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

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الخامس والثّلاثون (35)
مارس 2016

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي-وزو الجزائر

روابط الاتّصال:

البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr.

الهاتف الثابت: 026213291.

الناسوخ: 026411400.

الهيكل الإداري للمجلة

.المدير الشّرفي: أ. د سعيد وردان.

.مدير المختبر: أ. د صالح بلعيد.

.رئيسة التّحرير: د. الجوهر مودر.

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

.الهيأة الاستشاريّة:

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

.المدير الفنّي: أ د صلاح يوسف عبد القادر.

مجلّة الممارسات اللّغوية

مجلّة الممارسات اللّغوية مجلّة علمية عالمية محكّمة

قواعد النّشر في المجلة

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

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

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

4 . تَنْشر مجلّة (**الممارسات اللغوية**) البحوثَ المكتبية والدراساتِ الميدانيةَ ، والنّصوصَ المحقّقةَ أو المترجمةَ أو مراجعاتِ الكتب المتعلّقةِ بعلوم اللّغة ؛

5 . يقدّم البحث في صورة ورقية ، يذكر الباحث: اسمه ولقبه ودرجته العلمية والمؤسّسة التي ينتمي إليها ؛

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

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

8 . يتولّى تحكيم البحث أعضاء هيأة التحرير ؛

9 . يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً.

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

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

12 . على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف عليها من من سلامة اللّغة ، وتوثيق واستخدام للمصادر والرّسوم ، والتّفريق بين التهميش للكتب والتهميش للمجلات ، واستعمال علامات الوقف ، وكلّ متعلّقات المنهجية...
- كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 13 ؛
- طول الكتابة 24 بعرض 12 ؛
- توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24 ؛

- المسافة بين السطور 1.0 ؛
- الهوامش في آخر البحث متسلسلة ومكتوبة آلياً ، ببنط 12 ؛

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

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

15 .صاحب المقال هو المسؤول علميّا عن المقال ؛

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

روابط الاتّصال:

.البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr
.الهاتف الثّابت: **026213291**
.النّاسوخ: **026411400**

الفهرس

	عنوان المقال وصاحبه	الصّفحة
.1	المتون اللّسانية في علم العربية أ.د/ عبد الجليل مرتاض (جامعة تلمسان)	11
.2	عيوب التعريف وآليات علاجها ، مصطلح الرّعاية الاجتماعية أنموذجا. د/ حسين محمد حسين البطاينة ، و د/ فتحي "محمد رفيق" أبو مراد ، جامعة البلقاء التطبيقية ، الأردن.	35
.3	طرائق وضع المصطلح العلميّ عند علماء عصر النّهضة (رفاعة رافع الطّهطاوي أنموذجا) د/ حياة خليفاتي ، جامعة مولود معمريّ ، تيزي-وزو	57
.4	في ماهية النّص: المعنى الكلّي والكلّ النصيّ د/ كريمة سالمي ، جامعة مولود معمري- تيزي وزو	81
.5	بنية المحادثة ومكوّناتها الأساسية. د. عليك كايسة ، جامعة بجاية.	101
.6	قضية اللّفظ والمعنى عند الجاحظ وعلاقتها بالبعد النّفسي والبعد الميتافيزقي. أ/ زكية بجة ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو	117
.7	سبب نشأة الصوتيات العربية أ/ عادل زواقري ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة	133
.8	واقع اللغة العربية وأثر المستشرقين عليها أ/نسيـــمة نـابـي ، جامعة العربي بن مهيدي ، ورقلة	155
.9	الفكر اللّساني العربي الحديث بين التّجديد والتّقليد أ/ عبد الرحيم البار ، جامعة محمّد خيضر ، بسكرة- الجزائر	173
.10	الشّاهد النّحوي وأثره في تعليمية النّحو أ/ عامر يحياوي ، جامعة عاشور زيان- الجلفة	191
.11	أثر مهارات الإنتاج والفهم اللّغوي على فعالية الاتّصال لدى الطّفل التّوحدي د/ لعجال يسين ، جامعة مولود معمري ، تيزي-وزو	203
.12	Caractéristiques de l'interaction exolingue dans un contexte didactique: Le débat dans la classe de français langue étrangère. Nadia TABELLOUT, UMMTO	1
.13	La néologie sémantique dans le discours médical. Karim Chebouti, UMMTO - Tizi Ouzou.	13
.14	Internet et vie privée. Dr/Aldjia OUTALEB, Université de Tizi Ouzou	25

تصدير

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

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

المتون اللّسانية في علم العربية

أ.د/ عبد الجليل مرتاض
جامعة تلمسان

قبل أن نتحدث عن المتون أو النظوم التعليمية مُمَثَّلة في هذه الكلمة في عالم العربية الشيخ المكودي، ارتأينا أن نمهّد بإشراقة خلفية للأسس والرواسب البعيدة لهذه المتون التي لم تنشأ في علم العربية طفرة واحدة، وبين عشية وضحاها.

ودون أن ندخل في متاهات تفاصيل هذه القضية وتأثير عوامل خارجية، لظهور الشعر التعليمي عند العرب، وخاصة من الهند، مثلما يشير غير واحد من الدارسين العرب الذين ربما يكتفون باستقاء معلوماتهم من مصادر غربية واستشراقية، دون أن يتمحصوا المسألة المطروحة من لبّها نفسه، أو كأن هذا اللب غير مقنع أو كافٍ لديهم.

وما نراه مبدئياً، ونطمئن إليه، أن عرب ما قبل الإسلام، لم يكن لديهم أصلاً مظاهر، ومؤسسات، ونظوم دراسية، في أي فن من الفنون، أو علم من العلوم حتى يتصدى أحدهم لنظم شيء من ذلك، أما التفكير في إقدام أحدهم على شعر تعليمي في الاكتساب اللغوي، فإنه الباطل بعينه.

إن الشعر التعليمي عند العرب، مع ذلك، نشأ نشأة طبيعية، ربما كان يُنْظَمُ فيه البيت والبيان أو بضعة أبيات، حسب ما تقضيه التبليغات العددية، أو الوصفية، أو على أنه سيبرز بروزاً واضحاً زهاء منتصف القرن الثاني الهجري، ليتناول قواعد اللغة العربية بصورة أكثر جلاء.

وحتى لا تظل كلمتنا هذه ضرباً من الوهم والخيال، فإني أحيل المتلقي على شعر الأعشى ليقف على قوله:

فـــأرى مَنْ عَـــصاك أصبـــحَ مـــخذو لاً، وكَعْبُ الذي يُطِيعُكَ عَـــالِـــي
أنـــت خير من ألـــفٍ مـــن الـــقـــو مِ، إِذَا مـــَا كَـــبَتْ وُجـــوهُ الرجال

حيث الشّاعر عبّر في مدحه ممدوحه (الأسود بن المنذر اللخمي) عن المليون بضرب ألف في ألف، وهذا الانطباع لا يدل على فن تعليمي، ولكن العرب المؤهَّلين ثقافة وموهبة، كان بإمكانهم فعل ذلك، لو كانت هناك ضرورة علمية أو حضارية أو فكرية تدعو إلى ذلك.

بل يمكن أن نعمّق المسألة تعميقاً أبعد مما جاء في شعر ميمون بن قيس الأعشى، سواء دلّ ذلك على ما وقَرَ أسماءَهُمْ مما ورد عليهم من ابتكارات الشعوب المحيطة بهم، من ساسانيين، وهنود، وحتى اليونان أم على ما ورثوه من انطباعات علمية بسيطة في مختلف العلوم الإجرائية، والكونية الخارجية، وكل ما نعلمه يقيناً أن عرب ما قبل الإسلام، كانوا مولعين ولعاً بالمعادلة البسيطة ذات المجهول الواحد، مثلما جاء في أشعارهم وأسمارهم، من ذلك ما رواه الأصمعي أنه سمع، وهو الراوي الموسوعي، ناساً من عرب البادية يتحدثون أن إحدى النساء العربيات من قبيلة إياد المسماة هنداً بنت الخُسّ بن حابس، كانت قاعدة في جَوَارٍ لها، وإذا قَطاً (جمع قطاة طائر في حَجْم الحمامة) وارد في مضيق الجبل، فقالت:

يا ليْـتَ ذا القَطا لنا ومِثْلَ نِصْـفِه مَعَـهْ
إلـــى قَطـــاةِ أَهْـلِنـــــــا إذاً لنا قَطاً مِـــئـــــــــهْ

فَأُتْبعت القَطا وإذا هي على الماء، فعُدَّتْ، وإذا هي ستّ وستّون، وذكر غير واحد من علماء الأخبار والأنساب أن هذه الفتاة من بنات لقمان بن عاد، وأن اسمها عنز، وكانت زرقاء مثلها مثل الزبّاء، وكانت عنز يمامية، وزعموا أنها تبصر

مسيرة ثلاثة أيام، ولذا قيل: "أبصر من زرقاء اليمامة"، ناسين إليها رجزاً يشير إلى القصة نفسها، لكن بصيغة أخرى:

لـيْت الحمـامَ لِـيـَـهْ ونِـصْـفـه قَـدِيـَـهْ
إلى حـمامَـتِـيـهْ تـمَّ الـحـمـامُ مِـيَـهْ

وتركيب المعادلة، بفرض القطا المجهول (س) عند غير زرقاء اليمامة – بالطبع – على الشكل:

$$س + \frac{س}{2} + 1 = 100$$

$$3 س + 2 = 200$$

$$س = \frac{198}{3} = 66 \text{ قطاة}$$

ولما كانت هذه القصة شائعة لدى سَامِرة العرب، سَنَح للنابغة أن يستثمرها في داليته الشهيرة متمنياً من مهدر دمه النعمان بن المنذر أن يُصِيبَ في حكمه عليه إصابة هذه الفتاة، وألاّ يَقْبل ممن سعوْا عليه (بنو قريع) في أمر المتجردة وفي هذا المعنى يقول:

واحْكُمْ كحُكْمِ فتاةِ الحيِّ إذْ نَـظَرَتْ إلـى حـمامٍ سِراعٍ واردِ الـثَّـمَـدِ
يَحُفُّه جانِـبـا نِـيـقٍ وتُـتْـبِـعُه مِثْلَ الزُّجاجة لم تُكْحَلْ مـن الرَّمَدِ
قالت: فيالَيْتَـما هذا الحمامُ لـنـا إلى حمامتـنـا، ونِـصْـفُـه فَـقَـدِ
فَحَسَّـبوه، فَـأَلْـفُـوْهُ كما زَعَمَتْ تسعاً وتسعين، لم تَـنْـقُصْ ولم تَزِدِ
فكَمَّلَتْ مائَـةً فيـها حمامـتُـهـا وأسرعتْ حِسْبَةً في ذلك الـعـددِ

وإن تَعَجَبْ فَعَجَبٌ قولُ بعض الدارسين من المتنورين العرب، يزعم فيه أنّ أراجيز العرب التي اشتهر بها العجاج وابنه رؤبة وحتى الأغلب العجلي الذي يعدّ أول من شبّه الرجز بالقصيد وأطاله، ومن سار في ركبهم، هي متون لغوية معتبراً شوقي ضيف أن هذه المتون التعليمية للاكتساب اللغوي بلغت ذروتها في

الأرجوزة الأموية، مع أن الأصمعي حين سئل عن الأغلب العجلي: "أفحل هو أو من الرجاز ؟ فقال: ليس هو بفحل ولا مُفْلِح، قال: وأعياني شعره... وكان الأصمعي من أروى الناس للرجز،... وقال خلف أيضاً: أعياني شعر الأغلب"، بل أخبر أبو حاتم نقلاً عن ابن دريد أنه قال: "رأيت الأصمعي يستجيد بعض رجز أبي النجم، ويضعّف بعضاً، لأنّ له رديئاً كثيراً".

وإذا كان لا بد من اعتبار الأراجيز الجاهلية والإسلامية والأموية وحتى العباسية متوناً لغوية، فبالأحرى أن نعدّ الشواهد اللغوية كذلك، ولعل الإشكال الذي وقع فيه هؤلاء، أنه غاب عنهم التمييز بين المدونة كحجّة قائمة على علماء العربية، وليست الأراجيز إلا جزءاً من هذه المدوّنة، والمتون التعليمة التي يجب أن تستقى استقاء إجبارياً من القواعد المستعملة في هذه المدونات، أضف إلى ذلك أن علماء العربية من أولهم إلى آخرهم، هم من استشهدوا بالمتكلمين العرب المُعْتَدّ بهم لسانياً وجغرافياً، خلافاً للقواعد الفرنسية –مثلاً– التي احتكم الكتاب فيها إلى النحاة مثلما آل الأمر إليه، أو كاد، عندنا، حيث صرنا نحتكم إلى نحاتنا، بدلاً من أن نحتكم إلى العربية نفسها التي كانت قطعيّة على نحاتنا أنفسهم، وهذا هو الفرق بين نحاتنا القدماء ونحاتنا المحدثين، ومن هنا يلج المغرضون القائلون بصعوبة النحو العربي، وتعقيده، لأن هؤلاء ينظرون إلى قواعد العربية نظرة منفصلة عن العربية نفسها، ولا يتبصّرون حتى الفرق بين القواعد كملكة لسانية آلية، وعلوم العربية، مثلما سبق لابن خلدون أن أشار منذ قرون خلت، قبل أن تدرك هذا لسانيات القرن العشرين.

ولعل إبان بن عبد الحميد اللاحقي يعدّ أبرز من تفرغ لنظم الشعر التعليمي فالرجل تعاطي كل الاختصاصات، من التاريخ، والفقه، والعلوم، إلى كليلة ودمنة إضافة إلى منظومات شعرية حول سيرة أنوشروان، وسيرة أردشير وغيرهما ليعقبه ناظمون آخرون أمثال بشر بن المعتر الذي نظم منظومتين تدور فحواهما

حول قدرة الله وعظمته في خلقه وصولاً إلى قاعدة التوحيد ومذهبه في الاعتزال ورده على الإباضيين، فضلاً عن منظومة ثالثة في الإمام علي وتفضيله على الخوارج، إلى جانب علي بن الجهم صاحب الأرجوزة التاريخية من آدم إلى معاصره المستعين بالله، ليقلّده بعد ذلك في الأندلس ابن عبد ربه الذي نظم أرجوزة في وصف وتوثيق مغازي عبد الرحمن الناصر، دون أن نُغْفِلَ هنا أرجوزة يحيى بن الغزال في فتح الأندلس.

وهذه المنظومات التي نظمت بدوافع متفاوتة بين هذا وذاك، كما تدل عليها مواضيعها، لا صلة لها بعلم العربية، ولكنها تقودنا إلى اليقين بأن الشعر التعليمي عند العرب، تشأ نشأة أصيلة، كما تنشأ النبتة في شاطئها، ليتسع ويشمل سائر الفنون والعلوم.

لكن ليس من مهمتنا هنا الحديث، بشكل مباشر، عن الشعر التعليمي العام، وقد تحدّث عن هذا دارسون لم يكادوا يتركون لدارس لاحق ما يخطر بباله أن يقول وخاصة الأستاذ عصمت عبد الله في كتابه "الشعر التعليمي في القرون الأربعة الأولى"، بل مهمتنا الأساس تكمن في تناول ما له علاقة مباشرة بالأراجيز أو المتون التعليمية في علم العربية، من خلال أرجوزة المكودي في علم التصريف غير أننا نكره أن ندخل هذه الأرجوزة المكودية من كوتها الضيقة، وصاحبها توفي سنة 807 هـ.

ولعل الخليل بن أحمد كان أول من فتح المتون التعليمية بوصفه كتابي بن عمر الثقفي (149هـ) اللذين لم يرهما أحد سواه، بقول:

بطل النحو جميعاً كله غيرما أحدث عيسى بن عمرْ
ذاك إكمال، وهذا جامع فهما للناس شمس وقمرْ
وهما بابان صارا حكمة وأراحا من قياس ونظرْ

وأنشد أحدهم أبياتاً للخليل ذات ملامح لسانية واضحة، يمكن أن يُستَوحى ما يُستَوحى منها من أراجيز نحوية:

لا يكون السَّريُّ مثلَ الدّنـ ـيِّ، ولاذو الذكاء مثل العَيِيِّ
قيمةُ المرءِ كل ما يحسن المر ءُ، قضاءٌ من الإمام عليِّ
أيُّ شيء من اللباس على ذي السَّـ ـرْو أبْهى من اللِّسان البهيِّ
يَنْظِمُ الحجة الشَّتيتةَ في السِّلْـ ـك من القول مثل عِقْد الهَدِيِّ
وترى اللَّحن بالحسيب أخي الهيْـ ـئةِ مثل الصدى على المشرفيّ
فاطلب النحو للحِجاج وللشعـ ـر مقيماً والمُسنَدِ المَرْوِيِّ
والخطاب البليغ عند حوارِ الْـ ـقولِ يُزْهَى بمثله في النَّدِيِّ
وارفض القولَ من طَغامٍ جَفَوْا عَنْـ ـهُ، فعادَوْه نَصْبَةً للنَّبِيِّ

ومما يُرْوى أن أبا القاسم الباهليّ المهلَّبي، وكان من طلاب قطرب، جعل له أجراً مقابل تقديمه على نفسه، والإقرار له بالعلم، وقول شعر في ذلك، فأجابه قطرب (206هـ) إلى ذلك:

ذا ما أقرّ به قُطرُبٌ على نفسه لأبي القَاسِمِ
وأشْهَدَ هوداً وَجَهْماً عليه وأشهد غَزْوانَ مَعْ عاصِمِ
بأنْ قال: قد بَذَّني في القياس وصيَّرْتُ في يده خاتمي
وأعلمُ بالنحو من سيبويه وأجود بالمال من حاتِم
بديهتُه عند رَدّ الجواب تزيد على فطنة العالِم
فصرت على السّنّ تلميذه وصار أبو قاسم عالِمِي

وقال الجمّاز يمدح أبا عثمان المازني (233هـ)، وكان يسمّي بكر بن حبيب:

أعلمُ الناس بنحو وبشعر وغريبْ وبأيام جميع الناس بَكْرُ بنُ حَبِيبْ

بينما هجاه عبد الصمد بن المعذَّل:

وفـتًى من مازنٍ ساد أهلَ البَصْـرَهْ أمُّـه مـَعْرِفَـةٌ، وأَبُـوه

وقال أبو محمد يحيى بن المبارك المسمَّى اليزيدي (202هـ) هاجياً علماء البصرة والكوفة جميعاً:

وقلْ لمـنْ يطلب عـلـماً ألاَ نـادِ بـأعلـى شـرفٍ نـادِ
يـا ضـيعةَ النحـو بـه مُغْـرِبٌ عـنـقـاءُ أوْدَتْ ذاتُ إصـعـادِ
أفـسـده قـوم وَأَزْرَوْا بـهِ مـن بـيـن أغْـتـامٍ وأوغـادِ
ذوي مِـراءٍ وذوي لُـكْـنَـةٍ لِـئـامِ آبـاءٍ وأجـدادِ
لـهـمْ قـيـاسٌ أحدثـوه هُـمُ قـيـاسُ سَوْءٍ غـيـرُ مـُنْـقـَادِ
فـهـمْ من النـحو ولو عُـمِّروا أعمـار عـادٍ – فـي أبـي جـاد
أما الكسائـيُّ فـذاك امـرؤ في النـحو حادٍ غـيـرُ مُـزْدادِ
وهو لـمن يـأتـيـه جَـهـلاً به مِـثْـلُ سراب الـبِـيـدِ للصَّادِي

وحين وقف أعرابي على أبي زيد، ظن أنه سائل يسأله عن مسألة في النحو فقال له أبو زيد (215ه): سل عمَّا بدا لك، فأجابه الأعرابي على بداهته:

لـيْسـتُ للنحـو جـئتكـمْ لا، ولا فـيـه أرْغَبُ
أنـا مـالي ولامـرئٍ أبَـدَ الـدَّهـرِ يُضْـرَبُ
خلّ زيداً لـشـأنِـهِ حـيـثـما شاء يـذهَـبُ
واستـمعْ قـولَ عاشِـقٍ قد شـجاه الـتَّـطرُّبُ
همُّهُ الدهـرَ طِـفْـلَـةٌ فهو فيها يُـشَـبِّـبُ

ومما ذُكِرَ أن اليزيدي (يحيى بن المبارك) أنشـأ يهجو الكسائي (189هـ) بعد واقعته مع سيبويه بشأن المسألة الزنبورية المحتجِّ عليها بأعراب من قُطْرُبُّلَ كانوا ينزلون سواد قرى بغداد:

كنا نقيس النحو فيما مضى على لسانِ العرب الأُوَّلِ
حتى أتى قوم يقيسونه على لُغَى أشياخِ قُطْرُبُّلِ
فجاءنا قوم يقيسونه على لسان النَّبْطِ الأَرْذلِ
فكلُّهم يعمل في نقضِ ما به يصاب الحق لا يَأتَلِي
إنّ الكسائي وأصحابه يَرْقَوْن في النحو إلى أسفل

ولما توفي العالم النحرير، والأديب الأريب، والناقد البصير، أبو العباس محمد بن يزيد المشهور بلقب المبرَّد (286هـ) رثاه محمد بن علي بن يسار العَلاَق الضرير:

ذهب المبرَّد وانقضت أيّامُه وليمْضِيَنْ مع المبرّد فَسَيَخرَبُ
بيت من الآداب أصبح نصفه خرِباً وباقي نِصْفِهِ فَسَيَخرَبُ
فتزوَّدوا من ثعلب، فبكأس ما شرب المبرَّدُ عن قليل يشرب
واستجلبوا ألفاظه وكأنكمْ بسريره وعليه جَمْعٌ مُجْلِبُ
وأرى لكمْ أن تكتبوا أنْفاسه إن كانت الأنفاس مما تُكْتَبُ

وكتب عبد الله بن المعتز، وله إذ ذاك ثلاث عشرة سنة، لمودِّبه ومعلمه أبي الحسن أحمد بن الحسن الدمشقي:

أصبحت يا ابن سعيدٍ حُزْتَ مكرُمةً عنها يُـقَصِّر من يَـحْفَى وينتعِلُ
سَرْبَلْتَنِي حكمةً قد هذَّبَـتْ شِـيَمي وأَجَّجَتْ غَربْ ذهنِي فهْو مُشْتَعِل
أكون إنْ شِئْتُ قُـسّاً في خطابته أو حارثاً وَهْو يَوْمَ الفخرِ مُـرْتَـجِلُ
وإنْ أشأْ فكزيـــــدٍ فـي فـرائضهِ أو مثل نُعْمانَ لمّا ضاقتِ الحيلُ
أو الخليلَ عروضيـاً أخا فِطَنٍ أو الكسائـيَّ نحويـاً له عِـلـَـلُ
تَغْلِـي بُدَاهةُ ذِهْني فـي مُرَكَّبِـها كمثـل ما عُـرِفَتْ آبائـيَ الأُوَلُ
وفـي فـمي صارم ما سلَّه أحدٌ من غِمدِهِ فَدَرى ما العيش والجَذَلُ
عُقْبـاك شكر طويلٌ لا نَـفَـاد له تَـبْقى معالـمُه ما أطَّـتِ الإِبِـلُ

ولعل المتلقي لهذا العمل يتساءل عن هذه الاستطرادات التي قد يستثقلها استبطاء لتناوُلِ الموضوع الأساس، وإذا كان من حقه ذلك، فإن ما قصدناه أن نؤكد مع من تقدمنا في تأكيده، بأن الشعر التعليمي عموماً، ظهر في الثقافة العربية وفكرها وحضارتها ظهوراً أصيلاً ناصعاً لا هجيناً، وما أوردناه من نماذج، حرصنا فيها أن تكون ذات صلة قوية بالمتون اللسانية العربية اللاحقة، سعياً منا للوقوف والاستيقاف على أن الفضاء اللغوي العربي العامّ، ومنذ القرن الثاني الهجري عرف مقطوعات تعليمية، بعضها لا يرقى إليها شك قليل ولا كثير مثل مقصورة ابن دريد (323هـ) التي جمع فيها أغراضاً شعرية وأدبية وقضايا لغوية وبلاغية وهي منظومة تعليمية واضحة، بل ما لنا ولا بن دريد، وأمامنا مثلثات قطرب (206هـ) الذي عاصر أرباب العربية وعلماءها في أزهى فترة من فترات إبداعاتها على الإطلاق ؟، فحين يريد أن يرفع اللبس عن كلمة "الغمر" المثلثة الغين، يقول ناظماً:

إن دموعي غَـمْـرُ ولـيـس عـنـدي غِـمْـرُ
يـا أيّـُهـا ذا الـغُـمْـرُ أقـصِـرْ عـن التـعـتّـب

فيشرحها شارحها نظمـــاً:

يقـــال للمـــاء الكثيـــر غَـمْـرُ والحِـقْد في الصـــدر فَذاك غِـمْرُ
والرجُلُ الجاهل فَهْـوَ غُـمْـــرُ إن لم يكن حَـبْـراً من الأحْـــبارِ

بل سنكون مجحفين إجحافاً كثيراً في تأصيل هذه المتون التعليمية، إذا أغضينا طرفنا على ما جاء في المقدمة النحوية المنسوبة لخلف الأحمر (180هـ) من تصريح بقصيدة نحوية ينسبها المصدر ذاته دون تردّد للخليل بن أحمد (170هـ؟) إذ نجده يذكر في باب النسق بيتين نحويّين:

فانسُق وصِلْ بالواو قولك كله وبلا وثم وأو، فـليْسَت تصْعُبُ
الفاء نـاسقـة كـذلك عنـدنـا وسبيلُهـا رحْبُ المذاهبِ مَشْعَـبُ

قائلاً بصريح العبارة: "وقد ذكرها الخليل بن أحمد في قصيدته النحوية".

وشاءت الأقدار لهذه المنظومة النحوية المنسوبة إلى الخليل، والتي قد تعدّ منظومة لسانية في القواعد العربية، أن ترى النور على يد أحد المحققين، وهي مؤلفة من اثنين وتسعين ومائتي بيت، ولا تزال الشكوك والملاحظات تحوم حول صلة نسبة هذه المنظومة النحوية إلى الخليل، مثلما هو الشأن بالنسبة لكتاب "الجمل"، وأعتقد أن مفتاح الحلّ ليس في عزو هذه القصيدة إلى الخليل أو غيره، بل في مدى صحة نسبة "المقدمة في النحو" من عدمها إلى خلف الأحمر، فإذا ما ثبت أن هذه المقدمة النحوية لهذا الأخير ثبوتاً لا يشوبه أدنى شك حول المقدمة، فإن نسبة القصيدة النحوية إلى الخليل نسبة واهية، بل زائفة، وهذا ما سبق لي أن قلته حرفياً: "وقد يتساءل متسائل: إذا كانت هذه المنظومة النحوية للخليل، فلماذا لم يذكرها تلميذه سيبويه الرجل النزيه الوفيّ، ولا أحد غيره، من العلماء، ما عدا الإشارة إليها في هذه المقدمة النحويّة المنسوبة لخلف الأحمر؟ وما هو طبيعي أن حصر علم نقلي أو عقلي لا يتم إلا بعد استنباطه وتدوينه كتابةً، والغالب على الظن

أن هذه المنظومة اللغوية غير منحولة على الخليل، إذا تأكد أن نسبة "المقدمة النحوية" لخلف الأحمر الذي يقترب تاريخ وفاته بتاريخ وفاة سيبويه، ومع ذلك يظل السؤال مطروحاً حول مصداقية هذه المنظومة الخليلية في غياب أيّة إشارة لها من سيبويه، غير أن هذا الأخير لم يكن مجبراً ولا مضطراً إلى ذلك، فعمله تطبيقي أكثر مما هو تنظيري، ثم إن هناك تراثاً لسانياً خاصاً وعاماً مثبتاً للخليل، ولم يشر إليه سيبويه، ويظهر أن الخليل لم يكن يطلع أي أحدٍ على أخصّ إنجازاته العلمية ومنهم سيبويه".

ومما ينقله السيوطي عن أبي حيان من ارتشافه أنه كان لأحمد بن منصور اليشكري منظومة رجزية في النحو تعدَّت الألفي بيت، ومما جاء فيها:

والوزن في الغـزاة والرمـاةِ في الأصل عـند جـملـة الـرواةِ
فُـعْـلـة ليـس لها نـظـيـرُ فـي سالِـمٍ مـن شأنـه الظهـورُ
وآخرون فيه قالوا: فُعْلَـهْ كمـا تـقول فـي الصحيح الحمله
فَـخُـصّ وذلك حـرف الفاءِ بالضم في ذي الواو أو ذي الياء

وجاء فيها أيضاً:

وما جوادك الغلام راكـبُ فليس للجواز يلفـى ناصِبُ
إلا ابن كيسان من المذاهب فإنـه أجاز نصْـب الـراكـبِ

وإذا كان السيوطي سكت عن ذكر شيء من سيرته، فإننا في مقدمة الاشتقاق لابن دريد (221هـ) أن صاحب هذه الأرجوزة النحوية الطويلة لم يكن إلا تلميذاً من تلامذته، وبذلك يكون قد عاش منذ بداية القرن الرابع الهجري، ويبدو أنه يكون قد تأثر بمقصورة أستاذه التي فتحت له السبيل إلى نظم أرجوزته النحوية التي يبدو من بعض نماذجها النزرة أنها أرجوزة ذهب فيها صاحبها كل مذهب، بما في ذلك التمذهب والاختلاف بين العلماء.

وما يهمنا من إشارتنا إلى أرجوزة أحد تلاميذ ابن دريد في علم العربية، أن الأراجيز التعليمية للقواعد العربية ظهرت ظهوراً لا يتطرق إليه الشك في العقود الأولى من القرن الرابع الهجري على الأقل، لأن الشعر التعليمي أصبح في هذه الفترة يمس فنوناً واختصاصات عديدة، مما لفت انتباه لغويين، ما لبثوا أن انبروا إلى استحداث هذه الطريقة التعليمية وعرضها على المتعلمين الذين هم بحفظها واستيعابها يحفظون ويستوعبون اللغة العربية كلها استيعاباً سليقياً، بصرف النظر عن سلبياتها في منظورنا نحن المحدثين.

ويكاد يجمع الدارسون للأراجيز اللسانية، بأن "ملحة الإعراب" للعلامة القاسم بن علي بن محمد بن عثمان أبي محمد الحريري الشافعي البصري (446 – 516) والمؤلَّفة من ثلاثمائة وستة وسبعين بيتاً، تعَدّ أول أرجوزة في علم العربية، وهي تمتاز بشرح المؤلف نفسه للأبواب التسعة والخمسين التي شملت النحو والخوض في أوجه الخلاف بين النحاة، داعماً شروحه وحججه بنصوص قرآنية وشعرية إلى جانب أربعة أحاديث نبوية.

وإذا كان الدارسون العرب لا يتجادلون كثيراً في اعتبار "ملحمة" الإعراب" أول أرجوزة بيّنة في علم العربية، فإن ثمت ناظماً كبيراً، وعالماً جليلاً، لا يزال حتى وقتنا في دراساتنا ورسائلنا وجامعاتنا شبه مجهول لدينا، إنه الإمام مهذب الدين مهلّب بن حسن بن بركات المهلبي (583هـ؟) صاحب "نظم الفرائد وحصر الشرائد".

ومن حُسْنِ طالع سَعْد الموروث اللساني العربي أن هيَّأ الله لهذه اللغة من يَسْدُنُها في كل عصر ومصر، بحيث لا يخلو زمن من أزمنة حياتها من رجالات ينكرون ذواتهم، ويعكفون على خدمتها وتوثيق إنجازاتها، ولذا وجد هذا الرجل من ينصفه ولو قليلاً، ويذكر نبذاً من سيرته وعلمه.

وقال المؤلف نفسه واصفاً كتابه ومنهج عمله في منظومته وشرحها: "قد جمعت... مما استنبط من الشروح والعقود الموجزة لُمَعاً من ها هنا، ومن ها هنا على غير الترتيب المعهود في كتب النحو، ثم نظمتها شعراً، فكان نحواً لِمَا تفرَّق من شملها، وعقالاً لِمَا ندّ من شريدها، وتَذْكاراً لِحَفَظَتِها، وعوناً على روايتها، ثم شرحت ذلك الشعر شرحاً مختصراً مُصَاقِباً لإيجازها، وتقريباً لِنَجارها،... وإذاً ما من حرف من هذه اللُّمَع إلاَّ وقد كــرّره المتقدمون في كتبهم، وتعاورتْه شروحهم،... فبسْطه إذاً وذِكْرُ شواهده من الإسهاب المؤدي إلى الضجر والملل والعيّ، وسميت هذا الكتاب "نظم الفرائد وحصر الشرائد".

وإذا كان من الإنصاف تسبيق الإمام العلامة القاسم بن فِيرَّة بن خلف بن أحمد الشاطبي الأندلسي (538 – 590هــ) صاحب "حرز الأماني ووجهة النّهاني في القراءات السبع"، فضلاً عن قصائد تعليمية أخرى في علم الرسم، وعلم عدد الآي وغير ذلك، فإن يحيى بن معط بن عبد النور أبا الحسين زين الدين الزواوي الجزائري (564 – 628هــ) يعدّ أوّل نحوي اشتهر بنظمه الألفيّ في النحو، ليصبح بعد ذلك نموذجاً يُحْتذى به، فهذا ابن مالك (672هــ) يضع منظومة في ثلاثة آلاف بيت، سمّاها "الكافية الشافيه" ثم ما لبث أن عاد واختصرها في ألف بيت مسمّياً إياها "الخلاصة"، وهي الألفية السائرة بيننا.

ومما وقفت عليه أن كتب الطبقات والتراجم تشير إلى ولادته بالمغرب، وهي إشارة عادية من علماء المشرق في تلك الآونة، ومع ذلك، لئن كنا نلتمس عذراً للقفطي (568 – 624هــ)، فإننا لا نجد عذراً للسيوطي (911هــ)، لأن مصطلح "الجزائر" جغرافياً وسياسياً كان قد تبلور بصورة نهائية في زمنه، ولكن العادة كانت تغلب على التسمية، إلى درجة وصف شخصية بثلاث نسب لبلد واحد، ألم يقل السيوطي، مثلاً، في ترجمة الأشيري النحوي: "محمد بن قاسم بن منداس أبو عبد الله المغربي البجائي الجزائري، ويعرف بالأشيري النحوي"، علماً بأن هذه

الشخصية النحوية الجزائرية (557 – 643هـ) عاصرت نحوينا ابن معط، وكلاهما أخذ عن الجُزُولي (607هـ).

أيًّا كانت الحال، فقد سمّى ابن معط مولوده "الدرة الألفية في علم العربية" بتصدير:

يقول راجي رحمة ربه الغفورِ يحيى بن معطي عبد النور
نظمها الشيخ الإمام يحيى فذكْره يبقى بها ويَحْيَى
على مرور الدهر والأعصار وحيثما حلّت من الأمصار

وتمتاز ألفية ابن معط بمصطلحها الذي شاع بعده، وبنظمه الألفية على بحرين هما: الرجز والسريع، مما جعله يخرج عن العادة المتبعة في نظم القصائد التعليمية على بحر واحد، علماً بأن البحرين متقاربان صوتياً وموسيقياً، لا يشعر في تباينهما إلا من أوتي أذناً موسيقية، وحساً مرهفاً، وذوقاً صافياً، ولم يكن ابن معطي إلا كذلك، فالرجل لم يكتف بالنظوم العلمية بألفيته النحوية، وقصيدته في القراءات السبع، ونظم معجم الصحاح للجوهري، وإن لم يوفَّق في إنهائه، ونظم معجم الجمهرة لابن دريد، وآخر في العروض،... بل قارع الشعراء بشعر عذب رقيق يختلف عمّا عهدناه في أشعار العلماء:

ولمّا تبدّي لي من السِّجْف حاجبٌ ومقلة لَيْلَى من وراء نِقابها
بعثتُ الرسول الدمعَ بيني وبينها ليَأذَنَ في قربي وتقبيل بابها
فما أَذِنَتْ لي إلا بإيماءِ لحْظِها ولا سمحت إلا بِلِثْمِ تُرَابِهَا

وأما ابن مالك (600 – 672هـ)، فهو أشهر من أن يومأ إليه، وألفيته من أشهر المنظومات النحوية، مع أنها متلاقية مع ما تقدمها، وما تأخر عنها، وتكاد تقول الشيء نفسه المتعارف عليه لدى غيره من الناظمين النحويين، ولكن عوامل، لا تدخل في موضوعها لذكرها، ساعدتها وفضّلتها على غيرها من الألفيات مشرقاً ومغرباً.

ويبدو أن الزمخشري (538هـ) القائل في كشافه:

إن التفاسير في الدنيا بلا عدد وليس فيها لعمري مثل كشافي

لم يكن بالعالم الذي يقنع ابن مالك الذي كان يقول عن معاصره ابن الحاجب (464هـ): "إنه أخذ نحوه من صاحب المفصّل، وصاحب المفصّل نحوي صغير" ولكن ابن مالك يقر بفضل سبق ابن معطي عليه:

وتقتضي رضاً بغير سُخْطِ فائقة ألفيّة ابنِ مُعْطِي
وهْو بسبقٍ حائزٌ تفضيلاً مُستَوجِبٌ ثنائيَ الجميلاَ
والله يَقضي بهباتٍ وافرهْ لي ولهُ في درجاتِ الآخِرهْ

ومما لا يجدي أن نتصور: لماذا كانت هاتان المنظومتان في علم العربية ألف بيت دون زيادة، ولا نفقصان، مع أن المادة واحدة، والتعبير عنها طولاً وقصراً متباين بين المعبّرين؟ كل لغوي غدا يعلم أن العناصر النحوية أو القواعدية بشكل عام عناصر ذات مجال مغلق، وكلتا الألفيتين استقصت هذه العناصر في علم العربية، لكن تقديمها وتبليغها للمتعلم، وهو الأساس من نظمها، كان ممكناً أن ينقص أو يزيد، ولكن ابن مالك ركّز واختصر ما نظم قدوة بابن معطي، على أنه سيحذو حذوهما بعد حين الآثاري في ألفية ثالثة فكرة وحتى نهجاً.

وإذا ضربنا صفحاً عن بعض المنظومات الأخرى التي تناولت جوانب من علم العربية، كأرجوزة نجد حسن المرادي (749هـ) في مخارج الأصوات وصفاتها وأخرى في معاني الحروف، فإنه لا يمكن أن نقفز على "ألفية" زين الدين شعبان بن محمد القرشي الآثاري (765 – 828هـ) المعاصر للمكودي.

وما تميزت به ألفية الآثاري أنها مزجت بين صنعة ابن معطي، وصنعة ابن مالك:

قايمة "بأوضح المسالكْ" عن ابن معطٍ وعن ابن مالكْ

وله شرح على ألفية ابن مالك في ثلاثة مجلدات، يبدو أنه لم يَتِمَّ، كما ذكر السخاوي، لكن هذا الشرح لم يصل إلينا، وله أراجيز تعليمية أخرى في العلوم والعروض والقوافي،....

ومما استوقفني استغراباً مؤلَّف يشمل ستة وستين متناً في مختلف الفنون والعلوم، دون الإشارة لجملة واحدة، لأهم المنظومات العربية مثل منظومة التصريف لأبي عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي (807هـ)، حتى لا أقول ألفية الآثاري، وهو مؤلَّف تجاري ساقط خسيس صدر عن إحدى الدور لمسخ الموروث اللساني العربي، وأبواب أخرى في الأسانيد والأصول، والبيان والأدب والمنطق والحكمة،...

وفيما رجعنا إليه لم يَبُلَّ صَدَانا، ولا أقنع نهمنا واشتياقنا، فيما رُمْنَا أن نقف عليه، بالنسبة لسيرة الشيخ المكودي الذي عاش أكثر حياته في القرن الثامن الهجري، والمصادر التي وُفِّقْنا في الرجوع إليها مصادر شحيحة ولا تذكره إطلاقاً إما لجهلها بهذا العالم الذي وقف حياته لِسَدْن العربية وعلومها، والحرص على نشرها وتعليمها والتأليف فيها، وإما لكون الرجل ظل شخصية مغربية خالصة الأمر الذي جعله يبقى مغموراً مطموراً، لا لشيء، سوى لأنه لم يرحل، على عادة من سبقه ولحقه من أقرانه العلماء، إلى المشرق العربي، وخاصة إلى القاهرة ودمشق، أضف إلى ذلك أن كتب التراجم والطبقات خبا ازدهارها، وتوارى شمسها في الفترة التي عقبت وفاته، فهذا السيوطي (911هـ) القريب جدا من عصره يجتزئ في ترجمته بقوله: "عبد الرحمن بن علي بن صالح أبو زيد المكودي صاحب شرح الألفية، وشرح الآجرومية، ويُعْرف بالمطرزي، لم أقف له على ترجمة، لكن أخبرني المؤرخ شمس الدين بن عزمي أنه وقف على ما يدل أنه كان قريباً من الثمانمائة"، وهذا النص يدلّ على أن السيوطي كان لا يعلم منظومة المكودي في التعريف.

ولا أدلّ على جهل الأخباريين والموسوعيين بهذه الشخصية اللسانية الفذة أن العيد روسي في "النور السافر" وابن العماد الحنبلي في "شدرات الذهب" يزعمان أنه توفي سنة 901هـ، وحتى المصادر التي ذكرت المكودي، ذكرته ذكراً مقتضباً.

وجاء في حاشية الملودي (1181هـ) على شرح المكودي (807هـ) لألفية ابن مالك (672هـ) أن المكودي هو "أبو زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي بفتح الميم وضم الكاف مخفَّفة: قبيلة قريبة من فاس، ومن شعره:

نحن بنو مكود أهل التقى والجود
نَكُرّ في الأعادي كرة الأسود

كان رحمه الله تعالى إماماً بارعاً في العلوم ورعاً زاهداً، وهو آخر من قرأ كتاب سيبويه بفاس، ومن مؤلفاته هذا الشرح الذي عمّت بركاته، وألّف شرحاً آخر أكبر منه، ولم يكمّله، وقيل: بل أتمّه، ولو بقي ما التفت الناس إلى غيره، لكن أحرقه أعداؤه حسداً، فدعا عليهم، وكانت دارهم دار علم، فقطع الله منهم العلم وكشف عنهم الستر إلى يومنا هذا، وله شرح على منظومة الإمام ابن مالك في المقصور والممدود، وشرح على الآجر ومية، انتفع الناس به شرقاً وغرباً، ورأيت بخط شيخنا أن له مقصورة في مدح النبي (ﷺ)، وقد نكت فيها على حازم وابن دريد وأخرى في علم التصريف، وشَرْح على مقصورة المديح المذكورة، وأرجوزة في شرح ألفاظ الغريب، وبالجملة كان ذا قدم راسخ في العلم والولاية، وتوفي سنة إحدى وثمانمائة كذا في التوشيح، وقبره مشهور بفاس... ومن شعره:

وقفتُ بباب الله وقفة ضارعٍ وقلتُ: إلهي، إنَّني لك قاصِدُ
ولسْتَ تراني واقفاً عند بابِ مَنْ يقول فتاهُ: سيدي اليومَ راقِدُ

بينما معاصره الفيرزأبادي (817هـ) لم يشر إليه في بلغته، ويظهر أنه لم يبلغ سمْعَه حسّ من أصداء المكودي، أو يكون أتمّ مؤلَّفه قبل بلوغ صداه إليه، لكن هل

ذكر في "طبقات النحاة واللغويين" لابن قاضي شهبة (851هـ) مقرئ الفقه والعربية في الجامع الأموي ردحاً من الزمن؟، ويبقى أن نرجّح أن تكون ولادته سنة 726هـ، ووفاته سنة 807هـ.

ونحن إذا التفتنا إلى آثار المكودي التي أشار إليها الملودي الأزهري في حاشيته على شرح المكودي لألفية ابن مالك، لألفينا أنها تضم، ممّا تضم مقصورته في مدح سيد الخلق(ﷺ)، ولألفينا في مضرب آخر كتابه المسمّى "عمدة البيان في معرفة فرائض الأعيان"، لننتبه إلى جمع الرجل بين العلوم العقلية والنقلية التي كانت سمة من سمات عصره الذي بدأ المنقول فيه يهيمن على المعقول، الأمر الذي جعل كل كعقول يؤول شيئاً فشيئاً إلى منقول، فكان ذلك علامة خروج من عصر إبداعي مشرق، ودلالة دخول في عهد تقليدي اجتراري لما سبق، والظاهرة تشمل جلّ من تعاطوا العلم في هذه المرحلة الحالكة.

غير أن الإشارة السابقة لا تنسحب تماماً على الأراجيز التعليمية التي أضحت منهجاً تعليمياً من مناهج ذلك العصر، بمعنى أن النبهاء من العلماء والأعيان فكّروا في وسيلة تعليمية تجمل وتؤمّن دوام العلوم اللسانية والفقهية والقرآنية وحتى الطبية وغيرها، فلم يجدوا مَوْئِلاً يلجأون إليه غير ارتكازهم على نظم تلك الأجناس من الفنون والعلوم بأوصافها وقواعدها، وتباين أو تواقف العلماء فيها، وذلك ما بدأ يطفو منذ عهد مبكّر في أشهر الحواضر العربية الإسلامية، ليختص بذلك حقاً بوجه أخص المغاربة والأندلسيون، نظراً لتنائيهم عن المصدر الأصل لهذه العلوم وتأخرهم فيها، فكان لا بدّ من وسيلة تعليمية تغني القوم عن الكتابة التي لم تكن أمراً هيناً مجال النسخ والنشر والتوزيع.

ولعل المكودي أفضل من عبّر عن نفسه، وعن دواعي عمله في شرح ألفية ابن مالك: "أما بعد: فهذا شرح مختصر على ألفية ابن مالك مهذّبُ المقاصد، واضح المسالك، تُفْهَمُ به ألفاظُها، ويَحْظَى بمعانيها حُفَّاظُها، مُعْرِبٌ عن إعراب أبياتها

ومقرِّب لِمَا شَرَدَ من عباراتها، من غير تَعَرُّض للنقل عليها، ولا إضافة غيرها إليها، ولا إنشادِ شواهد إلا ما بدا منه، ولا إيرادِ مَذْهبٍ إلا ما لا مندوحةَ عنه سيستفيد به البادي، ويستحسنه الشادي، والباعث عل ذلك أن بعض الطلبة المبتدئين والفئة المجتهدين المعنيّين بحفظها القانعين بمعرفة لفظها، طلب مني أن أضع شرحاً على نحو ما ذكرته، وأبيِّنَ ألفاظها ومعانيها على حسب ما وصفتُه، فَأَجَبْتُه إلى ما اقترح عليَّ، وأسعفتُه بما أمِلَ لديَّ".

ولا أجزم جزماً، ولكني أميل إلى الجزم ميلاً، بأن كل شرح لألفية ابن مالك بعد شرح المكودي، ما كان، ولن يكون إلا حشواً "يُطَلْسِمُها" ويطمس معالمها أكثر مما يعمل على بيانها وتيسيرها وجلائها، بل فَلْيَسْتَحْيِ، لأن القواعد في أية لغة ظواهر لسانية ثابتة، وما قصد المكودي من شرحه إلا التقريب والتسهيل والتيسير بناء على اقتراح من أحد طلبته المريدين، ومن ثم يعدّ شرحه هذا من أيسر الشروحات التي كان هدفه الأسمى من ورائها التعميم والتيسير لقواعد النحو العربي، بافتضاض طلاسم الألفية، وفك ألغازها، وجعلها في متناول المتعلمين المبتدئين، والأكاديميين، والهاوين، والفضوليين سواء بسواءٍ.

ومنهج التيسير الذي قطعه المكودي على نفسه في شرح ألفية ابن مالك، ظل خياله طوال عمله، وبقي يراقب خطوات عمله وشرحه من البداية حتى النهاية لأنه حين سار سيراً طويلاً، وألفى نفسه وسط لُجّ من المعارف النحوية البعيدة ذكّر المتعلم، وهو يتحدث عن الصفة المشبهة، قائلاً: "ثم إن هذه المسائل الجائزة تنقسم إلى حسن وقبيح وضعيف ونادر، وأنا أبسطها، وَأُوعِبُ الكلامَ عليها في "الشرح الكبير"، إن شاء الله تعالى، إذ لا يليق ذكرها بهذا المختصـــر، لكون الناظم لم يتعرض لها، وقد شرطت في صدر هذا الكتاب أن لا أذكر إلا ما يتعلق بألفاظها"، وهذا ما أكّده أيضاً في نهاية كتابه "قد أتينا على ما أردنا جمعه من الشرح والإعراب، واستوفينا ما وعدنا في أول الكتاب، فجاء شرحاً مكمِّل

المقاصِد، مُسَهِّل المعاني والفوائد، ينتفع به البادي، ويستحسنه الشادي، موافقاً لما رويته، موفياً بما أردت من اختصاره قد قصدته".

ويظهر أن الإمام السيوطي في شرحه للألفية، كان قد اطلع على شرح المكودي، إذ قال في تصدير "البهجة المرضية في شرح الألفية": "فهذا شرح لطيف، مزجته بألفية ابن مالك، مهذّب المقاصد، واضح المسالك، يبين مراد ناظمها، ويهدي الطالب لها إلى معالمها"، وبموازنة شرح مسألة نحوية بالمسألة نفسها في شرح المكودي، يتبين لك أن طريقة المكودي أيسر وأوضح، وأقرب إلى نفوس المتعلمين على تباين حظوظهم ومستوياتِهم في علم العربية بمعنى أن السيوطي كأنما كان يشرح لنفسه، لا لمن هم دونه، ولذلك نجد محقّق هذا الشرح يعبِّر شاكياً: "وانفرد السيوطي من بين شرّاح الألفية بغرابة شواهده، وعدم وضوحها الوضوح الكائن عند سابقيه، حتى إن بعض الشواهد كنا نمرّ بها، فلا ندري أهي شاهد أم مما تمثّل به المؤلّف من ألفاظ ليست شعراً أو نثراً".

وليس مناسباً أن أشير هنا إلى كل الشروحات التي اهتمت بالخلاصة الألفية في علم العربية، وما أكثرها، ولكن من باب الإنصاف الإيماء إلى الإمام ابن هشام الأنصاري (708 – 761هـ) الذي ما من شك، في أنه سبق المكودي بكتابه "أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك"، لكن الفرق بين الشرحين المتقاربين زمناً، أن ابن هشام، وهو يحلّل الألفية، ويحشد الشواهد، ويُعَلِّل الألغاز النحوية، يتعامل مع النص أي ما ورد في المنظومة أكثر ممّا يتعامل مع المتلقي، في حين أن المكودي، وهو يشرح، ويبسّط، ويوضّح، تحس به، وهو يجدّ، ويبذل قصارى جهده، ليتعامل مع متلقيه أكثر مما يذوب وينصهر في المنظومة، أضف إلى ذلك أن المكودي حافظ على إيقاع تعليمي واحد طوال شرحه، وظل محتاطاً وحريصاً على ألاّ يتجاوز البعد العلمي والتربوي اللذين قطعهما للمتعلم على نفسه، أمَّا لغة المكودي، فتكاد تشبه اللغة التي نقف عليها اليوم في المؤلفات التعليمية الحديثة.

ومما زاد عمله تيسراً ورونقاً أنه لا يعرب بيت المنظومة، وهو عمل آخر غير الشرح، إلا بعد أن يحلّل البيت تحليلاً مبسّطاً دون إفراط ولا تفريط، فهو حين يصل إلى البيت (الخاص بجملة الحال):

وجملةُ الحال سوى مَا قُدِّمــا بواوٍ أو بِمُضْمَرٍ أَوْ بِهِما

يشرحه بقوله: "يعني أن الجملة الواقعة حالاً إذا كانت سوى ما تقدم يجوز أن تأتي فيها بالواو وحدها نحو: جاء زيد والشمس طالعة، أو بالضمير دون واو نحو: جاء زيد يده على رأسه، أو بالضمير والواو معاً، نحو جاء زيد ويده على رأسه"، فهذه المنهجية التعليمية ميسّرة لكل طلاب العربية، وأن هذه الأمثلة التي مثّل بها المكودي للحال حين تكون جملة، مما يُمَثَّل به للمبتدئين في مدارسنا.

على أي حال، إننا لا نقلّل مما قدّمه العلامة ابن هشام الذي أُعْجِبَ به ابنُ خلدون وأثنى عليه مِمَّا قدّمه، للغة العربية من بحوث علمية، لا تدلّ إطلاقاً، على أن صاحبها عاش في عصــر غابت فيه مظاهر الإبداع، وخمدت معالم الابتكار وندر إعمال الفكر والنظر، غير أن شرح ابن هشام لألفية ابن مالك يختلف منهجياً عن شرح المكودي، فالأول ينطق من مدونة وهمية ظناً منه أن المتعلمين يحفظونها، ولا يبقى إلا الشرح والبسط والتمثيل بشواهد قرآنية، وشعرية، فضلاً عما يغلب على عمل ابن هشام المسيرة اللغوية لسيبويه، في حين أن المكودي:"

1) ينتقل من المدونة الأصل.
2) تشعر بأنه كان يراقب خطواته، فهو غالباً ما يجتزئ بالبيت والبيتين حتى لا لا يثقل في شرحه على المتعلم، ولا يجعله يفتقد التركيز.
3) لغته العلمية لغة غير معقدة.
4) استعماله المصطلحات اللسانية الشائعة.
5) يرتكز في شرحه للمادة اللسانية على ربطها بالبنية الدلالية.

6) يركّز على التوضيح بالأدلة الإعرابية.
7) شواهده الشعرية أوفر من القرآنية مع استشهاده بجملة من الأحاديث.
8) ربما قابل في شرحه بين مصطلحات البصريين والكوفيين.

ويبدو لي أن المكودي لم يطلع على شرح ابن عقيل (698 – 769هـ)، لأنه لا يوجد أي تَلاَقٍ بين الشرحين إلا في كون الرجلين كليهما انطلق من نص الألفية وأما تشابه الشواهد الشعرية بين الرجلين، فذاك أمر مألوف بين كل النحويين واللغويين المتأخرين الذين جاؤوا بعد ظهور الكتاب، وما دام المذهب البصري ساد الأمصار بفضل شيوع كتاب سيبويه مشرقاً ومغرباً، كان منطق الأشياء يقتضي أن تتفاوت هذه الشواهد والنصوص والتراكيب التي اتُّخذت حجة للتقعيد والتوليد طالما أن الاتجاه البصري يقوم على التواتر المتماثل في قاعدة بعينها، ولكن ذلك لم يحدث إلا نادراً بدعوى أن المتأخر ليس أكثر حجة على المتقدم، أو لأن الاستئناس بالإمام أوْلى من الاستئناس بالمأموم.

إن شرح المكودي على ألفية ابن مالك له أكثر من مبرر فرضه عصر الضعف اللغوي، وبُعْدُ عدوة الغرب العربي الإسلامي من عدوة شرقه، وبروز شبح الانفصام، وتراجع التواصل بين قوم يتناحرون على السلطة والملك، وينافحون على لغة تجمعهم، وثقافة عربية إسلامية تشملهم، وتجمع شتاتهم، وتلحّم وجدانهم الخاص والعامّ.

وكنا أشرنا إلى الصناعة اللسانية في المشرق العربي، رغم ظهور بوادر الضعف اللغوي والأدبي، في عصر المكودي (الثامن الهجري)، فإن أهل المغرب كانوا أحوج إليها وصيانتها من نظرائهم في المشرق الذي ظلت كنوزه اللسانية تعمّ دمشق وبغداد ومصر،... على الرغم من همجية المغول والتتر في إتلاف مائات الآلاف من خيرة ما ابتكره العقل العربي من علوم وثقافة وفلسفة وآداب.

ولذلك، فلا تعجب إذا لم تجد تلك الأراجيز النحوية أصداء لها بالغة في المشرق العربي بالقدر الذي وجدته في الغرب الإسلامي، ولا تعجب أيضاً إذا اشتهر بهذه المنظومات التعليمية في علم العربية ناظمون مغاربيون وأندلسيون، ولكن بلغ الضعف اللغوي درجته العليا وسط حواضر مشرقية أسوة بما قد سبق للمغاربة والأندلسيين أن لمسوه، اضطر النبهاء في المشرق إلى تبنّي ما سبق للمغاربة أن تَبَنَّوْه من متون لسانية تمثّلت خاصة في ألفية ابن مالك على حساب ألفية ابن معطي لأسباب تحتاج إلى تحليل وتفصيل، لكن خارج هذا العمل.

لم يكن المكودي إلا واحداً من علماء اللسان العربي الذين توجّسوا خيفة من ضياع ذلك الصـــرح اللامنتهي من الموروث اللساني العربي الأصيل، ولم ير وسيلة أكثر نجاعة وفعالية من الالتفات إلى ابتكار طريقة تعليمية تقوم على تيسير على اللسان العربي العامّ باتخاذه ألفيّة ابن مالك في علمي الصرف والنحو، لتجيب اللغة العربية وتيسيرها بطريقة تعليمية تقدَّم لناشئة ذلك العصر بلغة تكون في متناول ذوقهم ومستواهم.

إن الرجل الذي كان آخر من قرأ سيبويه في عصـــره، كان بإمكانه أن يجتزئ بهذا المصدر اللساني العربي الجامع المانع، ولكنه كان من العسير عليه وعلى غيره أن يلقّنه متعلماً بالطريقة التي كان يُلَقَّن بها من قبل وسط المتعلمين السابقين فهو كتاب لساني أكاديمي موسوعي يصعب على مبتدئين وحتى متقدمين في علم اللساني العربي أن يستوعبوه استيعاباً شاملاً، لأن ما فيه من شواهد وشوارد ونوادر ومسائل نحوية وصرفية وصوتية عامة وخاصة تبقى من اختصاص المعلم للتعمق والتوسع لا قبل لمتعلم لمبتدئ بها.

ومن ثم، فإن طريقة المكودي في شرح الألفية لابن مالك، لا تخلو من ابتكار تربوي جديد قدم بموجبه لطلّابه وحتى للعامة مادة النحو والصرف بمنهجية تربوية لم تعهدها الطرائق التعليمية التي سبقته من حيث تقديم الدرس، وشرحه، وتبسيطه

والتطبيق عليه، كل ذلك بلغة مدرسية عصرية يفهمها القوي والضعيف، وبدرك معانيها الخاملُ والذكيّ، ولئن بدا لك فيها أحياناً غرابة أو غموض، فمن الألفاظ والتراكيب الواردة في المدوَّنة الأصل، وليس في لغة المكودي، لأن شرح مدونة لغيرك في علم لساني أشبه بترجمتك نصاً من لغة إلى لغة، حيث تجد نفسك لا تراوح مكانك بين اللغة الأصل واللغة الهدف.

عيوب صياغة التعريف في العصر الحديث

د. حسين محمد حسين البطاينة
ود. فتحي "محمد رفيق" أبو مراد
جامعة البلقاء التطبيقية– كلية الحصن الجامعية
الأردن – إربد

ملخص: من حق التعريفِ أن يكون له تعريفٌ، كيف لا؟ وهو ما تتعرَّفُ به الأَشياءُ، فهو الأجدر بذلك. والتعريف هو ركيزة جميع العلوم الإنسانيَّة، بما فيها علوم اللغة، لذلك عمدتُ في هذا البحث إلى تبيين معنى التعريف في اللغة من خلال جهود اللغويين والمعجميِّين، كما وضَّحتُ أبرز العيوب وأشهرها التي عانت منها صياغة التعاريف في العلوم كافَّة، من خلال علم المصطلحات، مستشهداً بآراء اللغويين والمصطلحيِّين المعاصرين، ومنوِّهاً إلى آليَّة معالجة هذا العيوب، والتخلُّص من العنت الحاصل في التعريفات نتيجة العيوب التي تعتريها، ثمَّ ختمت البحث بما وصل إليه من نتائج.

الكلمات الدالة: عيوب، صياغة، التعريفات، اللغويون، المعجميِّون، الرعاية الاجتماعية.

Abstract : the faults of formalizing definition in new age.

The definition has the right to be defined. why not ?. it is used to define things and deserves to be defined.

the definition is the base of all human sciences including language sciences. the present paper aims at pointing out the meaning of definition linguistically. it also aims to show the faults in forming definition in all sciences by showing the terms and views of contemporary linguists .

The paper aims to show the techniques to correct the faults and to get rid of them.

keywords: faults, forming, definition, linguists, social care.

التعريف لغةً: هو الإعلامُ، وضدُ التنكير، والوقوفُ بعرفات[1]. تشير مادة (عرف) في معاجم اللغة إلى دلالات كثيرة يهمنا منها ما يدخل في صلب موضوعنا. قُدّمت للتعريف تعريفات كثيرة متأثرة باتجاهات متعددة. وبنظرة أصحابها إلى الظاهرة.

ويرى بعضهم أنّ تحديد مفهوم التعريف يعدّ من أكثر المصطلحات صعوبة، وذلك لارتباطه بجلّ الدراسات الإنسانية والطبيعية[2]. يبدو أنَّ كل معجم ينظر إلى التعريف من وجهة نظر ما، وقد وردت تعاريف للتعريف من حقبة زمنية عميقة. إذ نجد أنّ التعريف لم يقتصر على اللغويين حسب، بل حظي بتأملات الفلاسفة منذ عهد أفلاطون الذي يعرّفه بأنه نهاية عملية الحصول على معرفة الأشياء الحقيقية، وهي المثل[3] ويرى أرسطو (تلميذ أفلاطون)، أنّ التعريف صيغة تحدد الطبيعة الجوهرية للشيء[4].

أما بالنسبة إلى الجهود العربية في تعريف التعريف، نجد بذورها عند ابن سينا (428 هـ) الذي يحدده بأنه: تحوّل دال على ماهية الشيء[5]، ويحدّه الأصوليون بأنه: ذكر شيء تستلزم معرفته معرفة شيء آخر[6].

ويُلحظُ أنَّ ثمة فرقاً بين رؤية الفلاسفة لماهيَّة التَّعريف ورؤية الأصوليين العرب لها؛ إذ تتمحورُ الرؤيةُ الفلسفيَّةُ حولَ ماهيَّة الشيْءِ وجوهره، في حين تتمحورُ الرؤيةُ الأصوليَّةُ حول محورٍ أشملَ يضمُّ ماهيَّةَ الشيْءِ وأمورَ أخرى كالشكل والمثال وغيرها. ويتطوّر تعريف التعريف عند الأصوليين، فنجد أنَّ ابنَ تيمية يعرِّفُهُ بقوله: هو تفصيلُ ما دلَّ عليه الاسم بالإجمال. ويرى أبو البركات البغدادي (ت: 547) أنَّهُ: تعريف الشيء بنظائره وأشباهه، والكلِّيِّ المعقولِ بجزيئاته وأشخاصه[7].

أمَّا تعريف التَّعريفِ عند اللغويين والمعجميِّين، فقد تداخل مع مفاهيمَ أخرى كالشرح والتفسير والتأويل، ويبدو أن سبب هذا التداخل هو تكامل القراءات التحليلية للنصوص الشرعية[8].

وأخيراً، فتعريفُ التَّعريفِ: شرحُ معنى الكلمةِ بذكرِ مكوِّناتها الدلاليةِ أو تباينِ اشتقاقها واستعمالها أو بالإشارةِ اليدويَّةِ إلى ما يماثلُها[9].

وثمَّة بحوثٌ عربيَّةٌ تناولت قضية التعريف بالدرس والتحليل، وكانت أشمل دراسة عربيَّة علمية شاملة تعالج التعريف من وجهة معجمية للدكتور حلام الجيلالي، بعنوان (تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة)[10]، وهي دراسة أكاديميَّة مقارنةٌ تنطلق من مجموعةٍ من النقائض في معاجمنا الحديثة.

إنّ صياغة التَّعريف عمليَّةٌ معقدةٌ جداً وشاقَّةٌ وحسَّاسةٌ، تحتاجُ إلى قوّةٍ في التركيز وسعة في الثَّقافة والاطِّلاع على الشيء المرادِ تعريفُه، وامتلاكِ أدواتٍ لغويَّةٍ دقيقةٍ. المقصود بالصيغة (Formule) هو الهيئة التي يُبنى عليها نص التعريف المعجمي، لا بالنظر إلى ما يصوغه المعجميُّ حسب في ظل التقنيات المتبعة، بل بالنَّظر إلى المتكلِّمين في المجالات المختلفة، وما يصوغه من تعاريفَ لا تخضع للتقنيات والمناهج التي يعتمدها المعجميون[11]، ومن ثَمَّ فصياغةُ التَّعريف وفق هذا المنظور مرتبطةٌ بعلاقةٍ عضويةٍ بالمعجم الذي يغدو الحاضنةَ الشرعيةَ والموضوعيةَ لهُ، والمعجم هو المخزن والمستودع لها، ولَمَّا كانت صياغة التعريف عملية لغوية تستند إلى قاعدة دلالية منطقية، فهذا يعني أنها تستلزم جملة من الشروط والنماذج التي يجب أن تُلزمَها وألاَّ تخرجَ عليها حتى لا تقعَ في دائرة النقصان، لكنَّ تطبيقَ هذه الشروط أو القواعد اللازمة لصياغة التعريف ليس أمراً هيناً حتى أنَّني لا أستطيعُ أَن أَدَّعيَ باستحالة تطبيقها مئة في المئة، اللهمَّ إلا عند بعض المعرِّفين، ومن ثَمَّ أرى أَنَّ صياغة التعريف المثلى النموذجية تستلزم حتماً أن ينهض بها مؤسَسةٌ لا أفراد.

عيوب صياغة التعريف: يمكن حصر عيوب صياغة التعريف في النقاط الآتية:

الوقوع في الدور: وهو أن يضع المعجم تعريفاً للمدخل ثم يأتي إلى ذلك التعريف، فيعرفه بتعريف آخر، ثم يعود مرة أخرى إلى ذكر ذلك التعريف الأول كأن يعرف المدخل (سار) مثلاً بـــ (مشى)، و(مشى) بـــ (ذهب) وذهب بـــ (سار) وهكذا[12]، ومن يتتبع التعاريف في معجماتنا العربية يجد أثر هذا النقص فيها، وهذا النقص يتولّد عنه التكرار والترادف، وهذا كله لا طائل منه. وإذا كان يفيد في تشكيل رصيد ترادفي مع مرور الأيام، ويقلل من حيرة المستعمل، فإنه كثيراً ما يؤدي إلى الجهل بالمعرَّف، وبخاصة إذا كان يحيل على معانٍ بعيدة[13]. وهذا التسلسل الدوري مبدأ فلسفي منطقي تحوَّل إلى ظاهرة أو آفةٍ تصيب فروع العلوم والمعرفة الإنسانية، ومن بينها العلوم اللغوية والتعاريف، لذلك يجب التخلص من هذا النقص التعريفي ما أمكن، وإلاَّ كنَّا كمَنْ ينفخُ في رماد، وللتخلص من هذا النقص لا سبيل إلى ذلك إلا بالدِّقة اللغوية، ومراجعة كتب الفروق اللغوية للوقوف على المعاني الدقيقة لكل كلمة نرصد فيها خط التعريف، ولعل هذا النقص أكثر ما يصيب من التعاريف التعريف بالمرادف؛ وهو أن نعرِّف الشيء بمرادفه.

إذا ما اعتمدنا وجهةَ نظرٍ نظريّةً بشكلٍ دقيقٍ نجد أنَّ جُلَّ ما يقدِّمُهُ التَّوضيحُ بواسطة مصطلحٍ مرادفٍ هو تأخيرُ المشكلة، وليسَ حلُّها، لأنَّ المصطلح المرادف يحتاجُ بدوره أنْ يُعرَّفَ، فالتَّأثيرُ الوحيدُ الذي يخلقهُ وجود المرادف هو زيادةُ الفوضى في القوائم المصطلحية، إذ إنَّ تعريف المصطلح (إزاحة) في حقل هندسة التحويلات باعتباره تساوي القياس، وتساوي القياس باعتباره (إزاحة) ليسَ الوقوع في أحبولة الدوران في الحلقة المفرغة، ومن منظورٍ تعليميٍّ تُعَدَّ عمليَّةُ إدخال مرادفٍ موحٍ ليسَ بصفةِ معرِّفٍ، بل باعتباره وسيلة لإضفاء معنى على الوحدة الرياضيِّة المجرَّدة مع تحذيرِ المبتدئين في ميدان الرياضيَّات من الوقوعِ في الانزلاقاتِ غير المرغوبِ فيها

في عِدَادِ الأَساليب والطَّرائق الفعَّالة لحملِ هؤلاءِ على استيعابِ تصوُّرٍ جديدٍ، برغم الانتقادات المبررة مع ذلك التي يوجِّهُها الصَّفَائيُّون[14].

الإبهام: قد يكون التعريفُ مبهماً غامضاً، والسَّببُ في ذلكَ؛ إِمَّا من طريقةِ تأليفِ مكوِّناته وكلماتِه (تقصير لفظي أو تركيبي)، أَو أَنْ يكونَ بسبب وجودِ بعض الكلمات المبهمة التي تحتاجُ هي الأُخرى إِلى شرحٍ وتعريفٍ، فيلبسُ المعنى العام للشَّيْءِ المعرَّفِ، وتكون ملامحُ التعريف غير واضحةٍ في ذهنِ المتلقِّي. علماً أَنَّ الغاية المتوخَّاة من التعريف هي الإِيضاح وإِبانة المعنى المقصود، فلا فائدة من إِيراد كلماتٍ تحتاجُ إِلى توضيحٍ، فالوضوح يتحقَّقُ من سلامة العبارة وقدرتها على إِبراز الدلالة للقارئ الاعتيادي من أَقرب طريقٍ، كما تتحقَّقُ الدِّقةُ من سلامة المعلوماتِ وعدم تناقُضِها[15].

وثمَّة سبب آخرُ لتوليدِ الإِبهام في التعريف، وهو سببٌ غيرُ لغويٍّ، إِنَّما هو علميٌّ يتمثَّلُ في صحَّة المحتوى المعلوماتي الإِخباري للتعريف، وعدم تضاربِ الحقائق والمعلوماتِ العلميَّة؛ لأَنَّ ذلكَ يمزِّقُ التعريفَ، ويُتلفُ الغايةَ والهدفَ منهُ ويُحوِّلُهُ إِلى ضربٍ من العبَثِ.

يقول فراز جوزيف معلِّقاً على هذا العيب: "إِنَّ التعاريفَ ليست دائماً غامضة ولكنَّها في الغالب صعبةُ الفهمِ، إِنَّها مسألةٌ على المصطلحيِّ أَنْ يتفهَّمها جيداً"[16].

فهو يلقي تحمُّلَ تبعات هذا العيب على المعجَمِيِّينَ فقط، لكن يبدو في كلامِه نوعٌ من الغموض، فهو يقولُ: إِنَّ التعاريفَ ليسَتْ دائماً غامضةً، ثُمَّ يقولُ في السياق ذاتهِ: ولكنَّها في الغالب صعبة الفهم، ولعلَّه يقصدُ من هذا الكلامِ أَنْ يُفرِّقَ بين الغموضِ الناتج من صعوبة الكلماتِ وبين صعوبة الفهم الناتجة عن إِساءة ترتيب كلماتِ التَّعريف ترتيباً صحيحاً، فيحصل لدينا التَّعقيدُ اللفظيُّ الذي ينتجُ عن التَّعقيدِ الدلاليِّ وصعوبة الفهم، ومن ثم لا سبيل للتَّخلُّصِ من هذا العيبِ إِلاَّ باتِّباعِ قاعدة

التحليل الذي يقضي بتعريف المفردة بواسطة مفرداتٍ تكونُ أَسهلُ منها على الصعيد الدلاليِّ ممَا يحظرُ بوجهٍ خاصٍّ الدورانَ في حلقةٍ مفرغةٍ.

إِنَّه مطمحٌ بعد المثالِ بالمعنى الحصريِّ في معاجم اللغة، ولكنَّهُ مُلِحٌّ في قائمة المصطلحات الرياضيَّة[17]، ثمَّ يعترفُ إِيف جينيتيوم من مركز الأَبحاثِ في جامعة فرانش كوننيه بأَنَّ فكرةَ البساطة هذه فكرةٌ نسبيَّةٌ[18]، بمعنى أَنَّ ما أَراهُ سهلاً من الكلماتِ يراهُ غيري صعباً، فقد تكونُ كلمةٌ سهلةً بالنِّسبةِ إِليَّ صعبةً بالنِّسبةِ إِلى غيري، وقد يحدثُ العكسُ، وثمَّةَ قاعدةٌ ثانيةٌ من قواعدِ التَّعريفِ نستطيعُ عبرَها التَّخلُّصَ من عيبِ الإِبهام، وهذه القاعدة تُدعى قاعدة المقْيَسَة (بحسب المترجمة ريتا خاطر)، وتقضي هذه القاعدة بإِنشاءِ التعريف على نحو نتحاشى فيه أَنْ نوردَ في صياغته المصطلحات المبهمة والمصطلحات المترادفة، وتبدو مسألة تجنيب المصطلحاتِ المبهمة مسألةً مُسلَّماً بها، وبُغية التَّغلُّبِ على هذا الإِبهام يقترحُ ملتشوك وضع دليلٍ لكلِّ مفردةٍ[19].

السَطحيَّة: وتعني عدمَ التَّمايُزِ، فيأتي التعريف قاصراً لا يميِّزُ المعرَّف من غيره من المعرَّفات، كما في تعريف المثلث بأَنَّه شكل هندسي، أو الماء بأَنَّهُ سائل شفاف، حيث إِنَّ هناك أَشكالاً هندسية عديدة وسوائل شفافة متنّوعة[20].

وقد يكون السبب في هذا الأمر مقصوداً، وذلك بأن يكون صاحب التعريف قد أحسَّ بالقارئ، بمعنى أَنَّهُ يعتقد بمعرفة القارئ أو المتلقي بالشَّيْءِ المعرَّف، فلا داعيَ للتعميق والشرح وزيادة الإِيضاح، وهذه الظاهرة كانت منتشرةً في بطون المعاجم القديمة، فنرى أَنَّ المعجميِّينَ يكتفون أحياناً بكلمة (معروف – وهو معروف – نبتٌ معروف – حيوان معروف) وما أشبه هذه العبارات، ولكن هذه التعريفات قد تَصْلُحُ نوعاً ما في معاجم اللغة العامَّة؛ كلسان العرب والقاموس المحيط وتاج العروس، ولكنَّها تُعدُّ عيباً وخطأً فادحاً في المعاجم الخاصة التي تُعنى

بجمع مصطلحات علم معين وتعريفها؛ كمعاجم الفيزياء والكيمياء والرياضيات ففي معاجم اللغة يُكتفى بتعريف الماء مثلاً بالقول: الماء سائل شفاف أو سائل معروف أو الماء معروف، لكن تعريف الماء في الكيمياء لا تناسبه هذه الطريقة.

من المآخذ التي آراها على هذه التعريفات السطحية أنَّ الفهم نسبيٌّ عند الناس وكذلك المعرفة، فكلمة مثل (الشيح) نبات معروف بالنسبة إليّ، لكنه غير معروف بالنسبة إلى غيري، أو معرفتي به تفوق معرفة غيري، فأنا رأيتُ النبتة في الواقع وتناولتُ مغليَّها شرباً، أما غيري فرأى صورتها في المجلات مثلاً، وقرأ عنها فالمعرفة بالشيء المعرَّف نسبّية، لذلك لا بُدّ من التخلص من هذا العيب التعريفي في الأبحاث والمعاجم الحديثة.

عدم التزام قاعدة الكتلة الأقصى: سرعان ما يغدو التعريف المعبّر عنه بواسطة المصطلحات الأولية الأكثر سهولة وحدها تعريفاً مطلسماً، وينبغي ضمن نطاق الممكن أن تتمّ صياغة التعريف العائد لتصوُّرٍ معينٍ على نحو يتعذَّرُ فيه استبدالُ أيٍّ من أشكال التصوُّرات الأسهل الواردة في هذا التعريف بمفردة سبق أن تمّ تحديدها[21].

هذه القاعدة تذكّرنا بالمحور الاستبدالي الذي ابتكره فردينان دي سويد الذي يقضي بإمكانية استبدال كلمة بكلمة (ترادف)، لكن قاعدة الكتلة الأقصى هذه تختلف عنه بعدم إمكانية استبدال أي كلمة من الكلمات بكلمة أخرى ترادفها في التَّعريفِ ومن ثم تقف هذه القاعدة على النقيض من ظاهرة الترادف لأنها توحي أنَّ لا كلمة تقوم مقام أخرى، لذلك يجب اختيار أسهل الكلمات بحيث لو نقَّرنا بطون الكتب والتراث على كلمة تكون أسهل منها لما عثرنا عليها.

وفي نظري كأَنَّ التزام هذه القاعدة مستحيلٌ أو أشبهُ بالمستحيل لأنه معرَّض لمسألة النسبية الآنفة الذكر، فما أراه أنهُ سهلاً من الألفاظ والكلمات قد يراه غير صعباً، وما أراه صعباً قد يراه غيري سهلاً استناداً إلى الخلفيات المعرفية والثقافية

لكل شخص، لكن على الرغم من هذا الاعتراض الوجيه إلاَّ أَنَّهُ لا يسوِّغُ لنا عدم التزام هذه القاعدة قدر المستطاع، ولو تطلَّب الأمرُ تضافر الجهود على ذلك، فما يكون سهلاً في زمن معين يغدو صعباً في زمن آخر، وما يكون صعباً في زمن قد يغدو سهلاً في زمن آخر، وهكذا.

فمصطلح مثل الحاسوب كان غير واضح لدى عامة الناس، ويحتاج إلى تعريف شامل ودقيق، أمَّا الآن فأصبح مفهوماً لدى عامة الناس، لكن مثل هذه المسألة حقيقة لا يمكن ضبطها لأن المعجميِّين لا يمكنهم التنبؤ بحياة الكلمة أو المصطلح.

أي يجب أن يتضمن نص التعريف التصورات الأولية، بيد أن إمكانية الإدلاء بالتعريف من خلال الاستعانة بالتصوُّرات الأوليَّة فقط لا تعدو كونها مجرد إمكانية نظرية يمكن تخيُّلُها بالنسبة إلى الحاسوب، ولكنَّها غير ملائمة للإنسان، وتبدو قاعدةُ الكتلة الأقصى بمثابة قاعدةٍ فرعيَّةٍ لقاعدةِ الاقتصاد اللغوي في التعبير، وبناءً عليه يمكننا أن نَحظُرَ من أن يصار إلى ذكر الخاصية نفسها عدة مرات في التعريف عينه ولا جرم أنَّ مثل هذا الحشو لا يُعدُّ خطأً بكلِّ ما للكلمة من معنى، بل عدمَ مهارةٍ تأليفيَّةٍ ينبغي تماشيها من حيث المبدأ، ولكن من الممكن أن يقع عنصر المعنى نفسه عند نقطة تقاطع شكلين ممَّا يشكِّل حشواً مقنَّعاً[22]. ومن ثم فتحقيق هذه القاعدة يبقى مسألة نسبية لكن ينبغي تطبيقها قدر المستطاع وعدم تجاهلها بالكلية.

وقد تنبَّه العرب منذ القديم إلى هذا العيب؛ يقول ابن سينا: "فربَّما عرَّفوا الشَّيْءَ بما هو مثله في المعرفة والجهالة كمن يُعرِّفُ الزوجَ بأنَّه العددُ الذي ليس بمفردٍ[23].

فكثيراً ما تعتمدُ المعاجمُ على تعريف المدخل بكلمات غير معرَّفةٍ في المعجم أو غير مذكورةٍ أصلاً في متن المعجم ممَّا يجعلُ التَّعريفَ قاصراً[24] مطمئنِّين في ذلك إلى حضور التصوُّر في ذهن المتلقي، لأنَّه من التصوُّرات الأوليَّة التي تُبنى منها التصورات المركَّبة، فيقعون بذلك في تعريف الشَّيْء بما هو بحاجة إلى تعريف.

القالبيَّة والمحدوديَّة: ونعني بالقالبيَّة التعريفَ الأقصى الذي يعطي أقصى حدٍّ من الخصائص الضرورية الكافية حتى يصبح التعريف جامعاً، والمنحى على ما هو عليه بصفة مجّردة، كما في تعريف المطرقة بأنها أداة للطرق، وتتشكَّل من كتلةٍ معدنيَّةٍ فولاذيَّةٍ بها ثقب عين يثبَّت بها مقبض. والمحدوديَّةُ تمثِّلُ التعريفَ الأدنى؛ أيْ: أقلَّ الخصائص الموصلة إلى دلالة المدخل كما في تعريف المطرقة بأنها: آلة من حديد ونحوه تطرق بها المعادن وتدق المسامير[25].

الفرق بين التعريفين واضحٌ للعيان، فعلى حين قدَّم لنا التعريف الأوَّل أكثر من خصوصية للمطرقة، نجد أن التعريف الثاني يكتفي بأدنى هذه الخصائص وهي جنس الأداة ووظيفتها، ولا نستطيع ترجيح كفة تعريف على الأخرى مادام كلا التعريفين يفضيان إلى حقيقة الشيء المعرّف؛ أي: هذان التعريفان بمنزلة الأسهم التي تلتقي مزودها في نقطة واحدة هي الهدف.

ومن ثم تظل قيمة التعريف رهن قدرته على كشف حقيقة المعرّف، والأخذ بأيدينا إلى المعنى المقصود، لكن أرى أنه من الأسلم والأفضل الجمع بين هاتين الخصيصتين (القالبية والمحدودية) ما أمكن؛ لأنَّ الاعتماد على إحداهما دون الأخرى فيه شيء من النقص والقصور عن إيفاء المقصود.

1- **عدم مراعاة مبدأ الاقتصاد اللغوي:** الاقتصاد اللغوي، كما هو متعارف عليه لدى اللِّسانيين والبلاغيين وغيرهم، يعني بذل أدنى جهد ممكن لأداء الأغراض (المقصود)، فهو بهذا المعنى لا يعني الإسهاب والإطالة، ولا يعني الخوف والتقصير على حساب المعنى.

والضابط المعقول لهذا القانون يقضي باستمرار الخوف والتقصير مادام لا يخلُّ بالمعنى، فإنْ أَخلَّ بالمعنى نتوقّف عن ذلك.

وفي الحقيقة مهما سرنا في الخوف فلا بُدَّ أن نتعرَّض للحشو والزيادة؛ لأن اللُّغة لا تضبط بالقوانين الرياضية الصادقة، ولا تسير وفق المعادلات الكيميائية الدقيقة جداً؛ لذلك لا يمكن صياغة خطاب عاديٍّ بأسلوب البرقيات؛ أي: أَنَّهُ لا يمكن نقلها بالحدِّ الأدنى عن اللغة[26]. ويقول مارتينييه أيضاً: "يمكننا القول: إن تطوُّر اللغة يخضع في سيره إلى التعارض المستمر بين حاجات الإنسان في التبليغ وبين ميله لأنْ يَقْصُرَ نشاطَه الذهني والجسدي على أدنى حدٍّ ممكن، وهنا كما في كل مجال آخر يخضع السلوك الإنساني إلى قانون بذل أدنى جهدٍ ممكن، وطبقاً لهذا القانون لا يتَّفق الإنسان إلاَّ بالقدر الذي يحقِّق له أغراضَه ... إن ما نسميه عادة بالاقتصاد في اللغة ليس إلاَّ ذلك السعي الدائب لتحقيق التوازن بين الاحتياجات المتضاربة والتي لا بدَّ من تلبيتها؛ فمن جانب هناك حاجات الإبلاغ، وهناك من جانب آخر خمول الذاكرة والنطق معاً"[27]. فمارتينييه يقدم لنا سبباً مقنعاً يدعونا إلى الاقتصاد اللغوي، ويعزو ذلك إلى سبب نفسي يتمثل في نزوع ذاكرة الإنسان إلى الاحتفاظ بالقليل على المبدأ البلاغي عند العرب (البلاغة في الإيجاز). وهو على حقٍّ في ما يذهب إليه، وهذه السمة من خصائص الرسول صلى الله عليه وسلم الذي أوتي جوامع الكلم، فكان يعبر عن المعاني الكثيرة بألفاظ قليلة.

صحيحٌ أنَّنا لن نصل إلى هذه الدرجة التي وصل إليها الرسولُ صلى الله عليه وسلم، لكن هذا يعني السعي إلى الإيجاز قدر المستطاع، فإن كان ذلك أمراً عسيراً صعب المنال في كلامنا الشفهي المنطوق، فلا بدَّ أنْ نوجزَ في تعاريفنا المكتوبة لأن التعريف لا بدَّ أن يصدر عن مراجعة وتدقيق وتنقيح وإعادة نظر، ومن هنا لا بُدَّ أن يلتزم الإيجاز والاقتصاد قدر الممكن، لذلك علينا في صياغة التعريف أنْ نوجز ما دام الإيجاز لا يخلُّ بالمعنى المقصود؛ لأنَّ تجاوز حدِّ الإيجاز يعني تعرُّضَ التعريف للقصور، ويعني عدم اشتمال التعريف على مالا يتم إلاَّ به، فيأتي

مبهماً أو غير واضح نتيجة اقتصاده على زاوية واحدة من زوايا المعرَّف، أو عدم اختيار الكلمات المناسبة. ولتلافي هذا النقص تدعو المعجمية المعاصرة إلى قضية الشمول، وهو شمول نسبي يختلف باختلاف المعاجم[28].

لكن يجب التنبيه، هنا، على أن الحذر الشديد من الخروج عن المعنى المقصود من المعرِّف، أو الخوف من إنقاص المعنى قد يدفع بعضهم إلى تحويل التعريف إلى شرح مطوَّل مبني على الترادف والتكرار والتسلسل الدوري والإكثار من الأمثلة أو حذف ما لا يجوز حذفه وإبقاء مالا يجوز إبقاؤه، فيغدو التعريف قلقاً مضطرب البنية متنافر الكلمات غير قادر على استيعاب دلالة الشيء المعرَّف على الرغم من الشرح والإسهاب، ويأتي التعريف بألفاظ غير مناسبة للمقصود، وقد يؤدي عدم التمكن من قانون الاقتصاد اللغوي إلى ضعف صياغة التعريف، ويتصل هذا النقص باللغة الواصفة، ويتم تلافي هذا القصور باختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عن المدلول بدقة مع الصياغة المحكمة لنص التعريف[29].

وذهب ابن سينا في هذا السياق إلى تلافي هذا النقص المعجمي للمعرَّف إلى وجوب ابتكار أو اختراع ألفاظ جديدة مناسبة إنْ تبيَّنَ أنه لا وجود للفظ مناسب لمعناه[30].

حاول الدكتور حلام الجيلالي أن يشفع لمن وقع في هذه النقائص والعيوب من المعجميِّين مستنداً إلى أَنَّ معظم المعاجم لا تكاد تخلو من هذه النقائص، وأن المعجم اللغوي يتجاوز هذه النقائص بالتزامه المبدأ الضابط الوحيد للتعريف، وهو توضيح الدلالة بأسهل تقنية وأوضح صيغة، وهذا يجعل بعض النقائص نوعاً من الامتياز في المعجم اللغوي[31]. فهو يلخص جميع مبادئ صياغة التعريف النموذجي بهذا المبدأ الضابط الوحيد الذي يشفع للمعجمات العربية، ويبرر لها بعض عيوبها.

يرى الجيلالي أن التعريف الدائري يساعد على تتبع المتكافئات من الألفاظ وعدم الانتظام الذي يؤدي إلى التنوع والراحة لدى مستعملي المعجمات[32]. ثم يتحدث عن لانهائية التعريف التي تقدم نوعاً من التشويق للبحث عن آفاق معرفية متجددة في الكشف الحضاري والتعامل الثقافي مع الخطاب التربوي للمعجم[33].

ومهما يكن فهذه الرؤية تتسم بفلسفة الموضوع، وتبعدنا عن مبادئ صناعة المعجمات والتعريفات التي لو تركت على عواهنها لأصبح لكل كلمة مئات التعاريف التي لا يمكن للمثقف والعالم استيعابها، وهي أيضاً تؤدي إلى قلق ثقافي واضطراب علمي، لا نفع منه.

دراسة تطبيقية على تعريفات "الرعاية الاجتماعية": قُدِّمتْ تعريفاتٌ كثيرة لمصطلح الرعاية الاجتماعية، وكلّ تعريف أو مجموعة تعريفات كان ينطلق من وجهة نظر صاحبه إلى المفهوم، فثمة مجموعة من التعريفات التي قُدِّمت على أساس المسؤولية الحكومية للرعاية الاجتماعية؛ منها تعريف روبرت باركر الذي عرّفها بأنَّها: نظام قوي للدولة يشتمل على البرامج والمساعدات والخدمات التي تساعد الناس على إشباع حاجاتهم التي تعدّ أساسية للحفاظ على كيان المجتمع وتحقيق الخير أو الرفاهية لأفراده.

يرتكز هذا التعريف على كلمة مركزية هي (نظام)، وانطلق التعريف من هذه الكلمة ليبيِّن نصه، فالكلمات ما بعد (نظام) هي تداعيات لها ومولّدة عنها وشرح لها، أستطيعُ حذف أيَّ كلمة من نصّ التعريف دون الإخلال التام به، لكن لا أستطيع حذف كلمة (نظام) لأنَّ حذفها يعني انهيار البنية اللغوية والدلالية له.

اعتمد بناء التعريف هنا على عملية التداعيات، فكل جملة يتولّد عنها جملة جديدة مرتبطة بها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، فالجملة (يشتمل على البرامج والمساعدات والخدمات) مولّدة من الكلمة المركزية (نظام)، وقد انتهت هذه الجملة عن كلمة

(الخدمات) ليتولّد عنها جملة جديدة مرتبطة معها (التي تساعد الناس على إشباع حاجاتهم)، ثم يتولَّد عن هذه الجملة (التي تعدّ أساسية)، وهذه يتولّد عنها (للحفاظ على كيان المجتمع وتحقيق الخير أو الرفاهية لأفراده).

تبدو البنية والنسيج اللغوي لهذا التعريف متينة متماسكة، لكن ليست إلى درجة عالية، ففيه يوجد الحشو (المساعدات = الخدمات) و(حاجاتهم التي تعد أساسية) فالصواب (حاجاتهم الأساسية أو ضرورياتهم)، و(للحفاظ على كيان المجتمع) فالصواب (للحفاظ على المجتمع)، و(تحقيق الخير أو الرفاهية لأفراده)، والصواب (للحفاظ على المجتمع وتحقيق رفاهيته).

لكن في الجملة يظلُّ هذا التعريف بعيداً نوعاً ما عن الأخطاء التعريفية الفادحة كالتطويل الممل والشروح الزائدة والخروج عن الدائرة الدلالية له.

وفي السياق ذاته أقام جلير مفهومه العام للرعاية الاجتماعية على أساس المسؤولية أيضاً، ويعرفها بأنَّها: مجموع الوظائف الحكومية التي تستهدف تأمين الخير العام للحياة الإنسانية. أبرز ما يلفت الانتباه في هذا التعريف قصره وانكماش بنيته اللغوية، لكن لا نريد أن نتسرع في الحكم عليه بالإيجاز والبلاغة قبل اختبار عناصره وبنيته الدلالية جيداً، فعلى الرغم من إيجاز هذا التعريف إلا أنَّه لم يسلم من العيوب، فعندما يحقق التعريف شرط القصر فهذا لا يعني نجاحه بالمطلق، لأن ثمة شروطاً أخرى يتوجب تحقيقها.

بصراحة لم يكن هذا التعريف دقيقاً بما فيه الكفاية، وتبدو عدم دقته في عبارة (الوظائف الحكومية)، فهذه العبارة (المركب الوصفي) فضفاض جداً، ويفهم منه تلك الوظائف التي يمارسها الأفراد في القطاع الحكومي كوظائف (معلِّم – مدرسة حكومية – طبيب في مستشفى حكومي– مهندس في شركة حكومية...)، وهذا

المعنى بعيد عن مقصد التعريف الذي يريد بالوظائف الحكومية أَنَّ الرعاية الاجتماعية مسؤولية (وظيفة) الحكومة تجاه الشعب والمجتمع، فكان من الأحرى والأدقِّ القول: مجموع المسؤوليات الحكومية أو الالتزامات الحكومية، وبذلك يتم تحقيق الغاية بدقة، ثم نجد أن التعريف في نهايته ينحرف عن المسار المفهومي الدقيق له، فعندما يقول: (للحياة الإنسانية) فكان من الأدقِّ أنْ يقول: (للمجتمع أو للحياة المجتمعية) التزاماً ببنية المصطلح (الرعاية الاجتماعية)، لا (الرعاية الإنسانية)، فصحيح أنَّ الرعاية عمل إنساني، لكنه عمل إنساني للمجتمع، هو عمل مجتمعي خاص في إطار القضايا الإنسانية العامة، فالرعاية الاجتماعية في الأردُن مثلاً تتوجه نحو تأييد الخير العام للمجتمع الأردني لا للمجتمع الإنساني ككل. لأن كلَ دولة ملزمة برعاية مجتمعاتها، ومن ثم نصل إلى تحقيق الرعاية الإنسانية فالرعاية الاجتماعية فرع من أصل كبير هو الرعاية الإنسانية (الإنسان).

وبذلك كان قصر هذا التعريف على حساب وضوحه، لأنه لم يحدّد المقصود بالوظائف الحكومية كما حدّدها تعريف روبرت باركر عندما حددها في البرامج والمساعدات والخدمات، فكان يفضَّل أنْ يكون تعريف جلير على النحو الآتي: الرعاية الاجتماعية هي مجموع الالتزامات الحكومية كالبرامج والمساعدات التي تستهدف تأمين الخير للمجتمع.

وعرفها هوارد رسل بأنها: مجال المسؤولية الحكومية التي تمارس لتحقيق الأمن والحماية وتحقيق فرص التكيُّف الاجتماعي الناجح للشعب؛ أي لكلٍّ من الفرد والأسرة لإشباع الحاجات التي لا تقوم هيئات أخرى بإشباعها بما في ذلك المساعدات المالية للمحتاج وحماية الضعيف والعاجز من الاستغلال الاجتماعي

وتوفير الخدمات العلاجية والمسكنة. كما لفت تعريف جلير انتباهنا لقصره فقد لفت تعريف رسل انتباهنا لطوله الذي يكاد يكون مفرطاً، والسبب في هذا هو تحوّل التعريف إلى شرح وسرد أمثلة ليس محلها في نص التعريف، فوضح كلمة (الشعب) بقوله (أي: لكل من الفرد والأسرة)، والمتلقي على مستوياته الثقافية كافة بغنىً عن مثل هذا التوضيح الذي لا طائل منه، ثم يقول (لإشباع الحاجات التي لا تقوم هيئات أخرى بإشباعها)، فقولُه: التي لا تقوم هيئاتٌ أُخرى بإِشباعِها من الحشو والزيادات التي لا تفيد.

ثم نراه يستطرد بالشرح وإيراد الأمثلة كقولِه: (بما في ذلك المساعدات المالية للمحتاج وحماية الضعيف من الاستغلال الاجتماعي وتوفير الخدمات العلاجية والمسكنة).

وكان بإمكانه اختزال هذه الجمل بالاعتماد على الكلمات المركزية (المساعدات – حماية – الخدمات)، لأن توضيح هذه الكلمات المركزية يكون خارج إطار نص التعريف في مباحث المسألة وفقرائها.

أغرق هذا التعريف في الشرح والتفصيل والدقة، فمثلاً بدل أنْ يقول تحقيق التكيُّف قال: تحقيق فرص التكيف الاجتماعي. لكن على هذا المأخذ الذي يبدو وجيهاً في نظري، فإنَّ هذا التعريف يظلُّ أكثر نجاحاً من تعريف باركر وجلير.

وفي المقابل ثمة مجموعة من التعريفات التي انطلقت من مبدأ (الرعاية الاجتماعية مسؤولية أهلية) مشتركة بين الحكومة والقطاع الأهلي، ومن بين التعاريف التي تتبنى وجهة النظر هذه تعريف محمود حسن، إذ يعرف الرعاية الاجتماعية بأنَّها: مجموعة الجهود التي تبذلها الحكومة والهيئات والمؤسسات

الخاصة لكي يتمكن الفرد من التكيف الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها تكيفاً يهيِّئُ له قسطاً من الراحة النفسية والقدرة الجسمية، بحيث ينعم بالسكن الصالح والصحة الجيدة والغذاء الكامل والثقافة والترفيه.

هذا التعريف على وجاهته وأناقته، لا يخلو من بعض العيوب الفنية كغيره من التعاريف السابقة، إذْ ينقصه قليل من الدقة الدلالية والإيجاز، فبدل أن يقولَ: الحكومة والهيئات والمؤسسات الخاصة، كان بإمكانه تقليص هذه الجملة إلى أقلَّ من ذلك (القطاعان الحكومي والخاص)، وبذلك يكون أكثر دقَةً وأكثر إيجازاً، ثم إنَّه أغرق في شرح الأمثلة التي توضّح مفهوم الرعاية الاجتماعية وأشكالها، وهذه الأمثلة (العلاج والغذاء والمسكن ...) موضعها الصحيح خارج التعريف في فقرة تتحدث مثلاً عن أشكال الرعاية الاجتماعية، وإن كان لا بدَّ من التمثيل لها في نصِّ التعريف فليكن بإيجاز أو بمثال واحد مثلاً.

ومما يؤخذ على هذا التعريف اتِّسامه بالإنسانية أو الأدبية التي لا تليق ببنية التعريف والسياق العلمي، فهو يقول: (يهيِّئ له قسطاً من الراحة... بحيث ينعم بالسكن...)، وهذا الأسلوب الأدبي غير مناسب في السياقات العلمية والبنّى التعريفية، ومن الحشو الملحوظ هنا قول (البيئة التي يعيش فيها)، وكان حريَّاً أنْ يقول (بيئته)، وكفى بهذا دليلاً.

ومن تعريفات الرعاية الاجتماعية ما نجده يعتمد على مبدأ أنَّ الرعاية الاجتماعية مسؤولية المؤسسات الرسمية والأهلية والتطوعية.

ومن أبرز هذه التعريفات تعريف الجمعية القومية الأمريكية للاختصاصيِّين الاجتماعيِّين بأنَّها: مجموعة الأنشطة المنظَّمة التي تمارسها هيئات حكومية وأهلية

تطوعية تسعى من أجل توفير الحماية والوقاية والحد من آثار المشكلات الاجتماعية والعمل على علاجها بإيجاد الحلول المناسبة لها، كما تهتم بتحسين مستوى المعيشة للأفراد والجماعات والأسر والمجتمعات، وتسند هذه الأنشطة لجهود المتخصِّصين المهنيِّين كالاختصاصيِّين الاجتماعيِّين والمحلِّلين النفسيِّين والمعالجين والأطباء والممرضات والمحاميين والمدرسين، ... إلخ).

لن أسجل مأخذ الطول المملِّ على هذا التعريف؛ لأنَّ هذا المأخذ واضحٌ للعيان تماماً ومسلم به، فهذا النصُّ التعريفيُّ خالف جميع التعريفات السابقة التي قدمناها بضخامة بنيته اللغوية الكبيرة وكثرةِ جمله وتعدّدِ أمثلته، بل والإفراط في هذه الأمثلة، فقد كان من الممكن أن ينتهي التعريف عند قوله: (والعمل على علاجها) فإن لم يكن فلينته عند قوله: (والأسر والمجتمعات)، أما قوله: (وتستند ...) إلى نهاية التعريف فهذا ليس محله في النص التعريفي.

الغاية من التعريف تحديد خصائص المفهوم وتوضيح ماهية المصطلح، وماعدا ذلك يدخل في قائمة الحشو والزيادات التي لا طائل منها، لكن من الممكن التخفيف من حدة هذا المآخذ (الطول المفرط) بأن القائم على هذا التعريف هو جمعية لا فرد من الأفراد؛ بمعنى أنَّ المؤسسات دائماً تحرص على توضيح تعاريفها وأهدافها ولو كان ذلك على حساب الإيجاز والاختصار لأن هذه التعاريف قد يترتب عليها قوانين والتزامات وشروط معينة.

يعلق الدكتور عبد الوهاب الظّفيري على هذه التعاريف بقوله: "نلاحظ من خلال المحاولات الكثيرة والتعريفات المتعددة التي سعت إلى الإحاطة بمفهوم الرعاية

الاجتماعية أنها عُنيت بوصف وتحديد طبيعة الرعاية الاجتماعية ذاتها وخصائصها وآليات تقديمها وأساليبه"[34].

ثم يكمل: "والملاحظ أنَّ بعض الآراء قد اقتربت بمفهوم الرعاية الاجتماعية على نحو كبير من مفهوم الخدمة الاجتماعية، وخلط البعض بينها وبين مفهوم السياحة الاجتماعية، ولعلَّ الترادف والتقارب بين تلك المفاهيم قد أسهم إلى حد ما في إحداث ذلك التداخل"[35].

ثم يخلص الدكتور الظفيري إلى قوله: "ممَّا لا شكّ فيه أنَّ الاجتهادات المتعاقبة للإحاطة بمفهوم الرعاية الاجتماعية قد أسهمت إلى حد كبير في بلورة هذا المفهوم وتحديده على نحو دقيق"[36].

فالدكتور الظّفيري، إذاً، يرى أنَّ تلك التعريفات أسهمت فقط، وهذا يعني أنَّها لم تحقق الغاية لذلك، وهو يقترح تعريفاً لمصطلح الرعاية الاجتماعية هو أنَّها: نسق متكامل من الخدمات والأنشطة والبرامج غير الدائمة التي تنشئُها الحكومات وتشارك فيها جميع مؤسسات المجتمع الأهلية والتطوعية والخيرية في إطار النظم الاجتماعية القائمة لإشباع حاجات الأفراد وتحسين مستوى معيشتهم وتحقيق الاستقرار الاجتماعي وتعزيز قيم التكافل بين مختلف فئات المجتمع[37].

قبل أَنْ يضع الدكتور الظّفيري هذا التعريف كان قد نقد التعريفات السابقة من حيث المفهوم والدلالة، لكنه قد يكون غفل عن نقدها من حيث الصياغة والتأليف واللغة، وبناءً على ذلك انطلق في بناء تعريفه الآنف الذي قد يكون أكثر التعاريف السابقة صحة وعلمية، لكنه لم يسلم من العيوب الفنية اللغوية التي تصيب التعريف من ذلك مثلاً ضعف السبك بين الكلمات فهو يقول: نسق متكامل من الخدمات

والأنشطة والبرامج غير الدائمة، ولو قال: نسق متكامل من الأنشطة أو البرامج الخدمية لكان أفضل وأوضح وأدق، وفي تعريفه بعض الحشو الذي كان من السهل التخلص منه، فلو قال: نسق متكامل من الأنشطة والبرامج الخدمية الحكومية المؤقتة بالاشتراك مع المجتمع الأهلي والتطوعي لإشباع حاجات الأفراد...

لكن هذا التعريف يبدو على درجة جيدة في مطابقة معايير صياغة التعريف.

وأخيراً أخلص إلى القول: إنَّ التعريف نشاطٌ علمي معرفي متصل بفروع المعرفة المختلفة يجب أن يخضع لمجموعة من الشروط الفنية اللغوية التي تضمن له نجاحه وتحقيق غايته، ومن ثم فالتعريف يحمل مسؤولية لغوية بوصفه الممثل الحقيقي لماهية المصطلحات والكلمات، ولولا التعريف لتداخلت المفاهيم، وأشكلت المصطلحات، لذلك يجب إيلاء التعريف أهمية كبيرة تحت إشراف الهيئات العلمية والجمعيات الأهلية والمؤسسات الراعية ووضع تعاريف موحّدة دقيقة شاملة وناجحة.

نتائج البحث: خلص البحث إلى النتائج الآتية:

إنَّ جميع جهود اللغويِّين القدماء والمعاصرين لم تستطع ضبط التعريفات، فبقيت المصطلحات متفلِّتة من عقال الضبط.

عانت التعريفات عند اللغويين والمعجميِّين المصطلحيِّين من عيوب كثيرة حالت دون تأديتها غرضها على أكمل وجه وأدقِّ صورة.

يجب ضبط المصطلحات من خلال عمل المؤسسات لا الأفراد، وهذا العمل هو من مهام المجامع اللغويَّة والعلميَّة، ولا حظَّ للأفراد فيها إلاَّ من خلال الاستئناس بآرائهم والأخذ بما صحّ منها وتقويم ما جانب منها الصواب وتعديله.

التعريف نشاطٌ علميٌّ معرفي متصل بفروع المعرفة المختلفة، لذلك يجب أن يخضع لمجموعة من الشروط الفنية اللغوية المقيِّدة لمدلوله والتي تضمن له نجاحه وتحقيق غايته، فهو يحمل مسؤوليَّةً لغويَّةً بوصفهِ الممثل الحقيقي لماهية المصطلحات.

الهوامش

1 – الفيروزأبادي، القاموس المحيط، قدم له وعلق حواشيه نصر الهوريني، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص 852.

2– حلام الجيلاني، تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، 1999، ص 37.

3– محمد جلوب فرحان، نظرية التعريف عند ابن سينا، المجلة العربية للعلوم الإنسانيَّة، الكويت جامعة الكويت، العدد 25، 1978، ص 12.

4– السابق ص 13.

5– السابق ص 12.

6– السيد الشريف الجرجاني، التعريفات، تونس، 1971، ص 33.

7– علي سامي النشَّار، مناهج البحث عند مفكِّري الإسلام، بيروت، دار النهضة، 1984 ص460.

8– الجيلاني ص 40–41.

9– رمزي منير البعلبكي، معجم المصطلحات اللغويَّة، بيروت، دار العلم للملايين، 1990 ص 138.

10 – حلام الجيلالي، تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب في دمشق عام 1999.

11– الجيلاني، ص 74.

12– الجيلاني، ص 69.

13- الجيلاني، ص 70.

14- هنري بيجوان وفيليب تواورد، المعنى في علم المصطلحات، ترجمة: ريتا خاطر، المنطقة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2009 ص 355.

15- الجيلاني، ص 28.

16- الجيلاني، ص 70.

17- بيجوان، ص 351.

18- بيجوان، ص 351.

19- بيجوان، ص 354.

20- الجيلاني، ص 70.

21- بيجوان، ص 352.

22- بيجوان، ص 353.

23- نظريَّة التعريف عند ابن سينا، ص 259.

24- الجيلاني، ص 71.

25- الجيلاني، ص 72.

26- أندريه مارتينيه، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة: د. أحمد الحمو، وزارة التعليم العالي الجمهورية العربية السورية، المطبعة الجديدة، دمشق، 1984- 1985، ص 183.

27- مارتينيه، ص 180-181.

28- الجيلاني، ص 72.

29- الجيلاني، ص 73.

30- نظريَّة التعريف عند ابن سينا، ص 259.

31- الجيلاني، ص 73.

32- الجيلاني، ص 73.

33- الجيلاني، ص 73.

34- عبد الوهاب محمد الظفيري، الرقابة الاجتماعية ومستقبل دور الوقف في دول مجلس التعاون الخليجي، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد 19، 2006 ط1، ص 26.

35- الظفيري، ص 27.

36- الظفيري، ص 30.

37- الظفيري، ص 30.

طرائق وضع المصطلح العلميّ عند علماء عصر النّهضة (رفاعة رافع الطّهطاوي أنموذجا)

أ.حياة خليفاتي

جامعة مولود معمريّ، تيزي–وزو

مدخل:

شهد عصر النّهضة تطوّرات فكريّة عديدة في أوربا مع ظهور علوم جديدة كعلم الطّب وفروعه، وعلم النّبات والجيولوجية والأنتربولوجية، وغيرها. ولم تكن للأمم العربيّة نصيبا وافرا من هذا التطوّر السّريع والمذهل الذي تتّصف به الدّول الغربيّة التي أخذت تتصارع فيما بينها من أجل تحقيق الدّولة غلبتها حضاريّا وعلميّا على دولة أخرى مغلوبة. يعدّ مفهوم (الغلبة) الذي وضّحه ابن خلدون في عصره على أنّه يكمن في غلبة العرب الأعجميين حضاريّا ودينيا. وهو يشكّل عنصرا فعّالا يثير الجدال والنّقاش في عصر الغزو العلميّ والتّقني الذي يؤثّر مباشرة في اللّغة التي تنحصر في التّواصل والتّفاهم بين أفراد المجتمع. أصبح الإنسان الأوربي يتواصل بلغة مسايرة للرّكب الحضاريّ، والعلميّ، فهل هو شأن الإنسان العربيّ؟ فبالطّبع لا! نأتي إلى واقع استعمال العرب للغة العربيّة التي ننظر إليها على أنّها لغة منحصرة في الدّين، والشّعر، وفي الآداب؛ وعلى أنّها لا تستطيع أن تلتحق بهذا التطوّر الملحوظ منذ عصر النّهضة. ورغم الأحكام التي أسندت إلى اللّغة العربيّة؛ إلاّ أنّ أهلها يحاولون تطويرها وبعث الحيويّة العلميّة فيها بجهود فرديّة ترتقي إلى جهود جماعيّة على شكل مجامع ومؤسّسات تخدم اللّغة في كلّ

مستوياتها، وعلومها ومجالاتها بالتّنسيق والتّعاون. ولعوامل سياسيّة، واجتماعيّة ودينيّة، وحضاريّة دفعت علماء العرب إلى النّهوض بلغتهم وإحياء تراثهم وموروثهم اللّغوي والعلميّ اللّذين يرتبطان بمجال وضع المصطلح العلميّ. أخذ العلماء يهتمّون بوضع المصطلح في اللّغة العربيّة حماية لها، واسترجاعا لمكانتها السّابقة (ازدهارها في العصر العبّاسي الثّاني). ومن روّاد النّهضة في اللّغة العربيّة، وفي وضع المصطلح هم: رفاعة رافع الطّهطاوي، أحمد فارس الشّدياق إبراهيم اليازجي، وأحمد تيمور بصفتهم غير متخصّصين في الدّراسة المصطلحيّة. فهم يمثّلون نخبة من المفكّرين الّذين بحثوا في أساليب ترقيّة اللّغة العربيّة؛ إمّا أنّهم اتّبعوا نهج القدماء في اختيار المصطلح أو أبدعوا وسائل جديدة استعملوها في العصر الحديث. فما هي الطّرائق التي لجأوا إليها في وضع المصطلح العلميّ؟ وللإجابة عن هذا السّؤال حاولتُ أن أعالج موضوع (طرائق وضع المصطلح العلميّ عند علماء عصر النّهضة–رفاعة رافع الطّهطاوي أنموذجا) لبيان أهميّة المبادرات الأولى في إعطاء الدّفع والرّغبة للعلماء المحدثين للعناية بالبحث المصطلحيّ. إذ قسّمت الموضوع إلى عنصرين هامّين وهما:

1– آراء رفاعة الطّهطاوي في المصطلح.

2–منهجيّة وضع المصطلح العلميّ عند رفاعة الطّهطاوي.

لم يكن العرب المحدثون هم الأوائل الذين اهتمّوا بوضع المصطلحات، بل سبقهم القدماء إلى ذلك؛ ويتجلّى ذلك في تطوّر الحضارة العربيّة في العصر العبّاسي لتطوّر العلوم، والفنون، والتّرجمة التي دفعتهم إلى التّجديد والتّوليد في اللّغة، وفي المصطلح "ففي كليهما نشأت حاجات فكريّة واجتماعيّة وحضاريّة دفعت الأقلام فضلا عن الألسنة إلى توليد كثير من الألفاظ لسدّ تلك الحاجات بألفاظ وتراكيب لم تُرْوَ عمّن يُحتجّ بكلامهم من العرب القدماء. ففي مصر تألّقت في هذا المجال منذ القرن الماضي يأتي على رأسهم رفاعة الطّهطاوي، كما شارك في هذا

الجهد بعض من نزح من العالم الإسلاميّ أو من العالم العربيّ مثل أحمد فارس الشّدياق وإبراهيم اليازجي وفي لبنان نجد مجموعة ضخمة أضافت إلى حركة المصطلح دفعا جديدا منهم خليل اليازجي وبطرس البستاني ونجيب حدّاد وشاكر شقير وسعيد الشّرتوني وسليمان البستاني وأمين المعلوف. وفي سوريا يلمع اسم الأمير مصطفى الشّهابي وفي العراق أحمد رضا الشّبيبي وأنستاس ماري الكرملي"[1].

ولقد تحمّل الأفراد مسؤولية تطوير اللّغة العربيّة على عاتقهم، فاستجابوا لأداء تلك المهمّة النّبيلة إمّا بأنفسهم أو مرتبطين بمؤسّسة علميّة؛ كالمجامع اللّغوية ومكتب تنسيق التّعريب وغيرهما "وكان الهدف من اجتهاداتهم حمل الزّاد العلميّ إلى البلاد العربيّة من اللّغات الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة، فهم لم يتمكّنوا من وضع المصطلحات لقلّة المقابلات، في اللّغة العربيّة، اللّغة الهدف، فما كان لهم إلاّ محاولة وضع المقابلات وإيجاد المصطلحات بالألفاظ الأجنبيّة أو الأعجميّة.

1-آراء رفاعة الطّهطاوي في المصطلح:

ومن أشهر العلماء الذين اعتنوا بوضع المصطلحات وبينوا مكانته في ترقية اللغة العربية هم:

أ-رفاعة رافع الطهطاوي (1801 – 1873م): وعندما أخذت اللّغات الغربيّة تغزو لغتنا حضاريّا وعلميّا "كان رفاعة الطّهطاوي هو المبعوث الوحيد الذي تخصّص في التّرجمة من بين أعضاء البعثة العلميّة الثّانية التي أرسلها محمّد علي إلى فرنسا"[1] يعدّ رفاعة رافع الطّهطاوي من روّاد النّهضة باللّغة العربيّة الذي اهتمّ بالتّرجمة التي تكوّن عائقا للغة لعدم استقامة نظريّاتها ومناهجها. كانت الدّول العربيّة تعاني من ركود علميّ، وهي بحاجة إلى أساتذة مختصّين في العلوم وفي اللّغة قادرين على تكوين أبنائهم "تكوّن رفاعة الطّهطاوي في فرنسا ودرس فيها

وتلقى علوم الغرب وثقافتها. وحين عودته إلى مصر لقي صعوبات لتدريس العلوم خاصّة نقل الأفكار الغربيّة إلى اللّغة العربيّة. وهذه الصّعوبات هي التي دفعته إلى إنشاء مدرسة الألسن وقلم التّرجمة في عام 1835م"[2]. رأى رفاعة الطّهطاوي أنّ اللّغة العربيّة بحاجة إلى مسمّيات جديدة في العصر الذي كانت حالتها في ضعف وانحطاط مقابل اللّغات الغربيّة التي تحتلّ الرّيادة الكبرى آنذاك من حيث التطوّر الحضاريّ والعلميّ.

جاء رفاعة الطّهطاوي ليغيّر فكر مجتمعه الذي كان يسوده العقم العلميّ آنذاك "ولعلّ رفاعة رافع الطّهطاوي من أهمّ علماء القرن التّاسع عشر مساهمة في البحث عن المصطلح العربيّ المناسب للتّعبير عن المواد التّقنية الواردة من الغرب، ولنقل الأفكار التي ألّفها خلال إقامته في باريس في السّنوات 1826–1831م. ومن قراءة كتاب الطّهطاوي (تخليص الإبريز في تلخيص باريز) (الذي طبع في عام 1250ه بمطبعة بولاق) والذي أعيد إصداره في طبعة ثانية عام 1265 ه باسم (الدّيوان النّفيس بإيوان باريس)"[3]. واستمرّ اهتمام رفاعة الطّهطاوي بقضية استحداث المصطلح أثناء ممارسته للتّرجمة (ترجمة الكتب العلميّة الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة). وكان العنوان الأوّل الذي وضعه للكتاب من أجل ترجمة العلوم من اللّغة الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة لا يكفي لإيصال أفكاره ورسالته إلى الجمهور القارئ لأنّه لم يعثر على المصطلحات المناسبة في اللّغة العربيّة فاضطرّ أن يأخذ المصطلحات من اللّغة الفرنسيّة فاقتضى عليه الحال أن يغيّر عنوان الكتاب وأن يضع مصطلحات عربيّة نفيسة مأخوذة من الدّواوين ومن الثّقافة العربيّة الأصيلة. استطاع رفاعة الطّهطاوي أن يحتكّ بعلماء غربيين ومستشرقين يتقنون اللّغة العربيّة "ولربّما ازدادت حدّة هذه الصّعوبات نتيجة الاتّصال المستمّر بين الطّهطاوي من جهة والمُستعرَبين الفرنسيين البارزين آنئذٍ من مثل سلفستر دي

ساسي SYLVESTER DE SASY، وكوسان دي برسفال A .COUSSIN DE PERCEVAL من جهة أخرى، وذلك أنّ مؤلّفات هؤلاء حول جوانب مختلفة من اللّغة العربيّة، وآرائهم اللّغوية، وتمكّنهم من اللّغة العربيّة على درجات مختلفة كانت دائما تذكّر الطّهطاوي في بحث القضايا اللّغوية باستمرار"[4]. كان رفاعة الطّهطاوي يتّصف بالغيرة اتّجاه اللّغة العربيّة، ويريد الحفاظ عليها حتّى لا تضيع تقاليدنا وقيّمنا وتراثنا الغنيّ بالمفردات؛ ولكنّه يريد أن تكون اللّغة العربيّة مضاهية للغة الغربية من حيث تطوّر علومها ولمَ لا تنافسها في ذلك. وقد دفعه عامل الاحتكاك "وعلى الخصوص فإنّ اتّصال الطّهطاوي بهذا النّفر من العلماء كان يشير دائما إلى: 1- القيود التي تفرضها تقاليد اللّغة العربيّة، لاسيّما من ناحية المعاجم 2- والحاجة إلى أدوات حديثة تماثل الأدوات اللّغوية الغربيّة؛ 3- ومشاكل التّرجمة من لغة إلى أخرى"[5]. وكان رفاعة الطّهطاوي واعيا بالمشاكل التي يصادفها في اللّغة العربيّة من حيث ترجمة المصطلحات الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة وما حلّ من مشاكل على مستوى التّرجمة بحدّ ذاتها. كانت جهوده في التّرجمة فرديّة ثمّ تطوّرت إلى ترجمة لجهود جماعيّة "وكان هدف الطّهطاوي ترجمة أعمال المؤسّسات الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة ووصفها؛ وهي كثيرة منها: المؤسّسات الأكاديميّة، والمسرح، ونظام الحكومة الفرنسية، والنّظام الصّحي في باريس والقانون والمكتبات، والمتاحف، وأمور كثيرة أخرى كدور المرأة في المجتمع الفرنسي، وثورة عام 1830م، الخ"[6]. ويختلف الأمر بين ترجمة النّصوص الفرنسية إلى اللّغة العربيّة، لأنّ ثقافتنا المرتبطة بالتّعاليم الإسلاميّة تختلف عن ثقافتهم، وقوانيننا تختلف كذلك عن قوانينهم وهكذا.

فكيف يتمكّن رفاعة الطّهطاوي من ترجمة علوم الغرب وهي ليست ملكنا ولم ننتجها، فكيف يواجه هذه التّرجمة إزاء هذه الصّراعات القويّة بين اللّغتين؟ لقد وجد

رفاعة الطّهطاوي نفسه في صراع قوي بين الثّورة العلميّة الغربيّة وما يجب أن تكون عليه الثّقافة العربيّة. وكانت طريقته أن يترجم "الجملة بجمل والكلمة بجملة ولكن من غير أن يقع في الخلط بل هو دائما محافظ على روح المعنى الأصلي وقد عرف الشّيخ الآن أنّه إذا أراد أن يترجم كتب علوم فلا بدّ أن يترك التّقطيع وعليه أن يخترع عند الحاجة تغيرا مناسبا للمقصود"[7]. وحين يقبل رفاعة الطّهطاوي على ترجمة الكتب العلميّة والفنّية كان ينقل الجمل حسب معانيها أو يفسّر ويشرح الكلمة الغامضة بتوسيع معناها في جملة؛ وإذا صعبت عليه التّرجمة يخترع لفظة جديدة في اللّغة العربيّة موافقة للمعنى الوارد في اللّغة الغربيّة مراعاة لمعنى النّص الأصلي. وبعد القراءات الطّويلة لكتبه "أحسّ بهذا النّقص إحساسا قويّا وعبّر عنه في أوّل كتاب طبع له وهو كتاب (المعادن النّافعة) الذي طبع في بولاق سنة 1284هـ/1867م"[8]، حيث يقول في مقدّمته: "وقد فسّرت مفرداته على حسب ما ظهر لي بالفحص التّام وما تعاصى منها حفظت لفظة ورسمته كما يمكن كتابته به وربّما أدخلت بعض تفسيرات لطيفة والعذر لي إذا زلّ قدم ترجمتي في بعض التّفاسير لأنّ اللّغة الفرنساوية لم يفض ختامها إلى الآن بقاموس شاف مترجم"[9]. يعترف رفاعة الطّهطاوي بنقائص التّرجمات التي بادر بها في فرنسا والتي يرجعها إلى عدم وجود قواميس التّرجمة. ثمّ يلجأ إلى إعادة النّظر فيها وتصحيحها ووضعها في حلّة جديدة في هذا الكتاب الجديد. لم يكن يعترف فقط بتلك الصّعوبات، بل كان يتأثّر بغيره "إنّ عدم توفّر المعاجم الفرنسيّة–العربيّة، وغياب المصطلحات العربيّة المناسبة للتّعبير عن الأفكار الغربيّة، والمستحدثات الحضاريّة دفع الطّهطاوي إلى الابتكار، ومثال على ذلك، وضع الطّهطاوي قائمة مفردات علميّة (جوهرية) عندما دفع (قلائد المفاخر في غريب عوائد الأوائل والأواخر) للطّبع عام 1249هـ/1834م؛ إمّا في بداية الكتب التي ترجمها أو في نهايتها ولقد تمكّن الطّهطاوي من تأليف هذا الكتاب مستفيدا من المعجم الذي ألّفه أليوس بقطر

ALIOS BAKTOR وهو أوّل معجم فرنسي عربي نشر في باريس عام 1828م"[10]. ويرجع سبب هذا النّقص الكبير للمصطلحات العربيّة إلى عدم وجود معاجم ثنائية أو مزدوجة اللّغات عربيّة–فرنسيّة تساعد رفاعة الطّهطاوي في التّرجمة ما عدا المعاجم الفرنسيّة التي اطّلع عليها واستفاد منها.

وهو أوّل قاموس عربيّ–فرنسيّ وصف فيه المنهجيّة المتّبعة لوضع المصطلحات وترجمتها. ولم يتمكن رفاعة الطّهطاوي من تصحيح أخطاء القاموس لوفاته فقام كوسان دي برسفال بهذه المهمّة "ويذكر أسماء الكتب التّالية التي حوت مثل هذه القوائم: "التّعريبات الشّافية لمريد الجغرافية"، و"قلائد المفاخر"، و"مبادئ الهندسة"، و"المعادن النّافعة". وبالإضافة إلى ذلك، شجّع الطّهطاوي المترجمين الآخرين في (مدرسة الألسن) على إتّباع المنهج نفسه وطالب زملاؤه وطلاّبه أن يضيفوا قوائم المصطلحات المستنبطة إلى ترجمة كلّ كتاب يقومون بها"[11]. كان وضع الألفاظ وجمعها في القاموس يشبه أعمال اللّغويين القدامى؛ كالخليل الذي لم يكمل كتابة كتابه إلاّ على يد تلامذته أو يشبه فرديناند دي سوسير FERDINAND DE SAUSSURE الذي جمعت محاضراته على يدي سي شوهاي SI CHUHAY وآلان بالي BALLEY. لا يكمن المشكل في جمع الأعمال، وإنّما في مدى صحّة ما ينقلونه من صاحبه من مصطلحات صحيحة وسليمة دلاليا. واعتقد الطّهطاوي أنّه بمرور الزّمن سيتكوّن في اللّغة العربية "...قاموس مشتمل على سائر غريب الألفاظ المستحدثة التي ليس لها مرادف أو مقابل في لغة العرب أو التّرك..."[12]. ليس هَمُ الباحثين الجري نحو اصطياد الألفاظ الغريبة التي لا يستعملها المجتمع والتي لا تخدم التطوّر العلميّ، وإنّما السّعي إلى اصطياد ألفاظ مُجارية للزّمن والتّحضر. وكالعادة يهتمّ العلماء بجمع الألفاظ المستعملة في كلّ عصر ويتجنّبون المهمل؛ وهذا ما فعله الخليل في كتابه (العين) والجرجاني في كتابه (التّعريفات) والخوارزمي في (مفاتيح العلوم) وابن منظور في (لسان

العرب). وكان مقصد رفاعة الطّهطاوي من وراء تقدّم هذا المعجم تنمية اللّغة العربيّة قائلا: "ولمّا كانت هذه الألفاظ في الأغلب أعجميّة لم ترتّب إلى الآن في كتب اللّغة العربيّة وكان يتوقف فهم هذا الكتاب عليها عرّبناها بأسهل ما يمكن التّلفظ به فيها على وجه التّقريب حتّى أنّه يمكن أن يعتبر على مدا الأيّام دخيلة في لغتنا كغيرها من الألفاظ المعرّبة الفارسيّة واليونانيّة"[13]. يظهر أنّ رفاعة الطّهطاوي انطلق من التّرجمة لنقل المصطلحات إلى اللّغة العربيّة فكان مقلّدا للتّرجمة التي أسّسها يوحّنا ابن اسحاق وأتباعه؛ وحتى المراجعات التّرجمية كانت تشبه تلك المراجعات التي قام بها الغافقي الأندلسي وابن البيطار، وابن سينا مشابها المفردات الفرنسيّة التي ترجمها في عصره بالمفردات الأعجميّة اليونانيّة والفارسيّة المترجمة إلى اللّغة العربيّة. ونفهم أنّ نقل العلوم في عصر النّهضة بمثابة نقلها في العصر العبّاسي وكأنّ العصرين (العبّاسي وعصر النّهضة) متشابهان من حيث التطوّر الحضاري والفتوحات الإسلاميّة التي نقابلها تماما بالإصلاح الدّيني في عهد الطّهطاوي. وهذا ما عبّر به رفاعة الطّهطاوي عن موقفه من التّعريب الذي امتدّ حتى إلى أسماء البلدان، فقال في مقدّمة كتابه (التّعريبات الشّافية): "واعلم أنّه قد تمرّ عليك أسماء بلدان أبقيناها على أسمائها الفرنساوية، إمّا لاشتهارها في هذا العهد بتلك الأسماء كجزيرة سرنديب، فإنّها الآن تسمّى جزيرة سيلان، واشتهرت عند عامّة النّاس بهذا الاسم... وإمّا لعدم الوقوف على الاسم العربيّ كتعريبه أسماء البلاد والأشخاص مثل تعريبه إبريزيله – اسلنده – باسيفيك –بريطانيا –سويد شتلاند– فرموزا...الخ"[14]. وهو لم يميّز بين المُعرّب والدّخيل من خلال قوله الذي ذكره في مقدّمة كتابه، وحتّى من خلال الأمثلة التي صنّفها في كتبه، لأنّ تلك الألفاظ معظمها من أسماء البلدان أو الأشخاص. ولم يترجم تلك المصطلحات الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة، بل تركها كما اقتبسها من لغة المصدر (اللّغة الفرنسيّة) ولم يغيّر من شكلها حين وضعها في اللّغة العربيّة، ولم يُعرِّبها بل هي دخيلة.

ويتّضح أنّ رفاعة الطّهطاوي تأثّر برأي العلماء القدامى الذين لا يميّزون بين الدّخيل والمُعرّب كالجواليقي، والخفاجي وغيرهما. في حين أنّ المحدثين ميّزوا بينهما، وإبراهيم أنيس خاصّة. ولعدم توضيح مفهومي المُعرَّب والدّخيل عند رفاعة الطّهطاوي، وبعد دراسة آرائه وكتبه توصّل العلماء كحلمي خليل وإيمان السّعيد جلال إلى عرض المنهج المتّبع في وضع المصطلحات عند رفاعة الطّهطاوي وهو كالآتي:

2- منهج رفاعة الطّهطاوي في نقل المصطلح: لقد اتّبع علماء النّهضة منهجيّة القدامى في وضع المصطلح العلميّ، واتّخذوا التّرجمة كطريقة أساسيّة مكّنتهم من تحديد الطّرائق اللّغوية الأخرى مثلما فعل القدماء تماما. وفي هذا الصّدد تحدّث د/جمال الدّين الشّيال عن موقف رفاعة الطّهطاوي ومدرسته من ترجمة المصطلح الأجنبيّ إلى العربيّة فقال: "أمّا المشكلة كلّ المشكلة عند المترجمين في عصر محمّد علي كانت في محاولات نقل الألفاظ والمصطلحات العلميّة الأوربيّة إلى اللّغة العربيّة أو التّركية"[15]. وربّما من السّهل أن نقول إنّ التّرجمة هي نقل الأساليب والأفكار والأدوات من لغة إلى أخرى بشكل وصفيّ، ولكن حين نذهب إلى الميدان تظهر الصّعوبات لأنّ المتقن للغة الأجنبيّة لا يستطيع نقل الألفاظ إلى اللّغة العربيّة وهو لم يعتاد عليها فيقتضي أن يكون المترجم ممارسا للغتين أو أكثر نطقا وكتابة "ولو كانت اللّغة العربيّة تكتب بحروف لاتينية، أو لو أنّ اللّغات الأوربيّة كانت تكتب بحروف عربيّة لسهّل العمل على المترجمين قليلا، فإنّ رسم اللّفظ – الذي تصعب ترجمته من لغة إلى لغة أخرى تشبهها في رسم الحروف- يسهل على القارئ قراءته قراءة صحيحة، وقد يعينه على فهم معناه إذا كانت اللّغتان متشابهتين أو متقاربتين أو منحدرتين من أصل واحد"[16]. لا تعود صعوبة التّرجمة من اللّغة الغربية إلى اللّغة العربيّة إلى عدم انتماء اللّغتين إلى فصيلة لغوية واحدة، لأنّ لو

حدث العكس سندرك أنّ اللّغتين ستتداخلان وتشتركان في مفرداتهما مثلما لاحظنا ذلك على مستوى اللّغات الأوربيّة فيما بينها أي اللّغات الهندأوربية. فبالنّسبة للغة العربيّة فالأمر يختلف، لأنّها تتصف بخصائص لغوية صوتيّة، وصرفيّة، ونحويّة ودلاليّة تختلف عن الخصائص اللّغوية الأوربيّة. فلنتصوّر اللّغات الأوربيّة تكتب بالحرف العربيّ أو تكتب اللّغة العربيّة بالحرف اللاّتيني، فالمشكل ليس مطروحا على مستوى الكتابة، لأنّ هناك كتابة صوتيّة دوليّة بإمكانها أن تستغني عن الكتابتين (العربيّة واللاّتينية) وللكتابة قواعدها تختلف من لغة إلى أخرى. ويتمثل لبّ المشكل في كيفية نقل المعنى الأصلي إلى لغة الهدف بحيث حين نقرأ النّص المترجم نشعر وكأنّه ترك بصماته في النّص الأصلي. ولا يتمّ هذا التّواصل المتكامل بين النّصين إلاّ بفك الغموض على المصطلحات الواردة في النّص الأصلي، والبحث عن مصطلحات مقابلة لها. وواصل د/الشّيال حديثه عن موقف رفاعة الطّهطاوي ومدرسة الألسن في نقل المصطلح فقال: "فقد حاولوا أوّلا إيجاد ألفاظ ومصطلحات عربيّة تقابل الألفاظ والمصطلحات الأوربيّة، بل إنّنا لنلاحظ هؤلاء المترجمين لم يكونوا جامدين ولا متزمّتين، ولم يقيّدوا أنفسهم بالألفاظ العربيّة دائما فكانوا إذا وجدوا أنّ اللّفظ العربي قد أهمله المتكلّمون بالعربيّة أنفسهم وبدأوا يستعملون اللّفظ الأوربي أو لفظا قريبا منه فصّلوا اللّفظ الجديد على اللّفظ القديم"[17]. بذل المترجمون مجهودات من أجل إعادة الاعتبار للغة العربيّة وذلك بترجمة المصطلحات الغربيّة إلى اللّغة العربيّة. فكانوا يبحثون على المصطلح الذي يماثل المقابل الأوربي من حيث المفهوم. وفي حالة عدم وجود المصطلح العربيّ يحافظون على المقابل الأجنبيّ شرط أن يُعرِّبوه وذلك بإحياء المصطلح العربيّ القديم بمفهوم جديد، فلجأ إلى التّرجمة بمختلف أساليبها وهي:

أ- **التّرجمة بالمعنى:** وقد يترجم رفاعة الطّهطاوي بالمعنى، فيبحث عن لفظ عربيّ يتوافق مع ذلك المدلول الذي يحمله اللّفظ أو المصطلح الأجنبيّ. فيترجم pièce de théâtre إلى (اللّعبة) لأنّ مصطلح (مسرحية) لم يكن معروفا آنذاك يقول: "واللّعبة التي تظهر تُكتب في ورقة وتلصق في حيطان المدينة، السّبكتاكل اسم لملعبة ببلاد الإفرنج"[18]. جاءت ترجمة المصطلح الأجنبيّ إلى لفظة (اللّعبة) حسب الوظيفة التي تؤدّيها المسرحية والشّخصيات التي تمثّلها. وتطلق لفظة (اللّعبة) على كلّ نوع ووسائل اللّهو والانشراح والضّحك، فهي تدلّ على معنى لغويّ؛ ولا يمكن أن تشمل معنى المسرح الذي يمثّل ذلك الفرع الأدبيّ والفنّي. كما استعار للمسرح théâtre اسم مكان من الفعل لعب وهو (ملعب) وأنّثه فأصبح (ملعبة) أي مكان اللّعب، أطلق رفاعة الطّهطاوي مكان المسرح تسمية (الملعب أو الملعبة) ولفظة الملعب شائعة لمكان لعب كرّة القدم والكرّات الأخرى، وحتّى كلمة سبكتاكل لا يمكن أن نطلقها على مكان الملعب عند الإفرنجيين، وإنّما عبارة عن ذلك الوضع التّمثيلي للمسرحية الذي يبعث في نفوس الجمهور الضّحك والعبث.

ب- **الترجمة الحرفيّة:** وقليلا ما نجد عند رفاعة الطّهطاوي التّرجمة الحرفية لبعض الألفاظ أو المركّبات فيقول مثلا عند خريج المعهد العلميّ (تلميذ قديم) ترجمة حرفيّة لـــ ancien élève فيقول عن مسيو شواليه إنّه تلميذ قديم من تلامذة مدرسة العلوم. أمّا (المظلّة) فقد ترجمها (وقاية المطر) ترجمة حرفية لـــ parapluie، فالسّابقة para تعني وقاية أو حماية، وpluie هو المطر، يقول: "أمّا ما يستعينون به على التّوقي من ضرر المطر فهو المظلاّت المسمّاة في مصر بالشّمسيات يعني وقايات الشّمس، وتسمّى تلك عند الفرنساوية وقاية المطر. والطّريف أنّ رفاعة ذكر المقابل المعروف في العربيّة وهو (المظلّة الشّمسية) لكنّه أثر التّرجمة الحرفيّة، لأنّها تستخدم في فرنسا –أساسا– وقاية من المطر وليس

وقاية من الشّمس أو طلبا للظّل"[19]. لم يحاول أن يجد مقابلا عربيّا يحمل وحدة مفردة غير مركّبة في اللّغة العربيّة، وهي موجودة في قواميسنا العربيّة القديمة، بل يفضّل أن ينسخ مصطلحاته على حسب مكوّناتها في اللّغة الفرنسية؛ ممّا أدّى إلى التّرجمة الحرفيّة للمصطلحات. ومن المفروض أن لا يقارن رفاعة الطّهطاوي بين بنية المصطلحات الأجنبيّة وبين بنية اللّغة العربيّة، لأنّ التّرجمة الحرفيّة لا تفي دائما بصواب المصطلح فنحن نستعمل المظلّة فيقتضي التّمسك بهذا المصطلح الفصيح الشّائع في المعاجم اللّغوية والمتداول عند معظم المجتمعات العربيّة.

ج- التّرجمة إلى مفردات عصره: وقد يستخدم رفاعة الطّهطاوي في ترجمة بعض المصطلحات مفردات كانت شائعة في عصره منها الفصيح، ومنها العامي؛ ممّا لم يعد مستخدما أو شائعا في وقتنا الحاضر. وقدّم لنا أمثلة في هذا المنوال "فقد عبّر عن الثّورة بالفتنة أو القيامة، فقال عن ثورة الفرنسيين سنة 1830م (قيامة الفرنساوية)"[20]. إنّ لانتشار الألفاظ الفرنسية أثناء الاحتلال الفرنسيّ في مصر أدّى إلى ترجمة المصطلحات الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة خوفا من ترك تلك اللّغة آثارها في المجتمع العربيّ. كما ذهب إلى استعمال التّرادف أو المرادفات الخاصّة لموضوعات الفتنة والقيامة للدّلالة على لفظة الثّورة التي لها معناها الخاص يختلف عن معنى الفتنة والقيامة التي ترتبط بيوم القيامة، واستعماله مصطلح الفردة للضريبة فيظهر أنّه مصطلح غريب في سماعنا ليس مستساغا في لغتنا فيتطلّب أن يكون المصطلح قابلا للمقبوليّة والدّقة، وأن يكون فصيحا وواضحا.

د-الترجمة إلى المقابل الشّائع في العاميّة: وحين يستحيل على رفاعة الطّهطاوي وضع المصطلح الفصيح يذهب إلى العامي لشيوعه؛ وهو العيب الذي نعيبه لرفاعة الطّهطاوي. وبفضل العلماء الذين جاؤوا بعده وبصفتهم متخصّصين في مجال المصطلحات فهم أدرى بكلّ المصطلحات التي دخلت اللّغة العربيّة ما إذا

كانت فصيحة أو عامية، لأنّهم ملمّين أوّلا بتاريخ اللّغة العربيّة، وأصول كلماتها ومشتقاتها، وبحثوا في المصطلحات الواردة في الكتب والمعاجم القديمة.

ه- التّرجمة بالنّقل إلى المصطلح أو لفظ الحضارة المُعرّب عن الفارسية أو التّركية: وقد سادت مفردات ومصطلحات اللّغة التّركية المصطلحات العسكريّة خاصّة "فالتركية كانت اللّغة الرّسمية آنذاك، بالإضافة إلى أنّ معظم من ألحقوا بالمدارس الحربيّة عند إنشائها كانوا أتراكا أو ناطقين بالتّركية، ولذلك نشطت حركة ترجمة الكتب العسكريّة من الفرنسيّة إلى التّركية مباشرة أو مرورا بالعربيّة أحيانا، ومن ذلك: آلاي، ورد مجموعا (آلايات) في قول رفاعة الطّهطاوي: "وانظر إلى ترتيب أمر العساكر الجهادية من آلايات ومدارس حربيّة" وألاي لفظ تركي يعني جماعة أو فرقة، سواري: وردت في قول رفاعة في النّص السّالف الذّكر الذي تضمن جيادة وسواري وطوبجيات، وسواري كلمة فارسية تعني "راكبي الخيل" أو "الفرسان" وأصل معناها الرّكوب، ركوب دابّة أو سيارة أو سفينة"[21]. وبما أنّ اللّغة التّركية هي اللّغة الغالبة في مصر فكان معقولا أن تتسرّب الألفاظ التّركية إلى اللّغة العربيّة. وهذا ما دفع رفاعة الطّهطاوي إلى ترجمة المصطلح الفرنسيّ إلى اللّغة التّركية أو الفارسيّة ثمّ تعريب تلك المصطلحات " تُعَد هذه المصطلحات من النّماذج التي اعتمد عليها النّقل إمّا إلى اللّغة التّركية أو الفارسيّة وحتّى العاميّة. ولم يذهب إلى البحث عن المصطلحات العربيّة الأصليّة ليستغني عن تلك المفاهيم الغريبة التي لا تخدم اللّغة العربيّة في العصر الآني ممّا يدّعي النّقص من حدّتها واستبدالها بألفاظ من اللّغة الأصليّة.

ولهذا اتّخذ منهجه اتّجاهين اثنين هما:

أ- **اتّجاه نحو التّوليد المقصود:** وهو اتّجاه اعتمد فيه طريقتين وهما:

1- الطّريقة الأولى: وتتجلّى هذه الطّريقة في "استعمال ألفاظ عربيّة خالصة مفردة أو مركّبة لتعطي دلالة جديدة"[22]. يولد المصطلح عن طريق إحياء ألفاظ قديمة وفصيحة وأصلية تدلّ على المفهوم الجديد؛ فمن أمثلة الطّريقة الأولى في كتاب (تخليص الإبريز) وهي من حيث:

* **الألفاظ المفردة:** وتقوم على توليد المصطلحات بمفردها دون تركيبها وهي: "**المتولي:** الحاكم، **الإرساليّة:** البعثة **الطّبائعية:** علماء الطّبيعة، **الرّسل:** النّواب في الجمعيّة الوطنيّة، **العمالة:** الدّائرة الانتخابية أو المقاطعة أو الحيّ **السّميات:** الحشرات السّامة"[23]. استمدّ رفاعة الطّهطاوي هذه المولّدات من اللّغة العربيّة بصفتها أصليّة ومفردة ليست مركّبة. فمصطلح (المتولي) مشتقة من الفعل (ولّى) وتولّى الحكم، والإرسالية من أرسل، والطّبائعية من طبع يطبع والطّبيعة والرّسل نسبة إلى الرّسل الذين بعثهم الله عز وجل، العمالة من عمل يعمل والسّميات من السّم. فهذه المصطلحات التي أحياها رفاعة الطّهطاوي ليست مستعملة لدى الجمهور الذي يقول له (الحاكم) عوض (المتولي) و(البعثة) عوض (الإرسالية) و(الطّبيعيون) عوض (الطّبائعية) و(النّواب) عوض (الرّسل) و(المقاطعة) عوض (العمالة) وغيرها من المصطلحات التي تخدم المجتمع المصري الذي يتّصف حكمه آنذاك بالحكم الملكي، فتغيرت التّسميات في العصر الحديث لتغيّر نظام الحكم وتطوّر فكر المجتمع.

* **التّراكيب:** ويتمّ وضع المصطلح بالتّركيب "وكلّها تدلّ على أشياء ماديّة أو معنويّة لم تعرفها اللّغة العربيّة من قبل وبعضها عرفته العربيّة بأسماء نقل رفاعة دلالتها إلى معان جديدة منها: فنّ المياه: الهيدروليكي hydraulics جاذبية المحاكة: الكهرباء، بيت الصّحة: المستشفى، طبّ البهائم: البيطرة، ميزان الحرّ: ميزان الحرارة، النّظرات المعظمة: الميكروسكوب أو المجهر"[24]. استعمل التّراكيب

عوض المصطلحات المفردة العربيّة، لأنّ هذه الأمثلة التي صنّفها تحمل سمة الحداثة والتّكنولوجية التي لم يعهد إليها السّابقون. فلم يجد لها مقابلا في اللّغة العربيّة فاضطرّ إلى التّركيب حتّى يعطي للغة العربيّة نصيبها من المصطلحات. كما تعامل المحدثون من الأخصائيين بهذه الطّريقة؛ كعبد السّلام المسدّي، وبسّام بركة، والمؤسسات المجمعيّة؛ كمجمع القاهرة، ومكتب تنسيق التّعريب. وأرى أنّ (فنّ المياه) الذي أطلقه على (هيدروليك) لا يدخل في إطار التّفنن بالماء، وإنّما أفضل لو أطلق عليه تسمية (علم المياه) لأنّه أقرب إلى دراسة مكوّنات الماء وفوائده للبيئة. وجاء استعمال المركّب (جاذبية المحاكة) التي تدلّ على الكهرباء وهي الأقرب إلى واقع الممارسة لها، لأنّ حين نقول (جاذبية) نفهم جاذبية الأرض وهناك الجاذبية الكهربائية بينما أضيفت كلمة (المحاكة) إلى جوارها، وهو لفظ غامض. فهذه المركّبات تزيد للمصطلح غموضا وهي معقدة البنية ليست سهلة مثلما نلاحظ ذلك على مستوى المصطلحات المفردة.

2- **الطّريقة الثّانية:** تقوم على توليد المصطلح بأساليب "الاعتماد على بعض الكلمات الأجنبيّة التي يجد لها نظيرا في اللّغة العربيّة فيشتق منها على طريقة اللّغة العربيّة ألفاظ جديدة"[25]. يأخذ اللّفظة الأجنبيّة التي يقترضها فيشتق منها لفظة جديدة يستخدمها في اللّغة العربيّة؛ ومن أمثلة الطّريقة الثّانية هي:

***اللّفظة المفردة:** دخلت نتيجة احتكاك اللّغة العربيّة باللّغة الإيطاليّة، وفي مثل: "لفظ (الكرنتينة) والتي دخلت العربيّة من الإيطالية: quarantina منذ بداية عهد محمّد علي ومعناها الحجر الصّحي، فنجد رفاعة يشتق منها المصدر الكرتنة، ثمّ الفعل المضارع يكرتن"[26]. لا يعقل أن يأخذ لفظة أجنبية ويشتق منها لفظة جديدة للتّعبير عن ذلك المعنى العلميّ الذي عبّر عنه في اللّغة العربيّة، وأفضل لو بحث

في المصطلحات العلميّة القديمة في مصنّفات ابن سينا، وابن الهيثم والخوارزمي ربّما سيجد مصطلحا عربيا يقابل ذلك المفهوم الجديد.

***التّراكيب:** تأتي المصطلحات المولّدة المشتقة من اللّغة الأجنبية على شكل مركّب لا على شكل اللّفظة المفردة. ومن هذه الأمثلة التي أخذت من "كتاب (تلخيص الإبريز): أكدمة الحكمة: أكاديمية الطّب، أيّام الكرنوال: الكرنفال، كما استعمل كلمة ديوان وهي لفظة فارسية مثل: ديوان الملك– ديوان رسل العمالات– ديوان الدّولة واستعمل أيضا لفظة بيمارستان وهي من الألفاظ المعربة في العصر العبّاسي عن الفارسية وهي كلمة مركّبة من مقطعين: بيمار ومعناها مريض وستان وهي لاحقة suffixe في اللّغة الفارسية وتدلّ على المكان أي بمعنى المستشفى"[27]. تتصف هذه المركّبات بالاقتراض اللّغوي بنوعيه الدّخيل كلفظة الكرنوال التي استبدل صوت الفاء بالواو وهو يماثل تماما ميزان لفظة الكرنفال والجورنال بإضافة كلمة أهل لتصبح أهل الجورنال، الكلمة الأخيرة التي تدل على معنى الجريدة، وعندما نقول أهل الجورنال لا نفهم فقط معنى المحرّرين وإنّما كلّ الذين يساهمون في خدمة هذه الجريدة. كما اقتبس ألفاظا فارسيّة، وهي واردة في الأمثلة وهو دلالة على أنّه تأثّر بمنهج الأقدمين.

- 2)– **اتّجاه نحو المولّد غير المقصود:** إذا كان الاتّجاه الأوّل يخدم التّوليد المقصود، فإنّ الثّاني يقوم على توليد المصطلحات بطريقة غير إراديّة "وهو ما كان يقع في لغة رفاعة من الألفاظ المولّدة قديما أو من مولّدات رفاعة نفسه التي لا يقصد بها مصطلحا معيّنا وإنّما كانت تقع في لغته عفوا تدفعه في ذلك أحيانا مقتضيات التّعبير اللّغوي في عصره"[28]. وهو ذلك المُولّد من المصطلحات التي يبدعها اللّغوي بطريقة عفويّة، وبالصّدفة دون أن يهيّئ الألفاظ التي يجب أن

يستخدمها للتّعبير عن أغراضه، فيضطرّ في بعض الحالات إلى توظيف مصطلحات بطريقة مرتجلة. وتتمثّل في:

***الألفاظ المفردة:** وهي عمليّة توليد ألفاظ ذات بنية مفردة مثل: "الميقاتية: الذين يحدّدون الوقت، العمارة: الحضارة، الحكماء: الأطباء"[29]. استعمل رفاعة الطّهطاوي ألفاظا فارسيّة وأعجميّة مثل: الميقاتية وألفاظا عاميّة تنتمي إلى الدّارجة المصرية؛ كالسُّفرَة التي تدلّ على مائدة فيها الطّعام، النّوبة: المرّة بعد المرّة. وخلط بين بعض المفاهيم مثل اعتباره الحكيم بمعنى الطّبيب، ويطلق على هذه الدّلالة قديما، لأنّ معنى الحكماء الذي أصبح يطلق على كلّ شخص نبيل يتّصف بالحكمة ولا يخص فقط الطّبيب، المكتوب: الخطاب، هناك تناقض بين معنى المكتوب وبين معنى الخطاب؛ وربّما أخذ باللّفظين من الدّين، لأنّ المكتوب يشير إلى خطاب الله عزّ وجلّ. وإذا أخذ هذا المصطلح من هذه النّظرة فهو صحيح، وإذا أخذه من مستوى معنوي آخر فالأمر يختلف تماما بين المعنيين، الأوّل يدلّ على ما هو مكتوب في جبيننا، والثّاني يدلّ على أيّ خطاب يلقى قد يكون خطابا دينيا سياسيا علميّا أو أدبيّا. وفي هذه الحالة لا يمكن أن نحصر معنى الخطاب بشكل دقيق، فهو يتطلّب منّا إعادة النّظر في كيفية وضع المصطلح عند رفاعة الطّهطاوي، وفي زمنه خاصّة.

***التّراكيب:** جاءت على شكل المركبّات الاسميّة أو الفعليّة، في مثل: "– رسم اسمي في جملة المسافرين: أي وقع عليه الاختيار للسّفر، يأكلون على كيسهم: أي على نفقتهم الخاصّة، انحطّ عليه الرّأي: أي استقرّ"[30]. أظنّ أنّ هذه المركّبات التي جاءت على شكل جمل إمّا اسميّة؛ كالمثال الأوّل، وفعليّة كالأمثلة الثّانية والثّالثة لا تُتمّم المفهوم الشّامل للمصطلح، لأنّها توسّع في المعنى وتفسّره، وهذا ما لا يجوز أن يكون في وضع المصطلح، وربّما لم يجد مصطلحا بسيطا لنقل فكرته فاضطرّ

إلى استعمال هذا الأسلوب الواسع، وفي بعض الأحيان الخيالي، وهو ما لا يجوز أن يتوفّر في المصطلح العلميّ.

كما غلب في كتبه المصطلح العاميّ في كتابه (تلخيص الإبريز) خاصّة، وذلك لتعصّب رفاعة الطّهطاوي للغة العربيّة الفصحى. وقد لاحظ ذلك المستشرق الفرنسي سلفستر دي ساسي عندما قرأ مخطوطة كتابه لأوّل مرّة. يعود سبب أخذ رفاعة الطّهطاوي بالألفاظ العاميّة إلى استعجاله لوضع أيّ لفظ عربيّ حماية للغة العربيّة حتّى لا تضيع بين أيدي أهلها؛ وهذا ما فعل به أبو زيد الأنصاري والأصمعيّ، والخليل، وسيبويه أثناء جمع اللّغة العربيّة حفاظا عليها. وقد أحصى الدّكتور أحمد بدوي كلّ العبارات والكلمات العاميّة في هذا الكتاب، قائلا: "ونستطيع أن نتبيّن منها ما تغلبت عليه اللّغة الفصحى من الألفاظ العامية في لغتنا الدّارجة إذا نحن وازنّا هذا المعجم العامي بما أصبحنا نتحدّث به بدلا من هذه الألفاظ العامية"[31]. يوضّح لنا أنّنا لو نقيس مقدار الألفاظ الفصيحة بمقدار الألفاظ العاميّة سنجد أنّ الألفاظ العاميّة هي الغالبة في هذا القاموس. فما مكانة اللّغة العربيّة الفصحى إن لم تثبت مكانتها بمصطلحاتها الفصيحة؟

ويدلّ هذا على أنّ رفاعة الطّهطاوي لم يقصد تشويه اللّغة العربيّة بالألفاظ العاميّة؛ وإنّما إنقاذها ريثما يأتي العلماء اللاّحقون لإيجاد البدائل لتلك المصطلحات التي ظهرت في عصره وعلى أنّها بإمكانها أن تتخذ مفاهيم جديدة في عصر آخر. اعتمد رفاعة الطّهطاوي على صوغ المصطلحات أساسا على التّرجمة، ثمّ على التّعريب "فإذا لم يتمكّن منهما وصف الشّيء في مثال مجمع اللّغة: "جمعية تشتغل بعلوم الإنشاء والبلاغات، والغرض من هذه الجمعيّة تدوين العلوم الأدبيّة، وحفظ غريبها حتى لا تفسد لغة الفرنسيين. كما فعل لكلمة الدّستور أصلها فارسية فلم يحاول أن يستبدلها بمصطلح عربيّ لتقرّبها من الشّريعة فيمكن أن يطلق عليها "التشريع" أي تشريع الأحكام وقوانين الدّولة. ولم يربط بين اللّفظ ودلالته على

مجموعة القواعد الأساسيّة التي تبيّن شكل الدّولة ونظام الحكم فيها ومدى سلطتها إزاء الأفراد"[32]. وإذا تعثّرت الوسائل اللّغوية المذكورة آنفا، يلجأ إلى وصف المصطلح وهو نوع من أنواع التّعريف الوصفيّ الذي تطرّق إليه القدماء لتفسير المصطلح وشرحه. ويبيّن رفاعة الطّهطاوي أنّه الأوّل الذي أبدع مصطلح (النّشر) الذي لم يرد في اللّغة العربيّة من قبل بالمفهوم الذي عبّر عنه، والذي أصبح شائعا في عصرنا الحالي. كما أضاف الكثير من الألفاظ التي شرحها بشكل وصفي كتذكرة التي تطوّرت دلالتها من معنى الصّحيفة إلى معنى بطاقة خاصّة لدفع السّفر وهو المعنى الشّائع حاليا. لم يقتصر العمل على وضع الدّلالات للمصطلحات السّياسية فحسب، بل فعل ذلك مع مصطلحات العلوم والفنون كالطّب، والطّبيعيات والكيمياء.

كان رفاعة الطّهطاوي يراعي نوع العلاقة القائمة بين المصطلح ومفهومه واللّفظ المقابل "فاعتمد على شرطين متلازمين، أوّلهما: الفهم الدّقيق لمفهوم المصطلح الأجنبيّ، وثانيهما: أن يكون المصطلح العربيّ المقابل مناسبا لفظا وصياغة، خاليا من الشّذوذ والإغراب في أصواته وبنائه بحيث يسهل استخدامه بطريقة تعمل على استقراره وانتشاره في الوسط العلميّ المعيّن، فإذا كان المصطلح العربيّ المناسب موجودا بالفعل فيها ونعمت، وإلاّ لجأنا إلى ابتكاره بطريقة التّوليد–حسب د/كمال بشر"[33]. وتتمّ عمليّة ترجمة المصطلحات عن طريق إحياء ألفاظ التّراث أو التّوليد بالاشتقاق، والنّحت، والتّركيب، وتوسيع المعنى. وكان يصنّف المصطلحات الطّبية حسب علومها "والعلوم الطّبية التي تسمىّ أيضا علم الحكمة هي: علم الطّب والجراحة والتّشريح، وفنّ الفسيولوجية، ومعرفة داء الإنسان من حاله، وسياسة الصّحة لحفظها، أو تطبيب الحيوانات وغيرها"[34]. يرى أنّ علوم الطّب la médecine التي كانت تدلّ على علم الحكمة في الدّراسات الطّبيّة القديمة كالخوارزمي الذي أشار إلى أنّ الطّبيب بمثابة الحكيم. وفي العصر

الحديث ميّز العلماء بين مفهوم الطّبيب والحكيم، وكلّ واحد منهما يدلّ على معناه الخاص. وأضاف علم الجراحة la chirurgie وعلم التّشريح l'anatomie وهما يستخدمان بنفس المفهوم في يومنا هذا وحتى اتّحاد الأطباء العرب أشار إلى المصطلحين وصنّفهما في معجمه الطّبي الموحّد. وتحدّث رفاعة الطّهطاوي عن فنّ الفسيولوجية الذي يدلّ على وظائف أعضاء جهاز الإنسان أو الحيوان وترك بنية اللّفظة الدّخيلة كما هي واردة في اللّغة الأجنبية la physiologie فلم يحاول أن يترجمها إلى اللّغة العربية ولا أن يُعرِّبها. استعمل المركّب (تطبيب الحيوانات) وهو يشكّل مصطلح (الطّب البيطري) أو (البيطرة) médecine vétérinaire الشّائع حاليا و(سياسة الصّحة لحفظها) أي حفظ الصّحة فهو مقابل hygiène بمعنى حماية الصّحة بالنّظافة.

كما تأثّر بعلماء الطّب القدماء "ولقد أخذ المصطلحات العلميّة العربيّة بتعريفاتها من المعجمات العلميّة العربيّة كمفاتيح العلوم للخوارزمي والفهرست لابن النّديم وفي كشف الظّنون لحاجي خليفة وفي طبقات الأطباء لابن أبي أصبيعة وكتاب في حفظ الصّحة لأبقراط وابن الهيثم وأبي بكر الرّازي وغيرهم"[35]. وأحيانا يصيب رفاعة الطّهطاوي في وضع بعض المقابلات للمصطلحات الطّبيّة، وأحيانا أخرى لا يحقق ذلك؛ والدّليل على ذلك قوله: "ثمّ إنّ فروع العلوم الطّبية كثيرة، فالمشهور منها فنّ التّشريح، وفنّ تمييز أمراض الإنسان من حال طبيعته وفنّ الكيمياء العقاقيرية، وفنّ أسباب الأمراض الباطنيّة الطّبية، ووضع العصابة على الجراح والتّضميد بالمراهم، وفنّ تطبيب ملازم الفراش المبتلي بأمراض ظاهريّة وفنّ معالجة النّفساء وتوليد الحامل، وعلم الطّبيعة التي تدخل الطّب، وعلم العقاقير والأدوية المفردة أو المركّبة، وصناعة المعالجة ومباشرة المريض"[36]. فوجد أنّ الأصول من مصطلحات علم الطّب والتّشريح لها مقابلها في اللّغة الفرنسيّة عكس المصطلحات الفرعيّة المنعدمة المقابل رغم رجوعه إلى المصنّفات القديمة. صنّف

رفاعة الطّهطاوي المصطلحات الطّبية حسب أهميتها من أصولها إلى فروعها "فصاغه في مركّبات تعبّر عن مضمون المصطلح، غير أنّه لم يلجأ إلى التّعريب لأنّه أدرك أنّ التّعريب سيجعل المصطلح غير مفهوم للقارئ العربي"[37]. لم يعط المقابل الأجنبي للمصطلح العربيّ، بل أخذ يشرح المصطلح بتركيبه وعدم تعريبه لأنّ التّعريب حسب نظره سيزيد تعقيدا للمفهوم. يقتبس المصطلحات من النّصوص الطّبيّة التي ذكرها العلماء القدماء "ومن المصطلحات التي وردت في نص (المراهم) وهي معروفة من قديم، لقد كتب عنها الخوارزمي "المراهم التي تعالج بها الجراحات أو القروح". وكذلك "التّضميد" الذي ذكره ابن أبي أصبيعة في طبقات الأطّباء"[38]. لم يعثر على المقابلات لمصطلحات (المرهم والتّضميد) اللّتين تقابلهما لفظتين وهما: pommade وpansement المستعملتين في العصر الرّاهن.

خاتمة:

ويمكن أن نصل إلى أنّ رفاعة الطّهطاوي بدأ مشروع وضع المصطلحات من تقنية التّرجمة بأنواعها الدّلالية والحرفيّة التي انبثقت منها الطّرائق التّالية: إحياء الألفاظ القديمة واستعماله للعاميّ، والتّعريب، والمُولّد في المرتبة الأخيرة. وتعدّ طريقة التّرجمة أساس الوضع الاصطلاحيّ عند رفاعة الطّهطاوي. وهي تجمع كلّ الطّرائق التي توصّل إليها رفاعة الطّهطاوي بطرائق العلماء القدماء من حُنين بن إسحاق إلى ابن الهيثم؛ ممّا أدّى إلى إثراء اللّغة العربيّة بمفردات جديدة ذات الصّبغة النّهضوية العلميّة حين استعماله لطريقتي إحياء التّراث والتّوليد اللّغوي في اللّغة الأصليّة. وكان رفاعة الطّهطاوي من العلماء السّباقين إلى ترجمة الفكر العلميّ الفرنسيّ إلى اللّغة العربيّة وتمكّن بكلّ الوسائل اللّغويّة بإبلاغ الرّسالة إلى الفكر العربيّ للنّهوض علميّا واجتماعيّا بواسطة وضعه للمصطلحات. وهكذا نهضت الأمم العربيّة في مختلف الميادين الأدبيّة والسّياسية، والاقتصاديّة

والحضاريّة. فرفاعة الطّهطاوي رجل الحكمة والإصلاح وعمود الفكر العربيّ والعلميّ واللّغوي، هو الأوّل من أسّس مدرسة الألسن وكوّن فيها تلامذته، ممّا يدلّ على أنّه ترك إرثا علميا يفتخر به العرب الذين تأثروا. تعدّ منهجيّة وضع المصطلح عند رفاعة الطّهطاوي في عصر النّهضة تمهيدا لظهور جهود الأفراد غير المختّصين كـــ: أحمد فارس الشّدياق، وبطرس البستاني، وإبراهيم اليازجي والأمير مصطفى الشّهابي؛ وجهود المختصين في علوم كـــ: القانون والطّب واللّسانيات. كما تطوّرت هذه الجهود إلى جهود جماعيّة؛ كالمجامع اللّغويّة والعلميّة العربيّة، وبعض المراكز والمؤسّسات التي تهتمّ بقضايا المصطلح كمكتب تنسيق التّعريب بالرّباط الذي أخذ يسهر ويحاول أن يبني التّعاون الفعّال والتّنسيق بين مختلف الأقطار العربيّة في سبيل توحيد المصطلح وإشاعته الذي يظهر في النّصوص التي يقرّها في ندواته ومؤتمراته.

الهوامش:

1- المرجع نفسه، ص 527.

2- جمال الدّين الشّيال، تاريخ التّرجمة والحركة الثقافية في عصر محمّد علي، ط1. القاهرة: دار الفكر العربيّ، 1951، ص 38-44.

3- محمّد سواعي، أزمة المصطلح العربيّ في القرن 19، ط1. بيروت: دار الغرب الإسلامي 1999، ص 115.

4- المرجع نفسه، ص 117.

5- المرجع نفسه، ص 117.

6- المرجع نفسه، ص 116.

7- حلمي خليل، المولّد في العربية، ص 527، 528.

8- جمال الدّين الشّيال، تاريخ التّرجمة والحركة الثّقافية في عصر محمّد علي، ص 188.

9- رفاعة الطّهطاوي، المعادن النّافعة، ترجمة عن الفرنسيّة. بولاق: دار الطّباعة العامرة 1248هـــ، ص 3.

10- محمّد سواعي، أزمة المصطلح العربيّ، ص 119، 120.
11- محمّد علي الزّركان، الجهود اللّغوية في المصطلح العلميّ الحديث، ص 51.
12- رفاعة رافع الطّهطاوي، قلائد المفاخر في عوائد الأوائل والأواخر. القاهرة: مطبعة بولاق 1249هـ، ص 2.
13- المرجع نفسه، ص 2.
14- المرجع نفسه، ص 2-4-23-27-52-57.
15- جمال الدّين الشّيال، تاريخ التّرجمة في عصر محمّد علي، ص 211.
16- إيمان السّعيد جلال، المصطلح عند رفاعة الطّهطاوي بين التّرجمة والتّعريب، تقديم، محمّد حسن عبد العزيز. القاهرة: مكتبة الآداب، 2006، ص 42، 43.
17- جمال الدّين الشّيال، تاريخ التّرجمة والحركة الثّقافية في عصر محمّد علي، ص 212.
18- إيمان السّعيد جلال، المصطلح عند رفاعة الطّهطاوي بين التّرجمة والتّعريب، ص 79.
19- المرجع نفسه، ص 80.
20- المرجع نفسه، ص 81.
21- المرجع نفسه، ص 82، 83.
22- حلمي خليل، المولّد في العربيّة، ص 530، 531.
23- المرجع نفسه، ص 532.
24- المرجع نفسه، ص 532، 533.
25- صالح بلعيد، اللّغة العربيّة العلميّة، ط 1، الجزائر: 2002، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ص 75.
26- حلمي خلّيل، المُولّد في العربيّة، ص 534.
27- المرجع نفسه، ص 535.
28- المرجع نفسه، ص 535.
29- المرجع نفسه، ص 536، 537.
30- المرجع نفسه، ص 537.
31- أحمد بدوي نقلا عن: إيمان السّعيد جلال، المصطلح عند رفاعة الطّهطاوي بين التّرجمة والتّعريب، ص 52.

32- المرجع نفسه، ص 51.
33- إيمان السّعيد جلال، المصطلح عند رفاعة الطّهطاوي بين التّرجمة والتّعريب، ص 65.
34- المرجع نفسه، ص 66.
35- المرجع نفسه، ص 67، 68.
36- المرجع نفسه، ص 69.
37 - المرجع نفسه، ص 66.
38- المرجع نفسه، ص 71.

في ماهية النص: المعنى الكلّي والكلّ النصي

د/ كريمة سالمي
جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

ملخص: إنّ معنى النص موضوع إشكالي في مجال الدراسات النصية، وتختلف تحديداته باختلاف زوايا النظر إلى النص ذاته. وقد يبدو النص كبناء تام الإنجاز ناقلاً لمعناه بصورة شفّافة مثلما تُظهِره أدواته اللغوية في تتاليها وتركيبها النحويّ لكنّ المعنى تتجاذبه مستويات متباعدة، وهو الأمر الذي يقتضي عملية الذهاب والإياب بينها ممّا يجعل ضبطه أحيانا أمرا في غاية التعقيد.

تُطرح قضية المعنى في إطار علم لغة النص من حيثُ اقتران خاصية البنْيَنة التي يقوم عليها النص ببناء معناه، ويستدعي ذلك البحث في المعنى بالنظر إلى نحو النص في علاقته بالدلالة أو بعبارة أخرى إلى الترابط بين الوحدات الدلالية التي تساهم في تشكيله. وهذا بعد أن تأكّدت بالخصوص أهمية تحليل الترتيبات المقطعية التي أقرّها ج. م آدم – J.M Adam لإبراز الأفعال الخطابية المنجزة من خلال النص.

وقد أثار موضوع الترابط النصي قضية هامة في مقاربة النص تتصل بوحدات التحليل، وساهم كلّ من س.ج بتوفي – S.J Petôfi وه. فاينريش– H. Weinrich في توضيح مفهوم البنية الكلّية المتماسكة، فتبنّى الأوّل مبدأ التجزئة النحوية للنص مع اعتماد التوازي بين مستوى الجملة ومستوى النص لكن دون الإقرار بالاستقلالية التّامة للجملة؛ وركّز الثاني على الظاهرة النصية التي تتجرّ عن عملية الأداء في اتجاه المتلقي، وهذا تأكيدا على تشكّل معنى النص بين

طرفين، وفي ذلك إدراج للمكوّن الاتصالي- التداولي- الذي يسمح بامتداد الدلالة إلى خارج النص. وينفرد ت.أ فندايك T.A Van Dijk بمفهومه لنحوية النص في كونها قوانين الدلالة التي تتّسم بنوع من المرونة تتجلّى في حركة أجزاء النص داخل بنية كبرى تُضفي على النص ككل طبيعة دينامية.

إنّ تناول موضوع الترابط النصي من شأنه إثارة أسئلة أعمق تتصل بالمعنى الكلّي للنص، والذي يمثل في نظرنا القضية الجديرة بأن تُطرح في البحث في ماهية النص، وذلك باعتباره الأساس الذي يُبنى عليه النص والغاية من كلّ إنجاز نصي كإجراء للغة وفق فعل فردي. وفيما يخص كيفية إنتاج النص لمعناه، فإنّنا نعتقد أنه أمر يحدث وفق دينامية وحداته الدلالية من البداية إلى النهاية حيث إنّ بروزه لا يحصل إلاّ في نهايته، وهذا تبعا لما قد نُسمّيه "بالمتصل النصي"، والذي يمكن أن يكشف عن جانب هام من حقيقة النص.

النص: المبنى والمعنى: النص تثبيت لكيفية ما لاشتغال اللغة في نقطة معينة من الزمن، وليس مجرّد لغة وعملية إنتاج لغة أوَ لا يُعدُّ في العمل الإبداعي أثرًا مؤكّدا للمعنى الذي يُودعه صاحبُه بصفة قصدية، ولا يُمكن محوُه؟[1] وليس من هذه الناحية وحسب؛ بل إنّ ذلك كفيل بأن يمنحه صفة العلامة الدالة على عملية إنجازه والمُثْبِتة لظاهرة عابرة هي الكلام، وهذا ما يُكسِب النص في صيغته الكتابية وظيفة «طبع اللغة بخاصية ذات قيمة لا تقدّر ولا تمتلكُها في ماهيتها وهي خاصية الأمن»[2]، فيما يحفظ لها خصائصها وآليات اشتغالها.

ويتجسّد النص كذلك كوحدة كلامية ضمن نشاط لغوي يؤدى نطقا، والنطقية يعدّها طه عبد الرحمن أوّل شرط من شروط التداول اللّغوي – تداول النصوص الكلامية- وهو يحصر طبيعة كلّ منطوق في عناصر هي:

- أن لا تنفك الصور اللفظية فيه عن مضامينها، هذه المضامين التي كلما كانت صلتها بالمعتقدات والمقاصد ألصق، كان تأثيرها في المخاطب أعمق.

- أن يكون متعدد الوظائف ومتداخل المستويات تتزاوج فيه الأقوال ويتمازج فيه الاعتقاد بالانتقاد.
- أن يكون موجَّهًا توجيهاً عملياً، تتداخل فيه الوقائع مع القيم، والمُعْطَى مع المَبْنِي، والمعنى مع المَبْنَى.
- أن يكون مفتوحاً فتحاً مستمرًا تُبْنَى موضوعاتُه بناءً تدريجياً، ذلك أن هذه الموضوعات تتقلب في أحوال دلالية متعددة، تنتقل فيها من الإجمال إلى التفصيل ومن الإشْكَال إلى التبيين، ومن الخفاء إلى الظهور[3]. وكما يبدو لنا، نجد في هذا التحديد حصرا لخصائص تتوزع على مستويين رئيسيين: تنوع أساليب القول في ارتباطها بالمقصد والاعتقاد والتدرج في بناء دلالات النص.

وإنّ معالجة بنية النص تكون بالتركيز على مجموعة من المعايير النصية التي يمكن إجمالها في ما يلي: «الربط النحوي الذي يرتكز على أوجه التبعية النحوية التماسك الدلالي المتعلّق باستمرار المضمون المقصدية أو موقف منتج النص لبناء نص مترابط ومتماسك يحقق به هدفا محدّدا، المقبولية أو موقف متلقي النص لتوقع نص مترابط ومتماسك، الإبلاغية المتصلة بمدى توقع عناصر النص أو عدم توقعها أو معرفتها، الموقفية، وهي مجموع العوامل التي تجعل النص وثيق الصلة بالموقف الاتصالي، بالإضافة إلى معيار التناص الذي يُحيل على علاقة النص بنصوص أخرى وبصياغتها»[4]، وتمثل هذه الجوانب مجمل الأبعاد التي يتّم تناولها في إطار علم لغة النص.

يتكفل هذا العلم بالإجابة عن الإشكاليات التي يطرحها النص من حيث هو بنية مستقلة بذاتها، و«لا يُحدّد على أنه نظرية الجملة وممتدة إلى النص، وإنّما من حيث كونه دراسة متجاوِزة للسانيات (حسب باختين وتودروف (1981: 42، بنفنيست 1974: 66)، وهو إلى جانب لسانيات اللسان يرصد مظاهر اتساق النصوص وانسجامها. ويُدرجها هـــ.فاينريش ضمن المجال التداولي للسانيات التعليماتية"

(1964، 1977، 1979)، وبالتركيز على أهمية التمثلات الدلالية يعرّف كلّ من ر. دي بروغراند وو. ديسلر (1981) النّص على أنه "توارد تواصلي" واللّسانيات النصيّة على أنّها تداولية نصيّة»[5]، وهو ما يُبيّن أنّه لا يكون الاكتفاء في التحليل النصي بتحديد التشكيل اللّغوي للنصوص أو بنيتها اللّغوية التي تضبطها قواعد الربط النحوي، بل تدرج فيه كذلك علاقات الترابط الدلالي فيما بين وحداته الجزئية من ناحية، وفي علاقتها بالنص ككل من ناحية أخرى.

يعدّ هذا الجانب المكوّن الثاني، وهو "المكوّن الدلالي" الذي يُكسِب النص طبيعته النصية، ويندرج ضمن الفكرة المحورية التي أكّد عليها ج. م آدم – J.M Adam في تناوله لمبادئ اللسانيات النصية، إذ حدّد النص كوحدة تُبنى على مستويين: يتعلّق الأوّل بكونها متتالية خطية من الأجزاء (فقرات مطابقة للمقاطع الزمنية) مشكِّلة لبنية محدّدة؛ ويتعلق الثاني باعتبارها كليّة دلالية أو تداولية معيّنة، أي وحدة تشكيلية[6]. ويتسنى بذلك القول إنّه لا يُمكن عدّ "البَنْيَنة" الخاصية الجوهرية للنص إلاّ على أساس اقترانها بالمعنى، وذلك في علاقتهما المباشرة بالمقاصد التواصلية.

إنّ عملية البناء النصي ذاتها تخضع في صُلبها لنشاط ذهني تتشكل أثناءه مقاصد صاحب النّص وتتحدّد، إذ إنّ «اللّغة ليست مجرد أصوات وصِيَغ وجمل ودلالات، بل هي أداة لممارسة الفعل على المتلقي أيضًا، على أساس أن النص اللُّغوي في جملته، إنّما هو "نص في موقف"، وتُحدث الأبنية في عمليات اتصال كاملة تأثيرات معرفية ووجدانية، وتستند في كشفها إلى كم غير قليل من القواعد والإجراءات والاستراتيجيات التي تنتمي إلى فروع علم لغة النص، وهي النحو والدلالة والتداولية»[7]، ويتبيّن بذلك كون النص بنية لغوية كبرى تتشكل على مستويات عدّة تُكسبُها أبعادًا مختلفة تجعل من دراستها مجالاً متنوعًا يعرض مسالك مختلفة للإلمام بطبيعتها.

ومن القضايا الأساسية التي طرحتها الدراسات حول النص ما تعلّق بوحدة التحليل النصّي، فلم يَعد يُنظر إلى الجملة كوحدة أساسية في تحليل الكلام، وهذا تبعًا لِما أقرّه نحو النص، و« لقد وسّعت أنحاءُ النصوص، معتمدة على أنّ المرء لا يتواصل بالجمل وإنّما يتواصل بالنصوص، مفهوم كفاءة المتكلّم المثاليّ لتشمل فهم تتابعات جمل نصّية وإنتاجها؛ وبجعلهم نحو الجملة فرعًا من نحو النصّ، تعلّق الأمر بتفسير لماذا ليس النصّ كدسا من الجمل ولا مجرّد تتابع جمل، وببيان أنّ دلالة النصّ شيء آخر غير دلالة مجموعة الجمل التي يتكوّن منها»[8]، وأخذت الدراسات النصية بعد ذلك منحى آخر باعتمادها على تصور النص كوحدة كلية منسجمة.

وانصب الاهتمام بالنصوص على طبيعتها النصية من حيث البنية الداخلية وذلك من وجهة نظر نصيّة محضة، وهي «أكثر التفاتا إلى تنظيم النص بَاحثة عمّا لها من انتظام تركيبيّ، مقترحة، كما فعل ج. م آدم – J.M Adam مستوى وسطا بين الجملة والنصّ يسمّى مقطعيّا وله قيمة طرازيّة للحكاية، والوصف والحجاج الخ..: «المقاطع هي وحدات تركيبيّة لا تكاد تكون أعقد من مجرّد جملة متسلسلة وقد تختلط معها أحياناً» (آدم (1999: 82)، وفي هذا الصدد يتحدّث بعض المؤلّفين عن «أجناس نصّيّة»[9].

وأضحت القضية المحورية في هذه الدراسات البنية النصّية في خصائصها وكيفية نقلها للدلالات ممّا أدى إلى انشغال الدارسين في هذا الإطار بوظيفة النص في نقل المعنى، وبالخصوص مع توسيع دراسة اللغة بشكل عام إلى ما بعد الجملة فكان التساؤل عن وحدات أكبر منها هي النصوص الكلامية كوحدات اتصالية بالدرجة الأولى، وحري بنا القول إنّه «لم يتجاوز النحويون، في التركيب، حد الجملة في تحليلاتهم، من البنيويين والتوزيعيين حتى النحو التحويلي عند (تشومسكي) ومن بعده، كما لم يتجاوز الباحثون محتوى القضية في التحليل

الدلالي. في حين قدّم نحو النص وتحليل الخطاب بعض الآليات لتحليل الوحدات اللغوية الكبرى مثل العبارة، أجزاء الخطاب في المحادثات، المحاورة، وكذلك النماذج الحجاجية في بعض نماذج الخطاب مثل الخطاب السياسي. لقد كشفوا عن علاقات تتجاوز الإحالة بين الجمل مثلاً؛ فأعادوا بناء تماسك النص؛ بوصفه نظامًا أكبر في النحو»[10]. وقد أفضى الأمر إلى طرح إشكالية المعنى الذي يُمرّره النص وإلى ضرورة ضبط الآليات التي تُعتمد في ذلك.

وقد سمحت مثل هذه الدراسات بالنظر إلى النص من زوايا مختلفة، حيث طُرحت إشكاليات جديدة في ما يخصّ معناه ومبناه، إذ تمّ تجاوز مبدأ تتالي الجمل الذي أقيم عليه تعريفه، أي النص، وأصبح يُحدّد كوحدة تنطوي على بنية دلالية من حيث التشكيل الكلّي لدلالاته. ومن ملامح التماسك النصّي وضوح العلاقات الدلالية بين وحدات النص الصغرى والكبرى، و« ذلك أن التماسك النصي لا يتحدد على مستوى علاقات الترابط بين المتتاليات والجمل فحسب بل يتحدد كذلك على مستوى البنية الكبرى للنص باعتبارها عملا كليا يحدد معنى النص، فهي ترتبط بالموضوع الكلي له، ويتسم بالبنية من جهة تعدد مستوياتها وتدرجها في النص الواحد، وعلاقة كل بنية تسبقها بما تليها، وتكون المتوالية النصية متماسكة دلاليا»[11]، وعلى أساس ذلك، يحدث الانتقال من المضامين الجزئية إلى المضمون العام الذي يُجسّد وحدة الدلالة في النص.

وتعرض عملية بناء النص علاوة على ذلك مسألة أخرى تخصّ المستويات التي تتشكّل وفقها المضامين، إذ يُفترض حدوث تعالقات بين مكوّنات النص الدلالية والكفيلة بنقل المعنى، وهو الأمر الذي يتنافى معه تتابع معانيه بالصورة الخطية نفسها التي يخضع لها التتابع الجملي، ونجد أنّ مّا يؤيد هذه الفكرة هو ما يقتضيه إنتاج النص من تدرّج في معانيه عبر خطوات تكون بمثابة المراحل التي ينمو

خلالها المعنى العام أو موضوع النص وتتبيّن أبعاده. ومن هذه الناحية، يكون من الجدير التساؤل عن الآليات التي تسمح ببناء معنى (أو معاني) النص.

نسق النص ووحدته الدلالية: لا يُمكن اختزال مفهوم النص في ذلك البناء الشكلي الذي تتخذه اللغة، والذي يتراءى للوهلة الأولى من قراءته، إذ هو كلام تؤسسه تعالقات دلالية بين أجزائه مكوّنة كُلاّ متماسكًا ويخضع في جانبه اللّغوي إلى ترابط نحوى تتسق وفقه وحداته الجزئية- الجمل- استنادًا إلى مجموعة قواعد تركيبية تمثل المستوى التركيب- الجملي الذي يتميز بنوع من الاستقلالية عمّا يمثل التركيب العام للنص. وإذا كان الأساس الذي يقومان عليه هو القاعدة التركيبية، فإنّ النص يتشكل وفق نسق يختلف عن نسق الجملة، «وما نعنيه بالنص لا يتعلق بكونه متتالية من الجمل المتجاورة- الواحدة إلى جانب الأخرى- دون صلة بينها، وإنّما هو المنتوج المنسجم والمتسق ذو الصلة ببناء مزدوج: يتحدّد البناء الأوّل بنظام اللّسان، بينما يتحدّد الثاني بالفعل الخطابي... فاللّغة لا تُعرض في كلمات أو في جمل مستقلة لكن في خطاب متتابع سواء أكان ملفوظًا مختزلاً في كلمة أو مؤلفًا في عشرة أجزاء أو حديثا مع الذات (المونولوج) أو نقاشًا سياسيًا»[12]. وممّا تجدر الإشارة إليه أن هذا البناء في تماسك أجزائه هو الذي يُثير قضية بناء معنى النص.

وبات واضحا في لسانيات النص أنّ النص يستقل بنسقه عن نظام تركيب الجملة وأنّه موازاة مع بنائه اللّغوي للنص تتشكّل بنية المعنى. ومن هذا المنظور، يتحدّد مستويان يستقيم وفقهما النص كبناء، وهما:

- المستوى المحلّي، البنيوي الأصغر، ويتعلّق بالأدلة والجمل والمتتاليات الجملية، ولا تسعى اللسانيات النصية في مفهومها إلى معارضة وصف التراكيب والبنى الصرفية الذي تنهض به اللسانيات وإنّما بعكس ذلك، هي بحاجة في تحليل الملفوظات إلى ذلك التحليل الذي يخص البناء الداخل- جملي والبناء المتجاوِز للجمل على حدّ سواء.

– المستوى الكلّي، البنيوي الأكبر، ويتعلق بأنواع الترتيبات المقطعية من جهة وبالمعنى في سياق الحال من جهة أخرى، وذلك من حيث البنية الدلالية الكبرى أو الموضوعاتية والبنية الكبرى للأفعال الخطابية المنجزة بواسطة نصّ أو مقطع كانسجام تداولي[13].

ومن المهم التمييز هنا بين المعنى الذي تنقله البنية الدلالية الكبرى كنتيجة لتشكّل نصي في أدواته اللسانية، والذي لا يُمكن أن يختلف في استيعابه اثنان والمعنى الذي يُؤسّس للأفعال التأثيرية في علاقته بالوضعية الخطابية وبالمقصد التواصلي، ممّا يُجيز القول بأنّ النص يُثبّت اللغة كشكل وبنية وأنّ الخطاب يُثبّت اللغة كفعل، وهو فعل في اتجاه الآخر.

وقد أثارت طبيعة النص من حيث كونها وحدة تامة البناء إشكالية كبرى تتصل بكيفية مقاربة البنية النصية، وبرزت اتجاهات اختلفت في منطلقها النظري فيما يخص معالجة مسألة الترابط النصي، وفي هذا الإطار يمكن العودة إلى ه. فاينريش– H. Weinrich الذي اعتمد مبدأ التجزئة النحوية للنص مفاده أنّ الترابط النحوي لا ينشأ إلاّ على مستوى الجملة أوّلا ثم ينتقل بعد ذلك إلى مستوى النص، حيث يمكن أن يتوازى المستويان، وهُما يُسهِمان معًا في تحديد البنية الكلية المتماسِكة، فلا يُنظر إلى الجملة باعتبارها جزءًا مستقلا مفيدًا يُمكن عزلُه عن بقيَّة الأجزاء المكوِّنة لكلية النص، بل هي جزء مكمِّل غير أن الأجزاء الأخرى تشترك في فهمه على نحو أكثر معقولية[14]. إنّ مثل هذا التصور يكرّس استقلالية الجملة بصورة نسبية فقط بالنظر إلى ما تخدم به معنى النص ككل، وهذا مع الأخذ في الاعتبار صدارتها في البناء النصي ومُساهمتها في استقامة ما يليها نوحيًا ودلاليًا. ويرى ه. فاينريش– H.Weinrich ضرورة اعتماد مفهوم نحو النص وعلاماته التي تضمن للنص ترابط أجزائه ليتجَسّد كبنية واحدة، وهذا تطبيقًا لمنهج تجزئة النص.

وفي اتجاه آخر، اهتم ت. أ فندايك – T.A.Van Dijk بنحوية النص (أو آجُرّوميّة النص) التي يتصوّرها فيما تحققه دلالاته، إذ رأى أنّ ما يجعل من النص نصّا بمعنى البنية المتماسكة هو الترابط الدلالي، ونشير إلى أنّ مفهوم النحوية هنا «ليس مجموعة القواعد أو القيود الصارمة التي تطبق على النص وإنما لا يتضمن مفهوم القاعدة سوى مجموعة من القوانين الاختيارية التي استخلصت من النص ذاته،... تتجه إلى تحديد المعنى الكلي للنص، بمعنى أنه يهدف إلى تحديد القواعد التي تحكم بنية المعنى»[15]، وتكمن تلك الحرية في اعتماد قوانين الدلالة التي تتصف بالدينامية والتغيّر، والتصرف وفقها فيما يحقق الربط الدلالي بشكل ما فردي، وتُفيدنا الإشارة إلى هذه الدينامية في تغيير النظرة إلى معنى النص، فلن يُحدّد كشيء جامد يتقولب بشكل نهائي في هيكل النص، وإنّما كجانب يفلت من صرامة البنية الشكلية ليتميّز بطبيعة مرنة، حيّة. وفي اعتقادنا تُتيح هذه الخاصية إمكانية الحديث، ليس عن معنى النص، بل عن ظاهرة المعنى في النص، ونجد في ذلك ما قد يوجّه البحث نحو فهم ماهية النص.

وقد ورد في موقف ت.أ فندايك– T.A Dijk ما يوحي بأنّ نحوية النص كما طرحها تحمل تعريفا خاصّا للنص ذاته، يكون التركيز فيه على تعالق الأجزاء الصغرى خدمةً لمستوى فوقي يتجسّد فيه النص كبنية تتّسم بنوع من المرونة، إذ تتحرك عناصرها الدلالية في اتجاه بعضها مُنتِجة معنى النص، وهذا ما تُظهره تلك المقابلة التي اعتمدها بين مفهومي التركيب الأدنى والتركيب العلوي، لوصف شكل النص، والمقابلة بين مفهومي البنية الصغرى والبنية الكبرى لوصف دلالة (معنى) النص[16]. وينقل هذا التصوّر المفهوم الكلّي للنص في البحث عن معناه، وهذا بالتأكيد على أنّ ما يؤسّس له بالتحديد هو حركة مكوّنات النص داخل بنيته الكبرى، ممّا يجسّد في حقيقة الأمر تصوّرا للدلالة في نحو النص.

ويمثل س.ج بتوفي– S.J Petofi اتجاها مختلفا تبنى فيه نماذج الوصف والتحليل في مقاربة النصوص، وقد « رأى ضرورة انطلاق أية نظرية تتعامل مع

النص من رؤية جوهرية واضحة تعد النص وحدةً كلية وليس دون ذلك، ورأى أيضًا –في الوقت ذاته– أن تكون النظرية نحويةَ الأساس، وهو متأثر في ذلك بتشومسكي أساسًا»[17]. وإنّ ما يُعدّ في هذا النموذج جانبا نحويًا يقترن لا محالة بالجانب الدلالي ليُكوّن معه تحليلاً للبنية النحوية والبنية الدلالية اللتين يقوم عليهما النص، وأكثر من هذا فإنّ ما يتمّ وصفه هو عبارة عن الظاهرة النصية الناتجة عن عملية أداء– تلق ويُؤكد س.ج بتوفي– S.J Petofi على أنّ نموذجه «لابد أن يوضّح كفاءات المتحدثين والمستمعين في الوقت ذاته؛ أي كيف يبدأ المتحدث من المعنى ويصوغ المتتابعات الجملية المتضمّنة له في وحدة مترابطة، ثمّ كيف تمضي هذه العملية التواصلية إلى أن يبدأ المستمع في تلقي هذه التتابعات ليرتد إلى المعنى تارة أخرى، فنموذجه– إذن– لا يكتفي بأن يضم عناصر دلالية فحسب، بل يضمّ إليها عناصر تداولية أيضا»[18]، وبالتالي يبرز ما انْبنى عليه النص كمعنى كلّي ويحدث ذلك بطبيعة الحال نتيجة فعل التأويل الذي من خلاله يسجّل النص امتداده إلى عالم القارئ أو المتلقي.

إنّ ما يبدو في هذا التصوّر من تحليل لنحوية النص هو في صلبه بحث عن الدلالة، ليس في البنية الداخلية وحسب، وإنّما يمتد إلى خارج النص، ومنه الاعتماد على المعاني الناتجة عن العملية التواصلية من الناحية التداولية.

بروز المعنى في "المتصل*النصي": إنّ المسائل الأساسية المطروحة في الدراسات النصّية لا تخصّ البناء اللّغوي للنص بقدر ما تخصّ معناه أو "معانيه" ويتبيّن ممّا أسلفنا ذكره أنّ المعنى لا تنقله فقرات النص ومقاطعه بمعزل عن بعضها وأنّ ما يشدّ بعضها إلى بعض لا يكمُن أساسًا في التركيب اللّغوي وما ينجرّ عنه من دلالات لغوية مباشرة، وإنّما يقع على المستوى الفوقي للنص، ويتعلق بالمعنى الكلّي في علاقته بالكلّ النصي.

وعلاوة على ذلك، فإنّه لا تتحدّد معاني التراكيب ذاتها بشكل دقيق إلاّ إذا تمّت الإحالة على البنية الدلالية الكبرى للنّص– الموضوع أو التيمة– إذ لا تكون وظيفية

إلاّ وفقها، وإنّ اختيارها على مستوى الاستعمال يكون تبعًا لهذا المعنى العام والأوسع للنص، وهذا ما يؤكّده حديث ج. م آدم- J.M Adam عن المستوى الأعلى الشامل في علاقته بالمستوى الأصغر المحلّي حيث يرى استقلالية نسبية لهذا الأخير مع إمكانية تحديده من خلال المستوى الأوّل – الأعلى الشامل- في ثلاثة مظاهر هي: المقطعي، والدلالي والتداولي، وإنّ الجمع بين المستويين يُعدّ من المحاور التي تتأسّس عليها التداولية اللّسانية[19] ، وهذا على اعتبار علاقتها بمكوّن أساسي في النص المُنجَز، وهو المكوّن التداولي الذي يكفل للنص خاصيته التواصلية (التبليغية)، ويُعتمد من هذه الزاوية كوحدة اتصالية.

ولم يعد الاهتمام بالنص على أنّه بنية منغلقة على ذاتها، بل من حيث كيفية تشغيل اللّغة من قِبل منتِجه، ويكون ذلك على أساس معيارين: التشكيل اللّغوي والسياق الاتصالي، وهو الاعتبار الذي ينطلق منه التحليل التداولي للنصوص (L'analyse pragmatique)، أي اعتماد العناصر السياقية التي حفّت بإنتاجها، والتي تكون الإحالة عليها لتأويلها (التلقي)، و« يتمّ وصفها بإدراج "مكوِّن اتصالي" بأن تقام علاقة بين أجزاء النص و/أو النص بوصفه كلاّ و"السياق الاتصالي"، ومحاولة الكشف عن أوجه التبعية بين تغييرات "السياق الاتصالي" وبنية النص»[20]. ومن القضايا الجوهرية التي يُثيرها التداوليون قضية دلالة أو دلالات النص المَقول، إذ « يفترض مفهوم الدلالة غير الطبيعية ألا يُختَزَل دائماً تأويل قول ما في الدلالة اللغوية التواضعية للجملة الموافقة له. إذن يوجد فرق بين ما قيل Dit (الدلالة اللّغوية التواضعية للجملة) وما تم نقله Transmis أو تمّ تبلغيه Communiqué (تأويل القول)»[21]، ويمثل هذا التمييز الفائدة الكبرى لهذا النوع من الطرح لموضوع الدلالة.

وتراءت أهمية النظر إلى النص كوحدة اتصالية في البحث عن الدلالة أو "المعنى" بصورة خاصّة نظرا لما يتجسّد من خلاله كأحداث كلامية تُنشئ المضامين وتُمرّرها فبدأت مقاربة النصوص تنحو نحو فتح مجال تحليلها على كل مستوياتها، وفي هذه

القضية بالذات « يؤكّد فندايك على ضرورة توسيع النحو بإضافة المستوى الثالث وهو المستوى التداولي: مستوى الحدث الكلامي وما يتطلبه من قيود ومعايير. فلم يعد كافيا أن يُوصف المنطوقُ من جهتي بنيته النحوية والدلالية، وإنما باعتبار الحدث المنجّز من خلال إنتاج مثل ذلك المنطوق»[22]. وعلى أساس ذلك، يمثل النص كلية دلالية وتداولية في آن واحد، من شأنها حصر المعنى المنبثق عن النصّ ككل.

ويعرض هذا الموقف قضية المعنى الذي يتولّد عن التلقي أو الفعل القرائي والذي لا يتأتى إلاّ بتضافر مجهودات تتنوع طبيعتها، ونقصد بذلك ما هو منوط بالقارئ – المتلقي– من إعمال المعطيات البارزة في النص، النحوية منها والدلالية وربطها بثقافة النص في عملية تفكيك بينتها العميقة (المقاصد، الضمنيات المغزى)، وتعكس عملية الانتقال من مستوى إلى آخر مراحل التحاور مع النص. ويستدعي فهم معنى النص تفعيل آليات التلقي في بعدها التأويلي، ونعني بهذا ما يُقيمه المتلقي من علاقات بين مضمون النص غير المباشر وبين سياقات خارج النص بمكوّناتها الموضوعية (السياق الوجودي) ومكوّناتها غير الموضوعية (النفسية والثقافية). ومن زاوية أخرى، يرى ج. م آدم– J.M Adam أنّ عملية الفهم تكون كحركة ثابتة من الذهاب والإياب، من معطيات –تعليمات محلّية إلى معطيات شاملة (المعالجة المسمّاة "قاعدة – قمة")؛ ومن معطيات– تعليمات شاملة إلى معطيات محلّية "قمة– قاعدة"[23]، وتبدو لنا كنوع من الحركة الترابطية، إنْ جاز القول، والتي تسمح بتشكّل المعنى (بناء) انطلاقا من مستواه القاعدي نحو المستوى الأعلى– التيمة– الذي يُؤطره ثمّ يتواصل في الاتجاه المعاكس، أي من المستوى الأعلى إلى المستوى القاعدي، وينمّ هذا عن وثوق الصلة بين المستويين في تشكل (بروز) معنى النص.

ولعلّ من البديهي القول إنّ المضامين غير المباشرة هي التي تجعل فهم النص في غاية التعقيد ولكن إذا سلّمنا بأنّ «الدلالة التي يمنحها المتكلّم لملفوظ ما ليست لا شفافة ولا بسيطة ولا أحادية المعنى (Univoque)، فهل يوجد على الأقل معنى

خاص وحرفيّ يكون القاسم المشترك الأكبر لكلّ الدلالات التي يُمكن أن تُسند إلى ملفوظ معين؟ فليس هذا بأمر مؤكّد إذ حينها سنجد كلّ الدلالات "غير المباشرة" السخرية، التلميح، المتضمن في القول ... الخ، والتي تبدو فيها مسافة كبيرة نسبيا بين ما قيل بشكل صريح وما يُريد المتكلم قوله، إلى جانب مجال التعبير المجازي وبالخصوص ما يتضمّن منه الاستعارة»[24].

إنّ إثارة مثل هذه الجوانب في حقيقة المعنى من شأنها توجيه الدراسات النصّية نحو مسألة المعنى الكلّي بالنظر إلى كلّ مستوياته، وذلك بتبني الاتجاه الذي يتصور إمكانية « إعادة بناء النص بناء على مفهوم "المعنى/ المضمون/ المغزى"، بحيث يشكل نقطة الانطلاق ونقطة الالتقاء معاً، ولم يعد البحث عنه يقتصر على السطح، بل يخترقه للوصول إلى أبنية داخلية عميقة تمثل البنية الأساسية الكلية للنص»[25]. إنّه الموقف الذي يُدعّم ما ذهبنا إليه في هذه الورقة العلمية، وذلك في محاولة طرح مسألة المعنى الكلّي الذي يبرز من خلال الكلّ النصّي، الشيء الذي يحدث في اعتقادنا وفق تنقل(حركة) بين مستويات المعنى في النصّ كلّه حيث يكون التدرّج من الدلالة التي يُثبّتها نسبيا نسق النص إلى الدلالة التي تضبطها التيمة أو موضوع النص خدمةً لهُ وفي تشكيلها يتتبّع مُنتج النص المراحل الآتية: تنظيم الأفكار وفق تصورات معينة حول موضوع محدّد؛ بلورة هذه الأفكار بالانتقال من التعميم إلى التفصيل ثمّ نقلها في بنية لغوية، وهي عملية تُوازيها عملية تنظيم المضامين أو تيمة النص.

ويتحدث د. منغونو– D. Maingueneau في هذا الإطار عن التطور التيمي(La progression thématique) ويعرّفه على أنه الطريقة التي تنقل بها المجموعات التركيبية المختلفة في جملة ما نوعين من المعلومات: تلك التي تُعرض في مرحلة معينة من النّص على أنّها مكتسبة أو معطاة؛ وتلك التي تقدم على أنها جديدة. ويُفترض في ذلك أن تحليل الجملة لا يكون من حيث هي بنية نحوية– دلالية، لكن من حيث هي بنية ناقلة للمعلومات ضمن نوع من الدينامية النصّية[26] وهذا من شأنه تبرير قيام البناء النصي على مستويين متميزين بالنظر إلى نوع

المحتوى المنقول. وطبقا لهذا المبدأ نجد «أنّ استمرارية النص ناتجة عن توازن قابل للتغير بين شرطين أساسيين: شرط التطور وشرط التكرار، حيث إنّ النص يتطلب من ناحية تكرارا في بعض جوانبه، ومن ناحية أخرى يتطلب إدراج معلومات جديدة، وبالتالي يقتضي فهم الدينامية النصّية دراسة الكيفية التي يتحقق بها هذا التوازن، والطريقة التي بها يتمّ التحويل المتواصل للمعلومات الجديدة إلى معلومات مكتسبة»[27]، ولا يعدو أن يكون البناء النصي حينها تدرّجا في خطوات نحو اكتمال مضمونه موازاة مع التدرج في بنائه اللغوي النحوي.

ويتأكّد على أساسه عدم جدوى النظر إلى النص في معناه وتركيبه اللّغوي على أنّه قائم على مجرّد الانتقال من الوحدات الصغرى إلى الوحدات الكبرى بمنطق العلاقة بين الجزء والكلّ، فنحن نرى مع سعيد حسن بحيري أنّ «النص يُنتج معناه إذن بحركة جدلية أو تفاعل مستمر بين أجزائه؛ ومن ثم ينظر إلى ذلك الانسجام الداخلي بين الدلالات الجزئية»[28]، وبوسعنا القول إنّ ظاهرة التدرّج في الموضوع تمثل جانبًا هامًا يُجيز الحديث عن الكلّ النصّي، وفي الوقت ذاته يسمح بإزاحة الستار عن جوهر النص.

ينطوي النص إذن مثلما حاولنا توضيحه على فكرة "الكلّ"، وهذا على أساس مفهومه العام الذي يتحدّد «بفكرة الكلّية المنظّمة: فالنصّ يكوّن كلاّ، وهو منسجم وله اتجاه ما»[29]، وتتضمّن إشارة إلى المعنى الذي يقوله النص في كُلّيته ويُوجّهه إلى قارئه، ويبدو أن اتجاهه في هذه الحالة يتصل بالأهداف التي يرمي إلى تحقيقها كأغراض مختلفة من إقناع، وإرشاد، وتفسير، إلى غير ذلك. ويتبيّن من خلال هذا أنّ ما يُطرح بإلحاح في قضية معنى النص لا يتعلّق بما إذا كان يتركّز في تسلسل أجزائه أو في كلّيته، وإنّما يتعلق بطريقة تشكيله، والتي وإنْ بدت في الربط بين مكوّناته الدلالية فإنّها لا تتمّ بصورة واعية وصريحة لدى مُنتج النص ذاته، ولا لدى قارئه في إعادة بناء المعنى على مستوى التأويل.

وفي هذه الحالة يسعُنا الحديث عن ثلاثة مستويات يُنقل من خلالها معنى النص بصور مختلفة نراها كالآتي: مستوى الموضوع أو التيمة Le thème كجانب مُؤطّر لموضوع النص ذاته ثم يليه مستوى المعنى في صورته الخطيّة إن صحّ التعبير ويتولّد عن المكوّنات الدلالية للنص في علاقتها ببعضها وفي تتاليها (كلمات عبارات جمل)، وهو ما يمكّن القارئ من استخلاص الدلالات الجزئية في تتابع منطقي والربط بينها، وتأتي بعد ذلك مرحلة يحدث فيها توليد المعنى في كليته، وهي المرحلة التي يهتدي فيها القارئ إلى مقاصد صاحب النص بعد جهد التأويل.

وظاهر أنّ معنى النص لا يستقيم ويكتمل إلاّ في نهايته، وهو ما يُحلينا على أحد التعاريف مفاده «أن النص له بداية ونهاية تُفهمان من بروزه وظهوره، ولا يمكن أن يُدرس نصٌ ما إلا إذا كانت له بداية ونهاية»[30]، وكأنّ صفة الظهور هنا هي التي تُسجّل اكتمال مبناه ومعناه في آن واحد أو بلوغ منتهاه كما تتداوله المعاجم العربية **، ومنتهى الشيء يعني بالنسبة للنص بلوغ غايته في تمرير مضامين محدّدة، ونذكّر بأنّ النص مشكّلاً في بنية تامة الإنجاز يبقى محلّ تساؤل من جوانب عدّة، ولعلّ أهمها يخصّ معناه.

ويؤدي ذلك إلى اعتبار أنّ المعاني التي ينتهي إليها النص لتحصل الإفادة هي نتيجة لتراكمها في البناء النصّي ككل مُنشئةً حمولة من المعنى لا تستقر إلاّ في نهاية النص ومن خلالها فقط يبرز النص كبنية تامة المعنى، ومنه أهمية انتظار اكتمال النص كي نفهم معناه، حتى أنّ الجملة لا يتحدد معناها باستقلالها عن النص، فأيّ معنى تنقله؟ ومن المؤكّد أن «الجملة في النص ذات دلالة جزئية، ولا يمكن أن تتقرر بالتحديد الدلالة الحقيقية لكل جملة داخل ما يسمى بكلية النص Textganze إلا بمراعاة الدلالات السابقة واللاحقة في ذلك التسلسل/ التتابع الجملي؛ إذ ينظر إلى النص مهما صغر حَجْمُه على أنه وحدة كلية مترابطة الأجزاء»[31].

وإذا كان بالإمكان تحديد النّص على أنّه متتالية لغوية فإنّنا نتصوره كذلك في شكل متتالية من المعاني بوصفه كلاما تام البناء يُفيد معنى قائمًا بذاته، ولذلك لا

يُجدي في التساؤل عن معناه أن نتوقف عند جزء أو بعض أجزاء النص، وإنّ تحليله كما يرى سعيد حسن بحيري لا يعرف الاجتزاء ولا يتوقف عند حدود، ولا يقبل شروطًا مسبقة، والوصف ينتقل من مستوى إلى مستوى آخر في حرية وفي صورة منظمة في إطار وحدة كلية[32].

ويتراءى لنا تشكل المعنى في صورة حيوية وفق دينامية الوحدات الدلالية ويُوضّحها أكثر (يُظهِرها) الفعل القرائي- التلقي- من خلال عملية الذهاب والإياب بينها تبعا لتوافقها أحيانا، ولتضادها أو اختلافها أحيانًا أخرى. ونرى أنّ بناء معنى النص يكون وفق المسار الذي تتخذه مكوّنات النص- النحوية والدلالية- في حركتها اتجاه بعضها من بداية النص إلى نهايته، والذي نقترح تسميته ب"المتصل النصي" Le continuum textuel ، ويحصل المعنى نتيجة التعالقات بين الوحدات الدلالية خدمة لوحدة الموضوع ولا يبرز إلاّ في نهاية النص.

يتسنى لنا في الأخير القول إنّ النص يُنتجُ معناه على أساس ذلك المتصل النصي الذي يعكس المجرى الطبيعي للمعنى داخل النص، ولا يكون البحث عنه إلاّ في إطاره. ونُشير كذلك في قضية إنتاج المعنى وتأويله إلى أنّ فهم معنى النص وإفهامه مقيّدان بخاصية أساسية تتمثل في ثقافة النص، وكما يوضّح جمعان بن عبد الكريم فإنّ النص علاوة على اختصاصه بروابط خاصة في كل لغة، فإنه يحمل رصيدا ثقافياً مقصوراً على ناطقيه الأصليين[33]، وهو ما يطبع النص بطابع خاص يتصل بكونه معنى مقيّدا، ويوحي بأنّ التأويل في مداه الأوسع يعمل على تقييد فهم النص بثقافته، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن مدى ارتباط فهم المعنى بمعرفة لغة النص وثقافته. ويطرح ذلك مسألة أخرى تتعلق بعملية التأويل في علاقتها بالثقافة التي ينبثق عنها النص أو بالأحرى معنى النص، وهذا إذ علِمنا بالخصوص «أنّ لكلّ لغة نوعاً من الخصوصية في بنيان نصوصها، فالنص الإنجليزي على سبيل المثال لا يمكن أن يكون كالنص العربي مهما حاولت الترجمة التقريب بينهما، فلا

يمكن المقاربة بين أي نصين مترجمين من لغتين مختلفتين إلا بإضافة حواشٍ وتعليقات إضافية»[34].

وينمّ ذلك عن تعقد قضية المعنى فيما يتعلّق بتأويل النصوص، ولعلّ في اهتمام التداوليين بعلاقة اللغة بمستعمليها ما يفتح مجالاً آخر لمعالجة النصوص الكلامية باعتماد المكوّن التداولي. ويمكن أن يُشار في هذا السياق إلى بعض الخصوصيات التي تتصل بالكيفية التي يتمّ بها إنتاج النصوص- إذ «إن علاقة النص بمنتجه علاقة عضوية تداولية، ولكل منتج للنص روابطه الخاصة به في نصه، وطريقته التي يمكن كشفها من خلال نصوصه الأخرى، فنص فلان من الناس يختلف عن نص آخر»[35]، ويمثل هذا جانبا ممّا يؤخذ بعين الاعتبار في الدراسة التداولية التي لا تعتدّ بما يقوله النص، بل بما يقوله صاحب النص كمنتِج له، يقوم بتشغيل اللغة بالكيفية التي يُحقق بها مقاصده. هذا، ويُنظر إلى النص في التصوّر التداولي على أنه تجربة فردية باللّغة وبالمعنى، ممّا يُضفي على معالجة النصوص نوعًا من الحيوية في التعامل مع المادة النصية في صورة جديدة في كل مرّة.

خاتمة

إنّ العرض الذي قدّمناه في هذه الورقة العلمية، في موضوع يخصّ ماهية النص، هو محاولة نروم من خلالها بلورة التصوّر حول معنى النص الذي لازال يستقطب اهتمام المختصين بقدر ما يُثيره من إشكاليات. وقد انطلقنا من اعتبار أنّ بَنْينة النص هي الخاصية التي تجعل منه وحدة قائمة بذاتها، لها بداية ونهاية ولا تستقيم إلاّ بتماسك أجزائها، الأمر الذي يُمكن معه افتراض بنْيَنة معنى النص كذلك ليتجسّد على مستويات.

ونعتقد أنّه إذا كانت القاعدة التركيبية من مقوّمات البناء النصي- هيكل النص- فإنّ معناه لا يخضع للتركيب نفسه بطريقة آلية، وهذا بالنظر إلى المرونة التي تطبعه فالمعنى لا يثبت على حال، بل يتحول ويتلوّن بأشكال مختلفة، وقد لا يُفهم من النص المعنى نفسه باختلاف متلقيه وثقافتهم حتى أنّه قد لا يكفي في ذلك استيعاب البنية

اللغوية للنص، إذ قد تُحيل هي ذاتها على ما ليس في النص لتُجيزَ البحث عن المعنى خارج النص، ويكون حينها الاعتداد بمعطيات تتصل بالعالم غير اللغوي.

وتبعا لما تقدّم، يتراءى لنا سياق تشكّل معنى النص في صورة "المتصل النصي" الذي يوضّح مجرى المعنى داخل النص إلى أن يبرز في نهايته بشكل جليّ، ونرى في ذلك إمكانية تجاوز فكرة الترابط النصي الذي عدّه المختصون الموضوع الجوهري في علم لغة النص. وفي اعتقادنا هذا أمر يحتاج إلى نظر من حيث التركيز على طبيعة المسار الذي يتخذه المعنى في تشكّله، وهذا من شأنه أن يسمح بتصور مسالك جديدة لمقاربة النص.

إحالات:

1 - Roland Barthes, Théorie du texte, in Encyclopaedia Universalis, corpus 17 Sourtine-Tirso, France, 1985, p 997.

2- Ibid, p 997.

3- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط2 بيروت- لبنان؛ الدار البيضاء- المغرب، 2000، ص 37.

4- قولفجانج هاينه مان وديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: أ.د سعيد حسن بحيري مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2004، ص 80 و81.

5 - Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours, Du Seuil, Paris, 2002, p 345.

6 - Jean- Michel Adam, Linguistique textuelle – Des genres de discours aux textes Nathan/ Her, Paris, 1999, p 68.

7- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة العالمية للنشر، لونجمان مصر، 1997، ص 128 و129.

8- ب. شارودو ود. منغنو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري وحمّادي صمّود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008، ص 278 و279.

9- المرجع نفسه، ص 270.

10- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب- مقاربة لغوية تداولية- دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2004، ص 42.

11- نعمان بوقرة، الخطاب الأدبي ورهانات التأويل، قراءات نصيّة تداولية حجاجية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إرْبد وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 56.

12 − Jean-Michel Adam, Dimensions séquentielle et configurationnelle du texte, in Revue « Degrés », Sciences du texte, Quatorzième année, n° 46- 47, été- automne 1986, Editeur André Helbo, Bruxelles, p b4.

13 − Ibid, p b4.

14- سعيد حسن بحيري، ص 191.

15- المرجع نفسه، ص 218 و219 (بتصرف).

16- المرجع نفسه، ص 219.

17- المرجع نفسه، ص 256

18- المرجع نفسه، ص 256 .

* نحيل هنا على مصطلح " المتصل" Continuum الذي اعتمدته خولة طالب الإبراهيمي في مفهوم " المتصل اللساني"، وذلك في حديثها عن حالات الازدواجية اللغوية في الجزائر من حيث كونها لا تنفصل عن بعضها، وإنّما ترد في فضاء تتداخل فيه وتتتالى بشكل طبيعي. وتُشير إلى أنّ مصطلح Continuum في الأصل ينتمي إلى مجالات هي: الرياضيات، الفيزياء والفلسفة ويَنقل مفهوم الفضاء المتواصل غير المنقطع.

يُنظر في ذلك:

Khaoula TALEB IBRAHIMI, Les Algériens et leur(s) langue(s), Editions El-Hikma Alger,1997, pp 64 et 65.

19 − Jean- Michel Adam, Dimensions séquentielle et configurationnelle du texte, p b5.

20- قولفنجانج هاينه وديتر فيهقجر، ص 48 (بتصرّف).

21 – آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم- علم جديد في التواصل، تر: سيف الدين دعفوس ومحمد الشيباني، الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، 2003، ص 56.

22- سعيد حسن بحيري، ص 231.

23 − Jean-Michel Adam, Dimensions séquentielle et configurationnelle du texte, p b5.

24 − Jean Molino, Interpréter, in Essais sur l'interprétation des textes, Revue Etudes de lettres, Faculté des Lettres université de Lausanne, Avril/ Septembre, n° 2-3 Editions De Minuit, 1988, p 26.

25− سعيد حسن بحيري، ص 58.

26 − Dominique Maingueneau, Linguistique pour le texte littéraire, Armand Colin Paris, 2005, p 190.

27 − Ibid, P 190.

28− سعيد حسن بحيري، ص 75.

29 −Jean Molino, Interpréter, p 41.

30− جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصيّة− النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2009، ص 25.

** وأهم هذه المعاجم، لسان العرب لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور.

31− سعيد حسن بحيري، ص 139.

32− المرجع نفسه، ص 142.

33− جمعان بن عبد الكريم، ص 32.

34− المرجع نفسه، ص 32.

35− المرجع نفسه، ص 32.

بنية المحادثة ومكوّناتها الأساسية

أ. عليك كايسة
جامعة بجاية

تقديم: لقد أدى الاهتمام بالتواصل اللغوي (وغير اللغوي) إلى العناية أكثر بالجانب التفاعلي الذي تحققه التبادلات الفعلية بين المشاركين في عملية التواصل حيث اعتنت الدّراسات اللغوية، في الأعوام الأخيرة، بالمنطوقات وببنيتها والقدرات التواصلية لمستعملي اللغة، وبالجوانب التداولية لهذا الاستعمال، إذ تركز التداولية، في تحليلها للمنطوقات، على توضيح الأفعال اللغوية التي تؤديها تلك المنطوقات، كما اعتنت علوم كثيرة بتحليل المحادثات، باعتبار هذه الأخيرة أهم أشكال التواصل، بل هي كما يعتبرها فان دايك، الشكل الوحيد للتفاعل الحقيقي وهذا ما يقتضي، حسب هذا العالم، عدم التركيز في تحليل المحادثات على بنية النص فحسب، بل نعتني أيضا بمستوى التفاعل الاجتماعي الذي يعدّ المفهوم الأعلى "لتخصيص" المحادثة اليومية، والاهتمام بسمات التفاعل الاجتماعي على مستوى التواصل المباشر، وجها لوجه، بين الأفراد. ومن هنا، فقد زالت الحواجز القائمة بين النص والمحادثة، وأصبحت هذه الأخيرة موضوع اهتمام كثير من الباحثين.

ويعتبر فرع "تحليل المحادثات (Analyse des conversations)" موضع التقاء عدة حقول معرفية: كتحليل الخطاب، والأنتروبولوجيا، وعلم النفس، وعلم اللغة الاجتماعي، والإثنوميتودولوجيا، والتداولية، ولسانيات النّص، وهي علامة تفتّح اللسانيات على مواضيع دراسات لا تبقى محتجزة في إطار جامد[1]، إذ قرر

كلّ من ساكس (Sacks) وشكلوف (Scheglof) وجفرسون (Jeffersson) وإدي رولي (E. Roulet) وموشلر (Moechler) وغيرهم، تحديد موضوع دراستهم في أبرز أنظمة التبادل اللغوية التي يشارك فيها أعضاء الجماعة وهي المحادثات.

1 ــ مفهوم المحادثة (la conversation): المحادثة على صيغة "المفاعلة" في اللغة العربية، تمثّل تفاعلا كلاميا، يشترط فيها «تحقق الفعل اللّغوي المقصود من جميع المحادثين والمداخلين، فيكون كلّ طرف (فاعلا ومفعولا به) في الآن نفسه»[2]، وهي تواصل شفوي تتوزّع فيه أدوار الكلام، ويتمّ فيه تجاذب أطراف الحديث بين طرفين أو أكثر يتبادلون الكلام.

ويرجع اهتمام الباحثين بتحليل المحادثات إلى كون المحادثة «تُصوّر شكل التّفاعل اللّغوي تصويرا رائعا؛ شكلا يتفاعل من خلاله المشاركون في الفعل في سياق محدد تفاعلا مباشرا، ومن ثمّ يجرون نشاطا منظما تعاونيا»[3]، هذا بالإضافة إلى كون المحادثات هي الشكل الأصلي للنشاط اللغوي، وتؤدي وظيفة صانع النّموذج والموجه لكل الأشكال الأخرى للنشاط اللغوي.

تُعتبر المحادثة تفاعلا لفظيا، تفترض وجود مشاركيْن على الأقل، ووجود أيضا مساهمة (أو عدة مساهمات) من قِبَلهما. وللمحادثة مظهر حواري، فهي تتناقض مع الخطاب المنولوجي من حيث عدد المشاركين وإسهاماتهم. والمحادثة هي، في الآن نفسه، تفاعل لفظي وخطاب حواري وحوار[4]. فنجد جاك موشلير، في دراسته للمحادثة وأساليب تحليلها[5]، يدافع (خلال فصل كامل) عن فرضية مهمة مفادها أنّ المحادثة معرّضة لمتطلبات على مستويات مختلفة (التفاعلي، البنوي، التسلسلي) للتبادلات التي تشكّلها، وأنّ وجود التفاعل بين هذه المتطلبات هو المسؤول عن بنية المحادثة وليس فقط تغيّر وتنوّع مواقف هذه الأخيرة.

ويؤكّد فان دايك في أبحاثه[6] أنّ الحديث هو الشكل الوحيد للتفاعل الفعلي، ويتقدّم على أشكال أخرى للكلام، وعلى أشكال الاتصال الكتابي. ويعد منه أيضا الحوار

ــ سؤال ــ إجابة بين معلم وتلميذ أو كتابة / قراءة الرسائل أو المقابلة أو المناقشة أو الاجتماع أو أشكال التفاعل المختلفة في مصنع أو مصلحة أو مكتب أو إدارة البلدية أو أمام القاضي.

وتستعمل المحادثة، حسب د. مونقانو، «للدلالة على نوع الخطاب الشفوي: تبادل الكلام بين أناس متساوين في المنزلة نسبيا، حيث يكون التداول على الكلام حرا والموضوعات قليلة الإكراه نسبيا، فالمشاركون الذين يمكنهم أن يكونوا أكثر من اثنين، هم قريبون في الزمان والمكان وبينهم علاقات ألفة وأنس، إنّ الحديث يبدي وكأنّه خال من أية غاية نفعية»[7]، ومن السمات الأساسية لهذا النشاط التفاعل.

ويميّز "فان دايك" بين الحديث والمحادثة[8] (اللذان يُستعملان في الغالب بشكل مترادف)، يرى أنّ المحادثة وحدة تفاعل اجتماعية تتكون من سلسلة متشعبة من أحداث (لغوية)، وتحدد ارتباطا بالسياق الاجتماعي. في حين يعدّ الحديث تجريدا لغويا أو نظريا نصيا، كالوحدة النصية التي تتشكل في سلسلة منتظمة من المنطوقات التي تتجلى في المحادثة. وتكون المصطلحات مثل الترابط والتتابع خواص للحديث، أما مصطلح الحوار فهو أعم، يتعلق بالحديث، بالمحادثة، وبأشكال أخرى للتفاعل اللغوي، كالحوار بين القضاة ومدعى عليهم، ولا يتعلق الأمر في الحوار بالتفاعل الأحادي.

2 ــ سمات المحادثة: تتميّز المحادثة بكونها نتيجة نشاط لغوي بين مشاركين اثنين على الأقل (شركاء التفاعل)، وهذا ما يساعد على تحديد الفرق بين المحادثة والنص، حسب فيهقجر، وذلك على أساس عدد المتكلمين/ السامعين المشاركين، أي شركاء التفاعل من البداية، حيث إنّ النص ينتجه واحد، وإن كان المتكلم أو منتج النص جماعة[9]. كما ينبغي، حسب المؤلف ذاته[10]، أن يتوفر في المحادثة شرط **تناوب** الأدوار بين المتكلمين، حيث إنّ عدد المشاركين في الفعل ضروري، لكنه غير كاف. فإذا توقف المتكلمان عن الحديث بعد ما كانا متفاعلين، وذلك من أجل

التركيز مثلا على عمل ما، فتسيطر على نشاطهم الأفعال غير اللغوية، أما الأفعال اللغوية فهي تصاحب فقط نشاطهم، وهذه الحال لا تتناسب مع الميزة (وهو معيار أيضا) المذكورة سلفا، فهي ليست محادثة. هذا بالإضافة إلى الحالة التي يكون فيها الطرف الأول عندما يتحدث لدقائق عديدة والطرف الثاني يبقى صامتا، فهنا لا يمكن الكلام عن المحادثة. وأيضا إذا تمّ تسجيل مشاركين في الفعل، ثمّ تمّ تسجيل النص الناشئ خلال أنشطة لغوية فقط، فإنّه لا يمكن الكلام عن المحادثة في هذه الحال. بمعنى أنّ شرط تناوب الأدوار ضروريّ لتحقيق نشاط المحادثة.

وإلى جانب الميزة التي تنص على ضرورة وجود على الأقل مشاركين في فعل المحادثة، ينبغي توفّر سمة أخرى وهي تناوب إجباري للأدوار بين المتكلمين وكذلك موضوع المحادثة الذي يقع في بؤرة الانتباه الإدراكي للمشاركين في الفعل.

ويعتبر فان دايك الأدوار وحدات أساسية وظيفية مميّزة للمحادثة، تترابط تلك الأدوار لتظهر في شكل تتابعات المنطوق والفعل الكلامي لمتحدثين متتاليين على مستويات مختلفة[11]، إذ يتابع المتكلمون أدوارا معيّنة تنتظم أفقيا وزمنيا، فلا يمكن إنتاج المنطوقات في الوقت نفسه، بل هناك تتابع الأدوار، ولكل دور تال متحدث آخر. وهذه السمات هي، في نظر فيهقجر، موضوعية جدا، في حين يذكر سمتين أخريين، لكنهما غير موضوعيتين في نظره، وهماّ: كون المحادثة واقعة التواصل الأساسية في التواصل المباشر (أي المكان والزمان في التواصل وجها لوجه)، إذ يعتبر شرطي **المكان ووجها لوجه** غير جوهريين، لأنّ هناك وسائل تقنية كالتليفون والتلفزيون، قد لا توفّر هذه المتغيرات.

يصل المؤلف إلى أنّ تناوب المتكلمين مبدأ تنظيم عالمي للمحادثات، إذ ينبغي أن يسوق المشاركون في الحدث التواصلي إسهامات بشكل أو آخر في تتابع أفقي (خطي).

وتختلف المحادثة، حسب فان دايك، عن بقية أشكال التواصل، في معايير نظامية: **تركيبية ووظيفية**. فلا توجد بالنسبة للحديث قيود تصنيفية للمشاركين، إذ كل مستخدم للغة يمكن أن يشترك وسيشترك في مواقف محددة باطراد في أحاديث. كما لا توجد قيود **مضمونية** ثابتة، حيث ابتداءً يمكن أن يدور حديث حول أي موضوع برغم من أنه توجد بالنسبة لأحاديث معينة قيود دلالية محددة. وقليلا ما توجد قيود **تداولية**، إذ يمكن مع أحاديث ما أن تتوالى. وفي النهاية لا توجد قيود خاصة بالسياق الاجتماعي، حيث في أغلب السياقات يمكن أن تجري أحاديث. ومن هنا يصل فان دايك إلى أنّ الحديث هو الشكل الأساس للتحاور وضبط أبنية اجتماعية في التفاعل على المستوى الأصغر[12] (أي العلاقات المباشرة بين المتكلمين).

إنّ الخواص المذكورة تنطبق على الحديث اليومي والتي تجري في سياقات غير رسمية بين مشاركين متساويين، في الشارع، في الحافلة، في المطعم، ...الخ. لكن هناك أحاديث أكثر خصوصية، مثل: الحديث الطبي، والمؤسساتي، والاختبار والدرس، والبيع، والإذاعة والتلفيزيون ...الخ، والتي تستلزم قيود فئات المشاركين والأفعال الكلامية الممكنة، والمضامين والأسلوب والسياقات الاجتماعية، إذ يكتسب مصطلح الحديث هنا، كما يقول فان دايك[13]، المعنى الأعم للحوار (المنطوق)، ففي هذه الحالات يكون الحديث مخططا، إذ تدور هذه الأحاديث في مكان معيّن، وفي سياق / إطار اجتماعي معين، وتدور حول موضوع معيّن، يوجد مشاركون لهم الوظيفة/ الدور، وخاصية ومهنية...، ويلتزمون بموضوع الحديث، ويثيرون أفعالا لغوية معينة...الخ. وعليه، فإنّ هذه الأحاديث يمكن تمييزها بناء على معايير: فئة المشاركين، وعلاقاتهم المتبادلة، وموضوع الحديث، والسياق، ...الخ. نصل إلى أنّ من أبرز سمات المحادثة تبادل الأدوار فيها، وهذه الأدوار تتجه في تتابع خطي أفقي، والدور هو ما يقوله المتحدث أثناء إسهامه في التفاعل.

3 ــ مكوّنات المحادثة: حاول المتخصصون في تحليل المحادثات أن يحددوا المكونات الأساسية للمحادثة، وقد اختلف هؤلاء في حصر هذه المكونات، إذ نجد إدي رولي (E. Roulet) وفريقه في كتاب* أُصدر لهم (سنة 1987)، وجاك موشلر (J. Moeschler) في أبحاثه التي أنجزها (سنة 1985)، والتي نشرها أيضا (سنة 1996**)، يحصرون هذه المكونات في ثلاثة عناصر، هي: التبادل والتدخّل والفعل الكلامي، إذ يرى موشلر أنّ تحديد نموذج تسلسلي ووظيفي للمحادثة يفترض على الأقل شيئين: أوّلا أنّه يمكن تحليل محادثة ما بواسطة نظام من وحدات ذات نسق تتابعي؛ ثانيا أنّ العلاقات التي تربط بين هذه الوحدات ذات طبيعة وظيفية.

كما يرى موشلر أنّ فكرة وحدات النسق التتابعي معروفة في اللسانيات ومعتمدة في التحليل النحوي للجملة، وفكرة التحليل الوظيفي أيضا غير مستبعدة في التحليل النحوي. أي أنّ فكرة النموذج التتابعي والوظيفي للمحادثة ليس جديدا من وجهة نظر النظرية اللسانية، لكن الجديد هو التعريف بوحدات النسق التخاطبي وبمختلف العلاقات الوظيفية والتداولية بين هذه الوحدات.

أما بالنسبة لـ "ك. أوركيوني" (K. Orecchioni)[14] فإنّ الوحدات الأكثر تلاءما لوصف تنظيم المحادثات تتمثّل، حسبها، في: التفاعل، التبادل، المتوالية، التدخل وأفعال الكلام. فيشكّل كلّ من التفاعل والتبادل والمتوالية وحدات الحوار، أمّا التدخّل وأفعال الكلام فهي وحدات مكوِّنة للمونولوج (أحادي الكلام).

تتناسق الأفعال الكلامية (les actes de langages) لتشكل تدخّلات (interventions)، هذه الأفعال والتدخّلات ينتجها المتكلم ذاته وبمفرده؛ وبمجرد أن يتدخّل متكلمان على الأقل، فإنّ المسألة سوف تتعلق بالتبادل (échange)؛ ثمّ تتناسق التبادلات لتشكّل متواليات (séquences)؛ هذه الأخيرة تتناسق لتشكّل تفاعلات (interactions)، وتشكّل هذه التفاعلات وحدات عليا

(unités maximales) للتحليل[15]. ويعرّف هؤلاء الباحثون المكونات السابقة كما يلي:

* **التفاعل (interaction):** التفاعل هو صورة من صوّر التواصل، وهو ذلك التأثير المتبادل بين المشاركين في عملية التحدّث، وتعرّفه أوركيوني بأنّه «الوحدة التواصلية التي تمثّل استمرارية داخلية مؤكّدة (استمرارية الجماعية المشاركة والإطار الزماني والمكاني، إضافة إلى المواضيع المقتحمة) بينما تكون مقطوعة عمّا سبقها وما يليها»[16]. ويعتبر التفاعل الوحدة الكبرى في تتابع المحادثة، يتألّف من متواليات، ويتشكّل عبر ثلاث مراحل متتالية: الافتتاح، الموضوع، والاختتام. وتُعتبر المرحلة الأولى والثانية مرحلتين مهمّتين لإدراك مدى تحقيق المشاركين في المحادثة لبنيات تفاعلية.

* **المتوالية (séquence):** تعرّف أوركيوني المتوالية بأنّها كتلة من التبادلات تربطها درجة قوية من الانسجام الدلالي والتداولي، أي تعالج الموضوع ذاته وتركز على المهمة نفسها. وتذهب المؤلفة إلى أنّ معظم التفاعلات تجري حسب المخطط العام، وهو كالتالي: ــ متوالية الافتتاح؛ ــ هيكل التفاعل؛ ــ متوالية الاختتام.

وتحمل متواليات **الافتتاح والاختتام** وظائف خاصة (فمن أجل الافتتاح ينبغي إحداث تماس نفسي وفيزيائي بين المتخاطبين "وظيفة انتباهية")، باعتماد بعض الطقوس "التأكيدية" (كعبارات التحية، أو إظهار تصرفات ودّية، والسرور الذي نشعر به بسبب ذلك اللقاء...)؛ أمّا **الاختتام**، فإنّه من الضروري الإعلان وتنظيم بكيفية متناغمة نهاية اللقاء، مع استخدام بعض التعابير (مثل: تقديم اعتذار وتبرير الذهاب، تقديم تشكرات، تحيات الافتراق، تمنيات، ...).

* **التبادل:** التبادل، حسب موشلر، هو أصغر وحدة حوارية مكوِّنة للتفاعل. وباعتبار أنّ التبادل يتركّب على الأقل من إسهاميْن تبادليين (حسب أدوار الكلام)

لمتكلّمين مختلفين، فهو إذن مكوّن معقد. والتبادل الذي لا يتضمّن إلاّ دوريْن تبادلييْن هو تبادل أدنى[17]. ويميّز قوفمان (Goffman 1973) بين نوعين أساسيين من التبادلات[18] (وهذا عند توضيحه بنية التبادل)، وهما:

أ ــ تبادلات تأكيدية (confirmatifs) وهي الملائمة لتبادلات الافتتاح والاختتام، وتتكوّن من تدخّلات وظيفتها ذات طبيعة تعبيرية مثل التحيات. كما في (1 و2) فيما يلي:

(1) أ ــ السلام عليكم! ب ــ عليكم السلام!

(2) أ ــ كيف حالك؟ ب ــ شكرا. وأنت؟

هذا النوع من التبادل ذو بنية بسيطة، وثنائي في الغالب. وفي الواقع، يُختتم التبادل عن طريق تبنّي المخاطِب سلوكا مشابها لسلوك المتحدّث الأول، ومرتبطا بممارسة طقوسية. فالطبيعة الطقوسية للتبادل التأكيدي توضّحها من جهة وظيفتها – تأكيد وجود علاقة اجتماعية بين الأفراد – ومن جهة أخرى الظروف التي يُنتج فيها التبادل: فهو ينتمي إلى طقوس التحية وردّ التحية عن طريق إلقاء السلام (أي إثبات التفاهم الإيجابي، يؤكّده تدخّل المخاطَب)، وليس الرّد الحرفي، مثلا، على طلب معلومات عن الوضع الصحي.

ب ــ إلى جانب التبادلات التأكيدية، يميّز قوفمان أيضا نوعا آخر من التبادلات الطقوسية، وهي تبادلات إصلاحية (réparateurs). وتقوم فكرة التبادل الإصلاحي أو النشاط الإصلاحي على مبدأ إصلاح إهانة غير متعمّدة: مثلا: أ) ركل رِجْل (ب) عن غير قصد

(أ): أعتذر منك.

(ب): لا تقلق.

أي فكرة الاعتذار حسب قوفمان، تسمح لـ (أ) بإصلاح الإهانة التي كان مصدرها تصرّفه الخاطئ.

* **التدخّل:** هي أكبر وحدة أحادية الكلام (مونولوجية) مكوَّنة للتبادل. والتدخّل ينتجه متكلم واحد ونفسه؛ فهو بالتالي إسهام متكلم خاص في تبادل خاص، ولا ينبغي، كما تقول أوركيوني الخلط بينه وبين دور الكلام، كما يظهر في بداية المحادثة مثل:

1 ــ "السلام عليكم ! 2 ــ عليكم السلام!/ 3 ــ هل أنت بخير؟
4 ــ بخير./ وأنت؟ 5 ــ لا بأس.../ أين تجري هكذا؟ 6 ــ إلى السينما".

فهذه الأدوار الكلامية الستة تتكون من أربع تبادلات، هي:

ــ (1) و(2): هو تبادل التحية، وهو تطابقي، ومتكوّن من تدخّلين؛

ــ (3) وبداية (4): هو تبادل تكاملي سؤال ــ جواب؛

ــ نهاية (4) وبداية (5): سؤال ــ جواب؛

ــ نهاية(5) و(6) سؤال ــ جواب[19].

ويتكوّن كلّ تدخّل، مبدئيا، من أفعال الكلام، لكنه يمكن أن يُصغّر إلى فعل كلامي واحد. منه يميّز موشلر بين التدخّل المعقّد (وهو الذي يتكوّن من أكثر من فعل كلامي واحد)، والتّدخّل البسيط[20]. كما أنّ الأفعال الكلامية التي يتكوّن منها التدخّل ليست كلّها متعادلة وظيفيا: إذ يمكن تمييز، في التفاعل الذي يتكوّن من عدة أفعال كلامية، أفعالا موجّهة (acte directeur) وهي التي تمنح التفاعل قيمته التداولية المهيمنة)، وفعلا أو عدة أفعال تابعة ((subordonné(s))، مثل الاعتذار أو تبرير[21]، وهي تخدم الفعل الموجّه.

* **الفعل الكلامي (acte de langage):** هي أصغر وحدة أحادية الكلام (مونولوجية) مكوِّنة للتدخّل[22]، تؤدي غرضا تواصليا، وهي مثل: أسمي، أعد أتعهّد، أرفض، أعلن، أعتذر، أهنئ، أعلن افتتاح الجلسة، ...الخ، حيث يُعبر المتكلم من خلال هذه الأفعال عن مقاصده، وتؤدي هذه الأفعال وظائف اجتماعية مختلفة (كالاعتذار، والاعتراض، والقبول، والوعد، والتعزية، والتهنئة...الخ). ويرى

موشر[23] أنّ مسألة تحديد عدد أفعال الكلام في كلّ تدخّل (فعل واحد أو أكثر) هي مسألة تجريبية أكثر من كونها نظرية.

وهكذا، فإنّ مهمة تحليل المحادثات تكمن في بداية الأمر في تقطيع المحادثة إلى مكوّناتها، أي إلى وحداتها **الاندراجية** المنتظمة في شكل طبقات، بعضها يكوّن بعضا، أو بعضها يندرج في بعض.

4 ــ بنية المحادثة: تركز بعض الدراسات في تحليل بنية المحادثات على سلاسل التفاعل اللفظي، ويركز البعض الآخر على وصف التنظيم العام للمحادثة. ونجد مدرسة جنيف، تحت تأثير إدي رولي، تقترح نظرة تدريجية (hiérarchique) للمحادثة. فالوحدات اللغوية، حسب إ. رولي، لا تحمل دلالة في ذاتها، بل تتحدد معانيها من خلال الأنشطة التي تسمح بإنجازها[24]. ويصف الباحثون[25] المحادثة الأساسية بأنّها تبادل ذو ثلاث تدخّلات متتالية، حيث يتولّد التفاعل عن سؤال أو مشكلة تتطلب حلاّ، إذ يشكّل التدخّل الأول مبادرة، والثاني ردَّ فعل، ويشكّل الثالثُ تقويما. وإذا كان التقويم ملائما وتحقق اتفاق بين المشاركين، اُختتم التبادل، ويمكن بدء تبادل آخر. وانطلاقا مما سبق، فإنّ المحادثات الأكثر تعقيدا تتمّ على أساس هذه القواعد المتكررة مرات عديدة، وعلى أساس التفاوض بين المشاركين.

وتنتظم المحادثة على مستويين أساسيين، هما:

أ ــ البنية العامة (الكبرى والعليا): يميّز الباحثون في المحادثة بين أبنية كبرى (أي أبنية كلية دلالية)، وأبنية عليا (أبنية عامة هيكلية). ويقصد هنا بالبنية العليا بنية المحادثة ككل، أي وحدات تحليل أكبر. ويميّز الباحثون في البنية العليا للمحادثة في الغالب بين افتتاح المحادثة، وعرضها، واختتامها. ويذهب فان دايك في هذا الصدد إلى أنّ المحادثة في بنيتها العليا تستند إلى تتابعات أفعال الكلام يقول: «وهكذا، فإنّ المحادثة العادية تتألف غالبا من الفئات التالية: "التحيات

المدخل إلى موضوع المحادثة، موضوع المحادثة، إغلاق لموضوع المحادثة، بداية إغلاق المحادثة، الإغلاق الفعلي، التحيات»[26]. أمّا الافتتاح، فيشتمل على الأفعال التالية:

« ــ التحية والتكلم عن هدف إقامة التواصل؛

ــ تحديد المشاركين في المحادثة، وكذلك العلاقات بينهم؛

ــ تفهّم مقاصد المتكلمين الأساسية؛

ــ تفهّم مخططات التواصل؛

ــ تأكيد الاستعداد للتواصل

ــ الالتزام بكيفية معيّنة للتفاعل؛»[27].

هذا يخصّ افتتاح المحادثة، ويتمّ هذا الأخير بعبارات التحية (أهلا بك، صباح الخير، طاب يومك، ...)، أو عبارات أخرى، مثل: ــ هل أنت من هذه المنطقة؟ هل تريد المساعد؟ ...الخ، المهم أنّ تلك المنطوقات تؤدي وظيفة الافتتاح، إذ ليس من اللاّئق الدخول في الموضوع دون مدخل.

ويلي الافتتاح موضوع المحادثة، هذا الأخير موجود بين افتتاح المحادثة واختتامها، إلاّ أنّه من الصعب وضع حدود فاصلة بين مراحل المحادثة. والمهم أنّ لكلّ متحدّث خطة نفعية محددة يعتمدها في بلوغ هدفه، فيعتمد استراتيجيات يجذب بواسطتها الشركاء في الحديث إلى موضوع حديثه، فيبدأ حديثه بالتحية أو الحديث عن أحوال الطقس، أو الاستفسار عن الأسرة، أو الصحة، ...الخ، ليصل إلى موضوع الرئيس، والذي يشكل مضمون الحديث ووظفته النفعية.

يأتي بعد الموضوع الاختتامُ، هذا الأخير يكون بصيّغ مختلفة، إمّا بالتحية أو استعمال عبارات مثل: هكذا إذن، عندي موعد الآن، نلتقي ثانية، ...، أو إبداء الرغبة في إنهاء الحديث؛ كالنظر إلى الساعة، أو إحداث حركات تدل على العجلة...الخ.

فالبنية العليا، إذن، تكمن في الشكل أو الهيكلة التي ينتظم وفقها الحديث، إذ كلّ حديث، في الغالب، ينتظم ليتحدد ما ينبغي أن يُقال في البداية وما يلي لاحقا وكيف يُختتم الحديث، وتتدخل العوامل الإدراكية والاجتماعية من أجل تنظيم هيكلة المحادثة.

أمّا البنية الكبرى فهي تكمن في ذلك الترابط الأفقي المتبادل للمنطوقات والأفعال الكلامية وموضوع المحادثة، وتساعد البنية الكبرى على تفسير ما يسمى بالخواص النصية (أدوات الربط النحوي والمعجمي، والجمل المحورية...).

ولتحديد وحدات البنية للمحادثة وللنصوص أيضا، ينبغي النظر إلى الموضوع إذ يذهب "فيهقجر"[28] بخصوص مسألة الموضوع، إلى أنّه ينبغي وجود فرضية منهجية ذات أولوية لتعريف مفهوم الموضوع تعريفا دقيقا، وذلك للإجابة عن بعض أسئلة مهمة بالنسبة لمحلّل المحادثات، وذلك من قِبل: هل للمحادثة موضوع واحد أم أنّ ذلك مجرد حال خاصة؟ وحين يكون للمحادثات موضوعات عدة يجب أن تُوضح إذا ما كان يمكن أن تصنف تحت موضوع معقد أو لا يربط بينها إلاّ رابط. هل توجد في بنية المحادثة خواص لغوية تدل على وحدة موضوعية أو مؤشرات يمكن أن تعطي بوضوح حدود موضوعية؟ هل يتفاعل البناء الدلالي ــ الموضوعي للوحدة مع مبادئ أخرى لتكوين البنية؟ ...الخ.

المهم أنّ محلل المحادثة يصف البنية الدلالية لمنطوقات الحديث بالتركيز على القواعد الكبرى، وغالبا ما لا يُخطط للبنية الكبرى في الأحاديث اليومية، إلاّ أنّه توجد في الغالب قوالب الحديث التي تعوّد عليها المتحدثون (كأحوال الطقس الصحة، الأسرة...).

ب ــ البنية الصغرى للمحادثة: يركز التحليل، على مستوى البنية الصغرى على المنطوقات المنفردة وعلاقاتها (أي بالمنطوقات والأفعال الكلامية الخاصة بالمحادثة وبكيفية تنظيمها).

ويذهب فان دايك[29] إلى أنّ السلاسل سواء على مستوى النص أو المحادثة ليست اعتباطية، بل هناك قواعد إستراتيجية عرفية تحدد نظامها، ويركز دايك هنا على مصطلح الدور (التناوب) من أجل وصف المحادثة، حيث يتبادل المشاركون في التفاعل أدوارهم. وتُطلق لفظة (الدور) على الوحدة التركيبية التي يساهم بها المتحدث أثناء التفاعل، يعني أنّ الدور بهذا المفهوم هو حدث ينجزه متكلم لغة في التواصل الفعلي. ومنه، فإنّ الدور يشكل وحدة المحادثة، وهو إسهام متحدث ما في حديث، أو هو فعل كلامي.

ويصف دايك المحادثة على أنّها تتابع أحداث لغوية وأحداث أخرى مهمة للتواصل، ويرى أنّ المحلل بحاجة إلى قواعد تركيبية توضح تنظيم أدوار وقواعد مورفولوجية، وخواص الأدوار، وإلى قواعد دلالية لتحديد الأبنية الدّلالية التي يمكن أن تلحق بهذه الأدوار.

ويربط فان دايك أبنية الدور بتتابع منطوقات متكلمين متتاليين، فيرى إمكانية وصف تتابع سلاسل الأدوار من خلال مصطلحات تتابع سلاسل المنطوقات، منه يمكن وصف تأليف المنطوقات في نصوص حوارية على مستوى صرفي ــ تركيبي ودلالي وتداولي. فمنطوقات تلك الأدوار تفي، على المستوى السطحي للأحاديث، بالقواعد النحوية على مستوى الجملة. وقد يحدث أن يُقاطَع المتحدث في وسط الجملة من المتحدث التالي، فهنا يمكن الحديث عن منطوقات متجزئة، وليست شبه نحوية، لأنّ نقل الأدوار إلى تتابع المنطوق، حسب دايك، ليس بحاجة لأن يحدّد بحدود الجملة، وهذا هو حال الحديث. ويرجع المؤلف البداية الخاطئة والتصحيح وتكرير الكلمات والأخطاء عند الكلام...الخ، إلى عوامل عارضة عند التحدّث، وهي عوامل إدراكية واجتماعية وليست نحوية، لكن قد يكون لهذه الأخطاء والتردد والتصحيح ... وظائف مهمة. أما الخواص الدلالية والتداولية فهي

الأكثر أهمية في المحادثات، لأنّ الأمر يدور أساسا في الحديث حول المعنى ووظيفة التفاعل التواصلي، والتفاهم بين المتحدثين.

فرغم أهمية القواعد النحوية، فإنّ العلاقات الدّلالية والتّداولية أيضا ذات أدوار مهمة في المنطوقات، حيت ينتظم التتابع والأدوار من خلال القيود الدلالية والتداولية، وعليه، ينبغي أن تكون هذه الأدوار متماسكة أفقيا من خلال الربط الداخلي والعلاقات الإحالية ...الخ، باعتبار أنّ هذه الأدوار أفعال كلامية متتالية يجب أن تتحقق الإحالة بين فعل كلامي وآخر، كما أنّ الفعل الكلامي هو شرط لمكوِّن، أو نتيجة لفعل كلامي آخر، وتسمى ثنائيات الفعل الكلامي التي تترابط ثنائيا بثنائيات متجاورة. (كسؤال/ جواب، تحية /ردّ التحية، تهنئة/شكر عرض/رفض، ...).

وتساهم الحركات وتعابير الوجه والاتصال المرئي بصفة عامة، إلى جانب أفعال الكلام، في تفسير والتوجيه الصحيح لتلك الأفعال في التفاعل التواصلي. والأمر في المحادثة لا يتعلق بفهم المنطوقات فحسب، بل فهم وظائفها في الحديث من أجل فهم مقاصد المتكلم، والتفسير التداولي للمنطوقات.

إلى جانب التفسير التداولي للمنطوقات، لا يمكن إغفال أيضا أثر البنية الاجتماعية في ترابط الحديث، إذ يؤثر المتحدّث بناءً على دوره أو وضعه أو سلطته على مجرى الحديث، وترتبط الأحاديث بالإطار الاجتماعي الذي تجري فيه. ويذهب فان دايك في هذا الصدد[30] إلى أنّه يمكن للحديث أن يقع في مواقف اجتماعية مختلفة كثيرة، ولكنه يتأثر بشكل غير مباشر بإطار المعنى.

الخاتمة: يعتبر مفهوم المحادثة وخصوصياتها ومكوناتها وبنيتها عناصر مهمة وأساسية في تحليل المحادثات، وهذا الاتجاه الجديد قد وجّه اهتماما خاصا لما أهملته لغويات النص، وهي اللغة المنطوقة والجانب التفاعلي للمنطوقات، والأدوار التي يقوم بها المشاركون في الحديث، خاصة أنّ المحادثات لا تضبطها قيود لغوية

فحسب، بل تحكمها ضوابط تداولية واجتماعية، وهذا ما يسعى تحليل المحادثات إلي الكشف عنه، وذلك بالتركيز على عملية تبادل الأدوار أثناء الحديث، وعلى الحدث الخطابي، والكشف عن الكيفية التي تترابط بها الأفعال الكلامية المتجاورة ويحكم بعضها البعض، ووظائف الأفعال الحجاجية والإنجازية.

الهوامش

1- Siouffi G., Van Raemdonk D., 100 fiche pour la linguistique, Edition Bréal Paris : 1999. p69.

2 ــ جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص – دراسة لسانية نصية ــ ط1، النادي الأدبي بالرياض، 2009، ص 88.

3 ــ قولفانج هاينه مان ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة: سعيد حسن بحري ط1، مكتبة زهراء الشرق.

القاهرة: 2004. ص215.

4 − Christian Baylon et Xavier Mignot, La communication, 2eme édition, Edition Nathan, France, 1994. P : 194, 195.

5 - Moeschler, J., argumentation et conversation (élément pour une analyse pragmatique du discours), HTIER-CREDIF, Paris : 1985.

6 ــ تون أ. فان دايك، علم النص (مدخل متعدد الاختصاصات)، ترجمة: سعيد حسن بحيري ط1، دار القاهرة للكتاب. القاهرة: 2001. ص 345.

7 ــ دومينيك مونقانو، المصطلحات المفاتيح لتحيل الخطاب، ترجمة: محمد يحياتن، ط1 منشورات الاختلاف. الجزائر: 2005. ص29.

8 ــ تون أ. فان دايك، علم النص (مدخل متعدد الاختصاصات)، ص 344.

9 ــ قولفجانج هاينه فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، ص 217.

10 ــ المرجع نفسه، ص217، 218. بتصرف.

11 ــ تون أ. فان دايك، علم النص (مدخل متعدد الاختصاصات)، ص 396.

12 ــ المرجع نفسه، ص374، 375. بتصرف.

13 ــ المرجع نفسه، ص375، 377. بتصرف.

* ــ عنوانه: - Peter Lang ; l'articulation du discours en français Francfort, contemporain, Bern
- Christian Baylon et Xavier Mignot, La communication, p195. نقلا عن:
** وذلك في كتابه: Armand colin, Paris : 1996. p177 . Théorie pragmatique et pragmatique conversationnel,

14 - Kerbrat ــ Orecchioni, C., la conversation, édition de Seuil, Paris : 1996. p36.
15 - Ibid, p36.
16 - Ibid, p36.
17 - Moeschler, J., argumentation et conversation, p 81.
18– نجد تفاصيل ذلك عند: Moeschler, J., argumentation et conversation, p82, 87
19 – Kerbrat ــ Orecchioni, C., la conversation, p37, 38.
20 - Moeschler, J., argumentation et conversation, p81.
21 - Kerbrat ــ Orecchioni, C., la conversation, p38.
22 - Moeschler, J., argumentation et conversation, p81.
23 - Ibid, p81.
24 - Siouffi G., Van Raemdonk D., 100 fiche pour la linguistique, p69.
25 - Ibid, p69.

26 ــ تون آ. فان دايك، بنى ووظائف (مدخل أولي إلى علم النص)، ترجمة منذر عياشي، ضمن: العلاماتية وعلم النص (نصوص مترجمة)، ط1، المركز الثقافي العربي. المغرب: 2004. ص165، 166.

27 ــ قولفجانج هاينه فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، ص 224.

28 ــ المرجع نفسه، ص 226.

29 ــ تون أ. فان دايك، علم النص (مخل متعدد الاختصاصات)، ص 281، 292. بتصرف.

30 ــ المرجع نفسه، ص 395.

قضية اللفظ والمعنى عند الجاحظ وعلاقتها بالبعد النفسي والبعد الميتافيزقي

أ.زكية بجة
جامعة تيزي–وزو

– **ملخص:** انطلق الجاحظ في إصدار عبارته الشهيرة: المعاني مطروحة في الطريق من أرضية فكرية وفلسفية عميقة، متعلقة أساسا بالفكر المعتزلي الذي ينتمي إليه، وكذا الجو الثقافي العام في القرن الثالث الهجري المتسم بتأثير الفلسفة اليونانية، والرؤية المنطقية للأشياء في جو تعاظم فيه شأن العقل كمرجع للجدال والتفكير، وبرز فيه الطابع التجريدي والتقسيمات والتناظرات المنطقية في طرح القضايا، وضمن هذا الجو الفكري الشمولي نشأت فكرة الجاحظ حول العلاقة بين الألفاظ والمعاني، تلك القضية التي طُرحت فيما بعد على الأفهام بعيدا عن الإطار الذي نشأت فيه فخرجت عن المسار الذي وضعها فيه صاحبها، فما هي يا ترى ملابسات هذه القضية بالعودة إلى كل متعلقاتها في مدونات الجاحظ؟ وما مدى صحة المقولة التي تنسب الجاحظ إلى تيار أنصار اللفظ؟ وهل حقا قلّل الجاحظ من قيمة المعاني؟ أم أنه قصد معنى آخر غير المعنى الذي تصرح به البنية السطحية لعبارته الشهيرة؟ ولربما كانت عبارة المعاني المطروحة في الطريق تعبيرا مجازيا عن معنى خفي، لا يظهر إلا بتقصي البنية العميقة للعبارة، فما هو هذا المعنى إن وجد وما هي أدلته من كلام الجاحظ؟

– **مقدمة:** تُعدّ قضية اللفظ والمعنى من القضايا النقدية الكبرى، وهي أساس هام للعملية النقدية؛ لأنها تعالج بنية العمل الأدبي وصياغته الشكلية والمعنوية، وكما أن

المنطلق في قضية اللفظ والمعنى هو التساؤل عن سر إعجاز القرآن: هل هو في لفظه أم هو في معناه، كذلك جاء التساؤل في العمل الأدبي، هل تكمن ميزته في لفظه (أي في شكله) أم في معناه (أي في مضمونه)، ويعتبر الجاحظ أول بياني أثار هذه القضية وأدلى برأيه فيها بجرأة وفتح النقاش على مصراعيه حول هذا الموضوع بجوانبه المختلفة، فكان أول من بدأ النقاش في قضية اللفظ والمعنى[1].

1- الجاحظ بين تهمة الشكلانية و موسوعية الطرح: كان نص "**المعاني مطروحة في الطريق**" المنطلق في إصدار الحكم بالشكلية على الجاحظ، واعتباره من أنصار اللفظ، وكان ذلك مدعما بسياق صدور تلك العبارة الشهيرة، حيث جاء رد الجاحظ رافضا لاستحسان أبي عمر الشيباني للمعنى، فذهب الجاحظ إلى رد هذا الاستحسان ورفضه من خلال رد الاعتبار للصياغة والسبك.

- **النص:** قال الجاحـــظ:

«لاَ تَحْسَبَنَّ المَـــــوْتَ مَـــوْتَ البِلَـــى فَإِنَّمَا المَوْتُ سُؤَالُ الرِّجَالْ
كِـــــلاَهُمَا مَـــــوْتٌ وَلَـــكِنْ ذَا أَفْظَعُ مِنْ ذَاكَ لِذُلِّ السُّؤَالْ

وذهب الشيخ* إلى استحسان المعنى، والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي، والبدوي والقروي والمدني، وإنما الشأن في إقامة الوزن وتخير اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطبع، وجودة السبك، فإنما الشعر صياغة، وضرب من النسج، وجنس من التصوير[2]».

- **المناقشة:** نلاحظ أن الجاحظ يعتبر الأدب كتقنية للإنتاج الجمالي، مادتها الأولية هي اللفظ والمعنى، وذلك من خلال ربطه صناعة الشعر بصحة الطبع فنراه يقابل بين الشعر وفنون أخرى فهو يشبه الشعر بالنسج والصياغة، والرسم (التصوير)؛ وبإضافته لعنصر التصوير « يخرج بذلك الكلام من الخطية في بعدها الأحادي إلى التصوير ليشمل جميع الأبعاد التي تتألف منها الصورة... ليخلص إلى

الضمير الإنساني في بعده الباطني أي إلى المضمار كما يسميه ابن خلدون فيما بعد، ليدخل البعد النفسي في البيان[3]» أثناء تشكله وعند تلقيه.

ثم إن الجاحظ بإعلانه لا محدودية المعاني في مقابل محدودية الألفاظ لا يقصد الطعن في المعاني ولا إسقاطها؛ بل إن المتمعن في كلام الجاحظ عن المعاني المطروحة مع ربط الكلام بعضه ببعض، يستنتج أنه مـــن البعد عن هذا العقل المتذوق ذلك الفهم الوارد عن إسقاط قيمة المعاني؛ إذِ الطرح هنـــا كناية عن لا محدودية المعاني، واتساعها لتشمل – كما سنرى فيما بعد– اللفظ والإشارة والعقد والخط والنصبة ضمن العالم الكبير الذي تمثله أخيرا النصبة في شكل موجودات الكون الدالة.

فالجاحظ إذن يقول بلا نهائية المعاني في مقابل محدودية الألفاظ، هذه الأخيرة التي ينصب عليها جهد الشاعر ليقيم بها الوزن، متخيرا إياها من حيث سهولة المخرج وسلاسة النطق، وكثرة الماء (أي الجريان والشفافية)، ومن حيث خروج هذه الألفاظ عن طبع لا عن تكلف، وفي صورة جيدة من حيث البناء اللغوي (أو السبك)، فإنه (أي الجاحظ) يبني فكرته هذه على أساس متين عن مفهومه للشعر بأنه صياغة فنية، وهو مثل النسج يتطلب سديْن (أو نَيْرَيْنِ) أحدهما عمودي والآخر أفقي[4]، ومثل الرسم يستلزم رؤية فنية ووجدانية وأدوات خاصة لتحقيقه وتجسيده؛ فإذا كان الرسم يتطلب لوحة وفرشاة وألوانا، فكذلك الشعر يستعمل الألفاظ ليرسم بها الصور المختلفة بألوان شتى من ألوان الحياة المتنوعة، فالبعد النفسي للقضية بتخير اللفظ وجودة السبك كجهد ذاتي يؤديه الشاعر هو السمة البارزة في طرح الجاحظ.

يرى الجاحظ أن المعاني ممتدة ولا نهائية، ولا بد للشاعر من بذل طاقة نفسية من ذاته المبدعة في سبيل اختيار الألفاظ والأوزان المناسبة لمعانيه المرغوبة، فكما

يجتهد السباك والنساج والرسام على الشاعر أيضا أن يبذل من فكره ونفسه الطاقة اللازمة لمواءمة الألفاظ مع المعاني.

إذن يتضح أن الذي أراده الجاحظ هو إعطاء مفهوم الانفتاح والتمدد للمعاني عبر الزمن، هذا من جهة، ومن جهة ثانية أراد الجاحظ أن يقرر أهمية الأسلوب والصياغة اللغوية التي عليها ينصب جهد الشاعر في محاولته لمحاصرة تجربته الشعورية في الحياة، وصبها في قالبها المناسب. ولذا فإن الجاحظ يقرر بشكل ما «أن المعاناة الشخصية والحياتيـــة هي قبل كل شيء مصدر الاستلهام الأدبي والفني[5]»، لذا كان البعد النفسي ضرورة ملحة لتحقق البيان.

مما سبق، فإن الجاحظ لم يقلل من شأن المعاني كما فهم البعض، بل العكس هو الصحيح، «فما يقابل المعاني المطروحة في هذه النظرية ليست الألفاظ لأنها هي الأخرى معنية بالطرح والسقوط، وإنما يقابلها السبك والنسج والتصوير، يعني التركيب الذي هو تعريف اللغة في فهم اللسانيات اليوم[6]». وقبلا رأى عبد القاهر الجرجاني أن الناس قد أساؤوا فهم كلام الجاحظ، بجهلهم للمعاني التي قال إنها ملقاة على الطريق، وعدم إدراكهم لمفهومه حول اللفظ، فوجه رأى الجاحظ التوجيه الصحيح واللائق، بطرحه لقضية النظم.

ولا يخفى على الباحثين أن المادة المعروفة حول قضية اللفظ والمعنى عند الجاحظ، أنه كثيرا ما أُسيء فهمه من طرف كثير من النقاد في عبارة المعاني المطروحة، ولذلك « فإذا ما أريد معرفة أهمية اللفظ من المعنى في نظر أبي عثمان فليرجع إلى مظانّ بحثه حول البلاغة، ومتى يكون الكلام بليغا[7]»؛ حيث يقول الجاحظ في البيان والتبيين: « وقال بعضهم، وهو من أحسن ما اجتبيناه ودوناه: لا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظَه ولفظُه معناه. فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك[8]»، وما السبك الذي وظفه

الجاحظ إلا تظافر اللفظ مع المعنى في إنتاج الدلالة اللغوية و تحصيل البلاغة البيانية.

إذن فالجاحظ لمّا أثار قضية الفصل بين اللفظ والمعنى كان بصدد الحديث عن أهمية الصياغة الشكلية في الشعر، أما «القاعدة الأولى والعامة لعلاقة اللفظ بالمعنى [عنده فـــ] تقوم على مطابقة اللفظ للمعنى ومواتاتهما معا لمقتضيات الحال وظروف القول[9]» لتحقيق وظيفة اللغة الجمالية والتواصلية، ضمن سياق الحضور النفسي للصورة الشعرية.

وإذا كان الجاحظ قد فتح الباب أمام البلاغيين لينقسموا إلى معسكرين؛ معسكر اللفظيين الذين شكلوا تيـــارا وجّه النشاط النقـــدي إلى الانحطاط نتيجة الاهتمام المفرط بزخرف اللفظ على حساب المعنى، في مقابل معسكر النظّامين وعلى رأسهم عبد القاهر الجرجاني، وإن كان الأمر كذلك فإن الجاحظ في حقيقة الأمر غير مسئول عن ذلك الصراع؛ فقد دام الجدال بين المعسكرين عشرة قرون، ابتداء من عصر الجاحظ، في القرن الثالث الهجري إلى غاية القرن الرابع عشر للهجرة وبالضبط في النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي؛ حيث تُوِّج هذا الخلاف بـــ «ظهور مجموعة ثالثة ترى أن الجاحظ لم يكن يعني إسقاط المعنى... ولكنه كان يتحدث، في ذلك المقتطف الشهير **(المعاني مطروحة...)** عن أن الألفاظ ليس لها معنى منفردة؛ بل تكتسب معناها داخل النسق اللغوي[10]»، مما يخرج الجاحظ من نطاق المسؤولية عن بداية الانحطاط.

إن قضية اللفظ والمعنى الواردة في سياق نظرية المعاني المطروحة عند الجاحظ لم تُفهم الفهم الصحيح الذي يتناسب مع فكر الجاحظ الشمولي والموسوعي والذي كان سابقا لعصره في طرحه لمفاهيم ضمنية لم تتضح إلا بعد قرون كالشكلية (السبك)، والبعد النفسي (الصورة)، والأسلوبية (الصياغة).

2_ الوسائط التعبيرية في الدلالة على لا نهائية المعاني: كما هو معلوم فإن أهم مصطلح عند الجاحظ هو مصطلح البيان؛ لأنه نعمة حبا الله بها العرب وتتأسس أهميته الكبرى في إظهار إعجاز القرآن الكريم، وحسن تلقيه وسر تمكنه في العقول والقلوب. و يعود الفضل للجاحظ في بلورة مناحي علم البيان وأبعاده فإذا كان البيان هو «الدلالة الظاهرة على المعنى الخفي» [11]، فما هي الوسائط التعبيرية في بيان هذه الدلالة ؟

– **النص:** يقول الجاحظ: «ثم جعل للمستدل سبب يدل به على وجوه استدلاله ووجوه ما نتج له الاستدلال، وسموا ذلك بيانا، وجُعل البيان على أربعة أقسام لفظ وخط وعقد وإشارة، وجعل بيان الذي لا يستدل (أي النصبة أو الحال) تمكينه المستدل نفسه» [12].

– **المناقشة:** إذا كان اللفظ هو الكلام المنطوق، والخط هو الكلام المكتوب والإشارة تكون باليد والعين وما شابه ذلك، والعقد هو الحساب، فالنصبة «هي الحال الناطقة بغير اللفظ، والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السموات والأرض، وفي كل صامت وناطق، وجامد ونام، ومقيم وظاعن،... فالصامت ناطق من جهة الدلالة، والعجماء معربة من جهة البرهان» [13]، تلك هي أصناف الدلالات الخمس عند الجاحظ.

فالنُّصبة تختلف عن الدلالات الأخرى، لكونها علامة لغوية خاصة، فهي لا تتشكل من دال ومدلول، بل هي مدلول فقط، وهي المعاني اللامحدودة، إنها الوجود كله بما فيه من كائنات ناطقة وصامتة، نامية وجامدة.

وبهـذا الاتساع « تتحول النصبة من وظيفتها الدلالية فـي التعبير إلى وظيفة ميتافيزيقية[14]»؛ حيث إنها هي السموات والأرض، والجبال والبحـار، وهي كل ما هو ظاهر أو خفي، وهـي الأرواح الخفية، وهي الأبدان قبل أن تنفخ فيهـا

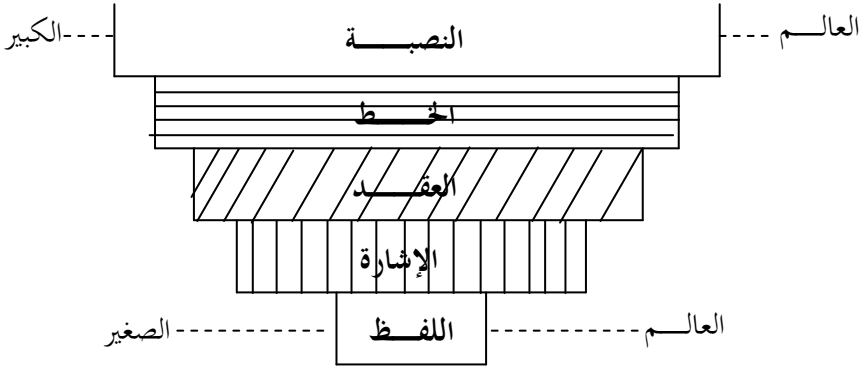
الأرواح، أو هي الخلق الذي لم يخلقه الله سـدى، يقول الله تعالى: ﴿**وَلَوَ انّمَا فِي الأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلاَمٌ وَالبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللهِ إِنَّ اللهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾[15]، وهي « في هذا الموضع ليـس يريد بـها القول والكلام المؤلف من الحروف وإنما يـريد [بها] النعم والأعاجيب والصفات وما أشبه ذلك»[16] من صنع بديع وتدبير حكيم، إنها الوجود كله بما هو كائن وما يمكن أن يكون.

وبديهي أن هذه النظرة حول سعة الدلالات وتعدد أنواعها هي ما حدا بالجاحظ أن يقرر لا نهائية المعاني في قوله: « المعاني مطروحة في الطريق»، كما أن مفهوم النصبة السابق يفسح المجال للتأويل حول قضية الفكر واللغة، وأيهما أسبق حيث يدل كلام الجاحظ عن النصبة أن التفكير«هو الذي يبني من هذه اللغة النسيج الأدبي الذي نطلق عليه الكتابة[17]» الأدبية، بمعنى أن الفكرة تكون سابقة عن التشكيل اللغوي، ما يحيل على أن المعنى سابق للتشكيل اللغوي أيضا.

وبالمقابل فإنه من الاستحالة احتمال وجود تشكيل لغوي لم تسبقه فكرة؛ لأن اشتغال «اللغة وحدها منعزلة عن التفكير أمر لا يعني إلا إنكار وظيفة العقل البشري ومحاولة تعطيلها[18]»، في حين أن الجاحظ يرى أن الكون كله بما فيه هو مساحة معاني مبسوطة أمام العقل عن طريق البيان؛ فالنصبة أسبق من البيان وبالتالي فالفكر أو المعنى أسبق عند الجاحظ من اللغة أو اللفظ، و«الاسم متأخر على المعنى رتبة، والمعنى متقدم على الاسم، فلا يمكن تسمية الشيء حتى يتعين معناه، وإلا فلغو وغلط[19]».

وهذه المستويات الخمس (اللفظ، والخط، والعقد، والإشارة، والنصبة) الممتدة في الوجود، تمثل الوسائط التعبيرية التي تكشف عن المعاني الخفية وتحقق البيان يقول الجاحظ في البيان والتبيين: «والدلالات هي التي تكشف عن المعاني في

الجملة... وعما يكون منها لغوا بهرجا وساقطا مطرحا[20]». وما الدلالة باللفظ إلا أصغر شكل دلالي يتسم بالخطية، في مقابل النصبة التي تمثل أكبر شكل دلالي يتسم بالزئبقية والحلولية في الوجود والكون، ما يؤكد ضرورة حمل نص المعاني المطروحة على الطريق على «معنى اللانهاية، لا على معنى الاحتقار وعدم المبالاة بالمعاني؛ لأن المعاني المطروحة في الطريق في هذه النظرية هي جميع الكائنات التي تملأ الفضاء وتعمره» [21]؛ إنها العالم الكبير، بينما يمثل اللفظ العالم الصغير، والشكل التالي يوضح ذلك [22]:



شكل -1- لا محدودية المعاني (العالم الكبير) في مقابل محدودية الألفاظ (العالم الصغير)

نلاحظ في الشكل أعلاه أن الجاحظ يصنف أقسام البيان في نظام طبقات متسلسل؛ حيث إن «كل طبقة تنحدر من سالفتها وتلخصها، فهي هي لكنها ليست هي؛ لأنها وإن كانت صـــورة مصغرة منها فقد فقدت بانحدارها شيئا من خصائص الأولى» [23]، في علاقة توالدية تنتج فيها الأجزاء من الكل.

وهذا التدرج ناتج عن فكرة العالم الصغير سليل العالم الكبير؛ فالجاحظ «كان بلا شك يرى في تطور الطبقات صورة لمراحل تطور حياة الإنسان في الدنيا وفي الآخرة[24]»؛ حيث يقول على لسان الحسن البصري: «... أمتكم آخر الأمم وأنتم آخر أمتكم... أنتم تسوقون الناس والساعة تسوقكم، وإنما ينتظر بأولكم أن يلحق بآخركم...[25]».

فتقسيم الجاحظ للدلالات على هذا الشكل ناتج عن فكر معتزلي ثاقب، وفكرة دينية وفلسفية خاصة تجاه الكون؛ حيث إن النصبة هي كل المخلوقات، والخط مشتق من المعنى الميتافيزيقي لخط الوحي المنزل، واللوح المحفوظ، والعقد هو النظرة الناتجة عن إعمال العقل في العد والحساب، والإشارة محلها الإلهام القلبي واللفظ مشتق بداية من منطوق الوحي.

إذن يمكن القول بأن خاصية البعد الميتافيزيقي تنسحب على أصناف الدلالات المختلفة، فـ «الجاحظ يعطي لنظام المنازل معنيين معنى لسانيا ومعنى ميتافيزيقيا[26]»، والجدول التالي يبين ذلك:

الدلالة	**معناهـــا الميتافيزيقـــي**	**معناها اللســانـــي**
النصبة	الكائنات كلها (العالم الكبير).	المعانـــي.
الخط	الوحي المنزل، اللوح المحفوظ، (روح النصبة).	حروف مكتوبة (الحبر).
العقد	الحساب (العقل).	التكـــرار.
الإشارة	الوحي والإلهام (محله القلب).	حركة دالة على معنى (رمز).
اللفظ	شكل المعنى (العالم الصغير)	المنطـــوق (الصوت).

- جدول يمثل الطابع الميتافيزيقي لقضية اللفظ والمعنى عند الجاحظ

3- المجاز خلق مسافة تباعد بين اللفظ والمعنى، وخلق مجال تأويل بين النص والمتلقي: من القضايا الهامة التي عني بها علم البيان العربي، قضية المجاز، يقول عبد العزيز حمودة: «ثم إن اللغة العربية كانت من أكثر لغات البشر انشغالا بالبيان، وخاصة فيما يتعلق بكل قضايا المجاز[27]»، ومختلف أشكال ومزايا استخدام اللفظ لا على الحقيقة، وتبع مفهوم التأويل مفهوم المجاز في درجة اهتمام النقاد.

- **النص:** تطرق الجاحظ إلى قضية المجاز في إطار العلاقة بين اللفظ والمعنى، فعند تعرضه لآية ﴿ **يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ**﴾ [28]، قال: «العسل ليس بشراب وإنما هو شيء يحول بالماء شرابا... فسماه كما ترى شرابا إذ كان يجئ منه الشراب» [29].

- **المناقشة:** الجاحظ يفسر تسمية العسل بالشراب، رغم كونه ليس شرابا بوجود قرينة معنوية، تتمثل في تحول العسل إلى شراب بالماء، فجاز تسميته الشراب على سبيل المجاز لا الحقيقة.

والمجاز هو ظاهرة لسانية واقعة في كلام العرب كما في القرآن الكريم، يقول محمد الصغير بناني: « والابتعاد عن المعنى الملفوظ هو محور القضية في باب المجاز كما هو معلوم[30]»؛ حيث يطلق المتكلم لفظا ويريد معنى غير معنى ذلك اللفظ لعلاقة بين المعنى الوارد والمعنى المراد، كما في المثال السابق؛ حيث المعنى الوارد هو الشراب، في حين المقصود ليس شرابا بل هو العسل.

وإذا كانت الصياغة تتطلب مشاكلة بين الألفاظ والمعاني، وتوفيقا بينهما، فإن الحديث عن المجاز «يساهم في تصور الفصل بينهما واستقلال كل منهما عن

الآخر[31]» خاصة إذا كان المعنى الوارد في القرآن يتعارض وعقائد الاعتزال، أو يخالف أصلا من أصول العدل والتوحيد.

فالمجاز نشأ أول ما نشأ للدفاع عن العقيدة الإسلامية، وتأويل الآيات التي ظهر فيها تعارض مع أصول التوحيد كـــ «القول بالمجاز في الصفات الإلهية [الذي] يتضمن أن الله لم يتصف بهذه الصفات حقيقة، وإنما وصف بها [نفسه] على سبيل المجاز...[32]».

كذلك يعد المجاز وسيلة فنية لإثراء اللغة، وتحقيق لذة التذوق الأدبي، بفضل اكتشاف معنى بعيد ليس هو المعنى الأول ولا المعنى الثاني في الحقيقة؛ لأن التعريف الأدق للمجاز أنه «المعنى الجديد الناشئ عن انصهار المعنى الأول والثاني، والذي يحدث بذبذبته وتردده بين المعنيين دغدغة النفس وهي أساس الطرب الجمالي...[33]»، فالمعنى الجديد شبيه بنتيجة تفاعل كيميائي؛ حيث هو نتيجة العلاقة بين المعنيين معا متضافرين ومتعاضدين معا.

ومن ثم فالمجاز هو خلق مسافة بين اللفظ والمعنى؛ إنه « صورة زائدة لتقديم المعاني والمواقف تقديما مؤثرا في نفوس السامعين» [34]، ولا يكون ذلك إلا بقطع تلك المسافة للوصول إلى المعنى الحقيقي والعلاقات البعيـــدة، ولا يتأتى ذلك إلا بعملية التأويـــل لأن: «**المعاني مطروحة في الطريق...**»، **لا متناهية**، وبذلك يكون الجاحظ قد تنبه إلى « ميزة التأويل والحاجة إليه، وإن لم يسمه باسمه الصريح في هذا الموضع[35]».

ولا تخفى العلاقة الوثيقة بين التوظيف المجازي للغة والتأويل، فـــ « ما يمنح التأويل دفقا حيويا فاعلا ومؤثرا في مجمل عملية التلقي الأدبي هو المجاز[36]» والنص الجيد دائما هو النص الذي يمنح مساحة أكبر للتأويل الدلالي؛ لأنه يعطي

بذلك مساحة أكبر لذوق القارئ وحساسيته الفنية، بجعله عنصرا أساسيا وفاعلا في إنتاج المعنى.

4- المشاكلة بين الألفاظ والمعاني: سبق وأن رأينا أن «القاعدة الأولى والعامة لعلاقة اللفظ بالمعنى [عند الجاحظ] تقوم على مطابقة اللفظ للمعنى ومواتاتهما معا لمقتضيات الحال وظروف القول[37]» قصد تحقيق الوظيفة الجمالية والتواصلية للغة التي يسميها الجاحظ "البيان"، فكل خلل في علاقة اللفظ بالمعنى يؤدي إلى تعطل في البيان، وقصور في البلاغة، وبالتالي فشل الوظيفة اللغوية.

- **النص:** يقول الجاحظ: «إنما الألفاظ على أقدار المعاني، فكثيرها لكثيرها... وقليلها لقليلها، وشريفها لشريفها، وسخيفها لسخيفها[38]».

- **المناقشة:** نستنتج من قول الجاحظ أعلاه، جملة من النتائج الظاهرة والضمنية، تلخص في مجملها قضية (لكل مقام مقال) التي هي أولى ركائز نظرية البلاغة عند الجاحظ، والتي مدارها «على إفهام كل قوم بمقدار طاقتهم[39]»، ولا يتأتى ذلك إلا بإتباع نظام خاص في علاقة اللفظ بالمعنى، والتي نوجزها -تبعا للقول أعلاه- في النقاط التالية:

أولا- تأتي الألفاظ تالية للمعاني؛ حيث المعاني كانت موجودة سلفا، والألفاظ إنما تأتي لتشكل أجساد المعاني التي هي بمثابة الأرواح؛ إذ أنه من غير الممكن تسمية الشيء قبل أن يتحدد معناه «وإلا فلغو وغلط كالوعاء الفارغ من أي شيء فالاسم بمثابة البدن والمعنى بمثابة الروح، فالألفاظ أبدان للمعاني، والمعاني أرواح للألفاظ[40]»، وبديهي أن يماثل الجسد روحه.

ثانيا- وجوب توفر عنصر المشاكلة الكمية؛ حيث يجب أن يقابل كثير المعاني بكثير الألفاظ، وكذا تقابل قلة المعاني، بقلة الألفاظ، لتحقيق التوازن الكمي بين الأجساد والأرواح. كون أن المعاني المتعددة إذا ما عُبر عنها بألفاظ وجيزة فإنها

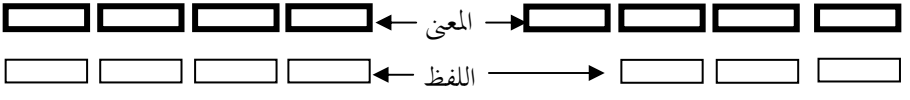
تبقى غامضة وناقصة، والخلل نفسه يحدث في حالة ما إذا تم التعبير بألفاظ كثيرة عن معانٍ قليلة حيث يفقد المعنى الأساسي وجهته البيانية، وقد يكتسب معاني أخرى غريبة عنه تجعله غامضا ومشوشا.

ثالثا- وجوب توفر عنصر المشاكلة النوعية، فإذا كان المعنى المراد شريفا وجب توظيف الألفاظ الشريفة، والعكس إذا كان المعنى سخيفا وجب توظيف الألفاظ السخيفة؛ لأن توظيف السخيف للشريف، أو إلصاق الشريف من الألفاظ بالمعاني السخيفة، من الأمور المخلة بوظيفة البلاغة والإفهام، كما أنها تخل بالوظيفة الجمالية والدلالية للغة.

رابعا- على اعتبار اعتراف الجاحظ بوجود المجاز في البيان العربي، وبالتالي وجود حالات تكون فيها المسافة بعيدة بين اللفظ والمعنى، فإنه يمكن تصنيف المشاكلة عند الجاحظ إلى نوعين:

أولا: - **مشاكـــلة المطابقـــة:** يكون فيها اللفـــظ مطابقا تماما للمعنى.

ثانيا:- مشاكلـــة اللامطابقـــة: ويكون فيها اللفظ مختصرا، والمعنى ممتدا والرسم التخطيطي التالي يوضح ذلك [41]:



مشاكلة اللامطابقة مشاكلة المطابقة

شكل -2- المشاكلة بين اللفظ والمعنى

- **خاتمة:** بعد هذا العرض حول قضية اللفظ والمعنى عند الجاحظ نخلص إلى القول بأن الجاحظ يمثل فكرا موسوعيا ممتدا لا مجال لفهمه إلا بالاشتغال العام والشمولي على كل مدوناته، وان اقتناص عبارة أو نص مجزوء لا يفي بغرض

البيان والفهم، هذا من جهة أولى ومن جهة ثانية فإن فكر الجاحظ لا يمكن أن يتم استيعابه إلا ضمن الإطار العام للمنظومة الفكرية والفلسفية التي صدر عنه، وهو الفكر المعتزلي المستند على الأبعاد الميتافيزيقية، والرؤية الكلية للكون والحياة ضمن أوليات العقل ومسلمات المنطق.

- الهوامش:

1- عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001م، ص 273.

*- الشيخ هو أبو عمر الشيباني.

2- الجاحظ: الحيوان، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، دار إحياء التراث العربي بيروت، لبنان، ط3، 1388هـ/ 1969م، ج 3، ص132.

3- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، سلسلة أهل الحكمة، دار الحكمة، الجزائر، 2001م، ص 24.

4 - محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983م. ص314.

5- ميشال عاصي، مفاهيم الجمالية والنقد في أدب الجاحظ، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط2 1981م، ص167.

6- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص 141.

7- مجمد جمعة بادي وعباس عطية علي، اللفظ والمعنى عند الجاحظ، مجلة القافلة، شركة أرامكو، السعودية، مج 43، ع 10، ص 18.

8- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: درويش جويدي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، ط2، 2000 ج1، ص 78. (أما بقية المواضع، فقد استخدمت في جميعها طبعة عبد السلام محمد هارون).

9- ميشال عاصي، مفاهيم الجمالية والنقد في أدب الجاحظ، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط2 1981م، ص 168.

10- عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، ص 270.

11- الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1، ص 75.
12- الجاحظ، الحيوان، ج 1، ص 33.
13- الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1، ص 81.
14- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص 78.
15- سورة لقمان، الآية 27.
16- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص 78.
17- عبد الملك مرتاض، اللغة والمعنى، مجلة القافلة، مج 44، ع 7، شركة أرامكو السعودية رجب 1416هـ/ نوفمبر، ديسمبر 1995م، ص 19.
18- المرجع نفسه، ص ذاتها.
19- المرجع نفسه، ص ذاتها.
20- الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، ص 76.
21- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص 89.
22- المرجع نفسه، ص 92.
23- المرجع نفسه، ص ذاتها.
24- المرجع نفسه، ص 93.
25- المرجع نفسه، ص ذاتها
26- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ ، ص 93.
27- عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، ص 288.
28- سورة النحل، الآية 69.
29- الجاحظ، الحيوان، ج 5، ص 425.
30- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص 280.
31- وليد قصاب، التراث النقدي والبلاغي للمعتزلة حتى نهاية القرن السادس الهجري، دار الثقافة، الدوحة، قطر، 1985م، ص 393.
32- الجلنيد، ابن تيمية وموقفه من التأويل، منشورات المكتبة العصرية، لبنان، ص 431. ضمن: عمار جيدل، مدخل إلى دراسة الفرق الإسلامية، سلسلة دراسات الفرق الإسلامية، دار البلاغ الجزائر، ط1، 2002م، ص 135.

33- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص 282.
34- وليد قصاب، التراث النقدي والبلاغي للمعتزلة حتى نهاية القرن السادس الهجري، ص 393.
35- محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت لبنان، ط1، 1999م، ص 221.
36- المرجع نفسه، ص 220.
37- ميشال عاصي، مفاهم الجمالية والنقد في أدب الجاحظ، ص 168.
38- الجاحظ، الحيوان، ج2، ص 476.
39- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 93.
40- محمد جمعة بادي، وعباس عطية علي، اللفظ والمعنى عند الجاحظ، مجلة القافلة، شركة أرامكو، السعودية، مج 43، ع10، ص 18.
41- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، ص 157.

سبب نشأة الصوتيات العربية

أ/ عادل زواقري
جامعة الحاج لخضر-باتنة

الملخص: هذا البحث محاولة لتبيين سبب نشأة الصوتيات العربية، من خلال ما ذكر في الكتب التراثية المشهورة، وكتب المحدثين رغم تضارب الآراء، فمعلوم أن الدرس الصوتي العربي ارتبط قبل كل شيء بالقرآن الكريم، وهذا الارتباط دليل على أنه السبب المباشر، ولكن هناك أسباب أخرى وجب معرفتها، والصوتيات لم تعد علما تحتكره أمة دون غيرها، بل صار من العلوم التي يستحيل الاستغناء عنها كونه مرتبطا بلسان كل أمة.

ففي هذا البحث سيتأكد القارئ ما للتراث اللغوي العربي من أهمية، ففيه يجد معارف واسعة وعلوما دقيقة فيها معلومات حاسمة، وربما ظن القارئ أن فهم اللسانيات والصوتيات يكون بالدراسات الحديثة فقط، ولكن الحقيقة غير ذلك والبحث الذي بين أيدينا سيؤكد ذلك.

الصوتيات العربية ومصطلحاتها: تعتبر الصوتيات العربية بحثا عامرا بالمصطلحات والمفاهيم القيِّمة التي أفادت منها الصوتيات الحديثة كما أفادت من الصوتيات الهندية واليونانية، ورغم أن الصوتيات العربية تتكَّرَ لها كثير من علماء الغرب في بداية الأمر إلا أن الزمن وبحوث بعض المستشرقين والدارسين العلميين المنصفين وكذا دراسة بعض الباحثين العرب الأكْفاء الذين أثبتوا مكانة التراث اللساني والصوتي العربي قد غير كثيرا من الأفكار التي كانت سائدة لمدة طويلة فصار الدرس اللساني والصوتي العربيين حلقة يجب الاعتراف بها والاغتراف منها، فما توصل إليه الخليل في مجال تأليف المعاجم وتحديد مخارج الحروف

وصفاتها وهيئاتها لا يمكن جحده أبدا، وما أبدعه سيبويه العبقري في علم العربية[1] من خلال كتابه الضخم "الكتاب" الذي ضمنه آراء كثيرة لشيخه الخليل يعتبر بحق مرجعا لمن جاء بعده.

نشأة الدرس الصوتي عند العرب: ارتبط الدرس الصوتي العربي بالقرآن الكريم، فهو كتاب مقدس يحتاج إلى ألسنة مهذبة مدربة على نطق اللغة العربية نطقا سليما، فعن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: سمع النبي صلى الله عليه وسلم رجلا يلحن في كلامه فقال: "أرشدوا أخاكم"[2].

إننا لا نعرف كتابا شاملا لجوانب الدراسة والبحث في علم العربية إلا كتاب سيبويه ونستثني من ذلك معجم العين للخليل ولكن سيبويه ليس هو السبَّاق إلى دراسة اللغة العربية في مستوياتها المعروفة فمؤلفه: ((يمثل حصيلة أعمال الدارسين الأوائل من القراء والفقهاء واللغويين، ولذلك لا نستغرب كثافة المادة الصوتية عند سيبويه ونضج الدراسة الصوتية، وفيها مادةً ومفاهيمَ ومصطلحاتٍ))[3]، عندما نقرأ في الكتب أن نشأة الدراسات اللغوية العربية كانت بسبب انتشار وشيوع ظاهرة اللحن بعد توسع رقعة الأمة الإسلامية[4]، فإن كثيرا منا ربما فهم من اللحن الوقوع في تلك الأخطاء المتصلة بأواخر الكلمات، وربما كانت ((الأخطاء اللغوية التي شاعت على ألسنة الموالي وأصابت عدواها ألسنة بعض العرب لم تكن مقصورة على هذا النوع من أنواع الأخطاء))[5]، فأكبر الظن أن هذا الذي سموه لحنا كان يصدق على أخطاء صوتية كالذي يشير إليه مغزى تسمية اللغة العربية الفصحى لغة الضاد، لكن معظم الدارسين يقولون بأن اللحن كان نحويا[6]، وقد أقر المستشرق الألماني: برجشتراسر أن الهنود والعرب سبقوا الغرب في الدراسات الصوتية، يقول هذا المستشرق((وأول من وضع أصول هذا العلم من العرب الخليل بن أحمد المتوفى سنة177هـ، أو سنة 180هـ، وقد كان

علم الأصوات في بدايته جزءاً من أجزاء النحو، ثم استعاره أهل الأداء والمقرئون وزادوا فيه تفصيلات كثيرة مأخوذة من القرآن الكريم))[7].

فبداية الدرس الصوتي مرتبطة بالقرآن الكريم ارتباطا مباشرا، وتنسب أول محاولة في الدراسات الصوتية إلى أبي الأسود الدؤلي(ت 69 هـ) الذي وضع رموزا تقي من الوقوع في أخطاء نطقية أثناء قراءة القرآن الكريم، فيروى أنه سمع قارئا يقرأ "أن اللهَ بريء من المشركين ورسوله" بكسر لام: رسوله، فاستدعى كاتبا وقال له: ((إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه وإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل نقطة من تحت الحرف وإن مكَّنْتُ الكلمةَ بالتنوين فاجعل إمارة ذلك نقطتين))[8]، فهذا العمل قد يبدو بسيطا إذا نظرنا إليه من منظور زماننا لكنه عظيم إذا انطلقنا من ذلك الزمن حيث كانت الحياة بسيطة، فليس من السهل أن ينتبه شخص إلى فكرة لضبط النطق الصحيح للكلم آنذاك، وعندَ تأمل كلام أبي الأسود الدؤلي نفهم أنه لم يركز على أواخر الكلم في وضع نقاط الإعراب، فكلامه عام "إذا رأيتني قد فتحت فمي بحرف فانقط نقطة على أعلاه..." فأبو الأسود الدؤلي ركز على حركة الشفتين وهو جانب فيزيولوجي عضوي تعتمده الصوتيات الحديثة، لأنه وصف مباشر قائم على الملاحظة والمشاهدة، وتلك النقاط التي وضعها إنما من أجل الحفاظ على النطق السليم للقرآن الكريم[9].

انطلاقا من هذه القصة المنسوبة إلى أبي الأسود الدؤلي فإن ما يمكن قوله هو أن بداية الدراسة الصوتية العربية كانت وصفية، ومعنى هذا أن الدراسات الصوتية العربية من المباحث التي نجح فيها العرب نجاحا كبيرا، خاصة من حيث المنهج المعتمد في دراستهم للأصوات، فهم اعتمدوا على الملاحظة الذاتية للظواهر الصوتية[10]، فكانوا يتذوقون الحروف تذوقا ويحاولون تحديد مخارجها بدقة كبيرة وهذا ما كان يقوم به الخليل بن أحمد الفراهيدي بالضبط فهو ((حين أراد تحديد

الأصوات العربية لم يرقه التأليف التقليدي المتمثل في الألفباء العادية: أ، ب ت...ولكنه رأى أن يبتكر نظاما جديدا مبنيا على فيسيولوجية النطق وإمكانية جهاز النطق عند الإنسان))[11]، فاهتدى إلى طريقة جديدة نال على إثرها فضل السبق وهي ترتيب حروف اللغة العربية بحسب مخارجها اعتمادا على تذوقها ونطقها وتقدير مواضعها، ولكن الخليل درس أصوات اللغة العربية وهو بصدد نية تأليف مصنف يجمع كلام العرب كله، وقد ذكر ذلك في مقدمة معجمه "العين" فهو أراد أن يبتدئ معجمه بالألف باء. لكنه تعذر عليه ((فهو لم يمكنه أن يبتدئ التأليف من أول: ا، ب، ت، ث.. وهو الألف لأن الألف حرف معتل فلما فاته الحرف الأول كَرِهَ أن يبتدئ بالثاني- وهو الباء- إلا بحجة واستقصاء النظر، فدبَّر ونظر إلى الحروف كلها وذاقها، فوجد مخرج الكلام كله من الحلق، فصيَّر أولاها بالابتداء أدخل في حرف منها في الحلق))[12]، وللوصول إلى تحديد المخارج تحديدا دقيقا اعتمد تقنية فسيولوجية عقلية يقول: ((وإنما كان ذواقُه إيَّاها أنه كان يفتَح فاه بالألف ثم يظهر الحرف نحو: اب، ات، اث، اح، اع، اغ، فوجد العين أدخل الحروف في الحلق فجعلها أول الكتاب ثم ما قرُب منها الأرفع فالأرفع حتى أتى على آخرها وهو الميم))[13].

وبهذه الطريقة العلمية القائمة على تذوق الحروف وصل الخليل إلى تحديد المخارج وترتيب الحروف ترتيبا جديدا يبدأ بحرف العين، وعليه سمى معجمه بالعين[14]، ((ثم جاء بعد الخليل بن أحمد الفراهيدي سيبويه والفراء المبرد والزجاجي والزمخشري وابن دريد وعلماء التجويد والقراءات القرآنية[15] كابن الجزري وعلماء إعجاز القرآن وعلماء البلاغة كالرماني وابن سنان الخفاجي وأبي بكر الباقلاني وعلماء النقد كالجاحظ فاسهموا في دراسة الصوت اللغوي فوافقوا الخليل أو عارضوه معارضة جزئية هنا.. وأخرى هناك، ثم جاء فارس علم الأصوات عنيت ابن جني المتوفى سنة 392 هجرية، والشيخ الرئيس ابن سينا

المتوفى سنة 428 هجرية، والذي سدَّ ثغرة كبيرة في الدرس الصوتي عند العرب وقدم وصفا دقيقا لأسباب حدوث الحروف ولمخارجها))[16].

أسباب الاهتمام بالدرس الصوتي: تحدثتُ سابقا-انطلاقا مما وصل إلينا من أخبار- عن المحاولات الأولى للدراسات الصوتية، والتي ارتبطت بالنص القرآني ولا شك أن هذا أول سبب دفع العرب إلى دراسة لغتهم والبحث عن أسرارها وخصائصها الداخلية، كما فعل الهنود مع لغتهم، وسأحاول البحث أكثر عن أهم الأسباب التي دفعت العرب إلى البحث في أصوات لغتهم.

أولا: اللحن في القرآن الكريم: القرآن كلام الله الذي أنزل على محمد صلى الله عليه وسلم، وقد أدرك العرب والمسلمون قدسية هذا الكتاب، ولذلك فقد صانوه من كل ما يمس به من تحريف في الكلم والنطق، ولمَّا دخل الأعاجم الإسلام وهم لا يعرفون لغة القرآن بدأ اللحن يدب على الألسنة حتى وصل الأمر إلى اللحن في القرآن خاصة في أواخر الكلم ونطق الحروف وتحقيق المخارج، وقد وصلتنا روايات كثيرة تبين بدء شيوع اللحن وانتشاره زمن الخلافة الإسلامية، وسأعرض بعضا منها بغض النظر عن كون اللحن إعرابيا أو صوتيا.

ذكر السيوطي في كتابه: "سبب وضع علم العربية" أنه ((قَدِم أعرابي في زمن عمر بن الخطاب فقال: من يقرئني مما أنزل الله على محمد صلى الله عليه وسلم فأقرأه رجل سورة براءة، فقال: (إن الله بريء من المشركين ورسوله) "براءة،11" فقال الأعرابي: أوقد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله قد برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمرَ مقالةُ الأعرابي، فدعاه، فقال يا أعرابي: أتبرأ من رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ فقال: يا أمير المؤمنين: إني قَدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني؟ فأقرأني هذا سورة براءة، فقال: (إن الله بريء من المشركين ورسولِه) فقلت: أو قد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله قد برئ من رسوله فأنا أبرأ

منه، فقال عمر: ليس هكذا يا أعرابي، قال: فكيف يا أمير المؤمنين؟ فقال: (إن الله بريء من المشركين ورسولَه)، فقال الأعرابي: وأنا والله أبرا مما برئ الله ورسولُه منه، فأمر عمر بن الخطاب ألا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة وأمر أبا الأسود الدؤلي فوضع النحو))[17]، وفي قصة أخرى وحادثة مختلفة ((أن أبا الاسود الدؤلي رضي الله عنه سمع: (إن الله بريئ من المشركين ورسوله) بالجرِّ فقال: لا تطمئنُّ نفسي إلا أن أضع شيئا أصلح به لحن هذا أو كلام هذا ..))[18]، وذكر القفطي أن أبا الأسود الدؤلي رحمه الله تعالى قال: ((دخلت على أمير المؤمنين فقال: سمعت ببلدكم لحنا فأردت أن أضع كتابا في أصول العربية، فقلت: إن فعلت هذا أبقيت فينا هذه اللغة العربية، ثم أتيته بعد أيام، فألقى إلي صحيفة فيها: "بسم الله الرحمن الرحيم، الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل"، ثم قال: تتبعه وزد فيه ما وقع لك، واعلم أن الأشياء ثلاثة: ظاهر ومضمر وشيء ليس بظاهر ولا مضمر، وإنما يتفاضل العلماء في معرفة ما ليس بمضمر ولا ظاهر..))[19]، ويروى أيضا: ((أن أبا الأسود الدؤلي رضي الله عنه دخل إلى ابنته بالبصرة فقالت له: يا أبت: ما أشدُّ الحرِّ؟ (رفعت أشدّ)، فظنها تسأله وتستفهم منه: أيُّ زمان الحر أشدُّ؟ فقال لها: أشهر ناجر (يريد شهر صفر) الجاهلية كانت تسمي شهور السنة بهذه الأسماء، فقالت يا أبت: إنما أخبرتك ولم أسألك، فأتى أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كرم الله وجهه فقال: يا أمير المؤمنين ذهبت لغة العرب لما خالطت العجم وأوشك إن تطاول عليها زمان أن تضمحلَّ...))[20] ويسرد السيوطي باقي القصة التي تبين ضرورة وضع علم يصون الألسنة ويحفظ لغة العرب، ونلحظ أن معظم الروايات تنسب وضع علم العربية إلى أبي الأسود الدؤلي، وربما عثرنا على روايات تنسب المحاولات الأولى لمحاربة اللحن إلى نصر بن عاصم وعبد الرحمن بن هرمز[21].

وعند تأمل هذه الروايات ربما لم نقتنع مباشرة بوجود جانب صوتي في هذه المحاولات، ولكن عند التأمل في الرواية التي ذكرتُها عند الحديث عن نشأة الدرس الصوتي لدى العرب ندرك أن الدرس الصوتي نشأ مع هذه المحاولات الأولى لدراسة اللغة العربية من أجل حفظها من اللحن، فوضع نقاط الإعجام من طرف أبي الأسود الدؤلي يعتبر عملا صوتيا، لأن تلك العملية الشكلية ترتكز على حركة الشفتين التي هي من حركة الحروف المنطوقة، ففتح الشفتين معناه وجود فتحة فوق الحرف (إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف انقط نقطة فوقه على أعلاه) واستدارة الشفتين معناه وجود ضمة فوق الحرف (وإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف..) فهذه الحركات هي جانب صوتي في اللغة العربية، وهي من خصائص الحروف. فكل حرف له حركة معينة وقد تطور شكل الحروف وحركاتها فيما بعد حتى صارت على الشكل الذي هو عليه الآن.

وحركة الفم التي ذكرها أبو الأسود الدؤلي اعتمدها الخليل في تحديده لمخارج الحروف، يقول: ((تتكلف في إخراج الضمة إلى تحريك الشفتين مع إخراج الصوت، وفي الفتحة إلى تحريك وسط الفم مع إخراج الصوت))[22] ونفهم من هذا الكلام أن الجهود الصوتية تكمل بعضها البعض، فمعلوم أن الخليل هو أول من حدد مخارج الحروف وصفاتها، وقد أدرك أيضا أن الأصوات لها علاقة بالحركات، وهذه الحركات إنما هي حركات أعضاء النطق، فلا يمكن تحقيق الضمة دون تحريك الشفتين تحريكا مستديرا، ويقول السهيلي أيضا في هذا الإطار: ((قولهم حرف متحرك وتحركت الواو، ونحو ذلك تساهل منهم، فإن الحركة عبارة عن انتقال الجسم من حيز إلى حيز، والحرف جزء من الصوت.. وإنما المتحرك في الحقيقة هو العضو من الشفتين أو اللسان أو الحنك الذي يخرج منه الحرف فالضمة عبارة عن تحريك الشفتين بالضم عند النطق والفتحة عبارة عن فتح الشفتين))[23]، فهذه الجهود الصوتية والنتائج العلمية التي توصل إليها علماؤنا كانت

كلها عبارة عن بحوث وتحقيقات للوصول إلى علم يصان به اللسان العربي من اللحن الذي انتشر مع دخول الأعاجم، ولم أذكر هنا إلا بعضا مما يدل على تلك الجهود بدءا بإنجازات الدؤلي والخليل إلى السهيلي والسيوطي[24].

ثانيا: أهمية الدرس الصوتي بالنسبة إلى الدراسات اللغوية واللسانية: عندما تحدثت عن نشأة الدرس الصوتي عند العرب وجدت نفسي مضطرا لأن أتحدث عن نقاط يرد ذكرها في مجال أسباب الاهتمام بالدرس الصوتي، وذلك كحديثي عن وضع نقاط الإعجام واكتشاف الخليل للنظام الصوتي العربي، وهذا ليس تكرارا إنما هو تقاطع، لأن العرب درسوا أصوات اللغة حفاظا على النطق السليم، وفي الوقت نفسه امتزجت هذه الدراسة بنشأة أول معجم عربي، ولذلك فإن الدرس الصوتي له أهمية قصوى بالنسبة إلى الدراسات اللغوية واللسانية، فأبو الأسود الدؤلي –كما يروى– لمَّا كان بصدد وضع قواعد اللغة العربية تفاديا للحن الأعاجم والناس حديثي العهد بالإسلام وضع أيضا نقاط الإعجام التي ترافق حروف أية كلمة، ونتخيل أن أبا الأسود الدؤلي مثلا يأخذ عبارة مثل: "بسم الله الرحمن الرحيم"، ويقرأها على الكاتب بالطريقة الصحيحة، بحيث تكون "باء" "بسم" مكسورة فيضع نقطة من تحت الحرف وهكذا حتى يأتي على حروف الكلمة والعبارة و...فأبو الأسود الدؤلي وضع الفاعل والمفعول به و.. ووضع الحركات الإعرابية وإلى جانب ذلك بدأ يؤسس للدرس الصوتي، ثم جاء بعد ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي درس أصوات اللغة العربية دراسة وصفية مباشرة، ومنه فهو عالم صوتي، ولكنه لم يدرس أصوات اللغة لوحدها، إنما ارتبطت دراسته بصناعة المعجم، ولذلك فالخليل هو أول من انتبه إلى أهمية الدراسة الصوتية في تأليف المعاجم[25]، وقد صرح بذلك في مقدمة معجمه قائلا: ((بدأنا في مؤلفنا هذا بالعين وهو أقصى الحروف ونضم إليه ما بعده حتى نستوعب كلام العرب الواضح

والغريب))[26]، فالخليل من خلال كلامه أراد تأليف معجم يحوي كلام العرب ويطويه طيا، يحيط به إحاطة شاملة، وفي أثناء تفكيره اهتدى إلى طريقة ذكية في ترتيب معجمه وهي الترتيب الصوتي، فالدرس الصوتي إذا ارتبط بالدراسات اللغوية الأخرى.

وصنع علماء المعاجم صنيع الخليل في ترتيب معاجمهم، حيث اعتمدوا ترتيبها بحسب مخارج الحروف، كما فعل أبو علي القالي (ت356هـ) في: البارع في اللغة، والأزهري (ت370هـ) في: تهذيب اللغة، الصاحب بن عباد (385هـ) في: المحيط في اللغة، وابن سيدة الأندلسي (ت458هـ) في: المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، وهذ دليل على أن صناعة المعاجم من أسباب الاهتمام بدراسة أصوات اللغة العربية.

ولم يتوقف الأمر عند علماء المعاجم فقط، بل علماء النحو والعربية أيضا درسوا أصوات اللغة لما كانوا بصدد دراسة ظواهر لغوية أخرى، فسيبويه (ت180هـ) في كتابه المشهور تحدث عن مخارج الحروف وصفاتها وترتيبها لما كان بصدد الحديث عن الإدغام، واللافت للانتباه أنه بدأ الحديث مباشرة عنها قائلا: ((هذا باب عدد الحروف العربية ومخارجها ومهموسها ومجهورها وأحوال مجهورها ومهموسها واختلافها..))[27] ولم يترك سيبويهٍ مجالا للتساؤل، فقد علَّلَ بعد ذلك سبب حديثه عن أصوات اللغة العربية مطولا، يقول: ((إنما وصفت لك حروف المعجم بهذه الصفات لتعرف ما يحسن فيه الإدغام وما يجوز فيه، وما لا يحسن فيه ذلك ولا يجوز فيه، وما تبدله استثقالا كما تدغم وما تخفيه وهو بزنة المتحرك))[28]، فالحديث عن الإدغام ربما أدى إلى تبيين حقيقة الحروف لأن الإدغام يكون بين حرفين، وكي يحدث الإدغام لا بد من شروط تتعلق بهذين الحرفين.

ومن الذين ساروا على هذا النهج المبرد (285هـ) في كتابه المقتضب والجاحظ (255هـ) في كتابه البيان والتبيين، وابن جني (392هـ)، في الخصائص، وأبو عمر الداني (ت444هـ) في كتابه: الإدغام الكبير، فقد درسوا أبوابا كثيرة في علم العربية ومعها تطرقوا إلى أصوات اللغة، ذلك: ((أنهم أدركوا منزلة الدراسة الصوتية في العلوم اللغوية[29] وارتباطها الوثيق بما عالجوا من قضايا نحوية وصرفية ودلالية وبلاغية، وهذا يذكرنا بما نعرفه في اللسانيات الحديثة من صلة درس الجانب الصوتي في اللغة بدرس الجوانب الأخرى))[30] فالجاحظ مثلا في كتابه البيان والتبيين تحدث عن الأصوات وبعض خصائصها وعن الظواهر النطقية في سياق حديثه عن مرض اللثغة، فبدأ حديثة بقصة طريفة لواصل بن عطاء، ذلك أنه كان ألثغ لا يقدر على نطق حرف الراء فصار يتجنب جميع الكلمات التي فيها الراء حتى يقارع البلغاء والفصحاء، يقول الجاحظ: ((ومن أجل الحاجة إلى حسن البيان وإعطاء الحروف حقوقها من الفصاحة رام أبو حذيفة إسقاط الراء من كلامه وإخراجها من حروف منطقه))[31] وتحدث بعد ذلك عن مرض اللثغة الذي يعرقل عملية النطق وتحقيق الفصاحة، والحروف التي تدخلها اللثغة وهي: القاف والسين واللام والراء، فالجاحظ من علماء البلاغة والبيان المشهورين، ونجده قد اهتم بالدرس الصوتي من الناحية التي تهمه، ولذلك فالدرس الصوتي لم ينشأ هكذا منفردا، إنما ارتبط بالدراسات البلاغية أيضا.

ثالثا: الاختلافات الصوتية واللهجية بين لغات العرب لدى القراء: نزل القرآن الكريم على الرسول صلى الله عليه وسلم على مكث في ثلاث وعشرين سنة واختلفت مقامات ومناسبات نزوله، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يقرأه على الصحابة الكبار الكرام مباشرة فور نزوله، ليعملوا به ويبلغوه فيما بينهم ابتداء وعلى الناس جميعا فيما بعد، وقد اشتهر نخبة من الصحابة الحفظة للقرآن كعثمان

بن عفان، وعلي بن أبي طالب وزيد بن حارثة وأبي بن كعب، وعبد الله بن مسعود وأنس بن مالك، والثابت المشهور أن القرآن أنزل بسبعة أحرف لقوله صلى الله عليه وسلم: ((إن هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف، فاقرأوا ما تيسر منه))[32] وقد اختلف العلماء في تفسير حقيقة هذه الأحرف السبعة، وهذا الاختلاف يدل على أن القرآن توجد فيه تأديات عدة في مواضع معينة، وهذه التأديات توجد في كتب القراءات التي ألفها العلماء الثقاة.

إن أول ما يجب الوقوف عنده- وأنا بصدد الحديث عن الاختلافات الصوتية اللهجية بين القراء ودورها في نشأة الدراسات الصوتية العربية- هو حقيقة الحرف الوارد في الحديث والذي صار عنوانا لبعض الكتب، ككتاب السبعة في القراءات لابن مجاهد، فقد ذكر أبو عمرو الداني أن الحرف يدل على معنيين: ((أحدهما أن يعني أن القرآن أنزل على سبعة من اللغات.. والحرف قد يراد به الوجه، والوجه الثاني من معناها أن يكون سمى القراءات أحرفا على طريق السعة كعادة العرب في تسميتهم الشيء باسم ما هو منه..))[33]، فالحرف إذاً يؤول عند البعض بأنه اللغة، واللغة عند القدامى يقصدون بها الوجه والتأدية، وربما قصد به الكثرة والتنوع ومنه ((فالذين قالوا إن لهذا العدد مفهوما محددا واختلفوا في هذا المفهوم فمنهم من جعلها سبع قراءات، ومن عزاها إلى سبعة وجوه من الاختلاف ومن ارتضى كونها سبع لغات لسبع من قبائل العرب، ومن جعل المراد منها سبعة أوجه من المعاني المتفقة بالألفاظ المختلفة))[34]، وهذا تباين في فهم حقيقة السبعة أحرف وهذا التباين كان من زمن الرسول صلى الله عليه وسلم، فهو ((تخفيفا على القبائل العربية ومراعاة للهجاتها كان.. يتلو كلماته بلهجات مختلفة تيسيرا على أهل تلك القبائل في تلاوته، وكان يحدُث أن يتلوَ بعض الصحابة آيات بلهجة سمعها من الرسول شفاها، في حين قد سمع نفسَ الآيات- وربما كانت سورةً- بعضُ الصحابةِ بلهجة أخرى تغاير اللهجة الأولى))[35]، ولذلك لا نعجب من هذا التنوع

في القراءات القرآنية، وتعدد أوجه التأدية، فالعرب كانوا كلهم يتكلمون باللسان العربي، ولكن هذا اللسان كانت له أوجه عدة ولغات متنوعة، وقد رعاها الرسول صلى الله عليه وسلم.

ويميل كثير من العلماء قديما وحديثا إلى أن المقصود من الأحرف السبعة هو التوسعة، فهذه الأحرف ((وسع بها على الأمة، فبأي وجه قرأ القارئ منها أصاب فاللفظ القرآني الواحد مهما تعدد أداؤه وتنوعت قراءاته لا يخرج التغاير فيه عن سبعة أحرف))[36]، ومن الذين اعتبروا هذه الأحرف المتعددة إنما أريد بها التعدد والتوسعة: مصطفى صادق الرافعي[37].

ونقل السيوطي عن ابن قتيبة معاني للأحرف السبعة سأذكر منها ما له علاقة بالجانب الصوتي، لأن هذا العرض الذي بدأته كلُّهُ من أجل تبيين سبب نشوء الدرس الصوتي عند العرب، فمما ذكره ابن قتيبة عن معنى سبعة أحرف:

أن يكون الاختلاف في حروف الكلمة دون إعرابها بما يغير معناها ويزيل صورتها، (ننشزها)[38] و(ننشرها).

أن يكون الاختلاف في الكلمة بما يغير صورتها في الكتاب ولا يغير معناها (صيحة واحدة)[39] و(زقية واحدة).

أن يكون الاختلاف في الكلمة بما يغير صورتها ومعناها كقوله تعالى: (وطلح منضود)[40] و(طلع منضود)[41].

والخلاصة التي يصل إليها القارئ هي ((أن المقصود بالأحرف السبعة ليس الفوارق الناجمة عن استخدام ألفاظ معينة بعينها، وإنما هي تلك الفوارق النطقية التي تميز بين قبيلة وأخرى، كميل إحداهما إلى تسهيل الهمز وميل الأخريات إلى تحقيقه وإثباته، وجنوح إحداهما إلى الإمالة والأخرى إلى إشباع الضمائر، وغير ذلك من الأمور التي هي من شأن علم الصوتيات))[42]، وهذه الفوارق بدأت تظهر في زمن مبكر من الخلافة الراشدة، فلما أحس كبار الصحابة–وعلى رأسهم عمر

بن الخطاب– بأن الحفظة المباشرين والثقاة لكتاب الله بدأوا يستشهدون في المعارك وعددهم في تناقص مستمر، قاموا في خلافة أبي بكر بأول خطوة لجمع القرآن الكريم، حيث جمعوا الحفظة ((وكان هؤلاء الحفظة يختلفون في بعض الأداء حسب سماعهم من الرسول صلى الله عليه وسلم، وتفرق المسلمون في الأمصار مع الفتوح فأخذ هذا الخلاف يشتد في الأداء))[43]، وهذه الاختلافات اللهجية في التأدية دفعت علماء القراءات فيما بعد إلى القيام بجهود عظيمة لضبط أوجه الأداء وتبيين الجوانب الصوتية في القرآن الكريم ((فقد أخذوا يؤلفون مصنفات مختلفة في قراءة كل إمام نابه أو في قراءات الأئمة المختلفين محاولين بكل ما أوتوا من قوة أن يضبطوا قراءة كل إمام وأن يميزوها.. من حيث الإدغام والإمالة والاختلاس وتحقيق الهمز وتسهيله والإشمام وغير الإشمام))[44]. وقد ذكرت سابقا بعض الجهود وكان الكلام مقتصرا على معنى (سبعة أحرف) التي كتب فيها العلماء كثيرا.

ومن الذين اهتموا بالقراءات وتعرضوا إلى أوجه الأداء التي هي دراسة صوتية، أبو عمرو الداني (ت 444هـ) في كتابه: الفتح والإمالة، فقد تحدث مثلا عن الاختلافات الموجودة لدى القراء السبعة، يقول في مطلع كتابه ((فهذا كتاب أذكر فيه– إن شاء الله– مذاهب القراء السبعة –رحمهم الله– في الفتح والإمالة في الاسماء والأفعال وغيرها من ما جاء الاختلاف فيه عنهم من الطرق المعروفة عند العلماء والروايات المشهورة عند أهل الأداء))[45]، ويشرح الداني ظاهرتي الفتح والإمالة المشهورتين على ألسنة الفصحاء من العرب، يقول بأنهما ((لغتان مشهورتان مستعملتان فاشيتان على ألسنة الفصحاء من العرب الذين نزل القرآن بلغتهم، فالفتح لغة أهل الحجاز، والإمالة لغة عامة أهل نجد من تميم وأسد وقيس والفتح عند علمائنا الأصل والإمالة فرع داخل عليه))[46]، ونفهم من هذا القول أن

الاختلافات الموجودة في لغات العرب دفعت العلماء إلى البحث عن حقيقتها وتبيين الفوارق الموجودة بين هذه الظواهر النطقية وأوجه الأداء.

وفي كتابه الإدغام الكبير، تحدث عن آراء القراء الكثيرة والمختلفة حول الإدغام، فذكر مذهب: أبي عمر بن العلاء (ت154هـ) الذي كان لا يدغم الحرفين المتماثلين المتحركين، يقول: ((اعلم –أيدك الله– أن أبا عمرو كان لا يدغم حرفا من حروف المعجم في مثله إذا كانا في كلمة واحدة، وهما متحركان، وإن كان مما يدغمه فيه إذا انفصلا في كلمتين اكتفاء منه بخفة الكلمة الواحدة لقلة حروفها عن خفة الإدغام واستثقالا لاجتماع المثلين في الكلمتين لكثرة حروفها، فخففها بالإدغام وذلك نحو قوله عز وجلَّ: (أتحاجوننا) "البقرة/139" و(يهدوننا): التغابن/6"..)[47] فالداني يذكر هنا مذهب قارئ من القرَّاء السبعة وهو أبو عمر بن العلاء الذي لا يدغم الحرفين المتماثلين، ولكن عدم الإدغام مقرون بشرط أن تكون حروف الكلمة قليلة، وهذا يحقق الخفة في النطق بالكلمة مجملة، وذكر فيما بعد موضعين فقط أدغم فيهما رغم تماثل الحرفين ((أحدهما في البقرة "200" (مَنَاسِككُم) والثاني في المدثر"42" (ما سلككُم) فإنه أدغم الكاف في الكاف فيهما اتباعا منه لمن قرأ عليه من أئمته ومع كثرة توالي الحركات فيهما فخففهما بالإدغام لذلك))[48]، فسبب الإدغام هو كثرة توالي الحركات والتخفيف أحسن، وفي أثناء حديث الداني عن الإدغام لدى أبي عمرو بن العلاء كان يعرض أوجه الإدغام لدى أبي محمد يحي بن المبارك اليزيدي (ت202هـ)، حيث تظهر بعض جوانب الاختلاف بينهما مع اختلاف في الروايات فقد روى عنه محمد بن عامر الرومي أنه أدغم الهاء في الهاء والنون في النون في قوله تعالى(وجوههم)[49] و(جباههم)[50] و(أتعداننني)[51] وروي عنه أنه أظهر، ولم يدغم[52].

هذا الاختلاف في لغات العرب جعل أبا علي الفارسي(ت395هـ) يفرد له بابا في كتابه المشهور الصاحبي في فقه اللغة العربية، يقول فيه ((اختلاف لغات

العرب من وجوه: أحدها: الاختلاف في الحركات كقولنا (نَستعين) و(نِستعين) بفتح النون وكسرها، قال الفراء: هي مفتوحة في لغة قريش وأسد وغيرهم يقولونها بكسر النون. والوجه الآخر الاختلاف في الحركة والسكون مثل قولهم: (مَعَكُم) و(معْكم) أنشد الفراء: ومن يتَّقْ فإن الله معْه...

ووجه آخر هو الاختلاف في إبدال الحروف نحو(أولئك) و(أُلالك)، أنشد الفراء: أُلالك قومي لم يكونوا أشابةً..

ومنها قولهم: (أن زيدا) و(عنَّ زيدا)..))[53]، ونق السيوطي(ت911هـ) أن حرف الثاء عند أهل تميم يقابله حرف الفاء عند أهل الحجاز، فأهل تميم يقولون(لِثام) وأهل الحجاز يقولون(لفام)، ونقل أيضا: (الأثافي) عند أهل الحجاز و(الأثاثي) عند أهل تميم، والثوم والفوم، وقد نزل القرآن على لغة أهل الحجاز في قوله تعالى: (فادع ربك يخرج مما تنبت الأرض من بقلها وقثائها وفومها) "البقرة/60."[54]، ومن مظاهر الاختلافات الصوتية الكثيرة في القبائل العربية أن اللفظ الواحد قد يقرأ بعدة أوجه وربما كان ذلك بسبب تأخر ضبط نقط المصحف فابن الجزري(833هـ) يرى-مثلا- أن لفظ: البخل، في قوله تعالى: (ويأمرون الناس بالبخل ويكتمون ما آتاهم الله) "النساء/37"، قد قرئ بأربعة أوجه[55].

كانت الدراسات الصوتية لدى القراء في البداية مرتبطة مباشرة بصون الألسنة وضبط الآيات الصحيحة، ثم تطورت لتصل إلى تناول أوجه الاختلاف والأداء لتصل إلى مرتبة عالية من الدراسة والبحث، فعلماء القراءات لم يكتفوا بنقل الاختلافات الصوتية والأدائية بين العرب في لغاتهم، بل كانوا يقدمون تعليلات لتلك الاختلافات والظواهر، فابن مجاهد (ت324هـ) عندما أراد أن يعلل سبب كتابة (مصيطر) بالصاد بدل السين، لأن أصلها بالسين، فهي مأخوذة من: سيطر يسيطر سيطرة، قال: ((إنما كتبت بالصاد ليقربوها من الطاء لأن الطاء لها تصعُّدٌ في الحنك وهي مطبقة، والسين مهموسة وهي من حروف الصفير، فثقل عليهم أن

يعمل اللسان متخفضا ومستعليا في كلمة واحدة، فقلبوا السين إلى الصاد، لأنها مؤاخية للطاء في الإطباق ومناسبة للسين في الصفير))[56]، فالتقارب الصوتي أدى إلى نقل السين إلى الصاد وهذه الظاهرة معروفة في اللسانيات الحديثة بالمجاورة والمماثلة، وواصل العلماء جهودهم في دراسة الأصوات في القرآن الكريم، فتلك ((الاختلافات الصوتية والفوارق اللهجية وظفت في تفسير القراءات والاحتجاج لها بل ظهرت كتب الاحتجاج بالقراءات، ومنها كتاب: الحجة في القراءات السبع لأبي علي الفارسي(ت377هـ)))[57].

رابعا: اتساع المدارك: كانت الدراسات الصوتية في البداية محدودة ومقتصرة على الجانب النطقي لحروف الكلمات العربية، بسبب انتشار اللحن بالدرجة الأولى وقد عرفنا ذلك مع أبي الأسود الدؤلي، لما وضع نقاط الإعجام، وربما بدا بأنه عمل بسيط، ولكنه سيكون قاعدة للدراسات الصوتية اللاحقة، ولما بدأ العرب يهتمون بالقرآن الكريم حفظا وتدبرا بدأت مداركهم تتسع، فظهر الخليل بن أحمد الفراهيدي صاحب معجم العين الذي احتوى أول دراسة صوتية في مقدمته، فهي صغيرة الحجم إلا أنها تمثل الأصل والمصدر، وتعتبر مصدرا للدارسين الذين جاءوا بعده خاصة تلميذه سيبويه، ولم يخف سيبويه ذلك في كتابه، فهو كثير الذِّكر لأستاذه، وقد خالفه سيبويه في بعض الجوانب، فإذا كان الخليل جعل أعمق حرف هو العين فإن سيبويه جعلها الهمزة.

ثم بدأت الدراسات تتسع لما اتسعت مجالس العلم، فظهر علماء اشتغلوا في علم العربية كالفراء (ت207هـ) من خلال كتابه معاني القرآن، والمبرد (ت285هـ) من خلال كتابه المقتضب، الذي يرى العلماء أنه شرح لكتاب سيبويه[58]، وأبو علي الفارسي(ت377هـ)، من خلال كتابه: الحجة في القراءات، وابن جني (ت392هـ) الذي اكتمل عنده الدرس الصوتي أكثر من سابقيه، وهو أول من أطلق مصطلح: علم الأصوات والحروف[59]، ويعتبر من المخترعين الكبار

المجددين الذين أعطوا للدراسات اللسانية عموما والصوتية خصوصا دفعا قويا، ولا شك ان هذه الدرجة التي وصل إليها هي نتيجة اتساع مدارك العلماء وتنوع معارفهم، وظهر علماء القراءات الذين اهتموا بالدراسات الصوتية خدمة للقرآن الكريم وضبطا للقراءات المختلفة المتناقلة بين القراء، كابن مجاهد (ت324هـ) الذي ذاع صيته وقيل فيه الكثير من الثناء والاعتراف بعلمه الدقيق، والمؤكد أن تأخر ظهور علماء القراءات المتخصصين –من الناحية التاريخية– جعلهم يستفيدون أكثر من علم علماء العربية وتجاربهم كالخليل وتلميذه سيبويه، ومن الفراء والجاحظ والمبرد، ويعتبر ابن مجاهد تلميذ ثعلب، ولكنه لم يتتلمذ على يد المبرد وهي خسارة كبرى، ولذلك نجد ابن مجاهد يصرح قائلا كما نقلت كتب التراجم والسير: ((ما رأيت أحسن جوابا من المبرد في معاني القرآن، فيما ليس فيه قول لمتقدم... لقد فاتني منه علم كثير لقضاء ذمام ثعلب))[60] وتنقل كتب التراجم والسير أن سبب ذلك راجع إلى الخلاف الموجود بين ثعلب والمبرد[61] فهو يعلم أن جلوسه إلى المبرد يؤذي شيخه ثعلب، ومكي بن أبي طالب(437هـ) وقد استفاد من علم السابقين له واتسعت مداركه أكثر، ولما اتسعت رقعة الخلافة اتسعت المدارك أكثر وظهر ثلة من العلماء عرفوا بالفلاسفة والأطباء، كابن سينا والكندي والفارابي، وكل واحد درس جوانب معينة من الفلسفة لكنه كان يربط تلك الجوانب بالصوتيات، فابن سينا (ت428هـ) ألف كتابه الضخم (القانون في الطب) وهو موسوعة طبية شاملة، وقد تحدث فيه عن الجهاز النطقي لأنه تابع لجسم الإنسان وليس من المعقول تشريح جسم الإنسان دون الحديث عن الحنجرة والرئتين والغضاريف..، حيث شرح معظم أعضاء الجهاز النطقي[62] وبين حقيقتها بأن حدد مواضعها التي توجد فيها وأجزاءها، والعضلات التي تتصل بها أو التي تربطها بأخرى، كما نجد في دراساته جوانب نفسية وفيزيائية للصوت من خلال ما جاء في بعض كتبه مثل: السماع الطبيعي[63]، والنفس، ورسالة أسباب حدوث الحروف، وقد خاض ابن سينا في كتابه النفس في مسألة الصوت وعلاقته بالتموج

والنتيجة التي وصل إليها من خلال كلامه أن الصوت يصحب التموج، وأن هذا الصوت له وجود في الخارج أي الفضاء الموجود بين المتكلم والمستمع.

خاتمة: إن الصوتيات من الفروع التي نشأت في أحضان الدرس اللساني العربي ومن العلوم التي لاقت اهتماما كبيرا، وهذه الحقيقة نجدها عند كثير من أمم الدنيا، وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة، والعرب من تلك الأمم التي أعطته أهمية بارزة لا ينكرها إلا المغرضون من المستشرقين والمستغربين غير المنصفين، وقد تبين من خلال العرض السابق أن الصوتيات نشأت لأسباب دينية بالدرجة الأولى كما حدث مع الهنود، وهي أسباب معقولة تدفع كل شبهة وذاتية قد تنسب إلى الدرس الصوتي العربي.

وهذا العرض الموجز وإن كان قليلا يبين أيضا حقيقة مهمة: هي أن العلماء العرب والمسلمين المشتغلين في العلوم التي لها علاقة بالصوتيات والقرآن الكريم إنما كانوا يستفيدون من بعضهم البعض، وكانوا يستفيدون كذلك من العلماء اليونان عن طريق ترجمة كتبهم، وقد لاحظنا من خلال ابن جني وابن سينا أن علماءنا كلما سار الزمن إلى الأمام ازدادت معارفهم وتوسعت مداركهم.

الهوامش:

1- هذه التسمية لعلمائنا الأوائل تطلق على الدراسات النحوية الشاملة.

2- النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم-المستدرك على الصحيحين-تحـ: مصطفى عبد القادر عطا-دار الكتب العلمية-بيروت-ط2 -1422هـ/2002م-ج2- ص477. وقد ذكر ابن جني هذا الحديث برواية أخرى هي(أرشدوا أخاكم فإنه قد ضل)، انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان- الخصائص-تحـ: محمد علي النجار- دار الكتب المصرية "المكتبة العلمية"-دط، دتا-ج2-ص8.

3- عبد الفتاح إبراهيم -مدخل إلى الصوتيات -دار الجنوب للنشر- تونس-دط، دتا-ص14.

4- انظر مثلا: السيوطي، جلال الدين-سبب وضع علم العربية- تحـ: مروان العطية- دار الهجرة -دمشق-ط1-1409هـ/1988م-ص27وما بعدها، وابن الأنباري، أبو البركات كمال

الدين عبد الرحمن بن محمد- نزهة الألباء في طبقات الأدباء- تحـــ: إبراهيم السامرائي- مكتبة المنار-الأردن-ط3-1405هـــ/1985م-ص18 وما بعدها.

5- تمام حسان- اللغة العربية معناها ومبناها- الهيئة المصرية العامة للكتاب -القاهرة- ط1979م- ص12.

6- انظر: شوقي ضيف- المدارس النحوية- دار المعارف-ط9-ص11-13.

7- برجشتراسر - التطور النحوي للغة العربية- تقديم وتصحيح: رمضان عبد التواب- مكتبة الخانجي- القاهرة-ط4-1423هـــ/2003-ص11.

8- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف- إنباه الرواه على أنباه النحاة-تحـــ: محمد أبو الفضل إبراهيم - دار الفكر العربي-القاهرة- 1406هـــ/1986م-ج1-ص40.

9- انظر: عبد الفتاح المصري- الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدراسات اللغوية العربية المعاصرة -مجلة التراث العربي-اتحاد الكتاب العرب بدمشق-ع15/16-1404هـــ/1984م-ص233.

10- انظر: عصام نور الدين-مقالات ونقاشات في اللغة-دار الصداقة العربية-بيروت-ط1-1995م-ج1-ص8.

11- كمال بشر-التفكير اللغوي بين القديم والجديد -دار غريب- القاهرة- ط2005م-ص386.

12- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد -معجم العين- تحـــ: مهدي المخزومي إبراهيم السامرائي -ج1- ص47.

13- الفراهيدي- العين-ج1-ص47.

14- وقد حذا حذوه في ترتيب المعاجم الأزهري في تهذيب اللغة، وابن سيده في المحكم، وأبو علي القالي في البارع.

15- من المهم الإشارة إلى أن علماء التجويد والقراءات اهتموا بالجانب الصوتي كثيرا لترتيل القرآن وضبط أحكام التلاوة والقراءة الصحيحة، خاصة مع كثرة الأعاجم وبُعْد الناس عن السليقة فدرسوا مخارج الحروف وصفاتها ودققوها جيدا تجنبا للتغيرات التي قد تطرأ مع مرور الزمن ومن هؤلاء الذين اشتغلوا بالدرس الصوتي من القراء ابن مجاهد(ت324) ومكي بن أبي طالب (ت437) ومعلوم أن القرآن الكريم قد انزل بسبعة أحرف وتتعدد قراءته بحسب لغات من أنزل عليهم ولو تصفحنا بعض كتب علماء القراءات لتبين كيف نشأ الدرس الصوتي عندهم، فهذا مكي بن أبي طالب في كتابه: الإبانة في معاني القراءات يقول: (ليقرأ كل قوم على لغتهم على ما يسهل من لغة غيرهم وعلى ما جرت به عادتهم، فقوم جرت عادتهم بالهمز وقوم بالتخفيف وقوم

بالإمالة). انظر: مكي بن أبي طالب، حموش القيسي-الإبانة عن معاني القراءات-تحـــ: عبد الفتاح إسماعيل شلبي-دار نهضة مصر للطباعة والنشر- دط، دتا- ص80-81.

16- عصام نور الدين-مقالات ونقاشات في اللغة- ص11.

17- السيوطي- سبب وضع علم العربية -ص30-31.

18- المصدر نفسه -ص35-36.

19- القفطي-إنباه الرواة-ج1-ص39.

20- السيوطي- سبب وضع علم العربية-ص42-43.

21- انظر: المصدر نفسه-ص55-56.

22- هذا النص وجدته في كتاب للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح ولم أعثر عنه في العين ولا في الأشباه والنظائر وتوثيقه عند الدكتور غير واضح (انظر: الحاج صالح-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية-موفم للنشر-الجزائر-ط2007-ج2-ص183).

23- السيوطي، جلال الدين-الأشباه والنظائر-تحـــ: عبد العال سالم مكرم-مؤسسة الرسالة-ط1 1406هـــ/1985م-ج2-ص73-74.

24- يعتبر كتاب الأشباه والنظائر ذخيرة من المعلومات للعلماء السابقين، فقد أورد أقوال العلماء السابقين كالخليل وابن جني والسهيلي وابن القيم وغيرهم.

25- انظر: سوزان محمد عقيل الزبون-المصطلح اللغوي بين القراء واللغويين-رسالة ماجستير-جلمعة آل البيت-الرقم الجلمعي: 022301003-العام الجامعي:2004م/2005م- ص36.

26- الخليل بن أحمد الفراهيدي-العين-ج1-ص60.

27- سيبويه-الكتاب- ج4-431.

28- المصدر السابق-ج4-ص436.

29- ومن الأحسن أن نقول: علوم اللسان، لأنه مصطلح شامل .

30- عبد الفتاح المصري-الصوتيات عند ابن جني-التراث العربي-ع16/15-ص237.

31- الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر-البيان والتبيين -تـــحـــ: عبد السلام محمد هارون-دار الفكر-بيروت-دط، دتا-ج1-ص15.

32- الألباني، ناصر الدين-صحيح الجامع الصغير وزيادته-المكتب الإسلامي-بيروت-ط3 - 1408هـــ/1988م-ص447.

33- ابن الجزري- النشر في القراءات العشر-ج1-ص74-نقلا عن: محمد السيد أحمد عزوز-موقف اللغويين من القراءات القرآنية الشاذة-مراجعة: سعيد محمد اللحام-عالم الكتب-بيروت-ط1، 1422هـ/2001م-ص17.

34- المرجع نفسه-ص16.

35- ابن مجاهد-كتاب السبعة في القراءات-تح: شوقي ضيف-دار المعارف المصرية-دط، دتا-ص6-7(المقدمة).

36- مباحث في علوم القرآن-ص139-143-نقلا عن: محمد السيد أحمد عزوز-موقف اللغويين من القراءات-عالم الكتب-بيروت-1422هـ/2001م- ص16، وهو ما ذكره ابن الجزري في النشر(انظر النشر-ج1-ص77)، وانظر(موقف النحاة من القراءات القرآنية-ص4).

37- انظر الرافعي، مصطفى صادق- إعجاز القرآن والبلاغة النبوية-دار الكتاب العربي-بيروت-ط9-1393هـ/1973م-ص67-70.

38- البقرة:258.

39- سورة يسن:28.

40- سورة الواقعة:31.

41- انظر: محمد السيد أحمد عزوز-موقف اللغويين من القراءات-ص18-19.

42- المرجع نفسه -ص20.

43- ابن مجاهد-كتاب السبعة في القراءات-ص7.

44- المصدر نفسه-ص11.

45- الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد-الفتح والإمالة-تحـ: أبو سعيد عمر غرامة العمروي-دط، دتا-ص11.

46- المصدر نفسه-ص12.

47- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد-الإدغام الكبير -تحـ: عبد الرحمن حسن العارف-عالم الكتب-القاهرة-ط1 1424هـ/2003م-ص98.

48- المصدر السابق-ص99.

49- سورة الإسراء/97.

50- سورة التوبة/35.

51- سورة الأحقاف/16.

52- انظر: الداني-الإدغام الكبير-ص99-100.

53- ابن فارس، أبو الحسن أحمد-الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها-تحـــ: عمر فاروق الطباع-مكتبة المعرف-بيروت-ط1، 1414هـــ/1993م-ص50-51.

54- انظر: السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين-المزهر في علوم اللغة وأنواعها-شرح: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي-مكتبة دار التراث-القاهرة-ط3- دتا- ج1- ص465، وانظر: سوزان محمد عقيل الزبون- المصطلح اللغوي بين القراء واللغويين- ص35.

55- انظر: ابن الجزري-النشر في القراءات العشر-ج1-ص26، وانظر: سوزان محمد عقيل الزبون- المصطلح اللغوي بين القراء واللغويين- ص36. وعند تصفح كتب أخرى لعلماء القراءات نجدها عامرة بهذه الشواهد والتنوعات اللهجية والأدائية، فابن مجاهد في كتابة السبعة في القراءات يتحدث عن هذه الاختلافات التنوعات الكثيرة، فهو يبدأ في كل مرة أبوابه بذكر ما اختلف فيه القراء في كل سورة، ويعرض القراءات والأداءات المتنوعة مع ذكر صاحب الأداء والقراءة.

56- ابن مجاهد-كتاب السبعة في القراءات-ص107.

57- سوزان محمد عقيل الزبون- المصطلح اللغوي بين القراء واللغويين- ص36.

58- انظر: عادل إبراهيم عبد الله أبو شعر-المصطلحات الصوتية في التراث اللغوي عند العرب-رسالة دكتوراه-جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية-1425/1424هـــ-ص62.

59- انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان- سر صناعة الإعراب-تحـــ: حسن هنداوي- ج1-ص09.

60- السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله- أخبار النحويين البصريين- تحـــ: طه محمد الزيني، محمد عبد المنعم خفاجي-شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر-ط1، 1374هـــ/1955م-ص77.

61- انظر المصدر نفسه.

62- راجع: ابن سينا، الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبد الله- القانون في الطب- تحـــ: إدوار القش- مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر- بيروت -ط1، 413هـــ 1993م- مج1 ج1- ص 45-66.

63- السماع الطبيعي والنفس: كتابان من الكتاب الموسوعي: **الشفاء** الذي يشمل عدة كتب شملت المنطق والطبيعيات والرياضيات والإلهيات.

واقع اللغة العربية وأثر المستشرقين عليها

أ . نسيمة نابي
جامعة العربي بن مهيدي، ورقلة

ملخص: لقد شكّل عصر النّهضة الحلقة الأقوى للاتصال بين الشّرق والغرب، فنشطت الصّحف وانتشرت الطّباعة، والتّرجمة، وأرسل المبعوثون إلى الغرب، وزاد اهتمام المستشرقين بالشّرق كل ذلك أسهم في تفعيل الصراع الحضاري، وقد استطاع المستشرقون بدءا من القرن التّاسع عشر وضع الفكر العربي تحت المجهر لقولبته من جديد وتكييفه وفقا للأهداف الاستشراقية؛ حيث أنّ أوّل ما تناولته دراساتهم من موضوعات هو اللّغة العربية والإسلام ثمّ توسّعوا إلى جميع دراسات الشرق وعاداته وتقاليده ولغاته، وقد كشف البحث عن خطورة مسلك بعض المستشرقين الّذين أرادوا هدم النحو العربي إلى مدرسة واحدة هي مدرسة البصرة ومن ثمّ التّشكيك في وجودها على أساس أنّها نتاج ثقافات أخرى علما أنّ اللّسانيين قد أجمعوا على أنّ علم النّحو العربي علم معياري يبحث في جوانب الصّواب والخطأ في استعمال المفردات من حيث الدلالة والبنية ولهذا نتساءل: إلى أيّ مدى أسهم المستشرقون في تقدّم الدّرس النّحوي العربي خاصّة واللّغة العربية عامة؟ وهل حقيقة حرصوا على ترقية النّحو العربي؟ وهل أضافوا إليه أم استفادوا منه؟ فماهي منجزاتهم في هذا المجال؟ وماذا لهم وما عليهم؟

مفهوم الاستشراق: لا يكاد يخرج في مجمله عن تلك الدراسات والمباحث التي قام بها الغربيون لمعرفة الشرق من جميع جوانبه، وقد اختلف الباحثون حول ماهية الاستشراق، ولذا لنأعكف في هذا الموضوع على تحليل الجوانب السّلبية أو التطرق إلى نظرة المستشرقين للشّرق بطرفيها السّلبي والإيجابي وإنّما سيتم تسليط الضوء على بعض النّقاط الأساسية في اللّغة بصفة عامة والنّحو العربي على وجه خاص.

أ-الاستشراق لغة: لقد جاء في لسان العرب أن أصلها يعود إلى مادة (ش ر ق).

شرق: شرقت الشمس تشرق شروقا وشرقا: طلعت، واسم الموضع: المشرق والتّشريق: الأخذ من ناحية المشرق...، شرقوا ذهبوا إلى الشرق، وكل ما طلع من المشرق فقد شرق"[1]، إنه لم يحدد اللفظة. أما في معجم المنهل فقد ورد هذا المصطلح مع التحديد كالآتي:

جاءت لفظتا شرق ومستشرق مقابلتان للفظة الفرنسية (orient) و(orientaliste) لوصف أهل الشّرق أو الشّرقيين، و(oriental) هو الشرقي والمشرقي، (orientalisant) لوصف كلّ متأثر بالشّرق.

أمّا الاستشراق فيعبر عنها بلفظة (orientalisme) الّتي لها أيضا معنى حبّ الأشياء الشّرقية والمستشرق، أمّا العالم باللّغات والآداب الشّرقية هو (orientaliste)"[2]، فهذا المفهوم أقرب نوعا ما إلى ما آل إليه علماء اللّغة العرب المحدثون، حيث يميل أغلبهم إلى أعمال المستشرقين وبالخصوص في مجال اللّغة حيث ينتصرون للغرب من حيث معالجة قضايا اللّغة ويتنكرون للتراث اللّغوي العربي وبالخصوص ما يرتبط بطرائقهم في تناول العربية ودراستها في ضوء مناهجهم.

اصطلاحا: أمّا مفهوم الاستشراق اصطلاحا، فقد تباينت التعريفات واختلفت إلا أنّه لم يتم التّوصل إلى إعطاء تعريف شامل وجامع ومانع، إذ عرفه أحمد سمايلوفيتش (Smillovic) بأنه "التبحر في لغات الشرق وآدابه"[3] أي التدقيق فيها والتعمق فيها وهو ما ذهب إليه أحمد حسن الزيات في تحديده لمفهوم الاستشراق قائلا: هو "دراسة الغربيين لتاريخ الشرق وأممه ولغاته وآدابه وعلومه وعاداته ومعتقداته وأساطيره"[4]، في قالب يبرز المفهوم الغربي ويخفي ما عداه، وهنا تكمن خطورة عمل المستشرقين وأبحاثهم، أما من الغربيين فقد عرفه جويدي قائلا: "بأنه

التعمق في درس أحوال الشعوب الشرقية ولغاتها وتاريخها وحضارتها"[5]، في حين (Ignazio Guidi) يحدّده إدوارد سعيد (Edward Saïd) بأنه: "نمط من الإسقاط الغربي على الشرق وإرادة السيطرة عليه"[6] أي إنّه ركز في تحديد مفهومه للاستشراق على الجانب السّياسي.

أمّا فيما يخصّ تحديد مصطلح "المستشرق" فإنّه تم تحديده كالآتي: "هو عالم متمكن من المعارف الخاصّة بالشرق ولغاته وآدابه"[7]، أي الباحث المتمكن من فهم أي ظاهرة، وقادر على سبر أغوارها والوصول إلى أسرارها، وقد ذكر المستشرق رودنسون (Maxime Rodinson) أن "كلمة مستشرق ظهرت في اللّغة الإنجليزية نحو عام 1779، كما دخلت كلمة الاستشراق معجم الأكاديمية الفرنسية في عام 1838، وفيها تجسدت فكرة نظام خاص مكرس لدراسة الشرق"[8] أي إنّ المشرق هو كلّ دارس لإحدى الثقافات الشرقية، في حين الاستشراق هو التّخصص في فروع المعرفة المتصلة بالشّرق.

ومن أبرز وأهم أعلام المستشرقين الّذين ركزوا اهتماماتهم على دراسة اللّغة العربية من خلال الرّجوع أو اعتمادهم التراث اللّغوي العربي منطلقا أو ركيزة لهم عبر مصادره، إلى جانب التّرجمة نذكر منهم: فلايشر Heinrich Leberecht (Fleischer) 1888، وإيفالد: (Ewald. Wagner) 1875، ونولدكه (Theodor Noldeke) 1930، يوهان فوك: (Johann Fuck) 1974، شاده (A,schaade) 1952، براجستراسر1933 (bergstrasser)، وبروكلمان(carl brockelmann) 1956... وغيرهم، وهم من المستشرقين الألمان الّذين بذلوا جهدا معتبرا من خلال ترجمة التّراث اللّغوي العربي إلى الألمانية.

ومن المستشرقين الفرنسيين سلفستر دي ساسي (Silvestre de Sacy) الّذي اشتغل حول قواعد اللّغة العربي، منذ النصف الأوّل من القرن التّاسع عشر، مع اختلاف وتنوع أهداف كلّ منهم، حيث فيه من جاء منهم إلى بلاد الشّرق بأهداف

علمية وخلّف أثرا في شتّى المجالات اللّغوية والأدبية والدينية، ومنهم من له هدف سياسي، استعماري والّذي لا يمكن أن نغفل عنه هو أنّ الاستشراق كان ولا يزال يهتم بالشّعوب الشّرقية، حيث عرف تطوّرا مسّ أدواته وموضوعاته وبالخصوص حتى نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وشمل ذلك الدّراسات الأدبية واللّغوية، إذ ركزوا أوّل الأمر على دراسة الفصحى متأثرين بالتّراث اللّغوي العربي مع التركيز على اللّهجات العربية القديمة ونصوصها، ثمّ تحولت نظرتهم إلى الدّرس اللّغوي العربي وانكبوا على وصف العربية على نمط أو نهج النّظريات اللّغوية الغربية في ظل الفصحى المعاصرة بالخصوص بعد التغير والتطور الذي عرفه الجانب التعليمي على الساحة اللغوية وفق منهج علمي دقيق امتاز بـــ"الدقة والنزاهة وعدم التعصب والموضوعية"[9] سعيا إلى توصيف تراثنا النحوي وصفا جديدا إذ ركزوا اهتمامهم على معاني المفردات وفهم أسرار التركيب وبالخصوص مع النص القرآني على أساس أنّ الجهود الأولى "نشأت مختلطة ومتداخلة مع الدّراسات القرآنية"[10] فعرف بذلك النّحو والمعجم تطورا كبيرا ومتزامنا يتماشى مع النظرة اللّغوية الحديثة غير أنّ تطور هذين المجالين "تطور مدين إلى عبقرية العربية"[11] على أساس أن معظم أعمالهم في مجال النّحو تمحورت حول دراسة الأساليب النّحوية؛ أي ما كان يعرف لدى القدامى بعلم المعاني الذي أسهب فيه نحاة العرب القدامى دراسة وتحليلا، بمعنى أنّ تلك الدّراسات أصيلة في الدّرس اللّغوي العربي الحديث نابعة عن ما توصل إليه العرب.

لقد تطور الدّرس اللّغوي تطورا ملحوظا في مناهجه وأساليب بحثه، حيث أفادت العربية من الجهود الاستشراقية، لكن في إطار محدد إذ فيها ما يؤخذ ومنها ما يرد، إذ كان الهدف من وراء هذه الدّراسات الاستشراقية إخضاع الشّعوب المستعمرة، وقد اتسعت مجالات الاستشراق وبالخصوص مع القرن التاسع عشر إذ انصب الاهتمام على الفكر العربي الإسلامي بمحاولة قولبته من جديد، وتنوعت

دراسة المستشرقين إذ مسّت معظم مجالات الأدب العربي من شعر، ونثر مقامات... وغيرها، كما اهتموا بدراسة اللّهجات واللّغات في البلاد العربية وبالخصوص مجال النّحو العربي وتعليم قواعد النّحو، فانهالوا على التّراث اللّغوي العربي بالدّرس والتحليل وإبراز المآخذ، وفي مجال النحو بالتحديد شككوا في أصالة النحو العربي، واتسامه بالغموض سواء ما تعلق بتقديم المادة أو، والتأثر بالمنطق الأرسطي وغير ذلك متناسين أن التراث اللغوي العربي يمثل منجزا عربيا وإسلاميا متميزا، وخير دليل على ذلك كثرة دارسيه، ومما زاده حضورا تفسيره لظواهر العربية وتقعيده لها باتساق كبير لذا سنحاول رصد بعض آراء المستشرقين المتعلقة بمجال النحو العربي والتي تم تسليط الضوء عليها من قبل اللغويين المحدثين متأثرين في ذلك بالمستشرقين، والتي كانت أو عادت على اللغة العربية بالخير الكثير، وهي كالآتي:

1- التشكيك بأصالة النحو العربي: رغم ارتباط نشأة النحو بالدّراسات القرآنية لأجل حفظ القرآن الكريم من اللحن والخطأ إلا أن بعض المستشرقين شككوا في أصالته بدعوى أنّه تأثر بالفكر اليوناني عن طريق ترجمة الكتب اليونانية إلى العربية، علما أنّ القواعد النحوية العربية وضعت بأيدي القراء الأوائل قبل عملية الترجمة، لان هذه الأخيرة بدأت مع أواسط العصر العباسي، وانساقت وراء آرائهم ثلة من علماء اللّغة المحدثين أقرّوا بأنه فيه جوانب معينة تصل النّحو العربي بمنطق أرسطو نحو القياس والتعليل واستخدام المقولات...الخ ولقد فنّد رأيهم عبده الراجحي قائلا: "... هذه العناصر المحددة الّتي تختص بالدّرس النحوي اختصاصا مباشرا... التعريف عندهم لا ينطبق على التعريف الأرسطي ولا يظهر من كتاباتهم أنهم كانوا على معرفة قوية، ودليل ذلك، أن كتاب سيبويه نفسه يكاد يخلوا من التعريف على وجه العموم"[12]، ونتبين ذلك من تقسيم الكلم عند القدامى.

تقسيم الكلم عند القدامى: يكاد يجمع النحاة القدامى على أن الكلم في العربية ينقسم إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف، وقد جاء ذلك على لسان كل من سيبويه الكسائي، الفراء، المبرد، الزجاج، ابن السراج، والزجاجي والفارسي، والرمان ابن فارس، البطليوسي، الزمخشري، ابن الأنباري، ابن يعيش، ابن الحاجب، ابن عصفور، ابن مالك، الرضى الأستر باذي، ابن هشام، ابن الضائع والسيوطي...الخ، غير أنه هناك من أضاف إلى الاسم والفعل والحرف قسما رابعا هو اسم الفعل وسمي بـــــــ"الخالفة"، لقد اختلف النحاة في تحديد أقسام الكلام باختلاف الأسس الّتي رعاها كلّ منهم في التقسيم، حيث هناك من اعتمد الأسس الشّكلية، وفيهم من اعتمد الأسس الوظيفية أو ما يقابل عند المحدثين المعاني الوظيفية، ومنهم من جمع بينهما.

تحديد الاسم وعلاماته عند القدامى: سيبويه: لقد اكتفى بالتمثيل له قائلا: "...فالاسم: رجل وفرس وحائط"[13]، وهذا الأساس شكلي، لكن فيه من ذكر عن سيبويه أنه قال: "الاسم هو المحدث عنه"[14]، وهو في هذا قائم على المعنى الوظيفي، في حين أن المبرد أقر هو الآخر بأنّ "الاسم ما كان واقعا على معنى نحو رجل وفرس وزيد وعمر وما أشبه ذلك..."[15]، أخذا في ذلك الشكل أساسا له وميزه بانه تدخل عليه حروف الجرّ وإن لم يكن كذلك فهو ليس باسم.

وقال الكسائي "الاسم ما وصف" قد استند في ذلك إلى أساس وظيفي أما ابن سراج قال: "الاسم ما جاز أن يخبر عنه نحو قولك: عمر ومنطلق وقام بكر... والاسم قد يعرف أيضا بأشياء كثيرة منها: دخول الألف واللّام اللّتين للتعريف عليه نحو الرجل والحمار والضرب والحمد...[16] فيتجلى من خلال ما قاله أنه اعتمد على الدور الوظيفي الّذي يتميز به الاسم في التركيب الكلامي.

أما الفارسي قال: "إن ما جاز الإخبار عنه فهو اسم... والاسم الدال عن معنى غير عين"[17]، وذكر أنّه فيه علامات يعرف من خلالها «جواز دخول الألف واللاّم

عليه ولحاق التنوين له" ومن خلال مفهومه هذا يتضح أنّه اعتمد الجانب الوظيفي والشّكلي.

نلاحظ إذن اختلاف النحاة في وضع أو تقديم مفهوم محدّد للاسم وكما اختلفوا في وضع علامات تميّزه عن غيره من أقسام الكلم.

تحديد الفعل وعلاماته عند النحاة: لقد عرّف سيبويه الفعل على أنه "ما أخذ من لفظ أحداث الأسماء" وقسّمه إلى: ماض، مضارع وأمر قائلا: "... وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء"[18]، وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع فأما بناء ما مضى فذهب وسمع ومكث وحمد، وأما بناء ما لم يقع فإنه قولك أمرا: اذهب واقتل واضرب، ومخبرا: يقبل ويذهب ويضرب ويقتل، وكذلك بناء ما لم ينقطع وهو كائن..."[19]. وقد قال سيبويه على لسان ابن فارسي قائلا: "... وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبينت لما مضى، وما يكون ولم يقع وما هو كائن لم ينقطع، فيقال لسيبويه: ذكرت هذا في أول كتابك وزعمت بعد أن (ليس، وعمى، نعم وبئس) أفعال، ومعلوم، أنها لم تؤخذ من مصادر، فإن قلت: اني حددت اكثر الفعل، وتركت أقلّه، قيل لك إن الحد عند النظار ما لم يرد المحدود ولم ينقصه ما هو له... وقال قوم: الفعل ما امتنع من التثنية والجمع، والرّد على أصحاب هذه المقالة أن يقال: أن الحروف كلها ممتنعة عن التثنية والجمع وليست أفعالا...

وقال قوم: الفعل ما حسن فيه (أمس) و(غدا) وهذا على مذهب البصريين غير مستقيم لأنهم يقولون: أنا قائم غدا كما يقولون: أنا قائم أمس والذي نذهب إليه ما حكيناه عن الكسائي من أن الفعل ما دل على زمان، كخرج ويخرج، دلنا بهما على ماضي ومستقبل..."[20]، نتبين من خلال قوله هذا: "إنّه عارض سيبويه باعتباره (ليس وعسى، نعم وبئس) أفعالا، وارتضى قول الكسائي رغم أنه أهمل دلالة الفعل على الحدث، وهو أمر أساسي في تحديد الفعل.

كما عقب ابن فارس على القوم القائل بأن الفعل ما حسن فيه (أمس) و(غدا) على أساس أن ذلك لا يستقيم لدى البصريين لأنهم يقولون: أنا قائم غدا، باعتبار صيغة(فاعل) عندهم من الأسماء...الخ.

تحديد الحرف وعلاماته عند القدامى: لقد ذكر سيبويه أن "...الحرف ما جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل ومثل ذلك تم وسوف وواو القسم، ولام الإضافة ونحوها"[21].

وقال الزمخشري: "الحرف ما دل على معنى في غيره، ومن ثم لم ينفك من اسم أو فعل يصحبه"[22].

بدليل أن هذا التقسيم قد استمر واستقر في النحو العربي، وقد اعترف بأصالة النحو العربي بعض من المستشرقين ومنهم اينوليتمان(Litmann) قائلا: "...كما تنبت الشّجرة في أرضها، كذلك نبت علم النحو عند العرب"[23]، أمّا من جانب الاهتمام بالبنية الشّكلية للجملة، فيمكننا القول أن الخليل بن أحمد الفراهيدي هو أوّل من نهج هذا النهج، ونحا نحوه تلاميذه أمثال سيبويه والكسائي.... وغيرهما إلى غاية عبد القاهر الجرجاني الذي عمد استنباط القواعد من علاقة التركيب بالمعنى.

لذلك نتبين من خلال دراسته:

أ- إن التعبير بالاسم غيره بالفعل.

ب- التقديم والتأخير ظاهرة شكلية تتصل بالبناء العام للجملة.

ت- النظر في التعريف والتنكير.

ث- ظواهر الحذف، التكرار والاقتصار والإظهار، تعتبر من المعاني النحوية.

إنّ فكرة التعليق لديه يمكن أن تكون بديلا عن فكرة العامل النحوي باعتبار أنها تجسد العلاقات السّياقية بين أجزاء التركيب الكلامي (الإسناد، التخصيص، النسبة التبعية والمخالفة) هي قرائن التعليق المعنوية، (الإعراب، الرتبة، الصيغة، التضام الربط، المطابقة،) هي قرائن التعليق اللفظية.

قضية الإعراب: لقد اهتم النحاة العرب بقضية الإعراب اهتماما بالغا، نظرا لرفضهم اللّحن، ولأدل على ذلك تلك المناظرات التي قاموا بها، وألفوا فيه كتبا إلى جانب ارتباط العروض بالإعراب وغير ذلك مما يثبت أصالة الإعراب عند العرب، أما النحاة فقد ركزوا عليه نظرا لما له من دلالة في توضيح المعنى وتمييز المعاني وإزالة الإبهام، قال الزجاجي بهذا الشأن "إنّ الأسماء لما كانت تعتورها المعاني، وتكون فاعلة ومفعولة ومضافة ومضافا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها دلالة على هذه المعاني بل كانت مشتركة جعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني"[24] أي من خلال الإعراب يمكننا التمييز بينها.

لقد تناول المستشرقون هذا الموضوع منكرين دور الإعراب، ودعا أهل التيسير فيما بعد إلى إلغائه متأثرين بآراء المستشرقين بحجة أن لهجات الحديث عند العرب كانت منذ أقدم عصورها غير معربة، أي خالية من مظاهر الإعراب، فأقروا بذلك بصعوبة النحو العربي بسبب الإعراب، وأنه موجود فقط في لغة الآداب شعرها وخطابتها ونثرها، وعلى رأسهم المستشرق اليهودي كوهين قائلا:- بما معناه- إن هذه القواعد المتتبعة والدقيقة من الصعب جدا مراعاتها في الحديث، وربما يتعذر تطبيقها لأنها تتطلب قدرا كبيرا من الانتباه، وملاحظة عناصر الجملة وعلاقاتها بعضها ببعض ولا يمكن مراعاة ذلك في لهجات الحديث، لأن لهجات الحديث تميل إلى السهولة، وتتوخى اليسر، وتؤثر الإيجاز وعلى إثر هذه الدعوة للمستشرقين حول صعوبة الإعراب وضرورة تركه، قامت محاولات عديدة لتيسره وتقريبه من الناشئة ،منتقدين المنهج الّذي اتبعه النحاة قديما لدراسة الظواهر النحوية ناشدين تناول النّحو العربي وفق قراءة لسانية جديدة، ورغم أن هذه المحاولات عرفت اضطرابا، حيث أن قسما منهم اتّبع النحاة القدامى وحاول بناء فكرة جديدة اعتمادا على نتائجهم، وقسم منهم خالفهم، فلم يأبه بما توصلوا إليه واتّخذوا الدّرس اللّساني الحديث بديلا عن دراساتهم إلا أنها أثمرت في كلّ الأحوال، وعادت بما هو أفضل

بالنسبة للغته العربية دراسة وتحليلا، وعلى سبيل المثال نجد إبراهيم أنيس ينكر أن تكون للحركة الإعرابية دلالة باعتباره إيّاها مجرّد وسيلة تساعد المتكلم على وصل الكلام بعضه ببعض، لذلك اعترف أو أقر بوجود مستويين من مستويات اللّغة: مستوى معرب وهو الّذي اهتم به النّحاة، ومستوى غير معرب يستعمله عامة الناس، أو عامة العرب قائلا: "فالإعراب كما نعرفه لم يكن إلا مسألة مواضعة بين الخاصة من العرب ثم بين النحاة من بعدهم، ولم يكن مظهرا من مظاهر السليقة اللغوية بين عامة العرب"[25] وهذا هو شأن اللغة العربية في عصرنا هذا.

لإثبات أهمية الإعراب ومكانته قال أحمد مختار عمر "وحتّى ضبط المصحف بالشّكل يعدّ في حقيقته عملا دلاليا لأن تغيير الضبط يؤدي إلى تغيير وظيفة الكلمة وبالتالي إلى تغيير المعنى" بمعنى أن وظيفة علامات الإعراب في الدلالة لا تغني عن السّياق والتّنغيم وبقية القرائن.

لقد أصبح تحليل المحدثين للجملة يعتمد على الدراسة الوصفية للجملة ومعرفة دور هذه العناصر في المعنى، بحيث أصبح تفسير الظواهر النحوية يقوم على أساس وضعي، فتبين الباحثون في علوم اللّسان أن النحو ليس هو الإعراب إذ النحو أشمل وأعم من الإعراب وأنه "دراسة للعلاقات التي تربط بين العناصر اللسانية في الجملة الواحدة مع بيان وظائفها"[26] بعد أن تأخذ الكلمة موقعها من الجملة محققة سلامة البنية الشكلية قياسا على ما هو عند العرب.

الاختلاف في منهج القياس: من المآخذ التي وجهها المستشرقون في البحث اللغوي العربي مسألة الاختلاف في منهج القياس لدى النحاة القدامى سواء مع نحاة البصرة متقيدة "بالقياس على المطرد الغالب في السماع"[27] أو الكوفة التي توسعت في القياس لتشمل القياس على القليل والكثير والنادر والشاذ، حيث أقرّوا بأن القياس صعب النّحو العربي مما دعا ببعض دعاة التيسير إلى إنكاره ولكن مع تطور الدرس اللغوي الحديث وبالخصوص مع دي سوسير، حيث أخذ القياس في دراسته

للغة حظا وافرا، وبعد تصريحه بوجود "القياس في اللغة وأكد أهميته وجدواه في إنماء اللغة والحفظ"[28] وبيانه أثره في دراسة اللغة، فطن بعض اللغويين المحدثين وأعادوا النظر في القياس النحوي العربي لدى القدامى، وقد استخلص بعض منهم أقساما أخرى من القياس لدى القدامى واحتمالاته منها حمل غير المنقول على المنقول من اللغة ومنها قياس المشابهة في الأحكام، والقياس المجازي لدى الفقهاء"[29]، هذا فضلا عن القياس اللّغوي أو الاستعمالي والقياس النحوي وقياس الأحكام، فتدركوا بذلك أن القياس اللغوي هو تطبيق للنحو وليس نحوا وهو كما حدّده إبراهيم أنيس بأنه "مقارنة كلمات بكلمات أو صيغ بصيغ أو استعمال باستعمال رغبة في التوسع اللغوي، وحرصا على اطراد الظواهر اللغوية"[30] ومن خلاله يتكسب الطفل اللغة في صغره أو في مرحلة الطفولة نظرا لتمتعه بملكة فطرية تجعله قادرا على "أن يكتسب اللغة التي يسمعها من حوله بواسطة استضمار نظامها وتشرب طرق تركيبها حين يشرف من عمره على السنة الثالثة يكون قد استضمر كلّ التراكيب الأساسية لهذه اللغة"[31] وقد قسّم النحاة القياس إلى ثلاثة أقسام:

1- قياس العلة: وهو أن يحمل الفرع على الأصل بالعلة التي علق الحكم عليها في الأصل مثال ذلك حمل نائب الفاعل على الفاعل بعلة الإسناد.

2- قياس الشبه: وهو أن يحمل الفرع على الأصل بضرب من الشبه، غير العلة الّتي علق عليها الحكم في الأصل مثال ذلك إعراب المضارع لأنه أشبه بالاسم.

3- قياس الطرد: وهو الذي يوجد معه الحكم ويفقد المناسبة في العلة مثال ذلك تعليل بناء "ليس" بأنها فعل جامد.

الاهتمام بالسّياق: لقد اهتم العرب القدامى بالسياق اهتماما بالغا، حيث أدركوا أن المعاني تتعدد بتعدد احتمالات القصد منها، فكانوا السباقين زمانا إلى إدراك تأثير العناصر السياقية في معنى التركيب ودلالته، إذ تعتبر حديثا مسألة أو قضية السياق أساس الدرس اللغوي عند المحدثين الغرب أو العرب، ولكن الذي أخذه المستشرقون عن درس السياق لدى القدامى هو أنهم لم يضعوا تطبيقاتهم في إطار نظرية متكاملة المعالم.

لقد كان أثر السياق بارزا عند النحاة القدامى من خلال الشواهد النحوية، وكذا ما أطلقوا عليه الحال أو الحال المشاهدة حيث تعرضوا لأطراف الموقف اللغوي نحو: متكلم، متخاطب وموضوع الحديث بينها، والعلاقة بينهما، وإذا كان من السياق اللغوي النظر في ترتيب العناصر اللّغوية داخل التركيب وما يترتّب عن ذلك من دلالات، فإن لسيبويه الريادة في ذلك حيث درس التعابير في حالة تفاعلاتها الحيوية الخطابية على أساس أن وظيفة التواصل والإفهام هي الأساس التي بنى عليها النحاة قواعدهم وتحليلاتهم، ونسوق على سبيل المثال الآتي: قال طرفة بن العبد:

ولست بحلال التلاع مخافة ولكن متى يسترفد القوم أرفد

الشاهد فيه: حذف المبتدأ بعد (لكن) ضرورة، والتقدير (ولكن أنا متى يسترفد القوم أرفد) ووجهوه بأن (لكن) تشبه الفعل فلا تدخل عليه، وبيان كونها داخلة عليه أن (متى) منصوبة بفعل الشرط والفعل مقدم في الرتبة عليه والفارسي يرى أن المشبه بالفعل هو (لكن) المشددة لا المخففة، ولهذا لم تعمل المخففة لعدم اختصاصها بالأسماء.

ووقوع الجملة الشرطية بعد (لكن) جائز لأنه لا يغير معنى الجملة إذ يجوز الإضمار فيها كما يجوز في (إذا). قال زهير بن أبي سلمى:

وما الحرب إلا ما علمتم وذقتمو وما هو عنها بالحديث المرجم

الشاهد فيه (هو عنها) فالضمير –هو–ليس عائدا على الحرب لأنه دال على مذكر والحرب مؤنث ولكنه كناية عن: الحديث، والعلم أو القول ويؤيد ذلك إخباره عنه بقوله: بالحديث المرجم أي المظنون والتقدير.

وليس الحديث عن الحرب بالحديث المضنون.

ويرى النحاة أن الحرف والضمير يعملان في الظرف والجار والمجرور فقول زهير في هذا الشاهد: (عنها) متعلق بـــــــ (هو) أي ما حديثي عنها. قال الأعشى:

لا تنتهون ولن ينهى ذوي شطط كالطعن يذهب فيه الزيت والفتل

الشاهد فيه قوله: (كالطعن) حيث إن (الكاف) اسم لا حرف لأنها بمعنى (مثل) وهي اسم مرفوع على الفاعلية والعامل فيه (ينهى) والتقدير (ولن ينهى ذوي شطط مثل الطعن) فهي بمنزلة (مثل)لأنها فاعل (ينهي) ولا يصح أن يكون الفاعل حرفا كما أنها في موضع رفع بإسناد الفعل إليها. وقيل فيه أيضا: أن الفاعل ههنا موصوف محذوف والتقدير: (ولن ينهي ذوي شطط شيء كالطعن) ثم حذف الموصوف (شيء) وهذا الرأي ضعيف لأنه لا يصلح حذف الموصوف إلاّ حيث يجوز إقامة الصّفة مقامه بحيث يعمل فيه عامل الموصوف والموصوف ههنا فاعل والصفة جملة، فلا يصح حذف الموصوف فيها وإسناد الفعل إلى الجملة لأن الفاعل لا يكون إلا اسما محضا.

والمبرد استشهد بهذا البيت على أن (الكاف) اسم بمعنى (مثل) إلاّ أنّه جعلها صفة للفاعل المحذوف والتقدير عنده (ولن ينهي ذوي شطط شيء مثل الطعن).

أمّا البغدادي فيرى أنه يجوز أن تكون (الكاف) حرف جر وتكون صفة قامت مقام الموصوف تقديره (بن ينهي ذوي شطط شيء كالطّعن) فشيء هو الفاعل المحذوف، و(الكاف) حرف جر صفة لشيء لأنّ شيئا نكرة والنكرات قد توصف بحرف الجرّ.

وقد أحسن تمام حسان استثمار هذه الفكرة من خلال ظاهرة تظافر القرائن، الّتي جعلها قسمين قرائن لفظية وقرائن معنوية، بالخصوص القرائن اللفظية كون هذه الأخيرة تسهّل لنا التعرف على أبواب النّحو، وتيسرفهم القرائن المعنوية، وتشمل ما يأتي [32]:

العلامة الأعرابية: إذا أولاها القدامى أهمية خاصة.

الرّتبة: يتم النظر من خلالها ترتيب أجزاء السّياق، إذ يدل موقع كلّ منها على الآخر من حيث المعنى.

مبنى الصيغة: حيث إن الصيغ الصرفية تنبئ عن تلك العلاقات السياقية.

الرّبط: تعيين على فهم الجملة بتحقيق الربط بين أجزائها من ذلك مثلا: عود الضمير.

التّضام: وهو استلزام أحد العنصرين التحليلين النحويين عنصرا آخر.

الأداة: وتؤدي بالحرف، ووضعت أساسا للدلالة على المعاني الصرفية.

النغمة والتنعيم: أي الإطار الصوتي الذي يقال به الجملة في السياق.

القرائن الحالية: وهذه مستمدة من ظروف أداء المقال، حيث عمد من خلالها بيان أسس العربية وهي:

- معاني نحوية عامة.
- معاني نحوية خاصة: فاعلية، مفعولية، إضافة.
- علاقات رابطة: إسناد، تخصيص، نسبة، تبعية.
- قرائن صوتية وصرفية.

وهناك علاقات سياقية أي قرائن معنوية، وقرائن لفظية وهما يشكلان التعليق النحوي أي الإعراب، هذا بالإضافة إلى جهود عبد القاهر الجرجاني، حيث عكس من خلال نظريته معاني النحو، فتنوع أساليبه وتعدد طرائقه، هي موضوع الدراسة النحوية، وهو ما تعنى به الدراسات اللغوية الحديثة إذ عكس نظرة النحاة الذين

جعلوا الأجزاء التحليلية من التركيب الكلامي وقد قال تمام حسان بهذا الشأن "ومن هنا نشأت هذه الفكرة التي تتردد على الخواطر منذ زمن طويل إن النحو العربي أحوج ما يكون إلى أن يدعي لنفسه هذا القسم من أقسام البلاغة الذي يسمى علم المعاني حتى إنه ليحسن في رأي أن يكون علم المعاني قمة الدّراسات النّحوية أو فلسفتها إن صح التعبير"[33]، وفيما يخص أقسام الكلم عند الجرجاني فهو يراها "اسما وفعلا وحرفا"[34] لكنّه أورد الأقسام الأخرى فيما يبدو في حديثه عن معاني التعليق التي أوردها، وإن لم يصرح بذلك ومن خلال دراسته لنظرية النظم يمكننا القول بأنه:

- النظم في نظره هو وضع الكلام بحسب ما يقتضيه علم النّحو.
- ضرورة مراعاة قوانين النحو وأصوله ومناهجه لغرض تحقيق القصد من نظم المعاني النحوية.
- نظم المعاني النحوية قائم على المباني الصرفية التي تشتمل عليها اللغة.
- النظر في اختلاف المباني قصد ملاحظة الفروق الشّكلية والوظيفية بينها مثل وجوه الخبر، الشرط...الخ.

خاتمة: من النتائج المسجلة في الدراسة نذكر:

إسراف بعض مثقفينا بإعطاء مصداقية عظيمة للنتاج العلمي والفكري الاستشراقي على حساب الفكر اللغوي العربي مما صعب التعامل مع التراث اللغوي العربي.

هيمنة الاهتمام بالشكل، مما دعا اللغويين العرب إلى إعادة تقسيمهم للكلمة العربية متأثرين في ذلك بالنظريات الغربية.

احتفاظ اللغة العربية بنظام الإعراب: نظرا لأهميته وأثره في اللغات، ففنّدوا بذلك الفكرة القائلة ضرورة التخلي عن الإعراب على أساس أن النحاة القدامى قد

اختلقوه، حيث صنفت الحركة الإعرابية ضمن التحليل الصرفي، باعتبارها لاحقة صرفية لدى بعض المستشرقين.

إبراز الإعراب لجوانب مختلفة وقع عليها الاهتمام في البحث اللغوي الحديث أبرزها:

– الشّكل والدلالة: ويبدو بارزا من خلال دوره الشكلي والدلالي في الجملة العربية.

– توضيح المقاصد: من خلال دوره في وظيفة التفاهم وغيرها من جوانبه المختلفة.

– بيان مدى أهمية القياس في الدرس اللغوي العربي، حيث ميّزوا بين الدخيل في دراسة القياس، وبين ما يمثل نظام العربية القائم على الاستقراء، فميزوا بذلك بين القياس النحوي والقياس اللغوي.

– الاهتمام بالوظائف النحوية في التركيب ليس بشيء جديد ابتكره المستشرقون، إذ هو موجود في كل اللغات، ويتجلى ذلك من أقسام الكلم التي هي علامات مقيدة بالتأليف مع غيرها بمراعاة العلاقات التركيبية.

– اهتم العرب بالسياق بمختلف عناصره ومستوياته ومحدداته باعتباره وسيلة إجرائية فاعلة لتقييد المعنى وتقصي مواطن الدلالة، حيث أسس النحو العربي وأحكامه على غرض الإفادة إذ جعلوا من الاسم والفعل عمادين للحديث، وما يجري بين المتكلم والمخاطب الذين يتداولان الخطاب بقصدية تامة.

– إنّ كل الخطابات اللّسانية لم تستطع بلوغ عمق النظر النحوي، ولعلّ أبرز مظاهر التّعامل الانتقائي أو الإسقاطي مع الخطاب التراثي هو مجال النّحو وحدوده العلمية والمعرفية.

– ينبغي عرض الموروث اللّغوي العربي في ثوب جديد الشكل أصيل المضمون، دون أن يكون هناك فجوة بين القديم والحديث أو تعصب لأي منهما.

- لقد أثبت المستشرقون أنفسهم أصالة النحو العربي وعلى رأسهم جرار تروبوا.

الهوامش:

1- ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، بيروت: 1990، دار صادر، مادة "شرق".
2- سهيل إدريس، المنهل: قاموس فرنسي عربي، دط، 2004، دار الكتاب، ص850
3- أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق وآثرها في الأدب العربي المعاصر، ط1، القاهرة:1998 دار الفكر العربي، ص23.
4-أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي، ط4، مصر: 1997، دار المعرفة، ص 378.
5- أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق، ص24.
6- إدوارد سعيد، الاستشراق، تر: كمال أبو ديب، ط7: 2005، مؤسسة الأبحاث العربية، ص 120.
7- يحي مراد، أسماء المستشرقين، ط1، بيروت: 2004، دار الكتب العلمية، ص 6.
8- مكسيم رودنسون، صورة العالم الإسلامي في أوروبا، ط1، 1970، دار الطليعة، ص 74.
9- أحمد محمود هويدي وآخرون، الاستشراق الأماني تاريخه وواقعه وتوجهاته المستقبلية، ط1 القاهرة، 2000، ص 101.
10- محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، ط1، بيروت: 1979، دار مكتبة الحياة، ص 78.
11- محمد زهير السنهوري وآخرون، تراث الإسلام، ط1، الكويت: 1988، جمعية إحياء التراث الإسلامي، ج2، ص8-9.
12- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ط1، بيروت: 1986، دار النهضة العربية، ص72.
13- الكتاب، ج1، ص12، تح: عبد السلام محمد هارون.
14- احمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، ص82.
15- المقتضب، ج1، ص3، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، ص24.
16- المقتضب، ج1، ص3، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، ص25.
17- احمد بن فارس الصاحبي، ص49.

18- بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ألفية، ابن مالك، تح" طه محمد الزباني، ط1، القاهرة 1965، ص15.

19- الكتاب، سيبويه، تح: محمد هارون، ج1، ص2.

20- أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، دط، 1910هـ، نشر المكتبة السلفية، ص52.

21- الكتاب، ج1، ص12

22- أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، المفصل في علم العربية، ط2، بيروت، نشر دال الجيل، ص283.

23- أحمد أمين، ضحى الإسلام، ط1، بيروت: دار الكتاب العربي، ج2، ص292.

24- الزجاجي عبد الرحمن بن إسحاق، الإيضاح في علل النحو، ط3، بيروت: 1979، دار النفائس، ص97.

25- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط3، القاهرة، 2003، مكتبة الانجلو مصرية، ص76.

26- محمد محمد داوود، العربية وعلم اللغة الحديث، ط1، القاهرة: 2001، دار غريب للطباعة ص167.

27- براجستر، تطور الدرس النحوي، رمضان عبد التواب، ط2، القاهرة، 1997، مكتبة الخانجي، ص27.

28- فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنة العامة، تر: صالح الرمادي وآخرون، طرابلس، دار العربي للكتب، ص259.

29- محمد عاشور الشويخ، القياس النحوي بين مدرستي البصرة والكوفة، ط1، نيغازي: 1983 دار الجماهير، ص121.

30- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ط2, مصر: 1978، مكتبة الانجلو مصرية، ص 9.

31- تماما حسان، الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ص17.

32- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط3، القاهرة: 1998، عالم الكتب، ص339 (بتصرف).

33- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص18.

34- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص2.

الفكر اللّساني العربي الحديث بين التّجديد والتّقليد

أ. عبد الرحيم البار
جامعة محمّد خيضر، بسكرة–الجزائر

– **ملخّص باللّغة العربيّة:** يظل الفكر اللّساني الغربي الوافد إلى اللّسانيات العربيّة العامل الرئيس المؤجج للوضع اللّغوي العربي. فبعدما بادر أصحابه إلى تلقّيه وتلقينه وفق ما تمليه بواعثه الفكريّة والنّظرية؛ كان هذا عاملا محرّكا لحركة النّخوة اللّغوية العربية بحجة إحياء التراث وحماية لغة الضاد. فظهرت على إثر ذلك مدارس لغوية عربية حديثة متبنيّة أطر نظرية وتطبيقية تنبع من صميم اعتقادها الفكري الذي أسّست عليه، وتراءت مناهجها في دراسة اللّغة وعمّ الخلاف والتصادم. وبات الوضع اللّغوي العربي الحديث تتجاذبه تيارات الحداثة والأصالة أو ما يصطلح عليه بالتجديد والتقليد. وكان لزاما على الباحث العربي أن يقف بمعية على ما يحدث في هذا الحيّز من العلوم– الإنسانيّة الذي خيّم على السّاحة اللّغوية العربيّة؛ لافتكاك ما هو مناسب وما هو لازم لنظام اللّغة العربية اللّساني في واقع عالمي تسوده روح التطوّر السيّار والذي استطاعت اللّغات الأوروبيّة أن ترتوي منه، فلا مانع من أن يكون للغة العربيّة نصيب من هذا الحراك المعرفي وهذا ما نشير إليه.

–Abstract in English

Thought lingual western newcomer to Arabic linguistics remains the main factor Activated Arab linguistic situation. After having initiated his companions to teach him a receipt and according to the dictates of the intellectual and theoretical motives this factor was the engine of linguistic pride movement under the pretext of reviving the Arab heritage and the protection of daad language. Following that appeared on the Arab schools to foster modern linguistic theory and practical stems from the belief that the core of the intellectual frameworks established it, and Perceived curriculum in the study of language and uncle contention and collision.

عرفت اللّغات الغربيّة حركة تطوّرية هامة في مختلف ميادينها؛ بدءا من النّظريّات والمناهج انتهاء إلى تأسيس المدارس اللّسانيّة. فعزّز ذلك من ظهور التيارات الفكريّة اللّسانيّة المتخصّصة في دراسة علوم اللّسان مادة ومنهجا. ولم تكن السّاحة اللّغويّة العربيّة بمنأى عن هذا الحراك المثيرالذي غيّر التوجّه الفكريّ العلميّ في حقل اللّسانيّات خاصة وعلوم اللّغة عامة. وبالطبع استجابة اللّغة العربيّة إلى هذا النّداء العلمي المثير؛ واعتبر ذلك بمثابة ثورة حقيقية في حقل اللّسانيّات العربيّة. فانقسم المشهد اللّغوي العربي بين مؤيّد ومعارض، ومستبشر ومستنفر. فهيّج ذلك السّاحة اللّغويّة العربيّة وجعلها معتركا خصبا للمناهج والأفكار وأخذ التّفكير اللّساني العربيّ المعاصر منحى خطرا ساهم في تأجيج الحركة الفكريّة في ميادين اللّغة العربيّة بحسب التوّجهات النّظريّة والمَنْهَجيّة. وبعد هذه الحركة الفكريّة الفعّالة في عالم اللّغويات الغربيّة التي تجلّت في مناهج ونظريّات لسانيّة رافقت القرنين التاسع عشر والقرن العشرين، واتساع هذه النزعة العلميّة من منشئها غير مستثنية في شيوعها البلاد العربيّة، فقد لقيت هذه النّهضة ذات الأصول الأوروبيّة الواردة إلى عالمنا استجابة هائلة؛ فظهرت على إثرها الأعمال والانجازات التي لا تكاد تترك شيئا ممّا وجد في الفكر اللّساني الغربي إلا وخاضت فيه مستندة إلى فكرة مفادها أن التّراث اللّغوي العربي بحاجة ماسة إلى مناهج جديدة تساعده على التطوّر ومسايرة الرّكب اللّغوي العالمي المسارع في التقدّم العصريوالنّهوض العلمي، فكان لزاما لهذه النّقلة النّوعية في عالمنا اللّغوي أن تلقى ترحيبا واسعا كما كان عليها أن تتقبّل معارضة وانتقادا واسعا. بل قد تعالت أصوات تدعو إلى الكفّ عن هذا التوغّل الخطير للمناهج الغربيّة معتبرين ذلك خرقا للخصوصيّة العربيّة ومساسا بكيانها الوجودي.

ولا شكّ أنّ هذا الفراق طفا على واجهة الدّراسات اللّغويّة العربيّة؛ حيث نجم عن ذلك حركات لغويّة متعدّدة فظهرت تيارات لغوية أدبية تنادي بالقوميّة وأخرى

تنادي بإحياء التراث وتمجيده، وفريق أخر تهافت إلى مناهج الغرب مادة وشكلا. فباتت اللّغة العربيّة بين محكّين: فريق يلزمها التجديد للتراث والتمسّك بكنوز اللّغة ودعا إلى قولبة التراث وبعثه في منوال علميّ حديث، وفريق أخر تغنىّ باستعمال النّظريّات الغربيّة دون تمحيص ولا تخصيص.

إذن فهذا صراع لا محالة هو قائم بين اتجاه التجديد واتجاه التقليد، ولا يخفى علينا أنّ هناك اتجاه دعا إلى التدبر والتأني في إصدار الأحكام؛ فهؤلاء آمنوا بفكرة المزاوجة أيّ بالغوص في التراث واسترداد المناسب مع المحافظة على الثوابت والقيم واستخلاص المفيد من بعثات الغرب الفكريّة والمَنْهَجية؛ وهذا قريب إلى الصواب من حيث المبدأ لأنّ "الأصالة تعني النّمو والتطوّر والاستمرار والتكيف بعيدة عن كل جمود وركود"[1]. و'الحداثة' نمط عصري وافدٌ قد يحمل في طيّاته بوادر 'الإفادة النافعة'. وبما أنّنا اخترنا الحديث عن الفكر اللّسانيّ العربيّ بين التجديد والتقليد سنقدّم هنا آراء ورؤى لعدد من المفكرين واللّغويين وننقل تعليقات حول قضايا اللّغة العربيّة في ظلّ واقع تسوده مطايا التقدّم والازدهار؛ وهذا سيبيّن حقيقة التجديد والتقليد في اللّغة العربيّة.

التجديد في اللّغة العربيّة مشتق من الفعل 'تجدّد' وهو بمعنى البعث والإحياء ويقال "جدّد الشيء 'أي' صيّره جديدا"[2] و'أعاده على شاكلته الأولى التي وجد عليها' في صورته البدائيّة التي انطلق منها ولذلك سُمي كل شيء لم تأت عليه الأيام (متغيّرات الزّمن) جديدا، ولفظ الجديد يعني البعث.

ومن هنا نخلص إلى أنّ التّجديد في معناه اللّغوي يقيم في الذهن صورة تتلاقى فيها ثلاثة معانٍ مترادفة على الرّكب المرتب وفق الآتي:

– أولها: أنّ الشيء المجدد له أثر سابق بمعنى أنّ النّاس يدركونه إمّا عن طريق المشاهدة السابقة أو الأخبار اللاّحقة.

– ثانيها: أنّ الشيء المجدّد اختفت صورته الحقيقيّة التي كان عليها، فهو يرمي إلى العودة والبعث والإحياء.

– ثالثها: بعد الإحياء والتجديد يتمّ تأهيله للاستعمال على أنه نمط حضاري حديث يتصل بصورته القديمة ويحافظ على صورته الحديثة وهذا ما يسمى التجديد.

التقليد: يحمل صورا تفسيريّة عدّة وأصحابه لا يتبنونه بمفهومه الحقيقي؛ كونهم ينظرون إلى أعمالهم بأنّها تنمو من سندال التجاوب مع الغير ومحاكاة العلوم والمستجدات المعرفية لا من وَهْم التبعية وخلاصته:

– أولا: تأثّر المتتبع أو الدّارس بما يجده في غيره واعتقاده وجهَ الكمال فيما تأثّر به.

– ثانيا: الرّغبة في الاستفادة من خلال محاورة الحضارات الفكريّة الغربيّة المختلفة.

– ثالثا: إهمال التراث والموروث والذوبان في الغير فكرا ومنهجا وعلما وهؤلاء لم يلقوا تجاوبا كبيرا في عالم اللّغة والفكر وإرهاصاتهم العمليّة في عمومها ضئيلة.

بعد الوقوف على مفاهيم التّجديد والتّقليد ننتقل هنا إلى الاطلاع على إرهاصات جدليّة التّراث والحداثة وفق نماذج وصور توضيحيّة:

نبتدئ بقول الأستاذ عبد السّلام المسدّي في كتابه الأسلوبيّة والأسلوب: "الحداثة والمعاصرة تؤمان يتجاذبان الفكر العلمانيّ الحديث حتى لكأنّ عصر البدائل عصرنا، لأنّ المنحى التطوّري قد أعدمته حضارة السالفين، وإنّما تفاوت ما بين تسارع الحركة الماضية وتسارع المفارقات الحركيّة – في يومنا هذا–. ولئن تمثّل الفكر الغربي هذين التوأمين منذ أحقاب حتى صهرا في بوتقة تاريخيّة؛ فإنّ المنظور العربي لا يزال يتصارع وإياهما. لذلك كانت القضية أشدّ ملابسة بالعرب

في تحسّسهم سبل المناهج المستحدثة وأبعد تعلّقا بمشاغل اتصالهم بغيرهم أو انفصالهم عنه"[3]، وفي السياق نفسه نذكر قولا مهمّا للأستاذ عماد الدين خليل: "هناك مساحة واسعة من القلق والغموض بصدد الموقف من ثنائيّة الأصالة والمعاصرة أو التراث والحداثة التي تبدو في أكثر صيغها جدّة. فيما اصطلح عليه بتيار الحداثة وتأتي في هذا السياق معضلة التعامل مع المعطى الغربي بشكل عام.. وتأخذ هذه الإشكالية صيغا شتى من بينها على سبيل المثال ذلك الاعتقاد الخاطئ السائد لدى العديد من الأدباء.. بأنّ احترام التراث يوجب رفض الحداثة والتنكر لها. أو أنّ قبول بعض حلقات الحداثة يعني بالضرورة التنكّر للتراث، ولقد ثار جدل كثير حول هذه المسألة التي بنيت على فرض خاطئ، فإنّ أحد القطبين لا ينفي الآخر بالكلّيّة، بل يمكن أن يجد فرصته للتحقّق جنبا إلى جنب"[4].

وبقول آخر نشخّص الحداثه على أنّها: "حركة دائمة باتجاه المستقبل، تنبثق عن ماض مضيء لذلك يكون الكلام على ما بعد الحداثة مرفوضا، فالحداثة ليست لحظة زمنية محدّدة إنّها الجدّة التي لا تعرف البلى، وهي إبداع لا تخلّق فيه قديم من حيث الزمن محدث متجدّد من حيث الجوهر والمعنى. فالحداثة لا تعبر على مرحلة آنيّة، وإنّما هي حركة تأسيس واستباق قوامها التساؤل والكشف، إنّها معادلة إبداعية بين الثابت والمتغيّر أي بين الزمني والوقتي، فهي تسعى دائما إلى صقل الموروث لتفرز الجوهري منه، فترفعه إلى الزماني بعد أن تزيح كلّ ما هو وقتي لأنّه متغير ومرحلي"[5].

وبحسب القارئين لأوضاع اللّغة العربيّة فإنّ بوادر الافتراق والتلاقي في الفكر اللّسانيالعربي الحديث كانت من بواكير الحركات اللّغويّة في الوطن العربي. فقد اعتبر كل من'رافع رفاعة الطهطاوي' و'فارس الشدياق' و'جورجي زيدان' من الرواد الأوائل الذي درسوا المناهج الغربيّة واعتنقوا مبادئها وظهر في كتبهم ما يدل على توجههم الفكري الجديد؛ فقد كان الطهطاوي متوغلا في دراسة اللّغات

الغربيّة، وخصّ قسما كبيرا فيها للّغة الفرنسية، وحذا حذوه 'جورجي زيدان' في كتابه 'الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربيّة'؛ فهؤلاء حاولوا أن ينقلوا آراء اللّغويين الأوروبيين في نظرتهم لطبيعة اللّغة ووظيفتها وطرق تحليلها، وبحثوا على وجه التقليد في كيفية الاستفادة من محتويات المناهج والنّظريات الغربيّة. ويمكن رصد موقف أنصار المناهج الغربيّة في ما يلي:

1- نظرهم للحضارة العربيّة اللّسانيّة بأنّها تفتقر إلى مقوّمات التفوّق، ويجب إعادة النّظر في شاكلتهاونظمها القديمة.

2- رأوا أنّ إنجازات اللّغويين القدامى اقتصرت على دراسة نظام اللّغة لذاتهافقط بمعنى أنّ اللّغة العربيّة منغلقة في أبحاثها حول نفسها ولغة معزولة حسب رأيهم.

3- انتَبَهوا إلى خصائص وميزات نظريّة ومنهجية في اللّسانيّات الغربيّة واستحسنوها على سبيل التمثيل والتوظيف في اللّسانيات العربيّة.

والحقيقة أنّ التقليد له أوجه متعدّدة ومختلفة لا يمكن وضعها أو حصرها في كَنَفٍ واحد فنقدم على سبيل الشرح والتوضيح عموم التوّجهات التقليدية:

أ- اتجاه هدفه الرغبة في إثراء الدّراسات اللّغويّة العربيّة بأفكار ورؤى في ظنهم مفيدة كأعمال 'أحمد متوكل' الذي اعتنق اللّسانيّات التّداوليّة والوظيفية وراح يؤسس لعلم التّداوليّة العربيّة والوظيفية العربيّة، ونجد أيضا 'طه عبد الرّحمان' فيلسوف اللّغة العربيّة الذي أراد أن يمنح للّغةوجها وصفيا علميّا دقيقا مفاده أنّ كل اللّغات تدرس انطلاقا من بواعثها الفكريّة الأصيلة مع متابعتها بما تقتضيه الحضارة اللّسانيّة العالميّة.

ب- اتجاه تقليدي أبعد كلّيا وصَال الارتباط بين التراث القديم والواقع اللّغوي الحديث وتمثّل هذا الاتجاه في رفضه لمعطيات اللّغة العربيّة القديمة، ولم يبق منها إلا المادة اللّغويّة للدراسة فقد راح أنصاره يُلِمُّون بالمناهج الغربيّة تنظيرا وتطبيقا

وأغلب هؤلاء كانوا من المستغربين الذين عاشوا في أحضان الحضارة الغربيّة فكوّنوا نوادي فكرية بالمهجر همّهم فيها تناول مفاهيم حضارة الأمة الغربيّة وأمسوا يعزفون على مقاماتها منهم على سبيل الحصر والتمثيل: نادي الرابطة القلمية وهو تجمع أدبي عربي تكوّن وأسس في المهجر مهتم بالمذاهب الغربيّة مادة ومنهجا دون أي تمحيص أو تخصيص فكان منهم شعراء وأدباء ومفكري لغة على نحو: إليا أبي ماضي وخليل جبران وهلمّ جرّا. والنتيجة أن التقليد بحسب المتتبعين والمتخصّصين باتت تفرضه عوامل أخرى؛ كالتوجه السياسي والتبعية الاقتصادية والفكريّة، ولا ربّما صدقت مقولة 'ابن خلدون' (المغلوب مولع بإتباع الغالب) وأضحى التقليد مفهوما تُحْمَل مفاهيمه على كل توجّه نحو غير العرب. وإن كان هذا الاعتبار برأي المتخصّصين مبالغ فيه؛ وبات كل من سلك المَنْهَج الوصفي أو البنيوي أو غيره من المناهج يُتهم في ولائه وفكره وهذا حكم مطلق لا يصح فالنماذج مختلفة ومتعدّدة تتعلق بأبحاث لغويّة تثبت جدارة هذه الطرق الحديثة في الدّراسات اللّغويّة العربيّة الحديثة والمعاصرة والتجارب في هذا المنوال كثيرة على نحو تجربة 'تمّام حسّان' وتجربة 'كمال بشر' و'محمود السعران' و'أحمد المتوكل' والقافلة طويلة؛ فقد لاحظنا على سبيل البيان أن تمّام حسّان "اهتم بالمَنْهَج الوصفي وسعى جاهدا لتوظيفه في شرح قواعد اللّغة العربيّة"[6]، وكان مراده من ذلك استبيان أهميّة معيار الوصف في تدريس وإيصال قواعد اللّغة النّحويّة في أنجع السبل وأيسرها ورآه مناسبا للنّحو العربيّ؛ باعتبار أن النّحاة في وضعهم لقواعد النّحو كانوا يتبنّون طرقا محدودة على نحو القياس والمنطق. وهذا لا يناسب التّوجّه النّحوي الجديد في الدّرس اللّغوي العربي، وقد أفضى تمّام حسّان تجربته بوضوح في عمله المسمّى 'اللّغة العربيّة معناها ومبناها'.

لا يقف أصحاب التّجديد كمتفرّج لما يحصل في السّاحة اللّغويّة العربيّة في ظل غزو ورواج اللّسانيّات الغربيّة في الفكر اللّساني العربي، فقد جمّعوا قواهم الفكريّة

والعلميّة واستعدوا لخوض غمار معركة اشتدّ نِزالها في ضوء التنافس والانقسام بل راحوا يتبنّون موقف الاستطلاع على منهاج الغير وتتبع توجهاتهم الفكريّة واستنطاق أفكارهم المَنْهَجية عسى ذلك بحسب رأيهم أن يوضّح النتائج في حالة إذا ما طبّقوها على مكنونات اللّغة العربيّة. فهم يؤمنون بالقدرة الوجودية للّغة العربيّة واتساع كنوزها المعرفية، ولهذا نجد أنّ التجديديين يتبنّون موقفا واضحا من دراسة المناهج اللّسانيّة الغربيّة وهو:

أولا: اللّغة العربيّة قادرة على التّواصل مع كل المناهج الأجنبية، وتلقي كل مستجدات الحضارة اللّسانيّة العالمية الحديثة والمعاصرة وذلك وفق حيز الخصوصية الذاتية.

ثانيا: كل اللّغات تأثّر وتتأثّر؛ فمعاجم اللّغة العربيّة القديمة كلسان العرب مثلا وغيره اشتمل على ألفاظ فارسيّة وغيرها. وهذا ما يسمّيه علماء اللّغة بالدّخيل. واللّغة العربيّة هي الأخرى قامت على إثرها لغات حيّة أخرى؛ فمثلا اللّغة الفارسية والتركية تكاد المفردات العربيّة تشكّل النّصف من مفرداتها المستعملة؛ فهذا ينفي ضمنيا تهمة انغلاق اللّغة العربيّة حول نفسها.

ثالثا: اللّغة العربيّة لغة ثريّة من حيث المصطلحات والمفردات وهذا ما يلغي فكرة شحّ المصطلحات ومن ميزات اللّغة العربيّة التي تتفرد بها عن غيرها هي سمة (الاشتقاق) وهي طريقة كفيلة بتطوير الثّروة المصطلحيّة للّغة العربيّة.

وعلى صعيد التّجديد هناك أعمال لغويّة في هذا الجانب تشكّلت عبر محطّات زمنيّة مختلفة، وقد لا يسعنا المجال لذكرها إلا أنّنا ننقل هنا تجربة الأستاذ 'عبد الرّحمان الحاج صالح' اللّغوي الجزائري؛ فقد اعْتُبر رمز مهمّ من رموز التّجديد الإصلاحي اللّغوي في المغرب العربي إلى جانب الأستاذ عبد السّلام المسدّي التّونسي، والأستاذ عبد القادر الفاسي الفهري المغربي. فقد أفضى الأستاذ 'الحاج صالح' فكرته التّجديدية في عالم البرمجة اللّغويّة؛ فيعدّ صاحب مشروع النّظريّة

اللّسانيّة الخليليّة الحديثة المستوحاة من الفكر اللّغوي عند 'خليل بن أحمد الفراهيدي'. فقد سعى إلى طرح رؤية لغويّة علميّة مقنّنة تهدف إلى مراجعة تجديديّة عامة لنظام اللّغة العربيّة، بحيث تستند هذه المراجعة إلى سندان التراث اللّغوي العربي أي فحص التراث اللّغوي واكتشافه والخلوص إلى ما يؤهّل اللّغة العربيّة للاستعمال الذي يمنحها ثوبا عصريا قادرا على مواكبة أي تطوّر حاصل في عالم اللّغة المعاصر؛ ونقف هنا على أهم روافد التجديد التي دعا إليها 'عبد الرحمان الحاج صالح' وغيره الذين رسموا الطريقة المثلى في 'تجديد اللّغة العربيّة' من وصال التراث وإنجازات علوم العصر:

أ- التأسيس للمعجميّة العربيّة الحديثة: ويكون ذلك وفق منوال عربي يراعى الطرق العصرية في التأليف، وهذا نمط أساسي للتجديد اللّغوي ويتوقّف على الإجراءات التالية:

1- البحث في التراث المعجمي القديم وإجراء فحص لجميع المفردات اللّغويّة العربيّة.

2- الاستعانة بالمعاجم اللّغوية العربيّة التراثية مادة ومنهجا كمعجم 'العين للفراهيدي' مثلا لاستخلاص فوائد لغويّة جمّةً يعتمد عنها في الوقت الراهن.

3- دعم المشاريع القاموسيّة فهي السّند الحقيقي للبعث اللّغوي العربي المعاصر على نحو مشروع الذخيرة العربيّة ويجب أن يتوافق البناء المعجمي هنا مع "الاستعمال الحقيقي للّغة"[7].

ب- تعليميّة اللّغة العربيّة: باعتبار أنّ اللّسانيّات التعليميّة نمط عصريّ مفيد يبعث باللّغة العربيّة إلى واقع لغوي تعليمي مجسّد يقف عند الحدود الآتية:

1- البحث في التّراث النّحوي العربي بمنهج علمي عصري وانتقاء (المناسب) من اللّغة وفق ما تمليه (الضرورة العصرية).

2- إنشاء قواعد نحويّة تعليميّة ترمي إلى "تمكين المتعلّم من إدراك الظواهر اللّغويّة المطردة الوجود الناتجة عن تركيب الجملة العربيّة، والوعي بضوابطها"[8] وهذا يدعم جوهر اللّغة العربيّة استنادا إلى تراثها العريق والنّفيس.

3- إقامة الدّورات التّعليمية والعلميّة والملتقيات التي تُناقش فيها أهمَّ المستجدات في النّحو التّعليمي واللّسانيّات التعليميّة بصفة عامة.

ج- برامج اللّغة الحديثة (اللّسانيّات الحاسوبية): دعا رواد التجديد إلى الاهتمام بالآلة العصرية؛ كون ذلك من وسائل تحديث اللّغة العربيّة وتطويرها؛ فالحاسب الآلي في هذا العصر هو "الأداة الأكثر فعالية للاتصال من أجل تيسير العلوم وسهولة الأداء"[9]. وهذا ما ترمي إليه رؤية الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح الذي يعرّف اللّسانيّات الحاسوبية بأنّها توظيف الحاسوب عن طريق برمجة خاصة خدمة للّغة.

فالتجديديون يريدون بعث اللّغة العربيّة من جديد انطلاقا من تراثها العريق والبحث فيه لانتقاء المناسب والملائم الذي تكون له القدرة على التجاوب مع واقع لغويّ عالمي متداخل في جميع المجالات.

ونجد نصوصا وأقوالا في هذا الصدد تناسب ما ذهبنا إليه فها هو عبد العزيز حمودة يقول: "وأنا أرفض رفضا قاطعا أن أظل علامة ثقافية هائمة تسبح حيث يتقاذفها التيار ويطلب منها أن تستقل في نهاية المطاف فوق شاطئ دوسوسير وستراوشوياكبسون وبارت ودريدا، بل حتى هوسيرل وهايدجر، شطآن العقل العربي شطآن الجاحظ وقدامة بن جعفر وابن طباطبا العلوي وعبد القاهر الجرجاني وحازم القرطاجني قريبة أقرب مما يتصور الكثيرون من العقل والقلب!"[10]، فهو يرفض كل الاتهامات الموجهة للتراث العربي ويدعو إلى عدم الانكباب وراء البعثات اللّغوية الغربية. وهذا ما لمحناه من عباراته في نصّه المقدّم. إلا أنّه وقف مستدركا لبعض الأمور الحاصلة في عموم الدراسات اللّغوية

العربية وهذا ما نستوحيه من كلامه أيضا: "نحن فعلا بحاجة إلى حداثة حقيقية تهزّ الجمود وتدمر التخلّف وتحقق الاستنارة؛ لكنّها يجب أن تكون حداثتنا نحن، وليس نسخة شائهة من الحداثة الغربية"[11]. وفي السياق نفسه نقدّم رأيا آخر يصف التراث بصفه الجدارة والقدرة حيث تقول الأستاذة أمينة طيبي: "إنّ المبحر في تراثنا اللّغوي ليقف على بعض الأمور التي يذهل أمامها باحث تزاحمت عليه كلّ أنواع الآلات؛ في حين لم يتوفر لديهم إلا حسّ مرهف وذكاء وقّاد وقدرة هائلة على التذوق"[12].

ونقدّم قول عبد السّلام المسدّي كردّ صريح على الأفكار والمناهج التي توحي بالتأثر العميق لأنصار التّقليد والذين شنوا هجوما واسعا على مناهج اللّغة العربية: "إنّ أهل الغرب لو انتبهوا إلى نظريّة العرب في اللّغويّات العامة عند نقلهم لعلومهم فجر النّهضة؛ لكانت اللّسانيات المعاصرة على غير ما هي عليه اليوم، بل لعلّها كانت تكون قد أدركت ما قد لا تدركه إلاّ بعد أمدّ"[13].

ومن المؤّكد أنّ العرب أسهموا إسهاما كبيرا في عالم اللّغة، وكانت لهم براعة الاكتشاف في عدّة جوانب علميّة معرفيّة مختلفة وتأيدا لهذا يبين الأستاذ عبد المجيد دياب ذلك بقوله: "وقد سَبق العلماءُ العربُ إلى كثير من النظريّات العلميّة التي تنسب في الوقت الحاضر إلى علماء النهضة الأوروبيّة دون الإشارة إلى هؤلاء الذين تكلّموا في التطوّر قبل داروين وفي الجاذبية قبل نيوتن، وفي انكسار الضوء قبل ديكارت، وأعمال ابن الهيثم وابن مسكويه وابن النّفيس والرازي وغيرهم كثير تشهد بالفضل –والأسبقية المعرفية–"[14]. ونبقى دائما مع الآراء المعقّبة على تفشّي الفكر اللّساني الغربي منهجا ومادة في اللّسانيّات العربيّة، فنجد يوسف زيدان رادا على إنكار مقدرات التراث: "لا يستطيع أي جاحد أن ينكر إسهامات العرب المسلمين في تاريخ العلم الإنساني، فهي إسهامات متعدّدة النواحي متنوعة الأشكال لا تزال آثارها باقية"[15].

والحقيقة أنّ المجال لا يسعنا أن نحيط بكل ما يجول ويدول في باب التقليد والتجديد. وربما قد اكتفينا بوصف محدود للاستظهار والتفسير، وهذا الموضوع يستحق التعمّق في أبحاث مخصّصة معمّقة.

ويمكننا القول: إنّ التجديد والتقليد نمطان حضاريان يواكبان جميع التطوّرات الإنسانية قديما وحديثا فلا يمكن أن تكون اللّغة في منأى من هذا الحراك الحضاري القديم. والنتيجة أنّ أنصار التجديد والتقليد سعى كل منهما إلى إبداء رأيه وتصوره كيف تكون اللّغة وكيف تستعمل؟. والهدف العام كلّه هو: النّهوض باللّغة العربيّة.

ونلفت أنظار اتجاه الأصالة بأنّ الضرورة تلزم: "دارسي اللّغة التنقيب عن هذا التراث واستخراج ما حواه من مكنوز لغوي. سواء أكان ذلك التنقيب في كتب اللّغة المتخصّصة أم غير المتخصّصة منها، حتّى يتم الكشف عن علاقة اللّغة العربيّة بالعلوم الأخرى ومدى تأثيرها فيها وتأثرها بها، ولاسيّما أنّ اللّغة ظاهرة إنسانيّة كبقية الظواهر خاضعة لمبدأ التأثير والتأثر الذي يتضح جليّا عند مطالعة أمّهات الكتب"[16].

كما أنّنا نبيّن لأصحاب الحداثة والتقليد أنّ كلّ: "معطيات علم اللّغة كما طوّره دوسوسير لم تكن فتحا جديدا، وكان يجب ألاّ تكون كذلك بالنسبة للمثقف العربي لو أنّه في حماسة للتحديث وانبهاره بمنجزات العقل الغربي لم يتجاهل تراثه العربي، وقد أثبتنا حتى الآن أنّ القول بأنّ اللّغة نظام أو نسق علامات تربطها شبكة العلاقات من –التعاقبية– والاستبدالية أمر عَرِفَهُ العربيّ وقتله بحثا وجدلا لِما يقربُ من خمسة قرون على الأقلّ وأنّنا فيما ناقشناه من نظريّة اللّغة العربيّة حتى الآن كنّا نستطيع تطوير المفاهيم التراثية – لو أردنا– مستخدمين مصطلحات عربيّة أصيلة"[17].

وننهي هذه الوقفة الفكرية المتعلّقة بتجاذب اتجاه المعاصرة والأصالة أو صراع التقليد والتجديد بذكر أقوال لا ربّما تكون بمثابة الرّكيزة الوسطية التي تلقي الضوء

على الطريقين معًا وتشكّل بذلك الحلّ الأنجم لفك الغموض وطرح المناسب في واقع تترجّاه الأحداث العلميّة من أن يكون ذو فاعلية ملائمة لما يتوافق مع التّطور السريع والمتنامي داخل حظيرة العلوم الإنسانية المختلفة.

يقول الأستاذ محمّد بركات حمدي أبو علي في كتابه 'كيف نقرأ تراثنا البلاغي': "ونحن إذ نعيد قراءة تراثنا..نؤمن بأنّ أوّل التجديد قتل القديم بحثا وأنّ عكوفنا على التراث قراءة وتمحيصا كفيل بأن يحصّن أبناءنا ضدّ تيار التغريب الذي يتربّص بنا، والمشروع لا يقف عند حدود هذه الدّراسات إنّما هي صيحة ونداء للقادرين من الباحثين أن يدرسوا تراثنا بألوانه وفنونه من خلال طرائق الدّرس الحديث تربويّا ونفسيّا واجتماعيّا وحضاريّا وأدبيّا ولغويّا وألسنيّا، وما شاكل ذلك من نظريّة المعرفة التي تعين على تجليته وإعلانه بطريقة مقنعة وأسلوب واضح هذه شهادة في كيفيّة قراءة التراث؛ فيأخذ منه النافع ويترك التفسير للعالم لا للجاهل بعد أن يطمأن صاحبه إلى قوته ومصداقيته وهذا لا بد لقراءة تراثنا..وأخذ الحكم من أصحاب الاختصاص"[18].

ونزيد من وضوح الكلام بشرحه؛ فصاحب النّص وضع منهجيّة محدّدة وفق ما تقتضيه الضرورة المعرفية والثوابت الأصولية بحيث يقف الدارس المتخصّص في عموم الدّراسات المختلفة بما فيها اللّغويّة على الشّاكلة التاليّة:

1- الاطلاع على مكنوز التّراث وفق مبدأ القراءة الانتقائية التي تراعي قاعدة المناسبة والملائمة ويكون ذلك أيضا وفق التدقيق الاختياري الذي بموجبه يتم الحفاظ على الطابع الأوّل للموروث المعرفيّ.

2- الاعتماد على جميع المناهج المعرفيّة الحديثة التي لا تستثني دراسة المادة المحدّدة من واقعها النّفسي والاجتماعي وانتمائها الحضاري.

3- دعوة أصحاب الاختصاص للإشراف على هذه الأعمال تقيّدا بمبدأ المسؤولية والقدرة المعلوماتية التي تحيل بدورها إلى نتائج تتوافق مع الفرضيّات العلميّة التي يقدّمها المختصون ضمن المجال.

وبهذه الطريقة تكون قضايا التّجديد والتّقليد العالقة قد وُجد لها المخرج المناسب بما يخدم وقائع اللّغة العربيّة ضمن حيزها الحضاري والعصري.

ونستشهد هنا بهذا القول الملائم لما أوردناه: "الأصالة والعصرية قد تخلصتا.. من طابع التنافر الذي تصنعه ثنائية الماضي والحاضر، واكتسبتا بالنتيجة طابع التفاعل الجدلي -فبات التقليد والتجديد- وجهان لمسألة واحدة، هي مسألة التمكين ومقتضياتها في مستقبل تقدّمي متقدّم"[19].

ولهذا يقسّم الباحثون في حقول التراث اللّغوي التّراث إلى ثلاثة أقسام:

أ- التّراث الفاعل: وهو الذي يمثّل الوجهة العلميّة المعرفيّة في حقول اللّغة المختلفة والتي تتميّز بالجديّة والقدرة على مواكبة كافة النّهضات المعرفية الحاصلة في جميع المراحل التي تمرّ بها الحضارة اللّغويّة.

ب- التّراث الخامل: وهو التّراث ذو الفعّاليّة المحدودة والذي توقّف على المسايرة والإنتاجية في مراحل متقدّمة من الاستعمال اللّغوي وبالتّالي فهو يحتاج إلى البعث والإحياء للنهوض به وفق مقتضيات العصرنة.

ج- التّراث القاتل (المعدوم): وهو نوع يستحيل التنقيب فيه والبثّ منه على اعتبار أنّ منتسبي اللّغة لا يملكون المؤهلات الذاتيّة (المعرفيّة) لإعادة بعثه وإحيائه من جديد.

والحقيقة تقتضي عوامل أساسيّة للبثّ والإحياء وصبغ الموروث بطابع الحداثة ويكون ذلك انطلاقا من:

1- "الفهم العميق للتراث والمعرفة الواعية بمكوّناته.

2- القدرة على استشراف المستقبل ومتابعة احتمالاته وإمكاناته اللانهائية وتحديّاته"[20].

وفي هذا الصدد نجد كتاب 'سليمان جبران' الصادر عن مجمع اللّغة العربيّة 'حيفا' عام 2009 م بعنوان: (التجديد والتقليد في اللّغة العربيّة المعاصرة) من أروع الكتب وأعلاها شأنا التي تناولت هذا الإشكال السائد. لأنّ السّاحة اللّغويّة العربيّة انقسمت إلى فريقين: فريق إصلاحي بفكر أجنبي مصدره البنيويّة السويسرية أو التّوليديّة الأمريكية على سبيل المثال، وفريق إصلاحي بفكر عربي محافظ ينبع من محاور اللّغة الأساسية كالنّحوية من مدرسة سيبويه، والصوتيّة من مدرسة الفراهيدي، والبلاغية من مدرسة الجرجاني. فسليمان جبران قدّم شرحا مهمّا أراد به أن يقف على الاتجاهين الاثنين بالتوازي المعتدل الذي يمثل حسب رأيه تشخيصا للواقع اللّغوي العربي وبيان طرق الاستفادة من الفريقين. ويتمثّل رأيه من خلال كتابه 'التجديد والتقليد' وهو وفق ما يلي:

أ- صرّح في كتابه بعبارة مهمّة واصفا بها اللّغة العربيّة وموجهة إلى الطرفيين مفادها أنّ 'اللّغة العربيّة ليست عاجزة وليست معجزة' فالشطر الأول من العبارة /ليست عاجزة/ رسالة واضحة إلى دعاة التّقليد والشطر الثاني من العبارة /ليست معجزة/ رسالة ثانية توضيحية إلى دعاة التجديد.

ب- وطرح أيضا فكرة مفادها كيف نستفيد من التجديد والتقليد في ظل الصراع القائم؟. وحاول فيها تبين كيفية التصحيح وكيفية الإفادة.

كما نجد قولا مهّما مشابها لما ذهب إليه جبران وهو قول الأستاذ كمال بشر في كتابه: (التفكير اللّغوي بين القديم والجديد) عارضا موقفه حول تجاذب التجديد والتقليد معرّجا على حقيقة هذه النازلة الفكريّة والمَنْهَجية بقوله: "القديم والحديث لا يعني بحال انفصال حلقّات الزمن بعضها عن بعض إذ إن هذه الحلقات متداخلة ومتشابكة إلى حدّ يصعب على الإنسان أن ينتزع حلقة معيّنة منها ويفردها وحده

بالنّظر والتأمّل دون إطلالة من نوع ما على السّابقات واللاحقات من أخواتها وإذا جاز لنا هذا الفصل أحيانا. فإنّما هو على ضرب من المجاز يتمثل في إرادة التركيز على حلقة دون أخرى لاكتشاف ما مسّها من ألوان جديدة لجدّة الحياة نفسها وقد يكون الفصل –وهو قليل– لوقوع أحداث حياتية بارزة أو وجود ظواهر إنسانيّة في الفكر والسلوك امتازت بها فترة دون أخرى، وأمكن وسمها أو تحديد أبعادها نسبيا وفقا لخصوصياتها"[21].

وفي الأخير: إنّ التجديد والتقليد عنصران متلازمان في كل المراحل الزّمنيّة وفي جميع المعارف العلميّة؛ والفصل بينهما من نوازع المستحيل، بل لا يصح بتاتا فقد لزمت هذه المبادئ كل أنواع العلوم الإنسانية والطبيعية وحتى علوم التقنية الحضارية؛ فعلى سبيل المثال نجد معارف الطب تتجدد بحسب الظروف الصحيّة وقد يأتي اكتشاف علمي ليثبت نجاعة دواء قديم، وقد يأتي اكتشاف آخر ليقلل من فاعلية دواء جديد، وقد تتضارب النّظريات الطبيّة حول دواء معين. والحاصل من هذا أنّ التّجديد والتّقليد من المفاهيم العقليّة التي يفرزها الفكر الإنساني تحت تأثير عوامل مختلفة كظروف البيئة الطبيعية أو الحاضنة الاجتماعيّة أو الانتماءات الدينيّة أو الأحوال النفسيّة والشخصيّة أو الظروف السياسيّة والاقتصاديّة وخلاصة ما قدّمناه أنّه يجب –بل يفترض– على اللّغويين العرب من أهل التخصّص والمجال توحيد وإخلاص جهودهم وتكثيف أبحاثهم وتدقيق أفكارهم، والسعي مليًّا لإرساء منهج ومرجع يحافظ على (خصوصيّة اللّسان العربي) ويراعي نقاط التقدّم الحضاري العالميّ التي تقوم عليها العلوم اللّغويّة الحديثة.

*** الهوامش:**

(1)– سالم علوي، وقائع لغوية وأنظار نحويّة، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2000م، ص13.

(2)- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة ط2، ج1، باب الجيم، د-ت ص147.

(3)- عبد السّلام المسدّي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربيّة للكتاب، تونس، ط2، 1982م ص17.

(4)- عماد الدين خليل، الثنائيات توافق أم تضاد، مجلّة الأدب الإسلامي، مؤسسة الرسالة بيروت، عدد 25، السنة 1421ه، المجلّد السابع، ص8.

(5)- مُها خير بك ناصر، الأدب العربي بين الأصالة والمعاصرة، مجلة التراث العربي، دمشق عدد 96، 25 كانون الأول: 2004م.

(6)- ينظر، تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب 1994م، ص7.

(7)- عبد الرّحمان الحاج صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، مجلّة اللّغة العربيّة دمشق، سوريا، المجلد 78، الجزء 3، ص673.

(8)- علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي، مؤسّسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 2007م، ص21.

(9)- عمر مكداشي، البرمجة باللّغة العربيّة، دار الراتب الجامعية، بيروت، 1987م، ص5.

(10)- عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة نحو نظريّة نقدية عربيّة، سلسلة عالم المعرفة الكويت، العدد 272، ص14.

(11)- عبد العزيز حمودة، المرايا المحدّبة، من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة الكويت، العدد 232، ص9.

(12)- أمينة طيبي، الدراسة فوق التشكيلية عند الفلاسفة المسلمين، مجلة التراث العربي، دمشق العدّد 98، 25 حزيران 2005م.

(13)- التفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط3، 2009م، ص23.

(14)- عبد المجيد دياب، تحقيق التراث منهجه وتطوره، دار المعارف القاهرة، ط2، 1993م ص13.

(15)- ينظر، يوسف زيدان، أزمة التفكير العلمي العربي مقال منشور بالموقع الإلكتروني للتراث والمخطوطات: http:www.ziedan.com/research/kuite.asp

(16)– مازن الوعر، التّفكير اللّغوي عند الجغرافيين والرّحالة العرب في ضوء اللّسانيّات الجغرافيّة المعاصرة، مجلّة التراث العربي، عدد 104، 06 كانون الأول: 2006م.

(17)– عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة نحو نظريّة نقديّة عربية، ص257.

(18)– محمّد بركات حميدي أبو علي، كيف نقرأ تراثنا البلاغي، دار وائل، عمّان، الأردن ، ط1 1999م، ص7.

(19)– سهيل الحبيب، وصل التراث بالمعاصرة، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، ط1 1998م، ص132.

(20)– عبد القادر برجي، القضايا اللّسانيّة في كتاب الامتناع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي مذكّرة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر السنة الجامعية: 2009/2008م، ص20.

(21)– كمال بشر، التفكير اللّغوي بين القديم والحديث، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة 2005م، ص5.

الشاهد النحوي وأثره في تعليمية النحو

أ/ عامر يحياوي

جامعة عاشور زيان- الجلفة

ملخص: يُعد الشاهد النحوي مكسبا للدرس النحوي في حدِّ ذاته، وتزداد قيمته في فهم القاعـــدة النحوية إذا ما تمّ استغلاله تعليميا، فيكون بذلك من عوامل تحصيل الملكة اللغوية عند المتكلّمـــين وزيادة في ثروتهم اللغوية، ممّا ينعكس على أداء اتهم في مختلف المواقف التعليمية، ويسهم فـــي ترجمة التنظيرات النحوية إلى مكاسب عملية تعبِّر عنها الاستخدامات اللغوية في السياقات المختلفة للمتعلمين، لتشكّل عندهم المقدرة على بناء الأنماط النصية على اختلافاتها.

الكلمات المفتاحية: الشاهد، النحو، التعليمية، الأثر

Résumé : La Citation lexicale est une aubaine de la leçon grammaticale de lui-même, sa valeur augmente à partir de la compréhension de la base grammaticale si on l'exploite didactiquement, donc elle devient L'un des facteurs d'acquisition de la compétence linguistique chez les apprenants, et motivation de l'enrichissement linguistique, si bien qu'il reflète sur leurs performances dans différentes situations éducatives, et pratiques exprimées par des utilisations linguistiques à travers des contextes différents pour les apprenants, afin de former chez eux la capacité de rétablir des types textuels et ses différences.

Les mots clé : La Citation, grammaire, didactique, l'influence

تعددت زوايا النظر للنحو واختلف أهل الاختصاص من باحثين وغيرهم في كيفية تعليم هذا العلم وتقديمه للناشئة، وظهرت توجهات في هذا المجال عملت على تيسير النحو وتقريبه للمتلقّي منطلقين من تصورهم لهذا العلم الذي وُضع من أجل امتلاك ناصية اللغة، ومجانبة اللحن، فهو من علوم الآلة التي يُستمسك بها لغايات أكبر من

ذات هذا العلم، وقد تجاذبت ميدانَ النحو وتعليمه آراء عديدة لا سيما في عصرنا هذا، خاصة في ظلِّ التغيرات التي يشهدها الحقل العلمي والتعليمي وما يلقيه من ظلال على اللغة العربية التي يسعى أهلها إلى تثبيت قدم لها واقحامها في مضمار العلم والمعرفة، وفي هذا السياق ظهرت إشكالات تعليمية النحو ومدى قبول القواعد النحوية عند شريحة المتعلّمين في جميع مستويات التعليم، ومن هنا يظهر الشاهد النحوي امتدادا تطبيقيا للقاعدة النحوية، لذلك المشكلة التي تُطرح هي:

- **هل للشاهد النحوي أثر في تعليمية النحو؟** تحت هذا الإشكال تساؤلات فرعية هي:

1- كيف يمكن للشاهد النحوي أن يُحدِث أثرا في تعليمية النحو؟

2- هل يمكن تقريب مادة النحو للمتعلم من خلال الاستشهاد على القاعدة النحوية؟

3- هل يمكن استثمار الشاهد النحوي في ترسيخ القاعدة النحوية مع اكتساب المتعلِّم نموذجا لغويا يُدعّم مهاراته اللغوية؟

1/ تعريف الشاهد لغة: من التعريفات المعجمية للشاهد ما جاء في لسان العرب "الشاهد: اللِّسان من قولهم لفلان شاهدٌ حسن، أي عبارة جميلة"[1] ، وهذا من مجازات العرب، فاللسان جارحة الكلام وهو الذي يتكلّم به فيكون شاهدا على صاحبه، وقد ورد هذا في قوله تعالى: **{يَوْمَ تَشْهَدُ عَلَيْهِمْ أَلْسِنَتُهُمْ وَأَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم بِمَا كَانُوا يَعْمَلُون}[النور:24]** ويأتي الشاهد في المعجم الوسيط بمعنى "الدليل"[2] ، والاستشهاد هو طلب الشهادة كما في قوله تعالى: **{وَاسْتَشْهِدُواْ شَهِيدَيْنِ من رِّجَالِكُمْ} [البقرة:282].**

2/ تعريف الشاهد اصطلاحا: يُعرّف الشاهد على أنّه: "دليل نصِّي جزئي يعود إلى ما عُرف لدى النحاة بعصور الاحتجاج وأُتِي به لبناء قاعدة، ولا يمكن تأويله على وجه غيرها، وإلاّ عُدَّ مثالا وإن كان من نصوص عصور الاحتجاج"[3]، فأوّل ما يشترط في الشّاهد النحوي أن يكون دليلا نصِّيا على القاعدة إضافة إلى ذلك أن ينتمي إلى عصور الاحتجاج وهي العصور التي حدّدها علماء أصول النحو "وقسِّمت حسب طبقات الشعراء من جاهليين ومخضرمين وإسلاميين (متقدمين) ومولّدين وزاد بعضهم طبقة المحدثين والمتأخرين، فتأرجحت طبقة الشعراء بين الأربع والستّ".

وكان البصريون يستشهدون بشعر الطبقتين الأولى والثانية إجماعا من غير تفريق ولم يستشهد أكثرهم بشعر الطبقة الثالثة ومنهم من عدّى الاستشهاد بالشعر إلى الطبقة الثالثة[4].

ويتحدث السيوطي عن الدليل النقلي (السّماع) فيقول: «وأعني به ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته فشمل كلام الله تعالى وهو القرآن، وكلام نبيه – صلّى الله عليه وسلم– وكلام العرب قبل بعثته وفي زمنه وبعده، إلى زمن فسدت الألسنة بكثرة المولدين، نظما ونثرا، عن مسلم أو كافر فهذه ثلاثة أنواع لا بدّ في كل منها من ثبوت»[5]. وابتدأ في تحديد طبقات الفصاحة بالقرآن الكريم ثم الحديث النبوي الشريف، وأخيرا كلام العرب نظما ونثرا مع اشتراط شروط لهذا المنظوم والمنثور، وأوّلها الإطار الزماني والمكاني الذي رسمه أهل اللغة، ولعل ما ميّز تقسيم الدليل النقلي عند النحاة هو ترتيبه، وكذلك ما أثير حول الاستدلال بالحديث النبوي الشريف.

وجملة فإن الحديث الشريف مما يستدل به على القاعدة النحوية، وفي هذا السياق تقول عفاف حسانين: «... والمنهج الحق أن يتقدم الحديث سائر كلام العرب في باب الاحتجاج في اللغة وقواعد الإعراب، إذْ لا تعهد العربية في تاريخها- بعد القرآن الكريم- بيانا أبلغ من البيان النبوي، ولا أروع تأثيرا ولا أفعَلُ في النفس ولا أقوَمُ معنى، والرسول أفصح من نطق بالضاد»[6].

والاستشهاد بطبقات الفصاحة الثلاثة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب منظومه ومنثوره دليل رسوخ في العلم عند علماء العربية فلا يجمع طالب العلم عليه القاعدة النحوية والشاهد عليها إلاَّ كان متضلعا في ذلك المبحث من مباحث علوم العربية، فالشاهد كما يقول عبد الجبار علوان: «... حُجّة النحوي في إثبات صحة القاعدة النحوية وتقريرها، أو تجويز ما جاء مخالفا القياس أو الرد على المخالف وتفنيد رأيه، وإظهار ضعف مذهبه النحوي، أو عدم جوازه»[7]. فحفظ الشاهد والاستدلال به مسألة لا غنى للنحوي عنها "فلا بد له من شاهد يستشهد به ليسند قاعدته ويؤيِّد به وجهة نظره، ويدعم به مذهبه في مسألة ما، لاسيما إذا كان فيها اختلاف في الآراء أو كانت خارجة عن القياس"[8].

3/ الاستشهاد وأثره في تعليمية النحو: لا ينكر أحد مكانة الشاهد في تقرير القاعدة النحوية، لكنّ تشدُّد النحاة في ذلك جعل النحو مثقلا بالشواهد التي ارتبطت بالقاعدة، فإذا ما ذكر الشاهد استحضرت القاعدة فصار وكأنّ الشاهد هو القاعدة ممّا أدى إلى إقامة قاعدة على شاهد واحد سُمِع عند العرب، فأصبح الشاهد هو الذي يحكم التقعيد النحوي.

ولعل ما شهده الحقل المعرفي في النحو من دعوات إلى تيسيره، وكذا تعدد البحوث في تعليمه جعلت مسألة الشاهد مرتبطة بالمستوى العقلي للمتلقي (المتعلم)

وكذا المرحلة التعليمية والسياق التواصلي في إطار وظيفية اللغة، كل ذلك انعكس على قضية التوسع في الاستشهاد في تعليم القاعدة النحوية وفق معايير السلامة اللغوية، وما أقرّه اللسان العربي من فصاحة وبلاغة أساليب، يقول محمد حسن عبد العزيز: "... وسوف نرى أنّ دعوة إبراهيم مصطفى وأحمد أمين إلى الاعتداد بالمحدَثين تقتصر على آثار كبار الأدباء والشعراء بشرط سلامة أسلوبهم وصحة عربيتهم، والمشكل في هذا المعيار هو تحديد الأُسس التي يُعرف بها كبار الكُتَّاب وهي فنّية أم لغوية؟ كما أنه لا فائدة من آثار هؤلاء مع شرط سلامة الأسلوب وصحة العربية، إذا فُهم من ذلك تطبيق قواعد النحو والصرف بصرامة، ومع الاعتداد ببعض استعمالات هذه الطائفة فإنّ المعجم الكبير لم يستشهد إلا بشعر البارودي وأحمد شوقي وحافظ مرات معدودات"[9].

وعلى الرغم من اختلاف النحاة المحدثين في قضية الاستشهاد بالشعر الحديث ومعايير ذلك في كونها تعود إلى الأسلوب الفني للشاعر أم إلى لغته، إلاّ أن ذلك يتماشى مع دعوة التجديد والتيسير، ليردف محمد حسن عبد العزيز القول في ذلك: «ونحن نؤكِّد على أهمية الرجوع إلى تلك الطائفة في تأييد الاستعمالات الحديثة أو في تفسيرها بل وفي ابتداعها، لأنّ تأثير هؤلاء الكُتّاب في تسويغ تلك الاستعمالات أعمق بكثير من تأثير المتكلِّم العادي»[10].

وعلى ذلك يكون الاستدلال من الشعر الحديث الذي علَت لغته وتأنَّقت أساليبه وجاء من لدن شاعر حديث عاش أو يعيش في عالمنا، فاستخدم الأساليب اللغوية المعاصرة سيكون له أبلغ التأثير في الناشئة، وبالتالي ينعكس على استيعابهم للقاعدة النحوية،" فالعربية المعاصرة لغة مختارة ومتعلَّمة لا مفروضة ولا مكتسبة، ومن ثمّ فإنّ تلك العوامل السابقة تؤثر فيها على نحو من الأنحاء، وهي عوامل تهدف في

النهاية إلى إحداث نوع من التوازن المقصود بين دواعي المحافظة التي تتمثل في قواعد الفُصحى، ودواعي التجديد التي تتمثل في بعض التغيرات التي يتطلبها الوفاء بحاجات التعبير[11]. ومن متطلبات فلسفة التسيير في الدّرس النحوي "هو التكيُّف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تُعرض فيها القواعد على المتعلمين فعلى هذا ينحصر التسيير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته"[12] .

وهذا هو التيسير الذي تنادي به المدرسة الخليلية من حيث الطريقةُ والتبسيطُ في العرض وليس حيث ضرب المادة النحوية بدعوى صعوبتها وعدم مواكبتها لروح اللغة المعاصرة، فالوسطية في التعاطي مع الدرس النحوي هي تقريبه من المتعلمين في سياق تعليمي يستجيب لظروف العصر وللاهداف التربوية، وللشاهد النحوي في ذلك نصيب فهو يساهم في اكتساب المتعلمين دُربة ومرانًا واقتدارا في تطبيق القاعدة النحوية عن طريق الربط، وكذلك تحفيزهم على إعمال الفكر اللغوي وتطوير المهارات المعرفية بواسطة تنمية الإدراك من خلال الانطلاق من النظري إلى العملي والعكس.

والذي يلاحظ في الطرائق العلمية القديمة هو التركيز على القاعدة في حد ذاتها وحمل المتعلم على حفظها واستظهارها "بصرامة مبالغ فيها أحيانا كانت خطوات هذا الطريق وبَالاً على المتعلّمين انعكست آثارها المنهكة على التحصيل العلمي فأفرزت نفورا مذهلا من تعلُّم النحو العربي على وجه الخصوص، حتى أفضى الحال في النهاية إلى تعميق فجوة الإعراض عن النحو واستغلاله، وأمست مطالبة المتعلّمين بتطبيق قواعده وإظهار حركات إعرابه عملية شاقة ومؤلمة تضاهي وقع السياط على الظهور العارية..."[13] .

والابتعاد عن التشقيقات والتكلّف في الآراء النحوية هو المطلوب، أمّا حشوُ المتعلمين بالقواعد حتى تضيق بها عقولهم أمر ينافي الطرائق التعليمية الصحيحة،".. فطريقة التدريس في التربية الحديثة مرتبطة بالأهداف التربوية وبالمتعلمين ووسائل تعليمهم وأساليب تقويمهم، والمادة العلمية المعطاة والقيمة الحقيقية للعلم تكمن في قدرته على تفسير الظواهر والأحداث، وهذا يمكن تحقيقه من خلال تجريد الحقائق المُشابهة وارتباطها فيما بينها في صورة المفاهيم"[14] والذي يراد من تعليمية القواعد النحوية هو الوصول إلى النجاعة في تطبيقها على الشواهد والنماذج النصية، وقدرة المتلقي (المتعلِّم) على تفسير وتعليل الظاهرة النحوية ونقلها من المُجرّد إلى المحسوس، وهذا يجب أن تراعى فيه عوامل عدة متمثلة في النمو والنضج العقلي والمرحلة العمرية، وكذلك ما يتعلق بعرض المادة النحوية، وكل ذلك يندرج تحت مضامين التنظيرات المعرفية عند التيار المعرفي بروافده البيولوجية واللسانية والتربوية، ولذلك جاءت "الطرائق الحديثة في تعليم النحو وصوره التركيبية تُلحُّ على ضرورة إيلاء العناية القصوى والتحري حين انتقاء الأمثلة الحيّة والنماذج الأصيلة المحتذاة التي ينسج المتعلّم على منوالها ذلك أنّ التراكيب الواردة عليها صور الجملة أو الوحدة الإسنادية الوظيفية المراد تعلُّمها، هي أعلى ما يمكن محاكاته في تعلّم اللغة إذْ إنّ من عوامل ترسيخ الكفاية محاكاة النصوص الجيدة التي تقدم نموذجا يقتدى به ويُنسج على منواله"[15].

والذي يمكن أن يستفاد من الاستشهاد بالقرآن الكريم وحديث النبي صلى الله عليه وسلم وكلام العرب منظومه ومنثوره هو اكتساب المتعلِّم معرفة أدبية تتضاف إلى المعرفة النحوية والسياقية، وتمرُّسه على تفعيل ذائقته الفنية في استنباط المعاني التي غَنِيَت بها الشواهد، مع العلم أن البيداغوجيا المنتهجة في تعليم النحو

تركز على المقاربة النصية التي تنظر للنص على أنّه جملة متماسكة ومنسجمة يصل المتعلم إلى معاني هذا الكيان اللغوي وبِناه اللغوية بواسطة إجراءات وأدوات لغوية يعمل من خلالها على تحريك كفايته، وهذا لا يكون إلا عن طريق "ممارسة النصوص العالية وكثرة المحفوظ منها، ومزاولة استعمالها، هي التي تعطي الفقاهة فيها والقدرة على استعمالها استعمالا جيّدا، وتجعلُهُ بكثرة محفوظه وسعة اطلاعه قادرا على تذوُّق الأساليب والتمييز بينها"[16]. ولا يزال أهل الاختصاص من اللسانيين والتربويين "يركزون في تدريس النحو على اكتساب الملكة اللغوية التي تمكِّن المتعلم من الاستعمال الصحيح للغة، لأنّ تعليم النحو ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لاكتساب المتعلم مهارات لغوية تجعله قادرا على التخاطب وتنمي رصيده اللغوي"[17].

ولعل علماءنا القدامى لم يغب عنهم أنّ الغاية ليست في امتلاك المتعلِّم لعدد كبير من القواعد النحوية، ليبقى قاصرا عن بلوغ ما هو أكبر من ذلك وهي الملكة التي يقتدر بها على الإنشاء والتعبير وممارسة اللغة أداء تواصليا، ولذلك تنبّه ابن خلدون وهو يعرض طريقة صاحب الكتاب فيقول: «..... فإنه لم يقتصر [سيبويه] على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصِّل له قد حصل على حظّ من كلام العرب واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته، وتنبّه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها فكان أبلغ في الإفادة ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التفطن لهذا فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصلُ عليه ملكة.....»[18]. ومفاد قول ابن خلدون أنّ الملكة اللغوية ليست في علم اللسان صناعة وإنما هي في الشاهد وروايته التي ترسخ الملكة، كما

أنّه أشار إلى كيفية حصول الملكة، وذكر أنّ "الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة..."[19].

فمن دواعي رسوخ الملكة هو التكرار الذي يكون فعلا تعليميا، يمكن أن يتجسد من خلال استخدام المتعلّم للشاهد في التعبير الكتابي والشفهي والخطابات التواصلية في سياقات مختلفة ليمتلك بذلك "الكفاية اللغوية التي هي سابقة للقواعد، بل إن القواعد موجودة فيها ضمنيا، أي أنّ المتعلم يتعلم القوانين المتحكمة في الوقت الذي يتلقّى فيه جمل اللغة غير المعزولة عن الموقف التواصلي"[20]. وهذا صلب ما جاءت به النظرية اللسانية المعاصرة، والتي ما لبثت تتطور في بحوثها متضافرة مع البحوث التربوية، مما جعل هذا التصاعد المعرفي ينعكس على تعليمية اللغات وأنحائها، "ويلتمس خاصة في ترقية طرائق التبليغ والتحصيل مع الابتعاد عن كل ما من شأنه أن يحشو ذهن المتلقي بثروة لغوية كثيفة وإنما المقصود هو جعله يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة..."[21].

والتوسع في الاستشهاد بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف يزيد في قدرة المتعلِّم على الاستمساك بالمعرفة النحوية وإقبالا عليها، كما أنّ تعدد النصوص شعرية كانت أم نثرية تترك أثرا عليه- المتعلم- وتجعله ينسج على منوالها وتحرِّض فيه روح الإبداع، "ليكون بذلك العنصر النشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنّه مبتكر"[22]، فالمتعلِّم في النظرية التربوية المعاصرة هو محور العملية التعليمية التي أضحت تركز على كيفية إكساب المتعلم لآليات البحث والوصول إلى المعرفة بدلا من تلقينها إيّاه، ولذلك كان من الجدوى

التركيز على الوظيفة التواصلية للغة التي تخدم بناء المعارف وتجعل المتعلم أكثر انفتاحا ودافعية في التعلّم، زيادة على ذلك إنّ إتقان لغته الأم والغوص في معارفها يمكِّنُهُ من الوقوف على أرضية علمية صحيحة ويعزِّز صورته عن ذاته.

خلاصة: إنّ استثمار الشواهد النحوية باختلاف طبقاتها (القرآن الكريم، الحديث النبوي الشريف كلام العرب) يُسهم في تعزيز الثروة اللغوية وزيادتها لدى المتعلم ويُمكِّنه من استخدام هذه الشواهد في مجالات تعليمية مختلفة، لا سيما فيما يحتاج إلى إدماج المعارف اللغوية لبناء نصوص تتسم بالأدبية، كما أنّ المتعلم يكتسب الذائقة الفنية والمهارة الفكرية في التحليل والتفسير وبناء نماذج لغوية مختلفة انطلاقا من الشواهد وتفعيل التنظيرات البلاغية من تضمين واقتباس وتناص يمكنُه من خلالها ربط الأفكار جديدها بقديمها واستيلاد العبارات، وعلى هذا يتمّ رأب الصدع بين مباحث اللغة المختلفة من نحو وصرف وبلاغة ومعجم والنظر إليها بشمولية كمكوِّن لغوي واحد يكمّل بعضه بعضا في مستويات بدءا من المستوى الصوتي حتى الدلالي.

ومن جملة الاقتراحات التي تنبثق عن هذا البحث هي:

1/ مراعاة المرحلة العمرية والنمو والنضج العقلي للمتعلم أثناء إدراج الشواهد النحوية.

2/ التدرّج في الاستشهاد باعتبار ما أقرّه النحاة ابتداء بالقرآن الكريم ثم الحديث النبوي الشريف ثم كلام العرب.

3/ توسيع الاستشهاد إلى الأدب العربي الحديث شرط أن يثبت خضوع النص الأدبي شعرا أو نثرا إلى معايير الفصاحة والبلاغة واختيار الروائع الشعرية والنثرية الأعلى طبقة في الفصاحة والبلاغة.

4/ تأخير الشواهد من كلام العرب التي تتسم بالصعوبة في الفهم وتقديم ما كان متناولا يحتوي إمكانات المتعلمين ومداركهم لئلا تصرفهم صعوبة الشاهد عن فهم القاعدة النحوية وتطبيقاتها.

5/ العمل على استذكار القاعدة النحوية من خلال الشواهد.

6/ شرح الشاهد النحوي وتفسيره لتمكين المتعلمين من استيعابه ورسوخه في أذهانهم.

الإحالات:

1 ــ ابن منظور: لسان العرب، تح عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مصر، ص 2351.

2 ــ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 2004، ص 497.

3 ــ محمد عبدو فلفل: اللغة الشعرية عند النُحاة- دراسة للشاهد الشعري والضرورة الشعرية في النحو العربي، دار جرير، ط1، 2007، ص 13-14.

4 ــ ينظر خديجة الحديثي: الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه، مطبوعات جامعة الكويت الكويت، 1974، ص 158-159.

5 ــ السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو: تح محمد حسن حسن اسماعيل، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 2006، ص 24.

6 ــ عفاف حسانين: في أدلة النحو، المكتبة الأكاديمية، مصر، 1996، ص 16.

7 ــ فداء حمدي رفيق فتوح: الشاهد النحوي بين كتابي معاني الحروف للرماني، ورصف المباني في شرح حروف المعاني للمالقي (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين، 2006، ص 15، نقلا عن عبد الجبار علوان: الشواهد والاستشهاد في النحو، ط1 مطبعة الزهراء، بغداد، العراق، 1976، ص 21.

8 ــ ينظر المرجع نفسه، ص 21.

9 ــ محمد حسن عبد العزيز: القياس في اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1995 ص 146.

10 ــ المرجع نفسه، ص 146

11 ــ المرجع نفسه، ص 146.

12 ــ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، عدد 4، الجزائر، 1974، ص 22-23.

13 ــ ينظر ابن حويلي ميدني: واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد5، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر جوان 2009، ص 10-11.

14 ــ ابراهيم محمد جوال الجوراني: تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم ، مجلة دراسات تربوية، عدد7، العراق ، جوان 2009، ص 19.

15 ــ رابح بومعزة: التراكيب النحوية العربية – صورها وأساليب تطوير تعليمها- دار مؤسسة رسلان، سوريا 2008، ص 127.

16 ــ ابراهيم عبد الله رفيدة: النحو وكتب التفسير، ج1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ط3، ليبيا، 1990، ص 50.

17 ــ بلقاسم دفه: النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، عدد 5، مارس 2006، ص 73.

18 ــ ابن خلدون: المقدمة، دار الفكر، لبنان 2001، ص 773.

19 ــ المصدر نفسه، ص 714- 715.

20 ــ نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، ط1، الجزائر 2012، ص 58.

21 ــ ينظر أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، – حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دت، ص 144.

22 ــ ينظر بوجملين لبوخ، بن قطاية بلقاسم: المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر عدد 14، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر 2012، ص 106.

أثر مهارات الإنتاج والفهم اللّغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي

د. لعجال يسين

جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

ملخص: يعرض هذا المقال نتائج دراسة، حول أثر كل من الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال بين مجموعتين من الأطفال، مجموعة ضابطة (أطفال عاديين) ومجموعة تجريبية(أطفال توحديين)، كل مجموعة تتكون من 28 طفل يتراوح معدل سنهم بين 5 إلى 12 سنة، باستعمال مقياس خاص بتقييم الإنتاج والفهم اللغوي الذي تم بنائه لمثل هذه الدراسات، إضافة إلى تشخيص التوحد كما هو معمول به في الدليل العالمي لتشخيص الأمراض العقلية DSM5 وCIM10، وسلم تشخيص التوحد CARS. تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة الإنتاج والفهم لدى التوحد وذلك بمقارنة نتائجه بالأطفال العاديين، إضافة إلى تحديد نوع العجز في الاتصال لدى الطفل التوحدي.

ولقد توصلنا إلى تحقيق النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات إنتاج وفهم اللغة بين الطفل العادي والتوحدي لصالح الطفل العادي. واستنتجنا عدم وجود علاقة ارتباطية بين الإنتاج والفهم اللغوي ولكن توجد علاقة قوية بين إنتاج اللغة وفعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي، وعليه فان الطفل التوحد يعاني من مشكل كبير في التعبير والاستعمال الافضل للرمز اللغوي وبنسبة اقل في الفهم اللغوي.

كلمات المفتاح: النتاج اللغوي، الفهم اللغوي، الاتصال اللغوي، الاتصال الغير لغوي، التوحد فعالية الاتصال، البرغماتية.

Résumé:

Cet article présente les résultats d'une étude intitulé «L'impact de la production et la compréhension du langage sur l'efficacité communicative » entre deux groupes d'enfants, un groupe contrôle (28 enfants normaux) et groupe expérimental (28 enfants autistes) âgé de 5 à 12 ans, ont été diagnostiqué selon les critères de DSM5 et CIM10 à l'aide de l'échelle CARS. L'utile de mesure des capacités langagières a été conçu pour cette raison d'étude. Le but principal de cette étude est d'identifier les difficultés du langage productif et compréhensif, ainsi que l'efficacité communicative chez les enfants autistes en comparaison avec les normaux. En plus

déterminer les liens entre la productivité et la compréhension langagière et alors impact sur l'efficacité communicative.

Nous avons obtenu les résultats suivants: - l'existence des différences significatives dans la production et la compréhension linguistique entre l'enfant normale et autiste pour l'enfant normale. En plus une absence d'une relation corrélative entre la production et compréhension. Parallèle, il existe une corrélation fortement significative entre la production linguistique et l'efficacité communicative chez l'autiste. En conséquence, nous concluons que l'enfant autiste souffre d'un problème important dans l'expression et l'usage du code linguistique conventionné en faveur de la compréhension langagière.

Mots clés: production langagière, compréhension langagier, efficacité communicative, communication verbale, communication non verbale, autisme pragmatique.

مقدمة: يعتبر عجز الاتصال خاصية يتميز بها الطفل التوحدي في كل انحاء العالم ومشاكل التواصل الاجتماعي لديه كمؤشر أولي لظهور الإعاقة واستمرارها ولا يتحقق عنصر التواصل الاجتماعي إلاّ من خلال نجاعة وفعالية الاتصال بين الفرد واقرانه من المجتمع، فالاتصال له اهمية بالغة في حياة الفرد ووجوده. هذا ما أدى بالعديد من الباحثين أمثال كوجل Koegel وفالداز- مونشاكا-Valdez Menchaca (1994) بطرح فرضية أن العجز في الاتصال والتفاعل الاجتماعي يمكن أن يكونا السبب في عجز ضمني قاعدي للتوحد وان الاضطرابات السلوكية الأخرى تعتبر ثانوية بالنسبة لهذا العجز الضمني القاعدي في الاتصال.

خلال العشرية الأخيرة، تم تحقيق تطورات كبيرة في فهم سلوك الاتصال والاضطرابات اللّغوية لدى الأطفال التوحديين بمختلف أنواعهم ودرجاته. إلى غاية 1980، تم التعرف على نماذج خاصة من الخطاب مثل اللّفظ الصدوي écholalie عكس وخلط لضمائر التخاطب كلفظ "هو" و"أنت" مكان "أنا" نبرات صوتية غريبة وغير مألوفة. حاليا، الاتصال اللّغوي والغير لّغوي يعتبر كعجز اساسي ضمن خصائص تشخيص اضطرابات طيف التوحد[1]. هذا التحول يظهر لنا أن الأطفال التوحديين لا يعانون فقط من خلل في اكتساب اللغة والكلام، لكن في فهم واستعمال السلوك الغير لفظي في التفاعلات التواصلية. تشير دراسات كل من غرفين

Garfin ولورد Lord(1986) ومايك ايشن .Eachi Mc سميث Smith ولوفاس Lovaas(1993). أن وجود سيولة لفظية في الكلام، التي تعرف باستعمال تركيب العديد من الكلمات بطريقة عفوية، الاتصال والانتظام، تعتبر مؤشر تنبئي بنتائج معامل الذكاء تداولية اللغة والقدرة على التكيف والنجاح المدرسي للمراهقين[2]. للإشارة يوجد تباين في خصائص الكلام واللغة والاتصال بالنسبة للأطفال التوحديين، أي يوجد تغير كبير في قدراتهم اللّسانية والتواصلية، انطلاقا من الأطفال البكم إلى الأطفال ذوي تطور في سيولة الكلام ولكنهم يواجهون صعوبات في استعمال لغتهم للتواصل بفعالية.

أما بالنسبة للأطفال المتكلمون، فالملاحظ لديهم، الصوت الصدوي كظاهرة متكررة في كلامهم. فالصوت الصدوي يعود إلى تكرار ألفاظ مسموعة في الحين أو في وقت ماض بعيد. بحيث ان التكرار اللحظي يعتبر عنصر طبيعي في تطوير أو اكتساب اللغة للأطفال العاديين، لكن استمرارها الذي يتعدى السنوات الاولى من تعلم اللغة يعتبر كمؤشر في تشخيص التوحد. من جهة أخرى، ان استعمال الصوت أو اللفظ الصدوي بالنسبة للطفل التوحدي ليس لها اي وظيفة تواصلية للاتصال عند تكرارها[3].كما يمكن للألفاظ الصدوية أن يكون لها غرض القيام بفعل تواصلي على سبيل المثال طلب شيئا ما، نداء أو الاحتجاج أو حتى لمواصلة التواصل[4]. يمكن أن يعتبر سلوك تكرار الألفاظ كوسيلة لتفادي الاتصال والتواصل مع الاخرين بلغة باللغة المتعارف عليها والمستعملة من قبل الجميع. هناك شكل آخر من الانماط اللسانية المضطربة لدي التوحد وتتمثل في استعمال الضمائر. الكثير من هاته الفئة من الأطفال يقومون بقلب الضمائر، عندما يتكلم على ذاته يستعمل ضمير التخاطب "انت" مكان "انا"[5]. هناك خاصية لسانية أخرى عند الأطفال التوحديين وهي الحرفية والصلابة في اللغة. بحيث يواجه صعوبة كبيرة في فهم النوايا والمعاني المقصودة من وراء الكلام. كما لديهم عجز كبير في فهم

الاستعارات والدلالات، المقارنات، المزاج، التفهات والسخرية والنكت على سبيل المثال عندما نقول "كلامك حلو" فكلمة "حلو" كناية عن حسن الكلام.

ان ملاحظة السلوك اللغوي للطفل التوحد يتضح لنا أنه يعاني من اضطرابات في الخصائص التحت لسانية مثل نوعية الصوت، النبرة والنغمة[6]. فاضطرابات التواصل عند الطفل التوحد يظهر كذلك في الجانب الغير لغوي. بالإضافة إلى الفهم، هناك خلل تعاني منه هذه الفئة من الأطفال والمتمثلة في استعمال الاشارات والدلائل الغير لفظية كالحركات، التعبير الوجهية، التفاعل البصري والجسمي. البعض منهم يستعملون اشارات حركية بدائية للتواصل كتطوير يد الراشد والبعض يفتقدون لاستعمال العديد من الاشارات المتعارف عليها كتحريك الرأس والاشارات الدالة التي تعبر عن افعال[7]. كما ان الاتصال البصري غالبا ما يكون غير ملائم، أحيانا نلاحظ تثبيت بالغ وطويل المدى للنظر وفي بعض المرات يقوم بتجنب التواصل البصري مع الآخر[8]. إضافة إلى ان الطفل التوحدي يعاني من عجز في التعابير الوجهية كملامح السعادة والفرح، الخوف، الحزن، الخ.

حسب كوجيل Koegel (1996)، فالطفل التوحدي لديه صعوبات في الاتصال سواء اللغوية والغير لغوية، بالإضافة إلى نقص في تطور اللغة، يمكن لهذا الأخير أن يأدي إلى عجز هام في القدرة البراغماتية أو التداولية في لّغته.

تعتبر البرغماتية أو التداولية عنصرا أساسيا للّغة والتواصل الفعال. التي تشمل على وسائل استعمال اللغة وتحويل مختلف الافعال اللغوية كطلب شيئا ما، التأكيد الوعود، أي الاستعمال الأمثل للغة أثناء سياقات خاصة كالحوار، المناجاة، السرد إضافة إلى بناء الألفاظ وتميزها عن المعلومات الحديثة المراد التطرق إليها. من جهة أخرى، المستوى البراغماتي(التداولية) تتضمن عدّة جهات مرتبطة بموضوع الحديث نذكر منها، الانتقاء، التقديم للموضوع، المقابلة والتغيير في الحديث وأخذ الأدوار أثناء الحوار، البدء في الحديث، الجواب عن السؤال، زمن التوقف

الانقطاع والعودة في الحديث، رفع الصوت وانخفاضه، الاستعجال والتهذيب والملاطفة في القول[9].

من خلال ما سبق ذكره نصل إلى فكرة مفادها أنه ما يميز العجز في الاتصال لدى الطفل التوحدي يرجع إلى اضطرابات معرفية واجتماعية مرتبطة بالتوحد اساسا[10]. في المقابل الطفل التوحدي يمكن أن يكون غير واعي بأهمية الاتصال في التعبير عن حاجياته ورغباته وكونه عامل فعال في الحياة الاجتماعي. في دراستنا الحالية نأتي إلى التعرف على قدرة الطفل التوحدي في الاتصال اللغوي والغير لغوي من خلال عمليتي الفهم والتعبير اللغوي أثناء الاتصال وهذا بمقارنة النتائج المتحصل عليها الأطفال التوحديين (مجموعة تجريبية) بالعاديين (مجموعة ضابطة) فيما يخص فهم اللغة والإنتاج الشفهي أو الإشاري، وقد تم تقييم النتائج بواسطة مقياس تقييم فهم وإنتاج اللغة(الشفوية والإشارية) على عينتين متماثلتين معدل سنهم بين 5 إلى 12 سنة. ولتحقيق اهداف الدراسة المرجوة نطرح التساؤلات الرئيسية التالية:

هل توجد فروق في متوسط نتائج الإنتاج اللغوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة؟.

هل توجد فروق في متوسط نتائج الفهم اللغوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة؟.

هل توجد فروق في متوسط فعالية الاتصال مجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة؟.

هل توجد علاقة ارتباطية بين الفهم والإنتاج اللغوي لدى المجموعة التجريبية؟.

هل الفهم اللغوي له اثر التنبؤ على فعالية الاتصال أكثر من الإنتاج اللغوي عند الطفل التوحدي؟.

انطلق الباحث في دراسته من اربع فرضيات رئيسية كإجابات اولية محتملة عن تساؤلات الدراسة والتي سيتم التأكد من صحتها والمتمثلة فيما يلي:

توجد فروق في متوسط نتائج الإنتاج اللغوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة.

توجد فروق في متوسط نتائج الفهم اللغوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة.

توجد فروق في متوسط فعالية الاتصال مجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة.

توجد علاقة ارتباطية بين الفهم والإنتاج اللغوي لدى المجموعة التجريبية.

الفهم اللغوي له اثر التنبؤ على فعالية الاتصال اكثر من الإنتاج اللغوي عند الطفل التوحدي.

الضبط الاجرائي للمفاهيم الأساسية:

التوحد: هو اضطراب عصبي نمائي يعرف بثلاثي الأعراض المتمثلة في: ضعف التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللغوي والغير لغوي، أنماط سلوكية متكررة. ويتم تشخيص هذه الأعراض في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل بواسطة مقاييس مقننة مقياس تقييم التوحد للطفل CARS، واستنادا إلى دليل تشخيص الأمراض العقلية DSM4 أو DSM5 و CIM-10.

الفهم اللغوي: تتجلى في مهارات معرفية وظيفتها تحليل ومعالجة الرمز اللّساني المنطوق أو الشفوي المتكلم واستخراج معناه ودلائله، ليقتصر فقط على الجانب النحوي والمعجمي بل يتعدى ذلك إلى الأخذ بعين الاعتبار مجموع القواعد الاجتماعية للغة والسياق الذي تنتج فيها الألفاظ وقراءة التعابير الوجهية. ويتم تقييمها بمقياس مكون من 21 بند.

الإنتاج اللغوي: القدرة على التعبير اللغوي عن أفكار أو مشاعر أو رغبة ما المراد إيصالها إلى الأخر بواسطة أصوات متسلسلة مكونة للكلمات والجمل أو بإشارات أو دلالات غير لفظية متعارف بها بين أفراد البيئة الواحدة، تخضع إلى

قواعد نحوية وصرفية وتركيبية وبرغماتية في سياق معين. يتم تقييمه هنا بمقياس يشمل على 25 بند.

الاتصال اللّغوي: تبادل الافكار والمعلومات باستعمال اللغة المتعارف عليها بين الاشخاص والتي تظهر في الكلام اثناء المحادثة أو الحوار والسرد ويتمثل في عمليتي إنتاج وفهم للغة بين المتكلم والمتلقي في سياق ما.

الاتصال الغير لغوي: يعرف كذلك بلغة الجسم يظهر اثناء المحادثة دون استعمال اللغة الشفوية المنطوقة والتي تعتمد فقط على الاشارات (افعال، ردود افعال)، الهيأة، تعابير الوجه، إضافة إلى الإشارات الواعية أو الغير واعية كالرائحة، الاتصال الغير لغوي أو الغير لفظي يهتم بالمحيط، أي مكان اجراء المحادثة وعناصر الحوار.

المجموعة الضابطة: تتمثل في مجموعة الأطفال العادين يتراوح معدل سنهم بين 5 إلى 12 سنة.

المجموعة التجريبية: هي مجموعة من الأطفال التوحديين معدل سنهم من 5 إلى 12 سنة تم تشخيصهم بواسطة مقياس تقييم توحد الطفولة CARS والذي يستجيب لخصائص تشخيص التوحد من الدليل التشخيصي DSM5.

فعالية الاتصال: المقصود به هناالوعي بفعل الاتصال من خلال القدرة على اصال المعلومات إلى الآخر مع احترام رغبة الاخر في موضوع الاتصال باستعمال لغة واضحة ومتفق عليها للتواصل، وهي مجموع متوسط إنتاج وفهم اللغة اثناء الاتصال بين الافراد.

البرغماتية أو التداولية: تعتبر فرع من اللسانيات التي تهتم بأثر السياق في إنتاج وفهم وتحليل الملفوظات وأجزائها. كما انها الوظيفة التي تستعمل أثناء التفاعلات الاجتماعية (الاتصال).

الإجراءات المنهجية للدراسة: بعد الدراسة الاستطلاعية التي تم اجراءها قصد تمهيد الارضية وتحديد العناصر المنهجية والمتمثلة في المنهج المعتمد، مكان إجراء الدراسة، عينة الدراسة وتوزيعها، الأدوات المستعملة للقياس.

منهج الدراسة: تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الأنسب في الدراسة الحالية وذلك للتحقق من وجود فروق بين مجموعتي العينة وتحديد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات المدروسة.

مكان إجراء البحث: تم اجراء الدراسة الميدانية بثلاث ولايات من الوطن والمتمثلة في: ولاية الجزائر العاصمة، البليدة وتيزي–وزو والمبيّنة كما يلي:

مستشفى الامراض العقلية "دريد حسين" الجزائر العاصمة.

روضة الأطفال، الجزائر العاصمة.

روضة الأطفال بولاية البليدة

مستشفى الامراض العقلية بولاية البليدة.

المركز النفسي البيداغوجي "بوخالفة" بولاية تيزي–وزو.

المركز البيداغوجي " Les 7 merveilles " .

جمعية المعاقين "ببوزغن" ولاية تيزي وزو.

المؤسسة الاستشفائية المتخصصة في الأمـــراض العقليـــة "فرنان حنافي" بتيزي–وزو.

فيما يخص المدارس الابتدائية والمتوسطات لعينة الأطفال العاديين كالتالي:

مدرسة الاخوة معقافي ولاية الجزائر العاصمة.

مدرسة الامير عبد القادر بالجزائر العاصمة.

الإكمالية الجديدة بالجزائر العاصمة.

مدرسة علي بومنجل، مدرسة لوامي، مدرسة حمزة، مدرسة 20 أوت بلدية الأربعاء ولاية البليدة.

متوسطة أحمد بودة المركزية، متوسطة بن دالي، متوسطة حسان كرطالي متوسطة بوعلام وادفل، ببلدية الأربعاء ولاية البليدة.

ابتدائية بلحسين حسن بثالة علام، ابتدائية كانم دوالة مركـــز ببني دوالة، بتيزي–وزو.

اكمالية عيبود محند أولحاج ببني دوالة، ولاية تيزي–وزو.

للإشارة لقد تم التطرق إلى العديد من المؤسسات التعليمية وهذا في المرحلة الاستطلاعية وخاصة للتأكد من قابلية تطبيق مقياس الفهم والإنتاج اللغوي ودرجة تجاوبهم مع البنود وتم تحديد مؤسستين من كل مرحلة تعليمية (الابتدائية والمتوسطة) ومن كل ولاية لإجراء التطبيق.

انتقاء العينة وتوزيعها: تم انتقاء العينة بطريقة عشوائية وذلك فيما يخص المجموعة الضابطة وتضم 28 طفل عادي مع تحديد السن من 5 إلى 12 سنة ينتمون إلى مستويات تعليمية مختلفة (الروضة، الطور الابتدائي، المتوسط)، أما المجموعة التجريبية فتضم 28 طفل توحدي تم اختيارهم بطريقة مقصودة سنهم بين 5 إلى 12 سنة، وذلك بتطبق مقياس تشخيص التوحد لدى الطفل CARS من قبل الأخصائيين في المصالح الاستشفائية للمتوحد ويعانون كلهم من توحد حاد، والتي تشمل على ثلاث عناصر هامة للتشخيص التوحد حسب الدليل التشخيصيDSM5 المتمثلة في ما يلي:

عجز في التواصل الاجتماعي.

اضطراب في الاتصال اللغوي والغير اللغوي.

أنماط سلوكية واهتمامات وأنشطة محدودة تكرارية ونمطية.

أدوات القياس المستعملة: المقاييس المستعملة في تقييم التوحد من قبل المختصين في مصالح تواجد العينة التجريبية والمتمثلة في اختبار الذكاء QI مقياس CARS، تم تشخيص التوحد حسب خصائصDSM5[11].

اختبار تقييم الفهم والإنتاج اللغوي: وهو عبارة عن استبيانللكشف عن الاضطرابات الاستقبالية والتعبيرية للتوحدتم بنائه لهذا الغرض من قبل طالبتين قرايشدهية وهساسسوهيلة (2015) تحت إشراف الدكتور لعجال يسين، ويشمل على 21 بند خاص باللغة الاستقبالية ويضم عبارات متنوعة ومتدرجة تقيس الفهم اللغوي (أصوات كلمات، جمل، استعمال المفاهيم الزمانية والمكانية والضمائر، فهم قصة) والغير لغوي(يلتفت إلى المثيلات الحسية الخارجية سواء السمعية أو البصرية ويستعمل الإشارة للتعين الأشياء، تثبيت وتتبع بالعين، فهم التعابير الوجهية والجسمية)، اما بنود مقياس الإنتاج اللغوي أو التعبيري فيتكون أساسا من 25 بند يتوزعون بالتدرج من إنتاج اللغة الغير لفظية (تعابير الوجه والإيماءات عن وضعيات مختلفة حسب السياق والتعبير الجسدي، تبادل النظرة) واللغة اللفظية(إنتاج أصوات، كلمات، جمل وفقرات سرد قصة، التداول على الأدوار في الحديث، استعمال الحديث حسب السياق، استعمال الضمائر وظروف المكان والزمان، طرح والإجابة عن أسئلة مناسبة، أغاني وقوافي لديه القدرة على التداولية في اللغة)[12].

ملاحظة هامة: يتطلب تشخيص التوحد العديد من البطاريات والاختبارات الطبية قصد اجراء مسح لجميع العمليات المعرفية والنفسية والعضوية العصبية والعقلية الأخرى وهذا ما يزيد من صعوبة الموضوع وحساسيته.

حدود الدراسة: تقتصر حدود الدراسة الحالية في العناصر الاجرائية التالية:

متغيرات الدراسة الموضحة في الموضوع كالتالي: اضطرابات الفهم والتعبير اللغوي واثرهما على فعالية الاتصال لدى التوحد "دراسة مقارنة".

عينة الدراسة والتي تشمل على مجموعتين: ضابطة (أطفال عاديين) وتجريبية (أطفال توحديين).

خصائص العينة: يتراوح سنهم بين 5 إلى 12 سنة بالنسبة للمجموعتين المذكورتين. الجنس ذكور واناث(لا يأخذ بعين الاعتبار في الدراسة)، درجة ونوع التوحد(توحد حاد مع الاضطرابات لغوية هامة).

أدوات القياس، بالنسبة للتوحد ملف المفحوص، اختبار تقييم الاضطرابات اللغوية من حيث الفهم والانتاج.

مكان والبيئة اللسانية الاجتماعية للعينة.

الاهداف المنتظرة من الدراسة المتمثلة في التأكد من الفرضيات.

عرض مناقشة النتائج: في ما يلي سنقوم بعرض لأهم نتائج التناول الاحصائي باستعمال برنامج spss-IBM22 للتأكد من صحة فرضياتنا والمتمثلة فيما يلي:

دراسة الفروق في مهارات الفهم والإنتاج اللغوي بين المجموعة الضابطة والتجريبية:

جدول رقم 1: اختبار "ت" للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الإنتاج اللغوي.

المهارات المدروسة	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إنتاج اللغة	المجموعة الضابطة	678,	415,	8,23	54	0.05>0.0001
	المجموعة التجريبية	240,	19,3			

يبيّن لنا الجدول رقم(1) ان قيمة ت بين المجموعة الضابطة والمجوعة التجريبية تساوي 8,23 عند مستوى الدلالة (0.05>0.0001) وهي دالة احصائيا على وجود فروق في إنتاج اللغة بين المجموعتين لصالح المجموعة الضابطة وبفارق في المتوسط الحسابي (38,4). وعليه تم التأكد من صحة الفرضية مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين الأطفال العاديين والأطفال التوحديين لصالح الأطفال العاديين في القدرة على إنتاج اللغة والتي تظهر مضطربة عند الطفل التوحدي في الأمور اللغوية التالية: الصوت أو اللفظ الصدوي، قلب

الضمائر كضمير التخاطب "أنت وهو" مكان "أنا"، عجز كبير في الجانب البرغماتي ونفعية اللغة، اضطرابات هامة في الصوت (الشدة، النبرة والنغمة)، إضافة إلى وجود اضطرابات في التمثيلات الدلالية للوحدات اللسانية وتنظيمها وهذا يتفق مع دراسة لعجال(2009، 2010)[13] ودراسات كل من الباحثين تاجير- فروبيرغ Tager-Flusberg (1994)[14]، كرتوا- دو- بساج Courtois-Du-Passage وغالوا Galloux(2004)[15].

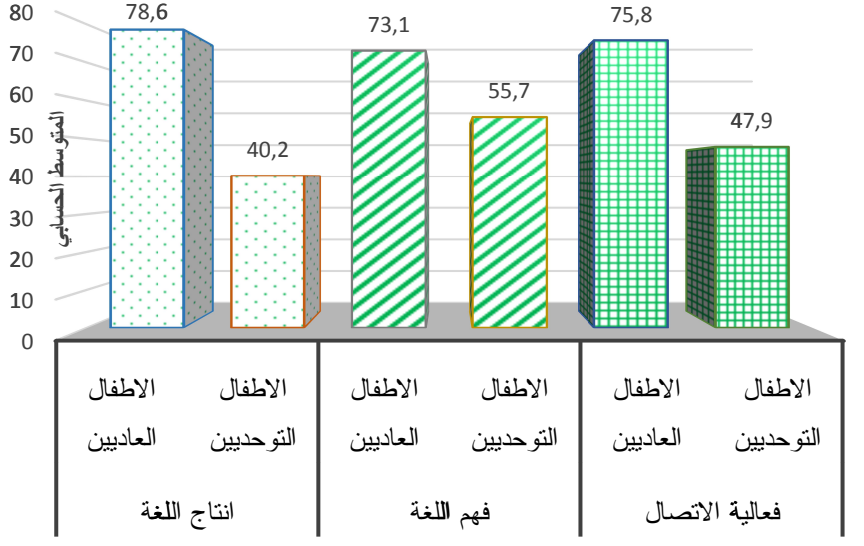
جدول رقم 2: اختبار "ت" للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الفهم اللغوي.

المهارات المدروسة	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
فهم اللغة	المجموعة الضابطة	173,	15	4,20	54	0.05>0.0001
	المجموعة التجريبية	55,7	16			

نلاحظ من الجدول رقم 2 أن قيمة ت تقدر بـــ 4,20 عند مستوى الدلالة 0.05>0.0001 وهي دالة احصائيا وبفارق بـــ17,36 لصالح المجموعة الضابطة وعليه فإنه توجد فروق في متوسطات نتائج فهم اللغة بين الاطفال العاديين والتوحديين لصالح العاديين هذه النتائج تأكدها دراسة نوربوري Norbury (2004[16]، 2005[17]) التي بيّنت أن الطفل التوحدي يعاني من عجز في المستوى البرغماتي والتداول للغة ويظهر في عدم قدرة هذا الأخير في فهم التعابير المجازية والاستعارات.

جدول رقم 3: اختبار "ت" للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الفهم اللغوي.

المهارات المدروسة	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
فعالية الاتصال	المجموعة الضابطة	75,8	514,	6,7	54	0.05>0.0001	
	المجموعة التجريبية	47,9	16,5				



مخطط: تمثيل بياني للفروق في مهارات اللغة وفعالية...

يتجلى لنا من الجدول رقم 3، ان قيمة ت= 6,7 عند مستوى الدلالة (0.05>0.0001) مع فارق في المتوسطات في متوسطات نتائج فعالية الاتصال تقدر بـــ 27,87 لصالح المجموعة الضابطة. ونكون بذلك قد تحققنا من صحة الفرضية الرئيسية الثالثة المتمثلة في وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط

نتائج فعالية الاتصال بين الأطفال العاديين والتوحديين لصالح التوحديين. والتي تتوافق مع نتائج دراسة برون – كوهن Baron-Cohen (1998)[18] التي بيّنت أن الطفل التوحدي لديه عجز في الاتصال ناتج عن خلل في استعمال اللغة التي تتطلب تفسير نوايا(الحالات الذهنية) المخاطب أو المتلقي، هذا ما يجعله عاجز على فهم المجاز والاستعارات المكني.

كما يعطي لنا التمثيل البياني نظرة شاملة وواضح على حجم العجز الذي يعاني منه الطفل التوحد مقارنة بالطفل العادي في مثل سنه فيما يتعلق بإنتاج وفهم اللغة وفعالية الاتصال، مع الإشارة إلى أهمية العجز على مستوى الإنتاج اللغوي مقارنة بالفهم.

دراسة العلاقة الارتباطية بين الإنتاج والفهم اللغوي وفعالية الاتصال:

جدول رقم 4: معاملات الارتباط بين مهارات إنتاج اللغة وفهم اللغة وفعالية الاتصال عند الطفل التوحدي.

		إنتاج اللغة	فهم اللغة	فعالية الاتصال
إنتاج اللغة	معامل الارتباط بيرسون	1		
	مستوى الدلالة			
فهم اللغة	معامل الارتباط بيرسون	,34	1	
	مستوى الدلالة	,087		
فعالية الاتصال	معامل الارتباط بيرسون	,950**	,36	1
	مستوى الدلالة	,0001	,071	
	عدد افراد العينة(الأطفال التوحديين)	28	28	28

**العلاقة الارتباطية دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

يبيّن لنا الجدول رقم 4، قيّم معامل الارتباط بين متغيرات الدراسة التالية:

إنتاج اللغة * فهم اللغة: r=0,34 عند مستوى الدلالة (0,05>0,087 و0,01) وبالتالي في غير دالة احصائيا ولا توجد علاقة ارتباطية بينهما.

إنتاج اللغة * فعالية الاتصال: r=0,95 عند مستوى الدلالة (0,01>0,0001)، فهي قيمة دالة احصائيا تأكد على وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإنتاج اللغوي وفعالية الاتصال.

فهم اللغة * فعالية الاتصال: r=0,36 عند مستوى الدلالة (0,05<0,076 و0,01). أي لا توجد علاقة ارتباطية بين المتغيرين.

وكنتيجة لذلك، نقول أنه تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية مفادها عدم وجود علاقة ارتباطية بين إنتاج وفهم اللغة لدى عينة الطفل التوحدي كما أن فعالية الاتصال ترتبط أساسا بطبيعة الإنتاج اللغوي عند الطفل التوحدي.

جدول رقم 5: تحليل الانحدار وترتيب تنبؤ كل من الإنتاج اللغوي والفهم اللغوي على فعالية الاتصال عند الطفل التوحدي.

النموذج	ترتيب المتغيرات المدرجة	قيمة β معامل التنبؤ	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل التحديد	مربع معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
1	فعالية الاتصال(الثابت)	13,5	3,506	,002	0,95	0,904	0,896
	الإنتاج اللغوي	0,80	14,295	,000			
	الفهم اللغوي	0,04	0,57	,572			

يوضح لنا الجدول رقم 5 ترتيب اثر التبؤ لكل من الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال وقد جاءت كالتالي:

إنتاج اللغة هو الأكثر تنبأ بفعالية الاتصال من الفهم اللغوي، يظهر هذا من قيم β لمعامل التنبؤ، يمكن القول ان الإنتاج اللغوي يساهم في التنبؤ بـــ80٪ من فعالية الاتصال، أما الفهم اللغوي فيمثل 4٪ من فعالية الاتصال لدى فئة الأطفال التوحديين وبقيمة ت=0,57 عند مستوى الدلالة(0,05>0,57)، وهي غير دالة إحصائية. فالفهم اللغوي ليس لديه اثر هام في فعالية الاتصال.

استنتاج عام: اسفرت نتائج دراستنا الحالية المتعلقة بأثر كل من الإنتاج والفهم اللغوي بفعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي، على تأكيد الفرضيات التالية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات مهارات الإنتاج اللغوي بين الأطفال العاديين والتوحديين لصالح الأطفال العاديين.

وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات مهارات الفهم اللغوي بين الأطفال العاديين والتوحديين لصالح الأطفال العاديين.

وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات مهارات فعالية الاتصال بين الأطفال العاديين والتوحديين لصالح الأطفال العاديين.

عدم وجود علاقة ارتباطية بين الإنتاج والفهم اللغوي لدى الطفل التوحدي، مع وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإنتاج اللغوي وفعالية الاتصال.

الإنتاج اللغوي أكثر تنبأ من الفهم اللغوي بفعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي.

خاتمة: يعتبر عنصر الاتصال اللغوي اهم عنصر في تشخيص التوحد حسب مختلف التصانيف العالمية وباتفاق كل الباحثين المهتمين بهذا الاضطراب النمائي العصبي، وقد بيّنت الدراسات خلال العشرية السابقة على أن الأطفال التوحديين لديهم مشاكل نوعية وكمية في الاتصال بالآخر الذي يظهر في سلوكهم اللغوي النمطي، كالصدى الصوتي واللّفظي بحيث يقوم الطفل التوحدي بتكرار ما يسمعه من ألفاظ وكلمات دون احترام قواعد الاتصال، المتمثلة اساسا في سياق ورغبة الآخر في التواصل، إضافة إلى قلب أدوات الخطاب كقول "أنت وهو" مكان "أنا"

إضافة إلى عجز في التعرف على الاستعارات ونوايا الآخر أثناء الاتصال (عدم قدرة الطفل التوحدي من قراءة لغة الجسم وتعابير الوجه، والمعاني الخفية من وراء الكلام) وهذا ما بيّنه برون–كوهن Baron-Cohen في تطبيق نظريته للحالات الذهنية على التوحد كما ان الطفل التوحدي يعاني من فقدانه للفعالية اللّغوية اثناء الاتصال والتي تتجلى أساسا في المستوى البرغماتي والقصدي للّغة.

فقد حققت دراستنا إضافة نوعية في الدراسات اللّغويةوالتواصلية للطفل التوحدي، وتوصلت إلى أن الطفل التوحدي يعاني من عجز هام في إنتاج وفهم اللغة وهذا بنسب متفاوتة فيما بينهما بحيث ان الإنتاج أو التعبير اللغوي هو الأكثر اضطرابا عنده من الفهم، مقارنة بما هو عليه عند الطفل العادي، كما أنه الأكثر تنبأ من الفهم اللغوي بفعالية الاتصال لدى فئة الأطفال التوحديين، وقد حققنا كذلك وجود ارتباط قوي جدا بين الإنتاج اللغوي وفعالية الاتصال ما يؤكد نتائج التنبؤ.

وفي الأخير نقول إن نتائج دراستنا محدودة بخصائص العينة ووسائل القياس المعتمدة، وتبقى الدراسات في ميدان التوحد ضئيلة جدا مقارنة بحجم الاضطراب وتنوع خصائصه وصعوبة تشخيصه وتعريفه بشكل دقيق، الاهتمام بتحليل سلوك الاتصال لدى هذه الفئة أمر مهم جدا لوضع استراتيجية فعالة للتكفل بالتوحد وتحسين قدرته على الاتصال والتواصل الاجتماعي.

قائمة المراجع:

American Psychiatric Association (1994), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, Washington DC, U.S.A.

Lord C. and Paul P. (1997). Language and Communication in Autism, in Cohen and Volkmar (Eds), Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, New York, John Wiley and Sons. U.S.A.

Koegel R.,(1996)Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities, Paul Brookes Publishing Baltimore, Washington, U.S.A.

Quill (2000). Do-Watch-Listen-Say, Social and Communication Intervention for Children with Autism, Paul Brookes Publishing, Baltimore, Washington, U.S.A.

Sigman M., Ungerer J., Mundy P. and Sherman T. (1987), Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, John Wiley and Sons Publishing, Hoboken (New Jersey), U.S.A.

Tager-Flusberg H., Calkins S, Nolin T, Baumberger T, Anderson M, Chadwick-Dias A.(1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children, Journal of autism and developmental disorders, New York U.S.A.

Loveland K. and Laundry S. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay, Journal of Autism and Developmental Disorders New York, U.S.A.

Attwood A. and Wing L.(1987), "Syndromes of Autism and Atypical Development", in Cohen, D. &Donnellan, A. (eds.), Handbook of Autism and Pervasive Disorders, New York, John Wiley & Sons, U.S.A.

Koegel R., (1996), op.cit.

Lord C. and Paul P. (1997).,op.cit.

American Psychiatric Association(2013).*DSM-5, diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5eédition, Washington D.C.,U.S.A.

– هساس س.، قرايش د.(2014، 2015)، بناء أداة للكشف عن الاضطرابات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التوحديين، مذكرة ماستر، تحت اشراف د. لعجال يسين، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

لعجال يسين(2009، 2010)، دراسة الذاكرة الدلالية لدى الطفل الذهان "دراسة مقارنة" مع بناء اختبار تقييم الذاكرة الدلالية لدى الطفل من 6 إلى 10 سنوات، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.

Tager-Flusberg Hetals., (1990), op.cit.

Courtois-Du-Passage N.et Galloux A.-S. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme: aspects formels et pragmatiques du langage Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'adolescence, vol 52, n°7, Mason, France.

Norbury C. F. (2005). The relationship between Theory of Mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder British Journal of Developmental Psychology, London.

Norbury C. F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders, Journal of Speech, Language and Hearing Research, Rockville, Maryland, U.S.A.

Baron-Cohen S. (1998). La cécité mentale, un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit. Grenoble : PUG, France.

communications sur Internet comme un lieu hors de la portée et des connaissances des parents. De toute évidence, chez ces jeunes, en particulier les adolescents, Internet a agrandi le fossé existant entre eux et leurs parents.

Les réseaux sociaux permettent de rapprocher les gens de toutes catégories sociales, raciales, professionnelles... Cependant, certains se dévoilent tellement qu'ils se retrouvent presque « nus » devant la Toile.

Enfin, l'internaute a tendance à oublier la valeur du réel et du contact humain avec le monde virtuel. Il préfère se poster durant des heures devant son ordinateur à « clavarder » avec ses amis virtuels plutôt que de voir le vrai monde extérieur, vivre et passer son temps avec sa propre famille.

Bibliographie

Bera, Michel & Mechoulan, Eric 1999. *La machine Internet,* Paris Editions Jacob.
Levy, Alain. 2010. *Sur les traces de Big brother : la vie privée à l'ère numérique* Paris, L'Editeur.
Manach, Jean-Marc. 2010. *La vie privée, un problème de vieux cons* ? Paris, Fyp.
Nathan, Fernand 1979. *Informatique et vie privée,* Bruxelles, Labor.
Rey, Bénédicte. 2012. La vie privée à l'ère du numérique, Paris, Hermès science publications.
Tannier, Xavier. 2010. *Se protéger sur Internet : conseils pour la vie en ligne*, Paris Eyrolles.
Unesco. 2005. *Les droits de l'homme dans le cyberespace*, Paris, Economica.

- Essentiellement d'âge mûr, cette catégorie de personnes interrogées se connectant de temps en temps s'intéressent peu à Internet et encore moins aux réseaux sociaux. En outre, elles ne savent pas particulièrement surfer sur internet ; elles ont donc peur de s'aventurer sur un terrain presque inconnu. Elles s'abstiennent ainsi de diffuser leurs informations et leurs coordonnées.

Synthèse

Au terme de notre enquête, nous notons qu'une majorité des internautes interrogés se sent démunie en termes de protection de leur vie privée sur Internet et aujourd'hui, ils s'interrogent sur l'utilisation de leurs données personnelles en ligne.

Un très faible nombre des répondants déclarent lire, une toute petite partie du début, les conditions d'utilisation et de confidentialité. D'ailleurs, ils soutiennent qu'il s'agit de textes trop longs et très difficiles à comprendre.

Aujourd'hui, les internautes, tout âge confondu, se disent inquiets de l'usage qu'ils font d'Internet et des informations qu'ils y laissent. Pour autant, ils continuent à surfer sans se préoccuper des problèmes qu'ils pourraient rencontrer. Ils adoptent donc un comportement passif, cependant, ils diffusent de moins en moins d'informations.

Les jeunes semblent mieux maîtriser ce qu'ils publient. Ils sont plus ouverts car ils tiennent en partie les manettes de leur outil technologique. Ces citoyens numériques savent comment effacer leurs traces de navigations.

Quant aux aînés qui ne maîtrisent pas l'outil informatique ou qui sont dépassés par ces enjeux comme ils craignent de tomber dans les écueils, ils évitent autant que faire se peut de publier des informations les concernant.

Pour conclure

Les conclusions de notre enquête présentent l'image d'une génération de personnes qui attachent beaucoup d'importance à Internet en tant qu'outil de travail et de divertissement et qui pensent contrôler l'utilisation qu'elles en font. Parallèlement, les conclusions dépeignent une génération plus jeune qui connait le monde des

ses invitations, ses organisations de fêtes, de sorties, de travail et surtout ses riches discussions entre copains, affirme une psychologue.

Si les internautes aiment échanger et partager en ligne c'est tout simplement parce qu'ils en tirent des satisfactions :

- Je n'ai aucune autre alternative m'offrant les avantages que je trouve sur Internet. Quant aux risques concernant ma vie privée, bof bon… On court des risques partout, même loin d'Internet, synthétise un étudiant.
- Pour ma part, les réseaux sociaux ne sont pas utilisés ; au fond pour « espionner » la vie privée des internautes, mais au contraire pour raconter sa vie publique, sa vie sociale. Les réseaux sociaux font partie de notre vie privée et sociale, en tout cas en ce qui me concerne et donc touche toute ma génération, nous confie une étudiante en post-graduation.

La maitrise de la technologie

Il est vrai que tous les internautes ne maitrisent pas les moyens techniques pour protéger la confidentialité des informations qu'ils publient ; de même qu'il leur est impossible de savoir qui peut avoir accès à leurs informations personnelles.

- Nous, les Algériens nous ne prenons pas le temps de lire tout ce qui se rapporte aux paramètres de confidentialité, du coup, nous divulguons et laissons nos coordonnées sans savoir que d'autres peuvent y avoir accès. Heureusement que chez nous, il n'y a pas encore de risques comme il en existe en France, par exemple, où on peut vous subtiliser votre numéro de carte bancaire…
- Nos paroles ont été plusieurs fois déformées à force d'être rapportées par les uns et les autres à une vitesse grand V. On arrive, à la fin du message à lire des « trucs » mais totalement faux ! soutient un jeune.
- Nous, les jeunes filles, nous contrôlons parfaitement les informations que nous devons publier parce justement nous ne maîtrisons pas l'outil technologique et informatique. Nous craignons énormément que des voisins ou des connaissances parlent de nous et arrivent aux oreilles de nos pères et grands frères.

Le degré de conscience chez les internautes

Les informations que nous communiquons sur notre vie privée peuvent se retourner contre nous.

Les jeunes n'hésitent nullement à parler de leur religion, de leurs goûts, de leur culture. Ils publient leurs coordonnées, leurs photos sans s'en inquiéter aucunement.

- Les dialogues en direct et les messageries instantanées peuvent s'avérer très dangereux et les risques sont alors plus accrus lorsqu'il s'agit d'enfants qui se connectent, nous confie avec inquiétude un père de famille.
- C'est surtout les femmes et les filles qui se montrent réservées. Comme l'exigent les traditions. Mes amies ont toutes des pseudos bizarres sur leurs comptes Facebook. Elles ne publient jamais de photos dans lesquelles on peut les reconnaitre, affirme une jeune fille comme si elle cherchait à nous rassurer.
- Les vieux se montrent également très discrets, on ne les comprend pas d'ailleurs… Par contre, les jeunes diffusent plus facilement leurs informations personnelles, et exagèrent même sur la description et leurs coordonnées physiques, renchérit son voisin.

Parmi les internautes interrogés, très peu sont décidés à prendre des mesures pour protéger leur identité en ligne :

- Je ne suis pas du tout d'accord avec les méthodes utilisées par Internet, mais je ne vois pas ce que moi je peux y changer, nous apprend fièrement une jeune fille, cadre auprès de la fonction publique.
- Nous sommes conscients qu'il y a et qu'il y aura toujours des fuites sur Internet, déclare un autre internaute, et tout ce que nous postons sur Internet est d'une façon ou d'une autre utilisable et pistable mais nous n'y pouvons rien parce que nous n'y connaissons pas grand-chose. Allah ghaleb, les Algériens ne sont que des consommateurs dans tous les domaines y compris celui de l'Internet !
- On se confie sur des forums, mais sous un pseudonyme. Cela ne suffit-il pas pour se protéger ? s'interroge une lycéenne.
- Même si on est « pisté » les jeunes ne peuvent pas déserter les réseaux sociaux sinon ils s'excluraient de fait d'une vie communautaire très puissante et solidaire, avec tous ses programmes

des invasions de la vie privée. Les renseignements partagés peuvent avoir plus d'impacts qu'ils ne l'imaginent.

Une fille dit tout naïvement :

- Moi, j'habite dans un village. Sur Internet, la plupart de mes amis(es) je les connais même réellement puisqu'on se voit presque tous les jours. Donc, je peux dire que je ne risque rien. Je n'ai aucun intérêt à me soucier, n'est-ce pas ?
- Mais, là soudainement, j'ai peur…l'interrompt un jeune adolescent ; eh, quelles précautions vais-je prendre pour protéger ma vie mais aussi celle des petits frères et sœurs ?

Un autre nous déclare tristement :

- J'ai même entendu parler de crimes, de suicides commis à causes des problèmes générés par des réseaux sociaux.
- Pour certaines personnes, ces réseaux sont parfois utilisés comme outil de vengeance. Un garçon, sous un drôle de pseudonyme a publié des photos de son ex-petite amie qui l'a quitté pour un autre nous confie timidement une jeune fille. Moi, j'ai peur…
- Moi, je m'en fiche, je n'ai absolument rien à cacher, intervient sa voisine…
- La plupart d'entre nous, prétend un jeune averti, ne savent pas au juste à qui nous parlons sur Internet ou qui gère les sites Web que nous consultons. Donc, nous encourons des tas de problèmes si la protection des donnés n'est pas assurée.

La vie privée, c'est la sphère d'intimité de chacun. C'est tout ce qui est personnel et qui ne regarde personne d'autre que soi et ses proches comme sa vie familiale, sentimentale, conjugale, ses croyances, ses opinions…

Tout le monde s'accorde à dire que les utilisateurs d'Internet ont droit au secret sur eux-mêmes. Cependant, la question qui se pose est celle de savoir comment y parvenir.

Cependant, si les adultes en sont, généralement, conscients et bien avertis, ce n'est malheureusement pas le cas des jeunes, pour qui Internet peut très vite se montrer dangereux.

- Les premiers dangers qui se présentent sur Internet sont les nombreux virus qui nous font perdre des fichiers importants et font « beuguer » notre ordinateur, déclare un internaute assidu de la toile.
- Les internautes ne sont pas à l'abri des regards ; des informations personnelles peuvent être divulguées par soi-même ou par un tiers, ce qui peut nuire à la personne, d'autant plus que le net a une grande mémoire et il devient difficile d'effacer ces informations personnelles par la suite, déclare un informaticien comme pour nous avertir.
- J'ai adressé à un ami un email privé dans lequel je racontais mes vacances passées en Tunisie. Par la suite je reçois dans cette même boite des publicités ciblées sur la Tunisie. Etonnant, non ? s'exclame un jeune adolescent.
- La cyberdépendance est également un très gros problème. Je connais des personnes qui restent des heures et des heures devant la toile. Ces gens passent plus de temps sur le net qu'avec leurs amis ou leur famille. Ils croient qu'ils sont chez eux mais en réalité ils sont isolés et en sont totalement absents.
- les hommes sont plus dépendants d'internet que les femmes Pour les jeux virtuels ou les sites de rencontres notamment, ils deviennent de véritables drogués du web.

A propos de la protection de la vie privée

L'Internet, en l'occurrence les réseaux sociaux, est vu comme un espace privé et qui appartient aux jeunes. C'est un endroit où ils peuvent partager des confidences, se faire des amis, et construire leur personnalité. Les jeunes prennent des risques pour obtenir quelque chose en retour, comme l'accès à un jeu, à une application. Ainsi, ils vont innocemment partager des renseignements privés pour des raisons pratiques, ou pour témoigner de leur confiance aux autres.

Ils considèrent les forums comme des places privées, ils discutent donc à bâtons rompus tout en s'en donnant à cœur joie et sans même s'apercevoir qu'ils se trouvent dans un endroit où il se peut qu'il y ait

- Une fille nous rappelle vivement : et moi, j'aime bien la cuisine et c'est grâce à internet que toute la famille se régale : je recherche et trouve des recettes faciles et pas chères à réaliser, je prélève même des vidéos. Internet ? C'est tout simplement génial !

A notre époque chercher l'âme soeur via le net n'est plus un tabou. De nombreuses personnes se connectent sur des sites de rencontres c'est même devenu la meilleure méthode pour trouver le partenaire idéal. Nous avons rencontré trois jeunes hommes, jusqu'à la découverte d'Internet, étaient célibataires, mais qui, aujourd'hui, avouent avoir trouvé l'amour sur internet. Ils se confient :

- C'est encore plus facile de connaitre sur internet que réellement. Aujourd'hui hamdoulillah, ça marche très bien entre nous c'est comme si on a toujours vécu dans la même famille.
- Je l'ai abordée parce que son profil correspondait à mes attentes. Nous étions honnêtes de suite l'un envers l'autre. Nous nous sommes échangé nos comptes Skype. Quelques heures plus tard, nous nous sommes parlé et voilà ! On remercie aujourd'hui internet parce que nous avons plein plein de projets : le mariage en premier.
- J'ai tout de suite donné mes renseignements et mes attentes, je n'ai pas du tout pensé à la protection de ma vie privée. D'ailleurs est-ce que j'avais une vie privée avant ? Non ! Je n'ai rien à cacher et je n'intéresse personne sauf maintenant ! Internet m'a beaucoup aidé car je suis très timide de nature…

Les inconvénients d'Internet

De toute évidence, comme nous venons de le voir à travers notre enquête, l'Internet est un outil remarquable qui aide les personnes de tous âges à apprendre, à se cultiver et à communiquer de manières inespérées. Cependant, comme la plupart des outils, il peut devenir une arme s'il est utilisé avec malice et/ou insouciance. Et sans aucun doute, Internet a ses mauvais côtés, ses prédateurs et ses victimes. En effet, ce monde virtuel qu'est internet est le paradis pour ceux qui veulent apprendre, connaitre d'autres cultures, découvrir d'autres pays, d'autres personnes, de nouveaux domaines…

- Depuis que nous avons Internet avec Wifi à la maison, je ne regarde plus la télé. Ma tablette me suit partout, même dans mon lit pour ne dire que ça ; lance une jeune fille.
- Avant, j'allais au cyber deux ou trois fois par semaine pour me connecter pendant une heure. J'y mettais tout mon argent de poche. Maintenant qu'on a internet à la maison, le temps ne compte plus et mon argent est dans ma poche !!!

Les jeunes hommes, principalement, sont connectés à longueur de journée. Ils sont adeptes notamment des réseaux sociaux. Ils ne jurent que par Internet !

Les avantages d'Internet

Nous devons souligner les apports positifs du net. C'est pourquoi nous vous demandons de nous en citer quelques uns.

- Effectivement, nous confie un enseignant de français, Internet présente une longue liste d'avantages. Par exemple, nous pouvons faire de la recherche sur des cours, des fiches, des exercices avec les corrections… Nous trouvons une grande quantité et diversité d'informations utiles pour l'enseignement.
- Un commercial d'une agence de voyages nous rappelle que l'internet favorise l'accès à beaucoup de services : réservations administrations électroniques, banques électroniques, bibliothèques numériques, etc.
- Après une longue journée de travail, nous confie un père de famille, on est pressé de rentrer chez soi pour se détendre devant la toile, à regarder des films entiers, des vidéos de son choix sans gêner personne, à écouter la musique que l'on veut. En plus, nous pouvons discuter longuement avec des amis qui se trouvent à l'autre bout du monde.
- lnternet est un excellent moyen de communication, atteste un fonctionnaire. Il nous permet de rester en contact avec nos amis, de leur parler en temps réel, de partager nos goûts, d'évoquer nos souvenirs d'enfance, nos expériences. Internet nous permet également de se faire de nouveaux amis. Grâce à Internet, le monde est à portée de main en un clic.

4. Surfez-vous sur des réseaux sociaux ? Lesquels ?
5. Avez-vous un compte ou une boite ou plusieurs ? A quoi servent-ils (elles) ?
6. A quoi comparez-vous Internet ? Pourquoi ?
7. Que pensez-vous de la vie privée des internautes ? Pensez-vous à la protéger ? Comment ?
8. Internet transforme-t-il la vie familiale ?
9. Les technologies actuelles permettent de suivre les individus à la trace. Le savez-vous ?
10. Etes-vous inquiets sur la protection de votre vie privée ?
11. Utilisez-vous des pseudonymes ? Qu'en pensez-vous ?
12. Vous a-t-on déjà piraté un de vos comptes ?

Analyse et commentaires du corpus

La présence d'Internet dans la vie quotidienne

Plusieurs études (Patrick Giroux, Mathieu Gagnon : 2011) menées récemment permettent de mieux appréhender l'importance réelle d'Internet dans la vie d'aujourd'hui. La consommation d'Internet augmente régulièrement, au point que ce média est maintenant plus important que la télévision.

Selon les mêmes études, les internautes raffolent des réseaux sociaux. Internet est devenu un lieu où ils se rencontrent, discutent échangent, partagent… et le nombre d'internautes qui se connectent quotidiennement a fortement progressé durant les deux dernières années.

A la question : « avez-vous internet chez vous ? » les jeunes notamment se sont précipités en même temps pour répondre. Il a fallu les calmer et leur faire respecter une certaine discipline : laisser et surtout accorder la parole aux autres.

Un jeune, impatient, lâche ses premiers propos :

- Avant je n'aimais pas rester à la maison. Maintenant, je n'en sors presque plus. Je suis tout le temps connecté, et par le biais d'Internet et de réseaux sociaux comme Facebook, je peux savoir tout sur tout le monde…eh…eh

occasions. Dans la plupart des situations, les individus sont invités à fournir eux-mêmes des renseignements les concernant, aussi bien dans le cadre de leurs relations personnelles que professionnelles (par exemples, lors d'un entretien d'embauche, inscription à un concours…), ou encore lors de démarches administratives. Depuis les années 1990, les technologies de l'information et de la communication ont rendu cette collecte plus efficace et plus rentable.

Aussi, l'intrusion de la technologie dans nos vies privées s'applique-t-elle à tous les domaines: santé, transports, loisirs... Prenons des exemples simples : la carte de crédit qui permet de retracer les déplacements et les achats détaillés d'une personne, la vidéosurveillance qui permet d'identifier et donc de retrouver un individu dans une foule...

Aussi, nous demandons nous :

- Quel est cet univers où tout le monde sait ce que l'on fait ?
- Où et quand s'arrête la surveillance des personnes ?
- Où et quand commence la vie privée ?

Dans un tel cas, il est impératif de reprendre en main nos données personnelles sans pour autant s'éloigner des précieux services de l'Internet ! Et notamment, ne pas accepter toutes les conditions d'utilisations proposées par les différents sites et réseaux sociaux.

Constitution du corpus

Pour mener à bien notre étude sur l' « Internet et vie privée », nous avons mené un questionnaire-débat avec diverses personnes. Nos interlocuteurs, de tous les âges, appartiennent à différentes catégories sociales : enseignants, étudiants, commerçants, citadins, villageois jeunes…

Le thème de l'Internet et le respect de la vie privée a provoqué beaucoup de réactions et d'interactions chez et avec nos interlocuteurs et a suscité chez certains beaucoup d'émotions et d'étonnements ….

Notre questionnaire est composé de questions telles :

1. Avez-vous une connexion internet chez vous ?
2. Combien d'heures, en moyenne par jour, vous connectez-vous ?
3. A quoi Internet vous sert-il ?

Internet et vie privée

Dr/Aldjia OUTALEB
Université de Tizi-Ouzou

Résumé

Le web est l'« aspirateur » de tout ce qu'il trouve sur son chemin. Toutes les données y compris les comportements que chaque internaute fournit partent, sans nécessairement le vouloir, dans de gigantesques bases.

Mais, qu'est-ce que les données personnelles ?

C'est en fait, tout ce qui permet d'identifier une personne : son nom, son prénom sa date de naissance, l'adresse de son domicile, son numéro de téléphone...

Ces informations sont souvent demandées pour rejoindre un forum de discussions, pour mettre des photos en ligne, pour poster un commentaire...

Il est tout à fait clair que ces données servent à produire de nouvelles applications qui vont faciliter la vie de l'internaute. En revanche,

- À quoi d'autres encore ces données sont-elles utilisées ?
- Y a-t-il un danger ?
- Quelle est l'ampleur de ce danger ?

Pour développer le thème d' « Internet et vie privée », nous irons à la rencontre des personnes pour recueillir, à l'aide d'un questionnaire-débat, leurs représentations sur l'utilisation des nouvelles technologies, en l'occurrence Internet, et la protection de leur vie privée.

Pour tenter de répondre à ces questions, il convient d'abord de considérer les nouveaux outils de communication, leur convergence et leur intégration ; puis d'analyser les conséquences de ces nouvelles formes d'échanges électroniques et leur impact sur les relations entre et avec les usagers.

Mots clés : Internet – vie privée – algériens

Introduction

Internet a envahi notre vie quotidienne, de ce fait, elle a considérable changé. Internet est à la fois un moyen de communication par lequel nous pouvons échanger et exprimer nos opinions ; un media commercial qui permet de vendre. C'est également un outil de recherche qui permet d'accéder au savoir ; un outil de paiement, un outil de jeux ; un GPS ; une télévision…

Parallèlement, aujourd'hui, nous ne pouvons plus passer inaperçu. Nous sommes en effet surveillés et fichés dans de nombreuses

MEJRI Salah. *La néologie lexicale*. Publication de la faculté des lettres de la Manouba. 1995. Tunis.

SABLAYROLLES Jean François. « Extraction automatique et types de néologismes : une nécessaire clarification ». *Cahier de lexicologie*. 2012-2, n : 100, pp. 37 - 53.

SABLAYROLLES Jean François. « De la néologie syntaxique à la néologie combinatoire». *Langages*. Septembre 2011, n: 183, pp. 39-50.

être la plus exhaustive possible afin de pouvoir expliquer le vocabulaire médical qui est très complexe à cause de sa spécificité en tant que vocabulaire technique et son origine gréco-latine.

Pour les néologismes, nous avons consacré dans cette interface d'interrogation une rubrique pour y intégrer tous les néologismes qui apparaissent dans le vocabulaire médical. La rubrique néologisme est alimentée régulièrement, c'est-à-dire, à chaque fois que nous trouvons un néologisme dans la langue de la médecine, nous l y intégrons où nous définissons son emploi, argumental ou prédicatif, ainsi que son domaine d'argument pour permettre aux utilisateurs de connaître, pas seulement le nouveau mot et son sens, mais aussi son emploi et sa classe sémantique.

Conclusion : Dans cet article qui se divise en trois parties notamment, la morphologie du vocabulaire médical, le fonctionnement des néologismes et le repérage des néologismes, nous avons essayé de montrer les spécificités et le fonctionnement de la langue de la médecine à travers un échantillon de néologismes sémantiques. Nous constatons que l'objectif ici est double, le premier est de connaître le fonctionnement et les emplois des termes médicaux en général, qu'ils soient verbes, noms ou adjectifs, le deuxième est de repérer les néologismes dans la langue de la médecine et de connaître aussi leur formation et leur fonctionnement syntaxique.

Bibliographique

BALLIU Christian, « Le traducteur, le médecin et le patient ». *Meta*. Vol. 55. n° 1. 2010. pp. 15-22.

BOISSEL, J.-P et DÜRR, F. « Acception et acceptation : les professionnels de la santé devant les mots et syntagmes véhiculant de nouveaux concepts », *in* BELTRAN-VIDAL, D., MANIEZ, F. (dir.) 2005, p. 11-21.

FAURE Pascaline. « Des discours de la médecine multiples et variés à la langue unique et universelle ». In ASP. La revue du GERAS. Novembre 2010.

GHAZI Joseph. *Vocabulaire du discours médical*, Didier Erudition. 1995. Paris.

GROSS Gaston. *Les expressions figées en français, les noms composés et autres locutions*. Essentiel. 1996. Paris.

MARTINET André. *Eléments de linguistique générale*. Armand Colin. 1970. Paris.

ses douleurs. Il est créé par opposition au mot *docteur google*, comme dans le langage médical, il y a l'opposition médecin/ patient. Ce néologisme est créé par composition de deux mots séparés. Il s'agit du mot *cyber* qui revoie à cybercafé et au mot *patient*.

Le mot *Tendinite du pouce* est créé par les praticiens de la santé puisqu'il apparaît dans le corpus spécialisé. Il est formé par analogie puisque la tendinite est une inflammation qui touche plusieurs parties du corps. L'utilisation excessive du téléphone portable provoque l'inflammation du pouce, donc il est évident qu'elle soit appelée ainsi. *Tendinite du pouce* est un nom formé par la structure N de N. Cette structure est très utilisée dans la formation des noms dans les langues de spécialités.

Le mot *text-neck* est à la fois néologisme et emprunt. Néologisme parce qu'il est apparu suite aux douleurs du cou causées par l'utilisation abusive des tablettes numériques et des téléphones portables. Il est aussi emprunt puisque c'est un anglicisme.

Manque de vue, ce terme est crée par erreur. Dans le vocabulaire de la médecine il existe déjà *problème de vue* qui signifie exactement la même chose. La personne ayant utilisé ce terme ignore certainement le mot existant.

Le mot composé *les oiseaux verts* est crée volontairement par les femmes qui veulent parler de leurs ovaires, soit à cause de la timidité soit par jeu de mots. Le mot *les oiseaux verts* rime avec le mot *les ovaires* cette caractéristique semble être le facteur essentiel dans la formation de ce nom.

3.3. L'interface d'interrogation : Pour l'étude des néologismes nous avons élaboré une interface d'interrogation. Une interface d'interrogation est un outil qui permet d'interroger une base de données lexicographique. Notre interface d'interrogation contient la terminologie médicale structurée en termes de prédicats et d'arguments. Elle est formée essentiellement de verbes, de noms et des adjectifs. L'utilisateur lance des requêtes pour trouver, à la fois un mot, son emploi et son domaine d'arguments. Cette interface se veut

écrits et publiés par les médecins et les chercheurs en médecine. Ces derniers sont écrits dans une langue soutenue, technique et spécialisée. Dans ce cas, le niveau de langue est assez élevé. Le deuxième corpus regroupe les textes extraits des forums sur Doctissimo, portail médical grand public sur la santé et le bien-être où les patients se rencontrent pour parler éventuellement de leurs maladies, soit pour obtenir des renseignements de personnes ayant déjà la même maladie, soit pour informer les malades et leur apporter un confort moral, après avoir eu une maladie quelconque ou subi une opération chirurgicale. Les patients qui ne connaissent pas bien leurs maladies, essayent parfois de s'informer sur d'éventuelles complications ou de risques. Ce deuxième corpus est écrit dans une langue dont le niveau est bas. Ils utilisent souvent des termes courants et des termes de la langue générale pour désigner des phénomènes compliqués qu'ils ne connaissent qu'à travers leurs expériences en tant que patients.

3.2. L'analyse et classification des néologismes : Nous constatons que les néologismes repérés dans notre corpus sont formés par composition. Cela veut dire que, à la base, chaque terme qui forme le mot composé peut fonctionner à part dans la langue, soit comme prédicat soit comme argument ou comme actualisateur. Lire ou écouter *Docteur google*, *cyberpatient* ou *tendinite du pouce*, nous vient à l'esprit les concepts liés à ces mots composés nouvellement créés, mais pas les concepts de chacun des mots à part.

Les mots composés que nous étudions sont tous des noms créés soit par nécessité, soit à cause de la non maîtrise du vocabulaire spécialisé ou bien par jeu de mot :

Docteur Google signifie le site internet où nous pouvons trouver des indications ou des renseignements, particulièrement sur les maladies ou sur la santé. Ce néologisme est créé par les patients pour qui Google est devenu un moteur de recherche incontournable dans la recherche de l'information médical.

Cyberpatient est un mot qui signifie le patient qui consulte le web pour se procurer des informations, éventuellement sur sa maladie ou

2.3. Son usage : En s'adressant à des patients, les médecins optent pour un discours plus facile et plus compréhensible en essayant à chaque fois d'utiliser une terminologie courante. Les praticiens de la médecine alternent entre langue générale et langue spécialisée (utilisation de mots courants et de mots techniques) pour se faire comprendre par des patients qui ne possèdent généralement pas de connaissances dans ce domaine. Par exemple, dans certaines langues comme le français, les termes d'origine gréco-latine et techniques restent réservés à l'élite.

En français, un patient ne maîtrise pas forcément les termes techniques, sauf s'il est initié. Il dit plutôt *tour de rein* au lieu de *lumbago*, *mal de cœur* pour *nausée*. *Donner un médicament* au lieu de *prescrire un médicament*, etc. Mais nous voyons de plus en plus de personnes non initiées utiliser les termes techniques de la médecine grâce à l'accès facile à l'information sur internet et la diffusion de séries et de documentaires médicaux à la télévision.

D'un coté, les médecins expliquent, généralement, aux patients tous les termes nouveaux relatifs à leurs maladies. De l'autre, les médecins essayent d'apprivoiser tous les nouveaux termes qui apparaissent chez le public afin de faciliter le dialogue entre eux et leurs patients.

Certes, cet accès facile à l'information médicale sur le web ou à travers les médias initie les gens à la culture et à la langue de la médecine, mais il reste comme même très insuffisant, et cela induit beaucoup de gens en erreur. La plupart des gens utilisant la terminologie médicale scientifique ne l'utilise pas à bon escient.

3. Le repérage des néologismes sémantiques : Nous montrons ici comment repérer des néologismes créés par les usagers du vocabulaire médical, entre autres, les médecins et les patients. Cela se fait dans le cadre des trois fonctions primaires, notamment la fonction prédicative la fonction argumentale et la fonction actualisatrice.

3.1. La constitution du corpus : Pour constituer notre corpus nous avons collecté plusieurs centaines de pages web sur la santé. Nous avons constitué deux corpus différents, le premier regroupe les textes des magazines sur le site www.e-santé.fr. Il s'agit des textes

parce que c'est eux qui ont en besoin, et cherchent des simplifications dans le discours médical, et cela incite souvent les locuteurs à trouver des termes simples et du coup, ils créent des néologismes. De ce point de vue, nous constatons que la langue de la médecine favorise la création des néologismes sur les deux niveaux.

2.2. Les procédés de création de néologismes : Nous avons observé trois facteurs interdépendants qui incitent les patients à utiliser les termes de la langue de la langue générale dans des contextes médicaux. Notamment dans des forums consacrés aux discussions sur la santé.

- Le premier facteur est la non maîtrise du vocabulaire spécialisé. Dans ce cas, les patients cherchent des alternatives aux termes techniques par ignorance de ces derniers.
- Le deuxième est le besoin incessant des patients de parler et d'évoquer leurs souffrances et les douleurs physiques ou morales qu'ils vivent. Parler, même aux non spécialistes, les aident parfois à surmonter les souffrances et trouver un certains réconfort.
- Le troisième semble la nécessité à expliquer leurs maux aux médecins, afin d'établir des diagnostics. Cela pousse les gens à se débrouiller en utilisant leur vocabulaire limité à la langue générale pour trouver des équivalents aux termes techniques spécialisés.

Nous illustrons dans le tableau ci-dessous quelques exemples des termes de la langue générale employés probablement par des patients dans des forums sur la santé, à la place des termes spécialisés de médecine.

Néologisme	**Sens**
Docteur google	Site qui offre des renseignements en médecine
Cyberpatient	Patient qui cherche des renseignements sur sa maladie sur le net
Manque de vue	Trouble visuel
Tendinite du pouce	Tendinite du pouce causée par l'utilisation du téléphone portable
Text-neck	Problème de la nuque causé par l'utilisation des téléphones portables et des tablettes
Les oiseaux verts	Ovaires

l'évolution de plus en plus rapide du vocabulaire médical qui tend à se préciser par la concision, notamment le recours aux mots techniques et aux abréviations. Pour qu'il y ait compréhension dans un dialogue médecin/patient, nous constatons que les praticiens de la santé alternent entre la langue générale et la langue de spécialité pour comprendre et se faire comprendre par le patient.

Les praticiens de la santé utilisent une terminologie, qui devrait satisfaire à la fois la curiosité des patients voulant avoir des renseignements, et des précisions sur leurs maladies, et les exigences scientifiques de la langue de la médecine. En français, le patient ne maîtrise pas forcément les termes techniques, sauf s'il est initié. Il utilise plutôt les mots *tour de rein* au lieu de *lumbago*, *mal de cœur* pour *nausée*. Les mots techniques sont réservés aux spécialistes du domaine.

Le médecin fait des efforts pour simplifier son discours en utilisant des mots faciles, même si Christian Balliu (2010), évoque le caractère scientifique « indissociable de la démarche médicale ». Il soutient l'idée que le vocabulaire médical est par essence monosémique et univoque et non pas ambigu. Mais, il y a toujours une façon d'exprimer les notions scientifiques, entre autres en médecine, d'une façon simplifiée parce que le médecin reste en contact permanent avec ses patient ; du coup, il doit être en mesure de se faire comprendre. Nous observons ces deux exemples suivants qui illustrent cette notion de variation entre le vocabulaire technique et le vocabulaire courant :

(1) Le virus de SIDA s'attaque aux lymphocytes, ce qui induit une diminution sensible des cellules T4.

(2) Le VIH est lymphotrope, ce qui induit une lymphopénie T4.

Nous constatons qu'il n y a pas de différence sémantique dans les deux exemples, mais l'exemple (1) est plus ou moins accessible aux grand public ; par contre, dans l'exemple (2), il y a eu recours à la concision avec des mots très techniques qui ne sont compris que pas les spécialistes de la médecine ou par l'élite.

Cette variation entre les deux niveaux de la langue de la médecine en l'occurrence une variété soutenue et fortement spécialisée et technique et une variété qui est plutôt « populaire », favorise la création des néologismes sémantiques, notamment chez les patients

Aujourd'hui, la langue de la médecine connaît un recours sans précédent à ce type de procédé, non pas pour dissimuler aux patients leurs maladies graves, mais pour faciliter la communication. Aujourd'hui, les abréviations font partie des mots de la communication quotidienne dans les milieux hospitaliers. L'abréviation permet, sans doute, aux praticiens d'être concis dans leurs communications quotidiennes.

1.3.3. La siglaison : La siglaison est considérée comme l'une des caractéristiques du vocabulaire scientifique et technique. (*Cf.* J. Ghazi 1985). Ce phénomène concerne le vocabulaire médical et utilisé aussi dans la communication orale que dans la communication écrite par les praticiens hospitaliers. Il est généralement employé dans le but d'être précis et concis. Pour André Martinet (1970) « *l'évolution linguistique peut être conçue comme régie par l'antinomie permanente entre les besoins communicatifs de l'homme et sa tendance à réduire au minimum son activité mentale et physique* ». Cette idée de Martinet apparaît clairement dans notre corpus de médecine. Nous y observons l'abondance de sigles dans la langue de la médecine.

La siglaison concerne pratiquement tous les termes de la médecine. Nous nous contentons de donner quelques exemples.

- Sigles formés à partir des mots construits :
  ECG électrocardiogramme
  ERG électrorétinogramme
  EMG électromyogramme
- Sigles formés à partir des mots composés complexes
  RAA rhumatisme articulaire aigu
  AVC accident vasculaire cérébral
  IVG interruption volontaire de grossesse

2. **Les néologismes sémantiques : le point de vue des patients :**

Nous parlons dans cette partie de la constitution et du choix du corpus, de la formation des néologismes sémantiques par les patients et enfin de leur usage au quotidien.

2.1. Le niveau de langue et la production de néologismes : Les patients qui ne possèdent pas nécessairement des connaissances dans le domaine médical, ne sont pas en mesure de comprendre le discours médical plein de mots techniques des médecins. Cela est dû à

- *Grippe mexicaine = grippe porcine = grippe A = grippe H1N1*
- *Grippe aviaire = grippe A = grippe H5H1*
- *Grippe asiatique = grippe A = grippe H2N2*

L'utilisation de ce vocabulaire prête parfois à confusion. Par exemple, la différence entre tumeur et cancer n'est pas toujours claire pour les patients. Un cancer contient toujours des cellules cancérigènes, alors que la tumeur peut être bénigne ou maligne. Dans le second cas seulement, elle est cancéreuse.

1.3. L'aspects morphologiques: Nous évoquons les caractéristiques morphologiques du vocabulaire médical en termes de composition, d'abréviation et de siglaison.

1.3.1. La composition : Pour décrire de façon précise les noms composés, il faut tout d'abord s'intéresser à leur construction interne. Faute de place, nous indiquons les principaux types de noms composés.

- Les composés savants, c'est-à-dire, des noms composés formés de mots d'origine gréco-latine : (*fusarium langsethiae*, *pathologie* etc.) ;
- Les composés non savants, ce sont tous les mots composés formés par les mots du français (*grippe aviaire, grippe porcine*) ;
- Les composés mixtes sont à la fois formés par les mots du français et les mots savants : (*hypertension artérielle, hypotension pulmonaire*).

1.3.2. L'abréviation : Autrefois, les médecins utilisaient les abréviations dans le but de cacher des réalités inquiétantes pour les patients. Par exemple :

Abréviation	Mot complet
Néo	néoplasie
C	cancer
N	nausée
V	vomissement
Dl	douleur
Ggl	ganglion
Hb	hémoglobine

1.1. Son origine gréco-latine: Les premiers documents de la médecine remontent à Hippocrate entre le cinquième et le quatrième siècle avant J.-C. Cette période est connue par les termes scientifiques du grec, notamment dans le domaine de la médecine. Au début du premier siècle après J.-C. au moment ou le grec est toujours la langue de la médecine, un aristocrate romain appelé Aulus Cornelius surnommé l'Hippocrate latin rédige *De Medicina*, une encyclopédie médicale en latin où il a conservé des mots grecs à cause du manque d'équivalents latins. Au moyen âge, une autre langue avait influencé celle de la médecine, il s'agit de la langue arabe, grâce à des érudits comme Avicenne dont le Canon est resté pendant des siècles la référence des praticiens en Occident. C'est à la renaissance que la période médicale latine commence réellement, au moment où le grec est de moins en moins compris. Par la suite, les travaux majeurs en médecine sont systématiquement traduits en latin. La terminologie de la médecine ne change pas, mais s'enrichit progressivement. Par la suite, nous avons vu dans chaque pays la substitution progressive du latin par les langues naturelles.

L'évolution de la langue de la médecine est parallèle à celle de la médecine elle-même. L'histoire de la médecine montre que la terminologie médicale utilise de moins en moins le grec et le latin et développe une terminologie propre à chaque langue. Néanmoins, la terminologie gréco-latine reste très utilisée en médecine. Les médecins qui usent fréquemment de la terminologie médicale d'origine gréco-latine sont de moins en moins compris par leurs patients. En effet, l'enseignement du grec et du latin n'étant plus systématique, ces langues ne sont plus comprises par le grand public.

1.2. La langue de la médecine, une langue de plus en plus spécialisée: Le savoir médical ne cesse de progresser au cours des siècles, ce qui n'est pas sans influence sur la langue de la médecine. Cette dernière se dote d'un vocabulaire propre permettant aux spécialistes de communiquer d'une façon précise et concise. Le discours de la médecine devient de plus en plus scientifique et technique. Par exemple, les spécialistes précisent même le groupe auquel la maladie appartient comme (*grippe A)*, ou le type de souche *(grippe H1N1)*. (*Cf.* P. Faure 2010).

Introduction: L'évolution de la médecine n'a pas été sans impact sur son vocabulaire qui a connu un enrichissement sans précédent résultant de la création de nouveaux termes (néologismes lexicaux). Les praticiens de la santé et les chercheurs ont besoin de dénommer de nouveaux objets, appareils, instruments, opérations chirurgicales examens médicaux et techniques. (*Cf.* G. Gross 1996). Parallèlement il est à observer qu'au fur et à mesure que la langue de la médecine évolue, son vocabulaire se précise et devient de plus en plus technique.

L'usage du vocabulaire de la médecine est souvent difficile du fait qu'il se prête parfois à des contresens et n'est pas employé à bon escient par les personnes qui ne sont pas initiées à ce vocabulaire (les patients). Cela a pour conséquence de rendre le dialogue médecin-patient de plus en plus difficile. *(Cf.* J-P. Boissel et F. Dürr 2005). Les termes techniques facilitent la pratique de la médecine et le dialogue entre médecins. Les non spécialistes qui ne maîtrisent pas le vocabulaire spécialisé emploient les mots de la langue générale pour exprimer leurs douleurs et leurs souffrances. Ainsi, ils utilisent *mal du cœur* à la place de *nausée,* ils utilisent également *Fracture* à la place de tout ce qui est provoqué par un choc, même si ce terme est inapproprié puisqu'il sert à désigner aussi une *luxation* ou une *entorse*. Nous constatons que les personnes non spécialistes créent des néologismes de sens que nous essayerons d'étudier dans cet article. Pour étudier les néologismes de sens dans la langue générale, nous proposons une méthode d'analyse basée sur la théorie des trois fonctions primaires, élaborée au laboratoire Lexique Dictionnaires Informatique.

Cet article est constitué en trois parties. Dans la première, nous précisons les spécificités du vocabulaire médical. Dans la deuxième nous distinguons son usage par les patients et le processus de formations des néologismes. Dans la troisième, nous montrons comment repérer automatiquement ces néologismes.

1. **Les spécificités de la langue de la médecine:** Nous évoquons les spécificités du vocabulaire médical, en l'occurrence son origine gréco-latine, son degré de spécialisation et sa morphologie complexe.

LA NÉOLOGIE SÉMANTIQUE DANS LE DISCOURS MÉDICAL

Karim CHEBOUTI
Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou

Résumé : Le vocabulaire médical est scientifique et technique. Les patients souvent non initiés, ont du mal à exprimer leurs douleurs et leurs souffrances devant les médecins afin de les aider à établir des diagnostics. Devant cette difficulté, les patients emploient les mots de la langue générale pour s'exprimer. Par exemple, ils utilisent le mot *boule* à la place d'*épigastralgie* ou *bleu* au lieu de *ecchymose*.

Nous constatons, à travers ce phénomène, la création de néologismes sémantiques que nous essayerons d'étudier dans cet article. Nous commençons par évoquer les spécificités du vocabulaire médical, puis la création des néologismes par les patients, et enfin leur repérage et leur analyse.

Summary: The medical vocabulary is scientific and technical. Patients, often not initiated, have difficulty to express their pains and sufferings in front of Doctors in order to help them to establish diagnosis. Faced with this difficulty, patients use the words of the general (everyday) language to express themselves. For instance they use the word *ball* instead of *epigastralgia*, or *blue (bruise)* instead of *ecchymosis*.

We note, through this phenomenon, the creation of semantic neologisms that we try to study in this article. We begin by evoking the specificities of the medical vocabulary, then the creation of the neologisms by the patients, and finally their location and their analysis.

الملخص: تعتبر مفردات اللغة في ميدان الطب كمفردات علمية وتقنية. غالبا ما يعجز المرضى عن التعبير عن آلامهم ومعاناتهم أمام الأطباء بما أنهم غير متمكنين من معرفة هذه المفردات وبذلك لا يستطيعون مساعدة الطبيب في تشخيص مرضهم.

أمام هذه الصعوبة، يعبر المريض عن الامه مستخدما كلمات تنتمي إلى اللغة العادية (العامة).

نرى، على سبيل المثال، إن المريض الذي يعاني من "الالم الشرسوفي" يلقي عليه اسم "الكرة" اما مرض "الكدمة" فيشير إليه "باللون الأزرق" الذي ينتج عن هذا الداء.

نتيجة لذلك نلاحظ أن هناك خلق (اختراع) عبارات جديدة من حيث دلالتها والتي سوف تدرس في هذا المقال. نتناول في بدايته خصوصيات المفردات الطبية ثم نشرع في دراسة كيفية خلق كلمات جديدة يستعملها المرضى واخيرا نحدد هذه الكلمات من أجل دراستها وتحليلها.

peut dispenser l'enseignant puisqu'il s'agit, avant tous, de développer son opinion ce qui incite à la volonté de prendre la parole et à son engouement.

Bibliographie

BEHRENT, S. (2009): La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune, Paris, L'Harmattan.

CICUREL, F. (1984) : Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue Paris, CLE international.

DABENE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », Etudes de linguistique appliquée n° 55, p. 39-46.

ISHIKAWA, F. (2005) : "Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions" in F. Cicurel & V. Bigot (éds.) : Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial, juillet 2005, "Les interactions en classe de langue" Paris, CLE International, pp. 54-61.

ISHIKAWA, F. (2008) : "La description du contexte didactique et des enseignant/apprenants: une approche ethnométhodologique des pratiques langagières en classe de langue", Les Cahiers de l'Acedle n°3, LYON, pp. 67-80.

LINTON, R. (1977) (trad.) : Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod.

LÜDI, G. (1999) : « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde » in V. Castelloti & D. Moore (coord.) (1999), Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain n°5, Lyon, ENS-Editions, p.25-51.

MAHIEDDINE, A. (2009) Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens, thèse de doctorat sous la direction de Marinette MATTHEY.

MATTHEY, M. (1996) : Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Bern Peter Lang.

MONDADA, L. (1999) : «Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles » in, Cahiers du français contemporain, n° 5, pp. 83-97.

PORQUIER, R. (1979) : « Stratégies de communication en langue non maternelle » travaux du centre de recherche en sémiotique, n°33, Université de Neuchatel, pp. 39-52.

PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues» in B. Py (ed.) : Acquisition d'une langue étrangère III, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 17-47.

GÜLICH, E. (1986) : « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact"», DRLAV 34-35, p. 161-182.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977): «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation», Language n°53 pp. 361-82.

un étudiant peut interroger où désigner son semblable pour prendre la parole comme le montre l'exemple suivant :

168/ B : donc :: le français en premier+ l'arabe ne fait pas partie et en deuxième la langue amazigh

169/ F : donc vous+ vous supprimez carrément l'arabe

170/ B : oui bien sur

Dans l'extrait ci-dessus l'étudiant F réagit aux propos de son semblable B à qui il pose une question pour confirmer ses dires. Visiblement dans cet extrait le rôle de l'enseignant est joué par un étudiant. Dans ce cas nous pouvons parler d'une interaction de tutelle puisque il peut jouer occasionnellement le rôle d'expert, celui de l'enseignant, dans ces conditions la distribution des rôles se fait en fonction des besoins des interlocuteurs (S.BEHRENT, 2009 : 77).

Conclusion : Il a été question dans cette présente recherche de vérifier si le débat en classe de langue étrangère présente des particularités qui le distinguent d'un autre type d'interaction. L'analyse a montré qu'effectivement le débat en classe exolingue comme dans toute situation de communication en classe de langue il existe un point commun qui apparait dans le déploiement de stratégies communicatives. En effet, le corpus nous a permis d'identifier de nombreuses stratégie de communication mise en œuvre aussi bien par l'enseignant que par les étudiants pour surmonter les difficulté de communication surgissant et garantir la poursuite de l'échange en classe.

Par contre, l'analyse a révélé plusieurs points qui différencient le débat en classe exolingue notamment la manière de prendre la parole et l'apparition fréquente d'échange entre les étudiants. Il est communément admis que les étudiants en classe de langue obéissent à une culture de communication (LÜDI, 1999) qui renvoie à l'ensemble des habitudes adoptées par les locuteurs face à l'enseignant comme la demande de prise de parole. L'analyse a montré que la prise de parole pendant le débat n'obéissait pas, à chaque fois, à cette règle puisque les étudiants prenaient spontanément la parole sans passer par l'enseignant. Nous avons également constaté que le débat favorise l'interaction interalloglotte puisque nous avons constaté à travers la lecture du corpus plusieurs échanges entre les étudiants sans l'intervention de l'enseignant.

Au terme de cette présente recherche il ressort que l'organisation du débat en classe exolingue est effectivement différente du cours que

interventions après avoir dit « madame ». Voici quelques exemples illustratifs :

94/ C3 : madame+ dans les petites régions+ ils utilisent beaucoup plus le français par rapport à l'arabe

173/ C3 : madame non+ parce que c'est une langue heu ::+ quand même elle a sa propre conjugaison sa :: sa :: ses propres règles c'est une langue+ on peut pas la supprimer

192/ D3 : madame oui+ il y a des enfants qui parlent français mieux que des adultes

Il est vrai que l'étudiant n'attend pas l'autorisation de l'enseignant pour parler mais le fait de l'appeler dénote de l'asymétrie des rôles entre les participants. C'est une manière indirecte d'informer l'enseignant et les participants qu'il prend la parole.

3.3. Renégociation des rapports de place et prises de paroles spontanées : Nous venons d'aborder l'idée selon laquelle les étudiants ont tendance, par habitude, d'appeler l'enseignant par « madame » avant de prendre la parole, néanmoins nous avons relevé dans le corpus quelques exemples qui montre le contraire. En effet, les étudiants prennent la parole de façon spontanée sans passer par l'enseignant ni même faire aucun signe montrant qu'il existe une relation inégalitaire des rapports de place entre eux. Dans le débat cette tendance s'avère être très avérée puisque nous avons identifié de très nombreux cas :

178/ D3 : il la refuse il la refuse il la supprime pas

179/ B3 : par ce que dans un sens elle a opprimé notre langue

L'exemple ci-dessus montre deux tours de parole de deux étudiants différents qui s'enchainent sans même faire appel à l'enseignant ni même s'orienter à lui.

Il est vrai que dans l'interaction en classe de langue les échanges se déroulent majoritairement entre l'enseignant et les étudiants. Par ailleurs, nous avons pu constaté à travers notre corpus que dans le débat le déroulement des échange peut, peu à peu, s'éloigner de l'enseignant pour laisser place à des échanges entre étudiants ce qui constitue des interaction interalloglotte (S.BEHRENT, 2009). Dans ce type d'interaction la distribution des rôles « d'expert » et de « novice » n'est pas aussi évidente que dans l'interaction exolingue. Nous sommes donc face à une symétrie de statuts en dépit de laquelle

228/ EN3 : oui+ comme vous voulez mademoiselle allez y alors
368/ EN3: vous disiez mademoiselle
250/ EN3 : allez y

Par ailleurs, le corpus a révélé que l'enseignant a utilisé plusieurs questions pour gérer la communication en classe puisque nous avons relevé 26 questions et voici quelques exemples illustratifs :

10/ EN3 : pourquoi à votre avis on ne peut pas l'appliquer ?
33/ EN3 : vous pensez que l'Algérie est un pays berbérophone ?
124/ EN3: vous allez exclure la langue arabe+ pourquoi ?
245/ EN3: pourquoi il faut la défendre puisqu'elle a un statut privilégié ?

Les exemples ci-dessus montrent que l'enseignant à travers ces questions n'apparait pas comme celui qui contrôle la circulation de la parole en classe. Ses interrogations ne sont pas destinées à distribuer la parole. L'enseignant recours aux questions tantôt pour rétablir l'ordre de la communication qui présente des pannes tantôt pour solliciter la participation des étudiants et de ce fait maintenir le déroulement du débat.

Les étudiants étant conscients du rôle central que joue l'enseignant dans la classe, il s'adresse souvent à lui dans leurs interventions spontanées en commençant par le terme « madame ». Cela relève des habitudes scolaires puisqu'ils ont cumulés des reflexes relatifs à la circulation de la parole en classe (A.MAHIEDDINE, 2009). Cependant, nous avons observé dans le corpus très peu de cas où les étudiants obéissent aux rituel scolaire en demandant la parole à l'enseignant et attendre que celle-ci leur soit donnée. Voici, pour illustrer, les deux extraits suivants :

02/ A3 : madame
03/ EN3 : oui
04/ A3 : pour moi la langue amazighe n'est pas toujours officielle
247/ J3 : madame
248/ EN3 : oui
249/ J3 : je veux donner mon classement

Toutefois nous avons observé que les étudiants à travers ce réflexe n'attendent généralement pas l'enseignant pour donner son autorisation à parler. Au contraire nous avons relevé dans le corpus de nombreux cas (soit 12) où les étudiants continuent directement leurs

l'écoute et prêts à le recevoir. Il est donc question de voir comment les étudiants réagissent dans le débat pour prendre la parole et quelle est la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant.

L'enseignant est le gérant de la classe, c'est lui qui anime le cours (L.DABENE, 1984) et garantie son bon déroulement. Une de ses fonctions principales est l'ouverture et la clôture du cours en l'occurrence le débat. Au début de la séance, il annonce le thème du débat et se charge d'apporter quelques explications par rapport au contenu global dans le but d'apporter des clarifications aux étudiants et les motiver à prendre la parole.

01/ EN : notre TD aujourd'hui va porté sur une question assez sensible en Algérie puisqu'il s'agit des statuts accordés aux différentes langues présentent dans le paysage linguistique algérien+ nous allons aujourd'hui nous intéresser de plus prés à cette question notamment évoquer donc le statut de langue nationale accordé à la langue amazighe sachant que la langue arabe a un statut à la fois national et officiel+ donc que pensez vous de cette réalité qui nous concerne tous vous concerne heu vous aussi sachant que vous êtes dans un département de langue+ donc là on vous présente deux langues qui jouissent de statuts différents

Vers la fin de la séance l'enseignant se doit d'annoncer lui-même la fin du débat. Cette clôture se fait soit de façon implicite ou explicite comme c'est le cas de ce débat. La fin de la séance est annoncée parfois par une synthèse du débat ou par une consigne que donne l'enseignant aux étudiants comme le montre l'extrait ci-dessus où il leur demande de remettre la salle en son état initial en rangeant les tables.

475/ EN : votre idée semble être intéressante mais le TD prend fin dans trois petites minutes alors je vous laisse le soin de ranger ces tables

L'enseignant est le gérant des tours de paroles en classe ce qui lui confère la position haute. De leur coté, les étudiants attendent à ce que leur tour soit donné par l'enseignant en utilisant des expressions comme « allez-y prenez la parole », « vous vouliez dire quelque chose » (A. MAHIEDDINE, 2009). Toutefois, notre corpus nous a montré que dans le débat en question l'enseignant n'a eu recours seulement trois fois à ce type d'expression comme le montrent les extraits suivants :

83/ B3 : c'est une langue qui ont rendu une langue d'expression kabyle+ d'expression berbères+ mais qui s'écrivent+++ qui s'écrit en arabe+ l'aspect oral parce qu'il peut pas changer+ donc le coté orale+ la langue amazighe+ donc en quelques sorte ils ont amocher l'écrit

84/ EN3 : oui c'est-à-dire que l'orale on ne peut pas le toucher dans ces films donc ils s'empennent à l'écrit

Dans cet extrait l'étudiant B parle des films amazighs produits ces dernières années et insiste sur l'idée que les génériques de ces films ne sont pas écrit en langue amazighe mais en langue arabe. Pour l'enseignant cette explication semble présenté quelques incohérence ainsi il décrit et catégorise l'étudiant comme une disposant pas de compétence lui permettant de bien expliquer et transmettre son idée clairement. Redoutant un problème de compréhension l'enseignant procède à l'hétéro-reformulation et ainsi il se décrit et se catégorise, à travers cette stratégie, comme celui qui maitrise la langue française et dispose de connaissances et compétence pour faciliter la compréhension.

3.2. L'enseignant est-il l'ordonnateur des tours de paroles en classe lors d'un débat ?

Outre l'asymétrie de compétences qui caractérisent les participants dans une interaction exolingue, la communication en classe de langue étrangère se caractérisé également par le statut inégalitaire des interactants. L'enseignant accompli sa fonction d'animateur (CICUREL, 1984) du cours où il est appelé à garantir une bonne organisation du cours de sorte à ce que les apprenants assimilent le contenu transmis tout en veillant à ce que les échanges langagiers soient organisés et régulés. Il est donc le pôle principal de la classe puisque tout doit passer par lui.

L'organisation d'un débat diffère un peut du cours dans lequel l'enseignant dispense une leçon. Ce cours est généralement organisé sur la base d'une structure ternaire. Cette dernière, est constituée de la question de l'enseignant suivie de la réponse de l'apprenant et enfin le feed-back qui est constitué par l'intervention évaluative de l'enseignant. Dans le cas de notre recherche il s'agit d'un débat d'opinion où chacun doit donner interactivement son point de vue par rapport à une thématique choisie et tenter de convaincre ses interlocuteurs. Le cours par contre se caractérise par le fait que l'enseignant dispense un savoir et les apprenants, de leur coté, son à

rien+ mais quand même il faut pas oublier le kabyle tamazight en générale

Dans les deux extraits ci-dessus les étudiants E et A ont procédé à la correction de leur propre erreurs. L'auto-correction porte sur le vocabulaire, les deux étudiants ont employé dans un premier temps des termes qui ne conviennent pas au contexte à savoir : symbole et lois. N'ayant pas laissé le temps à l'enseignant de corriger, ils ont immédiatement pris conscience de ce choix erroné et ont procédé à l'auto-correction en remplaçant les mots en question pars d'autres plus appropriés : **des graffiti et règles.** A travers l'auto-correction les étudiants E et A se décrivent et se catégorise comme des connaisseurs de la langue française comme ayant un champ lexical large qui leur permet de régler seuls leurs difficultés d'expression.

L'achèvement d'énoncé (GÜLISH, 1986) est une autre stratégie utilisée en classe de langue par l'enseignant pour compléter l'énoncé d'un étudiant qui présente des difficultés de production.

Exemple 05 :

190/ J : oui+ ils ont tendance à :: à donner à :: heu :: [EN : à habituer] à habituer leurs enfants à parler la langue française

L'étudiant J lors de son intervention rencontre une difficulté de production qui consiste à compléter l'énoncé. L'enseignant intervient aussitôt pour combler cette difficulté en proposant le terme **habituer** qui lui semble manquant pour l'étudiant. Le fait de compléter un énoncé inachevé par l'enseignant montre que celui-ci aide l'étudiant à surmonter le problème de production qu'il présente mais aussi le décrit et le catégorise comme étant un locuteur dont la compétence linguistique est « basse », ne disposant pas d'un répertoire lexical riche lui permettant de communiquer sans difficulté d'expression. Cela signifie aussi que l'enseignant, à travers cet achèvement d'énoncé, se décrit et se catégorise comme celui qui possède des connaissances sur la langue à même de venir en aide aux étudiants qui présentent des difficultés.

L'hétéro-reformulation est une stratégie qu'utilise l'enseignant lorsqu'un éventuel problème de compréhension surgit en classe. L'extrait suivant nous permet de montrer comment apparait la catégorisation des participants à travers cette stratégie.

confère son statut et sa compétence en langue française. Ainsi il se décrit et se catégorise (F.ISHIKAWA, 2005, 2008) comme expert de la langue, celui qui maitrise la langue française mieux que les étudiants. Par la même, il décrit et catégorise l'étudiant comme un novice, quelqu'un dont la compétence linguistique notamment lexicale reste insuffisante et dont il faut compléter à travers des activités de correction.

Exemple02 : 163/ A : pour partir à l'étranger évidemment+ puisque on sait pas où aller heu :: s'installer dans un pays étranger sans connaitre sa langue d'ailleurs d'ailleurs c'est le problème heu :: c'est ça qui pose le problème d'intégration+ si on peut pas on peut pas communiquer avec la langue on peut pas :: c'est ça le problème des algériens en France+ **ils arrivent ils arrivent pas à [EN : ils N'arrivent pas**] donc ils n'arrivent pas à ::: maitriser la langue française donc automatiquement ils vont pas s' ::: ils vont pas s'adapter à :: cette culture

Dans ce deuxième exemple la faute de l'étudiant A est d'ordre syntaxique, elle porte sur la négation en langue française que grand nombre d'étudiants n'utilisent pas correctement et en l'occurrence l'étudiant A. l'erreur se situe dans l'omission du ne de la négation. L'enseignant corrige l'étudiant en accentuant le N pour insister sur la négation et ainsi il décrit et catégorise l'étudiant comme quelqu'un qui ne connait pas la négation en langue française et se décrit et se catégorise comme ayant une compétence plus importante en langue française que celle de l'étudiant A.

De leur coté, les étudiants ont recouru à l'auto-correction pour surmonter leurs propre difficultés de production avant même l'intervention de l'enseignant. Voici quelques exemples relevés du corpus :

Exemple03 : 75/ E : ce qui pose problème à mon avis c'est l'écriture heu :: de :: la langue amazighe par thifinar+ à mon avis ça reste seulement **un symbole ou bien :: des graffiti**+ personne ne maitrise thifinar

Exemple04 : 215/ A : si on veut apprendre une langue il faut qu'on la mette en pratique+ si on la pratique pas :: + même si on connait toutes heu :: **les lois les règles** et tout ça sa grammaire ça ne sert à

3. Analyse des données : La lecture du corpus nous a permis de distinguer les caractéristiques du débat qui se déroule en classe de langue étrangère et d'en révéler essentiellement trois traits qui le caractérisent en classe exolingue. Ces traits seront développés dans les points suivants.

3.1. Catégorisation des participants à travers les stratégies de communication : L'interaction exolingue qui se déroule en classe de langue entre l'enseignant et les étudiants est caractérisée à priori par une asymétrie de compétences entre ces participants. Cette asymétrie donne lieu à des difficultés de communication qui se manifestent du coté des apprenants et qu'il faut donc œuvrer pour les surmonter. Les stratégies communicatives sont donc une solution à laquelle recourent les interactants pour dépasser les problèmes de communication. Ces stratégies peuvent être l'œuvre de l'enseignant seul ou bien elles émanent de l'effort de l'étudiant. Dans notre corpus plusieurs stratégies ont été identifiées et à travers lesquelles les participants procèdent à des activités de description et de catégorisation (MONDADA, 1999, ISHIKAWA, 2005, 2008). La catégorisation apparait de différentes manières dans les diverses stratégies.

La correction (SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS, 1977) est une stratégie fortement déployée dans une classe de langue puisque l'objectif principal est enseigner et apprendre cette langue. Vu le niveau de compétence des étudiants, par rapport à celui de l'enseignant, l'apparition des erreurs de production est pour le moins inévitables. Dans le débat qui s'est déroulé en classe, l'enseignant était appelé à corriger plusieurs fois les étudiants qui ont produit des erreurs en prenant la parole, voici quelques exemples tirés du corpus :

Exemple01 : 217/ E : donc vous voulez dire :: que peut être il y aura une :: heu :: **une envie :: [EN : un risque]** un risque que l'enfant qu'il nie :: sa :: [B : sa culture] sa culture :: son identité

L'extrait ci-dessus montre que l'étudiant E dans son intervention cherche le mot approprié qui qualifier la situation qu'il décrit et opte alors pour le mot **envie**. L'enseignant réalise immédiatement que le terme en question n'est pas employé dans son contexte et corrige alors l'étudiant E en proposant le terme **risque**. A travers cette hétéro-correction l'enseignant se place dans une position haute, celle que lui

dans l'interaction (LINTON, 1977 :71). A cet effet, l'enseignant jouit en classe d'un statut social institutionnel privilégié et déterminé par sa fonction. De son coté l'étudiant occupe un statut institutionnalisé puisqu'il est inscrit dans un établissement. La notion de rôle « désigne l'ensemble des modèles culturels associés à un statut social » (LINTON, 1977 :71). Ainsi les rôles institutionnalisés des interlocuteurs qui participent à l'échange langagier se définissent donc comme enseignant qui est sélectionné comme expert de la langue et c'est lui le gérant de la communication en classe. Les étudiants sont des apprenants de la langue et toujours attentifs aux consignes de l'enseignants. Les deux rôles sont déterminés à cause du statut social de chacun des participants.

1.3. Le contrat didactique : L'idée du contrat didactique vient de G. BROUSSEAU (1986) par lequel il entend tous les comportements émanent de l'étudiant et attendu par l'enseignant et inversement. Autrement, l'enseignant attend de l'étudiant des comportements précis et de son coté l'étudiants attend de l'enseignant d'autres comportements et ce dans le cadre de l'apprentissage. D'autres auteurs (MATTHEY, De PIETRO et PY, 1989) ont repris l'idée du contrat didactique e insistant sur le principe selon lequel à travers le contrat didactique que se réalisent les rôles des participants et s'instaure les rapports de place.

2. Description de la situation observée : Notre réflexion sera basée sur un corpus recueilli en classe de langue étrangère. La situation de communication sur laquelle porte notre analyse est un débat qui s'est déroulé entre un enseignant et des étudiants du département de français de l'université de Tizi-Ouzou. La population d'enquête concernée par notre étude est constituée d'étudiants inscrits en première année master analyse du discours et didactique. Les échanges langagiers enregistrés se sont déroulé entre ces étudiants et leur chargé du TD du module didactique de l'oral. Notre choix du module en question n'est pas fortuit, il se justifie par notre volonté d'analyser une communication orale. En effet, le contenu du module porte essentiellement sur des situations de communication authentique.

une même langue première (PORQUIER, 1979 :50). Définie ainsi l'interaction exolingue exclu les échanges qui se déroulent entre des participants ne partageant pas une langue première commune. Suite à ces critique, l'auteur procède à la modification de la définition de l'interaction exolingue et la définit « Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu **la situation exolingue** (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

- Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (…) ;
- Les participants sont conscients de cet état de chose ;
- La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;

Les participants, sont à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leurs comportements et leurs conduites langagières. » (PORQUIER, 1984, 18-19).

L'interaction exolingue signifie, donc, toute interaction mettant en présence des participants qui communiquent dans une langue qui est étrangère à l'un des participants comme les interactions qui se déroulent entre un natif et un alloglotte. Cette définition inclus également les interactions qui réunissent des participants dont la langue de communication est étrangère à tous et c'est le cas de la situation que nous analysons dans cette recherche.

1.2. Asymétrie de compétence, de statuts et des rôles : L'interaction exolingue présente certaines caractéristiques qui la distinguent des autres types d'interactions. Elle est caractérisée d'emblée, par une asymétrie entre les participants enseignant et apprenant. Cette asymétrie apparait aussi bien au niveau de la compétence communicative de chacun des participants qu'au niveau des statuts et des rôles qu'ils occupent dans la classe. Parler de difficultés de communication

Les interactions qui se déroulent en classe obéissent à des normes bien précises définies par le rapport de place que construisent les différents participants en fonction de leurs statuts et rôles respectifs. Le statut est déterminé en fonction de la place qu'occupe un individu

Caractéristiques de l'interaction exolingue dans un contexte didactique: Le débat dans la classe de français langue étrangère

Nadia TABELLOUT
Doctorante, UMMTO

Durant ces deux dernières décennies la didactique des langues a connu un foisonnement de recherches sur les interactions en classe de langue étrangère notamment l'interaction qui se déroule en situation exolingue. Ces recherches ont mis en exergue les particularités qui caractérisent ce type d'interaction et qui les distinguent des autres types. Notre propos aujourd'hui, dans ce présent article, porte sur l'étude de l'interaction exolingue (PORQUIER, 1984) en classe de langue étrangère qui est par définition caractérisée par une asymétrie entre les participants enseignant et apprenants qui sont liés par un contrat didactique.

Dans cet article, il sera question d'étudier une activité communicative orale : le débat, et de nous interroger sur les caractéristiques qu'il présente en classe exolingue. Il s'agit donc de voir si le débat présente des caractéristiques qui les distinguent des autres types d'interaction pouvant se dérouler en classe de langue étrangère. Afin de pouvoir répondre à ce questionnement, nous émettant l'hypothèse selon laquelle le débat animé en classe entre l'enseignant et les étudiants présente effectivement des différences. Ces différences sont essentiellement mises en évidence par l'asymétrie qui caractérise les participants enseignant et apprenants.

1. Considérations théoriques :Avant de parler du sujet qui nous concerne ici, nous tenterons dans ce qui suivra de présenter les éléments théoriques qui nous permettraient de comprendre les notions importantes de cet article et à partir desquels nous construirons une interprétation analytique.

1.1. L'interaction exolingue : La notion d'interaction exolingue vient de Porquier qui, dans un premier temps, la définit comme une communication qui se déroule entre des individus qui ne partagent pas