الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

رئاسة الجمهورية

المجلس الأعلى للغة العربية

ازدهار اللّغة العربيّة

بين الماضي والحاضر

أعمال ملتقى

الجزء الثاني

جامعة الحاج لخضر، باتنة I

17ـ18 مايو 2017

ازدهار اللّغة العربيّة بين الماضي والحاضر الجزء الثاني

ISBN : 978-9931-681-23-6

المجلس الأعلى للغة العربية

شارع فرنكلين روزفلت، ، الجزائر

الهاتف : 213.021.23.07.24/25 الناسوخ : 213.021.23.07.07

ص.ب : 575 الجزائر - ديدوش مراد

www.csla.dz

البريد الإلكتروني : manchourat.csla@gmail.com

الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

رئاسة الجمهورية
المجلس الأعلى للغة العربية

جامعة الحاج لخضر
باتنة 1

ينظمان

ملتقـــى وطنيا حول:
"ازدهار اللغة العربيّة: بين الماضي والحاضر"

الجزء الثاني

جامعة باتنة 1، يومي 17- 18 أكتوبر 2017

كتاب: " ازدهار اللغة العربية بين الماضي والحاضر ".

الجزء الثاني

- **قياس الصفحة:**16 /24
- **عدد الصفحات:** 392

الإيداع القانوني: السداسي الثاني 2017

رادمك: 6- 23- 681- 9931- 978

المجلس الأعلى للغة العربية

شارع فرانكلين روزفلت - الجزائر

ص. ب: 575 **الجزائر _ ديدوش موراد**

الهاتف: 021.23.07.24/25

الناسوخ:021.23.07.07

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المتعلّم في إطار الإصلاح التّربوي بالجزائر من المفعولية إلى الفاعلية..... **مسعودة سليماني** جامعة تيزي – وزو	**5**
تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها كنموذج تطبيقي في توسيع وازدهار العربية" ..... **د. أسية نوري** جامعة عنابة	**23**
اللغة العربية في المجتمع الأندلسي في القرن الثامن الهجري من خلال مخطوط "إنشاد الضّوال وإرشاد السُّؤّال" لابن هانئ اللخمي (ت733هـ)، دراسة لغوية اجتماعية. ..... **أ. د. عبد الكريم عوفي** جامعة باتنة**1**	**49**
واقع اللغة العربية في المنظومة التعليمية بين الاستعمال والإهمال ..... **د. عز الدين صحراوي** جامعة باتنة**1**	**93**
طرائق توسيع استعمال اللّغة العربيّة في المستويات التّعليميّة. ..... **أ.د. سعاد بسناسي** جامعة وهران**1**	**107**
النهوض باللغة العربية لدخول مجتمع المعرفة..... **د. حاج علي عبد القادر** جامعة مستغانم	**121**
السوق اللغوية في الجزائر – تحديات الاستثمار اللغوي ورهاناته–..... **د. إبراهيم براهمي** جامعة قالمة	**133**

وسائل النهوض باللغة العربية في ظل تحديات العولمة. 165
أ. زيد المال نصيرة
جامعة بومرداس

معوقات ترقية اللغة العربية في ظل الصراع اللساني بين النخب الجزائرية..... 185
أ. د. معمر حجيج
جامعة باتنة1

ثنائية الأصل والفرع في تعليم النحو العربي من منظور النظرية الخليلية الحديثة... 235
أ. لخضر قدور قطاوي
جامعة الشلف

النظريّة الخليليّة الحديثة وأثرها في النهوض بتعليم اللغة العربيّة 247
أ. جميلة عاشور
جامعة خميس مليانة

العربية الديناميكيّة: مقاييس بناء النموذج العربي الفصيح واسع الاستعمال في المنظور الخليلي المعاصر..... 285
د.عبد الكريم جيدور
مركز ب. ع. ت. ورقلة

مدى توظيف مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعلم اللّغة العربيّة وتعلّمها..... 321
د. نسيمة نابي
جامعة أم البواقي

عبد الرحمن الحاج صالح"رحمه الله" وجهوده البحثية في التراث اللغوي العربي... 357
د. حسنية عزاز
جامعة سيدي بلعباس

تجليات المنطق الرياضي في علوم العربية 375
أ.سياحوي رفيقة
المركز الجامعي تيبازة

المتعلّم في إطار الإصلاح التّربوي بالجزائر
من المفعولية إلى الفاعلية

مسعودة سليماني
جامعة تيزي ــ وزو

مقدّمة:

إنّ الفلسفة التّربويّة هي الإطار المرجعيّ الذّي يعتمد عليه في توجّيــه وتنظّــيم النّظام التّربويّ، فيتمّ على أساسها اختيار المقاربات والطّرائق، كما يــتمّ التّخطّــيط للتّعلّيم والتّعلّم. ودون فلسفة تربويّة موجّهة يتمّ السّقوط في العشوائيّة والاعتباطيّــة، لذا وجب اختيار نظام تربويّ يضمن التّنمية المستدامة للفرد والمجتمع وهــذا مــا يبرّر الإصلاحات التّربويّة والتّغيّير في المقاربات والمنــاهج. وفــي مــا يتعلّــق بالاختيارات التّربوية فقد طبّقت بيداغوجيا الأهداف فــي الميــدان التّربــويّ فــي الولايات المتّحدة الأمريكيّة منذ الخمسينات، ثم تبنتها وزارة التّربية الوطنيّــة فــي الجزائر في التّسعينات. فبعدما كانت البرامج عبارة عن قائمة من المحتويات يلقّنها المعلّم للمتعلّمين، دون الاهتمام بوظيفة هذه المعارف ومدى إمكانية ترجمتها إلــى سلوكات ومواقف خارج الإطار المدرسيّ، أصبحت هذه البرامج تقوم على قائمــة من الأهداف السّلوكيّة تسعى العملية التّعلّيميّة/التّعلّمية إلى تحقّيقها لدى المتعلّمين.

ورغم الاهتمام الذّي حظيت به المقاربة بالأهداف في بداية تطبّيقها أصبحت مع الوقت موضع جدل بين المناصرين والمعارضين، ممّا جعل الكثيــر مــن الــدوّل كفرنسا وبلجيكا وكندا تتخلّى عنها في أواسط الثّمانينات وبداية التّسعينات. والسّبب في ذلك هو نظرة هذه المقاربة التّجزيئيّة للمعارف والمتعلّم الذّي اعتبرته آلة ولــم

تراعِ خصوصياته وميولاته. وتبنّت هذه الدول مقاربة جديدة عُرفت بالمقاربة بالكفاءات.

وقد تمّ في الجزائر في إطار الإصلاح التّربويّ تأسّيس لجان من المتخصّصين بإشراف وزارة التّربية الوطنيّة تقوم ببناء برامج تتضمّن الكفاءات المطلوب إكسابها للمتعلّمين، ووضعت تلك البرامج حيّز التّطبّيق في السّنة الدّراسيّة 2004/2003 في السّنتين الأوليتين من التّعليم الابتدائيّ والتّعلّيم المتوسّط في ذات الوقت. هكذا حتى شملت كلّ الأطوار في قطاع التّربية والتّعلّيم.

1ــ بيداغوجيا الأهداف pédagogie par objectifs: تعرّف بأنّها "تصوّر حول الفعل التّربويّ يستند إلى مبادئ العقلنة والفعالية والمردوديّة ومجموعة من الطّرائق والتقنيات التّي تبلور هذا التّصوّر بيداغوجيًّا في نظام واصف لمكوّنات الفعل الديداكتيكيّ انطلاقا من الإجراءات التّالية:

1ــ) تحلّيل المنطلقات وتحدّيد الأهداف في شكل قدرات كاملة أو سلوكات قابلة للقياس.

2) تصمّيم الوسائل الديداكتيكيّة المتعلقة بتنظّيم المحتويات وتوظّيف الطّرائق والأنشطة المناسبة وإدماج الأدوات والوسائط المناسبة.

3) تصمّيم وضعيات للتّقوّيم عن طريق اختيار أسلوبه وموضوعه وأدواته وتحلّيل نتائجه قصد اتّخاذ قرارات تصحّيحية[1]".

ويُقصد بالعقلنة التّنظّيم المنطقي للفعل الديداكتيكيّ من أجل الوصول إلى الأهداف المحدّدة، وجعل هذا الفعل خاضعا للتّجرّيب وطرق الفحص الموضوعيّة، أمّا الفعالية فيقصد بها توظّيف الوسائل التّي يمكن بواسطتها تحقّيق النّتائج المطلوبة عن طريق التّدخّل الدائم والمستمر لتصحّيح المسار وضبطه. وأمّا المردوديّة فمفادها أن فعالية التّعلّيم تقاس بالنّتائج المتحصّل عليها.

2 ــ الخلفية النّظريّة للمقاربة بالأهداف:لقد ألهمت السّلوكيّة عالم التربية عبر بيداغوجيا الأهداف فمنذ ظهور التّرجمة للمؤلف (ماجر)، ثم مؤلفات (هاملينHemline) و(دولاندشير Delandsheere) وهينو أصبحت المقاربة بالأهداف تكتسح أوربا، فلم يعد التّربويّون قادرين بعد ذلك على التّفكّير بالمحتوى وحده، بل وجب في نظرهم تحدّيد الهدف الذّي هو قدرة ممارسة على المحتوى وتحدّيد النّتائج المرتقبة في سلوكات قابلة للملاحظة لأنّ الهدف الإجرائيّ يدقّق في شروط الإنجاز ومعايير التّحكّم.

3 ــ مدخل السّلوكيّة إلى المجال التّعلّيمي/التّعلّمي:أمّا ظهور التّصوّر السّلوكيّ للفعل التّعليميّ التّعلّمي فيرجع إلى سنة 1956 حيث اجتمع الباحثون في إطار الجمعية السّيكولوجيّة الأمريكيّة لمعالجة مشكل التّعلّيم الذّي يحتاج إلى ضوابط موضوعيّة. وقد توصّلوا إلى ضرورة التّحدّيد المسبق لأهداف التّعلّيم فشكّلوا ثلاث مجموعات للبحث اشتغلت كلّ مجموعة منها على تحدّيد مستويات نوع محدّد من السّلوك الإنسانيّ. ويشمل هذا الأخير جميع النّشاطات المختلفة التّي يقوم بها الإنسان، والممارسات النّاتجة عن العلاقة بمجالات التّعلّم المختلفة، وبالمشكلات وبالمجتمع وبالقيّم ...إلخ. حيث نشأت الفلسفة السّلوكيّة كردّ فعل لمحاولة علماء النّفس السّابقين تفسّير سلوك الإنسان من خلال الرّجوع إلى الغرائز، والقوى اللاّشعوريّة داخل الإنسان منذ ولادته. فقد رفض (واطسون **Watson**) ــ مؤسّس المدرسة السّلوكيّةــ هذه الآراء لعدم إمكان إخضاعها للتّجربة والاختبار إضافة إلى غموضها، ودعا إلى أن تقوم دراسة الإنسان على ما هو ملاحظ من السّلوك.

وتمثّل النّماذج التّالية تعريفات المدرسة السّلوكيّة للتّعلّم[2]:

يعرّف (ماك جيش M.Geach) التّعلّم بأنّه: تغيّير في الأداء ينجم عن عملية التّدرّيس.

ويعرّفه (كارميل Charmichacl) بأنّه: نمو الاستجابات التّي يمكن أن تتغيّر بسبب مثيرات سابقة.

ويعرّفه (وودورت Woodworth) بأنّه: نشاط من قبل الفرد يؤثّر في نشاطه المقبل. ومعنى ذلك أنّه يعتبر التعلّم سلوكا يقوم به الفرد من شأنه أن يؤثّر في سلوكه المقبل فيحسّنه ويزيده قدرة على التّكيّف. فمثلا يستطيع الفرد أن يتعلّم قصيدة ما، عن طريق قراءتها، وعن طريق تكرار هذه القراءة يثبت تعلّمه لها، ولا بدّ أنّ تعلّم الفرد لهذه القصيدة سيؤثّر على تعلّمه لقصائد أخرى من نفس النّوع السّالف في المستقبل، وهذا التأثّر يأخذ أشكالا مختلفة من الدقّة في الحفظ والسّرعة والمهارة.

إنّ اعتبار السّلوكيّين للمتعلّم آلة له انعكاسه على الممارسات التّربويّة التّعليميّة. وقد استرشدوا في ذلك بنتائج تجاربهم التّي أجريت على الحيوانات فاعتدوا بها لتقويّة الفرضيّات التّالية[3]:

ــ أنّ التّعلّم يتمّ بطريقة آلية عن طريق التّجربة والمراس والتّكرار والمحاكاة ولا دور للعقل فيه.

ــ أنّ التّعلّم يحصل بتعزّيز الارتباط بين المثيرات والاستجابات.

ــ أنّ الاهتمام يجب أن ينصبّ على ما يجب تعلّيمه للتّلميذ أكثر من الاهتمام بالتّلميذ نفسه.

والملاحظ أنّها فرضيّات ترتكز على المعلم في فعل التّعلّيم، فهو المنظّم والمسيّر لهذا الفعل ابتغاء الوصول إلى هدف معيّن. وهي فرضيّات تركّز في غالب الأحيان على المثيرات والتّكرار والتّعزّيز فيؤثر هذا سلبا على حصيلة التّعلّم. التّي تتميّز بـ:

•**النّسبيّة:** إنّ المتعلمين في النّموذج المتمركز حول المعلّم يتعلّمون غالبا إرضاءً له، فينسَون جلّ ماتعلّموه بمجرّد اجتياز الامتحانات في كلّ مرحلة من مراحل التّعلّيم.

•**التّبعيّة:** المتعلّم في هذا النّموذج يعظّم المعلّم ويعتبره المصدر الوحيد للمعرفة، فتُلغى شخصيّة المتعلّم، ويبقى عاجزا عن إبداء رأيه، ولا يفكّر في الإبداع والابتكار ولا يقدر على ذلك.

•**الهيمنة:** يفرض المعلّم في النّموذج المتمركز حول المعلّم أفكاره على المتعلّم ابتغاء الحفاظ على سيطرته وهيمنته على جماعة القسم، وسلطة المعلّم هي "تلك الصلاحيات الممنوحة له من قبل المستويات الأعلى، لتنظّيم العمليّة التّربويّة، وفي هذه الحالة تكون السّلطة مبرّرة، إنّ المعلّم المؤمن بالقيّم الإنسانيّة يمتلك في ذات الوقت مقوّمات الشّخصيّة القويّة، ويسيطر على الكفايات العلميّة والعمليّة والمهنيّة التّي يتطلّبها الموقف التّدريسي، ويستخدم السّلطة الممنوحة له في أضيق نطاق ممكن[4]" حتّى لا يحسّ المتعلّم بالضّغط والقهر.

وأخذًا بهذه النّقائص جاء روّاد النّموذج الكفائيّ الذّين انتهوا إلى أنّ الصّياغة السّلوكيّة لأهداف التّعلّم لا تكون دائما واضحة ومبرّرة، فكلّ تعاريف للأهداف تقتصر على الوصف السّطحي للنّتيجة التّي يجب أن يصل إليها المتعلّم في غياب الكشف عن السّيرورة الذّهنية التّي تصاحب عملية التّعلّم. ورأوا وجوب تغيير المرجعية النّظريّة فسعوا إلى الاستفادة من علم النّفس المعرفيّ الإدراكيّ المبنيّ على المعرفة والسّيرورة الذّهنيّة لبنائها في شتّى العلوم، خصوصا السّيكولوجيا والفلسفة واللّسانيّات وعلم الأعصاب.

4 ــ المقاربة بالكفاءات Approche par compétence:

هي مقاربة بيداغوجيّة تمكّن المتعلّم من كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته، وقدراته في وضعيات مختلفة تواجهه في الحياة، وهي "مع هذا ليست مجهولا لأنّها تمثّل واحدة من الأشكال الممكنة لجعل المقاربة التّواصلية لتعلّيم اللّغة محسوسة...التّواصل بواسطة اللّغة الذي يُتَرجم ليس كاستعمال رمز مشترك ولكن كمكوّن في كفاءة للتّواصل لغويّا[5]" فتنظّم العلاقات بين أفراد المجتمع وتُقضى الحاجات المختلفة، أي جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة

عن طريق تثمّين المعارف المدرسية لجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

وقد تعددت تعاريف الكفاءة compétence لارتباطها بمجالات وتخصّصات متعدّدة، ومن تعاريف الكفاءة في ميدان التّربيّة والتّعلّيم:

يعرّفها (**فيليب بيرنو Philipe Pirrenoud**) بأنّها "قدرة الذّات على تعبئة مواردها المعرفيّة والوجدانيّة، كلاّ أو جزءًا لمواجهة فئة من الوضعيات المعقّدة، وتفترض كلّ كفاءة وجودا مسبّقا لهذه الموارد التّي يتعيّن أن تكون في المتناول وقابلة للتعبئة بطريقة أو بأخرى من طرف الذّات التّي تعالج الوضعية[6]"، ولا وجود للكفاءة إن كانت الموارد غير قابلة للتّعبئة.

ويعرّفها (**فيليب جونار Philipe Jannaert**) بأنّها "تكمن أساسا في قدرة الذّات على تعبئة موارد ملائمة (معرفيّة، وجدانيّة وسياقيّة) لمعالجة وضعية ما بنجاح، سواء أكانت هذه الوضعية معقّدة أم لم تكن[7]"، والمقصود بالموارد السّياقيّة الوسائل التّي تُمكِّن الذّات المواجهة للوضعية أن تجدها في محيطها المباشر(موارد بشريّة، واجتماعيّة، دعامات معلوماتيّة، الإطار المكانيّ والزّمانيّ) ولا يكفي تعبئة الموارد كيفما كانت بل لا بدّ من تعبئة الموارد الجيّدة والعمل على معالجة الوضعية بنجاح.

وتعتبر المعارف في المقاربة بالكفاءات موارد لتحدّيد وحلّ المشكلات في وضعيّات معيّنة وتشير بيداغوجيا حلّ المشكلات pédagogie de résolution des problémes إلى طرائق وتقنيات بيداغوجيّة تجعل التّلاميذ في وضعيّة تدفعهم إلى البحث عن حلول لمشكل معيّن (...) وتتدرج طرائق حلّ المشكلات وفق خطوات عامّة هي:

1ــ التّلاميذ يواجهون وضعيّة المشكل تدفعهم إلى الإحساس بالحاجة إلى البحث عن حلول.

2ــ التّلاميذ يقدّمون أجوبة مؤقتة لحلّ المشكلات تكون غالبا عبارة عن فرضيات بسيطة أو مقترحات أو قرارات أوّليّة.

3ــ التّلاميذ يفحصون الأجوبة المؤقتة ويختبرون فرضياتهم من خلال أنشطة مثل القيام باستطلاعات، إنجاز تجارب، الاتّصال بالوثائق.

4ــ التّلاميذ يقوّمون النّتائج ويحدّدون الحلّول أو القرارات المتّفق عليها[8]" ويتطلّب ذلك أن تكون المعارف حاضرة في اللّحظة المناسبة، وأن تكون كذلك متكيّفة مع الوضعيّة، فلا يمكن تحدّيد الكفاءة إلاّ في وضعيّة. أي من خلال الفعل فهي كفاءة فعليّة compétence effectif تلاحظ فعليّا في وضعيّة.

5 ــ الخلفية النّظريّة للمقاربة بالكفاءات: تهيئ المقاربة بالكفاءات المتعلّمين التّهيؤ المناسب للولوج في الحياة العمليّة واكتساب المعارف الضّروريّة وذلك عن طريق تنمية قدرة استعمال تلك المعارف في سياقات واقعيّة وعمليّة، معتبرة المتعلّم مركز العمليّة التّعلّيميّة التّعلّميّة، فتبنى الكفاءة بواسطته عن طريق الممارسة في وضعيّات معقدة، وتحتاج إلى مسهّل لتعلّمها بعقليّة بنائيّة. وتعتبر البنائيّة constructivisme الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات ورائد الفكر البنائيّ هو (جو بياجي Jeou Piaget)، ويمكن إيجاز هذا الفكر في أنّه "تبنى المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلّم ولا يتقبّلها بطريقة سلبيّة من البيئة[9]" وهنا يظهر دور المعرفة السّابقة للمتعلّم لما لها من أثر كبير لبناء المتعلّم للمعرفة الجديدة ويمكن تلخّيص مبادئ النّظريّة البنائيّة في ما يلي:

"ــ يقوم المتعلّم ببناء المعرفة اعتمادا على خبرته الشّخصيّة.

ــ التّعلّم ما هو إلاّ تفسّير شخصيّ للعالم يعكس الرؤية الشّخصيّة للفرد.

ــ التّعلّم عمليّة نشطة يتمّ فيها بناء المعاني من خلال الخبرات، ولا يتمّ إلاّ من خلال سياقات مناسبة لإمكانات المتعلّم الدّراسيّة، ولقدراته الذّهنيّة.

ــ ردّ فعل المتعلّم يُعدّ جانبا أساسيا لتفصّيل وإبراز قوّة عمليّة التّعلّم ذاتها.

ــ التّعلّم يمكن أن يكون عمليّة تشاركيّة بين مجموعة من المتعلّمين، حيث يكون بالنّسبة لهم ردّ فعل لفعل المدرّس التّدريسيّ[10]".

وعليه فقد جاءت البنائيّة ضدّ السّلوكيّة التّي تحصر التّعلّم في العلاقة بين مثير واستجابة فالمتعلّم حسب البنائيّة هو الباني لمعارفه الخاصة وليس محيطه الخارجيّ. كما تفيد هذه النّظريّة أنّ المعرفة التّي يستطيع المتعلّم بناءها حول الواقع تعود بالضّرورة إلى تجربته الخاصّة، وبالتّالي فهذه المعرفة ليست مستقّلة عنه. ويقرّ (بياجي) أنّ ما يعرفه الإنسان ينجم جزئيا عمّا يتعلّمه من بيئته الاجتماعيّة والماديّة، ويضيف إلى عوامل التعلّم الاجتماعيّة والماديّة والنّضوجيّة عاملا آخر هو عامل الموازنة التّي تقود التّعلّم. والموازنة تعني "كيف يستطيع الإنسان تنظّيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفيّ غير متناقض. وهي لا تنجم ممّا يراه الإنسان، بل إنّها تساعد الإنسان على فهم ما يراه[11]" وعن طريق الموازنة يستطيع الإنسان الاستدلال على الكيفية التّي تكون عليها الأشياء في العالم. وتبدأ عملية الموازنة ببعض الاضطراب، حيث يشعر الإنسان أنّ هناك شيئا ما ليس على ما يرام ويصل إلى التكّيف adaptation وهو الهدف النّهائيّ لعملية الموازنة، وينطوي على التّفاعل بين عمليتين هما التّمثّل assimilation والملاءمة accommodation، وقد اختار(بياجي) هذين المصطلحين بدلا من مصطلحي المثير والاستجابة "ونظريّات التّعلّم التّي تنطلق من اعتبارأنّ المثير وحدة أساسيّة (من وحدات التّعلّم) إنّما تتجاوز القضايا الابستيمولوجيّة (المعرفيّة) حول كيفية معرفة المتعلّم للمثير في المقام الأوّل[12]". ونظريّة (بياجي) المتمثّلة في التّمثّل والملاءمة لا تأخذ المثير كأمر مسلّم به، بل تحاول تفسّير تطوّر هذا المثير. ويفضّل (بياجي) التّكلّم عن التّفاعل بين التّمثّل والملاءمة بدلا من الحديث عن المثيرات مستقلة "تعيد ترتيب ذاتها على مختلف الوجوه الممكنة في ضوء استجابات مستقّلة[13]" وفي حقيقة الأمر ما التّمثّل والملاءمة إلاّ شكلان آخران من أشكال التّنظّيم، فالتّمثّل عمليّة تغيّير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة والتّمثّل وحده دون الملاءمة قد يشوّه الخبرات الجديدة،

كما أنّ الملاءمة بدون التّمثّل قد تؤدّي إلى نتائج خاطئة فـ "التّعلّم عمليّة خلق عضويّة وليست عمليّة تراكم آلية (تتمّ دون تفكّير)[14]"، والمعارف تبنى من الذّات نفسها عبر التّجارب التّي تعيشها والتّي سبق وأن عاشتها وسط بيئتها "فمفهوم الدّراية الانعكاس savoir reflet والدّراية القراءة savoir lecture التّي تشير إلى معنى البصمة أو صورة الواقع المنطبعة على معرفتنا، يبدو وهميا وخياليا فالمعرفة connaissance التّي ينظر إليها كشخصية متكاملة بهذا القدر أو ذاك للواقع، لم يعد لها معنى، ما دمنا لا ندرك هذا الأخير إلاّ من خلال تمثّلاتنا، وإذن، فإنّ الواقع الأنطولوجيّ لا ينسخ[15]" فالمعرفة ليست صورة مطابقة للواقع الخارج عن الذّات، وهي ليست ألبوما لجمع الصوّر "إنّ الذّات التي تتعلّم لا تصوّر العالم بل تعيد بناءه باستمرار عبر بناء ذاتها[16]" وعليه لا تنقل الدّراية بشكل سلبيّ بل تبنى من طرف الذّات أثناء تعلّمها.

6 ــ دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات: تعدّ المقاربة بالكفاءات اختيارا بيداغوجيّا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلّم إلى درجات عليا من التّربية والتّكوّين. فهي تستند إلى نظام متكامل من المعارف والأدءات والمهارات المنظمة التّي تسمح للمتعلّم بالقيام بالإنجازات والأداءات المناسبة التّي تتطلّبها وضعيّة سياق التّعلّم، وطبيعيّ أنّ مقاربة من هذا النّوع، تعمل على تركّيز الأنشطة على المتعلّم حيث تتمحور كلّ الأنشطة التّعلّيمية والتّعلّمية عليه، فيتمّ العمل بقواعد عدّة أهمها:

ــ اعتبار المتعلّم محورا فاعلا لأنّه يبني المعرفة ذاتيّا (التّعلّم الذّاتيّ)، لذا وجب أن تقوم كلّ النّشاطات البيداغوجيّة على مركزيّة المتعلّم باستحضار سمات شخصيته من قدرات عقليّة ومميّزات سيكولوجيّة؛

ــ توفير شروط التّعلّم الذّاتيّ بفتح المجال رحبا لكي يتفاعل المتعلّم مع محيطه تفاعلا إيجابيّا قوامه المساءلة والبحث والاكتشاف وفق قواعد التّفكّير العلميّ؛

ــ تمكّين المتعلّم من كلّ الشّروط والوسائط التّي تتيح له هذا التّفاعل البنّاء في ممارسة تعلّمه الذّاتيّ، وعلى هذا الأساس تحتلّ الطّرائق الفعّالة (حلّ المشكلات،

المشروع...) وتقنيات التّنشّيط واستراتيجيات التّعلّم الذّاتيّ مكانا مركزيّا في هذا التّوجّه، ويكون المعلّم مسهّلا لعمليات التّعلّم الذّاتيّ.

ويتّضح من ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات:

ـ تشجّع على التّعلّم الذّاتيّ؛

ـ تربط التّعلّم باهتمامات المتعلّمين؛

ـ تيسّر النّجاح في توظّيف التّعلّمات قصد حلّ المشكلات بفضل ما تحقّقه من كفاءات في مختلف المواد والوحدات التّعليميّة؛

ـ تعطي التّعلّمات دلالة حقيقيّة؛

ـ تـرتبط بمفهوم التّصرّف (la conduite)لا بمفهوم السّلوك le comportement الذّي يقتصر على المؤثّرات العضويّة.

وتتطلّب تنمية الكفاءات حسب (بيرنو) ما يأتي[17]:

ـ تجاوز الرّؤية التّي تحصر المعرفة المدرسيّة في اجتياز الامتحانات إلى رؤية تحويليّة للمعارف والمكتسبات في وضعيّات معقّدة، ولذلك يرى بأنّه عند صياغة البرامج ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلّبات الحياة الاجتماعيّة ـ وبمعنى آخر ـ ينبغي اعتبار التّعليم الابتدائيّ مرحلة لإعداد التّلاميذ للحياة بشكل عامّ؛

ـ تعمل المدرسة على تنمية الكفاءات لتفادي فشل التّلاميذ، حيث يظلّون مرتبطين بالمعارف والمضامين المنفصلة عن التّطبّيق أي نقلها إلى وضعيات بعيدة عن المدرسة؛

ـ تقلّيص الغلاف الزّمني الخاصّ بالدّراسة أسبوعيّا، والتّخفيف من المقرّرات الدّراسية لإفساح المجال للتّطبّيق والتّدرّب في وضعيّات معقّدة تستحضر الحياة اليوميّة؛

ـ ينبغي اعتبار المعارف موارد والعمل بالمشاكل والإبداعيّة في التّدرّيب؛

ـ ينبغي توجّيه التّكوّين نحو البناء وإزالة الصّورة النّمطيّة عن المعلّم (محتكر الكلام والمعرفة) وعن الدّرس كدرس متبوع بالتّمارين؛

ــ يجب الانتقال من منطلق التّعليم إلى منطلق التّعلّم.

ويكون هذا بالتّركّيز على المتعلّم، فيرتكز عمل المعلّم على الإرشاد والتّوجّيه الذّي نفهمه يعتبر دعما للمسار المعرفيّ الحقّيقي للتّعلّم، حيث يكون المتعلّم هو المعلم الحقّيقي والذّي يجب أن ينجز مهمته مع أقصى حدّ من الاستقلاليّة. فيتعوّد على أن يكون عنصرا فاعلا لا منفعلا دوما معتمدا على نفسه قادرا على الخلق والإبداع. ولا شيء يتعارض مع أن التّغذية الرّاجعة المعرفيّة le feed bak cognitif تكون موجّهة بواسطة تدخّل خارجيّ، لكن مثل هذا التّدخّل الخارجي لا يمكن بطبيعة الحال أن يتمّ إلاّ في المنطقة أين المتعلّم يبذل جهدا للتعلّم وهذا يعني المنطقة التّي سمّاها فيجوتسكي منطقة التّطوّر القريبة zone de développement proche، وهنا كلام عن ضرورة استقلاليّة المتعلّم.

وقد كان إلغاء العقل في التّعلّم في المقاربة بالأهداف النقطة التي ركّز عليها منتقدو هذا النموذج، ومنهم (تشومسكي) رائد اللّسانيات التّوليّديّة التّي تعتبر اللّغة نتاجا عقليّا خاصّا بالجنس البشريّ، فالإنسان هو المنتج للكلام وفق عمليّات عقليّة سيكولوجيّة باطنيّة، ولا يمكن إسقاط نتائج التّجارب التّي أجريت على الحيوانات على الإنسان لأنّه يتميّز عن هذه الأخيرة بامتلاكه لخصائص عقليّة.

ونستخلص ممّا سبق أنّه تتمثّل أهميّة المقاربة بالأهداف في:

ــ ترجمة محتويات التّعلّيم إلى أهداف، ووضع خطط دقيقة لتحقّيقها؛

ــ تمكّين المعلّم من ضبط الفعل التّعلّيميّ؛

ــ تمكين المعلّم من توجّيه سلوك المتعلّم الوجهة المرغوب فيها؛

ــ تمكّين المعلّم من إيجاد الشّروط الإيجابيّة للتّعلّم؛

ــ تمكّين المعلّم من التّدقّيق في تقيّيم المكتسبات ودعمها وإغنائها.

الملاحظ أن المقاربة بالأهداف تركّزّ على المعلّم، فهو محور العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، أمّا المتعلّم فيهمّش. ولذا يمكن التكلّم عن انتقادات عديدة لهذه المقاربة وهي:

ــ تجعل الأهداف الإجرائيّة التّعلّمَ مبرمجا، وتُخضع المتعلّمين لآليات التّنمّيط وتسلبهم حرية الإبداع والابتكار؛

ــ يحرم التّعلّم بالأهداف الإجرائيّة المتعلّمين من النّقد والتّطوّير الشّخصيّ البنّاء؛

ــ تغفل الجانب الوجدانيّ؛

ــ يسودها الحشوّ الذّي يزيد العمليّة التّعلّيميّة/التّعلّميّة تعقّيدا وتفكّيكا؛

ــ تنطلق من هدف معيّن، ثم تفتته إلى أهداف جزئيّة لا تستجيب لكلّ الوضعيّات التّعلّيميّة، وتؤدّي إلى تفتّيت البنية العقليّة للمتعلّم؛

ــ تهتّم فقط بالسّلوك، أي بالأفعال والحركات التّي يمكن ملاحظتها، وبالتّالي يمكن قياسها وتقيّيمها؛

ــ تفصل بين محتويات المادة الواحدة وبين مادة تعلّيميّة وأخرى، حيث تدرّس كلّ مادة على حدة؛

ــ انعدام التّلاؤم بين المكتسبات المدرسيّة، وما يتطلّبه حلّ المشكلات التّي تواجه المتعلّم في حياته اليوميّة؛

ــ التعلّمات لها نفعيّة قليلة مادامت ليست هدفا لإعادة الاستثمار أو التّحوّيل.

ولكن لا يمكن الجزم أنّ المقاربة بالأهداف قد أصبحت متجاوزة بشكل كلّي ومطلق، لأنّ المقاربة بالكفاءات لا تنفي العمل بالأهداف بل تستند إلى إيجابياتها وتغنيها. فبعد أن كانت الأهداف عبارة عن سلوكات قابلة للملاحظة تظهر على المدى القريب (بعد نهاية كلّ حصّة أو أكثر) صارت الأهداف في المقاربة الجديدة عبارة عن قدرات ومهارات وموارد علميّة، لا يطلب من المتعلّم اكتسابها فحسب، بل يطلب منه أيضا التّمكّن من حشدها وتعبئتها من أجل حلّ مشكلة يفرضها عليه تواجده في وضعيّة مدرسيّة أو غير مدرسيّة.

كما سجلّت على المقاربة بالكفاءات عيوب كثيرةتتمثّل في:

ــ يتعذّر فيها بناء وضعيّات تعلّيميّة ملائمة ومناسبة من حيث الدّلالة على الأنشطة التّربويّة؛

ــ تتوّجه نحو احترافيّة فعل التّعلّيم/التّعلّم؛

ــ تركّز أكثر من اللاّزم على الجانب النّفعيّ للمعرفة.

وإن كان لــ (لوجندر) رأيّ مخالف في ما يتعلّق بالعيبين الأخيرين، حيث يقول: "إنّ هذا التأثّير مارسه التّكوّين المهنيّ على التّكوّين العامّ لا يقود مع ذلك إلى رؤية نفعيّة، ولكنه يعني أنّنا لا يجب أن نكتفي بملء رأس التّلميذ بالمعارف التّخصّصية (المواد) المتنوعة في "حالة ما إذا كانت" هذه المعارف نافعة في يوم ما، ينبغي الاستفاضة في نفعيتها في لحظة تحصّيلها لأنّ معرفة لا تستعمل وغير قابلة للتّحدّيد الوظيفيّ تُفضي إلى ما يُسمّى بـ "المعارف الجامدة" والمعارف الجامدة هي تلك التّي لا تقبل التّحرّيك وإعادة الاستثمار بشكل مستمر وتموت بعد نهاية التّعلّم المدرسيّ [18]" لأنّ المتعلّم لا يرى فائدة من استبقائها.

7 ــ بيداغوجيا الكفاءات في الجزائر: وكما سبق الذّكر، قد مسّ الإصلاح التّربوي في الجزائر مرحلة التّعلّيم العامّ التّي هي "من المراحل التّعلّيمية الحاسمة، والقاعدة العريضة والأساس المتين لما يتلوها من مراحل تعلّيمية[19]". وقد جاء هذا الإصلاح لأسباب تتعلّق بالتّحوّلات المسجلّة في مختلف الميادين على المستوى الوطني والعالمي، والتّي لها أثرها على المدرسة باعتبارها جزءًا من المجتمع؛ ومن هذه التّحولات مايلي:

ــ ظهور التّعددية السّياسية؛

ــ تزويد الأجيال الشّابة بروح المواطنة؛

ــ التّخلي عن الاقتصاد الموجّه واساليب التّسيّير الممركز، والتّأسّيس التّدريجي لاقتصاد السّوق؛

ــ عولمة الاقتصاد؛

ـ ارتباط الرفاهية الاقتصادية بحجم ونوعية المعارف العلمية والتّكنولوجية ووسائل الاتّصال الحديثة؛

ولهذا تمّ تحدّيد سياسة تربوية جديدة يمكنها أن تحقّق طموح الأمة، بالاعتماد على جملة من المبادئ هي:

ـ تعزّيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشّخصية الجزائرية وتوطّيد وحدة الشّعب الجزائري؛

ـ ترقية القيّم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية؛

ـ ضمان التّكوّين على المواطنة؛

ـ اندماج المدرسة في حركة الرّقي العالمية؛

ـ تثمّين ترقية الموارد البشرية.[20]"

هذا وقد أثبتت الدّراسات المختلفة في الجزائر أنّ "أساتذة التّعلّيم المتوسّط وأساتذة التّعلّيم الثّانوي ومعلّمي الابتدائي، لا يتحكّمون بشكل كافٍ ومقبول في المعارف النّظرية لمقاربة الكفاءات[21]" وهي:

ـ الأسس النّظرية لبيداغوجيا الكفاءات؛

ـ العلاقة بين بيداغوجيا الأهداف ومقاربة الكفاءات؛

ـ أنواع الكفاءات؛

ـ استراتيجيات التّدرّيس وفق مقاربة الكفاءات؛

ـ التّقوّيم التّربوي ومكانته في المقاربة بالكفاءات؛

ـ تقوّيم الكفاءات، الأدوات والأساليب والاختيارات الاستراتيجية؛

ـ التّقوّيم التّربوي في النّظام التّعلّيمي الجزائري.

خاتمة:

المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي نِتاج الحضارة الرّاهنة، فيه القوة، وفيه الضّعف، ويكون على درجة كبيرة من الضعف إن لم تتوفّر شروطه ولوازمه النّظرية والعملية والتّقنية، ويصبح شكلا من أشكال الهيمنة والتّسلّط إن لم تُراعَ فيه قيم الأمة وهويتها. وقد أثبتت الدّراسات الميدانية أنّ شعوب العالم الثّالث لا تتحكّم ــ بدراجات مختلفة ــ في الثّقافة العلمية والإعلام الآلي وتقنيات الاتّصال وهي أمور ضرورية في التّدرّيس بالكفاءات ممّا يحول دون الوصول إلى الأهداف المطلوبة. كما أنّ المقاربة بالكفاءات بالنّسبة للجزائر أمر مستورد سيجلب معه لا محالة، أفكاراوقيما وعناصر هوية الجهة المصدّرة، ممّا يستدعي غربلة كلّ الأمور قبل أخذها.

ـ الإحالات والهوامش:

[1] –عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1. الرباط: 1994، دار الخطابي، ص261. (pédagogie par objectifs)

[2] – مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، ط1.القاهرة: 2009، عالم الكتب،ص 357، 358 (بتصرف). (التّعلّم).

[3] – ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مقاربة نظرية ـ عملية ـ دروس تطبيقية، ص38.

[4]– مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم، (سلطة المعلم)، ص652.

[5] – Jean–claud Beacco, l'approche par competences dans l'enseignement des langues, Paris :2007, didier p55.

[6] – فليب جونابر وسيسيل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفاءات من خلال خلق شروط التعلّم تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1. الدار البيضاء: 2011، مطبعة النجاح الجديدة، ص53.

[7] – نفسه، الصّفحة نفسها.

[8]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، ص287. (résolution de problémes)

[9]– مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات التّعليم والتعلّم، ص215. (بنائية)

[10]–نفسه، ص1082. (النظرية البنائية)

[11]– مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم: دراسة مقارنة، مر: عطيّة محمود هنا، د ط. الكويت: 1983 عالم المعرفة،
ص284.

[12]– نفسه، الصّفحة نفسها.

[13]–نفسه، ص 334.

[14]– نفسه، الصّفحة نفسها.

[15]– فليب جونابر وسيسيل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفاءات من خلال خلق شروط التعلّم ص23.

[16]– نفسه، الصفحة نفسها.

[17]– الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، ط1. المغرب: 2006، أفريقيا الشرق، ص69.

[18]– نفسه، ص71.

[19]– عيسى بوفسيو، التّعلّيم الوظيفي للنّحو ومدى الاستفادة منه في مجال التّعليم العامّ، الطّور الثّالث من التّعلّيم الأساسي نموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه، الجزائر، قسم اللّغة العربية وآدابها: 2006، ص10.

[20]– ينظر: الجوهر مودر "القيم التّي تتضمنها الكتب المدرسية في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة" دراسات تقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعلّيمية (عمل السّنة الثّانية/المشروع الوطني PNR الرّقم2011/20) منشورات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2014.

[21]– محمد بوعلاّق، "دراسة ميدانية (مقارنة) حول مدى تحكّم المدرّسين الجزائريّين في المعارف النّظرية لمقاربة الكفاءات" مجلة الممارسات اللّغوية، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول الدّراسات الوصفية التّحلّيلية التّقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعلّيمية ـــ في ضوء مقاربة الكفاءات ـــ، ج1، ص ص 300، 301.

"تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها كنموذج تطبيقي في توسيع وازدهار العربية"

د. أسية نوري
جامعة عنابة

مقدّمـــــة:

عرفت العربية منذ عصور خلت إقبالا من غير العرب على تعلّمها مـــدفوعين في ذلك– في غالب الأحيان– بالعامل الدّيني، ولا تـــزال إلـــى حـــدّ الآن تجـــذب الدّارسين من غير الناطقين بها من جميع الجنسيات ومختلف الشّعوب، حيث تشـــهد إقبالا غير مسبوق على تعلّمها، يقف وراءه أسباب عديدة متنوّعة ما بـــين دينيـــة، وسياسية، واجتماعية، واقتصادية.

إنّ هذا الإقبال يفرض على أبناء هذه اللّغة ألاّ يدّخروا جهدا في سبيل احتضـــان أولئك المقبلين على تعلّمها من خلال تلبية حاجاتهم وتمكينهم من إتقان اللّغة العربية بمهاراتها الأربع لأنّ في ذلك خدمة للغتنا وتأدية لواجبنا اتجاهها . وفي ظلّ هـــذا الإقبال المتزايد على تعلّم العربية، وأمام التّحديات التي تواجهها اليوم من مزاحمـــة العامية للفصحى، ومن تراجع مستوى متعلّميها سواء من أبنائها أم من غير أبنائها، ومن طغيان اللّغة الأجنبية في الاستعمال تزداد مسؤليتنا في الحفاظ عليها وصونها، من هذا المنطلق تأتي أهمية هذه الدّراسة الموسومة بـــــ " **تعليمية اللّغة العربيـــة للناطقين بغيرها كنموذج تطبيقي في توسيع وازدهار العربية** "والتي نهـــدف مـــن خلالها إلى:

1 – الوقوف على أهمية تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها في خدمـــة لغتنـــا، ومعرفة مصدر هذه الأهمية والباعث من ورائها.

2 – تسليط الضوء على دور تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها في توسيع نطاق استعمالها ونشرها عبر العالم .

وتعرض هذه الدّراسة الآتي:

1 – تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها: هدَفْنا من هذا العنصر تقديم فكرة عامة عن مجال تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها وأهم دوافع تعلّمها.

2 – طرائق تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها: عمدنا إلى الحديث عن طرائق التدريس نظرا لأهميتها البالغة في عملية التّعليم؛ فهي أداة المعلّم وورقته الرّابحة – إذا ما أحسن اختيارها– للوصول بالمتعلّم الأجنبي لإتقان العربية والتّمكّن منها، فمعرفة هذه الطرائق أمر ضروري لا يمكن غضّ الطّرف عنه إذا ما رغبنا في نجاح تعليم العربية وخلق متعلّم جديد ناطق بالعربية.

3 – معوّقات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها: لقد تعدّدت المعوّقات، والمشكلات، والصّعوبات التي تعترض سبيل تعليم العربية، وهي مقسّمة إلى قسمين؛ مشكلات لغوية منبعها طبيعة اللّغة العربية، وأخرى غير لغوية متعلّقة ببعض الجوانب الخاصة بميدان تعليم اللّغة العربية كالمناهج وإعداد المواد التعليمية وتأليف الكتب...، وقد اقتصرنا الحديث في هذه الدّراسة على هذا القسم الأخير منها؛ لأنّنا رأينا أنّ معالجة هذه المشكلات وإيجاد الحلول لها أُولى الخطوات لتخطّي الصعوبات اللّغوية التي تصادف المتعلّم الأجنبي وتعيق تعلّمه.

4– أهمية تعليم اللّغة العربية للناطقين غيرها ودوره في نشرها:تطرّقنا في هذا العنصر إلى بيان الأسباب الكامنة وراء الأهمية التي يحظى بها تعليم العربية للناطقين بغيرها والتي أهّلته حتى يؤدي دورا كبيرا في نشر اللّغة العربية وخدمتها.

أوّلا – تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها لا يخرج عن كونه تعليما للّغة الأجنبية، سواء تمّ تعليمها لأغراض تواصلية أم أغراض خاصة، وقد عرف هذا المجال

اهتماما كبيرا من طرف العرب والغرب على حدّ سواء، وتعود جذور هذا الاهتمام إلى "ما يزيد على أربعة عشر قرنا من الزمان، أي منذ بعث النّبي صلى الله عليه وسلم بدين الإسلام، وأمر بتبليغه إلى النّاس كافّة عربهم وعجمهم"[1] فظهور الإسلام ونزول القرآن الكريم باللّغة العربية كانا باعثين قويّين جعلا النّاس يهتمّون بهذه اللّغة؛ يتعلّمونها ويعلّمونها لأبنائهم، ولا يخفى علينا ما للفتوحات الإسلامية من فضل في نشر اللّغة العربية وزيادة الحاجة إلى تعلّمها، حيث عمل الصحابة والفاتحون على نشر الدّين الإسلامي وتعليم اللّغة العربية التي كانت دستوره وأداته، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّ أهل البلاد المفتوحة كذلك كانوا حريصين على تعليم أبنائهم لغة الدّين الإسلامي حتى يتمكّنوا من قراءة القرآن الكريم وأداء شعائر الإسلام[2].

أمّا اهتمام الأروبيين بتعليم العربية فإنّه يعود إلى القرن السابع عشر الميلادي حينما دخلت اللّغة العربية إلى جامعة كمبردج، وفي ذلك الوقت كانت الناحية الدينية والناحية الاقتصادية هما الهدفان الأوّلان؛ الهدف الأوّل تمثّل في توسيع حدود الكنيسة والدّعاية للدّين المسيحي بين العرب، أمّا الثاني فهو الخدمة الجيّدة للملك وللدولة من الناحية الاقتصادية التي ينتظر أن تروّج مع هذه الأمم الشرقية [3] وظلّ هذان الهدفان دافعين أساسيين وراء تعليم العربية في كثير من دول العالم إلى غاية القرن العشرين حيث تعددت الدوافع إلى اجتماعية وسياسية وثقافية...

وقد أثبتت الدّراسات أنّ معظم المتقدّمين لتعلّم اللّغة العربية تدفعهم إحدى الدوافع الآتية[4]:

1-**الدّوافع الدينية** : تمثّلت دوافع هذا الجانب في قراءة القرآن، أوفهم تفسيره، أودراسة التاريخ الإسلامي أوالعمل على نشر الدعوة الإسلامية . هذا الدافع قديم قدم الإسلام، فكما سبق الإشارة إليه فإنّ تعليم العربية ظهر بظهور الإسلام والدّعوة إلى نشره، فتوسّع تعلّيمها وانتشارها بتوسّع الرّقعة الإسلامية وانتشار الدّين الإسلامي.

2-**الدّوافع التعليمية الثقافية:** كالاطلاع على آداب اللّغة العربية وعلومها وثقافتها الإسلامية أولقراءة الكتاب العربي أو الصحافة العربية ... إلخ

3-**الدّوافع المهنية أو الاقتصادية أو السياسية:** تعلّم الدّارس العربية رغبة منه في الحصول على عمل في دول عربية، أو لأسباب تجارية كالتعامل مع التّجار العرب... وهناك فئة الدبلوماسيين الذين يتعلّمون العربية ويعلّمونها لأبنائهم حتى يتمكّنوا من التّواصل مع غيرهم من العرب.

4-**الدّوافع الشّخصية الاجتماعية:** تتعدّد الدّوافع من هذا النوع؛ فهناك من يرغب في تعلّم العربية لأنّه يريد الإقامة في دولة عربية، وهناك من يتعلّمها لأنّ لديه أصدقاء يتكلّمونها، أولكونها أصبحت لغة عالمية.

إنّ هذا التّعدّد والتنّوع في أسباب ودّوافع الإقبال على تعلّم العربية يفضي إلى نتيجة مفادها أنّ اللغة العربية ذات أهمية بالغة بين لغات العالم، فهي من اللّغات التي اكتسبت الصبغة العالمية؛ لأنّها لغة رسمية للدّول العربية، كما أنّ عدد متكلّميها يفوق 250 مليون نسمة، هي إحدى اللغات السّت المعتمدة في الجمعية العامة للأمم المتحدّة ولعديد من الهيئات والمنظمات العالمية.

" وتزداد أهمية اللّغة العربية اليوم لما تحتلّه من مكانة جيواستراتيجية في موقعها الجغرافي العالمي، فهي أداة الرّبط بين تجمّعات سكّانية كبرى لموقعها الذي يتوسّط القارّات العالمية، وكذا امتلاك أهلها لأكبر احتياطات الطاقة عصب الصناعة الحديثة؛ أي أحد المحرّكات لاقتصاديات العالم"[5]. أمام هذه الأهمية التي تزداد يوما بعد يوم وأمام تزايد الحاجة لتعلّم العربية يجدر بأهل العربية وأهل العلم والاختصاص أن يستغلّوا هذا الوضع في نشر اللّغة، وذلك من خلال تطوير سبل تعليمها والعمل على تيسير صعوباته وحلّ المشكلات التي تعترض – عادة – المتعلّمين الأجانب أثناء تعلّمهم وتعيق تمكّنهم من ناصية العربية.

ثانيا – طرائق تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

إنّ طرائق تعليم اللّغات الأجنبية كثيرة ومتنوّعة، منها القديم ومنها الحديث، يختلف بعضها عن بعض باختلاف المداخل التي تستند إليها والأساليب التي تنفذ بها عملية التعليم، ونظرا لهذا التّعدد والاختلاف في الطرائق فإننا سنتناول في السطور الآتية الحديث عن أكثرها شيوعا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها كطريقة النحو والترجمة، الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفوية، الطريقة الانتقائية.

1-طريقة النّحو والترجمة:

تُعدّ هذه الطريقة من أقدم طرائق تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها والتي مازالت إلى يومنا هذا معمول بها في كثير من الدّول الإسلامية وغير الإسلامية، ويظهر جليّا من خلال اسمها اعتمادها على القواعد والترجمة في تعليم اللّغة، "وطبقا لهذه الطريقة فإنّ على الطالب أن يتعلّم اللّغة الأجنبية عن طريق التّعرّف على القاعدة اللّغوية وحفظها ثمّ تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللّغة وخصوصا ف القراءة والكتابة"[6].

ومن أهم ما يميّز هذه الطريقة ما يأتي:

- ✓ اتّخاذ النصوص الأدبية الرّاقية أساسا للتعليم واهتمامها بمهارات القراءة، والكتابة، والترجمة، وعدم الاهتمام اللاّزم بمهارة الكلام، فهي تتيح للمتعلّم فرصة التّعرّف على ثقافة وأدب اللّغة الأجنبية[7].
- ✓ استخدام اللّغة الأم وسيلة لتعليم اللّغة الأجنبية، وذلك عن طريق الترجمة منها وإليها.
- ✓ الاهتمام بالتعليم عن اللّغة أكثر من الاهتمام بتعليم اللّغة الهدف، ذلك مردّه الاهتمام الكبير بالتحليل النّحوي لجمل اللّغة وتكليف الطّلاب بالقيام بذلك[8].
- ✓ يقتصر دور المتعلّم على حفظ القواعد اللّغوية بعد التّعرف عليها ثم تطبيقها عند استخدام اللّغة وخصوصا في القراءة والكتابة[9].

✓ عدم الاعتماد على منهج محدّد في انتقاء المفردات، وإنّما يحكمها وقوعها صدفة في النّص المقدّم، ومقدار العناية بالمفردة رهين بمدى قدرتها على إثبات القاعدة النّحوية ومناسبتها[10].

2-**الطريقة المباشرة:** سُمّيت بالطريقة المباشرة لأنّها تفترض أنّ تعليم اللّغة الثانية يكون بطريقة مباشرة دون حاجة إلى وساطة من اللّغة الأم، ومنطلقها في ذلك "أنّ تعلّم اللّغة الثانية صورة مماثلة لتعلّم اللّغة الأولى، والطفل كما نعلم يتعلّم اللّغة عن طريق الرّبط المباشر بين الأشياء وما يطلق عليها من أسماء، أي بين الاسم والمسمّى، هذه الطريقة المباشرة هي التي أعطت هذه الطريقة اسمها (الطريقة المباشرة)"[11].

وعليه فإنّ تعليم اللّغة الثانية من هذا المنظور يجب أن يكون شبيها باكتساب اللّغة الأم، ومؤدّى ذلك:

أ – أنّ اللّغة الأم ليست ضرورية لتعلّم اللّغة الثانية، وهوما جعل الترجمة تكاد تكون محضورة في هته الطريقة واُستبدلت بتعليم الكلمات والأشياء والأفعال الجديدة عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللّغة الثانية؛ أي" ينبغي تعليم اللّغة العربية من خلال العربية ذاتها دون أي لغة وسيطة"[12]. والسبيل إلى ذلك يكون عن طريق تعريض المتعلّم إلى معان ودلالات واضحة يستطيع إدراكها.

ب – عدم الاهتمام بالقواعد النظرية للّغة والتّركيز على تدريب المتعلّم على قوالب لغوية وتركيبها، لذلك نجد أنّ النّحو في هذه الطريقة يتمّ تعليمه بأسلوب غير مباشر، لأنّ الطفل يكتسب اللّغة عن طريق الاستماع والمحاكاة دونما علم أو معرفة بقواعدها.

إنّ الطريقة المباشرة – عموما – تقوم على عدد من المبادئ، أهمّها[13]:

✓ التدريس داخل قاعة الدّرس لا يكون إلاّ باللّغة العربية.

✓ تدريس الكلمات والجمل التي تستخدم في الحياة اليومية في المراحل الأولى من التعليم عن طريق الشرح وربطها بالأشياء التي تحيل إليها وبالصور، أمّا الكلمات المجرّدة فتدرّس باستخدام الرّبط بين الأفكار.

✓ اكتساب مهارات التّواصل الشفوية عن طريق أسئلة وأجوبة متبادلة بين المدرّسين والطلاّب في مجموعات صغيرة.

✓ تُدرّس قواعد النّحو عن طريق استقراء الأمثلة وتكوين الاستنتاجات.

✓ 80 % على الأقل من الوقت مخصّص للطلبة حتى يتكلّموا ويعبّروا عن أنفسهم.

3-الطريقة السّمعية الشّفوية:

ظهرت هذه الطريقة استجابة لعدّة عوامل كان أهمّها زيادة الاتصال بين الشعوب والأمم نتيجة لنمو حجم التجارة وانتشار وسائل الاتصال كالإذاعة والتلفزيون والرّاديو واتساع عمليات التبادل والتعاون التربوي والثقافي بين الدّول، في ظلّ هذه الظروف وجد الفرد نفسه يقف على عتبة الآخر وكنتيجة لذلك ظهرت حاجته إلى تعلّم لغات أخرى غير لغته الوطنية حتى يتمكّن من التواصل مع غيره من الشعوب الأخرى، فالتفت اهتمام الناس إلى ضرورة أن يكون الإنسان قادرا على التّحدث بلغة أجنبية وعلى فهمها من المتحدّثين بها، وقد أدّى هذا الاهتمام الجديد بالقدرة على الاتصال باللّغة الأجنبية إلى بلورة ما يسمى بالطريقة السمعية الشفوية والتي تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع والحديث أوّلا وقبل كلّ شيء[14] ممّا نتج عنه إعادة النظر في أساليب تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها التي كانت لا تزال متأثرة بطريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة فأجريت العديد من الدّراسات اللّغوية التي انتهت إلى ظهور نظرة جديدة للّغة، منها[15]:

أ – أنّ اللّغة حديثا وليست كتابة.

ب – أنّ اللّغة مجموعة منظّمة من العادات.

ج – أنّ ما يجب أن يُعلّم هو اللّغة وليس ما حول اللّغة.

د – أنّ اللّغة هي ما يتحدّث بها أصحابها بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدّثوا به.

ه – أنّ اللّغات تختلف عن بعضها البعض.

وقد ترتّب عن هذه النظرة الجديدة للّغة اعتماد المبادئ التدريسية الخاصة بالطريقة السمعية الشفوية، نذكر أهمّها:

✓ اللّغة أساسا كلام أمّا الكتابة فهي تمثيل له، ولذلك يجب أن ينصبّ الاهتمام في تعليم اللّغات الأجنبية على الكلام وليس على القراءة والكتابة .

✓ طريقة تعلّم اللّغة الأجنبية تشبه طريقة اكتساب الطفل لغته الأم؛ فهويستمع أولا ثمّ يحاكي ما استمع إليه ثمّ في مرحلة متأخّرة يتعلّم القراءة ثم الكتابة – أثناء التحاقه بالمدرسة – وهنا يتمّ التركيز على تصحيح عمليات النّطق ومهارات الأداء والتّنغيم[16].

وعليه يجب أن يسير تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها وفق ترتيب معيّن هو: الاستماع ثم الكلام ثم القراءة ثم الكتابة.

✓ اللّغة مجموعة من العادات التي يمكن اكتسابها، وأفضل طريقة لذلك هوتكوين العادات اللّغوية عن طريق التدريبات النّمطية؛ من تكرار إلى تحويل وتبديل إلى إكمال فراغات إلى إجابة عن أسئلة...[17]

✓ ينبغي في استخدام هذه التدريبات ألاّ يسبقها المعلم بشرح أو بتحليل، لأنّ الهدف الأساسي لها هو تنمية مهارة يُراد للدّارس اكتسابها دونما وعي بقواعدها وعللها ؛ فكلّ ما يحتاج إليه المتعلّم هو تعلّم اللّغة الأجنبية وليس التّعلّم عنها، فهو بحاجة إلى التّمرّن على نطقها لا إلى معرفة قوانينها وتحليلاتها اللّغوية.[18]

تتلخّص هذه الطريقة إذًا في أنّها تعرض اللّغة على المتعلّم مشافهة حتى يتقن نظامها الصوتي والنّحوي وتستعين في ذلك بالوسائل السمعية والبصرية كالراديو أو أشرطة التسجيل والترديد أو مشاهدة مقاطع تجسّد حوارات لوضعيات الحياة اليومية واستعمال أساليب متنوّعة لتعليم اللغة كالمحاكاة والاستظهار والتّحويل مع التّقليل من الشّرح والتّحليل النّحوي.

4-الطريقة الانتقائية:

تقوم هذه الطريقة على مبدأ اختيار وانتقاء ما يناسب من الطرائق الأخرى التي عرفت في مجال تعليم اللّغات الأجنبية ومبدأها في ذلك هو الاستفادة من محاسن كل طريقة والعمل على توظيفها حسب حاجات المتعلّم . والمعلّم في هذه الطريقة سيّد الموقف التّعليمي، لأنّه يملك الحرية في اختيار ما يناسب العملية التعليمية وما يناسبه في تدريس المهارات اللّغوية الأربع من كلّ طريقة ؛ أي من طريقة النحو والترجمة أو الطريقة المباشرة أو الطريقة السمعية الشفوية ... وعليه فإنّ أهم ما يميّزها أنّها "تعطي الحرية للمعلم في اختيار الأساليب المستمدّة من الطرائق التعليمية التي تناسب طلاّبه، بغضّ النّظر عن انتماء الأساليب لطرائق تدريس مختلفة، إذ من الممكن أن يختار المعلّم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلاّبه وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه."[19]

خلاصة القول في طرائق تعليم اللّغات الأجنبية أنّها كثيرة ومتعدّدة وليس منها ما هي مثلى ومناسبة لكل المواقف التعليمية وتخلومن العيب والقصور، وهذا يعني أنّ على معلّم اللّغة العربية للناطقين بغيرها ألّا يتقيّد بطريقة معيّنة دون غيرها وإنّما ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي هوبصدده.

ثالثا: معوّقات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

إنّ تعليم لغة لغير أبنائها وتمكينهم من مختلف مهاراتها؛ كلاما، وقراءة، وكتابة... ليس بالأمر السّهل، إنّه عملية صعبة تواجه العديد من المشكلات والصّعوبات؛ بعضها متعلق بطبيعة اللّغة ذاتها من حيث خصائصها ونظامها، وبعض آخر خارج عنها كالمعلم الذي تُسند إليه مسؤولية تعليمها، أو المنهاج المعتمد، أو الطّريقة المتّبعة... وعموما فإنّ بعض هذه الصّعوبات قد تواجه تعليم أي لغة؛ فرنسية كانت أم إنجليزية، أم ألمانية، أم عربية. في حين يتحدّد بعضها الآخر منها حسب اللّغة المراد تعلّمها، كلّ حسب طبيعتها حيث تصادفنا مشكلات صوتية منبعها صعوبة أو أخطاء في نطق الأصوات أو الكلمات، وأخرى نحوية

كأخطاء في تركيب الجمل، وكتابية ناجمة عن صعوبة رسم الحروف أو الخلط بينها...

وتعليم العربية على غرار غيره من تعليم اللّغات الأجنبية يواجه صعوبات ومشكلات، منها ما هو نابع عن طبيعة اللّغة العربية وخصائصها ونظامها[20] الذي عرفت به لذلك تسمى بالمشكلات اللّغوية، ومنها ما هو خارج عنها ويسمّى بالمشكلات غير اللّغوية. وفي هذا المقام يمكن القول أنّ المشكلات الناجمة عن طبيعة اللّغة من السهل معالجتها أو على الأقل التقليل منها إذا ما تمّ الاهتمام بتلك التي لا تتعلّق باللّغة.

ونظرا لأهمية الالتفات لهذه الجوانب – غير اللّغوية – التي تقف عائقا أمام نجاح تعليم العربية وأداء دوره في نشرها فإنّ هذه الجزئية من الدّراسة ستتناول بالبحث أهم هذه الصّعوبات لأنّ معالجتها وإيجاد الحلول لها هو أول خطوة لمعالجة وتجاوز المشكلات اللّغوية الناجمة عن طبيعة اللّغة العربية وخصائصها التي تنفرد بها عن غيرها من اللّغات الأخرى.

فبما أنّ اللّغة نظام ثابت لا يتغيّر بتغير الزمن أو الأشخاص فإنّ الأولى والأجدر هو العمل على إيجاد طرق لتسهيل تعلّم ذلك النظام مادام تغييره ليس بالإمكان وذلك لن يتأتّى إلا بتجاوز الصعوبات غير اللّغوية والتي يترتّب عنه في الوقت ذاتها تجاوز للصعوبات اللّغوية.

المشكلات غير اللّغوية التي تواجه تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

1- **عدم التّمييز بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها**[21]: يختلف تعليم العربية لأبنائها عن تعليمها لغير أبنائها، فالطفل العربي يبدأ تعلّمه للعربية الفصيحة عندما يلتحق بمقاعد الدّراسة وهوفي سّن السادسة؛ حينها يكون قد اكتسب لغته الأم – لهجة من اللّهجات العربية – فنجده متمكّنا من نطق أصواتها نطقا سليما، استأنس وتعوّد على تراكيبها وصيغها... بمعنى أنّ الطفل العربي في سن التّمدرس تكون قد تشكّلت لديه أرضية لغوية يمكن الاعتماد عليها أثناء وضع

المنهاج المناسب له واختيار المحتوى اللّغوي وحتى الثّقافي وفق تلك الأرضية . بينما المتعلّم الأجنبي يكون خالي الذهن ومعرفته بالعربية منعدمة فلا يعرف عن نظامها الصوتي ولا التركيبي ولا النّحوي ولا الصّرفي شيئا، فالمنطقي أن يكون المنهاج الموجه لهذا الطفل يختلف تماما عن غيره الموجّه للطفل العربي لذلك "فإنّنا حينما نتحدّث عن تعليم العربية للناطقين بها يجب أن ندرك أنّنا في الحقيقة نتحدّث عن تعليمها لأشخاص اكتسبوا جوانب عريضة منها قبل البدء بعملية تعلّمها، فتحصل لديهم قدر من الكفاءة اللّغوية بها، يجعل أمر تعلّمها عندهم أسهل من غيرهم وأسرع. وأمّا تعليم العربية للناطقين بغيرها فيعني تعليمها لطلاّب كفاياتهم اللّغوية عند بدء التّعلّم على الأغلب صفرا"[22]. بناء على هذا الاختلاف بين الفئتين من متعلمي اللّغة العربية فإنّ الموضوعات التي يحتاجها المتعلّمون الناطقون بغير العربية غير الموضوعات التي يحتاجها العرب، لذلك وجب أن يراعى هذا الأمر أثناء تأليف الكتب وإعداد المواد التّعليمية واختيار المحتويات وتنظيمها حتى تكون مناسبة للفئة المقبلة على تعلّم العربية وبالتالي نصل إلى تحقيق أهداف المتعلّمين ألا وهواكتساب الكفاءة التواصلية باللّغة العربية.

إنّ التمييز بين تعليم الفئتين السابقتين اللّغة العربية يساهم بلا شك في تفادي بعض المشكلات اللّغوية الصوتية مثلا؛ من خلال مراعاة خصوصية الدّارس الأجنبي الذي لا يعرف الأصوات العربية عند اختيار المحتوى اللّغوي وتنظيمه بحيث نقدّم أصواتا ونؤخّر أخرى حسب حاجته، في حين أنّ هذا الجانب لا يُطرح إطلاقا عندما يكون التّعليم موجّه للمتعلّم العربي. لذلك ينبغي أن تختلف المعايير التي يتمّ على أساسها وضع المناهج بمحتوياتها ووسائلها التّعليمية وطرائق تنفيذها بالنّسبة لكلا الفئتين فتكون مختلفة في الدروس من حيث ترتيبها وتدرّجها أو تقديمها وتأخيرها أو إدراجها في المنهاج الموجّه للمتعلّم العربي وعدم إدراجها لغير العربي لأنّها لا تناسبه في فترة من فترات تعلّمه أو لأنّه لا يحتاجها أو لأنّ

إدراجها قد يؤدي إلى صعوبة ما كالخلط مثلا بين الأصوات أوبين التراكيب النّحوية أو الصّيغ الصرفية...

لكن من المؤسف جدا أنّ في زمن يشهد فيه ميدان تعليمية اللّغات الأجنبية تطوّرا لا مثيل له نجد اللّغة العربية لم تقطف بعد ثمرة هذا التّطور والتّقدم حيث نجد القائمين على تعليمها لا يميّزون بين تعليمها لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها، فما تعتمده الجزائر– على سبيل المثال – في تعليمها العربية لأبناء جاليتها بفرنسا مثال حي على ذلك، فالمدرسة الجزائرية بباريس التابعة لوزارة التربية الوطنية والتي أنشأت بموجب اتفاقية تعليم اللّغة والثقافة الأصليتين للأقليات تعتمد الكتب والمقرّرات الدّراسية نفسها التي يتعلّم بها الطفل في المدرسة الجزائرية بالجزائر دونما تكييف أو تعديل أو تغيير ولو بسيط بما يتماشى وخصوصية الفئة التي تتعلّم، فلغة الطفل الجزائري الذي يعيش في فرنسا هي الفرنسية وتكاد تكون معرفته بالعربية منعدمة وأهدافه من تعلّمها وحاجاته اللّغوية تختلف عن حاجات وأهداف الطفل الذي يعيش في الجزائر ولغته الأم العربية.

تبعا لهذا الفرق ينبغي أن يختلف الكتاب التعليمي الموجّه لتعليم العربية لأبنائها عن الكتاب التعليمي الموجّه لغير أبنائها من حيث الغرض والوسائل والطرائق والمحتويات، فالتوزيع النحوي المقدّم للناطقين بغير العربية على سبيل المثال لا يكون نفسه المقدم لأبناء العربية وإلّا كان ذلك أحد منابع صعوبات تعلّم العربية من الناطقين بغيرها[23].

2 – عدم الأخذ بعين الاعتبار أغراض الدّارسين وأغراضهم ومطالبهم وأهدافهم من تعلّم اللّغة العربية عند تخيطيط المناهج ووضع البرامج وإعداد المواد التعليمية وتأليف الكتب[24]؛ لقد سبق وأشرنا إلى أنّ المقبلين على تعلّم العربية مدفوعين بدوافع عدّة، وهم يأملون أن يجدوا مبتغاهم ويحققوا أهدافهم فإن لم يتأتّ لهم ذلك تكون النتيجة فشلهم في تعلّم العربية وبالتالي نفورهم وتراجعهم عن تعلّمها، وإن كان وحدث ذلك نكون قد ساهمنا في تنفير الدّارسين والرّاغبين في

تعلّم العربية، لذلك من الضروري أن تهتم مناهجنا بدوافعهم وأهدافهم بل يجب أن تستجيب لها.

وعليه يجب أن تقوم مناهج اللّغة العربية للناطقين بغيرها على أساس من تحليل العوامل التي تدفعهم لتعلّمها من حاجات ورغبات وأغراض حتى نكسب ورقة رابحة في نشر لغتنا خاصة في ظلّ الإقبال الهائل على تعلّمها من أبناء الشعوب المسلمة في كل من إفريقيا وآسيا أومن غير المسلمين كأروبا وأمريكا وإنجلترا...

3 – تعيين مدرّسين غير متخصّصين: يُعدّ المعلّم أهم ركن من أركان العملية التعليمية؛ فنجاح التّعليم أوفشله مرهون به، وإن كان هناك نقص ما في عنصر من عناصر المناهج الدّراسية فإنّ المعلم الكفء يسدّ ذلك، والعكس صحيح إن كان غير كفء فإنّ مجهودات المختصّين في مجال التربية والتعليم وسعيهم من أجل إعداد مناهج وتأليف كتب وطرائق ووسائل مسايرة للتطوّر العالمي يذهب أدراج الرّياح ما لم تجد المنفذ الماهر والمقتدر.

إنّ أي عملية تعليمية وعلى رأسها تعليم اللّغات لا يمكن أن يكتب لها النّجاح والاستمرار إلاّ إذا أسندت إلى المعلم المناسب، المتمكّن من عمله، العارف المتضلّع بكلّ ما يخص تعليم اللّغات وبالأخص اللّغات الأجنبية من طرائق تدريس ووسائل تعليمية وتقنية حديثة، وما استجدّ في مجال البحث اللّغوي ونظرياته حول اللّغة وتعلّمها.

ومعلّم العربية للناطقين بغيرها حاله حال المعلّم بصفة عامة ركن أساسي وعامل قوي في نجاح تعليم اللّغة أوفشله لكن – للأسف – أظهر الواقع أنّ القائمين على تدريس العربية للناطقين بغيرها غير مؤهّلين عمليا وتربويا ولغويا، فمن أعظم المشكلات التي يواجهها تعليم هذه الفئة " عدم توافر مدرّسين مؤهّلين لتعليم اللّغة للناطقين بغيرها وضعفهم في تدريس بعض مهارات اللّغة وعناصرها"[25] ولعلّ مردّ ذلك (تعيين مدرّسين غير متخصّصين) هوما كان شائعا – ولا يزال – أنّ أي متخصّص في اللّغة العربية يصلح أن يدرّسها لغة أجنبية وهذا خطأ لأنه –

وكما سلف ذكره – يوجد فرق كبير بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها وكذلك الشأن بالنسبة للمعلّم ؛ من يصلح أن يكون معلّم اللغة لأبنائها لا يصلح بالضرورة أن يكون معلما لها لغير أبنائها، فهويحتاج إلى إعداد خاص يشترط فيه أوّلا التّخصص في العربية بحيث يكون عارفا بتاريخها وأنماطها واستعمالها في الاتصال ثم لابدّ له من إعداد علمي في علم اللّغة التطبيقي يقف فيه على أساليب تعليم اللّغات الأجنبية [26] لأنّ معرفته بما جاء به علم اللّغة التطبيقي (اللّسانيات التطبيقية) في ميدان تعليمية اللّغات تزيد من فاعليته في التعليم، ذلك بفضل ما يمدّه به البحث اللّغوي الحديث عن طبيعة اللّغة ونظامها وأحدث الطرائق التدريسية وأنجع أساليب التقويم... والنّتيجة أنّ معلّم العربية لا غنى له عنى الحصيلة المعرفية للنظرية اللّسانية الحديثة .

وحتى يؤدي "تعليم العربية للناطقين بغيرها " دوره ووظيفته في نشر اللّغة لابدّ من إسناد العملية لمعلّم متخصّص في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، عارف لعلوم العربية بفروعها المختلفة، مزوّد بكلّ ما جدّ في ميدان تعليم اللّغات الأجنبية[27].

عموما فإنّ من المشكلات الأخرى التي تواجه تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها نذكر الآتي[28]:

- قلّة الترابط والاتصال بين المراكز المهتمّة بتعليم العربية للناطقين بغيرها.
- تحديد المراحل حسب المراحل التعليمية لا المستوى اللّغوي ممّا نتج عنه اختلاف مستوى الطلاّب اللّغوي في الصّف الواحد.
- ازدحام الفصول بالطّلاّب في بعض المدارس.
- ضعف بيئة التّطبيق على اللّغة خارج الصّف الدّراسي.
- تعليم عناصر اللّغة ومهاراتها بطرق غير فعّالة.
- صعوبة الحصول على الكتب والبرامج المناسبة في كثير من البيئات التي تهتم بالعربية.

- المبالغة في استخدام اللّغة الوسيطة أثناء تعليم اللّغة العربية.

خلاصة القــول فيما يتعلّق بمعوّقات تعليم العربية للناطقين بغيرها أنّ الاجتهــاد والعمل على معالجة المشكلات غير اللّغوية التي تواجه تعليم لغتنا كفيــل بتخطّــي الصعوبات اللّغوية الناجمة عن طبيعة اللّغة العربية وخصائصها، فلو نميّز– مثلا – بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها فإنّنا سنتمكّن مــن إعــداد المــواد التعليمية وتأليف الكتب المناسبة التي تلبّي حاجة المتعلّم الأجنبي وتحقّق أهدافه من تعلّم العربية، ولو أنّنا نُعدّ معلّما متخصّصا متسلّحا بالحصيلة المعرفيــة للنظريــة اللّسانية متضلّعا بميدان تعليم اللّغات الأجنبية نكون قد وضعنا أيدينا على حلّ لعديد المشكلات اللّغوية " الصوتية، الكتابية، الصرفية، النّحوية، ...."ذلك بفضل المــنهج التّقابلي ومنهج تحليل الأخطاء اللذين تمدّنا بهما اللّسانيات التطبيقية، فمــن خــلال نتائج الدّراسات التّقابلية بين اللّغة العربية ولغة المتعلّم يمكن التّنبؤ بالصعوبات التي قد تعترض سبيل متعلّم اللّغة العربية ومن ثمّة أخذها بعين الاعتبار عنــد تــأليف الكتب واختيار المحتويات وتنظيمها، فنتفادى بذلك بعض المشكلات التــي كانــت ستواجهنا عند تعليمنا اللّغة إمّا بسبب الاختلاف بين اللّغة الأم واللّغة الهــدف أو للتّشابه بينهما. أمّا منهج تحليل الأخطاء فيلجأ إليه في تحليــل أخطــاء المتعلّمــين وتفسيرها ومعالجتها[29].

رابعا – أهمّية تعليم اللّغة العربية ودوره في نشرها:

تعدّ اللّغة العربية من أقدم اللّغات الحيّة على وجه المعمورة، تولّى اللّه ســبحانه وتعالى حفظها من خلال حفظه للقرآن الكريم الذي تمثّل العربية لغتــه فــي قولــه تعالى في سورة الحجر :﴿ إنّا نحن نزّلنا الذّكر وإنّا له لحــافظون (9) ﴾، ومنــذ ظهور الإسلام ونزول القرآن الكريم أصبح انتشارها موازيا وملازمــا لانتشــار الإسلام فبلغت ما بلغه وحلّت أينما حلّ لأنّها أداته ودستوره، فلا صلاة ولا عبــادة ولا تلاوة قرآن بغير اللّغة العربية ولا يمكن لأي ترجمة للقرآن الكريم وللأحاديث الشريفة – مهما بلغت دقّتها – أن ترقى لتكون بديلا عنهما باللّغة العربية.

إذًا فالعربية لغة كلّ مسلم ولا غنى له عنها، لذلك فإنّ هذا الأمر يمثّل نقطة قوّة بالنسبة للغة العربية؛ فكلّما اعتنق شخص ما الإسلام نقول أنّ عدد متكلّمي العربية قد زاد وأنّ رقعتها قد اتّسعت.

إنّ الحديث عن العلاقة العضوية التي تربط الإسلام باللّغة العربية تستلزم بالضرورة الحديث عن طرف ثالث لا يمكن فصله عنهما ألا وهو" تّعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " فلولا اهتمام العرب وغير العرب بتعلّم وتعليم اللّغة العربية لما تحقّق لها هذا التوسّع وهذا الانتشار.

وفي ظلّ التّحديات الكثيرة التي تواجهها لغتنا اليوم فإنّ تعليمها لغير الناطقين بها يعدّ فرصة سانحة لخدمة العربية وتوسيع نطاق انتشارها وحضورها على الصعيدين العربي والعالمي. ولاعتبارات عديدة أضحى هذا المجال ذا أهمية بالغة وله دور كبير في دعم اللّغة العربية؛ نذكر منها ما يأتي:

1- الإقبال الهائل على تعلّم العربية من أبناء الشعوب المسلمة في كلّ من آسيا وأفريقيا سواء تمّ ذلك في المؤسسات التعليمية في تلك البلاد أم في المؤسسات التعليمية التي أنشئت في العربية.[30] وهذا يعني أنّ عدد المتكلّمين باللغّة العربية يزداد بازدياد عدد المقبلين على تعلّمها وبخاصة إن نجحنا في تعليمهم إياها.

2- رغبة الأجانب في الاتصال بالعرب في الشؤون الاقتصادية والسياسية والثقافية، فعلى سبيل المثال ازداد إقبال الصينيين على تعلّم العربية نظرا لتوجّه الاقتصاد الصيني نحو الأسواق العربية وارتفاع صادراته ممّا خلق حاجة وجود متقنين للعربية قادرين على التواصل مع المستوردين والمسوّقين في هذه الأسواق.[31] فتنوّع الدوافع يفضي أيضا إلى زيادة عدد المقبلين على تعلّم العربية وكلّما كان العدد كبيرا كلّما حظي التعليم بأهمية أكبر في نشر اللّغة العربية.

3- اعتماد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على معطيات تعليم اللّغات الأجنبية المستمدّة من نتائج الدراسات اللّغوية النفسية والتطبيقات التربوية

والاستفادة من هذه العلوم خدمة للغة العربية ونشرها وتعليمها للناطقين بها ولغيرهم من الناطقين بلغات أخرى[32].

هذه المعطيات تجعل تعليم اللّغة أيسر وأسهل وأكثر نجاحا وهذا يؤهّله لأداء دوره في نشر اللّغة العربية وخدمتها ودعمها.

4- استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث أصبحنا نسمع عن مواقع على شبكة الأنترنت لتعليم العربية واستعمال الحاسوب والوسائط المتعدّدة، وأيضا التعليم الإلكتروني واستغلال أحدث وسائل الاتصال في التعليم كالفايسبوك والواتس آب ...؛ إنّ هذه الميزة تزيد من أهمية تعليم العربية للناطقين بغيرها لما تتيحه من فرص واسعة لتعلّم اللغة وبطرق شائقة غير مملّة.

إنّ استغلال هذا التطوّر التكنولوجي يضمن نشر اللغة على نطاق واسع في كلّ أنحاء العالم حتى وإن لم يتمكّن المتعلّم من الالتحاق بصفوف الدّراسة أو بدورات نظامية لتعلّم العربية حيث تتاح له فرصة التّعلّم من أي مكان كان – في المنزل، في العمل،... ذلك بفضل الشبكة العنكبوتية وما تتوفّر عليه من برامج وتطبيقات، كما أنّها توّفر للمتعلّمين القدرة على الاتصال بالمدارس والجامعات ومراكز البحوث في جميع الأماكن التي تتّصل بالشبكة العالمية[33].

5- توفُّر العديد من البرامج والمدارس والجامعات والمعاهد في كل أنحاء العالم تعمل على نشر العربية في الخارج، نذكر منها على سبيل المثال البرامج التي ينخرط فيها أبناء الجاليات العربية والإسلامية في دول المهجر[34]:

5-1- دراسة اللّغة العربية والإسلام في المراكز الإسلامية أثناء الأسبوع وتوزيع البرامج بين صباحية ومسائية على مدّة عدّة أيام .

5-2- دراسة اللّغة العربية والإسلام في المراكز الإسلامية في أثناء العطل الأسبوعية (السبت، الأحد ...أو غيرهما).

5-3- دراسة اللّغة العربية والإسلام في مدارس ومعاهد ومراكز ثقافية سواء أكانت ذات شخصية اعتبارية أم تابعة لسفارات وقنصليات عربية وإسلامية (أنشأت معظم سفارات الدول النفطية مدارس خاصة لأبنائهم) .

5-4- دراسة اللّغة العربية وبعض المواد الدّراسية باللّغة العربية لأبناء الجاليات العربية في المدارس الرّسمية في إطار برنامج حقوق الأقلّيات والمعاهد النظامية رسمية حكومية أو خاصة.

5-5- دراسة اللّغة العربية فقط في بعض المدارس الحكومية كلغة ثانية اختيارية تحت إشراف الهيئات الرّسمية.

إنّ وجود وانتشار مثل هذه البرامج المهتمّة بتعليم العربية لدليل قاطع وإثبات لدور التّعليم في نشر اللّغة العربية، فبقدر زيادة عدد هذه المؤسسات بقدر ما تزيد فرصة انتشار العربية واتساع رقعتها وزيادة عدد متكلّميها، ومن ثمّة وجب الاهتمام بهذا الميدان والعمل على تطويره ودفع عجلته لمسايرة المستجدّات التي يعرفها تعليم اللّغات الأجنبية في العالم الغربي والأخذ منه وتكييف معطياته بما يتماشى وخصوصية اللّغة العربية ومتعلّميها، فعلى قدر نجاح تعليمنا للّغة العربية بقدر نسبة انتشارها والمساهمة في جذب الدّارسين إليها.

خاتمـــة: خلاصة القول:

1 – إنّ تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها يمثّل رهانا أساسيا لمستقبل تطـــوّر وانتشار اللّغة العربية سواء أكان تعليمها في الدّول العربية أم غير العربية، وسواء أكان ذلك في مؤسسات حكومية أم مؤسسات خاصة، وسواء أكان ذلك لدوافع دينية أم أقتصادية أم سياسية...

2 – إنّ آفاق تعليم العربية في كثير من دول العالم جيّدة إلاّ أنّ ثمّة مشـــكلات وتحديات من الضروري الاجتهاد والسعي الحثيث عن وسائل حلّها والتّغلب عليها.

3 – ضرورة استمثار نتائج البحث اللّساني في ميـــدان تعلـــيم اللّغـــة العربيـــة للناطقين بغيرها إذا أردنا تخطّي العقبات التي تعترض سبيل المتعلّمين للّغة العربية وإلاّ فأنّ تعليم اللّغة لن ينجح في أداء دوره في نشر لغتنا.

4 – ضرورة السعي للاستفادة قدر المستطاع من التقنيات الحديثة المســـتخدمة في تعليم اللّغات الأجنبية كالبرمجيات التعليمية بأنواعها، والعمل على إنشاء أكبـــر عدد ممكن من المواقع المتخصّصة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرهـــا علـــى شبكة الأنترنت.

5 – تكوين معلّمين متخصّصين في تعليم اللّغـــة العربيـــة للنـــاطقين بغيرهـــا وإعدادهم وتدريبهم ضرورة لا مناص منها، فبقدر كفاءة المعلّم بقدر نجاح التّعلـــيم وتحقيق أهداف المتعلّمين.

6 – من المهم جدا إعداد وتأليف كتب موجّهة خصّيصا لفئة الناطقين بغير اللّغة العربية حتى نضمن تلبية حاجياتهم ونزيد من دافعيتهم لتعلّم اللّغة العربية ولا ننفـــر من تعلّمها ونقلّص من إمكانية نشرها عبر العالم.

قائمة المراجع:

1 – أحمد حسّاني: المرتكزات اللّسانية لتعليميّة اللّغات لغير الناطقين بها – مقاربة لسانية تقابلية نصية، أعمال المؤتمر الدّولي الأول لتعليم العربية، مركز اللّغات، الجامعة الأردنية، المجلد الأوّل، دار كنوز المعرفة، 2014 م.

2 – خالد أبوعمشة : تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللّسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2015.

3 – عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان : إضاءات لمعلّمي اللّغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، 1431 ه.

4 –رشدي أحمد طعيمة:

*المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى – المناهج وطرق التدريس، الجزء الأوّل، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، دط، دت.

*تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها – مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الرّباط، دط، دت.

5 – رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة : اللّغة العربية والتّفاهم العالمي – المبادئ والآليات، دار الميسرة، عمان – الأردن، ط1، 2009.

6 – سهام بدري: دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللّغة الإنجليزية وعلاقتها بالترجمة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية الآداب واللّغات، قسم الترجمة، نوفمبر 2012.

7 – عبده الراجحي: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط2، 2004.

8 – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، مكة المكرّمة، ط1، 1422ه.

9 – علي عبد الواحد الحميد : مشكلات تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها – كلية الإلهيات في تركيا أنموذجا، أعمال المؤتمر الدّولي الأوّل : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرّؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، إسطنبول، ط1، 2015.

10 – عمر يوسف عكاشة : النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003.

11 – عوض التودري : المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم، مكتبة الرّشد، الرياض، 1425ه .

12 – فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ : المرجع في تعليم العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003.

13 – عبد القادر حبيب فيدوح وآخرون : تجارب تعليم اللّغة العربية في دول القارة الآسيوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2015.

14 – محمد إبراهيم الجراح : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة – غرض السياسة نموذجا، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2016.

15 – محمود اسماعيل صيني ومحمد الأمين : التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982.

16 – محمود كامل الناقة :

* تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه – مداخله – طرق تدريسه، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، دط، 1985.

* برامج تعليم العربية للمسلمين في ضوء دوافعهم، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، دط، 1406 ه.

17 – نايف خرمة وعلي حجاج : اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988.

18 – وليد العنات:

* اللّسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، دت.

* اللّسانيات وتعليم المفردات، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية، 2009.

19– يمينة مختار ونصيرة عوالي: التجربة الصينية في تعليم اللغة العربية – معهد اللّغات العالمية بنينقشيا نموذجا، أعمال المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – توقعات وتحديات، قسم اللّغة العربية، جامعة كيرالا، الهند، فبراير 2017.

ـ الإحالات والهوامش:

[1] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي : أساسيات تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، مكة المكرّمة، ط1، 1422 ه، ص 11.

[2] – انظر: مرجع نفسه، ص 11.

[3] – فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ : المرجع في تعليم العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003، ص 14.

[4]– انظر: * محمود كامل الناقة : برامج تعليم العربية للمسلمين في ضوء دوافعهم، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، دط، 1406 ه، ص 32– 33.

* فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ : مرجع سابق، ص 13.

[5] – عبد القادر حبيب فيدوح وآخرون : تجارب تعليم اللّغة العربية في دول القارة الآسيوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2015، ص 91.

[6] – نايف خرمة وعلي حجاج: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988، ص 156.

[7] – انظر: رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها – مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الرّباط، دط، دت، ص 78.

[8] – انظر: وليد العنّاتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، د ت، ص 95.

[9] – نايف خرمة وعلى حجاج : مرجع سابق، ص 156.

[10] – وليد العناتي : اللّسانيات وتعليم المفردات، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية، 2009، ص 4.

[11] – رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى – المناهج وطرق التدريس، الجزء الأوّل، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، دط، دت، ص 360.

[12] – مرجع نفسه، ص 361.

[13] – انظر : سهام بدري : دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللّغة الإنجليزية وعلاقتها بالترجمة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية الآداب واللّغات، قسم الترجمة، نوفمبر 2012، ص 13.

[14]– انظر : فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، مرجع سابق، ص 76 – 77.

[15] – محمود كامل الناقة : تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه – مداخله – طرق تدريسه، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، دط، 1985، ص 90 – 94.

[16]– انظر: رشدي أحمد طعيمة : المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 384.

[17] – انظر : مرجع نفسه، ص 387 – 388.

[18]– مرجع نفسه، ص 388.

[19] – محمد إبراهيم الجراح: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة – غرض السياسة نموذجا، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2016، ص 90.

[20] – من أهم المشكلات اللّغوية التي يواجهها تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها؛ مشكلات صوتية كوجود أصوات في العربية مختلفة في المخارج عن أصوات لغة المتعلّم مما نجم عنه الوقوع في أخطاء صوتية لعدم قدرته على نطق الصوت سليما كالصعوبة في نطق (ص، ض، ط، ظ) وكقلب الصاد إلى سين والضاد إلى دال والطاء إلى تاء... هذا إضافة إلى مشكلات الكتابة؛ حيث يواجه المتعلّم الأجنبي صعوبة كبيرة في تعلّم النظام الكتابي للّغة العربية ؛ فالحرف العربي الواحد يكتب على أكثر من شكل فينتج عنه من جهة خلط في رسم الحروف المتشابهة في الرّسم مثل (ح، خ، ج) ومن جهة أخرى الخلط في رسم الحرف الواحد لوجود أكثر من قاعدة في كتابته فحرف الجيم مثلا يكتب في بداية الكلمة بشكل وفي وسطها بشكل آخر وفي آخرها بشكل مغاير. للمزيد انظر: علي عبد الواحد الحميد: مشكلات تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها – كلية الإلهيات في تركيا أنموذجا، أعمال المؤتمر الدّولي الأوّل: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرّؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، إسطنبول، ط1، 2015، ص 244، 249.

[21] – عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلّمي اللّغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، 1431 ه، ص280.

[22] – عمر يوسف عكاشة : النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003، ص 89.

[23] – للمزيد انظر: عبد الرحمان بن أبراهيم الفوزان: مرجع سابق، ص282.

[24] – انظر محمود كامل الناقة: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ظل دوافعهم، مرجع سابق، ص 13.

[25] – محمود إبراهيم الجرّح: مرجع سابق ص 105.

[26] – عبده الراجحي : علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط2، 2004، ص 123.

[27] – إنّ القول بتعيين مدرّسين غير متخصّصين لا ينفي تماما وجود معلّم متخصص أوينفي وجود اجتهادات بهذا الخصوص، ولكن بالنظر للإقبال الهائل على تعلّم العربية والانتشار الواسع لتعليمها عبر العالم في الجامعات والمعاهد والمدارس والجمعيات الخيرية فإنّ الأعداد التي تخرّجها المعاهد المتخصّصة في إعداد معلّمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها قليلة جدا لا تفي بحاجة تلك المدارس والجامعات.

[28] – عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان : مرجع سابق، ص 294.

[29] – للمزيد عن أهمية اللّسانيات التطبيقية وعلاقتها بتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها أُنظر: * أحمد حسّاني: المرتكزات اللّسانية لتعليمية اللّغات لغير الناطقين بها – مقاربة لسانية تقابلية نصية، أعمال المؤتمر الدّولي الأول لتعليم العربية،، مركز اللّغات، الجامعة الأردنية، المجلد الأوّل، دار كنوز المعرفة، 2014 م، ص 28.

* خالد أبوعمشة: تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللّسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2015.

* محمود اسماعيل صيني ومحمد الأمين : التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982.

[30] – محمود كامل الناقة: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، مرجع سابق، ص 9.

[31] – للمزيد حول الإقبال الكبير للصينيين على تعلّم اللّغة العربية أُنظر: يمينة مختار ونصيرة عوالي: التجربة الصينية في تعليم اللغة العربية – معهد اللّغات العالمية بنينقشيا نموذجا، أعمال المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – توقعات وتحديات، قسم اللّغة العربية، جامعة كيرالا، الهند، فبراير 2017، ص 291.

[32] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: مرجع سابق، ص 13–14.

[33] – عوض التودري: المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم، مكتبة الرّشد، الرياض، 1425ه، ص 50.

[34] – انظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة : اللّغة العربية والتّفاهم العالمي – المبادئ والآليات، دار الميسرة، عمان – الأردن، ط1، 2009، ص 85 – 86.

اللغة العربية في المجتمع الأندلسي في القرن الثامن الهجري
من خلال مخطوط "إنشاد الضَّوال وإرشاد السُّؤَّال"
لابن هانئ اللخمي (ت733هـ)، دراسة لغوية اجتماعية.

أ. د. عبد الكريم عوفي

جامعة باتنة1

مقدّمة:

اللغة من الظواهر الاجتماعية التي لازمت الإنسان منذ الأزل،لأنها الوسيلة التي يتواصل بها مع أبناء مجتمعه في شتى شؤون حياته، ولذلك وصفت بأنها كائن حي، ولغتنا العربية من اللغات الأطول عمرا، والأكثر دقة في التعبير، فهي غنية باشتقاقاتها ومجازاتها، وقد شرفها الله سبحانه فأنزل بها كتابه المبين.

واللغة العربية شأنها شأن اللغات البشرية جمعاء، يصيبها التطور والانحراف، لأنها تخضع لنواميس التطور الذي يصيب كل الظواهر الموجودة في المجتمع، ولكن العربية رغم ما طرأ عليها من تطور في مستوياتها المختلفة، بقيت محافظة على خصائصها، ولم تبلغ درجة الانحراف الذي بلغته اللغات الأخرى، لأن الله سبحانه كفل لها البقاء والثبات.

وتعد ظاهرة اللحن من أولى الظواهر التي رصدها لغويونا منذ البدء في تقعيد قواعدها، ألف فيها الكسائي، وثعلب، و ابن السكيت، و ابن قتيبة، ومكي، والحريري، واللخمي، وغيرهم، قدموا تصويبات لما طرأ على اللغة في مستوياتها من تطور، لأن "اللغة كائن حي تخضع لما يخضع له الكائن الحي في نشأته ونموه

وتطوره، وهي ظاهرة اجتماعية تحيا في أحضان المجتمع وتستمد كيانها منه ومن عاداته وتقاليده وسلوك أفراده"[1].

وفي الأندلس ازدهرت العلوم العربية والشرعية، إذْ نُقلت المؤلفات المشرقية إليها فأقبل عليها الناس يتدا رسو نها ويقيمون عليها شروحا واستدراكات، حتى غدت المنطقة بحواظرها العلمية وعلمائها تنافس المشرق العربي. وقد تتبع ثلة من العلماء ما اعترى لغة الناس من تطور وتأثيرات أجنبية، حذوا فيها حذو المشارقة، كالزبيدي (ت 379هـ)، وابن هشام اللخمي(ت577هـ)، وغيرهما، إذْ كانت كتبهم "تشكل في مجموعها بلا ريب وثائق على جانب من الأهمية في إضاءة جوانب متعددة من حياة المجتمع الأندلسي في عهوده الإسلامية"[2].

ومن الكتب التي تحمل لغتها ظلالا اجتماعية وثقافية وأنثروبولوجية للمجتمع الأندلسي كتاب (إنشاد الضَّوالِّ وإرشاد السُّؤَّال) لابن هانئ اللخمي (ت733هـ)، مخطوط يُعد في حكم المخطوطات المفقودة عند جمهور العلماء المعاصرين، وقفت عليه في إحدى زوايا العلم في الجزائر، وهو من الآثار اللغوية النادرة التي أرخت للحركة اللغوية في بلاد الأندلس في القرن الثامن الهجري.

وهذه الورقة تقف عند لغة المجتمع الأندلسي –كما يعرضها المخطوط، لبيان طبيعتها، وعرض الحقول الدلالية لألفاظها، وذكر ما امتازت به من خصوصيات في ضوء الاستعمال المحلي والتأثيرات الأجنبية،كما تحاول تجلية ضوابط التصويب اللغوي التي احتكم إليها مؤلفه، مع تقديم جملة من الاقتراحات بشأن الاستفادة منها في إثراء معجمنا اللغوي التاريخي.

وقد تناولت الموضوع في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة.

التمهيد: التصويب اللغوي عند علماء الغرب الإسلامي

تعد ظاهرة التصويب اللغوي من القضايا التي عالجها اللغويون في وقت مبكر من حياة اللغة العربية، تحت مسمى (اللحن)، فقد حاول الرعيل الأول من اللغويين رد اللحن الذي أخذ يتفشى في ألسنة العامة والخاصة، ولاسيما بعد انتشار الإسلام

وامتداد الرقعة الإسلامية خارج شبه الجزيرة العربية، واختلاط العرب بغيرهم من الشعوب الأعجمية.

لقد ألف جمهرة من العلماء كتبا كثيرة في هذا الحقل اللغوي عرفت بكتب اللحون، يأتي في طليعتها كتاب (الفصيح) لثعلب، ومازال التأليف فيها مستمرا حتى يومنا هذا.[3]

ولأن موضوع المخطوط يتناول الظاهرة في الغرب الإسلامي في الفترة الممتدة بين القرنين السادس والثامن الهجريين، أحببت أن أقدم في هذا التمهيد فقرات عن بداية الاهتمام بالظاهرة، لأن المخطوط يمثل حلقة من سلسلة حلقات التصويب اللغوي في المنطقة.

من المؤلفات المبكرة في الغرب الإسلامي في حقل التصويب اللغوي كتاب (لحن العوام) لأبي بكرمحمد بن الحسن بن عبدالله بن مذ حج الزبيدي الأندلسي الإشبيلي المتوفى سنة (379ه).[4] والكتاب حققه د. رمضان عبد التواب، ود. عبد العزيز مطر في طبعتين مختلفتين، وهو متداول، والزبيدي استفاد مما كُتب قبله في ظاهرة اللحن، ورأى أن عامة بيئته سلمت لغتهم مما وقع فيه أهل المشرق، فقال: "ورأيت كثيرا من اللحن الذي نسبه إلى أهل المشرق، قد سلمت عامتنا من موافقته، ونطقت بوجه الصواب فيه"[5]، وقد أثار هذا الكتاب حركة لغوية متميزة في حقل التنقية اللغوية كما سيأتي.

أما الكتاب الثاني الذي ظهر في المنطقة بعد قرن وربع من الزمن فهو كتاب (تثقيف اللسان وتلقيح الجنان) لأبي حفص عمر بن خلف بن مكي الصقلي المتوفى سنة (501ه).[6] والكتاب حققه د. رمضان عبد التواب، وهو متداول. عرض ابن مكي في كتابه ما تعدل فيه عامة زمانه عن الصواب.

وقد نحا الزبيدي وابن مكي منحى من سبقهما من أعلام التنقية المشرق، كابن السكيت (ت244ه) في الإصلاح، وابن قتيبة (ت276ه) في أدب الكاتب، وثعلب (ت291ه) في الفصيح، والحريري (ت516ه) في درة الغوَّاص في أوهام

الخواص، وهؤلاء جميعهم اتسم مقياسهم الصوابي بالتشدد.[7]

وفي القرن السادس بدأت حلقة أخرى من حركة التصويب اللغوي في الأندلس قامت على الكتابين السابقين، نهض بها العالم اللغوي الأديب الفقيه أبو عبد الله محمد بن أحمد بن هشام اللخمي الأندلسي (ت577ه)[8]، الذي صنف كتابا رد فيه على الزبيدي وابن مكي، سماه (المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان).

"وقد حمل هذا الكتاب خصوصية بادية الملامح لما لابن هشام من لغة متميزة بشهادة أئمة اللغة من معاصريه، فقد تناول الراد جوانب بدا له منها ظواهر ينبغي بحق أن تدرس، لتقوم على أساس من البراءة وتكون خالصة من كل شائبة بعد التمحيص والتدقيق"[9].

ولم يكن ابن هشام كغيره من المتشددين في المقياس الذي يحتكم إليه، والكتاب قسمه إلى ستة أقسام ؛ تناول في الأول الرد على الزبيدي، وفي الثاني الرد على مكي الصقلي، وجعل الثالث لما جاء عن العرب فيه لغتان فأكثر واستعملت العامة إحداهما، أما القسم الرابع فعقده لما تلحن فيه العامة مما لا يحتمل التأويل ولا عليه من لسان العرب دليل، والقسم الخامس خصصه لما جاء لشيئين أو لأشياء قصرته العامة على واحد، وأما السادس فقد جمع فيه ما تمثلت به العامة مما وقع في أشعار المتقدمين والمحدثين، وربما حرفوا بعض ألفاظها.

وقد نال الكتاب حظوة عند الدارسين، إذ كُتبت حوله أبحاث ورسائل علمية، حُقق في ثلاث رسائل علمية، اثنتان في أسبانيا، وثالثة في فرنسا، كما حققه الدكتور حاتم الضامن ونشره في دار البشائر الإسلامية، وحققه أيضا مأمون بن محي الدين الجنان ونشره في دار الكتب العلمية بلبنان، ونشرت فصول منه في أبحاث مستقلة، كما أقيمت حول مادته دراسات وأبحاث أكاديمية، ولابن هشام اللخمي كتاب آخر في لحن العامة، وهو (شرح الفصيح).وكتاب (المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان) أقيمت عليه ثلاثة كتب أخرى قديما، هي:

1- إنشاد الضَّوالِّ وإرشاد السُّؤَّال لابن هانئ اللخمي (ت733هـ)، وهو موضوع هذه الورقة.

2-إيراد اللآل من إنشاد الضَّوالِّ وإرشاد السُّؤَّال، لابن خاتمة الأنصاري (ت 770ه). وقد نُشر مرتين بتحقيقين مختلفين. حققه الدكتور بدر العمراني الطلنجي، ونشره في دار ابن حزم ببيروت، عام 1428ه/ 2007م، كما حققه الدكتور رجب عبد الجواد إبراهيم، ونشره في مكتبة الآداب بالقاهرة، عام 1430ه/2009م، وهو أجود التحقيقين.

3- مختصر من كتاب ابن خاتمة الأنصاري (مجهول المؤلف)، رسالة صغيرة نشرها جورج كولان ثم الدكتور. إبراهيم السامرائي في كتابه (نصوص ودراسات عربية وإفريقية). وهذا المختصر يشمل (150) كلمة.[10]

المبحث الأول: المؤلف والمخطوط.

أولا: المؤلف[11]: هو أبو عبد الله محمد بن علي بن هانئ اللخمي السبتي، من أهل سبتة وأصله من إشبيلية، كان إماما في العربية،حافظا، قوي الحجة، أديبا، قائما على القراءات، مجتهدا، حسن المجالسة، كثير القناعة.

مات بجبل الفتح والعدو محاصره، أصابه حجر المنجنيق في رأسه، وذلك في أواخر ذي القعدة سنة ثلاث وثلاثين وسبعمائة.

قرأ على أبي إسحاق الغافقي، وأبي بكر بن عبيدة النحوي، وأبي عبيد الله بن حريث، وألف مجموعة من الكتب تشهد على مكانته اللغوية والأدبية والفقهية، منها:

- شرح تسهيل الفوائد لابن مالك.
- الغرة الطالعة في شعراء المائة السابعة.
- إنشاد الضوالّ وإرشاد السؤال.
- قوت المقيم.
- أرجوزة في الفرائض.
- ترسيل أبي المطرف ابن عميرة.

ثانيا: موضوع المخطوط ومنهجه:

1- موضوع المخطوط: أشير في البداية أن جل العلماء الذين كتبوا عن ظاهرة اللحن في العصر الحديث، نصوا على أن المخطوط مفقود، لكن قبل ثلاثين سنة كنت أعد فهرسا مع زميلي د. السعيد بن إبراهيم لمخطوطات زاوية الشيخ الحسين ببلدية سيدي خليفة فوقفنا على نسخة خطية من الكتاب، تقع في أربعة وثمانين لوحة، أي: في مائة وثمان وستين ورقة من الحجم الكبير، وهي نسخة كاملة، كتبت في زمن قريب من حياة المؤلف، وهي بخط أندلسي مقروء.

وقد حققت الكتاب وأعددت له جملة من الفهارس، لكن بقيت بعض القضايا يسيرة لم تُستكمل، لعلي أكملها قريبا وأقدمه للطبع.

يُدرج موضوع الكتاب ضمن حقل التصويب اللغوي (اللحن)، وهو أحد المجالات اللغوية التي اعتنى بها الدرس اللغوي في وقت مبكر من حياة اللغة العربية بعد نزول الرسالة السماوية، إذْ حاول الرعيل الأول من علماء العربية – كما ذكرت–رد اللحن الذي أخذ يتفشى في ألسنة الناس؛ عامتهم وخاصتهم، ولاسيما بعد امتداد الرقعة الإسلامية خارج شبه الجزيرة العربية، واختلاط العرب بغيرهم من الشعوب الأعجمية، باعتبار اللغة العربية وعاء الرسالة الإسلامية، وبها تبلغ.

وفي هذا السياق يأتي هذا الكاب (إنشاد الضَّوالِّ وإرشاد السُّؤَّال) الذي رتب فيه صاحبه كتاب (المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان) لابن هشام الذي عالج فيه ظاهرة اللحن في الغرب الإسلامي، من خلال رده على الزبيدي وابن مكي وعرضه اللغة التي يستعملها عوام الأندلس في عصره.

2- منهجه:

يقع الكتاب في مقدمة وستة أبواب وخاتمة قصيرة، وقد ذكر في المقدمة أسباب تأليفه، وحصرها في الآتي:

- اشتمال الكتاب على فوائد غزيرة وفرائد خطيرة.
- فك صعوبة الاهتداء إلى مضامينه وتسهيل الوصول إلى المقصود منه.
- سعة الألفاظ التي وردت فيه.
- عدم تطابق الأبواب مع مضامينها.
- ترتيب الكتاب على حروف المعجم، لتحصل الفائدة المرجوة منه.
- تقديم تنبيهات واستدراكات.
- تخليص الكتاب من الاستطرادات والتكرار.

أما منهج المخطوط وطريقة عرض مواده، فقد سار فيه ابن هانئ في فلك المتن الأصلي من حيث الأبواب الستة التي ذكرها ابن هشام في (المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان)، مع تغيير في تسمية الأبواب والفصول وإعادة توزيعها، ليستقيم له الترتيب الذي رمى إليه، ولتتحقق الفائدة عند القارئ.

وقد أضاف مواد جديدة وتعليقات حول الألفاظ والتراكيب المستهدفة بالتصويب، فجاء الكتاب في ثوبه الجديد مدونة متميزة بغزارة مادتها وتنوعها، وكثرة مصادرها وشواهدها.

عبر ابن هانئ عن منهجه بقوله: "فاستخرت اللّه تعالى في ترتيبه على حروف المعجم ترتيبا يجيئ منه بالمطلوب، ويوفق فيه على المرغوب، ثم جعلت كل حرف منها على ثلاثة أبواب:

الباب الأول: في الرّدّ، وهو على فصلين:

الأول: في الرَّدِّ على أبي بكر الزُّبَيديِّ.

والثاني: في الرَّدِّ على أبي حفص بن مكي مؤلِّف (تثقيف اللّسان).

والباب الثاني: فيما جاء عن العرب فيه لغتان فأكثر، استعملت العامة أضعف اللّغتين أو اللّغات، وربما استعملت الأقوى، وربما عدلت عن الصواب ونطقت باللّحن.

والباب الثالث:مرتب على فصلين:

فصل: فيما جاء لشيئين أو أشياء فقصروه على واحد من ذلك، وربما كان بالعكس.

وفصل فيما لا يحتمله تأويل، ولا يقوم عليه من كلام العرب دليل.ثم إني ختمت الكتاب ببابين:

الأول: فيما لا يمكن فيه نظم هذا الترتيب مما وقع الغلط فيه من جهة التركيب، وما أشبه ذلك.

والثاني: منقسم إلى فصلين:

أولهما: فيما لا يعرفون له اسما.

وثانيهما: فيما تمثلوا به ممّا وقع في أشعار المتقدمين والمحدثين، تلقنوها عن الفصحاء وهم لا يعرفون الأشعار التي أُخذت منها، وربما حرّفوا بعض حروفها، ولم أُخلّ في ذلك كلّه عن تنبيهٍ سديدٍ، واستدراكٍ شديدٍ، وميلٍ إلى جهةِ الاختصار؛ بإزالةِ بعضِ ما فيه من التِّكرارِ. [ثم ذكر تسميته وقال:] وسمّيته **(إِنْشَادُ الضَّوَالِّ وإِرْشَادُ السُّؤَّالِ)** ليوافقَ مُسمَّاهُ اسمَه، ويطابقَ رسمُه وسمَه.[12]

ومصادره من الكتب بلغت (53) عنوانا مما صرح به، وما لم يذكره أزيد من ذلك بكثير، أما مصادره من العلماء فكثيرة أيضا، والمجال لا يسمح بذكرها.[13]

أما الشواهد التي احتج بها على صحة المواد اللغوية أو عدم صحتها فكثيرة ومتنوعة ؛ منها الشواهد القرآنية التي بلغت (58) آية، والحديثية التي بلغت (47) حديثا، والشعرية التي بلغت (325) شاهدا، يضاف إليها الأمثال وأقوال العلماء والعرب.

وأنبه إلى أن الحديث عن القضايا اللغوية في المخطوط يتداخل مع المتن الأصلي لابن هشام في المدخل، لأن الإنشاد ترتيب للمدخل، مع تعقيبات وتوجيهات، فابن هانئ يورد قول ابن هشام في عبارة موجزة وفي الغالب يختاركلمة مفردة، ثم يعقب عليه بقوله: (وقلت).[14]

ونظرا لكثافة المادة اللغوية التي عولجت في المخطوط وتنوعها فإني سأكتفي بالإشارة إلى الألفاظ في حمولاتها الدلالية، لأنها تساعدنا في الوقوف على حياة الإنسان في المجتمع الأندلسي، وتفيدنا في معرفة تطور الألفاظ، وهو أمر نحسب أنه رافد لإنشاء المعجم التاريخي للغة العربية.

المبحث الثاني: اللغة العربية في المجتمع الأندلسي كما يصورها الكتاب

إن كتاب ابن هانئ (إنشادُ الضَّوَالِّ وإرشاد السُّؤَّال) تعكس لغته حياة المجتمع الأندلسي في مظاهره الاجتماعية والثقافية والزراعية والاقتصادية والبحرية والأسرية باعتبار اللغة وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع، وهي التي تعبر عن نشاط الإنسان في أي مجتمع، ولذلك فإن " اللغة ومفرداتها تلتقط من الحياة اليومية البسيطة أصغر تفاصيلها، وتحتفظ منها بأعمق دلالاتها، وبأصح المعلومات عن الثقافة والعادات والتقاليد، وأسماء الإنسان والطير والنبات وسائر الحيوان والجماد، وبالآلات والأدوات التي يُستعان بها لتطويع البيئة والتغلب على الطبيعة، وتصف كل ما يُؤكل ويُشرب ويُلبس ويُقتنى، وكل ما يُسمع ويُرى، وتتحدث عن كل شيء في عالم المهن والحرف والصناعات باسمه الخاص، وتصف الإنسان والحيوان وصفا دقيقا، فتسمي كل جزء منه بالاسم الدال عليه، وتروي قصة الإنسان وهو ينمو ويتطور، وهو ينهار ويكبو ويشيخ، وتحكي آلام الإنسانية وأمراضها وآلامها وأفراحها...وكلما نمت حضارة إلا ونمت معها اللغة[وازدهرت]، وما زاد حجم الفكر والثقافة إلا وصاحبت هذا النمو زيادة في حجم المعجم الذي هو وعاؤه، وكلما اتسع هذا المعجم في مجتمع لغوي إلا وكان ذلك أفيد للمؤرخ وأبلغ في أداء الأمانة، وأثبت في تقديم الشهادة التي يُدلي بها عن المجتمعات في كل نواحيها وكافة جوانبها".[15]

هذه الوظيفة التي تؤديها اللغة نجد لها ظلالا في المخطوط الذي نتحدث عنه، ولكثرة المواد اللغوية التي تعبر عما أُشير إليه فإني سأعرض نماذج في حقول مختارة على النحو الآتي:[16]

- **حقل أسماء الأمم والأعلام:** يحيلنا ابن هانئ في أثناء حديثه عن المفردات التي يستعملها الأندلسيون إلى ملامح السكان الذين تعاقبوا على المنطقة، والذين نقلت عنهم بعض الألفاظ، فيذكر منهم البربر والعجم والصقالبة والفرس والروم، واعتنى كثيرا بكيفية نطق أسماء الأعلام الشخصية والجغرافية، وسبب التسمية بها، وتصويب ما يخطئ فيه العامة عند نطقها، ومن ذلك:

-**الْعَجَمُ:** لا يكون عندهم إلا السودان خاصةً. وليس كذلك، بل العَجَم: الرومُ، والفُرسُ، والبربرُ، وجميع الناس سوى العرب.

-**جَزِيرَةُ الطَّرِيفِ**[1817]: والصواب: جزيرةُ طَرِيفٍ، وهو طريف بن عبدُ اللّه، مولى موسى بن نصير، ويكنى أبا زُرعة، من البربر، وهو أوّل من جاز إلى الأندلس من المسلمين فنزل بها فسُمّيت بها.

فأما جزيرة **أُمِّ حكيمٍ**، فذُكر أن طارقا[في] أوّل دخوله الأندلس جعل فيها جاريته أمّ حكيم مع جملة أثاثه فسُمّيت الجزيرة به.

-**بِرْبِرِيٌّ:** بكسر البا ئين. **والصواب:** بفتحهما، وهو يتكلّم بالبَرْبَرِيَّةِ.

-**الصَّقْلَبِيُّ:** لا يكون عندهم إلا الخَصِيُّ، أبيضَ كان أو أسودَ. وإنما الصقلبي منسوب إلى الصّقالبة، قبيلة من الروم، واحدهم: صَقلبِيٌّ، خَصِيًّا كان أو فحلاً.

ولا يقال للأسود: صقلبيّ، لأن الصقالبة كَثُر الخِصاءُ فيهم، فنسب إليهم غيرهم.

ففي هذه النصوص يعرض لبعض الأقوام الذين عاشوا في الأندلس كالعرب والبربر، والعجم وهم الروم والفرس والبربر.

أما حديثه عن الأعلام؛ بشرية أو جغرافية فكثير أيضا، فمن الأعلام البشرية التي ذكرها وبين كيفية نطقها:

-**خَيْرَةُ:** اسم امرأةٍ، فبفتح الخاء وإسكان الياء. وقول عامة زماننا: خِيرة، بكسر الخاء لحنٌ.

- **فَطْمَةُ:** والصواب: فاطِمةُ.

- ويقولون لعائشة: **عيشة**، والذين يقولون لعائشة: عيشة، هم العرب.

– **الهِنْدُ:** اسم بلاد، والنسبة إليها: هِنْدِيٌّ، وهُنودٌ، كقولك: زِنجيٌّ وزُنوجٌ، فالصحيح على هذا قول العامة لا قوله.

-**ابْنُ هَرَمَةَ:** الشّاعر. والصواب: ابنُ هَرْمَةَ، بسكون الراء.

-**أبُو هَفَّان:** الشاعر، بفتح الهاء. والصواب: كسرها.

-**هِيشَامٌ:** والصواب: هِشامٌ، دون ياءٍ.

-**خَدِجَّة:** والصواب: خديجة، بالياءِ بعد الدّال من غير تشديد.

- **ابن خَنْدَ** ف: بفتح الخاء والدّال. والصواب: ابنُ خِنْدِفٍ، بكسرهما.

-ويقولون **للملك الرومي:** الْفُنْشُ. والصواب: أُذْفُونْشُ.

-ويقولون: **ابْنُ فُرُّوخٍ**، بضم الفاء. والصواب: فتحها، وكذلك كل اسم على (فَعُّولٍ)، فهو مفتوح الأول، نحو: فَرُّوج، وخَرُّوب، وفَقُّوس، ودَبُّوس، إلاّ السُّبُّوح والْقُدُّوس، فإن الضم فيهما أكثر، وقد يُفتحان. وكذلك: الذُّرُّوحُ، واحدُ الذَراريحِ، بالضم، وقد يُفتح.

-**ويقولون: فَرْبُرُ**[19]، بفتح الفاء الأولى. والصواب: فِرَبْرُ، بكسرها.

فأما أبو عبد الله محمد بن يوسف بن مَطَر الفِرَبْرِيّ، فيقال بفتح الفاء وكسرها. وكذا قيّدنا فيه عن أشياخنا، ولعلّه ممّا غُيّر في النّسب.

قلت: قيّده الأمير ابن ما كولا فَرَبْرُ، بفتح الفاء الأولى، عكس ما قال المؤلف، وفق ما قال العامة.

– **التُّجِيبِيُّ**، بضم التاء.والصواب: فتحها، منسوب إلى تَجيبٍ، قبيلة من قبائل اليمن.

– **مُعَافِرِيٌّ:** بضم الميم. والصواب: فتحها.

– **فأما مُعَاذٌ:** فهو بالضم، من أ عَذْ تُه. وقد يجوز فتح أوله، من عاذ مَعَاذًا، لكن التّسميّة جرت فيه بما ذُكِر.

–ويقولون: **مَرِيَّةٌ**. والصواب: مَارِيَّةٌ.

-ويقولون: **ميَّةٌ**، بكسر الميم. والصواب: فتحها. قال الشاعر:[20]

أَمِنْ آلِ مَيَّةَ رَائِحٌ أَوْمُغْتَدِي عَجْلاَنَ ذَا زَادٍ وَغَيْرَ مُزَوَّدِ

-**ويقولون: ابْنُ الْمُقَفَّعِ**، بفتح الفاء. والصواب: كسرها، لأنه كان يعمل القِفَاعَ ويبيعها.

قلت: الفتح في الفاء أشهر وأسير بين العامة والخاصة.

- **السُّو سِنْجِرْ دِيُّ**: من أصحاب الحديث، منسوب إلى موضع قريب من فارس، يقال له: سو سنجِر دي، بكسر الجيم.

-ويقولون: **ابن الْمَدِينِي**، إذا نسبوه إلى المدينة. والصواب: الْمَدَنِيُّ، لأنك إذا نسبت رجلا أو ثوبا إلى المدينة قلتَ: مَدَنِيٌّ، وإن نسبت طيرًا أو نحوه قلتَ: مَدِينِي، على هذا كلام العرب. قال سيبويه:[21] فأما قولهم مَدَائِنِيٌّ فإنهم جعلوا هذا البناء اسما للبلدِ.

قلت: قال صاحب (الصحاح): إذا نسبت إلى مدينة الرسول – صلّى اللّه عليه وسلَّم –قلتَ: مَدَنِيٌّ، وإلى مدينة منصور: مَدِينِيٌّ، وإلى مَدَائِنَ كِسرَى: قلتَ: مَدَائِنِيٌّ، للفرق.

-**والْهَمْدَانِيُّ**: منسوب إلى قبيلة باليمن، بالدّال غير معجمة وفتح الهاء وإسكان الميم. والْهَمَذَانِيُّ: منسوب إلى موضع بخراسان، والنسبة إليه هَمَذَانِيٌّ، بالذال المعجمة وفتح الهاء والميم.

ومن ذلك أسماء وقبائل لا يعرفون كيف هي ولا كيف ضبطها. قال ابن الكلبيّ: حُبَيِّبٌ في بني تغلب، مشدّد، وفي ثقيف مخفّف، وكل ما كان في سائر العرب فهو حَبِيبٌ، بفتح الحاء.

ومن الأسماء التي ضبطها: أَبُو مِعْشَر، مُسَيْلِمَةَ، ابن الْمُدَبِّرُ، أبو الْمُتَلِّمُ، الْمُتَنَخِّلُ، الْمُنَخَّلُ، الْمُخَبَّلُ،الممزَّق، الْمُؤَمَّلُ، يَزْدَجِرِدُ، ابنُ الْمِدْرَهِ.

وعلى هذا ا لنحو سار ابن هانئ في تصويب أسماء الأعلام والتعليل لتسميتها وذكر الفروق بين الاستعمالات المختلفة.

أما الأسماء الجغرافية فمنها على سبيل المثال أيضا:

- ويقولون: **دَارُ مِينَةٍ**. والصواب: دارُ أمينةٍ ودارُ أمينٍ، بإثبات الهمزة.

- ويقولون **لكورة بالشام:** فَلَسْطِينٌ، بفتح الفاء. والصواب: فِلسطين، بكسرها. ويقال لها أيضا: فِلَسْطُونٌ، فتكون الواو علامة للرفع.

-ويقولون: **الْمَوْصَلُ**، بفتح الصاد. والصواب: كسرها، فإن نسبتَ قلتُ: مَوْصِلِيٌّ، بكسر اللام والصاد.

- ويقولون: **مَيْرُقَةٌ وَمَنُرْقَةٌ**. والصواب: مَيْورْ قَةٌ ومَنُو رْقَةٌ، بزيادة واوٍ.

-ويقولون **لقرية قريبةٍ من سبتة: مَتَّنَّانُ**. والصواب: مَتْنَانُ بإسكان التاء وتخفيف النون.

-ويقولون: **مَرْتَلَةٌ**. والصواب: مَا رْ تَلَةٌ، بزيادة ألف بعد الميم، وبعضهم يكسر الميم فيقول: **مِيرْتَلَةٌ**.

قلت: لا أدري ما يُجيب به، إذا قيل له: لمَ كان هذا في هذه المواضع الأعجميات؟. وعلى تقدير سماعها من العجم كذلك، فالأسماء الأعجميات مالم تُعربها العرب ساغ تغييرها، كما تقدّم، فلا يُعدّ لحنا. واللّه أعلم.

-ويقولون للموضع الذي يُحرثُ: **فدَّانٌ**. وذلك خطأ، قال أبو حنيفة: وإنما الفدّانُ: الثّوران اللذان يُحرثُ بهما، ولا يقال لواحد على انفراده: فَدَّانٌ، والجمع: الفددين.

فأما الموضع الذي يحرث فيقال فيه:الحَقْلُ والحَقْلَةُ، والجمع: الأحقالُ. وجاء في المثل: (لاَ تُنْبِتُ الْبَقْلَةَ إِلاَّ الْحَقْلَةُ). هكذا حكى أبو حنيفة.

وحكى ابن سيده:[22] إنَّ الفدّانَ: المزرعة. فقول العامة على هذا ليس بخطإٍ.

– ويقولون: **سُرْقُصَّة**. والصواب: **سُرْقُسْطَة**.

ويقولون: **بُرْجُلُونَة**، لبعض بلاد الرّوم بالأندلس. والصواب: **بُرْشُلُونَة**، بالشين المعجمة.

-ويقولون: **تَرَكُونَةٌ**، بالتاء. والصواب: **طَرَكُونَةٌ**، بالطاء.

-ويقولون: **تَنِّيس**، بفتح التاء. والصواب: **تِنِّيس**، بكسرها.

-ويقولون لموضع قريب من سبتة[23]: **بِلْيُونَش**. والصواب: **بِنْيو نَش**.

-ويقولون: **بَرْهُوتٌ**، للبئر التي باليمن، بإسكان الرّاء. والصواب: **بَرَهُوتُ**، بفتحها.

قلت: **قال البكري**: بُرْهوت،بضم أوّله وإسكان ثانيه، وبالهاء والتاء المعجمة باثنين: واد باليمن[24]. فانظر قول المصنّف:البئر، مع أنه مضبوط بفتح الباء.

ويقولون:[25] **سِقِلِّيَةٌ**، بسين مكسورة وقاف مكسورة. والصواب: **صَقَلِّيَةٌ**، بصاد مفتوحة وقاف مفتوحة.

فأما **سِقِلِّيَةٌ**، بالسين مكسورة، فضيعة في غوطة دمشق، والأصل فيهما واحد، غير أن هذه عُرِّبت فقيلت بالصاد مفتوحة، وبقيت تلك على حالها. **وسِقِلِّيَةٌ**: اسم روميٌّ، وتفسيره: تِينٌ وزَيتونٌ.

قلت: **الأسماء الأعجميات**، مالم تُعرب قد تقدّم أن التغيير فيها والتحريف سائغ، وإن عُرِّبت فَكتْبُ هذا بالصاد والسين سائغ أيضا، لما قدّمناه قبل من موجِب بعض حروف الاستعلاء لذلك، منها القاف. واللّه الموفّق.

- **حقل السكن وما يلحق به:** لا يختلف المجتمع الأندلسي عن المجتمعات الأخرى في اتخاذ البيت سكنا له، لأنه من مستلزمات الحياة، وفي المخطوط ألفاظ كثيرة ومتنوعة تخص طبيعة السكن الأندلسي، من حيث مكوناته ووظائفه. ومما ذكره من أسماء السكن:

- **الدَّارُ**: لا تكون عندهم إلا المحلّ، والدّار عند العرب: المحلّ، والدَّارُ أيضا: البلد. قال سيبويه26: هذه الدّار نعمتِ البلَدُ، والجمع: أَدْوُرٌ وأَدْؤُرٌ وأُدُرٌ، على القلب، والدّارة: لغة في الدّار.

-**الْقَصْرُ**. لا يعرفونه إلا الدّار المبنيَّةَ المُحَسَّنَةَ، والقصر عند العرب: البيت المبني. قال صاعد:[27] سُمّي بذلك لأنه يقصر ساكنه عن الانتشار والخروج. ويقال للقصر: الْفَدَنُ.

-**الدِّيماس** للبناء العالي القديم، بفتح الدال وكسرها.

- **أُسْطُوَانٌ**، للبيت الذى يشرع منه إلى الفناء، والأسطوانة: السارية.

واسمه عند العرب: دهليز، وهو الممر الذى يكون بين باب الدار ووسطها.

-**القيطونُ**: البيت الذي يكون في جوف البيت يُتّخذ للشّتاء.

-**عَرْصَةٌ**. وليس كذلك. إنما العَرصَةُ: كلُّ بُقعةٍ ليس فيها بناءٌ.

-**الدَّهْلِيزُ**، بفتح الدال. والصواب: الدِّهْلِيزُ، بكسر ها، وهي سقيفة الدّار.

-**مَسْلَخٌ** موضع من الحمّام تُزال فيه الثياب، بفتح الميم، وهو الصواب

-**الجشْر والمجشر**: المنزل المنفرد.

-**خَرَاجِيَّاتٌ**: لمن يسكن الفنادق، منسوبات إلى الخراجِ.

-**الحائر الحظير يكون في الدّار**:[28].

قال الرّاد: قال الخليل بن أحمد[29]: "الحائر: حوض يُسيَّب إليه سيل الماء من الأمطار، يسمى بهذا الاسم بالماء وغيره، وبالبصرة حائر الحجّاجِ معروف، يابس لا ماء فيه[30]، وأكثر الناس يسمونه: الحَيْرُ، كما يقولون لعائشة: عَيْشَة، يستحسنون التخفيف وطرح الألف".

ومن المواد التي تدخل في البناء:

- **لاَجُور**: وفيه ثلاث لغات: **آجُرٌّ**، وهي أفصح، **وآجُور**، بزيادة واو، وهي أضعف، قال العجاج:[31]

عُولِي بِالطِّينِ وبَا لآجُورِ

وَيَاجُور، على ما حكى ابن دريد[32].

فأما قول عامة زماننا: لاَ جُور، فلحنٌ. والعامة تبدل الهمزة لاما في كثير من كلامها، فيقولون في آ جور: لا جور، وهو لحن، كما قدّمنا.

-**الْقَرَامِيدُ**: ماطُلي به الحائط من جِصٍّ أو جَيَّارٍ أو غيره، وهو فارسي أُعربَ.

-**جَبْسٌ**. والصواب: كِلْسٌ. فأما الجِبس، بكسر الجيم، فهو الثقيل من الناس.

-**بَلاَطٌ**. وإنما البَلاطُ عند العرب: الحجارة المفروشة بالأرض.

وروى يعقوب عن الأصمعي أنّ البلاطَ:الأرضُ الملساءُ. ويقال أيضا:أبلط الرّجل فهو مُبْلِطٌ، إذا افتقر.

-**الْقَبُو**، ويجمعونه على أقبيةٍ. والصواب: الْقَبْوُ، وجمعه: أقباء.

– ويقولون **لبيت الغائط**: الْخَلاَ، مقصور. والصواب:مدّه. ويقال له:المِرحاضُ والمُغتَسَلُ والكنِيفُ والمِرحَضةُ. ويقال لزبله: السَّمَادُ.

ومن مستلزمات الإضاءة والنور نقرأ في المخطوط الألفاظ الآتية:

– ويقولون: **قَنْدِيلٌ**، بفتح القاف. والصواب: كسرها. ويقال للقنديل أيضا: صُمَّجَةٌ، والجمع: صُمَّجٌ. فأما الفتيلةٌ، فعربية فصيحة، ويقال لها: الذُّبالةُ. فأما الذي تقول له العامة: القِيرُ، فهو الشّمع. ويقال له أيضا: الْمُومُ.

-ويقولون **لمنزل من منازل القمر**: الثُّرَيَّه. وكذلك يقولون للتي تُجعل في المساجدِ، وللمرأة. والصواب: الثُّرَيَّا، بغير تاء تأنيث فيهنَّ.

ومن مستلزمات الثياب والأفرشة:

– ويقولون **للذي تُصانُ فيه الثيابُ**: طَخْتٌ. والصواب: تَخْتٌ، بالتاء، والجمع: التُّخوتُ. فأما المِشْجَبُ فعود تُعلَّق عليه الثياب.

-ويقولون **لفراش السّرير**: شُذْكُونٌ، ويجمعونه على شَذَاكِن. والصواب: شَاذَكُونَةٌ، والجمع: شَوَ اذِ كُ. ويقال له: الفِراشُ والمِهادُ.

-ويقولون **للذي يكون على الأسرّة**: لِحَافٌ. واللّحاف عند العرب: كلّ ما التُحف به من ثوب أورِداءٍ أو كِساءٍ، في قيامٍ أو قعودٍ أو اضطجاعٍ.

-ويقولون **لبساط** طولُه أكثر من عرضه: نُوخٌ. والصواب: نُخٌّ، بتشديد الخاء من غير واوٍ، وفي الجمع: نِخَاخٌ.

– **والْمِصْدَغَةُ**: وفيها لغتان: مِصْدَغَةٌ، بالصاد، ومِزْدَغَةٌ، بالزاي، وهي التي تُجعَلُ تحت الصَّدغ.

فأما قول العامة: **مَزْدَغَــةٌ**، بفتح الميم، فلحنٌ.

وحكى يعقوب: تصدَّغْتُ بالمِصدَغةِ، وارتفقتُ بالمِرفَقَةِ. وتقول تخدَّدتُ بالمِخدَّةِ، وإن شئت تَخدَّيت.

وقول العامة: **مَخَدَّةٌ**، بفتح الميم لحنٌ، وكذلك قولهم في جمعها: الْمَخَادِدُ لحنٌ أيضا. وإنما يقال في جمعها: مَخَادُّ.

– ويقولون **لبعض البُسطِ**: حَنْبَلٌ، وإنما الحنبل الرّجل القصير. وحكى الشيباني أن الفروَ يقال له: حَنْبَلٌ.

– ويقولون: **بَلْج**.والصواب: المِغْلاقُ، وكلّ ما يُفتح بمفتاح فهو مِغلاقٌ،كالقُفلِ ونحوهِ.

ومن الأدوات المستعملة في المسكن:

- **الْمَائِدَةُ**: لا يقال لها مائدة حتى يكون عليها طعام، ومالم يكن عليها طعام فهو **خِوانٌ** وخُوانٌ. ويقال له أيضا: **البا ثور**.
- **السَّلَّةُ**: وهي كا لجونةِ، يجعل فيها أهل البيت حوائجهم.
- **الْكَأْسُ**: لا يقال له كأس حتى يكون فيه شراب، وإلاّ فهي طاس.
- **القِسط**: ظرف يُجعل فيه الماء.
- **طِنْجِهَارَةٌ**. والصواب: طِرْجِهَارَةٌ، بالراء، وهو قدح يكون من نحاس وغيره.
- **الجفَّفة**: وهي خرقة ينشف بها الماء، وتسميها العرب الهِرشفة.
- **الخَبْيَةُ**: والصواب: الخَابِيَةُ، بغير همزٍ، وهي الخُنْبُجَةُ.
- **سُلُّومٌ**. والصواب: سُـلَّمٌ.
- **القدر**: ما تنصب عليه الأتافل (الأثافي)، وهو المنصب.
- **الْعَلاَّلَةُ**: نوع من الزجاج طويل العنق، تقول له العرب: الإبْريـقُ، والجمع: الأباريق.
- **الطَّاجِينُ**: والصواب: الطَّيْجَنُ، وهو الطّابق بالفارسية، والمِقلَى بالعربية.
- **الزَّلاَفَـةُ**: الإجانة، والصواب: الزُّلْفَةُ، وهي عند العرب الإجّانة الخضراء.
- **الْمَنْفَخُ**: والصواب: المِنفاخُ، بكسر الميم وألفٍ.

-**الْمِجْمَارُ**: والصواب: الْمِجْمَرُ، بغير ألفٍ. فأما الكانون فعربي فصيح.

-**مثْرَدٌ**: صحفة يُؤكل فيها، وهو مولَّدٌ. ولو أتى به على القياس لقالوا: مَثْرِدٌ.

3- حقل الأطعمة والأشربة وما يلحق بها كالفواكه والخضراوات: الأطعمة والأشربة وما يلحق بها من أدوات وبهارات وطريقة إعدادها من مظاهر التمدن في المجتمعات، والمجتمع الأندلسي متميز في هذا المجال، إذا ألف فيه بعض العلماء كتبا تعكس الوجه الحضاري الذي بلغه الأندلسيون في فن الطبيخ ولوازمه، فمن ألفاظ هذا الحقل أذكر على سبيل التمثيل بعض ما أورده ابن هانئ على النحو الآتي:

- **الأتافل**: الأثافي.
- **أدغص**: اللبأ، وهي كلمة بربرية.
- **الْكَامُونُ**: والصواب: الْكَمُّونُ، وهو السَّنَّوْتُ.
- **الْكَرْوِيَّةُ**: والصواب: الْكَرْ وِيَا. قال أبو حنيفة في (النبات)[3433]: الكرويا: تابِلٌ ليس بعربيٍّ، ولا أدري أَيُمدُّ أم لا؟، فإن مُدَّ، فهو أُنثى.
- ويقولون: **اللِّيمُ**. والصواب: اللَّيْمُونُ، والواحدة: لَيْمُونَةٌ.
- ويقولون: **لارَنْجٌ**: والصواب: نَارَنْجٌ، وبعضهم أيضا يقول: آرَنْجٌ.
- **الْمِرْكَاسُ**، بالكاف. والصواب: المِرقَاسُ، بالقاف. وننطقه اليوم المرقاز، بالقاف المعقودة والزاي بدل السين، ويسميه المصريون السجق.
- **الشَّرْبَلَةُ**: إناء يُشرب فيه. والصواب: المِشْرَبَةُ.
- **مُشَلٌّ**: أصداف تكون في البحر، فيها شيءٌ يُؤكلُ. تقول له العرب: السُّلَّجُ.
- **السَّلَقُ**، بفتح السين. والصواب: السِّلْقُ، بكسرها.
- **قَرْفَا**: قِشرٌ من جنسِ الشجرِ. والصواب: قِرْفَةٌ، والجمع: قِرَفٌ.
- **الينَقُ**: وهو الذي يُعقد به اللّبن. والصواب: الإِنْفَحَّةُ، بكسر الهمزة وتشديد الحاء، وقد يُخفَّف فيقال: إِنْفَحَةٌ.
- **بُرَانِيَّةٌ**. والصواب: بُورَانِيَّةٌ، منسوبةٌ إلى بُرانَ زوجِ المأمونِ، لأنها أوّل من ابتدعتها.

- **قَرَّصْنَا العجينَ**، إذا بسطوهُ. وليس كذلك. إنما تقريص العجين: تقطيعه ليُبسَطَ. يقال: قرَّصتِ المرأةُ العجينَ، إذا قطَعته لتبسطه، وكل مُقطَّعٍ فهو مُقرَّصٌ.
- **حوَّرتُ** الخُبزةَ تحويرًا، إذا هيَّأ تَها وأدرتَها لِتضَعها في المَلَّةِ.
- **طعام ذُوبَنّةٍ**: أي إذا كان ذا طيب ومساغ. وإنما البنّة: الرّيحُ الطيّبةُ.
- **شرابٌ ذو بنَّةٍ**: أي طيِّبُ الرّائحة.
- **كَامِخٌ**: نوع من الأدم بكسر الميم. والصواب: فتحها.
- **اللَّبَنُ**: يجعلونه لبنات آدم، كالبهائم، فيقولون: تداويت بلبن النساء، وشبع الصبي من لبن أمه، وذلك غلط. إنما يقال: **لبنُ** الشّاةِ، **ولِبانُ** المرأةِ.
- **عُكَارُ الزّيتِ**. والصواب: عُكَرٌ، وهو الكِرْيَوْنُ، وهو أيضا الدُّرْدِيُّ.
- **مَاوَ رْدْ**: والصواب: ماءُ وَردٍ.
- **الحَسُوُّ**: الذى يُحسى، وفيه لغتان: حَسُوٌّ وَحَسَاءٌ.
- ويقولون: **خُبزُ كُشْكَارٍ**. والصواب: خُشْكَارٌ، بالخاء في أوّله. وهو الخبز الأسمر.
- **الْمَرَنْدَةُ**: ما يتعجّله الإنسان قبل الغداء وإنما تقول العرب: السُّلْفَةُ **واللُّهْنَةُ**.
- **المَطْحَنَةُ**: التي يُطحَن فيها. والصواب: الرَّحَى.
- **ومن الفواكه والخضار.**
- **الشُّذَّاخُ**: نوع من التمر، بالذال المعجمةِ. والصواب: بدال غير معجمةٍ.
- **مُصْطَارٌ**: عصير العنب أوّل ما يُعصر، وإنما الْمُصطارُ: الخمر التي فيها حُموضة. وقال: هي التي فيها حلاوة.
- ويقولون **لعنبٍ أسودَ طويلٍ**، كأنّه البلّوطُ: أَصَابِعُ السُّودَانِ. وإنما تقول له العرب: أُصبُع العذارى، وأطراف العذارى، لشبهه بأطراف العذارى المخضَّبَةِ.
- **رُمَّانٌ مَلِّيسِيٌّ**. والصواب: إِمْلِيسِيٌّ وإِمْلِيسٌ.
- يقولون **للتين الرّطب**: عَصِيرٌ. والعصير: ما عُصر من العنب، وما أشبهه من الثَّمراتِ.

- ويقولون **للفُولِ الْمَقْلُوِّ الْمَمْلُوحِ:** الزِّرْيَابُ. والصواب: الزِّرِيَابِيُّ، منسوب إلى زِرياب، غُلام إسحاق الموصلي، وهو أول من اتّخذه فنُسب إليه.

- ويقولون **للإِجَّاصِ:** عُيُونُ الْبَقَرِ، وعيون البقر، إنما هو عند العرب عِنَبٌ أسود، وليس بالحالكِ.

- **التُّحفةُ:** وهي طُرف الفاكهة، وفيها لغتان. أفصحها: تُحَفَةٌ، بفتح الحاء، والثانية: تُحْفَةٌ، كما تقول العامة، والتاء من الواو، وقد ظهرت في قولهم: يتوحَّفُ، ولم يأت الفعل منه إلا رباعيا. قالوا: أَتْحَفْتُهُ بالتُّحَفَةِ.

- ويقولون **لبعض النبات:** الدَّلَّع. والصواب: الدَّلاَّعُ، بألف قبل العين والدَّلاَّعُ أيضا: ضربٌ من مَحارِ البحرِ.

- **النِّيشُ:** نوع من الإجّاصِ. وإنما تقول له العرب: الْمِشْمِشُ.

- وأما **الموز** فهو الطّلح الذي ذكره اللّه تعالى في القرآن.

- **الْبَرِيدُ:** خبزٌ يُلقى عليه الماء تَطعَمُه النّساء للسُّمنة.

- يقولون **للطعام الذي يُصنع عند نبات الأسنان للأطفال:** الذِّنْتِيلَةُ، باللام. والصواب: الذِّنتِينَةُ، بالنون، وهو اسم أعجمي.

- فأما **الهرِيسُ**، فالحَبُّ المهروس قبل أن يُطبخَ، فإذا طُبخ، فهو الهريسةُ المُتَّخَذَةُ.

- **دَشِيشٌ:** ما يُطحن من البرّ وغيره. والصواب: جَشِيشٌ.

- ويقولون **لنوع من الحلواء:** الزَّرَبِيَّةُ. والصواب: الزَّلاَبِيَةُ، باللام وتخفيف الياء.

- **الفُرْنِيَّةُ:** خُبْزَةٌ تُشْوَى ثُمَّ تُروَّى لَبَنًا وَسُكَّرًا وَسَمْنًا، وتُنْسَبُ إلى الْفُرْنِ.

- **مُغَطَّةٌ:** ما يُستر به فم القدرِ والصواب: غِطاءٌ، والجمع: أَغْطِيَّةٌ. ويقال له أيضا: طبق القدرِ. والطَّبق: غطاءُ كُلِّ شيءٍ. وتستعمل الكلمة اليوم في عاميتنا بالتخفيف فتنطق: مُغْطَه.

- **خردلت اللّحم وخرذلتُه:** أي قطَّعته وفرّقته.

- **صَلَقْتُ اللّحم**، بالصاد. والصواب: سلقت، بالسين والشيء مسلوق.
- **السَّرْدِينُ**، بفتح السين ودال غير معجمة. والصواب: بكسر السين وذال مُعجمة، وليست من لغة العرب.
- **كَسْرَةٌ من الخبز**. والصواب: كِسْرَةٌ، بكسر الكاف.
- **السَّوَيْقُ**. والصواب: السَّوِيقُ، بكسر الواو.
- **السُّكْبَاجُ**: بعض الأطعمة. والصواب: السِّكبَاجُ، بكسر السين وإسكان الكاف.
- **النَّشِيلُ**: اللّحم، والسّميد: أخلص الحُوَّارى، والمفنود: السّويقُ. فقال: السّميد، بدال غير معجمةٍ.

إن النصوص التي عرض فيها ابن هانئ ألفاظ هذا الحقل متنوعة، "وهناك كثير من النباتات والتوابل والأفاويه كان الأندلسيون يستخدمونها في تحضير الطعام المختلف الألوان نذكر منها: الخص،... والكرفص، والقسبر، والخرشف، والقرع، والحلبا، والأسبانخ، والباذنجان، والبسباس، والحمص، واللوبيا، والشونيز، وهو الحبة السوداء، والنعنع، والطبرز، وهو السكر، ومرددوش،...إلخ".[35]

4- حقل المرأة وما يتعلق بها: في نص ابن هانئ طائفة من الألفاظ المتعلقة بالمرأة، تشمل شؤون حياتها المختلفة في المجتمع، ومن حقولها الفرعية:

- **الملابس:** ومنها:
- **المِسْلَخُ**: بكسر الميم، الثوب الذي يُسلخ.
- **المِجْسَدُ**: الثوب الذي يلي الجسد.
- **المِفْضَلُ**: الثوب الذي تتفضّلُ به المرأة.
- **الكَنْبُوشُ** ما تجعله المرأة على رأسها تحت مِقنَعَتِها، من حرير كان أو من غيره. والصواب: الصِّقَاعُ، ويقال له أيضا: الغِفارَةُ، والوِقايَةُ، والْوَقِيَّةُ، والشُّنْتُقَةُ. فأما الكَنْبُوشُ، فليس من كلام العرب.
- **القِشْرُ**: بعض الثياب، وكلّ ملبوس عند العرب قِشْرٌ.
- **قَرْقَلٌ**: القميص الذي لاكُمَّيْ له. والصواب: قَرْقَلٌ، بالتخفيف.

- **الخمار:** كلّ ما خمَّرت به المرأة رأسها من ثوبٍ، حريرٍ وكتَّانٍ، وغير ذلك.

- **العطور والروائح: ومنها:**

السَّنْبَلُ: ضرب من الطيب، بفتح الباء. والصواب: السَّنْبُل، بضمها.

- **الْقَرَنْفُلُ:** وفيه لغتان: قَرنفُل، بفتح القاف وضم الفاء، وقَرنفُول، بواو بعد الفاء.

- **السُّعْدَى:** بعض العروق الطيبة، على وزن (فُعْلَى). والصواب: السُّعْدَةُ، على وزن(فُعْلَة)، والجمع: السُّعْدُ. ويقال لنباته: السُّعادَى، والجمع: سُعَادِ يَا تٌ.

- **الْبِهَارُ:** نبت طيِّب الرّيحِ، بكسر الباء. والصواب: البَهار، بفتحها.

- **قَارُورَةٌ:** ظرف صغير من زجاج يُجعل فيه الطيب، ويقال فيه أيضا: قَارُورٌ، بغير تاء.

-**ظِفْرَةٌ:** شيءٌ من العطر شبيه بالظُّفر يُتبَخَّرُ به. قال الخليل: [36]والصواب: الأظفارُ، على الجمع وليس له واحدٌ من لفظه. قال الخليل – رحمه اللّه –: وربما قيل: أظْفَارةٌ واحدةٌ، وليس بجائز في القياس.

-**البَنُّة:** الرّيح الطيّبة، ليس بمطّردٍ، لأن البنّة عند العرب الرّيح، وقد تكون طيّبة وخبيثة، ومن ذلك قول علي بن أبى طالب – رضي اللّه عنه– لرجل من أهل اليمن:(إِنِّي أَجِدُ مِنْكَ بَنَّةَ الْغَزْ لِ).وليس الغَزْلُ ممّا يُوصفُ رِيحُهُ بِالطِّيبِ.

-**الحلي والزينة: ومنها:**

-**الْقِلاَدَةُ:** العِقدُ يُوضع في العُنُق. والعُنُق يقال لها: الْمُقَلَّدُ.

-**الحُبلَةُ:** ضربٌ من الحَلي يُصاغ على هيئة ثمارِ العضاهِ.

-**السِفْسِيرَةٌ:** ضربٌ من الْحَلْيِ. والصواب: الْحُبْلَةُ، والجمع الحُبُلاتُ، وهي حَليٌ يُصاغ على هيئة الباقلاّ.

- **الخُوصَةٌ:** خاتَمٌ بغير فصٍّ، وإنما تقول لها العرب: الْفَتْخَةُ، وهي تستعمل في اليد والرِّجل، وتكون بفص وغير فص، والجمع: فُتَخٌ وفُتُوخٌ. وكان نساء الجاهلية يتّخذنها في عَشْرِهِنَّ.

- **الصَّوَارُ:** الذي يُجعل في اليد، بالصاد. والصواب: **السِّوارُ**، بالسين. فأما الصِّوارُ، بالصاد، فضرب من الطيب.

- **الدُّمْلُجُ:** وفيه لغتان: دُمْلُجٌ، بضم الدال واللاّم، ودُمْلُوجٌ، على وزن (فُعْلُولٍ). ويقال له أيضا: الْمِعْضَدُ.

- **الذَّبْلُ:** ظهر السّلحفاة، تُعمل منه الأمشاط.

- **المَخْنَقَةُ:** ما يُجعل على المَخنَق.

- **السّرْجُ:** الحديدة التي في طرف الحزام يُسرج بها، وقد تكون في طرف المِنطقةِ، ولهالسانٌ يدخل في الطَّرف الآخر من الحزام والمِنطقةِ.

- **بَزِيمٌ:** والصواب: إِبزيمٌ وإِبزامٌ، والجمع: أبازيمٌ، ويقال إبزينٌ أيضا، ويجمع أبازينٌ.

- **السَّلْكُ:** بفتح السين. والصواب: كسرها، وهو الخيط الذي يُنظَمُ فيه الجوهر.

- **عُكْسَةٌ:** ما تجمعه المرأة من شعرها. والصواب: عِقْصَةٌ وعَقِيصَةٌ. وجمعها: عِقَصٌ.

- **الشِكْلُ:** الغُنْجُ والدّلّ.

- **التُّوتِيَّةُ:** الصواب: التُّوتِيَاءُ، بالمدِّ.

- **حَفَفَتِ المرأة وجهها:** والصواب: حَفَّتِ المرأة وجهها، تحفُّهُ حَفًّا وَحِفَافًا.

- **الْحِنَّا:** والصواب: المدّ، والواحدة: حِنَّاةٌ، وهي **اليُرَنَّا والْيَرَنَّا والدَّقُون والدِّقانُ.**

- **كَفَّفَتِ:** المرأةُ شعرها، إذا ظَفِرته. والصواب: كَفَأَت شعرها.

- **الْخَلْخَالُ:** وفيه ثلاثُ لغاتٍ: خَلْخَالٌ وخَلْخَلٌ وخُلْخَلٌ.

ومما يتعلق بالخدم والأطفال ولعبهم:

- **دَادَةٌ:** وهي التي تربّي الصّبيَّ. والصواب: **دَايَةٌ**، وهي المرضعة أيضا.

- **بَابَةُ فلانٍ:** الذى يربّيه. وهو عند العرب بمعنى الغاية، يقولون هذا بابةُ فلانٍ، أي غايته.

- **الْمَكُّو:** ما يُعلَّق من شَعَرِ المولودِ على جبهته. وإنما تقول له العرب: الْحَوْطَةُ. قال الشيباني[37]: الْحَوِطَةُ هلال من فِضَّةٍ أو دُرّةٌ أو ما كان يُعقد في قصّة الغلام أو الجارية. يقال منه: حَوِّطُوا غُلامكمْ.

- **الْفَيْجَةُ:** ما يُحزَّم به الصبي. والصواب: اللِّفَافَةُ، والجمع: لفائفٌ.

- **بَبَطِير:** الخرقة التي تُجعل في عنق الصبيّ، لتصون ثيابه من اللّعاب، وإنما تقول له العرب: الْمَخْنُقُ.

- **الزَّوْدَةُ:** لَعِبُ الصِّبْيَانِ، إذا لعبوا بِالْجَوْزِ. والصواب: **السَّدْوُ**، بالسين دون تاء التأنيث.

- **الْمَزْدَا:** حفرة يُلعب فيها. والصواب: الْمَزْدَاةُ.

- **صُفَّارَةٌ:** هَنَةٌ جوفاء من نحاس يَصْفِرُ فيها الغلام، بضم الصاد. والصواب: فتحها.

- **الْعَجَلَةُ:** التي يُعلَّمُ عليها الصبي المشيَ، لا يعرفون بم تسمّى، واسمها، عند العرب الْحَالُ.

- **ألفاظ أخرى:** ومنها ما يخصهاك زوجة أو أرملة، **مثل:**

- **إِمْلَاكَ فُلانٍ:** [أي التزويج] فيه لغتان: إِملاكٌ، وهي أفصح، ومِلاكٌ، كما تنطق به العامة، وهي أضعف.

- **امرأةُ حَبْلَةٌ:** والصواب: حُبْلَى.

- **الأَيِّمُ:** من مات عنها زوجها أو طلّقها. وليس كذلك، إنما الأيِّم: التي لا زوج لها؛ بكرا كانت أو ثيبا، ويقال للرَّجل أيضا: أَيِّمٌ، إذا لم يكن له زوج. وكذلك يقال: رجل أرمل وامرأة أرملة.

ومما يتعلق بجسمها من حيث نحافته وضخامته:

- **الكاعب:** الجارية التي استكملت النُّهود، وهي التي كَعَب ثديها، وتكعَّبَ، إذا تدَوَّرَ، وأوّل ذلك: **التَّفلِيكُ** ثمّ النّهودُ ثم التَّكعِيبُ.

- **الْبَرِيدُ:** الخُبزُ يُلقى عليه الماء، تَطعَمُه النّساء للسُّمنة. والصواب: المبْرُودُ.

- **الهِرْكَوْلُ**: المرأة الكهلةُ المترَهِّلةُ اللّحمِ يعيبونها بذلك. وإنما الهِرْكَولة: الضخمةُ الوَرِكَيْنِ، عن أبي عبيدة. وقال أبو زيد: الهِركَولة: الحسنة الجسم والخَلْق والمِشْيةِ. وحكى يعقوب: هُرَكِلَةٌ أيضا، بضم الهاء من غير واو.

5- الملابس:

- **الأُرْجُوَانُ**: ولا يعرفونه إلاَّ الصوفَ الأحمرَ خاصةً. وليس كذلك، بل كل أحمر أُرجوان صوفا كان أو غيره.

- **بَذْلَةَ**: بفتح الباء. والصواب: بِذْلة، بكسر الباء.

- **الإِزَارُ**: لا يكون عندهم إلا الملحفةَ الخشنةَ من الكتان خاصة. والإزار إنما هو كل ما يؤتزر به.

- **سِبْنِيَّةٌ ضرب من الثياب**، بكسر السين وإسكان الباء. والصواب: سَبَنِيَّةٌ، بفتح السين وتحريك الباء، ومنهم من يهمزها.

- **السَّكَبُ**: ما رقَّ من الحرير، بفتح الكاف. والصواب: إسكانها.

- **سَرَاوَلٌ**: بفتح الواو. والصواب: سَرَاوِيل، بكسرها وياء بعدها.

- **أَطْنَابٌ**: شِقاق القُبَّة المخيطة بها، وإنما الأطناب:حِبال القُبَّةِ، وهي الأواخيُّ أيضا، واحدها: آخِيَّةٌ.

- **بُرنُوس**: والصواب: بُرْنُسٌ.

- **الْقَلَنْسُوَةُ**: وفيها خمس لغات: قَلَنْسُوَةٌ، وقُلَنْسِيَةٌ، وقَلَنْسَاةٌ، وقَلْسَاةٌ، وقَلْسُوَةٌ. ويقال لها: الدَّنِّيَّةُ، وهي من ملابس الرؤوس. فأما قول العامة: الشّاشية، فخطأ، وكذلك قولهم لصانعها: شَوَّاشٌ خطأ، وإنما يقال له: القَلاَّسُ. وتقول إذا لبستها: قد تقلنَست وتقلسيت، وقلسيت الرجلَ ألبسته إياها.

- **القَيْطُونٌ**: البيت الذي يكون في جوف البيت يُتّخذ للشّتاء.

- **قَبْقَابٌ** ما يُصنع من الخشب على هيئة النعل، وليس كذلك، إنما القبقاب: الرَّجلُ الكثيرُ الكلامِ.

– **مَشْرَبٌ**: ثوب أخضر، بفتح الميم. والصواب: بضمها، كأنه أُشرِب هذا اللون.والعامة لا توقعه إلا على الأخضر خاصة، وهو جائز في سائر الألوان.

– **المَصْمَتٌ**: ثوب من الحرير أبيض، بفتح الميم.والصواب: مُصْمَتٌ، بضمها. والمُصمت عند العرب الذي لا يَخلِطُه لونٌ غيره من أي الألوان كان.

– **الْمِلْحَفَةُ** : كُلُّ ما التُحف به فهو مِلْحفةٌ.

– **مُلاَءَةٌ**:بعض أردية الحرير، إنما المُلاَءَةُ الْمِلْحَفَةُ.

– **الرَّيْطَةُ**:كلُّ مُلاَءَةٍ لم تكن لِفقين. وقال ابن قتيبة: إذا كانت واحدة فهي رَيطةٌ، وإذا كانت نصفًا فهي شَقَّةٌ. والعامة تستعمل الشَّقَّةَ مكان الْمِلْحَفَةِ.

– **الْفُشْطَانُ**: بعض ثياب الروم. وإنما تقول له العرب: الدَّيَابُودُ، وهو فارسي معرب، وكل ثوب نُسج على نِيرَيْنِ، مثل ثياب الروم فهو دَيَابُود.

– **الفَنِيقَةُ**: وِعاءٌ أصغَر من الغِرارةِ. كذا حكى أبو عمرو الشيباني. والغِرارة أيضا تسمّى الْوَلِيجَةُ.

– **الغِفَارةُ**: البُرْنُسٌ. قال ابن سيده:[38] البُرنُس: كُلُّ ثَوبٍ رَأسُه منه ملتزِقٌ به، دُرّاعةً كان أو مِمْطَرًا أو جُبّةً. قال وكذلك: هذه التي يسمونها الغِفارةُ رأسها مُلْصَقٌ بها فحكمها هذا الحكم.

– **الْفُحُولُ**: نوع من الثياب يُعمل من الحرير. وإنما الفحول عند العرب: الْحُصُرُ، والواحدة: فَحْلٌ. ويقال للحصير أيضا: طَلِيلٌ، والجمع: الطِّلالُ، ويقال له أيضا: البَارِئ، والبَارِيات، والبُورِيات.

– **الحُلَّة**: ثوب من الوشي، وهو **الرّداء والإزار**معًا.ولا يقال:(حُلَّة)حتى يكونا ثوبين.

– **الحَنْبَلٌ** بعض البُسطِ، وإنما الحنبل الرّجل القصير. وحكى الشيباني أن الفروَ يقال له: حَنْبَلٌ.

– **العُثْنُون**: عَثْنَنَ فلانٌ، إذا جعل من العِمامة تحت حنكه. يقال: تلحّى فلان العِمامةَ إذا جعلها تحت لَحْيِهِ.

- **قَبَّةُ البُرْنُس**. والصواب: كُمَّتُهُ، بضم الكاف وفتح الميم.
- **الكَلَّةُ**: بفتح الكاف. والصواب: كسرها، والجمع: الكِلَلُ والْكِلاَّتُ.
- **اللَّذُ**: ثيابٌ من حرير تُنسَج بالصين. والصواب: **اللاَّذُ**، والواحدة: لاَ ذَ ةٌ.
- **ثوبٌ مُبَنَّقٌ**، وإنما التّبنيقُ: التَّحسينُ والتَّزيينُ. ولذلك قيل: بنائِقُ القَمِيصِ، لأنها تحسِّنه.
- **مَصْرَقَةُ القزّاز**، بالصاد، وبعضهم يضم الميم. والصواب: مَسرَقَةٌ، بالسين وفتح الميم، وهي مَفْعَلَةٌ، مأخوذ من السَّرَق، وهو الحرير الأبيض.
- **المَخْلُوعٌ** ما على المغزل من صوف أو شعر أو كِتَّانٍ. وإنما تقول له العرب: السَّلْخُ.

وكذلك يقال: **افتريت الفروَ**، إذا لبستَه وتَفَرْوَيْتُهُ، وكذلك تقمَّصتُ القميصَ وقَمَّصتُهُ غيري، إذا ألبستَه إيّاه.

6- الأمراض والأدواء:

- **التُخَمَةُ**: وفيها لغتان: تُخَمةٌ، بفتح الخاء، وهي أفصح، وتُخْمةٌ، بإسكانها، وهي أضعف.
- **فَلَجَ الرجل**: إذا أصابه الفالج. والصواب: فُلِجَ، على مالم يسمَّ فاعله.
- **الكَمَّادُ**: الْقَصَّارُ، كذا هو عند العربِ، والكِمَادَةُ: خِرقَةٌ وَسِخَةٌ دَسِمَةٌ تُسخَّنُ يُشتَفَى بها من رِياحٍ أو وَجعٍ، تُوضع على الموضعِ الذي فيه الوَجعُ. يقال: كَمَّدْتُهُ فأنا كَامِدٌ، والمفعولُ: مَكْمُودٌ، فإن كُثُر منك ذلك الفعل قلت: فأ ناكَمَّادٌ.
- **الهَرَّاسٌ**: الذي يَدُقُّ الثيابَ ويعملُ الهريسةَ، عربيٌّ صحيحٌ.
- **اللَّبَّةُ**: ما يخرج من العين. والصواب: القَذَى.
- **الْمَحَنْجَرُ**:داء يُصيب الناس، زعموا أنها الهيضةُ وما أشبهها بفتح الميم [والجيم]. والصواب: الْمُحَنْجِرُ، بضم الميم وكسر الجيم.
- **طعامٌ قَا تُولٌ**. والصواب: قَتولٌ.

- **الهاضوم:** كلُّ دواءٍ هُضم طعاما، كالجوارشِ ونحوها.
- **التِّرياق:** وفيه أربع لغاتٍ: التِرياقُ والدِرياقُ والطِرياقُ والدِّرَّاقُ.ويقال له أيضا: الْمَسُوسُ، يريدون أنّه يَمُسُّ الدّاء فيبرأُ.
- **الْبوَاسِرُ:** داء يُصيب الرجل في أسفله. والصواب: البواسيرُ، بكسر السين والياء، والواحد: باسورٌ، وهو أعجميّ.
- **الرّازِيانج**، وأما الحبّة الحلوة فيقال لها: أَنيسون، وهما عربيتان.
- **ثَيْلُولَةٌ:** ما يخرج في الجسم. والصواب: ثُؤْلُولٌ، بضم الثاء والهمزة، والجمع: الثّآَ لِيلُ. وإن شئت خففّت الهمزة فقلت: ثُولولٌ، ويجمع مُخفَّفًا على: ثَوَ ا لِيل.
- **الْغَاسُولُ: الخَطميِّ:**. والصواب: الْغِسْلُ والْغَسُولُ والْغَسُّولُ والغِسْلَةُ، بكسر الغين.
- **الخُنَاقِيَّةُ:** داء يأخذ الناس والدواب في الحُلوق، وقد يأخذ الطير في رؤوسها. والصواب: الخُنَاقِيَة، بتخفيف الياء. ويقال لها: الخُناقُ أيضا.
- **رقيتُ الصّبيَّ رَقْوَةً**، بفتح الراء مع الواو. والصواب: رُقْيَةٌ، بضم الراء مع الياء.
- **الْقُعَاسُ:** داءٌ يُصيب الدّوابَّ فيسيل من أُنوفها شيءٌ بالسين. والصواب: الصاد.
- **بردٌ قَارِصٌ:**، بالصاد. والصواب: بالسين. والقَرْسُ والقَرَسُ: البردُ.
- **قَبَالَةٌ:** صنعة القابلةِ، بالفتح. والصواب: الكسر.
- **الْقَوْلَنْجُ:** داءٌ:، بفتح القاف. والصواب: الْقُولَنْجُ، وهو بالرومية.
- **الشَّرْبَلَةُ:** إناء يُشرب فيه.والصواب: المِشْرَبَةُ.
- **شُقَاقٌ في رجلي:**.والصواب: شُقُوقٌ. فأما الشُّقاقُ، فداء من أدواء الدّوابِّ، وهي صُدوع تكون في حوافرها وأرساغها.
- **بعينِه هَسَّبَدٌ**. والصواب: هُدَبِدٌ. وهو العَمَشُ.

7- الأشجار والنباتات: الألفاظ الدالة على الأشجار والنباتات وما يتعلق بها كثيرة في الكتاب انتقيت منها الآتي:

- **السَفَنَّرْيَةُ:** والصواب: الجَزَرُ، والواحدة جَزَرَةٌ، وَجِزَرَةٌ، بفتح الجيم وكسرها، والنّسبة إليها بالفتح والكسر: جَزَرِيٌّ وجِزَرِيٌّ.

وهذه اللفظة مستعملة في كلام عوامنا اليوم باطراد باسم (السَّنَّارِيَّه) ولا يعرفون غيرها.

وأهل الشام يسمونه الأَصْطُفْلَيْنِ، والواحدة اصْطُفْلِيَةٌ. ويقال للبرِّيِّ منه: الْحِنْزَابُ أيضا.

- **الجَرْجِيرٌ:** بفتح الجيم. والصواب: كسرها، إذ لم يُنطق في هذا المثال إلاب (فِعْلِيل).

- **الْكَرْفَصُ:** والصواب: الْكَرْفَسُ، بالسين.

- **الْبُجُّول:** ظَرَفِ التِّينِ. والصواب: الذَّنَبُ. ويقال لما في جوفه: الجُلجُلان، ويقال للّبن الذى يسيل منه، إذا كان أخضر: النَّسَلُ.

- **أَصَابِعُ السُّودَانِ:** عنب أسودَ طويل، كأنّه البلّوطُ. وإنما تقول له العرب: أصبع العذارى، وأطراف العذارى، لشبهه بأطراف العذارى المخضَّبةِ.

- **الْجَامُورُ:** رأس الدَ قَلِ. والصواب: القَبُّ، بالقاف المفتوحةِ والباء المشدّدة، وأما الجامور فهو جُمَّار النخلِ.

- **فَقُوسٌ:** بالسين. والصواب: بالصاد.

- **الدُّومُ:** والصواب: الدَّومُ، بفتح الدال. والواحدة: دَوْمَةٌ، ويقال لشجره: المُقْلُ والخَشْلُ. والواحدة: مُقلَةٌ وخَشْلَةٌ.

- **السَّلْجَمُ:** بعض البقول. والصواب: شَلَجَمٌ، بالشين معجمة.

- **قال الراد:** أدخل أبو حنيفة السّلجم في حرف السين، وقال: هذا يتكلّم به العرب، وهو اسم أعجمي عُرِّب، فحوّلت الشين سينا.

- **الإسْبَرَاج:** بعض النباتات. والصواب: الإسْفَرَجُ، بالفاء دون ألف بعد الراء. وهو الطُرْثُوثُ أو نبت يشبهه، وهو نبات على طول الذّراع، ولا ورق له.

- **اسْبِنَاخٌ:** نوع من البقول. والصواب: اسْفَا نَاخٌ. وهي لفظة أعجمية.

- **بُلِنْتَة:** ما بَكَّر من الشعير فطُحِن. والصواب أن يقال لها: باكُرةٌ، وكذلك يقال في كل ما بكّر من الزرع والثِّمارِ.

- **الْبُلَيُّوا:** نباتٌ يشبه الصَّعترَ في الحرارة. وإنما تُسمّيه العربُ الغَبراءَ والغُبَيراءَ، والواحد والجمع فيه سواء.

- **الْبُلُّوطُ:** بضم الباء. والصواب: فتحها.

- **التَّنوِيرٌ:** نَوْرُ الشّجَرِ كلِّه، وجمعه: تناوير.

- **حَبَبَوْرٌ:** نَورٌ أحمر. وإنما تقول له العرب: شقائقُ النُّعمانِ، ونُسب إلى النُّعمان بن المنذر، لأنه حماه، ويقال له أيضا: الشّقير، والواحدة: شَقِرَةٌ، ويقال له: الشُّقَارَى.

- **الْخَرُوبُ:** وفيه لغتان: خَرُّوبٌ، بفتح الخاء، وخُرنُوبٌ، بضمها مع نون بعد الراء. وخَرنُوبٌ، بفتح الخاء أيضا. ويقال له أيضا: الْيَنْبُوتُ، والواحدة: ينبُوتَةٌ. والعامة يطلقونه على ثمر القيراط، وإنما الخروبة: شجرة الينبوتِ، كما قلنا، وجمعها: خُروبٌ. والخربوب أيضا: جمع الخرنوبة.

- **زَرْجُونٌ:** قضبان الكرم، بسكون الراء. والصواب: بفتحها، والواحدة: زَرَجُونَةٌ.

- **الْمَذْرَى:** خشبة ذات أصابعَ تُذْرَى بها الحِنطةُ. وإنما تقول لها العرب: العَضْمُ، بالضاد.

- **الْقِثَّاءُ:** وفيها لغتان: قِثَّاء، بكسر القاف، وقُثَّاءٌ، بضمها.

- **الْقَرَنْفُلُ:** وفيه لغتان: قَرنفُل، بفتح القاف وضم الفاء، وقَرنفُول، بواو بعد الفاء. فأما قول عامة زماننا: قُرُنْفَلٌ، بضم القاء والراء وفتح الفاء، فلحن.

- **الْقُطْنُ:** وفيه لغتان: قُطن، بضم القاف وإسكان الطاء وتخفيف النون وقُطُنٌّ، بضم القاف والطاء وتشديد النون.
- **الخزَم:** شجرٌ يُتّخذ من لحائه الحبال، واحدتُه خَزَمَةٌ، ويقال لبائعها: الخَزَّامُ.
- **الخُزَامَةُ:** والصواب: الخُزَا مَى، وهي خِيريُّ البَرِّ.
- **الْخُلُنْجَانُ:** والصواب: الْخُولِنْجَانُ، بواوٍ بعد الخاء وكسر اللاّم.
- **دالية:** العنبُ المُعرَّشُ.
- **خُنْصُورٌ:** شُّعبةٌ من العنبِ. والصواب: شِمراخٌ، فإذا أُكِل ما على العنقود فالباقي عِذْقٌ، وحكمه حكم النّخلِ.
- **الدِّيسُ:** ما تُتّخذ منه الحُصُرُ. والصواب: الأَسَلُ، والواحدة: أَسَلَةٌ. ويقال لها: الكَوْلاَنُ والكُولاَنُ، بفتح الكاف وضمها.
- **دَمْنَةٌ:** ما حَرُثَ من الأ حقال بفتح الدّال. والصواب: كسرها، والجمع: دِمَنٌ.
- **الذُرَا:** والصواب: الذُّرةُ، بتاء التأنيث. ويقال لها: الطَّهْفُ والجَاوَرْسُ.
- **برْوَاق:** نبتٌ ينبتُ قبل الصّيفِ. والصواب: بَرْوَق.
- **الْعَرَفُ:** ورقُ الدَّوْمِ. والصواب: الخُوصُ، والواحدة: خُوصَةٌ. والخُص أيضا: ورق النخل، وورق النّارجِيل، وماشاكلهما.
- **هَلَيُون:** ضرب من النبات، بفتح الهاء واللام. والصواب: هِلْيَون، بكسر الهاء وإسكان اللام وفتح الياء.

ومن ألفاظ النبات والشجر والفواكه والخضر أيضا: الآس، البسباس، البطيخ، التين، الثوم، الجلبان، اللبلاب، الجلق، الحدق، خرشف، حماض، الحتراب، الحنظة، الزرع، زيتون، السذاب، السمسم، الخردل، الخلُّز، الخوخ، الشعاري، الندغ، الصناب، الصنوبر، الطرفاء، الطهف، عسلوج، العضاه، الفوة، فيجل، النمام، الهندباء، الوغد، الياسمين، المغد، النبق، الندغ، نسرين.

- **الحيوان:**

- **غَبْيَةٌ:** طائر الماء. والصواب: ابنُ ماء. وكلّ طائر من طيور الماء فهو عندهم ابن ماء

- **قَلَبَّقٌ:** دابّة من دوابِّ الماء.

- **السُّلَحْفَاةُ،** بضم السين وفتح اللام وإسكان الحاء. والجمع: السَّلاحِفُ. ويقال له أيضا: سُلَحْفِيَّةٌ. ويقال للذكر منها:الْغَيْلَمُ.

- **كُرَانَةٌ:** دابّةٍ تَكونُ في الأنهارِ والغدرانِ. والصَّواب: الضِّفدَعُ، والأنثى: ضِفْدَعَةٌ، والجمعُ: الضَّفادِعُ. ويقال للذّكرِ منه: الْعُلْجُومُ، ويقال لها أيضا: نَقُوقٌ، والجمعُ: نُقُقٌ. وهذه اللفظة مستعملة عند العوام اليوم باطراد ولكنهم يقلبون الكاف جيما فينطقونها جرانه.

الدِّنْفِيلُ: بعض دوابّ البحرِ. والصواب: الدُّلْفِينُ، بضم الدال ولامٍ بعدها ونون آخر الكلمة.

- **البَهارُ:** الخطَّاف الذى يطير.

- **إِفْعَى:** جنس من الحيات، بكسر الهمزة. والصواب: أَفعَى بفتحها.

أَحْدِيَّةٌ: جمع حدأةٍ. والصواب: حِدَأةٌ وحِدْآنٌ وحَدَاتٌ.

- **أُمُّ حُبَيْشٍ:** دويّبة. والصواب: أمُّ حُبَيْنٍ، ويقال لذكرها: الحِرباءُ.

- **سَافٌ:** طائر، وفيه لغتان: بَاشِقٌ وبَاشَقٌ، بكسر الشين وفتحها، وهو أعجمي معرّبٌ، وكنيته: أبو عياض.

- **صَبْ:** تقال لإبعاد الهر. وذلك خطأٌ. والصواب: اخْسَأْ وكذلك حكم ما أردت إبعاده من هرٍّ أو كلبٍ أو ما شاكلهما.

- **سَانِيَةٌ:** الآلة التي تُربط بها الكِيزانُ لإخراج الماء من البئر، وبعضهم يسمى البئر نفسها: سانية، وذلك خطأٌ. وإنما السّانية عند العرب البعير أو الثور أو الحمار يُربَط به الرِّشاءُ فيخرج الغَرْبَ، إذا عظُم ولم يُقدر على جذبه باليد. والناضح كالسانية، والجمع: نواضح.

- **لحمٌ بُرَّيْقٌ**: فيشدّدون. والصواب: بُرَيقٌ، بالتخفيف، تصغيرُ بَرَق. والبَرَق: الخروف إذ أكل واجترّ، وجمعه: بُرقان وبِرقان. والبَرق فارسي معرَّبٌ، أصله: بَرَهْ، فأُعرِب، فقيل: بَرَقٌ. والقاف تخلُف الهاء في الأسماء الفارسية، إذا أُعربت.

- **بَلاَّرِج**[39]: نوع من الطير. والصواب: بَلُّورَجٌ.

- **بُلَّيقٌ**: بعض الطيور. والصواب: بُلَيْقٌ، بتخفيف اللام، على تصغير الترخيم، كما قالوا: زُهَيْر، من أزهر. هذا تصحيح اللّفظ، وأما المعنى فإنّ الأبلَقَ لا يُستعملُ إلاّ في الخيلِ خاصةً، وإنَّما يقال في غيرها: أَبْقَعُ.

- **شَارِفَةٌ**: الأنثى المسنّة من جميع الحيوان. والصواب: شارفٌ، بحذف الهاء. وأكثر ما يستعمل الشّارف في النوق، وقد يقال في الجمل أيضا وفي غيره من الحيوان: شارفٌ، وإن كان الأصل في الناقة. وهذا اللفظ مستعمل في ألسنة عوامنا اليوم، وهو فصيح لا غبار عليه.

- **غَبْيَةٌ**: طائر الماء. والصواب: ابنُ ماء. وكلّ طائر من طيور الماء فهو عندهم ابن ماء.

- **الجُخْطُبُ**: دُويبةٍ تألفُ المياهَ. والصواب: جُخْدُبٌ، بالدال غير معجمة. ويقال لها: الجُخَادِبَاءُ، بالمدّ والقصر.

- **حَبْسُونُ**: كبش له أربعة قرون، وإنما تقول له العرب: الشَّقَحْطَبُ.
فأما الكرّازُ، فهو كبش الرّاعي الذى يحمل عليه حوائجه.

- **خُشَاشٌ**: حشراتُ الأرضِ، بضم الخاء. والصواب: فتحها.

- **قَطَاطِيسٌ**: جمعُ القطِّ. والصواب: قِطاطٌ وقُطوطٌ.

- **خِنَّوْصر**: وهو ولد الخنزير، والجمع: خنانيص.

- **هرّةٌ**: والجمع: هِرَرَةٌ. وسِنَّورٌ، والأنثى: سنَّوْرَةٌ، والجمع: سنانير. وقِطَّوسٌ، والجمع: قطاطيس. وضَيْوَنٌ: والجمع: ضَيَاوِنٌ. وحكى صاعد في كتاب (الفصوص):[40] أن **الدم** اسم من أسماء السِّنَّورِ، وأنشد:

- **العكابر:** اليرابيع. وحكى بعضهم أن من أسماء [السنور] الخَيْطَلُ، والطَّوَّافُ، والْخَازِبَازُ، والخَدَّاشُ، والمُخْدِشُ، وذكر أسماء كثيرة.

- **الْخُنْفَسَةُ:** واحدة الخنافس، وهو دويبة سوداء أصغر من الجُعَل مُنتِنَةُ الرّيحِ. وفيها ثلاث لغات: خُنْفَسَةٌ وخُنْفَسَاء، وخُنْفَسَاةٌ. والذكر: خُنْفُسٌ. وضم الفاء في كلّ ذلك لغة.

- **الرَّيِّضُ:** الدّابّة الذَّلول. وإنما الرّيّضُ: الصعبة المحتاجة إلى الرّياضة.

- **قُنْفُطٌ:** الدُّويبة الملبَّسة الظهر بالشَوك. والصواب: قُنْفُذٌ وقُنْفَذٌ.

- **السَّاسُ:** ضرب من العناكبِ يصيد الذّباب وَثْبًا. وإنما تقول له العرب: اللَّيْثُ.

- **الْمِقْرَنَةُ:** الأداة التي تُجعل على الثورين ليحرث بها. وذلك خطأ. وإنما المِقرنَةُ: الحبلُ الذي تشدُّ به الخشبة المعترضة على أعناق الثورين. والعرب أيضا تسمّيها: المِعضَدَةُ. فأما جِماع أداة الثورين فهي اللُّومَةُ.

- **الْمِقْنِينُ:** بعض الطيور. والصواب: الْمِقْلِينُ، باللام. ويُكنى بأبي الدّنانير.

- **كَلَطِيٌّ:** كلبٌ صغير القدّ لا يزيد مع كِبَرِ السّنّ. والصواب: قَلَطِيٌّ، بالقافِ، وهو عند العرب القصير جدًّا، وأصله في الرّجال.

- **دَيْبَرَانٌ:** الذباب الذى يلسع. والصواب: زُنْبُورٌ. فأما الدّبر فهو النّحلُ.

قلت:كذا رأيته بالدّال اليابسة في حرفه، وعامة زماننا يقولونه بالدّال، ويدل أنه عنده بالدّال قوله: وأما الدّبر.

- **زَامِلٌ:** المُسنّ من الخيل، وإنما الزّامِلُ من الدّوابِّ: الذي كأنه يظلع في سيره من نشاطه. فأما الزاملةُ، فالدّابَّة التي يُحمل عليها من الإبل وغيرها.

- **النَّمْسُ:** بعض دوابِّ البر، بفتح النون. والصواب: النِّمْسُ، بكسرها.

ومنها أيضا: أدمانة، الأسد، الباقر، البرق، البزاة، البعوضة، البعير، البغل، البقرة، التمساح، الثور، الجدي، الجرذ، الحمل، الحرباء، الحصان، الحمير، الحنش، الحوت، الحية، الخنزير، الخيل، الدابة، الدلهمس، الديكة، الرتيلة، الرمك،

الزرافة، السخال، السلوقي، السيد، الفحل، الفلو، الفرخ، الفهد، القمل، الماعز، المهر، الهوام، الوزغة.

9- السفينة وما يتعلق بها:

ومنها ألفاظها وأدواتها، مثل:

- **الأَرْدَمُونَ:** بعض أداة السفينة. وهو خطأ، وإنما الأردمون: الملاّحون، كما ذُكِر[41].

- **الإِسْبَاطَةُ:**[42] للّتي يَمسِكها الملاح. والصواب: الْخَيْزُرَانَةُ. وقيل:[43] إن الخَيزُرَانة السُّكّانُ. وقيل: الخيزُرانة: **المُرِدِيُّ**، وكلّ خشبةٍ ناعمةٍ ليّنةٍ فهي عند العرب خيزُرانة.

- **قِلاَعٌ:** شراع السفينةِ. والصواب: قِلْعٌ، والجمع: قُلُوعٌ.[44]

- **طَوْنَسٌ:** حبل السفينة. وإنما تقول له العرب جُمَّلٌ، بضم الجيم وتشديد الميم. ويقال له: الْقَلْسُ أيضا، بسكون اللام. ويقال له: الْكَرُّ أيضا، والْكَرُّ واقع على الحبل الذي يكون في السفينة، والذي يُطلع به النخل وغيره.

- **نَوْتِيٌّ:** الملاّح، بفتح النون ويجمعونه: نَوَاتِيَةٌ. والصواب:نُوتِيٌّ، بضم النون، والجمع: نَوَاتِيٌّ، وإن شئت خفّفتَ. ويقال للنّوتي أيضا: صَارٍ، والجمع: صَارُونَ، وأَرْدَمٌ، والجمع: أَرْدَمُونَ.

- **إِنْكِلِيَّة:** الموضع الذى يجتمع فيه الماء من خُروز المركب. وإنما تقول له العرب: الْجَمَّةُ. كذا حكى ابن دريد[45]. وحكى أبو عمر و الشيباني أنّه يقال لخشب السفينة: الدّفافِينُ، والواحد: دُفَّانٌ. قال: والحَوْصُ: خَرْزُ السفينةِ.

- **الْعُزُّ:** مؤخّر السفينة. وإنما تسميه العرب: الكَوتَلُ. قال الخليل - رحمه الله[4746]: الكوثلُ: مؤخّر السفينة، وفي الكوثل يكون الملاّحون ومتاعهم.

- **الْفُنْدُكُون:** مقدّم السفينة. والصواب: الصَّدْرُ والمُقدَّمُ، ولا يقال: المُقْدَمُ.

- **الْمَرْسَى:** الذي ترسى به السّفن. والصواب: الْمِرساةُ، بكسر الميم وتاء التأنيث، والجمع: المراسي، وهي من حديد، تحبِسُ السفينة. ويقال لها أيضا: الأُنْجَرُ، وهو اسم عراقي.

- **الخِنُّ:** موضع من السفينة. والخِنذُ عند العرب: السفينة الفارغة.

- **رَائِسٌ:** مدبِّر أَمْرِ السَّفِينَةِ. والصواب: رَئِيسٌ، لأنه رأسُ القوم المنظورُ إليه المسموعُ منه.

- **زُغُرٌ:** الخشبة المعترضة من جَنْبِ السفينةِ إلى جنبها. وإنما العرب تقول لها:السِّكَّةُ.

الخاتمـــة:

وبعد فإن هذه الوقفة عند الألفاظ الدالة على حياة الإنسان في المجتمع الأندلسي في مظاهره المختلفة، من خلال مخطوط (إنشاد الضَّوالِّ وإرشاد السُّؤَّال) لابن هانئ اللخمي، وفي ضوء تحقيه، خلصت إلى جملة من النتائج أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الآتي:

1- يعد مخطوط الإنشاد موسوعة معجمية لما احتواه من قضايا لغوية متعددة، ولما تميز به من مفردات تعكس حياة المجتمع الأندلسي في القرن الثامن الهجري.

2- تفرد الإنشاد بمواد لغوية قل أن نجدها مجتمعة في معجم من المعاجم، وهو من أغنى نصوص لحن العامة التي ظهرت في الغرب الإسلامي.

3- حفظ لنا الإنشاد طائفة من المفردات خاصة بالمجتمع الأندلسي، من حيث الأصول التي أخذت منها، كاللاتينية والأسبانية والفرنسية والبربرية والفارسية وغيرها.

4- قبول ابن هانئ كثيرا من الاستعمالات اللغوية التي تحفظ عليها ابن مكي والزبيدي، وابن هشام، وظهر أنه من المتساهلين في المقياس الصوابي الذي يحتكم إليه، مع الحرص على الاستعمال السليم للغة.

5- لم يكن ابن هانئ تابعا لغيره من اللغويين فيما يعرضه من قضايا وتوجيهات، فالكتاب كما رأينا ترتيب لكتاب المدخل لابن هشام اللخمي، إلا أن الرجل كان حاضر الشخصية من خلال تعقيباته الكثيرة على ردود ابن هشام على ابن مكي والزبيدي، وكذا توجيهاته للاستعمالات اللغوية التي سمعها في المجتمع الأندلسي.

6- الاهتمام بالضبط ووسائل التفسير المختلفة، لأنها تجلي دلالات الألفاظ وصحة القواعد الصرفية والنحو والأسلوبية.

7- نَصُّ المخطوط يمكن أن يكون سندا قويا لمن يريد القيام بدراسات لغوية في المستويات المختلفة للغة، وكذا بالنسبة للمؤرخين والاجتماعيين والأنثروبولوجيين.

8- المخطوط مع مصادر أخرى ظهرت في الغرب الإسلامي، كفن الزجل لابن قزمان، وحدائق الأزاهر لابن عاصم، وكتاب الفلاحة لابن بصال من الوثائق التي تعين على إنشاء المعجم التاريخي التطوري للغة العربية.

9- مصادر ومراجع وشواهد ابن هانئ غنية ومتنوعة.

10- مع ما ذكر من جوانب إيجابية للمخطوط فإن ابن هانئ قد فوَّت الفرصة على القارئ في مواضع كثيرة، وذلك عندما سكت عن شرح كثير من الألفاظ التي يصوب نطقها أو بنيتها أو دلالتها.

11- وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

- – الأعلام "قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين": خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط:7،1986م.
- ألفاظ مغربية من كتاب ابن هشام اللخمي في لحن العامة: د. عبد العزيز الأهواني، مجلة معهد المخطوطات العربية، المجلد الثالث، الجزء الأول، مطبعة مصر شركة مساهمة، 1376ه/ 1957م.
- ألفاظ مغربية من كتاب ابن هشام اللخمي في لحن العامة: د. عبد العزيز الأهواني مجلة معهد المخطوطات العربية، المجلد الثالث، الجزء الثاني، مطبعة مصر شركة مساهمة، 1377ه/1957 م.
- إيراد اللآل من إنشاد الضوالِّ وإرشاد السُّؤَّال: أبو جعفر أحمد بن خاتمة الأنصاري، تح: د. رجب عبد الجواد إبراهيم، مكتبة الآداب، القاهرة، ط:1، 1430ه/2009م.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة: جلال الدين عبد الحمن السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (د.ت).
- جمهرة اللغة: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، طبعة بالأوفست، مكتبة المثنى بغداد، (د.ت).
- الجيم: أبو عمرو الشيباني، تح: عبد الحليم الطحاوي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1395هـ/1975.
- الدراسات اللغوية في الأندلس: رضا عبد الجليل الطيار، دار الرشيد للنشر، العراق، 1980م.
- دراسات معجمية نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى: د/ عبد العلي الودغيري، مطبوعات النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط: 1422،1ه/2001م.
- الدرة الكامنة في أعيان المائة الثامنة: ابن حجر العسقلاني، دارالجيل، بيروت، 1414ه/ 1993م.

- ديوان العجاج: رواية الأصمعي، تح: د/عبد الحفيظ السطلي، المطبعة التعاونية، دمشق، 1971م.
- ديوان النابغة الذبياني: تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، (د.ت).
ط:1، 1309هـ/1988م.
- – شرح الفصيح: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن هشام اللخمي: تح: د/عبد الكريم عوفي، رسالة دكتوراه (مرقونة) معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، الجزائر، 1412هـ/1992م.
- العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، بغداد،1982م.
- الفصوص: أبو العلاء صاعد بن الحسن الربعي البغدادي، تح: د. عبد الوهاب التازي سعود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مطبعة فضالة المحمدية، المغرب، 1413-1416ه/ 1993-1995م.
- قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي: د/ عبد العلي الودغيري، منشورات عكاظ، الرباط، ط: 1409،1ه/1989م.
- الكتاب: أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط:2، 1977م.
- – كتاب النبات: أبو حنيفة الدِّنوري، القسم الثاني من القاموس النباتي، جمع: محمد حميد الله، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية بالقاهرة، (د.ت).
- – المحكم والمحيط الأعظم في اللغة: علي بن إسماعيل بن سيده، تح: د/مراد كامل، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط:1، 1392هـ/1972م.
- – المخصص: علي بن إ سماعيل بن سيده، تح: لجنة إحياء التراث العربي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، (د.ت).

- – المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان (الرد على أبي بكر الزبيدي في لحن العامة والرد على ابن مكي في تثقيف اللسان): أبو عبد الله محمد بن أحمد بن هشام اللخمي، تحقيق: د/ عبد العزيز مطر، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، 1981م.
- – المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن هشام اللخمي، تحقيق:د/ حاتم صالح الضامن، مجلة المورد، المجلدات: 10، 11،12، السنوات: 1983/1981م، العراق.
- – المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن هشام اللخمي، تحقيق: مأمون بن محي الدين الجنّان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1415هـ/1995م.
- لحن العامة والتطور اللغوي: د. رمضان عبد التواب، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط: 2، 2000م.
- لحن العوام: أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، تحقيق: د/ رمضان عبد التواب، المطبعة الكمالية، القاهرة، ط:1، 1964م.
- مختصر العين: أبو بكر الزبيدي، تح: نور حامد الشاذلي، عالم الكتب، بيروت، 1417ه/1996م.
- معجم البلدان:ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي، دار صادر، دار بيروت، بيروت، طبعات: 1993،1995،1957 م.
- معجم علماء اللغة والنحو في الأندلس من الفتح إلى سقوط الخلافة (92ه/ 898ه): د. رجب عبد الجواد إبراهيم، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط: 1، 1424ه/2004م.
- نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب: أبو العباس أحمد بن محمد المقري، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، (د.ت).

ـ الإحالات والهوامش:

[1] – لحن العامة والتطور اللغوي، د. رمضان عبد التواب، ص35.

[2] – دراسات معجمية نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، د.عبد العلي الودغيري، ص 73.

[3] – لمعرفة المزيد عن حركة التأليف في ظاهرة اللحن ينظر كتاب الدكتور رمضان عبد التواب: (لحن العامة والتطور اللغوي).

[4] – تنظر ترجمته في مقدمة الكتاب بصنع د. رمضان عبد التواب.

[5] – لحن العامة،ص **6.**

[6] – تنظر ترجمته في بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة 218/2.

[7] – تنظر مقدمة محقق كتاب: إيراد اللآل من إنشاد الضوال وإرشاد السؤال، ص 5.

[8] – تنظر ترجمته في: بغية الوعا ة في طبقات اللغويين والنحاة 48/1، الأعلام "قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين" 318/5، ومصادر ترجمتنا له في شرح الفصيح له بتحقيقي 7/1 وما بعدها، هامش (1).

[9]– مقدمة المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان بتحقيق مأمون الجنان، ص3.

[10] – الدراسات اللغوية في الأندلس، ص 115، شرح الفصيح للخمي 26/1. ومن هذا المختصر نسخة في مكتبتي صورها لي الدكتور حاتم الضامن –رحمه الله.

[11] – تنظر ترجمته في: الدرة الكامنة في أعيان المائة الثامنة 91/1، بغية الوعا ة في طبقات اللغويين والنحاة 192/1، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب 245/6، الأعلام "قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين"284/6، معجم علماء اللغة والنحو في الأندلس من الفتح إلى سقوط الخلافة، ص443.

[12] – مقدمة المخطوط.

[13] – ينظر فهرس الأعلام الملحق بتحقيق الكتاب.

[14] – كتب ناسخ المخطوط (ويقولون، وقلت)، وكذلك الأبيات الشعرية بخط سميك.

[15] – دراسات معجمية نحو قاموس عربي تاريخي، ص 113–114.أنبه على أن صديقنا الدكتور عبد العلي الودغيري وقف عند هذا الجانب الاجتماعي للغة في كتاب (المدخل لتقويم اللسان وتعليم البيان) في بحث ضمنه هذه الدراسات المعجمية. أذكر هذا من باب رد الفضل لأهله، وقد أهدى إلي نسخة منه في مكة المكرمة. جزاه الله عنا وعن العلم خيرا.

[16] – نظرة لكثرة المواد التي اخترت التمثيل بها، ولأن المخطوط لم يطبع،فإني أغفلت الإحالة على أوراق المخطوط، وكذا توثيقه من مظانها، وذلك تجنبا لتطويل الهوامش.

[17] معجم البلدان263/1.

[18] – معجم البلدان263/1.

[19] – المسالك والممالك 102/1، معجم البلدان 245/4.

[20] – للنابغة الذبياني في ديوانه38، أشعار الشعراء الستة الجاهليين228.

[21] – الكتاب 3/ 380.

[22] – المحكم(فدن) 351/9.

[23] – معجم البلدان 1493.

[24] – معجم البلدان 405/1.وفيه: بئر بحضرموت.

[25] – معجم البلدان 416/3، وذكر أنها تقال بالسين والصاد.

[26] – الكتاب 179/2.

[27] – الفصوص53/1.

[28] – مختصر العين313/1.

[29] – العين 289/3.

[30] – معجم البلدان209/2.

[31] – له في ديوانه 345/1.

[32] – الجمهرة222/3.

[33] النبات240.

[34] – النبات240.

[35] – دراسات معجمية، ص 105، 106.

[36] – العين 158/8.

[37] – الجيم28/1.

[38] – المحكم (برنس) 65/8، (غفر) 500/5، المخصص391/1،365.

[39] – ذكر الأهواني أن الكلمة أصلها يونانية، ألفاظ مغربية 148/2.

[40] – الفصوص180/1.

[41] – ذكر عبد العزيز الأهواني أن الكلمة يونانية،ألفاظ مغربية141/2.

[42] ذكر الأهواني أنها اسبانية،142/2.

[43] – المحكم (خزر) 95/5.

[44] – الجمهرة130/3/1.

[45] – الجمهرة55/1.

[46] العين 349/5.

[47] – العين 349/5.

واقع اللغة العربية في المنظومة التعليمية
بين الاستعمال والإهمال

د. عز الدين صحراوي

جامعة باتنـــة1

من الواضح أن تعليمية اللغة إشكالية معقدة فهي حاضرة ولازمة فـــي التفكيـــر اللساني وخاضعة للبحث في كل آن.وهي كذلك ضرورة ملحة تتطلب التطوير فـــي الآليات والمنهج تماشيا مع متطلبات العصر.

فكان لا بد من أن يتحول التعليم من مؤسسة استهلاكية إلى مؤسسة استثمار في إنتاج العنصر البشري الكفء فصار لزاما الإجابة عن الأسئلة المشـــروعة كيـــف ننتج متعلما يمتلك كل المقومات المعرفية والمهارية في اللغة العربية والتفاعل الجيد مع عناصر المعرفة والعصرنة وما الوسائل التعليمية الوظيفية التي تفي بذلك.

وقد شكل الواقع اللساني في المنظومة التعليمية جانبا أساســـيا مـــن الدراســـات اللسانية التطبيقية والتعليميات التطبيقية المعاصرة بهدف إعادة قراءة وظيفة اللغة العربية في المنظومة التعليمية كوسط يستقطب شرائح واسعة من المتعلمين حيـــث تكون الضرورة ملحة في إيجاد تجانس لغوي سواء أكان ذلك في لغة التـــدريس أم في المضامين والمناهج بغية تحقيق وحدة التفكير والتلقي والتوظيـــف، والشـــيء ذاته في نقل وإيصال المعارف، قصد تسهيل الحوار ووالتواصل.

وهكذا كان الحديث عن واقع اللغة العربية في المؤسســـة التعليميـــة متشـــعبا، ولذلك سأقصر جهدي في معالجة نقاط تتمحور حول القضـــايا التـــي تحـــول دون الاستعمال الجيد للغة العربية ونحن حين نعالج جوانب الإشكالية، علينا أن نبحـــث في التعليم كوسط أساسي يسهم في عملية الاكتســـاب اللغـــوي، وأن نضـــع فـــي

تصورنا المؤشرات الإيجابية والسلبية التي تعمل على البناء أو الهدم اللغوي، وانعكاساتها على عملية التحصيل اللغوي لدى المتعلم كجزء من العملية التعليمية.

1- الممارسات اللغوية في المحيط التعليمي امتداد لأساليب العامية

إذا كنا نعتقد أن دور التعليم المطلوب هو تشكيل نواة لبيئة لغوية فصيحة، يمكن أن تسهم في تسريب عادات لغوية عربية تنتهي بتكوين ملكات لغوية قادرة على أن توقف الزحف اللغوي المستهجن، فإن هذه التصورات النظرية قد تتراجع أمام الواقع اللغوي السائد.

فلاشك أننا ندرك أن كثيرا من الممارسات اللغوية في المحيط التعليمي هي امتداد لأساليب العامية، حيث اتسم دور المعلم في كثير من المواقف التواصلية بتوظيف خطاب لغوي مشبع بكم هائل من الألفاظ والتراكيب العامية، حيث تخلى عن وظيفته الأساسية الكامنة في استعمال لغة عربية فصيحة.وهذا مما أوقع المتعلم في ممارسات لغوية غير سليمة.

كان من نتائجها ضعفا " في التحصيل الدراسي بسبب العائق اللغوي الذي يجعله ضعيفا بطيئا في المهارات الأساسية : الفهم والقراءة والكتابة والكلام والاستماع. إضافة إلى خلق مشكلات في العلاقات الاجتماعية ويكون تسلسل المشكلات سريعا: العائق اللغوي يؤدي إلى مشكلتين في وقت واحد، مشكلة التخلف الدراسي ومشكلة الانطواء الاجتماعي، ثم تتفاعل المشكلتان وتزيد كل منهما في تعميق الأخيرة، حيث يسبب التخلف الدراسي مزيدا من الانطواء ويسبب الانطواء مزيدا من التخلف، ثم قد تنشأ مشكلتا كراهية المدرسة والانسحاب من التعليم كلية".[1]

2- ضعف اللغة العربية الوظيفية لدى المتعلمين

فنحن حين نستقرى هذا الواقع اللغوي في المؤسسة التعليمية نسجل ضعفا جليا وواضحا في اللغة العربية لدى المتعلمين يظهر في كثرة الأخطاء الإملائية والتركيبية و الأسلوبية. وفي قدراتهم التعبيرية حيث يعانون في كثير من المواقف

التواصلية من التعبير الوظيفي غير المنسجم مع طبيعة الاستعمالات السليمة للغة العربية. و في هذا يقول الجنيدي خليفة:"هذا ونحن في غنى عن المثل ودوننا الشواهد اليومية في المعاهد والصحف والكتب والمحاضرات فلن يكون استشهادنا بذلك القول إلا من باب تسجيل التطابق بين الحقيقة والتعبير عنها".(2)

كما أشار طه حسين إلى ذات السياق بقوله:"إنك تستطيع أن تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، وأن تطلب إليهم أن يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور وإحساس أو عاطفة أو رأي، فلن تظفر منهم بشيء ولن تظفر من أكثرهم بشيء".(3)

وهذه عائشة عبد الرحمن تذكرنا بعدم تمكن المتعلمين من ديباجة خطاب بسيط، وبمعاناتهم من القدرة على التعبير بلغة سليمة بعيدة عن التداخل أو الاحتكاك اللغوي فتقول:"الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن المتعلم كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربة ازداد جهلا بها ونفورا منها وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه. بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى دراجتها ويعيبه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي قوميته ومادة تخصصه... وتسمع أساتذة كبارا يحاضرون بالعربية أو يلقون أحاديث في أندية ثقافية وتقرأ لهم ما يكتبون من بحوث ومقالات فتدرك ما يعانون من إحساس باهظ بمقدرة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يملكون أداة التعبير السليم الطلق عن أفكارهم وآرائهم".(4)

كما يعبر هادي نهر عن الفكرة والإحساس ذاته، حيث يقول:"لقد أصبحت لغتنا اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات بالحركات، والأنكى من ذلك أننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربة

وآدابها لا يدركون فصاحة القول ولسانهم يلحن ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية".[5]

وهكذا نجد أن الضعف اللغوي في اللغة العربية لا ينحصر في مستوى واحد من المهارات وإنما يتعداه إلى قصور في مهارة التفكير والتعبير أيضا. و لعل السبب في ذلك هذه الهوة الموجودة بين المادة اللغوية المقررة في مناهج التدريس والواقع الاجتماعي؛ حيث نشعر بوجود نقص في تمكين المتعلمين من تلك المهارات اللغوية اللازمة و التي تساعدهم على استخدام اللغة العربية في عملية التفاعل الاجتماعي.

وكانت عائشة عبد الرحمن قد أشارت إلى أن الأزمة ليست في ذاتها وإنما "كوننا نتعلمها قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من أن نتعلمها قواعد لسان أمة ولغة حياة، وقد تحكمت الصنعة وقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظا دون أن تجدي شيئا ذا بال، في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول".[6]

3- اتباع الطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين

إن اتباع طريقة التحفيظ والتلقين في تعليمية اللغة العربية لا تخلو من نتائج سلبية لا تقف عند حدود سرد المعلومات بل تتجاوزها إلى تعطيل قدرات التلميذ في التعبير وممارسة ما اكتسبه بشكل جيد. "وأنا أظن أن الطريقة التي يقدمون بها اللغة العربية إلى المعاصرين بدءا من تلاميذ المدارس والشواهد، كما يحدث عند بعض المجددين... علينا أن نتساءل ونحن نواجه التلميذ بدور اللغة العربية: هل نعلمه لغة أجنبية أو نعلمه لغته ؟ وإذا اخترنا الإجابة الثانية، فإننا فيما يبدو نهمل كنزا عظيما يكاد أكثر من ثلاثة أرباع المخزون اللغوي لدى التلميذ وهو لغته (العامية) التي تنتمي معظم مفرداتها وتراكيبها ونحوها وصرفها إلى اللغة العربية، ولا تفترق عنها إلا افتراق اللغة الشفوية عن المكتوبة".[7]

كما أن المتتبع لطرائق تدريس اللغة العربية يجدها تتسم بطابع التقليد والحشو، من حيث الاعتماد على إملاء الدروس دون إتاحة الفرصة للمناقشة والحوار أو بما يسمي بالعملية التفاعلية مما جعل المتعلم مكتفيا بما يقدمه المعلم من معلومات بصفته المصدر الأول والأخير.

وكأن اللغة مجموعة من الحقائق العلمية تكفي لتكوين المهارة اللغوية من دون الممارسة الفعلية الأنجازية. "وعلينا أن نتساءل ونحن نقدم للطالب (هيكل اللغة) هل نقدم له جسد اللغة الحي النابض بلحمه ودمه وحيويته وجماله؟ نقدم له هيكلها العظمي الذي يبدو مخيفا ومفزعا في بعض الأحيان حتى وإن بدا صلبا".[8]

إن حياة اللغة العربية لا يجب أن تعيش في الأذهان بعيدة عن الواقع التداولي الفعلي، كما أن حصرها داخل حدود القسم دون أن تكون لغة وظيفية، قد يشعرنا بعدم فاعليتها ويبعث على الإحساس بعدم أهميتها أو جدوى التمكن منها.

إذ لا يمكن للغة أن تنمو في أي مجتمع من خلال حفظ قواعد النحو والصرف وحدها. "إن تعليم قواعد اللغة ليس الوسيلة الأولى لصياغة الفكر البشري ليكون قابلا للتواصل مع الآخرين، وبقدر ما يتنامى هذا التعلم في الوصول إلى درجات رفيعة من الإجادة، بقدر ما يتحقق التواصل المجتمعي".[9]

مما يعني أن المتعلم بحاجة إلى تفعيل ما يتلقاه من معلومات ومعارف، ويعمل على توظيفها عمليا، تفاديا لكل تعطيل بين الرصيد اللغوي الذي اكتسبه والواقع الاجتماعي بمتطلباته اللغوية. "إذا من أهم مظاهر الضعف لدى هؤلاء الناشئة، افتقارهم للطلاقة والتعبير بلغتهم الفصحى... وضآلة محصولهم من الألفاظ الملائمة لاحتياجاتهم في التعبير... بالإضافة إلى قصور وعي الكثيرين منهم بخطورة ما يعانون منه وجهلهم بمصادر تنمية الرصيد اللغوي وبطرق استغلال هذه المصادر".[10]

وشيئا فشيئا غدت واقعا لغويا له انعكاساته السلبية، شكل عائقا أمام خلق انسجام لغوي، حتى أننا نجد من ينظر إلى هذا الواقع على أنه يشكل عبئا على المتعلم وهو

مما يهدد التحصيل الدراسي، وطريقة تفكيره وشخصيته على أساس أن الطفل سيتعامل مع نظامين للتعبير والتفكير ".[11] وهذا ما نعده عائقا للعملية التعليمية السليمة "مما يعطل ويشوش أذهان المتعلمين"[12] ويبعدهم عن الاستقرار الذهني واللغوي السليمين.

حيث لا تربطه علاقة استعمال لغوي تواصلي متين بالحياة اليومية لعدم وجود رابط لغوي بين الواقع اللغوي التعليمي والواقع التواصلي الأسري أي بين المؤسسة التعليمية والمحيط الاجتماعي؛ حيث نسجل هذا التباين بين ما يتعلمه المتعلم في المؤسسة التعليمية وبين ما يسمعه ويتواصل به خارج القسم. والواقع أن مشكلة استيعاب واستعمال اللغة على وجه العموم ذات جوانب ثلاثة:

1- المعلم:

يقول الأستاذ رابح بوحوش: إن الأستاذ الذي "ليس له تكوين علمي وبيداغوجي، ويجهل أصول التدريس والأسس التربوية والنفسية يكون عاملا مهما في ضعف المستوى لانعدام تحضير المادة العلمية تحضيرا جيدا، ينجر عنه عدم توصيل الرسالة، فيؤدي ضعف تقديم المعلومات إلى فقدان الثقة بينه وبين المتعلم. والأكيد هو أن لا تعلم من غير ثقة متبادلة بين المعلم والمتعلم؛ لأن التجارب التربوية أوضحت أن الأستاذ الضعيف الشخصية والمعلومات، غالبا ما يغرس في نفوس طلابه كراهية المادة، فيسهم بتصرفاته غير السليمة، وتدريسه المضطرب في إضعاف المردود العلمي وضحالة المستوى".[13]

وقد مضى زمن كان ينظر فيه للمعلم بأنه رمز المعرفة ومصدرها، أما وقد تغيرت المجتمعات وتطورت النظريات البيداغوجية، وأصبح التعليم مطلب الجميع، فإن العملية التعليمة أضحت في غاية الصعوبة. فمن المعلوم أن المعلم ذاته بحاجة إلى معارف ومهارات لغوية وبيداغوجية جديدة لمعالجة ومواجهة ما يلاحظه من عدم اهتمام المتعلمين بالتعليم وضعف مستواهم وحرصهم على النجاح

دون بذل جهد، بالرغم مما تتطلبه العملية التعليمية من ضرورة تحلي المتعلمين بقدرات معرفية تؤهلهم للإسهام بقدر كاف في إثراء وتفعيل العملية التعليمية.

والحقيقة أن دور المعلم أساسي ومفيد في إرساء اتجاه إيجابي نحو اكتساب اللغة العربية وإتاحة الفرصة لممارستها، والتحكم في مهاراتها، إلا أن الواقع مغاير لمثل هذه التوقعات، فعمله لا يخلو من إرهاق في إعداد المتعلمين، وتطبيق توصيات الوزارة بضرورة إتمام المناهج المقررة، وإعداد المذكرات وتصحيح أوراق الامتحانات. ثم هو بهمومه الأسرية وتحسين وضعه الاجتماعي، فلا يجد متسعا من الوقت لمتابعة كل ما ينشر من دراسات وبحوث يستثمرها في تحسين مهاراته الأدائية وإثراء رصيده المعرفي.

إن وجود المعلم الناجح شرط أساسي، للحصول على تعليم عربي ناجح، ومن البديهي أن تكون هذه الحصيلة المعرفية عميقة في مادته شرطا آخر لنجاحه في وظيفته، إذ لابد أن يكون مهيئا لغويا ونفسيا ومهنيا لأداء وظيفته.

"ويبدو أن مناهج التدريس بالجامعات الجزائرية تفتقر إلى مثل هذه الخصائص التربوية والأساليب العلمية الحديثة، لذلك ابتعدت عن الطلاب ونفرتهم من التدريس، فابتعدوا عنها ونفروا فتولدت الأزمة بين الأستاذ والطالب انجر عنها فقدان الثقة وتحطمت أسطورة الأستاذ الذي يشبه الرسول، فتدنى المستوى وانعكس ذلك على الوضع العام بالجامعة الجزائرية".[14]

2- المادة التعليمية:

لا تزال المكتبة في المؤسسة التعليمية عاجزة عن توفير الكتاب العلمي الحديث المؤلف باللغة العربية أو المترجم إليها ومرد ذلك حسب ظني، الحافز المادي والمعنوي حيث "يعد الكتاب الجامعي عامة والكتاب العلمي بخاصة عمدة العملية التعليمية والأبحاث العلمية... إن غياب هذا العنصر الجوهري في بلادنا وفي مكتباتنا الجزائرية، أسهم في توليد الشعور بالضجر والميل إلى التقاعس والكسل

لدى طلابنا الجامعيين فانجر عن ذلك غياب الروح العلمية والمبادرة الخلاقة في صفوف الطلاب والباحثين بالجامعات الجزائرية".[15]

كما أن عدم توفر الكتاب العلمي الحديث باللغة العربية سواء أكان ترجمة أم تعريبا وتأليفا يعد أحد أسباب هذه الإشكالية فهيمنة اللغة الأجنبية وبخاصة في تعليم المعارف العلمية أسهم في تقليص حركة التأليف باللغة العربية، ومن فرص استخدام وإنعاش مخزونها اللفظي عن طريق القراءة والكتابة.

وغني عن البيان أن الترجمة ضرورة ملحة للتحقيق المتواصل العلمي المستمر بين المجتمعات العربية حيث تتسارع وتيرة التطور العلمي، فتزداد العربية ثراء وغنى، كما تسمح باتساع آفاقها بالحصيلة المعرفية الجديدة، وتصبح بذلك قادرة على تأدية رسالتها في عصر العلم والتقدم التكنولوجي، بفعل عملية التكامل بين ما تقوم به الترجمة والتعريب.

مع الإشارة إلى أننا لا ندعو إلى الانغلاق على أنفسنا بل الانفتاح على العالم الخارجي: على علمه ومنجزاته الحديثة في العلم وتطبيقاته، ولا يتسنى ذلك إلا بإتقان لغة أجنبية نطل بها إطلالة نيرة على إنجازات العلم الحديث وآفاقه الرحبة، ولذلك وجب الاهتمام بتعلم لغة أجنبية. وإذا كانت ضرورية لمتعلم المراحل الأولى من التعليم فهي أساسية وحتمية للمرحلة الجامعية على أن تكون هذه اللغة:"قادرة أن تضيف إلى اللغة العربية ما لا تتوفر عليه من مبتكرات علمية ومن خبرات ومصطلحات مفيدة وتقنيات حضارية وفنية جديدة قادرة على الدفع بعملية تطويرها.وأن يكون استعمال هذه اللغة الأجنبية مؤسسا على فلسفة تربوية وحضارية واضحة الأهداف والمعالم والتوجهات؛ أي أن ترسم لهذا الاستعمال أدواره ومجالاته وحدوده".[16]

3-المتعلم:

شهدت السنوات الأخيرة ازديادا هائلا في أعداد المتعلمين حيث امتلأت القاعات والمدرجات بحشود منهم، مما أدى إلى ضعف في التحصيل واستيعاب وفهم المادة

التعليمية كما قل التفاعل بين المعلم والمتعلم فكان لكل ذلك أثره العميق في ضعف التحصيل في العملية التعليمية التعلمية.

إن هذا الواقع وضع متعلم اللغة العربية في متاهة الاضطراب والتداخل اللغويين "سيؤدي بلا شك إلى اتساع رقعة الظاهرة المذكورة وازدياد خطورتها؛ لأنها تعمل على التقليل من فرص استخدامهم للغتهم أو فرص التمكن منها فحسب وإنما تبعثهم على النظر إلى هذه اللغة على أنها الأقل شأنا والأقل جدارة بالاهتمام، فتزيد من جهلهم بها وبمكانتها ودورها في عملية البناء الحضاري... وتضعف من سعيهم أو حماستهم لتطوير مهارتهم فيها".(17)

وفي خضم هذا التقاطع الوظيفي بين المستويات اللغوية، تتجسد ثنائية لغوية أخرى بين ممارسة العملية التعليمية كواقع رسمي يقتضي توظيف اللغة العربية، وبين واقع الكفاءة اللغوية والإنجاز العملي لدى الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، التي تقف عاجزة أمام الاستخدام الجيد لها، سيقود حتما إلى البحث عن البديل المتمثل في العامية.

"فهذه النظرة المغلوطة من المجتمع عامة والمتعلمين بخاصة أدت إلى آثار خطيرة ومؤسفة، أقلها أن الجهل بالاستعمال الصحيح للغة ليس أمرا هينا مع أنه يعتبر من المتعلم جهلا مركبا ودليلا على فقدان الإحساس بالذات والانتماء".(18)

إن المتتبع للمسار اللغوي السائد في التعليم سيشعر بهذا الواقع الذي عليه اللغة العربية بين ولائها لماضيها العقدي والثقافي الزاخم بالتراكم المعرفي المجيد الذي حققته طوال عقود من الزمن قبل أن يصاب عقل الفرد الجزائري بهذا الضعف اللغوي ويعيش حالة من التقهقر جراء تقاطعات تاريخية أسهمت في تكريس هذا الركود ردحا من الزمن، وبين الوفاء بضرورات الحضارة الحديثة وما تقتضيه من سلوكات لغوية قد لا تقبل بالعربية أن تكون رافدا لها.

ومن ثم لابد من السعي الحثيث لخلق توازن لغوي بين ذلك الإرث اللغوي وهذه الطموحات الآنية والمستقبلية المتمثلة في المعاصرة بكل ما يحمله المصطلح من قدرة على إثبات الوجود، على الرغم من كثرة المفارقات والتحديات اللغوية.

وختاما فقد لخص محمود أحمد السد جوانب إشكالية الاستيعاب اللغوي بقوله:"والواقع لو فكرنا في مشكلة استيعاب لغة الدراسة (العربية) وبحثنا في أسباب هذا التدني في الاستيعاب لوجدنا أن هناك أسبابا متعددة تسهم في هذه الظاهرة، ويمكن ذكر أهم هذه العوامل متمثلة فيما يلي:

1-العامية وآثارها السلبية على كل اكتساب المهارات اللغوية، إذ إن ما يبنيه معلم اللغة العربية معرض للهدم بسبب استشراء العامية في مرافق الحياة: في البيت والشارع حتى إن كثيرا من المسلسلات التلفزيونية والإذاعية تقدم برامجها بالعامية. ومن هنا نجد أن المتعلم لا يستمع إلى العربية إلا في ساعات قليلة. وهذه الساعات المحددة غير كافية لاكتساب المهارات اللغوية.

يضاف إلى ذلك أن أغلب المعلمين حتى ضمن جدران الأقسام يستخدمون العامية في تدريسهم وشرحهم، ولا يعملون على تشذيب إجابات المتعلمين إذا ما كانت بالعامية، فيرسخ الخطأ على الألسنة والأقلام.

2-طرائق التدريس والأساليب التلقينية التي نتبعها في تدريس اللغة، عامل آخر من عوامل ضعف الاستيعاب؛ إذ إن اللغة لا تكتسب إلا بالممارسة والمران والاستخدام المستمر. والطرائق التلقينية تجعل المتعلمين سلبيين انفعاليين لا إيجابيين فعاليين مما يفوت عليهم استخدام اللغة ويحول بالتالي دون اكتساب المهارات اللغوية".[19]

طالما نناقش في أوساطنا التربوية مشكلة تدني المستوى اللغوي، ونحمل العامية سبب ذلك التدني تارة كما نحمل المناهج والكتب والطرائق المتبعة في التدريس تارة أخرى، وطورا ثالثا نعزوا السبب إلى إعداد المعلمين. وواقع الأمر أن هذه العوامل جميعها تؤدي إلى التدني الذي نلمسه في مختلف ميادينا اللغوية.

"فمن المعروف أن للغة أربع مهارات رئيسية هي الاستماع والكلام والكتابة والقراءة، ويلاحظ في هذه المهارات أن الاستماع والقراءة مهارتان استقباليتان، في حين أن الكلام والكتابة مهارتان إنتاجيتان، ذلك أن المستمع أو القارئ يستقبل ما يرسله المتكلم أو الكاتب، في حين أن الكاتب أو القارئ يقوم بالإنتاج والإرسال إلى قارئ أو مستمع".[20]

وإذا كان من الطبيعي أن إتقان أي مهارة من المهارات التي يكتسبها الإنسان في حياته ومن بينها اللغة، لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة والمران "فإن من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية، ضعف المهارات أو الكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة وعدم وجود الاهتمام الكافي بتقوية وتطوير هذه المهارات أو الكفاءات؛ بحيث تصبح مواكبة للطرق والمناهج الحديثة في التعليم ومتلائمة مع معطيات هذا العصر وما تواجهه اللغة من ظروف وما يعيه أهلها من أوضاع.

فما زال كثير من معلمي هذه اللغة ينهجون في تدريسهم طرقا سقيمة لا تجذب التلاميذ ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللفظي وتطوير مهاراتهم اللغوية على النحو المطلوب، بل إن بعض هذه الطرق قلل من الحماس لتعلم اللغة ويضعف القدرة على اكتساب مفرداتها وصيغها الصحيحة ويؤدي إلى النفور من دروسها".[21]

وإذا كان من الواضح أن المتعلمين جميعهم تلاميذ وطلابا، لا يوظفون اللغة العربية خارج المؤسسات التعليمية، فإنه من الواضح أيضا أنها لا تستعمل بطريقة جيدة وسليمة حتى داخل المؤسسات التعليمية. فظاهرة استعمال العامية إن في شرح المحاضرات والدروس من قبل الأساتذة، أو في إجابات التلاميذ ومناقشاتهم، أمر ملفت للانتباه.

قائمة المراجع:

(1) – بوحوش رابح. 2001: اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء اللغوية لطلاب الجامعة. مجلة التواصل. عدد 08. جوان. جامعة عنابة.

(2) – الجنيدي خليفة. د ت: نحو عربية أفضل. دار مكتبة الحياة. بيروت.

(3) – درويش أحمد. 1999: إنقاذ اللغة من أيدي النحاة. دار الفكر. دمشق.

(4) – الخولي محمد علي. 1988: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية. مطابع الفرزدق. الرياض.

(5) – نقلا عن: الزوبعي عبد الجليل، الغنام محمد أحمد. 1968: التعليم العالي في العراق، اتجاهاته نموه ومشكلاته. جامعة بغداد.

(6) – طه حسين. 1937: في الأدب الجاهلي. دار المعارف بمصر. القاهرة.

(7) – عبد الرحمن عائشة. 1971: لغتنا والحياة.

(8) – محجوب عباس. 1986: مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية. دار الثقافة. الدوحة. قطر.

(9) – مصطفى محسن. 1996: حول الأبعاد السوسيوأنثروبولوجية للمسألة اللغوية وإشكالية التنمية والحداثة: قضية التعريب في الوطن العربي أنموذجا. مجلة المستقبل العربي. عدد 214. السنة التاسعة عشرة. كانون الأول/ديسمبر.

(10) – المعتوق أحمد محمد. 1986: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها.

(11) – السيد محمد أحمد. 1989: شؤون لغوية.

(12) – نهر هادف. 1978: أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية. سلسلة اللسانيات 4 تونس 13–14 ديسمبر. الجامعة التونسية.

« Le bilinguisme sauvage relevé un grand nombre de troubles du langage chez le scolaire ».

(13) – Moatassime. A. : Bilinguisme sauvage blocage linguistique.

ـ الإحالات والهوامش:

(1) – الخولي محمد علي. 1988: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية. مطابع الفرزدق. الرياض. ص 202.

(2) – الجنيدي خليفة. د ت: نحو عربية أفضل. دار مكتبة الحياة. بيروت. ص 66.

(3) – طه حسين. 1937: في الأدب الجاهلي. دار المعارف بمصر. القاهرة. ص 23.

(4) – عبد الرحمن عائشة. 1971: لغتنا والحياة. ص 191.

(5) – نهر هادف. 1978: أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية. سلسلة اللسانيات 4 تونس 13-14 ديسمبر. الجامعة التونسية. ص 122.

(6) – نقلا عن: الزوبعي عبد الجليل، الغنام محمد أحمد. 1968: التعليم العالي في العراق، اتجاهاته نموه ومشكلاته. جامعة بغداد. ص 45.

(7) – درويش أحمد. 1999: إنقاذ اللغة من أيدي النحاة. دار الفكر. دمشق. ص 13.

(8) – المرجع السابق. ص ص 13-14.

(9) – المرجع نفسه. ص ص 78.

(10) – المعتوق أحمد محمد. 1986: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها. ص 7.

(11) – الخولي محمد علي. 1998: الحياة مع لغتين. ص 153.

« Le bilinguisme sauvage relevé un grand nombre de troubles du langage chez le scolaire ».

(12) – Moatassime. A. : Bilinguisme sauvage blocage linguistique. P 626.

(13) – بوحوش رابح. 2001: اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء اللغوية لطلاب الجامعة. مجلة التواصل. عدد 08. جوان. جامعة عنابة. ص 18.

(14) – المرجع السابق. ص 19.

(15) – المرجع نفسه. ص 20.

(16) – مصطفى محسن. 1996: حول الأبعاد السوسيوأنثروبولوجية للمسألة اللغوية وإشكالية التنمية والحداثة: قضية التعريب في الوطن العربي أنموذجا. مجلة المستقبل العربي. عدد 214. السنة التاسعة عشرة. كانون الأول/ديسمبر. ص 60.

(17) – المعتوق أحمد محمد. 1986: الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها. ص 09.

(18) – محجوب عباس. 1986: مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية. دار الثقافة. الدوحة. قطر. ص 68.

(19) – السيد محمد أحمد. 1989: شؤون لغوية. ص ص 70-71.

(20) – الخولي محمد علي. 1988: الحياة مع لغتين. ص 32.

(21) – المعتوق أحمد محمد.1986: الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها. ص ص 10-11.

طرائق توسيع استعمال اللّغة العربيّة
في المستويات التّعليميّة.

أ.د. سعاد بسناسي

جامعة وهران1

الملخّـــــص:

تعتبر اللّغة عنصرا رئيسا من عناصر تشكّل الهويّة الوطنيّة؛ لذا تبذل المجتمعات مجهودات لتأسيس قواعد رصينة ومتينة قصد توسيع استعمال لغاتهم، ومن أجل نشرها وتعميمها داخل مجتمعات أخرى؛ حيث كان البدء بالمجال التّعليميّ ومختلف مؤسّساته عبر مراحله المتلاحقة؛ ذلك لوعيهم الشّديد بأهمّيّة التّعلّم والتّعليم، لأنّ رقيهم من رقيّه، وتمّ تحقّق ذلك من خلال نظرة استشرافيّة، وتخطيط محكم، وعمل منهجيّ، كما في التّجربة الفرنسيّة وغيرها.

والجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا مرّت بمراحل حاسمة في تاريخ منظومتها التّعليميّة، وفي كلّ مرّة كان يطرح مشكل (استعمال اللّغة العربيّة) في مختلف الموادّ، بدءا من مرحلة التّعريب إلى ما وصلت إليه اليوم من تطوّرات نتجت عن تلاقح الأفكار، واستثمار التّجارب، وتوظيف للوسائل التّكنولوجيّة الحديثة. ولا نخفي همّ الجميع في المجال التّعليميّ اتّجاه استعمال اللّغة العربيّة، بدءا من المرحلة الابتدائيّة التّي هي أساس المراحل اللاّحقة إلى ما بعدها وصولا إلى المرحلة الجامعيّة؛ وذلك بسبب المشاكل التّي تحذوه وتحيط به من اختلاطها بلهجات أو لغات أخرى، وتخلّي بعض المعلّمين في غالب الأحيان عن استخدام اللّغة العربيّة، ومن هنا يطرح بقوّة هذا المشكل، لتقصّي الأسباب، واستنباط الخلفيّات، واستخلاص المرجعيّات؛ لأنّ الواقع التّعليميّ وغيره من المجالات يخبرنا بضرورة الاهتمام، والمتابعة، والعناية

باللّغة العربيّة، ومن ثمّة محاولة تشخيص الحالة، وعرض الطّرائق لتحسينها إلى حين الخروج منها إن أمكن ذلك بحول الله تعالى.

تمهيـــد:

إنَّ اللّغة وسيلة من وسائل التَّواصل الاجتماعيّ، بها يتمُّ التَّعبير والتَّبليغ والتَّعامل بين الأفراد والجماعات، وبها يعبِّر الإنسان عن أفكاره وعواطفه، وبهـــا يخاطـــب غيره مرسلاً ما عنده إليه، وبها يستقبل ما عند غيره إليه، لولاها لما كانت علـــوم، ولا فنون ولا ديانات، ولا فلسفات. والعربيَّة من اللّغات الإنســـانيَّة، وتنتمـــي إلـــى فصيلة السّاميات، ووظيفتها كوظيفة هذه اللّغات؛ وإنَّما تختلـــف عنهـــا بـــاختلاف حاجات النَّاطقين بها على اختلاف محيطهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، ومعتقداتهم؛ ذلك لأنَّ هذه الخاصَّية الحيويَّة العزيزة تمثِّل ذروة ما كرَّم به الله ــ تعـــالى ــ جـــنس البشر، وتقتضي توليد الملكة اللِّسانيَّة، وتقويمها وتنميتها ورعايتها بالتَّجدّد والإغناء والكفاية؛ ليواكب المرءُ لغةَ قومه في الخطاب والفهم والعمل والإنتـــاج العلمـــيّ أو الأدبيّ"[1]" وهذا يفسِّر اهتمام المجتمعات بلغتها، وسعيها الجادّ المتواصـــل للحفـــاظ عليها من كلِّ مشين، والاهتمام بالمهارة اللّغويَّة تكوينًا واعتناءً ونماءً، يصل عنـــد صاحبها إلى دائرة الإبداع، وهي درجة راقية لا يمكن تحقيقها بســـهولة مـــا كـــان بخاصّة في المؤسّسات التّعليميّة، والتّكوينيّة.

لقد برهنت اللّغةُ العربيَّةُ عبر فتراتٍ تاريخيَّةٍ متتاليةٍ ــ إلى عصرنا هذا ــ أنَّها لغةٌ حيويَّةٌ متجدِّدةٌ، قابلةٌ للنَّمـــاءِ والعطـــاءِ؛ كونهـــا ســـايرت عديـــد التَّطـــوُّرات في مختلف المجالات، وبخاصّة العلميّة والتّعليميّة. فالعربيَّةُ لغةٌ قادرةٌ على استعادةِ مكانتِها وسيادتِها في كلِّ زمانٍ ومكانٍ قصدَ تأديةِ واجباتها الأدائيَّة المنوطة بها. ولا يمكن أن نتحدَّث عن المستقبل اللّغويّ في أيِّ مجتمع إلاَّ بدراسة واقعـــه اللّغـــويّ، والتَّعليم من أهمّ الأسس التّي تقوم عليها المجتمعات؛ إذ من خلالهـــا تقـــاس نســـبة الارتقاء والازدهار. وواقعُ اللّغة العربيَّة في المؤسَّسات التَّعليميَّة بالجزائر، يقودنا إلى حديث المهارة اللّغويَّة، والرّصيد اللّغويّ"[2]" والبحث عن طرائق توسيعها أكثـــر

ممّا هي عليه، إضافة إلى العناية بكيفيَّة اكتساب المتعلِّم النّطق الصَّحيح، والأداء الحسن، والتَّعبير الجيِّد؛ فالمهارات اللّغويَّة مطلوبة في مختلف المواد التَّعليميَّة؛ لإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، بمعرفة واقعها ومستقبلها في مدارسنا، مع السَّعي لإيجاد مواطن ضعفها، والبحث عن طرائق توسيع استعمالها، وعوامل تنميتها وتكوينها والنّهوض بها لدى المتعلِّمين في مختلف المراحل والمستويات والمؤسّسات. والمهارة اللّغويَّة تقترن بالنّطق والسَّمع بدايةً؛ باعتبار أنَّ النَّاطق منذ طفولته ينطق ويسمع"[3]" وتتوالى مهارات أخرى عبر مراحل حياته التَّعليميَّة، أين يكون الاهتمام بها أكثر في مختلف المؤسَّسات التَّعليميَّة، ويكون المعلِّم موجِّهًا للعمليَّة التَّعليميَّة؛ لذا ينبغي أن تكون لديه قدرات ومهارات لملاحظة تطوّر الرَّصيد اللّغويّ للمتعلِّم، وغرس هذه المهارات فيه.

لقد كان لزامًا على الجزائر بعد الاستقلال إعادة بناء شخصيّتها؛ حيث انتقلت من ثورة التّحرير إلى ثورة البناء والتّشييد، لاستعادة الذّات الوطنيّة، وكان التّعريب جزءا من هذا الجهد، مع ما لقيه من عقبات ومشاكل في مختلف المجالات وبخاصّة التّعليم؛ لأنّ الواقع اللّغويّ أصبح متأزّما، وهو ما احتاج إلى تصحيح وتخطيط؛ وذلك لأنّ اللّغة تحتفظ بالتّراث الثّقافيّ جيلا بعد جيل، وتجعل للمعارف والأفكار البشريّة قيمها الاجتماعيّة بسبب استخدام المجتمع للّغة، للدّلالة على معارفه وأفكاره، وباعتبار اللّغة من أقوى الوسائل التّعليميّة؛ فهي تساعد الفرد على تكييف سلوكه وضبطه حتّى يتناسب وتقاليد مجتمعه"[4]" فوظائف اللّغة عديدة ومتنوّعة؛ لكن أغلبها مرتبط بالتّعليم والثّقافة التّي يحملها الفرد الذّي يزوّده التّعليم بقسط كبير منها؛ لذلك كانت الأداة الأساسيّة لغرس العناصر المادّية المتعلّقة بالاختراع والتّكنولوجيا، أو المعنويّة المتعلّقة بالدّين والأخلاق والآداب وغيرها في النّاشئة، سواء في المدرسة أم خارجها"[5]".

وإنّ تراجع استعمال العربيّة في المؤسّسات التّربويّة، يقودنا إلى البحث عن الأسباب، وإحصاء المشاكل وجمعها، واستنباط العراقيل التّي حالت دون تحقّق

ذلك، ومنها إيجاد الحلول؛ بل والعمل مباشرة على تجسيدها، ومن أهمّ تلك المشاكل نذكر الجانب الدّيمغرافيّ المتمثّل في كثرة المتعلّمين بالأقسام، وتجاوزهم الأربعين مثلا، والاجتماعيّ، والنّفسيّ، والتّربويّ، والتّعليميّ، ممّا يتطلّب جهود أفراد وجماعات بدءا من المدرسة والأسرة ومحيط المتعلّم. وبالتّالي إن أردنا توظيف اللّغة العربيّة في أوسع نطاقاتها، ينبغي الاهتمام بالطّفل بدءا من محيطه العائليّ إلى المدرسيّ إلى ما دونهما؛ لأنّ الأطفال تولد معهم المواهب والقدرات الخاصّة والذّكاء، والاستعداد للعبقريّة، ولا تحتاج منّا إلاّ الاكتشاف والتّنمية، شرط أن يتعاون الجميع في هذه المهمّة؛ حيث يتعاون الآباء والمدرّسون والأندية والجمعيّات المهتمّة بالأنشطة التّرفيهيّة والرّياضيّة والثّقافيّة والفنّيّة في عمل برنامج مترابط يهدف إلى الاكتشاف الصّحيح لتلك القدرات، ووضع خطّة لتنميتها والاستفادة منها.

إنّ التّعليم يكون في المادّيات والمعنويّات، وهو تكوين قدرات وإيصال معلومات، في مختلف الموضوعات والمجالات والمستويات، بمجموعة من الوسائل والتّقنيات والمهارات المستعملة في التّبليغ والإيصال، وهي قواعد لتنظيم مواد التّعليم والتّكوين. والمعلّم هو أحد عناصر العمليّة التّعليميّة، إلى جانب المتعلّم، والمنهج والطّريقة، وينبغي أن يستحضر مدرّس اللّغة ثلاثة أسئلة أساسيّة، وهي: من يعلّم، وماذا يعلّم، وكيف يعلّم، وبماذا، ومن هنا نتساءل، أين الخلل في العمليّة التّعليميّة بعامّة؟ وتوسيع استعمال اللّغة العربيّة، أفي نوعية الوسائل النّاقلة المنقولة، أم في النّقل والتّبليغ؟ أم في تنظيم عناصر المادّة التّعليميّة، أم في غير هذا جميعه؟. ويجب أن تراعى في العمليّة التّعليمية أربعة أركان، وهي المعلّم والمتعلّم والمادّة والزّمن، ولكلّ ركن جوانب وأبعاد. فالمعلّم المكوّن والمكوِّن، عنصر هامّ في العمليّة التّعليميّة، ويشترط فيه التّكوين المستمرّ والمتجدّد علميًّا وبيداغوجيًّا ونفسيًّا. ويُفهم من هذا، أنّ المعلّم ركن أساسيّ في العمليّة التّعليميّة النّاجحة؛ لذا ينبغي أن يكون متمكّنا من المادّة وخبيرًا بطرق تدريسها، وأن يمتلك القدرة على التّوظيف والتّحليل والتّعليل. وأن يكون هدفه من تدريس المادّة ليس فهم القاعدة فحسب؛

وإنَّما تمكين المتعلِّم من توظيفها وتطبيقها في مختلف المجالات، ليكون قادرًا على الإبداع والخلق والتَّجديد، وبالنِّسبة للمتعلِّم، ينبغي أن تكون لديه جملة من القدرات، منها الانتباه والاهتمام والمناقشة وحسن الاستيعاب، والقبول في تجديد المادَّة التي سبق تحصيلها، وهذه العوامل كلّها مساعدة على تطوير وتوسيع مهارات المعلِّم، وتنميتها عند المتعلِّم، وبخاصّة المهارات اللّغويّة والأدائيّة.

إنَّ أصل اللّغة أصوات منطوقة، وكلُّ لغة تمثِّل لهذه الأصوات برموز كتابيَّة معيَّنة، بطريقة منظَّمة ومنضبطة، وهذا التَّنظيم مع الانضباط يتمثَّلان في أنساق صوتيَّة تميِّز كلّ لغة عن سائر اللّغات، وتتَّضح هذه الأنساق الصَّوتيَّة، عن طريق تشكيل المقاطع وتوزيع النَّبر عليها، و بنية الكلمات وتوظيف التَّنغيم في نطقها داخل السِّياق، والإيقاع على مختلف التَّراكيب. وعامل تنظيميَّة اللّغة يسهِّل من أمر تعلُّمها، ومن تنظيم طريقة تعليمها؛ لأنَّ المتعلِّم سيكون أكثر استجابة للتَّعليم، والمتعلِّم أكثر استجابة للتعلُّم، وعلى أعلى درجة من التيقظ، والانتباه، والتَّفاعل، والمشاركة، وعلى أعلى درجة من التَّحصيل"[6]. وقد يعتري اللّغة عدد من المعوقات"[7]"" وتقسَّم إلى معوقات نموّ وممارسة، تسبّب تراجعا في استعمال اللّغة.

إنَّ السَّبب الرَّئيس في حدوث معوّقات النّمو، يرجع إلى مشكلات في النّطق أو التَّفكير أو مشكلات نفسيَّة، ويتمثَّل هذا المشكل أساسًا فيما يحول بين الفرد ونموِّه اللّغويّ، ويُردّ إلى عجز في الأداء اللّغويّ عند الفرد، كاللُّثغة، واللَّجلجة، والحبسة الكلاميَّة، كما ترجع بعض أسباب مشكل النّمو إلى سوء التَّعلُّم والتَّعليم. ويمكن ردّ معوقات الممارسة إلى سوء الممارسات اللغويَّة؛ وذلك بسبب وجود مستويات لغويَّة متعدِّدة أحدها فصيح، والباقي عامِّي أو أجنبيّ. ومن انعكاساتها السّلبيَّة تبعيَّة الفرد إلى لغة أخرى، أو ممارسة لغة أجنبيَّة في مواقف لا تستدعي ذلك. ومنه فإنَّ العمليَّة التَّعليميَّة، تتطلَّب توافر عناصر أساسيَّة مكمِّلة لبعضها، وكلّ هذه الوقائع موجودة بتفاوت في مدارسنا الجزائريَّة، وفي مختلف الأطوار بدءًا من الابتدائيّ إلى الجامعيّ، وهي واقع ينبغي التَّعامل معه لتجاوزه إلى مستقبل أفضل.

لقد أصبحت الحاجة إلى تعلُّم اللّغة وتعليمها ضرورةً ملحَّةً في واقع مجتمعاتنا، وبذلك ازدادت حاجة المعلِّم والمتعلِّم للاطِّلاع على مختلف المعارف اللِّسانيَّة الحديثة؛ لتوقّع مستقبل متطوِّر ومتجدِّد للّغة، باعتبار أنَّ المعارف اللِّسانيَّة تعدُّ خلفيَّة أساسيَّة في مجال تعلُّم وتعليم اللّغة؛ لأنّها تعتبر كائنًا اجتماعيًّا، يقوم بوظائف متنوِّعة منها: الاتِّصال والتَّفاهم؛ لأنَّها كائنة في أذهان من يتواصلون بها، وفي وجدانهم وحياتهم، ولأهمِّيتها نجدها مركز اهتمام الميدان التَّعليميّ؛ حيث أنَّها شغلت وإلى الآن المختصِّين في هذا الميدان. ونظرًا للانفتاح الذي شهده منهاج اللّغة العربيَّة في الثَّانويّ وما بعده على الدَّرس اللِّسانيّ الحديث، تطرح إشكالات عديدة حول واقع ومستقبل عمليَّة تعليم اللّغة وتعلُّمها، وتنمية المهارات اللّغويَّة، وعلاقة كلّ ذلك بواقع المعلِّم والمتعلِّم وآفاقهما المستقبليَّة اللّغويَّة.

والحاجة اللّغويَّة مطمع كلّ ناطق؛ لأنَّها نسق من العلاقات المجرَّدة الصَّوتيَّة والمعجميَّة والتَّركيبيَّة والدلاليَّة والتَّداوليَّة، وأداة التَّواصل والتَّفكير والتَّأمّل والتَّعبير. ومعرفة لغة، هو في الواقع معرفة ثقافة، وآداب، وحضارة، وسلوكات، وتمثُّل لتجربة إنسانيَّة؛ لذا شكَّلت المعرفة اللِّسانيَّة خلفيَّة نظريَّة أساسيَّة، في مجال تعليم وتعلُّم اللّغة"[8] ويمكن توظيف مختلف النَّظريات الحديثة، والاستفادة منها بتقديم المادَّة بالتَّدرّج من البسيط إلى المعقَّد؛ بحيث نجعلها تنمو وتتطوَّر لدى المتعلِّم حسب نموّ ملكاته وقدراته على التَّجريد، فلا ينبغي مفاجئته بمفاهيم صعبة ومعقَّدة دفعةً واحدةً؛ لأنَّ من شأنها أن تصدمه، فيتَّخذ منها موقفًا سلبيًّا"[9] وهذا عامل منفّر، يجعل المتعلّم يعزف عن تعلّم اللّغة، ويتحرّج من استعمالها.

ويمكن التّمثيل لذلك بمادّة النَّحو مثلا، وهي مادَّة أساسيَّة لتعلُّم اللّغة، ولكنَّ ذلك لا يعني حفظ القواعد ومعرفة الأحكام الإعرابيَّة فحسبُ؛ وإنَّما يتطلَّب مهارة التَّطبيق والاستعمال، أي أنَّ أهمّية النَّحو في تعليم اللّغة واكتساب السَّليقة لا يتحقَّق إلاَّ بالممارسة والتَّطبيق وهو أهمّ عامل في هذه العمليَّة؛ إذ يرى ابن خلدون أنَّ العلم بقوانين الإعراب إنَّما هو علم يكفيه العمل، وليس هو نفس العمل، وكثيرًا ما نجد

جهابذة النّحاة، والمهرة في صناعة العربيَّة على إحاطة وعلم بتلك القوانين، وإذا أراد كتابة بعض الأسطر أخطأ وأكثر من اللَّحن"[10]" وبذلك ينبغي إعطاء مفاهيمه بعدًا إجرائيًّا؛ وذلك من خلال جرد المفاهيم المستعملة أثناء دراسة الظَّاهرة اللّغويَّة، وترتيبها بشكل تصاعديّ، وإشراك المتعلِّمين في استنباط المفاهيم، وتمهيرهم على الملاحظة من خلال أسئلة هادفة تبعث فيهم الرَّغبة في التَّحصيل والتَّفاعل.

إنَّ المقاربة الأولى لأيّ مفهوم تترك بصماتها في ذهن المتعلِّم، يصعب التَّخلّص منها فيما بعد، كما ينبغي عدم تقديم المصطلحات الجديدة، والمفاهيم دفعة واحدة، وبكلِّ جزئياتها؛ فالأمر يتطلَّب أن نأخذ بعين الاعتبار بِنيات التَّلقي لدى المتعلِّم، أي: الجهاز المفاهيميّ والمبادئ التي تتحكَّم في تصوُّره ورؤيته للعالم المحيط به، لأنَّ الجهل بذلك، ومحاولة إدخال جهاز جديد غالبًا ما يؤدِّي إلى صراع بين الجهازين أو المفهومين؛ ممَّا ينجم عنه رفض أو تهميش المعرفة (المفهوم الجديد) وقد تطوَّر انطلاقًا من هذا التَّصوُّر، اعتمادًا على مفهوم العائق الإبستمولوجيّ عند باشلار بيداغوجيًا تستند إلى هذا التَّصوّر، هذا إضافة إلى انسجام المادَّة وتكاملها، وتقديم تعاريف موجزة للمفاهيم الأساسيَّة، وبخاصَّة التي يتطلَّب تعلّمها مجهودًا ذهنيًّا أكبر من غيرها، مع ضرورة إبراز العلاقة بين المفاهيم؛ لأنَّها عبارة عن شبكة من العلاقات، وهناك بنية معرفيَّة وعلائقيَّة تحكم كلّ هذه المفاهيم، وإنجاز خطاطات تتضمَّن كلّ المفاهيم والتَّعليق عليها، وتسمَّى الخريطة المفاهيميَّة (La carte conceptulle) قصد تطوير وإثراء العمليَّة التَّعليميَّة.

فكلُّ هذا وغيره من العوامل المساعدة على فهم قواعد اللّغة، وتبسيطها مع العمل على تطبيقها، دون النُّفور منها أو استصعابها من قبل المتعلِّم، مع ضرورة وجود كفاءات ومهارات عند المتعلِّم نفسه، وأهمّها القدرة على التَّواصل باللّغة شفهيًّا وكتابيًّا؛ لذلك فإنَّ الاهتمام بالكفاية التَّواصليَّة إجراء ضروريّ، يستلزم توجيه النَّشاط التَّعليمي التَّعلّميّ نحو تنميتها، دون إهمال الكفايات الأخرى. وبما أنّ الكفاية التَّواصليَّة هي مجموعة من القدرات التي تمكِّن المتعلِّم من اكتساب اللّغة،

واستعمالها، وتوظيفها شفهيًّا وكتابيًّا في مختلف المجالات التّواصليَّة، فإنَّ هذه القدرات المكوِّنة لها يمكن إجمالها في الآتي"[11]":

-**قدرات لسانيَّة:** تمكِّن المتعلِّم من التَّعبير الفصيح والسَّليم، الذي يراعي قواعد النَّحو، وصيغ الصَّرف، وأوجه دلالة الألفاظ ومختلف الأساليب البلاغيَّة، كما تمكِّنه من إنتاج الخطاب وتأويله بشكلٍ صحيحٍ.

-**قدرات منطقيَّة:** تمكِّن المتعلِّم من أن يشتقّ معارف من العبارات اللّغويَّة، كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف في الشّكل المطلوب، وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللّغويَّة.

-**قدرات معرفيَّة:** تمكِّن المتعلِّم من تكوين رصيد معرفي منظّم، يستطيع بواسطته أن يشتقّ معارف من العبارات اللّغويَّة، ويستعملها في إنتاج الخطاب وتأويله.

-**قدرات إبداعيَّة:** تمكِّن المتعلِّم من استخدام قدراته الإبداعيَّة، لفهم العبارات اللّغويَّة وإنتاجها واشتقاق معارف معيَّنة من هذه المدركات.

-**قدرات تداوليّة:** تمكِّن المتعلِّم من استخدام اللّغة حسب السِّياق النّفسي والاجتماعي والثَّقافي؛ أي في موقف تواصلي معيَّن قصد تحقيق أهداف تواصليَّة محدّدة.

وتخصّص هذه الكفايات بحسب مستويات التَّعليم، ومراحله؛ ممَّا يساعد على تعلُّم اللّغة بالتَّدريج إثراءً وتوسيعًا، كما ينبغي أن تكون طريقة تعليم اللّغة في المدارس جذَّابة، ويضاف إلى ذلك العناية بالمناهج لأنَّ تحسين الأداء التَّربوي يتّصل بالمنهج المعتمد في تدريس اللّغة سواء اللّغة الوطنيّة أم الأجنبيَّة، ومن هنا تشتغل المجتمعات وتعمل بكلّ الطّرائق والتّقنيّات لتدعيم لغاتها، وتوسيع استعمالها في مختلف المجالات داخل وخارج أوطانها؛ ومنه فإنَّ مسايرة كلّ جديد مطلوب في تعليم اللّغة وتعلّمها، استنادا إلى مناهج متطوّرة وعصريَّة، دون إهمال كلّ قديم

يخدمها؛ وكلّ ما ذُكر من قدرات لها دورها في تزويد العمليَّة التَّعليميَّة بما يخدم معلِّميها ومتعلِّميها، وهناك عوامل أخرى تعمل على تنمية المهارة اللّغويَّة وتكوينها.

إنَّه من الخطأ حصر مسؤوليَّة المهارة اللّغويَّة على المجال التَّعليميّ والأدباء والإعلاميّين لوحدهم؛ وإنَّما هي مسؤوليَّة كلّ أفراد المجتمع، مع أنَّ طبيعتها وخصائصها تختلف باختلاف الفئات الاجتماعيَّة ومجالاتها العمليَّة، فالمهارة عند الأفراد بعامَّة تكون في التَّعبير الكلاميّ السَّليم، والقراءة المتقنة، والفهم الدَّقيق للكلام، والكتابة الصَّحيحة. وتكون عند الأدباء والمتعلِّمين والإعلاميّين في الإنتاج الأدبي الرَّفيع، والتَّعليم السَّديد، والبحث العلميّ الدَّقيق، مع أنَّ رعاية هذه المهارات على المستويين المذكورين لتوجيهها في ممارسات أصحاب العربيَّة ومحبِّيها تتوضَّح في خطوات أربع هي: السّنة النَّبويَّة الشَّريفة، والممارسات العمليَّة، والاعتزاز بالعربيَّة، ثمَّ القدوة الرَّائدة"[12]"؛ حيث تعتبر السّنة النَّبويَّة عاملاً هامًّا في سبيل الصَّلاح اللّغويّ؛ فالرَّسول الكريم تبيِّن سيرته في جميع مواقف خطابته فصاحة الكلام عنده، في أيِّ مكان وجد: في المجلس أو الطَّريق أو المسجد أو السّوق أو الحرب. والاقتداء بالرَّسول الكريم مطلوب من المسلمين تعبيرا عن الوفاء والمحبَّة، وهذا يساعد على إتقان العربيَّة والحفاظ عليها من كلّ هجين مشين؛ فالمسؤوليَّة تقع على عاتق الجميع، لأجل استمرار ممارسة هذه اللّغة الكريمة في المهارات المختلفة قراءة وفهما. مع أنَّ الفصاحة ليست مشروطة في كلِّ الوظائف؛ بل تتفاوت من وظيفة لأخرى، ومن مجال لآخر، فالوظائف ذات المهام التَّعبيريَّة، كالعلم والأدب والفقه والخطابة والكتابة والتَّعليم والسِّياسة والإعلام والقضاء؛ حيث ينبغي أن تولي اهتمامها بمختلف المهارات اللّغويَّة للأدب والعلم والبحث، ويتسنمون ذروة البيان والدقَّة والصَّفاء، قدوة للمخاطَبين والمريدين والمتدرِّبين، متدرِّجة بحسب طبيعة المهمَّة التي يمارسونها، ليكتفي غيرهم بالدقَّة والصَّفاء حتَّى ينقلوا ما لديهم إلى غيرهم، من معارف وأحكام وتوجيه"[13]".

إنّ الأصلَ في التَّعليم هو نقل مكتسبات الخبرة والتَّجربة والبحث؛ ليستفيد الخلف من السَّلف، والممارسة العمليَّة عامل ثانٍ لحلِّ مشكلات المهارة اللّغويَّة، وتحقيق التَّنمية لفصيح العربيَّة؛ فالمتعلِّم يتلقَّى علومًا كثيرة عبر مراحل الدِّراسة، وتنصبّ في الغالب على الحيِّز اللّغويّ، كالقراءة والتَّعبير والنَّحو والصَّرف والبلاغة، ومنه ينبغي عدم حشو ذهن المتعلِّم بكثير من القواعد والأحكام والصّور المعقَّدة ذات الوجوه المختلفة والمتعدِّدة؛ لكي تستقيم وتنقَّح مناهج العربيَّة، وإذا حذفت تلك الاستطالات الاستعراضيَّة كانت مثلا مناهج النَّحو في كتيّب صغير، لا يتجاوز العشرات من الصَّفحات، ممَّا يسمح بتوزيع المعلومات بالتَّدريج، مع التَّطبيق العمليّ، وهو المطلوب من كلِّ هذا؛ لأنّ أهل الاختصاص في تعليم اللّغات تفطنوا منذ زمن بعيد إلى ما يتّصف به التّعليم من الحشو فيما يخصّ المفردات، ومن الفقر أيضا فيما يخصّ المفردات والتّراكيب"[14]". ويفهم من هذا، أنَّ تصفية المعلومات والمادَّة المدروسة من الضَّروريّات، وإلاَّ فإنَّها تبقى حبيسة الذَّاكرة، ومرهون بقاؤها بالامتحانات وزوالها بعد انتهائها؛ لأنَّ الإنسان يتعلَّم قصد تحقيق وتطبيق ما يتعلّمه في الواقع والحياة العمليَّة. وإذا كان اللّجوء إلى السّنة النَّبويَّة من عوامل تنمية المهارة اللّغويَّة والممارسة العمليَّة كذلك، وهما عاملان ماديّان واقعيان؛ فإنَّ الاعتزاز والافتخار بالعربيَّة عامل معنويّ وعمليّ في الآن نفسه، لأنَّه استحضارٌ لهذه اللّغة الكريمة في النّفوس والعقول، حيث تصبح هاجس كلّ عربي يسعى لتقويم لسانه، فتعيش في لسانه وقلمه وفكره، وإحلال الفصحى محلَّها المطلوب في كلِّ مكان وزمان، وحفظها من اللَّحن والهجنة، ومن رطانات الدَّارجة، بتهيئة كلّ الفئات والمستويات والأوساط لذلك"[15]"، ويضاف إلى كلِّ هذا القدوة الرَّائدة المتقنة للعربيَّة بكلّ مستوياتها وموضوعاتها، وتكون في المدارس ومختلف المؤسَّسات التَّعليميَّة، وقبلها في البيت والشَّارع والمساجد ودور السينما ومختلف وسائل الإعلام. ويفترض الحديث عن المهارة اللّغويَّة التَّطرّق إلى كيفيَّة تكوينها، التّي تتحقَّق بوجود مناخ لغويّ فصيح، وقدوة صالحة، وتوجيه المتعلِّم للمصادر

المقروءة المناسبة لعمره ومستواه، ووعيه بكرامة هذه اللّغة، ومسؤوليته الشّخصية اتّجاهها للحفاظ عليها.

وإنّ الدّعم النّفسيّ للمتعلّم له دوره في حبّ اللّغة والاهتمام بها، ويكون هذا من خلال الاعتراف بالقدرات الذّاتيّة المتعلّم"[16]" لكي يكون واثقا من نفسه؛ حيث نصفه بصفات إيجابيّة، ونتيح له الفرصة للتّعبير عن قدراته ومهاراته؛ لأنّ شعور الطّفل بالنّقص، وبعض مظاهر الضّعف كالتّردّد والخجل، وعدم القدرة على الاستقلال، ينجم عنها تهاونه واضطراب سلوكه، وكأنّه يرى أنّ جميع أفعاله خاطئة، وأنّه أقلّ من الآخرين، وأنّه غير محبوب من قبلهم، يؤثّر ذلك كلّه على نفسيته وتعلّمه. وتعدّ بذلك البيئة الأسريّة أو الرّحم النّفسيّ والاجتماعيّ للمتعلّم بمثابة الأنظمة الاجتماعيّة التّي يتلقّى من خلالها الخبرات؛ ممّا ينعكس على تشكيل هويّته الإبداعيّة بطريقة ما؛ لأنّ خيال الطّفل في بدايات تعلّمه يمتاز بالخصوبة؛ لذا يجب العمل على تنميتها واستثمارها، كاستخدام أساليب تدريس ابتكاريّة ومتطوّرة، وعدم التّقيّد بنماذج وقواعد ثابتة، وتشجيعه على القراءة والمطالعة، من خلال وضع مسابقات مدرسيّة مثلا، أو حتّى على مستوى الأسرة؛ لتنمية قدراته اللّغويّة وتوسيع استعمالها، وحبّه لها، وكذلك التّشجيع على الحفظ من شأنه تنمية الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم في مواضع، ولا يكون سلبيّا في كلّ الأحوال، إذا حسن استغلاله.

إنَّ المتعلِّم في وقتنا الحالي يستصعب الكثير من الموضوعات اللّغويَّة، واختلاف اللّغات في تدريس المواد، يجعل فكره معقّدا يحمل تبعة التَّرجمة والصَّوغ والفهم، وعلى هذا، فإنَّ تدريس مختلف العلوم بالعربيَّة تعني اختصار المراحل، وجعل فكر النَّاشئة قادرًا على التَّوليد والابتكار، ليستوعب المعارف والمعلومات بالمعاناة والتَّفكير المركَّب، لا أن يصبح مجرَّد مستهلك للنَّظريات المتلاحقة، دون التّطلّع إلى المشاركة العمليَّة في تنميتها؛ لأنَّه استنفذ قدراته في التَّرجمة وما يتعلَّق بها؛ فالنَّحو العربيّ أصل راسخ منذ قرون، وهو عنصر جوهريّ في إعداد الإنسان لفهم اللّغة والأدب والعلوم كلّها، حتّى الرِّياضيّات والطّب والفلك والتّقنية الحديثة؛ لأنّ

الضّوابط المسهمة في تكوين المهارات فكرًا وأداءً وقراءةً وترجمةً وكتابةً وإبداعًا موجودة في كلّ المواد والعلوم، كمهارات الفهم، والقراءة، والكتابة، والاستماع وغيرها. ومنه ينبغي العمل لتوفير مادّة لغويَّة مختصرة مفيدة لمتعلّمينا، مناسبة لمستوياتهم الفكريَّة مع الحفاظ على الأصول الجوهريَّة، مع عرض المادَّة النَّحويَّة بلغة العصر وأساليبه في التَّعليم والتَّربية، ومزجها بالنَّصوص الأدبيَّة الرَّاقية؛ لذا نأمل مستقبلاً زاهيًا وزاخرًا للغتنا الكريمة، بالمحافظة على الأصول، مع العمل الجادّ المتواصل للتَّجديد، ومواكبة تطوّرات العصر في كلّ المستويات والمجالات والموضوعات، ووضع حدّ سريع لانحدار الفصحى، وكذا ثنائيّة اللّغة التي من شأنها التّأثير سلبًا على الرَّصيد اللّغويّ للمتعلّم، وتحدّ من اكتسابه المهارات اللّغويَّة المختلفة، وتضيِّق من توسيعها وتطويرها وترقيتها؛ لذا وجب حسن توجيهها واستغلالها، قصد توسيع استعمال اللّغة العربيّة؛ بحيث تكون اللّغات الاخرى واللّهجات في خدمتها، ومنه العمل على ترقيتها.

ـ الإحالات والهوامش:

[1]– المهارات اللّغويَّة وعروبة اللِّسان، فخر الدِّين قباوة، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1999م، ص09، بتصرّف.

[2]– للإفادة ينظر، الرّصيد اللّغويّ للطّفل العربيّ وأهمّية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، عبد الرّحمن الحاج صالح، مقال بمجلّة المجمع الجزائريّ للّغة العربيّة، العدد الحادي عشر، السّنة السّادسة، جمادى الثّاني/رجب 1431هج، جوان 2010م.

[3]– للاستزادة ينظر، السّمعيّات العربيّة في الأصوات اللّغويّة، سعاد بسناسي، دار الكتاب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2012م.

[4]– ينظر، التّعريب بين المبدأ والتّطبيق، أحمد بن نعمان، الشّركة الوطنّية للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1981م، ص94.

[5]– تعريب التّعليم في الجزائر بين الطّرح المعرفيّ والطّرح الإيديولوجيّ، أحمد ناشف، كنوز الحكمة، 2011م، ص70، بتصرّف.

[6]– المشكلات اللغويَّة في الوظائف والمصطلح والازدواجيَّة، سمير شريف استيتية، الأردن، (د.ت) ص14، وما بعدها، بتصرف واختصار.

[7]– نفسه، بتصرف واختصار.

[8]– ينظر، علم اللّغة التَّعلّميّ، سمير شريف إستيتة، دار الأمل للنَّشر والتَّوزيع، ص5، بتصرّف واختصار.

[9]– اللِّسانيّات والدِّيداكتيك، نموذج النَّحو الوظيفيّ من المعرفة العلميَّة إلى المعرفة المدرسيَّة، علي أوشان، دار الثَّقافة المغرب، ط1، 2005م، ص130، بتصرّف.

[10]– مقدّمة ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر، ومن عاصرهم من ذوي الشَّأن الأكبر، الدّار التّونسيَّة للنَّشر، 1984م، ج2، ص792، بتصرّف واختصار.

[11]– علم اللّغة التَّعلّميّ، سمير شريف إستيتة، دار الأمل للنَّشر والتَّوزيع، ص05 وما بعدها بتصرّف.

[12]– المقدّمة، ص105، وما بعدها.

[13]– ينظر، علم اللّغة التَّعلّميّ، ص5، بتصرّف واختصار.

[14]– الرّصيد اللّغويّ للطّفل العربيّ وأهمّية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، عبد الرّحمن الحاج صالح، ص09.

[15]– وتطرح هذه الفكرة بقوّة في إعداد الكتاب المدرسيّ، لوجود مستويين من التّعبير؛ فالمؤلّف للكتاب المدرسيّ قد يكون معذورا في عدم استعماله كلّ ما يحتاج إليه المتعلّم من ألفاظ للتّعبير عن المفاهيم والمدركات الحديثة؛ لأنّه لا يجده فيما لديه من مادّة لغويّة، ثمّ إذا عثر على لفظ قد استعمله أحد الكتّاب أو سمعه منه؛ فهو لا يجرؤ على إدخاله فيما يحرّره، وهكذا هو حال أكثر من يكتب بالعربيّة. ينظر، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، عبد الرّحمن الحاج صالح، موفم للنّشر، ج1، ص161 بتصرّف.

[16]– تنمية القدرات الذّاتيّة للطّفل، ياسر عمر، دار الفكر، ط1، 2013م، ص6 وما بعدها.

النهوض باللغة العربية لدخول مجتمع المعرفة

د. حاج علي عبد القادر

جامعة مستغانم

للنهوض باللغة العربية ودخول مجتمع المعرفة يجب تحديث مناهج تعليم اللغة العربية، واستخدام تقنية المعلومات والاتصالات، واعتماد مبدأ التعليم مدى الحياةوتقريب العلوم والتقانات، وتوطينها مع الاهتمام بالبحوث اللغوية ذات البعد التقني، وترسيخ المعرفة بلغة المجتمع، وإتاحتها للجميع وحماية الهوية العربية بين اللغات العالمية الحية، وتداول اللغة العربية في الأنشطة الإعلاميةوالإعلانيةوالوسائط المتعددة والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعيةوالثقافية[1]، هذاويجب على الخبراء مناقشة خطة كيفية الارتقاء باللغة العربية، ودراسة كيفية الاستفادة من تجارب بعض الدول العربية في أساليب تدريس اللغة العربية.

لقد صار صناع العولمة في درجات عليا من تحقيق مشروعهم العولمي الذي يطال بنى مجتمعنا العربي بكل جوانبه، معرفيا ولغويا وثقافيا وسياسيا واجتماعيا واقتصاديا، يقول **عبد السلام المسدي:** "إن السيادة الاقتصادية رمز للسيادة السياسية، والسيادة السياسية مستحيلة بدون سيادة ثقافية لغوية، وأن امتلاك لغة الآخر سلاح ليس له اعتبار تقديري في السياسةوالثقافة إلا إذا استند إلى مرجعية لغوية قومية تعني الأنا على أن يقف نداً للأخر[2]، ولكننا في كل ماهو باد على السطح الدولي أمة بلا مشروع لغوي، و نحن مجتمع يريد أن يبني منظومة تنمويةوهو يغمض العين عن مأزقه اللغوي. فإذا كان هذا حال اللغة العلمية لمجتمع

عربي غير موحد، ومهدّد بكل جوانبه فما حال لغة الطفل العلمية في هذا الزمن؟، ولغته جزء من كيان اللغة العربية بشكل عام واللغة العربية العلمية بشكل خاص.

إن المشكلة ليست حديثة فبعد عصر الانحطاط، حيث تراجعت قوة اللغة العربية مع تراجع قوة الأمة، أتى عصر النهضة الذي ازدهرت فيه الثقافة العربيةواللغة العربية قياسا بأيامنا هذه، وبدأت أصوات الأدباء بالارتفاع، مطالبة بوجوب تطوير اللغة، والانفتاح على العوالم الأخرى، مع الحفاظ على هويتنا الوطنية.

وأذكر هنا ممن دعا إلى التجديد لاسيما في اللغة، **جبران خليل جبران** الذي قال في مقال له عام **1921** بعنوان: "**مستقبل اللغة العربية** ": اللغة مظهر من قوة الابتكار في مجموع الأمة أو ذاتها، فإذا هجعت قوة الابتكار توقفت الأمة عن مسيرها[3]، وفي الوقوف القهقرىو في التقهقر الموت والاندثار.

وأيضا **طه حسين** الذي رأى أن إحاطة اللغة بالتقوقع خوفا عليها من الغرب لهو أشدوقعاًوضيرًا على الثقافة العربية فقال: "ذلك إن مذهبنا الجديد لا يقتل اللغة، ولا يصرف الناس عنها، ولا يغيّر من أصولهاوقواعدها، وإنما يريد أن تكون اللغة حيّةو نامية".

وإذ أتأمل فيما قيل أرى أن معاناة لغتنا العربية ممتدة، وتعاني المعاناة السابقة، أي بين من يقول بانغلاقها على أصولها حماية لها، ومن يقول بضرورة إحيائها وإنمائها وتطويرها لكي تواكب التطوروالعلوم وتصبح لغة المعرفة والعلم.

لقد أعطينا العالم الكثير في مجالات العلم والفكر، ودار الفلك دورته فإذا بنا نقع في ركود أشبه بالجمود لأسباب خارجية وداخلية وتقدَّم الغرب بعد أن اقتبس منا ما اقتبس، ومنذ قرنين ونحن نحاول جاهدين لننهض ونستردّ مكانتناوالعقبات مازالت أمامنا.[4]

بيد أنه لا يأس، فالإنسان العربي يناضل بصبروعناد للتخلّص من رواسب الجهل والتخلّف والتغريب والاستلاب بعدما عانى في عهود القهروالتسلط، ولا بد لنضاله أن يثمرولسعيه أن ينتصر، فيلتقي بالمتقدّمين ويكون له دور المشاركة كما كان له في الماضي دور في الأسبقية والريادة.

تجدر الإشارة إلى أنه عندما نتحدث عن عملية اللغة العربية فإننا "نؤكد إمكانات العربية في التعبير عن المفاهيم الدقيقة في مختلف التخصصات، ونركّز على وضع المصطلحات العلمية وطريقة أداء الرموز والمختصرات في اللغة العربية، وعلى ضبط الصيغ والعمليات الرياضية في علم الحساب وعلوم الهندسة والتقانة، والتعامل مع الحاسوب والرسوم والمخططات والأشكال الإيضاحية، وإحكام كتابة الأرقام ووحدات القياس ومسميات الأعداد الكبيرةوالكميات فائقة الدقة"[5].

لذلك أعتقد أن الأولوية اليوم هي نقل المعرفة إلى اللغة العربية بالترجمةوهذا سيمكن المترجمين من التعامل مع اللغتين لغة المصدرولغتنا بيسر، وتزداد قدرتهم على فهم العلوم المختلفة بصورة أدق وأعمق وسيُمكّن الدارسين من طلبة الدراسات العلياو الدنيا في جامعاتنا من متابعة العلوم بسهولة، وبعد مدة من الزمن بينما نقوم بنقل العلوم بالترجمة يصبح الوضع أفضل لنقوم بمحاولة التأليف والمشاركة في إنتاج المعرفة.[6]

إن اللغة العربية غنية جدا إلى درجة التمكن من استيعاب العلوم بيسر و دقة و كل ما تحتاجه ليتم ذلك هو أن يتمكن أبناؤها من استعمالها في كتاباتهم والترجمة أفضل الوسائل ليتمكن علماؤنا من السيطرة على أسس وقواعد الكتابة العلمية[7]، لأن العلماء الأجانب بلغوا منزلة عالية في استخدام لغاتهم وتطويعها ليقوموا بتدوين العلوم بلغة علمية راقية، وبالترجمة نتمكن من محاكاة تلك القدرة وتطويعها في لغتنا العربية.

إن التقدم الهائل في مختلف مجالات العلوم التطبيقيةوالبحتة والإنسانية أمر نعيشه في كل لحظة من حياتنا سواء أكان على صعيد العلم والمعرفة، أم على صعيد الحياة اليومية وتفاصيلها، وفي ظل ثورة المعلومات ووسائل الاتصال والتواصل، أصبح العالم قرية أو ربما بيتا، في ظل هذا الواقع العولمي المهيمن، تتشغل الهويات الخاصة بهموم مستجدة تتمثل في فقدانها لخصوصياتها، وخسارتها فرصة أن تساهم في تشكيل مستقبل البشرية ضمن لغتهاوثقافتها، وخاصة الأمم التي

تمتلك تاريخا علميا ساهم في وصول العلوم المختلفة إلى ماوصلت إليه اليوم[8]، فهي إذ تتمسك بهذا التاريخ عنصرا جامعا للأمة، أمام حاضر لا يعتد به، تجد أن كل ما يهمش هذا التاريخ أو يقزّمه أمام المنجز الحديث للحضارة الراهنة، أو يهدد خصوصية هذا التاريخ مصدر قلق عظيم على الهويةوعناصر الانتماء الثقافي عامة، فالعالم يتجه نحو هوية نمطيةواحدة بعد سقوط الجغرافية من عوامل الاحتكاك والتثاقف، فشبكة الاتصالات تشابكت ولم يعد فيها قريب أو بعيد، و لم يعد الحديث عن غزو ثقافي أو فكري يجدي، لأن هذا الغزو بات شأنا نحياه كل ثانية.

إن المشكلة الكبرى القائمة الآن في معظم البلاد العربية هي العزوف عن تدريس العلوم بالعربية، والاستعاضة عنها بالإنجليزية أو الفرنسية، إن الحجة التي يوردها أنصار هذا الاتجاه لا تصمد لحظة أمام النقد الموضوعي، والمصيبة الناجمة عن هذا الاتجاه هي إبعاد جماهير الشبان والشابات عن اللغة العربية، أي عن الهوية العربية وإضعاف الشعور بالانتماء القومي، وتسهيل تقبل الهيمنة الثقافية الأجنبية بكل جوانبها الخطرة[9]، وكل هذا من دون أي إسهام في تقدم العلم نتيجة اعتماد اللغة الأجنبية لغة تدريس.

وإذا ما أردنا التطرق إلى الوضع الذي آلت إليه اللغة العربية في المنظمات الدولية، فعلينا أن نتذكر أنها اللغة السادسة من حيث الترتيب الزمني لدخولها ضمن قائمة اللغات الرسمية الست في الأمم المتحدة، وتعاني في الوقت الحاضر شأنها شأن اللغة الروسية والصينية، من قلة الموارد المالية والبشرية، وقلة اهتمام الأجيال المتعاقبة بها، وعدم الإقبال على التخصص في الأعمال اللغوية المهنية التحريرية والشفوية، مما دفع المنظمات الدولية إلى إطلاق صرخات تحذير للحكومات والجامعات لزيادة الاهتمام بتعليمها، وترغيب الطلاب بدراستها، وتحفيزهم على الانضمام إلى العاملين بخدمتها في المنظمات الدولية[10]، كما أن إسهام الوفود العربية في أعمال اللجنة التقنية السابعة والثلاثين التابعة للمنظمة الدولية للتقييس، وهي اللجنة التي تهتم بالمصطلحات والموارد اللغوية ومضمون النصوص اللغوية،

ضعيف مما يحرم اللغة العربية من الكثير من الفوائد التي تقدمها الخبرات الدولية في هذا المجال.

ويمكن القول على وجه الإجمال أن الكاتبين في المنظمات الدولية يتجهون إلى بناء سمات مشتركة للغة عالمية تتسع لمساحات دلالية تجمع اللغات المتفرقة على صعيد واحد، والسبيل الذي يتبعونه هو التقييس والالتزام بالمقاييس ما أمكنهم والاستعانة بعلوم الحاسوب والمعلومات وتطبيق آلياتها وقوانينها على اللغات المختلفة، للوصول إلى المفاهيم والانطلاق منها إلى المصطلحات الخاصة بكل لغة على حدة، والاستفادة من السرعة الهائلة التي تتيحها الحواسيب وتقنيات إدارة المعلومات في التنفيذ والسعة التي لا حدود لها في الاختزان، والقدرة الفائقة في البحث والمقارنة والمعالجة والتحليل والبناء والاسترجاع[11]، ولعل أفضل دليل على نجاح الكتابة الرسمية باللغات المختلفة هو مدى تعويل الناس عليها وعدم اضطرارهم إلى اللجوء إلى معرفتهم بلغة أجنبية أخرى لفهم المضمون، وهذا ما يتيح للحكومات أن تتغاضى عن شرط إجادة لغة أجنبية معينة عند تعيينها من يمثلها من الخبراء والتقنيين.

إننا في عصر تيسرت فيه أدوات البحث واغتنت، فحريّ بنا أن نتقصى معارف الماضي، وأن نتحلى بالحكمة للمضي على درب السلف الصالح، فلا نكتفي بمجد غابر، ولا نهنأ بجني غيرنا، ولا نركن لما قبل، ولا نغلق عقولنا على كل جديد نافع، كي نحرس اللغة بإغنائها دون الخروج بحال عن روح هذا اللسان أو الإتيان بما ينبو عن القياس أو تمّجه الأذواق [12].

وبما أن اللغة العربية كسواها من لغات البشر لا تقتصر على جملة مفردات وألفاظ ومصطلحات بل هي كل متكامل... فإن جهودنا يجب ألا تقتصر على إيجاد مقابلات الألفاظ والمصطلحات التي تفرزها الحياة العصرية والعلوم الحديثة[13]، بل لابد وأن نتعدّاها إلى استمرار العمل على الكشف عن علة الأشياء وقوانينها، بما يمنع تصدع بنى اللسان العربي القويم، ويرأب الصدع بين التنظير والتطبيق، وإن

أي جهد يبذل في هذا الاتجاه إنما يخدم اللسان العربي أولا، و الفكر العلمي عموما ويعد خطوة على طريق الترغيب باللغة العربية وتيسير تعلمها وتداولها ويتيح لنا ضمن أطر نظرية حديثة، الإفادة من وافر ما تقدم من نتاج علوم اللغة العربية التي تمخضت عنها عبقرية فذّة وقدرة على التحليل والتعليل لا ريب فيها.

لقد اقترح **د. حنفي** في سبيل تجديد التراث أن نجدد اللغة ونتلافى عيوب اللغة التقليدية من ذلك أن نحرص على العمومية في الألفاظ وأن تكون اللغة مفتوحة تقبل الإضافات والتغيرات وأن تكون عقلية وحسية وتجريبية وأن يكون التعبير مطابقا للمعنى وأن تترك الألفاظ التقليدية إلى ألفاظ جديدة أكثر قدرة على التعبير وعلى إظهار المعاني، وأن تكون إنسانية لا تعبر إلا عن مقولة إنسانية لا صلة لها بالعقائد ولا بالجواهر المفارقة فاللغة العقلية هي التي يفهمها كل الناس بلا شرح أو تعليق كالعمل والحرية والشورى والطبيعة والعقل...ويقرر **د حنفي** أن تجديد اللغة ليس عملا إراديا بل هو عمل تلقائي يتم في شعور الباحث الذي يجد نفسه غير قادر على التعبير عن المعاني الكامنة باللغة التقليدية نظرا لثقافته الحديثة وبيئته الثقافية الجديدة...[14] وعلى هذا يتم التجديد اللغوي وكأن اللغة تنشأ من جديد.

علينا إيجاد السبل لتنمية اللغة العربية لأن ما نشهده من تدهور حتى في وسائل الإعلام والصحافة يؤثر تأثيرا سلبيا في الحفاظ على سلامة اللغة فعلى سبيل المثال نجد أن:

- برامج الأطفال التي تتكلم الفصحى لا تخلو من أخطاء.
- الإعلانات بالشوارع تعج بالأخطاء.
- القصص المترجمة تضيف مصدر تشويه آخر للغة.

علينا المساهمة في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية باستخدام تقانات المعلوماتية بحيث تجذب الطالب أثناء تعلمه وتتيح له إيجاد الجواب الصحيح لتساؤلاته بيسروسهولة، وتعليم اللغة عبر النشاطات المختلفة من مناقشة قضايا

حيويةوكتابة مقالات وتقديم محاضرات وتمثيل مقتطفات، و.....، و.... بحيث تكون دروس ومحاضرات اللغة العربية ذات متعةوفائدة [15]

وفي المرحلة الجامعية علينا تأهيل الأساتذة للكتابة العلمية السليمة ليتابعوا مسيرة التعاطي مع اللغة العربية...والمساهمة في وضع كتب ومناهج بلغة علمية سليمة، وترجمة الكتب التقنية الحديثة إلى اللغة العربية، وكذلك إنشاء معجم المصطلحات المعلوماتيةوترجمة مصطلحات العلوم عموما والعلوم الهندسية خصوصا، وتحديث هذه الترجمات دوريا.

من منطلق إيماننا بضرورة إشعال شمعة عوضا عن أن نلعن الظلمة، لا بد لنا من تلمس الخطوات الضرورية للخروج من دوامة خيبة الأمل، فثمة كتب جامعية في شتى العلوم يجب ترجمتها، وعلينا الاستمرار في نهج التأليف الجامعي مشفوعا بمراجعة لغوية من أساتذتنا الأفاضل المشفوع لهم بالتمكن، وعلينا أن نبدأ وإن وصلنا متأخرين خير من أن لا نصل[16].

- أخيرا وليس آخرا التفكير في إنشاء مشروع الترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية في مجال المعلوميات والاتصالات، ويتطلب هذا العمل تجميع مدونات باللغتين في هذا المجال.

إن التدفق المعلوماتي الهادر الذي تبثه الشابكة يتطلب من أهل العربية الذين يتلقونه أن يثقوا بأنفسهم حين يعبرون عما فهموه متكئين على ما زودتهم به ثقافاتهم وقيمهم وخيالهم حتى لو لم يكن المحتوى المعرفي القادم عبر الشابكة قد عرف ما استنبطه العربي المتلقي لما حمله تيار الشابكة[17].

إن إنشاء مؤسسة عربية ضخمة لترجمة الكتابة العلمية باستطاعتها أن تنقل العديد من الكتب والمراجع والمصادر والمجلات والدوريات إلى اللغة العربية ليعتمد عليها المدرسون والطلبة في دراسة المواد العلمية والتجريبية والتقنية

وبذلك تكون الدراسة والتعبير باللغة العربية[18] وبعدها يكون الانطلاق نحو الإبداع وحينها تأخذ الأمة العربية مكانتها في التقدم العلمي والتقنية وهذا ما تقوم به

الدول المتقدمة فعلى سبيل المثال فإن دولة مثل روسيا وقبلها الاتحاد السوفياتي ينقلون إلى اللغة الروسية كل ما يصدر في العالم من نشر علمي.

إن كثيرا من الخبراء العالميين و العرب الذين نبغوا على مستوى عالمي يرون أن التعليم بغير العربية ظاهرة تخلّف ليس لها أي مبرر، ولا بد من التعليم باللغة القومية، وأن ذلك شرط لتحقيق الإبداع العلمي و ربط الجامعة بالمجتمع، وفيه رفع المستوى العلمي والثقافي للأمة، وأن بتعليم الأجيال العربية في أوطانها بلغتها تتحقق وحدة الشعور والفكر والثقافة والاتجاه[19]، ومن الواجب العمل على إعداد الباحث العربي والعالم العربي وذلك للقضاء على التخلف والمحافظة على روح الأمة العربية وشخصيتها وأصالتها، وهذا لا يتحقق إلا بترجمة الكتابة العلمية إلى اللغة العربية.

إن الحل لا يكون عبر حلول مرتجلة وحماسية، وبدلا من التفكير في بناء حصون لغوية، علينا التفكير في بناء المخابرو المختبرات والمؤسسات المعرفية والعلمية وإشاعة روح البحث العلمي في المجتمعات العربية، لأن نهضة أبناء اللغة تنعكس إيجابا على اللغة فتنهض بدورها وتحضر وتساهم في ارتقاء البشرية[20]، فالحلول الحماسية لا تجدي وهذا باعتراف من يتحلون بالروح العلمية وهذا الأمر يجب الإقرار به لكي نتجاوز خطله ومثالبه، أما الاكتفاء بالشكليات فهو لم يرفع من قيمة لغتنا وثقافتنا بل وساهم في تشويه إقبالنا عليها وعلى المعرفة.

وأخيرا فقيمة اللغة هي في القيمة العلمية والمعرفية لأبنائها، وكم من لغة لا تستحق الحياة أحياها بنوها، وكم من لغة راسخة البنيان أضاعها وارثوها الخاملون، والكتابة العلمية بالعربية في يومنا الحاضر جهد من أجل الغد ربما، ولكنها بكل تأكيد ليست وحدها الوصفة السحرية للانتقال إلى هذا الغد المأمول[21]، فواقع الثقافة العربية اليوم واقع غير منتج و لا يمكن حل هذه المشكلة إلا في سياق التنمية الشاملة وروح النهضة التي يجب أن تشمل كل جانب من جوانب حياتنا بدءا بالعقيدة وانتهاء بمسائل الترويح والترفيه.

قائمة المراجع :

1. الأستاذة مريم خيربك، مقال بعنوان: **لغة الطفل العلمية.**

المؤتمر السنوي التاسع، الكتابة العلمية باللغة العربية، مجمع اللغة العربية بدمشق، 22-25 ذي الحجة 1413هـ.

2- عبد السلام المسدي، لغة الطفل والتحديات الراهنة، المؤتمر السنوي التاسع.

3- الأستاذ شحادة الخوري، مقال بعنوان: **أثر التراث العربي في النهضة الأوربية**، المؤتمر السنوي الثامن، نحو رؤية معاصرة للتراث، مجمع اللغة العربية بدمشق 26/22 ذي القعدة 1430هـ.

4- الدكتور محمود السيد، مقال بعنوان: **خصائص الكتابة العلمية باللغة العربية**.المؤتمر السنوي التاسع الكتابة العلمية باللغة العربية، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-25 ذي الحجة 1431هـ.

5-الدكتور ردفع الله الترابي، **علمية اللغة العربية وكفايتها لنقل العلوم ونشرها**، ندوة تعريب التعليم والتنمية البشرية، الجزائر، 11-13 أكتوبر 2010.

6- الدكتور زيد العساف والدكتور يوسف بركات، مقال بعنوان: **مشكلات الكتابة العلمية باللغة العربية – نظرة أولية**.المؤتمر السنوي التاسع الكتابة العلمية باللغة العربية، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-25 ذي الحجة 1431ه.

7-الدكتور مكي الحسني الجزائري، مقال بعنوان: **الكتابة العلمية والتعريب والتقدم العلمي.**

المؤتمر السنوي التاسع الكتابة العلمية باللغة العربية، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-25 ذي الحجة 1431هـ.

8-الدكتور قاسم سارة، مقال بعنوان: **الكتابة العلمية في المنظمات الدولية.**

المؤتمر السنوي التاسع الكتابة العلمية باللغة العربية، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-25 ذي الحجة 1431هـ.

9-الدكتورة لبانة مشوح، مقال بعنوان: **علوم اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة.**المؤتمر السنوي التاسع نحو رؤيا معاصرة للتراث، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-26 ذي القعدة 1430هـ.

10-الدكتور عبد الإله نبهان، مقال بعنوان: **التراث العربي مفهومه ومواقف المفكرين.**

المؤتمر السنوي الثامن نحو رؤيا معاصرة للتراث، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-26 ذي القعدة1430ه .

11- الدكتورة أميمة الدكاكو الدكتور أيمن السواح، مقال بعنوان: **تنمية الكتابة العلمية باللغة العربية لطلاب الهندسات.**المؤتمر السنوي التاسع الكتابة العلمية باللغة العربية، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-25 ذي الحجة 1431هـ .

12- الدكتور محمد الجوادي، محاضرة بعنوان: **المجاز في صياغة المصطلح العلمي العربي**

المؤتمر السنوي التاسع الكتابة العلمية باللغة العربية، مجمع اللغة العربية بدمشق 22-25 ذي الحجة 1431هـ.

13- الدكتور أحمد حسن حامدو الدكتور زهير إبراهيم، محاضرة بعنوان: **دور الترجمة في الكتابة العلمية باللغة العربية**، مجمع اللغة العربية بدمشق 22، 25 ذي الحجة 1431هـ.

الهوامش

[1] أنظر محاضرة بعنوان: **لغة الطفل العلمية**، الأستاذة مريم خيربك، ص9.

[2] المصدر نفسه، ص10

[3] المصدر نفسه، ص 4 – 5.

[4] أنظر محاضرة بعنوان: **أثر التراث العربي في النهضة الأوروبية**، الأستاذ شحادة الخوري، ص12

[5]أنظر محاضرة بعنوان: **علمية اللغة العربية وكفايتها لنقل العلوم ونشرها**، الدكتور ردفع الله الترابي، ص 2.

[6]الكتاب المرجع والمؤلف والمترجم، الأستاذ شيخ سروحية، ص2.

[7]المصدر نفسه، ص2.

[8] أنظر محاضرة بعنوان: **مشكلات الكتابة العلمية باللغة العربية**، نظرة أولية – الدكتور زيد العساف والدكتور يوسف بركات ــ ص 1.

[9] أنظر محاضرة بعنوان: **الكتابة العلمية في المنظمات الدولية**، الدكتور قاسم سارة، ص9

[10]المصدر نفسه، ص9.

[11] أنظر محاضرة بعنوان: **علوم اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة**، الدكتور لبانة مشوّح، ص1.

[12]المصدر نفسه ص1.

[13] أنظر محاضرة بعنوان: **التراث العربي مفهوم هو مواقف المفكرين**، الدكتور عبد الإله نبهان، ص5، عن د. حنفي: **التراث والتجديد** موقف من التراث، دار التنوير، بيروت، 1981م، ص94.

[14]قيمة الكتابة العلمية باللغة العربية لطلاب الهندسات، محاضرة للدكتورة أميمة الدكاكو الدكتور أيمن الشواح، ص3

[15] المصدر نفسه، ص7

[16] أنظر محاضرة بعنوان: **العربية لغة للكتابة العلمية**، الدكتور محمد هيثم، ص21.

[17]أنظر محاضرة بعنوان: **المجاز في صياغة المصطلح العلمي العربي**، الدكتور محمد الجوادي، ص 4

[18]أنظر محاضرة بعنوان: **دور الترجمة في الكتابة العلمية باللغة العربية**، الدكتور أحمد حسن حامدو الدكتور زهير إبراهيم، ص9.

[19]المصدر نفسه، ص9.

[20] أنظر محاضرة بعنوان: **مشكلات الكتابة العلمية باللغة العربية**، نظرة أولية، ص13

[21] المصدر نفسه، ص13.

السوق اللغوية في الجزائر
- تحديات الاستثمار اللغوي ورهاناته-

د. إبراهيم براهمي
جامعة قالمة

ملخص المداخلة: السوق اللغوية (**marché linguistique**) من المفاهيم البارزة في الأبحاث اللسانية الاجتماعية، يعبر عما عرفته شعوب المعمورة من تعدد لغوي، وما تسوقه كل لغة في الساحة العالمية عن نفسها، وما تعرضه من إمكانات امتلاكها لعوامل القوة والبقاء، والتعبير عن إرادة العصر ومنجزاته؛ من هذا المنطلق نال هذا المفهوم منزلته البارزة ضمن السياسات اللغوية المعاصرة للبلدان وبرامجها في التخطيط اللغوي.

والسوق اللغوية لها وشائج القربى بالاستثمار والإنماء؛ كونها موضع العرض للغات الإنسانية الخاضعة لمنطق العرض والطلب؛ إذ هي أشبه بالسلع التي لها وزنها وثمنها في الاستعمال ولها مردودها المادي بما تحققه للمتخاطبين بها، وبما تمارسه من دعاية وإشهار لنفسها في الواقع الاجتماعي.

وقد عرفت السوق اللغوية في الجزائر ازدهارا عبرت عنه حركة استثمارات كبرى في اللغات الإنسانية؛ بلغت ذروتها مع التحولات التي شهدتها البرامج التعليمية والتكوينية في العقدين الأخيرين وفي الواقع اللغوي العام.

هذه المداخلة محاولة لإثارة بعض الأسئلة المهمة؛ عن طبيعة هذا المفهوم، وعلاقة اللغة بالاقتصاد، وعن السوق اللغوية في الجزائر؛ من نحو: كيف نجد بورصة اللغات في هذه السوق؟ وما هو واقع استعمال اللغة العربية واللغات المحلية أمام اللغات الأجنبية؟، وما نصيب اللغات الأجنبية الموصوفة بالعالمية في

تحقيق التواصل الاجتماعي؟، ثم هل يمكن أن نتحدث عن وجهات عالمية جديدة في الاستثمار اللغوي في منظومتنا التربوية وتكويننا الجامعي (من نحو: اللغة التركية، اللغة الكورية، اللغة الصينية، اللغة الألمانية،،،.) بحسب ما تمليه تعاملاتنا التجارية وحاجاتنا الاقتصادية.

الكلمات المفتاحية : السوق، اللغات، الاستثمار، الجزائر، التواصل، التعـــدد، اللغات الأجنبية.

1 . مقدّمة: (تحديدات مفهومية)

السوق اللغوية من المفاهيم الحديثة التي شاعت في الدرس اللساني الاجتمـــاعي المعاصر، لتشخص بها جوانب معينة من الواقع اللغوي؛ ولتوصف بهـــا الظـــاهرة اللغوية وتتبعها في سياقها الاجتماعي، وعند تحليل هذا المفهوم نجـــده فـــي بنيتـــه عبارة عن تركيب استعاري فيه موصوف ((السوق)) [1]، ووصـــف ((اللغـــوي)) يخصصه بدلالات معرفية محددة ترسم مجال استعماله وحيز اشتغاله؛ وهـــي فـــي جوهرها غير بعيدة عن التحديدات اللغوية لهذا الموصوف.

وفي سياق التحديد الاصطلاحي للمفهـــوم نجـــد المعـــاجم تـــذهب إلـــى (أن السوق(Market) كانت في الأصل تستخدم للدلالة على المكان أو الموضـــع الـــذي يلتقي فيه الناس للمتاجرة بالبضائع (من الكلمـــة اللاتينيـــة mercatus) وتســـتعير استعمالات لاحقة من هذه الصورة وتوسعها حتى ما عادت تنطوي على إشارة إلى موضع معين؛ ويبقى فعل تبادل البضائع، والخدمات والوعـــود بـــالأموال فعاليـــة مركزية وجوهرية في الأسواق؛ هذه الأسواق التي هي المواطن العامة التي تتلاقى فيها المصالح الخاصة، وبذلك كان العنصر الموضعي في الأسواق مهما من الناحية التاريخية مادام يجب على الناس أن يأتوا إليها – أي الأسواق– حتى يعرفوا قيمـــة الأسعار)[2].

ومعلوم أن الذين يرتادون هذه السوق هم مجموعة من الزبائن المحتملين الذين يتشاركون في احتياجات أو رغبات محددة ولديهم الرغبة في الدفع لتلبية هذه الاحتياجات أو الرغبات(الاستهلاك)، ويقومون بأعمال تجارية متشابهة محكومة بمنطق هذه السوق (العرض والطلب)، هذه المعطيات نوردها هنا لأنها لا تبرح أن تلقي بظلالها على استعمالات المفهوم خارج نسقه الأصلي.

ويعد المفكر الاجتماعي الفرنسي **بيار بوردي**"Pierre Bourdieu" (1930 – 2002 م) من أوائل المبشرين بهذا المفهوم في الحقل اللساني الاجتماعي، ورغم أن دراسته للغة– اجتماعية اللغة– كان انطلاقا من تخصصه (علم اجتماع) فإنه وفر للدارسين آلية لغوية معرفية تساعدهم على إدراك معطيات واقعهم اللغوي وفهمه، وسأعرض لجوانب من تحديداته لهذا المفهوم وأبعادها المعرفية والمنهجية (*)، يقول **بيار بوردي** (سأقدم تعريفا مؤقتا على أساس تقديم تعريف أوسع فيما بعد. **توجد السوق اللغوية عندما ينتج شخص ما خطابا موجها لمتلقين قادرين على تقييمه وتقديره ومنحه سعرا معينا... فمجرد المعرفة بالكفاءة اللغوية لا تمكن من التنبؤ بالقيمة التي سيحظى بها إنجاز لغوي معين في سوق معينة.** إن الأسعار التي ستتلقاها منتوجات كفاءة معينة في سوق معينة تتوقف على قوانين تشكل الأسعار الخاصة بتلك السوق.)[3]

إن الذي يستشف من قوله هو أن الخطاب/اللغة ليس رسالة فحسب (message)، بل هو منتوج: فليس الخطاب رسالة يجب فك رموزها فحسب فهو كذلك منتوج نعرضه على تقييم الآخرين وان قيمته ستتحدد من خلال علاقته بمنتوجات أخرى أكثر ندرة أو أكثر رواجا. إن أثر السوق اللغوية (...) لا ينفك ينعكس حتى على المبادلات الأكثر ابتذالا في الحياة اليومية (...) فلئن كانت اللغة أداة تبليغ، فهي كذلك أمارة خارجية عن الثروة [4].

ويوضح في موضع آخر طبيعة السوق اللغوية وأبعادها الاجتماعية (إن السوق اللغوية شيء ملموس جدا ومجرد جدا في آن واحد. فمن الناحية الواقعية، **تعتبر**

السوق وضعية اجتماعية رسمية ومُطَقْسَنَة إلى هذا الحد أو ذاك، إنها بمثابة **مجموعة من المتحاورين الذين يشغلون مواقع عليا إلى هذا الحد أو ذاك في سلم التراتب الاجتماعي.** وأن هناك عديدا من السمات المدرَكَة والمقيَّمة بطريقة تحت واعية توجه عملية الإنتاج اللغوي بصورة لا واعية. ومن الناحية المجردة، **تعتبر السوق بمثابة نمط معين من القوانين (المتغيرة) التي تحكم تشكل الأسعار والمنتوجات اللغوية.** والتذكير بوجود قوانين لتشكل الأسعار، معناه التذكير بأن قيمة كفاءة خاصة ترتبط بسوق خاصة تعمل في أحضانها، أو على وجه الدقة، ترتبط بحالة العلاقات التي تتحدد فيها القيمة المسندة للمنتوج اللغوي الخاص بمختلف المنتجين، وهو ما يقودنا إلى استبدال مدلول الكفاءة بمدلول **الرأسمال اللغوي.** فالحديث عن **الرأسمال اللغوي يعني وجود فوائد لغوية)**[5].

لقد سعى بيار بوردي أن يقدم خطاطة اقتصادية لتحليل الظاهرة اللغوية في السياق التفاعلي الاجتماعي، وهو ما استطاع صياغته من خلال معادلته الشهيرة:

إن التبادل اللغوي (التخاطب) هو كذلك تبادل اقتصادي:

[تبادل لغوي = تبادل اقتصادي]

يقوم في صلب ميزان القوى الرمزي بين منتج مزود برأس مال لغوي ومستهلك (أو السوق) والذي من شأنه أن يجلب ربحا ماديا أو رمزيا..، وكلما كان المتكلم حائزا على رأس مال لغوي (رأس مال رمزي أساسا؛ بمعنى أن سلطانه يجب أن تعترف به الزمرة) كان بإمكانه ارتياد السوق بحرية [6].

2. معادلة اللغة والاقتصاد

يتضح للعيان مع ما سلف أن مفهوم السوق اللغوية يشير – وفي شكله الاستعاري البسيط– إلى الربط بين نسقين مختلفين في واقع الحال هما: اللغة والاقتصاد، غير أن هذا الربط له أصوله المنطقية؛ فكثيرا ما نجد في التعبير اللغوي الاجتماعي ما يعزز الأبعاد الاصطلاحية الاقتصادية للغة من ذلك؛ وصف

الكلام المبهر **بالذهب** وفي درجة أدنى **بالفضة**، وتشبيه النظر في الكلمات قبل التلفظ بها **بالميزان**، ووصف الاقتصاد في إنتاج اللغة بالقول خير الكلام ما قَلّ ودَلّ؛ وغير هذه الأمثلة كثير... (فالكلمات بهذا الشكل تُسَكّ كما تُسَكّ **العملات**، وتظل متداولة مادامت سارية المفعول؛ فهي – أي الكلمات – **عملة** التفكير، ونحن نمتلك منها **أرصدة** سائلة، بقدر ما نمتلك ناصية لغة معينة، وعندما نتفاهم مع أحد فإننا نتفق على **ثمن** يجب دفعه، وعندما لا نكون مخلصين فإننا لا ندفع إلا كلاماً زائفاً. وعندما نصف اللغة والنقود معاً بأنهما رصيدان، فإنما نلفت النظر إلى دوريهما في تحقق الفردية؛ فهما – أي اللغة والنقود – قدرة كامنة تجعل تحقق الفردية ممكناً عن طريق توسيع نطاق الفعل عند مَنْ يمتلكونها، وبالتالي تعينهم على التكيّف مع المجتمع) [7].

ويمكن حمل هذه العلاقة بين اللغة والاقتصاد على وجه الحقيقة بوصفهما وجهان لعملة واحدة، فاللغات الإنسانية رأس مال إنساني، له أهميته الكبرى في نمو المجتمعات وتطورها؛ إذ اللغات أداة فاعلة في إقامة المعاملات التجارية، وفي تحقيق الاستثمار في المجتمعات المعاصرة، وميدانا تنافسيا في اقتصادياتها، ومظهرا حضاريا لتسويق أنماطها في الحياة سواء المعرفية والثقافية الاجتماعية، ولذلك نجد الدول المتطورة تنفق بسخاء في سبيل نشر لغاتها؛ لأن ذلك يعني ببساطة تمددها اقتصاديا وتوسيع الرقعة الجغرافية لثقافتها وسلعها ومنتجاتها.

وهما وجهان لعملة واحدة لأنها – أي اللغات– على الأقل صورة معبرة بذلك عن التفوق الحضاري؛ كما هو الشأن اليوم لمنزلة اللغة الانجليزية في بورصة السوق اللغوية العالمية.

وفي حالة البلدان النامية فالحديث عن اللغات – منظورا لها اقتصاديا– هو حديث عن جانبين اثنين:

أ – **الجانب الأول:** محاولة إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لشعوبها المتخلفة عن الركب الحضاري العالمي، بمثاقفة الأمم المتطورة من خلال لغاتها، إذ لا يمكن الاستفادة من المنجز الحضاري الغربي والتفاعل معه دون إتقان لغته؛ بل إن تحصيل التقانة العصرية (التكنولوجيا) – من أصغرها إلى أعظمها – لا يمر إلا من خلال إجادة اللغات الموصوفة باللغات الحية(*)، وهو ما عملت على تحقيقه البرامج الإنمائية في كثير من هذه الدول.

ب – **الجانب الثاني:** الاهتمام باللغات هو من أبرز جوانب التهيئة اللغوية (Aménagement linguistique)؛ إذ دخل ضمن خطط البناء الوطني بالنسبة للدول المستقلة حديثا؛ واعتبر جزءا من عملية استرجاعها لسيادتها المنقوصة، وقد سعت كثير من هذه الدول المستقلة إلى ترسيم لغاتها الوطنية في تشريعاتها ودساتيرها مما يضفي عليها الطابع الرسمي في المعاملات اليومية لشعوبها.وهو ما باشرته الجزائر بعد استرجاعها لسيادتها؛ فكيف كانت صورة المشهد اللغوي بعد الاستقلال؟ وما هي الحلول التي اتبعتها في سياق التهيئة اللغوية؟، ثم كيف تبدو بورصة اللغات بالأمس واليوم في السوق اللغوية في الجزائر؟.

3 . بورصة اللغات في الجزائر

عرف المشهد اللغوي في الجزائر في الحقبة الاستعمارية هيمنة اللغة الفرنسية ونفوذها دون منازع، وهو ما رفع من أسهمها في الواقع اللغوي في الجزائر، وأعطى لها المكانة الرفيعة؛ وعزز من حضورها أداة فاعلة للتواصل على مختلف الصعد؛ حتى أمسى المواطن البسيط لا يستطيع أن يحقق حاجاته الحياتية دون التواصل باللغة الفرنسية...!!، وغدا الكاتب والمثقف والمبدع الجزائري لا يستطيع أن يكتب أو يبدع بلغته الأم...!!؛ (وقد ظلت الفرنسية بمقتضى هذه السياسة هي اللغة الأولى المسيطرة على هذا المشهد بكل جزئياته ومستوياته على كامل المساحة

المخصصة للاستعمالات اللغوية، وكان أهلها حريصين على مقاومة الاستعمالات الجارية على ألسنة الجزائريين سواء كانت لغة عامية أم أمازيغية) [8].

بالمقابل فمن الطبيعي أن تكون اللغات الوطنية (اللغة العربية الفصحى، واللغة الأمازيغية) مغيبة عن المشهد العام أو تكاد أن تكون كذلك، وليس من المبالغة القول حول اللغة العربية الفصحى: أنه لولا الجهود المضنية التي بذلها بعض المخلصين من أبناء الحركة الوطنية والإصلاحية في إرساء التعليم العربي لما وجدنا بعد الاستقلال من ينطق حرف الضاد..!!.

وقد وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام معضلة هذا الواقع اللغوي الصعب بتركته الثقيلة مخيرة بين خيارين:

أ – **الخيار الأول:** الاستمرار في اتخاذ **اللغة الفرنسية** الأداة الأولى للتواصل في الحياة العامة، وفي تسير الدولة وإدارة شؤونها.

ب – الخيار الثاني: التخلي عن اللغة الفرنسية والقيام بما عرف بعملية التعريب اللغوي، أي إحلال **اللغة العربية** مكان غيرها من اللغات[9] للاضطلاع بمهام التواصل والتفاعل بها في الحياة العامة. وسنفصل القول فيما يأتي حول الخيارين وأبعادهما الاقتصادية والاجتماعية في جزائر ما بعد الاستقلال، إلى جانب سيرورة اللغة الأمازيغية وما صحب ترسيمها من تساؤلات في الواقع اللغوي والاجتماعي، ثم التساؤل في بورصة اللغات بالجزائر عن وضع اللغات الحية ضمن المشهد اللغوي.

3 . 1 . اللغة العربية

باشرت الجزائر عقب الاستقلال محاولات إعادة الاعتبار للغة العربية في البرامج التعليمية والتكوينية؛ وربما كان للحس القومي الثوري والمد الاشتراكي المناهض للغرب الاستعماري دوره الفاعل في محاولات التعريب التي باشرتها دول عربية أخرى؛ وحملت تصورا لسانيا شخصه بعض اللسانين العرب بكونه:

(يعني تهيئة اللغة وتنميتها وتطويعها لتصير بنظامها قادرة على أن تقوم بالوظائف التعبيرية التي تقوم بها لغات أخرى)[10].

هذا الفهم لعملية التعريب نتج عنه ضرورة النظر إلى اللغة العربية من زاويتين اثنتين:

أ) تطويع وضع اللغة الداخلي، أي خصائص نظامها والوسائل التي توفرها لاستقبال اللفظ الأجنبي (ليفضي ذلك إلى ما يدعى اللفظ المعرب) أو استقبال المعنى الأجنبي (حين يتعلق الأمر بالترجمة) أو استقبال التقنية الأجنبية (حين يتعلق الأمر بالترجمة) أو استقبال التقنية الأجنبية كالحوسبة، أو القراءة البصرية (lecture optique) أو وسائل الاتصال المتعدد (multimedia) الخ...

ب) إعادة النظر في وضع اللغة المحيطي أو الخارجي. ويتعلق الأمر بموقعها داخل الإدارة أو التعليم أو الاقتصاد، إما بإحلالها محل لغة أخرى (ضمن تعريب شامل)، أو إحلالها إلى جانب اللغات الأخرى (تعريب جزئي).وقد ركزت عدد من الاقتراحات أو الدراسات حول التعريب على الجانب الثاني، معتبرة أن تمكين اللغة العربية لا يتأتي إلا باتخاذ القرار السياسي الذي يجعل من اللغة العربية اللغة الوحيدة أو الأساسية في المحيط التعليمي والإعلامي والاقتصادي،،، الخ، وأن هذا التمكن في المحيط سينتج عنه ضرورة تطور وتنمية اللغة داخليا.

وإذا كان من المعقول أن نربط بين الوضعين الخارجي والداخلي للغة، فإننا مع ذلك نستطيع أن نذهب مذهبا مغايرا لما درجت عليه كثير من الاقتراحات. فالعناية والمجهود ينبغي أن ينصبا أولا على تنمية اللغة داخليا، وعلى تهيئة الأدوات التي تجعلها مؤهلة لأن تتمكن في وضعها المحيطي. بل إن عدم تنميتها داخليا قد يساعد على اضطراب وضعها في المحيط، وتقهقرها عوض تمكنها[11]. لقد انصرفت الجهود إلى النظر في وضع اللغة العربية في محيطها الجديد ومحاولة تثبيتها تدريجيا لغة للحياة اليومية للمجتمع الجزائري؛ وتحقيقا لذلك صدرت عدة قرارات

استهدفت إرجاع مكانة اللغة العربية وتوظيفها في الحياة العامة؛ أجمل د. عبد القادر فضيل أهم هذه القرارات في:

1 – **أول قرار** صدر في بداية الاستقلال هو القرار الخاص بترسيم اللغة العربية في برامج التعليم في مختلف المراحل الدراسية وفق الإمكانات المتاحة.

2 – **القرار الثاني** القاضي بالشروع في جعل اللغة العربية لغة تعليم؛ وتم تنفيذ هذا القرار من خلال تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الموسم الدراسي 65/64 ثم امتد إلى السنة الثانية وبعد ذلك السنة الثالثة وأخيرا السنة الرابعة سنة 1971م حين ضبطت خطة التعريب التدريجي للأقسام العلمية، مع إبقاء اللغة الفرنسية لغة أجنبية ابتداء من الصف الرابع.

3 – **القرار الثالث:** هو القرار القاضي بتعريب المواد الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، فلسفة، تربية) في جميع المستويات.

4 – **القرار الرابع** والحاسم هو القرار الخاص بتعريب ثلث الأقسام العلمية في جميع المراحل تعريبا تاما مع تعريب كل الشعب الأدبية؛ تمهيدا للتعريب الشامل، وبهذا الإجراء أصبح نظام التعليم نظاما مزدوجا، نظاما يعنى بتلقين المواد العلمية بالعربية ابتداء من الصف الخامس الابتدائي إلى نهاية التعليم الثانوي، ونظاما موازيا له وفي نفس المدرسة يعنى بتلقين المواد نفسها باللغة الفرنسية. وقد تتالت الإجراءات التنفيذية لهذه القرارات خلال فترة السبعينات في التربية، والتعليم العالي، والتكوين المهني، وفي قطاع الإعلام والصحافة، وفي الثمانينات تعززت بإجراءات جديدة في الإدارات وفي مجال العدالة (الأوراق الثبوتية بمصالح الحالة المدنية)، ومجال القضاء والمصالح المتصلة بهذا الميدان[12]

ورغم أن سيرورة هذا التعريب قد تعطلت عجلته في بعض المراحل الحرجة في مسارنا الوطني، كما وجهت له سهام نقد بعض الدارسين للسياسات اللغوية بالجزائر ودول المغرب العربي(*) إلا أنه وبفضل القرارات السابقة استطاعت اللغة العربية تحقيق كثير من المكاسب التي لا ينكرها إلا جاحد؛ فقد تبوأت اللغة العربية

بعض مكانتها المرجوة في عدد من القطاعات الحيوية في الدولة؛ وأضحت أداة التواصل الأولى في كثير من المؤسسات النظامية؛ وفي الأنظمة المعلوماتية والتكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة (الانترنت وفي شبكات التواصل الاجتماعي: الفاسبوك، وتوتير، ويتوب،،،.) فصارت بذلك لغة المربي والصحفي والكاتب والمبدع وسواهم، ولعل من أبرز المنجزات المادية الدالة على سيادة اللغة العربية في واقعنا اللغوي الجزائري تأسيس آلاف المعاهد والمؤسسات العلمية (مختبرات ومراكز بحثية) الموكلة بدراسة اللغة العربية والنظر في شؤونها؛ يشار هنا بالأخص إلى المؤسسات اللغوية الوطنية الرسمية الآتية:

- المجمع الجزائري للغة العربية سنة 1986م،
- مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية سنة 1991م،
- المجلس الأعلى للغة العربية 1998م.

وقد أثمرت منظومتنا التربوية في العقود الماضية من خلال برامجها التعليمية زيادة الوعي ونموه بأهمية اللغة العربية؛ لا سيما عند الطبقات المتعلمة؛ فقد ولدت حالة **الإغماس**(*) المبكرة بالبرامج المخصصة للغة العربية والعلوم المرتبطة بها الإحساس بقدسية هذه اللغة؛ واعتبارها لدى الخاص والعام مظهرا أساسا للهوية الوطنية لا يمكن المساس به.

وعلى الصعيد الاقتصادي أصبحت اللغة العربية في كثير من المواضع الأداة الأولى؛ ويمكن أن نمثل لذلك بالمجال الإشهاري للسلع والمنتجات الاقتصادية، التي يلزمها القانون بالتعريف بمنتوجها باللغة الرسمية، ووضع ملصقات المنتوج باللغة العربية وسوى ذلك كثير،،،. وليس ذلك إلا تعبيرا صريحا عن المكانة التي تبوأتها في الحياة العامة للمجتمع الجزائري.

وليس يعني هذا الكلام أن اللغة العربية في وضعها المريح؛ فالعوائق التي تحول دون تحولها أداة عامة وشاملة للتواصل للحياة العامة في المجتمع الجزائري كثيرة ومن أبرزها:

أ – اللهجات العامية

التي تزاحم اللغة العربية الفصحى في الاستعمال؛ وقد ولد ذلك حالة من الثنائية اللغوية التي تعبر عن تعايش شكلين لغويين في صلب جماعة واحدة – هنا هو المجتمع الجزائري– ؛ يصح فيه وصف " فرجسون (Fergusson) بـ"التنوع الوضيع(variété basse)"[13]الذي يحاول الهيمنة في التعبير اللغوي الاجتماعي؛ وما يزيد الأمر سوءا أن هذه اللهجات العامية هي مزيج عجيب من اللغات التي نطق بها الإنسان الجزائري على مر التاريخ (الأمازيغية، العربية، التركية، الاسبانية، الفرنسية،،،)، ولا ينفي ذلك أن في هذه اللهجات العامية ما هو من الفصيح العامي الذي يحتاج إلى جهد الدارسين لبيانه وتحليله ودراسته.

هذا الوضع اللغوي الذي لا تكاد تسلم منه جميع اللغات في العالم له آثاره السلبية في تحصيل اللغة العربية الفصحى؛ فالتلميذ يعيش هذه الثنائية في حياته اليومية؛ فهناك لغة معيار/نموذج (خاضعة لصرامة قواعد صوتية، وصرفية، ونحوية، ودلالية، وتداولية،،،) لا يتفاعل بها إلا داخل أسوار المدرسة، وهناك لغة – اللهجات العامية–(غير خاضعة لقواعد مضبوطة) مستعملة على نطاق واسع في المحيط الاجتماعي مع الأصدقاء، والمنزل، والشارع، وربما تسللت معهم إلى المدرسة مع الأحاديث الجانبية وشروحات الدروس وتحاليلها؛ فتعلق بأذهانهم دون غيرها، هذه الثنائية لا يجب الإنكار أنها قارة ومصاحبة لكثير من اللغات الإنسانية قديما وحديثا؛ وتخفيف وطأتها إنما يكون – بما أشرنا إليه سابقا– بالإغماس المبكر بالمعارف اللغوية العربية التي تفضي إلى الاستعمال الوظيفي للنسق اللغوي العربي الفصيح، وتعميم هذا الإجراء في مختلف المراحل والمواقف التعليمية والعامة.

ب – عدم التكافؤ مع اللغات الأجنبية

والحق أن المشكل هنا لا يكمن في وجود لغة أجنبية ولا اكتساب لغتين– أو أكثر– واستعمالهما لأن الضرورة اليوم أصبحت تقتضي الإلمام بأكثر من لغة، وهذا أمر لا يمكن لأحد في هذا العصر أن يجادل فيه... ولكن المشكل الحقيقي هو

في كيفية التعامل مع هذه اللغات الأجنبية، وما هي المكانة التي ينبغي أن تحتلها هذه اللغات في نسقنا التعليمي والثقافي والإعلامي ونظامنا الإداري والاقتصادي؟، وهل ينبغي أن يكون هذا التعامل معها على حساب اللغة الوطنية، وفي مقابل التنازل عن مقومات شخصيتنا وهويتنا باعتبارها لغات للتفتح العلمي والتواصل الثقافي والحضاري؟.[14]

وفي الجانب التعليمي فإننا نلحظ أن التنافس غير المتكافئ بين اللغة الأم وبعض اللغات الأجنبية يكون سببا مباشرا في إضعاف ملكة الاكتساب لدى المتعلمين؛ مما ينعكس سلبا على مستوى تحصيلهم وتواصلهم بها. فالاهتمام المتزايد باللغات الأجنبية قد أسهم في واقع الحال في إضعاف اللغة العربية، وقلل من حضورها في الاستعمال الاجتماعي.

3 . 2 . اللغة الأمازيغية

تعتبر اللغة الأمازيغية مكونا أساسا للهوية الوطنية بما تكتنزه من معطيات الإرث الحضاري الذي تراكم منذ الحقب التاريخية القديمة للبربر/الأمازيغ؛ وهم السكان الأصليين لمنطقة الشمال الإفريقي، وقد ظلت هذه اللغة اللسان الحي للتواصل اللغوي الصامد رغم حملات الاستدمار القديم ومساعيه إلى الهيمنة اللغوية واقتلاع جذورها، ومع أنه أفلح في طمس بعض جوانبها المادية مثل أساليبها في الكتابة وما كتب بحرفها الأصلي، إلا أن هذه اللغة بقيت تستعمل شفويا في الحواضر والبوادي، ومع تعاقب الأزمان، وتباعد الأمكنة بين أبنائها مع هجراتهم المختلفة تفرعت اللغة الأمازيغية إلى لهجات متعددة لا تختلف فيما بينها إلا في بعض نطق بعض الوحدات الصوتية أو الوحدات المعجمية.

ويعد حدث الفتح الإسلامي للشمال الإفريقي وانصهار سكانه تحت مظلة الدولة الإسلامية الناشئة بالمشرق العربي أكبر عامل دعاهم إلى التخلي الجزئي والكلي في بعض الأحيان عن لغتهم الأصلية (الأمازيغية) وعن طواعية ودون إكراه لصالح اللغة العربية لغة الدين الإسلامي، هذا الدين الذي آمنوا به وعملوا على

نشره والامتداد به شمالا نحو الجزيرة الأيبيرية وجنوبا نحو الصحراء الكبرى؛ في هذا السياق يذهب الباحث عبد العلي الودغيري إلى التأكيد على أن (أقوى الدول التي يفتخر بها المغاربة قاطبة ((مثل: الدولة الموحدية، والمرابطية، والمرينية، والزيانينة، والحفصية..)) لم تلجأ إلى التدخل في الوضع اللغوي بفرض سياسة لغوية مخالفة لما كان سائدا في جل أقطار العالم العربي الإسلامي، بل إن العلوم العربية إنما وصلت إلى قمة ازدهارها في عهد هذه الدول التي كانت سلالة حكامها في أغلبهم من أصول أمازيغية)[15].

وقد ظل هذا الوضع اللغوي المحكوم بالثنائية اللغوية التي لا تنافر فيها إلى غاية العصر الحديث وقدوم الاستعمار الغربي الذي همش اللغات الوطنية ومن ذلك الأمازيغية، والتي حاصرها في الاستعمال والتواصل الاجتماعي؛ بل ربما حاول وسمها بلغة الحواضر والبوادي المتمردة إلى ما هو أسوأ من هذا الوصف... !!

وبعد الاستقلال مرت اللغة الأمازيغية بمخاض عسير محكوم بتجاذبات ثقافية سياسية، إلى غاية منتصف التسعينيات من القرن الماضي حيث أعيد
الاعتبار لهذه اللغة بوصفها لغة وطنية رسمية سعيا من الدولة الجزائرية إلى تحقيق الأمن اللغوي[16]؛ الذي هو جزء لا يتجزأ من أمن الوطن واستقرار كيانه السياسي، وكذا قصد التصدي لمحاولات الاختراق الخارجي باسم الحقوق الثقافية واللغوية في ظل العولمة اللغوية التي تهدف إلى فرض هيمنة نمط لغوي عالمي موحد، ويأتي الاهتمام باللغة الأمازيغية بوصفه جزءا من محاولات إعادة جدار التماسك الثقافي للمجتمع الجزائري، وإعادة الاعتبار لمكون أساسي للثقافة الوطنية، وصورة من صور إشاعة مظاهر التسامح والتفتح والتنوع والتعددية. ويمكن أن نرى في تدريج اللغة الأمازيغية في واقع الاستعمال اللغوي اليومي- لا سيما بعد ترسيمها لغة وطنية في دستور 2016 م- منظورا إليه اقتصاديا بكونه طريقة مثلى لتقليل التكلفة المادية لسياقات التواصل اللغوي المختلفة؛ فبدل اصطناع قنوات تواصل لغوية غريبة عن مستعملها تتطلب تكوينا وتعلما فلم لا يلجأ المتكلم إلى لسانه

المألوف فيوفر الجهد ويقلل التكلفة!!، إلى أن تحقيق هذا المطمح تحول دونه عوائق عديدة يبرز منها على وجه الأخص:

– **أولا:** مشكلة اللغة المعيار/النموذج التي يجب اعتمادها رسميا والأخذ بها من بين مجموع فروع اللغة الأمازيغية (القبائلية، الشاوية، الميزابية...)، ويبدو عند بعض الدارسين أن هذا العائق يظل مطروحا بشكل ظرفي في الواقع اللغوي، مادامت سيرورة اعتماد هذه اللغة لغة رسمية لم يمض عليها وقت طويل؛ بمعنى لم يتجذر استعمالها في المؤسسات والإدارات العامة عدا ما نجده من التواصل اللغوي في التفاعل الاجتماعي غير الرسمي(*).

– **ثانيا:** الحرف الأنسب لكتابتها؛ بين رأي قائل بالعودة إلى الحرف الأصلي وهو" **حرف التيفناغ** "، ورأي قائل باستخدام " **الحرف الفرنسي**"، ورأي قائل باستخدام " **الحرف العربي**"[17]. وقد بدا إن تسويق خطاب اللغة الأمازيغية بعد ترسيمها في الواقع اللغوي الجزائري اليوم يطرح عديد الأسئلة التي يضمرها الأنا الجمعي؛ (ترسيم لغتين في بلد واحد؛ هل يكون لصالح التناسق الجمعي؟ أم لصالح التنافر البيني؟، هل ترسيم الأمازيغية يحل قضايانا اللغوية أو يزيد في تعقيدها؟، هل ترسيم المازيغية يعني التساوي المطلق بين اللغتين الرسميتين؟، كيف تكون علاقة اللغة المازيغية باللغة العربية؛ القطيعة أم التكامل؟، وكيف تكون علاقة اللغة المازيغية مع اللغة الفرنسية؛ القطيعة أم التكامل وتبادل المنافع؟)[18].

3 . 3 . اللغة الفرنسية

لقد رأى بعض الساسة ببلادنا بعد الاستقلال إن هذا الخيار – اتخاذ اللغة الفرنسية – مرحلي في مدته واستراتيجي في أغراضه وأهدافه؛ فمن خلاله تستطيع هذه الدولة الناشئة حديثة الاستقلال التمكين لمجتمعها من مواكبة العصرنة والحداثة، ومن اكتساب الأساليب المعاصرة في التعليم والتقنية والتسيير وفي الاحتكاك الدائم بالغرب المتطور تقنيا. هذه الرؤية كان لها أنصارها ومؤيدوها النافذون [19]؛ وهو ما أسهم في الإبقاء على تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها، بل

واستعمالها في كثير من الأنظمة الإدارية (لا سيما في قطاع البنوك، والشركات الوطنية الكبرى مثل " سونطراك، سونلغاز،،،") كما انعكس في صورة ازدواجية التعليم إلى فترات لاحقة بعد الاستقلال، وتعليمها بوصفها لغة ثانية، وتخصيص المعاهد لتدريسها وتكوين المدرسين بها... ومضى حين من الدهر بعد الاستقلال ولم تفقد اللغة الفرنسية منزلتها ولم يخفت بريق إشعاعها في الألسن في الواقع اللغوي الجزائري؛ فما السر في ذلك؟.

إن وجود اللغة الفرنسية في السوق اللغوية الجزائرية اليوم؛ رغم أنه ليس لها سند تشريعي ترتكز عليه، ومن جانب آخر ليست الجزائر دولة عضوا في المنظمة الفرانكفونية (Francophonie) شأن كثير من الدول الإفريقية وبعض الدول العربية (*)، إلا أنها وبفعل عوامل متعددة؛ تاريخية وثقافية واجتماعية واقتصادية؛ هو مما يبقي على حظوظ ارتفاع أسهمها وغلاء أسعارها وأثمانها في الأوساط الاجتماعية؛ ويعزز من حضورها الدائم تعليما وتعلما؛ ثم إن كثيرا من القطاعات الاقتصادية الجديدة (شركات الاتصال والنقل والأشغال الكبرى، والشركات النفطية على سبيل التمثيل التي تمنح الفرص في المهن والوظائف المميزة التي يحلم بها الشباب تتطلب تكوينا عاليا وبالأخص في اللغة الفرنسية، وهو ما أحسبه سببا رئيسا يدفع الأباء في كثير من الأحيان إلى تسجيل أبنائهم في المدارس الخاصة والمراكز الثقافية لتلقي دروس التقوية والدعم في هذه اللغة لتحقيق أعلى النتائج فيها في مختلف الأطوار التعليمية.

كل هذه الجوانب تعزز من فرص الاستثمار اللغوي بها في الحاضر والمستقبل، فمستعمل هذه اللغة يحصل بذلك على أرباح لغوية لا تحمل أي سمة خيالية أو وهمية؛ من خلال ما تمنحه للأشخاص الذين يجدون من امتيازات مادية؛ تعطي لهم الأفضلية في الحياة الاجتماعية، وهو ما نجده في المثال الذي قدمه لنا **بيار بوردي** في سياق حديثه عن أشخاص يجيدون لغات ذات **أسهم عالية** في **السوق اللغوية** يقول: (إذ بمجرد ما يفتح الشخص المزداد بالدائرة السابعة فمه (هي حالة مجمل

الناس الذين يحكمون فرنسا في الوقت الراهن[التعليق له])، فإنه يحصل على أرباح لغوية لا تحمل أي سمة خيالية أو وهمية، كما أوهمتنا بذلك الاقتصادوية التي فرضتها علينا الماركسية الأولى. إن طبيعة لغته (التي يمكن تحليلها فونولوجيا) تقول إنه شخص مرخص له بالكلام بغض النظر عما يقوله. يمكن للغة ألا تقوم بالوظيفة التي يعتبرها اللغويون محايثة لها، أي الوظيفة التواصلية، دون أن تتوقف عن القيام بوظيفتها الحقيقية، أي الوظيفة الاجتماعية؛ فوضعيات علاقات القوة اللغوية rapports de force linguistiques هي الوضعيات التي يمكن فيها الكلام دون تحقيق التواصل) [20]. هذا الوصف يكشف عن العلاقة الجدلية بين اللغة ومستعمليها المحكومة بمنطق المصلحة الاقتصادية في التفاعل الاجتماعي بها.

إن قياس لغة ما في الاستعمال الاجتماعي – بحسب اللساني الاجتماعي **لويس جون كالفي** (وهو هنا يدرس وضع اللغة الفرنسية في بلدين مجاورين هما المغرب ومالي)– يكون بالنظر إلى ثلاثة جوانب مهمة[21]:

– درجة استعمالها، أي نسبة الناطقين بهذه اللغة.

– درجة الاعتراف بها، أي درجة رسمية اللغة.

– درجة وظيفيتها أي إمكانات اللغة في تأديتها الوظائف التي تسند لها، والجانبان الأول والثاني(درجة الاستعمال ودرجة الاعتراف) هما اللذان يتم التركيز عليهما ويؤخذان بالأساس في الحسبان عند التحليل وفي إعداد الرسوم البيانية. فإذا نظرنا إلى وضع اللغة الفرنسية ببلادنا انطلاقا من هذه المعطيات؛ فإن اللغة الفرنسية تبدو آنيا في وضع مريح.

– فيما يتعلق بدرجة الاستعمال أي نسبة الناطقين بهذه اللغة (في ظل عدم توفر إحصاءات رسمية) ومراعاة مستوى الأداء المتفاوت بين الأفراد في النطق بها؛ فأحسب أنه بالقياس إلى دول المغرب العربي (المغرب وتونس تحديدا) فإن نسبة الناطقين بها وصلت إلى حوالي **11,2** مليون أي ما يعادل نسبة **28%**– بحسب

المجلس الأعلى للفرانكفونية–[22]؛ وهي نسبة تعبر عن الرواج والشيوع الذي تجده في الواقع اللغوي.

– وفيما يخص درجة الاعتراف؛ فقد سلف القول أن اللغة الفرنسية ليس لها أي سند في النصوص التشريعية في القانون الجزائري، وهو الأمر الذي يتناقض مع الجانب الأول ويطرح التساؤل عن مصدر شرعية حضورها في الواقع اللغوي الجزائري؟،– أما درجة وظيفيتها– أي إمكانيات تعبيرها– فتبدو هذه اللغة طيعة في الاستعمال لا سيما بالنسبة للإداريين، وللنخب الثقافية والسياسية، وصناع الرأي العام، وفي كثير من مؤسسات سوق العمل[*].

لكن التساؤل الذي يطرح في هذا السياق: هل هناك بالفعل حالة من التعايش بين اللغة الفرنسية وباقي اللغات في الواقع اللغوي الجزائري؟ أليس لهذا الحضور – بلغة السوق – تكلفة لغوية ؟

الواقع أن الإغراء الاقتصادي للغة الفرنسية يعطي لها شرعية الوجود بوصفها منافسا قويا لباقي اللغات، وهو ما فتح الباب في كثير من مراحل النقاش الوطني لسجال لغوي – طبع بالحماسة وتقاذف التهم في كثير من الأحيان–، ودفع خصوم اللغة الفرنسية إلى القول أن وجودها إبقاء على الاستعمار في وجهه اللغوي، وانتقاص من تضحيات الشهداء، وأن العائد المادي والمعنوي الوحيد إنما يتجلى في الضريبة الباهظة التي ظل يدفعها المكون اللغوي الوطني الأم من إقصاء وتغييب؛ مما انعكس سلبا على الانسجام اللغوي والاجتماعي المطلوب؛ إذ يجعلها تتفرد في السوق اللغوية كعارض وحيد لا منافس له، بل ويمارس الإقصاء لسواه، وأن ذلك من سمات انتشار اللغة الفرنسية وشيوعها؛ وهو ما تكاد تجده ينطبق على اللغة الفرنسية في مناطق أخرى تنتسب لهيئة الفرانكفونية (إذ تتجاهل – أي اللغة الفرنسية– اللغات الموسومة بـ ((لغات الشركاء langues partenaires)) وضرب مبدأ التعددية اللغوية المصرح به في أماكن أخرى عرض الحائط وعدم الاحتفال بمنزلة اللغات في التنمية عندما يتعلق الأمر باللغة الفرنسية..) [23].

وسواء سلمنا بهذا الرأي أم لم نسلم به؛ فإن اللغة الفرنسية تظل سلعة لغوية رائجة يمكن الاستثمار فيها في سوقنا اللغوية الجزائرية.

3 . 4 . اللغات الحية

أسهمت التطلعات الاقتصادية للدولة الجزائرية الناشئة بعد الاستقلال إلى الاهتمام باللغات الحية؛ اللغات الغنية بمحتواها المعرفي والعلمي التقني، وذلك قصد مواكبة التطور العلمي، والقيام بأعباء البناء والتشييد، فكان الاستثمار اللغوي في الجزائر ضرورة حضارية استدعته عوامل عديدة يمكن التأكيد فيها بالأخص على جانبين اثنين:

– المبادلات التجارية مع الدول التي تربطها بها مصالح تجارية في الاستيراد والتصدير، إذ التعاملات الاقتصادية تتطلب امتلاك الكفاءة اللغوية للغات التي تستعملها هذه الدول، وتصبح الحاجة ماسة لهذه الكفاءة اللغوية في أنشطة اقتصادية حيوية مثل السياحة، والبرمجيات وتكنولوجيا الاتصال، وقد تنوعت المبادلات التجارية للجزائر بين بلدان أسيوية وافريقية وأوروبية؛ وهو ما دعا إلى التفاعل مع لغات كثيرة في العالم.

– حركة التصنيع وبناء المنشآت القاعدية الخفيفة والثقيلة؛ فقد باشرت بلادنا بعد الاستقلال إلى النهوض بالقطاع الصناعي؛ وكان لزاما لأجل ذلك الاهتمام باللغات الحية؛ التي تسهل عملية التوطين لهذه الصناعات من خلال اليد العاملة الأجنبية، وفي مرحلة لاحقة إيفاد بعثات علمية إلى الخارج لاكتساب المعارف العلمية والتقنية؛ وفي مرحلة تالية العمل على تأسيس تكوين قاعدي داخل الوطن من خلال التعليم التقني الذي يهدف إلى توفير اليد العاملة المؤهلة علميا للقيام بهذه الصناعات. وقد تنبه بعض اللسانين الاجتماعيين المعاصرين إلى دور حركة التصنيع والصناعات المشتركة في بروز ظاهرة التعدد اللغوي في البلدان النامية؛ يقول " لويس جان كالفي": (تستدعي حركات التصنيع في كثير من البلدان استعمال عمال ذوي جنسيات مختلفة تفرض لغتها بطريقة غير مباشرة أثناء... وهذه الهجرة

والرحلات تلعب دورا بارزا في تنامي هذا الوضع اللغوي(التعدد اللغوي) حيث تحفل البلدان بأقليات وطوائف أجنبية حاملة ثقافات متعددة ولغات متباينة)[24].

وقد أخذت اللغات الحية حيزا معتبرا ضمن الخطاب الرسمي للجزائر باعتبارها أداة للتحصيل المعرفي ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية غير أن هذا الاهتمام وسيرورة هذه اللغات في الواقع اللغوي الجزائري كانت مرتهنة بأمرين اثنين:

– **الأمر الأول:** يمكن صياغته من خلال التساؤل الآتي؛ وهو: ما هي اللغات الحية ذات الاعتبار الأساس على صعيد الاستعمال العام؟، وكيف أفاضل بين لغة وأخرى على صعيد الممارسة اللغوية السياسية والاقتصادية والاجتماعية؟. فصياغة سياسة لغوية رشيدة هي في ذاتها مسألة اقتصادية؛ ويجب أن يكون لها أسبقية عظيمة مثلها مثل المسائل الاقتصادية الأخرى [25].

وقد أسهم اختلاف النخب الفكرية الجزائرية في إذكاء نوع من الصراع اللغوي الذي لم يسهم في الدفع بالواقع اللغوي إلى التنوع والثراء، بل ربما ساعد في إرباك نسيج واسع من المجتمع في تلقي اللغات الأجنبية والاستثمار في معارفها. وقد رأى بعضهم أن التعدد اللغوي له مقتضياته الاقتصادية (فالنفقات التي تسببها اللغة لا تكون كلها معروفة أو مسوغة تسويغا صحيحا، فهناك نفقات لغوية ظاهرة ونفقات خفية؛ فعلى سبيل المثال إذا ما استغرقت مكالمة هاتفية ضعف الزمن الذي يجب أن تستغرقه لعدم كفاءة موظف حكومي في لغة كان من المتوقع أن يعرفها، فإن التكلفة الإضافية التي كان يمكن تفاديها، والتي وقعت؛ والتي في فاتورة الهاتف... وهناك كثير من بنود الميزانية يظهر بوضوح ارتباطها باللغة [26].

– **الأمر الثاني:** إرهاصات الواقع السياسي والتحولات الاقتصادية الكبرى التي حدثت في الثمانينيات وامتدادها في العقد التاسع من القرن الماضي؛ فقد كان لانعكاسات الهزات السياسية والاقتصادية، التي مست الحياة العامة للمجتمع الإسهام في تراجع الاستثمارات اللغوية على الصعيد التعليمي والتكويني والثقافي العام؛

وأهم ما نتج عن تفاعل هذين الأمرين هو حالة انكماش السوق اللغوية وانحصارها. ولعل التساؤل الذي يطرح نفسه اليوم إنما عن آفاق الاستثمار اللغوي الواعدة ذات العائد الاقتصادي؟

4 . آفاق الاستثمار اللغوي في الجزائر

بعد تعافي الوضع السياسي والاقتصادي في مطلع هذه الألفية بادرت الجزائر إلى النهوض بالاستثمار اللغوي المرتبط بمختلف المجالات ومن ذلك التعليمي والاجتماعي والاقتصادي؛ إيمانا بأن الواقع الحضاري وما صحبه من مظاهر العولمة في مختلف الميادين بقدر ما يتطلب الحفاظ على عناصر الهوية الوطنية – ومن ذلك اللغات الوطنية– فإنه يتطلب الأخذ بأسباب المعرفة الحديثة؛ ومن ذلك امتلاك زمام اللغات الحية؛ التي تمكن من جلب الاستثمارات الاقتصادية، والإسهام في تحقيق فرص العمل في الشركات العاملة في مختلف الحقول الاقتصادية مثل قطاع البنوك، والشركات النفطية، وتكنولوجيات الاتصال...

هذا الموقف يتساوق مع ما أكده علماء اللغة؛ ومن ذلك اللساني الاجتماعي الأمريكي ج. فيشمان(J. fichman–1927م . 2015 م–) الذي يلح على التكلفة ذات العائد الأكبر للاختصاصيين متعددي اللغة في الخدمة المدنية والعسكرية والصناعية والأعمال التجارية والخدماتية؛ ويصر على أن متعددي اللغة لهم إمكانات أكثر من زملائهم وحيدي اللغة للنجاح والقيام بأعمال بكفاءة عالية ونجاح أفضل في التواصل مع الآخرين وهذا ما دفع العديد من الدول حسب رأيه إلى تدريس اللغة الأجنبية في مؤسساتها التعليمية حسب موقعها الجغرافي – القرب من أوربا أو أمريكا– ومستواها في التصنيع وعلاقاتها الاقتصادية مع الآخر وتاريخها مع القوى الاستعمارية [27].

وقد شكلت حركات الاستثمارات الاقتصادية الكبرى في مطلع هذه الألفية تحديا معرفيا للأيدي العاملة لاكتساب اللغات الحية وإجادتها ويمكن أن نذكر هنا بعض القطاعات الاقتصادية الكبرى:

– شركات النفط والغاز ذات جنسيات متعددة؛ كندية، وأمريكية، وبريطانية، ونرويجية...

– شركات كبرى في مجال السكن والبناء والعمران؛ مثل الشركات التركية، والصينية

– شركات في مجال الطاقة والمناجم؛ مثل الشركات الفرنسية، والشركات الكورية، والصينية...

– شركات الصناعات الخفيفة مثل الشركات التركية...

– شركات الصناعات الثقيلة؛ مدنية وعسكرية؛ مثل الشركات الألمانية والروسية...

ونتيجة لهذا الوضع ازدهرت حركة الاستثمار اللغوي في العديد من المؤسسات الوطنية في القطاع العام والخاص؛ وغدا من المألوف الحديث في واقعنا اللغوي عن ما يمكن وصفه بمؤسسات لغوية؛ ويبرز هذا الاستثمار اللغوي من خلال عدة جهات من أهمها:

– الجهود اللغوية التعليمية لتعليم اللغات الأجنبية للمؤسسات التعليمية الوطنية الحكومية في مختلف الأطوار والمراحل التعليمية؛ وقد رأينا حالة من التنوع في تعليم اللغات الأجنبية؛ فبعد أن كانت في العقود الثلاثة بعد الاستقلال تكاد تنحصر في لغة أو لغتين اتجهت المنظومة التربوية إلى تعليم لغات متنوعة، والأمر عينه ينطبق على التعليم الجامعي.

– ظهور مدارس اللغات الحية الخاصة؛ إذ لا تكاد تخلو مدينة من مدرسة خاصة لتعلم اللغات الأجنبية – خاصة في المدن الشمالية الكبيرة مثل الجزائر العاصمة، وعنابة، وقسنطينة، ووهران، وتلمسان–؛ وقد حظيت هذه المدارس

بإقبال متميز من قبل قطاع واسع من المجتمع لا ينحصر فقط في فئة الطلبة المتمدرسين بل يشمل فئات متنوعة ترغب في تحسين تواصلها اللغوي أثناء أدائها الوظيفي والاجتماعي.

– الدورات التكوينية في اللغات الأجنبية التي تنظمها الشركات العامة والخاصة للمنتسبين لها قصد تحسين أدائهم في وظائفهم.

– الندوات والورشات الخاصة التي تنظمها هيئات وطنية؛ مثل منظمات وهيئات المجتمع المدني (منظمات شبانية وطلابية، أحزاب سياسية...).

– برامج البعثات إلى الخارج والتبادل والتعاون الدولي التي تشرف عليها هيئات دولية عاملة بالجزائر(المنظمات الدولية مثل اليونسكو، السفارات والقنصليات...).

ويمكن تقسيم اللغات الحية الواعدة في الاستثمار اللغوي بحسب متطلبات الواقع الاقتصادي الجزائري إلى قسمين اثنين:

أ . اللغات الأوروبية

وهي الوجهة التقليدية للاستثمار اللغوي باعتبار أنها وجهة الحصول على التكنولوجيات الحديثة؛ وقد كان للانفتاح الاقتصادي للجزائر منذ نهاية التسعينيات تطلع إلى بلدان أوروبية جديدة لوارداتها وصادراتها الاقتصادية؛ ومن ثمة كان لزاما التفكير في لغات أوروبية غير الفرنسية؛ ومن هذه اللغات التي وجدت الإقبال في الوسط الاجتماعي: الانجليزية والايطالية والألمانية؛ والاسبانية...؛ هذه اللغات التي وجدت لها الرواج كانت محكومة بمنطق الطلب والعرض؛ وأحيانا أخرى بمنطق الفرض والمصلحة الاقتصادية؛ وهو ما عبر عنه المستشار الألماني الأسبق ويلي برانت (Willy Brandt)[*] 1913 – 1992: إذا أردت أن أبيعك بضاعتي، يجب أن أتحدث بلغتك، وإذا أردت أن تبيعني بضاعتك فعليك أن تتحدث اللغة الألمانية)[28].

ب . اللغات الأسيوية

هي الوجهة الجديدة للاستثمار اللغوي التي بدأت في استقطاب الجزائريين تبعا إلى التوجهات الاقتصادية الجديدة، فكثير من الشركات الأسيوية فرضت نفسها في سوق العمل الجزائرية وفي مختلف القطاعات الاقتصادية؛ إلى جانب التبادلات التجارية التي تربط هذه البلدان بالجزائر وهو ما يستدعي تعلم هذه اللغات وتحصيل الكفاءة اللغوية بها؛ ومن هذه اللغات: الروسية والتركية والصينية واليابانية والكورية.

إن ربط الاستثمار اللغوي بالأنشطة الاقتصادية ببلادنا في واقعنا اليوم يمكنه أن يسهم في الرفع من المستوى المعيشي للفرد، ويفتح للدولة فرص الاستغناء عن الاقتصاد الريعي الذي أوجدته المقدرات النفطية التي ظلت لعقود كثيرة هي المصدر الوحيد لبناء الاقتصاد الوطني؛ فالسياحة التي يمكنها أن تكون بديلا متميزا في دعم ميزانية الدولة؛ مما تتطلبه مدى إجادة اللغات الأجنبية والتكوين فيها.

ثم إن تطبيق التفكير الاقتصادي على المسائل اللغوية يدخل في اقتصاد اللغة ويضم هذا الأخير متغيرات اقتصادية تقليدية مثل الأجور وكمية المنتجات المتبادلة في الأسواق، والناتج الداخلي الخام والكلفة والربح وكذلك العلاقة بين تحديد الدخل والمؤهلات اللغوية، وفوارق التأجير بين الأفراد في المجموعات اللغوية المتمايزة...

وتثبت نتائج الأبحاث القائمة أن القدرات اللغوية تساهم بكيفية مرموقة في تحديد الأجور، حسب المستويات، وأنماط الكفاية واللغة المعنية وهكذا يساهم إتقان الفرنسية لدى السويسريين/ الألمانيين أو إتقان الألمانية لدى السويسريين/ الروماندیين(الناطقين بالفرنسية)، بنسبة تتراوح بين6 % و14 % في احتساب التعويضات الإضافية (بحسب نوع الكفاية)، لكن التعويضات المرتبطة بإتقان الانجليزية ارفع نسبة واستقرارا، إذ تتراوح بين 13% و16%... [29].

إن تعزيز السوق اللغوية في الجزائر من خلال استثمارات لغوية بما ستوليه للغات الحية من اهتمام تعليما وتعلما يتطلب بلا شك إمكانات مادية ضخمة إلا أنها في المحصلة تسهم في الرفع من قدرات الفرد وأدائه الاقتصادي والاجتماعي؛ وهو ما عبر عنه قديما "أبو حامد الغرناطي (ت 565 هـ)" بقوله: (ما من لسان أمكنني تعلمه إلا وقد أنفقت على تعلمه، وتعبت في معرفته لأن معرفة اللسان زيادة إنسان؛ فكل لسان إنسان)[30].

5 . خاتمة

نخلص في خاتمة هذه الورقة التي سعت إلى معالجة قضية لسانية اجتماعية مهمة مرتبطة بالواقع اللغوي الجزائري إلى عديد النتائج من أهمها:

– إن السوق اللغوية بمثابة نمط معين من القوانين (المتغيرة) التي تحكم تشكل الأسعار والمنتوجات اللغوية.

– القول بوجود قوانين لتشكل الأسعار؛ معناه التذكير بأن قيمة كفاءة خاصة ترتبط بسوق خاصة تعمل في أحضانها، أو على وجه الدقة، ترتبط بحالة العلاقات التي تتحدد فيها القيمة المسندة للمنتوج اللغوي الخاص بمختلف المنتجين، وهو ما يقودنا إلى استبدال مدلول الكفاءة بمدلول الرأسمال اللغوي. فالحديث عن الرأسمال اللغوي يعني وجود فوائد لغوية.

– عرفت السوق اللغوية في الجزائر في الحقبة الاستعمارية هيمنة اللغة الفرنسية ونفوذها دون منازع، وهو ما رفع من أسهمها في الواقع اللغوي في الجزائر.

– عملت بلادنا على إعادة الاعتبار للغة العربية من خلال ترسيمها لغة وطنية وتدريجها في مختلف المراحل التعليمية؛ وسعت إلى بناء مؤسسات لغوية متعددة تعمل على تنمية اللغة العربية داخليا، وعلى تهيئة الأدوات التي تجعلها مؤهلة لأن تتمكن في وضعها المحيطي.

– اللغة الأمازيغية عنصر فاعل في السوق اللغوية في الجزائر؛ وإعادة الاعتبار لها إحراز للأمن اللغوي، ومنظورا إليه اقتصاديا بكونها طريقة مثلى لتقليل التكلفة المادية لسياقات التواصل اللغوي المختلفة.

– إن وجود اللغة الفرنسية في السوق اللغوية الجزائرية اليوم؛ رغم أنه ليس لها سند تشريعي ترتكز عليه، وليست الجزائر دولة عضوا في المنظمة الفرانكفونية، إلا أنها وبفعل عوامل متعددة؛ تاريخية وثقافية واجتماعية واقتصادية؛ هو مما يبقي

على حظوظ ارتفاع أسهمها وغلاء أسعارها وأثمانها في الأوساط الاجتماعية؛ ويعزز من حضورها الدائم تعليما وتعلما.

- أسهمت التطلعات الاقتصادية للدولة الجزائرية إلى الاهتمام باللغات الحية؛ ويمكن تقسيم اللغات الحية الواعدة في الاستثمار اللغوي بحسب متطلبات الواقع الاقتصادي الجزائري إلى قسمين اثنين؛ اللغات الأوروبية، اللغات الأسيوية.

- فرص الاستثمار اللغوي في السوق اللغوية الجزائرية واعدة؛ لا سيما إذا تم ربطها بقطاعات اقتصادية مهمة مثل قطاع السياحة.

المصادر ومراجع

1 – المعجم الوسيط، مجموعة من المؤلفين، مكتبة الشـــروق، ط 04، 2004، القاهرة، مصر.

2 – مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، مجموعـــة من المؤلفين، تر: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة،ط01، 2010، بيروت، لبنان

3 – علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفي، تر: محمد يحياتن، دار القصـــبة للنشر والتوزيع، ط01، 2006، الجزائر.

4 – اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، تر: احمـــد عـــوض، سلســـلة عـــالم المعرفة، نوفمبر، 2000، الكويت.

5 – أهمية التخطيط اللغوي – اللغات ووظائفها –، مجموعة مـــن المـــؤلفين، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، د. ط ، 2012، الجزائر.

6 – المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، ط03، 1993، الدار البيضاء، المغرب.

7 – السوق اللغوية، بيير بورديو، ترجمة: حسن أحجيج، مجلـــة فكـــر ونقـــد، ع20، ص02، المقال منشور أيضا في موقع المجلة الالكتروني، الاطلاع عليـــه بتاريخ: 10 جويلية 2015م على رابطها الالكتروني:
www.Fikrwanakd.aljabriabed.net/11-20 table.htm

8 – السياسات اللغوية، لويس جان كالفي، تـــر: محمـــد يحيـــاتن، منشـــورات الاختلاف، ط01، 2009، الجزائر.

9 – اللغة والبيئة، عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات الزمن، د. ط، 2003، الدار البيضاء، المغرب.

10 – اللغة والدين والهوية، عبد العلي الودغيري، مطبعة النجاح الجديدة، د.ط، 2000، الدار البيضاء، المغرب.

11 – الأمن اللغوي، صالح بلعيد، دار هومة للنشر والتوزيع، ط02، 2012، الجزائر

12 – الوحدة الوطنية في كتابة الأمازيغية بالحرف العربي.. فلمَ إقصاؤه؟، سي حاج محند م. طيب، جريدة الشروق اليومي، العدد 5358، الجمعة 03 فيفري2017، الجزائر

13 – هل تشتعل حرب الحروف؟، صالح بلعيد، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، ط01، 2016، تيزي وزو، الجزائر

14 – مسائل في علم الاجتماع، بيار بوردي، تر: هناء صبحي، كلمة – هيئة أبو ظبي للثقافة والسياحة، ط01، 2012، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

15 – الأمة العربية وقضية الوحدة، محمد عمارة، دار الوحدة، ط01، 1984، بيروت، لبنان .

16 – تحفة الألباب ونخبة الإعجاب، أبو حامد الغرناطي(ت 565 هـ)، تح: علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، ط01، 2003، القاهرة، مصر.

17 – CHERFAOUI_Fatma_Zohra, Langues et Marché du Travail en Algérie – cas de la SONALGAZ- , Mémoire de Magistère, Département des Langues Etrangéres, UNIVERSITE KASDI MERBAH- OUARGLA, Algérie, 2008, p04

18 - Marie -Louis Moreau(éd), Sociolinguistique, Concepts de base, Éditions Mardaga, Bruxelles, Belgique,1997,p203,204,205,206 .

الهوامش

(1) – جاء في مادة (السُّوقُ) لغة: السُّوقُ الموضعُ الذي يُجلبُ إليه المتاعُ والسِّلَعُ للبيع والابتياع (تؤنَّث وتذكَّر)؛ و((سوق القتال أو العراك أو الحرب)): موضع اشتباك المتحاربين. **ج** أسواق. و**(في الاقتصاد)**: السوق الرسمية: **(البورصة)**. و((السوقُ الماليةُ)): سوق استغلال الأموال لأجل طويل، و((السوق الحرة)): سوق يتعامل فيها خارج البورصة أو الجمرك. و((السُّوق= =السَّوْداء)): سوق يتعامل فيها خُفية هرباً من التسعير الجبري. للتوسع ينظر: المعجم الوسيط، مجموعة من المؤلفين، مكتبة الشروق، ط 04، 2004، القاهرة، مصر.ص 483 .

(2) – مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، مجموعة من المؤلفين، تر: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة،ط01، 2010، بيروت، لبنان، ص 400

(*) – لا يخفى على الدارسين المتتبعين للمسار المهني والعلمي لهذا المفكر الاجتماعي الفرنسي أنه انتقل إلى الجزائر سنة 1955 للتدريس في كلية الآداب بجامعة الجزائر، وأنجز خلال فترة وجوده بهذه الجامعة عددا من أبحاثه عن الواقع الاجتماعي واللغوي الجزائري، وغادرها إلى فرنسا سنة1961م للتدريس في جامعة السربون، لتشكل هذه الأبحاث الاجتماعية مرجعا في دراسة الواقع السوسيولساني المغاربي.

(3) – السوق اللغوية، بيير بورديو، ترجمة: حسن أحجيج، مجلة فكر ونقد، ع20، ص02، المقال منشور أيضا في موقع المجلة الالكتروني، الاطلاع عليه بتاريخ: 10 جويلية 2015م على رابطها الالكتروني: www.Fikrwanakd.aljabriabed.net/11-20 table.htm

(4) – ينظر: علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر والتوزيع، ط01، 2006، الجزائر، ص81.

(5) – السوق اللغوية، بيير بورديو، ترجمة: حسن أحجيج، مرجع سابق، ص05

(6) – ينظر: علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص82.

(7) – اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، تر: احمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، نوفمبر، 2000، الكويت، ص07

(*) – يمكن ملاحظة هذا الجانب عند اقتناء ابسط المقتنيات العصرية (محمول، مصورة، آلة حلاقة،،،)؛ إذ تجد دليل استعمالها يتضمن عددا من لغات الدول الشرقية أو الغربية – وليس غريبا أن لا تجد في كثير من الأحيان اللغة العربية –، وهنا يصدق بشكل قوي إطلاق مصطلح السوق اللغوية وتبرز أسهم اللغات في التعاملات الاقتصادية.

[8] – أهمية التخطيط اللغوي – اللغات ووظائفها –، مجموعة من المؤلفين، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، د. ط ، 2012، الجزائر، ص113.

[9] – وهو مفهوم التعريب في معناه اللساني الاجتماعي. للتوسع ينظر: المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، ط03، 1993، الدار البيضاء، المغرب، ص158 .

[10] – المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، عبد القادر الفاسي الفهري، مرجع سابق، ص159

[11] – المرجع السابق نفسه، ص161

[12] – أهمية التخطيط اللغوي – اللغات ووظائفها –، مجموعة من المؤلفين، مرجع سابق، ص119.

[*] – من ذلك ما ذهب إليه اللساني الاجتماعي لويس جان كالفي – في عبارات مقلة ومحقرة للجهود والانجازات المحققة– إذ يقول: ومن البديهي أن التعريب؛ في الجزائر والمغرب على الأقل، أبعد ما يكون عن النجاح، ويرجع ذلك إلى عدد من الأسباب من أهمها؛ الخلط الدائم بين المستوى السياسي والمستوى الديني، وكون اللغة المختارة كلغة وطنية ليست اللغة المستعملة من قبل الشعب في المشافهة، ويضيف: إن النظر إلى التعريب بوصفه عودة إلى الوضع اللغوي والثقافي الذي كان سائدا قبل الاستعمار هو بالطبع مجرد سراب... وفي موضع آخر يقول: وقد انتصرت البلدان المغاربية لاختيار أفضى بها في المحصلة إلى صراعات عنيفة لا نفتأ نشاهد آثارها،،،.) للتوسع ينظر كتابه: السياسات اللغوية، لويس جان كالفي، تر: محمد يحياتن، منشورات لاختلاف، ط01، 2009، الجزائر، ص122، 131 .

(*) – الإغماس(immersion) من المصطلحات المرتبطة بتعليمية اللغات ويشير إلى ضرب من التعلم غير المنقطع للغة حتى يكتمل نظامها في ذهن المتعلم وممارسته لها؛ فيتحقق له اكتساب الملكة اللغوية وأدائها. للتوسع ينظر: اللغة والبيئة، عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات الزمن، د. ط، 2003، الدار البيضاء، المغرب، ص21

[13] – ويقابل هذا المصطلح " التنوع الرفيع (variété haute)" . للتوسع ينظر: علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص46، 47

[14] – ينظر: اللغة والدين والهوية، عبد العلي الودغيري، مطبعة النجاح الجديدة، د.ط، 2000، الدار البيضاء، المغرب، ص101

[15] –اللغة والدين والهوية، عبد العلي الودغيري، مرجع سابق،ص79

([16]) – ينظر حول هذا المصطلح اللساني الاجتماعي كتاب: الأمن اللغوي، صالح بلعيد، دار هومة للنشر والتوزيع، ط02، 2012، الجزائر.

([*]) – تسعى بعض المؤسسات العلمية الوطنية إلى تجاوز هذا العائق من وضع مسارد وقواميس ومعاجم في مختلف مجالات الحياة، وهي تحاول بهذا الجهد المعجمي إلى جمع المادة اللغوية الشفوية والتقريب بين فروع اللغة الأمازيغية، وتبرز في هذا السياق الجهود اللسانية **للمحافظة السامية للأمازيغية** – مؤسسة لغوية وطنية تهتم برعاية الشأن اللغوي الأمازيغي تأسست سنة 1995 م – وذلك من خلال عدد غير قليل من الإصدارات المتنوعة.

([17]) – ينظر: الوحدة الوطنية في كتابة الأمازيغية بالحرف العربي.. فلمَ إقصاؤه؟، سي حاج محند م. طيب، جريدة الشروق اليومي، العدد 5358، الجمعة 03 فيفري2017، الجزائر، ص12

([18]) – ينظر كتاب: هل تشتعل حرب الحروف؟، صالح بلعيد، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، ط01، 2016، تيزي وزو، الجزائر، ص11

[19] – لا ننس العبارة الشهيرة بوصف" **اللغة الفرنسية غنيمة حرب**"، ولا يختلف كثيرا موقف هؤلاء عن موقف الرئيس السنغالي السابق والشاعر الفرانكفوني وعضو الأكاديمية الفرنسية " **ليوبولد سيدا سنجور**" النصير المعروف للفرنسية في إفريقيا يقول (نحن نعبر عن أنفسنا بالفرنسية لأن لها وظيفة عالمية ولأن رسالتنا موجهة إلى الشعب الفرنسي وإلى الآخرين والهالة التي تحيط بالكلمات في لغتنا – أي الإفريقية – هي بالطبيعة هالة من النسغ والدم أما كلمات اللغة الفرنسية فهي مثل الماس تصدر آلاف الأشعة). للتوسع ينظر: اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، مرجع سابق، ص65.

[*] – الفرانكفونية (Francophonie) منظمة لغوية حكومية دولية(Organisation Internationale de la Francophonie) تأسست يوم 20 مارس 1970 تضم الدول الناطقة باللغة الفرنسية؛ وتعد مهمتها الأساسة ترويج اللغة الفرنسية وحمايتها في العالم، وتضم المنظمة إلى غاية ديسمبر 2014م: 80 بلدا وحكومة: 57 عضوا و23 مراقبا، والبلدان العربية ذات العضوية بهذه المنظمة هي: مصر، ولبنان، وتونس، والمغرب. للتوسع ينظر الرابط الالكتروني: *www.Francophonie.org/Arabe.Html*

[20] – مسائل في علم الاجتماع، بيار بوردي، تر: هناء صبحي، كلمة هيئة أبو ظبي للثقافة والسياحة، ط01، 2012، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ص 200

[21] – السياسات اللغوية، لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص 44

[22] – ينظر تقرير المنظمة الذي نشر بالشروق اليومي، الاثنين 28 سبتمبر 2015، العـــدد: 4870، الجزائر، ص03

[*] – أظهرت كثير من الأبحاث الأكاديمية التي أجريت في الجامعات الجزائرية عن العلاقـــة بين اللغة وسوق العمل في الجزائر والسياسة اللسانية في الشركات الجزائرية، ومن جانب أخـــر تحديد لغة العمل والعوامل التي تتحكم في اختيار اللغة الفرنسية، وكذا دور اللغة الفرنسية وتأثيرها في سوق العمل في الجزائر؛ فبينت النتائج المحصل عليها أن الاختيارات اللغوية فـــي الشـــركات الاقتصادية الجزائرية ليست مركزية ولا شكلية، لكن اللغة الفرنسية تهيمن على سوق العمل فـــي الجزائر، وتبقى لغة العمل الرئيسة في قطاع الاقتصاد في الجزائر، وكشفت أيضا هذه الدراســـات كيف أن هذه اللغة أصبحت عنصرا رئيسا وفعالا في التشغيل. للتوسع ينظر مثلا :

–Langues et Marché du Travail en Algérie – cas de la SONALGAZ- , Mémoire de Magistère, par : CHERFAOUI_Fatma_Zohra, Département des Langues Etrangéres, UNIVERSITE KASDI MERBAH-OUARGLA, Algérie, 2008, p04

[23] – السياسات اللغوية، لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص 117

[24] – علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص 27

[25] – اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، مرجع سابق، ص 111

[26] – المرجع نفسه، ص 112

[27] – اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، تر: د.احمد عوض، مرجع سابق، ص124

(*) – ويلي برانت سياسي ألماني شغل منصب مستشار ألمانيا في الفترة مـــا بـــين 1969 – 1992

[28] – الأمة العربية وقضية الوحدة، محمد عمارة، دار الوحدة، ط01، 1984، بيروت، لبنان، ص 75

[29] – اللغة والبيئة، عبد القادر الفاسي الفهري، منشـــورات الـــزمن، د. ط، 2003، الـــدار البيضاء، المغرب، ص71

[30] – تحفة الألباب ونخبة الإعجاب، أبو حامد الغرناطي(ت 565 هـــ)، تح: علـــي عمـــر، مكتبة الثقافة الدينية، ط01، 2003، القاهرة، مصر، ص 35

وسائل النهوض باللغة العربية
في ظل تحديات العولمة.

أ. زيد المال نصيرة

جامعة بومرداس

مقدّمة:

من المعلوم أن اللغة **العربية** كغيرها من اللغات الطبيعية، ستفيد من أي فهم جديد يرصد خصائصها ويكشف عن قواعدها ومبادئها، ويساهم في حل مشكلات تعليمها وما يرتبط به، ومما لا شك فيه أن اللغة تؤدي دورا مهما في حياة الأمم وتاريخها، بحيث هي ماضيها وحاضرها ومستقبلها وصورتها وفكرها وروحها ومصيرها، ولا وجود لأمة بغير وجود اللغة، إذ يتم بها التواصل بين أبناء المجتمع، وعن طريقها يكتسب الناس خبراتهم ومهاراتهم، وتنمو معارفهم، ويرتبطون فيما بينهم، وبتراثهم وحضاراتهم ويتواصلون مع ركب الحضارة والتطور.

ولقد حظيت اللغة العربية بمكانة مرموقة بين لغات العالم، إذ إنها اللغة التي اختارها الله لينزل بها أفضل كتبه على أفضل رسله، وبالتالي فهي إحدى اللغات الحية والمتفاعلة مع باقي لغات الشعوب والأجناس والحضارات.

ولقد شعر العلماء بأهمية اللغة العربية في كل العصور، وركزوا عنايتهم وجهودهم على صفاء هذه اللغة والحفاظ عليها من شوائب الدهر ونفي الغش عن مفرداتها، حيث يقال لم تحظ أي لغة أخرى مثل ما حظيت به اللغة العربية من عناية وجهود جبارة في تلبية متطلبات العصر ومقتضياتها، حتى أصبحت لغة علمية حية.

ولكن في العصر الحاضر، واجهت اللغة العربية تحديات ضخمة على مستويات عديدة في نظام العولمة باعتبارها وعاء للثقافة العربية وللحضارة الإسلامية، فالعولمة هي مصطلح أكثر انتشارا وصيتا في كل مجالات الحياة، فاللغة أيضا تأتي تحت دائرة التأثير لهذه الظاهرة، فكيف لا؟ حين يأتي خطر العولمة من هيمنة النظام العالمي الذي يرفض صياغة العالم الجديد متعدد الأقطاب والمراكز والثقافات واللغات والسؤال هنا، ما هي العولمة؟ وما هي أبعادها وتأثيرها على اللغة العربية؟ ويجدر بنا قبل الحديث عن واقع العربية في ظل صراع العولمة تحديد مصطلحات البحث والدراسة الأساس: اللغة العربية، العولمة والتكنولوجيا ثم النظر في علاقة التأثير والتأثر بينهما اتجاه لغتنا العربية.

أولا: اللغة العربية وثورة المعلومات أو الانفجار المعرفي:

"اللغة العربية كالشجرة الطيبة تحتاج إلى سقاية ورعاية؛ كي تنمو وتؤتي أُكلاً يانعاً "، واللغة عملة أبدية أزلية متداولة بين الناس، وإذا كانت الدول تُنشئ القوانين وتسُنّ التشريعات لحماية العملة من التزوير فمن باب أولى أن تُصان اللغة من التدنيس والتدليس، حتى لا يتعرض العلم والفكر الذي تحمله إلى الإفلاس، واللغة العربية باعتبارها مكون ارتكازي من مكونات الثقافة العربية، وعنوان هوية المجتمع العربي الإسلامي، وقناة إيصال وتواصل بين الأجيال تنقل أُثار الأجداد إلى الأبناء، وتحفظ أمجاد الأبناء للأحفاد، تعتبر ضرورة لبناء مهارات التواصل الإنساني، وهى محورية وأساسية في منظومة الثقافة لارتباطها بجملة مكونات من فكر وإبداع وتربية وتراث وقيم المجتمع العربي الإسلامي، ومع ما تمتاز به هذه الحقبة من انفجار عام في تكنولوجيا الإعلام والاتصال، استحال بموجبها العالم إلى قرية صغيرة يسعى فيها الأقوياء تكنولوجيا وإعلاميا إلى فرض لغتهم على الآخرين، يجدر بنا التساؤل عن آفاقها المتوقعة في ظل التحولات المتهافتة على جميع الأصعدة محليا وإقليميا وكونيا؟

يقول: عبد العزيز محمد حسن: " اللغة أساس وحدة الأمة، ومستودعُ حضارتها، ومرآة فكرها، فهي نشاط الفكر وصداه الذي يتردد في آفاق المجتمع ورحاب النفس، وهي القدر المشترك من الحياة والنفسية بين أبناء الأمة الواحدة، في إطارها يتم تفاعل الأفكار، وفي نظام رموزها يتم التعبير عن التنظيم الكامل لحياة الحضارات وأنماط أفكارها"[1] واللغة ذات صلة وطيدة بالمجتمع الذي تمارس فيه أدوارها ووظائفها، تزدهر بازدهارها، وتتغير بتغيير مناخها وتتأثر بحياته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتؤثر في سلوك أبنائه وطرائق تفكيرهم.

واللغة العربية بالأخص هي الأساس الروحي والفكري الذي تُشاد عليه نهضة الأمة العربية ووحدتها وهي لغة حية قوية ذات قدرة فائقة على استيعاب ما يستجد من معطيات الحضارة الحديثة وإنجازاتها.

واللغة العربية اليوم تواجه تحدياً قوياً في عصر العولمة، فالعولمة كما نراها اليوم تسير نحو التأثير السلبي في الهوية والسيادة وتذويبها وطمس معالمها، وابتعد الناس عن اللغة العربية ليزدهر التغريب وتتحقق التبعية.

ولكن شهد النصف الثاني من القرن العشرين ثورة تقنية المعلومات، أحدثت تطوراً سريعاً في معظم مجالات الحياة، وكان للاتصال اللغوي نصيب وافر في الإفادة منها، وخاصة آلة الحاسوب، ما يؤكد حقيقة هذا الحال المزري من تراجع اللغة العربية، ولا ريب أن الأمر يكتسب أهمية استثنائية عندما يأتي التشخيص من متخصصين بالموضوع، ومن أصحاب الشأن المعنيين بأمر اللغة العربية، وخاصة عندما تتم الإشارة بشكل صريح إلى تلك النظرة المتشائمة التي تسود في أوساط واسعة بين أبناء الأمة المهتمين بالحفاظ على اللغة العربية، ولا جرم أن شيوع ظاهرة استعمال الأحرف اللاتينية بدل الأحرف العربية في الكتابة مؤخرا، وإسقاط الإعراب في الكتابة والنطق، واصطناع لغة عربية تكتب بحروف لاتينية، سماها البعض (بالعربيزي)، وأطلق عليها آخرون (الفرانكو أراب)، والتي شاعت في الإنترنت باسم لغة الدردشة (الشات)، وهي لغة هجينة مصطنعة، مكونة من كلمات

عربية، وأخرى إنكليزية، مكتوبة بأحرف لاتينية، وتستخدم الأرقام من (1-9) للتعبير عن بعض الأحرف باللغة العربية غير الموجودة باللغة الإنجليزية، يشكل تحديا ذاتيًا خطيرًا في مجال مسخ اللغة العربية، وتراجع مكانتها، حيث يلاحظ أن هذه اللغة المصطنعة انتشرت بسرعة هائلة، وعلى نطاق واسع، بين الشباب العربي اليوم، حتى باتوا يستخدمونها للدردشة في مواقع التواصل الاجتماعي على الشبكة العنكبوتية، والرسائل القصيرة عبر الهواتف النقالة، دون التفات إلى مخاطرها في تشويه فصاحة اللغة العربية، وتداعيات إقصائها عن الاستخدام، مما تؤثر على سلامة اللغة العربية بمرور الزمن، وهو أمر يعمق من دون شك، الإحساس بالتشاؤم تجاه محاولات إصلاح الحال والنهوض به.

وتأتي دعوات إحلال اللغات الأجنبية بدل اللغة العربية في تقنيات التواصل المعاصرة، والتدريس الجامعي، واعتماد تعليم اللغات الأجنبية منذ الصفوف الأولى في مدارسنا على حساب اللغة العربية بذريعة أنها لغة صعبة، ومعقدة وغير سهلة التعلم، مما تسبب في نفور كثير من الدارسين عن تعلم اللغة والتعمق في مفرداتها، وبالتالي فإنها بمقتضى تلك المزاعم لا تتماشى مع متطلبات العصرنة، مما يصرف الناس عن تعلمها، والتحدث بها، والركون إلى استخدام لغة بديلة، الأمر الذي مهد السبيل لشرعنة دعوة البعض إلى التوسع في استخدام اللهجة العامية في التداول بدلا من الفصحى، وخاصة في الخطاب الإعلامي، ونشرات الأخبار، لتزيد هوة التشاؤم بمستقبل اللغة العربية.

وحين وفدت هذه الآلة إلى الوطن العربي، فكر الخبراء في علم الحاسوب، والغيورون على اللغة العربية في ترويضها وتطويعها لتصبح لغة رسمية في استعمالها، فأقدموا على وضع خطة علمية تهدف إلى توحيد المصطلحات العربية التقنية، وتوحيد استعمال النظم الحاسوبية، ثم إدخال اللغة العربية في آلة الحاسوب "ومن بشائر نجاح خطتهم تأسيس مراكز لغوية في مجامع اللغة العربية، وفي كثير من مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، وخاصة تلك التي تعتمد في دراساتها

اللغوية والأدبية والثقافية على برامج حاسوبية من تصميمها"[2] وينبغي أن تستمر جهود المفكرين والخبراء والتقنيين، وأن تتكامل مع خطط التنمية التي تصوغها مؤسسات التخطيط القطرية والقومية، كي يتسنى لهذه الجهود أن تتحقق أهدافها في النهوض الحضاري وفي تحرير التقنية العربية من التبعية للآخر.

وتشكل الدول المتقدمة فيما بينها ما يسمى بالنظام الجديد " والنظام الجديد نظام يتميز بالسرعة الفائقة، وبإنتاج كثيف للمعرفة، تلعب فيه التكنولوجيا دوراً حاكماً في تحديد مصير البشرية، وتنتج الأنظمة والمؤسسات الاقتصادية والإنتاجية أفكاراً ومبادئ لا سلعاً وآلاتٍ فحسب، ويلعب فيه الذكاء الاصطناعي دوراً كانت تقوم به المؤسسات والأنظمة الثابتة و الذكاء الإنساني فقط" [3]

"بل يشير إلى ما يسميه مثلث الرعب الجديد، والذي يتمثل في الهندسة الوراثية والتكنولوجيا فائقة الصغر والإنسان الآلي، وهذه المنظومة – كما يقول – تمثل طاقات هائلة للبناء والتقدم، وتشكل في نفس الوقت أدوات وأسلحة الدمار الشامل[4]" ومما لا شك فيه أن العولمة هي من أخطر التحديات التي تواجه العالم العربي والإسلامي في العصر الراهن، باعتبارها تؤثر في ثقافة الشعوب وهويتها وحضارتها بواسطة مختلف الوسائل والطرق.

وبما أن اللغة عنصر مهم من عناصر الثقافة ولا داعي هنا أن نقول بأن اللغة العربية ما تأثرت بالعولمة الثقافية، بل امتدت جذورها في عدة جوانب على جميع الأصعدة بدءا بالنشر العلمي وتبادل الخبرات التكنولوجية مرورا بالتعليم العالي والتجارة والصناعة وغيرها.

ثانيا: اللغة العربية والعولمة:

العولمة اللغوية تعني سيطرة اللغة القوية على اللغات الأخرى الضعيفة وتهميشها في المجالات السياسية والاقتصادية والعلمية، حيث تحل محلها اللغات الأقوى وبصورة خاصة اللغة الإنجليزية.

"والعولمة سلاح ذو حدين، فإما أن تتيح فرصة نوعية لانفتاح الشعوب والثقافات على بعضها البعض لغاية التعريف بالتراث الحضاري والفكري واللغوي والروحي للشعوب، مما يؤدي إلى احترام الحق في الاختلاف والتنوع والاعتراف لكل ثقافة بإسهاماتها في الحضارة الإنسانية الواحدة، أو أنها تؤدي إلى تدمير الثقافات إذا كانت غايتها إلغاء الآخر بفرض التجانس، مما يؤدي إلى تحويل النتاجات الثقافية إلى سلع تتحكم فيها قوانين السوق[5]".

وإنّ العولمة في حقيقة الأمر " تزيد من الاعتماد المتبادل بين سكان العالم بصورة تؤدي إلى تداخل وتشابك الاقتصاد، وتمتد بتأثيرها إلى باقي مجالات الحياة، فلا تقف عند الاقتصاد فحسب بل تتعداه إلى الثقافة والسياسة والاجتماع، فما يحدث في أي مكان تتداعى تأثيراته السلبية والإيجابية على باقي الأماكن، فلم تعد هناك أحداث يقتصر تأثيرها على مجتمعها المحلي فحسب[6]" ويصاحب العولمة ويدعم سيطرتها ثورة في كل وسائل الاتصالات، ومع هذه الثورة بدأ الناس في كل مكان في العالم يتصلون ويشاهدون ويتأثرون بما يقال وبما يحدث، وأصبحت المعلومات متوافرة لكل من يطلبها، بل إنها تسعى إليه بكل الوسائل، وأصبحت الدول وكأنها قرى يجمعها سياج واحد .

"ولكل أمة من الأمم لغة تتميّز بها بين الأمم الأخرى، وفي ظل العولمة الباسطة نفوذها اليوم على المجتمع الدولي كيف يمكن التوفيق بين الخصوصيات الروحية واللغوية والثقافية والحضارية وبين متطلبات العولمة"[7].

"فالعولمة تسير نحو التأثير السلبي في الهوية والسيادة معاً، والهيمنة الثقافية هدف مقصود لظاهرة العولمة، وإن اللغة والثقافة لكل أمة هي التي تحدد ملامح هويتها وتراثها"[8] وتعد اللغة من أهم الملامح التي تكون هوية الأمة وتميّزها عن غيرها، فاللغة هي العنصر لأي ثقافة أو حضارة، واللغة العربية اليوم تواجه تحدياً قوياً في عصر العولمة، فالعولمة كما نراها اليوم تسير نحو التأثير السلبي في الهوية والسيادة

وتذويبها وطمس معالمها، وابتعد الناس عن اللغة العربية ليزدهر التغريب وتتحقق التبعية.

ولكن اللغة العربية أمانة في عواتق الناطقين بها، والحفاظ عليها مسؤولية مشتركة بين جميع فئات الأمة "وهي التراث والهوية التي تعتبر مصدرين تقومان بالامتياز عن الآخرين، ومبعث فخر ومصدر اعتزاز لأبنائها، فالحفاظ على ذلك ضرورة حياة، فالأمة العربية والإسلامية تملك ثقافة عربية إسلامية ورسالة حضارية خالدة وهي اليوم تواجه حرباً شرسة تستهدف لغتها وتاريخها وتراثها وهويتها، والتراث العربي الإسلامي ثروة إنسانية حضارية أغنت المعرفة الإنسانية عبر العصور"[9].

فالعالم العربي على وجه الخصوص وناطقو اللغة بوجه عام، يشاهدون اليوم التحدي السافر للغة العربية في المجتمع بفعل العولمة الذي يمس الوضع السيادي للغة العربية، فيجب على هذين العنصرين العمل على أن تأخذ اللغة العربية مكانتها وقوتها والشعور بقدرتها على استيعاب المنجزات الحضارية "وإن قدرة مجتمعاتنا العربية على اللحاق بركب الثورة المعرفية – التكنولوجية متوقف على نجاحنا في أمرين نعمل فيهما معا:

1- تأهيل اللغة العربية لمطاوعة متطلبات معالجتها آلياً .

2- تسخير الآلة للتعامل مع اللغة العربية وخصائصها النحوية والدلالية .

وإن لم نفعل فسوف يُدفع بنا – كما يقول الدكتور نبيل على – إلى موقع متردد على أرصفة الطرق السريعة للمعلومات ولتكن نظرتهما إلى المستقبل في عصر العولمة أكثر ثقة، وأن تبقى اللغة العربية حيَّة ومنتجة وفاعلة وصامدة أمام قوى العولمة المختلفة، وقادرة على استيعاب المنجزات الحضارية، وفاعلة في المجتمع ومقبولة في المجالات المختلفة من صناعة وتجارة ووسائل إنتاج وصياغة المواد العلمية والإعلامية وغيرها"[10].

وعليه، فإن العولمة بمفهومها السلبي هذا إنما تؤدي إلى تطويق الإبداع الأدبي والفني لدى الشعوب ذات الهويات الثقافية المتميزة، كما تهمش الثقافة الوطنية واللغة القومية من خلال فرض لغة وثقافة القطب الاقتصادي الذي ينتج وحده، ويفرض لغته وثقافته عبر وسائل الاتصال التي يملكها، وأخيرا فإنها تؤدي إلى تقليص العلاقة بين المثقف والخبرة المباشرة بعمله وبالحياة من حوله، من خلال تقديم كل ما كان يختبره العالم والمثقف بنفسه، جاهزا موثقا فتغنيه عن الانتقال والبحث فيصبح إنسان المستقبل نسخا متطابقة.

ثالثا: اللـّـغة العربيّـة وتحديات العصر:

تتعرض اللغة العربية في عصرنا الحالي لتحديات لا تقل في خطورتها وعنفها عما تتعرض له من تحديات سياسية واقتصادية، بعض هذه التحديات نشأ مع ظهور النهضة العربية في منتصف القرن التاسع عشر واستمر حتى اليوم، وبعضها من آثار النصف الثاني من القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين، وهذه معالجة لأهم هذه التحديات:

1-الغزو الثقافي.

2-الاحتكاك الثقافي.

3-تنوع الثقافة العلمية .

4-تسارع حركة التغير الاجتماعي وتشعبه .

ولا شك في دور اللغة في مواجهة هذه التحديات " فاللغة هي الدرع الواقي أمام جحافل الغزو الثقافي فبها نواجه فيض المعلومات التي نتلقاها – أو تُلقى إلينا – فنستبقي من هذا الكم الهائل طيبه، وننفي خبثه، ونكشف عن مواضع الزلل فيه، وهي أمور كلها تتطلب وعياً عالياً لا يتولد إلا من خلال اللغة الأم[11]"

كما أنَّ نشر الثقافة العلمية في عصر المعلومات يحتاج إلى بذل جهد لغوي، إلى لغة طيعة ومبسطة وإلى توافر جهاز مصطلحي في كل العلوم، بحيث يحمل إلى صغارنا وكبارنا ثقافة العصر العلمية.

هذا وإنَّ استرداد ثقة المواطن العربي بلغته هي نقطة البداية في استرداد ثقته في ذاته وفي مؤسساته ولا بد أن يؤمن بقدرة لغته على تلبية مطالب العصر، وعلى مواجهة الاحتكاك باللغات الأخرى في مجتمع المعلومات.

ونظراً لأهمية اللغة العربية البالغة في حياة المسلمين؛ اتخذت محاربة اللغة العربية الفصيحة أشكالاً متعددةً، منها:

- وصم لغتنا بالتخلف،
- عدم مواكبة روح العصر، والانفجار المعرفي،
- إنها لغة البداوة وليست لغة العلم،
- ووصمها بالصعوبة والتعقيد؛ بدعوى صعوبة نحوها وصرفها وكثرة الحركات فيها،
- أنها تفهم لتقرأ خلافًا لبقية اللغات؟! " فهناك ضغوط داخلية، تدعي الحرص على اللغة، فتسعى للتضييق عليها، وإبقائها على ما هي عليه سواء في مراحلها المتطورة أم إبقائها متخلفة حتى أوصلتها لدرجة الموات، ومن جانب آخر ضغوط خارجية لعلها تتوازى معها فتصفها بالمتأخرة وعدم مقدرتها على مواكبة تحديات العصر، وعدم تمكنها من التلاؤم مع التكنولوجيا الحديثة"[12] إلاّ أن أبرز هذه التحديات التي تواجهها لغتنا الخالدة وأخطرها على الصعيدين الخارجي والداخلي في عصرنا الحالي، ما يلي:

أولاً : من التحديات الخارجية :

1- العولمة: حيث إنّ العولمة الثقافية تروم نشر اللغة الإنجليزية – لغة القطب الواحد – وهيمنتها في التعليم والتواصل "ولمواجهة عصر الكوكبية والانفجار المعرفي المتنامي لثورة الاتصالات والمواصلات والسماء المفتوحة، كان لابد من الرجوع إلى اللغة العربية بوصفها بوتقة الانصهار العربي والوجداني والفكري لأمة عربية واحدة، اللغة العربية هي التي تصنع وحدة الفكر والعقل[13]" وعلى

الرغم من غنى اللغة العربية وقدرتها الدائمة على استيعاب مختلف التطورات، وقابليتها المستمرة للتجديد والتكيف مع التطورات فإن دعاة وأحبار العولمة مافتئوا يروجون لاغتيال اللغات القومية، مشككين في جدوى قدرتها على الحياة في عصر الكوكبة، ولاشك أن هذه النظرة على ما يطبعها من تحيز تقوم على "عنصرية واضحة تتهم فيها اللغات العريقة بالمحدودية والفقر... وترتكز هذه النظرة الدونية للغات الأخرى على وهن طبيعة اللغة العربية مثالا، وضعف قابليتها للتكنجة اللغوية والأدبية والثقافية... وعندما ننظر في بعض المسائل الدالة ندرك تهم هذه الفرضية مثل علاقة اللغة بالفكر، فاللغة العربية لغة الوحي والتقليد الثقافي العربي برمته على أن عناصر الثبات فيها ليست عقبة أمام عناصر التغير الطارئة أو الوافدة، وبالقدر الذي نخدم فيه لغتنا، فإنها قابلة لخدمة تطور المعرفة وتكنجة الأدب والمعلومات[14]"

2- نشر اللغات الأجنبية على حساب العربية.

3- ترويج المصطلحات المعادية لأمتنا العربية: حيث تروج الدوائر المعادية لأمتنا بعض المصطلحات، وتعمل على سيرورتها وانتشارها،

4- ضعف ما ينشر باللغة العربية على شبكة الإنترنت: حيث إنّ 80% من الصفحات المتوفرة على شبكة "الويب" مكتوبة بالإنجليزية؛ وهذا يسبب الكثير من الإشكاليات للغة العربية .

5- إحياء الدعوة إلى استعمال اللهجات العامية مجددًا: حيث يتم تشجيع البحوث التي تخدم العاميات وتقديم الدعم المادي لها، ووصل الأمر إلى أن بعض الجامعات الأمريكية قامت بإلغاء تدريس اللغة العربية والاستعاضة عنها باللهجات العربية مثل: الشامية والمصرية والمغربية والعراقية.

ثانيًا : من التحديات الداخلية :

1- ضعف الانتماء للوعي اللغـوي: حيث نجد هيمنة اللغـات الأجنبيـة فـي الجامعات الخاصة وفي المدارس الخاصة حتى في رياض الأطفال.

2- وصم العربية بـالتخلف، وعدم مواكبة العصر، بذريعة أنها لغـة صـعبة، ومعقدة وغير سهلة التعلم مما تسبب في نفور كثير من الدارسين عن تعلم اللغـة والتعمق في مفرداتها، وبالتالي فإنها بمقتضى تلك المزاعم لا تتماشى مع متطلبات العصرنة، مما يصرف الناس عن تعلمها، والتحدث بها، والركون إلى استخدام لغة بديلة، الأمر الذي مهد السبيل لشرعنة دعوة البعض إلى التوسع في استخدام اللهجة العامية في التداول بدلا من الفصحى، وخاصة في الخطاب الإعلامـي، ونشـرات الأخبار، لتزيد هوة التشاؤم بمستقبل اللغة العربية.

3- البيئـة العربية يسودها الهجين اللغوي : من حيث استشراء اللهجات العامية، وانتشار الكلمات الأجنبية على المحال التجـارية والمطاعم والفنادق والحيـاة العامـة، والكلمات العامية والأخطاء النحوية على وسائل النقل وفي الإعلانات والإعـلام.

4- عدم وجود مشروع قومي – في كل قطر – لتعريب العلوم،

5- الدعوة إلى العاميـة: ولخطورة هذه القضية، "فقـد دقّ نـاقوس الخطـر الأستاذ محمود محمد شاكر منذ عشرات السنين؛ حيث قال: تلك قضية من أعقـد القضايا التي ابتلي بها العالم العربي خاصـةً، والعالم الإسلامي عامةً، ولا تـزا حية إلى اليوم، بل بلغت عنفوانها في هذه السنين الأخيرة، وليس لها شبيه في العالم كله... [15]" والكشف عن حقيقة هذه القضية، وهي قضية العامية والفصحى، كشـفٌ عن أعظم مؤامرة خبيثة، بدأت خافتة، ثم علا صوتها... والمشتركون في القضية، بين غاف لا يدري ماذا يقول، ولا ماذا يُراد به، وبين ماكر خبيث يُضرم النار في الحطب؛ لتأكل الأخضر واليابس بعد قليل.

ثالثا: نحو النهوض باللغة العربية:

إنّ النهوض باللغة العربية من النواحي كافةً يجب أن يتصدر أولويات العمل العربي المشترك على جميع المستويات والصعد فاللغة العربية: هي وعاء ثقافتنا، وعنوان هويتنا، والمحافظة عليها تعدّ محافظةً على الذات وعلى الوجود.

و"لقد استطاع العالم المتقدم أن يتطور سريعا من خلال تطبيق مجموعة من القيم والأساليب التي أصبحت في وقتنا الحاضر ركائز أساسية للتطور والتقدم وهي: الالتزام والإيمان بهدف الإتقان في العمل، روح الفريق، المنافسة الشريفة، احترام العمل وتقديس العلم واحترام التعليم، وإتباع الأسلوب العلمي وسرعة تطبيق واحترام التعليم، واتِّباع الأسلوب العلمي، وسرعة تطبيق الاكتشافات العلمية في الإنتاج وتنمية الرصيد القومي المعرف والاهتمام بإنتاج البرمجيات... وتدعيم الديمقراطية وحرية الرأي، وحق الاختلاف واحترام الرأي الآخر، واحترام الوقت وفن إدارته[16] "

ماذا علينا أن نفعل؟

لا بد أولاً أن نفكر في المستقبل بعقلية المستقبل لا بعقلية الماضي التي ما تزال تسيطر على حياتنا وقراراتنا. العالم من حولنا يتغير وطرق التفكير تتطور، ومصادر القوة تشهد تحولات غير مسبوقة .

لقد أصبح التغيير ضرورة تقتضيها متغيرات العصر والعلاقات الدولية الجديدة، وشاملا لكل مؤسسات المجتمع وهيئاته ومكوناته .

العلم هو الحل:

لا بد أن نكون أقوياء، ووسيلتنا إليها هي العلم، فالعلم والمعرفة أصبحا يشكلان قوة العالم الجديد. وفي هذا يقول الدكتور حسين بهاء الدين: "الرصيد القومي المعرفي هو المعيار الحقيقي لقوة الأمم. ومؤشراته ليست عدد المصانع ولا البنوك ولا الأرصدة الموجودة في الخزائن فحسب بل في عدد العلماء والمهندسين، ومتوسط عدد سنوات التعليم على مستوى الدولة، وعدد الاكتشافات الدولية الجديدة،

وعدد الدوريات العلمية والبحوث العلمية المنشورة، والقدرة على استيعاب التكنولوجيا الجديدة، واستخدام أجهزة الحاسوب ... الخ. العلم يتقدم في مجالات خطيرة جدا تشكل سبقاً كبيراً لمن يملك ناصية هذا العلم وتشكل تهديدا أكبر لمن يفتقد القدرة على الوصول إلى هذا العلم[17]".

ومع حاجتنا إلى التقدم العلمي للحاق بالعصر ومواجهة مشكلاته، علينا أن نتنبه إلى أن أمامنا تحدي التقدم بما يفرضه من احترام التكنولوجيا المتقدمة، واكتشافها واستعمالها وتطبيقها، وأمامنا في الوقت نفسه حماية المجتمع من سيطرتها، ومن ثم فعلينا أن نعمق جذور الانتماء بأوطاننا، والولاء إلى ثقافتنا الخاصة، وقيم التراث الذي نعتز بها حتى لا نكون ضحية لتلك التكنولوجيا.

تنمية الثروة البشرية:

الإنسان هو صانع تقدمه أو تأخره، "ومن ثم يجب النظر إليه على أنه عنصر أساسي في التنمية الدائمة فهو أداتها، وهو هدفها في الوقت نفسه، وتنميته ليست مجرد تنمية تكنولوجية فحسب بل تنمية في المجالات الإنسانية المختلفة: الاجتماعية والثقافية والفنية والأخلاقية...[18] "وتعتمد ثروة الأمم على قيمة ما تملكه من الثروة البشرية ذات القدرات العالية في تحصيل العلم واستخدام التكنولوجيا بل في الإبداع فيهما.

الأهداف الكبرى للعملية التعليمية:

يحدد الدكتور حسين بهاء الدين الأهداف الكبرى لتطوير العملية التعليمية فيما يأتي:

1- "**تكافؤ الفرص:** ولا جدال في وجوب الحفاظ على حق كل مواطن في التعليم بكل مراحله والقضاء قضاءً تاماً على الأمية .

2- **التوسع في التعليم:** بحيث يشمل الإلزام كل الأطفال في سن التعليم، وبحيث يُقضَى على التسرب من التعليم نهائيا، وزيادة سنوات التعليم للفرد، وزيادة نصيب كل فرد في التعليم الجامعي.

3- **التعليم للتميز والتميز للجميع :** ويقتضي هذا أن نعبئ قوتنا البشرية بلا استثناء، وأن نرفع قدرتها إلى أعلى مستوى من الكفاءة والخبرة، بحيث يتوافر لمواطنينا ميزة تنافسية على المستوى العالمي ... إذ لا مجال في عصر العولمة إلا للمتميزين والمبدعين .

4- **تحقيق مبدأ الجودة الشاملة :** بحيث نعمل على أن يعضم النظام التعليمي من قدرة الإنسان المشارك في عملية التنمية، والخروج من المعايير المحلية إلى العالمية .

5- **تنمية الطفولة المبكرة :** ينبغي أن توفر السياسة التعليمية في المؤسسات الحكومية وفي غيرها من الجمعيات المعنية بالتعليم الفرصة لتنمية ذكاءات الطفل : معرفية أو تصورية، لغوية أو حسابية، رياضية أو موسيقية... الخ[19] .

وبخصوص نوعية التعليم المنشود نجد أن التعليم بمعناه العصري هو التعليم مدى الحياة وتمكين الإنسان من خبرات التعليم الذاتي.

والتعليم الذاتي يركز بجانب الإطار المعرفي على القدرات الحياتية والاتصالية والإبداعية التي تشكل قدرة الإنسان الحياتية والاتصالية والإبداعية التي تشكل قدرة الإنسان على حل المشاكل، وعلى الابتكار، وعلى اقتحام المجهول وهو ما يُسمَّى (صناعة التفوق) الذي لم يعد ظاهرة إحصائية أو صدفة سعيدة أو طفرة استثنائية ... بل أصبحت صناعة مخططة واستثمارا علميا لطاقات كامنة، وعملية تنموية متكاملة وطويلة الأمد، هدفها الطاقة البشرية بأكملها.

وهكذا يبدو لنا أن الهدف الأكبر من تطوير الهيكل التعليمي هو أن "نسلح أبناءنا بمفاتيح العلم – لا بخزائنه فحسب –، وأن نعلمهم طريقة استخلاص المعلومات، وطريقة تنظيمها وتوظيفها، وهذا هو الخيار المطروح؛ إذ يتعين علينا أن نفكر بمنطق التنمية، وهو منطق الجودة الشاملة، وليس بمنطق التعبئة وهو منطق التغيير الكمي فقط، لذلك لا بد من إحداث ثورة في مفاهيم وأطر التعليم وبرامجه وأساليب أدائه[20]".

التعاون بين اللغويين وعلماء الهندسة والحاسوب:

في هذا المجال "يقترح أحد أساتذة الهندسة، استحداث مشروعات بحثية مشتركة بين تخصصات متعددة يشارك فيها علماء اللغة إلى جانب علماء الهندسة والمعلوماتية والذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية للقيام بأبحاث خلاقة حول معالجة اللغة آلياً مثل: استحداث وسائل متقدمة للفهرسة والتلخيص والبحث، واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل النصوص العربية وفهمها آلياً [21]".

الترجمة الآلية:

ومن أهم القضايا التي تحتاج إلى تركيز، البحث العلمي الجاد في قضية الترجمة الآلية من اللغات الأخرى إلى اللغة العربية لسد الفجوة العلمية الناتجة عن تضخم الإنتاج العالمي الثقافي بالقياس إلى نظيره العربي.

وتسهم الترجمة الآلية إسهاما فعالا في تضييق هذه الفجوة بشكل كبير وفي زمن قياسي.

الخاتمـــة:

إن اللغة العربية تمتاز عن سائر اللغات بمكانة فريدة ومنزلة سامية، فهي لغـــة القرآن الكريم ولسان النبوة، ثم هي بعد ذلك، لغة فكر إسلامي تضـــيء المعمـــورة بنوره، ولغة حضارة عربية تواردت على حياضها أمم كثيرة ناهلة مـــن علومهـــا سنين عديدة، ويوصف عصرنا العولمي بأنه عصر التطور العلمي والإبداع التقني، وتكنولوجيا المعلومات المتقدمة والانفتاح بين الأمم والثقافات المختلفة.

وظلت اللغة العربية على مر القرون تحافظ على هويتها، ولأن القـــرآن الكـــريم انزل بهذه اللغة فقد تكفل بحفظها، لكن عرى السنين وتغيـــر المقومـــات الحضـــارية وفقدان العرب سيطرتهم على العالم، بدأت اللغة العربية في التراجع عن الصدارة بعد أن كانت جميع الأمم تستفيد منها وتغذي علومها اعتمادا عليه ونقدر لهـــم حرصـــهم الوجداني على اللغة العربية، وحرقة قلبهم عليها، فإنه لا بد من الإشارة إلى أن هناك مساع كريمة هنا وهناك للارتقاء بواقع هذا الحال المنهك، إلى أفق مستهدف أفضـــل، الأمر الذي يدعو إلى التفاؤل بمستقبل واعد للغة العربية يبشر بالخير..

كما أنه ينبغي أن لا نسقط من حسابنا بأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكـــريم الذي تكفل الله تعالى بحفظه إلى أن يرث الأرض ومن عليها على قاعدة " إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ" الحجر: 9 وبالتالي فإنه ينبغي أن تترسخ في قلوبنـــا القناعة التامة، والثقة المطلقة بأن اللغة العربية لن تنقرض، ولـــن تمـــوت مهمـــا عصفت بها التحديات. وفي كل الأحوال فإنه لا بد من التحرك الجمعي ضمن خطة عربية مركزية مدروسة، لبلورة مشروع قومي للنهوض باللغة العربية يرتكز على قاعدة تعريب الدراسة، والتعليم في المـــدارس والجامعـــات والمعاهـــد العربيـــة، والتركيز على توعية الشباب بمخاطر اعتماد لغة الدردشة في التخاطب بـــدلًا مـــن العربية الفصحى، والعمل على اعتماد تداول اللغة العربية الفصحى فـــي محيطهـــا كلغة التخاطب، والتدريس والتعامل، وتعميق مبدأ الاعتزاز بها، باعتبارها من أهم مرموزات الهوية العربية.

المصادر والمراجع:

1- عبد العزيز محمد حسن، في تطور اللغة العربية، الكويت: 2007، بحوث مجمعية في الأصول والألفاظ والأساليب، مكبتة الآداب، ص 48.

2- حناش محمد، استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات، الكويت: 1993، مجلة التواصل اللساني، ص 6.

3- حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، مصر: 2003، الهيئة المصرية العامة للكتاب بمصر، ص 24.

4- محمد حسن عبد العزيز اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية، مصر الواقع والتحديات، القاهرة: 2005، دار العلوم، ص 137.

5- سلطان بلغيث، وسائل الإعلام واللغة العربية الواقع والمأمول http://iswy.co/e115hp

6- حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 60.

7- حسن عبد الحميد، الألفاظ اللغوية وخصائصها وأنواعها، بيروت: 1971، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية، ص 37.

8- نهر هادي، اللغة العربية وتحديات العولمة، القاهرة: 2010، عالم الكتب الحديث، ص 24.

9- محمد حسن عبد العزيز، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر، الواقع والتحديات، ص 150.

10- نبيل علي، تحديات عصر المعلومات، مصر: 2009، الهيئة المصرية العامة للكتاب بمصر، ص 46.

11- محمد حسن عبد العزيز، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر، الواقع والتحديات، ص 140.

12- جعفر الجشي، اللغة العربية قادرة على مواجهة تحديات العصر http://iswy.co/e115hp

13- محمد إبراهيم عيد، الهوية والقلق والإبداع، القاهرة: 2002، دار القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، ص 64.

14- عبد الله أبو هيف، اللغة العربية وتحديات العولمة، تونس:2002، المجلة العربية للثقافة، ع43 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص418.

15- محمد بلاسي، نحو النهوض باللغة العربية، مجلة الداعي، ع 8، 2010، ص 34.

16- حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 133.

17- المرجع نفسه، ص 82.

18- محمد حسن عبد العزيز، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر، الواقع والتحديات، ص 140.

19- حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 155.

20- حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 184.

21- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت: 2001، عالم المعرفة، ص 236.

ـ الإحالات والهوامش:

[1] – عبد العزيز محمد حسن، في تطور اللغة العربية، الكويت: 2007، بحوث مجمعية في الأصول والألفاظ والأساليب، مكبتة الآداب، ص 48 .

[2] – حناش محمد، استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات، الكويت: 1993، مجلة التواصل اللساني، ص 6.

[3] – حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، مصر: 2003، الهيئة المصرية العامة للكتاب بمصر، ص 24.

[4] – محمد حسن عبد العزيز اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية، مصر الواقع والتحديات، القاهرة: 2005، دار العلوم، ص 137.

[5] – سلطان بلغيث، وسائل الإعلام واللغة العربية الواقع والمأمول **http://iswy.co/e115hp**

[6] – حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 60.

[7] – حسن عبد الحميد، الألفاظ اللغوية وخصائصها وأنواعها، بيروت: 1971، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية، ص 37.

[8] – نهر هادي، اللغة العربية وتحديات العولمة، القاهرة: 2010 ، عالم الكتب الحديث، ص 24.

[9] – محمد حسن عبد العزيز، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر، الواقع والتحديات، ص 150.

[10] – نبيل علي، تحديات عصر المعلومات، مصر: 2009 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بمصر، ص 46.

[11] – محمد حسن عبد العزيز، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر، الواقع والتحديات، ص 140.

[12] – جعفر الجشي، اللغة العربية قادرة على مواجهة تحديات العصر **http://iswy.co/e115hp**

[13] – محمد إبراهيم عيد، الهوية والقلق والإبداع، القاهرة: 2002، دار القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، ص 64.

[14] – عبد الله أبو هيف، اللغة العربية وتحديات العولمة، تونس:2002، المجلة العربية للثقافة، ع43 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص418.

[15] – محمد بلاسي، نحو النهوض باللغة العربية، مجلة الداعي، ع 8، 2010، ص 34.

[16] – حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 133.

[17] – المرجع نفسه، ص 82.

[18] – محمد حسن عبد العزيز، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر، الواقع والتحديات، ص 140.

[19] – حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 155.

[20] – حسين بهاء الدين، مفترق الطرق، ص 184 .

[21] – نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت: 2001، عالم المعرفة، ص 236.

معوقات ترقية اللغة العربية في ظل الصراع اللساني بين النخب الجزائرية.

أ. د. معمر حجيج

جامعة باتنة1

1ــ المدخل:

تدور المداخلة الكاملة حول محاور تحديدات اللسان المعرفي العام، واللسان المتعدد في الجزائر، وتحديدات خطاب تسلط آلة الألسنة المتعددة في الجزائر، وأنماطه المختلفة ومنها: تسلط لسان الفرانكفونية الجديد، ومقاومة لسان العربية الجديد، وإحياء لسان الجذور التاريخية الجديدة.

كما تكشف هذه المداخلة عن أنماط التسلط اللساني المعرفي ومنها: التسلط اللساني المعرفي الاستعماري الجديد، والتسلط اللساني المعرفي الماضوي التراثي الجديد، والتسلط اللساني المعرفي العلماني النخبوي الجديد، والتسلط اللساني المعرفي العولمي بمفهوم غربي وأمريكي.

وتتساءل هذه المداخلة عن هوية لسان النخبة التي يندرج فيها السياسي والمثقف والمفكر والعالم بصفة عامة والباحث الجامعي الجزائري بصفة خاصة في علوم اللسان والإنسان في مواجهته لهذا التسلط اللساني الفراكفوني المفروض على الجزائر، وتطرح مجموعة من الإشكاليات لتعميق حوار المكاشفة عن النخبة السياسية والمثقفة والعلمية والنخبة الجامعية الجزائرية في علوم اللسان والإنسان الذي أنتجته مجموعة من السلط المتناقضة لسانيا وثقافيا ومعرفيا وواقعيا وتاريخيا، ومن هذه الإشكاليات: هل السياسي أو المثقف أو المفكر أو العالم أو الباحث الجامعي الجزائري في علوم اللسان والإنسان هو الذي تحدد سلوكاته اللسانية والمعرفية من خلال سلوكات السلطة واختياراتها في إعادة بلورة مشروع مجتمع

بقيم جديدة مواكبة للعصرنة؟ وهل هذه السلوكات تحقق إنتاجا لسانيا معرفيا أم تبقى ضمنية تبدو في سلوكات فوضوية، ومواقف متذبذة بصور مختلفة على المستوى السياسي أوالشخصي أو الاجتماعي أو القومي أو الإنساني؟ وهل يمكن أن تنفصل هذه السلوكات المنتجة أو غير المنتجة للمعرفة عامة واللسانية الراقية خاصة عن مقولات الهوية ومكوناتها من تاريخ وتوجهات دينية واجتماعية وفكرية وانتماءات بالتحديد الحضاري بالجملة أو بتحديد مكوناتها بالتجزئة: الإقليمية أو الدينية أو التاريخية بالإضافة إلى المكونات الإنسانية ذات البعد الفلسفي كالحق في الحرية والعدل والحياة والتقدم والرقي لجميع الشعوب، أو ذات البعد اللساني والثقافي والمعرفي والعلمي والاقتصادي كالحق في التواصل اللساني والثقافي والمعرفي والعلمي وامتلاك أدق التكنولوجيات وأعقدها وأخطرها وتبادل المنافع والتضامن في المآسي والفواجع، وكل ما يهدد الكيان الحضاري البشري ومصيره فوق هذا الكوكب؟ وهل هذا الفهم لا يؤدي إلى الخلط بين السعي لتحقيق إنسانية العالم المرتكزة على مصير مشترك آمن وسعيد ومزدهر فوق هذا الكوكب الأرضي، وبين أمركته من خلال امبريالية لسانه وعولمته، ومن ثم احتكار الأسرار العلمية في التكنولوجيات المقدمة الدقيقة؟

وتصل المداخلة في الأخير إلى استعراض الواقع السياسي والمثقف والمفكر والباحث الجامعي الجزائري في علوم اللسان والإنسان في مواجهته الفعلية لسلطة خطابات المعرفة ومنها: سلطة لسان المعرفة الواحد، وسلطة لسان المعرفة المتعدد، وسلطة لسان المعرفة الثابت، وسلطة لسان المعرفة المتغير، وسلطة لسان المعرفة المغلق، وسلطة لسان المعرفة المفتوح، وسلطة اللسان المعرفي المفرق، وسلطة اللسان المعرفي الجامع، وسلطة اللسان المعرفي المغلوب، وسلطة اللسان المعرفي الغالب، وسلطة اللسان المعرفي التغريبي، وسلطة اللسان المعرفي التشريقي، وسلطة اللسان المعرفي التراثي التاريخاني، وسلطة اللسان المعرفي المستقبلي، والمداخلة الكاملة تحاول تحليل وتعميق كل هذه القضايا.

2 ــ عرض البحث:

قبل أن نتصدى في هذا العرض لما تعانيه اللغة العربية من معوقات تقف في طريق ترقيتها وازدهارها بصفة عامة وفي الجزائر خاصة في ظل الصراع اللساني بين النخب المثقفة تقضي منا الضرورة المنهجية والمعرفية التحديد المصطلحي لمفهوم الصراع اللساني والنخبة المثقفة:

أ ــ الصراع اللغوي:

الصراع اللغوي ظاهرة عامة في حياة الأمم والدول والجماعات العرقية حين تعيش وضعا غير طبيعي وغير مجانس بينها سواء بين أبناء الوطن الواحد أم بين جماعة وطنية وجماعة أخرى وافدة، وطبيعة الجماعة الوافدة تختلف، وتتنوع بحسب طبيعتها ومآربها ولعل من الظواهر المهمة لهذه القضية تتمثل فيما يعرف بالصراع اللغوي الناتج عن التعدد اللساني سواء الراجع إلى مجال وطني اجتماعي ثقافي واحد، وهذا مقبول في أكثر الأحيان وهناك نماذج كثيرة منها النموذج السويسري (الفرنسية والإنجليزية والألمانية)أم النموذج الجزائري (العربية والأمازيغية) بكون دسترة الإثنين معا، وإن كانتا تشوش عليهما الدارجة، وتهدد وجودهما الفرنسية.[1] والتعددية اللسانية في جانبها السلبي هي مقدمة للتبعية، أو لتمزيق وحدة الأوطان كما نشاهد ذلك حتى في البلدان الأوروبية المتقدمة وغيرها.

والصراع اللغوي الناتج عن الازدواجية اللسانية والمصطلح عليه من الوجهة السيولسانية بالمصطلح الفرنسي (**la diglossie**) المأخوذ من المصطلح اليوناني (diglôssos)[2]، ويعني حالة وجود لسانين مختلفين في حيز مكاني واحد، ويحدث هذا عادة من جراء أسباب تاريخية وسياسية واجتماعية وثقافية بحيث تجعل وظائف التواصل وأغراضه متباينة قد يكون أحد اللسانين يمثل الظاهرة الاستعلائية والآخر يمثل الظاهرة الدونية في كنف مجتمع واحد.[3]

كما أن أي تباين بين اللسانين ليس بالضرورة ينتج عنه صراعا عنيفا يهدد وجود أحدهما للآخر، لكنهما قد يعيشان في حيز مكاني نفسه في تواصل تكاملي، وإثراء كل واحد منهما للآخر، وقد يحدث صراعا بينهما، وفي الغالب يكون من جراء عنف وهيمنة وأبشع صوره ما يعرف بقهر وجود أمم ومكوناتها من جراء استعمار، وهذا يقول عنه محمد علي عبد الواحد وافي، وهو من أوائل الدارسين لهذه الظاهرة، ويرى بأنها ترجع إلى عوامل ومنها:"نزوح عناصر أجنبية إلى البلد... ويحدث على أثر فتح أو استعمار أو حرب أو هجرة... أن ينزح إلى البلد عنصر أجنبي ينطق غير لغة أهله، فتشتبك اللغتان في صراع ينتهي إلى إحدى نتيجتين: فأحيانًا تنتصر لغة منهما على الأخرى، فتصبح لغة جميع السكان قديمهم وحديثهم أصيلهم ودخيلهم؛ وأحيانًا لا تقوى واحدة منهما على الأخرى فتعيشان معًا جنبًا لجنب[4]"، ولعل الصراع اللساني في الجزائر بين النخبة العربية والنخبة الفرانكوفوفية لا مثيل له بشهادة بعض الباحثين الفرنسيين أنفسهم[5]، وهذا يرجع إلى طبيعة الاستعمار في الجزائر المهيمن على الأرض والفكر واللسان.

ب ــ مفهوم النخبة:

كلمة النخبة، وهي المعروفة بلفظ (Elite) بحسب اللسان الفرنسي والإنجليزي، وجمعها نخب، ويقصد بها مجموعة صغيرة من الأشخاص الذين يستخدمون بالدرجة الأولى اللسان الرسمي الراقي، ويحافظون عليه، كما أن لهم نفوذا سياسيا وثقافيا وفكريا واقتصاديا، ولهم القدرة أكثر على السيطرة على مقدرات المجتمع وتوجهاته[6]، وقد يطلق عليها أيضا النخبة المثقفة وتُعرف بالانتلجنسيا (intellegentia) بحسب اللسان اللاتيني، وهي المتمكنة أكثر من اللسان المستعلي والكامل والراقي في أي مجتمع بوصفه لسان العلم والمعرفة والفكر والأدب وينظر إلى رجاله بأنهم هم وحدهم الصفوة، ويتبوؤون مكانة متميزة لا يتمكن منها غيرهم في مجتمعهم، كما أن الانتلجنسيا ينظر إليها في ضوء النظريات اللسانية والثقافية والمعرفية والسياسية والاجتماعية بأنها تعني طبقة معينة أو شريحة منتقاة من أي

نوع عام من المجتمع، وتعمل على المحافظة على هوية الأمة وشخصيتها ونمذجتها، وتشارك في عمل فكري وذهني إبداعي معقد يهدف إلى توجيه المجتمع نحو ما تراه إيجابيا، ونقد ما تراه سلبيا، أو تلعب دورا قياديا في الحفاظ على اللسان الرسمي وترقيته وازدهاره، وتشكيل ثقافة المجتمع وسياسته، وتتعدد النخب، وفي الغالب تشمل السياسيين والفنانين ورجال التعليم، ورجال الدين، والعلماء والأكاديميين، والشعراء، والكتاب، والصحفيين، والسينمائيين، وغيرهم ممن يُطلق عليهم بشكل واسع مثقفين بحسب الوضع اللساني والسياسي والثقافي والديني والاجتماعي والفكري والعلمي في مجتمع ما سواء بلسان واحد أم بألسنة متعددة متكاملة أم متنافسة أم متصارعة[7]، وهذا ينطبق على كل الأمم كما ينطبق على الجزائر التي تظهر بخصوصية متمثلة في تلك الثنائية الأقوى والمسيطرة وهي النخبة الفراكوفونية والنخبة العربية بجميع مكوناتهما وأصنافهما.

3 ــ نتائج الصراع اللغوي:

إن التعدد اللغوي في حيز جغرافي واحد، وفي سلطة سياسية واحدة قد يحدث من جرائه ما يعرف بالصراع اللساني كما حددناه سابقا، وهذا الصراع معرفيا وواقعيا يؤدي إلى ثلاثة احتمالات تتمثل في ظاهرة موت إحدى اللغات، وظاهرة الممانعة والمعايشة الندية بينها، وظاهرة الجدل اللساني بين السيطرة والمقاومة دون أن تستأصل إحدى اللغات الأخريات.

أ ــ ظاهرة موت اللغات:

وما يخص موت اللغات فإن اللساني كلود حجاج اليهودي، والفرنسي الجنسية، والتونسي المولد والمنشأ يقدر بأن العالم سيشهد اختفاء لغة واحدة كل خمسة عشر يوما، وإذا تواتر هذا الصراع الاستئصالي بين اللغات فسيؤدي ــ كما تنبأ ــ إلى فقدان العالم لنصف تراثه اللساني في مدة لا تتجاوز قرنا من الزمان[8]، وموت اللغات ليست ظاهرة جديدة، بل إن أغلب الدراسات لتاريخ اللغات البشرية

والحفريات الأنثربولوجية الثقافية تذهب إلى أن منذ حوالي خمسة آلاف سنة قد اختفت أكثر من ثلاثين ألف لغة، وما زال الوضع اللساني سيشهد مزيدا من اختفاء اللغات بوتيرة أسرع وبخاصة ما وقع من كوارث إنسانية زمن الاستعمار الأوروبي خلال القرون الثلاثة الماضية، وأوروبا نفسها فقدت عشرات اللغات، كما فقدت القارات الأربع الأخرى آلاف اللغات في خلال تلك الفترة الاستعمارية، وما سادها من حروب وتهجير وتغيير ديموغرافي وحتى استئصال لشعوب، وفي إفريقية حاليا يذكر دارسو اللسانيات بأن 200 لغة في إفريقية يتكلم بها أقل من 500 شخصا، وهي آلية إلى الانقراض.[9]

ب ــ الممانعة والمعايشة الندية:

المعايشة الندية، وهي ظاهرة تحدث في مجال تعدد الألسنة في حيز جغرافي واجتماعي واحد، وبقاء كل لسان يؤدي وظيفته التواصلية الشفوية ومنجزاته الكتابية المعرفية والعلمية والأدبية، ويحظى كل واحد منهما بالمحاولات المستمرة للترقية والازدهار في مختلف الميادين الثقافية والمعرفية والعلمية والفكرية، وهذه الوضعية اللسانية لا تخلو منها كثير من الأمم والدول. (سويرا بلجيكا كندا) وكذلك كثير من الدول المغاربية والعربية ومنها الجزائر (العربية والفرنسية والأمازيغية) .

ج ــ ظاهرة الجدل اللساني بين السيطرة والمقاومة:

ظاهرة الجدل اللساني بين السيطرة والمقاومة دون أن تستأصل إحدى اللغتين الأخريات، وهذه الظاهرة لا تخلو منها في الغالب أي أمة أو دولة مكونة من عرقية واحدة أو من عدة عرقيات تتعدد فيها اللغات.

4- استراتيجية ترقية اللغة العربية وظاهرة الصراع اللساني:

إن استراتيجية ترقية اللغة العربية في جو حمى الصراع اللساني في الجزائر بين النخب يمكن النظر إليه بمنظار ثلاثي: نظرة المتشائمين جدا، ونظرة المتفائلين جدا، ونظرة الواقعيين جدا.

إن المتشائمين لمستقبل اللغة العربية يدقون ناقوس الخطر على اللغة العربية في عالم يهيمن فيه اللسان الأقوى اقتصاديا وثقافيا ومعرفيا وعلميا وفكريا وتكنولوجيا، وبكلمة جامعة حضاريا، ويذهبون إلى أن اللغة العربية من اللغات المرشحة للانقراض إذا لم تساير التطور السريع في عصر العولمة وما بعده، وربما يتنبؤون بانقراضها في غضون القرن الواحد والعشرين الذي سيعرف طفرات علمية وتغيرات مجتمعية وسياسية لا يمكن للفكر البشري الراهن أن يتنبأ بها، ويتصور مداه، وربما هاجس اللغات المرشحة للانقراض حرك كل النخب العربية في الجزائر وفي غيرها إلى المراجعة الجدية لخطط ترقية اللغة العربية سواء في المؤسسات العلمية الرسمية أم المجتمعية (جمعيات الدفاع عن اللغة العربية) و(المجامع اللغوية) و(الهيئات المختلفة) ومنها المجلس الأعلى للغة العربية، وجمعيات الدفاع عن اللغة العربية في مختلف البلدان العربية وبخاصة ما شاع عن اليونسكو من أنها أدرجت اللغة العربية من ضمن كثير من اللغات المهددة بالانقراض، ويصل بهم التشاؤم إلى تحديد ثلاثة آلاف لغة مرشحة للاختفاء في القرن الثالث والعشرين ومنها اللغة العربية، وهذه الفتوى الجديدة من اليونسكو جعلت بعضهم وحتى علماء الشريعة بأن العربية لا يشفع لها بقاؤها لكونها مقدّسة، وقرآنية، وهذا لا يضمن لها حفظها، وحتى إن كان يكتب بحرفها ويقرأها أكثر من 480 مليون، ويصلي بها أكثر من مليارين ولكن كل ذلك لا يرفع عنها الخطر، ومع الأسف الشديد فإن سياسات الدول العربية عامة كل ما تعمله تساعد على القضاء عليها بقصد أو بغير قصد.[10]، وفي هذا المقام نذكر ما قاله واحد من النخبة العربية اللسانية والثقافية أحمد درويش وكيل كلية دار العلوم بجامعة القاهرة في محاضرة بعنوان" إنقاذ اللغة العربية " ليس بالبكاء عليها، والصراخ على حالها بل يجب أن نبحث عن الأسباب الحقيقية لضعف.اللغة العربية..

ب ــ المتفائلون جدا:

إن المتفائلين جدا يرون أن اللغة العربية في وضعية ترقية وازدهار مستمر، وتتوسع يوما بعد يوم بفضل انتشار الإسلام في القارات الخمس، وعند أغلب الشعوب، وهم يصلون بها خمس مرات في اليوم، وهذا عكس ما ذهب إليه المتشائمون.

ج ــ الواقعيون جدا:

إن الواقعين هم النخبة من اللسانيين والعلماء والمثقفين والمفكرين والسياسيين، وهؤلاء يرون أن اللغة العربية ليست في قوة عزتها كما كانت زمن حضارتها التي قدمت للبشرية ما لم تقدمه أي لغة في تلك الفترة، فهذه الخلفية الحضارية هي حصنها الحصين، لكن مواكبتها لعصرها في الوقت الحاضر الذي يعرف انفجارا معرفيا وثقافيا وعلميا وتكنولوجيا يستلزم خططا وتعبئة كل الإمكانيات البشرية والمالية كي تحافظ اللغة العربية على مكانتها ضمن اللغات الحية، وهذا يتطلب تغييرا في السياسات العربية اللسانية في التعليم والبحث تغييرا جذريا، والإيمان بأن مكانة أي لغة يحددها مدى تنمية الدول وتطورها الحضاري.

4ــ هل الصراع اللساني يهدد اللغة العربية في الجزائر ويحد من ترقيتها وازدهارها؟ ما طبيعة الصراع اللساني في الجزائر؟ ويمكن لهذ الصراع أن يصبح خطيرا في الحالات الآتية

أ ــ حين يصبح مهددا لتفكيك بنية المجتمع الواحد بتفكيك وحدة إقليمه الوطني، والذي عاش متجانسا ثقافيا (التاريخ، الدين، التقاليد، العادات، الأكل، اللباس) حتى وإن تعددت ألسنته الوطنية.

ب ــ إذا استغل استغلالا إيديولوجيا وسياسيا وحزبيا.

ج ــ إذا كان ناتجا عن تعصب.

د ــ إذا تبنته النخب المتنورة وبخاصة الجامعية.

هـ ــ إذا تحول إلى دعاية مدعمة بمنابر إعلامية ووسائل التواصل بمختلف أنواعها.

و ــ إذا كان ممولا ومدعما خارجيا بوسائل متطورة في التواصل والتنوع الثقافي والمعرفي والعلمي والفكري والاقتصادي.

والصراع اللغوي الحديث في الجزائر مر بعدة مراحل ومنها:

أ ــ مرحلة الممانعة.

ب ــ مرحلة التمسك بروح الماضوية.

ج ــ مرحلة محاولات عصرنة الماضوية.

د ــ مرحلة المغالبة.

هـ ــ مرحلة المغالبة العددية.

و ــ مرحلة المغالبة الكيفية.

ز ــ مرحلة تحقيق الندية.

س ــ محاولات تحديث المعرفة اللسانية العربية.

ع ــ محاولات تحقيق التوازن المعرفي.

ف ــ مرحلة محاولات تحقيق التكافؤ المعرفي.

5 ــ إشكالية مفهوم اللسان المثقف ولسان الثقافة بين التراث والحداثة:

إن العلاقة بين اللساني والسياسي والمثقف والمفكر والعالم، أو رجال الثقافة ورجال العلم في القديم كانوا يستخدمون لفظ العالم، ولا يستخدمون المثقف إلا نادرا وشاع مصطلح المثقف في الفكر الجزائري وبخاصة عند المفكرين والباحثين في الشأن الثقافي الجزائري، وربما من أكبر الكتب أهمية في العصر الحديث كتاب تعريف الخلف برجال السلف يقول في مقدمة هذا الكتاب: "إن القطر الجزائري قد اجتهد قديما في طلب العلم بجميع أسبابه، وآثاره من سائر أبوابه، ووقف على معقوله ومنقوله، فتمكن من أصوله وفصوله، وكان لعلوم وقته جامعا، ولرؤيتها

رافعا، مثل أخويه المغربيين الأقصى والأدنى، فظهر في الأقاليم بدره، واشتهر في التاريخ قدره بعلماء بنوا تآليفهم على أركان التحقيق، وحصنوها بأسوار التدقيق. فكانوا في عصرهم نجوم اهتداء، وأئمة اقتداء."[11]

وألف مالك بن نبي ثلاثة كتب مهمة وإن كانت بلسان فرنسي، وفي ضوء ذلك فهو يصنف ضمن النخبة الأصيلة الذين يكتبون باللسان الفرنسي، وليسوا من الفراكوفيين، وهذه الكتب أسست لإشكالية عصر ما قبل العولمة، واستشراف عصر العولمة نفسها وهذه الكتب هي: الثقافة وشروط النهضة، ودور المسلم في الربع الأخير من القرن العشرين، وتوقف كثيرا عند مفهوم الثقافة، وكان هذا المسعى يعد من أهم ما قام به أحد النخبويين الجامعيين الجزائريين المحللين لمفهوم الثقافة من منطلق حضاري إسلامي ومن منطلق منهج المقارنة بين مفهوم ثقافة الأنا بما فيها المكون اللساني في مقابل مفهوم ثقافة الآخر بما فيها الحمولة اللسانية، ولنأخذ تناوله لإشكالية الثقافة في كتابه شروط النهضة، وجاءت دراسته لإشكالية الثقافة في سياق تحليله للمكونات الحضارية الأساسية المعروفة في معادلته المركبة من الإنسان والتراب والزمن وفي محور الإنسان حلل مفهوم الثقافة التي ربطها بالجانب التوجيه الأخلاقي بتصور إسلامي عند تحديده للثقافة والمثقف.

ليس هناك تعريفا ثابتا أبديا لثقافة اللسان ولسان المثقف بل هو متغير ومتحرك بدرجات مختلفة، ولعل أخطر تلك الفترات التي تستحق إعادة تحديد لسان المثقف هي التي أسماها المنعطفات التاريخية الكبرى ومنها منعطف النهضة العربية الحديثة، وقد كثرت المنعطفات في العصر الحاضر، وكانت تتوالى بسرعة، وهذا يعني أن مفهوم علم اللسان والثقافة والمثقف والعلم والعلماء أصبح يتغير بسرعة، والمثقف والثقافة في رأيه تحددها الرؤية الحاضرة والمستقبلية، وأما محتوى جدليتها في الحركة فيحمكها حركتان: الأولى سلبية تعمل على "فصلنا عن رواسب الماضي، والثانية إيجابية تصلنا بمقتضيات المستقبل "[12]

التحديد الإيجابي هو وضع منهاج جديد للتفكير من منطلقات جوهرية اللسان والثقافة، ويتمثل في الدستور الخلقي والذوق الجمالي والمنطق العملي والصناعة بتعبير ابن خلدون، ثم يحاول التفريق بين علم اللسان والثقافة لكونهما كثيرا ما يختلط مفهومهما في العالم الإسلامي يقول: إن الغرب يعرفون الثقافة على أنها الإنسانيات الإغريقية اللاتينية بمعنى أن وظيفتها ذات علاقة وظيفية بالإنسان واللسان، فالثقافة على رأيهم هي فلسفة الإنسان "[13] أو " فلسفة المجتمع"[14] فالثقافة على هذا الأساس نظرية في السلوك ــ ومنها السلوك اللساني ــ أكثر من أن تكون نظرية في المعرفة، وبهذا يمكن أن يقاس الفرق بين الثقافة والعلم، ولكي نفهم ذلك يجب أن نتصور من ناحية فردين مختلفين في الوظيفة وفي الظروف الاجتماعية ولكنهما ينتميان لمجتمع واحد كطبيب إنجليزي وراع إنجليزي "[15]، وهكذا يكون "السلوك الاجتماعي للفرد خاضع لأشياء أعم من المعرفة.." [16]

إن الكتابات أصبحت ترصد الواقع، وتستشرف المستقبل الذي ينتظر المثقف والباحث العلمي في علوم اللسان والإنسان شدني مفصل من كتاب التعريب في الفكر والسياسة والاقتصاد بعنوان الاستعمار ما بعد الجديد، وجاء فيه بعض الحكم والتحليلات من هذه الحكم العلمية "من العلم غير النافع ذلك الذي يعلمك أياه عدوك لتستخدمه ضد نفسك، وعندما تقبل على ذلك تكون كمن يعد نفسه.. للاستعباد بكفاءة أعلى"[17]

6 ــ السلطة والمواجهة اللسانية:

يجب أن نواجه مجموعة من الإشكاليات لعل أهمها إشكالية السلطة ولسان ثقافة المواجهة وإشكالية السلطة ولسان ثقافة الاختلاف، وإشكالية السلطة ولسان ثقافة الاستلاب، وهكذا نفرق بين لسان الثقافة بمفهومها العام والخاص، وهذا الأخير يمكن أن يدرج فيه التأليف العلمي عامة واللساني خاصة لأنه مفتاح كل العلوم والفكر والإبداع الأدبي والفن، وسنحاول الاقتصار على الثاني بمفهومه المحدد

والمتخصص لأهميته ووضوح مجاله وتوثيق مرجعياته وسهولة دراسته بمنهج تاريخي، كما لا يخفى أن مصادر اللسان الثقافية هي في الوقت نفسه مادة لسانية ثقافية أيضا بمعنى صلاحيتها لازدواج وظيفي وعلمي بمعنى هو منتوج لساني ثقافي وفي الوقت نفسه من المصادر الأساسية لتاريخ الأحداث اللسانية والثقافية والفكرية وأفعالها وأهمية الكتابات من حيث قيمتها الثقافية.

أـ إشكالية تسلط اللسان قبل العرفان:

لاشك بأن إشكالية تسلط اللسان قبل العرفان كانت هي المحور الأساسي لكل الفلسفات والأديان والحضارات والدول والسياسات والتوجهات الاجتماعية والاقتصادية، وهذا واضح فيما وصلنا من أنساق لسانية معرفية من الحضارات القديمة الصينية والهندية والشرق ـ أوسطية، واليونانية، والإسلامية، ويكفي أن نشير إلى أن آخر رسالة سماوية كانت معجزتها لسانية بلاغية، وكانت اللغة المحور المعرفي الجوهري لأغلب الفلسفات الأوروبية في العصر الحديث، ومنها: الفلسفة الماركسية وفلسفة جماعة أكسفورد التحليلية، وفلاسفة كوبنهاجن وفيينا، ونجد أيضا قضية اللغة من القضايا الكبرى في التنظيرات والفلسفات العاصرة كالبنوية والسيمائية والتداولية والوجودية والتفكيكية وفي عصر العولمة والتيكنولوجيات المتطورة في التواصل المعرفي والبحث العلمي والترويج للمنتوج المادي والفكري.

وفي هذا السياق نشير إلى كتابات ميشال فوكو في قضايا التواصل اللساني ووظائفه وسلطته إزاء نظم ومؤسسات المجتمعات المعاصرة، وكتابه الكلمات والأشياء (les mots et les choses)[18] يطرح قضايا اللسان وأنساقه وصناعته لمؤسسات المجتمع المعاصر التي تتبلور فيها العلاقة الجدلية بين سلطة اللسان وسلطة المعرفة وسلطة المجتمع والسلطة السياسية، كما أن جيل دلوز بكتابه المعرفة والسلطة يكشف عن السلطتين اللسانية والمعرفية، وبخاصة في الفصل الموسوم بـ "من نظام العبارة إلى البيان"[19]

ولا يخفى بأن العولمة، رهيبة بسلطة لسانها الجديد المتعدد في مظاهره وأشكاله الخاص ببرمجيات الحاسوب التي تطورت بسرعة فائقة والتي سيكون له سلطتها الخاصة وسيطرتها.

وفي جميع الأحوال فإن النشاط اللساني وإشكالية الخطاب المعرفي وهويته سيبقى من أكبر القضايا الفكرية والفلسفية والعلمية والجمالية منذ فجر الإنسانية، وهذا ما تؤكده جميع الأديان وتاريخ الآداب والثقافات البشرية الكبرى، وفي عصرنا الحاضر فإن خرائط التكتلات وسلطتها الاقتصادية والعلمية والحضارية هي خرائط لسانية قبل أن تكون شيئا آخر، والفعل الحضاري اللساني الذي يؤسس لعصر جديد هو لساني قبل أن يكون شيئا آخر، وعصر الاستعمار لم يكن توسعا جغرافيا اقتصاديا بل كان توسعا لسانيا ثقافيا بالدرجة الأولى، فالدول الأوروبية عرفت تطورا في أبحاث لسانها وآدابها وفلستها قبل أن تعرف النهضة العلمية، وعلمنة العالم كان لسانيا(الإنجليزية) وأدبيا (أشكال وأنساق الأدب العلماني والعولمي)قبل أن يصبح تكنولوجيات واقتصاديات في الوقت الراهن.

ب ــ من تسلط اللسان إلى مثاقفة لسان العرفان:

لقد عرفت الساحة اللسانية والأدبية والفكرية الجزائرية ظاهرة الاستشراق اللساني، والمثاقفة اللسانية، أو الانثقاف اللساني (acculturation linguistique)، والاستغراب اللساني، ونختار نموذجا من هذه التعريفات للمفكر التونسي يوسف صديق حيث يراه مفهوما حديثا " يطلق على عملية التداخل الثقافي الذي يكون عادة بين ثقافة مهيمنة تاريخيا وسياسيا وثقافة عانت أو تعاني هذه الهيمنة، ويستعمله عالم الاجتماع الفرنسي بالنديي (G.Balandier). وقد أصبحت هذه اللفظة مستعملة بكثرة في الأدب والنقد وكل ما يكتب في تقويم حالة المجتمعات المتخلفة سياسيا واقتصاديا، ونستطيع أن نعبر عن هذا المفهوم بلفظة انثقاف على صيغة انفعال، على أنه من الضروري عند استعمال هذه اللفظة، توضيح الناحية السلبية للكلمة

بالنسبة للمجتمعات التي تعيش الانثقاف اللساني كنتيجة سيطرة أو غزو ثقافي سياسي خارجي"[20]

إن حقيقة المجتمعات المعاصرة ومؤسساتها اللسانية الثقافية الرسمية وغير الرسمية تضاهي في إستراتيجية علاقاتها الدولية الشركات الكبرى، فهذه تبحث عن فضاءات للتوسع وتصدير منتوجها اللساني الثقافي، وتسعى ليكون في اتجاه واحد، وتسخر لذلك وسائل ووكلاء ذوي كفاءة عالية ليمثلوها أحسن تمثيل، وينجحون في ترويج اللسان الذي يسبق المنتوج الثقافي والصناعي والعلمي الكامل، والأخرى تبحث أيضا عن أسواق ووكلاء متخصصين، ووكلاء اللسان والثقافة والمعرفة في عالم مختل وغير متوازن الناتج عن عصر ما بعد الاستعمار الحديث، وهم يمثلون ظاهرة المثاقفة اللسانية (acculturation linguistique) أو "الانثقاف اللساني"، وهذه الظاهرة كانت نتيجة انقسام المجتمع العالمي المعاصر إلى مستويين لسانين مختلفين: أدنى وأعلى، متقدم ومتخلف، متحضر وغير متحضر، مثقف وغير مثقف، متقدم تكنولوجيا وغير متقدم، ومن ثم ينشأ جدل التابع والمتبوع بين مستوى اللسانين، ويسعى الأدنى بتنازله عن بعض مكوناته الشخصية والحضارية إلى التقليل من فجوة استعلاء اللساني الآخر الأقوى، وذلك بالسعي إلى تحقيق تطور يطمح إليه ذلك المجتمع من خلال تأثيره بقيم جديدة لسانية ذات حمولة معرفية وثقافية من مجتمع آخر، ويمكن للمثاقفة اللسانية أن تكون بالتأثير المتبادل في حالة ما إذا كانت المعتقدات والعادات للمجتمعين قائمة على ثقافة لسانية واحدة. وغالبا ما تكون المثاقفة اللسانية بفعل تغيير ضمني لوجود مجتمع مهيمن بكثافة سكانه ودرجة تطوره التكنولوجي أو بكل بساطة من جراء قوة العلاقة السياسية المسيطرة والتي تجعل المجموعة المغلوبة تستعير نماذج لسانية ثقافية من الجهة الغالبة، وهذا التبني للثقافة اللسانية المهيمنة تكون في عمومها متطورة، ولكن لا تتم دون وجود ظاهرة المقاومة أو الرفض الجزئي لهذه الثقافة اللسانية، وصيرورة هذا النقل والاقتراض الثقافيين بلسان الآخر اللذين يضمهما مصطلح المثاقفة اللسانية،

وقد كانا مجالا للدراسة بين الحربين وبخاصة من علماء الأنثروبولوجيين الأمريكيين ومنهم: رالف لينتن (Ralph Linton)، وميلفيل ج.هيركوفيتس (Melville J. Herskovits) وبعدهما جاء الفرنسي جورج بلانديي (Georges Balandier).

وعلاقة المثاقفة اللسانية هي نوع من قبول ذوبان الأنا في الآخر، أوالاندماج بين الأنا والآخر، أو على الأقل تقليص المسافة بينهما، بل يصبح الأنا يتكلم بلسان الآخر وفكره ويتبنى إيديولوجيته، ويتقمص بعضا من مكونات شخصيته، وهذا التنازل يتفاوت بين مجتمع وآخر بحسب خلفيته الحضارية، ومستواه الثقافي والاقتصادي، وسيادته وتكتلاته السياسية.

7 ــ خطاب المعرفة وإشكالية سلطة اللسان في الجزائر:

إن تحديدات خطاب المعرفة وآلاته وتسلط تعدد ألسنته في الجزائر، وأنماطه المختلفة ومنها: تسلط لسان الفرانكفونية الجديد، ومقاومة لسان العربية الجديد، وإحياء لسان الجذور التاريخية الجديد.

أــ خطاب المعرفة والثقافة وإشكالية تعدد ألسنته في الجزائر.

ب ــ لحظة الالتقاء والتسلط اللساني الفرنسي.

لا شك بأن قضية اللغة مرتبطة بقضية الأرض والثقافة[21] والهوية، ولا تطرح الأولى كقضية إلا مقترنة بالثانية وتوابعها، وقضية الأرض لن تنشأ إلا مع ظاهرة الاستعمار في العصر الحديث أو الهيمنة الثقافية والفكرية وبالاستلزام تصبح اللغة أيضا قضية، وهذا ما يفسر ارتباط ظاهرة الاستعمار بالظاهرة اللغوية المهيمنة وبالتبعية الثقافية والفكرية، ومن هذا المنظور والمنطلق فقد أنجزت كثير من الأبحاث حول قضية التلازم بين اللغة والاستعمار، أو التسلط اللساني والمكاني لأن اللغة هي الأساس لأي نوع من أنواع التبعية الحضارية والثقافية.

ونشير في هذا الصدد إلى بعض الأبحاث التي ربطت بين اللغة والاستعمار، ومنها:كتاب أ. لانلي "فرنسية شمال إفريقية "، وكتاب كالفي (L.J.Calvet)وبارت (R.Barthes): "النظرة السياسية للعلامة اللغوية"، وكتاب و م. هويس "أنثروبولوجية اللسانيات في إفريقية السوداء"، وكتاب ا. بينو "أيديولوجية التحرير في إفريقية"، وكتاب فلوري (E.Vallerie) " أهمية اللغة في معركة التحرير الوطني"، وكتاب ا.س.ب "لغة لبرتون والثورة "، وكتاب ا. كاشميرا " الثقافة والتبعية في إفريقية"، وبحث ايف بيرسون" الإمبريالية اللسانية والاستعمار، وكتاب لويس – جون كالفي ""اللسانيات والاستعمار."[22]

وفي هذا الجو المحموم المتأزم العدواني التمييزي الطبقي بين الشعوب والأمم برزت أيضا طبقية الألسن واللغات، وقد أدت هذه الظروف غير العادية التي عرفتها المسألة اللغوية في العالم وفي الجزائر بإشكالياتها المعرفية، وعلومها التراثية والمستحدثة، وأبعادها الفكرية والسياسية والاجتماعية والنفسية إلى ظهور وتحديد شكل العلاقة الخاصة بمحاور التلاقي والتسلط والصراع بين الحاضر الفكري والثقافي الفرنسيين، والتراث اللغوي الحضاري الجزائري الإسلامي، ولهذا السبب كان للجزائريين حساسية خاصة تجاه هذه القضية ربما تختلف إلى حد ما عن المشارقة، وهذا ما أشار إليه بيار دي بوادير في المقدمة التي كتبها لنسخة "معجم الأدب المعاصر: المترجم إلى اللغة العربية بقوله: " من المؤكد.. أنه يوجد أدب مغربي عظيم باللغة الفرنسية، ومما يؤسف له، أننا نشعر، كما يقول المثل العربي، إن قلم هؤلاء ينزف تحت ضربات الشقاء"، ولكن ثنائية اللغة التي يشعر بها في الجزائر كجرح وإهانة، هي مقبولة وعائشة في بيروت كتكملة للنفس والإدراك.

ومن جهة أخرى لا يوجد أي حاجز محكم بين أولئك الأدباء الذين يتكلمون اللغتين دائما، سواء كانوا يعبرون بالعربية أم بالفرنسية، ويكتبون في نفس الصحف ويتوجهون إلى نفس الجمهور. وليس هناك شيء من عدم الاتصال عند أدونيس

الشاب الذي استيقظ معه شعر عربي جديد، وعند أندريه شديد أو نادية تويني اللتين تتكلمان لغتنا بدقة راسينية "[23]

وهذه الحساسية من تسلط اللغة الفرنسية مرت بمراحل: منها مرحلة ما قبل الاستقلال وبعدها.

وبالفعل فقد استطاع الفكر، والثقافة الفرنسيين قبل الاستقلال أن ينجحا في تقسيم النخبة الجزائرية في المسألة اللسانية إلى متفرنسين لغة ومعرفة وعلما وفكرا وأدبا وروحا، أو لغة التخاطب اليومي الحياتي العادي فقط، وربما هذا ما عبر عنه أحد الأدباء الجزائريين ذوي اللسان الفرنسي مالك حداد حين نظر إلى اللغة بأنها منفاه، وبمعنى آخر فهو يعيش غربة حقيقية عن أمته بسبب اللسان الفرنسي، وهذه الغربة اللسانية لم يخترها ولكنها فرضت عليه بحسب فهمه لواقعه، وواقع أمته إبان فترة الاستعمار [24]، وفي هذا السياق يقول كاتب ياسين "إن معظم ذكرياتي، وإحساساتي: وأحلامي، ومناجاتي الداخلية التي تتعلق ببلادي ولكنني لا أستطيع أن أعدها بإتقان وأعبر عنها إلا بالفرنسية"[25]، ويعلق على الكلام صاحب معجم الأدب المعاصر (بيار دي بواديفر) بقوله: "من هذه الثنائية ولد صنيع هذا الشاعر العربي الثوري والأصيل" [26]

والنخبة الثانية اختارت أن تتمسك باللسان العربي وحده وتتحرك داخل التراث العربي الإسلامي وحده، ولا ترى أي ضرورة للغة وفكر وثقافة الغير، وهؤلاء كثيرون، وأغلبهم منضوون في الجماعات المحافظة كرجال الزوايا والتعليم التقليدي والفكر التاريخاني الماضوي.

أما الحلقة الوسطى بين الطرفين المتموقعين في أقصى طرفي محور التضاد ــ النخبة المتفرنسة والجماعات المحافظة ــ فتمثلها الحركات الوطنية الإصلاحية، وهؤلاء كان لهم الفضل في إرساء دعائم النهضة الأدبية والفكرية الأصيلة ذات اللسان العربي الصرف في الجزائر لكنهم من جهة أخرى غير متحمسين للتحديث الآتي باللسان الفرنسي، وهكذا كانت الخريطة اللغوية والعلمية والفكرية

والأدبية في الجزائر تضم متفرنسين أغلبهم انقطعوا عن جذورهم الحضارية، ومحافظين منقطعين عن رياح التغيير المعرفي والفكري والأدبي العصري المواكب للحداثة، وإصلاحيين كانوا وسطا بين هؤلاء وهؤلاء.

وداخل كل جماعة تمييز وتصنيف آخر، ومن ثم فإن الذين يستعملون اللسان الفرنسي قد نجد منهم من كان ضالا حضاريا، وينتسب إلى فئة غريبة عن واقع الأمة ولكنها قليلة؛ وهم المعروفون بالاندماجيين والفراكوفيين أوالفرانكوفيليين، بينما نجد طائفة أخرى تستعمل اللسان الفرنسي في خطابها الإبداعي والفكري، ولكنها تنتسب إلى الحركة الإصلاحية، ولا ترى في اللغة الفرنسية المفروضة من الواقع التربوي الاستعماري على الجزائريين إلا أداة حيادية يمكن إفراغها من شحنتها وخصوصيتها الحضارية المعبرة عن شخصية أصحابها، وجعلها لا تتناقض مع مقومات الواقع اللغوي، والديني، والتاريخي، والاجتماعي، والنفسي لشخصية الجزائريين، وانتمائهم للحضارة العربية الإسلامية، بل يمكن أن تكون وسيلة لخدمة اللغة العربية والفكر الإسلامي، وأوضح نموذج لهذه الفئة مالك بن نبي الجزائري الذي جمع بين أصالة الفكر الإسلامي ومنهجية الطرح الفكري العلمي الحضاري المعاصر بلسان فرنسي فهو قد أرضى الطرفين وأغضبهم في آن وحد؛ أرضى النخبة العلمانية المتفرنسة وبخاصة اليسارية منها باستعماله اللغة الفرنسية الراقية بمنهج علمي وتحليل موضوعي دقيق للواقع العربي الإسلامي، ورفضوا تقديمه النموذج الحضاري العربي الإسلامي كحل لمشكلات المجمعات المعاصرة، وفي الجهة المقابلة لم يرض عنه أيضا أصحاب الفكر الإسلامي من المحافظين من جهة منهجه وتحليله الموضوعي بينما تروقهم حلوله الإسلامية.[27]

ويشخص عبد القادر جغلول مستوى الحياة الثقافية في الجزائر ما بعد الاستعمار فيقول عنها :"على المستوى الثقافي، كانت التركة الاستعمارية ضعيفة، فالنخبة الهزيلة قد اخترقتها التقسيمات اللغوية والثقافية وهي متجاورة مع عدد من الأميين "مزدوجي اللغة " وقد أخذت الدولة على عاتقها تحويل البنى الثقافية الموروثة عن

الاستعمار، وخلق أجهزة ثقافية وإيديولوجية وطنية جديدة (الصحافة، الإذاعة، والتلفزة الجزائرية، المسرح الوطني الجزائري، الأرشيف، والديوان الوطني للسينما...) والتغير الأكثر عمقا يحدث في ميدان الجهاز التربوي "[28]

ويمكن أن نحصر حقيقة واقع النخب العلمية الفكرية والثقافية الجزائرية في الفئات الآتية: أ أـ الخريجون من المدرسة الفرنسية المحضة، وهؤلاء غرباء حقيقة عن أمتهم بلسانهم الفرنسي، ولا انتماء لهم إلا بالنسب ولون البشرة.

ب ـ الخريجون من المدرسة الفرنسية الإسلامية، وهؤلاء يجمعون بين اللسانين العربي والفرنسي، وكان الغرض من تكوينهم بهذه الازدواجية اللغوية خلق جسور التواصل بين الشعب الجزائري والإدارة الاستعمارية.

ج ـ الطائفة المتخرجة من الزوايا والمدارس التقليدية؛ وهؤلاء معربون وعلاقتهم بالفكر والأدب الفرنسي مقطوعة.

د ـ المجموعة الأخيرة هي من خرجي المدارس الإصلاحية، وهؤلاء يقبلون التغيير والتحديث والتواصل مع الآخر ولكن بشروط المحافظة على سلطة اللسان الواحد، وبخاصة في تمييزهم بين اللغة والعلم والفكر والأدب الفرنسي في بعده الإنساني وبعده الاستعماري أو الكولونيالي، ويقبلون الأول، ويرفضون الثاني، بل يقاومونه، وقد يعلنون الحرب عليه.

وتمثل كتابات ابن باديس قبل الاستقلال العمق الاستراتيجي لهذا الاتجاه الذي نراه أكثر واقعية في تلك الفترة لكونه يجمع بين المقاومة للحفاظ على مقومات اللسان الواحد للجزائر، وفي الوقت نفسه يسعى إلى التغيير والتحديث العقلاني الهادئ الرزين.

وكانت كتابات هؤلاء الإصلاحيين عن قضايا الأمة بفكر إسلامي عربي إنساني متوازيا مع ما شاع في المشرق في كتابات جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، والكواكبي، كما كانت كتابات هؤلاء أكثر تأثيرا في اللغة والفكر والأدب الجزائري العربي.

أما بعد الاستقلال وبخاصة في الربع الأخير من القرن العشرين فقد كانت كتابات الجزائريين عن قضايا الأمة بلسان وفكر حداثي إنساني متوازيا مع ما شاع في كتابات المشارقة، وبخاصة ممن يكتبون بالفرنسية أو الموجودون في فرنسا هذا الوجود جعل الجزائريين يتفاعلون معهم أكثر، ومن هؤلاء سمير أمين، وبرهان الدين غليون، وغيرهم، والمعربون من الجزائريين يتفاعلون أكثر مع الجهود الفكرية للتحديث ومعرفة الغرب من الذين يكتبون بالعربية على غرار كتابات إدوارد سعيد أو حسن حنفي كرد فعل عن المستشرقين في معرفتهم للكنوز التراثية المشرقية، وهذه الإستراتيجية لعلاقة الشرق مع الغرب، و"فك عقدة النقص التاريخية في علاقة الأنا بالآخر، والقضاء على مركب العظمة لدى الآخر الغربي بتحويله من ذات دارس إلى موضوع مدروس"[29]

وبهذا فإن حسن حنفي له تأثير على بلورة رؤية جديدة للعلاقات اللسانية العلمية والفكرية والأدبية في النخب الجزائرية في "تجاوز عقدة الاستشراق التي تجعل من الشرقي مادة للدراسة وقلبها ليصبح الغربي على قدم المساواة مع الشرقي في كونه أيضا مادة للدراسة من غيره.

ويرى بعض الباحثين أن العقدة "أخذت طريقها إلى الحل فعلا في دراسات إدوارد سعيد وعبد الوهاب المسيري وغيرهما"[30]، وهذا تبسيط للقضية لأن المسألة ترجع إلى تراكمات حضارية، وإخفاقات تاريخية، ولا يمكن أن يحل المشكل بمجهود شخص من خلال كتاب أو كتب معينة.

وهكذا أصبح الفكر اللساني عند الباحثين الجامعيين الجزائريين يتحدى اللسان الفرنسي ومركزيته المعرفية، ونأخذ نماذج من مواقف الجامعيين الجزائريين من المسألة اللسانية، ومنهم: عبد الرحمن الحاج صالح ومولود قاسم وعبد المجيد مزيان وعثمان سعدي ومحمد الصغير بناني وبن نعمان وغيرهم، وهؤلاء قد يختلفون في تحديد مواقفهم من مسألة لسان الآخر وثقافته ومعارفه لكنهم يتفقون على هذا الواقع اللساني الجديد لما بعد الاستعمار الذي يمثل محطة جديدة للتحرر

والتقدم وإثبات الذات بشكل أو آخر لكي لا تقبل التبعية لأي مركزية أخرى، ولا النظرة الدونية اللسانية وحضارته وثقافته وفكره.

8 ــ تسلط لسان الآخر وإشكالية الهوية:

لقد أعيدت الحرارة الفكرية والصياغة المعرفية لهاجس الهوية والحرية عند الباحثين الجامعيين اللسانيين الجزائريين، وبخاصة زيادة الإحساس بانتمائهم الحضاري، وتميزهم عن الآخر بعد الاستقلال للوصول إلى واقع جديد يحاولون فيه تجاوز القابلية لسلطة الاستعمار اللغوية والفكرية للتمكن من استكمال البناء الجديد للوعي الوطني والإنساني في مرحلة ما بعد الاستعمار، وبناء علاقات جديدة أيضا للتواصل والتفاعل مع الآخر من منطق الند للند بعد أن استكمل الجزائريون حقهم في التحرر السياسي، والفكري، والوجود الحضاري المتميز عن الآخر الفرنسي.

وزاد هاجس البحث عن الجذور التاريخية اللسانية للهوية قوة عند الالتقاء باللسان الفرنسي الكولونيالي الاستئصالي للهوية الجزائرية، وبهذه الحقائق أمكن لمفهوم الهوية بعد الاستقلال أن تكتسب قيمتين أساسيتين:

أ – قيمة الهوية في الإبقاء على الانتماء والتحرر من سلطة الآخر، وفي إنتاجها لخطاب لساني معرفي فلسفي جمالي حضاري متميز في هذه الفترة.

ب – قيمة الهوية في الحفاظ على اللسان الواحد من خلال عمقه التراثي بجميع أبعاده الفكرية والأدبية بشرط أن لا يتحول إلى سجن متسلط بظلامه وأوهامه.

ولا غرو فقد واكب الخطاب اللساني الجزائري قضايا التحرر، وتنفست دلالات خطابه من الإحساس بهذا الانتماء، وعودة الوعي والثقة إلى الإنسان الجزائري لاستعادة دوره الحضاري، وإيمانه بنفسه منذ مطلع هذا القرن، ثم تبلورت هذه المضامين أكثر في خطاب ما بعد الحرب العالمية الثانية، وما بعد الاستقلال، وبخاصة بعد اشتداد المقاومة اللسانية والفعل الثقافي، وأدبيات الفكر

الثوري التحرري في السياسة، والتحديث، والعصرنة في اللغة والفكر والأدب والتواصل مع الآخر بثقة زائدة في الربع الأخير من القرن العشرين.

وعلى أي حال فقد سعت النخب الجزائرية إلى طرح إشكالية الهوية والانتماء في خطابها المعرفي اللساني والفكري الأدبي وبخاصة عند مولود قاسم[31] وعبد المجيد مزيان وعبد الله شريط ومالك بن نبي وبوعمران، وعند أغلب المثقفين المعربين والإسلاميين ضمن رؤية عامة تحاول معالجتها بوصفها أهم المكونات الأساسية في نفسية وفكر المجتمعات البشرية عامة، والتي تخشى فراغ الانتماء، كما حاولوا تحليل إشكالية الهوية والانتماء في سياق واقعي من خلال رؤية علمية وحضارية وفلسفية وجمالية، وفي كل الأحوال فقد غلب على فكرهم قضايا خصوصية اللسان بأنساقه الدلالية الفكرية والأدبية وأشكاله المختلفة، ولا عجب في ذلك فهو مجال حيوي مهم يمتص دلالات هواجس الهوية والانتماء؛ غير أن هذه الأنساق اللسانية لها قابلية خلق مجالات للدلالات الحضارية التي تحملها لسانيات "الآخر" المضادة أساسا للهوية الأصلية؛ كما تتميز بنية هذه الأنساق اللسانية الخطابية بالديناميكية؛ ومن ثم فهي تملك عناصر التجاذب نحو الهوية الحقيقية الأصيلة الإنسانية؛ وهي الأقوى إذا وضعت في سلم تمييزي تقويمي يبرز عناصر الإبقاء على الدائرة المركزية الواحدة الأصيلة بالإضافة إلى الدوائر الدلالية المتفرعة التي لا تقبل التمرد؛ وهذا التصور سيبقى حيويا في مجال علاقات الألسن والأديان والفلسفات والآداب التي تتجاوز الإطار اللساني الرسمي الواحد بكونه الدائرة المركزية الحارسة لوحدة الجماعة إلى مجالات لسانية أوسع يتم فيه التفاعل والتداخل والتشاكل والتقاطع بين أنماط لسانية متنوعة ذات وظيفة فكرية واعتقادية وجمالية بجميع أبعادها الحضارية؛ ومن ثم فستبقى الهوية ــ كما يرى أغلبهم ــ يتجاذبها قطبان لسانيان: عربي فرنسي وإسلامي علماني يتوسطهما البعد الحضاري بلسان محلي.

ونعتقد بأن دلالات عناصر التجاذب نحو الأفق الحضاري الإنساني الأوسع المتجاوب مع الأنساق اللسانية يبدو أكثر في التجارب الأدبية لأنها تكون محل تكاثف والتقاء لكل الأشكال التعبيرية المتجاوزة للمراحل التاريخية إلى الآفاق المستقبلية، ويعني ذلك أنها تركيز لساني تعبيري مبني على الحيوية والتنبؤ.

ويبدو من هذا المنطلق بأن مسألة إلغاء العناصر المضادة للتوحد اللساني يسمح ببروز الهوية الأصلية الحقيقية؛ وبهذا التصور فإن خطابات الجزائريين حاولت استيعاب العناصر الأساسية المشكلة لهوية الانتماء الحضاري العربي الإسلامي، وبخاصة المسألة اللغوية الشديدة الحساسية.

ويحكم أنساق خطابات الهوية الفكرية والأدبية الجزائرية علاقات تضاد وتكامل في آن واحد مع بنيات الخطابات المحيطة بها؛ وعلاقات التضاد الحضاري الوجداني اللساني يخص الوجود الفعلي المستمر للفرنسية لغة وفكرا وأدبا وعلما وسياسية تربوية وأنساقا معرفية خطابية جديدة لما بعد الاستعمار، والتي ما زالت تحمل بشكل خفي الحنين إلى الماضي الاستعماري.

وعلاقات تفاعل التكامل المتكافئ، ويخص واقعا آخر لخطابات معرفية فرنسية يرى الباحثون اللسانيون الجامعيون الجزائيون بأن لها موقفا مساندا لحق الجزائريين في التميز الحضاري والتحرر السياسي، وتضم هذه الفئة مجموعة من الفلاسفة والمفكرين والأدباء والسياسيين، ونذكر منهم مجموعة (121) من الشخصيات الأدبية والفكرية والسياسية، الذين وقعوا في سنة 1960 على البيان المشهور الداعي إلى توقيف القتال بين الجزائريين الثوار والجيش الفرنسي، ولعل من أبرز هؤلاء جان بول سارتر (Jean-Paul Sartre) وسيمون دي بوفوار (Simone de Beauvoir)، وموريس بلانشو (Maurice Blanchot)، وأندريه بريتون(André Breton)، وموريس نادو (Maurice Nadeau)، وجورج مونين (Georges Mounin)، ونتالي ساروت (Nathalie Sarraute) وغيرهم.[32]

وهكذا فإن الباحثين اللسانيين الجامعيين الجزائيين يتفقون بكل توجهاتهم بأن حقائق الهوية حين يعترف بها الآخر، وتعترف به يتم التلاقي والتفاعل المبني على التفاهم والاعتراف، ومن ثم يتوسع أفق "الأنا" من خلال قبوله لمنظومة خطابية معرفية دلائلية موسعة، ومن هذا المنظور فقد حاول كثير من الباحثين البداية من المقاربة التأصيلية المعرفية للنسق الدلالي الثقافي للهوية عامة في إطار اللسان الرسمي الواحد ــ بكونه الدائرة المركزية الحارسة لوحدة الجماعة المشبعة بإيديولوجية حضارية مستندة على خلفية دينية وفكرية وأدبية، وانفتاحه على دوائر مركزية، ومن ثم يتم التفاعل بين المراكز الثقافية المتكافئة والمتكاملة، وتختفي العلاقات المبنية على فكرة تسلط المركزية اللسانية الثقافية على توابع الأطراف والأصول والفروع.

وهكذا يرى معظم الباحثين اللسانيين الجامعيين الجزائيين أن معالجة مشكلة الهوية اللسانية الثقافية وانفتاحها على ألسن الثقافات العالمية يجب أن تتحرك بين القطبين المتضادين حول تمركز الهوية الحضارية ــ الانغلاق التام والانفتاح الكلي ــ لتحافظ على أصالتها وفي الوقت نفسه تنفتح على غيرها، ومن ثم يصبح بإمكانها أن تملأ المسافة الفارغة من جهة تسلط "الأخر" على "الأنا"، ولن يتحقق أي تمركز لتحرير " الأنا" من "الأخر" إذا لم تكن في تقابل جدلي مع "الآخر"، وبهذا تكتمل الشحنة اللسانية الثقافية المتفاعلة مع جميع أبعاد الهوية القابلة للتغيير والتحديث في حيزها الوطني والقومي والإسلامي والإنساني.

وفي الحقيقة فإن قوة خطاب الهوية عند الباحثين اللسانيين الجامعيين الجزائريين يرجع إلى تمسكهم بالتواصل مع المشرق العربي والعالم الإسلامي، وقد ساعدهم هذا على الحفاظ على هويتهم العربية الإسلامية، بل لم يشعروا أبدا بأنهم معزولون عن العالم الإسلامي والعربي في تحقيق هويتهم وضمان استمرارها وتأصيلها، ومن ثم فإن حدود سلطة هويتهم اللسانية الثقافية غير سلطة هوية حدودهم السياسية، وفي هذه الحالة تبرز إشكالية، الإتلاف والاختلاف في

مكونات الهوية اللسانية والفكرية والأدبية والحضارية، وهذا ما حاول الباحثون اللسانيون الجامعيون الجزائريون الكشف عنه بمنهجية موضوعية من خلال اختيار شكل خطاباتهم التي تكون أكثر التصاقا بشخصيتهم الحضارية، ومن هذا المنظور يستمد النسق اللساني والفكري والأدبي تميزه في الحفاظ على الهوية زمن تهديدها بالتشويه أو التحريف أو التغييب أو حتى الإعدام.

إن بعد الهوية والانتماء يشكلان منبعا لغويا وثقافيا وفكريا لا ينضب معينه عند الباحثين اللسانيين الجامعيين الجزائريين، وحافزا قويا للتحرر من الآخر المهدد لخصوصيات "الأنا" الحضارية اللسانية الثقافية العميقة الأصيلة الجهادية التحررية المستمرة تجاه "الواقع الوطني ونضاله وتاريخه"[33] والبنية الاجتماعية والارتباط " بالتاريخ ".[34]

وهكذا كانت محنة "الأنا"مع "الآخر"المستعمر من الهواجس الأدبية الكبرى في أدبيات **عند** الباحثين اللسانيين الجامعيين الجزائيين التي رسخت دلالات الوعي بكينونة الهوية والانتماء، ولا غرو فإن الآلام تولد الشعور المشترك لدى الجماعة تقوي بينها أواصر المحبة، وتثير فيها غريزة التعاون والتآزر، لمقاومة دعوات الاندماج.

ونحاول أن نقدم نموذجين من الباحثين الجامعيين اللسانيين الجزائريين وهما: عبد الرحمن الحاج صالح ومحمد الصغير بناني أما الأول فهو صاحب النظرية الخليلية الحديثة التي طبقها على تعليمية اللغات وأعطت نتائج لم تعهدها المسألة اللسانية الجديدة وتعليميتها على مستوى العالم العربي، وطبق عليها برامج الحاسوب في معالجة مختلف قضاياها المعجمية والتركيبية والدلالية، ومن ثم توصل إلى ما اصطلح عليه بعلم لسانيات الحاسوبية المتعددة التخصصات والمؤسسة لنظرية لغوية عربية جديدة مواكبة لعصر العولمة، وتأخذ النحو العربي الخليلي كمصدر لبناء نمط لغوي جديد، ومجال للمقارنة بينها وبين النظريات اللسانية الحديثة، فهذا نمط من تحديث المقاربات المعرفية اللسانية التراثية

المستوعبة للمعارف اللسانية الحديثة ونظرياتها، وكأن هذا المسعى يتجه إلى تجاوز سلطة لسان الآخر الذي أراد أن يمثل وحده نموذج المعرفة والحداثة.[35]

النموذج الثاني يمثله الباحث اللساني محمد الصغير بناني الذي له إسهامات متميزة في مجال المعرفة اللسانية، وسلطته في توجيه الإنسان وجهة معرفية منتجة ونعتقد أن أغلب فكره المعرفي اللساني يلخصه مقاله بعنوان "اللغة والعقائدية"[36]

ولا غرو فإن مملكة المعرفة كما يراها بارت تخضع لديكتاتورية اللغة ويراها الجاحظ قبله بقرون بأنها تتسلط عليها اللغة، وأدى هذا الفهم الجديد لقضايا اللغة إلى التقرير بأن الحدث اللساني والثقافي والتاريخي والاجتماعي والجمالي متفاعلة ومترابطة في الحياة العامة للأمم والأفراد التي تعاني أصلا من الحروب والثورات بين الشعوب والأمم وبين اللغات، ومن هذا المنظور فإننا نحاول طرح إشكالية الخطاب اللغوي في الجزائر في مواجهة الخطاب اللغوي الوافد من فرنسا في مراحل التقائهما الخلافي التاريخي والحضاري، وبخاصة في الربع الأخير من القرن العشرين سواء كان هذا الالتقاء من منطلق لساني أم فكري أم فني أم اجتماعي.

وفي ضوء هذا التقاطع التاريخي بين سلطة لسانين وفكرين وأدبين في ظرف معين كان هاجس الحداثة والتطور العلمي من أهم عوامل المثاقفة اللسانية، والتفاعل العميق مع الواقع اللساني والمنتوج الثقافي الفرنسي ظل توجه الجزائري للتواصل مع الآخر ضمن بعدين: بعد ذاتي مصدره العناصر اللغوية التراثية العربية التي ما زالت محتفظة بخصوبتها الفكرية المشعة القابلة للبعث والحياة والتجدد والتحديث.

والبعد الثاني وافد من الفكر اللغوي الفرنسي ليحدث تقاطعا مع البعد الأول، وبخاصة في الربع الأخير من القرن الماضي، ويختصر هذا التفاعل في صورتين: صورة الحفاظ على الهوية، وصورة حمى الحداثة في اللسان والفكر والأدب، ومدى مواكبتها للعصر والتطور العلمي والتكنولوجي، وكان استيعاب المناهج هو المركز والمحك في توجيه الفكر اللساني والأدبي الجزائري نحو تبني مواقف

ثلاثة: موقف الحذرين والمتوجسين من الانصياع الكلي للوافد، وموقف التوفيقيين، وموقف المتحمسين، وهذا ما نحاول الكشف عنه.

9ـ إيديويوجية تسلط لسان فرنسا في الجزائر:

إن تاريخ صور التسلط اللساني الفرنسي في الجزائر مر بمرحلتين كبيرتين هامتين: الأولى كانت في إطار لسان عصر الاستعمار بعلمانيته وأنساقه ومعارفه، والثانية في إطار ما بعد الاستعمار، وقد يتصل لسانها بلسان العولمة التي هي استمرار للأولى، وحلقة من حلقات الاستعمار اللغوي والفكري والثقافي الفرنسي، وكانت هذه العلاقة مؤسسة على استعمار الأرض، ثم استعمار العقل والوجدان، وسلاحها في ذلك سلطة اللسان بأبعاده المعرفية الثقافية والفكرية لكونه الحامل لهوية الأمم عبر تاريخ مراحلها الكبرى.

وكان من أهداف العصر الاستعماري العلماني الوصول إلى إلغاء لسان الآخر، واستئصال وجوده بإلغاء شكل رموز كيانه الحضاري؛ لأن قتل شكل الرمز يؤدي حتما إلى قتل فكرته، والنسق اللساني المعرفي أي كان نوعه هو: شكل وفكرة وواقع وهوية ووطن؛ ولهذا كانت إستراتيجية العلمانية فرض شكل أنساق لسانها المعرفي تحت طائلة كونية العلم، ومن ثم توحيد أشكاله، وهذا ما يفسر دوران الفلسفات الغربية وفكرها وعلومها الحديثة حول قضية مركزية: تتمثل في ثنائية اللغة والأرض، وما يتولد عنهما من فلسفات تبريرية، وأنساق دلالية معرفية لسانية تبدو إنسانية في مظهرها لكنها نفعية، وعدوانية في جوهرها.

وقد نجحت كل فلسفة من فلسفات الاستعمار الممتدة من عصر الاستعمار والعلمانية إلى عصر ما بعده الاستعمار المتصل بعصر العولمة، وتتفق ألسنة وثقافات كل هذه العصور المتلاحقة في هذا الهدف المركزي الذي يوحدها في إقناع الآخر بعدم جدوى لسانه وشكل معارفه، وثقافته الخاصة، ومن ثم تكونت عنده عقدة التخلف، فبحث عن البدائل فأصبح جاهزا لكل المراحل المتلاحقة والمتصلة بعضها ببعض.

وهكذا استفادت مراحل ما قبل العولمة والعولمة نفسها من مرحلة الاستعمار التي سادت فيها العلمانية لتفرض نفسها بمنهجية تسيطر بها على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية والتربوية، واختلط هذا كله بطريقة أو أخرى ليشكل منظومة نسقية متكاملة في أهدافها، مسيطرة بتكنولوجياتها الإعلامية الحديثة، الأمر الذي جعل منها وكأنها حتمية تاريخية لتطوير البشرية جمعاء، ومن ثم أصبحت تفرض نفسها على المعرفة الإنسانية، بل أصبحت هي المعرفة بذاتها ولا معرفة غيرها.

ويبدو بأن تكامل هذه المراحل لم يتم صدفة، وإنما بإستراتيجية منهجية محسوبة بدقة تعتمد على دراسة الآخرين، ونفسياتهم، ونفسيات مجتمعاتهم، وبنياتهم الفكرية والأدبية، وتتبع أدق التفاصيل حتى توهمنا بأنها تعرفنا أكثر مما كنا نعرف أنفسنا، وبهذا نقتنع بإعادة الفاعلية للغتنا ومنظومة أنساقنا المعرفية ضمن مشاريعنا في التحرر الاجتماعي والاقتصادي والتحضر المادي، وغالبا ما تكون البداية من محاولة إقناعنا بتحديث نظامنا التربوي لتجاوز تخلفنا والتخلص من مشاكلنا.

والسؤال الجوهري هل استطاعت هذه المراحل المتعاقبة للحضارة الغربية بعلمانيتها وعولمتها وبلسانها وأدبياتها، وثقافتها، وفلسفاتها وعلومها الإنسانية، ومنجزاتها التكنولوجية في التواصل الإعلامي والمعرفي المفتوح والسريع وإمكانياتها المادية والبشرية أن تسعد الإنسان الغربي نفسه، وتخلصه من أزمته الحضارية الحقيقية أم أنها نجحت فقط في تصديرها للآخرين؟

ويحضرني تشبيه مالك بن نبي للحضارة الغربية بألسنتها وعلمها وفكرها وثقافتها بأن كيانها الكلي تحمله رجل واحدة طينية مادية ستنكسر في أي عثرة تاريخية بسيطة؛ ويبين هذا التشبيه مدى المغامرة بمصير البشرية جمعاء، بل يكشف عن مقدار التعاسة التي يعيشها الإنسان الغربي نفسه من علمانيته وعولمته، وهذا ما يؤكده استقراؤنا لتاريخ البشرية في محطاته التنويرية الكبرى، ومن ثم فإن كثيرا من الباحثين المستقبليين يرون بأن الحضارة الغربية تسعى إلى تدمير نفسها

بنفسها لخروجها عن النواميس الكونية، وسواء اقتصرنا في اقتناعنا بهذه الحقيقة من خلال مؤشرات ترجع إلى ما تقوله السماء وحدها أم الأرض وحدها أم كليهما، ويجب أن نقتنع ــ شئنا أم لم نشأ ــ بأن الهزات التاريخية الكبرى المدمرة تأتي نتيجة عدم فهم النواميس الكونية.

10 ــ قضايا اللسان والمعرفة في الحضارة الإسلامية:

أرى أن ما نستطيع تقديمه للإنسانية ليس بالشطحات هنا وهناك، ولكن بالعودة إلى فهم قضايا اللسان المعرفي عند المسلمين الذي كان يستمد سلطته من لسان القرآن، وبالتالي فإن المساحة المعرفية كانت تشمل كل علوم الإنسان واللسان سواء في مستوى الأفراد أم النخب والجماعات طوال مراحل ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، ومن ثم فإن إستراتيجية العالم الإسلامي المستقبلية في التغيير والتحديث في جوهره لا في مظهره يجب أن تبدأ من قضايا اللسان ثم القراءة الواعية العلمية المنهجية الجديدة لتراثنا الحضاري والفكري الذي سيصنع من جديد الأمان المفقود للإنسانية لتكون أكثر اطمئنانا من عثرات التاريخ.

أ ــ إشكالية معرفة الآخر الأقوى في مواجهة "الأنا":

هناك ظواهر أخرى ناتجة عن العلاقات اللسانية والفكرية والثقافية بين الشرق والغرب، وكانت لها مساحة من الجدل الفكري والتناول المنهجي بين النخب الجزائرية، وتتمثل هذه في المثاقفة اللسانية والاستشراق اللساني والاستغراب اللساني في الحياة الفكرية والأدبية المتفاعلة خاصة مع ثقافة النموذج اللساني الفرنسي.

وكانت جهود حسن حنفي وإدوارد سعيد في التنظير لعلاقات جديدة في الاستشراق اللساني والثقافي[37]، والمثاقفة اللسانية، وعلم الاستغراب اللساني فتحا علميا جديدا يعيد النظر في الأسس التي تقوم عليها العلاقات اللسانية والثقافية بين الشرق والغرب لمرحلة ما بعد الاستعمار.

وفي هذا السياق فإن بعض الباحثين المعاصرين يرى ضرورة صياغة علاقات التفاعل اللساني والثقافي وتبادل التأثير بين الألسن والثقافات والآداب بمنظور جديد

يستوعب حقيقة منجزات وخصوصيات الشعوب الأسيوية والإفريقية وأمريكا اللاتينية، "ومن ثم ظهرت تحولات وتفريعات وتغييرات جذرية منهجية في حقيقة هذه العلاقات وصورها وأشكالها وأبعادها الفكرية والعلمية والحضارية، وهكذا أصبح ما يطلق عليه بـ"الدراسات الترجمية" تستحوذ على هذا المجال "التي أصبحت تثير أسئلة هامة حول دور الترجمة في الاتصالات غير الثقافية على نحو يجعلها على قدر كبير من الاستقلال عن الدراسات المقارنة أو الدراسات التقابلية بين اللغات أو الدراسات الأسلوبية المقارنة كما هي ألفرد مالبلان Alfred Malblanc عام المرتكز على أعمال شارل بالي,Charles Bally، ومنها أيضا ما يعرف الآن بالدراسات الاستعمارية، أوما بعد الكولونيالية، والمقصود بها الدراسات التي تبحث في العلاقات الثقافية بين الغرب بوصفه [38]مستعمرا وما يقع خارج الغرب من دول وقعت تحت طائلة الاستعمار"[39].

وهذه الظواهر الثلاثة أصبحت من أهم صور حوار اللغات والحضارات بمفهوم ثقافي اجتماعي، مركزه" التفاعل المتبادل بين اللغات"[40]، أو "تفاعل المراكز... وأطراف"المثاقفة: أو الإحساس بالعالم، والتلذذ بالتبعية [41]

وفي الحقيقة فإن علماء الاجتماع والأنثروبولوجية من جهتهم يرون بأن هذه العلاقات بين الألسن والثقافات من أعقد الظواهر الاجتماعية، وبخاصة ما يرجع منها إلى العناصر النفسية وظواهرها، أو ما يعرف ببواطن الثقافة أو الثقافة المستترة أو الضمنية؛[42] من رؤية أنثروبولوجية.

ولاشك بأن مظاهر الاستشراق اللساني والمثاقفة اللسانية، والاستغراب اللساني تضرب بأصولها إلى ما يعرف عند بعض الأنثروبولوجيين بعملية التجميع الثقافي، أو التراكم الثقافي الناتجة عن رغبة الأمم في تنمية وإثراء وتنويع وتجديد ثقافتها اللسانية بإضافة " سمات وعناصر لسانية ثقافية جديدة وجدت عن طريق التجديد والاختراع والاستعارة إلى السمات والعناصر اللسانية الثقافية الموجودة، ويترتب على ذلك زيادة العناصر والسمات التي تتكون منها ثقافة لسان المجتمع

الذي حدثت فيه هذه العملية...ويفرقون بين ثلاثة نماذج من التجميع الثقافي، وهي: التجميع التقدمي، والتجميع التركيبي والتجميع المنقلب إلى إبدال.[43] بالإضافة إلى ظهور مجموعة من النظريات الاجتماعية التي تحول التنظير للعلاقات بين هذه الثقافات، والقوانين المتحكمة في تطورها وتغيرها ومن هذه النظريات: نظرية الارتقاء الوحيد النسبة التي ترى " أن الجنس البشري يتقدم ثقافيا بشكل وئيد ومراحل التغير يستتبع بعضها بعضا في سلسلة متآلفة الحلقات"[44]، ونظرية الارتقاء بالمقارنة، و"هذه النظرية تعاكس السابقة وتنظر إلى أن الارتقاء التطوري يتم بسبب حركة عميقة تؤدي إلى نتائج متوازية من التماسات القائمة بينها وكل مظهر للمشابهة يمثلها مجتمعان، وفي هذا الاتجاه فان الحوادث المجتمعية تفسر ذاتها بالتزاوج الثقافي."[45]

أما قضية الاستشراق اللساني في الفكر الجزائري المعاصر فترجع إلى فترة النهضة الأدبية والفكرية والإصلاحية، ولعل أهم روادها في تلك الفترة المبكرة سعد الدين بن شنب من الجزائر، وكان هذا العالم من المتمرسين في اللسان الفرنسي والعربي، ولهذا كان ندا لمدرسة الاستشراق التي عرفتها الدراسات الشرقية في هذه البلدان إبان فترة الاستعمار وبخاصة في جامعة الجزائر، وفي فترة الاستقلال كانت جهود مالك بن نبي في مستوى مرحلة ما بعد الاستعمار.

والظاهرة الثالثة المتمثلة في الاستغراب اللساني لم يهتم بها الباحث اللساني الجامعي الجزائري بالقدر الكافي وبخاصة في المسألة اللسانية، ولكنه مارسها بقوة، فانكب على قراءة فكر وأدب وثقافة الفرنسيين، وواكب جديدها وخبر صحيحها وفاسدها، وازدهرت عملية الترجمة والنقل من الفرنسية إلى العربية أو العكس، كما زادت وسائل التواصل بين الثقافتين بزيادة وتنوع وسائل الإعلام والنشر باللغتين العربية والفرنسية: (كتب، دوريات، صحف، إذاعة، تلفزيون، انترنيت...الخ)

وكذلك ظهور مفاهيم تتقاطع مع السابقة، وتزيد مسألة العلاقات ثراء وتوسعا بعد أن كانت مختنقة في منهج الآداب المقارنة، وبخاصة ما يعرف بالدراسات ما

بعد الاستعمارية أو ما بعد الكولنيالية، أو ما يعرف أيضا بدراسات حقل التحيز وحقل التأصيل، وهذه المفاهيم وتنظيراتها كان لها دورها في إعادة الجزائريين لصياغة علاقات جديدة مع الحضور اللساني الفرنسي.[46]

إن الفرنسيين قد استعمروا وطن الجزائريين وأرادوا استعمار فكرهم ووجدانهم فلم يجدوا إلا اللغة الفرنسية وآدابها، والمثقف الجزائري الأصيل فهم هذه الاستراتيجية ذات الإيديولوجية الاستعمارية ففرق بين إنسانية الأدب الفرنسي وفكره، وبين الأدب الكولونيالي، وقد تفاعل مع الأول، وأعلن القطيعة التامة مع الثاني، وعلى العموم فإن علاقة الجزائريين ذوي اللسان العربي بالفكر والأدب الفرنسيين يحكمها الانقطاع التام أو الحذر الشديد للتواصل مع الفكر والأدب الفرنسيين قبل الاستقلال، والعكس صحيح في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين.

وأدى هذا الفهم الجديد في هذه الفترة لقضايا اللغة والفكر والأدب عند الجزائريين إلى التقرير بأن الحدث التاريخي والثوري والثقافي والاجتماعي واللساني والجمالي متفاعلة ومترابطة في الحياة العامة للأمم والأفراد التي تعاني أصلا من الاستعمار وما ينجر عنها من ثورات وحروب من خلفيات معينة تنتج واقعا فكريا وثقافيا خاصين، وهي حروب يشعلها "الآخر" المريض حضاريا لإخفاء نزوات مغامراته في التسلط والتوسع، وهذا ما يفسر بعض خصائص خطابات تلك الظروف التي تتسم بتثوير الفكر واللغة للمحافظة على وجود تلك الأمة من جهة، وذات مزاج خاص من جهة ثانية، فهي تتضمن في تعبيرها قدرا من الانفعال، والألم، والغضب الحاد، والرفض، والثورة، ولكن هذه العواطف والانفعالات الطارئة لا تكسر نظامها العقلاني الصارم من جراء بقائها تحت سيطرة المنطق الحضاري العربي الإسلامي، أو ما يمكن تسميته بـ " بلسان وفكر وأسلوب خطاب الوجدان الثوري الإنساني الحضاري الأصيل الهادف " الذي يعبر عن التباين مع الآخر ورفض سيطرته، وتزامن في هذه الفترة ظهور مجموعة من التيارات الأدبية واللسانية والفكرية المتفاعلة بوعي يتناسب مع التغيرات الاجتماعية والمواقف الثورية والجهادية في الجزائر.

كما أصبح الإنسان الجزائري في خطابه الفكري والأدبي يداوم على الاحتجاج بصوت عال ضد الآخر لنيل موقع حضاري في عالم متحرك متغير بشكل مدهش بعد تمكينه من أسباب التقدم العلمي والتكنولوجي والفكري والثقافي، وهذا الخطاب العربي الجديد جاء بعد مرحلة مطالب التحرير والحفاظ على الهوية اللغوية والثقافية، وفي الوقت نفسه تم ترسيخ مكوناتها ومظاهرها ورموزها التي تتأسس عليها الحياة الفكرية والأدبية والاجتماعية الجديدة.

كما ينظر إلى طبائع الجزائريين بأنها متميزة عن غيرهم لهذا أوصلهم واقعهم وفكرهم وأدبهم إلى استحداث روح جديدة حتى بلسان فرنسي نفسه فاستفاد منها الفرنسيون أنفسهم في إثراء لغتهم وأساليبهم وتصوراتهم، وبفضل هذا التميز للجزائريين حاولوا التدرج لاحتلال أعلى قمم الفكر الإنساني والفن اللساني.

10 ــ الانقسام اللساني صانع الانقسام الإيديولوجي وصانع صراع الذات مع ذاتها:

لا شك بأن الغزو الاستعماري الفرنسي لبلدان المغرب العربي كان غزوا ثقافيا ولسانيا قبل أن يكون غزوا عسكريا، لأنه متيقن أن احتلال الأرض لا يكفي لاحتلال العقول، ومن ثم لا سبيل إلى ذلك إلا باحتلال اللسان صانع الفكر والوجدان، وهذا التلاقي بين الواقع الفكري والأدبي الجزائري، والواقع الفكري والأدبي الفرنسي لم يتم بشكل منتظم ومنسجم وموحد في مقاصده الكبرى، ومن ثم يجب أن نميز بين التيارات الفكرية والأدبية والنقدية السائدة في فرنسا الواضحة في إيديولوجيتها اليمينية منها والوسطية واليسارية، والقاسم المشترك بينها يتمثل في توجهها العالمي الإنساني التنويري العلمي الحداثي وبعدياتها، وتبدو أنها في غالبها تسعى لتصدير مشاريعها اللسانية والثقافية والعلمية، وفي الوقت نفسه تدعي بأنها تؤمن بالتفاعل المتكافئ بين الحضارات والثقافات.

وهذه التيارات تسربت إلى الجزائريين، وتكيفت مع واقعهم بصورة غير تامة وكاملة، وكل تيار من هذه التيارات يحدد علاقته مع الإنتاج الفكري والأدبي

الفرنسيين، ومن هذه التيارات الكبرى التي امتدت إلى الجزائر نذكر منها: التيار اليساري بكل مكوناته اللسانية وتوجهاته وتباييناته في فكره وأدبياته، والتيار اللبرالي بكل مرجعياته الفلسفية والأدبية، وتصوراته للحياة الاقتصادية والثقافية المبنية على التحرير دون حدود وقيود، بالإضافة إلى التيار الإسلامي أو الإسلامي العربي بكل مذاهبه ومعتقداته ومرتكزاته الحضارية الذي وجد نفسه محاصرا بين التيارين الوافدين، ومن ثم كان لزاما عليه أن يغير استراتيجيته الفكرية والثقافية والعلمية، وكل تيار من هذه التيارات أصبح له منابره وأقطابه الفكرية والأدبية واستراتيجيته في تحديد علاقته مع الزخم الفرنسي الحضاري والثقافي والعلمي والتكنولوجي والفكري والأدبي والنقدي، وما يترتب عنها من بعديات في صيرورتها المستقبلية.

ونأخذ نموذجين من التيار اليساري بلسان عربي وفرنسي في الجزائر؛ الأول يمثله عبد الله شريط والثاني مصطفى الأشرف، والأول مع تعريب اللسان والقبول بتغريب الفكر إن كان ذلك ضروريا للتحديث والمعاصرة، والأخذ بأسباب الرقي الحضاري بمعنى الجمع بين التعريب والتغريب، والثاني مع تغريب اللسان والقبول بتغريب الفكر بمعنى سنكون مع النموذج الذي لا يقبل إلا بتغريب التغريب: تغريب اللسان والفكر معا، ولا يرى أي أمل للتطور المواكب للعصرنة والتحديث إلا بالتغريبيين معا، ومنطلقه من المنظومة التربوية التي يجب أن تعود إلى الفرنسية في العلوم التجريبية والدقيقة وحتى في علوم اللسان والإنسان، ويربط ربطا عضويا بين التخلف والمسألة اللسانية والثقافية التي هي أكبر مورث للتخلف الفكري والعلمي والأدبي، بل يرى أن العربية التي ما زال يسيطر عليها الفكر والثقافة السلفية صارت من أكبر أسباب التخلف وذات فضاء فكري ديني وأدبي جامد وغير قابل للتحديث ومواكبة العصر[47]

والنموذج الآخر يمثل التيار الذي يسعى إلى تحديث الفكر والخطاب الأدبي من خلال إعادة فهم التراث والعقل العربيين فهما يكشف عن عناصر القوة فيه التي يمكن لها أن تحرك الفكر نحو انطلاقة نهضوية حقيقية حداثية مواكبة لروح

العصر، وفي مستوى التحديات سواء في فترة تصفية الاستعمار أم فترة الاستقلال أم الفترة العلمانية أم فترة العولمة، وربما نجد تفريعات لهذا التيار متميزة بروحها وعقله، ولعل أبرزها ما يعرف بالتيار الفكري الإسلامي الفرنسي اللسان، ويمثل هذا النموذج مالك بن نبي الذي توفي سنة 1975 في فترة لم يسقط بعد المعسكر الشرقي، ولم يتقو تيار العولمة غير أنه اعتمد على مؤشرات قرآنية فتنبأ بهذا الواقع العالمي الجديد الذي أتى بعد سقوط المعسكر الشرقي، ودعا المجتمعات الإسلامية إلى الاستعداد لهذه الفترة وبخاصة في كتابه دور المسلم في الربع الأخير من القرن العشرين[48]

النموذج الثاني الذي يدعو إلى تحديث اللسان والفكر العربيين من خلال قراءة جديدة للتراث العربي وعقله ومراجعته مراجعة منهجية حداثية تحقق عروبة اللسان وعروبة الفكر وعروبة الحداثة، ويمثل هذا النموذج عبد الله شريط ومولود قاسم وعبد المجيد مزيان في أبحاثهم وكتبهم ونشير إلى بعض كتب هذا الأخير، ومنها بالإضافة إلى هذا الانقسام بين النخب الفكرية والأدبية الجزائرية، هناك تقسيم آخر لساني كان من بقايا فترة الاستعمار؛ وأعني بذلك التيار الفراكوفوني والتيار المعرب القومي والتيار المعرب الإسلامي، وأضيف إليها تيار آخر المعروف بالتيار الانجلوسكسوني وهؤلاء في الأصل من المعربين القوميين والإسلاميين الذين تكونوا في البلدان الأنجلوسكسونية، ويستغلون اللسان الإنجليزي في توطيد العلاقة مع نتاجه الفكري والثقافي، وهذا الحصار الجديد للفرنسية وفكرها وثقافتها لم يتم بتوافق وتكامل، وإنما أضاف عنصرا جديدا للصراع القائم بين الفرنسية والعربية في الجزائر.

كانت محنة الاستعمار كبيرة لكنها أوجدت فضاء لسانيا وثقافيا وفكريا للتفاعل بين الحضاريتين من الاتجاهين، وقد بدأ هذا التفاعل مباشرة بعد احتكاك الأمتين واكتشاف صورة الشعبين العربي في الجزائر والفرنسي في فرنسا.

11 ــ ترقية اللغة العربية ومعوقاتها:

إن ترقية اللغة العربية لتصبح لغة التخاطب اليومي في الجزائر وفي غيرها من البلدان العربية ما زال بعيد المنال غير أن ترقية اللغة العربية وازدهارها في المؤسسات الرسمية والتربوية يمكن أن ننظر إليه في رسم هرمي بحيث نلاحظ استعمال اللغة العربية في الأطوار من التعليم الأساسي والثانوي في قاعدته وفي التعليم الجامعي يقتصر على العلوم الإنسانية والقانونية والإعلامية وغيرها، ويتقلص في العلوم الطبية والزراعية والتجريبية والهندسية والتكنولوجيات العادية والمتقدمة وبتوكيماويات وغيرها.

وترقية اللغة العربية وازدهارها لن يتم إلا باستعمالها في جميع المجالات، وتكون في الحالات التالية:

أ ــ التخاطب اليومي والقراءة العادية:

أما التخاطب اليومي فما زال في الغالب يستعمل اللغة الدارجة أو الأمازيغية العادية أو الفرنسية عند جماعة من النخب المحدودة، واللغة العربية الفصحى لا تستعمل إلا نادرا ويقصر استعمالها على المناسبات الرسمية حيث تستعمل في الخطابة عامة والخطابة المسجدية، وغير ذلك.

وأما القراءة فهي بخلاف التخاطب فهي لا تتم إلا بالعربية الفصحى سواء في قراءة الجرائد والمجلات أم لكتب المطالعة العامة. قصص.. أشعار.. كتب المعرفة العامة..وأما وسائل الإعلام المرئية، فأغلب المتلقين من الشعب العادي، ويتم بالعربية الفصحى، والقلة من النخبة تستخدم القنوات الفرنسية.

وأما البرامج التلفازية للأطفال فأصبحت تعرب لسان الأطفال، وتفصحه، وكأنها أصبحت لصيقة بالطفل منذ السنوات الأولى من عمره، وتنافس لغة الأم الدارجة.

إن ترقية اللغة العربية وازدهارها لن يتم إلا إذا أصبحت لغة الحياة الاقتصادية ولغة البحث العلمي في التكنولوجيات المتقدمة والتخصصات العلمية التجريبية، ومن ثم نجد واقع اللغة العربية يتسع أفقيا، ولكنه يضيق عموديا.. اتساعه الأفقي

تحققه المدرسة الأساسية والثانوية، والتضييق العمودي يرجع إلى فرنسة أغلب التخصصات الطبية والعلوم التجريبية والتكنولوجيات العادية والمتطورة.

كيف يمكن لنا أن ننظر إلى الصراع اللساني في الجزائر بأنه أحد المعوقات لترقية اللغة وازدهارها وتعميم استعمالها؟

يبدو السؤال الاستشكالي من الوجهة الابستمولوجية يندرج ضمن العوائق الخفية للقضية ومنها:

أـ أدلجة المسألة اللغوية في الجزائر، عند الفراكوفيين حيث يلصقون لسان الفرنسية بالتقدمية والعلمية، ولسان العربية بالتخلف والهمجية وحتى بالظلامية والتطرف وبخاصة أثناء حمى الجدل الماهوي اللساني نتيجة منعطفات تاريخية لإعادة صياغة مشروع مجتمع(ميثاق ودستور)، وعند المعربين الأقحاح يلصقون العمالة والطابور الخامس للمتفرنسين والانسلاخ عن الذات والتنكر للهوية الثقافية والحضارة الإسلامية.

ب ـ أزمات فكرية وسياسية وحتى أمنية مرت بها الجزائر، وفي هذا الجو المحموم، ألصقت بالمعربين تهمة الأصولية والتطرف، وظهرت أصوات تشكك في عملية التعريب عامة وفي التعليم خاصة، وكانت حادثة تسريب أسئلة البكالوريا التي دفعت وزير التربية علي بن محمد للاستقالة، وهو من المدافعين عن العربية، وعملية تعميم التعريب في الجزائر في الإدارة والاقتصاد والمالية والتخصصات العلمية الجامعية، ومرسوم تنفيذه وتجميده كان مجالا لجدل سياسي إيديولوجي.

ويمكن في نهاية هذا البحث أن نمثل للصراع النخبوي المزدوج معرب ومفرنس بأنه معوق لترقية اللغة العربية، ومن هؤلاء النخب التي اخترناها كنماذج عامة من صناع الثقافة والفكر والقرار الساسي، ومنهم: مولود قاسم وعبد المجيد مزيان وبوعلام بن حمودة، وعلي بن محمد وعثمان سعدي في جبهة المدافعين عن تعميم التعريب والعربية وترقيتها وازدهارها لتعود إلى زمن عزتها وقوتها بوصفها لغة الفلسفة والعلم: (الفرابي، ابن سينا، ابن طفيل، ابن رشد، ابن خلدون.. الخ)

ومن الجبهة الفرانكوفونية المضادة لهؤلاء مصطفى الأشرف، ورضا مالك، وعبد اللطيف رحال وغيرهم، ومادام المقام لا يسمح باستعراض جهود كل هذه النخب، فقد اكتفينا بشخصيتين متميزتين في هذا الصراع وهما مولود قاسم وعثمان سعدي:

أ ــ مولود قاسم:

مولود قاسم هذه الشخصية العربية الأمازيغية السياسية الوطنية الفكرية الإنسانية التاريخية الخلدونية الجامع لروح الحضارات بألسنتها إذ كان يتقن تسع لغات حتى بلهجاتها المحلية وحتى القديمة منها مثل اللاتينية، ومن كتبه المتميزة الإنية والأصالة الذي خصص أغلب حيزه الأكبر للمسألة اللغوية، وكانت عبقريته ودفاعه عن هويته الحضارية الإسلامية العربية بارزة في ملتقيات الفكر الإسلامي الدائرة على كل ولايات الجزائر، والتي لم تعرف الجزائر مثيلا لها إلى يومنا هذا، ونختار شهادة تكشف عظمة هذه الشخصية الفذة:

قال محمد الصغير بلعلام في شهادته التاريخية المميزة أثناء لقاء تكريم الراحل مولود قاسم، أنّ الفقيد قد أقسم بألاّ يوقّع على أيّة وثيقة جزائرية باللغة الفرنسية، كما أنّه قرّر ألاّ يرد على أيّ بريد يرد إليه إلاّ باللغة العربية، وقال موظفو الوزارة التي كان يقودها أنّه كان صارما في التشديد على أهمية تشكيل الكلمات العربية باستخدام الآلة الراقنة لتوصيل المعاني الصحيحة بين الوزارات الحكومية، وقيل إنّه قام بجلب كتب اللغة العربية من دمشق وبغداد وزوّد بها مقرّ حزب جبهة التحرير الوطنيّ لرعاية مشروع تعريب الجامعة الجزائرية، لكنّه فوجئ باختفائها فيما بعد، فشاهد في دهشة مشروع التعريب وهو يفكّك أمام عينيه دون قدرة على التحرّك لوقف تلك المؤامرة.[49]

كان مولود قاسم نايت بلقاسم مسكونا بمصير اللغة العربية وبهموم الأمة الإسلامية، وكان رجلا محبا لانتمائه العربي الإسلاميّ، والدفاع عن العربية وإبراز دور الحضارة الإسلامية في المحافل الدولية، وكان رجلا جمع بين الأصالة والمعاصرة، وقد كلفه الرئيس هواري بومدين بتولي مشروع «التعريب»، وبخاصة

في التعليم الذي هيمنت عليه آنذاك اللغة الفرنسية بعد 132 عاما من التخريب الفرنسيّ للعقول والنفوس الجزائرية العربية المسلمة، لذلك لا بدّ على أبنائه في الجزائر أن يسعوا لحماية اللغة العربية والدفاع عن القيم الإسلامية والتشبّث بها في ظلّ استمرار المدّ الثقافيّ الفرانكفونيّ في الجزائر التي تعد المعقل الأول للغة الفرنسية في العالم بعد فرنسا.

ويرى أن المسؤولية الكبرى في مسألة التعريب هذه تُلقى قبل كل شيء على عاتق المثقفين بالعربية، والعبء على الشعب كلّه، لا الحكومة ومجلس النوّاب والمؤسسات الثقافية فحسب.

كان عاشقا للغة العربية الفصحى، وتمنى أن تسكن كل الصدور، وتترنم بها كل الألسن، حيث يقول: "نريد من المعلمين والمعلمات أن يفرضوا على التلامذة ألا يتكلموا إلا بالفصحى في المدارس وحتى في أوقات اللعب، فقد كان معلمو الفرنسية في المدارس الابتدائية الفرنسية في الجزائر يفرضون على الأطفال عدم التكلم إلا بالفرنسية داخل وجوار المدرسة، وكانوا يعاقبون التلميذ الذي يتلفظ بلفظة واحدة غير فرنسية، وذلك لتعويد الطفل التدرب على الفرنسية، لم لا نقلدهم في هذا ونطبقه على لغتنا نفسها؟ أي أن يفرض التكلم بالفصحى، وبالفصحى وحدها في جميع معاهد التعليم بمختلف درجاته –على أن يشمل ذلك المعلمين والمعلمات والأساتذة"[50]

كان يسعى بما أوتي من قوة إلى وقف المدّ الكبير للغة الفرنسية في الجزائر، وتحدى الفرانكوفونيين، حيث كان يعلم تماما كيف يفكّرون، فقال لهم: «إنّ اللغة العربية كانت لغة العالم في يوم من الأيام، وإنّها كانت تقود العقول وتطوّر العلوم»، وكان مدافعا شرسا عن اللغة العربية من خلال إشرافه على المجلس الأعلى للغة العربية، كما أنّه لم يتوان عن الكتابة حول الموضوع، خصوصا في مقاله الشهير المنشور في مجلة «الثقافة» الجزائرية، والذي حمل عنوان: «بجاية الإسلام علّمت أوربا الرياضيات بلغة العروبة»، وهو البحث الذي أراد منه أن يرد على الفراكوفيين بأنّ اللغة العربية قادرة على استيعاب كل العلوم.[51]

وكان يرد على الفرانكوفيين والمعربين المتشككين في صعوبة اللغة وعدم صلاحيتها للعصر، ويستغل معرفته باللغات فيقابل بين العربية السلافية كالتشيكية، والبولونية والروسية، وبين العربية والعبرية، ويذهب إلى أدق التفاصيل كأنه لساني متخصص، فيذكرهم بنزع الكسل العقلي عنهم، وبأن في الروسية ست حالات إعراب لا ثلاث فقط كما في العربية، وفي الفنلدية اثنا عشرة حالة لا ثلاث أو أربع أو ست فحسب، ولم يتذمر لا الألمان ولا الروس ولا الفنلنديون.

وعبقريته وإطلاعه الواسع على اللغات والفلسفات حين يرد على أعداء العربية ويستشهد بفلاسفة الألمان مثل فخته وهيجل وكانت ليفحم خصوم العربية، وكان هؤلاء الفلاسفة الألمان يقدسون لغتهم، ويرون فيها هويتهم وعزة وطنهم ورمز بقائهم وتميز شخصيتهم وحضارتهم. يقتبس كثيرا من أقوال الفيلسوف الألماني فخته عن حقيقة اللغة مثل قوله: "إن الألمان الذين هاجروا إلى أمريكا وكونوا هنالك جاليات ومدنا كاملة يتكلمون بلغتهم، ويحيون حياتهم، ويحافظون على تقاليدهم، بقوا ألمانا رغم تبدل التراب، أي رغم حياتهم في بلاد غير بلادهم الأصلية، أما الألمان الذين لو تغلب عليهم المحتل الأجنبي وأنساهم لغتهم فهم لن يعودوا ألمانا رغم بقائهم في ألمانيا"، و قول فخته أيضا: "إن الأمم المغلوبة التي تفقد لغتها تندمج وتذوب في جنس اللغة الغالبة"، وقول فخته أيضا: "إن اللغة تؤثر في الشعب المتكلم بها تأثيرا لا حد له، يمتد إلى تفكيره وإرادته،، وعواطفه وتصوراته، وإلى أعماق أعماقه، وإن جميع تصرفاته تصبح مشروطة بهذا التفكير ومتكيفة به."، وقول فخته أيضا: "إن الشعب المتأثر بلغة أجنبية يبتلع بدون شعور حتى الشتائم الموجهة إليه، ويتبناها، ويوجهها إلى نفسه، رغم أنها ضده، وعندما يفيق من ذلك فكل ما يبقى له هو محاولة التجرد من نفسه، وتقمص شخصية الأمة الغالبة ماديا، أو روحيا أو كليهما معا، حتى يتم اندماجه فيها كلية ولا تنطبق عليه كلمات التحقير المخصصة لبني قومه"، وقول فخته أيضا:" علينا أن ندافع عن ثقافتنا، وأصالتنا، ولغتنا، حتى نبقى دائما ألمانا، وضمن الخلود لأنفسنا ولأبنائنا، وأحفاد أحفادنا إلى أبد الآبدين،

ولنبقى من نحن، بجميع مقوماتنا وعناصر كياننا، أي أن نبقى ألمانا."، وقول فختــه أيضا:" إن هذه التربية ينبغي طبعا أن تكون باللغة الألمانية، والمعلمون ينبغــي أن يعلّموا بالألمانية، والكتب الدراسية أن تكون بالألمانية، ولذلك لا أتصور أن تكــون هذه التربية بلغة أخرى غير الألمانية، إني لا أتصور أن يعلم المعلمــون وتؤلــف الكتب الدراسية بلغة أخرى غير الألمانية، أيّا كانت هــذه اللغــة"، وقــول فختــه أيضا"كما أن الذي يفقد لغته ينتهي به الأمر إلى الذوبان، كما ذكرناه آنفا، وذلك أن اللغة هي القوة الطبيعية الأولى لأمة ما، فهي صدى روحها وأصالتها، وهي لســان شخصيتها والحافظة لتراثها، والضامنة لاستمرارها الروحي، والرابطة بين أجيالها إلى آخر الأيام "، وقول فختة أيضا:" إن العبد يأخذ لغة سيده، ألا نرى الآن أدبــاء لنا وقد بدأوا يتسابقون إلى الكتابة بلغة المحتل، للمدح والتملــق والتقــرب؟ مــاذا سيكون المصير بعد جيل أو جيلين أو ثلاثة؟. "، وقول فختــه أيضــا" إن التــاريخ يعلمنا أنه كلما وُجدت أمة من الأمم إلا وكانت لها لغتها الخاصة، وإن فقدانها لهذه اللغة يؤدي بها لا محالة إلى فقدان وعيها، وإنيتها وذاتيتها، لأن المحتــل يحــرص دائما على فصل ضحاياه عن ماضيهم بقطع وسيلة الاتصــال التــي هــي صــدى أسلافهم، والقوة الطبيعية الحية لأمتهم، إذ أن اللغة المكتوبة هي الإســمنت الــذي يضمن تماسك الوحدة الوطنية، وهي العروة الوثقى التي تربط بين الأحياء، وتصل بالأموات، ويكتب بها سجل الأمم."، وقول فختة أيضا يخاطب الألمــان، وكأنــه يخاطب العرب في الوقت الراهن" أيتها الأمة، أيها الألمان، استمروا فــي نــومكم وتهاونكم، حتى تفقدوا جنسيتكم ولغتكم، وإن أبناءكم هــم الــذين ســيدفعون ثمــن تهاونكم هذا! افقدوا أعزّ ما يملكه الإنسان، الخلق، وذوبوا في غيركم."[52]، ونظــرة فختة إلى اللغة الألمانية يتبناها مولود قاسم، وتعكس رؤيته إلى اللغة العربيــة، ثــم يعود ليقارن بين حال اللغة العربية وحال اللغة العبرية حيث يقول:

"حقا إننا نجد في كثير من بلدان العالم أسماء عبرية مستقاة من التوراة وتطلــق على مؤلفات أدبية، وأعمال فنية، ومسرحيات،..إلخ، ولكن الذي يزيد هــذا أهميــة

ويعطيه صدى أكثر في إسرائيل هو اللغة، هذه اللغة التي كانت قد فقدت طابعها كلغة حية، ولم يعد يُتكلم بها منذ أكثر من ألفي سنة، هاهي تعود إلى الوجود وإلى الحياة بصورة غاية في النجاح !"، ويقتبس أيضا كلام جمال الدين الأفغاني حين قال في مجلة العروة الوثقى:" لا سبيل إلى تمييز أمة عن أخرى إلا بلغتها، وهذا الأمر من الوضوح والظهور للعيان لا يحتاج معه إلى دليل أو برهان "

ويحاول الرد على من يشكك في اللغة العربية بالنظرة التقابليه بين راهن اللغة العبرية التي كانت في حكم الميت، واللغة العربية التي كانت حكم النائم، وكيف تمت مجالات إحياء الموات، ومجالات قتل النائم بقوله:" وهل هناك مقارنة بين موت العبرية، وتجمد العربية؟ ومع ذلك فقد رأينا كيف اجتازت اللغة العبرية بفضل إرادة المتكلمين بها والذين أرادوا إحياءها والتكلم بها، في طفرة فراغ يمتد إلى أكثر من ألفي سنة، أي إلى وقت لم تكن تعرف فيه العلوم! أي أنها لم تعرفها في الماضي؛ وإذا كان هذا حال العبرية فكيف بالعربية التي كانت لغة العلوم والفلسفة والحضارة في العصور الوسطى وبدأ النهضة الأوروبية؟."

هكذا تبدو عظمة مولود قاسم وثقافته الواسعة باللغات والفلسفات أن يكون قلما وصوتا متميزا في حسن اختياره لهذه الاقتباسات من هذا الفيلسوف الألماني فخته، وكأن فكره في قضية اللغة تتماهي مع فكر مولود قاسم في معركته لتحرير لسان الجزائريين كما تحررت أرضهم.

ب ــ عثمان سعدي:

هو من النخب الثقافية الجزائرية والسياسية والجامعية أصدر عددا من الكتب يدافع فيها عن اللغة العربية، ويرد على أعدائها من الفراكوفونيين ومنها؛ قضية التعريب في الجزائر: كفاح شعب ضد الهيمنة الفرانكفونية في الجزائر طبع سنة 1993، ودراسة تبين استمرار هيمنة اللغة الفرنسية على إدارة الدولة الجزائرية، وتهديدها للسيادة الوطنية واستقلال البلاد، ومعجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية. طبع بالجزائر في 2007. ونشره مجمع اللغة العربية في طرابلس بليبيا[53]، وكان من المدافعين بضراوة

عن اللغة العربية، ورئيس الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية منذ عام 1990، ويرى بأن عملية التعريب عرفت تراجعا بين سنتي 1978/1977 بعد إسناد وزارات التربية لمصطفى الأشرف والتعليم العالي لعبد اللطيف رحال والإعلام والثقافة لرضا مالك، وهي وزارات حساسة، ووزراؤها فرانكوفونيون معادون للتعريب، وتعميمه، وتم التنسيق بينهم لمحاربة اللغة العربية.

كما أن عثمان سعدي ومولود قاسم وبوعلام بن حمودة وعبد الحميد مهري من الذين عملوا على إصدار المجلس الشعبي الوطني لقانون تعميم استعمال اللغة العربية يوم 27 ديسمبر 1990، ويرى أن اللوبي الفرانكفوني المتنفّذ في السلطة جمده بمرسوم تشريعي صدر في 4 يوليو (تموز) 1992، ثم ألغي التجميد في 21 ديسمبر (كانون الأول) 1996، وأسس المجلس الأعلى للغة العربية لتطبيق القانون في السنة نفسها. وقرر اللوبي الفرانكفوني مرة أخرى توقيف تعميم استعمال اللغة في جميع المجلات بكل الوسائل الخفية بعيدا عن المراسيم، ويروي في تفاصيل المعارك التي خاضها مع الثلاثي الفرانكوفوني رضا مالك وعبد اللطيف رحال ومصطفى الأشرف في البرلمان[54].

وظهر هذا الصراع بين الفريقين على صفحات الجرائد ومنها ما وقع بين مصطفى الأشرف الذي نشر ثلاث مقالات بعنوان "مشاكل التعليم والتربية" في جريدة "المجاهد" الناطقة باللغة الفرنسية في أوت 1977، وأكدت المقالات تراجع قضية التعريب، وأشارت بوضوح إلى مشروع فرْنسة التعليم في الجزائر، ورد عليه عثمان سعدي وغيرها بدراسة مطولة بعنوان "وزير التربية الفيتنامي يرد على وزير التربية الجزائري"، لكن رضا مالك وزير الإعلام والثقافة منع نشر هذا المقال بكل الطرق ولم تر النور منذ ذلك اليوم بل واختفت أصلا ويشير عثمان سعدي إلى تحرك النخبة الفرنسية المثقفة والمتنفذة في القرار السياسي الذين يعدون خطا أحمر تعريب ثلاثة ميادين: إدارة الدولة الجزائرية، والاقتصاد، وتعليم العلم والتقانة بالجامعة.

كما أن ألان ديكو وزير الفرانكفونية الفرنسي عندما صدر قانون تعميم استعمال اللغة العربية عن المجلس الشعبي الوطني يوم 27 ديسمبر 1990 للقانون، أدلى بتصريح معاد له في اليوم نفسه، وشنت الصحافة الفرنسية حملة ضارية عليه، وعندما ألغى تجميد القانون تحرك النواب الفرنسيون في البرلمان الأوروبي، الذي أصدر في نوفمبر 1997 بيانا يظهرون معاداتهم للتعريب في الجزائر، ويتسترون وراء حقوق الإنسان كعادتهم حين يخلطون الأمور للتشويش، وهذا ما نلاحظه في لجنته الفرعية لحقوق الإنسان الذي جاء فيه: «إن سياسة التعريب جاءت نتيجة عمل فوج في ميثاق 1976، وإن اللغة العربية التي فرضت على المجتمع الجزائري هي اللغة الفصحى، وهي لغة مصطنعة بعيدة عن المجتمع، وعن العربية التي يتكلمها الشارع الجزائري، فالعربية الفصحى فرضت عنوة في التعليم والقضاء، وقد ألحق تعليم الفصحى الضرر بالفكر، ومكن الفكر الأصولي الظلامي الديني من الانتشار، وأدخل الحركة الإسلامية للبلاد».

وحركت فرنسا اللوبي الفرانكفوني بالجزائر للوقوف ضد العربية، واستخدموا وسائل شتى لإقناع النخبة المتنورة والشعب عامة بأن اللغة العربية متخلفة، وليست لغة العصر، وليس لها القدرة والكفاءة في تعليم العلوم والتكنولوجيات المتطورة، ولا يرونها إلا لغة البداوة والتخلف والأشعار، وردت عليهم «الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية» برسالة مفتوحة نشرت بالصحف يوم 28 مايو (أيار) 1999.

ويمكن أن نلخص بعض المعالم الأساسية والنتائج الواردة في هذا البحث:

1ــ إن الخطاب اللساني والفكري والأدبي الجزائري حتى نهاية القرن العشرين مازال يسيطر عليه الحضور الفرنسي، وهذا الحضور مر بمراحل من رمزية خطاب الخوف إلى رمزية خطاب التخويف، إلى رمزية خطاب الإعجاب إلى رمزية خطاب العشق الصوفي للآخر.

2 ــ إن اللساني والعالم والأديب والمفكر والمثقف الجزائري يتحرك في نشاطه المعرفي من خلال معاناته من سلطة تعدد الألسنة والحضارات، والثقافات في المراحل المختلفة عند التقائه بالآخر، وهذا ما ركزنا عليه في تحليلنا للواقع اللساني والخطاب المعرفي وإشكالياته بين مختلف النخب الجامعية الجزائرية التي تعاني من سلطة اللسان في مواجهة سلطة العرفان.

3 ــ صراع النخب الجزائرية حول المسألة اللغوية يمكن تصنيفها ضمن مجموعتين:

مجموعة أعدها تمثل المعوق الحقيقي لترقية اللغة العربية وازدهارها، وهذه المجموعة يمكن تقسيمها قسمين:

نخبة متفرنسة أصلا والمعروفة بالتيار الفرنكوفوني الجزائري والعدوة للغة العربية، وغالبا ما تتستر وراء شعارات إيديولوجية؛ ومن هؤلاء اخترنا مصطفى الأشرف ورضا مالك وعبد اللطيف رحال.

ونخبة أخرى متفرنسة، ولكنها ليست عدوة للغة العربية، وليست معرقلة لتطورها وترقيتها وتعميها؛ ومنهم على الخصوص مالك بن نبي ورشيد بن عيسى وطالب الإبراهيمي وغيرهم.

ـ الإحالات والهوامش:

[1] – راجع دستور 1996 ودستور 1989 المادة الثالثة.

2-*www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diglossie/*25519

3 - voir: https://fr.wikipedia.org/wiki/Diglossie

[4] – علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط1، ص 214

[5] –-بيار دي بواديفر، معجم الأدب المعاصر،ترجمة: بهيج شعبان،منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، ص 7

[6] - voir: *https://ar.wikipedia.org/wiki نخبة*

[7] - voir: *https://ar.wikipedia.org/wiki نخبة_مثقفة*

[8] – voir. *Halte à la mort des langues*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2001p 125

[9] -voir; *www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_mortdeslangues.htm*

[10] -voir; www.voltairenet.org/article145997.html

[11]–ابي القاسم محمد الحفناوي، تعريف الخلف برجال السلف،مؤسسة الرسالة تونس، ط1985،2،ص5.

[12] –مالك بن نبي،شروط النهضة،دار الفكر،ط3، 1969، ص121

[13]– مالك بن نبي،شروط النهضة،دار الفكر،ط3، 1969، ص 123

[14]– مالك بن نبي،شروط النهضة،دار الفكر،ط3، 1969، ص 124

[15]– مالك بن نبي،شروط النهضة،دار الفكر،ط3، 1969، ص 124

[16]– مالك بن نبي،شروط النهضة،دار الفكر،ط3، 1969، ص 126

[17]–محمد سليم قلالة، التعريب في الفكر والسياسة والاقتصاد،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1990،ص 38

[18] - Michel Foucault ,les mots et les choses ,éditions Gallimard ,1966.p **انظر**52-12

[19]ـ جيل دلوز، المعرفة والسلطة، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط1، 1987،7–28

[20]– يوسف الصديق، المفاهيم والألفاظ في الفلسفة الحديثة، الدار العربية للكتاب، تونس،(د.ت)، ص 29

[21] – يلاحظ هذا الارتباط في الاشتراك اللفظي في بعض اللغات الأوروبية بين الثقافة (culture) والفلاحة (culture)المرتبطة بالأرض والتربية(culture)،ويمكن مراجعة معادلة التكافؤ الثلاثية الأطراف لمالك بن نبي الذي يرى أن الحضارة = إنسان + أرض + زمن بمفهوم مطلق بمعنى حضارة غير منتمية أو مسلوبة الهوية إلى معادلة التكافؤ الرباعية الآتية :إنسان +لغة +أرض+ زمن وهذه الأخيرة تميز بين الحضارة الكاملة الهوية والناقصة الهوية.

[22] –Louis – jean Calvet , Linguistique et colonialisme , Petite bibliothèque Payot , Paris ,France

[23]–بيار دي بواديفر، معجم الأدب المعاصر،ترجمة: بهيج شعبان،منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، ص 7

[24]– انظر كتابه :مالك حداد , الحرية ومأساة التعبير لدى كتاب الجزائر،المؤسسة الوطنية للكتاب ه الجزائر، 1967

[25]––بيار دي بواديفر، معجم الأدب المعاصر،ترجمة: بهيج شعبان،منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، ص 729.

[26]– المرجع نفسه ص 729

[27]– انظر كتبه : مشكلة الثقافة،ومشكلة الأفكار في العالم الإسلامي ترجمة محمد عبد العظيم علي،و وجهة العالم الإسلامي، وشروط النهضة،ترجمة عبد الصبور شاهين،دار الفكر ط3 1969

[28]–عبد القادر جغلول،تاريخ الجزائر الحديث،دراسة سوسيولوجية،ترجمة فيصل عباس مراجعة خليل أحمد خليل،دار الحداثة، بيروت ط1981،1، ص223

[29] – ميجان الرويلي،وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، المغرب،ط3 ن 2002، ص 160

[30]– المرجع نفسه، ص 160

[31]– مولود قاسم، الإنية والأصالة، منشورات وزارة التعليم الأصلي والئؤون الدينية الجزائر، ص 125

[32] –Source : *la France du XX^e siècle*, Documents d'histoire présentés par Christophe Prochasson et Olivier Wieviorka, Paris, Seuil, 1994 ,p 145

[33]– عبد الله الركيبي، أوراس في الشعر العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1982، ص 49.

[34]– المرجع نفسه، ص 49.

[35]– انظر :عبد الرحمن الحاج صالح،النظرية الخليلية الحديثة،مركز البحث العلمي والتقني،الجزائر،2007،ص49–93

[36] –محمد الصغير بناني،"اللغة والعقائدية"،مجلة الثقافة،وزارة الثقافة، الجزائر، س 7 ع 98، ص 75–93

[37]– أنظر : ميجان الرويلي،وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، المغرب،ط3، 2002،ص 32–33

[38] – Chronique de Figaro, Editions Brentanos, Paris ,T1,T2

[39] ميجان الرويلي، وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، المغرب، ط2002،3، ص 32–33

[40]– عز الدين المناصرة، النقد الثقافي المقارن، منظور جدلي تفكيكي،دار مجدملاوي للنشر والتويع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 49

[41]– المرجع نفسه ص 13

[42] –انظر:إبراهيم مذكور وآخرون، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص 201

[43]– انظر: المرجع نفسه، ص119–120

[44]– انظر:جان بوارييه، تاريخ العرقية، ترجمة نسيم نصر منشورات عويدات لبنان 1974 ص 75

[45]– انظر:المرجع نفسه ص 76

[46] – أنظر : المرجع نفسه، ص 38–39

[47]-:Mostafa Lacheraf , L'Algérie nation et société ,Edition , S.N.D.Alger ,1978 ,p 313-346

[48]– مالك بن نبي، دور المسلم في الربع الأخير من القرن العشرين،29

[49] – انظر، *www.**arabiclanguage**ic.org/view_page.php?id=1339*

[50] – مولود قاسم، الإنية والأصالة، ص 114

[51] – أنظر، a-fnan.**blogs**pot.com/2015/03/**blog**-post.html

[52] – مولود قاسم، الإنية والأصالة، راجع هذه الاقتباسات في من ص112–1240

[53] – انظر، **عثمان_سعدي**، https://ar.wikipedia.org/wiki/

[54] – انظر، اللغة العربية صاحبة الجلالة، الثلاثاء 3 أكتوبر 2017 مـيلادي – 12 محـرم 1439 هجري.

ثنائية الأصل والفرع في تعليم النحو العربي من منظور النظرية الخليلية الحديثة

أ. لخضر قدور قطاوي
جامعة الشلف

تعرف الجامعات العربية والجزائرية خاصة ضعفا في تدريس النحو العربي مما أنتج لنا طلابا لا يحسنون نطق العربية، ولا يستطيعون التواصل مع النص الإبداعي العربي القديم منه والحديث، الأمر الذي يهدد وجودنا الحضاري بانقطاع هذا الجيل عن تراثه وحضارة أمته.

وقد بحثت في علل هذا الضعف من خلال ممارسة التعليم في الجامعة، فاهتديت بعد مدة من التعامل مع الطلبة إلى ضرورة بعث التعليم النحوي القديم وفق ما يدعو إليه اللساني عبد الرحمان الحاج صالح، فقد اهتم بأصول النحو عند سيبويه وغيره من علماء العربية. ودعا إلى تجديد الدرس اللغوي عامة بقوله: "إنّ هذا الذي جاء به علماؤنا قديما هو بلا شكّ جليل مفيد، إذ كفونا إلى حدّ ما البحث عن أهم القواعد، ولكن الاتكال على ما تركه أجدادنا الأبرار وإغلاق باب الاجتهاد عليه هو أنجع الوسائل لتجميد الفكر وهذا الذي حصل بالفعل" [1]وقد دعا لبعث الاجتهاد في تعليم العربية إلى العودة إلى التراث اللغوي العربي والعمل على إعادة قراءته بالربط بين مناهجه ومناهج التجديد الحديثة.

وبالفعل حين نعود إلى أمهات كتب النحو الأولى كالكتاب لسيبويه، والمقتضب للمبرد، وشرح الكافية للاستراباذي، وكذا ما كتبه الأندلسيون، فإننا لا نعدم تعليم فروع النحو إلا وهي مقترنة بأصوله، الأمر الذي يجعل الطالب محصلا لهذا العلم برد الفروع إلى الأصول.

إلا العصور المتأخرة التي أصابها الجمود وراحت تدرس فروع النحو بعيدا عن أصوله وخصائص العربية، الأمر الذي بتر النحو العربي عن جذوره، فصعب فهمه وقدم للطالب الجامعي في صورة المتسول الشحاذ الذي لا يعرف له أصل ولا فرع، فكرهه الطلاب، وكرهوا أساتذته، وهجروا كتبه.

وانعكس هذا الفتق في كلام الطلاب بله حتى على ألسنة خاصة جامعية تراهم يلحنون ولا يفهمون نص القرآن ولا ما أبدعه الشعراء حين يتعلق الأمر باستخدام آلية النحو لفهم خطاب النص القرآني أو الشعري أو غيرهما من منثور الكلام. وما هذه بالحال التي تليق بالعربية.

وللإجابة عن هذا الإشكال فإن ورقتي البحثية تتناول العناصر الآتية:

تركيز اللساني عبد الرحمن الحاج صالح على بعث الدرس النحوي في الجمع بين الأصل الفرع .

أنفق اللساني عبد الرحمن الحاج صالح عمرا مديدا ووقتا طويلا في سبيل تأصيل البحث اللساني العربي وكانت انطلاقته من مفهومية كون اللغة وضعا واستعمالا، أي: استخدام لهذا النظام، باعتبار اللفظ والمعنى شيئا في الوضع وشيئا آخر في المعنى."[2]

مفهوم الفصاحة وثنائية الأصل والفرع

بدأ عبد الرحمن الحاج صالح في معالجة مسائل أصول النحو انطلاقا من مفهوم الفصاحة التي وضعها المصطلح الأساس للسماع اللغوي الذي عدّ من أهم أصول النحو؛ وذلك لأنّ جل الأحكام النحوية الفرعية انبنت عليه أو ما قيس عليه. واعتمد طريقة التحليل البنيوي لكلمة الفصاحة، وأما مصدره الأصلي فهو الكتاب لسيبويه، والبيان والتبيين للجاحظ؛ لأنه يرى تصور سيبويه والجاحظ لمفهوم الفصاحة أقدم تصور لغوي علمي أصيل في ميدان العربية."[3]

وقام بجمع العبارات التي وردت في الكتاب مضمنة مفردة الفصاحة، من ذلك ما يبينه هذا الجدول:"[4]

	النص	موضعه في الكتاب لسيبويه
سمعنا	العرب الفصحاء يقولون ...	111/1و44/2 و426
سمعنا	ذلك من فصحاء العرب لا يعرفون غيره...	2/2
سمعنا	فصحاء العرب يقولون...، أو أنشدوا	477/1 و147/2 و148

فهذه المجموعة الأولى من الأمثلة الخاصة بسماع فصيح اللغة، ثمّ المجموعة الثانية وهم من ترضى عربيتهم، ثمّ المجموعة الثالثة وهم الموثوق به، أو بهم، أو بعربيتهم. ومن أمثلة المجموعة الثانية:

سمعنا ممن ترضى عربيته."[5]

وقال قوم ترضى عربيتهم."[6]

وقد قال قوم من العرب ترضى عربيهم."[7]

ويقوله أيضا قوم من قيس وأسد ممن ترضى عربيته."[8]

ومن أمثلة المجموعة الثالثة:

سمعنا العرب الموثوق بهم."[9]

سمعنا من نثق بهم من العرب يقول..."[10]

أنّ ناسا من العرب يوثق بعربيته."[11]

حدّثنا بذلك يونس عمن يوثق به من العرب."[12]

لقد أحصى عبد الرحمن الحاج صالح 45 عبارة وردت فيها صور سماع أو قول سمع من عربي أو مجموعة محددة ممن يوثق بعربيتهم.

ولاحظ ــ من خلال بحثه في مصطلح الفصاحة ــ أنّ رأي سيبويه وشيوخه في أن الفصيح لغويا هو من كانت عربيته سليمة ويقابله غير الفصيح لغويا وهو اللاحن، من هنا نستنتج بأن مفهوم الفصاحة عنده هو أصل من أصول النحو ارتبط بالنحو العربي وبأحكامه الإعرابية ذلك؛ لأنّ اللاحن في كثير من الأمثلة المقدمة في التراث لها صلة بأخطاء إعرابية تابعة لفروع النحو. على نحو ما وقع من لحن

في قوله تعالى﴿ إنّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ورَسُولُهُ﴾ حين قرأها أعرابيٌّ بكسر اللام في رسوله.

مفهوم الفصاحة بين النحو والبلاغة

والحاصل أن عبد الرحمن الحاج صالح أثار مناقشة مصطلح الفصاحة من منظور ثنائية علائقية بين النحو والبلاغة على حين في غالب الدراسات التي كانت تقدم للطلاب في الثانويات والجامعات يرتبط مفهوم الفصاحة بالبلاغة، وكشف عن المهاترات التي كانت تذهب إلى أنّ التشدق بغريب اللغة هو مما يلازم الفصاحة، وكان الجاحظ من أوائل العلماء الذي نبه على هذا الخلط الحاصل في مفهوم الفصاحة، وقد أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى قول الجاحظ:"ورأيت الناس يتداولون رسالة يحيى بن يعمر، على لسان يزيد بن المهلب: إنّا لقينا العدوّ فقتلنا طائفة وأسرنا طائفة، ولحقت طائفة بعَرَائِر الأودية وأهْظَام الغِيطان، وبتنا بعُرْعُرةِ الجبل وبات العدوّ بحَضِيضِه، قال: فقال الحجاج: ما يزيد بأبي عذر هذا الكلام. فقيل له: إنّ معه يحيى بن يعمر، فأمر بأن يحمل إليه، فلمّا أتاه قال: أين ولدت؟ قال: بالأهواز، قال: فأنّى لك هذه الفصاحة؟ قال: أخذتها عن أبي."[13]" ونقد الجاحظ هذا الكلام وشبيه به مما جيء فيه بغريب اللغة بقوله:"فإن كانوا إنّما رووا هذا الكلام؛ لأنه يدلّ على فصاحةٍ فقد باعده الله من صفة البلاغة والفصاحة. وإن كانوا دوّنوه في الكتب وتذاكروه في المجالس؛ لأنّه غريب، فأبيات من من شعر العجّاج وشعر الطِّرِمَّاح وأشعار هذيل، تأتي لهم مع حسن الرّصف على أكثر ذلك."[14]"

وأيّد عبد الرحمان الحاج صالح رأي الجاحظ؛ لكنه تعمق في تحليل هذا الخلط وربط فيه الأصل بالفرع، وذلك أن الأصل هو تلك اللغة السلسة ذات النشأة العربية التي لا يدخلها تصنع في إكراه دخول غريب اللغة في بعض التراكيب كي يحكم عليها بالفصاحة. فقال:"والجاحظ جدّ محقّ في ذلك على أنّ الفصاحة المتصنّعة لا علاقة لها بالبلاغة، ولا بالفصاحة التي يقابلها اللحن. ومن جهة أخرى كان الجاحظ أدرك جيدا ما يقصده النحويون من لفظ الفصاحة. إذ أيّ مولّد كان يمكن أن يلتحق

بالتلقين بفصحاء العرب ويكون فصيحا من غير سليقة فلا يلزم من ذلك أن يستعمل الغريب أو يتشدّق. ثمّ ليس هو المراد من مصطلح الفصاحة في عبارة فصحاء العرب عند سيبويه وأصحابه؛ لأنّ هذه الصفة كما قلنا مرارا صفة العرب الذين نشأوا في بيئة فصيحة واكتسبوا ملكة العربية، لا بالتلقين بل بنشأتهم في تلك البيئة"."[15]

اللهجات العربية وعلاقتها بالأصل والفرع

ولم يتوقف عبد الرحمن الحاج صالح عند مفهوم الفصاحة فبعد وضع هذه الأرضية لبحثه حول السماع اللغوي عالج مسائل نحوية ولغوية في غاية الأهمية تتصل باللهجات العربية، أو ما يسمى بلغات العرب، أو ما يطلق عليه اللغة الأدبية واللهجات. فهو يفند الزعم القائل بأنّ اللغة الأدبية التي جاء بها القرآن وشعر بها الشعراء لم تكن لغة التخاطب وهو رأي إبراهيم أنيس."[16]" ورأى بأنّ هذا الزعم إنما انتقل إلى المثقفين العرب ممن تأثّر بفكرة اسقاط الوضع اليوناني على الوضع العربي التي كانت من أعمال المستشرقين وتسمّى بـ (Arabic Koiné) وانتهى بطريقة المقايسة الدلالية إلى أنّ لفظة لغة في جميع النصوص المنقولة من القبائل العربية تدل على كيفية خاصّة في استعمال العرب، أو جماعية منهم لعنصر خاصّ من عناص العربية ، مثل النطق بصوت معين، أو الاستعمال لصيغة كلمة معينة أو تركيب معين ولا يطلقها أي: اللغة على لهجة بأكملها، أي: على لسان قبيلة أو إقليم. وخلص إلى أنّ مصطلح لغة هو طريقة استعمال جميع العرب، أو أكثرهم، أو لكثير منهم، أو أفراد قلائل منهم لوحدة من وحدات العربية على اختلاف مستوياتها ودعمّ هذه النتيجة العلمية بما صرح به سيبويه فيما يخص الألفاظ التي جاء فيها الخلاف بين قبائل العرب أنها لغتان أو ثلاث ."[17]" وأمثلة سيبويه هي:"ومنهم من يقول: ذَيْتَ فيخفّف، ففيها إذا خفّفت ثلاث لغات: منهم من يفتح كما فتح بعضهم حيثَ وحوثَ، ويضمّ بعضهم كما ضمّتها العرب، ويكسرون أيضا كما كسروا أولاء. "[18]"

ومما نحن بصدده من ثنائية الأصل والفرع يظهر جليا هنا عند عبد الرحمن الحاج صالح من ربط فروع النحو وهو ما يخص البناء وما جاء من خلاف في بعض الألفاظ بالعودة إلى الأصل وهو المسموع من العرب على اعتبار اللهجات لغة؛ لأنّ سيبويه لا يقصد من مصطلح لغة لهجة بأكملها بل عناصر لغوية خاصّة.

بين الشاهد النحوي وأصل كلية الحكم النّحوي

بحث عبد الرحمن الحاج صالح ثنائية الشاهد النحوي بين الأصل والفرع وخرج بنتيجة دلت على اجتهاد عالم لم يسبق إلى ما وصل إليه حول ما وصف به علماء اللغة من أن استقراءهم للمادة المسموعة كان ناقصا وبنوا كثيرا من أحكامهم النحوية على شاهد من بيت شعر واحد أو كلمة أعرابيّ. فذهب مذهبا مخالفا تماما لما شاع من هذا الحكم المجحف في حقّ علماء أجلاء استفرغوا ما في وسعهم من جهد في تتبع كلام العرب. فيقول في هذا الشأن:"يعتقد بعض معاصرينا أنّ سيبويه وغيره من العلماء القدامى قد عرضوا هذه الشواهد لا كدليل فقط على صحة ما بنوه من القواعد وما ذهبوا إليه من الأقوال؛ بل لأنهم بنوا عليها من نفسها قواعدهم، أو بعبارة أخرى: يعتقد بعض معاصرينا أن سيبويه وغيره من العلماء القدامى كلّما استشهد ببيت شعر أو بيتين فقد بنى قاعدته على ما ذكره من الشواهد وحدها. فهيهات أن يكون الأمر كذالك ... فهذا في اعتقادنا واعتقاد كلّ إنسان منصف إجحاف وظلم؛ لأنّ هذا البنيان العظيم الذي بنته الأجيال المتتابعة من النّحويين إلى غاية سيبويه يكون قد استخرج من عدد قليل من العبارات بحيث يمكن أن يكتفى في النّظر فيها برجل واحد في وقت قصير، والذي نلاحظه من عمق التحليل والاتساع العظيم للأماكن التي جرت فيها تحرّيات اللغويين وبحوثهم لا يسمح لنا بأن نقول بمثل هذا القول الساذج."[19]"

واعتمد في تحليله على ربط الفرع بالأصل الذي ليس هو الشاهد الشعري كما توهمه كثير من الباحثين المعاصرين وما سبقه إليهم ابن حزم الظاهري، وكان

اعتماده على ما قاله سيبويه في ربط الأصل بالفرع ورد الحكم الإعرابي إلى الكلية الأصولية وهو قوله:

"فهذا إنشادهم وأكثرهم ينصب"."[20]"

وقوله:"والوجه الأكثر الأعرف النّصب"."[21]"

وقوله:"وجاء في الشّعر من الاستغناء أشدّ من هذا"."[22]"

وقوله: "وهذا في الشعر أكثر من أن أحصيه لك"."

ففي كل هذه النّقول التي جاءت عن سيبويه دلّت على أنّ الأصل هو الاطّراد في نقل المسموع وأنّ فروع النّحو ومنها هنا حكم النّصب إنّما بني على أصل متين وهو كثرة المسموع الفصيح الذي بني عليه حكم النّصب.

إنّ الأحكام النّحوية التي تناولها علماء اللغة القدماء والمحدثين من أمثال اللّساني عبد الرّحمن الحاج صالح لم تبرح هذه الثّنائية التي يتطلبها الدّرس اللّساني بجميع مستوياته اللّغوية وهي سيرورة الفعل التّعليمي خصوصا في مادة النّحو بالجمع بين الأصل والفرع وتنبيه الطّلاب على هذا التّلاحم المنهجيّ في تقديم مادة النّحو العربيّ.

أمثلة عن ثنائية الأصل والفرع في التراث النحوي

ولا يخلو كتاب من كتب النحاة القدامى من هذه الثنائية التي نزعمها يقول المبرّد:"إنّما كان الفاعل رفعا ؛ لأنّه هو والفعل يحسن عليهما السكوت وتجب بها الفائدة للمخاطب. فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء."[23]" ففيه حمل فرع على الأصل وذلك أن الأسماء هي الأصل فلما وجدت احتاجت إلى الإخبار عنها وكذلك ما اشتق منها من أفعال لما حدثت احتاجت إلى معرفة محدثها وهو الفعل. حقيقة كما يذهب إليه المعتزلة أو مجازا كما يذهب إليه الأشاعرة.

اهتمام علماء الأندلس بالجمع بين الأصل والفرع في مصنفاته التعليمية

وقد اهتم علماء الأندلس والمغرب العربي قديما بضرورة الجمع بين الأصل والفرع في تعليم شتى فنون العلم خصوصا مع الفقه والنحو، فنجد ابن عصفور وهو من أشهرهم حين جاء إلى تعريف النحو في مصنفه جمع في التعريف بين الأصل والفرع فقال:"النحو: علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أجزائه التي تأتلف منها"."[24]" وهو تعريف فيه تأثر بتعريف الفقه حين عرفه الأصوليون بأنه العلم بالأحكام الشرعية المستنبطة من أدلتها التفصيلية من الكتاب والسنة.

والمراد في حدّ ابن عصفور بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب أصول النّحو، وأمّا أجزاؤه فهي فروع النحو وهي الأحكام الإعرابية المعروفة في أبواب النحو وموضوعاته.

ويستخدم ابن عصفور أصلا وهو تعليل الحكم الإعرابي يقول:"وتقول: ما يأتي زيدٌ إلاّ عمْراً فيحدّثُهُ. إن أعدت الضّمير على عمرو، لم يجز إلاّ الرفع لأنّ الفعل في حقه موجب، وإن أعدته على زيد جاز فيه الرّفع، والنّصب؛ لأنّ الفعل في حقّه منفيٌّ". "[25]"

فوظّف ابن عصفورأصل العلة، فالحكم معلل بعلتين علة إيجاب وعلة نفي، ومن شأن التعليل أن يحمل المتعلم على ربط الأجزاء بالكل، فيحصل الإدراك للمسائل العلمية التي يقدّمها له معلموه.

دعوة ابن خلدون إلى الجمع بين الأصل والفرع في تعليم فنون العلم وقد نبه ابن خلدون على ضرورة الاهتمام بتقديم أصول المسائل العلمية إلى المتعلم فقال: ""اعلم أنّ تلقين العلوم إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب"."[26]" وينبه في موضع آخر على هذه القضية التعليمية فقال: "وذلك أنّ الحذق في العلم والتفنن فيه

والاستيلاء عليه إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلا."[27] فهذا العالم الفذّ الخبير بأصول المعارف والفنون الإنسانية نبه كثيرا على ثنائية الجمع بين الأصل والفرع في عملية تعليم فنون العلوم.

نموذج عن ابن يعيش في توظيفه للأصل والفرع

وهذا المسلك التعليمي الذي يلحق الفرع بأصله نلمسه أيضا عند ابن يعيش في شرحه على المفصل إذ قال:"اعلم أنّ المؤنث على ضربين: مؤنث بعلامة ومؤنث بغير علامة، والأصل في كلّ مؤنث أن تلحقه علامة التأنيث للفرق بين المذكر والمؤنث."[28] فقد أشار ابن يعيش هنا بوضوح إلى الأصل والفرع، وذكر أصلا آخر وهو علة التفريق بين المذكر والمؤنث، واعتبر ما خرج عن هذا الأصل من فروع نحو دعد وهند أن التاء فيها مقدّرة.

خلاصة البحث

فلم يكن عبد الرحمن الحاج صالح ــ رحمه الله تعالى وجميع من ذكرنا من العلماء ــ إلا ذلك العالم العبقري الذي عمل على تجديد تعليم الدرس اللساني العربي، وقد أدرك ببصيرته النافذة أن الوقوف على قراءة الكتاب لسيبويه وأصحابه وكذا إعادة قراءة التراث اللغوي العربي قراءة واعية من شأن ذلك أن يجعل التعليم الجامعي في وجهة البحث والاجتهاد، مما يسهل حل مشكلات المجتمع العربي من خلال البحث في اللسان وتجديد البحث فيه بصفته حامل الحضارة.

وقد حاولنا فيما ساعفنا من حظ في هذه الورقة البحثية النحيفة أن نكشف عن ظاهرة اهتم بها عبد الرحمن الحاج صالح وهي ثنائية الجمع بين الأصل والفرع في تدريس علم اللسان العربي.

كما أن هذا البحث قد قدّم أمثلة تطبيقية لها بموسوم عنوانه ومن شأن هذا البحث أن يكون انطلاقة لمشروع مؤلف يكون مفصلا لهذه الظاهرة في تراثنا العربي والإسلامي وأخيرا تقديري وتشكري للقائمين على هذا الملتقى. وفقنا الله جميعا لما فيه الخير وسدد خطانا.

ــ الإحالات والهوامش:

[1] ــ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1 ص114موفم للنشر، الجزائر ط1، 2007م

[2] ــ انظر السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة ص29 ، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر ط1، 2007م،

[3] ــ انظر المرجع نفسه ص29

[4] ــ انظر المرجع نفسه ص31

[5] ــ الكتاب ج2 ص160

[6] ــ المصدر السابق ج2 ص269

[7] ــ المصدر السابق ج1ص193

[8] ــ المصدر السابق ج2 ص262

[99] ــ المصدر السابق ج1ص198و 405

[10] ــ المصدر السابق ج ص 2 269

[11] ــ المصدر السابق ج1 ص63

[12] ــ المصدر السابق ج1ص255

[13] ــ البيان والتبين ج1 ص377 و378، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د ط.

[14] ــ المصدر السابق ج1 ص378

[15] ــ السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص52، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012م.

[16] ــ انظر اللهجات العربية ص29 ، دار الفكر العربي،د ط، 1999م، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص147 موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012م.

[17] ــ انظر السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص154 موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012م.

[18] ــ الكتاب ج3 ص292 ، تح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيرت ــ لبنان، ط1، وبدون.

[19] ــ السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص318، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012م

[20] ــ الكتاب ج1 ص23

[21] ــ المصدر السابق ج1 ص44

[22] ــ المصدر السابق ج1 ص37

[23] ــ المقتضب ج1 ص 8 ، تح محمد عبد الخالق عظيمة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بالقاهرة، 1385 هـ ــ 1388هـ

[24] ــ المقرّب ، تح عادل أحمد عبد الموجود وعليّ محمد معوّض، ص 67، دار الكتب العلمية، بيروت ــ لبنان، ط1، 1998م

[25] ــ المصدر السابق ص 344

[26] مقدمة ابن خلدون ضمن تاريخ ابن خلدون ج2 ص1030،دار الكتاب اللبناني، بيروت ــ لبنان، ط1، 1981م

[27] ــ المصدر السابق ج2 ص770

[28] ــ شرح المفصل، تح عبد اللطيف بن محمد الخطيب، ج3 ص199، مكتبة دار العروبة،ط1، 2014م.

النظريّة الخليليّة الحديثة وأثرها في النهوض بتعليم اللغة العربيّة.

أ. جميلة عاشور
جامعة خميس مليانة

مقدّمـــة:

تحتلّ اللّغة العربيّة مكانة هامّة بصفتها لغة القرآن، ووسيلة لاكتساب المعارف وأداة للتفكير والإبداع، كماهي وسيلة للتّواصل بين أفراد المجتمع وتفاعلهم، ولهذا سعى الدارسون إلى استثمار نظريّات غربيّة عديدة تناولت مسألة تعليم اللّغات وتعلّمها للتغلّب على مختلف المشكلات التي طالت اللغة العربيّة؛ إلاّ أنّ ذلك لم يكن كافيا لقصور هذه النظريّات.

وعليه سنتناول في هذا البحث مبادئ أهمّ نظريّة لسانيّة عربيّة حديثة سبقت الكثير من نظيراتها في الغرب بأفكار ومبادئ رصينة؛ وسنحاول أن نقترح مختلف الحلول –على ضوء مبادئها–الكفيلةبتعليم اللغة العربيّةوالارتقاء بها.

– **موضوع البحث** :النظريّة الخليليّة الحديثة وأثرها في النهوض بتعليم اللغة العربيّة.

– **أهميةالبحث:**

– إحياء الإرث اللغوي والعلمي الذي خلّفه العرب القدماء؛ وما النظريّة الخليليّة الحديثة إلاّ امتداد مباشر للنّحو العربي الذي أبدعه الخليل وتلميذه سيبويه وغيرهما، واشتمالها على مفاهيم موضوعيّة يمكِن استثمارها للنّهوض باللّغة العربيّة.

– إزالة الغموض عن مفاهيم نحويّة وبلاغيّة كثيرة استعصى فهمهاعلى الدارسين.

- تبيين جملة من المصطلحات اللسانيّة التي تضمّنتها النظريّة الخليليّة الحديثة وتبيين أصالتها عند الدارسين العرب الأقدمين ومسايرتها لمستجدّات الدرس اللساني الحديث عند العرب والغرب.

- إبراز ما تضمّنته النظريّة الخليليّة الحديثةمن أجوبة وحلول لمشاكل تعترض تعليم اللغة العربيّة خاصّة ما يتعلّق بتيسيرالنحو والبلاغة وطريقة تعليمهما.

-أهداف البحث: يمكن تلخيص الأهداف في إطلاع الباحثين على مفاهيم ومبادئ النظريّة الخليليّة الحديثة، وإبراز كيفية استثمارها في ميدان تعليم اللّغات عموما، وتعليم اللّغة العربيّة وترقيتها خصوصا إنّ مسألة تعليم اللّغة وتعلُّمها تناولتها نظريّات لسانيّة غربيّة كثيرة والنظريّة الخليليّة الحديثة لاتقلّ شأنا عنها.

وقد ارتأيت أن أعالج الموضوع من خلال العناصرالآتية:

- نبذة عن النظريّة الخليليّة الحديثة.

-مبادئ ومفاهيم النظريّة الخليليّة الحديثة.

- مستويات التحليل في النظريّة الخليليّة.

- كيفيّة استغلال مبادئ النظريّة الخليليّة الحديثة للنّهوض بتعليم اللّغة العربيّة.

- نبذة عن النظريّة الخليليّة الحديثة:

هي نظرية لسانيّة، واسمها نسبة إلى العالم الفذّ الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) وتلميذه سيبويه(180هـ) وغيرهما من النّحاة العباقرة كـ ابن جني(391هـ) والرضي الإستراباذي (686هـ)وغيرهم*، ورائد هذه النظريّة هو الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح(رحمه الله) الذي يسعى إلى إعادة بعث النّحو العربي الأصيل بناء على ما استجدّ على صعيد البحث اللّساني فالنظريّة الخليليّة هي إعادة قراءة للتّراث النّحوي الأصيل، بالكشف عن المفاهيم العلمية التي سبق إليها النّحاة الأوّلون والتي لا تزال تجهلها اللسانيّات الغربيّة حتى الآن؛ حيث يقول عبد الرّحمن الحاج صالح: "لابدّ من الرّجوع إلى التّراث العلمي الأصيل...والنّظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصّدر الأوّل من الإسلام حتى القرن الرابع الهجري، وتفهُّم ما قالوه وأثبتوه من الحقائق العلميّة التي قلّما توصّل إلى مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان، ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب"[1]؛ فالنظريّة الخليليّة الحديثة ما هي إلاّ امتداد للنّحو العربي الأصيل الذي ابتدعه العلماء الفطاحل، وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهيدي وأتباعه الذين توصّلوا إلى مفاهيم ومبادئ "سيكون لها دورعظيم في تفسير العلاقات المعقَّدة المجردة الكامنة وراء اللغة "[2].

-مبادئ ومفاهيم النظريّة الخليليّة الحديثة:

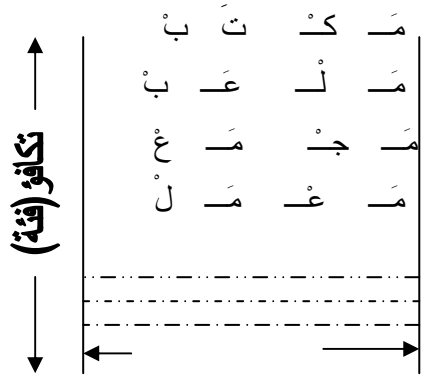
- مفهوم المثال والباب أوle schème générateur: هو حدّ إجرائي صوري تتحدّد به العمليّات المحدِثة للوحدات اللغويّة، ومفهوم المثال أوالباب ينطبق على كلّ مستويات اللّغة، في أدناها وهو مستوى الكلمة، وفي أعلاها وهو مستوى التراكيب؛ فمثال الكلمة هو"مجموع الحروف الأصليّة والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه، وهو البناء أو وزن الكلمة"[3]، أمّا في مستوى اللّفظة(lexie) فهو "مجموع الكلم الأصليّة والزّائدة مع مراعاة دخول هذه الزّوائد وعدم دخولها(العلامة العدميّة la marque zéro) كلّ في موضعه، وهو مثال

اللّفظة اسميّة كانت أو فعليّة"[4]؛ كما نجد المثال حتى في مستوى التراكيب، ويشار إليه بالصّيغة التالية:

[(ع ← م1) ± م2]±خ

فحرف (ع)معناه: العامل، و(م1)المعمول الأوّل، و(م2) المعمول الثاني، و(خ) المخصِّص.

فالباب أو المثال إذن:هو"مجموعة من العناصر تنتمي إلى فئة أوصنف وتجمعها بنية واحدة"[5]؛ وهذا القدر المشترَك بين عناصر الباب الواحد لا يكون مجرّد صفة، وإنّما بنية تنتج عند حمل كل فرد على الآخرين، فهذه العمليّة ليست تجريدا بسيطا يؤدّي إلى كشف فئة بسيطة هي "الجنس" بل هو عملية رياضيّة تُسمَّى"حمل الشّيء على الشّيء أو إجراؤه عليه" أو ما يُصطلح عليه في الرياضيات بـ التّطبيق Bijection (وهو من نوع التّقابل النّظيري) ويمكن أن نمثّل هذا على مستوى الكلمة بالرّسم الآتي:



فهذه فئة :اسم المكان الثلاثي أي باب: مَفْعَل (مثاله مفعل) .

تكافؤ (فئة) + ترتيب (أو نظم)= فئة اسم المكان (أي باب مَفْعلْ ومثاله مَفْعلْ)[6].

ففي هذا المثال (مثال مَفْعَلْ) توجد متغيِّرات هي الحروف الأصول؛ فالفاء تمثِّل الحرف الصامت الأوّل، والعين تمثِّل الحرف الثّاني، أمّا اللام فيمثِّل الحرف

الثالث. فالمثال يحصل إذن بتركيب عمليّتين "عملية تجريدية تؤدّي إلى فئة تسلَّط عليها هي نفسها عمليّة أخرى ترتيبيّة، فيحصل بناء معيَّن مشترك يُسمَّى مثالا"[7]؛ حيث تُرسَم فيه جميع العمليّات التي بها يتولّد العنصر اللّغوي في واقع الخطاب وبعبارة نحاتنا "تبنى عليه المفردة أو الكلام"[8]. ومفهوم المثال أبدعه النحاة العرب، ولا نجد له أثرا في اللسانيّات الغربية التي مازالت تعتمد على التّقطيع الساذج للوحدات اللغويّة، والعمل على مقابلة أجزائها ببعضها البعض وتصنيفها بحسب الأجناس التي تنتمي إليها؛ بخلاف النّحاة العرب؛ إذ يحملون العناصر على بعضها البعض بغية استنباط البنية التي تجمعها جميعا.

– **مفهوم الانفصال والابتداء:** اعتمد النّحاة العرب الأوّلون على طريقة علميّة موضوعيّة في تحليل الكلام وذلك باستغلال مفهومي: الانفصال والابتداء؛ حيث انطلقوا من أقلّ ما ينطق به ممّا ينفصل ويبتدأ (=ينفرد) "وهو عند سيبويه: الاسم المظهر أو الاسم المفرد يسكت عليه. والانفصال معناه لا يلحق به شيء، والابتداء معناه ليس قبله شيء، والانفصال والابتداء = الإنفراد"[9]. فالنّحاة يبحثون في الكلام الطبيعي عمّا هو أقلّ ما ينطق به من الكلام المفيد، فيكوِّن قطعة صوتيّة مثل: # كتاب # أو كلّ ما يمكن أن يكون جوابا لسؤال: ما بيدك ؟ مثلا. وهذه القطعة هي في الوقت نفسه كلام مفيد، وقطعة لفظيّة لا يمكن أن تنحلّ إلى أكثر من هذا بعمليّة الوقف؛ أي" يُمنَع الوقف على جزء منها(عدم إمكانيّة فصل أجزائها) وذلك مثل: "كتاب أو أحمد "، وغير ذلك ممّا يكون جوابا لسؤال مثل: ما هذا ؟ فهذه القطع من الكلام المفيد التي لا يمكن أن تنحل إلى أكثر من هذا بعمليّة الوقف، تكون منطلَقا للحد الإجرائي الذي سيتحدّد به الاسم والفعل وما يدخل عليهما بكيفيّة صوريّة محضة؛ أي دون اللّجوء إلى المعنى أو إلى أيّ جانب آخر غير اللّفظ الدال" [10]، ومعنى هذا أنّ التّحليل يركِّز على اللّفظ أوّلا وقبل كلّ شيء ثم يأتي المعنى بعده، وعلى حدّ تعبير الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح؛ فإنّ مبدأي الانفصال والابتداء يمكّنان الباحث من استكشاف الحدود الحقيقيّة التي تحصل في

الكلام، وبهذا ينطلق الباحث من اللّفظ أوّلا، ولا يحتاج إلى أن يفترض كما يفعله البنويّون والتوليديون، عندما ينطلقون من شيء لم يحدِّدوه. "ولا بدّ من الملاحظة أنّ هذا المنطلق هو في نفس الوقت وحدة لفظيّة لا يحدِّدها إلاَّ ما يرجع إلى اللّفظ وهو" الانفصال والابتداء"، ووحدة إفاديّة لأنّها يمكن أن تكون جملة مفيدة، وعلى هذا فهي تحتل مكانا يتقاطع فيه اللّفظ مع المعنى أو البنية بالإفادة "[11]، وقد لاحظ اللّنحاة أنّ القطعة الصوتية قد تحتمل عددا من الزيادات يمينا ويسارا بالتّعاقب دون أن تخرج أو تفقد وحدتها عن كونها لفظة مهما طالت، وسمّوا هذه الزيادة بـ "التمكّن"، وللتمكّن درجات: فهناك اسم الجنس المتصرّف؛ وهو المتمكِّن أمكن، والممنوع من الصّرف فهو المتمكِّن غير الأمكن؛ ثم المبني، فهو غير المتمكِّن ولا الأمكن" [12]وبفضل عمليّة الزيادة يتمّ الانتقال من الأصل إلى الفروع، ومن ثم تُحدَّد المواضع التي يمكن أن تظهر فيها زائدة ما ممّا يمكِّن من تحديد الأجناس من العناصر اللّغويّة التي يمكن أن تدخل على النّواة يمينا ويسارا داخل الحدّ الإجرائي.

– **مفهوم القياس:** القياس كمصدر للفعل "قاس "، هو تلك العمليّة المنطقيّة الرياضيّة التي سمّيناها تفريعا من الأصل على مثال سابق؛ أو هو "بناء كلمة أو كلام باستعمال مواد أوليّة هي كالمعطيات واحتذاء صيغة الباب الذي ينتمي إليه العنصر المُحدَث، وهذا التّفريع لا يجوز إلاّ إذا اطّرد الباب، وإذا لم يطّرد فيقاس على الأكثر؛ أي على الصّيغة الغالبة في الباب (أو القياس) وفي الاستعمال (لا في الاستعمال وحده)"[13]. وعلى هذا فالقياس هو تكافؤ العناصر في البنية نتيجة لحمل الوحدات بعضها على بعض، والجامع بين كل هذه الوحدات ليس فقط جنسها (أي الصّفات المميِّزة) كما هو الحال في القياس الأرسطوطاليسي الذي يكتفي فقط بعلاقة الاشتمال التي يركِّزون عليها في التحليل؛ بل إنّ النحاة العرب يتجاوزون هذا بإجراء أو حمل الشّيء على الشّيء؛ فهم لا يكتفون بالتّحديد بالجنس الذي ليس إلاّ مجرَّد فئة تشترك مجموع عناصرها في صفة واحدة أو أكثر؛ بل يعملون على إنشاء علاقات مباشرة بين العناصر التي توجد بين مجموعتين أو أكثر لاستنباط

البنية الجامعة بينها، وبهذا فإنّ التّحليل العربي الخليلي أرقى بكثير من التّحليل البنوي الذي يكتفي بتقطيع الكلام إلى قطع صوتيّة ثم مقابلتها بعضها ببعض بناء على الصّفات المميِّزة.

– **مفهوم الموضع والعلامة العدميّة:** الموضع هو المكان الذي تظهر فيه العناصر اللغويّة في داخل الحدّ الإجرائي الذي ينطبق على كل مستويات اللّغة، وبعبارة أخرى فهو الحيِّز الذي يمكن أن يظهر فيه عنصر مُعيَّن في البنية أو المثال. وتتحدّد المواضع بعمليّة الزيادة التدريجيّة يمين وشمال النّواة (أو الأصل)؛ إذ تمثّل هذه الزيادات التحويلات التفريعيّة التي يتمّ من خلالها الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع أو العكس، فمثلا: لكلّ جزء من اللّفظة موضع خاصّ داخل المثال أو الحد، كما هو مبيَّن في الرّسم الآتي:

حروف الجر	أداة التعريف	الأصل (النواة)	علامات الإعراب	التنوين والمضاف إليه	الصفة
→	→	↔	←	←	←
2	1	0	1	2	3

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ الزوائد الخاصّة باللّفظة الاسمية قد تدخل وتخرج بعمليات الوصل، ومعنى هذا أنّ مواضع النّواة الاسميّة قد تكون فارغة؛ أي خالية من أيّ عنصر لغوي، وهو ما يسمِّيه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بـ **ترك العلامة أو العلامة العدميّة (Expression zéro)**" وهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر؛ وذلك كجميع العلامات التي تميِّز الفروع عن أصولها (المفرد والمذكَّر والمكبَّر لها علامات غير ظاهرة بالنّسبة للجمع والمثنى والمؤنّث والمصغّر)، وكذلك هو الأمر بالنِّسبة للعامل الذي ليس له لفظ ظاهر وهو الابتداء"[14]، ويمكن إعطاء مثال عن مقابلة العلامة العدميّة لعلامة

ظاهرة، كالآتي:

سَاجِدْ ∅

سَاجِدَ ة

ومن هذا المثال يتّضح أنّ علامة المذكّر في اللفظة (ساجد) هي (∅) وتقابلها علامات لفظيّة ظاهرة

في اللفظة المؤنّثة (ساجدة) وهي التّاء، كذلك يمكن أن نعطي مثالا آخر حول الابتداء وما يقابله من العوامل اللفظيّة:

ع (العامل)	المعمول1 (م1)	المعمول2 (م2)
∅	المريضُ	يئنّ
كان	المريضُ	يئنّ
إنّ	المريضُ	يئنّ
تجرّع	المريضُ	الدّواء

ومن هذا المثال يتّضح أنّ الابتداء يعني التجرّد من العوامل اللّفظية؛ أي العلامة العدميّة (∅) في البنية التركيبيّة (المريضُ يئنّ) وتقابلها علامات لفظيّة ظاهرة وهي (كان وإنّ وتجرّع) في البنى التركيبيّة (كان المريض يئنّ) و(إنّ المريضُ يئنّ) و(تجرّع المريضُ الدّواء). والجدير بالذِّكر أنّ مفهوم الموضع انفردت به النظريّة الخليليّة الحديثة، ولا وجود له في اللّسانيات الغربيّة الحديثة.

– **مفهوم الأصل والفرع:**يعتمد التّحليل اللّغوي عند العرب على هذين المبدأين؛ وقد ميّز النّحاة العرب الأصول عن الفروع؛ إذ يقول سيبويه: "لأنّ الأسماء كلّها أصلها التذكير"[15]؛ وعبّر في موضع آخرعن هذين المفهومين بقوله: "فالأفعال أثقل من الأسماء لأنّ الأسماء هي الأولى، وهي أشد تمكُّنا ... واعلم أنّ النّكرة أخفّ عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكُّنا...لأنّ النّكرة أوّل؛ ثم يدخل عليها ما تعرَّف به، واعلم أنّ الواحد أشد تمكُّنا من الجمع لأنّ الواحد الأوّل...واعلم أنّ المذكَّر أخفّ عليهم من المؤنّث لأنّ المذكَّر أوّل، وهو أشد تمكُّنا، وإنّما يخرج التأنيث من

التذكير"[16]؛ فالأصل إذن هو" ما يبنى عليه ولم يبن على غيره، وهو أيضا ما يستقل بنفسه – أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده– ولا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه فله العلامة العدميّة (marque zéro La) والفرع هو الأصل مع زيادة أي مع شيء من التحويل"[17]؛ والأصل هو العنصر الثّابت المستمر الذي لا زيادة فيه أو النواة، ولهذا يُرمَز له بالصفر (0 الأصل) فالتجرّد من الزوائد أو العلامات هي دائما الميزة الأساسيّة للأصل، وهكذا فالاسم أصل والفعل فرع؛ لأنّ الاسم يمكن أن يظهر وحده في الكلام؛ أمّا الفعل والحرف فلا يظهران أبدا إلاّ مع الاسم أو مع كليهما. والمفرد أصل للمثنّى والجمع، لأنّ المثنّى والجمع يحصلان بزيادة شيء عليه."فكلّ كيان لغوى إمّا أصل يبنى عليه غيره، أوفرع يبنى على أصل أوأصول (بشرط أن يكون البناءعلى مثال سابق موافق لقياس العرب)، فالأصل عند العرب هو ما يوجد، ويستمرّ في جميع فروعه، وهو ما لا يحتاج إلى علامة، وهو بذلك يستغنى عن فروعه إذ يبنى عليه ولا يبنى هو على غيره"[18]، والانتقال من الأصل إلى الفروع، هو تحويل يخضع لنظام من القواعد، وقد بيّن النّحاة العرب أنّ التّحويل أوالتّصريف يحصل إمّا بالانتقال من الأصل إلى الفروع فيكون التحويل طرديّا، وإمّا بردّ الفروع إلى الأصل فيكون التحويل عكسيا، وهو عند النّحاة "ردّ الشّيء إلى أصله "؛ والتحويل هنا تناظري فهو مقابلة، أو تطبيق بالنّظير لمجموعة من العناصر على مجموعة أخرى؛ وهو بهذا المعنى "إجراء أو حمل الشيء على الشيء ".

– **مستويات التحليل في النظريّة الخليليّة:** لم ينطلق النّحاة العرب الأوّلون في تحليلهم للّغة من مستوى الوحدة الصوتية، ولا مستوى الكلمة، ولا مستوى الجملة؛ بل هو مستوى اللّفظة (lexieLa) ومنه ينطلق التحليل إلى ما تحت وإلى ما فوق، باعتباره المستوىالمركزي، والجدول التالي يبيِّن مستوى اللفظة والمستويات التي توجد تحتها وفوقها:

المستوى(5)	أبنية الكلام أو البنى التركيبيّة(Tectonies)
المستوى(4)	اللّفظة (Lexie): الأسماء والأفعال مع العلامات التي تدخل على كل واحد منهما.
المستوى(3)	الكلم: اسم وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل.
المستوى(2)	الدوال (العناصر الدالة): مواد أصلية، صيغ، حروف المعاني، ترك العلامة.
المستوى(1)	الحروف: (Phonèmes) وعددها في العربية (28) حرفا جامدا، و(6) أصوات (حركات وحروف مد).
المستوى(0)	الصفات المميزة: المخارج من الحلق إلى الشفتين، والصفات: الجهر والهمس والغنة ...الخ.

يتكوَّن كل مستوى من المستويات من وحدات، وتتكوَّن هذه الوحدات بدورها من عناصر أخرى تنتمي إلى المستوى الأسفل، ولكلّ مستوى حدّ أو مثال خاص به.

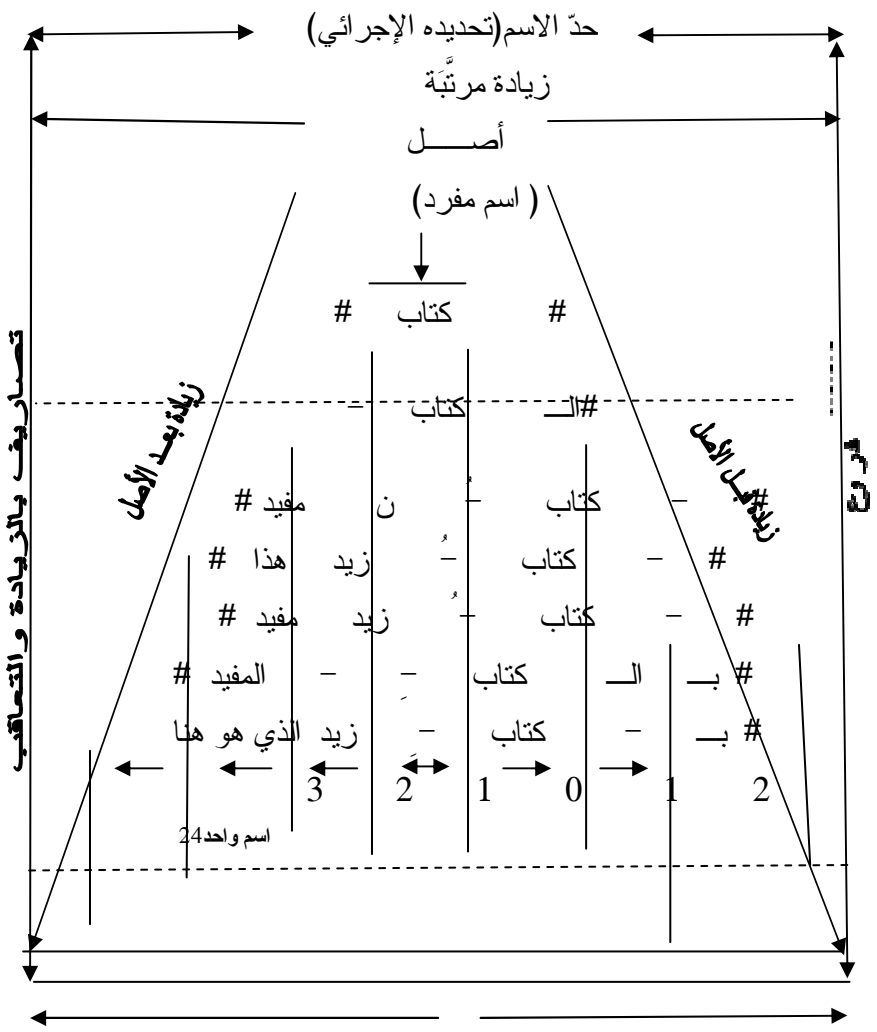
- **المستوى**(0): يمثِّل مستوى الصفات المميِّزة، والحروف.
- **المستوى**(1): يمثِّل مستوى الحروف أو الوحدات الصوتية.
- **المستوى**(2): يمثِّل مستوى الدوال، وهي أربعة أنواع: المادة الأصليّة (أي المواد المكوَّنة من حروف المعجم، مثل: الجيم واللام والسين في كلمة "جلس") والوزن أو الصيغة، وحروف المعاني(وهي الأدوات التي تدخل على الاسم والفعل)، وترك العلامة (أو العلامة العدميّة).
- **المستوى**(3): يمثِّل مستوى الكلم.
- **المستوى** (4): يمثِّل مستوى اللفظة.
- **المستوى** (5): يمثِّل مستوى أبنية الكلام أو البنى التركيبية.

- **مستوى اللفظة:** رأى النّحاة العرب الأوّلون أن ينطلقوا في تحليل اللّغة من اللّفظ وحده، دون اللّجوء إلى المعنى، وأن يقدِّموا اللّفظ على المعنى؛ لأنّ المعنى

يُفهَم من اللّفظ، فبدأوا تحليلهم من مستوى "اللّفظة" التي هي وحدة لفظيّة (Unité sémiologique) لا يحدِّدها إلاّ ما يرجع إلى اللّفظ وهو الانفصال والابتداء وفي نفس الوقت وحدة إفادية (Unité communicationnelle) لأنّها يمكن أن تكوِّن جملة مفيدة، وعلى هذا فهي تحتل مكانا " يتقاطع فيه اللّفظ مع المعنى أو البنية بالإفادة "[19]، وقد أشار سيبويه إلى اللّفظة في مواضع كثيرة من الكتاب بقوله: "لأنّه قبيح أن تفصل بين الجار والمجرور، لأنّ المجرور داخل في الجار فصارا كأنهّما كلمة واحدة"[20]؛ أي أنَّ اللفظة، مجموعة من الكلم تجري كأنّها كلمة واحدة، وكان يعبِّر عن اللّفظة بأسماء أخرى، مثل: "الاسم الواحد" أو "ما بمنزلة اسم واحد" أو "ما بمنزلة اسم واحد مفرد"، يقول:" فأمّا النّعت الذي جرى على المنعوت، فقولك: "مررت برجل ظريف قبل" فصار النّعت مجرورا مثل المنعوت لأنّهما كالاسم الواحد، وإنّما صارا كالاسم الواحد من قبل أنك لم تُرِد الواحد من الرّجال الذين كل واحد منهم رجل، ولكنّك أردت الواحد من الرجال الذين كل واحد منهم رجل ظريف"[21]، ويعرِّف **عبد الرحمن الحاج صالح** "اللّفظة" بقوله: "إنَّ الوحدات في هذا المستوى ليست هي الكلم مجرَّدة من لوازمها، بل هي وحدات يندمج فيها الاسم والفعل مع ما يقترن به لزوما من أدوات مخصِّصة له، ثابتة وغير ثابتة (على صورة ((دخول)) و((خروج)) يُسمَّى عند نحاتنا القدامى بالتّعاقب) بل ومن وحدات مماثلة (أي من جنسها ومستواها) تخصِّصها على مثل ما تفعله الأدوات(إذ تقوم مقامها، وتؤدِّي ما تؤدِّيه، وذلك مثل المضاف إليه والتّركيب المُسمَّى بالصِّلة والموصول، والصفات، وحتى الأبنية المسمَّاة من حيث الإفادة فقط جملا"[22]اللّفظة هي أحد أنواع الكلم مع ما يدخل عليه من علامات، ومخصِّصات، بمعنى أنّها عبارة عن تركيب الاسم مع الاسم، أو الاسم مع الفعل، أو الفعل مع الحرف.

واللّفظة نوعان: لفظة اسمية ولفظة فعلية، وللّفظة الاسميّة حدّ واحد، وللّفظة الفعليّة ثلاثة حدود باعتبار الماضي والمضارع والأمر"[23]، وانطلاقا من المفاهيم السّابقة، يمكن بناء المثال أو الحدّ الذي يتحدّد به الاسم، وهو كما يلي:

- **اللّفظة الاسميّة:**



يحدَّد الاسم هنا لفظيا لا بمعناه؛ أي بما يدخل عليه من العناصر، يمينا ويســـارا؛ ففي الحدّ الإجرائي نجد عنصرا ثابتا وهو النّواة أو الأصل، وهذا الأصل يُسبَق بعدد من الوحدات اللغويّة التي تُعتبَر جزءا من حدِّه وهي قرائنه، وتزاد في اليمين وفـــي اليسار، أو فيهما معا، وتتمثّل القرائن التي تدخل على الاسم في حروف الجـــر وأداة

التعريف والمضاف إليه، والصفة، والموصول وصلته ...الخ، وبزيادة كل عنصر من هذه العناصر يتمّ الكشف عن مواضع كل منها؛ ولكلّ جزء من اللّفظة موضع خاص، والمواضع التي تحتلّها الكلم تتحدّد بالتحويلات التفريعيّة أي الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع. والمواضع الموجودة في الحدّ الإجرائي للاسم، هي: 0 وهو النّواة أوالأصل الذي يتفرّع إلى لفظات متكافئة، بواسطة عمليّة الزيادة يمينا ويسارا. ⟷

- على يمين النّواة:

1 ⟶ وهو موضع (ألـ) التعريف.

2 ⟶ وهو موضع حروف الجر.

- على يسار النّواة:

1 ⟵ وهو موضع علامات الإعراب.

2 ⟵ وهو موضع التنوين والإضافة.

3 ⟵ وهو موضع الصفة.

فلفظة # كتاب# هي الأصل الذي تتفرّع عنه لفظات أخرى مكافئة له (أي بمنزلته) بواسطة عمليّة الزيادة التدريجيّة يمينا ويسارا، وكلّما أضفنا علامة أو زائدة من الزّوائد، فإنّنا نفرّع على الأصل وحدة جديدة مثل:# الكتاب # و# كتابٌ مفيدٌ # و # كتاب زيدٍ هذا# و# بالكتابِ المفيد#...الخ، وتكوّن كل واحدة منها كلاما مفيدا، كما لايمكن أن يوقَف على جزء منها، وقد تطول هذه القطع إلى مالا نهاية. وتحدث الإطالة في الموضعين2 و 3، كما يظهر أنّ هناك تعاقبا أفقيا بين الموضعين 1 و 2 أي بين التّعريف والتنوين والإضافة، وهناك تعاقب عمودي بين التنوين والإضافة.

وقد بيَّن النّحاة العرب أنّ التحويل يحصل إمّا بالانتقال من الأصل إلى الفروع، فيكون التحويل طرديّا وإمّا بردّ الفروع إلى الأصول فيكون التحويل عكسيّا، وهو "ردّ الشّيء إلى أصله". وبهذه العمليّات يتحدّد موضع كل عنصر داخل المثال،

والمواضع التي توجد حول النّواة، قد تكون خالية؛ لأنّ الموضع شيء وما يحتوي عليه شيء آخر، وأمّا الزّوائد فتدخل وتخرج، وهو ما يتّصف به الإدراج الذي يتم هنا بالوصل؛ إذ يمكن أن نحذف أحد الزّوائد الداخلة على الأصل من غير أن تزول اللّفظة، وهو بخلاف الإدراج الذي يحصل بالبناء والذي يكون في داخل الكلمة، وكذلك داخل النّواة التركيبيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ نفس الشيء ينطبق على اللّفظة الفعليّة من حيث أنّ حدّها الإجرائي يبدأ أصغر قطعة في الكلام ممّا يمكن أن ينفصل ويبتدئ، "فلا يصعب التعرُّف في القطعتين #ضَرَبْت# و#ضَرَبته# التي تشكِّل بدورها لفظات وهي أصغر قطع دالة، مثل"ضَرَب"التي يمكن استبدالها بـ، "كَتَب"، "جَلَس "..الخ. كما يمكن استبدالها بـ" تُ" "ـــه"، " تَ"، تِ "، " ـــتم، "∅"، "∅ ت"...الخ، و "ـكَـ"، " ـكِـ"، "كم"، "ـها "، ...الخ. فهذه الوحدات تحمل نوعا من التمكّن، لأنّها تحتوي على عناصر تتنوّع عن طريق التعاقب المطلق... ومع ذلك فإنّ هناك علاقة بناء حقيقيّة تربط بين الفعل والضمير"فاعل"، وتُشكّل مع بعض وحدة لا يمكن الفصل بينهما"[25]، "وهذه البنية تمثّل نواة اللّفظة الفعليّة، كما تقترن بها الزيادات خارج النّواة من اليمين ومن اليسار وتشكِّل لنا في مجموعها : {النّواة الفعليّة (فعل ضمير× مرفوع) + زوائد ثابتة أو عدميّة ∅} .وللّفظة الفعليّة ثلاثة حدود أو مُثل، حدّ الفعل الماضي الدال على حدث منقطع، وحدّ الفعل المضارع الدال على الحدث غير منقطع، وحدّ فعل الأمر، والفعل يُحدّد بما يقترن به من العناصر اللغويّة يمينا وشمالا وهذه القرائن تُعتَبَر جزءا من حدّ الفعل "[26].

هذا إذن كلّ ما يخص مستوى اللّفظة والذي اختاره النّحاة العرب أن يكون مُنطلقا لهم لتحليل اللّغة ومنه انطلقوا إلى ما فوق اللّفظة وما تحتها؛ أمّا المستويات التي توجد تحت اللّفظة فهي:

– **مستوى الكلم:** وفيه تندرج العناصر الدالة المتكوِّنة من المستوى السّابق، وهي أقلّ ما ينطق به من الكلام ممّا يدلّ على معنى ويتمثّل في الأسماء والأفعال،

وعرَّفها سيبويه بقوله:"الكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[27]، والكَلِم نوعان:

1- متمكِّنة: وهي التي تنفرد بنفسها وتستقلّ بمعناها في مدرج الكلام، ولا تحتاج إلى غيرها للدلالة على معناها؛ كالأفعال المتصرّفة والأسماء المتمكِّنة.

2- غير متمكِّنة: وهي تحتاج إلى غيرها من الكلم، ولا تكتفي بنفسها، مثل: حروف المعاني والأفعال الناقصة وغير المتصرِّفة، والأسماء المبنيّة. وتتميَّز الكلم المتمكِّنةِ عن غير المتمكِّنة بكون الأولى تتركَّب من أصل وصيغة، بينما ينعدم الأصل والصّيغة في الثانية.

- مستوى الدوال: وهي أربعة أنواع:

1- المادة الأصليّة: وهي المواد المكونة من حروف المعجم، مثل: " ض- ر- ب" في" ضرب".

2- الصيغة أو الوزن: وهي تلك القوالب التي تُفرَغ فيها المواد الأصليّة، وعلى هذا فإنّ كل كلمة عربية تتكوّن من تركيب المادة في الصيغة، لتكوين الأفعال المتصرِّفة والأسماء المتمكِّنة.

3- حروف المعاني: عرّفها الحاج صالح بأنّها " كلمة محسوسة بُنيَت بناء لازما، ووظيفتها تخصيص دلالة الأسماء والأفعال المذكورة، ولذلك سُميَت بالأدوات، وقد يقوم بعضها مقام الأسماء إلاّ أنّها تُبنَى بناء لازما كالأدوات الأخرى، وذلك مثل الضمير، واسم الإشارة، واسم الموصول وغيرها"[28].

4- العلامة العدميّة:وهي"كل ما يدل على معنى، بعدم ثبوته في اللّفظ ومقابلته لثبوت غيره، وذلك مثل علامة التذكير(العدميّة) في مقابل التاء أو حرف التأنيث"[29]:

فعل ∅

فعلت

– **مستوى الحروف:** وهو أدنى المستويات، وهو ناتج عن المستوى (0) وعرّف **عبدالرحمن الحاج صالح** الحرف بقوله: "فالحرف في الوضع هو جنس من الأصوات، وليس صوتا محصَّلا معيَّنا، فالجيم كعنصر لغوي له وظيفة، وهي أن تتمايز معاني الكلم، بوجوده أو بعدمه، وهو عنصر صوري ويؤدِّيه المتكلِّمون بكيفيّات مختلفة، وكلّ كيفيّة تنتج صوتا واحدا معيَّنا مغايرا إلى حدّ ما لأصوات الجيم التي تنتجها الكيفيّات الأخرى"[30]فحرف الجيم في الوضع لا خلاف فيه، وإنّما الاختلاف يظهر عند تحقيق هذا الحرف في مختلف الأقاليم والمجتمعات.

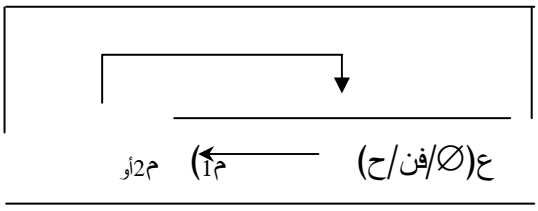
هذا إذن عن المستويات التي توجد تحت اللّفظة؛ أمّا المستويات التي توجد فوقها؛ فهي:

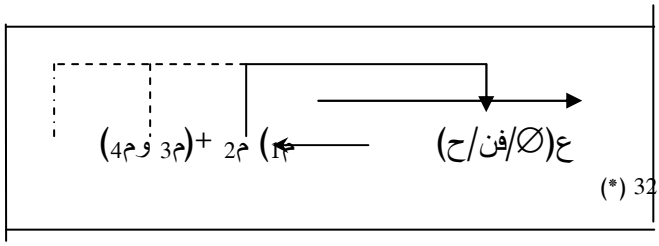
– **مستوى أبنية الكلام:** ينطلق النّحاة في هذا المستوى من أقلّ ما ينطق به من الكلام ممّا هو فوق اللّفظة؛ حيث تبنى الألفاظ بعضها على بعض وفقا لمقاييس معيَّنة، فلاحظ النّحاة العرب أنّ مثل ذلك يتحقَّق في الكلام المتكوِّن من لفظتين كـ: "زيد قائم" وبداية من هذا قاموا بإضافة زوائد تحتملها هذه القطعة دون أن تفقد وحدتها فوجدوا أنّ هناك عناصر تدخل على يمينها فتغيِّر إعرابها، وتزيد على معناها الأصلي، ويمكن تمثيل هذا على شكل مصفوفة تكون كالآتي:

∅	زيد	قائم
إنّ	زيدا	قائم
كان	زيد	قائما
حسبت	زيدا	قائما
أعلمت عمرا	زيدا	قائما

ويُسمَّى العنصر الذي يؤثِّر في البنية التركيبيّة الأصليّة لفظا ومعنى بـ "العامل"؛ حيث يحدِّد العلامات الإعرابية الموجودة في البناء، وبدونه لا يوجد بناء، ويكون العامل ملفوظا وغير ملفوظ، وتُسمى التعرية من العوامل اللّفظية بـ"الابتداء" ويشار إليها بـ ∅، أمّا ما يعاقب الابتداء في موضع العامل، فهي

العوامل اللّفظيّة، وهي:كان وأخواتها، والحروف النّاسخة (إنّ وأخواتها) وكذلك الأفعال، ويُسمَّى العنصر الذي يتأثَّر بالعامل: المعمول الأوّل (ع1) والذي يكون ثابتا، حيث لا يتقدَّم على عامله أبدا(وإن قُدِّم عليه تغيَّر البناء) ويكوّن معه ما يعرف بـ"الزوج المرتَّب"[31] (couple ordonné) ويكوِّن المعمول الأوّل (م1) وهو دائما اسم أو ما في حكمه، وحكمه الإعرابي أن يكون مبتدأ أو اسما لأحد الحروف الناسخة، أو اسما لأحد الأفعال الناسخة أو فعلا لفاعل، وأمّا المعمول الثاني فيكون خبرا أو مفعولا به، كما يمكن أن يتقدَّم على عامله وأن يتعدّد إلى معمول أوّل وثاني، وثالث...الخ. أمّا الأشكال التي تأتي عليها البنية العربيّة، فهي كالآتي:{ع، م1، م2}، {ع، م2، م1}، {م2، ع، م1} وكلّ ما زاد على ذلك فهو عنصر تخصيص.ويكوّن العامل ومعموله الأوّل ما يسمى بـ"نواة البنية التركيبيّة" التي يتفرَّع عليها عدد من البنى التركيبيّة، ويمكن صياغة البنية العامةللمستوى التركيبي على الشكل الآتي:





حيث يمثّل: ع= العامل، فن = فعل ناسخ، ح= حرف ناسخ، ف= فعل، م1=معمول أوّل، م2 =معمول ثاني، م3 =معمول ثالث م4=معمول رابع، تعني أنّ العلاقة بين (ع، م1) علاقة بناء، خ = المخصِّص.

ويُزاد على البنية التركيبية الأصلية "مخصِّصات " ويرمز لها بالرمز(خ) والعلاقة بينها وبين البنية التركيبية تكون علاقة "وصل"؛ لأنَّ حذفها لا يؤثر في البنية الأصلية، ويمكن تمثيلها بالشكل التالي:

بنـــاء وصل

[(ع م1)± م2]±خ

وتجدر الإشارة إلى أنّ محتوى كل موضع من هذه البنية التركيبيّة قابل للإطالة (La récursivité)إلى مالا نهاية.

– مستوى التّصدير أوما فوق العامل:وفيه تظهر عناصر تجب لها الصدارة، بمعنى يجب ألاّ يتقدَّم عليها عنصر من العناصر التي تؤثِّر في التّركيب، ويتعلّق الأمر بمواضع معيَّنة، وهي موضع أدوات الاستفهام في مقابل صفر لعلامة الإثبات، وموضع أدوات الشّرط والتي يُرمَز إليها بـــ (س)، (ش) ويكوِّنان موضعا واحدا أكثر تجريدا ويُرمَز إليه بـ (عـ)، ولهذين العاملين معمولان مثلما هو الحال في الصيغة التركيبيّة التي تحتها، ويُرمَز لهما بـــ (مـــ1) (مـــ2) والعلاقة بين العامل المطلق ومعموليه علاقة بناء أيضا بمنزلة الاسم على المبتدأ، وتُسمَّى هذه العلاقة بـ "التّعليق"، وقد قام الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بصياغة العناصر التي تتكوّن منها البنية التركيبيّة في هذا المستوى صياغة رياضيّة على النّحو الآتي:

ع		م 1			م 2		
س	ش	ع	م1	م2	ع	م1	م2
--	إن	ضرب	زيد	عمرا	عاقب	ت	ـه

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعمول الثاني في المستوى الأعلى(مـــ2) لا يتقدَّم على العامل (عـــ) أوعلى المعمول الأول (مـــ1) والعلاقة بين العامل ومعموليـــه هـــي علاقة بناء، وتسمى "التّعليق".

– **مفهوم الاستقامة:**لقد توصّل النّحاة العرب الأوّلون إلى مفاهيم ومناهج تحليل قد لا تماثلها من حيث الدقّة ماجاءت به اللّسانيّات الغربيّة الحديثـــة، فكـــان لهـــا الأثرالعميق في تحليلهم للّغة وكيفيّة تعليمها ومنها "مفهوم الاستقامة"[33].

لقد ميّز سيبويه بين السّلامة الرّاجعة إلـــى اللّفـــظ (المســـتقيم الحســـن/القبيح) والسّلامة الخاصة بالمعنى (المستقيم /المحال) كما ميّز أيضا بـــين السّـــلامة التـــي يقتضيها القياس (أي النّظام العـــام الذي يميِّزلغة من لغة أخرى) والسّـــلامة التـــي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقيـــن(مستقيم /حســـــن)وذلك فـــي قولـــه بـــاب الاستقامة من الكلام والإحالة" فمنه أي الكلام مستقيم حسن ومحال ومستقيم كـــذب ومستقيم قبيح، وماهومحال كذب، ويقول أيضا: "وأمّا المحال فهو أن تـــنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا...وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللّفظ فـــي غيـــر موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت"[34]فالواضح من هذا الكلام أنّ ســـيبويه يحـــدِّد مفهوم السّلامة وعلاقته باللّفظ والمعنى من ناحية، والقياس والاستعمال من ناحيـــة أخرى.فهناك المستقيم الحسن، والمستقيم القبيح، والمحال، ويمكـــن صـــياغة هـــذه المعاني بشكل آخر أكثروضوحا.

– " مستقيم حسن= سليم في القياس والاستعمال.

–مستقيم قبيح= غير لحن ولكنّه خارج عن القياس وقليل.

–محال = قد يكون سليما في القياس والاستعمال ولكنه غير سليم مـــن حيـــث المعنى"[35]ومن ثمَّ جاء التمييز المطلق بين اللّفظ والمعنى، ذلك أنّ اللّفظ إذا حُدِّد أو فُسِّر باللّجوء إلى اعتبارات تخصّ المعنى فالتحليل يكون تحليلا معنويّـــا، أمّـــا إذا حصل التحديد والتفسيرعلى اللّفظ دون أي اعتبار للمعنى، فهـــو تحليـــل نحـــوى، والخلط بينهما –كما يقول **عبد الرحمن الحاج صالح** –يعتبر خطأ وتقصيرا"وقد بنى

على ذلك النّحاة أنّ اللّفظ هو الأوّل، لأنّه هو المتبادر إلى الذّهن أوّلا ثم يفهم منه المعنىويترتّب على ذلك، أنّ الانطلاق في التّحليل يجب أن يكون من اللّفظ في أبسط أحواله وهو الأصل"[36]. وإنّ الخلط بين هذين الجانبين (اللّفظ والمعنى) كما حصل في عصور الانحطاط وجاء في مؤلّفات المتأخّرين، وما هو سائد في تعليم اللّغة العربيّة في وقتنا الحالي أدّى بالتلاميذ إلى حفظ الكثير من القواعد النحويّة، ولكنّهم يعجزون عن استعمالها في كلامهم وكتاباتهم.

- كيفيّة استغلال مبادئ النظريّة الخليليّة الحديثة للنّهوض بتعليم اللّغة العربيّة:

إنّ النظريّات اللّسانيّة الغربيّة التي تناولت مسألة تعليم اللّغة وتعلُّمها، جاءت بعدّة أفكار أفادت تعليم اللّغات، إلاّ أنّ أهمّ مطبّ وقعت فيه هو الاقتصار على أحد جانبي اللّغة إمّا الوضع وإمّا الاستعمال، وهو ما أدّى إلى حدوث انعكاسات سلبيّة على العمليّة التعليميّة، إلاّ أنّ النظريّةالخليليّة تفطّنت إلى ضرورة الاهتمام بجانبين وعدم التّخليط بينهما، ومن هنا اكتسبت أهمية كبيرة خاصة بعد أن جاءت بمبادئ يمكن استثمارها في ميدان تعليم اللّغات عموما، وتعليم اللّغة العربيّة خصوصا، وفيما يلي سنرى كيفيّة استغلال بعض مبادئها للنهوض بتعليم اللغة العربيّة وترقية استعمالها:

1- اللّغة وضع واستعمال:أكّدت النظريّة الخليليّة الحديثة حقيقة علميّة ذات أهمية كبيرة تتلخّص في ضرورة التفريق بين ما يرجع إلى اللّغة كوضع وبنية، وبين كيفيّة استعمال هذا الوضع، وهذه الحقيقة يجب أن يُستفاد منها في تعليم اللّغات عموما، واللغة العربيّة خصوصا "وخاصة أنّ الغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للّغات الحيّة هو تحصيل المتعلّم على القدرة العلميّة على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة، وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها من أوضاع ومقاييس"[37]، وبالتالي فاللّغة عند

الخليليّين " مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة وبنى جزئيّة تتدرج فيها وهذا هو الوضع وما يُسمّى بالقياس، ... أمّا الاستعمال فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب"[38]، ومعنى هذا أنّ اللّغة نظام من الدوال أي أسماء وأفعال وحروف وتراكيب ينتقي منها المتعلّم ما يحتاج إليه للتعبير عن شتى أغراضهم، وليس كلّ ما في اللغة يستعمله المتكلِّمون، وبهذا يجب التمييز بين ما هو راجع إلى القياس، وبين ماهو راجع إلى الاستعمال، فلكلٍّ منهما قوانينه الخاصة به، فمثلا الحرف في الوضع هو جنس من الأصوات وليس صوتا مُحصَّلا مُعيَّنا. فالجيم في الوضع كنعصر لغوي له وظيفة، وهي أن تتمايز معاني الكلم بوجوده أو عدمه ويحقّقه المتكلِّمون بتأديات مختلفة في اللّهجات العربيّة، فقد يُنطَق قيما(g)، أو ياءا، أو جيما مُعطَشَة (j)...الخ، وهذا الأمر ينطبق على الألفاظ كذلك، فاللّفظ له مدلول عام في الوضع، وليس معنى مُعيَّنا ينويه المتكلِّم أثناء خطابه، بل هو جنس دلالي ينطبق على الكثير من المعاني الجزئيّة، يقول الحاج صالح: " فكما هو معلوم للفظة الواحدة مدلول وضعي أو أصلي، بل أكثر من مدلول أصلي وهو المعنى أو المعاني التي وُضع اللفظ بإزائها في اللغة؛ أي في الوضع، أمّا في الاستعمال أي عند استعمال المتكلِّم للغة لهذه اللفظة في عملية خطابيّة، وحال خطابيّة مُعيَّنة فليس لها عندئذ إلاّ مدلول واحد ليس غير"[39]ويُمثّل لذلك بعبارة الخنساء (طويل النِّجاد)، فللفظة "النجاد" معنى وضعي وهو وَغمد السّيفّ، وهو ليس المقصود هنا، إنّما المقصود بـ (طويل النِّجاد) هو طويل القامة، والعلاقة بين طويل النِّجاد وطويل القامة علاقة عقليّة وليست اعتباطيّة، وبهذا لا يجب تفسير صيغة اللفظة أو التراكيب اعتمادا على المعنى الوضعي أو اعتماداعلى المعنى المقصود في واقع الخطاب؛لأنّ الوضع شيء والاستعمال شيء آخر.

وهكذا يدعو أصحاب النظرية الخليلية الحديثة إلى ضرورة التمييز بين ما يرجع إلى اللّغة كوضع واللّغة كاستعمال لأنّ القوانين الخاصة بالبنى وكيفية تفرّع الفروع من أصولها غير القوانين التي يخضع لها الاستعمال لأنّ استعمال البنى أي صيغ

الكلم والتراكيب يرمي إلى تحقيق غرض معيَّن من قِبل المتكلِّم، وأمَّا البنى في ذاتها وإن كانت دالّة على المعاني الموضوعة لها، فليست هذه المعاني هي الأغراض في الوضع إطلاقا، وقد نبّه الحاج صالح إلى أنّ " الخلط بين قوانين الوضع وقوانين الاستعمال سيؤدّي إلى مآزق"[40]تتمثّل خصوصا في عدم استجابة المناهج التعليميّة لاحتياجات التّلميذ في التّعبير بلغته عن مختلف الأغراض والمعاني؛ لأنّ الواضعين لها لم يميِّزوا بين الجانبين (اللّغة كوضع واللّغة كاستعمال)، فأدّى بهم ذلك إلى التّركيز على الجانب الوضعي للّغة وإهمال الجانب الاستعمالي متَّبعين في ذلك النّحاة العرب المتأخِّرين الذين تعلّقوا بالقواعد معزولة عن الشواهد كما جاء في ألفيّة ابن مالك وغيره، فنتج عن ذلك أنّ المتعلّم يحفظ قواعد اللّغة إلاّ أنّه يقع في الأخطاء عند كتابته ومشافهته؛ فكان من المفروض أن يحتذي واضعو المناهج بالعلماء العرب الأوّلين الذين يرون أنّ اللغة " هي قبل كلِّ شيء استعمال الناطقين بها؛ أي إحداثهم لفظا مُعيَّنا لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللّفظ، وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد، ولا معنى مُجرَّدا من اللّفظ الذي يدل عليه ولا أحوالا خطابية معزولة عن كل هذه الأشياء"[41] وبالتالي فتعليم اللغة لا يكون بحفظ القواعد مطّردها وشاذِّها، وإنّما يكون من خلال اللّغة نفسها بمزاولة عباراتها وأساليبها، وإحكام القدرة على التصرّف فيها حتى يستطيع المتعلِّم أن يعبِّر عن عواطفه وأحاسيسه ويتواصل مع الآخرين في جميع أحوال الخطاب التي تستلزمها الحياة اليوميّة، وهذا ما تفطّن إليه أصحاب النظرية الخليلية الحديثة يقول **عبد الرحمن الحاج صالح:** " تعلُّم اللّغة لابد أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلِّم للتعبيرعن كل ما يختلج في نفسه، وما يدور في ذهنه وما يُكنّه من غرض، فاللّغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء"[42]، وهذا يفرض ألاّ يُقتَصر تعليم التّلاميذ على اللّغة الأدبية؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى أن يعجز المتعلِّم عن التّواصل والتّعبيرعن أغراضه، وبالتالي تصبح اللّغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير عن جميع أحوال الخطاب، ولهذا يجب أن يراعوا

الاستعمال الفعلي للغة في جميع أحوال الخطاب التي تستلزمها الحياة اليومية، وذلك من خلال التنويع بين النّصوص الأصيلة والنصوص الحديثة؛ لكي يتمكّن التلاميذ من تربية الملكة اللغويّة، وتشجيعهم على الإبداع، وهذا يجرّنا إلى التأكيد على ضرورة مراعاة مستويين لغويين، أوّلهما المستوى الترتيلي أوالإجلالي: ويكون في حرمة المقام أو موضع انقباض" وفيه تظهر عناية المتكلِّم الشديدة بما ينطق به من حروف، وما يختاره من ألفاظ وتراكيب ...ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب، وخطاب المذيع للناس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة"[43]، وأمّا الثاني فهو المستوى الاسترسالي: ويكون في مواضع الأنس؛ كخطاب الأبناء في المنزل أو مع الأصدقاء أو أيَّ شخص آخر في غير مقام الحرمة، ويمتاز هذا المستوى بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم والحذف وكثرة الإضمار، والإدغام، والتقديم، والتأخير، وللأسف فهذا المستوى اللغوي العفوي غير موجود في التخاطب اليومي الذي طغت عليه العامية، منذ أن دعا البلاغيون المتأخِّرون إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامّة حتى ولو كانت فصيحة. فللنهوض باللغة العربيّة وجعلها جارية على الألسنة في الحياة اليوميّة يجب إحياء المستوى اللغوي المستخف، وذلك بإدخال قواعده في المناهج التربوية كالتأدية الصوتية، ومخارج الحروف، وأحوال الوقف والابتداء ..الخ.

- **العناية باكتساب النّحو والبلاغة معا:** سبق وأن عرفنا أنّ اللّغة وضع واستعمال لهذا الوضع في واقع الخطاب، وأنّ لكلّ منهما قوانينه الخاصة به، والتّخليط بينهما يؤدّي إلى انعكاسات سلبيّة على العمليّة التعليميّة خاصة أنّ الغاية المرجوة من تعليم اللّغة هو قبل كل شيء أن يجعل التلميذ قادرا على "تبليغ أغراضه بتلك اللّغة...نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس"[44]فلتمكين التّلميذ من التعبير بلغة سليمة في مختلف الظروف والأحوال الخطابية، يكون من

الضروري أن يُعتنى بالنّحو والبلاغة معا في العمليّة التعليميّة، والذي نقصده بـ "النحو" ليس ما شاع في كتب المتأخّرين، والمناهج التربوية الحالية على أنّها الإعراب أو"تغيير أواخر الكلم لدخول العوامل عليها"، بل الذي نقصده هو المفهوم الدقيق للنحو الذي يتناول كلّ مستويات اللغة من الأصوات إلى غاية التراكيب كالذي جاء في قول ابن جني: "هوانتحاء سمت كلام العرب في تصرُّفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع والتّحقير، والتّكبير، والإضافة، والنّسب، والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم"[45]ومن خلال هذا التعريف يتّضح أنّ النّحو بهذا المفهوم غير مقتصر على أحوال أواخر الكلم، بل يتضمّن زيادة على هذا ما يتعلّق ببنية الكلمة وصياغتها، كتثنيتها وجمعها، وتصغيرها، والنّسب إليها ومعنى هذا أنّه يشمل النّحو والصّرف معا دون التّفريق بينهما، والغاية من تعليمه هي تمكين المتعلّم من التعبير اللّغوي السّليم، وأن يكون الضّابط لكل من خرج عن سنن العربية، حتى يعود إليها، وقد فسّر الحاج صالح عبارة "انتحاء سمت كلام العرب "من كلام ابن جني" بأنّ: "الانتحاء ليس مجرَّد محاكاة ساذجة لجمل أو أنواع من الجمل التي سبق اكتسابها من قبل، بل هو عبارة عن تكييف المُثُل أو الحدود التي سبق اكتسابها، وتمثُّل مُثُل جديدة بعمليتي بناء وتركيب مُثُل جديدة. فالنّحو هو توجيه لعمليّة الكلام باحتذاء أمثلة أو حدود إجرائيّة"[46]، وهذا معناه أن تعلُّم اللّغة في النظريّة الخليليّة يكون باكتساب المثل والحدود الإجرائية بالإضافة إلى خلق القدرة على التصرُّف فيها؛ أمّا النظريّات الغربيّة فتعتمد على مفاهيم أبسط، يقول كوردر:"ينتج النّحو المستضمَر(interioriséGrammaire) من معرفة عفويّة لنظام اللّغة المُكتَسَبة وهذا بواسطة آليات لاشعورية لعلاج المعطيات وتكوين واختبار الفرضيات"[47]ومعنى هذا أنّ اللّسانيّين في الغرب يعتمدون في اكتساب اللّغة على

التّكرار حتى يترسّخ ما يُسمَّى بـ"النّحو المُستَضمَر" وهم بهذا يهملون كيفيّة حصول القدرة لدى المتعلِّم على التصرُّف ببنى اللّغة، وهذا يبقى- بالطبع - من أهمّ مميِّزات النظريّة الخليليّة الحديثة.

أمّا فيما يخصّ "البلاغة" فإنّها تتلازم مع عمليّة اكتساب الملكة النحوية، ولا غنى للمتعلِّم عنها، يقول الحاج صالح: "فإذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية، أي بجعل الطالب.... على تطبيق القواعد النحويّة وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب؛ أي دون القواعد البلاغيّة كان تعليمنا هذا ناقصا...وتجاهلنا بذلك أنّ الملكة اللغويّة بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرّف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللّغة أو بعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتصال اللّغوي في جميع الأحوال"[48] وعلى هذا فالنّحو والبلاغة مرتبطان ببعضهما البعض، ولا يمكن الاكتفاء بأحدهما دون الآخر وإلاّ اختل التّعليم، فإذا اقتصرنا على اكتساب الملكة النحويّة دون البلاغيّة، فإنّ هذا سيجمِّد اللّغة ويجعلها مقتصرة على الجانب الأدبي والتحريري ويحرمها من أن تكون لغة حيّة متداولة على أفواه الناطقين بها.

-**النّحو العلمي غير النّحو التعليمي وكذلك هي البلاغة:** ميّز الخليليون بين نوعين من المعرفة اللّغوية الأولى" تخصّ المتكلِّم كمتكلِّم والمخاطَب كمخاطَب، ومعنى ذلك أنّها راجعة إلى الملكة اللغويّة التي يكتسبها الإنسان فتمكِّنه من الاتّصال مع غيره بالخطاب على الوضع ...والنّوع الآخر يخصّ اللّساني وحده؛ أيّ العلم بأسرار اللّسان، فإنّ معرفته لظاهرة اللّسان هي معرفة علميّة محضة وهي غير ملكته اللّغوية التي اكتسبها"[49]، ومن هذا القول نستنتج أنّه يجب التّفريق بين القواعد التي" هي جوهر اللّغة ولبّها وأساسها؛ إذ ليست إلاّ عبارة عن نظامها البنوي؛ لأنّ ضبطها وإحكامها عند المتكلم الفصيح الذي يُجريها في كلامه ويعمل بها بكيفيّة عفويّة شيء، وضبط العالم بالنّحو لمحتواها وأسرارها وعللها شيء آخر، ولهذا فإنّ لها شكلين: **شكل المثال والنّمط السلوكي**، وشكل **القانون**

المحرّر(مع ما يمكن أن يصحبه من تعليق وشرح للشواذ)"[50]ومن خلال هذا القول يتضح أنّ المتعلِّم عند تحصيله للملكة سواء كانت نحويّة أم بلاغية، لا يحتاج إلى كل ما في علم النّحو والبلاغة من شرح للقواعد وتعليلها واستثناءاتهاوشواذها، بل يجب الاكتفاء بالقدر من القواعد الذي يسمح له التعبير السّليم عن حاجياته اليوميّة وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب، يقول أحمد محمود السيّد: " ينبغي أن تكون الموضوعات التي تُقدَّم إلى الدارسين في النّحو موضوعات وظيفيّة، بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته، فتلبِّي حاجاته اللغويّة، وتسهِّل له عمليّات التّفاعل الاجتماعي، بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويعبِّر بشكل صحيح، ويستمع، فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يسمع، ولن يتأتى ذلك إلاَّ إذا كانت ثمة دوافع تدفعه إلى التعلُّم، ولن يتوافر الدافع إلاّ إذا أحسّ المتعلِّم أنّ الموضوعات النحوية التي يتعلَّمها تُلبِّي حاجاته"[51]، وللأسف فإنّه في عصرنا الحالي اتّخذت القواعد في شكلها النّظري البحت عند بناء المناهج دون أن تُكيَّف وفق حاجيات المتعلِّمين، ففي الغالب تُختار بناء على نظرة ذاتية، ممّا أدى إلى عدم إدراج الكثير من الموضوعات التي يحتاجها المتعلِّمون في حياتهم اليوميّة، ممّا ساهم في تكريس الأخطاء على ألسنة التلاميذ وكتاباتهم، وما زاد الطين بلّة أنَّ المتعلِّمين صاروا يحفظون القواعد عن ظهر قلب فقط لاجتياز الامتحان، وبذلك ابتعد النحو عن وظيفته الأساسية بصفته وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب، ومعينا على الفهم والإفهام. فلتدارك هذا الخلل الفادح يجب أن يقوم المتخصِّصون في بناء المناهج باختيار محتوى وطريقة ملائمة لتبليغ هذا المحتوى للمتعلِّم حتى تحقّق العمليّة التعليميّة الغاية الأساسية من تعليم النّحو، وقد قام الأستاذ بحصر شروطهما كالآتي فيما يلي :

1- الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكوَّن منها المادة المعنيّة.

2- التخطيط الدقيق لهذه لعناصر؛ أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصَّصة لها وعدد الدّروس.

3- ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرَّج بانسجام من درس إلى آخر.

4- اختيار كيفيّة ناجعة لعرضها على المتعلِّم وتقديمها له وتبليغها إيّاه في أحسن الأحوال.

5- اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السّابقة لترسيخها في ذهن المتعلِّم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية" [52] **.

وبهذا نستنتج أنّ نجاح تعليم اللغات يجب أن يركِّز على المتعلِّم لاعلى المادة اللغوية معزولة عن معرفة احتياجاته الحقيقية حسب سنِّه ومستواه، وذلك بانتقاء القدر الذي يحتاجه للتعبير عن شتى أغراضه في الحياة اليوميّة، كما أنّ التخطيط للمادة اللغوية والتسلسل المنطقي لإجرائها أمران ضروريان، ويتمُّ هذا عن طريق الممارسة المتكرِّرة لعملية الخطاب، وبهذا تكون النظريّة الخليليّة الحديثة قد أعطت لكلّ جوانب العمليّة التعليميّة حظّه من العناية والاهتمام.

- الاعتماد على نحو الخليل وسيبويه وغيرهما من النّحاة المبدعين: إنّ من أهم العوامل التي أدّت إلى الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه أبناء العربية هو اعتماد الطرائق على المؤلَّفات النحويّة للنّحاة العرب المتأخِّرين*** التي ما هي إلاّ نوع من التّحليل الفلسفي المنطقي، جاء نتيجة لتأثُّرهم بالمنطق اليوناني الأرسطوطاليسي في مصطلحاته وتعريفاته، وأبوابه التي يعسر فهمها حتى على المتخصّصين حيث جاءت عارية من الشواهد والأمثلة، ممّا يفيد في حفظ قواعد نظرية مجرَّدة لا امتلاك ناصية اللغة، وهذا ما نجده في ألفية ابن مالك و"مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب" لابن هشام وغيرهما، وهوعلى خلاف النّحو الذي أبدعه النّحاة العرب الأوائل، كالخليل وسيبويه ومن تبعهما الذي جاء بتعريفات إجرائيّة معزَّزة بالكثير من الأمثلة والشّواهد، ممّا يساعد المتعلِّم على اكتساب الملكة اللغويّة وقد تطرّق ابن خلدون إلى هذا الأمر حين قال: "وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه فإنّه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتبه من أمثال العرب وشواهد

أشعارهم، وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصِّل له قد حصل على حظٍّ من كلام العرب واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته، وتنبَّه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها فكان أبلغ في الإفادة...وأمّا المخالطون لكتب المتأخِّرين العارية عن ذلك إلاّ من القوانين النحويّة مجرَّدة عن أشعار العرب وكلامهم فقلّما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون لشأنها فتجدهم يحسبون أنّهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب وهم أبعد الناس عنه"[53]، وهذا يتوافق مع الأبحاث الحديثة التي تناولت تعليم اللّغة العربيّة، يقول عبد الحميد حسن:" ومن الثابت الذي لاجدال فيه أنّ تعلُّم اللّغة إنّما يجيء عن طريق معالجة اللّغة نفسها ومزاولة عباراتها، فليكن تعليم القواعد إذن على هذا النّهج الذي ترتكز فيه على اللّغة الصحيحة، ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأنظار، وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها"[54].

وممّا سبق نستنتج أنّ اكتساب اللغة العربيّة وتعلُّمها لا يكون بالتطبيق الحرفي للنظريّات الوافدة إلينا من الغرب، بل يجب على الباحثين في شؤون اللغة العربية القيام بتمحيصها واستخلاص ما يفيد اللغة العربية وتكييفه مع طبيعتها، فمثلا التمارين البنوية لن تفيد اللغة العربية إلاّ إذا أُخضعت إلى القوانين الخاصة باللغة العربية كمفهوم الأصل والفرع، والتحويل...الخ. كما أنّ التمارين التبليغيّة تساهم بشكل كبير في تنمية القدرة على استعمال اللغة في مختلف أحوال الخطاب بشرط أن تسبقها التمارين التي تُكسب المتعلِّم القدرة على التصرُّف في مختلف البنى بطريقة عفويّة، كما يجب على واضعي المناهج التربويّة أن يعلموا أنّ امتلاك ناصية اللغة لا يكون بحفظ القواعد النحوية مطردها وشاذها، المزوّدة بالأمثلة والاستشهادات البعيدة عن حياة التلميذ، بل يكون بالاقتصار على ما يحتاجه التلميذ في حياته اليوميّة من أبواب نحويّة، تكون مدعّمَة بالأساليب الصّحيحة؛ كالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب من أشعار وأقوال وغيرها من النّصوص الحديثة التي تربط حاضر التلميذ بماضيه، مع مراعاة القوانين النحوية

والبلاغية معا، وترسيخ كافة مستويات اللغة المستوى الترتيلي أو الإجلالي وخاصة المستوى الاسترسالي والعمل على إدراج قواعده في المناهج التربوية كالتأدية الصوتية، ومخارج الحروف، وأحوال الوقف والابتداء ..الخ.

-الانطلاق من الأصل إلى الفرع، واستغلال مبدأ التقابل الذي يسيِّر نظام اللّغة وخاصة الأنحاء التي لا تتَّضح إلا بمقابلتها لأنحاء أخرى؛ ممّا يسمح بترسيخها في ذهن التلاميذ بكيفية مرضية جدا، ومثال ذلك:

1- يقدِّم الأستاذ تمرينا تحويليّا من الأصل المفرد (المذكَّر) إلى الفرع المفرد (المؤنَّث) والعكس، كما يلي:

- ذي مدرّبة الفريق الرياضي ؟

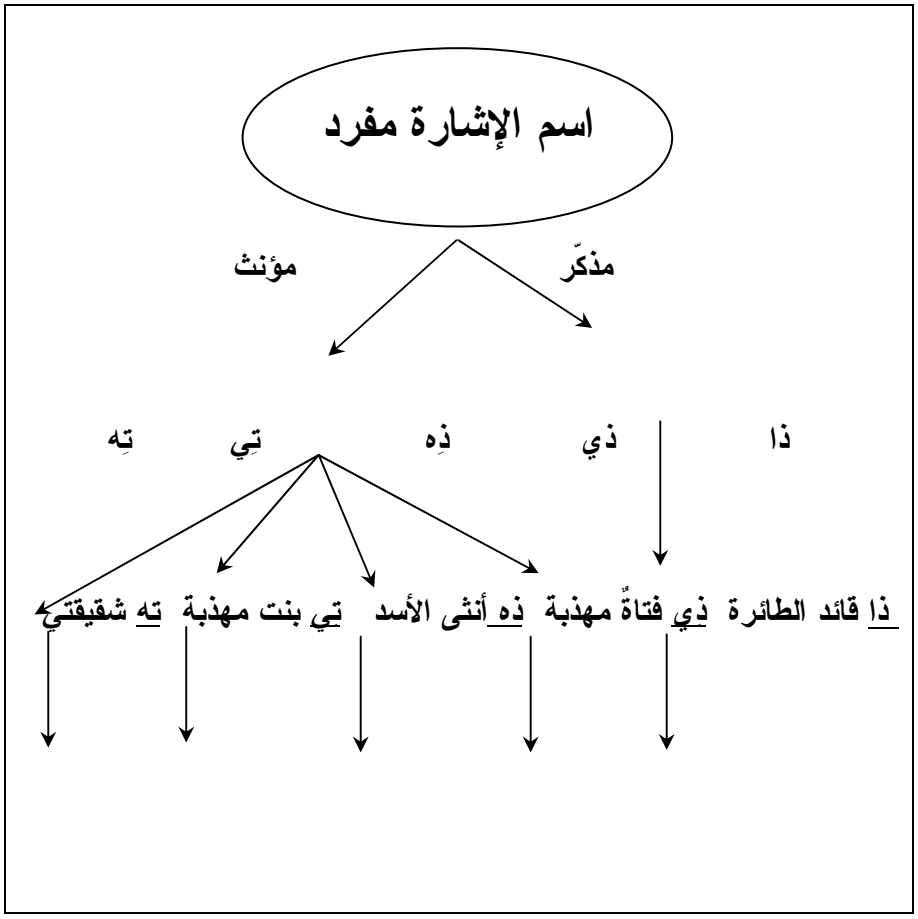
⇐ ذا.....

- ذا منسّق التظاهرات الثقافية ؟

⇐ ذي.....

ملاحظة :ينبّه الأستاذ إلى أنّه قد تدخل هاء التنبيه أو كاف الخطاب على أسماء الإشارة، ولكن لا يغيِّران إعرابها.

ويمكن صياغة القاعدة على الشكل التالي:



2- يمكن أن يُنجَز تمرين تحويلي من المثنى المذكر إلى المثنى المؤنث، كما يلي:

- ذان صديقان سيسافران إلى الخارج.

⇐ تان .....

- ذان عاملان في شركة البناء.

⇐ تان .....

3- كما يمكن أن يُنجَز تمرين تحويلي من المثنى المؤنَّث إلى المثنى المـــذكر، كما يلي:

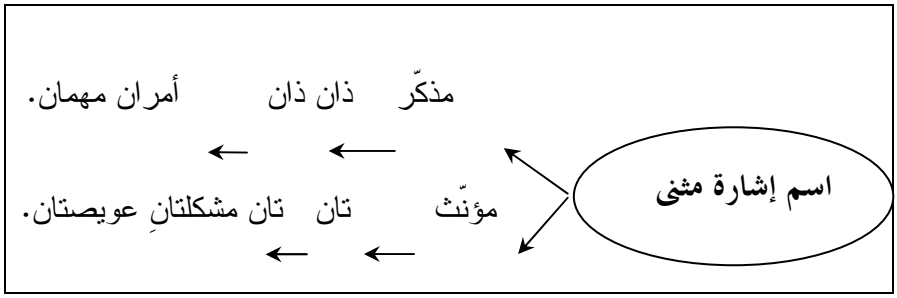
- تان ناجحتان في المسابقة.

⇐ ذان.....

- تان طريقتان جديدتان في تحضير الأطباق.

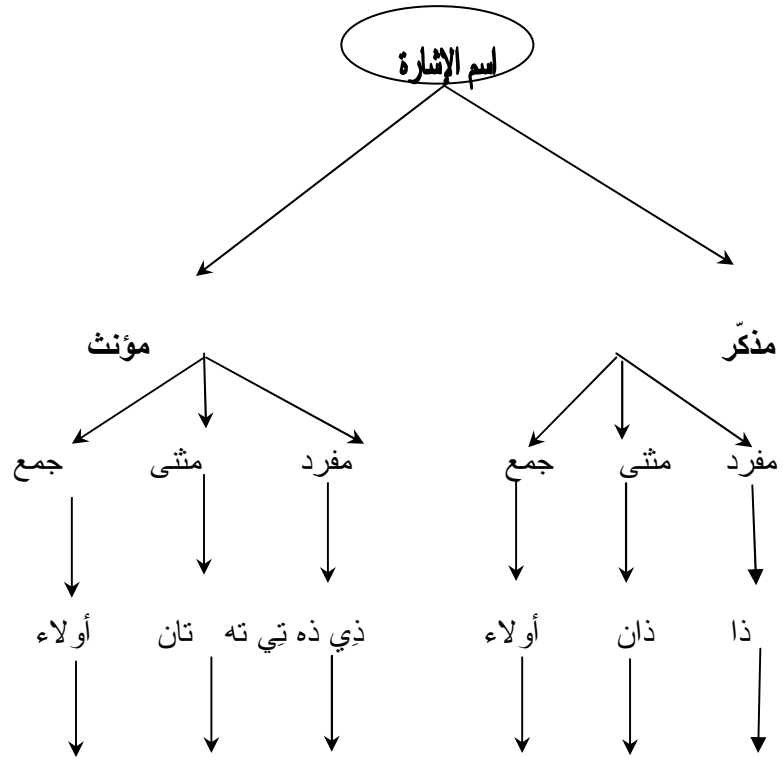
⇐ ذان.....

ويمكن صياغة القاعدة على الشكل التالي :



4-بالإمكان إنجاز تمرين تحويلي من الجمع المذكر إلى جمع المؤنث، كماورد في التمرين أعلاه.

ويمكن صياغة القاعدة العامّة على الشكل الآتي :



ذا أسلوب جميل ذان تلميذان أولاء أعضاء الجمعيّة ذه صورة المونواليزا تان ناقتان أولاء صاحبات فضل

– ملاحظة:

– كلمة "هنا" اسم إشارة يُستَعمل للدلالة على المكان، مثال: هناك تجد أعشاش النسور.

– كلمة "ثمَّ" تتضمَّن معنى "هنا"، مثال: ثمّة قريةٌ نائية على الحدود.

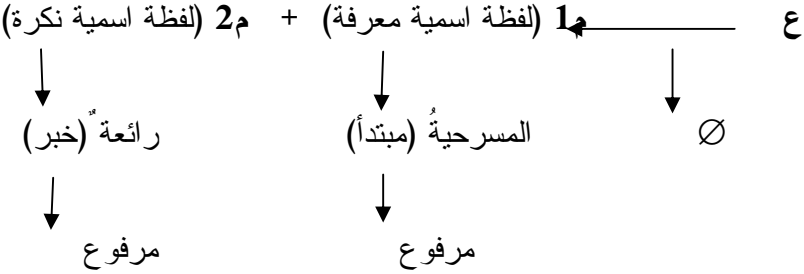
– الحرص على تنوُّع التمارين، وترتيبها بالتدرُّج من السَّهل إلى الصعب، والاقتصار على تناول صعوبة واحدة، فكثرة الصعوبات في التمرين الواحد تؤدِّي بالتلميذ إلى الملل .

– تقديم القواعد النحوية على شكل أصول وفروع و تمثيلها على شكل صيغ، ورموز رياضية كالأسهم..الخ مثل: [(ع(كان) م1) +م2= البنية التركيبية الاسمية: كان مع اسمها وخبرها.

1–دخول العوامل اللفظيّة "كان وأخواتها" على البنية التركيبية الاسمية

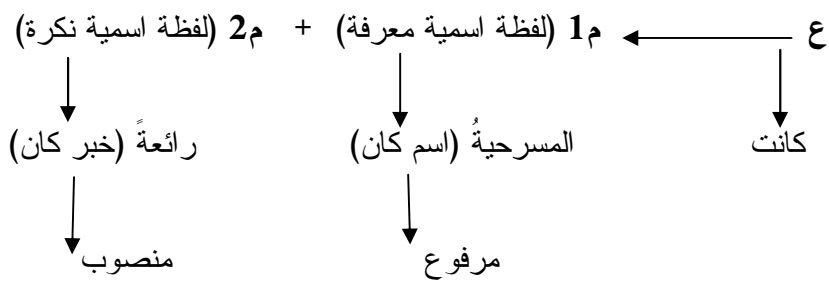
(ع ← م1)+ م2:

ع(∅)= مبتدأ (م1)+ خبر (م2):



ونقوم بتقديم مثال البنية التركيبيّة الأصليّة للتلاميذ، والمتكوِّنة من العامل المعنوي (∅)، والمعمول الأوّل (م1)، والمعمول الثاني(م2)، حتى يتمكَّنوا من استيعابها.

ع(كان وأخواتها)=اسم (كان وأخواتها)(م1)+ خبر(كان وأخواتها) (م2): بعد أن يدرك التلاميذ بطريقة ضمنيّة مثال البنية التركيبيّة الأصليّة المتكوِّنة من العامل المعنوي (∅) والمعمول الأول (م1)، والمعمول الثاني(م2)، ننتقل إلى إدراج العوامل اللّفظية مثل "كان"، أوإحدى أخواتها والتي تحتملها هذه البنية، مع الإشارة إلى التغييرات الإعرابيّة التي تُحدِثها، كما هو مُبيَّن في الشّكل التالي:



استنتاج:

ع (كان/أصبح/أمسى/ بات /صار/...الخ)= اسم مرفوع + خبر منصوب

ويمكن أن تقدِّم للتلاميذ تمارين متنوّعة تمكِّنهم من التصرّف في محتوى موضع العامل عند دخول العوامل اللفظية "كان وأخواتها"، وما يرافق ذلك من تغيير في علامات إعراب المعمول الأوّل والمعمول الثاني.

وفي الأخير يمكن القول بأنّ النظريّة الخليليّة الحديثة حجزت مكانا بين مختلف النظريّات اللسانيّة الحديثة التي حاولت إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض سبيل النهوض باللغات وطرائق تعليمها؛ وأنّ الكثير من مفاهيم هذه النظريّة صارت من المبادئ التي لايمكن الاستغناء عنها في إنجاح العمليّة التعليميّة ؛ كالأصل والفرع والقياس...وغيرها.

ـ الإحالات والهوامش:

*هم العلماء الذين شافهوا فصحاء العرب ودوّنوا كلامهم ابتداء من القرن الثاني الهجري إلى غاية نهاية القرن الرّابع الهجري.

[1]عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة"، مقال غير منشور.

[2]محمد صاري، "المفاهيم الأساسيّة للنظريّة الخليليّة الحديثة"، مجلّة اللسانيّات، الجزائر:2005، ع10، ص10.

[3]عبد الرحمن الحاج صالح، "العلاج الآلي للنّصوص العربيّة والنظريّة اللغويّة"، مقال غير منشور، ص82.

[4]المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5]عبد الرحمن الحاج صالح، "منطق النّحو العربي والعلاج الحاسوبي للّغات"، مقال غير منشور، ص300.

[6]المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[7]المرجع نفسه، ص301.

[8]المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[9] Abd El RahmaneEl Hadj Salah, Linguistique Arabe et Linguistique Générale:Essai de méthodologie du'ilm al –'arabiyya ,thèse de doctorat d'état en lettres. Paris : 1979, Tome2 p148.

[10]عبد الرحمن الحاج صالح، "منطق النّحو والعلاج الحاسوبي للّغات"، مقال غير منشور، ص305-306.

[11]عبد الرحمن الحاج صالح، "المدرسة الخليليّة والدراسات اللسانيّة الحالية في العالم العربي"، مقال غير منشور ص205.

[12]المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[13]عبد الرحمن الحاج صالح، "منطق النّحو والعلاج الحاسوبي للّغات"، مقال غير منشور، ص304.

[14]عبد الرحمن الحاج صالح، "المدرسة الخليليّة والدراسات اللّسانيّة الحالية في العالم العربي"، مقال غير منشورص208.

[15]سيبويه(أبو بشر عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح:عبد السلام محمد.

[16]هارون، ط3.القاهرة:1402 هـ-1982م، مكتبة الخانجي، ج1، ص22.

المرجع نفسه، ص20-21.

[17]عبد الرحمن الحاج صالح، "المدرسة الخليليّة والدراسات اللّسانيّة في العالم العربي"، مقال غير منشور، ص20.

[18]عبد الرحمن الحاج صالح، " تكنولوجيا اللّغة والتّراث اللّغوي العربي الأصيل"، مقال غير منشور، ص 271.

[19]عبد الرحمن الحاج صالح، "المدرسة الخليليّة والدراسات اللّسانيّة الحالية في العالم العربي"، مقال غير منشور ص205.

[20] سيبويه، الكتاب، ج2، ص164.

[21]المرجع نفسه، ج1، ص421-422.

[22]عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة "، مقال، ص35.

[23]Abd El Rahmane EL Hadj Salah , Linguistique Arabe et Linguistique Générale , Tome2p174.

[24]Ibid ,p157 .

[25]Ibid,p17.

[26]Ibid, p173 .

[27]سيبويه، الكتاب ج1، ص12.

[28]عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة "، مقال، ص34- 35.

[29]المرجعنفسه، ص35.

[30]المرجع نفسه، ص39.

[31]Abd El Rahmane El Hadj Salah , Linguistique Arabe et Linguistique Générale , Tome2 p193.

[32]Ibid,p. 210

[33]عبد الرحمن الحاج صالح، "منطق النّحو العربي والعلاج الحاسوبي للّغات"، مقال غير منشور، ص10.

[34]عبد الرحمن الحاج صالح، "المدرسة الخليليّة والدراسات اللّسانيّة الحالية في العالم العربي"، مقال غير منشور ص203-204.

[35]المرجع نفسه، ص204.

[36]المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[37]عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي"، الجزائر: 2000م، مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، العدد3، ص109.

[38]عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة"، مقال، ص38.

[39]عبد الرحمن الحاج صالح، "التحليل العلمي للنّصوص بين علم الأسلوب وعلم الدّلالة والبلاغة العربيّة"، مقال غير منشور، ص321.

[40]محاضرات عبد الرحمن الحاج صالح لسنة 2005-2006.مدونتي.

[41]عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي"، مقال ص 111.

[42]المرجع نفسه، ص114-115.

[43]عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي"، مقال ص112.

[44]المرجع نفسه، ص109.

[45]ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، بيروت- لبنان، دار الكتاب العربي، ج1، ص34.

[46] Abd El Rahmane EL Hadj Salah , LinguistiqueArabe et Linguistique Générale,Tome2,p15.

[47] Henri Besse , Remy Porquier, Grammaire et didactique des langues: juillet 1984 LAL, Hatier,Paris,p15.

[48]عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي"، مقال ص118.

[49]عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة"، مقال، ص61-62.

[50]المرجع نفسه، ص70.

[51]أحمد محمود السيد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1. بيروت: 1980، دار العودة، ص132.

[**]وفي هذا الشّأن يقول ابن خلدون :"والسّبب في ذلك أنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة، فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة فليست نفس الملكة، وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علما ولا يحكمها عملا"، ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، مصر، مطبعة مصطفى محمد، ص561.

[52]عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة"، مقال، ص61-62.

[***]ونقصد بهم النّحاة الذين جاأوا بعد القرن الخامس الهجري إلاّ من شذّ منهم كالسهيلي والرضي الإستراباذي.

[53] ابن خلدون، المقدمة، ص561.

[54]أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللّغة العربيّة والدين الإسلامي بالمدارس الإعدادية والثانويّة، القاهرة: 1956، دار مصر للطباعة، ص75.

العربية الديناميكيّة:
مقاييس بناء النموذج العربي الفصيح واسع الاستعمال في المنظور الخليلي المعاصر.

د.عبد الكريم جيدور
مركز ب. ع. ت. ورقلة

ملخص البحث:

إن اللغات الحية هي تلك التي يكثر استعمالها عند الكافة من ناطقيها، في كل أحوالهم وجل المرافق والأوضاع التي يحتاج فيها المواطن إلى الوسيط اللغوي، ولكي تبلغ اللغة هذا القدر الممتاز من الشيوع، لا بد أن تكون في ذاتها مرنة وحيوية، مشتملة على وحدات تعبيرية تناسب كل الموجودات الحسية والمعنوية، فضلا عن المستجدات التكنولوجية والعلمية والحضارية. علاوة على تميز نظامها النطقي بخصائص فزيوصوتية من شأنها أن تُشعر الناطق بالطلاقة والأريحية، وتوفر له الكثير من إمكانات سرعة النطق والاختصار والإدغام ونحوذلك مما هوحتمي في لغة التداول اليومي.

لقد لاحظ الخليليون منذ ستينيّات القرن العشرين أن النموذج المتوفر حاليا فيما يخص اللغة العربية هونموذج أحاديّ الجانب؛ يغطي متطلبات القراءة والكتابة والتعبير الفصيح الرسمي، لكنه يشتمل على ثغرة فادحة فيما يتعلق بالجوانب الشفوية الأقل رسمية وتلك المطلوبة في مرافق الحياة اليومية العادية. وفقدان العربية لهذا الجانب هوإقرار ضمني بعدم استكمالها شروط اللغات الحية بالشكل المطلوب.

وسنحاول من خلال البحث المقترح هنا أن نقدم رؤية الخليليين المعاصرين لهذه المسألة، ونكشف عن أصالة حججهم المقنعة في هذا الإطار، ثم نتطرق إلى الأصول المعرفية والمنهجية التي يتم في ضوئها ترميم هذه الفجوة التبليغية في

النظام الاتصالي للعربية المعاصرة، ونلقي الضوء على المصادر الثلاثة الأساسية التي تشكل نقطة الانطلاق في هذا المشروع، وهي كما رتبها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح (رحمه الله): قراءات القرآن الكريم، ملاحظات السادة النحاة واللغويين الأوائل حول مستوى الخفة وسعة الكلام، والذخيرة الفصيحة الجيدة الباقية في اللهجات العامية المعاصرة.

ويحذونا أمل كبير أن يكون هذا البحث فرصة لإعادة فتح ملف توسعة النطاق الاستعمالي للغة العربية بطريقة ملائمة، والاستفادة من وجهات النظر المقاربة والمخالفة.

مقدمة حول المدرسة الخليلية الحديثة:

المدرسة الخليلية نموذج مميز في الفضاء اللساني العربي، وهي تترجم حالة مدرسانية نظيرة لما ظهر في أوروبا والولايات المتحدة من مدارس بالمعنى الاعتباري والهيكلي؛ فريق من العلماء بينهم زمالة وتقارب في وجهات النظر يتفقون على جملة أسس ومبادئ يدافع عنها الجميع وتكون نزعة يتميزون بها ويعرفون بها.

والمدرسة الخليلية من هذا النوع: فريق من علماء اللسان المغاربة أولا ثم من أغلب الأقطار العربية في الوقت الحالي اتفقوا بشكل رسمي أوبالتراسل أوعن طريق التبني والاعتناق الطوعي مجموعة من المواقف والآراء تخص التراث اللغوي العربي تتلخص في صيغتها المركزة على لسان أبرز روادها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بأنها: «النزعة التي تصف نفسها بأنها امتداد منتقى للآراء والنظريات التي أثبتها النحاة العرب الأولون وخاصة الخليل بن أحمد»[1] ومعنى هذا الكلام أن هذه المدرسة هي **إحياء لمدرسة سابقة** عليها في الزمان، ولهذا يستعمل الخليليون المحدثون هذه النسبة الزمانية في كثير من الأحيان عندما يقولون: المدرسة الخليلية القديمة أوالخليليون القدامى.

ولا شك في وجود قواسم مشتركة ذات وجاهة واعتبار كبيرين لينعقد هذا التجسير الذهني والمعرفي بين هؤلاء المتأخرين وما اكتشفوه، أوغلب على ظنهم اكتشافه من إبداعات الأولين، وهذا تفسير ماذكر آنفا باسم الآراء والنظريات المثبتة، وهي الحقائق والنتائج العلمية ذات الطابع الإنجازي مما وُفق النحاة الأولون إلى التنويه به صراحة أوضمنا. يتبقى لنا تعبير مهم وهو(امتداد منتقى) ونفهم من كلمة امتداد استحضارا للمشروعية التاريخية والعلمية في الإقدام على هذا المشروع الدقيق، كما نفهم من كلمة منتقى **التحرر النسبي** الذي يفترضه الخليليون في منهجهم ومسالك تعاطيهم وتناولهم، وهذا قد تم شرحه في عبارة أخرى أكثر وضوحا على النحوالآتي:«اهتمامنا بالعلماء الأولين لا يعني أننا نسلم لهم كل ما قالوه، والدليل على ذلك أننا وضعنا أوصافهم لمخارج الحروف وصفاتها وكل ما جاء في كتبهم من التعليلات تحت محك الاختبار الآلي في مخبر الصوتيات الإلكتروني. فجاءت هذه الأوصاف في الغالب موافقة للصواب...ثم إننا وجدنا فيما يجريه مهندسونا في معهدنا وغيرهم في المعاهد العلمية من البحوث في الإشارة الصوتية ما يثبت الكثير من المفاهيم العربية الأصيلة من تلك التي لا يوجد لها مقابل في الحضارات الأخرى كالحركة والسكون وحرف المد»[2].

أما **الضلع الثاني** من دعائم هذه المدرسة فهوالنسبة الخليلية والمقصود هنا الخليل بن أحمد الفراهيدي[3] العالم اللغوي العربي الذي طبقت شهرته الآفاق وشهد له أساتذته وأقرانه وتلامذته بالرسوخ في النحووالغة وعلوكعبه في الاستنباط وحل المشكلات النظرية والتطبيقية على حد السواء، وكانت للخليل بن أحمد سمعة طيبة وشهادات متطابقة تفيد كلها بأنه **رجل عالم ثقة**. وتتطابق الروايات المعتبرة في الحديث عن ظاهرة **الذكاء الاستثنائي** الذي أوتيه الخليل ونزوعه الطبعي إلى التجديد والابتكار واقتحام الصعوبات. وهذه المميزات العلمية والشخصية هي التي يقصدها الخليليون في ربط مشروعهم بهذه الأيقونة التراثية.

ويزعم الخليليون أن هذه النسبة وضعت على سبيل التغليب والغرض منها التعريف أولا والتشريف ثانيا؛ التعريف والاشتهار بنسبة واسعة الانتشار وشخصية تجاوزت الحدود العربية ووصلت إلى المحافل الدولية، والتشريف بالمجاورة والزمالة الاعتبارية عندما يرتبط نشاط هذه المدرسة الجديدة بما كان بصدده أولئك الأوائل من رباط على ثغرة من أخطر الثغور التي كانت الأمة العربية الإسلامية مهددة أن تخترق عن طريقها وهي **ثغرة اللسان** لكونه طريقا إلى البيان والبلاغ والتواصل بين الإنسان وربه وغيره ونفسه[4].

يبقى **الضلع الثالث** المندرج تحت صفة(الحديثة) ولها معنى واحد فقط عند الخليليين وهوالحداثة الزمانية في مقابل القدم. أما معنى الجدة أوالتميز فيعبرون عنه بمصطلح آخر هو(الأصالة) ومن حيث العمق المفهومي تتشكل الأصالة عندهم باجتماع **ثلاثة شروط** هي: **أولا** عدم النسج على منوال الغير ومتابعتهم حرفيا لأن:«الأصيل هوالذي لا يكون نسخة لغيره» والأصالة بهذا المعنى تقابل التقليد ولا تقابل الحداثة أوالتجديد، ويستوي في ذلك إن كان المقلد والمقلد عنه من علماء العرب أومن غيرهم. وينتج عن ذلك أن الشيء الذي يظهر في الزمان الحديث والمعاصر من الأفكار والنظريات لا يكتسب ميزة الجدة والنفع لهذا السبب، والعكس صحيح أيضا، لا مانع عقلا وحكما من وجود الأشياء الجيدة والنافعة فيما ظهر قبل قرون طويلة، بل قد يكون فيه الجديد الذي لم يكتشف في زمانه وتنفتح مغاليق أسراره في زمان متقدم عن زمانه. وهذا مثبت عند الخليليين في كثير من مفاهيم النحاة وبخاصة في مجال الصوتيات وتحليل الكلام.**ثانيا:** مطلق التجديد والإبداع:«الأصيل هوالمبدع الذي يأتي بشيء جديد لم يسبق إليه مهما كان الزمن الذي يعيش فيه»[5]. **ثالثا:** عدم تقليد اللغويين الغربيين:«الأصالة في زماننا هذا هي الامتناع من تقليد الغربيين خاصة»[6] وعلى هذا فإن الأصيل من اللغويين العرب المعاصرين –حسب هذا المعيار– هوذلك الباحث الذي لا يتخذ من تقليد اللغويين الغربيين ومناهجهم ومدارسهم أساسا مسلما به غير قابل للمراجعة وإعادة النظر،

بل إنه يأخذ ويترك، ويوازن ويقارن، ويسدد ويقارب، ويعطي الأولوية لفهم كلام العلماء العرب انطلاقا من كلامهم ليصل إلى مرادهم، ولا يسبّق فكر غيرهم أويتسرع في إسقاط الجديد.

1ــ رؤية المدرسة الخليلية لأهمية اللغة العربية في الزمن الحاضر:

نحتاج في تطلّعنا إلى التنمية والتطوير في مجتمعاتنا العربية، وتطوير سبل التعاون والتكامل فيما بيننا إلى **تطوير الوعاء اللغوي الذي نشترك في استخدامه** للتفاهم والتواصل ونقل المعلومات وتبادل الخبرات. ونعتقد بناء على ملاحظة اللغة العربيّة المتداولة في زماننا، وأخذا في الاعتبار تجارب الأمم الأخرى في تعاملها مع لغاتها، بأن تطوير اللغة العربية في مرحلتنا الحالية يتطلب العمل على ثلاثة مستويات أساسيّة؛ تعظيم مفعولها الإجرائي، زيادة مردوديتها التواصلية في المادة الإفرادية والتركيبية، وإتاحتها للتداول في كل قطاعات الحياة ومرافقها.

أما المطلبان الأول والثاني فيحتاج كلاهما إلى تحقيق ورصد منتظم، ومن ثم تسجيل فتحليل للمادة المستعملة وترتيب شيوعها، مع الأخذ في الحسبان العوامل المتحكمة في شيوع الكلمات وطريقة قبول المجتمع إيّاها؛ إن بعض هذه العوامل لغويّ محض يضطلع به علماء اللغة والنحاة كل حسب اختصاصه الدقيق، غير أن بعض العوامل الأخرى ليست لغويّة في جوهرها، فقد ثبت بالاستقراء والتتبع أن انتشار الألفاظ العامّة، ماخلا الاصطلاحات العلمية المتخصصة، تلعب فيه العوامل الاجتماعية والنفسية والتنموية أدوارا عميقة من العبث تجاهلها. وهذه العوامل تحتاج في تفحصها الموضوعي إلى أصحاب الخبرة والاختصاص كل في مجاله، فضلا عن التسجيل الواسع للاستعمال الحقيقي فيما يخص هذه المكونات أثناء المحادثات الطبيعية.

أما المطلب الثالث، الذي هوتتويج وتحصيل لما سبقه، فيحتاج إلى البحث عن **النمط الأوسط في اختيارات الناطقين الحاليين**، ومن المنطقي أن يكون هذا النمط

الأكثر مرونة وخفة، والأكثر استجابة لمتطلبات الحياة المعاصرة، ولاسيما المرافق الفاعلة والحيوية في الاقتصاد والتجارة والصناعة والإدارة، فضلا عن التعليم والإعلام بكل تنوعاتهما المضمونية والخطابية.

هذا النمط الأوسط، الذي أطلقنا عليه في بحثنا هذا: **العربية الديناميكية**، قياسا على ماهوموجود في اللغات الحية الأخرى[7]، هوحتى الآن، فرضية قائمة في الأذهان ولم يتنزل بعد إلى الميدان، ولكن لدينا ما يقوي حتمية وجوده، حيث إنه يقابل بالدقة والتمام مستوى الأداء الذي يسميه اللغويون الأوائل **الخفة** وأحيانا **سعة الكلام** أو **الاختصار**، وكلها اصطلاحات تترجم نوعا من الأداء داخل العربية الفصحى هوأخف من الفصيح القياسي، وليس هومع ذلك خارجا عن الفصاحة، بل هواختيار خفيف معترف به، ومعمول به يجنح إليه الناطق العربي في ذلك الزمان في أحوال لا يجد نفسه فيها مضطرا لأن يتشدد في ضبط إعراب أواخر الكلم، أوأن يجري الهمز في جميع كلامه.

تفترض النظرية الخليلية أن هذا المستوى المذكور يقابل العاميات العربية في زماننا، إذ كان يحتل ما تحتله هي اليوم، ويجمع بينهما ما سبق ذكره من جامع الخفة والترخص؛ فهوأداء مخصوص مرتبط بأحوال وظروف مخصوصة. فكما لا نرى للكلام بالعامية وجها في خطب الجمعة، والمحاضرات العلمية، والبرامج التعليمية ونحوذلك، فقد كان الأداء الخفيف لا وجه له في نحوذلك من متطلبات ذلك الزمان كتدريس العلم، ونظم الشعر، والحديث بين يدي الخلفاء والقضاة.

والتفسير اللغوي لهذا الأداء أنه مجموعة من التغييرات[8] يجريها المتكلم السليقي الموثوقة عربيته على كلامه تتضمن إجراءات كالحذف والإضمار واختلاس المصوتات ونقل الهمز ونحوذلك، وبما أنه مشترك متواضع عليه بين جمهور الناطقين **فهونمط**[9] أي: ضرب أومجموعة ضروب، ولاشك أنه ينقسم كالمستوى الفصيح القياسي إلى أصول وفروع، فيمكن استنباط قواعده، ويمكن تحريرها وتنظيمها وتعليمها[10].

هذا المستوى الذي نصفه هوما يقابل **العامية (colloquial language)** في اللغات العالمية الحية، وهو**جوهر افتقار العربية المعاصرة** والسبب الرئيس في انزوائها وتقوقعها، واختفائها التدريجي من مرافق الحياة الحيوية، ولا تكون اللغة حية إلا إذا كانت مستعملة بكل كفاية في كل الجوانب والمجالات بحيث لا يحس متكلمها أنه منقبض وغير مرتاح في استعماله إياها، ومن المعلوم أن الناطق الانجليزي أوالفرنسي لا يستعمل اللغة الفصحى العلمية أوالمدرسية في حياته اليومية، وإنما يستعمل المستوى الخفيف منها الذي يسمونه عامية، وهذا واضح أتم الوضوح لمن زار هذه البلاد وانتبه إلى المواطنين في تعاملاتهم، ويوضحه الإعلام الفضائي والتسجيلات المتوفرة بغزارة في الانترنت.

بناء على القرائن الآنفة يفترض عبد الرحمن الحاج صالح في النظرية الخليلية أن هذا المستوى الخفيف، **ما زال موجودا**، غير أنه **متفرق ومبعثر في ثلاثة موارد أساسيّة**؛ قراءات القرآن المتواترة، اللهجات العربية الأكثر قربا من الفصحى، وملاحظات العلماء وأوصافهم الوافية، وما نقلوه عن الثقاة المرضية عربيتهم من تعبيرات بهذا النمط. **فالمرحلة الأولى الأساسيّة** هي تقصّي هذه المادة وتنظيمها واستنباط أبرز خصائصها ولا سيما المطرد منها ليكون قاعدة للقياس والتوليد ونشاط التعليم.

2ـ النقائص والعقبات الواجب تخطيها:

2ـ1ـ النظرة الأحادية للتراث العلمي العربي:

يفترض أصحاب المدرسة الخليليّة **ثنائية مطردة** تطبق على كل الجهود اللغوية العربية متتبعة مسار الحركة التاريخية طوليا، ويقضي هذا الافتراض بأن التراث اللغوي العربي **غير متجانس** في مقوماته الأساسية الداخلية، وبعبارة أخرى: هناك مستويان، على الأقل، يتميز الإبداع اللغوي في كل منهما تميزا واضحا في الأصول المعرفية والمبادئ والإجراءات المنهجية؛ ويرجّح عبد الرحمن الحاج

صالح أن قمة هذه الثنائية تظهر في أعمال لغويي القرن السابع وما بعده[11] ويضرب مثلا نموذجيا على ذلك من مقارنة إبستيمولوجية بين كتاب سيبويه وشروحه من جهة، وألفية ابن مالك وشروحها من جهة أخرى، وقد بينت هذه المقارنة شدة تغلغل العناصر الفلسفية والتأملية الراجعة إلى المنطق اليوناني في الأعمال المتأخرة، ووقع تحول جوهري في النظرية اللغوية من الاهتمام الكبير بالخطاب وحال المتكلم ومجاري الكلام كما يستعملها الناطقون الموثوقة عربيتهم إلى الاهتمام بتقسيمات الكلام وأصنافه وكثرة التعريفات الجزئية، وبمعنى آخر جرى التحول من منطق اللسان ودراسته الموضوعية إلى فلسفة اللغة مخلوطة بشيء غير يسير من المفاهيم الأرسطية بوصفها أواليات لا نقاش حولها.

وقد أثر هذا الاتجاه الثقافي الجديد على كل فروع الدراسة اللغوية؛ أثر على النحاة كما أشرنا وأثر أيضا تأثيرا أفدح خطرا وأشد ضررا على صناعة المعاجم والبحث البلاغي. ومن الأفكار التي أطلقها بلاغيوالقرن السابع واستحسنت كثيرا في كل الفترات اللاحقة أن المفردات التي فشت عند غير البلغاء وتلك التي لاكتها ألسنة العوام ينبغي أن تحذف من مصنفات العلم ولا يُحرى بذي الفصاحة ناهيك بطالب العلم أن يستعمل شيئا منها سواء في كلامه المحرر أم المنطوق. وهذه الأفكار الشاذة حول النقاء اللغوي والفصاحة بالمعنى الأرستقراطي قد أدت في حقيقة الأمر إلى إبادة آلاف المفردات والتعبيرات الفصيحة بل العريقة في الفصاحة لا لشيء إلا لجريانها على ألسنة العوام، ومن حسن تقدير الله تعالى أن قدرا لا بأس به من هذه المادة قد حفظته علينا العاميات المحلية ويحتاج بطبيعة الحال إلى رصد منهجي منظم لاستخراجه وتصنيفه وتهذيبه.

فالتراث العربي عموما والعلمي منه خصوصا ليس قطعة واحدة أوجوهرة كريمة تتساوى كل أجزائها في النقاء والجودة، بل فيه الأصيل الذي حفل بالجدة والإبداع ولاحت منه العبقرية العربية الإسلامية ناصعة، ذلك واضح أتم الوضوح في التراث المبكر، تراث القرون الأربعة الأولى، لأنه لم يختلط بملوثات ثقافية

أومعرفية تحرف مساره، بل كان رواده معتمدين على اجتهادهم الخاص ومستلهمين كل ما أتوا به من المصادر الموثوقة التي حددوها ورتبوها، وكانت مراتب عامة أقر بها جمهور العلماء المسلمين في كل فروع المعرفة: القرآن الكريم وقراءاته المعتبرة، الصحيح الثابت من سنة المعصوم عليه أفضل الصلاة والسلام، كلام العرب المرضية عربيتهم شعره ونثره، والاستنباط الحسن بأقيسة العقل ونواتج التدبر وطول النظر.

ثانيا: البيئات العلمية العربية بين الإبداع والتقليد:

يؤكد الخليليون بأن الأصالة لا تعني في أصل وضعها اللغوي ولا فيما ينبغي أن يدخل فيها من المفاهيم الثقافية التقليد الحرفي المذموم، بل هي موقف يتخذه العالم أوالمثقف في أي زمان أومكان تجاه النظريات والأفكار الرائجة في زمانه، ويقتضي هذا الموقف أن الأصيل حر ومستقل في نظرته ويتبلور رأيه من الأشياء بعد فحص وتتبع يقوم به هونفسه لا يقلد فيه أحدا[12]، ويمكنه بعد ذلك أن يقرر صلاحية الأفكار قديمة كانت أوحديثة لما تبين من قوتها ونفعها لا مجرد قدمها أوحداثتها.

والتقليد بوصفه موقفا يتخذه كثير من الناس يستوي فيه من يقلد العلماء القدامى أومن يتابع المدارس الغربية الحديثة متابعة حرفية لا تقبل النقاش. فكلاهما ينطلق من اعتقاد قبلي بالصلاحية المطلقة للمصدر الذي ينهل منه وذلك اخطر ما يمكن أن يصيب الأفكار العلمية.

وتنطبق هذه الظاهرة على كثير من الآراء المتداولة حول اللغة العربية ووضعها في المجتمع والمدرسة والإعلام، فهي في الجملة مواقف تنحوإلى شيء مبالغ فيه من الانحصار إما في الاتجاه المثالي أوالمغالي؛ فالأول يقول بأن اللغة العربية لم يطلها أي تغيير وأن النموذج الذي وصفه النحاة الأوائل كامل ولا يقبل الزيادة أوالنقصان، والثاني يقول بأن اللغة العربية تلاشت تقريبا وبصفة واسعة واختفت داخل العاميات المحلية وأصبح من المحال استردادها أوتطوير برنامج تعليمي ملائم لتعميم استعمالها. وكلاهما يسطّح المسألة بسبب الإفراط في التعميم

وقلة الاهتمام بالمتغيرات الدقيقة والتفصيلية التي تكتنف هذا الموضوع وهي التي تحسمه بشهادة التجارب التاريخية السابقة والحالية.

ثالثا: ضيق المجال الاستعمالي للعربية:

تحي اللغة وتنتشر بكثرة الاستعمال، والعكس صحيح، وعلى ذلك فإن انكماش استعمال اللغة العربية في مستواها النطقي الشفوي خلال العقود الأخيرة يعد مشكلة كبيرة بالنسبة لمن يعول على هذه اللغة في صناعة العلم ورفد التنمية المستديمة. غير أن هذه الظاهرة تشكل تحديا أساسيا ليس من السهل الفصل فيه سواء لمن يرى ضرورة تعويض الفصحى بما حل محلها في المرافق العامة من العاميات المحلية أومن يرى ضرورة استثمار العلاقة المتينة بين الفصحى والعامية المتفرعة عنها لتنقيح الثانية وتهذيبها حتى تصل إلى مستوى مقبول من العطاء في الخطابات الشفوية التي تحتاج إلى قدر غير يسير من الدقة والتنظيم المنطقي الذي تؤكد دراستنا ودراسات العديد من الباحثين أن العاميات المحلية عاجزة عن إبلاغه ولوبالحد الأدنى.

وهذا يعني أننا حين نتطرق إلى تعميم اللغة العربية في كل مرافق الحياة فذلك ليس ترفا فكريا أوطوباوية حالمة، إن هذا الأمر جاد جدا وبالغ الحساسية في وقتنا الراهن، لأننا حين نستعرض بطريقة نفعية براغماتية جميع البدائل التي يمكن لصانع القرار اللجوء إليها فيما يخص التخطيط اللغوي وتحديد النظام اللغوي الأساسي لمخاطبة عموم المواطنين فسوف نجد أنفسنا أمام هذا الاختيار الوحيد اللائق بصفة ضرورية وحتمية؛ في بلد مترامي الأطراف، متعدد الأعراق، يتعلم أطفاله حوالي ثنتي عشرة سنة من التعليم العام باللغة العربية، وحوالي ثلثي التعليم الجامعي معرب بالكامل، بأي لغة سيتم مخاطبة المواطنين؟ رغم أن الجواب يبدوبحكم القرائن الآنفة شبيها بالبداهة، إلا أن الأمر ليس كذلك، فما زال الملف اللغوي على المستويات الرسمية غامضا ومتناقضا للغاية.

الإقرار بالاستنتاج السابق لا يعني أن ملف التخطيط اللغوي هوقضية إدارية تنظيمية فقط، إن لهذا الملف جوانب أخرى تخص البحث العلمي الأساسي متعدد التخصصات وهوجانب لم ينجز بخصوصه الكثير مع الأسف الشديد. على سبيل المثال ينبغي للدراسة العلمية أن تحسم العديد من الأسئلة الأساسية التي من المتوقع أن تطرحها الأطراف التنفيذية في حال قررت الإقدام على خطوات فعالة في هذا الإطار، منها: توضيح المقصود بتعميم نموذج لغوي معين، وماذا يتطلب من الناحية الإجرائية العملية ومتى نقول بأننا حققنا الهدف النهائي لهذا الإجراء. من جهة أخرى كيف نضمن أن لا يؤثر هذا التعميم على التوزيع النسبي الطبيعي للغات المتداولة في المجتمع.

رابعا: عدم احترام مقاييس التوزيع النسبي للغات في الخطط والتدابير الرسمية:

تؤكد العديد من الدراسات أن الجزائر بلد فسيفسائي من ناحية اللغات المستعملة في إقليمه؛ فهنلك بالفعل قدر لا بأس به من الازدواجية وقدر أقل من التعددية اللغوية، وهذا أمر منطقي وطبيعي يمكن تفسيره بالقرائن التاريخية والاجتماعية، وليست بلادنا حالة خاصة، وظاهرة التعدد اللغوي في إقليم خاضع لسيادة واحدة قديم جدا في الحضارات الإنسانية.

الشيء الذي يلفت النظر في هذا الصدد أن العديد من الباحثين اللسانيين والاجتماعيين يستعملون طرقا غير ملائمة للتعبير عن هذه الظاهرة، فكثير منهم يصفها بالمعضلة والمرض والمعاناة، يتم بتساهل عجيب استخدام مثل هذه العبارات التي توحي للقارئ وربما لصناع القرار أنفسهم أن الازدواجية والتعدد هي مشاكل ومعوقات للتنمية بالضرورة. والمظهران موجودان ومنتشران بأقدار ومستويات مختلفة كما أشرنا، ولا توجد أدلة محترمة تؤكد متلازمة الرقي الاقتصادي والاجتماعي مع الأحادية اللغوية، بل العكس هوالصحيح؛ من الثابت أن تعدد اللغات واختلافها هومن جملة المعجزات والآيات الباهرة التي تكشف عن جانب

أصيل من عظمة البارئ عز وجل وإبداعه[13]، هذا من جهة. يضاف إلى ذلك أن الدراسات التجريبية المعاصرة في مجال تعليم اللغات وتعلمها والأبحاث الخاصة بعلوم الأعصاب العرفانية تؤكد جميعها بأن الازدواجية اللغوية عند الطفل هي سبب رئيسي في زيادة معدل ذكائه العام وبالذات قدراته التواصلية واتجاهه الإبداعي في حل المشكلات. هكذا يصبح التعدد والازدواجية نعمة عظيمة تماما كما تصرح الآية الكريمة.

السؤال المنطقي في هذا المقام هو: لماذا نفشل نحن في اغتنام منافع هذه النعمة ولا نقطف منها إلا الثمار المرة؟ الجواب الذي تكشف عنه الدراسة المقارنة بين الأمم في تطبيقاتها يفيد بأننا ندخل عناصر وعوامل غير علمية ولا علاقة لها بواقع التوزيع النسبي للغات في بلادنا فيتحول الموضوع بأكمله إلى نقاش جهوي وأيديولوجي يتسلسل في حلقة عقيمة من الأخذ والرد دون أية نتائج ملموسة.

3ـ الاقتراحات والعلاجات الممكنة:

3ـ1ـ المصادر اللغوية المتاحة لتعظيم المردود التبليغي للغة العربية:

3ـ1ـ1ـ القرآن الكريم وقراءاته المعتبرة:

يؤكد اختلاف القراءات القرآنية المتواترة في أداء الحرف الواحد والكلمة الواحدة وقفًا ووصلاً أن هذا الاختلاف هومن بيان اللسان العربي، وجزء أساسيّ من تكوينه اللفظي والمعنوي. لكن أغلب هذه الوجوه غير معتد بها في برامج تعليم العربية، وقد يُبالغ بعض المعلمين أوالباحثين في تفضيل وجه أدائي محدّد، ثم يعمدون إلى إقصاء غيره من الاختيارات الجيّدة الراسخة في الفصاحة أوينتقصون منها، وهذه مُشكلة مزمنة في بناء المناهج التعليمية، ولا سيما في اختيار طرق التمرين على الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية[14]، وكذلك في طرق التلقين والتصحيح أثناء حصة التعبير الشفوي.

من ذلك مثلا الوجوه الفصيحة المعتبرة في نُطق الهمْزة[15]، فلقد أجمع العرب على استثقال الهمز[16]، ومن أجل ذلك توسّعوا في تصريفاته على سبعة أوجه فاشية الاستعمال في مصادر المدونة العربية المُعتبَرة: القرآن الكريم، كلام العرب الموثوقة عربيّتهم (شعرا ونثرا)، والحديث النبوي الشريف. والأوجه المعنية هي: التحقيق، التخفيف، الإبدال، إلحاق الهمْز بحركة ما قبله، الحذف، الإثبات، وتسهيلُ الهمْز بينَ بينَ.

وتعتمد كتب القراءات **تصنيفا ثلاثيا** لحالات الهمز عند القراء هي: الهمز المفرد، الهمزتان من كلمة، والهمزتان من كلمتين. أما الهمز المفرد فهوالذي لم يقترن بهمز مثله، ويرد في مقاطع الكلمة جميعها؛ أولها[17] ووسطها وآخرها. وللسادة القراء مذاهب أربعة في نطق هذه الهمزة، هي: التحقيق والإبدال والحذف والتسهيل.

أما إذا التقت همزتان في كلمة ففيه احتمالان؛ أولهما: أن تكون الأولى متحركة والثانية ساكنة، فعموم القراء يُبدِلون الثانية حرف مد من جنس حركتها؛ الألف للفتح والواوللضم والياء للكسر. والاحتمال الثاني: أن ترد الأولى مفتوحة والثانية متحركة، فللسادة القراء اختيارات أدائية ضافية في معاملتها يوضّحها الجدول الآتي[18]:

القارئ	وجه الأداء في الهمزة الثانية من الكلمة[19]		
	مفتوحة (أَ أَنت)	مضمومة (أُ وُلقي)	مكسورة (أِ ئِنا)
ابن كثير	التسهيل دون إدخال[20]	التسهيل دون إدخال	التسهيل دون إدخال
قالون	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال
أبوعمرو	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال	التسهيل مع الإدخال وعدمه
هشام	التسهيل والتحقيق مع الإدخال	التحقيق مع الإدخال وعدمه	التحقيق مع الإدخال وعدمه
ورش	التسهيل، الإبدال ألفا[21]	التسهيل دون إدخال	التسهيل دون إدخال
سائر القراء	التحقيق دون إدخال	التحقيق دون إدخال	التحقيق دون إدخال

أما إذا اجتمعت همزتان في كلمتين، وكانتا همزتيْ قطع متجاورتين، فإما أن تتفقا في الحركة أوتختلفا. أما الحالة الأولى (اتفاق الهمزتين في الحركة) فقد تنوعت فيها اختيارات السادة القراء تحقيقا وتخفيفا وتسهيلا على النحو المفصّل في الجدول الآتي:

القارئ	الهمزتان من كلمتين		
	مفتوحتان (جاء أحدهم)	مضمومتان (أولياءُ أُلئك)	مكسورتان (هؤلاءِ إن)
أبو عمرو	حذف الأولى وتحقيق الثانية	حذف الأولى وتحقيق الثانية	حذف الأولى وتحقيق الثانية
قالون والبزّي	حذف الأولى وتحقيق الثانية	تسهيل الأولى بينها وبين الواو	تسهيل الأولى بينها وبين الياء
ورش وقنبل	تحقيق الأولى وتسهيل الثانية أو إبدالها ألفا	تحقيق الأولى وتسهيل الثانية أو إبدالها واوا	تحقيق الأولى وتسهيل الثانية أو إبدالها ياء
بقية القراء	تحقيق الهمزتين	تحقيق الهمزتين	تحقيق الهمزتين

أما الحالة الثانية (اختلاف الهمزتين في الحركة) فورد منها في الكتاب العزيز خمسة مواضع محصاة، فيما يلي بيان اختيارات السادة القراء في أدائها:

	الموضع في القرآن الكريم	صفة الهمزتين	وجه القراءة
1	{شُهَداءَ إِذ} [البقرة:133]	الأولى مفتوحة والثانية مكسورة	تحقيق الأولى وتخفيف الثانية
2	{جاءَ أُمة} [المؤمنون:44]	الأولى مفتوحة والثانية مضمومة	تحقيق الأولى وتخفيف الثانية
3	{السفهاءُ أَلا} [البقرة:13]	الأولى مضمومة والثانية مفتوحة	تحقيق الأولى وقلب الثانية واوا
4	{النساءِ أَو} [البقرة:235]	الأولى مكسورة والثانية مفتوحة	تحقيق الأولى وقلب الثانية ياء[22]
5	{يشاءُ إِلى} [البقرة:142]	الأولى مضمومة والثانية مكسورة	تحقيق الأولى وإبدال الثانية واوا[23]، تخفيف الثانية بين بين[24].

والذي نستنتجه من هذا العرض أن للعربية الفصيحة أكثر من وجه في أداء كلماتِها كما هوالشأن في كل لغات العالم[25]، وإصرار واضعي المناهج على وجْه واحد هو: المُحقَّق المُدقَّق يعبّر عن وجهة نظرهم الأحادية الجانب، ذلك أنّهم يُلْغون جوانب رحْبة وممتازة من سعة العربية وخفتها ومرونتها أيام تنزل القرآن وتدوين قراءاته، وتأثير ذلك على المتعلم شديد الوطأة، فأكثر المثقَّفين العرب، فضلا عن طلاب العربية في كل المستويات الدراسية يعتقدون اعتقادا جازما أن للهمزة في أحوالها الكثيرة السابقة صفة نطقية واحدة هي التحقيق التام. ولوعلموا أن فيها وُجوها أخرى أخفّ وألين، لتغيرت نظرتهم إلى هذه اللغة، ولاسيما إذا لاحظوا أن هذه الوجوه موجودة في خزينهم اللغوي المتداول في اللهجات المحليّة[26].

3ـ1ـ2ـ العاميات العربية المحليّة:

يلاحَظ في الدراسات اللغويّة العربيّة العديد من الأفكار الجاهزة حول الوضع الحالي للغة العربية، ومنها على سبيل المثال فكرة اختلاف النظام المعاصر عن النظام القديم اختلافات أساسيّة أثرت بعمق على مستوى العطاء الاتّصالي للّغة العربية. إن هذه الأفكار تحتاج إلى مناقشة موضوعية، لأن الوضع الحالي للعربية قد تأثر في أحكام بعض الدارسين بمقارنات آلية لما هووضع اللغات الحية الأخرى، يلاحَظ هذا بوضوح في الأعمال المتأثرة بالأدبيات الأنجلوسكسونية.

وفي مقابل ذلك أكد المستشرق "دوزي" في مستدركه على المعاجم العربية أن الفصحى هي الأساس لكل اللهجات المتفرعة عنها، وهذا ما توصلت إليه الدراسات اللهجية المقارنة[27]، ومعناه أن حلقة الوصل بين الفصحى ولهجاتها حقيقة دامغة، والفروق الناشئة تحكمها قواعد في التفريع يمكن تطبيقها عكسيا لاسترداد الأصول النموذجية التي اختفت في الاستعمال.

من جهة أخرى، طرح بعض الباحثين مشكل تعقد الوضع اللساني للغة العربية، وأنها لا تتطابق مع الأوضاع المشاهدة في اللغات العالمية الأخرى، وقد صرح "مهدي علوش" في دراسته حول "العربية المستعملة" أن الفروق كبيرة ومؤثرة عند المقارنة بين العربية والإنجليزية، ويستطرد في الكلام عن **العربية العامية** التي لا تؤدي نفس الأدوار التواصلية الهامة التي تؤديها الإنجليزية العامية[28].

ومن الطبيعي أن يتوصل الباحث إلى مثل هذه النتائج عندما يقارن مكونات غير متطابقة، فشتان بين العربية والإنجليزية، ولكل منهما وضعهما الاتصالي والثقافي الخاص، ثم إن هناك تداخلا في التحليل بين اللهجات العربية والعربية العامية، ذلك أن الأولى هي وجوه أدائية واسعة الانتشار تفرعت عن الفصحى وساهمت في صيغتها الحالية معطيات كثيرة بعضها غير لغوي في الأساس. أما الثانية فليس لها وجود تطبيقي، بمعنى أن العامية كوجه مخفف من الفصحى في مقابل العامية كوجه مخفف من الإنجليزية أوالفرنسية ونحوهما من اللغات العالمية منذثر في الاستعمال، وهوالجانب الأساسي الذي تفتقر إليه العربية الفصحى في زماننا ويبحث العلماء طرق إحيائه واستعادته.

وقد حفظت علينا اللهجات العربية المحكية ذخيرة ضافية من المادة الفصيحة الجيدة التي لا نعثر لها على أثر في الإنشاءات العربية الأدبية أوالعلمية، وقد تساعد هذه المادة في حل العديد من الإشكالات المطروحة لاسيما في تعليم العربية، والترجمة منها وإليها، وقضية تطويع التراكيب العربية للبرمجة الحاسوبية.

ومن الصعب أن نفسر مثلا أن صاحب القاموس(الفيروز أبادي) يقول في كلمة أُبّهة:الأبهة كسُكرة: العظمة والبهجة والرواء والكبر والنخوة. ثم نجد تقاليدنا البلاغية ترفض استعمالها في علوي الكلام بحجة أنها عامية؟ وقس على ذلك "أخطى"[29] التي رُوي عن أبي الأسود الدؤلي تسهيلها[30]، ولوقالها أحد تلامذتنا لخطأه الأستاذ على الفور، ونظائر ذلك بالآلاف في نقطة التقاطع بين العاميات الدارجة وأصولها المعتبرة في الموارد الفصيحة الموثوقة.

يقول الأستاذ عبد المنعم سيد عبد العال في مقدمة معجمه للألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية: «ليست مهمة المعجم الذي بين يديك إعادة تسجيل الألفاظ العربية..بل مهمته التنبيه إلى الكلمات الفصحى التي يتوهم كثير بأنها عامية، رغم وجودها في القرآن الكريم، أوالحديث الشريف، أوفي نصوص الشعر، أوفي المعاجم المختلفة.. لقد جمعت ألفاظا ظلت منعزلة عن تحريراتنا الأدبية والصحفية لا يستخدمها الكتاب ولا يجرؤ على تداولها الطلاب، مع أن واقعها العربي وحقيقتها الفصحى واستخدام الناس لها في حديثهم ومعاملاتهم، لا يتفق وهذا الانعزال ولا يسير في خطاه»[31].

ومنذ أن أخرج الأستاذ أحمد تيمور معجمه الكبير في الألفاظ العامية[32]، انتبه الدارسون إلى إمكانية إثراء هذا الجانب، وتوالت الجهود لرصد الذخيرة الفصيحة المكتنزة في ثنايا اللهجات العامية العربية، وقد بينت الأعمال الكثيرة المقترحة في هذا الشأن خلال الأربعين سنة الأخيرة أن الأمة العربية فقدت الكثير بإغفالها لهذه الثروة اللغوية وعدم استغلالها في الإبداع العلمي والتعليمي والثقافي، وأثبتت هذه التحقيقات من جهة أخرى صحة النظرية القائلة بأن الوضع الاتصالي الضيق للغة العربية الفصحى هواستثناء طارئ على حقيقتها، وأن استعادة الجانب الحيوي من هذه اللغة ممكن بالفعل إذا تكاملت الجهود واتضح البرنامج العلمي المخصص لهذه المهمة الكبيرة.

3ـ1ـ3ـ ملاحظات النحاة واللغويين حول سعة العربية واتساع الكلام:

يثير انتشار مصطلحات كالخفة والاختصار وسعة الكلام والإدراج في مصنفات علماء العربية وتوجيهات السادة القراء ملاحظة أساسية حول مصير هذه الثروة اللغوية المُستَجدة، وأسرار اختفائها في النموذج الوصفي والنطقي المعروف حاليا للغة الفصحى.

لقد سجل الجاحظ الفوارق الأساسية في الأداء الفصيح بدلالة مقام صدوره، وحاول مبدئيا أن يؤسس لنظرية ترصد هذا التلازم فيما يسميه مقامات الانقباض والحرمة بإزاء مقامات الأنس والترخص[33].كما جاء في كتاب سيبويه حول ما كثر وشاع في كلام العرب في زمانه وهوشاذ عن القياس مثل: أَحسْتُ ومَسْتُ وظِلْتُ ويُسطاع وبَلْعنبر وبَلْحارث وعَلْماء بنوفلان. ثم قال في ذلك كله ونظائره: وهي عربية[34]. والذي حوّل هذه الصيغ من الوجه المقيس إلى هذه الوجوه الجديدة إنما هوعوارض العفوية وسرعة الحديث في التخاطب اليومي، فمن أجل ذلك لا يعد من وجهة النظر اللسانية لحنا أوخطأ لأنه وجه أدائي متواضع عليه، محكوم بخصائصه النطقية وشروطه السياقية.

وذكر الفراء في معاني القرآن أنه سمع الكثير من العرب الموثوق بعربيتهم يقولون: أيشٍ، وهم يريدون: أي شيء هذا[35]. فقد سقطت في هذا المثال وأضرابه أجزاء كثيرة من الكلام تجاوبا مع كثرة الاستعمال، وطلبا للخفة والأنس مع المخاطب، ومع ذلك حافظ الكلام على رسوخه في الفصاحة كما تدل عليه عبارة: "الموثوق بعربيتهم" التي سجلها الفراء تأكيدا منه على أن هذا الاختيار إنما هومن جودة العربية ومن بيّنات سعتها واستجابتها لكل مقامات الحديث.

وقد حاول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أن ينظم ملاحظات علماء العربية في هذا الشأن ومطابقتها بمقامات البلاغ وأحواله لاستنباط المستويات الأساسية للغة العربية الواجب مراعاتها حسب ما تقتضيه المرافق الحياتية من خصوصيات[36]، وفيما يلي بيان مختصر لهذه المحاولة:

	المستوى اللغوي	صفاته اللغوية الأساسية	مقامه الاتصالي المناسب
1	الأعلى:المحرر المحقق	ألفاظه مختارة، وطريقة نطقه خاضعة للمراقبة.	الاختصاصات العلمية والفنية؛ المسرح الكلاسيكي، الشعر الجزل، الخطب الرسمية...
2	الأوسط:الفصيح المبتذل[37].	يكثر فيه التخفيف من الدرجة الأولى[38].	المناسبات غير الرسمية، يستعمل للمساعدة في الشرح في المقامات التعليمية.
3	الأسفل: السوقي[39].	التخفيف من الدرجة الثانية والثالثة.	لغة الحياة اليومية والجوانب الخاصة منها؛ كالأسواق، النوادي، الحياة المنزلية...

3ـ2ـ تنظيم الجهود العلمية والإدارية في مشاريع:

3ـ2ـ1ـ مشروع الرصيد الوظيفي للطفل العربي:

طرح فكرة إنجاز هذا المشروع ثلاثة من علماء اللسان المغاربة وهم: أحمد الأخضر غزال من المغرب وعبد الرحمن الحاج صالح من الجزائر ومحمد العابد من تونس، وكانت تربط بينهم أواصر أخوة وزمالة في إطار التكوين العلمي المزدوج بين المعرفة الواسعة للتراث اللغوي العربي والتمكن من اللسانيات الحديثة منهجا وإجراء، ويعد هذا الثلاثي نواة ما أصبح يعرف فيما بعد بالمدرسة الخليلية الحديثة. وتطلب الأمر أفواجا من الباحثين لمساعدة هذا الفريق على إتمام هذا المشروع الكبير.

ومن المنطقي أن تكون هناك دوافع قوية ومقنعة لكي يوافق المسؤولون على مشروع مكلف ماديا وتنظيميا يتم تعميمه على كل المدارس في البلدان المغاربية الخمسة، وبالإضافة إلى الحافز والشغف العلمي الذي آمن به الباحثون، كان هناك دوافع أخرى أولها كثرة شكوى المربين والمدرسين من نقائص الكتب الدراسية

الخاصة باللغة العربية، وتكرّرت نفس الملاحظات والانتقادات لهذه الكتب في كل الملتقيات والندوات الرسمية وغير الرسمية، وبدا الأمر وكأن إجماعا غير معلن حول ضرورة إجراء تعديلات جوهرية على المحتوى التعليمي للغة العربية أخذ محله وتبلورت رؤيته، وكان بعض الباحثين المشار إليهم آنفا منخرطا بصورة مباشرة في هذه النقاشات، وهذا ما حمل الأكاديميين في علوم اللسان والتربية وغيرها من الفروع الإنسانية ذات الصلة إلى الإعلان بأن الجامعة يمكن أن تلعب دورا في حل هذه المشاكل وتقديم خدمة للمجتمع وهي في الوقت نفسه خدمة وتطوير للبحث العلمي.

وفي هذا الإطار قام الأستاذ أحمد الأخضر غزال بدراسة تحليلية لمحتوى الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية للبلدان المغاربية الثلاثة؛ المغرب والجزائر وتونس، وخلص في دراسته إلى نفس الانطباع الذي عبر عنه المربون والمدرسون، وقد لخص نتائج بحثه في كلمتين: الكتب جميعها تشتمل على إفراط وتفريط؛ ومعنى الإفراط وجود عدد كبير جدا من المفردات في الكتاب الواحد يطالب التلميذ بأن يستوعبها جميعا في الموسم الدراسي، وقد وصل المعدل حسب الدراسة المذكورة إلى حوالي ثمانمئة مفردة مستقلة، أي من دون حساب المكرر، وبعض الكتب قد يزيد فيها المعدل عن ألف كلمة، وهذه كمية ضخمة من المادة الإفرادية يستحيل أن يتمكن الطفل، ولا حتى المراهق، من استيعابها كلها فضلا عن أن يرسخها ويحولها إلى سلوك أوعادة لغوية عفوية، ولاحظ خبراء التربية وأيدهم علماء النفس أن هذه الظاهرة تتسبب في إصابة المتعلم الصغير بالعي، وهوارتباك نفسي متفاوت الحدة ينشأ عن تجاوز المعلومات المدخلة إلى الذهن للطاقة الاستيعابية فيقع شبه شلل إدراكي وتتوقف عملية الإنتاج أوعملية التعلم لمدة زمنية، وهذا من أنه إذا كان متكررا بشكل يومي أن يقطع الطريق أمام التغذية المعلوماتية والإدراكية الراجعة، ومن المعلوم أن هذه التغذية هي الممد الرئيسي لرد الفعل الدوري وهذا الأخير هوالمسؤول عن تكوين العادات والسلوكات السليمة عند الإنسان.

أما التفريط فهوقلة الألفاظ التي تعبر عن مستلزمات الحياة اليومية والاكتشافات والاختراعات الحديثة وكثير من العبارات المستحدثة في لغة الإعلام خاصة الرياضة بالإضافة إلى ألفاظ الحضارة ومصطلحات العلم والمعرفة، فهذه الخصاصة التعبيرية تجعل الكتاب المدرسي محشوا بالمفردات التي لا يستعملها التلميذ في أي مجال من المجالات الحيوية السابقة، وهذا يعزز شعوره بغرابة اللغة، ويكون عنده صورة مشوهة للغة العربية وهي أنها لغة الخطب والشعر فقط لا غير. ومن أجل سد هذه الثغرات فكر العلماء في هذا المشروع وتم توجيهه اتجاها إجرائيا عمليا تيا بحتا، وهواتجاه أصحابه ونزعتهم التي غلبت عليهم في معظم بحوثهم، كما انه الاتجاه الذي أقنع المسؤولين السياسيين وحملهم على دعمه وتفعيله بصورة رسمية.

لقد أطلق على المشروع اسم ثلاثي (الرصيد اللغوي الوظيفي) وهي تسمية تؤكد على الخصائص أوالأبعاد الثلاثة التي يتميز بها هذا المشروع؛ فكونه رصيدا معناه أنه ذخيرة حية وفعالة، أوكالرصيد المصرفي، يمكن للتلميذ أن يسحب منه ويستفيد به كلما اقتضت الحاجة، وهذا يقتضي أن يكون رصيدا كافيا ومغطيا لهذه الحاجات من حيث الكم، ويتميز هذا الرصيد بأنه لغوي، ويعني ذلك أنه يشتمل في المقام الأول على قائمة من المفردات مرتبة وفق قائمة تواتر تنازلية، بالإضافة إلى قائمة أخرى من التعبيرات أوالتراكيب مرتبة بنفس الطريقة.

ونعتقد بأن هذا التحديد يأتي من قناعة العلماء المذكورين أعلاه، حيث إنهم يميزون بين اللغة والنحو، من جهة أن الأولى هي بحوث متن اللغة أوالمعجمية بالمعنى الواسع، والثانية هي بحوث ضروب الكلام وأنماطه المبنية على الكثرة، وهكذا كانت الصورة الإخراجية للرصيد قريبة من المعجم، ناهيك عن كونه زود بالصور، واقترح الحاج صالح إدراج الصور المتسلسلة، وهذا كان صعبا نوعا ما في ذلك الوقت لكنه متاح بكل سهولة في الوقت الراهن.

ويأتي المعيار الأخير الذي يعطي الرصيد اللغوي ميزة الوظيفية تعبيرا عن القناعة الراسخة عند الفريق العلمي المشرف على المشروع وهي تركيز الجهد للتعرف على ما يوظفه ويستعمله المتعلم فعليا في كل مجالات حياته داخل المدرسة وخارجها، وتم تلخيص هذه الأفكار في المقدمة التعريفية للرصيد على النحو الآتي:«إن **الرصيد من اللغة** الذي يجب أن يعلم للطفل هومجموعة من **المفردات** و**العبارات العربية الفصيحة أوما كان على قياسها** مما يحتاج إليها التلميذ في سن معينة من عمره حتى يتسنى له التعبير عن **الأغراض والمعاني العادية** التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن **المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية** التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة»[40].

3ـ2ـ2ـ مشروع المعجم التاريخي للغة العربية:

قام بهذه المبادرة المستشرق الألماني فيشر، وحاول بعض المعجميين العرب إتمام هذا العمل الكبير اعتمادا على المادة العلمية الغزيرة التي جمعها هذا العالم، وصدرت محاولة في هذا الصدد للأستاذ محمد حسن عبد العزيز عضومجمع القاهرة، لكنها أقل كثيرا من المتوقع ولا تستجيب للشروط المعقودة على هذا النوع من المعاجم الموسوعية. والحق أن الباحث المنفرد يستحيل أن ينجز هذا العمل، وينبغي أن نشير إلى أن عمل فيشر المذكور وصل فيه إلى جمع قرابة أربعة ملايين من الجذاذات، ولم يكن قد وصل بعد إلى نهاية المرحلة الأولى من عمله.

وفكرة فيشر استلهمها من المعجميين الغربيين الذين برعوا في هذا النوع من المعاجم وأنجزوا كثيرا منها في إطار اللسانيات التاريخية خلال القرن التاسع عشر. ويقوم المعجم التاريخي بعدة وظائف هامة جدا، أولا تتبع تطور معاني كل كلمة عبر العصور وإثبات أصلها إن كانت دخيلة أوما يقاربها من المواد أوالمفردات السامية الأخرى، ثانيا بيان أول استعمال للكلمة وإثبات النصوص التي وردت فيها مع ذكر المراجع، ثالثا تحقيق آخر استعمال للكلمة التي خرجت تماما عن الاستعمال. هذه مواصفات المعجم التاريخي في التصور الغربي وأراد فيشر

أن يطبقها على اللغة العربية إلا أنه توفي قبل أن يتم عمله وضاع جزء غير يسير من الجذاذات التي دونـــها لهذا الغرض.

وتحاول المنظمة العالمية للنهوض باللغة العربية في الدوحة والمجلس الدولي للغـــة العربية في دبي وغيرهما من المؤسسات الراعية للغة العربية وثقافتها النهوض علـــى الأعباء الكبيرة التي يتطلبها هذا المشروع ومشروعات أخرى نظيرة، وتشير التقـــارير الصادرة عن هذه الهيئات في الآونة الأخيرة إلى تحقيق تقدم ملمـــوس فيمـــا يخـــص المعجم التاريخي الذي تم إصدار بعض أجزائه بالفعل.

3ـــ3ـــ3ـــ مشروع الذخيرة اللغوية العربية(الشابكة العربية)[41]:

طرح هذا المشروع أول مرة في مؤتمر التعريب الذي انعقد في عمـــان ســـنة (1986م) ونشر في مجلة المجمع الأردني للغة العربية في نفس العام، وفي مجلـــة المجمع العلمي العراقي سنة (1988م).وقدم المشروع الأول تحت مسمى **الـــذخيرة اللغوية العربية** للمؤتمر الحادي والستين لمجمع اللغة العربية فـــي القـــاهرة ســـنة (1995م) ورحب اتحاد المجامع العربية بهذا المشـــروع ســـنة (1998م) وقـــرر مجلس جامعة الدول العربية في إحدى جلساته الترحيب بهذا المشـــروع كمشـــروع قـــومي. وتبنـــاه المجلـــس الـــوزاري بجامعـــة الـــدول العربيـــة بـــالقرار رقـــم 6457.د.ع(121) بتاريخ 14 سبتمبر 2004م. وتطور المشـــروع مـــن الجانـــب اللغوي البحت ليشمل الجوانب العلمية والثقافية واتفق علـــى تســـميته (الإنترنـــت العربي). ويعد وصول هذا المشروع إلى مرحلة الاعتراف الرســـمي مـــن أعلـــى الهيئات الرسمية العربية، وتحوله في هذه الفترة الصعبة من فكرة إلـــى مشـــروع يحظى بالدعم والتمويل حالة من الحالات النادرة إلا أنه دليل مادي على أن الأفكار العلمية الجادة يمكن أن تتحقق إذا تكللت بما ينبغي مـــن فهـــم للظـــروف وكانـــت موصولة بمشاكل المجتمع وحاجاته العاجلة، ونحن نعتقد بـــأن الطـــابع الإجرائـــي والميزة الملية البحتة لمشروع الذخيرة منذ بواكيره الأولى هواكبر الأسباب لتمكنـــه من قطع هذه المسيرة الصعبة وتذليل كثير من العراقيل والصعوبات التي وقفت في

طريقه، وعلى كل فان النسخة النهائية لهذا المشروع لم تكتمل بعد وبسبب توسع مجال إشعاعه أصبحت جهود التحليل والمعالجة للبيانات أكثر تطلبا بكثير مما كانت عليه في التصور الأول.

ومما يعد ايجابيا في هذا الإطار أن العلماء المشرفين على هذا المشروع توصلوا منذ مدة وجيزة إلى حلول ناجعة وشبه نهائية لواحد من اعقد المشاكل التقنية التي عرقلت هذا المشروع وهي مشكلة تخزين البيانات، ولا شك في أن الجهود المشتركة للمهندسين واللغويين من جهة وللجهات والمؤسسات الممولة من جهة أخرى هي التي أثمرت هذا الفتح الهام والذي من شأنه أن يوفر الوقت والجهود لكي يتجه التركيز إلى حل المشكلة الأخرى العويصة وهي مشكلة برامج المعالجة وهي مشكلة متداخلة تقنية ومادية وهيكلية.

أهداف المشروع:

أولا: بنك آلي للمعلومات:

الهدف الرئيسي لهذا المشروع هوتمكين الباحث العربي من العثور على المعلومات الوفيرة والدقيقة باللغة العربية مهما كان المجال الذي يبحث فيه، ومهما كان الزمن أوالمكان، وذلك باستغلال الإمكانات والفرص العملاقة التي تتيحها البيئة الافتراضية، فهي مكان للتخزين يتسع لكم غير محدود من البيانات، كما أنها وسيط للربط والتراسل يمد الباحث بالمعلومات المطلوبة أولا بأول مهما كان بعيدا عن مصادرها الأصلية. والاختلاف بينه وبين الذخائر اللغوية التقليدية أنه بنك نصوص وليس بنك مفردات، كما أنه يضع اللغة العربية في مركز النشاط بوصفها الوسيط التواصلي المشترك بين جمهور الباحثين العرب، ومن هنا نشأت العلاقة الوطيدة بين تطوير الذخيرة اللغوية العربية من جهة وتطوير وترقية اللغة العربية في جوانبها الاستعمالية والتداولية من جهة اخرى، فمن الواضح أن كلا منهما يفضي إلى الآخر، مع العلم أن تصور الذخيرة في مستواه اللغوي البحت يتطلب إمداده بكم ضخم من التسجيلات اللغوية العفوية للغة العربية في زماننا الحالي، اعتمادا على

أوفر المرافق حظا في استعمالها وعلى رأسها الإعلام الفضائي والتسجيلات اللغوية في المدارس والجامعات وغير ذلك من المواضع التي تنقل الصورة المتكاملة عن لغة حية فاعلة ومؤثرة.

ثانيا: مصدر إمداد للصناعة المعجمية الاحترافية:

يصطلح المهندسون في البرمجة على الذخيرة اللغوية اسم(قاعدة البيانات النصية) ويمكن أن تقدم هذه القاعدة مساعدة كبيرة للبحوث اللغوية الأساسية وبخاصة في مجال صناعة المعاجم. سيستفاد بها في إعداد المعجم الآلي لألفاظ اللغة العربية المستعملة، والمعجم الآلي للمصطلحات العلمية والتقنية، هذا فيما لا يمكن إنجازه إلا بقاعدة بيانات رقمية كثيفة المحتوى، كما أنه سيقدم مساعدة كبيرة في تطوير المشاريع المعجمية الأخرى كمعجم الطفل ومجموع المعاجم المدرسية، والمعاجم المختلطة والمزدوجة وغير ذلك من الأصناف المعجمية.

مزايا وفوائد مشروع الذخيرة اللغوية العربية:

إن لهذا المشروع الكثير من المزايا والإيجابيات نذكر أبرزها فيما يلي:

1ــ أنها تمثل الاستعمال الحقيقي للغة العربية، وهذا يكسبها المصداقية لدى كل الباحثين.

2ــ الموسوعية والشمول؛ فهي تغطي جميع الأقطار العربية، وجميع العصور اللغوية، وجميع مستويات الاستعمال.

3ــ جمعها بين المكتوب والمنطوق.

4ــ اعتمادها على وسيلة سهلة الاستعمال وهي الانترنت.

5ــ فتحها عشرات بل مئات الأفكار والخدمات العلاجية والتصفحية للباحثين ولعموم المواطنين إضافة إلى خدماتها الهامة في مجال صناعة القرارات الإدارية والتدابير والإصلاحات الاستراتيجية والسياسية.

نتائج وتوصيات:

يتضح من خلال التحليل السابق أن تعميم استعمال اللغة العربية ليس قضية هامشية، بل هي قضية أساسية ترتبط بالتنمية والتطوير، كما ترتبط عضويا بالاتجاه الاجتماعي الذي اختارته الحكومات الجزائرية المتعاقبة، وهذا الاتجاه يتطلب التأكيد المستمر على الثوابت الراسخة، وأن يستعمل صانع القرار اللغة المبسطة التي يفهمها عموم المواطنين. في هذا الصدد كان واضعوالدستور الأساسي للجمهورية الجزائرية على فطنة بالغة وبعد نظر كبير حين نصت المادة الخامسة في أحد بنودها بأن تعميم استعمال اللغة العربية في كل المؤسسات والمرافق هو**أمر واجب وتطبيقه يتعلق بالنظام العام**[42]. والنظام العام للجمهورية لا يتحمل على الإطلاق الاستمرار في تأجيل التطبيق الفعلي لهذه التوصيات الأساسية.

أما البحث العلمي عموما، والبحث المعمق في علم العربية الذي انبرت له المدرسة الخليلية منذ ستين سنة تقريبا، فقد أكد بالأدلة الموضوعية؛ التاريخية والمنطقية والواقعية أن العربية الخفيفة ليست ترسيما للعاميات المحلية كما يتصور البعض، بل هي محاولة علمية منظمة تقود إلى استعادة الثراء المعجمي والدقة المنطقية والقوة التوليدية التي افتقدتها العربية الفصحى الموحدة في العقود الأخيرة، ويحتاج هذا المسعى بالضرورة إلى فهم طبيعة العلاقة بين الفصحى والعاميات المتفرعة عنها، وذلك يعني أن المرحلة الأولى من هذا المشروع الطموح هي **استعادة العامية الموحدة** التي تقابل الفصحى، هذه التي كانت مستعملة بكل عفوية في أيام تدوين اللغة، كما تثبته شواهد النحاة واللغويين المبكرين، وهي التي تقابل العامية واسعة الاستعمال في اللغات الحية الأخرى. وهي مع ذلك فصيحة بالكامل، لكنها تنتمي على مستوى خاص من الفصاحة كان يسمى بالخفة والاتساع.

مصادر الدراسة:

ــ أبوحيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، القاهرة، 1939م.

ــ إبراهيم السامرائي، من سعة العربية، دار الجيل، بيروت، ط1، 1994م.

ــ أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الدار البيضاء، ط1، 1985م.

ــ أحمد تيمور، معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978م.

ــ أحمد عفيفي، ظاهرة التخفيف في النحوالعربي، ط1، 1996م.

ــ أحمد معتصم.اللغات المغاربية في مواجهة التفوّق الثقافي الأورومتوسطي " مجلة المدرسة المغربية .المغرب2011 : المجلس الأعلى للتعليم، العدد الخاص (اللغات في المدرسة المغربية).

ــ أيمار أندريه، تاريخ الحضارات العام، تر: يوسف أسعد داغر، منشورات عويدات، بيروت، 1964م.

ــ الجيلالي، عبد الرحمن بن محمد. تاريخ الجزائر العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982م.

ــ جلبير كرامكيوم. اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، تر :محمد أسليم، ط1 المغرب1997 :، دار الفارابي للنشر.

ــ الحاج صالح، عبد الرحمن، بحوث وداراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

ــ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007م

ــ منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012م

ــ ابن خلدون، عبد الرحمن المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، القاهرة، ط1967م.

ــ عبد السلام المسدي. العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت–لبنان، ط1–2010م، ص183–184.

ــ رحمة بورقية. التعدّد اللغوي بين المجتمعي والسياسي، مجلة المدرسة المغربية .المغرب، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 3،2010م.

ــ صالح بلعيد، مقالات لغوية .الجزائر، منشورات دار هومة للطبع والنشر والتوزيع.

ــ عبد العزيز بن عبد الله، نحوتفصيح العامية في الوطن العربي.مجلة اللسان العربي، الرباط، ع1(1384هـ/1964م)

ــ المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ع 1–2005م، الفرانكفونية العربية دراسات وشهادات، العدد 790

ــ محمد الأوراغي، لغة التدريس والنموذج التنموي :أية علاقة؟ مجلة مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية بوجدة .المغرب، سلسلة أيام دراسية، ع1–2010م.

ــ محمود السيد، اللغة العربية واقعاً وارتقاءً. وزارة الثقافة، دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2010م.

– Benrabah M (1999). Langue et pouvoir en Algérie: Histoire d'un traumatisme linguistique. Séguier éduction, paris.

–Fleisch H (1961–1979). Traité de philologie arabe (2 vols).Beirut: Dar el–Machreq

–Fishman J A (2002). Endangered minority languages: prospectsfor sociolinguistic research. MOST Journal ofMulticultural Studies 4(2).

–Spolsky B (2004). Language policy. Cambridge: Cambridge University Press.

-Suleiman Y (2003). The Arabic language and national identity.Edinburgh: Edinburgh University Press.Washington,D.C.: Georgetown University Press.

-Veersteegh K (1997). The Arabic language. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

-Watson J C E (2002). The phonology and morphology of Arabic. Oxford University Press Mahdi Alosh, Using Arabic: Introduction to Arabic Natural Language Processing, Cambridge University Press,1st Pub,2005

ـ الإحالات والهوامش:

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1ص208.

[2] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص19–20.

[3] – **نسبه ومولده ونشأته:** هوأبوعبد الرحمن الخليل بن أحمد بن مالك بن فهم المعروف بالفراهيدي نسبة إلى جده الأعلى الفراهيد بن مالك، (100هـ/175هـ) ولد في منطقة الأزد من عمان، ثم وفد البصرة صغيرا وجد في الطلب على علمائها وكبرائها، وسرعان ما انتبه الناس إلى مستواه العجيب من الفطنة والذكاء، واشتهر بهذه الصفة حتى قال عنه المؤرخون الأوائل نقلا عن جمهور علماء جيله: (أذكى العرب بعد الصحابة الخليل بن أحمد الفراهيدي).

ـ **مآثره وإنجازاته العلمية:** قال الأستاذ الحاج صالح: « الخليل بن أحمد هوأكبر لغوي شهده التاريخ» بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج149/1، وهوكذلك؛ فكثرة إنجازاته وسبقها لزمانها بقرون يشهد: اخترع شكل الكتابة العربية الذي ما زال يعمل به إلى اليوم، وكان قد اقترحه بديلا عن نقط أبي الأسود الدؤلي، واكتشف مفتاح الصرف العربي الذي هوالميزان الصرفي(فعل) ومفتاح التراكيب النحوية العربية الذي هومفهوم العامل ومعمولاته، وألف أول معجم عربي يصنف على مخارج الحروف وبوبه بمنهجية فريدة من نوعها بناها على مفهوم التقليبات أوالعاملي (factoriel) كما تعرف في الرياضيات الحديثة، وبنفس هذا المبدأ طور نظاما فخما متكاملا لوزن البحور الشعرية العربية وتمييز أنغامها، وأسهم بتعليلات نحوية ولغوية لم يسبق إلى مثلها أحد من اللغويين قبله ولا بعده وقد اعتمد تلميذه المخلص أبوبشر سيبويه على علمه ونظرياته اعتمادا كبيرا فأسند إليه مباشرة في أكثر من 600 موضع من كتابه .

تأثر به صاحب النظرية الخليلية الحديثة أيما تأثر وكان يقول باستمرار: (لقد أبهرني الخليل بن أحمد) وتأثر به كبار اللغويين والعلماء أيما تأثر، وأحيت الأمة العربية ذكراه ومجدت مآثره أكثر من مرة، واختارته المنظمة العالمية للثقافة والتربية والعلوم (UNESCO) الشخصية الثقافية والعلمية العالمية لعام 2006م. يراجع ترجمة الخليل في المصادر الآتية: أخبار النحويين البصريين ص: 38، معجم الأدباء ج72/11، بغية الوعاة ج577/1، ومجلة اللسان واللسانيات (Encyclopidia Of Language And Linguistics) ص: 168.

[4] – شرح الاستاذ مازن الوعر الفلسفة الاسلامية في البحث اللغوي بما يفيد هذا المعنى الشمولي، وهومعنى تفتقر اليه اللسانيات الغربية، ونعتقد أن وجهة نظره معتبرة وادلته صحيحة

فيما ذهب اليه. مقال صلة التراث اللغوي باللسانيات، مجلة التراث العربي، ع48، ص86 وما بعدها.

[5] – الحاج صالح، بحوث ودراسات، ج1، ص 11.

[6] – المصدر نفسه، ص11.

[7] – قارن مثلا: الإنجليزية الديناميكية(Dynamic English) ومجلة رسمية بهذا العنوان تصدرها دوريا وزارة الخارجية الأمريكية.

[8] – أوالتحويلات(transformations) بالمصطلح الشائع في اللسانيات المعاصرة، وهوفي النظرية الخليلية مجموعة منتظمة من الانتقالات تحددها خوارزمية مضبوطة داخل مصفوفة لفظية لها طول وعرض، وتتم جميعها على شكل دخول وخروج أوصعود ونزول من الأصل إلى الفرع والعكس، سواء فيما يتعلق بالبنى اللفظية أم البنى المعنوية؛ لأن المعنى عند الخليليين هوأيضا معمار له امتدادات وحركة تفريعية قابلة للضبط (وللإمام عيسى بن علي الرماني محاولة متميزة في تكميم المعنى).

[9] – نمط (pattern) نشاط منتظم يتميز بكثرة الورود والتكرار (فهومنوال من مناويل الكلام).

[10] – كما هوالشأن في الإنجليزية العامة والألمانية والإسبانية وأغلب اللغات الحية، يتم تنبيه المتعلم باستمرار على وجود أكثر من طريقة لأداء المفردة أوالعبارة الواحدة بسبب كثرة عوارض الاختصار التي يجنح إليها المتكلم السليقي بحكم شدة إحكامه للوضع العام الذي تندرج فيه عباراته، فلا يخطئ غالبا في تقدير معناها السياقي رغم أنها قد تبدولمن لا يألفها شديدة التداخل بل مبهمة.

[11] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص41، 42، 72، 75، 81، 115–116، 123.

[12] – عبد الرحمان الحاج صالح، الأصالة والبحوث اللغوية الحديثة. سلسلة بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص11.

[13] – يمكن في هذه القضية الرجوع إلى الآية الكريمة:{ **وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ**}**[الروم، 22].**

[14] – كانت المناهج القديمة(خلال السبعينات والثمانينات) تخصص حصة كاملة مستقلة لتمارين التصريف والتحويل. وقد تم التخلي عن هذا الإجراء بالكامل في مقاربات التدريس الحالية.

[15] –الهمزة حرف شديد مجهور عند جمهور العلماء الأوائل، قال الخليل بن أحمد في مقدمة معجم العين:«أما الهمزة فمخرجها من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة»، وقال سيبويه:«لحروف العربية ستة عشر مخرجا،فللحلق منها ثلاثة، فأقصاها مخرجاً: الهمزة والهاء والألف»، الكتاب،433/4. أما الأصواتيون العرب المحدثون فلا يرونها كذلك، لثبات صفتها الدقيقة عن طريق التجارب المخبرية، لكنهم مع ذلك مختلفون في التعبير الاصطلاحي عن هذه النتائج، أوفي تحديد مخرجها تحديدا دقيقا كونها أول الحروف صدورا. للتفصيل أنظر: أكرم علي حمدان، الهمز بين القراء والنحاة. مجلة البحوث والدراسات القرآنية، ع8،س4،ص169–206.

[16] –سيبوية، الكتاب (548/3)، وابن جني، سر الصناعة (71/1).

[17] –الهمزة في أول الكلمة نوعان؛ همزة قطع تثبت وصلا ووقفا، وهمزة وصل تحقق عند الابتداء وتسقط في درج الكلام.

[18] – للتفصيل أنظر: أكرم علي حمدان، الهمز بين القراء والنحاة. مجلة البحوث والدراسات القرآنية، ع8،س4،ص175–177.

[19] –التركيز على الهمزة الثانية لأن الهمزة الأولى تثبت على صفة الفتح.

[20] –إدخال حرف مد بين الهمزتين، وتسمى ألف الفصل. أنظر: أحمد خالد شكري، قراءة الإمام نافع من روايتي قالون وورش من طريق الشاطبية. دار الخلدونية للنشر، الجزائر، ص42.

[21] –يبدل ورش الهمزة الثانية في المفتوحتين ألفا، وهوالمقدم له أداء. أنظر:الجكني (محمد الأمين بن أيدا)، إتمام الفارق بقراءة نافع، ص28.

[22] –تتعين الوجوه الأربعة المذكورة لكل من: نافع وابن كثير وجعفر وأبي عمرورويس، أما بقية القراء ورواتهم فبتحقيق الهمزتين.

[23] –هذا الوجه للقراء المذكورين آنفا،

[24] –اختار هذا المذهب جمهور من كبار النحاة وعلماء العربية، وهومذهب الخليل وسيبويه. أنظر: الكتاب (542/3). والمذهبان صحيحان، غير أن الأول أقوى في النقل، والثاني أرجح في القياس. أنظر: النطق بالقرآن (225/1–226).

[25] _أكثر لغات العالم تشتمل على مثل هذه التنوعات الأدائية في الحروف الصوتية (الفونولوجية) والكلم المفردة، ولا سيما اللغات الحية التي تحظى بانتشار واسع. وبعض اللغات كالإنجليزية مثلا قد تمكن أصحابها من تطوير مقابلات خطية قياسية لكل واحد من الأداءات فساهم دلك أكبر مساهمة في تطوير تعليمها سواء للناطقين الأصليين أوغيرهم.

[26] – من أهم الأسس في تعليم اللغات اعتماد المادة التي تكون أكثر قربا من لغة المتعلم الأصلية، ليحدث عن انسه بها وإدراكه لمعناها تحفيز كبير على مواصلة التعلم. ويمكن تطبيق نفس المبدأ على تعليم العربية لا سيما في المناطق التي تكون لغة التلاميذ الأصلية لهجة بعيدة عن الفصحى أولغة أخرى غير العربية.

[27] –راجع في هذا الصدد بحث الأستاذ عبد العزيز بن عبد الله، نحوتفصيح العامية في الوطن العربي. مجلة اللسان العربي، الرباط، ع1 (1384هـ/1964م)ص13 وما بعدها.

[28] – Mahdi Alosh, Using Arabic: Introduction to Arabic Natural Language Processing, Cambridge University Press,1st Pub,2005,p2.

[29] –وجه نطق معتبر في: أخطأ. وهوكثير جدا في عامياتنا. ونظائره: أرجا، أبدا. ونحوهما.

[30] –أنظر:أبوالفرج الأصفهاني، الأغاني (4485).

[31] –عبد المنعم سيد عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، ص3–4.

[32] –أحمد تيمور، معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978م.

[33] –أنظر: الجاحظ، البيان والتبين (114/3).

[34] –سيبويه، الكتاب (428/2).

[35] –الفراء، معاني القرآن (52/2).

[36] –عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي. ضمن سلسلة بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص178.

[37] –المبتذل هنا بمعنى: الدارج، كثير الاستعمال.

[38] –التخفيف من الدرجة الأولى هوالوجوه المعتبرة الجيدة التي وصفها النحاة وثبتت في قراءات الذكر الحكيم، ومن الدرجة الثانية اللغة الخاصة المستغلقة (المشفرة) كاصطلاحات

المخبرين والجواسيس، ولغة الشباب في أيامنا. ويدخل في الدرجة الثالثة التحريف عن الأصل لإحداث وهم مقصود، وهذا كثير جدا في التعبير العامي، ومقامه المزاح والهزل عن طريق لعبة الكلمات.

[39] –نسبة إلى السوق، وهومن اصطلاحات اللغويين الأوائل. ويدل استخدامه عندهم على شعورهم العميق بأن لغة السوق والمنزل لم تكن كلغة المسجد والديوان وبيت القضاء وقس على ذلك.

[40] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 119–121.

[41] – الشابكة: هوالمصطلح المعرب المقابل لمصطلح الإنترنت، اقترحه مجمع دمشق ووافق عليه اتحاد المجامع، وهومدرج في بنك المصطلحات الموحدة على مستوى مكتب تنسيق التعريب بالرباط. وهوخفيف ودال على مسماه بدقة معقولة.

[42] – نص دستور1976م على ضرورة تعميم واستعمال اللغة العربية، واللافت للنظر أن النص أعد بدقة بالغة حيث فصل بوضوح، كما هومدولول الواو(تعميم **و**استعمال)، بين تعميم اللغة في كل المرافق، وضرورة اتخاذ كافة التدابير لاستعمالها في المعاملات. ونصت إحدى الفقرات كما في التعديل الهام في قانون 05/91 أن تعميم اللغة العربية واستعمالها يتعلق بالنظام العام. والسادة فقهاء القانون لهم وقفة طويلة عند فحوى هذا النص، ذلك أنه يعني بأن للمجتمع المدني الحق في رفع دعوى قضائية ضد أية جهة أومؤسسة تخالف هذا القانون.

مدى توظيف مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة
في تعلم اللّغة العربيّة وتعلّمها

د. نسيمة نابي

جامعة أم البواقي

لقد ارتأى عبد الرحمن الحاج صالح أن يكون الانطلاق في دراسة اللّغة العربية انطلاقا من واقعها دون إلغاء خصائصها، بالاستفادة طبعا ممّا هو مشترك بين جميع اللّغات، باعتبار اللّغة ظاهرة إنسانية. اهتم أيضا بقضية تطوير البحث في تعليم اللغة العربية وتعلّمها مستعينا في ذلك بأهم ما توصل إليه الباحثون في علوم التّربية والتّدريس، ويتجلى ذلك بوضوح من خلال الأسس والمبادئ ومستويات التّحليل وتجلياتها التي تقوم عليها نظريته، وما نتج عن ذلك؛ حيث أصّل للمصطلح اللّساني التّراثي باستغلاله مفاهيم ومصطلحات الدّرس اللّساني الغربي بتوظيفها في الدّرس اللّساني العربي الحديث، بطريقه علمية واتجاه منهجي دقيق.

1- **أسس النظرية الخليلية الحديثة:** من بين أهم تلك الأسس نذكر الآتي: الاستقامة، الانفصال والابتداء، الأصل والفرع، العامل، المستوى الإفرادي، ومستوى التركيب.

أ- **الاستقامة:** وهو مبدأ ميز سيبويه من خلاله بين اللّفظ والمعنى وهي أوّل ما يبدأ به التّحليل اللّساني حيث حدّد مفهوم السّلامة وعلاقتها باللّفظ والمعنى من ناحية القياس والاستعمال ويمكن صياغة تلك المعاني الواردة في نص سيبويه كالآتي:[1]

-**المستقيم الحسن:** يقبله القياس والاستعمال معا نحو: أتيتك أمس.

-**المستقيم القبيح:** يقبله القياس، وغير مقبول من ناحية الاستعمال نحو: قد زيدا رأيت.

-**المستقيم المحال:** يقبله القياس والاستعمال، لكن من حيث المعنى غير سليم نحو: أتيتك غدا.

-**المحال الكذب:** لا يقبله لا القياس ولا الاستعمال نحو: سوف أشرب ماء البحر أمس وهو ما ذهب إليه " تشو مسكي" في تمييزه بين الجمل النحوية وغير النّحوية وقد بين ووضح الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح أنّه لا ينبغي الخلط أثناء التّحليل بين التّحليل المعنوي والتّحليل النّحوي حيث إذا تمّ تحديد اللّفظ باللجوء إلى اعتبارات تخص المعنى، فهو تحليل معنوي، وإذا تم تحديده وتفسيره دون أيّ اعتبار للمعنى فهو نحوي قائلا" وقد بنى على ذلك النّحاة أنّ اللّفظ هو الأوّل، لأنه هو المتبادر إلى الذهن أولا ثم يفهم منه المعنى، ويترتب على ذلك أن الانطلاق في التّحليل يجب أن يكون من اللّفظ في أبسط أحواله وهو الانفراد"[2] أي إنّ النّحاة انطلقوا في تحليلهم للغة من مستوى اللّفظة باعتبارها أصغر وحدة من الكلام.

ب-**الانفصال والابتداء:**يعتبر منطلق التّحليل اللّساني، ويتمثل عند البنويين في مبدأ التّقطيع والاستبدال من خلال تجزئة المدونة الكلامية إلى قطع ويتم استبدالها بأخرى أي ما يصطلحون عليه ب " مورفيم" أي أقل ما ينطبق به مما يدل على معنى؛ أي الكلمة كاصطلاح نحوي عند النّحاة الأوائل لا اللفظة*، أي كل وحدة لغوية قابلة للانفصال عمّا قبلها أو ما بعدها من الوحدات، ما يعني كل وحدة لغوية يمكن الابتداء بها والوقوف عليها حسب موقعها في الكلام؛ أي المتمكن من الكلام بحسب تعريف سيبويه للكلم قائلا" فالكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[3] إن الكلم نوعان:

- **متمكن:** يتمثل في الأسماء والأفعال المتصرفة التي لا تحتاج إلى غيرها للدّلالة على معناها وهذه "يبتدأ بها ويوقف عليها، لأنها تنفرد بنفسها في مدرج الكلام، وتتركب من أصلا وصيغة"[4] باعتبارها أصلا تتولد عنه فروع.

-**غير متمكن:** ويتمثل في حروف المعاني، والأفعال الناقصة وغير متصرفة، والأسماء المبنية حيث تحتاج إلى غيرها من الكلم وينعدم فيها الأصل والصيغة.

لقد عبّر سيبويه عما يبدأ و ينفصل به قائلا" إنّه لا يكون اسم مظهر على حرف أبدا لأنّ المظهر يسكت عنده، وليس قلبه شيء ولا يلحق به شيء"[5] في السلسلة الكلامية المفيدة؛ حيث لا يسبقها ولا يتأتى بعدها شيء من الزوائد أي أنّ النحاة العرب انطلقوا من أقل من ينفرد ويمكن التخاطب به وبعملية التحويل يولدون ما لا نهاية من الجمل؛ أي بالزيادة على الأصل،، وهذا ما أثبته عبد الرحمن الحاج صالح قائلا: "فإنّهم ينطلقون من هذه التحويلات لأجل تحديد الوحدات حيث يحملون القطع القابلة للانفراد أي للابتداء والانفصال بعضها على بعض فتنعكس التبعية، ويدرك التابع من المتبوع وتتجلى المواضع التي تختص بها كل وحدة، ومجموع هذه المواقع يكون ما تسميه اللّسانيات الخليلية المثال أو الحد"[6] بعكس الغربيين؛ حيث يعتمدون الخطاب آداة التّقطيع لاستخراج الوحدات، وباللّجوء إلى التّحويل يتداركون نقائص التّحليل إلى مكونات مباشرة وبالخصوص التي ينتج فيها غموض.

ج-**الأصل والفرع:** لقد بني النحو العربي كلّه عليهما، وهما ذات ميزة رياضية؛ حيث ميّز النّحاة العرب الأصول عن الفروع، فحدّدوا الأصل على أنّه الثابت المستمر الذي لا يتغير، والفرع هو الأصل مع الزّيادة بانتهاج منهج علمي من خلال " حمل الأشياء على بعضها بغرض بيان التّكافؤ بينها في البنية، وينتج عنه كيان اعتباري جديد"[7] بغرض اكتشاف الجامع الذي يجمعها، وهو البنية التي تجمع بين الأنواع الكثيرة من الجمل بمراعاة الاستعمال الذي هو "كيفية إجراء الناطقين لأوضاع لسانهم في واقع الخطاب"[8] وهذا ما نوه به الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح قائلا " النظرة الخليلية للغة هي نظرة دينامية، يهتم فيها أصحابها بما يجري من الأحداث في حدوث ولا تهتم بذوات الوحدات في نفسها ولذلك لا يكتفون بتقطيع الكلام، بل يتجاوزون ذلك إلى كيفية إدراج عناصره في سياق متسلسل"[9]؛ أي إنّ النّحاة العرب لا حظوا أنّ اللغة أداء جار لا يتوقف، فأخذوا بعين الاعتبار

ذلك فبنوا تحليلهم على المجاري، بمعنى تحليل اللغة انطلاقا من الأداء المتداول وليس من الصّيغ الافتراضية والساكنة، وهذا بخلاف المنهج الوصفي الذي ينظر إلى اللّغة النّاتجة فقط دون الاهتمام بمنتج اللّغة؛ حيث تجاوز النّحاة الأوائل فكرة الوحدات المتقابلة في نظام بنوي إلى الاهتمام بالنّظام في سياق الكلام والأداء الفعلي ونحو ذلك جملة المتتاليات التي أوردها سيبويه في كتابه"[10]:

-مررت برجل راكب وذاهب

-مررت برجل راكب فذاهب

-مررت برجل راكب ثم ذاهب

-مررت برجل راكع أو ساجد

-مررت برجل راكع لا ساجد

ومثل هذا الجانب الديناميكي للغة تجهله اللسانيات البنيوية التقليدية لأنّها تركز كلّ اهتمامها على تشخيص الوحدات في ذاتها في الاعتماد على تقابل الصفات الذّاتية التي تميزها عن غيرها. وهكذا رسم عبد الرحمن الحاج صالح منهج التّفريع والتّوليد والتّحويل في البحث اللّغوي العربي على نهج تشو مسكي؛ حيث تفطن لهذا المبدأ فالألفاظ أو الجمل قد تتفرع إلى أنماط جديدة بزيادات أي تحويلات.

د- **القياس:** إنّ النّحو كله قياس، في غالب مسائله، وهو في عرف النّحاة نوعان:

أ- **قياس لغوي:** يقوم به المتكلم بانتحاء كلام العرب، وقد حدّه ابن جنى بأنه يتمثل في " مقارنة كلمات بكلمات أو صيغ بصيغ أو استعمال باستعمال رغبة في التّوسع اللّغوي وحرصا على اطّراد الظواهر اللّغوية"[11]حيث أقر بأنه تطبيق للنّحو وليس نحوا.

ب- **قياس نحوي:** لقد كان حظه وافرا في الدّرس اللّغوي، ولقي اهتماما كبيرا من قبل النّحاة، نظرا لارتباطه بمجال التّركيب، حدّده ابن عصفور قائلا:"علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكامه

التي ائتلف منها"[12] نظرا لأهميته في بناء قواعد اللّغة رغم أهمية القياس في النّحو العربي، باعتباره أصلا من أصوله، إلا أنّه مع حركة التيسير النّحوي فيه من رفضه بحجة إضراب مسائل القياس، ولكن مع الدّراسات اللّغوية الحديثة أصبحت دراسة عملية القياس ذات شأن كبير وبالخصوص مع اللّغوي دي سوسير الذي صرّح " بوجود القياس في اللّغة وأكد أهميته وجدواه في إنماء اللغة والحفظ"[13]، لكن لقي اهتماما مؤخرا مع بعض اللّغويين العرب المحدثين نحو الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح الذي نوّه بأهميته في إبراز البنية الّتي تجمع كل الكلمات المحمولة بعضها على بعض قائلا: " والذي يجهله معاصرونا هو المثال أي الصيغة الّتي تعوّد النّاس على العثور عليها في مستوى الكلام فقط، له أيضا نظير في مستوى التّراكيب، فقد حملوا الجمل بعضها على بعض فاكتشفوا أنّ كل الجمل العربية تتكون من عنصر يتحكم في جميع العناصر الأخرى، فسمّوه العامل وأنّ له معمولين أساسيين، ولا يجوز أبدا أن يتقدّم العمول الأوّل الذي لا يستغني عنه عامله..."[14] مبينا أنّ تركيز نحاة العرب على القياس كان أكثره في مجال الصّرف (صيغ الكلمة)، ثم مستوى التّركيب، ثم مستوى الأصوات، وبشكل أقل في الدّلالة.

ه- **العامل:** لقد بيّن الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أنّ الفكرة الجوهرية التي تأسّست عليها نظرية النّحاة العرب مرتبطة بالمبنى والمعنى قائلا: "فكل تغيير يحدث في المبنى والمعنى إنّما يجيء تبعا لعامل في التّركيب، فلا تجد معمولا إلا وتصوّر له العلماء العرب الأوائل عنصرا لفظيا أو معنويا هاما هو العامل الذي يكوّن مع معموله زوجا مرتبا (couple ordonné)"[15]. وهي النّواة أو المركز والمنطلق للعمليات الحملية الإجرائية، انطلاقا من الجملة البسيطة؛ أي الجملة التي تتكون من عنصرين؛ حيث يتم "تحويلها بالزّيادة مع إبقاء النّواة للبحث عن العناصر المتكافئة؛ أي البنية التي تجمع وتشترك فيها الأنواع الكثيرة بل اللامتناهية من الجمل"[16] باعتماد تحليل البنية اللّغوية إلى مؤلفاتها المباشرة والنظر في أجزاء التّركيب اللّغوي من خلال مفهوم الإسناد لتمييز المركبات الأساسية من المركبات

التّكميلية ثم النّظر في التنوعات التركيبية التي تتيحها البنية اللّغوية من خلال دعم قواعد التّوليد بإجراءات تحويلية، فتفتح المجال على الاختيارات البنوية المتعددة.

تعتبر النّظرية الخليلية الحديثة قراءة جديدة للتّراث النّحوي، وقد سعت إلى بعث الجديد عبر إحياء المكتسب حيث؛ وأشاد بفطنة ودهاء علماء العرب القدامى فيما يتعلّق بالدّراسات اللّغوية، ويرى في ذلك أنّ علماء اللّسانيات الغربية تداركوها عن طريق ما كتبه المستشرقون عن بنية اللّغة العربية، وقد استطاع من خلال الأسس الّتي اعتمدها في نظريته الكشف عن خطوات تلك المناهج التي اعتمدوها وأفضلية سبق العرب إليها.

وتجدر الإشارة أنّ الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح نبّه إلى أنّ تفسير ظواهر الإفادة والتّبليغ بالاعتماد على اعتبارات تخص اللّفظ، هو اعتبار خاطئ، وقد اعتبره سببا لأوهام كثيرة يقول في هذا الصّدد – بما معناه–...لأنّ اللّفظ في الوضع اللّغوي يدل معناه الموضوع له على أكثر من معنى (أي إنّه متعدّد ومتغيّر خارج السّياق) أمّا في الخطاب الواحد الخاص فإنّ المتكلم لا يريد باستعماله إلاّ معنى واحدا، تحذيراً من الخلط في التّحليل بين البنية اللّفظية (الهيكل البنيوي للجملة) وصيغة الخطاب الّتي تتكوّن من مسند ومسند إليه وفي خضم كل ما سبق قوله عن المفاهيم الأساسية للنّظرية الخليلية الحديثة نتبيّن أنّ عبد الرحمن الحاج صالح يولي اللّفظة أهمية قصوى، وقيمة في مجال تحليل النّظام اللّغوي العربي وتشخيص وحداته باعتبارها أصغر وحدة في الخطاب، والمستوى المركزي الّذي اعتمده النّحاة الأوائل في التّحليل والتّفسير إلى مستويات أخرى أكثر أو أقلّ من اللّفظة، ويتجلّى ذلك بوضوح من خلال الجدول الآتي:

المستوى 6	الحديث أو الخطاب
المستوى 5	↑ بنية الكلام أو البنى التركيبية
المستوى 4	اللّفظات (ج لفظة)
المستوى 3	↑ الكلم (الكلمات)
المستوى 2	↑ الدّوال (العناصر الدّالة كالصيغة والمادة)
المستوى 1	↑ الحروف
المستوى 0	↑ الصّفات المميّزة للأصوات

نلاحظ أنّه بيّن أنّ اللّغة نظام ذو مستويات، والمقصود بالمستوى مجموعة من الوحدات إذا ركّبت في بعضها عن طريق الإضافة تعطيها وحدات من المستوى أعلى، فمثلا نجد: مستوى الأصوات المكون من: الحروف الحركات وعناصر المدّ والتضعيف والنبر، ثمّ مستوى الكلمات؛ أي المستوى الصرفي، ثم مستوى الجمل؛أي المستوى النحوي، أمّا المستوى الصوتي فعناصره لا تحمل دلالة في حين أنّ المستويين الصرفي والنحوي عناصرهما تحمل دلالة، بدليل أن الدرس اللّساني يبدأ بالأصوات التي تشكل الكلمات؛ أي وحدات دالة ثم يلي ذلك بناء الكلمات من حيث الشكل والوظيفة، ثم تركيب الكلمات في جمل إسنادية فيبيّن قواعده ومعانيه النحوية، وأخيرا ينتهي عند درس المعنى.

2- **الاهتمام بمجال التّعليمية:** إنّ سعي عبد الرحمن الحاج صالح إلى التأكيد على إصلاح الملكة اللّغوية وتنميتها لدى تلاميذ العربية وطلاّبها، كان بارزا وواضحا من خلال سعيه لوضع أسس علمية، ولغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، ووضع أسس علمية لتطوير تدريس اللّغة العربية من خلال تخصّصه؛ دعاه ذلك إلى البحث في "مجال الديداكتيك مستخدما فيها طرائق تبليغ النّحو العربي القديم بتطبيق مبادئ النّظرية الخليلية الحديثة، وخطواتها

الإجرائية في الدّرس اللّغوي الحديث"[17]، حيث كان حريصا على إصلاح المنظومة التّربوية باعتماد وسائل التكنولوجيا الحديثة. لقد جسّد نظريته من خلال بناء عربي أصيل، جمع فيها بين الفكر النّحوي العربي القديم، والفكر اللّساني الحديث والتطوّر العلمي المعاصر، بتزكية أفكار الخليل وسيبويه ومقابلتها بما أتى به الغرب من نظريات لغوية حديثة، فأحيا بذلك التّراث النّحوي القديم، وما ميّزه من مفاهيم ومصطلحات عربية أصيلة.

3- تطبيقاتها من خلال وضع التمارين والتدريبات والتصنيفات على الطريقة الحديثة

لقد ارتأينا في هذا البحث معالجة ذلك وفق مستجدات وتطوّرات العلوم والنّظريات الحديثة من لسانيات عامة، ولسانيات تطبيقية، ليس في مجال اللّغة وحسب، وإنّما حتّى في مجال التّعليم نظرا لما شهده من نظريات تربوية حديثة، وتخصيص نماذج تطبيقية، مع إبراز بعض النتائج.

إنّ النظرة الحديثة إلى الثقافة هي نظرة تكامل، وتوافق وتأثّر، فكلّ عنصر يؤثر على الأخر وبها يكون التّعليم عنصرا من عناصر الثقافة، ويرتبط بغيره من العناصر ليؤثر فيها ويتأثّر بها ويتجاوب مع ما تعرّضت له الثقافة من عوامل التطوّر، خصوصا ونحن نعيش عصرا أهمّ سماته سرعة التغيّر نتيجة تقدم العلم بخطوات لم يشهد العالم لها مثيلا من قبل، جاهدين وسط هذا التغيّر الالتحاق بركب التّقدم، وقبل ذلك علينا توضيح بعض النقاط حول واقع التّعليم بالجزائر وهي:

3-1- الأسباب الدّاعية إلى الإصلاح: من بين الأسباب الّتي جعلت الجزائر تسير وفق سياسة إصلاح المنظومة التربوية، وتبنّي مقاربة جديدة ما يلي:

- التطوّر المعرفي التّكنولوجي السّريع والتّحول الجذري في المناهج التّربوية عبر العالم.

– النّتائج المتدهورة على مستوى التّلاميذ مقارنة مع قدراتهم، ومكتسباتهم المعرفية.

– تحديات العصر الرّاهنة، وضرورة مواجهتها بحزم.

– ظاهرتا الرّسوب، والعنف المدرسي.

– عدم التّلاؤم بين المواد الدّراسية، وبين الأطوار المختلفة.

– هيمنة المعلّم على العملية التعليميّة.

– التّعليمية الّتي تحول دون تنفيذها. كثافة البرامج.

– اعتبار المتعلّم مجرّد آلة لتخزين المعلومات.

لقد أثبتت الدّراسات اللّغوية الحديثة أنّ عملية تعليم اللّغة بحاجة إلى معارف كثيرة، وشأنها في ذلك شأن اللّسانيات التطبيقية الّتي تدمج، وتربط بين هذه العلوم، وهذا ما نوّه به اللّغوي عبده الراجحي ــ بما معناه ــ حيث أقرّ أنّ علم اللّغة يقدّم وصفا علميا للّغة، وعلم اللّغة النفسي يقدّم درسا للسّلوك عند الفرد، وعلم اللّغة الاجتماعي يركّز على السّلوك اللّغوي عند الجماعة، وعلم اللّغة التّربوي يقدّم الإجراءات التّعليمية لكن هذا لا ينفي جهود النّحاة، وعلماء اللّغة القدامى في جمع اللّغة ووصفها وتقصيدها، وما تهتم به اللّسانيات التّربوية اليوم، هو اللّغة والنّحو اللّذان أصبحا من أعسر الموضوعات على المتعلّمين، وربّما يعود ذلك إلى سوء تداول قضايا النّحو في العصر الحديث والتّعسف في مناقشة قضايا اللّغة والنّحو بين علماء اللّغة القدامى والمحدثين وهذا ما صعّب الأمر على الناشئة في تعلّمها، لذلك تضاربت الآراء حول هذه القضية وتمّ انتقاء الكثير من علماء اللّغة الأوائل في طرائق طرحهم لتلك القضايا، بناء على ما ورد في ثنايا كتبهم أو مؤلّفاتهم؛ حيث شعروا بالثقل الّذي أثقلت به العربية، لكن فيه من أشاد بعملهم، أمثال الجاحظ وابن جني والجرجاني وغيرهم الّذين نادوا بضرورة دراسة النّحو دراسة ضمنية، وظيفية تطبيقية لا نحوا صرفا، وهناك من ألّف ردّا على النّحاة الأوائل، وعلى

رأسهم ابن مضاء القرطبي معترفا بقيمة قواعدهم، وأهداف وضعها قائلا: "إني رأيت النحويين- رحمة الله عليهم، قد وضعوا صناعة النّحو لحفظ كلام العرب من اللّحن وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية الّتي أمّوا، وانتهوا إلى المطلوب الّذي اتبعوا إلاّ أنهم التزموا ما لا يلزمهم وتجاوزوا فيها القدر الكافي بما أرادوا منها فتوّعرت مسالكها ووهنت مبانيها"[18] فإن دلّ قوله هذا على شيء فإنّه يدلّ على اعترافه بالجانب المعياري الّذي ساد الدّراسات اللّغوية قديما، وربّما يعود إلى الصّلة الموجودة بين النّحو ومعانيه ذلك أنّ معاني النّحو إنّما هي" معان إضافية على قوانين النّحو، وأصوله ولكن يجاوزها إلى إدراك ما فيها من إضافات إلى أصل المعنى وفروع تتفاضل بها الأساليب"[19] باعتبار أنّ النّحو يقوم على التقعيد إذ "النّحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة"[20]. ولذلك اعتمد العرب قديما في تدريس النّحو وتلقينه على رصف الكلمات في جمل، وهو الأساس طبعا، وتناسوا أنّ النّحو يقوم على التّعليق والنّظم النّابع من قدرة المتكلم الذهنية، وإبداعه عددا غير متناه من الجمل، فأهملوا بذلك الدّور الوظيفي للنّحو الّذي يهتم بالحركية فكانت عندهم بهذا المنظور "العلم الذي يرينا كيف نكتب، ونتكلم بصورة صحيحة وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات والكلمات في جمل متجنبا سوء الاستخدام اللّغوي والعجمة في التعبير"[21] وليس هذا بغريب على الدّراسات اللّغوية العربية، رغم تركيز النّحاة القدامى على العناية باستظهار القواعد، والأحكام بدل الاهتمام بتحقيق المهارة اللّغوية، والعناية بها، ومع هذا إلاّ أنهم عرفوا دور التّطبيقات والتّدريبات وإن لم تكن بالصّورة الّتي نعرفها اليوم فقد "عرفوا الجانب التّطبيقي الشّامل من خلال تحليل نصوص عالية أي إنّهم عرفوا الجانب التّطبيقي في نصوص لغوية غير مصنوعة للتطبيق وغير متكلّفة لخدمة قاعدة معينة من قواعد النّحو"[22]، إذ قدّموا نماذج محدودة كانت تحتاج إلى تطوير وفهم أعمق؛ نظرا لدورها في تكوين الحسّ اللّغوي، واكتسابه؛ حيث ظهرت لديهم مؤلّفات ذات طابع تطبيقي نحو كتب إعراب القرآن ومعانيه، تناول شرح القصائد والدّواوين، شرح

الشّواهد النّحوية وكلّها ممّا يحتج به، وترد كثيرا في كتب النحو"[23]، الّتي تبرز وتؤكّد معرفة العرب التّطبيقات أو الجانب التّطبيقي.

لقد حصل في مجال تعليم اللّغات تقدّم كبير ليس في النّظريات وحسب، بل في استغلال هذه النّظريات عمليا في التّعليم، باعتبار مسألتي تعليم اللّغات، وتعلّمها، من بين المسائل والاهتمامات الحضارية الّتي تفرض نفسها بقوّة في المجتمعات المعاصرة؛ حيث تعتمد على نتائج البحوث اللّسانية المعاصرة ومعتمدة في ذلك على مبادئ، يمكن تلخيصها كالآتي:

1- التّركيز على المتعلّم، واحتياجاته، وحال الخطاب: وهنا نركز على ضرورة معرفة حاجيات المتعلّم الحقيقية، وتزويده بما يحتاجه من ألفاظ وعبارات، وتراكيب تختلف بدورها باختلاف السّن والمستوى العقلي، والظّروف المحيطة بالمتعلّم وذلك أن العلاقة بين الألفاظ والبنى ومدلولاتها تساعد المتكلّم على التّحكم باللّغة بشكل عجيب.

2- اكتساب اللّغة هو اكتساب مهارة: ويقصد بذلك مهارة التّصرف؛ أي التّمكن، والتّحكم في البنى اللّغوية بما يقتضيه حال الخطاب، إذ الغرض من تعليم اللّغات هو إيصال المعطيات مادّة وصورة والعمل على ترسيخها.

3- العناية باللّغة المنطوقة، ثمّ اللّغة المكتوبة: وذلك باعتبار الكلام المنطوق أصلا، والمكتوب فرعا له.

4- الانغماس: ويرى عبد الرحمن الحاج صالح: أنّ مهارة اللغة لا تنمو، ولا تتطور إلاّ في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة الّتي لا تسمع فيها صوتا، أو لغوا إلاّ بتلك اللّغة المراد اكتسابها... فمن أراد أن يتعلّم اللغة فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدة معيّنة، وأن ينغمس في بحر أصواتها.

وضع التّمارين والتّدريبات والتّصنيف على الطريقة الحديثة: لقد ارتأينا بيان وضعها من خلال تحليل أشهر نظريات التّعلم قصد توضيح أهميّتها، ندرج منها ما يلي:

- **نظريات التّعلم:** إنّ نظريات التّعلم تلك تعتبر على جانب كبير من الأهمية، ولذلك يجب النّظر إليها باعتبارها أدوات عن طريقها بإمكاننا اكتساب المعارف العلمية، وفيما يلي سنتصفح أشهرها:

أ- **البنوية:** لا يمكننا إغفال تأثير دي سوسير في علم اللّغة الوصفي عن علم اللّغة الأوربي في القرن **العشرين** في اعتماده على البنية اللغوية في دراساته؛ حيث أسست السلوكية تفكيرها على النّظام والبنية.

إنّ اللّغة بالنسبة لبلومفيلد نظام من أنظمة فرعية، ويتحدد كلّ عنصر مفرد ببنيته من خلال موقعه في ذلك النّظام، فحصر بذلك وصفه للّغة في إدراك المواقع، الّتي يمكن أن يرد فيها شكل ما، كما فصل الأشكال أو المواقع بعضها عن بعض، واعتمد في ذلك توزيع الوحدات في المنطوق، وقد اهتم الباحثون ممّن خلفه في التّوزيعات على المستوى النّحوي رغبة في إعادة الاعتبار للنّحو الّذي كان في نظرهم بعيدا عن قلب الدّراسات من قبل، فاعتمد في ذلك (بلومفيلد) على مفهوم المكوّنات المباشرة (Immediate constituents) كالآتي: "كلّ مركب مبني على مورفيمات، مكوّنات أساسية نهائية، فجملة (جون المسكين يفر) مثلا تتكوّن من أربع مورفيمات وهي (جون/ أل/ مسكين/ يفر) جاءت بهذا التّرتيب، ثمّ تطوّرت فكرة المكوّنات المباشرة مع الباحث (رولون ولس) (Rulon Wells) في مقال له (المكوّنات المباشرة (Immediate constituents) وهاريس (Harris) في مقالة له بعنوان: (من المورفيم إلى المنطوق (Frommorpheme to utterance)[24]، فقد وقع اهتمامهم على تحليل المكوّنات المباشرة؛ حيث تقوم تلك المكوّنات على إجراءين هما: التجزئة، والتّصنيف وهو ما يمثل العلاقات العمودية (الصّرفية)

والأفقية (النّحوية) عند سوسير. وبهذا نصل إلى أن المدرسة السّلوكية نظرت إلى الجملة على أنّها مؤلّفة من طبقات من مكوّنات الجملة، بعضها أكبر من بعض إلى أن يتمّ تحليلها إلى عناصرها الأوّلية من الكلمات، حتّى المورفيمات؛ أي إنّها تنظر إلى الجملة على أنّها سلسلة متتابعة من العناصر، أو على أنّها طبقات من المكوّنات يتراكم بعضها فوق بعض فتعدّدت بذلك طرق التّحليل في هذا المنهج، وهذا ما ذهب إليه علماء النّحو القدامى في نظرتهم للجملة؛ حيث كان مدارهم جميعا فيما يخصّ مفهوم الجملة قائما على فكرة واحدة، هي فكرة الإسناد، غير أن الإسناد عندهم ليس مجرّد رصف الكلمات بعضها إلى بعض، وإنّما يقع منها الفعل والفاعل أو المبتدأ والخبر وفي محاولة المحدثين لتأسيس نظرية لغوية، أو نحوية حديثة، اختلفت الآراء بين مؤيّد ومعارض للنّظرية النّحوية القديمة، لكن أغلبهم رأى أن تكون الانطلاقة من إعادة قراءة أعمال اللّغويين القدامى أمثال: عبده الراجحي وعبد السلام المسدي، ونهاد الموسى وبالخصوص عبد الرحمن الحاج صالح من خلال دعوته إلى تأسيس مدرسة خليلية حديثة، تستلهم نظريته أعمال الرّعيل الأوّل من جيل النّحاة، المبدعين وعلى رأسهم الخليل وسيبويه، وقد أقرّ حلمي خليل" أنّ الخليل وتلميذه الّذي خلفه على تراثه قد استطاعا أن يقدّما لعلماء العربية من بعدهما وحتّى يومنا هذا نموذجا بنيويا لوصف العربية صوتيّا، وصرفيّا، ونحويّا ومعجميّا لم يستطيع أحد أن ينال منه أو يقدّم بديلا عنه"[25] إذ إنّ فكرة الإسناد؛ أي المسند والمسند إليه لدى سيبويه قدّم من خلالها نموذجا لتحليل الجملة لم يعرفه الغربيون، وهذا ما أقرّ به أحدهم قائلا: "إنّ كتاب سيبويه قدّم نموذجا من التّحليل البنيوي لم يعرفه الغرب حتى القرن العشرين"[26]، كون التّعريف العام للجملة لدى النّحاة القدامى بني على أساس دلالي، باعتبار الكلام عند النّحويين هو اللفظ المفيد؛ الّذي يدلّ على معنى يحسن السّكوت عليه، من خلال اهتمامه بوظيفة الكلمات بجانب شكلها عند كثير من حذّاق النّحو والأصوليين والمفسّرين، مهتما بذلك بجلّ مستويات الخطاب، بانطلاقه من محتوى دلالي فلم يقف عند المحتوى الشّكلي أي

إنّه تمكّن من إدراك التّرابط بين البنية الشّكلية للّغة وخصائصها الوظيفية التّداولية، وعالجها على نحو مماثل للنّحو الوظيفي المعاصر، فتبيّن له أنّ اللّغة ليست صوتا فقط ولا مجموعة تراكيب معزولة، ولا لفظا مجرّدا من معنى، وإنّما هي وسيلة أو أداة تتطلبها أحوال البشر للتّعبير عن حاجاتهم، وأغراضهم وفق خطابات معينة تجرى في مقامات معيّنة، وهذا مانوّه به عبد الرحمن الحاج صالح قائلا: "إنّ تعلّم اللّغة لابدّ أن يستجيب لما يحتاج إليه المتعلّم للتعبير عن كلّ ما يحتاج في نفسه، وما يبدو في ذهنه، وما يكنّه من غرض فاللّغة وضعت للتّبليغ، والاتّصال قبل كلّ شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلّم، وقصد تعليم الأساليب الّتي يجدها في النّصوص في ذاتها ولنفسها،أي كنماذج الأساليب الجميلة، ودون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية الّتي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية، الّتي تثيرها الحياة اليومية، فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض والأساس، بل جمّد بذلك استعمال اللّغة العربية وقصره على الجانب الأدبي ليس غيره"[27]؛ أي إنّ غاية البحث عند البنويين هي اكتشاف الوحدات الدّالة بتحليل الكلام، التّحليل التّقطيعي الاستبدالي؛ أي إنّه يكتفي بالتّحليل الأفقي للجملة أو للنّص، مكتفيا بالنّظر في البنى السّطحية الّتي تكون فيها الدّوال على أقدار المدلولات، وبالخصوص في اللّسانيات البنوية في مرحلتها الأولى، وفي منتصف السّتينات اهتم بعض اللّسانيين بما قدّمه سابقوه في حلقة (براغ)، فغيّروا النظرة السائدة نحو الجملة، على أساس أنّها ليست كلمات فقط بقدر ما هي موقف لغوي، وموقف إزاء موقف معيّن، وتعمل على نقل تجارب المتكلم، وعلى رأسهم جاكبسون (R Jakobson) الّذي بيّن أنّ "النّحو يهتم بعلاقات البنية الخطية، أو التّركيب فيما بينه؛ أي يهتم بمحور التتابع (التّسلسل المنطقي) وتعتمد الدلالة على إبراز الفوارق بين التّراكيب؛ أي يهتم بمحور الاستبدالات"[28] حيث بين أنّ الثنائيات الّتي توصل إليها سوسير لا تنطبق على الأصوات فحسب، وإنّما ترتبط أيضا بالدلالة وفي السّبعينات تبلورت مساعي النّحو الوظيفي لتهتم بأنماط الجمل، وفق ما يطابق العمليات الحاصلة في

ذهن المتكلم وإلى أن "يكوّن نظرية خطاب شاملة، وتفسير الوصف والتفسير الملائمين خصائص الخطاب الطبيعي أيّ كانت أشكاله، وأنماطه، وظروف إنتاجه"[29] وعلى رأسهم سيمون ديك (S.Dik) فتجاوز العلماء بذلك اعتبار النّص موضوعا للدّرس إلى الاعتدال بالمقام إلى الخطاب.

لقد عرفت التّعليمية إلى جانب، النّظريات ثراء كبيرا استنادا إلى المقولات الاجتماعية فتجاوز التّعليم مهنة التلقين، لتحصيل كفاءة بما يكفل التّفاعل الدّيناميكي الفاعل بين الأركان المختلفة للتّدريس من معلّم، ومتعلّم، ومحتوى تعليمي، وبيئة التّعلم، تماشيا مع ما عرفه الدّرس اللّساني من تطوّر، وذلك أنّه بعد أن كانت دراسة الجملة في اللّسانيات البنيوية ذات مقاربة أحادية بالتّركيز على التّراكيب السطحية، انتقلت مع الوظيفة إلى مقاربة ثنائية؛ أي الاهتمام بالمستوى السّطحي، والمستوى العميق وهذا ما بيّنه عبد الرحمن الحاج صالح في تناوله لمستويات التّحليل حيث بيّن أنّ المستوى المتعلق بأبنية الكلام أي التراكيب والجمل، هو أعلى من اللّفظة إذ "يبحث عن المثال المجرّد الّذي ينبني عليه أقلّ الكلام المركب، وذلك بحمل كلام على أخر من جنسه"[30] أي إنّ التّحليل اللّغوي يكون بأقلّ ما يمكن أن يتكلم به، ويوضح كلامه قائلا: "إنّ أصغر ما يبنى عليه الكلام، يتكوّن دائما من عامل (ع) ومعمول أول (م1) ثم معمول ثان (م2)"[31] بمعنى أنّه لا تكاد تخلو بنية لفظية من عنصرين اثنين هما: العامل والمعمول الأوّل.

لقد كان للخليل وسيبويه وعلماء العرب الّذين جاؤوا من بعدهما نظرة لغوية متميّزة؛ حيث ميّزوا بين الكلام باعتباره خطابا، والنظرة إليه باعتباره بنية إذ من "أهمّ المبادئ الّتي بنيت عليها هذه النّظرية التّمييز الصّارم بين تحليلهم للغة بين جانبها الوظيفي، وهو الإعلام والمخاطبة أي تبليغ الأغراض المتبادلة بين متكلم ومخاطب، وبين جانبها اللّفظي الصّوري؛ أي ما يخصّ اللفظ في ذاته، وهيكله وصيغته بغض النّظر عمّا يؤديه من وظيفة في الخطاب غير الدلالة اللفظية"[32] وذلك لأنّ سيبويه لم يركز اهتمامه على النّحو والتّصريف، والإعراب وحسب،

وإنّما كان جامعا لكلّ ما يتعلّق بعلوم العربية، ودراسة اللّغة، وبخاصّة فيما يتعلّق بعنصري المتكلّم والمخاطب ودورهما في إيضاح الكلام.

ب-التّوليدية التّحويلية: لقد أقام تشومسكي نظريته التّوليدية التّحويلية، انطلاقا من جملة من الانتقادات للنّظرية البنوية بصفة عامة؛ حيث رفض مبادئ التّوزيعية باعتبارها تكتفي بالجانب السّطحي للحدث الكلامي دون الغوص في البنية العميقة، وأنّه لا ينبغي التّوقف عند تسجيل ووصف المعطيات اللّغوية وحسب، بل التّقصي من خلالها لمعرفة القوانين الإنسانية الّتي ميّزت الإنسان عن غيره بالقدرة اللّغوية، الّتي أهّلت الإنسان لإنتاج، وخلق عدد غير متناه من الجمل مع مراعاة جانب الاستعمال، بالتّركيز على الجانب المنطوق للّغة المتمثل في تتابع الكلمات الّتي يتكلّمها المتكلم، الّذي يعمل على تقديم التّفسير الصّوتي للّغة والّذي أطلق عليه مصطلح البنية السّطحية متجاوزا إيّاه إلى الاهتمام بالشّكل الدّاخلي الباطني، التّجريدي الّذي يعكس العلميات الفكرية العقلية، الّذي يقدّم لنا التّفسير الدّلالي، والّذي اصطلح على تسميته بالبنية العميقة؛ حيث بين أنّ للمكوّن النحوي نتاجين: تركيب عميق، وتركيب سطحي؛ أي إنّ لكلّ جملة بنيتين إحداهما سطحية ظاهرة، والثانية عميقة باطنية، موجودة ضمنيا في ذهن المتكلم، معتمدا في ذلك المنهج التّحويلي الّذي يقوم على الجملة كوحدة أساسية للتّحليل، باعتماد عناصر التّحويل الّتي تشمل كلاّ من الحركة الإعرابية، قواعد الحذف، قواعد التعويض، أو الزيادة، وقواعد إعادة الترتيب على أساس أنّه يمكن لأيّ فرد إنتاج عدد لا متناه من الجمل، والعبارات مادام أنّه يمتلك ملكة لغوية تمكنّه من التّوليد والإنتاج.

كما اهتم أيضا بنظرية العامل مبرزا دورها وأهميتها في تحليل التّراكيب النّحوية إذ يعمل على "البحث عن وظيفة الكلمة وسط الجملة، وهو منهج استنباطي يربط العلل عند النّحاة العرب بالبنى العميقة للوحدات اللّغوية تحت تأثير عوامل معينة"[33] تدور حول تلك الوحدات نفسها؛ أي إنّ العامل هو الّذي تقوم عليه معاني الجملة، ودونه لا يتأتى لها ذلك.

إنّ فكرة تشومسكي والمتمثلة في تحديد صيغة القواعد اللّغوية، والقائمة على قدرة المتكلّم في إنتاج الجمل حتّى الّتي لم يسمعها من قبل، وأنّ البنية العميقة تستمد مقبوليتها من البنية السّطحية، الظّاهرة، المنطوقة قد جسّدها قبله الجرجاني حين فرّق بين النّظم، والتّرتيب، والبناء والتّعليق؛ حيث أدرك النّحاة العرب وجود معنى عميق في الجملة، وذلك قبل تشومسكي"[34]. إذ قام عبد القاهر الجرجاني بتوضيح كلّ من البنية الظّاهرة، والبنية العميقة للجملة، مع إبراز القواعد التّحويلية الّتي تربط بينهما من خلال إسهابه، وحديثه عن الاستعارة والتشبيه. إذن استطاع المنهج التّوليدي الّذي أرسى تشومسكي قواعده لمعالجة القصور القائم عند البنويين السّلوكيين، وكما أنّ أفكاره لم تقتصر على لغة معينة، وإنّما كانت صالحة لكلّ اللّغات لا سيما اللّغة العربية حيث قام اللّغويون العرب في العصر الحديث بتطبيق معطيات هذه المدرسة على نصوص متنوّعة.

لقد استفاد علم تعلّم اللّغات استفادة كبيرة من اللّسانيات البنوية ومن النّحو التّوليدي، إذ نتج عن تأثّر المنشغلين بتعليم اللّغات بالنّظريات اللّسانية ظهور العديد من المناهج في تعليم اللّغات من النّظرية السّلوكية إلى المعرفية، الّتي تندرج ضمنها الجشطالتيه والمجالية وغيرها، إلّا أنّ المدارس اللّغوية الحديثة منذ (دي سوسير) وحتى (تشومسكي) تنتمي إلى علم اللّغة البنيوي بصورة أو بأخرى، لأنّها تؤمن بأنّ "اللّغة عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية من التوافق، أو الاختلاف بدءا من الكلام إلى الجملة إلى الكلمة، وقد تنتهي إلى السّمة المميزة لأصغر وحدة صوتية في اللّغة مثل الجهر والهمس"[35] لأنّ دراستها للّغة تقوم على أساس أنّها وحدات صوتية، تتجمّع لتكوّن وحدات مرفولوجية تكوّن بدورها جملا وعبارات، إذ يتوخى البنويون تحليل عناصر اللّغة بمنهجية علمية، وخاصّة فيما يتعلّق بالتّمارين البنوية[36]؛ حيث ارتبطت المفاهيم البنوية فيما يخّص "تعليم اللّغة بمبادئ علم النّفس السّلوكي ارتباطا وثيقا، باعتباره اللّغة ـــــ على العموم ـــــ نوعا من أنواع المثير والاستجابة دون القيام بأيّ عمل ذهني"[37]، إذ

اللّغة في إطار الفكر بالذّات سلوك أساسي تكوّنه العادات الكلامية، ويتمظهر على مستوى الأصوات، والتّراكيب اللّغوية وقد دعا الحاج عبد الرحمن صالح إلى انتهاج التّمارين البنوية في التعليم ووضحها كالآتي:

- **التّمارين البنوية (Exercices structuraux)**:هي تقنية جديدة، وهي تمارين متدرجة "يدرس التلميذ في ظلّها كلّ صعوبة لغوية بحدّ ذاتها، وعلى بنية تركيبية واحدة..."[38] بالتركيز على:

- تثبيت البنية اللّغوية بصورة واضحة في تمرين متخصّص.
- تكرار الجمل بغرض تركيز البنى اللّغوية في الذهن.

أي إنّ التّلميذ يتعلّم اللّغة من خلال تكرار الجمل، وينمو سلوكه اللّغوي من خلال تقليد البنى اللّغوية وممارستها.

إنّ أهمّ ما ميّز هذه التّمارين هو أولوية المنطوق عن المكتوب، بهدف اكتساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفوي، والكفاءة اللّغوية الّتي تظهر في مهارتي الشّفوية والكتابية"[39] غير أنّه تمّ الانتباه إلى أنّ المكتوب لا يعكس المنطوق، إذ المنطوق يتطوّر، والكتابة تبقى على حالها وسرعان ما تبيّنوا أنّ الطرق البنوية قاصرة على أساس أنّها قامت بـ"تبني عملية تعليم اللّغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقا من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير، وتتمّ تقوية هذه العادات الكلامية بواسطة تعزيزها، وتدعيمها بصورة متواصلة"[40]؛ أي إنّ حدود قدراتها الوصفية من خلال إطار النّموذج الّذي تبنته لا يفي بالغرض؛ بمعنى لا يستطيع الإنسان من خلاله اكتساب لغته، أو تعلم لغة ثانية، وبالخصوص المتعلّم الأجنبي إذ ليس بإمكانه استيعاب لائحة شاملة بكلّ جمل اللّغة استيعابا غيبيا، من خلال الحفظ الذّهني، كما ذهبت إليه النّظرية البنوية، وذلك لأنّ جمل اللّغة هي جمل لا متناهية[41]، غير أنّ أتباع هذه الطريقة اقترحوا مفهوما جديدا في تدريس اللّغات، وهو ما يسمّى بالنّماذج القياسية، ويمثل هذا النّمط من الجمل والمفردات

الّذي ينبغي أن يركّب المتعلّم على منواله، وتمّ ربط تلك النّماذج بتعليمات المعلّم كمثيرات، والاستجابات الآلية للطّلاب لكن ارتأى المشتغلون بتدريس اللّغة عامّة، والنّحو خاصّة، اعتماد التّمارين البنوية إلى جانب المشجّرات وذلك على أساس أنّ التّمارين البنوية تعمل على وضع حدّ لإفراط المعلّمين والمربين في الشّروح النّحوية النّظرية عند تعليمهم اللّغة، وأمّا المشجرات فإنّه يتمّ من خلالها رصد "التّركيب الباطني المستتر للجملة وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب يمثّل البنية التركيبية للجملة، ويساعد المتعلّم على تصوّر هيئات التّركيب في يسر وبساطة[42].

ج- التداولية: وتبرز أهميّتها في اهتمامها بالخطاب ومناحي النّصية فيه، من محادثة ومحاججة وتضمين حيث تعرّضت لمفهوم أوسع للتّواصل، والتّفاعل وشروط الأداء من خلال اهتمامها بالاستعمال، والسّياق وطبعا أشار اللّغويون، والبلاغيون إلى مفهوم السّياق مع تنوّع المصطلحات الدّالة عليه نحو: الحال، المقام المشاهدة، الدليل، القرينة، الموقف...وغيرها وقد برّر عبد الرحمن الحاج صالح هذا بأنّ علماء اللّغة القدامى انطلقوا في تحليلهم للكلام من واقع الحدث الكلامي؛ أي من الخطاب نفسه؛ حيث ركّزوا على جانب المقام أو التّداول المتمثل في بنية الفعل اللّغوي الدلالية التّداولية، وهو المجال الّذي استلهمت منه النّظريات الغربية مفاهيم نظرية الأفعال اللّغوية، ثم اهتمت بالمقال؛ أي الجانب البنوي المتمثل في البنية الصّوتية، الصّرفية والتّركيبية باعتماد الانفصال والابتداء؛ أي النّظر في المفردة أو الكلمة.

إنّ التطوّر الّذي عرفته هذه المناهج واكبه تطوّر في مجال تعليم اللّغات؛ حيث شهد هذا المجال مع المنهج التّداولي تطوّرا كبيرا، بحيث توجّه الاهتمام إلى تبني مقاربات تجاوزت تدريس اللّغة كنظام، لتطرح في مقابل ذلك مقاربات جديدة تولي للتّواصل اللّغوي المرتبط بالسّياق اللّغوي الاستعمالي الاهتمام، ويعود ذلك إلى ظهور كلّ من تيّار التّداولية، وتحليل الخطاب، ولسانيات النّص في الميدان اللّغوي،

ومعطيات النّظرية البنائية لـ (جان بياجي Jean Piaget) ومعطيات النّظرية التّفاعلية الاجتماعية ل(برينرفيقوتسكي Bruner Vigotsky) في ميدان علم النّفس وعلم النّفس اللّغوي، الّتي وجّهت الاهتمام اليوم إلى تعليم الطّفل مجموعة الأفعال الكلامية الّتي هي مجموعة معاني الكلام كالاستفهام والتّعجب، والنّهي، والنّفي، والإخبار وما إلى ذلك وكلّ الكلام لا يخرج عن هذه المعاني وقواعد استعمالها الاجتماعية، لتمكينه من التّواصل اللّغوي الطبيعي بحسب المقامات اليومية الّتي يجد فيها نفسه، بدل الانطلاق في تدريس اللّغة من اكتساب رصيد معجمي؛ أي اكتساب قائمة من الكلمات، أو اكتساب مجموعة من التراكيب، حيث أقرّ علماء النّفس اللّغوي أمثال (هاليدي Mack Halliday) الّذي بيّن أنّ أصغر وحدة كلامية يكتسبها الطفل عند تفاعله مع محيطه هي النّص أو الخطاب بمفهومه الواسع، وليست الكلمة أو الجملة كما عوّدتنا عليه النّظريات اللّسانية البنوية والأنحاء..."[43] إذ تتميّز تلك المقاربة بجعلها المتعلّم محور العملية التّعليمية ممّا استوجب تغيير الممارسات التّعليمية السائدة سابقا حيث تحوّل المعلّم من دور الملقن إلى دور الموجّه والمساعد لبناء المعارف لدى التّلميذ من خلال وضع استراتيجيات مثل وضع مشكل، فأصبح المتعلّم بذلك طرفا فعّالا ومشاركا في بناء معارفه وتعلّماته بنفسه انطلاقا من:

- "**وضعية مشكل**"[44]: وهي طريقة علمية ترمي إلى حلّ مشكل معقّد قائم على عائق تعلّمي معيّن ومدروس ينبغي حلّه، وتسمح هذه الطّريقة باكتساب معارف ذات دلالة عند الطفل ومن أهمّ خصائصها:

- إنّها مبنية على عائق يجب تجاوزه.
- وضع فرضيات للمشكل، واقتراح حلول حديثة تقوم على المحاولة، تتماشى والقدرات الفعلية والتعليمية، والفكرية للمتعلم.
- استثمار المعارف السابقة ومراجعتها لتجاوز العائق، وبناء أفكار جديدة.

• اعتماد المناقشة العلمية المنهجية المبرّرة، قبل اتخاذ النتائج.

فكان النّص بذلك هو المنطلق لكلّ النّشاطات اللّغوية، من تعبير، وقراءة، وكتابة بتقديم الوحدات اللّغوية المراد تعلّمها، في سياقات ذات معنى، يجعل تعلمها ذات قيمة في حياة المتعلّم. لقد تطوّر التّمرين الحديث على مستوى الشّكل، الّذي يتمثل في التّمرين البنوي الآلي القائم على مبادئ علم النفس السلوكي، والّتي استفادت منها بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللّغة من حيث:

-التّركيز على الجانب الشّفوي بالدّرجة الأولى.

-التّركيز على اللّغة الحيّة، لغة الحديث اليومية في فترة محدّدة.

واتّجهت فيما بعد (التّمارين) في الاتجاه التّوليدي التّحويلي إلى إجراء تدريبات على مستوى البنية العميقة، متجاوزة وصف الشّكل الخارجي؛أي في مستوى السّطح، وفيما بعد تطوّرت التّمارين بالتّدريب على مستوى البنية السّطحية، مع تطوّر على مستوى المضمون مع التّمرين التّواصلي التّبليغي من خلال تحقيق كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الكلام، وكفاية الاستماع وذلك أنّه من خلال كفاية القراءة يكون "المتعلّم قادرا على معرفة أغراض النّص المقروء المختلفة وطرائقه المتباينة في الكتابة، مع تفسير المعنى الّذي يقصده الكاتب سواء أكان من خلال البنيات السطحية أم البنيات العميقة للتراكيب، والمفردات الموضوعة فيه..."[45]، أمّا تحقيق كفاية الكتابة فيكون من خلال تمكينه من "الكفاية المعيارية، مفردات وتراكيب وفق الأغراض المتنوعة"[46] أمّا كفايتا الكلام والاستماع فيمكن تجسيدهما من خلال تمكّنه، وقدرته على فهم الأفكار الأساسية والثانوية في المحاضرات والمناقشات، ومن خلال قدرته على المشاركة في تبادل الأفكار، مع تنويع أسلوب الكلام بما يناسب المواقف المختلفة، ممّا يسمح للمتعلم أو الدارس فهم أسرار اللّغة وإدراك الفروقات بين الاستعمال الحقيقي أو المجازي.

4-أهمّ نتائجها (نظرية عبد الرحمن الحاج صالح)

لقد تزايد الحديث عن اللّسان العربي، وقدرته على استيعاب علوم العصر، وامتدّ ذلك إلى البحث عن مكمن الخلل: هل هو في مستعمل اللغة أم في اللغة في حد ذاتها؟

لقد أثبت اللّغويون بأنّ الأمر يتعلّق بالنّطق اللّغوي من خلال عدم الإحاطة بقوانين الدلالة في التّركيب ومنهم من يعزو ذلك إلى لا مبالاة أهل التّخصص بذلك بمن فيهم المعلّم والمتعلم والباحث وبالخصوص بعد التطوّر الحاصل في البحث اللّساني، وما عرفه من مفاهيم لسانية أساسية، وما لها من أثر في توجيه البحث الدلالي، بالخصوص وميدان التعليم والتّدريس، وفي تطوير اللّغة العربية بوجه عام؛ حيث اقتضى هذا التطوّر إحداث تغيير في التّعليم ذاته، ولن يتحقّق ذلك بحسب النظرية الخليلية الحديثة إلا بإصلاح تدريس العربية بجميع مراحل التّعليم العامّ حتّى الجامعي قائلا: "إن النظر في تطوير تدريس هذه اللّغة لا ينفصل عن النّظر في مشكلات تطوير اللّغة العربية عامّة ثمّ إن هذا أيضا لا ينفصل عن النّظر في كيفية استعمال النّاس للعربية في الجامعة والحياة، ومدى مشاركة العاميات، واللّغات الأجنبية إيّاها في مختلف المستويات والبيئات"[47] فكان بذلك حرصه شديدا على البحث على أفضل وأنجع السّبل لاكتساب ملكة لغوية تواصلية لدى متعلمي العربية ولتحقيق ذلك رأى الآتي:

- ضرورة توفر المعلّم على "ملكة تعليم اللّغة"[48]. تدفعه، وتحفزّه إلى اعتماد طرق تمكنه من إيصال المعلومة للمتعلّم، بحيث تسمح لهذا (المتعلم) باكتساب ملكة لغوية كافية؛ أي أن يحقق: الكفاية اللّغوية من خلال الاستماع، ويتجلى ذلك في قوله "قدرة المستمع المثالي على أن يجمع بين إدراك العلاقة الّتي بين الأصوات اللّغوية، وبين المعاني المنضوية عليها الّتي تأتي في تناسق وثيق مع قواعد لغته"[49]

سواء ما تعلّق بالتّوليد، أم تحويل الجمل "وأساس ذلك أنّ اللّسان أداة وتعنى بالجانب الأوّل للّغة، وهو الصّوت إلى جانب مفهوم التبليغ والتخاطب"[50]؛ حيث إنّ:

- **الكفاية اللّغوية:** تتيح "للمتكلم أو المبلغ تلك العمليات الخفية الّتي تحوّل أغراضه إلى سياق منظم من الألفاظ الدالة على هذه الأغراض"[51]، أمّا بالنسبة" للمخاطب فهي تلك العمليات الّتي تترجم تلك الألفاظ وتحملها على المعاني المقصودة منها"[52]؛ حيث إنّ الكفاية اللّغوية يبني تراكيب لم يسمعها من قبل، إذ تلعب الكفاية اللغوية دورا مهما في استيعاب الأمثلة في حدود إجرائية تسمح له بإنتاج عدد غير متناه من القوالب بعدد محدود من القواعد، دون أن ينتبه المتكلم إلى ذلك (أي إنّ ذلك يكون بشكل تلقائي عضوي) إذ "النّظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود إجرائية وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللّغوي لا يكون إلا إذا تأمّلوها، وإذا كان هذا التّأمل لا يفيدهم شيئا، إذ هو مجرّد استبيان أحكامهم للعمليات التي تبنى على تلك المثل"[53]، ولا يحقّق المتعلّم هذه الكفاية من خلال الاستماع إلى الكلم والجمل نفسها، وإنّما من "حكايته العمليات المحدثة لها"[54]؛أي إن عبد الرحمن الحاج صالح أدرك أنّ تلقين القواعد النّحوية من خلال المنهج التّوليدي التّحويلي لا يتحقّق عن طريق استظهار القواعد، من خلال محاكاة النّماذج القديمة الّتي تبعده عن أيّ نشاط فكري، لأنّها لم تعر المتعلّم الاهتمام الكافي الّذي هو محور العملية التربوية، وذلك أنّها جرّدته ممّا يحمله بداخله من استعدادات وطاقات تتيح له إنشاء فهم ما لا نهاية له من الجمل الوظيفية، لأنّ الكفاية يمكن أن تخضع للقياس والاختبار"[55] نظرا لضرورة، وأهمية التحفيز لدفع المتعلّم للمشاركة في صياغة المعرفة النّحوية، لذلك رأى ضرورة العودة في تدريس النّحو إلى التّراكيب الاسنادية الأصلية لتحليل المفهوم النّحوي تحليلا لسانيا "يعدّ وسيلة تهدف إلى وصف المادة موضوع الدراسة وصفا علميا دقيقا"[56] إذ يتمّ بعد ذلك تحديد صور الجمل الوظيفية المرغوب تعلمّها، في ضوء تلك الأهداف بانتقاء ما يتماشى ويتوافق والاستعمالات الّتي يحتاج إليها

المتعلّم، مع كثرة التّمثيل والتّدريب حيث إنّ الجملة هي "قسم من كلام لـه معنـى، ولبعض أجزائها قسم مستقل"[57]. باعتباره لفظا؛ أي أن تمتلك أداة التّعبير، لذا ارتأى بعض المهتمين بمجال التدريس، "أنّ محاولة تيسير النحو ينبغي أن تتسع ليشمل الدّرس النّحوي أحكام نظم الكلام، وأسرار تأليف الجملة الوظيفية"[58] من خلال عرض صور متنوّعة للجمل المراد تعلّمها من الكلام الفصيح؛ حيث انتهى عبد الرحمن الحاج صالح إلى الإقرار بأنّ التّعليم ينبغي أن يتمّ وفق مراحل كالآتي:

أ-المرحلة الأولى: أوّل الأمر يحرص المعلّم على تعليم التلميذ البنى، والتّراكيب من خلال السّماع والمحاكاة كما هو الشأن عند البنويين السّلوكيين، بعدها يدخل المتعلّم مرحلة الإبداع وتنشيط الفكر شأنهم في ذلك شأن التّوليديين، نظرا لارتباط التعليم بمعيارين:

- **الأوّل:** "صور مجرّدة للتّراكيب والأبنية"[59] أي بعد تمكّنه من القاعدة الّتي يصوغ ــ بناء عليها ــ نماذج من إنشائه، يعتمد "القاعدة قياسا يقيس عليه ما لا حصر له من البنى والتراكيب"[60] أي أن يتمّ التدريس في المرحلة الأولى وفق المنهج البنوي؛ حيث يعتمد الانطلاق من دراسة الجملة كوحدة تبليغية دنيا للتّركيب اللّغوي؛ وحيث تقدّم التراكيب الإسنادية أوّلا ثمّ الدّراسات التركيبية غير الاسنادية والمفردات ثمّ الدّراسة الّصرفية؛ أي أن يتعرّف التّلميذ أو المتعلّم على أنماط الجمل في اللّغة العربية بالتعرض لأنواع الجمل من استفهام، وأمر، ونداء وتعجب، للتعرف على الجمل الفاعلة في الخطاب، كخلفية ينطلق منها المتعلّم في التحليل وفق المنهج التّداولي؛ أي انطلاقا من النص بمعنى أن يبدأ التلميذ في مراحله الأولى بالتّمدرس وفق آليات المنهج البنوي والتوليدي التحويلي ليتاح له التمييز بين بنى الخطاب في اللّغة العربية باعتماد الملاحظة، والمقارنة والاستنباط نظرا لما لها من أثر.

- **الثاني:** فالمقارنة مهمة في تعزيز التّقبل، والاستيعاب لدى المتعلّم، وقد أثبتت اللّسانيات التّقابلية الحديثة أهميتها ومدى " تأثير عملية المقارنة بين الخصائص

اللّغوية في تعزيز التقبل والاستيعاب عن متعلم اللغة"[61]؛ أي الانطلاق في التّحليل من الجملة كترتيب كليّ إلى العناصر والمؤلفات (الوحدات اللغوية) داخل الجملة، ثم إلى المفاهيم، والتّعريفات النّحوية باعتماد التّمارين البنوية كخطوة أولى، ثمّ الاهتمام بالجوانب التّحويلية في التّركيب مع التّركيز على المسائل الوظيفية؛ بحيث يكون التّحليل ذا صلة بالدّور التّبليغي؛ بحيث يكتسب التلميذ في هذه المرحلة الخبرات الآتية"[62]:

- إدراك الأصوات اللّغوية والحروف الأبجدية.
- إدراك الكلمات وتفهم معانيها.
- انتقاء المحتوى التّعبيري، وبالتالي البنية اللّغوية.
- إدراج الكلمات في البنية اللّغوية، تركيبالجمل.
- إتقان القراءة والإملاء.
- إجراء المحادثات وامتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والكتابي

ليتسنى له بهذا اكتساب البنى الأساسية إفرادا وتركيبا، فيتمكن بذلك "المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وتقوية ملكته اللّغوية وتنويع أساليب تعبيره"[2] لابن اللغة أو غير ابن اللّغة على السّواء، باعتماد تمارين لغوية باختلاف أنواعها؛ حيث يتم التدرج فيها كالآتي:

-**التمارين البنوية:** الّتي يطلق عليها عبد الرحمن الحاج صالح تمارين التّصرف العفوي في بنى اللّغة، إذ تعرف بأنّها" تمارين تنطلق من مبدأ تمهير المتعلّم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللّغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف"[63] وتتجلى أهميتها أكثر في أنها تدمج بين التّعبير الشفهي والتعبير الكتابي واعتماد أو استغلال العملية الاستبدالية ويمكن تلخيص أهدافها كالآتي[64]:

- التّمكن من نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا سليما.

- اكتساب رصيد معجمي كاف يمكّن المتعلّم من التّواصل مع الآخرين.
- اكتساب المتعلّم المهارة في استعمال التّراكيب عفويا.
- دون التفكير في القواعد النحوية، وإدراكه الخطأ انطلاقا من حدسه السليقي.
- التّمكن من الرّبط بين الجمل، على أساس أنها تهتم وتركز على البنية اللسانية، والجانب السّمعي الشفهي، والخاصية التنظيمية، لأنّها "لا تعلّم بنية صرفية أو تركيبية ولكنها تعلّم بنية صوتية، وصرفية، وتركيبية"[65]، نظرا لاعتمادها ظاهرتي التقابل (opposition) والتشابه (similarité) اللّتين تمكنتا من الجمع بين "التّمارين الاستبدالية ((substitution) وهي تثبيت للبنية وتغيير للمادة بالبنية لظاهرة التقابل، وتمارين تحويلية (transformation) وهي تغيير للبنية وتثبيت للمادة"[66] مثال ذلك: جملة "شرح المعلم الدرس"، هذه الجملة يمكن أن تحوّل كالآتي:

المعلم شرح الدّرس

الدّرس شرحه المعلم

المعلم هو الذي شرح الدّرس

أو جملة "الجوّ دافئ" هي جملة نووية؛ أي نواة إسنادية يمكن من خلالها إنتاج التّحولات الآتية:

إنّ الجوّ دافئ (تأكيد)

لعلّ الجوّ دافئ (ترجي)

هل الجوّ دافئ (استفهام)

جوّ دافئ والله (قسم)

ليس الجوّ دافئا (نفي)

تجدر الإشارة في مثل هذه الجمل أو غيرها إلى أنّه لا ينبغي التركيز على الجانب الدلالي وإهمال البنية الداخلية للجملة، وهيكلها الأساسي المتمثل في طرفي

الإسناد (المسند والمسند إليه) لذلك ينبغي الإشارة إلى تلك الأغراض التبليغية لإبراز وإدراك المتعلّم مدى تنوّع الاختبارات الّتي تتيحها تراكيب اللّغة، وبذلك تحسين قدرته على توليد البنى التركيبية الأنسب لاستعمالاته اللّغوية بمعنى أنّ استثمار المناهج اللّغوية الحديثة في مجال التّعليم، أو أي مجال آخر يجب أن يراعى فيه خصائص لغة معينة. فمثلا عملية الإسناد في اللّغة العربية إذا وجّهناها وفق المنهج البنوي فقط تكون معزولة وبعيدة عن المقام التبليغي، وتكون بذلك بعيدة عن دعم القدرة التبليغية والمهارة اللغوية، وعن تدعيم إدراك الدارس لأشكال وكيفيات تأليف البنى اللغوية أي إنّه أثناء تقديمها وفق الشكل البنوي ينبغي تدريب الدّارس على استعمال حالات الإسناد المختلفة في شكل تراكيب مرتبطة بالسّياق العام.

ب-المرحلة الثانية: ترمي إلى تثمين المعارف الّتي يكتسبها الطفل إلى تنمية القدرة على استعمالها واستثمارها تلبية لحاجاته الاجتماعية، واللّغوية، والثقافية؛ أي تنمية القدرة اللّغوية وإثراء إمكانات الاستعمال التواصلي وعليه ظهر ما يسمّى بالتّمارين التواصلية أو ما يعرف بالتّمارين التّبليغية الّتي تهدف إلى "إكساب المتعلّم قدرة التصرف في البنى اللّغوية الشفوية والكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب"[67]؛ أي إنّ المتعلّم يتمكّن من خلالها من التعبير تلقائيا عن الوظائف اللّغوية المختلفة من وصف، وتقرير، وسؤال وجواب، وإثبات ونفي، ودعاء، وتمن...الخ بحيث يصبح المتعلّم طرفا فعّالا ومشاركا في بناء معارفه وتعلماته بنفسه، وهو ما يسعى إليه منهج المقاربة بالكفاءات، وذلك أنّ الكفاءة بالمفهوم المدرسي لا تكتفي بأن يكتسب المتعلّم معارف وكفى، بل تمكّنه من أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة، كأن يوظّف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه تتجلى بمراعاتها من خلال وضعيات أو استراتيجية وضع مشكل وهي طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل

معقد مبني على عائق تعلّمي معيّن ومدروس، ينبغي تجاوزه وحلّه، وتسمح باكتساب معارف ذات دلالة عند المتعلم ومن أهم خصائصها ما يأتي:

- اعتمادها كنقطة انطلاق عائق يجب تجاوزه.
- الحث على طرح فرضيات للمشكل واقتراح حلول حدسية تقوم على المجادلة، وتكون في متناول القدرات الفعلية والتعليمية والفكرية للمتعلم.
- تصوّر المتعلم للوضعية المقترحة عليه كلغز قادر على حلّه والتجاوب معه، ثم البحث عن الوسائل اللازمة للوصول إلى الحل.
- استثمار المعارف السابقة ومراجعتها لتجاوز العائق وبناء أفكار جديدة.
- فتح مجال النقاش والحوار أو التشاور الجماعي حولها قبل الوصول الفعلي إلى الحل.
- اعتماد المناقشة العلمية المنهجية المبررة.

إنّها تعتبر نوعا من التّدريبات الّتي "تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية؛ أي إكساب المتعلمين قدرة التّصرف في البنى اللّغوية حسب مقتضى الأحوال"[68] وهو ما تسعى إليه أو ما تصبو إليه التّمارين التّواصلية نظرا لمراعاتها الجانبين البنوي والاستعمالي للّغة في عملية تعلم اللّغة وبالتالي امتلاك الملكة اللّسانية، والّتي من خصائصها[69] الآتي:

- التّدرج في عرض المادة: أي الانتقال من السّهل إلى الصّعب.
- الاهتمام بالعلاقة الّتي تجمع بين مفهومي التبليغ والمقام؛ أي إنّ التبليغ يستدعي إلى جانب القيام بالتمارين الخاصّة بمختلف المستويات اللّغوية، إدماج هذه الأخيرة في مواقف تبليغية تواصلية.
- اعتماد أسلوب الحوار الذي يعتمد على صيغة سؤال جواب بين المعلّم والمتعلّم.

إنّ التمارين التواصلية ترمي إلى التّحكم في مهارات اللّغة الأربع (الحديث، الاستماع، القراءة الكتابة) وهذا ما أشار إليه عبد الرحمن الحاج صالح قائلا: "إلى أنّ التبليغ التّعليمي وكذلك عمليات الترسيخ يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية، وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق (السّماع) وفي مستوى المكتوب المحرر(القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)"[70] وعلى أساس هذه المهارات ثم تصنيف التّمارين التواصلية إلى:

- **تمارين الفهم:** المسموع والمقروء.
- **تمارين الإنشاء:** الحديث (المشافهة، الكتابة التحرير).

وبهذا صار النّص هو المنطلق لكل النشاطات اللّغوية من تعبير وقراءة وكتابة، بهدف تنمية الكفاءات الأربع على مستوى المنطوق بشقيه (فهم المنطوق والتعبير الشفوي) والمكتوب بشقيه (فهم المكتوب: القراءة والتعبير الكتابي)، على أساس أنّ هذه الأخيرة تسمح للمتعلم أو تحقق له الآتي:[71]

- المتعة والرّغبة في اكتساب اللغة في بعدها الوظيفي والجمالي.
- فرصة الانغماس في واقع الاستعمال الطبيعي للغة.
- فرصة الولوج إلى إدراك معاني الخطاب.

إنّ للتعبير اللغوي بشقيه مكانة استراتيجية في العملية التعليمية حيث؛ إنّه يتيح للمتعلم اكتساب اللغة العربية بصفة ضمنية لها دلالتها بالنسبة للمتعلم، ويسهم في بناء مختلف الأساليب الخطابية نحو الحوار والوصف والإقناع، والطلب وغيرها، كما يسهم في بناء الفرضيات الخاصة باكتساب قواعد التواصل حسب ما تقتضيه الحياة الاجتماعية وقواعد استعمال اللّغة العربية في المجتمع، باعتماد القراءة كوسيلة لكسب المعلومات والمعارف.

ليس الهدف من هذا استحضار نماذج لتمارين بنوية أو تواصلية لغرض بيان أهميتها، وإنّما الغرض من ذلك هو استثمار هذا التطور الحاصل على مستوى الدراسات اللغوية اللسانية بصفة عامة والنظريات التربوية بصفة خاصة في ميدان التعليم.

خاتمة:

لقد ارتأينا من خلال نتائج البحث، استنادا إلى ما توصلت إليه النظرية الخليلية الحديثة من دراسة معمقة ودقة في التحليل للمناهج اللغوية الحديثة وللموروث اللّغوي العربي في الآن ذاته استثمار مبادئها في مجال التعليم باقتراح الآتي:

– تقسيم مراحل التعليم إلى طورين، ويتم من خلالها الاستفادة من كل تلك المناهج الحديثة وذلك بأن يكون التدريس على مرحلتين أو طورين كالآتي:

أ– **الطور الأوّل:** ويكون فيه التدريس وفق المنهج البنوي؛ أي أن تكون نقطة الانطلاق دراسة الجملة كوحدة تبليغية دنيا للتركيب اللغوي، مع اعتماد التمارين البنوية ويتم التركيز فيها على تحصيل الكفاءة اللغوية مع الإشارة إلى الأغراض التبليغية.ويتم فيه التركيز على:

– **تحصيل المستوى المعرفي:** الذي يهدف إلى معرفة قواعد اللغة في الأصوات والصرف والنحو وحفظ المفردات ثم الانتقال إلى مستوى تكوين المهارات بهدف ممارسة اللّغة تطبيقا في مهاراتها القرائية والكتابية والتعبيرية، ويتم إثرها التركيز على: النّطق السّليم للأصوات والأداء الجيّد وكتابة ما يسمع وما يشاهد وتركيب جمل، وإتمام أخرى، وترتيب الكلمات في الجملة، والربط بين الكلمات المناسبة واستعمال المفردات في محلّها وما إلى ذلك.

ب–الطور الثاني: يكون فيه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات انطلاقا من النص ليتسنى للمتعلم استثمار ما تلقاه من معلومات بحيث يكون الطور الأول خلفية لما سيتلقاه في الطور الثاني ويسعى من خلاله إلى تحصيل الكفاءة التبليغية ويتم من خلاله استثمار هذين المستويين ليبلغ بذلك المستوى المتكامل؛ أي ينتقل إلى التحليل والتركيب انطلاقا من النص بعد أن أصبحت لديه ركيزة أو خلفية يعتمد عليها.

وبهذا يمكننا القول إنّ اللّغوي الفذ العبقري عبد الرحمن الحاج صالح تمكن من تسهيل تعليم اللغة العربية لابن اللغة وغير ابن اللغة بنظريته الخليلية الحديثة، وتمكن من حل لغز عويص ألا وهو كيفية تدريس اللغة العربية وفق المناهج الحديثة.

الهوامش:

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، ص379، بتصرف.

[2]– المرجع السابق، ص379.

* أشار الحاج عبد الرحمن صالح أنّ اللّسانيات الغربية تفتقر إلى مصطلح اللّفظة.

[3]– سيبويه، الكتاب، ج1، ص .12

[4]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسين للغة العربية، ص.34

[5]– سيبوسه الكتاب، ج2، ص.304

[6]– عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية ومشاكل علاج العربية، الوثيقة2، ص.245

[7]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص.23

[8]– المرجع نفسه، ص.195

[9]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الوثيقة1، ص.172

[10]– سيبويه الكتاب، ج1، ص.230

[11]– إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ص.8

[12]– محمد بن على الصبّان، حاشية الصبان على شرح الاشموني، ط1، بيروت، 1997، دار الكتب العلمية، ص.23

[13]– فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر، صالح القرمادي، طرابلس، دار العربية للكتب، ص.243

[14]– عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة، العدد 10، الجزائر، 1996، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، ص.95

[15]– خولة طالب الإبراهيمي مبادئ في اللسانيات، ط2، الجزائر، 2006، دار القصبة للنشر، ص.92

[16]– عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة، ص386–387.، ص.23

[17]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج1، ص.199

[18]– ابن مضاء القرطبي، **الرد على النحاة**، ص.72

[19]– حسن طبل، **المعنى في البلاغة العربية**، ط1. القاهرة، 1998، دار الفكر العربي، ص.33

[20]– تمام حسان، **الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب**، ط1. المغرب: 1981، دار الثقافة، ص.341

[21]– محمد فتيح، **الفكر اللغوي**، ط1. مصر:2006، دار الفكر اللغوي، ص.30

[22]– محمد إبراهيم عبادة، **النحو العربي، أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه**، ط1. القاهرة: 2009، مكتبة الآداب للطباعة والنشر، ص.463

[23]– المرجع نفسه، ص.463

[24]– علي زوين، **منهج البحث اللّغوي بين التراث وعلم الحديث**، ص.220

[25]– -حلمي خليل، **العربية وعلم اللّغة البنيوي**، ط1. مصر: 1996، دار المعرفة الجامعية، ص.25

[26]– نهاد الموسى، **نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث**، ط1. بيروت: 1980، المؤسسة للدراسات والنشر، ص.40

[27]– عبد الرحمان الحاج صالح، **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**، العدد 2 تونس:1985، المجلة العربية، ص.22

[28]– فاطمة الطبال بركة، **النظرية الألسنية عند رومان جاكسون**، ط1. بيروت: 1993، المؤسسة الجامعية للدراسات ص.62

[29]– أحمد المتوكل، **قضايا العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص**، ط1. الرباط: 2001، دار الأمان للنشر والتوزيع، ص.276

[30]– عبد الرحمن الحاج صالح، **النحو العربي والبنوية، اختلافها النظري والمنهجي**، العدد1، قسنطينة، 2002، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ص24.

[31]– المرجع نفسه، ص.26

[32]– سيبويه، **الكتاب**، ج1، ص.23

[33]– عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث**، ط1. بيروت: 1979، دار النهضة العربية، ص.147

[34]– محمود سليمان ياقوت، **في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية**، ط1. مصر: 1992، دار المعرفة الجامعية، ص.24

[35]– حلمي خليل، **العربية وعلم اللغة البنوي**، ص.07

[36]– صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص.33

[37]– عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة**، ص.23

[38]– ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم العربية**، ط2. بيروت: 1995، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص.56

[39]– على أيت أوشان، **اللسانيات والبداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي) الأسس المعرفية والديداكتيكية**، ط1. الدار البيضاء: 1998، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، ص.32

[40]– ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم العربية**، ص.85

[41]– المرجع نفسه، ص.60

[42] – عبد الرحمن الحاج صالح، **النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية التوليدية، محاولة لسيرها وتطبيقها على النحو العربي**، العدد6، الجزائر: 1982، مجلة اللسانيات، ص.31

[43]– الطاهر لوصيف، شريفة غطاس وآخرون، **بصمات دليل المعلم**، الجزائر: 2003، المعهد التربوي الوطني، ص.5

[44]– المرجع نفسه، ص 6-7-8.

[45]– جورج بول، **معرفة اللغة**، تر: محمود فراج عبد الحافظ، ط1. مصر:2000، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة، ص.84

[46]– المرجع نفسه، والصفحة نفسها

[47]– عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية بين المشافهة والتحرير**، ج1، الجزائر:1992، موفم للنشر، مجلة اللسانيات ص.80

[48]– عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**، ع4، الجزائر، 1974، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ص.29

[49]– عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان الحديث**، ع1، الجزائر، 1921، مجلةاللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية ص.32

[50]– عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**، ص41-42.

[51]– عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**، ، ص.53

[52]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[53]– المرجع نفسه، ص.40

[54]- المرجع نفسه، ص.57

[55]- المرجع نفسه، ص.72

[56]- عبد الرحمن الحاج صالح، **مدخل إلى علم اللسان الحديث**، ص.65

[57]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**، ص 32-33.

[58]- المرجع نفسه، ص.65

[59]- المرجع نفسه، ص.71

[60]- المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[61]- Henry Besse et RenyProquier, **Grammaire et didactique des langues**, Editeur Hatier, Université de Michigan, Paris: 1984, P201.

[62]- ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، ص.80

[63]- أحمد حماني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ط1. الجزائر:2000، ديوان المطبوعات الجامعية، ص.147

[64]- صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص34 (بتصرف).

[65]- Gérard Denis, **Linguistique appliqué et didactique de langue**, 3ème édition, Armand colin, Paris : 1976, p7665

[66]- Ibid, p80.66

[67]- صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص.40

[68]- فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة**، رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الانسانية، جامعة الجزائر، بوزريعة: 2003، ص.94

[69]- محمد صاري، **التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية**، رسالة ماجستير في الأدب العربي، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة باجي مختار، عنابة: 1990، ص 125 (بتصرف).

[70]- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية**، ص.65

[71]- الطاهر لوصيف وشريفة غطاس وآخرون، **بصمات دليل المعلم**، ص7-8 (بتصرف).

عبد الرحمن الحاج صالح "رحمه الله"
وجهوده البحثية في التراث اللغوي العربي

د. حسنية عزاز
جامعة سيدي بلعباس.

مقدّمـــة:

الملخص:

سأبدأ ملخصي بما ذكره العالم الجليل رحمه الله "اللغات تتفوق بتفوق أصحابها، وهي بمنزلة العملة من حيث أنها تنقل الخسيس والغالي، تنقل معلومات ذات قيمـــة أولا تنقل شيئا من ذلك وقيمتها بما تنقله من معلومات."، إذا كان ناطق اللغة مهتما بلغته خادما لها فسوف تخدمه، وإذا استثمر فيها فســوف تثمــره ودراســة اللغــة وتطويرها لا يكون بالأشعار والبكاء على الأطلال وإنّما يكــون بــالعلم والعمــل، بالنظرية والتطبيق، بالمختبر والاختبار، بالتقنية والحوسبة، بالجدة والدقة.

هكذا كان العالم الباحث" الحاج صالح رحمه الله" عالم أحسن تطبيق ما درســه في الطب من علمية على ما درسه في اللغة من أدبية، فعاد إلى التــراث وأمعــن النظر، وبطريقة علمية أثمرت دراساته نظريات كالنظرية الخليلية الحديثة، وعرف أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، إذن ماهي جهود هــذا العلاّمــة، الطبيب اللساني في بعث التراث اللغوي من جديد وربــبط الأصــالة بالمعاصــرة وتحديد المفاهيم، والمعرفة الحقة لأصول البحث اللغوي خاصة النحوي منه.

المداخلـــة:

رحمة الله عليه، ذلك العالم اللساني الجليل الذي كــان يقــدّر العلــم والعلمــاء، ويعرف قيمة البحث العلمي المبني على أسس سليمة وقواعد متينة وأصول حقيقيــة

لا فروع واهية؛ إنّه الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح الذي يعدّ علما نيرا من أعلام الفكر اللساني في الجزائر بل في الوطن العربي، إنّه الباحث الفذّ بل المجدّ المجتهد الذي لم يتكأ على وسادة غيره، أو جمع آراء معاصريه فقط ليراكم الأقوال دون فحص أو استدلال، إنه باحث من الرعيل الأول بل من الجيل الذهبي الحديث في الجزائر الذي وجب علينا السير على هديه وإتباع نهجه في البحث اللغوي العلمي وإكمال مشروعه.

لقد أشاد " الأستاذ الدكتور الحاج صالح" بجهود علماء اللغة العرب الذين تركوا تراثا علميا ضخما لا يستهان به، وامتد انتاجهم العلمي عدة قرون، ورأى أن جل ما أثبتوه قد أقره العلم الحديث بالاختبار والتقنيات الحديثة والتكنولوجيا المتطورة.

هذا الانتاج العلمي الذي كان محل دراسة لدى الباحثين اللغويين من الغرب والعرب، وقد تفاوتت هذه الدراسات في القيمة العلمية من بحث لا فائدة ترجى منه إلى بحث وقف على عديد من القضايا العلمية.

وأول ما بدأ الاهتمام بالدراسات حول التراث العربي في زمن يعرف بازدهار النزعة التاريخية[1]، أي النظر في الظواهر من الناحية التطورية الزمانية لا غير، حيث صار الباحثون في البثرات اللغوي العربي من المستشرقين لا يهتمون إلا بالبحث عن المنابع اقتبست منها مفاهيمه ومناهجه، وفي نيتهم الدسيسة كإرجاع كل إبداع عربي إلى منهل يوناني أو اقتباس هندي، وكأن العقل العربي لا يفكر مثل هذا التفكير ولا يستطيع الوصول إلى ما وصل إليه.

وقد أدت الدراسات الخاطئة خاصة من لدّن المستشرقين إلى الترويج للكثير من الأوهام والكثير من التصورات السلبية حول نشأة النحو العربي، كاقتباس مفاهيمه من المنطق الأرسطي، وفكرة الاستقراء الناقص عند النحويين، والاحتقار للمفاهيم العربية التي لا مقابل لها في علوم اللسان الغربية، وكأن النحو العربي أُخِذ أخذا

وانتزِع انتزاعا من المنطق الأرسطي، هذا ما توصل إليه بعض المستشرقين وبعض العرب التابعين أيضا الذين ركبوا السهل، فكانوا مقلدين لا باحثين مدققين.

بيد أن غيرة بعض الباحثين على حضارتهم وما أنتجه العلماء العرب جعلهم يبحثون ويدققون وكل باحث في اختصاصه مثل ما فعل " المرحوم عبد الرحمان الحاج صالح" الذي انكب على دراسة التراث اللغوي العربي، وأبرز قيمته العلمية الأصيلة سواء في مجال المصطلح أم المفاهيم أم غيرهما، قيمة تركها لنا علماء ليس لهم نظير، أمثال أبي الأسود الدؤلي، والخليل بن أحمد الفراهيدي، وسيبويه، والفارابي، والكسائي، وأبي عمرو بن العلاء، وابن جني وغيرهم.

لقد أقر دوما "الدكتور الحاج صالح" في دراساته العديدة بأصالة النحو العربي وخير دليل على ذلك النظرية الخليلية الحديثة التي تعد نظرية لسانية عربية جديدة تمثل امتدادا لنظرية النحو العربي الأصيلة، التي وضعها الخليل ابن أحمد الفرا هيدي (ت 175ه)، وتلميذه سيبويه (ت 186ه)، ومن جاء بعدهما من النحاة العرب القدامى الذين أخذوا عن عرب البادية مشافهة من بداية القرن الثاني الهجري إلى ما بعدهم وحتى القرن الخامس مع ظهور عبد القاهر الجرجاني(ت 471ه). وكانت هذه الفترة أهم مرحلة في الدراسات اللغوية العربية.

سميت بالنظرية الخليلية أو اللسانيات الخليلية، وهي لا تعني الخليل بشكل خاص.إنما نُسبت إليه باعتبار السبق إلى استعمال المفاهيم الرياضية لضبط نظام اللغة. وهو الذى وضع الحركات على الحروف، ووضع علم العروض، ووضع معجم العين وفق ترتيب صوتي.

يقول الأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح: " لابد من ملاحظة هامة، فإن الخليل ليس هو وحده المسؤول عن كل ما أبدعه عباقرة العلماء الأولين .فهناك من عاصره وكان عبقريا مثله ومن جاء بعده وكان عبقريا مثله .وأذكر من هؤلاء الإمام الشافعي، فهو في أصول الفقه بمنزلة الخليل في النحو وعلوم اللسان...

لقد عرف الأستاذ الحاج صالح كيف يقرأ التراث اللغوي قراءة جديدة يود من خلالها إحياء هذا المكتسب العربي، حيث تنطلق هذه النظرية في قراءتها للتراث وتأصيل أفكاره من منطلقين أساسيين هما:

1_لا يفسر التراث إلا التراث، فكتاب سيبويه لا يفسره إلا كتاب سيبويه، ومن الخطأ أن نسقط على التراث مفاهيم وتصورات دخيلة تتجاهل خصوصياته النوعية.

2_أن التراث العربي في العلوم الإنسانية عامة واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من حيث الأصالة والإبداع، فهناك تراث وتراث[2].

فدراسة النحو العربي ليس كتدريسه إذ لا بدّ من التفريق بين الجانب العلمي للنحو والجانب التعليمي له، ومما تطرق إليه "الأستاذ الحاج صالح" البحث العلمي في اللغة والنحو، والبحث فيه لا يقتصر على كتاب واحد أوشاهد واحد وإنما لا بد أن تجمع المادة كلها أي المصادر النحوية ومعرفة معطياتها وأهم شيء في العملية هو عامل الزمان الذي يؤدي إلى تغيير في النظريات وتحويل في المفاهيم.

إذن لابد للمختص في دراسة التراث العربي أن يراعي التحول الفكري عبر الزمان الذي يصحبه تغير معاني الألفاظ العلمية، ولا نتعرف على ما طرأ من تغير إلاّ بالتتبع لكل النصوص بدون استثناء.

إنّ الجهود التي قام بها " الحاج صالح" في البحث في التراث اللغوي جعلت أبحاثه نظرية في حد ذاتها؛ لأنها تنطلق من أسس علمية نذكر مثلا تلك الأصول التي حددها من أجل البحث في ذلك التراث، وهي كالتالي[3]:

_ **الأصل الأول:** أن لا يجعل التراث العربي واحدا لا يختلف آخره عن أوله في مضمونه، وبالتالي أن لا يحمل القديم من المصطلحات على المعنى الذي تعارفه المتأخرون من النحاة.

_ **الأصل الثاني:** ألا تجعل الفترة التي تبتدئ من زمان أبي عمرو بن العلاء إلى زمان عبد القاهر الجرجاني مساوية في قيمة الإنتاج العلمي في علوم اللسان بما جاء بعد ذلك إلا ما شذ عن ذلك.

_ **الأصل الثالث:** ضرورة التمييز الصريح في علوم العربية بين ما هو من إبداع علمائنا وما هو مقتبس.

_ **الأصل الرابع:** أن لا يجعل من النظريات والمفاهيم اللغوية الغربية الحديثة المرجع الوحيد والمطلق في اللسانيات بالنسبة إلى دراسة التراث اللغوي.

_ **الأصل الخامس:** أن يعتد الباحث بالنظرية كنظرية لا كحقيقة علمية مسلما بها ما دامت نظرية، وأن يعتبرها وجهة نظر ولا يرجحها إلا بدليل.

_ **الأصل السادس:** ألا يرجع الباحث أبدا إلى ما روي عن قائل إلا بعد الرجوع إلى ما قاله هو بنفسه، وإن لم يوجد فيرجع قبل كل شيء إلى ما قاله تلاميذه وأتباعه الذين وثقهم العلماء بالإجماع.

_ **الأصل السابع:** أن لا تصح أية رواية ينفرد بها راو مع مخالفتها لغير ما يروى عن ذلك، أو عدم وجود ما يقول مثل قول الراوي.

_ **الأصل الثامن:** التخير الموضوعي لمصادر البحث، والامتناع المطلق عن الرجوع إلى ما ثبت أن كتابا مزج فيه صاحبه الصحيح بالزائف. هي الأصول التي يجب أن يعتد بها الباحث في تراثنا اللغوي العلمي.

فممّا اجتهد فيه وظهر في بحوثه، تتبعه للنصوص ودراسته لكتب اللغة خاصة لكتاب سيبويه، وقد درس المصطلحات اللغوية العلمية التي استعملت قديما وحديثا وأكثرها لا يزال مستعملا، كما استعملها هو شخصيا، مثل مصطلح "علم اللسان" الذي فضله على المصطلحات التي ظهرت عند العرب في العصر الحديث[4]. فهم حين اتصلوا بالدراسات اللغوية الغربية أطلقوا عليها أول الأمر "فقه اللغة" لما تبادر إلى أذهانهم من المناسبة بين المدلول لكلمة "فقه" (العلم بالشيء و التعمق في فهمه)

و بين ما هو مطلوب في الـ linguistics إذ هو بحث في أسرار اللسان ثم "أطلقوا عليها طائفة من الأسماء مثل علم اللغة، الألسنية، اللسانيات، اللسنيات، اللغويات الحديثة، الدراسات اللغوية"[5].

ومن خلال الأصول التي حددها "الحاج صالح" ما ذكره في الأصل الأول من وجوب التحقيق الواسع في معاني المصطلحات التي وردت في الكتب القديمة مثل: كتاب سيبويه في تقسيمه للكلم حيث جاء بهذه الصيغة: "هذا باب علم ما الكلم من العربية. فالكلم: اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[6]. واختصر هذا النص نحاة القرن الرابع فقال ابن السراج: "يتألف الكلام، من ثلاثة أشياء: اسم وفعل وحرف "واتبعه تلاميذه مثل أبي علي الفارسي وغيره. فهذا يقتضي أن يكون تحول تصور النحاة لهذا التقسيم تحولا عميقا فقد أقيمت لفظة الكلام مقام الكلم مع أن المقصود في الأول هو تعداد أنواع الوحدات التي تدل على معنى في ذاتها بالنسبة للعربية هي الكلم وتحول النظر إلى ما يتألف منه الكلام وأخطر من هذا، من جهة أخرى هو تخصيص لفظة حرف لحرف المعنى مع أن هذه اللفظة تدل عنده على العنصر الذي يتركب منه الكلام عامة: منه العنصر الذي له مدلول وهو الكلمة ومنه ما ليس له مدلول وهو العنصر الصوتي غير الدال.

الحرف عند سيبويه هو أقل ما يتركب منه الكلام أو الكلم، أي الوحدة الدالة أو الوحدة الصوتية فالاسم حرف والفعل حرف، أي عنصر من عناصر الكلام. وهذا العنصر الثالث ميزه عن الأولين بقوله: "وحرف جاء لمعنى "أي وضع ليدل على معنى من معاني النحو كالنفي والاستفهام والشرط وغير ذلك وأضاف شيئا مهما جدا وقد ضاع بسبب اختصار ابن السراج وأتباعه لهذه العبارة، وهو:" ليس باسم ولا فعل" فقد احترز سيبويه بذلك عن الأسماء والأفعال التي تدل على الشرط والاستفهام وغير ذلك مثل: من وما ومتى وأين ذلك والأفعال الناسخة وبذلك نستنتج أن الاسم والفعل يقابلان حرف المعنى، في أن الاسم يدل على مسمى أي

على ذات والفعل على حدث حين حدوثه، وحرف المعنى لا يدل أبدا على ذاته ولا حدث بل على هذه المعاني الخاصة، ويؤكد على ذلك بعبارة: "ليس غير"

أما لفظة الكلمة، فقد تدل مثل الحرف على الجزء الدال وغير الدال من الكلام، إلا أنها تدل غالبا على مدلول. ومفهوم الكلمة عند سيبويه قد تحول هو أيضا، وعند المتأخرين إلى حد بعيد، فقد حددها ابن مالك هكذا:"الكلمة لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقا أو تقديرا أو معنويا معه". وشرح ذلك ناظر الجيش شارح التسهيل بقوله: "مما ليس بعض اسم، كياء زيد وتاء مسلمة ولا بعض فعل، كهمزة أعلم وأضارب". ولم يكن النحاة الأولون يتصورون الكلمة هكذا. فقد تكون الكلمة عندهم أولا على حرف واحد، مثل تاء التأنيث الساكنة والضمائر المتصلة وغيرها، وقد تكون بالتالي غير مستقلة "أقل ما تكون عليه الكلمة حرف واحد"[7]. فما هو حد الكلمة عندهم؟ نلاحظ أن كل ما يدل على معنى من عناصر الكلام ولا يكون مبنيا على غيره أو مع غيره بناء لازما هو كلمة فالواو كحرف مدّ في "خرجوا" والتاء في "خرجت" والباء في "بكتاب" كلمات لأنها قابلة للاستبدال بكلمة أخرى مع دلالتها على معنى، وليس ألف "ضارب" كلمة لأنها عنصر من مكونات كلمة ولو كانت دالة، فهي مبنية على غيرها على هذا الوزن فهي، على هذا، مورفيم أي عنصر دال ، كما أن الكلمات الأخرى مورفيمات في اللسانيات الغربية لأنها أقل ما يدل على معنى، ولكنها ههنا ليست من مستوى واحد: فالتاء في خرجت ليست من بناء خرج بخلاف ألف ضارب. فالمفهوم القديم دقيق جدا وعميق وهو أدق من المورفيم.

كما نبه " الحاج صالح" الباحثين إلى مفهوم الجملة وما يقتضيه التصور العربي لها. ودوما مع "الكتاب" الذي اشتمل على أمهات المسائل اللغوية، والذي شهد له العلماء بالنضج والاكتمال، خال من مفهوم الجملة. فخلو الكتاب من المصطلح لا يعني بالضرورة خلوه من المفهوم كما أن خلو كتاب "سوسير"من كلمة بنية لا يعني أبدا إهماله لمفهوم البناء، فاستعماله لمصطلح نظام يتضمن مفهوم البنية.

حقيقة إن "سيبويه" لم يستعمل مصطلح جملة، ولكن العلماء لاحظوا أنه يسميها كلاما، وإذا دقق القول استعمل مصطلح "الكلام المستغني" ويقصد به : قطعة الكلام المستقلة لفظا ومعنى، والتي يحسن بالمتكلم أن يسكت عند انتهائها لأنها تشكل وحدة تبليغية يستفيد بها المخاطب علما معينا، فمقياس الجملة المفيدة أو علامتها عند "سيبويه" هو الفائدة[8].

ومعلوم أنه لا فائدة إلا إذا كان الكلام تاما، أمّا الكلم المفردة فلا تتعلق بها الفائدة وإن تعلقت بها الدلالة على معنى مفرد (لفظي). قال الزجاجي: "...الاسم يدل على مسماه... ولا يحصل منه فائدة مفردا حتى نقرنه باسم مثله، أو فعل أو جملة، وإلا كان ذكرك له لغوا وهذرا غير مفيد، وكذلك الحرف إذا ذكرته دلَّ على المعنى الموضوع له، ثم لم تكتمل الفائدة بذكرك إياه حتى تقرنه بما تكمل به فائدته، فهو والاسم في هذا سواء، لا فرق بينهما[9]"

وعليه فإن لفظة" كلام"كما لاحظ العلماء كافية الدلالة على مفهوم الجملة المفيدة عند"سيبويه". ومن يرجع إلى "الكتاب"يلاحظ أنها تواترت عشرات المرات من خلال العناصر الأساسية لتكونها وهما المسند والمسند إليه، والمبتدأ والمبني عليه[10].

وعلى الرغم من ظهور مصطلح "الجملة"في كتاب "المقتضب" للمبرد (ت285ه)[11] (إلا أن لفظة كلام ظلت سائدة تنافس المصطلح الجديد، حيث استعملها بعض اللغويين والنحاة، ومن ذلك مثلا قول ابن جني عند تعريفه للكلام: "كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه نحو، زيدٌ أخوك، وقام محمد... وصَهْ ومَهْ...وأفّ..."[12].وقال" ابن آجروم"في مقدمة"الآجرومية": "الكلام هو اللفظ المركب المفيد بالوضع[13]، وهذا الذي يسميه النحويون جُملة.

لقد عمل الحاج صالح على تثبيت هذه الأصول في البحث اللغوي العلمي لتحديد المفاهيم والابتعاد عن الغموض الذي لف بأذهان كثير من المستشرقين واللغويين العرب الذين لم يتجردوا بعد من التصورات التي ورثها الغربيون عن الحضارة

اليونانية. مثل ما يحدث في مفهوم الحركة، ووجه الغموض في هذا المفهوم راجع إلى عدم تمييز هؤلاء بين الحركة كصوت مسموع (أي مصوت (voyelle=لا يقوم مقام الحرف ولكنه من جنسه، ولذلك سميت حروفا صغيرة، والحركة التي تمكن من إخراج الحرف ووصله بغيره، والخروج منه إلى حرف آخر. وهذا هو المفهوم الذي يقصده القدماء من الحركة. قال الرماني في شرحه لكتاب"سيبويه" : "الحركة تمكن من إخراج الحرف، والسكون لا يمكن من ذلك" وقال أيضا : "وإذا تحرك الحرف اقتضى الخروج منه إلى حرف آخر[14]([34])» ، ومعنى ذلك أن الحرف لا يحدث إلا في مدرج صوتي، أي في سياق متسلسل[15].

وقال ابن جني: "...لأن أصل الإدراج للمتحرك إذْ كانت الحركة سببا له وعونا عليه"[16] وعلى هذا الأساس، فإن الحركة عند العلماء الأوائل هي الدفعة والنقلة العضوية والهوائية التي تهيئ المتكلم لما بعدها، إذ يحتاج إليها للانتقال من مخرج حرف إلى مخرج حرف آخر، وكذلك من كلمة إلى كلمة أخرى[17]. فهي إطلاق بعد حبس، عكس السكون الذي هو وقف لا يستلزم الانتقال إلى حرف آخر.

خاتمـــــة:

مهما قيل عن الجهود البحثية للأستاذ الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" الــذي سخر حياته للعلم وخاصة لخدمة اللغة العربية وترقيتها وتطويرها حيث ترك انتاجا علميا بين النظرية والتطبيق، ومن الأصالة إلى المعاصرة، فمن النظرية الخليليــة الحديثة إلى مشروع الذخيرة اللغوية ومشاريع أخرى لم تكتمل، لكنّــه رحمــه الله عرّف كيف يربي جيلا لسانيا محبا للغته ومســتثمرا لتراثــه اللغــوي، ولتســتمر الدراسات والأبحاث العلمية خدمة للعربية. ولعله سينطبق عليه قــول رســول الله "صلى الله عليه وسلم: "إذا مات ابن آم انقطع عمله إلاّ من ثلاث: ولد بار يدعو له وعلم ينتفع به، وصدقة جارية." فاجعله ممن لا ينقطع عمله بفضل علمه.

ملحـــــق:

_ السيرة الذاتية للعلّامة عبد الرحمن الحاج صالح "رحمه الله"

ولد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح بمدينة وهران في الثامن من جويلية سنة السابع والعشرين وتسعمائة وألف ميلادية، وهو من عائلة معروفة نزح أسلافها من قلعة بني راشد المشهورة إلى وهران في بداية القرن التاسع عشر.

بدأ تعليمه الابتدائي في المدارس الحكومية، أي تعلم باللغة الفرنسية توازيا مع تلقيه دروسًا بالعربية مساءً في إحدى المدارس الحرة التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

وبعد أن أتمّ تعليمه المدرسيّ، والتحق وهو ابن خمس عشرة سنة بحزب الشعب الجزائري، بدأ في دارسة الطب، وفي سنة 1954 توجه إلى مصر ليكمل دراسة التخصص في جراحة الأعصاب، ولما كان يتردد على جامع الأزهر وكان يحضر إلى بعض دروس اللغة العربية، وإذا به يجد نفسه يعيد اكتشاف ذاته من جديد ويتعرف على تراث اللغة العربية بوعي جديد؛ فحول اهتمامه من حقل الطب إلى الدراسات اللغوية المعاصرة وهناك اكتشف أهمية التراث العلمي اللغوي العربي من خلال ما اطلع عليه من كتاب سيبويه خاصة، واتضح له الفرق الكبير الذي لاحظه بين وجهات النظر الخاصة بالنحاة العرب الأقدمين وما يقوله المتأخرون منهم، وكان هذا دافعًا مهمًّا في حياته العلمية.

ولم يستطع أن يكمل دراسته في مصر فالتحق بجامعة بوردو "BORDEAUX" بفرنسا بعد أن ساهم في ثورة أول نوفمبر، ثم نزل بالمملكة المغربية والتحق بثانوية "مولاي يوسف" في الرباط كأستاذ اللغة العربية، واغتنم الفرصة لمواصلة دراسة الرياضيات في كلية العلوم.

وهذا أيضًا حادث أثّر في حياته الثقافية، وقرّبَه أكثر من اللغوي العبقري الخليل بن أحمد.

وبعد حصوله على التبريز في اللغة العربية تكرّم عليه الإخوة في المغرب فأوكلوا إليه تدريس اللسانيات في كلية الآداب بالرباط باللغة العربية في 1960م (لأول مرة في المغرب العربي).

قضى حياته أستاذًا وباحثًا في جامعة الجزائر بعد الاستقلال وعيّن في سنة 1964م رئيسًا لقسم اللغة العربية وقسم اللسانيات، ثم انتخب عميدًا لكلية الآداب، وبقي على رأس هذه الكلية إلى غاية 1968م. وفي السنة نفسها كان أستاذا زائراً بجامعة فلوريدا حيث التقى بالعالم اللساني آنذاك "نعوم تشومسكي"، فجرت بينهما مناظرة أفحمت هذا الأخير.

وتفرغ بعد ذلك للدراسة والبحث في علوم اللسان حيث استطاع بمساعدة الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي (وزير التربية آنذاك) أن ينشئ معهدًا كبيرًا للعلوم اللسانية والصوتية، وجهزه بأحدث الأجهزة وأسّس أيضًا مجلة اللسانيات المشهورة.

وفي هذا المعهد واصل الأستاذ بحوثه بفضل المختبرات المتطورة الموجودة فيه وأخرج تلك النظرية التي لقبت في الخارج "بالنظرية الخليلية الحديثة"(وهي مطروحة في الرسالة التي نال بها دكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة السوربون في سنة 1979م).

وفي عام 1980م أنشأ ماجستير علوم اللسان وهو نسيج وحده؛ لأنه متعدد التخصصات، وقد نوقشت أكثر من 70 رسالة منذ أن أنشئ.والمعهد (معهد اللسانيات والصوتيات سابقًا) بقي صامدًا يؤدي مهامه بفضل سهر الأستاذ على النوعية العلمية التي كان يهتم بتخريجها.

وقد تولدت لديه فكرة أطروحة الدكتوراه التي أنجزها بعد عناء عشر سنوات من البحث والتنقيب حول أصالة النحو العربي، واهتدى آنذاك إلى مشروع الذخيرة اللغوية العربية عن طريق البرمجة الحاسوبية، وكان أول عالم عربي يدعو إلى

ذلك المشروع، كما كان أول الداعين إلى تبني المنهج البنيوي وإنشاء محرك بحث عربي " قوقل google عربي"

وفي سنة 1988 يعيّن الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عضوًا مراسلاً بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، ثم انتخب عضوًا عاملاً به سنة 2003م في المكان الذي خلا بوفاة الدكتور إبراهيم السامرائي، وسبق ذلك أن عُيّن عضوًا في مجمع دمشق (في 1978م) ومجمع بغداد (1980م) ومجمع عمّان (1984م).وهو عضو في عدة مجالس علمية دولية وعضو أيضًا في لجنة تحرير المجلة الألمانية التي تصدر ببرلين.

الإنتاج العلمي والمنشورات:

للدكتور الحاج صالح واحد وسبعون بحثًا ودراسة نشرت في مختلف المجلات العلمية المتخصصة (بالعربية والفرنسية والإنجليزية) حتى عام 2002م.

- "**معجم علوم اللسان**"، (بالمشاركة)، مكتب تنسيق التعريب التابع للأليكسو،1992م.

- "**علم اللسان العربي وعلم اللسان العام**" (في مجلدين)، الجزائر.

- مقالة "**لغة**" و مقالة "**معارف**" في دائرة المعارف الإسلامية الطبعة الجديدة. ليدن.

- "**بحوث ودراسات في علوم اللسان**"، في جزأين (عربية وفرنسية وإنجليزية) بالجزائر.

- أربع مقالات: **الخليل بن أحمد، والأخفش، وابن السراج، والسهيلي،** في موسوعة أعلام العرب (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).

وتكرم رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة فعيّنه رئيسًا للمجمع الجزائري للغة العربية سنة 2000م.

_وقد تحصل الحاج صالح على **جائزة الملك فيصل** سنة 2010 تقديراً لجهوده العلمية المتميزة في تحليله النظرية الخليلية النحوية وعلاقتها بالدراسات اللسانية

المعاصرة، ودفاعه عن أصالة النحو العربي، وإجرائه مقارنات علمية بين التراث ومختلف النظريات في هذا الموضوع، فضلا عن مشاركاته في الدراسات اللسانية بحثاً وتقويماً وتعليماً، وجهوده البارزة في حركة التعريب.

نشاطه المجمعي:

منذ أن عين الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عضوًا بالمجمع وهو يشارك في مؤتمرات المجمع بالأبحاث وبإلقاء المحاضرات، ومنها:

- "أصول تصحيح القراءة عند مؤلفي كتب القراءات وعلوم القرآن قبل القرن الرابع الهجري". (مجلة المجمع ج 90).
- "الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيبويه". (مجلة المجمع ج 92).
- "تأثير الإعلام المسموع في اللغة العربية، وكيفية استثماره لصالح العربية". (مجلة المجمع ج 94).
- "تأثير النظريات العلمية اللغوية المتبادل بين الشرق والغرب: إيجابياته وسلبياته". (مجلة المجمع ج 96).
- "المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية". (مجلة المجمع ج 98).
- "حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي". (مجلة المجمع ج 103).

من أقواله:

- **"**اللغات تتفوق بتفوق أصحابها، وهي بمنزلة العملة من حيث أنها تتقل الخسيس والغالي، تنقل معلومات ذات قيمة أولا تنقل شيئا من ذلك وقيمتها بما تنقله من معلومات**"**.

- **"**اللغة مرتبطة بالجماعة التي تنطق بها مؤكد ا في ذات السياق أنه قد يكون للإنسان أكثر من لغة، لأنه يوسع بذلك آفاق معارفه لا في العلوم فقط، بل في الأخلاق في كيفية النظرة للعالم لأن الإنسان الناطق بأكثر من لغة هو إنسان غني."

- "ودعا الحاج صالح في محاضراته إلى تعدد اللغات عند الفرد معتبرا أن وحيد اللغة مسكين ومعوق لا يمكنه أن يستفيد من الانترنيت الذي 65 منه بالإنجليزية".

- "وأعرب الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عن تفاؤله وذلك من خلال ربط الهوية واللغة من جهة وبين الرقي العلمي، فلا ينبغي الاشمئزاز من العربية والقول: " ماذا تأتي به العربية؟"

- "ينبغي أن نستفيد مما تنقله اللغة لكن لابد أن ننتج، أن نجتهد وهذا لا يتأتى إلا بحرية التفكير التي تكون حدودها في الآخر، والعيب الذي نمتاز به نحن في الجزائر والوطن العربي أننا ننتظر أن يأتي إلينا العلم، والعلم ينبغي أن نذهب إليه".

- "عدم وصول معلومات جديدة بكيفية منتظمة سببه الجمود الفكري حتى عند العلماء".

- "لا هوية إلا باللغة: نحن لا نفرض العربية وإنما بإنتاج أصحابها تعمم اللغة حتى تخرج نخبة من الأذكياء، لأن هذه النخبة تكون مليون مرة أكثر من البترول، لا ثروة غير هؤلاء، فلا ينبغي أن يفرّ هؤلاء الإطارات، وينبغي أيضا أن تكون هناك أيديولوجية مقننة تجمع الجميع مثلما تجمعنا الكرة في وقتنا الحاضر، فلماذا لا تجمعنا اللغة؟"

من أبرز تلامذته:

د. التّواتي بن التّواتي.

د. مازن الواعظ.

د. منى إلياس.

د. خولة طالب الإبراهيمي.

د. شفيقة العلوي.

وفاتـــه:

التحق بربه صبيحة الأحد 07 جمادى الآخر 1438 للهجرة الموافق لـــــ05 مارس 2017 للميلاد عن عمر ناهز التسعين سنة وحمه الله.

ـ الإحالات والهوامش:

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد2 سنة 2011، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ص5.

[2] ينظر: محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة

[3] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي، ص10 وما بعدها.

[4] ينظر: منصوري ميلود، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية –جامعة محمد خيضر بسكرة العدد السابع، جانفي 2005م.

[5] تمام حسان، الأصول دراسة إبيستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب. نحو.فقه لغة. بلاغة .الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982، ص 271.

[6] سيبويه، الكتاب 2/1.

[7] سيبويه، الكتاب ، 304/2.

8ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الجملة في كتاب سيبويه، المبرز، العدد 2، ديسمبر 1993، ص 8،9.

[9] الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص: 49..

[10] سيبويه، الكتاب، ج1، ص: 23-125-126-238-239-240 .ج2، ص: 88-90-91-124.

[11] حيث يقول : هذا باب الفاعل، وهو رفع، وذلك قولك: قام عبد الله، وجلس زيدٌ، وإنما كان الفاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة، يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب «. ج1، ص: 08.

[12] ابن جني، الخصائص، ج1، ص: 17.

[13] ابن آجروم المغربي، الآجرومية في مبادئ علم العربية، ص: 06.

[14]ينظر مفهوم الحركة عند علماء العرب في بحوث د/ عبد الرحمن الحاج صالح.

[15] قال "الخليل"يوما وسأل أصحابه : كيف تقولون إذا أردتم أن تلفظوا الكاف التي في لـــك، والكاف التي في مالك، والباء التي في ضرب ؟ فقيل له : نقول باءْ، كافْ، فقال لهم : إنما جئـــتم بالاسم ولم تلفظوا بالحرف. وقال : أقول كَهْ، وبَهْ، فقلنا : لِمَ ألحقت الهاء، فقال : رأيتهم قـــالوا : عَهْ فألحقوا هاء حتى صيّروها يستطاع الكلام بها» الكتاب، ج3، ص: 320.

[16] ابن جني، الخصائص، ج1، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتـــاب، بيـــروت(د.ت) ص: 58..

[17] ينظر الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس، ط5، بيروت 1986 ص: 70-71.

تجليات المنطق الرياضي في علوم العربية.

أ.سياحوي رفيقة
المركز الجامعي تيبازة

لقد قام علماؤنا الأجلاء وعلى رأسهم الخليل بن أحمد وسيبويه وغيرهم، على الكشف عن النظام البديع الذي قامت عليه أسس هذه اللغة الشريفة، وذلك بما قدموه لنا من تعليلات وتفسيرات لوحدات هذه اللغة عبر كل مستوياتها: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ومن استعمال لمبادئ المنهج الرياضي المتمثلة في القياس والاستقراء والاستنباط والبرهان وغيره، حيث أنهم انطلقوا في ذلك من مجموعة من البديهيات والمسلّمات أهمها أنّ واضع اللغة حكيم، وأنّ اللغة وضع واستعمال، أضف إلى ذلك اعتبارهم أنّ اللغة نظام باطني قائم بالقوة في أذهان متكلّميها، وعليه يمكننا أن نطرح بعض الإشكاليات التي سنحاول أن نجيب عنها في هذه المداخلة وهي: ماهي تجليات التفكير الرياضي عند علمائنا القدماء؟ وإلى أي مدى نستطيع أن نطبق أسس هذا المنهج على اللغة العربية؟ وهل الدعاوى التي نسمعها من هناك وهناك والتي تدعي بقصور هذه اللغة في مواكبة التطورات التكنولوجية مبنية على أسس علمية أم أنها مجرد ادعاءات بغيتها النتقيص من قيمة هذه اللغة الشريفة؟

التفكير هو ذلك النشاط العقلي الذي حبا الله به الإنسان دون غيره من المخلوقات، فهو غير مقصور على جماعة من الناس دون غيرهم بل يشترك فيه جميع الناس ضمن الإطار الاجتماعي والثقافي المحيط بهم.

أما المنطق هو ذلك المعيار الصحيح للمعرفة، إذ أنه يبحث في المبادئ العامة للتفكير الصحيح، ويحدد المفاهيم أو الأحكام العامة المستنتجة من العمليات العقلية للغة، ويعنى بوجه خاص بتحديد الشروط التي تهيئ لنا الانتقال من أحكام معلومة

إلى ما يلزم عنها من افكار أخرى، وهو "الصناعة التي تعرفنا من أي الصور والمواد يكون الحد الصحيح الذي يسمى بالحقيقة حدا، والقياس الصحيح الذي يسمى بالحقيقة برهانا"[1].

والتفكير المنطقي وفقا لتعريف ابن سينا ينقسم إلى صورة ومادة، تتمثل المادة في الموضوع الذي نفكر فيه، بينما تتمثل الصورة في طريقة تفكيرنا في الموضوع، وفي قدرتنا على التنسيق بين العمليات العقلية التي تتم داخل الذهن، حتى يتسم بالمنهجية والتنظيم والترتيب، وبذلك يكون كل تفكير منطقي في علم من العلوم يتم بالصورة التي ذكرنا فهو تفكير علمي لأنه يعكس أسلوبا من أساليب العقل.

فالتفكير العلمي هو نشاط وطاقة عقلية، تعتمد على الانتقال المنهجي والمعلل والمدروس بين جزئيات القضية العلمية الواحدة، ذلك أنه يحول الإحساس بمشكلة علمية ما إلى عمل معرفي علمي، بدءا من تحديد المشكلة ثم تحليل معطياتها وجزئياتها ثم تفسيرها، فالعلوم عامة تستمد قوتها وترابط مسائلها واستمرار بقائها من خلال ضبطها للقواعد والقوانين، وتفسير الكليات والجزئيات، والتوقع لما يمكن أن يطرأ من تغييرات في المستقبل، ولا يكون ذلك إلا باتباعها مجموعة من المناهج أو الطرق العلمية، ومن بين هذه المناهج والطرق العلمية نذكر هنا ما يعرف بالتفكير الرياضي الذي يُعَدّ أهم أنواع التفكير العلمي، لما حققه من نجاح من خلال تأثيره في جميع العلوم الأخرى سواء أكانت عقلية تجريدية أم واقعية تجريبية، أم كانت علوما طبيعية أم علوما إنسانية.

إنّ التفكير الرياضي هو نوع من أنواع التفكير العلمي، وهو" شكل من أشكال التفكير أو النشاط العقلي الخاص بالرياضيات، والذي يعتمد على مجموعة من المظاهر الخاصة بالتفكير الاستدلالي "الاستقرائي الاستنباطي" والتفكير الرمزي، والاحتمالي، والعلاقي، والتصور البصري المكاني، والإدراك المكاني، والبرهان الرياضي"[2]. وهو أيضا واحد من "أساليب التفكير المستخدمة في البرهنة وحل

المشكلات وفي الاكتشاف الرياضي، ومن هذه الأساليب: التفكير الاستدلالي، التفكير الحدسي، التفكير الخلاق"[3].

فالتفكير الرياضي هو علم قائم بذاته، مبني على اليقين وصحة النتائج، ويستند إلى النظام الاستنباطي، حيث يجعل من مجموعة غير مترابطة من الأفكار نظاما متماسكا وغير متناقض، وهو ينتقل من قضية أولية إلى نتيجة يستلزم منها وجود العلاقة المنطقية الرياضية بينهما، وعلى هذا فهو يقوم على مجموعة من الأصول منها: الاستنباط والبرهان، والرمز، والتمثيل، والتحليل، والتركيب، وفكرة الثوابت والمتغيرات.

فالتفكير الرياضي والتفكير العلمي متلازمان، إذ أنّ كلا منهما يعتبر منهجا علميا عقليا مؤسسا على مجموعة من الأسس المتمثلة في التحليل والتجريب والاستدلال والبرهان، والتعامل المنظم مع القوانين والعمل على إثبات صحتها.

كما أنّ التفكير الرياضي وعلم المنطق القائم على مبادئ الاستنباط والقياس، تصل بينهما صلة تكامل وتشابه، ولا يمكن الفصل بينهما، وقد عرف حسن خميس الملخ التفكير الرياضي " بأنه تفكير علمي مبرهن يتخذ من النظر المتسلسل الخطوات في مسألة ما وسيلة إلى اكتشاف المجهول، أو إثبات صحة المعلوم، وهو بهذا منهج في التفكير البشري ينظر في علاقات الترابط والتلازم بين أجزاء المسألة المعرفية الواحدة، ليجعل منها سلسلة مترابطة قابلة للبرهنة والتجريد، وقد يحوّل التفكير الرياضي المدرك بالحس أو الإحصاء إلى مدرك بالعقل، وهو بهذا يجعل المعرفة عقلية، وإن كانت في أصلها منقولة أو حسية، لأنه تجريد رمزي للمعرفة والتجريد يتجاوز الحسّ والزمان والمكان غالبا"[4].

إنّ الأصول التي يقوم عليها التفكير الرياضي هي أصول عقلية، والمفاهيم التي ينطلق منها كمقدمات هي مفاهيم عقلية أيضا، والنتائج التي يتوصل إليها ينبغي أن تكون غير متناقضة مع المقدمات التي انطلق منها، كما أنّ البرهان الذي يعتمده هو برهان عقلي، وحتى الرموز التي تميزه هي رموز عقلية.

إنّ هذا الشكل المنطقي الذي يأخذ به كل علم رياضي يجعل من مجموعة غير مترابطة من الأفكار نظاما متماسكا، يسمى بالنظام الاستنباطي، وهو عملية ننتقل فيها من العلم بقضية معينة هي المقدمة، إلى قضية أخرى هي النتيجة، وهذا الانتقال يستلزم وجود علاقة بين المقدمات كأساس للوصول إلى النتيجة، والنظر في المنهج الرياضي " يحتم علينا أن نبحث في مسألة (النسق الاستنباطي) الذي يبدأ بحدود أولية وهي حدود غير معرّفة وبديهيات، وعن هذه الحدود الأولية والبديهيات التي تقبلها دون طلب البرهنة عليها أو إقامة الدليل على صحتها تبدأ عملية الاستنباط، ونحن نستنبط من هذه الحدود الأولية القضايا المشتقة التي نستخلصها في نظام تسلسلي محكم بحيث تعتمد كل قضية لاحقة على ما سبقها، وبحيث لا يختل نظام أو ترتيب... تترك أي قضية أو تترك موضعها لكي تحتله قضية أخرى، وبحيث لا نستند في البرهنة على أية قضية تعود إلى أصول أو مسلمات أو قضايا خارجية عن تلك الموجودة في إطار النسق الاستنباطي"[5].

لقد انطلق علماؤنا القدماء من مسلمات وبديهيات تتمثل في اعتقادهم أن" واضع اللغة حكيم وأنّ هذه اللغة لها نظام باطني يحكمها، يتميز بالانسجام والاتساق رغم ما يخفيه تنوع الاستعمال وكثرة الفروع والشواذ، فكل سبيل انتهجوه في تعليلاتهم وتفسيراتهم وتقديراتهم وأقيستهم كانوا يريدون به وجها من الوجوه في" ليس شيء يضطرون إليه إلا وهم يحاولون به وجها"[6].

والمنهج الرياضي يقوم على الاستنباط كما ذكرنا، فهو يعتبر" السلوك العام المستخدم في العلوم والرياضة خصوصا، وهو عبارة عن التسلسل المنطقي المنتقل من مبادئ وقضايا أولية إلى قضايا أخرى تستخلص بالضرورة دون الالتجاء إلى التجربة، وذلك في مقابل المنهج الاستقرائي أو التجريبي القائم على الملاحظة والتجربة"[7]. فالاستنباط في المنهج الرياضي لا يكون دفعة واحدة وإنما يكون الانتقال فيه تدريجيا، أي أن العقل ينتقل فيه من المقدمات إلى النتائج عبر سلسلة من القضايا الوسطى التي تقتضيها عملية الاستنتاج.

وكما يقوم المنهج الرياضي على الاستنباط فإنه يقوم أيضا على الاستقراء الذي يعتبر عملية استدلالية صاعدة نرتقي من خلالها من الحالات الجزئية إلى القواعد العامة، ومن الحكم على الجزئي إلى الحكم على الكلي للوصول إلى حكم عام، ويقوم أيضا على القياس الذي يعتبره عبد الرحمن الحاج صالح "تكافؤ في البنية أو المجرى وليس مجرد شبه، أو مجرد مجانسة ناتجة عن انتماء الشيء إلى جنس أو تطابقا بين شيئين يتحد هذا مع الآخر من كل جانب، وقد يستوي الشيئان في القياس مع اختلافهما فالبحث عن هذا التساوي بين الأشياء البعيدة فيما بينها يجمعها شيء في عمق كيانها أو بنياتها، هو روح العلم وتطبيقاته"[8].

ويقوم أيضا على البرهان الذي يعمل على الاستدلال على صدق القضايا أو كذبها، ويعمل أيضا على إثبات صحة النتائج المتوصل إليها، ويعتبر البرهان من أهم الأسس التي يقوم عليها النسق الاستنباطي، إذ أنه يعتمد لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها، "فالاستنباط الرياضي غرضه أولا البرهان على خاصية ما جديدة لشيء ما... وثانيا بيان العلاقة المنطقية بين القضايا"[9].

وبالإضافة إلى ما سبق فإن المنهج الرياضي يقوم أيضا على مجموعة من المفاهيم والتصورات الأخرى تعتبر هي الأخرى قوانين أساسية أهمها: فكرة الثوابت والمتغيرات، وفكرة المجموعة، وفكرة العدد، وفكرة الاحتمال وغيرها مما سنتحدث عنه في هذه الورقة البحثية ونعرف تجلياته في علوم العربية وإلى أي مدى استطاع علماؤنا القدماء الأجلاء استخدام هذه المفاهيم الرياضية على اللغة العربية وتطبيقها دونما شعور منهم، وإنما نستشف هذه المفاهيم الرياضية الحديثة من علومهم وأفكارهم المتناثرة في مؤلفاتهم وكتبهم التي وصلت إلينا.

وسنتحدث في هذه العجالة عن تواجد هذه المفاهيم الرياضية في علم الخليل بن أحمد على وجه الخصوص، إذ يعتبر الخليل شيخ العلماء وزعيمهم فقد أخذ عنه جميع من جاء بعده واعترف له بسعة العلم والمعرفة والعبقرية، وتوقد الفكر " وقاده ذكاؤه الوقاد إلى منح الدرس اللغوي عند العرب مكانة تخطّوا بها على يدَيْ

الخليل كثيرا من الأمم التي سبقتهم بقرون متعددة"[10]، وكلنا يعلم أن كتاب سيبويه ما هو في أكثره إلا أفكار الخليل، كما نجد الطالب لا ينكر فضل أستاذه عليه، بل نجده في كل مرة يشير إليه إما تلميحا أو تصريحا، كما أنّه لا يخفى على الجميع أن الخليل هو أول من أسّس لفكرة المعجم العربي الشامل الذي جمع فيه كل ما تحتمله اللغة العربية من مفردات مستعملها ومهملها وهو من ينسب إليه اختراع علم العروض الذي يقول عنه جميع العلماء بأنه علم قد نضج واحترق على يده فلم يتمكن أي علم بعده أن يضيف إليه أي جديد رغم المحاولات الكثيرة لتغيير بعض المفاهيم أو انتقادها أو رفضها تماما لكنها باءت كلها بالفشل. وسنعود فيما يلي لعرض هذه المفاهيم الرياضية وتطبيقاتها على علوم اللغة العربية من نحو وصرف ومعجم وعروض.

مفهوم المجموعة:

إنّ المجموعة هي حشد من الأشياء المنتهية أو غير منتهية العدد، كاعتبار المواطنين والرياضيين والأعداد والمنازل والسهول والجبال والأفكار ...إلخ تنتمي إلى مجموعة واحدة، وهذه المجموعة الكبرى تشتمل بدورها على مجموعات جزئية ترتبط عناصرها فيما بينها بخاصية مشتركة، فما يميز المجموعة عن الحشد هو وجود هذه الرابطة التي تجمع بين عناصرها، بحيث تعتبر هي الخاصية المشتركة بين جميع هذه العناصر، ويكون عدد عناصر المجموعة غير مهم، فقد تكون المجموعة عبارة عن عدد غير منته من العناصر، كما قد يكون عددها منته يتكون من العنصر أو من العنصرين، كما قد تكون المجموعة خالية من العناصر تماما، ويرمز لها بالرمز Ø.

إن الأساس الذي يقوم عليه التفكير الرياضي الآن هو البحث عن العلاقات التي تنشأ بين عناصر بنية ما، وتفسير التحويلات التي تطرأ عليها من خلال تغير مواقعها في التركيب داخل البنى أو المثل كما تسمى في اللسانيات الحديثة، فإذا كانت لدينا " مجموعة من الحروف الهجائية، فبإمكاننا أن نركب ونؤلف بينها،

فنصنع منها كلمات وعبارات. هذا النوع من العمليات هو ما نطلق عليه، فيما يلي اسم "التأليف" أو "التركيب" وواضح أنّ هناك دوما قاعدة أو جملة قواعد نراعيها عند تركيب عناصر مجموعة ما"[11].

فالبنية ليست مجرد مجموعة ناتجة عن تراكمات عرضية " بل هي أنسقة مترابطة تنظم ذاتها، سائرة في ذلك على نهج مرسوم وفقا لعمليات منظمة، خاضعة لقواعد معينة، ألا وهي قوانين (الكل) الخاص بهذه (البنية) أو تلك، وعلى الرغم من أنّ كل بنية مغلقة على ذاتها، إلاّ أنّ هذا الانغلاق لا يمنع البنية الواحدة، من أن تتدرج تحت بنية أخرى أوسع وعلى صورة (بنية سفلية)"[12]، وعلى هذا تقترب البنية من مفهوم النظام الذي لا تؤخذ فيه الحقائق الفردية معزولة عن بعضها، بل هي أجزاء من نسق كلي، يتحدد كل جزء تفصيلي فيه تبعا لمكانته داخل النظام، فلا قيمة لوجود العنصر إلا في ظل العلاقات التي تربطه بباقي العناصر الموجودة في المجموعة نفسها.

وعلى هذا تكون البنية عبارة عن شبكة من العلاقات القائمة بين الظواهر، تحكمها مجموعة من القوانين، تشكل هذه القوانين في مجموعها ما يعرف بالنظام.

إنّ العقل يسعى دائما إلى استنباط البنى الكلية الجامعة للأشياء التي تبدو في ظاهرها متباعدة ومتنافرة، وذلك بردها إلى أصول معدودة تنتظم تحت بعضها في نسق واحد، فهو "يسعى أبدا إلى حمل الأمثال والأشباه والنظائر بعضها على بعض، لاستنباط القوانين والأصول والكليات منها لتنظيم معارفه باختزال كثرة الأفراد المتماثلة والأعيان المتجانسة في وحدة تحقق له الاتساق والانسجام في إدراكه للظواهر التي يدرسها، ولولا نزوع العقل إلى التعميم والشمول، لما قامت العلوم على الإطلاق"[13].

وهذا هو الحمل أو ما يعرف بالقياس التناظري، حيث تتم من خلاله مقابلة النظائر التي تنتمي إلى باب واحد بعضها ببعض، من أجل الكشف عن التكافؤ بينها إن وُجِد، "فالعلاقة القائمة بين عناصر الباب هي علاقة تساو... لاشتراكها في

بنيتها... فالقياس النحوي هو هذا التساوي الرياضي أو تكافؤ في البنية الذي يحصل بين عناصر الفئة، وهذه العناصر هي نظائر وهذه الفئة هي باب لهذا السبب، وهو رياضي لأنه تركيبي يخص البنى"[14].

وعليه يمكننا إدراك أن مفهوم الباب هو نفسه مفهوم المجموعة، فكما تشتمل المجموعة على جملة من العناصر التي تربطها العلاقات القائمة بينها، نجد بأنّ الباب يشترط فيه أيضا التساوي أو التكافؤ بين هذه العناصر التي تعتبر نظائر وهي السبب في تسميته بابا.

وكما تقوم اللغة على مفهوم البنية، نجدها تقوم أيضا على مفهوم الجماعة، فاللغة هي عبارة عن مجموعة من الوحدات اللغوية المتجانسة، وكل عنصر لغوي فيها له هويته المستقلة، وله كيانه الخاص الذي يتقاطع فيه مع غيره من الوحدات التي تنتمي إلى نفس جنسه اللغوي، فما الأصوات العربية مثلا إلا مجموعة متجانسة من الوحدات اللغوية التي ترتبط فيما بينها بمجموعة من العلاقات، فيكون لكل صوت فيها مخرجه وصفاته، بحيث تشاركه في هذا المخرج وهذه الصفات حروف أخرى، إلا أنّ هذا الصوت يمتلك سمة تمييزية تفاضلية تجعله متميزا عن بقية الأصوات الأخرى ومنفردا لا يشبه إلا ذاته.

والأمر نفسه يحصل مع الكلمة، فرغم تقاطعها من بقية الكلمات الأخرى إلاّ أنّ لكلّ كلمة لفظها الدال على معنى معين، ومهما تشابهت هذه الكلمات من حيث البنية إلا أنها لا بد أن تشتمل على ما يميزها عن غيرها حتى ولو كانت حركة إعرابية مثلا، وأحيانا يكون السياق هو من يتكفل بذلك.وحتى الجمل فإنها مهما تقاطعت في بنائها اللفظي النحوي، يظل لكل جملة كيانها الخاص، لأنّ لكل جملة سياقها الخاص الذي وضعت لأجله.

والدلالات كذلك فإنها مهما تقاطعت تظل محتفظة بكيانها، مستقلة عن باقي الدلالات الأخرى، فأساس الظاهرة اللغوية هو التعبير عن الدلالة، ومنه تظهر لنا آلية التشابك بين الوحدات اللغوية على اعتبار أنّ عناصرها تشكل اللغة كمجموعة كلّية.

وما يدلك على أن اللغة لا تتشكل إلا باعتبارها مجموعة ذات بنية ما جاء عل لسان عبد القاهر الجرجاني: "وإذ عرفت هذه الجملة، فاعلم أنّ معاني الكلام كلها معان لا تتصور إلاّ فيما بين شيئين، والأصل والأول هو الخبر، وإذا أحكمت العلم بهذا المعنى فيه عرفته في الجميع، ومن الثابت في العقول والقائم في النفوس، أنه لا يكون خبر حتى يكون مخبر به ومخبر عنه... من أجل ذلك امتنع أن يكون لك قصد إلى فعل من غير أن تريد إسناده على شيء، وكنت إذا قلت: " ضرب" لم تستطع أن تريد منه معنى في نفسك، من غير أن تريد الخبر به عن شيء مظهر أو مقدر، وكان لفظك به، إذا أنت لم ترد ذلك، وصوتا تصوته سواء"[15]، فلا قيمة للفظ خارج التركيب لأنه لن يؤدي الوظيفة التي وضع من اجلها ألا وهي الإخبار عن المعاني.

وكما تتشكل اللغة في مجموعات فإنها أيضا تخضع إلى منطق الترتيب، فالأصوات اللغوية مثلا نجدها قد رتبت وفق عدة اعتبارات، فمنهم من رتبها ترتيبا ألف بائيا، ومنهم من رتبها ترتيبا أبجديا، ومنهم من رتبها على حسب مخارج الحروف، وكل مجموعة صوتية نجد داخلها مجموعات جزئية مرتبة هي أيضا وفق اعتبارات مختلفة، أطلق عليها علماؤنا القدامى بالأحياز أو المدارج، فالترتيب الألف بائي مثلا نجده يقوم على أساس التشابه في الشكل بين بعض الحروف كالباء والتاء والثاء (ب ت ث)، فهذه الحروف متشابهة في الشكل والرسم إلا أن كل حرف يتميز عن الآخر بعدد النقاط التي فوقه وهكذا يؤتمن اللبس، وهذه هي السمة التمييزية التي نفاضل بها الحرف عن غيره في الحيز الواحد، والمجموعة الجزئية (د ذ) عناصرها متشابهة في الشكل والرسم ولكن يمكننا أن نفاضل بينها في النقط والإعجام، أما الترتيب الصوتي فإنه يقوم على أساس مخارج الحروف كما رتبها الخليل بن أحمد ابتداء من أقصى الحلق وانتهاء بالشفتين، ونجد داخل هذا الترتيب مجموعات جزئية يجمع بينها وحدة الحيز أو المدرج الذي تخرج منه، فالحروف (ع ح) مثلا تخرج من نفس المدرج ألا وهو وسط الحلق إلا أننا نستطيع أن نفاضل بينها من خلال صفتي الجهر والهمس.

ومن المجموعات المرتبة كذلك مفردات المعجم، فالمعجم هو مجموعة مرتبة عناصرها مفردات اللغة، ولعل أكبر معجم احتوى مفردات اللغة العربية هو معجم العين الذي اشتمل على أكثر من مليوني كلمة بين مستعملة ومهملة، حيث اتبع فيه الخليل ترتيبا خاصا لمفردات اللغة والذي خالف فيه كل من سبقه بسبب رغبته في التميز وعدم التقليد، فقد قسم الخليل كلمات معجمه وجعلها في مجموعات جزئية، فقد جعل كل حرف مجموعة وسماها كتابا، وقسم كل كتاب (حرف) إلى أقسام بحسب أبنية الكلمات، فجعل الثنائي مجموعة جزئية، والثلاثي مجموعة جزئية أخرى تتضمن مجموعتين جزئيتين بدورها هما: مجموعة الصحيح ومجموعة المعتل، وجعل الرباعي مجموعة جزئية والخماسي مثلها. وهذه المجموعات الجزئية الجديدة تندرج تحت المجموعات السابقة.

وتظهر المجموعات المرتبة أيضا وبشكل جلي في علم العروض، من خلال التفاعيل والدوائر العروضية، فالتفاعيل تتشكل في مجموعة تنضوي تحتها مجموعات جزئية هي مجموعة التفاعيل الخماسية وعدد عناصرها تفعيلتان، والتفاعيل السباعية وعدد عناصرها ثماني تفاعيل، تنقسم هذه المجموعة بدورها إلى مجموعة جزئية أصغر من ذلك تتميز عن بعضها في أن إحداها تشتمل على السبب الثقيل والأخرى تشتمل على الوتد المفروق، أما الدوائر العروضية فهي أيضا مصنفة إلى خمس مجموعات، ولكل مجموعة منها اسمها الذي يميزها عن المجموعة الأخرى، وكل مجموعة تشتمل على عدد من الأبحر الشعرية هي بمثابة وحدات مكونة لها، وترتبط هذه الوحدات فيما بينها بجملة من العلاقات التكوينية، فالخليل قد: "وزّع الانساق الخمسة عشر على خمس مجموعات، وسمّى كلّ مجموعة منها بدائرة، وبنى الانتقال داخلها من نسق إلى آخر على طبيعة العلاقة التكوينية بين وحداتها الإيقاعية ووحداتها الوظيفية"[16].

مفهوم الزمرة:

تعني الزمرة في اللغة الجماعة المشتركة في صفة واحدة أو في عدة صفات مختلفة، فهي ثنائية مكونة من مجموعة وقانون داخلي معين، وهي مجموعة ذات نظام، تقوم بين عناصرها علاقة تركيب، فينتج عن هذا التركيب الذي يكون بين عنصرين ينتميان إلى نفس المجموعة عنصرا ثالثا، ليكون جزءا لا يتجزأ من المجموعة نفسها. ونظام اللغة العربية عبارة عن زمرة كبرى تتخللها زمر جزئية تتشكل داخلها العناصر اللغوية كثنائيات مرتبة تشكل لنا عناصر جديدة فـ" جميع مستويات اللغة (الصوتي والصرفي والتركيبي) يتكون من حدود أو مثل مولدة كل واحدة منها يكوِّن زمرة"[17] أي أنّ كل زمرة تحول العناصر التي تتركب منها تركيبا ثنائيا إلى عنصر جديد لا بدّ أن ينتمي إلى نفس المجموعة، وهذا العنصر الجديد قد يكون كلمة وقد يكون جملة كما أنه قد يكون نصا مكونا من عدة جمل وقد يكون دلالة

مفهوم التباديل والتوافيق:

يطلق مصطلح التباديل والتوافيق على "مجموعات معينة من الأشياء والرموز، التباديل هي ترتيبات منظمة لمجموعة من الأشياء، فمثلا نعد (أ، ب، ج) و(أ، ج، ب) و(ب، ج، أ) ثلاث تباديل لمجموعة من الرموز أ، ب، ج أما التوافيق فهي تلك المجموعات التي تتضمن الأشياء نفسها بغض النظر عن الترتيب. ففي التباديل نقوم بحساب الأوجه المحتملة بمراعاة عنصر الترتيب، وفي التوافيق نقوم بحساب الأوجه المحتملة دون مراعاة عنصر الترتيب"[18].

تقوم نظرية التباديل والتوافيق على منطق التقليب، وهو منطق يرتبط في الفكر الرياضي بنظرية المجموعات، وكان أول من اعتمد هذه النظرية في التفكير العربي هو الخليل بن أحمد بحيث أنه استعان " بشكل صريح بحساب التراتيب والتوافيق في سبيل تكوين علم المعاجم العربي. فقد بدأ من أجل تأليف المعجم بحساب عدد توافيق الأحرف الأبجدية المكونة من r حرفا بدون تكرار حيث {5 ،4

r {2، 3، r، ثم حساب عدد التباديل في كل زمرة مكونة من r أحرف. وبتعبير آخر، قام بحساب حيث n هو عدد أحرف الأبجدية و5≤ r > 1"[19].

وعلى هذا الأساس يكون n هو عدد أحرف الأبجدية، وr هو عدد أحرف الجذر الاشتقاقي، وهو أكبر من الواحد وأقل من أو يساوي خمسة، فبناء اللغة العربية لا يكون على حرف واحد كما لا يكون على أكثر من خمسة أحرف.

لقد استطاع الخليل أن يحصر أبنية الكلام العربي بطريق رياضية، فوجد بأنه يتألف من ثلاثة أنماط من البنى، بنية دنيا هي البنية الثنائية- وبنية وسطى هي بنية ثلاثية، وبنية قصوى هي البنية الرباعية والخماسية، فالكلام العربي يستحيل أن يخرج على هذه البنى الثلاث وإلا استحال تصور رصيده النظري الأقصى حيث قال: " اعلم أن الكلمة الثنائية تتصرف على وجهين.. والكلمة الثلاثية تتصرف على ستة أوجه.. والكلمة الرباعية تتصرف على أربعة وعشرين وجها وذلك أنّ حروفها وهي أربعة تضرب في وجوه الثلاثي الصحيح وهي ستة أوجه فتصير أربعة وعشرين وجهان يكتبُ مستعملها ويُلغى مُهملها.. والكلمة الخماسية تتصرف على مائة وعشرين وجها، وذلك أنّ حروفها وهي خمسة أحرف تُضربُ في وجوه الرباعي وهي أربعة وعشرون حرفا فتصير مئة وعشرين وجها يُستعملُ أقلُّه ويُلغى أكثره"[20].

و قد استطاع الدكتور الحاج صالح تمثل هذه المتوالية النظرية وصياغتها بطريقة عملية كما يلي:

" 2! =2×1 =2.

3! =3×2×1 =3×2! =3×2 =6.

4! =4×3×2×1 =4×3! =4×6 =24.

5! =5×4×3×2×1 =5×4! =5×24=120.

... ويسمي هذا الحساب من جاء بعد الخليل ب قسمة التركيب..."[21].

و هذه العملية الحسابية التي اعتمد فيها على الإحصاء الرقمي لجذور الكلمة العربية تعكس مفهوم النظام العاملي في الرياضيات المعاصرة، فقد " تضافرت آليات النظام الصوتي مع آليات البنية، وآليات التقليب والحقول المعجمية لتوفر لنا معجما تبلغ مداخله 12 مليون مدخلا أو كلمة تقريبا بين مستعمل ومهمل يحيط باللغة في ماضيها وحاضرها ومستقبلها، بدون إسقاط ولا إهمال ولا تكرار، لأن عملية التقليب تمسح كل الإمكانات والاحتمالات ولا تفلت منها واردة ولا شاردة"[22]. وحتى على مستوى التركيب يمكننا أيضا أن نطبق هذه النظرية، فالجملة التي تتكون من ثلاثة عناصر مثلا (فعل متعد، فاعل، مفعول به)، هي بنية عميقة تشكل لنا ست صور تعتبر بنى سطحية تماما مثل الكلمة التي تتشكل من ثلاثة أحرف، وهذه التقليبات واحتمالاتها تفضي بك إلى تراكيب مستعملة ذات دلالة، وأخرى غير مستعملة تماما لأن منطق اللغة العربية لا يقبلها.

وحتى في علم العروض نجد بأنّ الخليل قد طبق هذه النظرية بحيث صاغها في الدوائر العروضية " فدائرة المشتبه مثلا تتكون من ستّ تفعيلات رئيسية هي: (مستفعلن، فاعلاتن، مفاعيلن، مستفع لن، فاع لاتن، مفعولاتُ) تأتلف هذه التفعيلات في ثلاثة أزواج ثنائية تتحول إلى ثلاثية بتكرار التفعيلة الأولى، كما يلي:

فاعلاتن مستفع لن ⟵ فاعلاتن فاعلاتن مستفع لن

مفاعيلن فاع لاتن ⟵ مفاعيلن مفاعيلن فاع لاتن

مسفعلن مفعولاتُ ⟵ مستفعلن مستفعلن مفعولاتُ

وكل ثلاث تفعيلات تتصرف على ستّة أوجه، فتكون مسدوسة... تساوى إيقاعيا الاحتمال الأول والثاني لتماثل التفعيلتين الأولين، فنفى أحدهما الآخر، وكذا الاحتمال الثالث والرابع، والاحتمال الخامس والسادس، فتحولت المسدوسة إلى مثلثة..."[23]

لقد نظر الخليل إلى اللغة على أنها بنية محكمة التنسيق والتفعيل، فكل عناصرها سواء كانت مفردات أم تراكيب تتدرج في بعضها البعض في شكل حلقي، وكل عنصر فيها تربطه علاقات وقوانين بالعنصر الذي يسبقه أو يكون لاحقا له.

المعادلة الرياضية:

المعادلة الرياضية في المفهوم الرياضي هي عبارة عن تركيبة تتكون من قيم مجهولة وأخرى ثابتة، مع اشتراط وجود علاقة المساواة، لأنها لو انتفت عنها ما كانت لتعتبر معادلة، ولكن المساواة لا تعني المطابقة بالضرورة، وإنما تعني بأنّ هذين الطرفين وإن اتحدا في وجه من الأوجه فإنهما يختلفان في الوجه الآخر، ويمكن أن نمثل للمعادلة الرياضية في اللغة العربية بالأصل والفرع، فهما طرفا المعادلة، وتربط بينهما علاقة المساواة لا المطابقة، وهذه العلاقة هي التي تسمح لنا بالكشف عن القيم المجهولة ومثال ذلك أن الهمزة أصل باب الاستفهام ، لأنها أوسع تصرفا من أخواتها في نفس الباب فـ" تقديم الاسم فيها قبل الفعل جائز، كما جاز ذلك في هلا وذلك لأنها حرف الاستفهام الذي لا يزول عنه غيره، وليس للاستفهام في الأصل غيره، وإنما تركوا الألف في من، ومتى، وهل، ونحوهنّ حيث أمنوا اللبس"[24]، فالمساواة بين همزة الاستفهام وبين أخواتها من حروف الاستفهام وأسماء الاستفهام تكشف لنا بأن الهمزة هي أصل هذا الباب لأنها أوسع تصرفا منها، وتلازم معنى الاستفهام في كل أحوالها، بينما بقية الأدوات الأخرى فإنها تتحول من باب الاستفهام إلى باب الشرط أو إلى الأسماء الموصولة، فعندما تستعمل من للاستفهام: تقول من جاء؟ والأصل فيها: أمن جاء؟ فقد تركت الهمزة لأنها مقدرة فيها، وإنما تركتها أمنا للبس.

مفهوم الصفر:

إنّ لمفهوم الخلو وملء المنازل الخالية لحفظ ترتيب المنازل والذي يقابله مفهوم الصفر في الفكر الرياضي قديما وحديثا وجود في فكر الخليل بن أحمد، ويذكر لنا الحاج صالح أهمية الصفر في جميع العلوم لأنّ "اللجوء إلى الصفر في جميع

العلوم يجعلها ترتقي إلى أعلى الدرجات من التجريد العلمي وهكذا هو الأمر في علم العربية وخاصة عند الخليل"[25].

ويظهر مفهوم الصفر في مفهوم الابتداء في أبنية اللغة العربية، وذلك أنّ مفهوم الصفر يعني الخلو من الشيء، ومفهوم الابتداء يعني خلو الموضع من العامل اللفظي، وقد أفاد هذا المفهوم علماءنا الأوائل في إثبات قانون عدم تقدم المعمول الأوّل عن عامله في الجملة الفعلية، ولو حدث وتقدم لخرجنا من نظام الجملة الفعلية إلى نظام الجملة الاسمية أو العكس.

كما تعتبر العلامة العدمية التي تميز الأصل عن الفرع من أهم الأوجه الدالة على المفهوم الصفري، كما بنى الخليل علم العروض على مفهومي الحركة والسكون، وقد رمز له بدائرة صغيرة تشبه في شكلها شكل الصفر الرياضي، وانطلاقا من السكون حدد المقاطع التي تتكون منها التفعيلات العروضية، واعتبره هو الفاصل الذي يحدد المقطع الرياضي أو ما يسمى بالمفك.

وقد استثمرت اللسانيات الحديثة هذه المفاهيم الرياضية، فظهر ما يسمى بعلم اللغة الرياضي الذي نظر إلى اللغات جميعا ومنها اللغة العربية بوصفها ظاهرة حسابية منسوجة صوتا وتركيبا ودلالة، ومنظمة على نحو متشابك يتوخى تطويعها ووضعها في أطر وصيغ رياضية بقصد معرفتها معرفة دقيقة، فظهر ما يعرف برقمنة اللغة العربية، واللسانيات الحاسوبية، والعروض الرقمي.

لقد حاولنا في هذه العجالة إلقاء الضوء على بعض المفاهيم الرياضية وتجلياتها في علوم العربية، والتي كانت سارية فيها منذ القدم، منذ الخليل بن أحمد ومن جاء بعده، فرغم أنه لم يعاصر حركة الترجمة العلمية إلا أنه تمكن بفضل عبقريته وعقله الرياضي أن يدرس الظواهر اللغوية دراسة علمية منطقية استدلالية برهانية، ويكفيه فخرا أنه صاحب نظرية الاحتمالات التي تمثل عصب الرياضيات المعاصرة، والتي سمحت له بإنجاز أعظم معجم في تاريخ العلوم العربية، بالإضافة إلى اختراعه لعلم العروض الذي نضج واحترق على يده.ـــ

الإحالات والهوامش:

[1] : ابن سينا ، النجاة، تحقيق: ماجد فخري، بيروت، الآفاق، 1985، ص3.

[2] : محمد غالب الطويل: فعالية استخدام أسلوب دورة التعليم في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب مرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، تربية، طنطا، 1991، ص 7.

[3] : حسن أحمد خضر نظلة، أصول تدريس الرياضيات، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1985، ص38-39.

[4] : حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص15.

[5] : علي عبد المعطي محمد، المنطق ومناهج البحث العلمي في العلوم الرياضية والطبيعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط2، دت، ص182.

[6] : سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط3، 1983، ج1، ص32.

[7] : عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977، ص5.

[8] : عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2010، ص121.

[9] : محمد ثابت الفندي، فلسفة الرياضة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1969،1، ص68.

[10] : هادي نهر، نحو الخليل من خلال معجمه، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت، ص8.

[11] : محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط8: 2014،ص104.

[12] : ابراهيم زكريا، مشكلة البنية أو أضواء على البنية، مكتبة مصر، دط، دت، ص16.

[13] : مخلوف بن لعلام، ظاهرة التقدير في كتاب سيبويه، رسالة دكتوراه، إشراف: سعدي الزبير، جامعة الجزائر، 2002-2003، ص113.

[14] : عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص166.

[15] : عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، شرحه وعلق عليه ووضع فهارسه، محمد النجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1999، ص541.

[16] : محمد العلمي، العروض والقافية دراسة في التأسيس والاستدراك، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1983، ص121.

[17] : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 87.

[18] : عبد الحفيظ مصطفى، نظرية الاحتمالات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2008، ج1، ص60-61.

[19] : رشدي راشد، دراسات في تاريخ العلوم العربية وفلسفتها، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2011، ص270.

[20] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق د: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ج1، ص35.

[21] : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2007، ص 69-70.

[22] : محمد رشاد الحمزاوي، النظريات المعجمية العربية وسبلها إلى استيعاب الخطاب العربي، مؤسسات بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس دط، دت، ص 45.

[23] : حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، ص17-18.

[24] : سيبويه، الكتاب، ج1، ص22.

[25] : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج2، ص73.