الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ ⴷⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⴰⵡⵉⵏ
ⵜⴰⵙⵙⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵓⵔⵉ ⴷ ⵜⵎⵙⵙⵓⵔⵉ
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
ⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵜⵜⵓⵔⵉⵢⵉⵏ ⵖ ⵜⵣⵣⴰⵢⵔ ⵜⵉⵎⵓⵔⴰⵏⵉⵏ

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد التّاسع والثّلاثون (39)
مارس 2017

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي-وزو الجزائر

روابط الاتّصال:

.البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

.الهاتف الثابت: 026213291

.الناسوخ: 026411400

مجلة الممارسات تهدى ولا تباع

الهيكل الإداري للمجلّة

.المدير الشّرفي: أ. د أحمد تسه.

.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(مصر)، علي خلف حسين العبيدي(العراق)، فتيحة حدّاد ، حياة خليفاتي ، علجية أيت بوجمعة ، عيني بطوش ، علجية أوطالب نادية قادة.

.الهيأة الاستشاريّة:

- محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان 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.

- أمانة المخبر: يمينة كرنوف

مجلّة الممارسات اللّغوية مجلّة علمية عالمية محكّمة

قواعد النّشر في المجلة

مجلة (**الممارسات اللغوية**) لسانُ حال المخبر ، تنشر الأبحاث والمقالات المتعلقة بالدراسات اللغوية ؛
تنشر المجلةُ البحوثَ ذات اختصاصِ المجلةِ في بُعدها العام ؛ بعد أن تخضعَ للتحكيم ؛
تَنْشر المجلّةُ البحوثَ الأصيلة المعدّة أصلاً باللغة العربية ، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والفرنسية ، شرط أن يتصدّرها ملخصٌ باللغة العربية ؛
يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً ؛
. 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 أو labolingtizi@gmail.com
يلتزم صاحبُ البحث بالتعديل حالةَ ما أقرّ المحكّمون نشرَه بشرط التعديل ؛
. يشترط لمن ينشر بحثه في المجلة لأوّل مرة أن يفيدنا بالسيرة العلمية مبرزا: التّخصص ، والدرجة العلمية ، ومؤسسة الانتماء.

على صاحبِ البحث التقيّد بشروط الاستقبال وهي:

- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف ؛
- كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 14 ؛
- اعتماد نظام APA في التّهميش ؛
- طول الكتابة 24 بعرض 12 ؛
- عدد الصفحات بين 10 و20 صفحة حجم A4 .
- توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24 ؛
- المسافة بين السطور 1.0 ؛

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 ؛

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:

labolingtizi@gmail.com

laboling@yahoo.fr

الهاتف الثابت: **026213291**.

الناسوخ: **026411400**.

الفهرس

عنوان المقال وصاحبه	الصّفحة
كلمة العدد لرئيسة التّحرير	8
نحو تعليميّة التّقويم التّكويني د. يوسف مقران ، المركز الجامعي مرسلي عبد الله ـ تيبازة.	11
اللغة وأثرها في تجذير الهُوِيّة العربيّة والإسلاميّة في عصر العولمة د. باسم يونس البديرات- جامعة الحصن-أبو ظبي د.حسين محمد البطاينة/ جامعة البلقاء –الأردن.	29
معجم ألعاب الأطفال العربي مقاربة في تأثير النشأة وخصوصية الدلالة د. إدريس ولد عتيه ، كلية الآداب والعلوم - جامعة قطر.	57
الدلالة الزمنية (للا) النافية للجنس في القرآن الكريم د. اسحق رحمانى ، وصديقة دريانورد ، جامعة شيراز- إيران.	83
تأصيل المصطلح الصوتي في اللغة العربية الفونيتيكا والفونولوجيا نموذجا د.زين العابدين سليمان ، المغرب.	107
الدّراسات الصّوتية عند علماء التّجويد وعلم الأصوات "مخارج الحروف نموذجا" أ. محمد قاضي ، جامعة الجزائر.	121
التطبيقات الصوتية وتداخل الأنساق المعرفية د. جميلة روقاب ، جامعة الشلف.	143
الاستشراق الفرنسي بالجزائر ما بين(1830-1930م) -(قراءة في مقال لـ هنري ماسي(Henri Massé) ترجمة أ.د/ محمد يحياتن رحمه الله) أ . سهيلة دريوش ، جامعة مولود معمري بتيزي-وزو.	157
الخطاب الثّوريّ في شعر عثمان لوصيف الآليات الأسلوبية د. بن الدّين بخولة. جامعة الشلف - الجزائر	195
القرائن السّياقيّة عند الأصوليين وأهميّتها في فهم مقصود الخطاب القرآني أ. نوال زلالي ، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.	211
Human Values in the Structure of the Arabic Language: A Descriptive Analytical Study . Usama Khalid Hammad, Islamic University of Gaza- Palestine .	01

L'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancé permet-elle d'améliorer les compétences orthographiques des apprenants de FLE? (Université d'Alger 2) et Denis LEGROS (Université Abdelmalek TALBI Paris 8 France).	21
La traduction : un mécanisme de contacts et de transmissions Dr. Aldjia Outaleb-Pellé, Université de Tizi-Ouzou.	41

كلمة العدد

نقدّم للقارئ الكريم في هذا العدد مجموعة من الأبحاث الخاصّة بقضايا اللّغة العربية تتصدّرها دراسة حول وظائف التّقويم التّكويني، تبحث في: كيف تلعب الخبرات السّابقة للتّعلّم والتّعليم الدّور المطلوب في تيسير التّفاعل في الصّفّ المدرسي؟ وكيف يستقبل المعلِّم ردود أفعال المتعلِّم؟

وتتناول الدّراسة الثّانية موضوع اللّغة وأثرها في تجذير الهُوِيّة العربيّة والإسلاميّة في عصر العولمة. أمّا الدّراسة الثّالثة فتعرض لنا جوانب من لعب الأطفال في المعجم العربي وتأثير التّربية على ذلك.

كما يتضمّن العدد بحثا حول الدّلالة الزّمنية (للا) النّافية للجنس في القرآن الكريم ودور القرائن والسّياقات التي تصاحبها في تحديد تلك الدّلالات.

ويأتي البحث المعنون المصطلح العربيّ الحديث في اللّغة العِلميّة بين التأسيس والتقييس ليقف على الإشكالات التي يعاني منها المصطلح العربي، وأسبابها، ومنهجية وضع المصطلح في اللّغة العربية، والجهود المبذولة، وأخيرا الجهد المنتظر من الهيآت والمجامع اللّغوية.

كما نجد ثلاث دراسات في ميدان علم الأصوات، تتناول الأولى تأصيل المصطلح الصّوتي في اللّغة العربية الفونيتيكا والفونولوجيا نموذجا، وتتناول الثّانية الدّراسات الصّوتية عند علماء التّجويد وعلم الأصوات "مخارج الحروف نموذجا". أمّا الدّراسة الثّالثة فهي بعنوان التّطبيقات الصّوتية وتداخل الأنساق المعرفية، سعت إلى كشف بعض الجوانب المتعلّقة بالتّطبيقات الصّوتية وعلاقتها بمختلف الأنساق المعرفية الأخرى.

ومن الموضوعات الواردة في هذا العدد أيضا موضوع الاستشراق الفرنسي بالجزائر ما بين(1830-1930م) قراءة في مقال لـ هنري ماسي (Henri Massé) ترجمة أ.د/ محمد يحياتن رحمه الله، وهي محاولة للكشف عن بعض الوقائع والحقائق المتعلّقة بالاستشراق الفرنسي بالجزائر.

كما حظيت الدّراسات الأسلوبية بحيّز في هذا العدد، تعرض إحدى الدّراسات الآليات الأسلوبية في الخطاب الثّوريُّ في شعر عثمان لوصيف. وتتناول الثّانية مداخل الأسلوبية إلى الدّراسات القرآنية، أمّا الثالثة فتبحث في اللّغة الأدبية والأسلوب وفي طبيعة العلاقة بين الأسلوب والفكر. وتأتي بعدها دراسة حول القرائن السّياقيّة عند الأصوليين وأهميّتها في فهم مقصود الخطاب القرآني.

وإلى جانب الدّراسات باللّغة العربية، يجد القارئ دراسة باللّغة الإنجليزية واثنتين باللّغة الفرنسية، تتناول الدّراسة باللّغة الإنجليزية القيم الإنسانيّة في بنية اللّغة العربيّة (دراسة وصفيّة تحليليّة) وهي تبحث في العلاقة بين بنية اللّغة العربيّة وسمات العرب وخصائصهم وأخلاقهم وقيمهم المتّصلة بالإسلام. أما الدّراستان باللّغة الفرنسية فتتناول إحداهما تأثير التّصحيح الإملائي

عن طريق جهاز الحاسوب والمبني على الاستخدام الموجّه والمدروس لمدقق إملائي حديث ومتطوّر على تحسين المهارات الإملائية لطلاب السّنة الأولى لسانس شعبة اللّغة الفرنسية في الجزائر. وتعالج الثّانية موضوع التّرجمة آلية للاتّصال والنّقل وتبحث في: ما هي الوسائل اللّسانية لفعل التّرجمة ؟ وما هي إسهاماتها في لغات الأقلّيات ؟

أملنا أن يجد القارئ الكريم مبتغاه من هذا الإصدار ، وأن يستمر دعمكم لمجلة الممارسات اللّغويّة خدمة للغة العربية ودفعًا بالبحث العلمي إلى الأمام.

رئيسة التّحرير: د/ الجوهر مودر.

نحو تعليميّة التّقويم التّكويني

De la didactique de l'évaluation formative

د.يوسف مقران

المركز الجامعي مرسلي عبد الله، تيبازة

ملخّص: يتناول هذا المقال وظائف التّقويم التّكويني الذي ولّى عهد تهميشه تعليميّاً؛ ذلك أنّه حينما نتصفّح بعض الوثائق المدرسيّة، على غرار المنهاج، نُلفيها تتحدّث في الغالب عن التقويم على أنّه تقويمٌ اختباريٌّ وكفى. أي أنّه من الصّنف الذي تعدُّ فيه الأسئلة وتُصمَّم من أجل اختبار المتعلِّم اختباراً تحصيليّاً يحوز من خلال الإجابات على علامة تقييميّة وفق شبكة معيّنة. ويجب أن نعترف في هذا السياق بأنّه ليس هناك مكان لاختبار الفهم في حدِّ ذاته في سياق تقويم مهارات معرفيّة تكاد لا تتّصل بهموم المدرسة المنصبّة على تكوين ملكة الفهم في المقام الأوّل. ثمّ من المفروض أن يتمّ ربط كلّ الاختبارات المعبِّرة بالضرورة عن نشاط الفهم الذي هو بمثابة نقطة الانطلاق، كما يتمّ ربطها بنشاط الإنتاج الذي هو بمثابة نقطة الوصول. مع ضرورة إدراك جملة الصعوبات التي سيتعرّض إليها المقال من باب ترسيخ تعليميّة التقويم التكويني.

Résumé : Le présent article s'articule sur les fonctions de l'évaluation formative qui n'est plus de second ordre. Or quand on se met à examiner la paperasse encadrant les tâches ayant trait à l'évaluation à l'échelle de l'école algérienne, on est frappé par l'ampleur des erreurs de conception à l'égard de ladite évaluation. Il semble que les pratiques demeurent figées sur l'évaluation sommative. D'où les écarts importants observés quant à la mesure des aptitudes cognitives à l'instar de la compréhension largement marginalisée. C'est pourquoi on se demande comment favoriser le travail de l'enseignant qui connaîtrait très bien le sujet apprenant et sa contribution à l'élaboration de sa propre évaluation en matière de questions, de réponses, de grille d'évaluation elle même.. etc. Et ce, tout en ayant en vue l'ensemble des difficultés à prendre en considération afin d'ancrer la fameuse *didactique de l'évaluation formative*.

مقدّمة: يستأثِر هذا المقال بالبعد التفاعلي الذي تُسبغه الأسئلة على الدّرس في الصفّ المدرسي علماً أنّ هذه الأخيرة تُشكِّل خطاباً تعليمياً يمكن تناوله بالدراسة كغيره من الخطابات ضمن سلوك التفاعل الصفي وتحديد ردود فعل المتعلم. مع العلم أنّ التفاعل إجراءٌ متبادل يهدف إلى تغيير السّلوك. وتقوم التّفاعلات التّواصلية أيضاً على التّأثير والتأثّر. وكذلك يُعدّ البعد التفاعلي بمثابة دراسة العلاقة المركّبة والمتغايرة (غير المتجانسة) التي تقوم في الصفّ المدرسي بين المعلِّم والمتعلِّم والوسائل التعليميّة. فهذه العلاقة التي ــ حسب رأينا ــ ليست بدون نتائج على مسار التعلّم، تستمدّ فعاليتها بتركيزها على المكوّنات الثلاثة السابقة (المعلِّم والمتعلِّم والوسائل)، فالهدف الرئيس من هذه الورقة هو تبيان كيف تلعب الخبرات السابقة للتعلّم والتعليم مادة (هنا اللغة العربية) ــ وكذا الجوانب الثقافية عند المعلم ــ الدور المطلوب في تيسير التفاعل في الصفّ المدرسي، وكيف يستقبل المعلِّم ردود أفعال المتعلِّم. علماً أنّ طرح الأسئلة بكيفيّة صحيحة، ذلك يمكِّن المتعلِّم من مفاتيح الدرس الذي يُراد فهمه في آخر المطاف. كما نحصر اهتمامنا في التقويم التّكويني لأنّه داخلي وليس خارجي ولا يُسعى منه إلى التصنيف القيمي.

1. ما هي صنافة الأسئلة وفق معيار التفاعل ؟ لقد دأب المصنِّفون على وضع صنافة للأسئلة التي يعتمدها المعلِّم في تسيير صفّه، وهم يردِّدون كثيراً مصطلح الأسئلة الهادفة، كأنّ هناك أسئلة غير هادفة، ثمّ أليس كلُّ الدرس الذي يشتغل عليه المعلِّم في صفِّه هادِفاً ؟ فمثَل هذا المصطلح فضفاض لا قيمة له في منظومة المفاهيم التي تقوم في تعليمّة اللغة. فمتى كان الدرسُ غير هادف بكامله أو في جزئه ؟ فكلّ ما في الدرس ــ أو جلّه ــ يجب أن يستهدف أهدافاً ما. وبدون ذلك لا يمكن أن تقوم قائمة له، كما أنّ الأهداف أدنى شروط المذكِّرة التي يُعدّها المعلِّم وهو يسترشِد بها.

إنّنا نعتمد ههنا صنافة من الأسئلة تقوم على وضع هذه الأخيرة في محكٍّ مع التفاعل. لذا فقد قسّمنا الأسئلة أوّلاً إلى صنفين أساسيّين، هما: *الأسئلة التكوينيّة والأسئلة التقويميّة*. ثمّ وقفنا عند الصنف الأول من حيث استخرجنا نوعين أساسيّين أيضاً هما: *الأسئلة التعليميّة والأسئلة التواصلية*. وتركنا الأسئلة التقويميّة بدون معالجة، لأنّها لا تهمّ كثيراً موضوع مداخلتنا.

إنّ الفرق الكبير بين الصّنيفين الأخيرين هو أنّ الأسئلة التعليميّة تأتي من دافِع تعليمي مجرّد تسعى إلى تحقيق أهداف تعليميّة محدَّدة مسبقاً وتنشد تزويد المتعلِّم بمفاهيم ومعلومات وبيانات تعليميّة يكون المنهاج (وكلّ المخطّطات) قد أقرّها بمسطرة تقويميّة (أي ترجع حتماً في التقويم الاختباري) ولا مجالَ للتصرّف فيها ــ فما بالك في إلغائها ــ وهو هدفٌ يكاد يتجاوزها، وعلى الرّغم من تسميّتها بهدف بيداغوجي فهو وليد بيداغوجيّة تعليميّة تعلُّمية معيّنة، يستتبع المراقبة والمرافقة. ولا بدَّ أنّ الأسئلة كلَّها مستقاة من تصوّر المعلِّم لمحتوى درسه وللوقت الذي تستغرقه حصّتُه. وحينما يدخل المتعلِّم في خطّ المناقشة (القناة) يستحضر مبدأ يقول بأنه مجعول عرضةً للأخطاء والانتاقادات وتصويبات المعلِّم، إن لم نقل انتقادات زملائه المتعلِّمين، وهناك ينبغي على المعلِّم أن يقوده ليس فقط إلى الجواب السليم ولكن إلى التفكير السليم. يمكن بعد هذا تحسين مستوى التفاعل الصفي ولاسيما بعد مشاهدة التصرّفات التي تنتج عن طرح أسئلة دون أخرى.

1.1 الأسئلة التعليميّة: قد يُثبِّط الواحِدُ فينا العزيمة دون مواصلة البحث في هذا الموضوع بحجّة أنّ طبيعة الأسئلة تفاعليّة كلّها وكذلك هي تعليميّة في قسمها الأكبر، كما أنّ قسطاً كبيراً آخر منها يُعدّ تواصليّاً. ولكن ورغم ذلك فلا بدّ أنّ هناك فائدة ومتعة في دراسة التفاعلات التي تحدث أثناء الحصّة التدريسية. من هنا فقد تحصّلنا، من ضمن سلسلة الأسئلة التعليمية، على أسئلة مصنَّفة كالآتي وفق الوظيفة والهدف:

1.1.1 أسئلة ميسِّرة: تيسير الفهم أثناء التعلّم والتعليم. قد يقال إنّ كلَّ **وضعيّة تلفُّظيّة** (تطلب الجواب وتنتظره = سؤال) للمعلِّم تجاه المتعلِّمين تصبو نظرياً إلى تسهيل الفهم والاستيعاب وجعل الدرس أيسر فهماً واستيعاباً، فعلى الرّغم من قرب هذه المقولة من الحقيقة، فإنّ لإطلاق مصطلح الأسئلة الميسِّرة على مجمل الأسئلة التي من شأنها أن تؤدّي وظيفة التيسير أي تيسير الفهم. فيُصبح الفهم ميسَّراً. فتأثيرها يمارس أكثر على الأفهام، وكذلك تيسِّر على المعلِّم أمر فهم قضيّة عدم الفهم التي يعاني منها المتعلِّم ويُواجَه بها المعلِّم بدوره. ثمّ هي التي تكون قد وُضِعت من أجل ذلك، لا بدّ من التسطير تحتها أنّها تأخذ بيد المتعلِّم وتسمح له بفهم الدرس.

2.1.1 أسئلة منشِّطة: أسئلة تقوم بوظيفة تنشيط الصفّ، لكي لا تخبو إرادة العمل والتفكير والاجتهاد لدى المتعلِّمين ولا تنطفئ الشّعلة الوقّادة في نفوسهم وأذهانهم. علماً أنّ نشاط الصفّ يعود بالفائدة على المعلِّم أيضاً، ذلك أنّ حينما يكون المتعلِّم في صدد الإجابة على أسئلة المعلِّم فإنّ ذلك يمنح له الوقت للتفكير في بعض المسائل التي يمكن أن يراجعها أو يعيد النظر فيها وهذا نوع من التأثير الذي يوقعه المتعلِّم على المعلِّم، وهذا الوضع يتطلّب من هذا الأخير أن يتحلّى بالتسامح ويقوى على قبول النقد الذي يأتيه من المتعلِّم. ولكي لا تتسع الفجوة بين الاثنين ولا يسود الجفاء. وهو ما يسمح بمواصلة العمل وتحديد ملامح المتعلِّم. كما يبدأ الحوار في ظل التفاعل وبواسطة الأسئلة التنشيطيّة بوفاق قد ينتهي إلى صراع أو يُشرع فيه بصراع قد يحلّ محلَّه وفاق، وهو ما يُحيل على التّبادلات اللّفظيّة البنّاءة.

3.1.1 أسئلة محقِّقة: وهي أسئلة تنبيهيّة أو انتباهيّة؛ الغرض منها التحقّق من مدى الانتباه، ومراقبة تواصل المعلِّم مع المتعلِّم، وقد لا يهم الجواب إن كان سليماً أو لا لأنّ الغرض هو إبقاء المتعلِّم مشدود الانتباه إلى الدرس الذي يكون المعلِّم في صدد تقديمه. تتحرّى مدى التجاوب والعمل، مثلها مثل التطبيقات، عدم الانشغال

عن الدّرس. وهي التي تمثّل الوظيفة المسندة إلى القناة ضمن الوظائف الستّ التي تحدّث عنها رومان ياكوبسون[1].

فهكذا يمكِن اعتبار الحوار الذي ينجرّ عن تمازج هذه الأنواع من الأسئلة حواراً اصطناعيّاً، لأنّه موجَّهٌ بناءً على أهدافٍ تعليميّة محدَّدة مسبقاً ومحصورة على قدر ما يُعدّه المعلم وفق وسائله التعليمية المستنجَد بها، سواء فيما يخصّ المادة الخام (البيانات والمعطيات المقصودة لذاتها) أو اللغة (الأداة والموضوع في آن). وهو ما يجسِّده الدّرس حول قواعد اللغة تجسيداً واضِحاً، حيث يتناقش المعلِّم مع المتعلِّمين حول نقطة معيّنة هي من شأنها أن تسرِّب المعلومات حول الموضوع المعالج. وأولئك المتعلِّمون يتنافسون فيما بينهم من أجل الحصول على رضى المعلِّم الذي يعمد إلى ضبط قاعدة لغويّة ما بمعيّة هؤلاء المتعلِّمين وهو يعضدهم في ذلك، حيث يلعب كلٌّ مِن المعلِّم والمتعلِّم الدّورَ المنوط بهما رسميّاً (ليس طبيعيّاً) أي: الوزارة المدرسة، المنهاج، البرنامج، الكتاب المدرسي، المعلّم ..الخ، وذلك على قدر الدرجات المتفاوتة وبمراعاة المسافة العلميّة التي تقف حائلاً بين الطّرفين. وذلك باعتماد النقاش القائم على تفريع الكلام من بعضه البعض، وتوليد الدلالة عن طريق تمحيص الكلمات (المفاهيم) في حدّ ذاتها بمقتضى الحجاج الذي ينبني على تبريرات وأدلة من أجل الدفاع عن رسالة ما[2]، وذلك بمقدار ثراء الموضوع وعناصره الفرعية والأفكار المعالجة كلّها في ذلك النص. ولاسيما إذا قمنا بمقارنتها بالأسئلة التواصليّة ــ المعالجة أدناه ــ أين يتولّد الحوارُ بطريقة عفويّة يغلب عليه الطابع التفاعلي الحقيقي حيث يسود مبدأ (التأثير والتأثّر)، ويلعب كلٌّ مِن المعلِّم والمتعلِّم الدّورَ المنوط بهما طبيعيّاً هذه المرّة ستُصبِح بالتّالي ذات هالة أميل إلى الواقعيّة منها إلى الخيال والاصطناع أي ما هو شبه متطابِق مع المحيط الواقعي.

هذا هو جوهر الأسئلة التّعليمية. فهي أسئلة إقناعيّة (أو اقتناعيّة باعتبار ما سيكون عليه المتعلِّم)، وتتّخذ مساراً حجاجيّاً يكاد يكون ثابتاً، ففي هذه الحالة فإنّ السائل الذي ليس إلاّ المعلِّم يعرف الجواب على الأسئلة المطروحة معرفة مسبقة.

ثمّ إنّ التّيسير يعني هنا إمكان المتعلِّم من التحكّم في المفاهيم المقدّمة ليس في شكلٍ إخباريٍّ بل في صيغ طلبيّة الغرض منها التنبيه والتيسير والتنشيط وليس الاختبار والتفحيم والتعجيز كما يحلو لبعض المعلِّمين ــ سامحهم الله تعالى ــ أن يفعلوا مع المتعلِّمين وحتى مع ذوي الصفحة البيضاء من الأطفال الصغار، هم أصلاً لا يفقهون أسباب طرح الأسئلة.

2.1 الأسئلة التواصلية: بينما يندرج الصنف الثّاني من الأسئلة فيما يحدث خارج أسوار القسم، تقترب بالحوارات التواصليّة التي تقع خارج الصفوف الدراسيّة، بين أفراد لا يقرّ أحدٌ منهم بجهله بالموضوع على خلاف الأسئلة التعليميّة التي يُفرَض فيه أنّ المتعلِّم يجهل نصيباً كبيراً من الأجوبة المتوقّعة منه للأسئلة المطروحة عليه، وإن كان سنلاحظ لاحِقاً أنّ ليس كلّ الأسئلة التعليميّة تنتظر الجواب أو تهدف إلى التلقين أي توصيل المعرفة، ولا يتحدّد مسبقاً السائل ولا المسؤول المراد به أن يجيب، قد يتحوّل هذا الأخير إلى سائل والأول إلى من يُراد به أن يجيب على الأسئلة المطروحة.

ليس الغرض مِن هذا النّوع من الأسئلة هو قياس المعرفة لدى المتعلِّم، ولكن هو تنمية القدرات التعليميّة والتعلّمية لدى هذا الأخيرة، ولكن يهمّنا كذلك إرشاد المعلِّم إلى كيفية إدماجها في ممارساتٍ لرفع مستوى التعليم في الصفّ المدرسي.

هذا، مع العلم أنّ مجال التواصل (الاتصالات) كبير جدّاً، وستركِّز هذه المداخلة على تقديم تعريف للتفاعل يستند في المقام الأول على علوم اللّسان بمفهومها الواسع والبحث التعليمي الذي أخذ يشهد تطوّراً ملحوظاً في شقّه التطبيقي، لهذا يصعب القيام بعمليّة التقويم على جميع الأصعِدة[3]. وكذلك يُتيح السؤال التواصلي

للمعلِّم فرصة الخروج من المحتوى المنهاجي إلى معارفه التي تقع ما بين المواد التعليمية المتعدِّدة. يحول تفكيك آليات التّعبير الذي يُشير إلى التواصل وفقاً لهذا المفهوم. لهذا كمقاربة أولية يمكن إدراج مفهوم التفاعل ضمن مفهوم التواصل ويتسنى بالتالي شرحه من منطلق تفاعل ثلاثة مجالات: اللسانيات، علم النفس والتعليميات حيث يمكن كذلك التركيز على الممارسات التفاعليّة اللغوية وغير اللغوية كالإشارات والحركات والهندام ..الخ. وهكذا تتضافر جهود هذه المجالات الثلاثة بغرض فهم الآليات النفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى زيادة المعرفة وكذلك الإحاطة بالمهارات التي تعمل في سياق تفاعليٍّ. ونشير في هذا الصدد تاريخ تعليمية اللغة قد شهد حركات تأرجح مستمرّة فيما يتعلّق بالفائدة من التحدّث باللّغة التي هي موضوع التعلّم والتعليم، تتفاوت تلك الحركات بين تقديم المعرفة اللغوية من قواعد اللغة ومعجمها وبين استعمالها مباشرة في الواقع المصطنع (الصف المدرسي).

فهكذا يندرج في إطار التفاعل التواصلي عدّة معايير منها تعاطف المعلّم مع المتعلِّمين، وطريقة التدريس الفعّال وكذلك راحة البال لدى المتعلّم أو عدم تقبل المعلِّم للمتعلِّمين داخل الصفّ، فكلّما كانت معاملة المعلِّم سليمة اتجاه المتعلِّمين نتج عن ذلك الارتياح النّفسي لديهم، وكذلك سوء التفاهم وقلة الاستيعاب في الدّراسة والشعور بالملل، كما يظهر المتعلّم مجموعة من السلوكات غير المؤسَّسة مثل مشاعر الكره اتجاه المعلّم واتجاه المادّة الدراسيّة، خاصة وأنّ المتعلّم قد يعرف عدّة تغيرات في شخصيته بحكم المرحلة العمريّة الّتي يمر بها. فالمعلّم الفعّال هو الّذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه المواقف والظروف، إذ كثيرا ما يتم التركيز على مرحلة المراهقة باعتبار أنّ المتعلّم يكون فيها أكثر حساسية وغموضا وتأثر من المراحل الأخرى، لذا فهو أحوج ما يكون إلى الرعاية والعطف التربوي، فالمعلّم

الفعّال هو الّذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه الظروف والمواقف الّتي يمرّ بها المتعلّم في هذه المرحلة الحسّاسة.

ــ الأسئلة ومسار (إجراء) التعليم ــ التعلّم: يمكن وصف مسار (إجراء) تعليم ــ تعلّم، وفق مرسومة تحوي ثلاثةَ عناصر هي:

- الأهداف البيداغوجية: بوصفها معدِّلات السلوك يسعى المعلِّم إلى تحفيزها لدى المتعلِّم.
- الاستراتيجية التربوية: باعتبارها السبل والوسائل المسخَّرة لتحقيق تلكم الأهداف.
- التقويم: الإجراء الانتظام الذي يهدف إلى تحديد مدى استيفاء الاستراتيجية التعليمية بالأهداف البيداغوجية.

ونحن نجد أنّ الأسئلة لا تندرج في التقويم فحسب، ولا في الاستراتيجية لوحدها ولا في الأهداف بمفردها، بل في الثلاثة مجموعةً وجمعاء. ذلك أنّ طرح الأسئلة على المتعلِّمين كان دائماً في صلب الاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم أن يطوِّرها دوماً ويسعى إلى تحسينها، فليس هناك تعلّما ثابتاً في هذا الشأن، فما بالك إذا عرفنا أنّه ثمّة بعض المتعلِّمين قد يوضَعون أحياناً وجهاً لوجه مع التجربة الأولى في التفكير حول موضوع جديد. لذلك فأوّل خطوة عندهم للتأمل في ذلك الموضوع الجديد هي المساءلة أو طرح أسئلة ذاتية (Se poser des questions)؛ ما يشكّل لديهم فرصة الاكتشاف.

2. الأسئلة التكوينيّة وِحدة نوعيّة مُتميِّزة: وكذلك يتعلّق موضوعُ مداخلتنا من الناحية التطبيقيّة بتحليل نماذج أسئلة أطّرت النّصوص الأدبيّة المحضَّرة لغرض تدعيم التكوين عن بعد في وحدة الأدب الجزائري ضمن الكراسة التي كان لنا شرف إعدادها لفائدة الأساتذة في التعليم المتوسِّط المزاوِلين للتعلّم عن بعد. وهذا الشغل يندرِج تحت التقويم الذاتي. وكذلك لكي نُشعِر المتلقّي (القارئ) بأهمية

الصفّ المدرسي. ذلك أنّ كلّ ما ستفتقر إليه الكراسة من الأسئلة التفاعليّة هو ما سيبيِّن قيمة هذه الأخيرة.

بدءاً علينا أن نعرف أنّ مهمّة التّكوين عن بعد لا بدَّ أن تُبنى على معطياتٍ لا تخلو من الاستباق والاستشراف. من هذا المنطلق نرى أنّ السؤال والاستبيان والاستطلاع كلّها مفاتيح لا يُختبر بها مدى فهم الطالب للمحتوى المعرفي فحسب بل لا بدّ أن تستقصي حدود ما يُقدَّم له من المادّة المدعِّمة لتكوينه، فكذلك تشمل الأدوات المؤطِّرة لأعماله الذاتية.

تُعدُّ الأسئلة مِن بين المكوِّنات الأساسيّة الّتي تَقومُ عليها المدوّنةُ التي حلّلناها مِن ثمّ يَستحيلُ علينا دِراستُها إلاّ بِالنّظر إليها بِوصفِها **وِحدة نوعيّة مُتميِّزة**، لا مِن حيث مُقارنتُها بِالأسئلة الاختباريّة التقويميّة، لكِن من حيث تواجدُها المستمِرّ وعلى مَدى سنة دراسيّة كامِلة؛ وكذلك بوصفها وحدة منظِّمة يجري من خلالها تصويب الاهتمام نحو مجموعة من النقط التي يشرع الطالب في تناولها. لهذا تأتي عادةً ضمن الدرس في بدايته ووسطه ونهايته، ويقع التمييز به بين ما هو معلَنٌ عنه ومسطَّرٌ وبين ما هو معمولٌ به فعلياً.

1.2 بين الأسئلة التكوينيّة والأسئلة التقويميّة: هذا، وإن كان يمكن الحديث عن الأسئلة التكوينيّة في مقابِل الأسئلة التقويميّة، بحيث يتّم النظر إلى الأولى على أساس أنها جزءٌ من التكوين في حدِّ ذاته، وذلك بِعدم التّغاضي عن التواشج الكائن بينها وبين ما يُسايرُها مِن العناصِر الأخرى المُدعِّمة لِحُضورِها في النّص، بحيث يجعل منها الطارِح لها امتداداً لهذا الأخير وبحثاً في انشِغالاته.

1.1.2 الأسئلة التكوينيّة امتداد للدرس: من هنا يجوز لنا بثّ إعلان يقول إنّه حان الأوان للتمييز بين *الأسئلة الاختبارية التقويميّة* وبين *الأسئلة التكوينيّة المنهجيّة*. فهذه الأخيرة تستجيب لمصفوفة مفاهيميّة خاصّة لا تتّفق بالضرورة مع ما يحدو *الأسئلة التقويميّة* من التنقيط؛ إذ بينما تصبو هذه إلى التصنيف بعد

التصدي لِهَمّ الترتيب وفق سلَّم بيِّنٍ ومتباين، تغوص *الأسئلة التكوينيّة المنهجيّة* في أعماق المادة المدروسة أو بالأحرى المادة المعروضة للدِّراسة. فغرضها تكويني ومنهجي في الأساس لهذا تتموقع من داخل الدرس بوصفها جزءاً منه أو امتداداً له. وهي لا بدّ أن تكون مَدروسة مسبقاً بحيث تستجيب لمجموع الأهداف والمعايير (القيم) المسلَّم بها وتتّجه إلى فئة معيّنة: وهذا كلّه تماشياً مع الفكرة القائلة بنسبيّة التقويم، وإن كان هذا الأخير غالباً ما يزعم امتلاك الحقيقة المطلقة حينما يُكرَّس في سبيل التزكية والتتويج (أو التنحية والترسيب).

ولتوضيح الرؤية نأخذ السؤال الأوّل الذي تكرّر في الكراسة المعنية في هذه الدراسة، وهو: «هل يمكن تمثّل مناسبة القصيدة من قراءة الخلفية في القصيدة[4] ؟».

إنّ طرح مسألة الخلفيّة جاء لغرض الإحالة إلى كثيرٍ من العناصر المرجعيّة الضروريّة في سبيل فهم النصّ وهي التي قد يظنّ الطالب أنّه غير مطالَب بأن يحيط بها ولاسيما إذا كان من التابِعين لأحد الاتجاهات المتفرِّعة عن البنويّة المتجاهِلة للحيثيات الخارجة عن النصّ. وحسب تجربتنا لتدريس لوحدات مادة الأدب (10 سنوات في الثانوي و08 سنوات في الجامعة) لم يحصل لنا أن وجدنا لا التلاميذ ولا الطلبة بل لا معلِّميهم ولا أساتذتهم يحلِّلون النصوص الأدبيّة غير مكترِثين بالعوامل الخارجيّة مهما كانت درجة عزوفهم عن المناهج الاجتماعيّة والنفسية والنفسانيّة ..الخ، ومهما بلغت أفكار البنويّة من شدّة الوضوح في أذهانهم.

فعلى قدر تمثّل الأشياء الخارجيّة التي يتحدّث عنها النص يجري إثراء قاموس الطالب، فَغِيَّاب المَرجِع (الواقع أو الخيال) الّذي يُنتَقَل مِنه في عمليّة التّعليم كثيرًا ما يُعتِّم الرُّؤية أمام المُتلقّين. والحالُ إنَّه يُؤدِّي عدم وُضوح الرُّؤية في هذا الجانِب إلى خِلافاتٍ مُتجدِّدةٍ حولَ مَفاهيم كثيرة تَنتمي إلى نُظُمٍ مُختلِفةٍ وتَختلِطُ دونَ تَحديد. أيْ أنَّ انعكاسات مِثل هذا التَّقوقُع في حلقةٍ مُفرَغةٍ مِن الانتِقال مِن سؤالٍ إلى جواب

على مُستوى *المُناقشات غير اللُّغويَّة* وفي داخِل لُغة واحِدة أو مِن التَّسمية إلى المَفهوم وعبرَ الاتِّجاه المُعاكِس دون الانصِراف إلى السّياق العلميّ أو مِن غيْر الالتِفات إلى عالَم الأشياء الّتي تدلُّ عليها الكلمات وبِنُكران تاريخه، كلُّ هذا سيكون ذا انعكاسات سلبيّة على عمليّة بناء اللّغة والمعرفة، وعلى التحصيل العِلمي وكذا الفنّ الّذي يتناوله.

2.1.2 المسارات لا النتائج: فمثل هذا السؤال يبادر أيضاً إلى إرفاق الطالب في عمليّة التحليل كلِّها ويكشِف بصراحة عن الآليات التي يعتمدها في استنطاق العبارات والجمل والكلمات في غياب ذكر الإطار الخاص للقصيدة. فهو مِن هذه الناحية سؤالٌ يهتمّ **بالمسارات** أكثر من اهتمامه بالنتائج ويولي الأهمية **للكفاءات** أكثر من إيلائه الأهمية للمعلومات. وهناك أسئلة كثيرة في الكرّاسة وُضِعت خصّيصاً لتخدم هذا الهدف كما في هذا السؤال مثلاً:

« نلمس في القصيدة [استوحِ شِعرَك لمحمّد العيد آل خليفة[5]] أكثر من إيحاء إلى الدور الطليعي الذي يُسند للشاعر ويجعله يشارك في كل المعارك الحاسمة عرِّف وظيفة الشعر انطلاقاً مما يراه الشاعر في قصيدته ! ».

فهذا السؤال يتضمَّن كلماتٍ من شأنها أن تُعتبَر كمؤشِّرات يقاس مِن خلالها مدى انطواء الطالب على الكفاءات المستهدَفَة ومدى النقص الذي يعانيه في شأنها في حال عدم تفكيره في أبعادها والكيفيّة التي يمكن أن يعالج بها ذلك النقص. وذلك ككلِمات مِن قبيل: (إيحاء، الدور الطليعي، إسناد وظيفة للشاعر، مشاركة الشاعر في المعارك الحاسمة، تعريف وظيفة الشعر). فكلّما أنتج الطالب جواباً تسنى للأستاذ أن يقوِّم العمليات المعرفيّة (Opérations cognitives) التي تمنح له القدرة على التحليل والتبرير والتركيب والنفي والإيجاب والتأكيد والتشكيك ..الخ.

إنّ التسليم فرضاً بتواجد تلك العمليات المعرفيّة ــ أو عمليات بناء المعرفة ــ ناتِج عمّا أصبح يُقتنَع به من أنّ « المعارف تُبنى ولا تُلقَّن» « Les savoirs se construisent et ne s'injectent pas »

إن الهدف من طرح الأسئلة في ضوء التقويم التكويني لم يعد مراقبة المعرفة وتحصيلها لدى الطالب، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاته، بل الأهم من تحصيلها هناك القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشكلات. ذلك أنّ الطالب متواجد في عالم متغير وزاخر بالاحتمالات والبدائل، لذا أصبحت القدرة على طرح الأسئلة تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها، ذلك أنّه إذا حدث أن يكون تحصيل المعرفة وإتقانها هدفاً لم يُدرك بعد، فإنّ طرح الأسئلة الحسنة والمدروسة والمناسِبة والتي تفتح المجال للبحث هو ما يجدر التوفيق في القيام به والسعي إلى التوصّل إليه.

2.2 بين الأسئلة التكوينيّة والأسئلة التشخيصيّة: كما أزحنا عن طريقنا احتمال الاعتداد بالأسئلة المطروحة خلال تلكم الكراسة باعتبارها *تقويميّة* فكذلك يجدر التنبيه إلى أنها ليست *تشخيصيّة* على الرغم من الفائدة العظمى التي تنطوي عليها هذه الأخيرة، وذلك بوصفها محدِّدة لملمَح الدخول في أيّ مؤسّسة تحديداً دقيقاً ومشخِّصة للنقائص التي يُتكفَّل بها بعد ذلك. وهو ما ينمّ عن تعظيم دور الدوافع والاتجاهات وحب الاستطلاع والتفاعل الاجتماعي باعتبارها عوامل معرفية: فهي بذلك ذات توجّه مؤسّساتي واجتماعي.

لكن، وعلى الرغم مِن ذلك، يمكن للأستاذ أن يُسخِّر بعض أسئلته من أجل التحكّم في وضعيات الإدماج التي يُطالَب بأن يُنشِّطها، ذلك أنّ تعيين الطلبة الذين يشكون نقصاً في الاستيعاب والاستجابة والمتابعة يساعِد الأستاذ في مهمّة التوجيه لهذا لا بدّ أن تأتي الأسئلة التشخيصيّة مرفوقة بمقدِّمات واضِحة وموضِّحة

وبتعليمات صارخة سيتضِح جراء إهمالها أنّ ثمّة مشكِل يجب المبادرة إلى معالجته.

فلنأخذ هذا السؤال:

« قيل كثيراً عن شعر محمّد العيد آل خليفة إنّه " شعر المناسبات " والحال إنّ الشاعر في هذا النص أبدى وجهاً غير الوجه المروَّج له إذ بادر بكلّ اهتمام إلى ربط موضوعه الأبدي (الجزائر) ببعض قضايا الساعة في زمانه، تبيّن أهم تلك القضايا التي شغلت بالَ الشاعر وميزّ ما تراه شائعاً في أيّامنا من الظواهر التي وقف عندها ولاسيما في الأبيات الأخيرة ! وماذا يلفت انتباهك بالنسبة لمسيرة الجزائر التقدمية ؟ ».

فمثل هذا السؤال قريبٌ من نوع *الأسئلة التمويهيّة*، إذ يستهدف أشياء غير معلَن عنها في صيغة السؤال لكنها متضمَّنة في المقدِّمات والتعليمات. ما يمكِّن الأستاذ من الحصول على أجوبة يكون التركيز فيها على إبداء الطالب رأيه حول شعر المناسبات، بل حول الشاعر محمد العيد آل خليفة بشكلٍ عام ..الخ. طبعاً هذا النوع من الأسئلة تُطرح أثناء المقابلات الشفاهية حيث لا يُكتفى باختبار الجانب المعرفي لدى المختبَر بقدر ما يُنظَر أثناء ذلك إلى الجوانب النفسيّة والمقام الاجتماعي والنوايا والطموحات..الخ، حيث يستهدف محضِّر الأسئلة الإسقاطات التي قد يقع فيها الممتَحَن.

وقد يكون الهدف من *الأسئلة التكوينيّة* وكذا *الأسئلة التشخيصيّة* ــ وفي ذلك يشتركان ــ هو تشكيل مرجعيّة تكوين يستعان بها في مقامات تحليل الحاجات الذي يُسعى بناءً على بناءً على الكشف المتوَصَّل إليه إلى وضع المضمون الكفيل باعتماده في البرامج التعليميّة وفي المناهج التربويّة.

3. توافق الأسئلة التكوينيّة مع مستجدّات التكوين عن بعد:

1.3 تغيّر وجهة التعليم:

1.1.3 كيفيّة المعرفة: إنّ **التكوين وفق المقاربة بالكفاءات** يضع سؤالاً من نوع: كيف تعرف لا ماذا تعرف ؟ وهذا إحدى الركائز التي تقوم عليها الأسئلة التكوينيّة الذي يمكِن أن نجمِلها انطلاقاً من المصراع الثاني هذا في مصطلح التقويم التّكويني.

لقد ركّز التعليم في الماضي على « ماذا تعرف» لا « كيف تعرف »؛ ومع ظاهرة الانفجار المعرفي انقلب الوضع حيث أصبحت الأولوية للكيفية التي نحصل بها على المعرفة، وكيفية إتقان أدوات التعامل معها وإكساب كفاءات وخبرات، لا ماذا تتضمنه هذه المعرفة من معلومات فحسب. فالعلم مع **التكوين عن بعد** هو ممارسة العلم، والتعليم مع **التكوين عن بعد** هو أن نعلم الفرد كيف يتعلم ذاتياً. فلذلك كلّه استوجب القيام بثورة على مستوى الذهنيات التي تتولّى التكوين الذي يصاحبه التقويم.

ويستدعي الأمر في ظل هذا التوجه مداومة اكتساب المعرفة. والتعليم عن بُعد لهو أحد هذه الأدوات. ذلك أنّ التعلم مدى الحياة مطلب أساسي من مطالب بيداغوجيّة الكفاءات التي يُكرِّسها التعليم عن بُعد، ويحدث على ضوئها التفريق بين المعرِفة والكفاءة[6]. وهو ما يتطلب التخلص من النزعة السلبية في التعامل مع المعرفة. ويعني ذلك الانتقال من سلبية الاستقبال إلى إيجابية البحث والاستكشاف ومتابعة تطبيق المعرفة واقعياً؛ وكذلك الاحتفاء بالمعرفة الجديدة ومتعة استخدامها بدلاً من الفتور واعتبار المعرفة الجديدة حملاً ذهنياً زائداً فقط.

مِن هنا قيل إنّ الطريقة التعليميّة الطموحة التي ستلقى حتمًا تجاوبًا حسنًا لدى المتعلِّمين هي التي تعتدّ بالوسائل التعليميّة التعلّميّة، وهي التي يمكن قيدها كالآتي: « مواد وأدوات تقنيّة، ملائمة للمواقف التعليميّة المختلفة، يستخدمها المعلِّم والمتعلِّم

بخبرة ومهارة لتحسين عمليّة التعلّم والتعليم، كما أنّها تساعد في نقل المعاني وتوضيح الأفكار وتثبيت عمليّة الإدراك، وزيادة خبرات الطلاب ومهاراتهم وتنمية اتّجاهاتهم في جوّ مشوّق ورغبة أكيدة نحو تعلّم أفضل »[7].

2.1.3 النقد المعاكِس: لا يستهدف *التقويم التكويني* تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطالب ــ ولا الأستاذ ــ بهدف المحاسبة فحسب، وإنما يكون بهدف المراجعة والتطوير والتحسين المستمر. وإذا كان ذلك متيسِّرٌ، فبما وضوحيّة الكفاءات، وهو ما يُستخلَص من تعريف الكفاءة ذاتها بوصفها «القدرة على توظيف مختلف المعارف والسلوكات المقرَّرة والمرتبطة مباشرة بالوحدة التعليميّة حيث كلّ نشاطات التعلّم فيها تتمحور حولها وهي السلوك الظاهريّ القابل للملاحظة والقياس الذي يبلغ من خلال نشاط المتعلّم تعبيرًا عن حدوث فعل التعلّم»[8].

2.3 التنسيق الأفقي: فكما أنّ **التكوين عن بعد** يرتكِز على تحقيق التنسيق بين كلّ الوحدات التي يشملها التخصّص فإنّ الأسئلة التكوينيّة وكذا التشخيصيّة تُيسَّر للتنسيق الأفقي بين الوحدات الأدبيّة والوحدات اللّغوية. من هنا جاءت بعض الأسئلة في الكراسة ذات اهتمام لغوي بكلِّ أبعاده المعجميّة والصرفيّة والتركيبيّة والأسلوبيّة البلاغيّة والخطابيّة النصيّة. تُعنى بقضايا الترادف والمشترك اللّفظي والحذف والتكرار والتقديم والتأخير والانسجام والاتّساق..الخ. مع العلم أن تدارس معظم هذه الظواهر يعود إلى الهدف الأساس الذي يتمثّله نظام ل م د وهو إكساب الملكة التواصليّة التي هي، أوّلاً وقبل كلّ شيء، مَعرِفة إجرائيّة[9]: تحوي الأعرافَ الثقافيّة والاجتماعيّة، تلك التي تتحكّم في عمَليّة استعمال اللّغة (الكلام) في مَجموعة لغويّة ما؛ وتستشفّ عن الآليات النفسيّة الوجدانيّة (الانفعاليّة) التي تحكم تبادلَ الأحاديث في تلك المَجموعة. كما يُشَّدد عند ذكر مصطلحُ *المَلكة التّواصليّة* على **كفاءة** التّواصل بِنجاعة في لغة ما (الأمّ أو الثانية أو الأجنبيّة): تبدو هذه **المَلَكَة** بِمثل هذا التّحديد واسِعةَ النِّطاق، فهي تنطوي خمسة أنواعٍ في أقلّ تقدير:

1. **المَلَكَة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب[10] قواعد وضعِ (Code) لغويٍّ ما وتطبيقها في سياقٍ تواصليٍّ ما.

2. **المَلَكَة الاجتماعيّة اللّغويّة:** مَهارة استيعاب مُختلَف أنواع الخطابات وجعلها قيدَ الممارسة في موقِفٍ تواصليٍّ ما.

3. **المَلَكَة الاجتماعيّة الثّقافيّة:** مَهارة استيعاب موضوعاتٍ ثقافيّة مُرتبِطة بموقِفٍ تواصليٍّ ما.

4. **المَلَكَة المَرجعيّة:** مَهارة استيعاب مَجالات خبرة ما وأشياء العالَم، وتملّك علاقاتها ضمن سياقٍ تواصليٍّ ما.

5. **المَلَكَة الاستراتيجيّة:** مَهارة استعمال استراتيجيّات تلفّظيّة وغير تلفّظيّة مِن أجل ردم أسباب التّواصل بين المتحدِّثين، وإحكام أمر التواصل بمقتضى نوايا أولئك المتحدِّثين المتوقَّعة بل بمَوجِب حتى أفعالهم المحتمَلَة.

خاتمة: إنّ الصفّ المدرسي بما يتاح له من فرص التفاعل يظلّ الميدان الخصب للتعلّم أكثر من أيّ وسط آخر. ثمّ إنّ في الصف المدرسي كلّ المتعلِّمين موجَّهون نحو هدف واحد، فلا يمكن إطلاق مصطلح صف أو فرقة على مجموعة ليس لديها هدف واحد وواضح ومشروع واحد، حيث نجد كلّ عنصر قادر على تحليل رأي الآخر وتقديره.

لهذا كلِّه فإنّ التّركيز على العوامل الذّاتية في النّجاح المدرسي أمرٌ ينبغي أن يُعفى عنه أو يُتدارك أمرُه على الأقلّ، وذلك مهما يكن عددُ المنظومات التربويّة والتعليميّة التي تعاقبت على تزكية هذا الاتّجاه وخدمت على تقديمه كمسعى ضروري، ومهما تكن قيمة الأنظمة التي تتذرّع بنتائج تلكم العوامل الذّاتية ومكتسباتها وعلى الرغم مما تنشده تلك المنظومات والأنظمة من القيم التعليمية أو الكفاءات بدءاً من التذكّر والفهم والتحليل وصولاً إلى الاستقلالية والمنافسة ..الخ؛ لأنّه ــ بكلِّ بساطة ــ لا يمكن أن يتواجد المتعلِّمُ منفرِداً منعزِلاً عن المجموعة

وخارج السّرب، أو بعيداً عن مجموع الأفراد الذين يستشفّ القيمة التي يحظى بها من خلالهم وعن طريق تواجده بينهم، بل ذلك التواجد هو ما يحرّك فيه النّزوع نحو الاستقلاليّة. ولكي يفلح المعلِّم في وضع المتعلِّم ضمن المجموعة عليه أن يعتمد صياغة أسئلة تحفِّز أفراد المجموع على التفاعل الإيجابي.

وكذلك من نوع الأسئلة التي يجب الكفّ عن طرحها الأسئلة المفتوحة التي قد تفسح المجال لكثير من التضاربات والتأويلات. ثمّ إنّ الرهان المتعلق بمسألة التفاعل الصفي يقتضي الخروج ــ من حينٍ لآخر ــ من الأسئلة التعليمية نحو الأسئلة التواصلية، ومن تلك الصيغ الجاهزة لطرح الأسئلة والتي كرّستها الأسئلة التعليمية، المهم أن تناسب تلك الأسئلة التواصلية الموضوع قيد التحليل والنقاش. لهذا تكاد تكون هذه الأخيرة وليدة الطريقة المباشرة التي أعقبت طريقة تعلم اللغة عن طريق النحو والترجمة وكجواب على تعثّر هذه الأخيرة أيضاً. وهناك نوعٌ مِن السّؤال الذي يكشِف عن الخبرات وأنواعها، بل يُسهِم في بناء الذّكاء في سياق تفاعلي، فعلى هذا النّحو يستحقّ التّدقيق.

هوامِش ومراجع:

1 – ينظَر: Roman Jakobson, Essais de linguistique générale : Les Fondations du langage, T.1, Trad. de l'Anglais par Nicolas Ruwet, Coll. Arguments, Ed. Minuit Paris, 1963, p.214.

2 – ينظَر: رضوان الرقبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، عالم الفكر، م.40 ــ ع.2 (عدد خاص بالحجاج)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر ــ ديسمبر 2011، (ص.67 ــ 91)، ص.73.

3 – يُنظَر:

Dominique Bétrix-Köhler et Anne-Marie Piguet, Ils parlent, que peut-on évaluer? in Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral sous la direction de Philippe Perrenoud, Martine Wirthner et Daniel Martin, Paris Delachaux et Niestlé, 1991,p.171-182.

4 – يُنظَر مثلاً قصيدة الشهيد لمحمد الهادي السنوسي الزاهري والتي وردت في: الشعر الجزائري المعاصر: شعر ما قبل الاستقال، ج.1، سلسلة أدبيّة تصدرها مجلّة آمال، الجزائر (د.ت)، ص.39.

5 – يُنظَر القصيدة بكاملها: **ديوان** محمّد العيد آل خليفة، تقديم أحمد طالب الإبراهيمي، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، (د.ت)، ص.143 ــ 150.

6 – حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربيّ الحديث الإسكندريّة، 1999، ص.49.

7 – يُنظَر: بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عمليّة التعليم والتعلّم، ط.2، دار الشروق عمان، الأردن، 2005، ص.106.

8 – خالد لبصيص، التدريس العِلميّ والفنّي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير الجزائر، 2004، ص.50.

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

10 – ورود مصطلح (استماع) في كثير من الكتب المتخصّصة في تعليميّة العربيّة مرتبِط بتواجد المصطلح الإنجليزي (Listening) وأكثر ما يتّصل به هو الاستيعاب والفهم، يُنظَر: حسن شحاتة تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992، الفصل الثاني (الاستماع). مِن المفروض أن يكون هناك مستمِعون / مُحاوِرون في كلِّ دارة تخاطُب، مع العلم أنّ مصطلح (السامع) هو أكثر استعمالاً في نظريات التواصل المختلِفة.

اللغة وأثرها في تجذير الهُوِيّة العربيّة والإسلاميّة في عصر العولمة

د. باسم يونس البديرات
جامعة الحصن–أبو ظبي
د.حسين محمد البطاينة
جامعة البلقاء –الأردن

ملخص: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر اللغة (العربية) في تجذير الهُوِيّة العربية والإسلامية في ظلّ المتغيرات العصريّة الجديد (العولمة)، فأيّ أمّة من الأمم لا بدّ لها من مجموعة من الأواصر التي تربط بين أبنائها والتي لا تقتصر على جانب دون الآخر، غير أنّ جانباً منها يمكن أن يقدّم على الآخر لاعتبار أو لغيره، ومن هنا يمكن أن نعدّ أن من أكثر عناصر الهُوِيّة أهميّة – والأكثر عرضة للخطر – عنصر اللغة وخاصةً في ظلّ عصر العولمة. إذ أصبح الضّعف اللّغوي العام يؤدّي بالتّدريج إلى ذوبان الشخصية، وفَقْد الهُوِيّة، وانقطاع الصلة بالرابطة الّتي تُوحِّد الأمّة، وتشدّ كيانها، وتحقّق لها استقلالها، وتبوّؤها المكانة المرموقة بين الأمم الحيّة. ومن هنا فإنّ هذا البحث سيناقش موضوعات ذات صلة وثيقة بالعلاقة بين اللغة والهويّة، منها: مفهوم الهويّة، واللغة والدين وعلاقتهما بالهويّة، وأهم التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية في عصر العولمة، والدور المأمول من المؤسسات العربية والإسلاميّة الرسميّة تجاه اللغة العربية. وقد خلصت الدراسة إلى أنّه لا هُوِيّة بلا لغة.

This research is designed to find out the effect of the Arabic language in enhancing Arab Islamic identity under the of the new changes caused by globalization. To preserve its entity, a nation must have certain bonds involving all aspects of lives of its members, though some of these bonds have priority over one another. Language is one of the most significant bonds that are prone to danger under globalism. The general weakness of the individuals' language can lead to the melting of the personality, the loss of identity, and cutting off the bond that keeps the nation united, fortifies its entity and realizes its independence. For this reason this paper discusses topics closely pertaining to the relationship between language and identity, including: the concept of identity, language and religion and their

relationship to identity , and the most important contemporary challenges facing the Arabic language in the era of globalization , and the anticipated role of the official Arab and Islamic institutions towards the Arabic language . The study concludes that there is no identity without the language.

مقدمة: تعد اللغة مكوناً أساسياً في بنية الهُوِيّة الوطنيّة لأيّ مجتمع من المجتمعات. فاللغة تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فهي وسيلته للتعبير عن المشاعر والأحاسيس والحاجات، بالإضافة إلى أنها وعاء التفكير لديه. واللغة أيضاً من أهم ما يميز أمة عن غيرها من الأمم الأخرى، فهي بمثابة جواز السفر أو الوثيقة التي يحملها الفرد أينما رحل وحلّ. فالإنسان لا يُعرف من خلال ملبسه أو مأكله فقط، بل من خلال أهم مكون للهُويّة وهو اللسان.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة – محاولة جادة – للكشف عن الأسباب التي أدت إلى ضعف، لا بل تشوّه هذه الوثيقة المميزة للأمة في ظل انتشار مفاهيم العولمة التي أدت إلى ظهور المتغيرات الثقافية، والاجتماعية، التي يمر بها العالم من خلال الانسياب السهل للمعارف والمعلومات بين الأمم؛ نتيجة لظهور وسائل الإعلام الحديثة كالشبكة العنكبوتية، والقنوات الفضائية، والمطبوعات، وغيرها على نطاق واسع. حيث أصبحت المواد المسليّة مثلا كالموسيقى، والأفلام الغربية الناطقة– بلغات الأمم الأخرى– في متناول أيدي أبناء العربية بصورة أكثر من لغتهم نفسها.

بالإضافة إلى ذلك قلة النتاج الثقافي والعلمي في اللغة العربية مقارنة بغيرها من اللغات الأخرى. وقد أدى ذلك إلى أن الباحث العربي يجد ضالته واحتياجاته العلمية في المصادر الأجنبية من كتب ومجلات علمية ومواقع الكترونية أكثر من لغته العربية. وقد نتج عن ذلك انتشار التعلم باللغات الأجنبية بشكل عام والإنجليزية بشكل خاص في المؤسسات التعليمية العربية. حيث أصبحت اللغة العربية تعيش غربة ثانية في أهم حصونها، وهي المؤسسات التعليمية تحت ذريعة أن اللغة

العربية لا يمكن أن تستوعب منجزات العصر في ميادين المعرفة المختلفة وخصوصا العلوم البحتة والتقنيات الحديثة. فلجأت غالبية تلك المؤسسات إلى استخدام لغة مغايرة للغة الأم كالانجليزية وغيرها من اللغات الأجنبية، مما قد يكون له الأثر البيّن على هوية الطالب العربي والتحصيل العلمي له.

ونظرا للظروف السياسية التي مرت بها الأمة وما ترتب على ذلك من تأخر عن ركب الحضارة الإنسانية، بدأ الضعف يدب في أوصال الأمة فانعكس هذا الأمر سلبا على اللغة العربية متمثلاً في ظهور فئات من أبنائها صوبت سهام النقد إلى هذه اللغة. ولم يقتصر الأمر على ذلك بل جاء من يدعو إلى هجرها والاستعاضة عنها بلهجات محكية (العاميات) بذريعة أن هدف اللغة الأساس هو التواصل بين أفراد المجتمع متناسيةً هذه الفئة أن اللغة لا تقتصر على جانب التواصل فقط، بل أسمى منه الجانب الروحي المتمثل في أنها وعاء التراث والثقافة والفكر للأمة، ووسيلة لا يمكن الاستغناء عنها لفهم دستور هذه الأمة القرآن الكريم.

من خلال ما سبق نجد أن الاهتمام باللغة العربيّة مسؤولية لا تقتصر على الأفراد بل هي مسؤولية المجتمع العربي الإسلامي بأكمله على المستويين الشعبي والرسمي إذ إنها الهُوِيّة الوطنيّة والقوميّة، والنهوض بها يحقق مفهوم الانتماء لهذه القومية التي تربط الحاضر بالماضي، فمن ليس له ماضٍ، فلا حاضر ولا مستقبل له.

أولاً: الهُويّة: أ ــ مفهوم الهويّة: قبل البدء بالحديث عن مفهوم الهُوِيّة في الدراسات الاجتماعية لا بدّ من الوقوف على معناها اللغوي، والاصطلاحي، فقد جاء مصطلح (الهُوِيّة) في اللغة العربية مشتقاً من الجذر (هو)، والهوية لغةً تعني جوهر الشيء وحقيقته. فقد جاء في كتاب التعريفات للجرجاني "أنها الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب"[1]. والهويّة في المعاجم العربية تعني: مجمل السمات التي تميّز شيئاً عن غيره، أو شخصاً عن شخص، أو

مجموعة عن غيرها. بحيث إنّ كلاً منها يحمل عناصر في هويته، وهذه الجملة من العناصر هي المميزة له عن غيره. وعناصر الهوية شيء متحرّك ديناميكي يمكن أن يبرز أحدها أو بعضها في مرحلة معينة، وبعضها الآخر في مرحلة أخرى.

كما عرفها المفكر الفرنسي أليكس مكشيلي "إنها منظومة متكاملة للمعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية التي تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي، وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوة والشعور بها"[2]. والهوية عند عبد العزيز الدوري: "هي ما يشخّص الذات ويميزها"[3].

والهويّة على نوعين: هويّة شخصيّة تميّز شخصاً من خلال اسمه، وصفاته وسلوكه، وجنسه، إلى غير ذلك. وهويّة جمعيّة (وطنيّة، أو قوميّة) تدلّ على مميزات مشتركة لمجموعة من البشر تميزهم عن غيرهم من الجماعات، وإن وجدت فيما بينهم بعض الفروق من الاختلاف إلا أنّ القواسم المشتركة من أوجه الشبه بين أبناء هذه الجماعات هي الغالب في نهاية المطاف. فلو أخذنا على سبيل المثال أي أمة من الأمم أو أي شعب من الشعوب لوجدنا أن هناك مجموعة من السمات الحضارية، والسلوكية، والشكلية، والنطقية المشتركة التي تجمع بين أفراد هذه الشعوب، فهذا ما يمكن أن نطلق عليه مسمّى (الهُوِيّة) سواء أكانت الهويّة الوطنية على النطاق الضيّق، أو الهويّة القومية، والتي نحن بصدد دراستها ــ على النطاق الأوسع.

ومن هنا لا يمكن لشعب من الشعوب أو لأمة من الأمم أن تحيا دون هُوِية أو أن تتخلى عن هويتها، فهي مطلب ملحّ لا تقلّ أهميته عن أي مطلب أساس من مطالب الحياة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، لا بل وتفوقها جميعها؛ لأنّ هذا

الأمر يحقق الذات الفردية أو الجمعيّة. وقضية دفاع الأمم عن هويتها قضية قديمة حديثة، لم تتوقّف لحظة ما.

أما فيما يخصّ الأمة الإسلامية فيمكن القول إن هُوِيتها لم تتشكّل في صورتها النهائية إلا في مرحلة متأخّرة، أي في مرحلة صدر الإسلام، وبالتحديد في مرحلة هجرة الرسول – صلى الله عليه وسلّم – إلى يثرب وكتابة الصحيفة (وثيقة المدينة) التي تمَ الاتفاق عليها آنذاك متخذةً من العربية لغة لها، ومن الدين الإسلامي أساساً حاكماً لشعبها، ومن حدود المدينة أساساً وحداً لحمايتها، فبدأت الهُوِيّة تتمحور في صورتها الجديدة فبعد أن كانت تأخذ الطابع الجزئي القبلي، بدأت تأخذ صورتها في إطارها الديني القومي[4].

إذاً نخلص إلى أن أي أمّة من الأمم لا بدّ لها من مجموعة من الأواصر التي تربط بين أبنائها والتي لا تقتصر على جانب دون الآخر، غير أنّ جانب منها يمكن أن يقدّم على الآخر لاعتبار أو لغيره، ومن هنا يمكن أن نعدّ أن من أهم عناصر الهويّة القوية – والأكثر عرضة للخطر – عنصر اللغة.

ب ــ اللغة والهويّة: الهُوِيَّة سمة إنسانية تميزه عن غيره من المخلوقات وتتعدد عناصرها – كما أشرنا سابقاً – من حيث الدين، والثقافة، والجغرافيا وغيرها، إلاّ أنّ اللغة تعدّ العنصر الأساس في تشكّل هوية أيّة أمّة أو شعب من الشعوب.

وكل منهما – أي اللغة والهُوِيّة – مرتبط كل الارتباط بالعقل، وقد وجدت هاتان الخاصيتان مع وجود الإنسان على الأرض، وكل منها مركب يشتمل على أجزاء متداخلة لا يمكن فصل بعضها عن الآخر. فإذا كانت اللغة تشمل طرائق التفكير والتاريخ والمشاعر وإرادة الناس وطموحاتهم وشكل علاقاتهم، فإنّ الهويّة هي هذه العناصر كليتها وتركيبها، "فاللغة والهوية وجهان لعملة واحدة"[5].

فاللغة عند علماء الأنسنة وعاء الفكر الإنساني، لذا فالعلاقة بين الفكر واللغة علاقة وثيقة، فهي أشبه بجهاز عصبيّ آخر مع الجهاز العصبي الحقيقي، وفي الوقت نفسه انتماؤه، وهذه الأشياء مجتمعة هي حقيقته، ولذا جاء على لسان علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – (المرء مخبوء تحت لسانه، فإذا تحدّث عُرِف) والمقصود بـــ(المعرفة) هنا معرفة الفكر، والانتماء القومي من خلال النطق اللساني[6].

ويذهب علماء اللغة إلى أنّ اللغة تنشأ نتيجة عاملين: فطري، وبيئي. فاللغة مكتسبة لا تولد مع الإنسان، ولا تتشكّل دفعة واحدة، فالإنسان يولد دون لغة، ثم يبدأ من خلال المجتمع المحيط يُكوّن مفرداته وقاموسه اللغوي وينميه من خلال الاكتساب اللغوي[7]. وكذلك الحال بالنسبة للهوية فهي ليست آنية التكوين، ولا تولد مع الإنسان وإنما تنمو بداخله بتعايشه في مجتمع ما، فتأتي – في الغالب – مستمدة من سمات هذا المجتمع فتحدد شكلها وألوانها، فهي جزء منه، أو على الأقل تحمل بعض ملامحه. والمجتمع المؤثّر في تشكّل هويّة الفرد ليس المجتمع الحاضر فقط "وإنّما هو الوسط الاجتماعي الذي يراه المرء ويتفاعل معه، إضافة إلى المجتمع التاريخي أو تاريخ الجماعة التي ينتمي إليها"[8].

ولَعلّ مما يؤيدُ مدى الارتباطِ الوثيق بينَ اللغةِ والهوية تمسّك الكثير من الأمم والشعوب القوية بلغتها في جميع المحافل الخاصة والعامة، فإذا كانت اللغة هي الأساس الصلب الذي تقوم عليه الأمة فإنّ الهويّة في الواقع هي خاصيّة اللغة ووظيفتها الأساسيّة، فيقول الفيلسوف الألماني (فيخته): "إنّ الذين يتكلمون بلغة واحدة يشكلون كياناً واحداً متكاملاً بروابط متينة وإن تكن غير مرئية"[9]. فيُفهم من كلام الفيلسوف الألماني السابق أنّ اللغة هي الخيط غير المرئي الذي ينتظم شعباً من الشعوب، أو أمة من الأمم، فتتوحّد مشاعرها، وتقوى علاقاتها وروابطها، وهذا

ما يفسّر نظرية (اللغة الواحدة) والإصرار عليها ليس من باب العجز، ولكن من باب مخافة دخول المنافس. ورحم الله الرافعي حيث يقول: "ماذلّت لغة قوم إلاّ ذلّوا، ولا انحطّت إلا كان أمرها في ذهاب وإدبار".

فالضّعف اللّغوي العام يؤدّي بالتّدريج إلى ذوبان الشخصية، وفَقْد الْهُوِيّة وانقطاع الصلة بالرابطة الّتي تُوحِّد الأمّة، وتشدّ كيانها، وتحقّق لها استقلالها وتبوؤها المكانة المحترمة بين الأمم الحيّة؛ ولذا فإنّ الحفاظ على اللّغة حفاظ على الأصالة والانتماء القوميّ، وتضييعها تضيع لهذه الأصالة وهذا الانتماء. هكِذا تنظر الأمم الحيّة إلى لغاتها: تعبيراً عن الكيان، وشعاراً للذّاتيّة، ورابطةً للقوميّة، ورمزاً للكرامة الوطنيّة، وحامياً للوَحدة والاستقلال.

ولعل ما يحصل في بعض بلدان العالم ما يؤيد ذلك، فقد نَشرتْ بعض المواقع الإلكترونية والصحف المنشورة قصة. مفادها أنّ طالبة ألمانيّة أثناء حصولها على شهادة (البكالوريا) قد نجحت بتفوّق وامتياز في كلّ موادّ الامتحان، ولكنّها رسبَتَ ولم تمنح الشّهادة لأنّها كانت ضعيفة في اللّغة الألمانيّة، ولم يشفع لها تفوّقها في كلّ الموادّ الأخرى لدى الجهة التّعليميّة المسؤولة. ورفعت الطّالبة أمرها إلى محكمة (فرانكفورت) مطالبةً بإلغاء قرار رسوبها، والحكم لها بالنّجاح وحقِّها في الشّهادة مستندةً إلى تفوّقها في كلّ الموادّ، ومدّعية أنّ ضعفها في اللّغة الألمانيّة ليس مسوِّغاً لرسوبها. ولكنّ المحكمة رفضت طلبها، وأيّدت قرار الجهة التّعليميّة المختصّة في قرارها برسوب الطّالبة. غير أنّ الطالبة قد رفعت أمرها إلى درجات التّقاضي الأخرى الّتي رفضت دعواها وصادقت على قرار رسوبها، إلى أن وصلتْ بقضيّتها إلى المحكمة (الفدراليّة) الّتي هي عندهم أعلى درجات التّقاضي، فرفضتْ هي أيضاً دعوى الطّالبة، وأقرّت الحكم برسوبها، مبررة حكمها في أنّ اللّغة الألمانيّة هي التّعبير عن الفكر الألمانيّ المستقلّ، والمتَرجم عن شخصيّة الألمانيّين

وهويَّتهم، وهي أهمّ مادّة في الامتحان، والضّعف فيها لا يُغطّيه التّفوُّق والامتياز في المواد الأخرى.

وأكبر مثال حيّ على هذا الأمر كذلك سعي اليهود إلى إحياء اللغة العبريّة التي ماتت منذ أكثر من ألفي سنة، فقد تأسس المجمع العلميّ للّغة العبريّة عندهم عام (1953)، وبجانب هذا المجمع كوّنوا مجلساً أعلى يضمّ نحو أربعين لجنة متخصّصة في كلّ الفروع العلميّة والفكريّة والأدبيّة والفنّيّة، وتهتمّ بمسايرة اللّغة للتّطوّر المستّمرّ، واستحداث المصطلحات والمفردات العبريّة الّتي تغطّي الحاجة في كلّ المجالات، وما يُتَّفق عليه منها يُنْشر في الجريدة الرّسميّة، ويُصبح العمل به إجبارياً في الدّوائر الحكوميّة والمؤسّسات المدنيّة والجامعات ودُور التّعليم ووسائل الإعلام بأنواعها، ويُعاقب القانون كلّ من يخالف ذلك ولا يلتزمه، وبذلك استطاعوا أن يبعثوا الحياة في اللّغة العبريّة بعد أن شبِعَتْ موتاً، وخلَقوا لها كياناً بعد أن كانت أثراً من آثار التّاريخ، فاللّغة العبريّة ــ في نظر هؤلاء ــ هي المعبِّرة عن شخصيّتهم وثقافتهم وتاريخهم، والجامعة لكيانهم المشتَّت، والوعاء الذي يجمع اختلافاتهم الفكرية، والرّابطة لوحدتهم وتضامنهم.

إذاً يترك الضّعف اللّغويّ العامّ فراغاً فكريّاً وثقافيّاً لدى الأمّة، فتضعف الصّلة بتراثها وتاريخها وأمجادها السالفة، فتكون بذلك ساحةً مُهيَأةً للغزو الثّقافّي الأجنبيّ ومجالاً خصباً لملء الفراغ بالكلمات الدّخيلة والأفكار الغريبة، وبهذا الفعل تُستلب الأمّة فكريّاً وثقافيّاً، وهو عملٌ أشدّ فتكاً وأسوأ آثارا من الاستعمال العسكريّ للأرض، لأنّه غزو يقتل الشّخصيّة، ويمحو الهُوِيَّة، ويجعل الأمّة تابعاً للغازي ومَسْخاً فاقدةً الإرادة.

إنّ الكلمات الأجنبيّة الوافدة الّتي تجد فرصتها للتّوغّل في ضعف اللّغة الأمّ، لا تغزو الألسنة بألفاظها ورطانتها فحسب، بل تدخل برصيدها الثّقافيّ، وتصطحب

معها مدلولاتها وإيحاءاتها ومبادئها وتاريخها، وتحتلّ بها مواقع للسيّطرة والتّأثير وبسط النّفوذ واستعمار النّفوس والعقول.

وحتى تستعيد الأمة عافيتها بالتخلص من التبعية الثقافية فإنّ الأمر يحتاج إلى التنسيق، وهو أمر لا يأتي عشوائياً "ولكنّه يأتي ثمرة مناهج التفكير السليم التي توضّح الرؤية وتكوّن العقليّة وتولّد الأفكار وتنمي القابليات وتشكّل النفسيات في قدرتها وفي عمليتها، وإيجابيتها وفي إقدامها وفي شجاعتها ومبادرتها وتستنقذها من قصورها وخرافيتها ومن سلبيتها وإحجامها ورهبتها"[10]. ونظراً لحالة الانفتاح التي تعيشها الأمة في ظلّ العولمة الثقافيّة والفكريّة، فإنه من المتوقّع أن يزداد الأمر سوءاً إن لم تعالج مشكلة الغزو اللغوي بشكلٍ جذريّ ومخطط له على المستوى القومي الرسمي.

ج ــ الدين والهويّة: يُعدّ الدين المكوّن الأساسي لثقافة أي أمة من الأمم. وعندما نتحدّث عن الدين، فإننا لا نتحدّث عن الرموز والطقوس الدينية فقط التي يؤديها بعض الناس، ولكننا نتحدّث عن رؤية للذات وللعالم وللناس وللحياة. وهذا يجعلنا نقول بأنّ أي نظام فكري أو رؤية للحياة تمثل الإطار الفكري الذي يؤسس للثقافة العامة لأي أمة أو شعب.

ولما كانت الرؤية للذات العربية وللعالم من حولها ترتبط أساساً بالإسلام وتنطلق منه، فإننا نجد أنّ تأثير هذا الدين على الفرد له وقع خاص. والإسلام ليس فقط رمزاً أو طقوساً يتمثلها المسلم، فالمسلم الحق يجد موقعه على هذه الأرض من خلال قراءته الواعية للقرآن الكريم، فوجوده وظيفة وليس عبثاً. وعلاقته بنفسه ومعرفته بذاته يراها من خلال الدين.

ولم يكن لهذه الأمة في حقيقة الأمر هوية ذات ملامح بارزة يمكن إدراكها إلا من خلال الدين الإسلامي، حيث يقول الدوري: "وكان دور الإسلام محورياً في

تكوين الأمة والثقافة العربية وتحديد هويتها، فالإسلام رسّخ العربية ووسعها وثقافة"[11].

ولعل من أظهر الأسباب التي جعلت اللغة العربية تحظى بمكانة سامية لدى العرب بشكل خاص والمسلمين بشكل عام، هو أنها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة مصدري التشريع في الإسلام. وفي هذا يقول الله سبحانه وتعـــالى: ﴿ **وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ**﴾. (الشعراء: 192ــ 195).

ومن هنا كان ارتباط اللغة العربيّة بالدين الإسلامي ارتباطاً عميقاً، فلا يمكن للمسلم أن يقوم بالشعائر الدينية ولا يتفهمّ الأوامر الربانيّة التي توصله إلى حدود الرضى الرباني إلا بإدراك مكنونات كتاب الهداية والرحمة القرآن الكريم.

وانطلاقاً من هنا فقد ذهب بعض السلف الصالحين إلى ضرورة معرفة اللغة العربيّة ودراستها، وتجاوزوا ذلك حين جعلوا هذا الأمر فرض عين على كلّ مسلم ومسلمة، فعن عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ أنّه قال: (لا يقرأُ القرآنَ إلا عالمُ لغة). وذهب الثعالبي كذلك إلى أن "الإقبال على تفهمها (اللغة العربيّة) من الديانة، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقّه في الدين..... ولو لم يكن في الإحاطة بخصائصها والوقوف على مجاريها، وتصاريفها، والتبحّر في جلائلها ودقائقها، إلا قوّة اليقين في معرفة إعجاز القرآن الكريم، وزيادة البصيرة في إثبات النبوة التي هي عمدة الإيمان، لكفى بها فضلاً يحسن أثره، ويطيب في الدارين ثمره"[12].

وأضاف السيوطي في مزهره أن مما "لا شكّ فيه أنّ علم اللغة من الدين، فبه تُعرف معاني ألفاظ القرآن والسنة النبويّة"[13]. وجاء عن الفارابي قوله أنّ: "القرآن كلام الله وتنزيله فَصل فيه مصالح العباد في معاشهم ومعادهم مما يأتون ويَذَرُون ولا سبيل إلى علمه وإدراك معانيه إلاّ بالتبحر في علم هذه اللغة"[14].

وقد كان لنزول القرآن الكريم أثرٌ واضحٌ على اللغة العربيّة، حيث أصبحت حاملة للتراث الإسلامي، أضف إلى ذلك أنّ انتشار الإسلامي في الأصقاع والبلدان كان له الأثر الأكبر في نشر هذه اللغة لتجوب بلدان العالم، فأصبحت في ظلّ سيطرة المسلمين اللغة العالميّة التي يسعى الناس لتعلمها؛ لما تحويه من علوم ومعارف، وقيم دينية، وسياسيّة واجتماعيّة، وأخلاقيّة، وكان هذا الأمر سبباً في بدايات دراسة اللغة وضبط قواعدها وأصولها وطرائقها في التواصل بين ناطقيها والتعبير عن معانيها.

وقد أشار بعض العلماء صراحة إلى دور الدين في حمل اللغة والحفاظ عليها أمام الهجمات الأخرى، ومن هذه الآراء رأي لابن خلدون، حيث ذهب إلى أنّ هناك عاملين اجتماعيين أساسيّن في انتشار اللغة وسيطرتها في المجتمع، وهذان العاملان هما: السلطة والدين، وقد لاحظ ابن خلدون أنّ عامل الدين أقوى بكثير من عامل السلطة في المحافظة على اللغة العربية. فبعد سيطرة بعض الأمم (الديلم والسلجوقيّة، والبربر) ضعفت اللغة العربية، إلاّ أنّها استطاعت البقاء، لبقاء الدين في نفوس ناطقيها، فيقول: "فسد اللسان العربي لذلك، وكاد يذهب لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب والسنّة اللّذين بهما حُفظ الدين، وصار مرجّحاً لبقاء اللغة المضريّة من الشعر والكلام..... وربّما بقيت اللغة المضرية بمصر والشام والأندلس والمغرب لبقاء الدين طلباً لها، فانحفظت بعض الشيء"[15].

فمن خلال ما سبق نجد أنّ العلاقة بين الدين واللغة من جهة والهويّة من جهة أخرى علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينها بأي شكل من الأشكال، ومن هنا فيجب على كلّ مسلم أن يزوّد نفسه بالثقافة العربية والإسلاميّة، وأن يكون ملماً بأهمّ مصادرها، ويعلم أنّ تدينه وثقافته هما أساس هويته وانتمائه، وهما الأداة الأساسيّة

لإقناع الآخر والتأثير به. وأن يتفطّن كلّ مسلم إلى أنّ هويته ــ المرتبطة بدينه ولغته ــ تواجه أشرس هجمة في عصر العولمة.

ثانياً: تحديات معاصرة تواجه اللغة العربيّة: لقد أصبحت اللغة العربية تواجه مجموعة من التحديات العصريّة في عقر دارها، مما كان لهذه التحديات الأثر الأكبر في الهُويّة العربية والإسلاميّة في كثير من جوانبها، متمثلة بالمتغيرات الثقافية، والاجتماعيّة التي يمرّ بها العالم، نتيجة لظهور وسائل الإعلام الحديثة وسهولة الاتصال بجميع أشكاله وأطيافه، ومن هذه التحديات:

1 ــ الثنائيّة اللغويّة في التعليم في البلدان العربيّة: لقد شاع في الكثير من البلدان العربية والإسلاميّة ــ إذا لم تكن كلّها ــ ظاهرة غريبة، وهي ظهور المدارس الأجنبيّة بشكل عام، والأمريكيّة والبريطانيّة منها بشكل خاص، ولا نقصد هنا أننا ضدّ تعلّم اللغات الأخرى، بل على العكس من ذلك فنحن من مشجعي تعلّم اللغات ومعرفة علوم أهلها، فالحكمة ضالّة المؤمن، ولكن ما نقصده هو تعليم هذه اللغات على حساب اللغة العربيّة، وخاصّة في المراحل العمريّة الأولى، وهي مراحل الاكتساب اللغوي التي تستمرّ حتى عمر 13 سنة تقريباً، ولا يخفى على أحد الأثر الذي يتركه تعلّم هذه اللغات الأجنبيّة على اللغة الأم (العربيّة) من جوانب شتّى. وما يعنينا منها الآن هو جانب الهويّة اللغويّة. وتجاوز الأمر ذلك حيث أصبحنا نجد أنّ الاهتمام بهذه اللغات على حساب العربيّة من حيث تقليص عدد حصص اللغة العربيّة لصالح اللغة الأجنبيّة، أمّا حصص التربية الدينيّة فحدّث ولا حرج هذا إذا كان لها نصيب من الحصص أصلاً.

ولذا فإن الاهتمام باللغة العربية وجعلها أداة فاعلة في نشر التعليم والفكر والثقافة العربية والإسلامية أمر غاية في الأهمية، ومسؤولية لا ينبغي أن نتنصّل منها بأي شكل كان، ويجب أن تكون من أولويات المهتمين بالإصلاح التربوي على

مستوى العالم العربي بأسره. فقد أولت الشعوب المتقدمة، وحتّى النامية، لغاتها اهتماما خاصاً، فتقدمت كثيراً في أساليب تَعْلِيمها وتَعَلُّمِها، ذلك لقناعة تلك الأمم أنّ التقدّم العلمي والتقني لا يمكن أن يحصل باستعارة لغة أجنبية أو الاستمرار في الترجمة لكل مصطلح يظهر هنا وهناك. ولذا أوصت المنظمة العالميّة للتربية والعلوم والثقافيّة (اليونسكو) إلى أمم الأرض قاطبة ــ وفقاً لتقارير أعدّها خبراؤها ــ بأن تدرّس كلّ أمّة أبناءها العلم بلغتها إذا أرادت أنْ تظلّ مبدعة منتجة للعلم والعلماء، فكلّما كانت لغة العلم هي لغة التفكير والخطاب اليومي كان ذلك مدعاة لرسوخ العلم لدى المتلقيين، لأنّه لا يحتاج إلى وسيط أو إجهاد فكر[16]. وتبدو هذه المسألة أكثر أهميّة لدينا نحن أبناء الأمّة العربيّة والإسلاميّة، لأنّ العربيّة مثلما هي هويتنا وعنواننا الذي من خلاله ننتسب إلى عروبتنا هي كذلك لغة ديننا التي من خلالها نستطيع أن نعي مقاصد هذا الدين وحدوده، فنلتزم بأوامره ونبتعد عن نواهيه عن معرفة وإدراك، قال تعالى: ﴿ **إِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْماً لُّدّاً** ﴾. (مريم: 97). ولعلّ ما نراه من هزالة الثّقافة العامّة لدى الجيل الحالي من الشباب العربي في الوقت الحاضر، وضآلة زادهم من المعارف والعلوم، وجَهْلِهم بتُراثهم وتاريخهم، إنّما هو نتيجة طبيعيّة لضعفهم في لغتهم وفقدهم للمفتاح الجيّد للثّقافة والمعرفة والعلم، وهو اللّغة المتمثّلة في كتاب، أو مجلّة، أو صحيفة، أو إذاعة مسموعة أو مرئيّة وغير ذلك. وقد أصاب الدكتور محيي الدين صابر كذلك المدير العام الأسبق للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عندما قرر أنّ اللغة هي المدخل المشروع إلى الحضارة المعاصرة التي بها العلم والمعرفة[17]. واللغة العربية هي الأداة والوسيلة غير المادية التي تجعل الشعور بين أبناء هذه اللغة متقارباً إن لم يكن موحداً أحياناً.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل بين الفينة والأخرى في جعل اللغة العربيّة في البلاد العربيّة والإسلاميّة لغة التواصل والعلم والتأليف، إلا أنّ هذه الجهود في كثير من الأحيان لا ترى النور، ولذا فقد ربط بعض الدارسين هذه المسألة بقوى خفيّة تسعى إلى إفشال كلّ محاولة تسعى لإحلال اللغة العربيّة محلّ اللغة الأوروبيّة في التدريس في الجامعات والمعاهد العليا[18].

2 ــ اللغة العربيّة ووسائل الإعلام: إن الحديث عن اللغة العربية اليوم وعلاقتها بالهوية يتطلب منا الحديث عن واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام المختلفة التي تسهم بشكل مباشر في توجيه الرأي العام وتشكيله. وهذا الأمر سنناقشه في الجانبيين الآتيين:

أ – سطوة العامية في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة: تنبع أهمية وسائل الإعلام المختلفة من عدة حقائق. فاليوم نرى انتشاراً واسعاً لهذه الوسائل خصوصا المرئية منها، حيث تخلى الكثيرون عن القراءة واستعاضوا عنها بمشاهدة التلفاز. فهذه الوسائل تخاطب الشعوب العربية خطابا يوميا على مدار الساعة. ولما كانت هذه الوسائل تصل إلى هذا العدد الهائل من العرب، فإن دورها يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً. وتأتي أهمية الإعلام المرئي في أنه يخاطب شرائح متنوعة ولفترات طويلة. فالأطفال كما الكبار يشاهدون البرامج الكثيرة والمتنوعة والتي تلبي كثيرا من احتياجاتهم، إلا أن الغالب عليها أنها تتحدث بالعامية، بعيدا عن أي رقي في مستوى المفردات، أو التراكيب، أو حتى المضامين.

والمتابع لوسائل الإعلام العربية مسموعة ومرئية، ومكتوبة يرى الخلل الكبير في تعامل هذه الوسائل مع اللغة العربية. حيث يلاحظ شيوع اللهجات الدارجة على ألسنة المذيعين والمذيعات خصوصا في برامج التسلية التي تلقى إقبالاً واسعاً من شريحة مهمّة وهي الشباب. كما أن الأخطاء النحوية والصرفية والمعنوية فاضحة

إلى درجة تشعر المتابع بأن هناك استهدافاً حقيقياً للعربية. فهل من المعقول أن يخطئ المذيع في حديثه عن موضوعات سهلة وميسورة، فتجد الكثيرين لا يميزون بين الفاعل والمفعول، وحتى استخدام إن وأخواتها أو كان وأخواتها.

وقد بينت بعض الدراسات أن الطفل يقضي وقتا أمام شاشات التلفزة أكثر من الوقت الذي يقضيه في المدرسة. فالطفل يجلس يشاهد البرامج والصور المتحركة والتي تكون غالبا باللغة الإنجليزية، أو بعضها مدبلج بصورة قد تكون صعبة بالنسبة للطفل.

ولذلك فإن تلك الوسائل يمكن أن تكون عامل توحيد للوعي العربي والإسلامي من خلال ما تنقله من أفكار وقيم ومفاهيم. كما أنها يمكن أن تساعد على نشر اللغة العربية الفصحى. فاستخدام الفصحى السهلة الميسرة التي يمكن أن يفهمها عامة العرب سيكون له أثر بالغ على التقليد والمحاكاة خصوصاً في مراحل اكتساب اللغة. والعكس صحيح، فتجميل العامية والتخاطب بها أو أحيانا مزجها بكلمات أجنبية يضفي عليها نوعاً من الشرعية في أعين المشاهدين.

ومن الآثار السلبية على المشاهدين أن الذوق الفني واللغوي قد تأثر إلى حد بعيد. ففي دراسة أجريت على عينة من الشباب الجامعيين حول دور الفضائيات في نشر الثقافة العربية والإسلاميّة، ذكر نسبة 50% من المبحوثين أن القنوات الفضائية أدّت إلى دعم اللغة العربية، وهذا يعني أن نصف المشاركين في البحث لم يقدموا إجابات إيجابية حول دور الفضائيات في دعم اللغة العربية[19].

ومن الآثار الإيجابية لاستخدام العربية الفصحى في وسائل الإعلام هو تقليل الفجوة اللغوية بين أبناء العروبة. حيث نرى أن استخدام العاميات أدى إلى خلل في التواصل بين أبناء الأمة الواحدة. وقد سمعنا عن مواقف محرجة وقع فيها بعضهم

بسبب استخدام العاميات، حيث تعني بعض المفردات شيئا إيجابيا في لهجة وسلبيا في لهجة أخرى.

ب ــ توظيف العربية لخدمة اللغات الأجنبية في الإعلان: إن عملية الاتصال الإعلاني عملية مهمة تقوم على الاتصال بين المنتج والمستهلك بهدف ترويج السلع. ونظرا لأهمية الإعلان في إقناع المستهلك بشراء السلعة، فإن اللغة المستخدمة في الإعلان تتميز بأنها لغة إقناعية تتخذ من الصورة وسيلة لتحقيق هدف الإقناع. وتستخدم معظم الأمم لغاتها الحيّة في هذه الوسيلة الإعلانية، باعتبار أن ذلك مظهر من مظاهر الاعتزاز بالذات والهوية.

ونظراً لوقوع العالم العربي تحت تأثير العولمة الثقافية على وجه الخصوص فقد آثرت فئة من المنتجين والوكلاء للمنتجات الأجنبية استخدام لغة أجنبية، أو لغة هجينة، وأحيانا هبط مستوى الاهتمام بالعربية إلى استخدام العاميات في الإعلانات.

وفي دراسة أجراها عيسى برهومة عن العلاقة بين اللغة و التواصل الإعلاني من خلال استخدام اللغة الأجنبية في ترويج السلع، واختار عينة الدراسة من العاصمة الأردنية عمان. وتوصل الباحث إلى نتائج تبين أن هناك نوعاً من اللهاث الجماهيري باتجاه كل ما هو أجنبي، لذلك يعمد كثير من أصحاب المحلات التجارية إلى استخدام أسماء أجنبية لترويج سلعهم. وقد تبين أن من أسباب انتشار هذه الظاهرة:

1 ــ عدم معرفة المقابل بالعربية للاسم الأجنبي.
2 ــ قلة التمكّن من اللغة العربية.
3 ــ الأسماء العربية أصبحت بالية وقديمة.
4 ــ الاسم الأجنبي يظهر أن المحل راقٍ ومشهور
5 ــ افتقاد العربية للأسماء اللافتة للنظر.

5 الاسم الاجنبي يشعر الشخص بالاعتزاز والتفاخر.

ولعل هذه النتائج تظهر بوضوح الخطر الداهم على العربية من استخدام اللغة الأجنبية، والأثر النفسي الذي تركته تلك اللغة على أبناء اللغة العربية مما جعلهم ينظرون باحترام وتقدير إلى اللغة الأجنبية مقابل ازدراء لغتهم القومية[20].

وفيما يأتي بعض من أمثلة على الإعلانات واللافتات باللغة الأجنبية المكتوبة باللغة العربية مأخذوة من الأسواق العربية:

(شو سيتي.

صاج 2 غو.

اكزوتيك كارز.

توديز مان.

بلاك أند وايت.

شو مارت، لايف لاين).

3 ــ قلّة النتاج العلمي باللغة العربية: إن المستعرض للتاريخ العربي والإسلامي يقف مفتخراً بهذا التاريخ العلمي الثري الذي أدهش العالم طوال تسعة قرون من العطاء والإنتاج في شتى ميادين المعرفة. وهذا الثراء العلمي والمعرفي كان ثمرة من ثمار الانفتاح على ثقافات الأمم الأخرى أخذاً وعطاءً. بيدَ أنّ النتاج العلمي والمعرفي العربي اليوم يثير في النفس العربية الكثير من الأسى والحزن على هذا المآل. ولعل المتابع لتلك الحركة الفكرية والثقافية والعلمية العربية يدرك بجلاء أن هذه الحالة ارتبطت ارتباطاً عضوياً بكون اللغة العربية هي لغة ذلك النتاج، فلم يكن العرب يخشون من استخدام لغتهم في البحث العلمي والإنتاج المعرفي.

أما اليوم فالناظر يرى عجباً من ضعف الإنتاج العلمي في اللغة العربية مقارنة بما تنتجه أمم أقل عددا وخبرة وتراثا، حيث تستمد اللغة مكانتها من أهميتها الثقافية في ضوء عدد الكتب من جانب، وحركة الترجمة وعدد البحوث العلمية من جانب آخر. فقد كشف تقرير لمنظمة التربية والثقافة والعلوم (الألكسو) التابعة للجامعة الدول العربية ومقرها تونس، أن اللغة العربية تمثل (4%) من مجموع اللغات الحاضرة على الشبكة العنكبوتيّة مقابل (47%) للإنجليزية، و(9%) للصينية و(8%) لليابانيّة، و(6%) للألمانيّة، و(4%) للإسبانيّة والفرنسيّة. وأشار التقرير إلى أن اللغة العربية تحت المرتبة الـــ (27) من حيث عدد الكتب المترجمة، وأن (6881) كتاباً فقط ترجم إلى العربية منذ عام (1970) وهو رقم يعادل الكتب المترجمة إلى اللغة (الليتوانية) في الفترة ذاتها التي لا يتجاوز عدد الناطقين بها أربعة ملايين.

ولعل من أسباب قلة ذلك الإنتاج والعجز في الإبداع باللغة العربية هو الاعتماد على اللغات الأجنبية في الحصول على المعلومات والأبحاث العلمية المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية. بالإضافة إلى أن مؤسسات التعليم العالي في الجامعات العربية والتي تدرس العلوم العامة والإنسانية والاجتماعية باللغة العربية تفترض أن يكون النشر والبحث باللغات الأجنبية. فضلاً عن انعدام الوعي وعدم الثقة في قدرات الباحثين العرب بالكتابة باللغة العربية، نظرا لكون الكثيرين منهم قد تخرجوا في جامعات أجنبية. وهذا يطرح سؤالا مهماً يتعلق بقدرة اللغة العربية على مواكبة التطور العلمي والتقني في العالم، فهل هي قادرة على استيعاب ما يستجد من أفكار ومصطلحات وغيرها باللغات الأخرى؟

إن المعروف لدى المفكرين والباحثين أن الأمة التي تنتج المعرفة هي التي تقدم الأسماء والمصطلحات لتلك الأفكار والمنتجات بلغتها القوميّة، وعلى الآخرين

البحث في لغاتهم عما يقابل تلك الأسماء والمصطلحات. وبالرغم مما نعانيه من فقر في النتاج العلمي والمعرفي، إلا أن ما في اللغة من سمات وخصائص تجعل منها وعاء حاملاً لكل علم مستجد، مستفيدة من مزايا عدة منها: ظاهرة الإعراب والتوليد، والاشتقاق، والتعريب وغيرها.

ومن العوامل التي أدت إلى الفقر في الإنتاج العلمي هو توجه الباحثين العرب إلى الدراسة باللغات الأخرى لما يرونه من فرص أفضل للعمل، حيث إن المؤسسات العامة والخاصة في معظم البلدان العربية تتطلب إتقان لغة أجنبية على الأقل للحصول على فرص العمل دون أدنى اهتمام باللغة العربية.

4 ــ دعوات تيسير اللغة العربية: لقد أثيرت ــ في أوائل القرن المنصرم ــ فكرة مسمومة مفادها صعوبة العربيّة الفصيحة لا على متعلميها من أبناء الجلد الأخرى ــ غير الناطقين بها ــ فقط، وإنّما على أبنائها الذين ينتمون إليها كذلك وكانت هذه الفكرة باعثاً لظهور الدعوة إلى العاميّة (اللهجات المحليّة)، في كلّ قطر، ومن أوائل الذين بثّوا هذه السموم والاتهامات بعض المستشرقون[21]، حيث اعتقدوا أنّ إهمال الإعراب ييسّر تعليم العربية على الأجانب، ويكون في الوقت نفسه تجديداً يليق بمؤسسة علميّة كالمجتمع. وإنّ في مراعاة قواعد النّحو من إلحاق علامات الإعراب بالجمل التي تتألّف منها أحاديثنا ومحاوراتنا تفريطاً في الوقت وتضييعاً له، وفي عدم مراعاته توفيراً للوقت وحرصاً عليه.

وقد تبنى بعض الدارسين المحدثين من أبناء العربيّة مثل هذه الآراء، وأخذوا يبثونها في كلّ صوب، ومن هذه الآراء رأي لإبراهيم أنيس في كتابه (من أسرار اللغة)، حيث يرى أنّه لا أثر للحركات الإعرابيّة في المعنى، بل ويذهب أكثر من ذلك حين يُسميّ (الإعراب) قصّة حاكها النّحاة في أوائل القرن الأوّل الهجري فيقول: "وما أروعها من قصّة، لقد استمدّت خيوطها من خواطر لُغويّة متناثرة بين

قبائل الجزيرة العربيّة، ثمّ حيكت، وتمّ نسجها حياكة محكمة في أوائل القرن الهجري الأول أو أوائل القرن الثاني على يد قوم من صنّاع الكلام نشأوا وعاشوا معظم حياتهم في البيئة العراقيّة..... حتّى أصبح الإعراب حصناً منيعاً امتنع حتّى على الكتّاب والخطباء والشعراء من فصحاء العرب وشقّ اقتحامه إلاّ على قومٍ سُمّوا فيما بعد النّحاة"[22].

وهذا الاتهام الخطير من إبراهيم أنيس ينفي من خلاله جهود النحاة في هذه الباب؛ فقواعد الإعراب بهذه الطريقة المتقنة لا يمكن أنْ تكون مبتدعة بهذه الصورة التي ذهب إليها إبراهيم أنيس، ولا يمكن أن تكون قد وضِعتْ في فترة زمنيّة معيّنة، فهي جزء من اللغة نمت وتطوّرت ومرّت بمراحل متعددة عبر حياة اللغة إلى أن وصلت إلى مرحلة النضوج، وخير ما يمثلها الشعر الجاهلي، وفوق ذلك "يمكن أن نتبيّن ظاهرة الإعراب من الحِكم والأمثال الجاهليّة وغير الجاهليّة لأنّ في الحكم والأمثال ميزة فوق المحافظة على الأصل، وهي المحافظة على كيفيّة النطق بها"[23].

وقد تبنى جبر ضومر مثل هذه الآراء في مجموعة من المحاضرات التي ألقاها تحت عنوان (فلسفة اللغة العربيّة وتطورها)، حيث ذهب إلى أنّ الإعراب ليس من مقومات اللغة، ولا من الأمور الجوهريّة فيها، وقد استدلّ على ذلك بالوقف، فهو من وجهة نظره (جائز كثير الاستعمال ولم يُنقل عن نحوي قطّ أنّه منع جوازه). ويرى كذلك أنّ الإعراب من أغراض اللغة العربيّة (المضريّة)، ولم يعد له حاجة كما كان في السابق، ولكنّه مع ذلك يعود فيناقض نفسه فيقول: "وهو في كثير من المواقف زينة في اللغة إلاّ أنّه قد يكون أحياناً مساعداً على الفهم، ومنع الالتباس"[24].

واللبس الذي وقع فيه الباحث إشارة واضحة على تأكيد أهميّة الحركات الإعرابيّة في بيان المعنى، وإنْ كان ذلك في بداية حديثه، إلاّ أنّه أثبته حيث ذهب إلى أنّه أي الإعراب مزيل للبس أحياناً، ومساعد على الفهم، ولكنّه لم يحدد المقدار الذي يمكننا به اللجوء إلى الإعراب أو تركه، فهل هو عمليّة اختياريّة يلجأ إليها الإنسان في وقت ويتركها في وقت آخر.

ومما يمكن أن يُسجّل على الدعوات السابقة:

1ــ هي كلمات حقّ أُريد بها باطل، لتكون بداية القضاء على اللغة الفصيحة.

2 ــ تناسى الباحثون العرب والمسلمون الذين ساروا في هذا الركب أثر تعلّم الفصيحة والتمسّك بها في فهم دستور الأمّة وتعاليم دينها.

3 ــ أغفلت هذه الفئة أهميّة الإعراب وقيمته في حفظ الروابط العقليّة والأدبيّة بين الأجيال الحاضرة والأجيال البعيدة.

وقد وقف بعض من الغيُر من أبناء الأمة الإسلاميّة في وجه هذه الدعوات الهدامة، ومن هؤلاء العقاد ــ رحمه الله ــ مدافعاً عن الإعراب، ومبيناً أثره في المعنى. حيث يقول رحمه الله "لقد كان للحركات في العربيّة شأن لا نحيط اليوم بجميع دلالاته ومعانيه، ولكن نلحظه في الإعراب وفي غير الإعراب، ونلحظه في أوّل الكلمة ووسطها كما نلحظه في نهايتها واتّصالها بغيرها، ونرى أنّ الاستغناء عنه يُلجئنا إلى تغيير بنية الجملة كلّها كما تتغيّر بنيتها أحياناً من فعليّة إلى اسميّة ومن ترتيب مختلف إلى ترتيب مطّرد في جميع التركيب"[25].

ثالثاً: دور المؤسسات المعنية باللغة العربية في البلاد العربية والإسلاميّة في تجذير اللغة العربية هويةً لدى أبنائها: إن الوضع الذي آلت إليه اللغة العربية الآن في التعليم وفي ميادين الحياة المختلفة يؤكد أن الكثير من المؤسسات التي ينبغي أن

تكون معنية بتطوير تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات والحياة بشكل عام لم تقم بالدور المنوط بها بالشكل المطلوب، وهذا ما سنراه في المناقشات الآتية:

أ ــ **التخطيط اللغوي:** يقصد بالتخطيط اللغوي تدخل السلطة السياسية في الميادين اللغوية تدخلاً مباشراً يهدف إلى ضبط جملة من الاختيارات لتنظيم العلاقات بين المجتمع واللغة[26]. فالتخطيط اللغوي عملية فنية معقدة تتطلب العديد من الخبرات البشرية المتنوعة والتي يمكن أن تكون قادرة على وضع رؤية سليمة لوضع اللغة في الاستخدام الأمثل داخل المجتمع. كما تتطلب بناء مؤسسات علمية تقوم على هذا العمل كون العمل الفردي لا يحقق المطلوب لأن العمل أكثر من أن يقوم به فرد أو مجموعة محددة من الأفراد.

ولأن التخطيط اللغوي مرهون بإرادة سياسية فإن من المشكلات التي واجهت العاملين في ميدان التخطيط اللغوي للعربية هو ضعف التشريعات أو عدم تطبيق الصادر منها. من الواضح أن عدداً من الدول العربية جعلت اللغة العربية اللغة الرسمية، وضمنت ذلك في دساتيرها. وهو أمر محمود بلا شك. كما أن عدداً من الدول العربية أصدرت عدداً كبيراً من التشريعات والقوانين التي تجعل اللغة العربية اللغة الرسمية في مكاتب الدولة ومؤسساتها. ففي العراق مثلاً، صدر القانون (74) عام (1977). كما صدرت قرارات أخرى في تونس وليبيا والجزائر. ويعتقد د. زهير زاهد أن صدور القوانين أمر طيب ولكن المهم هو متابعة تنفيذ تلك القرارات[27].

ولكن ــ للأسف الشديد ــ يبدو أن هناك تهاوناً من قبل المسؤولين في تطبيق هذه التشريعات والقوانين. ولذلك نرى لغة ثانية تزاحم اللغة العربية في كثير من المؤسسات العامّة والخاصّة، وخصوصاً التعليمية والتربوية منها. هذا التزاحم

ظاهر أيضاً في الإعلانات الرسمية واليافطات التي تملأ شوارع العواصم والمدن العربية، حتى غدت اللغة العربية خادماً للغة الأجنبية.

ب ــ دور المؤسسات العربية في التعريب: إن نقل مفردات ومصطلحات أجنبية من لغة إلى أخرى أمر ليس بجديد. فاللغات تستعير من بعضها. وقد استطاعت اللغة العربية يوم أن كانت اللغة العالمية ولغة الحضارة الإنسانية أن تقدم مفردات ومصطلحات إلى اللغات الأخرى ماتزال مستخدمة حتى اليوم. ولما ضعفت الأمة ووقعت في براثن الاستعمار الأجنبي الذي حاول بكل الوسائل فرض لغته على العرب، فقد تبدل الحال وأصبح من الضروري الاستعانة بوسيلة علمية لمتابعة ما يستجد من مفردات ومصطلحات في ميادين العلم المختلفة. ولعل الميدان التقني كان هو الغالب على ذلك. فالأمم التي تصنع وتبدع هي التي تعطي صناعاتها الأسماء من لغتها، وعلى الآخرين أن يفعلوا ما يشاءون للحاق بتلك الأمم.

وقد أنشئت في عدد من البلاد العربية، خصوصا تلك التي وقعت تحت تأثير اللغات الأجنبية، مؤسسات للتعريب. كما أنشئ المكتب العربي الدائم لتنسيق التعريب في الرباط عام 1962 بالإضافة إلى المجامع والأكاديميات الكثيرة التي تولت عملية التعريب. وقد كان من أهداف تلك المؤسسات نقل المصطلحات والمفردات المعرّبة عن المفاهيم والأفكار الجديدة إلى العربية وفق منظومة البنية الصرفية للغة العربية.

على أن تلك الجهود الخيرة لم تلق العناية والاهتمام والشيوع اللائق بها. فمازالت غالبية العرب تستخدم كلمات أجنبية مثل "التلفون" بدلا من الهاتف و"التلفاز" بدلا من "الرائي" أو "المرناة"، و"الراديو" بدلا من المذياع. بل أضيفت مصطلحات جديدة مثل "آي باد" و"كمبيوتر" و"موبايل" وغيرها. ولم يتقصر الأمر

على هذه المصطلحات التقنية، بل تعدتها إلى استخدام عبارات المجاملة والتحيّات باللغات الأجنبية.

كما أن بعض الجامعات العربية حاولت أن تعرب كتباً دراسية لاستخدامها في تدريس المواد العلمية على وجه الخصوص، ولكن النتيجة واحدة، إذ تم وضع تلك الكتب المعربة في المخازن ــ هذا إن طبعت ــ أو بقيت مسودات على الأرفف أو في الأدراج. ولطالما تحدث خبراء وعلماء وأساتذة محترمون في هذه المجالات عن أهمية استخدام العربية في العلوم البحتة والرياضيات، إلا أن دعواتهم ذهبت أدراج الرياح. حيث القرار بِيَد الساسة لا بِيَد التربويين المختصين.

ويستعرض قاسم شعبان في مقالة مطوّلة له حول التعريب نشرتْ في موسوعة اللغة العربية واللغويات تجارب عدد من الدول العربية في شمال أفريقيا على وجه الخصوص. ويشيد قاسم بالتجربة التونسية كونها الأفضل لتوفر الإمكانيات الفنية لتدريب المعلمين وتصميم المناهج للقيام بالمهمة على الوجه الأحسن. وكذلك الحال بالنسبة للتجربة السورية. على أنه يستدرك قائلاً "مع أن الأهداف كانت نبيلة إلا أن التطبيق الفعلي اتّسم بالنقص والاختلال ولم يؤدّ إلى تطوير وإصلاح حقيقيين للغة، فضلا عن أن التطوير والإصلاح يتطلب وضع معايير للتحديث، كما أن علاقة اللغة العربية بالإسلام وقلة فرص العمل للمتعلمين بالعربية تعدّ مشاكل أخرى تواجه المتعلمين بالعربية وحدها"[28].

ج ــ المجامع اللغوية: تعد المجامع اللغوية حصون العربية. ففي مراحل مبكرة من القرن الماضي سارعت دول عربية مثل مصر والعراق وسورية إلى إنشاء مجامع لغوية، ثم تبعتها دول أخرى مثل الأردن وغيرها. ولمجمع اللغة العربية في دمشق قصب السبق في هذا الميدان فقد أسس عام (1919)، وكان من أهدافه النظر في اللغة العربية وأوضاعها العصرية، ونشر آدابها وإحياء مخطوطاتها، وتعريب

ما ينقصها من كتب العلوم والصناعات والفنون من اللغات الأوربية، وتأليف ما تحتاج إليه من الكتب. وقد وضعت أسسه عام (1921)، وأصبح مؤسسة رسمية عام (1947). ويضع المجمع في رأس ألوياته المحافظة على سلامة اللغة العربية والعمل على تنميتها ووفائها بمطالب العلوم والآداب والفنون، بالإضافة إلى المحافظة على سلامة اللغة العربية، والإسهام الفاعل في حركة التعريب، ووضع المصطلحات العلوم والآداب والفنون والحضارة[29].

أما في مصر فقد تأسس المجمع رسمياً في عام (1932) باسم مجمع اللغة العربية الملكي، ثم تحوّل إلى مجمع فؤاد الأول. وكان من أهدافه: عمل المعاجم العربية، وبحث قضايا اللغة، ووضع المصطلحات اللغوية والعلمية[30].

وقد كان لإنشاء تلك المجامع التي يقوم عليها مجموعات كبيرة من علماء العربية والخبراء المختصون في مجالات علمية وإنسانية متعددة هدف واحد هو حماية اللغة العربية من خلال تطوير المعجم العربي وتقديم النصح والمشورة للمؤسسات التعليمية العربية في مجالات تهمّ تلك المؤسسات كالتعريب.

وقد كان أن قامت تلك المجامع بمحاولات جادة في سبيل تحقيق أهدافها. ويبدو أن كثيرا من المشروعات التي حاولت المجامع تنفيذها لم تجد طريقها إلى التحقق لأسباب عديدة.

وقد واجهت هذه المجامع العديد من التحديات، ولعل في تجربة المجمع اللغة العربية الأردني ما يفيد. ففي محاضرة للدكتور همام غصيب عضو المجمع، يعدد جملة من التحديات التي واجهت عمل المجمع، ومنها: المعارضةُ الحادّة التي تعرّضْنا لها من عددٍ كبير من الزّملاء، بسبب الخوف من خوض غمار هذه التجربة. ومنها أيضا أن الترجمة عمل يخلو من الإبداع، إضافة إلى انشغال المدرسين بالتدريس والبحث فضلاً عن الأمور الإدارية. كما أن قلة الموارد المالية مشكلة أخرى، حيث إن

مثل هذه الأعمال تحتاج إلى توفير مبالغ مالية كافية. أما عن الكفاءات المناسبة للعمل في مثل هذه المشروعات، فيرى غصيب أنها قليلة ونادرة[31].

التوصيات: من خلال اختبار الفرضيات التي قامت عليها الدراسة خلصتْ إلى التوصيات الآتية:

- إعادة النظر في استخدام اللغات الأجنبية في التعليم في مستوياته المختلفة بحيث لا يؤثر ذلك على استخدام اللغة العربية في التعليم.
- إنشاء مراكز بحث لدراسة الظواهر السلبية على تعليم اللغة العربية.
- تأهيل معلمي اللغة العربية بشكل يخدم اللغة ومتعلميها على أسس تربوية معاصرة.
- وضع سياسة معينة للتعامل مع تعليم اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية) في مراحل التعليم المبكر في المدارس العربية.
- ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة للأمة العربية والإسلاميّة.
- تعزيز الوعي اللغوي والانتماء إلى الأمة ولغتها الأم على جميع المستويات.
- تفعيل القوانين والتشريعات الصادرة في الكثير من الدول العربية بخصوص ضرورة استخدام اللغة العربية كلغة رسمية في المؤسسات والدوائر.
- إعادة النظر في الشعر النبطي، وإطفاء صولجان الدعاية والإعلان الذي يُعلي من شأنه على حساب الفصيح وماله من أثر سلبي على اللغة العربية.
- فرض دورات تعلم اللغة العربية على جميع أبناء الجنسيات غير العربية الداخلين إلى البلاد العربية، وتطوير مناهجها وتدريب معلميها.
- تنبيه المؤسسات التعليمية العليا في البلاد العربية إلى ضرورة اتخاذ خطوة جريئة إزاء اختبار (التوفل) الإلزامي في الدراسات العليا في التخصصات الإنسانية، والاستعاضة عنه بآخر باللغة العربية.

- تعزيز جانب الترجمة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات.
- تعزيز دور المجامع اللغوية العربية ودعمها ماديا ومعنويا.
- وضع تشريعات تحد من انتشار الأسماء الأجنبية في المجتمعات العربية على حساب اللغة العربية.

الهوامش:

1 ــ الجرجاني، الشريف. التعريفات، تحقيق: غوسطافوس فلوجل، مكتبة لبنان، (1987)، ص 314.
2 ــ مكشيلي، أليكس. جريدة الأسبوع العربي، العدد (1052، 12/ 4/ 2007).
3 ــ الدوريي، عبد العزيز. الهوية الثقافية العربية والتحديات، مجلة المستقبل العربي م 10/ 99 /ص6.
4 ــ الجابري، محمد عابد. تشكّل الهوية العربية، مقال منشور، موقع الجابري.
5 ــ السيد، محمود. اللغة والهوية، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، م85، ج3،/ ص642.
6. Joseph John , E. language, and identity, national, ethnic, religious. McMillan: NY. 2004. (P.12)−19
7 ــ ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر (2004)، ج4، ص1146.
8 ــ السيد، محمود أحمد. اللغة والهوية، ص648.
9 ــ Suleiman. Y. The Arabic and national Identity. Georgetown University Press. Washington DC. 2003. P. 31.
10 ــ أبو سليمان، عبد الحميد. بين المنهجية والأداء التربوي، إسلامية المعرفة، العدد 29 (2003)، ص 153.
11 ــ الدوري. الهوية الثقافية العربية، ص6.
12 ــ الثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة، تحقيق: مصطفى السقا، مطبعة باب الحلبي، ط3، ص21.
13ــ السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة، ت: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية بيروت، 1/ 475.
14 ــ السيوطي، المزهر، ج2/ 261.
15− ابن خلدون، عبد الرحمن، مرجع سابق، ج3/ ص 830.
16− عوض بن حمد القوزي، تبسيط استخدام اللغة العربيّة، جمعيّة حماية اللغة العربيّة، الشارقة ط1 (1422)، 3.

17ــ محيي الدين صابر، الثقافة العربية وتحديات المستقبل في المثقف العربي، نشر مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، (1995).
18- عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ط5 (1988)، ص255 ــ 270.
19 بلغيث، سلطان. واقع إسهام الفضائيات العربية في نشر الثقافة العربية الإسلامية: دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من الشباب الجامعي. موقع الإلكتروني (http://www.alriyadh.com/2007/05/13/article249196.htm)
20 - برهومة، عيسى. اللغة والتواصل الإعلاني مثل من انتشار الأسماء الأجنبية في اللافتات التجارية في الأردن، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني - العدد 67 - (2005).
21 ــ الفيصل، سمر روحي، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، الإمارات العربية المتحدة مركز زايد للتراث والتاريخ، (2007)، ص46.
22- إبراهيم أنيس، أسرار العربيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط5، (1975)،197.
23- عبد الله الخثران، ظاهرة التصريف الإعرابي في العربيّة وأهميتها، مجلّة كليّة اللغة العربيّة والعلوم الاجتماعيّة، ع6/ 1976، ص170.
24- ضومر، جبر، فلسفة اللغة العربيّة وتطوّرها، طبع بمطبعة المقتطف والمقطم، (1958) ص113 ــ 114.
25- العقاد، عباس محمود، بين الكتب والناس، دار الكتاب العربـــــي، بيروت، ط1(1966) ص 440 ــ 441.
* يُقصد بالمؤسسات المعنيّة: مجامع اللغة، ووزارات التعليم العام والعالي.
26 - كالفي، لويس. حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة حسن حمزة. بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2008.
27 ــ زاهد، زهير. مصدر سابق، ص13.
28ــ Shaban, Q. In Versteegh, K. Ed. Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Leiden: 2007.
29 ــ موقع إلكتروني: (http://www.iraqacademy.com/PageViewer.aspx?id=2)
30 ــ موقع إلكتروني: (http://www.sis.gov.eg/VR/acadmy/html/acadmay07.htm).
31 ــ غصيب، همام. تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم الجامعي: الإنجازات والصعوبات، والتحديات. المحاضرة الخامسة في الموسم الثقافي لمجمع اللغة العربية الأردني لسنة (2007).

معجم ألعاب الأطفال العربي
مقاربة في تأثير النشأة وخصوصية الدلالة

د. إدريس ولد عتيه
قسم اللغة العربية – كلية الآداب والعلوم – جامعة قطر

سيسعى هذا البحث لاستجلاء جوانب من لعب الأطفال في المعجم العربي وتأثير التربية التي يُربُّاها الطفلُ على ذلك ؛ ذلك أن اللعب هو نتاج ثقافة تنشئة اجتماعية واقتصادية ونفسية ؛ منها يستقي الطفل – واعيا أو غيرَ واعٍ – مجملَ منظومته اللعبية ؛ لأن اللعب هو التجلِّي لنسيج واسع من الممارسات التي تتكئ على ثوابت المجتمع ؛ وذلك تأسيسا أن لكل لعب قواعدَ وضوابطَ وقيودا، وأنه ليس كل ما يمكن أن يلعبه الطفل مباحا متاحا.

وإبرازا لتأصيل المفاهيم المتعلقة بالطفولة والصبوة من مستنبتاتها اللغوية الأصلية ؛ فسأعود إلي مادتي **ط /ف / ل** و**ص / ب /** النرى كيف تحولت المعاني الأصلية للمادتين في شيَاتِ مستعملاتها الاجتماعية والنفسية والأنتروبولوجية...

التجاوز إلى الأبعاد اللغوية والاصطلاحية: <u>الطفل لغة:</u> يمكن أن نقرأ المادة كما أوردها صاحب "لسان العرب" (ابن منظور ت 711هـ) وسنلحظ مدى اقترانها بالرخص والليونة والنعومة وهي صفات ملازمة للطفولة في مراحلها المبكرة. إذ جاء في "اللسان":

<u>أولا: في مادة ط / ف / ل:</u> 1- الانتقال من الطفولة إلى الصبوة (الصبي يدعى طفلا حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم.)

تخصيص اقتران الرخوصة بالقدمين واليدين ؛ لليونة ملمسيهما عن سائر الجسد، كأنها طفل الجسم: (غلام طفل إذا كان رخصَ القدمين واليدين).

2- عموم إطلاق الطفل على ولد الناس والدواب (والطفل الصغير من أولاد الناس والدواب).

3- رَتقُ مادة الطفل بالميلان إلى الأشياء والدُّنوِّ منها ؛ لما يميز هذه المرحلةَ العمريةَ من ميلان واضطراب وحركة: (يقال أتيته طفلا أي ممسيا وذلك بعد ما تدنو الشمس للغروب).

5- ملامسة مادة ط / ف / ل لشدة التقلب والتغير والتأثر: (ليلةٌ مُطفلٌ تقتل الأطفال ببردها).[1]

ثانيا: في مادة ص / ب / ا : 1- ملازمة الطيش والنَّزَق للصبوة: (جهلةُ الفُتُوَّة واللهو من الغزل ومنه: التصابي والصِّبا).

2 – اشتقاق فعل خاص بالمرأة ؛ إذا كان لها صبي: (أَصبتِ المرأةُ: إذا كان لها ولد صبي أو ولد ذكر أو أنثى).

3 – تشابه المساقات الدلالية في مادتي **ط / ف / ل** و**ص / ب / ا** في الميلان إلى الأشياء: (تصابى وصبا : مال إلى الجهل والفتوة).

4 – استشعار الرَّهافة والحدة والصغر في الأجسام المشابهة: (الصبي هو رأس العظم الذي هو أسفل من شحمة الأذن بنحو ثلاثِ أصابعَ مضمومةٍ.

ومن دلالات هذه المادة (ص / ب/ ا) تتبدى المساقات المعنوية الأصلية التالية المقترنة بالإمالة والاعوجاج والتكسر ؛ لنشهد بعد ذلك انتقالَ هذه الدلالات من مَبَاديها الأصلية الحسية إلى مُتَحَوَّلات تجريدية فيما بعد اصطلاحا:

1- (التقلب والإخفاء) صابى سيفه: جعله في غمده مقلوبا.

2- إدارة الرمح وإجناحه لهدف الرَّمَّاح) صابيت الرُّمحَ: أَمَلتُه للطعن.

3- (كسر وزن البيت وتعويج قافيته أيضا) صابى البيت: أنشده فلم يقمه.

4 – (تكسير الكلام وتعويج معناه) صابى الكلام: لم يُجرِه على وجهه.

5 – (التمايس والتحرك) صَبَتِ النخلةُ : مالت إلي الفحال البعيد منها.

6- (التراوح والتَّهَابُّ) الصابية: (ريح) (النُّكَيباءُ التي تجري بين الصَّبا والشِّمال.)

7- (علاقة الشبه بين الأجسام الصغرى) الصبي: ناظر العين.

8- (توجه النية وانكسارها إلى الكعبة) الصبا: (الصَّبا: ريح تستقبل البيت قيل لأنها تحن إليه.) [2]

يمكن إذًا استنتاج أن الدلالات الآنفةَ للمادتين – مهما تشعبت – هي معانٍ مصاحبةٌ للطفولة والصبوة مُكتنزَةٌ بها السياقاتُ السابقة ومضفاة عليها ظلالٌ جديدة.

والواضح أن هذه المعانيَ الأصلية الدلالية كانت معابرَ وقناطرَ جازت بها تلك الدلالاتُ السياقاتِ الاصطلاحيةَ للمادتين السالفتين ؛ وسنرى في التحديدات التالية ما تستبقيه الظلال الاصطلاحية لكلمتي

الطفولة والصبوة: **<u>ما هو اللهو واللعب اصطلاحا ؟</u>**

في المصادر العربية القديمة ترد أمثال تعريفات للهو واللعب مقترنة بالتصورات المعيارية الدينية والخلقية:

فعلى سبيل المثال: يفرق الشريف الجرجاني (ت 816 هـ) بين اللعب واللهو على النحو التالي: ففي تعريفه للعب يقول قاصرا إياه على الصبية: اللّعب: فعل الصّبيان من غير أن يعقب فائدة.[3] بيد أنه في تعريفه اللهوَ يوسع الدائرة لتشمل نوع الإنسان: اللهو الشيء الذي يتلذذ به الإنسان فيلهيه ثم ينقضي.[4] ولا يبتعد المناوي (ت 1031 هـ) عن التعريفات السابقة إذ يقول: اللهو: ما يشغل الإنسان عما يعنيه ويهمه.[5]

ويَنْضَخُ تعريف للكفوي (ت 1094هـ) بإضافة الجوانب المعيارية أكثر: كل باطل ألهى عن الخير وعما يعني فهو لهو.[6]

وفي العصر الحديث اتسعت المدارك والمذاهب النفسية والاجتماعية والتربوية الدارسة للعب بوصفه ظاهرةً متعددةَ الجوانب ومختلفةَ الرؤى والتصورات الرابطة بين الجسمي والنفسي:

(الألعاب الحركية: هي كل الألعاب التي تؤدى إلى تنمية الأعضاء الجسدية المختلفة واختبار مدى أدائها لوظائفها، واكتشاف ما حدث من تطور في نموها سواء من حيث الشكلُ أو الحجمُ أو الوزنُ أو التمهر، ويعد هذا النوع من الألعاب من أحب الألعاب لدى طفل الروضة.) [7]

فما هي أهمية اللعب للأطفال من جوانب التنشئة والتهذيب؟ في السنة المطهرة: كانت الركيزة الخلقية دعامة أساسية للإسلام، وكان لتربية النشء بالغ الأهمية في السنة النبوية المطهرة، بل إن النبي (ص) – وهو المُوحَى إليه والمُلهمُ من الله تعالى – أَعتَدَ لجيل الطفولة كلَّ ما يستحقه من صون ورعاية ومن ذلك إدراكه (ص) ما للألعاب الهادفة من مُنعَكَس جلي في إيجاد جو من اللعب هادئ هادف مرح ؛ مما يسهم في استقرار نفسية الطفل وتفتيق مواهبه والنفوذ إلى دواخله إكسابا له بوسائل اللعب قيمَ القوة والجلد والصبر والفكاهة.

وكان في بيته (ص) نموذجا لذلك مع أزواجه وأحفاده، ونسوق مثالين على ذلك وهما ليسا إلا غيضا من فيض وقليلا من كثير :

في إلعابه لسبطيه: الحسن والحسين [عن جابر –رضي الله عنه– قال: دخلت على النبي –صلى الله عليه وسلم– وهو يمشي على أربع وعلى ظهره الحسن والحسين –رضي الله عنهما– وهو يقول: [[نعم الجَمَل جملُكما، وَنِعْمَ الْعِدْلانِ أنتما!]][8]

في إقراره وتشجيعه للعب زوجه عائشة أم المؤمنين (وهي يومئذ فتاة صغيرة) [روى أبو داود بإسناد صحيح عن عائشة –رضي الله عنها– قالت: [[قَدِمَ رسول الله –صلى الله عليه وسلم– من غزوة تبوك أو حُنَيْن وفي سَهْوَتِهَا سِتْرٌ

فَهَبَّت ريحٌ فكشفت ناحية السِّتْرِ عن بنات لعائشة –أي: لُعَب– فقال: ما هذا يا عائشة؟ قالت: بناتي. ورأى بينهن فرساً له جناحان من رِقَاعٍ، فقال: ما هذا الذي أرى وَسْطَهُنَّ؟ قالت: فَرَسٌ، قال: وما الذي عليه؟ قالت: جناحان، قال: فرسٌ له جناحان؟! قالت: أما سمعت أن لسليمان خَيلاً لها أجنحة؟! قالت: فضَحِكَ حتى رأيت نَوَاجِذَهُ]] [9]

وقد كانت المدرسة النبوية من المعجزات، إذ أن الله علم نبيه (ص) العلم والأخلاق الفاضلة ؛ فأُوتيَ التربيةَ الحسنة على الرغم من أميته وأمية قومه إقامةً للحجة على قومه المكذبين به ودحضا لمزاعمهم يقول (الجاحظ ت 255هـ.)

(وكان شيخ من البصريين يقول: إن الله إنما جعل نبيه أميا لا يكتب ولا يحسب ولا ينسب، ولا يقرض شعرا ولا يتكلف الخطابة، ولا يتعمد البلاغة لينفرد الله بتعليمه الفقهَ وأحكامَ الشريعة، ويَقصرَه على معرفة صالح الدين دون ما تتباهى به العرب: من قِيَافَة الأثر والبشر، ومن العلم من الأنواء وبالخيل وبالأنساب وبالأخبار وتكلف قول الأشعار؛ ليكون إذا جاء بالقرآن الكريم وتكلم بالكلام العجيب كان ذلك أَدَلَّ على أنه من الله.)[10] كما أثمر البناء الإسلامي للأخلاق وانفتاح الفلاسفة المسلمين أنفسهم وعلماء الأخلاق على تيارات فلسفية أخرى طريقة فكرية جديدة.

<u>في صحة التنشئة:</u> يقول **ابن مسكويه** (ت 421 هـ)(فأول ما يحدث فيه (الصبي) من هذه القوة: الحياء وهو الخوف من ظهور شيء قبيح منه ؛ ولذلك قلنا: إن أول ما ينبغي أن يُتَفرَّسَ في الصبي ويُستدلَّ به على عقله: الحياءُ فإنه يدل على أنه قد أحس بالقبيح ومع إحساسه به هو يحذره ويتجنبه ويخاف أن يظهر منه أو فيه.)[11]

كما جسد نموذج من الفلاسفة المسلمين (المشائين) في تربية الأطفال رؤية خلقية فلسفية جديدة ؛ إذ سبق ابن سينا (ت 427هـ) الدراسات الأوروبية الحديثة

لأمثال (جان بياجيه ت 1980م) في التركيز على أهمية اللعب في تنشئة الطفل[12] وانعكاس ذلك الجلي على اعتدال نفسيته وصفاء مزاجه وقوة عارضته يقول ابن سينا: (وإذا انتبه الصبي من نومه فالأحرى أن يستحم ثم يُخَلَّى بينه وبين اللعب ساعة ،ثم يُطعمَ شيئاً يسيراً، ثم يُطلقَ له اللعبُ الأطول.)[13] ويقول الإمام الغزالي (ت 505هـ) أيضا موضحا أهمية نقش التربية الصالحة في الصبيان وقيمة ترويضهم: اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها، والصبي أمانة عند والديه، وقلبهُ الطاهرُ: جوهرةٌ نفيسة ساذَجَة خالية عن كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما نُقش ومائل لكل ما يمال به إليه، فإن عُوِّدَ الخيرَ وعُلِّمَه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة، وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدب ؛ وإن عُوِّدَ الشرَّ وأُهمِل إهمالَ البهائم شقي وهلك وكان الوِزرُ في رقبة القَيِّم عليه والوالي له.)[14]

الإنفاق على تربية الأطفال وتعليمهم: وبديهي أن الإنفاق على تربية الأجيال الناشئة هو مهاد كل مستقبل وعماد كل مرتكز حضاري حقيقي، ولنا في الأمم المتقدمة الآن خير مثال إذ تنفق على التربية مغدقة. [15]

بداية لغة الأطفال وعلاقة ذلك باللعب: لغة الأطفال تبدأ خليطا من مجموعة لهجية ملحونة من الفصحى- اقترابا وابتعادا- حسب ما يقتضيه النسق الكلامي الطفولي نفسه ؛ بل إن بعض لحون الأطفال تقع في صلب الاختلافات النحوية على تعاقب استعمال ما ومَن الموصوليتين وعلى التعريف نفسه بالألف واللام أو اللام فقط، ومن ذلك ما يورده السيوطي: (النكتة التي لأجلها قدمت هذا الباب تأتي ختمَ المقدمات بالخاتمة المشتملة على معاني (مَنْ)، و(ما)، و(أيٌّ) الخارجة عن الموصولية ؛ فإن ذكرها عقب الموصول على سبيل التذييل مناسب.)[16]

وتظل اللهجة رديفة للفصحي لا بديلة عنها تتساندان وتتعاضدان لتنتج لغة الطفل (وهكذا يتضح لنا كيفية مقدرة الطفل على توريد لغة بيئته التي يترعرع فيها

للاستناد إلى مقدرته الفطرية، وأن ابن خلدون مهد الطريق أمام المفاهيم اللغوية التي أكدتها الدراسات اللغوية النفسية الحديثة من خلال آراء شومسكي)[17]

كيف تعلم كتب الأطفال الفصحي مستعملة اللعب؟ إن طبيعة اختيار تأليف الكتب المدرسية وغير المدرسية للأطفال ليس بالأمر اليسير ؛ لأن مرد الصعوبة يعود إلى أن مؤلفي كتب الأطفال يجب أن يتناسوا أعمارهم وثقافاتِهم الراشدةَ ؛ ليعودوا القَهْقَرَى إلى الطفولة المبكرة ؛ اختيارا للغة المناسبة دون الإسقاط على لغة الكبار وخاصة في الكتب اللغوية، وإلا ترنحوا على المحك وخسروا الرهان إذ أن:

(معظم كتب الأطفال تستخدم اللغة العربية الفصحى الميسرة، بيد أن الكثير من هذه الكتب مملوء بالمفردات الجديدة التي لم يسبق للقارئ الصغير معرفتها، وهذه المفردات غير المألوفة لدى الطفل تزيد من صعوبة القراءة والاستمتاع بهذه النوعية من الكتب والقصص بل تعيق عملية الفهم ذاتها .)[18]

وما علاقة لعب الأطفال بلغة وسائل الإعلام ؟ تضطلع وسائل الإعلام بجهد بارز في لعب الأطفال، ولكن هذا الجهد يمكن أن يحسن أداؤه ويستثمر خير استثمار ؛ لو أن مضافرة للجهود تعاضدت وتعاونت من أجل سد النقص والوصول إلى الأفضل، وما يزال كثير من الحكومات العربية يستأثر بالوسائل الإعلامية فيما يتعلق بالأطفال خاصة التلفاز وهذا ما حدا:

نصرَ الدين العياضي أنْ يستخلص أنَّ الحكومات هي: (التي توجه القنواتِ التليفزيونيةَ العربية الجامعة للأطفال، والأكثر من هذا ؛ أن النظرة لم تتغير كثيرا لتتناغم مع نمو الطفل العربي، ومع تطور بيئته الثقافية والإعلامية.[19]

تأثير الأدب في نفسية اللعب الطفلية: كما أن للأدب خاصة الرواية أثرا عجيبا في نفسية الطفل وخلق متجهاته النفسية والاجتماعية الأساسية (يلبي الأدب – بشكل عام –، والقصة – بشكل خاص – حاجاتٍ نفسيةَ متعددة للأطفال، ومنها: حاجتهم إلى الأمان، وإلى إثبات قدراتهم على الإنجاز من خلال تماثلهم مع أبطالها، كما

توفر لهم دافعية داخلية لمواجهة الصعاب والفشل والمآسي والمخيبات[20]، وفي الوقت نفسه تلبي حاجتهم إلى التغيير أو التحرر من الواقع بالخروج مع القصة إلى عالم من الخيال ثم العودة إلى الواقع).[21]

المادة الصراعية اللعبية في المعجم العربي: بعد استعراضنا للجوانب النظرية العامة وأهم الآراء المتعلقة بالترابط بين النشأة والألعاب الطفلية، يمكن أن نفتتحَ الآن الجوانب التطبيقية من هذا البحث، ونبدأها بمادة مهيمنة على المنظومة اللعبية الطفلية العربية وهي: المادة الصراعية اللعبية

1. ضَرُبَتْ يَدُهُ: جادَ ضَرْبُها
(تعويد اليد على إجادة الضرب)

وتمثيلا لذلك يمكن إيراد المادة المعجمية التالية لقياس مدى قوة طاقات الطفل وقياس استيعابه أيضا لما يُمرَّنُ عليه ويدرب من قدرات عضلية:

نموذج للمادة اللعبية الصراعية:

2. لَبَّبَهُ تَلبيباً: جَمَعَ ثِيابَهُ عندَ نَحْرِهِ في الخُصومَةِ، ثم جَرَّهُ
(تعويد اليدين القدرة على جمع ثياب الخصم وسرعة المبادرة إلى ذلك)

3. المُلْعِبَةُ: ثَوْبٌ بِلا كُمٍّ، يَلْعَبُ به الصَّبِيُّ

(تعويد الصبي كيف يتعامل مع لعب الملابس)

4. عَفَدَ: صَفَّ رِجْلَيْهِ فَوَثَبَ من غيرِ عَدْوٍ

(تعويده على سرعة المبادرة والوثوب)

5. (فذْفَذَ: تَقاصَرَ لِيَثِبَ خاتلاً

تعويده على إحكام صنعة مخاتلة الخصم واثبا)

22 _ 23

ولقد أوردت المثال السابق ليكون مدخلا لدراسة تطبيقية معجمية للعب الأطفال؛ ولا شك أن كثيرا من ألعاب الأطفال العرب تَسِمُه المظاهرُ الصراعية ؛ لأن (اللعب: هو لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات ؛ فمن خلال تعامله مع اللعب يمكن أن نفهم عنه الكثير ؛ فالطفل يكشف عن نفسه أثناء اللعب أكثر مما تعبر الكلمات، فهو يكشف عن مشاعره بالنسبة إلى نفسه وبالنسبة إلى الأشخاص المهمين في حياته، والأحداث التي مرت به ؛ بحيث نستطيع القول: إن اللَّعِبَ هو حديث الطفل واللُّعَبَ هي كلماته.)[24]

بيد أن المَزِيَّةَ الصراعية اللعبية ليست مزية إجماعية ؛ لأن لذلك أبعادا اجتماعية ونفسية تجعل أمم الأرض تختلف ألعابها – حسب أذواقها وثقافاتها – ذلك أنه: (على الرغم أن بعض الألعاب في لاؤوس تمارس من أجل الحصول على المال، فنادرا ما تكون الألعاب تنافسية، فليس هناك نقاش أو جدل حول نتائج اللعبة؛ ففي الاؤوس يلعبون من أجل المتعة، وليس من أجل الفوز، وإن وجدت جائزة ؛ فإنها تقتصر على تنازل ودي أو مُسلٍّ كأن يقدم الخاسرُ قَدحَ ماء إلى الفائز أو أن يحمله على كتفيه إقرارا بانتصاره.)[25]

ألعاب الأطفال كما وردت نماذج منها في المعجم العربي: بعد المدخل التطبيقي السابق لتلك المادة، تقتضي الطبيعة المنهجية أن نقسم نماذج ألعاب الأطفال إلى أنواع، حتى يتيسر لنا استيعاب أمثلة المنظومة اللعبية كما صورها المعجم العربي مستعينين بجداولَ توضيحيةٍ بعد تفسيرنا للتقسيم الذي اعتمدناه:[26]

أ- ألعاب الأطفال البدنية (ونقصد بها مجمل الألعاب التي تعتمد على الحركات البدنية)

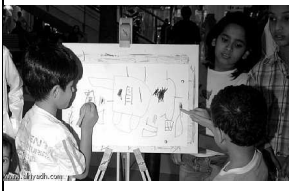
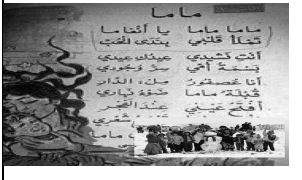
ب- ألعاب الأطفال المعنوية (ونقصد بها مجمل الألعاب التي تعتمد على الجوانب الذهنية والنفسية).

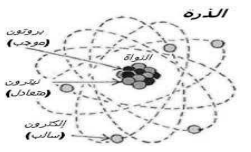
ج- متفرقات ومتعلقات باللعب شتى (ونقصد بها مجمل متعلقات اللعب وأجزائها وتفاصيل آلاتها وأدواتها)

أ- ألعاب الأطفال البدنية:

تعريف اللعب		جنس اللاعب	طبيعة اللعبة	هـدفـه
1. المِجْعَبُ: الصِّرِّيعُ الذي لا يُصْرَعُ .		- ذكر - قوي - شجاع	- صراعية - استمتاعية - تنافسية	- إثبات قوة المصارع - تأكيد سيطرته على الخصم - استعطاء ثقة الجمهور المشاهد
2. الدَّرْدَبَةُ: عَدْوٌ كَعَدْوِ الخائفِ، كأنه يَتَوَقَّعُ من ورائِهِ شَيْئاً فَيَعْدُو ويَلْتَفِتُ .		- لاعب - حذر - متوقِّ	- استباقية - تحوطية - كيدية	- إثبات مهارة العدو الحذر - إظهار الحيطة من عدو محتمل - اختلاق كيد لعبي
3. المَرْعَبَةُ: القَفْزَةُ المُخيفَةُ، وأن يَثِبَ أحدٌ فَيَقْعُدَ عِنْدَكَ وأنْتَ غافِلٌ فَتَفْزَعَ.		- عداء - ماهر - ذكي	- تخويفية - كيدية - استغفالية	- التخويف المضحك - الاستهانة بالمُستغفَل - الاستمتاع بالحيلة اللعبية
4. الشَّغْرَبِيَّةُ: اعْتِقالُ المُصارعِ رِجْلَهُ بِرِجلِ آخَرَ وصَرْعُه إيَّاهُ .		- صراعية - احتجازية - رهانية	- تنافسية - تكايدية	- فرض القوة على الخصم - استنالة إعجاب المشاهد

ب- ألعاب الأطفال المعنوية:

تعريف اللعب		جنس اللاعب	طبيعة اللعبة	هـدفــه
1- الحاجورةُ: لُعبةٌ تَخُطُّ الصِّبْيَانُ خَطّاً مُدوَّراً، ويَقِفُ فيه صبيٌّ، ويُحيطُونَ به ليأخُذُوهُ		- صبية - رساموا - متنافسون	- ذهنية - تنافسية - استمتاعية	- الإحاطة بالغريم - إثبات الجدارة
2- عَرَزَ: قَبَضَ على شيءٍ في كَفِّهِ ضامًّا عليه أصابِعَهُ، يُرِيهِ منه شيئاً، لِيَنْظُرَ إليه ولا يُرِيهِ كُلَّهُ .		- قابض - متخفٍّ - متوجس	- ذهنية - استمتاعية	- قياس الذكاء - إيقاع المسؤول
3- الحَوالِسُ: لُعْبَةٌ لصِبْيانِ العَرَبِ، تُخَطُّ خَمْسَةُ أبْياتٍ في أرْضٍ سَهْلَةٍ، ويُجْمَعُ في كلِّ بَيْتٍ خَمْسُ بَعَراتٍ، وبَيْنَها خَمْسَةُ أبْياتٍ، ليس فيها شيءٌ، ثم يُجَرُّ البَعَرُ إليها، كُلُّ خَطٍّ منها حالِسٌ		- راوٍ للشعر - مطوع له	- استظهارية	- قياس الذكاء - اختبار الذاكرة الشعرية

4- ما حُطائطٌ بُطائطٌ تَميْسُ تَحْتَ الحائطِ ؟ يَعْنونَ به الذَّرَّ .		- سائل - مكن	- إلغازية - محاجية	- قياس الفطنة - استحضار المدركات المعرفية

28

ج- متفرقات ومتعلقات باللعب شتى:

تعريف بعناصر اللعب	جنس العناصر	طبيعتها	هدفها
1- الجنَاباءُ: لُعْبَةٌ للصِّبيانِ	- مبهمة	- مبهمة	- مبهم
2- تيسي: كلمةٌ تقالُ في معنى إبطال الشيء والتَّكْذيب، أو هي لُعْبَةٌ وسُبَّةٌ	- الكلمة الموحدة للعب	- تحميسة	- إضعاف الخصم - إرباكه - تكذيبه
3- الحِلْسُ: الرابعُ من سِهامِ المَيْسِرِ	- أحد أسهمة الميسر	- مكون أساسي من مكونات اللعبة	؟
4- المُقاوِسُ: الذي يُرْسِلُ الخيلَ	- الخَيَّال - المشرف على ترسيل الخيل	مطهم الخيل ومرسلها	؟

29

نماذج محللة أخرى للألعاب:

1- الحَوْقَزَى: أن تُلْقِيَ الصَّبِيَّ على أطْرافِ رِجْلَيْكَ فَتَرْفَعَه.

تحليل مفهوم اللعبة:

- رياضية (تعتمد تحريك الرجلين بالصبي متحركا)
- إمتاعية (طرافة الحركات مبعث للإضحاك والإسعاد)
- تشاركية (يحس الطفل بمشاركة مُلاعِيه معه)

2- شَفَزَهُ: رَفَسَه بِصَدْرِ قَدَمِهِ

تحليل مفهوم اللعبة:

- ضربية (تعتمد على رفس القدم خاصة)
- تشاركية (يشترك فيها الضارب والمضروب)
- رياضية (يُعمل فيها اللاعب قدميه تحريكا وترويضا)

3 – الكَلْهَسَةُ: رُكُوبُكَ صَدْرَكَ، وخَفْضُكَ رأسَكَ، وتَقْرِيبُكَ بَيْنَ مَنْكِبَيْكَ في المشيِ. تحليل مفهوم اللعبة: – انفرادية – عضلية – تمرينية	
4 – المُبَاعِشَةُ: أن تَأْخُذَ صاحِبَكَ فَتَصْرَعَهُ، ولا يَصْنَعُ هو شيئاً. تحليل مفهوم اللعبة: – ثنائية – تصارعية	
5– رَدَت الجارِيَةُ: رَفَعَتْ رِجْلاً ومَشَتْ على أُخْرَى تَلْعَبُ. تحليل مفهوم اللعبة: – انفرادية – إمتاعية – ترويضية	
6– فُتِّيَتِ البِنْتُ تَفْتِيَةً: مُنِعَتْ من اللَّعِبِ مع الصِبْيَانِ، فَتَفَتَّتْ. تحليل الحالة: – منع من اللعب – إحساس بالانفراد – ضجر وحزن	

30

رؤى اللعب ومحوياته ومقاصده من خلال النماذج المحللة سابقا: نستنتج أن اللعب يقوم على جملة من المقومات والمرتكزات منها:

1– اللعب والسذاجة: إن السذاجة محمودة في مرحلة الطفولة، ويجب ألا نتجاوزها في تربية النشء وتعهدِ غِراسِه ؛ لأن السذاجة جزء من التراكم العمري لشخصية الطفل، وبها ندرأ حرق المراحل الجيليةِ، لقد لحظنا في الأمثلة اللعبية

المحللة – سابقا – احتياجَ الطفل أن يكون ساذَجا احتياجَه أن يلعب، ولكن السذاجة ليست هي الحماقةَ فالأولى مرحلة عمرية متجاوزة والثانية جِبِلَّةٌ ثابتة في الإنسان الأحمق: (عن أبي إسحاق قال: إذا بلغك أن غنيا افتقر فصدق، وإذا بلغك أن فقيرا استغنى فَصدِّقْ، وإذا بلغك أن حيا مات فَصدِّقْ، وإذا بلغك أن أحمقَ استفاد عقلا فلا تصدق) [31]

2- الأطفال والرسوم اللعبية: الرسوم مادة لعبية ممتازة ؛ وبها يصقل الطفل استعداداته ومؤهلاته، وقد لحظنا في النماذج اللعبية السابقة مدى اعتماد الأطفال على المتخيل الرسمي لإيداعه ريشةَ خيالهم الجوّاب، ويتجلى ذلك أكثر من خلال أن النماذج السابقة – وإن اعتمدت على الخطوط الرسمية – إلا أن ميل الأطفال العرب المعاصرين أصبح هَبُوبا على رسم المجسمات: الخيل نموذجا؛ لأنهم يميلون (الأطفال القطريون نموذجا) إلى رسم الخيل لما لها في الذاكرة الجمعية العربية من وهج الذكريات: (إن بين رسوم هؤلاء الأطفال لموضوع الخيل المذكور فروقا فردية في تناول رسم الحصان الواحد، وفى التعبير عن موضوع يدخل فيه أكثرُ من حصان والاختلافات الفردية التي تظهر في الشكل الكلي: الأحجام وتنوعها وفي طبيعة شكل الأجسام وفي الأرجل والرؤوس، والذيول ووضع الفارس على الحصان).[32]

3- اللعب والموهبة والقوة: وبدهي أن للعب آثارا جساما ومُنعَكَساتٍ جُلَّى على جسم الطفل على نحو ما صورته النماذج المحللة السابقة؛ لأنه في الألعاب الصراعية: (يقوم اللعب بدور مهم في النمو الجسمي ؛ نستطيع أن نسمِّيَه التحديَ والاختيار؛ ولهذا الغرض يصمم نوع اللعب لاختيار قدرات الطفل الجسمية فيغطي حدود الطفل وقواه ؛ وإذا كان اللعب يفتقر إلى التحديات اللازمة والكامنة، فسيبحث الطفل عن هذا في مكان آخر.) [33]

أما الموهبة فهي منحة من الله تعالى لبعض الأطفال النابهين، ولكنها كالنبتة الغضة – إذا رعيت بسقاية التمرين والتدريب فإنها ستستحيل دوحةً باسقة، وإذا عَدِمتْ ذلك فإنها ستعسو وتَضمحلُّ، ولعل الأمهاتِ هن أول من يستكشف مَخايلَ مواهب أبنائهن في المراحل المبكرة:

(تكون الأم هي أول من يكتشف أن طفلها موهوب ؛ فهي التي تلعب دورا مؤثرا في اكتشاف موهبته وخصوصا في السنوات الأولى من عمره، والدراسات السيكولوجية تبين هذا الدور ؛ فالطفل يولد وقد وهبه الله درجةً معينة من الذكاء ويمكن للبيئة من حوله أن تزيد أو تنقص من هذه الدرجة حسب نوعية التعامل وإتاحة الفرصة للمزيد من المعرفة.) [34]

وقد أبانت النماذج السابقة للعب أنه ليس عبثا يفعله الطفل كيفما اتفق، ولكنه – إضافة إلى جانبه المتعي الترفيهي – ذو ملامح موهبية وعقلية لا شك أنها تسهم في صقل ملكات الطفل والتحليق بها عاليا.

كما تقترن تربية الطفل لتحفيز موهبته بأنواع من الغناء منها الترقيصي والتنويمي، ويتدرج الصوت أصلا من عفوية الإنشاد والغناء الفردي إلى الصناعة النغمية ولكل ذلك تأثير بالغ على نفسية إطراب الطفل.[35]

وقد كان العرب في جاهليتهم يرقصون ويغنون أبناءهم بهذه الطريقة وسمونهم أسماء الشدة والرهبة تفاؤلا وتعويدا لهم على التمعدد والاخشيشانِ.[36]

4- قصص الأطفال نموذجا للعب الروائي: وإضافة إلى الرسوم يعد القَصُّ مَمْتَحًا أساسيا من مماتح ألعاب الأطفال وطرائفهم ونوادرهم، ولقد اعتمدنا في النماذج المعجمية اللعبية السابقة أمثلة للعب الأحجيات القائم أصلا على سؤال السارد السائل: أحيجاك ما أحيجاك ؟ ![37]

ولقد ضربنا أمثلة للعب الأحجية المعتمد على الإلغاز وطريقة القص القصير السريع، وهو ملمح لعبي يحبه الأطفال (يقبل الأطفال على القصص الفكاهية

والطرائف والنوادر إقبالا شديدا، ولهذا نجد صحفا وأفلاما تجارية – في الغالب – تتخصص في إضحاك الأطفال.[38]

نتائج البحث منها:

أ- لألعاب الأطفال في المعجم العربي ذخيرة لغوية لامست عوالم البراءة والبداوة والسذاجة التي نشأ فيها الطفل العربي آنئذ.

ب- صورت هذه الألعاب مجمل المنظومة اللعبية الطفلية العربية قبل الإسلام وبعده ؛ فكانت صدى لها في كثير من مظاهرها.

ج – شهدت هذه الألعاب تحولات عميقة لتغير البيئات المختلفة والأعصار المتغايرة ؛ مما يظهر أن تلك الألعاب كانت مَرايَا طفوليةً مجلوةً تعبر أدق تعبير عن الجانب اللعبي الطفولي من المجتمع العربي.

د – أن التنشئة تحدث أثرها العميق في كيفية اللعب ؛ فاللعب تَجلٍّ للمستنبت الزَّمَكاني للطفل.

هـ- اللعب ليس ترفا، وإنما هو ضرورة نفسية وجسمية للطفل – إذا ما أحسنت وسائلها وأهدافها.

توصية: اللعب سنة كونية ؛ لذا كانت اللغات – وهي مَحاضِنُ الحضارات والثقافات وأوعيتُها – تعبر – كلٌّ حسب طريقته – عن نسيج هذه الألعاب، راسمةً الظلَالَ والآثارَ التي وشَمَتْها في مختلف الأعصار والبيئات.

وانطلاقا من ذلك يمكن أن يوصي البحث بما يأتي:

– يمكن أن تضطلع ألعاب الأطفال بنصيب وافر في الجهد الحالي لإنهاض اللغة العربية إذا راعينا جملة من الأمور منها:

– اختيار النافع والمفيد من هذه الألعاب ليعبر أطفالنا عن ذلك بفصحى ميسرة ومقربة ومُطَفّلة.

– انتقاء طائفة من الألعاب المحببة إليهم، والامتياح من المخزون اللغوي الثري لتسمية الجديد منها وملاعبتهم بها ليمزجوا بين اللعبي واللغوي في سهولة وعفوية.

– الانفتاح على الصالح من الألعاب الجديدة التي أصبحت الآن كونية وتَقَبّلُ أن تؤثر في معجم الفصحى بتسمية أسماء ألعاب جديدة – إذا ما عَزَّتْ تسميتُها المخزونَ اللغوي القديم – شرط مراعاة قواعد العربية نحوا وصرفا وصوتا وصياغةً في تعريب الاصطلاح الوافد، وانطلاقا من قواعد إثراء اللغات كافة من اشتقاق وقياس ونحت واقتراض إلخ ..... المنطبقة على لغتنا انطباقها على كل للغات العالم الحية.

مضاعفة تأليف الكتب المدرسية وغير المدرسية للأطفال، حتي ترقى المكتبة العربية الطفلية إلى مَصَافٍّ لِدَاتِها المتقدمة.

– المضي قدما في إنشاء وسائل إعلام جديدة (تقليدية وتواصلية) خاصة بالأطفال تعليما للفصحى الميسرة وتسهيلا وتوفيرا لزاد علمي مناسب لأعمار الطفولة وخصائصها النفسية والاجتماعية.

– إعادة النظر في الطريقة التي تنتج بها المسلسلات المجسمة للأطفال ؛ بما يخدم تجويدها وتسهيلها وتفصيحها.

– المبادرة إلى إنشاء إدارات لعب أطفال في وزارات الشؤون الاجتماعية العربية وإحكام الربط بينها وبين أنجع الوسائل وأقوم المناهج لتدريس الفصحى والثقافة الاسلامية.

<u>لائحة مصادر البحث ومراجعه مرتبة ترتيبا هجائيا:</u>

1 – ابن سينا – كتاب القانون الجزء الأول – نسخة إلكترونية: رابطها:
http://al-hakawati.net/arabic/civilizations/6.pdf

2– ابن مسكويه – تهذيب الأخلاق في التربية – دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان.

3- أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد – الاشتقاق – تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون – مؤسسة الخانجي بمصر – المكتب التجاري ببيروت – مكتبة المثنى ببغداد – مطبعة السنة المحمدية 1985.

4- إدريس ولد عتيه – المستكشف أول موسوعة معجمية عربية مصنفة من القاموس المحيط للفيروزآبادي تجمع بين الدليل الصوتي (وصف صوتي لحروف العربية مخرجا وصفة وكيفية نطق – جرد وتصنيف وتقديم للحقول الدلالية الغالبة على المعجم العربي – الشواهد الثقافية ذات الملامح التأريخية لتطور الدلالات – المستغرب اللغوي جدولة صوتية تصنيفية ودلالية وجرد لما يفترض أن يكون جزءا كبيرا من الغريب اللغوي – المحيا جرد وتصنيف للمكنوز اللغوي في المعاجم المبتعث حسب اقتضاء العصر – المتقارب الصوتي – جدولة صوتية ودلالية وجرد لآلاف الكلمات التي تتقارب أصواتها ودلالاتها – نشر المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم سنة 2011م.

5- إسماعيل عبد الفتاح – رانيا حسن أبو العينين – معايير قياس جودة الأطفال – الناشر: العربي للنشر والتوزيع.

6- أشرف سعد نخله – سيكولوجية الأطفال الموهوبين – الناشر: دار الفكر الجامعي – أمام كلية الحقوق الإسكندرية.

7- ألعاب الاطفال ما قبل المدرسة.

8- أيوب بن موسي الحسن أبو البقاء الكفوي – الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية – دار النشر مؤسسة الرسالة بيروت – 1998م – تحقيق عدنان درويش – محمد المصري.

9- الجاحظ – بتحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون – الكتاب الثاني – البيان والتبيين – الجزء الثالث – ص 32 الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة.

10- عبد الرحمن بن علي أبو الفرج بن الجوزي – أخبار الحمقى والمغفلين – من الفقهاء والمفسرين والرواة والمحدثين والشعراء والمتأدبين والكتاب والمعلمين والتجار والمتسببين وطوائف تتصل للغفلة بسبب متين – تأليف الشيخ: – طبعة مصححة ومقابلة على عدة نسخ معتمدة – الناشر مكتبة الغزالي.

11- جلال الدين السيوطي – همع الهوامع في شرح جمع الجوامع – الجزء الأول – ساعدت جامعة الكويت على نشره تحقيق وشرح: الأستاذ عبد السلام محمد هارون – الدكتور: عبد العال سالم مكرم – الناشر: دار البحوث العلمية.

12- سلوى محمد عبد الباقي – اللعب بين النظرية والتطبيق – تاريخ النشر: 1410هـ – 1989م – الناشر: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

13- عبد الرؤوف بن المناوي – التوقيف على مهمات التعاريف – الطبعة الأولى 1990م – عالم الكتب – عبد الخالق ثروت – القاهرة.

14- عبد الغنى عبد الفتاح النوري – وزارة التربية والتعليم دولة قطر – التخطيط لمرحلة رياض الأطفال في دولة قطر – في ضوء خبرات كل من مصر واليابان – رسالة مقدمة من فاطمة أحمد عبد الملك محمد للحصول على درجة الماجستير في التربية – تخصص أصول التربية – إشراف الأستاذ أحمد جلال – معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة – الدكتور سامي محمد نصار – معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة 1997.

15- عبد الله علي الزلب – استخدامات الوسائل التقنية الحديثة في إنتاج برامج الأطفال بالقنوات التليفزيونية الخليجية الحكومية – دراسة مسحية على القائم بالاتصال.

16- على بن محمد الشريف الجرجاني – كتاب التعريفات مع فهرست تعريفات ومصطلحات لغوية وفقهية وفلسفية جمعت من أمهات الكتب الفلسفية والفقهية واللغوية ورتبت على حروف الهجاء من الألف إلى الياء.

17- علي بن الحسين أبو الفرج الأصبهاني – كتاب الأغاني – الجزء الأول مصور عن طبعة دار الكتب – طبعة كاملة الأجزاء معها فهرس جامع وتصويبات واستدراكات.

18- كاميليا عبد الفتاح – العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب – الطبعة الثالثة 1991 الناشر: مكتبة النهضة المصرية لأصحابها حسن محمد وأولاده.

19- كمال رفيق رشيد الجراح – مركز البحوث والدراسات التربوية بغداد – فائزة مهدي محمد – مركز البحوث والدراسات التربوية بغداد – الطفل واللعب – مداخل نظرية وتطبيقات تربوية – الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

20- محمد بن محمد الغزالي – إحياء علوم الدين – تصنيف الإمام – الجزء الثالث – دار الصابوني.

21- محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي جمال الدين أبو الفضل – لسان العرب – المجلد الحادي عشر– دار صادر –بيروت – لبنان.

22- محمد عبد السلام العجمي – تربية الطفل في الإسلام: النظرية والتطبيق؛ وآخرون، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، الطبعة الأولى 1425هـ/2004م.

23- محمود البسيوني – جامعة قطر – مركز البحوث التربوية – المجلد الخامس عشر – الخيل الجامحة – كما يرسمها أطفال العاشرة في مدارس قطر.

24- نجلاء نصير بشور – مركز دراسات الوحدة العربية – أدب الأطفال العرب.

25- هادي نعمان الهيتي – صحافة الأطفال وأدبهم.

26- هيفاء عبد الله البوعينين- قسم الأدب الإنجليزي واللسانيات – جامعة قطر – الخلق والإبداع في لغة الطفل – دراسة ميدانية لمراحل اكتساب الأطفال للهجة القطرية.

27- إحالات عربية وأجنبية.

في تفكيرهم على مسيرة الطفل Donald Winnicott, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jérôme Bruner لدراسة نمو الطفل ركز كل من:

اللعبية وانعكاساتها على النمو والذكاء، وأسهمت أبحاثهم في إثبات أهمية اللعب بالنسبة إلى الطفل وبالنسبة إلى مجمل نشاطاته المدرسية بعد ذلك وخصائص اللعب كما يرون أنه يجب أن يكون: حرا ومفصولا وغير أكيدة نتائجُه وغير منتج ومحكوما بنظام تخيلي: المصدر

Le jeu en pédagogie
http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf

عرفت الآداب الأوروبية كتابا عُنوا بأدب الأطفال (الحكايات والأقاصيص والروايات والمغامرات ومنهم ويمكن العودة إليهم:

John Neubury - Jacob-Wilhalm Grimm - Pushkin (1799-1837) Tolstoy1828-1910))- Andersen (1805-1875)

الهوامش:

1 – لسان العرب لمحمد بن مكرم بن منظور الإفريقي جمال الدين أبي الفضل – المجلد الحادي عشر– ص401–402–403–404 – دار صادر –بيروت – لبنان.

2 – المصدر السابق نفسه المجلد الرابع عشر– ص449– 450–451

3 – كتاب التعريفات للفاضل العلامة على بن محمد الشريف الجرجاني مع فهرست تعريفات ومصطلحات لغوية وفقهية وفلسفية جمعت من أمهات الكتب الفلسفية والفقهية واللغوية ورتبت على حروف الهجاء من الألف إلى الياء – ص202–204.

4 – المصدر السابق نفسه.

5 – التوقيف على مهمات التعاريف للشيخ الإمام عبد الرؤوف بن المناوي –ص 293 الطبعة الأولى 1990م – عالم الكتب – عبد الخالق ثروت – القاهرة.

6 – الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية لأبي البقاء أيوب بن موسي الحسن الكفوي – ص 778– دار النشر مؤسسة الرسالة بيروت – 1998م – تحقيق عدنان درويش – محمد المصري .

7 – ألعاب الاطفال ما قبل المدرسة – ص 56 .

8 – ينظر: تربية الطفل في الإسلام: النظرية والتطبيق؛ د. محمد عبد السلام العجمي، وآخرون مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، الطبعة الأولى، 1425هـ/2004م، ص (88). والحديث أخرجه الطبراني في الكبير (46/3) رقم (2661) من طريق مسروح أبي شهاب عن سفيان الثوري عن أبي الزبير عن جابر به، وبهذا الإسناد أخرجه العقيلي في الضعفاء (247/4) وابن حبان في المجروحين (19/3) في ترجمة مسروح أبي شهاب، قال ابن حبان: شيخ يروي عن الثوري ما لا يتابع عليه، لا يجوز الاحتجاج بخبره لمخالفته الأثبات في كل ما يروي .

9– أخرجه أبو داود (701/2) كتاب الأدب، باب: في اللعب بالبنات (4932)، والبيهقي (219/10) وإسناده صحيح.

10 – مكتبة الجاحظ – بتحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون – الكتاب الثاني – البيان والتبيين – الجزء الثالث – ص 32 الناشر : مكتبة الخانجي بالقاهرة.

11 – تهذيب الأخلاق لابن مسكويه في التربية – ص 47 – دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان.

12 - Donald Winnicott, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jérôme Bruner

في تفكيرهم على مسيرة الطفل لدراسة نمو الطفل ركز كل من: اللعبية وانعكاساتها على النمو والذكاء، وأسهمت أبحاثهم في إثبات أهمية اللعب بالنسبة إلى الطفل وبالنسبة إلى مجمل نشاطاته المدرسية بعد ذلك وخصائص اللعب كما يرون أنه يجب أن يكون: حرا ومفصولا وغير أكيدة نتائجُه وغير منتج ومحكوما بنظام تخيلي: المصدر Le jeu en pédagogie

http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf

13 – كتاب القانون الجزء الأول ابن سينا– ص 167 نسخة إلكترونية : رابطها:

http://al-hakawati.net/arabic/civilizations/6.pdf

14 – إحياء علوم الدين – تصنيف الإمام أبى حامد محمد بن محمد الغزالي – ص 72 – الجزء الثالث – دار الصابوني

15 – تنفق اليابان على التربية من ميزانيتها القومية ما نسبته 12%، وليس بها فرد واحد لا يقرأ ولا يكتب، في حين تنفق على النواحي العسكرية 7,7 فقط مما يعطي دلالة واضحة على الأولوية

التي تعطى للتربية هناك – التخطيط لمرحلة رياض الأطفال في دولة قطر – في ضوء خبرات كل من مصر واليابان – رسالة مقدمة من فاطمة أحمد عبد الملك محمد للحصول على درجة الماجستير في التربية – تخصص أصول التربية – إشراف الأستاذ أحمد جلال – معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة – الأستاذ الدكتور عبد الغنى عبد الفتاح النوري – وزارة التربية والتعليم دولة قطر – الدكتور سامي محمد نصار – معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.1997 ص116

16 – همع الهوامع في شرح جمع الجوامع – للإمام جلال الدين السيوطي – الجزء الأول – ساعدت جامعة الكويت على نشره

تحقيق وشرح : الأستاذ عبد السلام محمد هارون – الدكتور: عبد العال سالم مكرم – ص 271 – الناشر: دار البحوث العلمية.

17 – الخلق والإبداع في لغة الطفل – دراسة ميدانية لمراحل اكتساب الأطفال للهجة القطرية – الدكتور: هيفاء عبد الله البوعينين قسم الأدب الإنجليزي واللسانيات – جامعة قطر

معايير قياس جودة الأطفال – الدكتور إسماعيل عبد الفتاح – رانيا حسن أبو العينين – ص 88

18– الناشر: العربي للنشر والتوزيع

19 – استخدامات الوسائل التقنية الحديثة في إنتاج برامج الأطفال بالقنوات التليفزيونية الخليجية الحكومية – ص 19 – دراسة مسحية على القائم بالاتصال – إعداد عبد الله على الزلب

20 – عرفت الآداب الأوروبية كتابا عُنوا بأدب الأطفال (الحكايات والأقاصيص والروايات والمغامرات ومنهم ويمكن العودة إليهم:

John Neubury - Jacob-Wilhalm Grimm - Pushkin (1799-1837)
Tolstoy1828-1910))- Andersen (1805-1875)

كما شهد الأدب العربي الحديث كتابات أدب الأطفال متأثرا بنماذج من الآداب العربية القديمة (كليلة ودمنة وألف ليلة وليلة وغيرهما). والأوروبية الحديثة ومن هؤلاء: الأدرعي المولود سنة750هـ– 1349م و محمد عثمان جلال1828 –1898 ورفاعة الطهطاوي– وأحمد شوقي وغيرهم.

21 – مركز دراسات الوحدة العربية – أدب الأطفال العرب – الدكتورة نجلاء نصير بشور– ص8 .

22 – المستكشف أول موسوعة معجمية عربية مصنفة من القاموس المحيط للفيروزآبادي تجمع بين الدليل الصوتي (وصف صوتي لحروف العربية مخرجا وصفة وكيفية نطق – جرد وتصنيف

وتقديم للحقول الدلالية الغالبة على المعجم العربي – الشواهد الثقافية ذات الملامح التأريخية لتطور الدلالات _المستغرب اللغوي جدولة صوتية تصنيفية ودلالية وجرد لما يفترض أن يكون جزءا كبيرا من الغريب اللغوى – المحيا جرد وتصنيف للمكنوز اللغوي في المعاجم المبتعث حسب اقتضاء العصر – المتقارب الصوتي – جدولة صوتية ودلالية وجرد لآلاف الكلمات التي تتقارب أصواتها ودلالاتها –تأليف الدكتور إدريس ولد عتيه – المجلد الرابع – ص1404– 1406 – نشر المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم سنة 2011م.

قد لا تعبر الصور بدقة متناهية عن المضمون المعجمي الكلامي، ولكن سعيا إلى تقريب هذه المادة لجأنا إليها توضيحا لا تدقيقا 23 .

24 – العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب – تأليف الدكتورة : كاميليا عبد الفتاح– ص51 الطبعة الثالثة 1991.

الناشر: مكتبة النهضة المصرية لأصحابها حسن محمد وأولاده.

25 – الطفل واللعب – مداخل نظرية وتطبيقات تربوية – ترجمة: كمال رفيق رشيد الجراح – مركز البحوث والدراسات التربوية بغداد – فائزة مهدي محمد – مركز البحوث والدراسات التربوية بغداد – : ص79 الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

26 – وقد اخترت العودة إلى موسوعة المستكشف المعجمية المصنفة من القاموس المحيط للفيروزآبادي من تأليفي ؛ نظرا لتعذر مصدر معجمي آخر مصنف للمادة اللعبية على النحو الذي تقتضيه طبيعة البحث – حسب علمي المتواضع–.

27 – المرجع السابق نفسه – ص 1404–1406 أيضا.

28 – نفسه – ص 1404–1406 أيضا.

29 – نفسه – ص 1404–1406 أيضا.

30 – نفسه – ص 1404–1406 أيضا.

31 – أخبار الحمقى والمغفلين – من الفقهاء والمفسرين والرواة والمحدثين والشعراء والمتأدبين والكتاب والمعلمين والتجار والمتسببين وطوائف تتصل للغفلة بسبب متين، ص 22–23 – تأليف الشيخ: أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي – طبعة مصححة ومقابلة على عدة نسخ معتمدة – الناشر مكتبة الغزالي.

32 – المجلد الخامس عشر – الخيل الجامحة – كما يرسمها أطفال العاشرة في مدارس قطر – الدكتور: محمود البسيوني – جامعة قطر – مركز البحوث التربوية – ص 22.

33 – اللعب بين النظرية والتطبيق – الدكتورة / سلوى محمد عبد الباقي – ص20 تاريخ النشر: 1410هـ – 1989م.
الناشر (مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع).
34– سيكولوجية الأطفال الموهوبين – الدكتور أشرف سعد نخله – ص 99 – الناشر: دار الفكر الجامعي – أمام كلية الحقوق الإسكندرية.
35 – لئن كان تأثير الصوت على نفسية الصبي شيئا مفروغا منه، فما هو مفهوم الصوت النغمي، الذى لا شك أن تجاوب الطفل مع إيقاعاته الغنائية الاحترافيه ليس كتجاوبه مع الصوت الغنائي العادي؟ يقول الأصفهاني واصفا أهمية اختياره الصوت النغمي: (فاخترت له من أهل كل عصر ما اجتمع علماؤه على براعته وإحكام صنعته منسوبة إلى من شدا به، ثم نظرت إلى ما أحدث الناس بعده ممن شاهدناه في عصرنا وقبيل ذلك ؛ فاجتبيت منه ما كان مُشْبِها لما تقدم وسالكا طريقَه ؛ فذكرته ولم أَبْخَسْه ما يجب له، وإن كان قريبَ العهد ؛ لأن الناس قد يتنازعون الصوت في كل حين وزمان وإن كان السبق للقدماء إلى كل إحسان) كتاب الأغاني – تأليف أبي الفرج الأصبهانى علي بن الحسين – ص7 – الجزء الأول مصور عن طبعة دار الكتب – طبعة كاملة الأجزاء معها فهرس جامع وتصويبات واستدراكات.
36 – أسماء الشدة والسرعة والبأس مثل أسد ونمر وثعلب ولِقْوة: (يقول ابن دريد رابطا بين اشتقاق الاسم والمسمى (ومنهم: عقاب ذو اللقوة، وكان من أشرافهم ورجالهم. العقاب معروفة و(ذو اللقوة) فإن العرب تقول: عقاب لقوة: سريعة الاختطاف): الاشتقاق لأبى بكر محمد بن الحسن بن دريد تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون – مؤسسة الخانجى بمصر – المكتب التجارى ببيروت – مكتبة المثنى ببغداد – مطبعة السنة المحمدية 1985.
37 – صيغة أحجية الأطفال تبدأ بهذا السؤال المعتمد تصغير التحبيب: أحيجاك: أحاجيك: استعمل حجاك: عقلك في حل السؤال .
38– صحافة الأطفال وأدبهم – الدكتور هادي نعمان الهيتي– : ص 154 .

الدلالة الزمنية (للا) النافية للجنس في القرآن الكريم

د. اسحق رحماني
أستاذ مشارك بجامعة شيراز، صديقة دريانورد

الملخص: للغة العربية إمكانات كثيرة للدلالة على الزمن والتي لا تكمن في الأفعال الصرفية فحسب بل تشمل الأسماء والحروف أيضاً، وقد جعل النحاة للفعل والصيغ الصرفية هي الأصل في الدلالة على الزمن وأغفلوا دور بعض الأدوات والتراكيب النحوية في دراساتهم للزمن وهذا الأمر يرجع إلى عدم انتباههم للقرائن النحوية والسياقية التي تحيط بالجملة العربية المشمولة على هذه الأدوات النحوية كأدوات النفي، وأدوات الاستفهام وأدوات الشرط وغيرها من الأسماء والحروف التي قد تدلّ على الزمن دون وجود أيّ فعلٍ في الجملة وإحدى هذه الأدوات هي (لا) النافية للجنس والتي لم يقم الباحثون بدراسة دلالاتها الزمنية في النصوص.

ويحاول هذا البحث أن يتطرق إلى دراسة الدلالة الزمنية لهذه الأداة لأفصح نصٍّ في اللغة العربية وذلك بمساعدة القرائن والسياقات التي تصاحب (لا) النافية في الآيات القرآنية. وقد تمّ هذا الأمر باستخدام المنهج الوصفي- التحليلي، فقام البحث أوّلاً باستخراج بعض الآيات القرآنية المُحلّى (بلا) النافية للجنس، ثمّ دراسة دلالاتها الزمنية حسب السياق والقرائن النحوية من السوابق واللوائح في الجملة والتي ساهمت في الكشف عن الدلالة الزمنية (للا) الجنسية ومن هذه القرآئن أدوات الشرط وظرف الزمان والمصدر واسم الفاعل. ويرى البحث أنَّ لهذه الأداة دلالات زمنية مختلفة في القرآن الكريم.

Tense indication of Negative marker "LA" on holy Quran

Abstract: Arabic language has many instruments to show the tense of sentence. These instruments are not confined to verbs; but, prepositions and nouns can also show the tense. Many experts on syntax, although, have focused their studies of tenses on verbs and conjugation formulas; and have neglected the role of grammatical compositions and tools. This is because of lack of attention to grammatical contexts and tense texture on sentence. These grammatical contexts are negative particles, interrogative particles, conditional prepositions and some nouns and prepositions which can indicate tense without use of verbs. One of these

prepositions in Arabic language is Negative marker "LA"; which there is no specific research on its tense indication in Arabic texts, by researchers. In this research, tense indication of Negative marker "LA" have been studied in holy Quran. This research has a descriptive-analytical method. At first, all of verses in holy Quran which contained Negative marker "LA" are collected; then, their tense are analyzed based on grammatical contexts before and after Negative marker "LA", like conditional prepositions, exceptional clauses, tenses, infinitive and subjective nouns. All of them are participants in discovering the tense indication of Negative marker "LA". It is shown in this research that Negative marker "LA"has different tense indications in holy Quran.

Key words: Tense indications, Negative marker "LA", Holy Quran

1- المقدمة: إنّ الزمن اللغوي هو الزمن الذي يعتمد على التركيب اللغوي وعلى الجملة المكتوبة أو المنطوقة وما فيها من صيغ فعلية وأدوات وحروف ونواسخ، فهو بعيد عن المعاني الفلسفية المعتمدة على العدّ والقياس، والمعاني المعجمية، بل يعتمد على التركيب.

وقد حدّد النحاة العرب الزمن اللغوي عند تقسيمهم للأفعال إلى ماضٍ ومضارع وأمر، فصيغة فَعَلَ وقبيلها تفيد وقوع الحدث في الزمن الماضي، وصيغة يفعلُ تفيد وقوع الحدث في الحال، والاستقبال وهو ما يسمّى بالزمن الصرفي. أمّا الزمن النحوي فهو وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو التراكيب النحوية من الأسماء والحروف. «إذ إنّ النحو هو نظام العلاقات في السياق، ومجال النظر في الزمن النحوي هو السياق وليس الصيغة المنعزلة.» (حسّان، 1973: 241).

فالقرائن تشكل عنصراً مهماً في نظام السياق، وعن طريقها يتحدّد القسم الأكبر من العلاقات الزمنية النحوية، «فالزمن ينبع من الجملة بما فيها من عناصر مختلفة من حروف، وأدوات وظروف، وهي قرائن لفظية فضلاً عن القرائن الحالية، التي تسهم في تحديد الجهة الزمنية: من بعد وقرب، واستمرار وتجدد» (خنياب،2011: 32).

وهذه القرائن من السوابق، واللواحق وأدوات النفي، وتراكيب لغوية، لها أثر كبير في تحديد الدلالة الزمنية، فالجملة الفعلية في أصل وضعها تفيد الحدوث

والتجدد، والجملة الاسمية تفيد الثبوت والدوام إذالم يكن هناك قرينة تخصصها لزمن معين. أمّا الكتب والبحوث التي عالجت الدلالة الزمنية في دراستها: فهناك عشرات من الكتب والمقالات، منها الدلالة الزمنية في جملة العربية للدكتور جابر علي المنصوري وقد تحدث في كتابه عن أنواع الزمن على أساس الزمن اللغوي وهو يرى بأنَّ الزمن في العربية لا يعبّر بالفعل فقط. وتمام حسّان في كتابه اللغة العربية معناها ومبناها تناول موضوع الدلالة الزمنية وتحدث عن القرائن النحوية التي تساعد على تحديد الزمن.

وأثر السياق في الدلالة الزمنية ومن البحوث التي كتب حول موضوع الدلالة الزمنية، مقالة بعنوان الدلالة الزمنية للجملة الخبرية في سورة يوسف عليه السلام لعبدالباسط خليل محمد(2008). وقد درس في بحثه الدلالة الزمنية للجمل الخبرية الاسمية والفعلية ومن أهم النتائج الذي وصل إليها هذا البحث أنَّ الجمل الاسمية أكثرها تأتي للتأكيد والإثبات والاستمرار والجمل الفعلية تدلّ على التغيير وتجدد وكل هذا يأتي ضمن السياق. وأيضاً الدلالة الزمنية للأسماء لمحمد حسن القوافرة (2015) وقد تناول الباحث في بحثه دراسة الدلالات الزمنية للمصدر والأسماء.

ومن أهم النتائج الذي وصل إليه البحث المذكور أنَّ المصدر والاسماء المشتقة قد تدلّ على الأزمنة المختلفة، والذي يعين هذه الدلالات الزمنية هو السياق والقرائن النحوية. والجدير بالذكر أنَّ معظم هذه الدراسات التي تناولت موضوع الدلالة الزمنية اقتصرت على دراسة الأفعال والصيغ الصرفية كاسم الفاعل واسم المفعول أو المصدر ولم تنتبه إلى دراسة بعض الأدوات والتراكيب النحوية كالجمل الشرطية وأدوات الاستفهام وأدوات النفي وغيرها.... والتي تعدّ من الإمكانات اللغوية للتعبير عن الزمن في اللغة العربية. وإحدى هذه الإمكانات هي أداة (لا) النافية للجنس التي تمثّل أداةً للدلالة على الزمن دون تدخّل الصيغ الفعلية وذلك بمساعدة السياق والقرآئن النحوية الموجودة في الجملة والنص. إلاّ أنَّ العلماء

والباحثين لم يعطوا هذه المسألة حقّها اللازم فأغفلوا دراسة دلالتها الزمنية ولم يخصّصوا لهذا الموضوع دراسة شاملةً ومستقلةً. فهناك بعض دراسات حول (لا) النافية للجنس وقد كانت أكثرها محاولة لدراستها في القرآن الكريم من ناحية الصرفية والنحوية دون أن يخصّصوا دراسة مستقلة تطرقُ إلى دلالاتها الزمنية.

ويرى هذا البحث أنَّ معالجة الزمن لهذه الأداة في القرآن الكريم وذلك من خلال التركيز على القرائن النحوية، والسياق الذي تدخل فيه (لا) جدير بالبحث والدراسة؛ لهذا يهدف هذا البحث إلى دراسة هذا الموضوع والردِّ على الأسئلة التالية:

1- ما هي الدلالات الزمنية (للا) النافية للجنس في القرآن الكريم؟

2- ما هي القرائن النحوية التي تكشف عن الدلالة الزمنية لهذه الأدات في القرآن الكريم؟

ويتمّ هذا الأمر بالمنهج الوصفي – التحليلي في تناول البحث بعض الشواهد القرآنية التي وردت فيها (لا) الجنسية ويقوم باستخراج الزمن الذي تنفيها (لا) في هذه الآيات وذلك ضمنكشف الدلالات النحوية الموجودة في الجملة والسياق الذي يحيط بها داخل الجملة والنصّ.

2- الزمن اللغوي: إنّ دراسة الزمن اللغوي من الموضوعات والمهمة والمؤثرة في الدراسات الحديثة فالزمن اللغوي هو الزمن الذي ينشأ نتيجة دراسة الصيغ الفعلية المفردة خارج السياق أو دراسة هذه الصيغ بالإضافة إلى دراسة السياق والتراكيب النحوية الموجودة في الجملة من الأسما والحروف. وعلى هذا الأساس فهناك نوعان من الزمن في اللغة العربية: وهما الزمن الصرفي والزمن النحوي.

الفرق بين الزمن الصرفي والزمن النحوي: الزمن الصرفي وهذا الزمن نستطيع أن نلمسه من خلال الافعال الموجودة في النص دون النظر إلى السياق ويقول أحد الباحثين في تعريفه لهذا الزمن «هو ما تقدمه معطيات النظرية الصرفية

العربية ومعاييرها، عن طريق اعتماد الجذر وما يدور حوله من اللواصق وهذا الزمن يوصف دائماً خارج حدود السياق» (عبد الجليل، 200:471). فالزمن الصرفي إذاً هو الزمن الذي يقتصر على معنى الصيغة الصرفية ويسمّى هذا الزمن بالزمن الطبيعي والزمن الأصلي.

الزمن النحوي وهو الزمن الذي يدلّ عليه السياق ولا يكتفي فيه بالصيغة الفعلية المنعزلة وهو حصيلة التراكيب داخل دائرة النصوص بما فيها من الأدوات والأسماء وكل القرائن السياقية فهذا الزمن لا يوصف إلاّ عن طريق السياق. ومع هذا قد ربط أكثر النحاة القدامى والمحدثين الزمن بالأفعال أي الزمن الصرفي دون النظر إلى الزمن النحوي إلاّ أنّ بعض الباحثين المعاصرين يرون أنّ الدلالة الزمنية تتوقف على السياق الذي يحمل معه الأدوات والقرائن ليعين على فهم الزمن.

فالزمن اللغوي هو الزمن الذي يعتمد على التركيب اللغوي وعلى الجملة المكتوبة أو المنطوقة وما فيها من صيغ فعلية وأدوات تدلّ على الزمن، فلبعض الأدوات دور مهم في تحديد الدلالة الزمنية وهذا الأمر يتوقف على السياق الذي يرد فيه؛ إذ ليس هناك حرف أو أداة مخصص للدلالة على زمن معين فقد تدلّ على الزمن المطلق وأو على الزمن الماضي، أو زمن الحال أو المستقبل، وكلٌّ هذا يتعين حسب السياق الذي يرد فيه ومن خلال دراسة الزمن في النصوص العربية ولاسيمّا في القرآن الكريم. ومن هذه الأدوات أداة (لا) النافية للجنس.

3- تعريف لا النافية للجنس: تعدّ لا النافية للجنس إحدى أدوات النفي في اللغة العربية، تدخل على الجملة الاسمية فتنصب الاسم إن لم يكن مفرداً وترفع الخبر وإن كان اسمها مفرداً يبنى على ما ينصب به. وهي من أقوى أدوات النفي؛ لأنّها أشدّ تأكيداً على النفي بالنسبة إلى أدوات النفي الأخرى، إضافةً إلى أنّها تدلّ على نفي الحكم عن جنس اسمها نصّاً، أي أنّها تنفي مضمون الخبر عن جميع أفراد جنسها على سبيل التنصيص والشمول لا على سبيل الاحتمال.

ويعرّفها صاحب قطر الندى بأنّها ليست الّتي تدخل على الفعل، في نحو: (أخوك لا يعلم الشرّ) بل هي مختصة بالدخول على الاسم، والسرّ في ذلك أنّ المقصود بها استغراق نفي الجنس الذي يدلّ عليه اسمها على سبيل التنصيص، وهذا الاستغراق يستدعي وجود (من) لفظاً أو معنى و(من) حرف جرّ فلا يكون مدخولها فعلاً بل يجب أن يكون مدخولها اسماً نكرةً. أمّا كونه اسماً فإن الكلام على تقدير (من) وأمّا كونه نكرةً فلأنّها هي التي تدلّ على الجنس (ابن هشام، 1986: 227).

أمّا ابن عقيل فيقول في تعريفها: «هي (لا) الّتي لنفي الجنس والمراد بها الّتي قصد بها التنصيص على استغراق النفي للجنس كله. وإنّما قلت التنصيص احترازاً عن الّتي يقع اسمها بعدها مرفوعاً نحو: (لا رجلٌ قائماً) فإنّها ليست نصّاً في نفي الجنس، إذ يحتمل نفي الواحد ونفي الجنس، فبتقدير إرادة نفي الجنس لا يجوز (لا رجلٌ قائماً بل رجلان) بينما يجوز ذلك بتقدير إرادة نفي الواحد» (ابن عقيل 1386: 338/1).

وسمّيت (بلا) النافية للجنس لأنّها أداة للنفي لا تحتمل أي معنى آخر، ولا يوجد لها استعمال آخر، أمّا تمييزها بلفظة الجنس فلأنّها لا يحتمل فيها نفي شخص بعينه بل هي لنفي الجنس كله فلا يحتمل فيها (لا إمرأة في الدار بل إمرأتانِ) بل يدلّ على نفي الجنس كله فرداً فرداً دلالةً قاطعةً، ولا يحتمل معها احتمال الأمرين. «وهذا مراد النحاة من قولهم أنّها تدلّ على نفي الحكم عن جنس اسمها نصّاً»

(العجمي، 2006: 6). وهي سميت نافية للجنس لأنّها عند دخولها على اسم النكرة تنفي حقيقة تلك النكرة، نحو: (لا تلميذ في الصف) إذ نفيت (لا) جنس التلاميذ من الصف حتى لا يجوز أن يقال: (بل تلميذان). وقد أطلق عليها بعض النحاة (لا) التي لتبرئة. ويقول عبده الراجحي في تعريف (لا) النافية للجنس: «هي حرف يدخل على الجملة الاسمية فيعمل عمل (إنّ) في نصب المبتدأ ورفع الخبر، وتفيد نفي الحكم عن جنس اسمها، ويسميها النحاة لا النافية على سبيل التنصيص أو على سبيل النصّ لأنّها تنفي الحكم عن جنس اسمها بغير احتمال لأكثر من معنى واحد. ويسمونها أيضاً (لا) النافية للجنس على سبيل الاستغراق» (الراجحي،2000: 167) وحتى تعمل عمل ("إنّ) يجب أن تتوافرلها بعد شروطٍ منها:

1- أن تكون نافية للجنس نفياً عاماً تاماً فإن لم تكن نافية لا تعمل مطلقاً.

2- أن يشمل حكم النفي فيها جنس اسمها كله، فإن لم يكن كذلك لا تعمل؛ مثل هذه العبارة (لا كتابٌ واحدٌ كافياً) « فكلمة واحدة تدلّ دلالة قاطعة على أنّ النفي ليس شاملاً أفراد الجنس كله، وإنّما قصر على فرد واحد فصار (لا) نافية للوحدة» (حسن، 1966: 623).

فإن لم تكن لنفي الجنس على سبيل التنصيص أي أنّها كانت لنفي الوحدة أو نفي الجنس على سبيل الاحتمال فحينئذٍ تعدّ مهملة، ويكون ما بعدها مبتدأ وخبر.

3- وأن يكون اسمها وخبرها نكرتين فإن لم يكونا نكرتين لا تعمل (لا) عمل (إنّ). وينص سيبويه على ذلك بقوله: « وعلم أنّ المعارف لا تجري مجري النكرة في هذا الباب، لأنّ (لا) لا تعمل في معرفة أبداً» (سيبويه، 1967: 408).

4- ألاّ يفصل بينها وبين اسمها؛ لأنّ (لا) وما بعدها بمنزلة خمسةَ عشرَ ولا يجوز الفصل بينهما.

5- ألاّ تتوسط بين عامل ومعموله، بأن تكون مسبوقة بعاملٍ قبلها يحتاج لمعمولٍ بعدها، أي لا تقع (لا) النافية للجنس مثلاً بين حرف الجرّ والاسم

المجرور. «ومن شروط عملها أي، (لا النافية للجنس) أن تكون النكرة غير معمولة لغير (لا) بخلاف نحو: (جئتُ بلا زادٍ)، فإنّ النكرة فيه معمولة للباء» (السيوطي، 1359: 466/1).

6- ألاّ ينتقض خبرها (بإلاّ) فإذا انتقض الخبر (بإلاّ) يبطل عملها. فعدم توافر شرط من هذه الشروط يؤدي إلى بطلان عمل (لا) النافية للجنس. فعدم وجود أيٌّ شرط من هذه الشروط يؤدي إلى بطلان عمل (لا).

بما أنّ هذه الأداة من أقوي أساليب النفي في اللغة العربية لتأكيدها الشديد على النفي القاطع؛ لهذا آثر القران الكريم لسموّ إشاداته ودقة معلوماته، وقوة دلالاته وبياناته هذه الأداة للدلالة على النفي المطلق، والصريح بدل الجمل الفعلية المنفية والأدوات الأخرى التي تفيد النفي؛ باعتبار أنّ (لا) النافية للجنس هي أقوى أداةٍ تؤكد على النفي الشامل لأفراد الجنس.

ويلاحظ من خلال دراسة هذه الأداة في النصوص العربية ولا سيما في القرآن الكريم، أنَّ لهذه ألأداة دلالات زمنية مختلفة يحدِّدها السياق وقرائن اللفظية والمعنوية، فقد تدلّ على الزمن الماضي أو الحاضر، أو المستقبل وقد يكون زمنها مطلقاً تفيد كل الأوقات.

4- الدلالات الزمنية (للا) النافية للجنس في القرآن الكريم:

يتنوع الزمن الذي تنفيه (لا) فنفيها للزمن في القرآن الكريم ينقسم حسب القرائن الموجودة إلى قسمين:

1- نفي مطلق الزمن 2- نفي الزمن المعين وهذا وفق القرائن التي تدلّ على ذلك؛ لأنّ (لا) لا تحمل دلالة زمنية إلاّ إذا دخلت على الجملة فحينئذٍ تكشف دلالتها الزمنية بإعانة القرائن من السوابق واللواحق الموجودة في الجملة كما أنَّ لسياق دور مهم في اكتشاف الدلالة الزمنية لهذه الأداة. ومن هذه القرائن وجود أسماء (لا) النافية للجنس من المصدر واسم الفاعل، ووجود بعض الأسماء الدالة على

الزمن، وتركيبها مع الجمل الاستثنائية، ومجيئها جواباً للجمل الشرطية في بعض آيات القرآن الكريم كما أنَّ لسياق دور مهم في اكتشاف الدلالة الزمنية لهذه الأداة في النصّ القرآني. أمّا نفيها للزمن في القرآن الكريم فينقسم حسب القرائن إلى قسمين: 1- النفي المطلق 2- النفي المقيد بزمن معين. ويبدأ البحثُ أولاً بموضوع دلالة (لا) النافية للجنس على الزمن المطلق.

4-1- دلالةُ (لا) على نفي الزمن المطلق: يذكر النحاة أنّ الزمن المطلق هو الزمن الذي لا ينحصر بزمن معيّن بل هو زمن يشمل كل الأزمنة الموجودة من الماضي والحاضر والمستقبل، «هناك زمناً رابعاً يمكن أن يضاف إلى الأزمنة الثلاثة بحسب وقوع الأحداث وهو مطلق الزمن، أي وقوع الحدث في الماضي والمضارع والمستقبل؛ فهو زمن يتخطى الزمن الواحد ليشتمل على الأزمنة الثلاثة كلّها» (القوافزة، 2015: 3) فهو الزمن الذي لا يُحدِّدُ بالماضي والحال والمستقبل بل هو زمن لا يقاسُ ولا يوصفُ بقبلٍ ولا ببعدٍ، بل ممتدٌ ومستمرٌّ في كلِّ زمان ومكان.

وهناك آياتٌ كثيرة من القرآن الكريم تدلُّ على هذا الزمن. جاء نفي الزمن المطلق (بلا) النافية للجنس في كثير من آيات القرآن الكريم والتي تتعلّق بالأمور الإلهية التي لا نهاية لهاو لا بداية بل هي أمورٌ أزليةٌ، وفي هذه الآيات لا يقع النفي على زمن معين بل يشمل الزمن كلّه ولا ينحصر بالماضي أو الحاضر أو المستقبل.

ومن شواهد هذا النوع من النفي قوله تعالـــى: ﴿ **قُل إنَّ صَلاَتي ونُسُكي ومَحياياَ ومَماتِي للّهِ رَبِّ العَالَمِين لا شَرِيك لَهُ وبِذلِك أُمِرتُ وأَنا أَوَّلُ المُسلِمِين** ﴾ (الأنعام: 163-162)، وهذه الجملة حالية، فلا النافية للجنس هنا تدلّ على نفي الإشراك مع الله وتوجيه العبادة إليه وحده عزّ وجلّ وهي تنفي كل شرك بالله تعالى وهذا الأمر لا ينحصر بزمن معين بل يشمل كل الأزمنة أي أنّه نفي لمطلق الزمن

ولا ينحصر بالماضي والحاضر والمستقبل لأنّ الله لا شريك له لا في ذاته ولا في صفاته فلا ثاني له في الألوهية كما ليس له شريك في الملك والتدبير والقضاء والقدر.

يقول البغدادي بشأن هذه الآية «إنّ حاصل هذا الكلام أنّ الله أمر رسول الله (ص) أن يبيّن أنّ صلاته ونسكه وسائر عباداته وحياته وموته كلّها واقعة بخلق الله وقضائه وقدره وهو المراد في العبادة بقوله (**اللهُ رَبِّ العَالمَين لا شريك لَهُ**) يعني في العبادة والخلق والقضاء والقدر وسائر أفعاله لا يشاركه فيها أحد من خلقه» (البغدادي، 1999: 177/2).

ومن الأمور التي نفيت كثيراً ما (بلا) النافية للجنس في القرآن الكريم هي نفي صفة الريب (بلا) النافية وقد تعلق هذا النفي بموضوعين هامّين في العقيدة والتصور الإسلامي وهما القرآن الكريم ويوم القيامة والبعث والنّشور. نحو قوله تعالى في الآية الثانية من سورة البقرة: ﴿ **ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ**﴾ (البقرة:2)، فنفي الريب عن كتاب الله العزيز لا يقع على الزمن معينٍ بل هو نفي مطلق يشمل جميع الأزمنة.

أمّا الموضوع الثاني فهو يوم القيامة وهو يوم يجمع الناس فيه للحساب والجزاء وقد عبّر عنه القرآن بأسماء متنوعة كيوم البعث ويوم الجمع، ويوم الخلود، ويوم الدين، والساعة، وكلّ هذا من مظاهر الاهتمام بهذا اليوم العظيم في القرآن الكريم. يقول الله عزّ وجلّ في سورة الجاثية: ﴿ **قُلِ اللّهُ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يَجْمَعُكُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لا رَيْبَ فِيهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النّاسِ لا يَعْلَمُونَ** ﴾ (الجاثية: 26) وقد نفي الله الشك والريب عن هذا اليوم والحوادث التي تقع في هذا اليوم (بلا) النافية للجنس وجاءت هذه الآية للتأكيد على وقوع القيامة وفي الردِّ على الكفار والمنكرين لهذه الحادثة العظيمة، وانتفاء الريب والشك عن هذه الحادثة المهمة.

يقول السيد قطب بشأن هذه الآية: «وهذه هي المعجزة التي يريدون أن يشهدوها في آبائهم وها هي ذي تقع أمام أعينهم بعينها وبذاتها والله هو الذي يحي وهو الذي يميت فلا عجب إذن في أن يحيي الناس ويجمعهم إلى يوم القيامة ولا سبب يدعوا إلى ريب في هذا الأمر الذي يشهدون نظائره فيما بين أيديهم» (قطب، 1991: 3231/5).

فهذه الآية تنفي صفة الريب عن أمر ثابت ولا يختص هذا النفي بزمن معين بل هو نفي دائمٌ ومطلقٌ، وقد تكررت هذه الجملة في السور المختلفة في القرآن الكريم بصيغة لا النافية للجنس. فنفي صفة الريب عن وقوع هذه الحادثة العظيمة (بلا) الجنسية في هذه الآيات تكون أعمق إيقاعاً وأكثر دلالةً على وقوع القيامة بالنسبة إلى أدوات النفي الأُخرى.

ومن هذه أمور أيضاً جملة ﴿ **لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللهُ** ﴾ وهي كلمة التوحيد التي وردت في القرآن الكريم وفي زيِّ الاستثناء ووهي عبارةٌ عن إخراج الاسم الواقع بعد (إلاّ) أو إحدى أخواتها من حكم ما قبلها ويدلّ على إثبات وحدانية الله تعالى ونفي حقيقة الألوهية عن غيره.

والأمر الذي ذهب إليه أكثر النحاة هو أنّ ﴿ **لا إله إلاّ الله** ﴾ أبلغ من جملة ﴿**ما من إلهٍ إلاّ الله**﴾؛ لأنّ دلالة (لا) على النفي العام أقوى من (ما) وسببه أنّ المقصود من (لا) نفي الذوات بدليل حذف خبرها كثيراً لأنّ الغرض هو الاسم لا الخبر، ولا يمكن أن يحذف خبر (ما) لأنّه المقصود بالنفي فلمّا كان المقصود في باب كلمة التوحيد نفي ذات إله سوى الله تعالى كانت لا أقوى من (ما) في هذا الباب.

فلا نفيت هنا جنس أيٌّ إلهٍ غير الله على سبيل الشمول والعموم وأثبتته لله تعالى وحدهُ وهذا بسبب مجيء إلاّ الاستثنائية بعد اسم (لا) ليدلّ على إثبات وحدانية الله تعالى ونفي حقيقة الألوهية عن غيره. ويرى العلماء أنّ هذه الطريقة أي طريقة النفي والاستثناء هو الأصل في الدلالة على القصر.

«ولعلّ هذه الطريقة النفي والاستثناء هي الأصل في الدلالة على القصر لأنّ دلالتها نصّية مطابقة أمّا بقية الطرائق فهي التزامي مستمدّة منها ومتفرعة عنها والسياق يشهد على صحة ذلك» (العوادي، 2003: 229).

وقد وردَت لفظة (الإله) اسماً (للا) النافية للجنس في جميع المواضع التي وردت كلمة التوحيد على هذا التركيب في القرآن الكريم إضافةً على السياق، وجود بعض القرائن النحوية الموجودة في الجمل الشاملة على (لا) النافية للجنس تظهرُ بأنّ النفي بهذه الأداة تدلُّ على نفي الزمن المطلق ومن هذه القرائن اسم الفاعل والمصدر بصفتهما اسمان (للا) التبرئة في العديد من آيات القرآن الكريم إنَّ الأصل في المصدر، الدلالة على الزمن المطلق ما لم توجد قرينة سياقية تخصّصه لأحد الأزمنة من الماضي والحاضر ومستقبل، إلاّ أنَّه بحسب السياقات الواردة فيه قد يدلُّ على زمن خاص ومعيّن.

«وهذا ما تنبّه إليه بعض اللغويين ومنهم تمام حسان فهو يرى بأنّ المصدر وحين يدخل في العلاقات السياقية فحينئذٍ يفيد الزمن بحسب القرينة» (قوافزة 2015: 8) ولقد كان المصدر من بين أسماء (لا) النافية للجنس أكثر وروداً في الآيات القرآنية ولهذا يقوم البحث أوّلاً بدراسة المصدر، ثمّ يأتي دور اسم الفاعل لأنّ هذا اسم الفاعل وقع في المرتبة الثانية من ببن أسماء (لا) النافية للجنس.

ورد المصدر في جميع المواضع سوى كلمة – بشرى – اسماً مبنياً على الفتح وقع مباشرة بعد (لا) النافية للجنس حيث دلّت على الدوام النفي، وثبوته وشموله.

ومن صور مجيء المصدر بعد (لا) النافية للجنس قوله تعالى: ﴿ **لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىَ لاَ انفِصَامَ لَهَا وَاللّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ**﴾ (البقرة: 256) جاء اسم (لا) في هذه الآية مصدراً وهو كلمة (الإكراه)؛ لأنّ التعبير بالمصدر أبلغ وأقوى من فعله فالغرض الذي يؤديه المصدر لا ينهض به الفعل كما أنّ مجيء المصدر في هذه

الحالة يناسب المقام والسياق الذي يرد فيه هذا النفي، فقد نفي اللّه تعالى جنس الإكراه عن الدخول في الدين فليس في اعتناق الدين إكراه من الله بل إنّ الإنسان مخير في هذا الأمر فلا وجود للإكراه.

يقول سيد قطب في معنى هذه الآية: « والتعبير هنا فيرد في صور ة النفي المطلق (لا إكراه في الدين) نفي الجنس كما يقول النحويون، أي نفي جنس الإكراه نفي كونه ابتداء فهو يستبعده من عالم الوجود، والوقوع وليس بمجرد نهي عن مزاولته» (قطب، 1991: 277/1). فصيغة (لا إكراه) أبلغ من صيغة (لا تُكرهوا) بلا الناهية المنحصرة بزمنٍ معين، وأشخاصٍ معينين. وصيغة (لا إكراه) فمعناها النهي الدائم الشامل لجميع أنواع الإكراه، ولجميع الأزمنة أي، نفيه في مطلق الزمن.

فمجيء المصدر مع (لا) النافية للجنس في هذه الآية لا يدلّ على نهي الإكراه في أمر الدين فحسب بل يدلّ على عدم وجود أي نوعٍ من الإكراه في أمر الدين. فالإيمان يكون بالحجة والبرهان، ولا يكون بالإلزام والإكراه، وهذا أمر ثابت إذ أكد عليه الله تعالى من بداية بعث الأنبياء عليهم السلام لدعوت الناس إلى طريق الحق والصراط المستقيم.

والذي يقوّي ويؤكد هذا القول أكثر فأكثر هو وجود المصدر الدّال على الثبات والديمومة والشمولية في هذا الأمر، فعدم الإكراه في أمر الدين واعتناقه لا يختصُّ بفترةٍ محدَّدةٍ ولا نبيٍّ خاص ولا قوم خاص بل نفي الإكراه في اعتناق الدين أمر شمولي لا يتعلق بزمنٍ معين بل يشمل جميع الأزمنة.

ومن نماذج هذه الدلالة أيضاً قوله تعالى: ﴿ **لَهُم اَلْبُشْرى في اَلْحَياةِ اَلدُّنيا وفي اَلآخِرَةِ لا تَبْدِيلَ لِكَلِماتِ اَللّهِ ذلِكَ هُوَ اَلْفَوْزُ العظيم**﴾ **(64 يونس)** «**أي لا تغيير لأقواله، ولا خلف لمواعيده، ولا ردّ في أمره**» (الزحيلي، 2001: 985/2). جاء الخبر في هذه الآية مجروراً (بلام) الجرّ. و(اللام) في (كلمات الله) (لام) الملكية

وهذا وفق السياق الذي وردت فيه؛ لأنّ المقصود (بكلمات الله) التي عبّر عنها القرآن الكريم هي أقوال الله تعالى، ومواعيده، وسننه، وقوانينه وحكمه. يقول ابن عاشور في تفسيره لهذه الآية أنّ جملة (لا تبديل لكلمات لله) مبنية لمعنى تأكيد الوعيد الذي تضمَّنه قول الله تعالى: ﴿ **لَهُمُ الْبُشْرَى فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الآخِرَةِ** ﴾ (فرقان:25). تذكيراً لهم بأنّ ما وعدهم الله من البشائر مثل النصر، وحسن العاقبة أمر ثابت لا يتغير لأنّه من كلمات الله (ابن عاشور، 1997: 126/11).

يظهر من خلال تفسير ابن عاشور لهذه الآية أنّ الكلمات هنا بمعنى الأقوال والمواعيد إلاّ أنّ هذا المعنى جزءٌ من معنى (كلمات الله) التي وردت في مواضع مختلفة من القرآن الكريم، والتي عبّر عنها المفسرون بأقوال الله تعالى، ومواعيده وسُنَنه، قوانينه التي تخضع لها جميع الكون، وما فيها من الكائنات، من الإنسان والحيوان، والنباتات، والجمادات. فالله سبحانه وتعالى مالك كل هذه الأمور، وإذا كان مالكاً لهذه الأمور فبالطبع يملك التصرف فيها، وليس باستطاعة أيّ قدرة في الوجود أن يغير الوعود، والأوامر، والسنن الإلهية. وله ملك جميع ما في الكون من الأمور المعنوية، والمادية فلا أحد يستطيع أن يتدخل أو يتصرف في ملكه.

والذي يدلّ على هذا الأمر هو مجيء نفي (التبديل) بصيغة (لا) الجنسية الدالة على نفي جنس (التبديل). ونحو قوله تعالى: ﴿**لا تَبدِيل لِخَلق الله** ﴾، و﴿**لاَ مُعَقِّبَ لِحُكمِهِ**﴾، و﴿**لا رَادَّ لِفَضلِهِ**﴾. ؛ لأنّ الله عزّ وجلّ هو المالك الحقيقي لهذه الأمور وله ملك جميع ما في الكون من الأمور المعنوية، والمادية فلا أحد يستطيع أن يتدخل أو يتصرف في ملكه.

والذي يدلّ على هذا الأمر هو مجيء نفي هذه الأسماء بصيغة (لا) الجنسية الدالة على نفي جنسكما أنّ دور المصدر مهم في هذه التركيبات؛ لأنّ المصدر اسمٌ يفيد الثبوت خلافاً للفعل الذي يفيد التجدد والحدوث، فجاء المصدر منسجماً مع هذه الأمور الإلهية الثابتة.

ومن هذه الأسماء، اسم الفاعل عرّف النحاة اسم الفاعل بأنّه ما دلّ على الحدث والحدوث وفاعله. ولكن كيف واسم الفاعل أيضاً اسم مثل المصدر فيجب بطبيعة حاله يدلّ على الثبوت ودوّام وقد أجاب بعض النحاة واللغويين المحدثين على هذا السؤال وهم يرون بأنّ الأصل في اسم الفاعل الثبوت، ولكنّه من ناحية أخرى يشبه الفعل وهذا التشبّه جعله يدل على ما يدل عليه الفعل المضارع من حركة وتجدد.

«انّ اسم الفاعل يقع وسطاً بين الفعل والصفة المشبّهة؛ فالفعل يدلّ التجدّد والحدوث فيدلّ على الماضي والحاضر والمستقبل أمّا اسم الفاعل فهو أدوم وأثبت من الفعل ولكنّه لا يرقى إلى ثبوت الصفة المشبّهة» (السامرايي، 2008: 30).

يتبين من هذه الآراء أنَّ مايجعل النحاة أن يرو هذا الاسم تارةً يدلّ على الثبوت وتارةً يدلّ على الحدوث والتجدّد هي القرائن اللفظية والمعنوية التي تقع بجانب هذا الاسم في التركيب النحوي أي الجملة والنص.

والمهم أنَّ اسم الفاعل إذا جاء بمعنى التجدّد والحدوث حينئذٍ يناسب للدلالة على الماضي أو الحاضر أو المستقبل أمّا إذا دلّ على الثبات فلا يناسب للدلالة على زمن معين وخاص بل يدلّ على مطلق الزمن لهذا قد يتغير معنى اسم الفاعل في الجملة حسب السياق والقرائن فيدلّ على الدوام والثبات وهذا ما حدث لاسم الفاعل مع (لا) النافية في آيات الذكر الحكيم.

كما زاد اسم الفاعل في تأكيد النفي والمبالغة فيه؛ فقد ورد اسم الفاعل في أكثر آيات القرآنية التي كان اسماً (للا) النافية للجنس بمعنى دوام النفي وثبوته، ودالاً عل مطلق الزمن، وهذا تبعاً للعلاقات السياقية الموجودة في الآيات القرآنية التي دخل فيها اسم افاعل.

ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿ **وَتَمَّت كلِمَةُ رَبِّك صِدقَاً وعَدلاً لاَ مُبَدِّلَ لِكلماتِهِ وهوَ السَمِيعُ العَلِيم**﴾ (الأنعام: 115).

جاء اسم (لا)، وهو (مبدلّ) اسماً فاعلاً مجرداً من (ال) التعريف وهو اسم صوغ من الفعل الرباعي وقد أضيف إلى مفعوله (كلمات) في ثلاثة مواضع من القرآن الكريم. وجاء هذا الاسم دالاً على ثبات النفي ودوامه لجنس المبدّل لكلمات الله في جميع الأحوال الزمنية وهو نفي مطلق، وليس مقيداً بزمن معين. ويدلّ التركيب في هذه الآية على إثبات عدم تحريف كلمات الله تعالى؛ إذ يستند بعض المفسرين إلى هذه الآية لإثبات عدم تحريف القرآن الكريم.

ويذهبون إلى أنّ التعبير المستفاد من هذه الآية ومن هذا التركيب هو أنَّ لا أحد يستطيع أن يحدث تغييرا، أو تبديلاً في القرآن الكريم، لا في لفظه، ولا في إخباره ولا في أحكامه. كما يعتقد بعض العلماء ومنهم المراغي بأنّ (الكلمات) هنا بمعنى الوعد ويقول في تفسيره لهذه الآية: «أي إنّ كلمة الله في نصرك وخذلان أعدائك قد تمت وأصبحت واقعة نافذة حتماً لا مردّ لها لأنّ الكلمات لا مبدّل لها ولا يستطيع أحد أن يزيلها بكلمات أخرى تخالفها وتمنع صدقها على من وردت فيهم» (المراغي، 1985: 9/8).

ولعل الرأي الأرجح في هذا الأمر هو ما ذهب إليه بعض المفسرين في استنادهم إلى هذه الآية إثبات عدم تحريف القرآن الكريم لأنّ القرآن الكريم يشتمل على جميع هذه الأمور. وردت هذه الصيغة (لا مبدّل) ثلاث مرّات في القرآن الكريم، وجاءت جميعها جملة حالية تدُّل على ثبات الأمر والمبالغة في معنى النفي. ﴿ **أَوَلَمْ يَرَوْاْ أَنَّا نَأْتِي الأَرْضَ نَنقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللّهُ يَحْكُمُ لاَ مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ**﴾

4-2- النفي المقيد بزمن معين: تنفي لا النافية للجنس زمناً معيناً عند وجود قرينة لفظية أو معنوية تدلّ على ذلك الزمن فقد تدلّ القرائن على النفي في زمن الحال أو زمن الاستقبال.

3-2-1- النفي المقيد بزمن الحاضر: وردت (لا) النافية للجنس في بعض آيات القرآن الكريم ويدلّ نفيها على زمن الحال والذي يدلّ على هذا الزمن هو وجود كلمة اليوم التي لا تختص بزمن الماضي والمستقبل ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**فَلَمَّا جَاوَزَهُ هُوَ وَالَّذِينَ آمَنُواْ مَعَهُ قَالُواْ لاَ طَاقَةَ لَنَا الْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ** ﴾ (البقرة:249). وهذا قول بعض جنود طالوت عندما شاهدوا من العدو الكثرة والقوَّة فتسرّب على قلبهم الخوف والضعف، فقالوا في تلك اللحظة وذلك الوقت لا قدرة ولا طاقة لنا اليوم بمحاربة جالوت وجنوده، فالنفي في هذه الآية مقيد بزمن الحال لا يختص بزمن الماضي والمستقبل بل يختص بذلك الوقت المعين وأحوال هؤلاء الجنود في ذلك الوقت المعين.

وقد وردت لفظة اليوم في أربعة مواضع من القرآن الكريم وحوّلت النفي (بلا) النافية للجنس إلى زمن الحال نحو قوله تعالى: ﴿ **قَالَ سَآوِي إِلَى جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاء قَالَ لاَ عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلاَّ مَن رَّحِمَ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُغْرَقِينَ** ﴾ (هود:43). كما أنَّ اسم الفاعل (عاصم) هنا يدلّ على زمن الحال بسبب وجود قرينة (اليوم) فهذه الآية كما يذكر المفسّرين حكاية حال النبي نوح عليه السلام مع ابنه الذي رفض أن يركب السفينة مع أبيه وقال: ﴿ **سَآوِي إلى جَبلٍ يعصِمُني مِنَ المَاءِ** ﴾ يقول الآلوسي بشأن هذه الآية أنّ (لا عاصم) نفي لجميع أفراد جنس العاصم ذاتاً وصفةً للمبالغة في نفي كون الجبل عاصماً وقد زاد اليوم في هذه الآية للتنبيه على أنّه ليس مثل سائر الأيام فالوقائع والمصائب التي تحدُثُ للإنسان في هذا اليوم ليست من الحوادث التي ربّما يستطيع الإنسان أن يتخلص منها بمساعدة الأسباب العادية (الآلوسي، 1994: 6/ 291). فالنفي هنا يدلّ على انقطاع الأمل عند هؤلاء الذين كانوا يظنون أنهم يستطيعون أن يفرّوا من العذاب الإلهي ويجدوا ملجأً ليعصموا أنفسهم من الطوفان في ذلك اليوم فأظهر الله أنّه لا

مانع ولا دافع من عذاب الله إذ لا منجي ولا عاصم في الوجود غيره تصل هذه الدلالة الزمنية (للا) النافية للجنس في القرآن الكريم إلى أحد عشر موضعاً.

4-2- 2- النفي المقيد بزمن المستقبل: تأتي (لا) النافية للجنس لنفي الجنس على سبيلا لاستغراق في زمن المستقبل ويتعين هذا الأمر بمعونة السياق والقرائن الموجودة في الجملة المنفية مثل قوله تعالى: ﴿ **إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلاً أُوْلَئِكَ لاَ خَلاَقَ لَهُمْ فِي الآخِرَةِ وَلاَ يُكَلِّمُهُمُ اللّهُ وَلاَ يَنظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلاَ يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ** ﴾ (آل عمران:77). والخلاق هنا بمعنى النصيب والحظّ ورأى اكثر المفسرّين أنّ الآية نزلت في اليهود الذين حرّفوا التوراة وبدّلوا نعمة النبي (ص) وأخذوا الرشوة على ذلك فأولئك لا نصيب لهم في منافع يوم القيامة ولهم عذاب أليم هو غاية في ألم (المراغى، 1985: 191/3). وتدلّ شبه الجملة (في الآخرة) على أنّ النفي مقيد بزمن المستقبل، ومن القرائن السياقية الموجودة أيضاً كلمة اليوم المتحدث عنه وهو يوم القيامة. فيتبين أنّ الزمن الذي نفيتها (لا) يرتبط بزمن المستقبل هذا ما يثبته السياق والقرائن الموجودة.

ومن أبرز القرائن الموجودة في آيات القرآن الكريم التي تُظهر بأنّ (لا) تدلُّ دلالةً واضحةً على زمن المستقبل مجيء (لا) جواباً للجمل الشرطية وخاصةً أداة (إذا) الشرطية ومن شواهد هذا الأمر في القرآن الكريم: ﴿ **فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ فَلاَ أَنسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلاَ يَتَسَاءلُونَ**﴾ (المؤمنون: 101).

«ففي هذا اليوم لا تعاطف ولا تراحم بين الأرحام والأقارب من فرط استيلاء الدهشة عليهم فلا تنفعهم الأنساب» (صافي، 1997: 213/18). فالذي ينفع في ذلك اليوم هو التقوى والعمل الصالح.

ويرى ابن عاشور أنّ مجيء فعل النفخ بصيغة المجهول للاعتناء والاهتمام بحدوث النفخ، لا تعيين النافخ لأنّ النفخ في الصور يتم بأمر تكوين من الله تعالى أو ينفخ فيه أحد الملائكة. (ابن عاشور، 1997: 101/18).

و(إذا) من الأدوات الشرطية التي كثيراً ما يكون فعلها ماضياً وجاءت في هذا التركيب مقترنةً بفعل ماضٍ والمراد به الاستقبال في المعنى لأنّ فعل الماضي بعد (إذا)، الشرطية يدلّ على الاستقبال (ويتفق النحاة على أنَّ (إذا) ظرف للمستقبل ولا تأتي للماضي وهذا مذهب سيبويه وجمهور النحاة) فدلّ هذا التركيب على حتمية وقوع الحدث في جواب الشرط في المستقبل المعلوم.

النفي في هذه الآية مقيد بزمن المستقبل؛ لأنَّ اليوم المتحدث عنه هو يوم القيامة بسبب وجود كلمة يومئذٍ وهي قرينة لفظية وظرف زمان للمستقبل بالإضافة أنّ النفخ في (الصور) كناية عن البعث والنشور فيتعلق النفي بالمستقبل وذلك اليوم أي يوم القيامة، كما أنّ الجملة المنفية (بلا) النافية وقعت في جواب الشرط وخاصةً في جواب إذا الشرطية الّتي تدلّ دلالةً قاطعةً على المستقبل. ومن شواهدها قوله تعالى: ﴿ **إِن يَنصُرْكُمُ اللّهُ فَلاَ غَالِبَ لَكُم**﴾ (آل عمران: 160) جاء النفي مقيداً غير مطلق في هذه الآية للدلالة على أنّ جواب الشرط (فلا غالب لكم) لن يحدث إلاّ بوجود فعل الشرط، وهو (إن ينصركم الله). وقد سيقت هذه الجملة لوجوب التوكل على الله، والترغيب في طاعته التي يستحق بها النصرة، والتحذير عن المعصية التي يستحق به الخذلان، أي إن يرد نصركم كما أراده يوم بدر فلا أحد يستطيع أن يغلبكم (الآلوسي، 1994: 320/2). وقد لا يدلّ التركيب الشرطي على المستقبل ولا يكون مطابقاً تماماً لبنيته الأساسية فيتنوع دلالته الزمنية.

كقوله عزّ وجلّ: ﴿ **وَإِن يَمْسَسْكَ اللّهُ بِضُرٍّ فَلاَ كَاشِفَ لَهُ إِلاَّ هُوَ وَإِن يُرِدْكَ بِخَيْرٍ فَلاَ رَآدَّ لِفَضْلِهِ يُصَيبُ بِهِ مَن يَشَاء مِنْ عِبَادِهِ وَهُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ**﴾ فنفي (لا) في هذه الآية لا ينحصر بزمن معين أي المستقبل بل يدلّ على مطلق الزمن؛ لأنّ كشف الضُرّ وإيراد الخير للإنسان وجميع ما في الكون لا يكون إلاّ بإرادة الله تعالى وحده فلا ينحصر هذا الأمر بزمن الماضي ولا الحاضر ولا المستقبل.

وقد دلّت الجملة المنفية (بلا) الجنسية على زمن المستقبل في حوالي اثنين وأربعين موضعاً من القرآن المجيد. نفي الله سبحانه وتعالى جميع أفراد الغالب ذاتاً، وصفةً فلا أحد يستطيع الغلبة على المسلمين ماداموا معتصمين بربّهم وقدرته يتضح من خلال هذه الآية أنّ الإرادة الإلهية غالب على كل ما في هذه الدنيا من الأمور المادية، والمعنوية والنصر الحقيقي لا يكون إلاّ من عنده، وهذا النصر لا يحصل إلاّ إذا أدّي المؤمنون واجبهم الديني، وبذلوا جهدهم في التزاماتهم الدينية بقدر ما استطاعوا فحينئذٍ لا أحد يستطيع أن يغلب عليهم.

ومن قوله تعالى: ﴿ **الْيَوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ لاَ ظُلْمَ الْيَوْمَ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ**﴾ (غافر:17) فهذه الآية إخبار من الله تعالى أنّ يوم القيامة تجزي كل نفس على قدر عملها، ولا يؤاخذ أحدٌ بجرم غيره، فلا يُظلم أحدٌ في ذلك اليوم. «وجملة لا ظلم اليوم واقعة موضع بدل الاشتمال من جملة اليوم تجزي كل نفس بما كسبت أي جزاءً عادلاً لا ظلم فيه حسبما اقتضاه وقوع النكرة بعد (لا) النافية للجنس» (ابن عاشور، 1997: 170).

فاليوم كناية عن القيامة، ووقعت كلمة اليوم، وهي ظرف زمان خبراً (للا) النافية، وجاءت تكميلاً لمعنى الجملة؛ لأنّ الخبر هو الجز المكمل للفائدة كما أنّ كلمة اليوم وضّحت الدلالة الزمنية للجملة، وأفادت تخصيص انتفاء الظلم لذلك الزمن المعين. فنفي جنس الظلم في هذه الآية تعلق بزمن معين لم يأت بعد.

5- النتيجة:

- يتنوع الزمن الذي تنفيه (لا) في القرآن الكريم وفق القرائن النحوية والسياقية ودلّت هذه الأداة على نفي مطلق الزمن؛ فقد جاءت لا النافية للجنس في كثير من الآيات القرآنية، وردت (لا) النافية للجنس مع أداة (إلاّ) في ثمانية وأربعين موضعاً من القرآن الكريم ودلّ هذا الأسلوب في أكثر آيات القرآن الكريم على نفي الشرك بالله عزّ وجلّ وإثبات ألوهية والعبودية لله تعالى، على حصر الألوهية لله تعالى؛ إذ

تصل عدد هذه التركيبات الدالة على التوحيد في القرآن الكريم إلى ستة وثلاثين موضعاً وفقد جاءت جملة (لا إله إلاّ هو)، (ثلاثين)، مرةً وجملة (لا إله إلاّ الله) (مرتين)، وجملة (لا إله إلاّ أنّا)، (ثلاث)، مرّات و(لا إله إلاّ أنت)، مرّة واحدة. وقد أفادت (لا) النافية للجنس في هذه العبارات القرآنية أوّلاً التوكيد، وثانياً قصر الصفة للموصوف، أي قصر صفة الألوهية لله تعالى. ومن ثمّ وردت (لا) النافية للجنس في كثير من الآيات لرفع الشك عن يوم القيامة، والبعث والنّشور والخبر عن مجيء هذا اليوم بأنّ هذا اليوم آتٍ ولا شك فيه. ووردت أيضاً (لا) النافية في الآيات التي تتحدث حول إنذار المشركين والكفّار، خاصةً المشركين في مكة وسوء معاملتهم مع المسلمين، وأحوال هؤلاء الكفّار في الآخرة وفي يوم القيامة ودلّت (لا) في جميع هذه الآيات على نفي الزمن المطلق؛ فنفي وجود أيّ الله غير الله وكذا نفي الشك والريب عن يوم القيامة والقرآن الكريم لا ينحصر بزمن معين بل يشمل جميع الأزمنة أي مطلق الزمن.

– كما جاء اسم (لا) في القرآن الكريم (مصدراً)، و(اسم فاعل)، وكان لهذه الأسماء دوراً مهماً في الكشف عن الدلالة الزمنية (للا)؛ فقد استعمل القرآن الكريم المصدر كثيراً مع (لا) النافية للجنس ويرى البحث أن الأسلوب القرآني قد آثر استخدام المصدر على الأسماء الأخرى بحيث أنّ المصدر كان أكثر وروداً مع (لا) في الآية القرآنية نحو: (لا إكراه)، (ريب) (جناح)، (لا مردّ)، (لا تبديل)؛ لأنّ التعبير بالمصدر أبلغ وأقوى من التعبير بفعل ذلك المصدر والذي يدلّ على هذا الأمر هو استعمال القرآن (المصدر) مع (لا) النافية للجنس في مائة واثنين موضعاً في القران الكريم ودلّ هذا التركيب النحوي في أكثر الآيات على مطلق الزمن، إلاّ في الموارد التي وجدت قرينة تدل على زمن معين.

– وقد استعمل الأسلوب القرآني اسم (لا) اسماً مشتقاً نحو: اسم الفاعل في سبعة عشر موضعاً وأفاد هذا الاسم مع (لا) النافية للجنس على اختلاف دلالته الأصلية

التي تدلّ على الحدوث والتجدد، معنى الثبوت والدوام مع (لا) النافية في الآيات القرآنية، كما زاد من تأكيد النفي والمبالغة فيه. وقد دلّ هذا الاسم في أكثر الآيات على الدوام وثبوت النفي؛ لأنّه كان مرتبطاً بالأوصاف المتصلة بالله عز وجل، كما دلّ هذا الاسم على تأكيد النفي والمبالغة فيه وشموله للأزمنة الثلاثة.

– دلّت الجمل المنفية (بلا) على زمن الحال وذلك بمساهمة قرينة (اليوم) في بعض الآيات وضمن السياقات الدالة على زمن الحال التي وردت فيها (لا).

أمّا دلالتها على زمن المستقبل، فتظهر في آيات التي تتحدث عن يوم القيامة ووقعت (لا) جواباً لأدوات الشرط الجازمة نحو: إن، ومَن، وإذا، وما، وأيّما. فدلّت النفي بها على زمن المستقبل كما كان لسياق دوراً مهماً في الكشف عن هذه الدلالات الزمنية. وقد كانت أكثر هذه الجمل الشرطية مرتبطةً بالأمور الفقهية والإسلامية. وقد بلغ عدد نفيها دالاً على مطلق الزمن إلى تسعة وستين موضعاً وعلى زمن الحال إلى أحد عشر موضعاً وعلى زمن المستقبل ومنها الجمل الشرطية إلى حوالي اثنين وأربعين موضعاً في القرآن الكريم.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، (1403هـ). ط1. دمشق: مكتبة الفارابي.

ابن عاشور، محمد بن طاهر (1997). تفسير التحرير والتنوير. دون مكان النشر

ابن عقيل عبدالله، (د، ت) شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك. تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة المصرية.

ابن منظور، محمّد بن كرم (2003). لسان العرب. ط1. بيروت: دار صادر.

الآلوسي، سيد محمود (1994). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم. ط1. تحقيق علي عبد الباري عطية. بيروت: دار الكتب العلمية.

البغدادي، عبد القادر (1989). خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. تحقيق عبد السلام هارون. ط2. القاهرة: مكتبة الخانجي.

حسّان، تمام (1998). اللغة العربية معناها ومبناها. ط3. القاهرة: عالم الكتب.

خنياب، لمى عبد القادر(2011). «الزمن النحوي في قصيدة (دجلة الخير) للجواهري». العدد 10 ص ص 23–38.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى (1991). التفسير الوسيط. ط1. دمشق: دارالفكر

السامرايي، فاضل صالح، (2008). معاني النحو. ط3. عمان: دار الفكر.

سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان (1967). الكتاب. ط2. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

السيوطي، جلال الدين (2009). الأشباه والنظائر في النحو. تحقيق محمّد عبد القادر صافي.

محمود بن عبد الرحيم (1997). الجدول في الإعراب. ط4. دمشق: دار الرشيد مؤسسة الإيمان.

طباطبائي، محمد حسين (1974). الميزان في التفسير. ط2. بيروت: مؤسسة الأعلمي.

عبد الجليل، عبد القادر (2002). علم اللسانيات الحديثة. ط1 عمّان: دار الصفاء.

عجمي، سعد ناصر سويد (2006). لا النافية للجنس بين النظرية والاستعمال. رسالة ماجستير الجامعة الأردنية: كلية الآداب واللغة العربية، قسم للغة العربية وآدابها

العوادي، كاظم مشكور (2000). البحث الدلالي في تفسير الميزان. بيروت: مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع.

قطب، سيد (1971). في ظلال القرآن. ط6. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

القوافزة، محمد حسن (201). «الدلالة الزمنية للأسماء»، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والإجتماعية المجلَّد 24. العدد1، ص ص21–57

المراغي، أحمد مصطفى (1985). تفسير المراغي. ط3. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المنصوري، علي جابر (2002). الدلالة الزمنية في الجملة العربية. ط1. عمان: دار العلمية الدولية.

تأصيل المصطلح الصوتي في اللغة العربية
الفونيتيكا والفونولوجيا نموذجا

د.زين العابدين سليمان
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الرباط – المغرب

ملخص: يروم هذا المقال التأصيل للمصطلح الصوتي في اللغة العربية من خلال مصطلحي الفونيتيكا والفونولوجيا نظرا للترجمات المتنوعة التي لحقتهما، فعلى الرغم من كونهما يهدفان إلى دراسة الجانب الصوتي للغة، إلا أنهما اتسما بمسميات عدة، وتطورا في مراحل متتالية منذ أكثر من قرن. وسيستهل المقال بتعريف وتحديد كل من الفونيتيكا والفونولوجيا، ثم العمل على دراسةٍ تأصيلية لكليهما، كما وردا عند اللسانيين العرب والغربيين، وفي الأخير بيان الفرق بينهما مع اعتماد أمثلة توضيحية لذلك.

الكلمات المفتاحية: المصطلح الصوتي. الفونيتيكا. الفونولوجيا. علم الأصوات. وظائف الأصوات.

تقديم: يتصف العصر الذي نعيش فيه اليوم بعصر الانتشار الثقافي والتفجر المعرفي، واقتضى الأمر مواكبة مستجداته، وأصبحت وظيفة المصطلح في ضوء هذا التقدم والتطور تتعاظم يوما بعد يوم، وهذا ما جعل آراء الدارسين تتنوع في التفريق بين العديد من المصطلحات الصوتية، ونخص بالذكر هنا مصطلحي الفونيتيكا والفونولوجيا.

إذا بحثا عن المنابع الأولى للدراسات الصوتية عند العرب نلحظها بشكل واضح عند علماء القراءات الأوائل، حيث قاموا بمجهود جبار في دراسة أصوات اللسان العربي، وكذا إتقان نطقه، وساعدهم في ذلك القرآن الكريم الذي أورد مجموعة من

المصطلحات الصوتية كإشارة على ضرورة الاهتمام بالصوت، كما اهتم الفلاسفة والمفكرين والعلماء الغربيين بالدراسة الصوتية على غرار دراستهم للمستويات اللغوية الأخرى.

بات مصطلح الفونيتيكا أكثر انتشارا واتساعا من مصطلح الفونولوجيا، إذ ظل يراد به الدراسات الصوتية عامة، وكان يحتوي على مصطلح الفونولوجيا، وقد ساد هذا الاطلاق حتى النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين وهو ميلاد ظهور الفونولوجيا بفعل التطور الحاصل في تقنيات الملاحظة، وكذا الدور الهام الذي لعبه علماء اللغة، ومنهم علماء حلقة براغ خصوصا بعد انعقاد المؤتمر العالمي الأول لعلماء اللغة في لاهاي في هولاندا الذي من خلاله أصبحت مهمة مصطلح الفونولوجيا دراسة أصوات اللسان بمناهج لغوية، على حين اهتم مصطلح الفونيتيكا بدراسة أصوات الكلام بحسب مناهج العلوم الطبيعية.

وهذا ما جعلنا نحاول التأصيل للمصطلح الصوتي في اللغة العربية من خلال مصطلحي الفونيتيكا والفونولوجيا عبر ما يلي:

أولا: الفونيتيكا والفونولوجيا تحديد وتعريف

أ ــ الفونيتيكا أو علم الأصوات،

ب ــ الفونولوجيا أو علم وظائف الأصوات

ثانيا: نحو تأصيل لمصطلحي الفونيتيكا والفونولوجيا

أ ــ المصطلحان عند اللسانيين العرب،

ب ــ المصطلحان عند اللسانيين الغربيين

ثالثا: الفرق بين الفونيتيكا والفونولوجيا وأمثلة توضيحية لذلك.

أولا: الفونيتيكا والفونولوجيا تحديد وتعريف: تعد دراسة الأصوات الأساس الرئيسي في دراسة كل فروع العلوم اللغوية، لأنها اللبنة الأساسية الأولى في بناء

الكلمات، لذا وجب على دارس اللغة أن يقوم أولا بضبط النطق الصحيح للكلام العربي بصفة عامة، وقراءة القرآن الكريم بصفة خاصة، وذلك على النهج الذي سلكه العرب الفصحاء، ولكي ينجز هذا الأداء بشكل صحيح وسليم للغة، ينبغي التعرف على أعضاء النطق التي تصدر الأصوات اللغوية، والتعرف على وظيفة كل عضو منها، ودوره في الأصوات التي يخرجها، فيحدد النطق الصحيح للأصوات من خلال أعضائها السليمة، وبذلك فدراسة الأصوات هي العدة الأولى التي يرتكز عليها الدارس في مجال اللغة، حيث يعرف حقيقة الأصوات، ومن خلالها يتعرف على التطور الصوتي الذي تتعرض له هذه الأصوات، ووظائفها داخل التراكيب، فهذه الدراسة هي ما يطلق عليها بعلم الأصوات الذي قسمه علماء اللغة الغربيون إلى مصطلح الفونيتيكا والفونولوجيا.

أ ــ الفونيتيكا أو علم الأصوات: يدل مصطلح الفونيتيكا على دراسة الصوت اللغوي المفرد من ناحية مخرجه وصفته وانتقاله في الهواء، وإدراكه في أذن السامع، وهذا النوع من الدراسة ينحو منحنى عاما وينتهي إلى شبه قوانين عامة ويعنى بالأصوات الإنسانية شرحا وتحليلا، كما يدرسها مجردة، أي غير مركبة في الكلام، ولا تتعرض هذه الدراسة لما قد يعتري هذا الحرف من تغير في صفاته أو انتقاله لمخرجه عندما يتركب في الكلمات بأي وضع، كما لا تتعرض للدور الوظيفي لذلك الصوت في اللغة العربية أو غيرها.

إنه العلم الذي يدرس أصوات اللغة تصنيفا ووصفا بمعزل عن وظيفتها الفونولوجية، أي أن الفونيتيكا تدرس الجانب الفيزيائي أو الطبيعي البحت لأصوات اللغة، وتهتم بدراسة مكمن إنشاء الأصوات التي تستعمل للكلام من طرف النظام الصوتي، ومعرفة الأعضاء التي تسمح بالنطق، وتَشَكل الأمواج الصوتية والأثر السمعي الذي تحدثه على المستمع. وقد تستعين الفونيتيكا في دراستها للأصوات

اللغوية دراسة علمية موضوعية بالآلات والأجهزة الحديثة والمختبرات الصوتية لأن تحقق الأصوات عندها مستقلعن وظيفتها اللغوية، وتمر عملية إحداث الأصوات بمراحل متصلة متعاقبة هي:

– مرحلة إنتاج الأصوات نتيجة لحركات أعضاء الجهاز الصوتي، وتتجسد في الجانب الفيزيولوجي (العضوي) أو النطقي عند المتكلم.

– مرحلة انتقال الأصوات وانتشارها بواسطة الأمواج نتيجة للاهتـــزازات الصوتية، وتتجسد في الجانب الفيزيائي أو الأكوستيكي.

- مرحلة السماع والإدراك، عبر استقبال الصوت من طرف السامع في شكل ذبذبات صوتية تؤثر في طبلة أذنه وما يتبع ذلك من عمل الأذن الداخلية والأعصاب السمعية حتى تدرك الأصوات، وتتجسد في العملية السماعية.

وكل هذه المراحل أو الجوانب هي ما يشكل اهتمام الفونيتيكا، وبسبب تعددها وتنوعها حصرت في ثلاثة فروع رئيسية تختلف فيما بينها وهي:

– الدراسة النطقية: وتتمثل في عملية النطق من جانب المتكلم، وما تنتظمه هذه العملية من حركات أعضاء النطق.

– الدراسة الفيزيائية وتعنى بالموجات الصوتية المنتشرة في الهواء، وقوة الذبذبات وسرعتها ومدى انتشارها.

– الدراسة السمعية: وتهتم بالذبذبات القابلة للموجات الصوتية، والتي تؤثر في طبلة أظن السامع وتعمل عملها في ميكانيكية أذنه الداخلية وفي أعصاب سمعه حتى يدرك الأصوات (كمال، 1990).

ب ــ الفونولوجيا أو علم وظائف الأصوات: يدل مصطلح الفونولوجيا على دراسة الصوت اللغوي في سياقه، فيحدد قيمته، ووظيفته في اللغة، ومدى تلاؤمه مع غيره من الأصوات وارتباطه في بناء الكلمة، بالإضافة إلى دراسة الظواهر

الصوتية التي تنتمي إلى التركيب اللغوي كله، كالنبر والتنغيم... وغيرها، كما يهتم بدراسة الصوت اللغوي داخل البنية، أي من حيث علاقته بالأصوات الأخرى من ناحية المعنى أو وظيفة الصوت في تحديد المعنى من ناحية أخرى (حلمي 1992).

فالفونولوجيا إذن تُعْنى بأثر الصوت اللغوي في تركيب الكلام، كما يطلق عليها الدراسة التي تصنف النظام الصوتي لِلِسَان معين، وتتضمن تحليل القول لاستخراج الفونيمات ووصفها في مختلف السياقات، وتصنيفها ودراسة تركيبها في السلسلة الكلامية، يقول ادريس السغروشني "لم تقتصر الأبحاث الصواتية اهتمامها على القطعة بل اعتنت أيضا بوحدات أكبر من القطعة لما تعرضت لدراسة النبر والنغمة إلخ... وهذه الوحدات هي المقطع والكلمة... وهكذا نرى أن بعض المعطيات الصواتية يمكن أن تحلل صواتيا اعتمادا على القطعة، وبعضها الآخر يخضع لتحليل فوق قطعي أو تطريزي (Prosodic) حسب مدرسة لندن" (إدريس، 1987 ص64). وبذلك تسعى الفونولوجيا إلى توسيع دائرتها لدراسة الفونيم والنبر والنغم والتنغيم ... وبيان دورها في تحديد معاني الكلام، أي أنها لم تعد حكرا على القطع الصوتية.

وبما أن الفونولوجيا فرع من فروع اللسانيات، فهو يدرس الوظيفة الأساسية للأصوات داخل التركيب المشكل للسلسلة الكلامية أثناء عملية التواصل، وينصب على الأصوات الإنسانية من حيث وظائفها في سياق الكلام، ومن حيث قيم هذه الأصوات ومعانيها وقوانينها في التركيب الصوتي.

وعلى العموم، فإن الدراسة الفونولوجية عرفت اهتمام العديد من الباحثين، الذين حاولوا ايجاد النموذج الفونولوجي الأنسب، حيث برزت دراسات وأبحاث غزيرة لم تفتح المجال لغير المتخصصين من استيعابها، يقول الدكتور مصطفى بوعناني في

هذا الصدد: "لقد اتسم حقل البحث الفونولوجي الحديث، بموازاة مع خصوصيات غزارة الإنتاج وأشكال التجاوز التي ميزته، بتنوع أبعاد التحليل والمعالجة، وتعدد المواقف النظرية وتشعبها، الشيء الذي حال دون تمكن غر المتخصصين من تحديد الاتجاهات الرئيسية في البحث وخطوط تمايزها أيضا، كما أن النقاشات التي ميزت هذا التجديد في طرائق البحث الفونولوجي، احتوتها مجلات أنجلوفونية جد متخصصة بصعب الحصول عليها، كما يصعب على من لا يتقن اللغة الإنجليزية التي كتبت بها إدراك مضامينها" (مصطفى، 2012 ص14).

ثانيا: نحو تأصيل لمصطلحي الفونيتيكا والفونولوجيا: عَرفَ مصطلحا الفونيتيكا والفونولوجيا مسميات عدة تبعا للترجمات المتنوعة التي لحقتهما، على الرغم من كونهما فرعين من فروع اللسانيات يهدفان إلى دراسة الجانب الصوتي للغة، وهذا التقسيم والتعدد في التسميات الحاصل بينهما، تطور في مراحل متتالية منذ أكثر من قــرن، ففي مطلــع القــرن المنصرم قــام فردنالد دوسوسير (1906 – 1911) بوصف اللغة نظام ترتبط عناصره بواسطة مجموعة من العلاقات. كما درس النظام اللغوي المجرد (اللسان، النظام) باستقلال عن دراسته صوتيا (الكلام أو الجوهر)، أما رواد حلقة براغ ومنهم جاكوبسون (Jakobson) وتروبتسكوي (Troubetzkoy) فقد قاموا بالفصل بين دراسة الأصوات، ودراسة النظام فالدراسة الأولى تضطلع بها الصوتيات، والدراسة الثانية تضطلع بها الصواتة.

لقد ظل الخلط بين جانبي الصوت المادي والوظيفي، أي بين الفونيتيكا والفونولوجيا حتى أواخر النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وقد ظهر هذا الخلط عن علماء الأصوات في هذه الحقبة فنجد مثلا:

-عند "سويت" الإنجليزي ظهر هذا الخلط في فكر سويت ولاسيما في الأبجدية الصوتية التي ابتكرها.

– أما يسبرسن فعلى الرغم من أنه أثار أفكارا مهمة مثل أن التفريق بين الأصوات يتمثل في استعمالها للتفريق بين المعاني، إلا أنه وكذلك سويت لم ينتهيا إلى وضع نظرية أو منهج واضح للتفريق بين جانبي الصوت.

- وبالنسبة لديسوسير رائد علم اللغة الحديث فلم يفرق بين جانبي الصوت أيضًا، ومخالفته لسابقيه تتمثل فقط في تغييره للمصطلحات، حيث خصص مصطلح الفونتيكا للدراسة التاريخية للأصوات، والفونوجيا لدراسة الأصوات دون التفريق بين جانبيها، كما سنبين لاحقا، فهو قد جعل بذلك مصطلح الفنولوجيا مرادفا لمصطلح الفونتيكا عند الآخرين وهكذا أمكننا هذا الفصل الواضح بين الفونيتيكا والفونولوجيا (الصوتيات والصواتة) من تأصيلهما عند اللسانيين العرب والغربيين.

أ – **المصطلحان عند اللسانيين العرب:** شاع الاختلاف حول مصطلحي الفونيتيكا والفونولوجيا بين الدارسين العرب حيث هناك من يرى أخذ المصطلح الأجنبي كما هو من غير ترجمة له، ومن يحاول ترجمته بشكل دقيق حتى يدل على المعنى المقصود منه، فإذا أخذنا مصطلح الفونولوجيا (Phonology) الإنجليزي وأردنا تحديد ما يقابله في اللغة العربية نجده كما قال عبد العزيز الصيغ "يُنْقَل مرة كما هو في اللغة الإنجليزية فيسمى الفونولوجيا، ويترجم مرة أخرى إلى تسميات عدة منها: التشكيل الصوتي، علم وظائف الأصوات، علم الأصوات التنظيمي، علم الأصوات، دراسة اللفظ الوظيفي، علم النظم الصوتية، وترجمات أخرى مدرجة في الترجمات السابقة مثل: علم الأصوات التشكيلي الذي هو تحوير لترجمة علم وظائف الأصوات، وقد ترجمه مجمع اللغة العربية في القاهرة: النطقيات" (عبد العزيز، 1998 ص213–214)، أما إذا نظرنا في مصطلح

الفونيتيكا نجده دخل الدرس اللغوي الحديث وأبقاه بعض الدارسين دخيلا أي دون تعريب فونيتيك مع شرح مدلوله بالعربية، كما ترجم إلى: علم الصوت، منهج الأصوات، علم الأصوات العام، وعلم الأصوات اللغوية، والصوتيات والصواتة (أحمد محمد، 1999)، والفونيتيكا عند مقابلته بالفونولوجيا يصبح ذا مدلود ضيق نسبيا، إذ يطلق حينئذ ويراد به دراسة الأصوات من حيث كونها أحداث منطوقة بالفعل لها تأثير سمعي معين دون النظر في قيم هذه الأصوات، أو معانيها في اللغة المعينة، إنه يعني بالمادة الصوتية لا بالقوانين الصوتية، وبخواص هذه المادة أو الأصوات بوصفها ضوضاء لا بوظائفها في التركيب الصوتي للغة من اللغات (كمال، 2000)، ومن الباحثين العرب من ذهب إلى تجميع المصطلحين تحت اسم واحد وهو علم الأصوات اللغوية يقول في هذا الصدد الدكتور محمود السعران "إن هذين النوعين من الدراسة يعتمد أحدهما على الآخر، وهما متكاملان زمن العبث أن نحاول أن نقرر أيهما أفضل من أخيه، وتبعا لهذا يحسن تجميع الدراستين معا تحت التسمية التقليدية: علم الأصوات اللغوية" (محمود، د.ت ص41) كما نجد الدكتور مازن الوعر يجمع المصطلحين في تعريفه للصوتيات، في قوله: "إن مصطلح الصوتيات يعني علم أصوات الكلام وصياغتها، فلكل لغة من لغات العالم كالإنجليزية والعربية والألمانية والصينية لها صياغاتها الصوتية الخاصة بها" (مازن، 1988 ص41).

إن الدكتور تمام حسان قد فسر لنا ذلك الفرق بين المصطلحين من خلال استعماله مصطلح التشكيل الصوتي بدلا من الفونولوجيا إذ يقول "فإذا كنا نقسم الأصوات مثلا إلى شديد، ورخو ومركب، ومتوسط، فهذا هو تقسيم الحروف في التشكيل الصوتي أيضا، وإذا قسمنا الأصوات إلى مجهور ومهموس، أو إلى مفخم

ومرقق، أو نسبنا إليها مخارج معينة، فإننا نفعل الشيء نفسه مع الفونيتيكا وقد يبدو هذا خَلْطٌ في التفكير، وارتباك في استعمال المصطلحات"(تمام، 1990، ص140).

ب – المصطلحان عند اللسانيين الغربيين: اعتمد اللسانيون الغربيون ومنهم الأمريكيون مصطلح الفونولوجيا لسنين عدة في دراسة التغيرات التي تطرأ على الأصوات اللغوية بفعل تطورها، بمعنى أنهم ربطوا الفونولوجيا بالدراسة التاريخية للأصوات، أما مصطلح الفونيتيكا فقد جعلوه يهتم بدراسة الأصوات اللغوية وتصنيفها وتحليلها بمعزل عن تطورها التاريخي، أي يقتصر على دراسة كيفية إنتاج الأصوات ونطقها وانتقالها، ويعلل دوسوسير كل ذلك بقوله "إن الفونيتيكا علم تاريخي فهو يحلل الأحداث، والتحولات، ويتحرك في الزمن، أما الفونولوجيا فهي خارج الزمن" (دوسوسير Desausseur، 1972ص56)، ولقد كان لظهور حلقة براغ دور مهم في تقديم مناهج مختلفة تدرس بها الأصوات اللغوية، وهكذا ولد علم الفونولوجيا سنة 1928 في المؤتمر العالمي الأول لعلماء اللغة الذي عقد في لاهاي في هولندا، وأصبحت مهمة هذا العلم دراسة أصوات اللسان بمناهج لغوية، في حين خصصت الفونيتيكا لدراسة أصوات الكلام بحسب مناهج العلوم الطبيعية، غير أن بريتل مالبرج عالم الأصوات انتقد حلقة براغ اللغوية بفصلها الفونيتيكا عن الفونولوجيا، بكون الأولى علما طبيعيا يتخذ وسائل تجريبية والثانية علما لغويا واعتبر أن النوعين لا يستقل أحدهما عن الآخر وسمى الفونولوجيا علم الأصوات الوظيفي (مالمبرج Malmberg، 1954).

أما رومان جاكوبسون فقد كانت معظم أعماله تنحصر في تأسيس الفونولوجيا وتقوية المذهب الوظيفي لمدرسة براغ، حيث قال فيه جورج مونان لولا ديناميكية جاكوبسون الفعالة، لما استطاعت الفونولوجيا أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبدا، وربما كانت انتظرت طويلا لتفرض نفسها خارج براغ (أحمد

1994)، وبذلك أمكن القول إن مدرسة براغ أبدعت في البحث الفونولوجي بفضل جهود علمائها، وتعمقت في دراسة الصوت داخل البنية اللغوية، وهذا الإبداع واكب وأتمم الدراسات الفونيتيكية للأصوات، ولا نغفل كذلك الفضل الكبير الذي قام به تروبستكوي أحد أقطاب هذه المدرسة (براغ) في توضيح المفاهيم والأسس المعرفية والدراسة العلمية للفونولوجيا، بالإضافة إلى الجهود اللغوية والكفاءة المعرفية التي أظهرها في دراسته لهذا العلم.

ثالثا: الفرق بين الفونيتيكا والفونولوجيا وأمثلة توضيحية لذلك: تتشكل اللغة الإنسانية من أصوات تؤسس نظاما خاصا بها يسمى بالنظام الصوتي، ويتدخل علم الأصوات لدراسة هذا النظام (الصوتي) من خلال فرعين هما الفونيتيكا والفونولوجيا (Phonetics – Phonology) وقد يشتركان الفرعان في ميدان واحد من البحث من خلال كونهما مرحلتان من مراحل البحث ومادتهما واحدة وهي أصوات اللغة ودراسة هذه الأصوات، غير أن الفرق بينهما يظهر في المنهج والطريقة عبر ما يلي:

- عند تحديد الإطار العام لكل منهما، وطرق البحث فيهما.
- أثناء التحليل الأولي للأصوات، الذي يبدأ بالتحليل الفونيتيكي ويتبعه التحليل الفونولوجي.
- خلال إجراء التجارب الصوتية في المختبرات قصد التعرف على مميزات هذه الأصوات من ناحية أعضاء نطقها.
- كون الباحث في الفونيتيكا لا يستطيع أن يتخلص من التأثير الفونولوجي وذلك راجع إلى ما يدور في ذهنه من أفكار ولمحات فونولوجية لها انطباع بخبراته وتجاربه بأصوات اللغة.

أمثلة توضيحية للتفريق بين الفونيتيكا والفونولوجيا: سنعمل في هذا العنصر التمثيل للمصطلحين لكي نقارب الفرق الذي يكمن بينهما، فإذا أخذنا مثلا اللغة العربية نجدها تعرف فرقا من الناحية الصوتية بين حرفي (س) و(ص) وهذا الفرق يظهر في لغتنا ليؤدي وظيفة لغوية، أي أنه يُستعمل للتمييز بين معنى كلمة وأخرى، فكلمة سَبّ تختلف عن كلمة صَبّ، وسيف من صيف، وسار من صار ومس من مص وغيرها، فاللغة العربية إذا تستعمل هذا الفرق من الناحية الفونولوجية، غير أننا لو لفظنا كلمة (Monsieur) في اللغة الفرنسية لا يظهر الفرق بين الصوتين (R) (غ) و(R) (ر)، ولا يتغير معنى هذه الكلمة، فبالرغم من كون الصوتان مختلفين من حيث التكوين، إلا أنهما يؤديان نفس الوظيفة اللغوية، وإذا انتقلنا إلى اللغة العربية فإننا نجد فرقا واضحا بين قولنا وَرْد ووَغْد، وشرف وشغف، وذلك لأن الصوتين مختلفين في العربية، أي أن اللغة العربية تستعمل هذا الفرق من الناحية الفونولوجية، كما أننا نجد اختلافا في معنى الكلمات، فإبدال السين (س) بالصاد (ص) في اللغة العربية بين الكلمتين مثلا صاد وساد، يؤدي إلى تغير معناهما نظرا لاختلاف الفونيم فيهما، بينما نجد الناطق باللغة الإنجليزية لا يفرق بين الصوتين (س) و(ص) لو أبدلا أحدهما مكان الآخر في كلمة انجليزية وكذلك بالنسبة للصوتين (P) و(B) في اللغة العربية، فلو أبدل أحدهما مكان الآخر، لما أثر ذلك في المعنى بينما هما فونيمان مختلفان في اللغة الإنجليزية وبهذا فالفونولوجيا فرع من اللسانيات تدرس أصوات اللغة من وجهة نظر وظيفية وتختلف عن الفونيتيكا التي تدرس الأصوات من وجهة نظر فيزيائية بحتة.

وعلى العموم فالمصطلحان لا يختلفان في مدلولهما عن الجانبين السابقين وليس بينهما من فرق شاسع، فكلاهما يعالج الصوت اللغوي، ودراسة الصوت هدفهما، وليس بينهما من فرق ما عدا في المنهج، فالفونولوجي يعتمد على نتائج

الدراسة الفونيتيكية، والباحث الفونيتيكي مهمته دراسة الأصوات المنطوقة، وتسجيل ما يلاحظه أثناء العملية التنفسية التي يقوم بها جهاز النطق وما يصاحبها من آثار سمعية معينة، أما الباحث الفونولوجي فيتخطى مرحلة الملاحظة والتسجيل إلى مرحلة تحديد كيفية استخدام الأصوات في مواضعها الملائمة، ودراسة العلاقة بينها في السياق، وأثر التجاور فيما بينها (عبد المنعم، 2005)، يقول ماريو باي في هذ الصدد "فإذا نظرنا إلى النون من حيث وظيفتها وقدرتها على تغير المعنى أو عدم تغيره فهي صوت واحد، أما إذا نظرنا إليها في النطق الفعلي، ومن حيث تأثيرها بما قبلها أو بعدها من الأصوات فهي صور متعددة، ونزيد الأمر وضوحا، فنقول إن النون صوت يختلف عن القاف في (نام وقام) فلا يحل أحدهما محل الآخر إلا مع تغير المعنى، ومن ثم عد كل منهما صوتا مختلفا عن الآخر، أما إذا أردنا التفريق بين (إن شاء، وإن ثاب) في صوت النون لاحظنا أن كلا منهما مختلف عن الآخر في نطقه، ومن ثم لا يجوز وضع أحدهما محل الآخر فكلتاهما صورتان لصوت واحد عرف في الدرس اللغوي بالفونيم" (ماريو باي، 1987، ص48).

وبذلك لا نجاوز الحقيقة عندما نقول إن الأمثلة سابقة الذكر المتعلقة بتوضيح الفرق بين الفونيتيكا والفونولوجيا بالإضافة إلى القول المفصل في ذلك للدكتور ماريو باي، قد قاربت هذا الفرق من الناحية الصوتية ومن ناحية الوظيفة اللغوية.

خلاصة: ونظرا لاختلاف المسميات والترجمات التي لحقت المصطلحين فقد ارتأينا في هذه الورقة البحثية أن نثير كل الإشكالات المتعلقة بالفونيتيكا والفونولوجيا والتأصيل لهما، مع التأكيد على أن الباحثين العرب لم يتفقوا على ترجمة واحدة للمصطلحين الأجنبيين، على غرارهما من المصطلحات الصوتية الأخرى، إن لم نقل إن المصطلحين لم يكونا موضع اتفاق حتى عند الغربيين أنفسهم، لذلك جاءت الترجمات مختلفة باختلاف المناهل التي أخذ منها لغويونا

العرب ومن الواضح أن المصطلحين تم تعريبهما من اللغة الإنجليزية في معظم الأحيان (فونيتيكا وفونولوجيا)، دون أن نغفل تعريبهما عند البعض من اللغة الفرنسية (فونيتيك وفونولوجي)، ونقترح في النهاية ترجمةً للمصطلحين اعتمدها بعض اللغويون العرب وهي الصوتيات والصواتة ومنهم ادريس السغروشني وحنون مبارك وحسن نجمي ومحمد الوادي فالصوتيات بمعنى الفونيتيكا، والصواتة بمعنى الفونولوجيا، مع ضرورة الإشارة إلى أصلهما من اللغة الإنجليزية (Phonology and Phonetics).

المصادر والمراجع

- أحمد حساني، (1994). **(مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي مبحث تركيبي)**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- أحمد محمد قدور، (1999). **(مبادئ اللسانيات)**. بيروت لبنان: دار الفكر المعاصرة.

- أحمد مختار، (1985). **(دراسة الصوت اللغوي)**. عالم الكتب.

- إدريس السغروشني، (1987). **(مدخل للصواتة التوليدية)**، دار توبقال للنشر.

- تمام حسان، (1990).**(مناهج البحث في اللغة)**، مكتبة الأنجلو المصرية.

- حلمي خليل، (1992). **(مقدمة لدراسة علم اللغة)**. دار المعرفة الجامعية.

- عبد العزيز الصيغ، (1998). **(المصطلح الصوتي في الدراسات العربية)**. دمشق: دار الفكر.

- عبد المنعم عبد الله محمد، (2005). **(الفكر الصوتي عند العرب)**.

- كمال بشر، (2000). **(علم الأصوات)**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

- كمال بشر، (1990). **(علم اللغة العام، الأصوات العربية)**. مكتبة الشباب.

- ماريو باي، (1987). **(أسس علم اللغة)**. ترجمة (أحمد مختار عمر). عالم الكتب.

- مازن الوعر، (1988). **(قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث)**. دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

- محمود السعران، **(علم اللغة)**. القاهرة: عالم الكتب. د.ت.

– مصطفي بوعناني، (2012). **(الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي)**. عالم الكتب الحديث.

- De sausseur Ferdinand. (1972). **cours de linguistique générale**. publié par C.Bally et- A.sechehaye, Paris, Payot.

- Malmberg Bertil. (1954). **La phonétique, Que sais- je.**

الدّراسات الصّوتية عند علماء التّجويد وعلم الأصوات "مخارج الحروف نموذجا"

أ. محمد قاضي
كليّة العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر

ملخص: يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على ظاهرة لغوية سجلت اهتماما كبيرا لدى الباحثين من علماء التجويد وعلم الأصوات والتي تندرج ضمن أبحاث الدراسات الصوتية وهي مخارج الحروف، حيث تعتبر من المباحث التي شغلت العلماء في الدراسات اللغوية والنحوية والصرفية، فعلم الأصوات كعلم قائم بذاته لم تتحدّد معالمه إلاّ في القرن الماضي وعرف تطوّرا كبيرا بفضل الأجهزة الدقيقة التي افتقر إليها علماء المسلمين في العصور المتقدّمة والتي ساعدت على تحديد مختلف الظواهر الصوتية. وعلماء اللغة والتجويد وعلى الرغم من تقنياتهم البسيطة استطاعوا تحقيق نتائج باهرة، حيث اعتمدوا على الحس المرهف في تمييز مصادر الأصوات ودرجاتها. فدراسة المخارج عند علماء التجويد جاءت من منطلق تحسين وتجويد القراءة الثابتة الصحيحة، وسلامة النطق بالصوت العذب ومقاربته بالنطق النبوي الشريف، أمّا دراسة اللسانيين فجاءت من منطلق دراسة الموضوعات اللغوية والصوتية على حدّ سواء. فسبق علماء التجويد على قلّة الوسائل المتوفّرة توصّلوا إلى نتائج صوتية وأطروحات وصفية دقيقة لازالت قائمة إلى اليوم في باب مخارج الحروف .

Résumé

Cette recherche essaye d'éclaircir un phénomène linguistique qui a marqué une grande attention chez les chercheurs dans le domaine de la récitation distincte et la phonétique normative qui font partie des recherches dans l'acoustique et spécialement les articulations des lettres.

La phonétique comme science s'est manifesté ce siècle dernier en force, et a connu un développement extraordinaire avec son matériel sophistiqué, que les chercheurs musulmans a l'époque n'avait rien de tous cela pour maitriser ce phénomène. et malgré ça et avec leur modeste matériel ont acquis des résultats stupéfiants dans l'étude des phonèmes et les organes de la parole dans le but de réciter le saint coran bien comme il faut sur les jalons du prophète, alors que les linguistiques ont commencé leur études linguistique et phonétique en parallèle.

عرف العرب علم الأصوات ولم يصنفوا فيه كما فعلوا في باقي العلوم، وكان علم التجويد وهو علم أصوات استعمل مصطلحات وجدت في بعض المباحث الصوتية عند علماء النحو واللغة. إذ إنّ دافع خدمة اللغة العربية عند المسلمين كان نابعا بالأساس من خدمة القرآن الكريم.

وعلم الأصوات كعلم قائم بذاته لم تتحدد معالمه إلا في القرن الماضي، وعرف تطورا كبيرا بفضل الأجهزة الدقيقة التي افتقر إليها علماء المسلمين في العصور المتقدمة والتي ساعدت على تحديد مختلف الظواهر الصوتية.

وعلماء اللغة والتجويد وعلى الرغم من تقنياتهم البسيطة استطاعوا تحقيق نتائج باهرة، حيث اعتمدوا ــ إلى جانب علو كعبهم في مختلف العلوم اللغوية ــ على الحس المرهف في تمييز مصادر الأصوات ودرجاتها.

كما استعان علماء العرب بعلم التشريح للوصول إلى حقائق علمية بخصوص إحداث الأصوات، فقد عني ابن سينا في رسالته المشهورة "أسباب حدوث الحروف"[1] بتشريح الحنجرة تشريحا مفصلا، وحاول الربط بين إنتاج الأصوات وعمل الأعضاء في ذلك.

وتعتبر مخارج الحروف من المباحث التي شغلت العلماء في الدراسات اللغوية والنحوية والصرفية، وكان لعلماء القراءات والتجويد ــ وهم أكثر العلماء عناية بالدراسات الصوتية ــ نصيب أوفر في هذا المجال، وتعاملوا معها في أغلب الأحيان كتعامل علماء النحو واللغة، وذلك راجع بالأساس إلى أن معظم القراء علماء مبرزون في اللغة.

غير أن اهتمام علماء اللغة وعلماء التجويد بمخارج الحروف لم يكن نابعا من منطلق معرفي أكاديمي محض بل تعدى ذلك إلى بعد عقدي متعلق بالشريعة الإسلامية، فتجويد القرآن وتلاوته دون لحن من الواجبات والضرورات التعبدية فالفقهاء وخصوصا في العبادات، حرّموا اللحن الجلي في الصلاة، واللحن الجلي

هو تغيير الإعراب كرفع المنصوب أو نصب المرفوع وخفض المنصوب أو المرفوع أو ما شابه ذلك[2].

فمن أهم الدوافع إلى البحث في مخارج الحروف هي الكشف العلمي المنصف عن سبق علماء التجويد في هذا الباب، وكذا الوقوف على هذه الآثار في الدراسات الصوتية الحديثة من خلال أبحاث اللسانيين العرب. وعلى رأسهم الدكتور أنيس الذي أغنى المكتبة العربية بأبحاثه اللغوية والصوتية، والتي جاءت لتسدّ ثغرة في البناء اللساني والصوتي للغة العربية في القرن العشرين.

*** الدراسات الصوتية بين علماء التجويد واللسانيين (النظرية والتطور):**

أفادت الدراسات الصوتية فائدة عظمى من القراءات القرآنية وتنوعها واختلافها حيث تضاعفت الملاحظات والإشارات إلى سمات الأصوات وإلى قوانين ائتلافها وطرق تحققها، وكان لعلماء القراءات والتجويد اطلاع بفحص الأصوات العربية وما تتسم به من السمات والخصائص حسب ما كان يتوفر لديهم من الجهاز المعرفي في التحليل والمقابلة والمقارنة، ولقد كانت من تبعات انتشار مكانتها ضمن المستويات التي تتناول الظاهرة اللغوية[3] فتزايد الاهتمام بالصوتيات هو ما يشهده هذا العصر من تطوّر على مستوى التفكير والمنهج خصوصا مع ارتفاع قيمة المعلومات وضرورة التواصل السريع، ولا يتأتّى ذلك إلا بإدراك الخصائص النطقية الفيزيائية للأصوات في الكلام، وهو ما يتضح أساسا في مخارج الحروف كونها أوّل ما يدرس في هذا الإطار، ومن هذا المنطلق أصبحت الدراسات الصوتية ذات أهمية بالغة، وحظيت في جامعات الغرب بمكانة متميّزة عكس جامعاتنا العربية التي اكتفت في الغالب بدروس نظرية، تقف عند شرح النصوص التراثية بعيدا عن إخضاع الدراسة الصوتية إلى الملاحظة والتجريب، أو دراستها دراسة علمية تقوم على المباشرة العلمية والفحص المعنوي حتى يمكن تجاوز المعرفة الحدسية والمعرفة القائمة على ترديد أقوال العلماء القدماء لا غير[4].

أ ــ تطوّر الدراسات الصوتية عند علماء التجويد واللسانيين: يتبين للباحث أنه من خلال دراسة مستويات الدرس الصوتي يلاحظ أنه تدرّج من التلقائية والعفوية إلى الإرادة والتنظيم، حيث غلب على هذا الدرس المشافهة والعرض على الشيوخ فقد كانت تعقد حلقات في أمّهات المساجد للشيوخ القراء ويتجمع الطلبة حول القارئ، وكثيرا ما كان الحفظ وراء ضبط القراءة وكان دور الشيخ يتمثل في الإنصات للطالب وتصحيح أخطائه على مستوى الحفظ أو على مستوى المخارج وصفات الحروف بالخصوص وغيرها من أحكام التجويد، وقد تطورت طرق ضبط القراءات خصوصا بعد ظهور المؤلفات النظرية وبصفة أخص المتون[5].

فتطوّر الدرس الصوتي عند القرّاء لم يكن بمنأى عن اهتمامات علماء اللغة السابقين، ولقد أجمع معظم الباحثين والدّارسين على أن الخليل بن أحمد الفراهيدي كان له السبق في نشأة الدرس الصوتي، وقد جاء ذلك ضمن الجوّ الحضاري الثقافي الناهض في عصره، ولم تكن طفرة في عصر راكد أو مختلف.

هذا السبق ترجمه القراء واللغويون في مجال الدراسات الصوتية باهتدائهم إلى مبدأ اللغة الصوتي القائم على المشافهة، والتي كانت السبيل المثالي لتلقي القرآن من أهل الأداء، أو تلقي اللغة من أهلها قبل أن يتوسّع التدوين وتتطوّر الكتابة وتحظى بمكانة لائقة[6].

ويرجع اهتمام القراء وعلماء اللغة إلى المبدأ الصوتي إلى كون اللغات تتصف بكونها كلاما منطوقا يتداول مشافهة، ولذلك وجب الاهتمام بالأصوات المنطوقة قبل الحروف المكتوبة، ونجد أنّ أوّل أمر في القرآن هو قوله تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾[7] فهو كتاب مقروء قبل أن يكون مكتوباً، ولذلك كان نقل الآيات القرآنية نطقا ومشافهة قبل جمعه في المصحف الشريف.

توالت المحاولات الصوتية في القرن الثاني الهجري متخذة شكلاً أكثر تطوّرا على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي، حيث وضع على المستوى الصوتي الفتحة والكسرة والضمة والسكون، وعلامة التضعيف وهمزة الوصل وهمزة القطع مدركاً خاصيتها من قطع النفس، كما صنف الأصوات إلى مجموعات بحسب المخارج، وأبان عن سبق لمعرفة مواضع النطق وأعضائه ونشاط هذه الأعضاء عند تكوين الصوت وإخراجه، وحالة مجرى الهواء من الانغلاق الكلي والانفتاح عند نطق الأصوات[8].

والواضح أن الدرس الصوتي عند علماء اللغة العربية والمشتغلين بالأصوات العربية في العصور المتقدمة، اقتصر بالأساس على تدوين ما لاحظوه وتوصلوا إليه في كتب عامة شملت جوانب صوتية، أو كتب خاصة حاولت وضع الظاهرة الصوتية في أبعادها النطقية عبر المخارج في إطار نظري تقريبي، ولم يأخذ ذلك شكلا تلقينيا كما عند علماء التجويد[9].

ب ــ خصائص الدرس الصوتي عند علماء التجويد واللسانيين: يدخل الدرس الصوتي في العلوم اللسانية، لأن الهدف من اللسانيات ــ كما هو معلوم ــ هو دراسة اللغة من جهة أنها نظام معقد من العلامات يحقق وظيفة أساسية هي التواصل، فكان لا بد من تفكيك مكوّنات هذا النظام حتى يسهل استيعاب أبعاده المختلفة وعناصره وفروعه وطرق استعماله وعمله، ولذلك تمّ تقسيم الدراسة اللسانية إلى أربع مستويات أساسية وهي المستوى الصوتي، المستوى الصرفي المستوى التركيبي والمستوى الدلالي، إلاّ أنّ المستوى الذي يهمّنا هنا بالأساس هو المستوى الصوتي، وبالخصوص دراسة مخارج الحروف التي تدخل في هذا المستوى، حيث تهتم هذه الدراسة بإنتاج الأصوات وإصدارها وآليات النطق عموما، كما أن المجال الإدراكي والذي تعالج فيه قضايا التلقي والإدراك بحاسة السمع له دور مهمّ في دراسة مخارج الحروف، كما هي عند الخليل بن أحمد

الفراهيدي كتقنية ذواقة للحروف، وعند القرّاء المجوّدين في سماعهم لقراءة الطلبة وتصحيح وتصويب المخارج[10].

إنّ خصائص الدرس الصوتي قد اتّحدت عند علماء التجويد واللسانيين من حيث نوعيتها ومضمونها، فاللغة العربية وحروفها شكلت الإطار العام للدرس الصوتي عند العرب من قرّاء ولغويّين، ويمكن اعتبار مخارج الحروف إحدى التجليات التطبيقية لهذا الدرس الذي ميّز الدراسات الصوتية عند العرب، وأبان عن سبقها وتفردها عمن سبقها من الأمم العريقة في العلوم اللغوية خاصة الهنود والإغريقيين، لأن الاهتمام بالصوت العربي كان نابعاً من القريحة العربية ولم يكن العرب فيه عالة على أحد ولا مقلدين لغيرهم.

والمبدأ أو المنهج الذي أكسب الدراسات الصوتية عند العرب هذا التفوق والتميّز بالنّسبة إلى عمل غيرهم من قبلهم، هو جوهر الدرس الصوتي الذي يعتمد منهج الملاحظة الذاتية المباشرة في معالجة الأصوات ووصفها ومحاولة نطقها نطقا فعليا واقعيّا[11].

وقد شارك اللغويّون القراء في هذا المنهج، ولا يستطيع الباحث فصل جهود بعضهم عن البعض الآخر، لأن معظم اللغويين العرب خصوصا القدامى منهم اشتهروا بالقراءة[*]، فقد كان أبو الأسود الدؤلي قارئا ولغويّا، وكان الكسائي من القرّاء السبعة المشهورين بالإضافة إلى كونه لغويّا.

وعلماء التجويد في قراءاتهم يدرسون أحكام الأصوات كأحكام النون الساكنة والتنوين وأحكام الميم واللام والراء، ومخارج الحروف أو الأصوات، وصفات الحروف والأصوات وتقسيم هذه الصفات، كما كانوا يدرسون التفخيم والترقيق والمد والقصر، والوقف والابتداء والقطع والوصل ممّا يدخل في مجال الدراسات الصوتية.

لكن ما يميّز علماء التجويد عن اللسانيين هو جوهر الدرس الصوتي والذي يتمحور أساسا حول الكلمات القرآنية ومكوّناتها الصوتية دون غيرها من الحروف فالدرس الصوتي عند علماء التجويد في بعده النوعي والمضموني اعتمد النص القرآني كمنطلق لأي دراسة صوتية ومنه ــ أي النص القرآني ــ انطلق به علماء التجويد إلى التأصيل لأحكام القراءات القرآنية عبر التلقين الشفهي والتحصيل السماعي[12].

أمّا المضمون الصوتي عند اللسانيين المحدثين ــ وخاصة عند الصوتيين العرب ــ فلم يقتصر على الكلمات القرآنية، بل شملت إلى جانب ذلك جميع المظاهر الصوتية للحروف الأبجدية للغة العربية، ومحاولة مقابلتها بمثيلاتها في اللغات الأجنبية خصوصا الإنجليزية والفرنسية.

وقد تبنّى معظم اللسانيين العرب منهج دراسة مخارج الحروف في اللغات الأجنبية كمنطلق لشرح إشكالية هذه المخارج في اللغة العربية، وتكوّنت في العالم العربي مدارس مختلفة باختلاف تشبّع أصحابها بإحدى المدارس اللسانية في العالم العربي، كما تنبّه بعض العلماء والباحثين للتراث الإسلامي في مجال القراءات وحاول التوفيق بين ما وصل إليه علماء التجويد في العصور المتقدمة، وما سطره علماء الغرب في دراساتهم لمخارج الحروف وتشكل الأصوات عامة من ملاحظات وقواعد في عصرنا الحالي[13].

ويلاحظ أن اهتمامات اللسانيين لم تركز على الدّقة والتدقيق في المخرج وتصحيحه وتصويبه كما فعل القرّاء، بل ركّزت بالأساس على وصف المظاهر النطقية والفيزيائية السماعية والإدراكية، وبيان مكوّنات الصوت وسماته المختلفة وإلى تصنيفها والتنبيه على اتفاقها واختلافها في الإنجاز، والسبب في ذلك هو عدم قدسية الحروف في اللغات الأجنبية المدروسة بعكس الحرف القرآني الذي يثاب على تلاوته وتجويده وإخراجه من مخرجه المحقق[14].

*** البحث والتأليف في مخارج الحروف عند علماء التجويد واللسانيين:**

1ــ إذا حاولنا رصد ما قام به العرب من ملاحظات صوتية، وتدوين ذلك في كتابات متفرقة نجد أن البداية كانت في القرن الثاني الهجري، حيث إن الجوّ الحضاري الناهض في ذلك العصر ساعد على ظهور اجتهادات صوتية متقدمة وإن افتقرت إلى إطار معرفي مضبوط، ومع تقدم الزمن زاد توظيف معطيات علم الأصوات في علوم العربية من جهة، وفي القراءات القرآنية من جهة أخرى وظهر "علم التجويد" وقد نشأ هذا العلم الوليد من الحاجة إلى تفسير علمي للوجوه الصوتية التي تضمّنتها القراءات القرآنية.

وحمل أصحاب هذا العلم على عاتقهم مهمة المتابعة الجادة لما توصل إليه أهل اللغة في هذا الصدد، فجددت مسائل وعدلت أخرى مع بقاء الأسس التي أرسيت من قبل، ويرجع الفضل لعلماء القراءات القرآنية في إضافة معالم صوتية جديدة انضمت إلى الرصيد المأثور عن علماء اللغة المبرزين كالخليل وسيبويه، وضمت المؤلفات في اللغة القرآنية لطائف وإشارات قيمة في الصوتيات من حيث طبيعة الأصوات وصفاتها وأنواعها ومخارجها، وتأثر الأصوات بعضها ببعض، وغير ذلك من الظواهر الصوتية غير المسبوقة[15].

والتأليف في مخارج الحروف جاء ضمن التّدوين للقراءات القرآنيّة إمّا تفسيرا لاختيارات قرائيّة، أو تخصيصا لفصل أو باب للتّصعيد والتّعميم على مختلف الإشكالات الصّوتيّة الخاصّة بقراءة معيّنة.

فالتّأليف في علم التّجويد ودراسة كتبه يفيد أصحاب الأداء كما يفيد الباحثين في دراسة علم الأصوات.

لقد غلب النظم على أكثر المؤلفات في علم التجويد، ونورد فيما يلي أهمّ الكتابات في الموضوع ابتداء من القرن الرابع الهجري، ونلاحظ أن تأخير التّأليف والتّأصيل لعلم التّجويد عن التأليف في القراءات ناتج بالأساس عن عاملين، عامل

ذاتي تمثّل بالأساس في سلامة اللسان العربي في القرون الأولى وقربها من الأداء النّبوي الشريف، وعامل موضوعي وهو الحاجة إلى تصويب المخارج والنّطق الصحيح لدى الأعاجم الذين دخلوا في دين الله أفواجا، وكان لابدّ من تزويدهم بإطار نظري يقربهم من الظّواهر الصوتية القرآنية الصحيحة الخالية من كل لحن خفي أو جلي[16].

ويمكن اعتبار القصيدة الخاقانية المعروفة بالرائية أهم سبق في التأليف لهذا العلم بل اعتبرها ابن الجزري في كتاب النشر أول ما ألّف في علم التّجويد وتسميتها بالخاقانية جاء نسبة لأبي مزاحم موسى بن عبيد الله بن يحيى بن خاقان[*].

وقد شرحها الحافظ أبو عمرو الداني رحمه الله، ولازالت المخطوطة بمكتبه الأزهر تحت رقم 274 قراءات-إلى اليوم[17].

وتوالت الكتابات في التجويد في القرون الموالية من كبار القراء وأشهرها "الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة" لمكي بن أبي طالب القيسي (355- 473 هـ)، ثمّ كتاب "التّحديق في الإتقان والتّسديد في صنعة التّجويد" لأبي عمرو الداني، وكتاب "تجويد القراءة ومخارج الحروف" لأبي إسحاق الإشبيلي.

كما يعتبر القرن التاسع قرن ابن الجزري (ت 833هـ) في القراءات عامة وعلم التّجويد على الخصوص بدون منازع.

هذه عينة ممّا ألّف في التّجويد وعلاقته الوطيدة بموضوع مخارج الحروف فأوردنا هذه الأمثلة من البحوث والمؤلفات التي أشارت إلى مخارج الحروف ضمن مواضيعها، أو خصّصت لها الحيّز الأكبر في دراساتها الصوتيّة عند القراء المبرزين، أوردناها لنبين هذا الكمّ الهائل من الكتب القرائية في مقابل البحوث اللغوية القديمة والمعاصرة لها والتي لم تنل فيها مخارج الحروف إلاّ ذلك الحيّز

الإجباري الذي دفع باللغويين القدامى لإتمام دراساتهم اللغوية دون صبّ الاهتمام الأكبر للتفصيل فيها كما عند هؤلاء.

2- **مخارج الحروف في الأبحاث الصوتية عند اللّسانيين:** جاءت الأبحاث اللغوية الحديثة في دراسة الأصوات ضمن اتجاهين، اتجاه عام شامل تطرق إلى علم الأصوات وإلى المخارج، داخل مجال فقه اللغة أو علم اللغة، وخصّص بذلك فصولا وأبوابا لهذا المكون اللساني الهام.

واتجاه خاص مستقل جعل دراسة الأصوات اللغوية هدفا في حدّ ذاته خارج الدّراسات اللغوية العامة.

فالاتجاه الأول يطرح إشكالا إبتيمولوجيا في الوقوف على الفروق بين علم اللغة وفقه اللغة، ومن العسير تحديد هذه الفروق لأن مباحثهما متداخلة.

ونرى أنّ التّسميتين تطلقان على نفس البحوث اللغوية إمّا تخصيصا أو تعميما بحسب الدراسة اللغوية المستهدفة، وإن غلب في القرون الأخيرة مصطلح فقه اللغة[18].

وأهم ما يشير إلى مخارج الحروف في فقه اللغة، هو دراسة خصائص الأصوات وبحث لهجات اللغة واختلاف أصواتها ومعرفة أنواع التطوّر الصوتي فيها، من حيث الظواهر الصوتية المختلفة.

وقد تطور التأليف والبحث في فقه اللغة، ومرّ بأدوار سجلت لنشأة هذا العلم وتطوره. ونورد بإيجاز أهم المؤلفات الحديثة في فقه اللغة ونشر أهم من أسهم في إثراء هذا العلم بأبحاثه.

يرجع التأليف في فقه اللغة بهذا العنوان إلى الثعالبي[*] في كتابه (فقه اللغة وسر العربية) في القرن الخامس الهجري.

أمّا في العصر الحديث فالمؤلفات في فقه اللغة وعلم اللغة تصدّى لها بامتياز ثلاثة كتّاب هم: الدكتور علي عبد الواحد وافي، الدكتور تمّام حسان والدكتور

إبراهيم أنيس، وهذا لا يعني أنّ الكتابة في فقه أو علم اللغة اقتصرت على هؤلاء الثلاثة، وإنما هي إشارة إلى المبرزين منهم.

فألّف الدكتور علي عبد الواحد وافي كتابيه المشهورين في اللغة (علم اللغة وفقه اللغة) والذين صارا من أهم المراجع المعتمدة لمن جاء بعده من اللغويين واللسانيين العرب وحتى المحدثين منهم، وتطرّق فيهما إلى ما له علاقة بمخارج الحروف في علم الأصوات.

أمّا الدكتور حسان تمام، فقد امتازت كتاباته بتحري الدّقة في اختيار المواضيع واعتماد الموضوعيّة في تناولها، وتبني روح البحث العلمي، كما نجد ذلك واضحا في كتابه القيم الجامع "اللغة بين المعيارية والموضوعية" وغيرها.

ومن بين الأبحاث اللغوية العربية التي تناولت مخارج الحروف في كتاباتها العامة عن اللغة وفروعها المختلفة نجد:

فقه اللغة: للأستاذ محمد المبارك والذي صدر في سنة 1958 وقبله بزمن كتاب جرجي زيدان "الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية".

وتوالت الكتابات في فقه اللغة بعد ذلك وجاءت معظمها مجمعة لما مضى ومستعينة ببعض الإسهامات الغربية في الباب.

ويبقى الدكتور إبراهيم أنيس أبرز المؤلفين في فقه اللغة في القرن العشرين والذي شكّلت كتاباته دفعة قوية في الأبحاث اللغوية والصوتية العربية في السنوات الأخيرة[19]، ومن أهم مؤلفاته: "أسرار اللغة"، "في اللهجات العربية" ... وغيرها.

* **الجهاز الصوتي عند علماء التجويد واللسانيين:** إن الحديث عن الجهاز الصوتي كمفهوم مستقل لم يظهر إلاّ في القرنين الأخيرين باعتباره لم يكن مصطلحا متداولا في القرون المتقدمة، ولكن من الممكن قبوله كمفهوم بين علماء التجويد وبين اللسانيين خصوصاً إذا تعلق الأمر بمخارج الحروف، فالجهاز الصوتي هو بالمختصر المفيد تلك الآلة التي بواسطتها تخرج الأصوات، وتمثله

صحيحا وهي أشبه بآلة موسيقية، إن لم نقل جوقة موسيقية، وقد شبّهها قديما ابن جنّي بذلك حيث قال: (شبّه بعضهم الحلق والفم بالنّاي)(*)، ويقصد بالحلق والفم في الغالب محمل الجهاز الصوتي، ولأنّهما كانا يمثلان ما كان شائعا في ذلك العصر.

فالقرّاء لم يتطرّقوا إلى الجهاز الصوتي كجهاز وظيفي متكامل وإنّما ركّزوا على آثاره في المخارج.

ويتكوّن الجهاز الصوتي من مجموعة من الأعضاء، وهي أعضاء النطق إلاّ أنّ وظائفها النطقية أقلّ من وظائفها الأساسية، وقد فضّل عدد من العلماء ومن بينهم الدكتور إبراهيم أنيس مصطلح "أعضاء النطق" على "الجهاز الصوتي" أو "جهاز النطق"، والجهاز يجعل من هذه الأعضاء وحدة متكاملة ومتناسقة وتشكل آلة. ولا غرابة إذا وجدنا علماء التجويد سبقوا اللسانيين والصوتيين المحدثين باستعمال مصطلح "آلة النطق"، وبرهنوا بذلك على معرفة دقيقة بالمصطلح وفهم شامل لعملية التصويت.

وجهاز النطق ليس جهازا للنطق فحسب، بل له وظيفة أو وظائف أساسية أكثر أهمية وهما وظيفة التنفس ووظيفة الهضم الأولية، وتسميته بجهاز النطق تطلق عليه مجازاً من باب التقريب الوظيفي لأعضائه، والوظيفة الأساسية أو الثانوية لأعضاء النطق أو التنفس أو الهضم أمر نسبي بحسب استعمال هذه الأعضاء، فعند التنفس تكون هذه الأعضاء ذات وظيفة أساسية وهي التنفس، وعند الأكل تكون ذات وظيفة أساسية وهي الهضم، وتكون وظيفة النطق والتصويت ثانوية، ولذلك يصعب التكلم مع الأكل والبلع ويستحبّ تجنّبه، وتصبح وظيفة هذه الأعضاء عند النطق وظيفة أساسية وليست ثانوية، فالهدف من استعمال هذه الأعضاء يحدّد طبيعة الوظيفة الأساسية لكلّ واحد منهما(20).

ويقابل أعضاء النطق أو الجهاز الصوتي أو جهاز التصويت عند علماء التجويد مخارج الحروف، وكأنّ المخرج يشكل عضوا من أعضاء النطق الرئيسية التي

يتشكّل عندها مخرج الحرف المعيّن، ويلاحظ أن المخارج عند علماء التجويد ركّزت بالأساس على تصنيف الحروف القرآنية من حيث مخارجها دون النظر في الأبعاد الفسيولوجية للتصويت، اللهم إذا استثنينا إشارة القرّاء إلى كيفية معرفة المخرج بحبس الصوت عند تسكينه وتشديده، وذلك راجع إلى حدّ كبير للتّقليد الذي كان سائدا بين العلماء ومنهم القرّاء في ذلك العصر، حيث تناولوا الأصوات من الناحية النطقية ــ أي المخرج والصفة ــ ولم يختلف عنهم إلاّ ابن سينا الذي تناول الأصوات اللغوية في رسالته "أسباب حدوث الحروف" بطريقة أكثر علمية عن سابقيه، حيث أفاد من دراساته الطبية والطبيعية عندما درس الأصوات اللغوية وقدّم وصفا تشريحيّا فسيولوجيّا لبعض أعضاء النطق قبل أن يعرض لمخارج الأصوات وصفاتها، وكتب كلّ ذلك بإيجاز ودقّة علميين لم يعهدهما زمانه ولا زمان لاحقيه، وتميّزت لغته بأسلوب علمي منطقي يعبر عن اتّساع معرفته وعمق فكره[21].

*** مخارج الحروف وعددها عند علماء التجويد واللسانيين:**

أ ــ عدد مخارج الحروف عند علماء التجويد: لم يأت معظم القرّاء بتحديد جديد لعدد مخارج الحروف، وإنّما ردّدوا ما ذهب إليه القدماء من اللغويين في هذا الباب.

كما فرّقوا بين المخارج والصفات، ممّا جعلهم يبتعدون عن تقسيمات اللسانيين والصوتيين المحدثين، ونالت المتون حظّا وافرا في تأطيرها لمخارج الحروف وضبطها وتفصيلها، واعتمد معظم المؤلفين بعد ابن الجزري متن الجزرية في الاستدلال والشرح وتفسير اختلاف هذه المخارج.

تتوزّع حروف العربية وفق المختار منها وهو ما اختاره القرّاء على مذهب الخليل بن أحمد الفراهيدي في عدد مخارج الحروف، حيث اعتبروها سبعة عشر مخرجا، وعلى رأسهم شيخ المحققين ابن الجزري، حيث قال في الباب الثامن في

مخارج الحروف "والكلام على كلّ حرف بانفراده: فصل مخارج الحروف عند الخليل سبعة عشر مخرجا، وعند سيبويه وأصحابه ستة عشر لإسقاطه الجوفية وعند الفرّاء وتابعيه أربعة عشر لجعلهم مخرج الذلقية واحدا[22]".

ثمّ هذه المخارج السبعة عشر لها خمسة مواضع أو ما يسمّى في كتب التجويد بالمخارج العامة، والمخارج السبعة عشر تسمّى بالمخارج الخاصّة، وهذه المواضع هي: الجوف، والحلق، واللسان، والشفتان، والخيشوم.

والقاعدة التي يعرف بها مخرج الحرف، هي أن تسكّن الحرف الذي تريد أن تعرف مخرجه، أو تشدّده، وتُدخِل عليه همزة وصل ثمّ تصغي إليه، فحيث انقطع الصوت كان مخرجه.

أمّا المخرج الأوّل: هو الجوفُ، ويخرج منه ثلاثة حروف هي: الألف، والواو والياء الساكنات، كلّ مسبوق بحركة مجانسة، الألف المسبوق بفتح ولا يكون إلاّ كذلك، والواو المسبوق بضمّ، والياء المسبوق بكسر.

والمخرج الثاني: هو أقصى الحلق، (ويعني أبعده) ويخرج منه حرفان هما: (الهمزة والهاء).

والمخرج الثالث: هو وسط الحلق، ويخرج منه حرفان هما: (العين والحاء).

المخرج الرابع: هو أدنى الحلق، (أقرب جزء للحلق من الشفتين) ويخرج منه حرفان هما (الغين والخاء المعجمتان).

المخرج الخامس: هو ما بين أقصى اللسان (يعني أقصاه) ممّا يلي الحلق وما يحاذيه من الحنك الأعلى، ويخرج منه "القاف".

المخرج السادس: هو من أقصى اللسان، من أسفل مخرج القاف قليلا وما يليه من الحنك الأعلى ويخرج منه حرف "الكاف".

المخرج السابع: هو من وسط اللسان، ممّا بينه وبين وسط الحنك الأعلى ويخرج منه ثلاثة أحرُف وهي: الجيمُ، والشينُ، والياءُ.

المخرج الثامن: من أوّل حافة اللسان، وما يليه من الأضراس العليا من الجانب الأيسر وقيل الأيمن لجواز ذلك، ويخرج منه حرف "الضاد".

المخرج التاسع: ويبدأ من حافة اللسان أدناه إلى منتهى طرفه، وما بينهما وبين ما يليه من الحنك الأعلى، ويخرج منه حرف "اللام".

المخرج العاشر: وحدّه طرف اللسان، أسفل اللاّم قليلا، ويخرج منه حرف النّون.

المخرج الحادي عشر: هو من مخرج "النّون" إلاّ أنّه أقرب "أي أدخل" إلى ظهر اللسان ويخرج منه الراء.

المخرج الثاني عشر: ويبدأ من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، مُصْعِدا إلى جهة الحنك الأعلى، ويخرج منه: الطّاءُ، والدّالُ، والتّاءُ.

المخرج الثالث عشر: هو من بين طرف اللسان فوق الثنايا العليا والسفلى ويخرج منه: الصّادُ والزّايُ والسّينُ، وتسمّى حروف الصّفير.

المخرج الرّابع عشر: هو من طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا، ويخرج منه: الظّاءُ والذّالُ والثّاءُ.

المخرج الخامس عشر: فهو من باطن الشّفة السفلى مع أطراف الثنايا العليا ويخرج منه حرف الفاء.

المخرج السّادس عشر: هو ما بين الشّفتين، ويخرج منه: الواو والباء والميم إلاّ أنّ الواو بانفتاحها قليلا، والباء والميم بانطباقهما.

المخرج السّابع عشر: هو الخيشوم، وهو تجويف الأنف الدّاخلي بالتّحديد في أقصاه، ويخرج منه صفة تلزم أحرُف الغنّة وهما النّون والميم، بحيث النّون السّاكنة والتنوين حال إدغامها بغنّة وإخفائهما، والميم والنّون المشدّدتان[23].

ب ــ عدد مخارج الحروف عند اللسانيّين: لا ينكر أحد ما توصلت إليه الدراسات الصوتية الحديثة، والتي جاءت بالفائدة من خلال الأبحاث في موضوع

مخارج الحروف، فالكلّ يقرّ بما توصّل إليه علماء الأصوات في دقّتهم من خلال دراسة موضوع مخارج الحروف بالأجهزة المتطوّرة، ولم يكن هذا متيسّرا للعلماء المتقدّمين لدى دراستهم لمخارج الحروف، وكيفية تحديد مواضعها عند أعضاء النطق، وما يعتريها من التغيير.

وتتحدّد عدد مخارج الحروف عند اللسانيين بحسب تقسيم الأصوات بصفة عامّة ويمكن حصر ذلك في أربعة معايير:

المعيار الأوّل: تقسيم الأصوات بحسب وضع الأوتار الصوتية:

جعل الأصوات قسمين وصنف المخارج في قالبين:

* **الأصوات المجهورة:** وهي الأصوات التي تنتج بفعل تذبذب الأوتار الصوتية، نتيجة اقترابها من بعضها، وهذه الأصوات في العربية الفصحى هي: الباء والجيم والدال والذال والراء والزاي والضاد والظاء والعين والغين واللام والميم والنون والواو والياء.

* **الأصوات المهموسة:** وهي الأصوات التي لا تتذبذب في أثناء النطق بها الأوتار الصوتية، وهذه الأصوات في العربية هي: التاء والثاء والحاء والخاء والسين والشين والصاد والفاء والقاف والكاف والهاء والهمزة. وثمة حالة ثالثة ينطبق فيها الوتران الصوتيان انطباقا، ولا يسمح بمرور الهواء إلى الحلق مدّة هذا الانطباق، ومن ثمّ ينقطع النّفس، ثمّ ينفرج الوتران الصوتيان، فيندفع الهواء في حالة انفجار بعد أن كان محبوساً ويخرج في هذه الأثناء صوت همزة القطع[24].

* **المعيار الثاني : تقسيم الأصوات بحسب مرور الهواء عند مواضع النطق:** ويحدّد حالة الهواء موضع النطق المعيّن، وإذا ما كان ثمّة عائق أو مانع يمنع مرور الهواء منعا تامّا أو منعا جزئيّا، أو أن يحدث الهواء انحرافا أو تغيرا فيخرج الهواء من جانبي الفم أو من الأنف، وينتج عن هذه الحالة لمرور الهواء في مواضع النطق المختلفة سبعة أصوات:

1 ــ الأصوات الشديدة (الانفجارية): حيث يتوقف الهواء فيها توقفا تامّا عند موضع النطق ثمّ يزول العائق فجأة، فيخرج الصوت منفجرا، وتشمل سبعة أصوات: الباء والتاء والدال والضاد والطاء والكاف والهمزة.

2 ــ الأصوات الاحتكاكية: وهي الأصوات التي يضيق فيها مجرى الهواء ضيقا يسمح باحتكاك الهواء عند مروره بموضع النطق ويتعلق الأمر بالأصوات التالية: الفاء والثاء والذال والظاء والزاي والسين والصاد والشين والفاء والغين والحاء والعين والهاء.

3 ــ الأصوات المركّبة (الانفجارية الاحتكاكية) وهي التي تجمع بين الانفجار والاحتكاك حيث لا يزول العائق بين النطق زوالا سريعا، أي لا ينفصلان بسرعة وفي الانفصال مرحلة من الانسداد المطلق والانفتاح المطلق، وفي هذه المرحلة يسمح للهواء أن يحتك بالعضوين المتباعدين ببطء احتكاكا شبيها بما يصاحب الأصوات الاحتكاكية. بمعنى أنه يبدأ انفجاريّا وينتهي احتكاكيّا، وهذا الصوت المركب المزدوج كما يطلق عليه بعضهم الصوت المزجي في اللغة العربية هو صوت الجيم الفصيح.

4 ــ الأصوات المكرّرة: وهي الأصوات التي يضيق فيها موضع النطق ضيقا غير ثابت أو مستقر، بل يتردّد ويتكرّر، ومن ثمّ يطلق عليها الأصوات المكرّرة أو التردّدية ويمثل هذا النوع من الأصوات في اللغة العربية صوت الرّاء.

5 ــ الأصوات الجانبية: وهي الأصوات التي ينحرف فيها مجرى الهواء لأن المجرى يتجنب المرور بمنطقة الإغلاق والتضييق وينحرف إلى جانبي الفم فيخرج الهواء جانبيّا، ويمثل هذه الأصوات في اللغة العربية صوت اللاّم.

6 ــ الأصوات المانعة المتوسطة: وهي تلك الأصوات التي ليست أصواتا انفجارية ولا احتكاكية وهي تضم إلى جانب صوت اللام والراء السابقين صوتي

الميم والنون، اللذين يغيّر الهواء مجراهما في أثناء النطق بهما من الفم إلى الأنف ويطلق عليهما الأصوات الأنفية[25].

7 ــ أشباه الحركات: ويطلق عليها بعض العلماء مصطلح أنصاف الحركات وهي الأصوات التي يحدث أثناء النطق بها ضيق في مجرى الهواء ضيقا يسيرا يسمح بمرور الهواء، دون احتكاك ملحوظ، وتمثل هذه الأصوات في اللغة العربية صوتي الواو والياء، وقد يضم الواو والياء إلى مجموعة الأصوات المائعة[26].

ويبدو أن هذا التقسيم وصف الحروف ولحدوثها أكثر منه تحديدا لمخارجها.

* **المعيار الثالث: السمات النّاجمة عن المخارج:** تقسم السمات النطقية إلى سمات أساسية تتوفر في إنجاز صوت من الأصوات وتسهم في تحديد خصائصه الرئيسية وهي تتصل بالمجرى الصوتي وبالنواطق وتحركاتها ومواضع اتصالها وتقاربها، وإلى سمات فرعية وثانوية للنواطق، وتتحدد سمات النطق الرئيسي بالمخارج، والمخرج هو النقطة التي يقوم فيها حاجز من جهاز النطق، ولأن تحديد هذه النقطة قد يكون عسيرا، فإن الصوتيين يتحدّثون عن "حيّز النطق" فالمخرج مساحة مقدرة لصوت معيّن، ثم إن المخارج من العناصر التي تخضع للتّغيير والتحول بحسب الأصوات المجاورة، وتنقسم المخارج حسب هذا المعيار إلى مخارج رئيسية وأخرى ثانوية[27].

ونتحدث الآن عن مناطق النطق الرئيسية، وتشمل سبع سمات أو حيزا للنطق:

أوّلا: حيز الشفتين: ويشمل حروفا شفوية محضة، تنطق بإطباق الشفتين وهي في العربية الباء والميم والواو، وهناك حروف شفوية أسنانية تنطبق بضم الشفة السفلى إلى الثنايا العليا، ومثلها في العربية الفاء.

ثانيا: حيز الأسنان: وهو حيز الحروف الأسنانية وهي ثلاثة أقسام:

1- حروف ما بين الأسنان وهي حروف احتكاكية: التاء والذال والظاء في العربية وتنطق بوضع طرف اللسان على أطراف الثنايا.

2- حروف أسنانية وتضم نوعين من الحروف، الأولى تنعت بأنها أسنانية والثانية تنعت بأنها حروف لثوية.

ومن اللغات ما يكون الفصل فيه بين النوعين واضحا، ومنها ما لا يوضح فيه هذا الفارق كما هو الأمر في العربية والفرنسية، وهذه الحروف في العربية هي: التاء والدال والطاء والسين والصاد والزاي والنون.

ثالثا: حيز الحنك ويسميه بعضهم الغار وحروفه قسمان:

1- الحروف الحنكية اللثوية أو اللثوية الحنكية وتنطق برفع وسط اللسان نحو اللثة والحنك وهي في العربية الجيم والشين.

2- الحروف الحنكية أو الغارية عند بعضهم كصوت الياء في العربية.

رابعا: حيز الغشاء أو الحنك ويسميه بعضهم الحجاب أو الطبق، وتنطق هذه الحروف برفع ظهر اللسان نحو الغشاء أو بضغط ظهر اللسان على الغشاء، ومن أمثلة الحروف الغشائية في العربية حرف الكاف والواو.

خامسا: حيز اللهاة: وتنطق الحروف اللهوية في الغالب بضغط ظهر اللسان على اللهاة، ومن أمثلتها في العربية القاف والخاء والغين.

سادسا: حيز الحلق: وتنطق الحروف الحلقية بسحب جذر اللسان نحو الجدار الخلفي للحلق، وبإحداث انقباض في التجويف الحلقي والغالب فيها أن تكون احتكاكية وهي نادرة الاستعمال في لغات العالم، وتعتبر الحروف الحلقية والحروف الخلفية التي تنطق من مؤخر جهاز النطق حروفا مميزة للغات السامية ومن أمثلتها في العربية الحاء والعين.

سابعا: حيز الحنجرة: وتحدث الحروف الحنجرية بتضييق وانقباض في الحنجرة التي تضل مفتوحة وهي حالة الهاء العربية[28].

ويبدو أن هذا الترتيب يخالف ترتيب المخارج في الدراسات العربية عند العلماء القدامى والتي كانت تسلك نسقا تصاعديا من أقصى الحلق إلى الشفتين.

المعيار الرابع: الأعضاء المتحركة والثابتة في جهاز النطق:

وهذا المعيار في تقسيمه لمخارج الأصوات يتجلى في تقسيم الحنك الأعلى على أساس رسم خطوط أفقية تبدأ دائما من بداية كل الأضراس من الجانب الأيمن إلى الجانب الأيسر، ورسم ثلاثة خطوط رأسية من بين كل الأسنان الأمامية إلى نهاية الحنك الأعلى، فإذا كان عدد الخطوط الأفقية ثمانية ينتج عنها سبع مناطق أفقية وكان عدد الخطوط الرأسية ثلاثة ينتج عنها أربعة رأسية، فإن عدد المربعات والمستطيلات التي ينقسم إليها الحنك الأعلى في التقسيم، يصبح ثمانية وعشرين هذا في تقسيم الحنك الأعلى وحده، ويضاف إلى هذا العدد مجموعة من المخارج تشمل الشفتين معا، أو إحداهما مع الأسنان كما تشمل ما وراء الحنك الأعلى وهما مخرجا الحلق والحنجرة، وبذلك يصبح عدد المواضع التي يمكن أن تسهم في تحديد وصف الصوت اللغوي اثنين وثلاثين، وهو لاشك تقسيم دقيق مسرف في الدقة، والذي يبين بصفة خاصة دقة وضع اللسان عند التقائه بالحنك الأعلى[29].

خاتمة: من خلال ما سبق يتضح جليا لنا سبق علماء التجويد إلى البحث والتفصيل في موضوع مخارج الحروف والتي قد تم تأكيدها عند اللسانيين المحدثين.

فدراسة المخارج عند علماء التجويد جاءت من منطلق تحسين وتجويد القراءة الثابتة الصحيحة وسلامة النطق والصوت العذب ومقاربته بالنطق النبوي الشريف أما دراسة اللسانيين فجاءت من منطلق دراسة الموضوعات اللغوية والصوتية على حد سواء، ومن هنا تركزت وظهرت كل هذه الاختلافات في التقسيم في موضوع مخارج الحروف.

الهوامش:

1- علي بن الحسين ابن سينا الرئيس، أسباب حدوث الحروف. تحقيق محيي الدين الخطيب، بيت الحكمة، تونس، 2002. ص 156.

2 ــ علم الدين السخاوي، جمال القراء وكمال الإقراء، ج 2، تحقيق: عبد الكريم الزبيري، دار البلاغة، بيروت 1993 ص 340.

3- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، دراسة مقارنة، عزيز أركيبي، دار الكتب العلمية لبنان 2012، ص 13 .

4- عبد الفتاح إبراهيم، مدخل في الصوتيات، دار الجنوب للنشر، تونس د. ت. ط، ص 8.

5- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص 21 .

6- أحمد محمد قدور، أصالة علم الأصوات عند الخليل من خلال مقدمة كتاب العين، دار الفكر سورية، 1998، ص 23.

7- سورة العلق: الآية 1.

8- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية. د.ت.ط، ص.93

9- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص 26.

10- المرجع نفسه، ص 28 .

11- محمد فريد عبد الله، الصوت اللغوي ودلالته في القرآن الكريم، دار ومكتبة الهلال، 2008 ص 34، 35.

* بمعنى أنه كل عالم لغوي كان يحسن قراءة من القراءات القرآنية المعروفة.

12- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص 30 .

13- الصوت اللغوي ودلالته في القرآن الكريم، محمد فريد عبد الله، ص 38 .

14- عبد الصبور شاهين، أثر القراءات في الأصوات والنحو الغربي، مكتبة الخانجي. القاهرة 1987. د.ط، ص187 .

15- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص39.

16- سمير شريف استيتة، القراءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية، منهج لساني معاصر، عالم الكتب الحديثة، الأردن 2005. ص98.

* أبو مزاحم الخاقاني موسى بن الوزير عبيد الله بن خاقان البغدادي، من علماء القراءات، مات 325هـ.الأعلام، الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط15، سنة 2002. ج6. ص145.

17- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص48 .

18- صبحي الصالح، فقه اللغة، ط2، دار العلم للملايين،، بيروت 1986، ص21.

* أبو منصور الثعالبي، من أئمة اللغة والأدب من نيسابور، اشتغل بالأدب والتاريخ. وفيات الأعيان 1/ 290 .

19- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص 69.

* عثمان ابن جنى الموصلي، سر صناعة الإعراب، تحقيق: مصطفى السقا وجماعته مطبعة مصطفى الباجي، القاهرة 1954، 8/1.

20- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص81 .

21- محمد صالح الضالع، علوم الصوتيات عند ابن سينا، دار غريب، القاهرة، 2002، ص36.

22- محمد بن محمد بن الجزري، التمهيد في علم التجويد، تحقيق: د.علي حسين البواب، مكتبة المعارف، الرياض، 1985، ص 105 .

23- المهدي محمد الحرازي، بغية المريد من أحكام التجويد، ط 2، دار البشائر الإسلامية، لبنان 2006، ص 252 – 258 .

24- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص132، 133 .

25- المرجع نفسه، ص 134 .

26- حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2004، ص 55.

27- مخارج الحروف عند القراء واللسانيين، عزيز أركيبي، ص 135.

28- المرجع نفسه، ص 136 .

29- المرجع نفسه، ص137، 138.

التطبيقات الصوتية وتداخل الأنساق المعرفية

د. جميلة روقاب
جامعة الشلف

الملخص: لقد اتسع نطاق دائرة البحث الصوتي في هذا العصر نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي عرفته البشرية؛ إذ لم يعد الاشتغال بهذا الحقل حكرا على اللغويين فقط؛ بل تعداه ليشمل مجالات حيوية جديدة ضمن قطاعات معرفية عديدة؛ أضحت تستثمر نتائج الدراسة الصوتية وتطبيقها كأدوات إجرائية ضمن اختصاصها، ومن ذلك توظيف المعطيات الصوتية في القرآن الكريم من خلال ضبط قراءته وتجويده، واستخدام بحوث البصمة الصوتية في علم الإجرام، وصناعة الوسائل السلكية واللاسلكية في مجال الإعلام والاتصال، بالإضافة إلى المعالجة الآلية للغة، واستثمارها في جغرافيا اللهجات بوضع الأطلس اللغوي.

وتروم هذه الورقة البحثية كشف بعض الجوانب المتعلقة في الأساس بالتطبيقات الصوتية وعلاقتها بمختلف الأنساق المعرفية الأخرى، والبحث في كيفية تسييرها واستثمارها نظريا وعمليّا.

الكلمات المفتاحية: البحث الصوتي– البصمة الصوتية– المعالجة الآلية للغة– علم الإجرام– الأطلس اللغوي

Abstract : Voice search service has expanded in this age as a result of the enormous scientific and technological advances known to mankind; no longer engage in this field is limited to only linguists but also vital areas under several knowledge sectors became the results of the study and application of sound investing as procedural instruments within its competence, including hiring audio data in the Qur'an through reading and perfect tuning, use audio voiceprint research in Criminology, wired and wireless means industry in the field of information and communication, in addition to the automatic processing of language, And invest in developing linguistic Atlas dialects geography. And this paper aims uncover some aspects of basically sound applications and their relationship to various other cognitive patterns, look at how to manage and invest in theory and in practice.

Key Words : Phonetic's search-voiceprint -automatic processing of language-Criminology-linguistic Atlas

مقدمة: إنّ تناول علم الأصوات بالدراسة يبدو عملا ومطلبا طموحا لكنّه لا يخلو من مجازفة، فالصوتيات تفترض عدم القطيعة مع الخطاب اللغوي الصرف حول الصوت ودوره بل وتتطلّع إلى خطاب جديد له مقاربات ومناهج ومفردات ومطارحات قائمة على السجال الفكري المنتهية نتائجه بالتحليل والبرهنة، ولتحقيق الحدّ الأدنى من هذا الطموح، تعرض هذه الورقة العلميّة المراحل الهامّة الّتي قطعتها التطبيقات الصوتيات عبر تاريخها منذ بداية القرن التاسع عشر وتطرح أهمّ القضايا والإشكاليات الأساسيّة التي ساهمت في تطورها وأدت تدريجيّا إلى تفرّعها ثم إعادة توحيدها من جديد، يأتي هذا البحث إذا ليُعرف بهذا المجال المعرفي من جهة، ويدعو كافة الباحثين إلى النظر وإعادة النظر في ما قيل، أو في ما يُفترض أنّه قد قيل في مسألة الصوتيات وعلاقتها بالأنساق المعرفية الأخرى من جهة ثانية وترم هذه الورقة البحثية كشف بعض الجوانب المتعلقة في الأساس بالتطبيقات الصوتية وعلاقتها بمختلف الأنساق المعرفية الأخرى، والبحث في كيفية تسييرها واستثمارها نظريا وعمليّا.

– **الممارسات الصوتية وتلاقح الأنساق المعرفية:** لقد اتسع نطاق دائرة البحث الصوتي في هذا العصر نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي عرفته البشرية إذ لم يعد الاشتغال بهذا الحقل حكرا على اللغويين فقط؛ بل تعداه ليشمل مجالات حيوية جديدة ضمن قطاعات معرفية عديدة، أضحت تستثمر نتائج الدراسة الصوتية وتطبيقها كأدوات إجرائية ضمن اختصاصها، ومن ذلك توظيف المعطيات الصوتية في القرآن الكريم من خلال ضبط قراءته وتجويده، واستخدام بحوث البصمة الصوتية في علم الإجرام وصناعة الوسائل السلكية واللاسلكية في مجال الإعلام والاتصال، بالإضافة إلى المعالجة الآلية للغة، واستثمارها في جغرافيا اللهجات بوضع الأطلس اللغوي.

1- القرآن الكريم: بعد جمع المصحف الشريف ونسخه، احتمل عددا من القراءات القرآنية، فكان دور علماء اللغة بارزا أين قاموا بتنقيطه تسهيلا لقراءته على البشر، "حينها ظهر علمان قرآنيان عربيان، عرف الأوّل باسم: علم التجويد الذي كان بمثابة التطبيق الصوتي لأحكام القراءة، والثاني سمي بـــ: علم الرسم والضبط؛ الذي كان هو الآخر بمثابة التطبيق الكتابي لهذه القراءة، نحو: وضع الصفر المستدير فوق حروف العلّة دلالة على زيادتها، فلا ينطق بها في الوصل والوقف" (زرقة، 1993م، ص:57).

إنّ تلاوة القرآن الكريم وتجويده لا يتأتّى لدارسه إلاّ بمعرفة الوجوه والظواهر الصوتية التي تمتاز بها أصوات اللغة العربية، فعلم الأصوات هو علم عربي قديم بمصطلحاته ومفاهيمه التي تتلاقح معرفيّا ومصطلحات علم التجويد والقراءات القرآنية، كما أبدى الفريقين- القرّاء وعلماء اللغة- آراءهم في المعاني الاصطلاحية لهذه المصطلحات الصوتية، ومدى اتفاقهم واختلافهم في بعض المسائل اللغوية.

لقد استمالت الظواهر الصوتية اهتمام القرّاء، فجعلت الحديث عن الإجهار والإخفاء والاختلاس والإمالة طويلا منثورا في التراث العربي، وفي جميعه في مؤلفات ودراسات مستقلة هي من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والاعتماد عليها؛ وبخاصة كتب القراءات، ومن هذه الكتب، النشر في القراءات العشر لابن الجزري، وجلال الدين السيوطي الذي ترك لمسة واضحة في مجال دراسة الأصوات اللغوية، وبخاصة القراءات القرآنية، فهذه المؤلفات وغيرها بعض خير برهان على عناية اللغويون القدامى بدراسة القراءات القرآنية، حيث أوفوها حقها في ضوء ما أتيح لهم من إمكانيات لغوية، غير أنّ ذلك لا يغني عن دراستها في ضوء ما يتاح لنا من إمكانيات لغوية حديثة، فتلاوة القرآن الكريم وتجويده لا يتأتّى لدارسه إلاّ بمعرفة الوجوه والظواهر الصوتية التي تنماز بها أصوات اللغة

العربية، وقد ساهمت مصنفات وكتب القراءات القرآنية بمباحث صوتية غاية في دقة الدراسة والتحليل، ممّا يؤكد العلاقة الوثيقة بين علم القراءات القرآنية والدراسات الصوتية، ومدى تفاعلهما واعتماد كلّ منهما على الآخر. فنحن ملزمون اليوم لإتقان قراءة القرآن وتجويده التعلّم بالتلقي والمشافهة هذا العلم وقواعده المتمثلة في النطق الصحيح لآيات كتاب المولى العزيز، إذ لا نملك الطبع اللغوي الذي كان لأسلافنا، وذلك لبعد الزمن وانحراف الألسنة عن نهج العربية القويم، لذا لابدّ من تجويد القرآن لما له من أهمية عظيمة، فهو الكفيل للحفاظ على كتاب الله وصونه من التحريف والتغيير.

وممّا هو جدير بالذكر، أنّ معرفة الأصوات ومخارجها وصفاتها، وكيفية إخراجها أكستوكية الأصوات العربية، يستوجب القيام بعديد الدراسات المعملية للمقرئين المجازين لقراءة القرآن، فعلى سبيل المثال: لا زال استخدام الحركة في قياس المد، بينما هناك أجهزة عديدة يمكنها قياس أمد المد بشكل موضوعيّ وأكثر دقّة، فبذلك يستطيع معلم التجويد القول بأنّ أمد الحركة 80 مليثانية مثلا والحركتين 120 مليثانية (الغامدي، 2001م، ص:159-160). إضافة لوجود الأجهزة والآلات الحديثة، على غرار مكبرات الصوت وآلات تسجيل وتخزين أصوات بعض مقرئي القرآن في الحاسوب إذ يحتاج المتخصصون في الحاسوب إلى معرفة الترددات التي تهمّ المستمع العربي للقرآن المرتّل، للتأكد من تخزينها كما يحتاجون إلى معرفة الترددات التي تؤثر على السامع العربي فيستبعدونها، فهم بذلك مقيدون بسعة معيّنة في مجال تخزين الأصوات (الغامدي، 2001م ص:160)، فالقراءات القرآنية نفسها يتيسر لدارس الأصوات اللغوية كتابتها بصورة أدق، وتبيان ما بينها من وجوه الخلاف، وتسجيل تلاوتها -كما سبق ذكره- تسجيلا صوتيّا يبسط وييسر تعلمها عوضا من أخذها عن طريق كتب التجويد.

2- اللسانيات: إنّ ثمة علاقة جدلية بين الحقلين (الصوتي واللساني) تنطلق عكسا وطردا، من حقل لغوي لثان ومن ثان لأوّل، فمتى كانت الصوتيات العامة قيد التطبيق العملي، يكون الحقل اللساني في حالة المطاوعة يستمدّ من دورة التطبيق نظرا جديدا ويغتني، ويكون حينئذ مدّ التأثير متجها من الحقل الصوتي إلى الحقل اللساني؛ حتى يتشبّع المجال الأخير من معطيات المجال السابق ويبلغا حدود التكافؤ- إنّها أهنأ الفترات التفاعلية- ومن ثمّ ينبري الحقل اللسانياتي بدوره إلى العمل والتطبيق فيتشوّف آفاقا أبعد يخطط لها نظريّا انطلاقا من واقع الدرس الصوتي الراهن أمامه بغية تطويره. ولا حاجة للقول إنّ الدرس الصوتي يستكين في هذه الحالة ويتأهّب، كما يستجيب في دورته التالية لتأثيرات الدرس اللساني الصاعد حتّى يحصل التكافؤ، وينقلب المدّ إلى سيرته الأولى وهلمّ جرّا من حقل لثان ومن ثان لأوّل، ولدراسة اللسانيات يعني أوّلا وقبل كلّ شيء السيطرة على تقنيات تحويل فوضى المعطيات الصوتية إلى نظام ممتاز من الوحدات الصوتيّة "الفونيمات، و"إذ أخذنا كتاب مارتين جوس Mar tin Joos "قراءات في اللغويات" Reading Linguistics (1957م) باعتباره نموذجا ممثلا لأكثر الأبحاث تأثيرا؛ فنجد فيه مواد أخرى تتعامل مع التنظير والممارسة للتحليل الصوتي، أكثر من أيّ موضوع آخر، وبالتأكيد أكثر من التعامل مع التركيب" (سامبسون، 1993م ص:193).

ولما كان ظهور الصوتيات متزامنا واللسانيات، أدّى ذلك إلى إحداث عمليتي الأخذ والعطاء بين العلمين في الآن ذاته، سواء على الصعيد النظري المفاهيمي أو الإجرائي التطبيقي، فالفضل كلّ الفضل كان عائدا لثلّة من العلماء الذين تقاطعت أفكارهم وآراؤهم وأبحاثهم النظرية والتطبيقية العلمية واللغوية مع بعضها البعض لتفرز تلك العلوم اللغوية المتفاعلة آنذاك، مع العلوم الطبيعية، الفيزيائية، التجريبية السائدة في تلك الفترة من الزمن.

إنّ علماء من وزن: وايتني، همبولدت، بودوان دي كورتناي، شلا يشر، دي سوسور، جاكبسون، وغيرهم لا يمكن حصرهم في مدرسة لسانية معيّنة وواحدة نظرا لما قدموه في هذين الحقلين الدراسيين من آراء ونظريات وتصوّرات عديدة.

إنّ الصوتيات الآن ترتكز على الطرق التجريبية التي تتضمن الاستخدام الواسع للآلات، ويمكن أن تعدّ منهجا معرفيّا ذا صلة وثيقة بالفيزياء، كصلته باللسانيات واكتسبت الصوتيات أهميتها نظرا لأنّ العون الذي تقدمه هو ذو أهمية متزايدة لإنجاز المشروعات اللسانية الكبيرة في هذا العصر (إفيتش، 2000م، ص: 191).

3- بناء الأطلس اللغوي: يعدّ التحليل الصوتي للهجات خير مجال ممكن للصوتيات التطبيقية، إذ لا يمكن الأخذ في دراسة لغة ما، أو لهجة ما، دراسة علمية ما لم تكن هذه الدراسة مبنية على وصف أصواتها وأنظمتها. ولهذا فلا سبيل إلى وضع الأطلس اللغوي دون الاعتماد على الأساس الصوتي، فتنوّعات المحيط والمناخ والتضاريس والعادات الخاصة بالشعوب الجبلية أو البحرية، قد تؤثر في اللغة، وهي أسباب ليس في الوسع إثباتها أو نفيها في كلّ الحالات، وإلاّ فكيف نفسّر تحوّل الصوائت في اللغات الأجنبية مثلا: الصائت U إلى الصائت Ǔ، ولم أصبحت Ǔ لاo مثلا (دي سوسور، 1986م ص:241.). فدراسة انتشار كلّ كلمة، ودراسة أشكالها الصوتية المختلفة، وتتبع انتشارها ووضع الأطلس اللغوي المناسب لها هي من مهامّ الصوتي التطبيقي (: Malmberg, 1954 , p :185)، كما تساعد الصوتيات على إبراز مظاهر الاختلاف بين اللغة المشتركة ولهجاتها المتفرعة عنها، وهذا ما تتجلّى في النظام الفونولوجي، وهذا من شأنه الإعانة على إدراك مدى القرب أو البعد بين تلك اللغة المشتركة ولهجاتها (كمال بشر، 1970م ص:629.)، ولن نتمكن من دراسة اللهجات العربية الحيّة، ولا حتّى المقارنة بينها وبين تلك اللهجات القديمة، التي روى عنها نتف في بعض الأصول العربية، دون

اعتماد اللسانيات بعامة، والصوتيات أول هذه الأدوات الإجرائية (محمود السعران 1962م، ص:139.).

4- المعالجة الآلية للغة: يؤكد المختصون أنّ الكلام الصناعي هو كلام لا يصدر عن الإنسان، وليس إعادة مسجله لنطق إنسانيّ، "بل هو كلام يقوم جهاز صناعيّ بإصداره، وقد توصل العلماء إلى تصنيع الكلام بإعادة تجميع الكميّات الأكوستيكية الأساسية التي يتميّز بها حدث لغوي ما" (إرنست بولجرام، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح، 2003م، ص:239). ولنجاح هذه العملية لا بدّ من المعرفة الدقيقة لهذه المكونات المراد تجميعها، وهنا يبرز دور جهاز الراسم الطيفي (Spectrographe)، وجهاز قراءة السمع الطيفي (Pattern playback) في التمهيد لتصنيع الكلام.

وقد أشرف عبد الرحمن الحاج صالح على عمل أكاديمي قدمته مهنية قرتي سنة 1984، تحت عنوان: "مسألة تركيب الكلام العربي الصناعي بالديفون"، وبينت الدراسة أنّ أصل الأصول في إحداث الكلام وإدراكه، يكمن في كيفية إدراج الحروف لا في صفاتها المميزة، ولهذا فإحداث الحروف مقيّد بما تحدث بعده وقبله من الحركة، وهذا ما يبرزه التحليل الطيفي للأصوات (الحاج صالح، 2007م ص:197-199). كما تستخدم الصوتيات في استخدام الحاسوب في التخاطب؛ ومن ذلك ابتكار ألعاب تستجيب لبعض الأوامر التي يوجهها الأطفال، كأمرها بالتحرك إلى الأمام بنطق كلمة "أمام"، أو أي اتجاه آخر، ونفس التقنية تم توظيفها في السيارات والطائرات؛ بغرض مساعدة القائد على سهولة التحكم في المركبة بواسطة أوامر صوتية (الغامدي، الصوتيات العربية، ص:171-172)، وتجري أبحاث كثيرة في الدول المتقدمة لتطوير عمل الرجل الآلي، وجعله يستجيب لأصوات الإنسان، وينفذ أوامره.

5- الصوتيات الأسلوبية: الأسلوب هو الوظيفة المركزية المنظمة للخطاب وهو يتولد من ترافق عمليتين هما: اختيار المتكلم لأدواته التعبيرية من اللغة؛ ثمّ تركيبها تركيبا تقتضي بعضه قواعد النحو، كما يسمح لبعضه الآخر بالتصرف في الاستعمال...مما يقرر الانسجام بين مفردات النص الأدبي، باعتبارها علامات استبدالية، أي وحدات لغوية، معجمية، تستخدم في عملية الإبداع الأدبي (عدنان رذيل، 2000م، ص: 45).

تعدّ الصوتيات الأسلوبية (Phonostylistique) أحد فروع الصوتيات التطبيقية المنحدرة من اللسانيات، حيث جاء على لسان بيار جيرو أنّها "دراسة المتغيرات الصوتية للسلسة الكلامية، واستخدام بعض العناصر الصوتية لغايات أسلوبية" (ماهر مهدي هلال، 2006م، ص:139)، ويقع هذا الاختصاص ضمن الأسلوبية البنوية، لكونه يهتم بدراسة الأصوات والإيقاع، ويرصد العلاقة بين الصوت والمعنى، وذلك انطلاقا من المبادئ الفونولوجية التي أرسى دعائمها جاكبسون في عرضة لنظرية التقابل (التوازي).

وهكذا يمكن القول أنّ من وظائف الصوتيات الأسلوبية دراسة الوظائف التعبيرية للأصوات الكلامية، فتسجّل خصائصها وصفاتها وطرائقها وصفاتها التمييزية، كما تعنى كذلك بدراسة الأنماط الصوتية التي تميّز أو تعين على تمييز الأساليب المختلفة، كتكرار أصوات، أو مقاطع معينة في توزيع معيّن، وكدراسة طول المقاطع والإيقاع والنبر وطبقة الصوت وتنغيم الجمل (الضالع، 2002م ص:7).

6- صناعة وسائل الاتصال: تستفيد وسائل الاتصال السلكية واللاسلكية من نتائج البحوث الصوتية، ويتجلّى ذلك في رفع كفاءة أجهزة الاتصال ونظم الهاتف وتصنيع مكبرات الصوت، ولعلّ البحوث العلمية التي تصدر عن مؤسسة بيل

(Bell) للهاتف خير مثال على التعاون المثمر بين مهندسي الاتصال وعلماء الأصوات (مصلوح، 2005م، ص: 14).

فلصناعة أجهزة الاتصال الفعّالة لا بدّ من تحقيق الوضوح السمعي للأصوات اللغوية (Sonority)؛ والذي "يعرف بأنّه طاقة الصوت النطقية التي تجعل الصوت واضحا للسامع، غير ملتبس بغيره من الأصوات. تتأثر هذه الطاقة إيجابا وسلبا بمجموعة من العوامل، منها احتكاك الهواء بجدران القنوات الصوتية، وتوقف تيار الهواء لبعض الوقت، وحجم حجرة الرئتين، وتضييق هذه الحنجرة أو توسيعها" (إستيتية، 2003م، ص: 169)، فالوضوح الصوتي لابد أن يتجسّد من خلال مظهرين هما:

– قوّة إسماع (Sonority) الأصوات.

– الإدراك السمعي للأصوات، وهذا الإدراك الذي إذا تحقق مكّن السامعين من ميز (Recognition) الأصوات اللغوية بعضها من بعض، وتعرفها (أبو الهيجاء 2006م، ص:249).

وتمثل الرسوم الطيفية للكلام خير تطبيق للصوتيات في تقنيات الاتصال، إذ ينمّ استخدامها من طرف المختصين في معرفة الحدّ الذي تبدأ عنده التمييز بين الأصوات، والذي تحتاجه أجهزة الإرسال والاستقبال الالكترونية، كالهواتف وأجهزة الراديو، ومقوّيات الصوت كي تلبي متطلبات معيّنة من كفاءة التوصيل والتي يتناسب تقليلها مع صناعة آلات إلكتونية بأسعار مناسبة؛ مما يحقق لها الرواج التجاري، أما المبالغة في الاحتفاظ بالخصائص الصوتية في صنع الجهاز يجعل صناعته مكلّفة جدا (إرنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام ص:222–223).

ويتمّ الاستفادة من النتائج الصوتية في تعيين المواصفات المطلوبة لبناء المسارح، وقاعات الاستماع الموسيقية، وغرف التسجيل الإذاعي؛ ولعلّ مهمة

مهندس الصوت تكمن في قيامه بعدّة أعمال من أهمّها تجزئة الموجة الصوتية المركبة إلى عدد ملائم من الرسالة، مع الاستغناء عن الملامح الصوتية غير المناسبة، فيركز على نقل أهم الخصائص الصوتية عبر الجهاز، ويهمل الصفات الثانوية دون أن يؤثر ذلك ت على فحوى الرسالة (أحمد مختار عمر، 1997م ص:406).

7- **البصمة الصوتية في علم الإجرام:** وهب الله سبحانه وتعالى كل شخص بصمات معينة يتم بها معرفته و تميزه عن بقية البشر. يطلق على هذه البصمات كلمة Biometric (http://geniusgate.net/vb/t8047.html)، فلكلّ صوت إنساني بصماته المميزة التي قلّما تلتبس ببصمات صوت آخر، وتعتمد البصمة الصوتية على ما يفعله المتكلم أكثر بكثير مما هو عليه، ويمكن أن تتدخل عوامل أخرى نحو: درجة الصوت أو تردده، وكذا طول أو الوترين الصوتيين وغلظهما عند الذكر وقصرهما ورقتهما عند الأنثى، وكذا حجم وشكل بعض التجاويف (الحلق الفم، الحنجرة، التجويف الأنفي، الشفتين)، لأنّ اختلاف الأصوات مرده اختلاف في هذه الفراغات الرنانة المضخمة للصوت البشري، التي يمرّ خلالها الهواء بعد الحنجرة، كلّها تستغلّ لتضخيم الصوت ومنحه صفته الخاصة التي تميزه عن غيره من الأصوات، فضلا عن العادات الكلامية لكلّ جنس.

استطاعت العلوم التقنية الحديثة من استحداث بيانات حيوية، أضحت تستعمل حاليا في التعرف على المجرمين والأشخاص، وقد كتب اللغوي ماريو باي مقالا بعنوان: "ماذا قال"، عالج فيه موضوع إمكانية التعرف على المجرم وتحديد منطقته عن طريق دراسة ملامحه الكلامية (أحمد مختار عمر، 2002م، ص:168)، حيث ترتكز على ما يسمّى بـــ: البصمة الصوتية وتطبيقاتها المتعدّدة والمختلفة، سواء باعتبارها قرينة في الأدلة الجنائية، أو كبصمة صوتية للدخول الجسدي إلى المكاتب والبيوت والسيارات أو النفوذ؛ أين استخدمت البصمة الصوتية في مجال

صرف الصكوك؛ إذ يسجل البنك مثلا صاحب الحساب بعد إدخاله الحاسوب الخاص بالتمييز بين الأصوات، وحفاظا على الممتلكات وجد نوع من الخزائن التي تعمل بنظام البصمة الصوتية، فلا تفتح إلاّ إذا قال له صاحبه عبارة ما، تحفظ بها الوثائق المهمة والأموال والمجوهرات، كما تعتبر البصمة الصوتية بديلاً جيداً للأشخاص الذين يواجهون صعوبة في التعامل مع الفأرة أو لوحة المفاتيح لجهاز الحاسوب. ...إلخ. ونتيجة للتقدم في وسائل وأساليب الجرائم الإلكترونية وسرقة الأرقام السرية وتزويرها، توجّه العلماء إلى استخدام الخصائص الفيزيائية للإنسان (السمات الحيوية) التي جعلها الله سبحانه وتعالى مميزة وفريدة في جسم كل شخص، ومن هذا السمات الحيوية: بصمة الإصبع، بصمة الشبكية، بصمة الصوت، بصمة الرائحة، بصمة الشفاه، البصمة الوراثية، بصمة الوجه، بصمة الأذن، بصمة الظفر، بصمة القزحية (الباز، http://www.nauss.edu.sa)، ويمكن استثمار البصمة الصوتية في التعرف على المجرمين؛ فمخابر الصوتيات بإمكانها تسجيل بنية الصوت وتواتره وذبذباته، كما تستطيع أن تطبعه على أشرطة وتجمع بصماته، حتى أنّ التسجيل الآلي للصوت ولبصماته أصبح مقبولا ومساويا حقوقيا كما لبصمات الإبهام في بعض المحاكم؛ كما حدث في قضية (وترغيت water guet) مثلا التي أطاحت برئيس الإدارة الأمريكية (عصام نور الدين، 1992م ص:92-93).

ومن التطبيقات العلمية للبصمة الصوتية- على غرار البنوك والقضاء- استعمالها في مجال الطب والعلاج، إذ صار في المستطاع من خلال التحليلات الصوتية معرفة نوع المرض المتواجد على مستوى: الوترين الصوتيين: كاللحميات، والارتشاحات، أو شلل الأوتار، وكذا القدرة على التدريبات الصوتية ولا تزال مجالات تطبيقها قائمة لليوم ومفتوحة في وجه المختصين، نحو استخدامها في التجارة للتعرف على العملاء والتمييز بينهم، والتعرف على المتحدثين من

خلال الهاتف، واستعمالها في الهندسة لتمييز الأصوات غير العادية في الأجهزة والآلات (أحمد مختار عمر، 2002م، ص:77-178).

خاتمة: إنّ هذه المطارحات تهدف إلى وضع قضية التطبيقات الصوتية على العلوم اللغوية عامة، وتطبيقاتها العلمية في ميادين متعددة من الحياة، وذلك سعيا وراء إبراز تفاعل التفكير اللغوي العربي الحديث مع الميادين التطبيقية التي تهتم بشؤون الإنسان، كما أنّ هذه الدراسة سمحت بكشف منزلة الثقافة الصوتية كعلم قائم بذاته وأثره في الميادين الأخرى، ولا ندّعي الحصر من خلال هذا الكشف الوصفي الموجز، بل كانت الغاية هو جعل هذه المقاربة عاملا مساعدا على إماطة اللثام عما لهذا العلم من استثمارات حيوية في شتى المجالات، لو التفت الدارسون العرب المحدثون إليها، وأولوها عناية فائقة لأتت أكلها، وحلّت العديد من الإشكالات، فواجبنا كدارسين تفعيل هذه التوأمة بين الصوتيات وما يتصل بها من فروع معرفية، حتى نحقق التنمية اللغوية بخاصة، والتنمية في سائر مجالات الحياة بعامة.

بيبليوغرافيا البحث:

أ- العربية:

1- أحمد زرقة، أسرار الحروف، دار الحصاد للنشر والتوزيع، دمشق، ط:1 1993م.

2- أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، ط:1 1422هـ- 2002م.

3- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، ط:4 1418هـ-1997م.

4- إرنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح، عالم الكتب، 1422هـ-2003م.

5- برتيل مالمبرج، علم الأصوات، ترجمة: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، 1985م.

6- جيفري سامبسون، المدارس اللغوية بين الصراع والتطوّر، ترجمة: أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط:1، 1993م.

7- خلدون أبو الهيجاء، فيزياء الصوت اللغوي ووضوحه السمعي، عالم الكتب الحديث، وجدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط:1، 2006م.

8- سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السمع والكلام، صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، عالم الكتب، القاهرة، ط:1، 1426هـ-2005م.

9- سمير شريف إستيتية، الأصوات اللغوية: رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط:1، 2003م.

10- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ط:1، 2007م، ج: 2 .

11- عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية، دار الفكر اللبناني بيروت، لبنان، ط:1، 1992م.

12- فردينان دي سوسور، محاضرات في اللسانيات العامة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد نصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، ط:1، 1986م.

13- ماهر مهدي هلال، رؤى بلاغية في النقد والأسلوبية، المكتب الجامعي الحديث بالأزاريطة، الإسكندرية، د.ط، 2006م.

14- محمد صالح الضالع، الأسلوبية الصوتية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2002م.

15- محمود السعران، علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، دار المعارف بمصر ط:1، 1962م.

16- منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية، دار التوبة، الرياض المملكة العربية السعودية، ط:1، 1431هـ-2001م.

17- ميلكا افتيش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، د ط، 2000م.

ب- الأجنبية:

18- Malmberg Bertil, La phonétique, (Que –Sais-je? 637), Presses universitaire de France, Paris, 1954.

الاستشراق الفرنسي بالجزائر ما بين (1830-1930م) (قراءة في مقال لـــ هنري ماسي (Henri Massé) ترجمة أ.د/ محمد يحياتن رحمه الله)

أ. سهيلة دريوش

جامعة مولود معمري، تيزي-وزو

ملخص: بسم الله الرّحمن الرّحيم، والصّلاة والسّلام على أشرف خلق الله وخاتم النّبيين والمرسلين نبيّنا الأمين أما بعد، فإنّ هذه الدّراسة تندرج ضمن موضوع تضاربت حوله الآراء بين مؤيّد ومعارض، وآخر يدعو إلى الإنصاف ببيان ما له وما عليه، كما اختلِف حول المناطق التي تشملها هذه الظاهرة، إذ نجد من يقصي المغرب العربي من هذه الظاهرة، باعتبارها لا تدخل ضمن الرقعة الجغرافية للشرق - بما فيها الجزائر- فهل هذا صحيح؟ وكيف نسمي حينها الأعمال العربية للفرنسيين بالجزائر؟ وقد استندت لمعالجة هذه القضية إلى مقال مترجم لأحد المستشرقين الفرنسيين أنفسهم، وفيه ذُكرت أعمال الفرنسيين ذات العلاقة باللّغة العربية، وكيف كانت فرنسا تنظر إلى الجزائريين، وكيف وظفت المستشرقين لترسيخ أقدامها بالجزائر، كل هذا سيكشف عنه المقال.

الكلمات المفاتيح: اللّغة العربية، الجزائر، الاستشراق، الاستعمار الفرنسي، المعاجم، التّعليم الدّراسات العلمية.

اخترت دراسة للمستشرق الفرنسي هنري ماسي(Henri Massé)، بعنوان: "**الدّارسات العربية في الجزائر**" (1830-1930م)، التي عُنيت بكل ما له صلة باللّغة العربية في الجزائر خلال هذه الفترة من الاحتلال سنتتبع هذا المقال لنكتشف بعض الوقائع والحقائق المتعلقة بالاستشراق الفرنسي بالجزائر، والتي جاءت على لسان أهلها، كما سأغتنم الفرصة عبر هذا المقال لتعريف القارئ الكريم بظاهرة سياسية عسكرية، دينية، علمية، ثقافية... غريبة.

يتمثّل هذا العمل في إعادة تثمين التّرجمة التي قام بها الأستاذ الدّكتور محمد يحياتن رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه، وهي ترجمة لبعض المقالات الواردة في المجلة الإفريقية التي تأسست سنة 1856م الموسومة: "**دراسات حول اللّغة العربية في الجزائر خلال الفترة الاستعمارية**"، (محمد يحياتن، 2005) منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، حيث تعكس هذه التّرجمة اهتمام المرحوم باللّغة العربية وحبّه الشّديد لها، (ولد المرحوم الأستاذ الدّكتور محمد يحياتن سنة 1953م، بقصر الشلالة ولاية تيارت، كان من أكثر الأساتذة تواضعا وعطاء وحبا للطلبة، يشهد له الجميع بنبوغه العلمي والمعرفي وحبّه للعلم وللوطن وللّغة العربية. أثرى المكتبة الجامعية بأعمال كثيرة، نقدية ولسانية، كما ترجم العديد من الروايات الجزائرية إلى العربية، منها "وردة في الهاوية" لعيسى خلادي، ومن نشاطاته تأسيس جمعية أحباب الكتاب. انتقل إلى رحمة الله، وهو في أوجّ عطائه، يوم 16 ماي 2012م).

أما الإشكاليات التي تسعى هذه الدّراسة إلى الإجابة عليها، فأختصرها في ما يلي:

1- ما هي الخلفية التّاريخية للاستشراق؟

2- هل هناك تداخل بين مصطلح الاستشراق والاستعمار، والتّنصير؟

3- هل هناك علاقة بين الاستشراق الفرنسي والاحتلال الفرنسي؟

4- هل تدخل دراسات الفرنسيين بالجزائر حول اللّغة العربية في ما يعرف بالاستشراق؟

5- ما هو سر اهتمام الفرنسيين باللّغة العربية، وما هي وسائلهم في ذلك؟

6- ما هي المجالات التي اهتم بها المستشرقون الفرنسيون؟

7- ما هي نتائج هذه الظاهرة على الجزائر وفرنسا؟

لمحة تاريخية: لابدّ لمن يريد الولوج إلى عالم من العوالم أن يعدّ العدة، ويبحث ويستكشف قبل ذلك، وها هنا لا يمكننا الاستغناء عن التاريخ، فهو خير شاهد ودليل

يأخذ بأيدينا، ولاسيّما إذا تعلّق الأمر بظاهرة قديمة نُسِجت خيوطها منذ مئات السّنين، هي ظاهرة أثارت الكثير، وأثير حولها الكثير، وجلّ ما نعيشه ونشاهده الآن هو من آثارها أو من ثمارها؟ فلنترك الحرية للقارئ الكريم لاختيار القرار الحكيم. فلنعد أدراجنا إلى بداية الحكاية، علّنا نهتدي إلى سر النّهاية؟ والأسئلة كلّها مشروعة، لبلوغ الغاية وتحقيق الدّراية فلنتساءل إذن: كيف ومتى وأين ولماذا الاستشراق؟

سنفتتح الكلام بما قاله الباحث أحمد عبد الرّحيم السّايح: " يذكر الباحثون أنّه من القرن الخامس الميلادي حتى أواخر القرن الرابع عشر الميلادي، كانت أوربا تعيش فترة يسمونها "العصور الوسطى"، ويعدونها عصورا مظلمة، وكانت هناك نافذة أخرى فُتحت أمام أوربا على الشرق وهي الحملات الصليبية على بلاد الإسلام فقد جلب الصليبيون معهم إلى أوربا كثيرا من عادات المسلمين وأزيائهم وأنماط حياتهم ووسائلهم في الحرب والبناء". (أحمد عبد الرحيم السّايح، 1996 ص 22)، قد يقول قائل هذا كلام العرب وبديهي أنّهم سَيُشيدون بأمتهم، ولنجيبهم سنستشهد في هذا المقام بقول المؤرخ الفرنسي غوستاف لوبون (Gustave le bon) الذي يعترف بتفوّق الحضارة الإسلامية: «إذا ما نظرنا إلى تقدّم العلاقات التّجارية المطّرد بين الغرب والشرق وإلى ما نشأ من تحاك الصليبيين والشرقيين من النمو في الفنون والصناعة تجلى لنا أنّ الشرقيين هم الذين أخرجوا الغرب من التّوحّش وأعدّوا النّفوس إلى التّقدّم بفضل علوم العرب وآدابهم التي أخذت جامعات أوروبا تعوّل عليها، فينبثق عصر النّهضة منها ذات يوم». (ممدوح حسين وشاكر مصطفى، 1998م، ص 620). يكشف لنا هذا القول وجها آخر لأوروبا قد يجهله الكثيرون، لأنّها أبدعت أيّما إبداع في مسح هذه الحقيقة وإلغائها من ذاكرة أعدائها قبل أتباعها وأهلها، فقلة هم هؤلاء الذين يذكرونها، وإن ذكرت فالمتكلم غافل والسامع أصم، والرائي أعمى. نعم، تلكم هي الحقيقة المؤلمة، تلك الفترة التي كانت

فيها أمة الإسلام والسلام دار علم وحضارة وعزّ، يقول الباحث إبراهيم المحجوبي: "إذ رأى الغرب بعد احتكاكهم بالشرق أناسا عندهم حضارة وفلسفة وشريعة، فلفت كل ذلك نظر الغرب إلى الفكر العربي الإسلامي، فحفزهم إلى التوغل فيه بحثا وتدقيقا". (إبراهيم المحجوبي، 2010م، ص 19)، من هنا تبدأ العنكبوت بنسج شبكتها لتحكم القبضة على فريستها فالغرب لم يتقبّل فكرة وجود أمة مسلمة قوية وأوّل ما تبادر إلى الأذهان هو غزو هذا المكان، وفي هذا الزمان تأتي الحملات الصليبية، التي منيت بهزيمة نكراء، إلاّ أنّ هزيمة أوروبا كانت السرّ الذي فجّر طاقاتها وجعلها تحسِب للأمة الإسلامية ألف حساب، إذ يعتبر معظم المهتمين بموضوع الاستشراق أنّ البوادر الأولى لهذه الظاهرة مرتبطة بفشل الحملة الصليبية على العالم الإسلامي التي قاد غمارها الغرب، وهذا الانهزام العسكري جعلهم يعيدون حساباتهم، فسلكوا طريقا آخر هو مسلك العلم والمعرفة، وهو ما لا يكون إلاّ بالتّمكن من لغة العدو ورصيده العلمي والمعرفي، فبدؤوا بتعلّم اللّغات الشرقية وعلى رأسها اللّغة العربية يقال إنّ "رامول لول" (Ramol Lohl) كان مسؤولا على تأسيس معاهد للدراسات العربية، يليها بعد ذلك شروع الأديرة في تدريس المؤلفات العربيـــة المترجمة إلى اللاتينية. (إبراهيم المحجوبي، 2010م ص 18). كما قلنا بعدما فشل السّلاح في إخضاع المسلمين بحثوا عن منفذ آخر يلجون عبره إلى حصن هذا العدو القوي والصامد إلى حين، ومن الأسرار التي كشفوها هو أنّ سر قوة عدوهم يتمثل في عقيدتهم ودينهم، فكانت الخطة محكمة وشرعوا في تشييد صرحهم العلمي على حساب منافسهم.

حيث أشار الباحث إسماعيل أحمد عمايرة إلى هذه الفكرة في قوله: "وقد دعا إلى هذا الاتّجاه وفي فترة مبكرة رئيس دير "كلوني" Cluny " المعروف باسم بطرس المبجل (Portus venerabilis) الذي تبنى فكرة ترجمة القرآن للمرة الأولى فترجمه الانجليزي (Robert Ketton) إلى اللاتينية سنة 1143م، وكانت هذه

الخطوة أوّل استثمار للغة العربية، وقد كان ذلك جزءا من مخطط عام يدعو إلى تنصير المسلمين من خلال تشكيكهم في معتقداتهم، أي بالوسائل الثقافية بدلا من قوة السلاح". (إسماعيل أحمد عمايرة، 1992م، ص 28)، وقد لقيت هذه الفكرة تشجيعا من لدن الأوروبيين فتعاونوا جميعهم لتحقيق هدفهم، فلئن كانت بينهم عداوات إلاّ أنّ عدوهم الأكبر والمشترك جعلهم يتوحّدون ويتجاوزون أحقادهم فيما بينهم، وتوجيهها صوب المسلمين، وفي هذا الكلام مزيد بيان، "لما جاء القرن الثالث عشر أدرك "روجر باكون" (Roger Bacon) ضرورة الاتّصال ثقافيا بالحضارة الإسلامية، وضرورة تعلّم اللّغة العربية، بل التّسلّح بأفكار المسلمين وطرائقهم في المحاججة للردّ عليهم، وقد ظلّ هذا الاتّجاه يتنامى إلى أن عُقد مجمع فينا عام 1312م، الذي أوصى أن تدرّس العربية في كبرى المراكز العلمية الأوروبية: باريس وأكسفورد وبولونيا وأفينون وسلامنكا، وتعدّ هذه الخطوة بداية المحاولات الأوروبية رسميا للاهتمام باللّغة العربية...انتصارا للاتّجاه الأوروبي الداعي إلى مقاومة المسلمين ثقافيا، وذلك عن طريق دعوة النّاس إلى النّصرانية بالعربية مباشرة، ويقوم بذلك خريجو المدارس المذكورة" (إسماعيل أحمد عمايرة المرجع نفسه، ص 36)، سأختم هذه المحطة بأحداث البداية، «وفي أواخر سنة 490 هـ الموافق لـ 1096م تجمعت في القسطنطينية أربعة جيوش، قدّر عددهم بـ 600 ألف وقيل مليون... وقد تحالفوا ضد المسلمين وهذا يشبه تحالفهم علينا بعد الحرب العالمية الأولى والثانية، وكانوا بقيادة بودوين دي هينو الألماني والقائدين القومس وفرماندوا الفرنسيين والقائدين بوهيمو نددي وتنكري الإيطاليين مع هذا فقد كانوا متباغضين متحاقدين وقد كان جنديهم ينادي بأعلى صوته ويقول: أماه...أتمي صلاتك...لا تبكي. بل اضحكي وتأملي. أنا ذاهب إلى طرابلس...فرحا مسرورا. سأبذل دمي في سبيل الأمة الملعونة. سأحارب الدّيانة الإسلامية. سأقاتل بكل قوّتي لمحو القرآن»، (أحمد باقر، وعبد الله

مبارك، 1981م، ص ص 19، 20)، يكشف هذا الكلام عن الحقد الدّفين الذي يحمله الغرب للمسلمين والإسلام...

عذرا أستسمح القارئ الكريم، مضطرة لإسدال الستار فأحداث الحكاية ستستغرق أزمانا وأزمانا، وتستلزم أبوابا وفصولا والوصول إلى النّهاية أمر ليس باليسير، والمقام لا يسمح بسرد المزيد لئلا ينحرف بنا التيار، سننتقل مباشرة إلى محطة أخرى لتحديد بعض المصطلحات.

ربّما انتبه القارئ الكريم إلى أنّ موضوعنا الأساس هو "الاستشراق وبالتّحديد الفرنسي"، الذي عرفنا بعض الشيء عن تاريخه، وكشفنا خلفياته النّفسية، والثّقافية والأطماع السياسية والعسكرية التي رافقته وحرّكته. سنلقي نظرة سريعة على هذا المصطلح وما جاوره، (الاستشراق، التنصير، الاحتلال، الاستعمار) ما يهمنا هو كشف أقنعتها، لأنها جميعها وجوه لعملة واحدة، وكل منها يخدم الآخر.

1 - تحديد المصطلحات:

1- **1- مصطلح الاستعمار:** لطالما كان القرآن الكريم هو دستور اللّغة العربية الخالد إليه نحتكم، إذا عرض لنا أمر من أمورها فلنتأمل الآية الكريمة ﴿**وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُــمَّ تُوبُواْ إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ (61)**﴾، [هود/61]. اشتملت الآية الكريمة على جملة "استعمركم"، وهو الشاهد الذي نبحث عنه، وفي معجم لسان العرب يدل على معنى العمار والاستخلاف على الأرض، أي جعل الإنسان يعمر الأرض. (ابن منظور، دت مادة (عمر))، فترى هل ينطبق هذا المفهوم على مصطلحنا؟ الاستعمار اصطلاحا هو "تعبير أطلق على استيلاء شعب بالقوة العسكرية على شعب آخر لنهب ثرواته واستغلال أرضه وتسخير طاقات أفراده لمصالح المستعمرين، ويرافق ذلك اتّخاذ

مخططات تحويل هذا الشعب عن دينه ومفاهيمه ومبادئه وأخلاقه وسلوكه الفردي والاجتماعي إلى ما عليه دولة الشّعب الغالب المستعمر من مبادئ ونظم وعادات" (عبد الرحمن حنبكة الميداني، 2000، ص 54). نلاحظ أنّ المصطلح يقارب المعنى اللغوي، إذا علمنا أنّ فرنسا جاءت إلى الجزائر لتستخلف الشعب الجزائري، وتكون هي صاحبة هذه الأرض، وهم عبيدها الذين يخدمونها، فتكون الجزائر والجزائريون بذلك في خدمة مصالح فرنسا، ولا بدّ أنّ الجزائريين هم أكثر الشعوب إدراكا لمعاني هذا المصطلح، فقد دفعوا النّفس والنّفيس ثمنا لكسر قيوده.

1-2- مصطلح التّنصير: أودّ أن أشير إلى أنّ هناك مصطلحا آخر يوظفه بعض الباحثين في هذا السياق، وهو مصطلح "التّبشير"، وكما نلاحظ فالكلمة تحمل دلالة البشرى، وهي كذلك بالنسبة إلى الذين يؤمنون بالمسيح عليه السّلام لا كنبي بل باعتباره ربا وخالقا، أما نحن المسلمين فهي نعي وخروج عن دين الحق وانصراف عن دين الله القويم الذي دعانا إليه محمد صلى الله عليه وسلّم، ولهذا لا يحسن بنا أن نوظّفه، فالأنسب هو مصطلح "التنصير"، سنكتشف هذا المصطلح من خلال تعريف عبد الرحمن حنبكة، وهو" تعبير أطلقه رجال الكنيسة النّصرانية على الأعمال التي يقومون بها لتنصير الشّعوب غير النّصرانية ولاسيّما المسلمون ثمّ تحوّل هدفهم إلى غاية التكفير وإخراج المسلمين عن دينهم ولو إلى الإلحاد والكفر بكل دين". (عبد الرحمن حنبكة الميداني، المرجع نفسه، ص 53).

يوضّح هذا التّعريف حقيقة يجهلها الكثيرون، وهي أنّ هدف رجال الكنيسة الوحيد هو التّمكين لدينهم وفرض السيطرة على غيرهم، وذلك بتقديم الأدلة والبراهين على أنّه دين خير وسلام، بدليل أنهم يساعدون الجميع، وكذا إقناع الجميع بأنّ الإسلام عكس ذلك، القريب منهم قبل الغريب، وفي الحقيقة كل ما يهمهم هو أن يخرج المسلم عن دينه، ليثبتوا ضعفه.

صحيح أنّ المهتمين الأوائل باللّغة العربية كانوا من رجال الدين، إلاّ أنّ التاريخ القديم والمعاصر يكشف لنا أنّهم لم يرضوا يوما بأن يكون المسلم مسيحيا إلاّ لخدمة مصالحهم وإخضاعهم، وتحقيق تفوقهم على حسابهم، فالنّصراني يجب أن يكون هو المالك الوحيد لأنعم الله وآلائه، والثروات التي يتنعم فيها وبها المسلمون ليسوا أهلا لها، ولهذا يجب أن يكونوا هم الأسياد فيها وعليها ويمكن اعتبار التّنصير ستارا حاجبا لنوايا المستدمر، ليبرر جرائمه ويضفي (الشرعية) على أعماله.

1-3-**مصطلح الاستشراق والمستشرق:** سنركّز على صيغة هذه الكلمة، التي وردت على وزن "اِسْتِفْعَال"، ونحن نعلم أنّ هذا الوزن يدلّ على طلب الشيء فنقول إنّ الكلمة تدلّ على طلب الشّرق، أما اصطلاحا فيقول الباحث محمد فاروق النّبهان "... واستشرق في المفهوم الاصطلاحي طلب علوم الشرق، واتّجاه للتّخصّص في معرفتها، والمستشرق هو المتخصّص في علوم الشّرق وحضارته وآثاره وفنونه وأطلقت كلمة مستشرق لأول مرة سنة 1630م على أحد أعضاء الكنيسة الشرقية، ثم أطلقت بعد ذلك على من عرف لغات الشّرق". (محمد فاروق النبهان 2012م، ص11). يوضح هذا التّعريف أنّ الاستشراق هو معرفة للشرق من كل نواحيه؛ علميا ونفسيا، واجتماعيا، وتاريخيا وجغرافيا وعرقيا، ودينيا وسياسيا واقتصاديا، وثقافيا، وكنا قد عرفنا في المنطلق لِمَ كل هذا؟ فالاستشراق كان بمثابة البوصلة للمستدمر يدله على نقاط القوة ليحذر منها ويقضي عليها وعلى نقاط الضعف ليعزّزها وينفذ عبرها. ما يجب أن نقف عنده هو أنّ هذا المصطلح تعرّض للتّحوير، إذ حاول المستشرقون تعويضه بمصطلحات أخرى مثل: الاستعراب والمستعرِب. وهو المصطلح الذي ورد في المقال (المدوّنة)، وهذا إشكال آخر يحتاج إلى دراسة مستقلة.

لا بأس بالإشارة إلى أنّ المستشرقين قاموا بأعمال عديدة في اللّغة العربية بحثا وجمعا وتحقيقا وترجمة، وتأليفا، وليس أمامنا إلاّ الاعتراف بهذا الصنيع، وذلك

بغض النّظر عن الخلفيات والأهداف، ومع ذلك سأحاول حلّ بعض الألغاز، بالقدر الذي يسمح به المقام.

كنّت قد أثرت إشكالية مطروحة لدى بعض الباحثين، وهي: هل تعتبر الجزائر حقلا تشمله ظاهرة الاستشراق، باعتبارها لا تنتمي إلى الشرق جغرافيا؟ هذا ما سيجيبنا عنه كتاب "الحروب الصّليبية في شمال إفريقية"، حيث يتحدّث المؤلفان عن إفريقيا باعتبارها معبرا رابعا بالإضافة إلى الأندلس وصقلية وبلاد الشام، في عملية انتقال الحضارة العربية الإسلامية إلى الغرب الأوروبي، كما يشيران إلى غفلة المؤرّخين عن إفريقيا، وقد فسّرا ذلك (الغفلة) بسمة، وهي تجانس الحضارة الإسلامية في جوانبها الفكرية بسبب تأثير الدين ووحدة اللّغة. (ينظر ممدوح حسين وشاكر مصطفى، 1998م، ص 621)، يوضّح الباحثان دور شمال إفريقيا في انتقال الحضارة الإسلامية إلى أوروبا، ويؤكدان الوحدة الحضارية لأمة الإسلام «فأسلوب المسلمين في حياتهم الاجتماعية واحد في المشرق والمغرب وهو أسلوب يستظلّ بآداب الإسلام وأحكامه». (ممدوح حسين وشاكر مصطفى، المرجع نفسه ص 622)، قد يختلف أهل المشرق والمغرب في بعض العادات والقضايا الثقافية إلاّ أنّهم يتفقون حول أمور عقيدتهم، وهو أهم عنصر في حياة الإنسان، وهو نفسه الذي يجعل المغرب ينضوي ضمن المشرق، ليستنير بحضارته المشرقة آنذاك. فهل يمكن إنكار هذه الحقيقة؟

2- **علاقة الاستشراق الفرنسي بالاحتلال الفرنسي:** يقال إنّ التّاريخ هو ذاكرة الشّعوب، فإذا أردنا معرفة الحاضر والمستقبل، فلا مفر لنا من العودة إلى الماضي، بل يكون في معظم الأحيان مفتاحا يوصلنا إلى الإجابة على تساؤلاتنا ولنقترب من الموضوعية، سننطلق ممّا قاله الفرنسيون أنفسهم، لنعرف علاقة الاستشراق بالاحتلال. وسنركز هاهنا على الاستشراق الفرنسي، الذي مهدنا له بلمحة عن الاستشراق عامة.

ورد في المقال الذي ترجمه المرحوم الدّكتور محمد يحياتن للمستشرق الفرنسي هنري ماسي: "يبتدئ تاريخ الدّراسات العربية في الجزائر بوصول الجيوش الفرنسية سنة 1830. وكما حصل مع الحملة الفرنسية على مصر، فقد صاحب فريق من التّراجمة الجيش الذي كان على رأسه دوبورمون (De Bourmont) خلال العمليات العسكرية التي أفضت إلى الاستيلاء على الجزائر، قدّم عدد من هؤلاء التراجمة خدمات عظيمة، وإنّه لمن الإجحاف بمكان عدم الإشارة إلى أسمائهم هاهنا (يمكن الوقوف على سير حياتهم في كتاب فيرو Feraud الموسوم" les interprètes de l'armée d'Afrique"، (محمد يحياتن، المصدر السابق ص 70). وهذا الكلام للمستشرق الفرنسي هنري ماسي الذي حرص على الإشارة إلى كل الدراسات ذات الصلة بالعربية وفي المجالات كلّها، وما يعنينا في هذا المقام هو ما افتتح به مقاله، إذ ربط بداية الاهتمام باللّغة العربية في الجزائر بتاريخ دخول الجيش الفرنسي، وهو ما يثبت علاقة الاستشراق بالاحتلال في الجزائر.

يقول الدكتور أبو القاسم سعد الله رحمه الله: «ومن الواضح أنّ الاستشراق هنا كان مرتبطا منذ البداية بإدارة الاحتلال، وقد ازدادت هذه الرابطة وثوقا وبلورة أثناء المرحلة الثانية (1879–1930)». (ينظر أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ج6، ص 13). وهذا يعني وجود تعاون بين الطّرفين، يفصّل الدكتور أكثر في ذلك: «وإذا كان بعض المستشرقين في فرنسا نفسها لهم نظرة واسعة للمجتمعات الإسلامية، فإنّ المستشرقين في الجزائر كانوا مرتبطين كما ذكرنا بالإدارة الاستعمارية ارتباطا سياسيا، وكانوا مدعومين من قبل لجنة (إفريقيا الفرنسية) التي كان مقرها باريس، ومن قبل زعماء الكولون أمثال يوجين إيتيان (Yougine Itiane) ومن الجامعات الفرنسية، ومن اللوبي الاستعماري عموما». (أبو القاسم سعد الله، المرجع نفسه، ص 14). يؤكد الباحث إبراهيم لونيسي هذه الفكرة

قائلا: « لقد أعطى الاحتلال الفرنسي بالجزائر دفعا قويا جدا لحركة الاستشراق الفرنسي بمحتواه الاستعماري، إذ وقعت جل المخطوطات والوثائق الجزائرية وآثارها المختلفة بين أيدي مستشرقيها الذين شرعوا في تحليلها ودراستها وترجمتها إلى اللغة الفرنسية، بهدف توظيف كل ما يتوصلون إليه من نتائج في عملية تثبيت الوجود الاستعماري في الجزائر، وإرساء قواعد على أسس قوية، وهو الأمر الذي كشف للإدارة الفرنسية أهمية التراث الثقافي والفكري والحضاري العربي الإسلامي، وأبعاده الخطيرة مما جعلها تولي أهمية خاصة له، وذلك بجمعه وتمحيصه وتقييمه واستخلاص النتائج منه»، (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق ص ص134، 135). نستنتج ممّا سبق العلاقة المتينة بين كل من الاستشراق والاستدمار، فهما معولان موجهان لخدمة مصالح فرنسا بالجزائر.

يؤيّد الأستاذ الطيّب بن إبراهيم هذه الحقيقة قائلا: «إنّ القوتين الفرنسيتين الاستشراقية والاستعمارية كانتا متطابقتين ومتلاحمتين، والعلاقة بينهما كانت أكثر انسجاما وتكاملا، ويعود ذلك لوحدتهما القومية والمصلحية والوطنية في إطار فرصة تاريخية ظرفية استثنائية، فالاستعمار الفرنسي يتميّز عن غيره بأنّه كان استعمارا استيطانيا خاصة في شمال إفريقيا، وعلى وجه خاص في الجزائر، وهذه السياسة الاستيطانية كان الاستعمار يعمل على تكريسها ثقافيا عن طريق الاستشراق ومنظومته دعما للاستيطان الثقافي فالاستعمار والاستشراق ما هما إلا استيطانان، الأوّل استعماري والثاني استيطان ثقافي...». (الطيب بن إبراهيم المرجع السابق، ص 103)، يمكن القول إنّ القوة الاستدمارية كانت تغذي الاستشراق، وكذلك الاستشراق كان يغذي الاستدمار، وقد يتحوّل الأمر إلى قضية فلسفية، والحقيقة هي أنّ الاستدمار ما كان لينجح لولا الاستشراق، الذي زوّده بدراسات وتفاصيل حول فريسته، ومن مكائد فرنسا التي استمدت بنودها من تلك الدّراسات إثارة الفتن بين العرب والأمازيغ، « فالغاية التي كانت فرنسا تعمل

للوصول إليها هي التفرقة بين السكان ذوي الأصول العربية والأمازيغية، وقطع أواصل الصلة والتّمييز بينهم عرقيا وثقافيا وضرب قوة العلاقات التاريخية والاجتماعية والدينية والثقافية والحضارية التي تمّ بناؤها في شمال إفريقيا بين العرب والأمازيغ خلال عشرات القرون، ومحاولة إضعاف وحدة المجتمع وإيجاد كيانات ثقافية وعرقية متنافرة ومتناحرة، لتجد فرنسا المناخ الملائم لوجودها وبقائها، فتحالف هذا حينا، وذاك حينا آخر...». (الطيب بن إبراهيم، المرجع نفسه ص 168). كما نجد اعترافا صريحا من حكام فرنسا بالدور الذي يؤديه المستشرقون: «...ثمّ يتمنى الوالي العام أن يستفيد من هؤلاء المستشرقين ويستخلص منهم بعض الأفكار التي ستسهل له عملية تسيير شؤون الجزائر». (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص 156)، لا بدّ أنّ هذا الكلام في غنى عن أيّ تأويل.

تعرّفنا على مصطلح الاستشراق، واكتشفنا العلاقة التي تربط بين الاستشراق الفرنسي والاستدمار الفرنسي، وآن الأوان لنجيب على السؤال؟ لماذا اهتمت فرنسا باللّغة العربية في الجزائر؟ وهل تدخل هذه الدّراسات في ميدان الاستشراق؟ سنفسح المجال أمام هذه الأعمال لحلّ الإشكال.

سنبدأ بهذا القول: "السلطات الفرنسية اكتشفت مدى أهمية اللّغات الشرقية بالنسبة إلى مشاريعها الاستعمارية مع أواخر القرن الثامن عشر، لذلك قامت سنة 1795م بتأسيس مدرسة اللغات الشرقية الحيّة، وعلى رأسها اللغة العربية التي اكتشفت مدى أهميتها مباشرة بعد حملتها على مصر سنة 1798م، باعتبار أنّ اللّغة العربية هي لغة الشرق الكبرى والأساسية، وقد زاد اهتمامها بهذه اللّغة مع ازدياد أطماعها في الجزائر، وعملها الدؤوب لاحتلال هذه الرقعة الجغرافية التي هي جزء من الشرق بمفهومه الحضاري العميق والواسع". "(إبراهيم لونيسي، المرجع نفسه ص97). وفي هذا الكلام تأكيد لفكرة تحدثنا عنها، وهي أنّ الجزائر كانت ولا تزال

ضمن مجال الاستشراق، وهذا بتصريح من الفرنسيين أنفسهم، فالجزائر لا تنتمي إلى الشرق بمفهومه الجغرافي، بل بالمفهوم الحضاري للكلمة.

3- **مجالات الاستشراق الفرنسي بالجزائر:** سنتناول أبرز المجالات التي تطرّق إليها الاستشراق الفرنسي، وقد خصّصت مدارس وجمعيات لتسهيل مهمة المستشرقين، وإضفاء الصبغة العلمية عليها، ومما ورد في كتاب تاريخ الجزائر الثقافي، «نستعمل عبارة (مدرسة الجزائر) للدلالة على الانطلاقة الفكرية للاستشراق الفرنسي والدّراسات العلمية...فهي مدرسة فكرية أثّرت في الأدب والفن واللّغة والتّاريخ، والعلاقات بين الجزائريين والفرنسيين...»، (أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ج6، ص7). نفهم من هذا الكلام أنّ الاحتلال الفرنسي وظّف مدرسة الاستشراق في المجالات التي تخدم فرنسا ومصالحها بالجزائر.

سنحطّ الرّحال عند أهم الأعمال، متتبعين ما جاء في المقال الذي افتتح بالحديث عن المعجم والتّرجمة، وقد يصعب الفصل بين هذين المجالين، فترى ماذا ورد بشأنه؟

3-1- حاجة الفرنسيين إلى المعاجم: يفتتح المستشرق هنري ماسي في البداية بمعجمين وضعا تحت تصرّف الجيش الفرنسي، "هناك معجمان عربيان وضعا في متناول ضباط الجيوش الغازية: أوّلهما مشفوع بحوارات، وقد وضعه التّرجمان بنيمين فانسان (Benjamin Vincent)، وقد نشر بأمر من وزارة الحرب. أما الثاني فصاحبه إبراهيم دانينوس (Abraham Daninos) المولود بالجزائر والمتجنّس بالجنسية الفرنسية...".(محمد يحياتن، المصدر السابق، ص 71)، ثمّ يشير إلى معجم ثالث قائلا: "هناك مؤلف آخر كان قد أفادهم أيّما إفادة، في انتظار الحصول على معلومة شافية كافية: (Le vocabulaire français-arabe des dialectes africains) المعجم الفرنسي – العربي للهجات الدّارجة الإفريقية بالجزائر وتونس والمغرب ومصر الذي نشره المستشرق الكبير جان جوزيف مارسيل في 1837 بباريس". (أبو القاسم سعد الله

المرجع السابق، ص 72). ومن هنا نستنتج أنّ أوّل ما أشار إليه المستشرق الفرنسي هو المعجم والترجمة، وأنّ الجيوش الفرنسية هي أولى المستفيدين من الدراسات العربية (المعجمية)، وهذا يدعّم ما ذهبنا إليه، من تأكيد العلاقة الوطيدة والقوية بين الاحتلال والاستشراق، إذ كان هو المنطلق للاهتمام بكل ما هو عربي سواء أكان فصيحا أم عاميا، وإن نالت العامية حظا أوفر، وقد أبدى الباحث إبراهيم لونيسي ملاحظته حول اهتمام فرنسا الكبير بالمعاجم التي من شأنها أن تمهّد لهم الطريق لتحقيق أهدافهم، يقول: "تذكر أيضا هنا دائما في مجال الاهتمام الفرنسي باللغة العربية تلك القواميس الكثيرة التي كتبت بعد وقوع عملية الاحتلال، بل أنّ بعضا منها كتب قبل ذلك، وتمّ توظيفها بشكل كبير خلال الحملة". (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص 106). سنكتشف في هذه الدّراسة سرّ هذا الاهتمام.

يحدّثنا المستشرق هنري ماسي عن نص تاريخي موجّه إلى الجزائريين، « أما الإعلان الموجه للعرب من قبل دوبورمون – وهو أول نص هام للدراسات الاستشراقية الجزائرية– فقد ترجمه قبل توجّه الجيوش الغازية جان شارل زكار (Jean-Charles Zaccar) بمساهمة المستشرقين سلفاستر دي ساسي (Sylvestre de Sacy) وبيانكي (Bianchi). كان زكار...أسقف كنيسة سانت نيكولا Saint-Nicolas بمرسيليا ودون أن يبرح الأسقفية، عيّن ترجمانا للجيش وظلّ مرتبطا بشخص الحكام العامّين من دوبورمون إلى بيجو (Bugeaud) وعندما وضع تحت تصرف أسقفية الجزائر سنة 1845 قدّم دروسا في اللغة العربية خلال ثلاث سنوات». (محمد يحياتن، المصدر السابق، ص 72).

تنتج أنّ الفرنسيين كانوا بحاجة إلى مخاطبة الأهالي بلغتهم، ولهذا فقد وظّفوا تراجمة يتقنون اللّغة العربية، وعلى رأسهم المستشرق الفرنسي سلفاستر دي ساسي، (هو شيخ المستشرقين كما يلقب، ولد في باريس 21 سبتمبر 1758م، توفى في 21 فبراير 1838م)، (عبد الرحمن بدوي، 1993م، ص 334)، وهو أبو

المستشرقين (لقب يطلق عليه)، كما نلاحظ أنّ أسقفا للكنيسة قد أسهم في هذا العمل، بل وبقي على اتّصال بحكام الجزائر، وعندما التحق بالجزائر اغتنم الفرصة، وقام بتعليم اللغة العربية، ولنا أن نتساءل ما الذي يجعل أسقفا فرنسيا مهمته في الكنيسة يهتم باللّغة العربية والترجمة؟ ولعلّ هذا يؤكّد علاقة الاستشراق بالتّنصير والاستدمار معا.

وقد أشار المرحوم الدكتور أبو القاسم سعد الله إلى الدور المسند إلى رجال الدين: «ولنلاحظ أيضا أنّ بعض التّعليم الابتدائي قد أصبح في أيدي الأسقفية الكاثوليكية التي تأسست سنة 1838م، وهو ما نسميه بالمدارس الدينية أو الكنيسة» (أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ج3، ص293)، فقد وُظِّفوا لتعليم اللّغة العربية للفرنسيين، واللّغة الفرنسية بما تحمله من دين ودنيا للجزائريين، بما يضمن لهم مسخ العقول وتحويلها إلى عجينة طيّعة يشكلونها كما يشاؤون.

إنّ أوّل ما نلاحظه عند تتبعنا للدراسات العربية التي قام بها الفرنسيون بالجزائر هو اهتمامهم بالمعجم، وهذا منطقي، إذ تمكّن معرفةُ لغة العدو الفرنسيين من النّفوذ إلى أغواره وكشف أسراره، والمعجم هو الذي حقّق لهم ذلك بالدّرجة الأولى.

كانت الحاجة هي التي توجه نوع الدّراسات والمؤلفات المهتمة باللّغة العربية بالجزائر، يقول هنري ماسي: "احتاج الفرنسيون إلى تراجمة في سلك العدالة بالجزائر، إلاّ أنّهم احتاروا حول صيغ التّحرير في الأحكام القضائية وترجمتها. وكانت الكتب المؤلفة آنذاك بالدارجة وهي موجهة للفرنسيين بالدرجة الأولى. «نشر فرعون أوّل نحو للعربية الدارجة الجزائرية موجه للفرنسيين، وذلك منذ 1832 (Grammaire élémentaire d'arabe vulgaire ou algérien a l'usage des français) وتتابعت الأعمال تلو الأخرى ومعظمها اهتمت بالدارجة». (محمد يحياتن، مصدر سابق، ص 76)، حاول الفرنسيون طمس هوية الجزائريين بكل الوسائل، واستعانوا

بكل الفئات والمجالات، بدءا بوضع الخطط للقضاء على اللّغة العربية الفصحى وتشجيع الدراسات المهتمة باللّهجات، ونشر دينهم وتشويه الإسلام، أما أكثر من استعانوا به فهم العسكريون الذين كان معظمهم من المستشرقين أو ممن يتعاملون معهم، وقد ذكر المستشرق هنري ماسي في مقاله أهم الأسماء التي كان لها شأن في هذا المجال.

3-1-1- التّراجمة العسكريون: سنتعرّف على أبرز العسكريين الذين خدموا الاحتلال الفرنسي، وأسهموا في بقاء الجزائر أسيرة فرنسا أكثر من مائة وثلاثين سنة، يقول هنري ماسي: «لقد انتمى لهذا السلك من التراجمة العسكريين، بشكل دائم ضباط متعلمون ومغاوير: إن نحن اقتصرنا على أولئك الذين برزوا بفضل منشوراتهم المتعلقة بالدّراسات العربية، فلا بدّ أن نذكر بخاصة:

آرنو (Arnaud)، باقار (Bagard)، باروخ (Baruch)، بروسلار (brosselard) كلارك (clerc) دومون(dumont) فيرو(féraud) قوان (guin)، هيرو(hureaux) إسماعيل هامت (Ismaël hamet) مارتان (martin)، ميرسيي (mercier)، مييير (meyer)، بينتو (pinto)، ريموزا (rémusat)، روسو (rousseau) سينيات (seignette) سيكار (sicard)، سونك (sonneck) توشون (tauchon)، فينيار (vignard) فانسان(vincent). ويعد بوسيي مارسولان (Baussier) (1821-1873) على رأس القائمة. وله قاموس ضخم بعنوان (dictionnaire pratique arabe-français)». (محمد يحياتن، المصدر نفسه، ص 104) اقتصر صاحب المقال على ذكر المستشرقين العسكريين، وهذا يؤكد ما ذكرناه في البداية كما يقال: "وشهد شاهد من أهلها"، فهل نحتاج إلى أكثر من هذا لترسخ المعلومة ونعيَ الحقيقة؟

ينقل هنري ماسي المدح الموجّه للمستشرق العسكري الرائد في المعجم "بوسي"، والذي اعتبره فخرا لفرنسا، وللاستشراق الفرنسي بالجزائر «وقد امتدح وليام مارسي في مستدركه على قاموس بوسي بقوله: "يمكن عدّه

العمل الرائد للمدرسة الجزائرية القديمة للمستعربين. إنّ هــذا الكتــاب الضخم يمتاز عن سيل الطرائق العلمية والمعاجم ونماذج الخط العربــي التي غمرت بشكل مؤذ مجال الاستشراق الجزائري طيلة سنوات...إنّه من جميــع الوجوه جدير بالتّقريظ الذي صدر ذات يوم عــن دوزي، إذ إنّ دوزي المستعرب الهولندي الكبير ذا الأصل الفرنسي قد صرّح في مقدمة مستدركه على القواميس العربية (supplément aux dictionnaires arabes)، بأنّه يَعدّ كتاب بوسي بمثابة أحسن قاموس للغة العربية الحديثة». (محمد يحياتن، المصدر نفسه، ص105) يُتبع المستشرق هنري ماسي هذا الكلام بقوله: «غير أنّه بإمكاننا أن نتساءل إن نحن نظرنا إليها من وجهة زمانية تاريخية ما إذا كانت قد خضعت لنزعة ما، إنّه ليحسن بنا في هذا المقام إلقاء نظرة إلى الوراء وفحص موقف السلطات العمومية حيال الدّراسات العربية في الجزائر، وهذا بشكل مختصر». (محمد يحياتن المصدر نفسه، ص106). وكأنّ صاحب المقال يلمّح إلى بعض الخلفيات التي ذكرناها في بداية هذه الدّراسة إلاّ أنّه لم يفصّل في الأمر، ثم يواصل قائلا: « إنّه لا يليق بنا إذن توجيه اللائمة للسلطات العمومية بدعوى تجاهلها أهمية اللغة العربية إلى غاية ذلكم الحين. بيد أنّــه – إن وضعنــا جــانبا الرعايــة المسندة لــ "الاستقصاء العلمي للجزائر" والاعتمادات المالية الممنوحة لبعض الكتب الأخرى ككتب دوسلان مثلا يبدو أنّها كانت بوجه عام تنظر إلى دراسة هذه اللّغة كوسيلة للتغلغل السياسي، وليس كعنصر من الثقافة الفكرية وبصنيعها هذا ظلّت محصورة في الدور الموكل إليها». (محمد يحياتن، المصدر نفسه، ص108) نلاحظ أنّ المستشرق يعترف في هذا المقطع بسر من أسرار اهتمام فرنسا باللّغة العربية، وهذا ما أكّده المرحوم الدكتور أبو القاسم سعد الله: «ويرى ناقد آخر أنّ تدريس اللغة العربية كان ينظر إليه من جانب الإدارة، على أنّه وسيلة اتّصال مع الأهالي والعلاقات التجارية، وقد ساعد على ذلك أيضا أنّ مؤلفي الكتب المدرسية

كانوا يكرّسون هذا المفهوم في عقول تلاميذهم وفي الجمهور، فهم يؤلفون كتبا في النّحو وغيره للتّطبيق العملي على اللهجة المحلية...». (أبو القاسم سعد الله المرجع السابق، ص316).

يعترف هنري ماسي نفسه بنوعية الاهتمام باللّغة العربية، وبأنّها إنّما تهتم بها بالشكل الذي يخدم مصالح فرنسا وليس بالشكل الذي يجعلها لغة علم وحضارة: «إنّ غياب هذه الأعمال شبه التّام جعل اللّغة العربية ينظر إليها بوصفها أداة بسيطة للاتّصال بالأهالي ليس إلاّ، وهكذا تمّ نسيان ذكريات حضارة مجيدة تنطوي عليها المؤلفات المدونة بهذه اللّغة، كما تعطّل دخول العربية إلى حياض التّعليم العالي بسبب ذلك». (محمد يحياتن، المصدر السابق، ص108)، لا أرى أنّ هذا الكلام بحاجة إلى تعليق. سنتعرّف على المجال الثاني الذي اهتمت به فرنسا أو بالأحرى الذي وجّهته لتحقيق مصالحها.

عرفنا مما سبق أنّ فرنسا احتاجت بالدّرجة الأولى إلى التّواصل مع الجزائريين ومخاطبتهم، وهو ما جعلهم يهتمون بالمعجم والترجمة ومن ثمّ بالتّعليم، وهو المجال الثاني الذي أولته أهمية كبيرة، إذ كان كل من المعجم والترجمة مسخّرين لخدمة التّعليم الذي سيسدي خدمات جليلة للمستدمر الفرنسي على كل المستويات.

3-3- **الاهتمام بالتّعليم:** طبّقت فرنسا سياسة مزدوجة في مجال التّعليم، إذ عملت على نشر اللّغة الفرنسية بين الأهالي من جهة وبالمقابل شجّعت على تعليم اللّغة العربية للفرنسيين، بل اعتبرته شرطا للالتحاق ببعض الوظائف، فترى كيف كان ذلك؟

3-2-1- التّعليم بالجزائر خلال فترة الاحتلال الفرنسي: عرفت فرنسا من خلال الدّراسات الاستشراقية التي حصلت عليها أنّ اللّغة العربية بمثابة الحصن المنيع الذي يحمي الجزائريين، ويربطهم بدينهم وعقيدتهم، وهي سر قوّتهم، فكانت اللّغة العربية أول ما هاجمته فرنسا، «إنّ المكانة التي تتمتع بها اللّغة العربية في

المجتمع الجزائري، دينيا، واجتماعيا، ونفسيا، وثقافيا وحضاريا ودورها الفعال في الحفاظ على الوحدة الوطنية بكل تراثها وموروثها الثقافي والاجتماعي، وكونها أداة تواصل مع تاريخ الجزائر العريق وجذورها الحضارية، هذا كله لم يكن غائبا على خبراء المخابر اللغوية، وتحاليل علماء النفس اللغوي، الذين أجمعوا على أنّ اللغة العربية في الجزائر هي صمام أمان يجب إتلافه، وهي أخطر ما يعترض مشروع فرنسا "فرنسة الجزائر" ثقافيا واجتماعيا، وبالتالي أصبح في حكم المؤكد تحطيم هذا الصور الواقي، وهذا الحصن المنيع للفرد والمجتمع». (الطيب بن إبراهيم 2004م، ص149). وقد توحّدت آراء الفرنسيين وجهودهم لترسيخ هذه الفكرة وتجسيدها فوق أرض الواقع. «ونذكر هنا على سبيل المثال تلك الرّسالة التي أرسلها المتصرّف المدني الفرنسي في الجزائر السيد" بريسون" (Bresson) – الذي كان قد خلف جنتي دي بوسي في هذا المنصب سنة 1836م– إلى المفتش العام للتعليم، والتي دعا فيها إلى ضرورة دراسة اللّغة العربية والتوسع فيها، وهذا بهدف معرفة عادات وتقاليد الأهالي وطريقة تفكيرهم، ويرى أنّ هذه العملية لا يجب أن تتوقف على مجموعة من المترجمين، بل يجب توسيعها إلى بعض رجال الثقافة والفكر وعلى رأسهم المستشرقين». (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص 101) بدأت الجهود تبذل لتعليم الفرنسيين اللّغة العربية، وللعرب واليهود الفرنسية، يشير هنري ماسي إلى «انتظام دراسة اللّغة العربية في الجزائر منذ سنة 1838م تحت إشراف برينيي، وكانت المحاولات الأولى في 1831م، وقد أشار كور (cour) إلى أستاذيات اللّغة العربية في المجلة الإفريقية سنة 1924م. ركّز الفرنسيون في بداية الأمر على تعليم اللّغة العربية للفرنسيين، وتعليم اللّغة الفرنسية للأهالي، وكانت هذه الدروس عمومية ومجانية، أسند تدريس اللّغة العربية للسيد جواني فرعون الذي حظي بنجاح جم، واضطر إلى مضاعفة دروسه، وهو ترجمان الحملة الفرنسية على مصر، عيّن في 1832 أستاذا للّغة العربية في الجزائر في ثانوية

لويس لوقران الذي توفي قبل تولي أستاذية الجزائر». (محمد يحياتن 2005م، ص 73)، وهذا يعني أنّ هناك تشجيع لتعليم اللّغة العربية وارتباطه في الوقت ذاته بعاملين إما بالكنيسة أو الجيش، إذ كان جواني فرعون ترجمانا أثناء الحملة الفرنسية على مصر؟ "أنشئت أستاذية لتدريس العربية للأوربيين تحت الإشراف الذكي للترجمان العسكري جواني فرعون قصد تيسير التواصل بيننا والأهالي". وهنا يُفهم أنّ الهدف من هذا التّعليم هو التّواصل مع الجزائريين.

لقد شاع بين النّاس أنّ الاستدمار علّم الجزائريين وثقّفهم، وكان حريصا على تخليصهم من جهلهم؟ «وهنا يتساءل الدارس عن حقيقة التّلاميذ الذين كانت تستقبلهم المدارس التي شيّدتها الإدارة الاستعمارية في الجزائر؟ الملاحظ من خلال أعداد المبشر (جريدة) أنّ معظم التلاميذ الذين التحقوا بها أو الذين تخرجوا منها بعد نجاحهم في مختلف الامتحانات أو نالوا الجوائز، هم أولاد القيادات العربية بصفة عامة...فمثلا المادة الثالثة من القانون الخاص بالمدرسة العربية الفرنسية المعروفة باسم المدرسة السلطانية تنص على أنّ المدرسة لا تتحمل مصاريف التّلاميذ الذين يزاولون دراستهم في المدرسة، ما عدا أبناء الضباط وضباط الصف والقيادات العربية وأبناء الأهالي الذين قدّموا خدمات للدولة الفرنسية». (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص87). وبهذا نستنتج أنّ الذين تعلّموا كانت فرنسا تعدّهم لخدمة مصالحها، فتحشو عقولهم بفكر غربي وتنشئهم على الولاء لها.

ورد في دراسة "فرانسوا كوربييه" (François Corbier) عن "كولونا" (Colonna): «لابدّ من إخضاع التّلاميذ لثقافة فرنسا دون أن يسمح لهم هذا التعليم بالحصول على مراكز اجتماعية، هذا الغموض يوضح التناقض في معاملتهم للجزائريين (لعبة ثنائية الأهداف)». (François Corbier, 2011, p40)، يعكس هذا التعبير الذي وظفه الباحث الفرنسي حقيقة التّحايل الفرنسي على الجزائريين، فمن

جهة يريدون إقناعهم بأنّهم يحرصون على تعليمهم وتثقيفهم، ومن جهة أخرى يبذلون جهودهم لطمس هويتهم، فأيّ حضارة لشعب تنكّر لهويّته؟

تؤكد رسالة الدوق روفيقو (Duc de Rovigo) التي أعاد استنساخها فيرو(Féraud) تصميم الفرنسيين على تمكين الأوروبيين من اللّغة العربية، وإحلال اللّغة الفرنسية محل العربية، «إنّ إيّالة الجزائر لن تصبح ملكية فرنسية حقا إلاّ حينما تنتشر في ربوعها لغتنا وتتأقلم فيها الفنون والعلوم التي هي مفخرة وطننا. إنّ سماء إفريقيا سماء الشعر والأدب. لا يمكننا أن نشك في ذكاء العرب، وإن دعت الحاجة إلى ذلك فإنّنا سنستدعي التّاريخ لإقامة الدّليل على ذلك...إنّ المعجزة الحقيقية التي ينبغي أن تحدث إنّما تكمن في إحلال الفرنسية محل اللّغة العربية تدريجيا، فاللّغة الفرنسية التي هي لغة السلطات والإدارة من شأنها أن تنتشر وسط الأهالي...وإنّي لعلى يقين بأني سأرى بعد مدة قصيرة من الزمن الفرنسيين والإيطاليين والإسبان والعرب واليهود يتحلّقون حول نفس الأساتذة وفي نفس الأوقات». (محمد يحياتن، المصدر السابق، ص ص74 75)، يعتبر كلام العسكري روفيقو تحليلا عميقا للوضع وتعبيرا واضحا عن نوايا الفرنسيين اتجاه الجزائر والجزائريين، فالطريق إلى امتلاك الجزائر حسبه إنّما يكون بالقضاء على اللّغة العربية، كما نلمس نوعا من الفوقية، وقد ورد في مداخلة جلبير مينييه (Gilbert Meynier) بأنّ الفرنسيين كانوا يعتبرون أنفسهم فوق الجزائريين وأفضل منهم عرقيا. (Gilbert Meynier, 2010, p5)، كما يعتبر الجزائر بل شمال إفريقيا كلها أرضا للشّعر والأدب وهو متيقّن من أنّ هدفهم سيتحقّق ولن يطول به الأمر ومما قاله الأستاذ إبراهيم لونيسي حول هذه الرّسالة: «إنّ الإدارة الاستعمارية في الجزائر عند سعيها لنشر اللغة الفرنسية في أوساط الجزائريين كانت تدرك تمام الإدراك أنّ الشعب الذي يفقد لغته الأصلية ليكتسب لغة غيره إنّما يكتسب في الوقت نفسه ثقافة وأسلوب وحياة المستعمر الناطق بتلك اللّغة إذ ينحصر اهتمامه

بارتشاف المعرفة من المنشورات والكتب والصحف التي يصدرها المستعمر، وفي الأخير يجد هذا الشعب نفسه أسيرا لحضارة جديدة مفروضة عليه يتفاعل معها ويتعاطف مع المستعمر في قضاياه ومشكلاته. لهذا رأت الإدارة الاستعمارية ضرورة محاربة اللّغة العربية في الجزائر، لأنّ بقاء هذه اللّغة في أوساطهم سيشكل العقبة الكبرى في طريق فرض سيطرتها التامة والنّهائية على الجزائر التي لا يمكن لها أن تتحقق إلاّ بفرض اللّغة الفرنسية على الجزائر، وهذا على حد تعبير الدوق دو روفيقو الذي حكم الجزائر في الفترة ما بين ديسمبر 1831 إلى غاية بدايات سنة 1833م». (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص 113).

يبدو أنّ هذه الفكرة قد ترسّخت في الدّراسات التاريخية التي تشهد على نوايا وأهداف فرنسا الاستيطانية، يقول الباحث الطيّب بن إبراهيم: « لقد اختارت فرنسا الجزائر من بين بقية مستعمراتها، وأصبحت ترى فيها أنّها امتداد طبيعي لها فيما وراء البحر وعملت بكل ما أوتيت من قوة وإمكانيات لإضفاء الطابع الفرنسي عليها سياسيا، وعسكريا، وثقافيا واقتصاديا، واجتماعيا وإثنيا وسلوكيا، ونفسيا وتعرضت الجزائر لغزو متواصل ومكثف ومركب، لتحقيق نتائج قرار فرنسا الذي جعل من الجزائر جزءا من فرنسا منذ سنة 1834م». (الطيّب بن إبراهيم، المرجع السابق، ص 144).

نلاحظ أنّ فرنسا قد تعاملت مع اللّغة العربية بطريقة نفعية إلى درجة كبيرة حيث شجّعت موظفيها على تعلمها، ليتمكنوا من تنفيذ مخططاتها، ومن جهة أخرى فرضوا على الجزائريين اللّغة الفرنسية، «إلى جانب اهتمام الإدارة الاستعمارية بتدريس اللغة الفرنسية للأهالي كانت في الوقت نفسه مهتمة بتدريس اللغة العربية للفرنسيين لتحقيق جملة من الأهداف من وراء ذلك، أبرزها التعرّف على مختلف عادات وتقاليد الشعب الجزائري وهذا الاهتمام يعود إلى السنوات الأولى من الاحتلال، فلقد قرّرت الإدارة الفرنسية رفع رواتب الموظفين الفرنسيين الذين

يتعلمون اللغة العربية تحفيزا لهم على ذلك، كما قامت بإنشاء جوائز سنوية للذين يتعلمون اللغة العربية من الفرنسيين سنة 1851م، كما أعلنت وزارة الحربية عن تفضيلها عارفي العربية في الوظائف المدنية، وهذا سنة 1853م». (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص113)، لابدّ أنّ هذا المخطط قد أسهمت جهات كثيرة في نجاحه، لتتحوّل الجزائر إلى بلد فرنسي تابع وخاضع، «كما عملت الإدارة الفرنسية على فرنسة كامل المحيط الجزائري، وعلى رأسها الإدارة والتّعليم، إذ أصبحت اللّغة الفرنسية هي اللّغة الرسمية الوحيدة في الجزائر، ومما ورد في قرار أصدرته السلطات الاستعمارية سنة 1849: «إنّ لغتنا هي اللّغة الحاكمة، فإنّ قضاءنا المدني والعقابي يصدر أحكامه على العرب الذين يقفون في ساحته بهذه اللّغة وبهذه اللّغة يجب أن تكتب جميع العقود، وليس لنا أن نتنازل عن حقوق لغتنا فإنّ أهم الأمور التي نعتني بها قبل كل شيء هو السعي وراء جعل اللّغة الفرنسية دارجة وعامة بين الجزائريين الذين عقدنا العزم على استمالتهم إلينا، وإدماجهم فينا وجعلهم فرنسيين». (إبراهيم لونيسي، المرجع نفسه، ص 90)، لا نتصوّر إطلاقا أنّ فرنسا تريد جعل الجزائريين فرنسيين حقيقة، بل يقصد من هذا المخطّط أن يفقد الجزائريون إحساسهم بالانتماء إلى وطنهم وعندها سيحل محله الإحساس بالضّياع وهو ما سيجعلهم قابلين للاستعباد، فهي تعلم جيّدا أنّه لا يوجد شعب يتنكّر لوطنه إلاّ وذلّ وهان، ونحن نعلم علم اليقين أنّه لا عزة لإنسان إلاّ في وطنه وبوطنه مهما كان هذا الوطن، ومن ابتغاها في غير وطنه أبدل بها ذلا وخسارا.

ولو سمح المقام لتحدّثنا عن بعض الدراسات التي قام بها بعض الباحثين الفرنسيين على الجزائريين، مدّعين أنّ تركيبة دماغ الإنسان الجزائري تدل على تخلّفه، بحيث لا يمكنه مسايرة حضارة فرنسا، وبالطبع كانت هذه الدّراسات مما يروج له الفرنسيون ليعيدوا تشكيل عقلية الجزائري، فينشأ على هذه الحقيقة (العبقرية) التي توصّل إليها الفرنسيون، «كما شكّ بوليو في أنّ عقول الجزائريين

كانت لا تستسيغ التعليم الفرنسي في هذا المستوى، وهو تشكيك غريب منه، وربما كان متأثرا بمدرسة داروين ونيتشه وغوبينو وغيرهم». (أبو القاسم سعد الله المرجع السابق، ص 302)، ثمّ كيف لنا أن نصدّق أنّ فرنسا ستستقبل هؤلاء وتنزلهم منزلة الفرنسيين الأذكياء، إنّ التّاريخ يشهد على أنّ فرنسا لم تساو يوما بين أتباعها من الجزائريين وإن تجنّسوا بالجنسية الفرنسية ورعاياها الفرنسيين فكيف لمن يخون وطنه وأبناء جلدته أن يحظى بثقة الآخر؟ هذه عيّنات من مخططات فرنسا، وما كانت تروّج له في الداخل والخارج، ويكفي أن نتأمّل واقعنا لنعرف إلى أي مدى نجحت فرنسا في مخطّطاتها؟

عرفنا الأهمية التي أولتها فرنسا لمجال التّعليم، وكيف استغلته لخدمة مصالحها سنتناول في هذه المحطة أهم الأستاذيات التي أنشئت بالجزائر، لتعزيز هذا المجال.

3-2-**2-أستاذيات اللّغة العربية بالجزائر:** رأت فرنسا ضرورة إيجاد مؤسسات رسمية تتولى مهمّة التّعليم في الجزائر، والتي أنيطت بها مهمة تنفيذ مخططات الاستدمار الفرنسي، وهذا ما حدث حيث "أنشئت أستاذية للّغة العربية الدارجة بمعهد الجزائر، عيّن على رأسها قرقس (Gorgos) مؤلف بعض المقالات والكتب المدرسية سنة 1846م (عن طريق المسابقة)، ثمّ زوّدت قسنطينة بأستاذية للعربية درّس بها المترجم العسكري فينيار خلال أشهر، ثمّ عوّضه شيربونو في 21 ديسمبر1846،غداة ذلك أنشئت أستاذية للعربية الدارجة في وهران، وقد أسندت للمترجم هدمارد (Hadamard)". (محمد يحياتن، المصدر السابق، ص 85) بالإضافة إلى أستاذية للتّعليم الثانوي.

يعترف شارل جونار أنّ مدرسة الآداب تلك قدّمت لهم خدمات جليلة في عملية فرض سيطرتهم على شمال إفريقيا: «وجميع الأبحاث المناسبة لسيطرتنا في إفريقيا الشمالية الفسيحة تنتج هناك، ففيها يجتمع وينتقي ما يأتي، وما سيأتي من الأنظار العلمية والأبحاث العرفانية على يد ضباطنا ومستطلعينا وسواحنا من جميع

الجهات... ولاشكّ أنّها كنوز يشترك فيها الجميع إذ أنّ العلم لا حد له، وليس بوقف على أحد دون أحد. بعد ذلك يعترف بمدى عظمة الخدمة التي قدّمها الاستشراق للحركة الاستعمارية إذ قام بفتح باب السيطرة على شعوب الشرق، وهذا بفضل الدّراسات والتّآليف التي أنتجوها في مختلف الميادين، (نعم العلم الشرقي بصّرنا بالأخلاق والعادات والقوانين الشرعية عند الأمم الإسلامية، فأعاننا على حل المشكلات العويصة التي منشؤها اختلاف الجنس والدين». (إبراهيم لونيسي المرجع السابق، ص 155) يتبيّن في هذا الاعتراف الصّريح أنّ جلّ البحوث والدّراسات استغلت لإحكام القبضة على الجزائر والجزائريين.

أما القائمين على الأستاذيات في الجزائر، فيقول هنري ماسي: « درّس بها فضلا عن فرعون وبرينيي كل من كومباريل (Combarel) (1847-1869) وريشوبي (Richebé) (1874- 1877) وهوداس (Houdas). في وهران هدمارد (1846- 1855) وكومباريل (1855-1869). وهوداس (1869-1877) وماشويل (Machuel) (1877-1881)، ودلفين (Delphin) وموليارس (Mouliéras) (1874-1889)، ودوكلنستي- موتلنسكي (Calasanti-Motylinski) (1889-1906) وكور»، (محمد يحياتن، 2005م، ص 86). إنّ هذا العدد من المستشرقين المسخّرين لتعليم اللّغة العربية بالجزائر، ليدلّ بجلاء على الاهتمام الذي أولته فرنسا للتّعليم، ولا يمكن أن تسخّر كل هذه الإمكانيات دون أن تكون المستفيد الأكبر من ذلك. لا نزال نتتبع ما ورد في مقال المستشرق الفرنسي هنري ماسي، وقد عرفنا إلى حد الآن أنّ فرنسا اهتمت كثيرا بالمعجم، وبتعليم اللّغة العربية، والفرنسية، وإن كانت تحرص على أن لا يتجاوز مستوى الطلبة الجزائريين الابتدائي لتسخرهم لخدمتها في الفلاحة وسائر المهام الشاقة.

سنقف عند أحد المستشرقين الذين اهتموا بتعليم اللّغة العربية في الجزائر، ونال حصة الأسد في مقال هنري ماسي، فترى من هو هذا المستشرق، وما الذي قدّمه في هذا المجال؟

3-2-3- المستشرق الفرنسي برنييه (Louis-Jacques bresnier): ورد تعريفه في موسوعة المستشرقين لعبد الرحمن بدوي، «ولد برنييه في مونتارجي سنة 1814م وتوفي سنة 1869م، كان عاملا في مطبعة لصف الحروف، وهو في مدرسة اللغات الشرقية الحية في باريس، أبدى استعدادا خارقا لتعلّم لغات الشرق الإسلامي، وهذا ما شدّ إليه انتباه أستاذه سلفستر دي ساسي، فأوصى الحكومة (وكانت قد احتلت الجزائر) بتكليف برنييه بإنشاء تعليم العربية في الجزائر للفرنسيين في 1836م... وكوّن مجموعة من المترجمين الفرنسيين الذين يحسنون اللّغة العربية، وعمل هؤلاء في خدمة الإدارة الفرنسية الحاكمة في الجزائر...» (عبد الرحمن بدوي، مرجع سابق، ص 97). عيّن برنييه بتشجيع من "دي ساسي" أستاذا للعربية الدارجة على كرسي الأستاذية، وسنرى أنّه سيقوم بجهود معتبرة لأداء هذه المهمة المسندة إليه.

أما عن انطلاق برنييه الرّسمي فيقول هنري ماسي: «كانت بدايته الرسمية في جانفي1837م، وقد نشرت جريدة "Moniteur Algérien" درسه الأوّل، الذي شكر فيه جهود السّابقين بالجزائر، كما تحدّث عن نقص مصنّفات تعليم اللّغة العربية الدارجة (arabe barbaresque)، ونصح طلبته بمطالعة كتب النّحو لكل من أربنيوس ودي ساسي، بالإضافة إلى نحو العربية الدراجة لكوسان دوبرسوفال، الذي اعتبر أحسن مصنف في هذا المجال»، (محمد يحياتن، المصدر السابق، ص77)، لم يغفل برنييه عن أعمال سابقيه بل أشاد بجهودهم، ووجّه طلبته إلى كتب تساعدهم في تحصيل اللّغة العربية الدارجة.

ليختم درسه الأوّل بذكر مزايا دراسة اللّغة العربية بجدية قائلا: «وتتمثل في إقامة علاقات أكثر حميمية مع الأهالي الذين سيعتادون هكذا على اعتبارنا لا كغزاة...بل كحماة لمصالحهم وكمتمدنين لأقاليمهم، ودراسة آدابهم التي بفضلها يمكننا بلوغ مصدر أفكارهم وأحكامهم المسبقة وعاداتهم... تولى برينيي الإشراف على أستاذية اللّغة العربية إلى غاية وفاته في 21 جوان1869م، عند دخوله المكتبة حيث كان ينتظره طلبته، سقط لافظا أنفاسه الأخيرة»، (محمد يحياتن، المصدر نفسه، ص 78) وضّح برنييه الهدف من دراسة اللغة العربية، موضّحا أنّهم يريدون استمالة قلوب الجزائريين وكسب مودتهم وتفهمهم، وأن يغيّروا نظرتهم إلى الفرنسيين من أعداء إلى أصدقاء يحمونهم، ويجعلون بلدهم متحضرا، كما سيدرسون آدابهم التي ستمكنهم من فهم هذا المجتمع والتعرّف على عاداته والكشف عن خلفياته الفكرية وكل هذا من شأنه أن يسهّل عليهم عملية بناء صورة لهذا الآخر، ومن ثم استهلاكها والسير على نمطها وهذا يعني أنّ اهتمامهم باللغة العربية لم يكن بريئا كما يقول بعضهم، على الأقل في بدايته، إذ كان الهدف منه النفوذ إلى العقول والقلوب للسيطرة عليها، ونحن هنا لا نتّهم المستشرقين ولا نلومهم ولا نكذّبهم، فهم ينظرون إلى هذا الأمر من زاوية أخرى تجعلهم يصفون عملهم بالإيجابي والمثمر، كيف لا وهم يخدمون بأعمالهم هذه وطنهم، فقد نشؤوا على الرغبة في فرض سيطرتهم على العالم الإسلامي، ونشر لغتهم والقضاء على كل ما من شأنه أن يعيق تحقيق هذا الهدف النّبيل (في رأيهم).

علّق الأستاذ إبراهيم لونيسي على درس برنييه، موضحا « إنّ أبرز ما يستنتجه الدارس لهذا الدّرس للوهلة الأولى هو أنّ صاحبه يعد من زمرة المستشرقين الميّالين إلى الاتّجاه العلمي، وهذا بحكم الموضوعية التي حاول البروز بها في عرضه للقضية المعالجة في الدّرس، فهل الحقيقة هي كذلك؟ لقد نجحت الإدارة الاستعمارية في الجزائر في أن تستخلص من الدّرس بعض القواعد المهمّة التي

عملت على توظيفها بشكل محكم في عملية تدميرها للغة العربية الفصحى في الجزائر، وأبرز هذه القواعد يتمثل في قوله بأنّ الذين يستعملون العامية في كتاباتهم هم ذوو الثقافة الضحلة، فمن خلال هذا تنبّهت الإدارة الاستعمارية إلى أهمية العامية في تدمير البناء الفكري للإنسان الجزائري وتحويله إلى مجرّد هيكل بلا روح، وذلك عندما أخذت تعمل على تدمير الفصحى وتشجيع انتشار العامية» (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص 104)، سنتعرّف على الطريقة التي يعتمدها هذا المستشرق في تعليم اللّغة العربية.

3-2-1- طريقة التّعليم عند برنييه: ورد توضيح مبادئ التّعليم التي سار وفقها المستشرق الفرنسي برنييه في مقال هنري ماسي، وكان قد عرضها سنة 1838م في مقال بالجريدة الآسيوية (journal asiatique)، بعنوان "**في تدريس العربية بالجزائر**"، « كان برينيي يرى ضرورة تخصيص سنة لتعليم اللّغة العربية الفصحى قبل مباشرة العربية الدارجة وقد قسّم التّعليم الأسبوعي إلى ثلاث حصص للتمارين الخاصة بالعربية الدارجة، وحصة أخرى يقدّم فيها مبادئ النّحو والإملاء والأسلوب، وحصة لشرح النّصوص العربية الأدبية والعلمية، ولترجمة الآداب والعقود الرسمية المتداولة». (محمد يحياتن، المصدر السابق، ص 79)، لقد أدرك هذا المستشرق الفرنسي أنّه لا يمكن تعلّم اللّغة العربية الدارجة دون المرور عبر اللّغة العربية الفصحى، وهذا يعني أنّها الأصل الذي لا يمكن الاستغناء عنه، وهذا شيء إيجابي للمتعلّم حتى يتحكّم في هذه اللّغة، إلاّ أنّه عندما شرح لنا برنامجه لاحظنا أنّه ركّز على اللّغة الدارجة ولعلّ هذا من توصيات الحكام الذين يملون عليه أهدافهم فما عليه إلاّ أن ينفّذها، كما نستنتج من خلال هذه الطريقة أنّه أولى الجانب التّطبيقي أهمية كبرى وواضح أنّها تخدم أهداف وحاجات الفرنسيين بالجزائر.

يقول برنييه: «إنّ الدّراسات العربية في الجزائر لا يجب أن تقتصر، كما هو الحال في أوربا على الأبحاث المتعلقة بفقه اللغة وعلم التّاريخ والأدب فحسب، بل يجب كذلك أن توفر أدوات فهم وتوصيل جميع أشكال التّفكير على نحو عفوي سواء أكان ذلك في المشافهة أم في الكتابة... في بداية الأمر يجب قرن التّطبيقي بالنّظري اللّذين يتعيّن على أحدهما إثراء الآخر»، (محمد يحياتن، المصدر السابق ص 80)، يصرّ هذا المستشرق على الاستعانة بالنّظري والتّطبيقي المستمدين من الواقع المعيش، ونفهم أنّ هدفه الرئيس هو تحسين عملية التبادل الثقافي والفكري التي لا تتحقق إلاّ باعتماد الأساليب العفوية للأهالي، يواصل كلامه «ومن أوجه التّجديد الممتازة اعتماد نماذج الكتابة مطبقة على جميع مباحث الأدب والممارسة اليومية، ينقسم الدّرس المدعوم بالأمثلة والنّصوص المختلفة إلى ستة كتب: مبادئ في اللّغة الدارجة مبادئ مفصلة في القراءة، مبادئ في النّحو والتراكيب والعروض واللّهجات». (محمد يحياتن، المصدر نفسه، ص 80)، يستند برنييه إلى كتب تساعد المتعلّم على اكتساب لغة حية حسبه باعتبارها هي المستعملة بين المتكلمين؛ (يُقصد باللغة الحية العامية).

3-2-3-2- مؤلفات برنييه: تعرفنا على المستشرق برينيه معلّما وسنكتشفه في هذا الموضع مؤلفا، فهل يا ترى واصل عطاءه في المجال نفسه أو أنّه أبدع في مجالات أخرى؟ وفيما يلي أهم الكتب التي ألّفها:

1- كتاب "مبادئ اللّغة العربية المنطوقة في الجزائر وإيالتها"، سنة 1838م سجّل فيه الصّفات المميّزة للّهجة الجزائرية، وتفاصيل عن الثقافة الفكرية للأهالي.

2- كتاب النّحو العربي لداوود الصنهاجي الأجرومية (Djaroumiya) .

3- كتاب (anthologie arabe élémentaire)، وهو كتاب مدرسي جيّد.

4- نشر في سنة 1842م كتابه مبادئ في الخط العربي (élément de calligraphie).

5- كتاب (chrestomathie arabe) نصوص عربية مختارة سنة 1845، وهو عبارة عن مجموعة رسائل وعقود ووثائق معاصرة. وشكّل المؤلَفان الأخيران أسس تعليم اللّغة العربية في الجزائر خلال العديد من السّنين.

6- الكتاب الموسوم: "دروس نظرية وتطبيقية للغة العربية" سنة 1855م، الذي لقي نجاحا كبيرا

(Leçons théoriques et pratique du cours public de langue arabe) .

7- كتاب "المبادئ الأساسية للغة العربية"، (principes élémentaires de la langue arabe)، نشر سنة 1867 م، وهي صورة مختزلة لدروسه. (محمد يحياتن المصدر نفسه، ص 80).

تعكس هذه العناوين اهتمام المستشرق برنييه بميدان التّعليم، بداية من أوّل كتاب سنة 1938م إلى آخر مؤلف سنة 1967م، وكلّها تصبّ في تعليم اللغة العربية الدارجة، إلاّ أنّنا نلاحظ اهتمامه بالجانب الثقافي للجزائريين، بالإضافة إلى الجانب التّعليمي، وهذا ما يعني وجود تكامل بين الأمرين، ففي النّهاية الهدف من تعليم اللّغة العربية هو التّغلغل إلى أعماق المجتمع الجزائري، ولا يكون ذلك إلاّ بإتقان لغته لتحقيق الأهداف الأخرى على المدى البعيد.

اهتمت فرنسا بالعامية لإدراكها أنّه السبيل المختصر للقضاء على الفصحى وروجوا لفكرة صعوبة الفصحى وسهولة الدارجة، «وبقدر ما اجتهد الغزاة في تبيان حقدهم وعدائهم للعربية، اجتهدوا في تبيان ما رأوه مزايا للعامية. تجنّد المستشرقون يجدّون ويجتهدون في تعلّم وتعليم العامية، والتّخصص فيها، والدعوة إلى تعليمها... ولم يتوقف الأمر عند المستشرقين بل سابقهم في ذلك بعض العرب المستغربين، وتبنوا نفس الطّرح ودعوا لاستعمال العامية لسهولتها... وهناك البعض الآخر دعا إلى العامية وتعليمها واستعمالها، لكن بالحرف اللاتيني وليس بالحرف العربي». (الطيب بن إبراهيم، المرجع السابق، ص153)، كما أنّ

الفرنسيين لم ينكروا مخططاتهم وحيلهم لإخضاع المجتمع الجزائري. « كتب أحد دعاة التّعليم الاستعماري في هذا الشأن فقال: "إنّ أحسن وسيلة لتغيير الشعوب البدائية في مستعمراتنا وجعلها أكثر ولاء وإخلاصا في خدمتهم لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ الطفولة، وأن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار وبذلك يتأثرون بعاداتنا الفكرية وتقاليدنا، فالمقصود إذن باختصار هو أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيّف فيها عقولهم حسبما نريد». (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص115)، هذا اعتراف وتصريح من لدن الفرنسيين يعكس نظرة الازدراء والاحتقار اتجاه الجزائريين.

3- 2-3-3- شهادات زملائه من المستشرقين الفرنسيين: يمتلك المستشرقون خصائص إيجابية كثيرة أسهمت في نجاحهم، وسمحت لهم بتحقيق أهدافهم، ولعلّ أكثر شيء شدّ انتباهي هو تكاتف الجهود وتكاملها، فالعمل عندهم لا يرتبط بالأشخاص، بل يعتبرون أعمالهم بمثابة القربان الذي يتقربون به إلى وطنهم، والدّليل على ذلك وجود مستشرقين في وظائف دون مقابل، كما يشجّع بعضهم البعض، ويثمّنون الجهود المبذولة من قبل زملائهم.

يقول هنري ماسي: "كان لابدّ أن نفرد مكانا واسعا لهذا الدارس المجتهد المحترم الذي كان رجل خير وبرّ حسب الشهادات المعاصرة". ثمّ يستشهد بما قاله زميليه، حيث قال شيربونو (Cherbonneau) خلال تأبين برنييه: "كان برنيي يتحلى بصفة ممتازة للغاية: كان طيّبا بطبعه... فحيث كان لابدّ من تقديم الأعمال الخيّرة ألفيته يجنح لذلك...إنّ هذه الخصال الجمّة التي كان يحجبها تواضعه الذي يغضبه أي شكل من أشكال المدح قد اختفت نهائيا... وقال رينان في أحد تقاريره محييا روح برنيي" إنّ أعماله المطبوعة التي يتّسم جلّها بالطابع العملي لا يمكن إلاّ أن تشي بمعرفته العميقة باللّغة العربية الفصحى". (محمد يحياتن، المصدر

نفسه، ص 82)، وبعدما عرضنا مسار أحد المستشرقين الذين خدموا الاستشراق الفرنسي بالجزائر، ولاسيّما في مجال التّعليم.

4- **مجال البحوث والدّراسات العلمية:** اهتمت فرنسا بالإضافة إلى ما سبق بمجالات أخرى تخدم مصالحها، وأسّست لذلك جمعيات تسهّل لها هذه المهمّة فترى ما هي هذه الجمعيات؟ يجيبنا هنري ماسي قائلا: "تأسست الجمعية الحفرية لقسنطينة في ديسمبر1852، من أعضائها المؤسسين نجد شيربونو وبرولار وفينيار، ومنذ 1853 أصدرت الجمعية دليلا سنويا تحوّل هذا الدّليل في 1854م إلى سجل ملخصات ومذكرات الجمعية، وكانت الجمعية تضم بعض المتخصصين اللامعين في الإسلاميات، ونجد الجمعية التاريخية الجزائرية التي تأسست أربع سنوات بعد ذلك بالجزائر في 1856، بمبادرة من بربروجر، وقد اهتمت بالدراسات العربية، أما الجمعيتان الأخريان من نفس القبيل أي مجمع هيبون (بونة) وجمعية الجغرافيا والحفريات لوهران، فقد أنشئتا تباعا في 1863 و1878. (محمد يحياتن المصدر نفسه، ص99)، يحقّ لنا أن نتساءل عن حاجة فرنسا إلى هذه الجمعيات وماذا الذي تستفيده فرنسا منها؟

لا بدّ أنّ التّأمل في طبيعة هذه الجمعيات يكشف لنا مآرب الفرنسيين من وراء هذه المنظمات، تدور هذه الاختصاصات حول كل ما هو حفريات وإسلاميات وتاريخ، وجغرافيا، وكلنا يعلم أهميتها لترسيخ قدم فرنسا بالجزائر. ومما ورد حول هذه الجمعيات ووظيفتها في دراسة كريستين لوربير(Christine Lauriers)، «إنّ الباحثين الأنتروبولوجيين يصرّحون أنّ القيام بدراسات حول الشعوب المستعمرة وتحضير تقارير لمصلحة فرنسا، ولاسيما فيما يخص نظرية العرق، وتفوق العنصر الفرنسي على سائر الشعوب الإفريقية يُعدّ واجبا روحيا اتجاه فرنسا». (voire Christine Lauriers, 2015, p118). وهذا يدلّ على أنّ معظم هذه الدّراسات

كانت موجهة، وافتقرت إلى الموضوعية التي كان الباحثون آنذاك يدّعونها، ومن الأهداف التي سعوا إلى تحقيقها تشويه صورة الجزائري داخليا وخارجيا.

وقد تردّدت مثل هذه الادّعاءات في كلام الفرنسيين، وعلى ألسنة حكامهم وعسكرييهم، يقول الباحث إبراهيم لونيسي في هذا السياق، "ونجد جونار يتهم الشعب الجزائري بأشنع التّهم وأبشعها، إذ كان حسبه لا يعرف سوى النهب والسلب وإثارة الفتن، وعندما جاءت فرنسا استطاعت أن تؤدبه وتستأنسه حتى أنّه أصبح يستقبل هؤلاء المستشرقين بالبشاشة والابتهاج..." يرد عليه الباحث الجزائري: "على القارئ هنا أن يضع العشرات من علامات الاستفهام... فالجزائر لم تكن أبدا ميدانا للنّهب والسلب منذ فجر التاريخ إلى يومنا هذا، أما إذا كان يقصد تلك العمليات البحرية التي أطلقوا عليها مصطلح القرصنة، فما هي إلاّ جهاد بحري يدخل في إطار الدّفاع عن النّفس". (إبراهيم لونيسي، المرجع السابق، ص152)، ما نفهمه من هذا الكلام أنّ فرنسا لعبت على الحبال كلّها من أجل تحقيق أهدافها.

وهنا نتأكد من العلاقة القائمة بين الاهتمام بالعربية في الجزائر والاستشراق والاحتلال، كون اللغة هي المفتاح الذي يفتح الآفاق أمام فرنسا بالجزائر، "فمحاربة فرنسا للعربية في الجزائر منذ 1830 إلى 1962م كانت حربا ضروسا ضد تاريخ الجزائر وضد حاضرها ومستقبلها، وضد وحدتها الوطنية والاجتماعية وضد هويتها العربية والإسلامية وضد انتمائها الثقافي والحضاري فالقضية لا تتوقف عند استبدال لغة بلغة فقط، والأمر ليس بهذه البساطة، فالغزو اللغوي ضرورة من ضرورات الغزو الثقافي، فلا انبعاث لأي ثقافة أو حضارة من غير لغة تنتمي لها وتنطق بلسانها، والقضاء على ثقافة ما يبدأ بالقضاء على لغتها. إنّ محاربة اللغة العربية في الجزائر، وإحلال اللّغة الفرنسية محلها، كان يمثل المشروع التّطبيقي والعملي لإلحاق الجزائر بفرنسا ثقافيا، بعد أن تمّ ذلك دستوريا وإداريا". (الطيّب

بن إبراهيم، المرجع السابق، ص149)، لقد بذلت فرنسا جهودا كبيرة، منها توظيف المستشرقين في مختلف المجالات، والواقع يعكس النتائج التي حققتها.

خاتمة هنري ماسي: لخّص المستشرق الفرنسي في نهاية مقاله أهم الميادين التي اهتم بها الفرنسيون، قائلا: «إنّ صناعة المعاجم واللسانيات والمنقوشات والتاريخ الديني والتحقيقات والترجمات للنصوص الأدبية والتاريخية والجغرافية والقانونية والعلمية والإثنوغرافية والفولكلور والكتب المدرسية، هي المجالات التي عني بها مستعربو الجزائر». (محمد يحياتن، المصدر السابق، ص131)، لم يذكر هنري ماسي تفاصيل كثيرة عن سر الاهتمام بهذه التخصصات، ولنا أن نستفهم ونستعلم ماذا تستفيد فرنسا من هذه الدراسات، إلاّ أنّ مجرّد التأمل فيها يسمح لنا بالكشف عن خلفيات ونوايا غير التي تدّعيها، وهذا مما ظهر لباحثينا سواء أكانوا من المشرق أم من المغرب، حيث يفصح الباحث إسماعيل أحمد عمايرة عن هذه الأهداف «...وفي وسع المرء أن يقول: إنّ الاستشراق قد اتّسع فخرج عن إطار الجهد الفردي أو حتى عن إطار الجهد المؤسسي المحدود إلى إطار المشروع الواسع الشامل الذي يستهدف إعادة تشكيل الشرق الإسلامي، ليصبح شرقا غربيا». (إسماعيل أحمد عمايرة، المرجع السابق، ص58)، ويسانده الباحث الطّيب بن إبراهيم قائلا: « ومن أوجه ما كرّسه الغزو الاستشراقي هو خلقه لشرق إنشائي تصوري صنعته رؤى الغرب وأحلامه وتصوراته، فشوّهت الحقائق، وعظّم الغرب وقزّم الشرق، وفقد إشراقته وعظمته، وزرعت بذور الشك والتشويه والتحريف حول ثقافته وتاريخه وتراثه وحضاراته...هذه المهمة الوظيفية للاستشراق تمت بأداء بارع من طرف ألمع المستشرقين الفرنسيين». (الطيب بن إبراهيم، المرجع السابق، ص122)، الأكيد أنّنا لسنا بحاجة إلى أدلة تثبت هذا الكلام، حيث انعكست هذه المخططات على واقع دوّلنا الإسلامية والعربية، ولسنا هنا في مقام يسمح بالتّفصيل في هذا الأمر، سنستشهد بعيّنة من واقعنا المعاصر

بالجزائر، وقد جاءت على لسان فرنسيين، وهي أطروحة قام بها باحث فرنسي وهو فرانسوا كوربييه، (François Corbier) حول المدارس الفرنسية بتيزي–وزو والتي نشأت في البداية بطريقة غير شرعية، ثم أخذت طريقها إلى التّرسيم، يحدّثنا الباحث عن أهم النتائج التي توصّل إليها من خلال بحثه، والتي تتمحور حول فقدان الهوية لدى الطالب الجزائري، (منطقة القبائل بتيزي وزو نموذجا) جراء إحاطته بأجواء فرنسية، فهو يرفض اللّغة العربية، وتاريخه، وكل ما هو دين، فيعيش هؤلاء نوعا من الاغتراب سواء المهاجرون منهم أم الباقون في وطنهم. (François Corbier, ibid, p249)، يتفق الجميع شرقا وغربا على أنّ أبناء هذه الشعوب المستعمرة، ولاسيّما الشباب منهم منبهرون بالغرب أيّما انبهار، متناسين بذلك مخططاته التي أسهمت بشكل كبير في معظم ما يتخبّط فيه الشرق الذي كان شمسا حوّل الغرب وجهتها إليه، لتغرب في المشرق وتشرق عنده.

ما أودّ أن أختم به هو التّأكيد على نظرة التفوق العنصري التي رافقت وترافق الفرنسيين، وهم يتحدثون عن الجزائريين وكأنّها حقيقة، بل من المسلمات التي أعلنت عنها وقرّرتها مرارا، ولا نرى من الحضارة في شيء تحقير الآخرين ونعتهم بالضعف والبدائية، حيث تؤكد الدراسات النّفسية أنّ العظماء يهتمون بشؤونهم وعلومهم وترقية معارفهم، ولا يبنون عظمتهم على أنقاض غيرهم، ولا يفعل ذلك إلاّ من أحسّ نقصا في ذاته، إذ لو لم يروا خطرا في هذه الشّعوب ونقصا في أنفسهم وحضارتهم، ما كانوا ليبحثوا عن عثرات الآخرين وضعفهم ليثبتوا لأنفسهم قبل غيرهم، أنّهم الأقوى، ولسنا هاهنا بحاجة إلى حجة، فهم أنفسهم ذكروا هذا في دراساتهم.

أما المسألة المحيّرة، فهي ما نسمعه من بعض شبابنا الأعزاء، الذين يتحدّثون عن فضل فرنسا على الجزائر، بل ويشيدون بما شيّدته في بلدهم، متناسين بذلك الحقيقة المرّة، تلك الفترة التي عانى فيها أجدادنا، وحُوِّلوا إلى عبيد وهم في عقر

دارهم، فلا عرضهم سلم من وحشية فرنسا، ولا أرواحهم، ولا ممتلكاتهم، فثروات الجزائر كلّها كانت بيد الفرنسيين، يستغلونها لخدمة فرنسا والفرنسيين، في حين عاش الجزائريون في فقر مدقع، محرومين من أدنى حقوقهم، لقد حوّلت فرنسا الجزائر إلى مملكة فرنسية، وما شيّدته وفعلته كلّه كان موجّها لها ولمستوطنيها، إذ لم تتصوّر فرنسا يوما أنّها ستخرج من الجزائر، فلا يفهم المتفرّج على أحداث هذه الحكاية ماذا الذي يحدث وكيف حدث؟ لغز محيّر حقيقة؛ من يدري؟ ربّما سيأتي يوم توضع فيه النّقاط على الحروف، وتشرق الشمس من المشرق من جديد وتعلن الحكاية عن أحداث النّهاية.

قد يتساءل القارئ الكريم ما الذي جرّنا إلى هذا الكلام، وما علاقة هذا المقال بما يحدث في أذهان الشّباب؟ أقول هذا جزء من الجواب، فقد أجبنا على أسئلة المقال، وبقي أن نعرف آثار هذه الدّراسات أو هذا الاستشراق على الجزائر وفرنسا، وقد يكون هذا أهم ما في هذه الدّراسة. وصلنا إلى آخر محطة وليست هي الأخيرة، فأحداث الحكاية مستمرة، ولا ندري ما ستسفر عنه النّهاية؟ ما نعلمه الآن أنّ فرنسا حقّقت في الجزائر ما خططت له، بل أكثر ممّا كانت تطمح إليه، فقد حققت بعد خروجها من الجزائر ما عجزت عن تحقيقه وهي بداخلها.

أما الآن، فقد آن الأوان لأختم بشكري الخالص وثنائي الجميل لأستاذنا وفقيدنا الدّكتور المرحوم محمد يحياتن، الذي اهتم بهذه المقالات الواردة بالمجلة الإفريقية والتي تتبعت دراسات الفرنسيين بالجزائر، مبرزا كل ما يمت بصلة إلى اللّغة العربية، وقد أسهمت في إعطائنا صورة حيّة وواقعية عمّا كان يحدث آنذاك في الجزائر على لسان الفرنسيين أنفسهم. حقيقة استفدت وأفدت كثيرا من هذا المقال الذي جعله الدكتور المرحوم يحياتن يسيرا ميسّرا بين يدي القارئ العربي، مثريا بذلك مكتبتنا بعمل مميّز، يبقى شاهدا على تميّز أعماله وإتقانها، وهو ما مكّننا من

الإجابة على الإشكاليات المطروحة. ولئن غاب عنا فإنّ أخلاقه وفكره وعلمه لا تزال تعيش بيننا وتبقيه حيًّا في قلوبنا وأذهاننا، رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

نسأل الله عزّ وجل أن يعلمنا ما جهلنا وينفعنا بما علّمنا، وأن يوفّقنا إلى ما يحب ويرضى، ونسأله الإخلاص في القول والعمل، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع باللّغة العربية:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- إبراهيم لونيسي، بحوث في التّاريخ الاجتماعي والثقافي للجزائر إبّان الاحتلال الفرنسي، دط، دار هومه، الجزائر، 2013م.

- إبراهيم المحجوبي، الاستشراق والإسلام (مطارحات نقدية للطروح الاستشراقية)، دط، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2010م.

- أحمد باقر وعبد الله مبارك، الحروب الصليبية، دط، مجلة الهجرة، نيويورك 1981م.

- أحمد عبد الرحيم السايح، الاستشراق في ميزان نقد الفكر الإسلامي، ط1 دار المصرية اللّبنانية، القاهرة، 1996.

- إسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون وتاريخ صلتهم باللغة العربية، بحث في الجذور التاريخية للظاهرة الاستشراقية، ط2، دار حنين، الأردن، 1992م

- عبد الرحمن بدوي، موسوعة المستشرقين، ط3، دار الملايين بيروت، 1993

- عبد الرحمن حنبكة الميداني، أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها، التبشير- الاستشراق - الاستعمار، ط8، دار القلم، دمشق، 2000م.

- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ط1، دار الغرب الإسلامي بيروت، 1998م، ج3، ج6.

- محمد فاروق النبهان، الاستشراق، تعريفه، مدارسه، آثاره، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط 1433ه-2012م.

محمد يحياتن، دراسات حول اللغة العربية خلال فترة الاستعمار، (1830-1930)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005 .

- ممدوح حسين وشاكر مصطفى، الحروب الصليبية في شمال إفريقية وأثرها الحضاري سنة 668 -792هـ/1270-1390م، ط1، دار عمار، عمان 1419هـ-1998م.

- ابن منظور، لسان العرب، دط، دار المعارف، مصر، دت.

المراجع باللغة الفرنسية:

- Christine Laurière, La recomposition de la science de l'Homme, Les Carnets de Bérose direction générale des Patrimoines, département pilotage de la recherche et de la politique scientifique, 2015.

-François Corbier, les écoles « françaises » de Tizi-Ouzou émigration politique et francité en ALGERIE, thèse de doctorat, université d'Aix – Marseille- université Provence, décembre 2011.

-Gilbert Meynier, « L'historiographie française de l'Algérie et les Algériens en système colonial », Intervention à l'invitation, Alger le 22 octobre 2010 à *d'El Wantan,*.

- Pierre Singravélou, les sciences coloniales en France sous la III république publication de la Sorbonne, paris.

الخطاب الثَّوريُّ في شعر عثمان لوصيف
الآليات الأسلوبية

د. بن الدّين بخولة
جامعة الشلف – الجزائر

ملخَّص: تحدَّث الشاعر الجزائري المعاصر عثمان لوصيف في شعره عن الثورة بنوعيها: الباطنية، والخارجية؛ إذ استعمل في ذلك سبع آليات أسلوبيَّة، تتمثَّل في: استيحاء الخطاب الصُّوفي الثائر. وتوظيف الآيات الدَّالة على المعارضة والتغيير. واستحضار الشخصيات التاريخية الثورية. واستحضار الشخوص الأسطورية الثورية. واستعمال الرموز الطبيعية للثورة، لاسيما (النَّار) و(النَّحلة). واستخدام التضاد بين الصور. وأخيرا استخدام التَّقابل بين المشاهد.

1- **تقديم:** من الطبائع العقلية للشاعر عثمان لوصيف الطبيعة الثَّوريَّة، وتظهر في مظهرين؛ أولهما: إيمان عثمان بنسبيَّة المعرفة العلميَّة؛ "لأنها ترتكز على العقل، والعقل يرتكز على الحواس، والحواس تخطئ في أكثر الأحيان"[1]. وثانيهما انفتاحه في كثير من التصورات الأدبية الذهنية، فالإبداع عنده "جهد متواصل لخلق شيء جديد يضاف إلى تراثنا الأدبي والحضاري بصفة عامة"[2]، والشعر "ليس وزنا وقافية، وهو فوق كل القواعد والنظريات والقوانين"[3]، والمعرفة الشعرية "شبيهة بالمعرفة الصوفية؛ لأنها تقع فوق كل ما هو مقيَّد ونسبيٌّ"[4]، وإحياء التراث "لا يتوقف عند حدود الرجوع إليه وبعثه بقوالبه القديمة... [بل] يكون بصهره في بوتقة التجربة المعاصرة"[5]، والتجربة الشعرية تنضج وتتطوَّر؛ "لأن المبدع يبدأ- عادة- بمحاولات ثم شيئا فشيئا تكتمل لديه التجربة الشعرية وتتسع الرؤيا"[6]. ولم يقتصر هذا التجاوز والثوران على الناحية العقلية، بل انتقل إلى الناحية الاجتماعية عند الشاعر فهو يقول: "...أنا ثائر... أحسُّ أن ثورة جبَّارة بداخلي تدفعني إلى تغيير

العالم.. إلى تدميره وإعادة بنائه من جديد"[7]، وهذا هو الصِّدق عينه إذا توافق العمل مع العلم.

2- **خطاب الثورة الباطنـــيَّة في شعر عثمان لوصيف:** إن شئنا تبين ذلك نقرأ هذا المقطع السَّاخن الذي يصوِّر فيه عثمان ثورة الجزائر من أجل التحرُّر ونيل السِّـــيَّادة على أرضها:

كاشـــتعال البحـــور في الأجفان التقـــينا على نزيف الأغـــاني
وتعانقـــنا بعد دهـــر فـــــراق كعـــناق البركان للـــبركان!
واعتـــصرنا الغرام شهقة ملـــح وانغمـــسنا في لجة النـــيران[8]

إن هذه الأبيات الثلاثة يتعانق فيها مجالان متناقضان للمواد المحسوسة كي يرسما الثورة في قالَب الأنثى المحبوبة إلى نفس الشاعر، وما ذلك في الحقيقة إلا حبٌّ جمٌّ للثورة ورجالاتها. والمجالان المتواصلان-هنا- لتشكيل هذه الصورة المركبة هما: مجال الماء، ومنه: البحور، والملح، ومجال النار، ومنه: البركان والنيران. وإذا كان التواصل يحدث بين مجالين متناقضين فإن حدوثه بين مجالات غير متناقضة يصبح أمرا مهضوما وجِدُّ مستساغ. ولا نحسب أن المؤاخاة بين تلك المجالات داخل الصورة أمر ساذج واعتباطي، بل هو أمر يحتاج إلى فنان خبير بالوجوه المختلفة للكلمات يعرف كيف يصرِّفها، وكيف يستعملها.

وفي قوله:

منذ عهد الضياع من ألف ألف وأنا أطـــوي مهمة الشيطان[9]

استغلال بياني لمفهوم (التمكين) و"هو مقام الرسوخ والاستقرار على الاستقامة وما دام العبد في الطريق [إلى الإيمان الصافي] فهو صاحب تلوين؛ لأنه يرتقي من حال إلى حال، وينتقل من وصف إلى وصف"[10]، وتعترضه في كل نقلة عوارض داخلية هي: الشيطان-كما في المقطع- والنفس والهوى.

وقد أتقن الشاعر خُطَّةَ التصوير بهذا المفهوم، فإذا كان التمكين عند الصوفيين يقتضي وجود سائر هو العبد المؤمن، وطريق للسير هو الإيمان، وسائر إليه هو

الله، ومعترض للسير هو الشيطان، فإن الشاعر قد نقل هذا الضرب من الجهاد والمصابرة إلى بيئته، إذ السائر هو ذات الشاعر، وطريق السير هو الثورة ضد الظلم والطغيان، والسائر إليه هو الحريَّة والاستقلال التام، ومعترض للسير هو الحركات الاستعمارية- خاصة الفرنسية- والتي رُمز إليها بالشيطان، ناهيك عن إيحاء التكرار (ألف ألف) باستمرارية المقاومة وديمومتها مما يزيد تصوير البيت تألُّقا وجمالا.

وقال عثمان في قصيدة (العناق الطويل) واسما نفسه بالفقر المدقع، والحُبِّ العظيم للثورة الجزائرية:

وأنا جوع الجوع أذوي احتراقا واشتياقا لجمـــرك النديان[11]

وإلحاح الشاعر على الفقر والجوع بهذه الطريقة يحيلنا إلى رؤية أهل الفنائيَّة الضَّالَّة، إذ أنهم "ظنُّوا الفناء هو فناء البشرية، فوقعوا في الوسوسة، وتركوا الطعام والشراب، وتوهموا أن البشرية هي القالب، والجثة إذا ضعفت زالت بشريتها فيجوز أن تكون موصوفة بصفات إلهيَّة"[12]، وإنا لنلمح هذا المعنى المنحرف في الربط بين الإيمان والجوع بواو المعيَّة (إيمانا وجوعا) مما يدل على حضورهما في آن واحد، وكأنه لا صفاء لإيمان العبد إلا بالجوع والفقر.

وفي قوله عن لحظة الإبداع الشعري الجاد:

وحينما أسقط منهكا على يديك
ينقشع الغبار
تنكشف الأسرار
وأستشفُّ الله في عينيك[13]

استغلال لمفهوم البصيرة أو القوة القدسيَّة، و"هي قوة للقلب منورة بنور القدس منكشف حجابها بهداية الحق، تُرَى بها حقائق الأشياء وبواطنها"[14]؛ لقوله تعالى: ﴿...واتَّقُوا اللهَ ويعلِّمُكمُ اللهُ واللهُ بكلِّ شيءٍ عليمٌ﴾ [15]، ولقول الرسول (ص): "اتقوا فراسة المؤمن فإنه ينظر بنور الله"[16].

وإجمالا يمكن القول إن عثمان غَرَفَ مِرَارا من معين التراث الصوفي الذي لا ينضب، حيث شكَّل مفهوما خاصا للتصوف، وخُصُوصِيَّةُ هذا المفهوم لا تتمثل في جِدَّتِهِ ومخالفته للمفهوم القديم، وإنما نبعت تلك الخصوصية من قيامه على ركيزة هامة من ركائز التصوف القديم ألا وهي المحبة التي تسع كل الموجودات[17]؛ لأنها جميعا من خلق المحبوب الأعظم الله- عز وجلَّ- فالتصوف عند عثمان ثورة باطنية قائمة على المحبة العامة الشاملة بغية إسعاد الآخرين أو إرشادهم إلى طريق السعادة على الأقل.

3- **خطاب الثورة الخارجـيَّة في شعر عثمان لوصيف:** يقول عثمان في مقابلة خيالية بينه وبين شاعر الثورة مفدي زكرياء:

مِلْتُ إليه فقبَّلني
ثم غمَّس عينيَّ بالشعشعان الإلهيِّ
أجهش شعرًا
وأوحى إليَّ بسرِّ المعاني الدقيقهْ:
شغلنا الورى وملأنا الدنى
بشعـــر نرتله كالصلاة
تسابيحه من حنايا الجزائر"[18]

هذه الأسطر الثلاثة الأخيرة هي اللاَّزمة التي بني على تكرارها مفدي زكرياء ملحمته الشهيرة (إلياذة الجزائر) وفيها-كما قال عثمان- معاني دقيقة، ولكنها تكرِّس عاطفة واحدة هي حبُّ الوطن والهيام به، وقد أبلغنا عثمان هذه العاطفة بطريقة تصويرية تلميحية نهضت على أسلوبه الخاص من جهة، وعلى أسلوب مفدي من جهة أخرى، وبتضافر الأسلوبين تشكَّلت صورة مجازية غاية في الإقناع والتأثير، فبراعة فنانين أبلغ من براعة فنان واحد في كل الأحوال.

هذا، وقد استنار شاعرنا بمنهج تصويري عند الشابي، وهو التركيز على عنصر واحد في التصوير، حيث يُحَاطُ هذا العنصر المهمُّ بكمٍّ من الصور الجزئية

تجلِّيه من زوايا مختلفة في ذات الشاعر، فلا نخرج بعد القراءة إلا ونحن نَعْلَمُ قدر هذا العنصر في نفسه. لنلاحظ ما يقوله عثمان عن الثورة:

أنت حلم الجياع أنت منى القلب المُعَـــنَّى وأنــت بــر الأمــان
أنــت قنــديل حبـــنا وهــوانا في ليالــي الجحــود والطغــيان
أنت عشــق وغــربة و رحــيل وعبور إلى المــدى النـــوراني
أنت فيــض من النــبوءات يأتي أنت أرض يزهو بها صولــجاني
أنت طقس الميــلاد أنت الأماني والأغاني وباقــة الريحـــان[19]

لنقارن الآن هذه الأبيات بما عند الشابي، حيث يقول في قصيدته (صلوات في هيكل الحب) مصوِّرا معشوقته:

أنتِ..، أنتِ الحيـــاةُ ، كل أوان في رُواءٍ من الشــباب، جـــديدِ
أنتِ..، أنتِ الحياةُ فيك وفي عيـ ـنيْكِ آياتُ سحــرها الممْـدُودِ
أنتِ دنيا من الأناشيد والأحـــــ ـلام والسحْـر والخيال المــديدِ
أنتِ فوق الخيال، والشِّعر، والفـ ـنِّ وفوْق النُّهَى وفــوق الحدودِ
أنتِ قُدْسي، ومعــبدي، وصباحي وربيعي، ونَشْــوَتي، وخلــودي[20]

عند معاينة المقطعين نجد بينهما تطابقا في منهج التصوير، حيث تمَّ التركيز علي عنصر واحد تكرَّر في صيغة ضمير رفع منفصل (أنتِ) عن طريق لفِّه بمجموعة من الصور كل صورة تجلِّيه من جانب معين، وهذا الضمير في الحقيقة يعود في مقطع عثمان على الثورة بينما في مقطع الشابي على الحبيبة، ولذلك اختلفت تجربة الشاعرين تماما، وهذا إن دلَّ على شيء فإنما يدلُّ على براعة شاعرنا في الاستفادة من زميله الشابي؛ إذ أنَّ الشاعر الجيِّد يستفيد من غيره روح الشعر لا شكله، وروح الشعر تتمثل أساسا في الطريقة البارعة لتوالد الأفكار ونَسْجِ العواطف، أما الشَّكل من كلمات وقواف... لا يحكمها إلا رابط السِّياق الفني، فلا يحْسُنُ أبدًا أخذها من الغير جاهزة بل يُرْجَى إبداعها وابتكارها وفقا للتجربة.

نجد في هذه الأسطر أن كلمة (الأساطير) تعبِّر عن طريق الإيجاز البلاغي عن ما وقع في الجزائر من أحداث رهيبة، وثورات عجيبة، وما أنجبته هذه الأرض من أبطال وعباقرة، وما شُـيِّد عليها من مشاريع ومنشآت... وبلاغة هذه المفردة نبعت من إتقان استعمالها في هذا السياق؛ إذ مكَّنها من الإيحاء والتَّكثيف إلى حدٍّ كبير، فباتت كلمة مملوءة مشحونة بالدلالات التي لا حصر لها.

ووجد عثمان أن شخصية السِّندباد تشاركه بعض همومه، وأبرزها الثورة على ما هو كائن، فأسقطها على نفسه بطريقة تصويرية، مرَّة عن طريق الصورة التشبيهية، ومرَّة عن طريق الصورة الرَّامزة. لنتأمل قوله وهو يخاطب ذاته:

1.خلِّه يلبس موج البحر والريح قناع

2.خله يطوي المسافات

3.ويمضي في مداها

4.إنه كالسندباد

5.يعشق البحر ويغويه الضياع[21]

إن تضافر السطر الرابع مع الخامس يشكِّل تشبيها مفصَّلا[22]، المشبه فيه هو الشاعر، والمشبه به السندباد، والأداة الكاف، والوجه عشق المجهول والانصياع للضياع، وهذا التشبيه المفصَّل لم يطابق بين الشاعر والسندباد، وإنما جعلهما شخصيتان منفصلتان يجمع بينهما وجه واحد للشبه، ووجود الأداة والوجه كانا حائلين دون إشعاع الصورة التشبيهية بمعاني أخرى[23]، إلا أن الشاعر في سياق آخر يحاول الارتقاء فنيا عند التصوير بالسِّندباد قائلا:

1.يخُوض المحيطات كالسندباد

2.سفائنه الموغلات يداهمها الموج

3.لكنه يتقاذف نحو المجاهيل

4.يجترح الليل

5.يفتتح المغلقات[24]

إن السَّطر الأوَّل يمثِّل تشبيها مُرْسَلاً[25]؛ نظرا لوجود المشبَّه، والمشبَّه به والأداة، وحَذْفِ الوجه، وهذا ما جعل الصُّورة التَّشبيهيَّة تقبل تقديرات عدَّة لوجه الشَّبه حسب ثقافة القارئ وعلمه بشخصية السِّندباد، فقد يكون مواجهة المكاره، وقد يكون القوة والبأس، وقد يكون الشَّجاعة والإقدام، وقد يكون البحث عن الثَّمين... وبالتَّالي تُعْتبر هذه الصورة أكثر انفتاحا من سابقتها.

إن اللاعقلانية في مستواها المتقدِّم لا تتواجد إلا في الشعر المعاصر الطلائعي إذ أن العلاقات القائمة بين أطراف الصور "تتجاوز حدود الإدراك إلى اللاوعي اللاعقلاني وتدرك بواسطة الإحساس أو التواصل الذهني... وبمثل هذه الصور الفنية التي انعدمت فيها القرائن المنطقية تفجَّرت ثورة الشعر المعاصر الواعية بما تفعل"[26]؛ ولذلك أصبحت ترى أن "الشعر هو كتابة القصيدة لا بمفهوم منطقي عقلاني، وإنما بمفهوم منطقي انفعالي وإيجابي"[27]، وكلمة (منطقي) المكرَّرة مرتين في هذا المفهوم للشعر توحي بأن القصيدة المعاصرة ليست تشاعرا ولا هذيانا وإنما هي عمل فني فيه من التنظيم والترتيب ومهارة الصياغة ما فيه.

في قول عثمان:

كنت ميتا في نعشه يتغنى لفصول الأعياد والأفراح[28]

نجد أن صدر البيت مناقض لعَجُزِهِ ، ولكن مع هذا يشكِّل البيت بشطريه صورة منسجمة لعاطفة واحدة تقدِّس الكفاح والنضال، حيث إن عبارة (ميتا في نعشه) تعبر عن الموت المجازي للشاعر، والموت يلازمه السُّكون والخمود، ثم إن الشاعر بعد هذا يُفْصِحُ عما يَقْلِبُ ذلك وهو التغني والاستبشار بمستقبل زاهر تمثَّل في فصول الأعياد والأفراح التي لا تأتي دون كفاح ونضال وعمل دؤوب.

وهذا لا يعني أن كل الصور المبنية على مزج المتناقضات عند عثمان يمكن إدراكها بسهولة من خلال المعرفة اللغوية الشائعة عن الألفاظ المتعاكسة، أو الطباق البلاغي، مثل: الأبيض والأسود، الليل والنهار، السماء والأرض...بل إن بعض هذه الصور يحتاج إلى نشاط من القارئ، "ويبدأ نشاط القارئ في الحقيقة لحظة

خلق الروابط والعلاقات والتداخلات بين الجمل"[29]، أي أن علاقة التناقض بين عناصر الصورة قد لا تكشف عن نفسها من الاحتكاك الأول بالنص، بل تحتاج- في هذه الحالة- إلى تدبُّر وتأمُّل لكشفها. يقول عثمان في قصيدته (آه يا جرح) التي يهديها إلى القدس الجريحة:

وكان رماد النخيل المبعثر في الذاكرة

يلتم يتوهج بالخضرة العاشقة[30]

إن هذه الصورة مبنية على تناقض خفي، حيث إن (رماد النخيل) يوحي باحتراق هذا الأخير، وبالتالي فُقدان الخُضْرَةِ، بينما عبارة (يتوهج بالخضرة) تعاكس هذا الإيحاء وتناقضه، وفي هذا التناقض بين اضمحلال الخضرة وتوهجها نجد عاطفة التحدِّي التي تُعَدُّ سَجِيَّةً لصيقة بذات الشاعر، فهو دائما صامد في معترك الحياة. وهو يحاول في باقي أسطر القصيدة نقل هذه العاطفة الإيجابية إلى نفوس الفلسطينيين ليثوروا بدورهم إلى تحرير القدس وفكِّها من براثن اليهود.

وإن استعانة عثمان في التصوير الشعري بالتصوير القصصي له ما يبرِّره، إذ أن "القصة أصبحت أهم نوع أدبي في عصرنا، لأنها تستطيع بصورها المختلفة أن تمثل الحياة وتجلوها في شتى وجوهها، إذ لا يستعصى عليها أي خط من خطوطها"[31]. وما الشعر إلا نظرة إلى خطوط الحياة المتعرجة بعين الوجدان؛ ولذلك لا غرابة في انفتاح الأنواع الأدبية: الشعر والقصة والمسرحية... على بعضها، واتصال الواحد منها بالآخر في عصر يشهد ثورة في الاتصال على جميع المستويات.

ورغم أننا نجد بعض صور عثمان المتضادة تَرِدُ في قالب الشطرين، إلا أنها مع انطباعها بمسحة تقليدية خفيفة تنأى عن التَّبعيَّة الكلاسيكية من حيث الوظيفة المعنوية؛ إذ تعبر عن المشاعر العميقة للذات المبدعة بأسلوب إيحائي رمزي. ولننظر في قوله وهو يخاطب بطريقة أسطورية ربَّة الفقر:

وأنت النار عاشقة تلظى وأنت السحب تبكي في انهمال[32]

ولنتأمل- أيضا- قوله، وهو يصوِّر انتكاسة الشباب الفلسطيني والعربي عموما أمام مكائد المحتل الإسرائيلي للقدس:

ورمونا بين الذئاب خرافًا فاقترفنا من الردى ارجاسه[33]

إن البيت الأول تحمل صورته تضادًّا بين النار والسحب، وتحمل صورة البيت الثاني تضادا بين الذئاب والخراف، ورغم أن التصوير بهذه العناصر الأربعة (النار، والسحب، والذئاب، والخراف) شائع ومتداول بين الشعراء، إلا أنه في هذا السياق اكتسى طابعا جديدا بفعل التلميح والترميز، فالنار ترمز إلى ثورة الفقراء على كل من يجوِّعهم ويحتقرهم، والسحب ترمز إلى ما ستخلِّفه ثورتهم من عِزَّة وكرامة. أما الذئاب فيرمزون إلى السَّاسَة اليهود وما يدبِّرونه من مكائد مدمِّرة وخُطَط مهلِكة، وأما الخراف فيرمزون إلى الشباب الذي ينزلق في مهاوي هذه المكائد والخطط، ويقع في شراكها من حيث لا يدري.

ومن الصور الرمزية ما يكون عادة في القصائد المطولة لشاعرنا. مثل مطوَّلة (النحلة والغبار) حيث يقول في المقطع الثاني منها:

نحلة تطنُّ بين الموتى
نحلة تشتعل شغفا وغواية
نحلة الماء واللهب
نحلة المواجع والمواويل
نحلة الجنون
الجنون
الجنون[34]

إن النحلة- هنا- رمز للشاعر عثمان بوجه خاص، وجميع الشعراء والمبدعين عموما وقد كانت نواة جيِّدة لبناء الصورة الرمزية لهذا المقطع، حيث إنها هي التي تطن وتشتعل وتضطرب بين الهدوء والثورة بين الماء واللهب بين المواجع والمواويل. ورغم كون هذه الصورة الرمزية واحدة من صور المطوَّلة المذكورة

آنفا، فإنها أوحت بمعاناة الشاعر المُجَدِّدِ في زمن لاشعري، وما يلحقه من كدر إن لم يشاركه بنو جِلْدَتِهِ همَّ الثورة والتَّجديد.

ويكون الشاعر أكثر عرضة للوقوع في زلَّة التنافر عندما يتناول بعض الموضوعات والتجارب الحسَّاسة التي تثير فضول المتلقي، وتجعله متيقظ الذهن والقلب منذ قراءة عنوان القصيدة، يدقِّق في إيحاء كل صورة جزئية. ومهما كانت حالة المتلقي، فإن " الصورة الشعرية تقدَّم بطريقة معينة، وذلك يعتمد إلى حد كبير على موهبة الشاعر وثقافته وتجربته، وتفاعله مع تلك التجربة الحية النابضة"[35] وكلما تفاعل أكثر كان أكثر صدقا مع نفسه ووجد تجاوبا أكثر من المتقبِّل؛ لأن الشعر بداية ونهاية "مشاركة وجدانية وفكرية بين الشاعر والمتلقي"[36]، حيث يجتمعان شعورا وفكرا ضمن إطار الصورة الواحدة. ومن التجارب الحسَّاسة والموضوعات الجذَّابة التي تناولها شاعرنا تجربة الاستشهاد، وحال الشهيد حيث يقــول عنه:

والندى في شفتيه

سُوَرٌ يوحي بها الورد وتتلوها الحرائق[37]

إن الصورة (الندى في شفتيه سُوَرٌ يوحي بها الورد) ترْسم الشهيد بعد جهاده وقد انتقل إلى مرحلة من الراحة فيها الهدوء والاطمئنان بعيدا عن ضنك القتال وحوادث ساحاته، وأكثر ما يتجلى ذلك الهدوء والاطمئنان في عنصري (الندى والورد) لكن بعد هذا يفاجئنا الشاعر بقلب مشاعرنا التي تماشت مع خشوع وسكون الشهيد إلى الثورة والاندفاع اللذين أوحت بهما صورته الاستعارية (تتلو الحرائق السور) وهذا القلب المفاجئ، والتنافر بين إيحاء الصورة الأولى والصورة الثانية التي تلتها مباشرة من شأنه أن يشتِّت مشاعر المتقبِّل، وقد يُعْرِضُ عن القصيدة وفي يقينه أن موضوع الشهيد وتجربة الاستشهاد لم يتفاعل معهما الشاعر كما ينبغي ولذلك لم يصوِّرهما بصدق.

ومن علامات الشاعر الأصيل أنه يمتلك شعورا قويا يهيمن على تجربته ويجعل كل صور القصيدة مرتبطة به معبرة عنه، "وكلما كانت الصورة أكثر ارتباطا بذلك

الشعور كانت أقوى صدقا وأعلى فنا. ولهذا كان مما يضعف الأصالة اقتصار الشاعر- في تصوير شعوره- على حدود الصـــور المبتذلة التي تقف عليها الحواس جميعا، والتي هي صور تقليدية"[38]، وأكثر ما يظهر نقصها في شعر عثمان حين تَتْدَسُّ وسط صور حديثة معبرة، فتبدو غريبة عنها وكأنها لبنة مُهَشَّمَةٌ في بناء محكم تُعيبه وتحطُّ من قدره، أو تظهر كحبة طماطم فاسدة وسط حبات صالحة كفيلة لوحدها بتعفينها وإفسادها جميعا. يقول شاعرنا:

وتموَّج الريحانُ.. والكلأُ
فإذا الطبيعةُ كلُّها ألقٌ
والأرض قيثارٌ.. ومُتَّكأُ
وإذا أنا نغم يبرعمُ
أو فرخٌ يهزُّ الريش
أورَشَأُ..[39]

إن الأسطر الثلاثة الأخيرة ترسم ثلاث صور للشاعر، تربط بينها أداة العطف (أو) التي تفيد التخيير، فللمتلقي أن يرسم في خياله الشَّاعرَ كنغم، أو كفرخ، أو كولد الظبية أي الرَّشَأ، آخذا بعين الاعتبار الشعور الذي توحي به كل صـــورة.

إن الصورة الأولى (أنا نغم يبرعم) صورة حديثة توحي بطراوة مشاعر عثمان ولينها، إلا أنه مع ذلك يقول شعرا ثوريًّا أو على الأقل يدعو إلى الثورة، والصورة الثالثة (أنا رشأ) صورة تشبيهية حديثة- أيضا- توحي بوداعة الشاعر إلا أنه مع ذلك قادر على التَّمرُّد والاحتجاج؛ لأن ولد الظبية لا يصير رشأً حتى يقوى على المشي مع أمِّه[40]، فالصورتان الأولى والثالثة توحيان بمشاعر الهدوء مع القدرة الكامنة على الحركة وتصعيدها، ووسط هاتين الصورتين تدخل الصورة الثانية (أنا فرخ يهز الريش) وهي صورة حسية تقليدية توحي بمشاعر الضعف والفتور وعدم القدرة على التحرُّك والتغيير. وقد وظَّفها الحطيئة من قبل صورة لأولاده وهو يستعطف عمر بن الخطاب- رضي الله عنه- ليفكَّ سجنه، ويعتق لسانه قائلا:

ماذا تقول لأفراخٍ بذي مَرَخٍ زُغْبِ الحواصل لا ماءٌ ولا شجرُ[41]

إن دخول صورة الفرخ التقليدية وهي تصوِّر مشاعر الضعف والعجز بين صورتين حديثتين تصوِّران ذلك الهدوء الذي يخفي في أحشائه الثَّورة والتَّمرُّد يدلُّ على ضعف وهشاشة البناء الفني للصورة العامة للمقطع؛ بسبب تنافر صورة الفرخ مع الصورتين المجاورتين لها، حيث لم تهيمن مشاعر الهدوء الذي يسبق التوثُّب على تجربة الشاعر جيِّدا مما جعل بعض الصور تنفلت من حيزها.

يقول عثمان في قصيدة (أستاذ) التي يهديها إلى الأديب السوري المعاصر أدونيس، وهو بصدد الكشف عن ثورة ومعاناة شعراء الإنسانية:

صعاليك
هذا تأبَّط شرًّا يرُوع القبائل
والشنفرى ينتضي قوسه
ويصبُّ سهاما..
وهذا الحُطيئة يهجو الحطيئة
والمتنبي يطاعن خيلا وليلا..
وهذا المعرِّي يغوِّر في العتمات
بعينين وهَّاجتين
يخُوض المحيطات كالسندباد[42]

سِتَّةُ رموز تاريخية وظَّفتها هذه الصورة الرمزية المليئة قلقا وتمرُّدا واضطرابا وهي مع تراكمها وحشوِها وحشرِها ذات إحالات وقيم معرفية متضاربة متنازعة. وتمَّ كشف ذلك عن طريق الاستعانة بالسياق الشعري الماثل أمامنا والخلفية الثقافية لكل رمز. فتأبَّط شرا والشَّنفرى يحيلان إلى الثورة على نقائص الآخرين، بينما الحُطيئة يحيل إلى الثورة على نقائص الذات، والمتنبي يومئ إلى الاعتداد بالذات، والمعرِّي يشير إلى التشاؤم من نقائص الذات ونقائص الآخرين معا، بينما السِّندباد يُحيل إلى الأمل والتفاؤل رغم تشاؤم محيطه وتبلُّده. والآن لنا أن نتساءل كيف يستوي اعتداد

المتنبي بالذات وثورة الحُطيئة عليها؟، وكيف يلتقي تشاؤم المعري مع تفاؤل السِّندباد؟. إن السياق الشعري مهما تمخَّض لن يعطينا إجابة مقنعة عن هذين السؤالين، مما يجعلنا نحكم بوجود فوضى وعشوائية في استعمال الرموز السِّتِّ.

4- خاتمـــة: وفي الختام نخلص إلى أن الشاعر الجزائري المعاصر عثمان لوصيف تحدَّث في شعره عن الثورة بنوعيها: الباطنية، والخارجية؛ حيث استعمل في ذلك سبع آليات أسلوبيَّة، تتمثَّل في: استيحاء الخطاب الصُّوفي الثائر. وتوظيف الآيات الدالة على المعارضة والتغيير. واستحضار الشخصيات التاريخية الثورية. واستحضار الشخوص الأسطورية الثورية. واستعمال الرموز الطبيعية للثورة، لاسيما (النَّار) و(النَّحلة). واستخدام التضاد بين الصور. وأخيرا استخدام التقابل بين المشاهد.

6- هوامش البحث:

1 – مجلة الجزائرية: الشاعر هو النموذج الإنساني الأرقى في الحياة (لقاء مع الشاعر عثمان لوصيف) الجزائرية، ع196، أوت 1990، الجزائر، ص:24.

2 – المرجع نفسه، ص:25.

3 – مراسلة مع عثمان لوصيف، في: 2000/07/01.

أنظر: ملحق المداخلة، الفقرة رقم:02.

4 – مجلة الجزائرية: الشاعر هو النموذج الإنساني الأرقى في الحياة (لقاء مع الشاعر عثمان لوصيف) الجزائرية، ع196، أوت 1990، الجزائر، ص:24.

5 – المرجع نفسه، ص:25.

6 – الأمجد قارة: الصوفية ليست هروبا.. إنما ثورة باطنية (لقاء مع الشاعر عثمان لوصيف) النصر، ع10071، 2000/07/17، ص: 17.

7 – الطاهر يحياوي: نفتقد الناقد المنظر.. والكتابة الجيدة قليلة (حوار مع الشـــاعر عثمان لوصيف) المساء، 1997/03/31، ص:11.

8 – عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، ط1، دار البعث، قسنطينة، 1982، ص:48.

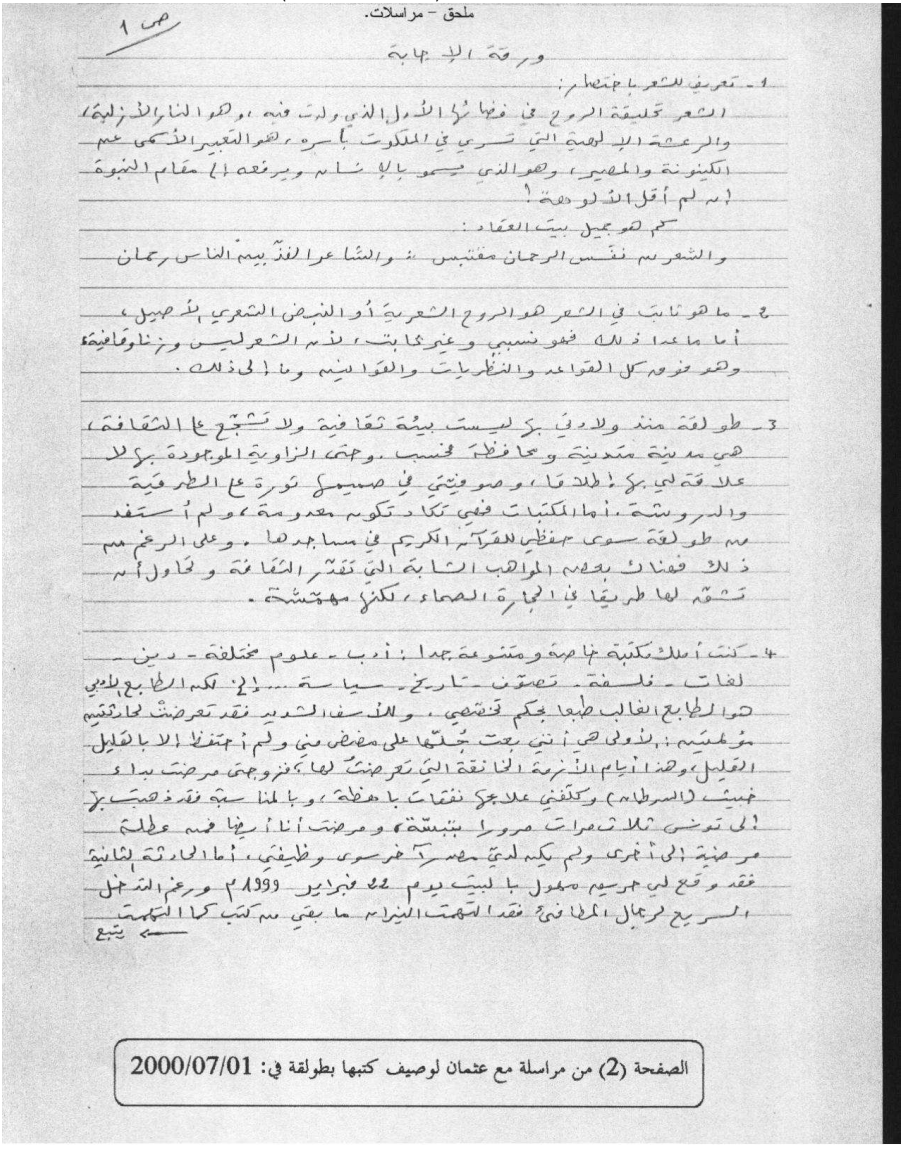
9 – المصدر نفســـه، ص:53.

10 – عبد المنعم الحفني: معجم مصطلحات الصوفية، ط2، دار المســـيرة، بيروت، 1987، ص:48.

11 – عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، ص:53.
12 – عبد المنعم الحفني: معجم مصطلحات الصوفية، ص:208.
13 – عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، ص:60.
14 – عبد المنعم الحفني: معجم مصطلحات الصوفية، ص:35.
15 – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية:282.
16 – نقلا عن: عبد المنعم الحفني: معجم مصطلحات الصوفية، ص:204– 205.
17 – يقول شاعرنا مؤكِّدا على أهمية المحبة الواسعة:
قالوا: الحداثة!
أية حداثة هذي التي
لا تجعل من المحبة دينا
انظر: عثمان لوصيف: كتاب الإشارات، دار هومة، الجزائر، 1999، ص:99.
18 – عثمان لوصيف: غرداية، دار هومة، الجزائر، 1997، ص:69– 70.
19 – عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، ص: 52.
20 – أبو القاسم الشَّابي: أغاني الحياة، ط1، دار صادر، بيروت، 1996، ص:175– 176.
21 – عثمان لوصيف: أعراس الملح، ط1، دار البعث، قسنطينة، 1988، ص:27.
22 – التشبيه المفصَّل "هو ما ذكر فيه وجه الشبه أو ما يدل عليه".
أنظر: ديزيره سقال: علم البيان بين النظريات والأصول، ط1، دار الفـكر العربي، بيروت 1997، ص:152.
23 – هذا الحكم النقدي ينطبق على تشبيه مفصَّل آخر نجده في قول عثمان:
كان.. مثل السندبادْ
يجرح اليمَّ
ويجتاح السوادْ
أنظر: عثمان لوصيف: زنجبيل، دار هومة، الجزائر، 1999، ص:40 –41.
24 – عثمان لوصيف: أبجديات، دار هومة، الجزائر، 1997، ص:47.
25 التَّشبيه المرسل "هو ما ذكرت فيه أداته".
أنظر: ديزيره سقال: علم البيان بين النظريات والأصول، ص:154.

26 – عبد الله حمادي: تحزَّب العشق يا ليلى (تنظير وشعر)، ط1، دار البعث، قسنطينة 1982، ص:23– 24.
27 – عبد الله حمادي: مدخل إلى الشعر الإسباني المعاصر (دراسات) المؤسسة الوطنية للكتاب الجـــزائر، 1985، ص:242.
28 – عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، ص:74.
29 – سعيد حسن بحري: علم لغة النص (المفاهيم والاتجاهات) ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، القاهرة، 1997، ص:182.
30 – عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، ص:32.
31 – شوقي ضيف: في النقد الأدبي، ط 6، دار المعارف، مصر، 1981، ص:227.
32 – عثمان لوصيف: الكتابة بالنار، ص:23.
33 – المصدر نفسه، ص:36.
34 – عثمان لوصيف: براءة، دار هومة، الجزائر، 1997، ص:23.
35 – نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ط2، مؤسسة الإســـراء للنشر والتوزيع قسنـــطينة، 1991، ص:86– 87.
36 – المرجع نفسه، ص:87.
37 – عثمان لوصيف: شبق الياسمين، ط1، دار البعث، قسنطينة، 1986, ص:119.
38 – محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، ط1، دار العودة، بيروت، 1982، ص:444.
39 – عثمان لوصيف: اللؤلؤة، دار هومة، الجزائر، 1997، ص:35.
40 – المنجد في اللغة والأعلام، القسم1، ط31، دار المشرق، بيروت، 1991، ص:261.
41 جرول بن أوس العبْسي: ديوان الحطيئة، شرح أبي سعيد السكري، دار صادر، بيروت 1981، ص:164.
42 – عثمان لوصيف: أبجديات، ص: 46 –47.

– ملحـــق المداخلة (مخطوط مراسلة):



ملحق – مراسلات.

ص 1

ورقة الإجابة

1 – تعريف الشعر باختصار:

الشعر تخليقة الروح في فجرها الأول الذي ولدت فيه، وهو النار الأزلية، والرعشة الإلهية التي تسري في الملكوت بأسره، هو التعبير الأسمى عن الكينونة والمصير، وهو الذي يسمو بالإنسان ويرفعه إلى مقام النبوة! لم لم أقل الألوهة!

ثم هو جميل بيت العقاد:

والشعر من نفس الرحمان مقتبس ... والشاعر الفذ بين الناس رحمان

2 – ما هو ثابت في الشعر هو الروح الشعرية أو النبض الشعري الأصيل، أما ما عدا ذلك فهو نسبي وغير ثابت، لذا الشعر ليس وزنا وقافية وهو خرق كل القواعد والنظريات والقوانين وما إلى ذلك.

3 – طولقة منذ ولادتي بك ليست بيئة ثقافية ولا تشجع على الثقافة، هي مدينة متدينة ومحافظة فحسب. وحتى الزاوية الموجودة بها لا علاقة لي بها إطلاقا، وصوفيتي في صميمها ثورة على الطرقية والدروشة. أما المكتبات فهي تكاد تكون معدومة، ولم أستفد من طولقة سوى حفظي للقرآن الكريم في مساجدها. وعلى الرغم من ذلك فهناك بعض المواهب الشابة التي تقدر الثقافة وتحاول أن تشق لها طريقا في الجزيرة الصماء، لكنها مهمشة.

4 – كنت أملك مكتبة جاهزة ومتنوعة جدا: أدب – علوم مختلفة – دين – لغات – فلسفة – تصوف – تاريخ – سياسة ... إلخ. لكن الطابع الغالب هو الطابع الغالب طبعا بحكم تخصصي، ولكن للأسف الشديد فقد تعرضت لحادثتين مؤلمتين: الأولى هي أنني بعت جلها على مضض مني ولم أحتفظ إلا بالقليل القليل، وهذا أيام الأزمة الخانقة التي تعرضت لها، فزوجتي مرضت بداء خبيث (السرطان) وكلفني علاجها نفقات باهظة، وبالنسبة فقد ذهبت بها إلى تونس ثلاث مرات مرورا بتبسة، ومرضت أنا أيضا فيها عدة مرضية إلى أخرى ولم يكن لدي مصدر آخر سوى وظيفتي. أما الحادثة الثانية فقد وقع لي جرسيم معمول بالبيت يوم 22 فيفري 1999م ورغم التدخل السريع لرجال المطافئ فقد التهمت النيران ما بقي من كتب كما التهمت

يتبع ←

الصفحة (2) من مراسلة مع عثمان لوصيف كتبها بطولقة في: 2000/07/01

القرائن السّياقيّة عند الأصوليين وأهميّتها في فهم مقصود الخطاب القرآني

أ. نوال زلالي
جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة

يُعدّ علم أصول الفقه من أهمّ العلوم الشّرعيّة؛ لأنّه العلم الذي يعنى ببيان طرائق الاستنباط وموازين الاستدلال لاستخراج الأحكام العمليّة من أدلّتها التّفصيليّة؛ وهذه الأدلّة هي ألفاظ دالة على معان فوجب البحث عمّا يتعلّق بهذه الألفاظ إفراداً وتركيباً، كما أنّه يبحث عن العوارض اللاحقة لها من كونها عامّة، أو خاصّة، أو مطلقة، أو مقيّدة، أو مجملة، أو مبيّنة، أو ظاهرة، أو نصّاً، أو منطوقة أو مفهومة وكوّن اللّفظ أمراً، أو نهياً، ونحو ذلك من مراتب الدّلالة وكيفية الاستدلال بها.

ونظراً لأهميّة هذا العلم عني به الأصوليون عنايةً بالغةً بتقرير قواعد الألفاظ والمعاني التي تعين على فهم النّصوص الشّرعيّة الواردة في الكتاب والسّنّة، من حيث طرق ثبوتها، وفهم مقتضيات الألفاظ الواردة فيها عند إطلاقها، وحقيقة معانيها، والإعانة على تحديد نوع دلالتها، وكيفية استنباط الأحكام الشّرعيّة منها وبما لا يخرج عن مقصود الشّارع من وضع الأحكام. ومن هذه القواعد والمعاني التي قرّرها الأصوليون: القرائن، حيث اعتنوا ببيان أثرها في الإعانة على فهم النّصوص الشّرعيّة، ومن نظر في كتب أصول الفقه وجد أنّ كثيراً من دلالات الألفاظ تعتمد في بيانها على القرائن السّياقيّة.

وركز اهتمام الأصوليين بالقرائن السّياقيّة؛ لكونها تبيِّن ما تقترن به، وذلك بأن يكون اللّفظ مجملاً غير متَّضح الدّلالة على معناه، أو محتمل لمعان متعدّدة، ولا يتحدّد المعنى المراد إلاّ من خلال القرينة المبيِّنة لمعرفة الحقائق الشّرعيّة التي

تعيِّن المعنى المحتمل. وكما جعلوا اهتمامهم بالمعنى مقدماً في الاعتبار على اللّفظ فالألفاظ لم تقصد لذواتها، وإنّما هي أدلّة يستدل بها على مراد المتكلم من كلامه. والألفاظ لوحدها غير كافية للوصول إلى ذلك؛ لأنّ الغرض من أصول الفقه هو استنباط الأحكام والاستنباط هو استنباط المعاني، والعلل ونسبة بعضها إلى بعض.

ويعتبر اللّفظ المفرد عند الأصوليين أصغر وحدة معدّة لنقل المعنى لما له من دلالة واستقلال، وهذا ما يفهم من تعريفهم بأنّه: «ما له دلالة لاستقلاله بوضع» (بادشاه دت، ج1، ص61). وهذا التّعريف يتّفق مع رأي اللّغوي استيفن اولمان Stephen ullmane حول مفهومه عن الكلمة كونّها أصغر وحدة ذات معنى ويمكن إفرادها والنّظر إليها من هذه النّاحية. وعلى الرّغم من ذلك يرى الأصوليون أنّ معنى الكلمة لا يتحدّد إلاّ من خلال السّياق، فالكلمة لا معنى لها، فهي تخلو من الفائدة خارج السّياق تكون ذات معاني متعدّدة تجعلها قابلة للدخول في أكثر من سياق، إذ المطلوب معنى واحد وهذا المعنى الواحد إنّما يحدّده السّياق الذي تستعمل فيه الكلمة. وعلى حدّ تعبير فخر الدين الرازي: « ذكر الكلمات وحده بمثابة نعيق الغراب في الخلو من الفائدة» (الرازي، 2004 ص149). وعلى سبيل المثال ورود لفظ (الخير) في التّعبير القرآني، وقد تعدّدت دلالاتها؛ لتعدّد السّياقات التي وردت فيها، نحو قوله تعالى: ﴿ وَمَا تُنفِقُواْ مِنْ خَيْرٍ فَلأَنفُسِكُمْ ﴾ البقرة: 272 ورد لفظ (الخير) بمعنى (المال) المنفق في المعروف؛ لأنّ الخير يصدقُ على ذلك المال، فالمالُ المنفق في المعروف أحد مدلولات الخير. وللسّياق أثر كبير في تحديد دلالة الكلمة على وجه الدّقة، وبه تتجاوز كلمات اللّغة حدودها الدّلاليّة المعجميّة المألوفة لتفرز دلالات جديدة قد تكون مجازية أو إضافيّة، أو نفسيّة، أو إيحائيّة، أو اجتماعيّة.

ويعدّ الإمام الشافعي (ت 240 هـ) أوّل الأصوليين الذين تفطّنوا لأهميّة السّياق في فهم وإدراك معاني النّصوص القرآنية، حيث قال في رسالته الأصوليّة: « إنّما خاطب الله بكتابه العرب بلسانها، على ما تعرف من معانيها، وكان ما تعرف من معانيها اتّساعُ لسانها، وأن فِطْرَتَه أن يُخاطِبَ بالشّيء منه عاماً ظاهراً يراد به العامُّ

الظاهرُ، ويُستَغْنَى بأوّل هذا عن آخره، وعاماً ظاهراً يراد به العام ويدخله الخاص فيستدل على هذا ببعض ما خُطب به فيه، وعاماً ظاهراً يراد به الخاص، وظاهراً يعرف في سياقه أنّه يراد به غير ظاهره، فكلّ هذا موجود في أوّل الكلام أو وسطه أو آخره» (الشافعي، 1979، ص52). ويواصل الإمام الشافعي بما ينم عن الدّراية العظمى المشهورة في اللّغة في إضافة توصيف لنسق التّواصل اللّغوي عند العرب فيشير إلى قضية مهمّة من قضايا السّياق، وهي سياق النّص حين يشير إلى مفهومه، وإن لم يصرح به في قوله: « وتبتدئ (أي العرب) الشّيء من كلامها يبيّن أوّل لفظها فيه عن آخره، وتبتدئ الشّيء يبيّن آخر لفظها منه عن أوّله» (الشافعي، 1979، ص52). وهذا الإدراك المبكّر لفكرة السّياق عند الشافعي يعني أنّ علم الأصول كان يعتبر السّياق قيمة مرجعيّة لفهم النّص القرآني. وتظهر أهمية السّياق عند الأصوليين في فهم الوحدات اللّغوية وتحديد معانيها، وأهميّة مراعاة السّياق في حسن فهم القرآن، وصحة تفسيره، وهذه النّظرة نجدها كذلك عند علماء اللّغة المحدثين من أصحاب نظرية السّياق، ومنهم أولمان.

وما يمكننا قوله إنّ المخاطب بإمكانه أن يعين معنى الوحدة الكلاميّة بمعزل عن السّياق ويبقى هذا المعنى مقصوراً فقط على المعنى المعجمي lexical meaning وهو معنى غامض بطبيعة الحال لوجود حالات الاحتمال فيه. وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الاقتصار على فهم مكونات الوحدة الكلاميّة دون الأخذ بالسّياق كثيراً ما ينتج عنه خلاف في فهم معناها بين المتلقين. فمثلاً قوله تعالى:

﴿ وَقَالُواْ لَن تَمَسَّنَا النَّارُ إِلاَّ أَيَّاماً مَّعْدُودَةً قُلْ أَتَّخَذْتُمْ عِندَ اللّهِ عَهْدًا فَلَن يُخْلِفَ اللّهُ عَهْدَهُ أَمْ تَقُولُونَ عَلَى اللّهِ مَا لاَ تَعْلَمُونَ، بَلَى مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾. البقرة حيث فسّر بعض المفسرين قوله (سيئة) بـــ(الكبيرة) دون النّظر إلى السّياق الذي وردت فيه. ومن هؤلاء المفسرين أبو السعود، وهذا التّفسير يقضي أنّ معنى الآية خلود مرتكب الكبيرة في النّار. ولكن لو أخذنا بالسّياق لفسرنا كلمة (السّيئة) بالشّرك؛ لأنّ السّياق الذي وردت فيه

الكلمة يتحدث عن اليهود الذين عبدوا العجل مدّة أربعين يوماً مدّة غيبة موسى عليه السّلام، وكونهم فعلوا ذلك يعني أنّهم جعلوا الله شريكاً في العبادة. وهذا السّياق يجعلنا نقول أنّ كلمة (سيئة) معناها (الشّرك)، وليس (الكبيرة) و(الشّرك) يقتضي الخلود في النّار، أمّا مرتكبو الكبائر من عصاة المؤمنين، فقد ثبت في السّنّة النّبوية المطهّرة خروجهم من النّار، ومن ذلك ما يرويه الرسول ﷺ عن ربّه قال: «فيقول اذهبوا فمن وجدتم في قلبه مثقال ذرّة من إيمان فأخرجوه» (البخاري، 1979، ج8 ص182). ولما كان النّص القرآني نصاً محكماً، وكان نظمه الخاصّ به من أبرز وجوه الإعجاز عند علماء أصول الفقه القدماء، فقد اعتمدوا على فكرة القرائن السّياقيّة وأهميّتها في بيان المعنى في النّصوص الشّرعيّة. ويظهر هذا جليّاً في مباحث التّأويل، ومباحث الحقيقة والمجاز، ومباحث تخصيص الدّلالة العامّة وكذلك حوّل النّصوص الغامضة الدّلالة، وكيفية إزالة غموضها والوصول إلى معانيها. فالسّياق والمقام من القرائن المهمّة في فهم الكلام والدّلالة على معناه.

وتعدّ قرائن السّياق عند الأصوليين من أهمّ وسائلهم لتحديد المعنى، إذ نجدهم يستندون إليه في تحديد الكثير من دلالات الألفاظ ولاسيما في النّصوص القرآنية فهو الذي يزيل الإبهام عن المجمل ويوضّح تخصيص العامّ، وتقييد المطلق، وهو الذي يحدّد دلالة المقصودة عند تنوّع دلالات الألفاظ، وهو من أعظم القرائن الدّالة على مراد المتكلم. فما هي هذه القرائن السّياقيّة؟ وما مدى أهميّة القرائن السّياقيّة عند الأصوليين، والأثر الذي تقوم به في تحديد دلالة النّص الشّرعي؟ وما مدى وعي علماء أصول الفقه بها، وهل سبقوا غيرهم في ذلك؟ وهو ما سنجيب عليه من خلال هذا البحث. ولعلّه من خلال عرضنا لطريقة الأصوليين في الوصول إلى معنى الوحدة الكلاميّة يظهر لنا مدى اهتمامهم بالقرائن السّياقيّة بنوعيها المقاليّة والحاليّة، وقد اهتمّ بها الأصوليون من أجل كشف المعنى وإزالة غموضه. وهذا ما يجعلنا نقف بشيء من التّفصيل عند هذه القرائن، ومدى تطبيق الأصوليين لها على النّصوص الشّرعيّة.

1. القرائن المقامية Linguistic context: وهي ألفاظ تقترن بالشّيء فتبيّن المراد به، أو تقوي دلالته أو ثبوته. وقد تطرّق بعض الأصوليين لتعريف القرينة المقاليّة على وجه الخصوص، إلاّ أنّ تعريفاتهم كانت مقتصرة على جانب دون آخر، لكنّها تعطي صورة عن مرادهم بها. وعرّفها أبو الحسن الأبياري (ت 618) بقوله: «القيود المقاليّة: ألفاظ تقترن بالصّيغة تبيِّن مقصودَ المتكلم بها» (الأبياري 2013، مج2، ص323). حيث حدَّد القرينة المقالية المبيّنة، إلاّ أنّه لا يشمل القرينة المقوِّية. ولقد اعتنى علماء الأصول بالقرائن المقالية، واعتمدوا عليها في بيان المراد من الأدلّة الشّرعيّة القوليّة منها والفعليّة وذلك في مسائل متعدّدة، ومواطن متباينة، وكانوا يعبّرون عنها بألفاظ مختلفة، فغالباً ما كانوا يعبّرون عنها بالقرائن اللّفظيّة، لكنّهم مع هذا كانوا كثيراً ما يسمونها: بالقرائن اللّفظيّة، والقيود المقاليّة وأحياناً بالقرائن القوليّة، والقرائن النّطقيّة. وقسّم الأصوليون القرينة المقاليّة إلى قسمين، وهما كالآتي:

أ. قرينة مقاليّة متّصلة: وهي عناصر لغوية إمّا كلمات أو جمل سابقة أو لاحقة تكشف عنصراً لغوياً آخر غير معروف وتقع معه في نفس السياق. وهذا النّوع من القرائن المقالية يقابل ما يسميه المحدثون بالسّياق الأصغر micro – context. ويمكن أن يمثل لهذا النّوع من القرائن بالاستثناء، فإنّه قرينة مقاليّة متّصلة تبيّن المراد من الدليل المسوق قبلها، والاستثناء كثير الوقوع في كتاب الله، فمن ذلك قول الله تبارك وتعالى: ﴿ إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ، إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾ العصر إنّ قوله تعالى ﴿ إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ يدلّ على أنّ النّاس جميعهم خاسرون، إلاّ أنّه قد اتصل بهذا الدليل قرينة لفظيّة، وهي الاستثناء، فبيّنت أنّ هناك طائفة من النّاس لا يشملها الخسران، وهم الذين آمنوا وعملوا الصّالحات وتواصوا بالحقّ وتواصوا بالصّبر. ومن اللّغويين المحدثين من قصر السّياق المقالي على جانبه الضّيق أو ما يعرف عند الأصوليين بالقرائن المقالية المتّصلة، نجد الأستاذ محمد حماسة عبد اللطيف

يقول: «وثمّة ضرب آخر من السّياق هو السّياق اللّغوي، وهو يعتمد على عناصر لغويّة في النّص من ذكر جملة سابقة أو لاحقة، أو عنصر في جملة سابقة أو لاحقة، أو في الجملة نفسها يحوّل مدلول عنصر آخر إلى دلالة غير معروفة له» (عبد اللطيف، 1983، ص117). وهذه النّظرة الدّقيقة للسّياق المقالي تجعله قاصراً عن أداء وظيفته فليست كلّ النّصوص اللّغويّة تقع فيها القرينة المقاليّة، والعنصر اللّغوي المراد تحديد مدلوله في مساق واحد.

ب. قرينة مقاليّة منفصلة: وهي عناصر لغوية تكشف مدلول عنصر لغوي غير معروف، ولا تقع في مساقه. ويقابل هذا النّوع ما يطلق عليه المحدثون مصطلح السّياق الأكبر macro –context. تتميز القرينة المنفصلة بأنّها تستقل عن العامّ في إفادة المعنى، لكنّها تتعلّق به من حيث اشتمالها على بعض أفراد العامّ. ومثال ذلك، قول الله تعالى: ﴿ اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ ﴾ الزمر: 62 ووجه الدّلالة أنّ الله سبحانه بيّن أنّه خالق لكلّ شيء، ولهذا يفيد العموم والشّمول، لكن العقل يقضي بأنّه ليس خالقاً لنفسه فيكون هذا تخصيصاً بالعقل لبعض ما دلّ عليه العام.

ت. بقوله تعالى: ﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ، اللَّهُ الصَّمَدُ ﴾ الإخلاص. فالآية نص في معناها إلاّ أنّ العقل سدّ باب التّأويل.

وتلتقي هذه النّظرة الأصوليّة للسياق المقالي مع مفهوم بعض اللّغويين المحدثين من أصحاب نظريّة السّياق وخاصة العالم اللّغوي فيرث Firth الذي دعا إلى ما أطلق عليه: «ترتيب الحقائق في سلسلة من السّياقات، أي سياقات كلّ واحد منها ينضوي تحت سياق آخر، ولكلّ واحد منها وظيفة لنفسه. وهو عضو في سياق أكبر، وفي كلّ السّياقات الأخرى، وله مكانه الخاصّ فيما يمكن أن نسميه سياق الثّقافة» (أولمان 1972، ص61). وكما اتّجه بعض المفسّرين إلى تفسير القرآن بالقرآن والقرآن بالسّنة. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوَءٍ ﴾ البقرة: 228 ووجه الدّلالة أنّ هذه الآية عامّة في عدّة كلّ مطلقة سواء أكانت حاملاً أو حائلاً، وسواء كان طلاقها قبل الدّخول أم بعده، إلاّ أنّه قد

اقترن بها من كتاب الله ما يخصّها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَأُوْلاَتُ الأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَن يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ ﴾ الطلاق:4 فإنّه يدلّ على أنّ عدّة المطلقة الحامل أن تضع حملها، فيكون مخصّصاً للعموم السّابق. ومن السنّة قول الله تعالى: ﴿ وَآتُواْ الزَّكَاةَ ﴾ البقرة:43 فإنّ هذه الوحدة الكلاميّة غامضة دلاليّاً، وسبب الغموض في ذلك كلمة (الزّكاة) إذ إنّ معناها في اللّغة: النّماء، وذلك غير مراد، ولكن بيّن المراد منها بقرينة مقاليّة منفصلة وهي قول النبي ﷺ: «هاتوا ربع عشر أموالكم» (ملاجيون، 1986، ج1، ص219). فتبيّن أنّ المراد بكلمة (الزّكاة) بواسطة القرينة المقاليّة المنفصلة هو دفع ربع العشر من المال.

وقد يستثمر الأصولي السّياق المقالي بنوعي الأصغر والأكبر لتحديد المراد من الوحدة الكلاميّة فمثلا قوله تعالى: ﴿ وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلاَثَةَ قُرُوَءٍ ﴾ البقرة: 228 فيه غموض دلالي بسبب كلمة (قروء) فإنّها مشتركة بين معنيين هما (الحيض) و(الطّهر)، ولم يتّضح المعنى المقصود منها في الآية فذهبت الشّافعية والمالكية إلى أنّ المراد بـــ(القرء) (الطهر)، مستدلين بالسّياق المقالي بنوعيه القرائن المقاليّة المتّصلة والقرائن المقاليّة المنفصلة، أمّا في ما يخصّ استدلالهم بالقرائن المقاليّة المتّصلة فإنّه يتمثّل في التّحليل الصّرفي والمعجمي لكلمة (قرء) فالآية قد أنثت العدد فقالت: ثلاثة قروء، والعربيّة تقتضي بتأنيث العدد في هذه الحالة إذا كان المعدود مذكراً، وهذا يدلّ على أنّ القروء هي (الأطهار) لا (الحيضات)؛ لأنّ (الأطهار) مفردها (طهر) وهو مذكر، و(الحيضات) مفردها (حيضة) وهي مؤنثة فكان تأنيث العدد دالاً على أنّ المعدود مذكر وهو (الأقراء) بمعنى (الأطهار). ثمّ أنّ المعنى المعجمي لكلمة (قرء) في الأصل الجمع والضّم فكان تفسير القرء بالطّهر أقرب إلى هذا المعنى الأصلي، فإنّ الدّم يتجمع في الرّحم مدّة الطّهر، ثمّ يلفظه الرّحم ويدفعه مدّة الحيض. أمّا في ما يخصّ استدلالهم بالقرائن المقاليّة المنفصلة فإنّه يتمثّل في قوله تعالى: ﴿ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ ﴾ الطلاق:1 ومعناها أنّ العدّة محتسبة بالأطهر فبيّنت الآية أنّ المراد (بالقرء)هو

الطّهر (البرى، 1987، ص240–241). ولعلّ هذا التّحليل يكشف لنا مدى اهتمام الأصوليين بالسّياق المقالي للوصول إلى تحديد المعنى المراد من الوحدة الكلاميّة لاستنباط الأحكام الشّرعيّة.

ومن خلال استعراضنا للوحدات الكلاميّة التي طبّق عليها الأصوليون السّياق المقالي، ندرك أنّ بعض الوحدات قد يكون غموضها معجميّاً، وقد يكون غموض بعض الوحدات الكلاميّة ناتج عن تعدّد المعاني فكلّ منها صحيح محتمل فتقوم قرائن السّياق المقالي بتعيين أحد هذه الاحتمالات.

2. القرائن الحالية Context of situation: تطوّر مصطلح سياق الحال في الدّراسات اللّغويّة الحديثة باستعمال فيرث له، فهو عنده «نوع من التّجريد من البيئةــ أو الوسط الذي يقع فيه الكلام». (السعران، دت، ص310). وهذا يعني أنّ سياق الحال يمثّل الوسط الذي له علاقة بالوحدة الكلاميّة.

ويشمل سياق الحال في الدّراسة اللّغويّة الحديثة العناصر الآتية: شخصيّة المتكلم والسّامع وتكوينهما الثّقافي. والعوامل والظّواهر الاجتماعيّة المحيطة بالموقف الكلامي. وأثر الوحدة الكلاميّة في المشتركين.

ويعتبر بعض الباحثين هذه النّظرية منهجاً من أهمّ مناهج دراسة المعنى في اللّغة بسبب ما تميّزت به من عناية بالعناصر اللّغويّة، والاجتماعيّة. وبالجملة فإنّ فيرث يشير إلى أهميّة السّياق في التّحليل اللّغوي للنّصوص، يرى أنّ الوصول إلى معنى أي نص لغوي يستلزم:

أن يحلل النّص اللّغوي على المستويات اللّغويّة المختلفة.

أن يبيّن سياق الحال: شخصيّة المتكلم، شخصيّة السّامع، جميع الظّروف المحيطة بالكلام.

أن يبيّن نوع الوظيفة الكلاميّة.

وأخيراً يذكر الأثر الذي يتركه الكلام (حمودة، دت، ص312). فالمعنى عنده لا ينكشف إلى من خلال تسييق الوحدة اللّغويّة في سياقات مختلفة. ولعلنا بعد ذلك

نلحظ أنّ سياق الحال عند اللّغويين المحدثين يشمل جميع أنواع النّشاط اللّغوي كلاماً وكتابة؛ أي أنّ معنى الوحدة الكلاميّة لا يمكن تحديده، والوصول إليه إلاّ باصطحاب الحال. أمّا في ما يتعلّق بسياق الحال عند الأصوليين فإنّ أقوالهم المبثوثة في مصنّفاتهم الأصوليّة تدلّ على إدراكهم له بصورة واضحة، وعرفوا قيمته في تحديد المعنى الصّحيح للوحدة الكلاميّة بآليات خارجيّة غير لغويّة يقول السمرقندي: «القرينة غير مقصورة على اللّفظيّة، بل قد تكون دلالة حال» (السمرقندي، 1968 ص285). ولم يستخدم الأصوليون مصطلح سياق الحال، بل استخدموا مصطلح القرائن الحاليّة، وهو الأكثر شيوعاً في مصنّفاتهم، لكنّهم مع هذا كانوا كثيراً ما يسمونها بشاهد الحال، والقرينة المعنوية، وأحياناً بدلالة الحال ومقتضى الحال، وسياق الخطاب. فالأصوليون التفتوا إلى عناصره المختلفة وأدركوا كذلك أثر كلّ عنصر منها في تحديد المعنى، وهو ما تجلى عند عرضهم لقضايا تخصيص العامّ، وتقييد المطلق، وتأويل المشكل، وتوجيه صيغ الأمر والنّهي لتفيد معنى محدّداً من المعاني الكثيرة التي تحملها الصّيغة. فالقرائن الحاليّة عند الأصوليين لا تقتصر على حال المتكلم فقط، بل تشمل أيضاً جميع الظّروف المحيطة بأحوال المتكلم، والمؤثّرة في تحديد المراد، وما يحيط بألفاظه وأفعاله من أسباب ودواعي، ومقاصد، وعادات عامّة. فلا تقتصر القرينة على حال المتكلم وحده، بل قد تكون شاهد حال وغير ذلك. ومن الأمثلة التي يذكرها علماء أصول الفقه على تأثير القرائن الحاليّة الخاصّة بمراد المتكلم أنّ قوله تعالى: ﴿ اعْمَلُوا مَا شِئْتُمْ إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ فصلت:40 ووجه الدّلالة أنّ الأمر في قوله (اعملوا) يدلّ في ظاهره على الوجوب، لكنّه قد اقترن بقرينة تصرفه عن ظاهره إلى التّهديد، وهذه القرينة تتمثّل في أمرين: قرينة حاليّة تتعلّق بالله عزّوجل، وهي كوّنه سبحانه وتعالى لا يأمر بالفحشاء، إلاّ أنّ قوله يقتضي الإطلاق في العمل، وهذا يشمل الفواحش، والأمر بالفواحش يستحيل على الله سبحانه وتعالى. وقرينة لفظيّة

وهي قوله تعالى: ﴿ إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ فإنّه يدلّ على أنّ الأمر المتّصل بها للتهديد، إذ أنّ التّعقيب برؤية الفاعل والإحاطة بفعله يشير إلى ذلك.

ويبيّن الإمام الغزالي هذه القرائن الحاليّة، والتي هي سياقات أحوال متنوّعة، بأنّها متعدّدة لا يمكن حصرها في جنس، ولا بوصف، وذلك لتنوّعها وتعدّد مآخذها، يقول في ذلك: «وقرائن مختلفة لا يمكن حصرها في جنس، ولا ضبطها بوصف، بل هي كالقرائن التي يعلم بها خجل الخجل، ووجل الوجل وجبن الجبان» (الغزالي، ج2 ص41). وإدراك الأصوليين لعدم انحصار القرائن الحاليّة في جنس يدلّ دلالة واضحة على عدم اقتصارها عندهم على حال معيّنة، بل تشمل جميع ما يؤثر في تحديد مراد المتكلم، ممّا هو خارج عن نطاق الألفاظ. ومن قرائن الأحوال في الفقه الإسلامي سكوت الرسول ﷺ عن شيء فعل بحضرته دليلاً على إقراره له لأنّ الرسول ﷺ لا يقر على معصية؛ لأنّ الله وصفه بقوله: ﴿ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾ الأعراف: 157. والإمام الشاطبي شيخ المقاصد لم تفته آلية سياق الحال، ففي حديث عن المعنى العامّ، يرى أنّ المعنى العامّ يخصّص بالاستعمال، فيقول: «فالحاصل أنّ العموم إنّما يعتبر بالاستعمال، ووجوه الاستعمال كثيرة ولكن ضابطها مقتضيات الأحوال التي هي ملاك البيان» (الشاطبي، دت، ج3، ص271). فالوحدة الكلاميّة بالنسبة إليه قد تستعمل في أكثر من موقف، وفي كلّ موقف يحدّد سياق الحال المعنى المراد منها، فمثلاً عبارة: كم السّاعة الآن؟ تقال عادة للاستفهام عن الوقت، وقد يفهم منها في موقف آخر معنى غير ذلك، فحين يقولها رئيس لموظّف عنده قد تأخر عن موعد الحضور، فإنّها تدلّ على تأنيبه ولفت انتباهه إلى وجوب التّقييد بموعد الحضور المحدّد. وقد تدلّ في موقف آخر على السّخرية والتّهكم. وعلى نحو قوله تعالى: ﴿ تُدَمِّرُ كُلَّ شَيْءٍ بِأَمْرِ رَبِّهَا ﴾ الأحقاف:25 ولم يقصد به أنّها تدمّر السّموات والأرض، والجبال، ولا غيرها ممّا هو معناها، وإنّما المقصود تدمر كلّ شيء مرّت عليه ممّا شأنها أن تؤثر فيه على الجملة.

وانتقد الإمام الشاطبي الذين تعرضوا لتفسير القرآن دون النّظر إلى السّياق، إذ بعضهم حمله على غير ما تقتضيه اللّغة كفرقة الباطنية التي تستبعد السّياق اللّفظي عند التّفسير فتحمل القرآن على معان لا تعرفها العرب. والبعض الآخر يكتفي في تفسيره للقرآن بالوقف على المعنى المقالي دون سياق الحال بمختلف عناصره، إذ يأخذ في تحسين الإيراد والاشتغال بمآخذ العبارة ومدارجها، ولما اختلفت مع مرادفتها مع أنّ المعنى واحد وتفريع التجنيس، ومحاسن الألفاظ والمعنى المقصود في الخطاب بمعزل عن النّظريّة فيه (الشاطبي، دت، ج3، ص409–410). ويرى الإمام الشاطبي أنّ الطّريقة المثلى لفهم النّص القرآني هي دراسته من خلال السّياق؛ لأنّ المسافات بين الوحدات الكلاميّة تختلف باختلاف الأحوال والأوقات والنّوازل، وهذا معلوم في علم المعاني والبيان.

وقد أشار ابن القيم الجوزية (ت751هـ) وهو من علماء اللّغة والنّحو والأصول إلى أهميّة السّياق وأولوه اهتماماً خاصّاً، إذ يقول: « فمن عرف مراد المتكلم بدليل من الأدلّة وجب إتّباع مراده والألفاظ لم تقصد لذواتها، وإنّما هي أدلّة يستدل بها على مراد المتكلم، فإذا ظهر مراده ووضح بأي طريق كان، عمل بمقتضاه سواء كان بإشارة، أو كتابة، أو إيماءة، أو دلالة عقليّة، أو قرينة حاليّة، أو عادة له مطّردة لا يخل بها.» (الجوزية، 1973، ج1، ص217). ووفق هذا النّص ندرك أهميّة الوعي الأصولي بالأحوال والملابسات والظروف التي يحتكم إليها في فهم النّص، وتوجيهه وحسن الوقوف على مقصود صاحبه منه، فضلاً عمّا توصي به الدّلالات اللّغويّة لمفرداته ومكوّناته العامّة. وكما يعيب ابن القيم الجوزية في هذا النّص الذين يقتصرون في تحليل النّصوص على المستوى المعجمي دون اصطحاب السّياق. والظّاهر في هذا النّص أنّ الأولويّة في الفهم وتحديد المعنى ليس للسياق اللّفظي، بل هو حسب قوّة القرينة وأثرها في تعيين المراد من النّص الشّرعي فقد تكون لقرينة الحال من تحديد المعنى وبيانه ما ليس في القرينة السّياقيّة. وقدّم ابن قيم الجوزية في كتابه (بدائع الفوائد) أمثلة تعدّ نموذجاً لتحليل النّصوص القرآنيّة على المستويات اللّغويّة المختلفة مع

وجود الإشارات الكثيرة إلى استخدامه للسّياق للوصول إلى المعنى وتحديده. ومن الأمثلة الدّالة على تحليله اللّغوي للنّص تحليله لقوله تعالى: ﴿اهدِنَا الصِّرَاطَ المُستَقِيمَ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنعَمتَ عَلَيهِمْ غَيرِ المَغضُوبِ عَلَيهِمْ وَلاَ الضَّالِّينَ﴾ الفاتحة: 6-7 يقول: فيها عشرون مسألة، وهنا نذكر البعض منها، وهي كالآتي: «1. ما معنى الصراط؟ ومن أي شيءٍ اشتقاقه؟ ولم جاء على وزن فِعَال؟ ولم ذُكِر في أكثر المواضع في القرآن بهذا اللّفظ، وفي سورة الأحقاف ذُكِرَ بلفظ الطريق فقال تعالى: ﴿ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ وَإِلَى طَرِيقٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ الأحقاف: 30. 2. كيف جرت (غير) صفة على الموصول وهي لا تتعرَّف بالإضافة، وليس المحل محل عطف بيان إذ بابه الإعلام ولا محل لذلك، إذالمقصود في باب البدل هو الثّاني، والأوّل توطئة، وفي باب الصّفات المقصود الأوّل، والثّاني بيان، وهذا شأن هذا الموضع، فإنّ المقصود ذكر المُنْعَم عليهم، ووصفهم بمغايرتهم معنى الغضب والضّلال. 3. ما فائدة الإتيان بضمير الجمع في "اهدنا"، والداعي يسئل ربَّه لنفسه في الصّلاة وخارجها، ولا يليق به ضمير الجمع ولهذا يقول "ربِّ اغفر لي وارحمني وَتُب عَلَيَّ"؟» (الجوزية، 1973، دت، ص406).

ونستنتج من هذا التّحليل اللّغوي الذي نقلناه عن ابن قيم الجوزية أن الجملة تكتسب دلالاتها من الظّروف الحاليّة، والملابسات المحيطة بالكلام أثناء أدائه وسياقاتها المحيطة بالنّص اللّغوي، أو الخطاب الشّرعي كلّها تساهم في ضبط المعنى المقصود من الخطاب الشّرعي. وهذه الطريقة التي ابتدعها ابن قيم الجوزية للوصول إلى معنى النّص تقترب كثيراً من طريقة أصحاب نظرية السّياق. وتظل عبارة الأصوليين: «أمّا الأحوال فلا سبيل إلى ضبطها تجنيساً وتخصيصاً» (الجويني 1390هـ، ج1 ص 261). باباً واسعاً تدخل فيه عناصر أخرى من عناصر السّياق الحال ممّا لم ينص عليه الأصوليون صراحة أو ضمنا وذكره غيرهم.

وما قرّره الأصوليون بشأن عناصر سياق الحال لا يختلف كثيراً في دلالته وفحواه عمّا قرّره أصحاب نظرية السّياق، بل إنّنا نجد بعض اللّغويين المحدثين مثل تمام حسان يلتقي معهم كثير ممّا قرّره بشأن عناصر سياق الحال، يقول: «كلّ

دراسة تحليليّة سبقت في هذا الكتاب تتّجه أساساً إلى المعنى كما ذكرنا لك في المقدمة سواء في ذلك النّظام الصّوتي، والنّظام الصّرفي، والنّظام النّحوي والظواهر الموقعيّة، والمعجم، وتحديد المقام ثمّ ما يرتبط بكل ذلك من قرائن حاليّة أو مقاليّة كإشارة اليدين، وتعبيرات الملامح وغمازات العينين رفع الحاجب، وهزّ الرّأس، وجميع الحركات العضويّة ممّا يعتبر قرائن حاليّة في أثناء الكلام» (تمام دت، ص353). ومفهوم القرائن الحاليّة عند تمام حسان كما يتّضح من كلامه السّابق لا يخرج عن مفهومها عند الإمام الغزالي الذي سبق أن عرضنا له آنفاً وإن كان مفهوم القرائن الحاليّة عند الإمام الغزالي يتّسع حتّى يشمل جميع عناصر سياق الحال من كلّ ما هو خارج عن اللّغة ممّا له علاقة بالوحدة الكلاميّة كشخصيّة المتكلم والظّروف المحيطة بالكلام.

ولم يستثمر الأصوليون سياق الحال في الكشف عن معاني الوحدة الكلاميّة فحسب، بل إنّهم ذهبوا إلى أبعد من ذلك، فقد استثمروه في محاولة الكشف عن المعاني الثّانوية التي يجري التّعبير عنها بالإضافة إلى ما تؤديه الوحدة الكلاميّة من معنى يوحي به ظاهر النّص، وقد أطلق بعضهم على هذا النّوع من المعاني المستنبطة بمساعدة سياق الحال مصطلح فحوى اللّفظ ويقصد به: «فهم غير المنطوق به من المنطوق بدلالة سياق الكلام ومقصوده» (الغزالي، 1324 ص373). ومثلوا له بقوله تعالى: ﴿ فَلاَ تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا ﴾ الإسراء:23 حيث يفهم منه النّهي عن شتم الوالدين وضربهما وإلحاق الأذى بهما، بالإضافة إلى معنى ظاهر النّص، وهو النّهي عن التأفيف، وقد عرف هذا المعنى الإضافي من سياق المحيط بالنّص، فالآية سيقت لتعظيم الوالدين فلذلك فهم تحريم إلحاق كافة الأذى بهما من فحوى اللّفظ، وإشارته لا من صيغته المنطوق بها (المقدسي 1981، ص 234). وهناك أمثلة أخرى كثيرة مبثوثة في كتب الأصوليين ومصنّفاتهم تشعر بإدراكهم لهذه الوظيفة التي يقوم بها سياق الحال، وعناصره

المعيّنة على فهم النّص القرآني، بالإضافة إلى محاولة معرفة الملابسات المحيطة به عند نزوله لما لها من أثر بالغ في الوصول إلى المعنى.

وخلاصة القول: إنّ المتتبع لموضوع القرائن السّياقيّة عند الأصوليين يخلص إلى نتيجة مفادها أنّهم أدركوا أهميّة السّياق في تحديد مدلولات الألفاظ في حسن الفهم للّنصوص الشّرعيّة، والوقوف على الغرض المقصود، والمراد منها للوصول إلى صحة استنباط المعاني والأحكام منها. وقد أدركوا تمام الإدراك أنّ ثمّة نوعين من القرائن السّياقيّة، وهما كالآتي: النّوع الأول: وهي القرائن اللّفظيّة بنوعيها السّابقة واللاحقة. والنّوع الثّاني: وهي القرائن المقاميّة، المحيطة بالخطاب من أحوال المخاطِب والمخاطَب وغرض الخطاب، ومناسبته مع مراعاة البعدين الزماني والمكاني الذي قيل فيهما الخطاب. وبالتّالي فهموا الأثر الذي تقوم به هذه القرائن في تحديد المعاني، وتوجيهها نحو المراد في استنباط الأحكام الشرّعيّة منها، فهي تبيّن اللّفظ المجمل، وتعيّن اللّفظ المحتمل، وتخصّص اللّفظ العامّ، وتقيّد اللّفظ المطلق، وتنوّع دلالة اللّفظ، وترشد على القطع بعدم احتمال غير المراد من الكلام. وهذا الإدراك يشكّل نظريّة سياقيّة كاملة لها تقنيتها، وتطبيقاتها المختلفة على النّصوص اللّغويّة. وكان العمل بالقرينة عند الأصوليين فيه امتثال لأمر الله سبحانه وتعالى بتدبر القرآن الكريم وفهم معانيه واستنباط أحكامه الشّرعيّة، بينما ترك العمل بها يوقع في الذّم المنعوت به أقوام، ويستمر العبث بالنّصوص القرآنيّة، ولا يتدبرونها، ولا يفهمون مرادها، وذلك في قوله تعالى: ﴿ أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ محمد: 24. وهذا يجعلنا نقرر أنّ النّظريّة السّياقيّة عندهم لا تختلف في إطارها العام عن النّظريّة السّياقيّة التي قال بها اللغّويون المحدثون أمثال فيرث، وأولمان وجون لاينز وغيرهم من اللّغويين التي تدلّ على حسّهم اللّغوي الرفيع المستوعب لمقتضيات فهم الخطاب الفهم الصّحيح الواعي، وذلك من خلال النّظر في مجموع ما يرتبط به. وبذلك سبقوا غيرهم من علماء اللسانيات الحديثة وخاصة العلماء الغربيين.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم (رواية حفص)

1. إبراهيم، الشاطبي (دت). الموافقات في أصول الشريعة. عنى بضبطه: محمد دراز. دط. بيروت: دار المعرفة.

2. محمد بن القيم الجوزية (1973). إعلام الموقعين عن رب العالمين. تح: طه عبد الرؤوف سعد، دط. بيروت: دار الجيل.

3. أحمد، ملاجيون (1986). شرح نور لأنوار على المنار. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

4. عبد الملك بن يوسف، الجويني (1390هـ). البرهان في أصول الفقه، تح: عبد العظيم الديب. ط1. قطر: مطابع الدوحة الحديثة.

5. حسان، تمام (دت). اللّغة العربيّة، معناها ومبناها. دط. المغرب: دار الثقافة.

6. زكريا، البرى(1987). أصول الفقه الإسلامي. دط. القاهرة: مكتبة نهضة الشّروق.

7. ستيفن، أولمانى (1972). دور الكلمة في اللغة، تر: كمال محمد بشر. ط3. القاهرة: مكتبة الشباب.

8. طاهر سليمان، حمودة (دت). دراسة المعنى عند الأصوليين. دط. الاسكندرية: الدّار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

9. علاء الدين، السمرقنديى(1968). ميزان الأصول في نتائج العقول. تح: محمد بن زكي عبد البر. ط1. الدوحة: إدارة إحياء التراث الإسلامي.

10. علي، الأبياري (2013). التحقيق والبيان في شرح البرهان في أصول الفقه. تح: علي بسام الجزائري. ط1. قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

11. فخر الدين، الرازي (2004). نهاية الإيجاز في دراسة الإعجاز، تح: نصر الله أوغلي. ط1. بيروت: دار الصادر.

12. محمد، البخاري (1979). صحيح البخاري. دط. تركيا: المكتبة الإسلامية.

13. محمد، الشافعي (1979). الرسالة. تح: أحمد محمد شاكر. دط. القاهرة: مكتبة دار التراث.

14. محمد، الغزالي (1324). المستصفى من علم الأصول. ط1. مصر: مطبعة الأميرية.

15. محمد أمين، بادشاه (دت). تيسير التحرير. دط. بيروت: دار الكتب العلمية.

16. محمد حماسة، عبد اللطيف (1983). النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي والدلالي. ط1. القاهرة: مطبعة المدني.

17. محمود، السعران (دت)، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي. دط. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

18. موفق الدين عبد الله، المقدسي (1981). روضة النّاظر وجنّة المناظر في أصول الفقه. راجعه: سيف الدين الكاتب. ط1. بيروت: دار الكتاب العربي.

19. يوسف، القرضاوي (2001). كيف نتعامل مع القرآن. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

LAROSE Robert. (1989). *Théories contemporaines de la traduction,* Québec, Presses de l'Université de Québec.

MOUNIN Georges. (1976). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

OUSTINOFF Michaël. (2007). *La traduction,* Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 3688.

ZABALETA Jesus M. (2002). « Traduction et normalisation linguistique », *Senez*, nº 24, p. 181-191.

1 - Dès le début du vingt-et-unième siècle, la *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Volume VIII-2, a consacré un numéro spécial à la traduction « La traduction aujourd'hui, théories et pratiques ».

revanche, l'anglo-américain restera sans aucun doute une langue internationale de plus en plus forte.

Dans le cas du berbère, la traduction porte aujourd'hui, une lourde responsabilité : celle de sauver de l'oubli cette culture qui est restée orale pendant très longtemps. Le but est de permettre à un grand nombre de personnes kabylophones et/ou étrangères de découvrir les contenus, le rôle et la moralité véhiculés par les textes appartenant à une civilisation longtemps confinée.

Enfin, la traduction l'aidera, entre autres, à développer l'état écrit comme elle lui permettra aussi de devenir une langue fonctionnelle par le biais de néologismes et de calques.

Bibliographie

CALVET Louis-Jean (2001). « L'Algérie à la croisée des langues et des cultures », *Travaux de didactique du français langue étrangère* 45, université Paul Valéry, Montpellier.

CAPELLE M. J. « Un pas vers la traduction interprétative », *Le Français dans le Monde*, n° spécial : « Retour à la traduction » Août/septembre 1987.

CASSIN Barbara. (2007). « Intraduisible et mondialisation », in NOWICKI Joanna, COSTE D., « Lire le sens », *Le Français dans le Monde*, n° 109, 1974.

CASTELLOTI Véronique. (2001). *D'une langue à d'autres pratiques et représentations*, PU de Rouen.

CHARAUDEAU Pierre. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

GIACOBBE Jorge. (1990). « Le recours à la langue première : une approche cognitive», *Le français dans le monde*, *recherches et applications*, numéro spécial, février-mars, pp. 115-123.

HAGÈGE Claude.

- (1990). *La structure des langues*, Paris, PUF.
- (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris, Jacob.

JAKOBSON Roman. (1977). « spects linguistiques de la traduction », *Essais de linguistique générale,* Paris, Seuil/Points.

La seconde forme emprunte les mots au français, à l'arabe ou à l'anglais, mais l'adapte en le transformant pour répondre aux exigences phonétiques et/ou morphologiques de la langue kabyle. Ces formes d'emprunts adoptées s'observent respectivement dans *tumubil thesarem* et *aparking.*

En outre, dans ce message, nous relevons les termes :

- *takubanit* qui désigne la *société* et non *la compagnie* ;

Directement ou indirectement, le traducteur participe et joue un rôle de manière incontestable à la mise au point des emprunts et des créations terminologiques dans la langue d'arrivée.

Qu'elle soit scientifique ou non, la traduction est au service de la communication, de la diffusion des cultures et de la transmission du progrès de l'humanité. La langue et la traduction sont deux notions intimement liées. Leur enrichissement ou leur évolution est en partie liée aux contacts des peuples.

Conclusion

En conclusion, nous dirons que la langue est un incontournable moyen de communication. Elle évolue constamment. Les progrès dans les domaines scientifiques et technologiques, facilitent les contacts entre les hommes et permettent leurs rapprochements. Ces divers contacts entraînent inévitablement le rapprochement des cultures et des langues. Les progrès scientifiques et technologiques engendrent, dans le même temps, la création de nouveaux mots et la multiplication des emprunts dans les langues minoritaires, ce qui, non seulement facilite la communication mais aussi enrichit la langue. Le phénomène de traduction va continuer à se manifester, à travers le monde tant qu'il y a contact des peuples et des échanges entre les hommes.

La traduction a un rôle très important à jouer dans la préservation des cultures et des langues du monde. Nous devons nous interroger sur le devenir d'une langue à partir de laquelle nous ne traduisons pas. De même, nous devons nous demander si une langue peut jouer seule le rôle de langue de la création scientifique et technique et du progrès. Il faut justement que continuent à exister toutes les langues. En

Pour une illustration, voici un texte publicitaire entendu à la chaine 2 : *tebram ats-rebhem asenres lisens n tumubil nwen* traduction littérale de *vous souhaitez gagner la diminution de l'essence de votre voiture* au lieu de : *vous souhaitez réduire la consommation de votre voiture.*

Faire rencontrer les langues minorisées avec d'autres langues est un moyen d'enrichissement de langues- cultures et un facteur stratégique qui permet d'établir des ponts entre les peuples et d'asseoir la communication et le dialogue qui rendent possible la création de relations dans toutes leurs dimensions, sans déni ni exclusion.

L'apport des terminologies dans le domaine de la standardisation du berbère est indispensable mais le rôle de la traduction est encore plus important car elle contribue au développement et à l'enrichissement du lexique ainsi qu'à la diffusion du berbère. C'est ce que nous entendons à présent à bord des avions de la compagnie Aigle-Azur.

Nous nous apercevons, à travers ce discours, comment la pertinence de l'information est fonction de sa formulation et de son adaptation à un destinataire cible. L'exemple illustratif est extrait du discours de « Bienvenue à bord de la compagnie Aigle-Azur » diffusé en anglais, français, arabe et en kabyle. Nous voyons, à travers les différentes versions du même message comment le traducteur agit sur l'information, la reformule pour mieux l'adapter à un type de destinataire précis.

Dans la version qui nous intéresse, la langue kabyle, en adoptant et adaptant la réalité étrangère, présente deux possibilités pour le nom ou le terme qui va y être attaché. Dans le premier cas, nous parlons de la création du mot. Celle-ci est acceptée mais on lui attache un nom lié soit à la forme soit à l'utilité de cette création.

Par exemple : *l'avion* se traduit par *tamesrifigt* en kabyle. Le terme est construit sur la base verbale :

- *srfg* : voler
- *t-...-t* = marque déterminative du féminin

donné pour objectif de transcrire un grand nombre de poèmes de ce chanteur et d'en donner la traduction française.

Quant à Belkacem Saadouni, il a traduit le répertoire de Lounis Ait Menguellet en langue arabe, une autre manière de faciliter au public arabophone, l'accès aux textes poétiques kabyles. Son livre, intitulé *Chi3r oua Afkar* (= Poésie et idées) fait découvrir l'artiste et la poésie kabyles aux lecteurs arabophones tout en rapprochant les deux langues et les deux cultures. La traduction permet ainsi aux lecteurs d'avoir accès à la littérature universelle dans leur propre langue et en même temps de découvrir le patrimoine linguistique et culturel universel.

Comme nous le disions auparavant, le but de la traduction pour les langues et cultures surtout à tradition orale est de les sauver d'une disparition qui s'annonçait certaine. C'est pourquoi, nous devons rappeler que la tradition consiste à reproduire d'abord le texte original avant de passer à la traduction mais dans la plupart des cas, les deux versions sont consignées dans le même ouvrage.

C'est l'approche suivie, par exemple, par Arab Mohand Zine pour établir en 2006, son livre sur la poésie de Si Muh Um'hand, intitulé *les issefra de si Muh U m'hand* (les poèmes de Si muh Um'hand). Ce qui est, étonnamment naturel, c'est que le titre *les issefras* posé tel quel ne choque pas et soit même à ce point une évidence.

La contribution de la traduction d'autres langues vers le berbère, ne va pas se limiter seulement à l'enrichissement de la composante lexicale mais aussi à l'apport de nouveaux matériaux et de formes d'expression par le biais de textes qui introduisent de nouveaux registres et de genres. En effet, les langues minorisées ont besoin de contacts avec d'autres langues pour se développer et se renouveler.

L'évolution d'une langue subit des influences endogènes et exogènes. Elle se manifeste par l'interaction de la langue avec le développement social, notamment en termes de procédés de dérivation, de création néologique puisque la langue répond arbitrairement aux attentes de la société et de la modernité. A ce stade la traduction intervient dans l'adaptation de la langue aux concepts scientifiques.

s'imposent à l'autre. En important la technologie, le peuple est obligé d'importer des noms qui y sont associés ou de créer des mots nouveaux pour représenter ces nouvelles réalités.

La traduction participe à faire connaître des ouvrages, des auteurs : par exemple, l'auteur Edgar Allan Poe est connu en France grâce à la traduction de ses romans notamment *Longfellow et Gray* réalisée par Charles Baudelaire.

Quant à Mouloud Mammeri, Salem Chaker et tous les autres traducteurs, ils ont permis la promotion de la langue berbère et surtout sa survie.

La traduction d'une langue minorisée vers la langue majoritaire, et surtout vers d'autres langues majoritaires, est un indicateur positif vis-à-vis de cette langue, dans le sens où elle est employée au-delà de ses frontières géographiques et humaines et que les personnes parlant des langues différentes reconnaissent l'existence de son identité.

Si nous considérons la traduction comme un système améliorant et s'unissant à d'autres systèmes langagiers, il est nécessaire de rappeler également que l'écriture a permis de lancer la traduction, et par la même, la découverte de l'autre et le dialogue avec lui.

En effet, il est communément confirmé par tous que la traduction joue un rôle très important dans le développement des langues particulièrement, dans le domaine de l'enrichissement d'une langue minorisée.

Exemples de traduction de ou vers le Kabyle

Au siècle dernier, par exemple, des écrivains et des poètes assemblaient des textes appartenant au patrimoine kabyle (oral) pour les traduire en français. Jean et Taous Amrouche ont ainsi transmis en français de grandes œuvres évoquant la culture kabyle.

En 1989, une édition bilingue (kabyle et français), du livre de Jean Amrouche, intitulé *Chants berbères de Kabylie*, publié dans les années 40, est réalisée par Tassadit Yacine.

La même auteure a réalisé la traduction des textes de chansons de Ait Menguellet. Intitulée *Ait Menguellet chante...* cette œuvre s'est

Le traducteur de ces poèmes fait état, en français, d'un courant de traduction pour accentuer une distance déjà grande entre les deux langues. Nous avons relevé à titre d'exemples :

anarez wala aneknu = nous nous briserons mais nous plier

Le berbère n'a pas échappé aux multiples influences étrangères. Les rencontres ont beaucoup marqué son peuple, sa culture et en conséquence sa langue. Ces contacts sont motivés par diverses raisons : religieuses, économiques, technologiques et culturelles. En effet, l'histoire nous a aussi appris qu'une diversité de mots est « importée » du français, et même de l'anglais, une nouvelle réalité qui aboutit à l'emprunt ou à la création de nouveaux mots pour désigner des réalités nouvelles. Ce phénomène d'emprunt est plus notoire avec la poussée de la technologie.

Les traductions ont énormément contribué à perpétrer les langues et par la même, à les enrichir. En effet, l'histoire est témoin des apports de la traduction dans l'évolution et le développement des langues et même des religions : nous relevons de nombreux mots empruntés. Nous en énumérons quelques uns :

- à l'arabe : les emprunts tels : *laqran* = le coran, la lecture, par extension l'instruction ; *mazal* = pas encore*, ja3ni* = c'est-à-dire, d'un emploi très récurrent ;
- au français : *tafarchit* = la fourchette, *tapurt* = la porte ;
- à l'anglais : *CD*

Des calques qui relèvent respectivement de l'acceptation d'une foi qui est l'islam et de l'importation d'objets appartenant à la civilisation occidentale, entre autres, la France et les Etats Unis.

Grâce aux inventions scientifiques, la communication entre les différentes parties du monde s'est développée à une allure vertigineuse et il est ainsi devenu possible de franchir des milliers de kilomètres en un temps record. L'internet et le courrier électronique ont apporté leur contribution au réseau de communication. En moins d'une minute, on peut envoyer un message électronique à des milliers de kilomètres. Cela a pour conséquence le rapprochement des hommes. Lorsque deux ou plusieurs langues sont en contact, certains éléments de l'une

Pour le berbère, la situation actuelle reste loin d'être idéale, surtout pour ceux qui traduisent de ou vers le berbère (kabyle). Dans le cas de la traduction du berbère vers d'autres langues, il y a des difficultés de compréhension au niveau du texte source et dans le cas de la traduction vers le berbère, l'absence de termes (surtout scientifiques et techniques) reste le problème majeur à surmonter. En effet, les politiques linguistiques mises en place n'ont pas éliminé les inégalités entre les langues ni diminué les jeux de pouvoir entre la culture dominante et les cultures dominées. En ce sens, la traduction peut s'avérer réductrice.

En ce qui concerne le berbère, nous observons que les publications de contes, de chants populaires sont à la tête du « chapitre» de la traduction, comme c'est encore le cas aujourd'hui. Dans ce répertoire nous constatons que la traduction est réalisée vers les langues étrangères tandis que l'inverse est moindre. A titre d'exemples, nous citons :

- le poète et homme de théâtre Mohend U Yehia, qui a traduit vers le berbère les œuvres de Samuel Beckett, de Molière, etc. ;
- le professeur Kamal Nait Zerrad, qui a traduit le texte coranique de l'arabe vers le berbère ;
- le conte de Saint-Exupéry *Le Petit Prince* traduit en kabyle l'est également en berbère marocain sous le titre de *Ageldun Amezzan* par Lahbib Fouad, de l'IRCAM ;
- le docteur Mhamed Djellaoui a, par contre, réalisé des traductions du berbère vers l'arabe.

L'apport de la traduction aux langues minoritaires

Nous ne pouvons parler de la traduction sans toucher aux difficultés auxquelles elle se heurte selon les types de texte, selon les langues, selon les époques car dans la plupart des cas, la traduction consiste en une transposition plutôt qu'un déchiffrement du sens de l'œuvre à traduire.

Par exemple, dans la traduction des *issefras* de si Moh Oum'hand du kabyle vers le français, nous relevons beaucoup d'aspects mettant en relief une « inégalité » des rapports entre les deux cultures.

son contexte culturel, propre à elle, par son détachement de la littérature française, par la particularité des thèmes qu'elle véhicule.

La langue française employée dans cette littérature est le plus souvent une langue travaillée à travers une autre langue, que nous pouvons appeler « un français de traduction », où l'autre langue laisse des marques de son origine. En effet, nous percevons dans cet acte de traduction une visée qui consiste à ouvrir la langue maternelle, à l'enrichir de l'autre langue, le français, et à hisser la culture maternelle.

Ce processus est relevé chez la plupart des écrivains maghrébins et kabyles, plus particulièrement qui écrivent en français. Ainsi, dans les écrits de Kateb comme dans ceux de Mimouni, de Mammeri assistons-nous à un renversement des langues : ces écrivains ne traduisent pas de l'arabe, encore moins du kabyle, leurs langues maternelles, au français, mais écrivent directement en langue de traduction.

Dans l'opération de la traduction des œuvres, telles les contes, les poèmes ou les œuvres littéraires ou autres, qui « respirent » partout la Kabylie, la langue kabyle défile en filigrane à travers la langue française. En effet, nous pouvons relever :

- des termes : « amachao ! » qui est le « sésame ouvre-toi ! » des contes ; *Fouroulou* relativement au verbe *ffer* = cacher ;

- des formules : « Conte ! Que Dieu le rende agréable et l'allonge comme une tresse ! » ;

- des locutions idiomatiques : « kker aj uliw », « iqur uqerus » reprises respectivement par « lève-toi mon cœur », et « sa tête est dure ») tirées de la culture kabyle, des formules toutes faites qui jettent des ponts entre deux cultures à la jonction de deux mondes deux civilisations. Nous remarquons que ce genre de « traduction littérale » ne fait que renforcer « l'universalité » de l'œuvre et de l'auteur.

Quand nous demandons pourquoi on publie des livres traduits en langue française, on nous répond que c'est parce qu'il y a plus de lecteurs qui maîtrisent cette langue.

enracinement dans le milieu rural a favorisé son emploi parmi notamment les adultes.

Il nous faut maintenant expliquer brièvement sur ce que nous entendons par traduction.

Le sens de « traduction » : La traduction est le passage d'une langue source vers une langue cible (Roman Jakobson, 1977). Et, c'est le besoin de communication qui est, bien entendu, la raison fondamentale qui incite à la traduction entre les langues et les cultures. La traduction permet la découverte et le respect de la diversité. Elle symbolise l'ouverture vers l'autre et même vers les autres. Elle a joué et joue encore un rôle majeur de diffusion des connaissances et des idées nouvelles. Elle constitue une ouverture vers d'autres cultures et d'autres modes de pensée. En ce sens, elle est un instrument majeur de compréhension et de communication. Notre conception est que la traduction est avant tout de la transmission de connaissances, de cultures. Son but est de recréer pour un autre, qui n'a pas accès au texte original, le plaisir à l'acquisition du savoir.

Dans le dictionnaire Larousse 2000, nous lisons « traduire un texte c'est d'abord, lire le texte source et le comprendre dans ses moindres détails. C'est, dans un deuxième temps, se livrer à un travail de production de texte dans un autre système de référence linguistique et culturel ».

La traduction ne relève pas seulement des spécialistes (écrivains) mais elle est une activité que nous exerçons au quotidien, à travers la parole ou même, à travers le geste.

Après avoir présenté ces définitions succinctes, nous allons fournir quelques données qui, à notre avis, apportent des réponses à certaines questions déterminantes ; par exemple, que traduit-on ? Quand ? Comment ? Avec quelles combinaisons traduit-on ? Nous répondrons à ces questions avec l'étude du comportement de la traduction en nous basant sur les passages et/ou de courts textes traduits.

La traduction de la traduction : La littérature maghrébine francophone hors de la France, est une littérature « particulière » par

Parallèlement, la traduction déjoue bien des concepts (frontières langue maternelle, langue étrangère, identité nationale, communauté etc.), tout en introduisant sur le plan humain des situations de communication inédites.

Dans le cadre de ce travail, il s'agira de situer la traduction avec ses modes de fonctionnement, son rôle et ses fonctions qui réorganisent la perception de l'espace, le rapport à soi et à l'autre.

Ce présent article intitulé « La traduction : un mécanisme de contacts et de transmissions » esquisse le contexte linguistique dans lequel les traducteurs travaillent, « certaines » difficultés auxquelles ils font face. Il sera question de saisir le monde de la traduction qui est désormais marqué par les irrégularités, les incertitudes mais surtout par l'ouverture et l'évolution des langues et cultures marginalisées. Par ce biais, nous nous intéressons, bien entendu, à la question concernant le statut et l'avenir de la langue berbère.

Il est à constater que cette langue possède de grandes facultés d'accueil des langues étrangères depuis des millénaires, et c'est dans cette tradition d'ouverture vers l'autre que s'inscrit la pensée de notre réflexion. Cet article a donc pour but de montrer le rôle de la traduction dans le processus d'ouverture, d'évolution et de dialogue entre les langues minoritaires et les autres.

Avant d'exposer le contenu de ce travail, il nous apparait important de fournir quelques définitions ou significations des termes « langue minoritaire » ou « minorisée » et « traduction ».

Langue minoritaire : Elle se définit comme étant une langue pratiquée par un groupe numériquement inférieur au reste de la population, et elle est différente de la langue officielle. Dans notre cas la ou les langue(s) minoritaire(s) est le berbère et ses différentes variétés et la langue officielle est l'arabe classique.

Nous devons rappeler que le berbère est une langue minorisée privée de tout aménagement linguistique, réduite à la fonction folklorique et qui a ainsi vu, en Algérie, ses utilisateurs diminuer au profit des autres langues dont l'arabe et le français. Cependant, son

- Comment être lu au-delà de sa propre langue ?

Si l'on souhaite être lu par les non-natifs, il faut inévitablement être traduit.

- Cependant, quelles chances a-t-on d'être traduit à partir de ou vers une langue minorisée ?

Nous devons également signaler que partout autour de nous, nous retrouvons le mot « traduction » mais nous ne parlons que très peu de la traduction de textes de langues maternelles minorisées. La raison de ce silence est fort simple : peut-on faire appel à la traduction lorsque l'œuvre dont il est question existe en langue maternelle et que celle-ci est minorisée ?

En effet, comme l'affirme Zabaleta (2002 : 185), la plupart des théories de la traduction ne se soucient pas de savoir comment résoudre les problèmes de traduction depuis ou vers les langues minorisées et à établir les relations entre la traduction et ces langues.

Rôle et fonctions de la traduction

Traditionnellement, la traduction introduit le rapport entre soi et l'étranger en maintenant les frontières qui séparent les identités individuelles et les langues qui communiquent une même pensée. Ce qui signifie que la traduction représente le passage qu'un texte étranger accomplit au-delà de la frontière jusqu'à la société cible, un passage qui s'effectue selon un modèle de communication linéaire et unidirectionnel.

De nos jours, la traduction devient l'élément indispensable, sinon le moteur principal des échanges et des mises en contact qui se démultiplient et se complexifient. On peut aisément observer ce phénomène à deux niveaux :

- dans les milieux bien délimités et localisés (grandes métropoles sociétés multiethniques)

- dans le contexte mondial, ouvert et illimité, qui crée une culture d'échange transnational.

Dès lors, la traduction quitte son lieu statique pour s'inscrire dans l'extension territoriale (circulation libre à l'échelle mondiale).

فالترجمة تسمح التي تساهم في تعضيد علاقة المواطن بلغته وبمقتضيات التبادل، تساهم في تدعيم هذا المشروع. وبالموازاة من ذلك، فإن الاهتمام بالترجمة كممارسة وكموضوع للدراسة لا يزال في ارتفاع مستمر كما تشهد على ذلك مختلف المنشورات. فالاحتياجات الشخصية والمهنية للترجمة تم التعبير عنها في مختلف قطاعات الحياة كالقطاع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي. فالترجمة رغم صعوبتها (Georges Mounin, 1976) تظل محل اهتمام مستمر.

انطلاقا من هذه النتيجة، نحاول الاجابة على التساؤلات الآتية:

- ما هي الوسائل اللسانية لفعل الترجمة؟
- ما هي اسهاماتها في لغات الأقليات؟
- إن للترجمة التي تلعب دورا هاما في تحسين التبادل بين الثقافات بتسهيل وصول الأفراد إلى أفكار ومعارف الآخرين، حدودا؟

سنعالج موضوعنا من زاوية التنظير والممارسة (باقتراحنا لسجل من المصطلحات) دون التمييز بينهما، بتساؤلنا عن مسألة العلاقات الرابطة اللغات، وعن امكانية المقارنة بينها وجعلهما في حالة اتصال. هذه نظرات تؤسس للتواصل بين اللغات وترجمتها.

نأمل أن نعطي صورة لمختلف طرق لأساليب تعامل مختلف اللغات وعلاقاتها مع نشاط الترجمة.

الكلمات المفتاحية: الترجمة– العولمة– نقل– المقارنة.

Introduction

Nous savons qu'il est difficile de faire entendre et/ou de comprendre une langue encore moins de demander de lire un texte dans une langue minorée. L'exemple du berbère (kabyle), même s'il est enseigné depuis quelques années, est assez explicite. En effet l'alphabétisation dans cette langue minorée est loin d'être complète et générale. Beaucoup de problèmes se posent : celui de la transcription celui de l'écrit car s'agit-il de transcrire l'oral ou d'élaborer une langue écrite ?

- Comment aussi se faire « entendre » si l'on écrit dans cette langue puisqu'elle est minorée et que son enseignement est limité aux natifs ?

La traduction: un mécanisme de contacts et de transmissions

Dr. Aldjia Outaleb-Pellé
Université de Tizi-Ouzou

Résumé

Depuis quelques années, avec la mondialisation[1], l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est constitutif du plan des pays développés (Claude Hagège 1996). La traduction qui permet de concilier l'attachement des citoyens à leur langue et les impératifs des échanges contribue à promouvoir ce projet. Parallèlement l'intérêt pour la traduction, à la fois en tant que pratique et comme objet et discipline d'étude, n'a cessé de croître, comme le témoignent le nombre et la variété des publications : de l'article scientifique au site internet, de la série télévisée aux œuvres littéraires ; etc. Les besoins, à la fois personnels et professionnels, de la traduction s'expriment dans tous les secteurs de la vie –économique, politique et sociale- et la traduction, bien que présentant des difficultés (Georges Mounin, 1976) devient ainsi une nécessité de plus en plus évidente.

En partant de ce constat, nous cherchons à répondre aux questions qui suivent et qui orientent nos réflexions :

- Quels sont les moyens linguistiques suivis par l'opération traduisante ?
- Quels sont les apports aux langues minorées, telles le berbère ?
- La traduction, qui joue un rôle précieux dans le développement de l'échange interculturel, en facilitant l'accès des individus aux idées et aux savoirs des autres, a-t-elle des limites ?

Nous aborderons notre sujet « La traduction : un mécanisme de contacts et de transmissions » sous un angle privilégiant la pratique (nous proposons un inventaire de termes) et la théorie, sans toutefois les dissocier, en nous interrogeant sur la question des rapports et apports entre les langues, de la possibilité de les comparer de les mettre en contact. Ce sont autant de regards qui peuvent être portés et posés sur la traduction et la transmission entre les langues. Nous ne pouvons espérer donner qu'un petit aperçu de l'immense variété des façons d'aborder les relations entre les langues et leur rapport à l'activité de traduction.

Mots clés : Traduction, mondialisation, transmission, comparaison.

الترجمة: آلية للاتصال والنقل

الملخص: منذ سنوات، وبفعل العولمة، ظل تعليم وتعلم اللغات الأجنبية من اختصاص البلدان المتقدمة (Claude Hagège, 1996)

apparence unique, elle utilise une technique qu'elle a développée elle-même. Malheureusement, c'est un secret bien gardé que je ne puis vous dévoiler… ».

1 - Nous remercions vivement Mr. Charles Tijus, directeur des laboratoires CHART et LUTIN, Cité des Sciences et de l'Industrie, France, pour ses encouragements et son soutien inestimables.

Fayol, M. (2003). Les difficultés de l'orthographe. *Cerveau et Psycho*, 3, p. 2-5.

Makhlouf M, Legros D & Marin B. (2005). Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française. p. 1–7. En ligne
http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Influence_langue_maternelle.pdf

Marin B &Legros D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue, *Langage* 164, p. 113-125.

Monmousseau V. (2014). *L'influence des correcteurs orthographiques sur l'apprentissage de l'orthographe des élèves de cycle 3,* Mémoire de Master en psychologie, université d'Orléans Et de tours, France.

Ouellet M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*, Rapport de recherche subventionné par PAREA et réalisée au Cégep de Drummondville, Canada. En ligne https://cdc.qc.ca/parea/788538-ouellet-mesure-evaluation-apports-correcticiel-drummondville-PAREA-2013.pdf

Ouellet M. (2014). Le correcticiel antidote a-t-il un effet sur les apprentissages en français ?, *Pédagogie Collégiale*, 3, p. 31–35.

Annexes

Matériel expérimental

Texte expérimental : « La potière »

« Chaque jour, elle s'installe devant son tour. Elle ferme les yeux quelques instants, se laissant bercer par la musique. Puis lorsque l'inspiration lui vient, elle laisse la magie opérer. Comme dans une douce caresse, ses mains modèlent le bloc de terre qui tourne. Et lentement, très lentement, on voit naître une forme magnifique.

La potière retire alors l'objet du tour, puis à l'aide d'outils bien affilés, elle sculpte la terre humide pour y tracer divers motifs. Elle fait ensuite sécher sa pièce, puis, avant la cuisson finale, elle y applique une glaçure. Pour donner à ses œuvres leur couleur et leur

Quant au domaine de la psychologie cognitive, le rôle de la correction assistée par ordinateur CAO dans l'activation du processus cognitif de révision/correction met en lumière l'importance de l'étude des processus cognitifs et leur influence significative sur les activités d'acquisition/apprentissage des connaissances orthographiques.

Conclusion : Les résultats de cette étude corroborent les deux hypothèses selon lesquellesla correction assistée par ordinateur, basée sur l'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancée pendant une activité de révision de texte, favorise la détection et la correction des erreurs et exerce un effet positif sur l'amélioration des compétences orthographiques lors d'une activité de production écrite (la dictée dans notre cas). En outre, l'intégration du correcteur, basée sur la sensibilisation des apprenants au processus cognitif de révision/ correction, contribue de manière remarquable à l'activation des sous processus de détection, d'identification et de modification.

À l'ère des nouvelles technologies et de l'apprentissage numérique la correction assistée par ordinateur CAO, basée sur la sensibilisation des apprenants aux processus cognitifs, pourra constituer un complément très efficace qui contribue au développement et à l'amélioration des compétences orthographiques. Vu la motivation des apprenants pour l'utilisation des nouvelles technologies, l'intégration des TICES dans l'apprentissage de l'orthographe pourra permettre aux apprenants de construire de manière autonome et de co-construire leur savoir orthographique.

Références bibliographiques

Ameur-Amokrane S. (2009). Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe *Synergies Algérie*, 6, p. 71–78.

Bensalem S. (2011). Le correcteur orthographique: quel apport pour l'amélioration de la compétence orthographique ?, *Synergies Algérie* 12, p. 233–240.

Chartrand S-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial, *Correspondance*, 2, p. 7-9.

Desmarais, L & Bisaillon J. (1998). Apprentissage de l'écrit et ALAO, *Hypermédia et apprentissage des langues*, *110*, p. 193-204.

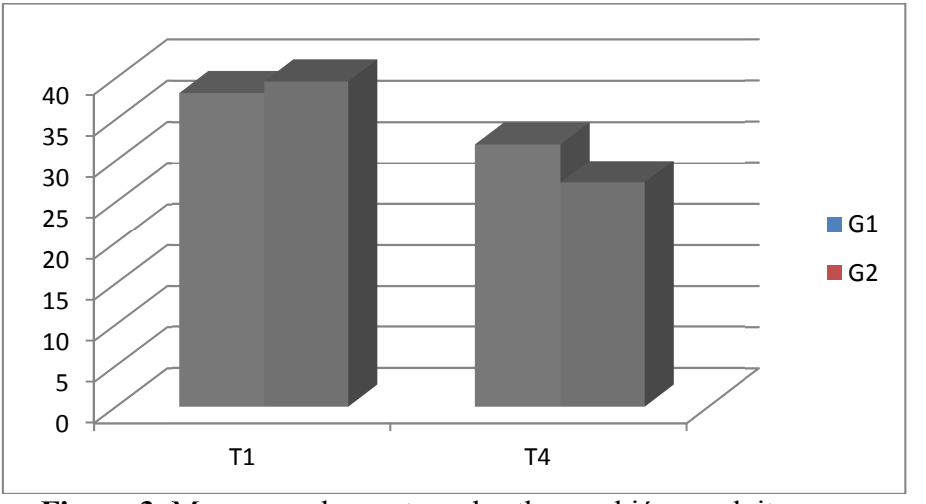


Figure 3. Moyennes des mots mal orthographiés produits au cours des deux
Tâches (T1 : dictée 1 ; T4 : dictée 2) par les deux groupes

Les résultats de cette troisième analyse sont compatibles avec la seconde hypothèse selon laquelle la correction assistée par ordinateur CAO, basée sur l'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancé lors d'une activité de révision de texte, exerce un effet positif sur l'amélioration des compétences orthographiques En outre, la sensibilisation des apprenants au processus cognitif de révision/correction au cours d'une activité de révision de texte à l'aide du correcteur contribue à l'activation des sous processus de correction : la détection, l'identification et la modification lors d'une production écrite (La dictée dans notre cas).

Bilan et perspectives : Les résultats de la présente étude nous paraissent importants, et ouvrent de nouvelles perspectives dans les domaines de recherche suivants : la didactique des langues et la psychologie cognitive. Concernant le domaine de la didactique des langues, l'effet significatif exercé par le correcteur sur l'amélioration des compétences orthographiques constitue un argument supplémentaire valorisant le rôle de l'exploitation guidée, orientée et réfléchie des TICES en classe de langues.

aléatoire), Groupe (G1 et G2 étant confondus), Tâche (T1 = dictée 1 ; T4= dictée 2).

Le facteur Groupe n'est pas significatif ($F(1,36)= 0,256$, $p >1$) et indique qu'il n y a pas de différence entre les mots mal orthographiés produits par les participants des deux groupes, G1 et G2 étant confondus, (70.2 *vs* 66,9) lors des deux tâches (dictée 1 vs dictée 2). Les résultats presque similaires des deux groupes lors de la tâche T4 (Dictée 2) s'expliquent par le fait que les deux groupes G1 et G2, qui ont bénéficié de l'aide du correcteur lors du 1er et du 2eme jet de correction, ont réussi à détecter et à corriger de manière presque semblable leurs erreurs durant la tâche de dictée 2.

Le facteur Tâche est largement significatif ($F(1,36)= 8,071$ $p<.007$). Le nombre de mots mal orthographiés produits par l'ensemble des participants, les groupes G1 et G2 étant confondus, est moins important lors de la dictée 2 que lors de la dictée 1 (77.8 *vs* 59.3). Nous pouvons donc conclure que l'utilisation du correcteur exerce un effet positif sur le transfert, l'installation et l 'amélioration des compétences orthographiques lors d'une activité de production écrite (La dictée dans notre cas).

Les effets de l'interaction des facteurs Groupe et Tâche n'ont pas été observés ($F(1,36)= 0,877$, $p >1$). Le nombre de mots mal orthographiés produits au cours des deux tâches (dictée 1 vs dictée 2) ne varie pas en fonction des groupes (voir Figure 3). Les résultats quasiment semblables montrent encore une fois que les deux groupes ont mobilisé au cours de la dictée 2 presque les mêmes compétences orthographiques transférées et installées grâce à l'utilisation du correcteur lors du 1er et du 2eme jet de correction.

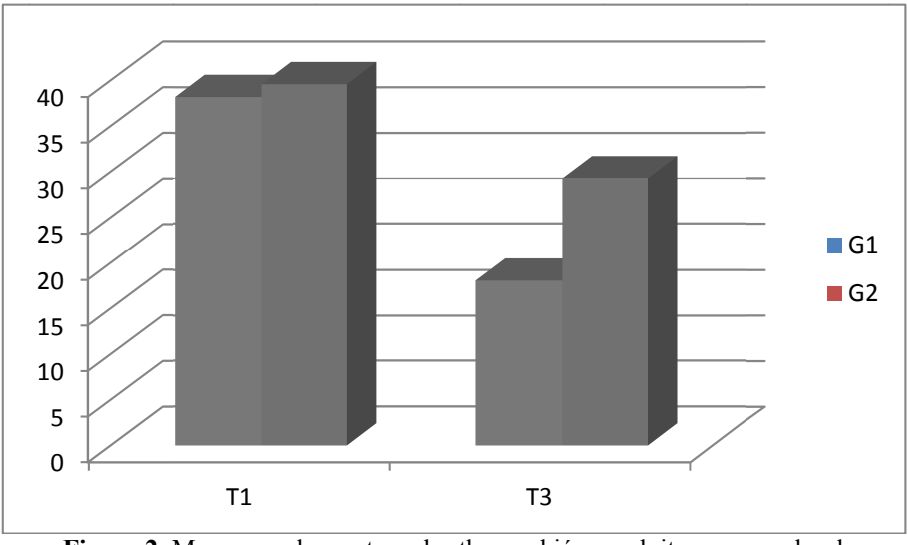


Figure 2. Moyennes des mots mal orthographiés produits au cours des deux Tâches (T1 : dictée 1 ; T3 : 2eme jet de correction) par les deux groupes

Les résultats de cette deuxième analyse sont compatibles avec la première hypothèse selon laquelle le recours au correcteur favorise la détection et la correction des erreurs. En outre, ils confirment que l'utilisation du correcteur favorise le transfert et la mobilisation des compétences orthographiques. L'analyse suivante teste l'effet du recours au correcteur sur l'amélioration des compétences orthographiques lors d'une tâche de production écrite

3.3 Analyse 3. Effet du correcteur sur l'installation du savoir orthographique lors de la dictée 2 : La présente analyse a pour objectif de valider la seconde l'hypothèse selon laquelle la correction assistée par ordinateur CAO, basée sur l'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancé lors d'une activité de révision de texte, exerce un effet positif sur l'amélioration des compétences orthographiques. Pour ce faire, nous comparons les résultats des deux groupes, G1 et G2 étant confondus, lors des deux tâches (T1=dictée 1 ; T4= dictée 2).

Les résultats ont été analysés selon le plan S<G2> *T2 dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur

correcteur produit moins de mots mal orthographiés que le groupe (G2) qui n'a pas eu recours au correcteur orthographique (56.6 *vs* 68.9). Ces observations montrent que l'utilisation du correcteur exerce une différence significative en matière de détection et de correction des erreurs commises quel que soit l'ordre proposé des groupes.

Le facteur Tâche est largement significatif ($F(1,36)= 24,199$ $p<.0001$). Ces résultats indiquent que le nombre de mots mal orthographiés produits par l'ensemble des participants, les groupes G1 et G2 étant confondus, lors du 2er jet de correction est moins élevé que lors de la dictée 1 (77.8 *vs* 47,4). Par de voie de conséquence, le recours au correcteur facilite et favorise le repérage et la correction des erreurs.

Aucun effet d'interaction n'a été observé entre les facteurs Groupe et Tâche ($F(1,36)= 2,514$, $p >1$). Cette observation indique que le nombre de mots mal orthographiés produits au cours des deux tâches (dictée 1 vs 2eme jet de correction) ne varie pas en fonction des groupes (voir Figure 2). Nous pouvons donc constater que les participants du groupe G2 (groupe sans correcteur) ont diminué le nombre de leurs erreurs aux cours du 2eme jet de correction, car ils ont déjà bénéficié de l'aide du correcteur lors du 1er jet de correction. Ces résultats indiquent que l'utilisation du correcteur pendant une activité de révision de texte exerce un effet significatif sur le transfert des compétences orthographiques lors d'une autre activité de correction sans l'aide du correcteur.

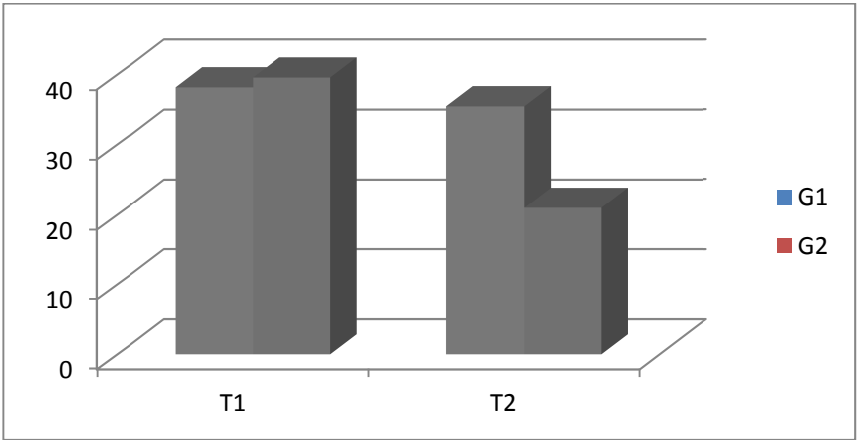


Figure 1. Moyennes des mots mal orthographiés produits au cours des deux

Tâches (T1 : dictée 1 ; T2 : 1er jet de correction) par les deux groupes

Les résultats de cette première analyse sont en accord avec la première hypothèse selon laquelle l'utilisation d'un correcteur avancé favorise la détection et la correction des erreurs orthographiques.

3.2 Analyse 2.Effet du correcteur sur l'amélioration du nombre de mots mal orthographiés produits lors du 2eme jet de correction

L'objectif de cette analyse est de minimiser au maximum les variables parasités (âge, sexe, compétences linguistiques, motivation maîtrise de l'outil informatique, ...) qui pourront influencer la nature des résultats et pour déterminer que la détection et la correction de erreurs enregistrées résultent vraiment de l'utilisation du correcteur. À cet égard, nous comparons les résultats des deux groupes en appliquant un contrebalancement (G1= groupe avec correcteur, G2= groupe sans correcteur) lors des deux tâches (T1=dictée 1 ; T3= 2eme jet de correction).

Les résultats ont été analysés selon le plan S<G2> *T2 dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1= groupe avec correcteur et G2= groupe sans correcteur), Tâche (T1 = dictée 1 ; T3 = 2eme jet de correction).

Le facteur Groupe est significatif ($F(1, 36) = 4{,}157$, $p<.04$). Lors du 2eme jet de correction, le groupe G1 qui a bénéficié de l'aide du

Les effets du facteur Groupe sont significatifs (F (1, 36) = 3,901 p<.05). Au cours du 1er jet de correction, le groupe (G2) bénéficiant de l'aide du correcteur produit moins de mots mal orthographiés que le groupe (G1) qui n'a pas utilisé le correcteur (73.7 *vs* 60,6). Les résultats indiquent que l'utilisation du correcteur en phase de révision d'un texte favorise davantage le repérage et la correction des mots mal orthographiés.

Le facteur Tâche est significatif (F(1,36)= 10,315, p<.002) et indique que le nombre de mots mal orthographiés produits par l'ensemble des participants, les groupes G1 et G2 étant confondus, est moins important lors du 1er jet de correction que lors de la dictée 1 (77.8 *vs* 56,5). Ces résultats montrent l'efficacité de la correction orthographique basée sur l'utilisation du correcteur en phase de révision de texte dans la diminution du nombre d'erreurs commises lors de la dictée.

L'interaction des facteurs Groupe et Tâche (F(1,36) = 5,747 p<.02) indique que le nombre de mots orthographiquement incorrects produits au cours des deux tâches (dictée 1 vs 1er jet de correction) varie en fonction des groupes (voir Figure 1). Les erreurs commises par les deux groupes lors de la tâche T1 (Dictée 1) sont presque similaires, alors que lors de la tâche T2 (1er jet de correction) les erreurs commises par le groupe G2 (groupe correcteur) sont moins importantes par rapport à celles commises par le groupe G1 (groupe sans correcteur). Les résultats variables confirment que l'utilisation du correcteur semble avoir un effet significatif sur le repérage et la correction des erreurs par rapport à la correction sans l'aide du correcteur.

Quatrième séance: Quelques jours plus tard, nous avons un contrebalancement pour éviter l'influence de l'effet d'ordre sur la nature des résultats et pour tester l'effet de la présence ou de l'absence du correcteur sur la qualité des textes corrigés par les deux groupes.

Les deux groupes effectuent lors du second jet la correction de leurs propres erreurs commises lors de **(la dicté 1)** de la manière suivante :

-Tâche 3 (2eme jet de correction) : -, Le groupe G1 corrige avec correcteur et le groupe G2 corrige sans correcteur.

Cinquième séance

-Tâche 4 (Dictée2) : Quelques jours plus tard, les participants des deux groupes G1 et G2 réécrivent ensemble sur des copies distribuées le même texte (objet de la **dictée 1**) dicté par leur enseignante. 20 minutes leur sont accordées pour la révision et la correction orthographique.

2.4 Unité d'analyse : Les erreurs produites par les participants des deux groupes G1 et G2 lors des deux dictées et des deux jets de correction ont été catégorisées par mots mal orthographiés.

3. Résultats et analyse des résultats: Trois analyses ont été réalisées dans le but de mesurer l'amélioration du nombre de mots orthographiquement incorrects commis par les deux groupes G1 et G2 lors des deux dictées et des deux jets de correction.

3.1 Analyse1.Effet du correcteur sur l'amélioration du nombre de mots mal orthographiés produits lors du 1er jet de correction : Le but de cette analyse est de valider la première hypothèse selon laquelle l'utilisation du correcteur favorise la détection et la correction des erreurs orthographiques commises, nous comparons les résultats des deux groupes (G1= groupe sans correcteur, G2= groupe avec correcteur) lors des deux tâches (T1=dictée 1 ; T2= 1er jet de correction).

Les résultats ont été analysés selon le plan S<G2> *T2 dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1= groupe sans correcteur et G2= groupe avec correcteur), Tâche (T1 = dictée 1 ; T2 = 1er jet de correction).

www.enseignons.be/upload/.../26-10-072A--Textes-de-dictée-.doc (voir texte en annexe).

- Lieu des expériences : tous les cours de formation à l'exploitation des TICES lors de la révision de textes et tous les tests d'évaluation ont été organisés dans un laboratoire équipé d'ordinateurs au sein de l'Université de Khenchela.

- **Logiciels informatiques :** Nous avons travaillé avec un correcteur orthographique avancé : *le Robert Correcteur* (version 2015) et une application de traitement de texte *Microsoft Office Word 2007*.

2.3 Procédure

Première séance

-Tâche 1 (**Dictée1**) : Les participants des deux groupes, G1 et G2 écrivent ensemble sur des copies distribuées le texte dicté par leur enseignante (voir texte *la potière* en annexes). Ils disposent de 20 minutes pour la révision et la correction orthographique.

Deuxième séance (séance d'entrainement) : 'initiation des participants des deux groupes à l'utilisation guidée et orientée du *Robert correcteur* se déroule pendant une activité de révision orthographique de textes basée sur l'enseignement verbalisé du processus de révision/correction. Cet enseignement a consisté en une série de corrections : une correction modèle (le formateur corrige en verbalisant les étapes de sa correction), une correction partagée (le formateur et les étudiants participent ensemble à la correction), une correction guidée (les étudiants corrigent et le formateur se limite au rôle de guide) et une correction autonome (les participants corrigent le texte de manière autonome).

Troisième séance

-Tâche 2 (1er jet de correction) : Après l'initiation et l'entrainement guidé et orienté des participants à l'utilisation du correcteur lors de la correction orthographique de textes, les étudiants du groupe G1 corrigent sans correcteur leurs propres erreurs commises lors de la tâche 1 (**Dictée1**) et les étudiants du groupe G2 corrigent à l'aide du correcteur leurs propres erreurs commises lors de la tâche 1 (**Dictée 1**).

- Dans quelle mesure l'utilisation guidée et orientée d'un correcteur orthographique avancé favorise-t-elle l'apprentissage de l'orthographe en L2?

1.4 Objectif de la recherche : L'objectif de cette étude est d'apporter des éléments de réponse à la question sur l'effet de l'utilisation guidée et orientée d'un correcteur orthographique avancé sur le développement des compétences orthographiques des apprenants de Français Langue Etrangère en Algérie.

1.5 Hypothèses : Nous supposons que l'utilisation du correcteur orthographique avancé favorise la détection et la correction des erreurs commises. De plus, nous supposons que la correction assistée par ordinateur CAO, basée sur l'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancé lors d'une activité de révision de texte, exerce un effet positif sur l'amélioration des compétences orthographiques.

2. Méthode

2.1 Participants : Une classe de 20 étudiants de première année de licence de français de l'Université de Khenchela constitue la population de sujets qui a participé à l'expérience lors de la validation des deux hypothèses. Les étudiants ont été affectés dans deux groupes : G1 et G2. Les étudiants sont âgés de 17 à 25 ans. Chaque groupe est constitué de 10 participants. Nous avons choisi de suivre la progression des participants lors des différentes expériences.

Les deux groupes G1 et G2 ont été sélectionnés en tant que groupes appariés et non indépendants afin de minimiser au maximum les variables parasités (âge, sexe, compétences linguistiques motivation, maîtrise de l'outil informatique, ...) qui pourront influencer la nature des résultats. À ce propos, il est préférable de travailler avec les mêmes sujets et de suivre leur état d'avancement surtout si le nombre de participants est restreint, car il est quasiment impossible de trouver deux groupes qui partagent les mêmes caractéristiques

2.2 Matériel expérimental

- Texte : Le texte expérimental (texte source) intitulé *« La potière »* est extrait du site internet suivant : http

significative plus particulièrement dans certaines catégories d'erreurs (Erreurs de syntaxe, erreurs de ponctuation et erreurs de grammaire). De plus, la manipulation du correcticiel intégré lors des activités de révision et de correction favorise davantage la réflexion autonome des étudiants à leurs difficultés orthographiques et grammaticales ce qui les amène à en résoudre les problèmes.

Une recherche de Monmousseau (2014) a été menée en France auprès de 28 élèves du cycle 3. Les participants ont été affectés dans deux groupes. Le groupe expérimental a réalisé une dictée sur ordinateur et le groupe témoin a effectué cette dictée sur papier. Les résultats avant l'activité de correction indiquent que les problèmes orthographiques (Erreurs lexicales, erreurs d'accord nominaux, erreurs d'accord verbaux et erreurs d'accord sur leur) des élèves des deux groupes sont presque similaires lors des deux dictées. Après correction des textes produits lors de la dictée à la main et celle réalisée sur ordinateur, les résultats montrent plus particulièrement des gains significatifs en matière de réduction des erreurs lexicales (3.4 *vs* 0,9). En outre, l'auteur a tenté de tester le transfert des compétences orthographiques à travers une série de dictées : Dictée sur ordinateur avant correction, dictée sur ordinateur après correction et dictée à la main sur papier. Les résultats indiquent que la dictée réalisée sur ordinateur doté d'un correcteur n'a aucun effet sur la mémorisation des règles et du lexique orthographique. L'auteur a ouvert de nouvelles perspectives sur l'apprentissage que pourrait permettre un usage guidé, orienté, réfléchi et réflexif du correcteur.

1.3 Nouvelles questions de recherche : A l'ère des nouvelles technologies, et face aux difficultés orthographiques des étudiants de licence de français, quelle(s) stratégie(s) d'apprentissage adapter afin d'améliorer leurs compétences orthographiques ?

- En raison de la motivation des nouvelles générations pour l'utilisation des nouvelles technologies, les solutions aux problèmes orthographiques résident-elles dans l'intégration des produits informatiques en classe de langues ?
- Quel(s) produit(s) informatique(s) choisir pour faciliter l'apprentissage et l'appropriation du savoir orthographique ?

d'une activité de production de texte a été confirmé de manière claire et remarquable par Jinkenson (1994)(Desmarais & Bisaillon, 1998 p.197).

Malgré la qualité supérieure des productions écrites des apprenants ayant utilisé un traitement de textes doublé d'un correcteur automatique, Desmarais et Bisaillon (1998) affirment que l'intégration de ces produits informatiques n'assure pas une amélioration des compétences orthographiques, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère(Desmarais & Bisaillon, 1998, p.197).

Une recherche de Desmarais (1994), a tenté de s'enrichir des apports des correcteurs orthographiques à travers une didactique basée sur une présentation progressive des erreurs à corriger. Les participants à cette expérience étaient appelés à corriger à l'aide d'un correcteur orthographique un texte truffé d'erreurs ciblées. Les sujets de cette expérimentation étaient guidés lors de cette utilisation de ce produit informatique. L'utilisation guidée et partagée du correcteur indique des gains significatifs en matière d'orthographe. (Desmarais & Bisaillon, 1998, p.197).

Une recherche de Samra Bensalem (2011) a été menée en Algérie auprès de 20 élèves de 1 ère du secondaire sur l'effet du correcteur *Bon Patron* sur la diminution des erreurs orthographiques. Les participants étaient appelés à écrire sur ordinateur une lettre destinée au maire de la commune et ensuite ils devaient corriger leurs propres erreurs à l'aide du correcteur *Bon Patron*. Le travail de correction a été effectué en binôme pour favoriser l'interaction entre les élèves. Les résultats montrent une diminution notable dans le nombre des erreurs orthographiques des élèves (72 erreurs avant l'utilisation du correcteur ; 42 erreurs après l'utilisation du correcteur).

Une étude d'Ouellet (2011 et 2012) a été menée au Canada lors d'un programme de formation auprès de 168 étudiants (en 2011) et de 92 étudiants (en 2012) sur l'effet de l'usage fréquent du correcticiel *Antidote* sur l'apprentissage du français et en français. Les étudiants devaient réviser et corriger différents textes à l'aide du correcteur *Antidote*. Les résultats indiquent que la révision et la correction à l'ordinateur avec le correcticiel *Antidote* permet une diminution

correcteur orthographique et à partir de leurs propres erreurs commises. Les résultats indiquent qu'aucun apport au développement des compétences orthographique n'a été enregistré (Desmarais & Bisaillon, 1998, p.197).

À partir des années 90, les recherches en développement logiciels ont donnée naissance à plusieurs correcteurs orthographiques capables de prendre en charge les deux types d'erreurs : lexicales et grammaticales.

Une étude comparative de Dalton (1991) effectuée entre deux groupes d'élèves. Un groupe expérimental était appelé à corriger un texte à l'aide d'un correcteur et un groupe de contrôle qui devait effectuer la même correction à l'aide d'un pair. Les résultats montrent que les élèves ayant utilisé le correcteur ont commis moins de fautes par rapport aux élèves ayant corrigé le texte sans correcteur. En outre le groupe expérimental s'est fié au correcteur orthographique de manière remarquable (Desmarais & Bisaillon, 1998, p.197).

Une recherche de Jinkerson et Baggett (1993) montre que le correcteur aide de manière significative les participants à détecter les erreurs et à en corriger les plus fréquemment commises. Une recherche expérimentale d'Eliason (1995) basée sur une évaluation comparative de deux types de productions écrites, l'une à l'aide d'une application de traitement de textes couplé d'un correcteur orthographique et l'autre avec un traitement de textes mais sans outils complémentaires. Les productions écrites du groupe expérimental ayant utilisé un traitement de texte doté d'un correcteur automatique étaient clairement supérieures sur le plan orthographe (Desmarais & Bisaillon, 1998, p.197).

Espinoza (1993) a analysé comparativement un ensemble de productions écrites réalisées par trois groupes de sujets, le premier groupe avec un traitement de textes doté d'un correcteur, le deuxième groupe avec un traitement de textes et sans correcteur et le troisième groupe avec papier et crayon. Les résultats montrent une supériorité significative quant à la qualité des productions écrites réalisées à l'aide d'un traitement de texte et d'un correcteur orthographique. De plus, l'avantage de travailler avec un partenaire technologique lors

La révision porte sur des éléments de la surface textuelle à travers une « révision externe », et sur les éléments d'ordre sémantique, à l'aide d'une « révision interne » (Marin & Legros, 2006, p.5). Le processus de révision exige, selon le modèle de Fayol et Gombert (1987), la mise en œuvre de trois sous-processus : la détection l'identification et la modification.

La détection est une activité de repérage des erreurs, des dysfonctionnements et des faiblesses d'un texte. L'identification résulte d'une catégorisation des erreurs. La correction orthographique consiste à attribuer une forme correcte à une forme jugée erronée ou non conforme au code de la langue du texte (Ouellet, 2013, p.50). .

La correction des erreurs orthographiques fait partie de « la révision externe ». Pendant la révision d'un texte, le scripteur / réviseur détecte, identifie et corrige les erreurs d'orthographe en mobilisant ses compétences linguistiques.

1.2 Les recherches expérimentales sur le rôle du correcteur dans le développement des compétences orthographiques : Selon Desmarais et Bisaillon (1998), les premières recherches sur l'effet du correcteur orthographique lors de l'activité d'écriture ont été réalisées à partir des années 80 avec des correcteurs qui prenaient en compte uniquement les erreurs d'ordre lexical.

Les résultats d'une recherche de Teichman et Poris (1985)montrent que l'utilisation d'une application de traitement de texte doublé d'un correcteur orthographique n'a aucun effet positif sur l'amélioration des productions orthographiques d'un groupe de sujets. (Desmarais & Bisaillon, 1998, p.197). .

Un travail de recherche de Greenland et Bartholome (1987) confirme que les résultats d'une rédaction administrative réalisée par un groupe de participants, à l'aide d'un traitement de texte couplé d'un correcteur orthographique, n'a enregistré aucun écart significatif concernant l'appropriation des compétences grammaticales et orthographiques (Desmarais & Bisaillon, 1998, p.197).

Une expérimentation de Mc Clurg et Kasakow (1989) a été menée auprès des élèves du cycle primaire pendant l'apprentissage de leur langue maternelle à l'aide d'un traitement de texte doté d'un

française :Erreurs du pôle lexical (erreurs phonétiques, erreurs de phonogramme, erreurs de segmentation lexicale, erreur d'homophones lexicaux), erreurs du pôle grammaticale (erreurs de segmentation grammaticale, erreurs de marque nominale, erreur de marque verbale et erreur d'homophones grammaticaux) et erreurs du pôle complémentaire (erreurs de calligraphie, erreurs de signes auxiliaires et erreurs de majuscule). Partant des difficultés orthographiques multiples des apprenants algériens de Français Langue Étrangère quelle(s) stratégie(s) d'enseignement/apprentissage concevoir et mettre en place ?

1.1 Processus de révision / correction : La révision est un sous processus du processus d'écriture. Durant toutes les étapes d'une production écrite, le scripteur a recours à cette activité en vue d'améliorer la forme, le contenu sémantique et la qualité du texte à produire (Marin & Legros, 2006, p3). Ce retour sur le texte s'avère nécessaire afin que le scripteur rapproche le texte à produire du texte projeté.

La « révision » est un terme à double sens qui indique à la fois les procédures à mettre en œuvre lors de ce retour sur le texte et le résultat à atteindre à travers cette activité de révision (Marin & Legros, 2006 p5). Selon le modèle de Hayes et Flower (1980), la révision implique deux autres sous-processus : la relecture et la correction.

Le scripteur/réviseur procède à la relecture et au diagnostique de son texte en le comparant avec le texte projeté (Chartrand, 2013, p7). Généralement, les réviseurs experts effectuent cette activité de relecture de manière automatique et à tout moment de la production de leur texte (Marin & Legros, 2006, p.5). Les scripteurs /correcteurs mobilisent diverses stratégies qui consistent à corriger les erreurs détectées pour améliorer la qualité de leur écrit sur le plan linguistique et sémantique (Chartrand, 2013, p7). Cette activité de correction n'intervient que de manière contrôlée et intentionnelle et les scripteurs/ réviseurs effectuent cette correction consciemment et à un moment précis et approprié à leur activité de production de texte (Marin & Legros, 2006, p.5).

2009, p.73). En effet, l'orthographe française, caractérisée par son système opaque, a toujours été l'objet de grandes difficultés pour les apprenants de FLE.

Selon l'approche cognitive (Fayol 2003), l'acquisition de l'orthographe repose sur trois procédures. En premier lieu, les apprenants lisent et mémorisent, par un effet de lexicalité, plus facilement les vrais mots que les pseudo mots. En second lieu, le scripteur transcrit correctement plus facilement les mots fréquents que les mots rares. Enfin, l'effet d'analogie permet aux apprenants scripteurs d'associer la forme graphique d'un mot nouveau à celle d'un mot déjà connu (Voir Fayol, 2003, p.3 et 4).

Les difficultés orthographiques des apprenants algériens berbérophones et arabophones, sont dues principalement à l'opacité du système orthographique français, caractérisé par la transcription irrégulière des unités sonores entendues (phonèmes) en unités écrites (graphèmes). Cependant, la nature des deux systèmes alphabétiques arabe et kabyle explique aussi en partie ces difficultés (Makhlouf Legros & Marin, 2005, p. 1). Les langues arabe et kabyle sont caractérisées par un système graphique transparent et chaque son prend généralement une seule forme graphique. La connaissance de l'alphabet arabe et kabyle suffit largement pour acquérir une orthographe acceptable de ces deux langues.

En revanche, en français, langue au système graphique opaque chaque son peut être transcrit de différentes manières. Ce système orthographique irrégulier amène, tant les apprenants de FLE que les natifs, à commettre de multiples erreurs (Amokrane, 2009, p.75). Généralement, les correspondances phonèmes-graphèmes des apprenants arabes et kabyles, reposent sur la connaissance de l'alphabet français pour maitriser l'orthographe de la langue cible. En effet, le recours à l'alphabet pour transcrire les sons de la langue française est jugé insuffisant (Fayol, 2003, p.2).

Le croisement de la transparence des deux systèmes alphabétiques arabe et kabyle et de l'opacité du système orthographique français amène les apprenants algériens berbérophones et arabophones à commettre toutes les catégories d'erreurs orthographiques de la langue

phase, supports an amelioration of orthographic competencies in the written production.

Key words: cognitive treatment of information, orthographic difficulties revision process, assisted correction with a computer

الملخص: إن الغموض الذي يتميز به النظام الكتابي للغة الفرنسية يسبب العديد من الصعوبات الإملائية واللفظية والنحوية للفرنسيين ولغير الفرنسيين. مع التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال الخاصة بالميدان التربوي والتعليم، أفرزت الأبحاث في مجال تطوير البرمجيات عن ظهور العديد من برامج الدعم الحاسوبي للتدقيق والتصحيح الإملائي. نذكر في مقدمتها برامج التدقيق اللغوي المصممة بنظم الدعم لصياغة وتحرير النصوص. من أجل الـتأكد من مدى دور هذه البرمجيات في تحسين وتطوير الكفاءات الكتابية للطلاب، تم بهذا الصدد إخضاعها للعديد من الأبحاث التجريبية. أسفرت نتائج هذه الأبحاث عن مدى فعالية هذه البرمجيات في الاكتشاف السريع للأخطاء النحوية والإملائية دون تسجيل أي تحسين في المهارات الإملائية والكتابية للطلاب. انطلاقا مما سبق، يتناول بحثنا مدى تأثير التصحيح الإملائي عن طريق جهاز الحاسوب والمبني على الاستخدام الموجه والمدروس لمدقق إملائي حديث ومتطور على تحسين المهارات الإملائية لطلاب السنة الأولى لسانس شعبة اللغة الفرنسية في الجزائر. أظهرت نتائج مختلف هذه التجارب أن عملية التصحيح الإملائي القائمة على مساعدة الحاسوب وذلك باستخدام المدقق الإملائي المتقدم والمتطور مدى مساهمة هذه الطريقة في تشجيع وتحسين المهارات الإملائية للطلاب أثناءعملية التحرير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: المعالجة الإدراكية للمعلومات ،الصعوبات الكتابية والإملائية، عملية المراجعة والتصحيح، عملية التصحيح بمساعدة جهاز الحاسوب.

1- Introduction, problématique et cadre théorique : La production écrite est une activité cognitive complexe qui met en œuvre en langue maternelle comme en langue seconde, de nombreux processus (planification, mise en texte et révision), (Amokrane, 2009 p.72). Au cours de la révision d'un texte, le scripteur expert met en œuvre deux types de processus: processus de « *bas niveau* » relatifs à la gestion des éléments de la surface textuelle et processus de « *haut niveau* » relatifs à la gestion du contenu sémantique. La correction orthographique qui fait l'objet de traitements des éléments de « *bas niveau* » provoquent une surcharge cognitive très élevée (Amokrane

L'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancé permet-elle d'améliorer les compétences orthographiques des apprenants de FLE [1]?

Abdelmalek TALBI
Université d'Alger 2
Denis LEGROS
Université de Paris 8

Résumé : L'opacité du système graphique français entraîne de nombreuses difficultés orthographiques phonétiques, lexicales et grammaticales chez les sujets francophones et non francophones. Avec le développement des TICES, les recherches en développement logiciel ont donné naissance à de nombreux produits informatiques d'aide à la correction orthographique. Des correcticiels conçus comme des systèmes d'aide à la rédaction et à la correction de textes ont été proposés et ont fait l'objet de recherches et de validations expérimentales. Les résultats montrent que ces correcteurs permettent aux utilisateurs une meilleure détection des erreurs, mais sans qu'il y ait amélioration des compétences orthographiques. Notre recherche analyse les effets d'une utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancée sur l'amélioration des compétences orthographiques en L2 chez des étudiants de première année de licence de français en Algérie. Les analyses des résultats montrent que la correction assistée par ordinateur CAO, basée sur l'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancé en phase de révision de texte, favorise l'amélioration des compétences orthographiques en production écrite.

Mots clés : Traitement cognitif de l'information, difficultés orthographiques processus de révision / correction, correction assistée par ordinateur.

Abstract: The blur graphic system of the French language yields numerous orthographic difficulties, phonetic, lexical and grammatical issues for francophone and the non francophone alike. With the development of ICTS, many research contributed to developing many software and programs with an orthographic correction. In this sense, many remedies have been brought about as to help in editing texts. The results show that these software varieties help better to determine errors, without an orthographic correction though. Our research analyses the effects of an advanced and oriented utilization in as much as to developed software conceived for ameliorating orthographic competences in second language (French language) of 1st year students of license in French language in Algeria. The interpretation of the results show that an assisted correction with a computer ACC based on an oriented and guided utilization of an advanced corrector in the revision

25- As mentioned in the translation of Mohammed Abu Reida from Abbas Hassan. Complete Grammar. Vol. 1(3).
26 - Al Rafe'i. Inspiration. Vol. 3(295).
27- See Ahmed Matloub. Studies in Language, p.29.
28 - See Mohammed MuhyiddinAbdelhamid. Dorous fi al tasreef, p.23.
29- Al Afaghani. Principles of Grammar, p.158.
30- See Taheyyah Ismail. Metaphysics of Language and History, p.29.
31- See Abbas Mahmoud Al Aqqad. Poetic Language, p.42.
32- See Ramadan Abdul Tawwab. Chapters in the Understanding of Arabic, p.389; Ibrahim Aboud al Samera'i. Al Mufid in Schools of Grammar, p.16.
33- Al Soyouti. Al Mizhir. Vol. 2(341).
34- See IzzeddinIbnabi al Hadeed. Explaining the Methodology of Rhetoric. Vol. 18 (129); IbnManthour. Lisan al Arab. Vol 1(155); Al Zubaydi. Crown of the Bride. Vol. 1(427).
35- See Mohammed Eid. Strange Innovations to Standard Language, p.160.
36- IbnAbdRabbu. The Special Necklace. Vol. 2(308).
37- Ibn Jinni. The Properties. Vol. 1(214).
38- See IssaBarhouma. Language and Gender. Linguistic Excavations in Masculinity and Femininity, p.19.
39- Ibrahim Anees. Linguistic Phonology, p.105.
40- Abbas Mahmoud Al Aqqad. Poetic Language, p.52; Ahmed Matloub. Language Studies, p.26.
41- Al Rafe'i. Inspiration of the Pen. Vol.3 (28).
42- Ibid
43- This was mentioned in the introduction of his book, the Arabic Language is a Living Being. See JirjiZidan. Arabic Language is a Living Being, p.11.
44- See Ahmed Matloub. Language Studies, p.26.
45- See YehyaJabr. Towards New Language Studies and Dimensions, p.26.
46- See Mohammed Mandour. Literature and its Arts, p.66; Azmi Salman. The Right to Have the Lead, p.23.
47- See IssaBarhouma. Language and Gender, Language Excavations in Masculinity and Femininity, p.17.
48- See IbnFaris. Al Sahibi, p.20.
49- See Abbas Mahmoud Al Aqqad. Poetic Language, pp. 8, 9.
50- See Ahmed Matloub. Language Studies, p.27.
51- SubhiSaleh. Studies in the Jurisprudence of Language, p.364; Ahmed Matloub. Language Studies, p.27.
52- See Al Tabarani. Al Mo'jam al kabeer. Vol. 8(282); Al Bayhaqi. Branches of Faith. Vol. 7(52); Al Soyouti. Al Fath al kabeer. Vol. 1(238).
53- See YehyaJabr. Towards New Language Studies and Dimensions, p.14.
54- See IbnHisham Al Ansari. The Clearest of Ways. Vol. 4(148).

Zeidan, J. *Arabic Language is a Living Being*. Kamel, M. (Ed.). Cairo: House of the Crescent.

1 - See Al-Baghdadi (1981:1), khazanat al adab wa lub lubab lisan al Arab, (Vol. 1-13). Haroun, A. (Ed.). Cairo: Al Khanji Library & Riyadh: Dar al Rifa'i.

2 - See IbnTaymeyah (1950), Iqtidaa' As-serat [The Requirement of the Straightway] p. 205.

3- See Ibn Jinni (1972). Al-Khasai'is [The Properties]. Vol. 82(2).

4-See Tamam Hassan (2004). *The Meaning and Structure of the Arabic Language (p. 15);* Matloub (1987). *Linguistic Studies (p. 30)*

5- SubhiSaleh. *Studies in the Jurisprudence of Language (p.31).*

6- See Mohammed Ali Sultani. *Studies in Language* (p.71); Al Afaghani. *Foundations of Grammar.* Vol. 1(35).

7- See Al Tha'alibi. *Jurisprudence of Language and Secret of Arabic.* (pp. 7,8).

8- See Ibrahim Al Samira'i. Historical Development of Language. pp. 19-22.

9- See IbnFaris. Al Sahibi. p.26.

10- Al Soyouti. Al Mizhir. Vol. 2 (260); Mohammad Uleiwa Mohammed. Methodologies of Linguists in Proving Doctrine, pp. 98-103.

11- See Taheyya Ismail. Metaphysics of Language and History, p.15. This issue in particular is in need of evidence and proof.

12- Abu Hayyan al Tawhidi. Al Imtaawa al mo'anasah. Vol. 1 (413); Mohammed Eid. Citing Language, p.5.

13 - Al Rafe'I, Inspiration of the Pen. Vol. 3 (295).

14- See JirjiZedan. Arabic Language is a Living Being, p.30; Ahmed Matloub Linguistic Studies, p.24.

15- See Al Zarkali. Al Alam, Vol. 2 (11).

16- See Al Zarkali. Al Alam. Vol. 1 (136).

17- Umru'o al Qays died in the year 80 Before Hijrah. See. Al Zarkali. Al Alam Vol. 2 (11).

18- An English theatrical poet and a world literate, died (1616 AD). See Luis Al Malouf. Al Munjid, p.334.

19- See Mohammed Hussein. National Trends. Vol. 2 (367, 368); Ibrahim Al Samera'I, Development of Language, pp. 8, 9.

20- See Mohammed Ali Sultani, Studies in Language, p.72.

21- Ibid

22- See Mohammed Ali Sultani. Studies in Language. P.73.

23- Comparison between languages has certain laws and is not subject to emotions. See Taheyyah Ismail. Metaphysics of Language and History, p.19.

24- Al Rafe'i. Inspiration of the Pen. Vol. 3(29).

Ibn Manthour, J. M. (1882). *The Arabic Tongue*. (Vol. 1-15). Beirut: House of Thought & Sader House.

Ibn Rajab Al Hanbali, A. A. (1988). *Book of Wisdom and Knowledge*. Beirut: House of Knowledge.

Ibn Sallam, M. S. A. Tabaqatfohool al shoa'ra. Shaker, M. M. (Ed.). Jeddah, Dar al Madani.

Ibn Taymiyyah, A, A. (1950). Iqtidaa al sirat al mostaqimmokhalafatashab al jaheem. (2nd Ed.). Al Fiqqi, M. H. (Ed.) Cairo: Sunna of Muhammad Press.

Ibn Zakaria, A. F. (2003). *Al Sahebi in the Knowledge of the Arabic Language and the Ways of Arab Discourse*. Saqr, A. (Ed.). Cairo: International Press Company.

Ismail, T. A. (1995). *Metaphysics of Language and History*. Cairo: Al Ahram Nile Cornish Press.

Issa, B. (2002). *Language and Gender Explorations, into Masculinity and Femininity*. Amman: Dar Al Shorouq Press.

Jabr, Y. *towards New Language Studies and Dimensions*. Nablus.

Mandour, M. *Literature and its Arts*. Cairo: Egyptian Renaissance Press.

Matloub, A. (1987). *Linguistic Studies*: Amman. House of Thought.

Mohammed, A. & Al Sheikh, M. (2006). *Methods of Linguists in Emphasizing Doctrine until the end of 4th Century AH*. Riyadh: House of Minhaj Library.

Qasim, A. H. (1992). *The Stylistic Structural Trend of Arabic Poetry Criticism*. Ajman: Quran Sciences Ins. & Damascus: Dar IbnKathir.

Salem Al Safareeti All Hanbali, M. A. (2002). *Food of the Mind in Explaining Structure of Literature*. Al Khaldi, M. A. (Ed.) (2nd Ed.). (Vol. 1-2) Beirut: House of Scientific Books.

Salman, A. M. A. (2011). *Right of Leadership of Arabic Grammar Theory and Application*. Amman: House of Hamed Press.

Shaheen, T. M. (1993). *Factors of Developing the Arabic Language*. (2nd Ed.) Cairo: Wahba Library.

Sultani, M. A. (2001). *Studies of Language*. Damascus: House of Asmaa'

Al Zujaji, A. I (1986). *Explanation of Grammar Problems*. (5th Ed.). Al Mubarak, M. (Ed.). Beirut: House of Treasures.

Anis, I. (1979). *Linguistic Phonetics*. (5th Ed.). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Eid, M. (1976). *Narrating and Citing Language*. (2nd Ed.). Cairo: World of Books

Eid, M. (1980). *Modern Interventions to Standard Arabic*. Cairo: World of Books.

Hassan, A. (1993). *Complete Grammar Connected to High Level Conduct and a Continuously-Generating Life of Language*. (11th Ed.). (Vol. 1-4). Cairo: House of Knowledge.

Hassan, T. (2004). *The Meaning and Structure of the Arabic Language*. (4th Ed.). Cairo: The World of Books.

Hijazi, M. F. (2007). *An Introduction to the Science of Language Scopes and Trends* (4th Ed.). Cairo: Modern House of Qubaa.

Hussein, M. M. (1982). *National Trends in Contemporary Literature*. (5th Ed.). Beirut: Al Resala Ins.

Ibn Abd Rabbu, A. M. (1997). *The Exceptional Necklace*. (Vol. 1-9). Al Tarhini, A. (Ed.). Beirut: House of Scientific Books.

Ibn Al Jawzi, A. A. (1979). *Elite of the Elites*. (2nd Ed.). (Vol.1- 4). Fakhouri, M. &Qalaji, M. R. (Ed.). Beirut: House of Knowledge.

Ibn Al Sarraj, A. M. S. (1985). *Principles of Grammar*. Al Fatli, A. (Ed.). (Vol. 1-4). Beirut: Al Resala Ins.

IbnHajar Al Asqalani, A. A. (1989).Talkhess al habeer fi takhreejahadith al rafe'I al kabeer. (Vol. 1-4). Beirut: House of Scientific Books.

Ibn Hibban, M. H. (1993). *SahihIbnHibban* (2nd Ed.). (Vol. 1-18). Al Arnaout, S. (Ed.). Beirut: Al Resala Ins.

Ibn Hisham Al Ansari, A. Y. (2004). *The Clearest Routes to the Alfiyyah of Ibn Malik*. (Vol. 1-4). Abdel Hamid, M. M. (Ed.). Cairo: House of Pioneers.

Ibn Jinni, A. O. (1972). *Shining Arabic*. Fares, F. (Ed.) Kuwait: House of Cultural Books.

Ibn Jinni, A. O. *The Properties*. (Vol. 1-3). Mohammed, A. (Ed.). Cairo: Al Tawfiqiyya Library.

Al Mobarakfouri, S. (2001). Al rahiq al makhtoum. (4th Ed.).Mansoura & Cairo: Dar al Wafaa& Dar al Hadith.

Al Qusheiri, A. H. *towards the Hearts*. Ali, M. M. Beirut: House of Scientific Books.

Al Rafe'I, M. S. (2000). *Revelation of the Pen*. Cairo: Egypt Library.

Al Rajehi, A. (1993). *Application of Grammar*. Alexandria: House of University Knowledge.

Al Saleh, S. (1981). *Studies in the Understanding of Language*. (9th Ed.). Beirut: House of Knowledge for Millions.

Al Samera'I, I. (1997). *Historical Development of Language*. Beirut: House of Andalusia.

Al Samera'I, i. A. (2007). *Al Mofeed in Schools of Grammar*. Amman: House of Maseera.

Al Shafe'i, M. I. *Al Resala*. Shaker, A. M. (Ed.). Beirut: House of Scientific Books.

Al Sheikh, A. M (1985). Books of Linguistic Puzzles and Spells and their relationship with Various Fields of Grammar. Tripoli: General Construction for Publishing and Distribution.

Al Suyouti, J. A. A. (2003).Al fath al kabeer fi dam al ziyadahila al jami' al sagheer. Al Nabahani, Y. (Ed.). (Vol. 1-3). Beirut: House of Thought.

Al Suyouti, J. A. (1985). *The Supreme Properties*. Beirut: House of Scientific Books.

Al Suyouti, J. A. A. (1998). *Al Mizhir in the Sciences and Types of Language*. Mansour, F. A. (Ed.) (Vol. 1-2). Beirut: House of Scientific Books.

Al Tabarani, S. (1983). *Al Mo'jam al Kabeer*. Hamdi. A. (Ed.).(2nd Ed.). (Vol. 1-20). Mosul: Sciences and Wisdom Library.

Al Tha'alebi, A. M. *Comprehending Language and the Secret of Arabic*. Beirut: House of Scientific books.

Al Zarkali, K. (2007). *The Icons*. (17th Ed.). (Vol. 1-8). Beirut: house of Knowledge for Millions.

Al Zubaidi, M. M. Taj al aroos min jawaher al qamoos. (Vol. 1-40). House of Guidance.

Abu Ghewa'a, Y. I. *Abu Ghewa'a'sMusnad*. (Vol. 1-5). Beirut: House of Knowledge.

Abu Hayyan Al Tawheedi, A. M. (2003). *Pleasing and Keeping Company*. Ismail, M. H. (Ed.). Beirut: House of Scientific Books.

AbyYa'la, A. A. (1984). *Mosnad of AbiYa'la*. (Vol. 1-13). Assad H. S. (Ed.). Damascus: House of Al Mamoun.

Al Afaghani, S. (1994). *Principles of Grammar*. Damascus: Directorate of Books and University Publishing.

Al Albani, M. N. (1985).irwa' al-ghaleel fi takhreejahadeethmanaras-sabbi [Quenching Thirst in Interpreting Hadiths of Manar As-Sabbi. (2nd Ed.). (Vol. 1-8) Beirut: Islamic Office.

Al Albani, M. N.(1989). *Ethics of Marriage in the Purified Sunna*. Beirut: Islamic Office.

Al Akbari, M. A. (1995). Al-lubab fi ilal al binaawa al irab. (Vol. 1-2). Tulaymat. G. T. (Ed.). Damascus: House of Thought.

Al Aqqad, A. M. (1995). *Poetic Language.* Cairo: Egyptian Nahda Press.

Al Baghdadi, A, O. (1981), khazanat al adab wa lub lubab lisan al Arab*,* (Vol. 1-13). Haroun, A. (Ed.). Cairo: Al Khanji Library & Riyadh: Dar al Rifa'i.

Al Bayhaqi, A. H (1990), *Ways to Belief*. (Vol. 1-7) Zaghloul, M. B (Ed.). Beirut: House of Scientific Books.

Al Burhan, F. & Ali, A. H. (1981). Kenz al Omal fi Sunan al aqwalwa al af'al [Treasures of Traditions of Words and Actions] (Vol. 1-16) Hayyani, B. & Al Saqqa, S. (Ed.). Beirut: Al Resala Ins.

Al Hamlawi, A. M. (2001).Shatha al orf fi fan el sarf. Abdel Aleem. M. A. (Ed.). Riyadh: Library of Knowledge.

Al Haythami, N. A. (1992). Majma' ell fawa'edwamanba' el zawaed. (Vol. 1-10). Beirut: House of Thought.

Al Jahez, A. B. (1996), *the Animal*. (Vol. 8). Haroun, M. (Ed.). Beirut: Dar al Jil.

Al Jawhari, AI. H (1998). Al sihah al mosammatajallughawasihah al arabiyya*.* (Vol. 1-2). Abu Amr, S. (Ed.). Beirut: House of Thought.

Al Malouf, L. N. (1992). *Al Munjid for Language and Notables*. (31st Ed.). Beirut: Eastern House

Arabic language and the high human values and virtues. Every human being is in great need to know his language and interact with it so as to love and be close to it. Our endeavor in this study was not built on pride or prejudice. The indications found led to certain results. This can be claimed as the correct logic of scientific research and should be respected in the form of accepting proved facts and visions and not renouncing them.

It should be said that we must not be afraid of being accused as biased when trying to highlight our beliefs or hypotheses which are supported with logical scientific evidence. The Arabic language is supported by much proof of its superiority as it is the language of the Holy Quran and was chosen as a container for God's precious Book. God defied all people to come up with a book that resembles the Quran and affirmed that this is impossible. Therefore, this all proves the preciousness of the Arabic language and its role for Arabs and Muslims.

It is found strange that some people call for scientific research to be distanced from the effects of faith. However, the adopters of this method know deeply that the Arabic language was never to survive without the Islamic faith. Without Islam, Arabic would have become extinct just as other languages did or would have been changed into another language disconnected from the original one, just as all other languages of the world. All that was intended in this study was to pave the way for study of the Arabic language in relation to human values. This was so because of the values and virtues noticed in this language. However, it can be said that the journey set out through this study is still in its beginnings.

List of References

Abdel Hamid, M. M. (1995). *Lessons in Morphology*. Beirut: the Modern Library.

Abdul Tawwab, R. (1987). *Chapters in Understanding Arabic* (3rd Ed.). Cairo: Al Khanji Library.

Abu Al Hadeed, I. A.SharhNahj Al-Balaghah [Explaining the Methdology of Rhetoric].Ibrahim, M. A. (Ed.). Cairo: House of Renovation of Arabic Books, Issa Al Babi et al.

a coherent one where a person stays in touch with both his paternal and maternal cousins, not to mention his brothers and sisters.

It is also not found strange for men and women to contribute together in peace and war as both of the words "سلم" [silm] or "peace"[salam] and "حرب"[harb] or "war" can be used as masculine or feminine words in Arabic[54]. This indicates that sacrifice and dignity apply to both men and women in Islam. Therefore, the first martyr in Islam was a woman. This proves the conformity between language and Islamic values.

It can also be assumed that the Arabic language respects people in a way that may not be found in other languages. For example, when addressing others, Arabic uses different words for different genders duals and plurals, whereas, the English language uses the same word "You" to address people of any gender or number. In Arabic, the feminine cannot be addressed in the masculine form and vice versa. It is as if Arabic addresses people according to their status, just as Islam does.

4.3 Linguistic Structure : The Arabic language is characterized generally by its high level of delicacy to the extent that people of the past described it as being a form of magic. Therefore, a search for some of this magic which reflects the values and virtues present in the structure of Arabic should be conducted.

It is clear that at the level of the plural words in Arabic, they are able to act in a way that singular words cannot. This conforms to the fact that groups and united individuals are able to perform better than dispersed individuals. This agrees with the general philosophy of Islam which unites and does not separate.

The conjunction letter "و" or "and" appears in the Arabic language to add words or sentences to each other. In English, the word "and" appears at the end of a sentence or before the final added word. This indicates the strong connections between Arabic structures and reflects the strong social relationships in the Arab world throughout the history of the Arab people.

Conclusion

Light has been cast on some indications in this study which, as the researcher believes, prove the conformity between the structure of the

object should have the right to contribute in the structure of this outflowing, active and motional language which has been always flying in the skies of this wide universe.

The number of letters of some other languages may have succeeded those of Arabic. However, they are not as distinct in their origins of speech as the letters of other languages are usually different forms of the same letter. Therefore, Arabic is distinct in having letters that are non-present in other languages such as "ط", "ح", "ق", "ع", "ظ", "ض". These letters can sometimes be found in other languages but are ambiguous and hesitant. The Arabic language also does not contain letters formed of two connected or joint letters[49]. Arabic sounds are also characterized by being stable and consistent. This resembles the religion of the Arabs in being stable and undistorted[50]. Islam is the only religion that has been saved from distortion. The Arabic language is as Subhi Al Saleh said: "fixed in origin, known in lineage[51]".

4.2 Utterances and Words: Words have a large importance in the Islamic civilization. The Prophet, Mohammed, is known as saying: "the best form of jihad is a word of truth said to an unjust leader.[52]" Words are living beings that grow and develop within a language that forms a live world with its own movement, colors, smells, tastes and music[53].

When studying Arabic word routes, it is found that they can produce many derivatives. An example is the word "كتب" or "write" which can produce around 16 other words. Therefore, the Arabic language is a fertile one and this indicates the large conformity between the nature of the Arabic language and the philosophy of the Quran which used Arabic to deliver its message. The prophet of the Quran stated clearly by saying: "Marry the fertile and friendly woman as I will be proud of your large number among other nations".

Regarding roots in the English language, for example the word: "write" one cannot obtain the same number of other words and derivatives from it. To obtain the word "book" one would have to use a totally new root, unlike Arabic. The same applies to the words "office" and "library". The words *book*, *office* and *library* are all derived from the word [kataba] ("write") in Arabic. It can be said that the same applies to the social level. In the Islamic society, the extended family is

The lightness and alteration of letter signs were mentioned since the early ages. Ibn Fares, a past scholar, mentioned that Arabic language does not combine two consonants, whereas, in other languages two or even three consonants can be combined[48].

Letter signs in general beautify the Arabic language. They are like the movement of flowers, leaves, fruits and twigs with the soft wind. In English, however, immobility and solidity are noticed. For example, in Arabic, the word "المدرسة" [almadrasah] which means "school" in English can carry three different letter signs at the end of it according to its place in the sentence. However, in English, the letter "L" at the end of the word "school" is the same no matter where its place in the sentence is. The various letter signs at the end of Arabic words reflect function and give the words life.

It should also be mentioned that letters in Arabic generate words and that letters are both masculine and feminine. Birth of words from letters resembles birth of newborn humans from a man and a woman. Also, men and women do not give birth without combining together and becoming one in one family. It is as if each is the other half of the other. Letters represent this in the most beautiful and delicate of ways.

The letters which originate in speech from the human throat are all present in the Arabic language but non-present in many other languages. For example, these letters are not present at all in the English language, which is something worthy of mentioning. This characteristic probably also signifies the distinction of the precious Arabic language especially when noting that these letters, when spoken, are the closest to the pharynx and therefore closest to the heart and soul.

The Arabic letter "ض" or "Dh" is not found in any other language at all except Arabic. This is probably evidence of a delicate conformity. Just as the Arab nation is special among all nations, its language is special in having a letter which no other language of the world can use.

The letter "أ" or "a" is not an original letter in the Arabic language. It is therefore not found in the original structure of any Arabic word. Whenever it is present, its origin is either "و" or "ي" ("o" or "e"). The reason for this is that this letter is always a consonant, which implies death, and does not conform to the source of life. Therefore, no dead

However, he would like to hint to the presence of some who doubt others with no proof. For example, Holman said: "the Arab mentality is one of gathering and not one of compounding. This is evident in the many uses of the conjunction letter "waw" by an Arab writer whereas, European languages use the full stop.[46]" This reveals an arrogant and prejudicial view against Arabs.

This represents evil and confusion. All evil lies in deception, lying, forgery and looking down on people or insulting them with no right. It also lies in assuming scientific realities with no proof or evidence. This all reveals prejudice only.

4. Structure Significance: This stage of the study reaches the essence of the idea meant to be highlighted by the researcher- the Arab language's reflection of human values and virtues- which witness the high status, dignity and importance of this language. We as contemporary Arabs, give great attention to the words and utterances just as our ancestors did. The Arabs of the past were interested in the discipline of their words and the accuracy of their meanings as words are the containers of meaning.

It must be mentioned that disregarding the social aspect while studying language is a deviation from the scientific study of language[47]. This was stressed by many researchers and scholars. In this chapter, light is shed on what seems as the reflection of values and virtues by the structure of the Arabic language.

4.1 Letters, Vowels and Consonants: It is natural that Arabic grammar is full of different opinions and schools which continuously deal with all aspects of the language and highlight its greatness and wide horizons. This indicates the richness of this grammar which is more like a garden full of flowers of all colors. It resembles a king's gardens and palaces which reflect the greatness of their owner whereas, a humble garden and simple huts also reflect the simplicity of their owner.

It may seem strange to some when writing about the values present in the structure of the Arabic language as this language seems to carry meanings only. However, a simple study shows the extent to which these values are reflected by this language or are in harmony with it at least. Many scholars showed their interest in the variety of letter signs.

the understanding of human values in language and its structure were stated by some researchers. For example, the contemporary Egyptian literate, Mahmoud Abbas Al Aqqad said: "Scholars of language do not know a language of a people which reflects those people's traits and the characteristics of their countries through their words and utterances as is the Arab society is apparent through its vocabulary material both in its realistic and metaphoric forms"[40].

Mustafa Sadiq Al Rafe'I said: "the preciseness of the language composition indicates the preciseness of talents of its speakers. Its depth indicates the depth of the soul and the people's tendency to think and explore reasons and causes. Its many derivatives prove its love of freedom. The spirit of slavery is narrow and confined to few words"[41]. He goes on to say that: "language is the image of the presence of a nation with its thoughts, meanings and realities. This presence is special and has its own characteristics. Language is national in thought and binds to the nation through its images of thought and manners of deriving meaning from material"[42].

Dr. Murad Kamel says: "Language is a reflection of the human conscience. It defines the image of the people who speak it.[43]" Mohammed Mubarak also said: "There is a lineage between the characteristics of the Arabic language and the Arabs themselves.[44]" Scholars wrote about some of the values in the structure of the Arabic language such as the indication to the idea of rest between the first and third letters of an Arabic word. Any Arabic word should originally consist of three letters: a letter to begin with, a letter to end with and a letter as a mediator between them. The middle letter was needed because the first letter must be a vowel and the last must be a consonant. Therefore, rest was needed between the two contrary cases.

Others called clearly for the need of studies that explore the secrets of the language. For example, Dr. Yehya Jabr said: "This language is in critical need of vertical studies that investigate in its depths. Horizontal superficial studies should not continue except to the certain required amount.[45]" While carrying out this study and trying to touch on the structure of the Arabic language, the researcher tries not to mix his feeling of identity and belonging to the needs of this study. He vows to commit to the principles of scientific research in his mission.

language cannot be disconnected from the environment of the people using it, their characteristics, morals, values and traits. This applies to meaning and word form. Some of those people realized the connection between language and values. This is implied in the saying of the Ummayad Khalifa, Abdul Malik Ibn Marwan who said: "Good language is beautiful to the slavish man and incorrect language is despicable to the noble man"[36]. This is evidence that establishing correct Arab language structure is a cause for completeness of nobility.

Also, ancient Arabs regarded that meaning could not be full without beautiful utterance. Ibn Jinni considered that the beautification, respect and polishing of words was not meant for the words themselves only but was to serve and honor meaning. This was the same as refining and honoring a container or cup used to pour valuable drink. Ibn Jinni also stressed the high value of Arabic language by saying that: "if non-Arabs felt the subtleness of the language of the Arabs and its ambiguity, delicacy and accurateness they would have denounced their own languages and not only preferred them"[37].

3.3 The Contemporary Position: It cannot be seen incorrect or strange for any human being to belong to and love his language. On the contrary, it is seen strange for someone who belongs to his language, nation or religion to be described as biased. These are natural characteristics for humans as it is natural that one's language gives a feeling of belonging to the society who speaks it.[38] Also, these characteristics could contribute to the strength and seriousness of scientific research as an individual who belongs to something that is special to him is capable of studying and exploring. Therefore, is denouncing one's self and identity part of scientific research? And must a person claim to be neutral so as not to be described as non-subjective[39]?

The flaw here is to consider principles of scientific research on a methodology that does not conform to and is not affected by emotions and the heat of one's belonging. A researcher is not required to renounce his belonging and emotions or discard his identity. He is only required to abide to the ways and methods of scientific research without being affected by emotional motivations. Some indications of

3.1 The Relationship between Form and Content: It must be agreed that language is an important thing to human life. It confirms the identity of every individual and is a reflection of any nation's thoughts, meanings and facts. For Arabs, it is especially critical as it is the language of the Holy Quran. Therefore, the second Muslim Khalifa, Omar Ibn Al Khattab, expressed his anger at some Muslims' incorrect Arabic. He considered this weakness as worse than poor use of archery. He passed by some people who could not aim properly and he criticized them. So, they replied with poor Arabic and he became even angrier and said: "Your poor speech has made me sadder than your poor aiming"[32]. Also, the first Khalifa, Abu Bakr, gave large significance to good language and structure by saying: "I would prefer to read and fall on the ground than to read incorrectly"[33].

One of the most important writings which represent a connection between values and the Arabic language is Omar Ibn Al Khattab's letter to one of the companions of the Prophet named Abu Mousa. Omar said: Teach people the Arabic language as it increases the power of the mind and strengthens nobility[34]. This saying is probably one of the clearest direct indicators of this study and is proof of the ability to connect between the structure of the Arabic language and virtuous human values.

The relationship between form and content can be noticed in the position of our scholars towards words translated into Arabic and their fear for the Arabic language of alteration due to imported words. They fear that Arabic could lose its characteristics, nature and personality[35]

Human beings by nature use suitable containers for different purposes. They use noble containers for noble purposes. For example the noblest containers are used by royalty. Therefore, would it be surprised that God prepared the noblest container- Arabic language- for his noble Book and final message. This noble language is used to transmit this sacred and honorable Book, the Holy Quran. Also, the subtleness of the Prophet Mohammed agrees with the subtleness and flexibility of the Arabic language.

3.2 The Ancient Position: The people of the early times were aware of the effect of the environment and social surroundings on language and the changes that could happen to it. It goes without saying that

human life which is the man and the woman, totally as Islam does. This pair creates the family which is endangered in our modern times and perceived as something of the past.

It is worth mentioning that the significance of the duality is highlighted by the use of the Arabic letter (aleph) or "a" as a sign for it in some cases. This is different from other signs for other parts of speech in Arabic such as the original sign and the one for plurals. Therefore, the dual is exceptional and special in this sense also as the male and female partners are the origins of human life. Therefore, the special dual word in Arabic refers to the special dual human beings.

When observing the writing level, it is noticed that Arabic writing is connected, joined and related, whereas, in the English language for example, writing is disconnected. This reflects the disintegration taking place in European and Western societies. Therefore, the structure of the Arabic language at the writing level also reflects the inter-related structure of the Arab society.

One can discover these signs even in numbers. For example, the number five in Arabic is considered by Arabs as a sign of completeness. If five men held hands, they would form a circle. A circle is a symbol of completeness because its beginning meets with its end. Arabs write the number five as a circle and this coincides with several issues when observing closely. A human hand has five fingers his foot has five toes and even his neck has five bones. This all agrees with the five prayers in Islam and the five pillars of Islam too[30].

It can be said clearly that there are those who deny all of the above-mentioned and even those who deny the Arab mind of any beauty at all. This was indicated by the orientalist, Edwin Hall, who mentioned that the Western mind cannot bear or absorb the Arabic structures or images[31].

3. The Moral and Value Structure of the Arabic Language: The Arabic language is not favored to us out of pride but because of its scientific traits according to scientific standards. No language is favored according to these standards for religious or racial reasons. This chapter will include an attempt to mention some of the signs of scholars dealing with the connection between the structure of the Arabic language and human values.

despite the poor political conditions in the Arab World. Meanwhile many other countries of the world disposed of their original languages and switched to the language of the colonizer, victor or prevalent controller of these times[24]. Such examples are many African, Southern American and other countries of this world.

The scientific objectivity of the testimonies of these scholars can be confirmed by other more detailed testimonies of the most special of sciences of the Arabic language such as the science of grammar. For example, the renowned scientist 'De Boer" writes in his book named "History of Philosophy in Islam": "the Science of Arabic Grammar is a great result of the Arabic mind due to its accuracy of observation and high activity. It is a great heritage which is a cause of appreciation and Arabs have the right to be proud of it[25]".

2.3 At the Structural Level: An inspector can also detect the specialness of the Arabic language's structure, words, width, conduct flexibility and completeness. This language is able to provide all with their requirements and is precise and flexible and owns the tools and mechanisms which enable one man alone to exert the same effort of many men in other languages[26]

This language is characterized by its vitality and strength. For example, it is a derivational language and not a paste[27] one. Whereas derivational features are present in some other languages, they are different than those of the Arabic language. For example, Mr. Masenion mentioned that the derivation of nouns in the Arabic language are clear[28], whereas it is vague in the French language[29].

Beautiful and amusing interaction with Arabic is by all means possible. Arabic never begins with a consonant and always begins with a vowel. This gives it its activity as it begins its journey fresh and full of energy and vitality. On the contrary, the English language starts with a consonant. This may be perceived as a weak and dull start which reflects laziness in the rest of the journey and an inability to reflect the meanings and messages intended.

One of the distinguished features of the Arab language is its use of the dual. No other language is known to include as rich and powerful presence duality. Moreover, most languages totally lack the dual form. It is as if the Arabic language protects the most important pair in

died in 545 AD[15] is very similar to that of the recent Egyptian poet Ahmed Shawqi who died in 1932 AD[16]. A poem written by Umro' al Qais can be fully understood except for some words despite that he died more than a thousand five hundred years ago[17]. However, an English speaker reading the works of Shakespeare who died in 1616 AD[18] may only understand a few words[19] despite the fact that Shakespeare died four centuries ago only.

This opinion about the Arabic language was not limited to Arab or Muslim scholars. Ernest Renan, for example, expressed his admiration and surprise of the Arabic language. He said:" Of the strangest things and most difficult to discover its secret is the spread of the Arabic language. This language emerged in the most complete, subtle and rich of forms and has not been majorly altered until our present day. It emerged firm and solid and no more than fifty years had passed after Muslims reached Andalusia when the priests of churches had to translate their prayers into Arabic so that Christians could understand them"[20] Ernest Renan continues by saying: "Of the strangest of surprises is that this national language sprung and reached perfection in the middle of a desert and among a people of travellers. This language surpassed other languages in its many words, precise meanings and beautiful structure. Since it emerged, it has been complete and has not changed substantially at all. Throughout its life it has never known childhood or old age and all we know of it is its unparalleled victories. We cannot grasp this language which emerged to researchers as complete and non-gradual. It preserved its entity and remained pure at all times"[21]. The Arabic language was able with all competence to absorb the most famous of human civilizations such as the Persian, Greek, Syriac and Hindi civilizations. It accepted all of these civilizations and transmitted their ideas in a clear Arabic tongue. It was also able to absorb the sciences of this age throughout the past century and until now[22].

This surprising survival of the Arabic language may have been one of the most important indications of its civilizational uniqueness[23] throughout more than a thousand five hundred years. In the modern era, we have also witnessed its resilience and survival as the official language and scientific and cultural language of all Arab countries

the Quran cannot be preserved without the Arabic language. While the Quran has been rendered into other languages, no other language can truly capture the essence and eloquence of the Quran like Arabic. Thus, this language has taken its special status among other human languages and is special in its strength, superiority and eternity[6]. It is an honored and glorified language[7] which extends its glory to the Muslim nation which carries the Quran and defends it with all it has. All of these meanings lead to a feeling of the importance, beauty and depth of this language. However, some try to degrade this language and fail to accept its dignity, superiority and status[8]. Some Muslim scholars indicated that the Arabic language cannot be mastered except by a prophet[9]. Al Soyouti stressed the importance of this language saying that learning the Arabic language is part of the Islamic religion as without it the Quran and the tradition of the prophet, Mohammed cannot be understood[10]. Other contemporary researchers even argued that the Arabic language is the origin of all other human languages[11]. This all indicates the status of the Arabic language.

This all is consistent with the fact that God chose the Arabic language as a container for the concluding heavenly messages. This was indicated by the Arabs who said: they were denied food but were given speech[12]. God chose the best of people, Mohammed, to be his messenger and the most sacred of all places, Mecca, as a place for his message. He also sent the Quran in the best of times, the holy month of Ramadan. Therefore, it is no surprise that he chose the best of languages to carry the Holy Quran. This proves that the choice of the Arabic language came as a result of its graciousness and superiority.

2.2 At the Civilizational Level: The Arabic language came to life as a rich and strong language supplying each era with its required material as if it is the most recent outcome of civilization before civilization even began[13]. It goes back to more than one thousand five hundred years, which is something non-present in any other language. All other languages have changed with time to the extent that it is sometimes difficult to connect between the old and the new. The oldest Arabic text goes back to 328 AD and is a witness of the originality of this language and its continuity until this day[14]. For example, the language of the ancient Arab poet, Umro' al Qais who

human values, which are the same values of the Islamic Shariah. Therefore, God Almighty chose this language to carry the message of this true religion[1]

It can be said that interacting with the Arabic language has no limits, whether on the spiritual or sensual levels. It is also not limited to any special era as its meanings can be felt by anyone who digs deep in them. He, who interacts with the Arabic language gains taste sophistication, beauty, and softness and he, who does not feel this while dealing with this language surely lacks one of the talents of human feeling. This study has been conducted in an attempt to highlight such significant features the researcher examines through interacting with the Arabic language in various settings and for different purposes.

2. Features of the Arabic Language: Language in general is closer to a person than the clothes he wears. Should a person change the style of his clothes, no one would see this as a negative thing. However, should he change his way of speech, even from a certain dialect to another, some people would see this as strange and they may even disapprove of it. There is no doubt that a person interacts with his style of clothing in a sensual manner. The same applies to the Arabic language, which is even more adhesive to the people who speak it due to its special feature of being the carrier of the Islamic religion, and therefore, as the researcher will attempt to show, it has always been and still is unique to its speakers.

Muslim scholars have always been keen on interacting with the Arabic language as well as speaking it. They regarded talking in a foreign language for those who know how to speak Arabic as a cause of hypocrisy[2]. Ibn Jinni, a renowned scholar of the Arabic language used to seek refuge of God from memorizing the Arabic language without thought, contemplation or interaction[3]. Numerous and unlimited indications point to the unique and special status and features of the Arabic language[4]. The following sections shed light on the features of the Arabic language at various levels:

2.1 At the Islamic Shariah Level: God Almighty undertook to preserve the Arabic language[5] when he undertook to preserve the Holy Quran as the Arabic language is the container of the Holy Quran and

Human Values in the Structure of the Arabic Language: A Descriptive Analytical Study

Usama Khalid Hammad,
Islamic University of Gaza- Palestine

الملخّص: يهدف هذا البحث إلى سبر غور العلاقة بين بنية اللغة العربيّة وسمات العرب وخصائصهم وأخلاقهم وقيمهم المتصلة أصالة بالإسلام، ونبني بحثنا هذا على فرضيّة الانسجام الكبير بين بنية اللغة العربيّة من جهة، والخصائص الإنسانيّة التي أكّد عليها الدّين الإسلاميّ من جهة أخرى، بحيث يبرز مدى حضور صدى تلك القيم في بنية اللغة العربيّة، وكأنّ بنية اللغة العربيّة تحرس تلك القيّم الإنسانيّة الرفيعة كما تحرسها الشريعة الإسلاميّة؛ ولذلك اختارها ربّ العزّة لتكون حاملة رسالة هذا الدّين الحنيف، الذي هو دين الفطرة الإنسانيّة الصافية، وينبني على هذا البحث نتيجة أخرى، وهي أنّ اللغة العربيّة تتميّز بما لم يتسنّ لأي لغة أخرى من لغات العالم.

الكلمات المفتاحيّة: اللغة العربيّة، القيم الإنسانيّة، الإسلام، سمات اللغة.

Abstract : This study aims at discovering the relationship between the structure of the Arabic language and the traits, characteristics, ethics and values of the Arabs which are originally connected to the Islamic religion. The study is built on the assumption that there is large harmony between the structure of the Arabic language on one hand and the human characteristics which Islam came to affirm on the other. The reflections of these values are clearly present in the Arabic language as if to say that the structure of the Arabic language is in harmony with these human values just as the Islamic Shariah does. This is why God chooses this language to carry the message of this true religion, which is the religion of pure human instinct. This study also reaches another conclusion which is that the Arabic language has characteristics that are non-present in any other language in the world.

Keywords: Arabic Language – Human Values – Islam – Language Features

1. Introduction: The idea of this study came as a result of interacting with the Arabic language in the fields of research. It was then affirmed in lecture rooms, as well as, personal contemplation. Many remarkable signs and indications were sensed that are consistent with the human values we believe in. Therefore, the study proposes that the structure of the Arabic language goes line in line with high