جامعة مولود معمري– تيزي-وزو

مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الرّابع والثّلاثون (34)

ديسمبر 2015

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي–وزو

الجزائر

روابط الاتّصال:

ــ البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

ــ الهاتف الثابت: 026213291

ــ الناسوخ: 026411400

الهيكل الإداري للمجلّة

ـــ **المدير الشّرفي:** أ. د سعيد وردان ؛

ـــ **مدير المختبر:** أ. د صالح بلعيد؛

ـــ **رئيسة التّحرير:** أ. الجوهر مودر؛

ـــ **هيأة التّحرير:** محمد الأمين خلادي، الجوهر مودر، عمر بورنان، عبد القادر تواتي، فتيحة حدّاد، حياة خليفاتي، علجية أيت بوجمعة، عيني بطوش، علجية أوطالب، ريش بوثلجة، نادية قادة.

ـــ الهيأة الاستشاريّة:

- محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان الجزائري؛
- أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى في الجزائر؛
- عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس مجمع اللغة العربية الجزائري؛
- محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند؛
- محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق؛
- سالم شاكر: باحث في المازيغيات في inalco بفرنسا؛
- وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات في جامعة القاهرة؛
- علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وباحث في المصطلحات والمعاجم؛
- عبد السلام المسدي: أستاذ كرسي في جامعة تونس؛
- Valérie Orlando, Professor, University of Maryland, U.S.A.
- Kathryn Lafever, Professor, University of Miami, U.S.A.
- Zerar Sabrina, Maitre de conférences, University of Tizi-ouzou, Algiers.

ـــ **المدير الفنّي:** أ د صلاح يوسف عبد القادر.

مجلّة الممارسات اللّغوية

مجلّة الممارسات اللّغوية مجلّة علمية عالمية محكّمة

قواعد النّشر في المجلة

1 ــ مجلة **(الممارسات اللغوية)** لسانُ حال المختبر، فتستقبل كلّ الأبحاث والدّراسات ذات العلاقة بالممارسات اللغوية؛

2 ــ ترحّب المجلة بكلّ من يرغب نشر بحثه الذي يدخل في إطار اختصاص المجلة (الممارسات اللغوية)؛

3 ــ تنشر المجلة في طيّ أوراقها ملفات خاصة حول موضوع واحد، كما تنشر موضوعات متخصّصة في عنوان مستقل عن المجلة، يصدر في شكل كتاب متخصّص؛

4 ــ تَنْشر مجلةُ **(الممارسات اللغوية)** البحوثَ المكتبية والدراساتِ الميدانيةَ والنّصوصَ المحقّقةَ أو المترجمةَ أو مراجعاتِ الكتب المتعلّقةِ بالعربية وآدابها؛

5 ــ يقدّم البحث في صورة ورقية، يذكر الباحث: اسمه ولقبه ودرجته العلمية والمؤسّسة التي ينتمي إليها، أو المهنة التي يمتهنها؛

6 ــ تَنْشر المجلّةُ البحوثَ الأصيلة المعدّة أصلاً باللغة العربية، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والإسبانية والفرنسية، شرط أن يتصدّرها ملخصٌ باللغة العربية؛

7 ــ تنشر المجلةُ البحوثَ ذات اختصاصِ المجلةِ في بُعدها العام؛ بعد أن تخضعَ للتحكيم ولا تردّ إلى أصحابها سواءٌ قُبلت أم لم تُقْبل؛

8 ــ يتولّى تحكيم البحث أعضاء هيأة التحرير؛

9 ــ يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً، إلاّ إذا كان البحثُ قد أضيف فيه نسخة مزيدة ومُنقّحة أو من الأبحاث التي تستحقّ النشرَ مرّة ثانية؛ على أن يشيرَ صاحبُه إلى مكان وتاريخ صدوره؛

10 ــ كلّ بحثٍ منشورٍ في مجلة **(الممارسات اللغوية)** لا يُنشر في قناة أخرى إلاّ بالإشارة إلى أسبقية صدوره في هذه المجلة، ويشير إلى ذلك في صدر القناة التي ظهر فيها؛

11 ــ يُكافأ صاحبُ البحثِ المنشور بخمسِ (5) نُسَخٍ من المجلة التي نُشِر فيها بحثُه؛

12 ــ على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف عليها من من سلامة اللّغة وتوثيق واستخدام للمصادر والرسوم، والتفريق بين التهميش للكتب والتهميش للمجلات، واستعمال علامات الوقف، وكلّ متعلّقات المنهجية...
- كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 13؛
- طول الكتابة 24 بعرض 12؛
- توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24؛
- المسافة بين السطور 1.0؛
- الهوامش في آخر البحث متسلسلة ومكتوبة آلياً، ببنط 12؛

13 ــ يلتزم صاحبُ البحث بالتعديل حالةَ ما أقرّ المحكّمون نشرَه بشرط التعديل؛

14 ــ الأبحاثُ المنشورة في مجلة **(الممارسات اللغوية)** تعبّر عن رأي أصحابها ولا تعكس بالضّرورة توجّهاتِ المختبر أو جامعة مولود معمري، أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الدولة الجزائرية؛

15 ــ صاحب المقال هو المسؤول علميّا عن المقال؛

16ــ ترسل الأبحاث في نسخة ورقية مصحوبة بنسخة قُرصية عن طريق البريد على العنوان التالي: السيد رئيس تحرير مجلة الممارسات اللغوية/ مخبر الممارسات اللغوية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجمهورية الجزائرية، أو تُرسَل عن طريق بريد المخبر الإلكتروني.

الفهرس

عنوان المقال وصاحبه	الصفحة
عطف البيان والبدل المطابق أعلاقة اتفاق أم افتراق؟ ***د. افتخار سليم محي الدين، و د. فتحي "محمد رفيق" أبو مراد، الأردن***	11
النحو القرآني بين الحقيقة والخيال ***د. محمد بن حجر، جامعة يحي فارس بالمدية***	31
جهود المحدثين في إعادة تقسيم الكلم محاولة إبراهيم أنيس أنموذجا ***د. سهل ليلى، جامعة محمد خيضر بسكرة***	59
تحوّلات الدّرس اللّساني (من البنية إلى الوظيفة) ***أ. عز الدين لغاني، جامعة سطيف 2.***	77
العامل الدّيني، وتعليميّة اللّغة العربيّة في العصور الإسلاميّة الأولى- تحليل وتنظير- ***د/ فتيحة حداد، جامعة مولود معمري؛ تيزي- وزو.***	113
القاعدة اللغوية بين النظرية والتطبيق للمستويات: 1، 2، 3 متوسط ***أ.محمد بن عبو، جامعة ورقلة***	129
الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية ***د.غيلوس صالح، جامعة المسيلة***	153
النزعة العلمية العقلية في التّأصيل النّحوي عند نحاة البصرة. أ. خير الدين هبال، المركز الجامعي - ميلة-	173
Politics, Ethics, and Aesthetics inErewhon: Samuel Butler's Ambiguous Utopia , ***Hacene Benmechiche, Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou (Algeria)***	01
Le tragi comique dans « l'enfant fou de l'arbre creux» ***Kahina Ait Allaoua, université de Tizi-ouzou***	23
Caractéristiques de l'interaction exolingue dans un contexte didactique, ***Nadia TABELLOUT, université de Tizi- ouzou***	39

تصدير

يسرّنا أن نقدّم للقارئ الكريم العدد الرّابع والثّلاثين من مجلّة الممارسات اللّغوية، وهي مجلّة يصدرها مخبر الممارسات اللّغوية في المجتمع الجزائري، أريد منها أن تكون منبرا لطرح الآراء العلميّة البنّاءة، ومناقشة القضايا المتعلّقة بواقع اللّغة العربية، بحثا وممارسة، وتضمّ أبحاثا نظرية تخصّ العلوم اللّغوية من الصّوتيات وعلم التّراكيب وعلم الدّلالة وعلم الصّرف والمعجمية والنّظريات اللّسانية الحديثة، وأبحاثا تطبيقية تخصّ اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات والتّرجمة، والمصطلح ... وكلّ الجهود التي من شأنها أن تدفع بالدّراسات اللّغوية إلى الأمام، وتعكس جهود الباحثين الذين يولون دراسة قضايا الممارسات اللّغوية أهمية خاصّة.

وإذا كانت انطلاقتنا من واقع الممارسات في المجتمع الجزائري بكلّ شرائحه وفئاته، فذلك على سبيل التّمثيل فقط باعتباره عيّنة من عيّنات الوطن العربي، لذلك نسعى من خلال هذه المجلة إلى الاهتمام بالواقع اللّغوي العربي وأملنا أن تظلّ همزة وصل بين الباحثين والمؤسسات العلمية المهتمة بقضايا استعمال اللّغة العربية وطنيا وعربيا ودوليا، وتنال دعمهم جميعا.

عطف البيان والبدل المطابق أعلاقة اتفاق أم افتراق؟

د. فتحي "محمد رفيق" أبو مراد
جامعة البلقاء التطبيقية إربد– الأردن
د. افتخار سليم محي الدين
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية

مقدمة: يحاول هذا البحث دراسة العلاقة بين (عطف البيان) و(البدل المطابق) وتندرج هذه المواضيع تحت باب التوابع في كتب النحو القديمة، وبعض الكتب الحديثة، وقلتُ بعضها؛ لأن عددًا من المحدثين أسقط بعض أنواع التوابع من زمرة التوابع، وأضاف موضوعات جديدة غريبة، سنأتي على ذكرها في حينه.

غير أنّ فوزي الشايب يعزو سبب ذلك إلى أنّ النحو التقليدي لم يُعنَ بالتمييز بين التراكيب المركزية والتراكيب اللامركزية، ومن ثم فقد أدى الخلط بينها عند بعض النحويين واللغويين المحدثين إلى اتخاذ مواقف غير موفّقة، وإلى تبنّي وجهات نظر تبدو لنا غير سديدة. وقد تجسّد ذلك كله في سلخ بعض أنواع التوابع من زمرة التوابع، وإضافة بعض الفصائل النحوية الأخرى التي لا تمتّ إلى التوابع بصلة[1].

أمّا موضوع التوابع؛ فيندرج تحت التراكيب المركزية[2]، فالتركيب النحوي من هذا النوع يقوم بوظيفة يمكن أن يقوم بها أيّ من مكوناته المباشرة، ومن ثم هناك تكافؤ نحوي بينهما، ومثال ذلك قولنا: **(جاء علي الشجاع)**، في التركيب النعتي يعدّ (الشجاع) تابعًا وظيفيًا للأول، فكأنه امتداد أفقي، أو إطالة تقييدية للأول. وينطبق

هذا على كل التوابع (البدل، العطف، التوكيد). هذا يعني أنّ مثل هذه التراكيب يكون الثاني فيها لا يتمتع بأية وظيفة نحوية متميزة ومستقلة عن تلك التي يقوم بها رأس المركب النحوي.

عطف البيان: تتبع واستقراء عند النحاة القدامى والمحدثين: اختلف النحاة العرب، قديمًا وحديثًا، في عدد التوابع؛ فمنهم من عدّها خمسة، ومنهم من عدّها أربعة؛ فالكوفيون جعلوها أربعة، أما البصريون فجعلوها خمسة: التوكيد والنعت وعطف البيان والبدل وعطف النسق. وقد أشار الأنباري[3] إلى ذلك في قوله: "وهذا باب يترجمه البصريون ولا يترجمه الكوفيون"، أي لا يذكرونه في باب منفصل تحت عنوان التوابع، وقد ورد في كتب الكوفيين بمصطلح (الترجمة)[4].

ولعلنا نستشف هذا المعنى في حدّ عطف البيان عند ابن يعيش[5]: "قال صاحب الكتاب هو اسم غير صفة يكشف عن المراد كشفها، وينزل من المتبوع منزلة الكلمة المستعملة من الغريبة إذا ترجمت بها". ويقصد بهذا التفسير والإيضاح والتبيين، ومن هنا جاءت تسميته بعطف البيان؛ لأنه يوضح الأول ويبينه، نحو قوله: **أقسم بالله أبو حفص عمر.**

أراد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فهو كما ترى جارٍ مجرى الترجمة حيث كشف عن الكنية لقيامه بالشهرة دونها.

وعرّفه ابن هشام[6] بقوله: "وسميّ بيانًا لأنه تكرار للأول بمرادفه لزيادة البيان فكأنك عطفته على نفسه، وهو التابع المشبه للصفة في توضيح متبوعة إنْ كان معرفة، وتخصيصه إنْ كان نكرة".

قال أبو حيان[7]: "وسمّى به لأنه تكرار الأول لزيادة بيان، فكأنك رددته على نفسه".

أما الأنباري[8] فقال في عطف البيان: "قيل: الغرض فيه رفع اللبس كما في الوصف". وقول المبرّد في تخريج **(يا نصرُ نصرًا نصرًا)**، فإنه جعل المنصوبين تبيينا لمضموم، وهو الذي يسميه النحويون عطف البيان، ومجراه مجرى الصفة"[9].

ويقول في موضع آخر: "واعلم أنّ المعطوف على الشيء يحل محله، لأنه شريكه في العامل"[10].

أما الاستراباذي فقد ذكر عطف البيان في باب البدل، فقال: "أقول وأنا إلى الآن لم يظهر لي فرق جلّيّ بين بدل الكل من الكل وبين عطف البيان، بل لا أرى عطف البيان إلا البدل، كما هو ظاهر كلام سيبويه، فإنه لم يذكر عطف البيان، قال أمّا بدل المعرفة من النكرة فنحو: **مررت برجل عبد الله**، كأنه قيل بمن مررت أو ظن أنه يقال له ذلك، فأبدل مكانه ما هو أعرف منه"[11].

غير أنّ قول الاستراباذي ليس صحيحًا بأن سيبوبه لم يذكر عطف البيان؛ إذْ إنّ سيبويه ذكره في باب النداء في مواضع عدّة؛

أحدها: "قلتُ أرأيتَ قول العرب **يا أخانا زيدًا أقبل**، قال عطفوه على هذا المنصوب فصار نصبًا مثله وهو الأصل"[12].

والثاني: وقال رؤبة: إني وأسطارٍ سطرن سطرًا لقائلُ **يا نصرُ نصرًا نصرًا**.

"أما قول رؤبة فعلى أنه جعل نصرًا عطف بيان ونصبه كأنه على قوله **يا زيدُ زيدًا** "[13].

وقال: "وإنما قلت **يا هذا ذا الجُمّة**، لأن ذا الجُمّة لا توصف به الأسماء المبهمة إنما يكون بدلا أو عطفًا على الاسم"[14].

إذًا، تعدّ هذه الأدلة ردًا على قول الرضي، وثمة أمثلة أخرى.

أما ابن عصفور الإشبيلي[15]؛ فقسّم التوابع إلى أربعة أقسام. قال في باب ما يتبع الاسم في إعرابه: هو أربعة أشياء: النعت والعطف والتوكيد والبدل. ثم ذكر عطف

البيان بعد باب البدل مباشرة، وأفرد له بابًا خاصا به، وعرّفه قائلا: "وعطف البيان إنما يقصد به إزالة الاشتراك العارض في الاسم بما هو أشهر من الأول"[16].

تعمدتُ تتبع مواطن ذكر عطف البيان في كتب النحو القديمة، لنرى مدى صحة القول: (إنّ كتبَ النحو القديمة أغفلت عطف البيان)، وفي حقيقة الأمر يتصح أنّ مَنْ لم يذكره جعله هو والبدل شيئا واحدًا لا فرق بينهما، وسنأتي على ذلك إن شاء الله.

إنْ كان بعض القدماء دمجوا عطف البيان في باب البدل، ولم يعترفوا به، فثمة بعض المحدثين مَنْ حذا حذوهم؛ فأسقطه من باب التوابع وأضاف أنواعًا أخرى غريبة.

سبق أن تحدثنا عن رأي الكوفيين، وجماعة من البصريين في عطف البيان وقلنا: إنهم لم يترجموا له، لكننا لم نُظهر اعتراضًا أو تذمرًا؛ لأننا تحققنا من مسوغاتهم، وهي الفروق الطفيفة التي لم يأبهوا بها، فآثروا دمجه مع البدل؛ فجعلوها بابًا واحدًا.

غير أن العجيب أنْ يسقطه المحدثون دون أي مسوغ لعملهم هذا. لنتأملْ، الآن على سبيل المثال لا الحصر، في ما ذهب إليه إبراهيم مصطفى[17] الذي يكتفي بالقول: "أمّا ما بين عطف البيان والبدل من الفوارق، فإنّا نعفيك ونعفي أنفسنا أن نفصّل فيها". وعدّ الفروق عائدة إلى أحكام لفظية، مستشهدًا بعبارة الرضي الاستراباذي من شرح الكافية، مُسلّمًا بأن سيبويه لم يذكر عطف البيان لاعتباره البدل نفسه، وذلك دون أن يكلّف نفسه عناء البحث والتقصّي، للتحقق من صحة العبارة.

ثم يقول في التوكيد والبدل: "وليس يوجبه أن يُفترق بين التوكيد والبدل، فإنه أسلوب واحد أن تقولَ: **جاء القوم بعضُهم، أو جاء القوم كلُهم**، والأول عندهم

بدل، والثاني توكيد، وكل ما يمكن أن يبرّر به عدّ التوكيد تابعا خاصا، وأن يُفرد باب لدرسه، هو أنه نوع من البدل جاء بكلمات خاصة لزم أن تُعدّد وتُحدّد، فكان تفصيلا لأنواع البدل، وتفسيرًا لجزء منه، لا تمييزًا لتابع جديد له أحكام خاصة[18].

نفهم مما سبق أنّ إبراهيم مصطفى قد عدّ عطفَ البيان والبدلَ شيئًا واحدًا، ثم عدّ البدل والتأكيد شيئًا واحدًا، ومن هذه المعادلة نستنتج: أنّه قد جعل عطفَ البيان والتأكيد شيئًا واحدًا، كذلك، دون أنْ يلتفتَ إلى الوظيفة الدقيقة لكل تابع من هذه التوابع.

أما د. مهدي المخزومي[19]، فقد زاد على ذلك بأن أسقط كلا من التوكيد والبدل. وأظنه قد اعتمد على ما ذهب إليه إبراهيم مصطفى من كون (عطف البيان والبدل والتوكيد) موضوعًا واحدًا.

ونقرأ في بحث د.فيصل صفا[20] تأييده لاقتراح مهدي المخزومي، "وليس من شك في أنّ التسمية التي يمكن اقتراحُها لباب واحد يضمّ معظم أحكام هذين البابين هي (البيان)، كما اقترح من قبل الأستاذ مهدي المخزومي، فهذه التسمية (أي: البيان) تشير إلى الطبيعة العامة لوظيفة كلٍ من البدل وعطف البيان، وتخلصنا من إيحاءات مصطلح (البدل)، كإيحاء (قصد الحكم)، و(الاستقلال بالعامل وتخلصنا كذلك من ظلال مصطلح العطف).

إنّ ما ذهب إليه الدكتور فيصل صفا ومهدي المخزومي كلام ليس له أيّ مسوّغ يقنعنا بمثل ما اقترحاه من تسمية جديدة لكل من عطف البيان والبدل، وذلك لسببين، أحدهما: أنّ البدلَ بابٌ أوسع من عطف البيان، وله فروع وأجزاء لا يمكننا إلغاؤها، فإن كان لا بدّ من جمع بين البابين في باب واحد فليكن تحت باب البدل. وهكذا يصبح عطف البيان فرعًا من فروع البدل وليس العكس.

والآخر: أنّ الأستاذ مهدي المخزومي أسقط البدل من زمرة التوابع. فكيف يجمع بين عطف البيان والتوكيد، وقد صنفه من التوابع، وأخرج البدل منها.

ثم أنني لا أرى سببًا وجيهًا في قوله: نتخلّص من إيحاءات مصطلح (البدل) وظلال مصطلح (العطف) ما الداعي للتخلص منها؟ ما الأسباب لتي دعته لمثل هذا القول؟

أمّا عبده الراجحي[21]، فقال: الأفضل طرح عطف البيان وتوحيده مع البدل.

وبهذا يكون اقترح دمج عطف البيان مع البدل، لأنه لم يلمس فروقًا جوهرية بينهما، واكتفى بهذه العبارة دون أي تفصيل.

ونجد سعيدًا الأفغاني[22] يقول: بعض النحاة لا يقول بتابع خامس هو عطف البيان، ويجعل التوابع أربعة فقط، وكل أمثلة عطف البيان يجعلها من البدل المطابق (بدل الكل من الكل). والحق أن هذا يمكن في بعض الأمثلة، لا في كلّها. وهو يخالف ما أقرّه السيوطي: (كل عطف بيان يصلح أن يكون بدلا بخلاف العكس)[23].

ويعلل سعيد الأفغاني قوله: إننا إذا وضعنا التابع مكان المتبوع تصحّ البدلية فيها وعطف البيان، وحيثما يختل اللفظ أو المعنى فالتابع عطف بيان حتمًا، ومثال ذلك: **جارتك جاء خالد أخوها.**

تختل إذا حذفت منها عطف البيان(أخوها)، ولو كانت بدلا ما اختلت الجملة.

السؤال الذي يتبادر للذهن هنا هو: هل من مسوّغ لافتراض الأفغاني إسقاط التابع؟

في الحقيقة لا أرى علاقة بين عدم جواز إسقاطه، ووجوب عدّه عطف بيان؛ فعدم جواز الإسقاط يعود إلى طبيعة صياغة الجملة نفسها، ففي هذه الجملة ما يمنع

صحة البدل، وهو الضمير في (أخوها)، وهو رابط يربطها بالمبتدأ، والبدل على نية تكرار العامل، فيكون التقدير: **جارتك جاء خالد جاء أخوها.**

فتخلو الجملة، جملة الخبر من الرابط، لأن الضمير المتصل بالاسم صار في جملة أخرى مستقلة عن الجملة الخبرية، فلا يصح أن يكون بدلا، لذلك قالوا: عطف بيان، لأن عطف البيان لا يشترط فيه تكرار العامل.

فهذه جملة أخرى: **أقسم بالله أبو حفص عمر.**

فـــ(عمر) عطف بيان من متبوعه (أبو حفص)، فلو أسقطنا عمر هل يختل المعنى في الجملة: **أقسم بالله أبو حفص.** الجملة صحيحة (أ).

ولو أسقطنا المتبوع في الجملة: **أقسم بالله عمر.** الجملة صحيحة (ب).

غير أن التركيب الأول أقوى، فالتركيب (أ) والتركيب (ب) لا يؤديان ما يؤديه التركيب الأول الذي اقترن فيه اللفظان(**أقسم بالله أبو حفص عمر**) فهما ضروريان معًا، يؤديان بيانًا وإيضاحًا.

وللأستاذ عباس حسن قول في هذا المجال: "أمّا المشابهة بين عطف البيان والبدل (بدل الكل من الكل) من ناحية معناهما، وإعرابهما، وقطعهما، وجمودهما دون لفظهما، فغالبة ويصحّ في أكثر حالاتهما أنْ يحلّ أحدهما محلّ الآخر من غير أنْ يتأثر الكلام بهذا التغيير"[24]. ثم قال في موضع آخر: "والأحسن القول بأن المشابهة بينهما كاملة لا غالبة، إذْ التفرقة بينهما قائمة على غير أساس سليم، فمن الخير توحيدهما، لِما في هذا من التيسير، ومجاراة الأصول اللغوية العامة. أمّا الرأي الذي يفرق بينهما في بعض حالات، فرأي قام على التخيل، والحذف والتقدير من غير داعٍ، ومن غير فائدة ترتجى"[25].

يبدو لي أنّ هذا الرأي صائب، وسيتأكد ذلك بعد عرضنا للفروق وتفنيدها واحدًا واحدًا.

أمّا د. فوزي الشايب فرأيه واضح يتجلّى من خلال عنوان مقالته، فهو يشي بتوحدهما وبأنهما وجهان لعملة واحدة. وإليك العنوان (عطف البيان هو البدل)[26]. وبهذا تصبح التوابع أربعة لا خمسة.

عطف البيان تعريف وتفنيد: (علاقته بالصفة، علاقته بالبدل): قِيلَ في عطف البيان: إنه جامد يشبه الصفة في توضيح متبوعة إنْ كان معرفة، وتخصيصه إنْ كان نكرة. قال ابن يعيش: عطف البيان مجراه مجرى النعت، يُؤتى به لإيضاح ما يجرى عليه، وإزالة الاشتراك الكائن فيه، فهو من تمامه، كما أنّ النعت من تمام المنعوت[27].

ومثله قول ابن مالك[28]: فذو البيان تابع شبه الصفة، فخرج بالمشبه للصفة النعت؛ لأن المشبه بالشيء غير ذلك الشيء، فكأنه قال تابع غير صفة.

ما الفرق بين الصفة وعطف البيان؟ وضعَ عطفُ البيان ليدلّ على الإيضاح باسم يختص به، وإنْ استعمل في غير الإيضاح، كالمدح في قوله تعالى: **(جعل الله الكعبةَ البيتَ الحرامِ)**، فإن البيت الحرام عطف بيان جيء به للمدح لا للإيضاح وأما الصفة فوضعت لتدلّ على معنى حاصل في متبوعه[29].

الصفة، إذًا، تتضمن حالاً من أموال الموصوف يتميز بها، وعطف البيان يقوم بتبيين وتفسير المتبوع باسم أشهر منه في العرف والاستعمال، من غير أن يتضمن شيئًا من أحوال الذات، وهو غالبًا ما يأتي في الاسم العلم واللقب أو الكنية.

عطف البيان يشبه الصفة في أربعة أوجه: وقف ابن يعيش[30] على أوجه الشبه بين عطف البيان والصفة وعطف البيان والبدل، كما وقف على الفروق بينها. وسنورد الآن أهم ما قيل في أوجه الشبه بين عطف البيان والصفة:

أحدها: أنّ فيه بيانًا للاسم المتبوع كما في الصفة.

الثاني: أنّ العامل فيه هو العامل في الأول المتبوع، بدليل قولك: **يا زيدُ زيدٌ وزيدًا** بالرفع على اللفظ، والنصب على الموضع، كما تقول: **يا زيدُ الظريفُ والظريفَ.**

الثالث: أنه جارٍ عليه في تعريفه كالصفة.

الرابع: امتناعه أنْ يجري على المضمر كما يمتنع في الصفة.

ويفارقها من أربعة أوجه: أحدها: أنّ النعت بالمشتق أو ما ينزل منزلة المشتق على ما تقدم، ولا يلزم ذلك في عطف البيان؛ لأنه يكون بالجوامد.

الثاني: أنّ عطف البيان لا يكون إلا في المعارف، والصفة تكون في المعرفة والنكرة.

الثالث: أنّ النعت حكمه أن يكون أعمّ من المنعوت، ولا يكون أخصّ منه، ولا يلزم ذلك في عطف البيان.

الرابع: أنّ النعت يجوز فيه القطع؛ فينتصب بإضمار فعل، أو يرتفع بإضمار مبتدأ، ولا يجوز ذلك في عطف البيان.

وفي أوجه الشبه بين الصفة وعطف البيان، قال الأنباري[31]: ووجه شبهه للوصف أن العامل فيه هو العامل في الاسم الأول، والدليل على ذلك: أنك تحمله تارة على اللفظ، وتارة على الموضع، ومثل ذلك قول الخليل[32]: إذا قلت يا هذا وأنت تريد أن تقف عليه، ثم تؤكده باسم يكون عطفًا عليه، فأنت بالخيار؛ إنْ شئت نصبت، وإنْ شئت رفعت.

فتقول: **يا زيدُ زيدٌ زيدًا.**

وهذه تشير إلى النقطة الثانية التي ذكرها ابن يعيش. أمّا الأولى، فقد تمّ إيضاحها في حدّ عطف البيان. أمّا الثالثة، فهي تقترب من قول سيبويه: "فنجري ما يكون عطفًا على الاسم مجرى ما يكون وصفا"[33].

فعطف البيان تقديره تقدير النعت التابع للاسم الأول؛ فهو يبينه ولا نية لطرح المتبوع والحلول محلّه. وإذا جرى الجامد مجرى الصفة قيل فيه عطف بيان؛ لأن الصفة مشتقة.

أما الفرق في قوله: إنّ النعت مشتق وعطف البيان جامد، ففيه نظر؛ فقد يأتي عطف البيان مشتقًا بشرط أن يكون مسمى به مثل: الصديق، والفاروق والصعق والحارث[34].

وفي الفرق الثاني، يقول ابن هشام: إنّ عطف البيان يكون في المعارف؛ فيوضحها، والنكرات فيخصصها، نحو قولنا: **جاء أخوك زيد.**

وقوله تعالى: **(من شجرةٍ مباركةٍ زيتونةٍ).**

وقوله تعالى: **(أو كفارةٌ: طعام مساكين).**

أما الثالثة، فنورد فيها قول ابن عصفور[35]: وعطف البيان لا يكون إلا أعرف من المعطوف عليه.

وفي هذه المسألة قال أبو حيان: "شرط ابن عصفور أن يكون عطف البيان أعرف من متبوعه، وعلله بأن الابتداء بالأخص يوجب الاكتفاء به، وعدم الحاجة إلى الإتيان بما هو دونه"[36].

ونرى أنّ هذه المسألة ليست صحيحة، بناءً على ما جاء به سيبويه[37]، الشاهد الذي جوّز فيه أن يكون المتبوع أخصّ من عطف البيان في: **يا هذا ذا الجُمّة.** "وإنما قلت يا هذا ذا الجُمّة؛ لأن ذا الجمة لا توصف به الأسماء المبهمة إنما يكون بدلاً أو عطفًا على الاسم". **فاسم الإشارة عند سيبويه أعرف من المعرف (بأل).**

وثمة دليل آخر لا تكاد كتب النحو تخلو منه، وهو بيت رؤبة[38]:

إني وأسطار سُطرن سطرًا لقائلُ يا نصرُ نصرًا نصرًا

فالنحاة؛ قدامى ومتأخرون أعربوا (نصرًا) عطف بيان. وورد هذا البيت في المقتضب بضم نصر الأولى والثانية ونصب الثالثة، فهذا البيت يُنشد على ضروب.

فمن قال: **يا نصرُ نصرًا نصرًا**؛ فإنه جعل المنصوبين تبيينا لمضموم، وهو الذي يسميه النحويون عطف البيان[39].

ومن قال: **يا نصرُ نصرُ نصرًا**.

فقد جعلها تبيينًا، فأجرى أحدهما على اللفظ، والآخر على الموضع. ومنهم من يجعل الثاني بدلاً من الأول، وينصب الثالث على التبيين البدل على نية تكرار العامل. وكل ما مضى يقودنا إلى أنّ (نصرًا) الأول والثاني لا تفاوت بينها في التعريف.

أّما ابن عصفور[40]، فقال: **يا نصرُ نصرًا نصرًا**. فالثاني عطف بيان على الأول، والثالث منصوب على الإغراء. كأنه قال: **عليك نصرًا**. وذهب مذهبه أبو عبيدة[41]؛ إذْ قال: هذا تصحيف إنّما قاله لنصر بن سيّار: **يا نصرُ نصرًا نصرًا** إغراء، أي عليك نصرًا يغريه به.

كانت هذه النقطة مسألة خلافية عند النحويين، قال السيوطي في شرح الكافية: "واشترط الجرجاني والزمخشري زيادة تخصيصه وليس بصحيح؛ لأنه في الجامد بمنزلة النعت في المشتق، ولا يشترط زيادة تخصيص النعت، فكذا عطف البيان"[42].

وقال في شرح التسهيل: "زعم أكثرُ المتأخرين أنّ متبوع عطف البيان لا يفوقه في الاختصاص، بل يساويه أو يكون أعمّ منه، والصحيح جواز الثلاثة، لأنه بمنزلة النعت، وهو يكون في الاختصاص فائقًا، ومفوقًا، ومساويًا، فليكن العطف كذلك"[43].

الفارق المهم، إذًا، بين الصفة وعطف البيان؛ أنّ الأول: تابع يصف شيئًا تتميز به الذات أو من أحوالها، وهي مشتقة. والآخر: غرضه الإيضاح والتبيين للذات نفسها، ويكون في الأسماء الجوامد.

عطف البيان يشبه البدل من أربعة أوجه: أما وجه الشبه بين عطف البيان والبدل، وهو من حيث أنّ كلاً منهما تابع، وأن الثاني هو الأول في الحقيقة، وجملة الأمر: أنّ عطف البيان يشبه البدل من أربعة أوجه[44]:

أحدها: أنّ فيه بيانًا كما في البدل، **الثاني:** أن يكون بالأسماء الجوامد كالبدل. **الثالث:**.....[45]) **والرابع:** أنّ يكون لفظه لفظ الاسم الأول على جهة التأكيد، كما كان في البدل كذلك.

ويفارقه من أربعة أوجه:

أحدها: أنّ عطف البيان في التقدير من جملة واحدة، بدليل قولهم: **(يا أخانا زيدًا)**، والبدل في التقدير من جملة أخرى على الصحيح بدليل قولهم: **(يا أخانا زيدُ)**، ففي الجملة الأولى جاء منصوبًا، والثانية مرفوعًا على نية تكرار العامل: **يا أخانا يا زيدُ.**

الثاني: أنّ عطف البيان يجري على ما قبله في تعريفه، وليس كذلك البدل؛ لأنه لا يجوز أنْ تبدل النكرة من المعرفة، والمعرفة من النكرة، ولا يجوز ذلك في العطف.

الثالث: أنّ البدل يكون بالمظهر والمضمر، وكذلك المبدل منه، ولا يجوز ذلك في عطف البيان.

الرابع: أنّ البدل قد يكون غير الأول؛ كقولك :**(سلب زيد ثوبه)**، وعطف البيان لا يكون غير الأول.

سبق أنْ قلنا: إنّ الشبه غالبٌ بين البدل وعطف البيان. أمّا الفروق فهي في حقيقة الأمر ليست دقيقة ولا جوهرية، بل شكلية يطغى عليها التصوّر والخيال. وسنناقش مدى صحة هذه الأمور من خلال الفروق التي أوردناها آنفًا:

فالمسألة الأولى: إذا قلنا فيها: **(يا أخانا زيدًا)** لا يصحّ فيها البدل، وإنما يصحّ عطف البيان؛ وذلك لاعتبار البدل من جملة ثانية مستقلة.

أما ما تبقى من فروق فهي قضايا خلافية لم يتفق عليها النحاة؛ فقولهم: إنّ البيان لا يخالف متبوعة في تعريفه وتنكيره لم تثبت صحته لوجود الشواهد الدالة عليه:

قال ابن هشام[46]: وأمّا قول الزمخشري: إنّ **(مقام إبراهيم)** عطف على **(آيات بينات)** فسهو، وكذا قال في: **(قل إنما أعظكم بواحدة أنْ)**، إنّ **(أنْ تقوموا)** عطف على**(واحدة)**، ولا يختلف في جواز ذلك في البدل. ونجده في شرح الكافية وقد جوّز التخالف في عطف البيان قال: "والجواب تجويز التخالف في المسمى عطف البيان"[47].

وفي هذا القول مخالفة لإجماع البصريين والكوفيين فلا يلتفت إليها[48].

أمّا أنّ العطف لا يكون مضمرًا، ولا تابعًا لمضمر، وإنما يكون بالمظهر. أمّا إجازة الزمخشري[49] في **(أنْ أعبدوا الله)** أن يكون بيانًا للهاء من قوله تعالى: **(إلاّ ما أمرتني به)** فقد ردّه ابن هشام، وأجازه الكسائي في أن ينعت الضمير بنعت مدح أو ذم أو ترحّم، وأعطى أمثلة على ذلك.

والصحيح أنّ كلّ ما ذُكر من فروق قد بُنيّ على التخيل والتقدير. وها نحن نجد ابن كيسان أولَ مَنْ فرّق بينهما، كما قال أبو جعفر النحاس[50]: ما علمتُ أحدًا فرّق بينهما إلاّ ابن كيسان، فإن الفرق بينهما أنّ البدل يقرر الثاني في موضع الأول، وكأنك لم تذكر الأول، وعطف البيان أنْ تقدّر أنك إنْ ذكرتَ الاسم الأول لم يُعرف

إلا بالثاني، وإنْ ذكرت الثاني لم يُعرف إلا بالأول، فجئتَ بالثاني مبيّنًا للأول، قائمًا مقام النعت والتوكيد.

يوضح الاستراباذي رأيه في الفروق، فيقول[51]: "أنما قلت في مثل إشارة إلى أن الفرق يقع في غير هذا الباب أيضًا، كقولك: **يا أخانا الحارثَ** ".

وهذه الإشارة تظهر واضحة في باب النداء. فهذا الشاهد يمكننا إعرابه عطف البيان بالنصب، ولا يمكننا رفعه حملاً على البدل لوجود مانع، وهو (أل) التي لا تتفق في الدخول على ياء النداء؛ وذلك لأن البدل على نية تكرار العامل، فلا يجوز أن نقول: **يا الحارثُ**.

ومثل ذلك[52]: **يا أخوينا عبدَ شمسٍ ونوفلا أعيذكما باللهِ أنْ تُحدثا حربًا**

فعبد شمس ونوفل يتعين كونهما معطوفين عطف بيان على أخوينا، ويمتنع فيهما البدلية؛ لأنهما على تقدير البدليه يحلان محلّ أخوينا، فيكون التقدير:

(يا عبدَ شمس ونوفلا) بالنصب؛ وذلك لا يجوز لأن المنادى عطف عليه اسم مجرد من (أل) وجب أن يُعطى ما يستحقه لو كان منادى أي: **يا عبدُ شمس ونوفلُ**.

ومما يظهر به الفرق بين عطف البيان والبدل في اللفظ اسم الفاعل المعرف بـــ**(أل)** بالألف واللام المضاف إلى ما فيه الألف واللام إذا أتبع ما أضيف إليه اسمًا ليس فيه الألف واللام نحو قولك[53]:

هذا الضاربُ الرجلِ زيدٍ.

فإنه قد يجوز ذلك على عطف البيان، ولا يجوز على البدل؛ وذلك لأن البدل في نيّة أن يباشر العامل. فلو جعلته بدلاً للزم أن يكون على تقدير **هذا الضارب زيدٍ** ولا يجوز إضافة اسم الفاعل المعرف بـــ(أل) إلى ما ليس فيه الألف واللام. ومثل ذلك قول المرار الأسدي[54]:

أنا ابنُ التاركِ البكري بشرٍ عليه الطيرُ ترقبه وقوعًا

فإن الشاهد فيه: أنه أضاف التارك إلى البكري على حدّ **الضارب الرجلِ** تشبيهًا بالحسن الوجه، وخفض بشرًا عطف بيان على البكري، وأجراه عليه جري الصفة على الموصوف. هذا مذهب سيبويه (رحمه الله)، ولو كان بدلاً لم يجز **التارك بشرٍ**؛ لأن حكم البدل أن يقدر في موضع الأول. وقد أنكر أبو العباس محمد بن يزيد جواز الجر في بشر؛ عطف بيان كان أو بدلاً.

أمّا سيبويه فرواه مجرورًا، وقال: "سمعنا ممن يوثق به عن العرب، ولا سبيل إلى ردّ رواية الثقة". "والفراء يجوّز **الضاربُ زيدٍ**، فلا يتمّ معه الاستدلال بهذا البيت على أن الثاني عطف بيان لا بدل"[55].

ومن الشواهد التي عدّوها عطف بيان، ولم يجيزوها بدلاً: قولهم في **أفعل التفضيل** المضاف إلى عام مقسوم قسمين للمتبوع، والمتبوع عامًا أضيف إليه أفعل التفضيل، مثل[56]:

زيد أفضل الناسِ الرجال والنساء.

إذْ على البدلية يكون التقدير: زيد أفضل الرجال والنساء.

وهذا لا يسوغ. هذه مسألة ناقشها السيوطي، ولم يستسغها،أيضًا مع أننا لو قدرنا (زيد) أفضل الناس أي: الرجال والنساء؛ لأن الغرض منها التبيين، وليس طرح الأول والإحلال محلّه.

خلاصة: وبعد، فقد اتضح، بعد دراستنا التحليلية لأوجه الشبه والاختلاف في مسألة علاقة عطف البيان والبدل، أنّ الفوارق بسيطة يمكن تجاوزها وتيسيرها، لا تعسيرها في ضمّ الموضوعين تحت باب واحد، هو باب البدل، فيكون عطف البيان فرعًا من فروعه يؤديان وظيفة واحدة، أي عطف البيان والبدل المطابق، هي البيان والتوضيح.

المصادر والمراجع:

– ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان بن عمرو، كتاب الكافية في النحو – شرح رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي، دار الكتب العلمية – بيروت، ودار الباز للنشر والتوزيع، (د.ت).

– ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، شرح التصريح على التوضيح دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه.

– ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، مغني اللبيب، تحقيق: بركات يوسف هبود، دار الأرقم– بيروت ط1، 1999.

– ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، أوضح المسالك، تحقيق: د.اميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية/بيروت. ط1، 1997

– ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، شرح قطر الندى وبلّ الصدى تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية–صيدا. ط:3، 1998.

– ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله، شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي – بيروت، (د.ت).

– ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية– مصر، (د.ت).

– الإشبيلي، ابن عصفور، شرج جمل الزجاجي، تحقيق: صاحب أبو جناح وزارة الأوقاف/بغداد.

– الإشبيلي، ابن عصفور، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني – بغداد، ط:1، 1971.

– الأفغاني، سعيد، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، ط1، 1977 وشواهدها.

– الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار، الترقي دمشق، 1957.

– الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ط1، تحقيق: مصطفى النحاس، 1987

– حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف – القاهرة، ط4، (د–ت).

– الراجحي، عبده، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، بيروت 1988.

– الزركشي، الإمام بدر الدين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل، ط:2.

– سيبويه، أبو بشر عمرو بن قنبر، الكتاب كتاب سيبويه، طبعة بولاق، مكتبة المثنى– بغداد. وطبعة أخرى: تحقيق عبد السلام هارون مكتبة الخانجي – القاهرة ودار الرفاعي، الرياض، 1982.

– السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرّم، دار البحوث العلمية، الكويت، 1979

– الشايب، فوزي، (التوابع، مقاربة لسانية)، مجلة مؤتة للأبحاث والدراسات مجلد12، عدد1، تشرين 1997.

– صفا، فيصل إبراهيم، (عطف البيان والبدل: باب واحد أم بابان؟)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 49.

– المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب الحديث.

– مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة 1937.

الهوامش:

1- الشايب، فوزي، (التوابع، مقاربة لسانية)، مجلة مؤتة للأبحاث والدراسات، مجلد12، عدد1 تشرين 1997، ص:323

2- الشايب، فوزي، (التوابع، مقاربة لسانية)، ص: 323

3- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار، الترقي دمشق، 1957. ص 297

4- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرّم، دار البحوث العلمية، الكويت، 1979، ج190/5، ارتشاف الضرب 605/2

5- ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية- مصر (د.ت)، 71/1

6- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، 130/2، ابن هشام، قطر الندى وبل الصدى، 331

7- السيوطي، همع الهوامع، 190/5

8- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار، الترقي دمشق، 1957، ص:296

9- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب الحديث، 209/4

10- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، 211/4

11- ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان بن عمرو، كتاب الكافية في النحو – شرح رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي، دار الكتب العلمية – بيروت، ودار الباز للنشر والتوزيع، (د.ت). 337/1

12- سيبويه، أبو بشر عمرو بن قنبر، الكتاب كتاب سيبويه، طبعة بولاق، مكتبة المثنى- بغداد 304/1

13- سيبويه، الكتاب 305/1

14- سيبويه، الكتاب 306,308/1

15- الإشبيلي، ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، تحقيق: صاحب أبو جناح، وزارة الأوقاف/بغداد، 192/1، والمقرب 248/1

16- الإشبيلي، ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي 295/1

17- مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة 1937، ص114-128
الشايب، فوزي، (التوابع، مقاربة لسانية)، مجلة مؤتة للأبحاث والدراسات، مجلد12، عدد1 تشرين 1997.
18- مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، ص 124.
19- الشايب، فوزي، (التوابع، مقاربة لسانية)، ص 324
20- صفا، فيصل إبراهيم، (عطف البيان والبدل: باب واحد أم بابان؟)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 49.
21- الراجحي، عبده، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، بيروت 1988، ص 393
22- الأفغاني، سعيد، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، ط1، 1977 وشواهدها، ص:372
23- السيوطي، همع الهوامع، 193/5
24- حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف – القاهرة، ط4، (د-ت)، ج 543/3
25- حسن، عباس، النحو الوافي، 543/3
26- الشايب، فوزي، (التوابع، مقاربة لسانية)، ص 335
27- ابن يعيش، شرح المفصل 71/1
28- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله، شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي – بيروت، (د.ت)،218/2، وكذلك ابن هشام، شرح التصريح 131/2
29- الزركشي، الإمام بدر الدين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل، ط:2، ص 463.
30- ابن يعيش، شرح المفصل 71.72/1
31- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن، أسرار العربية: 296
32- سيبويه، الكتاب 307/1
33- سيبويه، الكتاب 307/1
34- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، شرح قطر الندى وبلّ الصدى، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية-صيدا. ط:3، 1998، 331
35- الإشبيلي، ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي 294/1
36- السيوطي، همع الهوامع 191/5
37- سيبويه، الكتاب 306/1

38- سيبويه، الكتاب 304/1، المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، 209/4، الإشبيلي ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي 296/1،
الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن، أسرار العربية: 297، ابن هشام، مغني اللبيب، 101/2 السيوطي، همع الهوامع، 190/5، ابن يعيش، شرح المفصل 72/1

39- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، 209/4

40- الإشبيلي، ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي 296/1

41- السيوطي، همع الهوامع، 191/5

42- السيوطي، همع الهوامع، 191/5

43- السيوطي، همع الهوامع، 191/5

44- ابن يعيش، شرح المفصل 72/1

45- هذه النقطة ساقطة من النسخة أصلا، وبهذا تكون ثلاثة.

46- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، مغني اللبيب، تحقيق: بركات يوسف هبود، دار الأرقم- بيروت ط1، 1999، 99/2، السيوطي، همع الهوامع 192/5

47- ابن الحاجب، كتاب الكافية في النحو – شرح رضي الدين الاستراباذي، 339/1

48- الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ط1، تحقيق: مصطفى النحاس 1987، 605/2

49- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، مغني اللبيب، 98/2

50- الزركشي، الإمام بدر الدين، البرهان في علوم القرآن 464/2

51- ابن الحاجب، كتاب الكافية في النحو، شرح رضي الدين الاستراباذي، 343/1

52- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين الأنصاري، شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، 132/2

53- الإشبيلي، ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي 295/1

54- ابن يعيش، شرح المفصل 73/1، السيوطي، همع الهوامع، 194/5، ابن هشام، شرح التصريح على التوضيح، 133/1

55- ابن الحاجب، كتاب الكافية في النحو – شرح رضي الدين الاستراباذي، 343/1، أوضع المسالك 469/1

56- السيوطي، همع الهوامع، 194/5

النحو القرآني بين الحقيقة والخيال

د. محمد بن حجر
جامعة يحي فارس بالمدية

1- التمهيد: ليس من الغلو في شيء إذا قلنا إن اعتماد النحاة على القرآن الكريم في استنباط أحكام اللغة العربية والتقعيد لها وكونه مصدرهم الأول هو من المعلوم بالضرورة عند الدارسين قديما وحديثا، ولم يحدث أن شكك أحد في ذلك إلا بعض الدارسين المعاصرين في النصف الثاني من القرن العشرين، ادعوا أن النحاة لم يعتمدوا في بناء قواعد النحو على القرآن وحده، وأنهم خالفوه في قواعد كثيرة حيث اعتمدوا على الشعر أكثر وهو لغة خاصة، وعلى لهجات العرب وهي يختلف بعضها عن بعض ولا يمكن توحيد قواعدها، ودعوا إلى إعادة النظر في النحو العربي كله، بالاقتصار في قواعده على القرآن وحده.

فمن يا ترى هؤلاء الدارسون ؟ وكيف وصل بهم الأمر إلى ذلك؟ وما أدلتهم عليه ؟ وهل دعواهم حقيقة جديرة بالنظر فيها والاهتمام بها ؟ أم هي مجرد خيال لا نصيب له من الحق في الواقع ؟ وهل صحيح ما زعموه من وجود نحو قرآني يكفي وحده لتقعيد اللغة ووضع أحكامها ؟ ولم كان الحق في نظرهم هكذا وليس كما فعل النحاة الأولون ؟

كل هذه الأسئلة تقتضي منا الإجابةُ عليها أن نعرف أولية هذه الدعوى: كيف بدأت ؟ ومن قال بها ؟ وما دافعه إليها ؟ وهل هي بريئة غير مغرضة ؟ حتى نخلص للكلمة الحاسمة في الموضوع، ويتبين لنا بجلاء ما إن كان النحو القرآني حقيقة أم خيالا ؟

2- فذلكة تاريخية: وأول من مهد لظهور فكرة النحو القرآني هو د. إبراهيم أنيس في كتابه (من أسرار اللغة) حين عاب على النحاة اعتمادهم في التقعيد النحوي على الشعر، بدعوى أن الشعر لغة خاصة، وكان يجب أن يخصوه بقواعد خاصة، فقال:

"وقد كانوا في حل من هذا لو أنهم اكتفوا بآيات القرآن الكريم وبما صح لديهم من رسائل وخطب للفصحاء من العرب وبكتب السيرة التي كانت بين أيديهم وأخيرا وليس آخرا بما سمعوه هم أنفسهم من فصحاء المتكلمين من العرب الذين كانوا يعيشون بين ظهرانيهم أو يفدون إلى مدنهم في تلك العصور التي سموها بعصور الاحتجاج". [1]

وزاد د. أنيس من حدة انتقاده للنحاة عندما اعتبر النحاة في صراع مع القراء وأنهم في مرحلة أولى هادنوهم، وفي مرحلة ثانية بدأ بعض النحاة يخطئونهم، وفي مرحلة ثالثة وأخيرة سيطر النحاة على القراء، وصاروا يتحكمون في قراءاتهم تصحيحا وتضعيفا.

وجاء د. تمام حسان وتجاوز ما قاله د. أنيس فقال في كتابه (اللغة بين المعيارية والوصفية) يدعو إلى الاقتصار على القرآن والحديث في وضع قواعد العربية: "وما كان أولى الدراسات اللغوية العربية أن يقتصر أخذها على القرآن والحديث، وأن تعتبر دراسة القواعد فيها دراسة لمرحلة معينة". [2]

ثم جاء بعدهما د. أحمد عبد الستار الجواري فأفرد الموضوع بكتاب عنوانه (نحو القرآن) دعا فيه بصريح العبارة إلى نحو يقتصر في قواعده على القرآن الكريم فقط، وذلك بعدما قرأ شرح ابن هشام على الألفية ومغني اللبيب له ورأى مدى اهتمامه بالقرآن، فقال: "وقد برزت من خلال ذلك ظواهر وحقائق تنبئ بتقصير النحاة عن استقصائها والوقوف عندها حين وضعوا قواعد النحو

مستنبطين إياها مما لا يرقى إلى المألوف الجيد بله الرفيع من الكلام، أو حين أعملوا القياس والاستنتاج الذي لا يقوم على أساس موضوعي". [3]

وبعد أن أفاض القول في كون القرآن الكريم: "تراكيبه وأساليبه هي الأصل الذي يستأهل أن تقوم عليه دراسة التراكيب العربية والأساليب العربية"[4] قال: "ولكن الذي كان ممن وضعوا النحو في أول الأمر غير ذلك، بل عكس ذلك من بعض الوجوه، فقد اشتطت بهم السبل، وعميت عليهم المسالك، فتنكبوا سبل القصد واعتمدوا في وضع قواعد النحو على ما بلغهم من كلام العرب شعره ورجزه ومثله، أو آثروا جانب المنطق، فتصوروا القاعدة قبل استقراء المادة اللغوية وركبوا مركب الشطط، فحاولوا أن يجعلوا للقواعد المجردة سلطانا على المروي المأثور، يحكمونها فيه، ويحسبون أن ذلك هو الصواب، وما هو إلا مجانبة الصواب.

ولقد بلغ بعضهم في هذا المجال مبلغ الإيغال والغلو فحكموا على مواضع من آي القرآن بخروجها على نحو العربية، وركنوا إلى التخريج والتأويل، حتى تنسجم تلك المواضع بأساليبها الرائعة وتراكيبها الدقيقة على ما افترضوا من القواعد ورسموا للنحو من حدود".[5]

وعلى هذا المنوال سار الدكتور جميل أحمد ظفر في كتابه (النحو القرآني قواعد وشواهد) حين قال في مقدمته: "ويعتمد هذا البحث على شواهد كتاب الله عز وجل في قضايا النحو المتشعبة ومسائله المتنوعة، بدلا من الاعتماد على النصوص الشعرية التي عول عليها واستند إليها كثير من النحاة، على الرغم مما اعترى نماذج غير قليلة من قصور وضعف: كتعدد الرواية في النص، أو جهل القائل، أو تعدد النسبة لأكثر من شاعر أو نحو ذلك".[6]

ثم جاء د. أحمد مكي الأنصاري فأربى على الجميع بكتابه (نظرية النحو القرآني) وادعى أنه صاحب الفكرة وأنه لم يسبقه إليها أحد، وهو يقصد بهذا التوسع

والتنظير الذي يزعمه، وإلا فقد ذكرنا من سبقه. وقد لا نعدو الحق مقدار قلامة إذا قلنا إن مبنى كتاب الأنصاري فيما ذهب إليه من محاولة التنظير لنحو قرآني هو على دعوى مفادها أن النحاة طعنوا في القراءات القرآنية، وأن ذلك بسبب وضعهم لقواعد النحو أولا ثم عرض القراءات عليها ثانيا، فعمل الأنصاري جاهدا على تصوير صراع بين النحاة والقراء.

واعتضد في دعواه بكلام للشيخ محمد عبد الخالق عضيمة مثل قوله: "ولو أراد دارس النحو أن يحتكم إلى أسلوب القرآن وقراءاته في كل ما يعرض له من قوانين النحو والصرف ما استطاع إلى ذلك سبيلا، ذلك لأن الشعر قد استبد بجهد النحاة فركنوا إليه وعولوا عليه، بل جاوز كثير منهم حده، فنسب اللحن إلى القراء الأئمة ورماهم بأنهم لا يدرون ما العربية". [7]

ومثل قوله عن سيبويه: "ولو قيس استشهاده بالقرآن باستشهاده بالشعر لوجدنا الشعر قد غلب عليه واستبد بجهده، فشواهده الشعرية كما ذكر أبو جعفر النحاس في شرحه للشواهد (1050) وهي في النسخة المطبوعة بمصر (1061) على حين استشهاده بالقرآن لم يتجاوز (373) وذلك كإحصاء الأستاذ النجدي في كتابه عن سيبويه". [8] وقوله: "وللنحويين قوانين كثيرة لم يحتكموا فيها لأسلوب القرآن، فمنعوا أساليب كثيرة جاء نظيرها في القرآن". [9]

فقال الأنصاري: "من كل ما سبق ترى أن الفكرة العامة واحدة متحدة بيني وبين الشيخ عضيمة، وهي عدم الارتياح إلى مواقف بعض النحاة من القراءات، وهو عالم جليل من طبقة المحافظين، فلا يتهم في دين أو خلق، كما أنه متخصص مثلي في الدراسات النحوية، فلا توجه إليه تهمة التعصب ضد النحو والنحويين، ولهذا أسهبت في الاقتباس من كلامه". [10]

ويبالغ الأنصاري فيزعم قائلا: "وأول من نادى بهذه النظرية – فيما أعلم – هو أبو زكريا الفراء (ت207 هـ)، وكان لزاما عليه أن يدافع عن كتاب الله في زمن

كثرت فيه النحل والفتن والأهواء. . . واشتدت فيه العصبية. . . واشتطت في طعنها على القرآن الكريم إلى درجة خرجت فيها عن حدود المعقول".[11]

ويبالغ أيضا فيزعم أن النحاة كانوا يتعمدون مخالفة القرآن بإهمال القراءات أو الطعن فيها وذلك قوله: "كما أطمئن زملاءنا المتخصصين في النحو بالذات. . . أولئك الذين تعاطفوا بحسن نية مع بعض النحويين الطاعنين في القرآن الكريم، ونسوا أنهم بهذا الصنيع يفرطون في كتاب الله. . . ويقفون في الجانب الذي يطعن في الصميم ويعتزون بالنحو والنحويين أكثر من اعتزازهم بالقرآن". [12]

وهو يرى أن الواجب الوقوف مع القرآن بقراءاته لا مع النحويين الذين خالفوه وطعنوا فيه، "لأن القرآن – كما قال– من عند الله، والنحو من صنع البشر، وفرق كبير بين كلام الخالق وكلام المخلوق".[13] "كما كان لزاما على كل مسلم صادق الإيمان غيور على كتاب الله أن يرفض الطعن في القرآن الكريم متمثلا في قراءاته المحكمة". [14]

ومن فرط غلو الأنصاري فيما توهمه من معركة بين النحاة والقراء أنه قال مرة عن النحاة جميعا أنهم: "يؤلفون فريقا يقابله فريق القراء في جانب آخر"، [15] وناقض نفسه فقال: عنهم إنهم فريقان: "فريق سلم بكل ما جاء في القرآن الكريم بقراءاته المتعددة المتواترة وغير المتواترة. . . كما أن بعضهم سلم كذلك بالقراءات الشاذة واعتمدها في الاستشهاد ودافع عنها بالاحتجاج لها وتوثيقها من لغات العرب الفصحاء، وفريق آخر عارض بعض القراءات على اختلاف درجاتها، ولم يفرق بين المتواترة والآحادية أو الشاذة من باب أولى، لأن المبدأ عنده هو الدفاع عن القاعدة النحوية حين تصطدم بقراءة من القراءات أيا كانت هذه القراءة". [16]

والعجيب في أمر الأنصاري أنه بعدما ادعى السبق إلى نظرية النحو القرآني قال: "أبادر فأقول: إنني لست أول من دعا إلى هذه النظرية، فقد سبقني إليها علماء

أجلاء منذ مئات السنين، فهي قديمة قدم المدافعين عن كتاب الله ضد الطاعنين في القرآن الكريم متمثلا في قراءاته المتواترة الموثوق بها كل الثقة". [17] وذكر من هؤلاء العلماء: الفراء وابن تيمية والفخر الرازي وأبا حيان وأبا عمرو الداني وابن حزم والقشيري والحريري وابن المنير والدماميني وابن الجزري والسيوطي وغيرهم من العلماء في غابر الزمان". [18]

وللدكتور أحمد مكي الأنصاري كتاب بعنوان (الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين)[19] صدر منه جزء في الرد على طعون النحويين فقط، وكأنهم في نظره أخطر على القرآن من المستشرقين، ولم يذكر في كتابه هذا إلا بضع آيات تكلم فيها بعض النحويين ورد عليهم آخرون، مما يفيد أن دعوى الأنصاري أكبر بكثير مما يعتقد ويزعم.

3- أدلة الداعين إلى نحو قرآني: والذي نخلص إليه من كل ما تقدم أن عمدة هؤلاء الدارسين فيما ادعوه على النحاة من نقص الاعتماد على القرآن أو عدم إفراده بالاعتماد هو ثلاثة أمور يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولا: – ما زعمه د. إبراهيم أنيس من خطأ النحاة في إدراجهم للشعر في مدونة اللغة العربية المستقرأة، وهو أمر وافقه عليه كثير من الدارسين المعاصرين وحجتهم في ذلك أن الشعر لغة خاصة، لا يمكن أن تجمعه والنثر قواعد واحدة وزعموا مع ذلك أن النحاة غلبوا شواهد الشعر على شواهد النثر التي منها القرآن ومنه قول الشيخ عضيمة: أن شواهد سيبويه في الكتاب من الشعر أكثر من شواهده القرآنية، وهذا كالذي زعمه بعضهم من أن النحاة خلطوا في استقرائهم وتقعيدهم بين لهجات العرب، وبعضها مختلف عن بعض، أي لا يمكن أن تجمع بينها قواعد موحدة.

ثانيا: – ما ثبت عن بعض النحويين من الطعن في بعض القراءات، مما أدى إلى القول بأن النحاة وضعوا القواعد النحوية ثم صاروا يعرضون عليها القراءات فما وافقها صححوه وما خالفها ردوه ولو كانت القراءة سبعية، وهو الأمر الذي ألهب حماس الجواري والأنصاري على الخصوص حتى زعم أن النحاة كانوا في معركة دائمة وصراع طويل مع القراء، وأن ذلك هو سبب دعوته للدفاع عن القرآن ضد هؤلاء النحويين الطغاة كما سماهم. [20]

ثالثا: – ما قال به الدكتور الجواري من أن النحاة اصطنعوا لدراسة اللغة ووضع قواعدها منهج المناطقة، فأداهم هذا إلى التعليل والتفلسف في ظواهرها وأنهم لم يفطنوا إلى أن اللغة لها منطقها الخاص، وهو أمر أيضا شاع وذاع في دراسة بعض الدارسين المعاصرين والمؤلفين على الخصوص في أصول النحو وأكثر من ذلك زعم من قال إن النحاة وضعوا القواعد أي من غير استقراء وفرضوها على العربية أو على أقل تقدير قدموها على النصوص عند التعارض ولو كانت قرآنا أو قراءات.

4- مناقشة أدلة الداعين إلى نحو قرآني:

أ-الاعتماد على الشعر: أما دعوى أن النحاة اعتمدوا في قواعدهم على الشعر أكثر من اعتمادهم على القرآن، فقد رددها كثير من الدارسين المعاصرين سوى من ذكرناهم منهم صاحب جعفر أبو جناح[21] ود. محمد عيد[22] وحجتهم كما سبق أن قلنا أن شواهد سيبويه الشعرية أكثر من شواهده القرآنية، وهي حجة داحضة لأسباب كثيرة منها[23]:

أولا: – إن نسبة شواهد الكتاب الشعرية بالقياس إلى ديوان العرب نسبة ضئيلة جدا إذا ما قورنت بنسبة شواهده القرآنية إلى آيات القرآن الكريم والتي لا تتجاوز 6636 آية، فشواهد الكتاب الشعرية التي قيل إنها ألف وخمسون بيتا ليست شـــيئا

أمام الكم الهائل من شعر شعراء العرب الفصحاء، الذين جمع دواوينهم ورواها العلماء الموثوق بهم، أمثال الأصمعي والضبي وابن سكرة وغيرهم.

ثانيا: – إن القرآن الكريم كما قال أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح مدونة مغلقة، في حين كان كلام العرب الفصحاء في عهد سيبويه لا يزال مدونة مفتوحة وبالضرورة يكون عدد الشواهد اللغوية من كلام العرب ومنه الشعر أكثر من شواهدها من القرآن، وهذا أمر طبيعي مرده الواقع لا تحيف النحاة ولا تفريط سيبويه. [24]

ثالثا: – إن القرآن احتوى على أكثر الكلام المطرد الذي اعتاد سيبويه ألا يستشهد عليه إلا بأمثلة من صنعه، وإنما كان يستكثر من الشواهد على ما خالف المطرد أو كان شاذا، وذلك في شعر العرب وكلامهم كثير جدا، وفي هذا يقول الدكتور محمد الحباس:

"يرجع أحد الدارسين المحدثين قلة استشهاد النحاة بالقراءات القرآنية إلى عدم ثقتهم في الرواة، وقد كانوا جلهم غير فصحاء، ولكننا نرى أن ذلك يرجع لسبب آخر، وهو أن لغة القرآن الكريم كانت في غالبيتها مطردة تصلح لأن تكون أساسا للنحو، بخلاف الشعر وكلام العرب، ففيه الكثير مما يخالف الشائع، فجاء به النحاة للاستشهاد على صحة تلك المخالفات، ومع ذلك ففي القرآن شواهد عديدة منها قوله تعالى : (إِنَّ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ)، وكذلك في الكثير من القراءات القرآنية، كقراءة (معائش) بالهمز وغيرها". [25]

رابعا: – إن القرآن الكريم ما دام مدونة مغلقة فهو نص محدود، وما دام معجزا فهو بليغ، لذا فهو لن يستعمل إلا الأساليب الراقية، وبالتالي فهو لن يستوعب كل أساليب العرب التي منها البليغ ومنها دون ذلك، وفي هذا أيضا قال الدكتور محمد الحباس تبعا لما سبق:

"وهناك سبب آخر، وهو أن القرآن لم يستوعب كل كلام العرب، بخلاف ما كان يرويه الرواة من أفواه العرب، حيث كان يشمل كل كلام العرب، واختلافاتهم اللغوية القبلية وغيرها". [26] ومن ذلك مثلا أن القرآن لم يستعمل من أحرف النداء في الجمل الندائية إلا الحرف (يا)، ولكن في كلام العرب شعرا ونثرا ورد النداء بالهمزة وآ وأي وهيا.

خامسا: – إن سيبويه كثيرا ما يذكر آية أو أكثر ثم يقول"وهذا في القرآن كثير"[27]، لأنه في معرض التمثيل لا الإحصاء، وهو بقوله ذلك يحيل قارئه وبخاصة في عهده على القرآن الذي كان محفوظا لكل طلبة العلم فضلا عن العلماء، "ولا يعسر على من ينظر في كتاب سيبويه الاهتداء إلى مواطن الآيات المشابهة لما يذكره إذا أراد المزيد منها. . . وليس الأمر كذلك في الشعر، إذ لو ذكر نماذج قليلة منها وأشار إلى الباقي لما اهتدى الناس إليه". [28]

سادسا: قال الدكتور محمد خير الحلواني: "قد تؤدي النظرة الأولى في تراث النحو العربي إلى أن لغة الشعر طغت على لغة القرآن النثرية، لأنها ستقع على خمسين وألف من شواهد الشعر في كتاب سيبويه مثلا، وعلى أقل من نصف هذا العدد من آي القرآن الكريم. لكن النظرة المتمهلة المتأملة تجد أن سيبويه كان يعول على كلام العرب المحكي – وهو نثر – أكثر مما يعول على الشعر، فإذا اجتمع ما جاء من شواهد القرآن، وما ورد من كلام العرب، أربت الشواهد النثرية في (الكتاب) على شواهد الشعر". قال: "ومثل سيبويه الكسائي والفراء والأخفش". [29]

سابعا: وكيف لا يكون الأمر كذلك والنحاة مجمعون على أن النثر مما يتحصل به القانون دون الشعر، [30]وأن الشعر وحده لا يعتد به في تقعيد القواعد إلا إذا وافقه نثر شهير، وإلا لم يتجاوز به محله من الضرورة، ولذلك قال الشاطبي معترضا على ابن مالك في ورود (سوى) غير ظرف: "وأما اعتماده على الشعر مجردا من

نثر شهير يضاف إليه، أو يوافق لغة مستعملة يحمل ما في الشعر عليهـــا، فلـــيس بمعتمد عند أهل التحقيق، لأن الشعر محل الضرورات". [31]

وقال أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح بعد استقراء ما في الكتاب: "وقد أحصينا في الكتاب أربعمائة وستة عشر شاهدا، سمعت هي بعينها من الكلام المنثور، أمـــا الكلام الممثل بأمثلة (قياسية) فيبلغ عدده في الكتاب أربعة آلاف وتسعمائة وخمسة عشر مثالا، ويمكن أن نميز فيه بين ما هو مثال تركيبي، وبين ما سمع من الكلام المنثور هو بعينه مثل الشعر، باستعمال النحاة منذ أقدم الأزمنة لرموز تقوم بـــدور المتغيرات.

وذلك فيما يخص الأسماء، مثل: زيد، وعمرو، وعبد الله، وخالد، وبشر ورجل، وامرأة، وأبو وأم، وقوم، وأمير، وغير ذلك. ومن الأفعال مثل: ضرب وانطلق، ورأى، واشترى، وأكرم، وصام، وغير ذلك.

ومن الصفات والظروف: حسن الوجه، ومشتقات(ضرب)، وخير، وأحسن واليوم، وأمس، وغير ذلك. وعدد هذه الرموز محصور ومعروف، وكل مثال يرفقه غالبا تقدير يخص كثرة استعمال العرب له واتساع استعمالهم". [32]

وخلاصة الكلام: "أن الكتاب اشتمل على 569 باب حوت 720 فصل، استشهد سيبويه بالقرآن في 189 باب منها، وغالبا يذكر أكثر من آية في الباب الواحد، بل في المسألة الواحدة. . . واقتصر على الاستشهاد بالقرآن وحده فـــي 138 مســـألة دون ذكر الشعر، وبدأ بالقرآن مباشرة بعد عنوان الباب دون ذكر الأمثلة فـــي 42 بابا، وبدأ بالقرآن قبل الشعر في 35 بابا، وبدأ بالشعر قبل القرآن في 16 بابا فقط وهذه من الأساليب التي لا وجود لها في القرآن، ومـــن المعلـــوم أن القـــرآن لـــم يستوعب جميع صور النطق الصحيح عند العرب". [33]

هذا ولا ننسى أن نقول إن من أراد استبعاد الشعر من الاعتماد في التقعيد بحجة أن أسلوبه خاص –كإبراهيم أنيس– قد تغافل عن أن القرآن أيضا أسلوب خاص

وهكذا الحديث النبوي، وخطب البلغاء ورسائلهم، فلو استبعدنا الشعر لأن أسلوبه خاص وجب استبعاد القرآن والحديث وكلام البلغاء لأنها مثله في ذلك، ولن يبقى لنا ما نعتمد عليه. [34]

ب – طعن النحاة في القراءات: وأما دعوى طعن النحاة في القراءات التي اتخذ منها د. أحمد مكي الأنصاري حجة لنظريته في النحو القرآني، وزعم أن علماء أجلاء سبقوه إلى ذلك، فهي لعمري حجة أوهى من بيت العنكبوت، لأن الذين ثبت عنهم ذلك قلة قليلة من النحاة، ولأن القراءات المتواترة التي ثبت طعنهم فيها هي أيضا قليلة جدا، لم يذكر منها الأنصاري في كتابه (الدفاع عن القرآن) إلا سبع قراءات، [35] ولأن نحاة آخرين أكثر منهم قد دافعوا عن هذه القراءات، وبينوا وجه صحتها وموافقتها لقواعد العربية.

هذا من جهة ومن جهة ثانية فإن أكثر الطاعنين في بعض القراءات إن لم نقل كلهم كانوا نحاة وقراء في نفس الوقت، ولعل أولهم هو أبو عمرو بن العلاء الذي عاب قراءة ابن مروان {هَؤُلاَءِ بَنَاتِي هُنَّ أَطْهَرَ لَكُمْ}[36] بنصب أطهر على أنه حال ففي الكتاب:

"وأما أهل المدينة فينزلون (هو) هاهنا بمنزلته بين المعرفتين، ويجعلونها فصلا في هذا الموضع، فزعم يونس أن أبا عمرو رآه لحنا وقال: احتبى ابن مروان في ذه في اللحن، يقول: لحن، وهو رجل من أهل المدينة، كما تقول: اشتمل بالخطأ وذلك أنه قرأ (هَؤُلاَءِ بَنَاتِي هُنَّ أَطْهَرَ لَكُمْ)[37] فنصب".[38]

والعلماء الذين ذكرهم الأنصاري مدعيا أنهم على هواه لم يَدْعُ أحد منهم إلى نحو قرآني، ولا خطر على قلبه، وهم فيما نقل عنهم ضروب:

"فمنهم كأبي عمرو الداني وابن الجزري وابن تيمية من يريد بيان منهج القراء وكيفية التعامل بالقراءة القرآنية".[39] فقد قال الداني: "وأئمة القراءة لا تعمل في

شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأقيس في العربية، بل على الأثبت في الأثر، والأصح في النقل، والرواية إذا ثبتت لا يردها قياس عربية ولا فشو لغة، لأن القراءة سنة متبعة، يلزم قبولها والمصير إليها". [40]

وقال ابن الجزري: "أنى يسعهم إنكار قراءة تواترت أو استفاضت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا نُوَيْسٌ لا اعتبار لهم، ليس لهم معرفة بالقراءات ولا بالآثار، جمدوا على ما علموا من القياسات، وظنوا أنهم أحاطوا بجميع لغات العرب، أفصحها وفصيحها".[41] وقال ابن تيمية: "ولم ينكر أحد من العلماء قراءة العشرة، ولكن من لم يكن عالما بها أو لم تثبت عنده . . . فليس له أن يقرأ بما لا يعلمه، فإن القراءة كما قال زيد بن ثابت سنة، يأخذها الآخر عن الأول". [42]

"ومنهم من يدافع عن بعض القراءات القرآنية التي طعن فيها بعض النحاة دون أن يفكر بهدم قواعد النحو أو تنحيتها أو إقامة بديل عنها، لأنه يعلم أن هذه القواعد قامت على القرآن وكلام العرب، ومن هؤلاء أبو حيان والدماميني والسيوطي والفخر الرازي. فقد قال أبو حيان في رده على المازني الذي خطأ قراءة (معائش) بالهمزة وهي قراءة تنسب لنافع: "ولسنا متعبدين بأقوال نحاة البصرة. . . ولا مبالاة بمخالفة نحاة البصرة في مثل هذا".[43]

وقال السيوطي: "فكل ما ورد أنه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء كان متواترا أم آحادا أم شاذا، وقد أطبق الناس على الاحتجاج بالقراءات الشاذة في العربية إذا لم تخالف قياسا معروفا، بل ولو خالفته يحتج بها في مثل ذلك الحرف بعينه، وإن لم يجز القياس عليه". [44]

وقال الفخر الرازي: "إذا جوزنا اللغة بشعر مجهول منقول عن ناقل مجهول فلأن يجوز إثباتها بالقرآن العظيم كان ذلك أولى".[45] وهذا لا ينطبق على سيبويه بتاتا، لأن شواهده الشعرية وإن كان لم يسم قائليها فقد كانت معروفة عند علماء جيله ومن قبلهم، وكانت قد جمعت في زمن الفصاحة العفوية، لأن الأهم أن يكون

القائل فصيحا سليقيا لا أن يكون اسمه زيدا أو عمرا.

وأما الفراء الذي زعم الأنصاري أنه أول من دعا إلى نظرية النحو القرآني فهو في الحق أول من طعن في قراءة سبعية فقد قال في قراءة حمزة {واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام}[46] بجر الأرحام عطفا على الضمير المجرور: "وفيه قبح لأن العرب لا ترد مخفوضا على مخفوض وقد كني عنه"، [47]وقال عن قراءة ابن عامر لقوله تعالى {وَكَذَلِكَ زُيِّنَ لِكَثِيرٍ مِنَ المُشْرِكِينَ قَتْلُ أَوْلاَدَهُمْ شُرَكَائِهِمْ}[48] ببناء (زُيِّنَ) للمجهول والفصل بين المتضايفين (قتلُ) و(شركائِهم) بالمفعول به (أولادَهم): "وليس قول من قال إنما أراد مثل قول الشاعر:

فَزَجَجْتُهَا مُتَمَكِّنًا *** زَجَّ القَلُوصَ أَبِي مَزَادَةْ

بشيء، وهذا مما يقوله نحويو أهل الحجاز، ولم نجد مثله في العربية". [49]

وبعض هؤلاء العلماء الذين ذكرهم الأنصاري واعتضد بهم قالوا: "كلاما عاما يؤمن به المسلمون جميعا كابن خالويه الذي يقول: "قد أجمع الناس جميعا أن اللغة إذا وردت في القرآن فهي أفصح مما في غير القرآن"، وهذه حجة على الباحث لا له، وكذلك ما قاله الشيخ محمد رشيد رضا من أن القرآن فوق النحو والمذاهب كلها.

نعم إن القرآن فوق كل شيء، ولكن عند تقعيد قواعد العربية فلا بد من النظر إلى القرآن الكريم وإلى كلام العرب، لأن الغاية إقامة نحو عربي للسان العربي ولا يجوز الاقتصار على القرآن وحده، لأنه لا يشمل جميع الظواهر اللغوية وحسبي أن أقول إن (يا) وحدها من بين أدوات النداء وردت في القرآن، فهل يصح القول إن أداة النداء الوحيدة هي (يا) بحجة ورودها فقط في القرآن ؟". [50]

هذا وكل ما في المسألة أن بعض النحاة – وقد يكونون في نفس الوقت قراء– تكلموا في بعض القراءات من وجهة نظر لغوية بحتة في الغالب، لا من حيث السند، لأسباب أهمها أنها خالفت المطرد من لغات العرب، ولكن في نفس الوقت

وجد من النحاة من خالفهم ورد عليهم وصوب القراءة بها، [51]إما بإظهار شواهدها من كلام العرب شعرا أو نثرا، وإما بتخريجها تخريجا نحويا سائغا، وبخاصة ونحن نعلم أن النحاة بينهم خلافات منهجية كتلك التي بين البصريين والكوفيين فرب شيء لا يجيزه هؤلاء ويجيزه أولئك والعكس صحيح.

ولا أدل على هذا الذي نذكره مما فعله د. أحمد مكي الأنصاري، فإنه في كتابه (الدفاع عن القرآن) ذكر قراءة حمزة في قوله تعالى: {الذي تساءلون به والأرحامِ}[52] بعطف الظاهر على المضمر المجرور، فبعد أن ذكر أن بعض النحاة ضعفوها وخطأوها وحرموا القراءة بها وعلى رأسهم المبرد راح يذكر منهم من صححها وقال بموافقتها للعربية تخريجا أو رواية. [53]

والعجيب في الأمر أن الأنصاري اعتمد في ذلك الطعن على ما ذكره ابن يعيش في المفصل[54] ونقل بعد صفحات دفاع ابن يعيش عن القراءة، فإذا كان ابن يعيش نقل طعن المبرد وهو نحوي، فإن ابن يعيش أيضا نحوي، وإذا كان من صراع بين طائفتين فهو بين النحويين أنفسهم وليس بين القراء والنحويين.

ومن هؤلاء النحويين الذين دافعوا عن قراءة حمزة أبو حيان الذي ذكر في جواز عطف المظهر على المضمر المجرور ثلاثة مذاهب منها الجواز مطلقا وهو مذهب الكوفيين وبعض البصريين قال: "بل الصحيح مذهب الكوفيين في ذلك وأنه يجوز. وقد أطلنا الاحتجاج في ذلك عند قوله تعالى: {وكفرٌ به والمسجدِ الحرامِ}[55] وذكرنا ثبوت ذلك في لسان العرب نثرها ونظمها". [56]

وذكر الأنصاري قراءة حمزة أيضا لقوله تعالى: {ما أنا بمصرخكم وما أنتم بمصرخيِّ}[57] بكسر الياء من (مصرخي) وأن بعض النحاة تكلم فيها فضعفها وهول الأمر في هذا التضعيف، ثم راح يذكر من دافع عنها فإذا بهم نحاة أيضا مما يدل على أن جهاد الأنصاري في غير عدو، ونقل قول أبي حيان:

"وما ذهب إليه من ذكرنا من النحاة لا ينبغي أن يلتفت إليه. واقتفى آثارهم فيها الخلف، فلا يجوز أن يقال فيها: إنها خطأ، أو قبيحة، أو رديئة، وقد نقل جماعة من أهل اللغة أنها لغة، لكنه قل استعمالها. ونص قطرب على أنها لغة في بني يربوع. وقال القاسم بن معن وهو من رؤساء النحويين الكوفيين: هي صواب، وسأل حسين الجعفي أبا عمرو بن العلاء وذكر تلحين أهل النحو فقال: هي جائزة. وقال أيضا: لا تبالي إلى أسفل حركتها، أو إلى فوق. وعنه أنه قال: هي بالخفض حسنة. وعنه أيضا أنه قال: هي جائزة.

وليست عند الإعراب بذلك، ولا التفات إلى إنكار أبي حاتم على أبي عمرو تحسينها، فأبو عمرو إمام لغة، وإمام نحو، وإمام قراءة، وعربي صريح، وقد أجازها وحسنها، وقد رووا بيت النابغة:

عَلَيِّ لِعَمْرٍو نِعْمَةٌ بَعْدَ نِعْمَةٍ *** لِوَالِدِهِ لَيْسَتْ بِذَاتِ عَقَارِبِ

بخفض الياء من علي". [58]

وذكر الأنصاري قراءة ابن عامر لقوله تعالى: {وَكَذَلِكَ زُيِّنَ لِكَثِيرٍ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَتْلُ أَوْلَادَهُمْ شُرَكَائِهِمْ}[59] بالفصل بين المتضايفين وأن: "طائفة من النحاة الطغاة – سامحهم الله– وقفوا موقف المعارضة من هذه الآية الكريمة في أعلى قراءاتها وهي قراءة سبعية"، [60]منهم الفراء وأبو علي الفارسي وابن خالويه وأبو غانم النحوي، قال: "وليت الأمر وقف عند النحويين. . . إذن لقلنا إنهم يتعصبون لمذاهبهم وقواعدهم النحوية– والعصبية تعمي وتصم– ولكن الأمر جاوز كل حد وانتشرت العدوى بين المفسرين كذلك"،[61] فذكر منهم الطبري والزمخشري.

وفي معرض الرد عليهم لم يجد الأنصاري بدا من الاستعانة في ذلك بابن مالك النحوي حين قال: "وإنصافا للحق والحقيقة أقول: إن بعض النحاة وقف إلى جانب القراءات وعدل من قواعده التي تصطدم بالقراءات، وقد أوضحت ذلك في مواطن كثيرة، وأشدت به أيما إشادة، ويعنيني في هذا المقام أن أشيد بموقف ابن مالك ذلك

الإمام النحوي العظيم، الذي وقف إلى جانب هذه القضية بالذات. . . قضية الفصل بين المتضايفين . . . فأجازها بقوة، واحتج لها بالشعر والنثر جميعا، وجعل في قمة الاحتجاج على جواز هذه القضية قراءة ابن عامر حيث قال في كافيته الشافية:

وحجتي قراءة ابن عامرِ *** فكم لها من عاضد وناصرِ".[62]

وإذا كان الأمر كذلك، فأين إذن هو النحو القرآني، فإن الأمر لا يعدو أن يكون خلافا بين النحاة في جواز قراءة ما ؟

ولقد صدق د. محمد حسن عواد في رده على الجواري والأنصاري على الخصوص في أنهما اختارا لنفسيهما من أقوال النحاة ما خالفا به غيرهم، وأنهما بذلك لم يخرجا عن دائرتهم، قال الدكتور: "والذي أراه أن الباحث – أي: الأنصاري– إذا فر من البصريين وقع في قبضة الكوفيين، وهم جميعا نحاة اعتمدوا القرآن وكلام العرب، وليس ثمة شيء اسمه نحو قرآني أو نظرية النحو القرآني، إلا إذا أقام الباحث قواعد جديدة تباين كل ما أورده النحاة من قواعد وشرط هذه القواعد أن تنتزع من القرآن الكريم وقراءاته، أما أن ينادي الباحث بنظرية النحو القرآني وهي في مكوناتها اختيارات كوفية فضلا عن اختيارات البصريين فهذه تسمى نظرية النحو العربي لا نظرية النحو القرآني". [63]

وبعد: – فمهما اعترض بعض النحاة على قراءة ما فإنهم لم يفعلوا ذلك عن استهانة بالقرآن أو قراءاته وإنما عن اجتهاد، مثلهم مثل الذين ردوا عليهم، لأن النحاة كما سبق القول بعد أن مسحوا شبه جزيرة العرب زمن الفصاحة واستقرأوا نصوص اللغة العربية فيما سمعوه من القرآن وقراءاته التي بلغتهم وكلام العرب شعره ونثره شرعوا في استنباط قواعد النحو اعتمادا على هذا المسموع باعتماد المطرد منه والأكثر ورودا، إذ هو الذي يمثل قياس العربية ونظامها، وما خرج عن ذلك اعتبروه لغات تحفظ ولا يقاس عليها.

وهم في ذلك كله إنما قعدوا للسان العربي كله لا للغة القرآن وحدها، لأن القرآن نفسه إنما نزل بلغات العرب وعلى أساليبهم في الكلام، فنظرية النحو إذن هي نظرية النحو العربي أي نحو اللسان العربي بمختلف تنوعاته اللهجية والأسلوبية، ولم يدر بخلد واحد منهم أن التقعيد خاص بلغة القرآن حتى يقتصروا عليه، ولا أن هناك نظرية تسمى نظرية النحو القرآني.

وإذا حدث أن بعض النحاة رفضوا بعض القراءات الشاذة فلأنها في الغالب خارجة ليس فقط عن المطرد في لغة العرب وإنما أيضا عن متواتر القراءات القرآنية، فالنصب بـــ(أَنْ) مثلا من المطرد في لغة القرآن ولسان العرب، بحيث إذا جاءت قراءة بالرفع بها كالقراءة المنسوبة لمجاهد {لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةُ} وجب ردها أو تخريجها بما لا ينافي قاعدة النصب بـــ(أَنْ)، كما فعلوا مع قول الشاعر:

أنْ تقرآنِ على أسماء ويحكما *** مني السلامَ وأن لا تُبلغا أحدا

ولذلك قال أبو حيان وهو من المدافعين عن القراءات: "والذي يظهر أن إثبات النون في المضارع المذكور مع (أَنْ) مخصوص بضرورة الشعر، ولا يحفظ (أَنْ) غير ناصبة إلا في هذا الشعر، والقراءة المنسوبة إلى مجاهد، ومـــا سبيله هـــذا لا تبنى عليه قاعدة". [64]

ومثل ذلك قراءة أبي جعفر المنصور {أَلَمْ نَشْرَحَ لَكَ صَدْرَكَ} بنصب (نشرح) بـــ(لم)، فلا يعقل تبديل قاعدة النحاة في الجزم بـــ(لم) بأنها تنصب أيضا، لأن قاعدتهم مبنية على المطرد في لغات العرب ولغة القرآن أيضا، فما على النحوي إلا ردها أو إيجاد تخريج لها، وهو ما نقله أبو حيان عن ابن عطية والزمخشري وأردف قائلا: "ولهذه القراءة تخريج أحسن من هذا كله، وهو أنه لغة لبعض العرب حكاها اللحياني في نوادره، وهي الجزم بـــ(لنْ) والنصب بـــ(لم) عكس المعروف عند الناس". [65]

وإذا حدث أن خطَّأ بعض النحاة قراءة سبعية ففي الغالب يكون ذلك لنقص استقرائه هو وعدم إحاطته، لأنه كما قال أحمد بن فارس: "قال بعض الفقهاء (كلام العرب لا يحيط به إلا نبي)، وهذا كلام حري أن يكون صحيحا، وما بلغنا أن أحدا ممن مضى ادعى حفظ اللغة كلها". [66] وابن فارس يقصد ببعض الفقهاء الإمام الشافعي، لأنه القائل: "ولسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها ألفاظا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي، ولكنه لا يذهب منه شيء على عامتها حتى لا يكون موجودًا فيها مَن يعرفه. "[67].

ج- منهج النحاة في التقعيد: ودعوى أن النحاة استعملوا في دراسة اللغة العربية المنطق اليوناني، فأداهم ذلك إلى إهمال منطقها، والتفلسف في عللها، وأنهم وضعوا القواعد ثم حكموها في النصوص ولو كانت قرآنية، فهو قول من لم يعرف منهج النحاة، ولا تصوره التصور الصحيح الواضح، وهو حال كثير من الدارسين الوصفيين الذين تأثروا بالدراسات الغربية.

ولكي يتسنى لنا رؤية الموضوع بوضوح حتى لا نظلم هؤلاء الدارسين فيما ذهبوا إليه، لا بد أن نقدم بين يديه فذلكة في نشأة النحو وكيف تطور حتى صار على ما هو عليه في أعظم كتاب في النحو بل في العربية وهو كتاب سيبويه، الذي هو خلاصة ما توصل إليه عباقرة أفذاذ أولهم أبو الأسود الدئلي وآخرهم الخليل بن أحمد الفراهيدي فنقول:

لا شك أن النحو العربي كما هو معروف عند الخاص والعام بدأ نشوؤه يوم نقط أبو الأسود الدئلي المصحف الشريف نقط إعراب بغرض ضبطه وتسهيل قراءته على قارئيه حين بدأ اللحن يفشو جراء دخول الأعاجم في الدين الإسلامي واختلاط العرب بهم، فكان أن بدأ أمر النحو يتبلور كقواعد سهلة وبسيطة تفرق بين المرفوع والمنصوب والمجرور.

قال ابن سلام – عن أبي الأسود– وهو معاصر لسيبويه وزميله وقد عاش بعده طويلا: "كان أولَ من أسس العربية، وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها، أبو الأسود الدؤلي ... وإنما قال ذلك حين اضطرب كلام العرب فغلبت السليقية...فوضع باب الفاعل، والمفعول به، والمضاف، وحروف الرفع والنصب والجر والجزم". [68]

ونقط المصحف هذا الذي فعله أبو الأسود هو الذي أدى إلى بيان ما تمتاز به اللغة العربية من إعراب أي تغير أواخر الكلم باختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا، وهو ما تطور فيما بعد على يد الخليل خاصة وتلقفه سيبويه فأدار عليه الكتاب، وعرفه المتأخرون بنظرية العامل، ولذلك قال أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح:

"إن الواضعين للنحو من العرب قد انطلقوا من استقراء النص القرآني لاستنباط أصول العربية، وكان القصد الأول من ذلك هو أن يستطيع غير الفصيح أن يقرأه كما أنزل بدون تحريف، ولذلك وضعوا نظاما من النقط للدلالة على الحركات ولبيان الإعراب خاصة.

فالعمل المتواصل على نقط النص القرآني حتى نهايته هو الذي أداهم بالضرورة إلى التفطن إلى استمرار بعض العلاقات بين كل واحدة من هذه الحركات وبعض أحوال الكلمات، وهذا في الواقع هو اكتشاف لبعض الثوابت في الإعراب.

ولم يحصل هذا بإثبات الأصل النحوي أولا ثم النقط لبيانه في الكتابة، بل حصل على العكس من ذلك بالنقط دون أي تفكير في استخراج الأصول في الأول كما أثبتناه (أي في كتابه: منطق العرب في علوم اللسان)". [69]

وإذا كان بعض تلاميذ أبي الأسود – يحي بن يعمر ونصر بن عاصم– قد وضعوا بعد ذلك نقط الإعجام، فإن تلاميذ تلاميذه – وعلى رأسهم أبو عمرو بن العلاء – وسعوا دائرة بحثهم ودراستهم للغة القرآن لتشمل كلام العرب شعرا

ونثرا، اقتداء بسيدنا ابن عباس الذي كان يرجع في شرح ألفاظ القرآن وتفسير معانيه إلى شعر العرب كلما سئل، وكان يقول: "الشعر ديوان العرب". [70]

وهذا معناه أن علماءنا نزلوا إلى ميادين الفصاحة حيث العرب السليقيون فسمعوا منهم لغاتهم التي بها نزل القرآن الكريم فدونوها ودرسوها واستقرأوها واستنبطوا منها ثوابتها، مع حفظهم لتنوعاتها في تأدية بعض عناصرها، اعتقادا منهم أن اللسان العربي واحد، وأن ما سماه بعض المحدثين لهجات هو لغات أي كيفيات أدائية لا غير، وليس هناك لغة أدبية مشتركة بين لهجات كما زعم المستشرقون وتابعهم كثير من المعاصرين.

وقد فند هذه الأكذوبة الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في الباب الثاني من كتابه (السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة) تحت عنوان: "أسطورة (اللغة المشتركة الأدبية) بإزاء اللهجات العربية"، وبين بالأدلة القاطعة أن بنية اللسان في لغة القرآن وكلام العرب شعرا ونثرا واحدة، رغم التنوعات الأدائية التي لا تبلغ في أكثرها أن تكون لهجية.

هكذا إذن نشأ النحو العربي وهكذا تطور شيئا فشيئا بتسارع مذهل إلى أن صار على الصورة التي وجدت في كتاب سيبويه، وهو ما جعل المستشرقين وأتباعهم يزعمون أنه تأثر في نشأته بالنحو السرياني أو اليوناني أو المنطق الأرسطي والحق أن النحو العربي ككل العلوم الإسلامية نشأ وتطور في زمان قياسي معجز.

وما نخلص إليه من هذا التمهيد أن النحاة بدأوا التقعيد للعربية من القرآن ثم وسعوا عملهم ليشمل كل لغات العرب لأن اللسان واحد، مصداقا لقوله تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ}[71] وقوم رسول الله صلى الله عليه وسلم هم العرب الذين كان يتكلم بلسانهم، لقوله تعالى: {بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}[72] ، وأن منهجهم هو اتباع فصحاء العرب فيما اختاروه من أنماط كلامهم، ومن ثمة كانت أحكامهم تابعة لهم كثرة وقلة، واستحسانا واستقباحا، وهكذا.

والقياس الذي استعمله علماؤنا في تقعيد اللغة ليس هو القياس الأرسطي كما توهم بعض الدارسين المحدثين، بل هو حمل النظائر من لغة القرآن وكلام العرب شعرا ونثر بعضه على بعض، حتى إذا اطرد منه صنف جعلوه قاعدة لا يجوز الخروج عليها، وإذا شذ عنها شيء فحكمه بحسب قلته وكثرته، يحفظ ولا يقاس عليه، ولا يُخطَّأ مستعمِلُه فيما ورد فيه.

وفي هذا الذي قررناه يقول د. علي أبو المكارم في معنى القياس عند أوائل النحاة: "إنه يرتكز على مدى اطراد الظاهرة في النصوص اللغوية، مروية أو مسموعة، واعتبار ما يطرد من هذه الظواهر قواعد ينبغي الالتزام بها، وتقويم ما يشذ من نصوص اللغة عنها، ومن ثم فإنه يرفض الأخذ بالظواهر الشاذة، ويرد هذه الظواهر، كما يرفض الأخذ بالنصوص التي تحملها، مهما كان مصدر هذه النصوص". [73]

وينبغي أن ننبه على أمر هام، وهو أن المتحرين من علماء العربية الرواد لما قاموا بسماع اللغة وجمعها من أفواه الفصحاء مسحوا شبه جزيرة العرب كلها وليس كما زعم بعضهم أنهم ما أخذوا اللغة إلا عن ست قبائل أو سبعة، ولا أن شواهدهم في كتبهم هي كل ما سمعوه واستقرأوه.

وقد بين أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح أن شواهد النحاة التي في كتبهم ككتاب سيبويه هي عينة صغيرة جدا من المدونة التي جمعوها واستقرأوها، وأن ما ذكروه منها إنما ذكروه كنماذج على وجه الاستدلال، لا على أنها كل ما استقرأوا كما هو زعم أكثر المحدثين.

وقال الأستاذ في سعة المدونة وما قام به المتحرون: "فليس من قبيلة ولا قرية ولا إقليم من رقعة الفصاحة من عصر المهلهل إلى آخر القرن الرابع إلا وهي ممثلة تمثيلا وافيا في أغلبها، ولذلك فما يمكن أن نستخلصه من النظر الممعن في الشواهد الشعرية مثلا هو إمكانيـــة التثبت ممـــن أخذ منهـــم من القبائـــل- (فسيبويه وحده لجأ إلى

236 شاعرا يمثلون 26 قبيلة من مختلف الأقاليم)[74] وما ينطبق على الشعر ينطبق على النثر، لأن حجم الشواهد النثرية في كتاب سيبويه وغيره التمثيلية منها خاصة أكثر بكثير كما سنراه من الشواهد الشعرية، وهو شيء طبيعي، إذا أخذنا بالاعتبار العبارات التي رويت على صيغة واحدة، أي قياسية". [75]

وينتهي الأستاذ إلى الحقيقة التي طالما رددها بقوله: "فكيف يكون إذن استقراؤهم ناقصا، وقد مسحوا شبه الجزيرة مسحا كاملا (في رقعتها الفصيحة) لم ير له مثيل، فلا توجد قبيلة كما قلنا ولا إقليم ولا قرية إلا وقد جاء ذكرها وذكر كلام أهلها وما اختصت به من اللغات في هذا المسموع إلا القليل النادر". [76]

وأخيرا فإنه حري بنا أن نقول كما قال د. محمد حسن عواد إن دعاة النحو القرآني لم يفهموا منهج النحاة ولم يتصوروه جيدا، وهو كما شرحنا منهج يبني القواعد على المطرد من لغات العرب أو على الأقل على الأكثر الغالب، مثال ذلك أن استقراء القرآن بقراءاته وكلام العرب أداهم بوضع قاعدة أن لكل فعل فاعلا واحدا، ولم يخرج عن هذه القاعدة إلا قوله تعالى: {وَأَسَرُّوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا}[77] وقوله : {ثُمَّ عَمُوا وَصَمُّوا كَثِيرٌ مِنْهُمْ}[78] فقد ورد في الآيتين فاعلان للفعل، فالعقل والنقل يقتضيان طرد القاعدة لأن الاستقراء دل على أنها قياس مستمر، ويطلب للآيتين تخريج يتناسب ولغات العرب ومنطق اللسان.

قال الدكتور عواد: "إن النهج الذي نهجه النحاة صحيح، وهو إقامة القاعدة على الأفشى والأشيع من القرآن وكلام العرب، ويستبعد القليل، حتى تستقيم القاعدة ويؤول هذا القليل إذا كان ثمة سبيل للتأويل، ولا يعني هذا كله غضا من شأن القرآن ولا انتقاصا من مكانته ولا طعنا فيه كما توهم الباحث الكريم.

وأما إذا كانت القاعدة النحوية بحاجة إلى تعديل لأن ثمة نصوصا من القرآن وكلام العرب، فلا بأس من التعديل على أساس أن هذا التعديل يعضده الكلام الذي يحتج به من قرآن كريم وكلام للعرب، وليس على أساس نحو قرآني ومعركة

طاحنة بين النحاة والقراء". [79]

وأما أن النحاة فلسفوا النحو بما تكلفوه من تعليل للظواهر فهو مما اتهمهم به الوصفيون من الدارسين المحدثين المتأثرين بالبنوية السوسورية، بدعوى أن الدراسة العلمية للسان هي التي تكتفي بوصف الظواهر، وأن البحث عما وراء ذلك دراسة ميتافيزقية، وقد تجاوزت اللسانيات الحديثة هذا التصور بالنحو التوليدي التحويلي الذي جاء به تشومسكي، وتراجع الكثير من دارسينا عن وصفيتهم وأقروا أن الذي في نحونا من التعليل هو تعليل لغوي لا فلسفي ولا منطقي، وهذا في كتاب سيبويه على الخصوص.

ثم حتى ولو كان ما زعموه من التفلسف حقا فإن هذا لا علاقة له بنوع المادة التي درسها النحاة، ولذلك قال د. محمد حسن عواد في معرض رده على الجواري الذي زعم أن منهج النحاة كان المنطق الأرسطي: "إن الهجوم على المنهج هو هجوم على المنهج وكفى، لأن اعتماد المنهج المنطقي لا يعني طرح المادة القرآنية أو إغفالها أو إهمالها، وللباحث أن يختار المنهج الذي يلائمه في دراسة النحو العربي، غير أن المنهج شيء، وإطراح المادة القرآنية شيء آخر". [80]

5- الخاتمة: وخلاصة القول: أن النحاة الأوائل بعد أن استقرأوا النص القرآني، عملوا على استقراء لسان العرب بمختلف تنوعاته والتي منها القراءات لأنها انعكاس للغاتهم، فهداهم الاستقراء إلى مقاييس اللسان العربي المطردة التي نزل بها القرآن، وكان القرآن حجتهم الأولى بلا مثنوية، وقد حدث أن بعضهم اعترض على بعض القراءات ولكن تصدى له منهم من بيَّن خطأه ونقص اطلاعه على لغات العرب.

ولم ينكر من اعترض على بعض القراءات أنها حجة، ولم يدع من رد عليه أن هناك نحوا قرآنيا أو آخر مغايرا له، وإنما الخلاف في موافقتها للمطرد أو الأكثر

الغالب لا غير، وعليه فإن نظرية النحو القرآني خيال لا حقيقة له في الواقع ودعوى تم من ورائها الطعن في نظرية النحو العربي التي خدم بها النحاة اللسان العربي – الذي هو لسان القرآن – في صدق وإخلاص، وبجد واجتهاد، وقد وقع على هذا إجماع الأمة طوال قرون، ولن تجتمع هذه الأمة على خطأ.

الهوامش:

1- من أسرار اللغة – د.إبراهيم أنيس – مكتبة الأنجلو المصرية- ط3- 1966م. ص326

2- اللغة بين المعيارية والوصفية – د.تمام حسان – مكتبة الأنجلو المصرية – ط1- 1958م. ص78

3- نحو القرآن – أحمد عبد الستار الجواري – مطبعة المجمع العلمي العراقي- بغداد – 1394هـ – 1974م. ص3

4 – نحو القرآن. ص6

5 – نحو القرآن. ص7-8

6- النحو القرآني قواعد وشواهد – د. جميل أحمد ظفر- ط2- مكة المكرمة – 1418هـ – 1998م. ص1.

7- دراسات لأسلوب القرآن الكريم – محمد عبد الخالق عضيمة – ط1- دار الحديث – القاهرة -1425هـ – 2004م.9/1

8- نفس المرجع.13/1

9- نفس المرجع.13/1

10- نظرية النحو القرآني:ص22 نقلا عن (قراءة في كتاب: نظرية النحو القرآني) للدكتور محمد حسن عواد- المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية- المجلد السابع- العدد (1/أ) – 1433هـ – 2011م. ص144.

11 – نقلا عن قراءة في نظرية النحو القرآني. ص145

12 – نفس المرجع.

13 – نفس المرجع.

14 – نفس المرجع.

15 – نفس المرجع. ص145-146

16 – نفس المرجع. ص146

17 – نظرية النحو القرآني. ص19 وانظر ص37 وما بعدها، نقلا عن: قراءة في نظرية النحو القرآني. ص147

18 – نفس المرجع

19 – الدفاع عن القرآن ضد النحويين والمستشرقين – د.أحمد مكي الأنصاري– مطبوعات جامعة القاهرة بالخرطوم– القسم الأول– 1393هـ– 1973م.

20 – انظر: الدفاع عن القرآن. ص:هـ

21 – من أعلام البصرة، سيبويه، هوامش وملاحظات حول سيرته وكتابه: 106.نقلا عن كتاب: سيبويه في الدراسات النحوية الحديثة بالعراق ــ د.غادة غازي عبد الحميد ــ رسالة دكتوراه تحت إشراف الدكتورة خديجة عبد الرزاق الحديثي ــ جامعة بغداد ــ ربيع الأول 1424 هـ أيار 2003م ــ 111/3.

22 – الاستشهاد والاحتجاج باللغة: رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث ــ الدكتور محمد عيد ــ عالم الكتب ــ الطبعة الثالثة ــ 1988م ــ ص103.

23 – انظر في هذه الأسباب رسالتي للدكتوراه: الاستدلال في كتاب سيبويه: طبيعته وأنماطه– باب الأدلة النقلية– الفصل الثاني: سيبويه والقرآن– إشراف: أ.د. بن لعلام مخلوف – جامعة البليدة2– والتي تمت مناقشتها في:2014/01/20.

24 ــ انظر: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة– أ.د.عبد الرحمن الحاج صالح– منشورات المجمع الجزائري للغة العربية– موفم للنشر– الجزائر– 2007م. ص333.

25 ــ النحو العربي والعلوم الإسلامية:دراسة في المنهج ــ رسالة دكتوراه (في قرص مضغوط) ــ د.محمد الحباس ــ. جامعة الجزائر. ص246

26 ــ ن.م

27 ــ الكتاب– سيبويه– تحقيق: عبد السلام محمد هارون– عالم الكتب– ط3– 1403هـ – 1983م. 89/1. وانظر: 325/2 ، 162/3

28 ــ منهج سيبويه في الاستشهاد بالقرآن الكريم.ص234 ــ 235.

29 ــ أصول النحو العربي – د.محمد خير الحلواني – أفريقيا الشرق – المغرب – 2011م – ص76

30 ــ الإنصاف في مسائل الخلاف ــ الأنباري – تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ــ المكتبة العصرية ــ بيروت ــ لبنان ــ 1407هـ 1987م ــ 520/2

31 ــ المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية- أبو إسحاق إبراهيم الشاطبي- تحقيق: د.عبد الرحمن بن سليمان العثيمين- جامعة أم القرى – معهد البحوث العلمية – مكة المكرمة- ط1- 1428هـ – 2007م.450/2.

32 ــ السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة. ص330 ــ 331

33 ــ منهج سيبويه في الاستشهاد بالقرآن الكريم وتوجيه قراءاته ومآخذ بعض المحدثين عليه – د.سليمان يوسف خاطر- مكتبة الرشد – الرياض- المملكة العربية السعودية- ط 1- 1427هـ- ص235 ــ 236.

34 – انظر: قراءة في نظرية النحو القرآني.ص140

35 – الدفاع عن القرآن.ص1- 165

36 – سورة هود: 178

37 – سورة هود: 78

38 – الكتاب: 396/2 ــ 397

39 – قراءة في نظرية النحو القرآني. ص150

40 – جامع البيان في القراءات السبع المشهورة- أبو عمرو الداني- تحقيق:محمد صدوق الجزائري- دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان- ط1- 2005م. ص396

41 – منجد المقرئين ومرشد الطالبين- ابن الجزري- اعتنى به علي بن محمد العمران- دون تاريخ وطبعة. ص200

42 – مجموع الفتاوى – ابن تيمية – تحقيق:عبد الرحمن محمد قاسم- مجمع املك فهد لطباعة المصحف- المدينة النبوية- المملكة العربية السعودية- 1416هـ – 1995م. 393/13

43 – البحر المحيط – أبو حيان الأندلسي – تحقيق:صدقي محمد جميل- دار الفكر – بيروت – طبعة 1420هـ. 15/5

44 – الاقتراح في علم أصول النحو- جلال الدين السيوطي- تحقيق: د.أحمد قاسم قاسم- مطبعة السعادة – القاهرة- ط1- 1396هـ – 1976م. ص48

45 – التفسير الكبير: مفاتيح الغيب – فخر الدين الرازي – دار إحياء التراث العربي – بيروت-

ط3- 1420هـ. 401/9

46 - سورة النساء:1

47 - معاني القرآن - الفراء - تحقيق: إبراهيم شمس الدين - دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان - ط1- 1423هـ - 2002م. 177/1

48 - سورة الأنعام: 137

49 - نفس المرجع. 241/1-242

50 - قراءة في نظرية النحو القرآني. ص150.

51 - انظر على سبيل التمثيل:المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها لابن جني، ففيه توجيه للقراءات الزائدة على السبع وتخريج لها بما يفيد صحتها وموافقتها للسان العرب الذي أنزلت به.

52 - سورة النساء:1

53 - الدفاع عن القرآن:ص1-31.

54 - شرح المفصل - موفق الدين بن يعيش- عالم الكتب - بيروت - دون تاريخ أو طبعة. 78/3

55 - سورة البقرة: 217

56 - البحر المحيط: 499/3

57 - سورة إبراهيم: 22

58 - البحر المحيط: 429/6

59 - سورة الأنعام: 137

60 - الدفاع عن القرآن. ص104

61 - نفس المرجع. ص105

62 - نفس المرجع. ص106

63 - قراءة في نظرية النحو القرآني. ص153

64 - البحر المحيط. 499/2

65 - نفس المرجع. 500/10

66 - الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها- أحمد بن فارس - الناشر: محمد علي بيضون - ط1- 1418هـ - 1997م. ص24

67 – الرسالة – الإمام الشافعي – تحقيق: أحمد محمد شاكر – مكتبة دار التراث – القاهرة – ط2– 1399هـ – 1979م. ص42–44

68 – طبقات فحول الشعراء – محمد بن سلام الجمحي– تحقيق محمود محمد شاكر– دار المدني – جدة. ص11

69 – الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية– أ.د. عبد الرحمن الحاج صالح– طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية – وحدة رغاية – الجزائر – دوم تاريخ. ص7

70 – إيضاح الوقف والابتدا – أبو بكر بن الأنباري – تحقيق: محي الدين عبد الرحمن رمضان– مطبوعات مجمع اللغة العربية – دمشق– 1391هـ– 1971م. 100/1

71 – سورة إبراهيم: 4

72 – سورة الشعراء: 195

73 – أصول التفكير النحوي – د.علي أبو المكارم – دار غريب – القاهرة – مصر– ط1– 2006م. ص27

74 – ذكر ذلك الدكتور جمعة في كتابه: شواهد الشعر في كتاب سيبويه ص295. انظر: السماع اللغوي: ص336

75 – السماع اللغوي العلمي. ص323

76 – نفس المرجع.

77 – سورة الأنبياء: 3

78 – سورة المائدة: 71

79 – قراءة في نظرية النحو القرآني. ص152

80 – نفس المرجع. ص142

جهود المحدثين في إعادة تقسيم الكلم
محاولة إبراهيم أنيس أنموذجا

د. ســـهل لـــيلى
جامعة محمد خيضر– بسكرة

الملخص: لقد كان اطلاع الدارسين العرب المحدثين، على ما حقّقته اللسانيات في الغرب من قدرة على وصف اللغات البشرية، وتفسير قوانينها، الأثر الكبير في الاحتكام إلى تصوراتها في التصويب والنقد، فأرادوا أن يحققوا نهضة لغوية، قادرة على إعادة بعث الحياة في البحث اللغوي العربي عامة، والدرس النحوي خاصة. فعمدوا إلى إعادة النظر في قضايا نحوية تراثية عديدة منها موضوع البحث في أقسام الكلم. وسنتناول في هذه الدراسة جهود واحد من العرب المحدثين الذين طرحوا بصفة واضحة مبحث أقسام الكلم، وطعن في مطابقته لمعطيات العربية بسبب تأثره المفترض بمنطق (أرسطو).

مقدمة: يعدّ موضوع أقسام الكلم في اللغة العربية من الموضوعات التي تمثّل مدخلا مهما للدراسات الصرفية والنحوية على حدّ سواء، بل إنّ علم الصرف يقوم في أساسه على معطيات هذا الموضوع. فدراسة الأبنية في لغة ما من حيث أنواعها وأحوالها المختلفة، تعتمد بالدرجة الأولى على معرفة أقسام الكلام في تلك اللغة، وعلى معرفة الضوابط والمعايير التي يميّز بوساطتها كل قسم عن غيره. والكلم في اصطلاح النحويين هو ما يتألف منه الكلام، وقد استهلت به الكثير من مصنّفات النحو كما في الكتاب لـــ(سيبويه). فيعلل (السيرافي) سبب استعمال (سيبويه) مصطلح الكلم لا الكلمات بقوله: "ولم يقل الكلمات لأنها جمع من الكلم والكلم أخف منها في اللفظ فاكتفى بالأخف عن الأثقل."[1] واحترزنا بالقول أقسام

الكلم وليس أقسام الكلام، لأن عبارة (سيبويه) "الكلم اسم وفعل وحرف"[2]. تبين أقسام الكلم، لا أقسام الكلام المتمثلة في الخبر والاستخبار والطلب.

ولقد تأثر العرب باللسانيات الغربية وإعجابهم بما حقّقته من تطوّر معرفي إلى حدّ الانبهار ببعضهم. فقد عبّر (إبراهيم أنيس) عن هذا الموقف قائلا: "فلما كان العصر الحديث واتصلت ثقافتنا بثقافات أوروبا، ورأينا لعلماء اللغة فيها التجارب الصوتية التي يخيل للناظر إليها، أنها نوع من السحر، بل بدأ بعض أعضاء البعثات اللغوية يعنون بهذا الأثر، ويحاولون الانتفاع به في خدمة اللغة العربية."[3]

ولقد كان للدكتور (إبراهيم أنيس) الصدارة من بين المحدثين في إعادة تقسيم الكلم العربي وفق الأسس التي ارتضاها لهذا التقسيم الجديد، الذي لم يسلم هو الآخر من بعض الآراء النقدية التي وجهت له من قبل بعض اللغويين المحدثين. فذهب الدكتور (حسين ناصح الخالدي)، إلى نفي أي أثر يوناني في النحو العربي. وقال: "لو دقق الأستاذ (إبراهيم أنيس) مفاهيم الأسماء والأفعال والحروف في المنطق اليوناني، لوجد أنها تختلف تماما عما هو معروف في نحو العربية، وأن ما أورده المناطقة اليونان هو غير ما أراده نحاتنا من هذه التقسيمات."[4]

فلم يكن البحث التاريخي الإطار الوحيد الذي طرح فيه موضوع أقسام الكلم فقد طرح أيضا لذاته من قبل اللغويين العرب المحدثين، الذين نقدوا واقترحوا استبدال القسمة الثلاثية (اسم، فعل، حرف) بتبويبات أخرى بدت لهم أفضل منه.

كما يمكن لمتصفّح كتب النحو القديمة، أن يلاحظ مدى اهتمام النحاة العرب بموضوع القسمة الثلاثية، فقد تناولوه تحت عناوين مختلفة منه: الكلام وما يتألف منه[5]، أقسام الكلم[6]، والكلمة وأقسامها.[7] فقد آثر (سيبويه) استعمال مصطلح الكلم وانتقل هذا المصطلح بعده إلى الكلام عند النحاة، ومن ذلك ما وجد عند (المبرد وابن السراج والزجاجي)، ولكنّهم حافظوا على نفس المحمول الذي قصده (سيبويه) وهو الأقسام الثلاثة المعروفة.

فبعد أن قسّم النحاة الكلم إلى أقسامه الثلاثة، قسمة كادت تحظى بإجماعهم راحوا يفسّرون مواده ويوضّحون المقصود من ورائها، فكانوا في ذلك محط اختلاف وتباين، فأخذت تعريفاتهم سبلا متنوعة، فمنهم من اعتمد على التعريف بالحد، ومنهم من اعتمد التمثيل ومنهم من اعتمد العلامة أو الخصيصة كطريقة في التعريف، ومنهم من عرّف بالضد.

وتبدو القسمة الثلاثية عقلية، أغرت بعض النحاة فعمّموها، أمثال (المبرّد) حين ذكر أن الكلام كله اسم وفعل وحرف، جاء لمعنى الكلام –عربيا كان أو أعجميا– من هذه الثلاثة. إذ إنّ تصريح (المبرّد) بهذا الأصل العقلي، واعتباره القسمة الكلية، التي لا تخرج عنها أية لغة من اللغات، تعميم في غير محلّه، لأن اللغات تختلف في أنظمتها النحوية، ومسالكها الصوتية والصرفية.

كما بيّن الدكتور (محمود السعران) أنّ الدراسة اللغوية الحديثة، ترى أنّ هذا التقسيم لا يتصف بصفة العموم، وترى أنّ المرجع في تقسيم الكلمة هو اللغة موضوع الدرس، فقد لا يصدق على لغة ما يصدق على أخرى، أي أنّ تقسيم الكلمة ينبغي أن تحدّده طبيعة الاستعمال اللغوي في كل لغة، فلا يبدأ درس من اللغات بالبحث عما فيها من اسم وفعل وحرف.[8]

وما يمكن أن يستخلص من تقسيم النحاة للكلم وتعريفهم لأقسامه، أنّ بعضها جاء على أساس المعنى، وجاء البعض الآخر قائما على أساس الوظيفة. ولكنها لم تسلم أغلبها من النقد، ذلك لأنّها لم تكن جامعة مانعة لجميع ما ينضوي تحتها من الكلم مما أدى إلى وصفها بأنها رسوم لم ترق إلى مستوى الحدود، وجاء أغلبها لغاية التقريب على المبتدئ، ومنها ما اعتبر تمثيلا للمحدود في بعض صفاته.

وبناء على هذا الأساس، اشتهر التقسيم الثلاثي لدى الدارسين، بأنه أرسطي مأخوذ عن الفلسفة اليونانية. ويعدّ المستشرقون أول من قال بتأثر النحو العربي بمنطق أرسطو، منهم (أدلبير مركس ودي بور)، وشاطرهم الرأي عدد من

الباحثين العرب من خلال إشكالية البحث في العلاقة بين النحو العربي والمنطق الأرسطي، على اختلاف دوافعهم بين العرقية والدينية. ويعتبر الفيلسوف (الفارابي) من المهتمين بالدراسة في شأن هذه العلاقة، وراح يقول: "أن المنطق يشارك النحو بعض المشاركة، بما يعطي من قوانين الألفاظ، ويفارقه في أنّ علم النحو، إنما يعطي قوانين تخص ألفاظ أمة ما، وعلم المنطق يعطي قوانين مشتركة تعم ألفاظ الأمم كلها".[9] فتوّصل إلى أن المنطق أشمل بكثير من النحو، فالنحو خاص والمنطق عام.

يردّ الدكتور (عبد الرحمن الحاج صالح) على بعض آراء المستشرقين والباحثين العرب من القائلين بهذا التأثر بقوله: "والغريب المقلق أنّ أشهر هذه الآراء التي ألبست لباس البحث النزيه، هي التي تنفي كل طرافة للمناهج العربية في النحو، وتنكر أن يكون النحاة أخرجوا شيئا جديدا، لعجزهم أو عجز البيئة الاجتماعية العربية، على إتيان مثل هذا الصنع المبتدع، وذهبوا يقارنون بين مصطلحاتهم، وما تواضع عليه اليونان من قبلهم في علم النحو، ورأوا في تقسيم العرب للكلام تقسيما أرسطوطاليسيا محضا، ويا ليتهم ما فعلوا هذا فينجو من زلل لم يصب به أي عالم من قبلهم[10]. فذكر أنّ أقدم من اتخذ موقفا من القضية وزعم بوجود تأثير يوناني هو الباحث المستشرق (إلياس جيدي) الذي اقتصر برهانه على إشارة وجيزة إلى حصول هذا التأثير، وفي أبحاث المستشرق الألماني (مركس) الذي يقول عن أقسام الكلام أنها كانت سبعة عند نحاة اليونان، ولكن العرب لسوء الحظ، لم يعرفوها، فقد اقتصروا على تمييز ثلاثة أقسام للكلام، وهذا المتبادرة إلى الذهن، أن نحاة السريان كانوا أساتذة العرب ... ويقسّم (سيبويه) الكلام إلى ثلاثة أقسام: الاسم والفعل والحرف، فها هو ذا تقسيم (أرسطو) الذي حسنه فيما بعد نحاة اليونان."[11]

وقبل التعرّض إلى المقولات النقدية، التي أصدرها (إبراهيم أنيس) في حق النظرية النحوية العربية القديمة، نودّ عرض مقولات النقد اللساني الوصفي الغربي للنحو التقليدي،[12] التي تعتبر أصلا عمد إليه الوصفيون الغرب، ونسجوا على منوالها. فاللسانيون العرب لم يكونوا مبدعين في نقدهم . فما توصلوا إليه من نقاط سلبية تخص النحو العربي القديم، كان اللسانيون الغربيون سباقين إلى كشفها فصنيعهم عبارة عن عملية اجترار ليس أكثر، وبالنسبة لهذه المقولات الأصلية فهذا مختصرها:[13]

– من سليبات النحو التقليدي أنه يحدد قواعد اللغة بناء على فهم المعنـــى أولا ومعنى ذلك أن القواعد تتحدّد وفقا للدرس نفسه، أي أنّ هذا النحو يتقدم على أساس ذاتي، أما النحو الوصفي فيقيم تحليله التركيبي للغة، على أساس ارتباط الظـــاهرة بالظواهر الأخرى، وليس على أساس ارتباطها بالدارس نفسه، ومن ثم يتقدم علـــى أساس منهج موضوعي.

– من عيوب النحو التقليدي حسب اللسانيين الوصفيين، اهتمامه بمعرفة العلـــة حيث إنّ أصحابه يجنحون كثيرا ودائما إلى التساؤل التالي: لم كان هذا هكذا، ولـــم يكن غير ذلك ؟ فهم يهتمون كثيرا بالتعليل، نتيجة صـــدور نحـــوهم عـــن الفكـــر الأرسطي، وبالنسبة للنحو الوصفي، فإن اهتمامه الأول متمثل في تقرير الحقـــائق اللغوية، كما تقدمها الملاحظة، دون محاولة تفسيرها بتصورات غير لغوية.

– إنّ النحو التقليدي المعتمد على المنطق الأرسطي، ركّز نظره على الجملـــة الخبرية، لاعتبارها أساس البحث اللغوي، وأقسام الكلام تحددت حسب وظيفتها في هذه الجملة، وأما الأنماط الجملية الأخرى، فـــالنحو التقليـــدي تناولهـــا بالدراســـة باعتبارها أشكالا منحرفة عن الجملة الخبرية، أما النحو الوصفي، فإنه يدعو إلـــى التعامل مع كل الظروف بميزان واحد من البحث، وعلى تقرير الخصائص المميزة لكل الأنماط.

– إنّ ارتكاز النحو التقليدي على المنطق الأرسطي المبني على اللغة اليونانيـــة أدى إلى بناء قواعد اللغات على ضوء ما تقرر في اللغة اليونانية واللاتينية، وهذا أحدث خلطا في فهم ظواهر كل لغة.

– إنّ النحو التقليدي لم يميّز بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، وبينهما فـــرق كبير، حيث إنّه لكل واحدة منهما نظامها الخاص. ثم إنّ هذا النحو اهتم أكثر باللغة المكتوبة، وتحديدا بأنواع معينة منها، وكان نتاج ذلك أن قدم قواعد لغوية، مبنيـــة على أساس معياري تقييمي، فنجده يميز بين الاستعمالات اللغوية، فيقول إنّ هـــذا الاستعمال عال وذاك متوسط وذلك قبيح...الخ

ويعتبر (إبراهيم أنيس) أول لغوي من العرب المحدثين، الذين طرحوا بصـــفة واضحة مبحث أقسام الكلم، وطعن في مطابقته لمعطيات العربيـــة بســـبب تـــأثره المفترض بمنطق أرسطو، حيث لعب هذا الباحث دورا بارزا منذ البدء، في دراسة العربية بمنظار المفاهيم اللسانية الأوروبية الوصفية منها، والتاريخية والتركيز على دراسة البنية الصرفية والتركيبية والدلالية، للغة العربية من خـــلال: تقـــويم آراء القدماء في قطاعات اللغة، من وجهة نظر اللسانيات في بلاد الغرب. يرى الأستاذ (أنيس) أن الكلمة ليست في الحقيقة إلا جزءا من الكلام، تتكون من مقطع واحد أو عدة مقاطع وثيقة الاتصال بعضها ببعض، فهو يعتبر من الوصفيين العرب الـــذين اعتمدوا في نقدهم للتراث النحوي العربي، المنطلقات والأســـس النظريـــة التـــي اعتمدها الوصفيون الغربيون في نقدهم للنحو التقليدي. ولما كانت الكلمة موضوعا شغل حيّزا من دراسة (إبراهيم أنيس) واهتمامه، فإنه يؤكّد حين عرضـــه لتقســـيم النحاة للكلم أمورا منها:[14]

– أنّ النحاة العرب حين قسموا الكلم إلى اسم وفعل وحرف، قد شابهوا ما جرى عليه فلاسفة اليونان والمناطقة من أنّ أجزاء الكلام ثلاثة، ومعنى ذلك أنهم أخضعوا اللغة إلى أحكام الفلسفة ولمنطق غير منطقها ولقوانين لا تمت لها بأي

صلة. فالنحو العربي قد تأثر بالمنطق الأرسطي منذ مراحله الأولى، وأن هذا التأثر صار طاغيا في القرون المتأخرة، وقد أدى ذلك إلى كون النحو صوريا وليس واقعيا، ومن ثم اهتم بالتعليل والتقدير والتأويل، ولم يركز درسه على الاستعمال اللغوي كما هو.[15]

– أنّ النحو العربي لم يقعّد للعربية كما يتحدّثها أصحابها، وإنّما لعربية مخصوصة، تتمثّل في مستوى من الكلام هو الأغلب شعر أو أمثال أو نصّ قرآني أي أنه لم يوسّع درسه ليشمل اللغة التي يستعملها الناس في شؤون الحياة، وإنما قصره على اللغة الأدبية، فاضطروا إلى اللجوء إلى التأويل والتقدير[16].

– أنّ النحاة العرب اضطربوا في تقسيم الكلام، وفي وضع مفهوم محدد للاسم والفعل والحرف، فهم قد اختلفوا في تعريفها وفي بيان علاماتها، كما عمدوا إلى التحوير في التعريف، ووضعوا تفسيرا للأقسام ينسجم مع فهمهم للاسم أو الفعل أو الحرف.

تكشف هذه الجوانب من نقد الوصفيين للنحو العربي، عن تأثر واضح بنقد الوصفيين الغربيين للنحو التقليدي، وهي انتقادات الهدف منها تجاوز هذا النحو والاستعاضة عنه بالمنهج الوصفي، وهو المنهج الذي سلكه الوصفيون العرب الذين دعوا إلى تبنّي هذا المنهج، بديلا عن النحو العربي. إنّ فائدة كتب اللغة العربية التقليدية محدودة، لأن آراء الفلاسفة وعلماء الكلام والمنطق تشوبها، ولأنه مضى على وضعها زمن طويل، أحل فيها السقم والعقم. فتقدم العلوم عامة والعلوم الألسنية خاصة، أتاح للباحثين فرصة اتباع طرق علمية جديدة، لوضع المؤلفات القيّمة، ومن أهم هذه العلوم في عصرنا الحاضر البنيانية.[17]

ولعل الهفوات التي طبعت النحو التقليدي، هي التي دفعت بالوصفيين إلى البحث عن أسس جديدة، وجدوها في المنهج الوصفي. وهذا ما ذهب إليه (إبراهيم أنيس) حيث طعن في مطابقة تقسيم القدماء لأقسام الكلم لمعطيات اللغة العربية، بسبب

تأثّر ذاك التقسيم بمنطق أرسطو، فقد قنع "اللغويون القدماء بذلك التقسيم الثلاثي من اسم وفعل وحرف، متّبعين في هذا ما جرى عليه فلاسفة اليونان وأهل المنطق من جعل الأجزاء ثلاثة سمّوها الاسم الكلم والأداة. ولما حاول اللغويون العرب تحديد المقصود من هذه الأجزاء، شق الأمر عليهم".[18]وهذا ما جعل تعريفاتهم ناقصة في نظره. فتعريفهم الاسم بأنه ما دل على معنى، وليس الزمن سوى جزءا منه، لا ينطبق على الأسماء الدالة على الأوقات كاليوم والليلة، ولا على المصادر. أما تعريفهم الفعل، بأنه يفيد معنى، كما تدل صيغته على أحد الأزمنة الثلاثة :الماضي والحال والاستقبال لا يستقيم. "ويشير في هذا الصدد إلى أنّ المستشرقين قسّموا الحدث إلى قسمين: حدث تمّ وحدث لم يتمّ ولم ينته.[19] "وهو ما يقابل تقريبا الفرق بين الماضي والمضارع[20]. كما أنّ فكرة الحرفية كانت غامضة في أذهان النحاة، لأنهم يكادون يجرّدونها من المعاني، وينسبون معناها إلى غيرها من الأسماء والأفعال"[21]. أما فيما يخصّ العلامات التي تسم هذه الأقسام في نظر النحاة، كقبول الاسم التنوين وقبول الفعل قد وسوف ...، فقد اعتبر (إبراهيم أنيس) لجوء النحاة إليها، خير دليل على شعورهم بضعف التعاريف التي ارتضوها.[22] فبعد أن عرض لجوانب الخلل في تعريفات القدماء للاسم والفعل والحرف، اقترح أسسا جديدة، بنى عليها تقسيمه للكلم، وهو تقسيم حاول من خلاله تدارك النقص الذي شاب أعمال النحاة.[23]

وقد تعرّض لأقسام الكلم في العربية، في نطاق بحث الجملة العربية أجزاؤها ونظامها، تحت عنوان "أجزاء الكلام". وبناء على تسليمه بتأثر النحو العربي بمنطق (أرسطو)، استعرض استعراضا سريعا تعريف القدماء لأقسام الكلم الثلاثة وبدا له فيها التضارب بين الدراسة المنطقية والدراسة اللغوية واضحا، لأن التعاريف التي اعتمدها النحاة العرب للأقسام الثلاثة، ليست جامعة ولا مانعة، ولا تتطابق مع المعطيات الغربية يقول: "قنع اللغويون القدماء بذلك التقسيم الثلاثي من

اسم وفعل وحرف، متبعين في هذا ما جرى عليه فلاسفة اليونان وأهل المنطق، من جعل الأجزاء ثلاثة سموها الاسم والكلمة والأداة، م ولما حاول اللغويون من العرب تحديد المقصود من هذه الأجزاء شق الأمر عليهم..."[24]

بعد أن قدّم (إبراهيم أنيس) جملة من الانتقادات للنحاة في تقسيم الكلام، أورد الأسس التي رآها صالحة للتفريق بين أقسام الكلام، فقد ذكر أنه يجب أن تأخذ ثلاثة أسس في تحديد أجزاء الكلام وتعريفها: هي المعنى، الصيغة ووظيفة اللفظ في الكلام. ويطرح وفق هذه الأسس تقسيما رباعيا أضاف فيه الضمير قسما رابعا مشيرا إلى أهمية الأسس الثلاثة التي يجب أن لا تغيب عن الأذهان، حين نحاول التفرقة بين أقسام الكلام. فأكّد وجوب اتحاد هذه الأسس، لبيان أقسام الكلم بقوله: "ولا يصحّ الاكتفاء بأساس واحد من هذه الأسس، وذلك لأنّ مراعاة المعنى وحده قد يجعلنا نعدّ بعض الأوصاف مثل: قائل وسامع ومذيع أسماء وأفعالا في وقت واحد، ومراعاة الصيغة وحدها، قد يلبس الأمر علينا، حين نفرّق بين الأفعال، وبين تلك الأسماء والصفات، التي وردت في اللغة على وزن "أحمد" ويثرب ويزيد وأخضر"، بل حتى وظيفة الكلمة في الاستعمال، لا تكفي وحدها للتفرقة بين الاسم والفعل، فقد نجد اسما مستعملا في كلام ما استعمال المسند مثل "النخيل نبات". ففي هذه الجملة استعملت كلمة "نبات" مسندا، أي كما تستعمل الأفعال والأوصاف، فإذا روعيت تلك الأسس الثلاثة معا، أمكن إلى حد كبير التمييز بين أجزاء الكلام".[25]

بنى "إبراهيم أنيس" تقسيمه الرباعي لأقسام الكلم، على هذه الأسس، التي يمكن إرجاعها إلى ثنائية اللفظ والمعنى، والتي رآها صالحة للتفريق بين أقسام الكلم وهو تقسيم يستمده من المحدثين،[26] حيث يقول: "وقد وفّق المحدثون إلى تقسيم رباعي، أحسب أنه أدق من تقسيم النحاة الأقدمين، وقد بنوه على تلك الأسس الثلاثة[27]. "يقصد المعنى والصيغة ووظيفة اللفظ في الكلام. ويشمل التقسيم ما يأتي:

أولا: الاسم أدرج ضمنه ثلاثة أنواع، تشترك إلى حدّ كبير في المعنى والصيغة والوظيفة، وهي الاسم العام، العلم والصفة.

الاسم العام: سمّاه المناطقة بالاسم الكلي، الذي يشترك في معناه أفراد كثيرون لوجود صفة أو مجموعة من الصفات في هذه الأفراد مثل: شجرة، كتاب. وقد أوضح الأستاذ "أنيس" أنّ الاستعمال اللغوي قد يخصّص مثل هذه الأسماء، ويعينها في ذهن السامع بإدخال أداة التعريف عليها، ولكن لا يكاد يتغيّر معناها أو وظيفتها أو صيغتها، بمثل هذه الأداة، على أنّ "ال" المعرفة قد تدخل على مثل هذه الأسماء ومع هذا تبقى على شيوعها في اللغة العربية.[28]

العلم: ذكر الأستاذ (أنيس) أنّ العلم هو النوع الثاني من أنواع الأسماء، ويحلو للمناطقة ومعظم النحاة، أن يصنّفوه بأنه اسم جزئي، يدلّ على ذات مشخّصة، لا يشترك معها غيرها. وأنّ لإطلاقه على عدد من الناس، إنما هو من قبيل المصادفة البحتة، وليس بين من يسمّون بأحمد مثلا صفة، أو مجموعة من الصفات المشتركة، من أجلها أطلق هذا العلم عليهم[29]. ويرى الأستاذ (أنيس) أنّ اللغة لا تكتسب الحياة إلا في أفواه الناس، وعلى ألسنتهم. فالمتكلم حين ينطق بعلم من الأعلام، يربط بينه وبين مجموعة من الصفات تكوّنت في ذهنه من تجاربه السابقة، وليس استعماله لمثل هذا العلم، كاستعمال الرموز الرياضية والعلامات.[30]

الصفة: اعتبرها الأستاذ (أنيس) النوع الثالث من أنواع الأسماء، ومثّل لها بأمثلة منها كبير، أحمر. وقد أوضح الأستاذ أنّ الصفة ترتبط ارتباطا وثيقا باسم الذات من ناحية المعنى والصيغة، فلا يكاد يتميّز أحدهما على الآخر، إلا بالاستعمال اللغوي.[31]

وأورد لذلك المثالين التاليين: "الجنود التميميون على مسيرة الجيش والتميميون الجنود في طليعة القبيلة يشقّون الطريق لها". فقد استعملت كلمة الجنود في المثال

الأول اسما، وفي المثال الثاني صفة. حيث بقيت الكلمة على حالها، فلم تتغيّر لا في صيغتها، أو في معناها. ثم ذكر الأستاذ "أنيس" أنّ بعض الاستعمالات اللغوية، تيسّر التمييز بين الاسم والصفة، كوضع الصفة بالنسبة للموصوف. فالصفة لا تتقدم على موصوفها، وميل اللغة إلى تمييز التذكير والتأنيث في الصفات، ليختم الأستاذ (أنيس) حديثه عن الصفة قائلا: "بهذا وغيره من ظواهر اللغة، نرى أن الصفة أوثق اتصالا بالاسم، ولكنها مع ذلك تتميز ببعض السمات الخاصة."[32]

ثانيا: الضمير: ذكر أنّ الضمير هو القسم الثاني من أقسام الكلام، ويتضمّن ألفاظا معيّنة في كل لغة،منها ما تركّب من مقطع واحد، ومنها ما تركّب من أكثر من هذا، ولكنها على العموم ألفاظ صغيرة البنية تستعيض بها اللغات عن تكرار الأسماء الظاهرة، ويقسّمه إلى أربعة أقسام:

الضمائر: تلك الألفاظ المعروفة في كتب النحو بهذا الاسم، سواء كانت متصلة أو منفصلة، وشرط استعمالها أن تكون واضحة في ذهن السامع، وذلك بأن تسبق باسم ظاهر معروف مألوف لدى كل من المتكلم والسامع. وأقرّ (إبراهيم أنيس) بما خلّفه القدماء بصدده، واختلف معهم في أنّه أعرف المعارف، ويشمل ضمائر التكلم والخطاب والغيبة بفروعها، وبذلك يستعمله على المعنى المألوف عند النحاة.[33]

ألفاظ الإشارة: مثل هذا تلك هؤلاء ... يرى الأستاذ (أنيس) أنها من أنواع الضمير، وذكر أنه يستعاض بمثل هذه الألفاظ، عن تكرار أسماء ظاهرة في كثير من الأحيان. والغرض من استعمال ألفاظ الإشارة، هو الاستعاضة بها عن تكرار الأسماء الظاهرة، كما في الضمائر تماما.

الموصولات: ذكر الأستاذ (أنيس) أنها النوع الثالث من أنواع الضمير، وهي مثل الذي التي الذين...إلخ. وقال عنها أنها ألفاظ تربط بين الجمل، ويستعاض بها في الوقت نفسه عن تكرار الأسماء الظاهرة.[34]

العدد: ذكر الأستاذ (أنيس) أنّ ألفاظ العدد مثل ثلاثة، أربعة...الخ هي النوع الرابع من قسم الضمير. وأوضح أنها ألفاظ يستعاض بها عن تكرار الأسماء الظاهرة، وإنّ لها استقلالها في الاستعمال اللغوي. فقولنا ثلاثة رجال، يغني عن قولنا رجل ورجل ورجل. ثم ختم كلامه عن أنواع الضمير بقوله: "فما يسمّى بالضمائر وألفاظ الإشارة والموصولات، والأعداد، ليست في الحقيقة إلا رموزا لغوية، يستعاض بها عن تكرار الأسماء الظاهرة، وإن كان لكل منها استعماله الخاص، وهي من العناصر اللغوية القديمة، التي يستعين بها اللغوي في مقارناته. ويستدلّ بها عادة على ما تنتمي إليه اللغة من فصيلة لغوية، لأنّها في غالب الأحيان عصيّة على التطوّر والتغير".[35]

ثالثا: الفعل: ركّز (أنيس) في تعريفه للفعل على وظيفة الإسناد، التي يؤدّيها في الجملة، ولم ينف ضرورة اعتماد العلامات اللفظية التي ذكرها القدماء، كدخول قد وغيرها[36]، وذلك بعدما قرّر أنّ ربط الزّمن بصيغة الفعل، لا يبرّره الاستعمال اللغوي.[37]

رابعا: الأداة: وهو القسم الأخير لأجزاء الكلام، يتضمّن ما بقي من ألفاظ اللغة ومنها ما يسمّى عند النحاة بالحروف، سواء كانت للجر كما يقولون، أو للنفي أو للاستفهام أو للتعجب، ومنها ما يسمّى بالظروف زمانية كانت أو مكانية.[38]

وقد أشار (إبراهيم أنيس) إلى دقّة التقسيم السابق، مقارنة بتقسيم القدامى، دون أن يحدّد الأسس العلمية التي بنى عليها هذا التقسيم، في وجود عدّة تقسيمات أوردها باحثون محدثون، عاصروا (إبراهيم أنيس). فكثرة التقسيمات دليل بيّن على

قصور أي تقسيم ومحدوديته في تحديد أقسام الكلم. كما أشار أنّ النحاة قد اقتبسوا التقسيم الثلاثي من لدن اليونان، أي أن هناك تأثرا للنحو العربي بالنحو اليوناني والعكس ما أثبته البحث اللغوي، من أنّ النحو العربي أصيل أصالة أهله.

ما أخذ على آراء إبراهيم أنيس: كان (إبراهيم أنيس) مصيبا في جعل الصيغة أساسا من أسس التفريق،بين أجزاء الكلام. وهي أساس شكلي بارز مستقل، يتعلق بمبنى الكلمة، ولكنّه ليس الأساس الشكلي الوحيد المعتمد في عملية التفريق. فهناك أسس شكلية أخرى تراعى في التفريق، كالعلامة الإعرابية والرتبة وغيرها. وذكر الدكتور (الساقي) أن ما ذهب إليه الدكتور (أنيس) في قوله: أنه إذا راعينا أساس المعنى وحده، يؤدي ذلك إلى اعتبار قاتل وسامع ومذيع أسماء وأفعالا، وذلك لا يستقيم حسب رأيه من ناحيتين:[39]

– اعتبار قاتل وسامع ومذيع أسماء وأفعالا، وهي في الواقع ليست أسماء، بل هي صفات، لها ما يميزها شكلا ووظيفة عن الأسماء.

– لا يمكن اعتبار هذه الكلمات أفعالا، لأنها تدل على موصوف بالحدث، ولا تدل على الحدث المقترن بالزمن، ودلالتها على الزمن ليست دلالة صرفية تضمنية، بل هي دلالة سياقية تظهر من الاستعمال.

إنّ تمييز (أنيس) بين الأسماء، والصفات التي وردت على وزن الفعل مثل:أحمد ويثرب... لا يكون بالاعتماد على الوظيفة والاستعمال فقط، بل هناك أسس أخرى كالعلامة الإعرابية.

– لم يتطرّق الأستاذ (أنيس) إلى السمات الشكلية والوظيفية، التي يتميّز بها الفعل عن غيره من أقسام الكلم، بل اكتفى بالقول بأنّ إفادة الإسناد أهم وظيفة يقوم بها الفعل.، وبهذا يكون قد حكم على نفسه بالتناقض، فهو يرى أن تكون الأسس مجتمعة، والتي كان قد حدّدها للتفرقة بين أقسام الكلم، ويأتي حين درس القسم

الثالث (الفعل) يركّز على وظيفة الإسناد، وهو ضم الشيء إلى الشيء، بحيث تصلح الفائدة. إذ تنبّه (سيبويه) في هذا الوقت المبكر إلى هذا القانون اللغوي ينطبق على كل اللغات، وهو قانون الإسناد، فلابد في كل لغة من توافر ركنين أساسيين، حتى يكون الكلام كلاما.

– قصر (أنيس) الاسم على أسماء الذوات، ولم يتطرق إلى اسم الحدث الذي يصدق على المصدر، واسم المصدر واسم المرة واسم الهيئة. وكل هذه الأسماء تدلّ على المصدرية، وتدخل تحت اسم المعنى، كما أنه قد أهمل اسم الجنس واسم الجنس الجمعي كعرب، وأهمل أيضا أسماء الزمان والمكان والآلة.

– كما أنه قد جعل الصفة نوعا من أنواع الاسم، وهي تختلف عنه في عدة نقاط، فالاسم ما يدل على مطلق المسمى، أما الصفة تدل على الموصوف بالحدث.[40]

وقد استحسن البعض إفراد (أنيس) الضمير بقسم خاص، إلا أنّ إدراج كلمات العدد فيه، أمر ليس ما يبرره، وذلك لأنها وإن اتفقت مع الضمائر والإشارات والموصولات، في مبدأ الاستعاضة عن تكرار الاسم الظاهر، إلا أنّ الضمائر تتّصف بسمات شكلية، لا تتّصف بها ألفاظ العدد. فالضمائر كلها من المبنيات وألفاظ العدد معربة، ضف إلى ذلك أن الضمائر لا تخضع لأصول اشتقاقية، بينما لا تتجرد ألفاظ العدد من هذه الأصول، كما توضّح ذلك فاعل من الأعداد مثل واحد، والأسماء المشتقة من العدد على وزن فاعل، مثل ثالث رابع خامس، كما أنّ الضمائر لا تقبل أية علامة من علامات الأسماء، بينما تقبل ألفاظ العدد هذه العلامات، كالتعريف: الواحد والجر: بواحد. واعتبر (الساقي إدراج (أنيس) ظروف الزمان والمكان تحت عنوان الأداة، أمر ليس له ما يبرّره، ذلك للاختلاف الموجود بينهما شكلا ومعنى.[41]

– لم يتطرق الأستاذ (أنيس) إلى السمات الشكلية والوظيفية، التي يتميّز بها الفعل عن غيره من أقسام الكلم، بل اكتفى بالقول بأنّ الإسناد أهم وظيفة يقوم بها الفعل.[42]

الخاتمة: بهذا التقسيم حاول (أنيس) تجاوز القسمة الثلاثية عند النحاة العرب غير أنّ تقسيمه هذا، لم يخرج في إطاره العام عما جاء عند النحاة من جهة، كما أنّه لا يصرّح بأصوله من جهة ثانية، وإن قال بأخذه عن المحدثين.

ويبقى التقسيم الذي قدّمه (إبراهيم أنيس) قاصرا على تحديد أقسام الكلام باعترافه. حيث يقرّ بصعوبة التفريق بين أقسام الكلام، وربما يرجع قصوره هذا إلى طبيعة المنهج الذي سار عليه، فهو قد اكتفى بالوصف في غالب الأحيان، كما لم يقدّم المعايير التي اعتمدها لتحديد أقسام الكلام، وهذا ما آخذ (أنيس) النحاة القدامى عليه. فنلاحظ أن اختلاف منهج الدراسة، يؤدي لا محالة إلى اختلاف النتائج.

يظهر من خلال عرضنا لنقد (إبراهيم أنيس)، للتراث النحوي العربي في قضية أقسام الكلم، أنه يبني نقده على تأثر النحاة العرب بالمنطق والفلسفة، وإنّ ما علق بالنحو العربي من تأثيرات الفلسفة اليونانية، في نظر (إبراهيم أنيس)، جعله نحوا معياريا، وهذا يتعارض مع منهجه في التحليل. ومن هذا المنطلق سعى الوصفيون إلى ضبط مظاهر المعيارية في النحو العربي، فوجدوها في التقسيم الثلاثي لأقسام الكلم، إذ رأى (أنيس) أن ذلك التقسيم، كان على أساس ما جرى عليه فلاسفة اليونان وأهل المنطق، من جعل الأجزاء ثلاثة سموها الاسم والفعل والأداة.

ركز (أنيس) في نقده على جوانب محددة من التراث النحوي، فرمى هذا التراث بأحكام عامة، حيث تظهر الانتقائية واضحة في القضايا التي عرض لها في حديثه عن الحركات الإعرابية. فقد بنى تعليلاته على افتراضات وتخريجات ممكنة، لكنها

ليست نهائية أو محسوما فيها. فهو يجتزئ من كتب التراث ما يخدم نظرته وتقسيمه، دون الإشارة إلى المصادر التي اعتمدها في التحليل والنقد، في تعريفه للاسم والفعل والحرف.

الإحالات:

1- السيرافي، شرح كتاب سيبويه ج1، تحقيق رمضان عبد التواب وآخرون، الهيأة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986، ص49.

2- سيبويه، الكتاب، ج1، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2 القاهرة، ص12.

3- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1961، ص6.

4- كريم حسين ناصح الخالدي، أصالة النحو العربي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2005 ص133.

5- الأشموني، شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ج1، ص23.

6- السهيلي عبد الرحمن بن عبد الله، نتائج الفكر في النحو، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992، ص42.

7- السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد العالم سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، 1989، ج1، ص4.

8- محمود السعران، علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، 1962، ص38.

9- الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة السعادة، 1954، ص60.

10- الحاج صالح، النحو العربي ومنطق أرسطو، مجلة كلية الآداب الجزائر، العدد الأول 1964، ص76-77.

11- المرجع نفسه، ص77.

12-عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص45.

13- المرجع نفسه، ص 46-48.

14- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1961، ص161.

15- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت لبنان، 2009، ص227.
16- المرجع نفسه، نفس الصفحة.
17- ريمون طحان، الألسنية العربية، ط1، ص11-12.
18- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلومصرية، ط6، القاهرة، ص279.
19- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، ص230.
20- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ص169.
21- المرجع نفسه، ص280
22- المرجع نفسه، 280.
23- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، ص230.
24- إبراهيم أنيس، مرجع سابق، ص279.
25-المرجع نفسه، ص283.
26-حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، ص231.
27- إبراهيم أنيس، المرجع السابق، ص282.
28- المرجع نفسه، 281.
29- المرجع نفسه، ص283.
30- المرجع نفسه، ص ن
31- المرجع نفسه، ص289.
32- المرجع نفسه، ص290.
33- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، ص232.
34- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ص292
35- المرجع نفسه، ص293.

36- حافظ إسماعيل علوي، مرجع سابق، ص232.

37- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ص293

38- المرجع نفسه، ص294.

39- مصطفى فاضل الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، تقديم تمام حسان مكتبة الخانجي، 2008، القاهرة، ص92-93.

40- المرجع نفسه، ص122.

41- المرجع نفسه، ص 96.

42- المرجع نفسه، ص124.

تحوّلات الدّرس اللّساني (من البنية إلى الوظيفة)

أ. عز الدين لعناني
جامعة سطيف 2

الملخص: يحاول هذا البحث أن يرصد التحولات التي يشهدها الدرس اللّساني الحديث، فيتناول الانتقادات التّي مارسها علماء اللّسانيات على الأنساق اللّسانية، فقد شهدت هاته الأنساق تطورات واسعة مست مجال التركيب والدّلالة وتعدّتها إلى التداول، باحثة عن كل الملابسات التي لها تعلقُ باللّغة من أجل تحقيق فهم جيّد لها وإدراك لكيفية اشتغال وحداتها، ونتيجة هذا لم يعد الاتجاهان البنيوي والتوليدي التحويلي الاتجاهين المهيمنين على ساحة الدراسات اللّسانية؛ إذ أتاحت المعرفة المعاصرة نماذج لسانية تحليلية أكملت النقص أو الزوايا التي لم تطرقها الدراسات السابقة، ويعدّ التوجه الوظيفي المؤسس على الأبعاد التداوليّة أبرز هذه النماذج وأدقها وأكملها.

الكلمات المفتاحية: اللّسانيات، البنيوية، التوليدية التحويلية، التداولية، الوظيفية، السياق.

مقدمة: لقد شهد الدرس اللّساني الحديث تطورات واسعة مست مجال التركيب والدّلالة وتعدّتها إلى التداول، باحثة عن كل الملابسات التي لها تعلق بالملفوظ من أجل تحقيق فهم جيد له وإدراك لكيفية اشتغال وحداته ومختلف التعالقات التي تحكمها، ونتيجة هذا لم يعد الاتجاهان البنيوي والتوليدي التحويلي الاتجاهين المهيمنين على ساحة الدراسات اللّسانية؛ إذ أتاحت المعرفة المعاصرة نماذج لسانية تحليلية أكملت النقص أو الزوايا التي لم تطرقها الدراسات السابقة، ويعدّ التوجه الوظيفي المؤسس على الأبعاد التداوليّة أبرز هذه النماذج وأدقها وأكملها.

هذه المعرفة التي يمكن مقاربتها أو النظر إليها على أنّها صدمة العقل في وعي الظواهر، وما يستتبعها من تصحيح وإعادة نظر؛ فما إن يستقر العقل على حال حتى يغيّر وجهة نظره باحثا عن زاوية أخرى، وذلك لإدراكه نسبية المعرفة والعقل البشريين.

فبعدما جرّب العقل اللّساني التيار البنيوي والتوليدي في معالجة الظاهرة اللّغوية وعرف قصورهما، إذ لم ينتبها إلى أنّ اللّغة ليست قوالب مغلقة معزولة وإنّما اللّغة استعمال وتداول وحركة مجتمعيّة وأداة تأثير وتغيير، أراد بعد هذا أن يصحّح جهاز مفاهيمه، وكان من نتيجة هذا أن تولد المنهج الوظيفي التداولي.

إنّها سياسة البدائل وتعديد أوجه النظر من أجل إدراك الحقائق وتدقيقها، هذا الأمر الذي يعدّ إمكانيّة مرنة يتوسل بها في فهم الظاهرة والإحاطة بها، وهو ما نلمسه في هذا التوجه الأخير (الوظيفي التداولي) حيث صار يعتنى بالبحث ودراسة القرابة التي تربط اللّغة كبنية بمستعمليها، وما ينشأ عن هذا الربط من تفسير وفهم لهذه الخصيصة التي امتاز بها الكائن البشري، وكان من استِتبَاعاتها أن بدأ العلماء يدركون شروط نجاح الخطاب وطبيعته، وأنّه أنتج لغرض تواصلي، وأنّ الوظيفة التي استدعته تترك لا محالة بصمتها على بنيته التي تركّب منها. فما هي يا ترى المحطات الكبرى للّسانيات؟ وما هي أهم النقود التّي وجهتها الأنساق اللّسانية لبعضها البعض؟ وما هي أهم المبادئ المنهجية المعتمدة في كل تحول لساني؟

بدأ "فرديناند دي سوسير" محاضراته في علم اللّسان بتقديم فصل عنونه بـــ "نظرة موجزة عن تاريخ علم اللّسان"[1]؛ وهو بذلك يروم تقديم نظرة تحليليّة نقدية لتاريخ علم اللّسان؛ إذ يتناول المبادئ والفروض والنتائج بالتحليل والنقد، بغية تحديد قيمة هذه الدراسات على مرّ التاريخ، ومن ثمة فهو ينبهنا إلى سؤال يجب استحضاره باستمراره، مفاد هذا السؤال هل يملك العقل البشري اللّساني أن يطمئن فيثبت ويستقر؟، أو يتحول على نفسه مراجعة وتصحيحا وإضافة ؟...

يظهر لنا بحسم واضح أنّ "دي سوسير" يروم بحث الثغرات والبياضات التي وقع فيها علماء اللّسان الغربيون على مرّ التاريخ، بغية تقديم دراسات تفيد من سابقتها وتختلف عنها. وهو بذلك يحقّق الفلسفة العلميّة التي تهدف إلى تحديد قيمة النتائج العلميّة.

وما يمكن أن نؤكده أنّ أية مركزيّة تأخذها أي نظريّة علميّة في فترة من فترات التاريخ لم تتأتَّ من فراغ، وإنّما من خلال مراجعات وتحليلات نقدية لما هو ساكن في الذات من تراث، هذا التراث الذي يحكم العقل في لغة أو بمعجم له مصطلحاته المنتظمة والتي تهيكل رؤية العقل للعالم في فترة من فترات التاريخ. فـ"دي سوسير" بنقده للمركزيّة التاريخيّة في التحليل اللّساني يروم تحقيق مركزيّة أخرى انطلاقًا من الأولى ومخالفة لها في الآن ذاته، فغدت الوصفيّة المقترحة من قبله بديلاً للتاريخيّة، وبذلك أضحت التاريخيّة هامشًا لكل تحليل وصفي.

هكذا العقل الغربي يمارس نفسه في الكشف عن حياته، فكل إنجاز علمي أو كل اجتهاد للعقل يتيح مركزية علميّة يعدّ حداثة على تراث مصحح أو منقود. فالتاريخيّة يمكن عدّها تراثا بالنسبة لحداثة "دي سوسير"، ووصفيّة "دي سوسير" يمكن عدّها تراثا بالنسبة لحداثة "تشومسكي"، وتوليدية "تشومسكي" يمكن أن تعدّ تراثا بالنسبة لحداثة "هايمس"، "لابوف"، و"ديك"... وكل اقتراح وظيفي تداولي.

إنّ كل اجتهاد للعقل يحول المركزيّة إلى هامش نملك أن نردّه حداثة. فإشكالية البدائل هذه إشكالية تدل على صحة العقل في توفير الحياة لنفسه، فكل مشروع يتيحه العقل يدلّ على أنّه يعيش واقعا حيويا أو حاضرًا داخل سيرورة التاريخ.

إنّ العقل الغربي يبحث مصطرعًا كيف يستثمر الثروة الماضيّة كي يستمر مستقبلا، ويحضر فعلا. فالعقل الغربي يغتال نفسه من أجل أن يوجد نفسه بخصوبة واضحة وعليه فـ: "إنّ الفكر الغربي قد شقّ طريقه من المعاصرة إلى الحداثة

دون قفز مولّد للقطيعة. وقد تسنّى له ذلك بفضل انصهار المادة والموضوع في تفكير روّاده العلمانيّين فكان الصراع المنهجيّ خصيبا إلى حدّ الطفرة أحيانا"[2].

إنّ النّاظر في العقل اللّسانيّ الغربيّ يجده مليئا بالبياضات، لأنّه ببساطة لا يملك أن يحيط بالظواهر، فنسبيته هذه تتيح ترك الفجوات وعدم الإكمال، فيمارس العقل الحاضر بالنسبة للعقل الماضي إكمالاته ونقوده على ما بات مشيّدًا ورسميًا. وانطلاقا ممّا أقررنا نملك أن نعدّ اللّسانيات التاريخيّة تراثا لحداثة "دي سوسير" فالدّراسات اللّسانيّة التاريخيّة تعدّ بمثابة رسالة لسانيّة لا بأس أن تفك شفرتها ويتفاعل معها قراءة بغيّة تنقيح مبادئها وفروضها ونتائجها، لذا: "فكل قراءة – كما هو معلوم في اللّسانيات العامة – هي تفكيك لرسالة قائمة بنفسها، وما التراث إلاّ موجود لغويّ قائم الذات باعتباره كتلة من الدوال المتراصفة، وإعادة قراءته هي تجديد لتفكيك رسالته عبر الزمن. وهي بذلك إثبات لديمومة وجوده"[3].

وإذا كان الحال على ما هو عليه؛ فتفكير " دي سوسير" بالتأسيس لمشروع ما بعد اللّسانيات التاريخيّة هو في حدّ ذاته تفكير في الحاضر واحتفاء بالماضي في آن، هو تفكير يتغيًّا تقويم بنية العقل الماضي من خلال اقتراح أسئلة الحاضر، التي تطلب فهما وأسلوبا وبنيانا جديدا للحياة. فتفكير "دي سوسير" فيما بعد اللّسانيات التاريخيّة هو احتفاء باللّسانيات التاريخيّة، ولكن بتقدير مخالف وانطلاق مغاير؛ فـــ"ديسوسير" يطلب عقلا يتخالف مع التقاليد السّائدة، عقلا يتفجر بالتربيّة الانفصاليّة، فكل انفصال هو نقد لكل ماض لا يطمأن إليه، ولذلك نجده قد درس النحو القديم وعرف مكامن قوته وتميزه كما حدّد مواطن ضعفه وحاول أن يسلّط عليها الضوء، لأنّها السبب الرئيس في عدم نضج الدّرس اللّساني الغربي فهي، كما يقول: "... عرية عن كل نظرة علميّة ومن ثم أهملت اللّسان ذاته، وكانت غاية هذه الدراسة تنحسر على وجه التحديد، في إيجاد قواعد من شأنها أن تميّز الصيغ الإعرابيّة الصحيحة من الصيغ الخاطئة. فهي

إذن دراسة معياريّة بعيدة كل البعد عن الملاحظة الخالصة وهي بالضرورة كانت وجهة نظر ضيقة من هذه الناحية [4]".

ولم يتوقف في نقده هذا على النحو القديم، لأنّه جعل من بين أهدافه الكبرى إثبات قصور كل هذه الدراسات اللّغوية الغربيّة القديمة، ومن ثمة أضاف منتقدًا: "ولكن النقد الفيلولوجي (والمسمى بفقه اللّغة) في هذا الميدان لم يحالفه التوفيق في نقطة: وهي كونه قد ارتبط – كارتباط العبد – باللّغة المكتوبة، ونسي اللّغة الحية المنطوقة. وفضلا عن هذا، فإنّ العصر الإغريقي واللاتيني هو الذي كان يستغرقه استغراقا كاملا[5]"، فكان القدم إذا المكون الأساس لهذا الدّرس، يقول تمام حسّان: "وكان عنصر "القدم" من أهم العناصر التي يتكون منها معنى الفيلولوجيا[6]".

وبعد ذلك يتابع "دي سوسير" المرحلة الثالثة من مراحل تطور الدّرس اللّساني الغربي، فيتحدث عن فقه اللّغة المقارن / النحو المقارن، وقد تعرض لأعظم الأبحاث التي أسست لمشاريع فقه اللّغة المقارن ابتداء من "وليام جونز" ثم "بوب"، "غريم"، "بوت"، "كوهن"، "مولر"، "كورتيوس"، ووصولا إلى "شليشر" الذي حاول بكتابه "في النحو المقارن للّغات الهندو أوربية" أن ينظّم العلم المؤسّس من قبل "بوب"؛ فيحتفي "دي سوسير" بهؤلاء الأعلام كثيرا، وفي الآن ذاته ينتقدهم، فيحسم موقفه تجاه هذا العقل اللّساني الذي تمركز في فترة من فترات التاريخ بأنّ: "هذا الكتاب الذي ظلّ زمنًا طويلا ذا فوائد ومنافع عظيمة ليثير أكثر من غيره ملامح هذه المدرسة بإظهاره خصائصها باعتبار أنّ هذه المدرسة ذات النزعة المقارنة تكون المرحلة الأولى للّسانيات الهندو أوربية. غير أنّ هذه المدرسة – وإن كانت تستحق تقديرا لا ينكر بافتتاحها مجالاً جديدًا وخصيبًا– لم تتوفق ولم تتوصل إلى تأسيس علم اللّسان الحقيقي؛ فهي لم تشغل نفسها أبدًا كي تستخلص طبيعة موضوع دراستها. ومن ثم فإنّه بدون القيّام بهذه العمليّة الأولى يكون من غير الممكن لأي علم أن يضع منهاجه الخاص[7]" وبناء عليه فدي سوسير

كأنّه يكتب تقريرًا عن نهاية فترة تاريخيّة، وقد أسلف قولا عن "بوب" كونه المؤسس لهذه الدراسات فيقول: "فلم يستحق إذن "bopp" كل تقدير لكونه قد اكتشف بأنّ اللّغة السنسكرتية ذات قرابة ببعض اللّغات الأوربيّة والأسيوية بل لكونه قد فهم بأنّ العلاقات بين اللّغات ذات الأصل الواحد يمكن أن تصبح موضوعًا ومادة لعلم مستقل، أمّا كون الإنسان يوّضح لسانا بواسطة لسان آخر ويفسر صيغ لسان من صيغ أخرى فذلك ما لم يقم به أحد بعد[8]".

ويمكن جدّا؛ أن تعدّ المقارنة الإمكانيّة الرئيسة التي تسرّب بها الدّرس المقارن إلى اللّسانيات الحديثة فــ : "لقد كان هذا الظّل الجديد (ظلّ فكرة المقارنة) هو الطريق الخلفي الذي تسللت منه "الفيلولوجيا" إلى الدراسات الحديثة وإلى دراسة اللّغات الحديثة فيما بعد[9]".

وبناء عليه فلا نملك إلا أن نقول بأنّ "دي سوسير" يتحدث عن تلك التصحيحات التي كان العقل اللّساني الغربي يمارسها على نفسه، فمن النحو القديم إلى فقه اللّغة إلى فقه اللّغة المقارن. فيوضح الإخفاقات المقارنة ويصححها من قبل المقارنين المهتمين باللّغات الرومانيّة والجرمانيّة. يقول "دي سوسير": "ويقتضي هذا المنهاج المقارن الضيق مجموعة من التصورات الخاطئة التي لا نجد ما يقابلها في الواقع، وتظل غريبة عن الشروط الحقيقيّة لكل لغّة؛ ... إلاّ أنّه من وجهة النظر المنهجيّة، لا تخلو من فائدة، معرفة هذه الأخطاء، ذلك أن أغاليط علم ما في مستهل بداياته تكون صورة مكبرة لما يرتكبه الأفراد من أخطاء في أبحاثهم العلميّة الأولى، وستتاح لنا مناسبة سنشير فيها إلى معظم هذه الأخطاء في عرضنا هذا. أمّا اللّسانيات في معناها الحقيقي فهي التي قد نشأت من دراسة اللّغات الرمانيّة والجرمانيّة، إذ كانت اللّسانيات قد ردّت المنهاج المقارن إلى مكانه الصحيح[10]".

يقدم "دي سوسير" أهميّة "ويتني" والنحاة الشبان قائلا: "وتكمن أهميّة هؤلاء في كونهم وضعوا كل نتائج دراسات النحو المقارن في الاتجاه التاريخي،... فبفضل

هؤلاء لم نعد نرى في اللّغة بنية عضوية تتطور من تلقاء ذاتها، بل أصبحت إنتاجًا للفكر الجماعي لمجموعات لسانيّة. وما لبث أن فهم النّاس كم كانت آراء فقه اللّغة والنحو المقارن خاطئة وغير كافيّة، غير أنّه مهما كانت مجهودات هذه المدرسة عظيمة ومهما كان فضل علمائها علينا؛ فلا يمكن التأكيد بأنّها أوضحت لنا المسألة برمتها، إذ لا تزال المسائل الأساسيّة لعلم اللّسان العام تنتظر منا وإلى يومنا هذا إيجاد حل لها[11]".

ويمكن التأكيد بأنّ "دي سوسير" ومن موقعه كأستاذ للدراسات التاريخيّة للغة قد حسم الأمر بأنّ هذه الدراسات يجب أن تقوم وتنتقد، وذلك بأن تدرس اللّغة في ذاتها ولذاتها، ويأتي هذا الحسم بصيغته هذه؛ ذلك أنّ الدراسات السابقة لمشروعه كانت خاضعة ومؤطرة من قبل المادة اللّغوية كظاهرة عامة، إذ تحتوي هذه المادة على عديد الوقائع المبعثرة التي لا سبيل إلى إيجاد علاقات وفاقية بينها، فهي ذلك الواقع الخام غير المتآلف، ويقول "دي سوسير" في المادة اللّغوية العامة: "يتكون موضوع علم اللّسان أو مادته أولا من جميع مظاهر اللّغة الإنسانية وتعبيراتها سواء منها لغة الشعوب البدائيّة أو الشعوب المتحضرة، وسواء تعلق الأمر بالعصور المغرقة في القدم، نقصد العصور الكلاسيكيّة أو عصور عهد الانحطاط آخذين بعين الاعتبار بالنسبة لكل مرحلة لا اللّغة السليمة الممتازة فقط بل جميع أصناف التعبير وأشكاله. وهذا وحده لا يكفي، إذ لما كانت اللّغة كثيرا ما يذهل الناس عن ملاحظاتـــها، تعيّن على عالـــم اللّسان أن يعتبر النصوص المكتوبـــة ما دامت هي وحدها قادرة على أن تجعله يعرف أصناف التراكيب الخاصة القديمة منها أو العتيقة جدا[12]".

فالمادة اللّغوية بهذا الشكل كتبت عليها تحاليل توازيها في التبعثر والتضارب ولم تحدّد نفسها كموضوع له ومنهج تدرس من خلال معطياته، وقد كانت محط اهتمامات العلوم الأخرى إذ خالطتها فكانت جزءا من دراستها. فكانت المادة

اللّغوية خاضعة لربقة العلوم الأخرى، إذ تقتطع منها هذه العلوم ما يناسبها ويصدمها لتدرسه. فحدث هذا التبعثر داخل المادة اللّغوية لأنّ اللّغة ملك الجميع وهي اختزال لهذا العالم، فلذلك نجدها مشتركة، فهي بيت الوجود كما يصفها "هايدغر" فطبيعي إذن أن تشاركها العلوم ويصيبها الاختلاف والتباين.

وأمام هذه الوقائع اللّغوية الموفورة التباين أقبل "دي سوسير" على تأملها وتصنيفها من خلال النظر إليها باعتماد مجموعة ثنائيات؛ وتعد الثنائية المضمنة في القول التالي من بين الثنائيات التي ساعدته لكي يحدّد أو يبتكر موضوعه: "... فللّغة جانب فردي وجانب مجتمعي ولا يمكن أن ندرك أحد الجانبين في استقلال عن الآخر؛ وأكثر من هذا[13]".

وهو إذ يصنّف اللّغة إلى ثنائيات نجده يعرض صعوبة تناولها للمادة اللّغوية فيقول: "... فإمّا أن نقتصر على ناحيّة واحدة من كل مسألة فنقع في خطر عدم الإدراك للثنائيّة المشار إليها آنفًا؛ وإمّا أنّنا ندرس اللّغة من سائر جهاتها في ذات الوقت، فيظهر لنا حينئذ أنّ علم اللّسان عبارة عن ركام من الموضوعات المختلطة، غير المتجانسة ولا رابطة بينها[14]".

وأمّا هذه الصعوبات الموجودة في المادة اللّغوية الموفورة التباين، قلّب "دي سوسير" نظره فيها، وحسم موقفه انطلاقًا من وجهة نظره التي تتسم بالعلميّة – فكل تصرف علمي يتميز بالموضوعية والشمول والتماسك والاقتصاد– فهو – أي "دي سوسير"– يتطلع إلى أن يتقدم بمشروع علمي لساني يستند إلى رصيد تنظيري ينبني على مجموعة من المنطلقات والفروض والغايات تضمن للمحلل اللّساني الوضوح والتوازن والصرامة العلميّة. ويحدّد موقفه منتقيًا من الوقائع اللّغوية ما يصلح لأن يدرس دراسة علمية يقول: "وبالنسبة لموقفنا، فإنّه لا يوجد إلاّ حل واحد لجميع هذه الصعوبات: ذلك أنّه يتعين علينا أول الأمر أن نضع أقدامنا وأن نثبتها على أرض اللّسان وميدانه فنجعله معيارا لجميع المظاهر الأخرى للّغة.

ولا شك أنّ اللّسان وحده، من بين كثير ممّا له ثنائية، يكون قابلاً متهيّئا لتعريف مستقل فيطمئن بذلك فكرنا إلى قبول هذا السناد وهذه الدعامة التي يقدمها لنا اللّسان[15]".

وبهذا الموقف الحاسم كان اللّسان هو موضوع مشروعه، ذلك أنّه يتوفر على النظام، ومن ثمة تكون الدراسة علميّة، إذ تحقق أكبر قدر من التجريد والتماسك فتجعل وحدات الموضوع المبعثرة والمتناثرة في أصناف تلملمها وفاقا وخلافا ويحدّد "دي سوسير" موضوعه الذي ارتضاه مقارنا إياه باللّغة فيقول: "فيما يخصنا فإنّنا نفرق بين اللّسان(la langue) وبين اللّغة (langage) فليس اللّسان إلاّ جزءا محدّدا من اللّغة ... وتأبى اللّغة أن تصنّف في أيّ صنف من أصناف الظواهر الإنسانيّة، ذلك لأنّنا نجهل الكيفية والجهة التي بها نستخلص وحدتها. أمّا اللّسان فهو خلاف لذلك، عبارة عن كل قائم بذاته وهو مبدأ للتصنيف[16]". وبهذا الفعل السوسيري يكون موضوع اللّسانيات قد حدّد انسلالا من الوقائع اللّغوية المتباينة.

ويكون بذلك "دي سوسير" قد قوّم الاعوجاج الذي أصاب الدراسات اللّغوية سابقا؛ إذ كان موضوعها هو المادة اللّغوية المتباينة والمختلفة، أمّا مع "دي سوسير" فقد حدّد الموضوع انطلاقًا من وجهة النظر التي تتميز بالعلميّة وتصبو إلى الوصف والتصنيف، فيكون اللّسان بذلك ذلك الشيء المجرد الذي يستطيع العلم حصره والتحكم فيه.

وبهذا الفهم؛ فقد كلف "دي سوسير" المحلّل اللّساني بثلاث مهمّات يقول: "أمّا مهمة علم اللّسان وغايته فيصبح من شأنها:

أ- أن تصف وأن تؤرخ لجميع أصناف اللّغات التي يمكن أن تتوصل إليها، مما يقتضي التأريخ للّغات الفرديّة ذات القرابة المشتركة وإعادة بناء اللّغات الأصليّة الأمّ لكل أسرة لغوية على قدر المستطاع.

ب- وأن تبحث عن القوى والأسباب المتعارضة بشكل دائم وكلي في جميع اللّغات، وأن تستخلص القوانين العامة التي يمكن أن ترد إليها جميع الظواهر الجزئية في التاريخ.

ج- وأن تحدّد أخيرًا نطاقها بأن تصل إلى تعريفها الخاص[17]".

أكد البحث سابقا أنّ كل مشروع نقدي تصحيحي لا يلغي الدراسات السابقة ويضطهدها، وإنّما يسعى منقحا مكمّلا ومضيفا ... فالنقطتان (أ، ب) من مهام اللّسانيّ تعبّران عن احتفاظ "دي سوسير" بالمعرفة اللّسانيّة التاريخيّة ومشروع النّحو الذي يسعى إلى إقامة قواعد كليّة، وهي دراسات وفيرة الفائدة لا يمكن إلغاؤها؛ إذ هي من مهام اللّسانيّ كما يقول. في حين أنّ التشييّد النقدي الذي أضافه، هو المهمة (ج) التي أوكلها لعلماء اللّسانيات إذ من الضروري أن تحدّد اللّسانيات نفسها بنفسها. ويتمثل هذا التحديد في أن تحدّد اللّسانيات موضوعها من المادة اللغويّة العامة الموفورة الوقائع والتي تشاركها فيها العلوم الأخرى والموضوع أي (اللّغة) إذ يتحدّد، فإنّه يتحدّد انطلاقًا من وجهة النّظر أو المنهج وهو ذلك المنهج العلمي الذي يتميز بالوصف والتصنيف / التجريد، ومن ثمة تملك اللّسانيات أن تعلن نفسها كعلم قائم بذاته له منهجه وموضوعه كباقي العلوم وتتخلّص دراسة اللّغة من تبعيّتها للعلوم الأخرى، وكذا الدراسات اللّغويّة التي تفتقد ابستمولوجيتها الخاصة بها.

فـ "دي سوسير" بذلك يروم عرض مشروع اسمه اللّسانيات يتكفل بتحليل اللّغة، له ابستمولجيّته الخاصة به، هذه الابستمولوجيا تحمل همَّ توضيح الأسس المنهجيّة والنظريّة والمنطلقات والأطروحات ووجهات النظر التي تضمن للّسانيّ الشرعية بأن يوجد بعلمه بين العلوم.

ولا ضير بأن نعرض لبعض النقاط الهامة لهذا الفتح اللّساني الجديد، بعدما حاولنا تقديم النقد الذي وجهه "دي سوسير" للدراسات التي سبقته ووجد أنّها غارقة

– وهو معهم– في المادة اللّغويّة العامة الموفورة الوقائع التي يستحيل تحليلها – في نظره – تحليلاً علميًّا، وحاولنا أن نعرض كيف استطاع أن يبتكر مشروع اللّسانيات الوصفيّة، أخرج به الدّراسات اللّغويّة إلى الوجود الشرعي بين العلوم كعلم مستقل بذاته ومن أهم النقاط التي مكنت لمشروعه:

– **التاريخيّة والآنيّة:** إذ سادت في القرن التاسع عشر التاريخيّة، ولم يكن هناك تمييز بين الآنية والتاريخيّة، إلى أن افتتح "دي سوسير" مشروعه الآني حيث يصف ويصنف فيه اللّغة في فترة زمنيّة محدّدة، باحثًا عن العلاقات الداخليّة للّغة في هذه الفترة، وهو إذ يفعل ذلك لا يبعد أو يلغي التاريخيّة، وإنّما يقدّم تصويبًا تكون به الدراسة أقوم وأفيد، فالتاريخيّة قد تهمل كثيرًا من الجزئيّات، إذ يصعب عليها التحكم في المادة اللّغويّة في فترة معيّنة في حين أنّ الآنيّة تكفل لهذا القصور التتام، يقول: "سيختص علم اللّسان التزامني السانكروني بدراسة العلاقات المنطقيّة والسيكولوجيّة، إذ تربط هذه العلاقات الحدود المتقاربة في الوجود (وتشكل نسقًا) ارتباطًا يكون بالصفة التي تراها عليه الجماعة ويدركها وعيها الجماعي (ضميرها الجمعي). أمّا علم اللّسان الدياكروني فسيدرس خلافًا لذلك العلاقات التي تربط الحدود المتعاقبة المتواترة، فلا يدركها الشعور الجماعي وهذه الحدود قد يحل بعضها محلّ بعض بدون أن تكوّن نسقًا فيما بينها[18]".

– **اللسان ظاهرة اِجتماعيّة:** إذ اللّسان كونه ظاهرة اِجتماعيّة تكفل للعرف الاجتماعي بأن يبعث فيه حيويّة متجانسة ومتماسكة تمكنه من الاستقلال بنفسه، إذ لا يمكن إقامة علاقات تواصليّة بين أفراد المجتمع دون أن يكون هناك تجانس لغوي، فيتنزل اللّسان كحادثة اِجتماعيّة تموج علاقات بين أفراد المجتمع من الملكة الإنسانيّة الفطريّة العامة / اللّغة، يقول "دي سوسير" في شأن اِجتماعيّة

اللّسان: "وبهذا الاعتبار يكون اللّسان في ذات الوقت إنتاجا مجتمعيّا حادثا عن ملكة اللّغة..."[19].

– **اللّغة نظام:** إذ "اللّغة نظام؛ حيث لا يمكن تحليل الظواهر اللّغويّة بعزلها عن غيرها، فهي أجزاء في نسق أكبر"[20]. والقول هذا تموج فيه حيويّة النّظام إذا تمعنا في التشبيه السوسيري لنظام اللّغة بلعبه الشطرنج إذ: "اللّسان نظام لا يخرج عن ترتيبه الخاص. وتشبيهه بلعبة الشطرنج يقربه إلى إدراكنا الحسي"[21].

وتعدّ النقطة السابقة، أي (اللّغة نظام) أهم ما مكّن لمشروع "دي سوسير" بأن ينماز عن المشاريع السابقة، إذ بالنظام حدّدت اللّسانيات الداخليّة؛ فاللّغة ما هي إلاّ نظام؛ يقول "أحمد مومن": "إنّ اللّغة في نظر "دي سوسير" لا يمكن أن تكون إلاّ نظامًا من القيّم المجردة"[22]. وبهذا الفهم العام يثبت "دي سوسير" مشروعه في التّحليل اللّسانيّ، وذلك في آخر محاضراته بقوله: "الفكرة الأساسيّة التي تقوم عليها محاضراتنا وهي أنّ موضوع علم اللّسان الحق والوحيد: إنّما هو اللّسان معتبرًا في ذاته ولذاته"[23]، وبهذا يكون "دي سوسير" قد جعل موضوع اللّسانيات هو اللّغة التي هي نظام من العلامات، ولتحليلها علميّا لابدّ أن يتمّ تحليلها لذاتها (فهي وجود مغلق له زمان محدّد) ومن أجل ذاتها؛ فيكون الهدف استنباط القوانين التي تحكم اللّغة البشريّة، وبهذا لا يجوز ربط اللّغة بأهداف خارجيّة، ذلك أن كل ربط قد يقلل علميّة التحليل والفهم الدقيق.

ولم ينحصر هذا النضج في التحليل اللّسانيّ في بيئة معينة بل تعدى إلى بيئات مختلفة، فتلقفه الباحثون الأوربيّون استيعابا وتطويرا، فتشكلت مدارس تحمل نظريات ومبادئ ضمن الإطار الشمولي البنيوي ومن أهمها رواجًا: مدرسة جنيف حلقة براغ المدرسة الغلوسيميّة، اتجاه الوظيفية التركيبيّة ... يقول الباحث "الطيب دبّة" معلّقا عن الازدهار الذي لحق بمحاضرات "دي سوسير": "وحينما وجدت

محاضرات "دي سوسير" من يقرؤها باهتمام ويدرك وجاهة طروحاتها وأهميّة الثورة اللّسانيّة التي جاءت بها، وقد كان ذلك – في البداية – على يد لفيف من اللّسانيين الأوروبيين أمثال: شارل بالي، وأ. سيشهاي، ورومان ياكبسون و.ن. تروبتسكوي، و.أ.مارتيني، ول.يلمسليف،... فكانوا التلاميذ الأوفياء، والشرّاح المقتدرين، والمنّظرين المبدعين بما شرحوه ووضحوه من تلك المبادئ السوسيريّة وما أضافوه إليها من نظريات ومبادئ[24]".

ومن أهم المدارس البنيويّة:

– **المدرسة الغلوسيميّة:** إذ تعدّ هــذه المدرسة نسخــة سوسيريّة أخرى أوربيّا؛ برزت في "كوبنهاجن" وقد مثلها جهود "يالمسليف" و"بروندال"، وتخلى هذا الاتجاه عن الدراسات اللّغويّة المتأثرة بالفلسفة، والأنثروبولوجيا واللّسانيات المقارنة، ويحاول أن يُنظم لسانيات علميّة رياضيّة منطقيّة. وتتماز هذه النظريّة عن النظريات اللّسانيّة الأخرى بالإغراق في التجريد النظري، وجاءت أيضا بمصطلحات علميّة منها: مادة المحتوى، شكل المحتوى، شكل التعبير، مادة التعبير[25]. فــ"هلمسليف" طور التّحليل اللّسانيّ بإقحام إجراءات عمليّة رياضيّة فهو بذلك قد: "حاول عصرنة الدراسات اللّغويّة باستخدام مناهج علميّة رياضيّة[26]". وعمومًا يمكن القول أنّ هذه المدرسة تقترب كثيرا من وصفيّة "دي سوسير" ولذلك: "ألح كثيرًا على أنّ بحوثه في هذا الموضوع تنتمي إلى بحوث سوسير[27]".

– **حلقة براغ:** وقد تأسست سنة (1926م) ببراغ من قبل "فلم ماتيسيوس" وطلابه، وقد انضم إليها عديد اللّسانيين المقتدرين مثل: "ياكبسون"، "كارسفسكي" "مارتيني"، "بنفنيست"،... وقد تميّزت هذه المدرسة بالأعمال الفونولوجيّة، إذ أقبلوا على تقديم دراسات وظيفيّة. ومن أهم مبادئ هذه المدرسة[28]:

_ عدّ اللّغة واقعا فعليّا ما خاضعًا لظروف التواصل.

_ الاعتداد كثيرا بالمنهج التزامني في تحليل اللّغة.

_ الاستثمار في المفاهيم السوسيريّة.

_ دراسة الوحدات الصوتيّة وظيفيا.

– **الوظيفية التركيبيّة:** وقد أسّسها اللّسانيّ الفرنسيّ "أندري مارتيني"، إذ هو: "أحد أبرز مؤسسي اللّسانيات البنيويّة في أوروبا وقد كان من بين أهم إسهاماته في هذا المذهب اللّساني الكبير مفاهيمه ونظرياته التي أسس بها اللّسانيات الوظيفيّة على المستوى التركيبي للّغة[29]". ومن أهم النقاط التي تناولها: وظيفة اللّغة، مبدأ التقطيع المزدوج، مبدأ الاقتصاد اللّغوي، مبادئ التحليل الوظيفي ...

وينظر "مارتيني" إلى اللّغة ككل على أنّها ظاهرة تبليغيّة، إذ الوظيفة الأساسيّة للّغة من بين عديد الوظائف هي التبليغ إذ بالتبليغ يسمح الإنسان لنفسه بأن يتواصل مع الأفراد في المجتمع. يقول "مارتيني": "فالإشارة إلى اللّسان بكونه أداة أو وسيلة يجلب بشكل مفيد جدّا الانتباه إلى ما يميّز اللّغة عن كثير من الأنظمة الأخرى فالوظيفة الأساسيّة لهذه الأداة هي التبليغ، فالعربيّة مثلاً هي قبل كل شيء الوسيلة التي تمكن أهل اللّسان العربي من أن تكون لهم علاقات فيما بينهم، سنرى أنّ أي لسان يتغير بمرور الزمن. وهذا الأمر يحصل أساسًا استجابة لحاجيات التبليغ في المجتمع الذي يستعمل اللّسان ويتم ذلك بالوجه الاقتصادي الأمثل[30]". و"مارتيني" إذ يفعل ذلك فإنّه لا ينسى عدد الوظائف الثانويّة الأخرى للّغة كتعبير عن الفكر ووظيفة التعبير عن المشاعر دون التبليغ للآخرين، والوظيفة الجماليّة...[31]".

– **مدرسة جنيف:** وتعد هذه المدرسة امتدادًا في صيغته المباشرة لمشروع "دي سوسير"، وقد حمل هذا المشروع تلامذته، أي "شارل بالي"، و"ألبرتسيشهاي" و"هنري فراي"و"روبرتكوديل"... وقد التزموا بمشروع أستاذهم وباشروه إكمالا وإضافة؛ إذ ناقشوا مثلاً: ثنائيّة (اللغة/الكلام) فأصبح الكلام أيضا محطّ الدراسة.

وهم إذ يتبنون هذه المناقشة فإنّهم: "كانوا يعلمون ... أنّ مجالها لا يخرج عن إطار علم اللّسان الحديث. وحتى "دي سوسير" ذاته، لم يلغه تماما بل اعترف به من حيث هو ميدان خاص في البحث اللّسانيّ يمكنه أن يحتفظ باسم اللّسانيات لصالحه ولكن مع بذل الجهد دائما لئلاّ تطمس الحدود الفاصلة بينه وبين مجال لسانيات اللغة[32]". فالتلاميذ وهم يفعلون ذلك فإنّهم يمارسون إضافات، حتى "دي سوسير" نفسه صرح في أحد المواضع وهو يحدّد موضوع اللّسانيات، بأنّ الكلام ما يزال الجهد الفكري اللّساني يحتاج إلى تأسيس وطريقة يدرسه بها. يقول: "وتأبى اللّغة أن تصنف في أي صنف من أصناف الظواهر الإنسانيّة، ذلك لأنّنا نجهل الكيفيّة والجهة التي بها نستخلص وحدتها[33]".

هذه هي أهم المدارس التي انْبثقت عن المشروع السوسيري؛ إذ أتاح مشروعًا لسانيّا خصبًا، التّف حوله اللّسانيون مراجعة وتوضيحًا وإكمالاً ونقدًا وإضافة ... ونشير إلى أنّ هناك مدارس حملت الهمّ البنيوي اللّساني، أي؛ المدارس البنيويّة الروسيّة (مدرسة قازان، مدرسة موسكو)، والمدرسة الإنجليزية، إلاّ أن بعضها تأثر بالمشروع السوسيري لاحقًا[34]".

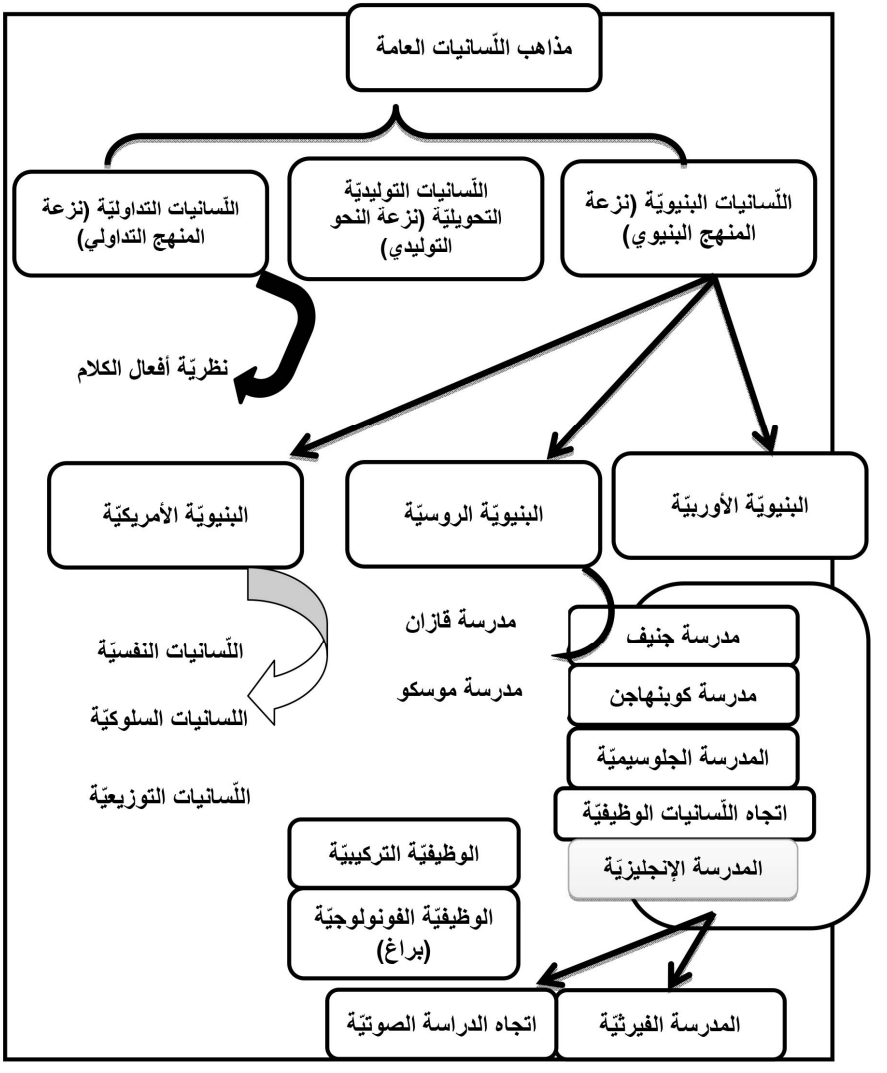
ونشير بحسم واضح، إلى أنّ "دي سوسير" هو من أسّس لمستقبل التأمل في اللّسانيات في أوربا أمّا بالنسبة للّسانيات البنيويّة الأمريكيّة فإنّها جاءت استجابة لاحتياجات أنثروبولوجيّة، فقد نتجت عن واقع يبحث مشكلة الأجناس البشريّة فباللّسانيات يفهم الجنس البشري. يقول الطيب دبة موضحا هذا الأمر: "...فإنّ اللّسانيات الأمريكيّة قد قامت استجابة لتوجهات أنثروبولوجيّة تسعى – في ظل شروط معطيات البحث العلمي البراغماتي– إلى دراسة اللغات الهنديّة الأمريكيّة بغرض التعرف على البنيّة الفكريّة والنفسيّة للهنود الحمر[35]". وإذا كان هذا هو منطلق اللّسانيات الأمريكيّة، فإنّه مخالف بشكل كبير لمنطلق اللّسانيات الأوربيّة؛ إذ جاءت الدراسات اللّغويّة الأوربيّة لتحليل واقع تمزق اللّغات والانتشار الهائل

للّهجات. ورغم الاختلاف في المنطلقات، فإنّ الجامع بين اللّسانيات الأوربيّة والأمريكيّة هو منهج الدراسة، فكلاهما كان يحلّل اللّغة بطريقة وصفيّة بنيويّة، وقد يعود ذلك إلى الانتشار لنظريّة "دي سوسير" في مقاربة اللّغة؛ إذ أنّ نظرية البنية السوسيريّة انتشرت في أوروبا وهيمنت على الدراسات اللّغويّة وانتقلت حتى إلى العلوم الأخرى، ونملك أن نقول إنّها تعدت إلى البيئة الأمريكيّة، ويضبط الباحث "مبارك حنون" الانتشاريّة الواسعة للمشروع البنيوي السوسيري قائلا: "وأخيرا جاء سوسير فاتّخذ الدرس اللّساني منحى جديدا على إثر نشر كتابه (دروس في اللّسانيات العامة سنة) (1916م) على يد كل من شارل بالي (charles bally) وألبير سيشهاي (Albert sechehaye) وهكذا نقل كتابه إلى اليابنيّة سنة (1928) ثم إلى الألمانيّة سنة (1931) وإلى الروسيّة سنة (1933م) ... ولقد كان لأفكار سوسير تأثير واسع ومتنوع على حلقة براغ اللّسانيّة وحلقة كوبنهاجن، ... وفي أمريكا على يد "بلومفيلد الذي كتب عرضا عن دروس في اللّسانيات العامة سنة (1924م) قائلا عن سوسير: لقد أمدّنا بالأساس المنهجي لعلم اللّغة الإنسانيّة[36]". وبهذا المشروع السوسيري البنيوي، فقد غدا القرن العشرون وصفيًّا بنيويًا، خلافا للقرن التاسع عشر التاريخي، مما أدى إلى انتشار البنيويّة في أمريكا فـــ "كان نفوذ المذهب الميكانيكي لا يزال يحْسن في بداية هذا القرن فبدت صورة أمريكيّة منه في شكل نفسي هو مذهب السلوكيين الذي لون الدراسات الأمريكيّة بلونه تماما كما يمكن أن يرى ذلك بوضوح في كتابات[37](Bloomfield).

وعليه؛ وإكمالاً للنسخ البنيويّة، لا بأس أن نستأنس بالدرس الأمريكي قبل أن نغادر الوصف والبنية، فاللّسانيات الأمريكيّة تتقاطع مع اللّسانيات الأوربيّة في سيطرة الدراسة الوصفيّة على اللغة، وإن كانا يختلفان في دوافع الدراسة كما أشرنا، وباختصار نملك أن نقول إنّ أهمّ من قاد الدراسات الأمريكيّة الوصفيّة البنيوية: "فرانز بواس"، و"إدوارد سابير"، و"ليوناردبلومفيلد".

فـــ"بواس" عني باللّغات المنطوقة المنتشرة في أمريكا، والتي تتوفر على خصائص متفردة. واعتنى "سابير" بدراسة اللّغة تحليلاً دون أن تحكمه أحكام سابقة جاهزة، أمّا "بلومفيلد" رائد المدرسة الوصفيّة الأمريكيّة من خلال كتابه "اللّغة"؛ فقد أسّس لدراسة اللّغة علميّا انطلاقا من مبادئ سلوكيّة، وانطلاقا من نزعة فلسفيّة وضعيّة لا تؤمن إلاّ بالمرئي التجريبي وقد عدّ الدلالّة في اللّغة أصعب شيء يدرس لأنّه مبحث معنوي[38].

ومنذ أن كسبت اللّسانيات شرعيتها بين العلوم من خلال التأسيس المنهجي والنظري السوسيري، بات العقل البشري اللّساني يمارس على هذا المشروع العلمي الإكمالات والانتقادات والإضافات... وإذا كانت الإكمالات والانتقادات قد مورست على التّشييد البنيوي الوصفي السوسيري نفسه فتشعبت المدارس البنيوية، فأصبحت البنيوية بنيويات، فإنّه يمكن للانتقادات والإكمالات التوغل أكثر في شقوق وثغرات هذا الكتاب / المشروع، حتى جعلت الوقائع الموفورة التي تتشكل منها المادة اللّغوية في عمومها – كما أسلفنا – موضوع دراسة، والتي كان "دي سوسير" قد علّق عليها بأنّـــه لا يمكـــن دراستها مـــا دمنا نجهل الكيفيّة التي نقتحمها بها فـــ"دي سوسير" وإن كان قد أبعد مثلا: اللّسان (كظاهرة إنسانيّة) والكلام كفعل فردي من الدراسة، وتموقع في اللغة كظاهرة اِجتماعيّة، فإنّه من خلال قراءة الإكمالات والانتقادات والإضافات التي تبحث في شقاق هذا الكتاب قد توصلت إلى وجهات نظر ومناهج لدراسة ما بات مستعصيا في زمن "دي سوسير"، فأصبح اللّسان كظاهرة إنسانيّة محط اهتمام اللّسانيات التوليديّة، والكلام محط اهتمام اللّسانيات التوليدية واللّسانيات الوظيفية /التداولية والدراسات اللّسانية الاجتماعية. والحال هذه فإنّه يمكن تصنيف هذا التهاطل اللّساني في الخطاطة التي قدمها الباحث "الطيب دبّة"[39]:



والفكر البشري تختلف غاياته، من حيث التوجه البنيوي إلى التوجه التوليدي التحويلي، وقد ارتبط بغايات متعددة، فهناك غايات يعرضها التصور التصنيفي لفكر وأخرى يعرضها التصور الافتراضي، فالتصور التصنيفي يكون فيه: "هدف

العلم هو جمع المعطيات الموضوعيّة المُمَحصة أو القابلة للتمحيص (vorification)، إنّ العلم يسعى إلى استخلاص القوانين العامة، انطلاقا من المعطيات، فترتيب المعطيات وتصنيفها (Tascionomie) يعد من أولى الخطوات نحو محاولة فهم موضوعي للعالم المحيط بنا، وبذلك يصبح العلم معرفة موضوعيّة للعالم الخارجي[40]". أمّا التصور الافتراضي فيقوم على التفسير، وبذلك فــ: "إنّ هدف العلم ليس جمع المعطيات الموضوعيّة وترتيبها ووصفها؛ بل ينبغي تفسيرها في ضوء فرضيات عامة. من هنا كان للفرضيات دور حاسم في النشاط العلمي وتقدمه المثمر.

إنّ تقدّم العلوم لا يرجع أساسا للتجارب المخبريّة التجريبيّة والتحليلات التكنولوجيّة فحسب، بل إنّ النضج العلمي الذي وصلته كثير من العلوم البحتة راجع لكونها تقوم على تصور افتراضي في تفسير الظواهر المعروضة للتّحليل العلمي، إنّ المقاربة العلميّة الافتراضيّة لا تقوم على جميع الوقائع والأحداث وملاحظتها موضوعيّا بترتيبها وتصنيفها[41]".

وبناء عليه، يمكن أن نطمئن إلى أنّ اللّسانيات البنيويّة تستقر ضمن التصور التصنيفي، ذلك أنّها لسانيات تعاني الواقع وتصنفه، فهي جامعة منظمة مصنفة: فــ"الوصف في اللّسانيات البنيويّة عموما ليس سوى إعادة تنظيم المعطيات اللّغويّة المتوافرة بشكل مختصر بحسب معايير وصفيّة تهدف في نهاية الأمر إلى إعادة ترتيب ما هو موجود فعلا ضمن المعطيات المحصل عليها[42]". وبهذا تكون اللّسانيات البنيويّة قد استقرت تصنيفا ورفضت كل افتراض وتفسير: "فمن العبث أن نطالب بالتفسير، نحن نسعى إلى الوصف بكل دقة نحن لا نحاول أن نفسر، فكل ما هو من قبيل التفسير في الوصف يعتبر بكل بساطة مضيعة للوقت[43]".

وعليه فمن الضروري جدّا، أن لا تتوقف العقول عند هذا المسعى، فعليها أن تثوِّر أسئلة من شأنها أن تقود إلى مسؤوليّة فكريّة جديدة، فكل تقويض وإعادة

تشكيل للتّحليل اللّساني، هو في حدّ ذاته فهم أوضح للظاهرة اللّغويّة جوهر التفكير الإنسانيّ، والذي لا بدّ للإنسان أن يبقى مطاردًا لها بتعدّد الأفهام، فما أن يشيخ فكر في تاريخ ويكُفّ الإنسان إبداعًا حتّى تثمر هذه الشيخوخة إنسانا آخر يصوغ نموذجا جديدا، وعليه: "وبالنسبة لتشومسكي، فإنّ اللّسانيات التقليديّة والبنيويّة قد راكمتها ما يكفي من المعلومات؛ ما يجعل من الممكن تجاوز المرحلة التصنيفيّة وأن نشرع في إعداد النماذج الافتراضيّة حول اللّغات البشريّة والألسن خاصة[44]". وهكذا تنحو اللّسانيات التوليديّة التشومسكيّة منحى التصور الافتراضي بغية إثبات تحليل لسانيّ جديد و"بالفعل حاول تشومسكي منذ نموذج البنيات التركيبيّة (1957) أن يسير بالبحث اللّساني في هذا الاتجاه العلمي متجاوزا حدود الوصف اللّساني الذي اعتمده الدرس اللّساني البنيوي القائم أساسًا على الملاحظة المباشرة ثم التصنيف[45]".

فالعقل الغربيّ يمارس حاضره، ويبدع فنّ حياته في التحليل اللّسانيّ، فيمكن عدّ كتاب تشومسكي الصادر عام (1957) حدثا في تاريخ التّحليل اللّساني، يقول "جون ليونز": "لعب تشومسكي في ميدان اللّسانيات الحديثة دورًا بالغ الأهميّة في تاريخ هذا العلم، فقد أحدث كتابه الأول الذي صدر عام 1957 ثورة كبرى في دراسة اللّغة دراسة علميّة[46]"، و"الجدير بالذكر هنا، أنّ غالبيّة المدارس الألسنيّة الحاليّة تحدّد مبادئها بالنسبة إلى موقفها من هذه النظريّة بالذات وأنّ التأريخ الألسني يتكلم عن الألسنيّة ما قبل النظريّة التوليديّة التحويليّة والألسنيّة ما بعد النظريّة التوليديّة والتحويليّة، أي؛ أنّ هذه النظريّة قد فجّرت ثورة ألسنيّة طبعت الدراسات الألسنيّة بطابعها الخاص.

تعادل المرحلة التوليديّة والتحويليّة في الألسنيّة، في نظر الباحث، من حيث الأهميّة، مرحلة نشوء الألسنيّة على يد الألسني "فرديناند دي سوسير"، فالمؤلفات

التي وضعها "دي سوسير" وتلاميذه ثبّتت الألسنيّة كمنهجيّة وصفيّة. وثبّتت مؤلفات "تشومسكي" ورفاقه وتلاميذه، بالمقابل، الألسنيّة كمنهجيّة وصفيّة وتفسيريّة[47]".

وقد تم نقل قاعدة المثلث الاصطلاحي من النّص في عهد "دي سوسير" إلى المتكلم في فتح "تشومسكي"، "فالنظريّة الألسنيّة التوليدية تؤمن أنّ بنية اللّغة تحدّدها بنية العقل الإنساني[48]".

فقد جعل "تشومسكي" موضوع اللّسانيات هو اللّسان، الذي يعد ملكة يتميز بها الإنسان في هذا الوجود، فيرمي إلى وصفها وتوضيحها وفي الآن ذاته يقدم تفسيرا للكيفية التي بها ينتج ويفهم متكلم مثالي لغته، يقول "تشومسكي": "إنّ الموضوع الأول للنظريّة اللّسانية هو المتكلم المستمع المثالي المنتمي لعشيرة لغوية متجانسة كليا والذي يعرف لغته، وعندما يطبق معرفته هذه في إنجاز فعلي فإنّه لا يخضع للشروط النحويّة غير الملائمة كقصور الذاكرة أو عدم الانتباه أو الأخطاء[49]"، وفي الوقت ذاته نلحظ أنّ "تشومسكي" أبعد الإنجاز وما يلحقه من ظروف مقامية، وذلك لاعتقاده أنّ: "دراسة الإنجاز؛ أي استعمال اللّغة، بحسب "تشومسكي"، لن تكون ممكنة، من الناحية اللّسانية على الأقل، قبل دراسة شاملة وتامة لطبيعة القدرة وخصائصها. كما أنّه لا يمكن انتظار الشيء الكثير من دراسته "الإنجاز" دون اعتناء دراسة شاملة ومعمقة للمعرفة الضمنية التي يتوافر عليها مستعمل اللّغة[50]".

ولا بأس أن نشير إلى أنّ العقل الغربي يراجع نفسه حتى داخل النموذج الواحد فـ"تشومسكي" في "البنى التركيبية" 1957، غيره في "مظاهر النظريـــة التركيبية" 1965، وغيره في "دراسة الدلالة في القواعد التوليدية" 1972 فالنموذج لم يجهر دفعة واحدة وإنما تدرج حتى أوجد نفسه ولا يزال يتدرج سواء مع "تشومسكي" أو مع تلامذته الذين أقحموا المكون التداولي وتبعهم في ذلك؛ يقول "ميشال زكريا" في النماذج الثلاثة الأولى للنظريّة التوليديّة التحويليّة: "نجد من

الضروري التشديد هنا على أنّ النّظريّة لم يتم وضعها على الشكل التي هي عليه حاليا دفعة واحدة بل مرّت في تطورها الذاتي بالمراحل الثلاثة التالية:

1- مرحلة "البنى التركيبية".

2- مرحلة النظرية الألسنية النموذجية .

3- مرحلة النظرية الألسنية النموذجية الموضحة.[51]"

ولذلك نجد أن النظرة قد تغيرت وطرحت قضايا أخرى في التوليديّة التحويليّة ابتداء من أواسط الستينات، وكان الجدل ينبعث من علمائها أنفسهم؛ إذ نوقشت قضية الدلالة في هذه النّظريّة، وأدى هذا النقاش إلى نتائج عظيمة فكان: "انطلاقة لمنعطف هام داخل هذه النّظريّة حيث انقسم اللّغويون التوليديون قسمين: لغويين (على رأسهم تشومسكي) ينادون بمبدإ "تأويليّة" الدلالة شأنها في ذلك شأن القواعد الصوتية، ولغويين (منهم على الخصوص لاكوف وروس وماك كولي) يدافعون عن أطروحة "توليدية" الدّلالة[52]"، وقد كانت هذه الجهود المبذولة سببا واضحا في إقحام المكون التداولي داخل النّظريّة التوليديّة التحويليّة كمكون رئيس، وبهذا استعيرت مفاهيم هامة وأقحمت بمرونة داخل النّظريّة التوليديّة، يضيف المتوكل: "كان مبدأ توليدية الدلالة المعتمد في إطار "الدلالة التوليدية" من الأسباب التي وطّأت لإدخال التداول في النحو كعنصر من عناصر البنية مصدر الاشتقاق المصوغة على أساس أنها بنية "دلالية تركيبية تداولية"، في هذه البنية مثّل للمفاهيم التداوليّة المستعارة إمّا من فلسفة اللّغة العادية كمفهومي القوة الإنجازية والاقتضاء أو من نظريتي "النسقية" و"الوجهة الوظيفية للجملة"، كمفهوم البؤرة[53]".

وعليه تكون الكيفية الجديدة منعرجًا حاسمًا داخل النّظريّة، إذ أثثت النّظريّة بطريقة جديدة، من شأن هذه الكيفية أن تخصب النّظريّة بغية التكاثر والاجتهاد لعقود جديدة، وبالفعل كان لإقحام المكونين – الدلالة والتداول – أن تنافس هذه

النّظريّة النظريات الوظيفية التداوليّة المسيطرة حاليا على الساحة اللّسانيّة، ويعد نموذج البركمانتاكس والتركيب الوظيفي نموذجين خصيبين للمنافسة*.

ومهما يكن من أمر فإنّ النموذج التشومسكي يعد ثروة واضحة على كل فهم بنيوي وصفي، إذ قلبت قاعدة المثلث من اللّغة في التقاليد السوسيريّة البنيوية إلى اللّسان في الفتح التشومسكي؛ ومن ثمة فالاهتمام بالإنسان المبدع الحاضر عكس الاهتمام بالنّص، و"تشومسكي" إذ يفعل ذلك؛ يكون قد صاغ نظريته وفق التصور الافتراضي فـــ: "رفض تشومسكي المنهج الوصفي معتبرا إياه أسلوبًا ميكانيكيًا لا شيء فيه سوى الوصف للمادة اللّغوية، فلكي يحلل عالم اللّسان يجب عليه أن يقترب أكثر من المتكلمين الناطقين بلغتهم، وذلك لسبر القدرة اللّغوية الفاعلة التي تمكنه من الكلام، ثم عليه أن يبدأ بصياغة الفرضيات الشكلية المؤدية إلى نظرية لسانية شاملة، ثم عليه أيضا أن يبرهن على صحة نتائجه بدقة وموضوعية[54]".

ليس هذا فحسب بل إنّ الإسهام التشومسكي لا يعدّ اهتماما باللّغة وجوانبها فقط بل محاولة لفلسفة لغوية تثير أسئلة من مثل: ما طبيعة اللّغة؟، وكيف يتعلمها الطفل؟، وكيف تتطور القدرة؟[55].

وقبل أن نعاير هذه الثورة في التّحليل اللّسانيّ لا بأس أن نستأنس بأهم الكلمات المفاتيح التي تشكل في الحقيقة معجما يحاول أن يبنين فهما وأسلوبا للتحليل اللّساني[56].

– اللّغة: عرّف "تشومسكي" اللّغة في "البنى التركيبية" قائلا: "سأعتبر منذ الآن؛ اللّغة مجموعة (محدودة أو غير محدودة) من الجمل، كل جملة فيها محدودة في طولها، قد أنشئت من مجموعة محدودة من العناصر؛ فجميع اللّغات الطبيعية في صيغتها المنطوقة أو المكتوبة هي لغات بهذا المفهوم، طالما أنّ كل لغة طبيعية لها عدد محدود من الفونيمات (الوحدات الصوتية) (أو حروف الألف باء)، ويمكن

تمثيل كل جملة بمتوالية محدودة من هذه الفونيمات (أو الحروف)، مع وجود عدد كثير غير محدود من الجمل[57]".

– النحو: (في البنى التركيبية): جهاز لتوليد الجمل النحوية في اللّغة.

– التوليد: القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأمّ.

– التحويل: وهو نقل البنى العميقة إلى بنى متوسطة وسطحية.

– البنية العميقة: تمثل التفسير الدلالي الذي تشتق منه البنية السطحية من خلال سلسلة من الإجراءات التحويلية.

– البنية السطحيّة: وتمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل.

– الكفاءة: المعرفة اللّغوية الباطنية للفرد.

– الأداء: الاستعمال الفعلي للّغة في المواقف الحقيقية.

وانطلاقا مما أسلفنا؛ يكون موضوع اللّسانيات الوحيد بالنسبة للتوليدية التحويلية هو المتكلم المستمع المثالي بدل اللسان في ذاته ومن أجل ذاته بالنسبة للوصفيين.

هذا وسيكون موضوع اللّسانيات – فيما بعد التوليدية التحويلية – ليس هو القدرة المتوفرة لدى المتكلم، وإنّما هو تحليل البنية اللّغوية وتطورها في ضوء السياق الاجتماعي الذي يتشكل داخل العشائر اللّغوية، فاللّسانيات العامة لابد أن تدرس اللّغة كما يتواصل بها داخل الحياة اليومية، ومن ثمة تغدر السوسيولسانيات هي اللّسانيات قائمة على قدميها، وليست فرعًا لسانيا كما جرت العادة[58]، كل هذا يمثل مشروعًا وتصحيحًا جديدًا شنه "لايبوف" على كل وصف وتوليد، أو على كل تصنيف وافتراض وتفسير، وبذلك تتحول قاعدة المثلث في التحليل اللّساني من اللّغة وصفيًا بنيويًّا إلى اللّسان توليديًا تحويليًا، إلى الكلام سوسيولسانيًا فبات البحث في الكلام مشروعًا ومركزًا منذ أواسط السبعينيات، فهذا "هايمس" يقدّم مشاريع في الكلام، أو ما يمكن أن نصفه بنحو أو مشروع القدرة التواصلية بدل القدرة

التوليدية، فـــ"ديل هايمس" يعد قول: "أنّ ما يتميز به، الفرد المتكلم هو امتلاكه لقدرة أكبر وأشمل وأكثر وظيفية ممّا يقترحة النّحو التوليدي، وهي القدرة التواصليّة (compétence communicative) التي لا تمكن من القدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له منه الجمل النحويّة فقط، بل تتعلق باشتغال السلوك اللّغوي في شموليته وواقعيته وهي مختلف السياقات والمقامات الممكنة لتحقيق كل أغراضه التواصليّة في أبعادها الفرديّة والجماعيّة[59]".

وهكذا يكون "هايمس" قد فتح مشروعًا جديدًا غزا به التشومسكيّة فقد: "انتقد تشومسكي في مقال شهير له سنة (1971م) قائلاً: "إنّ نظريّة تشومسكي القائمة على الجمل اللّغويّة المختلفة صحيحة تمامًا، إذا كان المقصود منها وصف اللّغة ككيان مستقل بذاتها، بعيدًا عن المواقف الإجتماعيّة، والحياة التي تستخدم فيها اللّغة، لكن اللّغة لا قيمة لها ككيان مستقل ... فهي ليست قوالب وصيغاً وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنّما هي موجودة للتعبير عن الوظائف المختلفة: كالطلب والترجي والأمر والنهي والدعاء والوصف والتقرير... وغير ذلك من آلاف الوظائف اللّغويّة. وبهذا الانتقاد الشهير "لهايمس" أعيد الاعتبار للنظريات السياقيّة حيث دخلت مجال اللّسانيات بقوة، كنظريات أفعال الكلام لفلاسفة اللّغة العادية ونظريات التداول والملفوظيّة، ونظريات النحو الوظيفي وخاصة نظريّة النحو الوظيفي يسيمون ديك[60]".

وقد شهدت هذه العقود مشهدًا إِقتراضيا خصبًا زاد العلوم نماءً، إذ اقترضت اللّسانيات من التداوليات كثيرًا من المفاهيم فـــ: "من المعلوم أنّ الجوانب التداوليّة دُرست أول ما درست، في إطار التيار الفلسفي المُسمّى "فلسفة اللغة العاديّة" حيث عُولجت الظواهر التي من قبيل "الإحالة" و"الأفعال اللّغويّة" و"الاستلزام الحواري"... وقد انتقلت المفاهيم المرتبطة بهذه الزمرة من الظواهر، عن طريق الاقتراض، إلى حقل الدراسات اللّغويّة إذ إنّ مجموعة من النظريات اللّغويّة

– التوليديّة منها وغير التوليديّة – وظفت هذه المفاهيم في وصفها اللّغات الطبيعيّة[61]". وهكذا أولى اللّغويون اهتماما متزايدًا لدور المقام في فهم الجمل[62] فغدَا بحث التحليل اللّسانيّ ذا نظرة تفاعليّة، وعلى محلّل الخطاب أن يتسلح بعلم اللّغة الاجتماعي، وبذلك يكون قد: "تم اختراق ساحة العلوم اللّغويّة بتيارات فلسفيّة ونفسيّة واتصاليّة، وتمّ تقسيم البحث اللّغوي في اللّسانيات الغربيّة إلى نموذجين لسانيين متنافسين: المنحى الشكلي الصوري، والمنحى الوظيفي التواصلي الذي ظهر متأخرًا عن الأول بعض الشيء، وقد كانت التداوليّة من أسباب تعميق هوة الخلاف بين هذين التوجّهين، إذ أذكت جذوة الخلاف ومعركة التنافس بين التيارين بل إنّ الكفة قد رجحت لصالح الثاني منهما، أي الاتجاه الوظيفي بدعم وتأييد من التداوليّة بثقة من مفاهيم ورؤى اشتدّ بها عضد التيار الوظيفي الجديد[63]"، وتغدو بذلك الدراسات اللّغويّة تهتم بالطبقات المقاميّة أي عند استعمالها: "أي باعتبارها كلامًا محددًا صادرًا من متكلم محدّد وموجها إلى مخاطب محدد بـــ "لفظ محدد" في "مقام تواصلي محدّد" لتحقيق غرض تواصلي محدد[64]".

وإذا كنا أسلفنا الذكر بأنّ اللّسانيات البنيويّة صنفت داخل التصور العلمي التصنيفي، وصنفت التوليديّة التحويليّة ضمن التصور العلمي الافتراضي التفسيري فما موقع هذه النظريات اللّغويّة السياقية الجديدة، والتي فرضت مركزيتها على التّحليل اللّساني، وهل نملك أن نتساءل عن معايير أو إمكانات لتصنيف هذه اللّسانيات الجديدة؟

نملك أن نجيب بأنّه توجد إمكانات أخرى، نظرًا لعدم احتواء التصنيف والافتراض، لمشاكل التكاثر في النظريات اللّسانيّة، وحتّى التكاثر داخل النظريّة اللّغويّة الواحدة، كل هذا حدث بعد سنوات السبعينيات، فهذا المشهد الانفجاري للنظريات اللّغويّة لم يعد يغطيه التصنيف والافتراض. يقول المتوكل: "هذا المعيار في تصنيف التيارات اللّسانيّة المعاصرة، وإن ظلّ واردًا، لم يعد وحده كافيًا للتمييز

بين مختلف النّظريات اللّسانيّة التي نلاحظ أنّها تكاثرت في السنوات الثلاثين الأخيرة سواء داخل إطار النحو التوليدي أم خارجه[65]".

وعليه تمّ اقتراح معايير كي تتماز النظريات عن بعضها و"من المعايير التي يمكن اعتمادها في هذا الباب، معيار "الوظيفية" الذي يتيح التمييز بين تيارين عامين اثنين: التيار "الوظيفي" والتيار "غير الوظيفي" أو (الصوري)، واعتمادًا على هذا المعيار يمكن التمييز بين نظريات لسانيّة تسعى إلى تفسير الخصائص الصوريّة للّغات الطبيعيّة بربط هذه الخصائص ووظيفة اللسان الطبيعي التواصليّة ونظريات لسانيّة تجعل من مبادئها المنهجيّة العامة أنّ بنيّة اللّغات الطبيعيّة يسوّغ وصفها وتفسيرها بمعزل عن وظيفتها التواصليّة[66]".

وقد بسط "المتوكل" جوابًا – يتمثل في نقاط الاختلاف والائتلاف – للسؤال التالي: ما الضابط الذي يجعلنا نقول عن توجه ما أنّه توجه وظيفي؟ وعليه فوجوه الاختلاف والإئتلاف موجزة كالتالي[67]:

أ. **نقاط الائتلاف:** تأتلف النظريات الوظيفيّة وغير الوظيفيّة حسب "المتوكل" في: موضوع الدراسة، وهدفها وكذا حدود الدراسة؛ وعليه تشترك في اتخاذ اللّسان الطبيعي موضوعًا للدراسة ولا تقف عند وصفه بل تتعدى ذلك إلى تفسيره، وتهدف في الوقت ذاته إلى كشف الخصائص الجامعة بين اللّغات الطبيعيّة. والأنحاء التي تصوغها هذه النظريات أنحاء قدرة، والنظريات إذ تقيم هذه الأنحاء تفرد بدرجات ليست بالمتساويّة مستويات للتمثيل للجوانب التركيبيّة والدلاليّة والتداوليّة.

ب. **نقاط الاختلاف:** اقترح "المتوكل" عدّة نقاط للتمييز بين ما هو وظيفي وغير وظيفي:

_ فوظيفة اللّغة في النظريات الوظيفيّة هي وسيلة للتواصل الاجتماعي في حين نجدها في النظريات غير الوظيفيّة أداة للتعبير عن الفكر، ومن ثمة تعتمد النظريات

الوظيفيّة مبدأ تعالق البنيّة بالوظيفة، فلا نملك رصد خصائص اللّسان الطبيعي إلاّ بهذا التعالق، وتخالف بذلك النظريات غير الوظيفيّة، إذ تروم وصف البنية وحدها وتعزلها عن كل وظيفة، وعليه فكل حديث عن القدرة اللّغويّة للمتكلم السامع هو معرفة القواعد اللّغويّة بطريقة مجردة عند غير الوظيفيين، في حين يؤسس الاتجاه الوظيفي مشروعًا استثماريًا فعليًا للقدرة يجعلها قدرة تواصليّة تحقّق نظارتها وهي تتفاعل استخدامًا.

_ يمثّل التداول مركزا رئيسًا هو والدّلالة في النحو، إذ التداول والدّلالة تحدّد البنيّة في نظر الوظيفيين، في حين أنّ غير الوظيفيين إذا وجد التداول إلى جانب الدّلالة فإنّه لا يقوم إلاّ بدور تأويلي.

والذي يجمع بين النظريات السياقيّة السالفة الذكر هو مبدأ تعالق البنيّة بالاستعمال والتداول.

- أهم النظريات الوظيفيّة:

1- نظريّة الوجهة الوظيفيّة: للجملة التي أفرزتها مدرسة "براغ"، ونظريّة النحو النسقي التي تولدت عن مدرسة لندن، فاللّسانيات الوظيفيّة لم تستقر في فترة معيّنة، ويمكن الرجوع بها إلى جهود حلقة براغ، حينما ميزوا بين علم الأصوات والفونولوجيا، وكذا لطرح "ماثيزيوس" للتحليل الوظيفي للجملة المسمى بالوجهة الوظيفيّة للجملة وتقديم "ياكبسون" مخطط التواصل والذي انتقد في الستينيات من قبل "دانش" و"سبوفودا"، و"فيرباس" و"سكال"، إذ يؤكدون على ديناميّة التواصل بدل ثبوتيته[68]. هذا وتزاحم المدرسة النسقيّة المدرسة البراغيّة بالاعتداد بالجانب الوظيفي، إذ يحاول فيرث وضع تحليل للّغة ينطلق من العلاقة الوطيدة بين اللّغة والمجتمع، يقول أحمد مومن: "العلاقات الموقفيّة (situationnal relations) وتغطي شبكتين من العلاقات: جميع العلاقات: الموجودة ضمن سياق الموقف

العلاقات القائمة بين أجزاء النص ومظاهر الموقف ... وهي علاقات بين مفردات اللّغة ومكونات الموقف غير اللّفظية، وبما أنّ وحدات اللّغة تدخل في كلا النوعين من العلاقات فإنّها تكتسب معاني شكليّة وموقفيّة[69]". وسياق الموقف بالنسبة لـــ "فيرث" هو: "حفل من العلاقات، علاقات بين أشخاص يقومون بأدوارهم في المجتمع، مستعملين في ذلك لغات مختلفة ومرتبطين بحوادث وأشياء متنوعة[70]".

ونحن نرجع بالتاريخ اللّساني قليلا إلى الوراء لا بأس أن نستأنس "بمارتيني" الوظيفي: "لا سيما في "نظرة وظيفيّة للّغة/1962" حيث اعتمد مبادئ (سوسير) في التقطيع المزدوج للّغة، وكثيرًا من آراء البراغيين في مجال الصوتيات الوظيفيّة وقدّم وصفا وظيفيّا عامًا للّغة، وغاية الدراسة اللّغويّة في نظر الوظيفيين هي تحديد المبادئ العامة المرتبطة باستعمال اللغة[71]".

وانطلاقًا مما أسلفنا؛ نملك أن نقول أنّ مدرسة براغ و مدرسة لندن كُلّتا بنظريتين نحويتين هامتين سيطرتا حتى نهاية السبعينات فـــ: "صفة القول أنّ الأفكار الوظيفيّة لمدرسة براغ في شرق أوربا، ومدرسة لندن في غربها، تكاملت وتوجت بنظريتين نحويتين وظيفيتين، ظلت كلتاهما موازية للنظريات النحويّة من جهة وسيطرت على الدراسات النحويّة الوظيفيّة في نهاية السبعينات، ولا تزال مؤثرة على النظريات النحويّة الوظيفيّة التي ظهرت بعدهما من جهة أخرى[72]". وتتمثل مستويات التحليل في نظرية الوجهة الوظيفيّة في ثلاثة مستويات: البنية الدلاليّة والبنية النحويّة والبنية الوظيفيّة، ويفترض داخل النظريّة النسقيّة أنّ اللّغات لها ثلاث وظائف: وظيفة تمثيليّة وأخرى تعالقيّة وأخرى نصيّة[73]، وتقوم النظريّة النسقية على مفاهيم: البنيّة، النسق، الوظيفة. هذا ويتزعم الوجهة الوظيفيّة للجملة (ماثيزيوس، فيرباس، دانيش) ويتزعم المدرسة النسقيّة (فيرث وهاليداي).

2- البركماتاكس/ والتركيب الوظيفي: وهما من النماذج التوليديّة التحويليّة التي اقترحت بعدما صححّت التوليديّة التحويليّة نفسها في أواسط الستينيات، إذ تمّ التجادل حول وضع الدلالة داخل النحو. وانعطف بالتوليديّة التحويليّة، فنادى "تشومسكي" واتباعه بتأويليّة الدلالة ونادى الفريق الآخر المنشق (لاكوف، روس وماك كولي) بتوليديّة الدلالة. وقد كان لإقحام المكَّون الدلّالي شأن حاسم في إدخال التداول كمكوّن رئيس في الجملة مصدر الاشتقاق، والتي تم التمثيل فيها للمفاهيم المقترضة من التداوليّة، وبذلك تنعرج الكيفيّة الأخيرة هذه عن "النظريّة المعيار الموسعة"، إذ الخصائص التداوليّة تحدّد البنية، أو الخصائص التداوليّة / البنية العميقة تحدّد الخصائص الصوريّة / البنية السطحيّة.

وبذلك تكون التوليديّة التحويليّة في هذا النموذج على غير عادة النّظريّة المعيار الموسعة، التي تمثل للتداول على أنّه خصائص سطحيّة تسهم في التأويل الدلالي للتركيب / البنية السطحيّة.

في حين أنّ نظريّة التركيب الوظيفي تعتمد مبدأ أنّ الدلالة والتداول تحدّد الخصائص الصوريّة، وبذلك يكون النموذج: بنية تداوليّة، بنيّة دلاليّة، وبنية تركيبيّة. وتحدّد البنيّة التركيبيّة بالتفاعل الحاصل بين البنية التداوليّة والدلاليّة ويتزعم هذا النحو (فون فالين وفالي)[74].

أمّا بالنسبة لنظريّة النحو الوظيفي "لسمون ديك" فيقول عنها "أحمد المتوكل": "ومن المبادئ المنهجيّة الأساسيّة المعتمدة في "النحو الوظيفي" أن التركيب والصرف يحدّدهما إلى بعيد حدّ التداول والدلالة، انطلاقا من هذا المبدأ، بني النموذج في هذا النحو على الشكل التالي: تشكِّل مصدر اشتقاق الجملة "بنية حمليّة" تتحدّد فيها الخصائص الدلاليّة للمحمول وصوره.

وتنقل هذه البنيّة إلى "بنيّة وظيفيّة" عن طريق إسناد الوظائـــف التركيبيّة (الفاعل، المفعول).

والوظائف التداوليّة (البؤرة، المحور....) وتحديد مخصّص الحمل (مؤشر القوة الإنجازيّة التي تواكبه، هذه البنية تمثل للمعلومات الدلاليّة والتداوليّة التي يستلزمها بناء "البنية المكوِّنية" المحدودة فيها الخصائص التركيبيّة (ترتيب المكونات) والصرفيّة (الإعراب، المطابقة...)[75]".

خاتمة: فهذا الصراع والتسابق في النشاط اللّساني يمكن أن نسميه وعيًا، هذا الوعي يمثل صحوة العقل والتي تمثل إنسانيّة الإنسان بما هو كينونة على الأرض يكرّس هذا الإنسان حياتـــه / حاضره مشروعا لإنجاز العقـــل بما هو ذاكرة وإبداع / ماض ومستقبل... فيغدو بذلك البحث عن حقيقة المستقبل الغائبة بالنسبة للماضي رغبة وإرادة كل إنسان، فلا اجترار ولا تكرار ولا أحداث ولا وقائع فكريّة ماضيّة، باتت مدوَّنة / ذاكرة تتحكم في العقل؛ فالعقل بإمكانيّة النقد يملك تجاوز كل ماضٍ، ولعل "الجابري" يمكِّن بإفصاح هذا فيقول: "مشروعنا هادف إذًا فنحن لا نمارس النقد من أجل النقد، بل من أجل التحرّر مما هو ميّت أو متخشب في كياننا العقلي وإرثنا الثقافي، والهدف: فسح المجال للحياة كي تستأنف فِينا دورتها وتعيد فينا زرعها[76]". وقد لملَمَ "طه عبد الرحمان" هذا الوعي اللّساني في ثلاث مراحل: إذ يصف المرحلة البنيويّة بمرحلة الدّاليات، والمرحلة التوليديّة في شقها الثاني بمرحلة الدلاليات[77]".

ويمكن جدًّا أن نشير بأنّ الدراسات نظريا /تطبيقيّا كانت مكثفة على اللّغات الطبيعيّة، بُغية تحقيق التجربة، وما إن يُرتضى لكفايتها النظريّة والتطبيقيّة حتى ينعرج بها، مراجعة ونقدًا وإضافة... ويعدّ النحو الوظيفي من أحدث إفرازات هذا التكاثر العلمي اللّساني، إنه حدث حاسم في تاريخ بناء الأنحاء، فهو نموذج ظهرت

بواكيره سنة (1978م) بإصدار "سيمون ديك" وبذلك فهو لا يزال يصارع من أجل أن يحقّق كفايته النظريّة وفي الآن ذاته كفايته التطبيقيّة، وقد التف حول هذا المشروع بحاثة كثر بغية تحقيقه حاضرًا فاعلاً/نظرية تسيطر على الساحة اللّسانيّة،- والحال هذه -لا تزال تجارب هذا المشروع تتوالى على اللّغات الطبيعيّة؛ وخير دليل على ذلك تعدِّي هذا المشروع الأوروبي إلى البيئة العربيّة ومحاولة "أحمد المتوكل" تبيئَته على اللّغة العربيّة منذ أكثر من عشرين سنة.

الهوامش:

1- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، تر، عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق المغرب، 2008، ص11.

2- عبد السلام المسدي، **التفكير اللّساني في الحضارة العربية**، الدار العربية للكتاب، طرابلس ط2، 1986، ص11.

3- المرجع نفسه، ص12.

4- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، ص11.

5- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان**، ص12.

6- تمام حسّان، **الأصول – دراسة إبيستمولوجيّة للفكر اللّغوي عند العرب، النحو، فقه اللّغة البلاغة-**، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص235.

7- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، 14-15.

8- المصدر نفسه، ص12.

9- تمام حسان، الأصول- **دراسة إبيستمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب، النحو، فقه اللّغة البلاغة-**، ص236.

10- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، ص16.

11- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان**، ص17.

12- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، ص18.

13- المصدر نفسه، ص22.

14- فردناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، ص22-23.
15- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان**، ص23.
16- المصدر نفسه، ص23.
17- المصدر نفسه، ص18.
18- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، ص148.
19- المصدر نفسه، ص23.
20- خليفة بوجادي، **في اللّسانيات التداوليّة -مع محاولة تأصليّة في الدرس العربي القديم-** بيت الحكمة، العلمة، ط1، 2009، ص18.
21- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، ص40.
22- أحمد مومن، **اللّسانيات -النشأة والتطور-، ديوان المطبوعات الجماعية**، بن عكنون الجزائر، ق3، ص129.
23- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللّسان العام**، ص344.
24- الطيب دبة، **مبادئ اللّسانيات البنيويّة -دراسة تحليليّة إبستمولوجيّة-** دار القصبة للنشر الجزائر، 2001، ص99.
25- أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص159.
26- المرجع نفسه، ص169.
27- خليفة بوجادي، **في اللّسانيات التداوليّة مع محاولة تأصيليّة في الدرس العربي القديم** ص26.
وينظر أيضا، **ميلكاإيفيتش، اتجاهات البحث اللّساني**، تر، سعد مصلوح، وفاء كامل، الجلس الأعلى للثقافة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميريّة، ط2، 2000، ص317 وما بعدها.
28- ينظر المرجع نفسه، ص247 وما يليها. والطيب دبة، **مبادئ اللّسانيات البنيوية**، ص103 وما بعدها.
29- الطيب دبة، **مبادئ اللّسانيات البنيوية**، ص109-110.
30- أندريه مارتيني، **مبادئ اللّسانيات العامة**، تر، سعدي زبير، دار الآفاق، الأبيار، الجزائر، ص14.
31- المصدر نفسه، ص14-15.

32- الطيب دبة، **مبادئ اللسانيات البنيويّة**، ص100.
33- فرديناند دي سوسير، **محاضرات في علم اللسان العام**، ص23.
34- ينظر، الطيب دبة، **مبادئ اللسانيات البنيويّة**، ص132. وما بعدها.
35- ينظر، الطيب دبة، **مبادئ اللسانيات البنيويّة**، ص132. وما بعدها.
36- مبارك حنون، **مدخل للّسانيات سوسير**، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1987، ص5.
37- تمام حسان، **مناهج البحث في اللغة**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1979، ص37.
38- ينظر، خليفة بوجادي، **في اللّسانيات التداولية -مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم-**، ص27-28. وميلكاإيفتش، اتجاهات البحث اللّساني، ص273 وما بعدها. والكتب التي اشتهرت بها اللّسانيات الأمريكيّة هي، اللّغة لـــ"بلومفيلد"، دليل اللّغات الهنديّة الأوربيّة لـــ"بوعز" واللغة لـــ"سابير".
39- الطيب دبة، مبادئ اللّسانيات البنيويّة-دراسة تحليليّة إبستمولوجيّة-، ص98.
40- مصطفى غلفان، **اللّسانيات التوليديّة -من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة-**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010، ص14.
41- المرجع نفسه، ص14.
42- مصطفى غلفان، **اللّسانيات التوليديّة**، ص16.
43- كورناي، **اللّسانيات البنيوية**، ص21، نقلا عن مصطفى غلفان، اللّسانيات التوليدية، ص17.
44- مصطفى غلفان، **اللّسانيات التوليديّة**، ص16.
45- مصطفى غلفان، **اللّسانيات التوليديّة**، ص18.
46- جون ليونز، **تشومسكي**، تر، محمد زياد كبة، النادي الأدبي بالرياض، ط1، 1988، ص8.
47- ميشال زكرياء، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1985، ص99.
48- المرجع نفسه، ص101.
49- تشومسكي، **مظاهر في النظرية التركيبية**، ص 12، نقلا عن، مصطفى غلفان، اللّسانيات التوليدية، ص45.
50- مصطفى غلفان، **اللّسانيات التوليدية**، ص45.

51- ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة**، ص101.

52- أحمد المتوكل، **اللّسانيات الوظيفية -مدخل نظري-** منشورات عكاظ، المغرب، ص33-34.

53- المصدر نفسه، ص34.

♣- لمزيد من التفصيل ينظر، أحمد المتوكل، الفصل الثالث من كتاب اللّسانيات الوظيفية.

54- التواتي بن التواتي، **المدارس اللّسانية في العصر الحديث ومنهاجها في البحث**، دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة، الجزائر، 2008، ص52.

55 - محمود فهمي زيدان، **في فلسفة اللّغة**، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص191.

56- أحمد مومن، **اللّسانيات النشأة والتطور**، ص206-212.

57- نعوم تشومسكي، **البنى التركيبية**، تر، يؤيل يوسف عبد العزيز، منشورات عيون بالاشتراك مع دار الشؤون الثقافية العامة، الدار البيضاء، ط2، 1987، ص17.

58- مصطفى غلفان، **اللّسانيات التوليدية**، ص49.

59- مصطفى غلفان، **اللّسانيات التوليدية**، ص49.

60- يحيى بعيطيش، **نحو نظرية وظيفيّة للنحو العربي**، أطروحة دوكتوراه في اللّسانيات الوظيفيّة الحديثة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006، ص31.

61- أحمد المتوكل، **اللسانيات الوظيفيّة**، ص15.

62- جيليان براون وجورج يول، تر، محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية، 1994، ص44.

63- مسعود صحراوي، **التداوليّة عند علماء العرب -دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التراث اللّساني العربي-**، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص5.

64-مسعود صحراوي، **التداوليّة عند علماء العرب -دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التراث اللّساني العربي-**، ص26.

65- أحمد المتوكل، **اللّسانيات الوظيفيّة -مدخل نظري-**، ص10.

66- أحمد المتوكل، **اللّسانيات الوظيفية -مدخل نظري-**، ص11.

67- المصدر نفسه، ص12 وما بعدها.

68- مصطفى غلفان، **اللّسانيات العربيّة الحديثة، -دراسة نقديّة في المصادر والأسس النظريّة والمنهجيّة-**، جامعة الحسن الثاني، عين الشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات رقم، 4، ص252-253.

69- أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ص175.

70- المرجع نفسه، ص178.

71- خليفة بوجادي، **في اللسانيات التداوليّة -مع محاولة تأصيليّة في الدرس العربي القديم-** ص40.

72- يحيى بعيطيش، **نحو نظريّة وظيفيّة للنحو العربي**، ص37.

73- ينظر، أحمد المتوكل، **اللّسانيات الوظيفيّة**، ص107/31 وما بعدها. وأيضا، مصطفى غلفان، اللسانيات العربيّة الحديثة، - دراسة نقديّة في المصادر والأسس النظريّة والمنهجيّة- ص255 وما بعدها. يحيى بعيطيش، نحو نظريّة وظيفيّة، ص33، وما بعدها.

74- ينظر، أحمد المتوكل، **اللّسانيات الوظيفة -مدخل نظري-**، ص33 وما بعدها. وبتفصيل واضح ينظر الفصل الثالث من نفس الكتاب.

75- أحمد المتوكل، اللّسانيات الوظيفية، -مدخل نظري-، ص33. وأيضا، يحيى بعيطيش، نحو نظريّة وظيفيّة للنحو العربي، الفصل الأول.

76- محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، دار الطليعة، بيروت، 1984، ص8.

77- طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص20.

العامل الدّيني، وتعليميّة اللّغة العربيّة في العصور الإسلاميّة الأولى–تحليل وتنظير–

د. فتيحة حداد

جامعة مولود معمري؛ تيزي– وزو.

تمهيد: ليس من الصّعب في أيامنا هذه الحديث عن العلاقة القائمة ما بين الدين الإسلامي واللغة العربية وهذا راجع إلى كثرة وتنوع الدراسات اللغوية والفقهية الحديثة والقديمة منها ذات الارتباط المباشر بهذه الظاهرة، وهذا في كل الميادين والمجالات، خاصة بعد التنظير الذي أكده العلماء الباحثين والمختصين بتعددهم وتنوع أرائهم ومجالاتهم البحثية على أن الإسلام كدين وعقيدة يقوم على ضرورة فهم هذه اللغة وإتقان قواعدها وأسرارها لفهم هذا الدين الجديد وبالتالي فهم أحكامه وتشريعاته وأبعاده الأخروية والدنيوية، ومن ثم الحفاظ عليه من اللحن أو الخطأ حتى لا تضطرب معانيه وتذهب أهدافه المنشودة. إلا أن الصعب في هذا الإشكال المطروح هو ما سأورده في السؤال التالي:

ما مدى مصاحبة التقنيات الدقيقة التي هندست هذه اللغة وصنعت قوانينها للظاهرة التعليمية التعلّمية في كل مراحل تكوينها إلى غاية بداية نهاية العصور الإسلامية الأولى؟ وهل حملت هذه الأخيرة في طياتها أساليب وطرائق لتحقيق هذه المصاحبة التعليمية أم لا ؟

إن ضرورة الإجابة عن هذا السؤال تدفع بنا إلى العودة قليلا للوراء لتحليل الوضعية اللغوية السائدة آنذاك في ظل البدايات الأولى لتأسيس وبناء اللغة العربية

في شكلها العام؛ وأهم تلك المراحل التي مر بها هذا التأسيس إلى أن وصل إلى درجة الإتقان والممارسة، وبالتالي إلى مرحلة إرساء المبادئ الأولى للمعالجة التعليمية لهذه اللغة وبخاصة في المراحل الأخيرة من العصور الإسلامية الأولى أين بدأ المفهوم المؤسساتي للتعليم في شكله المادي بالظهور.

1– **اللغة العربية ما بين الوضع والتأسيس**[*]: لم تصل اللغة العربية إلى ما هي عليه اليوم إلا نتيجة تلك المجهودات الجبارة التي قام بها هؤلاء العلماء المشتغلين على هذه اللغة في كل الميادين المعرفية ذات الارتباط المباشر بها منذ العصور الإسلامية الأولى، بداية من عهد الرسول "ص" والعصور الإسلامية الأخرى التي تلته، وبخاصة العصرين الأموي والعباسي بكل أطوارهما ومراحلهما واضطراباتهما، حيث كثر البحث في الجانب النحوي الذي يعتبر النقطة الأولى المحركة لحماية اللغة من الخطأ أو اللحن. إلا أننا نتساءل مرة أخرى عن مدى اهتمام الفرد العربي قبل الإسلام بهذه اللغة؟ وهل يمكن أن يقاس اهتمامه هذا بمقدار افتخاره وتعلقه بها؟ مع العلم أن العرب قد عُرفوا منذ جاهليتهم بفصاحة لسانهم، وبلاغة منطقهم وبيان صُوَرهم، إذ ورثوا ذلك عن آبائهم وأجدادهم حيث توترات اللغة العربية الفصحى سليقة عندهم، لأنّهم تمرسوا مع هذه اللغة وفي ظلها ما بين قول النثر ونضم الشعر.

أ– مرحلة ما قبل الوضع: أدركنا والباحثين اللغويين، وكذا المؤرخين أن اللغة العربية من اللغات السامية، وهي من أحدثها نشأة وتاريخا، وقد عُرّف بها الفرد الجاهلي وتميّز بها على الرغم من أنها، قد كانت تأتي في شكل لهجات شفوية والملاحظ لها في هذه المرحلة يجد أنها قد امتازت بـــ:

– التقارب اللهجي، وتعدده "وأغلب الظن أن اللغة العربية الفصحى التي أصبحت لغة مشتركة للعرب من جميع القبائل كانت لغة الحج والأسواق والمجامع

الأخرى .... والملاحظ أن هذه اللهجة الفصحى تقرب إلى كل لهجة عربية"[2]، أي أن المعطيات اللغوية التي بدأت تعرف مفهوم الالتئام اللغوي في شكله العام قد أسهمت بشكل أو بأخر في التقارب الاجتماعي وبالتالي في بداية تأسيس اللحمة الاجتماعية التي ستسهم بدورها غدا في خلق الفكر الإصلاحي في الأوساط الاجتماعية المسلمة والذي سيلعب أيضا دورا جبارا في تحريك الوعي التعليمي عامة وتعليم اللغة العربية بخاصة، كلغة لحماية دين العقيدة التي جمعتهم في صف واحد بعد العصبيّات القبلية التي عُرفت بها المجتمعات العربية الجاهلية والتي كانت العامل الأساسي في تحريك النزعات في ما بينهم.

– مراعاة النتاج الاصطلاحي القبلي أي إن مرحلة ما قبل التقعيد والوضع في الدراسات اللغوية العربية ورغم النزاعات القائمة ما بين القبائل إلا أنهم حاولوا احترام الخصوصية اللغوية في بعدها الاصطلاحي في ما بينهم، أي أن المعجم اللغوي المتداول في هذه المناسبات أو تلك، والمرفوض وغير المرغوب فيه في هذه أو في الأخرى ، وفي هذا المقام دون الأخر (الحروب، الندوات والمجالس: الصلح الحروب، الندوات الثقافية أو المجالس الشعرية... الخ)، وفي هذه البقاع دون أخرى، قد كان استعماله مراعى من قبل الأخر احتراما للمقام والسياق المفروضين من قبل هذا الأخر أيضا.

– التصويب الجمعي في ظل التلاحم القومي أي أن عرب الجاهلية في هذه المرحلة لم يستغلوا عصبيتهم القبلية التي عُرِفوا بها في قبول الخطأ أو الذود عنه وإنما كانوا يتركون ذلك لما ارتضته الجماعة اللغوية وهو ما سيعرف بالتوافق اللغوي في ظل الدراسات السوسيو لسانية في الدراسات اللغوية الاجتماعية الحديثة. وبنزول الرسالة الإلهية على نبي الله محمد ﷺ باللغة العربية الفصحى وبداية ظهور اللحن في عهده ﷺ حيث قال حين لحن أحدهم في حضرته "ارشدوا أخاكم

فقد ظل"[3]، بدأت اللغة العربية في ظل هذه التحولات مع وعي جمعي مستتر أحيانا وظاهر في أحيان كثيرة أخرى تؤسس لمرحلتها الثانية، والتي أتت في مرحلتي الوضع والتكوين أو التأسيس اللتين مهدتا للمرحلة التعليمية في ظل التوسعات الجغرافية التي ستتولد عنها الحركات التطورية الحضارية وبخاصة المعمارية في العصر الأموي الذي عرف بعصر اللغة والعمارة العربية في ظل خلافة عربية* والتي سنلمسها في المعطى التعليمي المادي "المدرسة" في العناصر اللاحقة من هذه الورقة.

وعليه نخلص إلى القول إن اللغة العربية وفي ظل هذه التحولات العقائدية الجديدة ستؤسس لنفسها بحكم الضرورة حدود جغرافية ستصل إلى مشارف الهند والصين، وهذا من خلال الفتوحات الإسلامية التي أسهمت في توسعها ورسم حدودها اللغوية التي أتت مماشية لحدودها الجغرافية هذه والتي وجدناها تقريبا على النحو التالي:

- **الحدّ المشرقي:** أو ما يعرف بالحدود اللغوية في بلاد الشرق والذي يشمل كل من شبه جزيرة العرب*، سوريا وما بين النهرين[4].

- **الحدّ المغربي:** والذي يجمع كتامة "الجزائر"، القيروان، "تونس" والمغرب....الخ، أما عن الحدود اللغوية التي تواجدت على أطراف العالم الإسلامي فقد أتت على النحو التالي:

أ- اللغة الصدغية: في آسيا الوسطى وسواحل بلاد إفريقيا الشرقية؛

ب- لغة آزر في السودان؛

ت- لغة الإفرنج في منطقة البحر الأبيض المتوسط[5]. وهنا نأتي مرة أخرى لنتساءل قائلين: هل تأسست اللغة العربية في هذه المراحل الجديدة أم لا وكيف حدث هذا التأسيس؟

ب- مرحلة الوضع والتأسيس: توسعت الحدود اللّغوية للّغة العربية إذًا بالتوسع الجغرافي بداية من عهد الرسول (ص)، مرورًا إلى عهود أتباعه الأوليّن مستلميّن الأمانة بشقيها: الديني واللّغوي، أي أنهم شعروا بضرورة خدمة هذا الديّن والحفاظ عليه، حيث يؤكد شوقي ضيف هذا في قوله: «أما البواعث الدينية فترجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداء فصيحًا سليمًا إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة...»[6]، من جهة وضرورة حفظ اللّغة من الخطأ أو العيب اللّغوي أو اللحن من جهة أخرى، «... وخاصة بعد أن أخذ اللّحن يشيع على الألسنة...»[7] وإذ أتينا للتنظير لهذا المطرح والبحث في أسبابه لقلنا إن:

-1/- أهواء التحريف التي جاءت واضحة في موقف عثمان ﷺ في الفصل في إشكالية المفاضلة بيّن القراءات، حيث فزع عثمان ﷺ إلى الحفاظ الثقاة بعد حروب الرّدة**، آمرًا إياهم بجمع ما تفرق مما نسخ على العظام واللخاف، وسعف النخل عند المسلمين في كل البقاع للمفتوحة وأكثر ذلك كان في بيت حفصة بنت عمرﷺ حيث استكتابهم مصحفًا، وزعت ست نسخ منه على الأمصار الإسلامية مبطلة النسخ القديمة المتداولة بيّن أيدي الناس، مسهما بهذا في:

*- بداية بعث المفاهيم النظامية في العملية التأسيسية للبناء اللغوي للغة العربية؛

*- بداية بعث المبادئ التأسيسية الأولى للخط العربي؛

*- بداية بعث الحركية التصحيحية للعملية القرائية.

-2/- أهواء التصحيف التي طالت مصحف عثمان ﷺ بعد جمعه*، من خلال اضطراب الخط في طريقة رسمه أو كتابته لأنه لم يعرف النقط، ولا الشكل المبيّن لضبط الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات، وقد أدى هذا باللّغويّن إلى اتخاذ إجراءات أنية وسريعة، ستسهم في تأسيس الدرس التعليمي الديداكتيكي لتعليمية

اللّغة العربية، وستأتي عبر مراحل، نشير إلى أهمها:

2ــ- مرحلة تعليمية اللّغة العربية:

أ- **الإرهاصات الأولى:** والتي يمكن أن نصطلح عليها ديداكتيكيًا بمرحلة بداية تأسيس الدرس التعليمي لتعليمية اللّغة العربية، والتي عرفت التطورات التالية:

-**1- النقط الإعرابي:** والذي جاء على يد أبي الأسود الدؤلي (ت 96 هــ)؛ والذي نقط القرآن حتى أتى على آخره[8]؛ بحيث قال محدثًا كاتبه، آمرًا إياه أن يعمل صبغًا مخالفًا للمداد: «إذا رأيتني قد فتحت فمي، فانقط نقطة فوقه أو أعلاه، وإن ضممت فمي فانقط نقطة بيّن يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة من تحت الحرف، فإن اتبعت شيئًا من ذلك عنه، فاجعل مكان النقطة نقطتين»[9]، وسيسهم هذا النقط الإعرابي في تعليمية ما سيأتي:

- أساليب وطرائق استغلال الحركات الإعرابية للمنظرين من جهة وللمتعلمين من جهة أخرى؛
- أساليب وطرائق استغلال المقايّس الإعرابية في المدونات النحوية.

-**2- النقط الإعجامي:** جاء مباشرة بعد نقط الإعراب على يد "نصر بن عاصم الليثي" (ت 89 هــ)؛ وقد تمثل في رسم الحروف المعجميّة نحو: الباء، التاء والثاء، والنون، إذ أن الحرف الواحد في اللّغة العربية يحتمل صورًا عديدة في القراءة، والأمثلة في هذه النقطة كثيرة، نحو حرف الباء (ب) الذي يمكن أن يقرأ باءً أو تاءً أو ياءً، وهي النقطة التي ستسهم في:

- التأسيس النطقي السليم للمتعلّمين الصغار خاصة؛
- التصحيحات والتصويبات النطقية للمتعلميّن بنوعيهما: الصغار والكبار وخاصة الأعاجم ؛
- تصميم المفاهيم الصوتية الأولى في صورها المبدئية رغبة في بداية

تأسيس الدرس اللّغوي الصوتي في اللّغة العربية، قبل التقطن لمفاهيمه التعليمية في ظل التّعليمية المصطلحية الصوتية العربية.

-3- وضع وتأسيس شروط البحث والتحري اللّغوي: والتي تتمثل في النقاط التالية:

- تحقيق المادة اللّغوية، باشتراط صحتها من صحة مصادرها التي امتثلت لـــ:

1- النص القرآن الكريم؛

2- النص الشعري العربي الفحل، وهذا حتى منتصف القرن الثاني للهجرة.

- النص اللّغوي أو اللّساني المتداول في الرقعة الجغرافية السليمة، "كلام الأقحاح"، حتى نهاية القرن الرابع الهجري، والذي تأسس على المبادئ التالية:

- المنهج الوصفي في الجمع؛

- السلاقة اللّغوية البعيدة عن الصنعة اللفظية التي ستتداول وبكثرة في بداية نهاية العصر العباسي الثاني؛

- الإسناد السليم، والمتحدث الموثوق فيه؛

- القياس في بناء القواعد النحوية لتعويد المستعملين على استغلالها وتطبيقها في ممارستهم اللغوية بنوعيها الشفوية والكتابية تحقيقا لمبدأ السلامة النحوية الذي يحقق بدوره السلامة اللغوية.

ب-البدايات التنظيمية: على الرغم من أن المبدأ التعليمي التعلّمي مرسخ في بني البشر منذ الأزل، لأنه فعل كائن فيه من باب الفطرة حيث أكد هذا ابن خلدون في القرون العربية المتأخرة حين قال: "وهذا معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع، أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها من غيرهم"[10]، كما عبر نوام تشومسكي في القرون الحديثة القريبة منا عن نفس القصد في قوله: "اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية"[11]، إلا أننا نقول إن

توسع البحث في اللغة العربية بكل تفرعاته في ظل التطور المنهجي للعلوم والتطور الحضاري للمجتمعات الاسلامية بكل أبعادها وتنوعاتها، واختلافاتها في هذه المرحلة الزمنية "العصور الاسلامية الأولى" قد أدى بالمختصين من حكام وعلماء وباحثين إلى الاهتمام بـــ:

1- التشدد في إطراد القواعد النحوية، حيث طرح الشاذ ولم يعد يعمل به؛

2- الاهتمام بالقراءات القرآنية التي أسست لمفهوم الحس النحوي لدى المتعلمين واللغويين المعلمين المقرئين من مبدأ التحكم في التقنيات الصوتية لتحقيق القراءة القرآنية الموحدة كلغة الدين والدولة؛

3- الاهتمام بتقسيم فروع علم العربية حيث تأسس النحو وبرزت البلاغة والدراسات المعجمية والمفاهيم البيانية التي ستسهم بشكل أو بآخر في تطويع اللغة العربية خاصة عند المتعلمين الأعاجم غير المتقنين للغة العربية، وهذا بداية من نهاية العصر العباسي الأول أين اختلطت الأجناس في ظل الفتوحات الاسلامية الجديدة الواسعة من جهة، وتكاثرت العلوم وتفرعت وبالتالي تفرعت طرائق تعليمها من جهة أخرى؛

4- الاهتمام بتأسيس القواعد الأولى للمنهج التعليمي للتعليم عامة ولتعليم اللغة العربية بخاصة، وهي أساليب تقييم الحركية التعليمية لتعليم اللغة العربية رغبة في تنظيم السير الحسن والعقلاني للدرس التعليمي للتعليم عامة ؛ولتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص في هذه الفترة من تاريخ التعليم الاسلامي في ظل التطور العمراني للمفهوم المادي للمكان التعليمي؛

5- بداية بروز المذاهب الفقهية وارتباط المبادئ التعليمية التعلمية بها.

6- بداية تعدد الأماكن التعليمية، وتنوع اهتماماتها البيداغوجية بداية من منتصف القرن الأول للهجرة، وعليه نقول: من هذا وذاك تأسست المبادئ والدوافع

والعوامل الإسهامية لبعث اللغة العربية مبعثا تأسيسيا مبني على أسس نحوية وصرفية دقيقة، إلا أننا نتسأل ثانية عن الفحو الإسهامي للتنظيمات والترتيبات التي عرفتها اللغة العربية في بعث المفهوم التأسيسي لحركية تعليم اللغة العربية ؟ للإجابة عن هذا الطرح، سنحاول الوقوف مع:

ج– **المرحلة التأسيسية لتعليمية اللغة العربية:** نعلم، والجمع معنا أن المفاهيم التعليمية في شكلها الواسع كونها نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية حسب د. لاكومب "D.Lacomb" وجون بيار دوفولي "J.P.devolay"[12]، لم تكن لا معروفة ولا متداولة لدى الفرد العربي المسلم في حقبتنا هذه التاريخية المدروسة، وإذ حاولنا تخصيص المسألة وإسقاطها على تعليمية اللغات التي يعرفها "جون دي بوا" و"ماتي جياكمو"، ورفقائهما في قاموسهم اللساني الكبير "السانيات وعلوم اللسان" على أنها: "العلم الذي يدرس مناهج أو طرائق تعلم اللغات"[13*]، لوجدنا ان المعطيات الحديثة والمعاصرة في ميدان البحث العلمي لتعليمية اللغات تتقارب وتتشابه مع المعطيات التي بدأت تتأسس في عصورنا الاسلامية الأولى بحكم أن "ديداكتيك اللغات أصبحت تهتم بمتغيرات عديدة، من متغيرات العملية التربوية، ومنها المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها"[14] وهي الآليات التي حاولنا بلورتها من خلال حديثنا عن الخطأ اللغوي في لسان المتعلم المسلم: العربي والأعجمي وكيفية معالجتها، والتي وجدناها قد نتجت عنه تنظيرات معنوية، ومادية بائنة ستسهم في بناء الفعل التعليمي التعلمي وتطويره وفي تأسيس مبادئه المنهجية العلمية التي لمسناها في وصية الأحمر مؤدب المأمون ابن الخليفة هارون الرشيد في العصر العباسي الأول[15]، وفي المبادئ والأسس التعليمية التي استنتجها ابن خلدون في القرن الثامن للهجرة في فصول مقدمته

والتي تمثلت في قسمين:

1- القسم المعنوي: والذي لمسنا فيه نضج و اكتمال:

أ- **المادة النحوية:** والتي انتقلت من مرحلة تأسيس القواعد إلى مرحلة بناء المدارس ومن ثمة مرحلة تأسيس المناهج التعليمية لتعليمية النحو العربي؛ والتي تبنتها المدارس النحوية التي اختلفت في آرائها ومناهجها التعليمية خاصة في ما تعلق بمدرستي الكوفة والبصرة ؛

ب- **المادة الصرفية:** والتي جاءت في بناء الأوزان الصرفية والمقاييس التصريفية للأبنية اللغوية؛

ج- **المادة المعجمية:** والتي تمثلت في جمع المدونة اللغوية في شكلها الخام أولا ثم العمل على تخصيصها وتفريعها ثانيا في شكل معاجم وقواميس ذات اختصاصات مختلفة ومتنوعة، والتي ستؤسس بدورها لمدارس معجمية سيقوم عليها المفهوم التعليمي المفرداتي لتعليم القاعدة المعجمية العربية للمتعلم المسلم؛

د- **المادة الفقهية:** والتي ستحمل في طياتها تعددات مذهبية متنوعة ومتضاربة أحيانا، والتي ستفصح بدورها عن معطيات إسهامية في الحراك التعليمي نحو ما هي عليه الحال مع:

- التنوع القرائي لآيات الذكر الحكيم وبالتالي للغة العربية خاصة في القراءة الجهرية في فعلي التجويد والترتيل؛
- التعدد والتنوع في التفاسير وبالتالي في فهم المقاصد الفقهية المحمولة في ثنايا لغوية في بعدها الديني والفلسفي، وبخاصة مع الفرق الدينية المختلفة الأهداف والمقاصد والتي ستؤدي بالضرورة القصوى وبموازة الاكتمال والنضج المعنوي لعلوم العربية لاحظنا اكتمال الجانب المادي الذي تمثل في الدور التعليمية التي تطورت بدورها وانتقلت من مرحلة إلى أخرى مؤسسة للمفهوم التعليمي الراقي في

جانبه المادي والذي مُثل له معماريا بداية من العصر الأموي إلى أن اكتمل في العصور المتأخرة للعصر العباسي في مفهوم المدرسة المتداولة في أيامنا هذه، وقد جاء هذا التطور المادي الإسهامي للمفهوم التعليمي الإسلامي عامة ولتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص على النحو التالي:

2– القسم المادي: احتوى على أماكن مادية احتوت المتعلمين والمعلمين الراغبين في تعلم وتعليم هذه اللغة الحاملة للدين الجديد، والحامية له وقد تمثلت في:

أ– الاسواق وساحات الحروب؛

ب– المساجد؛[16]

ج– الكتاتيب بأنواعها:

الكتاتيب العامة، والتي ستنقسم إلى نوعين:

الكتاتيب الخاصة بتعليم القرآن الكريم؛

الكتاتيب الخاصة بتعليم الخط أو الكتابة.

الكتّاب القصوري: وهو النوع الذي سيهتم بتعليم أبناء الخلفاء ووجهاء القوم والمصطلح عليها آنذاك بالكتاتيب القصورية نسبة إلى قصور الخلفاء والملوك؛[17] المدارس في العهود المتأخرة من العصر العباسي الأخير مع السلاجقة على وجه التحديد[18]، هذه المعطيات وأخرى وجدناها قد أسهمت بشكل أو بآخر في قيام الاستراتيجية التعليمية لتعليمية اللغة العربية، وبالتالي في تأسيس منهاجها التعليمية التي جاءت في شكل أساليب بسيطة، محتشمة، غير مقننة، غير مؤطرة*، في البدايات الاسلامية الأولى** إلا أنها تطورت في ظل:

تطور الحياة الاجتماعية والسياسية والدينية للأمة الاسلامية؛، حيث قامت هذه الأساليب التعليمية على مفهوم: السماع؛ الاملاء والاستملاء، وبخاصة في العصر الأموي؛

الترديد والتكرار، وبخاصة في الأساليب القرائية في العصر الأموي. كما وجدناها ورغم تطورها واحتكامها إلى: المفاهيم المعرفية العامة؛

المعطيات المادية المقننة، والمؤسسة بشكل وصفي في بداية المراحل الأخيرة للفترة المدروسة–المرحلة السلجوقية نحو ما هي عليه الحال مع المواد التعليمية النحوية كجزء هام من العملية التعليمية في المفهوم الديداكتيكي الحديث للعملية التعليمية التي تقوم على مفهوم الثلاثية التعليمية –المعلم–المتعلم–المحتوى التعليمي أو المادة التعليمية –، والحال نفسه معنا هنا حيث تأسست المادة التعليمية في المدارس مع السلاجقة الحديث "...ومع النوع النظامي التركي السلجوقي حيث عرفت مرحلة انتقالية واضحة في ميدان التزود بالمادة التعليمية، إذ أنها عرفت تأسيس مفهوم الكتاب المدرسي المختص، حيث أصبح هذا الأخير شرطا أساسيا من شروط تعيين الأستاذ الشيخ"[19]، وفي هذا تنظير فعلي ملموس لتطور الفعل التعليمي التعلمي في هذه المرحلة التاريخية من تاريخ التعليم الإسلامي، "والذي يلوح لنا من خلال سير أساتذة النظامية وطرق تعيينهم أن التأليف كان من الاعتبارات التي تراعى عند اختيارهم... وكان الكتاب المدرسي الذي يضم مجموعة محاضرات الأستاذ، سرعان ما ينتشر..."[20]، وهي رغبتنا من هذه الورقة ومن هذا التحليل، وهو أن نصل والقارئ إلى أن المصاحبة اللغوية التقنية الدقيقة للفعل التعليمي التعلمي في العصور الإسلامية الأولى قد تحقق، إلا أننا وجدنا أن هذه المناهج التعليمية قد ارتبطت بأصحاب المذاهب الفقهية وتمذهبت بمذهبهم حتى في مرحلتها الذهبية، أو ما يمكن الاصطلاح عليه أكاديميا بمرحلة النضج المنهجي

للمفهوم التعليمي في هذه المرحلة التاريخية من تاريخ التعليم الإسلامي، والتي أتت كما هو ملحوظ مع السلاجقة على يد الوزير الأول "نظام الملك السلجوقي" الذي حاول رسم معالم المناهج التعليمية عامة ولتعليم اللغة العربية في العالم الإسلامي على وجه الخصوص، بحيث ارتقى من خلال تنظيمها وترتيبها وبعثها معنويا وماديا خدمة للمذهب السني الذي كان يخدم الدولة السلجوقية آنذاك، "وفي المدارس الدينية لم يكن مسموحا للدارسين بقراءة الكتب التي تتناول العلوم العقلية... خاصة المتعلقة بالفلسفة"[21]، وهذا خوفا من انتشار أفكار منافية للمذهب السني، وفي هذا تدليل جديد على أن التعليم عامة وتعليم اللغة العربية في العصور الإسلامية الأولى قد قامت على المفاهيم الدينية.

خاتمة: لقد أسهم العامل الديني بشكل أو بآخر في بعث الحركية التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية التي اشتغل عليها لقرون طويلة لأجل الحفاظ عليها وعلى القرآن الكريم من اللحن قائلين أن:

العصور الإسلامية الأولى بداية من عهد الرسول (ﷺ) إلى بداية نهاية العصر العباسي مع السلاجقة، قد أسست للمفاهيم التعليمية للتعليم عامة، ولتعليم اللغة العربية بخاصة؛

قيام المادة التعليمية بمناهجها وطرائق تعليمها وتوصيلها على مبدأ خدمة البعد الديني بكل ما يتوخاه من أهداف وأبعاد، حيث لاحظنا ارتباط الحركة التعليمية في شكلها العام منذ بدايتها الأولى بالفعل الديني حفظا له ودفاعا عن مبادئه وأسسه؛

ارتباط الأمكنة التعليمية في العصور الإسلامية الأولى كأس مادي للتعليم عامة ولتعليم اللغة العربية خاصة، بأماكن العبادة نحو ما وجدناه في المسجد كأول مقر بائن ومؤسس في البعد المعماري التعليمي؛

ارتباط الطرائق والأساليب التعليمية بمبدأ القراءات القرآنية من خلال تعلم

وتعليم القرآن الكريم بشكل سليم بعيد عن الخطأ اللغوي والمعنوي؛

ارتباط نشاط القراءة بالأسلوب الجهري نظرا لاعتماد المعلمين الطرائق الجهرية في تعلم النصوص القرآنية كأول المواد التعليمية للتعليمية الدينية واللغوية؛

المرجعية التعليمية لتعليمية اللغة العربية في العصور الإسلامية الأولى قد تراوحت ما بين المرجعية التأصيلية والمرجعية الوافدة، مما سيؤدي إلى خلق نظام لغوي انتقالي؛

الانتقال المرحلي للغة العربية من اللغة الأم كلغة أولى، والتي كانت متداولة لدى العرب في قبائلهم وفي ما بينهم فقط، إلى لغة ثانية يتقنها الآخر الأعجمي حيث أصبحت تعرف في تعليمها وتعلما باللغة الثانية (la langue seconde) حسب الاصطلاحات اللسانية التطبيقية الحديثة.

من هذا وذاك، نخلص إلى القول أن الرغبة في حفظ الدين واللغة عند الفرد المسلم قد دفع به للدفاع عنهما بكل ما يملك من إمكانيات معنوية ومادية، ونظن كان له ذلك.

الهوامش:

*– حسب اصطلاح الأبحاث اللسانية واللغوية الحديثة.

2– تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دط، دار الثقافة، الشركة الجديدة، دار البيضاء المغرب: 1958، ص ص 63 64.

3– أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، ط1، تح: علي النجار، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة مصر: 1982 ص8.

*– عُرف العصر الأموي بالعصر الإسلامي العربي لأنه العصر الذي لم تعرف فيه السلطة تداول خلفاء أو أمراء غير العرب خلافا للعصر العباسي الذي عرف بملوك وخلفاء أعاجم نحو: الفرس، الأتراك، البويهيين، الممالك....الخ.

*– يقسم الجزيرة العربية جبل السراة الذي يمتد من اليمن إلى أطراف بادية الشام بحذاء الشاطئ

الغربي إلى قسمين: غربي وشرقي، ويعد هذا الجبل بمثابة العمود الفقري للجزيرة العربية كلها وينحدر انحدارا فجائيا إلى الشرق، ويمتد إلى أطراف العراق وبادية السماوة، فيسمى نجدا. أنظر لهذا: عمر الدسوقي، محمد الصادق عفيفي، أحمد الحوفي، معالم الحضارة الإسلامية، ج2، ط2 دار الكتب العربية للنشر والتوزيع، ومكتبة الرشاد، الرباط: 1963م، ص 15.

4– موريس لومبار، الإسلام في مجده الأول، تر، وتع: إسماعيل العربي، ط1، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: 1984م، ص 136.

5– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6– شوقي ضيف، المدارس اللّسانية، ط2، دار المعارف، مصر: 1986م، ص 11.

7– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

**– بحكم أن أغلب الرواة الثقاة قدما ماتوا في حروب الردة، ممّا زاد الأمر صعوبة وتعقيدًا.

*– المصحف الشريف، أصبح يُعرف باسم عثمان (ض)، ويُنسب إليه.

8– أنظر هذا:

أ– شوقي ضيف، المدارس النحوية، ط2، ص، ص 16، 17.

ب– أبو بكر بن محمد بن الحسن الزبيدي الأندلسي؛ طبقات النحويّين واللّغويّين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2 دار المعارف، القاهرة: 1973م، ص 22.

9– أبو سعيد الحسن بن عبد الله، السير في أخبار النحويّن والبصريّن، دط، المطبعة الكاثوليكية لبنان: د.ت، ص 17.

10– عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ط2، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت: 1979م، ص 1072.

11– حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دون طبعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت: 1986، ص 48.

12– عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج1، سلسلة علوم التربية (9–10)، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب: 1994، ص ص 68–69.

13 -Jean Dubois, Mathée Giacomo, Grand dictionnaire de la linguistique et sciences du langage, Larousse, Paris, 2007, p. 147.

*- « La didactique des langues est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues »

14– معجم علوم التربية، ج1، ط1، ص 72.

15– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ط2، ص ص 1043–1044.

16- Lucien Golvin, La mosquée, ses origines, sa morphologie, ses diverses fonctions, son rôle dans la vie musulmane, plus spécialement en Afrique du Nord Institut d'études supérieures islamiques d'Alger, Palais d'hiver, 1960, p.p. 17-18.

17– أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، ط4، موسوعة النظم والحضارة الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: 1976، ص58.

18– أنظر: أ– أحمد كمال الدين حلمي، السلاجقة في التاريخ والحضارة، ط1، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، الكويت: 1973، ص 273.

ب– عبد الهادي محمد رضا محبوبة، نظام الملك، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة: 1998 ص213.

*– جاء التعليم في البدايات الإسلامية الأولى غير منظم على مدار الحياة، لأنه خاضع لأشخاص معينين، غير ممثلون من قبل هيئة معينة نحو ما هي عليه الحال الآن في الادارات المدرسية والهياكل التعليمية العليا (الجامعات، الأكاديميات ...).

**– في عهد الرسول ﷺ وصحابته الأفذاذ.

19– فتيحة حداد، تطور مناهج اللغة العربية في العصور الإسلامية الأولى، دراسة تاريخية نقدية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو: 2014، ص 263

20– أحمد كمال الدين حلمي، السلاجقة في التاريخ والحضارة، ط1، ص 373.

21– أحمد كمال الدين حلمي، السلاجقة في التاريخ والحضارة، ص 238.

القاعدة اللغوية بين النظرية والتطبيق للمستويات: 1، 2، 3 متوسط

أ.محمد بن عبو، وأ/ د. محمد الأمين خلادي
جامعة ورقلة

الملخص: اللسان نعمة إلهية عظيمة حبانا الله تعالى بها، فهو ليس عضوا للبلع فحسب، بل أداة الكلام. وقيمة المـــرء تحت طيّ لسانـــه، لارطيلسانه، وما الإنسان لولا اللسان ؟ وقديما قـــال زهير بن أبي سلمى:

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبـــق إلا صورة اللحم والدم.

ومن أجل إقامة اللسان، ووقايته من داء اللحن والزيغ في الكلام، فقد انبرى علماء اللغة يضعون لها قواعد، يتم على ضوئها بناء الكلم العربي وأدائه أداء سليقيا سليما، إلا أنه ثمة معوقات كثيرة، كثيرا ما تحول دون ذلك، خاصة على مستوى الحياة المدرسية. وفي هذا البحث سيكون الحديث عن مكانة نشاط قواعد اللغة بين بقية الحصص الدراسية في التعليم المتوسط وعن المعوقات التى تحول دون توظيف القاعدة اللغوية توظيفا سليما، وعن مكمن صعوبات تدريسها، وعن السبل الكفيلة بتدريسها تدريسا يؤدي إلى إكساب الناطقين بالعربية سليقة لغوية أو ذائقة مُحِسّة، فضلا عن اقتراحات وتوصيات تتعلق بتحسين منهجية تدريسها، انطلاقا من استبيانات تتعلق بالمعلم والمتعلم في تعليمية القاعدة اللغوية، في المستويات الثلاثة من التعليم المتوسط لأن الرابعة لم تكن قد نصبت بعد.

تمهيد: المنهاج هو مجموعة من الخبرات وأوجه النشاطات المعدة لمرحلة معنية من التعليم؛ لتكييف التلاميذ وواقعهم. وهو أشمل من المقرر الدراسي، لأنه يضم الموضوعات الدراسية والأهداف التربوية، وطرق التدريس إضافة إلى المواقيت، والتوجيهات التربوية..

ولما كان المقرر هو مجموعة الموضوعات التعليمية التي تدرس في مادة معينة، فما هو موقع القاعدة النحوية من مواد المقرر؟ وما المعوقات التي تحول دون تطبيق القاعدة ؟ وما الطرق الكفيلة بتدريس القاعدة النحوية بطريقة ميسرة لا معسرة؟

أولا: قواعد اللغة العربية وأهمية ملكتها

لا جرم أن اللغة العربية منظومة كبرى، لها أنظمة مختلفة، ولكل نظام منها وظيفته بالتعاون مع بقية النظم. وأكثر النظم التي تعد عمادا تقوم عليه اللغة العربية هي: النحو والصرف والإملاء. والنحو أصل لها.

01: النحو: النحو لغة: يعني القصد والطريق، تقول نحاه ينحو وانتحاء، قال الليث: النحو القصد نحو الشيء، نحوت نحو فلان إذا قصدت قصده، قال: وبلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية وقال للناس انحوا نحوه، فسمي نحوا.[1]

النحو اصطلاحا: عرّفه ابن جني: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع والتعريف والتنكير، والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم. كما أن الفقه في الأصل مصدر فقهت الشيء أيه عرفته، ثم خص به علم الشريعة من التحليل والتحريم كما أن بيت الله خص به الكعبة، وإن كانت البيوت كلها لله ".[2]

من خلال تعريف ابن جني يتضح أن النحو قديما كان يشمل علم الإعراب وعلم الصرف سمت كلام العرب ثم اختص النحو فيما بعد بعلم الإعراب.

وهذا العلم تختص به اللغة العربية دون غيرها، فالحركات الإعرابية تفرق بين المعاني. يقول ابن فارس: (من العلوم الجليلة التي خصت بها العرب، الإعراب

الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه نعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام...)).[3]

من خلال التعريفين تتجلّى علاقة الإعراب بالمعنى، وبدون النظام الصحيح للصور التركيبية تعتور المعاني لذلك كان على دارس اللغة العربية أن يلم بالنحو حتى تكتمل عنده ملكة اللغة. ويمكن التمثيل للإبانة بالمعاني المختلفة للجملة التالية: 1ــ ما أَحْسَنَ أَحْمَدُ. 2ــ ما أَحْسَنَ أَحْمَدَ !. 3 ــ ما أَحْسَنُ أَحْمَدَ ؟ فلا تتحقق هذه المعاني (النفي، والتعجب، والاستفهام) إلا بالإعراب.

والألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضربا خاصا من التأليف، والترتيب على نسق قاعدي معين فلو أنك عمدت إلى بيت شعر، أو فضل نثر، فعددت كلمات عدا -كيفما جاء واتفق- وأبطلت نضده ونظامه الذي عليه بني وفيه أفرغ المعنى وأجري، وغيرت ترتيبه الذي بخصوصيته أفاد ما أفاد، وبنسقه المخصوص أبان المراد، نحو أن تقول في (الطويل) من صدر ملعقة امرئ القيس: قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل. ثم تغير ترتيب الكلمات. فتكون قد أخرجته (أي الشرط المذكور) من كمال (البيان إلى مجال الهذيان، نعم وأسقطت نسبته من صاحبه وقطعت الرحم بينه وبين منشئه، بل أحلت أن يكون له إضافة إلى قائل ونسب مختص بمتكلم.[4] ونجد ابن خلدون أكد على أن النحو أساس تلك العلوم لأنه به يستقيم الكلام وتحصل الفائدة، يقول: ((وأركانه (علم اللسان العربي) أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضرورية... والذي يتحصل منها هو النحو، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة... فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، وفي جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك اللغة)).[5]

أما ابن السراج، فيقول في تعريفه للنحو: ((النحو إنما أريد به أن ينحوَ المتكلم إذ تكلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة)).[6]

ثانيا- أسباب عزوف التلاميذ عن النحو:

- اتصاف النحو التقليدي بالمعيرية جعل الطلاب في المراحل التعليمية يعزفون عن النحو وعن اللغة بسبب معيارية علمية، لا تعليمية. ولو تمحصنا القواعد التقليدية المعيارية،فإننا نخرج بالانطباعات التالية.
- لا يتكلم متكلم اللغة –في الواقع- اللغة وفقاً للقاعدة المعيارية.
- لا تصف هذه القواعد العمل اللغوي الحقيقي في عملية التكلم.
- ليس بمقدور هذه القواعد أن تربط بين المعاني الذهنية الكامنة عند الإنسان، وبين الأصوات التي ينطق في استعماله اللغة. وذلك ما دفع الباحثين إلى الكشف عن سبل حديثة ميسرة لتعليم اللغة ونظامها.

ولهذا اعتمدت الدراسات الحديثة (اللسانيات التطبيقية)[7] من أجل تيسير تعليم اللغة وتعلمها اللسانيات التطبيقية أربعة مصادر أساسية هي: علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم التربية[8]. وعلم اللغة أهم هذه المصادر المتكاتفة، ويتفرغ بدوره إلى نظرتين متمايزتين أحدثتا فيه تغييراً جوهريا كان مساعداً للسانيات التطبيقية، وهاتان النظريتان هما:[9]. النظرية البنائية (البنيوية) Structuralism، والنظرية التوليدية التحويلية، ولكلّ منهما أعلام وأحكام. وتعتمد المناهج في الإصلاح التربوي الجزائري النظريتين كلتيهما، حيث تمزج بين الاتجاهين السلوكي والعقلي، لتحقيق الكفاءة اللغوية اعتماداً على التدريس بوساطة المقاربة بالكفاءات. على أن الدراسات اللسانية الحديثة عرفت اتجاهات ثلاثة في

تحليل بنية الجملة نظريا أو تطبيقيا، وهي: - الاتجاه الوظيفي Functionalism وأبرز رواده (جاكبسون ومارتيني)[10] و- الاتجاه التوزيعي Distrébutionnalism ورائد هذا الاتجـــاه هـــو بلومفيلد Bloomfield.[11] الاتجاه التوليـــدي التحويلي: La grammar generative transformation. ورائد الاتجاه التوليدي التحويلي اللساني الأمريكي (نوام تشومسكي) (Naom Chomsky)

ثالثا: استبيانات تتعلق بتدريس قواعد اللغة العربية (طرق معوقات- حلول)

01- أهمية الاستبيان: يعتبر الاستبيان أحد وسائل البحث العلمي واسعة النطاق على بيانات أو معلومات إنسانية مختلفة. وتأتي أهميته كأداة لجمع المعلومات بالرغم مما يتعرض له من انتقادات، من أنّه اقتصادي في الجهد والوقت[12]. وقد اخترنا الاستبيان المغلق المفتوح يحتوي إجابات حرة مفتوحة أو محددة متبوعة بطلب تفسير الاختيار، طبقناه على طلبة وأساتذة من بيئات مختلفة. ولنعرض هذه الاستبيانات.

استبيان

خاص بأساتذة اللغة العربية

للتعليم المتوسط

- الولاية:.....
- العمر:.....
- الجنس:.....
- الصفة (مرسم أو متربص):.....
- أخر شهادة متحصل عليها:.....
- مؤسسة العمل:.....

خدمة للتربية، والرقي بالمستوى الدراسي للتلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المستهدفة من وضع المناهج، نرجو من زملائنا الأساتذة مَلْءهذا الاستبيان بأول إجابة تتبادر إلى أذهانهم.

الرجاء منك أخي الأستاذ وضوح الإجابة ودقتها. شكر الله لك.

إليك مراحل تقديم نشاطٍ من أنشطة اللغة العربية بين قديمها وحديثها.

01	02	03	04	05
– تمهيد – عرض – خلاصة، تطبيق، تمارين	– تقيم تشخيصي – تقيم تكويني – تقيم إجمالي	– مقاطع تمهيدية – مقاطع وسطية – مقاطع نهائية	المكتبيات السابقة – ... وسطية – أهداف نهائية	– مؤشر الكفاءة – كفاءة قاعدية – كفاءة ختامية

01– من خلال تجربتك الميدانية هل ترى تغييراً حدث في مدلول هذه المراحل، أم أن الأمر لا يعدُو كونه تعيير مصطلحات؟

- الجواب مع التعليل: .....

02– ما هي الأساليب التي تراها ناجعة لتوظيف القاعدة اللغوية (النحو، الصرف، الإملاء) توظيفا يحقق الكفاءة المستهدفة؟

.....

.....

.....

.....

03– المناهج الجديدة تعتمد على المقاربة النصية، وذلك باتخاذ النص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية. هل هذه المقاربة صالحة لتحقيق الكفاءة ؟ نعم ، لا

– إذا كان الجواب بنعم، فما هي أهم إيجابياتها؟

.....

.....

.....

– إذا كان الجواب بلا، فما هي أهم سلبياتها؟

.....

.....

الاستبيان

خاص بتلاميذ التعليم المتوسط

المستويات الثلاثة الأولى فقط

- الولاية.....
- المؤسسة:.....
- العمر: ..... السنة..... الجنس:..... المستوى الدراسي:.....
- معيد السنة:..... نعم [ ] لا [ ]

عزيزي الطالب سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل بتذليل المعوقات التي تعترض سبيل تعلمك، نطلب منك ملء هذا الاستبيان بأول إجابة تخطر ببالك. وفقك الله.

ملحوظة: أجب بهدوء و بالطريقة المحددة، لتجنب تشويه الاستبيان.

- **السؤال الأول**

أكتب المواد التالية حسب الترتيب المفضل لديك في الخانات المرقمة من 01إلى 12.

المواد: العلوم الطبيعية، الرياضيات، الفرنسية، التكنولوجيا، الإنجليزية، اللغة العربية، التاريخ و الجغرافيا، التربية الإسلامية، الرسم، التربية المدنية، الموسيقى، التربية البد نية.

- **الإجابة**

1.....	2.....	3	4.....	5.....	6
7.....	8.....	9	10.....	11.....	12

- **السؤال الثاني:** رتب الأنشطة التالية المفضلة لديك حسب الأولوية في الخانات المرقمة من1إلى5.

دراسة نص أدبي، قواعد اللغة العربية،تعبير كتابي،قراءة مشروحة،مطالعة.

- **الإجابة:**

1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

- **السؤال الثالث:** ضع علامة (+)أمام الجواب المختار.

-هل تجد صعوبة في دراسة قواعد اللغة العربية وتوظيفها؟ نعم(- - -)/لا(- -)

في حالة الإجابة بنعم، فيم الأسباب؟

أ- طريقة الأستاذ في تقديم الدرس ←(- -)

ب- قلة التطبيقـــات ←(- -)

ج- كثرة حجم المعلومات ←(- -)

- **السؤال الرابع:** ضع علامة (+) أمام الجواب المختار.

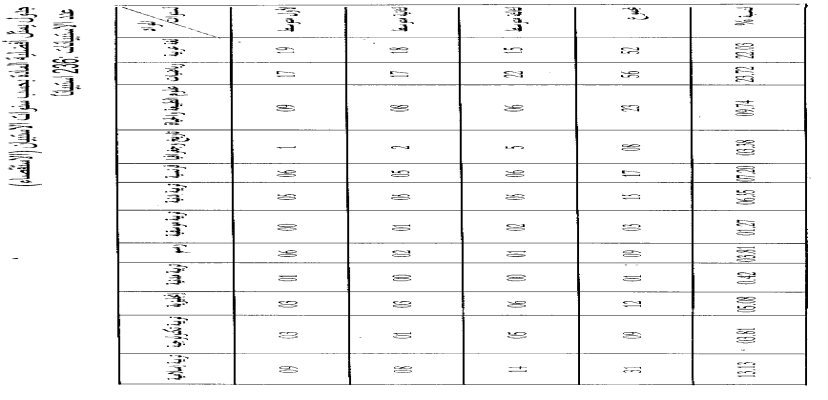
ما الحل لتسهيل قواعد اللغة العربية ؟

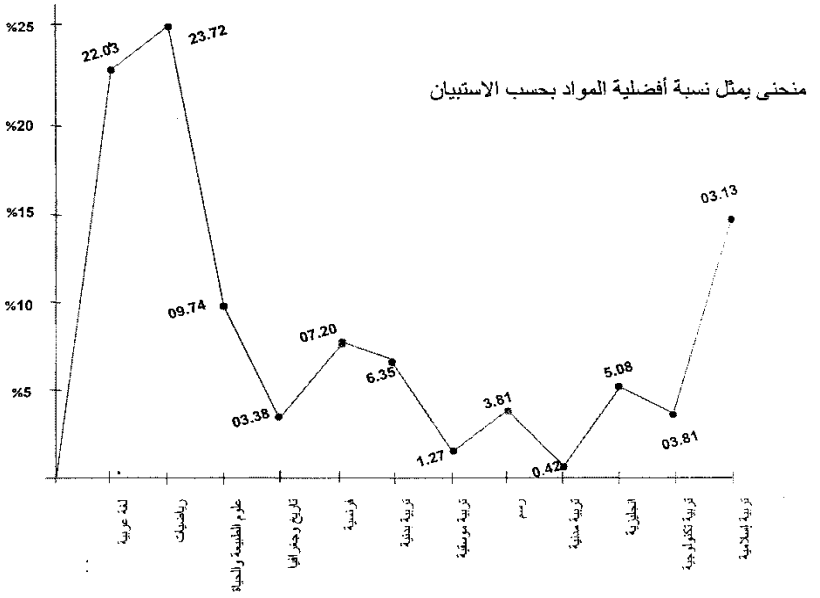
أ- اعتماد النصوص كقصار السور القرآنية ←(- -)

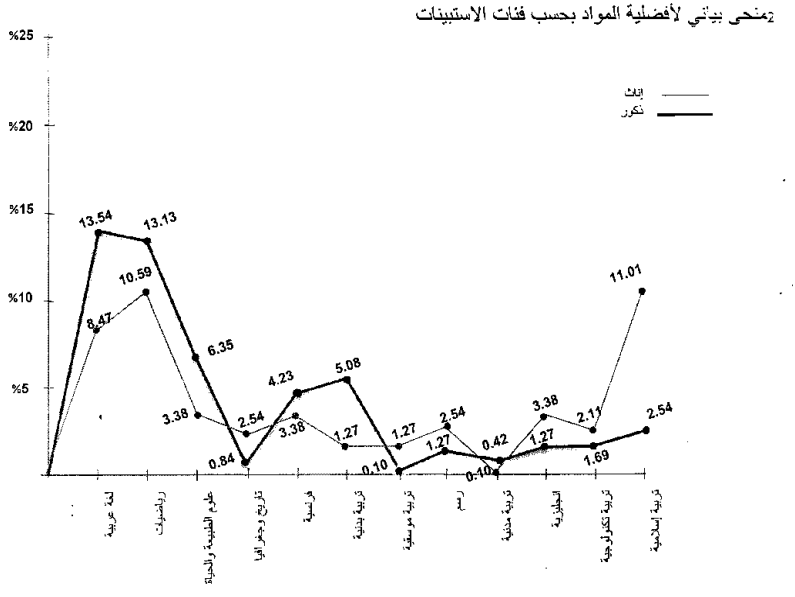
ب- حفظ قواعد اللغة العربية عن ظهر قلب←(- -)

ج- تبسيط قواعد اللغة العربية أكثر←(- -)

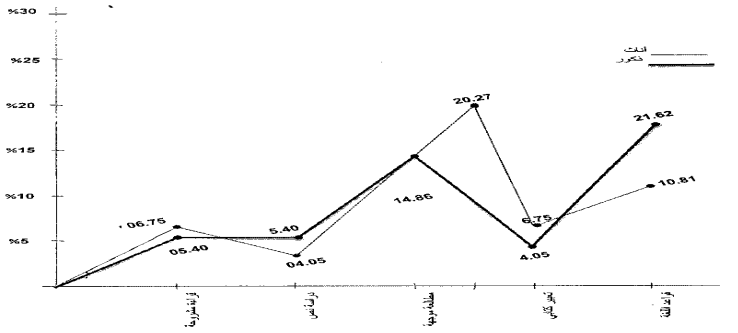
د- الإكثار من التمارين والتطبيقات ←(- -)



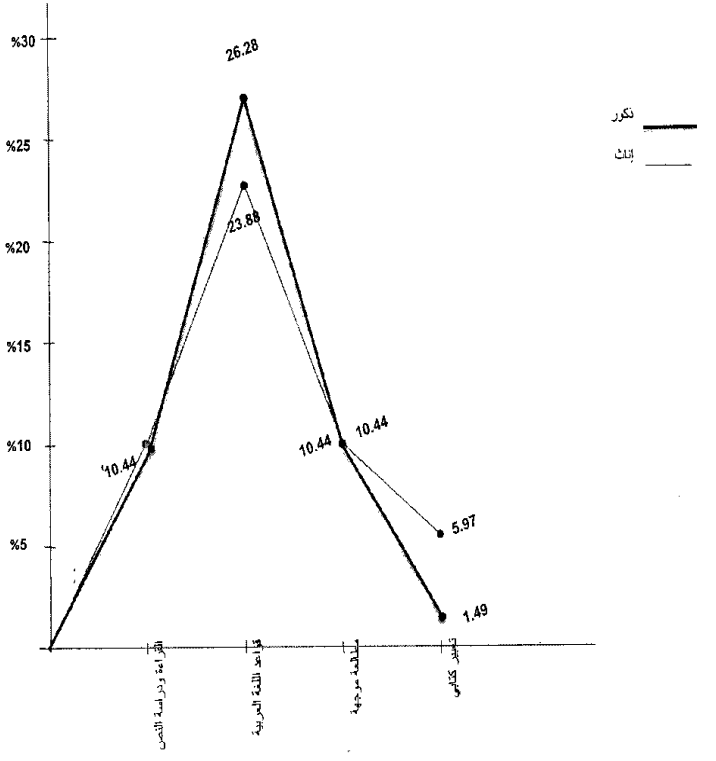

منحنى يمثل نسبة أفضلية المواد بحسب الاستبيان
%25
%20
%15
%10
%5
22.03
23.72
09.74
03.38
07.20
6.35
1.27
3.81
0.42
5.08
03.81
03.13
لغة عربية
رياضيات
علوم الطبيعة والحياة
تاريخ وجغرافيا
فرنسية
تربية بدنية
تربية موسيقية
رسم
تربية مدنية
التكنولوجيا
تربية تكنولوجية
تربية إسلامية


2منحى بياني لأفضلية المواد بحسب فئات الاستبيانات
إناث
ذكور
%25
%20
%15
%10
%5
13.54
13.13
10.59
8.47
6.35
3.38
2.54
0.84
4.23
3.38
5.08
1.27
1.27
0.10
2.54
1.27
0.42
0.10
3.38
1.27
2.11
1.69
11.01
2.54
لغة عربية
رياضيات
علوم الطبيعة والحياة
تاريخ وجغرافيا
فرنسية
تربية بدنية
تربية موسيقية
رسم
تربية مدنية
التكنولوجيا
تربية تكنولوجية
تربية إسلامية

منحنى بياني لأفضلية المواد بحسب سنوات الاستبيان – 1 متوسط –



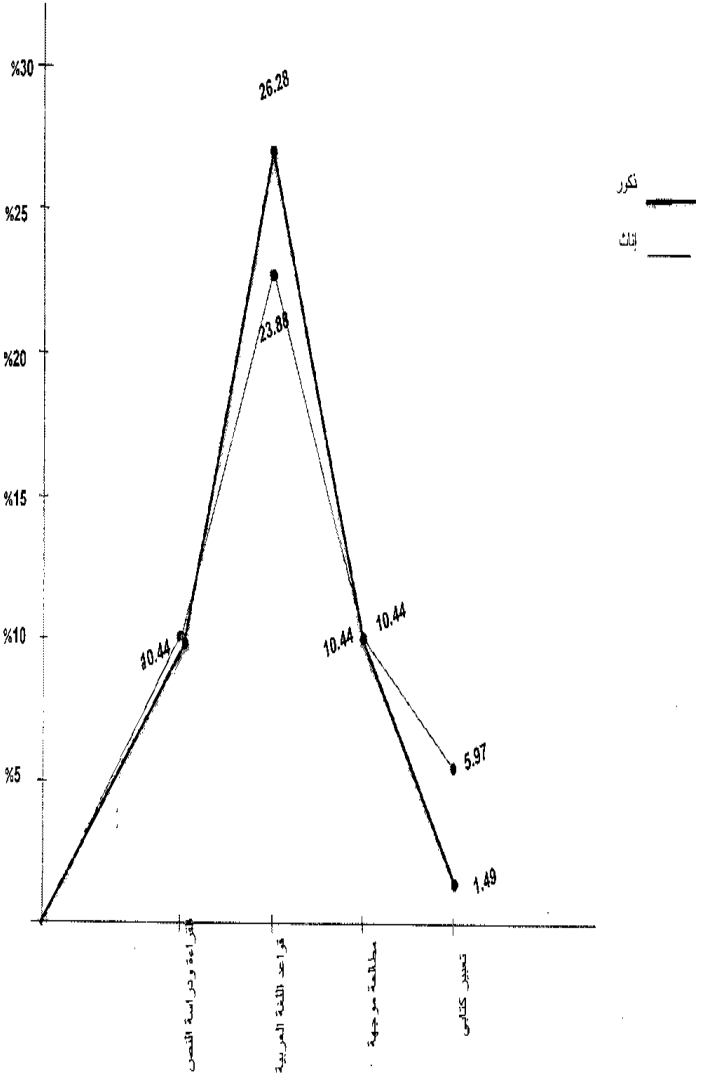
منحنى بياني لأفضلية المواد بحسب سنوات الاستبيان – 2 متوسط –



الثالثة متوسط: منحنى بياني

بين افضليه النشاط اللغوي بحسب السنوات

متوسط



جدول إحصائي يبين صعوبة تعلم قواعد اللغة العربية بحسب عدد الاستبيانات 236

عدد التكرار بنعم	نسبة التكرار	عدد التكرار بـ لا	نسبة التكرار	عدد الاستبيانات الاغفل	نسبة
93	39.4	142	60.16	1	0.42

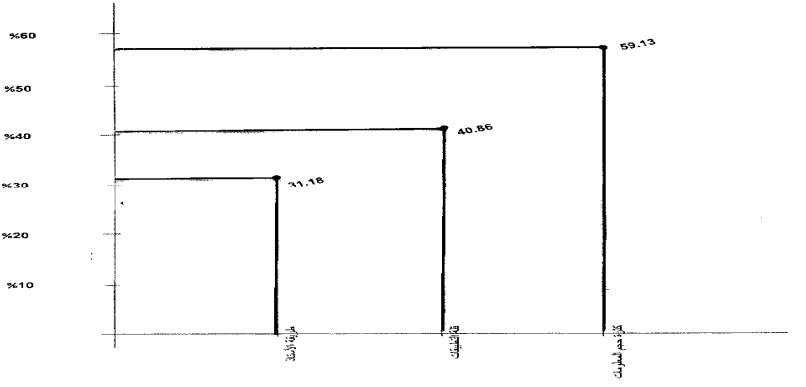
ملاحظة/ ألغي استبيان واحد لعدم تحديد الإجابة عن السؤال (نعم، لا).

جدول يبين الصعوبات التي تكمن في دراسة قواعد اللغة العربية أسباب الصعوبات- بحسب سنوات الاستبيان

عدد الاستبيانات: بنعم:93 استبياناً

الصعوبات / السنويات الدراسية	أ-طريقة الأستاذ في تقييم الدرس	ب-قلة التطبيقات	ج- كثرة حجم المعلومات
السنة 1 متوسط	07	09	10
السنة2 متوسط	04	10	15
السنة 3 متوسط	18	19	30
المجموع	29	38	55
النسبة المئوية	31.18	40.86	59.13

منحنى بياني عن مكمن الصعوبة في تعلم قواعد اللغة العربية ' والمعوقات



جدول إحصائي عن الخلل لتسهيل قواعد اللغة العربية بحسب سنوات الاستبيان
عدد الاستبيانات 236،

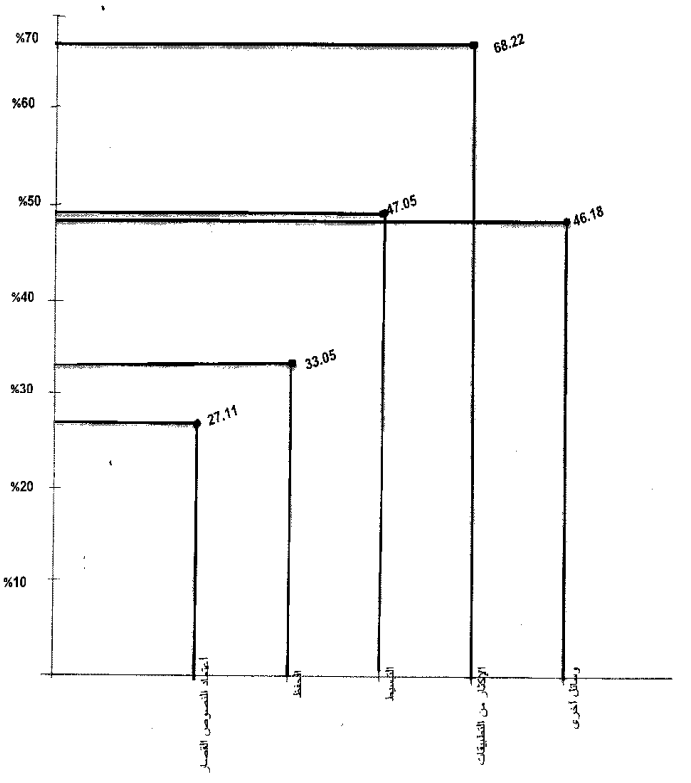
المستويات الدراسية / الخلل	أ-الاعتماد المفرط كتفسير السورة القرآنية	ب-حفظ قواعد اللغة	ج-تبسيط قواعد اللغة	د-الاكثار من التعابير	هـ- رسائل أخرى
السنة 1 متوسط	27	34	40	50	41
السنة2 متوسط	19	18	28	41	45
السنة 3 متوسط	18	26	43	70	23
المجموع	64	78	111	161	109
النسبة المئوية	27.11	33.05	47.03	68.22	46.18

عدد الاستبيانات: السنة 1 75

عدد الاستبيانات: السنة 2 67

عدد الاستبيانات: السنة3 94

منحنى بياني للحلول الناجحة في تيسير استيعاب القاعدة اللغوية وتوظيفها.



02-: تحليل الاستبيانات، وتبيين أسباب الضعف في القواعد، واقتراح الحلول: إن منهج البحث الوصفي في مجال التربية والتعليم هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمة أو النفسية، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية، أو نفسية، أو اجتماعية أخرى[32].

ولما كانت الظاهرة محل الدراسة – نعني موضوع البحث – تتطلب الاستقصاء والاستبيان، فإننا لم نغفل ذلك. وقد أسفرت نتائج الدراسة بالنسبة لترتيب المواد حسب الأفضلية ما يلي:

- ارتفاع النسبة فيما يخص مواد الرياضيات واللغة العربية، والتربية الإسلامية بعامة. وانخفاضها في مواد النشاط، والعلوم الاجتماعية، والتكنولوجية. وشبه انعدامها في مادتي التربية المدنية، والتربية الموسيقية إجمالا.

أما تفصيلا فقد لوحظ ارتفاع النسبة في مادتي الرياضيات واللغة العربية لدى الفئتين: إناثا وذكورا مع فارق طفيف لدى الذكور. أما في بقية المواد فالنسب متقاربة، عدا مادة التربية البدنية لمناسبتها جنس الذكور. كما يلاحظ تفاوت في مادة التربية الإسلامية التي ارتفعت نسبة تفضيلها لدى الإناث، نظرا للوضع الاجتماعي التربوي المعاش

رابعا: استبيانات تتعلق بتعليمية النحو:

01-: <u>تحليل الاستبيان</u>: بعدما قمنا بعملية مسح تربوي لعينة من التلاميذ والأساتذة على مستوى المؤسسات المذكورة سابقا، خلصنا إلى المعطيات الآتية والتي عرضناها على التوالي قبل التحليل [33]:

1- جدول يمثل ترتيب أفضلية المادة بحسب الاستبيان.

2- منحنى بياني يمثل أفضلية المواد بحسب الاستبيان.

3- منحنى بياني يمثل أفضلية المواد بحسب فئات الاستبيان.

4- جدول يبين أفضلية النشاطات اللغوية بحسب سنوات الاستبيان.أ متوسط

5- منحنى بياني يمثل أفضلية النشاط اللغوي بحسب سنوات الاستبيان. ا-أولى متوسط، ب-الثانية ج-الثالثة،

6- جدول يمثل أفضلية المواد بحسب السنوات عبر المؤسسات.

7- جدول إحصائي صعوبة تعلم قواعد اللغة بحسب عدد الاستبيانات.

8- جدول إحصائي يبين الصعوبات التي تمكن في دراسة قواعد اللغة العربية بحسب سنوات الاستبيان.

9- منحنى بياني يبين الصعوبات التي تعوق دراسة قواعد اللغة.

10- جدول إحصائي الحلول لتسهيل قواعد اللغة العربية بحسب سنوات الاستبيان.

11- منحنى بياني للحلول المقترحة لتسهيل قواعد بحسب عدد الاستبيانات.

02-: تحليل الاستبيان[34] من حيث أفضلية النشاطات اللغوية عند التلاميذ:

أجري استبيان في كل مادة على حدة نظرا لاختلاف النشاطات اللغوية بين المستويات: الأولى، الثانية، الثالثة. وإن كان ثمة تشابه بين النشاطات في السنتين الأولى والثانية متوسط.

ا- مستوى الأولى متوسط: يظهر المنحنى أفضلية نشاطات قواعد اللغة لدى الذكور(21.62%) عنه لدى الإناث، ثم المطالعة الموجهة لدى الجنسين (ذكور20.27%، إناث 14.86%)، أما دراسة النص والقراءة المشروحة فنصيبها من الأفضلية ضئيل.

ب- مستوى الثانية متوسط: لوحظ فيه ارتفاع نسبة الأفضلية في نشاط قواعد اللغة لدى الجنسين(ذكور23.88%، إناث 26.28%) وانخفاض الأفضلية في نشاط التعبير الكتابي (ذكور 5.79%، إناث 1.49%) والتدني في النسبة واضح لدى الإناث

ج- مستوى الثالثة متوسط: لوحظ فيه ارتفاع نسبة الأفضلية في نشاط قواعد اللغة العربية (ذكور 16%، إناث 18%) عن بقية الأنشطة، ويبقى اختيار نشاط التعبير الكتابي ضئيلا، كما الحال عند مستوى الثانية متوسط (ذكور 5.97% إناث 1.49%)

03-: تحليل الاستبيان من حيث صعوبة تعلم قواعد اللغة عند التلاميذ: نجد من بين 236 استبيانا أن 93 استبيانا منها، تضمنت الإجابة بنعم و142 استبيانا تضمنت الإجابة بلا، ماعدا اسبيانا واحدا يعد لاغيا لعدم تحديد الجواب.

بمعنى أنه ليس ثمة صعوبات في تعلم قواعد اللغة، إذ إن المشكل يكمن في توظيف هذه القواعد، كيف نوظف قواعد اللغة خلال سياقات، ومقامات تواصلية.

وانطلاقا من العدد(93) الذي يمثل عدد المجيبين بنعم، يبدوا أن الصعوبات المعوقة الحائلة دون التوظيف السليم اللغة تتمثل في كثافة المعارف المقررة في اللغة العربية بخاصة 59.13% ناهيك عن بقية المواد الأخرى التسع بعامة.

أما التطبيقات فهي قليلة (40.86%) لكنها مركزة. ولتفادي الاختلاف في طريقة تقديم المادة، فإن الهيئة الوصية، قد وضعت منهاجا لكل مادة دراسية مشفوعا بوثيقة مرافقة له، توضيحية وتفسيرية، تحقيقا لضمان قدر متساو من التعليم في مختلف أنحاء الوطن.

وفيما يخص الحلول لتسهيل تعليمية قواعد اللغة العربية، فقد أشار المنحنى إلى وجوب الإكثار من التمارين التطبيقية نسبة (68.22%) يليها التبسيط والاستعانة بوسائل أخرى، كالكتاب المدرسي (47.05%) والدروس الخصوصية (46.18%)، ثم حفظ القاعدة عن ظهر قلب (33.05%) وأخيرا اعتماد النصوص كقصار الصور القرآنية (27.11%).

وإن كنا نرى أن في اعتماد بعض الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة تيسيرا لاسترجاع الظاهرة القاعدة اللغوية المرادة للتدليل بها على قاعدة لغوية ما وذلك لأن أكثر ما يحفظه المسلم ويستوعبه هو القرآن الكريم والأحاديث النبوية إضافة إلى الشعر.

خامسا: معوقات تعلم قواعد اللغة العربية

01- معوقات داخل الوسط المدرسي: يرى بعض رجال التربية والتعليم أن منشأ الصعوبة التي يحس بها المتكلم، أو الكاتب الذي لم يكتسب السليقية التعبيرية ولم يستوعب الحقائق النحوية والصرفية والإملائية، وأساليب التعبير حينما يحاول استعمال العربية الفصحى، والتعامل بها في مواقف الخطاب المختلفة طبيعة القواعد التي هي في الأصل قوانين وأحكام وأنظمة معينة متبعة في نظام الكلام، وبناء التراكيب، والتي تتطلب بالدرجة الأولى فهم مكونات النظام اللغوي (النحوي والصرفي، والصوتي، والدلالي) والأسس التي انبتت عليها أحكامه ومعاييره ومصطلحاته

ويرجع بعض المربين عجز الطلاب عن استيعاب القواعد وفهم وظائفها إلى كثرة الافتراضات، والتأويلات التي تطبع الظواهر اللغوية، وخاصة النحوية منها والأحكام التي أعطيت لها، لأن المناهج – عندنا – لا تفرق بين النحو العملي والنحو التعليمي الأكاديمي[35]، لذلك تلجأ الكتب إلى تقرير القاعدة كما هي مدونة في أمهات الكتب بصفة مجردة، مما يجعلها صعبة المنال. معوق آخر هو أن المعلمين كثيرا ما يعتبرون القواعد وسيلة لتعلم اللغة، لذلك فهم يسعون جاهدين إلى تلقين التلاميذ كل ما يتعلق بالمسائل النحوية والصرفية والإملائية، معتقدين أن هذا هو الذي يمكن تلاميذهم من امتلاك ناصية اللغة والقدرة على استخدامها. وقد أفضى هذا الاعتبار، وهذه النظرة وإلى الاهتمام بالجانب التعريفي التنظيري مع إهمال التدريب الاستعمالي الأساس، وهذا مما جعل التلاميذ ينفرون من النحو يخاصة – كما أن الاقتصار على الأحكام الإعرابية وضبط أواخر الكلمات والحرص على ذلك من الأسباب التي جعلت تلاميذنا لا يتذوقون النحو، ولا يدركون حقائقه، وكأن وظيفة النحو تتعلق –فقط– بحركات الإعراب ومعرفة ما

يجوز وما لا يجوز، لذلك تراهم يخلطون فيرفعون وينصبون ويقدمون ويؤخرون ومرد ذلك هو الجانب الشكلي النظري (الصوري) الذي طغى على تعليم القواعد والنظرة التي ينظر بها المعلمون والمتعلمون إلى هذه المادة.

فهل نظرتنا إلى القواعد تتفق مع مكانتها ضمن فروع اللغة ؟ وما موقفنا من الراسبين فيها؟ وما هي الدرجة التي تعطى لهم في نظام الامتحانات؟ وهل مرد نتيجة الاهتمام إلى عمق القضية عند بناء مناهجنا؟

02 – معوقات خارج الوسط المدرسي: إن المتأمل بعين بصيرة، وأذن حاسة خارج الوسط المدرسي تتبدى له ظواهر لغوية كتابية، سواء أكان ذلك على واجهات المحلات، أو في السيارات، أو المنتديات، أو بعض المؤسسات العمومية هذا إضافة إلى وسائل الإعلام في عرضها للأخبار مكتوبة أو منطوقة، أو في عرضها للوحات الإشهارية يمكننا عرض نماذج من هذه الأخطاء:

أ- اللافتات: منها: لا تنسى...، انتباه العمل، بيع وتصليح أجهزة... اتصالات...، ممنوع... حذاري...

ب- وسائل الإعلام: تكثر فيها أخطاء بسيطة لا تحتاج من صاحبها إلا الرغبة في تحري الدقة، منها: استفتاء، الانتخابات التشريعية، ألعب واربح، أفتح العالم لأسرتك، ابتداء من.....، دُشّنت القرية من طرف الوزير.

ففي ظل هذا المحيط المعيش الموبوء لغويا تسري عدوى الخطأ اللغوي على ألسنة الجماعة اللغوية كما تسري النار في الهشيم، وخاصة الناشئة الذين تسيطر عليهم المحاكاة

سادسا: الحلول التي اقترحها بعض الأساتذة لتوظيف قواعد اللغة من خلال الاستبيانات:

بعد ملء الاستبيانات من عينة من الأساتذة في مناطق مختلفة من الوطن وإجابتهم على الأسئلة، استخلصنا هذه الإجابات عن السؤال الذي حواه الاستبيان: ولنذكر ستّ عينات على سبيل الحصر، نظرا للتشابه الكبير بينها.

1- الأستاذ(س)، العمر 47 سنة،

أهم الأساليب الناجعة للتوظيف النص الراقي بلغة سهلة، انطلاقا من محيط التلميذ إلى الكتاب المدرسي.

2- الأستاذ(ع)، العمر 25 سنة.

أهم الأساليب هي: كثرة التطبيقات والتمارين داخل القسم وخارجه، وتوجيه التلاميذ إلى المطالعة المكثفة.

3- الأستاذ(د)، العمر 39 سنة.

إن أفضل أسلوب لتوظيف القاعدة اللغوية بعد دراستها الحرص على تطبيقها من خلال كل أنشطة المادة

4- الأستاذ(ه)، العمر 26 سنة.

استخلاص الأمثلة من الواقع المعاش، مع تجنب المفردات والصيغ الصعبة والحوار والاستقراء، واستخلاص... وتثبيتها على السبورة بخط واضح مع استعمال الألوان، قراءة الاستخلاص مع التطبيقات..

5- الأستاذ(ك)، العمر 37 سنة.

الطريقة الناجعة لتوظيف القاعدة اللغوية هي توظيف هذه المكتسبات في كلامنا وكتابتنا.

6- الأستاذ(ق)، العمر 50 سنة.

الأساليب الناجعة هي: إلقاء الدرس ودعمه بالتطبيقات والمراقبة المستمرة.

لقد كان الاستبيان الموجه للأساتذة مفتوحا وكان هدفنا من ذلك الإطلاع على مدى الانشغال الأساتذة بالتخصص في اللغة العربية إضافة إلى استجلاء مدى إمساكهم بقوانين هذه اللغة وحسن توظيفها.

ومما لوحظ من خلال إجاباتهم بلسان القلم أن أكثرهم يركز على التطبيقات في القواعد، وضرورة الاهتمام بها. وفي ذلك إشارة إلى الاهتمام بالمصطلحات والأحكام وإغفال التوظيف الفعلي للغة من خلال التواصل والتعبير الشفهي، وهذه النظرة لا زالت سائدة عند جل المدرسين.

سادسا: السبل المقترحة لتيسير توظيف قواعد اللغة العربية: إن التيسير لا يعني استبدال مصطلح نحوي، أو صرفي، أو إملائي بآخر جلي أو بتعويض تعريف معقد بآخر سهل في المتناول، أو بإعداد مقررات مختصرة أ، والإبقاء على أخرى، إنما التيسير في حقيقته هو:

1- اختيار علمي للمادة النحوية والصرفية والإملائية، يتضمن تأملا، وتفكيرا في طبيعة هذه الظواهر اللغوية مشافهة وكتابة، وكذلك في طبيعة تدريسها وغاياته ثم إعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم الاجتماع والبيداغوجيا[36].

2- تظافر الجهود من أجل عرض جديد لموضوعات قواعد اللغة بطرائق جذابة تتميز بالإبداع والابتكار.

3- ضرورة اهتمام المناهج التعليمية بالتدرج في عرض أبواب النحو والصرف والإملاء.

4- تغليب الجانب التطبيقي في قواعد اللغة على الجانب النظري الاهتمام بتنمية الكفاءة التربوية للمدرسين، وتمكينهم من آليات التعليم والتعلم، ليحققوا بدورهم الغاية من تدريس اللغة، وهي النطق بلسان عربي قويم.،

5- العزوف عن ظاهرة الإعراب الشكلية للكلمة، دون الاهتمام بالبحث عن دلالتها ومعانيها، والمعلوم لدينا أن النحو والصرف والإملاء نظم لا ينفك أحدهما عن الآخر، فهي متظافرة من أجل الوظيفة اللغوية.

6- اعتماد طريقة المقاربة النصية – كما هو معمول به حاليا – في تدريس قواعد.

7- التزام مدرسي المواد التعليمية المدرسة باللغة العربية، كالرياضيات والعلوم، والتكنولوجيا... التحدث باللغة العربية، ليكملوا عمل المدرس المختص في تدريس العربية، وإلا كان كمن يبني وغيره يهدم.

8- توفير الوسائل السمعية البصرية..... مما يسهل استيعاب القاعدة ومن ثمة تحقيق التواصل السليم، ولعل ترديد الأطفال لما يسمعون في (الأفلام الكرتونية) العربية دليل على ذلك. وإن كنا قد خلصنا إلى ذكر بعض سبل تيسير قواعد اللغة فليس ذلك إلا لأن كل لغة تود الحفاظ على قوامها، ولا بد لها من قوانين تنظمها وتجمع شواردها، وتكشف خفاياها، وتوحد ظواهرها المختلفة، لأن تلك القوانين أو القواعد هي الوسائل الإجرائية، التي تعين المتعلم على كشف مكنون نفسه والتعبير عما يخالج وجدانه بلغة سليمة.

وهذا أحد جهابذة اللغة العارفين بتاريخها (شوقي ضيف) يقول في كتابه تيسيرات لغوية: "هذه تيسيرات في جوانب من استعمالات اللغة وقواعد العربية رأيت أن أعرضها على الكتاب والقراء، حتى أنحي عن طريقهم ما قد يظنوه إزاء بعض الصيغ من انحراف عن جادة العربية وقواعدها السديدة" [38]

وقد أقر في مقام آخر من كتابه أنه أسهم وبشكل فاعل في تلخيص قواعد اللغة العربية، وذلك بالاستغناء عن كل ما هو غير جاد (غير وظيفي) في وقتنا الحالي أي ما هو غير مستعمل، ولم يتوان مجمع اللغة العربية في قبولها [39]. لا أحد

يداخله ريب في هذا اللغوي والمؤرخ، غير أن بعض المندسين في الوسط العربي يعملون كالسرطان على هدم قوام هذه اللغة.

لقد عمدت وزارة التربية في الجزائر إلى الإصلاح التربوي فعادت إلى التعليم المتوسط، وعدلت البرامج التي كان معمولا بها في التعليم الأساسي، كل ذلك من أجل تحقيق الأهداف العامة التي فشل نظام التعليم السابق في تحقيقها.

خاتمة: إن ثمة معوقات كثيرة تقف حجرة عثرة في طريق المعلم والمتعلم ولكن بشحذ الهمة وصدق العزيمة والإرادة يمكن تبديدها بل وإزالتها، يزيلها المدرس وهو يدرس القاعدة اللغوية، ويحرص على توظيفها في سياقات تواصلية ويلح على حسن استعمالها من لدن المتعلم، وليس بصعب على مدرس اللغة العربية الارتقاء بمستوى تلاميذه بالمواظبة على التكوين الذاتي وفي الميدان.

ونخلص إلى توصيات – علاوة على الاقتراحات المذكورة آنفا – لسلامة توظيف القاعدة اللغوية توظيفا:

1. العزوف عن إعمال الدارجة أ ثناء الدرس وبعده، لأن ذلك من شأنه إفساد ملكة المعلم والمتعلم على السواء

2. اعتماد النصوص الشرعية المقدسة والشعرية لأنها أساس الملكة اللغوية ولإثراء المعجم اللغوي للتلاميذ.

3. مراعاة التكاملية بين المواد الدراسية باللغة العربية، مدرس بالعربية، فلا كفاءة يحققها مدرس اللغة العربية، إذا كان غيره يحطمها ليحقق كفاءة علمية أخرى.

4. التركيز على مسائل التربية والتعليم أولا وقبل كل شيء، بإعطائها العناية التامة، وذلك لاعتبار قطاع التعليم قطاعا ينتج المنتجين، فالطبيب الكفء والمهندس الكفء، والبناء الكفء....كلهم أبناء المدرسة الكفأة.

5. مراعاة الجوانب المختلفة في إعداد البرامج، ومدى قابليتها للاستيعاب، كتابيا سمعيا، وبيئيا، مع ضرورة العودة للكتاب المدرسي لتنقيحه وتصحيح أخطائه.

6. الحرص على سلامة اللغة في المحيط، باعتباره وسطا يشمل وسائل تعلمية غير مباشرة وقارة.

7. اعتماد القراءة الجهرية والحرص على حسن الأداء سواء في حصة القراءة أو في بقية الأنشطة، فالكلام لا يتعلم إلا بالكلام أخذا بقاعدة: اسمع وأسمع. وبالله التوفيق.

الهوامش:

(1)- ينظر المصطلح النحوي نشأته وتطوره، عوض حمد القوزي، عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض المملكة العربية السعودية، ط1، 1981م، ص:07.

(2)- الخصائص، ابن جني، تح عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، مصر، ج1، د. ط، د.ت ص:11.

(3)- ينظر الوجيز في فقه اللغة، عبد القادر بن محمد مايو، دار القلم العربي، سوريا، ط1 1998م، ص: 42.

(4)- أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمد الفاضلي، المكتبة المصرية لبنان ط (1)، 1998، ص: 8..

(5)- المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، دار ومكتبة الهلال، بيروت لبنان، د.ط، 1986 ص:393.

(6)- السانيات النشأة والتطور، احمد مومن د.م.ج، الجزائر، ط2، 2005م، ص:37، نقلا عن أصول النحو لأبن السراج، ص37.

(7)- اللسانيات التطبيقية (علم اللغة التطبيقي)، علم ظهر سنة 1946م، في جامعة متشجن الأمريكية، ومنها انتشر في كثير من جامعات العالم.

(8)- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ط2، 2004م، ص: 14.

(9)- المرجع نفسه، ص25-26.

(10)- جاكبسون (1896-1982) لساني أمريكي من أصل روسي أحد مؤسسي حلقة براغ سنة 1926م، ثم ترأسها سنة 1939م، كما عمل في التدريس في جامعات مختلفة.... وأندري مارتيني (1908- 1999م) لساني فرنسي، رئيس المدرسة الوظيفية، درّس في جامعات مختلفة، وله عدة أعمال في مجال الفونولوجيا، وقواعد النحو التطبيقي.

(11)- بلومفيلد Bloomfield (1987م-1949م) تلقى تعليمه في جامعة هارفورد حيث أنصرف إلى التخصص في اللغة الألمانية، ونال فيها الدكتوراه. شارك في تأسيس جمعية الألسنية الأمريكية سنة 1924م.

الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمه وتقويمه

د.غيلوس صالح
جامعة المسيلة

توطئة: يعد الإنتاج الكتابي القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، وهو الغاية من تعلم اللغة، وإتقانه يعد دلالة على ثقافته وقدرته التعبيرية عن أفكاره بعبارات سليمة وبليغة، ولذلك كان الإنتاج الكتابي ذا أهمية بالغة لدى الأستاذ.الذي يعمل ما في وسعه على أن يدرب المتعلم على حسن التفكير وتجويد العبارة، وتعلم الإنتاج الكتابي في المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة النصية يستلزم الانطلاق من النصوص النموذجية المقترحة على المتعلم في نشاط القراءة، والتي لا يخلو طور تعليمي منه، حيث أنها تزوده بالأنماط اللغوية الراقية من خلال أسلوبها وبلاغتها، ومن ثم يقوم بمحاكاتها أولا، وبعد ذلك ينسج تدريجيا على منوالها، وقد أكد علماء التربية على الصلة الوثيقة بين النجاح في الإنتاج الكتابي وممارسته وبين التفوق في سائر العلوم الأخرى.

وقد عدته المناهج التربوية التعليمية في الجزائر "نشاطا تربويا وعملا تعليميا خاضعا لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية"[1] فهو يهدف إلى تنمية أفكار المتعلمين وتطوير أساليبهم وفق منهجية تربوية، من أجل الوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من التحكم في آليات الإنتاج الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي في إطار مشكلات حقيقية يعيشها المتعلم، تتحداهم ولا يسعهم إلا أن يجندوا خبراتهم ومكتسبا تهم السابقة، ثم يصوغونها في قالب لغوي جذاب يفصحون فيه عن

عواطفهم ويترجمون فيه "أحاسيسهم بلغة جميلة سليمة المبنى والمعنى، وواضحة وبألفاظ متينة ومتماسكة، وحينئذ تنموا ملكة الإنتاج بالقراءة بالإطلاع."[2] والمتعلم يستخدم الكلمة المؤثرة المتناسقة لتضفي على النص المنتج هندسة متكاملة.

وبالتالي فالإنتاج الكتابي شاحذ للفكر وصاقل له، فهو "ينمي القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها، وعرضها في ثقة وثبات ويتدّرب المتعلمون على الحرية في مناقشة الأفكار والقضايا التي تعترضّهم."[3] والحرية تبرز بقوة إذا كان المنشأ في أسرة محافظة تحبّب لأبنها التحدث باللغة العربية الفصيحة والإفصاح دون خوف أو خجل عن المواضيع التي تشغل باله ليكون نطقه سليما، ومن ثم تتجذر لديه محبتها ليبتعد عن استعمال الدارجة.

والإنتاج الكتابي نشاط مدرسي تتضح فيه شخصية المتعلم وتلقائيته المبدعة حيث يتعوّد الصراحة في القول، والقوة في الطرح والسداد في الرأي، ومن خلاله "يتمكّن من المشاركة الايجابية في النشاطات المدرسية المختلفة، ومن فهم للحقائق والمعارف المقدمة له"[4]. ليصير هذا النشاط التعلمي وسيلة اكتشاف واتصال.

– الإنتاج الكتابي: له منزلة كبيرة بين أنشطة اللغة العربية في كل المراحل التعليمية بالمدرسة الجزائرية، ويجمع التربويون والأساتذة على أهمية هذا النشاط بل يجب استغلاله بكيفية أحسن يستفيد منه المتعلم، لكونه ينهل من جميع الأنشطة دون استثناء، وهو المصب الذي تفرغ فيه جميعها.

وتسعى المناهج التربوية إلى تحقيق جملة من الأهداف في ضوء المقاربة النصية ويمكن أن نجملها ثم بعد نفصلها، ومنها :

– من أجل الوصول بالمتعلم إلى أن يكون قادرا على الإنتاج الكتابي للتعبير عما يختلج في نفسه والإفصاح عنها، فتوظيف الرصيد اللغوي أثناء ممارسة الكتابة التعبيرية على أن يقلل تدريجيا من الأخطاء اللغوية والتعبيرية والإملائية، كما

يسعى لأن تنمو لديه ملكة الكتابة، وهذا لا يتأتى له إلا بالإكثار من الممارسة المستمرة، لتتوسع مداركه وأفقه الفكري والإبداعي.[5]

ولا ريب أن القراءة مفتاح العلوم فهي تزود المتعلم بالمادة اللغوية، وبآليات وأدوات اكتساب المعرفة بكل أصنافها، ولا يكون ذلك إلا من خلال ممارسة الفعل التعلمي على النصوص الأدبية والفنية والعلمية، حيث تمثل قواعد اللغة صمام النجاة من اللحن والزلل في التعبير والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسمًا صحيحًا.[6] حيث تتجسد الأهداف الفكرية في الثراء اللغوي والمعرفي والفكري المتحصل عليه من القراءة والمطالعة التي تمثل الرافد الحقيقي لهذه الثروة، كما تسهم في نمو القدرات العقلية والفكرية للمتعلم، وتعد المواقف المتعددة والمشكلات الحقيقية أو شبه الحقيقية في المحيط المدرسي أو في المحيط الاجتماعي "الباعث على استثمار وتوظيف هذه الثروة وإظهارها في قالب مكتوب"[7].

وتوظيف اللغة في النشاط الحياتي، يتطلب التواصل، فالمتعلم لا يعيش معزولا عن المجتمع، بل محاط بأناس يتواصل معهم يحاورهم ويتبادل معهم النقاش ووسيلته في ذلك اللغة، أمّا في حياته الدراسية فهو يمرن على الكلام والاستماع ورويدا رويدا ليكتسب آليات التخاطب والإصغاء، فيتغلب على عامل هام ألا وهو الحياء، الذي يقف عائقا دون توضيح الأفكار والمعاني التي تجول بخاطره، ويدرب كذلك على الارتجال الكلامي، ليكتسب الشجاعة الأدبية التي ترتبط عادة بلباقة الحديث والكتابة وإبداء الرأي. وينظر الأساتذة في المدرسة الجزائرية إلى الإنتاج الكتابي على أنه نشاط معقد، ويتبدى هذا التعقيد في اختيار الموضوع أو تقديمه أو حتى تقويمه حيث تتداخل عوامل كثيرة في تحديد معيار الصعوبة كالذاتية التي تحد من مصداقية التقويم، وكذلك الفروق الفردية.

*- أسس الإنتاج الكتابي: له أسس متعددة يعتَمَدُ عليها لتحقيق الغاية من تعلمه من أجل الوصول إلى أهدافه الفكرية والسلوكية والوجدانية، وكل هذه الأسس

وضعت لأجل المتعلم الذي أضحى حجر الزاوية في العملية التعليمية / التعلمية ثم تتوزع لتشمل مواضيع التعبير وكيفية اختيارها، كما ترتبط بعض الأسس بالثروة اللغوية للمتعلم. بالإضافة إلى أسس أخرى نفسية وفكرية وفيزيولوجية واجتماعية ولغوية نذكر منها:

– أسس اختيار الموضوع: إن اختيار الموضوع في نشاط التعبير ليس بالأمر الهين ولا السهل لذا يجب على المعلم أن يضع في حسابه اختيار الموضوعات التعبيرية، وإن الاستقرار على مواضيع بعينها يطرح عدة تساؤلات، كيف ؟ ولماذا؟ وعلى أي أساس؟ ولذلك يتم الاختيار على أساس العناصر التالية : حسية أو معنوية أو وطنية أو دينية أو ثقافية ...

– أسس تتعلق بالثروة اللغوية: تعد اللغة الطبيعية أهم مظهر سلوكي وعقلي يعكس " إنسانية الإنسان في هذا الكون، لأن ممارسة الحدث اللساني في الواقع لا تعدو أن تكون تجسيدا للجانب العملي للقدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي من خلالها يحقق نزعته الاجتماعية؛ أي الإنسان ميال بطبعه إلى التواصل مع أفراد مجتمعه."[8] والتحكم في هذه المهارة يتطلب وجود العناصر التالية: الاستماع + الكلام + القراءة = الكتابة، واكتساب هذه القدرة اللغوية لا يكون إلا من خلال إتقان آليات الكتابة، والتي منها قواعد الرسم الإملائي والخط الحسن وكذلك الإحاطة بأنماط النصوص وأنواعها (القصصية، السردية والحجاجية والوصفية). مع إتباع الخطوات المنهجية في الكتابة.

– **أسس تتعلق بطريقة التعليمية / التعلمية** : حسن اختيار الطريقة توجد الثقة والأمن للمتعلم الذي لا يحس بتعنيف أو سخرية حين يمارس عملية الإنتاج الكتابي. وتزداد هذه الثقة كلما وجد التشجيع، والتحفيز، كي يزول الخوف والخجل والتردد.

– **الأساس الاجتماعي:** اللغة هي الحامل المادي للأفكار وبواسطتها تنتقل الخبرات والإنجازات من جيل إلى آخر عن طريق التواتر الشفهي أو عن طريق

الكتابة، التي سمحت بنقل ما كتبه الأولون، ولولاها ما وصلتنا المصادر الأولى للمعرفة البشرية .

– **الأســـاس النفسي:** "اللغة مرآة عاكسة للعناصر المكونة لشخصية الفرد وتتجلي عن طريق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، و"يستخدمها للتعبير عن آرائه الخاصة وبها ينقل خبراته للآخرين وذلك تأكيدا لشخصيته وتثبيتها"[9]. **و**المتعلم له اهتماماته وميولا ته وهو أقدر على التعبير عنها. فيوظف ما يناسبه من ألفاظ بحسب معجمه ورصيده اللغوي ليساير الواقع أو القفز على "معيارية اللغة ليبدع نصوصا تسع انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه"[10]، وقد دلت الملاحظات لبعض التربويين على أن الكتابات الناجحة لابد لها من وجود عنصرين أساسين :

*– **التأثر والانفعال:** الإنسان يتأثر ببعض ما يجري حوله أكثر مما يجري بعيدا عنه وهذا الأثر ينفذ إلى نفسه، فيدفعه إلى التأمل والتفكير وإلى التحدث والكتابة للتواصل مع الناس، فقد يتأثر الإنسان وينفعل ويملك ثروة لغوية واسعة لكنه مع ذلك لا يكتب ولا يتحدث لأنه لا غاية له من الكتابة أو الحديث [11].

ويوصي علماء التربية أن "يؤخذ المتعلم بالرفق والأناة وأن يتذكر الأساتذة أن يعاني صعوبات كبيرة في محاولة الإنتاج الكتابي لقلة زاده اللغوي، وقلة مفرداته وخبرته بِطُرُق نَظمِ الكلام"[12]، وكلما ازداد النمو زاد الرصيد اللغوي والقدرة على إنتاج النصوص.

– شروط الإنتاج الكتابي: إن وجود موضوع ما يعبر عنه المتعلم ؛ بمعنى أن هناك شيء ما يستدعي الكتابة عنه، كفكرة أو حادثة أو قصة، والقدرة على الإنتاج الكتابي تتطلب توافر "الثروة اللغوية وتقنيات التعبير والقالب الأدبي الذي يصاغ فيه الموضوع (الوصفي، السردي، القصيدة، الخطبة) والرغبة في الكتابة"[13]. وتشكل الظواهر الإنسانية والاجتماعية مادة دسمة يختار منها ما يلاءم مستواه (العقلي

والعمري) وأن يبتعد الأستاذ على أسلوب الكبت "ويفسح له المجال للتعبير بحرية لكيلا تبق القلوب مقفلة على أسرارها" [14].

– أغراضه: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية وسيلة للتواصل والتفاهم بين المتعلمين داخل المدرسة وحتى خارجها، يعرض المتعلم أفكاره ويبين مشاعره وهو نوعان:

– الإنتاج الكتابي الوظيفي: هو الأكثر استخداما وتوظيفا في الحياة العملية والاجتماعية والمتعارف عليه بين الناس في أمور حياتهم اليومية، والمؤدي دائما إلى الفائدة الوظيفية، وقد أولاه المختصون عناية فائقة في المناهج التربوية، كملء الوثائق الإدارية.

– الإنتاج الكتابي الإبداعي: وهو الإنتاج الجميل الصادر عن خبرة وإطلاع والمتميز بإتقان أسلوبه وجودة صياغته، وعمق فكرته، وخصب خياله، وإفادته من جميع فروع اللغة العربية، ويفصح فيه المتعلم عن مشاعره وخلجات نفسه ومكنوناتها فيترجمها بعبارات منتقاة جيدة النسق بليغة اللفظ حسنة التأليف مستوفية شروط السلامة اللغوية والنحوية مترابطة الأفكار لتنتقل بيسر من ذهن المتعلم إلى أذهان الآخرين[15]. وهو أرقى مستوى لغوي لأنه يتضمن معايير الإبداعية من الألفاظ والمعاني الرائعة التي تهز كيان المستمع، والصور الغنية بالدلالات وتبرز من خلال الكتابات الإبداعية الروح الجمالية التي تخفيها النفس البشرية.

لذا يجب حث المتعلم على الكتابة الإبداعية وتوجيهه إلى مصادر الإبداع في لغة المؤلفين والشعراء الذين يتسمون بالموهبة والعبقرية ليغرف منها، لتنمو روح الخلق والإبداع الفردي لديه ويكتسب القدرة على التخيل، ويحفز على المداومة والاستمرار في المطالعة.

*- أشكاله:

- الوصفي المسترسل: هو أفضل نوع يفضل تعلمه، حتى يحوز المتعلم ملكة التحرير انطلاقا من جمل بسيطة ثم التوجه نحو الصعوبة ليؤلف الجمل الوظيفية، وأن التمرين على توظيف هذه الجمل وأساليبها المتنوعة، (طلبية، شرطية، تعجبية ...). تجعله يسترسل في إنتاجه من خلال المحاكاة والتكرار والنقل.

- التحليلي الممنهج: امتلاك ناصية اللغة العربية والتحكم في آلياتها أمر صعب للغاية، لكن يحفز المتعلم بأن يأخذ منها قدر طاقته وحاجته، فيحلل ويصف ويحاجج ويدلل، يفسر ...، ويتم التدرج من مرحلة إلى أخرى وفق منهجية واضحة، تسمح للمتعلم بالتحكم في هذا النوع من الإنتاج الذي يمنح فرصة إبداء الرأي النقدي أو إصدار حكم حول قضية ما ومناقشتها، واتخاذ موقف بشأنها، وفيه يتعلم" التحليل والتبرير بمعايير واستشهادات من النص المدروس أو يستنبطها من واقعه المعيش "[16].

- أهداف الإنتاج الكتابي: يسعى نشاط الإنتاج الكتابي بحسب مناهج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية إلى تحقيق جملة من الأهداف، حيث يصل المتعلم إلى مرحلة يكون قادرا فيها على الإفصاح عن مكنوناته الخفية وما يجول بخاطره من مشاعره وذلك باختيار الأفكار وتنظيمها، فيوظف الثروة اللغوية المكتسبة ويتحكم فيها باقتدار.

ويعد هذا النشاط بحسب رؤية المختصين، أنه محور الأنشطة اللغوية والذي لا غنى عنه لباقي أنشطة التعلم، وفيه تدمج كل التعلمات في ضوء المقاربة النصية. والتي تعتبر وعاء لتنظيم التعلمات وبنائها واستثمارها، فهي "ترتكز على قواعد التماسك والتدرج النصي، وفي ضوئها يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركة حلزونية"[17]، وعملية الدمج تساعد على ربط المكتسبات التعلمية القبلية باللاحقة في إطار وظيفي يزداد كَما ويتحسن نَوعا بحسب وتيرة تطور التعلمات.

– وظائف الإنتاج الكتابي: له وظيفتين أساسيتين وفق طبيعة تدرج التعلمات واستثمارها في ضوء منهجية المقاربة النصية.

* وظيفة تعلمية: تتمثل في اكتساب أدوات الإنتاج الكتابي وفق سياقات متكاملة في شكل قوالب ومفردات وتصاميم أساليب تعبيرية، وتحويلها حسب الخطة البنائية للتعلمات المستهدفة، "فيتمرس المتعلم على استعمال وتوظيف معارف بحسب قدراته والابتعاد على حشو ذهنه بمعارف كثيرة"[18].

* وظيفة استثمارية: هي إمكانية تحويل التعلمات المكتسبة إلى توظيفات ميدانية يمكن ملاحظتها والحكم عليها "لتأسيس روابط بين مختلف الأنشطة وربط هذه الأنشطة بخبرات المتعلم وواقع مجتمعه"[19].

– علاقة الإنتاج الكتابي بالنص المنطلق: كل أنشطة اللغة العربية تنطلق من نص وظيفي، يقوم المتعلم بالاحتكاك به والتفاعل معه والنهل منه لاكتساب تعلمات جديدة وفي هذا الحالة يصير النص منطلق التعلمات واكتساب المعرفة، ومنه يوجه المتعلم إلى عملية إنتاج نص يمتص ويتشرب النصوص السابقة، وعملية الإنتاج هذه تعلن عن موت المؤلف الأصلي وظهور مؤلف جديد ألا وهو المتعلم.

– قيم الإنتاج الكتابي: له جملة من القيم والتي تتمظهر في ما يلي:

– القيمة الاجتماعية: يجد المجتمع في الإنتاج الكتابي أداة لتدوين العلوم والمعارف وبه حفظ التراث عبر التاريخ، وهو أحد عوامل ربط حاضر الإنسانية بماضيها وقد حظي أصحاب المواهب والإبداع بتقدير المجتمع على مر العصور حيث اعتمد عليهم في تدوين أمهات الكتب وترجمة المؤلفات الثمينة والتأريخ لماضي الأمم وخلدت أسماؤهم، وبقى ذكرهم، وقد حفلت كتاباتهم" بالدعاية والتوجيه والإرشاد والإمتاع الجمالي والفن العلمي"[20].

– القيمة التربوية: يفسح المجال أمام المتعلمين لانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام وتجلية المعنى، وإعدادهم ليصبحوا أدباء المستقبل.

– القيمة الفنية: هو غاية الغايات في اللغة، يتمكن المتعلم من كتابة المقالات وتحرير الرسائل وتدوين الأفكار وانتقاء الملاحظات وتسجيل الخواطر وكتابة القصص.

– أوجه الإنتاج الكتابي: تتعدد أوجهه بتعدد أساليبه بين السرد والوصف والإخبار والتلخيص.

– تكملة جمل ناقصة بكلمات ينتقيها من ثروته اللغوية أو من النصوص المقروءة، لذلك يشجع المتعلم على الإنتاج الكتابي "بغض النظر عن الشكل الذي تأخذه كتاباتهم هم يحتاجون إلى تكثيف الكتابة "[21].

– تلخيص نص: يقوم المتعلم بعملية تقليص النص أو اختزاله ؛ أي التعبير عن الأفكار الأساسية للموضوع (أو النص) في كلمات قليلة من دون الإخلال بالمضمون.

– المقال: بحث موجز يتناول بالعرض والتحليل قضية من القضايا أو جانباً منها، وقد يطول المقال فيصبح بحثاً أو كتابا، (المقالات الصحفية، المقالات الأدبية والسياسية...). ولكتابة مقال ما يتبع الكاتب منهجية (مقدمة، عرض، خاتمة).

– الرسالة: نص مكتوب، ينقل من مُرْسِلٍ إلى مُرْسَلٍ إليه يتضمن عادة كلاماً بينهما، ولهذا النوع من الرسائل أصول، يجب أن تراعى عند كتابتها.

أن تبدأ الرسالة بالبسملة يُذْكر اسم واللقب المرسل والمرسل إليه في الرسالة يعرض الكاتب موضوع الرسالة عرضاً جيداً بشكل واضح ومفهوم وتنتهي الرسالة بتحية ختامية موجزة"[22]. وهي أنواع منها:

– التهنئة : رسالة توجه لشخص بمناسبة زواج أو نجاح أو تفوق ثقافي أو مولود.

– الشكر : رسالة توجه لشخص نظير معروف أو نصيحة أسداها أو خدمة.

– الدعوة : عبارات قصيرة لطلب الحضور إلى زواج، أو حفل نهاية تخرج .

– الطلب : إعداد طلب كتابي بغرض الحصول على خدمة معينة، كطلب هاتف، أو إيصال التيار الكهربائي إلى المنزل ...، وتشغل الرسالة مكانة هامة في حياة الأفراد والجماعات، باعتبارها أداة مستعملة بكثرة في العلاقات الإدارية أو الشخصية تساعد على الاستعلام والتبليغ، رخيصة الثمن وذات فعالية اتصالية بواسطتها يتم تقديم الموضوع بطريقة ملموسة وهي وسيلة لإقناع المخاطب "الرسالة وسيلة خاصة بالإقناع والتبرير وهي مفيدة لتمتين العلاقات الأسرية أو العلاقات الإنسانية أو في الحياة المهنية"[23].

– طريقة تَعلّم الإنتاج الكتابي: إن التعلم عن طريق الممارسة والأداء الملاحظ يمكن أن يحكم عليه بالنجاح أو الفشل. حيث تركز عليه المقاربة بالكفاءات، فهو يقوم على توظيف خبرة وتجربة المتعلم لبناء تعلمات جديدة، فالمتعلم في ضوئها أصبح شريكا في العملية التعليمية / التعلمية. فهو يسعى إلى المعرفة ويقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف أستاذه، يعمل، يسأل، ينجح ويخفق، ويجرب ويعدل، ويقوم" [24].

– موقع نشاط الإنتاج الكتابي في التخطيط الأسبوعي: يقدم هذا النشاط في حصتين:

*– الحصة الأولى: تقدم مدمجة مع نشاط المطالعة ومدتها ساعة ونصف يكيفها الأستاذ حسب احتياجات ومحتوى كل نشاط، وهي حصة التحرير يقدم فيها الموضوع المراد التطرق إليه بطرح الإشكالية وإعطاء توجيهات تعودوا عليها من قبل ويطلب منهم احترامها أثناء الإنتاج الكتابي.[25]

*- الحصة الثانية: هي حصة إدماجية تأتي في أخر الأسبوع مدمجة مع حصة المشروع الكتابي، ومدتها ساعة ونصف تكيف حسب احتياجات النشاطين وقد تمتد إلى الأسبوع الموالي في حالة عدم الإتمام الإنتاج، يتم في هذه الحصة تقييم إنتاجات التلاميذ تقييما ذاتيا.

يحتل نشاط الإنتاج الكتابي مكانة هامة ضمن الوحدة التعلمية في تجسيد مكتسبات المتعلم، فبواسطة التعبير الكتابي يبرز المتعلم أفكاره ويعبر عن أحاسيسه ويظهر معالم شخصيته ويدمج ما اكتسبه، بحيث يعالج المتعلم موضوعات متعلقة بمجالات حياته واهتمامه، فينمي إبداعاته ويوسع خياله.[26]

- شروط الإنتاج الكتابي الجيد: يقوم على ركنين أساسيين:

- الركن المعنوي: يتجسد في الأفكار التي يستقيها المتعلم من تجاربه السابقة الخاصة وقراءاته المتعددة ومطالعاته المتنوعة وما تزود به من الطبيعة.

- الركن اللفظي: يتمثل في العبارات (الصياغة). بينما الألفاظ والأساليب فهي محصلة الزمن من القراءة والسماع وممارسة الحديث ومن خصائص الإنتاج الجيد وشروطه التي يجب أن يتقيد بها المتعلم، أن ينبع من ذاته ويعبر عن عاطفة وإحساس مرهف ودافع نفسي قائم على تجربة حية متصلة بالطبيعة، ويمتاز بوضوح الفكرة وحسن الصياغة وجمال الأسلوب. ويكون" التأثير قويا على النفس البشرية إذا كانت الفكرة صادقة وصحيحة وكان كذلك الدافع قويا، ويلمس ذلك من خلال عباراته ونبرات كلماته"[27]. التي تخترق الأسماع وتصل إلى القلب وتسيطر عليه ويقبلها العقل، والإنتاج الكتابي الجيد، هو من يتضمن الجمال وعذوبة اللفظ وانسجام التأليف، وحسن الأداء وتعالق التركيب، واحتوائه على جرس الإيقاع وخلوه من الحشو، وتجرده من الركاكة والإطناب.

- الركن الاجتماعي: أن يتم استقصاء بعض الظواهر من البيئة المحلية والمحيط الاجتماعي، وتكون مظاهرها منطلقا لمناقشة جوانب موضوع النشاط.

*- ينطلق الأستاذ من تحديد الأهداف وضبطها، وتوفير الوسيلة الضرورية والمناسبة للموضوع، استعمال أسلوب التدرج في سرد عناصر الموضوع بحسب خطوات تقديم النشاط.

ففي وضعية الانطلاق يسلك جل الأستاذة المراحل التالية في تقديم نشاط الإنتاج الكتابي:

*- أن تكون له علاقة مباشرة بنص المشكلة المراد طرحها ويتم من خلال تقييم المكتسبات القبلية، وبالكفاءة المرصودة، ومن ثم يصوغ وضعية مشكلة صياغة مناسبة، واضحة العبارات والمطلوب، وينتقل إلى بناء تعليمة مطالبها محددة، وواضحة تحدد حجم المنتج كعدد الأسطر أو الكلمات حتى تضبط وتحدد حجم وكم الإنتاج، ونمطه (سردي، حواري، وصفي، إخباري، خطابي ...) وتتضمن مؤشرات التقويم، مع توظيف بعض الموارد المتمثلة في استعمال القواعد النحوية والصرفية المدروسة مسبقا، مع تدوين نص المشكلة والتعليمة بخط واضح ودقيق على السبورة.

أما في مرحلة بناء التعلمات يعتمد الأستاذ طريقة الاستجواب لإشراك المتعلمين باستدراجهم من خلال الحوار المركز الهادف إلى استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها في التحليل والإنجاز، ومن ثم يتم وضع التصميم المناسب للإنتاج (المقدمة، الموضوع، الخاتمة)، وفي مرحلة التحرير يتم تكليف المتعلمين بالكتابة في الموضوع مستثمرين المكتسبات القبلية قصد بلورتها في إنتاج تبرز فيه قدرتهم على البناء والرصف المنطقي، والتعبير اللغوي السليم مستعينين في ذلك بالتصميم المقترح أنفا، يتم الإنجاز داخل القسم تحت مراقبة الأستاذ الذي يطوف بين المتعلمين للمراقبة والتوجيه والملاحظة مع إيلاء المتعثرين اهتماما خاصا.

بيد أن مرحلة تقويم الإنتاج الكتابي، وهي العملية التي يقوم بها الأستاذ لمعرفة ما يتضمنه أداء المتعلم من نقاط القوة والضعف، ومن عوامل النجاح أو الفشل وهذه العملية ليست تشخيصا للواقع، بل هي علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن

نحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية، ومن خلالها يتعرف المتعلم على أخطائه فلا يكررها في المرة القادمة.

– أهداف تقويم الإنتاج الكتابي: يشرف الأستاذ نفسه على أداء المتعلمين منذ بداية الإنجاز حتى نهايته من خلال الملاحظة التي ترتكز على جمع البيانات الوافية عن مستوى كل متعلم، وتقويم مردود تعلماته باستعمال شبكة تقويم المردود، فهي تساعد الأستاذ على التخطيط للتعلمات وتقويم الكفاءات العامة المنتظرة.

والقصد من تقويم الكفاءة هو الأخذ في الحسبان أن كاتب الموضوع هو المتعلم فالعلاج "والإصلاح الفعال لا يكون في المكتوب ويهمل الكاتب" [28]. وهنا يفيد التقويم في معرفة مدى توظيف المكتسبات واستثمارها في النص المنتج، وتتم في ضوئه ملاحظة التغيرات الحاصلة في إنتاجات المتعلمين لما ينتقلون من نمط إلى آخر. ويطلع الأستاذ على النقائص التي صاحبت تقديم نشاط الإنتاج الكتابي ليتداركها في الحصص القامة.

–*– أسلوب تقويم الإنتاج الكتابي: تأتي هذه المرحلة بعد أن ينجز المتعلم النص المقصود في القسم وتتم على مرحلتين:

–*– المرحلة الأولى: تعتبر هذه المرحلة مهمة جدا رغم ما يحيطها من صعوبات باعتبارها عملية مرهقة، لأن المتعلم ينتظر بشوق تقويم ما أنجزه، لذلك وجب على الأستاذ أن يراعي ما يلي:

أن يبدأ في تقويمه من الهدف الذي سطره، طبيعة الموضوع المنتج (وظيفيا كان أو إبداعيا). وتحديد المقاييس التي بموجبها يقوم الإنتاج الكتابي، وعادة ما يتناول النواحي التالية:

أ– الوجاهة: التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة.

ب– الانسجام: الأفكار، صحتها، سلامتها، وضوحها، ترتيبها، الربط بينها.

ج- الإحاطة : الإلمام بعناصر الموضوع.

د- سلامة اللغة: مراعاة قواعد النحو والصرف والإملاء (علامات الترقيم).

هـ -الأسلوب: العناية بجماله وأناقته، وهذا لا يكون إلا بقراءة الأوراق قراءة متأنية وفاحصة ومتمعنة من بداية الورقة حتى نهايتها، بحيث يكون التقويم وفق رموز متفق عليها.

الخطأ	نـــوعه					
	لغوي (ل)	نحوي(ن)	صرفي(ص)	إملائي (إ)	تركيبي (ت)	

وأن يضع المعلم بطاقة أو مسودة ويرصد الأخطاء الشائعة عليها مع تسجيل اسم المتعلم لتسهل عليه مراقبته أثناء التصحيح الفردي. ثم يدون الملاحظات التوجيهية الايجابية التي تجعل المتعلم يدرك قيمة ما أنجز، ويعتمد المعلم شبكة تقويم بموجبها يحكم على بناء الكفاءة، ويستعين بسلم تقدير.[29]

المعايير	المؤشرات	العلامة الجزئية
الملاءمة مع الوضعية	- التقيد بالموضوع	02
	- المعلومات صحيحة	02
	- ترتيب منطقي للأفكار	01
الانســـجام	- الأفكار منسجمة	02
	ترتيبها حسب الأهمية	02
	ذكر القضية المعالجة	01
سلامة اللغة	- المطة بداية الفقرة	02
	- توظيف علامات الوقف	02
	- استخدام أسلوب التعجب	01
الإتقان والتمايز	- الأسلوب جميل	2.5
	نظافة الورقة	2.5

-* المرحلة الثانية: تتم هذه المرحلة في القسم ومع المتعلمين وهي أساسية ومهمة بالنسبة للأستاذ وللمتعلم، وتكون وفق خطة منهجية حسب المراحل المعروفة.

- التذكير بالموضوع المتناول.
- كتابة عناصر الموضوع.
- تقديم ملاحظات عامة حول مجمل الموضوع.

أ- التصحيح الجماعي: وهذه المرحلة ذات أهمية كبير، وتسير وفق الطريقة التالية:

- رسم الجدول على السبورة وتقسيمه كما هو متفق عليه، الخطأ - نوعه - الصواب.

الخطأ	نوعـــــــــه					الصواب
	لغوي (ل)	نحوي (ن)	صرفي (ص)	إملائي (إ)	تركيبي (ت)	

وبعد ذلك كتابة الأخطاء الشائعة بين المتعلمين مع التمييز بينها، من حيث أهميتها مع التعليل وذكر القاعدة النحوية أو الصرفية، أو الإملائية، والتصحيح الأول الذي ذكرناه، يمس جانب الأخطاء وكيفية علاجها.

أما في التصحيح الفردي يسعى الأستاذ في هذه المرحلة إلى تصحيح الخطأ في ذهن المتعلم وفي الورقة، وبعد مرحلة التصحيح الجماعي توزع على المتعلمين الأوراق، وكذلك شبكة التقويم المنهجية والعمل على اكتشاف الخطأ ونوعه ثم الإجابة على أسئلة الشبكة، ويكون ذلك تحت مراقبة وإشراف الأستاذ.

- **ملاحظة:** يستحسن استغلال ما وقع فيه المتعلمين من أخطاء قصد استدراكها بتقديم حصص تطبيقية عليها (نحوية، صرفية، إملائية، تعبيرية ...). وهناك

إمكانية أخرى وتدعى التصحيح عن طريق الفقرة. كأن يكتب موضوع أحد المتعلمين على السبورة بأخطائه، ويطلب من المتعلمين قراءته وتحديد الأخطاء الموجودة في الجملة الأولى أو السطر الأول ثم التصحيح فرديا، بعد محو الكلمة الخاطئة وكتابة مكانها الكلمة الصحيحة وهكذا إلى غاية الانتهاء من الموضوع. ولتنمية استقلالية المتعلم، ويعتمد الأستاذ شبكة منهجية تسمح للمتعلم من تقدير مدى صواب إجابته والتأكد من سلامة المسعى الذي سلكه. (شبكة خاصة بالمتعلم) [30]

مراحل العمل	العثرات المحتملة	نعم	لا	لماذا
فهم السؤال	لم أفهم كلمة في السؤال. لم أفهم أكثر من كلمة في السؤال.			
استحضار المعلومات المطلوبة	لم أفهم الدرس المقصود في السؤال. * لم أفهم جزئيا. * لم أفهم كليا.			
كيفية الجواب	لا أعرف ما يجب أن أفعله. * لم أفهم التعليمة. * لا أعرف إنجاز مراحل العمل. * لا أعرف كيف أرتب عناصر الجواب.			
استعمال اللغة السليمة	أجد صعوبة في التمييز بين الجمل. لست متأكدا من إملاء بعض الكلمات.			

ويعمل الأستاذ على اختيار موضوعين أو أكثر، قصد مناقشتهم بحسب ما يسمح به الوقت ومراعاة نوع الموضوع (تملك أدنى، تملك أقصى، دون التملك).

إن الإنتاج الكتابي يعطي بعدا للكتابة في مفهومها الواسع. وهذا الاهتمام يمتد من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منظم ومنسجم. فإذا أضفنا إلى

ذلك ما تلعبه الكتابة اليوم على مستوى التواصل اتضح لنا دورها في تحقيق النجاح الدراسي. إن هذه التحولات هي التي جعلتنا نعتبر التعبير الكتابي أهم محطة يصل إليها التلميذ بعد المرور بروافد أساسية وهي القراءة والتعبير الشفهي، والقواعد النحوية والصرفية والإملائية والكتابة التي هي معرفة اختيار وتنظيم الكلمات وتحديد بناء الجمل والنصوص ومعرفة دلالات الأفعال وهي أيضا احترام القواعد الشكلية للكتابة ككتابة الكلمات وترك البياض بينها وتنظيم الفقرات واحترام علامات الوقف، وكل هذا يتطلب وعيا من المتعلم بآليات اللغة.

ومن خلال شبكة التقييم التي تم عرضها في الأمثلة السابقة يتضح جليا علاقة التعبير الكتابي باعتباره وضعية إدماجية بما يلي:

* نوع النص المدروس في المحور (سردي، وصفي، إخباري، حواري ..).
* الرصيد اللغوي أو المعجم اللغوي الذي يتضمنه هذا النص.
* القواعد النحوية التي تتخذ أمثلتها من النص المدروس.
* القواعد الصرفية.
* القواعد الإملائية.
* وضوح الخط.

فالمتعلم المتمكن من كل الأمور السابقة حتما سيتوصل إلى إنتاج نصوص وفقرات تعكس جودة الإنتاج الكتابي، ويحقق بذلك الكفاءة المراد بلوغها، ألا وهي الكفاءة النصية، وهي صياغة أكبر كمية من المعلومات بإنفاق أقل قدر من الوسائل".[31] وتتحقق بتوافر هذه الوسائل السبك، والذي يعني (الإضمار والإبدال والحذف) والرابط النحوي، وإعادة اللفظ والتحديد والحبك، والتماسك الدلالي،

وعليه فإن النص عادة ينشأ من متواليات جملية تترابط فيما بينها، والمتعلم لا يكتب جملا معزولة لا تؤدي الغرض التواصلي، ولا يتأتى ذلك إلى من خلال إنتاج كتابي لنص متناسق تكون عبارته توافق ضوابط التماسك النصي، فلا "يكون مع الحرف

ولا الكلمة الواحدة، بل لا يكون مع الجملة الواحدة، دون أن يتردد الكلام، وتتكرر فيه الجملة، فيبين ما ضُمِّنَهُ من العذوبة وما في أعطافه من النعمة واللدونة"[32]، فالكلمة قد لا تؤثر في نفسية المتلقي، لأنها ليست قادرة على الوصول إلى الغاية التواصلية الإبلاغية والإقناعية، والتي تتم حتما عبر نص تآلفت أجزاءه ابتداء من الكلمة والأداة ومرورا بالأساليب والتراكيب والتصرف الإبداعي، لتولف البناء النصي والذي يسميه عبد القاهر الجرجاني بهندسة النظم، حيث يشبه (البناء) أو "كالنسج يتم في معاقد النسب والشبكة، فمعاقد النسب تبرم الخيوط التي تذهب طولا ومعاقد الشبكة تبرم الخيوط التي تذهب عرضا، فإذا نسجت خيوط الطول في خيوط العرض حصل النظم ..... ويتصرف المتكلم حسب ما يقتضيه حاله عند الكلام"[33].

وفي الأخير إن صياغة الكفاءة وتقويمها معناه ملاحظة المتعلمين أثناء أداء عملهم من بدايته إلى نهايته، وهذا ما يجرنا إلى القول أنه يجب علينا إثبات كفاءة الإنتاج الكتابي تجريبيا والتأكد من وجودها باعتماد مقاييس ومؤشرات دقيقة وموضوعية ولا يكون ذلك إلا بالمرور بمراحل بيداغوجية متدرجة باعتبار أن الكفاءة "بناء مفاهيمي يتم عبر سيرورة فكرية من جهة وبيداغوجية من جهة ثانية" [34]

وتبني بداية من تخطيط الأستاذ لاكتساب الكفاءة ووصولا إلى مرحلة تحكم المتعلم فيها يتخللها التّقويم الذي يصاحب عملية البناء وهو يمثل في مفهومه الشّمولي عملية تثمين الشّيء بعناية ابتغاء التّأكد من قيمته، وتماشيا مع المقاربة بالكفاءات يدرب المتعلم على التعلم الواعي والتقييم الذاتي لمسار التعلم، فيتزود بالاستقلالية وروح المسؤولية والاعتماد على النفس لأنه المعني بالعملية التعليمية / التعلمية.

الهوامش:

1- وزارة التربية الوطنية : مجلة المربي – العدد 3 جويلية / أوت 2004، ص26

2- ينظر، زكرياء إسماعيل : طرق تدريس للغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995 (دط)، ص 15.

3- خير الدين هنّي : فنيات التدريس، دار مدني، الجزائر، 2002 ، (ط2)، ص149

4- ينظر، وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص 26.

5- ينظر، نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، 199، 200 .

6- نفسه، ص 200

7- المركز الوطني للوثائق التربوية: التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة قضايا التربية الجزائر، 1999، العدد 17، ص 14

8- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، (دط). ص 68.

9 - نفسه، ص 74

10- نفسه، ص 74

11- عبد الرحمان النحلاوي : الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية، مؤسسة الكتب المدرسية دمشق، 1968/1967، ص152.

12- عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، (دت) (ط1)، 148.

13- محمود أحمد سعيد: الموجز في طرائق تدرس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت 1980، (دط). ص 83

14- وزارة التربية الوطنية: دليل كتاب القراءة، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية. الجزائر، 2005، ص 08.

15- محمد صالح سمك : فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، 1998، (دط).، ص 35.

16- المصطفى بن عبد الله بوشوك : تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية (تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية)، الرباط، 2000، من ص 145 إلى ص 183، ص 286

17- نفسه، ص 32

18- حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلد ونية، القبة، الجزائر، 2005، (دط). ص 26.

19- نفسه، ص 26

20- المصطفى بن عبد الله بوشوك : تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 224.

21- ينظر، يوسف الصميلي : اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، المكتبة العصرية بيروت، 2002، (دط).، ص 193

22- المركز الوطني للوثائق التربوية: التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة قضايا التربية الجزائر، 1999، العدد 17، ص31.

23- الشريف قصار: تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (دت) (دط)، ج(2)، ص 54.

24 – ينظر، دائرة البرامج والدعائم التكوينية : سندات بيداغوجية في اللغة العربية س(3)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004/ 2005، ص 01

25 – ينظر، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الرابعة، ص 19.

26 – نفسه، ص 21.

28 – نايف معروف : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، (دت)، ط(1)، ص 207

29 – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الخامسة، ص 22

30 – نفسه، ص 24

31 – روبرت دي بوجراند : النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتاب القاهرة، 1998، (ط1)، ص 299.

32- بن جني : الخصائص، ج1، ص 32

33- كلاورس برينكر: التحليل اللغوي للنص، ترجمة سعيد بحيري، مؤسسة المختار للنشر القاهرة، 2005، (دط). ص 155.

34- محمد فاتحي، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2004 (ط1)، ص69.

النزعة العلمية العقلية في التّأصيل النّحوي عند نحاة البصرة

أ.هبال خير الدين
المركز الجامعي – ميلة–

قامت الأحكام النحوية عند البصريين على أساس علمي متين، مثّلــه القيــاس النحوي؛ فسبغوا أحكامهم بالطابع العقلي القائم على التحليل والتعليل، فتحدّثوا عــن العلّة النحوية وأولوها عنايتهم الفائقة وبخاصة العلل الأول التعليمية، كما تحــدّثوا عن العامل وبنوا له في النحو نظرية قامت عليها كلّ القواعد، خاصّة وأن المنطق اللغوي للعربية في أذهان العرب قد قام على أساس من العلاقات المنطقية الرياضية التي يقود بعضها إلى بعض حيث ارتبط التعليل النحوي بوجود الحكــم النحــوي وغرضه ضبط الظواهر بقواعد العلم وأحكامه، والذين توسّعوا في إيضاح مفهــوم التعليل في النحو العربي بيّنوا أنه (بحث عــن الأســباب الكامنــة وراء حصــول الظواهر اللغوية والنحوية والصرفية يوافق القاعدة ولا يناقضها، فيسوّغها ويشرح بواعثها، وأهدافها، معتمداً على النصوص اللغوية المرويّة عن العرب)[1] وقد قســم النحاة العلل إلى ثلاثة أقسام: **العلل الأولى**، وسمّاها بعضهم **العلل التعليمية**، و**العلل الثواني** وسمّاها بعضهم **العلل القياسية**، **والعلل الثوالث**، وسمّاها بعضــهم **العلــل الجدليــة**؛ كما جاء في الإيضاح: (وعلل النّحو بعد ذلك ثلاثة أضرب: علل تعليميّة وعلل قياسيّة، وعلل جدليّة نظريّة؛ فأمّا العلل التّعليميّة فهي التي يُتوصّل بها إلــى تعلّم كلام العرب، لأنّا لم نسمع نحن ولا غيرنا كلامها منها لفظا، وإنّمــا ســمعنا بعضا فقسنا عليه نظيره، ومثال ذلك أنّا لمّا سمعنا: **قَامَ زَيدٌ فَهُوَ قَــائِمٌ** ... عرفنــا

اسم الفاعل فقلنا: **ذهب فهو ذاهب**... وما أشبه ذلك... فمن هذا النّوع من العلل قولنا: **إِنَّ زَيدًا قَائِمٌ**؛ فإن قيل: بمَ نصبتم **زيدا**؟ قلنا: بـ **إنّ** لأنّها تنصب الاسم وترفع الخبر، لأنّا كذلك علمناه ونعلمه... فهذا وما أشبهه من نوع التّعليم، وبه ضُبط كلام العرب. وأمّا العلل القياسيّة فأن يُقال لمن قال: نصبتُ **زيدا** بـ **إنّ**: ولِمَ وجب أن تنصب **إنّ** الاسم؟ فالجواب في ذلك أن يقول: لأنّها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدّي إلى مفعول، فحُملت عليه، فأُعملت إعماله لمّا ضارعته فالمنصوب بها مشبّه بالمفعول لفظا، والمرفوع مشبّه بالفاعل لفظا، فهي تشبه من الأفعال ما قُدّم مفعوله على فاعله؛ نحو: **ضَرَبَ أَخَاكَ مُحَمَّدٌ** ... وأمّا العلّة الجدليّة النّظريّة: فكلّ ما يُعتلّ به في باب **إنّ** بعد هذا؛ مثل أن يُقال: فمن أيّ جهة شابهت هذه الحروف الأفعال؟ وبأيّ الأفعال شبّهتموها؟ ...)[2] والملاحظ من قول الزجاجي أنّ العلل التّعليميّة ما هي إلاّ قرائن أو أسباب مباشرة، تقوم بتفسير الواقع اللّغويّ وتكون تابعة له (وهي بهذه الخصائص أقرب ما تكون إلى وصف الظواهر اللّغوية والقواعد النّحوية؛ إذ يتمّ فيها تحديد الوظائف النّحوية؛ أي بيان العلاقات التركيبية بين الصّيغ والمفردات، حين يتمّ تركيبها في جُمل وأساليب، دون محاولة لفرض ما يخالف الواقع اللّغوي؛ بلهَ اعتباره أساسا واجب المراعاة والاحترام)[3] وقد سُمّيت تعليميّة لأنّ الغرض منها الاستعانة بها كعلامات لتعرف القاعدة النّحوية لدى الطّلاّب؛ إذ إنّها تعلّل لنا الأحكام الإعرابية، كرفع الاسم لأنّه مبتدأ أو خبر أو فاعل أو نائب فاعل أو اسم كان أو خبر إنّ أو صفة لاسم مرفوع أو توكيد لاسم مرفوع أو بدل من اسم مرفوع أو معطوف على اسم مرفوع. ونصب الاسم؛ لأنّه مفعول به أو حال أو تمييز أو مفعول مطلق أو مفعول لأجله أو مفعول معه، أو صفة لاسم منصوب أو بدل من الاسم المنصوب أو توكيد له أو معطوف عليه، أو

اسم للحرف المشبه بالفعل، أو خبر لكان. وجر الاسم لأنه مضاف إليه أو مجرور بحرف الجر.

إنّ ظاهرة التعليل في النحو العربي ضاربة الجذور، تعود إلى عهد عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، فقد (تعاورها النحاة الذين جاؤوا بعده بمفهومها التعليمي البسيط الذي يراد منه معرفة كلام العرب، بمعرفة المرفوع والمنصوب والمجرور منه، لضبطه والاتساع به)[4] واستمرت الحال على هذا المنوال حتى نضجت العلة النحوية عند الخليل بن أحمد الفراهيدي وكثرت واتسع نطاقها نتيجة لنضج الحركة العلمية التي واكبت تطور البحث النحوي عند العرب،ولم ينتج ذلك عن تأثر النحاة بالآثار الأجنبية –كما يزعم بعضهم – لأنّ العلوم الدينية والأدبية واللغوية والفكرية قد نضجت عند العرب المسلمين في هذه المرحلة (فقد جمعت الأحاديث النبوية الشريفة، وصنفت حسب أبواب الفقه، وضُبِطَ الفقه، ودُوِّنت أحكامه على يد الأئمة الكبار وصُنِّفت مفردات اللغة، ووضعت المعاجم العامة الشاملة)[5] واستوى علم الكلام على سُوقه، وآتى أُكُله (نتيجة لما دار بين الفرق المختلفة من جدل طويل حول مسائل متعددة مما أدَّى إلى صبغ العقل العربي بالصبغة الجدلية ومرّنه تمريناً واسعاً على دقة التعليل والمهارة في استنباط المعاني ودقائقها. ولم يقتصر ذلك على مسائل العقيدة فحسب؛ بل وجّه البحث اللغوي وجهات عديدة فيها نظر وبحث ومناقشة)[6] هذه الأسباب مجتمعة أدّت إلى اتّساع أسلوب التعليل ونضجه في النحو العربي ونضج التعليل يدلّ على اكتمال أصول النحو وفروعه، فتجلّى ذلك أثراً مدوّناً في كتاب سيبويه؛ لأن التعليل الناضج يأتي بعد نضج البحث النّحوي، وعلى الرغم من النّضج الذي أصاب التّعليل النّحوي بقي مفهومه تعليمياً أي بقيت علل النحو أوائل مرتبطة بالواقع اللغوي ومسوّغة له؛ لأنها تعتمد أساليب العرب في كلامها وكثيراً ما اقترنت بالسماع لقولهم في نهاية التعليل (وهكذا سمعنا من العرب) فبدأ التّعليل يأخذ على يد النحاة –بعد نضجه– صفة المنهج، وأكدوا

ضرورته، وحثّوا على ملاحظته، ووسعوا نطاقه، وتركوا باب الاجتهاد مفتوحاً في استنباطه لمن جاء بعدهم، واتّسم تعليلهم بدقة الفهم لأسرار اللغة مفردة ومركبة واعتمد على الركائز اللغوية بكثرة مثل (دفع اللبس، وإيثار الخفة والفرار من الثقل والتعويض، والخلاف، والمشابهة، وغلبة الكثرة، وطبيعة الشيء، وحال المخاطب ومراد المتكلم، ومراعاة الأصل، والعدل والتوهم...)[7] فكان قياسهم (فطرياً في متناول الكثيرين مستمداً من فَهْم النص فهماً لا تكلّف فيه ولا صنعة)[8] فلم يتّسم تعليلهم بالتّجريدية والفلسفة والمنطق، ولم يكن عقلياً متعباً.

ثمّ أُلّفت كتب خاصة بالعلل نذكر منها كتاب **الإيضاح في علل النحو** للزجاجي (ت311هـ) وقد جمع مؤلّفه فيه العلل النحوية التي عرفت حتّى عصره سواء ما اتّصل منها بالحدود وأحكام الإعراب، أو ما اتّصل منها بالفروض والظنون الجدلية، وفي العصر الحديث تحدّث الدكتور مازن المبارك عن العلة النّحوية حديثاً رصيناً مفصلاً في كتابه **النحو العربي**، وذلك لما للعلّة من أهميّة بالغة في النّحو العربي حيث ترتبط ارتباطا وثيقا بالقياس النحوي الذي هو حمل غير المنقول على المنقول في الحكم لعلة جامعة؛ وذلك أنه **لا قياس بلا علة**؛ لذا بلغ الاهتمام بها غايته خاصّة في كتاب الخصائص لابن جني الذي نظّر لها تنظيراً دقيقًا.

لقد تضافرت عدة أسباب أدّت إلى نشوء التعليل في النحو العربي، والباحث في طبيعة تلك الأسباب يجد أنها تعليمية أو تكاد أن تكون تعليمية؛ مثل تسويغ قواعد التوجيه وتفسيرها وتعليل حركات الإعراب (وكون العلّة ركناً من أركان القياس ونضج الدرس النحوي واكتمال أصوله وفروعه في كتاب سيبويه، ورغبتهم في تعميق فَهْم الظواهر اللغوية والنحوية وإنجاح عملية التعليم، كلّ ذلك دفعهم إلى التعليل، وهذه الأسباب مجتمعة تدلّ كلّها على أن نشأة التّعليل ودوافعه كانت عربية إسلامية نتيجة للظروف المحيطة بالبحث النّحوي عند العرب التي نشأ

وترعرع فيها، وما هيأته من استجابات دينية وعاطفية وعلمية وراء الفكرة التي تعدّ السبب الأساس في نشأة التعليل النحوي، وسبباً رئيساً من أسباب استمراره؛ وتطوره دون أي تأثير غير عربي)[9] وهذا يعني أن عللهم كانت عربية الأصل والنّشأة، استقاها العرب من ذات أنفسهم وطبيعة لغتهم ولم يأخذوها عن غيرهم من الأمم؛ بل كانت وليدة قرائحهم.

وعلى الرغم من كلّ هذا فقد أبى بعض الباحثين إلاّ الادّعاء بأن مبدأ التّعليل في النّحو العربي مأخوذ عن الفلسفة اليونانية، أمثال جورجي زيدان، والدكتور محمد عيد وغيرهم. وهذا مجانب للصواب لأنّ العلل منذ نشأتها في النحو العربي إلى أن نضجت على يد الخليل وتجلّت أثراً مدوّناً في كتاب سيبويه، كانت عللاً تعليمية بسيطة، تهدف إلى تعليم كلام العرب ولم تتجاوز هذا المفهوم؛ ولذلك لم تكن فلسفية؛ بل كانت نابعة من ذات أنفس النحاة، ومرتبطة بطبيعة لغتهم، وهي صدى للحركة العلمية التي قامت عندهم بمظاهرها الدينية والأدبية واللغوية والفكرية، ولم تكن في عهد الخليل بن أحمد قد تُرْجمت الكتب الفلسفية المنطقية؛ بل دخل المنطق اليوناني إلى البيئة العربية في القرن الثالث الهجري، ولم يؤثر في الثقافة العربية ولم يستحكم بها إلاّ في نهاية القرن الهجري الثالث، في حين عُرفت ظواهر التعليل في النحو العربي –كما مرّ سابقاً– عند عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، وأخذ ينمو بقوّته الذّاتية، وليس بتأثير الفلسفة اليونانية، فمن أين لهم أن يطلعوا عليها قبل أن تترجم؟ أضف إلى ذلك أنّ التعليل أصلاً مأخوذ عن الأعراب، وهناك أدلة تؤكد ذلك، على الرغم من أنّ العرب لم يبوحوا إلا بالقليل منه، من ذلك ما استدلّ به ابن جني نقلاً عن سيبويه: (وقال سيبويه حدثنا مَنْ نثق به أنّبعض العرب قيل له: أَمَا بمكان كذا وكذا وَجْذٌ؟ فقال: بلى وِجاذاً أراد أعرف بها وِجاذاً، وقال أيضاً: وسمعنا بعضهم يدعو على غنم رجل، فقال: اللهم ضَبُعاً وذئباً، فقلنا له: ما أردتَ؟ فقال: اللهم اجمع فيها ضَبُعاً وذئباً، كلّهم يفسِّر ما ينوي، ثم عقّب

على ذلك بقوله: فهذا تصريح منهم بما ندّعيه عليهم وننسب إليهم)[10] ثمّ علّق ابن جني على هذا وأمثاله من الظواهر المعلّلة بقوله: (أفتُراك تريد من أبي عمرو وطبقته وقد نظروا وتدرّبوا، وقاسوا وتصرفوا، أن يسمعوا أعرابياً جافياً غفلاً، يعلّل هذا الموضع بهذه العلّة... فلا يهتاجوا همل مثله، ولا يسلكوا فيه طريقته، فيقولوا فعلوا كذا لكذا، وصنعوا كذا لكذا، وقد شرّع لهم العربي ذلك، ووقفهم على سَمته وأَمته)[11]كلّ هذا وأشباهه يدلّ على أنّه وَقَرَ في نفوس النحاة أن العرب الفصحاء كانوا يدركون علل ما يقولون، وأنهم كانوا يعلّلون بعض ما يقولون، ومن ثمَّ جعل النحاة نصَّ العربيّ على العلّة، أو إيماءه إليها مسلكاً من مسالك العلة، ويوضح موقف النحاة من هذا قول سيبويه:(وليس شيءٌ يضطرّون إليه إلاّ وهم يحاولون به وجهاً)[12]. ولعل سيبويه في رأيه هذا قد تابع رأي أستاذه الخليل بن أحمد الذي سُئِلَ ذات مرة: (أعن العرب أَخَذتَ هذه العلل أم اخترعتها من نفسك؟ فأجاب: (إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها وقامت في عقولها علله، وإنْ لم يُنْقَل ذلك عنها)[13] فهذه العلل التي علّل بها النّحاة النّحو العربي بعيدة كلّ البعد عن التّعليل الفلسفي؛ لأنها تطّرد على كلام العرب، تقبلها النّفس، وينطوي الحسّ على الاعتراف بها، وهي مواطئة للطباع، وهذا ما صرّح به ابن جني بقوله: (ولست تجد شيئاً مما علّل به القوم وجوه الإعراب إلاّ والنّفس تقبله، والحسّ منطوٍ على الاعتراف به... فجميع علل النحو إذاً مواطئة للطّباع)[14] ويؤيّد موقف هؤلاء النحاة الآخذين بمبدأ التّعليل المرتبط بطبيعة اللّغة، علم اللّغة الحديث، وخصوصاً العلل التي تقوم على الخفّة والثّقل،وتدخل في نطاق قانون الاقتصاد اللغوي، كما يؤيّد شطراً منها علم النّفس التّجريبي؛ وخصوصاً ما يقوم منها على مرتبة الأولويّة في النّفس، والأصل والفرع وأحقيّة الأصل بالتّقدم على الفرع[15]، كما يؤيّد التّعليل بوجه خاص أصحاب مدرسة

القواعد التّحويلية، فيرونه لتعميق الفَهْم ويرون حرمان البحث اللغوي منه محابـــاة للدقّة على حساب العمق في الفهم.

يتبيّن ممّا سبق أنّ العلل الأُول في النحو العربي من الأهمية بمكـــان؛ لأنـــه يـــتمّ بموجبها معرفة المرفوع والمنصوب والمجرور والمبني من كلام العرب والاتّساع به، وهي علل بسيطة واضحة، عُرفت في البحث النحوي عند العرب منذ عهد عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، واستمرت في أبحاث النحاة، وكثرت واتسع نطاقها عندما نضج البحث اللغوي عند الخليل بن أحمد الفراهيـــدي، واكتملـــت أصـــوله وفروعه في كتاب سيبويه، وقد أصابها شيء من التطوّر نتيجة لتطـــوّر الحركـــة العلمية عند العرب بمظهرها الفكري والديني واللغوي والأدبيّ، ولم ينتج ذلك عن تأثّر النّحاة بالفلسفة أو المنطق اليونانيين كما يزعم بعضهم، والعلل التعليمية الأولى بأنواعها النحوية والصرفية والصوتية، تعلّمنا كلام العرب وطرائقهم فـــي النطـــق والتعبير دون أن تثقل كاهل النّحو العربي بشيء خارج عن طبيعته-على عكـــس العلل الثواني والثوالث- ولذلك فهي علل بسيطة يمكن تبنّيها في صنع نحوٍ ميسَّـــرٍ لتعليم النّاشئة وطلاب العلم في مدارسنا وجامعاتنا بطريقة خالية من التعقيد والجدل والخلاف، تجعلهم يقدمون على دراسة النحو برغبة واندفاع، ونكون بذلك قد أدّينا خدمة للغتنا وأبنائنا؛ كما أنّه لا يمكن التّخلي عن هذا النّوع من العلل؛ لأنّ التّخلـــي عنه يعني التّخلي عن معرفة كلام العرب ومعرفة إعرابه وضبطه والاتّساع فـــي ذلك، ممّا يساعد على انتشار الكلام غير المعرب فيؤدي إلى انتشار العاميـــة فـــي الأوساط العلميّة، وهذا أمر مازال الأمناء على هذه اللّغة يبذلون من ذات أنفســـهم أبلغ الجهد لمنع حصوله.

إنّ طبيعة القياس نجدها عند المتكلّم الفصيح، الذي يقوم بها بنفسه عفويّـــا دون قصد منه أو تكلّف؛ وأمّا النّحويّ فهو الذي يستكشف تلك العملية التي يقـــوم بهـــا المتكلّم نفسه ويحلّلها مثلما كان يقوم به ابن جنّي، حين كان يسأل أعرابيا فصـــيحا

وهو أبو عبد الله الشّجريّ، ويبني أحكامه على أجوبته، فقد ورد قول ابن جنّي: (وسألته يوما، فقلت له: كيف تجمع دكّانا، فقال: دكاكين قلت: فسرحانا قال: سراحين، قلت: فقرطانا: قال: قراطين قلت: فعثمانا: قال: عُثمانون فقلت له: هلاّ قلت عثامين، قال: إيشعثامين؟ أرأيت إنسانا يتكلّم بما ليس من لغته؟ والله لا أقولها أبدا)[16] ومن هنا فالقياس يقوم به المتكلّم أوّلا وهو من عمله، ومهمّة النّحويّ تقوم على الكشف وسبر العملية الذّهنية غير المقصودة التي دارت في ذهن المتكلّم، وبهذا يكون الاستنباط والتّعليل أركان أساس لجعل عملية القياس عمليّة صحيحة.

لم يعتدّ النحاة البصريون بما ورد خطأً من كلام العرب؛ بل برّروه بخروج البعض على العرف القانوني اللّغوي والاندفاع وراء الطّبع الخاص، ومن بينهم أبو علي الفارسيّ الذي علّل الأخطاء بقوله: (إنما دخل هذا النّحو كلامهم؛ لأنّهم ليست لهم أصول يراجعونها ولا قوانين يستعصمون بها، وإنّما تهجم بهم طباعهم على ما ينطقون به، فربّما استهواهم الشّيء فزاغوا به عن القصد)[17]. واقتصر القياس على ما كان مطّرداً في القياس والاستعمال جميعاً؛أمّا ما اطّرد في الاستعمال وشذّ عن القياس (فلا يتخذ أصلاً يقاس عليه غيره)[18] كما أكّد النّحاة على أهمّية القياس المنطقي في اللّغة، وكان ميزاناً لسلامة العلاقات النّحوية فحافظوا على حجته في النّحو؛ لأنّه يعصم القانون اللّغوي عن الخطأ، ولذلك قال أبو علي الفارسي: (أخطئ في خمسين مسألة في اللغة، ولا أخطئ في واحدة من القياس)[19] لأنّ الخطأ في القياس يعني الخطأ في التّفكير المنطقي؛ ولأنّ استخدام الفكر، ومعايير القياس الصّحيحة دليل على جوهر العلاقة بين الفكر واللغة فربطوا إدراك العلاقات النّحوية السّليمة بالإدراك العقلي للمرئيات والتّعبير عن علاقتها. فالنّحو البصريّ مؤسَّس في قواعده وقوانينه على منطق علميّ ساعد في تحصين اللّغة بنحوٍ عربي يعصم تراكيبها، مهما تبدّلت الألفاظ في دلالاتها، وطرق

استخدامها؛ وذلك بتطبيق القياس في النّحو، ولم يكتف البصريون بتوسيع أصول القياس في اللغة فحسب؛ بل بيَّنوا الأحكام في تطبيقه والعلل التي أدت إلى استخدام الأصل نموذجاً يقاس عليه، فكان القياس؛ إمّا معنوياً؛ وإمّا لفظيّاً، فقالوا: (عاملٌ لفظي وعاملٌ معنوي)[20] ووضعوا نظرية العامل.

تكلّم النحاة البصريون على العلل وبرّروها، وعقد ابن جني أبواباً بحث فيها (تخصيص العلل، والفرق بين العلّة الموجبة والعلّة المجوّزة، وتعارض العلل وعلّة العلّة وحكم المعلول بعلّتين، والرّد على من اعتقد فساد علل النحو)[21] وقرن علماء البصرة نظريّاتهم النّحوية بالحجج والبراهين، لإثبات صحّة آرائهم التي تعكس بصدق المنهج الذي كان سائداً في الجدل اللغوي العلمي الذي دار بينهم وبين نظرائهم الكوفيين. كما ميّز النّحاة البصريون بين الصّرف والنّحو، وأكّد ابن جنّي على ضرورة تعلّم الصّرف قبل النّحو لارتباط النّحو بأحوال التّصريف، يقول: (التّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثّابتة والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقّلة... من الواجب على من أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف؛ لأنّ معرفة ذات الشّيء الثّابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المنتقّلة)[22] ثمّ ميّزوا بين النّحو والإعراب، وجعلوا النّحو الجانب النّظري، والإعراب الجانب التّطبيقي الذي يفسّر النّظريات، ويبيِّن العلاقات بين الأجزاء ونوعيّتها، فكان النّحو (انتحاء سمت كلام العرب من إعراب وغيره؛ كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس مِن أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها)[23] أما الإعراب في رأيه (فهو الإبانة عن المعاني بالألفاظ)[24] أي الإفصاح عن منزلة اللّفظ في التّركيب وما طرأ عليه من عوامل ومؤثّرات أدّت إلى تغيُّر في الإعراب بتغيّر العلامة الدّالة على المرتبة في عمليّة الإسناد، وما يتبعها من فضلات ليستقيم المعنى في التّركيب. هذه الفرضيّة النّحوية الإعرابية دفعت

البصريين إلى تعليل وتبرير الحركات الإعرابيّة، وربطها بمؤثّر أوجدها لأن العقل ــ في رأيهم ــ لا يتصوّر وجودها من دون مؤثّر، فقسّموا الحركات إلى مراتب ترتبط بمرتبة الكلمة في التركيب، فوصفوا المرفوعات بأنها تدلّ على القيمة والارتفاع وقالوا: (هي اللّوازم للجملة والعمدة فيها، والتي لا تخلو منها وما عداها فضلة، يستقلّ الكلام دونها)[25] وكان الفاعل أول المرفوعات لأنه صاحب الفعل وهو المقتدر عليه، ولذلك قال الرّمّاني: (جعل الرفع للفاعل لأنّه أول الأول، وذلك تشاكل حسن؛ ولأنّه أحق بالحركة اللغوية؛ لأنّها ترى بضم الشفتين من غير صوت... فأعطي أقوى الحركات)[26] وقسّم ابن جني الحركات بحسب قوتها (المرفوع هو الأقوى والأثقل والمنصوبات هي الأضعف والأخف، والفاعل هو المتقدّم، والمفعول هو المتأخّر، والضمة أثقل الحركات وأقواها فكانت للأثقل والأقوى وهو المرفوع، وجعل الخفيف للأخف والأضعف وهو المنصوب)[27] وأعطوا الحركات تبريراً فيزيائياً منطقياً، فالعرب لا تبدأ بساكن، ولا تقف عند متحرك لأنّ الحركة الفيزيائية تبدأ بفعلٍ ميكانيكي، وليس بانعدام الحركة، ولا يمكن أن تتوقّف الحركة الفيزيائيّة عن فعلها الديناميكي, وهي في حالة من إصدار صوت دالّ على حركة وعند توقف الحركة الفيزيائية يحمل الصوت صدى دلالة الوقوف. فالحركة تشير في اللّغة إلى فاعليّتها بالحرف الذي تدفع به إلى الالتقاء بغيره ليتمّ معنى التّركيب ودلالته (لأن الحركة تقلق الحرف عن موضعه ومستقره وتجذبه إلى جهة الحرف التي هي بعضه)[28].

تأثّر نحاة البصرة بالمنهج العلمي في تقعيد اللّغة، ووضع النّظريات النّحوية وجاءت نظرياتهم عن طريق الاستقراء الذي ساعدتهم مقوّماته على وضع الفرضيّات والكشف عن القضايا الأوليّة التي كانت أساساً في بنية اللّغة، فأسّسوا قوانينهم النّحوية على مبادئ المنطق الرياضي؛ وقسّموا عناصر اللغة في علم النّحو إلى ثوابت ومتغيرات استنبطوها بعملية الاستقراء اللغوي؛ فكانت الكلمة المؤلّفة من

أحرف بنائية أوّل شكل من أشكال اللّغة التي لا يمكن البرهان عليها والتثبّت من حقيقتها وجوهرها، فقبلها العالم النّحوي كما هي واعتبرها في أشكالها بدهيات انطلق منها للتحقّق من صحّة تفاعلها بعضها مع بعض في صياغة تعبيريّة لا تناقض بين أجزائها، ثمّ أرشده الاستقراء إلى تركيب الجملة من مسند ومسند إليه مهما تعدّدت نماذجها، فقُبلت بنية الجملة العربيّة كقضايا أوّلية لا يقوم عليها برهان. كشف اتّجاه علماء النحو البصريين العقلي عن أحوال الكلمة وخصائصها، فصاغ تعريفات ووضع قوانين بُنيت عليها نظريّات اللّغة العربية. ثمّ تبيّن له أنّ بعض البدهيّات أساس لاشتقاق الألفاظ في نظامٍ لغويّ محدّد لتؤدّي دورها في ترتيب القضايا الأوّلية واتّساقها فتأخذ أشكالاً مميّزة ومتعدّدة مع محافظتها على الحدّين الرّئيسين **المسند والمسند إليه**، وتتكوّن بالتّالي نماذج لا حصر لها من البناء النّسقي اللّغوي إذاً، كلما تغيّر أصل موضوع أو أكثر في نسق ما؛ فإنّ النظريات المشتقّة ــ وبالتّالي البناء اللّغويّ كلّه ــ لا بدّأن يتغيّر، ويعطينا نسقاً مخالفاً وجديداً، ومهما تعدّدت هذه الأنساق؛ فإنّها تبقى خاضعة للنّظام النّحوي الذي يعصمها عن الخلل. ولاحظ النحاة أنّ تركيب القضايا الجديدة يتم بواسطة أدوات العطف أو أدوات النفي، أو أدوات الشرط... إلخ، فينشأ من جملتين بسيطتين جملة مركبة لا تناقض بين أجزائها، ولا يمكن أن تتضمن الفكرة ونقيضها في آن واحد وتبقى مقبولة، فكانت هذه الأدوات الروابط المنطقية التي تساعد على فهم الفكرة وبالتالي قبولها. كما قام النّحو البصري على أسس نظرية الاستنباط، فتوصل العلماء إلى نتائج من مقدمات؛ باستخدام روابط تساعد على الوصول إلى هذه النتائج.

– **نظرية العامل:** استقرّت فكرة العامل في الفكر النّحوي العربي منذ سيبويه ثمّ توسّع النّحاة فيها توسّعا كبيرا، فتحدّثوا عن العامل اللّفظي والعامل المعنوي

والعامل القوي والعامل الضّعيف، وتقوم فكرة العامل على أساس التعبير عن العلاقات بين أجزاء التركيب، والترابط الموجود بين عناصر كلّ جملة، ولهذا تتألف الجملة من العامل والمعمول وعلاقة العمل الرابطة بينهما، أمّا العلامات الإعرابية بوصفها أثرا للتفاعل القائم بين العامل والمعمول، فالعامل هو الموجد للمعاني الوظيفية للكلمات، وحين يريد المتكلّم التعبير عن تلك الوظائف؛ فإنه يختار لها العلامة المناسبة في عُرف اللّغة[29]، ولذلك اهتم النّحاة البصريون بالعامل، وبنوا عليه قواعدهم وأحكامهم.

ولعلّ أهم ما يسوّغ للنحاة اهتمامهم بالعامل هو نزوع العربية إلى الشّكل أكثر من نزوعها للمعنى؛ حيث إنّ الإعراب يرتبط فيها بقرائن لفظية غالبا تتسبّب في وقوعه، كما هو الحال في النعت السببي مثلا، فنحن نقول: **رأيت الرّجلَ الكريمةَ أمُّه**، فنُتبع النعت ما قبله في حركة الإعراب، مع أنّه من حيث المعنى يرتبط بما بعده، ففي هذه العبارة لا يتّصف الرجل بالكرم بل أمّه، وكان من المنطق أن تُرفع كلمة **الكريمة** تبعا لمنعوتها الأصيل؛ ولكنّها نُصبت للاتّباع اللفظي، وهذا يعني أنّ العلاقة الشّكلية هي التي سبّبت الإعراب[30]. وهو شأن معظم التراكيب مع وجود بعض القرائن المعنوية التي قد تسبّب الإعراب على قلّتها كالابتداء والمضارعة.

وعموما فإنّ العوامل سواء أكانت لفظية أم معنوية، فهي ليست مؤثّرات حقيقية؛ بل قرائن تدلّ المتكلّم على نوع خاص من الإعراب، يقول ابن جنّي: (ولأجله ما كانت العوامل راجعة في الحقيقة إلى أنّها معنوية، ألا تراك إذا قلتَ: **ضرب سعيدٌ جعفراً**، فإنّ **ضرب** لم تعمل في الحقيقة شيئا، وهل تحصل من قولك: **ضرب** إلاّ على اللفظ بالضاد والراء والباء على صورة **فَعَلَ**، فهذا هو الصّوت والصّوت ممّا لا يجوز أن يكون منسوبا إليه الفعل وإنّما قال النحويون: عامل لفظي، وعامل معنوي، لِيُروك أنّ بعض العمل يأتي مسبّبا عن لفظ يصحبه كمررت بزيدٍ، وليت

عمرا قائمٌ، وبعضه يأتي عاريا من مصاحبة لفظ يتعلّق به، كرفع المبتدأ بالابتداء ورفع الفعل لوقوعه موقع الاسم، هذا هو ظاهر الأمر، وعليه صفحة القول، فأمّا في الحقيقة ومحصول الحديث فالعمل من الرّفع والنّصب والجرّ والجزم إنّما هو للمتكلّم نفسه لا لشيء غيره، وإنّما قالوا: لفظيّ ومعنويّ لمّا ظهرت آثار فعل المتكلّم بمضامّة اللّفظ للّفظ، أو باشتمال المعنى على اللفظ، وهذا واضح)[31] غير أنّ النّحاة في تطبيقاتهم نسوا أنّ العوامل ليست مؤثّرات حقيقية؛ بل قرائن فصاروا يتكلّفون في تحليلاتهم فيجعلوننا نحسّ بأنّ هذا العامل كالقوّة المحسوسة تضعف تارة وتقوى أخرى، كما دفع بالمتأخّرين منهم إلى التمحّل والتعسّف في الدرس النحوي؛ ممّا أدّى إلى مهاجمة نظرية العامل والثورة عليها وعلى النحو البصري عموما ثورات كثيرة أعنفها ثورة ابن مضاء القرطبي الأندلسي.

وخلاصة القول: إنّ النّحاة البصريين أدركوا في وقت مبكّر أنّ اللغة العربية علم عقلي، يقوم على فكرتي الثّوابت والمتغيّرات وقواعد اللغة مرتبطة بقوانين العقل، وعلينا أن نعود بلغتنا العربيّة إلى أصالتها ونكشف عن جوهر المنهج العلمي الذي تأسّست عليه وننطلق في دراستنا من هذه الأسس العلمية فنحقق غايتين رئيستين: **أولاهما** العودة بالفكر العربي النّحوي إلى أصالته، و**ثانيتهما** طرح قضايا النّحو بشكلٍ علمي، يزيل عنها عملية التّلقين التي أبعدت أبناء العربية على النّحو العربي فصارت نظرتهم إليها نظرة فوقيّة أو نظرة عداء؛ لأنّ الإنسان عدوّ ما يجهل؛ فإذا انكشفت أمام الراغبين في دراسة اللغة العربية العلاقات المنطقية وفهموا المنهج الذي تأسست عليه، سهل التعبير بها، ذلك لأنّ الدراسة الموضوعيّة العلميّة للنحو العربي ترشد الدارس إلى الأصول النحوية التي بنيت على التفسير والتعليل، وتعطيه صورة حقيقية عن المجهود الذي بذله علماؤنا الأوائل في جمع اللغة، وتقعيدها على منهج علميّ.

الهوامش:

1- علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، ط1. بيروت: 1973، مطابع دار القلم، ص167.
2- أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزّجاجي، الإيضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك ط5. بيروت: 1986، دار النفائس، ص 64-65.
3- علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، ص 189.
4- أبو بكر محمد بن السرّاج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، ط3. بيروت: 1988 مؤسّسة الرسالة، ج1، ص 35.
5- أمجد طرابلسي، نظرة تاريخية في حركة التأليف عند العرب، ط5. الرباط: 1986، دار قرطبة، ص 15.
6- سعد محمد الكردي، النحو العربي بين الأصالة والتأثّر، ص 53.
7- علي النّجدي ناصف، سيبويه إمام النّحاة، ط1. مصر:1953، مكتبة النهضة، ص 163-164.
8- حسن عون، تطوّر الدّرس النحوي، ط1. القاهرة: 1980، معهد الدراسات العربية، ص 64.
9- علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، ص 162.
10- أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تح: عبد الحميد الهنداوي، ط1. بيروت: 2001 دار الكتب العلمية، ج1، ص 249.
11- نفسه، ج1، ص 249-250.
12- أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح: عبد السّلام محمد هارون، ط3 بيروت: 1988 دار الكتب العلمية، ج1، ص 32.
13- أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزّجاجي، الإيضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك ط5. بيروت: 1986، دار النفائس، ص 66/65.
14- ابن جنّي، الخصائص، ج1، ص 51.
15- منى إلياس، القياس في النحو، ط1. دمشق: 1985، دار الفكر، ص 47-53.
16- ابن جنّي، الخصائص، ج1، ص 242.
17- السيوطي، المزهر، ج2، ص 248.
18- ابن جني، الخصائص، ج1، ص 99.
19- نفسه، ج2، ص 88.

20- نفسه، ج3، ص 109.

21- نفسه، ج3، ص 126-144.

22- نفسه، ج2، ص 54.

23- نفسه، ج1، ص 34.

24- السابق، ج1، ص35.

25- أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش، شرح المفصّل، تح: إميل بديع يعقوب ط1. بيروت:2001، دار الكتب العلمية، ج1، ص 20.

26- "رسائل في اللغة والنحو" مجلة التراث العربي. السنة: 2006، ربيع الثاني 1427 هـ العدد 102، ص 50.

27- عبد الرحمن جلال الدين، همع الهوامع شرح جمع الجوامع في علم العربية، ط1. لبنان: د ت، دار المعرفة، ج1، ص64.

28- ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح: مصطفى السقا وجماعة، ط 1. القاهرة: 1954، ج1 ص7-8.

29- محمد الوقفي، "نظرية النظم ونحو النص ونظرية العامل" مقال منشور في الشابكة: 26-11-2010. www.aklaam.net.

30- محمد خيّر الحلواني، أصول النّحو العربي، د ط. اللاذقية: 1979، مطبعة الشّرق، ص 143.

31- ابن جني، الخصائص، ج1، ص 109-110.

LINTON, R. (1977) (trad.) : Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod.

LÜDI, G. (1999) : « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in V. Castelloti & D. Moore (coord.) (1999) Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain n°5, Lyon, ENS-Editions, p.25-51.

MAHIEDDINE, A. (2009) Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens, thèse de doctorat sous la direction de Marinette MATTHEY.

MATTHEY, M. (1996) : Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Bern, Peter Lang.

MONDADA, L. (1999) : « Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles » in, Cahiers du français contemporain n° 5, pp. 83-97.

PORQUIER, R. (1979) : « Stratégies de communication en langue non maternelle », travaux du centre de recherche en sémiotique, n°33 Université de Neuchatel, pp. 39-52.

PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », in B. Py (ed.) : Acquisition d'une langue étrangère III, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 17-47.

GÜLICH, E. (1986) : « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact" », DRLAV 34-35, p. 161-182.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977): «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », Language n°53 pp. 361-82.

une culture de communication (LÜDI, 1999) qui renvoie à l'ensemble des habitudes adoptées par les locuteurs face à l'enseignant comme la demande de prise de parole. L'analyse a montré que la prise de parole pendant le débat n'obéissait pas, à chaque fois, à cette règle puisque les étudiants prenaient spontanément la parole sans passer par l'enseignant. Nous avons également constaté que le débat favorise l'interaction interalloglotte puisque nous avons constaté à travers la lecture du corpus plusieurs échanges entre les étudiants sans l'intervention de l'enseignant.

Au terme de cette présente recherche il ressort que l'organisation du débat en classe exolingue est effectivement différente du cours que peut dispenser l'enseignant puisqu'il s'agit, avant tous, de développer son opinion ce qui incite à la volonté de prendre la parole et à son engouement.

Bibliographie :

BEHRENT, S. (2009): La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune, Paris, L'Harmattan.

CICUREL, F. (1984) : Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE international.

DABENE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », Etudes de linguistique appliquée n° 55, p. 39-46.

ISHIKAWA, F. (2005) : "Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions", in F. Cicurel & V. Bigot (éds.) : Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial, juillet 2005, "Les interactions en classe de langue", Paris, CLE International, pp. 54-61.

ISHIKAWA, F. (2008) : "La description du contexte didactique et des enseignant/apprenants : une approche ethnométhodologique des pratiques langagières en classe de langue", Les Cahiers de l'Acedle n°3, LYON, pp. 67-80.

l'enseignant pour laisser place à des échanges entre étudiants ce qui constitue des interaction interalloglotte (S.BEHRENT, 2009). Dans ce type d'interaction la distribution des rôles « d'expert » et de « novice » n'est pas aussi évidente que dans l'interaction exolingue. Nous sommes donc face à une symétrie de statuts en dépit de laquelle un étudiant peut interroger où désigner son semblable pour prendre la parole comme le montre l'exemple suivant :

168/ B : donc :: le français en premier+ l'arabe ne fait pas partie et en deuxième la langue amazigh

169/ F : donc vous+ vous supprimez carrément l'arabe

170/ B : oui bien sur

Dans l'extrait ci-dessus l'étudiant F réagit aux propos de son semblable B à qui il pose une question pour confirmer ses dires. Visiblement dans cet extrait le rôle de l'enseignant est joué par un étudiant. Dans ce cas nous pouvons parler d'une interaction de tutelle puisque il peut jouer occasionnellement le rôle d'expert, celui de l'enseignant, dans ces conditions la distribution des rôles se fait en fonction des besoins des interlocuteurs (S.BEHRENT, 2009 : 77).

Conclusion : Il a été question dans cette présente recherche de vérifier si le débat en classe de langue étrangère présente des particularités qui le distinguent d'un autre type d'interaction.

L'analyse a montré qu'effectivement le débat en classe exolingue comme dans toute situation de communication en classe de langue il existe un point commun qui apparait dans le déploiement de stratégies communicatives. En effet, le corpus nous a permis d'identifier de nombreuses stratégie de communication mise en œuvre aussi bien par l'enseignant que par les étudiants pour surmonter les difficulté de communication surgissant et garantir la poursuite de l'échange en classe.

Par contre, l'analyse a révélé plusieurs points qui différencient le débat en classe exolingue notamment la manière de prendre la parole et l'apparition fréquente d'échange entre les étudiants. Il est communément admis que les étudiants en classe de langue obéissent à

nombreux cas (soit 12) où les étudiants continuent directement leurs interventions après avoir dit « madame ». Voici quelques exemples illustratifs :

94/ C3 : madame+ dans les petites régions+ ils utilisent beaucoup plus le français par rapport à l'arabe

173/ C3 : madame non+ parce que c'est une langue heu ::+ quand même elle a sa propre conjugaison sa :: sa :: ses propres règles c'est une langue+ on peut pas la supprimer

192/ D3 : madame oui+ il ya des enfants qui parlent français mieux que des adultes

Il est vrai que l'étudiant n'attend pas l'autorisation de l'enseignant pour parler mais le fait de l'appeler dénote de l'asymétrie des rôles entre les participants. C'est une manière indirecte d'informer l'enseignant et les participants qu'il prend la parole.

3.3. Renégociation des rapports de place et prises de paroles spontanées : Nous venons d'aborder l'idée selon laquelle les étudiants ont tendance, par habitude, d'appeler l'enseignant par « madame » avant de prendre la parole, néanmoins nous avons relevé dans le corpus quelques exemples qui montre le contraire. En effet, les étudiants prennent la parole de façon spontanée sans passer par l'enseignant ni même faire aucun signe montrant qu'il existe une relation inégalitaire des rapports de place entre eux. Dans le débat cette tendance s'avère être très avérée puisque nous avons identifié de très nombreux cas :

178/ D3 : il la refuse il la refuse il la supprime pas

179/ B3 : par ce que dans un sens elle a opprimé notre langue

L'exemple ci-dessus montre deux tours de parole de deux étudiants différents qui s'enchainent sans même faire appel à l'enseignant ni même s'orienter à lui.

Il est vrai que dans l'interaction en classe de langue les échanges se déroulent majoritairement entre l'enseignant et les étudiants. Par ailleurs, nous avons pu constaté à travers notre corpus que dans le débat le déroulement des échange peut, peu à peu, s'éloigner de

Par ailleurs, le corpus a révélé que l'enseignant a utilisé plusieurs questions pour gérer la communication en classe puisque nous avons relevé 26 questions et voici quelques exemples illustratifs :

10/ EN3 : pourquoi à votre avis on ne peut pas l'appliquer ?

33/ EN3 : vous pensez que l'Algérie est un pays berbérophone ?

124/ EN3: vous allez exclure la langue arabe+ pourquoi ?

245/ EN3: pourquoi il faut la défendre puisqu'elle a un statut privilégié ?

Les exemples ci-dessus montrent que l'enseignant à travers ces questions n'apparait pas comme celui qui contrôle la circulation de la parole en classe. Ses interrogations ne sont pas destinées à distribuer la parole. L'enseignant recours aux questions tantôt pour rétablir l'ordre de la communication qui présente des pannes tantôt pour solliciter la participation des étudiants et de ce fait maintenir le déroulement du débat.

Les étudiants étant conscients du rôle central que joue l'enseignant dans la classe, il s'adresse souvent à lui dans leurs interventions spontanées en commençant par le terme « madame ». Cela relève des habitudes scolaires puisqu'ils ont cumulés des reflexes relatifs à la circulation de la parole en classe (A.MAHIEDDINE, 2009). Cependant nous avons observé dans le corpus très peu de cas où les étudiants obéissent aux rituel scolaire en demandant la parole à l'enseignant et attendre que celle-ci leur soit donnée. Voici, pour illustrer, les deux extraits suivants :

02/ A3 : madame

03/ EN3 : oui

04/ A3 : pour moi la langue amazighe n'est pas toujours officielle

247/ J3 : madame

248/ EN3 : oui

249/ J3 : je veux donner mon classement

Toutefois nous avons observé que les étudiants à travers ce réflexe n'attendent généralement pas l'enseignant pour donner son autorisation à parler. Au contraire nous avons relevé dans le corpus de

contenu global dans le but d'apporter des clarifications aux étudiants et les motiver à prendre la parole.

01/ EN : notre TD aujourd'hui va porté sur une question assez sensible en Algérie puisqu'il s'agit des statuts accordés aux différentes langues présentent dans le paysage linguistique algérien+ nous allons aujourd'hui nous intéresser de plus prés à cette question notamment évoquer donc le statut de langue nationale accordé à la langue amazighe sachant que la langue arabe a un statut à la fois national et officiel+ donc que pensez vous de cette réalité qui nous concerne tous vous concerne heu vous aussi sachant que vous êtes dans un département de langue+ donc là on vous présente deux langues qui jouissent de statuts différents

Vers la fin de la séance l'enseignant se doit d'annoncer lui-même la fin du débat. Cette clôture se fait soit de façon implicite ou explicite comme c'est le cas de ce débat. La fin de la séance est annoncée parfois par une synthèse du débat ou par une consigne que donne l'enseignant aux étudiants comme le montre l'extrait ci-dessus où il leur demande de remettre la salle en son état initial en rangeant les tables.

475/ EN : votre idée semble être intéressante mais le TD prend fin dans trois petites minutes alors je vous laisse le soin de ranger ces tables

L'enseignant est le gérant des tours de paroles en classe ce qui lui confère la position haute. De leur coté, les étudiants attendent à ce que leur tour soit donné par l'enseignant en utilisant des expressions comme « allez-y prenez la parole », « vous vouliez dire quelque chose » (A. MAHIEDDINE, 2009). Toutefois, notre corpus nous a montré que dans le débat en question l'enseignant n'a eu recours seulement trois fois à ce type d'expression comme le montrent les extraits suivants :

228/ EN3 : oui+ comme vous voulez mademoiselle allez y alors

368/ EN3: vous disiez mademoiselle

250/ EN3 : allez y

procède à l'hétéro-reformulation et ainsi il se décrit et se catégorise, à travers cette stratégie, comme celui qui maitrise la langue française et dispose de connaissances et compétence pour faciliter la compréhension.

3.2. L'enseignant est-il l'ordonnateur des tours de paroles en classe lors d'un débat ?

Outre l'asymétrie de compétences qui caractérisent les participants dans une interaction exolingue, la communication en classe de langue étrangère se caractérisé également par le statut inégalitaire des interactants. L'enseignant accompli sa fonction d'animateur (CICUREL 1984) du cours où il est appelé à garantir une bonne organisation du cours de sorte à ce que les apprenants assimilent le contenu transmis tout en veillant à ce que les échanges langagiers soient organisés et régulés. Il est donc le pôle principal de la classe puisque tout doit passer par lui.

L'organisation d'un débat diffère un peut du cours dans lequel l'enseignant dispense une leçon. Ce cours est généralement organisé sur la base d'une structure ternaire. Cette dernière, est constituée de la question de l'enseignant suivie de la réponse de l'apprenant et enfin le feed-back qui est constitué par l'intervention évaluative de l'enseignant. Dans le cas de notre recherche il s'agit d'un débat d'opinion où chacun doit donner interactivement son point de vue par rapport à une thématique choisie et tenter de convaincre ses interlocuteurs. Le cours par contre se caractérise par le fait que l'enseignant dispense un savoir et les apprenants, de leur coté, son à l'écoute et prêts à le recevoir. Il est donc question de voir comment les étudiants réagissent dans le débat pour prendre la parole et quelle est la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant.

L'enseignant est le gérant de la classe, c'est lui qui anime le cours (L.DABENE, 1984) et garantie son bon déroulement. Une de ses fonctions principales est l'ouverture et la clôture du cours en l'occurrence le débat. Au début de la séance, il annonce le thème du débat et se charge d'apporter quelques explications par rapport au

Exemple 05 :

190/ J : oui+ ils ont tendance à :: à donner à :: heu :: [EN : à habituer] à habituer leurs enfants à parler la langue française

L'étudiant J lors de son intervention rencontre une difficulté de production qui consiste à compléter l'énoncé. L'enseignant intervient aussitôt pour combler cette difficulté en proposant le terme **habituer** qui lui semble manquant pour l'étudiant. Le fait de compléter un énoncé inachevé par l'enseignant montre que celui-ci aide l'étudiant à surmonter le problème de production qu'il présente mais aussi le décrit et le catégorise comme étant un locuteur dont la compétence linguistique est « basse », ne disposant pas d'un répertoire lexical riche lui permettant de communiquer sans difficulté d'expression. Cela signifie aussi que l'enseignant, à travers cet achèvement d'énoncé, se décrit et se catégorise comme celui qui possède des connaissances sur la langue à même de venir en aide aux étudiants qui présentent des difficultés.

L'hétéro-reformulation est une stratégie qu'utilise l'enseignant lorsqu'un éventuel problème de compréhension surgit en classe. L'extrait suivant nous permet de montrer comment apparait la catégorisation des participants à travers cette stratégie.

83/ B3 : c'est une langue qui ont rendu une langue d'expression kabyle+ d'expression berbères+ mais qui s'écrivent+++ qui s'écrit en arabe+ l'aspect oral parce qu'il peut pas changer+ donc le coté orale+ la langue amazighe+ donc en quelques sorte ils ont amocher l'écrit

84/ EN3 : oui c'est-à-dire que l'orale on ne peut pas le toucher dans ces films donc ils s'empennent à l'écrit

Dans cet extrait l'étudiant B parle des films amazighs produits ces dernières années et insiste sur l'idée que les génériques de ces films ne sont pas écrit en langue amazighe mais en langue arabe. Pour l'enseignant cette explication semble présenté quelques incohérence ainsi il décrit et catégorise l'étudiant comme une disposant pas de compétence lui permettant de bien expliquer et transmettre son idée clairement. Redoutant un problème de compréhension l'enseignant

L'enseignant corrige l'étudiant en accentuant le N pour insister sur la négation et ainsi il décrit et catégorise l'étudiant comme quelqu'un qui ne connait pas la négation en langue française et se décrit et se catégorise comme ayant une compétence plus importante en langue française que celle de l'étudiant A.

De leur coté, les étudiants ont recouru à l'auto-correction pour surmonter leurs propre difficultés de production avant même l'intervention de l'enseignant. Voici quelques exemples relevés du corpus :

Exemple03 : 75/ E : ce qui pose problème à mon avis c'est l'écriture heu :: de :: la langue amazighe par thifinar+ à mon avis ça reste seulement **un symbole ou bien :: des graffiti**+ personne ne maitrise thifinar

Exemple04 : 215/ A : si on veut apprendre une langue il faut qu'on la mette en pratique+ si on la pratique pas :: + même si on connait toutes heu :: **les lois les règles** et tout ça sa grammaire ça ne sert à rien+ mais quand même il faut pas oublier le kabyle tamazight en générale

Dans les deux extraits ci-dessus les étudiants E et A ont procédé à la correction de leur propre erreurs. L'auto-correction porte sur le vocabulaire, les deux étudiants ont employé dans un premier temps des termes qui ne conviennent pas au contexte à savoir : symbole et lois. N'ayant pas laissé le temps à l'enseignant de corriger, ils ont immédiatement pris conscience de ce choix erroné et ont procédé à l'auto-correction en remplaçant les mots en question pars d'autres plus appropriés : **des graffiti et règles.** A travers l'auto-correction les étudiants E et A se décrivent et se catégorise comme des connaisseurs de la langue française comme ayant un champ lexical large qui leur permet de régler seuls leurs difficultés d'expression.

L'achèvement d'énoncé (GÜLISH, 1986) est une autre stratégie utilisée en classe de langue par l'enseignant pour compléter l'énoncé d'un étudiant qui présente des difficultés de production.

l'enseignant, l'apparition des erreurs de production est pour le moins inévitables. Dans le débat qui s'est déroulé en classe, l'enseignant était appelé à corriger plusieurs fois les étudiants qui ont produit des erreurs en prenant la parole, voici quelques exemples tirés du corpus :

Exemple01 : 217/ E : donc vous voulez dire :: que peut être il y aura une :: heu :: **une envie :: [EN : un risque]** un risque que l'enfant qu'il nie :: sa :: [B : sa culture] sa culture :: son identité

L'extrait ci-dessus montre que l'étudiant E dans son intervention cherche le mot approprié qui qualifier la situation qu'il décrit et opte alors pour le mot **envie**. L'enseignant réalise immédiatement que le terme en question n'est pas employé dans son contexte et corrige alors l'étudiant E en proposant le terme **risque**. A travers cette hétéro-correction l'enseignant se place dans une position haute, celle que lui confère son statut et sa compétence en langue française. Ainsi il se décrit et se catégorise (F.ISHIKAWA, 2005, 2008) comme expert de la langue, celui qui maitrise la langue française mieux que les étudiants. Par la même, il décrit et catégorise l'étudiant comme un novice, quelqu'un dont la compétence linguistique notamment lexicale reste insuffisante et dont il faut compléter à travers des activités de correction.

Exemple02 : 163/ A : pour partir à l'étranger évidemment+ puisque on sait pas où aller heu :: s'installer dans un pays étranger sans connaitre sa langue d'ailleurs d'ailleurs c'est le problème heu :: c'est ça qui pose le problème d'intégration+ si on peut pas on peut pas communiquer avec la langue on peut pas :: c'est ça le problème des algériens en France+ **ils arrivent ils arrivent pas à [EN : ils N'arrivent pas**] donc ils n'arrivent pas à ::: maitriser la langue française donc automatiquement ils vont pas s' ::: ils vont pas s'adapter à :: cette culture

Dans ce deuxième exemple la faute de l'étudiant A est d'ordre syntaxique, elle porte sur la négation en langue française que grand nombre d'étudiants n'utilisent pas correctement et en l'occurrence l'étudiant A. l'erreur se situe dans l'omission du ne de la négation.

débat qui s'est déroulé entre un enseignant et des étudiants du département de français de l'université de Tizi-Ouzou. La population d'enquête concernée par notre étude est constituée d'étudiants inscrits en première année master analyse du discours et didactique. Les échanges langagiers enregistrés se sont déroulé entre ces étudiants et leur chargé du TD du module didactique de l'oral. Notre choix du module en question n'est pas fortuit, il se justifie par notre volonté d'analyser une communication orale. En effet, le contenu du module porte essentiellement sur des situations de communication authentique.

3. Analyse des données : La lecture du corpus nous a permis de distinguer les caractéristiques du débat qui se déroule en classe de langue étrangère et d'en révéler essentiellement trois traits qui le caractérisent en classe exolingue. Ces traits seront développés dans les points suivants.

3.1. Catégorisation des participants à travers les stratégies de communication : L'interaction exolingue qui se déroule en classe de langue entre l'enseignant et les étudiants est caractérisée à priori par une asymétrie de compétences entre ces participants. Cette asymétrie donne lieu à des difficultés de communication qui se manifestent du coté des apprenants et qu'il faut donc œuvrer pour les surmonter. Les stratégies communicatives sont donc une solution à laquelle recourent les interactants pour dépasser les problèmes de communication. Ces stratégies peuvent être l'œuvre de l'enseignant seul ou bien elles émanent de l'effort de l'étudiant. Dans notre corpus plusieurs stratégies ont été identifiées et à travers lesquelles les participants procèdent à des activités de description et de catégorisation (MONDADA, 1999, ISHIKAWA, 2005, 2008). La catégorisation apparait de différentes manières dans les diverses stratégies.

La correction (SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS, 1977) est une stratégie fortement déployée dans une classe de langue puisque l'objectif principal est enseigner et apprendre cette langue. Vu le niveau de compétence des étudiants, par rapport à celui de

apprenant. Cette asymétrie apparait aussi bien au niveau de la compétence communicative de chacun des participants qu'au niveau des statuts et des rôles qu'ils occupent dans la classe. Parler de difficultés de communication

Les interactions qui se déroulent en classe obéissent à des normes bien précises définies par le rapport de place que construisent les différents participants en fonction de leurs statuts et rôles respectifs. Le statut est déterminé en fonction de la place qu'occupe un individu dans l'interaction (LINTON, 1977 :71). A cet effet, l'enseignant jouit en classe d'un statut social institutionnel privilégié et déterminé par sa fonction. De son coté l'étudiant occupe un statut institutionnalisé puisqu'il est inscrit dans un établissement. La notion de rôle « désigne l'ensemble des modèles culturels associés à un statut social » (LINTON, 1977 :71). Ainsi les rôles institutionnalisés des interlocuteurs qui participent à l'échange langagier se définissent donc comme enseignant qui est sélectionné comme expert de la langue et c'est lui le gérant de la communication en classe. Les étudiants sont des apprenants de la langue et toujours attentifs aux consignes de l'enseignants. Les deux rôles sont déterminés à cause du statut social de chacun des participants.

1.3. Le contrat didactique : L'idée du contrat didactique vient de G. BROUSSEAU (1986) par lequel il entend tous les comportements émanent de l'étudiant et attendu par l'enseignant et inversement. Autrement, l'enseignant attend de l'étudiant des comportements précis et de son coté l'étudiants attend de l'enseignant d'autres comportements et ce dans le cadre de l'apprentissage. D'autres auteurs (MATTHEY, De PIETRO et PY, 1989) ont repris l'idée du contrat didactique e insistant sur le principe selon lequel à travers le contrat didactique que se réalisent les rôles des participants et s'instaure les rapports de place.

2. Description de la situation observée : Notre réflexion sera basée sur un corpus recueilli en classe de langue étrangère. La situation de communication sur laquelle porte notre analyse est un

importantes de cet article et à partir desquels nous construirons une interprétation analytique.

1.1. L'interaction exolingue : La notion d'interaction exolingue vient de Porquier qui, dans un premier temps, la définit comme une communication qui se déroule entre des individus qui ne partagent pas une même langue première (PORQUIER, 1979 :50). Définie ainsi l'interaction exolingue exclu les échanges qui se déroulent entre des participants ne partageant pas une langue première commune. Suite à ces critique, l'auteur procède à la modification de la définition de l'interaction exolingue et la définit « Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu **la situation exolingue** (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

- Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (…) ;
- Les participants sont conscients de cet état de chose ;
- La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;

Les participants, sont à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leurs comportements et leurs conduites langagières. » (PORQUIER, 1984, 18-19).

L'interaction exolingue signifie, donc, toute interaction mettant en présence des participants qui communiquent dans une langue qui est étrangère à l'un des participants comme les interactions qui se déroulent entre un natif et un alloglotte. Cette définition inclus également les interactions qui réunissent des participants dont la langue de communication est étrangère à tous et c'est le cas de la situation que nous analysons dans cette recherche.

1.2. Asymétrie de compétence, de statuts et des rôles :

L'interaction exolingue présente certaines caractéristiques qui la distinguent des autres types d'interactions. Elle est caractérisée d'emblée, par une asymétrie entre les participants enseignant et

Caractéristiques de l'interaction exolingue dans un contexte didactique: Le débat dans la classe de français langue étrangère

Nadia TABELLOUT
Doctorante, UMMTO

Durant ces deux dernières décennies la didactique des langues a connu un foisonnement de recherches sur les interactions en classe de langue étrangère notamment l'interaction qui se déroule en situation exolingue. Ces recherches ont mis en exergue les particularités qui caractérisent ce type d'interaction et qui les distinguent des autres types. Notre propos aujourd'hui, dans ce présent article, porte sur l'étude de l'interaction exolingue (PORQUIER, 1984) en classe de langue étrangère qui est par définition caractérisée par une asymétrie entre les participants enseignant et apprenants qui sont liés par un contrat didactique.

Dans cet article, il sera question d'étudier une activité communicative orale : le débat, et de nous interroger sur les caractéristiques qu'il présente en classe exolingue. Il s'agit donc de voir si le débat présente des caractéristiques qui les distinguent des autres types d'interaction pouvant se dérouler en classe de langue étrangère. Afin de pouvoir répondre à ce questionnement, nous émettant l'hypothèse selon laquelle le débat animé en classe entre l'enseignant et les étudiants présente effectivement des différences. Ces différences sont essentiellement mises en évidence par l'asymétrie qui caractérise les participants enseignant et apprenants.

1. Considérations théoriques : Avant de parler du sujet qui nous concerne ici, nous tenterons dans ce qui suivra de présenter les éléments théoriques qui nous permettraient de comprendre les notions

4. **Gendel Bernard et Moran Patrick**, '*atelier de théorie littéraire : humour noir*', http://www. fabula.org/atelier.php ? humour noir (page consulté novembre 2014)
5. **Hamon, P**. 1996. *L'ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique* : Hachette.
6. **Jean Marc Moura**, *Littérature francophone et théorie postcoloniale* Puf, 2007
7. **Kerbrat Orrechionnie Catherine**, *L'ironie comme trope, Poétique* 1980, p108-127
8. **Lefebvre (H.),** *Introduction à la modernité*, Paris, éd. de Minuit, 1962
9. **Lopès (H.),** *Le Pleurer-rire*, Paris, Présence africaine, 2003
10. **Molinié (G.),** *Eléments de stylistique française*, Paris, PUF, 1986.
11. **Molinié Georges, Aquien Michel**, *dictionnaire de rhétorique et de poétique*, 1999, p702
12. **Nathan université**, *Les figures du style*, 1995, p14
13. **Noguez, (D.),** *L'Arc-en-ciel des humours*, Paris, Librairie générale française, 'Livre de poche Biblio/essais', 2000. p243
14. **Sansal Boualem**, *l'enfant fou de l'arbre creux*, Paris, Gallimard, 2000
15. **Schoentjes (P.**), *Poétique de l'ironie*, Paris, Ed. du Seuil, 2001.
16. **Vladimir Jankélévitch**, *L'ironie*, Flammarion, 1964, France

failles dans la cohérence du monde de dénoncer la perte de repères et d'idéal et, paradoxalement, de la renforcer.

Cette renaissance plurielle est le fruit d'union de ce qu'Amin Maalouf appelle un héritage 'vertical' et 'horizontal', le premier vient des ancêtres, des traditions, du peuple, et l'autre vient de son époque de ses contemporains et de ses rencontres.

Cette acception correspond aussi à celle de Gilles Deleuze et Félix Guattari qui ont utilisé les expressions d'identité racine' et 'identité rhizome', reprises plus tard par l'Antillais Édouard Glissant. Contrairement à la racine qui s'enfonce profondément sous la terre, le rhizome est un ensemble de petites racines sans racine principale qui se créent juste sous la surface de la Terre et non en profondeur. Appliquées au concept de l'identité, l'image de la racine évoque toute identité fondée sur l'appartenance ancestrale à une culture, alors que celle du rhizome admet une identité multiple, née non pas du passé mais de relations qui se tissent au présent, né des relations qu'elle crée.

La racine unique est celle qui tue autour d'elle, elle peut engendrer le racisme et le fanatisme, alors que le rhizome est la racine qui s'étend à la rencontre d'autres racines.

Pour finir, on peut résumer que la dialectique du tragi comique de l'ironie chez Sansal n'a pas seulement des dimensions idéologiques et psychologiques. Elle est aussi un motif de dialogue interculturel et de réconciliation avec soi et avec les autres.

BIBLIOGRAPHIE :

1. **Clavaron Yves**, '*La mise en scène de l'altérité dans la littérature postcoloniale :*
entre insécurité et hybridité', in *Ethiopiques* n° 74, 'Altérité et diversité culturelle', 1er trimestre 2005.

2. **Foucault Michel**, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard 1972 [réédition de l'ouvrage de 1961]

Freud Sigmund, *Le Mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, 1930 traduit de l'allemand par Bonaparte et Nathan, Gallimard, Paris

3. **Ghanem Ali,** *Entretien avec Boualem Sansal*, Le Quotidien d'Oran 24.septembre 2000

'En deux jours, je n'étais plus visible. J'étais un Algérien, un chaabi un homme du peuple bourré de complexes' (Sansal, 2000 : 110)

Et voilà qu'une nouvelle identité se forge, l'altérité donne lieu à une identité plurielle dans laquelle on retrouve les éléments de dialogue de cultures, le métissage et l'hybridation. De ces rapports de force entre rejet et acceptation nait un compromis identitaire, il s'agit d'une identité between selon les propos de Bhabha. Cette rencontre des deux cultures française et algérienne et ce duel identitaire que vit pierre chaumet, est finalement trônée par l'avènement d'une identité intermédiaire résultat de la '*rencontre de deux identités qui sont en devenir et qui, par cette négociation, vont devenir et advenir*' (Moura 2000 : 21).

Un résultat dont l'ironie a été la cause du conflit et le motif de réconciliation. Car si le drame engendré par l'ironie de situation a bouleversé la vie du personnage en engendrant son altérité et sa perte de repères. La face dérisoire du discours ironique n'était pas seulement un moyen pour alléger la peine et la douleur, mais aussi une passerelle pour un échange et un dialogue entre deux composantes identitaires étrangères entre elles.

Plus encore le rire avec l'autre dépasse cette phase d'intégration et de tolérance pour devenir une complicité et une solidarité pour lutter contre la politique hostile et opportuniste des gouvernements '*Nous commençâmes notre guerre de rire, répertoire contre répertoire, la dernière contre la dernière, jusqu'à l'épuisement. Nous déversâmes ce qui nous restait de fiel, d'acides et de sous-entendus malveillants, ce fut homérique et kilométrique. Toto, djeha, Marius et le frère chadli périrent d'ennui quelque part dans le désert parmi une flopée de juifs en peaux de renard, de Belges étonnés, d'Écossais bourrus comme des huitres et des Tunisiens en chéchia écarlate* (*Sansal, 2000 : 178)*

Ainsi ces échanges, et ces détournements ludiques de la signification sociale, deviennent un pontil de construction du rapport à l'autre dans un univers où la signification sociale s'est dissoute dans la multiplicité d'un monde en conflit. Grâce à son regard sur le monde dépourvu de tragique, l'humour permet aux deux prisonniers de retrouver la folie et la liberté de l'enfance, de montrer par leur jeu les

l'avocat de pierre chaumet ne manque pas de rappeler l'enjeu de cette affaire dans les relations bilatérales entre l'Algérie et la France.

Ce qui est étonnant et que ces discours enflammés et cette xénophobie n'affectent pas le personnage qui ne s'empêche pas de faire preuve d'humour :

« Les journaux parlent de moi comme un mystère ambulant. À Paris, on me comptabilise parmi les problèmes bilatéraux en suspens entre biens vacants et remboursement des dettes. À Alger, les services se battent à la grenade pour décider lequel sera derrière mon affaire. Mes troupes ont un côté don Quichotte face aux Maures (Sansal 2000 : 197)

Pourtant, si Pierre est un français d'Avallon, il est aussi Khaled de Vialar, cette deuxième identité se révèle à force d'avancer dans le roman :

"*Dieu d'où me viennent ces souvenirs ? JE suis né en Algérie, mais Jy ai vécu 12mois, pas un seul de plus, neuf dans le ventre de ma mère et trois dans ses bras à téter le sein. Pourtant ma tête est pleine de sable de siroco, de koubbas, de palmiers de flûte enrhumée, d'ânes brillants et de chameaux assis en tailleur, d'arbres poussiéreux bâillant d'ennui au-dessus de mendiants (Sansal, 2000 : 60)*

Ce lien né dans ces conditions difficiles encourage Pierre et le pousse à découvrir la culture de l'autre, qui est aussi sa culture. Il fournit des efforts colossaux pour s'intégrer et renouer avec ses origines, et sa nouvelle identité, une tentative qu'il reconnait être difficile '*mon immersion dans l'âme arabe était passablement avancée (Sansal 2000 : 172)*

Ce chemin vers la découverte de soi dans la personne de l'autre, est pleine d'obstacles, mais les ennuis que Pierre rencontre tout au long de sa quête ne constituent pas uniquement une contrainte bien au contraire ces dures épreuves font émerger l'algérien qui sommeille en lui avec tous ses clichés et son caractère un peu particulier *'merde voilà de nouveau, je cause comme un chaabi névrosé par la dictature (Sansal, 2000, p120)*

Finalement la métamorphose s'accomplit, et khaled surgit du passé :

essayant de s'enfoncer dans son inconscient pour faire renaître l'âme algérienne qui sommeille en lui depuis 37 ans.

Ces deux attitudes font que l'ironie se déploie dans un mouvement d'inclusion exclusion, de distance et de proximité, d'identification et de rupture, de raillerie et de compassion.

Ainsi, L'Autre peut renvoyer à un « il » lointain, un étranger. Pierre Chaumet est d'abord un français, Il est cet intru, cet autre que soi, qui débarque dans un monde qu'il ignore, malgré ses origines, pierre est toujours perçu comme un *gaour*i, qui n'arrivera jamais à comprendre la société algérienne et ses valeurs, c'est ce que lui reproche Farid « *t'es pas d'ici, tu peux pas comprendre ce qu'est l'honneur arabe quand il te chatouille, le nif d'un algérien » (Sansal, 2000 : 80)*

Ou

«T'es pas un Algérien… pas encore, tu ne peux pas comprendre. Aimer son quartier et sa misère c'est comme aimer son père et sa mère » (Sansal, 2000 : 127)

La position de Pierre est celle du railleur qui juge et qui est jugé à son tour. Pour les autorités françaises, il est un français qui dérange par son aventure chez les bikbik et pour leurs homologues algériens il représente cette figure redoutée d'envahisseur au passé nostalgique. Un regard négatif renforcé par cette accusation de crime contre un révolutionnaire et un symbole du patriotisme. Un acte vu comme une vengeance historique « *Pierre chaumet a tué par racisme, par plaisir par vengeance. C'est un nostalgique de l'Algérie française » (Sansal 2000 : 26).*

En cachant sa véritable identité, le procès de pierre Chaumet devient un procès du colonialisme, et un véritable spectacle pour le public hostile qui assiste et qui réclame la décapitation du héros *« le public était à la fête, il gueulait à feu continu, réclamant ma mort ou celle des Barabbas, que sais je… bref, chacun participait comme il pouvait. C'est folklorique pour un oiseau venu d'ailleurs, un pays laïc, et tempéré » (Sansal, 2000 : 26)*

Par conséquent, l'affaire prend d'autres proportions, elle devient une affaire d'État et un incident diplomatique. Ce retour au passé colonial a été amplifié par le plaidoyer du procureur qui accuse la France d'être la cause principale de la situation détériorée de l'Algérie. De son côté

Face à cet univers déraisonnable et irrationnel, qui soumet les individus aux aléas du destin et à la brutalité des hommes. L'ironie contrebalance l'état des choses et devient aussi l'arme fatale des plus faibles, car face à ce visage tragique, d'autres formes plus tolérantes sont aussi mises en œuvre pour soutenir ces individus opprimés : la raillerie, la ridiculisation, et l'humour constituent une revanche sur cette condition humaine impitoyable, une résistance et une révolte intérieure qui fait jaillir quelquefois le rire du pleur.

d-La dimension interculturelle du tragicomique : Si l'ironie cherche toujours à disqualifier son objet, à exclure la cible en même temps qu'elle inclut le complice, l'étranger peut ne pas être un niais mais un moyen du discours ironique porté sur le monde des autochtones, ainsi celui qui au départ n'était qu'un intrus peut devenir le meilleur représentant de la communauté nationale.

Boualem Sansal insiste sur l'importance du regard de l'autre, il est même convaincu que :

« L'œil extérieur est toujours plus important que son propre regard sur soi-même. On ne sait pas se regarder. Pendant une trentaine d'années, on s'est gargarisé de mots, on s'est dit que nous étions un peuple extraordinaire, on est un peuple qui fait des miracles au quotidien. On s'est assez leurrés. Il faut maintenant cesser de se regarder le nombril, il faut accepter le regard de l'autre. Le regard de l'autre n'est pas forcément objectif, mais il est important à considérer ; même dans sa subjectivité, il est important à considérer » (Sansal par Ghanem, 2000)

La position de Pierre Chaumet est ambivalente, il oscille entre deux positions, deux regards. Il est d'abord ce français qui marque une distance ironique vis-à-vis de cette société qu'il ignore, car «*l'étranger, c'est toujours l'autre, celui qui ne rit pas des choses dont il devrait rire, et celui qui rit des choses qu'il ne devrait pas rire* » (Hamon, 1996 : 140)

Une posture qui pousse pierre chaumet à poser un regard critique et ridiculisant, une position supérieur qui fait resurgir une vision péjorative et méprisante, c'est celle de l'ancien colonisateur.

À ce regard supérieur s'oppose celui d'un être perdu qui revient découvrir ses origines et recoller les épisodes de son passé, en

De ce fait, l'humour noir devient chez Sansal un point de rencontre entre l'humour et l'ironie de situation, une relation sur laquelle revient Patrick Moran et Bernard Gendrel dans leur article « *humour noir » ils expliquent que* « *Si l'énonciateur d'un propos ironique et celui d'un propos relevant de l'humour noir se ressemblent à bien des égards, c'est à cause de l'apparent détachement qu'ils affichent tous deux face à leur sujet (…). la différence fondamentale réside dans la visée pragmatique du discours : l'ironie en a une, l'humour peut être pas » (*Moran et Gendel : novembre 2012)

Ainsi tout comme l'ironie l'humour a aussi un pouvoir de distanciation qui lui est propre et à travers lequel il met à distance certains affects afin de procurer une certaine liberté intérieure.

Dans *l'enfant fou de l'arbre creux*, l'humour noir est cette ambiance funèbre et mortelle, cette malveillance du destin qui a porté aux personnages de terribles coups. Mais également l'hostilité humaine, la violence de la guerre ainsi que la brutalité qui se cache dans les pensées de l'homme. Cependant, il est aussi caractérisé par une autodérision constante, du personnage principal ou des autres personnages, qui quelquefois se moquent d'eux-mêmes, de leur vie et de leurs souffrances.

L'humour noir chez Sansal est associé au rouge, dans la mesure où le scandale est la vertu de la condition humaine et de la barbarie des hommes. Ce passage est parmi les exemples choquants du texte «*venez, les touristes, approchez ! Caches à tous les étages, filles à sonner, à égorger, selon disponibilité, jours sombres garantis, retour dans la joie s'il échet, tarifs étudiés » (Sansal, 2000 : 136)*

L'hyperbole et l'exagération dans ce passage accentuent l'absurdité de sorte que l'humour noir banalise le tragique. La mort devient un produit de consommation, un service marchand source de créativité et d'inventivité. L'usage de l'humour noir ici est paradoxal, d'un côté, il exprime la dégradation des valeurs en Algérie, dans la mesure où la vie humaine est sujet de commercialisation, une banalisation qui fait du meurtre un jeu et un loisir à exhorter. Par ailleurs, cette banalisation d'un sujet aussi sensible avec un ton amusant est une atténuation de l'ampleur du drame et de la tragédie algérienne où les morts se comptaient chaque jour par milliers.

cadeaux d'état de pleines brassées de calepins et de stylos de couleurs (pour mémoriser nos intentions d'investir ?) »(Sansal, 2000 : 70)

la parenthèse intervient en insérant une interrogation simulée, le personnage joue le jeu et participe à ce scénario et à cette caricature ridicule que les dirigeants ont montée. Néanmoins, la parenthèse introduit aussi une gravit é dans le ton marqué par le non sérieux du début de l'extrait ce changement n'annule pas la dérision bien au contraire ; la naïveté apparente de l'interrogation est un clin d'œil ironique vis-à-vis du lecteur qui devient non seulement un décodeur du sens caché, mais aussi un complice dans l'acte ironique.

Dans tous ces passages, Boualem Sansal dresse un portrait tragi-comique du dictateur une figure fréquente dans la majorité des œuvres postcoloniales maghrébines et africaines, qui peignent souvent des personnages victimes de leur délire avec un appétit démesuré pour le pouvoir, une mégalomanie qui ne fait qu'accentuer le caractère ridicule de ces leaders et leurs régimes politiques. Ainsi, l'ironie n'est pas seulement employée dans le texte pour exprimer uniquement le tragique et la soumission. Car face à la fatalité du destin, les personnages ripostent contre la déchéance et le chaos par l'humour.
Ainsi, ce procédé devient une purgation des sentiments et une révolte de la pensée. Un usage ironique qui permet aussi au sujet locuteur de « brouiller » les pistes, de camoufler son infraction et, ainsi, de contourner la sanction. L'usage de l'ironie est une tentative de démystification du discours, institutionnel, étant offensive et défensive, l'ironie reste toujours un art du paradoxe, de la feinte, pour contourner la censure

b- L'humour noir: Chez Sansal, la conception dramatique que nous avons qualifiée de « pleure rire » se réfère aussi à l'humour noir. Une expression qui est d'abord apparue chez Hysmans, puis André Breton dans son *Anthologie d'humour noir.* Dominique N'Oguez propose dans ouvrage *L'arc-en-ciel de l'humour* plusieurs définitions de ce concept qu'il associe aux couleurs : jaune, rouge, bleu et noir. Pour N'oguez, l'humour noir joue avec le macabre, la mort et le scandale. Quant au rouge, il vire vers le noir *« quand le malheur dont il ricane ne vient pas de Dieu ou de la nature, mais bien des hommes »*[1] (Noguez, 2000 : 243)

une douce routine. Au énième voyage en bonne entente, on est larrons sans le savoir. Vous avez un plan ? Nous avons ***le vol*** *qui va avec ! » Est la devise non écrite de la compagnie » (Sansal, 2000 : p50)*

Dans *l'enfant de l'arbre creux* la typographie est aussi marquante et mise au service de l'ironie néanmoins l'usage le plus captivant est celui de la lettre capitale, quand Pierre Chaumet déclare qu'il dérange ses compatriotes français avec son aventure *chez les BIKBIK,* l'auteur utilise les grands caractères pour souligner ce mot employé longtemps par les Français pour désigner ces émigrés algériens ignorants venus travailler en France, la connotation péjorative de ce mot est plus humoristique qu'ironique.

Cependant, la pertinence des capitales est plus visible quand elle s'associe à la répétition, c'est le cas du mot programme :

« Le discours, c'est pour demain, dit le programme auquel personne ne peut déroger sous peine d'avalanches, on nous l'a dit et répété. Motus et bouche cousue. Il faut donc dire le PROGRAMME » (Sansal, 2000 : 55)

« La soirée d'adieu fut une apothéose. LE PROGRAMME l'avait gardée par-devers lui. Personne ne l'attendait » (Sansal, 2000 : p71)

« L'après-midi est déclarée libre par LE PROGRAMME (Sansal 2000 : p78)

Avec la capitale, le mot programme réalise cette valeur sacrée que les autorités lui accordent, les grandes lettres confirment sa supériorité absolue, tout est géré par le programme qui est intouchable à l'image de ces générateurs. La répétition vient renforcer cette prédominance afin d'impressionner les investisseurs étrangers et leur montrer la rigueur et le sérieux de l'état.

Néanmoins cet excès et cette idéalisation sous-entendent une vision ironique de la part du personnage, une ridiculisation des autorités et ses créations, car la banalité du contenu de ce programme et la stupidité de ceux l'ont mis en œuvre détruit cette préexcellence, le mot loué s'avère vide de sens.

À côté des capitales certains points de ponctuation font partie de cet arsenal signalétique de l'ironie, comme les parenthèses dans cet extrait *« nous nous revoyions au JT de 23heures, souriants en cœur aligné par des zigs d'une minutie absurde, recevant en guise de*

capitaines d'industrie, c'est-à-dire vous, chers amis pour aller de l'avant et rejoindre le peloton de tête des nations. vous verrez, vous ne résisterez pas à sa quiétude » (Sansal, 2000 : p44)

Cette dernière phrase résonne en échos, car l'hospitalité à l'algérienne va être sujet de dérision, la manière avec laquelle, les autorités ont reçu leurs invités, est abjecte *« on les débarque mains en l'air, on les compte à l'index, on les décoche au stylo bille, puis on les embarque dans des bus lessivés »*[1] *(sansal, 2000 : p54)*

La dimension comique dans le roman de Sansal, est renforcée par l'usage de plusieurs figures de rhétorique, comme l'oxymore, la syllepse. L'oxymore est une relation d'incidence entre deux idées opposées, ou inconciliables d'un point de vue épique ou conceptuel, il se manifeste au niveau du syntagme *par oxymore, on délivre essentiellement de la façon la plus dense possible une information contrastive et on développe une vision double « binoculaire » de la réalité. Voir presque ensemble deux faces opposées du même objet »* (Nathan université, 1995 : p14)

Quant au paradoxe, il est présent au niveau de la phrase, ces deux figures ont souvent une relation capitale avec l'ironie, car elles expriment toutes un écart par rapport au monde dominant.

Cette bipolarité des mots et des phrases fréquente chez Sansal associe la beauté et la laideur pour montrer la décadence des valeurs « *on nous reçut dans des bureaux de vizir où **luxe et pauvreté** cohabitent dans **une formidable débauche** » (Sansal, 2000 : p69)*

L'ironie est aussi gérée par l'opposition, ce décalage peut être construit grâce à la syllepse. Cette figure est marquée par la coexistence de deux sens différents d'un même terme dans le même propos, ce qui produit un dédoublement du référent. La syllepse *« joue sur un seul signifiant renvoyant simultanément à deux signifiés différents, tous deux soutenus par le contexte, le plus souvent le propre et le figuré, mais peuvent être deux sens différents en général dans la polysémie du signe envisagé »* (Molinié, Aquien, 1999 : p702)

Les deux acceptions que recouvre la syllepse sont présentes chez Sansal, pour accentuer le ton ironique de l'œuvre, dans l'exemple suivant le personnage central déclare que *« Sur les **vols** d'Air Algérie les petits trafics entre personnels navigants à l'œil et trabendistes sont*

favorites du discours ironique. Ironiser c'est ridiculiser une cible, pour reprendre les termes de Catherines kerbrat Orrechionnie « *l'ironie est un trope ayant une valeur illocutoire bien caractérisée…. Ironiser c'est toujours d'une certaine manière railler, disqualifier, tourner en dérision, se moquer de quelqu'un ou quelque chose »* (Kerbrat-Orecchion, 1980 : 108-127*)*

La naïveté et l'ingéniosité des institutions politiques étonnent le héros. Alors que l'Algérie baigne dans le sang, le pouvoir politique «*se tord à vouloir concourir aux Jeux olympiques du 3e millénaire » (Sansal, 2000 : p17)*

La déchéance s'associe aussi à l'absence de logique, ce qui hébète le personnage, qui a l'impression de débarquer dans une autre planète. Une reprise de cette figure stéréotypée de l'étranger scandalisé par certaines habitudes ou pratiques culturelles inconnues ou inconcevables dans sa société *« je viens d'un pays où la mesure est au cœur du débat où que tu sois, qui que tu sois on doit savoir quelle heure il est, à ta montre quelle distance te reste à parcourir où tu en est de ta santé, de ton travail, de tes amis. Tu comprends combien ça me dérange de tout ramener au muezzin, au président à leurs ennemis » (Sansal. 2000 : 22)*

La crédulité des dirigeants et leur folie des grandeurs s'accentuent avec l'ignorance « *il m'en a dit de belle. Selon ses dires le gouverneur d'Alger viendrait de découvrir que le millénaire de la capitale est pour bientôt. Il est désespéré. Il croyait dur comme fer qu'elle avait l'âge de son décret de nomination » (Sansal, 2000 : 46)*

Ce rabaissement du pouvoir est aussi exprimé par l'utilisation de la mimése « *une espèce d'ironie par laquelle on répète directement ce qu'un autre a dit ou pu dire en affectant même d'imiter le maintien les gestes et le ton : de manière qu'avec un air qui semble favorable à ce qu'on répète, on en vient enfin à tourner en ridicule » (*Kerbrat Orrechionnie, 1980 : 108-127)

C'est le cas de certains passages dans le texte où les discours des dirigeants ont été rapportés ironiquement soit par le narrateur soit par le personnage principal. Comme cette déclaration officielle de l'ambassadeur d'Algérie en France invitant les hommes d'affaires à venir investir en Algérie « *l'Algérie est un pays sûr, il attend ses*

des choses. Les rires jaillissent des pleurs, et l'euphorie remplace par moment la dysphorie. Sansal investie une écriture exorciste qui dissipe toute angoisse, et installe aussi une distance qui laisse au lecteur la possibilité de se détacher de *« la violence du texte »* par le rire. Un moyen qui sert non seulement à lutter contre le désespoir, mais aussi à toucher de fond le scandale.

A-Rire pour ne pas pleurer : Chez Sansal, La dimension comique de l'ironie ou l'ironie humoristique vient soutenir les personnages en détresse, plusieurs passages s'annoncent sur ce mode pour surmonter les traumatismes engendrés par l'extérieur et les transformer en une source de plaisir. *« C'est si bon d'être si beau dans un pays si doux » (Sansal, 2000 :p127).*

Cet extrait reprend cette conception classique de l'ironie où les propos ironiques énoncent le contraire de la véritable pensée. Car le contexte est en totale contradiction avec ce qu'elle laisse entendre. Le personnage qui l'énonce est un condamné à mort qui attend son exécution.

Cet usage de l'ironie sert à mettre à distance les difficultés de la vie pour ensuite pouvoir les dépasser. Un exemple qui interpelle cette célèbre phrase analysée par Freud, et énoncée par un condamné à mort qui, montant sur l'échafaud, affirme : *« Voici une semaine qui commence bien !* » S. Freud explique que le condamné parvient dans ce dernier instant de vie, à montrer sa supériorité, sa conscience, et met à distance tous les affects agressifs et négatifs qu'il est en train de vivre.

Cette idée de plaisir, évoquée par Freud, engendre un triomphe narcissique qui serait selon la théorie psychologique, une victoire du Moi qui s'affirme et domine malgré les réalités défavorables : « *Le sublime tient évidemment au triomphe du narcissisme, à l'invulnérabilité du moi qui s'affirme victorieusement. Le Moi se refuse à se laisser entamer, à se laisser imposer la souffrance par les réalités extérieures, il se refuse à admettre que les traumatismes du monde extérieur puissent le toucher ; bien plus, il fait voir qu'ils peuvent même lui devenir occasions de plaisir. »(*Freud, 1930 : p402)

Cet apaisement et cette vengeance intérieure est assurée par la dérision, la ridiculisation et la moquerie qui sont aussi les armes

Cette prison comparée à Caen, était durant la guerre d'Algérie un lieu redouté. Le théâtre de torture et de crimes orchestrés par les bourreaux de l'armée française. Plusieurs Algériens ont péri dans ce pénitencier. La guerre civile et la montée de la violence ont fait que ce bagne redevient le lieu d'incarcération massive de toutes les catégories : islamistes modérés, fanatiques, laïques et intellectuels voleur ou meurtrier. Ce bagne est un espace de détresse animé par le malheur quotidien des pénitenciers. Privés de tous leurs droits, soumis à la brutalité de leurs gardiens, engouffrés dans leurs cellules aux côtés des rongeurs et des vermines. Ils ressemblent à des loques sans vie trainant leurs carapaces d'un bout à l'autre « *Lambèse est une fin en soi. Il est hors des normes, hors des routes (…) Lambèse est un point aberrant, une fin certaine » (*Sansal, 2000 : p80)

Et pour parfaire ce tableau de désolation, et d'indignation, une image des plus poignantes vient s'exposer à la cour de la prison et juste en face de la cellule des condamnés à mort où Pierre est incarcéré. Un enfant attaché à un arbre mort. Une des images les plus horrifiantes et invraisemblables qui défient toute logique humaine. *« Cet enfant qui habite l'arbre creux au milieu de la cour. On le laisse tranquille, on ne l'approche pas, on évite même de le regarder. Nul ne sait quel sortilège l'a enchainé à Lambèse un chanvre hérissé passé autour du cou, le lie à une ferrure scellée dans le béton au pied de l'arbre ?* » (Sansal, 2000 : p14)*, « l'enfant dormant dans le creux de son arbre les pieds dehors que le vagabond de Lambèse léchait à petits coups »* (Sansal, 2000 : p58)

L'enfant mis en scène ne maîtrise pas l'univers qui l'entoure, il provient d'un temps ahistorique ne pouvant donner origine. Une sorte mise en péril, une transgression incomparable investie dans cette scénographie qui n'appartient pas à la fable ni au mythe, mais bel et bien à un temps et un espace réel. En choisissant de mettre en scène l'enfance bafouée et détruite, Boualem Sansal dépasse les clivages pour dénoncer, car l'enfant n'est pas partie prenante d'un dogme ou d'un système, c'est la dévastation sociale et la démesure du groupe qui sont pointées.

Face à l'indicible et à l'impuissance et en réponse à ces situations dramatiques, la dérision et la raillerie viennent contrebalancer l'état

d'un complot monté par ses compatriotes corrompus, qui ont décidé de l'éliminer de peur d'être dénoncés. Ensuite celle de son fils qu'elle confie à un couple français. En perdant ses deux raisons d'être au monde, Aicha renonce à la raison de ce monde et s'égare à jamais dans l'univers de la démence.

Par ailleurs, Pierre Chaumet sera confronté à une vérité qui bouleversa son existence. En découvrant ses origines et sa véritable identité, il refusa d'admettre que 37 ans de vie n'étaient qu'un mensonge. Pierre refuse de croire qu'il a vécu dans la peau d'un autre qu'il était le fils d'Aicha et d'Omar et non pas de Jean et de Marie-Madeleine, il s'en prend au destin puis à sa mère :

« Une malédiction me frappe. Maman pourquoi m'as-tu parlé pour me laisser seul ? Était-il nécessaire de m'apprendre que je ne suis pas ton fils, mais celui d'une Arabe ? Tu ne savais rien de cette femme ou si peu, cela valait il la peine de tout déranger ? Comment rebâtir ma vie avec quoi ? Pour qui ? » (Sansal, 2000 : 120)

Cette perte de repères et ce déséquilibre identitaire le tourmente et une avalanche de questions sans réponses l'ensevelie, il se demande : *« qui suis-je misère ? », « C'était un cri dans les profondeurs de son être. Une simple question sur soi et l'on ne se connait plus. Dur de passer du connu à l'inconnu de soi à l'autre » (Sansal, 2000 : 40)*.

Ces interrogations l'obsèdent et le torturent, un conflit intérieur le partage. Freud parle dans ce cas d'un *clivage du moi*, c'est-à-dire la coexistence au sein du *moi* de deux attitudes contradictoires et bien séparées envers la réalité extérieure : l'une qui la reconnaît, l'autre qui lui dénie toute existence au profit des exigences pulsionnelles. Ces contradictions intérieures relèvent chez Sansal de l'ironie de situation.

Cet acharnement du destin étrille encore une fois le héros. Qui après s'être remis de son premier traumatisme. Se retrouve jugé puis condamné à mort pour un crime qu'il n'a pas commis, le hasard a voulu que la personne assassinée soit celle qui a tué son vrai père. Pierre était juste au mauvais endroit au mauvais moment *et « me voilà, comme mes autres parents perdus entre Tissemssilt et Tiaret entre Pierre et Khaled, entre Lambèse et Avallon entre hier et ce que demain sera (Sansal, 2000. 148)*

lieu de naissance et puis l'Hôpital psychiatrique où sa mère a été internée. Dans son trajet, il sillonne plusieurs zones interdites par les autorités et échappe maintes reprises à la mort. Accusé injustement de meurtre, il finit comme prisonnier dans le bagne de Lambèse où il se lie d'amitié avec Farid un jeune repenti d'EL Harrache. À deux, ils préparent leur évasion, mais le roman se termine avec une fin ouverte.

L'oxymore du pleur rire traduit parfaitement le caractère paradoxal de *l'enfant fou de l'arbre creux*. Dans la mesure où il met le comique et le tragique au service de la représentation de la réalité socio politique algérienne des années 90. Une représentation paradoxale qui interpelle à la même occasion ce fameux « **Pleurer-Rire** » de l'écrivain congolais Henri Lopez.

Cette duplicité contradictoire qui marque le roman de Sansal est assurée par la double fonction du procédé ironique qui est tragique d'un côté et comique de l'autre. Dans le premier cas, la forme idéale est l'ironie de situation qui traduit le malheur et le désespoir des personnages face à leur destin. Dans le deuxième cas, l'ironie s'articule autour de cette dérision et ridiculisation de soi et du pouvoir politique. Une conception de l'humour que Jankélévitch conçoit comme une forme supérieure de l'ironie, c'est une gradation dit-il l'ironie est agressive et méprisante, l'humour lui a une nuance de gentillesse et d'affection que l'on ne retrouve pas dans l'ironie.

En alternant dialogues et récits, cette œuvre riche en rebondissements oscille entre deux registres opposés, mais complémentaires le tragique et le comique. Elle est d'un côté l'expression de la détresse et d'un autre coté une catharsis qui permet de purger la peine et la douleur des personnages.

A-le pleur: Dans « *L'enfant fou de l'arbre creux* », le pleur correspond au destin terrible des personnages, une forme d'ironie de situation que Pierre Schoentjes définit comme *« une transformation qui s'opère dans le temps et dont la particularité est qu'elle se réalise contre notre attente, de telle manière que le jeu de symétrie mis en place suggère très fortement l'idée de justice ou d'injustice »* (Schoentyes, 2001 : 50)

Ce destin absurde bascule d'abord la vie d'Aicha en lui infligeant une double perte : celle de son marie, un militant de l'ALN victime

Le tragi comique dans « *l'enfant fou de l'arbre creux* »

Kahina Ait Allaoua
université de Tizi-ouzou

Résumé: Dans les périodes de désespoir et d'impuissance, de trouble et de censure. L'ironie dans sa vison comique ou tragique est souvent un moyen pour surpasser la douleur mais aussi un procédé efficace de contestation et de combat dans la mesure où elle véhicule une double fonction : celle de l'attaque et de l'esquive. Dans cet article et à travers le texte de Boualem Sansal *« l'enfant fou de l'arbre creux* », nous allons voir comment le tragique s'allie au comique pour exposer et mettre en dérision la violence de la condition humaine.

Mots clés : humour, ironie de situation, dérision, violence

الملخص: يتناول هذا المقال البعد التراجيدي والكوميدي لأدب السخرية للكاتب الجزائري بوعلام صنصال

سنحاول من خلاله إبراز أهمية هذا الأسلوب المزدوج في تجاوز الأزمة النفسية للشخصيات من جهة والتعبير عن مأساوية الأحداث التي شهدتها الجزائر في العشرية السوداء من جهة أخرى.

L'enfant fou de l'arbre creux est un roman de l'écrivain algérien Boualem Sansal, *publié en 2000.* Il marque son appartenance à cette production littéraire qu'a vue l'Algérie durant la décennie noire, et que les critiques ont baptisés de littérature d'urgence. Une écriture qui témoigne de la violence de l'état et de la barbarie des fanatiques, des thématiques qui ne sont pas étrangères à l'auteur du célèbre pamphlet « *Le serment des barbares* ».

Cette œuvre raconte l'aventure de Pierre Chaumet, un français qui découvre après la mort de sa mère qu'il était d'origine algérienne. Une nouvelle qui bouleverse sa vie sereine et l'entraine dans une quête tourmentée à la recherche de sa véritable mère Aicha. Il débarque à Alger et s'aperçoit dés son arrivée que son voyage risque d'être un péril. Avec Salim un ancien policier, il tente d'atteindre Vialar son

Sharma, Govin Narain. ***Samuel Butler as a Literary Artist.*** Ph.D.Thesis. Toronto, 1965.

society he believes in the soundness of its institutions and its capacity to construct consensus through gradual improvement instead of radical change the author's motto being "surtout point de zèle".

Notes and References:

Butler, Samuel***. Erewhon***. London: Trubner, 1872.

The Notebooks of Samuel Butler Author of Erewhon. Henry Festing Jones Ed., Preface by Francis Burns Hacket. New York: E.P. Dutton, 1990.

Baumont, Mathew. ***Utopia Ltd., Ideologies of Social Dreaming in England 1870-1900.*** Boston: Brill Leiden, 2005.

Dentith, Somon. ***Bakhtinian Thought.*** London: Routledge, 2006.

Guy, Josephine M. ***The Victorian Age: An Anthology of Sources and documents***. London and New York: 2002.

Kumar, Krishan. ***Utopia and Anti-Utopia in Modern Times.*** Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell, 1991.

Mannheim, Karl. ***Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge.*** San Diego: Harcourt Brace and Company,1936.

Morton, A.L. ***The English Utopia***.(first published in London by Lawrence and Wishart, 1952), Berlin: Seven Sea Books, 1969.

Eric S. Rabkin and Martin H. Greenberg D. Eds. ***No Place Else: Exploration in Utopian and Dystopian Fiction.*** Olander. Illinois: Carbondale university press, 1983.

Parrinder, Patrick. "Entering Dystopia, Entering Erewhon". ***Critical Survey,*** Vol.17. Issue :1., 2005.

Porter, Roy. "Matrix of Modernity". In: ***History Today,*** Vol.51. Issue: 4, April 2004.

Ricoeur, Paul. ***Lectures on Ideology and Utopia.*** Chicago: Chicago University Press, 1975.

were their expression to be transferred to the rest of the people promptly responding by an emphatic "no".

Here again, Butler satirises the ideological function of religion without denying its social importance. What he questions is the deadly grip it may exert on the minds and vitality of the social subjects. Butler's depiction of the Musical Banks is a satirical attack on Victorians' self deception. Most of them possess 'a skin deep' religiosity while in practice they behave as inveterate philistines. Nonetheless, the author explains his contemporaries' hypocrisy by their effort to reconcile a strict morality imposed by social conventions with individual sanity and balance. Through Higgs, who had noted the prevailing indifference of the Erewhonians to the precepts of the Musical Banks in their everyday dealings, the author concludes that the Erewhonians were on the eve of a revolution that would bring about a 'new order more in harmony with the minds and the hearts of the people' (Ibid:59).

Conclusion

Butler is 'a philosophical writer' coupled with an original artist. He makes use of irony and satire to stir debate about the flaws of his society. His originality as a writer comes from the fact that he uses various *personae* to express conflicting views about such issues as mechanism and humanism, religion and science, education, and the relationship of laws and ethics to society to name only these; never arrogating himself the final word. The author, who abhors dogmatic positions whether in science, religion, or morals, refuses to take clear cut positions regarding the issues he raises. Butler's use of irony often unsettles the reader who is at pains to decide when the author is satirising and when he is making objective observations of facts. This makes ***Erewhon*** a polyphonic novel open to various interpretations. As an artist and critic, Butler points at the flaws of his society and the follies of his contemporaries which he interprets as mechanisms of adaptation, survival and self-perpetuation. Although critical of his

in the character of the "high Ygdrunite"; those people who 'in the matters of human conduct and the affairs of life have got about as far as it is in the nature of man to go. [. . .] They are gentlemen in the full sense of the word (Butler, 1872: 176-177). In his portrayal of the "High Ygdrunites", Sharma notes that

> Butler presents the results of his most careful and mature thinking on moral and religious matters. The more he thought, the more he became convinced of the unnatural and unhealthy character of the Puritan ethic which had acquired such a strong hold over the English mind in the wake of the Evangelical movement. It produced an obsession with the ideas of sin and sacrifice that poisoned the lives of people by cheapening the present life (Sharma, 1963:103-104)

For butler, religion should be made for man; not man for religion. As such, its first task is to make man happy and healthy. While the author admits the function of religion as a factor of social cohesion and individual integration, he warns against its use as an ideological instrument of conformity and subjection. Hence, Butler admires the High Ygdrunites because they are true to life. They give life supporting instincts their due share; being guided as they are by the quest of pleasure and the avoidance of pain.

In contradistinction to the "High Ygdrunites", to whom they constitute the negative counterpart, stand the "Cashiers of the Musical Banks" who represent the clergy. These have 'a cramped expression upon their faces, the result of something in their lives that had stunted their natural development. [. . .] They lacked, with a few exceptions the true Erewhonian frankness; and an equal number from any other class would have looked happier and better men (Butler: 1872:57). Butler ironically wonders whether Erewhon would be a better place

wonders: '.Who shall limit the right of society except society itself? And what consideration for the individual is tolerable unless society be gainer thereby? [. . .] Property, marriage, the law; as the bed to the river, so [are] rule and convention to the instinct (Ibid,:46).The writer tells us that rule and convention are useful to preserve society. Here the writer hints at the arguments of organicism to support the claim that the social body has the natural right to rid itself of "a bad organ" through cure or amputation. For Butler, the ethical value of institutions, conventions and practices is measured by the extent to which these contribute to the preservation of the existing political order. The moment the political order becomes oppressive beyond endurable limits, turning man into a mere element in a political system, it becomes the duty of the writer as an artist to come to the rescue by unveiling the excesses of the system.

This is what butler attempted to do through his attacks on Darwinism, the judicial systems, certain academic practices through his satire about "the professors of inconsistency and evasion". This is what he also did through his satirical depiction of the Erewhonian religious institutions: "the Musical Banks". Officially and openly Erewhonians profess adherence to the official religion through their frequent visits to the Musical Banks the currency of which they pretend to value better than they do the other money. However, and in practice all of them know that in their daily dealings the other currency is essential. Higgs who acts as Butler's mouthpiece admires the pragmatism of the Erewhonians who 'pay lip service' to their religion and conventions while in practice they pursue worldly ends.

Erewhonians are admirable because they are practical people respectful of their religion without disregarding the pursuit of happiness and the pleasures of life. They are vigorous, healthy, good-looking and unconscious of self. These qualities reach their perfection

who blindly enforce the New Poor Law regulations in the vain hope of preventing disability or poverty. Indeed, in 1870, the Local Government Board returned to the spirit of the Poor Law Amendment Act of 1834, with a tightening of outdoor relief and a return to the workhouse system. This resulted in an official fall in the rate of paupers to 2% but actual figures gave the rate of 30% (Farraut: 1995), Quoted in Beaumont, 2005).

The judge who pronounced the sentence against the patient suffering from tuberculosis was fully convinced of the fairness of the verdict so immersed was he in the values and prejudices of the society 'in which he had been born and bred' (Butler, 1872: 47) Again the author satirises the English judicial system as an ideological apparatus set by the powers that be to insure the preservation and perpetuation of the social body and their privileges. The judge who leads the trial is not interest in the deep causes of the disease.

> I am not here to enter upon serious metaphysical questions as to the origin of this or that [he declares . . .]; which would result in throwing guilt on the tissues of the primordial cell or on the elementary gases. There is no question of how you came to be wicked, but only this—namely, are you wicked or not? This has been decided in the affirmative…. (ibid: 44)

He looks for facts that lay blame on the criminal regardless of the deep causes which have prompted his action. Justice, conventions and other institutions, the author suggests, are mechanisms developed by the social body in its quest for self preservation; just like living organisms are prompted by their self preserving instincts to evolve according to the contingencies of their environment. When he comments on the Erewhonian law, the narrator concludes that the social order and the commonwealth transcend individual welfare and happiness. Reflecting on the concepts of right and duty, the author

trial the Erewhonians make it a paramount duty to feel well and often resort to all sorts of artefacts and falsehood to conceal their ill health in much the same way as Victorians will conceal their immoral conduct whatever the cost. The laws of the land, Butler wants to suggest, find their explanation in the constitution of the country. Erewhon, which is founded on eugenic bases, criminalises ill health and deformity. Likewise, England which conditions respectability with material comfort creates laws that would reinforce divine protection and favour of the fortunate in their accumulation of wealth at the expense of the have-nots. In other words, the mighty that monopolise economic and so political power make laws that would praise them for their success while the same laws would lay blame on the poor for their improvidence.

Reluctance from the Erewhonians to admit their ill health, like the reluctance of the Victorians to confess their sins or immoral conduct may find explanation in the reactions of indignation which these forms of misconduct arouse and the disgrace incurred by their authors afterwards. If ill health in Erewhon were understood to be caused by objective biological or social causes such as germs, malnutrition or lack oh hygiene and entrusted to doctors as was the case in England; and if correspondingly poverty, theft and fraud in England were taken to have objective social and economic conditions, and treated as a form of sickness as was done in Erewhon; both societies would find remedies to their inconsistencies.

What the author suggests is a scientific approach to criminality in England. The best way to prevent crime was to look for its deep economic, cultural or political causes and suppress this evil by suppressing the conditions that have created it. The Erewhonian judge who had inflicted a life sentence to hard labour to the man suffering from tuberculosis is again a sideward glance at those English judges

social thinkers as Thomas Carlyle and Mathew Arnold shared these views according to Josephine M.Guy (Guy,1998:24)

Equally important is the author's scepticism that a blind belief in the power of reason, science and technology to achieve the *summum bonum* as promised by utilitarianism. Through the hero Higgs, whom he sometimes uses as his mouthpiece, the author wonders whether a society impregnated by Darwinism could be trusted to relieve the poor from the burden of want, cure the sick and improve people's morality. On the contrary, the criminalisation of sickness, insanity and poverty in Erewhon and the complacency with which theft, swindling, and even crime are dealt with are ironical attacks on British judicial system which condemns the vagrants, the sick and the disabled to workhouses, the lunatics to asylums; failing to notice that the wealth of the rich had been accumulated through swindling and the sweated labour of the working classes. Rather than dealing with the symptoms of the social ills, the author ironically suggests, the Victorians would be better inspired to look for their root causes as the Erewhonians do with their deviant subjects whom they entrust to straighteners. However, in Erewhon as in England, current beliefs, values and conventions are those most likely to strengthen and perpetuate the existing social order.

In this respect, one strange custom observed by the narrator is the attitude of Erewhonians toward ill health, poverty and misfortune which are considered as different forms of crime and punished accordingly. By contrast, forgery, swindling and robbery, which in England are considered as crimes, are treated in Erewhon as misdemeanour with the subject 'taken to hospital and carefully tended at public expense'(Butler, 1872). The narrator attends the trial of a man in the last stages of tuberculosis being sentenced to a life imprisonment for 'persisting in his criminal conduct' (ibid). To avoid

less inclined to emotional disturbance or prejudice and usually grant due reward to their servants. Still, in spite of the validity of these arguments, it was said that the first contender had the best of it and so a ban was imposed on machines and their possession outlawed.

Here a certain number of things have to be noted. The first and foremost is the author's attempt at keeping aloof with respect to the debates and struggles that informed British society; regularly resorting to satire or irony where he feels that ideas and conventions are used to secure or maintain positions of power. He takes care, as an author never to claim a definite truth, but uses various characters such as Higgs, the hero of ***Erewhon,*** and the professors he meets there to express the conflicting views about ethics, religion, money, social conventions, and progress that informed British society in his time. Butler seems particularly interested in the relationship of social institutions to the happiness of the social subjects; and any time a practice or an institution diverts from its purpose which is to serve man, he unveils it as a mechanism of control and power. Erewhon with all its pastoral beauty, may be read as a hint at the fate England might have faced at the fall of the century had the ideas of the "Luddists" triumphed and been carried to their logical conclusions**.** Without its gunboats, telegraph, railways and banking system England would have been a mere backward country at the mercy of technologically more advanced nations. The ironic tone in "The Book of the Machines" can be taken as reflection on the theses of the Darwinian zealots who claim that the possession of 'these extra-corporeal limbs' by an individual or a nation earned them the respect of technologically less fitted peers. Here, the writer wonders whether a world based on competition and selection in which the reign of the fittest is taken as part of the natural order of things was morally acceptable. The issue is worth raising in a society where such leading

"appendage of the machine" bound to a strict observance of his duties towards his master lest he stake his existence the moment he neglects them. Although today's machines do not have senses or a reproductive system, "if this be taken that they cannot marry, and that we are never likely to see a fertile union between two vapour-engines with the young ones playing about the door shed . . ." (ibid:87), it is because they are still in a rudimentary stage of their development and so have to perform these functions through the agency of man. However considering the speed of their evolution, it won't be long before they become autonomous. The fact that there are machine-making machines is forerunning evidence that in the remote future they may become able to "give birth" to machines without man's intervention or even against his desire.

There is only one attempt to counter this 'thechnocide' and it is made by another professor who claims that man being a "machinate mammal" whose different organs and limbs are no more than integrated parts of the complex being; parts which have evolved to meet the contingencies imposed by his environment. It follows from this that machines and tools can be considered as external organs and limbs of the same being to which they are subservient. The only risk involved in allowing an unrestricted development of external organs is a "degeneracy of the human race [. . . with] the man himself being nothing but soul and mechanism, an intelligent but passionless principle of mechanical action" (ibid:93). The point developed by the second professor is that machines which are an inevitable by product of human civilisation have greatly added to men's and nations' power and sense of comfort. It is the possession of these extracorporeal means that make a difference between the mighty and the weak, the rich and the poor, a civilised race and a race of savages. It may even be to the advantage of man to be ruled by machines for these latter are

opponents who contend that machines cannot develop a consciousness or a free will of their own, 'that though [they] should never hear so well and speak never so wisely, they will always do the one or the other for our advantage, not their own, that man will always be the ruling spirit and the machine the servant', the professor argues further that

> […]the servant glides by imperceptible approaches into the master; and we have come to such a pass that, even now, man must suffer terribly on ceasing to benefit the machines. . . How many men at this hour are living in a state of bondage to the machines? How many spend their whole lives, from the cradle to the grave, in tending them by night and day? Is it not plain that machines are gaining ground upon us, when we reflect on the increasing number of those who are bound down to them as slaves, and of those who devote their whole souls to the advancement of the mechanical kingdom?[. . .] Are there not probably more men engaged in tending machinery than in tending men? [. . .] Are we not ourselves creating our own successors in the supremacy of the earth? Daily adding to the beauty and delicacy of their organisation daily giving them greater skill and supplying more and more of that self-regulating, self-acting power which will be better than any intellect? (Butler, 1872: 85-86)

The principle of "warfare and struggle"- that all forms of life have used with varying degrees of success; leading the stronger to outgrow subject or prey upon the weaker that lose the struggle and give in or disappear – has been supplied to machines by man whose fitness, and very existence has come to depend on the continuous development and perfection of machinery. So now, the relation has been reversed; turning man, whose survival depends on machinery, into an

It is arguably this conviction that prevented him from siding with any of the views held regarding machinery, religion, ethics or justice contenting himself to unveil their absurdity when they are erected as absolutes and integrated into the ideological arsenal of power. It is equally this depiction of falsehood and hypocrisy that makes ***Erewhon*** a modern novel and Butler a vanguard social critic despite his ideological bias which I shall discuss later.

Erewhon is an Arcadian society free from the problems of industrialism. Erewhonians are healthy comely and happy. Their religion is a mixture of Greek polytheism and idolatry and Christian monotheism. The number of church goers is steadily declining though outgrown by the adepts of "Ygdrun" the goddess of worldly pleasures. Their colleges teach conformity in thought and fight creative thinking and originality and so keep society in a state of permanent subjection to the official ideology.

The prohibition of machinery in Erewhon, despite this country's potential to become a technological power long before England, may be read as a satirical backward glance at luddites and communists who had attacked the alienating effects of machines. It may also be interpreted as an attack on the Darwinians who hold positivist views on creation since they consider all forms of life as having gradually evolved from an original state of materiality. Appropriating the views of the evolutionists who advocate a mechanistic view of the universe Butler lends his voice to one of the professors whose book he pretends to quote and claims that man is no more than a highly advanced machine. He then goes on to argue that since man is a highly refined machine, machines in their turn might in the course of their "evolution" become human and even surpass and overthrow him from the status of master to that of slave, considering the speed of "mechanical evolution". Anticipating on the arguments of his

The two places, England and Erewhon, are presented as two sides of the same coin, each of which is meant to reveal and suggest cures to the ills and inconsistencies of the other. These ills, the author interestingly seems to suggest, arise from man's quest and imposition of absolute truths or radical positions whether in science, religion or morals, without submitting their validity to regular empirical examination. The imposition of these absolutes is often dictated by man's natural drive to preserve power positions rather than by a quest of truth or justice *per se*.

This propensity to satirise his contemporaries' beliefs, conventions and practices arises from the author's abhorrence of received dogmas or doxas which, he suspects, partake of intellectual, moral and social stagnation and so lead to a general entropy, deadly to creative thought and practice. In his introduction to H.F. Jones's ***The Notebooks of Samuel Butler Author of Erewhon,*** Francis Byrne Hacket describes Butler as "a pragmatist, rebellious to intellectual conventions, habits of thought and claim for undeserved authority", all of which he perceives as mechanisms of ideological power. He is referred to as "a conscientious objector" because he was one of the first to realise with thinkers like Nietzsche that the perpetuation of views and practices whose validity is not regularly submitted to scrutiny, perpetuates the status-quo in the interpretation of the world, and so in the relations of domination and subjection. Butler who believes that the function of an intellectual is to constantly question institutionalised truths and naturalised practices, notes that

> The world is full of [. . .] moss grown writers who once were advanced and revolutionary. If a writer has to be paraded as heterodox, it has to be shown that he has a manner, a method of dealing with things that really deserves to be considered advanced. (Hacket, 1910: iii)

This deal implicit in the missionaries' efforts to convert the natives is instantiated by this lament expressing the narrator's frustration that Chowbok 'was stony ground, [. . .] and I could neither be of spiritual assistance to him, nor he of bodily profit to myself' (ibid: 22).

At the summit of the pass, the hero had to summon all his strength and courage to cross the threshold leading to Erewhon. This threshold or luminal passage is guarded by monstrous statues. The inhabitants of Erewhon are like Europeans, with the notable exception that they seemed to be healthier and to have more good looks. Though lagging about six hundred years behind England in terms technical progress, the country has much in common with the narrator's homeland. Technological backwardness, as the hero is soon to discover, is the result of a deliberate choice to wreck and then impose a ban on every sort machine. His being found in possession of a watch while being submitted to medical examination brought the narrator a prison sentence; for the possession of mechanical devices just like ill health and misfortune are criminalised by Erewhonian law. Fortunately, the narrator's "fair hair and good health' drew him the magnanimity of the magistrates, and the sympathy of the king and the queen" (ibid, pp. 28-30).

The narrator gradually discovers a country apparently different from his, but whose institutions, values and practices, when examined closely, reproduce and reflect, albeit in a distorted way, Victorian ones. Butler's Erewhon is described by Morton as

> [. . .] *a Mundus Alter et Idem,* an antipodean country like and unlike [England], in its own wisdom and its own folly different from [it] but subtly complementary, so that it satirises and criticises on three different planes simultaneously. Its hero is at one and the same time Butler who satirises and a priggish young Anglican who is the object of the satire. (Morton, 1969:186)

Although abandoned by his guide, the narrator resolves to cross the range whatever the dangers that might befall him. His dreams of fame and fortune were typical of the Victorian spirit of the time. The narrator who was no other man than Butler knew that

> [The risks involved in going further into the unknown] were serious considerations, but the hope of finding an immense track of available sheep country which I was determined to monopolise as far as I possibly could sufficed to outweigh them; and in a few minutes, I felt resolved [. . .] that I would follow it and ascertain its value even though I should pay the penalty of failure with death. (Butler, 1872: 18)

In the mean time, the narrator regrets his failure to convert "chowbok "to the Christian religion, not out of a disinterested charity act to save a fellow creature from damnation, but out of sheer egotistic, motives. In an ironical hint at the proselytising mission of the Evangelists the narrator explains his efforts at converting the native by the spiritual and material benefits he would reap both in this world and in the afterlife.

> I had set my heart upon making "Chowbok" a real convert to Christian religion.
>
> [. . .] I was all the more inclined to save the unhappy creature from an eternity of torture by recalling the promise of St James, that if anyone converted a sinner (which Chowbok surely was) he should hid a multitude of sins. (ibid)

This passage is an ironical hint at the evangelists' conception of their mission and their relationship to the natives. Religion was a form of trade. Conversion was a dually profitable deal through which the missionary not only has his sins absolved but secures the natives' submission and bodily strength in the real world as well. In return the convert receives hypothetical promises of salvation in the other world.

images at providing a temporary escape from reality. These are ideological in nature (ibid)

Starting from the hypothesis that ideas produced in society reflect the interests of the social stratum that produces them, Mannheim sets himself the task to trace the social origin of different ideas by referring them to the respective groups whose interests they vehicle. And since different thoughts or interpretations of the world are used as weapons in the defence of the interests of the social group which produces them, Mannheim attempts through a "non-evaluative" approach referred to as The Sociology of Knowledge to map the social forces that inform society at a given moment of its history. However, since the sociologist himself is part of the very society he undertakes to study, and since he uses conceptual instruments bearing the cultural and ideological bias of the group that has devised them, he can't escape ideological influence in his analyses, views and conclusions. This is the paradox in which Mannheim is caught, and which I tentatively suggest Butler the satirist did not manage to sidestep.

Results and Discussion

Erewhon is the story of a young Anglican who leaves his native home to go to some "new colony", buy crown land, and use it for sheep breeding. He reports to have reached the new land during "the last months of 1968". The country having already been peopled by Europeans, the narrator is hired as a shepherd. He dreams of exploring a stretch of land that lies beyond a range of mountains hoping to find fertile land or some precious mineral ore: gold, diamond or silver that will make his fortune. To achieve his aim, the narrator allures a native "chowbok", with Brandy to help him cross the range. However, the latter runs away leaving the narrator alone as they are nearing a pass that was to lead him to Erewhon.

"societies' ruling ideas are the ideas of their ruling classes", (quoted in Ricoeur, 2005). He goes on to explain that it was Marx's merit and that of subsequent Marxist writings to have revealed that ideas representations, and consciousness prevailing at a given historical period are reflections of the material conditions in vogue at that period (ibid., pp.114-115).This "false consciousness", also referred to as ideology, distorts the subject's perception of reality by giving an idealised account of the praxis, thus concealing from view the unequal relations of power. Ideology for Mannheim consists of "the situationaly transcendent ideas" whose aim is to maintain the on-going order. Since it aims at perpetuating the existing order, ideology, by virtue of its function, belongs to the ruling strata. It is, therefore, the cultural instrument whereby the ruling classes legitimise their power position. This legitimacy, however, is often the object of contention.

Contention usually arises in times of economic and social change in which rising economic and social strata contest or challenge the legitimacy of the exiting order, its ideas and practices. The contending stratum, to whom the on-going order represents "the absolute evil" (Mannheim, 1932), suggests an alternative system in which the flaws of the former are corrected. By superimposing the image of the ideal utopia over that of the flawed on-going order, it becomes easy for observers to identify the defects of the system object of contention. Utopia is therefore a scheme for the improvement of society**.** Like ideology, utopia resorts to "situationaly transcendent ideas" in its project of reordering society on "more convenient" bases. However unlike ideology which tends to naturalise the present system, the function of utopia is to shatter it. However, the same theorist takes care to precise that certain situationaly transcendent ideas do not transform the existing order but aim only through wish fulfilling

> describe the paradox in which Butler is caught: to be at the same time in an out of the system whose mores he scrutinises that] . . . he is like a weak swimmer, forever striking out from the shore and as often heading back in panic the moment he finds he is out of his depth. (Morton**,** 1969: 185-193).

Morton realises the difficulty Butler felt as a middle class intellectual, who is too content in the enjoyment of the material comforts of his position, to emancipate himself from the outlook of his group. It is, in part, this ambivalence of the utopian writer towards the "inconsistencies" of his society which this article aims to account for. More specifically, this article is premised on the assumption that Samuel Butler who set out to satirise Victorian mores was so constrained by the ideological outlook of his class that he finishes by complying with those values that he had initially intended to debunk. As an observer-participant, trying to look at his society from an ideologically neutral point of view, Butler seems to have been caught in a paradox.

Methodology: The Butlerian paradox will be analysed with the theoretical framework that Karl Mannheim and Paul Ricoeur have outlined, respectively in ***Ideology and Utopia: A Sociology of Knowledge (1932)*** and ***Ideology and Utopia (2005)***. This appeal to theory about the dialectic of utopian and ideological thing will be supplemented by Butler's public pronouncements made in two of his major essays: "Life and Habit" and "Unconscious Memory," which might shed light on his doxa and paradoxa with which he started the writing of his utopian fiction. The ambiguity of his ideological position, as we shall argue, has led to fall in the trap of "Manheim's paradox".

Elaborating on Marx's concept of "False consciousness" Mannheim acknowledges his debt to Marxist philosophy that

Much the same ambiguity in Butler's attitude is noted by Krishan Kumar. According to this critic, this ambiguity manifests itself through the writer's use of "utopian form to satirise Darwinian ideas but also to portray an alternative that [he] equally mocks and praises" (Kumar, 1996:65). Butler's possible intended aim is to warn against the quest of utopia, for any utopia is pregnant with a potential dystopia. Kumar notes '[a parallel between] the literary form of satire [and] the social form of the Saturnalia, an annual festival of mockery and destruction that was also a positive re-enactment of the pleasures of the Golden Age (ibid: 104) Like the Saturnalia, satire might be assigned a "carnivalesque" function insofar as it provides an imaginary dimension in which the conventions, the values and the taboos that bind the social subject can be safely violated. These transgressions, as Simon Dentith reminds us, function as a sort of safety valve playing a cathartic function (1996: 73). While it allows the participants to indulge in all sorts of excesses within the limits of the carnival, it actually prevents creative praxis for it helps the order to regenerate and perpetuate itself in non-marked time, once the tensions threatening to shatter it have been released. This form of criticism is ideological in nature for rather than transforming the established order, it tends to strengthen it. Although Kumar hints at the uneasy position and vague aim of the satirist, he does not, discuss the causes of this ambivalence.

The critic who probably best accounts for Butler's ambiguity is A.L. Morton who describes ***Erewhon***

> [as] the prospect of a utopia from the study window of a country rectory through the eyes of the rector's brilliant eccentric son. And it is one of the characteristics of the rector's clever son that he is able to feel extremely detached while in fact remaining very much a part of his environment. [adding to

difficulty to situate themselves socially and culturally. It is the purpose of the present article to look into the origin and the function of this ambivalence as expressed in Samuel Butler's ***Erewhon*** (1872).

Review of the literature, Issue and Hypothesis: Published anonymously by Trubner in 1872, **Erewhon** has already been the object of numerous critical studies. Indeed critics could be anything but indifferent to a daring work of art that undertook to strip naked the inconsistencies of Victorian society. However, while purportedly meant to 'hold a mirror up to Victorian society' (Kumar, 1991: 106) to reveal its incongruities, critics and readers alike have been baffled by the intended function of the satire. Butler's deliberate vagueness may explain the consensus reached by critics that "for all its qualities [Butler's novel] might have been written by the Erewhonian professor of inconsistency and evasion", to quote Darco Suvin who best epitomises this view (quoted in Parrinder, 2005:353).

Although meant by its author to function as a utopia, considering the anagrammatic relationship of his romance to Sir Thomas More's "Nowhere", the supposedly ideal society portrayed by Butler is deficient in the traits of a conventional utopia. In his discussion of the novel, T.J. Remington concludes that it is closer to a Swiftian satire than to 'a conventional utopian or dystopian fiction, or with modern science fiction for that matter. Set neither in an ideal future nor in an ideal past, ***Erewhon***'s imaginary society falls short of utopian fiction or dystopian satire' (Remington,1983:37). Unlike most of Butler's critics, Remington refuses to read the views expressed by the writer in the chapter entitled "The Book of the Machines" as the precursor of science fiction, anticipating the horrific developments of science, but rather as a deliberate exaggeration of both the Darwinians who hold positivist views, and of the way evolutionary ideas could be distorted by conservatives in order to counter progress.

which had turned Great Britain into an orderly body politic, a busy workshop and a powerful, self-confident economic and military world power under the rule of enlightened elites. The gradual discovery of natural laws increased man's control of natural forces, opened unlimited horizons before him and strengthened his belief that "laissez-faire" and Free Trade were the best way to establish an ideal state.

The *fin-de-siècle* was a period during which the hopes of the rising working classes for an improved future were echoed by the apprehensions of the middle classes that rule by the many may lead society back to anarchy. These conflicting feelings of aspiration and apprehension pervaded British society and produced a culture of expectancy that found expression in utopian writing. As the growing economic and political influence of the workers was not translated into political terms, a feeling that something ought to be done to meet the workers pressing demands for recognition pervaded British society. However, this feeling of empathy which stirred some middle class intellectuals to act as the voice of the workers through utopias hardly concealed their fear of a proletarian revolution as the inevitable outcome of historical evolution.

For Mathew Beaumont (2005), the utopias produced at that period were meant by their authors as imagined virtual answers to the concrete demands expressed by certain social strata, which if fulfilled here and now might cause the disruption of the ongoing established order. They represented an external view-point from which their authors tried to understand the contradictions of their society and hint at possible schemes whereby the tensions threatening their society could be released. However, holding an intermediate position between the working classes and the middle classes, the utopian writers displayed an ambivalent attitude which seemed to reflect their

Politics, Ethics, and Aesthetics in *Erewhon*: Samuel Butler's Ambiguous Utopia

Hacene Benmechiche
Departement of English
Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou (Algeria)

Abstract: This article seeks to analyse Samuel Butler's satirical treatment of Victorian institutions and values in ***Erewhon*** (1872). It focuses on the function of the utopian genre to account for the ideological struggles that inform society, and its capacity to suggest cures to social ills. Taking its theoretical bearings from Paul Ricoeur's ***Lectures on Ideology and Utopia*** (1975) and Karl Mannheim's ***Ideology and Utopia: A Sociology of Knowledge (1932)*** it attempts to explain why Butler faces the difficulty of reflecting objectively on a society in which he was culturally immersed; In describing this difficulty, Ricoeur uses the expression "Mannheim's paradox" to refer to the ambivalent intersection of ideology and utopia in utopian thinking. A symptom of this ambivalence in ***Erewhon***, as we argue in this article, is the resort to satire not only to mock and make a clean sweep of the values of Victorian society in compliance with the work's utopian impulse but to re-establish those same values on firmer ideological basis by resorting to carnivalisation.

Keywords: Butler, *Erewhon*, satire, carnival, ideology, utopia ambiguity, Victorian values

Introduction: Century ends are known to be periods of great expectations, and the end of the nineteenth century which had begun to reap the fruit of Enlightenment was no exception to the rule. Indeed, the triumph of empirical knowledge and reason over ignorance and superstition had produced scientific and theoretical breakthroughs, technological innovations and social progress, all of