وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes
جامعة مولود معمري - تيزي-وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

مجلة
الممارسات اللّغوية

العدد الثّامن والثّلاثون (38)
ديسمبر 2016

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي-وزو الجزائر

روابط الاتّصال:

.البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

.الهاتف الثابت: **026213291**

.الناسوخ: **026411400**

الهكل الإداري للمجلّة

.المدير الشّرفي: أ. د أحمد تسة.

.مدير المختبر: أ. د صالح بلعيد.

.رئيسة التّحرير: د. الجوهر مودر.

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

.الهيأة الاستشاريّة:

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

.المدير الفنّي: أ د صلاح يوسف عبد القادر.

مجلّة الممارسات اللّغوية

مجلّة الممارسات اللّغوية مجلّة علمية عالمية محكّمة

قواعد النّشر في المجلة

مجلة (**الممارسات اللغوية**) لسانُ حال المختبر ، فتستقبل كلّ الأبحاث والمقالات المتعلقة بالدراسات اللغوية ؛

.ترحّب المجلة بكلّ من يرغب نشر بحثه الذي يدخل في إطار اختصاص المجلة ؛

.يقدّم البحث في نسخة إلكترونية ، يذكر الباحث: اسمه ولقبه ودرجته العلمية والمؤسّسة التي ينتمي إليها ، أو المهنة التي يمتهنها ؛

. تُرسَل البحوثُ إلى رئيسة تحريرِ مجلة (**الممارسات اللغوية**) بجامعة مولود معمري بتيزي-وزو عن طريق بريد المخبر الإلكتروني وهو laboling@yahoo.fr

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

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

يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً ، وكلّ بحثٍ منشورٍ في مجلة (**الممارسات اللغوية**) لا يُنشر في قناة أخرى إلاّ بالإشارة إلى أسبقية صدوره في هذه المجلة ، ويشير إلى ذلك في صدر القناة التي ظهر فيها ؛

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

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

. يشترط لمن ينشر بحثه في المجلة لأوّل مرة أن يفيدنا بالسيرة العلمية مبرزا: التّخصص ، والدرجة العلمية ، ومؤسسة الانتماء.

على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف ؛
- كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 13 ؛
- طول الكتابة 24 بعرض 12 ؛
- توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24 ؛
- المسافة بين السطور 1.0 ؛
- الهوامش بنظام APA ؛

Graphic and Editing Rules for Contributors to
***Language Practices* Indexed Journal**

For your contributions to **Language Practices Indexed Journal**, you will be required to write and submit your papers or essays in the format required by the American Psychological Association, which is the style of writing used by journals published by the American Psychological Association (APA).

1. **General Editing Rules and Guidelines**

Contributions shall be submitted in digital format (by e-mail to:laboling@yahoo.fr.

Authors are requested to draw up their documents using a recent version of Word for Windows (2007-2010). They shall show the author's Name, Surname, and Institution.

2. **Title of the Paper and Type Size for Body of the Text**

Contributors shall use the following type sizes: Author: Name and surname centered in roman characters (12point). Title: Centered in small capitals (13point). Between the author and the title: 10-point spacing after. Between the title and the body of the text: 90-point spacing after.

The body of the text shall have the following characteristics: Font: Times New Roman. Size: 12 (body of text).11 (citation outside body of text). Line spacing: single, for text. Insert one space when citing quotations outside the body of the text and one space between paragraphs. The margins of the body of the text and the notes should be justified. The titles of any paragraphs shall be preceded by two spaces/lines and followed by one space/line. The first line of each new paragraph must have an indentation (1cm).

3. **Citations in the Text**. Short quotations of less than five lines can be inserted directly into the text in inverted commas. Longer quotations should appear different from the rest of the text (using a smaller 11 point font with a 1 cm indent from the margin on the right and on the left, and without inverted commas). Omissions should always be indicated using three points of ellipsis in square brackets, followed by punctuation where necessary:[...].

The citation of lines of poetry in the text require a slash (/) at the end of each line, and a double slash (//) at the end of each verse. When citing verses of more than 5 lines, the same guidelines apply as for citations of narrative passages.

4. **Citations in the Notes**.

In APA style essays, all works cited in 'in-text citations' in the body paragraphs are identified in an alphabetical list of "References". It is then included as the last page of the document. Example: Yanovski, S. Z. & Yanovski, J. A. (2002). Drug therapy: Obesity [Electronic version]. *The New England Journal of Medicine*, *346*, 591-602.

For a book with an editor but no author, begin with the name of the editor (or editors) followed by the abbreviation "Ed." (or "Eds.").

Example: Bronfen, E., & Kavka, M. (Eds.). (2001). *Feminist consequences: Theory for a new century*. New York: Columbia University Press.

Citations from the Web.

Sources taken from the Internet should be cited as if they were a normal contribution.

Example**:** About.com Islam, (2014). *Evils of Gossip and Backbiting in Islam*. Retrieved 12 June 2014, from.

http://islam.about.com/od/familycommunity/a/GossipBackbiting. htm(Access time, 21/12/2014)

APA Style Tables, Charts & Figures

If you use any statistics in your paper, you need to use statistical tables as well. The tables should be in accordance with APA format. What follows are Here are some APA format table tips: when numbering your tables, number them consecutively and do not use any letters (e.g. "1a", "1b").Label your tables with a table number followed by an accurate description of the table contents.

روابط الاتّصال: laboling@yahoo.fr

.الهاتف الثابت: **026213291**

.الناسوخ: **026411400**

الفهرس

عنوان المقال وصاحبه	الصّفحة
كلمة العدد لرئيسة التّحرير	9
هل تطبيق نظام APA التّوثيقي اختيار أم إجبار ؟ **أ د. صالح بلعيد ، جامعة مولود معمري تيزي-وزو**	11
دلالات المفردات المعجمية في المتشابهات اللفظية. **د.محمد عبد ذياب مايل الهيتي ، جامعة الانبار العراق**	29
مصنّفات غريب الحديث وأثرها في صناعة المعاجم اللّغوية. **د. حاج هنّي محمد ، جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف**	53
"المشهد" في المعجم و المصطلح ... . **أ. أسماء بوبكري ، جامعة أحمد دراية- أدرار**	75
منهج النحاة في انتقاء كلام العرب ودراسته في نظر تمام حسان. **أ. مبروك بركات ، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية - وحدة ورقلة -**	105
تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق السنة الأولى من الطور الثانوي .نموذجا ، **د. إسماعيل ونوغي ، جامعة محمد بوضياف .المسيلة .**	125
لماذا تدنّى مستوى اللغة العربية في مدارسنا ، **أ .د. عبد الناصر بوعلي ، جامعة تلمسان.**	145
دينامية اللغات مقاربة لوضع اللغة العربية في الجزائر. **أ. عثمان ملاوي- جامعة الجزائر 2**	153
اللغة العربية بين التبرج اللغوي والتحدي لمتطلبات تكنولوجيا المعلومات والعولمة **د. شعباني مليكة ، جامعة الجزائر 2.**	171
حِجَاجيّة الاستِعَارة في الخطابات اللّغويّة ، **أ. صلاح الدين يحي جامعة مولود معمري ، تيزي- وّزو**	195
Le français en Algérie. Statut du français dans les textes et discours officiels algériens et dans la réalité sociolinguistique (langue étrangère ou langue seconde ?) ; ***AID Samia, université de Tizi-Ouzou***	1
Construction identitaire et culture jeunes en milieu urbain en Algérie: cas des jeunes de la ville de Tizi-Ouzou. ***Dr Chibane-Rachid, Centre universitaire de Tindouf***	15
Myth on Modern American Stage: The Case of Tennessee Williams' Plays, ***LARABI Sabéha; UMMTO***	29
ELLA English (Through) Language Learning Activities ***M. Mohammed BELLAL, ESI.Algiers, Algeria***	*41*

كلمة العدد

نقدّم للقارئ الكريم في العدد الثّامن والثّلاثين من مجلّة الممارسات اللّغوية ، مجموعة من مقالات ، نستهلّها بدراسة للأستاذ الدكتور صالح بلعيد وسمها "هل تطبيق نظام (APA) التّوثيقي اختيار أم إجبار؟ ويأتي الجواب بمثابة دعوة للباحثين المهتمين بمجلتنا لتطبيق هذا النّظام (فالموضوع بات اختياراً وفرضاً في إطار التغيّرات التي تعرفها المنهجية العلمية المعاصرة بضرورة الخروج من النّظام التّقليدي الذي لا يتمشّى مع أنظمة الحواسيب في العلاج الآلي للغات وفي الفهرسة ، وفي سهولة الوصول إلى مصادر ومراجع الباحثين ، وفي أنظمة الحواسيب بصفة عامّة). وعليه فإنّ هذه الدّراسة تشكّل مرجعا يسهّل للباحثين معرفة تطبيق هذا النّوع من التّوثيق ، وهنا نشير إلى أنّ مجلة الممارسات اللّغوية قرّرت تطبيق نظام (APA) في الأعداد القادمة ، وجعلته شرطا من شروط النّشر.

والمقال الثّاني "دلالات المفردات المعجمية في المتشابهات اللّفظية" يتناول بالدّراسة كتب المتشابهات اللّفظية مع تقديم نماذج من هذه المؤلفات لدلالة المفردة وتأثير المعجم عليها وأثرها في الأسلوب القرآني. أمّا المقال المعنون "مصنّفات غريب الحديث وأثرها في صناعة المعاجم اللّغوية" فقد تطرق إلى أثر معاجم غريب الحديث في إثراء المعاجم العربية القديمة ، كما أشار إلى أهمية استثمار المادة اللغوية لمعاجم غريب الحديث في صناعة أنواع أخري من المعاجم كالمعجم التاريخي.

وفي أطار إعادة قراءة التّراث بمناهجَ جديدة ، يقدّم لنا أحد الباحثين دراسة في "منهج النّحاة في انتقاء كلام العرب ودراسته في نظر تمام حسان" وانتهى إلى أن منهج النحاة في انتقاء المادة اللغوية من كلام العرب ، وتحديد مراحل دراستها يكشف عن سلوكهم رؤية ومنهجية علميتين في البحث اللغوي ، أمّا الغلطات التي اكتنفت عملهم فإنّ ريادتهم وسبقهم إلى إنشاء المنهج من غير مثال سابق يكفيهم عذرا.

كما نطالع في هذا العدد على مقالات في التّعليمية ، المقال الأوّل بعنوان " تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق السنة الأولى من الطور الثانوي .نموذجا" فصل صاحبه فيه بين مفهومين أساسين لهما علاقة بتدريس النحو العربي ، وهما النحو العربي أو علم النحو والنحو التعليمي أو تعليم النحو العربي واختار تعليم النحو العربي في الثانوية أنموذجا لتوضيح تلك الحدود. والمقال الثاني بعنوان "القواعد النَّحويَّة المُصنَّفة لغرضٍ تعليميٍّ حقيقتها وجدواها" يبحث في ظروف نشأة القواعد النّحوية وطبيعتها وموقعها في الدَّرس النَّحوي قديما وحديثا والبحث في جدواها ضمن العلمية التَّعليميَّة من منظور علم اللُّغة التَّطبيقي ، ومن زاوية تعليميَّة. ويتساءل المقال الثّالث "لماذا تدنّى مستوى اللّغة العربية في

مدارسنا؟ مرجعا ذلك إلى عدّة عوامل، منها المناهج التّربوية وطرائق التّدريس. مبيّنا في الأخير أنّ القضية اللّغوية مسؤولية الجميع لأنّها عنوان الهويّة ولسان الأمّة والرّابط بين أبناء البلد على اختلاف مستوياتهم.

أمّا الدّراسة المعنونة "دينامية اللّغات مقاربة لوضع اللّغة العربية في الجزائر" فقد حاول صاحبها الكشف عن دور اللّغة العربية، بصفتها قوّة اجتماعية، في تحريك المشهد الاقتصادي والثّقافي والسّياسي في الجزائر منذ الاستقلال وإلى غاية اليوم. ثمّ وجّهه الباحث نداءً للنّظام من أجل إعادة النّظر في المسألة اللّغوية بشكل عام، ومسألة اللّغة العربية بشكل خاص.

وتبحث الدّراسة حول "اللّغة العربية بين التّبرج اللّغوي والتّحدي لمتطلبات تكنولوجيا المعلومات والعولمة" عن الأسباب التي عرقلت تطوّر اللّغة العربية في مسايرة متطلّبات العولمة من جهة، وعن ضعف الثقة بكفاءتها بأنّها لغة غير متطورة للتّعامل وتوصيل التكنولوجيات الحديثة من جهة أخرى.

أمّا المقال المعنون "حجاجية الاستعارة في الخطابات اللّغويّة" فقد بيّن كاتبه أهمية التحليل الحجاجيّ للخطابات اللّغويّة بمختلف أنماطها وأنوّاعها، وأثر الاستعارة في تقوية الخطاب.

وإضافة إلى المقالات باللغة العربيّة، يتضّمن العدد مقالا باللّغة الفرنسيّة يتناول وضع اللّغة الفرنسية في النّصوص والخطابات الرّسمية الجزائرية وفي الواقع اللّغوي الاجتماعي. ومقالين باللّغة الإنجليزيّة، يعالج المقال الأوّل توظيف الأسطورة في الدّراما الأمريكية الحديثة من خلال عينة من مسرحيات الكاتب المسرحي الأميركي تينيسي وليامز (Tennessee Williams). أمّا المقال الثّاني فيقترح طريقة مختلفة لتدريس اللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية (L2) في كليّات الهندسة ومعاهد العلوم والتّكنولوجيا.

وفي الأخير نشكر كلّ الباحثين الذين أسهموا في إثراء هذا العدد، وأملنا أن ينال رضا القرّاء وأن تزوّدونا بآرائكم وملحوظاتكم، وأن يستمر دعمكم لمجلة الممارسات اللّغوية.

رئيسة التّحرير: د/ الجوهر مودر.

هل تطبيق نظام APA التّوثيقي اختيار أم إجبار؟

أ. د. صالح بلعيد
جامعة مولود معمري تيزي–وزو

ــ ديباجة: عنونتُ دراستي بالسؤال: **هل تطبيق نظام APA التّوثيقي اختيار أم إجبار؟** وفي نفسي شيء من التأكيد، بأنّ هذا الأسلوب/ النمط التّوثيقي شبهَ مفروض علينا؛ لأنّ خياراتنا العلمية والمنهجية في اللّغة العربية ضيّقة، ولذا، فليس لنا أن نعادِيَه أو لا نعمل به؛ بقدر ما يستلزم علينا معرفته والتحكّم فيه، والعمل به؛ حيث إنّه أسلوب عالمي، ونحن قطعة من العالم، واللّغة العربية لغة من لغات العالم فلا يجب أن تعيش منعزلة عن التغيّرات التي تحدث في سوق تباري اللّغات في المنهجيات، هذا من جهة، ومن جهّة ثانية، فإنّ هذه النمطية التوثيقية تُستعمل الآن في عمليات إعداد البيبليوغرافيا، وتنصح المكتبات المركزية العالمية باستخدامه؛ لتجد مادةُ المكتوب موقعَها في نظام الشبكات العالمية.

إنّه نظام وأسلوب عالمي يأتي في إطار التغيّرات التي تعرفها المنهجية العلمية المعاصرة بضرورة الخروج من النظام التقليدي الذي لا يتمشى مع أنظمة الحواسيب في العلاج الآلي للغات وفي الفهرسة، وفي سهولة الوصول إلى مصادر ومراجع الباحثين، وفي أنظمة الحواسيب بصفة عامّة. ولذا، بات الموضوع اختياراً وفرضاً في ذات الوقت. قد يكون مفروضاً من قبل الجمعية الأمريكية في العلوم الإنسانية، ولكنّه أضحى أمراً واقعاً ومقبولاً من قبل المستعملين، وربّما أثبت سهولة استعماله في البحوث الأكاديمية أهميته، هذا في المقام الأوّل، وفي المقام الثاني فإنّ النظام يسير وفق مُتطلّبات اللّغات الطبيعية، وهي تنتظم ضمن حركة عالمية واحدة في نظام علامات الوقف Ponctuation الموحّدة في كلّ اللّغات، وفي

الفهرسة، وهذا المجال مُنمَّطٌ ومُعيَّر في أجهزة الحواسيب، وتتعامل به البرمجيات مهما كانت اللّغة المكتوبة بها؛ حيث الذكاء الصناعي لا يتعامل مع اللّغات في قوانينها النحوية الخاصّة، بقدر ما يتعامل مع **الكليات اللّغوية**، ومع الشفرات والرّموز. ولهذا، فالأمرُ باتَ في حكم الاختيار والفرض، كما قلتُ، وعلينا أن نعملَ به مثل العالم لنكون أو لا نكون.

وAPA نظام مُعاصر من أنظمة التّوثيق؛ ويعني حفظ وتثمين مجهود الغير والمحافظة عليه والمقصود به توثيق البحث للمصادر والمعلومات، ويدخل في إطار أخلاقيات البحث العلمي. فالتّوثيق عامّة يُساعد على تحقيق تراكم العلوم والمعرفة، ويزيد من ثقة النتائج التي توصَّل إليها الباحث ويعمل على ممارسة وتعزيز أخلاقيات إكمال اللاحق لعمل السابق؛ أي عبارة عن الفَضْل الأخلاقي الذي عن طريقه تُبنى الحضارة. ويستعمل هذا النظام نوعين من التّوثيق: توثيق ضمن المتن، وهو غير كامل، وتوثيق كامل، ويستعمل في آخر العمل، ويتضمّن جميع التفاصيل المطلوبة. والغرض منها تأكيد وتصحيح المعلومة، مع إسنادها إلى قائلها وإلى مصدر نقلها. علماً أنّ هناك عدة طرائق للتّوثيق، ولكلّ منها منهجيات تُعتمد ولكنّها في الأخير تتّفق على الأمانة العلمية في نقل المعلومات، وفي توضيح النقل في الهوامش، بغية رفع اللبس عن كلّ منقول، وفي ذات الوقت تعمل على تعزيز مصداقية البحث وعلميته.

ـ **تعريفه:** APA نظام عالمي مختصر من كلمات إنقليزية American Psychological Association وهو نظام وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس وتعتمده في منشوراتها العلمية والتي لها المصداقية الدولية. ولقد أخذ هذا الأسلوب التوثيقي في البيبليواغرافيا المكتبية، وفي الكتابات الجامعية، وفي البحوث الأكاديمية مكانةً علميةً، وتوسّعاً وانتشاراً، لما له من اختصار ويُسر، فأصبحت الكثير من المؤسّسات الثقافية تتبنّاه، وهو يزداد اشتعالاً في كلّ شبكات الفهارس والبرمجيات.

إنّه نظام موثوق، وسهل الاستخدام؛ يقبل استعمال الجداول والأشكال في نظام توثيق المعلومات وفق By American Psychological Association والهدف منه تعزيز مصداقية البحث وتأكيد مصدر الإتيان بالمعلومة في إطار بيبليوغرافية معاصرة. أضف إلى هذا أنّ **تصنيف الجامعات** يأتي من تلك الأبحاث المنشورة في المواقع الإلكترونية، وفي المجلات التي تعمل بهذا النظام. كما أنّ **الترقيات العلمية** في الغرب لا تعتمد أقدمية الأستاذ بقدر ما تعتمد ما يَنشره من أبحاث، وما يُنجزه من مؤلفات، وعدد الزوّار الذين يعودون إلى أبحاثه، وتكون المقالات أو الكتب منشورة في المواقع ذات النمط المعياري العالمي؛ أي تكون في قناة من القنوات المعاصرة، ومنها قناة/ أسلوب/ نظامAPA وهو معتمد في العالم، وله تصنيف دولي، ورقم في معيار الإيزو ISO. ولهذا، فإنّ هذا النظام التّوثيقي العالمي باتَ من المؤكّد أنّه يعمّ العالم، وتستعمله اللّغات العلمية، وكان علينا –نحن العرب– الاطلاع عليه، بل العمل به؛ لكي تنال لغتنا العربية موقعاً بين اللّغات العلمية العالمية، وهذا أمر يدخل في مسألة التواجد في ميدان العلوم، فأن نكون لا بدّ علينا أن نستعمل هذا التوثيق، وإلاّ لا نكون، فإذا لا نكون، فهل نحن خارجون عن الكون؟ وهل لدينا النظام التوثيقي الآلي الذي يتمشى ومعطيات التقانة؟ هي أسئلة الإشكالية، فنحن لسنا مخيّرين: هل نعمل بهذا النظام أو لا؟ بل يجب علينا الإسراع في تطبيقه في مؤلّفاتنا، كي يكون لنا موقع في الخريطة العلمية، وإلاّ سنخرج من الكون، كما أُخْرِجنا من التاريخ.

ــ **هدفه:** يسعى هذا النظام لتوثيق الكتابة الأكاديمية وفق رابطة علم النفس الأمريكية؛ التي تستند إلى قانون اشتراك اللّغات في المنطق اللّغوي، والتّوثيق منطق عامّ مشترك؛ في استعمال الباحثين المعلومة وفق نمطية عالمية. ولهذا، فإنّ لهذا النظام أهدافاً أخرى، نشير إليها:

1 ــ حفظ حقوق المؤلّفين.

2 ــ نظام سهل اقتصادي وفعّال.

3 ــ تصحيح وتدقيق المعلومات المنشورة.

4 ــ تصميم شكل واحد للورقة.

5 ــ نظام لا يسمح بالحشو والتعاليق.

6 ــ نظام مدمج في Word 2013. كما أُدخِلَ في حُزمة Microsoft Office و Appl Pages.

7 ــ نظام شائع في أغلب الجامعات المحترمة.

8 ــ نظام مستعمل بقوّة من قبل الجمعيات اللسانية في الغرب، ونذكر من بينها:
Chicago Manual of Style
Modern Language Association

9 ــ التوثيق ضمن المتن.

10 ــ الترتيب النهائي لقائمة المصادر والمراجع والملاحق آخر العمل.

إنّ نظام/ أسلوب APA عبارة عن منهجية توثيق المعلومة بناءً على مُحدّدات تراتبية تفاضُلية حسب أهمية المصدر عن المرجع، وما يتبع ذلك من وسائل التوثيق الأخرى في مختلف المجالات. تعمل به الجامعات العالمية في نشر منتوجها العلمي في المجلات ذات الشهرة الدولية، كما أجازته الهيئات العلمية الدولية العلمية والثقافية، وصنّفته منظمات المواصفات والمقاييس، ومنظّمة البريد العالمي ومنظّمة Infoterm بفرصوفيا ضمن التوثيق العلمي المعاصر، وتوصي هذه المنظّمات الطلبة والباحثين اعتماده أثناء نشر أو طبع أعمالهم، كي ينال العمل موقعاً في شبكات البرمجيات ويكون مُعترفاً به دولياً. وهناك مُحدّدات كبُرى يعمل بها هذا الأسلوب، وهي:

لا يميّز بين المصادر والمراجع؛

يتمّ ترتيب المصادر والمراجع حسب الأحرف الهجائية للاسم الأخير، مع إهمال (أل) و(ابن) و(أبو) في الترتيب؛

يكون تباعد أسطر المصدر/ المرجع الواحد مفرداتً (1سم)؛

يكون تباعد الأسطر بين مرجعين مزدوجاً (2 سم)؛

عندما يكون تهميش المصدر/ المرجع الواحد لأكثر من سطر؛ فيجب أن تكون الأسطر الأخرى (خمس مسافات) عن هامش السطر الأوّل؛

الترتيب النهائي كما يلي:

الكتب؛

الدوريات؛

غير المطبوعة؛

المصادر الإلكترونية.

ــ **فوائده:** لا يمكن أن يخلو هذا النظام من فوائد، والذي يهمّنا نحن هو إخراج أبحاثنا إلى غيرنا وأن تنال مكاناً في قنوات التواصل، وتعتمده التقنيات المعاصرة؛ لأنّ هذه التقانات وَسيلة مُعاصرة لا بدّ منها، بل هي مَفْرُوضة علينا لكي نلحق. واللّغة العربية تشكو فجوة رقمية في هذا المجال فإذا لم نستعمل أمثال هذه الأنظمة التي تتعامل بها القنوات التواصلية المعاصرة، فنكون قد حكمنا على لغتنا بعدم العلمية، وأنّها لغة التباكي والمرافعات والشعر والأدب، ونحن شعب لا ينتج التقنية؛ فنعيش على مَنتوج الآخرين. ولهذا، لا مندوحةَ من اعتماد هذا الأسلوب، باعتباره:

ــ نظاماً عالمياً لا بدّ من احتذائه، ويأتي في إطار التطوّر المنهجي الذي تعرفه مختلف العلوم، مع ربط هذا بسياق ضرورة التعامل مع الآلات المعاصرة؛

ــ نظاماً عالمياً يقرّ بإضافة الأصوات الجديدة في اللّغات من مثل: **ɛ** التي أدخلت في معظم اللّغات اللاتينية. وهذه الأصوات المطلوبة في العربية موجودة في caractère spéciaux، من مثل: گڤچژ ويضاف إليها بعض المسكوكات الجمالية وهي من الأرابيسك/ AGA التي وظّفت في الفنون القديمة، وبخاصّة في الأندلس من مثل: ﴿ﷺ﴾ وهذه لا يكثر دورانها، ويتيح هذا النظام استعمالها في مواقعها. وفي غالبها هي أصوات أسماء الأماكن/ الشخصيات/ الأدوية... كي تنطق حسب مصطلحها ونطقها الأوّل.

ــ عاملاً على التخفيف من استعمال الهامش؛ الذي يكثر أحياناً في ذات الورقة الواحدة؛

ــ ملحقاً ضمن المتن، ومن يريد التثبّت عليه أن ينظر إلى المتن في عمومه وإلى قائمة المصادر والمراجع بالتفصيل؛

ــ معطى حركة هامشية من التصرّف؛ حيث يجمع بين النظام القديم في قائمة المصادر والمراجع والنظام الجديد الميسّر في استعمال التهميش.

ــ اقتصادياً في الورق وفي الجهد وفي الكتابة.

ــ خصائصه:

1 ــ يجعل المجلةَ أو المقال أو الكتاب مُعترفاً بها دولياً، وما يصدر في المجلة لا يحتاج إلى خِبْرة.

2 ــ يلبّي النظام التوثيقي العالمي الذي تتعامل به اللّغات العلمية العالمية.

3 ــ يستجيب لأنظمة المَعلوميات في قواعد البيانات العالمية.

4 ــ ينتظم ضمن قاعدة بيانات خاصّة، والتي تقرؤها مُحرّكات البحث الدولية من مثل: Google

5 ــ يلغي التكرار في استعمال ذات المصدر/ المرجع بشكل مُكرّر.

6 ــ يفرّق بين المصادر والملاحق؛ فلكلّ واحد محلّه في نظام APA

7 ــ يجعل المصادر والمراجع والفهارس أجزاءً أساسية في المتن، وتُرقّم مع المتن.

8 ــ يعتبر الملاحق أجزاء فرعية؛ وترقّم مستقلّة عن المتن، وكلّ مُلحق يبدأ من الصفحة 1 إلى آخر صفحة في كلّ ملحق. وإذا كان أكثر من ملحق، فإنّ الثاني يبدأ من الصفحة 1 إلى آخر صفحة في ذات الملحق، وهكذا.

ــ ما يجب مراعاته:

1 ــ الهامش مُلغى بشكل نهائي في ذات الصفحة.

2 ــ المصادر/ المراجع في آخر الصفحة.

3 ــ ترتيب المصادر/ والمراجع... حسب تراتبها العلمي في آخر الصفحة كما يلي:

1/3 ــ المصادر حسب الترتيب الألفبائي.

2/3 ــ المراجع = = =.

3/3 ــ المجلات = = =.

4/3 ــ المقابلات = = =

5/3 ــ المراجع الأجنبية = =.

6/3 ــ المواقع الإلكترونية =.

4 ــ إعطاء الأهمية لعلامات النقط. ويكثر فيه توظيف (.) النقطة. وكذلك علامة ( ) استفهام.

ــ قواعد النّشر في المجلات المُعتمدة دولياً:

ــ ملخصّ المقال بذات اللّغة واجب في بداية المقال، متبوعاً بالكلمات المفاتيح.

ــ يُحبّذ أن يكون ملخّصٌ آخر بالإنقليزية، على اعتبار أنّها لغة العولمة.

ــ تحترم قواعد كتابة المقال المعروفة، وهي:

استعمال علامات الترقيم في محالها.

عدم ورود الفاصلة آخر السطر.

عدم الجمع بين علامتي النقط في موضع واحد إلاّ لحالات معروفة.

عدم إنهاء البيت الشعري بالنقطة.

عدم ترك المسافة بين علامات النقط وآخر الحرف في الكلمة السابقة للعلامة.

استعمال التعجّب! والاستفهام؟ في محالهما، ويمكن الجمع بينهما في الموضع المناسب.

استعمال الفاصلة بعد المسكوكات اللّغوية المعروفة من مثل: هذا من جهّة، ومن جهّة ثانية،/ الفاصلة دائماً قبل بل/ استعمال؛ (الفاصلة النقطة) في التفسير وفي أواخر الترتيب العددي غير المرقّم...

وضع المدّة (–) بين الأسماء/ الأماكن المركّبة.

ضرورة استعمال الشكل حيث يحصلُ اللّبسُ.

توظيف القوسين بقوّة ويستعملان في: الأرقام/ السنوات/ أسماء الأماكن/ أسماء الأعلام/ كلّ مشهور/ الأمثال/ المسكوكات.

ــ **مواضيع خلافية:** بعد اطلاعي على الكثير مما كُتِبَ عن هذا النظام العالمي الجيّد، لاحظتُ بعض الفروق بين الباحثين في التطبيق الحرفي لنظام APA من مثل:

عدم التنصيص على حجم الخطّ.

عدم التنصيص على نوع الخط.

عدم الاتّفاق في النقل من الدوريات/ المجلات على وضع عنوان المقال بين شولتين.

عدم الاتّفاق في النقل من الدوريات/ المجلات على جعل عنوان المجلة مائلاً.

عدم الأخذ بنظام المختصرات؛ وهي ثغرة في هذا النظام؛ حيث اللّسانيات الحاسوبية تنصح باعتماد قانون الأقلّ جهد. من مثل: تر= ترجمة/ تح= تحقيق/ تع= تعليق/ المرجع السابق/ م ن= المصدر/ المرجع نفسه/ د ط= دون طبعة. دب= دون البلد/ ج= الجزء/ شر= شرح/ ف س= فصل سابق/ ...

عدم الإشارة إلى استعمال الرموز، على غرار ما كنّا نستعمله قديماً لبعض الشارات ولكل منها دلالتها المعروفة.

...

وهذا باب مفتوح للاجتهاد، أو لاستكمال بعض النقص، ومن ثمّ للنظر في خصوصيات اللّغة العربية. فبات حرياً بنا –نحن الباحثين– أن يحصل بيننا اتّفاق مبدئي على العموميات، وبالممارسة سوف تزول تلك الخلافات الهامشية، وهو لبّ الموضوع، في أنّنا يجب مسايرة هذا الأسلوب في كلياته العامّة، وإلاّ سنزيد من التأخير سنوات وسنوات، ونحن لم نتقّدم بعد.

ـ **أمثلة عن توثيق الاقتباسات في المتن بنظام APA:** أنقل للباحث هذه الأمثال؛ بغية اعتمادها كما وردت في موقع Wikipédia وهي عبارة عن نماذج وعينات لمختلف المصادر التي يعود إليها الباحث، ومن ثمّ يقيس عليها.

1. **توثيق اقتباس لمؤلف معروف وتاريخ معروف:** يتبع عند الاقتباس في متن البحث طريقة (المؤلف، التاريخ)، فيذكر الاسم الأخير للمؤلف وتاريخ النشر فقط ويمكن صياغة ذلك في ثلاثة أساليب: مثال: وازن، المفدى (1424هـ) بين أداء المعلّمين... في دراسة حديثة تناولت أداء المعلّمين (المفدى، 1424هـ)،... وفي عام 1423هـ، وازنَ المفدى بين أداء المعلّمين...

2. **توثيق اقتباس لمؤلّف غير معروف وتاريخ معروف:** إذا كان المؤلف غير معروف في حين أنّ التاريخ معروف، كما هي الحال في المعلومات الصادرة عن صفحة إلكترونية، يمكن استخدام العنوان باختصار داخل علامات تنصيص عوضا عن اسم المؤلف: مثال: وقد أجريت دراسة مماثلة في تدريب الطلاب على كتابة البحث العلمي ("استخدام"APA ، (1424).

3. **توثيق اقتباس لمؤلف وتاريخ غير معروفين:** إذا كان المؤلف غير معروف والتاريخ أيضاً غير معروف، كما هي الحال في المعلومات الصادرة عن صفحة إلكترونية، يمكن استخدام العنوان باختصار داخل علامات تنصيص عوضاً عن اسم المؤلّف وبعدها يكتب د.ت. أي بدون تاريخ مثال: وفي دراسة أخرى تناولت بحوث الطلاب، تبيّن أنّهم يتعلمون أفضل بالنموذج ("النموذج و"APA، د.ت).

4. **توثيق اقتباس حرفي:** ويتم ذلك وفق أساليب متعددة كما يلي:

وقد أشار إلى أن "الطلاب يجدون صعوبة في كتابة المراجع وفق أسلوب "APA (الألفي 1424 ص12) ولكنّه لم يشرح ذلك بالتفصيل.

وحسب رأي الألفي (1424)، فإنّ "الطلاب يجدون صعوبة في كتابة المراجع وفق أسلوب APA وخاصّة إذا كان هذا يتمّ للمرة الأولى" (ص12).

وذكر الألفي (1424) أن "الطلاب يجدون صعوبة في كتابة المراجع وفق أسلوب (APA ص12)؛ فماذا يجب على المدرّسين حيال ذلك؟

5 · **توثيق اقتباس حرفي أطول من أربعين كلمة:** يوضع الاقتباس الحرفي إذا كان أطول من أربعين كلمة في فقرة خاصة دون استخدام علامات التنصيص، وذلك بعد خمس مسافات من الهامش الأصلي الأيمن للمتن. **مثال:** ويتفق الباحث مع ما ذكره فؤاد أبو حطب (1989) من توضيح حول تعلم المفاهيم والمعلومات حين قال: ولا شكّ أنّ للشواهد المتوافرة لدينا عن كيفية تعلم المفاهيم تأثيرها على عملية التدريس. فمستوى التصور يتوقّف على التعليم والخبرة بدرجة أكبر من توقّفه على الذكاء. ومستوى المفهوم عند طفل معيّن يتناسب مع عدد الخبرات التي مرّ بها وأنواعها فيما يتّصل بهذا المفهوم، وعلى سبيل المثال مفهوم الطفل عن الأمانة يمكن أن ينمو إذا رأى سلوكاً أميناً في عدد من المواقف المختلفة المنوّعة. (ص84). وهذا الموقف قد تمّ تأكيده أيضاً من خلال دراسة تجريبية أعدها الحسن (1425).

6. **توثيق اقتباس لأكثر من مؤلّف:** إذا كان الاقتباس من مصدر ألفه اثنان فيذكر الاسم الأخير لهما كلما ورد اقتباس عنهم. أما إذا كان الاقتباس عن عمل لثلاثة أو لأربعة أو لخمسة مؤلفين فيذكر الاسم الأخير للجميع عند أول اقتباس، ثم يكتفي بذكر الاسم الأخير للأول مع كلمة (وآخرون). أما إذا كان الاقتباس عن عمل لستة مؤلفين فيكتفي بذكر الاسم الأخير للأوّل مع كلمة (وآخرون).

7ــ توثيق المراجع: بعد نهاية فصول البحث مباشرة تأتي قائمة المراجع التي استعان بها الباحث في متن بحثه، بحيث يتمّ ترتيب قائمة المراجع وفق الضوابط التالية؛ حيث تمّت الاستفادة من الدليل الصادر عن الجمعية الأمريكية (APA) النسخة الخامسة:

1/7 ــ عدم ترقيم المراجع.

2/7 ــ يتم ترتيب المراجع حسب الأحرف الهجائية للاسم الأخير مع إهمال (أل) التعريف في الترتيب.

3/7 ــ يكون تباعد أسطر المرجع الواحد مفردا (1سم).

4/76 ــ يكون تباعد الأسطر بين كل مرجعين مزدوجا (2سم).

5/7 ــ عندما يطول توثيق المرجع الواحد لأكثر من سطر فيجب أن تكون الأسطر الأخرى بعيدة (خمس مسافات) عن هامش السطر الأول. مثال: الحديثي صالح .1415) هـــ.). طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربيـــة السعوديـــة والولايـــات المتحـــدة الأمريكـــي. **مجلة جامعة الملك سعود. 7**(2)، 199-163.

وفيما يلي كيفية توثيق هذه المراجع بأشكالها التالية:

الكتب.

الدوريات.

غير المطبوعات.

المصادر الإلكترونية.

ــ توثيق الكتب:

1ــ كتاب لمؤلف واحد: الاسم الأخير، الاسم الأول.(التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). بلد النشر: الناشر. مثال: السميري، لطيفة.(1418) .(**النماذج في بناء المناهج.**) الرياض: دار عالم الكتب.

2 ــ كتاب لمؤلفين أو أكثر: الاسم الأخير، الاسم الأول للمؤلف الأول؛ ثم الاسم الأخير، والاسم الأول للمؤلف الثاني. (التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). بلد النشر: الناشر. مثال: الشافعي إبراهيم؛ والكثيري راشد؛ وسر الختم علي. (1416). (**المنهج المدرسي من منظور جديد**). الرياض: مكتبة العبيكان.

3 ــ كتاب مجهول المؤلف: عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). (الطبعة). (التاريخ). بلد النشر: الناشر. مثال: **تعليم التعبير اللغوي للمبتدئين**). ط3. (1992). بيروت: مكتبة لبنان.

4 ــ كتاب بدون تاريخ: الاسم الأخير، الاسم الأول. عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). (الطبعة). بلد النشر: الناشر. مثال: قطب، محمد. **دراسات في النفس الإنسانية**. دار القلم. بدون تاريخ.

5 ــ عدة أعمال لمؤلف واحد وطريقة ترتيبها: حين تتعدد المراجع لمؤلف واحد، فيتمّ ترتيبها وفق التاريخ الأقدم فالأقدم، فإنْ تطابقا في التاريخ فيتمّ الترتيب وفق عنوان المرجع مع إهمال (أل) التعريف في الترتيب، وإضافة حرف هجائي للترتيب بعد التاريخ مباشرة:

الاسم الأخير، الاسم الأول. (التاريخ). العنوان. اسم المجلة. المجلد بخط أسود غامق (رقم العدد). الصفحات. مثال: المقوشي، عبدالله. (1412هـ، أ). "قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية- جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأوّل للعام الجامعي 1410/1409هـ وعلاقته ببعض المتغيّرات". **مجلة جامعة الملك سعود. مجلد 4** .(1). 1-21

المقوشي، عبدالله.(1412هـ، ب). "قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية الذين سوف يتخرجون من كلية التربية-جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1409/1410هـ. **مجلة جامعة الملك سعود. مجلد** 1984-179.(1).

6 ــ كتاب من تأليف منظمة أو جمعية: المنظّمة.(التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). (رقم الطبعة). بلد النشر: الناشر. مثال: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (1425) .**(تربية الأطفال)** ط2. الرياض: جامعة الملك سعود.

7ــ كتاب في طبعة غير طبعته الأولى: الاسم الأخير، الاسم الأول. (التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). (الطبعة) بلد النشر: الناشر. مثال: بادي

غسان. (1982) (**ابستيمولوجيا تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.**) ط4. بيروت: دار العلم للملايين.

8 ــ طبعة منقحة أو مزيدة: الاسم الأخير، الاسم الأول.(التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). (طبعة مزيدة) بلد النشر: الناشر. مثال: بادي، غسان. (1982). **ابستيمولوجيا تعليم اللّغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.**) طبعة مزيدة بيروت: دار العلم للملايين.

9 ــ مؤلف من عدة مجلدات: الاسم الأخير، الاسم الأول. (التاريخ). عنوان الكتاب. رقم المجلد. عنوان المجلد (بخط أسود غامق). (الطبعة). بلد النشر: الناشر. مثال: وزارة المعارف. (1423). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام. المجلد الأول. (**تراجم شخصيات.**) ط2. الرياض.

10 ــ مؤلف ذو محرر: الاسم الأخير، الاسم الأول (محرر). (التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). بلد النشر: الناشر. مثال1: هارتمان، جورج (محرر). (1994) **منهج البحث في التربية المقارنة وتحليل المناهج.** القاهرة: الأنجلو المصرية.

الاسم الأخير، الاسم الأول. (التاريخ). العنوان المختار. في اسم المحرر (محرر). عنوان الكتاب(بخط أسود غامق). (الصفحات المختارة). بلد النشر: الناشر. مثال2: مولي، ميشال. (1994). المنهج الجوهري في تحليل المنهج المدرسي. في هارتمان، جورج (محرر). **منهج البحث في التربية المقارنة وتحليل المناهج.** (ص ص150–160). القاهرة: الأنجلو المصرية.

11ــ بحث علمي غير منشورة: الاسم الأخير، الاسم الأول.(التاريخ). عنوان البحث (بخط أسود غامق). معلومات توضيحية. القسم، الكلية، الجامعة: اسم البلد. مثال: الكثيري، سعود. (1419). **مدى تحقيق أهداف تعليم النصوص الأدبية في المحتوى المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.** بحث ماجستير غير منشور. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

12ــ عمل منشور في سلسلة: الاسم الأخير، الاسم الأول. (التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). في اسم السلسلة (بخط أسود غامق). بلد النشر: الناشر. مثال: أبانمي، محمد.(1417). **دليل الرسائل العلمية المجازة من مؤسّسات التعليم العالي بالمملكة في تخصّص المناهج وطرق التدريس.** في سلسلة مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية الثالثة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

13 ــ عمل مترجم: الاسم الأخير للمؤلف، الاسم الأول. (التاريخ). عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). (ترجمة الاسم الأول والأخير للمترجم). بلد النشر: الناشر. مثال: تايلور، رالف. (1982). **أساسيات المناهج**. ترجمة (أحمد كاظم وجابر عبدالحميد). مصر: دار النهضة العربية.

14ــ وثيقة حكومية: الجهة المؤلفة.(التاريخ). عنوان الوثيقة (بخط أسود غامق). المدينة: الناشر. رقم النشر. مثال: عمادة الدراسات العليا. (1419). **اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية والقواعد والإجراءات التنظيمية والتنفيذية للدراسات العليا بجامعة الملك سعود.** الرياض: جامعة الملك سعود. (بدون رقم نشر).

15ــ مقدمة أو تقديم أو مدخل أو تمهيد: الاسم الأخير، الاسم الأول.(التاريخ). نوع المقال. في مؤلف الكتاب. عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). (صفحات المقال). اسم بلد النشر: الناشر. مثال: الطنطاوي سليم. (2001). مقدمة. في بادي غسان. (1982). **ابستيمولوجيا تعليم اللّغة العربية للناطقين باللّغات الأخرى.**) ص ص ا – د). بيروت: دار العلم للملايين.

16ــ تقرير سنوي: عنوان التقرير(بخط أسود غامق).(التاريخ). بلد النشر: الناشر. مثال: **التقرير السنوي الثاني عشر لمجلس إدارة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: تقرير 1424-1425** .(1425) الرياض: جامعة الملك سعود.

ــ **توثيق الدوريات: المجلات:** عند توثيقها يجب ذكر اسم المقال بين علامتي اقتباس واسم الدورية/ المجلة تحته سطر، ورقم النسخة والشهر والسنة والمرجع الأصلي، وتضمين أرقام الصفحات والمراجع المذكورة.

ــ بحث في مجلة: الاسم الأخير، الاسم الأول. (التاريخ). عنوان البحث. اسم المجلة. العدد (بخط أسود غامق)، الصفحات. مثال: الديحان، محمد.(1423هـ). "دراسة تحليلية للأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدها معلمو الصف الأوّل المتوسط" ***مجلة رسالة التربية وعلم النفس***. **14** 34 -1.

ــ بحث في مجلة ذات صفحات متصلة: الاسم الأخير، الاسم الأول.(التاريخ). عنوان البحث. اسم المجلة. المجلد بخط أسود غامق(رقم العدد). الصفحات. مثال: النجادى، عبدالعزيز.(1423). "الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة". ***مجلة جامعة الملك سعود***. **مجلد 15** 836-797 .(2).

ــ بحث أو ورقة عمل في مؤتمر: الاسم الأخير، الاسم الأول.(السنة والشهر). عنوان البحث (بخط أسود غامق). عنوان المؤتمر. البلد. مكان انعقاد المؤتمر. مثال: الشايع، فهد. (1425، ذو القعدة) "**الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود ومعوّقاته**. "بحث مقدم في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسّسات التعليم العالي: التحديات والتطوير. جامعة الملك سعود: الرياض.

ــ مقال في دورية أسبوعية: الاسم الأخير، الاسم الأول. (السنة والشهر واليوم). عنوان المقال اسم المجلة. العدد(بخط أسود غامق)، الصفحة. مثال: عبدالله، محمد. (1425هـ شوال29). "مهارات التدريس". **رسالة البحوث**. **112**، 7.

ــ مقالة من صحيفة يومية: الاسم الأخير، الاسم الأول.(السنة والشهر واليوم). عنوان المقال. اسم الصحيفة (بخط أسود غامق). عنوان الصفحة ورقم الصفحة. مثال: الكثيري، سعود.(1425هـ محرم 28). "تطوير المناهج: رؤى في الميزان". **جريدة الرياض**. مقالات 19.

ــ **توثيق المصادر الإلكترونية:** يراعى فيها ما تمّ بيانه في توثيق المراجع وفق نوع كلّ مرجع مع إضافة تاريخ الاسترجاع من الشابكة وعنوان الموقع، فإذا كان المرجع بحثاً في مجلة فتتبع الطريقة الآتية:

الاسم الأخير، الاسم الأول. (السنة والشهر). عنوان البحث(بخط أسود غامق). عنوان المؤتمر. البلد. مكان انعقاد المؤتمر. تمّ استرجاعه في [التاريخ الهجري] على الرابط [يوضع الرابط كاملا]. مثال: النصار، صالح. (2001) . **دراسة مقياس فون (Vaughan) المطور لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية.** بحث مقدم إلى مؤتمر جمعية القراءة والمعرفة. القاهرة. تم استرجاعه في 1425/11/1هـ على الرابط http://www.arabicl.org/ seerah/Vaughan1.php

ــ توثيق الأعمال غير المطبوعات:

ــ خطاب أو محاضرة: الاسم الأخير، الاسم الأول.(السنة والشهر واليوم). عنوان المحاضرة (بخط أسود غامق). [معلومات توضيحية]. اسم الصحيفة (بخط أسود غامق). المدينة: المكان. مثال: الطريري عبد الرحمن. (1425، ذو القعدة (2) **كلمة افتتاحية لعميد الكلية.** ألقيت في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير. الرياض: جامعة الملك سعود.

ــ عمل فني: الفنان.(التاريخ). عنوان الإنتاج (بخط أسود غامق). [لوحة زيتية]. المدينة: المكان. مثال: محمد، عمر. (1420. **الكتاتيب)** [لوحة زيتية]. الرياض: متحف العاصمة.

ــ خريطة، رسم بياني، جدول، شكل توضيحي: الاسم الأخير، الاسم الأول. (التاريخ). عنوان العمل. [معلومات توضيحية]. في مؤلف الكتاب. عنوان الكتاب (بخط أسود غامق). الصفحة. بلد النشر: الناشر. مثال: العساف، صالح.(1416). عوائق الصدق الداخلي والصدق الخارجي في التصميمات التمهيدية [جدول]. في

صالح العساف. **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية.** (329). الرياض: مكتبة العبيكان.

ـ **توثيق المخطوطات:** اسم شهرة المؤلّف، الاسماء الأولى: اسم المخطوط بخط غامق **Bold** . مكان الإيداع. رقمه. مثال: السنوسي، محمد بن يوسف: مختصر لطيف في علم المنطق، مكتبة النجاح الوطنية نابلس، 62. مثال آخر: الطبري محمد بن جرير: **تاريخ الرسل والملوك.** 10مج. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. ط2. القاهرة: دار المعارف. 1969.

ـ **توثيق المراجع الأجنبية:** يتبع في كتابة المراجع الأجنبية الأسلوب نفسه الموضح في كتابة قائمة المراجع العربية، وإليك أيّها الباحثعرضاً لبعض النماذج في كتابة المراجع الأجنبية بلغة العولمة:

1-Books:

1-Gall, M., Borg, W. & Gall, J. (1996). **Educational research: An introduction.**6th Ed. New York: Longman.

2 - Journals: Citing articles in journals with continuous pagination:

Bean, J., &Kuh, G. (1988). The relationship between author gender and the methods and topics used in the study of college students. **Research in Higher Education, 28** (2), 130-144.

Citing articles in journals with non-continuous pagination:

Baumberger, J., &Bangert, A. (1996). Research designs and statistical techniques used in the Journal of Learning Disability, 1989-1993. **Journal of Learning Disability, 29**, 313-316.

Citing articles in monthly periodicals:

Chandler-Crisp, S. (1988, May) "Aerobic writing": a writing practice model. **WritingLab Newsletter**, pp. 9-11.

Citing articles in weeklyperiodicals

Kauffmann, S. (1993, October 18). On films: class consciousness. **The New Republic**, p.30.

Newspaper articles

Monson, M. (1993, September 16). Urbana firm obstacle to office project. **The Champaign-Urbana News-Gazette**, pp. A1, A8.

ERIC Documents:

Kennedy, R. (1988, January). **Statistical methodology content analysis of selected educational research journals**. Research reports, general

information analyses, AR. (ERIC Document Reproduction Service No. ED298138)

3-Dissertations:

Unpublished Thesis or Dissertation:

Alhassan, R. (2004). The effect of assigned achievement goals, self-monitoring, interest in the subject matter, and goal orientations on students' computer skill achievement, use of learning strategies, and computer self-efficacy beliefs (**Doctoral dissertation**, The Florida State University, 2004).

Dissertation obtained from Dissertation Abstracts International (DAI):

Al Kathiri, Saud. (2002). The Characteristics of Master's Theses Conducted in the Department of Curriculum & Teaching Methods from 1983 through 2002 at King Saud University, Saudi Arabia. **Dissertation Abstracts International, 11** (01), 55B. (UMI No. 931597)

4-Electronic Information

Article obtained from the internet or a full-text database:

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. **Practical Assessment, Research and Evaluation, 7** (17). [Available online]. Retrieved April 1, 2002 from http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=17

دلالات المفردات المعجمية في المتشابهات اللفظية

د.محمد عبد ذياب مايل الهيتي
جامعة الانبار العراق

لقد أحاط العرب لغتهم بسياج قوي متين من الأحكام والقواعد الثابتة، فضلاً عن أن المعجميين العرب الأوائل قد قيّدوا الألفاظ بمعانيها الدالة عليها ورأوا الخروج عليها منكراً وربما عدوه لحناً، ثم احتاجت العربية إلى معجم يسير مع تطور الألفاظ فلم تجده إلى أن حاول المستشرق الألماني (فيشر) أن يضع لبنات معجمه التاريخي بمعونة المجمع اللغوي المصري الذي قال فيه: (إذا أخذنا اللغة على إنها دائمة التطور فلا شك أن لكل كلمة تطورها التاريخي الخاص)[1] فهو يحاول أن يتتبع تطور الألفاظ عبر الزمن إلا أنه لم يستطع أن يكمل هذا العمل الثري فقد وافته المنية قبل أن يشرع فيه ؛ فأصدر مجمع اللغة في القاهرة بعضاً منه ثم توقف.

الدلالة في اللغة والاصطلاح: علم الدلالة هو ثمرة البحث اللغوي ومستوياته وأصبحت اليوم من أهم العلوم التي تتصل بسبب وثيق بالدراسات اللغوية لاسيما لمن يبحث عن لغة التخاطب والتواصل بعيداً عن الصيغ الصرفية والقواعد النحوية ومعنى الدلالة في اللغة هو الهداية[2] قال تعالى: **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ- الصف 10}** وفعل الدلالة هنا يقع على التجارة (ثم بين لنا جلّ ثناؤه ما تلك التجارة التي تنجينا من العذاب الأليم فقال تؤْمنون باللَّه ورسوله محمد صلَّى الله عليه وسلَّم)[3].

أما اصطلاحاً فهي دراسة الحدث واستنباط الخصائص اللغوية منه[4] وهي عند آخرين هي الحدث الكلامي أو القولي من خلال ما يسبقه وما يتلوه من حوادث[5] وعرفها علماء الأصول بأن تفهم المعنى من اللفظ ويجب أن يكون موقوفا على العلم وضعا[6].

وعلم الدلالة من العلوم الواسعة التي لا تقتصر على اللغويين بل يشاركهم فيها دارسو الأدب والفن وأهل الفلسفة وأهل المنطق[7] ومن هنا تتجلى أهميته ؛ فالعلوم جميعاً بها حاجة إلى علم الدلالة، وعلم المعجم من أشد العلوم التصاقاً بعلم الدلالة ؛ ولأن المعنى يأتي في المقام الأول لاهتمام المعجميين[8]؛ فعلم الدلالة هو ثمرة البحث اللغوي، ومن دونه يصبح البناء اللغوي على أهميته وإنفاق الجهد فيه عبثاً لا طائل من ورائه، ثم إن الدلالة هي الأكثر تطوراً وتغيراً بجانب المستوى الصوتي[9].

المعجم في اللغة والاصطلاح: أصل المعجم لغة يعود إلى مادة العين والجيم والميم ومنه (العجم وهو خلاف العرب... والذي لا يفصح)[10] ومنه الحروف العربية تسمى حروف المعجم وإن كان ابن منظور لا يرتضي ذلك لأنه من باب إضافة الشيء إلى نفسه[11] والمعجم من الفعل أعجم دخلته همزة الإزالة فأزالت عجمته كما تقول أعجمت الكتاب أزلت عجمته[12] إذا كان على صورة غير مفصحة ومن هذا المعنى كان اصطلاح المعجم بأن يرتب كتاب على الحروف العربية لشرح معاني الألفاظ وهو آت من حروف المعجم التي يميز بينها بالنقاط[13] وهو وإن كان يجلو ما نسميه بالمعنى المعجمي إلا أن هذا المعنى يعد قاصراً عن المعنى الدلالي أو علاقته بالأحداث الكلامية[14] لذلك انبرى أصحاب المتشابهات اللفظية لبيان المعاني المعجمية عندما تكون في سياقاتها القرآنية.

المتشابه اللفظي في اللغة والاصطلاح: ينتمي التشابه إلى الجذر اللغوي (ش ب هـ) ومعناه التماثل والاختلاط[15] وعلى ذلك يمكن القول إن هذه المادة تتوفر على معنيين في المعجم العربي المعنى الأول هو التماثل والتساوي وقد ذكر ذلك الفيروزآبادي[16] أما المعنى الثاني فهو الاختلاط والالتباس المؤدي إلى الغموض[17] وبين التشابه والاشتباه روابط قال تعالى: **{وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُواْ مِن ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ- الانعام141}** (هذا الذي رزقنا من ثمار الجنة من قبل هذا، لشدة مشابهة بعض ذلك في اللون والطعم بعضًا)[18] والمتشابه عند أصحاب الحدود هو المحتمل للتأويل وما احتمل أوجهاً متعددة وهو أيضاً ما تكررت ألفاظه[19] وهو بذلك يشبه المعنى اللغوي في دلالته على المماثلة وعلى الالتباس (والمتشابه في الاصطلاح ما كانت دلالته غير واضحة وقال بعضهم المتشابه ما لا يستقل بنفسه بل يحتاج إلى بيان فتارة يبين بكذا وتارة بكذا لحصول الاختلاف في تأويله)[20] وفصل الزركشي في أنواعه فذكر التقديم والتأخير والزيادة والنقصان والتعريف والتنكير والإفراد والجمع وأمثال ذلك[21].

إن علم المتشابه اللفظي هو من العلوم القريبة من العلوم اللغوية المتصلة أشد الاتصال بالقرآن الكريم لبيان الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتشابهة في القرآن الكريم اعتماداً على اللغة صرفها ونحوها ودلالاتها ومعجميتها ؛ يؤيد ذلك أن أقسامه التي حصرها العلماء واقعة كلها في ميدان اللغة كالزيادة والنقصان في الحروف والتقديم والتأخير والتعريف والتنكير والجمع والإفراد والإبدال على مستوى الحرف والكلمة والإدغام وغيرها[22] وزاد بعض الباحثين أقساماً أخرى كالتوكيد والوصف وتغير الفعل بالبناء للمعلوم والبناء للمجهول والتذكير والتأنيث وسوى ذلك[23]، وما يهمنا هنا تغير الألفاظ ودلالاتها في المعجم موازنة مع الدلالة في السياق القرآني فمن المعلوم أن المعجم هو المعين الصامت في اللغة (وحين

يتكلم الفرد يغترف من هذا المعين الصامت فيصير الكلمات ألفاظاً ويصوغها بحسب الأنظمة اللغوية فالمتكلم إذاً يحول الكلمات من وادي القوة إلى وادي الفعل)[24] وكتب المتشابهات اللفظية تبين جمالية المفردة المعجمية عند خروجها إلى وادي الفعل وهو السياق القرآني، والهدف هو بيان العلاقات الخلافية للوحدة اللغوية (لأن العلاقة العضوية لأية وحدة من وحدات النظام تدخلها في علاقة خلافية مع بقية الوحدات جميعاً)[25] وهذا ما يسعى إليه أصحاب المتشابهات ومن الكتب المهمة في ذلك كتاب درة التنزيل وغرة التأويل للإسكافي (420هـ) والبرهان في متشابه القرآن للكرماني (500هـ) وقد طبع باسم ثان هو (أسرار التكرار في القرآن) والمضمون واحد، وملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل للغرناطي (708هـ) وكشف المعاني في متشابه المثاني لابن جماعة (733هـ) وفتح الرحمن بكشف ما يلتبس من القرآن لزكريا الأنصاري (926هـ).

المعجم العربي ودلالة الألفاظ القرآنية: بدايات المعجمية العربية: إن المعجميين العرب الأوائل هم من الذين تأثروا مبكراً القرآن الكريم إن لم نقل إنهم أول من تأثر هذا الكتاب الكريم على الرغم من أن صورة المعجم لم تتكامل إلا عند الفراهيدي (175هـ) صاحب كتاب العين على أرجح الآراء[26] غير أن المؤلفات التي ألفت قبل هذا الكتاب والتي تتناول شرح الألفاظ يمكن عدها من هذا القبيل، إلا أن طرق تنظيم المعجم على ما ألفناه واصطلح عليه، وسير عليه إلى يومنا هذا كانت بذرته الأولى وأساسه الراسخ هو معجم العين.

لقد قسم اللغويون مراحل جمع اللغة وتدوينها على ثلاث مراحل؛ المرحلة الأولى هي مرحلة جمع الكلمات والألفاظ حيثما اتفق[27] فالعالم أو اللغوي يرحل إلى البادية ويسمع كلمة عن السيف فيدونها، وكلمة عن الإبل والمطر والخيل وخلق

الإنسان وغيرها، يدون هذه بجانب تلك فور سماعه لها تدويناً عشوائياً من دون تنظيم أو تمييز.

أما المرحلة الثانية فقد شهدت تطوراً ملموحاً، وهي مرحلة الجمع في الموضوع الواحد ؛ إذ فطن هؤلاء إلى صعوبة الاهتداء إلى كلمة في موضوع معين في مؤلفات المرحلة الأولى، فرتبوا جمعهم وتآليفهم بحسب الموضوعات، فكتاب عن السيف، وآخر عن الإبل، وثالث في خلق الإنسان وهكذا[28]. ثم ظهرت المعجمات اللغوية كالعين والتهذيب التي تمثل المرحلة الثالثة، ثم جمع أبو عبيد أحمد بن محمد الهروي (410هـ) بين الحسنيين فألف كتابه الغريبين، وألف الأزهري (370هـ) كتاب الزاهر في غرائب ألفاظ الإمام الشافعي، ولا يخفى فإن أساس معجم المصباح المنير للفيومي (770هـ) هو شرح الألفاظ الفقهية.

أما في لغات القرآن فنجد ابن عباس رضي الله عنه أول من غرس بذور هذا الفن وقد وصلت إلينا رسالة منسوبة إليه[29]، وألف بعده في ذلك مقاتل بن سليمان والكلبي (204هـ) وغيرهم أما في لغات القبائل فينسب إلى يونس بن حبيب (182هـ) أول كتاب في هذا النوع، ثم ألف بعده في ذلك أبو عمرو الشيباني (206هـ) صاحب كتاب الجيم[30] وفي الهمز ألف ابن أبي اسحق الحضرمي (127هـ) وتبعه في ذلك من اللغويين قطرب (206هـ). والنوادر من الموضوعات التي ألف فيها العرب مبكراً نوعاً ما ووصلت إلينا كتب بهذا الاسم (فأول من ينسب إليه كتاب فيه هو أبو عمرو بن العلاء (157هـ) شيخ نحاة البصرة ولغوييها)[31] أما كتب البلدان والمواضع والأماكن فقد كان خلف الأحمر البصري (في حدود 180هـ) أول من ألف فيها. وهناك موضوعات أخرى ألف فيها العرب الأوائل لا مجال لذكرها الآن، ويمكن القول إن هذه التأليفات والكتب

والرسائل لاسيما المتقدمة منها كانت إرهاصات تأليف المعجمات العربية على الشكل الذي عهدناه من العين إلى تاج العروس وصولاً إلى المعجمات الحديثة.

ظاهرة الترادف: لابد لمن يشتغل بعلوم المعجم أن يتصل بسبب وثيق بظاهرة من ظواهر اللغة المعروفة وهي الترادف الذي يقوم على أساس تعدد الألفاظ لمعنى واحد، وقد عرّفه الأقدمون ولم يضطربوا في تعريفه، وليس بعيداً عنّا تعريف سيبويه وتقسيمه الألفاظ إذْ إنّ اختلاف اللفظين ودلالتهما على معنى واحد نحو ذهب وانطلق وغير ذلك هو الذي يدعى ترادفاً، وجعله سيبويه من الصنف الثاني من تصنيفات الكلام عندهم[32] – يقصد العرب – ولا شك أنّ كلامه واضح فاختلاف اللفظين والمعنى واحد هو الترادف بعينه في نظر الباحثين اللغويين وإنْ لم يسّمه سيبويه، لأنّ كثيراً من المصطلحات اللغوية لم تكن قد اختمرت واستوت على سوقها بعد، لاسيما وأنّ كتاب سيبويه من أوائل الكتب النحوية واللغوية المدونة التي وصلت إلينا.

ونجد ابن جنّي (392هـ) يطلق عليه باب تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني فيقول: (أنْ تجد للمعنى الواحد أسماء كثيرة، فتبحث عن أصل كل اسم منها فتجده مفضي المعنى إلى معنى صاحبه ... ومن ذلك قولهم الفضّة سُميت بذلك لانفضاض أجزائها وتفرقها في تراب معدنها كذا أصلها وإنْ كانت فيما بعد قد تصفّى وتهذب وتسبك... كما قيل لها لجين وذلك لأنها مادامت في تراب معدنها فهي ملتزقة في التراب ملتجنة به)[33] وهذا ما يعضدُ كلامنا في أنّ الترادف بهذا الاسم لم يكن معروفاً عندهم بل كانوا يعرفون محتواه دون مسماه ؛ لذلك قال (فالتأني والتلطّف جميع هذه الأشياء وضمّها وملائمة ذات بينها هو خاص اللغة وسّرها وطلاوتها الرائقة وجوهرها)[34] فما كان يأخذهم هو جوهر اللغة وأسرارها.

الترادف لغة واصطلاحاً: إنّ مفهوم الترادف اللغوي عند العرب هو التتابع وأنْ يكون الواحد بعد الآخر وهو مشتق من (ردف) إذْ (الراء والدال والفاء أصل واحد مطّرد يدل على إتباع الشيء فالترادف التتابع ... وهذا أمر ليس له رِدْف أي ليست له تبعة)[35] وفي اللسان نجد الردف هو (ما تبع الشيء وكل شيء تبع فهو ردفه... وترادف الشيء تبع بعضه بعضاً والترادف التتابع)[36].

ونجد أنّ هذه اللفظة قد تطورت واقتربت من مدلولها الاصطلاحي عند الزَّبيدي (1205هـ) فـ (كل ما تبع شيئاً فهو ردفه... [و] المترادف أن تكون أسماء لشيء واحد وهي مولَّده ومشتقة من تراكب الأشياء)[37] وهو بهذا يقترب كثيراً من المدلول الاصطلاحي فهو إذن التتابع أو ركوب الواحد خلف الآخر، أو مجيئه بعده قال تعالى: **{فَاسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُم بِأَلْفٍ مِّنَ الْمَلآئِكَةِ مُرْدِفِينَ – الأنفال 9}** قيل وراء كل ملكٍ ملكٌ وقيل متتابعين[38]. أمّا المفهوم الاصطلاحي للترادف فهو أنْ تدل عدّة ألفاظ مختلفة على معنى واحد بعيداً عمّا يمكن أنْ يقال ويثار حول أحقّية اللفظ الأول بالمعنى والبواقي تحمل بعض الفروق ولو كانت دقيقة خفيّة (لأن الترادف التام مشكوك في أمره)[39] (فالمبرد وثعلب وابن فارس والفارسي والعسكري أصحاب الحس الأدبي ينكرون وجود الترادف التام ويؤكدون وجود المعاني الفارقة بين الألفاظ التي تبدو وكأنها مترادفة)[40].

إنّ الترادف بالمفهوم الاصطلاحي يضرب عميقاً عند علمائنا الأوائل فقد ذكره سيبويه (180هـ) ليعبّر عن كلام العرب فقال: (اعلم أنَّ من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين واختلاف اللفظين والمعنى واحد... واختلاف اللفظين والمعنى واحد نحو ذهب وانطلق)[41] وهذا نجده عند الجرجاني (816 هـ) إذْ يقول (الترادف عبارة عن الاتحاد في المفهوم وقيل هو توالي الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد)[42] وهذا ربما كان موجوداً في اللغة ولو على نطاق

ضيق أما في القرآن الكريم فممتنع لما مرّ، وهنا فيما نعتقده وجه من أوجه الإعجاز القرآني، وهو أن تترادف الألفاظ في اللغة عموماً لكنها تختلف في الأسلوب القرآني ولم يفت هذا الأمر على أصحاب المتشابهات اللفظية فقد نص الغرناطي مثلا عليه عند ذكره أقسام الألفاظ قال: (والقسم الرابع هو ما تعدد لفظه واتحد معناه وهي المترادفة كالأسد والليث للحيوان المعروف)[43] وهو بذلك يقر الترادف وقد أكده بقوله: (وأما القبس والجذوة والشهاب من القبس فإن ذلك مما يتصل في لغتنا بمراعاة أدنى شيء يسوغ افتراق التسمية... ومتى كان للعرب تهمم بشيء من الموجودات وكان مما يكثر في كلامهم وضعوا له عدة أسماء اتساعاً)[44].

أثر السياق في اختيار المفردة المعجمية: المقصود بالمفردات المعجمية الألفاظ ذات المعاني التي تعرض لها أصحاب المعجمات، وهي عندهم ألفاظ لها معان مجردة من التراكيب والجمل، وهو خلاف البحث اللغوي الحديث لأن (دلالة المفرد المعجمية تتوقف على استعماله في تراكيب مختلفة)[45] ويمثل له تمام حسان بلفظة (ضرب) فمن معانيها المعجمية العقاب مثل ضرب زيد عمراً والذكر مثل ضرب الله مثلاً والقيام بشيء وصوغ العملة والسعي في الأرض والحساب وغيرها[46] وهو أمر ليس موجوداً عند المعجميين بهذه الحدة.

إلا أن استقراء البيان القرآني وما جاء به أصحاب المتشابهات اللفظية أثبت أن المفردة المعجمية تكتسب دلالتها من السياق القرآني ولو كانت المفردات المتشابهة واحدة المعاني أو متقاربة تقارباً شديداً كما هو الحال عند المعجميين إلا أن البحث في التشابه اللفظي وعلله والوقوع على جماليات البيان القرآني يثبت صحة مذهب أبي هلال العسكري (395هـ) في فروقه اللغوية[47] وإنكاره الترادف، فلئن كان لا يرى في الألفاظ المعجمية ثمة ترادف إنه ينفيها بصورة قاطعة عن آي الذكر

الحكيم. من ذلك مثلاً (القعود) و(الجلوس) فهما لفظان متحدا المعنى عموماً عند المعجميين[48] ويكادون لا يفرقون بينهما إلا أن الحقيقة أنهما مختلفان في انتظامهما في السياق القرآني يقول تعالى: **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ – المجادلة 11}** فالمراد مجلس رسول الله عليه الصلاة والسلام في المسجد والمعنى أن يتوسعوا في المجلس ولا يتضايقوا فيه[49] وهو معنى فيه إشارة إلى أنه يجلس زمناً يسيراً غير دائم ويتفسح لمن يطلب منه ذلك بسرعة[50] أما القعود فهو متعلق بالثبات والقرار يقول تعالى: **{وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ – البقرة 127}** فقد ذكر هنا القواعد التي هي الأصل والأساس الذي يبنى عليه وأن ثبات المبنى يعتمد عليه وهو (صفة غالبة ومعناها الثابتة ومنه قعدك الله أي اسأل أن يقعدك أي يثبتك)[51]. ويظهر ذك بصورة أكثر جلاء في ترادف لفظتي (الكمال) و(التمام) عند القائلين بالترادف وعند اللغويين فـ(تم الشيء يتم بالكسر تكملت أجزاؤه وتم الشهر كملت عدة أيامه ثلاثين)[52] أما الكمال فـ(كمل الشيء كمولاً... والاسم الكمال... يقال كمل إذا تمت أجزاؤه... واستكملته استتممته)[53]. على هذا لا يكون ثمة فرق بين التمام والكمال عند النظر إلى اللفظتين منفصلتين عن سياقهما عند المعجميين إلا أن واقع السياق القرآني يثبت خلاف ذلك بالأدلة المقالية والحالية كقوله تعالى: **{الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ دِينًا – المائدة 3}** والمعنى (أكملت لكم ما تحتاجون إليه تكليفكم من تعليم الحلال والحرام والتوقيف على الشرائع وقوانين القياس وأصول الاجتهاد)[54] أما التمام فهو (بفتح مكة ودخولها آمنين ظاهرين وهدم منار الجاهلية ومناسككم وأن لم يحج معكم مشرك ولم يطف بالبيت عريان)[55]. من هذا يلحظ أن معنى الإكمال مختص بالصفات والأمور المعنوية المتعلقة بالدين أما التمام فهو

لإكمال شيء كان ناقصاً كفتح مكة وجعل البيت الحرام قبلة لجميع المسلمين، وهذا يثخن القول بأن ثمة فرقاً بين اللفظتين المعجميتين (أكمل) و(أتم) وآية ذلك دليلان الأول مقالي لفظي والثاني حالي معنوي فأما الأول فلوجود واو العطف التي تقتضي المغايرة[56] فلا يعطف الشيء على نفسه بل على مغايره وأما الدليل الثاني فـــ(الإتمام لإزالة نقصان الأصل والإكمال لإزالة نقصان العوارض بعد تمام الأصل)[57] والأصل في الإسلام مع كل ما يحمله هذا الاسم هو أن يكون البيت الحرام قبلة للناس ومثابة المسلمين فالإسلام كان قوياً إلا أنه كان ينقصه البيت الحرام وما يؤدى فيه من مناسك أما كمال الإسلام فهو متعلق بكمال أوصاف تشريعاته وقوانينه كقوله تعالى:**{تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ – البقرة 196}** قالوا إن كاملة هي (أحسن من تامة فإن التمام من العدد قد علم وإنما بقي احتمال نقص في صفاتها)[58] وهو تخريج بديع ظاهر البرهان.

دلالات الألفاظ المعجمية في المتشابهات اللفظية: بنظرة عجلى على كتب المتشابهات اللفظية لا يخفى على الناظر اعتماد أصحاب هذه المؤلفات على المعجمية العربية في بيان الفروق بين الألفاظ المتشابهة معجمياً ؛ لأن الألفاظ المتشابهة قد تنتمي إلى المستوى الصوتي أو الصرفي أو النحوي أو المعجمي والغاية هي الدلالة وبيان المعنى، وتأسيساً على ذلك يمكن القول إن للمعجم العربي دوراً كبيراً في تطور اللغة من هذا الباب وإن كان خارجاً عن أنظمة اللغة لأن (المعجم ليس نظاماً ولكنه مع ذلك جزء من اللغة)[59]. إن كتب المتشابهات اللفظية تعد منجماً لغوياً ثرياً فضلاً عن أنها تمت للبيان القرآني بغير سبب قوي، وقد ذكرنا أشهر كتب التشابه اللفظي وسنتناول نماذج من هذه المؤلفات لدلالة المفردة وتأثير المعجم عليها لاسيما في انتظامها في سياق التركيب القرآني وأثرها في الأسلوب القرآني لا ينكره منكر ذلك (أن دارس الأسلوب لا يمكنه التقدم في حقله

ما لم يلم بالنحو بكل فروعه بالصوتيات وعلم الأصوات الدالة بالصرف والتركيب وعلم المعاجم وعلم المعاني)[60] وقد جعل تمام حسان المعنى الوظيفي للكلمة بإزاء المعنى المعجمي[61] ثم المعنى الدلالي فلا يتحقق ذلك إلا بوجود المعجم.

نماذج من درة التنزيل للإسكافي (420هـ): هو أسبق كتب المتشابهات اللفظية وأوسعها، وهو من أصّل إلى حد كبير علم المتشابه وفيه الكثير من الآيات التي تناولها الإسكافي معتمداً على التعليل المعجمي في ألفاظ متقاربة المعنى لا يمكن ردها إلى الترادف الذي أنكر وقوعه في القرآن الجلّة من العلماء وقد سماها المحقق إبدال كلمة مكان أخرى[62] كالتعبير بـــ(ألفينا) مرة في قوله تعالى: **{وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ – البقرة 170}** و(وجدنا) مرة أخرى في قوله تعالى: **{وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ الشَّيْطَانُ يَدْعُوهُمْ إِلَى عَذَابِ السَّعِيرِ – لقمان 21}** قال: (هل لتخصيص الموضع الذي في سورة البقرة بقوله ألفينا دون قوله وجدنا فائدة تخصه؟)[63]. أجاب رحمه الله إجابة مستفيضة عن الفعلين ملخصها أنّ (ألفى) أكثر خصوصية لاسيما مع سورة البقرة بينما (وجد) لها عدة استعمالات فقد تتعدى لواحد وله أكثر من معنى وقد تتعدى لاثنين وتدخل عندئذ في أفعال القلوب اليقينية فـــ(تقول وجدت زيداً عاقلاً فيكون الوجود متعلقاً بالخبر الذي هو المفعول الثاني فلا بد له في هذا الوجه منه، ولا يكتفي بالمفعول الأول)[64] (وأما قولهم ألفيت فإنها مخصوصة بهذا الوجه من وجوه وجدت لا يقال ألفيت درهماً)[65] ويتساءل مشهور موسى[66] عن سر التعبير بـــ(ألفى) في هذا الموضع ووجد بالموضع الآخر وهو محق في تساؤله لكنه يخلص بعد كلام طويل إلى أنّ (ألفى) هنا بمعنى العثور على الشيء فيما تدل وجد على العلم وهي كذلك في أصلها لأنها من أفعال اليقين وفيها (أيضاً دلالة

متأصلة وإصرار مؤكد بأنهم باقون مقلدون لآبائهم تكبراً وعناداً)[67] وقد جعلهما الراغب بمعنى واحد فألفى معناه وجد[68] واستدل بآية البقرة أما (وجد) فقد ذكر له عدة أضرب كوجود الحواس ووجود العقل ووجود الشهوة وغيرها[69] ولعل ذلك يؤيد أن المعنيين مختلفان فـ(وجد) معجمياً أوسع استعمالاً من (ألفى) لأنه من المشترك اللفظي إلا أن المفسرين لم يفرقوا بين الاستعمالين في السياقين وجعلوهما من باب واحد[70].

ومن ذلك أيضاً تفريقه بين ثلاثة ألفاظ معانيها مختلفة في سورة الأنعام هي قوله تعالى: **{قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ – الأنعام 97}** والآية الثانية قوله تعالى: **{قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ – الأنعام 98}** والآية الثالثة قوله تعالى: **{إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ – الأنعام 99}** فقد ختم الأولى بالعلم والثانية بالفقه والثالثة بالإيمان فـ(ما الذي أوجب في اختيار الكلام أن يقال في الأولى يعلمون وفي الثانية يفقهون وفي الثالثة يؤمنون؟)[71] فـ(العلم نقيض الجهل... وعَلِمْتُ الشيءَ أعلمه علماً عرَفته)[72] أما الفقه فهو (العلم بالشيء والفهم له وغلب على عِلم الدين لسيادته وشرفه... والفقه في الأَصل الفَهم يقال أُوتي فلان فقهاً في الدين أَي فهماً فيه ... والفقه الفطنة)[73] والملاحظ من أقوال المعجميين أن الفقه أخصّ من العلم والعلم أوسع وأشمل أما الإيمان فهو نقيض الكفر ومن معانيه أيضاً التصديق[74]. أجاب رحمه الله إجابة معتمدة على المعنى المعجمي مربوطاً بالسياق وأثره في تعيين هذه الكلمة من سواها قال في آية (يعلمون) أنها جاءت (بعد آيات نبهت على معرفة الله تعالى وهي من قوله تعالى: **(إِنَّ اللّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَى)** إلى قوله: **(وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُواْ بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ)** فكان جميع ذلك دالاً على العلم بالله تعالى وبوحدانيته وهو أشرف معلوم)[75] أما آية (الفقه) فقد جاءت (بعد قوله: **(وَهُوَ الَّذِيَ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ)** فأخبر

عن ابتدائه الإنسان وإنشائه إياه ثم نبهه بما أراه من تنقله من حال إلى حال، من عدم إلى وجود، ومن مكان إلى مكان... فنطقت تلك الأحوال الحادثة لمن يفهمها ويفطن لها، ويستدل بمشاهدها على مغيبها أن بعد الموت بعثاً وحشراً وثواباً وعقاباً، وهذا مما يفطن له فيفقهون أولى به)[76] .

أما آية يؤمنون فـــ(بعد ما عدّ نعمه على خلقه وما وسعه من رزقه من الحب المعد للأقوات ومن ضروب الأشجار وصنوف الثمار، وكان هذا مستدعياً للإيمان المشتمل على شكر نعمته، والقيام بما فرض من طاعته)[77] فأنت تجد أن الإسكافي اعتمد في تفسير المتشابه اللفظي هنا (يعلمون – يفقهون – يؤمنون) على المعنى المعجمي داخل السياق القرآني لا انفصال لأحدهما عن الآخر يؤيد ذلك أن المعاني المتطابقة إلى حد بعيد بين المعاني التي ساقها في الآيات والمعاني المعجمية وبذلك يكون المعجم هو النصير والظهير للإسكافي في تخريجاته مثلما كان الصوت والصرف والنحو في مواضع أخرى من (درته).

نماذج من البرهان في متشابه القرآن للكرماني (500هـــ): وهو الكتاب الثاني تاريخياً بعد الدرة لكنه أوجز منه اعتمد الكرماني في الكثير من متشابهاته على الجانب المعجمي من ذلك قوله تعالى: **{وَإِذِ اسْتَسْقَى مُوسَى لِقَومِهِ فَقُلْنَا اْضرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْناً – البقرة 60}** وقوله تعالى: **{إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنِ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الحَجَرَ فَانْبَجَسَت مِنهُ اْثْنتَا عَشْرَةَ عَيْناً – الأعراف 160}** فقد عبر في الأولى بالانفجار والثانية بالانبجاس (لأن الانفجار انصباب الماء بكثرة والانبجاس ظهور الماء وكان في هذه السورة واشربوا فذكر بلفظ بليغ وفي الأعراف كلوا وليس فيه واشربوا فلم يبالغ فيه)[78] قال ابن فارس: (بج الباء والجيم يدل على أصل واحد هو التفتـــّح)[79] وقال أيضاً: (فج الفاء والجيم أصل صحيح يدل على تفتح وانفراج)[80] فيما نجد ابن منظور لا يفرق

بينهما فقد فسر الانبجاس بالانفجار[81] ولكننا نجد الدكتور فاضل السامرائي يعلل لذلك ويذكر فروقاً بين الانفجار والانبجاس فـ(الانفجار للماء الكثير والانبجاس للماء القليل وكل تعبير يناسب موطنه... ومن ناحية ثانية أن موسى هو الذي استسقى ربه فناسب إجابته بانفجار الماء، ومن ناحية ثالثة أن الله قال لموسى اضرب بعصاك الحجر ولم يوحِ إليه وحياً فناسب ذلك انفجار الماء الكثير بخلاف ما ورد في سورة الأعراف فجاء بالانبجاس)[82] فضلاً عن أن سياق البقرة قد جاء في بيان تعداد النعم في حين افتتحت آية الأعراف في توبيخهم[83] وغيرها من الأسباب منها ما يتعلق بالسياق الذي أشار إليه الكرماني فالانفجار يوافق الشرب والانبجاس يوافق الأكل والفرق واضح لا سيّما في كثرة الماء وقلته .

ومن ذلك أيضاً ما ورد في البقرة: **{إِنَّ اللّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ – البقرة 181}** فقد (خص العلم والسمع بالذكر لما في الآية من قوله **(بَعْدَمَا سَمِعَهُ)** ليكون مطابقاً وقال في الآية الأخرى بعدها **(إِنَّ اللّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ)** لقوله قبله **(فَلاَ إِثْمَ عَلَيْهِ)** فهو مطابق معنى)[84] فقد رد كل لفظة ذات المعنى المعجمي المعروف وهو السمع في الأولى والغفران في الثانية إلى سياقها المناسب من السمع ونفي الإثم[85].

نماذج من ملاك التأويل للغرناطي (708هـ): هو الكتاب الثاني من حيث السعة بعد الدرة وقد اعتمد صاحبه أيضاً على معاني المفردات المعجمية وربطها بالسياق الذي وردت فيه، ولعل الغرناطي هو أكثر من مال إلى الانتفاع من المعنى المعجمي في بيان المتشابهات ؛ فطريقته في الشرح طريقة معجمية واضحة من ذلك حديثه عن قوله تعالى: **{حَتَّى إِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلاَّ مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ – هود40}** مقابل قوله تعالى: **{فَإِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ فَاسْلُكْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ – المؤمنون 27}** فقد قال في الأولى (احمل) وفي الثانية (اسلك) فأجاب (أن لفظ احمل أوسع مواقع

في اللغة وأكثر تصرفاً في الكلام تقول حملت الشيء إلى فلان وحملته على كاهلي وحملت العلم عن فلان وحمل فلان الأمانة)[86] فهذا استدلال معجمي بحت ؛ لأن هذه المعاني موجودة في كتب اللغة أو المعجمات ثم عرج على اللفظة المقابلة (سلك) قال: (وأما سلك فإنّ العرب تقول سلكت الشيء في الشيء وأسلكته أي أدخلته)[87] وهو كذلك عند المعجميين تقول (سلكت الشيء في الشيء فانسلك أي أدخلته فيه فدخل)[88] ثم استشهد ببعض الآي منها قوله تعالى: **{اسْلُكْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ – القصص32}** وقوله تعالى: **{مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرَ – المدثر42}** وكلها بمعنى الدخول (وقل ما يخرج سلك عن هذا المعنى من الدخول حقيقة أو مجازاً ففيها من حيث معناها خصوص وأما حمل ففيها اتساع)[89]. وبعد أن أنطق المعجم نصيراً له وظهيراً يمم نحو السياق القرآني لبيان الفرق الدلالي عند انتظام المفردة المعجمية في السياق فذكر أن ورود (سلك) الدالة على الاتساع هو لمناسبتها ورود (قلنا) الدال على الطول لأنها تقتضي كلاماً وليس ذلك موجوداً في آية (المؤمنون) التي تتحدث عن قصة نوح الموجزة المجملة[90] هذا سبب، ثم ذكر سبباً ثانياً يعضد هذا المقصد فقد قال في سورة هود: **{حَتَّى إِذَا جَاء أَمْرُنَا– هود40}** فيما قال في سورة المؤمنون: **{فَإِذَا جَاء أَمْرُنَا– المؤمنون 27}** (فتأمل تنظير حتى وهي على أربعة أحرف بفاء التعقيب في سورة المؤمنين في قوله فإذا وإنما الفاء على حرف واحد فنوسب بالفاء موضعها المبني على الإيجاز وبحتى موضعها المبني على الاستيفاء والطول)[91] وهو سبب لفظي كما هو واضح يعضد المعنى المعجمي والمعنى الدلالي في السياق القرآني فيما جعله الطبري بمعنى واحد عند حديثه عن المتشابه قال: (وهو كله معنى واحد ومتشابه فاسلك فيها احمل فيها)[92] ولعل الراجح رأي الغرناطي لما ذكر من أسباب.

ومن ذلك أيضاً قوله تعالى: **{فَأَمْلَيْتُ لِلَّذِينَ كَفَرُواْ ثُمَّ أَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ – الرعد32}** وقوله تعالـــــى: **{فَأَمْلَيْتُ لِلْكَافِرِينَ ثُمَّ أَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ نَكِيرِ – الحج 44}** فقد عقب الآية الأولى بـــ(عقاب) والثانية بـــ(نكير) فسأل عن ذلك[93]. أجاب بأن العقاب أشد من النكير، فالعقاب على فعل يستحق ذلك والنكير ليس عقاباً فعلياً[94] فـــ(العقوبة والمعاقبة والعقاب يختص بالعذاب)[95] أما النكير فهو (الدهاء والأمر الصعب الذي لا يعرف وقد نكر نكارة)[96] ومن هنا يعرف سر ذلك وهو أن الآية الأولى مصدرة بالاستهزاء بقوله تعالى: **{وَلَقَدِ اسْتُهْزِئَ بِرُسُلٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَمْلَيْتُ لِلَّذِينَ كَفَرُواْ ثُمَّ أَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ – الرعد32}** فيما ورد التكذيب في الآية الثانية وما قبلها بقوله: **{وَإِن يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَعَادٌ وَثَمُودُ * وَقَوْمُ إِبْرَاهِيمَ وَقَوْمُ لُوطٍ * وَأَصْحَابُ مَدْيَنَ وَكُذِّبَ مُوسَى فَأَمْلَيْتُ لِلْكَافِرِينَ ثُمَّ أَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كَانَ نَكِيرِ– الحج 42–44}** ولاشك أن الاستهزاء أكبر وأشد من مجرد التكذيب ؛ فتناسبت كل لفظة معجمية مع سياقها.

نماذج من كشف المعاني لابن جماعة (733هـــ): وهو أصغر كتب التشابه حجماً لاعتماده أسلوب البرقيات في مسائل المتشابه، وقد اتخذ من دلالات المفردات المعجمية معيناً له في بيان التشابه عند انتظامها في السياق القرآني ومن ذلك حديثه عن قوله تعالى: **{فَإِذَا جَاءتِ الطَّامَّةُ الْكُبْرَى – النازعات34}** وقوله تعالى: **{فَإِذَا جَاءتِ الصَّاخَّةُ – عبس33}** فقد عبر في الأولى بالطّامّة والثانية بالصّاخّة[97]. والسر عنده في ذكر الطامة هو ذكر أهوال القيامة كالراجفة والرادفة، ثم ذكر خبر فرعون وقد أخذه الله نكال الأخرة والأولى فكل هذه الأمور يناسبها ذكر الطامة (التي تطم على ما قبلها من الشدائد والأهوال المذكورة)[98] وهو بذلك يستدل باللغة والدلالة المعجمية على ما يقول لأن الطامة في اللغة أصلها (من طمَّ الشيء إذا عظم وطمَّ الماء إذا كثر وهو طامٌّ والطامَّة الدّاهية تغلب ما

سواها ... وقال الفرّاء في قوله عز وجلَّ: فإذا جاءت الطَّامَّة ؛ قال هي القيامة تطمُّ على كلِّ شيءٍ)[99] وهو قريب من رأي الإسكافي قال (وإنما استعملت الطامّة الكبرى في هذه السورة لأن فيها ذكر ما أوتي به فرعون من الطّامّة الكبرى في الكفر حيث قال أنا ربُّكم الأعلى فهذه في الكبائر كشديدة الآخرة في الشدائد فكأنه قرن إلى ذكر الكبيرة الموفيَة على أمثالها ذِكر الطّامّة الكبرى وأهوالها)[100] أما التعبير بمفردة الصاخة فسبب ذلك عند ابن جماعة لتقدم ما يدل على موت الإنسان من لدن قوله تعالى: **{قُتِلَ الإِنسَانُ مَا أَكْفَرَهُ – عبس 17}** إلى قوله تعالى: **{ثُمَّ أَمَاتَهُ فَأَقْبَرَهُ * ثُمَّ إِذَا شَاء أَنشَرَهُ – عبس21– 22}** (فناسب ذلك ذكر الصيحة الناشرة لموتى من القبور وهي الصاخة ومعناه الصيحة الشديدة التي توقظ النيام لشدة وقعها في الآذان)[101] وهو كلام جد صحيح لأن الصاخة مشتقة من الصخ وهو (الضرب بالحديد على الحديد، والعصا الصّلبة على شيءٍ مصمت وصخّ الصخرة وصخيخها صوتها إذا ضربتها بحجر أو غيره)[102] وهي (الصيحة الّتي تصخ الأسماع أي تقرعها وتصمّها، قال ابن سيده الصّاخّة صيحة تصخّ الأذن أي تطعنها فتصمّها لشدّتها ؛ ومنه سمّيت القيامة الصَّاخَّة)[103]. ومنه أيضاً تفريقه بين مفردتين معجميتين وهما (أليم) و(مهين) في قوله تعالى: **{وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ – المجادلة 4}** وقوله تعالى: **{وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ مُّهِينٌ – المجادلة 5}** وجوابه أن الأولى فيها مقابلة الإيمان بالكفر فجاء بأليم[104] والألم (الوجع والجمع آلام... والأَليم المؤلم الموجع... والعذاب الأَليم الّذي يبلغ إيجاعه غاية البلوغ وإذا قلت عذاب أليم فهو بمعنى مؤلم)[105] وهو مناسب لسياقه أما تعبيره بالمهين فلمناسبته قوله كبتوا لأن (الكبت هو الإذلال والإهانة)[106] وهو كذلك عند المعجميين فكبته (أي صرعه وخيّبه وكبته الله لوجهه كبتاً أي صرعه الله لوجهه فلم يظفر... قال أبو إسحاق معنى كبتوا أذلّوا وأخذوا بالعذاب بأن غلبوا... يقال كبت الله العدوَ أي

صرفه وأذلّه)[107] وهو أيضاً الخزي والهلاك[108] والتناسب واضح أشد الوضوح بين المفردات في معانيها المعجمية وما تكتسبه من دلالات عند انتظامها في السياق القرآني.

نماذج من فتح الرحمن لزكريا الأنصاري (926هـ): وهو آخر كتب المتشابه تاريخياً، وكثير مما جاء به الأنصاري منقول عن السابقين وقل اعتماده على الوحدة المعجمية عند تسييقها، وفي مواضع كثيرة رد التفاوت في استعمال المفردات المعجمية إلى أسباب غير دلالية كقوله تعالى: **{بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ – الأعراف 81}** فيما عبر في النمل بقوله: **{بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ – النمل 55}** والسبب عنده أنه جاء (تكثيراً للفائدة في التعبير عن المراد، بلفظيْن متساويين معنى إذْ كلُّ سرفٍ جهلٌ وبالعكس، ورعاية للفواصل في التعبير بالاسم والفعل إذ الفواصل هنا أسماء وهي العالمين المرسلين النَّاصحين إلى آخرها)[109] مع أن الجهل نقيض العلم كما تقدم سابقاً والإسراف هو مجاوزة القصد[110] ومع ذلك فقد ساوى بينهما مثلما ساوى بين المس والإصابة في قوله تعالى: **{إِن تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُواْ بِهَا– آل عمران 120}** قال: (وصف الحسنة بالمسِّ والسيِّئة بالإصابة توسعةً في العبارة، وإلاَّ فهما بمعنى واحد في الأمرين)[111] والرأي أنهما مختلفان لأن (الحسنة يعني النصر والغنيمة، والسَّيِّئة يعني القتل والهزيمة، وذلك قوله في سورة آل عمران)[112] والله أعلم.

مسرد الهوامش

(1) المعجم اللغوي التاريخي فيشر الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية القاهرة مصر الطبعة الأولى (1967م)، ص 22.

(2) ينظر لسان العرب ابن منظور (711هـ) دار صادر بيروت لبنان (1300هـ) (د ل ل).

(3) جامع البيان في تأويل القرآن الطبري (310هـ) تحقيق: أحمد محمد شاكر مؤسسة الرسالة الطبعة الأولى (1420هـ = 2000 م)، 362/23.

(4) ينظر دور الكلمة في اللغة لستيفان أولمان ترجمة كمال محمد بشر مكتبة الشباب الطبعة الثالثة المطبعة العثمانية (1972م)، ص79.

(5) ينظر دور الكلمة:81.

(6) ينظر التقرير والتحبير في علم الأصول لابن أمير الحاج (879هـ) دار الفكر بيروت لبنان (1417هـ=1996م)، 130/1.

(7) ينظر علم الدلالة لأحمد مختار عمر عالم الكتب القاهرة مصر الطبعة الخامسة (1998م) ص5.

(8) ينظر البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر لأحمد مختار عمر عالم الكتب القاهرة مصر الطبعة السادسة (1988م)، ص163.

(9) ينظر علم اللغة لعلي عبد الواحد وافي نهضة مصر للطباعة والنشر الطبعة الأولى، ص313

(10) لسان العرب (ع ج م).

(11) ينظر لسان العرب (ع ج م) والإضافة من أهم فوائدها التخصيص والتعريف وعلى ذلك تقتضي المغايرة بين جزأي الإضافة فالشيء لا يتخصص ولا يتعرف بنفسه ينظر المفصل في صنعة الإعراب الزمخشري (538هـ) تحقيق: د. علي أبو ملحم مكتبة الهلال بيروت الطبعة الأولى (1993م)، ص 122.

(12) ينظر أسرار العربية لابي البركات الأنباري (577هـ) تحقيق: د. فخر صالح قدارة دار الجيل بيروت لبنان الطبعة الأولى (1995) م، ص41.

(13) ينظر المعجم العربي نشأته وتطوره لحسين نصار دار الكتاب العربي مصر (1956م) 13/1.

(14) مناهج البحث في اللغة لتمام حسان عمر مكتبة النسر لطباعة القاهرة مصر (1989م) ص224.

(15) ينظر لسان العرب (ش ب هـ).

(16) ينظر بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز مجد الدين للفيروز آبادي (817هـ) تحقيق: محمد علي النجار المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية لجنة إحياء التراث الإسلامي القاهرة مصر (جـ 1، 2، 3: 1416 هـ =1996 م) (جـ 4، 5: 1412هـ=1992م) (جـ 6: 1393هـ=1973م)، 293/3

(17) تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة (276هـ) تحقيق: إبراهيم شمس الدين دار الكتب العلمية (2007م)، ص68 وينظر البرهان في متشابه القرآن للكرماني (505هـ) تحقيق: أحمد عز الدين خلف الله دار الوفاء المنصورة مصر الطبعة الأولى (1991م)، ص45.

(18) جامع البيان: 386/1

(19) ينظر معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم للسيوطي (911هـ) تحقيق: أ. د محمد إبراهيم عبادة مكتبة الآداب القاهرة مصر الطبعة الأولى (1424هـ=2004م)، ص40.

(20) البرهان في علوم القرآن للزركشي (794هـ) تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم دار المعرفة بيروت لبنان (1391هـ)، 112/1.

(21) الواضح في علوم القرآن لمصطفى ديب البغا ومحيي الدين ديب مستو دار الكلم الطيب دار العلوم الإنسانية دمشق الطبعة الثانية (1418هـ=1998م)، ص125.

(22) ينظر البرهان في علوم القرآن: 112/1 فما بعدها.

(23) ينظر دراسة المتشابه اللفظي من آي التنزيل في كتاب ملاك التأويل لمحمد فاضل السامرائي دار عمار الأردن الطبعة الثالثة (2011م)، ص24.

(24) اللغة العربية معناها ومبناها لتمام حسان عمر عالم الكتب الطبعة الخامسة (1427هـ=2006م)، ص316.

(25) اللغة العربية معناها ومبناها: 311.

(26) ينظر علم اللغة لمحمود السعران دار النهضة العربية بيروت لبنان، ص325.

(27) ينظر علم اللغة سعران: 327.

(28) ينظر المستدركات على المعاجم العربية في ضوء مائتين من المستدركات الجديدة على لسان العرب وتاج العروس لمحمد حسن جبل دار الفكر العربي القاهرة مصر، ص 12.

(29) ينظر المعجم العربي نصار: 73/1.

(30) ينظر المعجم العربي نصار: 78/1.

(31) المعجم العربي نصار: 133/1.

(32) ينظر الكتاب لسيبويه (180هـ) تحقيق عبد السلام هارون عالم الكتب الطبعة الثالثة (1983م)، 24/1

(33) الخصائص لابن جني الخصائص ابن جني (392هـ) تحقيق محمد علي النجار الطبعة الثانية دار الهدى للطباعة والنشر بيروت لبنان (1952م)، 113/2-114.

(34) الخصائص: 125/2.
(35) مقاييس اللغة لابن فارس (395هـ) تحقيق عبد السلام هارون دار الفكر بيروت لبنان (1979م)، 503/2 .
(36) لسان العرب (ر د ف).
(37) تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي تاج العروس من جواهر القاموس محمّد مرتضى الزَّبيدي (1205هـ) تحقيق مجموعة من المحققين الناشر دار الهداية، (ر د ف).
(38) ينظر جامع البيان: 412/13.
(39) اللغة العربية معناها ومبناها: 329.
(40) الفروق اللغوية لابي هلال العسكري (400هـ) تحقيق محمد إبراهيم دار العلم والثقافة القاهرة مصر، ص 6.
(41) الكتاب:24/1.
(42) التعريفات للشريف الجرجاني (816هـ) تقديم احمد مطلوب دار الشؤون الثقافية بغداد العراق (1986م)، ص37 وينظر المزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي (911هـ) تحقيق: فؤاد علي منصور دار الكتب العلمية بيروت لبنان الطبعة الأولى (1418هـ=1998م)، 316/1
(43) ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل ابن الزبير الغرناطي (708هـ) تحقيق: سعيد الفلاح دار الغرب الإسلامي بيروت لبنان الطبعة الأولى (1983م)، 808/2.
(44) ملاك التاويل: 811/2.
(45) النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي لمحمد حماسة عبد اللطيف دار الشروق القاهرة بيروت لبنان الطبعة الأولى (2000م)، ص22.
(46) ينظر اللغة العربية معناها ومبناها: 324.
(47) ينظر الفروق اللغوية: 7.
(48) ينظر القاموس المحيط الفيروز أبادي (817هـ) تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان الطبعة الثامنة (1426هـ=2005م) (ق ع د) و(ج ل س).
(49) ينظر الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للزمخشري (538هـ) دار الكتاب العربي بيروت لبنان (1407هـ)، 492/4.

(50) ينظر البرهان في علوم القرآن: 84/4.
(51) الكشاف: 187/1
(52) المصباح المنير للفيومي (770هـ) تحقيق يوسف الشيخ محمد المكتبة العصرية، (ت م م)
(53) المصباح المنير (ك م ل).
(54) الكشاف: 605/1.
(55) الكشاف:605/1.
(56) ينظر الفصول المفيدة في الواو المزيدة لصلاح الدين ابن كيلكلدي تحقيق: د. حسن موسى الشاعر دار البشير عمان الطبعة الأولى (1990م)، ص 140.
(57) البرهان في علوم القرآن: 24/4.
(58) البرهان في علوم القرآن: 84/4.
(59) اللغة العربية معناها ومبناها: 315.
(60) مفاهيم نقدية لرينيه ويلك ترجمة د. محمد عصفور عالم المعرفة الكويت، ص 431.
(61) اللغة العربية معناها ومبناها: 39.
(62) ينظر درة التنزيل وغرة التأويل للخطيب الإسكافي (420 هـ) تحقيق: د. محمد مصطفى آيدين جامعة أم القرى وزارة التعليم العالي معهد البحوث العلمية مكة المكرمة المملكة العربية السعودية الطبعة الأولى (1422هـ=2001م)، 60/1.
(63) درة التنزيل:310/1.
(64) درة التنزيل:311/1.
(65) درة التنزيل:312/1.
(66) ينظر المتشابه اللفظي في القرآن الكريم دراسة نقدية بلاغية للدكتور مشهور موسى مشهور مشاهرة عالم الكتب الحديث الأردن الطبعة الأولى (2010م)، ص 154.
(67) المتشابه اللفظي: 158.
(68) ينظر المفردات في غريب القرآن الراغب الأصفهاني (502هـ) تحقيق: صفوان عدنان الداودي دار القلم الدار الشامية دمشق بيروت الطبعة الأولى (1412هـ)، ص 744.
(69) ينظر المفردات في غريب القرآن: 854.
(70) ينظر مثلاً الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (671 هـ) المحقق: هشام سمير البخاري دار عالم الكتب الرياض المملكة العربية السعودية (1423هـ=2003م)، 212/2 والتفسير الكبير أو

مفاتيح الغيب للرازي (604ه) دار الكتب العلمية بيروت لبنان (1421هـ=2000م)، 6/5 وروح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني للآلوسي (1270هـ) دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، 40/2.

(71) درة التنزيل: 530/2.

(72) لسان العرب (ع ل م).

(73) لسان العرب (ف ق ه).

(74) ينظر لسان العرب (ا م ن).

(75) درة التنزيل: 530/2-531.

(76) درة التنزيل: 531/2-533.

(77) درة التنزيل: 533/2.

(78) البرهان في متشابه القرآن: 125.

(79) مقاييس اللغة: 173/1.

(80) مقاييس اللغة: 437/4.

(81) ينظر لسان العرب (ب ج س).

(82) التعبير القرآني لفاضل السامرائي دار الكتب للطباعة الموصل العراق (1989م)، ص286.

(83) ينظر دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني لمحمد ياس الدوري أطروحة دكتوراه جامعة بغداد العراق (2005م)، ص237 أطروحة دكتوراه.

(84) البرهان في متشابه القرآن: 136.

(85) ينظر فتح الرحمن بكشف ما يلتبس في القرآن لزكريا الأنصاري (926هـ) المحقق: محمد علي الصابوني دار القرآن الكريم، بيروت لبنان الطبعة الأولى (1403هـ=1983م)، ص 52.

(86) ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل للغرناطي: 654/2.

(87) ملاك التاويل: 2 /655.

(88) لسان العرب (س ل ك).

(89) ملاك التاويل: 655/2.

(90) ملاك التاويل: 655/2.

(91) ملاك التاويل: 656/2.

(92) جامع البيان: 179/6.
(93) ينظر ملاك التاويل: 706/2 .
(94) ينظر ملاك التاويل: 706/2.
(95) المفردات في غريب القرآن: 340.
(96) المفردات في غريب القرآن: 505.
(97) ينظر كشف المعاني في متشابه المثاني لابن جماعة (733هـ) تحقيق: محمد محمد داود دار المنار مصر الطبعة الأولى (1998م)، ص 203 .
(98) كشف المعاني: 203 .
(99) لسان العرب (ط م م).
(100) درة التنزيل: 1332/3.
(101) كشف المعاني: 203 وهو رأي الإسكافي بمعناه ولعل ابن جماعة قد نقله منه ينظر درة التنزيل: 1333/3.
(102) لسان العرب (ص خ خ).
(103) لسان العرب (ص خ خ).
(104) ينظر كشف المعاني: 193.
(105) لسان العرب (ا ل م).
(106) كشف المعاني: 193.
(107) لسان العرب (ك ب ت) وينظر المصباح المنير (ك ب ت) وتاج العروس (ك ب ت).
(108) ينظر الكشاف: 4 /488.
(109) فتح الرحمن بكشف ما يلتبس في القرآن: 199.
(110) ينظر لسان العرب (س ر ف).
(111) فتح الرحمن: 95.
(112) التصاريف لتفسير القرآن مما اشتبهت أسمائه وتصرفت معانيه لابن أبي ثعلبة (200هـ) تحقيق: هند شلبي الشركة التونسية للتوزيع (1979م)، ص125 وينظر قاموس القرآن أو إصلاح الوجوه والنظائر في القرآن الكريم للدامغاني تحقيق: عبد العزيز سيد الأهل دار العلم للملايين بيروت لبنان الطبعة الثالثة (1980م)، ص 132.

مصنّفات غريب الحديث وأثرها في صناعة المعاجم اللّغوية

د. حاج هــنّي محمد
جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف

مقدمة: لقد اهتمّ علماء العربية بلغة الحديث النبوي الشريف اهتماماً بالغاً، لأنّ ذلك متصلّ بقدسية القرآن الكريم، ومفسِّر لأحكامه، ومبيِّن لشرائعه، ولقد بيّن النبيّ صلّى الله عليه وسلّم معاني القرآن الكريم في أسلوب عربي مبين، واستمرّ الحال مع الخلفاء الراشدين والصحابة والتابعين، ولكن مع تعاقب الأجيال والابتعاد عن زمن النبوّة اختلط العرب بالأعاجم، فتكدّر منبع فصاحتهم، ففسدت القرائح وفشا اللحن، وفي هذه الأثناء نشأت حركة علمية رائدة تعنى بالبحث في تفسير غريب ألفاظ الحديث النبويّ.

وهذا البحث ما هو إلاّ مساهمة متواضعة في إماطة اللثام عن جهود أسلافنا القدامى في شرح ألفاظ الحديث، وتفسير غريبه؛ وذلك من خلال التعريف بأعلام هذا الفنّ وأهم مصنفاتهم، وإبراز مدى استفادة المعجميين من هذه المصادر اللغوية القيمة في صناعة معاجمهم؛ سواء على مستوى جمع المادّة اللغوية، أو من ناحية طرائق وضعها؛ بغية تبيان أثر معاجم غريب الحديث في إثراء المعاجم العربية القديمة.

1- مفهوم غريب الحديث: ظهر مفهوم المحدِّثين للغريب جلياً في كتبهم، ومن ذلك مصطلح الحديث؛ فقد خصّص ابن الصلاح (ت643هـ) النوع الثاني والثلاثين من مقدمته في علوم الحديث لغريب الحديث، وقال في تعريفه: "هو عبارة عما وقع في متون الأحاديث من الألفاظ الغامضة البعيدة من الفهم لقلة استعمالها"[1].

كما ذكر الخطابي (ت388هـ) في كتابه "غريب الحديث" الأصل اللغوي للغريب حينما قال: "ثم إنّ الغريب من الكلام يقال على وجهين: أحدهما أن يراد به بعيد المعنى غامضه لا يتناوله الفهم إلاّ عن بعد ومعاناة فكر، والوجه الآخر أن يراد به كلام مَن بعدتْ به الدار ونأى به المحلُّ من شواذ القبائل، فإذا وقعت إلينا الكلمة من لغاتهم استغربناها وإنّما هي كلام القوم وبيانهم"[2]. ووصف الزمخشري مهمة هذا العلم بقوله: "كشف ما غرب من ألفاظه واستبهم، وبيان ما اعتاص من أغراضه واستعجم"[3].

وعرف صبحي الصالح هذا العلم بقوله: "علم غريب الحديث: يبحث عن بيان ما خفي على كثير من الناس معرفته من غريب حديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم بعد أن تطرّق الفساد إلى اللسان العربي"[4].

فمصطلح "الغريب" يدل على تلك الألفاظ التي تحتاج إلى شرح وتفسير، ليس لأنّها غامضة أو نادرة الاستعمال، وإنّما لأنّ الناس قد يتفاضلون في العلم باللغة فبعضهم واسع العلم بها، وبعضهم أقلّ علماً، وآخرون لا يعلمون، فالغرابة لا تتعلّق باللفظ، وإنّما تدل على عدم علم الناس- كلّهم أو بعضهم- بمعناه؛ وذلك بسبب نقص معرفتهم باللغة وتفاوتهم في ذلك[5]. فغريب الحديث علم قائم بذاته ألفت فيه مؤلفات عديدة يبحث في معاني الألفاظ الغريبة أو الغامضة التي تقع في بعض الأحاديث، والتي يصعب فهمها على كثير من الناس.

ولكن في مجال الحديث النبوي الشريف يرد مصطلح "الغريب" للدلالة على مفهومين متمايزين:

- أحدهما: يسمى "**غريب الحديث**" ويهتم بجانب من جوانب الخدمة اللغوية للمتن.

– وثانيهما: "**الحديث الغريب**" ويرتبط بالسند، ويطلق على نوع محدّد من الأحاديث التي انفرد بروايته راوٍ واحد، وهو ما يعرف عند كثير من العلماء بـــ"الفرد"[6]. ويمكن توضيح الفرق بين هذين المصطلحين كما يلي:

غريب الحديث	الحديث الغريب
– المتن	– السند
– الجانب اللغوي	– بيان حال السند

2– أسباب وقوعه: لقد تعدّدت الأسباب الكامنة وراء وقوع اللفظ الغريب في متن الحديث الشريف، ولقد حصر أهل الاختصاص هذه العوامل في أربعة عناصر مترابطة فيما بينها هي على التوالي:

أ– سبب ديني: لم يكن وقوع الغريب في الحديث النبوي الشريف ضرباً من الاعتباطية بمكان؛ بل جاء كدليل على بلاغة سيّد الخلق، وإلمامه الواسع بلغات العرب، وخير بيان على فصاحة لسانه، ووضوح بيانه وعذوبة منطقه عليه الصلاة والسلام.

ولقد وصف الجاحظ الحديث الشريف بقوله: "ولم يتكلّم إلاّ بكلام قد حُفّ بالعصمة، وشُدّ بالتأييد، ويُسر بالتوفيق"[7]؛ فغرابة بعض الألفاظ في بعض الأحاديث النبوية الشريفة لا تتناقض مع خصائص البيان النبوي؛ لكون فصاحة النبي– صلّى الله عليه وسلّم "توفيق من الله، فهو الذي بعثه في قوم يُقادون من ألسنتهم، ولهم المقامات المشهورة في البيان والفصاحة، ولابدّ له من لسان أفصح من ألسنتهم لينقادوا له ويخضعوا"[8].

وقد علّل الرافعي ذلك بشيئين؛ أوّلهما: أنّ فصاحته عليه السلام كانت إلهاما وتوفيقا من الله تعالى، فكان يعلم لغات القبائل المختلفة، وأسرار لهجاتها، فيخاطب كلّ قوم بلغتهم، ثمّ لا يكون إلاّ أفصحهم خطاباً وأبينهم عبارةً، ولم يعرف ذلك غيره

من العرب، وثانيهما نشأته، ومولده، ورضاعته، وزواجه وهجرته عليه الصلاة والسلام... هذا مع تميزه بصفات خاصة جمعها الله فيه، مكنته من معرفة اللغة وإدارتها على أوضاعها[9].

ب- سبب تداولي: يتجلى في قلة استعمال هذه الألفاظ من طرف المتكلمين بعد زمن البعثة؛ إذ لا يختلف اثنان حول مسألة الغرابة اللفظية الموجودة ببعض الأحاديث النبوية في اعتبارها مسألة نسبية لا غير، ولعلّ سرّ الغرابة يكمن في ذلك البعد الزمني الكبير الفاصل بين عهد نبيّنا الكريم عليه الصلاة والسلام، والعصر الذي أُلفت فيه مصنّفات غريب الحديث أول مرة؛ فعدم تداول مثل هذه الكلمات بين المتكلمين يجعلها دائماً غريبة مبهمة، فهي بحاجة إلى تفسير وإيضاح، ولقد تصدى لهذه المهمة النبيلة علماء أفذاذ قصدوا خدمة الحديث الشريف؛ لأنّه المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم، وفهم مفردات الحديث يعد تفقّهاً في الدين.

ج- سبب جغرافي: ويتمثل في اختلاف اللهجات؛ فقد يكون اللفظ النبوي الغريب خاصّاً بقبيلة معيّنة، وغير معروف لدى القبائل الأخرى؛ وفي ذلك يقول أحد الباحثين:"إنّ من الأسباب التي حثّت القدماء على التصنيف في غريب الحديث اشتمال بعضها على ألفاظ لهجية خاصة لم تكن اللهجات الأخرى تتداولها، فالرسول صلى الله عليه وسلّم كان يخاطب العرب بلغاتهم، ولما كان الرواة يتناقلون تلك الأحاديث وغيرها طلباً لإشاعة فضلها بين الناس، وقع ناس في التفاضل الناشئ عن هذا التعامل، إنّهم ألفوا ألفاظاً ودلالات تفترق عما ألفوه في لهجاتهم"[10]؛ فلجوء الرسول صلى الله عليه وسلّم لمخاطبة الناس ببعض الألفاظ الغريبة، كان بغرض إيصال المعنى للأذهان[11].

د- سبب اجتماعي: ويتجلى في اتساع رقعة الدولة الإسلامية واختلاط العرب الأعاجم؛ فقد يكون مرجع الغرابة جهل السامع بلغة القوم، كأن يكون أعجميّا اعتنق

الإسلام، ولا يعرف بدوره اللغة العربية الفصحى؛ ولهذا من الطبيعي أن يكون هذا الغموض محدوداً في عصر الرسول صلى الله عليه وسلّم والصحابة، ولكن ازداد كلما بعد العهد بهذا العصر، ودخلت العناصر التي لا تتكلّم العربية الإسلام، وكان الخطابي (ت388هـ)، وهو من علماء القرن الهجري الرابع قد حدّد غاية كتابه بقوله:"ثمّ إنّ الحديث الشريف لمّا ذهب أعلامه بانقراض القرون الثلاثة، واستأخر به الزمان، فتناقلته أيدي العجم، وكثرت الرواة، وقلّ منهم الرعاة، وفشا اللحن ومرنت عليه ألسنة اللكن، رأى أولو البصائر والعقول، والذّابون عن حريم رسول أنّ من الوثيقة في أمر الدين والنصيحة لجماعة المسلمين أن يعنوا بجمع الغريب من ألفاظه، وكشف المغدف من قناعه، وتفسير المشكل من معانيه، وتقويم الأود من زيغ ناقليه، لمن بعدهم قدوةً وإماماً ومن الضلال عصمةً وأماناً"[12].

3- جهود العلماء القدامى في تصنيف معاجم غريب الحديث النبوي: اهتمّ القدماء بشرح غريب الحديث الشريف؛ فألفوا في ذلك مصنّفات عدة، ولكن "لم يبدأ التدوين في هذا الفرع من اللغة مع نظيره "غريب القرآن"، بل تأخر كثيراً عنه وإن كان من المحتمل أنّ الكلام فيهما بدأ في وقت واحد. فقد رأينا كتاباً في غريب القرآن ينسب إلى عبد الله بن عباس، ولكننا لم نجد كتباً في غريب الحديث تنسب إلى هذا الحبر، أو أحد معاصريه، أو تلاميذه المباشرين. وإنما عزا أكثر الباحثين الكتاب الأول في غريب الحديث إلى أبي عبيدة معمر بن المثنى (ت210هـ) تبعاً لابن الأثير"[13]. ومما سلف يمكن القول أنّ التأليف في غريب الحديث والأثر يعدّ جزءاً من حركة شاملة وجهتها فهم القرآن والسنة والحفاظ عليها من التحريف والتبديل في اللفظ أو المعنى، وفي التراكيب والدلالات، ولهذا تعددت اجتهادت العلماء- على مرّ العصور- في بحث مسائل هذا العلم، ومعالجة قضاياه، فقد أحصى أحمد الشرقاوي إقبال في معجمه "معجم المعاجم" خمسة وخمسين (55) مصنّفاً خاصاً بغريب الحديث النبوي الشريف[14]، هذا فضلاً عن الكتب التي تجمع

الغريبين، أو تلك المتعلقة بشرح غريب كتب الحديث؛ كصحيح البخاري ومسلم كما أحصى السيد الشرقاوي مائة وأحد عشر (111) كتاباً تناول مؤلفوها غريب الحديث والأثر بالدراسة والتحليل، متبعين في ذلك أحد هذه المناهج:

– منهج الأسانيد: كمصنّفات "غريب الحديث" لأبي عبيدة القاسم بن سلاّم الهروي، وابن قتيبة الدينوري.

– التأليف في غريب القرآن والحديث معاً: مثل الغريبين لأبي عبيدة الهروي (401هـ).

– منهج الترتيب الهجائي: على غرار كتاب "غريب كتاب البخاري على حروف المعجم" لأبي الوليد هشام الصابوني (423 هـ).

– شرح غريب حديث معيّن، أو مجموعة من الأحاديث لها صفة خاصة: على شاكلة "منال الطالب في شرح طوال الغرائب" لابن الأثير (606 هـ).

– شرح غريب كتاب معيّن من كتب الحديث، أو مجموعة كتب أو نوعية خاصة منها: مثل "غريب مسند الإمام أحمد بن حنبل" لأبي عمر الزاهد (345 هـ).

– الاستدراك: ومن نماذجه "الدلائل في شرح غريب الحديث" لقاسم بن ثابت السرقسطي (302 هـ).

– إصلاح الغلط والرد وشرح المشكل: ككتاب "إصلاح الغلط الواقع في غريب الحديث" لابن قتيبة (ت 276 هـ).

– الاختصار وإعادة الترتيب والتهذيب: على شاكلة "مختصر غريب الحديث" لأبي الحسن عباد بن العباس(والد الصاحب بن عباد) (385 هـ)[15].

ومما سبق يتجلى اهتمام أسلافنا القدامى بمجال غريب الحديث؛ فقد رأى جمهور العلماء في هذا العلم مسألةً لغويةً حقيقةً بالتتبع والعناية، فالتفتوا إلى جمعه واستقصائه، وبذلوا في هذا السبيل جهوداً عالية انتهت بالتصنيف في هذا الفن المهم، بمناهج متعدّدة، وبطرائق متنوعة.

4- مصنّفات غريب الحديث: لقد خلّف القدماء عدة كتب في غريب الحديث ولعلّ أشهرها:

أ- غريب الحديث لأبي عبيدة القاسم بن سلاّم الهروي (ت 224 هـ): مكث المؤلف في تصنيفه أربعين سنة، فجاء كتاباً جامعاً مستوعباً عميقاً، أثنى عليه العلماء على مرّ العصور، ونهلوا منه، واعتمدوه في تصانيفهم، وزادوا عليه، كان أبو عبيدة في شرحه لغريب الحديث "يتناول من الحديث اللفظة الغريبة، فيذكر أشهر دلالاتها إن كانت تدل على أكثر من معنى، ثم يتعرّض لاشتقاقها، بأن يذكر الفعل وتصاريفه والمصدر، وقد يزيد على ذلك بعض المشتقات الأخرى، ثمّ يستشهد على ما يفسّر بالقرآن والشعر والحديث نفسه وما إلى ذلك من الاستعمالات الفصيحة التي يوردها ليدعّم بها رأيه"[16].

ومن نماذج شرحه للغريب: "قال أبو عبيدة في حديث النبي- صلّى الله عليه وسلم- فيمن خرج مجاهداً في سبيل الله. قال: فإن لسعته دابة، أو أصابه كذا أو كذا فهو شهيد، ومن مات حتف أنفه- قال الذي سمع هذا الحديث من النبي- صلّى الله عليه وسلّم- "والله إنّها لكلمة ما سمعتها من أحد من العرب قطّ قبل رسول الله صلى الله عليه وسلم- فقد وقع أجره على الله، ومن قُتل قَعَصاً فقد استوجب المآب".

حدثنا أبو عبيد قال: حدثنا يزيد عن محمد بن إسحاق عن محمد بن إبراهيم، عن محمد بن عبد الله بن عتيك، عن أبيه، عن النبي- صلى الله عليه وسلم-أما قوله "مات حتف أنفه" فهو أن يموت موتاً على فراشه من غير قتل ولا غرق، ولا سبع ولا غيره.

وكذلك حديث "ابن عُيينة" عن ابن نُجيح عمن سمع عبيد بن عُمير يقول في السمك: "مما مات حتف أنفه فلا تأكله" يعني الذي يموت منه في الماء، كأنّه كره الطافي".

... والقعص: أن يُضرب الرجل بالسلاح أو بغيره فيموت في مكانه قبل أن يريم.

فذلك القعص. يقال: أقعصتَه تُقعِصه إقعاصاً، وكذلك الصيد، وكل شيء. وأما "المآب" فالمرجع، قال الله تبارك وتعالى:﴿ وَحُسْنَ مَآبٍ﴾[17].

ب- غريب الحديث لابن قتيبة (ت 276 هـ): يعد كتاب ابن قتيبة مُتمماً لكتاب أبي عبيدة؛ فقد كان الدافع الأساسي وراء تأليف ابن قتيبة لكتابه "غريب الحديث" إكمال كتاب سابقه؛ لأنّ هذا الأخير لم يستطع أن يأتي على جميع الأحاديث، فكان عمل ابن قتيبة منصباً على تتبع ما أغفل سابقه، وتفسيره وفق نفس المنهج؛ وذلك بتفسير اللفظة الغريبة أو الألفاظ التي يرى غرابتها في الحديث، مع التفصيل في إيراد المشتقات والمصادر، ويضمّن التفسير مختلف الشواهد من القرآن والشعر والأمثال، والاستشهاد بالشعر، كما ينبه- أحياناً- على زلل أبي عبيدة وخطائه[18].

ج- غريب الحديث للخطابي (ت 388 هـ): وضع أبو سليمان الخطابي كتابه "غريب الحديث"من أجل تفسير بعض الألفاظ الغريبة والمفردات الغامضة التي توجد في نصوص بعض الأحاديث النبوية الشريفة، أو الأحاديث المروية عن الصحابة أو التابعين؛ وذلك في زمن فشا فيه اللحن على ألسنة الناس، وأصبحت اللغة العربية غريبةً بين أهلها وفي موطنها بسبب كثرة الأعاجم.

لقد سار الخطابي في مصنّفه وفق منهج معيّن في عرض مادته؛ فكان أولاً يذكر الحديث الذي يريد تفسير غريبه، ثمّ يتبعه بذكر سنده، وفي أحيان كثيرة يذكر سنداً أو أكثر للحديث، وقد يذكر روايات أخرى للحديث، وبعد ذلك يبدأ بتفسير الكلمات الغريبة التي تضمنها ذلك الحديث، ويستشهد على صحة تفسيره بشواهد لغوية متنوعة من القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو كلام العرب المتقدمين من الشعر أو الرجز أو النثر، وقد يستطرد أحياناً في شرح غوامض الشواهد، ويختم كلامه بعرض بعض المسائل الفقهية التي يتضمنها الحديث

النبوي[19]. ويمكن توضيح منهج الخطابي في شرح الألفاظ الغريبة في حديث النبي– صلّى الله عليه وسلّم: "إياكم والظن، فإنّ الظنّ أكذب الحديث، ولا تجسّسوا ولا تحسّسوا"[20]. فقد ذكر أولاً سند الحديث ثمّ قال:"التجسّس البحث عن باطن أمور الناس، وأكثر ما يُقال في الشر.أخبرني أبو عمر، أنّ أبو العباس ثعلب، عن ابن الأعرابي، وعن عمرو بن أبي عمر الشيباني، عن أبيه، قالا: الجاسوس: صاحب سر الشّرّ، والنّاموس: صاحب سرّ الخير. وأما التحسّس– بالحاء فقد اختلفوا في تفسيره، فقال بعضهم: هو كالتجسّس سواء، وقرأ الحسن ﴿وَلاَ تَحَسَّسُوا﴾ ويقال خرج القوم يتحسّسون الأخبار، وتيتحسّبون، ويتنحّسون، أي يطلبونها ويسألون عنها...التجسّس: البحث عن عورات المسلمين، والتحسّس: الاستماع لحديث القوم"[21]. فمن خلال هذا المثال نجد الخطابي ذكر الحديث الشريف، ثم ذكر سنده ثم انتقى منه بعض الألفاظ، (التجسّس والتحسّس)، وتحدث عن معانيها اللغوية مستشهداً بأقوال أهل اللغة الثقات، أمثال: أبي العباس ثعلب، وابن الأعرابي، وأبي عمرو الشيباني، وعرض الفرق بين اللفظتين لدى أهل اللغة، وقد يستدرك على سابقيه، كأبي عبيدة وابن قتيبة خاصةً، ويقارن الأقوال، ثم يرجح أصوبها.

د– الفائق في غريب الحديث للزمخشري (ت 538 هـ): يعد كتاب الفائق في غريب الحديث من الكتب الممتعة النافعة في علم اللغة والحديث النبوي، فهو على الرغم من تخصصه بغريب لغة الحديث والأثر، وبيان دلالة الألفاظ، وما وراء نص الحديث من غرض تشريعي أو توجيهي، فقد حفل الكتاب بمباحث وفنون لغوية، وفوائد علمية متنوعة؛ فزيادة على اهتمامه بالفقه وأحكام الشريعة، والرجال والأنساب، والفوائد التاريخية والعلمية والجغرافية، تناول مسائل تعد من صميم البحث اللغوي، على غرار: القواعد اللغوية في النحو والصرف والبلاغة، وتمييز الأعجمي من المعرّب، وإبراز التبدلات الصوتية التي تؤدي إلى تغيير الدلالة بالإضافة إلى فصل الحقيقة عن المجاز، ناهيك عن ظواهر العربية وخصائصها؛

كالإعراب، والاشتقاق، والترادف، والمشترك اللفظي، والتضاد، وصيغ الأبنية وأبواب الأفعال، وأوزان المشتقات ومعانيها، وتعدّد اللغات، وتعليل تسمية الأشياء[22].

ومن نماذج شرح الغريب في الفائق قول الزمخشري: "سئل صلى الله عليه وآله وسلّم– أيّ الناس أفضل؟ فقال: الصّادق اللّسان المخموم القلب. قالوا: هذا الصادق اللسان قد عرفناه، فما المخموم القلب؟ قال: هو النقي الذي لا غلّ فيه ولا حسد. خمم: هو من خممت البيت، إذا كنسته"[23].

هـ– النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير (ت 606 هـ): ويعد من أشمل كتب غريب الحديث وأجودها، وهو كما السيوطي "أجلّ كتاب أُلف في الغريب، وأجمعه للبعيد منه والقريب"[24]؛ وذلك لما يتميّز به من سهولة ترتيبه وكثرة ألفاظه الغريبة حيث شرح ما يربو على ثلاثة آلاف مفردة أو عبارة غريبة كما أنّه يذكر الحديث الذي وردت فيه تلك الكلمة الغريبة، مع مراعاته لاختصار في شرحه، وذكر المعنى المراد بأوجز عبارة[25].

ومن الأمثلة على منهجه في شرح غريب الحديث ما قاله في حرف الهمزة باب الهمزة مع الباء: "(أبل) (س) فيه "لا تبع الثمرة حتى تأمن عليها الأُبْلَةَ" الأُبْلَة بوزن العُهدة: العاهة والآفة. وفي حديث يحي بن يعمر"كل مال أُدِّيتْ زكاته فقد ذهبت أبلته" ويروي "وبلته" الأبلَة– بفتح الهمزة والباء– الثقل والطلبة. وقيل هو من الوبال، فإن كان من الأول فقد قُلبت همزته في الرواية الثانية واواً، وإن كان من الثاني فقد قُلبت واوه في الرواية الأولى همزة.

(س) وفيه "الناس كإبلٍ مائةٍ لا تجد فيها راحلةً" يعني أن المَرْضِيَّ المنتجَب من الناس في عزة وجوده كالنّجيب من الإبل القوي على الأحمال والأسفار الذي لا يوجد في كثير من الإبل. قال الأزهري: الذي عندي فيه أنّ الله ذّم الدّنيا وحذر العباد سوء مغبتها، وضرب لهم فيها الأمثال ليعتبروا ويحذروا، كقوله تعالى ﴿ إنّما

مثل الحياة الدّنيا كماء أنزلناه﴾ الآية. وما أشبهها من الآي، وكان النبي صلى الله عليه وسلم يحذّرهم ما حذّرهم الله ويزهدهم فيها، فرغب أصحابه بعده فيها وتنافسوا عليها حتى كان الزّهد في النادر القليل منهم، فقال: تجدون الناس بعدي كإبل مائةٍ ليس فيها راحلة، أي أنّ الكامل في الزّهد في الدنيا والرغبة في الآخرة قليل كقلة الراحلة في الإبل. والراحلة هي البعير القوي على الأسفار والأحمال النجيب التام الخلق الحسن المنظر، ويقع على الذكر والأنثى. والهاء فيه للمبالغة".[26] ويمكن تحديد منهج "غريب الحديث" لابن الأثير في هذه الأسس:

– ترتيب الألفاظ ترتيباً معجمياً، حسب مدرسة المعاجم الألفبائية، مما يسهّل الأمر على من يرتاد هذا الكتاب، بحيث يصل إلى مبتغاه– فيه– بسهولة ويسر.

– اهتمامه بشرح الألفاظ شرحاً لغوياً سهلاً، مع خلوه من الشواهد الشعرية.

– مناقشة المسائل الفقهية، وإثارة القضايا الصرفية، مع محاولته التوفيق بين الأحاديث المتعارضة في الظاهر، وذلك في إيجاز وافٍ بليغ[27].

5– أهمية التأليف في غريب الحديث: مما لاشك فيه الأحاديث النبوية الشريفة كانت سبباً في وجود كثير من العلوم؛ فأهل اللغة "أخذوا يدرسونها، ويستفيدون من ألفاظها وأخيلتها وصورها. وأرباب البلاغة والأدب يترسمون أثرها فيما أحدثت من معانٍ بليغة، وتعابير فصيحة، وجمل خالدة"[28]، ومن ذلك مساهمة علماء اللغة في بيان وتفسير غريب ألفاظ الحديث الشريف ليسهل على الناس معرفة الدين ويتيسر لهم العمل بأحكامه؛ لأنّ ضبط اللفظ يترتب عليه فهم المعنى، فمن العسير على المرء أن يروي ما لا يُفهم، أو أن ينقل ما لا يحسن أداءه، وبالتالي فالخطوة الأولى لمعرفة السنة المطهرة تتمثل في معرفة مفردات الحديث، ليتسنى فهم معناها، ومن ثم استنباط الحكم منها.

ولكن لما تعاقبت الأجيال، وبعد زمن الفصاحة، وفسدت القرائح، وطفق الناس وعامة أهل العلم يسألون عن دلالات الألفاظ التي ترد في أحاديث النبي عليه

الصلاة والسلام، تماماً مثلما حدث مع الصحابة رضوان الله عليهم حينما بحثوا في غريب القرآن؛ الذي يعدّ عبد الله بن عباس(ت 68 هـ) من الصحابة الأوائل الذين عنوا بتفسير القرآن الكريم؛ فقد كانت له في مجال التفسير القرآني اجتهادات لغويّة كثيرة جعلته رائد الدراسات اللغويّة للنصوص العربية"، إذ تمثل جهوده في تفسير غريب القرآن الكريم، وشرح بعض أساليبه البداية الحقيقيّة لتأسيس المعجم العربي ولقد "استقر منهج ابن عباس وتطور بعد ذلك وانتقل إلى المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي وهو حديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم، فيما عُرف عند القدماء "بغريب الحديث" وهو أيضاً شرح لدلالات بعض الكلمات التي لا تتضح دلالاتها في بعض الأحاديث النبوية"[29].

"والمنهج الذي جمع بين غريب القرآن وغريب الحديث هو الرجوع إلى السياق الذي استعملت فيه هذه الكلمات عند العرب"[30]؛ فالسياق هو الذي يخلّص الكلمة من الدلالات التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها، أي يخلق لها قيمة حضورية[31]، ولهذا بحث مصنفو غريب الحديث عن معاني الألفاظ الغريبة عادوا إلى السياق الحي الذي قيلت فيه تلك الكلمات؛ ويتجسّد ذلك في هذا المثال: يقول ابن الأثير: "أبر: (هـ) فيه: "خير المال مُهرةٌ مأمورةٌ، وسكّةٌ مأبورةٌ" السّكّة: الطريقة المصطفة من النّخل، والمأبورة الملقّحة، يقال: أبرت النخلة وأبّرتها فهي مأبورة ومؤبَّرة، والاسم الإبار. وقيل: السّكّة: سكّة الحرث، والمأبورة المُصلَحة له، وأراد: خير المال نتاجٌ أو زرعٌ"[32].

ومما سلف ذكره يتضح دور السياق في إيضاح دلالة الألفاظ اللغوية بوصفها مداخل معجمية تتواتر في سياقات مختلفة، "وقد تزداد أهمية الفرضية السياقية حينما نلاحظ أن التحول الدلالي للألفاظ يخضع خضوعاً ملحوظاً إلى ما يضفيه السياق عليها من دلالات قد تبعدها عن معناها التأثيلي"[33]؛ فالسياق له أثر بالغ في استنباط معاني المفردات، فلا يتضح المعنى بدقة إلاّ عندما ترد الكلمة في سياق

لغوي تبرزه الوحدات المقالية، وتدعمه القرائن المقامية؛ لأنّ المعجم يبرز الدلالة المركزية التي تعدّ أساس التواصل، والتي يشترك فيها جميع متكلمي اللغة الواحدة في حين يوضّح السياق الدلالات الهامشية للكلمة؛ مادامت هذه الأخيرة متعدّدة ومتنوعة، يخضع تكوينها إلى عوامل لغوية وثقافية وحضارية، ومن هنا يغدو الاستعمال الوظيفي للغة هو المحدِّد لدلالة الكلمة؛ لأنّ للغة- في أصلها- ما هي إلا "وضع واستعمال".

6- أشكال استفادة المعاجم اللغوية من معاجم غريب الحديث: يقوم التأليف المعجمي بصورة عامّة على ركنين أساسيّين هما: الجمع والوضع[34]؛ ويقصد بأولهما محتوى المعجم من حيث مصادر المدوّنة المعجميّة، أما ثانيهما فيهتمّ بمعالجة مداخل المعجم ترتيباً وتعريفا.

أ- **الجمع:** اعتمدت المعاجم العربية على معاجم غريب الحديث كمصادر أساسية لجمع المادة اللغوية؛ فباستقراء مقدمات المعاجم العربية يتضح جلياً مدى استفادة المعجميين من المادة اللغوية الغزيرة التي اشتملت عليها مصنّفات غريب الحديث، فأحمد بن فارس مثلاً سرد في باب الألف من معجمه "المجمل" أعلام اللغة الذين استفاد من كتبهم وآرائهم؛ وتضمنت القائمة ثلاثة أعلام يعدون من رواد التأليف في غريب الحديث النبوي، ويتعلّق الأمر بأبي عبيدة معمر بن المثنى (ت 210 هـ)، وأبي عبيدة القاسم بن سلام (ت 224 هـ)، وابن قتيبة (ت 276 هـ)، ولكنّه في "مقاييس اللغة" كان أكثر تحديداً لمصادره؛ فقد عوّل على خمسة كتب جاء ترتيبها على هذا النحو:

1- كتاب العين للخليل بن أحمد (ت175هـ)، وهو أعلاها وأشرفها.
2- كتاب غريب الحديث لأبي عبيدة القاسم بن سلام (ت 224 هـ).
3- كتاب الغريب المصنّف لأبي عبيدة أيضاً.
3- كتاب إصلاح المنطق لابن السّكّيت (ت 246 هـ).

5- كتاب جمهرة اللغة لابن دريد (321 هـ)[35].

ونفس الأمر ينطبق على ابن منظور حينما بيّن المناهل التي استقى منها مادته لصناعة معجمه الموسوعي "لسان العرب" حسب ترتيب ذكره لها وهي:

1- تهذيب اللغة للأزهري (370 هـ).

2- المحكم لابن سيدة (485 هـ).

3- الصّحاح للجوهري (ت 398 هـ).

4- حواشي ابن برّي على الصحاح لابن برّي (ت 576 هـ).

5- النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير (ت 606)[36].

"فقد أتاح له معجم النهاية في غريب الحديث والأثر أن يضيف إلى المادة اللغوية في اللسان ألفاظ الحديث النبوي الشريف وآيات القرآن الكريم وإعجازه فضلاً عن الأمثال والأشعار ليأخذ اللسان صورته الموسوعية من ناحية وليستدرك- من ناحية أخرى- على المعاجم التي سبقته عدم إضافة ألفاظ الحديث النبوي إليها بحجة أنّ الحديث قد يروى أحياناً بالمعنى دون اللفظ"[37]. أما الصغاني (ت 650 هـ) فيورد في مقدمة معجمه "العباب الزاخر واللباب الفاخر" المصادر الأساسية التي اعتمد عليها في جمع مادة مصنّفه بقوله: "هذا كتاب جمعت فيه ما تفرّق في كتب اللغة المشهورة والتصانيف المعتبرة المذكورة... مستشهداً على صحة ذلك بآي من الكتاب العزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وبغرائب أحاديث من هو بمعزل عن خطل القول وخُلفه، فكلامه هو الحجة الناصعة، والبيّنة الساطعة"[38]. كما ذكر الصغاني في الفصل الثاني أسامي الكتب التي استقى منها مادته بالتفصيل، وكانت كتب غريب الحديث في الرتبة الأولى؛ فقد وردت مؤلفات غريب الحديث لكل من: أبي عبيدة معمر بن المثنى، وأبي عبيد القاسم بن سلام، وأبي إسحاق الحربي، وابن قتيبة الدينوري، وأبي سليمان الخطابي، وكذا الملخص في غريب الحديث لأبي الفتح الباقرحي، والفائق

للزمخشري، والغريب لابن منصور السمعاني، وجمل الغرائب لمحمود النيسابوري[39]. ولم تقتصر الاستفادة من مصنفات غريب الحديث على معاجم الألفاظ، بل تعدته لتشمل معاجم المعاني؛ فهذا ابن سيدة واضع "المخصّص" يورد "غريب الحديث" لأبي عبيدة القاسم كمصدر أساسي من مصادر جمع المادة اللغوية لصناعة أهم وأضخم معجم موضوعي في اللسان العربي، جنبا إلى جنب مع طائفة هامة مع أمهات الرسائل والكتب اللغوية[40]. إنّ إسهام الحديث في حفظ الغريب يزداد أهمية حين نعلم أنّ قسماً من المعاجم العربية قد أغفلت أو أهملت الكثير من غريب اللغة بمعاذير لا يسندها سند من علم، ولا يعضدها عاضد من حقيقة تخدم هذه اللغة الشريفة؛ حين رأوا في الغريب بعداً عن الفصاحة بل خلافاً لها، ولكن ذلك يتعارض مع مفهوم الغريب الذي يدل على الفصيح السليم الذي عجز اللسان العربي بعد فساده الاحتفاظ به والإبقاء عليه[41]؛ وهذا ما يوضحه ابن الأثير بقوله:"كان اللسان العربي عندهم صحيحاً محروساً لا يتداخله الخلل، ولا يتطرق إليه الزلل، إلى أن فتحت الأمصار، وخالط العرب غير جنسهم من الروم والفرس والحبش...فتعلموا من اللسان العربي ما لابد لهم في الخطاب منه، وحفظوا من اللغة ما لاغنى لهم في المحاورة عنه، وتركوا ما عداه لعدم الحاجة إليه، وأهملوه لقلة الباعث إليه، فصار بعد كونه من أهم المعارف مطروحاً مهجوراً"[42]. ولكن تسبّب إقصاء الاستشهاد بالحديث الشريف بحجة كونه مروياً بالمعنى في إهمال ثروة لغوية هائلة تضمنتها كتب المحدثين، ومصنّفات غريب الحديث، وهذه المسألة من المسائل الخلافية بين القدماء والمحدثين، ومادامت ظاهرة التقليد كانت– ولا تزال– سنة متبعة في تصنيف المعاجم العربية؛ فالمتأخرون اعتمدوا على السابقين لهم عامة إلى حد بعيد؛ وهذا ما يصرّح به جلّ المعجميين الأوائل في مقدمات مصنّفاتهم[43]، ولكن هذا لا ينفي وجود التميز في أكثر من ناحية[44]، وهذا بحضور الشاهد الحديثي في المعاجم العربية؛ وبالتالي هذا ما يدل على استفادة اللاحقين من

كتب من سبقهم في هذا المجال، وهنا يجب التنبيه إلى أنّ هناك من الأحاديث ما لا ينبغي الاختلاف في الاحتجاج به في اللغة، وهو ستة أنواع:

أحداهما: ما يُروى بقصد الاستدلال على كمال فصاحته عليه الصلاة والسلام.

ثانيها: ما يُروى من الأقوال التي كان يتعبّد بها، أو أمر بالتعبد بها.

ثالثها: ما يُروى شاهداً على أنّه يخاطب كل قوم من العرب بلغتهم.

رابعها: الأحاديث الواردة من طرق متعدّدة واتحدت ألفاظها.

خامسها: الأحاديث التي دونّها من نشأ في بيئة عربية لم ينتشر فيها فساد اللغة.

سادسها: ما عُرف من حال رواته أنّهم لا يُجيزون رواية الحديث بالمعنى[45].

والمتأمل لهذه الأنواع يجد أنّ غريب الحديث يندرج تحت الأنواع الثلاثة الأولى، وحسب دراسة إحصائية لنسبة الاستشهاد بالحديث الشريف في المعاجم العربية قام بها الباحث أشرف أحمد حافظ تم التوصل إلى أنّ الحديث النبوي الشريف يأتي –غالباً– في المرتبة الثانية بعد الشعر العربي في عدد مهم من المعاجم اللغوية القديمة، وهذه نتائج الدراسة يلخصها الجدول الموالي[46]:

المعجم	عدد الشواهد		الشاهد الحديثي	النسبة المئوية
المجمل لابن فارس	الهمزة	175	26	%14
	الباء	148	22	%14,81
العباب الزاخر في اللغة للصاغاني	الغين	302	47	%15,5
أساس البلاغة للزمخشري	6842		500	%7,5
	الحقيقة		317	%63
	المجاز		183	%37
الصحاح للجوهري	العين	522	52	%10

لسان العرب لابن منظور	الهمزة	2835	701	%24,73
	الباء	2525	763	%30,21
تاج العروس للزبيدي	الهمزة	802	229	%28,5

فهذه الدراسة توضح بجلاء مدى استثمار المعجميين العرب للمدونة الحديثية في إثبات قواعد العربية، والتأصيل لاستعمالاتها، وخاصةً أنّ القائل هو سيد البشر وأفصح من نطق بالضاد.

ب- الوضع: إنّ الوظيفة الأساسية للمعجم هي شرح معاني المفردات؛ لأنّ "المعاجم اللغوية تثبت شرح ألفاظ اللغة، وكيفية ورودها في الاستعمال، بعد أن ترتبها وفق نمط معين لكي تسهل العودة إليها لمعرفة المستغلق من معانيها، وتحت هذا النوع تندرج تحته معظم معاجمنا القديمة"[47]، ولعل هذا ما ينطبق على بعض معاجم غريب الحديث، حينما "جمع بعض المؤلفين بين غريب القرآن وغريب الحديث في كتاب واحد، فقد ألف أبو عبيدة أحمد بن محمد الهروي (ت401هـ) كتاب "الغريبين"، ويلاحظ أنّه مرتّب ترتيباً أبجدياً، وربما أفاد من ترتيبه الأبجدي بعض اللغويين الذين رتبوا معاجمهم ترتيباً أبجدياً"[48].

وحدّد أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي (ت224هـ) في مقدمة كتابه "الغريبين" غرضه من وضع مصنّفه بقوله: "وكتابي هذا لمن حمل القرآن وعرف الحديث ونظر في اللغة ثم احتاج إلى معرفة غرائبهما"[49]؛ فمفهوم الغرابة لديه يشمل إلى جانب البعد والغموض هدفاً لغوياً يدخل في دائرة التصنيف المعجمي وأهم سماته عنده سهولة الترتيب وقرب المأخذ وصولاً إلى فهم المعنى؛ وهذا ما أشار إليه ابن الأثير حينما قال عنه: "ورتبه على حروف المعجم على وضع لم يسبق في غريب القرآن والحديث إليه"[50].

ومن مناهج الترتيب في المعاجم أيضاً وضع الكلمة تحت أول حروفها دون تجريد، وقد لاقى هذا النظام رواجاً بصفة خاصة بين مؤلفي غريب القرآن وغريب الحديث؛ لأنّ عملهم في الحقيقة كان يخاطب الجمهور المسلم قبل المتخصّصين في البحث اللغوي، ولاشكّ أنّ هذا النظام أيسر على القارئ العادي[51].

7- أشكال الاستفادة من معاجم غريب الحديث: يمكن استثمار المادة اللغوية الثرية لمعاجم غريب الحديث الشريف في صناعة عدة أنواع من المعاجم:

أ- **المعجم التاريخي:** لكون مصنّفات غريب الحديث تسمح برصد التغيرات التي لحقت دلالات الألفاظ منذ زمن البعثة إلى زمن تأليف تلك المعاجم عبر العصور المتلاحقة.

ب- **معاجم لغات القبائل العربية:** لاشتمالها هذه الكتب على عدد مهم من مفردات القبائل العربية التي كان الرسول صلى الله عليه وسلّم يخاطب بها وفود القبائل التي تزوره، سواء في مكة المكرمة، أو في المدينة المنورة.

ج- المعجم الفقهي: لأنّها هذه المؤلّفات ترصد مجموعة مصطلحات دينية ترتبط بمجال العبادات والفرائض والمعاملات، وبالتالي تشكل معاجم غريب الحديث مدونة حيةً، ومصدرًا مهماً لجمع الرصيد المصطلحي لهذا المجال المعرفي المخصوص.

خاتمة: ومما سبق يمكن القول أنّ مصنفات غريب الحديث، تعدّ من الآثار اللغوية والعلمية التي تحفل بالقضايا اللغوية المتنوعة على غرار بيان الفروق اللغوية، ومعالجة ظاهرة التغيّر الدلالي للألفاظ، والوقوف على بعض لغات العرب ومعالجة التصحيح اللغوي، والتي تنمّ عن إطلاع مؤلفيها على اللغة والحديث الشريف معاً، والتبحر في مسائلهما، كما تمثل هذه المصنّفات بحقّ مصدراً لغويّاً هامّاً أثرى المعاجم اللغوية القديمة مادّةً ومنهجاً.

الهوامش:

1- مقدّمة ابن الصلاح، أبو عمر عثمان ابن عبد الرحمن الشهرزوري، تحقيق: عائشة عبد الرحمن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974، ص: 195.

2- غريب الحديث، أبو سليمان الخطابي، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، مطبوعات جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1402هـ-1982م، ج:1، ص:3.

3- الفائق في غريب الحديث، الزمخشري جار الله محمود بن عمر، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط:2، د ت، ص:12.

4- علوم الحديث ومصطلحه، صبحي الصالح، دار العلم للملايين، بيروت، 1984م، ص:112.

5- ينظر: مقدمة لدراسة التراث المعجمي، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، ط:1 2003م، ص:309-310.

6- ينظر: قاموس مصطلحات الحديث النبوي، محمد صديق منشاوي، تقديم: محمود عبد الرحمن عبد المنعم، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، د ط، 1996م، ص:83.

7- البيان والتبيين، الجاحظ عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، ج:2 ص:14.

8- أدب الحديث النبوي، بكري شيخ أمين، دار الشروق، القاهرة، ط:2، 1395 هـ -1975م ص:104.

9- ينظر: إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربي، بيروت ط:8، ص:282-285.

10- جدل اللفظ والمعنى- دراسة في دلالة الكلمة العربية، مهدي أسعد عرّار، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، 2002م، ص:205.

11- ينظر: تركيب الجملة الإنشائية في غريب الحديث- دراسة وصفية تحليلية، عاطف فضل عالم الكتب الحديث، الأردن، ط:1، 2004م، ص:6-7.

12- غريب الحديث، أبو سليمان الخطابي، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، ج:1، ص:46-47.

13- المعجم العربي- نشأته وتطوره، حسين نصار، دار مصر للطباعة، ط:4، 1988م، ج:1 ص:42.

14- ينظر: معجم المعاجم، أحمد الشرقاوي إقبال، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط:2 1993م ص:23-33.

15- ينظر: معاجم غريب الحديث والأثر والاستشهاد بالحديث في اللغة والنحو، السيد الشرقاوي مكتبة الخانجي، القاهرة، ط:1، 1421 هـ -2001م، ص:51-80.

16- الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، محمد حسين آل ياسين، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط:1، 1400هـ- 1980م، ص:156.

17- كتاب غريب الحديث، أبو عبيدة القاسم بن سلام الهروي، تحقيق: حسن محمد شرف مراجعة: مصطفى حجازي، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مصر، ط:1، 1413 هـ -1993م ج:4، ص:7-8.

18- ينظر: الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، محمد حسين آل ياسين ص:158-160.

19- ينظر: غريب الحديث لأبي سليمان الخطابي- دراسة لغوية، عبد الكريم مصطفى مدلج عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط:1، 2008م، ص:24 وما بعدها.

20- غريب الحديث، أبو سليمان الخطابي، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، ج:1، ص:83.

21- المصدر نفسه، ص:83-84.

22- ينظر: الزمخشري اللغوي وكتابه الفائق، رشيد عبد الرحمن العبيدي، منشورات المجمع العلمي، بغداد، ط:1، 1421 هـ -2001م، ص:113-153.

23- الفائق في غريب الحديث، الزمخشري جار الله محمود بن عمر، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ج:1، ص: 396.

24- التذييل والتذنيب، السيوطي، ص:33 نقلاً عن المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي، دار الراية للنشر والتوزيع، الرياض، ط:1، 1412 هـ -1992م، ص:34.

25- المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها، أحمد بن عبد الله الباتلي، ص:34.

26- النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير المبارك بن محمد الجزري، تقديم: علي بن حسن الحلبي، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط:1، 1421 هـ ص:22.

27- المعاجم العربية موضوعات وألفاظا، فوزي يوسف الهابط، الولاء للطبع والتوزيع، ط:1 1413هـ- 1992م، ص:47.

28- أدب الحديث النبوي، بكري شيخ أمين، دار الشروق، القاهرة، ط:2، 1395 هـ -1975م ص:104.

29- العربية والغموض- دراسة لغوية في دلالة المبنى على المعنى، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط:2، 2013م، ص:45.

30- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

31- فندريس جوزيف، ترجمة: عبد الدواخلي ومحمد القصّاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1380 هـ -1950م، ص:231.

32- النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير المبارك بن محمد الجزري، تقديم: علي بن حسن الحلبي، ص:21.

33- مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص: 160.

34- المصطلحان من المفاهيم المعجمية التي تميز بها ابن منظور لما انتقد المعاجم السابقة لمعجمه "لسان العرب"؛ حينما قال:" ورأيت علماءها بين رجلين: إمّا من أحسن جمعه فإنّه لم يحسن وضعه. وإمّا من أجاد وضعه فإنّه لم يجد جمعه. فلم يفد حسن الجمع مع إساءة الوضع، ولا نفعت إجادة الوضع مع رداءة الجمع"، لسان العرب، ابن منظور، دار صادر للطباعة والنشر بيروت، د ط، 1416هـ- 1996م، المقدمة.

35- ينظر: مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط:1 1991م، ج:1، ص:3.

36- ينظر: لسان العرب، ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، دار صادر للطباعة والنشر بيروت، د ط، 1416هـ- 1996م، ج:1، ص:3.

37- مقدمة لدراسة التراث المعجمي، حلمي خليل، ص:260.

38- العباب الزاخر واللباب الفاخر، الحسن بن محمد الصغاني، تحقيق: قير محمد حسن مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد، ط:1، 1398 هـ -1978م، ص:1.

39- ينظر: العباب الزاخر واللباب الفاخر، الحسن بن محمد الصغاني، تحقيق: قير محمد حسن، ص:7.

40- ينظر: مقدمة لدراسة التراث المعجمي، حلمي خليل، ص:353.

41- الحديث النبوي الشريف وأثره في الدراسات اللغوية والنحوية، محمد صاري حمادي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط:1، 1429 هـ -2009م، ص:140-141.

42- النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير المبارك بن محمد الجزري، تقديم: علي بن حسن الحلبي،ج:1،ص:5.

43- أمثال: ابن دريد في الجمهرة، وابن فارس في المجمل ومقاييس اللغة، والجوهري في الصحاح، والصاغاني في العباب، وابن منظور في لسان العرب، والفيروز آبادي في القاموس المحيط.

44- ينظر: المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، محمد أحمد أبو الفرج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط:1، 1966م، ص:27-32.

45- ينظر: دراسات في العربية وتاريخها، محمد الخضر حسين، المكتب الإسلامي، ومكتبة دار الفتح، دمشق، ط:2، 1380 هـ -1960م، ص:177-178.

46- ينظر: الاستشهاد بالحديث الشريف في المعاجم العربية، أشرف أحمد حافظ، دار المعرفة الجامعية، د ط، د ت ص:155 وما بعدها.

47- المعاجم العربية- رحلة في الجذور، التطور والهوية، عزة حسين غراب، مكتبة نانسي دمياط، 2005، ص:37.

48- معجم المعاجم العربية، يسرى عبد الغني عبد الله، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط:1 1411هـ-1991م، هامش الصفحة 52.

49- الغريبين- غريب القرآن والحديث، أبو عبيدة الهروي أحمد بن محمد، تحقيق: محمود الطناحي، القاهرة، 1390 هـ -1970م، ص:3.

50- معاجم غريب الحديث والأثر والاستشهاد بالحديث في اللغة والنحو، السيد الشرقاوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط:1، 1421 هـ -2001م، ص:24.

51- ينظر: البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط:6، 1988م، ص:221.

"المشهد" في المعجم والمصطلح
_ دراسة المشهد السردي للثلاثيات الروائية _

أ. أسماء بوبكري
جامعة أحمد دراية- أدرار

ملخص: أحاول دراسة "المشهد" مركزة على أساس المعجم اللغوي والاصطلاحي في تحديد الدلالات المقصودة من هذا اللفظ الذي استعمل في سياقات عدة ضمن معارف متعددة، ثم إن هدفي من ذلك أن أبين الدلالة الاصطلاحية للمشهد السردي في الرواية والثلاثيات الروائية، وبنيت خطتي على أركان هي: مقدمة، "المشهد" (Scéne) ودلالته اللغوية، بين الصورة والمشهد، "المشهد" في المعاجم و الدراسات السردية، قراءة في مفردات العنوان الفرعي المتغير.

كلمات مفتاحية: المشهد، المعجم، المصطلح، السرد، الثلاثيات الروائية، الحلقة.

مقدمة: أدرس المشهد قصدا في مقالي هذا لأنه مبحث نقدي يندر بسطه في أغلب الدراسات الروائية والتي طالعتها ولا يحيز له الباحثون قسطا وافيا من التحليل والتمثيل، حيث قرأه معظم الدارسين في ثنايا حديثهم النقدي نظريا وتطبيقيا بصورة جزئية في مقالات أو دراسات تعنى بالنص الروائي عامة، وأحيانا في قراءة عابرة للمشهد ضمن الصورة والحركة والحدث؛ من أجل ذلك اخترت موضوعي هذا لعلني أستفيد مما درس من قبل محاولة بسط التمثيل في الروايات الثلاثية ومنها الجزائرية مع استنباط جديد ما أتوصل إليه في نتائج البحث. ولاحظت أن بناء المشهد في الثلاثيات السردية يختلف فنيا وموضوعيا عن غيره بالمقارنة مع النص الروائي المفرد، وعليه لا بد من استقراء الدلالات المعجمية

والاصلاحية للمشهد في عدة بحوث سابقة، قصد تبين التركيب الفني واللغوي والجمالي للمشهد خلال الروايات الثلاثية، وهو مبدأ منهجي يضيء الطريق للباحث قبل تعمقه في معالجة تفاصيل المشهد وصوره وحلقاته وغاياته وعلاقته بالمبدع والمتلقي...

"المشهد" (Scéne) ودلالته اللغوية: تعود جذور كلمة "مشهد" إلى تراجيديات العهد الإغريقي، ومما كان يُراد بها أنها «حوار مسرحي يدوم وقتا معينا، ويجري في فترة زمنية فاصلة بين نشيدين تقوم بهما الجوقة»[1]، فالحوار المسرحي كان يُمثل مقطعا أو «جزءا من مسرحية، يكوِّن عدد منه الفصل فيها، أو قسم من الفصل يحدث فيه تبدُّل في حضور الأشخاص»[2]، فالمشهد في الفن المسرحي هو مقطع جزئي من فصل، ومجموع المقاطع/ المشاهد تُشكّل فصلا، وهناك من جعله مرادفا للفصل[3]؛ لأنه قد يشكل بمفرده فصلا، كما أنه قد تختلف المقاطع في الفصل الواحد من حيث حضور الشخصيات أو غيابها، وكل حضور جديد لإحداها هو تبدّل في سير الحدث، وقد يرافقه تبدّل في الزمن في حال وقوع استباق أو استرجاع ــ أيضاــ أو تطور خطي له، وأما المكان فتابع لكل فترة وقع فيها الفعل، بما أنّه إطار لحركة الزمن والشخصيات معا. يقوم المشهد كل القيام في الفن المسرحي على الأماكن وتغيرها[4]، فمع كل مشهد جديد يتحدد المكان الذي سيُشغل وكذا تتحدد الشخصيات المعنية بالفعل، فالمتحكم في تبدل المَشاهد هو المكان؛ لأنه لكل مشهد جديد مكان جديد –تقريبا– وأما الشخصيات فقد تتبدل هي الأخرى، وقد تبقى الملاحظ أن "المشهد" في المسرحية ارتبط بالحوار الذي يحمل في طياته الحركة والتفاعل بين الأطراف المتحدثة، وقد يكون الحوار داخليا خاصا بالشخصية منفردة (المونولوج)، متفاعلة مع ذكرياتها أو مناقشة ومحللة لمشكلاتها مع شخصيات مختلفة في أزمنة متقاطعة، وفي أماكن متعددة من حيث الامتداد الفيزيائي، والانفتاح والانغلاق النفسي لها، فيشكل المونولوج مشهدا قائما بذاته

سواء في المسرح أو في الرواية – مجال الدراسة– والحوار هو عامل من العوامل التي أحدثت الفرق بين المسرح الأرسطي والمسرح الملحمي الذي «يعتمد على السرد»[5] في عرض الأحداث، والحار تقوم به الشخصيات والسرد يقوم به الراوي.

المشهد في الاصطلاح اللغوي هو «المَجْمَع من الناس(...) مَحْضَر الناس»[6] فقد لا تطلق هذه الكلمة على مكان خال، فالناس هم من يمنحون المكان حيويته ووجوده، فيمتلئ بما يحملونه من أحداث جديدة وقديمة؛ بمعنى أن "المشهد" وثيق الصلة بالمكان بالموازاة مع الأشخاص، فـ"المجمع"، و"المحضر"، و"المشهد" كلها أسماء مكان تدل على«الوقوع المتكرر والمعاود أكثر من مرة واحدة، وتكون المعاودة والتكرار هنا أكبر وتصبح طريقة وسنة معتادة»[7]، وتلك المجامع أو المشاهد هي الفضاءات التي يختارها الكاتب مساكن موسومة بالانفتاح أو الانغلاق للذاكرة أو للأحداث الفورية وهي تتبلور فيها وتشغلها، فتتكرر على ركحها لتنمو وتتفرع مجسدة في الأخير عملا إبداعيا. "المشهد" إذن تصوير لمجموعة من الأشخاص وهم يشغلون حيزا مكانيا بحضورهم الفعلي أو الافتراضي في فترة زمنية ما، حضور تحركه "الدراما" وهي «حركة محاكية، حركة تقلد أو تمثل سلوكا إنسانيا(...) والجانب الحاسم هو التركيز على الحركة»[8]، القابعة في اللغة السردية كنص مقروء، متحرك في ذهن القارئ، بمشاركته في تغطية فجواته وتأثره بمواقف الشخصيات قولا وفعلا، كما أن الرواية تسحبه إلى عوالم فكرية واسعة ومتعددة، كما أنها تُنمّي ثقافته حول المجتمع المعروض للقراءة، مادامت الرواية «ديوان العرب الحديث»[9]، مدونة تعج بالمحكيات، ولكل حاك مشاهده الخاصة أو المشتركة مع غيره، لتتشكّل في الأخير الصورة العامة للشخصية كموقف يميزها وكنموذج بشري تمثله، يختلف عن غيره من الشخصيات في الرواية المفردة أو في الثلاثية بشكل أوسع.

بين الصورة والمشهد: لقد تمت العودة إلى مرحلة التعليم الابتدائي للنظر في دلالة كلمة "مشهد"، وتلك هي الفترة التي يسمع فيها ويرى ما الذي تعنيه من خلال نشاطات التعبير الشفهي والقراءة والتعبير الكتابي، فتُعلّق صورة أو مجموعة من الصور على السبورة ويُطلب من التلاميذ أن يعبروا (استنطاق الصورة) عن محتواها واصفين بذلك الشخصيات وحركتها ومحتويات المكان والفترة الزمنية التي حدث فيها ذلك من خلال نوعية اللباس أو حركة الطبيعة كما هو مرسوم أو مصور في ذلك المحيط، وقد يصلون بعد وصف متجدد لها إلى ربط المحتوى بالنص المسندة إليه، كما يربط مضمونها بالقيم الاجتماعية والعقائدية؛ لأن الصور المرافقة للنشاطات السابقة وغيرها تدخل ضمن قائمة «الوسائط التعليمية أو المُعيْنات الديدكتيكية، باعتبارها قنوات تواصلية»[10] ؛ لتوصيل المادة المعرفية وبلوغ الأهداف المرجوة من الموضوع، وقد تكون تلك الصور عبارة عن رسومات تخطيطية بقلم على الورقة وقد تكون تامة التصوير[11] ملونة مماثلة للصورة الفوتوغرافية وقد تكون هي، فتزيد هذه الصور في قدرة التلاميذ «على الاستيعاب ومن ثم الاندماج والحلم»[12]، والسؤال المطروح: هل الصورة والمشهد كلمتان مترادفتان؟ أم لكل منهما مجالها؟ وأيهما تحتوي الأخرى؟

كثيرا ما يتردد في محادثات الأشخاص –"نقديا وإعلاميا"– وهم يعلقون على مواقف ما عبارة "مشهد إبداعي"، "مشهد حزين"، "مشهد سياسي"، "مشهد اجتماعي" "مشهد احتفالي"، "مشهد تاريخي"... فهل يقصد بها الصور المسترجعة كومضات في الذاكرة أو ملتقطة، أم مقاطع لها ألوان وأصوات أي "مشاهد"؟ قال ابن الأثير: «الصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة، وهيئته وعلى معنى صفته. يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته»[13]، معنى الصورة أنها تشتمل على المعاني التالية: ظاهر الشيء، والهيئة والصفة، والظاهر قد يحدد ويعرف من الهيئة التي رسخ بها وهي ملازمة لصفات

ما وتعبر عنها، وكلها دلالات على وضعيات ثابتة؛ لأن الصورة تقوم على المشابهة بين دالها ومدلولها، وتشكيلتها على هيئتها النهائية يجعل محتواها التقريري أو الحرفي ثابتا، فهي «كل تقليد تمثيلي مجسد أو تعبير بصري معاد»[14] كما أن الصورة «هي وضع أحد ما أو شيء ما ضمن شكل»[15]، فإذا كانت الصورة هي الشكل، فإن المشهد مكان تجري عليه أحداث تتسم بالتسلسل والوحدة[16]، كما أنه يقترن بالحركة والتواصل المستمر للأحداث.

وبناء على ما سبق، فالصورة بأنواعها هي نموذج تشكيلي لفكرة ما، ومجموعة من الصور تشكل مشهدا وعلى سبيل المثال الرسوم المتحركة، وكذا الصور التعليمية المصاحبة للأنشطة التعليمية، فترتيبها إلى جانب بعضها يشكل قصة قصيرة ــ كصور محسوسة ــ تتآلف بتسلسلها لتُكوّن مشهدا مركبا، كما يمكن للصورة المنفردة أن تكون مشهدا بسيطا.

وقد يصير للمشهد صورة واحدة تعبر عنه وتصفه ويُسمى بها؛ لأنها الغاية التي يقصد إعلانها كفكرة أساسية عنه، وتلك هي الصورة العامة التي تبقى راسخة من بين كل الصور التي يُظهرها، ومثال ذلك: فصول الرواية، أو الرواية بحد ذاتها فبعد انتهاء قراءتها تعلق صورة عامة للنص عن الشخصية الرئيسة أو إحدى الشخصيات أو عن قضية نوقشت، وقد تتعدد الصور لتمثل كل واحدة موقفا مُحددا بالرغم من دورانها جميعا حول صورة عميقة الأبعاد تمثل النص كاملا. والصورة هي «تعريف وتعديل تعبير أولي، يعتبر "عاديا"»[17]، كمفهوم بلاغي للصورة التي تتعدد زوايا النظر إليها والتقاطها ثم إخراجها بلغة فنية تميزها عن باقي التصويرات، من حيث إنها تركيبة تستمد هندستها من اعتمال داخلي وخارجي للمبدع. والفرق بين الصورة البلاغية أو اللغوية والصورة التشكيلية وغيرها «بطابعها المرئي والبصري والسيميائي. ويعني هذا أن الصورة البصرية صورة سيميائية وأيقونية بامتياز، يتداخل فيها الدال والمدلول والمرجع لتشكيل الصورة

العلامة. ويعني هذا أن الصورة المرئية هي صورة حسية تخاطب العين أكثر مما تخاطب الحواس الأخرى».[18]

و"المشهد" بناء على ما سبق: هو مجموعة من الصور، والصورة هي جزء لا يتجزأ من المشهد، كما أنها القاعدة الأساسية التي يقوم عليها، والجامع بين الصور لتحقيق معالم المشهد هو توفر الصلة بينها كعنصر أساس والزمن وجه من تلك الأوجه مثلا. أما لفظة "المشهد" المتداولة من طرف الكثيرين والتي تعبّر عن مناسبة ما فيبدو أنها تعبر عن مجموعة من الأحداث والصور المميزة لظاهرة معينة، فتصير كلمة "مشهد" مرادفة في الكثير من الاستعمالات للفظة "ظاهرة"، أو كذلك للفظة صورة في الاستعمالات الشائعة اجتماعيا وإعلاميا، كما قد تطلق للدلالة على مسرح حدث ما أي الأجواء التي ميزت ساحة من الساحات، كمشاهد الاحتفال بجائزة من الجوائز العالمية في السينما أو بقية الإبداعات، فيدل المشهد بذلك على وصف حياة حدث في فترة زمنية ما، وفي مكان ما. كما تُرادف "مشهد" كذلك مفهوم "قضية" مطروقة في فترة زمنية عرفت مجموعة من التطورات ومثال ذلك طرْح الكاتب إدوار الخراط في كتابه "المشهد القصصي"، فيقدم مشهد القصة أو الرواية المصرية و–العربية– وهو يناقش فكرة "الحداثة في القص" فيرى بأن الكتابة القصصية الحديثة «تختلف بلا شك عنها في الغرب، ولست بي من حاجة – فيما أعتقد– إلى التدليل على تجارب القصص المصري ليست مجرد تقليد لها على الرغم من اللغط العجوز الكثير في هذا الصدد»[19]، وفي هذا تأكيد على أصالة القصة العربية أو المصرية، لأنها تتميز بخصوصية المكان والثقافة، كما تطرق إلى عدة قضايا وُظفت وراح يزنها ويحدد أماكن العلة فيها، ومنها: اللاوعي واللغة والثقافة والإبداع والنقد والتيارات الغربية والكتابة الحداثية... وغيرها من القضايا المشهدية التي شكلت في الساحة النقدية اختلافا.. وهذه عبارة توجز عرض المشهد كتوظيف في قول الكاتب «ما أصعب أن أقدم بانوراما للمشهد الروائي

والقصصي في مصر الآن»[20]، فيجد القارئ بأن توظيف اللفظة متعدد ليدل على حدث صغير أو كبير ذي وقع في مجال معرفي ما في فترة زمنية ما. كما تُستعمل في بعض المواطن كمرادف للفظة "منظر"، مثل "مشهد الشتاء"، أو "مشاهد الطبيعة"... والمنظر «تكوين تشكيلي»[21] فتكون بذلك لفظة "المنظر" في دلالتها أقرب إلى صورة، كالمناظر الطبيعية، وإلى لفظة مشهد –كذلك– من الجانب الوصفي للأماكن والهيئات، ويتداخل المفهومان السابقان لمنظر في الفن المسرحي للتعبير عن العرض المسرحي(السينوغرافيا)... وأما «الصورة في مصطلح جيمس هي نقيض للدراما (التي تحول كلام وسلوك الشخصيات إلى مشاهد)»[22] فالصورة ثابتة، والمشهد متحرك بعناصره. يُعتبر المشهد وهو يمثل قصة أو جزءا منها قابلا للتجزئة، من حيث سيرورة الزمن وحركة الشخصيات، وأما الصورة فهي وحدة أيقونية/تصورية غير قابلة للتجزئة باعتبارها رسالة معبرة في حد ذاتها وفي ترابط أشكالها التي تُقرأ جملة واحدة، وكل ركن فيها يكمل الأركان الأخرى وقد تتداخل المدلولات فيُعبّر بالصورة عن المشهد وبالمشهد عن الصورة، ومع ذلك يظل الفرق بينهما؛ لأن المشهد يحمل سمة التفصيل والصورة تحمل سمة الإجمال. وكل منهما يُعبّر به عن مجالات متعددة مادامت الصورة لغة، في حال كونها ثابتة (الصورة الفوتوغرافية/ اللوحة الفنية/ الخرائط/ الرسوم البيانية...). إذن، ما هو "المشهد" وما هي صوره في الدراسات النقدية الحديثة؟

"المشهد" في المعاجم و الدراسات السردية:

١– في المعاجم السردية والدراسات الغربية الحديثة: تجمع أغلب المعاجم المتخصصة في المصطلحات النقدية السردية على أن "مَشْهد scene" يُقصد بها «أسلوب العرض الذي تلجأ إليه الرواية حين تقدم الشخصيات في حال حوار مباشر. والتضاد في السرعة بين المشهد المفصل والسرد الملخص هو صدى للتضاد في المضمون بين المسرحي وغير المسرحي، فالمشهد مخصص في

الرواية للأحداث المهمة. أما الملخص فيروي الوقائع العادية. وقد اعتمد إيقاع الرواية عموما على نظام التناوب بين المشاهد الحاسمة في سير الحدث الروائي والملخصات التي تربط بين المشاهد وتخلق جو الانتظار»[23]، فالملاحظ بأن المشهد لايزال يحافظ في الدراسات النقدية المعاصرة على مفهومه في الفن المسرحي بمعنى يرادف الحوار بشقيه. كما أنه يُطلق «على مواضع القص المفصل الذي قد ينطوي على الوصف المبأر أو الحوار في مقابل السرد المجمل الذي يختصر الأحداث غير الهامة في القصة»[24]، فينضاف الوصف إلى الحوار لأنه مواز لكل من السرد والحوار، وكل من الوصف والحوار يتصف بالتفصيل في قص الحدث وما يتعلق به من حيث مطابقة زمن القص لزمن الحكي، وأما السرد فهو تولي الراوي قيادة الحكي من جديد، بالرغم من أن المشهد والملخص يتساويان في الحركة "Tempo" والحركة «اسم جامع للسرعات الأربع الأساسية التي يسير عليها السرد، هناك سرعتان متطرفتان: الحذف والوقف، وسرعتان متوسطتان: المشهد والملخص»[25]، مع العلم أنهما نقيضتان لبعضهما من حيث المسافة الزمنية بين الحكاية والقصة. فمرادف (مشهد = مفصل) وضدها (ملخص)[26]، مع العلم أن الملخص أو المختصر لا يمثل كلية مصطلح السرد، ولكنه المستوى السردي الذي يمثل «العرض السريع لفترة من الماضي. فبعد أن يثير القاص اهتمامنا بشخصياته من خلال عرض المشاهد، يعود إلى الوراء ليعطينا لمحة موجزة عن ماضيها»[27] والسؤال المطروح آلا يمكن لكل سرعة من السرعات الأربع أن تُكوّن مشهدا قائما بذاته؟ وقد تُعزى صفة التفصيل بالمشهد إلى الخاصيتين اللتين ميزهما به لنتفلت Dintevlt فـــ «الأولى تصوير الأحداث بتفاصيلها الكاملة ونقل خطاب الشخصيات بحذافيره. والثانية خلق وهم التمثيل على غرار النقل الحي لمقابلة في كرة القدم بواسطة شاهد عيان»[28]، وذلك الحضور المجسد يُضفي على

الحدث الجدة وقرب المسافة بينه وبين القارئ، وكذلك المباشرة بينه وبين الشخصيات فيحلل وضعياتها ويشعر بمشاعرها دون الحاجة –تقريبا– إلى وسيط.

٢. المشهد عند ليون سرميليان: يفصل الكاتب ليون سرمليان في ماهية المشهد في العمل الروائي باعتباره النفس الأخر الذي يوازي السرد، فـ«يزيد المشهد من متعة القصة في مراحلها المتعاقبة، وتزداد متعة القارئ الذي يقوم بكشوفاته بنفسه شأنه شأن الشخصيات القصصية ذاتها، وهو أمر يختلف عن أن يأتي المؤلف أو الراوي ليخبره عنها»[29]، فالمشهد بالمنظور المسرحي هو معادل للفظ "الدراما" يقوم على ما تقوم به الشخصية من أقوال وأفعال تخبر عنها من خلال الحوار. إضافة إلى ذلك أن المشهد متصل بالحدث مادام يصور الشخصيات وهي تُفصح عن فعلها بحضورها، فهو «العنصر الدرامي، أو المسرحي في الرواية، وفعل حاضر مستمر بالقدر الذي يستغرقه المشهد. يقوم المشهد بإعادة تقديم حركة الحياة. والحياة فعل وحركة، والمشهد شأنه الفلم السينمائي يقدم محاكاة متقنة لما يجري في الحياة أكثر مما يستطيع أن يُقدمه الملخص. فالمشهد هو ليس تقرير الرواي عن الحياة. بل إن الحدث والتجربة ذاتهما هما اللذان يكتشفان أمام عيني القارئ، وقد تلبس الممثلون بالفعل»[30]، هذا من ناحية الشخصيات والحدث، وفرادة المشهد بجدته في تقديم ما يعرض كزمن حاضر، فهو طريقة للعرض المحكي تختلف عن الطريقة التي يقدم بها الملخص/ السرد الذي يتولى فيه الراوي الإخبار. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى كحد للمشهد هو «عبارة عن فعل محدد –حدث مفرد يحدث في زمان ومكان محددين، ويستغرق من الوقت بالقدر الذي لا يكون فيه أي تغيير في المكان. أو أي قطع في استمرارية الزمن. إن المشهد حادثة صغيرة مؤداة من قبل الشخصيات، حادثة عرضية، منفردة، أو مشهد منفرد حيوي ومباشر»[31]، فالخاصية التي يتميز بها المشهد هي في كونه قارا مكانيا وزمانيا وأي تغير في أحدهما أو كلاهما فهو إعلان عن بداية مشهد جديد، والملاحظ أنه لم

يكن فيه تركيز على تبدل الشخصيات أيضا مع أنها محدثة للفرق في المشاهد المسرحية أو الروائية، والمشهد يقوم على الحوار أي الكلام، فقد يتغير المشهد بدخول إحدى الشخصيات أو انسحابها، فيتشكل مشهد جزئي له علاقة بالسابق ويختلف عنه في مجرى الحدث نوعا ما... وإلى جانب العناصر المحددة فيه كـ (الحدث، والزمن، والمكان، والشخصيات)، يُشير ليون سرميليان إلى صورة المشهد في الكتابة القصصية، فيرى بأنها «توجد طريقتان في كتابة القصة: طريقة المشهد وطريقة الملخص والمشهد هو الطريقة الدرامية، والملخص هو الطريقة السردية. والرواية هي سرد درامي، لا هي بالمشهد كليا ولا هي بالملخص كليا. ولكنها مشهد وملخص»[32]، ولا يستغني الملخص عن المشهد ولو اجتزاء في الرواية أو القصة عموما؛ مادامت هناك شخصيات تتكلم بين الفينة والأخرى، وقد يغلب المشهد على السرد في رواية ما فتصنف على أنها رواية مشهدية. وصورة المشهد مرادفة للحوار في المجال النقدي يكاد يُجمع عليها معظم النقاد الغربيين والعرب وذلك بالعودة إلى مرجعية المصطلح في العهد اليوناني، وكدلالة لغوية له يُراد بها "المجمع"، الذي هو أشخاص ومكان، وأما الزمن فهو الحركة أو الفعل في الحضور. وهناك من يضيف إلى "المشهد" عنصر الوصف كوجه آخر للكلمة إلى جانب الحوار، مع التركيز على أولوية الحوار كمدلول مطابق للدال (المشهد) كالدكتور إبراهيم خليل بقوله «المشهد يكون في الحوار ويكون في الوصف الذي يسبق الحوار أو يتخلله أو يتلوه. ولكن الشيء الذي لا يمكن تجاوزه هو أن الحوار يؤدي إلى توقف السرد وكذلك المشهد الوصفي. فالسرد يتمثل في رواية الخبر في حين أن المشهد يتضمن تلاسن الشخوص أو وصف المكان أو الشخصيات وتبعا لذلك يمثل المشهد استراحة للسارد»[33]، كما نجد الفكرة تتكرر من وجهة حوارية خالصة في رأي الدكتور حسن بحراوي «يقوم المشهد أساسا على الحوار المعبر عنه لغويا والموزع إلى ردود répliques متناوبة كما هو مألوف في النصوص

الدرامية.. وقد لا يلجأ الكاتب إلى تعديل كلام الشخصية المتحدثة فلا يضفي عليه أية صبغة أدبية أو فنية وإنما يتركه على صورته الشفوية الخاصة به»[34] كانت هذه بعض الصور المبلورة لمفهوم المشهد وركائزه في بعض الدراسات المتخصصة، وفيما يلي صورة له في بعض الدراسات العربية التي ناقشته في الشعر والقصة الفنية والقرآنية.

٣- المشهد عند سيد قطب: تطرق السيد قطب للمشهد في كتابه "التصوير الفني في القرآن الكريم" وهو يُعرّف "التصوير" كأداة فنية والتي يُراد بها التعبير «بالصورة المحسة المتخيلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية؛ وعن الحادث المحسوس، والمشهد المنظور؛ وعن النموذج الإنساني والطبيعة البشرية. ثم يرتقي بالصورة التي يرسمها فيمنحها الحياة شاخصة، أو الحركة المتجددة. فإذا المعنى الذهني هيئة أو حركة؛ وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد؛ وإذا النموذج الإنساني شاخص حي، وإذا الطبيعة البشرية مجسمة مرئية. فأما الحوادث والمشاهد والقصص والمناظر، فيردها شاخصة حاضرة؛ فيها الحياة، وفيها الحركة، إذا أضاف إليها الحوار فقد استوت لها كل عناصر التخييل»[35] ، فيصبح المشهد بهذا المنظور جزءا ملازما للصورة باعتبارهما رسالتين بصريتين. كما أنه يربط "المشهد" بالحوادث[36] وفي مواطن يجعل من الصورة والمشهد مترادفتين لا فرق بينهما على أساس أن الصورة أصل المشهد وهي ما يتبقى منه في الذهن عند انقضائه (لوحة/مشهد)، ومثال ذلك: «أربع صور متتابعة متواكبة، أو أربعة مشاهد لرواية واحدة، يتلو بعضها بعضا في الاستعراض، فتتم بها صورة شاخصة في الخيال»، وفي موطن آخر«ثم تأتي صورة الهول العظمى، التي لا تغني الألفاظ عنها(...) مشهد حافل بكل مرضعة ذاهلة عما أرضعت، تنظر ولا ترى، وتتحرك ولا تعي...»[37] فلفظة "المشهد" علق بها عما وصفه بصورة الهول العظمى، ثم يعود إلى توضيحها وتفصيلها بلفظة "الصُّوَر". ومسألة الطول والقصر في

النصوص المستشهد بها في المواطن السابقة لم يكن لها أثر في تحديد الفرق بين ما هو صورة أو مشهد، وتتكرر هذه الملاحظة في مواضع متعددة[38]، ومثال ذلك في سؤال طرحه: «ثم ماهي أجزاء الصورة هنا أو محتويات المشهد؟»[39]، كما أنه أشار إلى أن للمَشاهد/ الصور أقساما أو أجزاء[40]. وفي مواطن أخرى أكد على "مشهد" مثال ذاك في ذكره للأنواع كـــ "مشاهد يوم القيام"، و"مشاهد الطير" و"الرسوم الخوالي" و"مشاهد من قصص الأنبياء"... فإذا كان التصوير أصلا لـــ (صوّر) التي تعني «أعطى شكلا لأشياء أو أشخاص»[41]؛ فإنه كذلك «التعبير بالصور عن التجارب الشعورية التي مر بها الفنان، بحيث ترتسم أمام القارئ الصورة التي أراد الفنان نقلها له. وتكون أداة التصوير هي الألفاظ والعبارات لا الريشة والألوان»[42]، من الواقع المحسوس إلى العوالم النفسية التي تستحضر الغائب فيصير بالتخيل حاضرا معاشا شعوريا.

ومما سبق يُستنتج أن سيد قطب بنى فكرة التصوير الفني الذي هو تجسيد وتشخيص للمدلولات في النفس/الذهن على أدوات تعبيرية من بعض الفنون كالرسم والتصوير والمسرح والسينما... لذلك أخذ المشهد شكل الصورة التي هي جزء منه أو تساويه، من ناحية الألوان أو الثبات والحركة (تخيّل) والتسلسل والضوء والحضور والغياب... وفي الوقت نفسه وضع خطوة لتأسيس المشهد القصصي. وطريقة تحديده للمشهد وأجزائه تجسدت في دراسته لقصص الأنبياء، مثال ذلك قصة سيدنا يوسف، بما أنها سورة طويلة مكتملة البناء القصصي، والتسلسل الحدثي. كما أنه شبه المشهد بـــ"الحلقة" في السينما، وكل مشهد جديد يمثل حلقة جديدة في القصة أو المسلسل، والمشهد قد يكون طويلا كما يكون قصيرا؛ بمعنى أن الحلقة قد تكون قصيرة بناء على وحدة المشهد الذي يشملها كما أنها قد تطول فتكون حلقة مطولة ويقابلها في المسرح كفاصل بين المشهدين إسدال الستار كعلامة على انتهاء المشهد، وإشارته إلى هذه النقطة تدخل في الخصائص الفنية للقصة

القرآنية، ومنها الفجوات[43] بين المشهد والمشهد الذي يليه، وهي الفجوات التي يتدخل فيها الخيال ليعبئ ما تم حذفه من أحداث. وقد أشار سيد قطب إلى نوعين من المشاهد وهي المشاهد القصيرة والمشاهد الطويلة ولكل نوع وسائل خاصة بقوله: «بعض المشاهد يمر سريعا خاطفا، يكاد يخطف البصر لسرعته، ويكاد الخيال نفسه لا يلاحقه. وبعض هذه المشاهد يطول ويطول، حتى ليخيل للمرء في بعض الأحيان أنه لن يزول. وبعض هذه المشاهد الطويلة حافل بالحركة، وبعضها شاخص لا يريم»[44]، فالمشهد أو اللوحة أو الصورة أو الحلقة.. هي أدلة/علامات لسانية تبعث في الذهن تصورات (مدلولات)، متسلسلة متناسقة، فإذا بالقارئ مُشاهد متفاعل مع الشريط الذي ارتسمت وتجسمت شخوصه ووقائعه ومناظره.. في إطار ما أسماه بـــ"التصوير الفني في القرآن"، كما أنه خصص للمشهد القرآني مؤلَّفا خاصا أسماه بـــ"مشاهد القيامة في القرآن". وعليه فالمشهد السردي تعبير تصويري من الكاتب وأداته اللغة الفنية؛ ليتحول إلى تصور في ذهن القارئ. وقد وضع سيد قطب حدود الصورة الأدبية في الإبداع الأدبي كتحديد نقدي في العناصر التالية:

« مفردات الدلالات اللغوية للألفاظ.

الدلالة المعنوية الناشئة من اجتماع الألفاظ وترتيبها في نسق معين.

الإيقاع الموسيقي الناشئ من مجموعة إيقاعات الألفاظ متناغما بعضها مع بعض.

الصورة والظلال التي تشعها الألفاظ متناسقة في العبارة.

طريقة تناول الموضوع والسير فيه، أو الأسلوب. إذ أن التنسيق هو الذي يسمح لكل لفظ بأن يشع شحنته من الصور ومن الإيقاع، وهو الذي يؤلف إيقاعا متناسقا بين الألفاظ. وظلالا متناسقة من ظلال الألفاظ»[45]، فالصورة الأدبية تنطلق من الصوت، ومن نسق صور الألفاظ إلى جانب بعضها البعض في أسلوب فني يجعلها تتآلف زمانيا وتتمثل مكانيا وتتحرك بحركة الأشخاص وحواراتهم

وصفاتهم، كل تلك العناصر مشكلة مشهدا تتعدد صوره بظلال كلماته. مادامت الكلمة صورة ومجموع الكلمات يشكل لوحات ممشهدة.

يشير سيد قطب في كتابه "مشاهد القيامة في القرآن" إلى أن «طريقة التصوير هي أجمل طرائق التعبير، وأفضلها في الفن والدين. ويكفي لبيان هذا الفضل –كما قلت في كتاب التصوير– أن نتصور المعاني في صورتها الذهنية التجريدية وأن نتصورها بعد ذلك في صورتها التصويرية التشخيصية»[46]، فالتصوير الفني معجزة قرآنية لا تُقارن، كما أنه يوجد في الإبداعات الفنية والأدبية، مادامت أداته اللغة، واللغة تصوّر وتصوير. ولم يفته وضع تحديد للمشهد –في هذا الكتاب– بحيث إنه الشكل «الذي تتوفر فيه الصورة والحركة والإيقاع»[47]، فالصورة مساحة شكلية ولونية تُحركها الأحداث، ويتحكم في تناسقها الإيقاع الزمني، فينجذب القارئ بكل هذه الحيثيات متواصلا بتأثيرها، شاهدا ومنفعلا، سعيدا أو حزينا إلى أن ينتهي عمر المشهد أو الرواية، ليتجدد عُمر الخطاب بعد تلقيه... بصور أكبر وحركات أوسع وأعم بعدما كانت تتشكل في تلقيه الأول بالتدريج، ويبقى الإيقاع المنسق الرئيس بين الصورة والحركة إلى نهاية المشهد. وتلك هي عناصره كم ورد في التحديد السابق لسيد قطب. لقد كان تأثير هذا الإنجاز فعالا في رسم الطريق لهواة البحث في "المشهد" في فنون أدبية متنوعة كالشعر والنثر، وتعمقت هذه الرؤية واتسعت في القصص القرآني، ومن النماذج البارزة في هذا المجال – جزائريا[48]– الناقد "حبيب مونسي"، فكيف تبلورت صورة المشهد لديه؟ وما هي أنواعه وعناصره؟

٤– "المشهد" أنواعه وعناصره في دراسات الدكتور حبيب مونسي: لقد كان للدكتور حبيب مونسي مؤلفات متعددة حول "المشهد"، وتعددها ذاك مس الشعر والنثر القصصي(القصة) والقرآن الكريم، وأما المشهد في الرواية عند الناقد فمازال مشروعا لم يتم الخوض فيه. ويبدو أن مدلول المشهد وحدوده في الفنون السابقة

المذكورة قد استوت ونُحتت في تجربته التي خصص أجزاءً منها لدراسة "المشهد" كمصطلح نقدي –تنظيرا وتطبيقا– والملاحظ أن الأعمال السردية تقوم على تمفصلات تسير وفقها الأحداث؛ وذلك من خلال تقسيم «السرد إلى مشاهد، فإننا نعيد طرح الخريطة التي يتبعها السارد في عرض القصة. فيجعلها حلقات تتوالى في الزمان والمكان، وكأننا أمام جدارية ضخمة تتوزعها مجموعة من اللوحات الجزئية التي تتصل فيما بينها خدمة لموضوع عام تتمايز ألوانها وجزئياتها وأحجامها، ولكنها في حقيقة أمرها بنيات داخل نظام واحد»[49] فيكون السرد بذلك مجموعة من المقاطع يمهّد بعضها لبعض، فيكون في كل لوحة أشخاص يتأملون أو يتحدثون، مجموعات أو منفردين. فالمشهد لوحة فنية ذات صلة سرديا بلوحة أخرى تكملها أو تُجليها أو تفتحها على المجهول في بعض النهايات أو المواقف المسكوت عنها... فيصبح "المشهد" بذلك «– وحدة شبه مستقلة– يتحدد في عين الدارس قصة قصيرة تامة التكوين والفعل»[50] فيغلب على كل وحدة نوع سردي معين يميزها، والهدف من ذلك هو «رفع أشكال مشهدية يكون فيها للوصف، أو للسرد، أو للحوار صفة الهيمنة التي تجعلنا نقول عن هذا المشهد أنه مشهد وصفي أن ذاك مشهد سردي، وأن الآخر مشهد حواري»[51] فتنحصر المشاهد بهذا التصنيف في ثلاثة أنواع كعناصر ينماز بها كل على حدة، وهو تصنيف شكلي تتحدد به مستويات توظيف السرد والوصف والحوار، فيصبح المشهد متعددا بدل انحصاره في الحوار وكذا الوصف باعتباره صورا لهيئات ومناظر، فيدخل السرد لينضاف إلى الوصف والحوار مشكلا حضور السارد بعد اختفائه في الحوار وتوقف سير الأحداث في الوصف. فقد يكون في المشهد المـُصنف مشهد جزئي أو بسيط يحمل بدوره صفة من الصفات، مشكّلا بجزئيته صورة «على هيئة المشهد المكتمل الذي يعج بالحياة والحركة»[52] من خلال تعالقه بالمشهد الأكبر وذاك ما أشار إليه الدكتور مونسي بعرضه لنوع آخر من المشاهد، بحيث إن

«المشهد الفني، قد يقوم على الصورة الواحد، فيكون مشهد بسيطا، وقد يتألف من صور عدة، فيكون مشهد مركبا. وقد يكون النص برمته جماع عدد من المشاهد تدور حول بؤرة دلالية واحدة هي صلب النص ونواته الأولى»[53]، والمشهد البسيط أو المركب هما صورتان يمكن ملاحظة كل واحد منهما بشكله السردي أو الوصفي أو الحواري، علما أن المشهد البسيط هو جزء من المشهد المركب، وقد يكون لوحده منفردا كالتفاتة لحدث أو وصف لموقف أو منظر ما..

كان هذا حول المشهد السردي في القصة، الذي يعتبر في حد ذاته «قصة موجزة منتزعة من محيطها الحياتي لغرض التأكد أو الانفراج، وهو عبارة عن لحظة معتقلة في مجرى الزمن، وهي لحظة مصورة، ومسجلة صوتيا، ومسلطة على شاشة القارئ التخييلية»[54]، المشهد الذي اختص بالحوار كثيرا وراح بالتطبيق واتساع أفقه يمتزج بالسرد، مادامت اللغة قائمة على التصوير الذي رخّص لهذا التنوع والانفتاح.

وقد حظيت القصة القرآنية بتمفصلات مشهدية تُحدد مقاطعها، فكان المشهد المفتتح، والمشهد الخاتمة أو مشهد الخاتمة، وبقية المشاهد وهي مشاهد وسطية أو مشاهد تفصيلية تستلهم عنوانها من مضمون الحدث الذي تدرسه، فيصبح موضوع العنوان هو الصورة العامة التي تمثل المشهد سواء البسيط أو المركب بحسب الجزئية المدروسة في القصة.

حدد الدكتور مونسي عناصر المشهد السردي، وهي كالتالي:

الإطار الزمان والمكان.

الشخصيات: حسب الظهور والهيمنة والفعل.

الأفعال: حسب طاقتها وقدرتها على تغيير الأحداث والأفعال.

الأشياء: حسب أثرها وتأثرها بالأفعال وعواطف الشخصيات.

العواطف: حسب تقاطعها مع الأفعال والأشياء.

اللغة: حسب استجابتها لطبيعة المشهد ودلالته وخطابه الخاص.

الخطاب: حسب الدلالة المباشرة لما يشيعه المشهد في البناء»[55]، بهذه العناصر صار المشهد يحمل سمة النص الكامل، والمشهد/ النص هو تحديد له وجه في تعريف الدكتور مونسي للمشهد الذي تحدد في أنه (وحدة شبه مستقلة) أو (قصة قصيرة تامة التكوين)، وكلها عناصر يتضمنها النص السردي بدءا بالإطار إلى الخطاب كشكل نهائي يُعرض فيه بالرغم من قصر المشهد وجزئيته مقارنة بمجموع المشاهد المكونة للنص، فتأتي القراءة لتقوم بفعل البعث الجديد للنص فـ«نشاهد الحركة، ونسمع الحديث، ونحس بالمشاعر والانفعالات. فاللغة تنسحب وراء الظلال لتمكننا من المعاينة الشاخصة للأحداث. وكأن الزمان يطوى على هيئته الأولى لنعايش فيه الشخصية الرئيسة وهي تتحرك على بساط الواقع»[56] فتلك هي اللغة اللسانية؛ حاملة في حد ذاتها طابع التصويري الذي يتشكل ببراعة في مخيلة السارد، فيُحرك به كيان القارئ تدريجيا... كانت بلورة الناقد حبيب مونسي للمشهد كمصطلح نقدي له كل تلك الخصائص، عمل قيم من حيث تطبيقه على الشعر والنثر والقصة القرآنية، وفي هذه الدراسة سيتم توظيف المشهد بأنواعه من وجهة جديدة في الرواية وخاصة "الثلاثيات" كشكل له خصائصه الفنية، فلا تُدرس كل مشاهد الروايات تباعا، بقدر ما يكون التركيز على ما اصطُلح عليه في هذا البحث بـــ "الحَلْقَةُ المشهدية" كصورة أخرى للمشهد في الثلاثيات. وللحلقة أيضا أنواع وخصائص تميزها عن المشهد المنفرد في عمل روائي واحد، وهذا ما سيتضح في التالي.

د- قراءة في مفردات العنوان: عنوان هذه الدراسة هو "بناء المشهد السردي في الثلاثيات الروائية الجزائرية" محمد ديب وأحلام مستغانمي والطاهر وطار والهدف من بحثه هو الوقوف على التقنيات التي يستعملها الروائي في كتابة ثلاثية تميزها عن العمل المنفرد من خلال المشهد بالمفهوم السردي والذي يتضمن الحوار

والوصف والسرد. وأما "البناء" فـــ«سمي بناء من حيث كان البناء لازما موضعا لا يزول من مكان إلى غيره»[57]، وهي صورة للبناء بشكل عام، تُعبّر عن الشكل الثابت للعناصر السردية عند كل كاتب فيمتاز بها، كبناء المشهد المكاني والزمني والشخصيات والقضايا المطروقة. و"بناء المشهد السردي في الثلاثيات الروائية" قراءة للمكونات والعناصر السردية التي انتقل بها الروائي من جزء إلى جزء، وهو قاصد كتابة ثلاثية كمشروع روائي كبير قبل أن ينطلق في الجزء الأول منها، أو بعد أن شرع في كتابة بعض من الأحداث فاتسعت الصورة، وبدل أن يتوقف عند حدود عمل واحد راح يغوص في عوالم متعددة وعميقة عز عليه أن يغلق على شخصياتها بين دفتين، فكانت الثلاثية. فـــ«الروائي وهو يبني قصة، يشيد عالما له بداية ونهاية. هذا العالم المتخيل هو بشكل أو بآخر صورة عن الواقع، كما يتجسد من خلال الوعي به من لدن الكاتب»[58]، قد ينطبق هذا القول على العمل المنفرد وقد يتعداه.

وتبقى قضية الكتابة الإبداعية وتطورات الأحداث (الطول والقصر) من الأسئلة التي تظل قائمة، فهل كتابة الثلاثية عمل تخطيطي كمشروع له بدية ونهاية أم أنها قضية عاطفية مع الشخصيات؟ أم أن القضايا المسرودة تفرض على الروائي تخطي الرواية المنفردة إلى عمل مطول كالثلاثية والرباعية والخماسية... فيتحقق لديه الإشباع النفسي والفني من مكون سردي (السارد/ المسرود له/ المسرود) أو عنصر سردي ما (الأحداث/ المكان/ الزمن/ الشخصيات) [59]؟

1. المشهد والسرد: إذا كان المشهد هو الحوار والحركة بحضور الشخصية كمفهوم عام له، فإن السرد «بنية نصية تقوم على ثلاثة محاور، هي: السارد، أو الراوي الذي يروي الحوادث، والمادة المسرودة، أي: الوقائع،(...)، والمسرود له(...) القارئ»[60]، هذا من ناحية المكونات السردية التي ينبني منها السرد، وأما كمادة فهو«عبارة عن رواية للأحداث بدلا من مناقشة تمثيلها(...)؛ لأن السرد

يروي الأحداث التي تظهر في أوقات مختلفة بدلا من الأحداث التي تظهر في الوقت نفسه»[61]، فالسرد هو الماضي والمستقبل والحاضر، بينما الحوار فيتحدد بالزمن الحاضر مادامت الشخصيات هي الناطقة، وحتى وإن كان المقطع في الماضي إلا أن كلامها بذاتها في حضورها يمنح الزمن صفة الآنية والجدة. فيكون السرد زمنيا أوسع من حيث اشتماله على الحركات المتنوعة والمتمثلة في المشهد والملخص والحذف والوقف، وقد «استعمل تودوروف(Todorov1969) مصطلح السرد (Narration) بمعنى الحكاية ويستعمل مصطلح السرد أيضا علاوة على كونه العمل التواصلي الذي به وفيه ينقل المرسل رسالة ذات مضمون قصصي إلى مرسل إليه، رديفا للكلام باعتباره وسيطا يحمل الرسالة المذكورة. وهذا الكلام القصصي الموسوم بالسرد هو الذي به يتميز التخييل القصصي من سائر أشكال التخييل تكون في السينما أو في الرقص أو في التمثيل الصامت»[62]، وما دام السرد هو العمل التواصلي الذي «ينهض على أساس مادة حكائية تُقدم بواسطة صيغة السرد التي يقوم بها الراوي»[63]، فإن الأسلوب السردي في الرواية يتلاون بين السرد والحوار والوصف كذلك؛ ليصنع الروائي عالما واقعيا للقارئ. «فحين نقسم السرد إلى مشاهد، فإننا نعيد طرح الخريطة التي يتبعها السارد في عرض القصة. فيجعلها حلقات تتوالى في الزمان والمكان. وكأننا أمام جدارية ضخمة تتوزعها مجموعة من اللوحات الجزئية التي تتصل فيما بينها خدمة لموضوع عام. تتمايز ألوانها وجزئياتها وأحجامها، ولكنها في حقيقة أمرها بنيات داخل نظام واحد»[64]. والمشاهد وحدات جزئية متناسقة مادتها السرد، والسرد إذا قُسّم يصير مشاهدا. فبناء المشهد وهندسته سيتجلى في مجموعة من الصور من بينها المشهد كـــ"قصة قصيرة تامة التكوين" –كما ورد في تعريف الدكتور مونسي له– كما يتجلى في الحلقات الواصلة بين أجزاء الثلاثية، أو ما اصطُلح عليه في هذه

الدراسة "الحلْقة المشهدية" كصورة من الصور التي سيُدرس بها المشهد في الثلاثيات.

2. الحلْقة المشهدية بين المشهد والثلاثيات: إذا كان المشهد هو المقطع السردي الذي يشكل وحدة سردية قد تكون وصفية أو حوارية أو سردية كأساليب يعتمدها الروائي ويتفنن في المناوبة بينها، فإن "الحلْقة المشهدية" (مصطلح) يختص بالمشاهد التي تُشكل الحلقات الواصلة بين أجزاء الثلاثية. كبناء خاص بهذا الشكل الروائي، فقد تتعدد صورها بين جزء وآخر، وقد تندر وتختفي بين أجزاء. فالحلقة المشهدية هي مشاهد أو نوافذ يطل من خلالها السارد على أعماله المستقبلية بدءا من الجزء الأول فالثاني ثم الثالث كعلاقات تربط الأجزاء. بمعنى أن السارد يُشير إلى شخصيات يذكر اسمها مرة واحدة أو مرتين وتظل غائبة في كامل الجزء وفي الجزء الموالي يدخل حياتها فيمنحها دور الأداء، كما تكون الحلقة المشهدية في شكل استرجاعات تذكرية أو في شكل استباقات.. هذا على المستوى الزمني، وأما مكانيا فتتحدد الأماكن المفتوحة والمغلقة في الثلاثية بصور متعددة. آخذة مظاهر الإشارة للمكان مثلا دون وصف أو تعليق عليه في جزء ما ثم يتسع الحديث عنه في الجزء الموالي... أما الشخصيات فهي الأخرى تطل بإطلالات متنوعة فمنها من جاب الأجزاء ومنها من قضى نحبه في جزء منها ولا يتعداه إلا بتذكره بطريقة ما، وقد تبرز إحدى الشخصيات بمظهر وفي الجزء الموالي يتعمق السارد في تفصيل الحديث عن مهامها ودورها في إنجاز قضية ما. وقد تصبح شخصية رئيسة في الجزء اللاحق بعدما كانت طيفا يُسمع عنه ولا يُرى في الجزء الأول مثلا.

بناء على ما سبق، يمكن القول: بأن كل حلقة مشهدية مشهد، وليس كل مشهد حلقة مشهدية، مادام المشهد هو الصورة الأعم للسرد، والحلقة المشهدية هي المصطلح الأخص بالثلاثيات، فهي التي تمنحها نسقا روائيا متسلسلا ومتلاحما من حيث الأحداث وتطورها وكدا الترابط (الوحدة العضوية)، كما أنها الجسر الذي

يتنقل عبره الروائي وبعده القارئ، فيصبح العمل وحدة واحدة تتعدى الخرائط المنفردة التي صُممت لكل جزء. كما يمكن القول عن الحلقة المشهدية بأنها تمهيد لعرض متنام من الناحية المكانية أو الزمنية أو الحدثية أو الشخصيات، مادام «التمهيد (Advance notice)، وحدة سردية تشير مسبقا إلى مواقف أو أحداث ستحدث وتحكى فيما بعد استباق متكرر، توقع»[65]، وتُوظف الحلقة كتمهيدات في الجزء الأول والثاني لما سيقع فيهما، كما تأخذ شكل التكملة في الاسترجاعات، أو التبريرات لحدث ما في الأجزاء الثلاثة، وقد يتحسس القارئ حلقات مشهدية جديدة في الجزء الثالث، كنوافذ مفتوحة يستشرف بها جزء آخر في المستقبل وذاك بالتركيز على عنصر ما فيها..

3. الثلاثيات الروائية: تختلف الثلاثية (Trilogy) الروائية عن الرواية المفردة من حيث الغزارة والتفاصيل، وأما كقالب فإنه «مأخوذ من القوالب الغربية، وقد قلّت في العربية مثل هذه الروايات المتتابعة الأجزاء بينما انتشرت في الغرب وعرفت الآداب الغربية الأعمال ذات النفس الطويل التي سُميت بالروايات الأنهار Romans fleuves وبروايات الأجيال»[66]، وتعود جذور الأعمال الثلاثية إلى الأعياد الديونيزية في العهد اليوناني في «القرن الخامس قبل الميلاد تشتمل على مهرجانات وطقوس دينية وحفلات موسيقية وتختم بمباراة تستمر ثلاثة أيام يتبارى فيها شعراء المأساة. وكان يخصص لكل شاعر برنامج يستمر يوما كاملا من الصباح إلى المساء يلتزم فيه بتقديم ثلاث تراجيديات كاملة، ومسرحية ساتيرية صغيرة كقطعة ختامية. وكانت الجائزة التي تقدم للشاعر الفائز هي عنزة رمز الإله ديونيزيوس علاوة على تسجيل اسمه ووضعه في لوحة الشرف وتسجيل اسم عائلته وبلدته وكل ما يمت إليه بصلة»[67]، كان هذا بالنسبة للعهد اليوناني وقد اشتهر في هذا الميدان إسخيليوس(525 ق.م – 465ق.م)[68] بثلاثيته "أورستيا". بعد ذلك بدأت تطلق الثلاثية على «سلسلة من ثلاثة مؤلفات أدبية كل منها قائم بذاته

وإن كان شديد الارتباط بالمؤلَّفين الآخرين، فيكوِّن معهما موضوعا واحدًا»[69]، فقد تتعدد دوافع الرواة لكتابة الثلاثية بدل الرواية المنفردة، كما أن مشروع كتابتها قد يتضح في الجزء الأول، من خلال النهاية مثلا، أو من خلال العودة إلى الحديث عن عنصر سردي ما مر عليه قطار السرد ولم يتوقف في محطته آنذاك... فيتطلع القاريء لمعرفة المزيد لكن السارد يحسن التخلص من حديثه عن ذلك المشهد البسيط أو المركب؛ ليوصل بشكل ما الحديث عن أمر آخر باعتباره جزءا متضمنا في المشهد الأكبر.

إذا كانت الثلاثيات شكلا من الأشكال التي انتشرت عند الغربيين –إلى جانب الرباعية والخماسية– فقد كان وجودها في العصر الحديث عند العرب ظاهرة جديدة في الرواية. ومن أشهر الروائيين العرب هو الروائي نجيب محفوظ بثلاثيته الروائية المسماة نقديا بـــ"ثلاثية القاهرة" وهي «"بين القصرين" و"قصر الشوق" و"السكرية" وقد تناول فيها موضوعات مختلفة، لشخصيات واحدة تعالج موضوعا واحد هو تطور البورجوازية المصرية الصغيرة. مع أن كل رواية مستقلة عن الأخرى»[70] وقد نشر أول جزء منها سنة 1956 والجزأين الآخرين نُشرا سنة 1957، وقد سبقت ثلاثية القاهرة الثلاثية التاريخية الفرعونية[71]، كما حا حدوه في هذا الشكل في العالم العربي مجموعة من الروائيين أمثال ورضوى عاشور في "ثلاثية غرناطة" 1994م، وعبد الرحمن منيف في ثلاثية "أرض السواد"1999م،... كما برعت في الجزائر مجموعة من الكتاب الجزائريين باللغة الفرنسية بكتابة الثلاثيات الروائية وهم محمد ديب في (الدار الكبيرة 1952)" و"(الحريق 1954)" و"(النول 1957)، ومولود فرعون في (ابن الفقير 1950) و(الأرض والدم 1953) و(الدروب الصاعدة 1957) ومولود معمري في (الهضبة المنسية 1952) و(غفوة العادل 1955) و(الأفيون والعصا 1965)، وهؤلاء الروئيون كتاب الثلاثيات يمثلون ظاهرة في كتابة هذا الشكل، وكانوا الأسبق في تمثيله كجزائريين. وترتيب

الأعلام في العنوان كان ترتيبا تاريخيا بحسب نشر الأجزاء على التوالي لا بحسب عُمر الروائي أو عمر مسيرته الروائية، وقد ترأس المجموعة محمد ديب بثلاثية الجزائر الأولى وقد كان الأشهر في جيله، كما تميز بكتابة الثلاثيات. فلم يتوقف عند الثلاثية الأولى ولكنه أضاف «ثلاثية الجزائر الثانية»: «من يتذكّر البحر؟» (1962)، «الجري على الضفة المتوحشة» (1964)، «رقصة الملك» (1968) و«ثلاثية الشمال» أو «الثلاثية الاسكندنافية»: «شرفات أورسول»(1985)، «إغفاءة حواء» (1989)، «ثلوج من رخام» (1990)[72]وتلته الروائية أحلام مستغانمي بثلاثيتها (ذاكرة الجسد 1993) و(فوضى الحواس1997) و(عابر سرير2003) والعلم الثالث في العنوان هو الروائي الطاهر وطار، بثلاثيته الروائية التي كانت آخر عمل روائي له وهي (الشمعة والدهاليز1995)، و(الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي1999)، و(الولي الطاهر يرفع يديه بالدعاء 2005).

اختلفت صور الحلقات المشهدية بين الثلاثيات لعدة عوامل منها البناء الزمني الذي صيغ فيه الخطاب الروائي لدى كل كاتب، وكذا الأماكن من حيث الأولوية والثانوية، بالإضافة إلى الأدوار التي تقوم بها كل شخصية ومدى علاقتها بالقضية التي تصورها الثلاثية كاملة أو قضايا فرعية تتحدد في كل متن على حدة.

4- المشهد السردي في الرواية: أول ما يواجه الباحث عن المشهد وحدوده في الرواية الإشكالية التالية: من أين يبدأ المشهد وأين ينتهي في الرواية؟ إن المشاهد من حيث الأنواع قد تُصنف على أساس وصْفيتها أو على أساس حواريتها أو على أساس سرديتها كما سبق ذكره في القصة القرآنية والقصة القصيرة... وقد يخرج هذا التصنيف عن تطبيقه بحرفيته في الرواية، بحكم أن المقاطع في القصة القصيرة محدودة وواضحة، قصيرة كحدث، وكذا في القرآن الكريم من خلال التحديد الزمني والمكاني لها، وقد تتشعب في بعضها الصور لتشكل مشهدا عاما يصور موقفا ما كمشاهد يوم القيامة، وأما المشاهد في قصص الأنبياء فيمكن القول

أنها بارزة المعالم من حيث بداية ونهاية كل حدث حتى وإن تجزأت لأنها تشكل مسهدا مركبا، وذلك ما تم استنتاجه من خلال الاطلاع على قصتي سيدنا يوسف وسيدنا موسى للدكتور سليمان عشراتي والدكتور حبيب مونسي، فكانت الأولى مغلقة خاضعة لترتيب زمني تاريخي محدد في سورة كاملة، والأخرى تسلسلت بعض مشاهدها وتوزعت الأخرى كقصص قصيرة في سور قرآنية عدة. والاشتغال على تحديد المشاهد وأنواعها في القصة القصيرة يختلف عنه في الرواية، لأن تطبيق صورة النماذج التحليلية فيهما غير متطابقة معها في الرواية فالعتبة الأولى التي يجب الوقوف أمامها هي بداية ونهاية المشهد وتحديد العوامل المتحكمة في تفصيل المشهد وتصنيف قطعه. والرواية من حيث إنها تستند إلى التفاصيل الكثيرة تتشابك فيها الأحداث وتتمدد، فتصبح المشاهد غير واضحة الحدود كخريطة مستقلة مثل ما هو الأمر في القصة القصيرة كمفاصل تُمثل البداية والوسط والنهاية، أو مثل ذلك – أيضا– في القصة القرآنية بنوعيها المفتوح والمغلق.

الملاحظ أن للروائي دورا في تحديد تلك المفاصل أو المشاهد، من خلال الفقرات، أو مقاطع طويلة تنتهي بمجموعة من النجمات، وقد تصل إلى فصل كامل في الرواية، ومحدد الطول القصر قد تتحكم فيه مجموعة من العناصر كتبدل المكان أو تنقل الشخصية بين الأزمنة من الحاضر إلى الماضي(الاسترداد)، أو في حالة الاستشراف (الاستباق).. فتتباين المشاهد من ناحيتي البساطة والتركيب، كما يمكن أن تُصنف من ناحية وصفيتها أو حواريتها أو سرديتها، وهو تحديد فصل في تطبيقه الدكتور مونسى واتضحت صوره في الكثير من النمادج التي طبق عليها صور المشهد السردي.

مجال البحث عن المشهد في الثلاثيات الروائية سيختص بقراءة عناوين الثلاثية بالتقسيم المشهدي الزمني والمكاني والشخوصي، من خلال مفردات العنوان، كما

أنها شكل فني له ميزة خاصة عن العنوان في الرواية المنفردة. وإذا كانت القراءة في "العتبات الثلاثية" ذات خصوصية معينة؛ فإن القارئ سيقف على الفروق بين أجزاء الثلاثية من خلال الصور العامة التي تميز كل جزء، وتصبح تلك الصور شكلا من الأشكال التي يقوم عليه كل جزء في الثلاثية.

خاتمة:

1- "المشهد" مشاهد من حيث اللغة ثم المصطلح ثم الرواية المفردة ثم الثلاثيات الروائية.

2- بناء المشهد في الثلاثيات السردية يختلف فنيا وموضوعيا عن غيره كمقارنته بالنص الروائي المفرد.

3- المشهد هو مجموعة من الصور، والصورة هي جزء لا يتجزأ من المشهد.

4- يُعتبر المشهد وهو يمثل قصة أو جزءا منها قابلا للتجزئة، من حيث سيرورة الزمن وحركة الشخصيات، وأما الصورة فهي وحدة أيقونية/تصورية غير قابلة للتجزئة باعتبارها رسالة معبرة في حد ذاتها وفي ترابط أشكالها التي تُقرأ جملة واحدة.

5- صورة المشهد مرادفة للحوار في المجال النقدي يكاد يُجمع عليها معظم النقاد الغربيين والعرب وذلك بالعودة إلى مرجعية المصطلح في العهد اليوناني وكدلالة لغوية له يُراد بها "المجمع"، الذي هو أشخاص ومكان، وأما الزمن فهو الحركة أو الفعل في الحضور.

6- "الحَلْقَةُ المشهدية" صورة أخرى للمشهد في الثلاثيات. وللحلقة أيضا أنواع وخصائص تميزها عن المشهد المنفرد في عمل روائي واحد.

7- "بناء المشهد السردي في الثلاثيات الروائية" قراءة للمكونات والعناصر السردية التي انتقل بها الروائي من جزء إلى جزء، وهو قاصد كتابة ثلاثية كمشروع روائي كبير قبل أن ينطلق في الجزء الأول منها.

8- الحلقة المشهدية هي مشاهد أو نوافذ يطل من خلالها السارد على أعماله المستقبلية بدءا من الجزء الأول فالثاني ثم الثالث كعلاقات تربط الأجزاء. بمعنى أن السارد يُشير إلى شخصيات يذكر اسمها مرة واحدة أو مرتين وتظل غائبة في كامل الجزء وفي الجزء الموالي يدخل حياتها فيمنحها دور الأداء.

هوامش الدراسة:

1- عبد النور جبور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، ط2، بيروت- لبنان، 1984 ، ص251

2- نفسه، ص 251.

3 - نفسه، ص251، كما ينظر محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، (الخزانة اللغوية) ج2، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت- لبنان، ص 794.

4 - ينظر(مسرحية الضيف الحجري، لألكسندر بوشكين)، ترجمة أبي العيد دودو، مجموعة مسرحيات، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص20، 31، 43.

5 - نهاد صليحة، التيارات المسرحية المعاصرة، سلسلة المسرح(16)، هلا للنشر والتوزيع، ط1 1420، 1999، ص 168.

6 - ابن منظور، لسان العرب، مج3، دار بيروت للطباعة والنشر(د.ت)، ص 241.

7 - http://www.kitabuallah.com/%D9%85%D9%88%D8%B3%D9%

8 - قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران،2005، ص 258.

9 - سعيد يقطين، قضايا الرواية العربية، الوجود والحدود، الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت- لبنان، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1433 هـ، 2012، ص11.

10 - دليل الوسائل التعليمية والوسائط التربوية (pdf)، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالى وتكوين الأطر والبحث، المملكة المغربية، غشت، 2009، ص2، كما ينظر: د/ رباب عبد المقصود يوسف، ماهية الوسائل التعليمية (pdf)، جامعة حائل، ص15، كما ينظر: المعجم التربوي(pdf)، ملحقة سعيدة الجهوية، تصحيح وتنقيح، عثمان آيت مهدي، إثراء، فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص25، 135.

11 - «التصوير painting، هو فن توزيع اصباغ أو ألوان سائلة على سطح مساحة محددة (قماش التصوير أو لوحة ذات إطار أو جدار أو ورق)، من أجل الاحساس بتمثيل مرئي أو فكرة

ومن أجل الاحساس بالشكل والحركة والملمس والمسافة، أو تخيله. ويصعب على الكثيرين التفرقة بين التصوير والرسم، فعادة التصوير يشمل استعمال الفرشاة واللون والسائل أو المحلول اللاصق ووفقا لطبيعة هذا اللاصق أو الوسيط يقسم التصوير إلى تصوير زيتي وتصوير المائي(...)، اما الرسم، فإما أن يكون تخطيطا تمهيديا لخاطر أو دراسة أو كرسم تحضيري (كروكي) لعمل فني كتمثال أو لوحة، أو كعمل متكامل قائم بذاته مثل ان يكون رسما لوجه شخص (بورتريه) ووسائله القلم الرصاص والفحم والطباشير والأحبار» ينظر: قاموس التشكيلي http://altshkeely.brinkster.net/2003/dic2004/dic1.htm

12 – علاء مشذوب، الصورة التلفزيونية، الألفة..الفرجة..التكرار، دار الأيام للنشر والتوزيع ط1، الأردن، 2015، ص 117.

13 – لسان العرب،ج8

14 – قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم تق، طاهر عبد المسلم وتيري لونسيان، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2005، ص21.

15 – ماري– تيريز جورنو، معجم المصطلحات السينمائية (pdf)، تحت إدارة ميشيل ماري، تر فائز بشور، (د ت)، ص 45.

16 – ينظر نفسه، ص 92، 93.

17 – تزفيتان تودوروف، مفاهيم سردية، (تر) عبد الرحمن مزيان، منشورات الاختلاف منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2005، (د – م)، (pdf)، ص 81.

18 – جميل حمداوي، مقاربة سيميو بلاغية للصورة،

19 – إدوار الخراط، المشهد القصصي، (pdf)، ص 14 wwwkotobarabiącom.

20 – نفسه، ص 20.

21 – عقيل مهدي يوسف، الوعي والإبداع الجمالي في السينما والمسرح، دار دجلة، ناشرون وموزعون، الأردن– عمان، 2012، ص 7.

22 – جيرالد برنس، المصطلح السردي، (تر) عابد خزندار، (مر/تق) محمد بريري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2003، ص 174.

23 – لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، عربي، إنجليزي، فرنسي، مكتبة لبنان– ناشرون، دار النهار للنشر، ط1، ص 75.

24 – مجموعة من المؤلفين، معجم السرديات، إشراف محمد قاضي، الرابطة الدولية للناشرين المستقلين، مجموعة من الدول العربية، ط1، ص 394.

25 – معجم مصطلحات نقد الرواية، ص 75.

26 – ينظر جيرار جينت، خطاب الحكاية، بحث في المنهج، (تر) محمد معتصم وعبد الجليل الأزدي عمر حلي، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ط2، 1997، ص119، 120.

27 – معجم مصطلحات نقد الرواية، ص 159.

28 – معجم السرديات، ص 394.

29 – ليون سرميليان، بناء المشهد الروائي(مقال)، تر فاضل ثامر، الوحدات السردية للخطاب دراسات مترجمة، منشورات آراس، ط1، العراق، 2012، ص 70، 71 .

30 – نفسه، ص 63.

31 – بناء المشهد الروائي، ص 63.

32– نفسه، ص 63.

33 – إبراهيم خليل، مراسلة عبر البريد الإلكتروني بتاريخ 2014/05/22 2:07 à pm.

34 – بنية الشكل الروائي، الفضاء– الزمن– الشخصية، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء – المغرب، 2009، ص 166.

35 – سيد قطب، التصوير الفني في القرآن الكريم، دار الشروق، ط3، بيروت، شروق القاهرة– القاهرة، (د ت)، ص 32.

36 – ينظر نفسه، "فلنأخذ الأن في ضرب الأمثلة على التصوير المشخص، لمشاهد الحوادث الواقعة، والأمثال الضروبة، والقصص المروية"، ص 43.

37– السابق، ص 51 .

38– نفسه، ص 55، 56.

39– نفسه، ص 96.

40 – نفسه، ص 109، 110.

41 – معجم المصطلحات السينمائية، ص 44.

42 – صلاح عبد الفتاح الخالدي، نظرية التصوير الفني عند السيد قطب، شركة الشهاب الجزائر، 1988، ص 77.

43 – التصوير الفني في القرآن، ص 152، 153.

44 – نفسه، ص 105.

45 – نظرية التصوير الفني عند السيد قطب، ص 75، 76.

46 – سيد قطب، مشاهد القيامة في القرآن، دار الشروق، ط14، القاهرة، 1423هـ، 2002م، ص 8.

47 – نفسه، ص 10.

48 – إلى جانب الدكتور حبيب مونسي هناك الدكتور سليمان عشراتي في كتابه: الخطاب القرآني، مقارنة توصيفية لجمالية السرد الإعجازي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر (د ت)، ص 204، 205، 211، 212، مركزا على المشهد الحواري .

49 – حبيب مونسي، المشهد السردي في القرآن الكريم، قراءة في قصة سيدنا يوسف عليه السلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 173.

50 – نفسه، ص 101.

51 – حبيب مونسي، شعرية المشهد في الإبداع الأدبي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2009، ص 171.

52 – حبيب مونسي، توترات الإبداع الشعري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2009، ص 33.

53 – شعرية المشهد في الإبداع الأدبي، ص 76.

54 – بناء المشهد الروائي، ص 71.

55 – المشهد السردي في القرآن الكريم، ص 9.

56 – حبيب مونسي، التردد السردي في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2010، ص 203.

57 – ابن منظور، لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، مج1، ج1، دار الجيل بيروت 1408، 1988، ص 272.

58 – قضايا الرواية العربية الجديدة (الوجود والحدود)، ص 106.

59 – ينظر سحر شبيب، البنية السردية والخطاب السردي في الرواية، (مقال) مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، ع14، الإيران/ سوريا، 1392 هـ .ش، 2013، ص،105 www.ensani.ir/storage/Files/20150722144130-9988-93.pdf

60 – إبراهيم خليل، بنية النص الروائي، (دراسة)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت –لبنان منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1431 هـ، 2010، ص160، 161.

61- جيرالد برانس، علم السرد، الشكل والوظيفة في السرد، تر باسم صالح، دار الكتب العلمية ط1، بيروت، 2012، ص 99.

62 - معجم السرديات، ص 246.

63 - قضايا الرواية العربية، ص 49.

64 - المشهد السردي في القرآن، ص 173.

65- المصطلح السردي، ص 22.

66 - سيزا قاسم، بناء الرواية، دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ، دار التنوير للطباعة والنشر، ط1، بيروت- لبنان، 1985، ص21، والمقصود بروايات الأنهار أو الأجيال «الروايات التي تمتد على عدد كبير من الأجزاء وتتناول مجرى حياة شخص أو أسرة وتطورها خلال الزمن، وقد ازدهر هذا النوع من الروايات ما بين الحربية العالميتين» ينظر هامش ص 21.

67 - سمير سرحان، مبادئ علم الدراما، سلسلة المسرح، هلا للنشر والتوزيع، الجيزة، 1420 2000، ص 26، 27.

68 - ينظر رينا موريس شربل موريس شربل، إشراف إميل بديع يعقوب، موسوعة كنوز المعرفة الفنون، مج1، دار نظير عبود، ط1، 1998، ص191، وكذا إسماعيل فهد إسماعيل، الفعل الدرامي ونقيضه، دراسة أوديب سوفوكليس، دار العودة، ط1، بيروت، 1981، ص171، 174.

69 - مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان ط2، بيروت، ص130، 131.

70 - المعجم المفصل في الأدب، ج1، ص 302.

71 - ينظر، نضال الشمالي، الرواية والتاريخ، بحث في مستويات الخطاب في الرواية التاريخية العربية، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، إربد- عمان، ط1، 2006، ص 121.

72 - مقابلة أجراها عثمان تزغارت مع محمد ديب في باريس، في صيف 1994 http://www.al-akhbar.com/node/205716، وتم الاقتباس منها بتاريخ 2014/10/13.

منهج النحاة في انتقاء كلام العرب ودراسته في نظر تمام حسان

أ . مبروك بركات

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية – وحدة ورقلة –

الملخص: لقد عني علماء أصول النحو بتحديد مصادر المادة اللغوية التي تستقى منها القواعد ومنها كلام العرب، وسيستقطب هذا البحث هذا المصدر مبينا أقسامه، والمعايير التي استند إليها النحاة في انتقاء ما يصلح منه مادة لهدفهم، كما نقف على المراحل التي ساروا عليها في دراسته. وسيتم استجلاء هذه المفاهيم حيال كلام العرب من خلال جهود تمام حسان النحوية واللسانية التي ضمنها في كتاباته المختلفة، وأبرزها: الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب.

الكلمات المفاتيح: منهج – النحاة – كلام العرب – المادة اللغوية – جهود تمام حسان.

أولا: مفهوم كلام العرب وأقسامه: يُعَدُّ كلامُ العرب المصدرَ الثالثَ من مصادر المادة اللغوية عند النحاة من الوجهة النظرية، ولكنه يحتل المرتبة الأولى عندهم عمليا[1]، ويقصدون به "ما ثبت عن الفصحاء الموثوق بعربيتهم"[2] شعرا كان أم نثرا.

– **1 الشعر:** لقد أولى النحاة الشعر اهتماما كبيرا "إلى درجة ألهتهم أو كادت تلهيهم عما عداه من الكلام"[3] ؛ لأنهم وجدوا فيه" المادة الخصبة التي تمثل المتعدد من الأساليب والكثير من الاستعمالات"[4]، ولم ينل الشعر هذه الحظوة الكبيرة من النحاة غهبا، وإنما هناك مجموعة من الأسباب جعلتهم يقدمونه على غيره من مصادر المادة اللغوية، منها:

– المنزلة العظيمة التي كان يتمتع بها الشعر في نفوس العرب.

– قلة ما وصل إلى النحاة من نثر العصر الجاهلي الذي تطمئن إليه نفوسهم.

– سرعة حفظ الشعر وانتشار تداوله. إضافة إلى أنه يمثل الطبقة العليا من كلام العرب في باديتهم وحاضرتهم أكثر مما يمثلها الكلام المنثور[5].

وقد انتقد الأستاذ تمام اعتماد النحاة على الشعر في التقعيد كثيرا، على الرغم من اشتماله على الضرائر، ومن خصوصية بنائه وتركيبه التي تجعله قاصرا عن تمثيل اللغة الفصحى تمثيلا كاملا أو مقبولا على الأقل[6].

– **2 النثـــر:** لك الخطبُ والمخاطبات والحكم والأمثال والرسائل، ولم يغفل النحاة النثر في الاستشهاد النحوي، غير أنه لم يَرْقَ عندهم إلى مرتبة الشعر ويعود ذلك إلى أن النصوص النثرية الطويلة كالخطب مثلا ليس من السهل تعلقها في الذهن، ما جعل النحاة لا يطمئنون إلى سلامة نصوصها، ولذلك توجهوا إلى الأمثال لقِصَرِها ويُسرِ حفظها، ودفعهم إلى التقليل من الاستشهاد بالنثر عسر استخراج القواعد منه أيضا، لبعد الاطراد فيه[7] .

ثانيا: محددات انتقاء كلام العرب: لقد ذَيَّلَ النحاة مبحث كلام العرب بعدة نقاط تحديدية لقبول المادة اللغوية المأخوذة منه، وهذه التحديدات التي توزعت بين ما يخص المادة اللغوية أو الناطقين بها، اقتضتها المنهجية التي اتبعوها والظروف التي اكتنفت عملهم، وقد أصبحت محل نقاش ودراسة من الباحثين المحدثين وأبرزها:

– **1 السليقة اللغوية:** السليقة لغة "الطبيعة والسجية، وفلان يقرأ بالسليقة أي بطبيعة لا بتعلم"[8]. أما معناها الاصطلاحي فإن هناك تباينا حياله، وسنتبينه فيما يأتي:

1 –1 السليقة في نظر القدامى: اتخذ اللغويون السليقة سبيلا من سبل تحديد المادة اللغوية المقبولة للتقعيد، فقد تصوروا أن هذا المعيار يدل على فصاحة من تؤخذ عنه اللغة، وكان جلُّ اللغويين والنحاة القدامى ينظرون إلى السليقة على أنه طبع وفطرة راسخة في الجنس العربي، وهم بهذا ينفون إتقان العربية على غيره

وكأن هناك أمرا سحريا يمتزج بدماء العرب ويختلط برمالهم وخيامهم، يورثه العرب لأطفالهم، وترضعه الأمهات لأطفالهن في الألبان[9].

وتَصَوَّرَ النحاة أن هذه السليقة تجعل من تخَلَّلَ بها غير قادر على أن ينفك عن لهجته، ولا أن يَرِدَ اللحنُ على لسانه، ويورد ابن جني في خصائصه أمثلة يدلل بها على ذلك منها ذلك الخبر الذي يروي فيه عن أعرابي قرأ قوله تعالى: ﴿ **طُوبَى لَهُمْ وَحُسْنُ مَآبٍ** ﴾[10]، "طِيبَى لَهُمْ وَحُسْنُ مَآبٍ" ولماَّ قيل له طوبى، قال طيبى، ولما أعيد عليه قال طيبى كذلك، ولماَّ ينطق بها، قيل له طو طو، فقال طي طي، ويتبع ابن جني هذا الخبر بتعليق يقول: "أفلا ترى إلى هذا الأعرابي، وأنت تعتقده جافيا كزاًّ، لا دمثا ولا طيّعا، كيف نبا طبعه عن ثقل الواو إلى الياء فلم يؤثر فيه التلقين"[11]، ويبين هذا التعليق أن ابن جني يعتبر موقف الأعرابي دليلا على صدق الطبع اللغوي فيه، ولكن الواقع اللغوي يفند هذا الزعم، إذ "ليس صحيحا أنه قد نبا عنها طبعه بل نبا عنها قصده، ولو أراد أن يتعلمها لكان له ما أراد"[12]. وإن ابن جني الذي أظهر ميلا إلى ربط السليقة بالطبع والفطرة يورد نصوصا في خصائصه تمنح السليقة معنى الاكتساب، ومنها قوله: "حدثني أبو علي رحمه الله قال: دخلت «هيتا» وأنا أريد الانحدار منها إلى بغداد فسمعت أهلها ينطقون بفتحة غريبة لم أسمعها قبل، فعجبت منها وأقمنا هناك أياما، إلى أن صلح الطريق للمسير، فإذا أنني قد تكلمت مع القوم بها"[13]. وعلى الرغم من أن كلمة اللغويين القدامى كادت تتفق على أن السليقة اللغوية طبع وفطرة، فإننا نقف على رأي يذهب إلى أنها اكتساب وتَعوُّدٌ، ويمثله ابن خلدون.

لقد استخدم ابن خلدون (ت808 هـ) مصطلح «الملكة» للدلالة على حمل السليقة لمفهوم الاكتساب، وقد بين نظرته هاته في قوله: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنه صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة راسخة"[14]

ويقول في موضع آخر عن الملكة إنها "تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع"[15]. وإن ابن خلدون بهذه اللفتات التي أودعها في مؤلفه «المقدمة» عن الملكة (السليقة) يكون قد سبق الدراسات الحديثة التي رأت في تكلم الإنسان باللغة ناتجا عن التمرن والتعود والممارسة[16].

1 – 2 السليقة في نظر تمام حسان: لقد كانت نظرة الأستاذ تمام للسليقة نابعة من الدراسات اللسانية التي تؤكد على ارتباط اللغة بالمجتمع – كما هو مقرر في الفصل الأول – ما يجعل التكلم باللغة ناشئا عن الاكتساب والتعود والتدرب لا من منطلق أنها فطرة راسخة في دم العربي[17].

وقد تناول هذه المسألة مستخدما مصطلحين، هما الخليقة والسليقة: أما الخليقة فإنه يرتضي لها معنى شبيها بمعناها اللغوي، ويقصد بها "أن الإنسان بطبعه مجبول على استخدام اللغة وأنه لا يستطيع أن يحيا في مجتمع إلا بواسطة هذه الأداة الخطيرة"[18]، فالمقصود بالخليقة آلة النطق التي تمكن الفرد من الكلام.

أما السليقة فيرى أنها "اكتساب لغة المجتمع الذي يعيش فيه المرء"[19]، والعلاقة التي تربط الخليقة بالسليقة أن الأولى تدفع إلى الثانية "أي أن طبع الناطقية يدفع إلى اكتساب لغة بعينها"[20].

وما نخلص إليه أن تمام حسان ينكر أن تكون السليقة طبعا في العربي، بل يشدد إنكاره هذا في قوله: "ولو كانت السليقة طبيعة في العربي ما وجد اللحن ولو تعاونت على إيجاده عوامل الأرض. والذي لا جدال فيه أن اللحن كان معروفا قبل الإسلام وبعد ظهوره"[21]. ونوافقه في الذي ذهب إليه، فالسليقة ناتجة عن الاكتساب وهي مرحلة من مراحله؛ إذ يبدأ المتكلم مقلدا إلى أن يصل إلى إتقان اللغة، والتكلم بطلاقة، دون عناء ولا شعور بخصائص كلامه[22].

وانطلاقا من هذا الفهم للسليقة فإنه يتاح الاستشهاد بشعر الشعراء الذين هم من أصل غير عربي، إذا أتقنوا اللغة العربية، وتوفرت في كلامهم الفصاحة.

2- التحديد الزماني والمكاني: لقد انجر عن فهم النحاة للسليقة تحديد زماني ومكاني للمادة اللغوية، راموا من خلالهما ضمان توفر النقاء والفصاحة في المادة اللغوية التي سيستنبطون منها القواعد.

- أ - **التحديد الزماني:** لقد حدد النحاة إطارا زمانيا للمادة اللغوية الشعرية والنثرية:

أما المادة النثرية فقد جعلوها في قسمين: قسم مقطوع بحجيته، وهو الذي قيل في فترة زمانية محددة بقرابة ثلاثة قرون، قرن ونصف قبل الإسلام، وقرن ونصف بعده. وقسم ثان تمثله المادة النثرية التي قيلت بعد هذه القرون الثلاثة حتى أوائل القرن الرابع الهجري، وقد فرق النحاة بين المنقول منها عن أهل البادية والمنقول عن أهل الحضر حيث استشهدوا بالأول، وتركوا الاستشهاد بالثاني[23].

أما المادة الشعرية فقد قسموا فيها الشعراء إلى أربع طبقات مرحلية:

الطبقة الأولى: الشعراء الجاهليون، وهم قبل الإسلام كامرئ القيس والأعشى.

الطبقة الثانية: المخضرمون، وهم الذين أدركوا الجاهلية والإسلام كلبيد وحسان.

الطبقة الثالثة: المتقدمون، ويقال لهم الإسلاميون، وهم الذين كانوا في صدر الإسلام كجرير والفرزدق.

الطبقة الرابعة: المولدون، ويقال لهم المحدثون كبشار بن برد وأبي نواس.

وقد أجمعوا على الاستشهاد بالطبقتين الأوليين، أما الطبقة الثالثة فقد مالوا إلى صحة الاستشهاد بكلامها، في حين استنكفوا وأعرضوا عن الاستشهاد بالطبقة الرابعة[24].

ومن خلال هذا التقسيم نخلص إلى أن النحاة توقفوا عن الاستشهاد بالشعر عند منتصف القرن الثاني الهجري أي إلى أوائل الدولة العباسية، وهي فترة زاد فيها اتصال العرب بالأعاجم .

وتجدر الإشارة إلى أن بعض النحاة لم يلتزموا بهذا التحديد، ومنهم الزمخشري الذي استشهد بشعر أبي تمام، وقال فيه: "وهو وإن كان محدثا لا يستشهد بشعره في اللغة فهو من علماء العربية، فاجعل ما يقوله بمنزلة ما يرويه. ألا ترى إلى قول العلماء: الدليل عليه بيت الحماسة، فيقتنعون بذلك لوثوقهم بروايته وإتقانه"[25].

وقد أبدى تمام حسان عدة ملاحظات على هذا التحديد الزماني، مستندا في ذلك إلى أفكار المنهج الوصفي، ومن تلك الملاحظات:

– يرى أن النحاة وقعوا في مخالفة منهجية، فقد شمل تحديدهم الزماني مراحل زمانية متعاقبة من تاريخ اللغة، لا يمكن أن تظل اللغة فيها ثابتة على حالها[26].

– ويرى أنه كان على النحاة أن يدرسوا كل مرحلة من المراحل دراسة وصفية على حدة[27].

– لام النحاة في تحديد الاستشهاد بمراحل معينة، وكان في الإمكان أن تجري دراسة اللغة على مراحل وعصور باستقراء ما يجد من النصوص إلى يومنا هذا[28].

ولكن الأستاذ انتبه إلى الظروف التي رافقت عمل النحاة، فحاول التماس بعض الأعذار لهم، منها:

– إن المنهج الذي سلطه على عملهم لم يكن معروفا في زمانهم.

– إن الفارق الزمني بين القدامى والمحدثين يعطي لهؤلاء تجارب القرون السابقة مالم يتهيأ مثله للنحاة الذين كانوا في طلائع الطريق، فهم قد أصلوا هذا العلم على غير مثال سابق.

– خلط النحاة بين عصور مختلفة عائد إلى أن معاصرة الراوية للنحوي تجعل كل ما يقدمه الراوية متحدا إلى حد كبير في طريق الأداء غير صالح للكشف عن اختلاف العصور[29].

ونظرا لهذه الأعذار الملتمَسَة فإننا نجده في موضع آخر يقف موقفا وسطا حيال التحديد الزماني للمادة اللغوية، موقف لا يلغي رؤية النحاة، ولا نظرة المنهج الحديث، يقول: "والمنهج السليم هنا أن يبطل النحاة الاستشهاد بشعر المحدثين ولكنهم في نفس الوقت يدرسون المرحلة الجديدة الناجمة عن تطور طرق التركيب ويجعلون شواهدها من الشعر والنثر المعاصرين دون القديمين"[30].

أما النقود التي وجهت للتحديد الزماني، وخاصة ما تعلق منها باشتماله لمراحل متعاقبة فيبدو أن اللغة العربية لها خصوصياتها التي تميزها من اللغات الأخرى حيث احتفظت لحين تأصيل الأحكام اللغوية بكثير من سماتها وخصائصها، ما جعلها لغة عربية موحدة، زادها القرآن وحدة وقوة[31]، إضافة إلى أن هذا التحديد فرضته الظروف والدوافع، فالنحاة لم يذكروا أنهم يقعدون للغة العربية العامة وإنما هم يقعدون لهذه العربية التي تصلح لفهم لغة القرآن [32].

ولكن هذا لا يعني أننا نبرئ منهج النحاة في التحديد الزماني من كل عيب، بل هناك مثالب التصقت به، كاحتكام بعضهم إلى معايير من خارج اللغة، فقد احتكموا للسلوك الشخصي للشاعر الذي ينوون الاستشهاد بشعره، وظهر ذلك في رفضهم الأخذ ممن اشتهر بالشرب والمجون[33]، حتى وإن أقروا بفصاحته، وكان الأولى بهم أن يقدموا معيار الفصاحة على غيره، إذ هو المقصود في هذا المضمار.

– **ب – التحديد المكاني:** اقتضى هذا التحديد من النحاة أن يأخذوا المادة اللغوية من قبائل معينة، اعتقدوا أن "الفصاحة كامنة فيها لم تتأشب بالخلاط أو المجاورة فكان قلب الجزيرة العربية – في نظرهم – أنأى مما يخافون منه"[34].

ولعل أشهر النصوص التي أوردت القبائل التي استقى منها النحاة المادة اللغوية هو نص أبي نصر الفارابي (ت 339 هـ)، وقد رواه السيوطي في كتابه الاقتراح يقول: "قال أبو نصر الفارابي في أول كتابه المسمى بـ « الألفاظ والحروف»: «كانت قريش أجود العرب انتقادا للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللسان عند

النطق، وأحسنها مسموعا، وأبينها إبانة عما في النفس، والذين عنهم نقلت اللغة العربية، وبهم اقتدي، وعنهم أُخِذَ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم، قيس وتميم، وأسد فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب، وفي الإعراب، والتصريف، ثم هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم.

وبالجملة فإنه لم يؤخذ عن حضري قط، ولا عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم التي تجاور سائر الأمم من حولهم"[35].

ونلمح في هذا النص تحديد الفارابي ستةَ قبائلَ أُخِذَت عنها المادة اللغوية وهي: قيس وتميم وأسد، ثم تلي هذه القبائل، هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين.

كما حُدِّدَت في هذا النص القبائل التي لم يؤخذ عنها وهي كل قبيلة حضرية وكل قبيلة جاورت وتاخمت الأمم الأعجمية، فارتطن لسانها.

ويرى تمام حسان أن هذه المعايير التي استند إليها النحاة في اختيار المادة اللغوية – بناء على رأي الفارابي – معايير تلفيقية لها أثرها في المعنى النحوي والصرفي[36].

ويذهب في موضع آخر أن معيار اختيار النحاة لهذه القبائل يؤول إلى قربها من البصرة – مهد الدراسات النحوية – وسهولة الرحلة إليها والرجوع منها على الرواة وأصحاب الأخبار واللغة[37].

وما توصلنا إليه هو أن نص الفارابي الذي أورده السيوطي لا يمكن أن يُتَّخَذَ معيارا ولا سندا ثابتا في بيان القبائل التي أُخِذَت منها المادة اللغوية، والتي لم تؤخذ منها أيضا[38]؛ لأن ما جاء في هذا النص يناقضه موقف النحاة العملي، فقد أخذوا عن قبائل لم ترد في هذا النص، كما أخذوا عن قبائل حضرية، وهذا الواقع العملي هو الذي دفع أبا المكارم إلى القول: "إذن ليس صحيحا ما قرره السيوطي من أنه

«لم يؤخذ عن حضري قط» فقد أخذ النحاة عن أهل الحضر كما أخذوا عن أهل البادية"[39].

ومن شواهد الموقف العملي التي تنقض ما جاء في هذا النص أن سيبويه مثلا استشهد بشعرٍ لقبائل حضرية ؛ حيث استشهد بشعراء بكر وتغلب بعد شعراء تميم وهوازن، كما استشهد بشعراء عبد القيس وإياد وغسان وقضاعة[40].

ووقف عصام أبو غربية – وقد درس أصول النحو عند السيوطي – على عدم التزام السيوطي نفسه بالاستشهاد بالقبائل المحددة في النص السالف، فقد استشهد بشعراء من ثقيف وتغلب وعبد القيس وبكر واليمن وحاضرة الحجاز وغيرهم[41].

وأما ما قد يرد من نقد على النحاة في عدم تناول كل لهجة قبلية على حدة، فهو نقد نابع من المنهج الوصفي الحديث، في حين أنه ينبغي – ابتداء – نقد منهجم من منطلق الظروف التي لابست عملهم، وهي تلك التي أوردناها في التحديد الزماني.

ومن المسائل التي يمكن أن تدرج في محددات المادة اللغوية، هي اللغة الفصحى، التي تشعبت مفاهيم الباحثين المحدثين تجاهها.

– **3 اللغة الفصحى:** إن تأسيس اللغة الفصحى عند أي أمة من الأمم عائد إلى اختيار الجماعة اللغوية للغة ما أو لهجة من اللهجات يستخدمونها في توصيل ما يهم الأمة بكاملها ولذلك الاختيار دواع مختلفة[42] تختلف باختلاف الأمكنة والأزمنة.

وقد كادت تجتمع كلمة الباحثين القدامى على أن اللغة العربية الفصحى هي لهجة قريش ؛ إذ يقول ابن فارس عنها: "أجمع علماؤنا بكلام العرب، والرواة لأشعارهم، والعلماء بلغاتهم وأيامهم ومحالهم أن (قريشا) أفصح العرب ألسنة وأصفاهم لغة"[43]، والرأي نفسه نلمحه عند ابن خلدون (ت 808هـ)، فقد ذهب إلى أن "لغة قريش أفصح اللغات العربية وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم"[44]، بل يرى أن فصاحة القبائل تقاس بالقرب من قريش والبعد منها .

وقد ساق النحاة مجموعة من الميزات التي أهَّلت هذه اللهجة لهذه المنزلة، منها النفوذ الديني، والنفوذ السياسي، والنفوذ التجاري، كل هذه المزايا وغيرها مكنت لها النفوذ اللغوي على باقي اللهجات أيضا[45].

أما تمام حسان فإنه يرفض أن تكون اللغة الفصحى هي لهجة قريش وحدها، بل هي في – نظره – "لغة العرب جميعا تم نموها في المجتمع العربي في عمومه، لا في قبيلة بعينها، وتقلبت في نموها عناصر من جميع اللهجات، حتى بدت قريبة إلى كل لهجة"[46] .

ويرى أن الرأي القائل بأن اللغة الفصحى هي لهجة قريش يتعارض مع كثير من المسلمات التي لا مشاحة فيها بين المشتغلين بالدراسات العربية والإسلامية وقد ذكر سبعة أمور، وهي :

– إن القرآن نزل بلسان عربي مبين، ولم ينزل بلسان قرشي.

– نزل القرآن على سبعة أحرف، وتعددت قراءاته، وكلها مروي بالسند الصحيح عن النبي صلى الله عليه وسلم، وفي أكثر هذه القراءات ظواهر لغوية لم تشتمل عليها لهجة قريش.

– إن لهجة قريش كان لها من الخصائص ما لم يشع في الاستعمال العربي، إذ المعلوم أن تحقيق الهمزة في الفصحى أشيع من تسهيلها، على الرغم من أن التسهيل في لهجة قريش .

– إن النصوص الأدبية الجاهلية التي بين أيدينا تكاد تكون خالصة لقبائل غير قريش، إذ لم يسمع عن شاعر جاهلي فحل من قريش.

– إن النبي صلى الله عليه وسلم لم يكن يرى للهجة قريش أنها لهجة العرب جميعا، ومن ثم كان يخاطب أبناء القبائل بلهجات قبائلهم مشيرا بذلك إلى أن هذه اللهجات لها من الفصاحة ما للهجة قريش.

– لقد حدد النحاة قبائل الفصاحة وجعلوا لهجاتها مصادر للنحو العربي، ولم يقصروا الأخذ عن قريش، بل لم يقبلوا الأخذ عن قريش، وإنما سمعوا ممن عداها من قبائل الحجاز .

– إن دعوى تغلب لهجة قريش على لهجات القبائل الأخرى وتحولها إلى لغة مشتركة ليس لها سند تاريخي يدعمها[47].

وقد ذهب عبد الغفار هلال إلى أن رأي تمام حسان في لهجة قريش فيه بذور استشراقية، إذ يذهب بعض المستشرقين إلى أن ما يدَّعيه بعض العلماء من أن لهجة قريش يغلب على الظن أنها هي اللغة الفصحى غير صحيح ؛ لأنها خليط ومزيج من لهجات القبائل الأخرى[48].

ويبدو أن النقاط التي طرحها تمام حسان لها وجاهتها وسندها العلمي، بيد أن فيها "إهمالا لدور المركز الذي يقوم بعمليتي الاستقطاب والانتشار، استقطاب الخصائص المشتركة والمقبولة لدى عموم القبائل، ثم بثها في المجتمع مهما تباعدت أطرافه، وقريش هي المركز الذي عمل خلال زمن لا نعرف مداه على هذا النحو حتى تم تشكل العربية الفصحى المشتركة"[49].

وبناء عليه فإننا نذهب إلى أن اللغة الفصحى هي لغة مشتركة[50] لا تنتمي صفاتها أو عناصرها إلى بيئة محلية بعينها[51]، بل أخذت من مختلف اللهجات العربية، ولكن لا نجحد إسهام ودور البيئة القرشية في تكوين هذه اللغة الفصحى المشتركة ونموها ؛ لما تميزت به من خصائص، لا يمكن إغفالها تماما، ولا المغالاة فيها إلى حد يخرج الباحث عن حدود البحث العلمي الموضوعي.

وأما عن التعامل مع المادة اللغوية المستندة إلى خصائص العربية الفصحى المشتركة فيذهب تمام حسان إلى أن النحاة لم يتضح الفرق في نظرهم بين هذه اللغة المشتركة وبين القبائل العربية من لهجات قبلية، كلهجة قريش ولهجة تميم

وغيرها، فقد حكموا اللغة المشتركة على غيرها فما وافقها قبل، ومالم يوافقها كان شاذا أو سماعيا لا يقاس عليه[52].

ويبدو أن النحاة كانوا على وعي بذلك، ولكن منهجهم التقعيدي سعى إلى بناء قواعد مطردة ، تستقى من اللغة العربية بمختلف لهجاتها، وما خالف المطرد عدوه شاذا، ناشدين في ذلك التيسير على المتعلمين.

- **ثالثا: مراحـــل دراسة كلام العرب:** تناول تمام حسان في ثنايا مؤلفاته الخطوات التي ينبغي أن يدرس الباحث كلام العرب عبرها، وقد انتظمت في ثلاث مراحل سار عليها النحاة القدامى، وهي:

1 / الاستـــقراء: لقد أشار النحاة إلى دور الاستقراء في التعريفات والحدود التي عرفوا من خلالها علم النحو، ومن ذلك تعريف ابن السراج (ت 316 هـــ) للنحو، يقول فيه: "علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب"[53] .

وينقسم الاستقراء إلى قسمين: استقراء تام، واستقراء ناقص:

أما **الاستقراء التام:** فهو "إثبات الحكم في جزئي لثبوته في الكلي على الاستغراق"[54]، ولما كان هذا الاستقراء صعب التحقق في الدراسات اللغوية لاشتراطه تتبع كل الجزئيات فإن تمام حسان يعتبره من خصائص العلم غير المضبوط[55].

وأما **الاستقراء الناقص:** فهو "إجراء الملاحظة على نموذج مختار من جملة الظواهر المدروسة التي لا حصر لها والاكتفاء بالقليل عن الكثير"[56]. ويصنف الأستاذ تمام هذا الاستقراء ضمن خصائص العلم المضبوط[57]، حيث يُستنَد إليه في العلوم التجريبية والإنسانية، فهو أداة فاعلة في الوصول إلى أحكام سريعة، ووسيلة إلى الصياغة العلمية للظواهر المدروسة. وما تحدثنا عنه سلفا من مصادر المادة اللغوية، يدخل ضمن عملية الاستقراء. وهذ الاستقراء الناقص هو الذي استعمله النحاة في التقعيد النحوي[58].

2 / التقسيم والتجريد: يأتي التقسيم والتجريد بعد مرحلة استقراء المادة اللغوية و**التقسيم:** هو «إيجاد أوجه الاتفاق والاختلاف بين المفردات، والقيام بضم المتفق منها في قسم واحد، وتصنيف المختلف في أقسام، كل بحسبه»، ويرى تمام حسان أن التقسيم المستَمَّد من أساسيات البحث العلمي خاضع لقانون الحالات الموضوعية وهو بهذا لا ينطبق بأي حال على التقسيمات غير الواعية، ولا ينطبق على التقدير الشخصي ؛ لأن العلم لا يقوم على أساس شخصي[59]. وهو بهذا يشترط في التقسيم أن يكون موضوعيا، وأن يكون مستمدا من اللغة في حد ذاتها لا من معايير من خارجها.

ومن النماذج التقسيمية التي تناولها تمام حسان بالدراسة تقسيم النحاة القدامى للكلم في النحو العربي. لقد ذهب النحاة إلى أن الكلم ثلاثة أقسام، يقول سيبويه (ت 180 هـ): "فالكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[60]. بل إن الزجاجي (ت337 هـ) يقطع ويجزم بسلامة هذا التقسيم، متحديا من يرى غير هذا الرأي، في قوله: "والمدعي أن للكلام قسما رابعا أو أكثر منه مخمِّن أو شاك ؛ فإن كان متيقناً فليوجد لنا في جميع كلام العرب قسما خارجا عن أحد هذه الأقسام ليكون ذلك ناقضاً لقول سيبويه ؛ ولن يجد إليه سبيلا"[61] .

ويبدو أن النحاة مجمعون على أن أقسام الكلم ثلاثة ؛ إذ لم يشق عصاهم في هذا الرأي إلا جعفر بن صابر ؛ الذي رأى أن للكلم قسما رابعا، سماه خالفة، وزعم أنه هو الذي يسميه جمهرة النحاة اسم الفعل[62].

وقد وجد بعض الباحثين المحدثين في هذا الرأي الأخير سندا تراثيا يسوغ لهم إعادة النظر في التقسيم الثلاثي للكلم، فتمام حسان يرى أن تقسيم النحاة "بحاجة إلى إعادة النظر ومحاولة التعديل بإنشاء تقسيم آخر جديد مبني على استخدام أكثر دقة لاعتباري المبنى والمعنى"[63]، وفي كلامه هذا إشارة إلى عدم دقة تقسيم النحاة نتيجة عدم اعتماده على المبنى والمعنى معا[64].

وقد قسَّمَ في كتابه «مناهج البحث في اللغة» الكلم إلى أربعة أقسام وهي: الاسم والفعل والضمير والأداة[65]، ولكنه نَقَدَ هذا التقسيم وقَدَّمَ بدله تقسيما سباعيا للكلم في كتابه «اللغة العربية معناها ومبناها»، وهذه الأقسام هي: الاسم والصفة والفعل والضمير والخوالف والظروف والأداة[66].

ويبدو أن هذا التقسيم لا يسهم في تيسير تعليم النحو، ولكنه من منظور الدراسة المتخصصة تقسيم له نصيب من العلمية، من ناحية تتبعه ووصفه الدقيقين لأقسام الكلم، ولا يعني هذا أن النحاة لم يفطنوا إلى هذه الأقسام، بل كلها مبثوثة في أبواب كتبهم النحوية، ولغرض منهجي تمثل في إلحاق الأبواب المتشابهة مع بعضها ولمبدأ الاطراد أيضا، حصروها في ثلاثة أقسام.

وأما **التجريد** فيقصد به "خلق المصطلحات التي تدل على الأقسام"[67]، فهو مكمل للتقسيم، ولا ينفك عنه، ولذلك جاء مصاحبا له.

وقد حدد الأستاذ تمام بعض الاعتبارات التي ينبغي أن تراعى في وضع المصطلحات، وهي:

- أن يدل الاصطلاح المستعمل على مدلول واحد.
- أن تأتي دلالة الاصطلاح حقيقية عرفية لا مجازية.
- أن تكون الدلالة جامعة مانعة لا تحتمل التوسع أو الحصر، أي أن دلالة المصطلح لابد أن تحدد قبل الاستعمال.
- أن يكون لفظ الاصطلاح مختصرا حتى يسهل تداوله.
- أن يكون منسجما قدر الطاقة مع طرق صياغة الكلمات في اللغة التي يستخدم فيها[68].

ويخلص بعد هذا إلى أن للتقسيم والتجريد أثرا بالغا في البحث اللغوي، فهُمَا يعصمان الباحث من الضياع في فوضى المفردات المبعثرة[69]، كما يعتبران عتبةً

موصلةً إلى الغاية المنشودة، وهي القاعدة التي يتوصل إليها عن طريق عملية التقعيد.

3 / التقـــعيد: تجدر الإشارة – ابتداء – إلى أن هناك فرقا بين القاعدة والتقعيد فالقاعدة هي الغاية، وأما التقعيد فهو وسيلة من وسائل إنتاج القاعدة، ويمكن اختزال مراحل دراسة المادة اللغوية في عملية التقعيد[70] باعتبارها جهودا مترابطة تهدف إلى صياغة القاعدة.

وقد ميز تمام حسان بين نوعين من أنواع التقعيد، انطلاقا من ثنائية المعيارية والوصفية، وهما:

1- تقعيد وصفي: وفيه يلاحظ الباحث كل ما يسمعه، بحيث إذا عرضت عليه حالة جديدة عرضها على معلوماته السابقة، فإذا ناسبتها دخلت تحت نطاقِهَا، وإذا خالفتها لم تكن سببا في اتهام أصالة هذا النص، بل يعتبرها (الحالة الجديدة) ظاهرة فرعية إلى جانب القاعدة، قد تعضدها دون الطعن فيها [71] .

2- تقعيد معياري: وفي هذا التقعيد تكون القاعدة معيارا مطردا لا يجوز الخروج عنه ؛ إذ إن ما ورد من نصوص مخالفة للقاعدة يطعن فيها، وقد مثل لذلك بما حدث بين الفرزدق وعبد الله بن أبي إسحاق من منافرات[72].

ولما كانت القاعدة هي الغاية المنشودة من التقعيد، فقد حدد الأستاذ تمام للباحث اعتبارات ينبغي أن يراعيها في وضعها، وهي:

– أن يتبين الباحث أن القاعدة وصف لسلوك عملي معين في تركيب اللغة ويُلاَحظ أن يكون هذا السلوك مطردا حتى يعبر عنه بالقاعدة.

– إن القاعدة لهذا السبب جزء من المنهج لا جزء من اللغة.

– لابد أن تتصف القاعدة بالعموم، ولكن ليس من الضروري أن تتصف بالشمول، أي أن تكون عامة لا كلية، ومعنى ذلك أن القاعدة لا بد أن تنطبق على جمهرة مفرداتها، وليس من المحتم شملها جميعا فلا يشذ عنها شيء.

– أن تكون القاعدة مختصرة قدر الطاقة، فإذا طالت فقدت عنصرا هاما من عناصر كفايتها وفائدتها العملية.

– إيراد بعض الشواهد والأمثلة لتكون سندا للقواعد وإيضاحها لها، ويحسن أن تكون هذه الشواهد والأمثلة كثيرة إلى حد ما[73].

وبعد عرضه لهذه المراحل، أقر للنحاة القدامى اهتداءهم لهذه المراحل واتباعها في دراسة المادة اللغوية بعد جمعها، على نحو يثير الإعجاب – في نظره – على الرغم من وجود بعض الغلطات التي اكتنفت دراستهم[74].

ونخلص في الأخير إلى أن منهج النحاة في انتقاء المادة اللغوية من كلام العرب، وتحديد مراحل دراستها يكشف عن سلوكهم رؤية ومنهجية علميتين في البحث اللغوي، وأما تلك الهنات والغلطات التي اكتنفت عملهم فإن ريادتهم وسبقهم إلى إنشاء المنهج من غير مثال سابق تسوغ التماس العذر لهم في ذلك.

ومع هذا فإننا لا نرى ضيرا في الاستفادة من المناهج الحديثة في الوقوف عند منهج النحاة في دراسة المادة اللغوية ونقده، ولكن دون التجني عليهم وعلى جهودهم، فلكل ظروفه ومرجعيته ومنهجه.

الإحالات والهوامش

1 – ينظر: أحمد جلايلي، مراتب النصـــوص في الاحتجاج النحوي، مجلة الأثر، جامعة ورقلة ع 4، 2005، ص 26 – 32.

2 – عبد الرحمان السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق حمدي عبد الفتاح مصطفى خليل، دار الكتب، ط2، دت، ص 112.

3 – تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، دط 2000، ص 96.

4 – محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه، مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب، ط1، 2009، ص 28.

5 – ينظر: عصام عيد فهمي أبو غربية، أصول النحو العربي عند السيوطي بين النظرية والتطبيق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 2006، ص 96.

6 – ينظر: تمام حسان، الأصول، ص 96.

7 – ينظر: المصدر نفسه، ص 97. محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله وأسسه، ص 30.

8 – لسان العرب، ص 192.

9 – ينظر: إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1966، ص 20.

10 – سورة الرعد، الآية 29.

11 – ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط1، 2006، ص 95.

12 – محمد حسن عبد العزيز، القياس في اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1995 ص 138.

13 – ابن جني، الخصائص، ص 105.

14 – عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ضبط محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، دط 2006، ص 508.

15 – المرجع نفسه، ص 515.

16 – ينظر: محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، دط، دت، ص 25 – 144.

17 – ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، د1، 2000، ص 76.

18 – تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب ،ج1، ط1، 2006، ص 313.

19 – تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 87.

20 – تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ج1، ص 325.

21 – المصدر نفسه، ص 324.

22 – ينظر: رمضان عبد التواب، دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1 1414، ص 183.

23 – ينظر: علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006، ص 220.

24 – ينظر: عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب، قدم له محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية لبنان، ج1، ط1، 1998، ص 29 – 30.

25 – جار الله الزمخشري، الكشاف، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج1، ط2 2001، ص 119.

26 – ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 32.

27 – ينظر: المصدر نفسه، ص 32.

28 – ينظر: المصدر نفسه، ص 167.

29 – ينظر: تمام حسان، الأصول ص 97 – 103. ومقالات في اللغة والأدب، ج1، ص 449 – 450.

30 – تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، ط1، 2007 م.، ص 20.

31 – ينظر: نوزاد حسن أحمد، المنهج الوصفي في كتاب سيبويه، دار دجلة، الأردن، ط1 2007، ص 50.

32 – ينظر: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2008، ص 51.

33 – ينظر: محمد حماسة عبد اللطيف، الضرورة الشعرية في النحو العربي، مكتبة دار العلوم دط، دت ص 59. ومحمد إبراهيم عبادة، النحو العربي أصوله، ص 29.

34 – المرجع نفسه، ص 51.

35 – عبد الرحمان السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 112 – 113.

36 – ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 2006، ص 15.

37 – ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 83.

38 – لقد انتقد وناقش بعض الدارسين ما جاء في هذا النص من تحديد مكاني، تضيق العجالة عن عرض آرائهم ومناقشاتهم، ولذلك أكتفي بالإحالة إلى بعض المؤلفات التي وردت فيها. ينظر: حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء – التحليل – التفسير، دار الشروق الأردن، ط1، 2002، ص 71 – 72. وعبد الجليل مرتاض، اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي، دار الغرب، الجزائر، دط، 2003، ص 30 – 36. وخليل أحمد عمايرة، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي، دار وائل، ط1، 2004، ص 17 – 34 .

39 – علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، ص 40.

40 – ينظر: محمد سالم صالح، أصول النحو دراسة في فكر الأنباري، دار السلام، مصر، ط1 2006، ص 253.

41 – ينظر: عصام عيد فهمي أبو غربية، أصول النحو عند السيوطي بين النظرية والتطبيق، ص 102.

42 – ينظر: فرديناند دوسوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2008، ص 290.

43 – أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف بيروت، ط1، 1993، ص 55.

44 – عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ص 509.

45 – ينظر: أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت ط1، 1993، ص 55. وعبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1993، ص 83 – 86.

46 – تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 68.

47 – ينظر: تمام حسان، الأصول، ص 71 – 72.

48 – ينظر: عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا، ص 91.

49 – أحمد محمد قدور، مدخل إلى فقه اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط3، 2003، ص 118.

50 – يرى عبد الرحمن الحاج صالح أن ما يسمى اللغة المشتركة أسطورة وفكرة غربية، منبنية على التمييز بين العربية ولغة التخاطب، وقدم أدلة عزز بها رأيه. ينظر: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، دط، 2007، ص 147 – 161.

51 – ينظر: رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6 1999، ص 82.

52 – ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 84.

53 – ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ج1، ط4 1999، ص35.

54 – محمد العميريني، الاستقراء الناقص وأثره في النحو العربي، دار المعرفة الجامعية، دط 2007، ص 12.

55 – ينظر: تمام حسان، الأصول، ص 16.

56 – المصدر نفسه، ص 16.

57 – ينظر: المصدر نفسه، ص 16.

58 – ينظر: تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ج2، ص 271.

59 – ينظر: مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة، المغرب، د ط، 1986، ص 236.

60 – عمرو بن عثمان سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج1، ط3، 1408، ص 12.

61 – أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق، مازن المبارك، دار النفائس، بيروت ط3، 1979، ص 43

62 – ينظر: ابن هشام، شرح شذور الذهب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، دط، 2004، ص 36 (تعليق المحقق).

63 – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 88.

64 – لقد تناولت بحوث عديدة مسألة أقسام الكلم عند تمام حسان بالعرض والمناقشة إلى حد الإسهاب، ما جعلني أقدم الإحالة إليها، على التفصيل. ينظر: فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1977، ص 137 – 170. ومحمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار الفكر العربي دط، دت، ص 69 – 75. وصفية بن زينة، مسائل الخلاف في أقسام الكلم بين بعض النحاة القدامى والمحدثين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2003 – 2004، ص 126 – 153.

65 – ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 195 – 209.

66 – ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 90 – 132.

67 – تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 149.

68 – ينظر: المصدر نفسه، ص 155.

69 – ينظر: المصدر نفسه، ص 149.

70 – ينظر: محمد حماسة عبد اللطيف، الضرورة الشعرية في النحو العربي، ص 84.

71 – ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 158.

72 – ينظر: المصدر نفسه، ص 158.

73 – ينظر: المصدر نفسه، ص 158 – 159.

74 – ينظر: المصدر نفسه، ص 159.

تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق
السنة الأولى من الطور الثانوي ــ نموذجا ــ

د. إسماعيل ونوغي
جامعة محمد بوضياف ــ المسيلة ــ

ملخص: يهدف المقال إلى الفصل بين مفهومين أساسين لهما علاقة بتدريس النحو العربي؛ هما: النحو العربي أو علم النحو، والنحو التعليمي أو تعليم النحو العربي؛ أما الأول: فيعني تلك القواعد النحوية العربية النظرية التي تمثل كيان اللغة العربية وأركانها الأساسية، وأما الثاني فيتمثل في الجانب التطبيقي لتلك القواعد والأسس، واخترت أن يكون تعليم النحو العربي في الثانوية أنموذجا لتوضيح تلك الحدود لخطورة تلك المرحلة وأهميتها.

Résumé: Cet article propose de connaître la différence entre deux significations la première consiste la grammaire arabe ,ou la science de la grammaire arabe, la deuxième c'est la didactique de la grammaire arabe ou enseigner la grammaire, les deus propositions s'accomplissent, la grammaire arabe ne suffit pas d'être des règles théoriques mais aussi il faut qu'elles sera pratiquées dans le système d'enseignement j'ai choisi comme exemple la didactique de la grammaire arabe chez l'enseignement secondaire avec le nouveau programme afin d'éclairer les dimensions et le poids de cette période d'enseignement.

منطلق: إنّ التّعليم هو أقوى طاقة في حياة البشرية، وأكبر ثروة تملكها المجتمعات، لأنها القدرة المثلى على مسايرة التطوّر، وتحقيق التقدّم، والحديث عن التعليم يجر بالضرورة إلى الحديث عن التربية، لأنّهما وجهان لعملة واحدة فالمتعلّم بقدر ما يحتاج إلى معلومات علمية وأدبية وفنية، يحتاج كذلك إلى توجيهات تربوية، وهنا تظهر أهمية العملية التعليمية، إذ إنّها المسؤول عن شخصية المتعلّم بكل أبعادها ومكوناتها.

ولقد أدركت الأمم في كل ربوع العالم أهمية العملية التعليمية، سواء أكانت هذه الأمم في صف الدول المتقدمة أم في رتبة الدول السّائرة في طريق النمو، لذلك بادرت إلى الاطّلاع على النظريات العلمية الحديثة والمتعلقة بالعملية التعليمية لتغرف منها ما تراه يخدم قطاع التعليم في بلادها، لتطبقه في ميدان التربية والتعليم والتكوين.

إن تعليمية اللغات قد استفادت بقدر كبير من التطوّر العلمي الحديث الذي يشهده العالم اليوم، لذلك راح القائمون على شؤون التربية والتعليم، يبحثون عن أنجع الطرق التعليمية، وأمكنها تحقيقا للنّتائج المرجوة والغايات المنشودة، وكانت النتيجة أنّهم حقّقوا نتائج مثمرة جدا، وسجلوا خطوات هامة، وذلك في كل مجالات التعليم سواء أكانت المواد التدريسية علمية أم أدبية. والتعليمية هي المصطلح الشائع اليوم بدلا من التعليم وأصلهما من (ع ل م) والعلم هو إدراك الشّيء والمعرفة به. والتعليم في كتب اللغة هو جعل الآخر يتعلم ويفهم ما يتعلّم ويفقهه بما استطاع إلى ذلك سبيلا.

والتعليمية في نظر الأستاذ قاسمي الحسني: «ترجمة لكلمة (Didactique) المشتقة من اللغة اليونانية، وتُضرب على نوع من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية تقنية، وهو ما قام به النحاة العرب في القرون الأولى إذ نظموا القواعد النحوية العربية في قصائد شعرية تعليمية مثل ألفية بن مالك، ثم تطوّر هذا المفهوم إلى أن أصبح يعني فن التعليم أي إنها تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركّباتها من متعلمين ومدرّسين وإمكانات وإجراءات وطرائق، فهي إذن تفكير وبحث تربوي ضروري لتجديد التعلم والتعليم وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الهامة.»[1] فبذلك يستهدف من التعليمية المنهجية التي بواسطتها يكفل للمتعلم مادة تعليمية ميسورة لأجل إيجاد توازن كبير بين المتعلم والمعلم والمادة التعليمية، وقد

أُجريت دراسات عديدة من أجل تحقيق هذا التوازن بصورة فعّالة حتى يُؤتي التعليم ثماره، ويعود نفعه على البلاد جمعاء.

وما زالت المحاولات مع ذلك قائمة لدى كثير من خبراء التربية الحديثة لتحديد المفهوم النهائي للتعليمية من الناحية الاصطلاحية، وقد وقع الإجماع على أنّها نقل المعلومات المنسقة في حصص قابلة للاستظهار والحفظ، وفي هذا السياق يقول الأستاذ حنا غالب: «التعليم هو أيّ تأثير كان، يحدثه شخص ما (معلّم) في تعليم شخص آخر (متعلّم) فيغيّر أو يُكيف طرائق السلوك التي يتبعها، أو يمكن أن يتبعها هذا الأخير، ويُشترط في هذا التأثير أن ينتقل من الشخص المؤثّر (بكسر الثّاء) إلى الشخص المؤثّر فيه من طريق قوى إدراكه وتفكيره، وتحصيله المعاني من الموضوعات والأحداث التي يأخذها بحواسه.»[2] في هذا التعريف إشارة إلى التكامل بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية المشتركة بينهما، ويرى الأستاذ حنا غالب أن العبرة بنهاية العملية التعليمية، إذ لابدّ فيها من إحداث رد فعل مناسب اتجاه المؤثر، وكذلك تكيف المتعلم مع الموقف الجديد المكتسب، باتّخاذ موقع معين.

وإذا تحدثنا عن العملية التعليمية من حيث مادتها وجوهرها، فقد ذكر ذلك الأستاذ محمد مصطفى قائلا: «العملية التعليمية مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها، لكي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها.»[3] ومعنى هذا أن كل مرحلة من مراحل التعليم التي يجتازها المتعلم في حياته يحتاج فيها إلى خبرات تتناسب معها وهذا هو جوهر العملية التعليمية، إذ تتبع المتعلم منذ البداية الأولى لتعليمه ثم تسير معه في كل مستويات التكوين إلى أن يصل إلى المرحلة الأخيرة، مع مراعاة في ذلك الأمر كله، ما يتناسب مع قدراته الذهنية ومستواه العلمي، ولا بد في ذلك من أن تتفرد كل مرحلة تعليمية بمنهاج تعليمي وبرنامج دراسي خاص.

وما دمت بصدد الحديث عن المراحل التعليمية المختلفة والمتتابعة، فإنّي وددت أن أضع يدي على مرحلة التعليم الثانوي، وذلك لأسباب كثيرة؛ أذكر منها على سبيل الأهمية أن ما يتعلمه التلميذ من مادة النحو في الثانوية هو امتداد لما تعلمه في المراحل التعليمية السابقة، فالطور الثانوي هو بمثابة همزة وصل أساسية في حياة المتعلم، بين مراحل التعليم كلها. ومن المعروف أن التلميذ في الثانوية يبلغ درجة من النضج والتغير بالنسبة إلى مراحله التعليمية السابقة، لذلك يقتضي السير معه تعليميا إلى جانب المستوى الذي بلغ إليه جنبا إلى جنب، سواء من حيث السن أم من حيث ما حصل عليه من معلومات في حياته الدراسية السابقة.

وتُعدّ المرحلة الثانوية همزة وصل هامة جدا بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، وما دمنا بصدد الحديث عن تدريس النحو العربي، فإنّه جدير بالمنظّرين للمواضيع المقررة فيه أن يضعوا في الحسبان أهمية بالغة بهذا المستوى، ولذلك يعمل أغلبهم على ربط حلقة الدروس النحوية السابقة بحلقة جديدة تشمل المواضيع النحوية التي من شأنها أن تكمل البناء الذي ساهمت فيه المقررات الدراسية الأولى. في هذه المرحلة من التعليم يستمر تدريس قواعد النحو والصرف لغاية عصمة لسان المتعلم وقلمه من الخطإ، ومساعدته على التعبير الدقيق عن كل المواضيع ثم الفهم الصحيح لكل المعاني، مع لفت نظر المتعلمين إلى أنّ مادّة القواعد العربية هي وسيلة وآلة يستعين بها المسترشد للوصول إلى غايات أخرى، لذلك لابد من التركيز على ما يحتاج إليه الدارس منها، وبالقدر الذي يلزم لذلك.

وقد نادت مناهج التعليم الثانوي الجديدة إلى وجوب النظر في دراسة القواعد العربية على: «أنّها نشاط عملي يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات... وتجسيدا لوظيفة هذا النّشاط، فإنّه يُدرس من دراسة النّصّ الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقّى أحكام النّشاط مفصولة عن دراسة النّصّ، وبهذا الأسلوب تتحقّق جملة من الأهداف:

ــ تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل، والأفكار.

ــ تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن لهم وجه الغموض وأسباب القوّة والرّكاكة في هذه الأساليب.

ــ تساعدهم على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم، وتُكوّن في نفوسهم الذوق الأدبي لأنّ من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتّمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

ــ تمدّهم بتدريبات شفوية تكون على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتّى ترسخ الحقائق النحوية وتتكوّن العادة اللغوية الصحيحة وتحلّ محل النطق المغلوط.

ــ تزيل ما علق في أذهان المتعلّمين من أنّ قواعد النحو صعبة، لأنّها عبارة عن الأحكام العملية ذات الصلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.»[4] ويبدو أنّها أهداف مصيرية في حياة المتعلّمين في السّنة الأولى من التعليم الثانوي، وما دام هذا المنهاج جديدا تمّ إنتاجه في شهر مارس من سنة 2005م، فإننا نأمل أن يأتي ثماره في نهاية العام الدراسي الجاري الذي يطبّق فيه لأوّل مرّة. لأنّ الأساليب المذكورة سلفا في تدريس القواعد النحوية العربية ما من شكّ أنّها تخلّص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة، ثم تحصر المتعلّم في معرفة ما يحتاج إليه من تلك القواعد.

الدرس النحوي من حيث المفاهيم النظرية: ما من شكّ أن للنّحو العربي الأهمية البالغة التي لا يمكن لأي شخص أن يُنكرها، وقد أشار إلى ذلك علماء وأساتذة قديما وحديثا، وهذه الأهمية التي يكتسيها علم النّحو إنما اكتسبها من الدّور

الفعّال الذي يقوم به في إصلاح الكلام وتقويم اللسان، لذلك بدا لي في مقدمة هذا المقال أن أعرج على الحديث عن معنى النّحو من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

مفهوم النحو في عرف اللغة والاصطلاح: إنّ النحو العربي هو الأداة التي يستقيم بها المعنى في اللغة العربية، وتتضح بها المفاهيم، وتبلغ بها الكلمات المقاصد التي وُضعت من أجلها، وما من شكّ أنّ هذه الحقيقة أدركها أولو الأمر والعلماء العرب منذ زمن بعيد، لذلك راحوا جاهدين إلى تقنين القواعد ووضع القوانين التي تحفظ للغة كيانها، وتحميها من خطر اللحن والفساد.

حدّ كلمة (نحو) في عرف اللغة: ويجدر بي قبل أن أضع يدي على هذه النقاط الهامة أن أعرج على بعض المفاهيم والآراء التي تفضل بها علماء عرب وغيرهم لكلمة (نحو) وما لها من دلالات وحدود بعد أن تبيّنت أهميتها في علوم اللغة على العموم.

لقد وردت كلمة (نحو) في معاجم اللغة العربية وقواميسها في القديم والحديث بكل ما تحمله من معاني ودلالات من ذلك ما ورد عند الفارابي (ت378هـ) في قوله: «نحا: نحوت أي قصدتُ..»[5] فالنحو هو التوجه في قصد معيّن. وغير بعيد عن هذا ما جاء عند ابن فارس (ت395هـ) حين قال: «النحو: الطريق.. والنحو نحو الكلام، وهو قصد القائل أصول العرب ليتكلّم بمثل ما تكلموا به.»[6] فالنحو هو الطريق الذي يسار فيه، وهو المنحى الذي يُتجه فيه إلى هدف ما، ومن المعلوم أن الطريق بمثابة همزة وصل بين نقطتين؛ نقطة فيهما تكون في البداية والثانية تعلن عن النهاية. وذكر ابن فارس بعد ذلك نحو الكلام وهو عنده الأصول التي يقف عندها كلام العرب، والتي هي بمثابة الأدلة التي يقف عليها القائل لينطق باللغة العربية وتلك الأدلة هنا هي: «الأسس التي اعتمدها النحاة واللغويون في إثبات صحة قاعدة أو كلمة أو تركيب ومنها: السّماع والقياس والإجماع، والاستصحاب وعدم النظير والاستحسان والاستقراء، وعدم الدّليل، وبيان العلة، والأصول

والعكس.»[7] فالملتزم بهذه الأصول والأسس هو الذي ينتمي إلى النّاطقين باللغة العربية. وجاء عند الزمخشري (ت538هـ) في مادة (ن ح و) ما يأتي: « ن ح و هو على أنحاء شتّى: لا يثبت على نحو واحد. ونحوت نحوه. وعنده نحو من مائة رجل. وإنّكم لتنظرون في نُحوّ كثيرة، وفلان نحوي من النّحاة. وانتحاه: قصده.. وانتحى على شقّه الأيسر: اعتمد عليه.. وناحيته مناحاة: صرت نحوه وصار نحوي..»[8] وفي هذا التعريف إشارة إلى أنّ النّحو هو القصد والاتّجاه الذي يسار فيه، وغالبا ما يكون ذلك القصد هادفا بمعنى أنّ المرء يسير فيه على هدى متبينا أمره وغايته. وليس بعيدا عن هذا الكلام ما جاء عند ابن منظور (ت711هـ) في لسان العرب المحيط في سياق الحديث عن معنى النّحو في الحدّ اللغوي قوله: «..والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، ونحو العربية منه.. الجمع أنحاء ونُحُوّ.. بلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للنّاس انحوا نحوه فسمي نحوا..»[9] وفي هذا التعريف تركيز على القصد والاتجاه في المعنى اللغوي لكلمة النحو وهو عندئذ الجهة التي يقصدها القاصد للوصول إلى غاية معينة لتحقيق شيء مخصوص، وكأني به في هذا الحد يشير إلى أن مصطلح (نحو) إنما ظهر لأول مرة عند أبي الأسود الدؤلي وهو الذي أمر الناس أن ينحوا نحوه بعد أن وضع الإشارات الأولى لقواعد اللغة العربية في حين أن هناك رواية أخرى تشير إلى أن عليا بن أبي طالب هو الذي ألقى صحيفة على أبي الأسود وفيها البدايات الأولى لنشأة النحو العربي.

ولا يُلاحظ إلى حدّ الآن فارقا شاسعا بين التعاريف السابقة لكلمة نحو في اللغة العربية وهذا دليل على استقرار كلمة (نحو) على مفهوم متقارب كثيرا بين العلماء العرب، ليس فقط في العصور السابقة بل كذلك في العصر الحديث، فقد ورد في المعجم الوجيز وفي المعجم الوسيط وفي غيرها من المعاجم العربية الحديثة

إجماع العلماء والنحاة العرب على أنّ كلمة (نحو) في معناها اللغوي إنما هو: «...القصد، يُقال نحوت نحوه، قصدت قصده، والنّحو: الطريق، والنحو: الجهة والنحو: المثل، والنّحو: المقدار، والنحو النّوع (ج) أنْحاء ونُحُوّ.»[10] والفارق بين المعجمين الأخيرين يتمثل في كون المعجم الوجيز يتناسب مع المراحل التّعليمية الأولى إلى مرحلة التعليم الثانوي، في حين أن المعجم الوسيط يرقى إلى مستوى أعلى من التعليم.

ولقد غلب استعمال مصطلح (الإعراب) في القديم مقابل مصطلح النحو وقد جاء عند الأستاذ مصطفى الغلاييني حديث عن هذه المسألة في قوله: «والإعراب ــ هو ما يُعرف اليوم بالنحو ــ علم تُعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث البناء والإعراب، أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم، أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة. ومعرفته ضرورية لكل من يُزاول الكتابة والخطابة ومدارسة الآداب العربية.»[11] لقد جاء مصطلح الإعراب مرتين في حدّ الأستاذ مصطفى الغلاييني، أمّا في المرّة الأولى فهو يقابل مصطلح النّحو العربي في كل قضاياه بما فيها من تركيب الكلمات وبنيتها أو من حيث رتبتها في الكلام ودورها في الاستعمالات المختلفة، أما في المرة الثانية فقد عبّر بالإعراب عن تغير الحركة الإعرابية للكلمة حسب الوظيفة التي تُؤدّيها في تركيب لغوي معين، فقد تكون مرفوعة، أو منصوبة أو مجرورة أو مجزومة، بحسب ما يقتضي الحال. وأكّد على وجوب تعلم النحو لمن أراد أن يستعمل اللغة العربية استعمالا سليما في حديثه أو كتابته.

حدّ النحو في عرف الاصطلاح: أشار عدد كبير من المعاجم والكتب العربية إلى تعاريف النحو العربي والحدود التي يقف عندها على أشكال مختلفة، فمنها ما تعرّض للنّحو من الناحية اللغوية لا غير، ومنها ما أشار إلى النحو من حيث

عمادته في الكلام العربي في الجانب الاصطلاحي، ومنها ما مازج فيها بين التّعريفين اللغوي والاصطلاحي، وقد انتقيت من هذه الكتب ما وجدت فيه ما يخدم بطريقة مباشرة الموضوع المتناول. وتعريف النحو من حيث الجانب الاصطلاحي قديم جدا منذ أن ظهر النّحو العربي كعلم له وزنه الكبير في اللغة العربية، بطريقة عرضية أو مباشرة أما الأولى فمثل ما لاحظته في كتاب سيبويه (ت180هـ) أنه شرع في كتابه في الحديث عن الكلم وأقسامه في اللغة العربية، وقد أفاض الشرح في تلك الأجزاء وأنواعها وفروعها، قال في أوّل هذا الأمر: «هذا باب علم ما الكلم من العربية: فالكلم: اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل..»[12] فبذلك لم يبدأ بوضع حد للنحو العربي من الجانب اللغوي أو الاصطلاحي، على الرغم من كون الكتاب جمع كل كلام العرب إلاّ النزر منه، كما يعدُّ كتاب سيبويه مصدر العلماء والباحثين في كل مجالات اللغة العربية من نحو وصرف ودلالة ألفاظ وأصوات، وقال فيه الأستاذ سليمان ياقوت: «كتاب سيبويه أوّل عمل نحوي وصل إلينا ما زال تأثيره قائما منذ القدم إلى اليوم.»[13] في حين نرى ابن جني (ت392هـ) قد تعرض لتعريف النحو العربي في الخصائص، وبيّن الأسس التي يرتكز عليها، ثم بيّن فضْل النحو وفائدته بالنسبة إلى الذي يرغب في تعلّم اللغة العربية ليلتحق بأهلها [14] وسأعرض لهذا التعريف قريبا.

وما لاحظته من التّعريف الاصطلاحي للنّحو في كتب عربية كثيرة سواء أكانت معاجم أم غير معاجم منها ما ورد عند الفارابي في قوله: «النّحو إعراب الكلام العربي وأصله القصد.»[15] وعلى الرّغم من عدم الإشارة إلى معنى الإعراب في هذا التعريف إلاّ أن المُلاحظ هو أن النحو دال على العلامات الإعرابية التي تتحكم في وظائف الكلمات وهي التي لابد للمتكلم من مراعاتها والالتزام بها لأنها القصد الذي يسير عليه المتحدّث وذلك في مزج الفارابي بين الإعراب والقصد، فكأنّه ربط بين حدّ النحو اللغوي وحده الاصطلاحي. ومثل هذا ما ورد عند ابن جني في باب

القول على النحو عندما قال: «هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوْت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خُصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أنّ الفقه في الأصل مصدر فقهْت الشّيْء أي عرفته...»[16] وما يُلاحظ على تعريف ابن جني للنحو أنه جاء شاملا للتعريفين اللغوي والاصطلاحي في الوقت نفسه، إذ تبيّن أن النحو هو القصد والتوجه، وهو تتبع سبيل سبق غيرنا إلى السير فيه، وذلك ما أراد ابن جنّي أن يُؤكّده من أنّ للعرب كلاما خاضعا لقواعد وقوانين معلومة، ومنها فإنّ النحو هو اتّباع تلك القواعد والأسس والتي من بينها قواعد التثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، ولا شكّ أنّ تعريف ابن جنّي للنحو فيه أهمية ظاهرة إذ النحو عنده من خلال التعريف الأخير وسيلة للتعبير والنّطق الصحيح وليس غاية في حدّ ذاته. ولقد أثار قول ابن جنّي الأخير اهتمام العديد من العلماء والمفكّرين، وعدّوا به ابن جني مصيبا في كثير من جوانبه، بل يُعدّ من أفضل التّعاريف لمفهوم النّحو وهذا تعليق الأستاذة ظبية السليطي على ذلك: «فتعريف ابن جنّي السّابق لمفهوم النّحو جمع بين النّحو والصّرف معا، وبيّن أنّ الغاية من وضع ذلك العلم وسيلة وليس غاية، وسيلة للتّعبير الصحيح والنّطق السّليم.»[17] وشبيه هذا التعريف في قسم كبير بالذي ذهب إليه ابن جنّي في أنّ النحو هو القصد والتوجّه، وفي هذا الحدّ ما يوحي إلى أن في معنى النحو التقابل بين الأشياء، وذلك في قوله: «ناحيتُه مناحاة.». وعند العلماء المحدثين كذلك: «...النحو، علم يُعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء، و(النّحوي): العالم بالنحو(ج) نحويون.»[18] لقد كان التّركيز على معنى النحو هنا مقتصرا على أواخر

الكلمات، لمعرفة ما هو معرب ومنها وما هو مبني، فالمعرب ما احتمل آخره حركات متعدّدة والمبني ما احتمل ولزم حركة واحدة.

وأذكر أن مصطلح النّحو في العصر الحديث هو الذي يقابله مصطلح (الإعراب) في القديم وهو من الناحية الاصطلاحية: « العلم الذي تُعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث البناء والإعراب، أي من حيث ما يُعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة.»[19] وبذلك يتجاوز المعنى اللغوي الذي يرتكز على القصد والتّوجه إلى التركيز على وظيفة الكلمة في الكلام وتغيّر حركتها الإعرابية، تبعا لوظيفة خاصة تُؤدّيها، فإذا كانت في موضع رفع فهي تتطلّب ضمة أو ما يقوم مقامها، وإذا كانت في موضع نصب فهي تستحقّ فتحة أو ما يقوم مقامها، وإن كانت في موضع خفض فهي تتطلّب كسرة أو ما يقوم مقامها، وإذا كانت في موضع جزم فهي تتطلّب سكونا أو ما ينوب منابها. وعلم النحو في العصر الحديث يعرف كذلك بـــ (علم التراكيب) ويبحث في عدّة مسائل من أشهرها؛ الاختيار، وهو في العبارة المعروفة: (لكلّ مقام مقالٌ) أو هو اختيار الكلام المناسب في الموضع المناسب وكذلك، موقعية الكلم في الجمل، إضافة إلى التعليق وبيان العلاقات الداخلية في التراكيب المختلفة، وكذلك إعراب الألفاظ من حيث الوظيفة التي تُؤدّيها كل لفظة في السياقات المتنوّعة. إنّ اتحاد واجتماع هذه العناصر يؤدّي إلى إعراب صحيح وسليم، كما يُسلمنا إلى معان مستهدفة، وغايات معلومة، إذ باختيار المفردة المناسبة، في الموطن اللائق، في التركيب المحدّد بمراعاة طبيعة المفردة وحالة الجملة المشكّلة، إضافة إلى الإعراب الصحيح يتحقق المطلوب.

المنزلة العملية للمعرفة النحوية: لقد انشغل النحويون قديما وحديثا بمكانة المعرفة النحوية وضرورتها، وأبرزها ما تميزت به تحاليل علماء العربية قديما

وهو ربط هذه المعرفة بجوانب نفعية بالدرجة الأولى، وكان الهدف الأساس من ذلك هو المحافظة على فصاحة اللسان العربي، وليكسب غير العرب أيضا هذه اللغة على الوجه الصحيح، وتعريف ابن جني السابق خير دليل على ذلك[20] فالنحو عنده مجموعة القواعد العامة التي تضبط اللغة العربية، والتي يجب على متعلمها تتبعها حتى يكتسب اللسان العربي، فيصير عربي اللسان. وقد نظر الجاحظ إلى النحو نظرة وظيفية عملية إذ قال: «ولأهل المدينة ألسن ذلقة، وألفاظ حسنة وعبارة جيدة، واللحن في عوامهم فاش، وعلى من ينظر في النحو غالب.»[21] فالمعرفة النحوية إذن هي الأساس الهام لضبط اللسان العربي، وحفظه من الوقوع في اللحن، والظاهر من قول الجاحظ أن أهل المدينة هم أكثر الناس خطأ والسبب في ذلك أنّهم أقل إلماما بالنحو وقواعده. ومن هذا المنطلق وجّه ابن خلدون في (مقدمته) انتقادا صريحا للطرائق التعليمية وقواعدها النحوية التي كانت سائدة في عصره، إذ جعلت معرفة القاعدة النحوية هي الهدف الأساس من العملية التعليمية إذ يقول: «...تلك القوانين، إنّما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قُصد بها، وأصاروها علما بحتا، وبعدوا عن ثمرتها.»[22] في حين إنّ المنظرين والباحثين في تعليمية اللغات حديثا، حدّدوا القواعد التي يمكن استغلالها في إطار تحديد الفصل بين القواعد النحوية العلمية، وبين القواعد التي تخصّ ميدان تعليمها وقد اتفقوا على مجموعة من النقاط الهامة في تدريس النحو العربي، أذكر منها على سبيل المثال: أن النحو العلمي هو الذي يوفر معلومات واضحة ودقيقة، إذ بها يستطيع المتعلم أن يدرك النظام الداخلي للغة التي هي موضوع التعليم والتعلم إضافة إلى اعتماد اللغة الاصطلاحية التي وضعها أهل التنظير، ثم لا بد من النظر إلى المعلومات العلمية اللازمة على أساس أنها وسائل وليست أهدافا مقصودة لذاتها، ولامناص من النظرة الموضوعية لتعليمية النحو العربي، إذ يجب أن تكون وظيفية يحتاج إليها المتعلم في حياته التعليمية أو المهنية، إذ إنه لا يحتاج إلى كل

المعلومات التي تحويها الكتب النحوية بالقدر الذي يحتاج فيه إلى ما يُؤدي إلى ضبط سليم للغة ميدان التعلم.

وفي رأي أحمد خيري في هذا المجال: «تتزايد الحاجة في وقتنا الحاضر إلى تطبيق الفكر العلمي والأساليب العلمية التقنية في تصميم الخطط والبرامج التعليمية وذلك بهدف تحقيق تعلم وأداء أكثر كفاءة وفعالية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصائصهم في نختلف مستوياتهم التعليمية.»[23] وهذا يعني ضرورة الدقة في اختيار المناهج والطرائق التعليمية التي تفي بغرض تقديم المواد الدراسية بصورة أكثر نفعية وأوفر مردودية.

وذلك لأن: «أهمية التعليم في حياة الأفراد والشعوب هو الانتقاء المناسب للطرائق التربوية الناجحة، وتوزيع المواد التعليمية على المتعلمين حسب الكفاءات التي تميز بعضهم عن بعض، وبهذه الوسيلة نحقق ما أمكن تحقيقه من فوائد تعود على الفرد والمجتمع.»[24] وفي هذه الملاحظة تنويه بالتمييز بين قدرات المتعلمين وكفاءاتهم في التعامل مع تلقي الدروس وفهمها وحفظها والعمل بها؛ إذ هناك مجموعة من الفروقات التي تجعل بعضا منهم يختلف عن بعض، ولقد أخذت منهاج التعليم الحديثة هذه المسألة بعين الاهتمام.

معاينة ميدانية لواقع تعليم النّحو العربي في الثّانوية: قواعد النّحو والصّرف للسنة الأولى (جذع مشترك) من المرحلة الثّانوية في المنهاج الجديد:

أ) ــ **قواعد النّحو:** جذع مشترك (آداب):		أ) ــ **قواعد النّحو:** جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا):	
1) في المرفوعات: ــ المبتدأ والخبر وأنواعهما. ــ كان وأخواتها.	3) في المنصوبات ــ المفعول به . – المفعول المطلق. ــ المفعول لأجله.	1) في المرفوعات: ــ المبتدأ والخبر وأنواعهما. ــ كاد وأخواتها.	بناء الفعل الماضي. ــ بناء الفعل المضارع.

ــ كاد وأخواتها. ــ"لا" النافية للجنس. ــ الأحرف المشبّهة بالفعل. 2) في الفعل: ــ رفع الفعل المضارع ونصبه. ــ جزم الفعل المضارع.	ــ الحال. ــ التمييز. ــ المنادى. 4) في التوابع: ــ النعت. ــ البدل. ــ التوكيد.	ــ"لا"النافية للجنس. 2) في الفعل: ــ رفع الفعل المضارع ونصبه. ــ جزم الفعل المضارع. ــ بناء الفعل الأمر.	3) في المنصوبات: ــ المفعول المطلق. ــ المفعول لأجله. ــ الحال. ــ التمييز. ــ المنادى

ب) قواعد الصّرف: ــ جذع مشترك (آداب):		**ب) قواعد الصّرف:** جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا):
ــ الفعل ودلالته الزمنية. ــ الفعل المجرّد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. ــ اسم الفاعل وصيغ المبالغة. ــ اسم المفعول.	ــ الصفة المشبّهة. ــ اسما المكان والزمان واسم الآلة. ــ الممنوع من الصّرف. ــ العدد الأصلي والعدد الترتيبي.	ــ اسم الإشارة. ــ اسم الموصول. ــ أسماء الشّرط. ــ أسماء الاستفهام.[25]

وبعد عرض المقرر الجديد الخاص بدروس القواعد العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي للسنة الدراسية (2005م ــ 2006م) يأتي دور الحديث عن مهمة الأستاذ وطريقة التدريس.

إنّ الأستاذ هو المحور الأساس، والمحرك المحوري الذي بفضله يسير الدرس ويتقدّم خطوة بعد خطوة، ومن منطلق المقاربة بالكفاءات يسعى الأستاذ إلى تنويع

طرائق التدريس وتفعيلها من أجل توصيل الدرس النحوي إلى ذهن المتعلم والأسلوب الجديد في التدريس يعتمد على تحسين النتائج التي يحققها المتعلمون لتتطور خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، وهذا يخالف المنهج التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت لغاية التزويد بزخم هائل من المعارف. وينبغي أن يُقدم درس النحو العربي في القسم على أنه وضعية مشكلة من مجموعة عناصر هامة، غرضها تعلمي، ويجب أن ترتكز على معطيات معقدة غامضة مثيرة للشعور بالحيرة والشّكّ، فيتطلب حلها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، وينبغي أن تكون هذه المعطيات ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي والعلمي.

وقد تحدد التعلم عن طريق الوضعية المشكلة في مراحل هي:

ـ **مرحلة عرض المشكلة:** وفيها توجيه المتعلمين إلى الدرس المقترح بتحديد الأهداف المرجوة، ووصف الآليات، وتحضير الوسائل المطلوبة.

ـ **مرحلة التهيئة:** وفيها توضيح لمعطيات الدرس، وتقريب المفاهيم والأفكار وتنظيم المتعلمين، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج والاستعداد للمرحلة القادمة.

ـ **مرحلة الدراسة والتعلم:** وفيها تركيز على نقاط حسّاسة في تقديم الدروس على رأسها ضبط المعلومات، واختيار أنجح طريقة لتقديمها، ثم التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة وتسجيلها، والبحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة، ويأتي تقويم الأعمال الفردية التي يباشرها المتعلمون بإشراف الأستاذ عن طريق جمع الحلول المقترحة، ومقارنتها ببعضها، ثم يتعدى التقويم من الفرد إلى الجماعة أو الفوج، لمعرفة النتائج المحققة من وراء ذلك العمل التعلمي.

نموذج تطبيقي في معالجة وضعية مشكلة مع موضوع (كان وأخواتها):

ـ **بناء الوضعية:** الأفعال الناقصة من النواسخ الفعلية تدخل على المبتدإ والخبر، ترفع المبتدأ فيصير اسما لها، وتنصب الخبر فيصير خبرا لها.

ــ **عرض المشكلة:** يشرع الأستاذ بعرض النص أو الأمثلة التي تخدم درس: (كان وأخواتها) والأمثلة المتناولة في المقرر الجديد مأخوذة من نص: (الفتوة والفروسية عند العرب) لعمر الدسوقي منها:

ــ صَارَتْ عِنْدَهُ مَنَاعَةٌ ضِدَّ الضَّيْمِ وَالتَّبَلُّدِ. الفعل الناقص(صَارَ).

ــ وَأَوَّلُ مَا تَتَطَلَّبُهُ الشَّجَاعَةُ مِنْ صِفَاتٍ أَنْ يَكُونَ الْفَتَى قَوِيَّ الْجِسْمِ... الفعل الناقص(يَكُونَ).

ــ **مرحلة التّهيّؤ:** وفيها يكتب الأستاذ الأمثلة على السبورة، ويكتبها معه التلاميذ على كراريسهم، وبعد قراءة النص أو الأمثلة، تتبادر في أذهان التلاميذ، مثل: ما معنى الناسخ؟ وما هي أنواع النواسخ؟ مع التركيز على كان وأخواتها، ما هي أخوات كان؟ ولماذا هي أفعال ناقصة؟ وهل تستعمل تامة دائما؟... وغير ذلك من الأسئلة والإشكاليات التي يطرحها المتعلمون بالاستعانة بالأستاذ، ثم الحديث عن اسم كان وأخواتها من حيث نوعه ورتبته، ثم تناول خبر كان وأخواتها من كونه مفردا أو جملة إلى رتبته في الجملة، ولا بأس بالتعرض في هذه النقاط لأمثلة إضافية خارجة عن إطار النص المقرر، سواء يؤلّفها الأستاذ أم ينشئها التلاميذ، ثم ينتقلون إلى معرفة أقسام كان وأخواتها، وهكذا يسير الأستاذ مع المتعلمين مستخلصا القواعد الجزئية ثم القواعد الكلية، إلى أن يصل إلى المرحلة الأخيرة من تقديم الدرس.

ــ **مرحلة التقويم:** وفيها تُستخلصُ القاعدةُ النهائيةُ، وتُحفظُ الأركانُ الأساسيةُ للدرس لدى التلاميذ، وتقارن النتائج المحققة بعضها ببعض، وتكون للمتعلمين تدخلات هامة في الحصة التدريسية، وبذلك تتحقق مجموعة من الأهداف يمكن إيجازها في ما يأتي:

ــ الأخذ بيد التلاميذ إلى التفكير، والمساهمة في إدراك الفروق بين أنواع النواسخ، ومعرفة حقيقة النواسخ الفعلية على رأسها كان وأخواتها.

ــ تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية والنحوية من حيث الدرس المتناول، ليسهل الانتفاع بها.

ــ مساعدتهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتنمية الذوق اللغوي والأدبي في نفوسهم، وترغيبهم في إثراء معلوماتهم، وتنقيتها من الخطإ والصواب.

ــ التركيز على التدريبات الشفوية المبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار لأجل ترسيخ القواعد النحوية، فتتكون لديهم عادة النطق السليم للعبارات اللغوية الصحيحة، وتحل محل النطق المغلوط.

خاتمة ونتائج: وبتطبيق الخطوات التعليمية المذكورة والملخصة في: مرحلة بناء الوضعية، ومرحلة عرض المشكلة، ومرحلة التهيئة، ومرحلة الدراسة والتعلم والتقويم، في التعامل مع تعليم قواعد النحو العربي في الدروس المقررة الجديدة في الثانوية، يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة، التي حفلت بها مناهج التعليم التلقينية المتقدمة، من غير التمييز بين ما هو ضروري فيها وما ليس بضروري، والتي لا يجني التلاميذ من ورائها إلاّ تعبا وإرهاقا، إذ تلازمهم لفترة الدراسة فقط، ثم يتخلون عنها بعد ذلك بصورة نهائية أو يبقى لديهم منها النزر القليل في قابل الزمان.

وفي هذا المقام ينبغي أن نطرح أهم سؤال في مجال تعليمية النحو العربي والتجديد اللغوي، وهو كيف نحقق تيسير تعليمية النحو العربي وكيف نصل إلى تجديده؟ أو بعبارة أخرى؛ ما هي مظاهر التجديد والتيسير النحوي في اللغة العربية في مستويات التعليم عامة وفي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص؟

عندما تعاملت مع مجموعة من مؤلفات في مجال تيسير تدريس النحو العربي وجدت من علماء اللغة والباحثين قد انقسموا إلى مجموعات شتى؛ فمنهم من يرى وجوب حذف أبواب نحوية بكاملها، كما حدث ذلك منذ القديم مع ابن مضاء القرطبي (ت592هـ) حين قال: «إن القصد من تأليف كتاب "الردّ على النحاة" هو: أن يحذف من النحو ما استغنى النحويُّ عنه.»[26] وشوقي ضيف (ت2005م) من المحدثين الذي عمد في كتابه "تجديد النحو" إلى حذف ثمانية عشر بابا فرعيا كانت تثقل النحو وتجهد دارسه وترهقه من أمره عسرا[27] من ذلك ما اقترحه من إلغاء

تقدير متعلق الظرف والجار والمجرور، وإلغاء عمل (أن) المصدرية في المضارع مقدرة، وإلغاء العلامات الفرعية في الإعراب.

ونجد بعضا آخر من علماء التيسير النحوي ينفتح على المناهج النحوية الموزعة في التراث العربي ــ وبخاصة المنهج الكوفي ــ فينهل منها لتحقيق التجديد، فيستخدم جملة من الأقيسة والموازين التي ارتضاها القدماء. وذلك اعتقادا منه أنّ الطريق الذي يخدم اللغة العربية في وضعها الراهن ليس طريق المتشددين الذين عُرفوا بشدّتهم في المحافظة على اللغة العربية، إنما هو طريق من درسوا ومحَصوا وتسامحوا ويسروا وقبِلوا من هذا التغيير ما اطمأنوا إليه ورأوا فيه صحة وصوابا، ولم يروا في استعماله خللا ولا قصورا ولا خروجا عن مألوف المنهج العربي في بناء اللغة العربية[28]. ويبدو أن طريقة المقاربة بالكفاءات التي نادت بها وزارة التعليم الجزائرية هي التي حاولت أن تكون أكثر فعالية في حياة المتعلمين في الجزائر، وذلك بجعلهم يبذلون جهودا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية وإعمال أذهانهم في حل مجموعة من المسائل اللغوية والنحوية التي تعترضهم الدراسية أو المهنية، وذلك هو الغرض الأساس من تعليم مادة النحو العربي وهو تطبيق القواعد النحوية والعمل بها في واقع اللغة العربية، ولا تكون تلك القواعد بمثابة نظريات محفوظة في الأذهان ومعرضة للنسيان مباشرة بعد الامتحان.

حواشي وإحالات:

1 ــ قاسمي الحسني (2001م) مقال" تعليميّة النحو" منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في: 23 ــ 24/أفريل/2001م، الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية. ص433.

2 ــ غالب، حنا (1966م). مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة (د.ط). بيروت. ص 332.

3 ــ أحمد، محمد مصطفى (د.ت). الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في التعليم/ورعاية الشباب (د.ط). مصر: المكتب الجامعي الحديث. ص22.

4 ــ وزارة التربية الوطنية (مارس:2005م). مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ــ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب ــ الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ص26 ــ27.

5 ــ الفارابي، أبو إبراهيم (2003م). ديوان الأدب، معجم لغوي تراثي، تح: عادل عبد الجبار (ط1). بيروت، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون. ص606.

6 ــ ابن فارس، أبو الحسن أحمد ابن زكرياء اللغوي (1404هـ ــ 1984م). مجمل اللغة، دراسة وتحقيق زهير عبد المحسن سلطان (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع. ج3، ص859.

7 ــ التو نجي، محمد. الأسمر، راجي (1414هـ ــ 1993م). المعجم المفصّل في علوم اللغة (الألسنيات) (ط1). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. ج1، ص 23.

8ــ ابن عمر الزمخشري أبو القاسم محمود (1985م). أساس البلاغة (ط3). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ج2، ص 429.

9ــ ابن منظور، الإفريقي (1374 هـ ــ 1955م). لسان العرب المحيط (ط1). بيروت: دار صادر. المجلد15، ص309.

10ــ مجمع اللغة العربية (د.ت). المعجم الوسيط (دط). تركيا: دار الدعوة للطّباعة والنّشر. ج1 ص809.

وكذلك ــ مجمع اللغة العربية (1414 هـ ــ 1993م). المعجم الوجيز (الميسّر) (ط1). الكويت: دار الكتاب الحديث. ص499.

11ــ الشيخ الغلاييني، مصطفى (1416هـ ــ 1991م) جامع الدّروس العربية (ط25). بيروت: المكتبة العصرية. ج1، ص8.

12ــ عمرو، أبو بشر سيبويه (1977م). الكتاب. تح: عبد السلام محمد هارون (ط2). مصر: مكتبة الخانجي. ج1، ص 12.

13 ــ سليمان، ياقوت محمود (2002م). النحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم (دط). مصر الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص8.

14 ــ عثمان، بن جني أبو الفتح(د.ت). الخصائص، تح: محمد علي النجّار(ط2). القاهرة. ج1، ص 34.

15 ــ الفارابي، أبو إبراهيم . ديوان الأدب، معجم لغوي تراثي. ص 606.

16ــ عثمان، بن جني. الخصائص. ج1، ص 34.
17ــ سعيد، ظبية السليطي (1423هـ ــ 2002م). تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة (ط1). مصر: الدّار المصرية اللبنانية. ص 25.
18ــ مجمع اللغة العربية .المعجم الوجيز (الميسّر). ص499.
ــ وكذلك: مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. ج1، ص 908.
19ــ الشيخ الغلاييني، مصطفى. جامع الدّروس العربية. ج1، ص8.
20ــ عثمان، بن جني، الخصائص. ج1، ص34.
21 ــ عثمان، بن بحر الجاحظ (د.ت) البيان والتبيين (دط). بيروت: دار الفكر للجميع. ج1، ص102.
22 ــ ابن خلدون، عبد الرحمان (د.ت). المقدمة (ط5). بيروت: دار الرائد العربي. ص460.
23 ــ كمب، جيرولد (1999م). تصميم البرامج التعليمية. ترجمة: أحمد خيري كاظم (ط2). القاهرة: دار النهضة العلمية. ص19.
24 ــ إسماعيل، ونوغي (جانفي 2009م). مقال "التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس" مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر: كلية الآداب. العدد76، ص26
25 ــ وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص33 ــ 34.
26 ــ ابن مضاء القرطبي (2007م). الردّ على النحاة. تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية. ص13.
27 ــ ضيف، شوقي (2003م). تجديد النحو (ط5). مصر: دار المعارف. ص5.
28 ــ سليم، عبد الفتاح (2006م). اللحن في اللغة، مظاهره ومقاييسه (ط2). القاهرة: مكتبة الآداب. ص4 ــ بتصرف ــ

لماذا تدنَّى مستوى اللغة العربية في مدارسنا؟

د. عبد الناصر بوعلي
جامعة تلمسان

مقدمة: يشتكي المشرفون على قطاع التربية يوميًا من ازدياد مستمر في ضعف مستوى اللغة العربية لدى أبنائنا، وقد خرجت هذه الشكاوى عن نطاق رجال التربية والتعليم فأصبح يحس بها المجتمع برمته؛ لدى الأولياء وفي المعاملات الإدارية والمراسلات وكتابات الطلبة على اختلافها وتنوعها وفي النشاط اللغوي المنطوق من قراءة وتعبير وتواصل.

وإذا كانت الأمم الأخرى تعلن حالة الاستنفار عند تفشي الفساد اللغوي ويتألم المثقفون، ورجال العلم عندما يلاحظون ناشئتهم وقد انتابها الخطأ نطقا وكتابة فيبادرون إلى عقد الملتقيات وتدارس الأسباب والبحث عن الحلول الناتجة، فإننا نرى العكس في بلدنا وكأن الأمر يدخل في نطاق ما هو مألوف من السلوك رغم أنه يستفحل أمره يوما بعد يوم.

إننا نلاحظ في جميع مجالات حياتنا الثقافية الأخطاء اللغوية في مقال إن كتب أو رواية إن ألفت أو صحيفة يومية أو في نشرة إذاعية أو في خطبة مسؤول سياسي أو إمام يؤم المسلمين، إن الضعف اللغوي في بلادنا يتجلى أيضا في قصور الكثير من الناس في التعبير اللغوي فعندما يتقدم مواطن إلى إدارة ما شاكيا أمره أو طالبا مطلبا نجده يرتبك ويتعسر عليه الكلام ويصعب عليه الانطلاق في التعبير.

ولقد يتبادر إلى الأذهان في البحث عن مسببات هذا التخلف اللغوي فيرى البعض أنه ناتج عن عدم اهتمامنا باللغة في مناهجنا التعليمية لكن الواقع يبين لنا أن اللغة العربية كانت مهملة ومبعدة أثناء الاستعمار وعندما حصّلنا على الاستقلال

صارت العربية تتبوأ مكانتها ودخلت مناهج التعليم وارتفع عدد الساعات المخصصة لها في العملية التعليمية: وخصص لها كتب في النحو وفي القراءة وفي النصوص ودخلت العربية المناهج التربوية في مختلف الأطوار وأصبحت لها معاملات كبيرة ولم يخل امتحان من الامتحانات الرسمية من اختبار في اللغة العربية ولكن بالرغم من هذا الاهتمام وهاته العناية إلا أن التذمر من ضعف المستوى اللغوي بلغ ذروته واستفحل أمر تدني المستوى فما أسباب ذلك يا ترى؟.

2- **العوامل المسببة لضعف المستوى:** ليس هناك عامل واحد يمكننا أن نرجع سبب تدني المستوى إليه، نظرا لأن ثمة عوامل كثيرة تؤدي إلى هذا التدني ويمكن أن نقف على بعضها فيما يأتي:

أ- المناهج التربوية: إن كانت بعيدة عن محيط المتعلمين وخارجة عن عالمهم الاجتماعي والثقافي ولا تراعي اهتماماتهم، فإنها تلقى النفور والإعراض ولا يرغب فيها المتعلمون وإن كانت لا تناسب نموهم العقلي والنفسي والعاطفي ولا تلبي حاجتهم فإنها تصبح ثقلا على العقول ويحس الجميع بالملل في حال تلقنها.

ب- طرائق التدريس: إن طرائق التدريس التي تتبعها مدارسنا في تدريس اللغة العربية عامل آخر من عوامل تدني المستوى، فاللغة تكتسب بالممارسة والمران والاستخدام المستمر والاستماع لما هو فصيح بليغ والذي من شأنه تنمية الملكة اللغوية فقد كان ابن خلدون يقول: «والسمع أبو الملكات»[1]، والطرائق التلقينية المستعملة لدى الكثير من المدرسين تجعل الطلبة سلبيين لا إيجابيين فعالين يستقبلون فقط ولا يشاركون في العملية التربوية ولا يبذلون مجهودا وبالتالي تضرب آذانهم صفحا مما يقدم لهم.

إن الطرائق التقليدية في التدريس التي تعتمد التلقين والحفظ أساسا في عملية التعلم والتي تتسم بالسلبية لا يمكن أن تؤدي إلى تعلم اللغة واستساغتها، ففي الوقت الذي تغيرت فيه النظرة إلى اللغة في العصر الحاضر ففسرت على أنها عادة أو مهارة كما يرى علماء النفس التربويون[2]، وأن تعلمها لا يختلف عن تعلم أي مهارة أخرى، فإن

العديد من المدرسين ما زال يعتقد أنها مجموعة حقائق يجب أن تعلم وتحفظ عن ظهر قلب، وإن هذه النظرة تؤثر في عملية تعليم اللغة وممارستها.

إن تدريس اللغة يهدف في جوهره إلى ممارستها كلاما، وقراءة، وكتابة، ولا بد أن تتحكم فيها الناشئة ويتطلب هذا الأمر التدريب على التعبير والاتصال، ومن الواضح أن أي اتصال لغوي لا بد له من أن يعتمد على مرسل ومرسل إليه وتتم العملية وفق طريقة تسهم في تسهيل الاتصال وإنجاحه وتحقيق الفهم والتعلم مادام الأمر يتعلق بمعلم وتلميذ، وهنا يتطلب الأمر اللّجوء إلى الطرائق النشيطة التي تشجع التعلم الذاتي وينبغي أن يتكلم التلميذ أكثر ما يمكن أن يتكلم وعلى المدرس أن يقوم بدور الموجه والمرشد ويكف على التدخل لمقاطعة التلاميذ وعن اللجوء إلى التلقين والسرد ومن أنجع الطرق لتعليم اللغة هي الممارسة وترك التلميذ يعبر بحرية كاملة عن أفكاره ومشاعره وآرائه، وتتم هذه العملية في «مرحلتين متتابعتين في الأولى يفسح المجال أمام الطفل للكلام في الوقت الذي يتدخل فيه المدرس مشجعا وحاثا وفي الثانية يأخذ المدرس هذا الكلام ناقدا ومقوما ومصححا»[3].

ج- ما يكتنف النحو العربي من تأويل ومما حكة: يغزي الكثير من الدارسين ضعف المستوى اللغوي لدى الناشئة إلى ما يكتنف نحوها وصرفها من صعوبات وتأويلات ومماحكات، فقد قالوا إن في النحو العربي تعقيدا وصبغة فلسفية يتعسر على التلاميذ إيجاد الحلول لها، وأن تدريس النحو قد تحول من الوسيلة إلى الغاية ولذلك صار أبناؤنا يشتكون من صعوبة النحو وتعسر فهمه وتطبيقه، زد على ذلك تعنت العديد من المدرسين بتلك القواعد الجاهزة والمنظومة الموروثة عن الأولين.

وكان العديد من العلماء قد هاجموا الكثير من الجوانب التي رأوها معقدة في النحو وحملوا دعوات التسيير نذكر من بين هؤلاء:

*الدكتور طه حسين: الذي كان يرى أن سبب نفور الطلبة من اللغة العربية ما يجدونه من تعقيد وصعوبة في فهم النحو وتطبيقه فقد قال: «إن أردت أن تعلم النحو لهؤلاء التلاميذ المساكين فكيف تريدهم أن يفهموا على أن قولك "قرئ

الكتاب" قرئ فعل ماض مبني للمجهول، والكتاب نائب فاعل، لأن الفاعل قد حذف لغرض من الأغراض التي تذكر في علم المعاني وعلم النحو، وأنيب عنه المفعول به، فكيف تريد التلميذ المصري أو الشامي أو العراقي الذي لم يتجاوز سنه الثانية عشرة أن يفهم هذا الكلام؟ ما هذا الفاعل الذي حذف؟ وما هذا المفعول به الذي أنيب عنه؟ وما هذا المجهول؟

وعندما تريد أن تفهمه قول الله تعالى: ﴿ وإِنْ أَحَدٌ مِنَ المُشرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلاَمَ الله ثُمَ أَبْلِغْهُ مَامَنَهُ ذلكَ بِأَنَّهُم قَوْمٌ لاَ يَعْلَمُونَ﴾[4] قلت له: إن (أَحَدٌ) في قوله:﴿ فَإِن أَحدٌ منَ المُشركينَ﴾ فاعل لفعل محذوف تقديره: (استجارَكَ) وإن تقدير الآية: "وإن استجارك أحد من المشركين استجارك" فيسألك التلميذ: وأين توجد استجارك الأولى هذه، ومن أين نأتي بها، وفي وجود هذا الفعل مرتين؟ ولم لا نكتفي بهذا الفعل الذي اكتفى به القرآن الكريم؟ كيف تجيبون؟

أما أنا –والكلام لطه حسين– فقد سألت أحد الشيوخ عن إعراب هذه الآية فأعربها كما تسمعون، فقلت له: يا سيدي أتزيد في كتاب الله؟ وعلة هذا النحاة القدماء قرروا في قواعدهم أن حرف (إن) لا يدخل إلا على فعل، ولما جاء في القرآن الكريم وكلام العرب أنّ: (إن) وبعدها اسم، ولم يخضعوا لما جاء في القرآن الكريم ولم يخضعوا لما جاء في كلام العرب نثرًا وشعرًا، وإنما أرادوا أن يخضعوا القرآن للقاعدة التي قرروها»[5].

ويرى الدكتور مراد كامل أن تعليم اللغة بوضعها المتحجر من غير مواكبة لروح العصر وللتطور الاجتماعي يعمل على تنفير المتعلمين من اللغة الفصيحة ولجوئهم إلى العامية فيقول: «ويحاول النحويون الرجوع باللغة الفصحى إلى ما كانت عليه في أول أمرها قبيل الإسلام وأيام الأمويين والحيلولة بينها وبين مواصلة النمو والتطور والتنوع، وبهذا يريدون أن يبتعدوا باللغة الفصيحة عن الحياة النابضة الزاخرة.... وحين نلقنها لهذا الجيل وللأجيال المقبلة بوضعها المتحجر فإننا نجبرهم بطريق غير مباشر أن يهربوا منها ويتركوها»[6].

وتناول الدكتور عباس حسن هذه القضية فأشار بأن هذا الخلاف والتفرق في كثير من القواعد النحوية كان أظهر للعيوب فيها، وأكبر العقبات في تحصيلها[7]، أما الدكتورة بنت الشاطئ فإنها تعزو عدم جدوى تعليم العربية إلى الفصل بين الإعراب والمعنى فتقول: «وكان الخطأ الأول أن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه لكن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار فأنت تعلم في النحو مثلا حكم الصنعة في نائب الفاعل، أما لماذا تصرف العربية النظر عن الفاعل وتأتي بما ينوب عنه فذلك مالا شأن للنحو به، وإنما مكانه في علم آخر هو علم المعاني وهذا العزل الشاذ بين الإعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقها»[8].

وفي ضوء هذا التوجه نجد الدكتور مهدي المخزومي يرجع الضعف في اللغة العربية إلى أسباب خارجية وأخرى داخلية، فأما الخارجية فهو مالاقته الأمة العربية من جراء الاستعمار لبلادنها ومحاولاته طمس معالم الشخصية العربية حيث كانت اللغة العربية الضحية الأولى والهدف الرئيسي له، وأما الأسباب الداخلية فيراها في الأوضاع الاجتماعية المزرية التي مرت بها الشعوب العربية وإلى انتشار الأمية بين طبقات الشعب وإلى عقم التدريس وسوء اختيار الكتب المدرسية[9].

وفي موقف آخر للمخزومي يحاول شرح عامل الكتاب المدرسي فيقول: «وما ضعف الطلبة حتى المتخرجين منهم في أن يفهموا نصا أدبيا أو لغويا، وفي أن يألفوا جملة عربية سليمة؛ آلا لأن القائمين على تدريس النحو سلفيون مشدودون إلى القديم لأنه قديم، ولأن الكتب المدرسية اليوم هي مصنفات النحاة المتأخرين الذين عاشوا التخلف، ومازالت مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا تعتمد في تدريس اللغة العربية وعلومها المختلفة على مصنفات النحاة المتأخرين التي ليس فيها من النحو إلا صورة باهتة مهزوزة وحلقة مفرغة»[10].

د/ تكوين المعلمين والأساتذة: إنّ المدرس الذي يجهل أصول التدريس، ولا يحسن استعمال الطرائق التربوية الحديثة وينفر من وسائل الإيضاح ولا يحضّر مادته العلمية ويرتجل في عملية التدريس، والذي يمتلك شخصية ضعيفة فإنه يشكل العامل الأبرز في تدني مستوى طلبته، إن ضعف المستوى العلمي والتكويني للمدرس يجعله غير مستطيع للقيام بالعملية التعليمية ولا يحالفه النجاح في دروسه فتسقط قيمته في نظر طلابه ولا يقبلون على دروسه، وبالمقابل فإن المعلم الجيد يقدم طلابا جيدين، وفاقد الشيء لا يعطيه، إن الطلبة يحاكون أساتذتهم ويتمثلون لغتهم وينسجون على منوالهم فإذا ارتكب المعلم الخطأ انتقل هذا الخطأ إلى ألسنة الطلاب وأقلامهم.

هـ/فوضى في أساليب التقويم: إن أغلب الأساليب المتبعة في عملية التقويم لا تقيس إلا الحفظ والتذكر، وتهمل المهارات العقلية التي تقوم على التعليل والمقارنة والاستنتاج والحكم، وهذا ما أدى إلى هشاشة الخبرة وزوال المعرفة ونسيانها. إن التقويم ينبغي أن يشمل جميع المستويات المعرفية وأن يمس الجانب الوجداني والتأثري حتى تنمو المهارات اللغوية وتبنى على أسس متينة.

و/ نقص المناشط اللغوية خارج المدرسة: إن اللغة تكتسب بالمهارة والممارسة المستمرة والتعزيز اليومي، فالنحو والصرف والمعجم والبلاغة والدلالة ليست هي اللغة و إنما هي أشياء عن اللغة؛ فاللغة تؤخذ بالسماع وتكتسب بالمران لذلك ينبغي الإكثار من المناشط حتى تساعد الناشئة على عملية اكتساب المهارات وتثبيت المعارف اللغوية السليمة.

وهناك العديد من العوامل الأخرى تتمثل في ضآلة استخدام تقنيات التربية في تعليم اللغة وتعلمها خلافا لما نلقاه من تعليم الأجانب للغاتهم وهذا ما يجعل الدارس يحس بالفرق بين الأساليب الجذابة لتعليم اللغة الأجنبية والفقر في الوسائل المعينة في تعليم لغة الأم[11].

زيادة على سوء اختيار المادة اللغوية المناسبة لقدرات المتعلمين العقلية والملبية لاهتمامات ورغبات الناشئة وميولهم.

3/ **النهوض بالمستوى اللغوي:** إن النهوض بالمستوى العلمي للغة وترقية مستواها يقتضي توفير متطلبات عدة نذكر منها:

- الاهتمام بإعداد معلمي اللغة العربية إعدادا علميا وتربويا جديرا بمهام ومسؤولية المعلم العظيمة في تعليم الناشئة للغتهم وأمور ثقافتهم، والعمل على جلب الكفاءات إلى التدريس عن طريق خلق الحوافز المادية والمعنوية.
- الاهتمام بالكتاب المدرسي شكلا ومضمونا، وضبط نصوصه بالشكل التام في المراحل الأولى من التعليم، ذلك أن عملية الضبط تساعد المتعلم والمعلم.
- تبني الطرائق النشيطة في عملية التدريس وتشجيع التعلم الذاتي.
- توفير المناخ اللغوي الملائم في المجتمع خصوصا في وسائل الإعلام المسموعة، وفي الأسرة، وفي المحيط الاجتماعي (اللافتات والملاصق والإعلانات...) وفي المدرسة نفسها.

فتعليم اللغة والمحافظة عليها وتطويرها هي مسؤولية جماعية وأطفالنا يمرحون ويلعبون في المجتمع ويجلسون أمام التلفاز ساعات وساعات لذلك ينبغي إشعار الجميع بهذه المسؤولية وسن قوانين تمس الهيئات الإعلامية والإدارية التي يدخل في اختصاصها الممارسة اللغوية.

- استخدام التقنيات الحديثة من وسائل سمعية وبصرية وما يوفر الإعلام الآلي من خدمات متنوعة، لأن في استخدامها إثارة لاهتمام الناشئة وجذبا لهم على الإقبال على الدروس.
- مراعاة مراحل النمو للناشئة في الدروس المبرمجة لكل مرحلة ولكل سنة دراسية؛ لأن لكل مرحلة من مراحل العمر خصائصها النفسية وقدراتها العقلية وطاقاتها الفكرية.

الخلاصة: إن لغتنا العربية الفصيحة هي اللغة الوطنية الرسمية للبلاد وهي اللغة القومية التي تربطنا بالتراث وبالدين وببقية الأقطار العربية، ولذلك فهي الأجدر بالتعلم، وإن أي تفريط فيها يجرنا إلى الانسلاخ من ماضينا ويباعدنا عن جيراننا

ولذلك أجدني قد سلطت البحث عن عوامل تدني مستواها في مجتمعنا وذلك بغيبة التنبية، ومن باب التذكير وحتى التحذير من العواقب التي تنجر عن الإهمال واللامبالاة بالأمر. وإن تكاتف الجهود بين أبناء المجتمع الجهود بين أبناء المجتمع كل في تخصصه وكل في الإطار الذي ينشط فيه من شأنه أن يرجع للغتنا قيمتها وهيبتها ومكانتها، فالقضية اللغوية مسؤولية الجميع لأنها عنوان الهوية ولسان الأمة والرابط بين أبناء البلد على اختلاف مستوياتهم.

هوامش البحث:

1. ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر، تونس، 1972، ط8، 48/2.
2. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1988، ص102.
3. د.محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر دمشق، ط1-1989، ص123.
4. سورة التوبة الآية 06.
5. طه حسين، نقد وإصلاح، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970، ص 71.
6. مراد كامل (عالم باللغات الشرقية ولد سنة 1907 وتوفي 1975م بالقاهرة كان يحسن ثلاثين لغة ولذلك لقب بعاشق اللغات، كان عضوا فاعلا في المجمع اللغوي بالقاهرة)، اللغة العربية لغة عالمية، دار الفكر، ص 31.
7. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف؟، مصر، ط06، ج1، ص23.
8. بنت الشاطئ (عائشة عبد الرحمن)، قيم جديدة للأدب العربي، دار الشروق، ط1، ص57.
9. مهدي المخزومي، النحو العربي نقد وتوجيه، دار الفكر، ط03، ص83.
10. نفسه ص84.
11. محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، ص82.

ديناميةاللغات مقاربة لوضع اللغة العربية في الجزائر

أ.عثمان ملاوي
جامعة الجزائر 2

الملخص: بعد حوالي 52 سنة من استقلال الأرض، مازالت الجزائر تعاني من هلامية توطين الذات، ويرجع ذلك أساسا إلى مسألة اللغة العربية، وهي المسألة التي خلقت حقلا واسعا من الصراعات المغلقة، فتحولت اللغة العربية، بذلك، من هدفها الأساسي المنوط بها؛ وهو بناء الشخصية الوطنية، إلى هدفها المستحدث؛ بأن أصبحت رهانا في الصراع من أجل السلطة بمختلف مستوياتها. فالأوضاع اللغوية في الجزائر أمر في غاية التعقيد، ويحتاج إلى كثير من الدّراسة والتمعن؛ بسبب تنوع الأعراق واللغات والثقافات في هذا البلد الذي شهد تاريخا حافلا بالدينامية والغموض، وعليه؛ فإننا نروم من هذه الورقة البحثية، محاولة الكشف عن دور اللغة العربية، بصفتها قوة اجتماعية، في تحريك المشهد الاقتصادي والثقافي والسياسي في الجزائر منذ الاستقلال وإلى غاية اليوم.

Abstract : After 52 years from the independence of the land, Algeria still already suffering from the settlement of the identical issue, that is refer mainly to the issue of Arabic language which is created a wide area of closed conflicts. So that the Arabic, has been declined, from the essential goal such constructing the national personality, to the margin one, in which; it became a real bet in conflicts about the government in all its levels. The linguistic landscape, in Algeria, is too complicated and need objective statistic studies, because of the geo-historical dynamics of this country which is made real varieties of races and cultures. This paper aims to discover the role of Arabic language such us a social power within the economic and political dynamics from the independence until this day.

تمهيد: إثر انطفاء الثورة العسكرية التي شهدتها الجزائر إبان الاستدمار الفرنسي، وجد هذا البلد نفسه، في فجر استقلاله، منهمكا في ثورات أخرى، لا تقل أهمية ولا خطورة عن سالفتها؛ إذِ انغمس في أتون الثورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والالكترونية، وذلك من أجل بقاء نظام سلطوي

واحد، قادر على ضبط موازين الحكم؛ وتسييس إنتاج الوعي؛ ورأب تصدع الثقافات الذي خلفه المستدمر، ولم يكن من بد على هذا النظام إلا «أن يتضمّن مشروعا لغويا بلا أي تشكك وفي غير ارتياب، فاللغة هي الحامل الأكبر للمنتج الثقافي، وهي الجسر الأعظم للمسوق الإعلامي، وهي السيف الأمضى في الاختراق النفسي، وعليها مدار كل تسلل إيديولوجي، أو اندساس حضاري، فدعاة الأممية وأنصار العولمة والمحتشدون وراء الكونية، يعلمون علم اليقين أن اللغة هي أم المرجعيات»[1].

ويعتبر التعرض لمثل هذه القضايا في الجزائر، أمرا محفوفا بالمزالق والتعبئة السلبية واللاعقلانية، لأن أغلب النّاس، من غير المختصين، يعتقدون أن دراسة المسألة اللغوية هو مقلب سياسي؛ لهز أمن البلاد والعباد، وأنه ادّعاء فاسد يحرض على زعزعة الوحدة الوطنية، وهذا أمر مردود لسببين:

أولهما: أنّ الجزائر ليس البلد الوحيد في العالم الغني بالتنوعات العرقية والتعدّدات اللغوية والتداخلات الهوياتية.

ثانيهما: أنّ ترك هذه القضية دون دراسة علمية؛ موضوعية ومنطقية، هو الخطر الحقيقي، فأماكن التجاور اللغوي والعرقي والثقافي، إن لم تلقى العناية السياسية اللازمة، قد تتحول في أي وقت إلى بؤر للعداء والصراعات.

1- دينامية اللغة: تحيل كلمة دينامية "Dynamics" في الأصل اليوناني إلى "Dynamikos" والتي تعني القوة، ويقوم المذهب الفكري الدينامي على تفسير حركة الكون بلغة القوى وتفاعلها، أي دراسة حركة الأشياء، وكذلك القوى، المباشرة وغير المباشرة، المسببة لتلك الحركة، مع مراعاة خصوصيات زمان ومكان الحدث، وقد عبّر عنه أغلب اللسانيين في سياقات أخرى بمصطلح «حيوية»، غير أن مصطلح «دينامية» يرد في سياق الثنائية (لغة-سياسة) أكثر من ورود المصطلح السابق الذي تداول استعماله وفق الثنائية (لغة-تواصل).

وبدأ التحدث عن دينامية اللغات، بشكل رسمي، سنة 2001، بعد اعتماد اليونسكو مشروعا يُعنى باللغات المهددة بالاندثار، وذلك من أجل تشجيع التعدد اللغوي، لأن أهمية أي لغة في سياقها اللساني الاجتماعي «لا ينتج من قيمتها اللغوية الدّاخلية، ومن صور كلماتها وبناها النحوية، على الرغم من أهمية هذه القيمة، بقدر ما يَنْتُجُ من وظيفتها باعتبارها أداة للتواصل في صدد الشيء المهم مع الشخص المهم، لدى مستعملي اللغة تبعا للمجالات الحيوية اليومية التي تعنيهم، مثل التجارة والدين والتربية والثقافة والرياضة والترفيه والفرجة»[2].

وبذلك تصبح اللغة قوة حقيقية، مثلها مثل باقي القوى الاقتصادية والثقافية والسياسية، وتفاعل تلك القوى في ما بينها هو تفاعل دينامي، له مسبباته المباشرة وغير المباشرة، وله حركيته التي تحتاج إلى رقابة وفهم، وله زمانه الخاص به وله أيضا مكانه الذي يتواجد فيه، ودراسة دينامية اللغة تُفضي، ضرورة، إلى مراعاة جميع تلك الأركان، لأنّنا نتعامل مع قوة من نوع خاص؛ وهي قوة تستعملها كل قوى العالم من أجل حجز مقام عال في التموضع السُّلطوي.

2- عوامل دينامية اللغات: يمكن وضع خمسة عوامل رئيسة لتحديد دينامية لغة ما في دولة ما، وهذه العوامل الخمسة، لا يمكن فصلها واقعيا، فهي متشابكة ومتداخلة ومكملة لبعضها البعض، وهي كالتالي:

- انتقال اللغة عبر الأجيال؛
- نسبة الناطقين من إجمالي عدد السّكان؛
- التغييرات في مجالات استخدام اللغة؛
- مواجهة مجالات ووسائل إعلام جديدة؛
- التعليم باللغة[3].

وتختلف درجة تقييم كل عامل، وفق ست مراتب:

الدرجة الأولى: لغة آمنة: أي أن هذه اللغة آمنة وذلك ما يمنحها **5** علامات كاملة؛

الدرجة الثانية: لغة مستقرة: أقل درجـــة من اللغة الآمنة، وفيه تتحصل اللغة على **4** علامات؛

الدرجة الثالثة: لغة مستقرة نسبيا: هنا تنتهي مرحلة الاستقرار، بحيث تتحصل على **3** علامات فقط؛

الدرجة الرابعة: لغة في حالة خطر: تمثل بداية مرحلة الخطر، ولا تزيد درجة تقييمها عن **2** علامة؛

الدرجة الخامسة: لغة في حالة خطر شديد: زيادة مرحلة الخطـــر، وتمنـــح اللغة **1** علامة فقط؛

الدرجة السّادسة: لغة منقرضة: أكبر درجات الخطر وبناء على ذلك لا تُمنح أي علامة **0.**

1.2- العامل الأول: انتقال اللغة عبر الأجيال: يعتبر فيشمان أول من وضع هذا العامل لتحديد درجة دينامية لغة ما وفق الجدول التالي:

درجة دينامية اللغة	المعيـــــار	العلامة
آمنة	تستخدم اللغة كافة الفئات العمرية بمن فيهم الأولاد	5
مستقرة	يستخدم بعض الأولاد اللغة في كافة المجالات ويستخدمها جميع الأولاد في مجالات محدودة	4
مستقرة نسبيا	يتكلم اللغة على الأغلب جيل الأهل والأكبر منهم	3
في حالة خطر	يتكلم اللغة على الأغلب جيل الأجداد والأكبر منهم	2
في حالة خطر شديد	يعرف اللغة قلائل من جيل الأجداد القدامى	1
منقرضة	لم يبق أي ناطق بها	0

جدول رقم 01: معايير انتقال اللغة عبر الأجيال

2.2- العامل الثاني: نسبة الناطقين من إجمالي عدد السّكان:

درجة دينامية اللغة	المعيار	العلامة
آمنة	الجميع يتكلم اللغة	5
مستقرة	الجميع تقريبا يتكلم اللغة	4
مستقرة نسبيا	غالبية تتكلم اللغة	3
في حالة خطر	أقلية تتكلم اللغة	2
في حالة خطر شديد	قليلون هم الذين يتكلمون اللغة	1
منقرضة	لا أحد يتكلم اللغة	0

جدول رقم 02: معايير نسبة الناطقين من إجمالي عدد السكان

3.2- العامل الثالث: التغييرات في مجالات استخدام اللغة:

درجة دينامية اللغة	المعيار	العلامة
آمنة	تستخدم اللغة في كافة المجالات ولكافة الوظائف	5
مستقرة	يمكن استخدام لغتين أو أكثر في كافة المجالات الاجتماعية ولمعظم الوظائف	4
مستقرة نسبيا	تستخدم لغة الأجداد في المجالات المنزلية ولوظائف عدّة، إلاّ أن اللغة السائدة بدأت بولوج المجالات المنزلية	3
في حالة خطر	تستخدم اللغة في مجالات اجتماعية محدودة ولوظائف عدة	2
في حالة خطر شديد	تستخدم اللغة في مجالات محصورة للغاية ولوظائف قليلة جدا	1
منقرضة	لا تستخدم اللغة في أي مجال على الإطلاق	0

جدول رقم 03: معايير التغييرات في مجالات استخدام اللغة

4.2- العامل الرابع: مواجهة مجالات ووسائل إعلام جديدة:

درجة دينامية اللغة	المعيـــــار	العلامة
آمنة	تستخدم اللغة في كافة المجالات الجديدة	5
مستقرة	تستخدم اللغة في معظم المجالات العديدة	4
مستقرة نسبيا	تستخدم اللغة في العديد من المجالات	3
في حالة خطر	تستخدم اللغة في بعض المجالات الجديدة	2
في حالة خطر شديد	تستخدم اللغة فقط في القليل من المجالات الجديدة	1
منقرضة	لا تستخدم اللغة في أي مجال جديد على الإطلاق	0

جدول رقم 04: معايير مواجهة مجالات ووسائل إعلام جديدة

5.2- العامل الخامس: التعليم باللغة:

درجة دينامية اللغة	المعيـــــار	العلامة
آمنة	لغة مكتوبة ومنطوقة لها نحو وصرف ويمكن إملاءها وقراءتها وكتابتها، وتستخدم في التعليم والإدارة ومجالات التأليف والإبداع، وواقع الحياة ووسائل الإعلام اليومية	5
مستقرة	تتوفر مواد مكتوبة في المدرسة، ويمكن للأولاد أن يتعلموا قراءة اللغة وكتابتها، ولا تستخدم في الإدارة	4
مستقرة نسبيا	تتوافر مواد مكتوبة للغة، وقد يطلع الأولاد على شكلها المكتوب في المدرسة، دون أن يتعلموا بها	3

في حالة خطر	تتوفر مواد مكتوبة، لكنها تشكل رمزا فقط لبعض أفراد المجتمع، ولا تدخل أبدا في المنهاج التعليمي	2
في حالة خطر شديد	ثمة مواد مكتوبة قيد التحضير والطبع	1
منقرضة	لا كتابة ولا قراءة ولا تعليم للغة	0

جدول رقم 05: معايير تعليم اللغة

مقاربة الجداول لوضع اللغة العربية في الجزائر: لا يمكن إعطاء إحصاءات دقيقة في هذا المجال، لأن الجزائر تحوي 48 ولاية تتقاسم مساحة إجمالية تقدر بحوالي:2.381.741 كم^2، وتسع أكثر من 38 مليون نسمة، فالعربية التي تقصدها الدّراسة هي العربية المعيارية، لسان حال الدّولة الرسمي، ومرجعية الدين لكل الشّعب تقريبا، ورغم تغييب استعمالها في التعاملات اليومية، إلاّ أن الأغلبية يعرفونها جيدا ويفهمونها ويكتبون بها، بل إنهم لا يكتبون بغيرها في الأوضاع الرسمية مثل: أقسام المدارس والجامعات والمراسلات الرسمية والشكاوي والتواصل مع المسلطة والإدارة، غير أن، اللغة الفرنسية، تزاحمها في الاستعمال أيضا، وبشكل مخيف، وذلك على مستوى الولايات الوسطى والغربية، وبالأخص في المعاملات البنكية والمراسلات الدولية، وفي بعض أماكن الحظوة والنفوذ السّياسي، وتنوب عنها، أيضا، في بعض الولايات اللغات المازيغية، بجميع تمثُّلاتها: «القبائلية (منطقة القبائل)، والشّاوية (منطقة الأوراس)، والمزابية (منطقة المزاب)، والتواركية (الطوارق في الصحراء الجنوبية)، والزناتية (في عدة مناطق متفرقة خاصة في الواحات الجنوبية)[4]». ولكن تجدر الإشارة إلى أن الفرنسية ليست لغة تراب في الجزائر، أي أنها ليست لغة هوية ولا لغة تاريخ، وأن المازيغيات تعاني أيضا من

عدم الوحدة اللغوية، فلم تستطع لحد الآن أن تؤسس للغة وطنية موحدة، وغياب الوحدة أضعف شأنها وجعلها لغات هامشية، تحتاج دائما إلى لغة مركزية تعبر بها؛ أحيانا تكون الفرنسية، وغالبا ما تكون العربية، لأنّ نسبة كبيرة من الجزائريين الذين يتكلمون العربية لا يعرفون أدنى أبجديات المازيغيات، ونسبة معتبرة من المازيغ يستعملون العربية ويتكلمونها بفصاحة معتبرة.

وبالرجوع إلى مضامين الجداول السّابقة، يمكن إعطاء آراء متحفظة، لا ينبغي تعميمها إلّا بعد دراسة مؤسساتية واسعة العينات وشاملة التغطية، أما بالنسبة للجدول الأول، فيمكن وصف اللغة العربية المعيارية بالمستقرة نسبيا، وهو ما يمنحها 3 علامات من أصل خمسة، لأنها حسب معيار الجدول مازالت تنتقل بين الأجيال. وبالنسبة للجدول الثاني الذي يخص نسبة الناطقين من إجمالي عدد السكان، فيمكن منحها علامتين فقط (2)، وذلك راجع إلى أن أقلية تتكلم العربية المعيارية في بعض المقامات التي تغلب عليها طابع الدينية والرسمية المحتومة.

وبخصوص الجدول الثالث الذي يُعنى بالتغييرات في مجالات استخدام اللغة يمكن منحها 4 علامات، نظرا لوضعي الازدواجية والثنائية الذي يصاحب العربية المعيارية في التعاملات اليومية في المجتمع الجزائري. وفي الجدول الرابع الخاص بمواجه مجالات ووسائل إعلام جديدة، حافظت العربية المعيارية على مكانتها الإعلامية بامتياز، وهو ما يمنحها 4 علامات. أما بالنسبة للجدول الخامس الخاص بلغة التعليم، فإن العربية المعيارية هي لغة التعليم الأولى في الجزائر دون منازع وعليه تُمنح 5 علامات كاملة.

وبجمع العلامات وقسمتها على عدد الجداول تتحصل العربية على علامة إجمالية قيمتها 3,6، أي أنها تتراوح بين الاستقرار والاستقرار النسبي. وبذلك توصف دينامية اللغة العربية المعيارية في الجزائر بالدينامية المستقرة، فلا هي في تزايد يضمن مستقبلها بشكل أفضل، ولا هي في تناقص يهددها بالانقراض.

3- دينامية اللغة العربية والاقتصاد الجزائري: قد يبدو، للوهلة الأولى، ربط قوة اللغة بقوة الاقتصاد أمرا عبثيا، لا تُرجى فائدته، ولكن؛ بإعمال العقل، نجد أن الاقتصاد هو عالم شامل لحركة الأسواق والمعاملات التجارية: كالبيع والشراء والمرابحة والقرض، وهذا العالم لا بد أن يتحقق بلغة ما، مهما كانت، وعملية اعتماد تلك اللغة توفر للمنتسبين إليها فرصا للعمل، وإمكانية المشاركة في عمليات البيع والشّراء، وسهولة فهم حركة الأسواق، وبغير لغة الاقتصاد المهيمنة، لن يتأتّى لأي فرد الاندماج في هذا العالم دون وساطة لغوية أو ترجمة، فالأسواق الاقتصادية، توازيها، جِبلاً، أسواق لغوية داخلية، وسنحاول مقاربة المؤشرات الاقتصادية واللغوية للواقع الجزائري الرّاهن في ما يلي:

1.3- اللغة العربية والتنمية الاقتصادية في الجزائر: يُعرّف جل المختصين التنمية الاقتصادية بأنّها: « تغيّر كمي وكيفي للوضع الاقتصادي بما يحقق غايتين هما: نُموّ القوى الإنتاجية المتمثلة في عدد العمال المشَغَّلين وفي كمية السلع الإنتاجية والاستهلاكية والخدمات إلى جانب نمو العلاقات الاجتماعية للإنتاج»[5] وبذلك تصبح التنمية الاجتماعية شرطا أساسا في التنمية الاقتصادية، وهذا ما يعرف بالتنمية الشّاملة؛ وهو مفهوم يتأسس على البعد اللغوي، باعتبار أن الــمُنتِج لا يتواصل إلّا باللغة، وبإسقاط هذه التمثُلات على اللغة العربية في الجزائر نَخلُصُ إلى ما يلي:

أ- على المستوى الوطني: بقي استعمال اللغة العربية في الأسواق الدّاخلية منحصرا على العاميات المتداخلة بالعربية المعيارية المتداخلة باللغات الأجنبية وهو ما يعرف بالتعدد اللغوي. وسياسة الدولة الاقتصادية لم تراع قضية العولمة الاقتصاد-لغوية، وهو ما جعل استيراد المنتجات يتم في نفس الخط مع استيراد مصطلحات تلك المنتجات بلغات منشئها، وبالتالي تداولت السّلع في الأسواق الجزائرية بتسمياتها الانجليزية والفرنسية خاصة في مجالات التكنولوجيا والألبسة

والتجميل والأثاث والميكانيك، وهذا ما يعبر عنه في علم المصطلح بألفاظ الحضارة على حد تعبير محمود تيمور.

ب- على المستوى المغاربي: من بين أسباب فشل معاهدة اتحاد المغرب العربي، التي تهدف إلى الاندماج والتنمية الاقتصاديين بين دول المغرب العربي الكبير، هو عدم التوافق في اعتماد لغة موحّدة، فالاقتصاد الجزائري مربوط بالفرنسية أساسا، والاقتصاد التونسي مربوط بالإيطالية، والاقتصاد المغربي مربوط بالإسبانية، والاقتصاد الليبي مربوط بالإنجليزية والايطالية، وبدل أن يؤسِّسوا هذا المشروع التنموي باللغة العربية، استندوا فيه على لغات أجنبية لم تؤمّن لهم الوحدة المنشودة.

جـ - على المستوى العربي: لطالما ربط علماء الاقتصاد الاجتماعي بين ازدهار النشاط الاقتصادي والأهمية الكبيرة للتجانس اللغوي، حيث عبّر عن ذلك المفكر لينين Lenin بقوله: «إن تجانس اللغة وتطورها المتحرر من العوائق هما من الشروط المسبقة للتجارة واسعة النطاق والحرة بشكل حقيقي»[6]، وتقدر « كلفة الترجمة في الاتحاد الأوربي، بناء على اختيار التعدد اللغوي الرسمي، بأكثر من 40 % من ميزانية إدارة الاتحاد»[7]، فأوربا المتحدة اقتصاديا وسياسيا، تأثرت بالتعدد اللغوي الذي أنتج نوعا من الشُّروخ التنموية لهذه القارة، رغم أنّ التعدد اتحادي بدرجة أكبر من كونه وطنيا خالصا. وما لا يَخفى ذكره أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية لـ 22 دولة تمتد على مساحة إجمالية تقدر بحوالي: 13.8 مليون كم^2، لذلك «فالمنطقة العربية منطقة حيوية لـ (الآخر)»[8]، إضافة إلى أن هذه المنطقة تستمد دينامية جيو-سياسية من توسطها لقارات العالم، وامتدادها بين قارتي أفريقيا وآسيا. وبناء على ذلك، تصبح اللغة العربية في الجزائر لغة دينامية بامتياز، وأكثر أهمية من اللغة الفرنسية الأجنبية.

2.3- التعدد اللغوي والاقتصاد العالمي: لقد باتت فرضية العلاقة بين عدد اللغات المستعملة في البلد الواحد وقيمة الدخل الفردي السنوي واقعا علميا حقيقيا وذلك طبقا للعلاقة العكسية التالية:

البلد	عدد السّكان بالمليون	دخل الفرد السنوي بالدولار	عدد اللغات
أيسلندا	0,25 مليون نسمة	21 660 دولار (1987)	لغة واحدة
اليابان	122 مليون نسمة	21 020 دولار (1988)	5 لغات
ألمانيا	60 مليون نسمة	18 480 دولار (1988)	7 لغات
إثيوبيا	50 مليون نسمة	120 دولار (1987)	120 لغة
تشاد	5 مليون نسمة	160 دولار (1987)	117 لغة
بابوا (غينيا الجديدة)	849 مليون نسمة	810 دولار (1988)	849 لغة

جدول رقم 06: مقارنة دخل الفرد بعدد اللغات في عدد من البلدان الصناعية والنامية[9]

نلاحظ من خلال الجدول رقم 06: أن أعلى دخل في أواخر الثمانينات من القرن الماضي، عند الفرد الأيسلندي، وذلك لوجود لغة واحدة في هذا البلد، ثم تأتي اليابان في المرتبة الثانية بدخل سنوي يزيد عن 21 ألف دولار، وبمعدل 24 مليون ناطق لكل لغة، ثم تأتي ألمانيا بمعدل 8 ملايين ناطق لكل لغة. أما بالنسبة لإثيوبيا فكل 400 ألف نسمة يتكلمون لغة واحدة، وهو ما جعل دخل فردها السنوي لا يتجاوز 120 دولار. وبمقارنة جميع معطيات الجدول السّابق، نتوصل إلى نتيجة مفادها أنه كلما قل عدد اللغات في الوطن الواحد كلما زادت الوحدة الوطنية، وكلما زادت الوحدة الوطنية كلما تم التغلب على معوقات التنمية، وكلما تم التغلب على

معوقات التنمية كلما زاد ناتج الدخل الفردي، وهذا ما يحفز تتبع الجزائر لتفعيل قانون تعميم استعمال العربية في كافة المجالات، وهو القانون الذي تم تجميده نهاية القرن الماضي.

4- اللغة العربية والأبعاد الثقافية في الجزائر: يرى باتريك سافيدان أنّ: « من واجب الدولة الديمقراطية الاعتراف، من جهة، بتعدد المجموعات الإثن-ثقافية التي تساهم بشكل دال في تكوين سكّانها، والبحث من جهة ثانية على ملاءمة هذا التنوع الثقافي في حدود الإمكانات المتوفرة، وذلك على أسس منطقية وواضحة»[10]، وفي حقيقة الأمر، فإن تنوع الثقافات في الجزائر، يدرج ضمن ما يعرف بالتنوع الداخلي؛ أو التنوع الذي ينشأ عن تشاكل مجموعة من الأفراد يتقاسمون نفس الجنسية والأرض والتاريخ، بعكس التنوع الخارجي الذي ينجرّ عن توافد العمالة الأجنبية إلى بلد ما بحكم المصالح الاقتصادية أساسا، وهو الأمر الذي يحيلنا إلى استثارة الأبعاد الثقافية باعتبار أن «اللغة هي الشرط الأول لنشأة الثقافة»[11]، وقد لاحظ هردر J.Herder أكبر فلاسفة ألمانيا في منتصف القرن 18 أن تعدد الثقافات يرجع في الحقيقة إلى تعدد اللغات، وكثيرا ما يلاحظ الدارسون، العلاقة الوصيفة واللصيقة بين طبيعة اللغة والأنماط الثقافية السّائدة في مكان ما، لأن الفرد دائما «يتأثر باللغة التي يتكلمها بحيث يمتد هذا التأثر ليشمل نمط تفكيره وتصوراته ومشاعره»[12].

ونحن هنا، بصدد تحليل القضية اللغوية، وهو في الواقع «تحليل للنسيج الاجتماعي الثقافي الذي تقوم عليه الوحدة الوطنية، وهذا التحليل ليس في واقعه لغويا بقدر ما هو تحليل للمجتمع وقدراته ومدى حيويته»[13]، وهذا ما يزج بالعلاقة بين دينامية اللغة والدينامية الثقافية في علاقة تأثير وتأثر مستمرة ومتكافئة.

منذ استقلال الجزائر، وبداية الصراع بين التيارين التعريبي والفرنكفوني، لم تشهد الجزائر إلّا محاولات محتشمة جدا لنشر الكتب بالعامية، وهو انتصار حقيقي

للغة العربية على اللهجات في مجال النشر والثقافة، لأنّ العربية بقيت بامتياز لغة المثقف، هذا من جهة، ومن جهة أخرى نلاحظ أنّ عددا معتبرا من الأدباء؛ أمثال آسيا جبار وكاتب ياسين ومحمد ديب ومولود فرعون، لم يستطيعوا التخلص من عقدة الاستدمار الثقافي وهو أمر سلبي جدا على صعيد الثقافة الوطنية، على عكس مالك حداد الذي توقف عن الكتابة بالفرنسية إثر استقلال الجزائر مباشرة، وذلك لوعيه بقيمة اللغة العربية في رسم المسار الثقافي للجزائر، لأنه يرى أن «اللغة ليست شكلا فقط بقدر ما إنها روح التربية، فقراءة النص الأدبي لا ينقل منه جميل الأدب فقط، بل الفكر، وفهما لتجربة معينة في بلد له خصوصياته الثقافية واللغوية»[14]، وكثيرا ما كان مالك حداد يردد: «ليس هناك إلّا توافق تقريبي بين فكرتنا العربية وألفاظنا الفرنسية»[15]، فاللغة حسب رأيه مسألة وطنية، تنبع من روح الأمة، لا يمكن أن تعار أو تستعار بحجة حوار الثقافات المزعوم.

5- اللغة العربية والصراع السّياسي في الجزائر: إن « الشعب الجزائري في الأساس شعب أُخرج من التاريخ السياسي والجغرافي بعنف استئصالي، وعاد إليه بعنف تحريري»[16]، وهذه المفارقة كانت سببا تأثيليا مباشرا في مسار الجزائر السياسي. فالعنف غير منتج على الإطلاق، خاصة عندما يمارس على جزائري من جزائري مثله، وهذا ما ساهم، وبشكل جوهري، في تعقيد الوضع السّياسي للغة العربية إثر استقلال أرض الجزائر، والذي سنشرّحه في النقاط التالية:

1.5- المأزق التاريخي للغة العربية في الجزائر: يعتبر الاستدمار الفرنسي للجزائر أعنف استدمار أجنبي في القرن العشرين، لكونه من الصنف الاستيطاني الذي يهدف إلى جعل الجزائر مقاطعة فرنسية أفريقية ملحقة للدولة الأصل في أوربا، ولدوامه أكثر من 130 سنة متتالية، بالإضافة إلى قيامه على مبادئ فرنسة الذات قبل الأرض، وتركيزه على طمس الهوية العربية الإسلامية للشعب الجزائري، فمجرد احتلال الأرض سنة 1830، وبعد أقل من ثمان سنوات قررت

الدولة الفرنسية ضرب اللغة العربية من الخارج، وقرّرت «بمرسوم صدر سنة 1938 أن العربية لغة أجنبية وجعلت الفرنسية لغة رسمية لها، وفرضت استعمالها لوحدها في الإدارة والتجارة والتعليم والإعلام والإعلان»[17]، وبعد ذلك عملت على ضرب اللغة العربية من الدّاخل عن طريق تعميم استعمال وتعليم العاميات الجزائرية في شؤون الدّين ووظائف الحياة، ولكنّ جهود الزوايا والكتاتيب وجمعية العلماء المسلمين و نضالات الحركات الوطنية (الواعية بقيمة اللغة العربية)، وقفت صدا منيعا ضد بقاء العربية وحفظها من الاندثار. حيث أن الجزائر، إثر استقلالها مباشرة، وجدت واقعا لغويا «ذات بنيات إدارية وأنظمة تعليمية ومؤسسات اقتصادية تسود فيها اللغة الفرنسية سيادة مطلقة»[18].

2.5- بين التعريب وخطاب التلهيج الفرنكفوني: عندما أعيد الجنرال ديغول للحكم سنة 1958 عن طريق ثورة الجزائر، جمع في اجتماع سريّ رجال السياسة وقال لهم: استقلال الجزائر آت لا محالة، المهم أن نتتدارس كيف نحافظ على الجزائر المستقلة في الفلك الفرنسي، فما رأيكم في الوسائل التي تضمن لنا ذلك؟. قال أحدهم: بإقامة قواعد عسكرية ومراقبة أرض وسماء الجزائر. فأجابه الجنرال بأن هذا تجاوزه الزمن. وقال آخر: بتطوير مشروع قسنطينة الاقتصادي الذي أقمناه قبل أن نخرج وربط اقتصاد الجزائر بالاقتصاد الفرنسي. وجاء جواب ديغول حاسما فقال: لا هذا ولا ذاك، حافظوا على وضع اللغة الفرنسية بالجزائر تحافظون على بقاء الدولة الجزائرية المستقلة في الفلك الفرنسي[19]. وفي نفس السنة تأسست الحكومة الجزائرية المؤقتة، والتي كانت تمثل النواة الأولى للإدارة الجزائرية باللغة الفرنسية، وهو الأمر الذي تنبأ به ديغول، والذي يدخل في إطار «أن الهيمنة اللسانية هي البوابة العظمى للسيطرة على باقي مقدرات الشعوب»[20]، وقد قامت الحكومة الفرنسية بتدعيم بعثات لاكوست التي تهدف إلى تكوين إداريين جزائريين باللغة الفرنسية بغية تعويض الكادر الإداري الفرنسي الذي سيغادر الجزائر بعد

إعلان الاستقلال مباشرة، وذلك من أجل غايات سياسية محضة، ولكن صدور قانون العربية بالوظيفة العمومية سنة 1968 الذي نص على ما يلي: «كل من ليس له مستوى في معرفة اللغة العربية لا يدخل الوظيفة العمومية، وكل من ليس له مستوى في معرفتها وهو موجود بالجهاز الإداري لا يرقّى» كان له الأثر البالغ في تأزم الصراع بين التيار العربي والتيار الفرنسي، وهو القانون الذي تم التحايل على فحوى تطبيقاته، ويبدو أن مسار التعريب في الجزائر «من وجهة نظر سوسيولوجية بمثابة مكان للتعبير، في آن واحد، عن الخطاب الإيديولوجي الوطني وحقل التوترات السوسيو-إيديولوجية المغلقة»[21]، وهذا ما يعبر عنه بلعبة الانتقاء الاجتماعي ضمن عالم الصراعات. ثم صدر بعد ذلك أهم قرار للجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني سنة 1979 الذي ينص على تعريب التعليم الأساسي ومنه اعتماد بكالوريا واحدة معربة في الجزائر، وبعد ذلك، سنة 1991، صدر قانون تعميم استعمال اللغة العربية، الذي تم تجميده لاحقا لأسباب تعود في الأصل إلى العداوة السياسية بين التيارين العربي والفرنسي.

3.5- التكامل الهوياتي بين المازيغية والعربية: يرى المفكر المازيغي ناصر الدّين المشدالي[22] أنّ اللغة العربية في الجزائر «يجب أن تحظى بعناية خاصة، فهي ليست مثل اللغات الأخرى، وواجبنا جميعا تعلمها والعمل على نشرها»[23]، وقد كانت مسألة الهوية محسومة بالنسبة للجزائريين الذي باتوا يؤمنون بأنهم مازيغ عرّبهم الإسلام بالإضافة إلى العرب الأصليين منهم، ولكن المستدمر الفرنسي تعمّد استثارة هذه القضية لتفريق الشعب الجزائري، وفضّ وحدته وتلاحمه، وهي الإشكالية التي عادت إلى واجهة الحياة السّياسة في الجزائر مجددا، حيث «ظهر الملف مرة أخرى يحمل إشكالية إرهاصات ستينيات القرن الماضي، والتي تأججت بعد ذلك بفعل التهييج المازيغي منذ ربيع 1980»[24]. وفي حقيقة الأمر فإن المازيغيات بجميع تمثلاتها، لن ولم تشكل أي خطر على اللغة العربية، لأن

المازيغية كانت تكتب بالحرف العربي، في القرن 18، ولأن العربية ليست لغة إقصائية على الإطلاق، ولو كانت كذلك لما بقي وجود للمازيغيات منذ دخول الهلاليين إلى أرض الجزائر في القرن العاشر، فالعربية بمبادئها الإسلامية حافظت على هوية المازيغ، أصحاب الأرض التاريخيين، بل وقام أغلب القادة والعلماء المازيغ بخدمة الدين الإسلامي واللغة العربية أكثر من العرب المسلمين أنفسهم، بل إن التاريخ يثبت أنّ أكثر علماء العربية كانوا من غير العرب. ولكن الخلط المتعمّد لمسائل الهوية الجزائرية، بسبب مصالح سياسية ضيقة جدا، طفا على السطح مجددا، من خلال مسألة كتابة الحرف المازيغي باللغة اللاتينية تحيزا إلى اللغة الفرنسية، وذلك من أجل الحفاظ على الهوية المازيغية، وفي هذا الصدد، يجب التنويه إلى أنّ الحرف المازيغي أجدر أن يكتب بحرف التيفيناغ القبائلي الأصلي للهوية المازيغية، أو أن يكتب بالخط العربي من أجل إعطاء هذه اللغة حظا أوفر للقبول والانتشار داخل الوطن الجزائري والوطن العربي.

خـــــاتمـــــة: يتعين على النظام السلطوي، في الجزائر، إعادة النظر في المسألة اللغوية بشكل عام، ومسألة اللغة العربية بشكل خاص، ولا بدّ عليه أن يدرك أن ترتيب اللغة العربية عالميا في المرتبة السّادسة، أي قبل اللغة الفرنسية التي تأتي في المرتبة السّابعة، له أبعاده الجيو–سياسية، وأن وضع اللغة العربية أقوى من وضع اللغة الفرنسية؛ تُرابيا وسياسيا واقتصاديا وثقافيا وتاريخيا، وعلى القَوي أن لا يمنح قيادة صيرورته إلى من هو أضعف منه، وهو ما يقودنا إلى النتائج التالية:

– يكمن مأزق العربية في الجزائر في المفرنسين الذين لا يتكلمون العربية لأنهم لا يملكون لسانا آخر للتَمَوْضُع السّياسي والاقتصادي والثقافي؛

– لا يمكن أن تتحقق التنمية الشّاملة ما لم تكن بلغة التّراب والهوية والتاريخ؛

– الوحدة اللغوية تسهل توحيد المجتمعات ثقافيا، وتتيح لهم خيارات سياسية واقتصادية أفضل؛

– وضع اللغة العربية في الجزائر متوسط الدّينامية؛

– أزمة اللغة العربية في الجزائر هي أزمة حضارية وليست تواصلية.

الهوامش:

1– عبد السلام المسدّي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1 2011، ص29–30.

2– مجموعة مؤلفين، اللغة والهوية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ط1، 2013، ص328.

3– ينظر: فريق خبراء اليونسكو الخاص المعني باللغات المهددة بالاندثار، وثيقة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، حيوية اللغات وتعرضها للاندثار.

4– مجلة تبيين للدراسات الفكرية والثقافية، في اللغة والتاريخ والهوية، محمد الكوخي، الأمازيغية المعيارية بين اختلاف لغة جديدة وصناعة الوهم الأيديولوجي، عدد7، قطر، 2014، ص32.

5– أعمال الندوة المغربية، مساهمة اللغة العربية في التواصل والتضامن والوحدة بين أقطار المغرب العربي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2003، ص349.

6– ينظر: فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000، ص53.

7– عبد القادر الفاسي الفهري، السّياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة لبنان، ط1، 2013، ص8.

8– هيثم سرحان، غياب التخطيط واختلال السّياسات، مجلة الكوفة، العدد 3، 2013، ص58.

9– فلوريان كولماس، ص33.

10– باتريك سافيدان، الدولة والتعدد الثقافي، تر: المصطفى حسوني، دار توبقال للنشر، المغرب ط1، 2011، ص15.

11- Levy-strauss (C.), Anthropologie Structurale Plon, Paris , 1958.

12- أبو القاسم سعد الله، من حضارة الشعر إلى حضارة العلم، مجلة الفكر، تونس، العدد4 1976، ص73.

13- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو)، الخطة الشاملة للثقافة العربية، تونس ط2، 1990، ص75.

14- سفيان لوصيف، السّياسة الثقافية في الجزائر: الإيديولوجيا والممارسة، دار المعارف، لبنان ط1، 2014، ص138.

15- عثمان شبوب، من اللغة تبدأ ثورة التجديد، الأصالة، العددان 17-18، 1973-1974 ص7.

16- مجموعة من المؤلفين، مستقبل الديمقراطية في الجزائر، مركز دراسات الوحدة العربية لبنان، ط2، 2009، ص101.

17- محمد العربي ولد خليفة، أعمال الندوة الوطنية حول أهمية التخطيط اللغوي: اللغات ووظائفها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيةــ، 2012، الجزائر، ص09.

18- جلبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، تر: محمد أسليم، دار أفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2011، ص12.

19- ينظر: عثمان سعدي، مسار التعريب في الجزائر، أشغال الندوة العلمية: واقع اللغة العربية وآفاقها، جامعة تبسة، 2014.

20- سلمان بونعمان، النهضة اللغوية وخطاب التلهيج الفرنكفوني : في نقد الاستعمار اللغوي الجديد حالة المغرب، مركز نماء للبحوث والدّراسات، لبنان، ط1، 2014، ص46.

21- جلبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ص19-20.

22- ناصر الدين المشدالي: هو أبو العلي منصور بن أحمد بن عبد الحق المشدالي، الملقب بناصر الدين المشدالي، مفكر إسلامي مازيغي توفي سنة 1331م (ينظر: صالح بلعيد المازيغيات).

23- صالح بلعيد، المازيغيات، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، الجزائر، 2012 ص160.

24- المرجع نفسه، ص108.

اللغة العربية بين التبرج اللغوي والتحدي لمتطلبات تكنولوجيا المعلومات والعولمة

د. شعباني مليكة
جامعة الجزائر 2

تمهيد: تعيش اليوم مختلف المجتمعات جملة من التحولات اقتصادية، سياسية اجتماعية وثقافية التي أحدثتها كل من التكنولوجيات الحديثة والعولمة، مما يستوجب عليها مسايرة أي تقدم لاستيعاب كل تغير أو تحول يطرأ في المجتمع، فالمجتمعات العربية هي الأخرى تخوض معركة التحولات التي أثرت على فكرها وثقافتها وحتى على مبادئها الأخلاقية وهيمنت على لغتها (العربية الفصحى)، وتحدي اللغة العربية لبلوغ مكانة التطور العلمي التكنولوجي التي تميز اللغات الأجنبية (الانجليزية مثلا) لم يكون عن طريق الاحتكاك الحضاري بالدول الناطقة بلغات أخرى (كاللغات الحية) ولا الاستعمال فقط، فقد جاءت العولمة وحداثة التكنولوجيات والمعارف لتضع تحدي آخر وأثرت على مختلف المجالات الحياتية والعلمية.

وما هو معروف أن تطور أيّة أمة مرهون بالمحافظة على لغتها باعتبارها قاعدة أساسية لكل جوانب الرقي(العلمي، الاقتصادي، التربوي، السياسي اجتماعي)، واللغة العربية تتميز بهذه الميزة، حيث كانت قاعدة للحضارة الإسلامية، وتاريخها القديم يشهد على صمودها في مواجهة التحديات، وأفضل ما يميز اللغة العربية أنها لغة القرآن الكريم الذي يبشر بالنور والهدية، فهي لغة يمكن أن تسمعها وتنطق بها البشرية جمعاء.

وتميّز اللغة العربية بهذه الميزة جعل الأمة العربية تكسب قاعدة حضارية مهمة وهوية قوية وتتمتع ببعد حضاري، وزاخرة بتراث وتاريخ، واليوم مازالت تواجه تحديات كثيرة فرضتها ثقافات أجنبية نتيجة لتكنولوجياتها وأطياف العولمة بايجابياتها وسلبياتها، لهذا عليها مواصلة التحدي والاستجابة لمتطلبات تكنولوجيات المعلومات والعولمة سواء في توظيفها أو تجديد مفرداتها.

فمن خلال موضوع الدراسة الحالية **اللغة العربية بين التبرج اللغوي ومتطلبات التكنولوجيات المعلومات والعولمة** نحاول تقديم وصفا بسيطا لواقع اللغة العربية في المجتمع الجزائري في ظل التكنولوجيات المعلومات والعولمة ، وفهم أساليب المواجهة التي تبناها الناطقون باللغة العربية في تحدي التطوّر السريع للمعارف والمعلومات ومسايرة متطلبات العولمة بذكاء كالأخذ بما يتوافق مع مبادئ المجتمع العربي، فتمثلت إشكالية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- **الإشكالية:** اللغة العربية تعتبر لغة شريفة لأنها تمثل شعار الإسلام، حيث أردها الله سبحانه وتعالي أن تكون لغة القرآن الكريم آخر رسائله، لهذا علينا الافتخار بها والحرص على الحفاظ عليها وإيجاد سُبل لتطويرها.

لكن ما يمليه الواقع اليوم أن التدفق المعرفي العلمي ونتائج العولمة بكل سلبياتها وايجابيتها التي أفرزتها الدول المتقدمة على المجتمعات العربية، جعلت اللغة الأجنبية تسيطر على النظام الاجتماعي العربي في كل مجالاته (الاقتصادي العلمي، التجاري والإنتاجي...)، فأصبحت اللغات الأجنبية تعرقل تطور اللغة العربية واستعمالها في مجالات متطورة سواء في مختلف العلوم الدقيقة كالطب والفيزياء والرياضيات أو في تكنولوجيات المعلومات والاتصالات الحديثة التي سيطرت على مختلف المجالات (الصناعية والاجتماعية، الثقافية، التربية والتعليم) لهذا تسألنا في الدراسة الحالية عن الأسباب التي عرقلت تطور اللغة العربية من أن

تصبح لغة مسايرة لتطورات الحديثة، هل السعي وراء التقدم الذي ميّز المجتمعات الغربية محاولة الوصول إلى قمة التطور والاكتشاف جعل من لغتها لغة العلم وتكنولوجيات المعلومات المعاصرة التي سيطرت اليوم على العالم المعاصر؟ أو السبب يعود لمخلفات الإرث الاستعماري الذي ورثته مختلف المجتمعات العربية؟

المجتمعات العربية لغتها (العربية الفصحى) مزيج من اللغة الأجنبية أو كلمات دخيلة غريبة لا معنى لها في القاموس العربي واللهجة الناطقة بها، وترى أن استعمال اللغة العربية الفصحى في التعليم وفي ميادين الحياة المختلفة (اقتصادية صناعية،..الخ) مؤشر دال يفسر تخلفها، ولبلوغ درجة التقدم ومسايرة تحديات العولمة عليها التحكم في اللغات الأجنبية في مختلف مراحل التعلم وفي استعمالها بدّقة لفهم ما تمليه تكنولوجيات المعلومات ظنا منها أنها لغة التقدم تمكّن مسايرة متطلبات العولمة.

وفي صفحات هذه الدراسة سنحاول معرفة مكانة اللغة العربية بين التبرّج اللغوي ورموز العولمة وتكنولوجيات المعلومات المعاصرة، وكيف أثر ذلك عن عرقلة تطورها في سلم التقدم بدلا من العمل على جعلها في قمته، والمجتمع الجزائري واحد من المجتمعات العربية الذي أصبحت فيه اللغة العربية تستنجد بمن ينقضها من التبرّج اللغوي ويجعل رمزها وكتابتها تتحدى رموز العولمة واستعمالها يساير تكنولوجيات المعلومات، لكن في الوقع نرى أن جيل الثورة يصعب عليه استعمال اللغة العربية لأنه ورث اللغة الفرنسية أثناء الاستعمار وجيل الاستقلال تعلم باللغة الفرنسية لأن النظام التربوي آنذاك كان ينقصه المعلمين المتكونين باللغة العربية، أما الأجيال الحالية أفرادها تفرنسوا دون أن يتعلموا النطق الصحيح للغة الفرنسية لكن مزجوا مفرداتها في اللغة العربية أو تكتب العربية برموز وحروف اللغة الفرنسية خاصة أثناء استعمال وسائل التكنولوجيات الحديثة، وأغلبية شباب هذا الجيل أصبحوا اليوم مبدعين لمصطلحات

غريبة لا معنى ولا أصل لها في قاموس اللغة العربية ولا في قاموس اللغة الأجنبية، ويسمها بعضهم لغة مشفرة ترمز للحداثة ويسهل استعمالها في التواصل الاجتماعي المعاصر، وهذا ما أعطاها ميزة التبرّج اللغوي (بمعنى استعمال اللغة الفرنسية وكلمات غريبة في حضور اللغة العربية).

وفي حديثنا عن استعمال أو مزج اللغة الفرنسية أو الانجليزية في اللغة العربية لا نقصد بذلك أننا ضد التعلّم والانفتاح عن اللغات الأخرى، ولا ننكر أن للغات الأجنبية خاصة الانجليزية أهمية في نقل المعارف وتكنولوجيات المعلومات ومظاهر الثقافات المتنوعة، بل المقصود لا نوظف اللغة الأجنبية على حساب اللغة العربية أو تحتكر استعمالاتها عند الفئات الهامة في المجتمع كالأطباء حتى لا يحدث عدم التوازن اللغوي في المجتمع ككل، أو تتميز بعض الفئات من نفس المجتمع برقيها نتيجة لتحكمها في اللغة الأجنبية عن فئات أخرى تحسن التحكم والاستعمال اللغة العربية، فلا نقيس التطوّر في المجتمع العربي بالمزج بين مصطلحات اللغة الأجنبية أو مصطلحات غريبة عن قاموس اللغة العربية، أو نقيس تطوّر المجتمع الجزائري وتحضّره بالمزج بين اللغة الفرنسية واللغة العربية، أو باستعمال مصطلحات غريبة لا معنى ولا أصل لها تفقد هوية الشعب الجزائري مع العلم أن كل من الدين واللغة أساس هوية أي مجتمع. ومن هذه النظرة طرحنا الأسئلة التالية: ما هو واقع اللغة العربية بين التبرج اللغوي ومتطلبات العولمة وتحديات التكنولوجيات المعلومات؟ واحتكاكنا بواقع اللغة العربية في المجتمع الجزائري صغنا الفرضية التالية:

التطوّر الحالي للغة العربية يتحدى ظاهرة التبرج اللغوي ومتطلبات العولمة وتكنولوجيات المعلومات.

2- مفاهيم الدراسة: اللغة العربية: تعرف اللغة على أنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغرضهم"[1].

و"اللغة العربية هي لسان الإسلام ووحيه المعجز والتي ضمن لها القرآن الخلود الذي أراده الله لهذا القرآن والحفظ الذي ضمنّه الله تعالى لهذا الذكر الحكيم".[2] ومنه فاللغة العربية هي من المكونات الأساسية للهوية التي تتمتع بها المجتمعات العربية تحدد انتماء الفرد لأمته (العربية)، تمتاز بتراث وتاريخ، لها خصائص ونظم تميز أصواتها وتراكيبها عن لغات أخرى ووسيلة للتواصل الاجتماعي ومرشحة للتطوّر.

العولمة: هي نتاج فكر مدروس تم وضعه واستحداثه بعد دراسات مستفيضة قبل وأثناء وبعد الحرب العالمية الثانية، وتعزز استلاب على الشعوب وخيراتها فوضعت لها الآليات التي تكفل لها ذلك نحو الأمم المتحدة وصندوق النقد الدولي ويؤرخ كبدايتها الحقيقية عقب انتهاء الحرب البادرة وانهيار الاتحاد السوفياتي وتحوّل العديد من الدول النامية إلى التحرّر الاقتصادي والانفتاح على العالم بأسره والدخول في نطاق الاقتصاد العالمي"[3].

- العولمة تعمل على إزالة وإذابة الحواجز بين الأمم المختلفة، وهي مصطلح جديد ترجمة العرب لمصطلح Globuleuse المأخوذة من كلمة globule بمعنى كروي أو عالمي وشامل، وقد أستقر لدى الدارسين أنها تعني "نظام عالمي جديد قائم على العقل الالكتروني والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات والإبداع التقني غير المحدود دون الأخذ بعين الاعتبار الحضارات والقيم الثقافات والأعراف والحدود الجغرافية والسياسة السائدة في العالم"[4] والعولمة هي وصف لظاهر متعددة كالتقدم المذهل في وسائل الاتصال والانفتاح المعلوماتي وذهاب الحواجز بين الدول مع سلطة القطب الواحد الذي يسعى للهيمنة الاقتصادية"[5]. وهي حمل العلم الأخذ بالمناهج الغربية في قالب الحضارة الغربية المهيمنة (اقتصادًا، سياسة، ثقافة،

وقيما) وطمس الهويات، فهي غزو ثقافي اجتماعي، سياسي واقتصادي يستهدف القيم ومبادئ الهوية"[6].

تكنولوجيات المعلومات: تُعرف عند أغلبية الباحثين والمهتمين بميدان تكنولوجيات المعلومات بأنها اكتساب ومعالجة وتخزين واسترجاع ونشر المعلومات عن طريق التكامل بين أجهزة الحاسبات الالكترونية ونظم الاتصالات الحديثة.

"التكنولوجيا من أكثر الألفاظ تداولا في عصرنا الحالي، وتعني علم الأداء أو علم التطبيق أو الطريقة الفنية لتحقيق غرض عملي، وهي علم التشغيل الصناعي"[7] ويعرفها Robbey بأنها "كافة أنواع البرمجيات والأجهزة والمعدات المتعلقة بالحساب والاتصال سواء كان حاسوبا شخصيًا أو هاتفا أو عن طريق نظم المعلومات الإدارية"[8]. فهي مجمل المعارف العلمية المستخدمة في المجال الصناعي خاصة المكرسة لدراسة وتحقيق وإنتاج وتسويق السلع والخدمات السلع والخدمات السلعية لاستبدال العمل اليدوي بآلات حديثة ومتطورة."[9]

مضمون الدراسة: واقع اللغة العربية في ظل التطورّات المعاصرة (العولمة والتكنولوجيا): إن واقع اللغة العربية (الفصحى) اليوم يستحق النظر إليه سواء من طرف الساسة أو الأخصائيين في مختلف التخصصات (طب، اقتصاد، تجارة تكنولوجيات، علوم دقيقة)، خاصة بعدما اعتبرها بعض الناطقين بها بأنها لغة تعرقل التطوّر الاقتصادي والتكنولوجي، حيث تراجعت استعمالاتها في المجالات العلمية، وتطورها في هرم التقدم الذي تسارع إلى بلوغه مختلف المجتمعات المتقدمة الناطقة باللغات الأجنبية، مع أن للغة العربية تاريخ يشهد أن الحضارة الإسلامية اعتمدت عليها في مختلف المجالات لتواجه اليوم تطوّر واستعمال مكثف للغات أجنبية مثل الانجليزية التي تعتبر من لغات حديثة تكوّنت في عصر السرعة لكن سرعان ما فازت بمكانة متطورة نتيجة لاستعمالاتها في تكنولوجيات حديثة

والبحث العلمي الدقيق وفي رموز ولغة الرياضيات، وفي التجارب والاكتشافات العلمية والصناعات

وكان للثورة الصناعية في بعض بلدان العالم المتطور مثل أمريكا الفضل في بروز اللغة الإنجليزية كلغة مناسبة للعلم والتقدم والسير نحو العصرنة حتى وُصفت (باللغة الحية)، مع أن حروف اللغة العربية يمكن أن تنطق بها كافة البشرية لأنها لغة القرآن الكريم.

لكن نتيجة لسيطرت التكنولوجيات المتطورة التي انتقلت بين الشعوب بفضل اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية، وُصفت اللغة العربية بأنها لا تتمتع بعناصر عصرية تمكّنها من مسايرة التطوّرات الحديثة.

والأمر الذي يؤثر حاليا على تطوير استعمال اللغة العربية في التكنولوجيات الحديثة وإمكانيتها مسايرة حداثة العلوم والتراكم المعرفي في المجتمعات العربية أن بعض الناطقين بها ومستعمليها يؤكدوا على أنها لا يمكنها أن تكون لغة التكنولوجيات تستطيع تحدى ما أفرزته العولمة وما وصلت إليه تكنولوجيات المعلومات، بل استعمالاتها يعرقل الأمة العربية اللحاق بالتطورات الحديثة، وبأنها لغة يصعب عليها مواجهة التدفق المعرفي، لكن هذا لا ينفي أن البعض الآخر من مستعمليها يسعون لتطوير استعمالاتها لضمان مكانتها في ظل العولمة والتطورات التكنولوجية المعاصرة على المجتمعات العربية حاليا، وجعلها أداة لتوصيل المعارف وتعليم التكنولوجيات لضمان مستقبلها ولبلوغ المكانة اللائقة بها بين للغات الراقية. فاللغة العربية اليوم تتحدى وتواجه قضايا مهمة فرضها زمن العولمة الذي يتميز بالانفجار المعرفي، ولتعامل مع تلك ومسايرة التدفق المعلوماتي على المجتمعات العربية تكثيف تعليم اللغة العربية.

فلا يمكن للمجتمعات العربية الخوض في مجالات التقدم العلمي الحديث بتكنولوجياته وتقنياته المتطورة،

ولغتها العربية بعيدة عن ديناميكية تلك التكنولوجيات والإبداعات، لهذا على الناطقين باللغة العربية تطوير استعمالاتها وجعلها لغة تتوافق مع المجالات العلمية وتستجيب لمصطلحات التكنولوجيات الحديثة ورموز العولمة لتصبح لغة علمية متطوّرة تتحدى بذلك أي تطوّر وتغير يحدث في أي مجال كان.

الأسباب المعرقلة لتطوّر استعمال اللغة العربية في مجالات حديثة بالمجتمع العربي:

- تهميش استعمال اللغة العربية في المؤسسات المهمة بالمجتمع (تعليمية جامعية، إدارية، الميادين الطبية والاقتصادية والتجارية) وحتى في المرسلات اليومية، نتيجة لتشجيع مسؤولين المؤسسات استخدام اللغة الأجنبية، وفي مجتمعنا مكانة اللغة العربية في معظم المؤسسات الاقتصادية والعلاجية تأتي بعد اللغة الفرنسية.

- مزج اللغة الأجنبية (الفرنسية، الإنجليزية) أو مصطلحات غريبة بحروف وكلمات اللغة العربية المستعملة في التخاطب اليومي.

- تراجع استعمال اللغة العربية ليست فقط في العلوم الدقيقة بل حتى في الأدبيات مع أنها لغة القرآن الكريم وأفضل لغة لتدريس العلوم الشريعة وكتابة الراويات والقصص التي تعكس وقائع المجتمع العربي

- طبيعة العصر الحالي الذي يتميز بالعولمة والتكنولوجيات يتطلب من الأفراد الجيل المعاصر اكتساب اللغات (إضافة للغة الأم) بُغية ارتقائهم اجتماعيا ومعرفيا باستعمال التكنولوجيات الحديث، وهذه الأخيرة تتطلب استخدام اللغات الأجنبية أكثر من اللغة العربية.

– ضعف استعمال اللغة العربية في سوق العمل (حوار، كتابة وقراءة)، مما جعل اللغات الأجنبية خاصة (الفرنسية والإنجليزية) بالنسبة للمجتمع العربي تتميز بالمكانة الراقية التي تنعكس عن هويتها.

– اشتقاق الأفعال من بعض الكلمات أصلها من اللغة الأجنبية مثلا: أكسد تَلْفَنَ، أدلَج (من أيدلوجيا)

– الحتمية التي فرضتها بعض الشركات العالمية الكبرى متعددة الجنسيات التي تحصلت عن حق العبور لكل الحدود بما فيها حدود الدول العربية، أجبرت المواطن العربي تعلّم اللغة الأجنبية ليستطيع التواصل الأجنبي إما في الشركات أو وكالات السفر، ولكي يتكيف مع مستجدات التكنولوجيات ومتطلبات العولمة، وهذا الواقع المحتوم عن العرب جعلهم وجعلنا نعيش **عولمة لغوية** دون إتاحة فرصة للتخطيط والتفكير في إستراتيجيات للمواجهة أو للمسايرة أو لتطوير اللغة العربية لتستجيب عن تلك المتطلبات، وتتحدى هيمنة تلك اللغات التي وُصفت بأنها لغة قوية مسيطرة، سيطرت بقوة استعمالاتها في مجالات متنوعة راقية (اقتصادية معرفية علمية، إنتاجية...).

– فرض تعلم اللغة الأجنبية على المواطن العربي في مجتمعه للحصول على خدمة أو عمل أو بهدف التعلّم أو بلوغ مستوى لمسايرة التطورات التكنولوجيات المعلومات، وهذا ما يزيد من وصف اللغة العربية أنها تتميز بعدم تمتعها بالمميزات العصرنة. وضعف الثقة بكفاءة اللغة العربية حتى من طرف بعض الناطقين بها ومستعمليها،ووصفها بأنها غير مناسبة لنقل التكنولوجيات الحديثة أو استعمال حروفها وكلماته في التطور المعلوماتي.

– طبيعة تراكيب اللغة العربية الصعبة التي جعل بعض مستعمليها يرون أنها صعبة لاستعمالها في مجال التكنولوجيات الحديثة.

– عدم تطوير استعمال وتوظيف مصطلحات اللغة العربية من طرف مستعمليها حسب ما يتوافق مع متطلبات العصر، ذلك بضعف توليد واشتقاق ألفاظ ومصطلحات وتجديد المعاجم، وتعزيز استعمالاتها وفقا لتكنولوجيات الحديثة، وما نجده في اجتهاد العرب إلاّ ترجمة حرفية لمصطلحات اللغة الأجنبية وتصبح بلفظ عربي، لهذا توصف اللغة العربية بالافتقار والجمود في زمن السرعة والتدفق المعرفي. إضافة إلى الهيمنة اللغوية للغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية، ذلك باعتبار الإنجليزية من مظاهر العولمة فهي راقية تناسب التطور التكنولوجي وتبادل المعارف والتدفق المعرفي، وسيلة للتواصل الحديث بين الجماعات مهما كان البعد الجغرافي (كالفضائيات والانترنت)، كما أنها لغة مشتركة بين الكثير من الدول الأوروبية والعربية.

وقد نتساءل عن السبب في ذلك، هل يرجع إلى مستعمليها الذين لم يجتهدون لتطوير مفرداتها وكتابتها في مختلف العلوم وسوق العمل؟ أم لسبب سيطرت اللغات الأجنبية التي يُنظر إليها بأنها تتمتع بميزة عصرية تمكّنها من نقل التكنولوجيات بين الشعوب ومناسبة للعقل الالكتروني الذي يحرك الثورة المعلوماتية التي تُميّز زمن العولمة؟

مما جعل العرب يرون أن استعمال اللغة العربية يعرقل مواجهتهم للتغيرات السريعة بدلا من التفكير أو اجتهاد في تكييف المعارف العصرية بتلفظ عربي وكتابة عربية ومنحها دلالة تتوافق مع مبادئ المجتمع العربي وتصبح من رمز تحضره، لأن أي لغة لها إمكانية الارتقاء والتغيير نحو الأفضل إذا عزم أبناؤها (الناطقين بها) على ذلك، والمجتمعات العربية يمكنها أن تنتفع من طيف العولمة واستعمال التكنولوجيات الحديثة وتطوير اللغة العربية بفضل ذكاء الناطقين بها دون القضاء عن الهوية العربية، وبذلك تستطيع تحدي العولمة بما فيها العولمة اللغوية وتعكس نظرة بعض المجتمعات المتقدمة التي ترى أن اللغة العربية غير

مناسبة للإنتاج العلمي المعرفي وغير قادرة تحدي ومواجهة متطلبات تكنولوجيات المعلومات والعولمة. وما ذكرناه أعلاه ما هي إلاّ بعض الأسباب التي عرقلت تطور استخدام اللغة العربية في تكنولوجيات الحديثة والاستجابة للتدفق المعرفي المكثف.

إصابة اللغة العربية بالتبرج اللغوي: المقصود بالتبرج اللغوي في الدراسة الحالية هو إدخال بعض الألفاظ أو الكلمات (من لغة أجنبية) أو ألفاظ غريبة ليس لها معنى عند التحدث باللغة العربية، كما هو الحال في المجتمع الجزائري استعمال بعض ألفاظ اللغة الفرنسية أو ألفاظ غريبة دخيلة عن اللغة العربية واللهجة الجزائرية في السياق الكلامي.

وفي حديثنا عن هذه الظاهرة لا يمكننا أن نتجاهل أنها ليست حديثة، بل تواجدت منذ زمن في المجتمعات العربية حين كان يمزج الناطقين باللغة العربية بعض الكلمات الأعجمية في سياقهم اللغوي ومثال على ذلك إدخال كلمة (السمسار) في حديثهم عن التاجر وهي كلمة أعجمية ومازالت مستعملة إلى يومنا هذا، رغم ما أكده الإمام الشافعي رحمه الله في قوله: (سمى الله الطالبين من فضله في الشراء والبيع تجارًا) ومازال العرب تسميهم تجار ولفظة السماسرة ما هو إلاّ اسم العجم بلسان العرب. ولكن ما يمليه واقع اللغة العربية اليوم أنها تعيش بين التبرج اللغوي السريع الذي نعني به استعمال كلمات ممزوجة (بين اللغة العربية والأجنبية أو كلمات غريبة لا أصل لها) مثلا لفظ أمبوحال impohal معناه بالعربية مستحيل وبالفرنسية impossible واستعمال كلمات ومصطلحات التي أتت بها تكنولوجيات المعلومات الحديثة ورموز العولمة.

وفي العصر الحالي الذي كثر فيه التواصل الالكتروني والتفاعل مع التكنولوجيات الحديثة تزايد التبرج اللغوي الذي جعل اللغة العربية تتناقص

استعمالاتها وأصبحت اللهجة الجزائرية الجديدة التي أبتكرها الشباب والتي تعتبر مجموعة من ألفاظ شُكّلت خليطا من لغات مختلفة عبر العالم وسيطرت على لغتهم الصحيحة وفكرهم وعصفت على أذهانهم، مثلا (قوسطو، المورال، زوانيت، زقو حطبة، كعبة، تحرش بيا، تْبرَاز، تبريزة، تبرزلي، تشومير، شريكي، عفسة تقلاَشْ، يتقلش، مبْيشْ...) كلها ألفاظ دخيلة صنع بها الشباب الجزائري الحدث في اللهجة العامية، وحتى في ثقافة المجتمع الجزائري، وأصبح الآباء يجدون صعوبة في التواصل مع أبنائهم، ومع ذلك هذه الألفاظ انتشرت بسرعة وبشكل واسع بين الشباب بمختلف مستوياتهم، وسبب انتشار الواسع للألفاظ الدخيلة عن اللغة العربية يعود إلى كثرة التعامل بها في الحديث اليومي بين الشباب وبراعتهم في إبداع كلمات جديدة باستمرار وإعطائها دلالة ومعنى في وسطهم للتعبير عما يطمحون إليه، وحسبهم هي لغة مشفرة (رمزية) تساعدهم على تلخيص كلامهم وكتابتهم وعند الحديث بينهم يقول هذه هي لِكود (les codes) وقد سماها بعض علماء الاجتماع بالمصطلحات الهجينة والدخيلة على ثقافة مجتمعنا.

والأمر الملفت للانتباه، أن هذه المصطلحات انتشرت بسرعة ليس فقط في الشارع بين الشباب بل أصبحت أسلوب التخاطب بين أفراد البيت الجزائري دون معرفة أصلها وخلفياتها اللغوية، مما جعل تأثيرها ليس فقط على اللغة العربية الفصحى بل امتد ليمس العامية الجزائرية، وطبعا هذه المصطلحات الغريبة التي يستوردها الشباب من ثقافات غربية ويستعملها على شكل رسائل مشفرة للتعبير بأسلوب حضاري أصبحت جزء من اللغة العربية في المجتمع الجزائري، تعكس ثقافة الشعب وقيمه، وفيما يلي نقدم بعض الأمثلة حول ما هو شائع في استعمال اللغة العربية بالمجتمع الجزائري:

3-3-1 مصطلحات شائعة الاستعمال في سياق اللغة العربية بلهجة جزائرية

المصطلح الشائع	المصطلح باللغة العربية
مسيد	مدرسة
بُونْكْ	سرير
فرشِيطَا	شوكة
مُوسْ	سكين
طَبْسِي	صحن

جدول رقم1 يوضح بعض مصطلحات شائعة الاستعمال في سياق اللغة العربية بلهجة جزائرية.

بعض المصطلحات الشائعة في سياق اللغة العربية بتعريب مباشر(ترجمة حرفية) للغة الفرنسية

المصطلح الشائع	المصطلح باللغة العربية
طاكسي taxi	سيارة أجرة
بوس bus	حافلة
لومبا lampe	مصباح
كرطابل cartable	محفظة
طَابْلَ table	طاولة
مُنْتوُ manteau	معطف
مَرْشِي marché	سوق
كْوَافِر coiffeur	حلاق
تِليفون téléphone	هاتف
تكنولوجيا technologie	تكنولوجيا

جغرافيا Géographie	جغرافيا

جدول رقم 2 بعض المصطلحات الشائعة في سياق اللغة العربية بتعريب مباشر للغة الفرنسية

3-3-2 بعض المفردات وتركيبات الجديدة في السياق اللغة العربية بمدخل عصري: ظهرت هذه المصطلحات في العصر الرقمي والعولمة وعرفت رواجا في أوساط الشباب الجزائري خاصة شباب العاصمة وبعض المدن الكبرى ويعتبرها لغة عصرية تناسب التطورات التكنولوجية الحديثة ومتطلبات العالم المعولم مثلا: هُبلَ = 100 دينار، دفرا = 10 دينار، بريكا /حجْرَ = 10000 دينار، أو ترميز لبعض الحروف والكلمات بالأرقام (ع=3، 8= ليل، جديد = 9)

- راني قوسطو أو المورال ديالي راهو مقوسطي، أو يقول المورال ديالي راهو أنتيك أو راهو في الزيرو وهي من بين العبارات الشائعة بين الشباب تعبر لدى البعض عن الراحة والمزاج الهادئ، بعضها مشتق من اللغة الفرنسية مثلا أنتيك Antique.

- كَاشْ تنقريشَا kache tnegricha= كَاشْ مْصِرِفَ kache msirfa تعني هل لديك نقود.

- شَبْرق chabrg = كَافِي cavé تعني إنسان غير متحضر (غير عصري) وهذا المصطلح كثير الاستعمال في أوساط الشباب، ومعناه حسب بعض المصادر هو نبات ينمو على حواف السكك الحديدية والطرق السريعة لا يأكله الحيوان ولا يحتاج له الإنسان (بمعنى ليس له فائدة)، وبعض المصادر التاريخية أو حكايات الأجداد تروي أن هذا المصطلح تَعَمد المستعمر الفرنسي تلقيب به الجزائريين.

- راك حتى لتم Rak hat ltm تعني أنك أنيق (في هيئة أو هندام لائق).

– راك تكونيكتي أو راك تفيسبوكي تعني أنك تتواصل عبر الانترنت أو تتواصل عبر الفيسبوك

– وجهو كرطون = تعني أنسان لا يخجل أو هذا مسمار = تطلق على فرد شحيح.

– بوجي تاكل الروجي، وفي الحقيقة هذا التلفظ يتضمن كلمتين من أصل اللغة الفرنسية، المقصود منها البحث والتحرك لإيجاد العمل وكسب المال، والعبارة تتكون من اسم لنوع من الأسماك (الروجي) وفعل (بوجي)

– راني حطبة أو راني على لحديدة، أو خرجت صحرا، أو راني زقو = يعبر بها الفرد عن إفلاسه. أو يقول نخدم على لعلام = يعني بالعبارة أنه يعمل بدون مقابل.

– أنت حابس أو حابس في الطلعة أو مفريني = تعبر هذه العبرات على شخص ضعيف الاستيعاب أو فهمه بطيء، ومفريني كلمة مستمدة من اللغة الفرنسية. كما أصبح يشير إلى الفرد الذي يعاني من اضطرابات نفسية حادة أو المجنون بمصطلح مدبرس medprs وهي من اشتقاق dépression وبتكرار الحديث بهذه المصطلحات الغريبة عن قاموس لغتنا، أصبح الشباب متعودين بها دون الوعي بالخطورة التي ترجع على اللغة العربية وعلى الهوية الجزائرية، ومنهم من يعتبرها كلمات خفيفة على اللسان وممتعة، وهناك من يصفها بأنها كلمات مشفرة تُسهل تمرير الرسائل وبعضهم يرى أنها مفردات مناسبة لمواكبة عصرهم، في الحين الحقيقة أن استعمال مصطلحات غريبة يعمق الفجوة بين الاستعمال الصحيح اللغة العربية واللهجة الجزائرية العتيقة والاستعمال الخاطئ البعيد عن الدلالة الصحيحة، لكن معظم الآباء يعتبرها كلمات مزعجة غير لائقة في ثقافة المجتمع وبعض المهتمين بلغة ولهجة المجتمع يرون أنها مصطلحات تزيد من تعقيد اللهجة الجزائرية وتعرقل تطور اللغة العربية.

فإذا تمعّنا في هذه الألفاظ نجد أنها لا تتضمن الوحدات اللغوية الأساسية للجملة الصحيحة البسيطة (فعل، فاعل، مفعول به) التي يتشكل منها السياق الكلامي الصحيح، لكن هذا لا ينفي أن الشباب الجزائري أبدع مصطلحات ادمجها لقاموسه اللغوي في عصر العولمة وتكنولوجيات المعلومات الحديثة، والمؤشر الدال عن ذلك، أن الدول المتقدمة أبدعت في صناعة السيارات الفخمة والجزائريين أبدعوا في إيجاد لها تسميات، وهم بذلك شاركوا المبدع للسيارة في تسميتها وحققوا رغبتهم في الإبداع والإنتاج الصناعي الذي لم يتحقق في بلدهم (على الأقل تسمية جزائرية) ظنا منهم أنهم تحصلوا على الأسلوب المتحضر لمسايرة تلك التكنولوجيات الحديثة.

ومن التسميات الشائعة للسيارات (الميغ، الشيطانة، المبلقة، كليو ذبانة، كليو دبزة...الخ)، وسميت مثلا السيارة كليو ذبانة انطلاقا من شكل أضوائها التي تشبه عيون الذباب، والمبلقة لتشبيه أضوائها للأعين البارزة.

- **بعض الألفاظ تُلفظ في اللهجة الجزائرية العربية تمس حتى العقيدة الإسلامية:** في الحديث اليومي نسمع أغلبية الأفراد، خاصة منهم الشباب يستعملوا في تعبيرهم عن الإحساس بعدم الارتياح من شخص ما أو الملل التلفظ التالي (مالايكاتو ثقال) وفي الحقيقة هي وصف إما ايجابي أو سلبي لمخلوقات طاهرة (وهي الملائكة)، وهل يحق لنا إعطاء وصف لأطهر مخلوقات ؟

وكثير ما نقول كذلك (جابلي ربي..) إذا كنا غير متأكدين من شيء ما، وفي الحقيقة لا يمكننا أن نتوقع أن الله سبحانه وتعالي يوحي لنا بالأمور أو نسند توقعنا إلى الله عز وجل.

لفظا آخر شائع بين الجزائريين (سمَاالله الرحمان الرحيم) وهو تلفُظ نعبر به عندما نرى شيء أو شخص لا يعجنا أو أساء لنا.

وضيف الشباب الجزائري مصطلح (الكعبة) في إبداعات قاموسهم اللغوي للتعبير عن شخص الذي يأتي من الأرياف إلى المدن الكبرى، وفي الحقيقة كلمة الكعبة لها رمز مهم جدا في عقيدتنا الدينية، ومن الناحية التاريخية هذا المصطلح حسب ما يرويه لنا بعض أجدادنا كان يطلقه اليهود على المسلمين، كما كانوا يستعملوا كلمة عيشة راجل لوصف السيدة عائشة أم المؤمنين بأنها امرأة سيئة الخلق، وما نجده اليوم أن الشباب يلقب بعض الفتيات بعيشة راجل.

وعند حديثنا نُكثر من كلمة (ماكالاه) التي نعني بها لا داعي، وبعض كبارنا يرى أنها لفظ يسئ لعقيدتنا الإسلامية لأنها كان يتلفظ بها اليهود التي تعني عندهم (مكان إلاه)، وكان استعمالها كثيرا في الأسواق، فكان المسلم يُقسم بالله عند البيع واليهودي يقول لله (ما كان إلاه)، ونتيجة للاستعمال المكثف لها من طرف العرب خاصة الجزائريين وصلت الصياغة اللفظية (ماكالاه).

وكثيرا ما نسمع اللفظ (التشيتشوان) الذي نشير به إلى الأطفال في بعض المناطق الجزائرية، وفي الحقيقة أصل هذا المصطلح في اللغة العبرية عند اليهود يعبر به (عن كثرة الأطفال في مكان واحد).

العربية بتصريف أفعال فرنسي: مثلا: شونجيلي لبورطابل = بدلي /غير لي الهاتف le verb changer

رانوا نرفِيزو لِكور = نحن نراجع (نقوم بمراجعة الدروس) le verb reviser

فكثيرا ما نتحدث بسياق لغوي يشمل خليط من بعض الكلمات العربية وأخرى فرنسية بتلفظ عربي، وتوصلنا إلى تصريف بعض الأفعال الفرنسية بإضافات أو صياغة صرفية عربية، وفي هذا الصدد يرى عبد الله الطيب (1998) "لا يكون التعريب الحق باستخدام ألفاظ أعجمية وجمل أعجمية ونصوص أعجمية حروفها

وبعض نطقها وتركيبها كأنه عربي، إنما يكون التعريب الحق بأداء عربي، الروح عربي والأسلوب مبين"[10].

وبما أن اللغة العربية تتميز بأنها لغة الرسالة التي أرادها الله لكل البشرية وأن تكون لغة لسان آخر الأنبياء وخاتمهم محمد صلى الله عليه وسلم، وهذا دليل على فضل اللغة العربية، ويمكننا القول ينبغي لكل فرد يستطيع تعلّم اللغة العربية أن يتعلمها، لأنها تمثل اللسان الذي اختاره الله عز وجل (لسان العرب) بدون أن يُحرم على أحد التعلم والنطق اللغات أخرى لكن ليس على حساب العربية، دون أن نتجاهل أن ديننا الإسلامي ومبادئنا تدعو إلى وزن الكلام وتقدير الفرد الذي نخاطبه عند التحدث، لكن بعض شبابنا اليوم يتكلم دون احترام لا كبير ولا مبادئ هويتنا، ويستعمل مصطلحات لا يفهمها الكبار والأولياء، وهم في ذلك لا يساهموا في تطوير اللغة العربية، بل يصل الأمر إلى طمس ما تبقى من لغتنا ومفرداتها والمشكل أن المعنيين في المدارس والجامعات والأولياء لا يستطيعوا اتخاذ ما يلزم من تدابير للحفاظ على سلامة لغة أولادهم التي هي في خطر وتراجع، والشيء المؤسف أن ظاهرة استعمال كلمات من لغة أجنبية أو غريبة لا معنى لها على حساب اللغة العربية (أو ما نسميها بالتبرج اللغوي) يراها الشباب أنها شكل من أشكال التقدم والتطوّر، وأصبح استعمال الكلمات الدخيلة في لغتنا العربية يُبهر كل الشباب وشملت كل المجتمع الجزائري باختلاف اللهجات، وهذا الاستعمال في مضمونه منافي للأخلاق ويعتبر مشكلة من المشكلات التي تمس هوية الشعب الجزائري لأن أهم عنصر في هوية أية أمة هو الدين واللغة.

الاهتمامات الممكنة لتطوير اللغة العربية: اللغة هي وسيلة للتواصل والتفاعل بين البشر، وعاء الفكر، وسيلة للإبداع، ولا يمكن للعرب تحقيق هويتهم إلاّ باستعادة مقومات هويتهم الحضارية، ومن بين هذه المقومات الدين الإسلامي واللغة

العربية، وهذه الأخيرة ينبغي التركيز عليها والاهتمام بها بمحاولة الاعتماد على ما يلي:

توظيف اللغة العربية في شتى المجالات أي مناحي حياتنا اليومية والعلمية ومؤسساتنا الإدارية والتربوية والإعلامية، وكذلك تشجيع الطلاب في مختلف المراحل التعليمية على استعمال اللغة العربية بدءا من تعليم الأطفال قبل سن المدرسة إلى مراحل التعليم العالي.

تحديث مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وتشجيع الطلاب على استخدامها في أبحاثهم، والتركيز المعلمين على تدريب طلابهم بالحفاظ على الهوية واللغة العربية.

تطوير أساليب تعليم اللغة العربية باستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة المتماشية مع متطلبات العصر وتكثيف الندوات التعلمية والتجارب العلمية التي تُستعمل فيها اللغة العربية، وتدريب المعلمين على أفضل الأساليب وأنجعها لاستخدامها.

توجيه الأساتذة في مختلف مراحل التعليم إلى استخدام اللغة العربية في مختلف المواد الدراسية عند إلقائهم للدروس.

توعية أفراد المجتمع على أهمية اللغة العربية في الحفاظ على الهوية العربية ذلك بطلب الهيئات المسيرة للمجتمع من أصحاب المحلات التجارية والمطاعم والمؤسسات العامة والخاصة باستعمال اللغة العربية في تسمية محلاتهم وفي تحرير إعلاناتهم وعدم الاعتماد على اللغة الأجنبية فقط.

بعض علامات تطور اللغة العربية ومسايرتها للتطورات التكنولوجية: تطور اللغة العربية هو الارتقاء بها لتكون في مستوى التطوّر التكنولوجي المعلوماتي يمس الفكر والحياة والمجتمع، بحيث تصبح منتجة لا تظل مستهلكة فقط لمصطلحات التي تأتي بها اللغة الأجنبية الناقلة لرموز التكنولوجيات، وحين تصل

اللغة العربية إلى أن تكون منتجة تصبح دافعا للتقدم في مختلف الميادين، وفي هذه الحالة تجتاز الحواجز التي تمنعها من الاندماج في العولمة، ومن علامات تطورها التدريجي للحاق بالتطور تكنولوجيات المعلومات السريع نلخص بعضها في:

صناعة لوحات المفاتيح الخاصة بالكمبيوتر وبعض الهواتف النقالة تحمل الحروف العربية التي تساعد على مسايرة تطور مجال الحاسوب (أو الكمبيوتر) الذي يعتبر واحد من مجالات التطور، وهذا ما يُسهل التواصل الإلكتروني باللغة العربية واستعمال شبكة الانترنت.

وبعض الشباب يكتب العربية بأحرف اللغة الأجنبية على الانترنت أو الهاتف النقال ويسمها (بالتعربيز في الجزائر، الأرابش في بعض دول المشرق العربي) مثلا كيف حالك أو كيف الأحوال تكتــب aifa elahwal أو kayfa elahwal أو kaifa ela7wal

تزايد استعمال اللغة العربية خاصة في السنوات الأخيرة على الانترنت ومختلف شبكات التواصل، ذلك من خلال فتح صفحات الفيسبوك والمنتديات، والإعلانات وهذا ما يؤشر بتطورها الذي منحها مرتبة بين اللغة الحية الأكثر استعمالا في التواصل الاجتماعي العصري مقارنة مع بعض اللغات الأخرى.

التطوير التدريجي لاستعمال اللغة العربية بهدف مسايرتها للتكنولوجيات الحديثة والمعلوماتية وإمكانية خوض تحديات العولمة، ويتم ذلك: بتطوير استعمالها من طرف بعض الناطقين بها في بعض المؤسسات الهامة بالمجتمع، وتحديثها وتحسين استعمالاتها وفق ما متطلبات التغير في المجتمع الحديث، والمجتمع العربي الحديث يعيش اليوم تحولات وتغيرات اقتصادي وعلمية اجتماعية التي تستوجب الاعتماد على اللغة، وحتى نتأكد من تطويرها نراقب مدى استجابتها لتطور المجتمع بتحولاته الجديدة.

الانفتاح على بعض المستحدثات العالمية، خاصة في مجال العلوم وتكنولوجيات المعلومات.

السعي للاقتباس والانتقاء من نتائج العلوم لاغتناء اللغة العربية وربطها بفكر الإنسان الحديث.

استعمال اللغة كوسيلة لتعزيز الربط الفرد العربي بغيره في استراتيجيات التفكير العلمي.

فتطوّر اللغة في أي مجتمع ليس تطور في طريقة التواصل بين أفراده فحسب بل هو تطوّر يعكس درجة الوعي الحضاري والعلمي – الثقافي التي حققها الأفراد الناطقين بلغته، فاللغة إذن هي "أداة تعبيرية يزيد تألقها وتطويرها عندما يسعى الناطقين بها إلى تكثيف استعمالاتها بتقانة والتألق في انتقاء ألفاظها عبر نظامها الصوتي والتركيبي، مما يجعل من تعابيرهم لوحات فنية من النسوج الكلامية تروق سامعها وتبهر قارئها"[11].

لهذا يعتبر تطوير اللغة العربية جزء لا يتجزأ من تطوير المجتمع العربي الناطق بها في مختلف جوانبه (الاقتصادية والتجارية، العلمية الثقافية، السياسية الاجتماعية)، وتنمية القدرات الذاتية للأفراد التي تساعدهم في مسايرة التطورات والتغيرات التي تحدث في مجتمعهم، فهي المحرك الأساسي للحاق بالتقدم السريع والانتفاع بالتكنولوجيات المعلومات، وطبعا هذا بتوفير الإرادة الجماعية في التطوير والتحديث.

وانطلاقا من النقاط المذكورة يمكننا القول أن اللغة العربية اليوم بدأت تسير في مسار التطورات الحديثة، وهذا بفضل اجتهاد الناطقين بها ومستعمليها، "فإذا كان للغة الإنجليزية حضور واستعمال أوسع في العالم العربي، في ذات الوقت نرى ازدهار الفضائيات التي تستعمل الكثير منها فقط اللهجة المحلية، ونرى أيضا قنوات فضائية عربية وروادها بالملايين تستعمل العربية الفصحى"[12].

6 – مستقبل اللغة العربية: تواجه اليوم اللغة العربية قضايا مهمة أحدثها العالم المعاصر، في مقدمتها العولمة التي تتصف بالانفجار المعلوماتي التكنولوجي والتدفق المعرفي السريع، مما يستوجب على المهتمين بقضايا المجتمع الاهتمام بوسيلة توصيل تلك التكنولوجيات والمعلومات وهي اللغة، وعلى ذلك عززت بعض المجتمعات العربية التعليم المكثف للغة العربية.

وباعتبار مستقبل اللغة العربية مرتبط باستخدامها المتزايد والمكثف في مختلف العلوم المتطورة والشبكات المعلوماتية العالمية وفي التجارب العلمية والاقتصادية وطبعا هذا الأمر يتطلب جهودا كثيرة على تحقيق المستوى المساير للحداثة للغة العربية وبلوغ مكانتها القيّمة بين اللغات.

كما يجب استعمالاها على مستوى تكنولوجيات المعلومات ولبلوغ هذه الخطوات يعتبر تحدي من التحديات الموجهة للغات الأخرى كالإنجليزية التي وصفت بأنها إحدى سِّمات العولمة، وبهذا يمكن الارتقاء بها إلى درجة التطوّر لتكون العربية تصنف مع اللغات العالمية، ذلك إذا تمكّنا من استعمالها في نقل المعلومات الحديثة والتكنولوجيات وبلوغ التقانات الحديثة.

وفي حالة تطور مستوى استعمال اللغة العربية في نقل التكنولوجيات الحديثة يمكننا التنبؤ بأن تكون لغة تنتج العلم، وتتوافق مع تكنولوجيات المعلومات الحديثة وبذلك نطمح أن تكون لها مكانة راقية ورفيعة بين لغات العالم الحية دون أن ننسى بأنها كانت من بين اللغات المتطورة في زمن ازدهار الحضارة الإسلامية.

وما يمكننا قوله على المهتمين ومستعملين اللغة العربية التأكيد على حتمية استعمالها كأداة للتبليغ وتوصيل التكنولوجيات الحديثة لتأمين مستقبلها للتنبؤ بالمكانة اللائقة بين اللغات الحية، ونطمح بأن تحتل المرتبة التي تحتلها اللغات الحية، وهذا الذي لا يجب الإغفال عنه ولا نشك فيه إن تمكنا وتمكّن مستعمليها من تطوير استعمالاتها في التكنولوجيات الحديثة، "فاللغة العربية **ثابتة** من حيث نطقها ونحوها

وصرفها ولكنها **نامية** من حيث أساليبها ومفرداتها ودلالاتها ألفاظها، وهذه الخصائص التي تنفرد بها اللغة العربية من بين جميع اللغات في العالم"[13].

ورغم أن اللغة العربية تعتبر لغة نامية من حيث تطوير أسالبها ومفرداتها، لكن ينظر بعض المختصين والمهتمين بها "إن 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، ولكن 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 ومتزنة وإلى قرار ثابت يكون ملموسا، وإن اللغة العربية في فكرها تقبل المراجعة ولا تقبل التراجع".[14]

الخلاصة: ما يمكن قوله أن اللغة العربية تعتبر من بين اللغات المعقدة والنامية في نفس الوقت من حيث التراكيب النحوية والصرفية، لكن استعمالاتها في التكنولوجيات الحديثة لا يسجل تطورا واضحا مقارنة باللغات الحية الأخرى كالإنجليزية.

وما يُظهره الواقع أن اللغة العربية مازالت في حاجة إلى تطويرها لمسايرة عصر العولمة حتى تتمكن اللحاق بالفكر العصري، وعلى ذلك فنحن وكل مستعمليها مدعوين ومسؤلين على تطويرها (استعمالاً، كتابة، ولفضًا) وتطويرها مرهون بتطوير وتوسيع استعمالاتها في التكنولوجيات الحديثة وتقنيات العلوم والمعلوماتية والنشاط المعرفي العلمي وتحديث استعمال مفرداتها في دلالات علمية ومقبولة اجتماعية للحفاظ على انتمائها ووقايتها من التبرج اللغوي الذي يأتي بمصطلحات جديدة عن قاموس اللغة العربية غير دالة وغير محددة المعاني في المجتمع، ولا مستقبل لأمة فقدت لغتها.

الهوامش:

1- محمد حسن محمد عصفور(2007): تأثير الترجمة على اللغة العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4 العدد 2007/22.

2- محمد عمارة (1999): مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، سلسلة التنوير الإسلامي الرقم 32، الطبعة الأولى، دار النهضة مصر، ص 10.
3- باديس لهويمل (2013): مقال حول: اللغة العربية في عصر العولمة والعلمانية، الواقع والتحديات ندوة المخبر اللسانيات – مائة عام من الممارسة، ص 4.
4- علاء الدين ناطورية (د. ت): العولمة وأثرها في العالم الثالث، التحدي والاستجابة، دار زهران للنشر عمان، الأردن http://www.csla.dz/mjls/index.php ب.ت ص 109.
5- خالد بن عبد الله بن عبد العزيز القاسم(2007): العولمة وأثرها على الهوية، مقال منشور على الموقع www.alukah.net
6- محمد عمارة 2001، ص 14.
7- محمد الصييرني (2009): إدارة تكنولوجيات المعلومات، الطبعة الأولى، دار الفكر الجامعي الاسكندرية. ص13.
8- المعهد التخصصي للدراسات ومركز الدراسات الاستراتيجية 2013 www.pdffactory.com
9- محمد الصييرني (2009): ص42.
10- عبد الله الطيب (1998): مشكلة الأداء في اللغة العربية/ مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق المجلد 73، الجزء3.
11- عبد الملك مرتاض (2000): التعدّدية اللغوية فخ جديد لتمزيق الهوية الوطنية، مجلة العربي العدد500، الكويت، ص27.
12- جعرير محمد (2015): مقال حول اللغة العربية وتحديات العولمة، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية (قسم الآداب والفلسفة) العدد 13.
13- عبد الكريم خليفة(1993): العربية لغة البحث العلمي والتعليم الجامعي على مدرج القرن الواحد والعشرين، ضمن كتاب قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، مطبوعات أكاديمية المملكة العربية الرباط.
14- صالح بلعيد(2009): اللغة العربية في مجتمع المعرفة، الطريق إلى مجتمع المعرفة وأهمية نشرها باللغة العربية (ضمن أعمال المجلس الأعلى للغة العربية 2009)، ص157.

حِجَاجيّة الاستِعَارة في الخطابات اللّغويّة

أ. صلاح الدين يحي
جامعة مولود معمري، تيزي- وزو

إنّ لكلّ لُغة من اللّغات الطبيعيّة خطابات متنّوعة تتنوّع بتنوّع الوظائف اللّغويّة ومقاصد المتكلمين وتأخذ الخطابات أشكالا متنوّعة بتنوّع اللّغات الطبيعيّة والمُنعكس التأثيريّ المُوّجَه إلى المتلّقي قصد التأثير فيه أو إقناع الذّات أو في إقناع المُتلقي، ويأخذ الخطاب في اللّغة العربيّة نوعين من الخطاب خطاب شعريّ وخطاب نثريّ لذا تحمل اللّغة بصفة ذاتيّة وجوهريّة وظيفة حجاجيّة.

ولكلّ خطاب من الخطابات آليّة تأثيريّة تعدُ خاصيّةً من الخصائص ذاتُ أهميّة بالنّسبة للخطاب وللّغات الطبيعيّة، ومن الآليات الجوهريّة للخطاب اللّغويّ الحّجاج وباعتبار اللّغات الطبيعيّة في جوهرّها خطابات تأثريّة، ولا ريب من أن يتضمن الخطاب الحّجاج بصفته المجازيّة، وللحجاج استعمالات مقاميّه والحّجاج فعل ملازم لكلّ خطاب، والحّجاج آلية تهدف إلى التّأثير والإقناع والاستعارة من الآليات الجوهريّة للخطاب اللّغويّ الحّجاجيّ، والتي تتميّز بها اللّغات الطبيعيّة، ولقد نظر الدّارسون إلى الحّجاج على أنّه عبقريّة الإبداع اللّغويّ، والحجاج لا يَفْقَهُهُ إلا من كان ذا معرفة موسوعيّة على ما يَحمِلُه من مضامين جوهريّة وعلى ما يَحمِلُه من آليات لُغويّة متنوّعة تأثيريّة.

وقد أخذ الحجاج نصيبًا وافرًا من الدّراسة والعنايّة في العهد الأخير؛ حيث كانت الدعوة للبلاغة الجديدة محاولة لدّراسة الخطابات اللّغويّة باختلافها، خطابات اللّغة العاديّة (اليوميّة)، وخطابات اللّغة الراقيّة (الأدبيّة)، وأصبحت تتَسع لتكون علما

واسعا يشمل حياة الإنسان كلّها في المجتمع، وانبثقت نظريّة الحجاج في اللّغة من داخل نظريّة الأفعال اللّغويّة.

وكانت المحاولة الأولى لوصف الحجاج باعتباره آلية تتضمن طرفيّ الخطاب المُخَاطِب والمُخاطَب في ثنائية تفاعليّة بين المخاطبين لحمل المخاطَب على فعل ما، وَيَكُون ذلك من خلال المواد اللّغويّة التي تم توظيفها وتشغيلها لاستنتاج فحوى الخطاب، وباعتبار الكلام هو الخطاب، والخطاب هو الحجاج وأنّ الحجاج هو الصفة المجازيّة وإنّ الأصل في تكوثر الكلام هو صفتُه الخطابيّة بناء على أنّه لا كلام بغير خطاب إذْ حقل الحجاج هو الخطاب، والأصل في تكوثر الخطاب هو صفتُه الحجاجيّة بناء على أنّه لا خطاب بغير حجاج يوصفُ بأنّه طبيعة في كلّ خطاب، والأصل في الحجاج هو صفته المجازيّة. وبناء على أنه لا حجاج بدون مجاز.[1] والأصل في مجموع الكلام هو الخطاب لأنّه لا كلام بدون خطاب، وحقل الحّجاج هو التفاعل بين المخاطبين، والأصل في مجموع الخطاب هو صفته الحّجاجيّة لأنّه لا خطاب بدون حجاج، والأصل في الحّجاج هو المحمول اللّغويّ الموّجه إلى التّأثير.

ويعرف أبو بكر العزاوي الحّجاج بأنّه فعل لغويّ موجه إلى إحداث تحويلات ذات طبيعة قانونيّة أي مجموعة من الحقوق والواجبات، ففعل الحجاج يفرض على المخاطَب نمطًا معينًا من النتائج باعتباره الاتجاه الوحيد الّذي يُمكِن أن يسير فيه الحوار، والقيمة الحجاجيّة لقول ما هي نوع من الإلزام يتعلق بالطريقة التي ينبغي أن يسلكها الخطاب بخصوص تناميه واستمراره.[2]

ويتضمن الحجاج في الأقوال اللّغويّة والاستنتاجات الصادرة عنها فالحجاج هو تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجيّة داخل الخطاب، وبعبارة أخرى يتمثل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضُها هو بمثابة الحُجج اللُّغويّة، وبعضها الآخر هو بمثابة النَّتائج التي تُستنتَج منها، إنّ كون اللّغة لها وظيفة حجاجيّة يعني أن التسلسلات الخطابيّة محددة

لا بواسطة الوقائع (Les Faits) المعبر عنها داخل الأقوال فقط، ولكنها محددة أيضا وأساسا بواسطة بنية هذه الأقوال بنفسها، وبواسطة المواد اللّغويّة التي تم توظيفها وتشغيلها.[3]

والحجاج هو ما يؤدي إلى نتائج معينة تأثيرية على المخاطَب، من خلال تلك المواد اللّغويّة التي تم توظيفها وتشغيلها داخل الخطاب "فالحجاج هو مؤسس على بنية الأقوال اللّغويّة، وعلى تسلسلها واشتغالها داخل الخطاب. ونُوّضح هذا بالأمثلة التاليّة:

– أنا متعب، إذن أنا بحاجة إلى الراحة؛ – الجو جميل، لنذهب إلى نزهة

– الساعة تشير إلى الثامنة، لنسرع؛ – عليك أن تجتهد لتنجح؛

إذا نظرنا في هذه الجمل، فسنجد أنها تتكون من حجج ونتائج، والحجة يتم تقديمها لتؤدي إلى نتيجة معينة. فالتعب، مثلا في الجملة الأولى، يستدعي الراحة ويقنع النفس أو الغير بضرورتها، فالتعب دليل، وحجة على أن الشخص المعني بالأمر بحاجة إلى أن يرتاح ويستريح، ونقول الشيء نفسه عن الأمثلة الأخرى.[4] وتُقدم سامية الدريدي تعريفا للحجاج تركز فيه عن وظيفة الحجاج وهي حمل المتلقي على الاقتناع بما تعرضه عليه أو الزيادة في حجم هذا الإقناع.[5] ويظهر جليا ما يحمله الخطاب من موسوعيّة واسعة بآليات لغويّة، ووسائل متنوعة كآليّة الحّجاج التي تسعى إلى التّأثير في المُتلقي بمسألة ما أو قضية ما أو تزيد من شدّة التّأثير عن طريق الحجاج إلى حمله إلى فعل ما أو تهيئته إليه. والحجاج هو المنطوق المُوّجه إلى الغير قصد إقناعه بالمسألة التي يحق له الاعتراض عليها إذ حدُّ الحّجاج أنّه كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوَى مخصوصة يحقُّ له الاعتراض عليها.[6] ويظهر الحجاج سمة في الخطاب وآلية فيه ووسيلة يتحقق بها الخطاب، والخطاب هو كل منطوق والحجاج هو المنطوق التّأثيريّ من الخطاب ويرتكز كل من الخطاب والحجاج على خاصية جوهريّة أساسيّة بينهما هي المتكلم

المتلفظ بالخطاب، والمتلقي المستقبل للخطاب، والعلاقة التفاعليّة بينهما، هذا ما أدّى بالنّظريّة الحجاجيّة للتّأسيس للبلاغة الجديدة.

ونشير إلى المنظور الجديد للحجاج باعتباره حجة ونتيجة، وهذه المفاهيم أعطيت لها دلالات واسعة ومجردة فالحّجة حسب هذا التصوّر الجديد، عبارة عن عنصر دلاليّ يقدمه المتكلم لصالح عنصر دلاليّ آخر، والحجة قد ترد في هذا الإطار على شكل قول أو فقرة أو نص، أو قد تكون مشهدًا طبيعيًا أو سلوكًا غير لفظي إلى غير ذلك.

والحّجة قد تكون ظاهرة أو مضمرة بحسب السّياق، والشيء نفسه بالنّسبة للنّتيجة والرابط الحّجاجيّ الذي يربط بينهما. ويمكن أن نبين هذا على الشكل التاليّ:

– أنا متعب، إذن أنا بحاجة إلى الرّاحة. – أنا متعب، أنا بحاجة إلى الرّاحة.

– أنا متعب. – أنا بحاجة إلى الرّاحة.

فإذا قارنا بين هذه الأقوال، فسنجد أنّه تم التصريح بالحجة والرابط والنّتيجة في المثال الأول، وتم التصريح بالحّجة والنّتيجة وأضمر الرّابط في المثال الثاني. أما المثال الثالث فلم يُصرَّحْ فيه إلا بالحّجة والنّتيجة مضمرة يتم استنتاجها من السّياق ونجد عكس ذلك في المثال الرابع حيث ذكرت النّتيجة وأضمرت الحجة. وتتسم الحجج اللّغويّة بعدة سمات، نذكر بعضها على سبيل التمثيل لا الحصر:

أ– إنّها سياقيّة: فالعنصر الدّلاليّ الّذي يقدمه المتكلم باعتباره يؤدي إلى عنصر دلاليّ آخر، فإنّ السّياق هو الّذي يُصَيِّرُهُ حُجة، وهو الّذي يمنحه طبيعته الحجاجيّة ثم إنّ العبارة الوّاحدة، قد تكون حجة أو نتيجة، أو قد تكون غير ذلك بحسب السّياق.

ب– إنّها نسبية: فلكلّ حجة قوة حجاجيّة مُعينة، فقد يقدم المتكلّم حجة ما لصالح نتيجة معينة ويقدم خصمه حجة مضادة أقوى بكثير منها، وبعبارة أخرى هناك الحجج القوية، والحجج الضّعيفة والحجج الأوهى والأضعف.

ج- إنّها قابلة لإبطال: وعلى العموم، فإن الحجاج اللّغويّ نسبيّ ومرن وتدريجيّ وسياقيّ بخلاف البرهان المنطقي والرياضي الّذي هو مطلق وحتميّ.

والعلاقة التي تربط بين الحُّجة والنَّتيجة هي التي تدعى العلاقة الحجاجيّة، وهي تختلف، بشكل جذريّ عن علاقة الاستلزام أو الاستنتاج المنطقيّ.[7] فإنّ مفهوم الحجاج لم يعد بالمعيار المفهوميّ الكلاسيكيّ القديم؛ الّذي يعتبر فيه مُرادفًا للمنطق والجدل، والبّرهان، والمنطق الرياضيّ، أو الاستنتاج العقليّ، أو الاستلزام المنطقيّ أو الاستدلال المُستمد من نظام المنطق، فقد أدمج الحجاج في صميم اللّغة ليأخذ مكانة في الأقوال اللّغويّة وفي تسلسلها، وفي اشتغالها داخل الخطاب، والحجاج يكمن في شحن تلك الملفوظات اللّغويّة التي تؤديّ إلى صِنْفٍ مُعين من النتائج المؤثرة في المخاطَب.

وبعدما كانت البلاغة الكلاسيكيّة القديمة بلاغة أدبيّة؛ لأنها تُعنى بالقيمة الجماليّة للخطاب، وأما الاتجاه الجديد للبلاغة المؤسس على التفاعل بين البلاغة والتداوليّة الّذي يعطي البلاغة الأبعاد الجديدة فالحجاج في البلاغة القديمة التي كان التركيز فيها على الحجاج في وظيفته الجدليّة، أصبح في البلاغة الجديدة يأخذ صفة تأثيريّة على المخاطَب.

وتعرف البلاغة الجديدة: بأنّها نظريّة الحِجَاج التي تهدف إلى دراسة التقنيات الخطابيّة، وتسعى إلى إثارة النّفوس، وكسب العقول عبر عرض الحُجَجِ، كما تهتم البلاغة الجديدة أيضا بالشّروط التي تسمح للحجاج بأن ينشأ في الخطاب ثم يتطوّر كما تفحص الآثار النّاجمة عن ذلك التطوّر.[8] والبلاغة الجديدة نظريّة حجاجيّة تهدف إلى دراسة التقنيات الخطابيّة، وتهتم بالشروط والآليات التي يعتمدها الخطاب اللّغويّ من الحجاج.

وأخذ الحّجاج أبعادًا ودَلالات وسِمات واسعة في التّداوليّة المُدمجة والحِجَاج وهذه الأخيرة هي نظريّة دلاليّة تُدمجُ مظاهر التلفّظ في السِّنّة اللّسانيّة (بمعنى اللّسان Langue عند دي سوسّير 1968) وليست مظاهرُ التلفّظ، في بعض

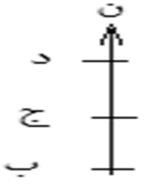
وجوهها، سوى عوامل حجاجيّة تندرج في الأقوال فتُكيّفُ تأويلها وفق غايّة المتكلّم.[9] وفي ظل التداوليّة المُدمجة والحجاج يأخذ لفظ الحِجاجُ (Argumentation) معنيين يفرّق ديكرو بينهما، المعنى العاديّ، والمعنى الفنّيّ أو الاصطلاحي، وفي التّداوليّة المُدمجة والحجاج يأخذ الحجاج المعنى الثانيّ.

الحجاج بالمعنى العاديّ: يعني طريقة عرض الحجج وتقديمها، ويستهدف التّأثير في السامع فيكون بذلك الخطابُ ناجعًا وفعّالاً، وهذا معيار أول لتحقق السمة الحِجَاجيّة، غير أنه ليس معيارا كافيًا إذ يجبُ ألاّ تُهمَل طبيعة السامع (أو المتقبّل) المستهدف. فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع ومدى قدرة التقنيات الحجاجيّة المستخدمة على إقناعه، فضلا عن استثمار الناحية النفسيّة في المتقبل من أجل تحقيق التأثير المطلوب فيه.

الحّجاج بالمعنى الفنّي: فيدلُّ على صنف مخصوص من العلاقات المُوَدعة في الخطاب والمُدرَجة في اللّسان، ضمن المحتويات الدّلاليّة، والخاصّيّة الأساسيّة للعلاقات الحجاجيّة أن تكون دَرَجيّة (Scaliare) أو قابلة للقياس بالدّرجات، أي تكون واصلةً بين سلالم.[10]

وورد تعريف الحجاج عند برلمان وتيتيكاه يعرف المؤلفان موضوع نظريّة الحجاج بقولهما: موضوع الحجاج هو درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدّي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم.[11]

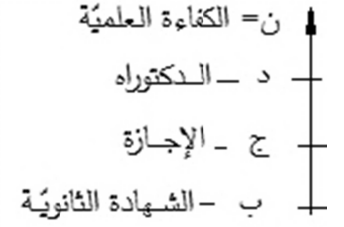
ويأخذ الحجاج اللّغويّ علاقة ترتيبية للحجج، وتكون تلك الحجج محددة بالسّلّم الحجاجيّ فهي تختلف في ما بينها بالضّعف والقوة، "والسّلّم الحجاجيّ هو علاقة ترتيبيّة للحجج يمكن أن نرمز لها كالتالي:



ن: النتيجة، "ب" و"ج" و"د" حجج وأدلة تخدم النتيجة "ن". فإذا أخذنا الأقوال الآتية:

1- حصل زيد على شهادة الثانوية. 2- حصل زيد على شهادة الإجازة.
3- حصل زيد على شهادة الدكتوراه.

فهذه الجمل تتضمن حججًا تنتمي إلى نفس الفئة الحجاجيّة، وتنتمي كذلك إلى نفس السلم الحجاجيّ، فكلها تؤديّ إلى نتيجة مضمرة من قبيل كفاءة "زيد" أو مكانته العلميّة، ولكن القول الأخير هو الذي سيرد في أعلى درجات السّلّم الحجاجيّ وحصول زيد على الدكتوراه هو بالتالي أقوى دليل على مقدرة زيد وعلى مكانته العلميّة. ويمكن الترميز لهذا السلم كمّا يلي[12]:



ونلاحظ ترتب الحجج اللّغويّة باختلاف في ما بينها؛ حيث تكون الحجة اللّغويّة (ج) أقوى من الحجة اللّغويّة (ب)، وتَكون الحجة اللّغويّة (د) أقوى من الحجة اللّغويّة (ج)، في حين نعتبر جميع الحجج اللّغويّة تؤدي إلى نتيجة مضمرة وهي الكفاءة العلمية لزيد، وهكذا جل الحجج اللّغويّة التي تستنتج من الألفاظ والمفردات بالإضافة إلى السّياق التّداوليّ.

والقيمة الحجاجيّة تكمن في تحديد السّلّم الحجاجيّ الّذي ينبغ أن يُوضَع عليه الفعلُ الّذي يحدّده الملفوظُ.[13]

ويعني مفهوم السّلّم الحجاجيّ مفهومًا آخر هو الاتجاه الحجاجيّ؛ بمعنى إذا كان قولٌ ما يمكن من إنشاء فعل حجاجيّ، فإن القيمة الحجاجيّة لهذا القول يتم تحديدها بواسطة الاتجاه الحجاجيّ، وهذا الأخير يكون صريحا أو مضمرًا. فإن كان

صريحًا يدرك بواسطة بعض الروابط والعوامل الحجاجيّة، ويكون الخطاب بها معلمًا، فإن كان مضمرا فإن الخطاب غير معلمًا فإن التعليمات المحددة للاتجاه الحجاجيّ تستنتج آنذاك من الألفاظ والمفردات بالإضافة إلى السّياق التّداوليّ والخطاب العام.

أولا: الأصول الأولى للاستعارة في المنظور القديم: شغلت الاستعارة حيزا كبيرا من الدّراسات الغربيّة والعربيّة القديمة، وكان اهتمام الباحثين والدّارسين فيها على اختلاف مشاربهم وتنوّع مناهجهم وتباين أهدافهم، وهذا منذ فجر الدّراسات اللّغويّة إلى اليوم رغم ما عرفته العلوم اللّغويّة من تحوّل وتطوّر، مما يُحتم على الباحث بيان الطريق الذي يسلكه في تناوله الاستعارة، ولقد ظهرت الأهميّة البّالغة لهذه المسألة، ولا سيما في الدّراسات اللّغويّة، والبلاغيّة، والتّداوليّة والحجاجيّة والفلسفيّة، واللّسانيّة، والنّقديّة، وهذا ما جعل الآراء في الاستعارة تختلف اختلافا واسعا مما أدى في الأخير إلى اعتبارها مسألة معقدة لدى الدّارسين، وكانت الاستعارة أكثر المواضيع تناولا من طرفهم، وسنرى كيف أصبحت الاستعارة موضوع بحث بين القدماء والمعاصرين، وباعتبارها حلقة وصل بين هذه العلوم وممّا بوّأها المنزلة الساميّة والدّرجة الرفيعة في الدّراسات المعاصرة.

1- **الاستعارة في الدّراسات الغربية القديمة (عند أرسطو):** تعتبر الاستعارة من المسائل التي عنيّت بالدّراسة قديما لما لها من أهمية في الحياة الإنسانيّة، ولما لها من علاقة وطيدة بالعلوم الأخرى، "فقد تناول أرسطو الاستعارة في موضعين من كتاب الخطابة، فقد تحدث عنها في باب الشاهد الّذي فرّعه إلى ثلاثة أجناس وهي: الشّاهد الواقعيّ، والشّاهد الصّناعي والشّاهد الخرافي، وفي هذا الموضع يعتبر الاستعارة مقوّما حجاجيا، كما تحدّث عنها في معرض كلامه عن الأساليب ليعتبرها محسنا لفظيا. "تعتبر الاستعارة عند أرسطو مقوّما حجاجيا، بمعنى تزيد من شدّة الحجاج في الإقناع والتأثير، وكما تحدث عنها باعتبارها محسنا لفظيا في حديثه عن الأساليب.

وأما في إطار حديثه عن بنية اللّغة الاستعاريّة فقد ربط أرسطو الاستعارة بعدّة مفاهيم على النّحو التاليّ:

1/1- الاستعارة والتّخييل: إنّ أهمّ ما تحدّث به أرسطو عن الاستعارة هو أنّه أدخلها ضمن المحاكاة (التّخييل)، لأنّها السّمة التي تخرج الخطاب من المألوف إلى الغريب، وهذا التّخييل هو جوهري في الأقاويل الشعريّة لأنه يحقق الالتذاذ والمتعة النّفسيّة.

2/1- الاستعارة والنّقل: يعرف أرسطو الاستعارة باعتبارها نقلاً أو تغييرًا، كما يقسم هذا النّقل إلى نقل بسيط ويخصّه بالخطابة، ونقل مركب يخصّ الشّعر، أمّا عن الوظيفة الجماليّة لهذا النقل فيجعلها ثلاثة وظائف مرتبطة، وهي الإفهام من خلال كونها تزيد الوّضوح، والتّغريب العائد إلى مخالفتها المألوف والمتعة التي ترجع إلى التّخييل الذي يكسب القول لذةً ومتعة، وهذه الوظائف –حسب أرسطو – لا يمكن أن تأتي مجتمعة في شيء خلا الاستعارة.

3/1- الاستعارة واللّفظ: يحصر أرسطو الاستعارة في اللّفظ، وهذا واضح من خلال تناوله إياها في باب العبارة، فيجعلها قائمة على المحور الاستبدالي للغة لأنّها تتعلق بكلمة واحدة لها معنيان؛ حقيقي ومجازي، وتحصل الاستعارة عند استبدال لفظة مجازية بلفظة حقيقية، وفق مبدأ الاختيار والانتقاء تجمل الاستعارة باللّفظ الجميل، وتقبح باللّفظ القبيح.

4/1- الاستعارة والزّخرف البلاغي: يرى أرسطو أنّ الوظيفة الأساسيّة للاستعارة هي وظيفة زخرفيه فهي لا تملك أي وظيفة معرفيّة، وإنّما دورها جمالي فقط، وهذه هي النّظرة الغالبة على سائر البلاغة التّقليديّة فلقد أجهزت بلاغة المحسّنات على الاستعارة فألحقتها بصفة نهائية بالمقوّمات المحسّناتية الترفيهية والمكتفية بدغدغة الحسّ الجمالي عند المتلقّي، ولعلّ الفكر الوضعي والعقلاني والتّجريبي قد زكّيا هذا التّطرّف وجرّدا الاستعارة من أيّة جدارة علميّة كيفما كانت.

5/1- الاستعارة والمشابهة: تقوم الاستعارة عند أرسطو على المشابهة، لهذا لا يعتبر الاختلاف بينها وبين التشبيه كبيرا، وإنّما يكمن الاختلاف في غياب أداة التّشبيه في الاستعارة وحضورها في التشبيه.[14] كانت نظرة أرسطو لاستعارة نظرة قاصرة في جزئية تقوم بها الاستعارة، وكذلك جل الدّراسات القديم البلاغيّة باعتبارها وظيفة زخرفيّه لا تملك أيّة وظيفة معرفيّة، وإنّما دوّرها يكمن في الحس جمالي فقط ويعتبرها ارسطو أساس العملية التّخيليّة، وهي في هذا الإطار على رأس الصور البيانية الأخرى، أمّا عن الخصائص الأخرى فهي ترسّخ النّظرة الضّيقة للاستعارة من خلال حصرها على اللّفظ دون المعنى وجعلها زخرفاً لفظيًا لا تملك قوّة تأثيريّة ولا تؤدّي وظيفة معرفيّة، وهذا من أعظم المآخذ على تفسير أرسطو للاستعارة وأمّا في ربطه بين الاستعارة والتّشبيه فهناك الفرق الواضح بينهما، غير أنّه يجعل الفارق بينهما غياب أداة التّشبيه في الاستعارة، إذ لا ينكر عاقل الفرق بين الاستعارة والتّشبيه من الاختلاف فالاستعارة تحوي من الخّيال وتملك من الجمع بين المتناقضات ما لا يستطيعه التّشبيه، ففي الخطاب الاستعاري تذوب الفروق بين المستعار له والمستعار منه، وتتحقّق اللّحمة بينهما في الخصائص والصفات، وهذا التلاحم المرسوم من طرف المرسل يجعله في حوار مع المتلقّي، حيث يسعى إلى إنشاء الرّوابط بين المتناقضات وإزالة الفروق بين المتباعدات، وهذا ما جعلها نقطة محيرّة في تاريخ الفكر الإنساني.

ويقسم أرسطو الاستعارة إلى ثلاثة أقسام هي":

1- الاستعارة الجمهوريّة: هي الاستعارة التي صارت متداولة بين الجمهور نتيجة التّكرار وكثرة الاستعمال، إلى درجت أنّها استهلكت وتهالكت، لدرجة أنّها فقدت شُحنتها التأثيريّة، فلا تنتج هذه الاستعارة إقناعا ولا لذة في ذاتها، لأنّها لا تملك قوة حجاجية ولا روحا تخييليّة، نتيجة لافتقادها لعنصر المفاجأة الذي يقصره أرسطو على الغرابة.

2- الاستعارة الشّعريّة: تتكون هذه الاستعارة من الاستعارات المركّبة والاستعارات المخترعة البعيدة التي تنقل القول من الخطابيّ إلى الشّعريّ، وتفشل هذه الاستعارة – في نظر أرسطو- في تحقيق الوظيفة الإقناعيّة.

3- الاستعارة الحجاجيّة: هي التي تهدف إلى إحداث تغيّير في الموقف الفكري والعاطفي في المتلقي، ويشترط لها لكي تؤدي هذه الوظيفة أن تكون:

- بسيطة قريبة واضحة، وأن تكون غير متكلّفة، مألوفة بعيدة عن الغرابة؛

- قليلة، لأنّ الإفراط يخرجها من الحجاجيّة إلى الشّعريّة، ويخرج القول من الخطابة إلى الشّعر؛

- ذاتُ جوّدة وحسن تميّز حتّى تبتعد عن الابتذال المفضي إلى الجمهوريّة.[15]

وتتضح العلاقة الحجاجية لاستعارة عند أرسطو وخاصة عند تقسيمه الاستعارة إلى ثلاثة أقسام الاستعارة الجمهوريّة والاستعارة الشّعريّة، والاستعارة الحجاجيّة وتكمن الاستعارة عند أرسطو في كوّنها تحمل شُحنة تأثيريّة حجاجيّة وظيفتها في تحقيق الوظيفة الإقناعية، والتي تهدف إلى إحداث تغيير في الموّقف الفكري والعاطفي للمتلقي، وهذا ما ركز عليه في الاستعارة الحجاجيّة، وما عيب عليه النظرة الشاملة للاستعارة ضمن الأشكال البلاغية المجازية فلا نكاد نفرق بين الكناية والمجاز والرمز والتشبيه "وأقل هذا الخلط هو الجمع بينها وبين التشبيه وأكثره عدم التمييز بين الوجوه التي تنبني على المجاورة والوجوه التي تنبني على المشابهة[16] وكمّا لا تّتسم الاستعارة في النّزعة الوضعيّة الأرسطيّة باستقلاليتها بقدر ما تعد اصطلاحا نجنيسيا تدرج ضمن الأشكال المجازية باعتبارها" جنسا تكون منه جميع الصور البيانية الأخرى أنوّاعا.[17]

2- الاستعارة في التّراث العربيّ القديم: تعدّ البلاغة من العلوم العربيّة العريقة التي ولع بها المفكرون واللّغويون والفلاسفة وعلماء الكلام على مرّ عصور الفكر العربيّ، وكان مصدر الدّراسات البلاغيّة العربيّة القرآن الكريم وبيانه وإعجازه وفصاحته اللّغويّة، وباعتبار البلاغة أداة صقل الكلام وحسن التأليف تلقفها العديد

من الدّارسين القدامى وكانت البلاغة العِلم المتشعب الذي يأخذ مشاربه من كل العلوم والفنون، والبلاغة العربيّة القديمة تدل على النّضج الفكري والعقلي العربيّ القديم، وكانت البلاغة العربيّة تمثل العقل الموسوعي لكل العلوم حيث نجد في الدّراسات البلاغيّة المعاصرة التّلميحات والإرهاصات في مؤلّفات القدماء، والتي أسست لبناء النّظريات المعاصرة باعتبارها مد للتطور الفكري المعاصر، ونجد البلاغة العربيّة القديمة تُضاهي البلاغة الغربية المعاصرة في أمور كثيرة لا سيما تلك الخاصيّة التّداوليّة التي ترتبط بين المرسل والمتلقيّ، والتي تمخضت عنها الصّبغة الحجاجيّة لكثير من المفاهيم البلاغيّة، وفي المقام الأول الاستعارة، ولقد أخذت النصيب الأوفر من الدّراسات في البلاغة والنقد واللّغة وذلك من أجل استنباط القوة الكامنة فيها التي يستغلها المرسل بغرض إشراك المتلقي في الخطاب، ومن ثّم إلى التّأثير فيه وإقناعه.

يعدّ عبد القاهر الجرجاني رائد علوم البلاغة العربيّة، ومن خلال فكره تبلورت النّظرة الدّقيقة لمختلف مفاهيم البلاغة، ومن أبرز هذه المفاهيم مفهوم الاستعارة الذي سنرى كيف ذهب فيه مذهبا سابقا لأوانه متجاوزا لعصره، وأبرز دليل على ذلك تأثر سائر الصّيحات الدّاعية إلى التجديد بفكر الجرجاني ويعدّ أوّل من تفطّن إلى الوظيفة الحجاجيّة للاستعارة، وهذا راجع إلى تأثره بأساليب الحجاج المتعارف عليها، كالرّد الأقوال والآراء، والإدعاء والإثبات والمعارضة والدّليل والشّاهد والاستدلال وغيرها وهذا واضح من خلال كتاباته التي يرسلها على شكل قضايا مدّعمة بالدّليل والبرهان.

تناول الجرجاني الاستعارة في إطار نظريّة النّظم التي ملكت عليه لبّه، والتي يحتج من خلالها على فضل المعنى على اللّفظ، ويجعل الاستعارة في المعاني وليس في الألفاظ، أي في إطار نظمها وسياقها ليتحقّق فيها ما تطويه من سعة التّصوير ورحابته.[18]

وقد "اعتبر الجرجاني حجاجيّة الاستعارة قائمة على مفهوم الإدعاء فالاستعارة ليست حركة في الألفاظ وإنّما هي حركة في المعانيّ والدّلالات، وهي ليست بديعًا بل هي طريقة من طرق الإثبات الذي يقوم على الإدعاء.[19] وهذا التّصوّر الجديد للاستعارة ظهر معارضًا لتصوّر اللّفظي البديعي للاستعارة في القديم، وكان عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ أو 474هـ) من أشدّ المدافعين عن التّصوّر الجديد فالاستعارة عنده هي ضرب من التشبيه، ونمط من التّمثيل، والتّشبيه قياس والقياس يجري فيما تعيه القلوب، وتدركه العقول وتستفتي فيه الأفهام والأذهان لا الأسماع والآذان.[20] من هنا تعني حجاجيّة الاستعارة فعاليّتها في التّأثير على الأذهان والأفهام، وتعني كذلك نوعًا خاصًا من الاستدلال العقلاني ومن الفضائل المعرفيّة والإدراكيّة البعيدة عن الألغاز والتّعمية.[21] ولقد تفطن الجرجاني إلى فعالية التأثير على الأذهان والأفهام للاستعارة، وكذلك لحجاجية الاستعارة والطرق التي تسلكها لا نهائيّة ومتشعّبة، والتأثيرات التي تملكها غير محصورة "فالاستعارة إذا وقعت موقعها، وأصابت غرضها، أو حسن ترتيب تكامل معه البيان، حتى وصل المعنى إلى القلب، مع وصول اللّفظ إلى السمع واستقر في الفهم مع وقوع العبارة في الأذن، وإلى سلامة الكلام من الحشو غير المفيد[22] ويمكن أن نستخلص من قول الجرجاني الخصائص الجوهريّة للاستعارة والتي ربطها بالنظم؛ حيث تمثلت الأولى بأن الاستعارة لها موقعها من الكلام، والثاني أنّها أصابت غرضها التّأثيري والثالث حسن ترتيب تكامل معه بيان فتحمل الاستعارة ترتيبا متكاملا مع البيان البعيد عن الإبهام، والرابع وصول المعنى إلى القلب مع وصول اللّفظ إلى السمع والخامس إدراك الفهم مع وقوع العبارة في الأذن، والسادس سلامة الكلام من حشو غير المفيد، فالاستعارة هي الكلام المفيد أي الإفادة وهذه حجاجية الاستعارة عند عبد القاهر الجرجاني، وكان بحق المؤسس الأول لنّظريّة حجاجيّة الاستعارة ويعود الفضل له إلى ما وصلت إليه من تطوّر على يد الدّارسين والباحثين المعاصرين، ومّما أدى إلى نتائج مذهلة في عالم الاستعارة.

وركز عبد القاهر الجرجاني على فعل الإدعاء في الاستعارة فيقول: "أنك إذا قلت: (رأيت أسدا) فقد ادَّعيت في إنسان أنه أسدٌ وجعلته إياه، ولا يكون الإنسان أسدًا. وإذا قلت: (إذْ أصبحت بيَدِ الشَّمال زِمَامُها)، فقد ادعيت أنّ للشَّمال يدا ومعلوم أنه لا يكون للريح يَدٌ.[23] يبدوا مفهوم الاستعارة عند الجرجاني أنها ادِّعاء المتكلم إثبات صفة معينة للآخر، ويكون فعل الإثبات هو أساس حصول الإدعاء ويكون القصد في ذلك حصول إثبات الصفة، ويَكون هدف المتكلم وصول معنى المعنى إلى المخاطَب.

واعتبر الجرجاني الاستعارة على أنها ادِّعاء، لأنها ترتبط بالمعنى دون اللفظ وقصد المتكلم في ذلك هو التجوُّز عن طريق الإدعاء، ويقول الجرجاني: "فالتجوُّز في أنِ ادَّعَيْتَ للرجل أنّه في معنى الأسد، وأنه كأنه هو في قوّة قلبه وشِدة بَطْشه وفي أن الخوف لا يُغَامره، والذُّعْرَ لا يَعْرِض لَه، وهذا إنْ أنت حَصَّلتَ، تجوُّز منك في معنى اللفظ لا اللفظ[24] فالتّجوُّز يكون في معنى اللّفظ لا في اللّفظ ذاته ويكون في نقل المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي وذلك ما يتعلق بالاشتغال الذّهنيّ في الفهم والتّأويل وذلك ما يجعل من فهم مجازيّة الاستعارة مرتبط بفهم المواد اللّغويّة المجسدة للخطاب قصد فهم طبيعة الاشتغال الاستعاري كما يتحقق داخل الخطابات عموما و الخطاب الأدبي خصوصا[25] ويتجسد هذا في ما قاله عبد القاهر الجرجاني في معنى المعنى للاستعارة، والتي تتعلق بالتأويل لدى المخاطَب ولا يمكن الوصول إلى المعنى المنشود من الخطاب إلا إذا كان المُخاطِب في سياق يضمن فهم التأويل لدى المخاطَب، فلا تتعلق الاستعارة باللفظ بقدر ما هي تتعلق بمعنى اللفظ. وهذا ما أثار التوّجه المعاصر للاستعارة من المعنى الحرفي إلى المعنى الضّمني "لأن المخاطَب لا يلجأ إلى الأقوال الصريحة للتلفظ بها بل يسعى المخاطَب أو المستمع إلى التفكير في الشيء غير المصرّح به.[26] وقد شغلت الاستعارة مجالا كبيرا لدى السّكّاكي (ت 626 هـ)؛ حيث خَص فصلا كامل للاستعارة أما حدها فهي: أن تذكر أحد طرفي التّشبيه وتريد به الطرف الآخر

مدعيًا دخول المشبه في جنس المشبه به، دالا على ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به، كما تقول: في الحمام: أسد وأنت تريد به الشجاع، مدّعيا أنّه من جنس الأسود، فتثبت للشجاعة ما يخص المشبه به، وهو اسم جنسه، مع سد طريق التّشبيه بافراده بالذكر أو كما تقول: إنّ المنية أنشبت أضفارها، وأنت تريد بالمنية: السبع، بادعاء السبعية لها، وانكار أن تكون شيئا غير سبع، فتثبت لها ما يخص المشبه به، وهو: الأضفار. وسمي هذا النوع من المجاز استعارة لمكان التناسب بينه وبين معنى الاستعارة.[27] وانطلق السّكّاكي لفهم المعاني والدّلالات اللّغوية من حقل تداولي يقوم على الاستعمال، فنظر إلى معنى المجاز أنّه كل انتقال من معنى إلى آخر، لما بين المعنيين من تعلق. فالفرق بين الحقيقة والمجاز يكمن في القرينة ومن ثم قد تدل كلمة (أسد) على الحيوان المفترس دون الحاجة إلى قرينة في الاستعمال، ولكنها تحتاج إلى قرينة للإشارة إلى الرجل الشجاع فالاستعارة باعتبارها مجازا تقوم على الجمع بين شيئين أو فكرتين انطلاقا من العلاقة التشبيهية من أجل تقديم صورة جديدة، أو مخترعة تتدخل فيها عملية التّخييل والإبداع، والاستعارة الانتقال من المعنى الحرفي إلى المعنى الضّمني، من الظاهر إلى الخفي المضمر.

ويمكن أن نستنتج أن السّكّاكي قد سار على النّمط الذي سار عليه عبد القاهر الجرجاني، ويمكن أن نستخلص أن علمائنا القدماء رأوا أن الاستعارة ليست زخرفا لتزيين الكلام، ولكنها فن لغوي تداولي يعطي للقول قوته الدّلاليّة وإصابته النفسيّة تأثيرا وانفعالا واستحسانا، وهذا الرأي يلتقي مع ما وصل إليه المعاصرون في نظرياتهم المعاصرة.

ثانيا: الاستعارة في الدّراسات المعاصرة:

قامت الدّراسات المعاصرة بالتركيز على الدّراسات البلاغية القديمة؛ حيث أدت هذه الدّراسات إلى سيل من النّظريات ووابل من العلوم، وقد انصبت الدّراسات والجهود المعاصرة في الدّرس البلاغي على أبرز المفاهيم البلاغية التي أَرّقت

القدماء ولفتت انتباه المعاصرين وهي الاستعارة، هاته التي صارت بحقّ نقطة محيّرة لدى الكثير من الدّارسين، وبخاصة عندما أكتشف طاقتها الحجاجيّة ومكوناتها الابداعيّة واسرارها التأثيريّة.

1- حجاجية الاستعارة في الفلسفة المعاصرة:

تعدُّ الفلسفة من العلوم العريقة القديمة قدّم التفكير الإنسانيّ، وتعدُّ البلاغة كذلك من العلوم العريقة القديمة قدّم التفكير الإنسانيّ، ولطالما كانت البلاغة موضوعا للفلاسفة اليونان؛ حيث كانت الفلسفة أم العلوم، ولا طالما كان الحوار قائما بين الفلسفة والبلاغة، فلا يمكن للخطاب الفلسفة أن يخلص من البلاغة.

لقد ظلت الفلسفة في حاجة دائمًا إلى دعمٍ بلاغيّ يشحن قاموسها ويُفَعلُ تَجاوُزِيَّتِها والبلاغة هي أصل الفلسفة وغايتها، فهي من أسسها واستكمالها[28] وتظهر حاجة الفلسفة إلى القاموس المفاهيميّ للخطاب الفلسفي والبحث عن شكل لغوي يضع حدًا لهيمنة اللّغة الميتافيزيقيّة، ويزيد من قاموس المفاهيمي للخطاب الفلسفي الذي يتناسب مع النّسق التصوّري الباحث عن التّجاوز والتّجديد والنّقد.[29]

والاستعارة تخترق أنساقنا الفكرية والثقافية وتكسح جميع مجالات الحياة دون استثناء، والاستعارة تتواجد في مستوى تفكيرنا، وهي لا تقتصر على اللّغة كون النسق التصوري العادي الذي يسير تفكيرنا وسلوكنا ذا طبيعة استعارية، كما أن اللّغة بطبيعتها وفي الأصل استعارية، إذ تؤسس آلية الاستعارة للنشاط اللّغوي وكل قاعدة أو مواضعة لاحقة تولد بقصد تحديد الثراء الاستعاري.[30]

وفي خضم العودة الكبيرة إلى اللّغة واستكناه طاقتها الفلسفيّة اصطدم الفلاسفة مع مفهوم بلاغي يحوي من الطّاقات الفلسفيّة والإمكانات الحجاجيّة ما يجعله أساسًا في كل خطاب إنسانيّ، وهذا المفهوم هو الاستعارة، التي لطالما ارتبطت بالزخرف البلاغيّ، وهي في الحقيقة ضرورة لغويّة من صميم منطق اللّغة الطّبيعيّة، وفي الخطاب الفلسفي تكون موضعًا حجاجيًا، من خلاله يستطيع هذا الخطاب إيجاد معان جديدة وأماكن أخرى يستثمر فيها حواراته، ويطوّر بها مفاهيمه.[31]

لقد تفطن الفلاسفة لأهمية الاستعارة، فهي الوساطة في عقلنة الخيال فليست الاستعارة مجرد مجاز يحيل إلى فضاء تخييلي في اللّغة، بل هي عمليّة استبدال وتحويل داخل الوعي نفسه، وأما البيان فسلوك انزياحيّ للّغة من خلال الاستعارة وداخل اللّغة نفسها مقصده الفهم والتبيان، فهو بذلك بلاغة لبلوغه مقاصد الإفهام والإبلاغ، ففيه شرح وتفسير وتأويل وفق نموذج الغموض من أجل الوضوح والالتباس من أجل البيان، واللّغز من أجل الحقيقة.[32] بهذا أصبح للاستعارة موقعها الضروري في الخطاب الفلسفي وهذا من أجل الفهم فلا يمكن التّفكير في الاستعارة داخل الخطاب الفلسفيّ بوصفها محسّنا بلاغيًّا، بل بوصفها مكوّنا داخليا من مكوناته... وربّما كانت إحدى ركائزه.[33]

الاستعارة في فلسفة بول ريكور (PAUL Ricoeur):

لقد صبّ بول ريكور كل أبحاثه الفلسفية على البلاغة والنّقد وخاصة البلاغة التي عاد إليها كل العودة، من خلال مؤلفاته المتعدّدة، ويعدّ اهتمامه بالحجاج فارقا بين كتاباته البلاغيّة التي تظهر بصورة ضمنيّة، وتتجلى في المباحث التأويلية من جهة أخرى.

واعتبر الاستعارة تلعب دورًا فعالاً في مختلف الخطابات والأبنية الحجاجيّة وهذا لما تتمتع به من ثراء في تنوّع الدّلالة وتفرّعها "فهي تحتفظ في آن واحد بفكرتين لأشياء مختلفة ونشطة داخل الكلمة والعبارة البسيطة ذات الدّلالة التي هي المحصّلة الأساسية لتفاعلها... وإذا كانت الاستعارة مهارة وموهبة فإنها موهبة فكريّة، والبلاغة ليست سوى انعكاس وترجمة لهذه الموهبة داخل معرفة متميزة[34] والتّحكم في هذه الموهبة يوفّر للمحاججين فرصة التنويع في العبارات والأساليب خاصّة مع هذا التنوّع والتّفرع الكبير للاستعارة. وهذا الثّراء الظّاهر للاستعارة يحقّق أهدافا كبيرة للمتكلّم سواء أكانت ابلاغيّة أم تواصليّة أم ابداعيّة أم حجاجيّة لأنّ نظرية القول الاستعاري لا بدّ أن تكون بالضّرورة نظريّة لإنتاج الدلالة الاستعاريّة للخطاب.[35]

والاستعارة تتنوع في الخطاب الاستعاري بما تتميز به من حركية وحيوية على هذا الأساس كانت الرؤية التي جعلت الاستعارة تتميّز بالحركيّة والحيويّة التي مرّدها إلى تنوّع العلاقات في الخطاب الاستعاري، والتي تتجلى في العلاقة بين عناصر الخطاب ذاتها، والعلاقة بين التأويل الحرفي والتأويل الاستعاري من لدن المتلقي، ثم العلاقة بين المستعار له والمستعار منه[36] يبرُز جليًا ممّا قدمه بول ريكور عن الدّور الحجاجي للاستعارة؛ الذي تستمده من حركيتها وحيويتها، وسعة علاقاتها وتنوع دلالاتها مما يفتح باب العمليات التأويليّة التي تحيط بالنّص وتجعله لا متناهي الدلالة، "وهكذا فالاستعارة غير موجودة في ذاتها بل تتواجد في التأويل ومن خلاله.[37] وبالتركيز على المثالين اللذين قدمهما بول ريكور ليتضح المعنى فحين نقول "غطاء الأحزان" أو "صلاة زرقاء" فإننا نحيل إلى كلمتين تجمعهما علاقة توتر، والجمع بينهما هو الذي يشكل الاستعارة، وهكذا تغدوا الاستعارة عند بول ريكور حاصل التوتر بين المفردتين ولا تتوقف على حدود المفردتين فقط، بقدر ما يتعلق بالتوتر الذي يربط بين التأويلَين المتعارضين للقول وهو الذي يغذي الاستعارة، وأقر بأن انكشاف المفاجأة لا يكون إلا بعد تأويل القول حرفيا، فالأحزان ليست غطاء إن عد الغطاء كساء مصنوعا من قماش، وكذا لا يمكن اعتبار الصلاة زرقاء إن عدا الأزرق لونا. ويؤكد بول ريكور أن الاستعارة لا تتبني على المشابهة، وإنما تنطوي أساسا على اختزال للصدمة المتولدة جراء التقاء فكرتين متناقضتين.

وقد تحدث عما يُدعى بالاستعارات الحية وكذا الاستعارات الميتة، الأولى تتبني على حدة التوتر بين التأويلين الحرفي والمجازي، وذاك ما يشكل خلقا تلقائيا على مستوى الجملة بأكملها جراء انبثاق دلالات بكر وجديدة، لكونها اكتسبت عنصرا اسناديا غير عادي ولا متوقع. بينما الثانية حسب بول ريكور ليست استعارات، ومن أمثلتها "لسان الباب" أو "أرجل الكرسي" والاستعارات الحية تكون في مستواها درجة الاستجابة للتنافر توسيعا جديدا للمعنى على مستوى الجملة بأكملها، وحين تستعمل الاستعارة الحية بكثرة تتحول بالتكرار إلى استعارات ميتة، مما يجعل من المعاني

الممتدة جزءا لا يتجزأ من مادة المعجم وذلك يؤدي إلى تعدد وتضاعف معاني الألفاظ اليومية، إذ لا وجود للاستعارات الحية في القاموس.[38] ويعدّ بول ريكول من أبرز المعاصرين الذين أعطوا الاستعارة بعدا جديدة من حيث التأويل والدّور الحجاجي وكذلك بالابتعاد عن المنظور القديم للاستعارة أخذ كلمة مكان كلمة، والانتقال من معنى بسيط إلى معنى أقرب منه، وأكد بأن الاستعارة ما يشكل خلقا تلقائيا على مستوى الجملة بأكملها، وقد ارتكز في أبحاثه على حجاجيّة الاستعارة.

الاستعارة عند ماكس بلاك (Max BLack): أخذت الاستعارة عند ماكس بلاك تصورا جديدا، فقد ميز في مستوى الاستعارة بين ما يدعى الكلمة البؤرة (Focus) وبين ما سماه الكلمة الإطار (frame) أي باقي الجملة. إذ أكد أن الكلمة البؤرة تتخلى عن بعض من خصائصها لتضاف إليها خصائص أخرى، كما أن الإطار يخضع بدوره لفقدان سمات واكتساب سمات مغايرة جراء التفاعل الذي يحصل بين البؤرة والإطار، فحين نقول: زيد أسد "فإنّ الأسد سيفقد بعضا من خصائصه الحيوانية ليكتسب من جهة أخرى سمات إنسانية، كما أن زيد سيفقد بدوره بعضا من سماته الإنسانيّة، ليكتسب سمات حيوانيّة.[39] ويحصل التفاعل جراء ورود سمات مشتركة بين الفكرتين النّشطين بعدما تتمخض وحدة تشملهما وتكون وليدة ذلك التفاعل، ويتم فيها مراعاة كل من المؤتلف والمختلف، والفكرة التي تنتج عن التفاعل ليست نتيجة عملية إضافة طرف لطرف آخر بقدر ما هي جديدة ومولدة.[40] ركز ماكس بلاك على التداخل الاستعاري بين الفكرتين المختلفتين، وعن ذلك التفاعل الناتج عن تصادم المعاني مركزا على الكلمة البؤرة التي تتخلى عن بعض خصائصها لتضاف لها خصائص أخرى وكما أن الإطار يتخلى عن بعض الخصائص والسمات لتضاف له خصائص وسمات أخرى، وهذا التفاعل الاستعاري الذي تتبادل فيه الأدوار بين البؤرة والإطار، وكما أشار إلى حجاجية الاستعارة مرهون بوعي القارئ وإدراكه لتوسعات الكلمة والتفاعل الاستعاري للكلمتين، وسر الاستعارة يكمن في الربط بين هاتين الدّلالتين.

الاستعارة عند لايكوف جورج وجونسون مارك (Lakoff Georg et Johnson Mark): لقد أبرز كل من لايكوف جورج وجونسون مارك النزعة التجريبيّة بجلاء وهم أصحاب نظريّة الدّلالة المعرفيّة، واللذان تمكنا من كشف أبعاد الايبستيمولوجيّة الموضوعاتيّة، وتتسم الاستعارة في ظل النّزعة التّجريبيّة التّفاعليّة لدى كل من لايكوف جورج وجونسون مارك بما يلي:

– تجمع الاستعارة بين الخيال والعقل، فمن متطلبات ومستلزمات العقل نجد الصياغة المقوليّة الاستدلال، الاستلزام، الاستنتاج، والخيال بدوره يستدعي النظر إلى نوع من الأشياء من خلال نوع آخر مغاير، وهو ما يدعى بالفكر الاستعاري.

– أغلب مقولات فكرنا اليومي استعارية بطبيعتها، ومن مقتضيات تفكيرنا اليومي الاستنتاجات والاقتضاءات الاستعارية، مما يجعل الاستعارة عقليّة خياليّة.[41] وقد أخذت الاستعارة رؤية شاملة ليصبح الخطاب بنيّة كبرى استعاريّة تتفرع عنها استعارات صغرى بمعنى أن النص استعارة محورية تتفرع إلى مجموع استعارات وتحتل الاستعارة موقعا هاما في الخطاب الشعري، إذ يعد الشّعر أعلى أشكال الاستعارة، فهو ينبني عليها ولا يمكنه أن يوجد إلا بوجودها، إنه ينبني بناء استعاريا، كون القصيدة بناء يرتكز هذا البناء على الاستعارة، والآليات التي تؤسس الاستعارة وتقوم وتنمو وتتشعب من خلالها، كون النّص ليس فقط مجرد مجموعة من استعارات جزئيّة صغرى لا تجمع بينها أية رابطة، وإنما يعدّ استعارة كبرى يخضع لقواعد سياقيّة داخليّة، وكذا لقواعد ايديولوجيّة تتمثل في مختلف علاقات التماثل والتخالف التي تقيمها مع عناصر العالم الخارجيّ.[42] ويمكن الاستخلاص بأن القول الاستعاري يعد آلية حجاجية بامتياز، فإذا كانت الاستعارة الشعرية تمتلك السامع أكثر مما ترغمه، فإن الاستعارة الحجاجية تكون أكثر اقتدارا وامتلاكا ويتميز القول الاستعاري عن القول الحرفي في الحجاج بكونه يؤدي عدة وضائف في عملية التخاطب، وعملتي الفهم والتأويل بين المتكلم والسامع، وباعتبار الاستعارة تجمع بين الخيال والعقل، ومن خلال الاستعمال التأويلي للاستعارة

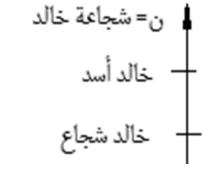
فأساسها الأول في مجال الاستدلال والتأثير والإقناع كأشكال ضرورية في العمليات الحجاجيّة وتكمن حجاجية الاستعارة في تضمنها معنيين المعنى المصرح به والمعنى الضّمني، فالمصرح به هو ظاهر القول، وأما الضمني فهو كل الإمكانيات المختلفة وبهذا الجانب بالضبط يرتبط الحجاج بالمجاز الاستعاري، وهذا الأخير الذي يخلق في المتلقي التأثير والإقناع.

وتكمن حقيقة حِجَاجيّة الاستعارة عندما نعود إلى ما ذكرناه سابقا في الحجاج وعندما نربطها بالسّلّم الحجاجيّ، وقبل الحديث عن القوة الحجاجيّة وعلاقتها بالاستعارة، لا بد من الإشارة إلى مفهوم يرتبط ارتباطا وثيقًا وهو مفهوم السّلّم الحجاجيّ، ويعدّ هذا الأخير مِنَ المَفاهيم الأساسية في النظريّة الحجاجيّة التي ساهمت إلى حد كبير في وصف الآليات الجوهريّة التي تحكم الاشتغال الحجاجيّ للّغة ويمكن تحديد حجاجيّة الاستعارة من خلال السّلّم الحجاجيّ الّذي تكون فيه حجاجيّة الاستعارة (ج) أقوى من (ب) و(د) أقوى من (ج).

ولتحديد حجاجيّة الاستعارة بالسّلّم الحجاجيّ ونعد إلى الأقوال الاستعاريّة، ونأخذ الأمثلة التالية:

1- خالد بن الوليد شجاع. 2- خالد بن الوليد أسد.

إن الملاحظة البسيطة كافية لأن تبين لنا أن القول (خالد بن الوليد أسد) سيرد في أعلى السّلّم بالمقارنة مع القول الآخر، ويفسر هذا بأن القول الاستعاري له قوة حجاجيّة عالية، وسيكون السلم الحجاجيّ الّذي سنحصل عليه على هذا الشكل:



إذن هناك علاقة وثيقة بين مفهوم السّلّم الحجاجيّ ومفهوم القوة الحجاجيّة فالقول الّذي يقع في أعلى درجات السّلّم هو الدّليل الأقوى، وبعبارة أخرى، فإنّ الأدلّة والحجج تكون متفاوتة في قوتها الحجاجيّة، والعلاقة التّرتيبيّة بينهما تكون

باعتبار القوة الحجاجيّة التي لكل دليل. ويمكن أن نقول هذا أيضا عن أمثلة أخرى مثل:

- رأيت إنسانا جميل المحيا. - رأيت شمسا.
- الوقت يمر بسرعة. - الوقت يطير.

يبدو لنا من خلال الأمثلة السابقة أن الأقوال الاستعاريّة أعلى حجاجيًا، من الأقوال العاديّة.[43] ويمكن أن نستخلص في الأخير حجاجيّة الاستعارة والتي تكمن أساسا في النّظريّة الحجاجيّة عامة وبالخصوص في السّلم الحجاجيّ الذي يُحدّد درجات الاستعارة من الضعف إلى القوة، ومستوى التّفاوت في حجيتها، وتكمن حجاجيّة القول الاستعاري الّذي يقدمه المتكلم على أنه الدّليل الأقوى لصالح النتيجة المتوخاة، ونأخذ مثالا أكثر شهرة قول الشاعرة الخنساء عن أخيها صخر: كثير الرّماد.

فإن هذا القول الاستعاري هو الّذي سيقع بالطبع في مرتبة عُليا من مراتب السّلّم الحجاجيّ، ويمكن أن نتخيل أقوالاً أخرى يستلزمها القول السابق، مثل: "إنّه كريم"، إنه مضياف...إلخ، أما النّتيجة التي يقصد إليها المتكلم، فيمكن أن تكون من نمط "ما أكرمه" أو أُقصده ليحسن إليك، أو أُطلب منه مساعدتك إلى غير ذلك من النتائج الممكنة.

وتظهر في هذه العبارة (كثير الرّماد) حجاجية الاستعارة على أن صخر كان مضيافا وكريما وكذلك ما تحمله هذه العبارة من شحنة لغويّة حجاجيّة جعلت المخاطَب حين يسمعها يتأثر بالقول، وما تحمله العبارة من مَواد لغويّة تأثيريّة على المخاطَب لتحمله على هذه الصِّفات، وبهذا يمكن اعتبار الاستعارة من الوسائل اللّغويّة التي يستغلُها المتكلم للوصول إلى أهدافه الحجاجيّة، وعلى هذا يمكن التسليم بالطابع المجازي للغة الطبيعيّة، ونعتبر الاستعارة إحدى الخصائص الجوهريّة للغات الطبيعيّة.

الخاتمة: توّصلنا من خلال بحثنا إلى القول بأهميّة حِجَاجيّة الاستعارة والنّظريّة في كل الخطابات اللّغويّة ولا سيما حجاجيّة الاستعارة للغات الطبيعيّة، وبيان أهمية التحليل الحجاجيّ للخطابات اللّغويّة بمختلف أنماطها وأنوّاعها، وباعتبار الاستعارة

ذات أثر عظيم في تقوية الخطاب ويمكن اعتبار حجاجيّة الاستعارة قضية ضاربة في التاريخ.

1- تكمن سلطة الخطاب وقوة الكلام في القوة الحجاجيّة، فالحجة عنصر دلاليّ متضمن في القول يقدمه المتكلم على أنه يخدم ويؤدي إلى عنصر دلاليّ آخر والّذي يُصيّرها حجة أو يمنحها طبيعتها الحجاجيّة هو السّياق، فما يمكن أن يكون حجة في هذا السّياق قد لا يكون كذلك في سياق آخر.

2- الاستعارة لم تعد تعتبر شكلاً بلاغيًا وأسلوبيًا، أو نوعا من أنواع الزّخرف اللّفظيّ والبيانيّ؛ الّذي ينتمي إلى الأدب عامة، والبلاغة خاصة.

3- تتحدد القوة الحجاجيّة للاستعارة داخل السّلّم الحجاجيّ، ويعدّ هذا الأخير من المفاهيم الأساسية في حجاجيّة الاستعارة التي ساهمت إلى حد كبير في وصف الآليات التي تحكم الاشتغال الحجاجيّ للغة.

4- يرتبط مفهوم القوة الحجاجيّة الاستعاريّة بالسّياق ومقاصد المُتكلمين، ولا يمكن الحديث عنه خارج هذا الإطار.

5- البلاغة الجديدة استمدت في أساسها من النّظريّة الحجاجيّة؛ التي تعمل على التفاعل بين التّداوليّة والبحث البلاغيّ، وانبثقت نظريّة الحِجَاج في اللّغة من نظريّة الأفعال اللّغويّة؛ التي أسسها أوستين وسورل.

6- يعد الحجاج في البلاغة الجديدة غير ما هو عليه في البلاغة القديمة الّذي يعتبر فيها مرادفا للمنطق، والجدل، والبرهان، والمنطق الرياضيّ، والاستنتاج العقليّ، والاستلزام المنطقي المستمد من نظام المنطق. فقد أصبح للحجاج وظيفته في صميم اللّغة ليأخذ مكانة في الأقوال اللّغويّة وفي تسلسلها، وفي اشتغالها داخل الخطاب، ويكمُنُ الحجاج في شحن تلك الملفوظات اللّغويّة الاستعاريّة التي تؤدي إلى صنف معين من النتائج المؤثرة في المخاطَب.

7- أخذ مفهوم الاستعارة في الدّراسات المعاصرة أبعادا واسعة من حيث التأويل والدور الحجاجيّ وابتعد عن المنظور القديم الذي تأخذ فيه كلمة مكانة كلمة

للعلاقة التشبيهية بينهما، إلى التصوّر البعيد على مستوى الجملة، ورؤيّة شاملة ليصبح النص بنية كبرى استعاريّة تتفرع عنها استعارات صغرى.

8- تقوم القوة الحجاجيّة بالأساس على عنصري الخطاب المتخاطبين المخاطِب والمخاطَب والعلاقة التفاعليّة بينهما من خلال المواد اللّغويّة المشتغل بها.

9- يأخذ الحِجَاج اللّغويّ علاقة تراتبيّة للحجج، وتكون تلك الحجج محددة بالسّلّم الحجاجيّ إذا كان قول ما يمكن من فعل حجاجيّ؛ الّذي تكون فيه الحجج مختلفة بحيث تكون الحجة اللّغويّة (ج) أقوى من الحجة اللّغويّة (ب)، وتكون الحجة اللّغويّة (د) أقوى من الحجة اللّغويّة (ج)، في حين تعتبر جميع الحجج اللّغويّة تؤدي إلى نتيجة واحدة.

10- تعتبر الاستعارة بحق مسألة محيرة لدى كثير من الدّارسين، وبخاصة عندما أكتشف طاقتها الحجاجيّة ومكوناتها الابداعيّة وأسرارها التّأثيريّة، ويبرز جليا الدّور الحجاجيّ للاستعارة من خلال حركتيها وحيويتها، وسعة علاقاتها وتنوع دلالاتها ما يفتح الباب أمام العمليات التّأويليّة التي تحيط بالخطاب وتجعله لا متناهي الدّلالة.

الهوامش:

1- طه عبد الرحمن، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقليّ، ط1، 1989م، الرّباط/، المغرب المركز الثقافي العربيّ، ص 213.

2- أبو بكر العزاوي، الحجاج واللّغة، منتديات سور الأزبكية، الدار البيضاء، ط1، 1426هـ-2006م، ص 16.

3- المرجع نفسه أبو بكر العزاوي، الحجاج واللّغة، ص 16-17.

4- المرجع نفسه، أبو بكر العزاوي، الحجاج واللّغة، ص 17-18.

5- ينظر: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنياته وأساليبه ط1 2001م، عالم الكتب الحديث، ص21.

6- ينظر المرجع السّابق، طه عبد الرحمان، اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص226.

7- ينظر المرجع السابق: أبو بكر العزاوي، الحجاج واللّغة، ص 18-19-20.

8- صابر الحباشة، التّداولية والحجاج مداخل ونصوص، (د. ط)، 2008م، دمشق، منتديات سور الأزبكية ص17.
9- المرجع نفسه، صابر الحباشة، التّداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص20.
10- ينظر المرجع نفسه: صابر الحباشة، التّداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص20-21.
11- فريق البحث في البلاغة والحجاج، إشراف حمادي صمود، أهميّة نظريّات الحجاج في التقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانيّة تونس1، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، كلية الآداب منوبة ص299.
12- ينظر المرجع السابق: أبو بكر العزاوي، الحجاج واللّغة، ص 20-21.
13- ينظر المرجع السابق: صابر الحباشة، التّداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص22.
14- ينظر عمر أوكَان، اللّغة والخطاب، (د. ط)، 2001م، المغرب، إفريقيا الشرق، ص124- 131.
15- ينظر المرجع نفسه: عمر أوكَان، اللّغة والخطاب، ص 133-138.
16- ينظر المرجع نفسه: عمر أوكان، اللّغة والخطاب، ص 126.
17- أمبر طو ايكو، السيميائيات وفلسفة اللّغة، تر: أحمد الصمعي، ط1، 2005م، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربيّة ص 234.
18- ينظر: أحمد الصّاوي، مفهوم الاستعارة في بحوث اللّغويّين والنّقاد والبلاغيّين، (د. ط) 1999م، مصر، منشأة المعارف، ص 82-83.
19- ينظر: أحمد أبو زيد، الاستعارة عند المتكلّمين، مجلة المناظرة، العدد4، ماي 1991 ص46-47.
20- أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمّد الجرجاني النّحويّ، أسرار البلاغة في علم البيان تح محمّد رشيد رضا ط1، 1409هـ- 1988م، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ص15.
21- المرجع السابق، أحمد الصاوي، مفهوم الاستعارة في بحوث اللّغويّين والنّقاد والبلاغيّين، ص90.
22- ينظر المصدر السابق: عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، ص16.
23- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود محمّد شاكر، ط5، 2004م، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ص67.
24- المصدر نفسه، ص367.
25- أحمد العاقد، المعرفة والتواصل، عن آليات النسق الاستعاري، ط1، 2006م، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ص 48.

26- ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو 2005م، ص177.

27- سراج المّلة والدين أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر محمّد بن علي السّكاّكي، مفتاح العُلوم، تح نعيم زرزور، ط1 1403هـ-1983م، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ص 369.

28- ينظر: عمارة ناصر، الفلسفة والبلاغة مقاربة حجاجيّة للخطاب الفلسفي، ط1، 2009م بيروت، لبنان، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، ص136.

29- المرجع نفسه: عمارة ناصر، الفلسفة والبلاغة، ص154.

30- المرجع السابق: أمبر طو ايكو، السيميائيات وفلسفة اللّغة، ص235.

31- المرجع السابق: عمارة ناصر، الفلسفة والبلاغة، ص155.

32- المرجع نفسه: عمارة ناصر، الفلسفة والبلاغة، 160.

33- عبد الحّق منصف، مفارقات الخطاب الفلسفي بين الاستعمال المفاهيمي للّغة والاستعمال الاستعاري، مجلّة الفكر العربي المعاصر، العدد 100-101، بيروت، 1993م، ص65.

34- بول ريكور، صراع التّأويلات، تر: منذر عيّاشي، (د. ط)، 2005م، بيروت، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ص285.

35- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، ط1، 1996م، القاهرة، الشركة العالمية للنشر لونجمان، دار نوبار للطباعة، ص125.

36- ينظر المرجع نفسه: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، ص158.

37- بول ريكور، نظرية التأويل (الخطاب وفائض المعنى)، ترجمة سعيد الغانمي، ط1، 2000م المغرب، الدار البيضاء ص90.

38- المرجع نفسه: بول ريكور، نظرية التأويل (الخطاب وفائض المعنى)، ص91-92.

39- ينظر: عبد الإله سليم، بنيات المشابهة في اللّغة العربيّة، مقاربة معرفية، ط1، 2001م المغرب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص63.

40- ينظر المرجع نفسه: عبد الإله سليم، بنيات المشابهة في اللّغة العربيّة، مقاربة معرفية، ص63.

41- سعيد الحنصالي، الاستعارات والشعر العربي الحديث، ط1، 2008م، المغرب، دار توبقال للنشر، ص20.

42- المرجع السابق: سعيد الحنصالي، الاستعارات والشعر العربي الحديث، ص15-16.

43- ينظر المرجع السابق: أبو بكر العزاوي، الحجاج واللّغة، ص 102-103.

Swain, M., (1995). *Three functions of output in second language learning. In « For H. G. Widdowson: Principles and practice in the study of language »*. Eds. G. Cook and B. Seidlehofer. Oxford: Oxford University Press.

Woozley, Ian. *Second Language Acquisition and the Communicative Approach.* Last retrieved June 2010, from:
http://niigatajet.net/Documents/Second_Language_Acquisition.pdf

Richards, J.C., Rodgers, T.S., (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library.

Hymes, D. H., (1971). *On communicative competence*. In Acar, Ahmet. « *The Communicative Competence Controversy*». Last Retrieved January 2015 from:
http://www.asian-efl-journal.com/September_05_ac.php

Wesche & Skehan., (2002). *Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction*. Last retrieved January 2015, from:
www.pearsonhighered.com/samplechapter/0131579061.pdf

Ellis, R., (2000). *Task-Based Research and Language Pedagogy, Language Teaching Research.* Language Teaching Research. p. 199. July 2000 4:193-220.

---

1 - www.ina.dz,
2 - www.enp.edu.dz
3 - www.epau.edu.dz
4 - www.ensv.dz
5 - www.usthb.dz
6 - www.esi.dz
7 - Institut National de formation en Informatique
8 - Centre d'Etudes et de Recherches en Informatique
9 - The diploma granted at the end of the secondary school level.
10 - **M**assachusetts **I**nstitute of **T**echnology.
11 - **E**nglish as a **F**oreign **L**anguage, **E**nglish as a **S**econd **L**anguage
12 - The **I**nformation and **C**ommunication **T**echnologies.
13 - Woozley, Ian, "*Second Language Acquisition and the Communicative Approach"*. Last retrieved June 2010 from http://niigatajet.net/Documents/Second_Language_Acquisition.pdf
14 - "PowerPoint" : Microsoft Office Suite

Build one efficient curriculum – based on strongly working approaches - for all technological and scientific fields of study at the Algerian university will give the Algerian learner better opportunities to participate to international events and make his productions be considered and acknowledged.

BIBLIOGRAPHY

Mc Carthy, C.P., (1999). *Reading Theory as a Microcosm of the Four Skills*. The Internet TESL Journal. V (5), 8.

Krashen, Stephen D., (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988. www.sk.com.br/sk-krash-english.html Last retrieved September 2015

Colaric, S., Jonassen, D.H., (2001). *Information Equals Knowledge; Searching Equals Learning; and Hyperlinking is Good Instruction; and Other Myths about Learning from the Internet*. Computers in Schools, 17(3/4), 159 -169.

Robert. B. Kaplan, (2005:208). "The Oxford Handbook of Applied Linguistics". Oxford University Press, 2005 - 641 pages

Morgan, M., (2008). *ESL Students See the Point of PowerPoint. Essential Teacher: Complete Links*. 5(1). Retrieved June 30, 2008 from http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=319&DID=10652.

Krauss, F., Ally, M., (2005). *A study of the design and evaluation of a learning object and implications for content development*. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, (1, 1-22).

Gregory, M., (2001). *Constructivism, Standards, and the Classroom Community of Inquiry Educational Theory*, 52(4), 379-408.

Jowallah. R., (2008). *Using Technology supported learning to develop active learning in higher education: a case study*. In US-China Education. Review. Vol5. N°12. Serial N°49. December 2008.

Hadjerrouit, S., (2007). *Applying a System Development Approach to Translate Educational Requirements into E-Learning*. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects. Volume 3, pp. 111.

Bailly, D., (1997). *Didactique de l'Anglais*. Tome I, pp33 « Objectifs et contenus de l'enseignement », Nathan Pédagogie. Paris 1997.

Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, pp86.

Chapelle, C.A., Jamieson, J., (2008). *Tips For Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer- Assisted Language Learning*. ISBN 01322404281, 240 pages, Pearson& Longman editors, NY, USA.

Musumeci. D., *The role of grammar in communicative language teaching: An historical perspective*. University of Illinois, Urbana-Champaign. Retrieved from: http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/grammar.html 06.08.2011.

Doughty, C.J., Long, M.H., (2003). *Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning*. Language Learning and Technology V (7). N° 3. pp. 50-80.

Jeon, I.J., Hahn, J.W., (2006). *Exploring EFL teacher's perceptions of Task-based language teaching: a case study of Korean secondary school classroom practice*. Linguistics Journal, 8 (1).

According to Colaric, S., and Jonassen., D.H., (2001), Students learn (i) how to target relevant information as the net contains innumerable resources about every topic and therefore avoid "infobesity", (ii) how to select the relevant information is very useful though tedious. They also learn (iii) how to avoid the worldwide web traps referred to by Colaric and Jonassen who listed them in "the traps and three faulty assumptions that can entangle instruction in the Web" among which are:

- The World Wide Web is a vast library that can be used to convey knowledge;
- That searching and finding information on the Web equal learning;
- That hyperlinking is good instruction.

Morgan, M., (2008) stated, on the use of the "ICT tools", that "PowerPoint is a medium that many foreign students, in the Digital Age are familiar with, in their native languages. It makes reticent students more amenable to giving oral presentations". "Instruction is given to them not to read aloud from slides but as a means for illustrating their speech with figures, tables, graphics, sound or video. PowerPoint is not their presentation but a tool that guides their presentation".

5. CONCLUSION AND FUTURE WORKS

In this paper, we propose English Language Learning Activities as a new curriculum to Algerian third (3^{rd}) year students, who are state engineers-to-be, in computer engineering.

The previous syllabus contained units that focused more on grammar acquisition and some translation techniques (Grammar Translation Method).

The new syllabus was designed considering well-known and efficient theoretical bases such as the "Task-based Approach" - learning by doing, the Communicative Language Teaching (CLT) - learning by communicating - and "local" immersion. These approaches enable students to use the English language better, thanks to the "Four Skills" that help them construct their activities. This proposal obeys the socio-constructivist vision of education.

When the material conditions will be made available by our institution – ESI - we will proceed to the launching of these activities online. This will grant learners the opportunity to work online, deliver their oral activities in synchronous/asynchronous communication modes, share and discuss their information with their local or foreign fellow students.

4.1. The Design of an "Informal" CV

This activity is meant to allow students to talk about themselves. By "informal", we mean Curriculum Vitae that is not meant for "job seekers" but that which enables students to talk about themselves before their fellow students as well as invoke debates. Students feel free to design and achieve their "résumé" the way they want it to be delivered to their peers. Presentations generally focus on their civil status, educational background, job experience – if any – their town's cultural background, such as local and traditional dishes, clothes jewelry, and places to visit, etc.

4.2. The Design of a Grammar Lesson

Grammar is important to learn for ESL students because they become able to express personal thoughts with an appropriate syntax. Effective use of syntax is important to show different attitudes and express power and identity. The Algerian students find English tenses difficult to learn, as the system differs from Arabic and French. Therefore "design a lecture" on one of the English conjugation tenses is useful for students as they will seek for information in different sources - mainly educational websites - synthesize the collected data to build a lesson, make a document and finally deliver it, orally, to their fellow students, in class, through a "*PowerPoint*"[14] presentation. The students, in charge of such a task, also learn to work collaboratively, as they work in pairs ("tandem").

4.3. The Design of an Exposé

The third activity is about an exposé that deals with the numerous fields of computer engineering (for example, from computer electronic components to Anti-Virus programs), the Information and Communication Technologies (smart phones, tablets, mobile applications, smart watches, etc.), and the Semantic Web languages and services (e-commerce, e-learning, social networking, Big Data and the Web of Things, etc.). The goal is to give students an opportunity to seek for information on the Internet, compose a document, synthesize it, learn the vocabulary and terminology, and integrate the syntax. The students email the document to their tutor as an oral presentation with a slideshow.

4.4. Underlying Activities

All the activities - students must perform - need vocabulary understanding and sentence making. Students must deliver an oral presentation – through a data show device - for each activity. The teacher scores both the students' speech and slideshow.

3.3.2. The Communicative Approach

The communicative style of language teaching began in the 1970s and developed in response to a growing dissatisfaction with prevailing methodologies, and in recognition of theoretical advances.

Communicative language teaching (CLT) is generally regarded as an approach to language teaching Richards, J.C., and Rodgers, T.S. (2001). Its primary function is communication in language use so as learners develop communicative competence, or communicative ability Hymes, D. H., (1971). In other words, its goal is to make use of real-life situations that needs communication. Communicative language teaching draws its theories about learning and teaching from a wide range of areas such as cognitive science, educational psychology, and second language acquisition (SLA) Doughty, C.J. and Long, M.H., (2003).

Wesche and Skehan, (2002). describe "CLT" as:

- Activities that require frequent interaction among learners or with other interlocutors to exchange information and solve problems. « What is important for acquisition is the opportunity for learners to engage in meaning negotiation » Ellis, p. 199. (2000).
- Use of authentic (non-pedagogic) texts and communication activities linked to "real-world" contexts, often emphasizing links across written and spoken modes and channels.
- Approaches that are learner-centered in that they take into account learners' backgrounds, language needs, and goals and generally allow learners some creativity and role in instructional decisions. Robert. B. Kaplan, (2005:208).

4. OUR PROPOSAL: INSTRUCTIONAL ACTIVITIES

The course is composed of three activities to be delivered in class by students – in turns - before their fellow students. These are: (i) the design of an "informal" CV, (ii) the design of a grammar lesson on English conjugation and (iii) the design of a free theme "exposé". This latter requires from students to choose topics that deal with themes from the many fields of computer engineering, information and communication technologies, and the semantic web languages and services. These activities make use of all the four skills in tandem – oral/written – and production/comprehension. (cf. 3.2. The Four Skills).

The course requires that learners attend compulsory weekly sessions of one hour and thirty minutes. Sessions are held in smaller groups (a maximum of 20 persons). During these sessions, learners make presentations of the planned tasks.

There are two other skills, along with these four skills, that are of great importance: Grammar and Vocabulary. The former, according to Musumeci. D, is loosely understood to be a set of rules that govern language. The latter, according to Chapelle and Jamieson (2008) is the most important aspect of language for students to learn. Their importance lies in the fact that:

- Grammar in Communicative Language Teaching is fundamentally concerned with "making meaning" in the language, whether by interpreting someone else's message, expressing oneself, or negotiating when meaning is unclear. Musumeci. D.
- Vocabulary plays an essential role in creating understanding of language through what a student hears and reads in school. It becomes more important than grammar as it helps learners communicate successfully with people.

3.3. The learning Approaches

3.3.1. The Task-based Approach (Action-oriented Approach)

The Task-based Approach to Learning implies the notion of "*Learning by doing*". "It has been recognized and promoted as a fundamental principle underlying learning throughout history" Doughty, C.J. and Long, M.H., (2003). It is "based on the constructivist theory of learning and communicative language teaching methodology" Jeon, I.J., and Hahn, J.W., (2006).

In research on Second Language Acquisition, Swain, M., (1995) states that "learners need to actively produce language".

This Task-based approach is action-oriented, as far as it views users and learners of a language, primarily as "social agents" who have tasks to accomplish (i) in a given set of circumstances, (ii) in a specific environment and (iii) within a particular field of action. The action-based approach takes into account the cognitive, emotional and volitional resources as well as the full range of abilities that are specific to and applied by individuals as social agents.

Some benefits of this approach, according to Woozley[13] are:

- Language is viewed and learned within its social and cultural context;
- Focus is on meaning, rather than language structure;
- Course content is based on student needs;
- Teaching is more learner-centered;
- Activities are based on real-life communication;
- The use of pair-work and group-work activities.

"The Behaviorist current, [...] strongly marked the conceptions of language learning for over half a century, proposing essentially associativist theories (applying memorial-imitative procedures) to account for the activity acquisition of language". Bailly. D, (1997:33)

3.1.2. The Constructivist learning

Piaget - views knowledge as a constructed entity made by every learner through a learning process. Learners construct their own knowledge based upon prior knowledge. The learner interacts with study material. This model calls for "learner-centered instruction".

3.1.3. The Socio Constructivist vision

Vygotsky (1978) states that Interaction with others, especially with peers and teachers, is necessary for […] learners; under […] guidance or in collaboration with more capable peers they learn to solve problems independently. Vygotsky, (1978; 86). The implication of peers and tutors in learning creates learners' interaction, which leads to collaborative learning. The latter occurs through discussion dialogue, collaboration and information sharing.

3.2. The Four Skills

Language learning needs the four skills. Learners, whose final purpose is to use the language, must practice these skills to acquire the targeted language.

TABLE I. THE "4 SKILLS"

	Comprehension	Production
	Input	*Output*
Oral	Listening	Speaking
Written	Reading	Writing

The four skills, described by Chapelle and Jamieson (2008) are:

- Reading: the search for information to retrieve to perform the different activities (assignments) must go through reading. The Internet is considered an abundant source of reading input;
- Writing has become very important in our daily lives for professional or non-Professional communication (e.g. e-mail motivation letters, etc.);
- Listening is a constructive process that involves decoding comprehension and interpretation. It requires the speaker's attention and knowledge to achieve understanding in real time;
- Speaking and pronunciation "automaticity of oral language" will develop through oral practice and interaction with peers;

maximize opportunities for learners to use the target language. Emphasis is more on meaning (the messages they are creating or the task they are completing) rather than form (correctness of language and language structure).

As Krashen says « Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding ». Krashen, Stephen D. (1988).

3. THE THEORETICAL BASES

The design of a course must obey to some rules. The following theoretical bases and approaches support our proposal.

3.1. The Learning Theories

The role of the instructional designer is "to prescribe an appropriate strategy and context for learning that is based on learning theories" Krauss, F., Ally, M., (2005) Instructional design should be far from the traditional syllabus design, centered more on content and on the instructor's "predominance". Today teachers become "facilitators". Modern instructional design, according to Gregory 2001 considers learners no more as "passive recipients of educational content, but as active makers of meaning, capable of exercising independent judgment and of democratic collaboration". To get learners more implied in their learning, Jowallah. R, 2008 states that "The only way to get [learners] actively involved in their own learning is by using "technology-supported learning",

These new visions of learning derive from three main learning theories that led education towards great changes in the perception of "actors" – design, construct, deliver, and assess knowledge – on the one hand and "content" - to be analyzed, constructed, and returned in a richer way - on the other hand.

These main learning theories have been discussed by many researchers in the field of instructional design, didactics and psychology – dedicated for education. Hadjerrouit. S., 2007 briefly describes these theories in what follows:

3.1.1. The Behaviorist Vision

Skinner, the father of Behaviorism in Education, initiated "The Behaviorist learning theory" which assumes that the goal of learning is to transmit efficiently knowledge from instructor to the learners. Instructors are central to learning activities.

we started the design of a new program. We have recently undertaken its implementation for third year students in Computer Science at ESI.

2.1. English at INI[7]

E.S.I stands for "Ecole Nationale Supérieure d'Informatique". Our school opened its doors in 1969 under the name of C.E.R.I[8]. In 1982 it became I.N.I, until 2008 – when The Ministry of Higher Education and Research decided to create National Higher Schools – then INI became ESI. "CERI" was the first center, in Africa and the Middle East, to train state engineers in computer engineering. It trained many African and Arab students.

E.S.I trains students to become state engineers in computer engineering. E.S.I is considered a very serious school in Algeria. Each year, the candidates who wish to join ESI get the highest scores in the "Science" and "Mathematics" series of the Algerian "baccalaureate"[9]. ESI delivers a diploma after five years of studies. Universities and IT companies from all over the world, acknowledge it. Some students hold positions in well-known United States of America companies such Google and Microsoft, as well as renowned universities, such as M.I.T[10] and Harvard University.

The English course lasts three years. During the first two years students get basic knowledge of English grammar for leveling purposes, as students come different parts of Algeria and with different levels. As for the third year, they used to learn some elements of techniques for text translation.

2.2. English at E.S.I

At different levels of their studies – students rarely use conversational English in class; they use it only to answer questions or read some text under teacher's command. Most of the EFL/ESL[11] course books available are grammar and vocabulary courses that do very little to develop learners' communicative skills.

The opportunity to give students chance to communicate in English with peers is one of the goals of the new curriculum – at least for a university season under our tutoring. Communicate with other students, all over the world, happens mostly with the (ICTs)[12] – mainly through social networking websites. The design of this course allows students to become independent - makers of their own pathway - as they may dedicate their free time for their own learning to improve their skills for the better.

Pedagogical activities – to be detailed later in this paper - are used because, when delivered in "face – to - face" mode or "online", they

Architecture and Urbanism[3]; Veterinary National Higher School[4]; University of Science and Technology "Houari Boumediene"[5], all of them located in the neighborhoods of our School, ESI[6].

The Algerian university system is different from those in Europe. They are, « unfortunately dominated by the grammar-translation method of language teaching, Therefore English is only taught as a means to accessing literature, be it classical, technical or otherwise. Any of the group that actually work, will almost certainly be trying to improve their English, as a means of improving their job prospects or job performance; their needs will be much broader » (McCarthy, 1999)

- Most of bibliographical references in computer science literature are published in English. Students have to acquire basics of this language to learn or upgrade their knowledge during their studies. Therefore, Algerian students, aware of the importance of English - as a global leading language for science and technology, are faced with:
- The inadequacy of English Learning curricula in many specialties of scientific and technological fields. The content, mostly based on classical methods of language learning, is reduced to the acquisition of grammar and sentence structure, consolidated by structural exercises. Visiting the university institutes and the national higher schools will show heterogeneity of programs designed for English as a transversal unit of study. From one institute to another, the educational offer is different. This is because teachers, with different backgrounds and with local - or even narrow - vision of the educational objectives, have built those programs.
- The "reluctance" of University lecturers of English (Ph.D. holders) to teach English for technology and science. Every year, ESI offers academic positions, in vain. Some teachers, fresh graduates generally from other *wilayates* of the country, submit applications. These candidates often opt for offers close to their home because of housing problems or for financially more interesting opportunities outside the university.
- The only teachers available to deliver English courses are contractors – originally teachers from secondary schools, motivated by some extra money.

Our students are future state engineers in computer engineering. We teach English to third-year students. Most of these come from secondary school with a heterogeneous English level. We are currently experimenting a new programme of English - a second foreign language- as a possible solution to the problems listed above. In 2008

practice of any other language is banned. The importance of English language lies in the fact that it is considered the language of Science and Technology throughout the world. This syllabus design is supported by theoretical bases such as Communicative and Task-Based Approaches and the integration of the four skills, necessary to all language learning and acquisition.

Our article is organized as follows: After a short introduction, we situate the context of our work. The next section deals with the new proposal. The fourth section is an enumeration of the theoretical bases on which our proposal is built. Our paper ends with a conclusion and future developments this syllabus may have.

2. THE CONTEXT

One of the basic objectives of research in the field of second language (L2) learning and teaching is to provide useful techniques for teaching in the language classroom. The aim of this article is to address a new English syllabus for students in computer science in a university context. Though Arabic is the national language, Technology & Science fields, at University level, are taught in French. The Algerian politics relegated the French language to a second position and officially considered it the first foreign language. The lack of Algerian university lecturers kept French the teaching language of technologies and science fields. Humanities and literature have been taught in Arabic since the 1975 University reforms.

English is taught from the 8th year/grade at Middle School as a second foreign language, as an option between Spanish, German or Italian; French, being the first foreign language. No great consideration is officially given to the English language as only Algerian-Arabic and French languages are used at home and outdoors and English - when chosen as Second language- remains confined within the walls (intra-muros) of university classes.

At University level, the importance of English language lies in the fact that it is considered the language of Science and Technology throughout the world. The latest bibliographic references, sought by students, in the fields of science and technology are generally available in English, exclusively.

The English language is included as a transversal learning unit – i.e. not a fundamental unit of study - in different curricula of Technology & Science fields in national higher schools and university institutes. We may name some of these: National Higher School of Agronomy[1]; Polytechnics National Higher School[2]; Polytechnics Higher School of

ELLA English (Through) Language Learning Activities

M. Mohammed BELLAL
ESI.Algiers, Algeria

Abstract
"ELLA" stands for "English (Through) Language Learning Activities". It proposes a different way to teaching English as a second foreign language (FL2) in technology classes at University level, in Algeria. The programs of English, as a unit of study, in most of Algerian engineering schools and University institutes of science and technologies, are heterogeneous. They are, in most cases, let to teachers to design a curriculum according to the needs of the study matter. These programs often contain some grammar reviews and text translation to meet terminology needs. Therefore, Algerian students have, in this case, very few opportunities to practise English language outside the academic context. Our article aims at proposing an appropriate strategy and context for language acquisition based on efficient and working learning theories. The main goal is to give students opportunities to practise English better, thanks to both the instructional approaches, dedicated to Language learning and the Information and Communication Technologies tools.

Keywords- *Language learning; communicative approach; task-based approach; "the 4 skills"; distance learning.*

1. INTRODUCTION

We propose, in this paper, an alternative way to teaching English as a foreign language in technology classes in a university context. We name our proposal "Alternative way" because the programs of English as a unit of study, in most of Algerian engineering schools and University institutes of science and technologies, are heterogeneous. Teachers of English are often involved in the design of a curriculum that meets the needs of the study matter. These programs often contain some grammar reviews and text translation to meet terminology needs. Therefore, Algerian students have very few opportunities to practise English language outside the academic context.

This proposal invokes instructional design that enables an appropriate strategy and context for language acquisition based on efficient and working learning theories. We want our proposal "*ELLA"*- (English Language Learning Activities) be a proposal with the support of theoretical bases.

English is considered a second foreign language, in Algeria, after Arabic and French languages. Students have very few opportunities to practise English, except in academic contexts. Therefore, our proposal aims at providing students with an Immersion-like situation, where the

11 - *Epilogomena to the Study of Greek Religion and Themis* (New York: University Books, 1962), p. xviii.
12 - *The Great Mother*, trans. Ralph Manheim (New York: Pantheon, 1955), p. 115.
13 - Quoted in Benjamin Nelson, *Tennessee Williams: The Man and His Work* (New York: Ivan Obolensky, 1961), p. 89.
14 - Williams. Tennessee. *Orpheus Descending.* New York: New Directions, 1976) p. 49.
15 - Ibid., p.52
16 - Ibid., p. 49
17 - Ibid., p. 58
18 - Ibid., p. 60
19 - Ibid., p. 92
20 - Guthrie.W.K.p.234
21- Ibid
22 - Ibid., p.251
23 - Williams. Tennessee. *Orpheus Descending.* New York: New Directions, 1976) p.97
24 - Ibid.,p120

parallel to his artistry and qualities of gentleness and passivity (the latter tending toward homosexuality or bisexuality); that in Val's death he has conjoined the reasons for and the manner of Orpheus' death modifying then on the plot level for the sake of artistry; and that he has suggested a resurrection and establishment of a religion insofar as his intentions and the principles of realism and probability will permit. In short, we have seen that there is a good deal more of the Orpheus myth in Williams play than is recognized by the critics and, more than likely, by the audience. It is important that we recognize the parallels between the Orpheus myth in its totality and Val's story and character for it is impossible to determine the value a myth has in a play without having determined the extent to which the myth has been used.

That this myth has been used consciously has been generally established in above analysis. Williams' extensive knowledge of the Orpheus legend and character in its entirety is also clear, as evidenced by a reading of the poem '*Orpheus Descending*' in which he alludes not only to Orpheus' descent into Hades, but to Eurydice's death by a snake bite on her foot, to Orpheus' renown as a musician with unusual powers, and to his death by dismemberment. His acquaintance with Rilke's work has also been noted, and it is highly unlikely that he was not familiar with the poet's *Orpheus Sonnets.* With this much detail of the myth clearly known to Williams, then, it must be assumed that he was well aware of the parallels I have pointed to. At any rate apart from his awareness or lack of it the parallels exist.

NOTES

1 - *Myth and Literature: Contemporary Theory and Practice*(Lincoln, Nebraska: Univ. of Nebraska Press,1966), p. ix.
2 - *Myth and Modern American Drama* (Detroit: Wayne State Univ. Press, 1969) p. 153.
3- 'Myth about Myths' in *Modern Drama*(December, 1969), p.319.
4 - *Midd1e Eastern Mythology* (Baltimore: Penguin, 1963), pp.11-16.
5 - *Myth and Reality*, trans. Willard Trask (Evanston, Illinois: Univ. of Illinois Press 1963),1;5
6 - Ibid. pp. 1-2.
7- '*Myth, Symbolism, and Truth,'* in *Myth and Literature, ed*. John B. Vickery, p. 12.
8 - *Tragedy, Myth, and Mystery* (Bloomington, Indiana: Indiana Univ. Press, 1966) p. 27.
9 - Richard Chase, "Notes on the Study of Myth," Myth and Literature, p. 73.
10 - *The Flight of the Wild Gander* (New York: Viking, 1969), p. 33.

in the temple of the Val Xavier "museum" where it miraculously gathers no dust and where the Conjure Man likewise elevates it for all to see.) The point apparently is**,** as W.K Guthrie remarks, that "the end of Orpheus was the beginning of Orphism."[20]

This is a valid enough observation, for Orpheus was, for the Greeks, a founder of a religion. And Val's concern with corruption purification, alienation, and his longing to be free from the corruptions of the earth constitute the essence of Orphism. "The Orphic . . . believed that the source of evil lay in the body with its appetites and passions, which must therefore be subdued if we are to rise to the heights which it is in us to attain."[21] Certainly Val's denunciation of his "corruption" by sex, and his vow that he has "done with all that" parallels this basic precept of Orphism. "The belief behind it [Orphism] is that this present life is for the soul a punishment for previous sin, and the punishment consists precisely in this, that it is fettered to the body. This is for it a calamity, and is compared sometimes to being shut up in a prison…[22] Val's longing to be like the bird that never lights on the earth until the day it dies expresses his longing to be free of the earth, the source of corruption, and, although he does not say that he believes it to be a punishment for previous sin Val's despair at the imprisonment of the soul in the body is similar to the Orphic concept, and his reference to that imprisonment as a "sentence" suggests a punishment: "Nobody ever gets to know no body: We're all of us sentenced to solitary confinement inside our own skins, for life! . .I'm tell in' you it's the truth, we got to face it, we're under a lifelong sentence to solitary confinement inside our own lonely skins for as long as we live on this earth!"23 Val declares, "I lived in corruption but I'm not corrupted" because the guitar, "my life's companion,… washes me clean when anything unclean has touched me," 24 and later says that he was "corrupted" by his life in New Orleans, but he is**,** like the Orphics trying to "shake off the…trammels of our earthly selves and become… gods instead of mortals."25 Perhaps this is what the emphasis on resurrection signifies that Val has succeeded in his efforts to be purified from earthly bonds.

What essentially does this show? In the first place we have seen precisely the extent to which Williams has adhered to his classical myth: that he has followed, in a general sense, the outline of the Orpheus/ Eurydice legend; that in injecting the Dionysus theme, he has altered Orpheus' kinship with wildness but maintained close

danger here, Snakeskin. You've taken off: the jacket that said: "I'm wild, 1'm alone!" And put on the nice blue uniform of a convict!" [18.]

One other aspect of Orpheus' and Val's deaths should perhaps be mentioned here, and that is the manner of their destruction. The traditional legends hold that Orpheus was dismembered, although some scholars also indicate a tradition of crucifixion. In the original version of the play, Val was hanged from a cottonwood tree (being changed from, bound to, or nailed to a tree are all crucifixion equivalents). In the final version there is some confusion as to the manner of death. The men talk of getting a rope, which suggests lynching, but they are diverted by the blowtorch, and in the end we hear Val's screams. Being burned to death has no direct relationship to crucifixion, but it is a classical form of sacrifice. Thus, whether by fire or crucifixion, Val, like Orpheus, dies in the manner of a sacrifice, and his death thus involves a suggestion of classical and Christian atonement of suffering for the sins and for the salvation of others. In this respect the Orpheus/ Val parallel is related to the Christ/ Val parallel in which crucifixion and sacrifice figure even more prominently. Let it be noted, however, that immolation even crucifixion has its classical counterparts, although the full significance in terms of myth usage cannot be determined until it has been seen in conjunction with the Christian meanings.

Likewise, the fact that Orpheus was "reborn" or at least could not be entirely destroyed should be mentioned in relation to the classical as well as the Christian myth. The suggestion of Val's "resurrection" is stressed even more in the revision than in the original, the action being moved from Good Friday to Easter Saturday, with constant emphasis on the risen, rather than the Crucified, Christ. As Vee one of the executioners says "I mean crucified and then RISEN!"[19] Although this is obviously a reference to the Christian myth, Williams gives Orpheus his proper homage by suggesting the Orphic associations with magic by means of the old Negro Conjure Man and by the aura of mystery surrounding the "relics" of *Battle of Angels* and the snakeskin jacket of *Orpheus Descending*. This suggestion of magic can also be interpreted, in a limited sense, in terms of the Orphic as well as the Christian religion, for if Williams does not permit Val's head to go on singing as Orpheus' did, he does make a point of the Conjure Man's elevating the snakeskin jacket to be revered in either Christian or classical fashion. (In *Battle of Angels*, the jacket reposes

straightforward and uncomplicated plot which holds little hint of mythic influences

Nevertheless, the play is an archetype in itself, for the presence of not one but two specific myths in addition to a whole underlying mythic mechanism makes *Orpheus Descending* the axis of all of Williams' myth inspired plays. In his chapter on Williams, '*Myth on the Modern Stage*' Hugh Dickinson selects the original *Battle of Angels* version as the archetype. His choice seems unfair, however, for *Orpheus Descending* is Williams' first mature production in which myth figures so obviously and so extensively. In the original version not only is the Orpheus myth missing or obscure, but the vegetation god myth is altogether absent. The god goddess and sacrifice rebirth pattern which informs all of Williams' subsequent plays is not a part of *Battle of Angels*. Because *Orpheus Descending* is the archetype, then of the mythic plays, it is important to view it in considerable detail and to determine the full extent of the myth usage while, at the same time providing the framework for an understanding of the mythic device in other plays. Williams employs two specific myths in *Orpheus Descending*, that of Orpheus and that of Christ. The title itself announces the classical framework of the play. Although the Orpheus myth was directly alluded to only in the revised version, classical parallels were nevertheless a definite element in the original *Battle of Angels* (first published in 1945). The original of Carol Cutrere was named Cassandra Whiteside, and she made obvious reference to her classical namesake, "a little Greek girl who slept in the shrine of Apollo. Her ears were snake bitten, like mine…"[15] The gift of prophecy signified by the snake bitten ears is retained by Carol, but like Cassandra of the myth and Cassandra of *Battle of Angels* she is doomed net to be heeded. In the earlier version of the play, as in *Orpheus Descending*, Williams had made an issue of the trees on Cypress Hill where Cassandra/ Carol goes "joking." The cypress tree is the tree sacred to Artemis (Diana), goddess of the moon, twin sister of Apollo, and the Lady of Wild Things, and Cassandra/ Carol is a votary of Wild Things as well as being a wild creature herself rejecting all conventional codes and declaring fiercely, "I RUN WITH NOBODY!" [16]. Indeed it is her recognition of the wild, Dionysian quality in Val that attracts her to him. Cassandra tells him: "That snakeskin jacket, those eyes.... You're beautiful, you're wild,"[17]; and when he accepts the suit of a salesman Carol tells him: "You're in

cannibalism There is even surprisingly or not, depending on how well we know myths androgyny, hermaphrodism, transvestism, and homosexuality. These provide a good deal of the violence and perversion which permeate Williams' work and are generally condemned as "gothic" at best and sensationalism at worst. A study of his use of myth may also help to explain something of this use of violence and perversion.

Tennessee Williams has selected the use of myth as a major dramatic vehicle. And clearly, that vehicle must be studied if we are fully to understand and accurately to evaluate Williams' work. We must recognize the elements of the vehicle the types of myth that are employed and the ways in which those types Greek, Christian, Middle Eastern, Oriental, etc. are integrated. We must also recognize the levels on which the vehicle operates. An understanding of the myth usage in *Orpheus Descending*, the archetype of Williams' mythic plays, is the first step toward such recognition.

Orpheus Descending opened is one of Williams' major successes. Although in his introduction to the published play Williams claims that a great deal of it is new writing, the plot is essentially unchanged from that which he had conceived seventeen years earlier. As Williams himself points out, "on its surface it was and still is the tale of a wild spirited boy who wanders into a conventional community of the South and creates the commotion of a fox in a chicken coop"[13]To summarize: Val Xavier wanders into a small town store operated by Lady Torrance whose husband, Jabe, is dying of cancer. Val's animal magnetism attracts all the women of the town from Vee Talbott, the religious fanatic whose "visions" become centered around him, to Carol Cutrere, the rebellious rich girl who finds meaning only in sex to Lady Torrance herself, who seeks Val's attentions and becomes pregnant by him, finding fulfillment at last. But having discovered that Jabe was among the men who had burned her father's wine garden and caused his death, Lady is determined to hold a gala opening of the confectionary she has created while Jabe is still alive in order to "square things away, to be not defeated."[14] In the meantime Sheriff Talbott has discovered Val's effect on his wife's visions and ordered him out of the county. Before Val can leave, however, Jabe attempts to kill him, but kills Lady instead. Val is accused of the shooting and is burned to death with a blowtorch. It is a violent, melodramatic, but

is the language of the symbol, the original language of the unconscious and of mankind.[12]

Thus myth whether it originated as science, history, philosophy or psychology is a way of saying one thing in terms of another. Essentially, myth is symbol, and once this symbolism, with its "primordial images" of the archetypes and language of myth is fully focused upon, the potential for myth as an artistic device becomes clear. For this, we will examine Williams' borrowing and use of the myth of Orpheus in his *Orpheus Descending* considered as archetypal of his myth infused drama.

In 1957, *Orpheus Descending*, the play which Williams had been revising for seventeen years, opened on Broadway. Although the full extent of the mythic device in this play, as in those that followed, has not yet been determined, the play marked a point in Williams' work in which the obvious use of myth as illustrated by Val Xavier, the Orpheus and Christ figure merged with the less obvious but no less significant mythic pattern of the vegetation god who is sacrificed in the name of the earth goddess and who, through his sacrifice, is reborn. In the decade following, *Orpheus Descending* was to be established as an archetype. Its basic Christ vegetation god pattern was repeated in at least five of Williams' later full length plays: *Suddenly Last Sumner, Sweet Bird of Youth, and the Night of the Iguana, The Milk Train Doesn't Stop Here Anymore,* and *Kingdom of Earth***.** Examination of the plays three of them major successes reveals that each revolves essentially about god and goddess, sacrifice and rebirth. Although specific Christian and classical myths are frequently referred to there are Christs, Marys, and any number of martyrs and saints, as well as such Greek and Roman deities as Aphrodite, Athena Eros, Venus, Orpheus, Dionysus, Apollo, Prometheus and others. Williams' mythic pattern more often involves a much looser framework. There is something of Frazer's dying gods in these plays for example. There are Attis and Kybele, Adonis and Astarte, Osiris and Isis. But much of the seasonal myth is drawn from outside the realm of *The Golden Bough***.** Adonis and Aphrodite, Dionysus and Semele, Tammuz and Ishtar, Dumuzi and Inanna all are vegetation gods and goddesses and all share many of the characteristics of the more popularly known myths. It should also be observed that there is in these myths by their very nature much violence: sacrifice and death by immolation, dismemberment, and crucifixion; castration, rape, and

of myth as "literature that directly symbolizes man's position of mystery,"[8] i.e., the mystery of human existence. A modification of the myth-as-philosophy concept is the view that although "myths offer patterns of feeling and thought, we are likely to find in them not philosophy but [as Eliot says] the 'emotional equivalent' of philosophy. We may be sure at least that myth is never philosophical without being something else."[9] But whether myth is philosophy or the "emotional equivalent" of philosophy, the important point is that it does stand for something else. Once its element of allegory and symbolism are focused upon, the potential for the use of myth as an artistic device is obvious.

There is a dissenting voice, however, in Joseph Campbell. "Mythology," says Campbell "is psychology, misread as cosmology history, and biography."[10] Turning to the psychologists, we find myth viewed in quite another light. The general opinion of the early psychoanalysts (Sigmund Freud, Peter Abraham, and Otto Rank), is that myths are "group phantasies," wish fulfillments, sex symbolism. The anthropologist critics are not unaffected by this view; Jane Ellen Harrison cites Freud in her definition of myth:

Myth is not an attempted explanation of either facts or rites. Myth is a fragment of the soul life, the dream- thinking of the people, as dream is the myth of the individual. As Freud says, "it is probable that myths correspond to the distorted residue of the wish phantasies of whole nations, the secularized dreams of young humanity." Mythical tradition it would seem does not set forth any actual account of old events that is the function of legend; but rather myth acts in such a way that it always reveals a wish-thought common to humanity and constantly rejuvenated.[11]

Jung departs from the Freudian analytic interpretations, but accepts the universal psychological basis of myth. And finally, Erich Neumann, in his important studies of the 'Great Mother' and the origins of consciousness, builds upon the theory of the collective unconscious, applying Jung's concept to the' modern consciousness'. Quoting Jung, Neumann declares:

Myth is the primordial language natural to these [unconscious] psychic processes, and no intellectual formulation comes anywhere near the richness and expressiveness of mythical imagery. Such processes deal with the primordial images, and these are best and most succinctly reproduced by figurative speech." This "figurative speech"

while Eliot's, O'Neill's and a lot of French playwrights' mythic works are primarily read. And it is an American, Tennessee Williams, who uses myth in a highly theatrical way rather than relegating it to a purely thematic function although this is certainly one of its functions or regarding it as instant tragedy in a world hard put to find the makings of true tragedy (the latter of which O'Neill tended to do). For these reasons it would seem profitable to examine some of Tennessee Williams' works in order to discover some of the functions of myth for this prolific and frequently very successful playwright. By considering the myths in relation to certain essential elements of the play i.e, to plot, structure, character, theme, and language it may be possible to draw some conclusions about the uses and effectiveness of myth in the theatre of Tennessee Williams and, indirectly, in the modern theatre in general.

The first task in any discussion of myth is to determine the precise meaning "myth" is to be given. As already noted in relation to Dickinson's, Angela Belli's and Father Porter's books, the term has been employed quite differently by different critics in different times. For most nineteenth century myth scholars and some twentieth century ones (Edith Hamilton, for example), myth was the outgrowth of a natural human impulse to explain the various phenomena of nature; a myth was a primitive scientific theory created in order to understand the origin of man, his cultures, institutions and religious rituals. "Myth," then, referred to any of the theories of origin, ritual cult, prestige, and eschatology, as Samuel H. Hooke classifies them,[4] whether they arose out of the Near, Middle, or Far East or the Western Greco-Roman worlds. This is essentially an anthropological view of myth. For the metaphysician, however, a myth may be a "true story" or an allegorical one, or both. As Mircea Eliade explains it, "Myth narrates a sacred history; it relates an event that took place in primordial time, the fabled time of the beginnings."[5] But if myth can be considered in historical terms, it can also be interpreted allegorically, for it is "sacred, exemplary, significant," and it "supplies models for human behavior and, by that very fact, gives meaning and value to life."[6] As David Bidney has noted, "idealistic philosophers and theologians have, from ancient to modern times, interpreted myth allegorically as symbolizing some transcendental, timeless truth but have differed among themselves as to the nature of the object and truth so symbolized".[7] This view is very similar to Hathorn's concept

are obvious; what must be examined now are the uses to which these mythic elements are borrowed. This is to recognize that a conscious use of myth exists and that, if we are to understand the dramatic impulse fully, we must understand one of the theatre's major devices and the employment of that device, the device of myth.

To date, there has been significant advance in this direction. In 1963 Richmond Hathorn examined handful of major tragedies primarily Greek tracing them to their mythic sources and showing how their adaptations of particular myths were related to primal or archetypal patterns of fertility gods and goddesses, sacrifice and rebirth, and how they were related to the total meaning, the "mystery" which the play expressed. Three years later Nelvin Vos published a study of comedy in which he compares the structure of comedy to the sacrifice- rebirth structure of Christianity, but he neither considers it as a conscious structural device nor evaluates its effectiveness. In more recent years, there has been a successive production of three book length studies of myth in drama: Hugh Dickinson's *Myth on the Modern Stage*, Angela Belli's *Ancient Greek Myths and Modern Drama: a Study in Continuity***,** and Thomas *Porter's Myth and Modern American Drama***.**

For Dickinson, a significant use of myth consists primarily of the dramatist's accuracy and consistency in adhering to the plot of the Greek myth[2]. For Belli, myth is a source solely of ideas social political, psychological, religious, and philosophical to be imposed directly and generally superficially, on the play. And for Porter, the term "myth" is used so loosely that it can refer to any cultural milieu influencing the action thus Tennessee Williams' *A Streetcar Named Desire* is, for him, a "mythic" play because it deals with the "Southern plantation myth" or the "death of a myth".

In Dickinson's book, perhaps the most interesting and certainly the most subjective of the three critic**,** there is, as Ruby Cohn points out in the December, 1969 issue of *Modern Drama***,** "scant mention of the stage," and, as Cohn also points out, both Angela Belli and Professor Dickinson "view modern mythic drama as part of a French cultural empire into which American tourists are admitted with proper credentials"[3]. Yet to our knowledge, it is an American, Tennessee Williams, whose myth infused dramas are most frequently staged today.Williams' reputation has long been established in France, and revivals of his work have scored current success throughout Europe

mythic figures or derivatives are used substantially and obviously throughout most of his plays. A cursory glance will produce a substantial list Dionysus, Apollo, Prometheus, Bacchus, Aphrodite Orpheus, the Elysian Fields; St. Paul, St. Sebastian, St. Valentine, and innumerable variations of Mary and Christ, together with chalices lyres, crucifixes, statues of stone angels and other mythic artifacts. With such evidence there is little need to point to Williams' acknowledged wide reading in his grandfather's classical library, to his exposure to Christian myth through his grandfather's Episcopalian ministry and his brother's Roman Catholic crusading, or to his semester's study of Greek at Washington University. They do however, further attest Williams' knowledge (be it shallow or profound) of particular myths and of certain major mythic symbols which can be employed for literal purposes like plot and structure.

Williams' awareness of the psychological aspects of myth is likewise clear. If myth is the "primordial language" of the unconscious mind of universal man, Williams has certainly had sufficient occasion to assimilate these images, either directly from the psychoanalysts themselves or indirectly from literary influences rich in psychological symbols such as Rilke, Rimbaud, Lawrence, and Proust. His year of psychoanalysis with Dr. Lawrence Kubie, begun in the spring of 1957 also encouraged him to read widely in related subjects and increased his familiarity with psychological symbolism and its meaning.

Myth and ritual criticism has concerned itself with the examination of the feasibility of using myth and ritual as dramatic devices. While some like James Frazer explain it as historical diffusion, others like Gustav Criticism like John B. Vickery's 1966 collection of essays *Myth and Literature: Contemporary Theory and Practice* is essentially an updating of the Harrison- Cornford-Murray anthropological school. Jung through his archetypes explains it as "the essential similarity of the human mind everywhere."1.

This criticism has offered valuable insights into the literature particularly the drama, of the past and of the present. But when we begin to consider the number of playwrights who consciously set out to use myth as an artistic device, we begin to realize that yet another approach to these authors is necessary. It is not enough merely to recognize the patterns of myth informing the various works of Aeschylus, Sophocles, and Euripides, Sartre, Ionesco, Strindberg Ibsen, Eliot, O'Neill, and Williams. The patterns, the ritual rhythms

Myth on Modern American Stage: The Case of Tennessee Williams' Plays

LARABI Sabéha
UMMTO

Abstract: The present paper examines the use of myth in modern American drama mainly in a sample of American playwright Tennessee Williams' plays in accordance with the usual nature of studies on Greek classical tradition. The main focus will be on the relationship between myth and literature. We shall attempt to show how Tennessee Williams, in search of a modern myth, returns to the ancient sources of drama by adopting some Greek and other myths in his effort to confront the crisis of modern civilization and to resolve the dilemmas of twentieth century man. The task is to demonstrate that the ritual legends of the ancient peoples can be considered Williams' prime source of inspiration for the portrayal of man's metamorphosis in modern America.

Key Words: Myth, Modern American Theatre, Literature and Ritualization.

Tennessee Williams is recognized as one of the foremost playwrights to have emerged in the American theatre in the twentieth century. He was part of the rich tradition of the old South and one of the most prolific American literary figures. Williams' 'mythicization' of themes and stage 'ritualization' demonstrates his belief in the Shakespearian perception of the 'world as a stage', where universal truths could be revealed. The questions we are raising are: first, does Tennessee Williams use myth consciously as a dramatic device? Second, is Williams aware of the psychological aspects of myth?

Tennessee Williams' conscious use of myth as a dramatic device is not difficult to establish. The playwright set the pattern with his first published short story in 1928. Based on a passage from 'Herodotus' the story opens with the pagan priests of the city casting themselves against the stones of the pavement in an act of expiation for a great sacrilege which had been committed. They are the forerunners of the sacrificial Christ figures and vegetation gods of the later stories, plays, and poems the mythic figures planted prominently throughout Williams' work. There is the Christ myth in *Orpheus Descending Sweet Bird of Youth*, and *The Milk Train Doesn't Stop Here Anymore* there is the biblical Lot in *Kingdom of Earth***;** there is the phoenix central to *Camino Real and The Milk Train Doesn't Stop Here Anymore*, as well as *I Rise in Flame Cried the Phoenix.* Additional

*** Chibane Rachid (**2014), « Les innovations langagières chez les jeunes tizi-ouziens dans un espace urbain : comment les jeunes tizi-ouziens donnent une forme linguistique aux événements et aux manifestations socioculturelles vécues ? », *in Didacstyle*, N°6, Algérie.

*** Chibane Rachid** (2014), « Les écrits muraux réalisés dans la ville de Tizi-Ouzou: luttes de pouvoir autours d'enjeux symboliques et espaces inventés pour les locuteurs minorisés », In *EL KHITAB*, N°18 Juin 2014, Tizi-Ouzou, Algérie.

*** Chibane Rachid (**2014), « le rap jeune à Tizi-Ouzou: la réinvention d'un espace dénigré par la dénonciation d'un système et de normes sociales jugées injustes et inappropriés », *in Socles-Lisodip* N°5, ENS Alger.

*** Chibane Rachid** (2015), **«** La représentation de l'altérité et les discours de la différentiation chez les jeunes des quartiers populaires en Algérie », *in politique linguistiques éducatives innovantes et dimension identitaire, troisièmes rencontres scientifiques du réseau mixte algéro-françaises,* Université de Franche-Comté, Besançon.

*** Melliani Fabiane (**1996), « Épilinguisme et mixité identitaire. Le cas des jeunes issus de l'immigration magrébine », *in Linguistique et anthropologie, cahiers de linguistique sociale*, Rouen, Mont-Saint-Aignan, p. 131-143.

*** Robineau Jeanne** (2010), *la communauté gaie de Rennes*, PER France.

*** Zaboot Tahar (**2010), « La pratique langagière de locuteur(s) bilingue(s) », in *synergie Algérie, n°9*, pp.201-210.

1 - L'informateur F.

2 - français + arabe + kabyle + anglais.

3 - Houma : monème arabe qui serait l'équivalent du monème quartier en français.

4 - Idiome parlé par une population résidant particulièrement à la haute ville de Tizi-Ouzou.

Références bibliographiques

*** Augustin Jean-Pierre (**1991), *les jeunes dans la ville,* presses universitaires de Bordeaux.

*** Barneche Sophie (**2004), *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée*), Thèses de doctorat de 3ème cycle Université de Rouen.

*** Berthier Nicolas** (2006), *Les techniques d'enquête en sciences sociales – Méthode et exercices corrigés*, Armand Colin, Paris.

*** Bourdieu Pierre (**1984), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.

*** Bulot Thierry (**2001)**,** « L'essence sociolinguistique des territoires urbains: un aménagement linguistique de la ville », *in cahiers de linguistique*, n°6, Rennes, Presse universitaires de Rennes.

*** Bulot Thierry** (2002), «la double articulation de la spatialité urbaine: «espaces urbanisés» et lieux de la ville en sociolinguistique urbaine », *in Linguistique et anthropologie, cahiers de linguistique sociale*, Rouen, Mont-Saint-Aignan.

*** Chibane Rachid** (2008), «quelles motivations vis-à-vis de la langue française : instrumentale et/ ou intégrative ? », *in Dialogues et cultures*, N°55 Juillet 2008, Québec, Canada.

*** Chibane Rachid** (2011), «Les jeunes Algériens, quelle motivation vis-à-vis de la langue française: instrumentale et/ou intégrative ? », *in Colloque International du Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS) : Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques* (Hôtel Essafir, Algérie).

*** Chibane Rachid (**2013) « Les écrits muraux réalisés dans la ville de Tizi-Ouzou: luttes de pouvoir autours d'enjeux symboliques et espaces inventés pour les locuteurs minorisés », *in Cungressu internaziunale réseau francophone de sociolinguistique*, Corti Corsica.

*** Chibane Rachid** (2013), « Attitudes et motivations des jeunes kabyles à l'égard de la langue française », *in 5è Colloque international du RIFEFF La francophonie universitaire en question* (Hanoï, Vietnam).

bien parlés ; et les quartiers modestes (Nouvelle ville, la haute ville, les villages alentours) sont ceux où le zdimoh[4] et le kabyle dit accent villageois seraient bien parlés. Toutefois, le zdimoh, présente un statut ambivalent, en tant que langue urbaine, il assure une part identificatoire à la ville, et en tant que langue stigmatisée, il suscite une relégation de la langue et de l'identité zdimohophone. De la sorte, afin d'affirmer leur appartenance au milieu urbain de Tizi-Ouzou, les jeunes adoptent naturellement la langue zdimoh et afin de dépasser cette stigmatisation les locuteurs de la Haute ville en mobilité vers le centre ville, remanient leur identité langagière en optant pour le parler algérois perçu comme valorisé.

Conclusion

En définitive, la présente recherche nous a permis de nous rendre compte de la difficulté d'interroger un terrain tel que celui de la communauté jeune, mais aussi de la richesse d'un questionnement relevant de la sociolinguistique urbaine et des pratiques langagières. Nous avons également été frappés du manque d'études sur les pratiques culturelles des jeunes, un champ de recherche important qui ne bénéficie pas d'engouement en matière d'études académiques à Tizi-Ouzou.

Il ne reste plus désormais qu'à alerter les chercheurs en sociolinguistique urbaine sur la fertilité du terrain à côté duquel ils passent en oubliant l'analyse de la culture des jeunes. Cette étude nous ouvre donc des perspectives sociolinguistiques importantes notamment au niveau de la compréhension de la structure socio-spatiale de Tizi-Ouzou et du processus de la construction identitaire chez les jeunes tizi-ouziens, car une meilleure compréhension du processus de construction identitaire devrait permettre d'attirer l'attention sur les discriminations culturelle et langagière, en œuvre dans la ville de Tizi-Ouzou.

Notre intérêt pour le parler des jeunes tizi-ouziens s'est avéré très productif, l'analyse nous a permis de comprendre que ce langage verbalise la désorientation et les conditions sociales de cette frange de la société. Cet article nous a permis aussi de saisir dans quelle mesure la culture et le parler jeunes représentent une stratégie de résistance à la contrainte économico-politique, à la dévalorisation sociale, à une vie sans échappatoire et peu rassurante.

revendiquer leur identité et scander aussi leur mal de vie, c'est leur moyen d'exister dans un univers social qui a généralement tendance à les négliger.

Pourtant, le rap et les graffiti ne sont pas les seuls procédés par lesquels les jeunes tizi-ouziens s'expriment, les expressions linguistiques sont les preuves imperceptibles de cette nouvelle forme d'expression. Ce langage participe à la définition de ce que sont les jeunes : faire recours à ces expressions est une preuve de son adaptation au langage de son réseau de communication le plus fréquent et le plus important dans la construction de sa nouvelle identité qui est influencée bien évidemment par d'autres jeunes, par la culture de la rue bien plus que par la norme. Aussi ce parler permet au jeune de s'identifier à son groupe (les citadins du même quartier) d'identifier les autres membres de son groupe et de se distancier des autres groupes (villageois et citadins des autres quartiers). Il permet aussi de s'identifier par rapport aux jeunes de sa génération, de prendre en charge ses préoccupations et ses problèmes. De la même façon, les jeunes délimitent symboliquement un territoire dans lequel, ils projettent leur identité spatio-linguistique et imposent par là leur mode d'expression.

8-Langues et espaces de la ville de Tizi-Ouzou

Notre analyse prend fin avec l'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des jeunes tizi-ouziens afin de comprendre comment se fait la territorialisation sociolinguistique de la ville de Tizi-Ouzou. L'analyse des entretiens révèle que les jeunes décrivent la ville de Tizi-Ouzou comme étant un noyau autour duquel s'organisent les autres quartiers de la ville, ils découpent la ville en deux grandes entités : centre / périphérie. Ces deux entités jouissent de prestige différent. Le centre a un statut bien particulier : plutôt populaire, il reste tout de même un espace de pouvoir puisque les organismes politiques (collectivité territoriale, Mairie, entre autres), des sièges de grandes banques s'y retrouvent.

La répartition spatiale des langues va de pair avec les représentations dudit espace. Le centre-ville accueille les trois langues de façon quasi-équivalente, tandis que les quartiers favorisés (du centre), dits résidentiels sont des quartiers où le français et le kabyle dit accent citadin seraient

au quotidien. Quant à la langue française, elle continue à être utilisée de manière fréquente, et à jouir d'une estime considérable chez la population jeune à Tizi-Ouzou.

7-La culture jeune dans la ville de Tizi-Ouzou

L'analyse s'est poursuivie avec le traitement de nos données sur les pratiques culturelles des jeunes tizi-ouziens, pour comprendre comment se manifestent, dans ce corpus, les éléments qui contribuent à la construction identitaire chez cette population jeune dans la ville de Tizi-Ouzou

Cette analyse nous montre que : De manière générale, les langues servent à diffuser des messages de tout ordre (politique, identitaire social, personnel, sportif et artistique), toutefois l'analyse enregistre pour les graffiti, une dominance du français dans les messages politique et personnel. Puisque notre corpus a concerné l'écrit (messages des graffiti et textes des chansons de rap), nous nous sommes aussi intéressé aux corrélations entre langues utilisées et les graphies dans lesquelles sont écrites ces langues. L'analyse fait ressortir une nette préférence pour la graphie latine dans les textes des chansons de rap. Toutefois, cet usage graphique se diversifie dans les écrits muraux de ces jeunes.

En effet, l'analyse de notre corpus, montre que la construction identitaire chez les jeunes tizi-ouziens passe par une fragmentation de l'espace en un espace qui les unit et qu'ils défendent par force dans leurs discours (référence à la Houma[3] ou au quartier de résidence) et en à un espace qui les désunit qui les sépare des autres, qu'ils stigmatisent et qu'ils rejettent dans leurs discours (les autres quartiers de la ville ou aussi l'espace du pouvoir officiel dans la chanson rap). Cette catégorisation de l'espace va de paire avec sa perception ou ses représentations, de la sorte : À l'espace valorisé sont renvoyées des perceptions positives et à l'espace dévalorisé sont renvoyées des perceptions négatives.

Par ailleurs, l'affirmation identitaire des jeunes passe aussi par un processus de différenciation dans leurs comportements langagiers, leur permettant d'affirmer leurs spécificités à eux. Au niveau langagier cela se manifeste notamment par une créativité langagière. Plusieurs procédés linguistiques sont utilisés par ces jeunes rappeurs pour

nous dirons plutôt que c'est la peur du regard de l'Autre, cet autre que nous constituons (enquêteur). Les réponses à nos questions constituaient une sorte de violation de leur univers intime.

-Si nos liens avec le milieu universitaire nous ont permis de nouer des contacts avec les jeunes, cette source s'est rapidement épuisée compte tenu du nombre restreint de jeunes qui ont un lien avec les rappeurs et les graffiteurs.

-Les malentendus quant à la finalité des interviews que nous demandions à ces personnes constitueraient une autre difficulté. Les personnes qui ont accepté l'entretien n'ont pas toujours compris son objectif.

-Leurs pratiques culturelles n'étant pas bien perçues par les adultes ces jeunes ne considéraient pas que leur vie puisse faire l'objet d'une recherche scientifique ou d'une discussion avec un chercheur.

6-Le plurilinguisme dans la ville de Tizi-Ouzou

L'un des premiers apports de cette enquête est d'avoir évalué le plurilinguisme dans la ville de Tizi-Ouzou aussi bien en fonction de ses modalités que de ses configurations. Par le biais du questionnaire nous avons donc obtenu des informations sur l'usage des langues en présence dans la ville de Tizi-Ouzou. Les analyses font ressortir que cette ville est d'un pluralisme linguistique avéré avec une manifestation de cinq langues dans les pratiques langagières des jeunes. Nous identifions ainsi cinq grandes modalités du plurilinguisme dans la ville de Tizi-Ouzou. Toutefois la modalité du plurilinguisme la plus en cours chez l'ensemble de la population jeune est la forme : français + arabe + kabyle.

Quant à la configuration du plurilinguisme chez les jeunes l'analyse montre qu'elle diffère selon la profession. Dans ce sens, le niveau d'instruction influence les usages linguistiques, puisque la modalité la plus en vue du côté des élèves scolarisés et des étudiants est celle du « F+A+K+ANG »[2]. Concernant l'usage des langues la recherche révèle l'existence de deux communautés linguistiques dans la ville de Tizi-Ouzou : une majoritaire kabylophone et une autre minoritaire arabophone, les deux sont plurilingues et utilisent les langues en présence sous forme de code mixing et de code switching même si leurs langues maternelles dominent leurs usages linguistiques

concernant l'enseignement des langues dans notre pays, les politiques de la ville et servirait d'outil de réflexion pour les politiques linguistiques à mener.

4-Méthodologie adoptée: Pour répondre à ces questions, nous avons mené des enquêtes dans la ville de Tizi-Ouzou, afin de donner la parole aux jeunes. Nous avons d'abord commencé à enregistrer des conversations entre des jeunes des quartiers de cette ville. Des discours spontanés ont ainsi été recueillis afin de recueillir les discours topologiques et les discours épi-linguistiques des jeunes tizi-ouziens. Pour l'évaluation du plurilinguisme et de l'usage des langues un questionnaire a été élaboré. Les entretiens, le recueil des graffiti, des textes des chansons de rap et des expressions propres aux jeunes tizi-ouziens, ont été négociés, en fonction de rencontres inattendues fortuites, mais en entente avec des intermédiaires, auxquels nous avons expliqué les objectifs de notre recherche.

Pour recueillir les discours, les graffiti, les textes des chansons de rap et les expressions propres aux jeunes tizi-ouziens, nous avons déterminé notre champ d'action pour récolter le matériau nécessaire à notre analyse. Pour cela, nous avons dû choisir la ville de Tizi-Ouzou. Nous avons ensuite déterminé les endroits où récolter nos données pour avoir une représentativité dans notre échantillonnage. Nous nous sommes alors dirigé vers les quartiers populeux, les quartiers du centre-ville et au niveau de la périphérie de Tizi-Ouzou pour diversifier notre échantillon.

5- Difficultés rencontrées: -Trouver des enquêtés fut notre plus gros problème: personne ne désirait se livrer à nous. Des observateurs du terrain tizi-ouzien disaient que c'est l'une des caractéristiques de la population tizi-ouzienne, la volonté de garder pour soi cette parole. On parlerait facilement de l'Autre, mais pas de soi.

-Un enquêté nous a d'ailleurs avoué que les questions posées obligeaient à réfléchir sur soi, à pratiquer une introspection, attitude normale puisqu' en général, poser des questions fait réfléchir celui qui doit répondre, un voyage intérieur que chacun n'a pas forcément envie d'effectuer. De cette introspection non-voulue, va jusqu'à dire que *«ce qui est fui dans une telle attitude, c'est la peur que le sens ne révèle aux individus la vacuité de leur être »*[1]. Il réside une peur certes, mais

les premiers contacts avec le module de la sociolinguistique urbaine nous nous interrogeons sur le lien entre la croissance urbaine d'un lieu et sa représentation sociale, nous nous demandons bien souvent quelles sont les incidences qu'a la représentation géographique d'un lieu sur sa représentation sociale. Nous avons fait très tôt le constat sur les stigmatisations des minorités sociales, de leurs langues, de leur façon de parler et des lieux qu'ils habitent. Un étonnement, qui nous a marqué et que nous avons voulu creuser lorsque nous avons eu des choix à faire sur la base de notre cursus de sociolinguistique urbaine. Nous sommes venu vers cette discipline, sur la base d'un intérêt profond pour la compréhension de l'exclusion dont les minorités sociales, vivant particulièrement, en milieu urbain sont victimes, et ce à chaque fois que le langage est impliqué.

L'idée de travailler sur la culture jeune à Tizi-Ouzou est née de notre premier contact, assez fasciné avec cette jeunesse tizi-ouzienne et de la découverte de ce qui ressemblait à un véritable art urbain foisonnant de spécificités linguistiques et culturelles, empreint d'un mode de vie surprenant pour tout étranger à cette ville. Notre présence depuis des années à Tizi-Ouzou, nous a permis d'observer de près la réalité socioculturelle de cette ville. Nous avons eu d'abord, à constater ce profond cloisonnement entre ses différents territoires.

Ensuite, notre immersion dans les quartiers de ce milieu urbain nous a donné la chance de découvrir, la culture des jeunes et la vie oisive qu'ils mènent, qui les ennuie et qui les rend souvent agressifs. Au fil de ces expériences, nous avons également observé les signes à travers lesquelles les jeunes citadins affirment leur existence et marquent les différents espaces de la ville. Ces premières expériences exaltantes autant qu'enrichissantes n'ont pas manqué de susciter chez nous un certain nombre d'interrogations concernant notamment les questions de différences, de construction identitaire et d'appropriation des lieux.

Cette modeste contribution, elle se veut être, sur le plan social, une alerte sur les discriminations langagière et culturelle qui sont souvent génératrices de crise identitaire, de violence et de conflits sociaux en milieu urbain. Nous dressons aussi un état des lieux de la situation sociolinguistique de la ville Tizi-Ouzou pour éclairer les recherches

Cet article, se veut à travers ses résultats, une modeste contribution à la compréhension des réalités sociolinguistiques de la ville de Tizi-Ouzou, d'établir ensuite les enjeux identitaires qui se cachent derrière les pratiques langagières des jeunes tizi-ouziens, et ce, comme l'appuie S. Barneche :

« *À travers une démarche de terrain rigoureuse côtoyant au plus prés les réalités sociales, ensuite en ce qu'elle s'effectue dans l'idée de constituer une base de réflexion utile sur le terrain, voire aux instances de décision concernées* » (BARNECHE S., 2005 : 18).

Dans cette étude, nous analysons les productions culturelles et les discours épi-linguistiques des jeunes tizi-ouziens comme facteurs structurés et structurant les rapports intra-urbains, et l'impact qu'ils peuvent avoir sur la régulation, la production ou la neutralisation l'oblitération ou l'exacerbation des tensions identitaires. Pour répondre à ces questions, nous avons effectué une enquête de terrain réalisée en quatre étapes : une analyse des usages des langues et du plurilinguisme chez les jeunes tizi-ouziens ; une analyse des graffiti de la ville de Tizi-Ouzou ; une analyse des textes des jeunes rappeurs de la ville de Tizi-Ouzou, et une analyse des discours épi-linguistiques et des expressions propres aux jeunes tizi-ouziens. Afin de cerner ces discours dans toutes leurs dimensions, nous avons formulé les deux parties de notre problématique :

1-Quelles sont les différentes configurations du plurilinguisme en cours dans la ville de Tizi-Ouzou et dans quelle mesure la territorialisation sociolinguistique de la ville de Tizi-Ouzou, participe-t-elle au processus de construction identitaire chez les jeunes tizi-ouziens?

2-Quels sont les messages latents et les enjeux identitaires de la culture jeune à Tizi-Ouzou, en quoi, nous renseigne t-elle sur la vision du monde de ses praticiens ?- Comment la langue de ces jeunes permet-elle l'expression des sentiments de révoltes, de contestations de mépris, de défi, d'injustice, etc. et être, en ce sens, un lieu de refoulement?

3 -Motivations de la recherche: Notre intérêt pour la sociolinguistique urbaine c'est sans doute un intérêt pour la ville et les différents phénomènes socio-langagiers qui lui sont inhérents. Depuis

construction identitaire serait-elle une sorte de transaction identitaire entre une identité pour soi et une identité pour autrui. Les jeunes développent-ils des stratégies de résistance, leur servant à se créer des espaces sociaux et discursifs, leur permettant de négocier leur identité et leur inclusion relativement aux différents groupes des jeunes qui se forment dans cette ville?

A la lumière du concept de l'espace urbain, un concept clé dans cette étude, un espace à la fois social, d'énonciation et de déplacement (Bulot, 2002), nous avons porté un regard sur les pratiques culturelles des jeunes tizi-ouziens en relation à leur processus de construction identitaire lui-même entrant dans une relation dialectique continuelle avec les langues en présence, l'espace urbain, leurs aspirations et les perspectives d'avenir qui s'offrent à eux.

La sociolinguistique urbaine accorde un intérêt particulier à l'altérité où la culture urbaine laisse son empreinte sur les matrices discursives, à la socialisation où les tensions sociales sont mises en mots et à l'habitus qui inscrit les pratiques langagières dans un rapport de dominance comme l'affirme T. Bulot :

«*Une sociolinguistique urbaine est avant tout celle de l'urbanisation sociolinguistique. […] il s'agit de poser que l'évaluation et l'identification des formes dites et / ou perçues comme spécifiques à un espace urbain donné concourent à le produire, à l'organiser tout autant que les structures socio spatiales.* » (BULOT T., 2002 : 93)

Cette discipline offre de ce point de vue une conception très appropriée pour nous des espaces selon les propos de T. Bulot :

«*Les sens des territoires urbains sont ceux qui procèdent spécifiquement et respectivement des relations entre les différents groupes sociaux, ils sont les discours tenus autour de la nécessité concomitante de s'identifier et de se différencier. Rapportés au langagier, ils sont le produit de la confrontation entre les lieux, entre les discours tenus sur les lieux (leur valeur sociale) et entre les pratiques langagières et linguistiques attribuées à chacun de ces lieux.* » (BULOT T., 2001 : 10).

Il est « *la combinaison de plusieurs (c'est-à-dire au moins de deux) éléments des lieux qui sont des repères également matériels ou symboliques concourant à la sémiotisation sociale de l'aire géographique citadine.* » » (BULOT T., 2002 : 91).

L'objectif de cette discipline est de cerner en grande partie les fonctionnements sociaux de la ville, et ce, à travers l'étude des pratiques langagières spécifiques des milieux urbains, mais aussi et surtout les représentations de ces pratiques telles qu'elles sont mises en mots par les locuteurs eux-mêmes et les autres. La sociolinguistique urbaine, comme nous le soulignons *supra*, servira de cadre théorique à notre article, car elle éclaire pour nous le lien entre ancrages urbains, représentations socio-langagières et processus identitaires.

2-Hypothèses et problématique de la recherche

L'hypothèse de travail est que les discours des jeunes tizi-ouziens sont la marque d'un lieu de relégation et d'enfermement, de stigmatisation, du brouillage et du malaise social et psychologique. Lors de nos observations (directe et indirecte) sur le terrain, nous avons fait l'expérience personnelle de ce rapport citadin et rural (l'attachement viscéral des jeunes à leurs quartiers). Ainsi, le rapport de soi à l'autre est souvent marqué par une forme de discrimination visant à se valoriser et à rejeter l'autre. Dans ce sens, les pratiques culturelles des uns et des autres peuvent avoir l'impression de se trouver en situation de discrimination. Chaque individu devra en l'occurrence accomplir un effort constant afin de se construire une identité qui pourrait lui assurer un positionnement dans un espace social. La langue peut être dans ce sens un moyen efficace de la construction de l'identité.

La visite de nos matériaux d'enquête à partir des concepts de la territorialisation sociolinguistique, de la catégorisation linguistique des représentations langagières ou encore de la mobilité spatio-linguistique, nous a amené à construire l'hypothèse que ces conceptions de construction identitaire chez les jeunes tizi-ouziens passent par l'appropriation des lieux. Ils exercent une sélection-appropriation-transformation des définitions de ce que sont les jeunes d'une part, de ce qu'est le quartier d'autre part. Autrement dit, cette

1-La culture jeune, objet d'étude de la sociolinguistique urbaine ? La culture du jeune vivant en milieu urbain a une composante qu'il ne faut pas perdre de vue, à savoir la langue. Les jeunes s'insurgent contre les normes sociales et langagières dominantes, et tentent de créer un parler qui leur est propre. Ils marquent leur différence en donnant naissance à un nouveau langage qui est motivé par l'esprit d'appartenance à un réseau social méprisé et stigmatisé. C'est dans l'espace urbain que se forme un nouveau langage, signe d'un groupe social marginalisé, du fait que la ville est un univers conflictuel, un conflit linguistique apparaît, au même titre qu'un conflit social.

Les pratiques linguistiques des jeunes sont dans une large mesure écartées de la norme, et ce, à cause des facteurs extralinguistiques qui ont contribué à former un marché linguistique à part. Les locuteurs ne maîtrisant pas la norme ou ne possédant pas la langue standard se trouvent donc, exclus de l'univers social où elle est pratiquée. ″Ils puisent leur langage dans un marché linguistique sanctionné, puisque est différent du marché de la culture légitime″. Leur échange linguistique est, par la suite, non seulement destiné à être déchiffré et compris mais il est aussi porteur de leur stigmate social.

C'est ainsi que la sociolinguistique urbaine accorde un intérêt particulier à l'altérité où la culture urbaine laisse son empreinte sur les matrices discursives, à la socialisation où les tensions sociales sont mises en mots et à l'habitus qui inscrit les pratiques langagières dans un rapport de dominance comme le souligne T. Bulot :

«*Une sociolinguistique urbaine est avant tout celle de l'urbanisation sociolinguistique. […] il s'agit de poser que l'évaluation et l'identification des formes dites et / ou perçues comme spécifiques à un espace urbain donné concourent à le produire, à l'organiser tout autant que les structures socio spatiales.*» (BULOT T., 2002 : 93).

Dans la perspective de la sociolinguistique urbaine, l'espace est conçu comme une aire à la fois matérielle et symbolique, où les groupes sociaux affichent des attitudes plus ou moins homogènes. Dans ce sens Bulot T, ajoute :

c'est aussi et avant tout un espace social de la mise en présence de langues différentes» (ROBINEAU J., 2010 : 6). Dans ce sens, la ville se présente tel un terrain privilégié pour observer des pratiques langagières plurilingues, quotidiennes, particulièrement à travers l'observation de pratiques sociales et des pratiques de l'espace.

Cette étude est contextualisée dans la ville de Tizi-Ouzou où coexistent plusieurs langues, ce paysage linguistique dont jouit cette ville témoigne de la situation du plurilinguisme. Le paysage sociolinguistique de la ville de Tizi-Ouzou représente bien cette réalité. Nous pouvons constater l'importance du kabyle et de l'arabe dialectal (langues maternelles), ainsi qu'une présence pertinente de la langue française dans les interactions professionnelles, interfamiliales et entre amis. C'est dans la ville plurilingue que le besoin d'affirmation identitaire se fait sentir le plus :

« *La ville en effet, et plus encore la ville plurilingue est génératrice de formes linguistiques spécifiques marquées par le mélange des cultures et répondant généralement entre autres choses à un besoin d'affirmation identitaire* » (BARNECHE S., 2005 : 58).

Cet article se situe dans une certaine actualité politique, en relation à l'ensemble des réflexions et prises de position au sujet des jeunes algériens (aspiration au changement sociopolitique, formation programmes d'insertion de jeunes délinquants, enseignement et création d'emploi, etc.), et du statut des langues en présence en Algérie (officialisation de tamazight). Nos divers contacts avec les jeunes tizi-ouziens, et la connaissance que l'on a pour leurs univers (des attaches susceptibles de fonder un lien de confiance mutuelle) pour leurs pratiques culturelles fécondes de spécificités linguistiques en réel "discordance" avec la culture populaire ou celle dite officielle ont créé en nous cette idée de travailler sur le plurilinguisme et la culture jeune à Tizi-Ouzou. Cet article propose une analyse du rôle des discours des jeunes tizi-ouziens dans les rapports intra-urbains, et l'impact qu'ils peuvent avoir sur les tensions identitaires.

Construction identitaire et culture jeunes en milieu urbain en Algérie : cas des jeunes de la ville de Tizi-Ouzou.

Chibane-Rachid
Centre universitaire de Tindouf

Résumé en français :
Notre article se veut être une contribution à la compréhension du processus de la construction identitaire chez les jeunes tizi-ouziens. En plus d'alimenter les études proprement sociolinguistiques, l'étude du rapport entre espace et langues permettent de faire apparaître clairement les situations socio-spatiales inédites qui, si l'on y regarde de plus près, pourraient aider à l'élaboration de projets liés à une meilleure cohésion sociale de la ville de Tizi-Ouzou. Notre objectif sur le plan social est d'attirer l'attention sur les discriminations langagières et culturelles, souvent réductrices de la personne humaines en œuvre dans la ville de Tizi-Ouzou.

الملخص بالعربية: تم إعداد هذه المقالة كمساهمة في فهم عملية بناء الهوية لدى فئة الشباب في مدينة تيزي وزو. بالإضافة إلى توريد الدراسات الاجتماعية واللغوية الفعلية، ودراسة العلاقة بين الفضاء واللغة المستخدمة لتوضيح الأوضاع الاجتماعية والمكانية. هذه الدراسة يمكن أن تساعد في تطوير المشاريع ذات الصلة بالتماسك الاجتماعي في مدينة تيزي وزو. كان هدفنا الأول اجتماعيا للفت الانتباه إلى التمييز اللغوي والثقافي في هذه المدينة. تتناول هذه المقالة ثقافة الشباب في البيئة الحضرية لمدينة تيزي وزو. وتندرج هذه الدراسة بشكل رئيسي في مجال اللغويات الاجتماعية الحضرية.

Introduction : Notre recherche s'inscrit en « sociolinguistique de crise » (BULOT T., 2008 : 1) qui fait de cette orientation particulière de la discipline un domaine où l'étude des pratiques socio-langagières se concentre sur les situations de tensions et de conflits sociaux, où le « *discours sur les langues permet de saisir les tensions sociales, les faits de ségrégation, la mise en mots des catégories de la discrimination*» (BULOT T., 2008 : 2). La sociolinguistique urbaine une discipline qui étudie les rapports entre espaces et pratiques langagières, considère la ville comme un espace social qui agit sur la langue : « *la ville n'est donc pas seulement un espace géographique*

linguistiques en Afrique. Quelles notions pour quelles réalité ?. Ed l'Harmattan. Paris.

Robillard D, et Beniamino M. (Dir). 1993 et 1996. *Le français dans l'espace francophone*. Paris. Champion

Grandguillaume G. 2002. *Les enjeux de la question des langues en Algérie*. Ed l'Harmattan, Les cahiers de confluences. Paris

Textes supports

Constitution (1963)

Constitution (1976)

Constitution (1989)

Constitution (1996)

Loi du 16 janvier 1991

Discours d'Abdelaziz Bouteflika à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002

«Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement par nous-mêmes. La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès (…) l'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité (…), sans appréhension aucune, que nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet, car nous avons conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne (…) Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français ».

Discours tenu devant l'Assemblée Nationale le 14 juin 2005 (Bouteflika)

«La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français à l'instar d'autres langues modernes et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe aucun ressentiment ni aucune conjoncture ne sauraient lui disputer ».

7 - L'article 36 de cette loi (1991) stipule que l'enseignement total et définitif en langue arabe dans tous les établissements de l'enseignement supérieur et les instituts supérieurs doit être effectif et généralisé au plus tard le 5 juillet 2000

8 - Nabila A. « Ensignement des langues étrangères ». In Liberté. 30-05-2006. P 4

9 - Idem

10 - étude intitulée « perception et pratique des langues étrangères dans le système éducatif » a été effectuée par le conseil supérieur de l'éducation. Les conclusions sont parues dans le bulletin d'information du centre National d'études et d'analyses pour la planification (CENEAP). En septembre 1999.

11 - En 1994, un parti politique religieux a revendiqué le remplacement de la langue française par la langue anglaise. En 1998 après cette expérimentation de l'anglais en quatrième année primaire on laisse le choix aux parents d'élèves du cycle primaire de choisir la langue étrangère à étudier et après deux ans, ce projet a été abandonné : le français reste la première langue étrangère.

Bibliographie

Cheriguen, Foudil. 1997. « Politiques linguistiques en Algérie ». In Mots. *Les langages du politique*. N°52-Politiques linguistiques. Publié avec le concours de l'ENS de Fontenay/Saint-Cloud et du CNRS. P62

Leclerc, J. 2007. *Aménagement linguistique dans le monde*. Québec. Université Laval. TLFQ

Rahal S. *La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité* ? Communication donnée au Colloque « Ethique et nouvelles technologies. L'appropriation des savoirs en question ». Organisé par l'agence universitaire de la Francophonie. 25 et 26 septembre 2001. Beyrouth. Liban. Voir http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001. Date de consultation: 22 novembre 2013

Achouche, M. 1981. « La situation sociolinguistique en Algérie ». Langues et migrations, centre de didactique des langues. Université des langues et Lettres de Grenoble.

Sebba R. 1996. *L'arabisation dans les sciences sociales. Le cas algérien*. Paris. L'Harmattan.

Canut Cécile. 1996. *Imaginaires linguistiques en Afrique* Actes du colloque de l'INALCO. *Attitudes, représentations et imaginaires*

plus d'une vingtaine de quotidiens en langue française tirant entre 20.000 milles et 170.000 milles exemplaires.

Conclusion

Malgré les lois et les promesses politiques, l'arabisation n'a pu atteindre son objectif en raison de l'enracinement de la langue française dans la société algérienne. Quand bien même le statut officiel attribué à la langue française, serait celui de langue étrangère cela ne l'empêcherait pas d'occuper une place importante dans la vie sociale. Le français ne cesse de prendre du terrain et de prestige et jouit d'un statut de langue seconde, de co-officialité à côté de l'arabe standard et nous pouvons attester que le président Bouteflika a contribué à cela en ayant des représentations valorisantes, en tenant des discours sur son intérêt (du français) et en encourageant son usage. D'autres facteurs ont contribué aussi à l'enracinement et l'épanouissement du français dans la société algérienne comme la mondialisation, internet et la télévision. En outre, Il est nécessaire pour l'état algérien, de prendre en considération les fonctions réelles et la dimension pratique du français en Algérie (langue seconde) en révisant son statut officiel.

Notes

1 - Leclerc, J. 2007. *Aménagement linguistique dans le monde*. Québec. Université Laval. TLFQ

2 - Rahal S. *La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité* ? Communication donnée au Colloque « Ethique et nouvelles technologies. L'appropriation des savoirs en question ». Organisé par l'agence universitaire de la Francophonie. 25 et 26 septembre 2001. Beyrouth. Liban. Voir http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001. Date de consultation: 22 novembre 2013

3 - Discours du président Bouteflika au 9 ème sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant le français en partage Beyrouth (Liban), le 18 octobre 2002

4 - Idem

5 - Achouche, M. 1981. « La situation sociolinguistique en Algérie ». Langues et migrations, centre de didactique des langues.Université des langues et Lettres de Grenoble. P.46

6 - Sebba R. 1996. *L'arabisation dans les sciences sociales. Le cas algérien*. Paris. L'Harmattan. P.88

D'ailleurs, beaucoup d'algériens ont compris l'intérêt de cette langue (le français) pour l'universalisme et réussir socialement car la plupart des domaines économiques fonctionnent en français, il est un outil de travail : de nombreux algériens font des formations en français et certains parents n'hésitent pas à scolariser leurs enfants dans des écoles privées.

Pour de nombreux parents, le français est reconnu comme une chance d'ascension sociale qui la choisissent comme première langue étrangère. En effet, une étude du ministère (10) a révélée, que 73,37 % de parents interrogés sont d'accord pour maintenir le français comme 1ère langue étrangère au sein du système scolaire (11). Ceci s'explique par le fait que de nombreux parents estiment que le français est une langue nécessaire pour la poursuite des études à un niveau supérieur dans des filières prestigieuses (comme la médecine) en Algérie et dans les pays francophones.

Conformément à l'article 17 de la loi du 16 janvier 1991, la télévision algérienne a procédé à la réduction systématique des programmes diffusés en français. En revanche, depuis l'arrivée de M. Bouteflika à la présidence de l'Etat, la présence du français dans les médias demeure importante. Celui-ci intervient dans la programmation télévisuelle : des films étrangers sont diffusés en version française ; ainsi que de nombreux documentaires, dessins animés étrangers. Des débats, des discours politiques sont communiqués en langue française, des émissions télévisées dans lesquelles les présentateurs et les gens invités utilisent cet outil linguistique, sans oublier « canal Algérie », dont la totalité des programmes sont diffusés en français.

Il faut signaler que dans la réalité sociolinguistique algérienne, le français conserve une large influence dans la vie sociale et culturelle du pays: le journal officiel de la République algérienne (JORA) parait dans deux langues, l'arabe standard et le français, les diplômes algériens sont rédigés en arabe et comportent leur traduction en français. Les pièces d'état civil portent toujours la mention « écriture du nom en caractère latin». Importation de biens culturels, réception d'émissions radiophoniques et télévisées par satellite. Une influente presse francophone prospère en Algérie et comprend plusieurs quotidiens et hebdomadaires**.** A titre d'exemple, il existe actuellement

efficaces. Le constat que fait à ce propos Achouche reste d'actualité car dit-il :

«Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là son étude ayant même quantativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif »(5)

Compte tenu de la situation linguistique à l'université, les étudiants notamment ceux qui s'orientent vers les branches scientifiques et techniques, se voient contraints d'utiliser le français, étant donné que ces disciplines sont encore enseignées pour la majorité d'entre elles en langue française et rien n'a changé depuis la date buttoir du 5 juillet 2000, retenue pour l'application intégrale de la loi sur l'arabisation à l'université. Bien au contraire, nous assistons à une « francophonisation à rebours »**(6)** puisque des étudiants ayant effectué l'intégralité de leurs études en langue arabe, se trouvent tenus d'assimiler les enseignements dispensés en langue française.

A l'occasion de la journée de l'étudiant (19 mai 1999), le Président Bouteflika témoigne d'une certaine liberté par rapport à la tradition en déclarant « *Il est impensable (...) d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en français ou en anglais* ». Ce discours rompt avec une certaine conception sacralisée de la langue arabe et semble geler la loi portant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe**(7)**. Par ailleurs, dans les écoles privées, le français est utilisé comme unique outil d'enseignement et de formation.

Le 30 mai 2006, lors d'une journée d'étude sur l'enseignement des langues étrangères organisée à l'Institut Nationale de la Recherche en Education (INRE), M. Brahim Khalef, chef de cabinet du ministre de l'Education nationale a insisté sur l'importance de l'enseignement de la langue française : «*Elle (la langue française) présente un axe important dans la réforme de la pédagogie. Plusieurs mesures ont été prises dans le cadre de la mise en place des nouveaux cursus scolaires, notamment dans le primaire et le moyen »* (8)

Le Conseil des Ministres du 30 avril 2006 a recommandé l'enseignement des langues étrangères afin de s'ouvrir sur le monde : « *Ces mesures sont prises pour doter les élèves d'outils qui leur permettent de faire face à la modernisation et aux défis à l'intérieur du pays comme à l'extérieur* » **(9)**.

travaux de ce sommet, car nous avons conscience que l'usage de la langue française permet d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne (…) Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français par des pays de tous les continents, et qui, facilitant le dialogue et la communication entre eux conduit nécessairement à une plus grande compréhension et à un resserrement de leur solidarité »[(3)]. Dans ses réflexions, le Président incite l'esprit algérien à l'ouverture sur la culture de l'autre et d'assimiler l'esprit scientifique : ainsi il déclare : « *(…) les musulmans, de leur côté, doivent cesser de considérer que culture différente signifie menace* »[(4)].

Nous tenons à signaler aussi que dans de nombreuses administrations, le français demeure utilisé à l'écrit comme langue unique ou comme deuxième langue à côté de l'arabe standard. Il est aussi utilisé comme nécessité dans la publicité, les enseignes, les panneaux routiers.

Sur le terrain, nous nous apercevons que dans le monde des affaires qu'il soit économique ou financier privilégie encore et toujours l'usage du français. Ce dernier est vu comme un moyen d'ascension sociale et d'ouverture vers la connaissance. C'est ainsi qu'il reste la langue des intellectuels.

Après avoir été substituée par la langue arabe conformément à l'article 15 de la loi du 16 janvier 1991, la langue française retrouve sa place dans les différents niveaux du système éducatif algérien. En effet, à partir de l'année scolaire 2004/2005, l'introduction de l'enseignement de la langue française se fera dès la deuxième année alors qu'auparavant l'élève commençait son apprentissage du français en quatrième année du primaire. Le 25 juillet 2006, l'enseignement du français qui avait été rétabli en 2005 au niveau de la seconde année de l'enseignement primaire est reporté en troisième année à la rentrée 2007, selon l'Etat, pour des raisons pédagogiques.

Par ailleurs, un nouveau manuel de français a été mis à la disposition des élèves dès la première année du cycle moyen, et cela dès le début de l'année scolaire en cours. Il en va de même dans le supérieur : la langue française demeure à l'exclusivité l'outil d'enseignement particulièrement dans les filières scientifiques et techniques et offre une documentation ou de supports didactiques

moitié de tous les Algériens en tant que langue seconde »[1]. A ce propos, S.S Rahal écrit :

La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens. Nous avons, premièrement les «francophones réels», c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement, «les francophones occasionnels », et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles)et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques telles que ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision. Enfin, ce que nous nommons des « francophones passifs», et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas. [2]

Dans les interactions quotidiennes, il a encore une fonction de communication très répandue selon la catégorie sociale des locuteurs. En milieu urbain et dans les familles aisées ou de formation francophone, le français est employé comme unique ou en alternance avec l'arabe dialectal ou le kabyle dans leur communication quotidienne. La pratique massive du français dans la société fait de l'Algérie la deuxième communauté francophone (relativement au nombre de locuteurs qui utilisent le français).

Il est même employé au plus haut sommet de l'état par le président Bouteflika: il s'exprime souvent en français dans ses déclarations publiques autant en Algérie qu'à l'étranger et devient un modèle pour son entourage immédiat. Il témoigne d'une certaine liberté par rapport à l'usage du français : interrogé à ce propos dans une interview accordée à Paris-Match (9-09-99) il répond : « *Je n'ai absolument aucun complexe* », et poursuit : « *...quand je m'exprime en français, il y a des gens qui écrivent dans la presse que je ne suis pas tout à fait en règle avec la constitution* ». En effet, cette dernière stipule l'interdiction de l'utilisation de la langue française par les officiels algériens dans leurs déclarations publiques et / ou officielles et cela quel qu'en soit le lieu.

Au Sommet de Beyrouth, A.Bouteflika a ainsi affirmé l'atout que représente l'usage du français pour les Algériens : «*Sans appréhension aucune, que nous nous associons aujourd'hui aux*

texte officiel (constitution, charte nationale…). Au final, nous pouvons dire que le président adopte une attitude positive à l'égard de langue française et ses propos vont dans le sens de sa revalorisation.

Nous résumons dans ce tableau l'attitude et les représentations linguistiques que nous avons pu dégager des discours du président Bouteflika vis-à-vis de la langue française:

Dirigeant/ discours	Attitude	Représentations
Abdelaziz Bouteflika	Adopte une attitude positive à l'égard du français qui se traduit par la revalorisation de la langue française dans le discours. Respect de l'autre, favorise l'usage du français, encourage l'ouverture sur les langues étrangères : il est pour un bilinguisme arabe-français. La référence à la langue française est explicite. C'est-à-dire n'est pas taboue. S'exprime ouvertement, et sans complexe en langue française.	Considérée comme langue d'avenir langue moderne, un atout formidable, une richesse, un acquis important.

3. Le français dans la réalité algérienne

Après l'indépendance de l'Algérie, le français est relégué au rang de langue étrangère. Malgrè cela, ce dernier conserve une large emprunte dans la vie sociale, culturelle et économique du pays. Bien plus, il connait depuis quelques années (depuis 1999 avec le président Bouteflika au pouvoir) un développent et une expansion dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige. En effet, bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne, c'est un outil de travail. Leclerc J'affirme que le français est parlé « *par presque environ la*

considéré non pas comme une langue de la colonisation mais plutôt une langue de «*l'émancipation et du progrès* ». Il exprime ainsi l'ouverture de l'Algérie au monde extérieur, car selon lui l'ouverture sur le monde se fait par le français (discours **A**). Enfin, il termine son discours en évoquant son propre exemple: il est le premier chef d'Etat algérien à assister au Sommet de la francophonie, il accepte le dialogue entre les cultures. De ce fait, il favorise l'ouverture sur la langue française: «*Le dialogue entre les cultures et à l'intérieur de chacune d'elles est nécessaire. Ce dialogue est possible et d'ailleurs, il a déjà commencé renforçons les et soutenons les ».*

Même dans le discours prononcé à Paris devant l'assemblée nationale le 14 juin 2005, le Président Bouteflika a encore insisté sur la fidélité de l'Algérie à la langue française, sur l'usage de celle-ci : s'ouvrir à l'autre, à d'autres cultures car cela devient une exigence vu la mondialisation (discours **B**). Par conséquent, le français est associé au mot « avenir ».

En somme, le Président veut changer les esprits en évoluant de la pensée unique au pluralisme. Pour cela, il essaye d'agir, de convaincre le peuple algérien et pour défendre sa thèse, il utilise des arguments utilitaires et linguistiques et n'hésite pas à donner des attributs symboliques à la langue française comme le résume le tableau suivant:

La langue	Attributs symboliques	Fonctions
Langue française	atout formidable est un lien haute culture un acquis important et précieux est une richesse langue moderne langue ancienne	- permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne - doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès - assure notre unité - elle véhicule (au sens de véhiculaire) - féconder notre culture

Le chef de l'Etat encourage l'usage du français et les attributs décernés à cette langue contribuent en fait à la renforcer. Nous remarquons que les propos tenus par le président Bouteflika la concernant marquent une rupture avec ceux de ses prédécesseurs et le

	Ses ***vertus intrinsèques*** et de son ***ancienneté***. est un ***lien***. Une ***richesse***	

Le président Bouteflika, exprime des valeurs positives à l'égard de la langue française grâce à l'emploi des substantifs appréciatifs. En effet, pour le président Bouteflika, celle-ci (la langue française) est associée à *la modernité, au développement, à l'émancipation et au progrès*, etc. Ces adjectifs et ces substantifs sont, en fait, chargés des représentations du dirigeant à l'égard du français.

2.3. Les présupposés

Le présupposé est toujours inscrit dans le texte par différentes marques discursives. Dans les discours que nous avons soumis à l'analyse, nous étudions la négation et certains verbes (départir replacer…) en tant que marques d'un présupposé implicite.

DISCOURS	**Le contenu posé**	**Le contenu présupposé**
Président Bouteflika	- aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture ne saurait lui (le français) disputer. - nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi.	- il revalorise la langue française, il l'assume. Il traduit une attitude d'ouverture. - se départir des rancunes, des ressentiments historiques qui induisent des attitudes de rejet, de négation de l'autre, de l'altérité. Il exhorte à l'ouverture sur l'autre.

Pour le président Bouteflika, l'Algérie doit assumer son « identité francophone» ; son discours dénote une attitude d'ouverture sur l'autre, sur le monde, il exhorte les Algériens à transcender les rancunes historiques qui renvoient à la colonisation. La langue française n'est plus perçue comme un danger d'aliénation d'acculturation, d'assimilation mais un tremplin de la modernité.

2.4. La thématique dans le discours du Président Bouteflika

Lors du 9ème sommet de la francophonie à Beyrouth en octobre 2002 le Président Bouteflika a prononcé devant l'assemblée un important discours dans lequel il affirme que l'Algérie a conscience de l'atout que représente le français (discours **A**). Pour le Président, le français doit être

l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne (…)Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français ».

(B) <u>Discours tenu devant l'Assemblée Nationale le 14 juin 2005</u>

«La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français à l'instar d'autres langues modernes et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe aucun ressentiment ni aucune conjoncture ne sauraient lui disputer ».

DISCOURS	**EVALUATIFS AXIOLOGIQUES**	**EVALUATIFS NON AXIOLOGIQUES**
	Adjectifs subjectifs appréciatifs	Adjectifs dépréciatifs
Président Bouteflika	**.** ***Atout formidable*** que représente le français. **.** La ***haute culture***. **.** ***Acquis importants*** et ***précieux.*** **.** Langue ***moderne***. **.** ***Ancienne***.	**.** La nostalgie ***chatouilleuse*** qui s'exprime en repli sur soi.

Le président Bouteflika utilise des qualificatifs subjectifs appréciatifs axiologiques exprimant le statut du français, l'ouverture sur l'autre et son usage.

2.2. Les substantifs

DISCOURS	Substantifs valorisants	Substantifs dévalorisants
Président Bouteflika	***Monde moderne***. ***Atout*** formidable. Langue de l'***émancipation*** et du ***progrès***. ***Modernité et développement***. ***Acquis*** importants et précieux.	***Nostalgie chatouilleuse***, repli sur soi.

«Article 2: L'islam est le religion de l'état. Article 3 : L'arabe est la langue nationale et officielle » (Const.96).

Dans ces passages, le législateur affirme l'existence d'une seule langue qu'il décrète nationale et officielle et nie toute autre pratique linguistique (langues maternelles et le français). Dans l'article 15 de la loi N°91-05 du 16 janvier 1991, le législateur émet un discours implicite sur la langue française, elle est de ce fait considérée comme une «langue étrangère»: «L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères».

Dans l'analyse des extraits de textes officiels, nous remarquons à travers notre analyse qu'il n'est jamais question directement de la langue française. Il y a une réticence du législateur à nommer la langue française en tant que telle préférant parler de langue étrangère par allusion à celle-ci ou pas du tout (discours implicite). Nous avons pu relever au cours de notre lecture de la loi du 16 janvier 1991 qu'à aucun moment on ne mentionne le mot «langue française», celui-ci est remplacé par «langue étrangère» au singulier.

2. Le français dans les discours du président Bouteflika

Dans cette partie, il s'agit de faire ressortir les représentations et l'attitude du président Bouteflika à l'égard du français à travers des marques énonciatives et discursives faisant ainsi référence à cette langue.

2.1. Les adjectifs: le tableau suivant regroupe tous les adjectifs évaluatifs inscrits dans les discours que nous avons soumis à l'analyse :

(A) <u>Discours d'Abdelaziz Bouteflika à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002</u>

«Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement par nous-mêmes. La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès (…) l'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité (…), sans appréhension aucune, que nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet, car nous avons conscience que

Il est question dans cette communication de faire le parallèle entre la place du français dans le texte officiel algérien: statut officiel, et la place qu'elle occupe dans la réalité algérienne. Nous partons de l'hypothèse qu'avec l'avènement du président Bouteflika au pouvoir le français n'a cessé de prendre du terrain et occupe une place prestigieuse dans la société algérienne –un statut de langue seconde en contradiction à celui présenté dans le texte officiel (langue étrangère)_ du fait que celui-ci (le président) encouragerait son usage. De ce fait le président Bouteflika adopte une attitude d'attraction, une attitude positive à l'égard du français.

Pour ce faire, nous nous proposons, dans un premier temps, de mettre en relief certains textes officiels pour déterminer la place attribuée à la langue française. Dans un second temps, nous analysons certains discours du président Bouteflika dans le but de faire ressortir ses représentations vis-à-vis du français. Les approches discursive et énonciative nous paraissent plus à même de rendre compte de ces représentations. Enfin, nous démontrerons que ses discours ont un impacte sur l'usage et la place du français dans la société ; et que ses discours sont en contradiction avec le texte officiel qui considère le français comme une langue étrangère.

Notre corpus est constitué de deux discours: l'un est prononcé au Sommet de la Francophonie à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002. L'autre discours tenu devant l'assemblée nationale à Paris, le 14 juin 2005.

1. Le français dans le texte officiel algérien

Dans la section intitulée: Des principes fondamentaux d'organisation de la société algérienne. Plus précisément dans le chapitre I portant le titre : De la République, nous avons cet énoncé:

«Article 2: Islam est la religion d'état. Article 3: L'arabe est la langue nationale et officielle. L'état œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel» (Cons.1963).

L'arabe est ainsi décrété comme ayant le statut de langue nationale et officielle. Le même statut est attribué à cette langue (arabe standard) dans les constitutions de 1976, 1989 et de 1996.

«Article 2: L'islam est le religion de l'état. Article 3: L'arabe est la langue nationale et officielle» (Const.76).

«Article 2: L'islam est le religion de l'état. Article 3: L'arabe est la langue nationale et officielle » (Const.89).

Le français en Algérie. Statut du français dans les textes et discours officiels algériens et dans la réalité sociolinguistique (langue étrangère ou langue seconde ?)

AID Samia
Doctorante, université de Tizi-Ouzou

Résumé: Après l'indépendance (1962), l'état algérien décrète l'arabe « langue nationale et officielle » dans la constitution algérienne, le français est promulgué au rang des langues étrangères. L'état a mis en œuvre une politique d'arabisation dans le but était de supprimer l'usage du français dans la société. Mais en dépit de tous les moyens juridiques et humains mis en place par l'état algérien, l'arabisation échoue et l'arabe standard ne parvient pas à prendre la place du français. Avec l'avènement du président Bouteflika au pouvoir, en 1999, le français connait un épanouissement dans la société algérienne et jouit d'une place importante. En effet le français est utilisé dans tous les secteurs et certains sociolinguistes affirment même que celui-ci jouit d'une certaine co-officialité. Quels sont les facteurs qui ont permis à la langue française d'occuper une place importante, prestigieuse dans la société algérienne ? Quelles sont les représentations et l'attitude du président Bouteflika à son égard ? Peut-on considérer que la place prestigieuse qu'occupe le français dans la société revient au fait que le président Bouteflika lui donnerait une importance et encouragerait son usage ?

Mots clés : Langue française- statut officiel- discours politique- langue étrangère- langue seconde- réalité sociolinguistique

ملخص : بعد الاستقلال (1962)، الدولة الجزائرية تأمر لغة وطنية ورسمية "العربية" في الدستور الجزائري، وسنت الفرنسية بين لغات أجنبية. الدولة نفذت سياسة التعريب في الهدف هو القضاء على استعمال اللغة الفرنسية في المجتمع. ولكن على الرغم من كل الموارد القانونية والإنسانية التي وضعتها الدولة الجزائرية، التعريب فشل واللغة العربية الفصحى غير قادرة على أن تحل محل الفرنسية. مع مجئ الرئيس بوتفليقة إلى السلطة في عام 1999، الفرنسية تعرف وفاء في المجتمع الجزائري، ويتمتع بمكانة هامة. في الواقع، تستخدم اللغة الفرنسية في جميع القطاعات واللغويات الاجتماعية بل إن البعض يدعي أن لديه مشاركة رسمية. ما هي العوامل التي مكنت اللغة الفرنسية لتكون بارزة، مرموقة، لها مكان مهم في المجتمع الجزائري؟ ما هي تصورات ومواقف الرئيس بوتفليقة لها ؟ هل يمكن أن نعتبر أن المكان المرموق للغة الفرنسية في المجتمع يأتي ذلك إلى حقيقة أن الرئيس بوتفليقة يعطيها أهمية ويشجع استخدامها؟