جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية

# مجلة الممارسات اللغوية

العدد الحادي عشر(11)

2012

ISSN : 2170-0583

**مخبر الممارسات اللغوية**

**جامعة مولود معمري – تيزي وزو**

**الجزائر**

**الهاتف: 00 14 41 026**

**الناسوخ: 00 14 41 026**

**البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr**

**ـ الهيكل الإداري للمجلة**

**المدير الشرفي:** أ. د / ناصر الدين حناشي. رئيس جامعة مولود معمري بتيزي وزو.

**رئيس التحرير: أ.د/ صالح بلعيد.** رئيس مخبر الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري.

**الهيئة العلمية:**

أ. د/ صالح بلعيد
أ. د/ صلاح يوسف عبد القادر
أ. د / محمد يحياتن
أ. د/ ميدني بن حويلي
أ. د/ بوثلجة ريش

**هيئة التحرير:**

ـ الجوهر مودر
ـ فتيحة حداد
ـ حياة خليفاتي
ـ علجية أيت بوجمعة
ـ عيني مبتوش
ـ علجية أوطالب

**الهيئة الاستشارية:**

ـ أ. د/ عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس المجمع الجزائري للغة العربية. الجزائر.
ـ أ. د/ محمد العربي ولد خليفة: رئيس المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر.
ـ أ. د/ أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى. الجزائر.
ـ أ. د/ محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند.
ـ أ. د/ محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق. سورية.
ـ أ. د/ سالم شاكر: متخصّص في البحث اللغوي المازيغي Inalco فرنسا.
ـ أ. د/ ميلود حبيبي: مدير مكتب تنسيق التعريب في الرباط المملكة المغربية.
ـ أ.د/ وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات بجامعة القاهرة، مصر.
ـ أ. د/ علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وفي مكتب تنسيق التعريب. العراق.
ـ أ.د/ عبد السلام المسدي: أستاذ بالجامعة التونسية، وخبير دولي. تونس.

## كلمة العدد

يُصدر مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر العدد الحادي عشر من مجلّة **(الممارسات اللّغويّة)**، والّذي يحمل بين دفتيه مقالات علميّة؛ تتناول موضوعات متنوّعة بتنوّع اختصاصات أصحابها. فإذا كان هناك من المخابر الأكاديميّة الّتي وضعتْ لنفسها مبدأ عدم نشر مقالات خارج مجال تخصّصها، فإنّ مخبرنا أراد أنْ يكون عكس ذلك، بحيث يتطلّع في كلّ عدد إلى تقديم موضوعات تتجاوز حدود التّفكير في مسألة الاستعمال اللّغوي، أو ما شابه حتّى تصبح مجلّة هذا المخبر من الروافد العلميّة المُهمّة الّتي تُعين القارئ في دراسته.

وقبل أنْ نتيح للقارئ الكريم فرصة الاطّلاع على مقالات هذا العدد الجديد نودّ أنْ نُنوّه بنوعيّة الموضوعات الّتي تطرّق إليها كلّ باحث على حدة وخاصّة أنّ أعداد مجلّة الممارسات اللّغويّة لا تنحصر مقالاتها في لغة واحدة، أو بالأحرى في اللّغة العربيّة وحسب؛ والتّي تحظى بالنّصيب الأوفر في كلّ عدد، بل فيه من المقالات المنشورة باللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة، وإنْ دلّ الأمر على شيء فإنّه يدلّ على انفتاح مجلّتنا على التنوّع المعرفيّ واللّساني، ولِم لا تجد أيُّها القارئ في الأعداد المُقبِلة من هذه المجلّة مقالات بلغات أخرى من مازيغيّة وإسبانيّة وإيطاليّة وغيرها.

ويحوي هذا العدد إذن، مقالات ذات أرضيّة علميّة مختلفة، ففيه من الدّراسات الأدبيّة النقديّة والّتي اتّخذّت الشعر القديم مدوّنتها للدّراسة والتحليل وفيه أيضًا دراسات لغويّة ونحويّة وهي النّوع الغالب في هذا العدد، فقد تضمّن على سبيل المثال لا الحصر أو الأفضليّة مقالاً تناول أهميّة الترجمة في تطوير البحث العلمي في اللّغة العربيّة، لأنّ الترجمة تبقى الرّكيزة الأساس في ميدان علوم الأمم المتقدّمة ومعارفها، وتبقى كذلك ضرورة من ضرورات الحياة الّتي يتطلّبها عالم اليوم لتعدّد لغاته وتنوّعها وبالأخصّ مع ما يشهده من مستجدّات كانت من إبداع اللّغات الأجنبيّة، وإلى غير ذلك من الدّراسات ذات الصلة باللّغة والنحو العربي.

وفي الخِتام، ليس لنا سِوى أنْ نطلب من جميع الباحثين الراغبين في نشر أعمالهم ذات العلاقة بتوجهات المخبر مراسلتنا على عنوان المجلّة حتّى يُفيدوا ويستفيدوا، وأنْ نأمل في أنْ يجد كلّ قارئ لأعداد المجلّة ما يدعو إلى الاستمرار في البحث والدّراسة، والعمل على نشر ما هو أفضل.

هيئة التحرير

**الفهرس**


| | |
|---|---|
| 05 | كلمة العدد |
| 09 | أسلوب الشرط في اللغة العربية -دراسة تركيبية دلالية-<br>**د.حسين يوسف قزق** |
| 37 | العامل وتطبيقاته عند ابن مَضَاء القرطبيّ<br>**أ. محمّد حرّاث** |
| 71 | أهمية الترجمة في تطوير البحث العلمي في اللغة العربية ودورها في تنمية وتوجيه مستقبل البحث في الدراسات االلغوية .<br>**د.حياة كتاب** |
| 81 | مقاربات مبدئية في اللسانيات<br>**أ.د. عبد الجليل مرتاض** |
| 99 | في سبيل تكريس المَلَكة التّواصليّة<br>Le sacre de la compétence communicative<br>**يوسف مقران** |
| 153 | إستراتجية التقويم في تعليم قواعد النحو العربي<br>**يحياوي زكية** |
| 163 | صور من النقد النحوي في الشعر العربي القديم<br>**د . لخضر روبحي** |
| 173 | قراءة في كتاب ترجمة الشعر الأمازيغي نظما نماذج من إبداعات أيت منقلات<br>**أ. فاهم سعيد** |
| 181 | المواطنة وأخواتها...<br>**د. صالـح بلعيـد** |
| 213 | قصيدة الحدث الحمراء للمتنبي الرؤيا والتشكيل<br>**د. سهيل محمد جميل خصاونة**<br>**د. محمد علـي موسـى ابنيا** |
| 3 | From cultural alienation to intercultural competence in EFL textbooks<br>**Souryana Yassine**<br>**Bouteldja Riche** |
| 27 | Hubertine Auclert: a Champion of Algerian Women's |

| | |
|---|---|
| | Rights or an Imperialist Feminist?<br>**Seddiki Sadia and Zerar Sabrina** |
| 43 | « L'école algérienne de IBN BADIS à PAVLOV »<br>De Malika Boudlia Greffou<br>*Lectures et opinions*<br>**Balouli Ferhat** |
| 51 | Stratégies d'apprentissage d'apprenants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel : analyse morphologique du pronom complément à la 3ème personne.<br>**Dr. Aldjia Outaleb** |

# أسلوب الشرط في اللغة العربية

# دراسة تركيبية دلالية

**د.حسين يوسف قزق***

**جامعة البلقاء التطبيقية**

**ملخص:** سعت هذه الدراسة إلى إعادة النظر في درس الجملة الشرطية في ضوء بعض الأفكار التي تطرح سريعا، وذلك كفكرة الشك في "إن" الشرطية، واليقين في "إذا"، والتماثل بين فعل الشرط وجوابه، والجملة المزحزحة.

وقد حاولت الدراسة أن تلقي الضوء على هذه الأفكار، متكئة على أمثلة مستقاة من القرآن الكريم، والسيرة النبوية، والشعر العربي، وبعض الأمثلة النثرية.

Abstract

A Study of conditional Sentences

This study sought to reconsider the investigation of the conditional sentence in light of recent concepts such as the idea of suspicion

About conditional "in" and certainty about "itha" correspondence between the if - clause and the main clause and "al-muzahzaha" clause .

The study tried to shed light on these ideas (concepts) based on helpful instances from the Holy Quran, prophetic Tradition, Poetry and Some Sayings .

لا نجد في الدراسات النحوية القديمة والمعاصرة ما يسعف في تعرف دلالات الجملة الشرطية، ففي حين ركزت الدراسات النحوية على الناحية التركيبية من مثل الحديث عن الجملة الشرطية، والفعل والجواب، ونوع الفعل، والرابط الذي يربط الفعل بالجواب، ركزت الدراسات البلاغية على المضمون

في الجملة الشرطية. وترى هذه الدراسة أن ذلك لم يكن كافيا، وأن بعض ما طرح يمكن إعادة طرحه ومناقشته من جديد، وإن كان قد تعرض له السابقون تعرض الكرام.

وعلى هذا؛ ستتناول الدراسة الحالية فكرة اليقين والشك في معاني أدوات الشرط، والجملة المزحزحة في الشرط، وفكرة التغاير بين الفعل والجواب. وقد اعتمدت الدراسة على أمثلة من القرآن والسنة والشعر والنثر.

***

## فكرة اليقين والشك

يربط النحاة، عند الحديث عن الشرط (إذا)، باليقين، وغيرها من الأدوات بالشك، يقول ابن يعيش : (إنْ) في الجزاء لا تستعمل إلا فيما كان مشكوكا في وجوده، وإن قلت : إن طلعت، الشمس فأتني، لم يحسب إلا في اليوم المغيم"[1]. وبخصوص (إذا) فإنها تدل على اليقين،" وقولك: "إذا طلعت[2] الشمس" فيه اعتراف بأنها ستطلع لا محالة " وإلى هذا ذهب الكوفيون في معرض حديثهم عن (إنْ) بمعنى (إذ) [3].

وتسعى هذه الدراسة إلى مناقشة هذه الفكرة أولا، ومن ثَمّ فهي تطرح بعض الأمثلة في سبيل الانتقال إلى فكرة أخرى في هذا السياق :

أ- إذا طلعت الشمس فسافر .

ب- إذا كان الشتاء، فأدفئوني فإن الشيخ يهدمه الشتاء

ج- إذا جاء علي، فأكرمه.

د- إذا نجحت، فسأكرمك.

ه- إذا حصلت على درجة ممتاز، فسأشتري لك سيارة (تقولها لمن تعرف أنه لا يمكن أن ينجح)

فإذا تأملنا الجملة (أ)، فإننا ندرك سلفًا أن طلوع الشمس حقيقة، وهذا معروف بداهة، ولكنا نلاحظ أن اليقين متأتّ من حقيقة طلوع الشمس وتكرارها الأزلي، وليس من دخول (إذا) عليها، وكذلك الأمر في المثال (ب).

وإذا تأملنا المثال (ج)، "إذا جاء علي ..، فنحن نعرف أن عليا قد يأتي وقد لا يأتي، ومعنى ذلك أنها قضية احتمالية، ولم ينفع دخول (إذا) عليها فيجعلها يقينية. وأما المثال (د)، إذا نجحت، فسأكرمك"، فهو قائم على الشك فالمتكلم ليس متأكدا من نجاح المخاطب، ولكنه يربط إكرامه – أي الطالب – بنجاحه. وهذه ليست قضية يقينية، بل هي تعليق وقوع حدث على آخر، مع إمكانية وجود الشك. وأما الجملة (ه) "إذا حصلت على درجة ممتاز .. فمن

الواضح أن المتكلم على يقين أنه – أي المخاطب - لا يمكن، بل يستحيل، أن يحصل على هذه الدرجة، وبالتالي فهو يمنّي ويعد بإعطائه سيارة ؛ لأنه يعرف حقيقة المخاطب. ويمكن القول هنا إن النقيض – أي الفشل – هو اليقين في عقل المتكلم .

وما أريد أن أخلص إليه أن (إذا) ليس لها علاقة بقضية اليقين، وإنما اليقين أو الشك متحقق فيما بعدها .

***

وللنظر إلى فكرة الشك في غير "إذا" : "إنْ" وبعض أخواتها، نعرض الأمثلة الآتية، مع بيان الرأي في ذلك :

أ- كلما دخل عليها زكريا المحراب، وجد عندها رزقا[4]

إن فكرة الدخول هنا متحققة، وليست من الظن في شيء، ومعنى (كلما) هو التكرار، وكما هو واضح، فإن تكرار الدخول أعقبه تكرار الإيجاد، والدخول والإيجاد قد حصلا على وجه اليقين، وليس ثَمّ أدنى شك في ذلك .

ب-فلما فرغت، أقبلت حتى جلست معهم[5]

الفراغ هنا من الشيء يعنى الانتهاء منه، وقد تم، وكذلك الإقبال، فهما – أي الفراغ والإقبال – يقينان، وليسا قائمين على الظن.

ج-قال أبو جهل : فإن يك حقا ما تقول فسيكون، وإن تمض الثلاث ولم يكن من ذلك شيء نكتب عليكم كتابا أنكم أكذب أهل بيت في العرب[6]. وهذا قائم على طرح الاحتمالات، وهي جملة قائمة على الشك في نفس القائل والتشكيك في نفس المخاطب، وهذه المقولة قد قيلت في رؤيا رأتها عاتكة بنت عبد المطلب قبيل بدر، فانتشرت بين الناس، وشكك بها المشككون كأبي جهل.

د-قول العباس لنساء بني عبد المطلب حين اعترضن على مقولة أبي جهل: وايم الله لأتعرضن له، فإن عاد لأكفيكنه.

الجملة الشرطية هنا تحمل معنى اليقين والعزم على التصدي لأبي جهل وهي لا تقترب من الشك، بسبب اقترانها بالقسم في الجملة السابقة.

وذكر القسم هنا يقتضي ذكر هذا المثال :

ه-لئن لم ينته لنسفعاً بالناصية [7].

حيث إنّ (إنْ) قد اقترنت باللام الموطئة، لام القسم، وهي تفيد معنى التوكيد، ولا يصلح أن تقترن بما يفيد الشك.

و-يا نِساءَ النَّبِيِّ مَنْ يَأْتِ مِنْكُنَّ بِفاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ يُضاعَفْ لَهَا الْعَذابُ ضِعْفَيْنِ[8].

والمعنى من يأت منهن بفاحشة مبينة وسوء خلق، وهذا شرط، ولا يقتضي الشرط الوقوع، وهو كقوله تعالى : "لئن أشركت ليحبطن عملك"، وهذا

لم يقع من الرسول، وكذلك لم تقع الفاحشة من أمهات المؤمنين، ودليل ذلك الآية التالية لهذه الآية وهي: "وَمَنْ يَقْنُتْ مِنْكُنَّ لِلَّهِ وَرَسُولِهِ وَتَعْمَلْ صالِحاً نُؤْتِها أَجْرَها مَرَّتَيْنِ وَأَعْتَدْنا لَها رِزْقاً كَرِيماً[9]". وقد جاء في الحديث أنه عليه السلام قد خيّر نساءه، فاخترن الله ورسوله[10].

ز- لو درس لنجح

ومعنى الجملة هنا امتناع الثاني لامتناع الأول، فانعدام النجاح -وهو يقين – انبنى على انعدام الدراسة -وهو يقين أيضا -، فالجملة الشرطية قائمة على النفي الضمني للدراسة والنجاح، وذلك على سبيل التحقق واليقين وليس الشك المفترض.

ولكن في الجملة :

ح- والذي بعثك بالحق، لو سرت بنا إلى بَرك الغماد، لجالدنا معك من دونه حتى تبلغه[11]، الحديث عن تحقق المجالدة في حالة السير إلى برك الغماد ومع أن الفعل هنا (سرت) يفيد المستقبل، إلا أنه مشفوع بالقسم، ويفهم منه حقيقة توجه ذلك الصحابي، وأنه يقصد ما يقول .

ط-إن كان قميصه قُدّ من قبل فصدقت وهو من الكاذبين، وإن كان قميصه قُدّ من دبر فكذبت وهو من الصادقين[12].

يلاحظ هنا تكرار الجملة الشرطية المرتبطة بالأداة ( إنْ )، وجاءت الأولى مرتبطة بـ(قبل)، والثانية ب (دبر)، وحقيقة الفعل (قُدّ) قد حدثت، فهي يقينية ولكن الشك هنا قائم في مكان الحدث القبل أم الدبر، وتكرار (إنْ) في جملتين متواليتين يفيد الاحتمال، والاحتمال ضد اليقين. والشهادة هنا شهادة شخص من أهلها لم ير الحادثة، فهي شهادة قائمة على طرح الاحتمالات في سبيل التوصل إلى الحقيقة.

ي-فَإِنْ كُنْتَ فِي شَكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَءُونَ الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكَ (13)

الكلام هنا موجه للرسول –عليه السلام –، والتاء ضمير المخاطب، وقد بدئت الجملة ب"كان" التي ذكر النحاة أنها تفيد المضي والوقوع، وكلمة "شك" واردة في النص، ومع ذلك، فإن الرسول معصوم من الخطأ، ومنزه عن الشك وذلك بدليل آيات كثيرة منها : آمن الرسول بما أُنزل إليه من ربه والمؤمنون"[14] وامتناع الشك في حق الرسول، وإلا، فكيف يدعو الناس للإيمان وهو شاك فيما يدعو إليه . وقد ورد أنه قال في مناسبة هذه الآية: لا أشك ولا أسأل.

وقد حمل بعض المفسرين[15]هذا على الافتراض، وليس على الحقيقة ومثله: وما أظن الساعة قائمة،-والظن هنا يفيد اليقين أي إنكار يوم القيامة -ثُمّ

قال: ولئن رددت إلى ربي لأجدن خيرا منها منقلبا[16]، فاستخدم "إنْ" الشرطية المقترنة بلام القسم، ولكن كيف يُوَفَّق بين هذه الجملة والجملة السابقة ؟ والجواب : إن هذا على الافتراض، فكأنه قال : إن رددت إلى ربي – كما تزعم، وعلى سبيل الفرض والتقدير– فلأجدن خيرا منها منقلبا[17] فالشك لم يقع في نفس رسول الله، ولا هو سأل.على أنه يمكن القول إن العرب تستجيز "قول القائل منهم لمملوكه : إن كنت مملوكي فانته إلى أمري، والعبد المأمور بذلك لا يشك سيده القائل له ذلك أنه عبده. وكذلك قول الرجل منهم لابنه : إن كنت ابني فبرَّني، وهو لا يشك في ابنه أنه ابنه، وأن ذلك من كلامهم صحيح مستفيض منهم"[18]. ووجه الكلام عند بعض المفسرين كالتالي : أي قل يا محمد للكافر: فإن كنت في شك ...فاسأل الذين يقرءون الكتاب من قبلك"[19].

ك-وإن كنتم في ريب مما نزلنا على عبدنا فأتوا بسورة من مثله [20]

يرى الكوفيون أن "إنْ" في الآية تفيد معنى "إذْ"؛ لأن إنْ تفيد الشك _ تعالى الله عنه-، وقد رد الرضي على ذلك بأنها "ليست للشك، بل لعدم القطع في الأشياء الجائز وقوعها وعدم وقوعها، لا للشك، ولو سلمنا ذلك أيضا قلنا : إنه تعالى يستعمل الكلمات استعمال المخلوقين، وإنه يستحيل مدلولها في حقه تعالى لضرب من التأويل".[21]

ل-إما يبلغنّ عندك الكبر أحدُهما أو كلاهما فلا تقل لهما أفّ ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما.[22]

إن "إما" هنا مكونة من "إنْ" الشرطية "وما" الإبهامية التي جيء بها لتأكيد معنى الشرط، لذا صح دخول النون المشددة على الفعل لزيادة التقرير والتوكيد، ولو أفردت "إنْ" لم يصح دخولها، لا تقول : إن تكرمن زيدا يكرمك، ولكن إمّا تكرمنه "[23] "كأنه قيل : إن هذا الشرط مما سيقع البتة عادة فليكن هذا الجزاء مرتباً عليه، وإلا، فالتقرير والتأكيد ليس يليق بالشرط الذي مبناه على تردد الحكم "[24].

***

على أن هذه الدراسة تنظر إلى الجملة الشرطية على غير ما هي عليه عند النحاة، وسيتخذ الباحث منهج المدرسة التوليدية التحويلية -كما هو في منظور الدكتور خليل عمايرة[25]-في دراستها، وإنما الأصل في الجملة الشرطية – كما يرى الكوفيون[26]-أنها جملة الجواب، فهم يرون أن "الأصل في الجزاء أن يكون مقدما على (إنْ) كقولك : أضربُ إنْ تضربْ "[27]. فهي جملة توليدية[28]، ثم دخل عليها فعل الشرط، فأصبح الجواب متعلقا بفعل الشرط، فالفعل عنصر تحويل :

أ- إن تدرسْ، تنجحْ
ب- إن درست، نجحت
ج- إن تدرس، فأنت ناجح
د- إن تدرس، فإنك ناجح
ه- أنت ناجح، إن درست
و- أنت – إن درست – ناجح
ز- إذا أنت أكرمت الكريم، ملكته
ح- لئن شكرتم، لأزيدنّكم

ففي الجملة (أ) جملة الجواب "تنجح"هي الجملة التوليدية، وهي الأصل وهي جملة فعلية تفيد الإخبار، "ولما لم يكن هذا هو قصد المتكلم في هذا السياق، بل أراد أن يشترط (لنجاحه الدراسة) فأتى بما يعبر عن مراده فتحولت إلى جملة تحويلية، ولكنها بقيت جملة فعلية "[29]، وعلى هذا ؛ فإن (إنْ)عنصر تحويل يفيد الشرط.

وفي الجملة (ب) -إن درست نجحت– فإن المعنى أقوى في درجة الاحتمال من الجملة السابقة، وقد اختير في الجملة الفعل الماضي ليعبر عن هذا المعنى. قال ابن جني : "وكذلك حديث الشرط في نحو : إن قمتَ قمتُ، جئت فيه بلفظ الماضي الواجب، تحقيقا للأمر، وتثبيتا له، أي إن هذا وعد موفيٌّ به لا محالة كما أن الماضي واجب ثابت لا محالة "[30].

وفي الجملة (ج) -إن تدرس فأنت ناجح -، فإن الجملة الاسمية النواة "أنت ناجح"، وهي أقوى في احتمال النجاح المشروط من الجملتين السابقتين وعنصر التحويل هو : إنْ تدرس، والجملة النواة هي جملة اسمية جاء فيها التحويل لغرض في المعنى هو الشرط.

وفي الجملة (د) – إن تدرس، فإنك ناجح – نجد المثال امتدادا للجملة السابقة (ج)، ولكنه دخل عنصر توكيد جديد، وهو (إنّ)، فهي أكثر توكيدا منها[31]. ومثل ذلك ما ورد في الآية: "فَإِن تَوَلَّوْاْ فَقَدْ أَبْلَغْتُكُم مَّا أُرْسِلْتُ بِهِ إِلَيْكُمْ"[32]، فإن عنصر التحويل هنا هو "قد".

وكذلك الأمر في الجملة (ه) "أنت ناجح إن درست"، ولكنها أقوى احتمالا في الوقوع من الجمل السابقة، وذلك أنه قدم الجملة التوليدية "أنت ناجح"، وأخر عنصر التحويل "إن درست"، فهي جملة فيها عنصران من عناصر التحويل، الأول -هو عنصر الزيادة "إن درست"، والثاني -تقديم الجملة النواة على "أنت ناجح "على عنصر التحويل "إن درست".

وفي الجملة (و) "أنت -إن درست -ناجح" تركز الجملة على عنصرين الأول -"أنت"، وليس غيرك، والعنصر الثاني -الشرط، فهي تتحدث عن

المخاطب نفسه، مقترنا بحالة الدراسة، ولكنه جاء بالشرط فاصلا بين المسند والمسند إليه "أنت ناجح". فهي جملة تحويلية، التحويل فيها بإضافة عنصر الشرط في الوسط بين المسند والمسند إليه.

وفي الجملة (ز) – إذا أنت أكرمت الكريم ملكته – نجد أن عنصر التحويل هو (إذا)، والجملة النواة "ملكته"، ثم دخل عنصر التحويل "إذا أنت أكرمت الكريم"، وفي هذه الجملة الأخيرة عنصر تحويل آخر، فالأصل أكرمت الكريم، ثم قُدِّم الفاعل (ت) على الفعل (أكرم)-فتحول إلى ضمير منفصل "أنت"-للعناية والاهتمام، وهو رأي الكوفيين في هذه المسألة [33]وفي رأي للأخفش أنّ (إذا) ليست أداة مختصة، فتدخل على الاسم كما تدخل على الفعل[34].

وفي الجملة (ح) – لئن شكرتم لأزيدنّكم – نلاحظ أن الجملة النواة هو (أزيدُ)، ثم دخل عنصر التحويل "إن شكرتم"، التي ربطت الزيادة بالشكر ودخلت اللام – المشعرة بجواب القسم -والنون المشددة على الجملة النواة وعلى الجملة الشرطية كاملة دخل عنصر التحويل، وهو اللام الموطئة للقسم التي تفيد التوكيد . فالزيادة المؤكدة بهذه المؤكدات يسبقها شكر المنعَم عليه . ويلاحظ الباحث أن جواب الشرط – أي الجملة النواة -هو الذي يقبل التوكيد مثل : إنّ، واللام . في حين لا يقبل فعل الشرط أية أداة توكيد إلا إذا كانت "إن" الشرطية المقترنة ب"ما"[35]. وقد جاء في القرآن غير مرة، ومنه قوله تعالى : فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنسِيًّا[36].

على أنه يمكن القول إن الجملة النواة قد تتجاوز الجملة الإخبارية إلى الإنشائية، وذلك نحو : "قَالَ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا "[37]، فالجملة (لا تصاحبني) جملة إنشائية فعلها مسبوق بنهي. ومثل ذلك فعل الأمر "انكحوا" في قوله تعالى : "وَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تُقْسِطُواْ فِي الْيَتَامَى فَانكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاء مَثْنَى وَثُلاَثَ وَرُبَاعَ"[38] . وكذلك "عسى" في قوله عز وجل : "وَلَوْلا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شاءَ اللَّهُ لا قُوَّةَ إِلاَّ بِاللَّهِ إِنْ تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالا وَوَلَداً [38].

فَعَسى رَبِّي أَنْ يُؤْتِيَنِ خَيْراً مِنْ جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْها حُسْباناً مِنَ السَّماءِ فَتُصْبِحَ صَعِيداً زَلَقاً"[39].

***

**اتحاد الشرط والجواب:** الأصل في فعل الشرط وجوابه أن يتغايرا، وألا يتماثلا، وذلك نحو : من طلب العلا، سهر الليالي، وهو الكثير الشائع، ولكن هذا

الأصل قد تخلّف أحيانا. وستحاول الدراسة هنا أن تعرض بعض الأمثلة محاولة طرح المسوغ لهذا التماثل فيها.

1- اختلاف الدلالة :

-قوله تعالى : "عسى ربكم أن يرحمكم، وإن عدتم عدنا، وجعلنا جهنم للكافرين حصيرا"[40] :

فقد اتحد الفعلان في الصورة : فعل الشرط "عدْ"، وكذلك فعل الجواب ولكن مع اختلاف في الإسناد، فالفعل الأول أسند إلى ضمير المخاطب "أنتم" والثاني أسند إلى الضمير العائد إلى الله "نا" الذي يفيد التفخيم، مما أدى إلى اختلاف الدلالة، فالمعنى : إن عدتم إلى الإفساد، عدنا إليكم بالعقوبة[41].

ومنه قوله عليه السلام : مَنْ تَقَرَّبَ مِنِّي شِبْرًا تَقَرَّبْتُ مِنْهُ ذِرَاعًا : أي تقرب إلى الله مقدارا قليلا، أوصلت رحمتي إليه قدرا أزيد منه، وكلما زاد العبد قربا زاده الله رحمة، (وإذا تقرب إلي ذراعا تقربت منه باعا) معروف، وهو قدر مد اليدين (وإذا أتى إلي مشيا أتيته هرولة) وهو الإسراع في المشي أي أوصل إليه رحمتي بسرعة. قال النووي : معناه من تقرب إلي بطاعتي تقربت إليه برحمتي وإن زاد زدت، فإن أتاني يمشي وأسرع في طاعتي أتيته هرولة أي صببت عليه الرَّحْمَة وَسَبَقْتُهُ بِهَا، وَلَمْ أُحْوِجْهُ إِلَى الْمَشْيِ الْكَثِيرِ فِي الْوُصُولِ إِلَى الْمَقْصُودِ[42].

ومنه قول زهير :

ومن لا يكرّم نفسه لا يكرَّم [43]

وهو على معنى : من لا يكرم نفسه بتجنب الرذائل لا يكرمه الناس[44].

وليس من هذا – أي اختلاف الدلالة-قولهم في المثل : كبنت الجبل مهما تقل تقل [45]، هو ابنة الجبل؛ ومعناه الصدى يجيب المتكلم بين الجبال يقول: هو مع كل صوتٍ، كما أن الصدى يجيب كل ذي صوتٍ بمثل كلامه. ويقال: كبنت الجبل، مهما تقل تقل؛ يضرب مثلاً للإمعة المتابع.وحقيقته أن الفعل "تقل" الأول مسند إلى المتكلم، أي أنت، في حين كان الفعل "تقل" الثاني، أي جواب الشرط، مسندا إلى ضمير المؤنث الغائب هي [46].

ومنه قوله تعالى: (ومن تاب وعمل صالحا فإنه يتوب إلى الله متابا) [47].

وهذا يحمل أيضا على اختلاف المعنى، ف"لا يقال: من قام فإنه يقوم ، فكيف قال من تاب فإنه يتوب ؟ فقال ابن عباس: المعنى من آمن من أهل مكة وهاجر ولم يكن قتل وزنى، بل عمل صالحا، وأدى الفرائض، فإنه يتوب إلى الله متابا أي فإني قدمتهم وفضلتهم على من قاتل النبي -صلى الله عليه وسلم - واستحل المحارم"[48].

وطرح بعض المفسرين سؤالين: "السؤال الأول: ما فائدة هذا التكرير؟ الجواب: من وجهين : الأول : أن هذا ليس بتكرير؛ لأن الأول لما كان في تلك الخصال بيّن تعالى أن جميع الذنوب بمنزلتها في صحة التوبة منها، الثاني: أن التوبة الأولى رجوع عن الشرك والمعاصي، والتوبة الثانية رجوع إلى الله تعالى للجزاء والمكافأة كقوله تعالى : "عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ مَتَابِ"[49] أي مرجعي .

السؤال الثاني: هل تكون التوبة إلا إلى الله تعالى، فما فائدة قوله: { فَإِنَّهُ يَتُوبُ إِلَى الله مَتَاباً } ؟ الجواب : من وجوه : الأول : ما تقدم من أن التوبة الأولى الرجوع عن المعصية، والثانية الرجوع إلى حكم الله تعالى وثوابه . الثاني : معناه أن من تاب إلى الله فقد أتى بتوبة مرضية لله، مكفرة للذنوب، محصلة للثواب العظيم. الثالث : قوله : { وَمَن تَابَ } يرجع إلى الماضي، فإنه سبحانه ذكر أن من أتى بهذه التوبة في الماضي على سبيل الإخلاص، فقد وعده بأنه سيوفقه للتوبة في المستقبل ، وهذا من أعظم البشارات" [50].

2- اختلاف المُتَعلَّق:

- قوله تعالى : وَإِذَا انقَلَبُواْ إِلَى أَهْلِهِمُ انقَلَبُواْ فَكِهِينَ[51].

فقد ورد "انقلبوا" في فعل الشرط، وتكرر في جملة الجواب، وفي هذا التكرار زيادة تقرير في ذهن السامع، "لأنه مما ينبغي الاعتناء به، وزيادة ما في الفعل من إفادة التجدد حتى يكون فيه استحضار الحالة"[52]. "وهذا أسلوب من الفصاحة إذ يعاد اللفظ ليُبنى عليه وصف أو متعلَّق، ويحصل مع ذلك توكيد اللفظ السابق تبعاً ، وليس المقصود من ذلك مجرد التوكيد، ومنه قوله تعالى: "وإذا مروا باللغو مروا كراماً"[53]، وقوله أيضا: "وإذا بطشتم بطشتم جبارين"[54]. ومثله قول الأحوص الأنصاري :

فإذا تزول تزول عن متخمط  تُخشى بوادره على الأقران

قال ابن جني : "محال أن تقول : إذا قمت قمت، وإذا أقعد أقعد ؛ لأنه ليس في الثاني غير ما في الأول، أي فلا يستقيم جعل الثاني جوابا للأول، وإنما جاز أن تقول : فإذا تزول تزول، لمّا اتصل بالفعل الثاني من حرف الجر المعتاد فيه الفائدة[55]".

– "إن أحسنتم أحسنتم لأنفسكم، وإن أسأتم فلها"[56].

ولم يقل : وإن أسأتم أسأتم لها، "فكأنه تعالى أظهر إحسانه بأن أعاده مرتين وستر عليه إساءته بأن لم يذكرها إلا مرة واحدة، وكل ذلك يدل على أن جانب الحسنة راجح"[57].

3-**بيان الشهرة:** فلا يقال: من درس درس، ولكن يقال: من درس نجح وهو الأكثر والأشيع، وإن التغاير يقع تارة باللفظ، وهو الأكثر، وتارة بالمعنى ويفهم ذلك من السياق، ومن أمثلته قوله تعالى: "وَمَنْ تَابَ وَعَمِلَ صَالِحاً فَإِنَّهُ يَتُوبُ إِلَى اللَّهِ مَتَاباً"[58]، وهو مؤول على إرادة المعهود المستقر في النفس كقولهم: أنت أنت، أي الصديق الخالص، وقولهم: هم هم، أي الذين لا يقدر قدرهم، وقول الشاعر: أنا أبو النجم وشعري شعري

أو هو مؤول على إقامة المسبَّب مقام السبب لاشتهار السبب. وقال ابن مالك: قد يقصد بالخبر الفرد بيان الشهرة وعدم التغير فيتحد بالمبتدأ لفظاً كقول الشاعر:

خليلي خليلي دون ريب وربما ألان امرؤ قولا فظُنَّ خليلا

وقد يفعل مثل هذا بجواب الشرط كقولك: من قصدني فقد قصدني أي فقد قصد من عرف بإنجاح قاصده [59].

ومنه قول الرسول عليه السلام : اصنع المعروف إلى من هو أهله وإلى غير أهله، أي افعل مع أهل المعروف ومع غيرهم ، فإن أصبت أهله أصبت أهله[60].

ومنه قول أبي ذر الغفاري : من عرفني فقد عرفني، ومن لم يعرفني"[61] قَالَ الطِّيبِيُّ: اتِّحَادُ الشَّرْطِ وَالْجَزَاءِ لِلْإِشْعَارِ بِشُهْرَةِ صِدْقِ لَهْجَتِهِ[62].

4-المبالغة : قال بعض النحويين : "إذا اتحد لفظ المبتدأ والخبر، والشرط والجزاء، علم منهما المبالغة، إما في التعظيم، وإما في التحقير، ففي الحديث فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إلى الله ورَسُولِهِ، فَهِجْرَتُهُ إلى الله ورَسُولِهِ، ثَمّ تعظيم، وفي قوله : ومَنْ كانَتْ هِجْرَتُهُ إلى دُنْيَا يُصِيبُهَا أو امْرَأةٍ يَنكحها، فَهِجْرَتُهُ إلى ما هَاجَرَ إليهِ، فثمّ تحقير. ومن أمثلة ذلك : أن رسول الله قال : من رآني، أي مثالي في المنام، فقد رآني، أي فكأنه قد رآني في عالم الشهود والنظام ... وقد قال الطيبي : "الشرط والجزاء اتحدا فدل على التناهي في المبالغة، كما يقال : من أدرك الضمان، فقد أدرك المرعى، أي أدرك مرعى متناهيا في بابه، أي من رآني فقد رأى حقيقتي على كماله، لا شبهة ولا ارتياب فيما رأى"[63]. ومنه قول رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ :" إِنَّ أَحَدَكُمْ إِذَا مَاتَ عُرِضَ عَلَيْهِ مَقْعَدُهُ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ، إِنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ فَمِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ، وَإِنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ النَّارِ فَمِنْ

أَهْلِ النَّارِ[64]، إِنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ فَمِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ اتَّحَدَ فِيهِ الشَّرْطُ وَالْجَزَاءُ لَفْظًا وَلَا بُدَّ فِيهِ مِنْ تَقْدِيرٍ, قَالَ التُّورْبَشْتِيُّ[65]: التَّقْدِيرُ : إِنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ فَمَقْعَدُهُ مِنْ مَقَاعِدِ أَهْلِ الْجَنَّةِ يُعْرَضُ عَلَيْهِ، وَقَالَ الطِّيبِيُّ[66]: الشَّرْطُ وَالْجَزَاءُ إِذَا اتَّحِدَا لَفْظًا دَلَّ عَلَى الْفَخَامَةِ، وَالْمُرَادُ أَنَّهُ يَرَى بَعْدَ الْبَعْثِ مِنْ كَرَامَةِ اللَّهِ مَا يُنْسِيهِ هَذَا الْمَقْعَدَ"[67].

والذي نخلص إليه أن الأصل في فعل الشرط والجواب أن يتغايرا، وقد يتشابهان، فيرد هذا التشابه إلى اختلاف الدلالة لاختلاف الإسناد، أو لاختلاف المعنى المقصود، أو زيادة على المعنى أداها ما التبس بفعل الجواب المكرر من حرف جر أو حال. وهو، على أية حال، أسلوب عربي فصيح يقصد به الاهتمام[68].

***

**الجملة المزحزحة:** الأصل في العلاقة بين جملة الشرط وجملة الجواب أن تكونا مترابطتين، وأن تكون الأولى مقدمة طبيعية للثانية، والثانية ترتبط بالأولى "ارتباط المُسبَّب بالسبب، أو النتيجة بالمقدمة. وهي لذلك خاضعة، مثل : من يذاكر ينجح ... وواضح في كل ذلك أن جملة جواب الشرط خاضعة للشرط خضوع العلة للمعلول"[69] . وحقيقة الجملة المزحزحة "أنها جملة الجواب، ولكنها قد حذفت أو دفعت جانبا، ثم استعيض عنها بما يدل عليها"[70]. ونضرب أمثلة على ذلك من القرآن الكريم قوله تعالى: إن يسرق فقد سرق أخ له من قبل[71]: فما علاقة السرقة التي تمت الآن (ويشير إليها الفعل المضارع "يسرق") بما فعل أخ له- وهو غير صحيح -في زمن سابق غير محدد، ويشير إليه الفعل "سرق"، ثم إن النظرة السريعة للجملة تشي بأن الحدث الأول "يسرق" ليس سببا لوقوع الحدث الثاني "سرق أخ"، أي إن السببية قد فقدت هنا، ومال بعض النحاة إلى تقدير، وهو : إِنْ كَانَ وَقَعَتْ مِنْهُ سَرِقَةٌ فَهُوَ يَتَأَسَّى مِمَّنْ سَرَقَ قَبْلَهُ ، فَقَدْ سَرَقَ أَخٌ لَهُ مِنْ قَبْلُ[72] وهذه الجملة قد حذفت، وحلت محلها الجملة الموجودة التي دلت عليها. قال الشاعر- وهو رؤبة :

يا رب إن أخطأت، أو نسيت  فأنـــت لا تنسى، ولا تموت

فليس الثاني مسببا عن الأول، "وذلك أن حقيقة الشرط وجوابه أن يكون الثاني مسبَّبا عن الأوّل، وليس كون الله سبحانه غير ناس ولا مخطِئا، أمرا مسبّبا عن خطأ رؤبة ولا عن إصابته، إنما تلك صفة له -عزّ اسمه -من صفات نفسه. لكنه كلام محمول على معناه، أي إن أخطأت أو نِسيت فاعف عنّي لنقصي وفضلك . فاكتفى بذكر الكمال والفضل -وهو السبب -من العفْو وهو المسبَّب [73]. ومثله قوله تعالى: "وإن عزموا الطلاق فإن الله سميع عليم"[74] : فما العلاقة بين القسم الأول والثاني ؟ {فَإِنَّ اللَّهَ سميع عليم} ظاهرُه أنَّه جوابُ

الشرطِ، وقال الشيخ (أبو حيان ) : "ويظهر أن جواب الشرط محذوف تقديره : فليوقعوه ، أي : الطلاق"[75]. ومثله قوله تعالى : "من كان يرجو لقاء الله فإن أجل الله لآت"[76]؛ لأن الجواب مسبب عن الشرط وأجل الله آت سواء أوجد الرجاء أم لم يوجد، وإنما الأصل فليبادر بالعمل، فإن أجل الله لآت " [77].

ومنه قوله تعالى : "إن يمسسكم قرح فقد مس القوم قرح مثله"[78] والمعنى: إن أصابوا منكم فقد أصبتم منهم يوم بدر، ولم يضعفوا أن قتل منهم فلا تضعفوا أن تقاتلوهم، أو قبل مخالفتكم الرسول يوم أحد، فإنهم يألمون كما تألمون، وفي هذا تسلية للمؤمنين أعظم مسلاة[79]، "وَجَوَابُ الشَّرْطِ مَحْذُوفٌ تَقْدِيرُهُ: فَتَأَسَّوْا فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ ؛ لِأَنَّ الْمَاضِيَ مَعْنًى يَمْتَنِعُ أَنْ يَكُونَ جَوَابًا لِلشَّرْطِ . وَمَنْ زَعَمَ أَنَّ جَوَابَ الشَّرْطِ هُوَ "فَقَدْ مَسَّ"، فَهُوَ ذَاهِلٌ"[80].

ومنه قوله تعالى : "من كان يريد العزة فإن العزة لله جميعا"[81] والمعنى : "من كان يريد العزة، فبالله فليتعزز، فلله العزة جميعًا، دون كل ما دونه من الآلهة والأوثان"[82]، أو "فليطلبها من عنده ؛ فإن له كلها، فاستغنى بالدليل عن المدلول"[83].

ومنه قوله عز من قائل : فَإِنْ كَذَّبُوكَ فَقَدْ كُذِبَ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِكَ جَاءُوا بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَالْكِتَابِ الْمُنِيرِ[84]، أَيْ: لَا يُوهِنْكَ تَكْذِيبُ هَؤُلَاءِ لَكَ، فَلَكَ أُسْوَةٌ مَنْ قَبْلَكَ مِنَ الرُّسُلِ الَّذِينَ كُذبوا مع ما جاؤوا بِهِ مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَهِيَ الْحُجَجُ وَالْبَرَاهِينُ الْقَاطِعَةُ[85].

ومنه قول الله عز وجل : "فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ بِهِ أَذًى مِّن رَّأْسِهِ فَفِدْيَةٌ"[86]، أي فحلق فعليه فدية. وكذلك قوله: "وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ"[87] ، أي فأفطر فعليه كذا[88].

ومنه بيت الأحوص :

إني إذا خَفيتْ نار لمرملة  أُلْفَى بأرفع تلّ رافعا ناري

"وذلك أنه إنما يفخر ببروز بيته لِقرى الضيف وإجارة المستصرخ، كما أنه إنما يذمّ من أخفى بيته وضاءل شخصه بامتناعه من ذلك . فكأنه قال إذًا : إني إذا منع غيري وجبن أعطيت وشَجُعت. فاكتفى بذكر السبب -وهو (التضاؤل والشخوص) -من المسبَّب وهو المنع والعطاء ." [89]

ومنه قول الأخطل :

فإن تبخل سدوس بدرهميها  فإن الريح طيبة قَبول

"أي إن بخلت – هذه القبيلة -تركناها وانصرفنا عنها. فاكتفى بذكر طيب الريح المعين على الارتحال عنها"[90]. فهذه الريح سبب كاف للترك.

ويمكن للباحث أن يطبق منهج خليل عمايرة التوليدي التحويلي على هذا النمط، ففي المثال : "من أراد مالا فإن المال عندي"، فمن الواضح أن الجملة

الثانية ليست هي الجواب، فليست إرادتك المال بمقتضية وجوده عندي، أي إنّ الثانية ليست نتيجة للأولى، وليست الأولى سببا للثانية، وإنما الأصل : ليأت إليَّ، ثم دخلت عليها : جملة الشرط "من أراد مالا"، لتصبح الجملة محولة بعنصر تحويل : من أراد مالا فليأت إليّ -الفاء مجرد رابط يربط فعل الشرط بالجواب-، ثم دخل عنصر تحويل يفيد التعليل، وهو الجملة : فإن المال عندي فأصبحت الجملة تشتمل على عنصري تحويل، "من أراد مالا فليأت إليّ، فإن المال عندي"، ثم حذفت جملة الجواب بسبب دلالة الجملة التعليلية عليها، وعدم قدرتها (جملة الجواب) على الحلول محلها (الجملة التعليلية)، والدلالة عليها والحذف عنصر تحويل أيضا، ففي الجملة ثلاثة عناصر تحويل، هي إضافة جملة الشرط، وإضافة الجملة التعليلية، وحذف جملة الجواب .

***

**الخاتمة:** وصفوة القول أن هذه الدراسة قد سعت إلى مناقشة فكرة الشك واليقين في أدوات الشرط، التي ترى أنّ (إذا) تفيد اليقين، و(إنْ) تفيد الشك وقد تخالفت هذه الدراسة معها، ورأت أن الشك نابع من الجملة التي تجيء بعدها، وليس منها . وتقدمت الدراسة خطوة إلى الأمام عارضة فكرة جواب الشرط، أي الجملة النواة، هي الأصل، وهي – إن جاءت إخبارية – يمكن أن تتقبل دخول بعض أدوات التوكيد مثل اللام وإنّ وغيرها . وقد استفاد الباحث من منهج التوليدية التحويلية، كما ورد عند خليل عمايرة .

وقد ناقشت الدراسة أيضاً فكرة اتحاد فعل الشرط والجواب، عارضة الأمثلة على ذلك، ومبينة أن ذلك أسلوب عربي فصيح، وأنه جاء لإفادة معان ما كانت لتؤدى دون ذلك، ثم عرضت الدراسة إلى الجملة المزحزحة، وأثر المعنى في بيان أن ثَمّ حذفاً في الجملة الشرطية ينبغي التنبه له.

**الاحالات:**
**ثبت المراجع**

**القرآن الكريم**


الأعلم الشنتمري، شعر زهير بن أبي سلمى، تحقيق : فخر الدين قباوة منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط3، 1400ه - 1980م

الأنباري (أبو البركات عبد الرحمن )، الإنصاف في مسائل الخلاف، دار الفكر، دمشق .

البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1، 1418 هـ .

**الثعالبي، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، دار المعارف – القاهرة .**

ابن جني، الخصائص، تحقيق : محمد علي النجار، المكتبة العلمية.

ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي – بيروت .ط3، 1404م .

ابن حجر، فتح الباري، دار الفكر (مصور عن الطبعة السلفية).

أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، تحقيق : صدقي محمد جميل، دار الفكر -بيروت الطبعة: 1420 ه .

الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري، مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط3، 142 هـ

رضي الدين الاستراباذي، شرح الرضي على الكافية، جامعة قار يونس تعليق : يوسف حسن عمر، 1398ه-1978م.

الزعبي، محمد عفيف، مختصر سيرة ابن هشام (السيرة النبوية)، دار النفائس – بيروت، مؤسسة الزعبي – حمص – سوريا، ط1، 1397ه – 1977م.

الزمخشري، الكشاف، دار الكتاب العربي - بيروت، ط3، 1407ه

السبكي (تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين المتوفى: ت 661 ه) طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ.

سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط3، 1408 هـ - 1988ه .

السيوطي والمحلي (وجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي وجلال الدين محمد بن أحمد المحلي)، تفسير الجلالين، الناشر : دار الحديث – القاهرة، الطبعة الأولى.

السيوطي

– همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هنداوي المكتبة التوفيقية – مصر.

– **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، (ت 911هـ)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية ـلبنان ـصيدا .**

الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير: مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان. الطبعة الأولى، 1420هـ -2000م .

الطبري (أبو جعفر)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق : أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1420 هـ -2000 م.

ابن عقيل، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث – القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه،** ط20 ، 1400 هـ -1980 م.

عمايرة، اسماعيل، بحوث استشراقية ـنظرة مقارنة إلى المدرسة النحوية العربية من خلال باب الشرط، دار البشير – عمان، مؤسسة الرسالة – بيروت ط1، 1417ه -1996م .

عمايرة، خليل، في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة، جدة، 1404ه - 1984م.

القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، طبعة دار احياء التراث العربي بيروت - لبنان 1405 ه - 1985 م.

ابن كثير (أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي) ت 774هـ ، تفسير القرآن العظيم، تحقيق : سامي بن محمد سلامة دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ - 1999 م .

الملا علي القاري (علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، دار الفكر، بيروت – لبنان، ط1، 1422هـ -2002م

المناوي (عبد الرؤوف)، **فيض القدير شرح الجامع الصغير، المكتبة التجارية الكبرى ـمصر ط1، 1356م .**

النووي (أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط2، 1392ه .

النيسابوري (نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي)، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق: الشيخ زكريا عميران، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، ط1، 1416 هـ - 1996 م.

ابن هشام :

– أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار الجيل – بيروت، ط5 1979م.

– مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق : د.مازن المبارك ومحمد علي حمد الله دار الفكر بيروت، ط6، 1985م.

ابن يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب -بيروت، مكتبة المتنبي – القاهرة.

**الهوامش:**

1 – ابن يعيش، **شرح المفصل**، عالم الكتب – بيروت، مكتبة المتنبي – القاهرة . 4/9

2 – المصدر نفسه

3 – الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، دار الفكر، دمشق. ج2–632

4 – سورة آل عمران، 37

5 – الزعبي، محمد، **مختصر سيرة ابن هشام**، دار النفائس – بيروت، مؤسسة الزعبي – حمص – سوريا، ط1، 1397ه– 1977م ، ص 117

6 – الزعبي، محمد عفيف، **مختصر سيرة ابن هشام**، ص117

7 – سورة اقرأ، 15

8 – سورة الأحزاب، 30

9 – سورة الأحزاب، 31

10 – الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق : أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1 1420 هـ – 2000 م. 254/20

11 – الزعبي، محمد عفيف، **مختصر سيرة ابن هشام**، ص 119

12 – سورة يوسف 26، 27

13 – سورة يونس، 94

14 – سورة البقرة، 285

15 – البيضاوي، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي –بيروت، ط1، 1418 هـ ، 214/1 .

16 – سورة الكهف، 36.

17 – ابن الجوزي، **زاد المسير في علم التفسير**، المكتب الإسلامي – بيروت. ط3، 1404م 14/5، الزمخشري. **الكشاف**، دار الكتاب العربي – بيروت، ط3، 1407ه. 722/2.

18 – الطبري، **جامع البيان** 202/15–203

19 – القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، طبعه دار احياء التراث العربي بيروت – لبنان 1405 ه – 1985 م. 382/8.

20 – سورة البقرة، 24

21– الرضي الاستراباذي، **شرح الرضي على الكافية**، جامعة قار يونس، تعليق : يوسف حسن عمر، 1398ه–1978م. 87/4

22 – سورة الإسراء، 23

23 – الزمخشري، **الكشاف**، 675/2

**24 – النيسابوري، غرائب القرآن ورغائب الفرقان**، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق الشيخ زكريا عميران، دار النشر : دار الكتب العلمية – بيروت / لبنان – 1416 هـ – 1996 م، ط1، 339/4

25 – يعتمد عمايرة في النظرية التوليدية التحويلية على ما جاء عند تشومسكي، مع شيء من التغيير، والاهتمام بالمعنى. وعناصر التحويل عنده هي : الترتيب، والزيادة، والحذف، والحركة الإعرابية، والتنغيم. للمزيد انظر: **في نحو اللغة وتراكيبها**، عالم المعرفة، جدة، 1404ه–1984م. ص 88 وما بعدها.

26 – الانباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، 623/2.

27 – المصدر السابق.

28 – يرى خليل عمايرة أنّ الجملة التوليدية هي الجملة الأصل قبل أن يطرأ عليها تحويل فالأصل في الجملة الفعلية أن يتقدم الفعل فالفاعل فالمفعول نحو : أكل زيد التفاحة، ولكن الجملة التفاحة أكل زيد، تقدم فيها المفعول على الفعل والفاعل، فالتحويل هنا حدث بالتقديم، والجملة التحويلية ما دخلها عنصر من عناصر التحويل التي تم ذكرها في **الحاشية رقم 26**. وينظر المرجع نفسه.

29 –عمايرة، خليل، **في نحو اللغة وتراكيبها**، ص121.

30 -- ابن جني، **الخصائص**، تحقيق : محمد علي النجار، المكتبة العلمية . ج 331/3

31 – ومثله في القرآن : إن تسخروا منا فإنا نسخر منكم – سورة هود، 28

32 – سورة هود، 56.

33 – ابن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، دار الجيل – بيروت، ط5، 1979م 2–85، وابن عقيل، **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث – القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، ط20، 1400 هـ – 1980 م . 474/1

34 – الرضي الاستراباذي، **شرح الرضي على الكافية**، 199/1

35 – ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، 311/3–312

36 –سورة مريم 26. قال القرطبي: هذا جواب الشرط وفيه إضمار، أي فسألك عن ولدك "فقولي إني نذرت للرحمن صوما" **الجامع لأحكام القرآن الكريم** 11/ 97. ومسوغ توكيد الفعل هنا أنه سبق بما التي أكدت معنى الشرط في إن. انظر: الزمخشري، **الكشاف** 675/6.

37 – سورة الكهف، 76.

38 – سورة النساء، 3.

39 – سورة الكهف، 39، 40 .

40– سورة الإسراء، 8

41 – الطاهر بن عاشور، **التحرير والتنوير**، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان. ط1 1420هـ/2000م. 32/14

42 – النووي (أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف)، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج** دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط2، 1392ه، 3/17

43 – جزء من بيت شعر مطلعه : ومن يغترب يحسب عدوا صديقه. انظر: الأعلم الشنتمري **شعر زهير بن أبي سلمى**، تحقيق : فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط3 1400ه – 1980م، ص28.

44 – المصدر السابق.

45 – الثعالبي، **ثمار القلوب في المضاف والمنسوب**، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، دار المعارف – القاهرة، ص271.

46 – القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن الكريم**، 79/13.

47 – سورة الفرقان، 71.

48 – القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن الكريم**، 79/13.

49 – سورة الرعد، 30.

50 – الفخر الرازي (أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري)، **مفاتيح الغيب**، (التفسير الكبير)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط3، 1420 هـ ، 453/11.

51 – سورة المطففين، 31.

52 – الطاهر بن عاشور، **التحرير والتنوير**، 188/30.

53 – سورة الفرقان، 72.

54 – سورة الشعراء، 130.

55 – ابن جني، **شرح مشكل الحماسة**، نقلا عن الطاهر بن عاشور، **التحرير والتنوير** 190/1.

56 – سورة الإسراء، 7.

57 – الرازي، **مفاتيح الغيب**، 581/3.

58 – سورة الفرقان، 71.

59 – ابن حجر، **فتح الباري**، دار الفكر (مصور عن الطبعة السلفية)، 1 /16.

60 – المناوي (عبد الرؤوف)، **فيض القدير شرح الجامع الصغير**، المكتبة التجارية الكبرى – مصر، ط1، 1356م، 533/1.

61 – الملا علي القاري، **مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح**، دار الفكر، بيروت – لبنان ط1، 1422هـ – 2002م، 380/3.

62 – المصدر السابق.

63 – المصدر السابق، 2914/7.

64 – ابن حجر، **فتح الباري**، 243/3.

65 – فضل الله التوربشتي: وتوربشت بِضَم التَّاء الْمُثَنَّاة من فَوق بعْدهَا وَاو سَاكِنة ثمَّ رَاء مَكْسُورَة ثمَّ بَاء مُوَحدَة مَكْسُورَة ثمَّ شين مُعْجمَة سَاكِنة ثمَّ تَاء مثناة من فَوق . رجل مُحدث فَقِيه من أهل شيراز. شرح مصابيح الْبَغَوِيّ شرحا حسنا. وأظن هَذَا الشَّيْخ مَاتَ فِي حُدُود السِّتين والستمائة وواقعة التتار أوجبت عدم الْمعرفَة بِحَالهِ. السبكي (تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين)، **طبقات الشافعية الكبرى**، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ . 3349/8.

66 – هو الْحسن بن مُحَمَّد بن عبد الله الطَّيِّبِيّ بِكَسْر الطَّاء. الإِمَام الْمَشْهُور الْعَلامَة فِي الْمَعْقُول والعربية والمعاني وَالْبَيَان. قَالَ ابْن حجر: كَانَ آيَة فِي اسْتِخْرَاج الدقائق من الْقُرْآن وَالسّنَن، مُقبلا على نشر الْعلم، متواضعا حسن المعتقد، شَدِيد الرَّد على الفلاسفة والمبتدعة، مظْهرا فضائحهم، مَعَ استيلائهم حِينَئِذٍ؛ شَدِيد الْحبّ لله وَرَسُوله، كثير الْحيَاء، ملازما لأشغال الطّلبَة فِي الْعُلُوم الإسلامية بِغَيْر طمع، بل يخدمهم ويعينهم، ويعير الْكتب النفيسة لأهل بَلَده وَغَيرهم؛ من يعرف وَمن لَا يعرف، محبا لمن عرف مِنْهُ تَعْظِيم الشَّرِيعَة. وَكَانَ ذَا ثروة من الْإِرْث وَالتِّجَارَة، فَلم يزل يُنْفِقهُ فِي وُجُوه الْخيرَات، حَتَّى صَار فِي آخر عمره فَقِيرا.

صنف: شرح الْكَشَّاف، التَّفْسِير، التِّبْيَان فِي الْمعَانِي وَالْبَيَان، شَرحه، شرح الْمشكاة. وَكَانَ يشْتَغل فِي التَّفْسِير من بكرَة إِلَى الظّهْر وَمن ثمَّ إِلَى الْعَصْر فِي الحَدِيث. إِلَى يَوْم مَاتَ؛ فَإِنَّهُ فرغ من وَظِيفَة التَّفْسِير وَتوجه إِلَى مجْلِس الحَدِيث، فصلى النَّافِلَة، وَجلسَ ينْتَظر الْإِقَامَة للفريضة، فَقضى نحبه، مُتَوَجها إِلَى الْقبْلَة، وَذَلِكَ يَوْم الثُّلَاثَاء ثَالِث عشر من شعْبَان سنة ثَلَاث وَأَرْبَعين وَسَبْعمائة.

السيوطي، **بغية الوعاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية – لبنان / صيدا 522/1

67 – المصدر السابق.

68 – الطاهر بن عاشور، **التحرير والتنوير**، 28/14

69 – شوقي ضيف، **تجديد النحو**، ص262–263

70 – اسماعيل عمايرة، **بحوث استشراقية – نظرة مقارنة إلى المدرسة النحوية العربية من خلال باب الشرط** ، دار البشير – عمان، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط1، 1417ه –1996م ص106– 108.

71 – سورة يوسف، 77

72– أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط**، تحقيق : صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت الطبعة: 1420ه، 308/6، السيوطي، **همع الهوامع**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية – مصر، 551/2، والتقدير عنده : إن يسرق فتأسّ فقد سرق أخ له من قبل ومثله قوله {وان يكذبوك فقد كذبت رسل} (فاطر 4) أي فتسل فقد كذبت. قال أبو حيان : وَسمي الْمَذْكُور جَوَابا لِأَنَّهُ مغن عَنهُ بِحَيْثُ لَا يجامعه لِكَثْرَة مَا اسْتعْمل.

73– ابن جني، **الخصائص**، 175/3.

74– سورة البقرة، 227.

75– أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط** 450/2

76- سورة العنكبوت، 5

77- ابن هشام، **مغني اللبيب**، تحقيق: د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر – بيروت، ط6، 1985م، ص 850.

78- سورة آل عمران، 140.

79- أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط**، 353/3.

80 – المصدر السابق

81 – سورة فاطر، 10.

82 – الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، 444/20.

83 – البيضاوي، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، 255/4.

84 – سورة آل عمران، 184.

85 – ابن كثير (أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي)، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق : سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ – 1999 م، 177/2.

86 – سورة البقرة، 196.

87 – سورة البقرة، 185.

88 – انظر : **الخصائص**، 177/3.

89 – ابن جني، **الخصائص**، 175/3، ورواية البيت: خبت، وأثبتنا رواية سيبويه في **الكتاب** : 125/3.

90 – ابن جني، **الخصائص**، 179/3.

# العامل وتطبيقاته عند ابن مضاء القرطبي

**أ. محمّد حرّاث**

**جامعة تيزي وزو**

**المقدِّمة:** ما تواتره النّحاة أنّ الكلام يؤثّر بعضه في بعض من حيث التّركيب، وهذا ما عبّروا عنه بنظريّة العامل، ورأوا أنّها أساس تفسير الإعراب في اللّغة، ومنطلق تعليلاته. ولأنّ هذه النّظريّة أثارت حولها جدلا كبيرا؛ فإنّ أبرز من يُذكر في هذا المضمار ابن مضاء القرطبي، حتّى لَيَكادَ الباحث أنْ يستحضر بالضّرورة بعد ذكره لابن مضاء نقضَ نظريّة العامل أو العكس. ومن هنا يمكننا أن نطرح الإشكال الآتي: كيف نظر ابن مضاء القرطبيّ إلى نظريّة العامل؟ وعلى أيّ أساس أقام نقضَه إيّاها؟ وأيُّ حجّةٍ اطّردت له في ذلك؟ هذا ما سنحاول –إنْ شاء الله-الحديث عنه في هذا البحث.

**1/ - العامل:** ما هو معروف أنَّ العناصر اللّغويّة تحكمها علاقات التّأثير والتأثّر، وهذا ما عبّر عنه النّحاة بنظريّة العامل، وهي عندهم أساسٌ لتفسير كثيرٍ من الظّواهر في الإعراب وما يتعلّق به، فقد اصطلح النّحاة على أنّ الكلمة إذا كانت طالبةً لغيرها كانت عاملةً فيه، وإذا كانت مطلوبةً من غيرها كانت معمولة له، وبدأت فكرة العامل في ميدان البحث النّحويّ منذ النّشأة، ويُعدّ عبد الله بن أبي إسحاق (ت117هـ) مبتدع هذا المنحى في الدّرس النّحوي واتّسع القول في العامل على يد الخليل بن أحمد الفراهيديّ (ت175هـ) ويكاد يُجمع المحدثون على أنّ سيبويه أوّل من أنهج سبيل القول في العامل[1].

وأمّا حدّ العامل، فقد عرّفه عبد القاهر الجرجانيّ (ت471هـ) بأنّه "ما أوجب كون آخر الكلمة مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو ساكنا"[2]، وعرّفه الشّريف الجرجانيّ أيضا بأنّه "ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوصٍ من الإعراب"[3]. وأمّا المعمول فهو ما وُجد فيه أثر العمل لفظا أو تقديرا أو محلاً[4]. وقد يكون معمولا بالأصالة؛ وهو ما يؤثّر فيه العامل مباشرة، أو معمولا بالتّبعيّة؛ وهو ما يؤثر فيه العامل بواسطة متبوعه. فما من معمول إلاّ وله عامل، "فالرّفع والنّصب والجزم لا يكون إلاّ بعامل، فلا تجد مرفوعا إلاّ برافع، ولا منصوبا إلا بناصب، ولا مجرورا إلاّ بجارّ، ولا مجزوما إلاّ

بجازم"[5]. والمعمولات هي الأسماء[6]والفعل المضارعُ، وأمّا العمل[7]فهو الأثر الحاصل بتأثير العامل[8].

والعوامل **لفظيّة** أو **معنويّة**؛ فالعامل اللّفظيّ ما كان ظاهرا؛ فعلا كان أو اسما، أو حرفا عاملا، ويعمل الرّفعَ والنّصب والجرّ والجزم. وعامل معنويّ خفيّ غير ظاهر، يعمل الرّفع؛ كرافع المبتدأ، ورافع الفعل المضارع. وظلّت نظريّة العامل هذه مسلّمةً من المسلّمات يتوارثها خلفٌ عن سلفٍ، تدخل معهم جميعَ أبواب النّحو، ولا يكاد يسلم باحث -في أيّ باب من أبواب النّحو-إلاّ بعد أن يصطبغ بلونها، ويمرّ بقوانينها وقواعدها. وإن كان القدماء يرون في نظريّة العامل أساسا لتفسير العلاقات بين كلم الجمل، فإنّ ابن مَضَاء رأى في هذه النّظرية جنايةً على النّحو، وخوضا في مجال لا فائدة منه ترجى.

يقول ابن مضاء في مفتتح الفصل الأوّل الّذي تحدّث فيه عن العامل "قصدي في هذا الكتاب أنْ أحذفَ من النّحو ما يستغني النّحويّ عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه. فمن ذلك ادّعاؤهم أنّ النّصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظيّ، وأنّ الرّفع منها يكون بعامل لفظيّ وبعاملٍ معنويّ وعبّروا عن ذلك بعبارات توهم في قولنا: (ضربَ زيدٌ عَمْرا) أنّ الرّفع الّذي في زيد، والنّصب الّذي في عمرو، إنّما أحدثه (ضرب)...وذلك بَيِّنُ الفساد"[9]. ويرى أنّ القول بذلك باطل عقلا وشرعا، لا يقول به أحد من العقلاء؛ لمعانٍ يطول ذكرها فيما المقصَدُ إيجازه، منها وجوب وجود شرط الفاعل حين ينوب فعله ولا يحدُثُ الإعراب فيما يحدث فيه إلاّ بعد عدم العامل، فلا يُنْصَبُ (زيدا) بعد (إنّ) في قولنا: (إنّ زيدا) إلاّ بعد عدم (إنّ)، وهذا صحيح؛ لأنّنا لا ننطق بكلمة (زيدا) حتّى تكون كلمة (إنّ) قد ذهبت ولم يعد لها وجود، وكان ينبغي أن تكون موجودة، حتّى يمكن أن تعمل في (زيدا) عملها الّذي يزعمه النّحاة[10]. فالعامل لا بدّ أن يتحقّق وجوده وقت العمل، وهذا لا ينطبق على العامل اللّفظيّ لأنّ عمله يتحقّق بعد انتهاء نطقه[11].

ثمّ يواصل ابن مضاء الحديث بأنّه ربّما ظنّ شخصٌ أنّ معاني هذه العوامل هي العاملة لا ألفاظها المعدومة، ويرى أنّ العامل أو الفاعل إمّا أنْ يفعل بإرادةٍ كالإنسان والحيوان، وإمّا أن يفعل بالطّبع؛ كما تُحْرِقُ النّار، ويَبْرُدُ الماء. وأمّا العوامل النّحويّة فلم يقل بعملها عاقل، لا ألفاظها ولا معانيها؛ لأنها لا تفعل بإرادةٍ ولا بطبع[12]. ثمّ يقول: "وأمّا مذهب أهل الحقّ فإنّ هذه الأصوات إنّما هي من فعل الله تعالى، وإنّما تُنْسَبُ إلى الإنسان كما يُنْسَبُ إليه سائر أفعاله الاختياريّة"[13]، ويقول أيضا: "ولا فاعل إلاّ الله عند أهل الحقّ، وفِعْلُ الإنسان وسائر الحيوان فِعْلُ الله تعالى، وكذلك الماء والنّار، وسائر ما يُفْعَل"[14]، أمّا من يرون أنّ العامل في النّحو ليس عاملا حقّا، إنّما هو تمثيلٌ

وتخييلٌ لغرض تيسير النّحو، وتسهيل تعلّمه، فإنّ ابن مضاء يردّ عليهم بأنّ فكرة العامل لا تيسِّر ولا تسهّل شيئا، سوى حط كلام العرب عن رتبة البلاغة وادّعاء النّقصان فيما هو كامل[15].

ثمّ أثار ابن مضاء -بعد ذلك- تساؤلا؛ مؤدّاه أنّ النّحاة في قولهم بالعامل لعلّهم كانوا متسامحين في العبارة، فقال: "فإنْ قيل: إنّ ما قالوه من ذلك إنّما هو على وجه التّشبيه والتّقريب؛ وذلك أنّ هذه الألفاظ الّتي نسبوا العمل إليها إذا زالت زال الإعراب المنسوب إليها وإذا وُجدت وُجِدَ الإعراب"[16]، ولكنّه يجيب على هذا بأنّنا قد نسامحهم إذا كان هذا معتقدهم في لفظ العامل، وأنّ نسبة العمل إليها على سبيل المجاز لا الحقيقة، فأمّا إذا أصرّوا على اعتقادهم بأنّها عوامل حقيقيّة وأنّها الّتي تحدِث الآثار في الكلم، فلا يجوز اتّباعهم في ذلك[17]. وإن قال قائلٌ: إنّ النّحاة قد أجمعوا الرّأي في نظريّة العامل، فإنّ ابن مضاء يقول: "إجماع النّحويين ليس حجّة على من خالفهم، وقد قال كبير من حذّاقهم، ومُقَدَّمٌ من مقدّميهم، وهو أبو الفتح بن جنيّ في خصائصه: اعلم أنّ إجماع أهل البلدين إنمّا يكون حجّةً إذا أعطاك خصمك يده ألاّ يخالف المنصوص، والمَقيس على المنصوص، فإذا لم يعطك يده بذلك فلا يكون إجماعهم حجّة عليه"[18]. وهنا تحضر صورة ابن مضاء الفقيه الظّاهري المذهب؛ إذْ إنَّ الظّاهريّة لا يكادون يعترفون بالإجماع في الفقه، وابن مضاء لا يعترف بالإجماع في النّحو، ومَنْشأ هذا الموقف في كلا المظهرين –الفقه والنّحو-هو التزام النّصّ، واحترام النّطق[19].

لكن ما يجب أن ننبِّه إليه أنّ ابن جنّي لم يكن رأيه في الإجماع كما رآه ابن مضاء ذلك أنّ ابن مَضاء قد اجتزأ من كلام ابن جني ما يتوافق مع رأيه، لكن حين نقرأ قوله كلّه عن المسألة يتبيّن لنا رأيه المخالف تمامًا لرأي ابن مضاء. يقول ابن جنّي بعد القول الّذي ذكره عنه ابن مَضاء: "إلاّ أنّنا –مع هذا الّذي رأيناه وسوَّغنا مرتَكِبَهُ– لا نسمحُ له بالإقدام على مخالفة الجماعة الّتي طال بحثُها وتقدَّمَ نظرُها، وتتالت أواخر على أوائل، وأعجازًا على كلاكل... إلاّ بعد أنْ يُناهضَهُ إتقانا، ويُثابتَهُ عرفانا، ولا يخلد إلى سانح خاطره، ولا إلى نزوةٍ من نزوات تفكُّره، فإذا هو حذا على هذا المثال، وباشر بإنعام تصفُّحه أحناء الحال أمضى الرّأي فيما يريه الله منه، غير معازٍّ به، ولا غاضٍّ من السَّلف –رحمهم الله– في شيء منه، فإنّه إذا فعل ذلك سدّد رأيه، وشيع خاطره، وكان بالصّواب مئنة، ومن التّوفيق مظنّة"[20]. أي أن لا يُخالِفَ المخالِف ارتجالا، أو مجازفةً، إنّما بعد أن يكون من أمره على بصيرة، وفي علمه على رسوخ، وفي رأيه على يقين.

ويشير ابن مضاء إلى الاضطراب الموجود في العامل بعبارتين قصيرتين تعرّض فيهما له، ومنهما يُعْرَف رأيه في ذلك، وكذلك الأساس الّذي بُني عليه هذا الرّأي[21]. يقول ابن مضاء في آخر كتابه: "فمّما يجب أن يسقط من النّحو

الاختلاف فيما لا يفيد نطقا، كاختلافهم في رفع الفاعل، ونصب المفعول، وسائر ما اختلفوا فيه من العلل الثّواني وغيرها، وغيرهما ممّا لا يفيد نطقا، كاختلافهم في رافع المبتدأ، وناصب المفعول، فنصبه بعضهم بالفعل وبعضهم بالفاعل، وبعضهم بكليهما معا، وعلى الجملة فيما لا يفيد نطقا"[22]. فالأنموذج الّذي قدّمه هنا للاضطراب في العامل هو عامل المبتدأ وعامل المفعول، ومن يطّلع على آراء النّحاة في هذين العاملين يرى الصّناعة النّحوية واضحة[23]. وأمّا العبارة الأخرى فقد وردت في كلام ابن مضاء في باب الاشتغال: "وحَذْفُ هذه وأمثالها من صناعة النّحو مقوٍّ لها ومسهّل وعلى هذا الخوض في أمثال هذه المسائل الّتي تفيد نطقا أولى من الاشتغال بما لا يفيد نطقا، كقولهم: بمَ نُصِب المفعول؟ بالفاعل، أم بالفعل، أم بهما؟"[24]. وهنا أيضا يقدّم نَمَوْذَجًا آخر لاختلاف النّحاة في عامل المفعول به، وقد تدرّج في هذا النَّمَوْذَج من تَرْك ما يصعِّب النّحو ويفيد نطقا إلى ترك ما يصعّب النّحو ولا يفيد نطقا، ومن هذا النّوع الأخير الاضطرابُ في العامل، فرأيه في هاتين العبارتين أنّ الاختلاف في العامل يجب أن يسقط من النّحو، ولا جدوى من الاشتغال به، أمّا مَسْنَدُ هذا الرّأي فهو لأنّه لا يفيد نطقا[25].

**2/ - الّتأويل ومظاهره (الحذف والتّقدير، والاستتار والإضمار):** على الرّغم من ممارسة النّحاة لفنّ التّأويل ممارسةً مكثّفةً، جعلت منه آليّةً أصيلةً في نظريّتهم النّحوية، بُنِيَتْ عليها الكثير من المفاهيم الّتي أضفت على قواعدهم النّحوية الّتي استنبطوها من كلام العرب قدْرا كبيرا من الاتّساق؛ وهي القواعد الّتي صارت قانونا يجب أن يَحْتَكِمَ إليه كلّ كلام، رغم ذلك إلاّ أنّنا لم نعثر لهم على تعريفٍ له، غير ما يذكره السّيوطيّ نقلا عن أبي حيّان النّحويّ (ت745هـ) قوله: "التّأويل إنّما يَسُوغُ[26] إذا كانت الجادّة على شيء، ثمّ جاء شيء يخالف الجادّة فيُتَأوَّلُ"[27]، ومعناه أنّه إذا ورد عن العرب الأقدمين نصّ يتصادم وقاعدةً نحويّةً فإنّ النّحاة يؤوّلونه بما يوافق قواعدهم النّحوية؛ ومعنى الجادّة هي القواعد النّحويّة الّتي استخلصها النّحاة من استقراء كلام العرب[28]. ومعنى هذا أنّ التّأويل مجموعةٌ من الآليّات الّتي يُصار إليها بهدف إسباغ صفة الاتّساق بين القواعد والنّصوص؛ لكي تبدو تلك النّصوص مُتَسَاوِقَةً مع الصّورة وبصورة أوضح، فهو جهازٌ مفاهيميّ كبير، تتأسّس عليه النّظريّة النّحويّة، بل النّظريّة اللّغويّة كلّها ويتكوّن هذا الجهاز من عَدَدٍ من المقولات تبدأ من الإضمار، والتّقدير، والاستتار والتّقديم، والتّأخير، والحذف، والزّيادة، والحَمْل على المعنى، وتنتهي بالتّعليلات والتّفسيرات المختلفة. فهذه المفاهيم كلّها نراها تشكّل جهازا مفهوميّا يرتبط مباشرة بالتّأويل النّحويّ، بل هي آليّات هذا التّأويل[29].

ولم يبحث النّحاة موضوعَ التّأويل بحثا مباشرا في كتب أصول النّحو؛ وربّما كان السّبب في ذلك أنّ التّأويل لم يتّخذ له صورةً مستقلّةً في أذهان

الدّارسين كفكرة القياس مثلا فقد طبّقوا مظاهره دون أن يربطوا تلك المظاهر ببعضها ويجمعوها تحت عنوان واحد، وابن مضاء لم يتعرّض للتّأويل بطريقة مباشرةً –أيضا-، بل تعرّض لمظاهره فقط –الحذف والتّقدير، الإضمار والاستتار- وربّما كان مَرْجِع ذلك إلى أنّه في كتابه مرتبطٌ في نقاشه بما ناقشه النّحاة فسار معهم في طريقتهم، ثمّ افترق عنهم بعد ذلك في الرّأي[30].

وإذا ما وضعنا فَهْمَ النّحاة للتّأويل في جانب، ووضعنا في الجانب المقابل منهج ابن مضاء في النّظرة للنّص، اتّضح أنهّما متعارضان تماما؛ ذلك أنّ النّحاة يجعلون القواعد والمقاييس هي الجادّة، وأنّ النّصوص اللّغويّة يجب أنْ تخضع لتلك الجادّة، أمّا ابن مضاء فعلى النّقيض من ذلك؛ لأنّ النّطق العربيّ لديه هو الجادّة، وما عدا ذلك فرعٌ عنه، ويجب أنْ يخدمه[31]؛ معناه أنّه يُخْضِعُ القواعدَ النّحويّة لِمَا سُمِعَ من كلام العرب إذا تعارضا.

**أ/-الحذف والتّقدير:** الحذف ظاهرةٌ لغويّة تشترك فيها اللّغات الإنسانيّة وتبدو مظاهرها في بعض اللّغات أكثر وضوحا، وهي في اللّغة العربيّة أكثر وضوحا منها في غيرها من اللّغات وينتج الحذف في اللّغات عن أسبابٍ متشابهة في أحيان كثيرة؛ منها ما يُعرَف في العربيّة بكثرة الاستعمال[32]. والحديث عن الحذف يقتضي التّسليمَ بمبدأ الأصليّة والفرعيّة في اللّغة؛ أي لابدّ من وجود تركيبٍ أصليٍّ أو صيغة أصليّةٍ اعتراها الحذف، وهذا الأصل هو ما يسمّونه بالبنية العميقة[33]. وقد تناول القدماء هذه الظّاهرة بالدّراسة، ونعتوها بمصطلحين هما: **الحذف** و**الإضمار** ووقع استعمال كلٍّ منهما معاقبا للآخر، بحيث يبدو للنّاظر أنّ لهما دلالةً واحدة وقد انتقد ابن مضاء هذا الخلط في استعمال المصطلحين بمعنى واحد غالبا والتّفريق بين استعمالهما في أحيان قليلة[34]، فالنّحاة يفرّقون بين الإضمار والحذف حين يقولون: إنّ الفاعل يُضْمَر ولا يحذف، وذلك حيثما أمكن تقديره بضمير مستتر، فكأنّهم يريدون بالمضمر مالا بدّ منه، وبالمحذوف ما قد يُستغنى عنه بينما يخلط النّحاة بين المصطلحين في مواضع أخرى[35]. وأمّا التّقدير؛ فمثلا يقدّر النّحاة في قول القائل: (فعلتُ ذاك إنْ خيرًا وإنْ شرّا) يقدّرون (كان) المحذوفة فيكون التّقدير: (إنْ يكن خيرًا أو يكن شرًّا) [36].

وتطرّق ابن مضاء إلى الحذف في باب العامل حين قسّم العوامل التي يحذفها النّحاة إلى ثلاثة أقسام: **قسمٌ حُذِفَ لعِلْمِ المخاطب به؛** كقوله تعالى: ﴿**وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْاْ مَاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ قَالُواْ خَيْرًا**﴾ [النحل:30] معناه: (أنزل خيرا) و**قِسْمٌ حُذِفَ لعدم حاجة القول والكلام إليه؛** لأنّه تامٌّ دونه؛ مِثْل: (أزيدا ضربتَ؟) فالنّحاة يقدّرون عاملا محذوفا عَمِلَ النّصبَ في (زيداً) وتقديره (أضربتَ زيداً) ورأى ابن مضاء أنّ النّحاة إنّما أضمروا العامل بناءً على أنّ

لكلّ منصوب ناصباً. ثمّ ينقض رأيهم قائلا: "ويا ليت شعري ما الّذي يُضمرونه في قولهم: (أزيدًا مَرَرْتَ بغلامه؟) وقد يقوله القائل منّا، ولا يتحصَّل له ما يُضْمِر، والقول تامّ، ولا يدعو إلى هذا التّكليف"[37]. وأمّا **القسم الثّالث فهو مُضْمَر، إذا أظْهر تغيّر الكلام عمّا كان عليه قبل إظهاره**؛ كتقدير النّحاة في باب النّداء[38] أنّ المنادى مفعولٌ به لفعل محذوف تقديره (أدعو) كقولنا: (يا عبدَ الله) [39]، ولو قال المتكلّم (أدعو عبدَ الله) بدلا من (يا عبدَ الله) لتغيّر مدلول الكلام، وأصبح خبرا بعد أن كان إنشاءً [40]، وقيل: ناصب المنادى (يا)، وهي على حرفيّتها وقيل: هي اسم فعل، وقيل ناصِبُه معنويّ[41].

ومن هذا القسم ما يزعمه النّحاة البصريّون في الفعل المضارع المنصوب بعد الفاء والواو من أنّه يُنصَبُ بـ(أنْ) المضمرة، ويؤوِّلون مع الفعل مصدرًا، ويحوّلون هذه الأفعال الواقعة بين هذين الحرفين إلى مصادرهما ويعطفونهما، فيكون التّقدير في قولنا: (ما تأتينا فتُحدِّثَنا) هو (ما يكون منك إتيانٌ فحديثٌ)، وهو تقديرٌ وتأويلٌ لم يقصده المتكلّم البتّة[42]. ويتحدّث ابن مَضاء عمّا يزعمه النّحاة في المجرورات الّتي تقع أخبارا، أو صلاتٍ، أو صفات أو أحوالا في مِثْل: (زيدٌ في الدّار، ورأيتُ الّذي في الدّار، ومررتُ برجلٍ من قريشٍ، ورأى زيدٌ الهلالَ في السّماء)، فإنّ النّحاة يقدّرون في مثل هذه العبارات عواملَ محذوفةً تُعَلَّقُ بها هذه المجرورات، وهي على التّرتيب: (مُسْتَقِرّ، واستقرّ، وكائنٌ، وكائنا)، وإنمّا دفعهم إلى ذلك قاعدة وضعوها، وهي أنّ المجرورات - إذا لم تكن حروف الجرّ الدّاخلة عليها زائدة– لابدّ لها من عاملٍ يعمل فيها، إنْ لم يكن ظاهرا في نحو (زيدٌ قائمٌ في الدّار) كان مضمرا في نحو: (زيدٌ في الدّار) [43].

ويقول ابن مضاء: إنّ هذا كلّه تَمَحُّلٌ؛ لأنّ الكلام تامٌّ دون هذا التّقدير، ولو أنّ النّحاة اعتنقوا نظريّته -وهي أنّه لا عامل ولا عمل- لَمَا اضطرّوا إلى هذا التّقدير، فتلك المجرورات هي نفسها الأخبار والصّلات والصّفات والأحوال[44].
ويرى أيضا أنّ ضمائر التّثنية والجمع في مثل: (قاما، وقاموا، وقُمْنَ) ليست ضمائر كما يراها النّحاة، بل هي علامات تدلّ على التّثنية والجمع كما تدلّ التّاء السّاكنة على التّأنيث[45]. ويرى أنّ هذه التّقديرات عموما هي زيادات في الكلام، ثمّ ينحو فيها منحى خطيرا إذْ يقول: "وادّعاء الزّيادة في كلام المتكلّمين من غير دليل يدلّ على خطأ بيّن، لكنّه لا يتعلّق بذلك عقاب، وأمّا طَرْدُ ذلك في كتاب الله تعالى الّذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وادّعاء زيادةِ معانٍي فيه من غير حجّة ولا دليلٍ، إلاّ القولُ بأنّ كلَّ ما يُنصَب إنمّا يُنصَبُ بناصب، والنّاصب لا يكون إلا لفظا يدلّ على معنىً، إمّا منطوقا به، وإمّا محذوفا مرادا ومعناه قائم بالنّفس، فالقول بذلك حرام على من تبيّن له ذلك"[46].

ثمّ يردف قائلا: "وممّا يدلّ على أنّه حرام الإجماعُ على أنّه لا يُزَادُ في القرآن لفظٌ غيرَ المُجمَع على إثباته، وزيادةُ المعنى كزيادة اللّفظ، بل هي أحرى لأنّ المعاني هي المقصودة والألفاظ دلالات عليها ومن أجلها"[47]. وهذه اللّهجة نابعة من ظاهريّة ابن مضاء، فهو يُنكر الرّأي ما لم يَستَنِدْ إلى دليل، على نحو ما يُنكره المذهب الظّاهريّ في الفقه، ثمّ هو يتشدّد في التّمسك بحرفيّة النّص دونما تأويلٍ فيه[48].

ولا ضير في أنْ نتطرّق لبعض التّقديرات الّتي لحقت بعض الآيات خضوعا من النّحاة للقواعد الّتي وضعوها؛ منها أنَّ النّحاة لكي يقيموا نظريّة العامل ويدعموها وضعوا قاعدةً مُؤدَّاها أنّه لا يجوز الفصل بين العامل ومعموله بأجنبيّ فماذا يصنعون لو اعترضهم شاهدٌ قويّ لا شُبهة في صحّته، وفيه فصلٌ بين العامل ومعموله؟ ونقصد النّصّ القرآنيّ: ﴿**إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ * يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ**﴾ [الطارق: 8-9] فالظّرف (يومَ) منصوبٌ بالمصدر (رجْعِهِ) ويوجد فاصلٌ بينهما؛ وهو خبر (إنَّ) –قادرٌ–، هذا هو الإعراب الّذي يقتضيه المعنى[49]. ولا يجوز أنْ يكون هذا الظّرف منصوبًا بـ(قادر)؛ أي متعلّقًا به؛ لأنّ المعنى يتعارضُ معه؛ إذْ أنّ اللّه تعالى قادرٌ في كلِّ وقتٍ على رجْع الإنسان، لا يومَ تُبلى السّرائر فقط. سلّم النّحاة بأنَّ (قادر) ليست هي العامل في الظّرف؛ لأنَّ المعنى لا يقتضيه، لكنّهم صمّموا على القاعدة الّتي وضعوها، وهي عدم جواز الفصل بين العامل ومعموله، فقدَّروا عاملا للظّرف (يوم) يدلّ عليه المصدر (رجْع). فتقدير الآية [50]: (إنَّه على رجْعِهِ لقادرٌ يرجِعُ أو اُذكرْ يومَ تبلى السّرائر) كلّ ذلك أدّى إلى هذا التّكلّف وافتعال الأساليب والتّقدير فيها، حتّى ولو كانت تمسّ أرقى النّصوص وأرفعَها، ولو أمعنوا في الآيتين الكريمتين للاحظوا التّقديمَ والتّأخيرَ فيها لأغراضٍ بلاغيّة وللنّسق القرآني نفسه، والتّقدير: إنّه على رجعه يوم تبلى السّرائر لَقادرٌ[51].

**ب/-الاستتار والإضمار:** ونعني بهما أمرين: الضّمير المستتر، و(أنّ) المضمرة؛ اللّذين فيهما حديثٌ طويل لابن مضاء:

**1- الضّمير المستتر**: هو ما ليس له رسْمٌ ولا نطْق، وهو في حكْم الحاضر الملفوظ وإنْ لم يُنطقْ به؛ لأنّه ممّا لا يُستَغنى عنه؛ لكونه عمدَةً في الكلام، فإنْ وُجِدَ في الكلام فذاك وإلاّ فهو موجودٌ في النّيّة والتّقدير. ومن هذا التّحديد عُلِمَ أنّ المستَتِر لا يكون ضمير نَصْبٍ ولا جرٍّ لأنّهما فضلة، ولا داعيَ إلى تقدير وجودهما إذا فُقِدا من اللّفظ[52]. والضّمير المستتر يأتي دائما في محلّ رفع. كأنْ يكون في محلّ رفع فاعل؛ مثل: (غابَ) إجابةٌ عن سؤال: (أين محمّد؟)، ففاعل (غاب) ضميرٌ مستتر يعود على (محمّد)، وقد يكون في محلّ

رفع نائب فاعل مثل: (الأمانةُ حُفِظَتْ). وله عدّة وجوهٍ لاستتاره جوازًا، وعدّة وجوهٍ لاستتاره وجوبا[53].

وقد وضع ابن مضاء لاستتار الضّمير في المشتقّات حلاً، وناقش النّحاة، وقد اعتمد في الحلّ على شكل الصّيغة، وفي المناقشة على إبطال منشأ الفكرة والحلّ الّذي قدّمه في غاية الوضوح، فأسماء الصّفات الّتي قيل إنّ فيها ضميرا مستترا تدلّ على الصّفة وعلى صاحب الصّفة[54]، "وإذا كان (ضارب) موضوعا لمعنيين؛ ليدلّ على الضّرب، وعلى فاعل الضّرب غير مصرَّح به، فإذا قلنا: (زيدٌ ضاربٌ عمْرًا)، فضاربٌ يدلّ الفاعل غير مصرَّحٍ باسمه، زيدٌ يدلّ على اسمه -فيا ليت شعري-ما الدّاعي إلى تقدير زائدٍ لو ظهر لكان فَضْلاً"[55].

فقد تنقّل في هذا الاستشهاد بين مثالين؛ ليؤكّد أنّ الاسم المشتقّ يدلّ بنفسه دون إضمار فالمثال الأوّل هو: (ضارب) وحدها، وهي تدلّ على الضّرب وعلى فاعله، فإذا دخلت في جملة: (زيدٌ ضاربٌ عَمْرًا) بقيت لها الدّلالة نفسها، وكانت دلالة (زيد) على اسم هذا الفاعل. والّذي دعا النّحاة إلى القول بالإضمار أمران: أحدهما يعود إلى العامل، والآخر يعود إلى القياس العقلي وابن مضاء قد ناقش هذين الأساسين وأبطلهما[56]؛ لِيَسْلَم له الحلّ الّذي قدّمه على الاستتار في المشتقّات.

**2-إضمار (أنْ):** يرى سيبويه أنّها تكون على وجوه: فأحدها أن تكون فيه (أنْ) وما تعمل فيه من الأفعال بمنزلة مصادرها، والآخر أن تكون فيه بمنزلة (أي)، ووجهٌ آخر تكون فيه لغوًا، ووجهٌ آخر هي فيه مخفّفة من الثّقيلة فأمّا الوجه الّذي تكون فيه لغوا فنحو قولك: (لَمَّا أنْ جاءوا ذَهَبْتَ) و(أما واللهِ أنْ لو فَعَلْتَ لأكرمتُك) [57]. ويعدّ حديث ابن مضاء عن إضمار (أنْ) بعد الفاء والواو أنموذجا لغيرهما من أدوات نصب الفعل؛ "ليستدلّ بهما على غيرهما ويُعْلَم أنّ ما أضمروه لا يُحتاج إليه في إعطاء القوانين الّتي يُحفظ بها كلام العرب"[58]، وهما أنموذجان للتّطبيق المعتمد على شكل الجملة، ومن ذلك كان الحلّ الّذي قدّمه، وهو حلٌّ سهل واضح لا تعقيد فيه ولا استتار، فالفاء ينتصب بعدها الفعل إذا كانت جوابا لأحد ثمانية أشياء: الأمرُ، والنّهي، والاستفهام والنّفي، والعرض، والتّمني، والتّحضيض، والدُّعاء[59]. فالفعل ينتصب بعدها في الجملة الّتي تقع فيها جوابا لأحد هذه الثّمانية، فهي لا تنصب الفعل ولا تنصبه (أنْ) مضمرةً[60]، و"الواو تنصب ما بعدها في غير الواجب، ومعناها في النّصب معنى (مع)" [61]، فالفعل يُنصب بعد الواو إذا كانت بمعنى (مع)، فهي لا تنصب، ولا (أنْ) مضمرةً بعدها، وهذا هو الحلّ الّذي قدّمه لمشكلة إضمار (أنْ). وقد ساق له ما يؤيّده من الأمثلة والشّواهد[62]. وقد فصّل هذه المسألة وما سبقها في كتابه خير تفصيل.

**3/ -التّنازع:** هو أن يتقدّم عاملان على اسمٍ يطلبه كلُّ واحدٍ منهما أن يكون معمولا له؛ نحو: (قام وقعد محمّدٌ)، فيُعْمَل الواحد منهما في الاسم الظّاهر، والثّاني في ضميره. ثمّ إنّ العمل قد يكون رَفْعًا؛ نحو المثال السّابق، وقد يكون نَصْبًا؛ نحو: (زرتُ وحادثتُ عَمْرًا)، وقد يكون جرّا؛ نحو: (آمنتُ واستعنت بالله)، وقد يكون مختلفا، نحو: (حادثني وحادثتُ زيدا). ويلزم أنْ يكون العاملان متصرّفين مختلفين لفظا، فلا يكون التّنازع بين فعلين جامدين، ولا حرفين، ولا في معمول متقدّمٍ، ولا في متوسّط. وكما يكون العاملان فعلين يكون شبه فعل؛ نحو: (أمُتْقِنٌ وحَاذِقٌ أخوك مِهْنَتَهُ)[63]. وقد يتنازع عاملان؛ نحو ﴿**آتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا**﴾[الكهف:96] وقد يتنازع اسمٌ وفعل نحو ﴿**فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَيَقُولُ هَاؤُمُ اقْرَؤُوا كِتَابِيهْ**﴾[الحاقة:19] وقد يتنازع اسمان نحو قول الشّاعر[64]:

قَضَى كُلُّ ذي دَيْنٍ فَوَفَّى غَرِيمَهُ وَ(عَزَّةُ) مَمْطُولٌ مُعَنًّى غَرِيمُهَا[65]
[الطّويل]

وقد يقع التّنازع بين أكثر من عاملين؛ مثل (ضربتُ وأهنتُ وقتلتُ عمرًا) فإنّ العامل هنا متعدِّد، ومنه قولهم: (اللّهمّ صلِّ على محمّدٍ وآلِ محمّدٍ كما صلّيتَ وتَرَحَّمْتَ وباركْتَ على إبراهيم وآلِ إبراهيم)، فإنّ (على) يتعلّقُ بالأخير[66].وأكثر من معمول واحد، ولا يجوز وجود عاملين على معمول واحد، بل يجب أن يُختار أحدهما للعمل في الظّاهر وحده، ويهمل الآخر عن العمل فيه، فإذا أعمَلْتَ العامل الأوّل في الاسم الظّاهر أعملت الثّاني في ضميره -مرفوعا كان أو غير مرفوع- نحو: (قام وقعد أخواك، وزرتُ فسُرَّا أخوَيْكَ، وحادثتُ فأفادني عمرًا) وإذا أعملتَ الثّاني في الظّاهر، أعملت الأوّل في ضميره، إن كان مرفوعا؛ نحو: (درسَا واستفادَ التّلميذان، واجتهدا فأكرمتُ التّلميذين، وتكلّما فأثنيتُ على التّلميذين)، وإن كان ضميره غير مرفوع حذفته؛ نحو: (سمعتُ فأفادني المعلّمُ) ولا يقال: (سمعتُه فأفادني المعلّمُ)[67]. وليس من التّنازع قول امرئ القيس[68]:

فَلَوْ أنَّ مَا أَسْعَـى لأَدْنَى مَعِيشَةٍ كَفَانِي-ولم أطلبْ- قَلِيلٌ من المالِ[69].
[الطّويل]

وذلك لأنّ شرط هذا الباب أنْ يكون العاملان موجّهين إلى شيء واحد ولو وجّه هنا (كفاني) و(أطلبْ) إلى (قليل) فسد المعنى؛ لأنّ ( لو) تدلّ على امتناع الشّيء لامتناع غيره، فإذا كان ما بعدها مثبتا كان منفيّا؛ نحو: (لو جاءني أكرمته)، وإذا كان منفيّا كان مثبتا؛ نحو: (لو لم يُسِئْ لَمْ أعاقبه) وعلى هذا فقوله: (أنّ ما أسعى لأدنى معيشة ) منفيّ؛ لكونه في نفسه مثبتا، وقد دخل عليه

حرف الامتناع، وقوله: ( لم أطلب) مثبت، لكونه منفيّا بلم، وقد دخل عليه حرف الامتناع، فلو وجّه إلى (قليل) وجب فيه إثبات طلب القليل، وهو نفسه ما نفاه أوّلا، وإذا بَطلَ ذلك تعيَّن أنْ يكونَ مفعول (أطلب) محذوفاً[70]. ولا يتنازع فِعْلا المتكلّم، ولا فِعلا المخاطَب ولا فعلان أحدهما للمتكلّم والآخر للمخاطَب مرفوعا، بل منصوبًا، أو مجرورًا، نحو: (ضربْتُ وشَتَمْتُ زيدًا، ضربْتَ وشتمتَ زيدًا، مررتُ وذهبتُ بزيدٍ، مررتَ وذهبْتَ بزيدٍ) على إعمال الأوّل[71].

وقد قام الخلاف بين النّحاة كبيرا في باب التّنازع، منه اختلافهم حول إلغاء العامل الأوّل وما يترتّب عليه؛ فمذهب سيبويه والبصريّين أنّ الأوّل إذا ألغي من الاسم المتنازع فيه وكان رافعا صحّت المسألة، واسْتَكَنَ الضّمير في الإفراد وبرز في التّثنية والجمع، وهو إضمار قبل الذّكر، ويدلّ على صحّته قول العرب (ضربوني وضربتُ قومَك)، والمشهور عن الفرّاء في هذه المسألة وجوب إعمال الأوّل ومنع إعمال الثّاني، وذهب الكسائي إلى أنَّ إعمال الثّاني في هذه المسألة لا يجوز إلا بشرط حذف الفاعل من الأوّل؛ لئلاّ يُضْمَر قبل الذّكر[72]، ويرى ابن مالك أنّ الأحقَّ بالعمل هو الأقربُ لا الأسبق خلافا للكوفيّين[73]؛ فقد ذهب الكوفيّون إلى إعمال الفعل الأوّل، وذهب البصريّون إلى إعمال الفعل الثّاني وكلاهما احتجَّ بما سمِعه أو بما قاس عليه[74]. واعتمد البصريّون على ثلاث حجج: **الأولى** أنّه أقرب إلى المعمول. و**الثّانية** أنّه يلزم لإعمال الأوّل منهما الفصلُ بين العامل وهو المُتَقَدِّم، ومعمولِه وهو الاسم الظّاهر، بأجنبيّ من العامل وهو ذلك العامل الثّاني. و**الأخيرة** أنّه يلزم لإعمال الأوّل في لفظ المعمول أنْ تعطِفَ عليه الجملة الأولى –وهي جملة العامل الأوّل مع معموله– قبل تمامها، والعطف قبل تمام المعطوف عليه خلاف الأصل. واعتمد الكوفيّون في إعمالهم الأوّل على علّتين؛ **الأولى** أنّه أسبق وأقدمُ ذِكرًا. و**الثّانية** أنّه يترتَّبُ على إعمال الثّاني في لفظ المعمول المذكور أنْ تُضْمِرَ ضميرًا في العامل الأوّل منهما، فيكون في الكلام الإضمار قبل الذّكر، وهو غير جائزٍ عندهم[75].

أمّا ابن مضاء فقد خصّص للتّنازع فصلا كاملا صرّح في أوّله بقوله "فأنا في هذا الباب لا أخالف النّحويين إلاّ في أنْ أقول: علّقتُ، ولا أقول: أعملتُ والتّعليق يستعمله النّحويون في المجرورات، وأنا أستعمله في المجرورات والفاعلين والمفعولين"[76]. وقد عرفنا من قبل أنّ مقصود النّحاة بالعامل هو بيان جهة التّعلّق بين أجزاء التّركيب، وأنّ قولهم: (عامل ومعمول) هو بعينه ما يعنيه ابن مضاء من متعلّقٍ ومتعلَّقٍ به. ثمّ عَرَضَ بعد ذلك ابن مضاء قواعد النّحاة وآراءهم في هذا الباب[77]. وابن مضاء حين درس باب التّنازع دراسة

مفصّلة أراد أن يصوّر ما تجرّه نظريّة العامل من رفض بعض أساليب العرب، وأن يضع النّحاة مكانها أساليبَ لا تعرفها العربيّة. فإنهّم يرفضون في باب التّنازع صورةً من التّعبير دارت على ألسنة العرب، وذلك أنّهم قد يعبّرون بعاملين ثمّ يأتون بعدهما بمعمول واحد وقد رفض النّحاة هذه الصّورة من التّعبير؛ لأنّه لا يصحّ أن يجتمع عاملان على معمول واحد، أو كما يقولون: لا يصحّ أن يجتمع مؤثّران على أثر واحد، ثمّ يؤوّلون ويقدّرون هذه الأساليب بناءً على ما تمليه عليهم فكرة العامل[78]. وإنّ الاستمرار في دراسة هذا الباب ليطلِعُنا على مدى تكلّفهم، ومن يرجع إليهم فيه، يجدهم يطبّقون هذا المنهج تطبيقا واسعا، فلا يتركون فعلا، ولا ما يشبه الفعل دون أن يُجْرُوا فيه صور هذا التّنازع، على طريقتهم في الإضمار، وقد استمرّ ابن مضاء يعرض هذه الصّور؛ ليدلّ على ما صنعوه بأساليب اللّغة من تعقيد، ويعرض صور التّنازع الّتي يذكرونها في باب (ظنّ)، و(أعلم).

فـ(ظنّ) مثلا يجري فيها التّنازع على هذا الشّكل: (ظننتُ وظنّاني شاخصا الزّيدين شاخصين) [79]. ويقال: (أظنُّ ويظنّاني زيدا وعمرا أخوين) فزيدٌ: مفعول أوّل لأظنّ، وعمرا: معطوف عليه، أخوين: مفعول ثانٍ لأظنّ، والياء مفعول أوّل ليظنّاني. فيحتاج إلى مفعول ثانٍ فلو أتيت به ضميرا، فقلت: (أظنُّ ويظنّاني إيّاه زيدًا وعمرا أخوين) لكان: (إيّاه) مطابقا للياء في أنهّما مفردان ولكن لا يطابق ما يعود إليه وهو (أخوين)، حصلت المطابقة بين (إيّاهما) و(أخوين)، ولكن لا تتحقّق مطابقة المفعول الثّاني -الّذي هو خبر في الأصل- للمفعول الأوّل -الّذي هو مبتدأ في الأصل-لكون المفعول الأوّل مفرد (الياء) والمفعول الثّاني غير مفرد (إيّاهما)، فلما تعذّرت المطابقة مع الإضمار، وجب الإظهار، فنقول: (أظنّ ويظنّاني أخًا زيدًا وعَمْرًا أخوين)، فزيدًا وعمرا أخوين هما مفعولا (أظنّ)، والياء: مفعول يظنّاني الأوّل، وأخا: مفعول ثانٍ. ورأى ابن الطّراوة (ت528 هـ) أنّ الإضمار في باب (ظنّ) لا يجوز، فمنع ما أدّى إليه من مسائل ظَنِّ؛ إذْ ليس للمَضْمَر تفسيرٌ يعود عليه، فالضّمير متّصلا كان أو منفصلا عائدٌ على (قائم) وليس (إيّاه) في قولنا: (ظَنَنْتُني وظَننْتُ زيدًا قائمًا إيّاهُ)، وتقدّمه في الرّأي الكسائيّ (ت189هـ)، فمنع: (ظننْتُ وظننْتُهُ زيدا قائما)، والّذي ينبغي أنْ يُتَّبَعَ في ذلك السَّماع فإنْ كانت العرب استعمَلَتْ مثل هذا الإضمار اتُّبِعَ، وإلاّ تُوُقِّفَ في إجازةِ ذلك[80].

وهذا المثال -وما فيه من التّعقيدات-يدعم ما كان يراه ابن مضاء الّذي انتقل بعد (ظنّ) إلى (أعْلَمُ) الّتي تتعدّى إلى ثلاثة مفاعيل، فشأنها في الإضمار أعقد وأعسر؛ إذْ يجري فيها التّنازع على هذا الشّكل: (أعلمتُ وأعلمَنِيها إيّاهما الزّيدين العمرين منطلقين)، ويعقّب ابن مضاء على هذه الصّورة وأمثالها بأنّه

لا يجوز أنْ تجريَ في الكلام؛ لأنّ العرب لم تستخدمها ولم يأتِ لها نظيرٌ في كلامهم، وإنمّا هو عقل النّحاة الّذي يُتعبهم لِمَا يُتَصوَّرُ من خطر نظريّة العامل، الّتي تجعل من الكلام ألغازا عسيرة الحلّ[81]. وعنها يقول ابن مضاء "ورأيي في هذه المسألة وما شاكلها أنهّا لا تجوز؛ لأنّه لم يأتِ لها نظير في كلام العرب، وقياسها على الأفعال الدّالّة على مفعول به واحد قياس بعيد؛ لِمَا فيه من الإشكال بكثرة الضّمائر، والتّأخير والتّقديم"[82]؛ في هذا القول يقدّم ابن مضاء السّماع على القياس، ويرفض القياس على ما لم يُسمع عن العرب ويخطّئ القياس الّذي اعتمده النّحاة في الفعل المتعدّي إلى ثلاثة مفاعيل حين قاسوه على الفعل المتعدّي إلى مفعول واحد، وهو قياس لا يصحّ، وفي غير مكانه، وقد فصّل في كتابه هذه المسألة تفصيلا مطوّلا متعرّضا لعدّة جوانب أخرى.

**4/ -الاشتغال:** يقول النّحاة: "ينتصب الاسم السّابق المفتقر لما بعده بعامل يفسّره العامل في ضميره، أو ملابسه لفظا، أو معنى، بحيث لولا اشتغاله لَعَمِلَ في ذلك الاسم"[83]، من هذا يتبيّن لنا أنّ الاشتغال هو أنْ يتقدّم اسمٌ على عاملٍ من حقّه أن يعملَ فيه لولا اشتغاله عنه بالعمل في ضميره، أو في اسم مضافٍ إلى ضمير ذلك الاسم[84]، ولابدّ في الاشتغال من مشغول عنه وهو: الاسم السّابق، ومشغولٌ هو العامل، وشاغل هو: الضّمير[85]، ويسمّى شاغلا أو مشغولا به، ومعنى ذلك أنّك إذا قلتَ: (زيدٌ ضربتُه)؛ فقد شُغِلت (ضربتَ) عن نصب زيد بالهاء العائدة على زيد، وصار (زيدٌ) مبتدأ، و(ضربتُه) خبره[86]. ولو لم تدخل عليه الهاء لكان (زيدٌ) منصوبا بـ(ضربتُ)؛ لأنّ الفعل مفرّغ لزيد، وإذا كان مفرّغا له انتصب به؛ إذْ لو قلت: (زيدًا ضربتُ)، لكان زيدٌ منصوبا بـ(ضربتُ) مفعولا مقدّما[87]، فلمّا أدخلتَ على (ضربت) الضّمير -وهي الهاء العائدة على زيد– اشتغل الفعل بها، وبقي زيدٌ ليس له ناصب ولا رافع سوى الابتداء[88] ولذلك كان (زيد) مرفوعا بالابتداء، وإنْ نصبتَ زيدا فقلت: (زيدًا ضربتُه) فإنّما تنصبه بتقدير فعل، كقولك: (ضربتُ زيدًا ضربته)، فيصير زيدٌ منصوبا لكونه مفعولا به[89]. والفعل المقدّر لا يكون إلاّ من جنس الفعل الظّاهر -إنْ كان الظّاهر متعدّيا-، أو يكون الظّاهر لازما، أو يكون الفعل المقدّر من معنى الظّاهر؛ إن كان الظّاهر لا يتعدّى[90]، إلاّ أنّ الكوفيّين رأوا في (زيدًا ضربتُه) أنّ (زيدًا) منصوب بالفعل الظّاهر بعده المتّصل بالهاء، على عكس ما رآه البصريّون من أنّه منصوب بفعل مقدّر[91]، والرّفع في هذه المسائل أحسن من النّصب في قولنا: (زيدٌ ضربته، زيدًا ضربته) كلاهما جائز، وإنّما كان الرّفع أحسن؛ لأنّه لا إضمار معه[92]. ويستثني الزّجّاجيّ بعض المواطن حين يقول "والرّفع أجوَدُ إلاّ في الاستفهام، والأمر والنّهي، والجَحْد، والعَرْض، والجزاء فإنّه يُختار فيها النّصب...والرّفع جائز"[93].

ويتبيّن ممّا سبق أنّ للاشتغال ثلاثة أركان: مشغول عنه، ومشغول ومشغول به، ولكلٍّ من هذه الأركان شروط؛ فشرط المشغول عنه: أنْ يكون اسما واحدا، فلا يجوز أنْ يقال (زيدًا درهما أعطيتُه إيّاه)؛ لأنّه لم يسمع، وأجازه الأخفش؛ إذْ أجاز أن يعمل الفعل المقدّر في أكثر من واحد كما في المثال، وعن الرّضيّ أنّه يجوز أنْ يتوالى اسمان أو أكثر لعاملين مقدّرين أو عوامل؛ مثل: (زيدٌ أخاه غلامَه ضربته) أي: (لابست زيدا أهنتُ أخاه ضربتُ غلامَه) [94]. وللمشغول عنه خمس حالات؛ فتارةً يترجّح نصبه، وتارة يجب، وتارة يترجّح رفعه، وتارة يجب، وتارة يستوي الوجهان. وأمثلة ذلك على التّرتيب: (زيدًا اضربْهُ، إنْ زيدًا رأيتَهُ فأكْرمْه زيدٌ ضربتُه، خرجتُ فإذا زيدٌ يضربُه عمرٌو، زيدٌ قام أبوه، وعمرًا أكرمتُه) [95]، ولكلّ حالةٍ من هذه الحالات شروط قد لا يتّسع المقام لسردها كلّها. ويُشترطُ في المشغول عنه أيضا أنْ يكون قابلا للإضمار، فلا يقع الاشتغال عن حال ولا تمييز ونحوهما، ممّا لا يكون ضميرًا[96] والمشغول هو الفعل العامل في ضمير الاسم السّابق، أو فيما يلابس ضميره، وقد يكون رافعا أو ناصبا، ولكلٍّ منها أوجه وشروط أيضا[97]، منها أن يكون متّصلا بالمشغول عنه، وأنْ يكون صالحا للعمل فيه[98]. وقد يكون هذا المشغول غير فعل؛ مثل (أزيدًا أنت ضاربُه)[99]، وأمّا الّذي يجب تحقُّقُه في المشغول به –وهو الضّمير– فشرطٌ واحد؛ وهو ألاّ يكون أجنبيّا عن المشغول عنه، فيصحُّ أنْ يكون مثل (زيدًا ضربتُه أو مررْتُ به)، ويصحُّ أنْ يكونَ اسمًا ظاهرا مضافا إلى ضمير المشغول عنه؛ مثل (زيدًا ضربْتُ أخاه) [100]، واشتغالُ الفعل عن مفعوله عارضه قديما كثير من النّحاة، وقالوا لا يشتغل الفعل بالضّمير حتّى يرتفع المفعول بالابتداء، ومادام معمولا للفعل فلا سبيل لوصول الفعل إلى الضّمير، فإذا قلت: (زيدٌ ضربتُه)، وجئت بالضّمير فإنّك لم تأتِ به حتّى جعلت زيدًا مبتدأ وأزلته عن أن يكون معمولا للفعل، والأصحّ أن يقال: اشتغالُ الفعل عمّا يصحّ أنْ يكون مفعولا به[101]. والمراد بالعامل أو المشغول هنا ما يجوز عمله فيما قبْله فيدخل الفعل المتصرّف واسم الفاعل واسم المفعول، وتخرج الصّفة المشبّهة والمصدر واسم الفعل والحرف؛ لأنّها لا تصلح للعمل فيما قبلها[102].

وقد دار الخلاف بين النّحاة حول موقع جملة الاشتغال من الإعراب وجملة الاشتغال -كما يراها بعض النّحاة– جملة تفسيرية، والجمل التّفسيريّة من الجمل الّتي ليس لها محلّ من الإعراب، وهي كما يقول ابن هشام (ت761هـ): "الفضلة الكاشفة لحقيقة ما تليه"[103]، وابن هشام يقول عن جملة الاشتغال: "ليست من الجمل الّتي تسمّى في الاصطلاح جملة مفسِّرة وإن حصل فيها تفسير"[104]، كما يقال أيضا إنّ الاشتغال بعد أدوات الاستفهام والشرط لا يكون

إلاّ في الشّعر، إلاّ مع (إنْ) و(لو) و(لولا) و(إذا)" [105]. واختلف النّحاة في جملة الاشتغال إذا كانت معطوفة على جملة صغرى، فمذهب السّيرافي (ت368هـ) أنّه لابدّ في الجملة من ضمير يعود على المبتدأ؛ لأنّ الجملة الصّغرى في موضع خبر المبتدأ، فإذا عطفت عليها جملة الاشتغال كانت شريكتها في كونها خبرا للمبتدأ؛ لأنّ المعطوف شريك المعطوف عليه، فلمّا كانت شريكتها احتيج فيها إلى رابط؛ لأنّ خبر المبتدأ إذا كان جملة احتيج فيها إلى رابط وذهب آخرون إلى أنّ جملة الاشتغال إنْ كانت معطوفة بالواو لم يُحتج فيها إلى ضمير لكون الواو بمعنى (مع) [106].

أمّا ابن مضاء فقد تحدّث في الباب الّذي عقده للاشتغال عن أحوال الاسم المشتغَل عنه وأحكامه على نحو ما هو معروف في كتب النّحو، ثمّ يقول: "ولا يُضمَر رافعٌ كما لا يُضمَر ناصب، إنّما يرفعه المتكلّم وينصبه اتّباعا لكلام العرب"[107]، ويتحدّث أيضا عن اضطراب النّحاة في هذا الباب، وقد عرَض بعض صور هذه الاضطرابات، من مثل (أزيدًا لم يضربه إلاّ هو، وأخواك ظنّاهما منطلقين، وأأنت عبدَ الله ضربْتَه)، ويهاجم هذه الصّور وأمثالها الّتي لم تأتِ في العربيّة ولكن جاءت في كتب النّحو[108]. كما يهاجم أيضا -في الباب نفسه-النّحاةَ ودراستِهم للاسم المقَدَّم، وتقسيمهم لصوره بين ما يجب رفعه وما يجب نصبه، وما يترجّح فيه الرفع أو النصب، وما يجوز فيه الأمران مقدِّرين في أغلب الصّور عوامل محذوفة لا دليل عليها في قول المتكلّم، وإنّما هي أقيسة النّحو التي تقدّرُها وتلزمنا إيّاها، وكلّ ذلك يرفضه ابن مضاء؛ لأنّه لا يفيدنا إلاّ صعوبة وعَنَتًا في فهم الأمثلة الأصيلة الّتي جاءت عن العرب في الباب[109]. ويضع قاعدة ميسورة تفسّر صيغ الاشتغال كلّها، ومتى تُنصَب ومتى تُرفَع، وهي: أنّ الاسم المتقدّم إذا عاد عليه ضمير منصوب، أو ضميرٌ متّصل بمنصوب نُصِب؛ لأنّه في مكان نصب، وإلاّ رُفع لأنّه في مكان رفع، وبذلك حَلّ باب الاشتغال وأراحنا -كما يرى-من تعسّف النّحاة في حمل أمثلته تارة على النّصب، وتارة على الرّفع، ثمّ اختلافهم في أثناء ذلك، وجدلهم الطويل[110].

**5/ -نواصب الفعل المضارع:** (إضمار (أنْ) بعد الفاء السّببيّة وواو المعيّة). المضارَعة هي المشابهة، وإنّما قيل للأفعال مضارعةٌ؛ لأنّها تقع مواقع الأسماء في المعنى. تقول: زيدٌ يقوم وزيدٌ قائمٌ، فيكون المعنى فيهما واحدا[111]، والفعل المضارع هو ما تعاقب في صدره الهمزة والنّون والياء والتّاء، وذهب الكوفيّون إلى أنّ الأفعال المضارعة أُعربت؛ لأنّه دخلتها المعاني المختلفة، والأوقات الطّويلة. وقيل إنّه استحقّ الإعراب لمشابهته الأسماء من وجوه؛ منها: أنّه يَعُمُّ زماني الحاضر والمستقبل بصيغتيْهِ، فإذا دخلتْه السّين أو (سوف)

اختُصَّ بالمستقبل، فأشبَهَ الاسم في عمومه وخصوصه مع عدم لام التّعريف ووجودها؛ نحو: (يقوم وسيقوم ورجل والرّجل)، ومنها أيضا كونُه على حركة اسم الفاعل؛ نحو: (يضرب ضاربٌ، ينطلق منطلقٌ يستخرج مستخرج) ومنه دخول لام الابتداء المختصّة بالأسماء عليه؛ نحو: (إنّ زيدًا ليقومُ وإنّ زيدً لقائمٌ)[112].

والّذي يعمل النّصب في المضارع أربعة أحرف: (أنْ، لنْ، إذن، كي) و(أنْ) في الكلام على ثلاثة أضرب: مفسِّرة، زائدة، ومصدريّة. والعاملة هي المصدريّة، وهي تُنصَب ظاهرةً ومضمرة؛ لأنهّا أمّ الباب، بدليل الاتّفاق عليها والاختلاف في (لن، إذن، كي) [113]. وإن قال قائل: لِمَ وجب أن تعمل (أنْ، لن إذن، كي) النّصبَ؛ قيل: إنّما وجب أن تعمل لاختصاصها بالفعل، ووجب أنْ يكون عملها النّصب لأنّ (أنْ) الخفيفة تشبه (أنّ) الثقيلة و(أنّ) الثقيلة تنصب الاسم، فكذلك (أنْ) هذه يجب أن تنصب الفعل، وحُمِلت (لن، كي، إذن) على (أنْ)؛ لأنّها تشبهها[114].

و(أنْ) هي أمّ الباب؛ بدليل أنّه ليس لها معنى في نفسها، بخلاف (لن) الدّالّة على النّفي و(كي) الدّالّة على التّعليل، و(إذن) الدّالّة على الجواب والجزاء، فـ(أنْ) بالنّسبة لأخواتها كالمفرد وهنّ المركّب، ومعلومٌ أنَّ المفردَ أصلٌ للمركَّب، ودليل الاتّفاق على بساطتها والاختلاف في بساطةِ غيرها. (لن) قيل إنّها مركّبة من (لا) النّافية و(أنْ) النّاصبة، و(إذن) المركّبة من (إذْ) و(أنْ)، وأمّا (كي) فهي مركّبة في التّقدير؛ لملازمتها لامَ التّعليل[115]. وقيل في (أنْ) إنّها (عن) بإبدال الهمزةِ عينًا[116]. والأفعال المنصوبة على ثلاثة أقسام: فعلٌ يُنصب بحرف ظاهر ولا يجوز إضماره، وفعلٌ ينتصب بحرف يجوز أنْ يُضمر، وفعلٌ ينتصب بحرفٍ لا يجوز إظهاره؛ فالأوّل ما انتصب بـ(لن) و(كي)، والثّاني على وجهين: إمّا أن تعطف بالفعل على الاسم، أو أن تدخل لام الجرّ على الفعل والثّالث ما انتصب بـ(أنْ) والحروف الّتي تضمر معه، فلا يجوز إظهار (أنْ) [117] و(أنْ) ههنا مضمرة، ولو لم نُضْمِرها لكان الكلام محالا؛ لأنّ اللاّم –أي لام التّعليل- وحتّى –في مثل قولنا: (جئتك لتفعلَ، حتى تفعل ذلك)– إنّما يعملان في الأسماء فيجرّان، وليست من الحروف الّتي تضاف إلى الأفعال فإذا أُضْمِرَتْ (أنْ) حَسُنَ الكلام[118]. وجاء عن ابن آجرّوم (ت723هـ) قوله: "فالنواصب عشرة وهي: (أنْ، لن، إذن، كي، لام كي، لام الجحود، حتّى، الجواب بالفاء الواو، وأو" وقال الشّارح: النّواصب في الحقيقة إنّما هي: (أن، لن، إذن، وكي) وما بعدها إنّما تنصب بإضمار (أنْ) بعدها[119]، ولكن يُنسب النّصب إليها تقريبا للمبتدئ، والسّتّة الباقية بعضها حرف جرّ (لام كي، لام الجحود[120] حتّى)، وبعضها حروف عطف (الفاء، الواو، أو)،

ونُصِبَ المضارع بعد الجميع بـ(أنْ) مضمرةً جوازا بعد الأُولى ووجوبا بعد البقيّة[121]. ويُشتَرَطُ في نصبِ (أنْ) أن لا تقع بعد ما يفيد اليقين، فإذا وقَعَتْ بعده لم تنصب الفعلَ، وأصلها حينئذٍ (أنَّ) المشدّدة، نحو ﴿**عَلِمَ أن سَيَكُونُ مِنكُم مَّرْضَى**﴾ [المزمل:20] [122].

واختلف النّحاة في الفعل المضارع المنصوب بعد (إذن) بمَ هو منصوب، فقال الخليل (ت170هـ) إنّه يُنصب بإضمار (أنْ) بعدها، وإلى هذا ذهب الزّجّاجيّ والفارسيّ (ت377هـ). [123]وقال ابن جنّي (ت391هـ) بأنّ (إذن) فإذا اعتمد الفعل عليها فإنّها تنصبُهُ فإذا قال لك قائلٌ: (أزورك) تقول: (إذن أُحسِنَ إليك)، فتنصبُ الفعل لاعتماده على إذن، فإذا اعترضَتْ حشْوًا واعتمد الفعلُ على ما قبلها تقول: أنا إذن أزورُك، فترفع لاعتماد الفعل على (أنا) [124].
وجاء أنّ (كي) تكون على ضربين: أحدهما أنْ تنصب الفعل بنفسها، والآخر أنْ تنصبه بإضمار (أنْ) إذا كانت حرف جرّ[125]. ومن شروط (كي) النّاصبة أنْ تكون مصدريّة لا تعليليّة. يقول الله تعالى: ﴿**لِكَيْ لَا يَكُونَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ**﴾ [الأحزاب:37] اللاّم جارّةٌ دالّةٌ على التّعليل، و(كي) مصدريّة بمعنى (أنْ) وليست تعليليّة؛ لأنّ الجارّ لا يدخل على الجارّ، ويمتنع أن تكون مصدريّة في نحو: (جئتُكَ كي أنْ تُكرمَني) إذْ لا يدخل الحرف المصدريّ على مثله وإنّما يجوز ذلك للشّاعر، ولا يجوز في النّثر –خلافا للكوفيّين–[126] كقوله[127]:

فَقَالَتْ: أَكُلَّ النَّاسِ أَصْبَحْتَ مَانِحًا لِسَانَــكَ كَيْمَا أَنْ تَغُرَّ وَتَخْدَعَا[128]
[الطّويل]

وأمّا (حتّى) فتكون جارّة، وتدخل على الاسم الصّريح الظّاهر، فتكون بمعنى (إلى) في الدّلالة على انتهاء الغاية؛ نحو قوله تعالى: ﴿**سَلَامٌ هِيَ حَتَّى مَطْلَعِ الْفَجْرِ**﴾ [القدر:05] ؛ أي: (حتّى حين مطلع الفجر). وتدخل على الاسم المؤوَّل من (أنْ) المضمرة والفعل المضارع، وهي في ذلك على وجهين: فتكون تارةً بمعنى (إلى)؛ نحو قوله تعالى: ﴿**قَالُوا لَن نَّبْرَحَ عَلَيْهِ عَاكِفِينَ حَتَّى يَرْجِعَ إِلَيْنَا مُوسَى**﴾ [طه:91] والتّقدير: (حتّى أنْ يرجع) بـ(أنْ) والفعل المضارع، و(إلى رجوعه) بتأويل المصدر من (أنْ) والفعل المضارع؛ أي: (إلى زمن رجوعه). وتكون (حتّى) تارةً بمعنى (كي) التّعليليّة؛ نحو: (أسْلِمْ حتى تدخل الجنّة)؛ أي: كي تدخلها؛ أي: لأجل دخولها، وقد تكون (حتّى) في الموضع الواحد تحتمل المعنيين؛ أي: معنى (إلى) ومعنى (كي)؛ كقوله تعالى: ﴿**فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ**﴾ [الحجرات09] [129]. والوجه

الثّاني لـ(حتّى) –بعد أن كانت جارّةً– هو أنْ تكون حرف عطف حين تفيدُ مطلق الجمع من غير ترتيبٍ ولا معيّة، والمعطوف بـ(حتّى) يجب أن يكون بعْضًا من المعطوف عليه، وأنْ يكون غايةً له في شيءٍ؛ كالشّرف في قولنا: (مات النّاسُ حتّى الأنبياءُ)؛ فالأنبياءُ –عليهم الصّلاة والسّلام– هم المعطوفون بـ(حتّى) وهم غايةٌ للنّاس في شرف المقدار، وفي شيءٍ آخر عكسه –عكس الشّرف– كالدّناءة؛ نحو قولنا: (جاء الموكِبُ حتّى الخَدَمُ). والوجه الثّالث لـ(حتّى) هو أنْ تكونَ حرف ابتداء، فتدخل على ثلاثة أشياء: على الجملة الفعليّة المبدوءة بالفعل الماضي؛ نحو: ﴿**ثُمَّ بَدَّلْنَا مَكَانَ السَّيِّئَةِ الْحَسَنَةَ حَتَّى عَفَوا**﴾ [الأعراف:95] والمبدوءة بالفعل المضارع المرفوع نحو ﴿**حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُواْ مَعَهُ**﴾ [البقرة: 214]-في قراءة من رفع[130]-، وعلى الجملة الاسميّة[131]؛ نحو قول الشّاعر[132]:

وَمَــا زَالَتِ القَتْلَى تَمُورُ دِمَاؤُهَا بِدِجْلَةٍ حتَّى مَاءُ دِجْلَةَ أشْكَلُ[133]

[الطّويل]

أمّا (أو) فهي تكون بمعنى (حتّى)؛ نحو: (لأُلْزِمَنَّكَ أو تقضيَني دَيْنِي)، وقول الشّاعر[134]:

لأسْتَسْهِلَنَّ الصَّعْبَ أو أُدْرِكَ المُنَى فَمَا انْقَادَتِ الآمَالُ إلاّ لِصَابرِ[135]

[الطّويل]

وتكون أيضًا بمعنى (إلاّ)؛ كقولنا: (لأُخَاصِمَنَّهُ أو يُذْعِنَ لي)، وذهب الكسائيّ إلى أنّ (أو) ناصبةٌ بنفسِها، وذهب الفرّاء (ت207هـ) ومن وافقه من الكوفيّين إلى أنّ الفعل انتصَبَ بعد (أو) بالمخالفة[136]؛ لأنّه في مقامٍ لا يصِحُّ أن يُعْطَفَ على ما قبله.

ويتلخّص أنّ هذه العشرة على ثلاثة أقسام: قسمٌ يُنْصَب المضارع بنفسه اتّفاقًا، وهو (أنْ)، وقسمٌ يَنْصِبُهُ بنفسه على الصّحيح، وهو: (لن، إذن، كي) وقسمٌ لا ينصبه بنفسه على الصّحيح، وهو الباقي من العشرة[137]، وقال أبو القاسم الزّجّاجيّ (ت337هـ): "الواو تنصب الفعل المستقبل إذا أردت بها غير معنى العطف"[138]، فظاهر كلام أبي القاسم أنّ الواو تنصب الفعل المستقبل بنفسها دون إضمار (أنْ)، وقال ابن الضّائع (ت680هـ): "ويجوز الرّفع في (ما تأتينا فَتُحَدِّثُنا) على وجهين: على القطع مما قبلها والاستئناف، وعلى التّشريك مع الفعل الأوّل؛ أي: (ما تأتينا ولا تحدّثُنا)، ومنه قوله تعالى: ﴿**هَذَا يَوْمُ لَا يَنطِقُونَ وَلَا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ**﴾[المرسلات:35،36]؛ أي: (لا يؤذن لهم ولا يعتذرون)[139]. لكنّ عبد القاهر الجرجانيّ (ت471هـ) رفض هذا الرّفع في قولنا: (ما تأتينا فَتُحَدِّثُنا) بدليل أنّ الفاء إنّما تُضمَر بعدها (أنْ) لصرف الكلام

عن ظاهره حتّى يكون ذلك دليلا على معنًى لا يُعْلَم، إلاّ بذلك، فلو قلنا: (ما تأتينا فَتُحَدِّثَنا) بالرّفع كما يوجِبُه الظّاهر، فإنّ القائل بذلك يكون قد نفى الإتيان والحديث جميعا وليس المعنى كذلك، إنّما المعنى أنّك لو أتيتنا حدَّثْتَنا، ولو قيل: (ما تأتينا فَتُحَدِّثَنا؟) بالرّفع، صار كأنّه يستفهم عن الحديث كما يستفهم عن الإتيان وليس ذلك المراد، إنّما المراد: (إنْ أتيتَنا حدَّثْتَنا) [140].

وقد ذهب الكوفيّون إلى أنّ الفعل المضارع في نحو قولك: (لا تأكل السَّمَكَ وتشربَ اللَّبَنَ) منصوبٌ على الصّرف، وذهب البصريّون إلى أنّه منصوب بتقدير (أنْ)، وذهب أبو عمر الجِرْمِيّ (ت225هـ) –من البصريّين- إلى أنّ الواو هي النّاصبة بنفسها؛ لأنّها خرجت عن باب العطف[141]، وذهب الكوفيّون إلى أنّ الفعل المضارع الواقع بعد الفاء في جواب الأمر أو النّهي، أو النّفي، أو الاستفهام أو التّمنّي أو العَرْض، إنّما ينتصب بالخلاف، وذهب البصريّون إلى أنّه ينتصب بإضمار (أنْ)، وذهب أبو عمرو الجرميّ إلى أنّه ينتصب بالفاء نفسها؛ لأنّها خرجت عن باب العطف، وإليه ذهب بعض الكوفيّين[142]. وذهب الفرّاء (ت207هـ) -من الكوفيّين-إلى أنّه ينتصب بالخلاف أيضا؛ لأنّ في الجملة عطفُ فعلٍ على فعلٍ لا يشاكله، لذا وجب أن يخالفه في الحركة؛ حتىّ لا يكون معطوفا عليه، واستدلّ بقول القائل: (لا تَظْلِمْنِي فَتَنْدَمَ) فإنّه دخل النّهي على الظّلم ولم يدخل على النّدم، فحين عطفت فعلا على فعل لا يشاكله في معناه، ولا يدخل عليه حرف النّهي كما دخل على الّذي قبله استحقّ ذلك الاسم المعطوف على ما لا يشاكله في قولهم: (لو تُرِكْتَ والأسَدَ لأكَلَكَ) [143].

أمّا ابن مضاء فقد تطرّق -في مَعرِض حديثه عن العامل وتطبيقاته في التّنازع والاشتغال-إلى تطبيقه في باب نواصب المضارع[144]، وتكلّم مطوّلا عن فاء السّببيّة، وواو المعيّة اللّتين يُنصب بعدهما المضارع بـ(أنْ) محذوفةً؛ ليدلّ على ما وصلت إليه نظريّة العامل من تعسُّفٍ في التّقدير والتّأويل؛ إذْ رأى أنّ النّحاة يقدِّرون المضارع منصوبا بعامل محذوفٍ وجوبا وهو (أنْ)، وهو تقدير مُغرقٌ في البُعد[145]، حتىّ قال أحدهم -وكان يقرأ من أبواب النّحو حتىّ وصل إلى باب الفاء و الواو- يشكو ما لَقِيَهُ من تعنُّت النّحاة في هذا الباب:

تَفَكَّرْتُ في النَّحْـــــوِ حتىّ مَلَلْتُ وَأتْعَبْـــــــــــتُ نَفْسِي لَـــهُ والـــبَدَنْ

وأتْعَبْتُ بَكْرًا وَأصْحَـــــــــــابَهُ بطُـــــول المَسَائِل في كُـــــــــلِّ فَـــنّ

فَكُنْتُ بِظَاهِـــرِهِ عَالِـــــــــــمًا وَكُنْـــــــــتُ بِبَاطِنِهِ ذَا فِطْـــــــــنْ

خَلاَ أنَّ بَابًا عَلَيْهِ العَفَا ءُ لِلْفَاءِ يَا لَيْتَهُ لَمْ يَكُنْ
وللوَاوِ بَابٌ إلى جَنْبِهِ مِنَ المَقْتِ أحْسَبُهُ قَدْ لُعِنْ
إذَا قُلتُ هَاتُوا لِمَاذَا يُقَا لُ : لَسْتُ بِآتِيكَ أوْ تَأْتِيَنَّ
أجِيبُوا لِمَا قِيلَ هَذَا كَذَا عَلَى النَّصْبِ قِيلَ لإضْمَارِ أنْ
فَقَدْ كِدْتُ يَا بَكْرُ مِنْ طُولِ مَا أُفَكِّرُ في أمْرِ (أنْ) أنْ أُجَنْ[146]

[المتقارب]

وقد وقف ابن مضاء عند أمثلة بابي الفاء والواو طويلا، مناديا بأنّ العرب حين تنصب المضارع في هذين البابين لا تنصبه بعامل أو من أجل عامل، وإنمّا تنصبه لتدلّ على معنىً لا يتأتّى مع الرّفع؛ ففي مثل: (لا يَشْتُم عَمْرٌو زَيْدًا فَيُؤْذِيَهُ) حين ينصب العربيّ الفعل المضارع بعد الفاء في هذا المثال يكون غرضه التّنبيه على أنّه يريد أنْ يقولَ: (إنّ شَتْمَ عَمْرٍو لزيدٍ يتسبّبُ عنه إيذاؤه)؛ ومعنى ذلك أنّ الشّتم من أنواع الإيذاء، ولو أنّه رُفِع لكان المعنى مخالفا لذلك؛ إذْ يكون المراد (فهو يؤذيه)؛ أي أنّ من عادته ذلك، ومن الممكن جزم الفعل الثّاني إذا جعلنا الفاء للعطف، ويكون المراد حينئذٍ أنّ الشّتم يؤذيه[147]. وكذلك الشّأن في مثل (لا تأكلِ السَّمكَ وتشربَ اللّبنَ)؛ إنْ نَصَبَ القائلُ الفعلَ الثّاني كان المعنى: لا تجمع بينهما، وإن رفع نهى المخاطَب عن أكل السّمك وأوجب له شرب اللّبن؛ أي هو ممّن يشرب اللّبن، وإن جَزَمَ اِنْصَبَّ النّهي على الجمع والتّفرقة؛ أي لا تأكل السّمك ولا تشرب اللّبن مجتمعَيْن ومنفردَيْن[148]وكلّ ذلك يأتي به ابن مضاء ليدلّ على نظريّته، وهي أنّ حركات الإعراب لا تأتي للدّلالة على عوامل محذوفة، وإنّما تأتي للدّلالة على معانٍ في نفس المتكلّم[149].

ولا بأس أنْ ننقل نصّا لابن مضاء في هذا الباب يتضمّن فحواهُ رأيَه في المسألة. يقول في أوّل هذا الباب: "وممّا قالوا فيه ما لم يُفهم، وأضمروا فيه ما يخالف مَقْصِدَ القائل، أبواب نصب الفعل، وقد تكلّمت منه على باب الفاء والواو؛ ليُستدل بهما على غيرهما، ويُعْلَم أنّ ما أضمروه لا يُحتاج إليه في إعطاء القوانين الّتي يُحفظ بها كلام العرب"[150]. والدّلالات في هذا القول واضحة وبيّنة، هو أنّ النّحاة أوّلا خالفوا مقصديّة المتكلّم، وثانيا أنهّم يُتعبون

أنفسَهم فيما لا طائل من ورائه، وأنّهم حادوا عن الهدف الّذي وُجِدَ من أجله النّحو؛ وهو حِفْظُ كلام العرب من أنْ يفسدَ بما ليس منه.

**الهوامش:**

1 – ينظر: نظريّة العامل في النّحو العربي ودراسة التّركيب، عبد الحميد مصطفى السّيّد، مجلّة جامعة دمشق سوريّة، مج 18، العدد (3،4).

2 – العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، عبد القاهر الجرجاني، شرح الشيخ خالد الأزهري، تح: البدراوي زهران، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط02، ص 73.

3 – التّعريفات، الشّريف الجرجانيّ، تح: نصر الدّين تونسي، شركة ابن باديس، الجزائر، ط01 1430هـ 2009 م، ص 239.

4 – ينظر: القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة، السّيد أحمد الهاشميّ، تح: سعيد كريم الفقّي، دار ابن خلدون، ص 56.

5 – المُحَرَّرُ في النّحو، عمر بن عيسى الهرميّ، تح: منصور علي محمّد عبد السّميع، دار السّلام، مصر ط02، 1429هـ/ 2008م، مج01، ص 65.

6 – ما عدا اسم الفعل؛ فهو عاملٌ غير معمول، وما عدا أيضا أسماء الأصوات؛ فهي ليست عاملة ولا معمولة ولا محلّ لها من الإعراب.

7 – ويسمّى أيضًا الإعراب.

8 – ينظر: جامع الدّروس العربيّة، الشّيخ مصطفى الغلاييني، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان ط01 1425هـ/ 2005 م، ج 03، ص 597، 598.

9 – الرّدّ على النّحاة، ابن مضاء القرطبيّ، تح: محمّد حسن محمّد حسن إسماعيل، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط01، 2007م، ص 13.

10 – ينظر: المصدر نفسه، ص 14.

11 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث محمّد عيد، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط04، 1410هـ/ 1989م، ص 212.

12 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، ابن مضاء القرطبيّ، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة مصر، ط02 ص 26.

13 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمد حسن، ص 14.

14 – المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

15 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 26.

16 – الردّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 14.

17 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، ابن مضاء القرطبيّ، تح: محمّد إبراهيم البنّا، دار الاعتصام ط01، 1399هـ 1979م، ص 13.

18 – الردّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 18، 19.

19 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 215.

20 – الخصائص، عثمان بن جنّي، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط02 1424هـ/ 2003م، ج01، ص 216.

21 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 219.

22 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمد حسن، ص 79.

23 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 220.

24 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 46.

25 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 220.

26 – يسوغ: يجوز.

27 – الاقتراح في علم أصول النّحو، جلال الدّين السّيوطيّ، تع: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيّة مصر، 1426هـ/ 2006 م، ص 158.

28 – ينظر: التّأويل النّحويّ وأثره في عمليّة الفهم والتّبليغ، مبارك تركيّ، مجلّة العلوم الإنسانيّة السّنة السّادسة، العدد 40، 2009م.

29 – ينظر: المرجع نفسه.

30 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 169.

31 – ينظر: المرجع السّابق، ص 169، 170.

32– ينظر: ظاهرة الحذف في الدّرس اللّغويّ، طاهر سليمان حمّودة، الدّار الجامعيّة، 2000 م، ص 09.

33 – ينظر: المرجع نفسه، ص 16.

34 – على الرّغم من أنّ ابن مضاء لم يلتزم هذا التّفريق في كلّ كتابه، فقد رأيناه في بعض أقواله يمزج بين المصطلحين، ويخلط بينهما.

35 – ينظر: ظاهرة الحذف في الدّرس اللّغويّ، ص 19.

36 – ينظر: الجمل في النّحو، أبو بكر بن شُقَيْر، تح: عليّ بن سلطان الحاكميّ، جامعة الملك عبد العزيز كلّيّة الشّريعة والدّراسات الإسلاميّة، فرع اللّغة العربيّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، (رسالة ماجستير)، ص 221، 222.

37 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 16.

38 – يقول المبرّد (ت285هـ): "اعلم أنّك إذا دعوتَ مصابا نصبتَه، وانتصابه على الفعل المتروك إظهاره وذلك قولك: يا عبد الله؛ لأنّ (يا) بَدَلٌ من قولك: أدعو عبد الله وأريد، لا أنَّك تُخبِرُ أنَّك تفعل ولكن بها وَقَعَ أنَّك قد أوقَعْتَ فعلا، فإذا قلتَ: (يا عبد الله) فقد وقع دعاؤك بعبد الله، فانتصب على أنّه مفعولٌ تعدّى إلى فعلك" – المقتضَب، أبو العبّاس المبرّد، تح: محمّد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التّراث الإسلاميّ، القاهرة مصر، ط02، 1399هـ/ 1989م، ج 04، ص 202.

39 – ينظر: الردّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 16.

40 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 27.

41 – ينظر: المُساعِد على تسهيل الفوائد شرح ابن عقيل على كتاب التّسهيل لابن مالك، تح محمد كامل بركات، دار الفكر، دمشق، سوريّة، ط01، 1402هـ/ 1982م، ج 02، ص 480.

42 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 27.

43 – ينظر: المصدر نفسه، ص 28، 29.

44 – ينظر: المصدر نفسه، ص 29.

45 – ينظر: المصدر نفسه، ص 30.

46 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 17، 18.

47 – المصدر نفسه، ص 18.

48 – الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 28.

49 – ينظر: ظاهرة الإعراب في النّحو العربيّ وتطبيقها في القرآن الكريم، أحمد سليمان ياقوت دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 1994م، ص 73.

50 – ينظر: إملاء ما مَنَّ به الرّحمان من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، أبو البقاء العكري تح: نجيب الماجديّ، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، ط01، 1423هـ/ 2002م، ص 536.

51 – ينظر: ظاهرة الإعراب في النّحو العربيّ وتطبيقها في القرآن الكريم، ص 73، 74.

52 – ينظر: هداية السّالك إلى ألفيّة ابن مالك، صبيح التّميميّ، دار البعث، قسنطينة، الجزائر ط02 1410هـ/ 1990م، ص 188.

53 – ينظر: قصّة الإعراب، إبراهيم قلاّتي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1998م، (قسم الأسماء)، ص 155.

54 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 177 174.

55 – الردّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 24.

56 – ينظر تفصيل المسألة في: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، ص 174 وما بعدها، و: الردّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 24 وما بعدها.

57 – ينظر: الكتاب، عثمان بن قنبر سيبويه، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجيّ القاهرة، مصر ط03، 1408 هـ/ 1988م، ج03، ص 151، 152.

58 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 58.

59 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 177.

60 – ينظر: المرجع نفسه، ص 177.

61 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 63، 64.

62 – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث ص 177، 178.

63 – ينظر: القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة، ص 140، 141.

64 – البيت قاله كُثَيِّرُ عزّة.

65 – شرح الكافيّة الشّافية، جمال الدّين بن مالك الطّائي الجيانيّ، تح: عبد المنعم أحمد هريدي دار المأمون للتّراث، ج 02، ص 641، 642.

66 – ينظر: الصّفوة الصّفيّة في شرح الدّرّة الألفيّة، تقيُّ الدّين إبراهيم بن الحسين النّيلي، تح محسن بن سالم العميريّ، جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط01، 1420هـ ج 01 القسم 02، ص 599.

67 – ينظر: القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة، ص 140، 141.

68 – هو حندج، وقيل عَديّ، وقيل: مُلَيْكَة، لُقِّبَ بذي القروح، وبالملك الضّليل، وبامرئ القيس توفِّيَ في 80ق/هـ، قال عنه رسول اللّه ﷺ: "ذَاكَ رَجُلٌ مذكورٌ في الدُّنْيَا، [أو قال: مُرَفَّعٌ في الدُّنْيَا] شَرِيفٌ فِيهَا مَنْسِيٌّ في الآخِرَةِ، [أو قال: وَضِيعٌ في الآخِرَةِ] خَامِلٌ فِيهَا، يجيءُ يَوْمَ القِيَامَةِ

وَمَعَهُ لِوَاءُ الشُّعَرَاءِ إلى النَّارِ" ينظر: ديوان امرئ القيس، شرح: عبد الرّحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط02، 1425هـ 2004م، ص 5 و9.

69 – البيت من قصيدةٍ عنوانها: أطلال سلمى، ديوان امرئ القيس، ص 139. البيت من شواهد الكتاب 79/1، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريّين والكوفيّين، أبو البركات بن الأنباريّ تح: جودة مبروك محمّد، مراجعة: رمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، مصر، ط01 2002م، ص 79 و83 المقتضب، 76/4، شرح قطر النّدى، ابن هشام الأنصاريّ، تح: يوسف الشّيخ محمّد البقاعيّ، دار الفكر بيروت، لبنان، ط02، 1421هـ/ 2001م، ص 306، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاريّ تح: مازن المبارك ومحمّد عليّ حمد الله مراجعة: سعيد الأفغانيّ، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1428هـ 2007م، ص 250، و263 و474. وجامع الدّروس العربيّة، 387/2.

70 – ينظر: شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى، ص 268، 269.

71 – ينظر: المقدّمة الجُزُوليّة في النّحو، أبو موسى عيسى الجُزوليّ، تح: شعبان عبد الوهّاب محمّد، مطبعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1988م، ص 165.

72 – ينظر: شرح التّسهيل، أبو الحسن بن قاسم المراديّ، تح: محمّد عبد النّبيّ محمّد أحمد عبيد مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ط01، 1427هـ/ 2006م (القسم النّحويّ) ص 46، 47.

73 – شرح التّسهيل، ابن مالك جمال الدّين الطّائي الجيّاني، تح: عبد الرحمن السّيد وحمّد بدوي المختون، دار هجر، الجيزة، مصر، ط01، 1410هـ/ 1990م، ج 02، ص 164.

74– ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريّين والكوفيّين، ص 79 وما بعدها.

75 – ينظر: شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، محمّد محيي الدّين عبد الحميد، مكتبة التّراث القاهرة مصر، 1426 هـ/ 2005م، ج02، ص 124.

76 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 30.

77 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد إبراهيم البنّا، ص 20.

78 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 31، 32.

79 – ينظر: المصدر نفسه، ص 32.

80 – ينظر: ارتشاف الرضَّب من لسان العرب، أبو حيّان الأندلسيّ، تح: رجب عثمان محمّد مراجعة رمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، مصر، ط01، 1418هـ/ 1998م، ج 04، ص 2143.

81 – ينظر : الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 32.

82 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 34.

83 – ارتشاف الرضب، 2161/4.

84 – ينظر: القواعد الأساسيّة للّغة العربية، ص 142.

85 – ينظر: شرح متن الألفية الملقّب بالأزهار الزّينية، السّيد أحمد زيني دحلان، وبهامشه البهجة المرضيّة في شرح الألفية لجلال الدّين السّيوطي، المطبعة الميريّة، مكة المكرّمة، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط01 1310هـ، ص 68.

86 – ينظر: الكتاب، 81/1.

87 – ينظر: المصدر نفسه، 80/1، 81.

88 – ينظر: المُحرَّرُ في النّحو، ص 791.

89 – ينظر: الكتاب، 81/1.

90 – ينظر: المُحرَّرُ في النّحو، ص 720.

91 – ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، ص 77.

92 – ينظر: المُحرَّرُ في النّحو، ص 720.

93 – الجمل، الزّجّاجيّ، تح: ابن أبي شنب، مطبعة جول كربونل، الجزائر، 1926م، ص 51.

94 – ينظر: حاشية الصبّان على شرح الأشمونيّ على ألفيّة ابن مالك، تح: طه عبد الرّؤوف سعد، المكتبة التّوقيفيّة، ص 103.

95 – ينظر: شرح قطر النّدى، ص 259 وما بعدها.

96 – ينظر: الأصول الوافية الموسومة بأنوار الرّبيع في الصّرف والنّحو والمعاني والبيان والبديع، محمود العالم المنـــزليّ، مطبع التّقدّم العلميّة، مصر، ط01، 1322هـ، ص 93.

97 – ينظر: شرح الكافية الشّافية، جمال الدّين بن مالك الطّائيّ الجيّانيّ، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون للتّراث، ص 625.

98 – ينظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، 99/2.

99 – ينظر: شرح التّسهيل، 136/2.

100 – ينظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، 99/2.

101 – ينظر: البسيط في شرح جمل الزّجّاجيّ، ابن أبي الرّبيع الإشبيلي، تح: عيّاد بن عيد الثّبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1428هـ/ 2007م، ص 378.

102 – ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ابن أمّ قاسم المرادي، تح: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 1422 هـ/ 2001م، ج 02 ص 611.

103 – مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، ص 378.

104 – المصدر نفسه: ص 381، 382.

105 – سُلَّم اللّسان في الصّرف والنّحو والبيان، جرجي شاهين عطيّة، دار ريحاني، بيروت لبنان، ط04، ص 271.

106 – ينظر: شرح جمل الزّجّاجيّ، ابن عصفور الإشبيلي، تح: فوّاز الشعّار، إشراف: إيميل بديع يعقوب دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1419هـ/ 1998م، 351/1، 352.

107 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد إبراهيم البنّا، ص 20.

108 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 33.

109 – ينظر: المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

110 – ينظر: المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

111 – ينظر: المقتضب، 01/2.

112 – ينظر: البديع في علم العربيّة، المبارك بن محمّد ابن الأثير، تح: فتحي أحمد عليّ الدّين جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط01، 1420هـ/ ج01، مج: 01، ص 29.

113 – ينظر: المُنَقَّح على المُوشَّح في قواعد اللّغة العربيّة لجلال الدّين السّيوطي، أحمد عبد الغفّار المالكيّ، تح صادق مسعد لطف المنبري، دار الإيمان، الإسكندرية، مصر، ط01، 2003م ص 270.

114 – ينظر: أسرار العربيّة، أبو البركات بن أبي سعيد الأنباري، تح: محمّد بهجة البيطار مطبوعات المجمع العلميّ العربيّ بدمشق، ص 328.

115 – ينظر: الأمّهات في الأبواب النّحويّة، حسن أحمد العثمان، مؤسّسة الرّيّان، بيروت، لبنان ط01 1425هـ/ 2004 م، ص 29–32.

116 – ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدّين السّيوطيّ، تح: أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط01، 1418هـ/ 1998م، 281/2.

117 – ينظر: الأصول في النّحو، أبو بكر بن السّرّاج، تح: عبد المحسن الفتلي، مؤسّسة الرّسالة بيروت لبنان، ط02، 1417هـ/ 1996م، ج 02، ص 147 وما بعدها.

118 – ينظر: الكتاب، 06/3.

119 – وأجاز بعض الكوفيّين إظهارُ (أنْ) تأكيدًا بعد لام الجحود؛ نحو: (ما كان زيدٌ لأنْ يقومَ). همع الهوامع 298/2.

120 – وتسمّى أيضا لام النّفي، وتسميتُها بلام الجحود هو من باب تسمية العام بالخاصّ؛ لأنّ الجحود إنّما هو إنكارُ ما تعرفه، لا مطلقُ الإنكار، والنّحويّون أرادوا هنا النّفي مطلَقًا، لا نفيَ ما تعرفُ فقط؛ ولذا صوّب ابن النحّاس تسميتَها بلام النّفي، وهي لام الجرّ الّتي تقع بعد (ما كان) أو (لم يكن) النّاقصتينِ.

121 – ينظر: شرح متن الآجرّوميّة، أبو زيد عبد الرّحمن المكّوديّ، تح: أحمد بن إبراهيم المغيني، المكتبة الإسلاميّة، القاهرة، مصر، ط01، 1425 هـ/ 2005 م، ص 57.

122 – ينظر: الأصول الوافية، ص 143.

123 – ينظر: مسائل خلافيّة بين الخليل وسيبويه، فخر الدّين صالح سليمان قدارة، دار الأمل إربد، الأردن ط01، 1410هـ/ 1990م، ص 51.

124 – ينظر: اللّمع في العربيّة، أبو الفتح ابن جنّي، تح: سميح أبو مُغلي، دار مجدلاويّ، عمّان 1988م، ص 90، 91.

125 – ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجانيّ، تح: كاظم بحر المرجان، دار الرّشيد العراق، 1982م، مج 02، ص 1051.

126 – ينظر: شرح شذور الذّهب، ابن هشام الأنصاريّ، تح: بركات يوسف هبّود، مراجعة يوسف الشّيخ محمّد البقاعيّ، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط02، 1419هـ/ 1998م، ص 337 378.

127 – هو جميل بن مَعمر العذريّ القضاعيّ، يُكنّى أبا عمرو، أحد عشّاق العرب، وصاحب بثينة، مات في سنة 82هـ.

128 – ديوان جميل بثينة، شرح: مهدي محمّد ناصر الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط02 1413هـ/ 1993م، ص 49. البيت من شواهد: همع الهوامع، 291/2. وشرح شذور الذّهب، ص 378. وشرح المفصّل، ابن يعيش، إدارة الطّباعة المنيريّة، مصر، 16/9. وشرح التّسهيل، 224/1. ومغني اللّبيب ص 182. ونتائج التّحصيل في شرح كتاب التّسهيل، محمّد المرابط الدّلائيّ، تح: مصطفى الصّادق العربيّ مطابع الثّورة، بنغازي، ج01، مج 02، ص 817.

129 – ينظر: حاشية الشّنوانيّ على شرح مقدّمة الإعراب لابن هشام المسمّاة هداية أولي الألباب إلى موصل الطلاّب إلى قواعد الإعراب، تح: محمّد تمام التّونسيّ، المطبعة الأهليّة، تونس، ط01 1348هـ، 33/2–44.

130 – وهي قراءة الإمام نافع –عليه رحمة اللّه تعالى–.

131 – ينظر: حاشية الشّنواني، 2/40–43.

132 – هو جرير، من تميم، ولد في 33هـ، وتُوُفِّيَ في سنة 114هـ.

133 – أشكلُ: الّذي تغيّر لونه. ينظر: شرح ديوان جرير، مهدي محمّد ناصر الدّين، دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان، ص 344.

134 – صاحبه مجهول.

135 – البيت من شواهد: شرح قطر النّدى، ص 98. ومغني اللّبيب، ص 73.

136 – ينظر: غُنية الطّالب ومُنية الرّاغب في النّحو والصّرف وحروف المعاني، جناب أحمد أفندي فارس مطبعة الجوائب، ط01، 1388هـ، ص 99.

137 – ينظر: شرح الآجرّوميّة، عبد الملك بن صدر الدّين الإسفراييني، تح: أسامة بن مسلم الحازميّ، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط01، 1424هـ/ 2003م، ص 69.

138 – الحُلل في إصلاح الخلل من كتاب الجمل، ابن السّيّد البطليوسيّ، تح: سعيد عبد الكريم سعّوديّ، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ص 254.

139 – اعتراضات ابن الضّائع النّحويّة في شرح الجمل على ابن عصفور، جمعان بن بنيوس بن رجا السّياليّ جامعة أمّ القرى، كلّيّة اللّغة العربيّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1415هـ/ 1995م (رسالة ماجستير) ص 202.

140 – ينظر: شرح الجمل في النّحو، عبد القاهر الجرجانيّ، تح: خديجة محمّد حسين باكستاني جامعة أمّ القرى، قسم الدّراسات العليا العربيّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1408هـ (رسالة ماجستير) ص 152 153.

141 – ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، ص : 442 وما بعدها.

142 – ينظر: المصدر نفسه، ص 445 وما بعدها.

143 – ينظر: شرح المفصّل، 4/58.

144 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 58.

145 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 33.

146 – ينظر: المصدر نفسه، ص 33، 34.

147 – ينظر: المصدر نفسه، ص 34.

148 – ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، ص 442 وما بعدها.

149 – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 34، 35.

150 – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 58.

# أهمية الترجمة في تطوير البحث العلمي في اللغة العربية

# ودورها في تنمية وتوجيه مستقبل البحث في الدراسات االلغوية

**د.حياة كتاب**

**جامعة المسيلة**

**ملخص:** مما لا شك فيه أن للترجمة الدور المهم والكبير في عملية الرقي الحضاري والاجتماعي للأمم، حيث تعتبر وسيلة للنهوض العلمي في الوطن العربي في جميع الاختصصات لا سيما اللغة العربية، إذ تعد أحدى ظواهر النشاط العلمي والحضاري الذي عرفته الحضارة العربية الإسلامية منذ عهودها الأولى. ولقد أسهمت الترجمة إلى حد كبير في تطوير البحث في اللغة العربية وذلك من خلال عمليات ترجمية وتعريبية واسعة، كان لها الفضل في تطوير اللغة وإغنائها، بالإضافة إلى إثراء اللغة العربية بأعداد كبيرة جدا من المفردات والعبارات وحتى في ازدياد الأصوات والحروف نظرا لتسارع حركة الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية بسبب وضع الثقافة والعلوم في الأمة العربية بالنسبة للدول المتطورة، كما لها الدور المهم والواضح في تنمية وتوجيه مستقبل البحث في الدراسات اللغوية مما يساعد على مواجهة التحديات المعاصرة بمختلف مؤثراتها على واقع المجتمعات العربية.

Abstract

There is no doubt that the translation has an important role in the progress of civilization and Social operation of nations which considered as a means for the advancement of science in the Arab world, because it is a phenomena of scientific activity has known in Arab-Islamic civilization since the first period. It Has contributed to a large extent in the development of research in Arabic language, through the wide interpreter operations, in addition to enriching the Arabic language with large numbers of words and phrases and even on the increase sounds and letters as the speed of the translation from foreign languages into Arabic because of the status of culture and science in the Arab countries for the developed nations ,also it has an important role in the development and direction of future research in linguistic studies, which helps to meet face the contemporary challenges of various influences on Arab societies .

**مقدمة:** تعتبر الترجمة من أهم الدعائم والأسس التي تقوم عليها الحضارات، فهي وسيلة للرقي الحضاري والاجتماعي، وطريق للنهوض العلمي في جميع الاختصاصات لا سيما اللغة العربية، حيث أنها تعد أحد ظواهر النشاط العلمي والحضاري الذي عرفته الحضارة العربية الإسلامية منذ عهودها الأولى، إذ ساهمت الترجمة في صيانة كثير من التراث العلمي الإنساني بصفة عامة، كما أنها أسهمت في تطوير كثير من العلوم الإنسانية والتجريبية عند المسلمين في العصور الأولى تأليفا ونشرا وتحقيقا وتطبيقا كالرياضيات والفلك والزراعة والطب والآداب وغيرها من العلوم .

ولقد أسهمت الترجمة إلى حد كبير في تطوير البحث في اللغة العربية وذلك من خلال عمليات ترجمية وتعريبية واسعة، كان لها الفضل في تطوير اللغة وإغنائها، بالإضافة إلى إثراء اللغة العربية بأعداد كبيرة جدا من المفردات والعبارات وحتى في ازدياد الأصوات والحروف نظرا لتسارع حركة الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية بسبب وضع الثقافة والعلوم في الأمة العربية بالنسبة للدول المتطورة .

وسنتناول في هذه الدراسة أهمية الترجمة في تطوير البحث العلمي باللغة العربية باعتبارها وسيلة للنهوض العلمي، كما سنتناول أثر الترجمة على اللغة العربية بالإضافة إلى دورها في تنمية وتوجيه مستقبل البحث العلمي في الدراسات اللغوية.

**أولا : مفهوم الترجمة**

**1-الترجمة لغة** : هي من الفعل الرباعي ترجم وهو بمعنى بيان الكلام وتوضيح معانيه وجعله يسيرا مفهوما ،وتكون الترجمة بمعنى التوضيح والتفسير والبيان، يقال ترجم كلام غيره أو عن غيره بمعنى نقله من لغة إلى أخرى والترجمان هو المفسر للسان .[1]

**2-الترجمة اصطلاحا** : أما الترجمة اصطلاحا فتعني نقل الأفكار والأقوال من لغة إلى أخرى مع المحافظة على روح النص المنقول، أو هي نقل نص أو كلام من لغة إلى أخرى بأدق وأحسن ما يمكن [2]، وتعتبر الإجادة اللغوية من الأساسيات الضرورية اللازمة للمرء حتى يقدم على ترجمة تعبير أو جملة أو فقرة أو نص ما، بالإضافة إلى الموهبة والثقافة والاطلاع ونوعية التعليم التي تدفعه للكشف عن درر وكنوز اللغة المنقول منها ووضعها في أماكنها السليمة في اللغة المنقولة إليها[3].

**ثانيا : الترجمة والبحث العلمي في اللغة العربية :**

**1- مفهوم البحث العلمي :** قبل أن نتطرق إلى علاقة الترجمة بالبحث العلمي في اللغة العربية، لا بأس في أن نعرج على معنى كلمتي "البحث العلمي" ومفهومهما، حيث أن كلمة "بحث" في لغتنا المعاصرة مرادفة لكلمتين شائعتين في اللغتين الانجليزية والفرنسية "search" و"chercher"، وهما تعنيان التفتيش عن الشيء، وبعد أن تضاف لهما البادئة أو "le préfixe" "re" تعني المحاولة ثانية والاستمرار في السعي نحو الشيء المقصود، أما كلمة "علمي" فهي تطابق الكلمة الفرنسية "scientifique" والكلمة الانجليزية "scientific"، والتي تعني كلمة "معرفة" حيث أن كلمة "علمي" تشير إلى نظامية أو منهجية الطريقة المتبعة في أي عمل أو مجال من مجالات البحث العلمي. [4]

**2-علاقة الترجمة بالبحث العلمي :** تعتبر الترجمة مصطلحا علميا ذا أبعاد واسعة لا يمكن حصرها في دائرة ضيقة أو تعريف مبسط، فهي أولا عمل علمي يتسم ببعض الصفات المميزة يجب أن تتوفر في العمل المترجم بصورة من الصور منها :

أ -أن يشكل النص المترجم نص لغة المصدر من حيث الشكل أو المضمون كأن يختص النص بفرع من الفروع العلمية التكنولوجية أو أن يكون نصا أدبيا أو فلسفيا كتب بلغة إبداعية.

ب-عندما يكون نص المترجم بحاجة إلى شرح أو تفسير أو استهلال فينبغي وضعه في مقدمة النص بقلم المترجم.

ج-عندما يكون النص بحاجة إلى شروح إضافية موضوعية يمكن وضعها على شكل ملاحظات أو تعليقات من قبل المترجم. [5]

ومن ناحية ثانية تعتبر الترجمة عملاً ثقافياً ينتج عنه تثاقف طويل الأمد على صعيد الأفراد والجماعات، وهي تعبر عن أبعاد حضارية قابلة للتعميم والانتشار عبر تفاعل الثقافات في إطار من العلاقات المبنية على التبادل الثقافي الحر والإبداعي بين مختلف الشعوب [6]، والترجمة ليست أمرا دخيلا على حضارتنا أو وليدة اليوم أو الأمس، وإنما هي إحدى ظواهر النشاط العلمي والحضاري عرفتها الحضارة الإسلامية منذ عهودها الأولى، حيث أسهمت الترجمة في صيانة كثير من التراث العلمي الإنساني بصفة عامة، كما أنها أسهمت في تطوير كثير من العلوم الإنسانية والتجريبية عند المسلمين في العصور الأولى تأليفا ونشرا وتحقيقا وتطبيقا كالرياضيات والفلك والزراعة والطب والآداب وغيرها من العلوم، بالإضافة إلى أنه يرجع إليها الفضل في تحقيق كثير من الانجازات سواء في الحضارة العربية أو الحضارة الغربية [7].

ولعل علاقة الترجمة بالبحث العلمي علاقة وطيدة ومستمرة كونها حقيقة لا ينكرها أي باحث علمي منصف، حيث بقيت حركة الترجمة مستمرة سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المراكز العلمية والجامعات أو حتى على المستوى الحكومي أو الدولي والرسمي، ولقد خصصت مبالغ كبيرة لمثل هذه المشاريع، كتمويل الاتحاد الأوروبي ترجمة مائتي كتاب أدبي أوروبي من اللغة العربية إلى اللغات الأوروبية ومائتي كتاب أدبي أوروبي إلى اللغة العربية حيث سيكلف أكثر من مليون دولار، كما أن هناك مشاريع مستقبلية أخرى لترجمة بعض الروايات العربية إلى اللغة الصينية، وهذه المشاريع تندرج تحت ما يسمى بحوار الحضارات الذي توليه أوروبا عناية خاصة [8].

2- **الترجمة من وإلى اللغة العربية وسيلة للنهوض العلمي** : تعتبر الترجمة عاملا مهما وأساسيا في عملية نمو اللغات وبقائها، حيث تساعد على تجديد الأساليب والمفردات العامة والمتخصصة لجميع اللغات، كما أن عملية الترجمة تقتضي بالضرورة البحث عن الصيغ والمصطلحات الحديثة تلائم الواقع، وهذا يعد وسيلة من وسائل تطوير اللغة وإغنائها [9]، كما أنه لا يخفى على أي باحث في هذا المجال أن الأمة العربية هي بأمس الحاجة إلى عمليات ترجمية وتعريبية واسعة لكثير من العلوم من أجل النهوض بالبحث العلمي في واقع المجتمعات العربية، وذلك بدراسة تجربة الترجمة العربية في العصر العباسي، دراسة منهجية معمقة في إطار إحياء التراث والاستفادة من تلك التجربة الفذة، لأن العودة إلى الماضي هي في الحقيقة اتجاه معكوس نحو المستقبل [10].

ومن أجل تحقيق نهوض علمي يسهم فعليا في تطوير المجتمعات العربية من خلال عملية الترجمة من وإلى اللغة العربية لا بد من تحقيق مايلي :

أ- ربط عمليتي الترجمة والتعريب وإدراجهما في الفعاليات العلمية والثقافية باختلاف اهتماماتها وتوجهاتها.

ب- إنشاء مراكز للترجمة من وإلى اللغة العربية تنشر انجازاتها العلمية والثقافية في البلدان العربية وغير العربية ودعم هذه المراكز ماديا ومعنويا.

ج-تشجيع ودعم المدارس والمعاهد والكليات التي تمارس وتدرس الترجمة والتعريب، كما يجب الاعتناء بإصدار مجلات خاصة بالترجمة وخاصة في الأوساط الجامعية.

د-ضرورة التنسيق بين المجامع اللغوية والعلمية بقصد التعاون والاتفاق على صيغ ومصطلحات واحدة يتم اعتمادها وتعميمها في الوطن العربي.

هـ-اعتبار الأعمال المترجمة على أنها جهود علمية شأنها شأن البحوث الأكاديمية والتأليف والتحقيق.[11]

**ثالثا : أثر الترجمة على اللغة العربية :** مما لا شك فيه أن للترجمة تأثيرا واضحا على اللغة العربية من حيث إثراؤها بأعداد من المفردات والعبارات وحتى في زيادة بهن الأصوات والحروف التي تستعمل فيها، وذلك لتسريع حركة الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية بسبب وضع الثقافة والعلوم في الأمة العربية بالنسبة للدول المتطورة، مما يحتم عليها تلقي كم هائل من الكلمات والمفاهيم الجديدة التي ليس لها مقابلات في اللغة العربية [12]، ويمكن تناول هذا التأثير في النقاط التالية :

**1- المفردات :** ويتم ذلك بترجمة المفردات عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، كتعريب الألفاظ، إذ يتفاوت ذلك من حيث السهولة والصعوبة ما بين الاستدلال الآلي لأصوات عربية بما يقابلها من أصوات أجنبية لتصبح سائغة للسان العربي، ولعلها تزداد صعوبة عندما يتعلق الأمر بالكلمات التي تضم المزيدات (السوابق واللواحق) (préfixes وsuffixes) كما يزداد صعوبة عند تعريب الأفعال، ومن بين الكلمات التي أصبحت جزأ لا يتجزأ من اللغة العربية "راديو"، "تلفزيون"، "كمبيوتر"، "تلفاز"، "فاكس"، وغيرها، ومن الكلمات التي تضم مزايدات نجد "كيلوغرام"، "كيلومتر"، "سنتيمتر" "ميليمتر"، "تلغراف"، "ميكروويف" وغيرها. [13]

كما أن هناك عدداً كبيراً من الألفاظ أضيفت إلى العربية تحت تأثير اللغة الأجنبية باستعمال عناصر من داخل اللغة عند الترجمة، وقد صيغ كثير من هذه الألفاظ وفق أوزان عربية سليمة، منها ما صيغ إلى وزن "فعللة" مثل "العولمة"، "الكهربة" و"الحوسبة"، ومنها ما صيغ على وزن "تفعيل" مثل "تصنيع"،"تطبيع"،"تشخيص"....الخ، ومنها ما صيغ على وزن "تفعل" مثل "تصحر"، ‘‘تجنس"، "تأقلم" وغيرها.

2-**التراكيب:** تؤثر الترجمة على اللغة العربية من حيث تراكيبها سواء على مستوى العبارة القصيرة أو على مستوى الجملة كاملة، فعلى مستوى العبارة القصيرة نجد مثلا استعمالا واضحا لعبارات:"أكثر وضوحا" " more apparent"، و"أكثر دقة"،"more exact"،و"أكثر اتساعا"،"more extensive" بدلا من "أوضح" و"أدق" و"أوسع"، وذلك تأثرا باللغة الإنجليزية التي تتبع القاعدة "more + objective or adverbe"

كما نجد أيضا إحلال صيغة الاسم المتبوع بالصفة مثل: الاسم المضاف والمضاف إليه، مثل عبارات: "ندوة توعوية" بدل "ندوة توعية"، "مباراة كروية" بدل "مباراة في كرة القدم" وغيرها.

ونجد أيضا استعمال كاف التشبيه في بعض الصيغ كعبارات "الواقعية كمفهوم أدبي"، "البرلمان كسلطة تشريعية" حيث توازي "الكاف" كلمة "as" في اللغة الانجليزية.

أما على مستوى الجملة فتأثير صيغة المبني للمجهول باللغة الانجليزية على اللغة العربية واضحا، حيث أن اللغة العربية لا تذكر الفاعل عند البناء للمجهول، في حين إن اللغة الانجليزية تذكره، لأن الوظيفة البلاغية للمبني للمجهول فيها تختلف عن وظيفة هذه الصيغة باللغة العربية، ومن ذلك نجد في بعض الترجمات: "أرسلت الرسالة من قبل فلان" ترجمة لعبارة " the letterwas sent by someone" [15]

3-**الأصوات والحروف :** لقد دخل على اللغة العربية بعض الأصوات عن طريق الترجمة، بالإضافة إلى بعض الأصوات في لهجاتنا المحلية مثل حرف " P " و" v" و"g" في كلمة "go" باعتباره صوتا محليا بدل حرف الجيم "ج" في بعض المناطق العربية، حيث استخدمت المطابع رموزا لهذه الأصوات" پ " و"ڤ" و"چ" وهذه الحروف المضافة أو المستخدمة لا تؤثر سلبا على اللغة العربية بل تمكنها من تمثيل الأصوات المحلية والمترجمة تمثيلا أدق مما كان متاحا في السابق وهذا ما نجده كذلك في اللغة الانجليزية، حيث تمت فيها تعديلات واضحة لبعض الحروف لتمثل أصواتا من لغات أخرى مثل "ç" في كلمة " façade" و"è" في كلمة " cafè " مع أن أصل هذين الحرفين " ç" " é" فرنسي، كما استخدمت حرف "ö" في كتابة كلمة "röntgenize'، وغيرها من الأحرف لتمثيل الأصوات التي لا وجود لها في اللغة الانجليزية [16].

**رابعا : دور الترجمة في تنمية وتوجيه مستقبل البحث في الدراسات اللغوية**

للترجمة دور مهم وكبير في التطور الحضاري للأمم حيث تسهم في عملية الترقية الحضارية للمجتمعات تعكس مدى اهتمامهم وعنايتهم بالعلوم التي هي أساس أي حضارة، كما تساعد على مواجهة التحديات المعاصرة بمختلف مؤثراتها على واقع المجتمعات ،[17] كما لها الدور الواضح في تنمية وتوجيه مستقبل البحث في الدراسات اللغوية والتي يمكن أن نجملها في النقاط التالية :

1- توحيد المصطلحات وإجادتها في البحث العلمي اللغوي، حيث أن الوحدة في المصطلح والمفهوم يعزز من سرعة البحث العلمي ويسهم في التكامل المعرفي والسير بالمعرفة نحو المستقبل.

2- تطوير لغة البحث العلمي، إذ إن الترجمة تسهم في عملية تطوير اللغة بذاتها سواء كانت عربية أم أجنبية.

3- تقارب وجهات النظر بين الباحثين حيث أنها عمل مزدوج يكمن في نقل المعرفة من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى، ومن اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، وبذلك يحصل التقارب في وجهات النظر ويحصل التثاقف، ويتكون جو من الحوار بين الأطراف المختلفة بتبادل الآراء ووجهات النظر والبحوث والمعارف والأفكار .

4- الجمع بين الفكر الغربي والفكر العربي، حيث للترجمة دور كبير في الجمع بين الفكرين العربي والغربي، وذلك من خلال ترجمات سليمة وهادفة تنقل الأفكار بين الشعوب على اختلاف دياناتها وعاداتها وتقاليدها يمكن أن تسهم في تنمية البحث العلمي اللغوي .[18]

**الهوامش :**

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة ترجم،(226/2)

2- انظر : د.محمد الديداوي، الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص81.

-بشير العيوي، الترجمة إلى العربية قضايا وآراء، دار الفكر العربي، مصر، ط1(1416هـ -1996م)، ص33.

3- انظر: عبد العليم السيد منسي، عبد الله عبد الرزاق إبراهيم، الترجمة أصولها ومبادئها تقديم عبد الله عبد الحافظ متولي، دار النشر للجامعات المصرية، ط1 (1415هـ -1995م)، ص11.

– حياة كتاب، مقال الترجمة الأدبية والعلمية في الوطن العربي، مجلة الممارسات اللغوية يصدرها مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد 3 2011، ص (287–288)

4– د.فؤاد عبد المطلب، مقال الترجمة والبحث العلمي، ص(1–2)، انظر الموقع الإلكتروني www.faculty.ksv.edu.sa/aljarf/research

5– نفس المرجع السابق، ص7.

6– د. حسن لحساسنة، دور الترجمة في تطوير البحث العلمي في الاقتصاد الإسلامي، ص30 انظر الموقع : www.kantakji.com

7– د. محمد الديداوي، الترجمة والتعريب، ص(230–231).

8– د. حسن لحساسنة، دور الترجمة في تطوير البحث العلمي في الاقتصاد الإسلامي، ص43.

9– د. أحمد موقت، علم اللغة والترجمة –مشكلات دلالية في الترجمة من العربية إلى الانجليزية، دار القلم العربي سورية، ط1997،1م، ص (25–26).

10– د. محمد الديداوي، الترجمة والتعريب، ص(293).

11– د. فؤاد عبد المطلب، مقال الترجمة والبحث العلمي، ص(16–18).

12– د. محمد حسن عصفور، تأثير الترجمة على اللغة العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد4، العدد2، 2007م، ص195.

13– المرجع السابق، ص196.

14– المرجع السابق، ص (205–206)، ود. أحمد موقت علم اللغة والترجمة، ص196.

15– د.محمد عناني، الترجمة الأدبية بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1997 ص153.

16– د. محمد حسن عصفور، تأثير الترجمة على اللغة العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، ص202.

17– د.حسن لحساسنة، دور الترجمة في تطوير البحث العلمي في الاقتصاد الإسلامي ص(437–438).

18– المرجع السابق.

# مقاربات مبدئية في اللسانيات

**أ.د. عبد الجليل مرتاض**

**1) تعريف وتشخيص:** يُعرّف جورج مونان، وهو أحدُ اللسانيين الفرنسيين المعاصرين، اللسانيات la linguistique بأنها الدراسة العلمية للغة، ويَعْنِي بـ"العلمية" الدراسة الموضوعيّة étude objective أو الوصفية descriptive أو التفسيرية explicative للبِنْيَة structure، ويشير كذلك إلى أن اللسانيات هي الدراسة العلمية لمجرى الكلام أو سَيْره وانتظامه le fonctionnement تزامنيا أو سانكرونياً، أو الدراسة التطورية في الزمن (اللسانيات الدياكرونية أو التطورية) لِلُغاتٍ طبيعية إنسانية.

وبناء على التعريف المشار إليه أعلاه، فإن اللسانيات تتعارض هكذا مع النحو وصفيا كان أم معياريا، ومع فلسفة اللغة التي كانت تقوم على افتراضات ميتافيزيقية وبيولوجية وبسيكولوجية وجمالية حول أصل اللغة، ومَجْرَى الكلام أو انتظامه، والدلالات الأناسية anthropologiques الممكنة للغة.

غير أن جميع اللسانيين المُحدثين لا يختلفون في أن القانون الأساس للسانيين كدراسة علمية للغة أصبح حازما لها من خلال نشر كتاب "دروس في اللسانيات العامة" سنة 1916، للعالم اللساني السويسري فرديناند دي سوسور لأنه ابتداء من هذا التاريخ، كل دراسة لسانية سَتُعَرَّف أو تُحَدَّد كظهور عابر "قَبْلِيّ" أو "بَعْدي" مرتبط بدي سوسور المتوفى سنة 1913.

وهذا التحديد لا يَتَجَاوَز كَوْنَه تحديداً بين فترتين: فترةٍ أدْبَرت، وفترةٍ أخرى أقبلتْ، بل ليس أكثر من كونه تحديدا منهجياً ثنائياً، ومع ذلك لا يوجد لساني راشد مطلع على ثقافات الشعوب وتراثها اللغوي يذهب إلى أن اللسانيات وُلِدَتْ أوَّلَ ما وُلِدَتْ بظهور كتاب دي سوسور مع مطلع القرن العشرين، وأمَّا ما تقدَّم ذلك أو غَبَرَ قَبْله، فهو نِسْيٌ مَنْسِيٌّ، لأنه لا يليق باللغة ولا بدراستها وتحليلها وإدراك جوهرها ووظيفتها "إذا أخذنا الفترة السابقة بعين الاعتبار، فإنّنا نتأكّد ومنذ العهد القديم، بأن الناس عكفوا على اللغة جامعين حولها محصول ملاحظات وتفسيرات غير قابلة للإهمال، إن ما خلّفوه حولها تراث هائل"[1].

وقِدَم اللسانيات قبل ألفي سنة على ظهور كتاب دي سوسور الذي انطلقت في ضوئه اللسانيات انطلاقة جديدة وعملاقة، قِدَمٌ يؤكّده جورج مونان "الزعم بأن اللسانيات انفجرت كقَصْفِ رَعْد comme un coup de tonnerre في سماء صحْوٍ، سيكون زعماً خاطئاً، إذ منذ ألفين ونصف على الأقل، قاد الناسَ تفكيرٌ متواصل حول لغتهم، وهذا التفكير التاريخي مهَّد السبيل تمهيداً أفضل للوقوف على أي شيء تَكْمُن نوعية النظريات الحالية. إن الهنود والإغريق ثم العرب، وخاصّة الهنود، وضعوا الأسس لتحليل صوتي رائع، وبقي مهملاً طوال ألفي عام، فتحليل الكلمة لدى الهنود، وتصنيف أقسام الخطاب عند الإغريق كانا بَذْرة germe للتحاليل البنيوية اللاحقة، بل حتى قبل هؤلاء، فإن اختراع الكتابة يشهد على سير الناس نحو تحليل صار أكثر فأكثر دِقّة لبنيات حول اللغة، للوصول إلى الكتابة الهجائية استوجب منهم وعياً ناضجا .. بوجود وحدات دنيا تجسّد الحروف التي نسمّيها اليوم الفونيمات، وعليه فأنطوان مَايي Meillet لم يكن مخطئا وهو يقول: "إن الرجال الذين ابتكروا وحسّنوا الكتابة كانوا لسانيين عظماء، وهم من أوجدوا اللسانيات"[2].

أياً كان الأمر، فإن اللسانيات، كما أشرنا، أصبحت تُعَرَّف، أو على الأقل تُدْرَك، بأنها الدراسة العلمية (الموضوعية) للغة ولألسُنٍ طبيعية، وعادةً ما صار يُسْتَوْحَى هذا التحديد ممّا خلَّف فرديناند دي سوسور Ferdinand De Saussure من آرَاءٍ ونظريات حول اللغة، واللسان، والكلام، والعلامة اللسانية واللسانيات نفسها، وثنائيّاته المختلفة...

أشرت إلى دي سوسور، لأن لسانياً لا يختلف مع نظيره في كَوْنِ الرجل أول من عَرَّف تعريفاً صارماً غرض اللسانيات ومنهاجها مُحَدِّداً خاصيّتها العامة القائمة على الوصف الآنيّ والماثل في ذاته لا في غيره[3] مُوَاجَهَةً بمَوَادَّ أخرى كَفِقْه اللغة la philologie، والنحو التاريخي أو المقارن comparée حيث مَسْعَاها أو إجْرَاؤُها الديكاروني[4] أو المعياري في عدة تطبيقاتها لا يبدو عند دي سوسور كافياً وليس مؤلَّفاً من حقل يمكّن اللسانيّ من تحليل محدد بوضوح، ولعل المطّلع على النظريات الفلسفية والتيارات الفكرية التي سبقت وعاصرت دي سوسور، لا يَنْجُو من تَمَاثُل معطيات فلسفية في ذهنه، ولكن دي سوسور، وعوض أن يقع في فخّ l'immanentisme (الحضورية) التي يرى مذهبها أن المرء يُحسّ أو قد يُحسّ بحضور شيء، ولكنه يعجز عن جعل هذا الإحساس بما يحضره موضوع علم ملموس، بقي متمسّكاً بمبدأ أن علة الشيء ترتكز على الشيء نفسه، ولا يباينه، وهذا لا يعني قطّ أن الرجل كان من أنصار النظرية الثباتية القائلة بأن الكائنات الحياتية أو الأحيائية والأحوال المحيطية ثابتة لم تتغير منذ أن وُجِدَتْ حتى يقول

بكون الشيء ثابتا في ذاته، بدعوى أنه ختم محاضراته بقوله: "الغرض الوحيد والحقيقيّ للسانيات دراسة اللسان في ذاته ولذاته"[5].

إذاً، فمفهوم اللسانيات العامة يتَوَطَّن موضوعها في الظاهرة الاجتماعية التي هي اللغة بمعزل عن تنوع الألسن الطبيعية، وعزا دي سوسور موضوعها إلى السيميولوجيا[6] بوصفها دراسات علامية عامة لا دراسة علامية خاصة في أحضان المجتمع، وأن اللسانيات العامة ترتبط بشكل أخصّ باللسان la langue بوصفه مكوِّناً اجتماعيا للغة en tant que composante sociale du langue ولا يمسّ، على الأقل عند دي سوسور، بالكلام بوصفه تظاهرة فردية مختلفة ومتقلّبة أو متموِّجة fluctuante عن اللسان، ولهذا الغرض، فإن اللسانيات العامة وبإلحاقها -من هذه الوجهة-بالقواعد العامة التي سبقت فترة دي سوسور تَتَمَوْضَع تَمَوْضُعاً ازدواجيا: بالنسبة للألسن الطبيعية مراعاةً لنوعيتها، وبالنسبة للكلام اعتباراً لخصوصيته الفردية.

وأما اللسانيون الذين جاؤوا بعد دي سوسور، فلم يألوا جُهداً إما لتعريف متقدّم لنموذج اللسانيات العامة، وبمنظور جديد مختلف، كما نجد في نسقية هلمسليف Glosé matique de HELMSLEV (دراسةُ شَكْلِي التعبير والمحتوى) وتوزيعية بلومفليد وهاريس (تحليل التوزيع)، وإما القيام بوصف الألسن الخاصة، وإمَّا، لكن بصورة استثنائية أكثر، الالتزام أو التكفل بمعالجة لسانيات عامة ولاسيما لسانيات الكلام كما نجد عند شارل بالي فيما أسماه الأسلوبية la stylistique.

ودون إقصاء احتمالية لِلِسَانِياتٍ دياكرونية (زمنية أو تاريخية) أسّسها أربابها تأسيساً صارماً، فإن دي سوسور، لئن لم يُقْصِها من عمله، فإنه يفضّل عليها قبل أي شيء ما أطلق عليه اللسانيات السانكرونية (الآنية أو التزامية) التي تركّز ملاحظتها على حالة لسان مسلّم به في وقت محدّد، ومن الناحية المنتهية "فإن دي سوسور يقدّم في بَداءة الأمر المنهجية بين المقاربة السانكرونية والمقاربة الدياكرونية كإجراء حاسم، وإذا كانت اللسانيات العامة والاختبار لألسنة خاصة يفضّلان السانكرونية (الآنية)، فإنهما يتبنَّيانها أيضاً من وجهة نظر وصفية آخذيْن بعين الاعتبار الكلية للنظام le système غير صادِرَيْن، مثلما هو ملاحظ في القواعد المعيارية ذات الاقصاءات الاعتباطية، عن تقييد مؤسَّس على درجات من استعمال ليس موثوقا أكثر من مجرى الكلام le fonctionnement في اللسان وعليه فإن اللسانيات الوصفية تتعارض في مجالها التطبيقي مع القواعد المعيارية بالإضافة إلى تعارضها مع القواعد التاريخية"[7].

**2) الثلاثة أنواع للسانيات:** وأبْعَدُ من هذا التأسيس العلمي منهجياً ومعرفياً وتحديداً صارماً من دي سوسور وورثة تراثه اللسانين، فإن اللسانيات تطورت وفقَ ثلاثة معالم:

2 – 1) لسانيات عامة للسان
2 – 2) لسانيات الألسن الخاصة
2 – 3) لسانيات عامة وأخرى خاصة بالكلام

2 – 1) **لسانيات عامة للسان:** إن الضرب الأول قد يوافق أكثر ما اعتاد اللسانيون المحدثون الذين يسمّونه اللسانيات الديكارونية، بوصفها منهجاً وسلوكاً إجرائياً يدرس اللغة دراسة تعاقبية لعناصرها وتراكيبها وأساليبها ونصوصها، واللسانيات السانكرونية بوصفها منهجا وتصرفاً إجرائياً يدرس اللغة دراسة آنية أو تزامنية دون أن يأخذ بعين الاعتبار السلوك الدياكروني السابق إزاء وحدة صوتية أو كلمة أو عبارة أو نص تماشيا مع الدستور الذي شرّعه لها دي سوسور "هدف اللسانيات الوحيد والحقيقي إنما هو اللسان منظوراً إليه في ذاته ولذاته".

والضرب الثاني خاص بكل لغة على حدة، ولكن هذا الضرب ليس ملزماً باستخدام ضرب منها دون ضرب آخر، ولكن الأهم ألاَّ يَخْلِطَ الدارس منهجياً بين أضربها المتعدّدة، وأن يكون الدارس واعيا بالمسعى الذي يسعاه والسيرورة التي يسير عليها، إذ لا يمكن أن يكون توزيعياً، وهو في الوقت نفسه يعانق الوظيفية، ولا أن يكون توليديا أو تحويلياً، وهو في الآن ذاته يعتنق اللسانيات التقابلية، على الرغم من أنّ الأضرب المشار إليها لا تخلو كلها من مظاهر لسانية بنيوية طالما أنها دراسة داخلية إذا أمست لا تصبح، وإذا أصبحت لا تُمسِي، وهذا فضلاً عن أنماط أخرى من اللسانيات، بما في ذلك اللسانيات الرياضية، والحاسوبية، والإحصائية، والتعليمية، ...

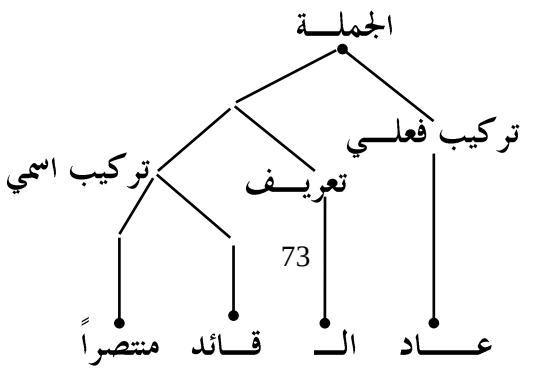
2 – 2) **لسانيات الألسن الخاصة:** هذا الضرب من اللسانيات قد يدَّعي أنه ضرب علمي على أنه أقرب إلى المنطق والحوسبة والتجريب والاختبار منه إلى الاستقراء والاستنتاج، وهو ما كان يُعْمل به في اللسانيات القديمة القائمة على التجريب الميداني والملاحظة السمعية البصرية والحسية. مع أنه لا يوجد شيء علمي كامل في اللسانيات أياً كان ضربها وميدانها وَمنهجها.

**2-2-1) بيير دسكلي واللسانيات :** وإشارتنا السابقة ربما تتناسب مع ما حاول أحد اللسانيين الفرنسيين (جان بيير دسكلي Jean-Pierre Desclés) علاجه تحت عنوان "اللسانيات والتشكل linguistique et formalisation" بقوله: "كل علم يرتكز على ملاحظات واختبارات، وليس على العلم والعقل يتطور مكوّماً بظواهر مُفهْرسة بتنوع: إنها المرحلة التصنيفية، اللسانيات تعتمد على الاختبار القابل للملاحظة، لأن هدفها الفهم، وإن أمكن، الإدراك الشامل بالحدث اللغوي الإنساني مأخوذا بإجماله الكلي، ومن ثَمَّ فإنَّ اللساني يكوّن مَعْشَبَتَه son herbier من خلال بحثه عَبْر الألسنة التي يعرفها، ويدرسها

ويُلاقيها أو أزيد من ذلك عبر الألسنة التي يُضْفي عليها وصفه، غير أن هذا البحث cette quête ليس محايداً حياداً كلياً بل يبقى مشدوداً بالموقف المزيَّف falsificatrice لكل ملاحظ، ليس هناك أية ملاحظة محايدة حتى في الفيزياء والبيولوجيا ...[8] ذاهباً إلى أن الأمر متعلق بتبصّرات أو تفكيرات إبستيمولوجية épistémologiques (علومي أو متعلق بمبحث العلوم) لبعض الباحثين غير مانع من أن ينعتها بـépi linguistique (العَلْسَنَة)، وهي موصولة بوساطة عميقة إلى حدٍّ ما بخصوص اللغة، وتمثل دائماً جملة من الانشغالات الداخلية أو الخارجية إذ لاحظ مثلا أن الألسنة تختلف من واحدة إلى أخرى من قبل تنظيم الكلمات وأنّ هناك لغات لا تملك المجهول le passif ممثلاً بالعربية على ذلك أي المبني للمجهول حاضر في الفرنسية وغائب حسب زعمه – في العربية[9].

**2-2-2) اللغة الانعكاسية أو البنية الرياضية:** وواصل جان بيير دسكلي طروحاته حول اللسانيات والتشكل أو تقعيد الاستنباط Formalisation بقوله "لِنُشِر بـ L (ل) إلى لسان طبيعي نسميه اللسان الموضوع، فإن الملاحظ يكرّس جهده إزاء لغة مؤلّفة من فصائل (مورفولوجية (صرفية) وسانتكسية (نحوية) ودلالية ...) وإزاء علاقات قد تكون وظيفية أوْ لاَ، فهذه اللغة ستكون لغة انعكاسية (أو تقعيدية) métalangage[10] M (م) لوصف اللسان L (ل). ليكن لسان L (ل) يقال له لسان موضوع L (ل)، فعلى مستوى التطبيق نلاقي صعوبات كبيرة لأن اللساني يبقى سجين لغته الانعكاسية الصِّرْف، ذلك أن اللغة الانعكاسية métalangage لِلِسَانٍ طبيعيّ ينتمي أيضاً إلى موضوع الدراسة للسانيات، ولذا فمن الدقة بمكان أن نعطي المعايير التي تحدّد اللسان L (ل) وإذاَ فموضوع الدراسة الذي هو لغة اللساني مُعْتَبَرٌ كلغة انعكاسية métalangue بالقياس إلى اللسان الموضوع L (ل)"[11].

ويرى اللساني جان بيير دسكلي أنَّ البنية الرياضية التحتية لكل تصنيف ليست إلا بنية تشجيرية:



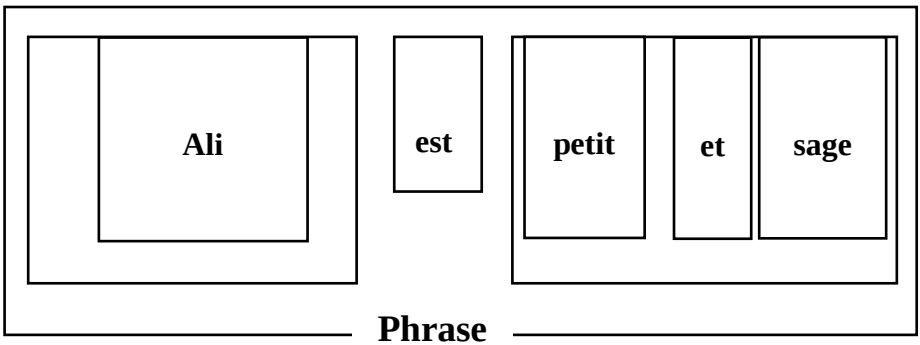
ذاهبا إلى أن المؤشر التّركيبي l'indicateur syntagmatique أو المخطط المشجّر لمؤلّفات ملفوظ énoncé أو جملة phrase يُعَدّ مثالاً للتحليل المَصُوغ للغة الانعكاسية(L)m/م(ل) بعد ترميز وحدات البنية السطحية التي يُعْنَى بها العناصرُ القابلة للمعاينة والملاحظة فوراً.

لكن الإشكال أنّ موضوعاً مُبَنْيَناً objet structuré واحداً يمكن أن يكون مُمَثَّلا في لغات انعكاسية مختلفة، وحتى نوضّح هذا الإشكال نورد هنا ثلاثة تمثيلات لملفوظ واحد وجملة واحدة، وفق ثلاث لغات انعكاسية، وثلاث نظريات لسانية خاصة.

3-2-2) **صندوق هوكيت:** ففي ما يسمّى علبة أو صندوق هوكيت Hochette، تُوضَع في علب أكثر رَحابةً، فجملة أو ملفوظ مثل:

Ali est petit et sage ← عليّ صغير وعاقل

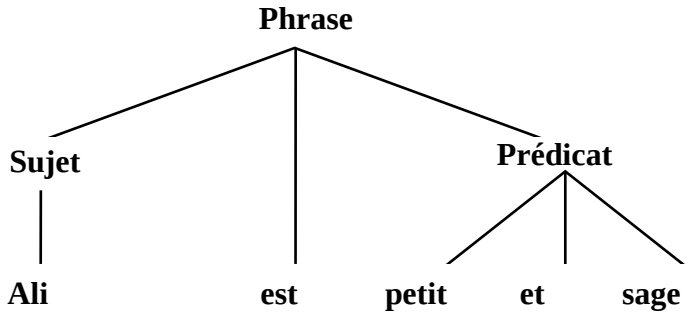
تُشَجَّر بيانياً في علبة هوكيت على النحو:



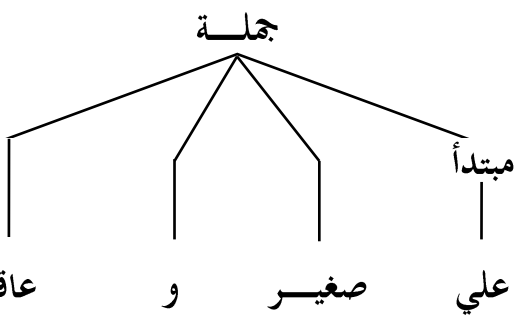

ونلاحظ أن التشجير هنا مختلف بين الجملتين نسبياً، وهما كلتاهما تقول الشيء نفسه، وهو في العربية – هنا – أقل رحابة منه في الفرنسية، وهذا راجع إلى الطاقة اللسانية لكل لغة على حدة، ولخصوصياتها البنوية.

4-2-2) **لغة شومسكي الانعكاسية**

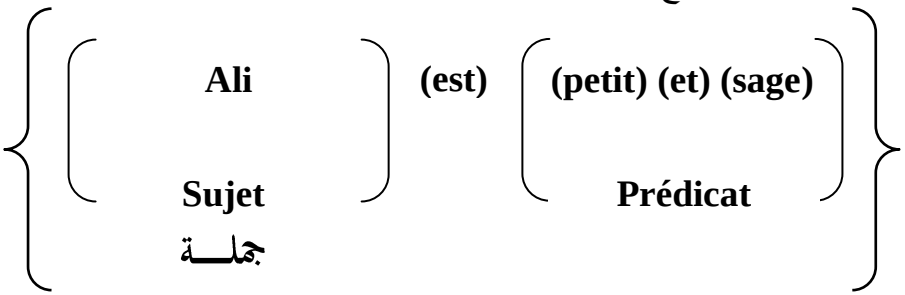
بينما في اللغة الانعكاسية لشومسكي، كل وحدة في علاقة تبعية مع وحدة أكثر سعةً، وهذه التبعية مُشَخَّصة بوساطة فرع رسم تشجير لمؤلّفات أو مؤشر تركيبي:


Phrase
Sujet
Prédicat
Ali
est
petit
et
sage

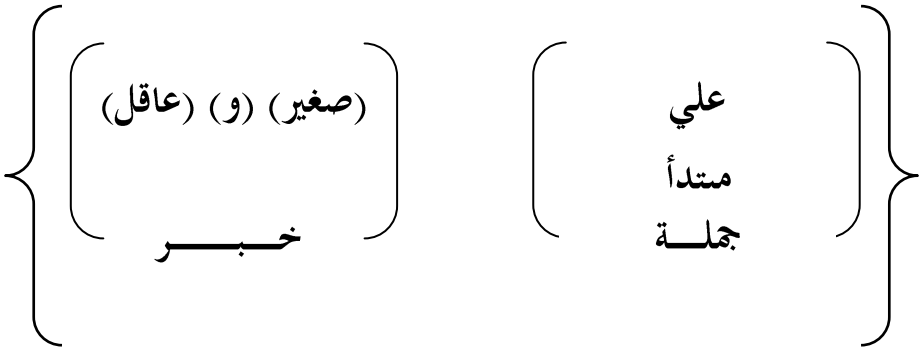
أي:




وفي اللغة الانعكاسية المُقَوَّسَة parenthisé، الوصف نفسه ينطبق عليها باتخاذ تقويسات تندمج فيها وحدات بالأخرى:




أي:



**5-2-2) هل تطبَّق اللغة الانعكاسية على كل الألسنة ؟**

لكن هل يمكن تكريس لغة انعكاسية فريدة لوصف الألسنة كلها ؟ هل يمكن أن يُعَبِّئ اللسانيون لغة انعكاسية شاملة أو كونية ؟ "إن هدف اللسانيات التقليدية كان يرمي إلى عزل نوعية كل لسان، أو التغيرات التاريخية من لسان إلى لسان، وفك الترميز لِلُغَةٍ لا يفسّر أيما تفسير لماذا هناك ملفوظات تُقْبَلُ أكثر من غيرها، ولماذا ثمّث مقاطع من مورفيمات غير مُتَنَازَع فيها في لغة ولماذا عدة ملفوظات هي في علاقة مع تفسير نص paraphrase، ولماذا هناك ملفوظ غامض ambigu ... ؟ إن موضوع اللسانيات العامة هو الكَشْف والوصْفُ وتكوينُ مفهوم والتنظير لعدة ميكانيزمات (إوَالياتٍ) ضرورية ومُلازِمة inhérents لكل فعل تبليغ كلامي"[12].

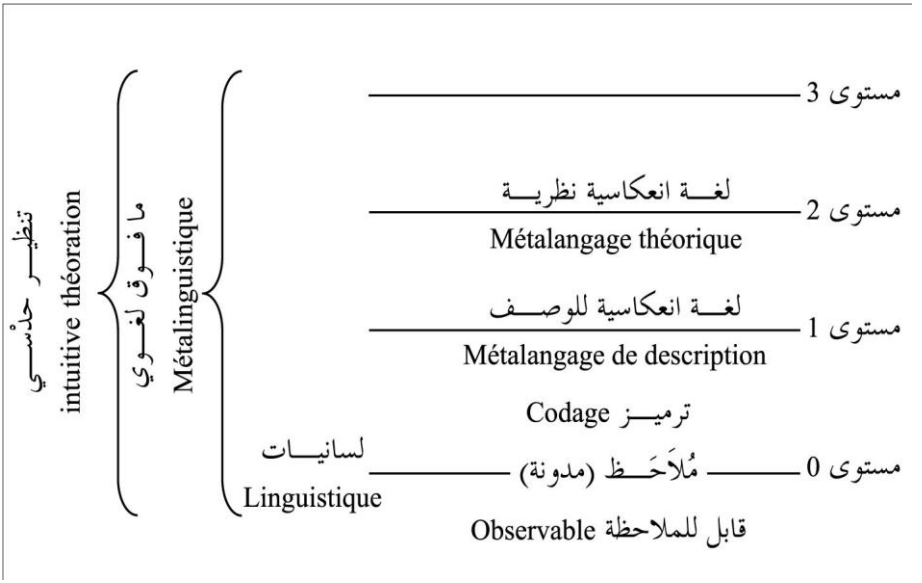
إن هذه البيانات الثلاثة مختلفة رسماً ومتفقة مَعْنًى، وإذاً فما هو جدوى هذه الرسوم ونحوها إذا كانت تؤدّي أو تبلّغ الشيء نفسه ؟ إنها نظريات حدسية تحاول التعبير عن نفسها برسوم ورموز رياضية ليس إلاّ، وإلى جانب هذه التشكّلات التي لم تثبت استغناءها حتى الحين عن اللسانيات التقليدية التي غالبا ما توصف بأنها لسانيات ميتافيزيقية أو تأمّلية، تشكّلات وبيانات أخرى تخصّ ما يُسَمَّى اللسانيات المافوق لغة métalinguistique.

وإذاً، فقد يكون من المناسب لهذا الموضوع الذي نحن بصدد أن نعمّقه بالتفاتة إلى المستوى الماورائي للغة أو المافوق لغوي، لأن المدارس اللسانية الحديثة التي تحاول أن تطوّق النشاط اللغوي لا تتردّد، على الرغم من وصف نفسها بأنها علمية، في تناوُل نظريات حدسية، ومنها هذا المستوى الذي أبدع فيه رومان جاكبسون، وهو يتحدث عن الوظائف اللغوية الست وخاصة الوظيفية الشعرية[13].

إن نظرية مجسَّدة عبر مجموعة من الاقتراحات التنظيرية المَصُوغَة بمستويات مختلفة نظرية علمية موضوعها هنا، بالطبع اللغة، مُتَفَشٍّ من الممكن ألا يكون مُمَثَّلاً بوساطة نظام متجانس ومُغْلَق، لأنه مكوَّن من سلسلة مستويات ما فوق لغوي منظّمة جزئياً، باعتبارها مستويات محدَّدة بوساطة مُعْضِلات واقتضاءات مفروضة عليك سلفا، وبدقة الظواهر المدروسة، ولْنَتَذَكَّرْ هنا وصف اللسانيين العرب القدماء، وهم الجهابذة، لكتاب سيبويه بأنه "قرآن النحو"، وفضلاً عن ذلك، فإن كل مستوى لا يبقى مستقلاً، بل يتعهَّد بعلاقات جدلية أو دياليكتيَّة مع المستوى القابل للملاحظة observable الذي يمكن الترميز إليه بـ0 أو "و"، وهو المستوى الذي لا يمكن أن نسمّيه المستوى اللساني بالتعارض أو التقابل مع المستويات المافوق لغوي، هذا إلى جانب المستويات التنظيرية الأخرى.

إن صياغة اقتراحات لنظريات لمستوى مسلَّم به يُرْغِم أن يعْطى نَفْسَه القوانين أو القواعد الدقيقة للوظيفية أو مجرى الكلام لِلُغَةٍ انعكاسية نظرية ومن ثم، فإن كل نظرية تُقَدَّم هكذا انطلاقاً من مجموع مُدَرَّج hiérarchisé للغة انعكاسية سنعبّر بها عن قضية أو قضايا غير مُبَرْهَنٍ عنها بعدُ، وعن علاقات، وعمليات واقتراحات أولية ومشتقة من النظرية.

ويمكن بيان هذه المستويات المشار إليها على النحو[14]:




**2 – 3) لسانيات عامة وأخرى خاصة بالكلام**

2-3-1) **لسانيات اللسان ولسانيات الكلام:** والضرب الثالث من اللسانيات يمكن استيحاؤه جلياً ممّا أسماه دي سوسور "لسانيات اللسان ولسانيات الكلام l'linguistique de la langue et linguistique de la parole" ذاكراً أنه بإعطائنا علم اللسان مكانته الحقيقية ضمن مجموعة دراسة لغة نكون في الآن ذاته قد مَوْضَعْنَا اللسانيات بشكل كامل، "وكل العناصر الأخرى التي تشكل الكلام la parole تخضع من تلقاء نفسها إلى هذا العلم الأول، وبفضل هذه التبعية تجد كل أقسام اللسانيات مكانها الطبيعي. لِنَعْتَبِرْ مثلاً إنتاج الأصوات الضرورية للكلام، فإن الأعضاء الصوتية هي كذلك خارجة عن اللسان مِثْله في ذلك الأجهزة الكهربائية التي تَصلُح لنسخ أَلْفِبَاء مورس alphabet morse والتي هي غريبة عن هذه الأبجدية، وأما التصويت la phonation، أي تنفيذ الصور الصوتية السمعيةimages acoustiques، فإنه لا يؤثّر شيئا في النظام نفسه، ومن

هذه الناحية يمكن أن نقارن اللسان بسمفونية واقعها مستقل عن طريقة أدائها، وأن الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها العازفون لا تعرّض هذا الواقع إلى الخطر"[15].

وأردف أن ما يقال عن إخراج أصوات الكلام ينسحب على كل الأقسام الأخرى للكلام مؤكّدا على أن نشاط المتكلم أو الفرد الناطق le sujet يجب أن يُدْرَس في نطاق مجموعة انضباطاته التي لا يكون لها مكانة في اللسانيات إلا من خلال علاقتها مع اللسان، موضّحاً أن دراسة اللغة تتضمن دائماً قسمين قسماً جوهرياً غرضه اللسـان la langue المتميز بكونه اجتماعيا في ماهيته ومستقلاً عن الفرد، غير أن الدراسة التي تتعلق بهذا القسم دراسة نفسية وحسب، وقسماً ثانوياً هدفه القسم الفردي من اللغـة la langue ، أي الكلام بما في ذلك التصويت، وهذا القسم نفسي – فيزيائي، مشيراً إلى أن هذين الغرضين مع ضيق ارتباطهما بفرض كل واحد منهما الآخر، ومن ثم فإن اللسان ضروري حتى لِيُصْبِحُ معه الكلام واضحاً ومُظْهراً كل تأثيراته، غير أن هذا ضروري من أجل أن يستقر اللسان، لأنه من الناحية التاريخية أن واقعة الكلام le fait de la parole لها السَّبْق دائماً، وإلا فكيف نَتَتَبَّهُ أو يتَبَيَّن لنا رَبط فكرة بصورة كلامية إذا لم نكتشف قبل كل شيء هذا الترابط في فعل كلامي dans acte de parole ؟[16].

وبعد أن يشير إلى أن اللسان la langue متماثل لدى عباد يؤلفون مجموعة collectivité تحت شكل آثار علامات أو بصمات مُودَعَةٍ في كل دماغ جديد مشبهاً ذلك بوجود لسان بكل ما فيه من وحدات لغوية في معجم، كحال متكلمي العربية بالنسبة لـ"لسان العرب"[*] لابن منظور، فإنه يرى أنه سيكون من الوهم أو الخداع "أن نجمع تحت وجهة نظر واحدة اللسان والكلام. إن الكل الإجمالي للغة خَفِيّ inconnaissable، لأنه غير متجانس homogène، في حين أن التمييز والانصياع المقترحَيْن يضيئان كل شيء، ذلكم هو مَفْرِق الطّرق الأول الذي نصادفه منذ أول خطوة نُقْدِم عليها للبحث في نظرية اللغة، ولا مفرّ من الاختبار بين إحدى الطريقين اللتين يستحيل علينا أن نسلكهما في آنٍ واحد والتي لا بدّ من اتخاذ كل واحدة منهما بانفصال، ويمكن عند الاقتضاء الاحتفاظ باسم اللسانيات لكل من هاتين المادتين والحديث عن لسانيات الكلام، لكن، وبالمعنى الحصري، ينبغي ألاّ نخلط هذه باللسانيات التي تعتبر اللسان غرضها الوحيد، إننا نُولِع وحسبُ بهذه الأخيرة، وإذا كنا، وخلال استدلالاتنا قد ألقينا أضواء على دراسة الكلام، فإننا لا نألو جهداً حتى لا نمحو الحدود التي تفصل المجالين"[17].

ويُعَدّ موضوع "لسانيات الكلام" كمفهوم عميق يختلف منهجياً في التعامل معه عن "لسانيات اللغة" باعتبار الكلام شيئاً، واللغة شيئا آخر، من المواضيع التي استرعت انتباه الباحثين الذين أقبلوا على اتخاذ اللسانيات مادة خامٍ لأبحاثهم في تحليل الخطاب، ولسانيات النصوص، والقراءات الجديدة والأسلوبية التكوينية أو أسلوبية الفرد، والأسلوبية الوظيفية، وأضرب شتى من إنتاج التعبير الكلامي.

إن "لسانيات الكلام" لفتت بقوة اهتمام ورثة اللسانيات الديسوسورية إلى إعادة تعريف غرض اللسانيات كبعد إجرائي لا يتعلق وحسب بالجانب المادّي للغة – الذي هو جانب فيزيائي بَحْت لا يتعلق إلا بإنتاج المتكلم لمجموعة صوتية سمعية أو تدوينها خطياً أو أدائها فونولوجياً وفَوْقَمَقْطَعِيّاً، وفق عادات كلامية وخطابية بصور مُشَوَّهة أو، إلى حدّ ما، موروثة، لأنه لا توجد وحدة لغوية مُجْمَلة في حد ذاتها، ولو كان الأمر كذلك لما احتاجت إلى نظيراتها "إذا كان الجزء التصوّري للقيمة مؤلّفاً فقط بوساطة علاقات وفوارق مع العبارات الأخرى للسان، فإنه ليمكن القول نفسُه بالنسبة لجزئها المادي، لأن ما يَهُمُّ الكلمة ليس الصوت بذاته، بل الفوارق الصوتية التي تسمح بتمييز هذه الكلمة عن سائر الكلمات الأخرى، لأن هذه الفوارق هي التي تحمل الدلالـة la signification"[18].

بل من المستحيل أن ينتمي الصوت، وهو عنصر مادي، بذاته إلى اللسان ولا يشكّل بالنسبة للسان إلا شيئا ثانويا أو مادة يستخدمها اللسان، وكل القيم المتَواضَع عليها تمثّل هذا الطابع دفعاً لأي اختلاط بالعنصر الملموس الذي يُتَّخَذ دعامة له.

وبخصوص ما نحن بصدده دائماً أن دي سوسور الذي أوضح بدون تردد ولا غموض أن اللسان شكل وليس مادة، فإن الأهمية تُعْطى للسانيات الكلمات باعتباره شكلاً لا مادة أكثر مما تُعطى للغة التي كان بإمكانها أن يُضْفَى عليها صفة الشكل لولا أنها عادة ما يُنْظر إليها كصفة من صفات الكل، على حين أن الكلام مهما قلّ أو كثُر، فإنه لا يُنْظَر إليه عادة إلا بوصفه سمةً من سمات الجزء، ولا يدعو الأمر إلى دهشة طالما أن هذا الأخير فعل فردي أكثر مما هو تصرّف جماعي، لكنه هو الذي يؤثّر في المنظومة اللسانية، وليس العكس.

**2-3-2) اللسانيات الذريعية ولسانيات الكلام:** ومعنى لسانيات الكلام أنه لا يُرَى مُشَخَّصاً في الخطاب الذي لا يقود إلى أن يُؤْخَذ بعين الاعتبار اللغة بوصفها منظومة كلية في متناول أفرادها وحسبُ، بل يقود أيضاً إلى التركيز على علاقة التواصل والمقام، ولا تُدْرَك لسانيات الكلام دون إدراكنا معاني أخرى تتعلق بها مثل لسانيات التلفظ، وفعل الكلام، والتواصل، والذرائعية la

pragmatique المشار بها إلى استعمال لغوي يضع محادِثِين أو مُخَاطبين interlocuteur في تفاعل تواصلي مشترك، لأن الذرائعية بهذا المفهوم اللساني، لا الفلسفي طبعاً، تتميّز عن السانتكس (قواعد التركيب لرموز اللغة) وعن علم الدلالة (تأويل رموز اللغة بوضعها في علاقة مع شيء آخر)، ويمكن مَوْقَعَة الذرائعية في مستوى ما أسماه دي سوسور بالكلام، ولا يمكن مَوْضَعَتُها فيما أسماه باللغة التي يرتبط بها كل من السانتكس وعلم الدلالة sémantique وعلاقات هذه مع الدلالات الذاتية les dénotation[19].

إن الذرائعية الممكن تصنيفها بقوة في مجال لسانيات الكلام لا تعني وبشكل بسيط إلا العلامات اللسانية في وضعها الاستعمالي لدى محادثين يجمعهم تفاعل مشترك، ومثلما أشرنا أعلاه هناك ثلاثة تصنيفات لأوضاع العلامة اللسانية[20].

-تعالج السانتكس (علم النحو تقريباً) علاقات بين العلامات في الملفوظ المعقّد (الجملة المعقّدة)

-يُعالج علم الدلالة (علم المعاني إلى حدّ ما) علاقات بين العلامات والواقع.

-تعالج الذرائعية (المفهوم اللساني) علاقات بين العلامات واستعمالاتها ولذلك أوْمَأنَا إلى أن الذرائعية كمصطلح عامّ لا تفيد إلا العلامات اللسانية في وضعها الاستعمالي.

هكذا ظهرت هذه المادة (الذرائعية) نظرياً على الأقل، حيث وجدت مكانتها بمنهجية ونظام متميّزين في المجال التطبيقي والتعليمي الجديدين، أي لم تجد أصداءها العالمية اللسانية بمكوّناتها وما تُحَال إليه مرجعياً، بل صارت تعني أيضاً كل وضع من أوضاع الاستعمال.

وترى بعض المراجع اللسانية أن اللساني الفرنسيّ إميل بنفنيست Emile Benveniste كان أول من قَوَّم منهجياً في مواد أبحاثه وقائع مشابهة لما أثاره لسانيون آخرون في الفترة نفسها أو بعدها من أبحاث تدخل في نطاق الذرائعية. "ننسب له على الأقل وبجدارة أحقيّة فصله جلياً الملفوظ والتلفظ وبيانه الفائدة من دراسة هذا الأخير"[21].

كل ما قيل، ويقال، هنا وهناك، عن اللسانيات الحديثة، فإنه مدين بذلك إلى التعريف الشائع لها بأنها الدراسة العلمية للغة والألسنة الطبيعية.

لكن اللسانيين غدوا، منذ ما يقرب من قرن من الزمن، يدركون اللسانيات بما وسمه بها اللساني السويسري فرديناند دي سوسور الذي هيمنت وسوف تهيمن مفاهيمه وأفكاره ونظرياته ردحاً طويلاً من الزمن على الدارسين، حتى إن معظم ما صاروا يقولونه لا يفلت من الدوران في فلكه.

وإذا كنا ننوّه هنا باللسانيات العامة، فإن هذه الأخيرة تصوّب هدفها الأساس صَوْب اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية بصرف النظر عن تنوع الألسنة الطبيعية.

غير أن دي سوسور لا يتردّد أدنى لحظة في جعلها من حقل عامّ هو حقل السيميولوجيا، ومعنى هذا أنه لا يعتبر اللسانيات إلا جزءاً من السيميولوجيا، مع أنه هو شخصياً فرّق تفريقاً واضحاً بين العلامة اللغوية والعلامة الاشارية، وبين ما هو منطوق، وما هو مخطوط، وبين ما هو صوتي وغير صوتي، وبين ما هو تصويتي (فونولوجي) وفونوتيكي (فيزيائي وفيزيولوجي).

## مكتبة البحث:

**1)** Clefs pour la linguistique : GEORGES MOUNIN, éditions Seghers, Paris 1971.
**2)** Comprendre la linguistique, sous la direction de B. POTIER Marabout Université, Paris 1975.
**3)** Cours de linguistique générale : FRDINAND DESAUSURE ENAG, éditions 1990 Alger.
**4)** Dictionnaire de didactique des langues : R. GALISSON/D COSTE HACHETTE, 1976.
**5)** Dictionnaire de linguistique : JEAN BUBOIS, HACHETTE.
**6)** Essai de linguistique générale : ROMAN JAKOBSON, les éditions des minuits, Paris 1963.
**7)** Initiation à la linguistique : CHRISTIAN BAYLON, PAUL FABRE, éditions Ferandnathan, 1975.

## الهوامش:

1 - Dictionnaire de linguistique, p : 300 JEAN DUBOIS.
2 - Clefs pour la linguistique, p : 21 – 22. GEORGES MOUNIN.

3– سيأتي هذا لاحقاً في اللسانيات السانكرونية.

4– سَتُوَضَّح هذه المصطلحات في حينها.

5 - Cours de linguistique générale, p : 376. SAUSSURE.

6– علم الأعراض أو الإشارات.

7 - Dictionnaire de didactique des langues, P : 324.
8 - Comprendre la linguistique, P : 143 – 144 sous la direction de B. Pottier.

9– المرجع نفسه، ص 144.

10– لغة تَتَّخِذ من لغة أخرى موضوعاً لدرس وتقرير قواعدها. لا يوجد مصطلح واحد متفق عليه، فالمرجع الذي أحيل عليه حاليا تارة يستخدم métalangue ومرة métalangage، لكن الأمر في لسانياتنا العربية الحديثة أشدّ هَوْلاً وخطورة.

11– المرجع السابق، ص 144.

12- Comprendre la linguistique, p : 147.
13 - Essai de linguistique générale, p: 220 – 221 ROMAN JAKOBSON.
14- Comprendre la linguistique, p : 165. يُراجَع:
15 - Cours de linguistique générale, p : 37. SAUSSURE.

16– يراجع المرجع السابق، ص 38.

*– ضرْب هذا المثل هنا مثل تقريبي فقط، لأن المعجم أي معجم لأية لغة لا يضم كلام الناس الممارسين للغتهم.

17– نفسه، ص 39 – 40.

18 - C.L.G, p : 188.

ينظر: 19 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 430.

يراجع : 20 - Initiation à la linguistique, p : 164.

21– المرجع نفسه، ص 167.

# في سبيل تكريس المَلَكة التواصلية

## *Le sacre de la compétence communicative*

**يوسف مقران**
**المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة–الجزائر**

**ملخَّص:** إنّ مساحة التّعامل غيرُ ممتدّة بين المدرسة (الجزائريّة) ومحيطِها الخارجي، وهذا أمرٌ طبيعيٌّ إذا نظرنا إلى المدرسة النظرةَ المعياريّة الجديرةَ بها كمؤسَّسة *تربويّة قِيَمِيّة*، لكن إذا راعينا مركزيّة ذلك المحيط (الشارع) كمَوقعٍ طبيعيٍّ مُفرزٍ للاستِعمالات اللّغويّة "التواصليّة" العاكِسة للعلاقات الإنسانيّة، فمِن غير المعقول أن تستمرَّ الحالُ على ما هي عليه مِن انفصال المدرسة عن الشّارع في أبعادهما اللّغويّة والتواصلية والبشريّة في الأقلّ. لكن مِن الصعب أيضاً إيجاد نوعٍ من التواطؤ الطّبيعي الذي لن يُرمى بكونه غيرَ لائقٍ نظراً للمعيار الذي تفرضه المدرسة والاستِعمال الذي يُكرِّسه الشارع. فكيف للشارع أن يُتيح فرصَ استِعمال المتعلّم لما تملّكه من اللّغة "المَدرسيّة" ؟ وما سُبُل تلقين المدرسة للاستعمال الشّائع في الشارع لكونه ينطوي على نصيبٍ ما من **الملَكة التواصليّة** ؟ يُمكِن، في رحاب هذا الازدواج الإشكالي، لمقالنا الذي يتناول هذه الإشكاليّة أن يتمفصل على أربعة محاور، هي: 1. *قضايا التعريف والتأصيل*، 2. *تلقين المَلَكة التواصليّة: شروطه وأوجهه*، 3. *تملّك المَلَكة التواصليّة: آلياته ومحاسنه*، 4.*تحصيل المَلَكة التواصليّة: المواقِف والإجراءات*.

Titre : Le sacre de la compétence communicative

L'espace d'interaction qui devait exister entre l'école (algérienne) et son univers extérieur n'est pas forcement consacré. Il n'y a pas plus naturel pour les concepteurs des programmes, que de confiner le rôle de l'école dans l'enseignement des valeurs qui se trouvent difficiles à réaliser en dehors des " cloisons " scolaires, et des fois, même à l'intérieur. Or si l'on prend l'aspect linguistique qui est fondamentalement impliqué, et en tenant pour vrai que l'environnement est un cadre naturel où les usages linguistiques livrent la compétence communicative qui contribue énormément à l'établissement des rapports humains ; on serait en mesure d'estimer l'ampleur des dégâts, sur le plan individuel et relationnel, en persistant dans l'ignorance des affinités qui devaient prévaloir. Ainsi pourrait-on avancer, quant à ce dernier aspect, que ce qui est à l'origine du divorce souligné ci haut, est le décalage contre nature (entre la norme linguistique enseignée et la langue courante dans les usages quotidiens) qui domine la réalité pédagogique de ladite école. La didactique des langues (y compris l'arabe) prône les aspects : culturel, social et psychique, qui relèvent de cette dichotomie (norme/usage) non négligeable, ce qui nous amène à parler de la compétence communicative dont les processus d'enseignement, d'appropriation et d'actualisation sont à voir et à revoir : d'où l'objet de notre article qui s'articule en quatre volets : 1. Questions de définition et de fondements, 2. Enseignement de la compétence linguistique : conditions et aspects, 3. Appropriation de la compétence linguistique : mécanismes et privilèges, 4. Actualisation de la compétence linguistique : positions et instances ——

**الكلمات المفاتيح:** الملكة التواصلية، التملك والتلقين والتحصيل، تعليمية اللغات، اللغة، الثقافة.

**مُقدِّمة:** أمامَ رواج موضوع *المقاربة بالكفاءات* الذي احتفى به مَسرحُ التَّربيّة والتَّعليم في الجزائر في وقتنا الرّاهِن، نرى أنّه يجب تعميق التَّفكير في مَوضوعٍ يُعَدّ ـ فيما يخصّ تعليم اللّغة (العربيّة) وتعلُّمها ـ أكثرَ اتِّصالاً بها مِن النّاحية الابستيمولوجيّة؛ ونعني **المَلَكة التَّواصليّة**: هذا المفهوم الجوهري الذي اختفى نظريّاً وتطبيقيّاً. ذلك أنّنا كثيراً ما نصادِف ندواتٍ مَحفليّة تُنظَّم بهاجِس "مُناقشة" ذلك الموضوع الشائع (تلك المقاربة المستعجَل في تطبيقها) على أنّه شعارٌ أشبه ما يكون بأيديولوجية جوفاء محفوفة أحياناً بآمالٍ مخدِّرة، بينما تستشفّ الملكة المَعنيّة عن أعراضٍ تُخفي وراءَها تخوّفاً من الموضوعات التابوهيّة (التَّواصل). العربيّة لغةُ تواصل مِن حيث المبدأ. لكن نسأل سؤالاً مستفِزّاً: هل هي لغة تداول ؟ هذا السؤال برئ مِن ناحية واقِع هذه اللّغة على الرغم مِن الحرج الذي يثيره في الظّاهِر ! يُعنى مقالنا، وفق هذا الطّرح، بقضيّة إرجاع الأمور إلى نصابها ولو بجرعةٍ خفيفة: 1. التَّواصل الذي وقع طمسُه ما فتئ يتعاظم شأنُه يوميّاً. 2. الملكة التواصليّة لا الملكة اللّغويّة، أو الأولى كقضيّة مِحوريّة والثانية تابِعة لها، ما دامتا غيرَ مُتنافِرتيْن على كلٍّ. 3. المقاربة بالكفاءات هي مسألة تحصيل للملكة اللّغويّة (ما يساوي الملكة التواصليّة إذن)، أكثر ممّا تتعلّق بالتلقين؛ علماً أنّ ما يُعتدّ به، علاوةً على المسألتين، هو مفهوم التملّك الذي يُنبئ أكثر عن خلوص التعلّم.

## 1. قضايا التعريف والتأصيل:

### 1.1 مُعالجة مُصطلحيّة:

**1.1.1 أصالة التملّك والتّلقين والتحصيل:** مِن الأولى أن نستبدل ثنائيّة (اكتساب / تعلم) بثنائيّة (تملّك / تلقين)، فيُحلل بذلك *التملُّك* مَحلَّ *الاكتساب* كشقٍّ في ثنائيّة "صريحة أو ضمنيّة"، ويوضَع *التلقين* موضِع *التّعليم* كشقٍّ آخر لذات الثّنائيّة؛ فيُسهم هذا الصّنيع في حَلحَلة ما قام مشكِلاً حال دون نقل المفاهيم اللّسانيّة إلى مجال تعليميّة اللّغات بطريقة عمليّة فَطِنة.

أوّلاً: لأنّ ***الاكتساب*** سُخِّر مُصطلحاً في تعليميّة اللّغات مُقترِناً بسياقات حيث تتواتَر تَسميّة *لغة الأمّ*، والحال إنّ في ثنائيّة نعوم تشومسكي (1928 – ) Noam Chomsky (المَلَكَة والأداء) اللّغويّين، نقطة ضعفٍ لوحِظت جراء هذا الاستعمال إذ كيف للملكة "الفِطريّة (الأمّ)" أن تُكتَسَب ! إنّما تُكتَسَب **المَلَكَة التَّواصليّة** لا المَلَكَة اللّغويّة ما دامت هذه الأخيرة تعكِس القواعِد اللّغويّة الضمنيّة المتواجِدة بالقوّة: ليس مِن اليسر اجتثاث **الأداء** (استعمال فرديّ لوضع لغويّ من قبل فرد متكلّم)[1] مِن **المَلَكة** (قدرة فطريّة مُمكّنة للتّواصل، متوقّفة على الإنسان) [2]. هذا وجهٌ مِن وجوه انتِقاد هايمز Dell. H. Hymes لإسقاطات ثنائيّة تشومسكي على مجال تعليم اللّغات بدون تحفّظ ولا هوادة[3]. فحين استعمال التملّك نكون في صدد هذا المدّ التواصلي المُلمْلِم (continuum) [4] أو ما أسماه الإمام عبده بـ (Interlangue, c'est-à-dire interface) [5] أو *اللّغة*

*البينيّة*[6] بالتّعبير العربي المستوفي لبعض هذه القيود: (رصيد مكتسَب، أداة تواصل، وضع مكوّن من نظام قواعد يشترك فيها أفراد جماعة لغويّة محدّدة) أي أنّ وجودَه افتراضيٌّ، ليس له مستقَرّ في الفرد بقدر ما يقوم أفقيّاً (اجتماعياً) وعمودياً (تاريخياً) في آنٍ، على غرار السنن الموروثة.

تتجسّد آية التمييز (اكتساب / تعليم) ≠ (تملّك / تلقين)، في سياق هذا النصّ الذي اقتبسناه مِن عبد الرحمن الحاج صالح (1927 – ) الذي يبدو أنّ مصطلح *التلقين* عزيزٌ عليه بوصفه مصطلحاً تراثياً:

« [...] إنّ اللّغة إذا صارت تُكتَسَب الملكة فيها بالتلقين [التسطير مِن وضعنا ] إذا اقتصر هذا التلقين على صحّة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو أنّه كذلك) واستهان بما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلّصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبيّة محضة وعجزت حينئذ عن أن تعبِّر عمّا تعبِّر عنه لغة التخاطب الحقيقيّة سواء كانت عامة أم لغة أجنبيّة [...] »[7].

ثانياً: قبل مواصلة التحليل نسجِّل هنا تحفُّظًا مُؤدّاه أنّ مع اختِلاف الدّاعي الذي دفعنا إلى استِحضار مصطلح *التّلقين* عمّا استنتجناه مِن هذا المقتبَس فالشاهِد هو ما سطَّرنا فيه تحته: تُكتَسَب الملكة فيها (اللّغة) بالتلقين؛ ثمّ يمعِن عبد الرحمن الحاج صالح بكلّ أصالة في ذكر *ما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ* [ وإلاّ ] *تقلّصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبيّة محضة وعجزت حينئذ أن تعبِّر عمّا تعبِّر عنه لغة التخاطب الحقيقيّة سواء كانت عامة أم لغة أجنبيّة*، كلّ ذلك في مقابل خطورة الاقتصار على *صحّة التعبير وجماله فقط* (أو ما يبدو أنّه كذلك) ـ كما يُعلّق صاحِب النصّ الذي سنعود إليه لاحِقاً: فالتلقين إذن هو مسلك إلى الاكتساب الذي يؤول بنا إلى التملّك. كما يُلاحَظ، في خصوص هذا الأخير، استدعاء أحدهما (تملّك) الآخر (المَلَكة) باستنفار جناس تملّك المَلَكة. كما يجوز قراءة تملّك المَلَكة على أنّ الملكة هي التي تتملّك الفرد برمّته (عقله وروعه). يجتاز في النصّ السّابق ما نتحدّث عنه هنا تحت تسميّة **الملكة التواصلية**، ويعبِّر اللّساني عنه بـ*لغة التخاطب الحقيقيّة*. والقرائن المحيطة تُثبِت ذلك إذ يقابلها بـ*لغة أدبيّة محضة* تلك الملكة اللّغويّة المستهدَفة مِن قِبل دروس الأقسام المَدرسيّة، أي *صحّة التعبير وجماله* ـ كما يدقّق علاوةً على عبارة: *ما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ*. وهي تنطبِق عندَه على *اللغة العامة و اللغة الأجنبيّة*.

ثالثاً: غالِباً ما يطرق باب اللّغة الثانية (الأجنبيّة) باستعمال تسميّة ***التعليم*** (التعلُّم): فمصطلح *التملّك* يُجنِّبنا اقتصار الحديث كلَّ مرّة عن أيِّ لغةٍ يتعلّق الأمر، ولاسيما لغة الأمّ؛ وكذلك يندمج في مصطلح *التّلقين* مسار التعليم (التعلُّم). وعلى الرّغم مِن كثرة ورود مصطلح التّحصيل تراثياً بمعناه المعتاد أي "التّعليم والتلقين" ـ وهو ما سنتحفظ عليه ضمنياً ـ فقد اشتقّقنا دلالة أخرى إذ

وظّفناه خلالَ المداخلة كمقابل للمصطلح الفرنسي (Actualisation) أي ''التّحيين''[8]. وهذا يمثّل خصوصيّة المَلَكَة التّواصليّة باعتبارها مَلَكة لغويّة مُحصّلة (acctualsée) في سياقٍ تواصليٍّ مُعتبَر. ريثما يُوفّى هذا المَفهوم حقّه مِن الإيضاح خلال المداخلة بكامِلِها نستفيض شيئاً ما فيه عبر المَطلبين أدناه.

**2.1.1 المَلَكَة ومُشتقّاتها في الكتابات العربيّة:** نشير إلى أنّ مفهوم (Compétence) المَصوغ بالفرنسيّة والذي يأتي بالإنجليزيّة مرّة تحت تسمية (Competence) ومرّة أخرى تحت تسمية (Skill)، تُطلَق عليه في اللّغة العربيّة عدّة مقابلات نذكر منها مصطلحيْ (مهارة) و(قدرة) إلى جانب مصطلح (كفاءة)، ولا بدّ في البداية مِن الحرص على التمييز بينها ولاسيما في حقل البداغوجيا. مِن الضّروري تناول التعبير على ضوء تعليميّة اللّغات التي تصنّفه في بوتقة الكفاءات / المهارات اللّغويّة الأربع، أي: الاستماع / الاستيعاب والحديث، والقراءة، والكتابة. إليك هذا المقتبَس الذي نوضّح أيضًا على ضوئه فاعلية هذا التقسيم:

« فالمهارات بأنواعها تُكتسب بعد الممارسة والتحصيل، لأنّه لا مهارة دون عمل أو أداء، سواء أكان هذا الأداء نظريًّا كالقراءة أم عمليًّا كالتدريب والمهارة اللّغويّة تدخل ضمن هذه المهارات المختلفة، وترتبط بها وجوبًا المهارة العقليّة، لأنّ المهارات اللّغويّة بأنواعها تتطلّب استخدام العقل، فإذا قلنا إنّ اللّغة عمليّة إرسال واستقبال، فإنّ الإرسال يتضمّن الكلام أو الكتابة، وكلاهما يحتاج إلى تفكير فيما يقال وفيما يراد كتابته، كذلك الاستقبال الذي يتكون من الاستماع والرؤية والقراءة، وكلٌّ منها يتدخّل العقل في ترتيب مكوّناتها، لذا يجب ألاّ نفرّق مطلقًا بين المهارة العقليّة والمهارة اللّغويّة لأنّه من التعبير عن مكنونات العقل باللّغة »[9].

فأبرز ما يميِّز هذا المقتطَف هو تركيزه على كون التعبير ممارسة تهدف إلى اكتساب اللّغة إلى جانب غيره من "المهارات"، لكن قد يستتبع هذا مفهومًا آخر يتناول آلية وميكانيكيّة اكتساب اللّغة: لعلّ هذا المفهوم الأخير هو الذي دفع بصاحب هذا المقتطَف إلى ربط مهارة التعبير شفاهةً وكتابةً بما أسماه بالمهارة العقليّة، حيث الانتباه والتفكير والرويّة. هكذا، وفي ظلّ هذه الملاحظة، وإذا جاز الرجوع إلى النظريّة التوليديّة التحويليّة وتفحّص أهمّ العيوب التي سجّلتها على البنويّة وأعلنتها في وجهها نذكر هنا ما ساد من اعتقادٍ لدى هؤلاء، ولحقبة طويلة، من أنّ اللّغة تكتسب بتخزين بناها، وأنّه اكتفاء المتعلّم بتكرار تلك البنى وممارسة عمليّة الكلام في قوالب تلك البنى لكي يتعلّم اللّغة[10].

بلغ أمرُ شهرة الكفاءة كمصطلح تقنيّ إلى درجة أن أصبح متداولاً في مجال التربية، وفرض نفسه في كل الميادين، واعتمدته البلدان في أنظمتها

التربوية، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر. هذا حسب السياق الذي يستعمل فيه ولكن الذي يهمّ البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التعليمي التربوي، ونذكر لذلك بعض التّعريفات:

- مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكّن من ممارسة دور وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه.
- مجموعة من المعارف ومن القدرات الدّائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال ما، هي الاستجابة الّتي تدمج، وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة، وظروف متنوّعة لم يسبق للمتعلّم أن مارسه. مجموعة من السّلوكات المنظّمة الّتي تسمح للفرد بمواجهة وضعية ما على أنّها نهائية.
- الكفاءة من منظور مَدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية حصّة تعليميّة أو مرحلة دراسيّة، وتظهر في صيغة وضعيات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التّلميذ. وقد تُجعل في علاقة تماس مع ما يدعى الكفاءة التعليميّة التي تخصّ المعلّم. عهدنا منذ زمنٍ قريبٍ لدى بعض الدارسين ـ وكذلك المكوِّنين والمتابعين ـ وصف التعبير بكونه كفاءة، وذلك في ضوء ما أصبح يُعرَف بالمقاربة بالكفاءات وهم محقّون في ذلك، وهذا يعني أنّه على المعلّم الذي يتولّى تلقين متعلّميه مثل هذه المادّة أن يعرف أنّ مسعاه ينشقّ إلى شقّين أساسين: 1. تفعيل وتنشيط كفاءة التعبير وأساسيات البحث. 2. ولتحقيق المسعى الأوّل لا بدّ مِن تعليم الفنيات والتقنيات الموصِلة إلى ذلك.

ومِن أجل صياغة أهمّ التقاطعات الكائنة بين التعريفات السابقة نستنتج أنّ **الكفاءة** «هي القدرة على توظيف مختلف المعارف والسّلوكات المقرَّرة والمرتبطة مباشرة بالوحدة التعليميّة حيث كلّ نشاطات التعلّم فيها تتمحور حولها، وهي السلوك الظاهريّ القابل للملاحظة والقياس الذي يبلغ من خلال نشاط المتعلّم تعبيرًا عن حدوث فعل التعلّم »[11]. بينما **المَلَكة** تنطوي على خصوصيات ترجع إلى صلة الرَّحِم التي تقرِّبها مِن اللّسانيات بامتيازٍ في ظلِّ التقاليد الموروثة عن الدّرس التوليدي الذي تولّى بزعامة تشومسكي زمامَ أمورِ هذا المَفهوم ـ في الأقلِّ نظريّاً وبطريقة استِثنائيّة ـ ويتّضح مِن المَطلب أدناه. لهذا كلّه فلا حرَج أن نستعمِل أحياناً مصطلح *كفاءة* كبديل وظيفيٍّ لمصطلح *مَلَكة*، حينما يوحي بالمفهوم المتعلّق بالتمرين المَدرسي الآيل إلى تحصيل المَلَكة المَعنيّة تعليمياً وواقِعياً (في ظروف الحياة اليوميّة الملموسة)؛ وليس مِن

قبيل التخليط. هذا، ما دام بإمكان كلّ باحِث أن يستثمِر هذه التعدّديّة في التسمية في سبيل تمييز المفاهيم الدّقيقة.

**3.1.1 تعدّد أوجه المَلَكَة التَّواصليّة:**

**المَلَكة التّواصليّة** (Compétence communicative) هي، أوّلاً وقبل كلّ شيء، مَعرِفة إجرائيّة[12]**:** تحوي الأعرافَ الثقافيّة والاجتماعيّة، التي تتحكّم في عمَليّة استعمال اللّغة (الكلام) في مَجموعة لغويّة ما؛ وتستشفّ عن الآليات النفسيّة الوجدانيّة (الانفعاليّة) التي تحكم تبادلَ الأحاديث في تلك المَجموعة. كما يُشدَّد عند ذكر مصطلحُ *المَلكة التّواصليّة* على **كفاءة** التّواصل بنجاعة في لغة ما (الأمّ أو الثانية أو الأجنبيّة): تبدو هذه **المَلَكَة** بمثل هذا التّحديد واسِعة النِّطاق، فهي تنطوي وفق التّقديم السابق على خمسة أنواعٍ في أقلّ تقدير:

1. **المَلَكَة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب[13] قواعد وضع (Code) لغويٍّ ما وتطبيقها في سياقٍ تواصليٍّ ما.
2. **المَلَكَة الاجتماعيّة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب مُختلف أنواع الخطابات وجعلها قيدَ الممارسة في موقِفٍ تواصليٍّ ما.
3. **المَلَكَة الاجتماعيّة الثّقافيّة:** مَهارة استيعاب موضوعاتٍ ثقافيّة مُرتبطة بموقِفٍ تواصليٍّ ما.
4. **المَلَكَة المَرجعيّة:** مَهارة استيعاب مَجالات خبرة ما وأشياء العالَم وتملّك علاقاتها ضمن سياقٍ تواصليٍّ ما.
5. **المَلَكَة الاستراتيجيّة:** مَهارة استعمال استراتيجيّات تلفّظيّة وغير تلفّظيّة مِن أجل ردم أسباب التّواصل بين المتحدِّثين، وإحكام أمر التواصل بمقتضى نوايا أولئك المتحدِّثين المتوقَّعة بل بمَوجِب حتى أفعالهم المحتمَلة.

قبل المرور إلى تطبيق هذه المفاهيم على موضوعنا، نبحث أوّلاً في الميادين التي يبدو أنّها أسهمت بشكلٍ ما في تقبّل هذا الجرد التسلسلي المُتصدِّي لمَشهد تشتّت الولاء المَدرسي الذي سيتغيّر وضعُه عندنا بحسم الفروق الكائنة بينها. فبناءً على التّعداد السّابق، يُمكِن استخلاص جملة مِن مُلاحظات تفضي بنا إلى تحديد أهم الميادين المَعرفيّة التي تتدخَّل في تَدارس الملكة التواصليّة.

**2.1 مَيادين التدخّل:** إنّ موضوع العلاقات الرّابطة بين الأفراد والمَعارف والمَلَكات هو مِن جِنس علم النفس المَعرفي لارتباطِه بقضيّة الاستيعاب والإدراك وهو شأن تعليميّة اللّغات التي تحرص على سلامة مرور المفاهيم اللّسانيّة وغيرها نحو عالَم تعليم اللّغات. وكذلك يعدّ مسألة تابِعة لعلم الاجتماع، ذلك أنّ المعارف هي تمثيلات اجتِماعيّة وليست مجرَّد مُعطياتٍ تنعم بتواجدٍ خارجَ أولئك الأفراد والنَّظر في اللّغات يُصاحِبه البحثُ في هويات المستعمِلين: إذ أنّ « تَملُّك اللّغة والثقافة منذ الطفولة، بسَيرورة فرديّة ضِمنيّة

وبمراعاة تبادل الأقوال بين الأشخاص، هو بالتأكيد ما يبني أهمَّ شيءٍ في الهويّة الاجتماعيّة»[14]. وتكتسِب الثقافةُ، في نظَر صاحِبِيْ هذا المقتبَس، أعظم شرعيّة تُكفّل لها أن تؤخَذ بعين الاعتبار ضمن تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثانية، انطِلاقاً من ارتِفاقها بمجال المرجعيات، الذي لا يمكن للإنجاز اللّغويّ أن يُحصِّل أيَّ معنى خارجَ إطاره[15].

### 1.2.1 اللّسانيات وتعليميّة اللّغات:

**1.1.2.2 مِن زاوية تجميعيّة متقشِّفة:** إنّ المَلَكَة التّواصليّة متعدِّدةُ الأوجه وهي أوجهٌ فارِقة ومُتداخِلة في آنٍ، لكن لا بدَّ أن تخضع لقانون الانسِجام لكي تُشكِّل في آخر المَطاف شيئاً موحَّداً. فأيّ عطب يصيب إحدى هذه الملكات هو نتيجة اختلال للعلاقات الحساسة الكائنة بين هذه القوى التواصليّة. لهذا تصدّت **اللّسانيات** ـ في مَنحاها التقليصي للأسف ـ إلى صبِّها في قالب ثنائيّة (المَلَكة والأداء) اللّغويّين. ذلك لأنّ، في تصوّر بعض اللّسانيين ـ تبعاً لهمِّهم التّنظيمي ـ ليس أفضل مِن تحقيق نوع مِن نِظاميّة تسجِّل توازناً أمامَ حالة تشتّت حلقة التّواصل[16].

ولا يمكن التكفّل كما ينبغي بالمعضلات التي تعترض تملّك اللّغة أو اضطرابات استعمالها إذا لم نكن قد نجحنا في تناول طبيعة اللّغة ولو عمومًا[17]، ولا تقوم التحديدات التي تستهدف لغة الأمّ واللّغة الثانية إلاّ على أصلٍ من الوصف اللّساني. ولا بدّ أن تكون تلك الإحاطة في مستوى متطلّبات تلقين تلك اللّغة وفي إطار علمٍ يعرف ماذا ينتقي من المجالات اللّسانية المختلفة وكيف يضعه في خدمة القائمين على تعليم اللّغات والمهتمّين بتعلّمها، مع تخصيص هامش يتناول كيفيّة انكباب المطبقين والممارسين عليه.كذلك تتدخّل **تعليميّة اللّغات** ساعيةً إلى اقتراح ما يجدُر أن يُترجَم في هذا السياق إلى **ملكة التّداول اللّغويّة** التي مِن المؤسِف جدّاً أن نجد البعض يلخِّصها، مُغالين في تقدير مقام اللّسانيات طبعاً، في الملكة اللّغويّة البحتة في مقابل الأداء اللّغويّ الذي طالما غيِّب هو الآخر من ساحة الدراسات اللّغويّة ـ ولاسيّما إذا علمنا أنّ التعبير أداء (صنو التداول) ـ هذا ما عابه أحد الباحثين وهو هايمز ـ كما أشرنا أعلاه ـ على تشومسكي المفرِط في التجريد الذي يقصي العوامل الاجتماعية، ولجحوده لدورها في تدعيم ما كان سبّاقاً، على الرّغم من ذلك، إلى تسميته *الملكة اللّغويّة*[18]. وذلك مع شهرة **النحو التوليديّ** على الخصوص في تفصيله في قضيّة المعنى وعدم المعنى: إذ هو تفصيلٌ مرتبط بالتّفسير المُستنجدِ ـ لا مَحالة ـ لسياق الحال بدوره. لكن امتداد جذور هذا النحو إلى النحو الشامِل كما حدّده تشومسكي والمرتبط بتصوّر الفلاسِفة والمناطِقة هو ما يتعيّن الاحتفاظ به.

لكن، على الرَّغم مِن القصور الذي ألمحنا إليه أعلاه في شأن نظريّة تشومسكي[19]، وفيما يخصّ جعل المَلَكة تتقوقع في مجرّد استظهار القواعِد الضمنيّة، فليس من الحكمة إنكار أهميّة لسانيّات تشومسكي فيما تنهض به من مهمّة وصف المَلَكة اللُّغويّة الخاصّة بفردٍ معيّن، لا تِلك المُتعلّقة باللُّغات في حدِّ ذاتِها وما يتجلّى فيها مِن المظاهِر السُّلوكيّة اللّسانيّة، فلا يكفي عِند التّوليديِّين وصفُ اللُّغات وحسب، بل تمتدُّ نظراتُهم إلى مُحاولة تَفسير سبب الواقِعة اللُّغويّة التي تحدث، قبل الخوض في الكيفيّة؛ أيْ تُجيب عن أسئلةٍ من جِنس: لماذا ؟ (ثمّ) كيف ؟

ربط التوليديون الاقتصار على دراسة الملكة اللّغويّة بضرورة تحديد البنى النحويّة لكلّ لغة، وبالسعي ـ من جهة أخرى ـ إلى إثبات وجود نحو شامل. هذا ثمّ إنّ أهمَّ ما عمَدت هذه النّظريّة إلى تنظيمه والّذي يَجِد ـ لا محالة ـ مكانه في تعليميّة اللّغات، ولاسيما في الإحاطة بما يقوم عليه التعبير من كفاءتيْ الحديث والكتابة، هو الفِكرة القديمة التي تسلم بوجود ما أشار إليه حنفي بن عيسى بمُستوى المَعاني الكلّية[20] والمُشكّلة لِلبُنى العميقة. « فهذه البنى التي تشترك فيها البشريّةُ المُعوِّلة على قدرة الفِكر الإنساني، تُمثّل العلاقات الثّابتة التي تُعزِّزها المُقاربة المَعرفيّة التي يختصُّ بها الإنسان والحادِثة، بينما هو يُحاول استِيعاب الواقِع ذي المُستوى المُزدوج: المُتعلّق بالعالَم الحسّي لِلأشياء ـ موضوعات الواقِع المَحسوس والعالَم المُجرَّد المُتَّصِل بالأفكار ـ مَوضوعات العالَم الفِكريّ»[21]. فلا تَعتبر النّظريّة التّوليديّة كمَوضوعٍ لِدراستِها تلك القواعِد النّحويّة الخاصّة، بل تلتمس موضوعَها في وصف الملكة اللُّغويّة وتحليلها. ويُؤدِّي بذلك وصفُ اللُّغة مِن وجهةِ نظر اللّسانيات التّوليديّة إلى الإحاطة بكلِّ هذه الجوانِب الأساسيّة: الوضع والاستعمال الذي يقوم به المتحدِّثون، وطرق تعلّم وتعليم اللّغة. فَهذه النّظريّة يَنبغِي أنْ تَحتوي وصفَ مختلف العناصِر المُفسِّرة لِلمَلَكة اللُّغويّة باعتِبارها جملةً مِن المَعارف اللُّغويّة التي استنبَطها المُتحدِّثُ بِأيّة لُغة، والتي يَتمكّن عن طريقِها مِن بناء واستيعاب ملفوظات لُغتِه. وهذه النّظريّة مِن شأنِها أن تُخبرنا بكلِّ القواعِد والوحدات والضّوابط التي يتضمّنها نَحْوُ تِلك اللُّغة، وتوصَف بداخِلها مختلفُ المُستويات اللُّغويّة الفنولوجيّة، المعجميّة، التّركيبيّة والدّلاليّة.

ثمّ إنّ خيرَ دليلٍ على إمكانية تأطير المَلَكة التواصليّة علميًّا وعمليًّا وتعليميًّا هو ما عرفنا لدى فئة مِن المتخصِّصين في اللّغة وغير المتخصِّصين مِن التصدِّي لما يوسم عندهم بـ "الأخطاء اللّغويّة *الشائعة*"، وذلك لغرض تقويم اللّسان (التعبير) وإصلاحه[22]؛ وعلى الرغم ممّا يحدوهم مِن النزعة المعياريّة التي تُشرِف على مراقِبة ما يزعم روّاد الاتّجاه التوليديّ وأتباعُه مِن إبداعيّة الكلام فهي كفيلة بأن تشكّل أحد العوامِل المعطّلة لها في الآنِ ذاته، ما يحتويه

الخطاب في سياق اللغة المتداولة، بل هناك عدد من الجمل والصيغ المتشابهة والمتضمنة نفس الدلالات مع اختلافات طفيفة ولّدها العصرُ وحركةُ التّجديد وأساليب التعبير المتنوِّعة؛ والبعض ينكبّ على دِراسة تلك "الأخطاء" أو ما عُدَّ كذلك لا لشيءٍ إلاّ من أجل تفهّم آلية التعبير لا آلة الكلام وحدها، مع العِلم أنّ هذه الأخيرة ذات أهميّة هي الأخرى حيث لا تُغيِّب الطابع الصوتي النطقي للّغة التي بالغ بعضُ المغالين في تجريدها.

لكن نجد آلة الكلام وآلية التعبير تمتزجان لتفرضان بدورهما على اللّغة نوعًا من حقائق نلمسها في تلاقي اللّغات تحت تأثير الاحتكاك الكلاميّ وفي ظلِّ ظاهِرة الاقتراض اللّغويّ مثلاً وهو الذي يدلّ على تداخُلٍ لغويٍّ يجري تطبيعُه في أساليب كلاميّة متنوِّعة لكنه سرعان ما يطال اللّغة. ففي ظلِّ كلّ هذه الإشكاليات المستنفِرة أخذ البعضُ بزمام المبادرة واتّجه إلى ما من شأنه أن يفسِّر بعض الظواهِر التعبيريّة التي قد تفوت اللّسانيات أو يبدو أنّ هذه الأخيرة قد همّشتها لأسبابٍ ما؛ فبينما أخذ البعضُ يتحدّث عن لسانيات التلفّظ (Linguistique de l’énonciation) يظلّ الآخر ـ الآن ومنذ عهدٍ قريبٍ نسبيًّا ومن دون أن تحدث حالة تقاطع حتميّة ـ مصرًا على الاستخدام المعهود لدى فئة من الباحثين ـ وهم الذين ضاقوا ذرعًا باختزالية وجهة نظر دي سوسير المصنوعة حول اللّغة والتي ليست كذلك في وضعها الفعليّ[23]ـ وانقاد البعض إلى تسمية ’’لسانيات الكلام‘‘ انقيادًا طبيعيًّا.

**2.1.2.2 جدليّة العلاقة:** لقد أمضى المتخصِّصون في الميادين النظريّة والعمَليّة المتّصِلة بالتَّواصل (اللّسانيات وعلوم الاتّصال وتعليميّة اللّغات والاجتماعيات)، في تجريد مَفهوم المَلَكة التَّواصليّة وقتاً كبيراً؛ فابتعدوا شيئاً ما عن البحث في الكيفيات التي يتمّ بها تحصيلُه في أرض الواقِع، فصار الأمرُ بذلك إلى المُطبِّقين (المُمارِسين بل المتمرِّسين) الذين يُشرِفون على تعليم اللّغات فشاركوا في هذا التجريد مِن زاويتهم الخاصّة. إنَّ هؤلاء المُطبِّقين، مَع أنّهم أسهموا بجديّة بالِغة في الإمساك بتلك المَلَكة لأنّهم لا يزالون يحقّقون مواقِف **التَّحصيل** ويخلقون بيئة مَدرسيّة تعليميّة مُتطوِّرة، فلم يكن داع إلى خلوِّ مَجال العمل تفكيراً في وضع طرائق تعليم اللّغات التي يظلّون مُفتقِرين إليها. ذلك أنّ اللّغة والحديث عن اللّغة ـ مِن مَنظور ذلك الموقِف ـ يُعتبَر كلاهما من قبيل "العقل" الذي وهبه الإنسان ويُعدّ « أعدلَ الأشياء توزّعاً بين الناس »[24].

**2.2.1 "علوم" سياق التواصل:** نجد بعض الباحِثين يولي اهتمامًا كبيرًا وخاصًا لتملُّك الملكة اللغوية الاجتماعية[25](Compétence sociolinguistique) وكيفيات نقلها جيلاً بعد جيل باعتبارها تؤدّي دورَ الاحتفاظ بالتجلّيات الاجتماعيّة للّغة. وذلك تحت تأثير كلٍّ من الدراسات الدلاليّة وفلسفة اللّغة

وبإيعازٍ من اللّسانيات الاجتماعيّة. كما تُعدُّ الأوجه المضبوطة أعلاه في الواقِع مظاهر تسمح لها بتجاوز فكرة اعتماد اللّغة التي تتمركز حولها الأحاديث عادةً عندما يتعلّق الأمرُ بقناة صرف الكلام. ذلك أنّ هناك مَوارد خاصّة باللّغة وأخرى هي مِن اختصاص التّواصل. يُبالَغ في توسيع كلّ واحِدة مِن هذه المَلَكات ضمن اهتمامات شتى: نضرب مثلاً ما يخصّ **الملكة المَرجعيّة** التي قد تسمّى أيضاً *الملكة الإيديولوجيّة* التي هي بمثابة التحكّم في نظام المَرجعيات الاجتماعيّة مِن قبل أفراد. يُلاحَظ دوامة تكرار القيد التعريفي (سياق تواصليٍّ ما). ويرتبط هذا التكرار بأهميّة هذا الأخير؛ وهو ما يُنبئ بضرورة تطابق الكلام مضموناً وشكلاً مع مقتضى الحال: هذا المعيار الذي زُحزح مِن موضِعه البلاغي فأصبح في ضوء نظريّة التواصل، قابلاً للتعميم على النِّطاق التَّواصلي[26]. ما يوحي به حدوث التنويع في القرائن المصاحِبة له وهي المسطَّر تحتها أعلاه كقواعد وضعٍ لغويٍّ ومُختلَف أنواع الخطابات مَجالات خبرة ما وأشياء العالَم ..الخ؛ ذلك نظراً لإمكانيّة فلاح الفرد في التعبير بشكلٍ مناسِب في مواقِفَ معيّنة وفشله في غيرها؛ فالموقِف مسيطِر، لكن هذا لا يمنع من التحكّم في زمامه بل يُتطلَّب ذلك. والفكرة مُرتبطة بقضيّة التأقلم. « ومراعاة السياق أو دراسته من جانب أو تحليله في ذهن المرسل من جانب آخر، وهذا ليس بالأمر اليسير، لأهميّته ودقّته، ولذلك " يعترف (كارنب) أنّ التداولية درس غزير وجديد، بل يذهب إلى أكثر من هذا بقوله إنها قاعدة اللسانيات، إذ إنها محاولة للإجابة عن أسئلة تطرح نفسها على البحث العلمي، ولم تجب عليها المناهج الكثيرة، وقد لا تسلم من المشكلات حالها حال أي منهج لدراسة اللغة»[27].

أما أصحاب النظريات الاجتماعية التواصلية فقد جلبوا اهتمام التعليميين بمدى أهمية الجانب الاجتماعي الوظيفي للّغة وضرورة التركيز على الملكة التواصلية التي تبقى الهدف الأسمى من تعليم اللغة، ذلك أن أصحاب هذه النظريات لا يهتمون بتعليم النظام الصوتي والصرفي والنحوي للغة فقط، بل إن الأمر يتعدى ذلك إلى التعرف على التوظيف الجيد لمعاييرها وقواعدها حسب القواعد الاجتماعية وسياقاتها واستعمالها وفق مقتضيات الأحوال المتنوعة. وبمعنى آخر، توظيف اللغة حسب مقولة *لكل مقام مقال*.

وتولي اللّسانياتُ الاجتماعية اعتبارًا للمعطيات الاجتماعيّة التي تلتصق بالمتكلّمين (الأصل الإثني، المهنة، مستوى المعيشة، السنّ، الجنس ..الخ) وتتبيّن من خلال هذه المعطيات نوع الأداء اللّغويّ الذي ينزع إليه ذلك المرسِل أو يُجبَر آخرٌ على توظيفه. كما نجدها تُولي اهتمامًا كبيرًا وخاصًا لاكتساب الملكة اللغوية الاجتماعية[28] وكيفيات نقلها جيلاً بعد جيل، باعتبارها تؤدّي دورَ الاحتفاظ بالتجلّيات الاجتماعيّة للّغة. ونستخلِص مِن أنواع (المظاهِر) المَلَكات التي حصرناها أعلاه ـ ولاسيما كلاً مِن المَلَكة الاجتماعيّة اللّغويّة

والمَلَكَة الاجتماعيّة الثّقافيّة ـ نتخلص أنّ التَعرّف على المواقِع التي يلتقي فيها الناس ويجتمِعون، كالحيّ والشارع والمَدرسة والمقهى والمكتبات، أمرٌ لا يخلو مِن الفائدة، فكلام المَقهى هو غير كلام المَدرسة، وهذا مِن أبجديات العقل الراشد. بيد أنّه لا يتوقّف الأمرُ على المَلَكة التواصليّة بهالتِها الباهرة، حيث يُمكن قلب المَسألة، فنضع مُقدِّماتٍ حيث تُذكر المَلَكة اللّغويّة (التحكّم في اللّغة المّعنيّة) وكذا المَلَكَة المَوسوعيّة (الثقافة العارفة: المَعرفة حولَ العالَم) يمكن بالفعل الزعم أنّه أثناء تقدّم التفاعل الذي يجري بين الأفراد وبين وسطهم يؤدّي إلى ضرب دعائم بناء أكثر تنظيماً من المفاهيم والنظريات المزوّدة بخصائص شتّى من شأنها أن تنظّم تلك المعارف والخبرات التي يشكّلها أولئك الأفراد عن العالَم في نسقٍ محكمٍ [29].

**2. تلقين المَلَكة التواصليّة:**

**1.2 شروط التّلقين:** نعني بالشروط ما ينبغي أن يتوفّر قبل التّلقين وأثناءَه. وهي تهتمّ بالإطار العام الذي يُصمّم فيه الدّرس المُتمحور حول **التّواصل**، قبل أن ينفّذ في القسم المَدرسي كمادّة تَعليميّة (تلقيناً وممارسةً). لهذا اخترنا الوقوفَ عِند (شروطٍ) لإنبائها بالطابع الجمعي المُفترَض والذي لا يتموقع خارج حكم الاجتهاد الفردي بأيِّ شكلٍ، وهي التي تقوم على:

**1.1.2 تمثّل الخبرات السّابقة:** المَلَكة التواصليّة بوصفها كامِنة في حاجة إلى نشاط الاستنفار: مِن هنا يُتحدَّث أكثر عن *تنشيط دروس اللغة*. ما يستوجب التأقلم والتّفاعُل وتمثّل الخبرات السّابقة .. الخ. يتقاسم المتحدِّثون -من وجهة نظر عنصر **المرجع** -معلوماتٍ عن العالَم إن لم تكن مشتركة بينهم لتفاوت الأفهام وسيادة الأوهام وقصور الإفهام، فهي تؤدّي دورًا تنظيميًّا معدِّلاً وتُعالِج سريرياً *المقاربة التقريبيّة* التي لا تعدمها أيُّ لغة ترد على الألسنة المعبِّرة. فجلُّ حظوظ النّجاح في التّعبير بطلاقة موقوفة على الحسِّ المزدوج (الاستيعاب والإبداع). وهذا يستدعي مراعاة لغة الأمّ.

**2.1.2 مراعاة لغة الأمّ:** لا ننسى أنّ الفردَ الذي يكون قد اكتسب لغةً ما، قادرٌ على أن يُنتج جملَها وأن يتفهّمها ويستوعِبها، وهو أيضًا قادرٌ على أن يحكم من خلال حدسه اللّغويّ على أصولية هذه الجمل ونحويّتها[30]. ويرى بعضُ الخبراء في تعليميّة اللّغة الثانية (الأجنبيّة) أنّ تلك الملكة (**لغة الأمّ**) التي تكون قد قامت في نفس متملّكها ومُتكلّمها، تشكّل المنطلق لتملّك ما يُقبِل على تعلّمه من لغاتٍ ثانية؛ إلى أن يتمكّن من التعبير "في هذه الأخيرة"- بناءً على تلك الاستِعمالات الأصليّة المُتراكِمة - بل بكلِّ عفويّة وبالاقتصاد الذي « كان يعنيه العلماء العرب قديمًا من كلمة الاستخفاف؛ وهي عبارة عن نزعة المتكلّم الطبيعيّة إلى التقليل من المجهود العضلي أو التذكري عند إحداثه لعباراته في حالة الاستئناس وعدم الانقباض. فكلّما كان المقام مقام أُنسٍ كان المتكلّم إلى حذف ما هو غنيٌّ عنه لإبلاغ مراده أميلَ وأكثرَ ارتياحًا. وهذا هو بالذات ما يمنح اللّغة حيويّتها»[31]. بيد أنّ الإلحاح على **مراعاة لغة الأمّ** سيطرح مشكِل تزامن أكثر مِن مَلَكة، ذلك أنّ بعض العلماء يرون أنّ استهداف إكساب عادات جديدة، قد لا يُسهِّله عمليّة تزامُن لُغتيْن[32]. فما يُعدّ عامِلاً مُسالِماً ومسهماً في عدم إهدار مجمل المجهود في تعلّم كلّ النظام الخاص باللّغة الثانية قد يُنظَر إليه على أنّه عائق وطرفٌ في صراعٍ قد يقاوِم ويحول دون الخروج عن طوع لغة الأمّ. لهذا نستفيد من مُفارقة تشجيع العفويّة رغم كلّ الصعوبات، درساً مؤدّاه **استبعاد الارتجال** نصوغه شرطاً في التّلقين كالآتي:

**3.1.2 استبعاد الارتجال:** حيث أنّ نزعة المتكلّم الطبيعيّة هذه (الاقتصاد / الاستخفاف) مشروطة بعدم إخلاء السبيل للارتجال في مقام التلقين، على عكس ما يتوهّم بعض الناشِدين لتطبيق المقاربة بالكفاءات من إرخاء الحبل أمامَ المعبِّر يقول ما يشاء بدون رقيبٍ، بل إنّا ههنا في صلب أعظم الصعوبات القائمة في تطبيق تلكم المقاربة: كيف يمكن إدماج ما هو ثمرة الانغلاق على اللّغة مباشرة، بما يفرضه همّ تلقين القواعِد، فيما ينبغي تمثيلُه على خشبة المسرح (المَدرسيّة) ؟ فالارتجال لا يُعوِّض أبداً عن حاجة اللّجوء إلى "العفويّة" الطبيعيّة كشرطٍ منبِئ عن السليقة. كذلك لا يعني الارتجال ما يُدعى إليه من ضرورة تحاشي التنميط الذي يتعاطى معه البرنامج المعدّ مسبقاً، والذي إن كان مفيداً في التوطين فهو مضرّ من جهة تعطيل نزوع المتعلّم الإبداعي.

**4.1.2 تدارس المحيط العام:** حينما يسعى مُهندِسو البرامج التعليميّة إلى تخطيط برامج ووضعها بمقتضى احتياجات التّواصل يُتحرّى الشّروع في ذلك انطِلاقاً مِن تدارس المحيط العام الذي تُستعمَل فيه تلك اللّغة لأغراض التّواصل استِعمالاً مَلموساً. « في البداية كان إدخال فكرة سياق الحال باعتبارها أساس الوسائل التعليميّة مُتزامِناً مع بعثٍ معتبَرٍ لتعليم اللّغات، وهو بعثٌ جاء تحت إلهام النظريّة اللّسانيّة التي تدخّلت لتضع قطيعة بين ما ساد من واقع ما قبل اللّسانية التي عرفتها بيداغوجيا اللّغات (وقد عكستها البيداغوجيا الموصوفة بالتقليديّة) وبين واقِع لسانيّ بارز حيث تعدّ الطريقة السمعيّة البصريّة إحدى تجسيداتها الأولى»[33]. ذلك أنّ اللّغة مَظهر مِن مظاهِرَ السّلوك الاجتِماعي تحتوي على أكثر مِن مجرّد القواعد. وأهمّ خطوة في هذا التدارس هي التقاط الاستعمالات المتبادلة بين الناس في مواقِف مختلِفة، بل إنّ وصف هذه الأخيرة لِيعكِس همّاً عمليّاً يتجاوز غائيّة الوصفيّة البحتة. وهذا يقتضي بدوره القيام بتحرياتٍ (مقابلات حواريّة مع الناس تستجلي الجديد مِن المستعمَل).

**5.1.2 تمثُّل بيئة للاسترسال:** إنّ خلق بيئة للاسترسال في التعبير ـ ولاسيما الشفاهيّ منه ـ طبيعيّةً كانت هذه البيئة أم مصطنَعة، أشبه ما يكون بإمداد عمليّة التواصُل بسياقٍ تُحصَّل فيه الدّلالات والإشارات التي كانت الكلماتُ تحملها كعناوين تقريبيّة، لهذا فإيجاد البيئة للتعبير لا يقلّ أهميّةً عن تدريس فنيات التعبير نفسها من الناحية النّظريّة، بل يُلتمَس جزءٌ كبيرٌ من هذه الأخيرة من تلك الأجواء التعبيريّة التي تسود؛ ولمّا كان القسم المَدرسيّ مِن شأنه أن يوفّر جوًّا للتفاعل (التأثير والتأثّر) المتبادَل بين أفراده الذين ينطلِق كلٌّ واحِد منهم مِن وجوده ويخرج إلى عالَمه الخاصّ ويستوحي من الموجودات المحاطة به، ولما كان القسم ينشد دائمًا تعزيز سبُل التواصُل المحفّزة للوظيفة التعبيريّة المنوطة باللّغة[34]، فإنّ أهمّ المبادئ التي يجب أن تسود عمليّة تعليم

اللّغات ـ وكذلك الشأن بالنسبة لكلّ مواد التعليم الأخرى ـ هو إتاحة فرص امتلاك المعرفة للتلاميذ كلّهم وبالتالي يجدر بطرائق التعليم ألا تقف عائقًا منفّرًا عن موضوع التعلّم وعليها أن تمانِع الإيحاء إليهم بأنّ ثمّة مفاتيح لا يقوى على ناصيتها سوى نخبة من المتفقّهين في اللّغات وأنّ بعضهم أنأى عن تناولها[35].

**6.1.2 وضع استراتيجيات:** سبق أن تحدّثنا أعلاه عن المَلكة الاستراتيجيّة. ويتعلّق الأمرُ ههنا بتكييف هذه الملكة لأغراض التّعلّم (التملّك) بمحكٍّ مع استراتيجيات إدارة المتعلّم لمسار ذلك التملّك. إنّ التعبير بهدف التواصل مبادرة وإلهام، وعفويّة وسليقة: هذه الحدود الضمنيّة والصريحة تشير كلّها إلى النشاط الطبيعيّ والتلقائي؛ لكنه عملٌ وصقلٌ وتهذيب أيضًا، كما هو **صناعة** لا تفوتها **استراتيجية** إلاّ وسجّلتها؛ فلا تعبيرَ إلاّ وهو مؤسَّسٌ على جملة من **فنياتٍ** تتعهّد جوانبَه المختلِفة؛ وأحسن طريقة لاستخلاص الفنيات نجدها في التعبير نفسه بشقّيه: الشفاهيّ والكتابيّ، وكذا في المعبِّرين واحتمال تصنيفهم وأيضًا في مقتضيات **التواصل** وسياقاته. وعلى المعلّم أن يشجِّع الأقلام المبتدِئة وهناك جزء هامٌ من أسباب نجاح الكاتب يتأتى من اهتمام من يحيطون به بمشاركة أعماله. والطريقة الخلاّقة في التعليم هي التي تقوم على إشراك المتعلّم. فعلى الرغم من ضعف الأسلوب لدى التلاميذ والتردد في وضع الكلمات فعلى المعلِم أن يخلق جوًّا من تدعيم المبادرات. والتعبير هو في حدّ ذاته حافز، فلا أحد ينسى الحاجة البشريّة إلى التعبير، فالأفضل أن نُحوّل هذه الحاجة في ميدان تعليمية اللغات إلى مصطلحٍ أكثر ذهابًا في التقنية، فيقال الحافز وهو يوجِّه الدرس وبه تتحدّد الأهداف، ومع هذا التحديد تتّضح الأمور في عين المعلّم، لأنّها مرّة نجد هدفًا سليمًا لكنّه غير محدّد، وقد نعثر على هدفٍ محدَّدٍ غير أنّه غير سليم، فكما هو الحال دائمًا فإنّ وضع الأهداف الواضِحة هو أكبر المهام أهميّة، فالمعلّم يبحث عن اهتمامات المتعلّم ويسعى إلى تطويرها. وهذا من شأنه أن يجعل المَخزون اللّغوي ينبعِث ويتدفّق مع ما يتعاطاه المعبِّر من تحويل التجربة الخاصة إلى أفكارٍ قابلة للصياغة بكل عفوية ودون العناية كثيرًا بوضع استراتيجيات[36]. إنّ التلميذ يعايش وقائع مختلفة، وذلك يشكّل تجربة شخصيّة بإمكان المعلّم أن يثيرها، لأنّه تبيّن لكثيرٍ من الدارسين أنّه عندما يُوفّق التلميذ في التعبير عنها أو عن جزء منها يشكّل ذلك سبيلاً من سبل التعلم، ذلك لأنّ فعل امتلاك المعرفة يقوم على استصدار الآراء ووضع الفرضيات أيضًا، واختيار واحدة منها ووضعها في محكّ التجربة.

**2.2 أوجُه التّلقين:**

**1.2.2 الإلقاء:** لا يعني **الإلقاءُ** هنا مجرّدَ التصويت (إصدار الأصوات) من أجل إيصال الصّوت اللّغويّ ـ أو الكلِمة كما يحلو للبعض أن يستعمِل ـتحت إلحاح التداعيات اللّفظيّة ـإلى مسامِع (المستمعين المتعلّمين). إنّه حضورٌ في مواقِف الاتّصال ومباشَرة لعمليّة التطبيع أي بعث الكلام إلى فئة معيّنة وهو ما تقوم عليه عملية التصويت ذاتها ومستلزماتها. ولعلّ القارئ يفهم أنّ استقطاب الانتباه يسهم كثيرًا في تحقيق الاستماع، هذا ضروريٌّ حقًّا، ولا داعي لاستغراب الأمر بالقول إنّ الاستماع من مقتضيات التواصل البديهيّة التي لا تحتاج إلى أيّ ذكر ولاسيما في مقام الحديث عن التواصل ذاته إثر العمليّة الانعكاسيّة المطبَّقة على اللّغة في أحوال التفكير في اللّغة. بيد أنّ استقطاب الانتباه والاستماع مُندمِج أحدُهما في الآخر بحيث أنّهما عقدا نوعًا من العلاقة لا تنفصِم أبدًا.

وأهمّ ما يميِّز مفهوم الإلقاء أيضًا هو **القصديّة** التي تخضع لمعايير تقيِّدها والتي تمنح هامِشًا لوقف الاختيار على ملفوظاتٍ دون أخرى: فالوصيّ مثلاً يُصرّ في وصيّته على اعتماد كلّ الآثار الكلاميّة التي تحمل الموصَى له على تصدق الخبر الوارد في الجمل المراد تصديقها، وذلك علاوة على النبرة الإلقائية المحضة التي تفرضها جملة الأوامر والنواهي الإرشاديّة السائدة فيها بكثرة. ويمكِن التعبير عن القصديّة والكشف عن لثامها بصفّة عامّة بوصفها وظيفة لقياس الآثار ومنحها القيم التي تلائم كلّ توسّعٍ في الجمل أو تضييقٍ في مجالها[37]. وكذلك يُعدّ حضور المُلقي ضروريّاً جدًّا: وهو حضورٌ يسجِّله بفضل قنوات اتّصال لا تزال تمضي في بحثها عن وضعٍ علاماتيٍّ واضِحٍ بحيث تنصرف نحو التقنين، ويمكِن تقديم فكرة عنها بالشكل الآتي: **بصوته**: نبراته الخاصّة التي تسهم هي الأخرى في ترجمة الدّلالات وحتّى تعليلها وتعديلها؛ و**بجسده** ووقفاته وقوامه (Stature): وهذه لا تزال تمضي نحو التقنين (كهزّ الكتفين وإمالات الرأس المختلِفة) رغم التنوّع (بما فيها هندامه وروائحه الكاشِفة عن بعض جوانب شخصِه)؛ و**بحركات** يديه ووجهه ونظراته وما تتجّه إليه العيون (الإشارات والملامح). فالملقي هو مَن ينطلِق مِن فهمه للأشياء فهمًا يشترك فيه الغير فيصرِّح به أو يوحي إلى متلقيه الذي قد يساير ذلك الفهم أو يعترض عليه.

**2.2.2 العمل الجماعي:** إنّ تعويد المتعلّم وترويضه بعيداً عن خلق أسباب التَّواصل لا يوصِل إلى نتائج ذات بالٍ في مجال تلقين اللّغة. لهذا يُعدّ العمل الجماعي أوّل مرحلة للتّزكية تثبت المحفوظات أو تلغيها. وينبغي أن يتجاوز الفردُ حدودَ نفسِه في سبيل التواصل والمحاورة والمناقشة والمساهمة

بالتبادل وحلحلة مشكِل ما واتّخاذ قرار وتوصيله بالكلام. ولا أحدَ يملِك مَفاتيح كلِّ المَواقِف وحده. لهذا وضع تشومسكي النظريات الترابطيّة والجشطلتيّة والمعرفيّة جميعها على نفس المحور حينما انتقدها انتقادًا مسّ مساحاتها التجريبيّة، إذ وجد تركيزها على عامل العادة في التعلّم السبب الرابط الذي يربط بينها بقوّة فجدّد حين ذلك الانتقاد رفضه الصارم للاعتبار الذي يرى أنّ تعلم اللّغة إنمّا هو مسألة لا تخرج عن دائرة العادة التي يعتادها المتعلّم بفعل الترسيخ المعزّز والترابط المعمّم، وهي مبادئ كثيرًا ما عزّ على أصحابها التراجع عنها[38]. ونتساءل في هذا الصدد: هل يُمكِن إذن الحديثُ عن مَلَكةٍ جماعيّةٍ أم أنّ الأمر يتعلّق بما يشبه سيمفونية تكون مِن إنتاج أفرادٍ مَدفوعين بحماس الإبداع ؟ فلا أملَ في الانجذاب أمامَ ما يتوارى وراء هذا الاستفهام من غير النزول عند التقويم الذي يُعتبر العمل الجماعي أحد أطره الطبيعيّة.

**3.2.2 التقويم:** على التلقين أن يُوجَّه إلى الإنسان وإلى اللّغة، وألاّ يفصَل أحدهما عن الآخر؛ وذلك لكون الاستعمال الحقيقي للغة ـ وفي الوسط الطبيعي حيث يتعامل الناس ـ هو الكاشف الأصيل عن عمل اللّغة؛ فوصف اللّغة يتيح عمليّة تملّكها، لكن الممارسة قد توجِّه مسار تلقينها. لهذا وجدنا بعض الباحثين المهتمّين بتعليميّة اللّغات يسترشدون بما يتكبّده بعض الأفراد أثناء بحثهم عن حلولٍ لصعوبات التكيّف اللّغويّ، وكذلك بمجموعات لغويّة يلاحَظ في كثيرها نزوعٌ معيّن إلى وضع استعمالات هي وليدة الاحتكاك الآني الذي لا يخرج بكافته عمّا هو نظام موروث ولا يتنكّر لتاريخيّته. لهذا يُستحسَن أن تُستوحى اختبارات التقويم مِن واقِع الاستعمال اللّغوي إذا شئنا جلب اهتمام المتعلّمين إليها. إذ كثيراً ما لوحِظ العزوف عن الاختبار؛ وهو عزوف غالباً ما يكون لأسبابٍ نفسيّة وأخرى تنظيميّة، إذ يرجع ـ مِن جهة ـ إلى القلق الذي ينتاب المتحدِّث قبل الانطلاق في الحديث؛ ومِن جهةٍ أخرى ـ إلى قصور المؤسّسات التي كان من المفروض أن تسهر على أن تكون مدروسة مسبقًا بحيث تتناسب وحاجة الاحتكاك (وضع المتعلّم في محكّ الخبرات الجديدة)؛ كما توضَع الاختبارات التي تقوَّم بها ملكة التّلميذ التواصليّة بعد إن يكون قد اكتسب جملةً من المفاهيم. فإذا ما وقع المتعلّم في حبال الاختبار المشوِّق الذي أغراضه ليست اختباريّة أو تكليفيّة وحسب، انساق بنفسِه، بل عرف حلاوة الاختبار إذ يشعر أثناءَه أنّه في صدد تقويم كفاءاته: فيغدو التقويمُ بذلك بمثابة كفاءة ما دام يحقّق له التّقدير الذاتي (النفساني) والغيري (الاجتماعي) بحيث أنّه يُقنِع المتعلّم بأنّ التّقويم جزءٌ من التلقين. ذلك أنَّ سوء استعمال قواعد اللّغة ليس هو الأمر الوحيد الذي ينتج عنه تضييع المعنى أو سوء بنائه، وهو ما يمكِن إجماله في

مصطلح **الإبهام**، لكن قد يُعزى السبب إلى سوء تطبيق القواعد الاجتماعيّة التي تُبنى عليها الملفوظات وتبادلها.

**3. تملّك المَلَكة التواصليّة:** سبق أن رأينا ضمنَ المُعالجة المصطلحيّة (1.1.1) بعضَ مزايا مصطلح (*تملّك*) المؤدِّي للتعلّم (الذّاتي) والذي ـ إذا اكتفينا بالتذكير به ههنا ـ يتضمَّن مفهومَ "التلقين" أيضاً. فهو ينطوي بذلك على مفهومٍ أشدّ ما يكون في حاجة إلى بحثٍ يضبط له جملةً من آليات يترجمها المعلِّم والمتعلِّم على السواء في واقِع تمثيل التَّواصل وتمثّل هذه المرّة. ذلك على غرار ما قال به تشومسكي في *الملكة اللّغويّة* التي يعكِس مفهومُها ما ينطبِع عليه الإنسان من الملكة الممكّنة *لاكتساب* أيّ لغة، ثمّ يأتي مَن يحفِّز تلك القدرة الطبيعيّة التي زُوِّد بها الفرد الناشئ وتبرمَج وفق نظامٍ من الأدلّة والعلاقات: وهذا المخطَّط الذي نعيد رسمَه هنا هو ما قاس عليه أصحاب النّظرة البعيدة في مجال الإعلام الآلي وميدان الترجمة كما سبقت الإشارة.

**1.3 آليات التملُّك:** إذا استكملنا مبحث **ميادين التّدخّل** (2.1)، نقول إنّ الحديث عن **آليات التملُّك** مثل الاستقراء والاستنتاج والتحليل والتركيب ..الخ هو مِن جنس ما يُتعرَّض إليه في ظلِّ منهجيات البحث ومنطق التفكير ومبادئه ومِن شأنه كذلك أن يجعلنا نتناول آليات الوصف والسرد والتفسير والحجاج والحوار، وذلك بالوقوف عند الخصائص اللّغويّة لتلك الأشكال التعبيريّة (مُشافهة وكتابة) ومن حيث تحديد المعايير والمواصفات وخصائص الكتابة والأسلوب مع رصد رهانات النص، علمًا أن تلك المعايير والمواصفات تتحدد من خلال معرفة طبيعة المعيار البنيوي للمؤلف ومعياره الشعري (الفني والأسلوبي) والأجناسي: ذلك كلّه من أجل توطين المتعلّم على التعبير وإكسابه خبراتٍ خاصّة متقنَة.

ويستند **التملّك** المقترِن بالمَلَكة التواصليّة إلى خطوتين أساسين وهما *التفكيك والتركيب*. لهذا نكتفي ـ ما دمنا في مقام الاختصار ـ بتناول آليتيْن هما: **التحليل والتركيب**. وذلك تقديراً لتواجد المتلقّي الذي تُسنَد إليه مهمّة التركيب (الفراغات) وإعادة التركيب (النماذج = الجمل المَقاسات) تحقيقاً للتعلُّم الفاعل (**التملّك**)، بعد أن يمرّ عبرَ خطوة التّحليل بمعيّة المعلِّم. وهو ما يؤثّر في كفاءة التلميذ التّوليديّة والتّحويليّة اللّغويّة خصوصاً، وفي الإبداع على العموم ولعلّ هذا ما حدا بمؤلّفي الكتب المَدرسيّة (مُختارات النصوص) ومُصمِّمي المناهج التَّعليميّة، إلى الإشارة مراراً إلى المقاربة بالكفاءات **كاختيار تربوي**.

**1.1.3 آلية التحليل:** يُعدّ ما تنصبّ عليه **آلية التّحليل** إحدى الأطوار الأولى الضّروريّة والهادفة إلى جعل القضايا (الجُمل) أكثر وضوحًا وأبعد ما تكون عن كلّ إبهام. لهذا يسعى المحلّل إلى تحديد الشّروط العامّة التي ينبغي أن

يرضخ لها كلّ ملفوظ لغويّ لكي يتمتّع بفحوى ما. وهكذا يحاول إيجاد معيار من شأنه أن يميز الجمل المزوّدة بالمعنى عن تلك المفتقرة إليه. وإذا ما نظرنا إلى الإبداع الأدبي خاصة والفكري عامة على أنه نشاط اجتماعي ينطلق فيه الأديب والمفكر من منطلقات خاصة بغية تكريس مفاهيم معينة فإنه يتعين الأخذ بمفهوم المنهج الواسع في القراءة والتحليل، الذي يرتكز على فنيات وإجراءات تمثل أدوات العمل لكل من يتناول إنتاجاً ما ساعياً إلى فهمه وسبر غوره والتوصل إلى كنهه.

وينبغي تجسيد آلية التحليل في قناة تعبيريّة. فلتكن قناة الشفاهي وقناة الكتابي، اللتين يمكِن انشطارُهما إلى أربع كفاءات، هي: 1. استيعاب الشفاهي، 2. التعبير الشفاهي، 3. استيعاب الكتابي، 4. التعبير الكتابي وفق ما تنشده *بيداغوجيا الكفاءات*[39]، ونقصد هنا بالكفاءات تلك القدرات التي يناط بالمعلّم أن يلقّنها تلاميذه وأن يسهر على تنميّتها، وذلك بتسخير جميع الوسائل المتاحة بما فيها الكتاب المدرسيّ الذي تودّع فيه النصوص المُراد تحليلها، وهي:

- الفهم والاستيعاب: النص خزين الدلالات، والبحث عنها يشغّل الذهن ويقوّي كفاءة التفكير .. الخ.
- الكلام (المحادثة): اللّغة ممارسة، فالتعليق على النصّ (شكله ومضمونه) يعوِّد اللّسان على عبارات لغويّة أصيلة.
- القراءة: تتيح فرصة الإمساك ببنية النصّ وتعالقاته التي تتجلّى على المستوى التركيبيّ، وبالتالي التعويد على أداء البنى اللّغويّة، كما أنّ لمس النص عن طريق القراءة يساعد في تقويم الخطأ وملاحقته ..الخ.
- الكتابة: قد تكون غاية إدراج النصوص لقراءتها وفهمها والتعليق حولها وإثارة موضوعات جديدة على هامشها من أجل إبداع نصوص جديدة ..الخ.

**1.1.1.3 تكثيف التمارين الشفاهيّة:** نُصمَّم تمارين بهدف تمليك كفاءتيْ الاستيعاب والتّعبير. علينا أن نحدِّد أوّلا مفهوم التعبير الذي يتعلّق الأمرُ به هنا ونتطلّع إلى تنظيم شؤونه التي تستمرّ في التنامي: إنّه يخصّ التعبير اللّغويّ بالدرجة الأولى وكلّ ما يمكِن أن يوضَع في خانته، أي ما يتّخذ من اللّغة أداةً للتواصل والإفصاح والتأثير والإبداع الفنّي، فيظلّ لغويًّا رغم ما يمكن أن يرافقه مِن العناصر الصوتيّة غير اللّغويّة ومن العناصِر التي تعضد عمليّة التواصل كحركات الأيدي وحركات الوجه وملامحه[40]. نعود مجدَّداً إلى ثنائيّة (الملفوظ والتلفّظ) أو (لغة التواصل وفعل التواصل) التي مهّدت لها مجالات: نظريّة التلفّظ والفلسفة التحليليّة ونظريّة أفعال الكلام، التي كثيرًا ما قدِّمت على أساس أنّها ثمرة:

1. علاقات المتحدِّث بملفوظه من حيث دوره ومكانته (وجوده) فيه وموقفه منه ◄ لغة التواصل.

2. العلاقات التي يقيمها المتحدِّث مع المتلقّي في إطار تبادل الحديث ◄ فعل التواصل.

وهي توجّهات لقيت ترجمة في الجهاز المفهومي الذي أقامته لسانياتُ الكلام بواسطة مصطلحات مثل: المدى، الوجه، والتوتّر. مثال: « أنا باعتباري مديرًا لا أرى مانعًا من أن [...] ». فالملفوظ يحتوي على وحداتٍ: باعتباري مديرًا [...] يمكِن أن يُواصَل بالقول: ◄ أنصحك أن تجابه المشكِل برويّة.

○ المدى: ويمثّل المسافة التي يجعلها المتحدِّث في وجه المتلقّي لكي ينبِئ بقدر المعنى المقصود من الكلام.

○ فوحدة (باعتباري مديرًا) وضعت مسافة حاجزة عن تأويل المتلقّي نصيحة المتحدِّث تأويلاً غير مقصود أي (الحميميّة التي تنجم عن إسداء النصح والتوجيه).

○ الوجه: كما قد يؤوَّل باعتبار نصيحته صادرة عن إنسانٍ ذي مراسٍ وهو المدير الحكيم. فهذا يدعى الوجه. وقد يرتقي المخاطَب في سلّم التراتبية المهنيّة إلى مجرّد الزمالة ليس أكثر، وهو ما تخوّف منه السيّد المدير.

○ التوتّر: كما قد يرد في سياقٍ يدلّ فيه على توتّر العلاقة بين المتحدِّث والمتلقّي، وهذا يدعى علاقة التوتّر..الخ.

لهذا كان أحسن وسيلة لتنظيم حصص المشافهة، النصوص التي تستحضَر من أجل 1. قراءتها، و2. استيعابها، 3. بعث التعبير بناءً عليها. إذ ينبغي أن تُتحرّى أهدافٌ من الأسئلة التي تختار لتُطرَح على التّلميذ؛ وأنّه يجدر أن تُدرَج من بينها الطّابع التّوجيهي، أي يليق أن تكون هادية وعبارة عن إضاءة لنوع القراءة المطلوبة من التّلميذ. ويتمّ تميُّز النصّ من خلال المعلومات التي ييسِّرها للمتعلّمين وتسيِّرها ـ بدورها ـ قوانين داخليّة متوقّفة على ذلك النصّ ترمي إلى تحقيق مبدأ التوافق بين المعطيات الموضوعيّة والمقاصد النصيّة للكاتب. إذ يسجَّل النصّ ضمن علاماتٍ دلاليّة وورقيّة (نسبةً إلى تنظيم الورقة)، توحي كلُّها بأنّه ليس سديماً متواصِلاً مجرَّداً ممّا يمكن أن يُتعرَّف عليه من الشكل (Continuum amorphe)، بل ينطوي على *مداخل ومخارج* لافِتة لانتباه القارئ المتعلّم[41]. ولاسيما إذا كان النصّ من النوع التربوي التعليمي التثقيفي، على غِرار ما يحتويه كتابٌ مدرسي موجَّه للمتعلّمين. فلا بدَّ أن تتبيّن تلك العلامات أمامَ هذا القارئ المتعلّم لعلّه يعي بأنّه إزاء كيانٍ قائمٍ (النص) يحمل معه علاماته الخاصّة. لأنّ النصّ هو ما سيصبح في مرحلة لاحِقة أنموذجاً يبني على معياره شيئاً مِن لغته الشفاهيّة وكثيراً مِن لغته الكِتابيّة. النصّ جسر وسيط بين التعبير الشفاهي والتعبير الكِتابي.

ومن الظواهر التي تطغى على التعبير الشفاهي التكرار الذي يمكن تفسيره انطلاقًا من دراسة حالات التبادل الشفهي المختلِفة، ويرجع عمومًا إلى عوامل نفسية تتعلّق بالأفراد المتخاطبين كما يرتبط بعادات كلاميّة يتّصف بها بعض المتحدِّثين وتلازم أشخاصًا يقرّون بأنّه ليس من اليسير التخلّص منها؛ وعلى كلٍّ فهي سمة غالبة على التعبير الشفهيّ تكاد ترتبط بالعوامل المحيطة بالفرد المتكلّم، وإذ يستجيب للوظيفة التواصلية فهو يهدف إلى شدّ الانتباه والتركيز على نقاط دون أخرى وهي التي يبدو أنّها تتكرّر في عرض الحديث وطوله ويراد التأكيد عليها، وهذا التكرار يُكرَّس في التعبير الشفهيّ من قبل آليات كالاستدراج في حال توفّر عناصر ما يدور حوله الحديث والاستدراك فيما يخصّ الحديث الذي تتطوّر أفكارُه.

**2.1.1.3 تكثيف التمارين الكتابيّة:** تهدف التمارين الكتابيّة فيما يتعلّق بتحليل النصوص، إلى ضبط آليات فرعيّة لتعزيز كفاءة *استيعاب التعبير الكتابي* مِن: فهم استراتيجيات المؤلّف المنصبَّة على تنظيم معطياته في قالب نصيٍّ، واستكشاف خلفياته وكيفيات صبّ أفكاره والتّنسيق بينها[42]. وفي سبيل ذلك تتحرى الإحاطة بالنص نظرًا لقدرته على التخطيط للتعبير رسومًا ومسارات، وحفر محطّات إذا وُصِفت أحسن وصفٍ وحلّلت ودرست تمكّنت من التنبّؤ بحدود التعبير. « والنّص الإبداعي ـ عادة ـ يتجاوز هذه المشكلة بمجرّد اختراقه للاصطلاح السّائد، وهذا التّجاوز الإبداعي هو تأسيس لنظام جديد ينبثق من داخل النّص تتحرّك به الدّوال نحو مدلولات تتشكّل كناتج إبداعي لعلاقات الدّوال بعضها مع بعض، فهي إذًا واقع مبني لا يسبق النّص ولا يلحق به، وإنّما ينتج عنه »[43].

وهكذا يستند التعبير إلى ركيزة **التحليل**، فيُشرف المعلّم على ما يتوجّب عليه من ترسيخ المفاهيم الخاصّة بتحليل النصوص، ثمّ لا بدّ من إيجاد الوعي لدى التلميذ بأهمية الأدب، وإيجاد الوعي يكون عن طريق تقديم النصوص الرفيعة من منابعها الأولية، وترغيب التلميذ في الإفادة منها، مع محاولة ربطها بواقع الحياة المعاصرة، وتوفير الأشباه والنظائر إلى تلك النصوص، ولكي يكون العلم مَلَكة لدى المتعلّم، لا بدّ له من الدراسة والممارسة، وهما أساس الإتقان والإبداع. ولقد قيل: "الممارسة أفضل معلّم " واللغة العربية ليست بدعًا في الموضوعات الأخرى. « الرافد سارتو ـ فوكو لم ينفك هو الآخر في تحليل الخطاب كممارسة، والحفر في الرواسب العقلية التي تحجب جملة الاختلافات والتباينات التي تميز المنظومة المعرفية épistémé لكل عصر »[44].

وإذا أردنا أن نوطّن التّلميذ على إنتاج النّصوص الشّعريّة، علينا أن نكشف له ما يميّز النّص الشّعري بالدّرجة الأولى مثل الوزن والقافية.. الخ؛

ليس هذا وَحسب، بل لا بدّ أيضا ألاّ نبعده عن اللغة اليوميّة والعادية، مهما تعاظم ميلُه إلى التذوّق الشعري، أي نكسبه القدرة على الإنتاج، ونزيح السّتار عن العناصر اللّغويّة التي تُسهم في تشكيل الملكة التّواصليّة التي لا تُبعِده عن الناس بقدر ما تجعله واحِدًا منهم[45]، فبهذا فقط سيتمكّن من الاغتراف من خبراته الشّخصيّة وهذا ما يمكِن تناوله تحت تسمية التجربة الشّعريّة.

**2.1.3 آلية التّركيب:** إنّ التّحكّم في قوانين الخطاب وفي أجناسه لهو من المكوِّنات الأساسيّة لملكتنا التّواصليّة، أي قدرتنا على خلق الملفوظات وتأويلها بصورة تنسجم والحالات العديدة المحيطة بوجودنا. فينبغي «الاعتراف [ على عكس ما يعمد إليه بعضُ المدرِّسين ] أنّه لا يُكتفى لتعلّم اللّغة باكتساب الكفاءات الأربع، أي: استيعاب الجُمل، والتّلفّظ بها، وقراءتها، وكتابتها وحسب، لكن الأمر يتوقّف أيضًا على معرفة الكيفيّة التي تُستعمَل بها تِلك الجُمل لأغراضٍ تواصليّة »[46]. بيد أنّ الملكة التّواصليّة لا تخضع لتعلّم بيِّنٍ، إنّما نتلقّاها عن طريق تمثّلها، في الوقت نفسه الذي نُلقّن فيه أنواع من السّلوكات في الوسط الاجتماعيّ. طبعًا لا يكفي التّحكّم في تلك الملكة للمشاركة في نشاطٍ كلاميٍّ ما. بل لا بدّ من تعبئة « كفاءات » أخرى ـ كما يقول دومنيك مانقينو (Dominique Maingueneau) ـ من أجل خلق الملفوظات وتأويلها. بالتّأكيد لا مجالَ لإزاحة الملكة اللّغويّة، أي التّحكّم في اللّغة المعنيّة؛ لكن ينبغي من جهةٍ أخرى التّزوّد بمعارف معتبرة حول العالم، أي الملكة الموسوعيّة[47]. اللُّغة مُحتوى عاكِس يمكن مقاربة العالم بناءً عليها: لقد عمل أبو حامِد الغزاليّ على الرّبط بين اللُّغة ومَلكة الإنسان على التّمييز فجعل مِن اللُّغة مُحتوى عاكِسًا[48] وقسّم الدّلالة إلى أنواعٍ مُتراوحة بيْن التّخصيص والتعميم[49]. لهذا يُعدّ مرجع معظم ما يمكِن أن يُدعى أنماط النصوص وأصنافها، إلى قدرة النصّ على تنظيم المعطيات والأفكار والآراء وإتاحة الفرص أمامَ صاحبه أن ينفّس عن مشاعره ويبوح بأسراره، فهذه النصوص المركّبة مسبقاً بعد سلوك عدّة خطوات، تفتح آفاقًا واسِعة أمام التعبير الكتابي الذي يُعدّ مُنتهى تلك الخطوات.

**1.2.1.3 تكثيف التمارين الشفاهيّة:** وهذا يقتضي مراعاة جملة مِن الأهداف **كالمشافهة** التي تربط بين المعبِّر الملقي والمتلقّي المعبِّر هو الآخر، والإلقاء يفرض وجود مضمون يحصل عليه المتلقّي في آخر المطاف، وقد يحدث بناء المضمون بصورة ارتجالية كما يحدث أن يكون المضمون قد سبق بناؤه ضمن نصٍّ ما ـ ولا يمنَع أن يكون مكتوبًا ـ فعنصر المشافهة متأتٍ من كون الإلقاء غير منفي، لكن بشرط أن يسمّى الإلقاء آنذاك قراءة لنصٍّ مكتوبٍ؛ لكن القراءة كثيرًا ما تخضع لقوانين المشافهة كالنظر إلى المخاطَب والتباطؤ في القراءة والتكرار و .. الخ. وتصوّر **الجمهور**، وهذا المصطلح الذي اكتسب نوعًا من

الشعبية في فنّ الخطابة وقصدنا استعماله هنا ليتميّز -شيئًا ما-عن مصطلح (المتلقي)، لأنّ الجمهور كثيرًا ما يستمِع من دون التعليق (الاستجابة الكلامية المباشِرة) كما يفعل المتلقي (المتحدِّث الذي ). فرغم ما نجد في الخطابة من أقوالٍ توحي أنّ الخطيب يلتمِس من جمهوره أجوبة وردود أفعال، فهي إمّا مؤجَّلة أو استفهامات مجازية، فعليّ بن أبي طالب لما استفهم في إحدى خطبه وهو في موقِف المعاتب لم يقصد به أن يردّ عليه بقدر ما قصد النفي: « وهل أحدٌ أشدّ لها مِراسًا منّي ؟ » بمعنى: لا أحدَ أشدّ لها مراسًا من عليّ - رضي الله عنه، ولم يتجرّأ أحدٌ على أن يعارضه رغم ما قد ينتاب البعض أوّلاً: نظرًا لمقامه، ثانيًا: الكلّ يعرف أنّ الموقف لم يكن موقف السؤال والجواب، ثالثًا: هو يعاتب ويلوم ويوبِّخ. و**الإقناع:** وذلك بأن يوضِّح (المُتواصِل والمداخِل وصاحب العرض) رأيه للسامعين ويؤيّده بالبراهين ليأخذوا به، وليعتقدوه كما اعتقده قائله. و**الاستمالة:** وهي أن يثير المُتواصِل في نفوس سامعيه العاطفة المؤيِّدة لأفكاره، والمستنكرة ما يستنكره من آراء الخصوم، فيحرّك فيهم المشاعر ويقبض على زمام عواطفهم، لما فيه مصلحة موضوع الرسالة، سارًا أم محزنًا راضيًا أم منكرًا، داعيًا إلى الثورة أم السكينة، وهي إحدى وظائف اللّغة في نظريّة الإعلام.

**2.2.1.3 تكثيف التمارين الكتابيّة:** إنّ **القراءة** نشاط ذهنيّ حركيّ يقوم المتعلم عند ممارستها بعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط. وهي ليست نشاطاً مستقلاً عن الأنشِطة الإدراكيّة الأخرى لأنها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة لكل دراسة نص من جهة ثانية؛ ذلك لكونها شرطا لاكتساب وسائل التعبير والتواصل. فلا يمكن أن يكون هناك تعبير إلا بدراسة مختلف أنواع النصوص التي يدرك من خلالها المتعلم نمط النص، وأساليب الكتابة، وعليه ينبغي أن يتعلم كيف يقرأ نصًا، وكيف يفهم أفكاره، وكيف يحصل على المعطيات التي يشتمل عليها.

أمّا **الكتابة** فنشاطٌ لغويٌّ أساسيٌّ نستخدمه في حياتنا اللّغويّة. فنحن نكتب عادةً لننقل إلى الآخرين أفكارَنا وأخبارَنا وخبراتنا، أو لنعبِّر عن مشاعرنا وأحاسيسنا وعواطفنا حيال الآخرين. فالكتابة إرسال والقراءة استقبال، وبين هذه وتلك تقع الرسالة التي نستخدم فيها اللّغة وسيلتنا في التواصل بين بني البشر. لكن علينا أن نعرف أنّ **الكتابة** شيءٌ، واستهداف **وضع نصٍّ** قد يكون شيئًا آخر، لكونه لا بدّ أن يستوي على فنياتٍ أدائيّة محقّقة لما يُدعى النصيّة ومن شأنها أن تعضد عمليّة الكتابة ذاتها، فإذا كان الرّامي إلى إنشاء نصٍّ مغلوبًا على أمره لأسبابٍ ما فهذا قد لا يمنعه من مواصلة الكتابة، أفلا يكتب الذين "يعانون من ضعف الأسلوب" في أداءاتهم التعبيريّة (التعبير الكتابيّ) ؟ أمّا انهزامه أمامَ تأليف نصٍّ فقد يرجع إلى استعصاء بعض المعايير

والخصائص التي يتمتّع بها كلُّ شكلٍّ تعبيريٍّ على حدة، كما يمكن إيعاز الصعوبة إلى الخصائص العامّة.

والمدرسة الجزائريّة تُلقّن مَلَكة لُغويّة يسجّلها الكِتابي بامتيازٍ، ولاسيما في الفترات المبكّرة من التمدرس: هذا أمرٌ لم يعد موضوعاً للجدل؛ لكن التواصل يقتضي أكثرَ من تلك المَلَكة ! إنّ تبادُل الحديث (التّواصل) المتكرِّر في مواقِف معيّنة يُفرز استعمالاتٍ خاصّة تتفضّل **الكتابة** بتأديّة دور تثبيتها بوصفها عاداتٍ كلاميّة وفي أشكالٍ تعبيريّة معيّنة كالأمثال والحِكم على سبيل المثال[50] وتتناقل من جيلٍ إلى آخر ـ إضافةً إلى الذّاكِرة الشعبيّة والتراث الشفاهيّ ـ عبر نواقِل وسيطة (Medium) هي مِن جنس التعبير الكتابي لا تقلّ أهميّة في ذاتها، إذ يمكِن تعليم ما هو روتيني (حواري) لكن يتمّ انتقاله عن طريق الكتابة إلى درجة الجماد (Figement)، على غرار الطقوس الدينيّة التي يُدمِجها فعل التفاعل بين الناس ضمن كليّاتٍ التعامل الكبرى: لهذا يُنصَح بتكثيف التمارين الكتابيّة في سبيل معرفة كيفيّة ذلك التثبيت. إنّ مِن أدوار المدرسة هو أن تعلّم التلميذ أنّ المعرفة متيسِّرة، لكن عليها أن تفتح شهيّته لطلب المزيد منها، وإذا نظرنا إلى هذا الشعار من زاوية لسانية نجد أنّ الحفاظ على تعليم اللّغة هو مَطلَبٌ تفرضه الحاجة المتزايدة إلى إيصال تلك المعارف إلى أذهان التلاميذ لأنه لا ينبغي أبدًا أن يفوت عقول المعلّمين أنّ « اللُّغة تَتطوّر مع تطوُّر حاجات التّبليغ داخِلَ الجماعة التي تَستعمِل هذه اللُّغة. وطبيعيٌّ أن يَرتبِط تطوُّر هذه الحاجات بعلاقة مُباشَرة مع تَطوُّر الجماعة على صعيد الفِكر والمُجتمع والاقتِصاد. ويَبدو هذا الأمر جليًّا في تَطوُّر المُفردات اللُّغويّة، إذ إنّ ظُهورَ سِلعٍ استِهلاكيّة جديدة يُؤدِّي إلى ظُهور تَسمياتٍ جديدة، والتّقسيم المُتنامي لِلعمل يَجلِبُ بدوره أيضًا تَعابيرَ جديدةً تُوازي الوظائفَ المُستجدّة والتّقنيّات المُستحدثة»[51].

**وللتعبير** أهميّة في إكساب سلوكات البحث عن المعطيات العلمية التي سيأتي التلميذ على تنظيمها، إذ يُكسِب نماذج وقوالب لغويّة فعّالة في توليد الدّلالات، ومساعدة على التفكير، وبالتالي على البحث عن المعلومات لكن على المعلّم التذكّر دائما أنّ التعبير أوّلا وقبل كلّ شيء يأتي في نمط لغويّ، وأن جعل اللُّغة في مُقابل غيرها مِن الأنظِمة العلاماتيّة أبرز خاصيّة الخطيّة الرّاجِعة في الأساس إلى الطّابع الصّوتيّ لِلدّليل اللُّغويّ الذي يَقتضي تسلسُلاً زمنيًّا لِوحداته الصّوتيّة وذلِك في هيأتها المَنطوقة، أمّا في المَكتوب فيتحوّل ذلِك التّسلسُل إلى تسلسلٍ مَكانيٍّ. إنّ مقاربة القراءة / الكتابة تأخذ بيد التلميذ ـ المتعلّم نحو التمكّن من نظامٍ ومن عمل هذا النظام، نظام العلامات الخطيّة والإملائيّة لكن المسار المؤدّي إلى ذلك يحفر نقوشًا في حقل اللّغة المبرزة[52].

### 2.3 مَحاسِن التملّك:

**1.2.3 على المستوى المَعرفي الثّقافي:** إنّ الثقافة ـ العارفة منها والانتروبولوجية[53]ـ من منظور التعليميات، هي حقل المرجعيات الذي يمكّن العرف اللّغويّ من أن يستحيل لغةً قائمة. إنّنا هنا إزاءَ الوظيفة الرمزيّة التي تنهض بها هذه المرجعيات التي تُقيم اللّغة لغة أمّ أو لغة ثانية أو لغة أجنبيّة، وتكيِّف الوظيفة التواصليّة. ثمّ لا بدّ أن تقوم هناك **ضرورة اعتبار الوظيفة الرمزيّة،** حيث أنّ اللّغة لا تصلح كأداة تبليغٍ وحسب، إذ يستشعر المرء هويّته باختياره تعلّم لغة بدلَ أخرى. وهكذا يطرح تساؤل: **أيّ ثقافة يجدر تعليمُها ؟** فإذا جاز التسليم بوجود بنى أو كيانات لفظيّة تكون من جنس العرف اللّغوي، يمكن تعليمُها وتعلُّمها؛ فكذلك يجب الانسياق ولو نظرياً وراء الاعتقاد بإمكان الشيء عينه فيما يخصّ الكليات الثقافيّة. إنّ الصنيع المثالي سيكمن في الحصول على جردٍ وصفيٍّ للمفاهيم الثقافيّة التي يكون الفرنسيون أو الفرانكفونيون قد صاغوها، ثم توضَع في شبكات تمكّن المرء مِن بلوغها؛ أي في إنجاز نوعٍ مِن قواعِد نحويّة منتظمة للثقافة. لكن مع غياب علمٍ صحيحٍ يكون مَعنياً بالثقافة انتاب الكاتبين شكوك، وإن كان بعض المختصِّين في تعليميّة اللّغات مصرّين في السنوات الأخيرة على عدم إلغاء السلاح، حيث تسنّى لهم عددٌ معيّنٌ من كلياتٍ تصنيفيّة جديرة بأن تؤسِّس هيكلاً من منهجيات الثقافة، تقول بها مادّة تعليميّة اللّغات.

**2.2.3 على مستوى الاندماج الاجتماعيّ:** اللّغة تُمتِّع الطفلَ بالاستقلاليّة وفي الوقت نفسِه تكتب له الانتساب إلى مجتمعٍ ما[54]. يُؤكّد الخبرُ الأوّل من هذه الجملة الجانبَ النفسيّ للّغة والمتمثّل في ارتباطها بشخصيّة الفرد تكوينًا وتطوّرًا وقوّةً وخفوتًا، ذلك أنّه بالنطق يتعيّن الشخص سلفاً حتى مزاجه تخونه كلمات؛ ويذهب الخبر الثاني من الجملة نفسِها إلى تمييز المظهر الاجتماعيّ في اللّغة وتحديد إحدى وظائفها الاجتماعيّة: اللّغة تقدِّر للفرد الدخولَ في صفوف مجموعة ما بكلّ مستوياتها المتنوِّعة وتباين أمكنتها التي يرتبط بها ارتباطًا ملازمًا وشبهَ روحيٍّ (أسرة، فئة، جماعة، روضة الأطفال، جمعيّة، وسط مَعمَل، مؤسّسة، شارع، مدرسة، ملعب، مسجد، مجتمع ..الخ)، والارتباط بها وفق علاقات محدَّدة؛ كأنّ الخبرَ الأوّل يبيِّن مدى تحرير اللّغة للفرد والثاني يعكس كون اللّغة تقيِّده وتحيله دائمًا إلى صورٍ نمطيّة هي من نسج عقليات وذهنيات وأخلاقيات وأدبيات تلك المجموعة التي ينتسب إليها رغم ما يتكبّده من المحاولات الرّامية إلى الفرار عنها. واللّغة نظامٌ يلزم فرض علاقات اجتماعية ليس من أجل تسهيل عملية التواصل فقط، بل مِن أجل بناء ثقافة اجتماعيّة وأخرى علميّة لأنّه حتّى « الأفكارَ حولَ الطبيعة تتشكّل اجتماعيًّا »[55]. وبإمكانها أن تقوم بالرقابة، ويمارس بها الفرد كذبه وعنفه واحتقاره

لغيره وقمعه له وقهره: فهي تمثّل مجالاً للتّفريغ أو الكبت عن طريق الاستبطان واللاّمساس والتابوهات، وكذلك هي فسحة للرّغبة والمتعة واللّعب والتحدّي.

وهكذا تؤدّي اللّغةُ دورًا حيويًّا في اندماج الفرد في مجتمعِه، بل إن اكتساب اللّغة وإتقانها يؤثّران في سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره. والاندماج مع المجتمع لا يتمّ إلاّ بتنمية القدرات اللّغويّة التي يعقبها تنميّة القدرة على الاتّصال بالغير. وتعتبَر عمليّةُ الاتّصال عامِلاً مهمًّا مِن عوامِل النموّ اللّغويّ مِن جهة والفِكر مِن جهةٍ أخرى[56].

ثمّة مظهرٌ عظيم الشأن لمسار الاندماج الاجتماعيّ لدى الطّفل يقوم على اكتساب اللّغة التي تمكّنه من التواصل مع غيره من أبناء المجموعة اللّغويّة التي ينشأ فيها: وهو المظهر الإبداعيّ، ولم يفت تشومسكي الالتفات إلى هذه المهمّة الخطيرة والممكِنة في الوقت نفسه إذ تجاوب معها تجاوبًا أثّر في وعيه بكبر شأنها تأثيرًا قويًّا على تطوّر جوانب النحو التوليدي وتكاملها وانسجامها. بالتأكيد إنّ النظريّة اللّغويّة، عند تشومسكي، لا بدّ من تُنبئَ بإمكانية تعلّم الطّفل، في ظرف سنوات معدودة، كيفيّة تمييزه بنى لغة أمّه النحوية عن غيرها. يذكر في إشارات عديدة وجود استعداد طبيعيّ وبيولوجيّ لاكتساب اللّسان تحدّد عدد الاختيارات التي تَمثُل للطّفل عند اكتسابه للغة معيّنة. وهو ما يحمل على الاعتقاد بإمكان وجود نحو لغويٍّ عالميّ (بشري) يتحكّم في ذلك.

**4. تحصيل المَلَكة التواصليّة:** رأينا سالِفاً (1.1.1) كيف أنّ للملكة اللّغويّة وجوداً افتراضيّاً إذ ليس لها مستقَرٌّ في الفرد بقدر ما تقوم أفقيّاً (اجتماعياً = الملكة الاجتماعيّة / التّواصليّة) وعمودياً (تاريخياً) في آنٍ، على غرار السنن الموروثة (التي يسلم فيها أسلوب التقليد). فإذا أراد المعلّم تلقين المتعلّم التعبيرَ بتلك اللّغة التي يكون قد اكتسب ملكَتَها ـ أي يروم تحصيلها في سياقات ما ـ فلا يعتمِد كثيرًا التّنميط بواسطة الشّواهِد وتقييده بالمشهور منها والّتي هدفها التّحفيظ وحسب. فهذا قد يصح لفترة محدودة ما دام ينهض بملء الفجوات التي تدخل في حكم (المستحثّات) [57]، إلى غاية توطين ذلك المتعلّم؛ لكنّه مِن شأنه أن يتسبّب في تجميد الحاسّة اللّغويّة وتعطيلها بعضَ الشّيء أكثر ممّا يفعل في اتّجاه حمل ذلك المتعلّم على إنتاج جملٍ جديدةٍ وإبداعها بحكم تواجده الاجتماعي، زِدْ على ذلك أفضليّة إعمال التّفكير من الاقتصار على التّذكير (التاريخي) الذي لا يعني أنّ ذلك بدون أهميّة تُذكَر: فالتفكير والتّذكر مشدودان إلى مقامات التّفاعل والتّواصل؛ بشرط ألاّ يطغى التاريخي على الاجتِماعي.

**1.4 مواقِف التَّحصيل:** لتمثيل المخطَّط السابق في مجال تعليم اللّغات وما يقوم به القائمون عليه مِن تقمّص دوريْ السّهر على المحافظة، والعمل على

الابتِكار؛ نتمثّل ما يحدث في القسم المَدرسي من المناقشات والمحاورات المُطوِّرة **للمَلَكة اللّغويّة** الساعِية إلى تحصيلها (**المَلَكة التواصليّة**) وإشباع فضول التواصل. نتذكّر دائماً أنّ التعبير وسيلة تدفع كلَّ مَن يتواصل بغيره إلى تجسيم الفكرة ومنحها طابعًا ملموسًا إضافة إلى الطابع البلاغي (الجمالي) الذي يتأتّى عن طريق اللّغة وسبل توظيفها في سياقاتٍ شتى. لهذا يُعدّ الفن الأدبي في جميع مذاهبه هادفاً إلى تصوير المشاعر والتجارب الإنسانية في صورة تنبض بالحياة وتنزلها من عالم التجريد إلى عالم التجسيد[58]. فمن هذه الناحية لا نستغرب إذا وجدنا من يجمع بين التداول والاتصال والفلسفة العمليّة للحديث عن العلامة المحصَّلة سياقيّا[59].

### 1.1.4 المناقشة في القسم وعناصر تماسكها:

**1.1.1.4 المناقشة الأفقيّة:** إنّ المعلّم وهو يقدِّم درسَه في منوالٍ معيّن وإذ ينقل معطياتٍ علميّة بكلِّ تدرّج وإمعانٍ في الشّرح، يطرح ـ في الوقت ذاته ـ أفكارًا لا يرمي إلى فرضها على المتعلّمين بقدر ما يهدف إلى إثارة تشويقهم من أجل إدراكها بعد الفحص والنّظر، ثمّ يعمل بأسلوبٍ حكيمٍ على تحويلها إلى موضوع للمناقشة لكن هذا الصنيع يفرض على مَن يريد الدخولَ في تلك المناقشة امتلاكَ تصوّر أو فكرة ولو بسيطة حول ذلك الموضوع الذي يتجاذب المتعلّمون أطرافه عبر تلك المناقشة المعلَنة؛ وأثناء ذلك كلّه يمكِن للمعلّم أن يعلّم تلامذته طرق شدّ الانتباه وطلب الكلِمة أو بالأحرى أخذ الكلِمة، وكذلك فنون المقاطعة، والدفاع عن الرأي، وهي الأحداث التي تشملها عمليّة التواصل لكونها تستجيب للوظيفة التواصليّة (Fonction phatique) [60]. إذ يبثّ المرسل خطابا (رسالة) يتلقاه المتلقي ولكي يصبح ذلك الخطاب إجرائيّا حقّا لا بدّ أن يحظى بسياق يحيل إليه، ويقول عنه ر. ياكوبسون: « هو ما يطلق عليه " المرجع "وذلك في مصطلحيّة مبهمة شيئا ما»[61]. وتكمن أهميّة السّياق في كونه أمراً من شأن المتلقّي أن يمسك به، وهو إمّا أن يكون شفهيّا أو كفيلا بأن يُشافه عنه. ثمّ يكتسب الخطاب وضعا مشتركا في كليّته أو على الأقلّ في أجزائه بين المرسل والمتلقّي (أو بتعبير آخر، بين منمّط[62] ومفكّك[63] ذلك الخطاب). وأخيرا يكتسب الخطاب اتّصالا أو قناة تضمن الحضور النّفسيّ والتّجاوب بين المرسل والمتلقّي، هو ذلك الاتّصال الّذي يسمح لهم بالاحتفاظ بعمليّة التواصل. ويمكن تمثيل هذه العناصر الّتي لا بدّ أن تتواجد في عمليّة التواصل في المرسومة الآتية[64]:

السّياق

المرسل ..... الخطاب ..... المتلقّي

الاتّصال

الوضع

فالعادات التي يكتسبها المتعلّم في حصص القراءة وتحت وصايا المطالعة الموجَّهة، من شأنها أن تكشف له الأدوات التي يذلّل بها السبل الملتوية التي يسخِّرها صاحب النصّ، ولا يضير في شيء ما يبديه المتعلّم من بعض التنازلات لصالح التعبير الشخصي الحامل للانفعالات، كإبداء الإعجاب أو الإفراط في التحامل على رأيٍ ورد في النص ولا يتّفِق ومزاجه، وعليه أن يسجِّل ذلك، وبعد أن تكون عاطفته قد هدأت يعيد النظر فيما قال، أو يمكن أن يدلي برأيه أمام الملأ بشرط تقبّل المناقشة التي يجريها المعلّم داخِلَ قسمه وهي المناقشة الأفقيّة أي بين المتعلّمين بعضهم مع بعض، وبين المتعلّمين والمعلّم، أي أن يكون طرفًا مشاركًا على غرار كلّ أفراد القسم.

**2.4 المناقشة العموديّة:** بعد المناقشة الأفقيّة يتحلّى المعلّم من جديد بحلّة المؤدِّي لثلاثة أدوار، هي:

- الموجِّه مُعتمِداً إجراء الوضعنة[65] (توجيه الاهتمام إلى الموضوع) (Objectivation)
- والمصوِّب والمقوِّم (Évaluation)
- والمُنمِّط (Normalisation)

يعلم الجميع أنّ اللّغة مختلفة من فردٍ إلى آخر ومتعدِّدة الأوجه، نجد شخصيْن تابعين لنفس الجيل، يقطنان في نفس المنطقة، ويتكلّمان نفس اللّهجة وقد نشآ في نفس الوسط الاجتماعيّ، لكن ليس لديهما نفس الطريقة في الأداء اللّغويّ (الكلام)؛ إنّ الفحص الدقيق لطريقة أداء كلّ فرد سيكشف العديدَ من الاختلافات في العموميات وفي التفاصيل، هي فروق في اختيار الكلمات وفي بناء الجمل، وفي استعمال معتاد نسبيًّا لهذه الكلمة أو تلك الجملة، وفي كيفيّة نطق خاصّة لهذا الصوت الصائت أو ذاك الصامت، في التنغيم والنبر؛ بل حتى في اعتماد مستوى الكلام فوق القطعي، (Suprasegmental) أو التخلّي عنه؛ وهذه كلّها هي التي تستمدّ منها اللّغة المنطوقة حيويّتها، وهي التي تشكّل الجانب الحيوي والنشِط للغة المنطوق[66].

ويحتاج المتعلّم أثناءَ المشاركة إلى نوعٍ متميِّزٍ من الاستراتيجيات، إنّه لا يعمد إلى التدخّل تلقائيًّا إلاّ إذا كانت الطريقة المفعَّلة ترمي إلى تنبيه التلقائيّة ذاتها؛ وأقلّ ما يتميّز به فعل المشاركة أنّه مبنيٌّ على التفكير المسبَق وإعداد ما يمكِن إعدادُه ممّا يعدُّ أجوبةً على أسئلة كان المعلّمُ قد طرحها: فالأفكار حاضِرة أو مستحضَرة والمضمون متوفّر، ويبقى أن يُصاغ ويحتويه تعبيرٌ ما، فهو ليس مجرّد ملامِح بل هو بناء تعاد صياغته تعبيريًّا وعن طريق المشافهة؛ فاللّغة كما يرى

علماء الدراسات الاثنولوجية اللّغوية أداة تستعير من الواقِع تصوّراتها؛ والعالَم الواقعيّ نفسه يتَمفْصل حسب تصور مستعمليها وتفاوت نظراتهم إليه، وتتكون عبر استخدامها لشبكة تعبير يقوم على تصور خاص للعالم[67]. وتوجد تصوّرات مختلفة للعالم بقدر تواجد اللّغات وتنوّعها، لهذا عدّ بعضُ العامِلين في ميدان تعليميّة اللّغات التعبيرَ آلة مشغِّلة للّغة ومُكسِبة لها، وليس مجرّد الكلام إنّه في نماء فكريّ ذي مستوى ثقافيّ نلفي أهميّته في مواقف الكلام اليومي حيث لا يُترَك السبيل أمامَ الفرد (المتعلّم في المدرسة) والذي تجابهه مشاكِل يوميّة بحيث لا يقوى على صياغة الأفكار في مثل ما عهده في القسم المدرسيّ، لأنّ المدرسة تمكّن من التعبير الشّفاهيّ الذي لا ينأى عن التعبير الكتابيّ (عنصر التحضير).

فاللّغة تختزن تجربتنا مع العالم؛ وتصوِّر كيف أدركناه، وكيف أوقعنا الأسماء على المسميات، وكيف صنفناها وبنينا الدلالات، وكيف ربطنا بين الدلالات في شبكات، وكيف ربطنا بين الشبكات الدلالية في أنساق من المفاهيم والتصورات. لذلك تُعد لغة الأمّ جزءا من كيان الذات، ومكونا من أهم مكونات الهوية، ولا يمكن ادّعاء إقامَة غيرها من اللغات مقامها المتميِّز. ويتّجه النشاطُ الذهنيُّ نفسَ الاتّجاه تقريبًا فيما يخصّ تحصيلَ المعرفة الخالِصة التي ما لبثت أن وجدت علاقتَها بمفهوم (اللّغة الواصِفة) [68]ضمنَ التداخلات الممكِنة بينه وبين ما يدعى في علم النفس المعرفيّ "الملَكة المعرفيّة العالِمة" (Compétence métacognitive) أو (Métacognition). وهذه الأخيرة هي عبارة عن تعبئة الذات من أجل التحكّم في استراتيجيات[69] التحصيل، أي إطلاع المتعلّم على آليات اكتسابه للمعرفة[70]. ونلمس أهميّة هذه الأخيرة في كون الإنسان باعتباره « نظامًا طبيعيًّا لمعالجة المعلومات »[71] قادِرًا على تمييز المعرفة الخالصة والطّريقة المسخَّرة لتحصيلها وكذا اللّغة الأداة التي تحصَّل بها، وذلك كلّه بالنظر إلى عاداته الذاتية. وهذه الملكة حَريَّةٌ بالتشجيع ولاسيما في بعدها اللّغويّ. ونعرف أنّ ممارستنا للّغة لا يُعدُّ نشاطًا تحليليًّا للّغة نفسها، ولا مرتكِزًا على الشّعور أثناء إنتاجه (الوعي بالكيفيّة). وإذا أمكن لنا ذكر الحدس الذّي بؤرته اللّغة، ولاسيما إذا كان الأمرُ يتعلّق بلغة الأمّ، فنجد الممارسة (سواء أثناء الإنتاج أم التّلقّي) متوفّرة على الفور، مِن غير تدخّل التّحليل أو التّعليل[72]. فالممارسة هنا أشبه ما تكون بالانقياد.

**2.4 إجراءات التَّحصيل**: يُفضَّل هنا ألاّ يُستنتَج ممّا سبق (2. التّلقين 3. التملّك) أنّ للتواصل بنى خالصة ومتميِّزة تنفصل عن اللّغة انفصالاً كاملاً: فمثل هذه المقاربة مغالِطة، ولا يهمّنا كثيرًا في هذا المقام أن نثبت وجود تلك البنى أو ننفيه ـ فالمُداخلة لا تتّسع لهذا الموضوع[73]ـ بقدر ما نرغب في وضع الإصبع على التفاعل الناشئ والمستمرّ بين اللّغة والتواصل، وهو تفاعلٌ من شأن هذه

المقاربة أن تُضعِفه، وبالعكس من ذلك على المعلّم أن يفسح المجال أمامه بفضل ما ينهض به مِن مهمّة **التّلقين**. وهذه جزئيّة تعتريها علامات التقهقر الذي يأباه أيّ تحليل جدير بهذه التسمية، إذ تحمل معها ما يدعو في الظاهر إلى إعادة إقامة اللّغة مقام التواصل، وهو تجاوز خطير في حقّ هذا الأخير، ولردّ هذا المأزق المحتمَل ينبغي فحص الموضوع في النطاق الذي تسوء فيه الأوضاع ويحسّ المرء إزاءه أنّ تقدّم الأمور يستعصي عليه: كيف بإمكان الواحد الأخذ بيد المتعلّم للخروج من مجرّد تخزين المعرفة اللّسانيّة ومن المعلومات التي تخصّ عمل هذه المعرفة في التواصل إلى الاستعمال العملي لتلك المعرفة في المواقِف المتنوِّعة، وغير المتوقَّعة للتواصل ؟ هذا التساؤل راود الكثير من الباحثين[74]. فالتعبير محمولٌ على أن يخضع للقوانين اللّغويّة بشرط أن يتحقّق (يُحصَّل) تحت إلحاح التواصل. وإنّ الاشتغال عليه هو المقصود بعينه بالبحث عمّا يميِّز التواصل.

وإذا أردنا مسايرة منطق العلاقات المنطقيّة فنقول إنّ التعبير اللّغوي يشمل اللّغة ويشمله التواصل[75]، ومن السهل الاستِنتاج، منذ اللّحظة في شأن تقاطع **الملَكة التواصليّة** مع الخطاب البيداغوجي بعينه، إنّ **اللّغة والتواصل** ـ اللّذين يمكن وضعُهما بدورهما تحت مجهر المشاهدة لمعرفة ما يسري في جسم ذلك الخِطاب البيداغوجي هو من شأنه أن يرشّحه في آنٍ إلى أداة تواصل وخلاصة التواصلات ـ يأخذان على التتابُع شكلَ *الملفوظ والتلفّظ* في إطار نظريّة الخطاب التي يُجمِع روادُها[76] على أن يُسنِدوا إلى مفهوم الخطاب ما هو حدث " إجراء " (Procès) = (تلفّظ) زائد ما هو حصيلة ناتجة عن ذلك الإجراء (Résultat) = (ملفوظ). فكذلك الشأن بالنسبة لثنائية (**اللّغة والتواصل**): فهذان القطبان المتشابكان والمتسايران يغذّيان بعضَهما البعض ويضعان التعليم كخِطاب ضمن مشمولات التواصل الذي يحتكم لقواعد معيّنة ومن شأنه أن يُفرز استعمالاتٍ عدوليّة لا تلبث حتى تلتقِطها كفاءة تعبيريّة متفرِّعة (تابعة) لكنها قابلة للتطوّر نحو **ملَكة تواصليّة**.

**1.2.4 إجراء التوجيه المُستقطِب:** وهو عبارة عن توجيه الاهتمام نحو موضوعٍ ما بكلِّ تركيزٍ، في سبيل التّعبير حوله وسط عدّة انشغالات ـ هذه المرّة ـ وفق أنماط تمّ تلقينها مسبقاً. ويشفع لهذا التوجيه تعزيز الثقة كلّما جدّت مناسبة للإفصاح عن المراد؛ ويسعى بذلك المعلّم إلى تجديد المناسبات لكي لا يفقد المتعلّم المتعة في التملّك. لقد كشفت نظريّة التفاعل (La théorie interactionniste) ـ وما انصبّ مِن اهتمامٍ على أمراض الكلام ـ أنّ عمليّة التواصل إذا ما تمّ تحريكها وظلّت حيّة كثيرًا ما توهِم المتعلّم أنّه يؤدّي مهامٍ معيّنة مثل الإقبال على حلِّ مشكِلٍ ما أو اتّخاذ قرارٍ أو تبادل آراء مع غيره أو صوغ أفكارٍ كانت ملامحها غير واضحة[77]؛ ولا شيء يتلِف الخيط الواصل

مثل الكفّ عن التعبير الذي يكرِّسه الانطواء والانسحاب من الحياة (حياة الناس)، لكن رغم ذلك فالتواصل يطارد المرء، بل ويُكسِب الفرد المنعزل إمكانية ضبط أفكاره، وكذا عواطفه وأحاسيسه وانفعالاته، ذلك لأنّ العملية الكلامية تحتاج إلى نوع من التوافق الوظيفي بين مراكز إنشاء الكلام السمعي والبصري والحركي، وإلاّ لما حدث الكلام بالشكل المألوف ذي الدلالة، والذي يصبح أداة للتخاطب والتفاهم بين أفراد المجتمع[78]. لهذا يتّجه البعض إلى تدوين الأفكار عندما يُعطى انطباعًا بأنّ نتائج جهوده كانت سارّة، ويعطى إحساسًا أنّ ظروفه قد تحسّنت أو تغيّرت مجرّد تغيّر ولم يعد في وضعه المتغيِّر ما يدعو إلى التزام الصمت، ونجد لدى بعضهم ميلٌ إلى ذلك يتجسد في تخصيص الكراريس، والمذكرات ..الخ، وكلّ ذلك يُشعِر المتعلّم بمتعة المنجَز والكتابة ملاذ إن لم يجد المرء في نفسه ما يرضيه يعيش في ذلك شخصيّة أخرى هو لا يزال يبحث عنها.

**2.2.4 إجراء التمثُّل:** مهما تكن الطريقةُ التي يُتمثّل بها الواقِع (المحسوس والمعنوي) وكيفما يتسمَّى بها ما هو سابق الوجود (ما يمكِن الإشارة إليه) يجِد المرءُ نفسَه واقِعاً في خضمِّ شبكة مِن الإكراهات كما والإيحاءات الفلسفيّة: ما يستدعي التشبُّث بعناصِر هي مِن جِنس ذلك الواقِع بعينِه إن لم نقل هي مِن وحيه. فالأفكار موجودة في العالَم المحسوس وكذلك في العالم المجرَّد[79]، فقد يسهم التعبير شفاهياً كان أم كتابياً في تجسيدها كما يلعب دورًا في تجريدها مرّةً أخرى، فيأتي التعبير الشفهيّ يفكّك المفاهيم، ويميل كثيرٌ مِن المتعلّمين ـ وسط تطبيقات الإنشاء ـ إلى تمثُّل قصّة سبق أن تردّدت على آذانهم (مسامعهم) وعرفت طريقًا إلى أذهانهم؛ وهذا الميل محمودٌ في ذاته وبإمكان المعلّم أن يثمِّنه ويجعل له محلاً مِن الاهتمام ويأخذه على محمل الجدّ وقد تكون قصّة واقِعيّة مشهورة فتمارس التأثير الملحميّ الواضِح وتطبع فيه قيمًا، أو تكون قصّة خياليّة أخذت نصيبها من الشهرة: فإذا بادر المعلّم إلى إجراء تجربة خاصّة فيسأل عن مصدر الأحداث التي يسردها المتعلّم، كلّ واحِدٍ منهم على انفراد، وسيجد كلّ قصّة مرتبطة عندهم بما ساد في مخيّلتهم من حكايات هي مِن شأنها أن تولّد فيه الصور التي يُشعِّلها عن قصدٍ أو بدون وعيٍ منه.

**3.2.4 إجراء الاستِثمار:** هو بمثابة تثمين طاقات اللّغة المفعمة بلطائف رائعة، في مواقف تواصل متنوِّعة: ما يتِيح للتواصل فرصة الاختلاف مرّةً أخرى عن مجرَّد مَقولة اللّغة أداة تواصل[80]. إذ من غير المؤسَّس أيضًا ـ علاوةً على ما جاء أعلاه حول علاقات اللّغة بالتواصل ـ زعم إنشاء علاقات تناظريّة مطَّردة بين التواصل واللّغة، فكلمة (شكرًا) تدلّ على *الثناء وعلى*

*المطالبة بمغادرة المكان ونهاية المشوار أو الرغبة في وضع حدٍّ لحديث*، بل تدلّ أحيانًا على *الذمّ والتأنيب* وهي كلّها مواقف تواصليّة مختلفة تتراكم في أسلوبٍ أدته في مثالنا كلمة واحدة يمكن ـ من جهةٍ محاولة تفهّم ذلك الزعم (التناظر) ـ الحفر فيها وفي مجاري دلالاتها المختلفة، لبعث المتراكم ونفض الغبار عن المدفون وتلمّس المحذوفات وإقامة التعليلات، وعقد التواصل بها يفرض قرائن (سياق الأحوال) تؤدّي أدوارًا كفيلة بإعادة الاعتبار لما ضيِّق من هامشه، وهي بدائل تتخبّط الدلالات دونها، ومقامات التواصل هي التي تبرهن على أننا " لا نقول كلامًا فحسب بل نعني ما نقول " وهذا كلُّه سيظلّ يعيش في ذاكرة الكلمة؛ زِدْ إلى ذلك إمكانيّة استغلال قوة شخصيّة القائل أو ضعفها، ومراعاة ما يمتدّ إلى أذن السامع من الصوت الذي يأتي في نغمات ولهجات طبيعيّة أو أقنعةٍ، ولتفادي الاعتقاد أنّنا بصدد حصر التواصل في القضايا المتعلّقة بحسن الآداب وقوانينها الاجتماعيّة نقول على غرار ما تخوّف منه كتّاب " Apprentissage linguistique et communication" في حال تركيزهم ـ أثناء مناشدتهم الجاليات المغتربة إلى تعلّم التواصل ـ على أمثلة مستقاة مِن أسباب اللياقة في الحديث؛ إنّ الهدف من ذلك ليس تعليم العمال سبل الالتزام بالسلوك العمليّ اللاّئق بقدر ما تسهر على تلقين إجادة " فنّ " التبادلات الكلاميّة[81].

**خاتِمَة:** بعد هذا الاستِعراض يمكن رفع التّخليط الحاصِل بين **الكفاءات** الجامِعة وبين **المَلَكة** التي يُراعى فيها ما يُحصَّل في مقامات مُعيّنة وحسب، وهو تخليطٌ لا ندَّعي أنّه يُشكّل ـ على وجوده بالقوّة وبالفعل ـ ظاهِرةً عامّةً في مجتمع المتخصِّصين في شؤون التَّواصل (اللّغوي)، مع أنّ الجزائر قد ولجت في المُراهِنة على تطبيق المقاربة بالكفاءات بشكلٍ اندفاعيٍّ مغيِّبٍ شيئاً ما للمفهوم الثّاني الذي تَبلور بطابعه التّقني إلى درجة أنّه استحوذ على فِكر جماعة مِن الباحِثين في مَيادين التربية وعلومها وتعليميّة اللّغات: هذا أوّل درسٍ يمكن إفادته. إنّ حاجة المدرسة إلى توحيد الاستعمال اللّغوي وتنميط الأداءات اللّهجيّة أصبح فكرةً تفسِّر حرص الكثير مِن الأولياء على إرسال أبنائهم إلى مقاعِد الدّراسة وتسجيلهم في الأقسام النموذجية وفي فروعٍ أدبيّة أو علميّة لمزاولة تعلّم نموذجٍ لغويّ ما، وهو نموذجٌ مِن الأجدر أن يُستوعَب لكونه يُعدّ الحيّزَ الأوّليّ الذي لا بدّ أن يتحرّك فيه المتعلّمون ويتفاعلون عن طريقه؛ وهذا الدور قد أدّته المدرسة والتاريخ يشهد لها بالفضل في هذا الشأن، بل إنّ هذا يعدُّ السمة التي يقوم عليها أيّ منهاجٍ تعليميٍّ رغم ما ينطوي عليه من تعدّد مواده وتنوّعها، فالحصّة الوفيرة منه جُعلت لحساب اللّغة، وذلك لرفع مستوى التلاميذ اللّغويّ؛ والمدرسة تقدِّم في هذا الصدد خياراتٍ مختلِفة، لكنّها خيارات لا تعدو أن تكون مكرَّسة في سبيل **التوحيد اللّغويّ**.

## الهوامِش والمراجع:

1- مَع العلم أنّ هذا القيد قد أسنِد في عرف اللّسانيين المُيسّرين لـ (Langage) يُنظَر: Christian Baylan et Paul Fabre, Initiation à la linguistique (Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés), Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1990, p.10.

2- يحيل هذا القيد بدورِه، على الشقِّ الثّاني مِن ثنائية دي سوسير التي تقابِل بين اللّغة والكلام أي الفعل، الذي كان يُتصوَّر أوّلاً بوصفه فعلاً فرديّاً، ثمّ أصبح، منذ عهدٍ قريب جداً، يدلّ على فعل مشترك يتناول تشغيل اللّغة ويتولّد بإسهامٍ متبادل. إنّ فروع اللّسانيات التي تهتمّ اليومَ بالكلام قد شهدت فتحاً معتبراً ضمن علوم اللّسان: اللّسانيات النفسيّة، والتداوليّة، واكتساب اللّغة [ acquisition]، ولسانيات المحادَثة [linguistique conversationnelle]، وتحليل الخطاب يُنظَر: Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, Quelques concepts organisateurs en didactique des langues, in Cours de didactique du français langues étrangère et seconde, Ed. PUG, Grenoble, 2005, (p.77-88), p.78-79.

3- وهو تحفّظ يبدو أن تشومسكي بعينه قد التزم به وألزمه غيره مِن المنظِّرين والمطبِّقين المشتغِلين في ميدان تعليميّة اللّغات الذين لا يتحرّجون من استثمار تأمّلاته اللّسانيّة قبل أن توضَع في محكِّ التّجريب. فإذا أخذنا مثالَ الفرع الذي يمكِن أن يَزعم أصحابُه أنّه نشأ بمناسبة عقد قرانٍ بين علم النفس واللّسانيات تحت دواعٍ تطبيقيّة مرتبطة بالبيداغوجيا والتعليم، فهما مجالان ــ عند تشومسكي ــ لا يملكان مفاتيحَ يُفتَحُ بها عالَمُ التربية وتعليم اللّغات وتسمح بإقامة *العلم الهجين* الذي طالما استهدفه المتحمِّسون له. فكما يقول فاتِحاً المجال للشكّ: « من سوابق الأحداث إعلان وجود معرفة نظريّة تُسخَّر كمرعى تُراعى فيه صناعاتُ اللّغات ». يُنظَر: Noam Chomsky, Théorie linguistique, in Le Français dans le monde, n° 88, Ed. Hachette/Larousse, Paris, 1972, p.06. كما أعيد نشرُ هذا المقال وهو يحمِل العنوانَ عينَه في: N. Chomsky, Théorie linguistique, In La pédagogie du français langue étrangère (Sélection & introduction de Abdelmadjid Ali Bouacha), Coll. F (Pratique pédagogique), Ed. Hachette, Paris, 1978, (p.49-57), p.49.

4- (continuum) يعني: مجموعة اتصالية، مجموعة عناصر متجانسة، من الميسور الانتقال فيها باستمرار من واحد إلى آخر؛ وقد وجدنا هذا الاستعمال مرفقًا بهذا الشرح عند الأستاذ الجامعي الجزائري عبد الرزاق عبيد؛ يُنظَر: كرستيان ككنبوش، الذاكِرة واللّغة، ترجمة عبد الرزاق عبيد، سلسلة علم النفس (128)، دار الحكمة، الجزائر، 2002، ص.60.

5- يُنظَر: Abdou Elimam, L'exception linguistique en didactique, Ed. Dar El Gharb, Oran, 2006, p.59-63.

6- أو *اللّغة الوسطى* منا يطلق عليها؛ يُنظَر: إبراهيم الدسوقي، العربيّة لغة هجين على ألسنة الهنود (في سلطنة عمان)، علوم اللّغة، م.3، ع.2، دار غريب، القاهرة، 2000، (ص.157 ــ 219)، ص.157 ــ 158. حيث ورد هذا السياق: « [...] الشكل اللّغويّ لدى متعلِّمي اللّغة الثانية، وهي ما يسمّى اللّغة الوسطى inter language حيث يجمع خصائص اللّغة الأمّ [ يقصد لغة الأمّ ]، وخصائص اللّغة الثانية [...] ».

7- يُنظَر: عبد الرحمان الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير (بحث قدِّم لمؤتمر مجمع اللّغة العربيّة بالقاهِرة في عام 1990، ونُشِر في محاضِر هذا المجمع سنة 1992)، ضمن بحوثٌ ودِراساتٌ في اللّسانيات العَربيّة، ج.1، موفم للنّشر، الجزائر، 2007، (ص.64 ــ 83) ص.68.

8- يُنظَر هذا المقابِل في ما استعمله سعدي زبير من ترجمة: أندري مارتيني، مبادئ في اللّسانيات العامة، ترجمة سعدي زبير، دار الآفاق، الجزائر، 1999.

9- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، 2005 ص.89.

10- يُنظَر: Sibylle Bolton, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Trad. de l'Allemand par Yves Bertrand, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, ENS de Saint-Cloud, Ed. Hatier, Paris Juin 1987, p.19.

11- خالد لبصيص، المرجع السابق، ص.142 ــ 143.

12 - ثمّةَ مَن وقف عند المَعرفة بوصفها تنقسِم إلى ما هو نَقريري وما هو إجرائي. تُدرَج المَلَكَة التَّواصليّة ضمنَ القسم الأخير نظراً لطابعها التعدّدي والتداخلي، يُنظَر: جابر عبد الحميد جابر إستراتيجيّة التّدريس والتّعلّم، سلسلة المراجع في التّربية وعلم النّفس، دار الفكر العربيّ، القاهرة 1999، ص.77 ــ 117.

13- ورود مصطلح (استماع) في كثير من الكتب المتخصِّصة في تعليميّة العربيّة مرتبِط بتواجد المصطلح الإنجليزي (Listening) وأكثر ما يتّصل به هو الاستيعاب والفهم، يُنظَر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992

الفصل الثاني (الاستماع). من المفروض أن يكون هناك مستمِعون / مُحاوِرون في كلِّ دارة تخاطُب، مع العلم أنّ مصطلح (السامع) هو أكثر استعمالاً في نظريات التواصل المختلِفة.

14 – J.-P. Cuq & I. Gruca, Op. cit., p.83.

15 – يُنظَر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

16 – وهي التي، على الرّغم مِن ذلك، وصفها رولان بارت (Roland Barthes) المنشغِل أكثر بقنوات صرف الثقافات بما لا يمكِن الانفلات منه في مَدار كلِّ احتكاكٍ؛ نقلناه عن: Catherine Kerbrat-Orecchioni, La conversation, Coll. MÉMO, Ed. Seuil, Paris, 1996 p.04.

17– يُنظَر: Denise Sadek-Khalil, apport de la LINGUSTIQUE à la PEDAGOGIE : et apport de la PEDAGOGIE à la LINGUISTIQUE, Ed. Papyrus, Montreuil, France, 1997, p.02.

18– يُنظَر: D. H. Hymes, Vers la compétence de communication, Trad. de l'Anglais par France Mugler, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1984, p.131-132.

19– نُعيد إلى الأذهان في هذا السياق أنّ مؤلَّف تشومسكي الرّئيس Syntactic structures قد ترجمه يوسف عزيز من الإنجليزية إلى العربيّة؛ يُنظَر: نعوم تشومسكي، البنى النحوية... كما جاء عند أحمد مختار عمر عنوان **(التراكيب النحويّة)**، يُنظَر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللّغة الحديث، ط*.1*، عالم الكتب، القاهرة، *1995*، ص.161؛ وكذلك ترجم فصولاً منه عبد الرزاق دوراري (باحِث جزائري)، حامِلاً عنوان **(البنى التّركيبيّة)**.

20– يُنظَر: حنفي بن عيسى، مُحاضراتٌ في عِلم النّفس اللُّغويّ، ط.2، الشّركة الوطنيّة لِلنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1980، ص.42.

21– C. Bouton, La linguistique appliquée, Coll. Que sais-je ?, 2 éme éd, PUF, Paris, 1984, p.63.

22– ولا نريد بالخطأ اللّغويّ ما يلتفِت إليه الأخصّائيون في تصحيح أخطاء الكلام التي تمتّ ــ من جانبٍ ما ــ بصلة إلى موضوعنا هذا، يُنظَر: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللّغويّ في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة: مشكلاته وحلوله؛ دراسة نفسيّة لسانيّة تربويّة، ديوان المطبوعات الجزائريّة، الجزائر، 2003.

23- يُنظَر في شأن هذه الملاحظة: Oswald Ducrot, Le structuralisme en linguistique, Coll. Qu'est ce que le structuralisme ?, Ed. Seuil, Paris, 1968 & Oswald Ducrot, Logique, structure, énonciation : lecture sur le langage Ed. de Minuit, 1989.

24- العِبارة لديكارت متحدِّثاً عن (Le bon sens)؛ يُنظَر: رينه ديكارت، مقالة الطريقة، ترجمة جميل صليبا وتقديم عمر مهيبل، سلسلة العلوم الإنسانيّة، موفم للنشر، الجزائر، 1991، ص.03.

25- يُنظر فيما يخصّ هذه الملَكة ما أُوجز في كتاب: Marie-Louise Moreau, Sociolinguistique : Concepts de base, Ed. Mardaga, Liège, Belgique, 1997, p.21-23.

26- يُنظَر: جعفر دك الباب، نظريّة عبد القاهر الجرجاني اللّغويّة (النّحويّة البلاغية) والبنويّة الوظيفيّة في النّقد الأدبيّ، حوليات جامعة الجزائر، ع.07، الجزائر، 1992 ــ 1993، (ص.189 ــ 207)، ص.195 ــ 196. يُنظَر حول نظريّة التواصل: يوسف مقران، تبنّي تعليميّة اللّغات لنظريّة التبليغ المحتكّة بالمقاربة اللّفظيّة والمقاربة المفهوميّة، حوليات جامعة الجزائر، ع.16 ج.2، الجزائر، 2006، (ص.19 ــ 34)، ص.26.

27- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية، ط.1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2004، ص.23. نقلاً عن: فرانسواز أرمينكو، المقاربة التّداولية، ترجمة سعيد علّوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، 1986، ص.07.

28- يُنظر عن شؤون هذه الملَكة ما أُوجز في كتاب: M.-L. Moreau, Op. cit., p.21-23.

29- يُنظَر: Jean-Paul Bronckart, Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Ed. Delachaux & Niestlé, Paris 1985, p.28-29.

30- يُنظَر: ميشال زكريا، الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة: (الجملة البسيطة) ط.1، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1983، ص.20.

31- يُنظَر: عبد الرحمان الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير ..، ص.68. وظاهِرة الاقتصاد والاستخفاف هذه، أملت فصولاً على اللّسانيين، باحِثين إلى أن اهتدوا إلى نحوِ كمْ مِن تقاطعات بين اللّسانيات وعلم الاقتصاد ! يُنظَر ما يُتعرَّض إليه مِن أمثلتها: Emile Benveniste, Structure de la langue et structure de la société, in Problèmes de linguistique générale, T.2, Coll. Tel, Ed. Gallimard, 1974, (91-102), p.101.

وهو يحيل على ما اكتشفه دي سوسير من ارتباط الموضوع بما أسماه *القيمة اللّغويّة* من جهة وبالتواصل اللّغويّ من جهةٍ أخرى.

32- يُنظَر: André Martinet, Le parler et l'écrit, in De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue (publié sous la direction de Jeanne Martinet), Coll. SUP, Ed. PUF, Paris, 1974, p.53-54.

33- يُنظَر: Gisèle Gschwind-Holtzer, Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : Application à un cours de langue ; De Vive Voix, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1981, p.06.

34 – وهي إحدى وظائف اللّغة الست حسب تقسيم رومان ياكوبسون.

35- يُنظَر مثلاً: Michèle Bate, Techniques d'enseignement du français oral, In La pédagogie du français langue étrangère (Sélection & introduction de Abdelmadjid Ali Bouacha), Coll. F (Pratique pédagogique), Ed. Hachette Paris, 1978, (p.137-148), p.137.

36- يُنظَر: S. Bolton, Op. cit., p.32.

37- يرجع مفهومُ (القصديّة) وما يتمحور حوله من النظريّات كلّما التقى موضوع اللّغة وما تدلّ عليه ملفوظاتها بالمنطِق؛ يُنظَر: Michel Galmiche, Sémantique linguistique et logique: un exemple; la théorie de R. Montague, Coll. Linguistique nouvelle 1ere éd, PUF, Paris, 1991, p.51-53.

38- يُنظَر: N. Chomsky, Théorie linguistique, In La pédagogie du français .., p.50.

39- *بيداغوجيا الكفاءات* مصطلحٌ يدعو إلى وضع مسافة "صعبة المنال على كلٍّ"، بين موضوع **الكفاءات** من الناحية النّظريّة وبين تلقينها (من الناحية التطبيقيّة)؛ يُنظَر: Marie-France Daniel, La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futures enseignants en education physique, in Métacognition et compétences réflexives, coll. Théories & pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, Québec, 1998, (p.285-311), p.286.

40 – يُنظَر: C. Kerbrat-Orecchioni, Op. cit., p.23-27.

41 – يُنظَر: Abdelhaq Regam, Les marges du texte ou les franges de la fiction romanesque, Ed. Afrique orient, Casablanca, 1998, p.05.

42- لهذا يُعدّ التّدريب على آليتيْ (الانسجام والاتساق) أهمّ مَبحث يرومه مهندسو الكتب المدرسيّة؛ يُنظر تعريف كلٍّ منهما: محمّد خطابي، لسانيّات النصّ: مدخل إلى انسجام الخطاب ط.1، المركز الثّقافي العربي، بيروت ــ الدار البيضاء، 1991، ص.05 ــ 06. ينظَر أيضاً الإصلاح الذي عرفه الكتاب المدرسي الجزائري **المشوِّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة**: السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ (جذع مشترك آداب) برعاية وزارة التّربية الوطنيّة ومن تأليف: حسين شلوف (مفتّش التّربية والتّكوين) وأحسن تليلاني (أستاذ بالتّعليم الثّانويّ) ومحمّد القروي (أستاذ بالتّعليم الثّانويّ). فالمشهد الذي تغيّر إليه الكتاب الجديد ضمّن عنصرًا بعنوان **فحص الأسئلة الباحثة عن مظاهر الاتّساق والانسجام**؛ كأن يُطرَح سؤال مثلاً: ما أثر «الشرط» في مطلع القصيدة (الفروسيّة: عنترة بن شدّاد العبسي) على ترابط أبياتها الستة الأولى؟

43- عبد اللّه محمّد الغذّامي، تشريح النّص: مقاربات تشريحيّة لنصوص شعريّة معاصرة، ط.1 دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1987، ص.75.

44 - ميشال دو سيرتو، الاختلاف وحفريات الخطاب؛ النص: المركز والهوامش ــ مقاربة نقدية لآثار ميشال فوكو، ترجمة وتقديم الزين محمد شوقي، كتابات معاصرة، ع.33، م.09، بيروت مارس ــ أفريل 1998، (ص.79 ــ 88)، ص.79.

45- يُنظَر: Groupe de recherche d'Ecouen (Coordination : Josette Jolibert, Christine Sraiki et Liliane Herbeaux), Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes, Coll. Pédagogie pratique à l'école, Ed Hachette éducation, Paris, 1992, p.24.

46- H. G. Widdowson, Une approche communicative de l'enseignement des langues, Trad. de l'Anglais par Katsy & Gérard Blamont, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1981, p.11.

47- يُنظَر: Dominique Maingueneau, Analyser les textes de communication, Ed. Dunod, Paris, 1998, p.27.

48- يُنظَر: حلمى خليل، العربيّة والغُموض، ط.*1*، دار المَعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، 1988 ص.75.

49- طاهر سليمان حمودة، دراسة المَعنى عِند الأصوليّين، الدّار الجامعيّة لِلطّباعة، الاسكندريّة 1983، ص.18.

50 – ما انفكّ دي سوسير يؤكد على ضرورة التفريق بين الكتابة والنطق وكان كلّما سُنِحت له فرصة التندّر بطغيان المدوّنات الكتابيّة على الدّراسات اللّسانيّة إلاّ وفعل، لكن مِن غير التنكّر لقيمة الكتابة الأثريّة التي لا تزال تصل الحاضِر بالماضي وتضمن النقلة نحو أجيال المستقبل يُنظَر على سبيل المثال ما قاله في بدايات دروسه وأثناء تحديده لمادّة اللّسانيات: Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, Ed. préparée par Tullio De Mauro Postface et trad. du l'Italien (Notes de T. D. Mauro) par Louis-Jean Calvet Payot, Paris, 1985, p.20.

51– أ. مارتيني، مبادئ اللسانيات العامّة، ترجمة أحمد الحمو، بإشراف عبد الرحمان الحاج صالح وفهد عكام، المطبعة الجديدة، دمشق، 1984- 1985، ص.176–177.

52– يُنظَر: Jean Peytard, Pratiques de lecture / écriture et enseignement de la langue, in La langue écrite et son apprentissage, Roger Beaumont, Par Bernard Furet & Moïse Goureau avec la collaboration de Jean Peytard, Coll. Vivre par l'écrit, Ed. Magnard, 1983, p.a.

53– مِن المؤكَّد أنّ الثقافة هي الأدب والموسيقى والفنّ التشكيلي، الخ، أي كافّة ما يمكِن أن يُجمَع، وفقَ التقليد الذي أرساه بيير بورديو Pierre Bourdieu، تحت تسمية الثّقافة العارِفة culture cultivée. لكن تشمل كذلك طرق المعيشة وأنماط السلوك كلّها، التي تُحشَر في اسم الثقافة الانتروبولوجية culture anthropologique.

54– يُنظَر: Collette Laterrrasse & Ania Beaumatin, La psychologie de l'enfant, Ed. Milan, Toulouse, France, 1997, p.40.

55– ميكل تومبسون وريتشار إليس وآرون فيلدافسكي، نظريّة الثقافة، ترجمة علي سيّد الصَاوي مراجعة وتقديم الفاروق زكي يونس، سلسلة عالَم المعرِفة، (223)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1997، ص.65.

56– يُنظَر: زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهِرة، 1999 ص.07.

57– " الدخول في حكم (المستحثّات) " = (Fossilisation)، أي المرور مِن *لغة الأمّ* في صيغتها الكامِلة (المعياريّة) نحو *اللّغة الثانيّة* عبرَ *لغة بينيّة*: فيُعتبَر المتعلِّم ناجِحاً في تملّك تلك اللّغة كلّما انكمشت تلك اللّغة البينيّة (المَمَرّ)، ذلك أنّ **الاجتماعي لا ينسخ التاريخي** ــ بمفهوم

النسخ الأضدادي ــ أي لا ينقله بحذافيره ولا يلغيه؛ ثمّ إنّ الابتكار لا يأتي من الفراغ؛ يُنظَر هذا التشبيه: A. Elimam, Op. cit., p.88.

58- يُنظَر: J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Orecchioni, Les Voies du langage : communication verbales, gestuelles & animales, Ed. Dunod, Paris, 1982, p.321.

59- هذا ما يلخِّصه عادل فاخوري بقوله: « [...] بالطبع لا يمكن إنكار أنّ العلامة تتحقّق في عمليّة الاتّصال والتداول، التي تفيد الإفهام. وهي بالأحرى تندرج تحت فروع الفلسفة العمليّة » يُنظَر: عادل فاخوري، الدلالة والتداول، الفكر العربي المعاصر، ع.48 ــ 49 (النقد والمصطلح النقديّ)، مركز الإنماء القومي، بيروت / باريس، شباط 1988، (ص.115 ــ 120)، ص.115.

60 - يُنظَر: C. Kerbrat-Orecchioni, Op. cit., p.05.

61- ينظَر: Roman Jakobson, Essais de linguistique générale : Les Fondations du langage, T.1, Trad. de l'Anglais par Nicolas Ruwet, Coll. Arguments, Ed. Minuit, Paris, 1963, p.213.

62- ينظَر مقابل (Encodeur): عبد السّلام المسدّي، قاموس اللّسانيّات: عربي ــ فرنسي فرنسي ــ عربي (مع مقدّمة في علم المصطلح)، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، 1984، ص.224.

63 - ينظَر مقابل (Décodeur): المرجع نفسه، ص.230.

64- ينظَر: R. Jakobson, Op. cit., p.214.

65- يدلّ مصطلح (الوضعنة) على إجراء يقوم على إثبات فكرة أو انطباع في الواقع المشهود أو على تحويل صورة تمثيليّة محسوسة إلى صورة مجرّدة، أو تعبير مصاغ لتوضيح إحساس ذي وقعٍ.

66- يُنظَر: Edward Sapir, Le langage : Introduction à l'étude de la parole, Tr. Fr. S. M. Guillemin, Ed. Petite bibliothèque Payot (104), Paris, (1970), p.144.

67- يُنظَر: Benjamin Lee Whorf, Linguistique et anthropologie, Trad. de l'Anglais par Claude Carme, 2d éd. Denoël, 1969, p.132.

68- يُنظَر حول ممارسة اللّغة الواصفة (Métalangage): Josette Rey-Debove, Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage, Coll. L'ordre des mots, Ed. Dic. Le Robert, Paris, 1986.

69- يُنظَر: William littlewood, Foreign and second language learning, Cambridge Language Teaching Library, p.

70- يُنظَر: Liliane Portelance, Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi ?, in Métacognition et compétences réflexives, coll. Théories & pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, Québec, 1998, (p.47-65), p.48.

71 – كرستيان ككنبوش، الذاكِرة واللّغة، ترجمة عبد الرزاق عبيد، سلسلة علم النفس (128)، دار الحكمة، الجزائر، 2002، ص.121.

72- يُنظَر: Laurence Lentin, Apprendre à penser, parler, lire & écrire, 2d éd. ESF, Paris, 1999, p.55.

73 – يُنصَح ــ للمزيد من المعرفة ــ بالرجوع إلى: D. H. Hymes, Vers la compétence de communication, Trad. de l'Anglais par France Mugler, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1984, p.131-132.

74- يُنظَر مثلاً: Wilga M. Rivers, Nos étudiants veulent la parole, In La pédagogie du français langue étrangère (Sélection & introduction de Abdelmadjid Ali Bouacha), Coll. F (Pratique pédagogique), Ed. Hachette, Paris, 1978, (p.123-136), p.124.

75 – كما يُعتدّ في تمييز أهمّ الكلمات المفاتيح الوارِدة في هذه الجملة على المادّة العضويّة المكوِّنة للتواصل والتي يُحمَل جهازُ التعبير على أن يَعتدّ بها باعتباره قناةً قابلة للتجزيء والتفريع وتقوم بدور التجميع والاستقطاب (Canalisation)، ويمكِن الحديث عن ثلاثة مظاهِر يتميّز بسببها التعبيرُ الذي يروم التواصل شيئًا ما عن كلٍّ من اللّغة والكلام تميّزًا مجازيًا ومنهجيًا، وذلك باعتباره لا يتعالى على الواقِع الذي فيه حياة اللّغة مثلما يحدث أن يلاحَظ على هذه الأخيرة، ولا يمعِن كثيرًا في العدول والانزياح والشذوذ كما يقع أن نجده ملازِمًا للكلام بحيويّته المفرِطة أحيانًا. وتلك المظاهِر تحدّثت عنها كاترين كربرات أوريكيوني وقصدنا اقتباسها من أكثر مؤلّفاتها تبسيطًا للمفاهيم التي صاغتها حول (المحادثة) على وجه الخصوص، ويجدها القارئ ملخَّصة ضمن سلسلة MÉMO التي تنشد تعميم المعرِفة ولاسيما اللّسانيّة منها؛ والمظاهِر هي: 1. مادّة الصوت اللّغويّ، 2. مادّة الصوت غير اللّغويّ، 3. المادّة غير اللّغويّة في الأساس كحركات الجسم؛ يُنظَر C. Kerbrat-Orecchioni, Op. cit., p.23-27.

76- تحت عنوانٍ فرعيٍّ تعرّض إبراهيم صحراوي لـ *مفهوم الخطاب في حقل الدراسات اللّغويّة في الغرب*؛ يُنظَر: إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي: دراسة تطبيقية (جهاد المحبين لجرجي زيدان نموذجا)، دار الآفاق، الجزائر، 1999، ص.09 ــ 15.

77- يُنظَر: Carol A. Chapelle, Interaction, communication & acquisition d'une langue seconde en ELAO, In Apprendre une langue dans un environnement multimédia, Ed. Logiques, Québec, 2000, (p.19-51), p.30.

78- يُنظَر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط.3، مكتبة مصر، القاهرة، (د.ت)، ص.20 ــ 22.

79- يُنظَر: ديان مكدونيل، مقدّمة في نظريات الخطاب، ترجمة وتقديم عز الدين إسماعيل المكتبة الأكاديميّة، القاهرة، 2001، ص.133.

80- يرى جون لاينز (John Lyons) أنّ تحديد اللّغة بوصفها أداة تواصل يعدّ حقيقة بديهيّة وأنّ تكريرَه كلّ مرّة هو من باب الإطناب الذي لا طائلَ من ورائه، لكن من الصعب العثور على تعريفٍ يدور في مدار اللّغة ولا يعرج لحظةً على هذه الحقيقة عينها؛ يُنظَر: John Lyons, Semantics, v.1, Ed. Cambridge University Press, New York and Sydney, 1989, p.32. مع ما تحرص عليه هذه الملاحظة من ضرورة تحاشي تمييع فكرة (اللّغة والتواصل) نحوم بدورنا في محارمها لا لشيءٍ إلاّ لكي نثبت كم للتواصل والتفاهم من أهمية يتحتّم علينا اعتبارهما عاملاً من عوامل تعلّم / تعليم اللّغة: فالمرء لا بدّ أن يندمج في مجتمعٍ ما لكي ينشأ بصورة طبيعيّة، فيعقد علاقات مع غيره من أفراد مجتمعه، ويتبادل معهم الأحاديث ليفصح عن انشغالاته ورغباته وطموحاته وميوله، ويعبِّر عن أفكاره ومشاعره ..الخ؛ وليس في حوزة ذلك المرء وسيلة أحسن من اللغة (أداةً) أداءً لهذه المهمّة.

81- ينظَر: T. C. Jupp, S. Hodlin, C. Heddesheimer & J.-P. Lagarde, Apprentissage linguistique et communication: méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés, Coll. Didactique des langues étrangères (Dirigée par Robert Galisson), Ed. CLE international. Paris, 1978, p.20.

# إستراتجية التقويم في تعليم قواعد النحو العربي

**يحياوي زكية**

**جامعة تيزي وزو**

**1-وقفة على لغة الضاد وخصائصها:** إنّ اللّغة أحد مقومات الأمة وتطور أي أمة من الأمم واستمرارها بالعطاء رهن بمحافظتها على لغتها وقدرة هذه اللغة على التطور والنمو والاستيعاب.

واللّغة العربية إحدى اللغات الحية المتجددة التي حملت رسالة السماء على لسان سيدنا محمد (ﷺ) خاتم الأنبياء والمرسلين، وهي إلى هذا كانت معطى حضاريا فذا مع امتدت الفتوحات الإسلامية شرقا وغربا حاملة مشاعل النور والهداية للإنسانية جمعاء.

وتتجلى حيوية هذه اللغة في قدرتها على الاستيعاب والعطاء في آن وكانت لغة الحضارة الإنسانية لعدة قرون، وليس خافيا تسرب هذه اللغة حاملة التراث العالمي عبر الثقافة الإسلامية. وما وصل إلينا من العصور ما قبل الإسلام من أدب وحكم وأمثال ينهض دليلا على فصاحة العربي وقدرته على البيان. وقد أشار القرآن الكريم إلى ذلك بقوله: «**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**»[1]. وقد حث الإسلام على تعلم العربية لفهم القرآن الكريم والعمل على الامتثال أو لأوامره والانتهاء عن نواهيه وفهم بيان رسول الله صلى الله عليه وسلم. «ومع اتساع رقعة الفتوحات الإسلامية ودخول الناس شعوبا وأمما في دين الإسلام كان لابد من وضع قواعد وقيود لهذه اللغة خصوصا بعد أن ضعفت السلائق العربية بابتعادها عن الينابيع الأولى مما جعل الفاروق عمر (رضي الله عنه)، وقيل: الإمام علي كرّم الله وجهه أن يطلب من أبي الأسود الدؤلي لكي ينحو نحو ما وضعه من مبادئ نحوية بسيطة، ومن هنا سمي النحو نحوا»[2].

وقام اللّغويون والنحويون عربا وعجما بتقييد الألفاظ ووضع القواعد لسلامة النطق والكتابة الصحيحة والفهم السليم، وبرزت المدارس اللّغوية التي كان لكل منها منهج وطريق خاص لإثبات القواعد والألفاظ.

وبالتالي تتجلى عظمة أمة من الأمم، بمحافظتها على لغتها الأصيلة لأنها سجل تاريخها ومحتوى تراثها، ومستودع ذكرياتها، ومادة آدابها وحافظ

أمجادها، فكيف الحال بالنسبة إلى أمتنا و"العربية" لغة قرآنها وبيان رسولها ومظهر من مظاهر حضارتها؟

ومن أهم خصائص العربية أنها: «لغة معربة بمعنى أن الكلمة من كلماتها تتبدل نهايتها بحسب وظيفة هذه الكلمة في التركيب أو الجملة، هذه الظاهرة تسمى: الإعراب وهو ما يعرف بالنحو. وبالإعراب تعرف أحوال الكلمات من حيث البناء والإعراب، ومن حيث ما يعرض لها من حال تركيبها»[3].

وحفاظا عليها وجب علينا كمعلمين ترسيخ حبها في نفوس المتعلمين وغرسها في قلوب الناشئة؛ ولكي يؤتي ذلك ثماره، كان لزاما علينا تدريسها بالمناهج والطرق التي تضمن الإثمار. وحسبنا أن نراعي في ذلك عدم الحشد والتلقين الممل، إنّما بمراعاة التدرج من الأسهل إلى الأصعب، ومن الجزء إلى الكل بالتقصي والفهم ودقة الملاحظة فالتطبيق. وتثمينا لهذه العملية البيداغوجية يحتاج المعلم إلى نظرة تقويمية مستمرة شمولية تظهر جوانب النقص الكامنة في تحصيل العلم، إذ تعكس طاقات المتعلم المعرفية وقدراته على اكتساب الملكة اللغوية والتعرف على مدى التقدم في التحصيل الدراسي أثناء المسيرة البيداغوجية، فالتقويم هو الأداة التي يقرر بواسطتها نجاح العملية التربوية التعليميـة سواء على مستوى المعلم أو الطريقة، كما أنه أداة تساعد المعلم على تدارك النقائص الكامنة في طرقه التواصلية البيداغوجية، وبطبيعة الحال فنجاح هذه العملية مرهون باعتماد المنهج العقلي «إذ يحاول أنصار هذا المنهج التوفيق بين الذاكرة والعقل لتكون عناصر الحفظ والتصور والانتقاء متلائمة، فهنا يجمع التوفيق بين التخزين والذكاء مع تحرير العقل، أي تعطي للعقل فرصة التحليل لانتقاء العناصر المناسبة والموضوع فتنمو لدى المتعلم دقة الملاحظة والتفكير المنتظم»[4].

وينعكس المنهج في العلوم اللغوية من خلال عملية الإعراب خاصة إعراب الجمل والتمرينات التطبيقية اللغوية التي تحدد نوع الكلمة ووظائفها وحكمها والتمرين، إلاّ أنّ هذا المنهج الشفوي لا يمكن عده الوسيلة الوحيدة الناجعة والشاملة لتقويم مكتسبات المتعلم في علم النحو.

كما يتمكن المتعلم من استخدام رصيده اللغوي ومعالجة نطقه والتأكد من فصاحته اللسانية وذلك بالاختبار الشفوي الذي يشجع على متابعة الدرس وتدارك الأخطاء وإثارة روح المنافسة بين المتعلمين.

ولقد أكد النحويون واللغويون على دور الجمل الفعلية والاسمية في النص إذ للأفعال وزن كبير من حيث بناؤها ودلالتها على الزمن أو الحدث بما يصاحبه من تغيّر أو استمرارية فإذا كان النص يقوم على علاقة التضاد فإنّ هذا

التضاد ينعكس على طريقة بناء الأفعال وتضادها بين زمنين، وينطبق الأمر نفسه على الضمائر، فتفوّق ضمير المتكلم على غيره من الضمائر يؤكد الحضور القوي للذات المتكلمة وكذلك الحال بالنسبة للقياس الصرفي، إذ على المتعلم أن يضع يده على السمات الصرفية الفارقة والوقوف على مغزى اختيار صيغ صرفية أو اشتقاقية بعينها أو العدول عن صيغ الى أخرى، ما يجعل لقواعد النحو والصرف أهمية خاصة في بناء النحو الشفوي أو الكتابي بناء محكما صحيحا حيث دون القواعد لا يحصل فهم ولا افهام.

غير أنّ هذه الحقيقة لا ينبغي أن تبرر -مطلقا-الجنوح الى الحديث عن القواعد الفرعية والشاذة مما لم يعد مستعملا في اللّغة المعاصرة. وإنّما يتناول درس النحو والصرف من حيث اسهامه في الارتقاء بمستوى التعبير الشفوي والكتابي لدى المتعلّم «في ظل مقاربة بالكفاءة لم تعد اجادة قواعد اللّغة شرطا لتحسين الأداء في القراءة والكتابة والتعبير لأنّه يوجد من يحفظ كتب النحو العربية عن ظهر قلب ولكنه يعجز عن إنتاج نص ثريّ التفكير سليم التعبير»[5] لذلك فالعناية وكل العناية موجهة إلى تعلم النحو الوظيفي لامداد المتعلم بقدرة تواصلية محكمة البناء.

ولتحقيق هذا المبدأ في تعلّم قواعد النحو والصرف تراعى الأسس التالية: [6]

- أن تكون قواعد النحو في خدمة المتعلمين يعني أن تكون ذات أثر عملي في سلوكهم بحيث تتحوّل إلى مهارات لغوية تسهم في اكتساب المتعلمين ملكة تبليغية.
- الإكثار من النشاطات التطبيقية، سواء مشافهة أو كتابة إلى أن يتأكد المعلم من ترسيخ الأحكام في أذهان المتعلمين.
- الحرص على تحديد حدود الظاهرة النحوية وترتيب أحكامها واعتماد الطريقة الاستقرائية التي تنطلق من الواقع اللغوي للمتعلمين.
- دفع المتعلمين إلى الملاحظة والتتبع والموازنة بين التراكيب اللغوية.
- إدراك الصلة العضوية بين النحو الوظيفي وفروع اللغة الأخرى لتحقيق التكامل اللّغوي.
- فهم الدلالات اللغوية واستيعاب مضامينها الفكرية.
- تدريب المتعلمين على ضبط لغتهم -حديثا وقراءة وكتابة-بشكل يتلاءم مع مستواهم العقلي.
- القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي عند مشاهدته مكتوبا أو سماعه أذنا ثم المبادرة إلى تصحيحه.

**2-صفات التقويم الجيد والناجح للنحو:** لقد أثبت الدراسات العلمية الحديثة ضرورة الاهتمام ببعض الكفاءات عند الشروع في التقويم منها[7]:

- مراعاة الطاقة العقلية للمتعلم عند إجراء الاختبارات حتى تستثار ذاكرته، وينمو ذكاؤه ويحسن صياغة الإجابة.
- تشجيع المتعلم على المبادرة بالإجابة الشفوية وتبادل الآراء في القسم ويجب أن يراعى أن تكون أسئلة الاختبار واضحة خالية من أي تلميح أو تعجيز كما يجب أن تكون متنوعة ومحددة، دقيقة، وعليه يتم توضيح الأهداف المراد تبيانها في الاختبار والتدقيق في صياغة السؤال لكي لا يكثر التأويل ويصعب التقويم.
- تقسيم السؤال إن أمكن.
- تحديد العلامة المخصصة لكل سؤال.

ويجب أن تقتصر المعايير المستخدمة في تقويم أداء المتعلم على الخصائص المهمة للأداء أو الإنتاج، ويفضل وضع المعايير التي يمكن الفحص بها في ضوء قاعدة (كل شيء أو لا شيء) بدلا من تلك التي تقدر على أساس متدرج ومستمر.

ومن نماذج تمارين اختبار القواعد والنحو الناجحة:

- اختبار ملأ الفراغ وهو أحبّ أنواع الاختبار في القواعد إلى المتعلمين ومنه هذا النموذج: املأ الفراغ فيما يلي باسم مخصوص مناسب مع تشكيله:

قال النبي (ﷺ):

- «نحن - .....-لا نورث-ما تركناه صدقةٌ» حديث متفق عليه.
- أنت - ..... – تحطم قيود الاستعمار.
- أنتم - ..... – جنود الخفاء.
- نحن - ..... – آمال البلاد.
- أنتم - أيّها ..... – تذودون عن وطنكم.

- اختبار من متعدد، بحيث يختار المتعلم الإجابة الصحيحة من الخاطئة.
- اختبار الفهم والتطبيق.
- اختبار الذاكرة.
- الإعراب.
- حسن الصياغة.
- الإنشاء والإنتاج (إنشاء جمل وفقرات في المكتسبات النحوية).

وتأتي أسئلة اختبار القواعد على النحو التالي:

- أضبط بالشكل التام ما بين قوسين.
- أعرب ما تحته خط فيما يلي إعراب إفراد وما بين قوسين إعراب جمل.

- صغ من الأفعال التالية صيغة التعجب القياسية على وزن "ما أفعل!".
- أما في سؤال الوضعية الإدماجية فيطلب من المتعلم توظيف مكتسباته القبلية في قواعد اللغة كتوظيف المبتدأ والخبر، لا النافية للجنس، المفعول المطلق ...الخ.

**مثال في نص الوضعية**: أبدى أحد المتعلمين امتعاضه من شعبة الآداب وقرر التوقف عن الدراسة لقناعة أنه لا جدوى من هذه الدراسة.

**المطلوب**: بين الأسلوب الذي تنتهجه لاستمالة هذا المتعلم وإقناعه بوجهة نظرك على أنها صحيحة ومقبولة، موظفا الأسلوب الحجاجي، صيغ الأمر المختلفة، النداء، التعجب، علامات الترقيم.

**أما سؤال الإعراب**: فيستهدف فيه المعلم عدة مكتسبات لغوية تحصيلية للمتعلم. كإعراب المنادى، الاسم الموصول وجملة صلة الموصول، فعل الأمر المبني، مقول قول، النواسخ.

ومن ذلك هذا النموذج من الإعراب: قال عز وجل: **(قال: (ربّ إرجعون) لعلّي (أعمل صالحا) فيما (تركت))**» [8].

وعليه تكون الإجابة المستهدفة كالتالي:

**ربّ:** لفظ جلالة، منادى مضاف لأداة نداء محذوفة، تقديرها (يا) منصوب وعلامة نصبة الفتحة المقدرة ما قبل ياء المتكلم المحذوفة تخفيفا، منع من ظهورها اشتغال المحل بالحركة المناسبة للياء.

**ارجعون:** فعل أمر مبني على حذف النون لاتصاله بواو الجماعة.

**والواو:** ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل، والنون للوقاية، والياء **المحذوفة تخفيفا:** ضمير متصل، مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

**لعلّي:** حرف مشبه بالفعل، مبني على الفتح المقدر منع من ظهوره اشتغال المحل بالحركة المناسبة للياء، والياء ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب اسم لعلّ.

**فيما:** في: حرف جرّ.

ما: اسم موصول، مبني على السكون في محل جر اسم مجرور وشبه الجملة متعلقة بفعل (أعمل).

**إعراب الجمل:**

**(ربّ ارجعون):** جملة مقول القول في محل نصب مفعول به.

**(أعمل صالحا):** جملة فعلية في محل رفع خبر (لعلّ).

**(تركت) :** جملة فعلية صلة الموصول لا محل لها من الإعراب.

إنّ مثل هذه الاختبارات العلمية الدقيقة تنحو بالمتعلم عن الاستظهار والاستفراغ المعلوماتي لأنّها ذات وظيفة مهمة تجرّده من روح الاتكالية والحفظ غير الواعي، وتغرس فيه القدرة على الانتباه والفهم وقوّة التحليل والتركيز والتعليل والبحث والتقصي. «والتمييز هو جوهر النشاط في العلوم اللغوية والنحوية بخاصة»[9].

وهذا النوع من الأسئلة والاختبارات «تساعد المتعلم على اكتساب الدقة والتركيز في اختيار الإجابة الصحيحة، وتحيطه بجو نفساني مريح، إذ يشعر وكأنه في لعبة تمرينية بدل أن يكون في امتحان رسمي يثير في نفسه الخوف والقلق والنفور»[10].

وعليه، فإنّ قواعد النحو والصرف في أيّ مستوى دراسي يجب أن تعزز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ، حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية وأن تساعده على تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها.

فتدريس النحو والصرف يكون إذن وفق أنساقها وبنياتها، إنطلاقا من النصوص على النحو الذي يُمكّن المتعلم من استثمار معارفه النحوية والصرفية. وبالتالي، فدرس النحو والصرف يحقق لدى المتعلم عدّة ملكات منها:

- الملكة اللّغوية: حيث يتمكن المتعلم من خلالها إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.
- الملكة المعرفية: وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللّغوية.
- الملكة الإدراكية: وتمكّن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.
- الملكة الإنتاجية: وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها: قواعد النحو والصرف.

إنّ درس النحو والصرف إذن من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة هو ضروري جدّا في تعليم اللغة واكتساب السليقة ولكن لا قواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، ولكنها كمثل وأنماط علمية تكتسب بالتدريج والميران المستمرين.

لذلك يجب على المعلم أن ينتقي طرقا ذكية للتقويم تستثير لدى المتعلمين فرص التعليل والاستنتاج والربط، وتمنحهم دقة الملاحظة وتعرفهم بوظيفة ما يقدّم إليهم من دروس، وعليه، يكون الاختبار وظيفيا يتناسب والقدرات العقلية والفردية للمتعلمين.

«فلا يجب أن يكون هدف المعلم من عملية التقويم مجرد إصدار حكم على مستوى التلاميذ، ولكن يجب أن يكون هدفه الرئيس تشجيع نمو المتعلم ومساعدته لكي يفهم موقفه من العملية التربوية، ويكشف جوانب الضعف ويساعده على التخلص منها»[11].

فإذا أردنا المضي قدما في درب التقويم الناجح للعلوم اللغوية والنحوية لابد ألا تتدخل الذاتية، فلا نعتمد كليا على الاختبارات التقليدية التي اتضحت نقائصها وبدت معوقاتها، بل إن الاستعانة أيضا بالطرق الحديثة لها صلة قوية بجوهر القاعدة مثل اختبار ملء الفراغ والاختبار من متعدد الإجابة، ثمّ تأتي إثر ذلك عملية الإعراب التي تستوضح منها الوظائف النحوية والمعنوية بعلمٍ لا بحفظٍ واستظهار وآلية، مع الاستفادة من نتائج الاختبارات في تحسين سلوكه اللغوي والمعرفي.

فالتقويم إذن «عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الفشل»[12]، وبالتالي فالتقويم ليس إلاّ وقفة تصحيحية بين ماض حصل ومستقبل سيحصل، وهو استبدال الذي هو خير بالذي هو أدنى، إذ هو نقلة ارتقاء إلى الأصلح، كما أنّه تبصر الحقيقة بعين صافية، وللماضي عليه فضل ظاهر على الحاضر والمستقبل فلا يمكن أن يكون التقويم أبدا لعنة الماضي.

## الإحـــالات:

1- سورة يوسف، الآية 2.

2- بركات يوسف هبّود: شرح قطر الندى وبل الصدى، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت 2001، ص5.

3- المرجع نفسه، ص06.

4- شفيقة العلوي: نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية، مجلة العربية، عدد خاص بالملتقى الوطني حول التقويم في العلوم الإنسانية، العدد1، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة 2003 ص56.

5- حسن زيات: التدريس: أهدافه، أسسه، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، الجزائر 1995 ص420.

6- شفيقة العلوي: نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية، مجلة العربية، ص47.

7- المرجع نفسه، ص 49.

8- سورة المؤمنون، الآية 23.

9- مجلة العربية: المدرسة العليا للأساتذة، ص57.

10- المرجع نفسه، ص 56.

11- حسن زيات: التدريس: أهدافه، أسسه، ص422.

12- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، الكويت 1982، ص142.

# صور من النقد النحوي في الشعر العربي القديم

**د . لخضر روبحي**

**جامعة المسيلة – الجزائر –**

**ملخص :** لقد كان النقد العربي، في بداية نشأته، عماده الذّوق، لكن بظهور الحركات العلمية بعد بزوغ نور الإسلام اصطبغت بعض جوانبه بنزعة علمية غايتها فرز جيده من رديئه . وكانت اللغة حاضرة بصورة لافتة للنظر عند طائفة من اللغويين النّقاد إلى جانب تأثرهم بالجانب الفنيّ الذي يمليه النص.

هذه الإشارات اللغوية أسهمت في تطوّر فنّ النقد وأضفت على النص عمقا آخر في الذوق والتحليل، كما جمعت بين اللفظ والمعنى، إذ العبرة ليست في اللفظ في حدّ ذاته، وإنّما بارتباطه بالمعنى ودخولهما في سياق لغوي . وعليه فإنّ هذا الموضوع من شأنه أن يكشف عن الجوانب المضيئة في تراثنا النقدي، وإبراز جهود نقّادنا ومناحيهم في تناول بعض قضايا هذا التراث .

**مقدمة :** النقد ظاهرة تقترن بنضج عقلي، قوامه التعليل. وقد تمثلت بذوره الأولى عند العرب في التأثير بالشعر إعجابا أو إعراضا، « لأنّ الثناء على قصيدة إنّما يعني الإحساس بها من خلال تقويم معيّن" [1]

وملكة النقد عند الجاهليين " كانت مبنية على الذوق الفطري لا الفكر التحليلي" [2] وهذا يعني أنّ نقدهم قوامه الذوق والفطرة التي تتأثر بما تسمع من قول، فتصدر الحكم عليه، أما التعليل فكان يعرض أحيانا على استحياء، فما أسرع ما يتأثر السامع ويندفع إلى التعميم في الحكم، ويجعل من الشاعر أشعر الناس .

**أشهر الأخبار الكاشفة عن معيار الذوق الفطري :** لعلّ أبرز ما يوضّح هذا الأمر تلك الأخبار المروية عن حادثة تفضيل النابغة للخنساء على حسان . فالنابغة الذبياني وهو كبير شعراء الجاهلية، وأحد المحكّمين في سوق الشعر، كان يقوم مقام القاضي في الحكم على الشعراء. وفي أخباره التي أوردها له أبو الفرج الأصفهاني في كتاب الأغاني، أنّه كانت تضرب له قبّة حمراء من أدم بسوق عكاظ، فتأتيه الشعراء، فتعرض عليه أشعارها . فمن نوّه به وحكم له

طارت شهرته في الآفاق، وكان في أثناء ذلك، يبدي بعض الملاحظات على معاني الشعراء وأساليبهم.

ويقال إنّه فضّل الأعشى على حسان بن ثابت، وفضّل الخنساء على بنات جنسها، وفضّل شعرها على شعر حسان . فكانت ثورة حسان عليه إذ قال له : والله لأنا أشعر منك ومن أبيك ومن جدّك. فقال له النابغة حيث تقول ماذا ؟ قال: حيث أقول :

لنا الجفنات الغرّ يلمعن بالضحى وأسيافنا يقطـــــرن من نجدة دما
ولدنا بني العنقاء وابني محـــــرّق فأكرم بنا خالا وأكرم بنا ابنما

فقال له النابغة: "إنّك لشاعر لولا أنّك قلّلت عدد جفانك وفخرت بمن ولدت ولم تفخر بمن ولدك. وفي رواية أخرى: فقال له: إنّك قلت : الجفنات فقلّلت العدد، ولو قلت الجفان لكان أكثر. وقلت يلمعن بالضّحى، ولو قلت يبرقن بالدّجى لكان أبلغ في المديح، لأنّ الضيف بالليل أكثر طروقا . وقلت يقطرن من نجدة دما، فدلّلت على قلّة القتل، ولو قلت يجرين لكان أكثر، لانصباب الدم . وفخرت بمن ولدت، ولم تفخر بمن ولدك . فقام حسان منكسرا منقطعا " [3]..

ومن خلال هذه التعليقات النقدية المأثورة للنابغة نجده قد أعاب عليه استعمال جمع القلّة وهو بصدد الافتخار، والسياق يقتضي التكثير والمبالغة وهما من مميزات غرض المدح، "فإحداث العلاقات بين الجفنات واللمع وبين الأسياف والقطر، بحيث أسند اللمع إلى الجفنات والقطر إلى الأسياف – وإن كان مقبولا في عرف اللغة -إلاّ أنّ المقام اقتضى المبالغة والكثرة فناسبه تعليق اللمع بالجفان والقطر بالسيوف وليس كما أوردهما الشاعر" [4].

وإذا ما درسنا هذا الخبر فإنّنا سنلاحظ حتما غنى في الدلالة النقدية فالنابغة اختار بعض النماذج من شعر حسان، والاختيار نوع من النقد. ونقده في عدم مطابقته للنموذج الفني حيث افتخر ولم يحسن الافتخار، لأنّه أورد كلمات غيرها أقرب وأوسع مفهوما، فقد ترك الجفان والبيض والإشراق والجريان واستعمل الجفنات والغر واللمعان وهي دون سابقتها فخرا. فالبيت فيه امتحان لقدرات الشاعر على إدراك اللفظة الصحيحة في مكانها الصحيح وتؤدي المعنى بشكل أقوى. وهكذا. "كان الناقد في العصر الجاهلي، يطالب الشاعر بمطابقة النموذج الفني وعدم الشذوذ عنه، وهذا ما كان يحتم عليه إيجاد علاقة مباشرة حرفية بين الفن والواقع، بين اللفظ الدّال والمعنى المدلول " [5].

وهي تؤكد في جملتها على حسن استعمال الألفاظ وقوة الصياغة وجودة السبك . وهذه الوقائع النقدية البسيطة، هي المبادئ الأولى التي أسست لعلم النقد العربي، " كانت تحمل إذن في ثناياها أول صور النقد من العصر الجاهلي . وهي برأينا محاولات أوّلية ساذجة. استدعتها مناسبات الشعر بالمواسم

والأسواق والمجامع والمحافل الحافلة، وكان الحكام النّاقدون يبثون آراءهم على ما تلهمهم طبائعهم الأدبية، وسليقيهم العربية، وأذواقهم الشاعرة " [6].

وممّا لاشك فيه أنّها أوحت للنقاد العرب جعل النقد الأدبي يتمحور حول ثنائية الموضوعين الأساسيين : اللفظ والمعنى والشكل والمحتوى والدّال والمدلول.

وقد قضى النقد الأدبي طيلة العصر الجاهلي " يدور في مجال الانطباعية (التأثرية) الخالصة، والأحكام الجزئية التي تعتمد المفاضلة بين بيت وبيت أو تميز البيت المفرد أو إرسال حكم عام في الترجيح بين شاعر وشاعر، إلى أن أصبح دارس الشعر في أواخر القرن الثاني الهجري جزءا من جهد علماء اللغة والنحو، فتبلورت لديهم قواعد أوّلية في النقد، بعضها ضمني، وبعضها صريح ،ولكنّها كانت في أكثرها ميزات القرون السابقة " [7].

وإذا كان هناك من الباحثين من يعتبر هذه الحادثة النقدية هي من وضع اللغويين في القرن الرّابع الهجري، تاريخ وضع كتاب الأغاني التي وردت فيه لأنها تتحدث عن جموع القلة وجموع الكثرة بينما لم تعرف ثقافة العرب ذلك إلاّ بعد زمن من وضع النحو في القرن الثاني الهجري، فإننا نرى أنّ ذكر هذه المصطلحات النحوية " إنما يعود إلى لغة العلماء في ذلك العصر " [8]. أمّا مسألة التفريق بين العدد الذي يدلّ على كثرة والعدد الذي يدلّ على قلّة. فهي تعود غلى فصاحة القوم وسليقتهم اللغوية.

ومما يروى أيضا أنّ ابن عباس قال : قال لي عمر ليلة مسيرْ إلى الجابية في أول غزوة غزاها . هل تروي لشاعر الشعراء ؟ قلت : ومن هو ؟ قال الذي يقول:

ولو أنّ حمدا خلد الناس أخلدوا ولكن حمد الناس ليس بمخلد

قلت : ذلك زهير . قال : فذلك شاعر الشعراء . قلت : وبم كان شاعر الشعراء ؟ قال : لأنّه كان لا يعاضل في الكلام، وكان يتجنب وحشي الشعر ولم يمدح أحدا إلا بما فيه .

فزهير في نظر عمر بن الخطاب رضي الله عنه سهل العبارة لا تعقيد في تراكيبه ولا وحشي في ألفاظه، ومعانيه بعيدة عن اللفظ والإفراط في الثناء الكاذب . ونلمس هنا أن ملاحظات عمر ليس جزئية كما كان الأمر في نقد العصر الجاهلي الذي اقتصر على نقد الشكل تارة والمضمون تارة أخرى، ونادر ما يعني بالشكل والمضمون كما نلاحظ عند عمر بن الخطاب الذي تناول بالتقييم شعر زهير من حيث المبنى والمعنى .

**إسهامات النحاة في النقد الأدبي :** كثر النقد لدى النحويين وكثرت مسائله، وتنوعت فيه وجوه الرأي التي استقرت في مذهبين :

1. مذهب أهل البصرة، ومن متقدمي نحاتهم : عنبسة الفيل، وعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، وعيسى بن عمر الثقفي، والخليل بن أحمد الفراهيدي، وسيبويه، وحماد بن سلمة، والنضر بن شميل.

2. مذهب أهل الكوفة، ومن متقدمي نحاتهم : أبو جعفر الرؤاسي أستاذهم في النحو، ومعاذ الهراء، والكسائي، والفرّاء .

وتتبع هؤلاء النحاة كلام العرب ليستنبطوا منه قواعد النحو أو وجوه الاشتقاق، أو الأعاريض التي جاء الشعر عليها . وكان هذا الاستنباط يجرهم بالضرورة إلى نقد الشعر، لا من حيث عذوبته أو رقته أو جماله الفني، وإنما من حيث مخالفته للأصول التي هداهم استقراؤهم إليها إن من جهة إعراب، أو في جهة وزن أو قافية . فانتقدوا شعراء الجاهلية وقالوا بوجود أخطاء في الصياغة لديهم . كما انتقدوا شعراء الإسلام وعابوا عليهم أخطاءهم في الأوزان والقوافي.

ويذهب كثير من الدّارسين إلى "أنّ النقد الأدبي في أواخر القرن الأوّل وبدايات القرن الثاني لم يكن حكرا على الأدباء وحدهم، بل شاركهم في ذلك طائفة من اللغويين والنحاة، ينتمي بعض منهم إلى مدرسة البصرة، وينتمي بعض إلى مدرسة الكوفة. وقد أسهم كثير من هؤلاء العلماء في جمع التراث اللغوي عند العرب كما أفادوا من ثقافتهم اللغوية والنحوية في تصحيح كثير من الشواهد والنصوص الشعرية، التي لا تسير وفق قواعد اللغة ونحوها " [9] .

وقد برز هذا الاتجاه النقدي بسبب ماجدّ من جديد في واقع المجتمع العربي، حيث ظهر قوم يتكلّمون اللغة العربية تعلما لا سليقة وينقدون اللغة في صياغتها صناعة لا طبعا خالصا . كما كان لظهور اللحن الأثر الكبير في تسرب الفساد إلى اللغة العربية. وضمن هذه الأسباب ظهر نقاد لغويون أخذتهم الغيرة على لغتهم من أجل رعايتها والمحافظة عليها، وعلى نظام استعمالها على المنوال الذي كانت عليه عند أسلافهم القدماء، واعتمدوا في نقدهم للشعر على مدى سلامة الاستعمال اللغوي وسلامة شعر الشاعر من الأخطاء. "وراح هؤلاء النقاد يتتبعون كلام العرب القدماء الفصحاء ليستنبطوا منه قواعد النحو وجرّهم عملهم هذا إلى نقد الشعر " [10] لا من حيث مضمونه وجماله الفني وإنّما من حيث مدى مطابقة لغة شعر الشاعر أو مخالفتها لأصول اللغة العربية الأم .

ويعتبر عبد الله بن إسحاق الحضرمي ويحي بن يعمر البصري وعيسى بن عمر وأبو عمرو بن العلاء وهؤلاء من تلامذة أبي الأسود الدؤلي من أوائل اللغويين والنحاة الذين كانت لهم أخبار نقدية.

فقد تتبع عبد الله بن إسحاق الحضرمي وكان عالما كبيرا في اللغة والنحو، أشعار الفرزدق ونقده وتكلم في شعره . ومما يروى عنه في هذا المجال أنه سمع الفرزدق مرّة ينشد في مديحه يزيد بن عبد الملك :

مستقبلين شمال الشام تضربهم بحاصب كنديف القطن منثور [11]

على عمائمـــــــنا يلقـــى وأرحلنـا علـــــــى زواحف تُزجى مُخها ريرِ [12]

فقال له ابن إسحاق الحضرمي: أسأت. إنما هي « رير » بالرفع. وكذلك قياس النحو في هذا الوضع. فلمّا ألحوا على الفرزدق قال: «على زواحف تزجيها محاسير ». ثم ترك الناس هذا ورجعوا إلى القول الأول . وعندما أكثروا الردّ على الفرزدق، هجا عبد الله بن إسحاق الحضرمي بقوله :

فلو كان عبد الله مولى هجوته ولكنّ عبد الله موّلى مواليا

فقال له ابن إسحاق : ولقد قلت أيضا في قولك : « مولى مواليا » وكان ينبغي إن تقول : « مولى موال »[13]. فقد تجاوز ابن إسحاق هجاء الفرزدق له عندما سمعه يلحن في البيت نفسه الذي هجاه به، ودله على خطئه النحوي فيه . ومما يروى أيضا عنه، أنه سمع الفرزدق ينشد :

وعضّ زمانّ يا ابن مروان لم يدع من المال إلاّ مسحتا أومجلّف

فقال له ابن إسحاق: على أي شيء ترفع «مجلف»؟ فقال:على من يسوؤك وينوؤك [14] : وقد وقف ابن عبد ربه على هذا البيت، وعلى خبر ابن إسحاق مع الفرزدق فقال : "«وقد أكثر النحويون الاحتيال لهذا البيت، ولم يأتوا بشيء يرضي » " [15].

وقد روى المؤرخون ما وقع بين الحجاج ويحيى بن يعمر البصري. وكان الحجّاج من خطباء العرب المعدودين ومن بلغائهم وفصحائهم، فورد عليه بريد يزيد بن المهلّب الذي كتب إلى الحجّاج : لقينا العدوّ ففعلنا وفعلنا، واضطررناه إلى عرعرة الجبل. فقال الحجاج : ما لابن الملّهب وهذا الكلام؟ فقيل له إن يحيى بن يعمر عنده . فقال ذاك إذن. وحُكي أن الحجّاج قال له : أتجدني ألحن ؟ فقال يحيى نعم .فقال له في أي شيء ؟ فقال في كتاب الله . قال : قرأت (قل إن كان ءاباؤكم وأبناؤكم وإخوانكم وأزواجكم وعشيرتكم وأموال اقترفتموها وتجارة تخشون كسادها ومساكن ترضونها أحبّ إليكم ) [16].

فرفعت « أحبّ » وهو منصوب . فغضب الحجاج وقال : « لا تساكنني ببلد أنا فيه . ونفاه إلى خراسان، فولاّه يزيد بن المهلّب القضاء بها »[17].

فيحيى بن يعمر ينتقد الحجّاج، لا على أساس ما عنده من الحفظ والسليقة كما كان جاريا في السابق، بل على أساس ما لديه من علم في نحو اللغة . ولذلك

نراه يستخدم مصطلحا نحويا في النقد لأوّل مرة، فيقول له « رفعت » كلمة من حقها « النصب »، وهذا ما أزعج الحجّاج، لأنه وجد نفسه مراقبا في لغته وأدبه من قبل عالم لغوي أخذ علمه عن دراسة وإتقان لا عن طبع وسليقة يظن بهما .

وقد روى الأصمعي عن أبي عمرو بن العلاء ،أنه كان يشبه «الأخطل بالنابغة لصحة شعره» [18] . غير أن أبا عمرو، واسمه زبّان بن العلاء بن عمار كان يفضل الفرزدق وينتصر له . وكان يشبهه بزهير بن أبي سلمى[19]. وعندما انتقده ابن إسحاق الحضرمي على قوله :

وعضّ زمانّ يا ابن مروان لم يدع مـــــــــن المال إلاّ مسحتا أومجلّف

وقف أبو عمرو إلى جانب الفرزدق وقال له : «أصبت ! وهو جائز على المعنى ! »

فمدحه الفرزدق فقال :

مازلت أغلق أبوابـــــــا وافتحها حتـــى أتيت أبا عمرو بن عمّار

غير أن أبا عمرو بن العلاء، لم يسلم من لسان الفرزدق، إذ هجاه، ثم جاءه معتذرا إليه، فقال له أبو عمرو بن العلاء :

هجوت زبّان ثم جئت معتذرا من هجو زبّان لم تهجو ولم تدع ؟ [20]

والأصمعي يقرأ على أبي عمر بن العلاء شعر النابغة الذبياني فما أن يبلغ في وصف الناقة :

مقذوفة بدخيس النحض بازلها لـــــــــها صريف صريف القعر بالمسد

يقول أبو عمر : ما أضر عليه في ناقته ما وصف، فقال له : كيف ؟ قال لأنّ صريف الفحول من النشاط وصريف الإناث من الإعياء والضجر .

و سئل يونس بن حبيب عن قول ابن قيس الرقيات :

ما مر يوم إلا وعندها لحم رجـــــــــــــال أو بـالـغـــــــان دمـا

فقال يونس : يجوز بولغان، ولا يجوز بالغان [21]

ولقد استطاعت حركة النقاد النحويين، أن تراقب بدقة شعر الشعراء في العصر الأموي، وأن تنتقد هذا الشعر في مواضع النقد، وتبين عن وجوه نقدها وتعلل أسبابه نحوا وصرفا . كما أنها كانت تقيسه على ما عند أهل البادية من طبع وسليقة . وهذا ما حفز حركة الشعر والأدب وقوتها في العصر الأموي بعامة، ولدى أهل البصرة والكوفة بخاصة حيث كان يبلغ النشاط الأدبي والنقدي والشعري أوجه هناك .

وفي العصر العباسي كان النقد يعنى أيضا باللغة، أو ينطلق من اللغة في أحكامه الذوقية وربما مثّل المبرد هذا النقد في ملاحظته أنّ أبا العتاهية كان كثير السقوط واللحن : عن محمد بن يزيد المبرد، قال : كان أبو العتاهية - مع اقتداره في قول الشعر، وسهولته عليه -يكثر عثاره، وكان يلحن في شعره، ويركب جميع الأعاريض، وكثيرا ما يركب ما لا يخرج من العروض إذا كان مستقيما في الهاجس، فممّا أخطأ فيه قوله :

ولربّما سئـــــــــل البخيـــ ـــل الشـــــــــيء لا يسوى فتيلا

لأنّ الصواب لا يساوي، لأنّه من ساواه يساويه .

**خاتمة :** إنّ نقد النقاد اللغويين وبخاصة النحويين كما تجلّى لنا كان يرصد كلّ ما يتعارض في الشعر مع الأسلوب العربي الأصيل والصياغة البلاغية واللغوية دون أن يتعرّضوا لما في الشعر من أوجه جمالية فنية أو معانٍ قيمة تغذي العقل. وذلك هو نقد شكلي لغوي موضوعي بعيد عن الخيال والذاتية، قائم على مراعاة استعمال اللغة في أصولها القديمة كما كانت عند الأسلاف. وهكذا لم يعد النقد مجرّد خطرات أو انطباعات شخصية إنّما أصبحت تتدخل فيه أطراف من الثقافات اللغوية والنحوية وغيرها.

## الهوامش:

1 – د . عصام قصيحى : أصول النقد العربي القديم، منشورات جامعة حلب، 1411هـ 1991م، ص 6 .

2 – عبد العزيز عتيق: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص 34.

3 – الأصفهاني : الأغاني ج 9، ص 340 .

4 – قلايلية العربي : الأسس الفكرية لحصول الملكة اللغوية وأهميتها في العملية التعليمية، مجلة الخلدونية، العدد 1، 2006 م، ص 128.

5 – د . قصي الحسيني : النقد الأدبي عند العرب واليونان معالمه وأعلامه، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان، ط 1، 2003 م، ص 24.

6 – د . محمد طاهر درويش : في النقد الأدبي عند العرب، ص 68.

7 – عباس حسن : تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص 45.

8 – طه أحمد إبراهيم : تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص 30.

9 – د . عثمان موافي : دراسات في النقد العربي، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 30 .

10 – د . قصي الحسيني : النقد الأدبي عند العرب واليونان معالمه وأعلامه، ص 97 .

11 – الحاصب : الريح الشديدة .

12 – مخها رير : مخها ذائب وفاسد من الضعف والهزال .

13 – الأغاني : ج 7، ص 349 .

14 – ابن قتيبة : الشعر والشعراء، ج 1 ،ص 476 .

15 – الأنباري : نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص 18 .

16 – التوبة : 24 .

17 – الحموي، ياقوت : معجم الأدباء، ج 20، ص 42 .

18 – الأنباري : نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص 20 .

19 – ابن عبد ربه : العقد الفريد، ج 5، ص 362 .

20 – الأنباري : نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص 24 .

21 – ابن سلام : الطبقات، ص 16 .

# قراءة في كتاب ترجمة الشعر الأمازيغي نظما

# نماذج من إبداعات أيت منقلات

**أ.فاهم سعيد**

**جامعة – تيزي وزو–**

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسول الله وأما بعد فإن أية قراءة لعمل أدبي ما تشكّل مرجعا ثانيا، لكن شريطة الاحتكام إلى معايير، ومقاييس أكاديمية علمية صارمة. ومن هنا يأتي مؤلف"ترجمة الشعر الأمازيغي نظما" مولودا جديدا لوحدة من وحدات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، التي تعنى بترجمة الروائع الأمازيغية إلى العربية؛ إذ يعدّ هذا المنتوج أوّل عمل تترجم فيه أغاني لويس أيت منقلات نظما إلى العربية في حدود علمنا رغم وجود بعض الدراسات، التي قام بها بعض الباحثين أمثال: محمد جلاوي وتسعديت ياسين وبلقاسم سعدوني، الذين ترجموا أشعار الشاعر ترجمة نثرية لكونهم حاولوا تحليل شخصيته، ذلك بوضع نظريات، وفرضيات تقوم على دفع عجلة البحث إلى الأمام؛ لسد النقص الذي يعاني منه البحث الأمازيغي، ولاسيما أننا في عصر العولمة التطور العلمي والفني الذي يقتضي منّا إحياء التراث بشقيه المكتوب والمنطوق، وللإجابة عن كل الإشكالات، التي أثارها عنوان الكتاب ومتنه ارتأينا أن تكون قراءة الكتاب وفق المنهجية الآتية:

1- دراسة وصفية تحليلية لكتاب "ترجمة الشعر الأمازيغي نظما" ترجمة الشعر الأمازيغي نظما هو عنوان كتاب أنجز في إطار وحدة بحث تعنى بترجمة الروائع الأمازيغية إلى العربية. كتاب من الحجم المتوسط 23سم /15.5سم وغلاف الكتاب أخضر فاتح يميل إلى اللون الرمادي، يحوي على شجرة عليها مختلف اللهجات المنتشرة في الجزائر، وهذا يوحي لنا بالتعدد اللغوي واللهجي في الجزائر؛ وفي أعلاه كتب اسم الجامعة: "جامعة مولود

معمري – تيزي وزو- واسم المخبر الذي ينتمي إليه المؤلف ألا وهو: "مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر" إلى جانب شعار الجامعة slogan وفي أسفل الغلاف كتب منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر وكتب أيضا سلسلة أبحاث الوحدة رقم -1-

وأما الصفحة الأولى فقد تكرر اسم الجامعة واسم المخبر " إلى جانب شعار الجامعة slogan

وأعيد أيضا كتابة منشورات مخبر الممارسات اللغوية، لكن هذه المرة في الأعلى وعنوان الكتاب كتب بخط غليظ في الوسط وفي أسفل الصفحة نجد :أعضاء المشروع وهم من نخبة من أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة مولود معمري يترأسهم الدكتور صلاح يوسف عبد القادر وتليها الصفحة الثانية التي كتب فيها منشورات مخبر الممارسات اللغوية، واسم الجامعة أما في وسط الصفحة كتب رقم الإيداع القانوني للكتاب وهو:2010/1929 ردمك 7- 978-9947-0-2923 كتب داخل إطار كما يحتوي الكتاب على حوالي208 صفحة. كما لا نجد أثرا للإهداء وكتب الكتاب بخط 14 arabic simplified هذا ما يخص الجانب الشكلي للكتاب. وبعدها تلي صفحات متن الكتاب مقدمة شافية وافية للموضوع قام بها أستاذنا الدكتور صالح بلعيد، رئيس مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر؛ حيث ذكر فيها أهم الدواعي والمسوغات؛ التي أدت إلى طبع هذا العمل ثم انتقل إلى ذكر علاقته مع الشاعر المبدع أيام الخدمة الوطنية .ثم في الصفحة التاسعة نجد توطئة قام بها أستاذنا الشاعر صلاح يوسف عبد القادر ذكر فيها دوافع تأليف الكتاب والهدف منه.والكتاب قسم إلى خمسة محاور أهمها :

1- لمحة تاريخية حول نشأة الشعر الأمازيغي : وهي مرحلة ما قبل الاستعمار الفرنسي والممتدة من 1830 إلى 1857؛ حيث إن الاستدمار احتل كل أنحاء الجزائر ماعدا مناطق القبائل وانطلاقا من هذه الظروف أتيحت للشعراء فرص التغني بالوطن ونذكر منهم : يوسف أقاسي الذي أنتج أربعة دواوين.والمرحلة الثانية تبدأ من 1857إلى 1871 وهي بداية دخول الاستعمار إلى منطقة القبائل؛ مما سمح بظهور نخبة من الشعراء أمثال :سي محند ومحند والشيخ محند والحسين .والمرحلة الثالثة: تبدأ من 1871 إلى 1914 وأشهر شعراء هذه الفترة بشير أملاح وسي محند ومحند؛ إذ اقتصر شعرهم على المدائح الدينية والأذكار.والمرحلة الرابعة والأخيرة الممتدة بين 1945 إلى يومنا الحالي ونجد أن معظم الشعراء تغنوا بالوطن والغربة أمثال: شريف خدام فريد علي أكلي يحياتن ... وفي السبعينات ظهرت نخبة من الشعراء نذكر منهم

على سبيل المثال لا الحصر : إيدير، أيت منقلات وهو موضوع دراستنا حيث عالجوا شتى الموضوعات والقضايا الاجتماعية والسياسية .وهذه هي لمحة وجيزة حول نشأة الشعر الأمازيغي ثم ننتقل إلى المحور الثاني والممتمثل في السيرة الذاتية لآيت منقلات وطبيعة المجتمع، الذي نشأ فيه والعوامل الاجتماعية والسياسية والدينية التي أثرت على تجربته الشعرية وخير دليل على ذلك مقطوعته الشعرية الموسومة المجاهد amjahed. وفي المحور الثالث نجد الأغراض الشعرية؛ التي تناولها الشاعر الحكيم والمتمثلة في الغزل خاصة في السنوات الذهبية وشعر الفلسفة والسياسة وشعر الحكمة وغيرها.

ويبدو لنا أن شعر آيت منقلات يشكل كله شعرا في الحكمة والمعرفة يصور لنا ملامح الثورة وسلوك العدو الغاشم وكذا التغني بالمرأة ثم الاغتراب ويمكن أن نقول إن شعره كان مرتبطا ارتباطا وثيقا بالزمان والمكان .

والمحور الرابع نجد فيه ترجمة شعر أيت منقلات إلى العربية بدأها المؤلف بترجمة الأشعار الأصلية إلى العربية النثرية وهذا الجانب حظي بالدراسة والجانب الثاني وهو المهم هو ترجمة النصوص الأصلية نظما وكتابتها على الأوزان الخليلية، وهذا هو الجديد في هذه الدراسة. وكما هو معلوم فأن جميع الأعمال الشعرية الخالدة لقيت ترجمات عدة نذكر على سبيل المثال لا الحصر: الإلياذة؛ حيث ترجمها البستاني إلى العربية نظما، وكذلك رباعيات الخيام ترجمها ثلة من الباحثين أمثال: أحمد رامي والنجفي وغيرهما.

وفي المحور الخامس :ألفينا دراسة مقارنة بين قصيدة أم وبطل للشاعر صلاح يوسف عبد القادر وقصيدة المجاهد للشاعر آيت منقلات رغم أن هناك افتراقا في المجال الحيوي للنصين خاصة الزمن، فالنص القبائلي تصوير لحادث الاستشهاد بدقة، بينما النص الفلسطيني يتسم بوضوح تاريخي سجل توالي العمليات الاستشهادية ومن حيث المكان فقد التقى النصان في كون الأرض التي شهدت الحدث وطنا محتلا من قبل قوة غاشمة، فإذا كانت فلسطين بمرجعيتها التاريخية، هي أرض النبوات، ومهبط الوحي، فإن الجزائر أرض الجهاد والتضحيات الجسام. وكل هذه القيم السامية تجلت بوضوح من خلال هذين النصين المشحونين بأرقى المعاني الإنسانية والأخلاقية والعقدية .وفي الخاتمة نجد جملة من النتائج والمتمثلة في أن الأشعار؛ التي ألفها الشاعر آيت منقلات تحمل صبغة تعليمية ونهوضا سياسيا واجتماعيا ضد الاستعمار، وتهدف إلى نشر الوعي كما نلاحظ أيضا أن شعره وحياته متداخلان لا انفصام بينهما وهذا يوحي لنا بأن شعره أداة من أدوات التحرر الاجتماعي والثقافي كما نلحظ أيضا ظاهرة التناص في شعره؛ إذ أكد أغلب الدارسين أن الشاعر

أيت منقلات تأثر بالشعراء السابقين وخاصة سي محند ومحند والشيخ محند والحسين وسليمان عازم وغيرهم؛ لكن هذا لا يعني أن الشاعر لم يجدد وإنما هو الشاعر الحكيم، الذي يحق لنا أن نلقبه بأمير الطرب والشعر الأمازيغي في عصرنا بدون منازع . وبعد الخاتمة نجد الهوامش وهي قائمة من المنشورات المعتمدة في البحث والشيء الملاحظ هو ندرة المراجع بالعربية وجدنا فقط مرجعين فقط الأول لبلقاسم سعدوني اعتمد بصورة لافتة للانتباه خاصة في جانب الترجمة والثاني لنعيم اليافي والسبب في ذلك يعود في نظري إلى الملابسات السياسية ومحاولة بعض الأطراف فرنسة الأمازيغية، قصد تعميمها وإثارة الخلافات والنعرات والإثنيات وخير دليل على ذلك ما حدث مؤخرا في مؤتمر طنجة بالمغرب إذ اعترفوا بحكومة فرحات مهني وضرورة مواصلة النضال.بينما المراجع باللغة الفرنسية نجد أن هناك خمسة مراجع وتسعة مواقع أغلب هذه المراجع مقالات نشرت في مجلات ودوريات أكاديمية، والغريب في الأمر أنها نشرت باللغة الفرنسية، فلا نجد أثرا للأمازيغية وهذه القضية أثارها أستاذنا الدكتور صالح بلعيد في كتابه الموسوم المازيغية في خطر.ويلي الهوامش الملاحق؛ إذ نجد الملحق الأول كتابة شعر أيت منقلات بالكتابة الصوتية الدولية والملحق الثاني نجد كتابة الشعر بالكتابة اللاتينية الأمازيغية والملحق الثالث نجد فيه كتابة النصوص الأمازيغية بالحرف العربي كما نجد أيضا ملحقا خاصا للموازنة بين الشاعرين إذ كتبت قصيدة المجاهد amjahed بالكتابة الصوتية الدولية والكتابة اللاتينية وبالحرف العربي وأخيرا ترجمت نثرا إلى العربية كما نجد ملحقا لأهم الأشرطة الموسيقية الصادرة حسب السنوات وكذا ملحقاً للقاءات والحوارات، التي عقدها.وأخيرا نجد جدولا لتصنيف الأصوات إذ صنفت كما يلي الصوت العربي مقابله بالكتابة الصوتية الدولية وبالكتابة الأمازيغية وفي نهاية البحث نجد فهرسا عاما للكتاب فيه جميع محاور الكتاب

**2-القيمة العلمية للكتاب :** الكتاب ذو قيمة علمية معرفية عالية لكونه عملاً أصيلاً تأسيسياً فهو أول عمل تترجم فيه أغاني الشاعر أيت منقلات إلى العربية نظما فهو عمل نبيل في جوهره يروم إلى إعادة اللحمة بين العربية والأمازيغية خاصة أن أشعار المغني آيت منقلات تحمل في طياتها صبغة جمالية تدعو إلى التآلف والتآخي ونبذ القطيعة وإثارة الفتن، فهو يسعى إلى نشر ثقافة الود واحترام الآخر.

2- **نقد وتقييم** : إن هذه المحاولة الجادة رغم ما تتميز به من إيجابيات إلا أن هناك ما يؤخذ عليها من حيث إنها لم تستوف الموضوع، ولاسيما جانب

الترجمة؛ حيث سنقف على بعض المواضع التي لحقها الضعف والخلل في الترجمة.وسنحاول في هذا المقام أن نستعرض بعض النماذج المترجمة ثم نبين الصواب أو الأقرب إلى منها إلى اللغة الأمازيغية.وبعد قراءتي للكتاب وقع نظري على بعض العبارات والمفردات؛ التي تخالف العرف اللغوي الأمازيغي ولأنني سليقي في هذه اللغة أستطيع أن أميز بين الصواب والخطأ في هذه اللغة ومن ثم تلقفت هذه النماذج؛ التي لاحظت فيها الخلل .وهاكم بعض الأمثلة:

1- (ص.34 من الكتاب) rran-iyi-d akken ilaq lehyudوالمترجم هنا ترجمها: حصرتني الدنيا حتى الجدران حاصرتني فهنا أقحم كلمة الدنيا وهي لا توجد في النص الأمازيغي وإنما تفهم من السياق فقط فالمترجم هنا جمع بين الترجمة الحرفية(littérale ) والترجمة بالمعنى.

2- (ص.45 من الكتاب) Idhaq wul ترجمت ضيق القلب والأصح أن تترجم ضاق القلب، لأن (idhaq) هو فعل ماض وليس مصدرا.

3- (ص.173 من الكتاب) ننوغاغ ترجمت خصام مع القلب والأصح أن تترجم خاصمت، لأن خصام يترجم (ammnugh)

4- (ص.203 من الكتاب)ayagu ترجمت الضباب والأصح أن تترجم يا ضباب أو أيها الضباب، لأن ay في الأمازيغية هي أداة نداء.

وهناك أيضا مسألة أخرى لا تقل أهمية عمّا سبق وتتمثل في كتابة النصوص على الأوزان الخليلية، أي ترجمة هذه الأشعار إلى العربية نظما فالمترجم لم يتمكن من تقمص شخصية الشاعر إلى درجة أنه لم يف بالمعنى المقصود لبعض الأشعار أولا:لغموض بعض الكلمات والتّعابير التي استعملها الشاعر أيت منقلات فلم يكن هناك تجانس بين النص الأصلي والنص العربي فهي في غالبها ترجمة حرفية.تؤدي حتما إلى الخيانة في جمالية النص، لأن الترجمة التي تسعى إلى أن تنسي القارئ النص الأصلي وتدفع به إلى العودة النص الأصلي لا قيمة لها وأن الترجمة ليست مجرد إعادة صياغة فحسب، وإنما هناك اختلافات جوهرية من لغة إلى أخرى في الحقل الدلالي ورؤية العالم والإيحاءات وهذه القضايا، التي حالت دون الوصول إلى ترجمة وفية. لكن رغم هذه العقبات تظل الترجمة أمرا لا مفر منه كما يدل على ذلك العدد المتزايد للكتب المترجمة فهي داء ضروري لا بد منه إذ لا يجب التقليل من منجزاتها فالمترجمون العرب قد أنقذوا ونقلوا الإرث الإغريقي. فالترجمة إذن تعد أداة أساس للتبادل الحضاري والثقافي بين الشعوب وتمثل الجسر الذي تعبر عليه كل لغات العالم ومن هذا المنطلق يعد كتاب ترجمة الشعر الأمازيغي نظما إبداعا جديدا، ينضاف إلى سلسلة الأبحاث التي تخدم الهوية الوطنية فهو

مشروع نبيل في جوهره يسعى إلى إعادة اللحمة بين الأمازيغية والعربية باعتبارهما من أرومة واحدة، وحتى لا يبقى الإبداع الأمازيغي حبيس اللسان الزواوي فهي فرصة للقراء في الجزائر خاصة والعالم العربي عامة، لتذوق إبداعات لونيس أيت منقلات، التي تصب في عملية بناء علاقة تكاملية بين البعدين الأمازيغي والعربي المشكلين لأسس شخصيتنا الجزائرية.

خاتمة: هذا باختصار بعض ما توصلت إليه بعد قراءتي للكتاب وأرجو أن تكون هذه القراءة قريبة مما أراد صاحب الكتاب أن يوصله إلينا، وألا أكون قد قوّلته ما لم يقله فإن أفلحنا فلله الفضل والمنة، وإذا أخفقنا فيبقى ما قمنا به محاولة تستفز غيرنا من الدارسين لدراسة هذا الكتاب وتقويمه والله من وراء القصد.

# المواطنة وأخواتها . . .

**د. صالـــح بلعيـــد**

**جامعة تيزي وزو**

**المقدمة:** أنتجتُ أفكار هذا المقال في زمن العولمة والذوبان والتبعية؛ زمن احتقار اللغات الوطنية ولذا يأتي التركيز فيه على **المواطنة اللغوية**؛ باعتبار اللغة هويةً وتراثاً وتاريخاً وبُعداً حضارياً، بالإضافة إلى أنّ وظيفتها في المنظومة الاجتماعية التي تعمل على توفير كافة الأدوات والوسائل التي تكفل تحويل الوعي الاجتماعي إلى منظومة مفاهيم قيمة؛ تخدم تنمية النشاط وتطوّره بصورة تضمن تأثيره على تواصلية العلاقة مع الأشياء لأداء وظيفة **الأمن الثقافي/ اللغوي** وهذا الأمن لا يوجد إلاّ في اللغة الرسمية/ الوطنية، ولذا تسعى العولمة لإلغاء سيادة اللغات الوطنية بحجّة أنّها لغات متخلفة فلا بدّ من تخليصها من إرثها القديم، والنزوح بها إلى تنميط معاصر يستجيب للعالمية ويوجد في اللغات الحيّة وهي تلك اللغات التي تتماشى مع المعطيات المعاصرة لا غير.

ولقد حاولت في هذا المقال المرور على عموميات الموضوع دون الوقوف في الجزئيات؛ لأنّها كثيرة وعميقة، وبعضها محلّ جدل عقيم، وبعضها الآخر يدمي الأفئدة. كما ركّزت القول على وضعنا اللغوي في الجزائر، باستعراض المطبّات المفتعلة التي توضع في وجه اللغة العربية كي لا تعود إلى وضعها الطبيعي فتكون رسمية في المواثيق، وغير وظيفية في الحقائق، وتبقى عند ذلك اللغة الأجنبية (الفرنسية) اللغة الوحيدة في الدقائق والوثائق، ولم أغفل الحديث عن اللغة الوطنية من منظور التكامل اللغوي الذي عشناه في الجزائر منذ ما يقرب من خمسة عشر قرناً، وكان يجري في شكل احترام الحدود اللغوية لكلّ لغة بالبعد عن الحروب اللغوية، كما عرجت فيه على الأشياء ذات العلاقة بالموضوع اللغوي (أخواتها) لتوضيح الرؤى المتباينة والتي تحتاج إلى شمولية التوجيه؛ لمواجهة الخطر القادم من تبعات اللغة الأجنبية التي لم نحسن الاستفادة منها، لأنّنا أولياناها المكانة التي تحجب بها مواطنة اللغة العربية والمازيغية.

وأنطلق في معالجة هذا الموضوع من المثل الذي يقول: **العقول الكبيرة تناقش الأفكار**، والعقول المتوسّطة تناقش الأحداث، والعقول الصغيرة تناقش شؤون الأشخاص، وسوف أناقش **الأفكار** التي هي مخاض جدل معاصر في زمن التسونامي اللغوي؛ وهذا التسونامي هو الوحّش بعينه؛ لأنّه مدمّر ومنظّم ومخطّط، وله أتباعه ومريدوه، فهم لا يعملون على بناء الذات الوطنية لارتباطها بمفاهيم التحرّر الوطني، بل يعملون على تشجيع الفرنسية تشجيعاً متوحّشاً على حساب العربية، ويصوّرونها على أنّها لغة حيّة ليبرالية مناسبة للعصر، ونحن نصدق ذلك ما دمنا ندرّس بها العلوم، فنضفي عليها شرعية غير مباشرة، وننسى أنّ جيوشاً من طلابنا تصادفهم عقبات لغوية جرّاء الانتقال المفاجئ من لغة عربية كان يُتحكّم في قواعدها، إلى لغة أجنبية جديدة تحتاج إلى تركيز أولي جديد، ونجد في هذا الأمر استفحال ظاهرة اللحن في كلتا اللغتين.

ولقد سعيت لإقناع القارئ بما أقول، وكان عليّ أن أقول ما أعتقد أنّه الصواب، وإن لم أنجح في إقناع القارئ، فإنّي أهيئه لزمن قادم، ولمناخ معرفي طارئ؛ لأنّي أخاف على هذا الجيل ومن سيأتون بعده من الذوبان والزجّ بأنفسهم في أوهام **الحراقة اللغوية**، والترامي على اللغات الأجنبية لقطف البريق الذي يشعّ ولا ينير؛ لغة أجنبية تضلّ ولا تهدي، تفرّق ولا تجمع، تحتقر اللغات الوطنية وتزيحها من الاستعمال بدعوى العجز العلمي... أفكار يتشبّث بها شبابنا على أنّها الخلاص كلّ الخلاص، وقد ساعد على هذا الوضع الطفرة الحضارية لما تحمله من إغراءات تقلّب الأحوال رأساً على عقب، ولا تترك في الساحة إلاّ أولي العزم من الذين يعملون لصالح لغاتهم، والذين يرون في لغاتهم كلّ التقدّم ودونها لا يحصل الإخلاص، ولا يأتي العلم ولا الخلاص.

إنّ هذا المقال يطرح أسئلة قلقة من واقع حالنا، وأريد من خلال تحليلها الوصول إلى هدوء الطمأنينة، أسئلة حرجة لما آل إليه الوضع اللغوي عندنا خاصة، وفي العالم العربي عامة، فيجيب عن الانهزام النفسي الذي مسّ بعض المواطنين العاجزين المهرولين، والذين يهجرون لغتهم لتعويض ضعفهم، فلا ينجحون في اللغات الأجنبية، ولا يسكتون عن البهتان. وصاحبت هذه المقالة بعض القفزات من الأسئلة القمينة بعرضها، وأطمح أن تجيب عن أسئلة الراهن في ظل الحال الواهن وأرجو ألاّ أكون مغالياً أو منحازاً إن قلت: إنّ اللغة العربية الآن تحتاج إلى وقفات جديدة، وإلى اكتساب المهارات اللغوية الضرورية التي هي من حتميات ارتقاء المجتمع العربي، فهي مكتفية بنفسها في إطار الحدود الدنيا، ولكنّها تحتاج إلى إقحامها في مجالات العلوم، ومن شأن ذلك أن يرفع من درجة حضورها في ضروب المعرفة، كما تحتاج إلى حلقات

النهوض العلمي ضمن رؤية شاملة محكمة ومتّزنة، وإلى قرار ثابت يكون ملموساً.

إنّ اللغة العربية –في فكرها- تقبل المراجعة، ولا تقبل التراجع، وهذا هو السرّ الذي جعلني أنافح من أجلها وأقول: إنّني لست مع أولئك الجزائريين الذين يريدون رمي العربية في البحر؛ بدعوى أنّها حجبت **مواطنة المازيغية**، ولستُ من أولئك الذين يريدون التحكّم في الفرنسية فقط على اعتبار أنّها اللغة الوحيدة التي تنقلنا إلى برّ الأمان، ومفتاح العلم والمنال، وهي المكسب الحربي الذي ليس مثله في ما أنتجه الأنام. ولذا أنافح من أجل لغة غير مقصية، لغة الأجداد والدين، لغة لم يسجّل عليها التاريخ أنّها عرفت مواجهة لسَنية مع المازيغية مطلقاً، رغم ما عرفه الفتح العربي من حروب دامت سبعة عقود، كما لم نقرأ أنّ تمييزاً اجتماعياً أحدثته المازيغية أو العربية، فالتمييز الاجتماعي أحدثته الفرنسية التي خلقت بعضاً من النخبة الوطنية المتعالية، والتي أضحت تعتدي على الثوابت، ولا تراعي هويات شعوبها في ما هو ثابت، كما لا تفرق بين المتحوّل الذي لا يستقرّ والثابت المستقرّ.

إنّ العربية ليست في موقع تنافس مع المازيغية، فهي في موقف صراع مع الفرنسية لأنّها احتلّت مواقعهما، وخلقت ازدواجية مفروضة Un bilinguisme imposé ونحن لسنا عضواً في الأسرة الفرانكفونية، وهذا ما أدّى إلى تدهور العربية لما للمزايا التي تحظى بها الفرنسية من فرص العمل واكتساحها مجالات الاقتصاد، ولم تعط للمازيغية صورة الظهور بتاتاً لا في العهد القديم ولا في العهد المعاصر، فنشعر بالحيرة والتشتّت داخل البيت الواحد، وهكذا نرى المقالة "يتّصل البعض منها اتّصالاً مباشرا بالظاهرة النفسية المتمثّلة في ظاهرة الاعتياد على ما هو أجنبي لغة، ثقافة وفكراً واجتماعاً، ممّا يتسبّب في توسيع الشقّة بين الطبقات الاجتماعية، ونشوء الفروق بينها؛ حيث يبدو وكأنّ اللغة العربية هي من نصيب فئة اجتماعية معيّنة يسميها العروي بالطبقة المحرومة واللغة الفرنسية هي من نصيب النخبة[1]".

ومن نافلة القول إنّ هذا المقال هو استبطان للحقيقة، ومقصودي منه إظهار تأثير الوعي اللغوي في الخلق المعرفي والجمالي للغة العربية التي كانت اللغة العالمة، ولغة العلم والتعليم ولغة الدين والإدارة والسياسة والتجارة والاقتصاد والمعاملات المكتوبة في جميع مجالات الحياة، وفي ظرف وجيز جداً عندما صدقت النيات، وهكذا صنيع اللغات، فكلّما وقع الاهتمام بها تُنتج وتُبدع ومتى أُهملت عاشت على البيات. ولم يسجّل لنا التاريخ كذلك أنّه حدث نزاع حول الامتياز الذي حظيت به العربية في الشمال الإفريقي عامة، وفي الجزائر خاصة، ولذا يمكن قطع الطريق أمام حرشة الصراعات ومثيري

النعرات بالنظر إلى المسألة اللغوية في إطار الاحترام اللغوي وتوزيع مختلف الأدوار والوظائف بين اللغتين: العربية والمازيغية بالشكل الذي يناسب كلاً منهما، والبعد كلّ البعد عن التبعية اللغوية الأجنبية.

ولقد رغبت في استشراف الآفاق اللغوية، وعدم النظر في المرآة الماضوية التي قد تركّز على بعض أوجه التشوّه في الأداء التكاملي الجزائري، ولا أعود إلى الماضي إلا بقدر إشعاعه الذي أنار واستنارت به كثير من الأمم التي أخذت اللغة العربية، وتركتْ لغاتها عن طيب خاطر "ونعود إلى الماضي بقدر ما في ذلك الماضي من حضور فاعل الآن، وإلاّ بقدر ما هو بمثابة الخميرة للممكن الآتي[2]". ولهذا نحيّت جانباً أسئلة الهوية: **من نحن؟ وما هي لغتنا الأم؟ ومن أين جئنا؟ وهل اللغة العربية لغتنا؟ وما محلّ اللغة الوطنية؟ وما مقام اللغة الفرنسية؟** لأنّ كثيراً منها يؤدّي إلى السراب. وأتصوّر أنّ ما يحمله هذا المقال من مضمون قد تكون له آثار على الأجيال القادمة التي سوف تكون في أمس الحاجة إلى معرفة أحوال ماضيها اللغوي، وإلى معرفة فِعْل الأجداد في المسألة اللغوية، فأقف لأقول: لا يقاس ماضي أجدادنا بعظمته فقط، وإنّما بما خلفه من عظائم، وهكذا فَعَل الأجداد فما كانوا أتباعاً، ولا تعصّبوا لمتبوع، فكانت لهم الصفة التمييزية التي جعلتهم أمة فوق الأمم، فلقد اختاروا فأحسنوا الاختيار، وما اختاروه في الماضي هو الصلاح لمستقبلنا الذي هو الخلاص لو اتّعظنا وبقينا نثمّن جهودهم ونعمل على ترقيتها.

لا أدّعي أنّ المقال سوف ينال رضا الجميع، فذلك أمر لا يمكن أن يكون، وأعرف أنّ بعضاً من القرّاء سيكون منزعجاً في مسألة الحديث عن مكانة اللغة العربية التي جعلتُ لها الصدارة، كما قد تكون بعض هذه الآراء مصدر قلق لمن لا يؤمن بأنّ المستقبل الزاهر في بلادنا لا يحصل بغير العربية، ولا مقام للضرّة، وغايتي الأساس من القرّاء أن يقرؤوه، وينقدوا مسالكه، وعن طريق ذلك يهدوا إلي نقائصي، فالنقص سمة البشر، وأومن بأنّ الوحدة اللغوية قادمة بفعل اللغة العربية، كما أؤمن بأنّ التنوّع اللغوي جيّد، إذا لم يتّسم بالإرهاب اللغوي، ومن هنا أرى حتمية تعميم استعمال اللغة العربية في جميع الميادين، فهي المنقذ من التشتّت والفرقة.

**ـ ما هي المواطنة؟** يمكن تعريفها بأنّها مأخوذة من الوطن، والوطن من الأرض التي يقيم فيها الشخص، والمواطن يأخذ جذره من الوطن الذي يمنحه الإقامة والحماية والتعليم والحرية والتداوي واعتلاء الحكم واستعمال الفكر واللسان. المواطنة رابطة تقوم على علاقة الجنسية، فكلّ من يحمل جنسية الدولة يعدّ من مواطني الدولة، كما تستند في بعدها العام إلى الاعتراف الشرعي والدستوري بحقّ الفرد في المشاركة وإدارة البلاد وفي تقرير شؤونه بالاستناد

إلى منظومة **الحقوق والواجبات.** كما ترتبط فكرة المواطنة بأن يحسّ الفرد بأنّه مواطن، وليس من الرعايا، وذلك ما يجعله يحسّ بالانتماء وبالهوية الوطنية. وإنّ فكرة المواطنة تتعدّى ظاهرة العشيرة والمذهبية والقومية والعرقية والإثنية والدينية، فهي الوعاء الحقوقي للتسامح، وتدلّ ضمنياً على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات، كما تقوم على مبدأ الانتماء إلى دولة/ وطن ما، في زمن ومكان محددَيْن، مع ما يترتّب من تمتّع كافة المواطنين بالحقوق المشروعة، ومن التزام بما يقع عليهم من واجبات دون تمييز أو غير ذلك من عوامل التنوّع. إنّ الدول الحديثة تقرّ بسيادة القانون وبروح المواطنة والسيادة للأمة وللانتخابات واحترام سلطة المؤسّسات، وتقوم في نظمها السياسية على مبدأ التعدّدية، ومعيار الترجيح هو قانون الأغلبية. ومن هنا أرغب في التركيز في هذه النقطة حول الانتقال بحقوق الإنسان من مفهوم الحقّ الطبيعي إلى مفهوم الحقّ المدني القائم على علاقة تعاقدية ضمنية في مجتمع ما، ضمن الحقوق التي تمنحها المواطنة والديمقراطية، باعتبارهما يسيران جنباً إلى جنب، "المواطنة ركيزة الديمقراطية فلا يوجد مجتمع ديمقراطي لا يعتمد في بنياته على كلّ مواطن، والديمقراطية ببساطة هي أن يختار الشعب الحكومة وممثليه في المجالس النيابية من خلال انتخابات حرّة[3]".

**ـ المواطنة والمواطن:** تعتبر المواطنة صفة للمواطن الذي يتمتع بحقوق مدنية في دولة أو جماعة سياسية؛ كالحقّ في العيش والزواج والتنقل والمساواة. وفي الوقت المعاصر تشير كلمة المواطنة إلى العلاقات بين الفرد والدولة، وما له من حقوق وواجبات، على أنّ المواطنة تتضمّن أربعة جوانب أساسية: الجانب المدني ـ والجانب السياسي والجانب الاقتصادي والجانب الثقافي والجمعوي[4]. وإنّ المواطنة هي الديمقراطية في أهمّ مبادئها الكبرى، وفي تخليق الحياة العامة وإرساء مجتمع ديمقراطي حداثي كفيل بتحقيق إقلاع تنموي مستديم على المواطنة وحقوق الإنسان تنظيراً وتطبيقاً. وهكذا نعلم بوضوح أنّ لنا انتماءات كثيرة منفصلة، ولكنها تتفاعل بعضها مع بعض بطرائق متعدّدة مفيدة "في حياتنا العادية، نرى أنفسنا أعضاء لمجموعة متنوّعة من الجماعات، ونحن ننتمي إليها جميعاً، فكلّ إنسان له مواطنة، ومكان إقامة، وأصل جغرافي، ونوع جنسي، وطبقة، وانتماء سياسي، ومهنة ووظيفة، وعادات لطعامه، واهتمامات رياضية، وذوق موسيقي، والتزامات اجتماعية الخ... وكلّ هذا يجعلنا أعضاء في جماعات بشرية متنوّعة، وكلّ من هذه الجمعيات التي ينتمي إليها هذا الشخص في وقت ما، نمنحه هوية معيّنة، وليس فيها ما يمكن أن يؤخذ على أنّه الهوية الوحيدة للمرء، ولا التصنيف الوحيد لعضويته في المجتمع[5]".

**ـ المواطنة والمدرسة:** للبيت دور هام في تربية المواطنة، وللمسجد دور إكمالي، وللمدرسة دور ترسيخي في إعطاء المعارف العلمية، وفي دفع التلاميذ لخدمة مجتمعاتهم، والعمل على انفتاحهم على البُعد الكوني في تكريس الممارسة الديمقراطية والمسؤولية، وفي نبذهم العنف وتشجّعيهم على الحوار. وهكذا نرى تمازج الدول التي اهتمت بالمواطنة الصالحة تولي اللغة الرسمية اللغة الوطنية/ الثقافة الوطنية كلّ الأهمية، وتضعها من حقوق المواطنة وفي المراتب المهمة، فتجد فيها وزارات التربية تعمل على تدريس مادة باسم **المواطنة** وتتضمن مفرداتها مادة التربية المدنية التي تغرس القيم التي تجعل الفرد يدرك أنّه جزء من مجتمعه وأمّته، وتغرس فيه منظومة الاحترام والأخلاق والصدق والإيمان، وطلب العمل واحترام البيئة وعدم الفشل. وهكذا فالمدرسة الناجحة في وقتنا المعاصر هي تلك المدرسة التي لا تفرّخ الفشل، مدرسة تعمل على تربية المواطنة، مدرسة تعمل على إكساب التلميذ المهارات والكفايات اللازمة لمواكبة مختلف التحوّلات، وإعداد التلميذ لتحمل المسؤولية والإسهام في التطوّر، وإشراك التلميذ والعائلة في تدبير شؤون المدرسة، وفي تنمية المهارات الذهنية والسلوكات الخاصة، واعتبار المعارف المدرسية وسيلة وليست هدفاً وتزويد التلميذ بآليات أخذ القرار. وإنّه لا مواطنة بدون مواطن،

ولا مواطن إلا بمشاركة حقيقية في شؤون الوطن، ولا مواطنة دون لغة وطنية. ومن هنا فينبغي للمدرسة أن تكوّن الفرد داخل مجتمعه ووفق مواقف عقلية، ولا تبنى المواطنة إلاّ في إطار منظومة القيم التي تزرعها المدرسة، فاليابان عندما خرجت من عزلتها اهتمت بتأسيس نظام مدرسي متطوّر بشكل جيّد، وقد أدّى الاهتمام التقليدي بالتعلّم دوراً مهماً في هذا الإنجاز، إلى جانب ذلك جاء تصميمها على تغيير وجه التعليم الياباني، وجعله يرتبط بالأصالة في صوره المثلى وبالحداثة في أرقى ما يمتلكه البشر من مواصفات تلبي التطوّر، وفي الحقيقة لم تكن اليابان مجرد متعلّم، ولكنّها كانت معلّماً عظيماً، فلقد تأثرت بها بلدان شرق آسيا بعمق وظهر ذلك في نجاحات ماليزيا، وكوريا، وهونغ كونغ.

**- المواطنة اللغوية:** هي استعمال اللسان الوطني في كلّ المؤسّسات والأماكن العامة، وقضاء المصالح الإدارية. وإنّ المواطنة اللغوية فضاء لغوي ممتدّ تأخذ فيه اللغة الرسمية النصيب الأوفى انطلاقاً من أنّ تربية المواطنة تحصل أولاً باللغة الرسمية، وعدم احتقار الوطنية، وتعزيز الثقافة الوطنية بنقل المفاهيم الوطنية للطفل، وبثّ الوعي بتاريخ الوطن وإنجازاته، والاهتمام بمختلف الأنشطة الثقافية، وخاصة الثقافية التي تنسج في الغالب علاقة مميزة بين المواطنين، بتحسيسهم أنّه جزء من ذواتهم "فالعلاقة بين مفهوم المواطنة ومفهوم الثقافة الوطنية هي علاقة مشاركة إبداعية في خلق فضاء وطني جديد متجدّد يتجنّب العزلة والانكفاء، ويحارب التعصّب والشوفينية، ويؤسّس للاندماج والوحدة على قاعدة الديمقراطية واحترام التعدّد وصيانة حقوق الإنسان[6]". وهكذا فإنّ المواطنة اللغوية لا تجئ مفاهيمها المرتبطة بالحقوق أياً كانت، بل تحتاج إلى تجسيد فعلي في حقّ التلميذ في تعلّم لغته، وحقّه في استعمال لغته وإدخالها إلى منظومة اللغات الحية، وحقّه في أن تدافع مؤسّسات الدولة عن نيل المرتبة التي تستحقها كلغة رسمية/ وطنية، وتسنّ القوانين العاملة على احترامها.

**- الوعي اللغوي:** إنّ الوعي اللغوي هي القيمة العليا للتاريخ الإنساني باعتباره ليس هو الحضارة المادية كمكان، وإنّما هو الحضارة الروحية في كلّ زمان ومكان، فهو الذي يحرّرنا من أوهام عالقة في مخزون ذاكرتنا الجمعية ويعمل على إثبات أنّ الوجود حقيقة جمالية ثابتة، وأنّ الأشياء لها وقعها وأنّ اللغة لم تكن عبثاً، بل لها صيغة تحريضية ترتبط بجدلية ما خلفه الأجداد، وما جادت به الأوقات. ولا جدال في أنّ النهوض العقلاني يتطلّب وعياً لغوياً منفتحاً على حقائق ذاتية مستترة، أو مسكوت عنها، فبقدر ما ينمو الوعي اللغوي باللغة الوطنية تكبر الحضارة ونكبر فيها وبها، ولا غرو كذلك في أنّ كلّ أنواع الدراسات اللغوية التي تبحث في الوعي هي عملات إفصاح عن مستنبطات

النفس منطلقاً من أنّ جوهر الوجود هو الجوهر المعرفي للذات، وكانت معظم الشعوب تتّخذ من الوعي اللغوي أبرز مقوّمات وجودها الروحي والمادي، والوعي بأهمية اللغة الوطنية هو الذي يضمن **الأمن اللغوي** في مرحلة التطوّر العلمي والمعلوماتي وتعدّد وسائل الاتّصال، والحوار الذي لا يحصل به الإلغاء إلاّ بوعي الذات لخصائصها التراثية والمستقبلية "حوار ينبني على الوعي بالذات والوعي بالآخر لفهمه والاقتراب منه، ويتحلّى بالموضوعية وحسن النية، هو وحده الكفيل بتدعيم هذه المسيرة من التحدّيات وهو الوحيد الذي يشهد المتقبل بمصداقيته وجدواه[7]". وإنّ الوعي اللغوي يمكننا من فهم العالم وتملّكه معرفياً، والوعي لا يحصل إلا بمعرفة ما يمكن أن تحقّقه اللغة الرسمية/ الوطنية من تطوّر حضاري، وكيف تجعل المجتمع منتجاً وليس مستهلكاً فقط، ويا ليت أقوامنا يعلمون ما في العربية من حماية لكلّ أشكال الثقافة الوطنية، وهي أساس كلّ نضال وبُعد لغوي ووطني، ومن ليس له بُعد لغوي ووطني ليس له بُعد معرفي وبالتالي ليس له بُعد ذاتي، وليس له استقلالية، فتسوقه الغريزة بصورة حيوانية ولا يدري أين يحطّ.

ويجب العلم بأنّنا بحاجة إلى تحصيننا من الاختراقات الخارجية في عالم يحطّم الحدود وينمّط الحياة ويحوّل كلّ شيء إلى سلعة تباع وتشترى، ويجب العمل على إثبات قدرة اللغة العربية للتصدّي لكافة أشكال التحدّيات العلمية والعربية في هذه المواقف المعاصرة أمام متهالكي أصحابها بين كشف ومكشوف، فهي في موقع المحاسبة بما سوف تصنع لا بما صنعت، وهي في موقف لغوي يظلّ على الدوام ذاتاً متوترة مندفعة تحت ضغط قوّة جوانية متحفّزة، وانخراط قسري يعجّ بالرؤى المتباينة وبالاحتقار الداخلي، فهل يمكن للغة أن تعزّ إذا لم يعزّها قومها.

ويجب التنبيه إلى أنّنا في نظام عولمي ينتج تغيّراً للمفاهيم باستمرار، ويعمل على تبدّل المناهج ويضع الخصوصيات في أزمة خيارات بين الانعزال عن الحداثة أو الاستلاب بنظام مهيمن، نظام لغوي يسوق الشعوب إلى حافة التبعية لنظام لغوي وثقافي تطبيقي يُفقد المجتمعات هويتها، ولكن من يفلح أمام هذه التغيّرات هو من يعتزّ بلغته ويعمل على ارتقائها، فلقد استجوب وزير الخارجية الإسرائيلي شيمون بيريز غداة مفاوضات أوسلو عن التحدّي الذي تواجهه إسرائيل مع العرب، فقال: إنّ أكبر تحدٍ يهيمن على إسرائيل هو الحفاظ على اللغة العبرية. ونفهم من هذا أنّ التحدي القادم يكمن في الوعي اللغوي في إطار التحصن والانفتاح على الآخر، فالآخر قد يكون صديقك إذا كنت تابعاً له ويقول جبران: "روح الغرب صديق إذا تمكّنا منه، وعدو إذا تمكّن منا صديق إذا أخذنا منه ما يوافقنا، وعدو إذا وضعنا نفوسنا في الحالة التي لا توافقه[8]".

ليت شبابنا يعلمون أنّ اللغة العربية التي تُرمى بالتخلّف –في نظرهم- يعود سببها إلى المتقاعسين الخاملين، فقد بلغت مرحلة الإنتاج العلمي المتميّز في العصر العباسي عندما تمثّلت ثقافات الغير وكانت في موقف النّدّية التي تأخذ وترفض بمعيار قيمتها، فلم تذب في عطاءات الغير، وتفاعلت مع إنتاجها العلمي وحافظت على هويتها، حتى تكاملت فيها عملية نشر البحث العلمي فيها وبها مع عمليتي التأليف والترجمة، وكان التحدّي واقعاً للحاق بالركب، وبالفعل أصبحت لغة العلوم التي يقصدها الطلاب من كلّ العالم، وهذا تجسيد لما أمرنا القرآن بالبحث وعدم الغفلة عن المستجدات (قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق) العنكبوت 20. كما أمرنا بالنظر في الوجود، وعدم الإعراض والغفلة (وكأيّن من آية في السماوات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون) يوسف 105. وهكذا كان القرآن شرعاً وعلماً يحتاج إلى تدبّر من الراسخين في العلم؛ كما اتّخذ الموالي لغة العرب لسانهم وصرفوا النظر عن لغتهم الأمّ، وأبدعوا بها وفيها، وتأملْ أسلوب عبد الحميد الكاتب الذي لازم الخليفة الأموي مروان بن محمد، وعبد الله بن المقفع الذي نقل كثيراً من آثار الفرس والهند إلى العربية مثل كليلة ودمنة، على أنّ العربية تحتضن أصول حضارة إنسانية لم يعرف لها التاريخ مثالاً، وتختزن علوماً وفنوناً يعدّ بعضها من أعظم روائع الفكر الإنساني، كما كان للترجمة عن الحضارات الأخرى أثرها على كلّ حدث.

**- رسمية اللغة العربية:** تعرف اللغة الرسمية بأنّها لغة الدستور، ولغة قوانين الدولة في جميع البلاد، ولا يعني وجود اللغة الرسمية منع اللغات الوطنية من التواجد، أو منع الاستعمال التربوي والعلمي للغات الأجنبية، بل اللغة الرسمية يقصد بها لغة الإدارة والخطاب السياسي، ولغة الإجماع، باعتبارها من مقوّمات شخصية الأمة، واستقلالها وسيادتها، كما تعني في هذا المقال أن تحصل اللغة العربية على أعلى مكانة بتعميمها، وملازمة القرار الإلزامي ملازمة صارمة للمؤسّسات التي تعمل على تعليمها أو العمل بها، وهذا ضمن النصوص الوطنية الضامنة للحقوق اللغوية للغة الرسمية في أيّ بلد كان. واللغة الرسمية في الحقيقة مجال من المجالات التي تدور فيها هذه الحقوق "تتعلّق الحقوق الشخصية بحقّ الإنسان في استعمال اللغة الأم في حياته الخاصة، وممارساته الثقافية والدينية ونقلها إلى ذريته، وبحقه في تعلّم اللغة الرسمية للبلاد إذا كانت مخالفة للغة الأمّ. وفي تعلّم اللغة الأجنبية التي يختارها لأسباب شخصية[9]". وإنّ **السلطة هي التي تحافظ على حسن التطبيق وحسن ارتقاء اللغة الرسمية** بوصفها لصيقة بمجتمعها، فالمواطن يعشق لغته إذا شاهد مؤسّسات الدولة تُعلي من شأنها ولا تشكّك فيها. وإنّ سؤال اللغة الرسمية في

راهنها وفي مستقبلها يعود بنا إلى تأكيد القول بأنّ أية لغة ليست وسيلة اتّصال فقط، فهي تواصل فكري وعاطفي بين الناس، ولها وجود قومي وحضاري لا يقتصر على نشاط الإنسان في الماضي، بل يتجاوز ذلك إلى الحاضر والمستقبل؛ فالمستقبل لا يبنى بلسان الآخرين مهما كان، ألا يحقّ لنا في هذه النقطة أن نسأل لماذا نجح الصهاينة في إحياء لغتهم الميّتة والتدريس بها كلغة علم وحضارة وأخفقنا نحن؟ نجيب: إنّ الصهاينة عبؤوا جهودهم، وجنّدوا معلميهم وخبراءهم، وتابعوا ما يستجدّ وترجموا، كما آمنوا بأنّ العبرية هي لغة توحيدهم وتوحّدهم وأنّ التنمية والتقدّم في المجتمع اليهودي مرتبط باستعمال ذلك المجتمع للغة العبرية، فلا تقدّم بلغة الآخر، وهم الذين يقولون: إنّ استعمال اللغات الأجنبية لا يؤدّي بنا إلى الإبداع ولا يخدم المصالح المشتركة، بل يخلق النخبوية بين أفراد المجتمع الواحد، كما أنّ مستعمل اللغة الأجنبية سجين تلك اللغة، ولا يعرف من اختصاصه إلا ما تسمح له بمعرفته تلك اللغة.

ومن هنا نقول إنّ العربية أداة من أدوات المستقبل، وهي اللغة الجامعة ولغة البناء المعاصر، فهي لغة موحّدة وليست أحادية في "المجتمع الجزائري"، ألا ترى أنّ أهل اللغة إذا أرادوا التعبير عن شتات أو فرقة قالوا: **تفرّقت كلمتهم**، أليست إذن وحدة الأفراد كامنة في وحدة الكلمة، أليست وحدة الكلمة هي وحدة اللغة، فاللغة الواحدة توحّد الأمة داخلياً وتميّزها وتفصلها عن غيرها من الأمم ومن هنا يتوجّب علينا معرفة ما للغة من أهمية جمالية ونفعية من حيث شكلها ومضمونها وامتيازها عن باقي اللغات في كثافة مفرداتها وتعدّد صياغاتها وعمق دلالاتها وغزارة رموزها والمرونة في استخدامها وقابليتها للتطوّر، ولا ينبغي فراقها مهما حالت الحوائل، كما ينبغي عدم التشكيك فيها أو احتقارها؛ لأنّ ذلك هو باب التشكيك في الهوية، والعودة إلى نقطة الانطلاق، وكذلك يريد البعض أن نعمل في اللغة العربية "والتشكيك في اللغة العربية واحتقارها، كانا مدخلاً واسعاً إلى التشكيك في الهوية، نقطة الارتكاز في كلّ ما دار حولها من مناقشات وما طرح من تساؤلات واختلافات ذهب بعضها في الشطط بعيداً وغالى في هذا الاتّجاه أو ذلك كثيراً[10]". ولضمان الرسمية الفعلية للغة العربية لا بدّ من خطط وسياسات محكمة؛ تعمل على ترقية العربية وإنزالها المكانة اللائقة بها، وحمايتها بجوانب الحقوق والقوانين اللغوية، والمقصود بتعميم اللغة الرسمية يعني تساوي الحظوظ، وعدم حصول التمايز في تولّي الوظائف على أساس لغوي.

**- مضايقات اللغة العربية:** لا ننكر بأنّ اللغة العربية حالياً تعيش أزمة التقدّم والعصرنة، والسبب في ذلك يعود إلى أهلها الفاشلين الذين لا يبذلون جهداً في تطويرها، فهم يستهلكون الجاهز مما تنتجه اللغات الأخرى، فلم يقدّموا

الحلول النوعية لعقم مناهج تدريسها، ولا يستعملون الفصحى إلاّ في مقامات ضيّقة خاصة، إضافة إلى المشكلات الديداكتيكية التي تصادفنا عندما نطّلع على كتب النّحو مثلاً فنجد الفروع تطغى على الأصول، فإليكم مثلاً حالات المبتدأ المعرفة (الأصل) له تسع حالات، ولكن حالات المبتدأ النكرة تصل إلى تسع عشرة حالة، فنجد قواعد المخالف للأصل (الشاذ) أكثر من القواعد التي تبنى عليها القاعدة، تُرى هل هذا هو الصواب؟ وهل تعمل مناهجنا على تصحيح هذا الخلل؟ كما يجب أن نسأل عن المردود الوظيفي لذلك العدد من الأيام التي يقضيها الطالب من الابتدائي إلى الجامعي وسنفاجأ بسنوات كثيرة دون منتوج فاعل، وبضعف قدرة الطالب على إيصال معلوماته، وعدم تمكّنه في لغته، أيعود ذلك إلى عدم تكامل إيصال اللغة من كلّ هيأة التدريس؟ أيعود ذلك التردّي إلى البيت والمحيط والإعلام؟ أين الخلل؟

أرى المسألة في جذورها عميقة، وهي مرتبطة بعديد المجالات، ولكن للمدرسة قسطها الأكبر، وفي كلّ هذا لا يجب أن نغفل دور مؤسّسات الدولة فهي الحامية للغة، والعربية جزء من التراث الثقافي الذي يجب أن تسهر الدولة ومؤسّسات الدولة على حفظه وتبليغه وتطويره، ومن حقّ المتكلمين بها أن تنال الدعم في إطار سياسة لغوية متجانسة؛ سياسة تعمل على التطوّر والتأهيل والتشجيع والتعميم؛ سياسة تجسّد المساحات الحقيقية في العلاقات مع الإدارة واستعمالها في كلّ المجالات.

**ـ مسألة الدارجة:** إنّ اللهجات واقع ومستوى لغوي أدنى، واستعمال وظيفي تخفيفي لا بدّ منه، ولا تعمل على التخلّف اللغوي مطلقاً، ولم نجد مشكلة اجتماعية أدّت إلى خراب المجتمع من وجود اللهجات، لكن وُجد الخراب الاجتماعي من غزو اللغات الأجنبية في المجتمعات الضعيفة، كما أنّ هذا المستوى موجود في كلّ اللغات، فهي المستوى المستخفّ من اللغة، ونردّده بقوّة في خطابنا اللغوي. ولا ندري أنّ التركيز على محاربة الدوارج خطاب استعماري غرضه التشتّت اللغوي، لترك الباب أمام الأجنبية، فهي من أطروحات القرن الماضي أخذت أكثر ممّا تستحقّ. وإنّ وجود اللهجة لا يعمل على إضعاف اللغة فهي أكذوبة كنّا صدقناها، وتحرياتنا الميدانية أبانت عدم صدق تلك المقولات فالعربية لا تريد شرطة لغوية تمنع الناس من توظيف اللهجات أو استحداث ألفاظ جديدة، فيجب التنبه إلى ضرورة الخروج من الأقوال الشاذة والأحكام الهلامية الخالية من التحديد، وأعتبر إقحام اللهجة في التردّي اللغوي بمثابة من يتصيّد رأس دبوس ليضعه تحت المجهر؛ فيظهر بحجم عمارة، فالعربية الدارجة غنية بألفاظ القرآن الكريم وتراكيبه، فمن منّا لا يقول في كلامه الدارج: باسم الله/ ما شاء الله/ لا حول ولا قوة إلا بالله/ يا

رحمان يا رحيم... وإنّ العامية لا يمكن أن تُقصى؛ فهي داعمة للعربية عبر الوظائف الحياتية والوجدانية وصحيح أنها لا تسمو إلى منزلة ومستوى اللغة العربية الفصحى التي تظلّ لغة المضامين العالية، وتبقى الدارجة مكمّلة لمقامات أنسية تتطلّب الاختلاس والتخفيف، ومع ذلك فإنّه مهما تكن المسافة بين العربية ولهجاتها فهي قليلة قياساً بمن يتكلّم بالعربية ويكتب بالفرنسية، ولا يعني كلّ هذا الإقرار بالعامية؛ بقدر ما يعني الأخذ ببعض ألفاظها التي عدلت عن الفصحى، ومحاولة ترقيتها لتعود إلى فصاحتها، وهذا ما تقرّ به حركات الإصلاح التي ترى ضرورة الاهتمام بالدارج ليعود إلى فُصْحه، إضافة إلى أنّ هذه الحركات تقول بضرورة تطهير اللغة من الألفاظ الأجنبية لا من الألفاظ العامية التي هي من اللغة الفصحى، وإنّ الحوار الذي جرى في عشرينيات القرن الماضي حول الفصحى وعامياتها كان من نتيجته أنّه قاد إلى فصحى معاصرة ليّنة تعنى بالجلاء والوضوح، وتنفر من الشاذ والغريب والنادر، وتمقت الصنعة اللفظية وبها "توفرت لدينا فصحى معاصرة رقيقة تعبّر عن مشاعر العصر وروحه، وتنفر من العبارات الضخمة والجمل الطنّانة. وفي نشر العلم والثقافة الشعبية والنهوض بوسائل الإعلام من صحافة وإذاعة ما يقضي على هذه المشكلة، ومن العبث أن نعود مرة أخرى إلى هذه الثنائية، فقد ذهب زمنها، وأصبحت غير ذات موضوع[11]".

**- سبل ترقية اللغة العربية:** إنّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الجزائر وفي سائر الدول العربية، ولئن لم تكن اللغة الوحيدة المستخدمة في الجزائر وفي عدد من البلدان العربية تتعايش معها لغات وطنية أخرى، ولغة أجنبية، فإنّ لها منزلة خاصة اكتسبتها بفعل التاريخ والحضارة العربية الإسلامية التي عمّت بلادنا بالذات؛ واللغة العربية مؤسّسة اجتماعية رئيسة ذات دور محوري في تماسك المجتمع وتواصله وتحقيق تنميته الشاملة؛ السياسية منها والثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية، لذلك تعدّ من مؤسّسات السيادة ومحلّ اهتمام الجميع، أو هكذا ينبغي أن تكون.

وتحتاج اللغة العربية، كسائر اللغات إلى عناية متواصلة، وإلى ترقية منظّمة لتحسين أدائها والحفاظ على سلامتها وزيادة الاعتزاز بها. وإنّ هذه الترقية تقتضي أن يعيَ الجميع ضرورة المحافظة عليها الإسهام الجاد في تحسين مردودها، والعمل على نشرها والدفاع عنها، ممّا يعدّ شرطاً ضرورياً لترقيتها. وهذه الترقية تهمّ مختلف مجالات اللغة من: نحو ومعجم ومصطلح وتعبير، كما تهتمّ بتطوير طرائق تعليمها، وأساليب نشرها عبر وسائل الإعلام الجماهيري وتقانات المعلومات والاتّصالات الحديثة. على أنّ ترقية اللغة العربية تستلزم بالإضافة إلى إجراء البحوث اللغوية الجادة التي تذلّل كثيراً من العقبات-سنّ التشريعات وإصدار القوانين التي تنظمّ علاقة المواطنين بمختلف المؤسّسات؛ ذلك أنّ ترقية متن اللغة أو سنّ التشريعات أمران متلازمان، ولا نجاح لتلك الترقية بدونهما معاً، وهذا ما أثبتته تجارب رائدة شرقاً وغرباً.

**- الهوية الجزائرية والقضية اللغوية:** إنّ هوية الشعوب عبارة عن تراكم من التجارب والمكتسبات والتفاعلات مع أدوار التاريخ، ومن هنا تؤخذ الهوية في إطار عملي عريض، فلا تكون معزولة عن التأثيرات الأخرى في الفهم والأولويات. وهكذا احتضنت بلاد الشمال الإفريقي القرآن ولغة القرآن وجعلوها جزءاً من هويتهم وشخصيتهم، وصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام في بلاد المغرب والأندلس، وهذا بعدٌ عميقٌ فهمه أجدادنا في إيمانهم فتخلّوا عن أنانيتهم وعن الفهم الضيّق لحدود الهوية المرتبطة بالدم والعرق والإقليم الجغرافي. لقد عمل العرب والمازيغ على تكوين الهوية الوطنية بمختلف أبعادها؛ حيث أسهموا جميعاً في تطوير الفصحى، وإحلالها المكانة اللائقة، وتولّد عن هذا إشباع هوية ثنائية متجانسة أضحت واحدة، وأصبحت بعد ذلك اللغة العربية مكوّناً مهما للشعب الجزائري، واستقرت في أذهانهم، وأعلوا من شأنها منذ أن دخل الإسلام هذه الديار، فلا يوجد دّار أو قرية في وقت الاستعمار لا يدرّس فيها القرآن الكريم، كما أنّ اللغة العربية وحدها كانت لغة التجارة والاكتتاب قبل دخول فرنسا... وهذه العوامل وغيرها قامت بدور

كبير في نشر العربية وتعميق جذورها في سائر أنحاء الجزائر، فكانت اللغة الموحِّدة العاملة على التماسك الاجتماعي، وتساوي الفرص أمام الجميع، رغم ما واجهته الهوية الجزائرية من التحدّيات، لكنّها خرجت متماسكة، وستظلّ متماسكة أمام التحدّيات المعاصرة، بل هي مصدر القوة في كلّ المعارك التي تفرض عليه من الداخل أو الخارج.

وينبغي أن يسود بيننا حوار ثقافي صحيح، حوار يدعّم مسيرة البلاد في مواجهة تحدّي العولمة في شقّها الاقتصادي والثقافي والإعلامي، وبقدر ما يحصل الحوار ستترسم المعالم الهوياتية وتقوى وتضاف إليها الأشياء الجدية، وإنّ هذه المعالم في وسطنا العام ترسّخت عبر بوابة التاريخ الإسلامي العربي المازيغي وعبر علمائنا الذين عمّقوا مفاهيم الهوية، وأضافوا لها أشياء. ألم يحافظوا على الدين وينشروه داخلياً وخارجياً، ألم يعلوا من قيمة العربية، ألم يضيفوا لها الأرقام العربية، والأجرومية والألفية، والمتون اللغوية، وتأسيس المدارس، وإنشاء الزوايا والطرائق الصوفية، ألم تكن دولة بني زيان، ودولة المرابطين، ودولة الحفصيين، ودولة بني عبد الواد، وكلّ الأسر المازيغية التي حكمت الشمال الإفريقي، هي التي أعلت من العربية، وأنتجت تصاهراً خليطاً، ولذا أصبح الآن الحديث صعباً عن ثقافة مازيغية خاصة، أو ثقافة عربية تنماز عن المازيغية، فقد تداخلت العناصر والمكوّنات المختلفة، وتكاملت فيما بينها وتمازجت، فلا فصام بينها.

**ـ مواطنة اللغة المازيغية:** في الحقيقة لسنا بحاجة إلى اعتراف أو قانون أو اتفاقيات لكي نعتني بثقافتنا وبتمايزاتها الفكرية، بقدر ما نحن بحاجة إلى تفعيل ذواتنا في إطار هُوية معروفة، ومن هنا يمكن أن نطلق على هذا الأمر بأنّ مواطنة المازيغية تتمثّل في البناء الدستوري والذي حصل بالفعل عن طريق الاعتراف بها كلغة وطنية، وهذا مكسب وإنجاز مهم للوطن؛ خاصة إدماجها في المدرسة؛ وهو اعتراف استراتيجي يعيد للجزائري قدراته على بناء الذات والتفاعل الإيجابي مع المحيط التربوي، على اعتبار أنّها جزء أساس لمنظومة الحقوق الثقافية واللغوية. إنّ الاعتراف بالمازيغية زادَ من متانة لحمة الشعب الجزائري، ويدخل هذا في إطار الحقّ القانوني للغة الأمّ، وهذا لا يشكّل خطراً على اللغة الرسمية، بقدر ما يُعلي من شأنها، لأنّ لكلّ لغة وظيفة اجتماعية وسياسية محدّدة، وما علينا إلا تمتين هذا الرباط الذي أقامه الإسلام منذ قرون.

ويبدو لي بأنّه ليس هناك خطر في تدريس المازيغية، لكن الخطر يكمن في التعصّب والإلغاء وفرض الرأي الأحاد، ولا جدال كذلك في أنّ الإسلام والعروبة والمازيغية عناصر أساس في الهوية الجزائرية، وأنّ اللغة العربية

كلغة رسمية، والمازيغية كلغة وطنية لا تناقض بينهما، ومن خلال هذا الإدماج يمكن تحقيق جملة من الاعتبارات المهمة على درب المصالحة الوطنية، وتتمثّل هذه الاعتبارات في **استتباب الأمن اللغوي والسلم الثقافي**، وفي توسيع دائرة المشاركة السياسية، وفي ترسيخ المواطنة الثقافية واللغوية، وكذلك تقوية الوحدة الوطنية. وهناك رهان لغوي إذا استطاعت المدرسة الجزائرية استيعابه فسوف تحصل انطلاقة ثقافية وعلمية نوعية، وهو التوفيق بين اللغة الرسمية واللغة الوطنية في إطار أن تأخذ كلّ واحدة حقّها، وفي إطار التكامل المعرفي والتنوّع الثقافي. ولذا يجب رفع المازيغية من مجال التنظيمات السياسية والمدنية من خلال جعلها ملكاً لكلّ الجزائريين، وليست حكراً على الناطقين بها، أو على بعض الجهات المتواجدة بها؛ فهي لغة ساكنة الجزائر عامة، والأحقّ بنا في هذا المقام العمل على مسح مرجعية التاريخ الأسطوري للمازيغ؛ وهو تاريخ يجعل المازيغ أرقى من غيرهم في الجزائر، تاريخ يضع الحدود بين عرق واحد.

**ـ كلمة البربر:** يقول المعجم الوسيط، بربر المعز أي صوّت، وبربر القوم أي أكثروا الكلام في غضب وصاحوا. وتبربر الرجل: توحّش وجفا طبعه. البربار الكثير الكلام دون منفعة. وفي Petit Robert كلمة Berbère خاص بالبربر، وBarbare الأجنبي القديم المتوحّش. وفي Supplément dictionnaires arabes لدوزي، بربر: تذمر وبرطم/ متبربر: متوحّش، خشن. وعند ابن خلدون يقال بربر الأسد إذا زار بأصوات غير مفهومة[12]. إنّ **البربر** إشارة إلى شعب استوطن شمال إفريقيا منذ غابر الزمان، ولم تنصهر ثقافته رغم ما عرفه من قهر واستعمار، وظلّت هذه الكلمة ملازمة لسكان شمال أفريقيا طيلة العصر الوسيط وحتى القرن التاسع عشر، ولم نجد من يرفضها، وحتى ملوك البربر أنفسهم ما كانوا يتحرّجون منها، وألفت كتب تحمل هذه التسمية مثل: **مفاخر البربر**، ولم تكن مسبّة بتاتاً. يقول عبد الرحمن الجيلالي: **البربر** أمة عظيمة انتقلت من جنوب فلسطين إلى إفريقيا في فترات مختلفة ودفعات متفرقة ابتداءً من سنة 1300 ق م، وهناك جذعان عظيمان يكونان كلا لفروع هما: قبائل ماذغيس (الأبتر) وقبائل البرنس وكلاهما أخوان لأب واحد هو برنس بن مازيغ بن كنعان. إذن تطلق كلمة (البربر) على سكان شمال إفريقيا وأطلقها عليهم الرومان والإغريق؛ لأنّهم رفضوا باستمرار الخضوع لهم ولحضارتهم، وقد يبرّر إهدار هذا النعت حقّهم. أما ابن خلكان فيورد بأنّ أفريقش بين صيفي الحميري لما غزا أفريقيا وسمع كلام أهلها ولم يفهمه، فقال لهم: ما أكثر بربرتكم فسمّوا بربراً[13]. ويقول ابن خلدون "ولغتهم من الرطانة الأعجمية، متميّزة بنوعها، وهي التي اختصّوا من أجلها بهذا الاسم[14]". وهناك

من يرى بأنّ كلمة (البربر) من إطلاق العرب على سكان شمال أفريقيا، عندما دخلوا مناطقهم، فلم يفهموا لغتهم ولكن لماذا لم يطلقوها على لغة الفرس والروم، رغم أنّ لغتهم ليست عربية؟ ربّما كانت علاقتهم القديمة بهم، واتّصال مواطنهم ببعضها البعض، ومعرفة بعضهم بهذه اللغات، ثمّ إيمانهم بتفوّق الفرس والروم الحضاري، جعلهم يحترمونهم واقتصروا فقط على نعت الأعاجم[15]. وهكذا فإنّ كلمة البربر استخدمت منذ آلاف السنين، وهي ليست شتيمة في مدلولها العربي، إلاّ في المدلول اللاتيني Barbarisme التي تعني التخلّف، وقد أطلقها الرومان على كلّ الشعوب التي ظلّت غريبة عن لغتهم ورفضوا سلطة الإمبراطورية المسيحية.

**ـ كلمة المازيغ**: لغة من فعل إزيغ أو يوزاغ، بمنى غزا أو أغار. واصطلاحاً: تعني الأحرار وتشير إلى الرتبة الاجتماعية، وينعت بها كلّ من يحتّل الرتبة الاجتماعية الوسطى بين الفئة العليا المكوّنة من الشرفاء والمرابطين، والفئة الدنيا في المجتمع، ووردت كلمة أمازيغ في القاموس اللغوي البربري، ولم تكن تشمل كلّ سكان شمال أفريقيا، فهي لا تعدو أن تكون اسماً يطلق على مجموعة محدودة، لم ينقلها ابن خلدون إلاّ في إطار شجرة نسب، والتي تجعل جدّ البرانس مازيغ بن كنعان[16]. وترى كثير من الدراسات بأنّ أصولهم مشرقية كنعانية، قال القديس أوغسطين: إذا سألتم سكان البوادي عندنا في نوميديا (الجزائر الشرقية) قالوا: نحن كنعانيون. أطروحات كثيرة تقول بأنّ أصولهم من فلسطين، وهم كنعانيون منهم ابن خلدون وعلي فهمي خشيم وعزّ الدين المناصرة "هم عرب هاجروا من فلسطين إلى إفريقيا الشمالية بعد هزيمة جالوت الفلسطيني [17]" وقد تعاقبت عليهم دول الفينيقيين والرومان والفندال والبيزنط.

إنّ المازيغية مكوّن أساس للثقافة الوطنية، وتراث زاخر شاهد على حضورها في كلّ معالم التاريخ والحضارة الجزائرية، وحين نتحدّث عن المازيغيين لا يجب أن نتصوّر أنّنا نتحدّث عن مواطنين غير عاديين، أو عن مواطنين من الدرجة الدنيا، بل هم جزائريون عاديون في الحقوق والواجبات ونعني بهم كلّ الجزائريين، فلا ندعو إلى فكّ الارتباط بين العرب والبربر، ولا يمكن أن يكون لأنّه غير كائن الآن، بعد الرباط الذي ربطه الإسلام وأكّد عليه أنّه لا فضل لعربي على عجمي، وأنّكم أمة واحدة وأنّه لا توجد مواصفة للفصل بين الدماء التي انصهرت منذ قرون، فمن هو المازيغي في الجزائري ومن هو العربي؟ وعلينا أن نبتعد عن التعصّب والإلغاء والفرض، بالاحتكام إلى خصائص الهوية فالمرابطون بربر والموحدون بربر وهم الذين جدّدوا شباب الدين وعنفوانه، وأعلوا من اللغة العربية بل أنزلوها المرتبة الأولى أمام

اللغة الأمّ، وبعد ذلك أصبحوا بربراً وعرباً، وما أحرجهم هذا الانتساب فيمكن لمجتمعنا المعاصر أن يؤدّي دوراً إيجابياً في تعزيز هذا الرباط، ولا يتشبّث بالهوية الإثنية الخاصة لجنس ما، وهي غير قائمة وبالضروري ليست موجودة، والدعوة لها نوع من الوهم الذي يفتح باب العنف.

**ـ كتابة المازيغية بالحرف اللاتيني:** إنّ كتابة المازيغية بالحرف اللاتيني هو تلذّذ بالتبعية، ويعني احتواء المازيغية من قبل فرنسا، ويعني كذلك انتصار الفرانكفونية، ولا يعني التكامل المازيغي العربي، بل يعمل على الابتعاد بها عن الثوابت، ومعاداتها للعربية، ونشوب صراع وطني قادم. ومن هنا لا أرى ضرورة أن يحوّل موضوع الكتابة المختصّين؛ حيث لكلّ مختصّ تكوين ومؤثرات علمية وسياسية وتوجهات مستقبلية، بل يعود القرار في هذا المجال إلى السياسيين الذين يجب أن يحتكموا إلى الدراسات الوطنية الجادّة التي يقدّمها المختصّون المخلصون، ثمّ ينظرون في الثوابت الوطنية، وعند ذلك يحصل طبيعياً القرار الوطني الذي يعمل على الأمن اللغوي؛ والذي لا يكون بغير اللغة الوطنية "الإقرار بها يسهم في حفظ الأمن اللغوي وتعميق السلم الثقافي، كما يمكن أن يسهم في توسيع دائرة المشاركة السياسية وتحقيق المواطنة الثقافية، فضلاً عن تقوية الوحدة المبنية على الاختلاف وإعادة التوازن السياسي داخل المجتمع[18]".

وإنّ البربر منذ تواجدهم لم يستعملوا لغة واحدة وبحروف معروفة، فقد تعايشوا مع قرطاجنة واستعملوا حروفها، ثمّ حروف اللاتينية القديمة، ثمّ حروف النوميدية، ولم يثبت التاريخ كذلك أنّهم وظّفوا أبجدية التيفيناغ في دولة من دولهم، كما لم تكن للمازيغ لغة مشتركة، فبعد دخول الإسلام أصبحوا يكتبون بالعربية، ويتكلّمون البربرية، ولم يثبت التاريخ أنّ القرآن الكريم ترجم إلى المازيغية باعتبار فهمه بالعربية أقوى، وعلى اعتبار أنّ لغة القرآن جزء من الهُوية الوطنية، فليس من الضروري أن يترجم إلى المازيغية. ولذلك أصبحت حروف العربية هي الحروف الرسمية لكتابة المازيغية إلى غاية الاستقلال، فقد استقطب الوهم الفرنسي جاذبية بعض باحثينا الذي لم يمارسوا وجودهم الثقافي والإنتاجي ضمن العربية والمازيغية، فقد تشبّعوا بأفكار اللغة الفرنسية، فدعوا بالقوّة إلى التخلّي عن كتابتها بالحرف العربي، والانضمام إلى منظومة الخط العالمي. ويمكن التذكير في هذه النقطة بأنّ العربية كان لها وجود قوي في اللسان المازيغي في صرفه ونحوه، وكانت لها الشجاعة التامة في تدمير المازيغية ومنعها من مواطنتها، ولكنّها لم تفعل، كما كان بإمكان الدول المازيغية المتعاقبة في الحكم فرض اللغة المازيغية بسهولة، ولكنّها لم تفعل كذلك، ولم تستبعد اللغة العربية، كما فعلت إيران وتركيا وباكستان وأفغانسان

التي أبقت على الإسلام وحافظت على لغاتها الأمّ... ويعني ذلك أنّه لا يمكن للعربية أن تستغني عن المازيغية، وأنّ خير منظومة خطاطية تستوعب الأصوات المازيغية بعد التيفيناغ هي منظومة الخط العربي، ولكن الذين يريدون قطع كلّ الصلة بالعربية متنفذون، فهم يبعدونها بالقوة كي تعمل لحساب المصلحة الأجنبية والعهدة في هذا الأمر على القرار السياسي النزيه الذي يخلّص المازيغية من وهم الحرف اللاتيني؛ فهو باب من أبواب الفتنة، ولا تخدم المصالحة مع الذات إلا بالعودة إلى التقارب الذي حصل بين اللغتين في وقت أجدادنا، وفي الزمان المتأخّر قبل نهاية القرن العشرين، فما اشتكت لغة من اللغات والإقرار بمنظومة خطّها الأصلي أقرب إلى المصالحة الذاتية، لأنّ الخط ليس غلافاً عادياً، بل يحمل فكراً وحمولة ثقافية، وتميّزاً، فلا يوجد خط كامل يقبل كلّ اللغات، أو يجسّد كلّ الأصوات. وإذا أردنا أن تتعمّق المصالحة لا يجب النظر للمازيغية من منظور الجهة/ الجهوية، بل من منظور المسألة الحضارية والوطنية، على اعتبار أنّها مسألة الجميع، ومن هنا فنحن مطالبون بالاهتمام بها جميعاً كجزائريين وفي كلّ ولايات الوطن، ونحاول إرساء استراتيجية للتعامل اللغوي بين لغة رسمية ولغة وطنية.

إنّ التصاهر والانسجام الوطني خلق وشائج القربى على تلك الروح الطيّبة الجزائرية من السلم والوئام والتلاحم والتعايش والتكامل التي دامت بدوام الإسلام عبر فترة تزيد على أربعة عشر قرناً، واستغرب الآن أن تطرح الهوية الجزائرية مجزّأة إلى **عرب ومازيغ**، والمسألة وما فيها هي إثارة النعرات التي تغذيها الفرانكفونية باعتماد التعريب الذي حلّ محل المازيغية، ولم تظهر الحقيقة التي هي من أسباب اللغة الفرنسية التي أخذت كلّ شيء، وهل نالت العربية مواقعها الحقيقية لا الورقية أليس من الأجدى للمازيغية أن تقف في خندق واحد مع العربية لمواجهة أخطبوط الفرانكفونية الذي سوف يقضي عليهما إذا لم يتّحدا، وتحويل المعركة الخارجية إلى معركة داخلية، وتحويل أوهام إلى حقائق، والسكوت عن الحقيقة، وأعتقد أنّه لا يوجد جزائري غيور يقف لغته المازيغية، ما لم تتعارض مع العربية المقدّسة، والتي هي اللغة العالمة ولغة كلّ الجزائريين، ومن حقّ الجزائريين التشبّث بلغتهم الأمّ، والدفاع عن المازيغية. كما أنّ مسألة اللغة المازيغة لا يجب أن تطرح بصيغة الحقوق اللغوية للأقليات بل بصيغة الحقوق اللغوية للشعب الجزائري عامة؛ لأنّه لا توجد أقليات في المجتمع الجزائري، فلا تمييز لغوياً في مجتمعنا، اللهم إلا من حافظ على المازيغية بحكم سكنه في الجبل البعيد عن الاختلاط، ومن كان معرّضاً للاختلاط بحكم سكنه في السهول والصحاري، فشملته حركة التعريب.

**ـ لماذا لم يترجم أجدادنا معاني القرآن للمازيغية؟** من المعروف أنّ القرآن الكريم ترجمت معانيه إلى أكثر من 600 لغة، ولم نجد ترجمة واحدة للمازيغية، رغم ما تشير إليه بعض الدراسات من أنّه ترجم في القرن الثاني للهجرة، ويبقى هذا الكلام غير مؤسّس. لقد حرص الإسلام على مراعاة الخصوصيات اللسانية للشعوب الإسلامية، ومن آياته اختلاف ألسنتنا وألواننا ولكن السؤال القلق لماذا لم يترجم أجدادنا القرآن الكريم إلى المازيغية؟ قد أجيب بأنّ فعل الأولين هذا كان يدور ضمن العلم الموجود في القرآن الكريم بصفة مباشرة فهو أقرب إلى ترجمته، وهذا العلم مدخله اللغة العربية لا غير، فهي مقدّسة ولا تعلو عليها لغة، فمهما علت الترجمة وارتقت فإنّه "لا يمكن فهم القرآن الكريم ولا الوصول إلى إدراك معانيه ومدلولات ألفاظه وأحكامه وشرائعه ونواهيه وأوامره وتعاليمه كلّها إلا بفهم الواسطة الضرورية إليه وهي العربية[19]". إضافة إلى أنّ الترجمة لا تفي بغرض القرآن؛ فالقرآن أعمق من أن تسعه الترجمة، إلا أنّها قد تبلغ المقاصد في نهايتها وقد تقرّب بعض المعاني ويضاف إلى هذا الشروط التي وضعها الأصوليون من المعرفة الجيّدة بخصائص العربية، مع ما يصاحب ذلك من تأثّر المازيغيين بلغة القرآن على أنّها لغتهم العالية، فكيف يترجمون من لغتهم العالية إلى لغتهم الدنيا. ومن هنا لم يحاولوا ترجمة معاني القرآن مطلقاً، إلاّ في ظلّ الدول الحديثة، وفي الألفية الثالثة التي نجد فيها المغربي جهادي الحسين الباعمراني الذي يعمل على ترجمة (معاني القرآن باللغة المازيغية) وتصدر هذه الترجمة كاملة عام 2004م، والجزائري سي الحاج محند الطيب الذي بدأ يصدر أجزاءً من ترجمته منذ سنة 2005م وربما تأتي هذه الترجمات أو التفسيرات إلى المازيغية في إطار ما يسهم في ترسيخ وتوطيد التعايش بين العربية وشقيقاتها المازيغيات، وفي ظلّ الانفتاح وتعميق الاستقرار اللغوي، أو هو نوع من المصالحة مع الأصول والوعي بالذات. ومن هنا تأتي أمثال هذه المبادرات في سياق ما أقدمت عليه الدول المغاربية من الإقرار الاعتراف باللغة المازيغية وربّما تأتي نظرة الشيخين في تحصين الجانب العقائدي وضمان الأمن الروحي للوطن، ويضاف إلى هذا كتابة الترجمة بالحرف العربي للترجمة؛ باعتباره خير من يجسّد أصوات المازيغية، ويعمل على أن يصل إلى كلّ المغاربة. ولا شكّ أنّ هذا العمل يعمل على استتباب الأمن اللغوي والسلم الثقافي وتوسيع دائرة المشاركة السياسية، وترسيخ المواطنة الثقافية واللغوية، وتقوية الوحدة الوطنية.

**ـ التخطيط اللغوي:** تقرّ الدراسات المعاصرة بأنّ كلّ الشعوب التي اعتصمت بحبل التشيّع للغتها أفلحت في تخطيطاتها اللغوية، وبفضل ذلك طفق

الفكر فيها ينزع نحو إنتاج مفاهيم ومواقف ورؤى وقيم تؤسّس لتحقيق التنمية الشاملة، ونرى في كلّ تخطيط لغوي التفكير في خطّة توفيقية ترضي الجميع باعتماد منهج يعتمد الوضوح في المنطلقات والغايات والأهداف، وينطلق من الثوابت الوطنية التي لا جدال فيها، وتتمثّل هذه الثوابت في مقوّمات الهوية الوطنية، أي الاهتمام باللغة الوطنية في المقام الأول، وفي المقام الثاني هناك رهانات معاصرة يجب أن تولى للغات الأجنبية العناية ؛ فهي فنّ المثاقفة في مجتمع متحضّر.

إنّ التخطيط اللغوي يعني تمكين العربية من حقّها في مختلف مجالات التواصل، وخدمة جوانبها الداخلية، وتطويعها بهدف جعلها لغة تعبيرية تامة، إضافة إلى تهيئتها وتطويرها من الداخل، وتعميمها في مظاهر الحياة العملية لتصبح لغة التعليم والبحث العلمي، ولغة تسيير مختلف المؤسّسات، قصد إرساء الهُوية العربية في جميع نواحي الحياة العملية، "إنّ وجود التخطيط اللغوي في كثير من البلدان يعني استشعار القيّمين على تلك الدول بأهمية وجود نمط لغوي واحد يصبح جزءاً من الكيان القومي للبلد، ومن ثمّ كان تعلمنا للفصحى وتفهمنا لها هو الذي يوفّر لنا هذا السلّم[20]". وعلى الجزائر أن تتبنّى سياسة الانفتاح على اللغات، بتشجيع تعليم لغوي متعدّد، والخروج من شرنقة الفرنسية التي لم تخرجنا من التخلّف منذ 1830م؛ فهي اللغة الوظيفية الحقيقية، فماذا قدمت لنا من يوم دخول الفرنسيين؟ كما أنّ الفضاء الفرانكفوني يتضاءل باستمرار، فلم تصبح الفرنسية لغة الاقتصاد، فهي تنهار يومياً أمام الإنجليزية والألمانية، ولهذا أقول: إنّ التعدّد اللساني الأجنبي حسب المناطق الجغرافية حاجة معاصرة لمواجهة الثورة المعرفية العالمية الحديثة، وإنّنا بحاجة إلى سياسة لغوية لا يصوغها اللساني وحده، أو السياسي وحده، إنّها مسألة وطن بكلّ أطيافه وكفاءاته ومؤسّساته، نحن بحاجة إلى تمتين الرباط المقدس الذي صهره الدين والتاريخ، وقوت من لحمته وحدة المصير ووحدة الهدف، بحاجة إلى تجاوز الأخطاء، وعدم تكرار الفشل، بحاجة إلى إحداث نقلة في إعلامنا؛ بنقل التلفاز من جهاز إقصاء إلى جهاز مصالحة ووئام، بحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبية في مرحلة متأخرة؛ أي بعد مرحلة المُكنة الجيّدة في لغتنا، وبحاجة إلى تأصيل الحديث وتحديث الأصيل، فالجمال في أيّة لغة قيمة معرفية، وفي العربية يكون فعل الجمال مفتوحاً على الغاية المعرفية، والغاية الشاعرية.

**- التعريب:** أرغب الخروج في هذه النقطة من خطاب السبعينيات، الذي لم يحصل فيه التصوّر المتكامل، ولم يكن تعميم استعمال اللغة أفقياً وعمودياً أي لم يشمل كلّ مرافق الحياة العملية، كما لم تترجم السياسات الوطنية برامج التعليم النابعة من المجتمع، ولم تجسّد بالفعل خيار الميثاق الوطني لعام 1976م

الذي يقول: إنّ الخيار بين اللغة الوطنية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتّة ولا رجعة في ذلك ولا يمكن أن يجري النقاش حول التعريب بعد الآن، إلا في ما يتعلّق بالمحتوى والوسائل والمناهج والمراحل" ومن ذلك فشل التعريب، ووصلت المدرسة الأساسية إلى سدّة الفراغ العلمي، وانقلب الهرم اللغوي، بإنزال الفرنسية المرتبة العليا، وجعل العربية في المرتبة الدنيا. والذي أبغي أن يفهمه القارئ في هذه النقطة أنّ التعريب المقصود هو تعريب الفكر أولاً، والإيمان برسمية اللغة العربية والعمل على تعميمها في جميع الأماكن والمؤسّسات كلغة علمية وطنية ودولية ذات قيمة عصرية مرتبطة بزيادة الإنتاج الفكري الذي يصدر فيها في كلّ فروع المعرفة، وفي صورة التكامل مع اللغة الوطنية، والانفتاح على اللغات الأجنبية. وأتوخّى الدفاع عن خطّة تعريبية ناضجة تخدم الهدف المتوخّى؛ وهو جعل اللغة العربية لغة الهُوية الإصهارية، لغة التعليم والثقافة والاتّصال، ولغة الاقتصاد والمال، والعمل على تمليك الحضور الفكري لها لتحقيق استخدامها استخداماً وظيفياً، وبتطوير العلم الذي هو مرهون بتطويرها، وهي نتيجة لها من الأهمية والخطورة ما لا يحتاج إلى بيان. وإنّي لا أناصب الفرنسية عداءً، ولا أريد قطع دابرها، بقدر ما أطلب احترام اللغة الرسمية وإنزالها مكانها الدستوري لا غير، وتكون لها السيادة المطلقة لتمارس وجودها في مختلف مجالات الحياة، ويكون للغة الوطنية المقام الذي يُحتذى بها دستورياً، وهنا يبرز مبدأ المواطنة في فضائنا الاجتماعي، وتفعيل المؤسّسات العاملة على تطوير هذه اللغات، بالإغداق عليها، وإنّه لا يمكن للغة أن تمنحك قليلها إذا لم تعطِ لها كثيرك.

**ـ اللغة الأجنبية:** هي كلّ لغة تأتي من الخارج بفعل الغزو أو الفرض أو التبعية، وتكون لغة غير رسمية ولا وطنية، فحدودها في العادة معروفة واستعمالنا لها لا يقودنا إلى الإبداع، بقدر ما يقودنا إلى التبعية المطلقة، وهكذا حصل عند كلّ الأمم التي تخلّت عن لغتها وأخذت لغات غيرها، إضافة إلى ما يلحق ذلك من التجهيل بالتاريخ الوطني، والتوجيه لخدمة أغراض اللغة الأجنبية المدروسة، يقول أحمد سيكوتوري (رئيس جمهورية غينيا) "تعلمنا نحن المثقفين الإفريقيين وباللغة الفرنسية، وفي مدارس الاستعمار الفرنسي تاريخ فرنسا وحرب الغال، وحياة جان دارك، وقرأنا أشعار لامارتين ومسرح موليير، ودرسنا التنظيم الإداري الفرنسي، كما لو كانت بلادنا في إفريقيا من دون موقع جغرافي، ومن دن قيم ومن دون أخلاق. وقد قدّم الاستعمار لنا من العلم والثقافة القدر الذي يرى أنّه يخلق منا آلات ترتبط مصالحها بعجلة الاستعمار. وهكذا تحدّدت طبيعة التعليم في ظلّ الاستعمار، لقد أراد المستعمرون للعالم الإفريقي أن يظلّ في حالة ثقافية منحطة حتى يتخرّج

المتعلمون على يديه أكثر انحطاطاً. لقد أراد الاستعمار للمثقفين الإفريقيين أن يفكروا بديكارت وبرغسون، ولم يسمح لهم بالتفكير في قيمهم وثقافتهم وتراثهم الثقافي، لهذا لا يعرف كثير من شبابنا أمثال المناضل الوطني الحاج عمر وأحمد ساموري، وإذا استمرّ الأمر بنا على هذا النّحو، فلن نستطيع أن ننمي شخصيتنا التي هي الطريق إلى النهضة[21]". إنّ اللغات الأجنبية نافذة علمية لا يمكن الاستغناء عنها، لكن يجب أن نأخذ بمضمونها لا بغلافها؛ لأنّ معيار تقدّم الأمة يظهر في طليعة الانعتاق من التبعية اللغوية، وفي مدى وفاء اللغة الأمّ بمتطلبات العصر.

**ـ خطر اللغة الأجنبية الوحيدة:** إنّ اللغة العربية هي خلاصة التوحّد بين كلّ الجزائريين؛ فالمجتمع الجزائري له عينان: عين العربية، وعين المازيغية فبدون العربية أعمى وبدون المازيغية أعور وما يأتي خارج هاتين اللغتين فهو خطر، وخاصة اللغة الفرنسية التي نالت مكانة لم تنلها اللغتان، في الوقت الذي لم نعاملها من منظور أنّها لغة أجنبية ذات حمولة علمية، والسعي للاستفادة منها فقط، ولا تكون لغة المال والاقتصاد والمعاملات الرسمية، بل عاملناها على أنّها لغة الخلاص الاجتماعي والتقدم الحضاري، ولغة الرقي الوطني، وهنا يكمن الخطر كلّ الخطر، ألم نرَ أولادنا في المدرسة لا يختارون اللغة الأجنبية الأولى وهذا بفعل حصار الفرانكفولية الجزائرية للغة الإنجليزية، فهلا يتركون حرية اختيار التلميذ أو وليه للغة الأجنبية، ألا تفرض عليه الفرنسية فقط على أنّها اللغة الأجنبية الأولى والثانية، أليس هذا خطراً وتبعيةً للسيد الفرنسي. وأسهم في ردّ الفعل النظر في طرح المسألة في مناطق القبائل التهميش التنموي، فمناطق جرجرة التي دافعت ودفعت الكثير من أبنائها في الحركة الوطنية وثورة التحرير، حتى يصل الأمر بأنّ بلدية بني دوالة وحدها دفعت 1100 شهيد، ونجد فيها الفقر المدقع بسبب غياب التنمية المحلية، وعدم الاهتمام بالشباب واستفحلت عند هؤلاء الشباب ظاهرة التفكير في الهجرة إلى الخارج وظاهرة الانتحار، وكان هذا التهميش عاملاً من عوامل تفشي العنف ضد العربية وضد حزب جبهة التحرير الوطني، وضد بعض مؤسّسات الدولة. وأرى أنّ هذا هو الذي فتح باب ظهور تيار شوفيني من الجزائريين يمنعون أيّ تقارب بين العربية والمازيغية، تيار يرفض التاريخ ولا يقرّ به، بل يسعى إلى خلق مشكلة تؤدّي إلى وجود عرقين (إثنية) في الجزائر بصفة إجبارية.

**ـ الخاتمة:** إنّ المحصلات العامة لهذا المقال تتمثّل في التحدّيات القادمة التي يجب مواجهتها، لا العودة إلى العيش في التاريخانية والبحث في الأعراق، وأمة لا تتقدّم بالضرورة تتأخّر، فعلينا الأخذ بالأسباب؛ لنرتفع إلى مستوى الأداء اللغوي الجماعي، ونَعْبُر من الهزيمة إلى النصر، ومن هنا يستدعي الوضع الحالي تكوين جبهة داخلية متماسكة، نسعى فيها إلى تعميق الاستخدام الراقي للغة العربية؛ المبني على الخلق والعلم والسعي إلى توطين العلوم. وإنّه لا يمكن أن يحصل التقدّم إلا عبر بوابة اللغة العربية الفصحى، وولوج مرحلة الإبداع بها. كما يجب الخروج من خطر المزايدة والمناقشة في مسألة اللغات في الجزائر وإعادة الاعتبار للغة العربية على أنّها اللغة الرسمية الوحيدة وجعلها أكثر وظيفية؛ بتقليص من حجم منافسة الفرنسية لها، والخروج من المزايدة القائلة بأنّ المازيغية لغة التجزئة، والعربية لغة الوحدة الوطنية، وأنّ المازيغية عندنا لغة الأقلية الجهوية... وهنا نجد مشاعر انكسارية للمازيغ في أنّهم دعاة جهوية وتفرقة، في الوقت الذي يسجّل التاريخ بأنّه طرحت عليهم فكرة الاستقلال الذاتي، ورفضوا وقالوا: أنّ الجزائر لا تتجزّأ، فهي من تبسة إلى تيزي، ومن تلمسان إلى تبلاط ومن تيارت إلى تندوف، ومن توقرت إلى تاوريرت، فهم الذين حافظوا على الوحدة الوطنية، ونشروا الدين الإسلامي خارج الجزائر، واحتضنوا العربية وعملوا على ترقيتها وأنتجوا بها ولم ينتجوا بالمازيغية.

إنّ العربية في هذا الوقت تستجدي **واعروبتاه**، فهل من رجال فضلاء رجال ينقذونها من ازدواجية متوحّشة، وفي هذا المقام كان عليّ طرح السؤال العام: **إلى أين نحن سائرون؟** سؤال طالما ردّدته في ظلّ هذه الأوضاع، أليس من الأحرى أن نطارح مشاكلنا اللغوية، وهي من الطبيعي أن تكون وتحصل؟ أليس من المجدي أن نسأل أين دور الأسرة في هذا المخاض؟ أين دور المدرسة في غرس منظومة القيم؟ أين دور الدولة ومؤسّساتها في لغة الإشهار ولغة المحيط والشارات؟ أين دور المنتخبين في الدفاع عن الهوية اللغوية؟ أين فعالية القوانين، والقانون فوق الجميع؟ لماذا نرى الشعوب تحبّ لغاتها وتبدع بها، ونحن نحبّ الهجرة إلى اللغات الأجنبية؟ لماذا لا نبحث في المأزق الأساس في المقارنة بين القول والفعل؟ أين عمق المشكلة؟... إنّه لا بدّ من البحث عن المتغيّرات المباشرة وحصرها ضمن مقولة تحدّد سوء التمثّل في التصرّف والممارسة، والسعي لعلاجها عن طريق **منظومة القيم** التي تأتي من **البيت والمدرسة.**

## الهوامش:

1ــ آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب وصف ورصد وتخطيط، ط1. المغرب: 2007 منشورات زاوية ص 107.

2ــ رياض قاسم "قومية الفصحى والمجتمع تحديات الحاضر والمستقبل" مجلة دراسات الوحدة العربية، ط1. بيروت: 2005، سلسلة كتب المستقبل العربي، عدد: اللغة العربية أسئلة التطوّر الذاتي والمستقبل، رقم 46، ص 173.

3ــ الصافوط محمد، المواطنة والوطنية، ط1. المغرب: 2007، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 5.

4ــ مصطفى محسن "البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان: التربية على التوجيه وعلى المواطنة تدريس مادة الشأن المحلي بالمدرسة المغربية (دراسات ميدانية) مجلة عالم التربية المغرب: 2004، عدد 15 (التربية على المواطنة وحقوق الإنسان) ص 411.

5ــ أمارتيا صن، الهوية والعنف، تر: سحر توفيق. مجلة عالم المعرفة. الكويت: 2008، العدد 352، ص 20ــ21.

6ــ الصافوط محمد، المواطنة والوطنية، ط1. المغرب: 2007، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 71.

7ــ عبد العلي الودغيري، اللغة والدين والهوية. المغرب: 2000، مطبعة النجاح الجديدة ص157.

8ــ البدائع والطرائف. دمشق: د ت ، دار طلاس، ص 128.

9ــ عبد الهادي بوطالب "حقّ اللغة" مجلة معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. الرباط: 2004 عدد (لغة الحقّ ولغة القانون) ج1، ص 24.

10ــ عبد العلي الودغيري، اللغة والدين والهوية. المغرب: 2000، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 7.

11ــ إبراهيم اليوسفي، اللغة العربية سحر وجمال وعبقرية، ط1. المغرب: 2006، المطبعة الورّاقة الوطنية بمراكش، ص 158ــ159.

12ــ عبد الرحمن ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ط2. بيروت: 1988، دار الفكر، ج2، ص 116.

13ــ ابن خلكان، وفيات العيان. بيروت: د ت، ج1، ص 55.

14ــ ابن خلدون، كتاب العبر ....، ج6، ص 111.

15ــ محمد حقّي، البربر في الأندلس، ط1. الدار البيضاء بالمغرب: 2001، شركة النشر والتوزيع المدارس، ص 27.

16ــ ابن خلدون، كتاب العبر...، ج6، ص 117.

17ــ عز الدين المناصرة، المسألة المازيغية في الجزائر والمغرب إشكالية التعدّدية اللغوية، ط1. عمان: 1999 دار الشروق، ص 8.

18ــ مصطفى عنترة، المسألة المازيغية بالمغرب. المغرب: 2007، مطبعة القرويين بالدار البيضاء، ص 129.

19ــ عبد العلي الودغيري، اللغة والدين والهوية. المغرب: 2000، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 54ــ55.

20ــ طالب عبد الرحمن، العربية تواجه التحدّيات. قطر: 2006، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، سلسلة (كتاب الأمة) العدد 116، ص 96.

21ــ ع/أنور الجندي، معلمة الإسلام. بيروت: 1980، المكتب الإسلامي، ص 509.

# قصيدة الحدث الحمراء للمتنبي

# الرؤيا والتشكيل

**د. سهيل محمد جميل خصاونة**

**د. محمد علي موسى ابنيان**

**جامعة إربد – الأردن**

**ملخص:** قصيدة الحدث الحمراء، واحدة من قصائد المتنبي المشهورة التي تسجل بالصوت والصورة واقعة من وقائع سيف الدولة، وتتعمق لتخوض في قراءة نفسية فريدة للإنسان، والحيوان، والجمادات. إنها عمل متكامل، يشد بعضه بعضا، ويعبر عن صاحبه المتفاعل مع نفسه بصدق، والمتلبس بعمله تلبسا وهو ما يعكس عمق إخلاصه وتفانيه في الفعل والأداء في ساحة المعركة وفي الفن والإحساس عبر القصيدة من خلال الكلمة والصورة، حيث تتعاضد دوائر الصراع دائرة دائرة ضمن فكرة الصراع الكبرى التي بنيت عليها القصيدة.

**سيف الدولة والمتنبي:** كتب صاحب اليتيمة في التعريف بسيف الدولة قائلا: هو صاحب المتنبي وممدوحه، وأضاف: لم يجتمع بباب أحد من الملوك بعد الخلفاء، ما اجتمع بباب سيف الدولة من شيوخ العلم، ونجوم الدهر[1]. إن هذا التعريف الطريف اللافت، يبين أن سيف الدولة هو صاحب للمتنبي أولا، ثم هو ممدوحه ثانيا، وهي علاقة مثيرة حقا. وجدير بالذكر، أن يشترك المتنبي وسيف الدولة في سنة ولادتهما 303ه وأن يموت المتنبي سنة 354هـ وأن يلحق به سيف الدولة بعد سنتين356هـ[2]، ربما قضاهما مهموما، مغموما على صاحبه ورفيقه وصائغ انتصاراته. وإنه لمن اللافت أن يحب العرب هذين العلمين إلى هذا الحد ولم لا يحب العرب سيف الدولة، وهو حفيد الشاعر الفارس عمرو بن كلثوم الذي ما زالت حروف قصيدته تنتفض حتى اليوم كبرياء وتحديا في وجه عمرو بن هند[3]؟ كما أنه واحد من بني حمدان الذين قال عنهم صاحب اليتيمة عموما، وعن سيف الدولة _خصوصا_ : كان بنو حمدان ملوكا وأمراء أوجههم للصباحة، وألسنتهم للفصاحة، وأيديهم للسماحة،

وعقولهم للرجاحة وسيف الدولة مشهور بسيادتهم، وواسطة قلادتهم، وكان – رضي الله عنه وأرضاه، وجعل الجنة مأواه – غرة الزمان، وعماد الإسلام، ومن به سداد الثغور، وسداد الأمور[4].

يقول الشاعر أبو العباس النامي مادحا سيف الدولة:

**خلقت كما أرادتك المعالـــــي فأتـــــــت لمن رجاك كما يريد**
**عجيب أن سيفك ليس يـــــروى وسيفـــــــــك في الوريد له ورود**
**وأعجب منه رمحك حين يسقى فيصـــــــــحو وهو نشوان يميد**[5]

أما الشاعر أبو نصر ابن نباته فقد قال في حقه:

**حاشاك أن تدعيك العرب واحدها يا من ثرى قدميه طينة العـــــــرب**
**فان يكن لك وجه مثل أوجههـــم عند العيان فليس الصفر كالذهب**
**وإن يكن لك نطق مثل نطقهـــم فليس مثل كـــلام الله في الكتب**[6]

أما لماذا أحب العرب المتنبي إلى هذا الحد، فإن شوقي ضيف ربما يجيب عن هذا التساؤل قائلا: لأن المتنبي يصور شجاعة العرب وبطولتهم، ويجسد ملاحمهم الخالدة، وهي أمور يضطرم أوارها في صدور العرب منذ الجاهلية فهو يمثل روح العرب وخصائصهم النفسية أعظم تمثيل مصبوغة أشعارا حربية فيها قعقعة السلاح، وحكمة النفس العربية[7]. كما أن المتنبي استطاع أن يجمع بين القديم والحديث بطريقة لافتة، حيرت الذوق والنقد في آن واحد، كما يقول إحسان عباس فشعره جزل قوي واضح على طريقة القدماء، وفي الوقت نفسه فيه فلسفة حياة وثقافة تنتمي إلى القرن الرابع الهجري، مما كذب المقاييس فأين ما يتحدث عنه النقاد من الصراع بين القديم والجديد[8]؟.

ولأن الفن كما يقول أرنست فشر يعطي بديلا عن الحياة، وهذا واضح في شعورنا أننا شركاء في الأعمال التي تستهويتا، وأننا لسنا مجرد شهود[9]، وهذا هو عين ما نستشعره عند قراءة المتنبي، فنحن شركاء معه، ولسنا شهودا فقط فلهذا، له في احساسنا هذه القيمة المميزة، ويجوز أن نعلل حبنا للمتنبي لأنه يعكس مشاعرنا على الواقع السياسي، كما يقول نزار قباني، فغضب المتنبي شرعي، ومبرر، وصراخه في وجه ملوك الطوائف شرعي ومبرر أيضا، حتى شتائمه لها في الطب النفسي ما يبررها؛ لأن الرجل كان في أعماقه عربيا وحدويا ثوريا، ولكن ارتطام حلمه بالواقع ألتجزيئي العربي، أخرجه عن طوره، فاختار العصيان، والخروج على القانون[10].

**الحدث الحمراء[11]... المكان والقيمة**: قال الثعالبي عن قصيدة الحدث: إن سيف الدولة كان معجبا بها كثير الاستعادة لها[12]، وقال عنها "بلاشير "إنه تستحق الانتباه، وأضاف: كان سيف الدولة قد سار نحو ثغر الحدث لبنائها وكان أهلها قد سلموها بالأمان الى الدمستق "بردس فقاس" الذي أحرقها سنة 337ه، وبقيت مهدمة ومفتوحة لغزو الروم، فلهذا، قرر سيف الدولة حرمان

الروم من هذه القاعدة المهمة لعملياتهم الحربية، فدخلها فجأة في 17 جمادى الآخرة 343ه، وقرر بناء حصونها[13]، فظهر رد فعل الروم مباشرة، حيث ظهر "بردس فقاس" وابنه "نقفور" وجمع من رؤوس البطارقة، ثم بعد يومين، كان يحيط بالمدينة نحو خمسين ألف فارس وراجل من البلغار، والخزر، والصقالبة والروس، والأرمن، واشتبك الفريقان آخر جمادى الآخرة 343ه فتزعزع جيش سيف الدولة في البداية، ثم تماسك فيما بعد. وكان حصن "الأحيدب" يشكل مفتاح الحامية الرومية، وبقي سيف الدولة هنا، حتى بنى قلعة الحدث في 13 رجب 343ه، وأنشده المتنبي هذه القصيدة[14]. علما أن أدب المتنبي وشعره لم يكن أدب حكمة ومديح فقط، بل هو صوزة حية كما يرى سامي كيالي لهذا الأدب القومي، بل ان من الظلم قصر النظرة للشعر العربي القديم على تلك الأغراض البسيطة، فشعر المتنبي يجمع بين نظرته الانسانية الشاملة، وعاطفته العربية الزاخرة[15]، فلقد شهد مؤرخو الروم بأن سيف الدولة هو الدهر العربي الواقع في جوارهم، حتى سماه بعضهم: الكافر الحمداني، وسمي بالأمير القاسي، وسماه مؤرخون سيف الدولة العظيم، ووصفه "السيوفي" في أحد عناوين كتابه بالزمن الحمداني، أو زمن الزهو العربي[16].

**الشعر والأحداث الكبيرة:** اللغة الشعرية في فكر الهنود والصينيين، هي صنو اللغة الدينية وقرينتها، بل إن التساؤل عن الفرق بينهما هو تساؤل دون اللياقة، ولم يظهر التمييز بينهما إلا حديثا[17]. فإذا كانت هذه هي مكانة الشعر عند الهنود والصينيين، فماذا نقول نحن العرب عنه، وهو ديواننا، ومخزن فكرنا، وترجمان ثقافتنا، وسلعتنا الرائجة التي نتباهى بها ونفتخر، واليها ننسب، فنحن قبل كل شيء، أمة الشعر، وأرباب الكلمة.

إن اللغة الشعرية عامة لتمتلك سحرا أخاذا، وتأثيرا فتانا على الأذن العربية خاصة، فتبقى بعض القصائد حية خالدة، تتداولها الألسنة، وتتناقلها العقول، مقاومة فعل الزمن الموكل بالمحو والتلاشي والنسيان.

ولعل الفن وجد ليقبض على المعاني الجميلة، كي لا تفر، أو تهرب منا، أو تضيع، ولتبقى آمنة محتمية داخل سكينة الإبداع، كما أن الكلمة الشعرية لها ميزتها الخاصة، حيث توقف الزمن بوصفها قولا له حضوره الفعال الخاص[18].

إن القصائد الخالدة -وهذه القصيدة واحدة منها-هي حجز دائم للحظات من الزمن المنتج ذي القيمة، وكما هو معروف، فانه كلما ازداد إنتاج الزمن، ارتفعت قيمته، وحين يجري استهلاكه، يصبح لا قيمة له[19]، فمن المعتاد أن يلتقط الشعر الأحداث الكبار ويخلدها، وأن نقرأ التاريخ من الأدب أو الأدب من التاريخ، لكنه من المميز جدا، أن يصنع أهل الأدب التاريخ، أو يشاركوا في صنعه عمليا، ثم ينثنوا إلى صناعته فنيا كما فعل المتنبي، فيأتي متقنا خالصا.

يقول "هيدجر": إن الفن يكون تاريخا؛ بمعنى أنه يلعب دورا تأسيسيا في التاريخ، مع فارق أن التاريخ يروي الكيفية التي جاءت عليها الأشياء، بينما الشعر ينبئنا بالكيفية التي يمكن أن تحدث بها الأشياء[20] وقد عد "كانت" الشعر أسمى الفنون؛ لأنه يطلق العنان للخيال، حيث يتيح للعقل أن يشعر بقدرته الحرة التلقائية، وبالوقت ذاته، يعمل على توجيه التأمل الجمالي نحو الصورة باعتبارها تمثل القدرة البشرية في بناء المتخيل[21].

إن قصائد المتنبي وقصائد أبي تمام وقصائد غيرهما، اتخذت شعر الحرب غاية لا وسيلة-على رأي زكي المحاسني-فكان لهما روائع في شعر الحرب خاصة يصفون البطولة، ويصورون الفروسية، وكأنهم يريدون تخصيص سجل شعري للحرب مقصود لذاته، فمضوا في هذه النزعة على مذهب من يقول الفن للفن[22].

لقد استطاع المتنبي في كثير من قصائده، أن يوقف لحظات رائعات من تاريخنا المشرق بزمانها، ومكانها، ويحجزها بتكبيرات فرسانها، وصهيل خيولها وحمحماتها، بل لقد حجز المتنبي سيف الدولة، والزمن الحمداني كله وحجز هو نفسه في شرفة التاريخ، وحجزنا نحن، نسمع، ونرى، ونستمتع. ولعل قيمة المتنبي في نظر سيف الدولة، تنطلق من هذه الزاوية كما يرى "بلاشير" فهو لم يكن يراه مهرجا، بل مداحا يخلد وقائعه التاريخية[23].

ومن هنا، يجيء اختيار هذه القصيدة في هذا البحث، فهي أدب، وهي شعر، وهي إحساس، وهي كرامة، وهي ومضة مشرقة من تاريخنا الأدبي نقلب صفحاتها على ضوء مصابيح الصدق والإخلاص الذي يتغلغل في جنباتها ويتفلت من بين فروج أصابعها.

**المتنبي... الشاعر والفارس:** بين شخصية الإنسان وأسلوبه، علاقة وثيقة حتى أنه ليقال إن الأسلوب هو الشخص، كما أن علم النفس الحديث، وكما هو معروف، يلجأ أحيانا في سبيل تحليل الشخصية إلى استكتابها، أو إلى كتاباتها وما يصدر عنها من نشاطات فكرية مكتوبة.

ولعل شخصية المتنبي في شعره، سبقت علم النفس في إثبات ما توصل إليه، بل، ربما كان على علم النفس أن يقدم شعر المتنبي مثالا واضحا على وضوح الشخصية في أعمالها، وظهورها في إنتاجها، وتبين أوصافها من خلالها لذا قيل: النص الأدبي هو مصدر السلطات في الفن[24]. ونتذكر في هذا المقام دراسة محمود شاكر عن المتنبي، والتي نال بها جائزة الملك فيصل العالمية حيث كان معتمدها النص فيما توصلت إليه من نتائج بدت أقرب ما تكون إلى القاطعة – وان كنا لا نوافقه تمام الموافقة على أسلوبه القطعي في وصوله الحاسم للنتائج حول شخصية المتنبي-حين اثبت علوية المتنبي بصورة قاطعة معتمدا على شعر المتنبي فقط[25].

لقد صدم المتنبي الذوق العربي مرتين، كما يقول إحسان عباس: مرة بشخصه المتعالي المتعاظم، وأخرى بجرأته في الشعر التي تمس العقيدة الدينية وتنتحل آراء فلسفية غريبة، وتستخف بأصول اللياقة والعرف في مخاطبة الممدوحين، ورثاء النساء، وتتصرف باللغة تصرف المالك المستبد[26].

**لغة المتنبي في القصيدة**: تحمل اللغة قدرة غريبة على عكس دواخل النفس البشرية، ولا يعني هذا أن العملية تتم بوعي وقصد، بل إن هناك عملية خفية داخلية هي المسئولة عن هذا الشحن، وهذه التعبئة المتوافقة والمتناغمة بين الكلمات والحالة النفسية للإنسان الذي خرجت منه؛ ولهذا، تعمل النصوص الفنية، على إعادة تشكيل الواقع بواسطة الكلمة التي لها خصوصية تشبه السحر كما يرى "شكري عياد"، فالكلمة الواحدة، تعني الشيء وغيره، مما يسمى المجاز مرة والرمز أخرى، ولا يعرف له اسم في أكثر المرات، بل إن النص يتكلم عن أشياء ويعطيها معاني فوق الأشياء، وهو بهذه الصفة يحررنا من الواقع، ويجعلنا فوق الواقع، بل أقوى من الواقع[27]. مع العلم أن اللغة العادية، تشبه عملة نتداولها عوضا عن شيء آخر، بينما اللغة الشعرية، أشبه ما تكون بالذهب، كما يقول بول فاليري[28]. وهي تحقق ذاتها بذاتها، فهي مركب من لحظات انفعالية، ودلالية زائدة على لغة الحياة اليومية، كما ترى النظرية الجمالية[29]. وإذا عرفنا أن الأديب يكتب بلغة مجتمعه، مع إجراء بعض التعديلات، حيث تتأثر لغته بنوع ثقافته وبالشحنة التي يريد شحنها بها[30]، فإننا يجب أن نتذكر هنا قول من قال: إن باستطاعة القاص، أن يعلمنا عن الطبيعة البشرية أكثر مما نتعلمه من علماء النفس؛ لأن القصة كما يقول "فوستر" تكشف الحياة الباطنية للشخوص، وهذه الحياة المسندة إلى الشخوص، ربما تكون مستمدة من الملاحظات الدقيقة لما يجري داخل القاص نفسه[31].

تلفت لغة المتنبي انتباهنا بما تملأنا من إحساس، وتهز مشاعرنا، وتستثير عواطفنا، فنشعر كما قال "فشر": إننا شركاء في العمل، ولسنا شهودا عليه[32]. والسبب في ذلك راجع إلى المتنبي أولا؛ فهو صاحب التأثير الأول، الذي عن طريقه يسري التيار فيهجم على قارئه بعاطفته الصادقة الآسرة، ويصوغها كلمات حميمة ساخنة من عالم الفكرة التي يعالجها؛ فتتجانس؛ لتولد تلك الألفة التي نستشعرها عند قراءة المتنبي.

المتنبي شاعر يجيد تقمص الدور الذي يؤديه، إن لم يكن يؤديه فعلا وهذا سر من أسرار النجاح عند الناجحين جميعا، فمثلا، لو دققنا في لغة المتنبي التي صاغت هذه القصيدة الحربية، لتكشفت لنا شخصية المتنبي بجوانبها المختلفة، ولتجلت لنا نفسية المتنبي بما يمور فيها من عواطف تجاه قومه، وضد أعدائه، فمعجم المتنبي يستمد مفرداته من معين الحرب والصراع وتداعياتهما

وما يتعلق بهما، مما يضفي جوا من الانسجام على روح الموضوع وبنيانه، فأدوات الحرب لها حضور طاغ، ومعاني الموت، والحياة، والنصر، والقتل والذل والهزيمة، تتمدد على جسم القصيدة فتتملكها، وتأخذ ألفاظ القوة والمبالغة والتكثير حجما لا يستهان به في بناء القصيدة، كما تأخذ السخرية دورها والمتنبي فنان سبق الرسم الكاريكاتوري الحديث، بما أوتي من خيال مدهش ولا ننسى في حديثنا عن لغة المتنبي تلك المسحة الدينية التي تغشى قصائده المدحية خاصة، وهذا يمكن جدولته بالعناوين التالية:

- **ألفاظ وتراكيب حربية عسكرية:** الجيش، الجيوش، القنا، الخطي جياد، البيض، الدرع، القنا، الردينيات، الضراغم، السيف، الرمح، الخيل، العتاق الهام، المعاصم، الحملات، المشرفية، مغنوم، غانم، الوغى، الغماغم، الليث.
- **ألفاظ وتراكيب موت وقتل وهزيمة:** الجماجم، المنايا، جثث القتلى الموت، الردى، مغنوم، هازم، غوارم، هدم، طريدة، راغم، تدوس، تموت نثرتهم، مشيتها، فجعته، تفليق، تقطع، ضرب، ذوب، طريدة دهر، تعظم في عين الصغير، خلق بغير مخالب، تمائم، تفيت الليالي، عجزت عنه الجيوش الخضارم، تمر بك الأبطال كلمى هزيمة، تموت الخوافي تحتها والقوادم حقرت الردينيات حتى طرحتها، وقد فجعته بابنه وابن صهره وبالصهر.

**ألفاظ وتراكيب قوة وتكثير:** العزم، العزائم، تعظم، العظيم، العظائم همه، الخضارم، موج المنايا، بناها فأعلى، متلاطم، الجنون، الطعن، آساس دعائم، ظالم، يجرون، زحفه، زمازم، تجمع، الحداث، وضاح، الذرى الصلادم، الغواشم، تفتخر، الوغى، طيار، صارم، ضبارم، تجاوزت مقدار الشجاعة، لله وقت ذوب الغش ناره أنت بالغيب عالم، تصغر في عين العظيم ما لا تدعيه الضراغم، أتوك يجرون الحديد، خميس بشرق الأرض والغرب زحفه، في أذن الجوزاء منه زمازم، تقطع ما لا يقطع الدرع والقنا، فر من الأبطال من لا يصادم، كأن السيف للرمح شاتم، إذا زلقت مشيتها ببطونها حملات الأمير الغواشم، تعدوني عطاياك في الوغى.

- **ألفاظ وتراكيب النصر والفوز:** فلما دنا منها سقتها الجماجم، كيف ترجي الروم والروس هدمها، مضى قبل أن تلقى عليه الجوازم، ذا الطعن آساس لها ودعائم، كأنك في جفن الردى وهو نائم، ووجهك وضاح وثغرك باسم بضرب أتى الهامات والنصر غائب وصار الى اللبات والنصر قادم، من طلب الفتح الجليل، نثرتهم فوق الاحيدب نثرة، تدوس بك الخيل الوكور على الذرا، ألا أيها السيف الذي لست مغمدا، تشرف عدنان به لا ربيعة، تفتخر الدنيا به لا العواصم، على كل طيار اليها برجله، تفليقه هام العدا بك دائم.

● **ألفاظ وتراكيب حط وإهانة وسخرية:** أفي كل يوم ذا الدمستق مقدم قفاه، أينكر ريح الليث حتى يذوقه، عرفت ريح الليوث البهائم، مضى يشكر الأصحاب في فوته الظبا، ويفهم صوت المشرفية فيهم، يسر بما أعطاك لا عن جهالة، ولكن مغنوما نجا منك.

● **ألفاظ وتراكيب دينية وعناية إلهية:** ولكنك التوحيد للشرك هازم، ولا فيك مرتاب ولا منك عاصم، وراجيك والإسلام أنك سالم، ولم لا يقي إلا رحمن حديك ما وقى هذا تشريح مبسط للقصيدة، وهو متطابق في مادته، مع طبيعة الموضوع الحربي ومستلزماته الذي تناولته القصيدة، فالحرب فيها أدوات حربية مختلفة، وفيها موت، وحياة، ونصر وهزيمة، وفيها فخر، وهزء، وتحكمها عواطف عديدة، تطغى عليها عاطفة غلابة، وقد وجد كله في هذه القصيدة.

**الصراع في قصيدة الحدث الحمراء[33]:** يعيش سيف الدولة حالة من الصراع الدائم مع الروم البيزنطيين، عدوه الخارجي، حتى قيل: إنه غزا بلادهم المجاورة لبلاده أربعين مرة، انتصر ببعضها، وهزم في بعضها الآخر[34]. وليس أعداء سيف الدولة هم الأعداء الخارجيين فقط، بل له أعداؤه الداخليون أيضا وهم الذين عناهم المتنبي حين خاطبه قائلا:

**أنت طول الحياة للروم غـــــاز فمتى الوعد أن يكون القفول**
**وسوى الروم خلف ظهرك روم فعلـــى أي جانبيـــــك تميـــل[35]**

وسيف الدولة يؤدي هذا الدور بأهلية عالية، وهو قادر عليه ولا يوقف مسيرة حياته الأخرى، فتستمر حياة السلم والبناء، جنبا إلى جنب مع حالة الحرب، كما عبر المتنبي مخاطبا إياه بعد معركة الحدث، يقول:

**بناها فأعلى والقنا تقـــرع القنا ومـــــــوج المنايا حولها متلاطم[36]**

ولعل هذه الأهلية، هي التي دفعت الخليفة "المتقي"، رأس الدولة العباسية أن يخلع عليه لقب "سيف الدولة"، وعلى أخيه "ناصر الدولة" سنة 330ه ؛ وذلك لجهودهما المميزة في الدفاع عن حدود الدولة الشمالية[37].

ولا ننكر أن الحالة العامة على المستوى السياسي في هذا الزمن، هي حالة قلقة، تسودها الفتن، وتتغشاها القلاقل، وهي الدائرة الأوسع من دوائر الصراع التي يعنيها هذا البحث، وينطلق منها إلى الدوائر الصراعية الأخرى الأضيق، في تصور، أشبه ما يكون بدوائر الماء، مع فارق، أن دوائر الماء تبدأ صغيرة ثم تكبر، بينما هنا تبدأ كبيرة بالبيئة أي الدولة العباسية، ثم تصغر لتبدو بحجم أمير وإمارة "حلب"، ثم تبدو بحجم معركة وفارس، ثم بحجم قصيدة وشاعر، وهذا البحث يرصد تفاصيل معركة الحدث الحمراء وهي وقعة حربية، دارت رحاها ذات يوم من أيام سنة 343ه، بين العرب بقيادة الأمير سيف الدولة

الحمداني، والروم بقيادة الدمستق، وبحضور فعال، من صاحب القصيدة، الشاعر الفارس، مالئ الدنيا، وشاغل الناس، أبي الطيب المتنبي.

**دوائر الصراع الرئيسة في القصيدة**: القصيدة قطعة من وجدان المتنبي وجزء من روحه، وهي في دائرتها الأوسع مبنية على فكرة الصراع الديني والقومي والحضاري حيث خاطب سيف الدولة بقوله:

**ولست مليكا هازما لنظيره ولكنك التوحيد للشرك هازم**
**تشرف عدنان به لا ربيعـــــة وتفتخـــر الدنيا به لا العواصم**
(38)

تعد القصيدة عتبة الشاعر التي تمكنه من الدخول إلى عالم الخلق والإبداع وربما المثالية، ومنها تتدفق ذرات رؤيا الشاعر فيؤسس منها دوائر خلق جديد لواقع مادي، يعمد إلى تكوينه من جديد، يصهر فيه كثافة الأشياء الجوهرية[39].

والمتنبي إذ ينغمس في هذه الفكرة الصراعية الكبرى، قولا وفعلا، فإن هذه الفكرة تتناسل في أرجاء القصيدة، ونواحيها دوائر صراعية صغرى تشمل عناصر الحرب المختلفة، بحيث يشعر القارىء المدقق، بمقدار تلبس فكرة الصراع ذهن المتنبي، وتلبس ذهن المتنبي فكرة الصراع، وهو أمر يؤشر على النجاح والتوافق، بل هو المطلوب في كل أمورنا التي نؤديها؛ ليتحقق النجاح، ولا شك أن هذا الإخلاص العارم الذي يستشعره قارئ المتنبي، هو سر حضوره الطاغي في النفوس.

**دوائر الصراع الفرعية في القصيدة**: أشعل المتنبي الصراع مع الزمان ومع المكان، وأنشب خصاما بين أدوات القتال في غمرة صراع الإنسان مع الإنسان، بل تعدى به الأمر إلى أعضاء الجسم البشري الواحد، فاختصمت مع بعضها بعضا فكان الجو العام للمعركة، جوا مثاليا في الانسجام والتماثل الذي يليق بروح الفكرة، والحدث، وهو أمر قلما يطغى على الأعمال الأدبية بهذا الشكل التكاملي المتوازن، والذي ينم عن إخلاص داخلي، وتفاعل نفسي صادق مع العمل.

-**الصراع مع الزمن**: يقول المتنبي عن القلعة:

**طريـــــــدة دهر ساقها فرددتها على الدين بالخطي والدهر راغم**[40]

لقد استطاع سيف الدولة، أن ينتصر على الزمن الذي ساق القلعة طريدة أمامه، فاستردها، وأعادها إلى حوزة الدين، وترك الدهر يعاني الذل والمهانة.

وإذ استطاع سيف الدولة قهر الدهر في البيت السابق، فمن العادي أن يقهر الليالي في بيته الآخر، فالليالي جزء من الدهر، ولهذا فهي تسامح سيف الدولة بحقها إذا أخذه منها، ولا تطالبه بشيء، لكنها إذا أخذت من سيف الدولة شيئا أعادته ذليلة مدحورة، يقول:

**تفيت الليالي كل شيء أخذته وهن لما يأخذن منك غوارم**[41]

إن سيف الدولة يتصرف بالزمن تصرف الإله، وهو تصرف قائم على مبدأ كن فيكون، يقول المتنبي مخاطبا سيف الدولة:

**إذا كان ما تنويه فعلا مضـــــارعا مضى قبل أن تلقى عليه الجوازم**[42]

-**الصراع مع المكان:** يقول المتنبي متسائلا:

**هل الحدث الحمراء تعرف لونها وتعلـــــم أي الساقيين الغمائم**[43]

ويجيب هو نفسه على هذا التساؤل، يقول:

**سقتها الغمام الغر قبل نزولـــــــه فلـــما دنا منها سقتها الجماجم**[44]

إن القلعة لا تعي حالها، ولا تعرف لونها وما جرى لها، ولا أي شيء عما جرى بها، فلقد أخضعها سيف الدولة لإرادته، وفرض عليها مشيئته، وبناها وأعلى البناء متحديا المكان والزمان والإنسان يقول:

**بناها فأعلى والقنا تقرع القنا ومـــــوج المنايا حولها متلاطم**[45]

ثم ان سيف الدولة، قد زاد على ما فرضه على هذه القلعة، أن تحكم بنفسيتها ومشاعرها يقول:

**وكان بها مثل الجنون فأصبحـت ومـــن جثث القتلى عليها تمائم**[46]

إنها صورة معبرة للمكان، وقد لفه السكون بعد حالة من الصخب والشغب، لكن بفعل التمائم التي صنعها لها سيف الدولة حين علق على جدرانها جماجم قتلى الروم.

-**الصراع بين أدوات القتال:** لقد كانت هذه الحرب مختبرا حقيقيا للإنسان وسلاحه، فلا بقاء إلا للأفضل، ولا صمود إلا للأشجع، يقول المتنبي متعجبا:

**فلله وقت ذوب الغش نـــــاره فلـــم يبق إلا صارم أو ضبارم**[47]

فلقد تكسرت السيوف التي لا تسطو بالدروع، وتكسرت أسنة الرماح، وهرب الفرسان الذين لا طاقة لهم على المواجهة:

**تقطع ما لا يقطع الدرع والقنا وفر من الأبطال من لا يصادم**[48]

ولا يكتفي خيال المتنبي بهذا الحد من التصور الصاخب، في هذا الجو الصاخب الذي يلتحم فيه الفريقان بالسيوف وجها لوجه مستغنين عن الرماح حتى يقرأ نفسية السيف المتعالي على الرمح في هذه اللحظة بالذات، وفي هذا ربما يعمد الشاعر إلى إظهار قدرٍ من التضحية التي تؤدي إلى خلق حالة من الطهر والمثالية[49]، وذلك من خلال قوله الذي وجهه إلى سيف الدولة، يقول:

**حقرت الردينيات حتى طرحتها وحـــتى كأن السيف للرمح شاتم**[50]

لقد صار الرمح سلاح الجبناء في هذه اللحظة؛ فاحتقره سيف الدولة وتبعته السيوف مفتخرة مختالة، فانسجمت السيوف الحديدية مع السيوف البشرية التي تحملها، في حالة فريدة تتطلبها لحظة الحرب الراهنة، وتسهم في تحقيق النصر المرجو.

-**الصراع بين أجزاء الجسم الواحد:** تتلبس المتنبي روح الصراع تلبسا ففكره محكوم بها، وسمعه وبصره كذلك، فهو يرى الأشياء كلها في صراع، حتى انه ليرى جسم الدمستق يعاتب بعضه بعضا في حالة فريدة مدهشة تعجز عنها "أفلام الكرتون" في عالمنا اليوم، فها هو "قفا" الدمستق ينفصل عنه ليواجه وجهه، ويعاتبه معنفا إياه على إقدامه ثم إحجامه، حيث يتحمل "القفا" ما يترتب على الهزيمة من أذى الضرب والاهانة بعد الإحجام، ولذا هو لا يقبل بهذا فالذي يبدأ الهجوم عليه ألا يفر ويورط غيره، بل عليه أن يتحمل مسؤولية عمله وعواقب فعلته، يقول:

**أفي كل يوم ذا الدمستق مقدم قفاه على الإقدام للوجه لائم**[51]

إن المتنبي ليعيش موضوعه حالة "صوفية" مسيطرة قل نظيرها، وهي علامة إخلاص ضرورية لكل عمل يؤدى حتى ينجح، ولا شك أنها سر نجاح المتنبي، أو هي أحد أهم أسباب نجاحه.

إن هذه النظرة الشمولية المتكاملة للعمل، وهذا الإيمان العميق المخلص والراسخ للفكرة، وهذا التفاعل الحار المنسجم مع عناصر الحدث وجزئياته هو الذي ميز المتنبي ومن هم على شاكلته من الناجحين جميعا، وميز أعمالهم وكتب لها الخلود.

**التحول والرفض في القصيدة:** ضمن مفهوم الصراع الأوسع، يمكن ملاحظة روح التحول والرفض الذي ظهر في أرجاء القصيدة، وشمل العناصر التالية التي وردت في القصيدة وعلى التوالي: النسور، والقلعة، والدهر، والموت والناس، والخيل.

-**النسور :** تحولت النسور "أحداثها والقشاعم" إلى تابع لسيف الدولة تفديه هو وسلاحه بأرواحها؛ لأنها تعتمد عليه في طعامها، فقد كفاها مئونة القنص والبحث، وخفف عليها طبيعة خلق مخالبها الضعيفة، يقول:

**يفدي أتم الطير عمرا سلاحه نســـور الملا أحداثها والقشاعم**
**ومـــا ضرها خلق بغير مخالب وقد خلقـــت أسيافه والقوائم**[52]

لقد أراد المتنبي أن يجعل من سيف الدولة جهة تركن إليه الخلائق ومعتمدا يعتمد عليه في تحصيل الأرزاق.

-**القلعة:** خضعت القلعة "قلعة الحدث" وتحولت إلى أكثر من حال فرضه عليها سيف الدولة، فقد كانت تسقى بماء الغمام قبل وصوله إليها، فلما وصلها سقتها الجماحم، يقول:

**سقتها الغمام الغر قبل نزولـــــه فلما دنا منها سقتها الجماجم**[53]

ثم إن هذه القلعة، كانت -والحرب حولها -مثل المجنونة التي فقدت صوابها، فتحولت على يد سيف الدولة عاقلة هادئة بعد أن رقاها بتعليق التمائم

على جدرانها، وكانت جماجم الأعداء هي التمائم، ويالها من صورة جميلة مرعبة، يقول:

**وكان بها مثل الجنون فأصبحت ومن جثث القتلى عليها تمائم**[54]

-**الدهر:** لقد أخضع المتنبي الدهر لسلطة سيف الدولة، فجعله ينتزع القلعة من الدهر انتزاعاً، فظهر الدهر ذليلا مقهورا غير قادر على منازعته، فسلمه "طريدته " وهو راغم، يقول:

**طريدة دهر ساقـــــــها فرددتها على الدين بالخطي والدهر راغم**[55]

-**الموت:** ظهر الموت نائما أو متناوما عن سيف الدولة في ساحة المعركة وظهر سيف الدولة باسم الثغر، وضاح الجبين في وقت كانت تمر به الأبطال مهزومة مجروحة، تتسايل دماؤها، يقول:

**وقفت وما في الموت شك لواقـــف كأنك في جفن الردى وهو نائم**
**تمـر بـــك الأبطال كلمى هزيمة ووجهـك وضاح وثغرك باســـم**[56]

-**الناس:** تحول جزء من الناس في تفكيرهم بعدما شاهدوا ما شاهدوه من سيف الدولة، وتصرفاته الواثقة المطمئنة في ساحة المعركة، إلى الاعتقاد أنه يعلم الغيب، ويدرك ما سيحدث في المستقبل، وهذا شيء عجيب، والتحول الناتج عنه أعجب، يقول:

**تجاوزت مقدار الشجاعة والنهى إلى قول قوم أنت بالغيب عالم**[57]

-**الخيل:** تحولت الخيل مرة إلى طيور أو كالطيور، تصل إلى اعالي الجبال تلاحق الأعداء الفارين، حتى ظنت فراخ العقبان أن أماتها قد وصلتها فوقعت في الوهم، يقول:

**تظن فراخ الفتخ أنك زرتها بأماتها وهي العتاق الصلادم**[58]

وتحولت مرة أخرى، إلى أفاع سامة مرعبة، لكنه تحول عجيب مدهش جاء بأمر من سيف الدولة، وذلك بعدما انزلقت هذه الخيول على الصخور في ساحة المعركة، يقول:

**إذا زلقت مشيتها ببطـــــونها كما تتمشى في الصعيد الأراقم**[59]

وفي هذا البيت، تتجلى بوضوح روح الرفض والتحول مجتمعين معا بصورة معبرة مترجمة طبيعة الشاعر وطبيعة ممدوحه وما أقربهما إلى بعضهما بعضا فهو يرفض الاستسلام للواقع والأحداث، فيأمر "الواقع" بالتغير ضمن حالة جديدة تتلاءم معه، ويتلاءم معها، بل إن التحول الذي حدث على الخيول المنزلقة، والحالة الجيدة التي صارت عليها، لهي أشد وأدهى، فصورة الخيول التي حولتها إرادة سيف الدولة إلى ثعابين، صورة مرعبة، يرتاع لها الفؤاد من بعيد، وحقا، لقد سبق المتنبي بهذا الخيال الرافض للاستسلام، أفلام الأطفال الكرتونية التي تقوم على التحول السريع، والتبدل، ورفض الضعف والاستسلام له وإيجاد المخرج المناسب بسرعة وإتقان.

**الخاتمة:** في الوقت الذي صار النفط ديوان العرب وليس الشعر، وفي الوقت الذي يقف المتنبي يتيما حزينا مكسور القلب أمام أبواب منظمة الأوبك فلا يجد من يستقبله، أو يقدم له فنجان قهوة مرة، أو يشتري ديوانه بنصف دولار كما يقول نزار قباني[60]، في هذا الوقت، نفتح نافذة على المتنبي وسيف الدولة وجيشه وهم يشتبكون منغمسين في معركة حقيقية حامية مع أجداد من يشترون النفط اليوم من منظمة الأوبك بأبخس الأثمان.

في هذا الوقت نستدعي هذه القصيدة فتأتينا تسعى حية طرية بشحمها ولحمها وقلبها وعقلها وضميرها ونبضها التي تحدت عوامل البلى والاندثار فشابت نواصي الليالي وهي لم تشب، نستدعيها علها تنفخ فينا من روحها أو تمنحنا شحنة من طاقتها، فلقد علمتنا وسائل الاتصال الحديثة قيمة "الشحن" وضرورته...؟؟؟.

إن الشعر هو أحد أهم وسائل الحفز النفسي عند العرب، ومن دونه يصبح الواحد منهم فاقدا لمصدر مهم من مصادر تجديد الطاقة، بل ربما تحول إلى قطعة مهملة ملقاة على قارعة الحياة، كما نلقي اليوم كثيراً من أجهزتنا الكهربائية والالكترونية وإن بدت جميلة المنظر من الخارج، إلا أنه لا فائدة منه؛ لأنه فقد جزءا جوهريا من داخله.

**الهوامش:**

1- يتيمة الدهر، الثعالبي، تحقيق: مفيد قمحية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983، ج4 ص303.

2- الأعلام، الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط6،1984، ج1، ص115.

3- شعر الحرب في أدب العرب، زكي المحاسني، دار المعارف، ط2،1970، ص 255.

4- يتيمة الدهر، الثعالبي، ج1، ص37.

5- المصدر نفسه، ج1، ص 40 - 41.

6- يتيمة الدهر، الثعالبي، ج1، ص41.

7- في التراث والشعر واللغة، شوقي ضيف، دار المعارف، 1987، ص35.

8- تاريخ النقد الأدبي عند العرب، احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط5، 1986 ص252.

9- ضرورة الفن، آرنست فشر، مكتبة الأسرة ، 1998، ص300.

10- الأعمال النثرية الكاملة، نزار قباني، منشورات نزار قباني، ط2، 1999، ص 328.

11- قلعة حصينة بين ملطية وسميساط ومرعش من الثغور ويقال لها الحمراء لأن تربتها حمراء وقلعتها على جبل يقال له الأحيدب معجم البلدان، ياقوت الحموي، دار إحياء التراث العربي بيروت، 1979 ، ج2 ، ص227.

12- يتيمة الدهر، الثعالبي، ج1، ص 43.

13- ابو الطيب المتنبي، بلاشير، ترجمة: ابراهيم قبلان، دار الفكر- دمشق، ط2، ص254.

14- أبو الطيب المتنبي، بلاشير، ترجمة: ابراهيم قبلان، دار الفكر، دمشق، ط2، ص 354 355.

15- أبو الطيب المتنبي، حياته وشعره، مجموعة مقالات، مكتبة النهضة، بغداد، ط2، 1988 ص38.

16- العوامل السياسية في شعر أبي الطيب المتنبي، عصام السيوفي، دار الفكر اللبناني، بيروت ط1، 1981، ص380.

17 - تجلي الجميل، هانز جيورج غادامر، مصر، المجلس الأعلى للثقافة، 1997، ص283.

18- المرجع نفسه، ص ص117، 238.

19- الزمن في الأدب، هانز ميرهوف، ترجمة: أسعد رزق، مؤسسة سجل العرب، القاهرة 1972، ص 118.

20 - ينظر: تجلي الجميل، هانز جيورج غادمار، ص، 45، 46، 84.

21- المرجع نفسه، ص ص، 90، 318.

22- شعر الحرب في أدب العرب، زكي المحاسني، ص 240.

23- أبو الطيب المتنبي، بلاشير، ص 198 - 199.

24- المتنبي، صالح حسن اليظي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990، ص 15.

25- ينظر: المتنبي، محمد محمود شاكر، دار المدني بجدة ومكتبة الخانجي بمصر، 1987، ص 159، 160، 170، 184.

26- تاريخ النقد الأدبي عند العرب، إحسان عباس، ص252.

27 - دائرة الإبداع، شكري عياد، دار الياس العصرية، القاهرة، 1986، ص 166.

28- ينظر: تجلي الجميل، هانز جيورج غادمار، ص 164.

29- المرجع نفسه، ص 233.

30- ينظر: سيكولوجية الابداع في الفن والأدب، يوسف ميخائيل أسعد، الهيئة المصرية العامة 1986، ص 185 – 195.

31- ينظر: نظرية الأدب، رينيه ويليك، تعريب: عادل سلامة، دار المريخ، السعودية، 1992 ص 49.

32- ضرورة الفن، آرنست فشر، ص300.

33- ينظر: العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، ناصيف اليازجي، دار صادر، بيروت 1964، ج2، ص 202.

34- تاريخ الإسلام، حسن إبراهيم حسن، مكتبة النهضة المصرية، ط7، 1965، ج3، ص121.

35- العرف الطيب في شرح ديوان المتنبي، ناصيف اليازجي، ج2، ص279.

36- المرجع نفسه، ج3، ص203.

37- تاريخ الاسلام، حسن ابراهيم حسن، ج3، ص115.

38- العرف الطيب في شرح ديوان الطيب، ناصيف اليازجي، ج2، ص 209.

39- ينظر: هارولد بلوم، قلق التأثر، ص 48-50.

40- العرف الطيب في شرح ديوان الطيب، ناصيف اليازجي، ج2، ص204.

41- العرف الطيب في شرح ديوان الطيب، ناصيف اليازجي، ج2، ص204.

42- المرجع نفسه، ص204.

43- المرجع نفسه، ص203.

44- المرجع نفسه، ص203.

45- المرجع نفسه، مج2، ص204.

46- العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، ناصيف اليازجي، مج2، ص204.

47- المرجع نفسه، ص205.

48- المرجع نفسه، ص205.

49- ينظر: هارولد بلوم، قلق التأثر، ص130.

50- العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، ناصيف اليازجي، مج2، ص207.

51- العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، ناصيف اليازجي، مج2، ص208.

52- العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، ناصيف اليازجي، مج2، ص203.

53- المرجع نفسه، ص203.

54- المرجع نفسه، ص204.

55- المرجع نفسه، ص204.

56- العرف الطيب في شرح ديوان الطيب، ناصيف اليازجي، ج2، ص206.

57- المرجع نفسه، ص206.

58- المرجع نفسه، ص208.

59- المرجع نفسه، ص208.

60- الأعمال النثرية الكاملة، نزار قباني، منشورات نزار فباني ط2، 1988، ج8، ص301.

**المصادر والمراجع:**


1-أبو الطيب المتنبي، بلاشير، ترجمة: ابراهيم قبلان، دار الفكر، دمشق، ط2، د.ت.
2-أبو الطيب المتنبي، حياته وشعره، مجموعة مقالات، مكتبة النهضة، بغداد، ط2 1988.
3-الأعلام، الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت،ج1، ط6، 1984.
4-لأعمال النثرية الكاملة، نزار قباني، منشورات نزار قباني، ط2، 1999.
5-تاريخ الإسلام، حسن إبراهيم حسن، مكتبة النهضة المصرية، ط7، 1965.
6-تاريخ النقد الأدبي عند العرب، احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ط5، 1986.
7-تجلي الجميل، هانز جيورج غادامر، المجلس الأعلى للثقافة، 1997.
8-دائرة الإبداع، شكري عياد، دار الياس العصرية، القاهرة، 1986.
9-الزمن في الأدب، هانز ميرهوف، ترجمة: أسعد رزق، مؤسسة سجل العرب، القاهرة 1972.
10-سيكولوجية الإبداع في الفن والأدب، يوسف ميخائيل اسعد، الهيئة المصرية العامة 1986.
11-العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، ناصيف اليازجي، دار صادر، بيروت، 1964.
12-شعر الحرب في أدب العرب، زكي المحاسني، مصر، دار المعارف، ط1970،2.
13-ضرورة الفن، آرنست فشر، مصر، مكتبة الأسرة، 1998.
14-العوامل السياسية في شعر أبي الطيب المتنبي، عصام السيوفي، دار الفكر اللبناني بيروت، 1981.
15-في التراث والشعر واللغة، شوقي ضيف، مصر، دار المعارف، 1987.
16-قلق التأثر، هارولد بلوم، ترجمة: عايد اسماعيل، دار الكنوز الأدبية، بيروت، 1998.
17-المتنبي، صالح حسن اليظي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.
18-المتنبي،محمد محمود شاكر، دار المدني بجدة ومكتبة الخانجي بمصر، 1987.
19 -معجم البلدان، ياقوت الحموي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج2، 1979.
20-نظرية الأدب، رينية ويلك، تعريب عادل سلامة، دار المريخ، السعودية، 1992.
21-يتيمة الدهر، الثعالبي، تحقيق: مفيد قمحية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.

Riegel, M. Pellat, J-C. et Rioul, R. 1999. *Grammaire méthodique du français. Linguistique nouvelle*. Paris : PUF.

Taleb-Ibrahimi, K. 2009. « Khaoula TALEB-IBRAHIMI aborde le problème linguistique en Algérie ». *Le journal d'Algérie* du 30-05-2009, p. 7.

Vogel, K. 1995. *L'interlangue : la langue de l'apprenant* PU du Mirail.

Zribi-Hertz, A. 1996. *L'anaphore et les pronoms*. *Une introduction à la syntaxe générative*. Septentrion.

**Bibliographie**

Besse, H. et Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.

Blanche-Benveniste, C. 1981. « La complémentation verbale : valence, rection et associés ». *Recherches sur le français parlé*, 3, pp. 57-98.

Bonnard, H. 1999. « Le complément ». *Linguistique française*, pp. 126-132.

Boons, J-P. Guillet, A. et Leclère C.

- 1976a. *La structure des phrases simples en français Constructions intransitives*. Genève-Paris : Droz.

- 1976b. *La structure des phrases simples en français Constructions transitives.* Genève-Paris : Droz.

Brahim, A. 1994. *Linguistique contrastive et fautes de français*. Tunis : publications de la faculté des lettres de la Manouba.

Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Dubois, J. 1967. *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. Paris : Larousse.

Kleiber, G. 1994. *Pronoms et anaphores.* Louvain-la Neuve : Duculot.

Outaleb, A. 2010. *Erreurs d'apprenants du FLE : le cas des lycéens de Tizi Ouzou*. Thèse de doctorat : université de Nice-Sophia Antipolis.

Perdue, C. 1980. « L'analyse des erreurs : un bilan pratique ». *Langage*, 57, pp. 87-94.

Pinchon, J. 1972. « Histoire d'une norme, emploi des pronoms lui, eux, elle(s), en, y ». *Langue française*, 16, pp. 74 87.

Par contre, *le café*, étant du genre féminin en LM, explique également sa reprise par le pronom *la* dans *Le caffé il la pront son sucré*.

Des erreurs du même type sont relevées pour le nombre.

Ainsi, dans les énoncés :

- *mon voizin a boir baucou deau quon till on sourté de la mere il les a voumis* ;

- *on été la sounade coup lau ces pour ça que ma gran mére va les chercher à la fenténe,*

Pouvons-nous penser que c'est parce que le terme *eau* est du genre pluriel, en kabyle, qu'il est repris à l'aide du pronom *les* ?

**Conclusion**

L'analyse a démontré une insuffisante acquisition de l'emploi morphologique du pronom complément de la 3ème personne à un niveau de la scolarité où les élèves sont censés acquérir plus de connaissances, de compétences.

En effet, les résultats que nous venons de commenter indiquent des écarts importants par rapport à la norme de l'écrit et les efforts qui peuvent conduire à l'acquisition d'une langue étrangère débouchent inévitablement sur un répertoire de phrases ambiguës et même erronées du fait de la difficulté qu'éprouvent les apprenants à transmettre le message dans cette langue.

Les différences entre les systèmes de la LM et de la LE impliquent des règles de pronominalisation différentes qui expliquent les omissions, les emplois redondants du pronom complément. Ces erreurs confirment notre hypothèse de départ, à savoir que la source principale des difficultés n'est pas toujours la langue à apprendre avec ses caractéristiques syntaxiques, morphologiques mais aussi et surtout la langue source.

Dans :

- *Depui le printant noir, le peuple kabyl est recouné. Avant le pouvoir asasin leurs enlevé leurs histoire et leur a fassé lidontiti,* le pronom *leur* n'est pas en adéquation avec l'antécédent *le peuple.* Ce terme collectif est considéré comme un substantif pluriel, d'où l'emploi du pronom de reprise *leur* au lieu de *lui.*

Si des élèves ont pronominalisé le complément prépositionnel *à l'étranger* comme :

- *il lui habite* ;
- *elle lui va,*

D'autres n'ont pas appliqué cette règle :

- *il habite à Alger* ;
- *elle va à la fontaine*.

En d'autres termes, la pronominalisation en *lui* ne concerne pas le complément de lieu tel que *à Alger* et *à la fontaine* qui peuvent éventuellement être repris par le pronom *y*.

Nous devons signaler, au passage, que le pronom *y* est pratiquement inexistant dans les copies, à part, dans l'expression figée *il y a* :

- *il ya des foux dan la ville* « il y a des fous dans la ville » et
- *yonamare* « y en a marre ».

**3.3.2. Genre et nombre**

Une erreur de genre est relevée dans *la foule krian bouvoir asasin été ramassés devan le ran poin. On les antandés kriés de oued aissi* où le groupe nominal *la foule* est repris par le pronom *les* parce que, pour l'élève, la foule est composée d'un nombre considérable de jeunes hommes.

Dans certains énoncés, comme :

- *une moustike a piqué mon peti frér il la pas vu* ;
- *cet anné livére on va bien la sentir,*

Il est probable que c'est l'influence de la LM qui a interféré car en kabyle, les termes *moustike* et *hiver* sont du genre féminin ; ce qui explique leur reprise par le pronom complément *la*.

Lorsque les deux antécédents sont de sexe ou de nombre différents, l'ambiguïté n'existe pas comme le montrent les exemples suivants :

- *leur pére est prof, dounk il leur explique tous les soirs et ces toujour lui qui ripen aux exirsises* ;

- *Au cour des mats, samira a prêté son livre a Ali. Il veu plu le rendé il la dipouséde elle le ditist mintnan*.

En outre, même si les termes *mon copain* et *le prof* dans *mon coupin regarde le prouf, il ce trouve deven lui*, sont du même sexe et portent tous deux la même forme (singulier), le pronom *lui* fait référence au sujet syntaxique de la première phrase.

Le rapport morphologique établi entre le groupe nominal *brosse à dents* et le pronom de reprise *les*, dans l'énoncé *la mére pront la broce à dens et les frotes avek le dantifrisse penden 10 mn*, est incompatible.

L'absence de l'antécédent *dents* est peut-être intégré à tort dans le synthème *brosse à dents*.

La même erreur a été retrouvée dans *a son anévirsér il a oufer une boitte a bijous elle les renge touss mintnon* où le pronom *les* reprend le terme *bijous*. Or, ce dernier représente dans cet énoncé, un élément indissociable du synthème *une boite à bijous*.

A l'inverse, dans *Il a mongé touts les somes dargent de son père et céte anné ancour, il le déponsser*, le pronom *le* reprend seulement le terme *argent* qui, lui aussi est indissociable du groupe *les sommes d'argent*.

Concernant la valeur générique d'un terme, dans *la vie des femmes a baucou ivouluyé chez les kabyles. Il est tan que la famme oukeupe sa plasse dans la souciété. (…) je leurs proumé de les anboucher mai à condission que je les coumandes* l'auteur utilise tantôt le pluriel *des femmes* tantôt le singulier *la femme* si bien qu'il se trouve confronté à des difficultés dans la reprise du référent *femme(s)*.

Nous nous demandons si dans ce dernier énoncé l'intention de l'élève était d'utiliser une figure de style personnifier le *mur*.

Dans l'exemple *une perssoune est vu … Ils vont le prondre* l'emploi du pronom *le* masculin singulier est erroné étant donné le genre de *personne*. Mais, il est probable que l'accord s'est fait ici, sur un critère sémantique : la personne supposée poser une bombe est un homme, d'où la présence du pronom *le*.

De même, dans *une pirsoune à frapé à la pourte mon pére présipité il le trouve pas seul il le supli pour le ramner à la maizon*, il s'agit également, pour l'auteur de cet énoncé, d'une personne de sexe masculin, un choix de pronom (*le* référant à *personne*), révélant que l'accord est sémantique.

A l'inverse, dans l'énoncé *le prouf de math est jamé absont. Les éléves la ditestes*, le nominal *le prof* est repris à l'aide du pronom *la*. L'accord s'est fait au féminin parce que *le prof* auquel il est fait référence est sans doute une femme.

Comme nous l'avons déjà annoncé, les pronoms de reprise réfèrent à un élément connu. Cependant, dans certains énoncés, l'élément auquel le pronom renvoie reste ambigu. Ainsi, dans l'énoncé *Les foutbalers vincoeurs on invités les rispansabes de la ville de Tizi Ouzou. Ils leur on donnés une gronde contité dargen*, le pronom *leur* est d'un emploi ambigu : reprend-il *les footballers* ou *les responsables* ?

L'élève n'a pas perçu l'ambiguïté et les difficultés d'interprétation que peut rencontrer le lecteur.

Une autre erreur d'ambiguïté est relevée dans *Salim et son cousin sont faché. Il a vu hier et il lui a pas dit comen sava*, où même si le pronom complément *lui* occupe une place correcte nous ne savons cependant pas à qui il réfère. En effet, ce pronom peut renvoyer indifféremment à *Salim* et à *son cousin*.

Ces ambiguïtés résultent de ce que les deux groupes nominaux repris sont, dans un cas comme dans l'autre représentés par un terme caractérisé par le même sexe et le même nombre.

exemple dans *Tou les élèves fons des bruis à touts les cours. On na pas bezoin de les dire où de les répétés on les sais,* il est certes admis que *dire, répéter* et *savoir*, verbes transitifs admettent l'emploi du pronom complément *les*, cependant dans cet énoncé, au lieu de pronominaliser le groupe nominal *les élèves* par *les*, il aurait fallu reprendre toute la phrase par le pronom (neutre) adéquat *le*.

Il en va de même dans *Il avit boucou les broublems et apré moi je les savis pas* où le pronom *les* conviendrait pour la reprise du complément *les broublems* « problèmes ». Or, le verbe *savoir* a pour complément d'objet direct toute la phrase, en l'occurrence, *il avit boucou les broublems*, d'où l'erreur dans l'emploi de *les* au lieu de *le*.

Nous avons remarqué que les apprenants n'ont pas intégré le rôle des traits sémantiques [± humain], [± animé], dans la complémentation pronominale. Ainsi, dans les exemples suivants :

- *la prof danglé elle leurs met des bonnes notes ;*

- *Le li et larmoir on les plasses dans une chonbre, et la deziéme chonbre on va lui métre un birau* ;

- *ta fenéttre tu lui met le beau ridau rouge,*

Les élèves ont appliqué la structure V + SN1 + à SN2 où SN2 est pronominalisable en *lui* et/ou *leur* sans tenir compte des traits sémantiques de la coréférence.

Même emploi et même erreur pour le verbe *rendre* dans *il'y' a une anonse pour un travaill intirissan, tu dois lui randre la riponsse pars ke ses ton doumén,* où le pronom complément d'objet indirect *lui* renvoie à un [- humain] : *une annonce*, d'où l'erreur.

En revanche, le pronom *lui* précédant le verbe *parler* renvoie aussi bien à :

- un complément [+ humain] dans *elle lui parle* (à sa mère);

- un complément [- humain] dans *le hitist lui parle* (au mur auquel il s'adosse pendant la journée).

*sa main*, un autre cas de redondance : l'emploi simultané du pronom *lui* et du nominal déterminé par un possessif *sa main*.

Nous pensons que l'élève ne connaît pas la relation inaliénable qui existe entre le pronom *lui* référant à *mon copain* et le groupe nominal *sa main* (la main du copain). Or, ce double emploi (pronom et possessif) n'est pas admis en français écrit.

En revanche :

- *je lui envoie sa lettre* ;

- *il se tourne et je lui prans son choucoula,*

Ces énoncés construits, pourtant, selon la même structure V + SN [- humain] à + SN [+ humain] □lui + V + dét-déf. + Nom, respectent les normes du français écrit.

Parfois, l'emploi superflu du pronom est dû au calque provenant de la LM comme dans *Son ami la invité … il lui a dormer laba pandant plusieur jours* qui est une traduction littérale du kabyle :

*i-ətas as gma s dina* : il-dormir-lui frère-son là-bas « son frère a dormi là-bas chez lui ».

Lorsque dans l'énoncé : *je le veux pas le prendre,* le pronom *le* est répété, nous supposons que cet emploi peut avoir deux origines possibles :

- l'élève a inséré deux arguments différents pour chaque verbe, l'un pour *vouloir* et l'autre pour *prendre* ;

- l'élève tâtonne et cherche à positionner le pronom *le* dans l'énoncé.

### 3.3. Ambiguïtés

Outre la nature du verbe qui exige un pronom précis, le choix du pronom dépend également de la classe sémantique, du genre et du nombre de la coréférence. Nous présentons, dans ce qui suit, les énoncés présentant des ambiguïtés parce que ces critères de choix ne sont pas respectés.

#### 3.3.1. Classe sémantique de la coréférence

Le choix de l'élément à reprendre est parfois impossible à cerner, par les élèves, selon des critères morphosyntaxiques. Par

### 3.2. Emploi superflu du pronom

Le verbe *regarder* se construit suivant la structure V + SN et le SN est pronominalisable en *le, la, les*, comme en :

- *jaim le couché du soleil je le regarde touts les soirs* ;
- *les zanfans sons dans la cour je les regardes joués.*

En revanche, en :

- *Mon père adore les jumaux quant il arive du travaille ils sotes sur ses jenaux et il la le regardes avec le serir.*

Avec l'emploi concomitant de *la* et *le*, l'élève a, sans doute voulu faire une dissociation des jumeaux : une fille et un garçon qu'il a respectivement repris par les pronoms *la* et *le*.

Les élèves ne sachant pas que la présence d'un pronom bloque la présence du groupe nominal de même fonction fournissent une autre preuve d'une mauvaise assimilation de la morphosyntaxe des pronoms comme le montre l'énoncé *Il a prené un gro cayou quil le géte sur la téte de son énemi* où la redondance est exprimée par l'emploi simultané du pronom relatif *que* et du pronom complément *le*, renvoyant tous deux au groupe nominal *un gro cayou* « un gros caillou ».

La même erreur est relevée dans les exemples :

- *il done des paroules que son fis doit les écrire* ;
- *les parans dounes une édicassion que les enfens vont la suivres tout leur vies.*

En effet, dans ces énoncés, le pronom personnel n'a pas non plus lieu d'être.

Nous pouvons imputer ce type d'emploi à une erreur d'interférence avec la LM où le locuteur dit :

- *i-dem azru i-wti-t ɣaf uqəru b-adaw-is* : il-prendre caillou il-jeter-le sur tête de-ennemi-son

« il prend un caillou qu'il lance sur la tête de son ennemi ».

La redondance relevée dans les copies des élèves n'est pas toujours caractérisée par l'emploi simultané du complément nominal et du pronom personnel. Nous avons relevé dans *Com dabited je retrouvé mon coupin à la place du village, je lui seres*

insérés, ce qui ne facilite pas la reprise pronominale du complément pour l'apprenant du FLE.

Dans l'énoncé *Elle a lavée ces vétmans a tandé au soleil* les verbes *laver* et *étendre*, tous deux transitifs directs, ont pour complément commun le groupe nominal *ces vétmans* « ses vêtements ». Or, pour le verbe transitif *étendre*, il n'y a pas de pronom reprenant le complément *ses vêtements.*

Comme pour le pronom objet direct, le pronom conjoint objet indirect *lui* doit être exprimé obligatoirement dans les énoncés suivants.

En effet, le pronom complément indirect *lui* censé reprendre le groupe prépositionnel *à son fils* est omis devant le verbe transitif *enlever* dans l'énoncé :

- *le père donne argons à son fis et la mère onléve*.

Il en va de même pour *j'ai fait le travaille que ma couzine a dit et je montrai le rézulta* où le groupe nominal *ma cousine* n'est pas repris par le pronom *lui* devant le verbe *montrer*.

Les verbes transitifs absolus coordonnés par *et* et ayant en commun le même complément ont présenté un emploi erroné comme en :

- *chake deus seménes il a achté un kilo de bananes et il a mongé*

Où nous nous apercevons que le groupe nominal, *un kilo de bananes*, n'est pas repris devant le verbe *manger*.

Certains énoncés présentent des erreurs en raison d'un cumul de difficultés. Ainsi en :

- *mes fréres sont mariés et sententes trés très bien. Le mariage a rondus heureus*.

Les différentes fonctions de la coréférence *mes frères* et la difficulté, sans doute, à reconnaître comment se construit le verbe transitif *rendre* direct/ indirect ou intransitif, explique peut être le fait que n'ait pas été employé le pronom *les* pour reprendre le complément *mes frères.*

respectivement, dans la première partie, un complément nominal : *ses devoirs* et *les courses*.

Ces compléments nominaux ne sont pas repris par le pronom *les* dans le deuxième segment alors que les verbes *faire* et *porter* ne peuvent être employés sans compléments d'objet directs.

Il en va de même en *Les terouristes en tués un jeunom au village. Tout le mande conét les voizin aimes les coupins regréttes*, où la présence du pronom *le*, reprenant le groupe nominal complément *un jeune homme*, est indispensable pour assurer la progression thématique, dans l'emploi des verbes transitifs suivants :

- *connaître* dans *tou le mande conét* au lieu de *tout le monde le connaît* ;

- *aimer* dans *les voizin aimes* au lieu de *les voisins l'aiment* ;

- *regretter* dans *les coupins regréttes* au lieu de *les copains le regrettent*.

D'autres exemples, comme : *mercredi dija, la musique en antan de tout les maizons*, ont présenté un autre type d'erreurs l'emploi d'un complément nominal antéposé à son verbe sans reprise pronominale.

Dans l'énoncé suscité, précisément le complément d'objet *la musique* antéposé au verbe *entendre* n'a pas été repris par un pronom complément, en l'occurrence, *la*.

Le fait que le référent ou l'antécédent se trouve loin du verbe, comme dans l'exemple :

- *Le polissié frapi le jeune guarson tré faur baucou baucou de foies avec une bare de ferr tré grouse et apré il pousé tré faur sur la tere avec des couds pjés* a entraîné l'omission de la reprise pronominale du groupe complément *le jeune garçon*. En effet entre le verbe transitif *pousser* et son complément *le jeune garçon*, plusieurs termes descriptifs (très fort, beaucoup de fois avec une barre de fer, très grosse) de l'action de *frapper* sont

*de l'équipe du camp adverse*, alors que les contraintes d'emploi de la pronominalisation s'imposent.

**2.2. Double marquage**

Comme à l'oral, certains énoncés sont redondants car ils contiennent un double marquage, conformément à la langue dite populaire. En effet, l'élève a employé deux fois l'élément régi par une réalisation lexicale et par une pronominale comme en :

- *je lé donné le choucoula* « je l'ai donné, le chocolat » ;
- *les livres il les a dichiré* « les livres, il les a déchirés ».

Bien qu'il y ait le double marquage, la structure de la phrase apparaît correcte dans la relation entre le pronom et l'antécédent. Le syntagme nominal complément placé en extraposition est souvent détaché du reste de la phrase par une pause à l'oral. A l'écrit, cette pause doit être représentée par une virgule, ce qui n'a pas été rendu par les élèves.

Les élèves ne sachant pas que la présence d'un pronom bloque la présence du groupe nominal de même fonction fournissent une autre preuve d'une mauvaise assimilation de l'emploi des pronoms compléments comme le montre l'énoncé :

*Il a prené un gro cayou quil le géte sur la téte de son énemi* où la redondance est exprimée par l'emploi simultané du pronom relatif *que* et du pronom complément *le*, renvoyant tous deux au groupe nominal *un gro cayou* « un gros caillou ».

**3. Rapport pronom-coréférence**

Le pronom complément a présenté diverses erreurs d'emploi.

Dans ce qui suit, nous relevons des énoncés sans reprise pronominale alors que celle-ci est nécessaire, ou à l'inverse un emploi superflu du pronom, enfin des énoncés présentant des ambiguïtés.

**3.1. Sans reprise pronominale**

Les énoncés *il fait pas ses devoirs il fait a la derniyérre minit* et *chak jour il doi porté les koursses à sa gron mére mais vendredi il porte pas parskil est malad*, contiennent

- *Le prov a pini la fille bavare, il a douné des egzersise pour coupié pour la fille, la fille a tous coupié les egzersises il a douné pour la fille une bonote* ; et de *gendarmes, assassins* ;

- *Quont ils on di que les gondarmes sont des asasins, j'ai pas voulé croir, mais quont je couné listwar du jeun Guermah de Beni Douala, je sé les gondarmes ils son des asasins.*

La reprise de *fille* par les mêmes termes démontre qu'il y a absence totale de maîtrise dans l'emploi des pronoms substituts chez les auteurs de ces énoncés.

Dans ce cas de figure, les élèves n'ont pas eu l'intuition de mesurer les effets provoqués par les termes répétés alors que la répétition constitue, comme dans leur LM, un besoin d'expliciter leurs pensées et de reproduire fidèlement leurs idées par des termes à sens plein.

Pour assurer une certaine progression à leur histoire d'autres élèves ont adopté l'emploi de la synonymie pour reprendre le complément nominal :

- *C'est les vaconsses j'ai voyé Karima presk touts les jour … J'émai set fille trés for. La jeune fille ocupi mes pansés toul tent. Mintnon, ma princise est repartie chez elle… le fontaume me soui le jour et le nui et je fé des cochmars*, où le nom propre *Karima* est repris successivement par :

- *set fille* « cette fille » ;
- *la jéne fille* « la jeune fille » ;
- *ma princise* « ma princesse » ;
- *le fontaume* « le fantôme ».

Certes, ce moyen de reprise par les substituts lexicaux sert à éviter les répétitions des mêmes termes ; en revanche, ils ne portent pas la même valeur sémantique.

Par ailleurs, dans l'énoncé :

*C'est un match défesel un joueur tréz inirvé a frapi le ballon sur le jomb de un joueur de léquip du cant advérsser. Il a caser le jomb de un joueur de léquip du cant advérsser*, la répétition a porté sur un groupe d'éléments *la jambe d'un joueur*

Cependant, si ces structures acceptent l'emploi du pronom *le*/*la*, en remplacement du complément d'objet direct, elles n'admettent pas toutes les deux l'emploi du pronom *lui* qui n'est acceptable que dans :

- *il le lui a onvoiyé.*

En effet, bien que l'exemple *il le lui a envoyé*, soit un énoncé grammaticalement et sémantiquement correct les pronoms *le* et *lui* accompagnant le verbe *envoyer* ne peuvent respectivement référer aux nominaux *son fils* et *à l'étranger* dans *il envoi son fis à létronger.*

**2. Fonctions du pronom**

Le pronom se définit par la reprise d'un mot, un groupe de mots ou même d'une phrase placés antérieurement dans le discours ; ceci pour assurer la continuité thématique de la phrase et/ou du texte (Riegel et al : 1999). Cependant, les extraits de corpus, soumis à l'analyse, ont permis d'identifier l'émergence de constructions avec la répétition de la coréférence et un double marquage.

**2.1. Répétition de la coréférence**

La progression d'un récit s'établit grâce, entre autres, à la répétition qui se manifeste par l'emploi de substituts dont l'objet est d'enchaîner les idées les unes après les autres, tout en assurant une continuité logique et cohésive : Riegel et al, 1999 : 160 « la cohérence d'un texte repose en partie sur la répétition ».

Pour Corblin, (1995 : 43), l'usage du pronom nous « dispense de répéter des termes déjà mentionnés dans un contexte… il s'agit d'un substitut de son antécédent ».

Cependant, les récits de nos informateurs sont caractérisés par des reprises lexicales au lieu de leurs équivalences pronominales, des notions censées être acquises car contenues dans les programmes (cf. Outaleb : 2010 : 74 - 84) et qui représentent une opération se réalisant spontanément chez les locuteurs dont le français est la langue maternelle.

Dans les énoncés :

même transformation pronominale. Or, selon le trait sémantique [± humain], le pronom de reprise de la coréférence diffère.

Par ailleurs, si l'emploi de *plaire* dans *elle plaît à ses amis* est analogue à *penser* dans *il pense à ses amis*, c'est parce que tous deux se construisent, ici, selon la structure :

V + à SN [+ humain].

En revanche, il n'en est pas de même pour la pronominalisation du complément prépositionnel en :

- *elle plé à eux tré tré four*, où :
- *plaire* se construit en lui + V ;
- *penser* se construit en V + à lui.

En outre, ces deux verbes n'acceptent pas les mêmes compléments : si le verbe *penser* s'emploie aussi bien avec SN [± humain], le verbe *plaire* ne s'emploie qu'avec SN [+ humain] d'où les erreurs :

- *elle va travailer les cultures des chans elle va plére à elles* où *à elles* reprend le groupe nominal *les cultures des champs* ;
- *elle fé les féttes et elle leurs plé bocoup* où *leur* reprend *les fêtes*.

Le verbe transitif indirect *téléphoner,* dans l'énoncé *Il tilifon ses amis tout les soire*, est accompagné d'un complément d'objet direct au lieu d'un complément d'objet indirect. Aussi l'élève a-t-il repris le groupe nominal *ses amis* par le pronom *les* d'où l'erreur : *il les téléphon pondon 1 hour* au lieu de *il leur téléphone*.

Conformément à la structure V + SN + à SN, les élèves ont correctement écrit les énoncés :

- *il onvoit largan à sa famille* ;
- *il envoi son fis à létronger*.

Par la même occasion, ils ont élaboré les transformations pronominales suivantes :

- *il lonvoiyé à sa famille* ;
- *il la envoyé à létronger.*

Nous pensons que c'est parce que l'élève aligne la morphologie du pronom de la troisième personne du singulier sur celle des pronoms de première et deuxième personnes, entre autres : *il me pardonne, il te pardonne, tu nous pardonnes, je vous pardonne* que la morphologie du pronom complément d'objet indirect est régularisée suivant l'emploi du pronom régime : *me – te – nous – vous* - et *le*.

La syntaxe du verbe transitif indirect *pardonner + à GN* pronominalisé en *je le pardonne,* change de structure si bien que le verbe est doté d'un complément d'objet direct au lieu d'un complément d'objet indirect.

Il en va de même pour le verbe *penser*.

En écrivant *il lui pense*, au lieu de *il pense à lui* (elle) l'élève a régularisé la structure V + à SN [+ humain] = lui + V selon le modèle :

- *il parle à un ami* : *il lui parle*
- *il parle à une amie* : *il lui parle*
- *il pense à son amie* : *il lui pense*.

Or, ce procédé de pronominalisation V + à SN = lui + V ne fonctionne pas pour certains compléments introduits par la préposition *à,* tels que : *il lui pense.*

Les élèves ont également écrit :

- *il panse à sa fionssée il lui panse* au lieu de *il pense à elle* ;
- *les anfans ponsses a leur pér* : *ils lui ponsses* au lieu de *ils pensent à lui*.

Alors que *penser* est suivi d'un complément prépositionnel [+ humain] dans les exemples précédents, dans ceux qui suivent

- *son bateau a coulé il lui pense* ;
- *Il doit toul tent fér des rivizions il va pasé son bac il aréte pas de panser à lui.*

Le même verbe (*penser*) est accompagné d'un complément prépositionnel [- humain]. Cependant, les apprenants adoptent la

- *il leurs a conseillés à la mizan*.

En effet, si *conseiller* est tantôt un verbe transitif direct tantôt un verbe transitif indirect, c'est qu'il se construit sous différentes structures :

- *conseiller quelqu'un* : V + SN [+ humain] ;

- *conseiller quelque chose à quelqu'un = conseiller à quelqu'un quelque chose :* V + SN [- humain] + à SN [+ humain] ;

- *conseiller quelqu'un à faire quelque chose* : V + SN [+ humain] + à + inf.

En revanche, il n'admet pas les emplois :

- V + SN [+ humain] à SN [+ humain] ;

- V + SN [± humain] + SN [± humain].

Les compléments du verbe *pardonner*, *à ses enfants* et *les grosses bêtises* se construisent respectivement :

- avec une préposition : la *mère pardone tojor à ses enfant*

- sans préposition : *il pardoun pas les grouses bitiz.*

Aussi, les élèves ne font-ils aucune différence d'emploi comme en :

- *il pardone pas le zenfans* ;

- *elle pardon pas au rotar des éléves*.

Les difficultés surgissent inévitablement avec l'emploi des pronoms, comme l'illustrent :

- *il me pardone une foi* (..) *mi apré je le pardone pas* ;

- *il te pardouné apré il te fé un grau broblém et tu le pardouné pas*,

Ces énoncés présentent l'emploi du pronom *le* au lieu de *lui*, sans doute, parce la différence *le*/*lui* n'est pas connue des élèves. En d'autres termes, nous pensons que certains élèves savent bien que *pardonner*

- assigne un complément d'objet indirect : *à ses enfants*,

- assigne un complément d'objet direct : *les bêtises*.

Cependant, dès qu'il est question de remplacer le complément par le pronom la sélection de ce dernier est erronée.

- *dire* = V + SN [- humain] + à SN [+ humain] ;

- *informer* = V + SN [+ humain] + de SN [- humain].

Dans l'énoncé *Je lui parle jamé mai je lui appel au tilifoun* l'erreur *lui appeler* provient peut-être d'une contamination d'emploi de la structure de *parler.* Cette erreur pourrait également avoir comme origine l'interférence de la LM. En effet, le kabylophone dit, aussi bien, en employant le même pronom complément de 3ème personne :

- *i-hədr-as* : il-parler-lui « il lui parle » que

- *i-ssəwəl-as* : il-appeler-lui « il l'appelle ».

Le système de la LM est également appliqué sur la construction des énoncés :

- *je vois le* : *wala-ɣ-t* ;

- *j'ai donné lui le cadau* : *fki-ɣ-as akadu* ; d'où les erreurs d'interférence.

Pour mieux analyser le sémantisme de deux verbes comme *remercier* et *dire merci*, il est nécessaire de rappeler que les normes du français accordent à l'un ce qu'elles refusent à l'autre et vice-versa.

Nous disons :

- *je le remercie* mais non pas *je le dis merci* ;

- *je lui dis merci* mais non pas *je lui remercie*.

En conséquence, l'erreur en *je lui remérssi*, provient d'une confusion avec *je lui dis merci.*

**1.2. Rapprochements formels des verbes**

Prenons le verbe *conseiller*, qui lui aussi a connu des emplois erronés.

Si pour beaucoup d'élèves, il s'agit d'un verbe transitif direct comme en :

- *je les kansseiyes de rentrés* ;

- *il a censeiyer sa seur pour alé dan lotre le lisé.*

Pour d'autres, il est transitif indirect et ont fait un emploi correct en écrivant *le pér leurs a conseilé le taxi pa le bus*.

En revanche, certains énoncés sont erronés tels :

- *le prouf les canseilles le fout* ;

- *je l'ai séparé de son camarade* ou
- *je les ai séparés.*

Il en va de même pour *rassembler*, dans l'énoncé : *ma seure apri son livre et la rasonblé,* dont le sémantisme ne peut tolérer un complément d'objet singulier.

Outre les difficultés d'emploi des verbes transitifs directs indirects et des verbes intransitifs, les rapprochements sémantiques et/ou formels des verbes ont une incidence importante sur la valence et la construction des phrases et ont ainsi généré des confusions dans le choix du pronom.

Les erreurs récurrentes relevées, ci-après, sont retenues selon les critères suscités et découlent de la combinaison du pronom et du verbe. Il s'agit :

**1.1. Rapprochements sémantiques des verbes**

Les expressions *sauver la vie à quelqu'un* et *sauver quelqu'un de la mort* portent la même signification et ont en apparence la même structure :

V + SN + complément prépositionnel ; c'est pourquoi les élèves les ont amalgamées en employant la structure de l'une à la place de l'autre, comme dans :

- *apré le tronblemon de ter des équipes de sekour ont alé leurs sover* au lieu de *les équipes de secours sont allées les sauver* et
- *la midsine les a sové la vi*, au lieu de *le médecin leur a sauvé la vie*.

Le verbe *informer* sémantiquement proche de *dire* a connu un emploi similaire. De plus, tous les deux peuvent être accompagnés d'un complément prépositionnel, c'est pourquoi nous pensons que dans l'énoncé relevé :

- *Le rispenssable voullé leur infourmés que le 27 jour du ramadane ils ven fére un jour de fette,*

il y a confusion d'emploi des deux verbes « dire » et « informer » car s'ils paraissent avoir la même structure, ils présentent des différences :

En français, certains verbes peuvent être employés de manière transitive : *j'écris une lettre* ou absolue : *j'écris* D'autres imposent un complément : *ma soeur a lavé le linge* corrigé de la phrase relevée d'une copie d'élève : *ma soeur a lavé*. Quelquefois un complément est associé aux verbes intransitifs : *Le prof de math dibute tojor son cour a ouiteur*, où l'élève a employé le verbe *débuter* comme s'il s'agissait d'un verbe transitif direct.

Dans cet autre exemple, *touts les proubléms coures à mon frére*, l'élève a employé *courir* comme s'il s'agit d'un verbe transitif indirect.

Paradoxalement, des verbes transitifs indirects sont employés comme les verbes transitifs directs. Les énoncés :

- *il va divourssée sa famme* et
- *mon pére a bezoin dezargans ;*

respectivement construits conformément à la structure de la LM :

- *ad i-bru tmatut-is* : il va divorcer femme-sa «il va divorcer de sa femme» et
- *i-hwaʒ idriman* : il-avoir besoin argent+pl «il a besoin d'argent» ;

ont présenté des erreurs d'interférence.

Dans l'exemple : *il réve sa coupine*, l'emploi transitif du verbe *rêver* peut s'expliquer de deux manières :

- la première présentant un calque kabyle :

*i-ssargu tahbibt-is* : il-rêver amie-sa «il rêve son amie» ;

- la seconde pouvant s'expliquer par le fait que cet énoncé est recevable à l'oral (norme endogène). En effet, la structure *rêver quelqu'un* est admise en français algérien, alors qu'en français standard « écrit », la construction est indirecte : *rêver de quelqu'un* ou intransitive : *rêver* (tout court).

Dans l'énoncé : *Il se dusputer avec son camarade. jai séparé mon peti frér*, le verbe transitif *séparer* est suivi d'un complément d'objet direct mais le sémantisme du verbe impose une construction du genre :

erreurs entravant la communication sont-elles considérées comme particulièrement « importantes ».

Les passages suivants sont consacrés à une description et une analyse précise des erreurs ainsi qu'à leur signification Notre but final étant de proposer un cours de français langue étrangère destiné à favoriser la bonne compréhension et l'assimilation du fonctionnement des pronoms compléments à la 3ème personne, nous avons tenté de clarifier ce point grammatical de la langue française.

**Morphologie du pronom**

Comme nous le savons, l'emploi du pronom est dicté par des contraintes. Pour réussir le processus de pronominalisation un grand nombre de connaissances doivent être bien maitrisées :

1. la nature du verbe ;
2. les fonctions du pronom ;
3. enfin, le rapport pronom - coréférence.

Nous analysons, dans ce qui suit, les erreurs se rapportant à ces critères fondamentaux.

**1. Nature du verbe**

Cette sous-section rassemble essentiellement des erreurs liées à la confusion d'emploi des verbes transitifs *vs* intransitifs en d'autres termes, des erreurs liées à la combinatoire du verbe avec ses compléments. Dans les productions des élèves, nous avons relevé :

- des verbes à construction directe employés avec un complément prépositionnel ;
- des verbes se construisant avec un complément prépositionnel employés sans complément ;
- d'autres enfin, à construction intransitive, sont accompagnés d'un complément.

En résumé, nous nous intéressons à décrire les erreurs se rapportant à la nature et au rôle du verbe, à ses diverses relations avec les compléments d'objets, ce qui invite à considérer les formes pronominales de la coréférence.

ou dans l'environnement extrascolaire (avec la famille, les amis dans le monde du travail…) où il est « parlé ».

**L'analyse des erreurs et les stratégies observables**

Dans ce qui suit, nous allons analyser les «erreurs» relatives à l'emploi du pronom personnel complément, classe grammaticale qui a suscité beaucoup d'erreurs chez les élèves En effet, l'emploi du pronom personnel complément de 3ème personne est révélateur de la compétence grammaticale de nos informateurs qui, d'une part, n'ont pas employé le pronom approprié, d'où l'absence d'accord entre le pronom et la coréférence ; d'autre part, ont employé le pronom mais n'ont pas respecté l'ordre syntaxique des éléments composant l'énoncé.

Pour décrire et mener l'analyse de la complémentation verbale, nous nous proposons de comprendre quels sont les facteurs externes et/ou internes au français qui sont en cause ou qui participent au choix ou à l'absence de telle ou telle forme pronominale.

Nous savons que le pronom se présente sous diverses formes : selon le genre, le nombre mais également selon la fonction qu'il remplit dans la phrase ; qu'il peut apparaître à différentes places dans un énoncé et que ces formes et ces places sont sélectionnées en fonction du verbe, c'est pourquoi nous classons les erreurs selon les caractéristiques formelles ou la morphologie et selon sa distribution syntaxique (cf. article suivant). Nous estimons que dans la mesure où les outils utilisés le permettent, l'analyse des erreurs qui suit aura pour but de vérifier si les interférences sont en partie responsables des erreurs commises.

Les erreurs ainsi repérées sont classées dans les types d'erreurs déjà précités. L'évaluation que nous avons menée permet une clarification au niveau de l'impact sur la communication. Elle présente donc la distinction entre les énoncés acceptables et les énoncés inacceptables, en prenant en considération le fait qu'il s'agit d'une langue étrangère. Ainsi, les

particulier et ambigu. Ce n'est pas une langue étrangère au sens propre du terme, ni une langue officielle (statut qu'elle avait pendant la période coloniale) ni une langue d'enseignement dans le système éducatif comme elle l'était jusque dans les années 70.

Dans le milieu éducatif, l'utilisation du français comme langue enseignée lui a attribué le statut de langue étrangère Néanmoins, nous devons signaler que cette appellation de français langue étrangère (FLE) n'est pas tout à fait fiable car cette langue jouit d'un statut social privilégié. Pour Louise Dabène (1994), une langue est étrangère si le contact de l'apprenant avec cette langue, et si l'utilisation, qu'il en fait, se limitent au cadre institutionnel et scolaire. En effet, le français peut être qualifié de langue « familière » en Algérie, dans le sens où il est là, en comparaison, par exemple, à l'anglais qui n'est pas connu du tout par « l'homme de la rue ».

Le français est un outil de communication important pour les Algériens que ce soit sur leur lieu de travail ou même encore dans la rue. Il a également une fonction importante dans le secteur médiatique comme en témoignent les différents quotidiens et magazines francophones. A la maison, les jeunes et leurs familles suivent les émissions et les programmes de télévision française grâce au câble ou au satellite.

Au niveau des débouchés professionnels, le français revêt un aspect de promotion sociale même s'il n'est pas reconnu pour autant dans les textes officiels. Le français est avant tout un moyen permettant de sortir de l'isolement auquel les langues locales confinent les locuteurs. Dans la plupart des services publics, dans les secteurs commerciaux, le français est toujours présent. Taleb-Ibrahimi (2009 : 7) aborde le problème linguistique en Algérie en ces termes : « le français reste la langue du marché du travail. Les textes de loi et même ceux de la Constitution sont écrits en français ».

Ainsi, le français accompagne-t-il, au quotidien, la vie de l'Algérien, que ce soit dans le milieu scolaire où il est enseigné

1.3. La traduction littérale ;

1.4. Le transfert de structures syntaxique de la langue source.

2. Erreurs intralinguales : elles sont dues à la non ou mauvaise connaissance des règles de la langue cible. Elles se répartissent en :

2.1. La non-application ou la mauvaise application de règles du fonctionnement de la langue cible ;

2.2. L'application (généralisation) de règles à des cas d'exceptions.

**Le cadre**

Les participants de cette recherche sont des algériens kabylophones plus particulièrement, qui apprennent le français langue étrangère, en classe de terminale, dans différentes écoles publiques situées dans la ville de Tizi Ouzou.

Il s'agit d'un groupe formé par une centaine d'élèves ayant un niveau homogène tant par l'âge que par le cursus suivi en volume horaire de cours de français. Leur âge s'échelonne entre 18 et 22 ans. Enfin, le critère sexe n'a pas été pris en considération.

L'exercice demandé était de rédiger un court récit référant à un événement vécu. L'exercice choisi laisse ainsi aux élèves une grande liberté d'action au niveau de l'expression. De ce fait peuvent se manifester des erreurs qui sont exclues d'emblée dans les tests de réemploi grammatical juste après le cours relatif à l'emploi des pronoms compléments de 3ème personne, et ce, à cause du caractère restrictif de l'exercice demandé. En effet, les résultats n'auraient jamais été aussi fructueux étant donné que le travail d'expression personnel y est inexistant.

**Le statut du français en Algérie**

En raison de la longue période coloniale, le français a acquis, au fil des ans, une place importante dans la société algérienne et a beaucoup d'impact et d'influence sur la communication des Algériens ; ce qui lui confère un statut

de règles de la langue maternelle mais aussi des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre langue » (Besse et Porquier 1984 : 225).

**Stratégies d'apprentissage et erreurs**

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait par étapes et notamment par stratégies. Nous en avons observé quelques unes auprès des apprenants interrogés :

1. des stratégies cognitives telles :

1.1. La déduction ou la surgénéralisation : l'apprenant applique une règle qu'il connaît bien à un point de langue où elle n'existe pas ;

1.2. La traduction : l'apprenant adopte le procédé de la traduction littérale de la langue source qu'il maîtrise vers la langue cible ;

1.3. Le transfert : l'apprenant transfère les structures de la langue connue vers la langue à apprendre.

2. des stratégies compensatoires :

2.1. L'apprenant utilise la langue qu'il maîtrise pour pallier ses lacunes ;

2.2. S'agissant principalement de l'écrit, lorsque l'apprenant ignore, par exemple le mot à employer, il ne l'emploie tout simplement pas, laissant un vide à la place.

Pour mener l'analyse des erreurs, nous avons suivi, dans ce qui suit, la méthodologie proposée par Corder : identification de l'erreur, description de l'erreur et explication de la présence de l'erreur. Nous avons observé deux catégories d'erreurs :

1. interférences ou erreurs interlinguales dues au transfert des éléments de la langue source vers la langue cible. Dans ce cas de figure, les erreurs d'interférence peuvent avoir pour origine :

1.1. L'emploi par analogie ;

1.2. La ressemblance orthographique et/ou notamment phonologique ;

1.3. Les emplois de mots ou expressions de la langue source dans des énoncés de la langue cible ;

principal de présenter les différences et les ressemblances entre les langues en question.

Selon toujours l'analyse contrastive, dans le cas où les langues se ressemblent, l'apprenant réalise un transfert positif, en d'autres termes, il reproduit dans la LE les structures de la L1 Ce transfert réalisé est à l'origine, dans la plupart des cas d'erreurs appelées interférences par la linguistique contrastive.

Pour Chomsky (1965), l'acquisition de la langue maternelle et sa théorie d'une grammaire universelle innée facilitent l'apprentissage de toute autre langue. En revanche, nous relevons, malgré tout, la présence de productions erronées grâce à l'analyse des erreurs qui nous informe de l'origine des erreurs et du niveau d'apprentissage atteint par l'apprenant.

Toujours d'après la théorie de Chomsky, l'individu n'apprend pas sa langue maternelle par une simple imitation et ne fait pas que répéter des structures déjà entendues : il crée ses propres énoncés.

A ses débuts, le mot « erreur » désigne l'apprenant qui n'a pas la connaissance de la structure de la LE. Plus tard, l'erreur sera considérée comme un indice du processus d'apprentissage. Elle sera un signe démontrant que la langue est en train d'être assimilée, maîtrisée (Vogel : 1995). L'erreur, mécanisme naturel dans le processus d'apprentissage (Besse et Porquier : 1984) montre ce que l'apprenant connaît et ce qu'il ne connaît pas encore, ce qui va aider l'enseignant à se focaliser sur des points (précis) afin d'y remédier. L'analyse des erreurs a, dans ce cas de figure, un double objectif :

- l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ;
- l'autre pratique : améliorer l'enseignement.

L'erreur étant ainsi « dédramatisée » certains autres linguistes préfèrent lui substituer le mot interlangue (Vogel 1995). Pour ce dernier, ainsi que pour bien d'autres, il s'agit d'un système linguistique intermédiaire entre la langue source et la langue cible « comporte des règles de la langue-cible, des traces

**Introduction**

Cet article a comme objectif de présenter une étude sur l'interlangue d'élèves algériens, qui apprennent le français dans une institution scolaire étatique. Nous présentons, dans ce qui suit, une étude de l'emploi du pronom complément à la 3 ème personne. L'analyse menée sur un corpus d'apprenants en fin de cursus scolaire –lycée- (classe de terminale) nous a permis d´étudier les stratégies d´apprentissage employées par ces élèves

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, pour la linguistique contrastive, l'élève développe toute une série de stratégies se rapportant à :

- un transfert linguistique d'une langue connue ou de la langue première à la langue en étude ;
- une réflexion trop centrée sur la langue, objet d´apprentissage.

Nous avons relevé dans la production écrite de ces élèves des erreurs de différentes sortes : des erreurs interlinguales et des erreurs intralinguales (Henri Besse et Henri Porquier : 1984 210). Partant du fait que l'élève n'a pas intériorisé les règles du fonctionnement de la langue cible, il réalise donc des erreurs.

**Aspects théoriques**

Pendant longtemps, le contact entre les langues a été rendu responsable des erreurs observables chez les bi- ou pluri- lingues comme chez les apprenants de langue étrangère pour cause de transferts opérés d'une langue vers l'autre. L'analyse contrastive avait donc pour rôle de décrire/prédire ces erreurs. En effet, à ses débuts, la linguistique contrastive avait pour objectifs de prévoir les erreurs d'apprenants de langue étrangère, en ce sens, cela consistait à exposer les structures grammaticales qui pourraient provoquer des difficultés à l'apprenant, mais également celles qui faciliteraient son apprentissage ; des objectifs qui pouvaient être atteints grâce à l'étude comparative ou contrastive de la langue maternelle (ou langue première) avec celle de la langue cible (ou langue étrangère). La linguistique contrastive avait ainsi pour but

reflection to this type of method... It is nevertheless this approach which we are mainly going to use here, in the analysis of the errors, to the paper, through the acquisition of the use of the pronoun complement to the 3 rd person, next to the study of the other strategies used in any process of acquisition / learning of a foreign language.

**Key words** : Errors - pronoun complement - morphology contrastive analysis - write

**ملخص**

منذ الستينات من القرن الماضي، عرفت اللسانيات التقابلية ازدهارا كبيرا فقد غذتها اللسانيات البنوية والتوزيعية وعلم النفس السلوكي. وقد كان موضوعها تعليم واكتساب اللغات الأجنبية. ويبدو من المفارقة اليوم الاعتماد على هذه المنهجية ولكننا سنعتمدها في تحليل الأخطاء في الكتابة أثناء اكتساب استخدام الضمير المفرد الغائب، بالإضافة إلى دراسة مختلف الاستراتيجيات الموظفة في أي عملية من عمليات اكتساب وتعليم لغة ثانية.

الكلمات المفاتيح: أخطاء، الضمير الفضلة، علم الصرف، التحليل التقابلي المكتوب.

# Stratégies d'apprentissage d'apprenants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel : analyse morphologique du pronom complément à la 3ème personne.

**Dr. Aldjia Outaleb**
**Département de français**
**Université de Tizi Ouzou**

**Résumé**

C'est dans les années soixante que la linguistique contrastive a connu un grand succès. Nourrie des apports de la linguistique structurale et distributionnelle et de ceux de la psychologie béhavioriste, elle « avait » pour objet l'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il peut sembler paradoxal, aujourd'hui, de consacrer une réflexion à ce type de méthode... C'est pourtant cette approche que nous allons utiliser majoritairement ici, dans l'analyse des erreurs, à l'écrit, à travers l'acquisition de l'emploi du pronom complément à la 3ème personne, à côté de l'étude des autres stratégies utilisées dans tout processus d'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère.

**Mots clés** : erreurs – pronom complément – morphologie analyse contrastive - écrit

**Abstract**

It is in the sixties that the contrastive linguistics knew a big success. Fed contributions of the structural and distributional linguistics and those of the psychology behaviourist, it "had" for object the improvement of the teaching - learning of the foreign languages. It can seem paradoxical, today, to dedicate a

[1]- Nous nous pencherons sur l'édition parue chez La Phomic , Alger, 1989

[2] - Le linguiste tunisien Foad Laroussi nous parle aussi de ce phénomène mais il constate que les choses tendent vers un sabir (voir sa thèse L'alternance de codes arabe dialectale/ Français « étude de quelques situations dans la ville de Sfax "Tunisie" », Thèse de doctorat, Département des science du langage et de la communication, Université de Rouen, 1991).

- Cet ouvrage a été publié en 1989.

[3]- Voir : Malika Boudlia Greffou, L'école algérienne de IBN BADIS à PAVLOV La Phomic , Alger, 1989, p 99.

[4]- Le bilinguisme est l'un des plus vieux concepts de la sociolinguistique, il consiste –d'une manière générale- à maîtriser un discours avec deux différentes langues.

[5]- Ce concept a été forgé par le linguiste Ch.A. Fergusson, il entend par cette notion de décrire les quelques langues qui se spécifient par l'utilisation de deux registres/niveaux de la même langue selon les personnes et les situations… à l'image de la langue arabe qui utilise les registres (el fasih/adarij=standard/dialect) (voir Ferguson Charle A., "Diglossia", In language and social context, Selected reading edited by Pier Giglioli England, Qenguin Books, 1972).

[6]- Institut pédagogique national.

[7]- la formation continu est toujours une demande pressante, ainsi, des enseignants diplômés des ex-ITE ; malgré leur baccalauréat et deux années d'études universitaire (bac+2), sont appelés à compléter leurs formations dans le cadre de l'université de la formation continu (U.F.C), et le cas n'est pas comparable à celui qui n'a que cinq (05) années (ou moins) d'étude dans sa vie.

**Conclusion :** les instincts de perfectionnements et de renouvellement ont toujours présidé les débats autour du système éducatif algérien, et c'est dans cet environnement que l'étude de M$^{me}$ Greffou est apparue. Nous pensons de notre part contrairement à ce qui est répandu- que l'école algérienne fait des pas non négligeable dans la voie du développement de ces énergies -mais cela ne veut nullement dire qu'elle est parfaite ainsi, en comparant les propos de ce livre que nous venons de présenter avec le système adopté dans l'école algérienne actuel nous constatons que le législateur algérien a pris en charge la majorités des problèmes soulignés par l'auteur, il faut constater par exemple, qu'il y a aujourd'hui des livres pour nos enfants et non pas un seul livre à l'échelle national, et cela en tenant compte des différences régionales, et nous soulignons aussi que l'école de l'approche par compétence se concentre sur l'apprenant exactement comme il a été recommandé par l'auteur, enfin tout cela fait apparaître à nos yeux le grand mérite de l'étude qu'a réalisé M$^{me}$ Greffou dans le processus de la construction intellectuelle des références du système éducatif algérien.

entre autres, sa/ses langues. Dans le même sens, l'auteur s'oppose nettement aux orientations de livre du maître –conçu par l'IPN[6]- qui selon l'auteur est restrictif dans ses ordres, or, la mise en contexte de la diffusion de ce livre nous oblige de tenir en compte les compétences des enseignants de l'époque dont il y en a ceux –surtout au primaire- qui on fait cinq années d'étude dans des écoles coraniques ; autrement dit, ces enseignants n'étaient pas suffisamment formés, et peut être cela peut justifier l'existence de ce livre[7].

l'indépendance à l'école fondamentale, nous citons aussi les allusions faites par l'auteur à l'importance qu'il faut attribuer aux différences régionales[3] dans l'élaboration du livre scolaire un principe de la pédagogie adoptée aujourd'hui dans l'école de l'approche par compétence.

A partir de cet aperçu des contenus dudit livre, nous constatons que le travail de M$^{me}$ Greffou est un ouvrage précurseur et innovateur, et même courageux dans certains aspects de son analyse, cependant nous partageons pas quelques tendances et postions de cette étude –à l'instar de beaucoup d'études de ce genre-, dont celle où elle relie toute la question du langage hybride -créole- de notre société à l'échec de l'école algérienne –dans les deux variantes : moyenne et fondamentale or la question du bilinguisme[4] et même de la diglossie[5] à l'échelle national et même international n'est pas un fait de l'école uniquement, et nous oserons dire que c'est l'inverse qui est plus fréquent, ceci dit, il faut chercher les raisons des mutations linguistiques qui tendent vers la créolisation non pas dans l'école algérienne mais dans d'autres sphères que seul la sociolinguistique peut nous délivrer quelques unes, les exemples de phrases et de productions linguistiques triées par l'auteur peuvent s'expliquer par des phénomènes comme le code switching, l'emprunt… comme il peuvent s'expliquer par des facteurs globaux ; tels que le colonialisme, la sécurité linguistique, les attitudes et les opinions envers les langues… mais aussi par des facteurs particuliers ; tels que la maîtrise personnelle des langues, l'état psychologique… et par conséquence, l'école n'est qu'un facteur parmi d'autres, et dans certain contextes elle ne joue aucun rôle.

Sous un autre registre, nous pensons que l'auteur n'a pas mis en contexte l'école algérienne et les orientations de l'état à cette époque, et par conséquence l'auteur s'oppose à l'enseignement de l'orale, alors que le contexte de l'époque nous dicte ce genre d'orientation ; puis que la société algérienne juste après l'indépendance était totalement déposséder de sa culture

La deuxième partie de l'ouvrage en question a été réservé à l'étude de l'influence du système éducatif sur les plans linguistiques et cognitifs; dans le sens ou l'enfant et même la société algérienne tout entière sont exposés à une grande mutation linguistique qui produira -selon l'auteur- un créole[2] comme a été le cas dans les pays du caraïbes. C'est ainsi que M^me^ Greffou nous explique dans un premier temps les procédés pédagogiques qui génèrent l'handicape linguistique en mettant l'accent sur la transmission sélective des idées, cela se fait concrètement -selon l'auteur- par l'adoption de quelques principes pédagogiques tels qu'il faut aller du global au particulier… mais aussi par la concentration quasi-total sur l'enseignement du concret et la négligence de l'abstrait…

Après ce bref aperçu des ces procédés, l'auteur nous livre quelques résultats d'une enquête qu'elle a mené auprès des étudiants des sciences de l'éducation, celle-ci fait apparaître des distorsions langagière dans l'utilisation de la Norme /Standard de la langue arabe... et dans une autre enquête, l'auteur étudie le langage algérien *in vivo,* et cela en observant quelque productions d'enfants vivant dans son entourage, et il émane de cette observation que la langue enseignée pour les enfants dans les crèches est un créole qui ne conserve du standard arabe que quelques fragments, en d'autres termes, la réalité linguistique algérienne est en profonde mutation, et en guise de réaction à cette créolisation de notre langage M^me^ Greffou a arrêté d'envoyer sa fille à la crèche, et elle soutient même le retour aux méthodes traditionnelles des écoles coranique (allusion faite à la réussite du modèle d'IBN BADIS).

**2- Lectures et opinions :** Cet ouvrage a le grand mérite de poser plusieurs problématiques d'une manière très lucide et nous citerons ici, entre autres, le rôle de l'enfant/apprenant dans le processus de l'apprentissage, notant que l'auteur a été parmi les premiers[*] à prendre conscience de l'importance de cet acteur (l'enfant/apprenant) dans cette opération (l'apprentissage), chose qui n'a pas été prise en charge dans notre système éducatif de

système éducatif sur le plan linguistique ; notamment les mutations linguistiques qui se sont opéré dans la société, cette partie est intitulé : «vers une mutation linguistique».

L'objet de la première partie comme précité en haut est un rapprochement entre notre école et son véritable environnement philosophique, ainsi, M^me^ Greffou explique tout au long de cette partie que les penseurs et les fondateurs de notre école sous toutes ses variants historiques (elle note qu'il y a notamment deux variantes : celle de 1965 (école dite moyenne) et l'école fondamentale) ont puisé leur réflexion du modèle français dite « la méthode des Frère-Jaques », or cette méthode –et non pas méthodologie- et censé être applicable et valable uniquement pour les enfants des immigrés, ceci dit, les méthodes appliquées dans notre école ne se différencient pas de celles appliquées dans les classes de perfectionnent en France –sachant que l'école française des années soixante est bipolaire ; il y a un enseignement normal réservé aux enfants français est un enseignement spécial(classe de perfectionnement) réservé aux enfants des immigrés-, et pour appuyer cette thèse, M^me^ Greffou énumère plusieurs similitudes entre les deux systèmes notamment l'enseignement d'une langue simple est orale sans se soucier de la langue écrite, pourtant, en ce qui concerne l'arabe l'écrit est le seul vecteur de l'unification des arabes et de leur langue depuis des millénaires.

A la fin de cette première partie, M^me^ Greffou constate malgré tout- quelques différences entre les deux systèmes, elle met l'accent en premier lieu sur l'aspect du temps réservé à la perfection du langage orale des enfants ; qui ne peut dépasser dans l'école de perfectionnement française une année pour que l'enfant immigré puisse intégrer l'enseignement normal, mais dans notre école, l'enfant est soumis à ce régime « infernal » de perfectionnement du langage orale pendant une période de six (06) ans, et cela est dû -selon l'auteur- à divers facteurs, entre autres, la mauvaise compréhension de quelques concepts de la didactique ; telle que « la structure », « la narration »…

# *« L'école algérienne de IBN BADIS à PAVLOV »*
# *De Malika Boudlia Greffou*
# *Lectures et opinions*

***Balouli Ferhat***
***université de Bouira***

**Introduction :** le travail que nous proposerons dans cet article est une re-présentation d'une des études engagées dans le cadre du perpétuelle mouvement de fondation/refondation de l'école algérienne, ce travail intitulé « l'école algérienne de IBN BADIS à PAVLOV »[1] a été réalisé par Malika Boudlia Greffou ; une spécialiste dans les sciences de l'éducation diplômée de la Sorbonne dans le domaine de la psycholinguistique, et enseignante à l'université d'Alger depuis 1982-, ainsi, la spécialiste précitée nous livre ses remarques concernant notre système éducatif depuis son avènement jusqu'à 1988 ; autrement dit, elle a analysé l'école moyenne et fondamentale dont les modèles sont certainement dépassé, mais leurs valeurs demeurent d'une grande importance en tant que composantes historiques de notre école que l'analyse didactique et pédagogique doit prendre en considération, et cela pour une meilleure approche des problèmes de notre système d'enseignement et d'éducation.

**1- Résumé :** L'étude de M^me^ Greffou se présente divisée en deux principaux thèmes, le premier et celui de l'arrière plan « idéologique » de l'école algérienne, ou la philosophie des autorités dans sa gestion, elle lui a réservé le titre « parallèle école algérienne, classe de perfectionnement », en outre, la deuxième partie a été réservé à l'analyse des résultats de notre

## BIBIOGRAPHY:

### PRIMARY SOURCES:


- ✓ Auclert, Hubertine. *Les femmes arabes en algerie* Paris, Société D'éditions Litteraires.1900.


### SECONDARY SOURCES:


- ✓ El Azhary Sonbol, Amira. *Women, the Family, and Divorce Laws in Islamic History*. New York, Syracuse University Press,1996.
- ✓ Clancy-Smith ,Julia Ann. *Domesticating the Empire Race, Gender, and Family Life in French and Dutch Colonialism.* Virginia, the University Press of Virginia, 1999
- ✓ Hanna ,Judith Lynne. *Dance, Sex, and Gender: Signs Of Identity, Dominance, Defiance, And Desire.* Chicago University Press of Chicago. 1988.
- ✓ . Kahf, Mohja. *Western representations of the Muslim woman: from termagant to odalisque.* Texas, University Of Texas Press.1999.
- ✓ Holmes ,Diana (ed). *A Belle Epoque?: Women And Feminism in French Society And Culture 1890-1914*. New York ,Berghahn Books. 2007.
- ✓ Lazreg, Marnia . *The Eloquence of Silence: Algerian Women in Question*. London, Routledge, 1994.
- ✓ Rappaport, Helen. *Encyclopedia of women social reformers, Volume 1*. California, ABC-CLIO, Inc, 2001.
- ✓ Wallach Scott, Joan. *The Politics of the Veil* .Princeton, Princeton University Press. 2010.

Ce n'est pas seulement un besoin inhérent à leur pauvreté qui a engendre la coutume générale chez les Oulad-Naïl, d'offrir à prix d'or leurs filles à tout venant, c'est une croyance qu'en agissant ainsi ils honorent Allah. Ils sont persuadés, que les femmes font oeuvre méritoire en se prostituant et ils les encouragent dans cette voie ; car selon eux, renoncer à cette habitude attirerait sur la tribu les plus grands maux. (Ibid, 115).

Les indigènes sont écrasés d'amendes et d'impôts spéciaux qui s'additionnent pour eux aux impôts algériens. Ils ont d'abord à acquitter la dime des bestiaux le *Zekkat*, la dime des récoltes l'*Achour*, la *Lezma* en Kabylie…Des acharnés mourant de faim sont soumis parfois à de grosses taxes.

She also approaches the theme of the Ouled Nail girls with much lightheartedness. Instead of the gloomy atmosphere found in most writings related to prostitutes, Auclert paints a colorful image of the ones she terms "des prêtresses de l'amour" (Auclert 1900:112)., and describes them in Orientalist terms,

They stretched out on pillows, adorned and covered with jewels, offer themselves, like madonnas on an altar, to the admiration of passersby...[I]t is not rare to see couples smile at one another, embrace, entwine and tumble to the pavement ...abandoned to the transports of love.(qtd in Joan Wallach Scott 2010:57).

Despite this sympathy Auclert does not hide her bias against Islam. She claims that this moral behavior of the Muslims is sanctioned by their religion, because, she argues, it is a well-known fact that *"sous, l'égide de la loi Koranique, le musulman peut afficher les moeurs los plus dissolues,"* (Auclert 1900:58-9). She also blames polygamy for the widespread of prostitution. She claims that because many Muslim men took more than one wife, women became a rare commodity in some places,

Chez les arabes où l'on compte vingt-deux femmes pour cent de moins que d'hommes, et où la polygamie qui excite l'appétit sexuel et fait on raison de l'accaparement de quelques uns, la rareté pour tous du sexe féminin sur le marché du mariage, il ne faut pas s'étonner si sacrifier à l'amour est œuvre pie, si la prostitution est en Algérie un sacerdoce. (Ibid, 111-2).

Her prejudice against Islam reaches its climax when she declares that the Ouled Nail girls exercise prostitution not out of poverty but solely to please Allah,

administrator has hit the nail straight on the head when he linked prostitution to poverty, he seems to forget that this poverty and chronic immiseration of the local population, and women in particular, had nothing to do with religion and Arab indolence. It was the unfair and harsh colonial economic policies that were mostly to blame. Joan Wallach Scott (2010: 56) writes that the number of prostitutes increased throughout the country as European settlers dispossessed the locals of their lands and took over their farms. As a result, many Algerians were left to their fate and found themselves without any source of revenue.

We should also not overlook the role French authorities played in the propagation of prostitution in Algeria. From the beginning of colonization, French colonial authorities saw the need to legalize prostitution to serve and attend to the increasing number of French troops. In the 1840s General La Moricière ordered the commanding general in Tlemcen to *"proceed with the recruitment and settlement of a female 'personnel' who can cater to the pleasures , if not health, of the men."* (qtd in Smith Clancy, 1999:159). Marnia Lazreg (1994:55) writes that though prostitution existed on a small scale in pre-colonial Algeria under French colonization*, "it became part of a system of social coercion that targeted families unwilling to collaborate with the new rulers".*

Auclert's take on the question of native women's morality is rather, if not completely, different from most of her fellow citizens. Though she reproduces some of these stereotypes on Arab women, she seems to take a genuine interest in their plight She blames the generalized poverty, with all its ensuing problems like prostitution, of the population on the unfair colonial policies of dispossessing the locals of their lands and imposing heavy taxes,

The stigmatization of Arab women and accusing them of moral decadence was by no means limited to the Ouled Nail girls. The governor-general of Algeria claimed, in 1898, that native women were driven by their instincts and uncontrollable sexuality and were, like Arab males, oversexed and the very embodiment of licentiousness. This unacceptable behaviour, the French chose to think, was sanctioned by their religion and its polygamous Prophet (PBUH) .The French claimed that prostitutes in the streets of Algiers was a common sight. One French administrator of the Arab Bureau for the Algiers area wrote,

There exists a large number of girls who indulge in prostitution in all classes of the population. This is one of the saddest consequences of …extreme poverty…such poverty is caused by some vices inherent in Islamic law, and the great ease with which …[Muslim Judges] allow repudiation. For women who are essentially ignorant, lazy, and unskilled, there is no other means of subsistence than prostitution once their husbands have repudiated them. (Joan Wallach Scott, 2010:56-7).

This view is echoed in Edouard Duchesne's book ,*De la prostitution dans la ville d'Alger depuis la conquète* published in 1853, when he writes that he observed striking numbers of prostitutes in the Algiers. This was caused, according to him, by the general debased moral state of the natives in general and their women in particular, the product of Islamic legal and sociosexual practices. He further notes that *"sexual activity on the part of young people enervates them and leads to the degradation of the race; this also leads also to premature aging."*(Smith-Clancy, 1999:160). He also refers to polygamy as a major reason behind the phenomenon. Many women, who were repudiated after their husbands took younger wives, were left with little financial support and thus found themselves in brothels to support themselves. (Ibid).

Such observations are characteristic of the way most French people perceived the natives. And though the aforementioned

impôts qu'ils prélèvent. Sur un seul des impôts arabes, ils touchent 1.297.600 francs.(Auclert, 1900 :22-3).

The French had not yet forgotten the pivotal role religious orders played in previous popular insurgencies. The rebellion of Abd-el-Kader, the Kabyles' resurrection of 1857, Almoqrani resistance in 1871 were all triggered by charismatic religious leaders who called on their followers to declare jihad on the "infidel" invaders. All this had convinced the French that they should win these religious orders over to their side if they were to conquer the hearts and minds of the local populations. Julia Smith-Clancy(160) writes that by the turn of the century(twentieth), French authorities had come to form an alliance with some of these powerful Muslim Sufi orders. This alliance was important in their endeavor to pacify the natives Tempering with Islamic law and the traditional patriarchal system, thus, was met with increasing hostility and resistance from the part of French authorities, because this would mean an inevitable rebellion of religious leaders who were keen on maintaining the status quo.

**Native Women and Prostitution:**

Under the entry "Ouled Nail" of the 1986 edition of Webster dictionary we read the following*, "an Arab prostitute and dancing girl of the north African cities usually dressed in brightly colored, bespangled costumes and ornamental often feathered headdress"* (Webster, 1519 qtd in Smith-Clancy 1996: 52). Smith-Clancy (185) argues that the attention of the French was drawn from the onset of the invasion to the Ouled Nail tribe with its unusual sexual practices. "The daughter of Ouled Nail" would soon become synonymous for prostitute. In fact, it is reported that the young women of Djebel Nail in the Algerian Sahara were in the habit of leaving parental home at puberty accompanied by an older women. These girls travelled from one place to another dancing in cafés and consorting with men in order to amass sufficient money for their dowry. **(**Judith Lynne Hanna, 1988:53).

bestial, elle annihile leur intelligence et atrophie leur cerveau. (Ibid, 64-5).

Auclert was very active writing and petitioning for the abolishing polygamy. For her a true assimilation of the Arabs would inevitably pass through forsaking what she terms “la loi koranique” and adopting French law. In one petition, in her relentless efforts to end this practice, Auclert writes,

Messieurs les Députés, Messieurs les Sénateurs. Permettez nous d'appeler votre attention sur la situation des femmes arabes qui sont, avec la tolérance de la France, si barbarement traitées La femme arabe vendue tout enfant à un mari est séquestrée par ce mari dans le chenil conjugal avec ses co-épouses, puis répudiée sans motifs pour faire place à une autre. On a déjà laissé trop longtemps les arabes garder leurs lois, leurs mœurs leur langue Ne croyez-vous pas qu'il est urgent d'en faire des enfants de la République, do les instruire, de les assimiler aux français? » Nous vous prions, Messieurs, de bien vouloir substituer sur notre territoire africain l'état de civilisation à l'état de barbarie, en décrétant la suppression de la polygamie que les femmes arabes subissent par force et qui est outrageante pour tout le sexe féminin.(Ibid, 69-70).

Auclert’s call for Muslim women rights had virtually no resonance with French colonial authorities. She accuses the latter of complicity with Arab religious elite (especially Sufi orders) to undermine any efforts to end what she considered practices that oppressed women such as polygamy, seclusion, early marriage… For her, Arab leaders had everything to lose from any eventual assimilation of the Arabs, into the mainstream French society These leaders, who served as intermediaries between the indigenous people and the colonial authorities, benefited from a tenth of the taxes imposed on the locals,

[S]es maîtres, eux, ont à perdre en même temps que leurs privilèges, leur meilleure source de revenus. Car, les chefs collecteurs n'ont pas seulement l'honneur de porter le bâton surmonté d'une pièce do cinq francs, ils ont droit au dixième des

fundamental differences between European and Arab men to explain the practice of polygamy,

Les Français permettent aux Arabes de pratiquer la polygamie, qu'ils s'interdisent à eux-mêmes. Pour masquer leur illogisme, ils affirment que les Africains ont des besoins que ne connaissent pas les Européens et que c'est pour faire droit à ces besoins qu'on leur laisse épouser tant de femmes. (Ibid, 64).

The view that Muslim men differed from their European counterparts was in fact held by many in this period. Many colonial male writers believed that Arab males were "oversexed". In his book *De la prostitution dans la ville d'Alger depuis la conquète* Edouard Duchesne, for instance, wrote that the natural conditions in Africa were partly to blame for this perverse nature of Arab sexuality, in fact, *"in [the Algerian] climate, passions run higher"*. (Smith-Clancy, 1999:159).

Auclert dismisses all these preconceptions and argues that polygamy denotes an inferior state of civilization development She concedes that polygamy was once widespread, but she argues that once those people who practiced it reached a higher stage of civilisation they insistently forsake it,

Tous les peuples ont pratiqué la polygamie. Les rois d'Israël furent polygames. Salomon eût soixante femmes légitimes et quatre-vingts concubines. Les Francs aussi furent polygames. Charlemagne avait huit femmes… La civilisation chasse devant elle la polygamie aussi anti-naturelle que contraire à la dignité humaine. (Auclert, 1900-60-3).

Auclert was convinced that polygamy led to health and health problems and intellectual degeneracy of those who engage in it. All the more reason for abolishing it,

Des arabes bien portant pendant qu'ils avaient une seule épouse, s'affaiblissaient, perdaient la sante, dés qu'ils prenaient plusieurs. La polygamie ne hâte pas seulement la décrépitude physique elle amène la dégénérescence intellectuelle. En concentrant toute l'activité cérébrale des arabes sur l'instinct

inferiority of the local Muslim society and an uncontrolled sexuality of Muslim males. Along with Muslim women condition, polygamy was made to stand as a gauge for the degree of development of the local Muslim society. Numerous French ethnographers studied polygamy and its social consequences in Algeria. The Saint-Simonian writer Michel Chevalier wrote in 1865 that, "*polygamy in Algeria prevents the development of social institutions, social movement, refinement of usages culture of the spirit, and the progress of arts, literature, and science."*(Smith-Clancy, 1999:162). It is these same ideas on polygamy that Hubertine Auclert would later take up and develop in her book *Les femmes arabes en Algérie*.

Julia Smith-Clancy (Ibid:167) contends that *"Auclert seized upon the social and sexual oppression of Muslim women as a political cause".* This is quite true in fact. Auclert, like many other feminist activists of her time, used the situation of Muslim women to advance things back at home. She belongs to a category of feminists, known as imperialist feminists, who claimed and fought for political equality in part as a means to protect their colonized 'sisters' subjected to oppressive treatment by their patriarchal societies. She believed that were French women able to sit in parliament and pass laws, they would probably help their Muslims sisters to abolish and rid themselves of a number of oppressive and "archaic" practices like polygamy for instance,

Si les françaises votaient et légiféraient, il y a longtemps que leurs sœurs africaines seraient délivrées de l'outrageante polygamie et de l'intolérable promiscuité avec leurs co-épouses (Auclert, 1900 :63).

Auclert accuses the Republic of turning into a cruel stepmother "marâtre", instead of being a mother country, when it comes to Arab women. She wonders why such an "abominable" practice as polygamy ,which was illegal in Metropolitan France should be allowed and accepted in a French territory like Algeria without much ado. She refuses the pretext of the existence of

This is where Auclert's proposition for involving women comes in handy. For contrary to men, women, because of their gender, were given access to the private sphere of native women Auclert proposes entering Muslim households on different pretexts,

Pour connaitre véritablement l'avis du monde arabe sur l'administration à donner à l'Algérie, il faudrait à coté des hommes, des femmes enquêteuses. Ces femmes, quelque peu initiées à la langue arabe, n'exciteraient pas plus la méfiance qu'elles ne blesseraient la sensibilité musulmane. Sous un prétexte quelque, en vue par exemple d'établir l'état-civil des femmes indigènes elles porteraient la francisation à domicile. (1990 :26).

**Polygamy Synonymous for Women's Oppression?**

For all her sympathy and enthusiasm towards Arabs in general, and their women in particular, Auclert seems oblivious to any cultural specificities of the latter and continued to assert French gender construction as a model . She seems at the loss as to why French colonial authorities would not prohibit the practice of polygamy as was the case in France. The issue of polygamy has long been a convoluted one, even among Muslims themselves. Westerners, in general, have always regarded it as a sign of Muslim societies' promiscuity and licentiousness.

The practice of polygamy is nothing new and is not an Islamic invention. The Old Testament speaks of King Solomon who had hundreds of wives and concubines *"And he had seven hundred wives, princesses, and three hundred concubines."* (1 Kings 11:3). King David also had many wives, *"And David took him more concubines and wives out of Jerusalem, after he was come from Hebron: and there were yet sons and daughters born to David."* (2 Samuel 5:13). Different traditional societies around the world have long been practicing, and still practice polygamy today without raising an eyebrow in the West.

Right from the beginning of colonization, the French considered this practice as archaic, and denoting an inherent

dérisoirement représentés, dans les assemblées qui ont pour but de s'occuper des intérêts de l'Algérie … inutile de dire qu'ils ne peuvent défendre avec profit les intérêts de leurs mandants aussi ne cessent-ils de réclamer contre l'injustice des vainqueurs ..pourquoi les arabes qui représentent par leur nombre le dixième des habitants de la France n'auraient-ils pas leur place au Parlement ? …leur exclusion politique en les rabaissant socialement, les écrase économiquement (Ibid, 9-10).

The situation of Arab women was far worse than that of their brethren, according to Auclert, for they were burdened with a double yoke of domination: colonial and gender. Auclert maintained that the condition of Arab women did not ameliorate but rather deteriorated with French colonization. During her four-year stay in Algeria, she observed the misery and wretchedness caused by harsh and unjust colonial practices to many of these women,

Femmes d'expropriés, bouches affamées de trop dans leur tribu, elles vaguent, pauvres femelles, repoussées de partout traquées brutalisées, insultées dans toutes les langues, par toutes les races qui se sont installées sur le territoire de leurs pères (Ibid : 2)

Auclert's sympathy though should not be interpreted in any way as a rejection of the French colonial project. It is true that she criticized colonial practices and excesses, and opposed France's subjection of Algeria and the impoverishment of its population, but it is also equally true that she saw in the imperialist project a hope for rescuing and improving Algerian women's lives through the intervention of French women in Muslim households. Camille Sabatier, a former judge in the Kabylie region, recognized the weight Arab women had in any real subjugation of Algeria when he said that, "*it is through women that we can get hold of the soul of the people"*. But General Bugeaud understood that this was not possible. He complained that *"the Arabs elude us because they conceal their women from us".* (Qtd in Joan Wallach Scott, 2010:55).

En Algérie, il n'ya qu'une petite élite de français qui classe dans l'humanité la race arabe…pour les étrangers, les fonctionnaires, les israélites, les colons, les trafiquants, l'arabe moins considéré que ses moutons, est fait pour être écrasé. Le refouler dans le désert pour s'emparer de ce qu'on ne lui a pas encore pris, tel est le rêve. (ibid, 3)

If Arabs, Auclert maintains, were uncivilized and backward as Europeans claimed, the fault was not theirs. The fault lied rather with the other side, the Europeans, because they resisted any effort to bring civilization and modernity to the Arabs on the pretext that the latter were beyond any reform because their culture and religion were innately different from western values. Their assimilation into mainstream French society, thus, was not possible. She indignantly writes, *"la France a, sous le couvert de la civilisation, dépossédé l'arabe du territoire de l'Algérie et maintenant, [elle le laisse] en dehors de la civilisation au nom de laquelle elle l'a conquis ? Cela est inimaginable!"*(Ibid, 74 5).

The issue of political representation, so dear to Auclert's heart, draws her scorn. She tries to draw parallels and affinities between male injustice against French women (because they were deprived of political representation) and the absence of Arab representation. She states that observing race-based prejudices against Arabs in Algeria has convinced her of the absurdity of gender-based prejudices French women. (Ibid, 63). As with her combat for the right of French women to vote and her right to sit in the Chamber of Deputies, Auclert believed that colonial subjects deserved to become full citizens through granting them the right to vote and representation. She writes that excluding Arabs from such rights was undermining them socially and economically,

Les arabes qui forment presque la totalité des habitants du pays –ils sont trois millions sept cent cinquante mille sur quatre millions quatre cent trois mille habitants dont se compose la population de l'Algérie – ne sont pas, ou ne sont que

feminists who spoke of the need to provide proper support for mothers and children by the state. (Helen Rappaport, 31)

**Sojourn in Algeria and *les femmes arabes en algerie*:**

Already considered a champion of women's rights in her home country, Auclert came to Algeria in 1888 to join her husband Antonin Lévrier who was appointed as *juge de paix* (justice of the peace) in Frenda in western Algeria and was to remain there till the death of her husband in 1892. she resided first in Frenda, then in the oasis of Laghouat and finally moved to Algiers where her husband worked in *Le Radical Algérien* newspaper. (Julia Smith-Clancy, 59-60). It was during her stay in Frenda that she became increasingly interested in the lot and lives of Algeria women. Auclert recorded her observations and thoughts on Algerian women's situation which she published as newspaper articles in *La Citoyenne* during her four-year stay in Algeria.

It is these articles that form the substance of her book, Les *femmes arabes en algérie*, which Auclert published in 1900. The title of the book is actually misleading because Auclert used the term "femmes arabes" to refer to Algerian Muslim women in general and not only Arab-speaking women. Throughout the book, The term "arabe" is erroneously used interchangeably with the term "musulman(e)".

Auclert begins her book by stating that before she came to Algeria, "this earthly paradise", she anticipated an egalitarian society but what she found utterly shocked her. She despondently observes that Arabs in Algeria suffered from racism and bigotry. The country had become a vast prison where Arabs were constantly abused and denigrated. *"La race arabe, si belle et si bien douée, est absolument méprisée par les européens qui, rarement cependant, sont aussi beaux et possèdent autant d'aptitudes naturelles que les arabes.* (Auclert, 1900:32-64). Rare were those who viewed them with sympathy and compassion or considered them as fellow human beings,

reflected in the French feminist and travel writer Hubertine Auclert's book *Les femmes arabes en algerie*(1900*)*. This book is a vindication for the rights of Algerian women, who according to Auclert, were caught between French colonial authorities indifference and their society's oppression and its archaic practices. It will investigate how this feminist, despite her sisterly compassion towards the native woman, whom she referred to as "notre soeur musulmane" or "Muslim sister" was not completely exempt from western snobbery characteristic of her time . Despite her criticism of French colonial practices, she did not reject the colonial project altogether, and overall her work bears the imprint of a Eurocentric colonial perspective when it comes to her outlook to Islam.

**Hubertine Auclert's Life and commitment to women's rights:**

Born into a well-to-do family in 1848 in the Allier département, Hubertine Auclert planned to become a nun but she eventually left the convent at the age of 16 probably because of her rebellious nature and unconventional way of thinking. She would soon become involved in the burgeoning women's movement and would become one the most ardent activists and campaigners for French women's suffrage and full citizenship. It was at the age 28 that she would found *Société le droit des femmes* which would, a few years later, change its name to *Société le suffrage des femmes.* Auclert's ideas and positions on women's civil rights and suffrage were channelled through her monthly suffragist newspaper, *La Citoyenne* (The Woman Citizen), which she co-founded in 1881.

Auclert believed in the need to "*subordinate women's civil emancipation to their political emancipation"* (Edith Taieb 2002:271) and fought to bring changes to the Napoleonic Code which subordinated women's lives, bodies, property and assets to their husbands. She was firmly convinced that women's emancipation would make them the equals of men in the civil economic and political spheres. She was also one the pioneer

# Hubertine Auclert: a Champion of Algerian Women's Rights or an Imperialist Feminist?

**Seddiki Sadia and Zerar Sabrina**
**Mouloud Mammeri University**

The lives of Muslim women have long been a source of fascination and have aroused feelings ranging from curiosity, to erotic desire and sometimes repulsion. This fascination is nothing new, but goes back to centuries before to the first encounter between Islam and Europe in the Middle Ages. As Mohja Kahf documents in her book, *Western Representations of the Muslim Woman* (1999), western interest in the Muslim woman goes back as far as the Middle Ages.

This representation has shifted from the bold queens of the medieval and renaissance literature to the 19th century colonial images of "victimized", secluded and veiled women.

Specific aspects of the Muslim women lives, the veil women's morality and polygamy, have received particular interest from westerners, lay and specialists alike. Polygamy, in particular, has always stood as a symbol of women's oppression and subjugation in the western imagination. The fascination with this practice acquired a special urgency starting from the 19th century with the intensification of the European colonial ventures in the land of Islam. The image of veiled and powerless Muslim women laid the ideological background for western imperialist intervention to rid these "voiceless" creatures from their misogynist societies and polygamous male oppressors.

These images, and others, are found in force in many women's travel writings, whose position as women gave them access to the private world of Muslim women, a sphere their male counterparts could not aspire to penetrate. This article will explore how the lives of Algerian women, and their issues, were

| | |
|---|---|
| Unit 9: Human Rights and Racial Problems | *-Text 9: "The Dilemma of Second Generation Immigrants"* |
| Unit 10: Business Correspondence | *-Text 10: "The Modern Business Letter"* |
| Unit 11: Great Challenges to Mankind | *-Text 11: "What the Future Might Hold for Us: Pollution"* |

- Table 2: Reading texts in *Comet*

| ***New Prospects'* Teaching Units** | **Main Reading texts** |
|---|---|
| Unit 1: Exploring the Past | -Text 1: *"Algeria in the Crossroad of Civilizations";* from The Encyclopedia of Africana. |
| Unit 2: Ill-gotten gains never prosper | -Text 2: *"Imitating Property is theft"* from *The Economist (2003)*. |
| Unit 3: Schools: Different and alike | -Text 3: *"Education in Britain"*, from *Guide to British and American Culture*. |
| Unit 4: Safety first | -Text 4: *"How is Your Energy Balance?"* written by the designers |
| Unit 5: Are we alone? | -Text 5: *"The Solar System"* Alan E Nourse, *The Giant Planets* in *Book of Popular Science*. |
| Unit 6:Keep Cool | -Text 6: *"Feelings"* from *The Oxford Guide to British and American culture.* |

- Table 3: Reading Texts in *New Prospects*

**Appendix:**

| **Teaching units in *T.O*** | **Main Reading texts** |
|---|---|
| Unit 1: Sports | -Text 1:*"They dance to victory on ice"* |
| Unit 2: Learning and Thinking | -Text 2: *"Memory"* |
| Unit 3: Youth | -Text 3: *"Juvenile delinquency"* |
| Unit 4:Man ...Past, Present and Future | -Text 4*:"Building Bodies"* |
| Unit 5: Pollution | -Text 5: *"What the future might hold for us: Pollution"* |
| Unit 6: Development | -Text 6*: "Development"* |
| Unit 7: Emigration | -Text 7: *"The Dilemma of Second generation Immigrants"* |
| Unit 8: Mass Media | -Text 8: *"Communication in the Service of Man"* |

- Table 1: Reading texts in *Think it Over*

| **Teaching Units** | **Main Reading Text** |
|---|---|
| Unit 1: Modern Life in English Speaking Countries | *- Text 1: "Speakers' Corner"* |
| Unit 2: Inventions and Discoveries | *-Text 2: " Transportation"* |
| Unit 3: English in the World Today | *-Text 3:"English as an International Language"* |
| Unit 4: Humour and Leisure | *-Text 4: "Shakespeare's House"* |
| Unit 5: Trade and Development | *-Text 5: "Market Research"* |
| Unit 6: Computing | *-Text 6: "Computers"* |
| Unit 7: Media | *-Text 7: "Communication in the Service of Man"* |
| Unit 8: Automation | *-Text 8: "Robots, Society, and the Future"* |

## Conclusion

The study shows that English language teaching in Algeria moves towards developing integrated competences which allow learners to successfully engage and participate in modern life where people from different cultural backgrounds work together and share interests. The textbooks include culturally loaded reading texts which refer to different cultures and which move towards considering the connections between Self (C1) and Other (C2). There is also a move from alienating representation that denies the Self to a more intercultural stance which values both the local and the foreign cultures focusing on the ways they connect what promotes intercultural communication.

## Bibliography


- Bhabha, H. K. (1994) *The Location of Culture*. Routledge. New York.
- Byram, M., Talkington, B. and Lengel, L. (2004) *" Setting the Context, Highlighting the importance: Reflections on Interculturality and Pedagogy"* in [http://www.lang.ltsn.ac.uk/rsources/paper.aspx]
- Dervin, F. (2010) *"Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education"*. In *New approaches to assessment in higher education*, ed. F Dervin and E. Suomela-Salmi, 157_74. Bern: Peter Lang.
- Duranti, A. (1998) *Linguistic Anthropology*. Oxford University Press.
- Hall, J. K. (2002) *Teaching and Researching Language and Culture* Pearson Education Limited. Essex
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching* Oxford University Press
- Kramsch, C. (1996). *"The Cultural Component of Language Teaching". in[*http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm]
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Rose, C. (2004) *"Intercultural Learning"* in [www.teachingenglish.org.uk/ think/methodology/intercultural1.shtml]

dialogue but unfortunately both of them represent the contact of cultures in a negative way. They portray cultural imperialism showing how the local culture is endangered by the dominant foreign culture.

However, in *New Prospects* the Self (C1) is portrayed in a positive way (e.g., "Algeria across civilisations"). The local culture is in fact granted a place among the other different foreign cultures which are included in the textbook.

A further move is that there are less scientific texts and more texts dealing with social topics in New Prospects than in the previous textbooks. And the learners are often asked to compare between their local culture and the foreign culture(s) they read about in the textbook (e.g., Schools in UK & USA) The comparison however, is not meant in an evaluative sense but as a means to connect the Self (C1) and the Other (C2). Actually whilst exercises in *Think it Over* and *Comet* deal exclusively with linguistic practice in *New Prospects* they have also a cultural content and the learners are asked to compare/contrast between different cultures i.e., (C1) and (C2) or two different versions of (C2) (e.g., Text about education and feeling which compare British and American cultures).

Moreover, there are texts based on international culture (C3) which ask the learners to think about global issues (e. g Ethics and Healthy diets) and consider the ways in which they are addressed in their local contexts. This helps them establish connections between different countries and peoples. Unlike *Think it Over* where the contact of cultures is portrayed as negative because conceived according to power relations between the Self (C1) and the Other (C2) in which the foreign target culture is portrayed as a threat to the local one, in New Prospects this relationship is made more positive and insists on the mutual influences minimizing differences though not denying them.

### 6**. 2. Revaluing the Self and moving towards the Other**

In *Think it Over* and *Comet* there is a complete invisibility of the Self (C1) which is a form of negative representation. They both portray self denial attitudes since there are only two indirect references to the local culture through issues of immigration in France ( e.g., "*The Dilemma of Second Generation Immigrants")* and third world countries facing cultural invasion by western mass media culture ( e.g., *"Communication in the Service of Man")*. In addition, only these two texts refer to culture as

In the whole it appears that the three types of texts are included in *New Prospects* though the third category significantly outnumbers the first and the second ones. However it is worth to note that in illustrating instances there is an explicit focus on the British and American cultures as compared to local culture and to the other English speaking countries which are not at all mentioned in the reading texts. The focus on the British and American cultures incorporated within a universal dimension, in most of the texts, may be interpreted as a way to raise the learners' awareness about the target culture without getting them lost in the content of discourse. This is actually reinforced by Halliday's (1985) conception of language as embedded in its cultural context and hence sustaining that learning a language implies the systematic learning of its underlying culture. All the texts are very didactic and distanced from the readers.

**6. Discussion**

Although the three textbooks are locally designed materials they do not reflect the learners' local culture. Therefore, they do not fit Corttazi and Jin's (1999) description of textbooks based on source culture. The Textbooks include more elements of international culture (C3) mainly because they focus on scientific texts and avoid literary texts and do highlight specific facts about the target culture (C2). British and American cultures are considered the legitimate contexts for the teaching of English in Algerian classrooms.

**6. 1. Post-Communicative teaching and Intercultural communicative competence**

The examination of the materials shows that there is a move towards intercultural teaching in *New Prospects* which was not targeted in the two previous textbooks where the focus was just to develop the learners' linguistic skills and provide them with some factual knowledge about the foreign target culture (C2). The learners' local culture (C1) is more highlighted and used as a starting point to speak about different cultures.

culture as social attitudes and behaviours specific to the target foreign culture as met in British and American societies. Though focussing exclusively on the target culture running the risk of creating in the learners acculturation attitudes justified by a desire to identify with the foreign cultural model, they are useful in breaking some assumed attitudes towards the Other's culture (C2). In fact, by setting the British and the American cultures in a contrasting stance the two texts help the learners to accept cultural diversity within the same English culture. This would help them get rid of stereotyped positions by which they view culture as a homogenous body of facts or behaviours common to all English language speaking countries. More important than this, such texts would make the learners review their conceptions of culture and subsequently accept their local cultural diversity looking at it as a fact common to different cultures in the world In other words, such content provides space to Small Cultures to be introduced into EFL teaching materials which generally favour the Large Culture.

The third category relies rather on universal themes representing trans-cultural materials (C3) as appropriate means to teach the foreign language within a cross-cultural perspective Likewise, texts 2, 4, and 5 are the instances which correspond to such materials in *New Prospects*. These texts respectively look to culture as shared values (ethics), practices and behaviours (lifestyle), and human achievements and scientific discoveries. Therefore, these texts set the learners' in considerably fair contexts where they can recognise that fundamental human values underlie all cultures even if concrete practical aspects vary significantly from one social group to another. A further advantage of this type of texts is that they give the learners an opportunity to shape their own place (their third space) in the present world that is characterised by a growing globalisation. The latter requires, above all, intercultural competency to achieve cross-cultural understanding.

textbooks, the main reading text is the one which is used for study in the classroom constituting then the semiotic resource by means of which the cultural semiosis operating between the local and the foreign takes place. (see Table 3 in appendix)

The examination of the six reading texts' cultural components reveals that they present each a different conception of culture either as facts, as meanings, or as a combination of facts and meanings though not often as dialogue. Culture is then presented as historical fact, a set of shared values, facts and traditions determining stereotypes, practices and behaviours defining a life style, human achievements and scientific discoveries, and social attitudes and behaviours. In addition to this, they can be grouped into three categories translating distinct attitudes towards the type of cultural contents to include in foreign language teaching/learning materials.

The first category consists of materials that use the learners' local culture (C1) as a vehicle to teach the foreign language. An instance of this in *New Prospects* is well illustrated by text 1 which explicitly deals with the Algerian local culture However, because it considers culture as historical facts, it sets the Algerian local culture in the midst of other cultures in a kind of dialogue highlighting the positive influences of such diversity Taken from an encyclopaedia the text mentions different ancient civilisations such as the prehistoric civilization of the Sahara, the Phoenician, the Roman, and the Ottoman civilizations. So even if concentrating on the learners' local culture (C1) or Self, this text cannot be said to favour enculturation attitudes. On the contrary it invites the learners to value their culture and see it as part of the human Culture.

The second category comprehends materials that favour the foreign target culture (C2) as a relevant context to teach the foreign language. In *New Prospects* this category is best illustrated by text 3 and text 6, extracted from *The Oxford Guide to British and American Culture*, and dealing respectively with culture as facts and traditions determining stereotypes and

which all countries in the world face but which is often made more prominent in Western societies compared to other parts of the planet.

Text 7 and Text 9 are the only texts which portray culture as a dialogue. They show the contact of cultures either directly through issues of immigration or indirectly through the influence of mass media and cultural transmission. Text 7 belongs to the type of committed writing and deals with the danger of impoverishment of humanity's cultural heritage as a result of the cultural invasion faced by Third world countries. Whilst Text 9 deals with the problem of immigration and the cultural complexities it creates in Europe. It belongs to the field of humanities and conveys a socio-political discourse which attempts to understand the cultural and other difficulties immigrants and their children face in the host country taking France as an illustrative instance.

### *5. 3. New Prospects (2007)*

*New Prospects* is the textbook in use in Algeria since 2007 It is designed by the Ministry of Education as part of the Education Reform initiated in 2002. It replaces *Comet* and implements a new syllabus as it is meant to implement the Competency-Based Approach to teaching, the new paradigm of English language teaching in Algeria. It also shifts objectives from developing the learners' communicative competence to developing their Intercultural Competence.

*New Prospects* includes six reading texts. Each text relates to the theme developed in the teaching unit it is extracted from and serves as an illustrative instance. In addition to the reading text, within each unit there is another text included under the rubric *'Reading and Writing'* and which serves for the development of the language skills. By the end of the textbook there is a section which includes a resources portfolio with further reading texts. The latter are thematically grouped and related to the six teaching units. As in the two previous

cultural aspects of English. All the texts are adapted - sometimes even simplified - extracts taken from authentic texts written by foreign authors.

There are four culture-specific texts which explicitly aim at familiarizing the Algerian learners with typical aspects of the foreign target culture (C2). Therefore Text 1 tells about the speaker's corner in Hyde Park in London. It describes specific aspects of British culture including facts and values. Text 3 exposes the reasons which made English an international language emphasizing the contributions of Britain and the United States of America to its supremacy. Text 4 illustrates the British humor as well as other cultural specificities using Shakespeare as an iconic figure. And Text 5 brings to the front the American economic supremacy and the scientific grounds on which it is based together with highlighting the values of the American dream.

The rest of the texts are non culture-specific and mainly refer to international culture (C3) even if in some illustrating examples they do refer to Western countries. They generally portray culture as facts and meanings. Text 2 for example deals with the importance of transportation to modern life explaining how important it is to mankind. Text 6 gives a user friendly non-specialist account of what a computer is and explains what are its main uses as well how it can facilitate the work of people be they engineers or businessmen. It also shows, in popular science style, what are the main components of computers referring both to hardware and software. Text 8 deals with the theme of automation and computation discussing both their positive and negative effects on the life of humans mainly as relates to issues of employment. Text 10 explains how the business letter is very important to all business affairs, describes its evolution though time as a writing genre, gives instructions about how to write an appropriate business letter, and provides examples of forms of address and salutations used in different countries (cultures). Text 11 describes the problem of pollution

a dialogue by considering the contact of different cultures through immigration issues and the content of mass media respectively.

**5. 2. *Comet* (2001)**

*Comet* is designed in 2001 as part of the language teaching reform engaged by the Ministry of Education. It is subtitled as *'A Communicative English Teaching Course Book for all Streams'* and is meant to cater for the communicative needs of the pre-university students and to reinforce the implementation of the Communicative Approach as paradigm for teaching English. It follows the same teaching principles that underlie the design of *Think it Over* as its authors explain in the foreword.

*Comet* includes eleven main reading texts which illustrate the themes dealt with in each teaching unit. Like in *Think it Over*, these main reading texts are the ones around which all the teaching activities in the classroom take place. Each text is meant to illustrate the theme of the unit and include the language points required. The textbook, however, includes further reading passages the learners are invited to read for their own pleasure but not study in the classroom. These texts fall into two categories according to their position in the textbook. The first category includes eleven texts which are part of the teaching units and used as further illustrations of the themes. The second category includes thirteen texts grouped at the end of the textbook under the heading of 'More Reading Passages'. Like in *Think it Over*, only the main reading texts are actually used by the teachers and the learners as the centre of the learning teaching semiosis wherein the linguistic and cultural interaction takes place. (See Table 2 in appendix)

These texts are used to illustrate the various themes covered in the textbook and introduce the teaching units. In addition, all teaching activities are based on them. Therefore they not only include the targeted linguistic structures and functions meant to develop the learners' linguistic skills and communicative competence but also provide them with the

on the eight main reading texts as they are the ones around which the learning/teaching activities are actually built. It is, indeed these texts – more than any other aspect of the textbook – which bring the cultural issues into the forefront of the classroom in a context where the textbook was the main teaching material. Most of the linguistic and cultural semiosis that takes place in the classroom results from the learners' interaction with these texts (see Table 1 in appendix)

These texts do not only illustrate the themes of the teaching units but also include culturally loaded topics. As classroom materials they serve to teach both linguistic structures and cultural aspects. They are all adapted extracts taken from authentic texts written by foreign authors. None of the texts is written by an Algerian author or deals explicitly with an Algerian context or issue.

Relating to their cultural content the texts can be divided into culture-specific ones with topics explicitly highlighting a given culture and non culture-specific ones with topics relevant to universal issues going beyond any specific culture. Whilst text 1, text 3, and text 4 are culture-specific exemplifying the foreign target culture (C2) and deal respectively with British and American cultures the rest of the texts are non culture-specific and portray rather a universal culture (C3). The non culture-specific texts deal either with scientific facts such as text 2 which explain how memory functions from a neurological point of view or with global issues such as text 5 which deals with pollution as a global problem affecting all countries. In addition, most of the texts present culture as a combination of facts and meanings. They either provide a set of facts about the foreign target culture (C2) (e.g.; Text 3 which portrays the problem of juvenile delinquency in Britain and Text 4 which highlights the American supremacy on the field of science and technology), or a set of values and meanings prevailing in the foreign target culture (e.g.; Text 1 which exemplifies British values and life style). Only Text 7 and Text 8 portray culture as

In order to implement intercultural understanding, one could only adopt a cross-cultural approach to foreign language teaching. Kramsch (1998) believes that such an approach implies the crossing of any boundaries between generations, ethnic groups, and social classes. The single possible way to build a more complete and less partial understanding of both native culture (C1) and target foreign culture(s) (C2) is to develop a third perspective, that would enable learners to take an insider's and an outsider's view on C1 and C2.

## 5. Cultural contents of three Algerian EFL textbooks

In their quest for an efficient teaching methodology and an appropriate cultural contextualization of English teaching in Algeria, the education authorities have conducted three successive reforms during the 1990's and the 2000's. These reforms have resulted each time in the design and adoption of a new textbook.

### 5. 1. *Think it Over* (1989)

*Think it Over* is designed in 1989 and used as the official textbook during the 1990's. It was meant to cater for the pre-university students' needs in English. It had a twofold objective. It aimed at developing the learners' linguistic skills on one hand, and at consolidating the implementation of the Communicative Approach as the new paradigm of foreign language teaching in the country on the other hand. It is thematically oriented and departs from the structural approach which dominated previously.

*Think it Over* includes eight main reading texts which illustrate the themes developed by the eight teaching units. These texts are the ones selected and used for teaching/learning reading skills. They are the texts both teachers and learners interact with study, and discuss in the classroom. However, each teaching unit contains further reading passages included under the rubric *'Reading for Leisure'* which the learners are invited to read for their own pleasure. Taking into account this distinction in the role of the reading passages, our analysis is going to focus only

- Defending one's own point of view while acknowledging the legitimacy of others
- Accepting difference.

This competence (intercultural awareness) is more than a set of knowledge about various and distinct cultures that language learners need to master. It is rather *"an attribute of personal outlook and behaviour…it emerges as the central but diversely constituted core of an integrated curriculum."* (Crawshaw, 2004)

As Kramsch (1996) rightly points out, a fundamental methodological problem confronting language educators aiming to develop this intercultural competence is whether the emphasis should be on stressing commonalities or the differences between native and target culture. Hence, the move towards exploring culture through personal contact with native target language speakers can be seen as a necessary consequence of viewing intercultural education as a dialogic process. That is why *"Other forms of intercultural education refer to a process of decentring of relativising self and other in an effort to understand both on their own terms and from their own perspective, as well as from the outsider's perspective"* (Kramsch, 1996:07) as something between individuals and something *"at the rupture or disjuncture between interlocutors' assumptions and expectations"* (Kramsch, 1996: 07)

Bakhtin (1986) views intercultural competence as "**intercultural understanding"**, simultaneously entering another culture and remaining outside it. The concept of **"outsideness"** allows him to consider intercultural dialogue in such a way that it does not threaten the identities of participating cultures. For Bakhtin (1986) outsideness is not a limitation but an incentive toward the broadening of one's perspective and subsequently the development of an intercultural competence.

### 4. 1. Intercultural Awareness and Cross-Cultural Communicative Competence

Intercultural awareness can be viewed as the process of becoming more aware of and developing better understanding of one's own culture and others cultures all over the world. It aims mainly at increasing international and cross-cultural understanding. For Byram (1997) the implicit theory of culture learning can be defined as follows;

- Exposure to documents and interaction with people from another country leads learners to notice similarities and differences between themselves and others;
- Noticing differences leads to taking up the perspective of others and beings able to understand how they experience the world;
- Experiencing the world from a different perspective leads to a new understanding of one's own experience. (Byram, 1997: 06)

Foreign language teaching which aims to raise intercultural awareness, starts from the learners' point of view and takes their experiences as a starting point. In fact, *"[It] is no longer relevant to merely present the target culture from within. One has also to provide for the perspective of the learner"* because it is important that the selection, presentation and treatment of material *"should take into consideration the learners' conception of the "other" as well as their indigenous culture"* (Wallner, 1995: 09)

Better described as a **competence** in itself, intercultural awareness consists of a set of attitudes and skills among which Rose (2004) lists the following:

- Observing, identifying and recording
- Comparing and contrasting
- Negotiating meaning
- Dealing with or tolerating ambiguity
- Effectively interpreting messages
- Limiting the possibility of misinterpretation

practices construct culture and foreign language learners as speaking subjects create themselves a location in the very space of enunciation.

In short, foreign language educators following post-structuralist principles claim that learners who are often placed in oppositional contexts where their own source culture competes with the foreign culture find themselves a third space. Their awareness of the cultural struggle results in their Third Culture which emerges out of their appropriation of discursive practices translating their own meanings. It also allows them to develop intercultural competence.

**4. Developing intercultural communicative competence**

Interculturality is best described as an active process of interchange, interaction and cooperation between cultures emphasizing the similarities and considering the cultural diversity as an enriching element. It promotes the coexistence between several groups of different cultures. Welsch (2000) emphasizes the ways in which cultures get on with, understand and recognize one another. Rose (2004) argues that interculturality has to be thought of as "*the process of becoming more aware of and better understanding one's own culture and other cultures around the world. The aim of intercultural learning is to increase international and cross-cultural tolerance and understanding"*. Groups of different cultures within which equal relations take place should reach an enriching interdependence based on valuation and mutual recognition Interculturality is then a set of processes generated by the interaction of cultures in which participants are positively impelled to be conscious of their interdependence.

Taken in the field of language teaching, interculturality allows for the development of the learners' intercultural awareness and cross-cultural communicative competence, which are considered by recent pedagogy of paramount importance to successful learning.

### 3. 2. Learners' Third Space

Learners' Third Space appears as an appropriate alternative to essentialist views of culture, identity, and otherness as it claims a 'Third Culture' in education (Kramsch, 2009). It goes beyond the traditional dualities characterizing foreign language education contexts such as individual/social, Self/Other native/nonnative speaker, source culture (C1)/target culture (C2) It is a place that preserves the diversity of styles, purposes, and interests among learners, and the variety of local educational cultures. This place has to be carved out against the hegemonic tendencies of larger political and institutional structures that strive to coopt the teaching and learning of foreign languages in the name of such ill-defined terms as 'the national interests or 'economic competitiveness'. (Kramsch 1998: 06)

Learners have more opportunities to construct their own meanings in their language classrooms where their own home culture meets the foreign target culture. Bakhtin insists that the Self has no meaning and cannot define itself without the Other.

The major contribution of Bakhtin's thirdness as dialogue to foreign language learners consists in providing them with incentives to question the different texts they work with as relates to who is talking, for whom and in answer or reaction to what or whom (Kramsch, 2009). By entering into a dialogue with those texts they can negotiate their identities and interact with the target culture.

For Bhabha third space is linked not only to semiotic meanings and dialogic interactions but mainly to enunciation Therefore, culture itself is located in the discursive practices of speakers and writers living in post-colonial times. So, *"Third Space, though unrepresentable in itself, ... constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the signs can be appropriated, translated rehistoricized and read anew."* (Bhabha, 1994: 37) Discursive

Proponents of culture as facts tradition elaborated a model which focused on three types of information about the target culture to include in EFL teaching materials (Thanasoulas 2001); a) **Statistical information** dealing with institutional structures and facts of civilization, b) **Highbrow information** relating to the classics of literature and the arts in general, and c) **Lowbrow information** tackling the food, fairs, together with folklore of everyday life. This tradition, which favors facts over meanings, lets the learners be well-informed about the target culture's history, arts, achievements, customs, and traditions but fails to enable them to understand foreign attitudes, values, and mindsets.

The second tradition locates culture in an **interpretative** perspective originates from cross-cultural psychology/cultural anthropology. It uses universal categories of human behavior and inference procedures for making sense of foreign reality. Therefore, language learners are provided with a key to interpret phenomena in the foreign culture, which is often generalized to mean national culture. The limitation of this perspective consists in the fact that learners are still considered as the passive recipient of cultural knowledge.

Starting from the 2000's and following on issues of globalization, a new trend to teaching culture in foreign language classrooms has emerged. It adopts a **dialogic** stance and does not see culture as facts and meaning only but mainly *"as a place of struggle between the learners' meanings and those of native speakers"* (Kramsch, 1993: 24). This trend is advocated by scholars taking a cross-cultural/intercultural stance such as Byram (1997) and Holliday (1997) and aims at developing the learner's third space. According to Byram et al. (2004) the construction of cultural "third spaces" is essentially a critical activity, as it forces learners to become aware of ways in which language is socially and culturally determined.

### 2. 3. Textbooks Based on International Culture

EFL textbooks based on international culture focus neither on learners' source culture nor on target language culture but aim at including a variety of cultures. The latter are set either in English-speaking countries such as Britain and America or in other countries where English is not a first or second language but, is used as an international language. Cortazzi & Jin (1999) explain that the rationale for such international cultures is found in the fact that English is often used in international situations by non-native speakers from different backgrounds as a lingua franca.

By dealing with a variety of themes, these textbooks give the learners opportunities to develop their intercultural skills instead of simply raising their awareness about their own cultural identity or familiarizing them with the cultural realities of mainstream target English cultures focusing on Britain and America. They contribute to provide the learners with real opportunities to negotiate cultural identities and review their representations of the self and the other. They allow for learning culture as a dialogue by equipping the learners with an intercultural competence.

## 3. Culture Teaching and language learners' 'Third Space'

The teaching of culture as part of foreign language education has known many stages. Each stage reflects a given ideology and a related view of culture as teachable content.

### 3. 1. Models for Teaching Culture

A review of the place culture has been granted within the relatively long history of foreign language teaching curricula development shows that it went through three main phases (Kramsch, 1993, Risager, 2007). Until the 1990's, the teaching of culture has followed two main traditions. The first tradition adopts a historical stance towards culture seen as a set of facts whereas the second tradition adopts an ethnographic stance and considers it as a set of meanings.

textbooks. Skopinskaja (2003) believes local EFL textbooks usually aim at developing learners' awareness of their own cultural identity and promoting their awareness of the target culture.

According to Cortazzi and Jin (1999) EFL textbooks are grouped under three categories depending on the type of their cultural content.

**2. 1. Textbooks Based on Source Culture**

EFL textbook based on source culture are textbooks *"produced at a national level for particular countries that mirror the source culture rather than target cultures, so that the source and target cultures are identical"* (Cortazzi and Jin 1999: 205). They teach the learners how to speak about their own culture to potential visitors to their countries rather than preparing them to encounter other cultures.

**2. 2. Textbooks Based on Target Culture**

Textbooks based on target culture often focus on British and American cultures. They follow social cultural realism and aim at representing the target culture as it is and not as a homogeneous entity of selected facts ready to be packaged They generally include *"...materials designed to promote awareness of race, gender, and environment issues."* (Cortazzi & Jin, 1999: 208) However, they remain subject to market pressures and are seen as part of their 'publisher's promotional materials'.

A further characteristic of target culture based textbooks is that they exemplify Luke's (1989) distinction between 'closed' and 'open' texts. Whilst closed texts attempt to confirm and reinforce the learners' views and beliefs by portraying an unproblematic world, open texts provide opportunities for more interpretations and encourage learners' responses. Indeed, *"an open text encourages cognitive or emotional involvement and draws on what students bring to the text"* (Cortazzi & Jin, 1999 208) what allows them to think about the target culture not only concentrate on their own culture.

the striving for universality and the desire to maintain cultural particularity.

## 2. Types of cultural contextualization in EFL textbooks

Cultural contextualisation in foreign language teaching materials is an issue of debate. Two reasons are advanced to explain the controversies it raises mainly in post-colonial contexts. The first relates to the view that culture is what makes the Other different from us (Duranti, 1997) and at the same time a process that both includes and excludes. Kramsch explains that "*… words and their silences contribute to the shaping of one's own and Other's culture"* (Kramsch, 1998: 09). The second relates to the intricate relationship which exists between language and culture and which evokes the 'uncomfortable' question of the relation of the **Self** to the **Other**. Any cultural content included in textbooks provides specific representations of identity construction/negotiation when the learners' source culture meets the foreign target culture(s). Processes of 'otherisation' take place and influence the learners' attitudes because they are required – either implicitly or explicitly - to rethink their representations of themselves.

The question of which culture best fits as a context of teaching/learning a foreign language is still subject to debate because of the desire to provide learners with safe learning environments. This worry is felt most in post-colonial contexts where cultural identity issues are essential. The challenge is that "*...effective learning begins with making learning culturally relevant and meaningful to learners"* (Hall, 2002: 75).

The type of cultural content included in a given EFL textbook depends on whether it is a global textbook or a local one. Whilst global EFL textbooks are produced for the international market and *"are centred on topics with fairly transnational appeal"* (Pulverness, 1995: 07) local textbooks are generally designed as part of a given country's national curriculum. They have different requirements from the global

of the representations of the Self (learners' local culture) and the Other (Foreign language culture) as conveyed by the reading texts.

Review of literature

**1. Culture in foreign language teaching**

Culture is often a matter of language, and learning the one relates to the learning about the other either explicitly or implicitly. Swiderski (1993) believes that *"saying that we can learn about culture is saying that we should. Language learning is the starting point and the focus but culture learning is the aim"* (Swiderski, 1993: 09). Often one acquires a second culture in learning a second language. However, the two processes of learning a second language and acquiring its culture are not identical. *"Culture is not learned as language is, yet language is not learned until culture is."* (Swiderski, 1993: 06)

To understand language satisfactorily and use it fluently learners need not only linguistic, pragmatic, discourse and strategic competences but also socio-cultural and world knowledge (Willems, 1996). To become proficient target language speakers, foreign language learners need to be aware of the cultural dimension of the language they are learning. It is a prerequisite for any successful interpersonal interaction they may engage in.

Sometimes the language classroom offers the possibility of culture transmission that coordinates with language learning Yet, the issue remains problematic and challenging because if *"language learning is gaining a skill, culture learning as assimilation is transforming identity"* (Swiderski, 1993: 23) Exposure to a foreign culture involves rethinking one's identity by comparing one's culture to that of the target language either explicitly or implicitly. It is a concern in many foreign language contexts where attitudes towards the target culture are sometimes controversial going from total rejection to reluctant acceptance Kramsch (1998) explains that the teaching of culture as a component of language has traditionally been caught between

## Introduction

English language teaching in Algeria has an important place in the overall school curriculum. It is based on locally designed EFL textbooks which are subject to approval from Ministry of National Education. These textbooks reflect the authorities' double challenge of implementing an efficient teaching methodology and providing an appropriate cultural contextualization of content. The textbook designers are aware that English cannot be taught in cultural vacuum but do not always agree about what type of cultural content best fits the Algerian school; whether it is the learners' local culture (Self) the foreign language target culture(s) (Other), or the international culture (both Self and Other). However, they recognize that the political and sociocultural developments taking place both at the local and global levels create the need for people from distinct cultures and backgrounds to interact with each other. Therefore the education reform launched in 2002 shifts objectives from developing the learners' communicative competence to developing their intercultural communicative competence which resulted in designing new EFL textbooks.

The study explores the development in attitudes towards cultural contextualization in three successive EFL textbooks *Think it Over* (1989), *Comet* (2001), and *New Prospects'* (2007) used in High School to teach pre-university students during the 1990's to the present day. It shows, through the analysis of the reading texts used in the textbooks, how the included cultural content which was mostly targeting the foreign culture(s) (Other) changes to include some aspects of the learners' local culture (Self) in an attempt to implement intercultural competence. It further investigates how the contact of cultures, previously seen as negative because leading to the cultural alienation of the learners, is reinforced in the new textbook (*New Prospects* 2007) as a means to develop the learners' intercultural communicative competence allowing them to function in cross-cultural contexts. The analysis consists of the examination

(Foreign language culture) as conveyed by the reading texts selected by the designers as teaching materials.

# FROM CULTURAL ALIENATION TO INTERCULTURAL COMPETENCE IN EFL TEXTBOOKS

**Souryana Yassine**
**Bouteldja Riche**
**University of Tizi Ouzou**

Abstract:

The study highlights the development in attitudes towards cultural contextualization in three locally designed Algerian EFL textbooks; *Think it Over* (1989), *Comet* (2001), and *New Prospects'* (2007) used in High School to teach pre-university students. While the first two textbooks broadly aim at developing the learners' communicative competence, the last one shifts objectives and aims at developing the learners' intercultural competence as stated by its designers in the foreword. Thus, this study tries to explain, through the analysis of the reading texts used in the materials, how the included cultural content which was mostly targeting the foreign cultures (Other) changes to include some aspects of the learners' local culture (Self) in an attempt to include intercultural aspects. It further investigates how the contact of cultures, previously seen as negative because leading to the cultural alienation of the learners, is reinforced in the recent textbook (*New Prospects*) as a means to develop the learners' intercultural competence allowing them to function in cross-cultural contexts. The analysis consists of the examination of the representations of the Self (learners' local culture) and the Other