جامعة مولود معمري– تيزي وزو
مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الواحد والعشرون (21)
2014

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

الجزائر

الهاتف: 00 14 41 026

الناسوخ: 00 14 41 026

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr

الهيكل الإداري للمجلة

ـ المدير الشرفي: أ د ناصر الدين حناشي؛

ـ مدير المختبر: أ د صالح بلعيد؛

ـ رئيسة التحرير: الجوهر مودر؛

ـ هيأة التحرير: ميدني بن حويلي، فتيحة حدّاد، حياة خليفاتي، علجية أيت بوجمعة، عيني بطوش، ريش بوثلجة، علجية أوطالب.

ـ الهيأة الاستشارية:

ـ محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان الجزائري؛

ـ أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى في الجزائر؛

ـ عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس مجمع اللغة العربية الجزائري؛

ـ محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند؛

ـ محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق؛

ـ سالم شاكر: باحث في المازيغيات في inalco بفرنسا؛

ـ وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات في جامعة القاهرة؛

ـ علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وباحث في المصطلحات والمعاجم؛

ـ 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.

ـ المدير الفنّي: أ د صلاح يوسف عبد القادر.

مجلة الممارسات اللغوية

مجلة الممارسات اللغوية مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر في المجلة

1 ــ مجلة (**الممارسات اللغوية**) لسانُ حال المختبر، فتستقبل كلّ الأبحاث/ المقالات/ التحقيقات/ سبر الآراء/ بيانات التسائيل/ حصائل الاستبانات... ذات العلاقة بالممارسات اللغوية؛

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

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

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

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

6 ــ تُرسَل البحوثُ إلى رئيس تحريرِ مجلة (**الممارسات اللغوية**) بجامعة مولود معمري بتيزي وزو في نسخة ورقة بريدية مصحوبة بنسخة قُرصية، أو تُرسَل عن طريق بريد المخبر الإلكتروني وهو laboling@yahoo.fr

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

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

9 ــ يتولّى تحكيم البحث محكّمان أو أكثر حسب هيأة التحرير؛

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

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

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

13 ــ على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

ــ التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف عليها من توثيق واستخدام للمصادر والرسوم، والتفريق بين التهميش للكتب والتهميش للمجلات، واستعمال علامات الوقف، وكلّ متعلّقات المنهجية...

ــ كتابة البحث بخط simplifiedArabic ببنط 13؛

ــ طول الكتابة 24 بعرض 12؛

ــ توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24؛

ــ المسافة بين السطور 1.0؛

ــ الهوامش في آخر البحث متسلسلة ومكتوبة آلياً، ببنط 12؛

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

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

16 ــ ترسل الأبحاث عن طريق البريد على العنوان التالي: السيد رئيس تحرير مجلة الممارسات اللغوية/ مخبر الممارسات اللغوية. جامعــة مولود معمري. تيزي–وزو. الجمهورية الجزائرية.

روابط الاتّصال:

ــ البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

ــ الهاتف الثابت: 026213291

ــ الناسوخ: 026411400

كلمة العدد

أيها القارئ الوفي؛

تطل عليك مجلة الممارسات اللغوية في عددها الواحد والعشرين، بوجه جديد يرافق أعداد العقد الثاني، أملنا أن ينال إعجابك واستحسان الباحثين الذين يبدون دوما اهتماما منقطع النظير بكل ما يصدره مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر من دراسات وأبحاث في مجالات اهتماماته.

لقد أصبح لمجلة الممارسات اللغوية جمهور واسع من الباحثين والقراء من داخل الوطن وخارجه، وتتزايد طلباتهم على مختلف الأعداد التي تصدر باستمرار وهذا يدفع القائمين عليها لتقديم الأجود والأفيد للقراء الأوفياء، مع محاولة إرضاء أكبر عدد من الباحثين من خلال تعدد التخصصات التي تغطيها المقالات، وهو ما يعكسه محتوى هذا العدد الذي تناول موضوعات في غاية الأهمية.

هيئة التّحرير

الفهرس

كلمة العدد	7
الإصلاح التربوي والتردّي اللغوي ***أ. د صالح بلعيد جامعة تيزي وزو***	11
معالم نظريته في السياسة اللغوية ***د. الدكتور علي القاسمي***	41
تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة ***د. جميلة روقاب، جامعة مستغانم***	47
واقع اللغة العربية في المدارس التعليمية بولاية أدرار "المتوسطة أنموذجا" ***أ. عبد القادر بقادر، جامعة ورقلة***	59
تقنية المعلومات في التعليم بين الراهن التعليمي وفرضية التحول المفروض ***أ.السعيد خنيش، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية***	73
اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات ***د. سامية جباري جامعة الجزائر1***	93
مشروع أحمد المتوكل في النّحو الوظيفي – الوظائف التركيبية– ***أ. ياسين بوراس، جامعة تيزي وزو***	109
الصّورة في المعاجم اللغوية – أبعاد توظيفها وصعوبات استخدامها– ***أ. حاج هنّي محمد، جامعة حسيبة بن بوعلي– الشلف***	125
البحث عن أساليب استعمال المصطلح العلمي الموحد من خلال آراء أبي العزم. ***أ. خليفاتي حياة، جامعة مولود معمري تيزي وزو***	145

الاستلزام الحواري في الدرس اللساني الحديث طه عبد الرحمن أنموذجا ***د. ليلى كادة، جامعة بسكرة***	165
أصالة الإعراب في القرآن الكريم، ***أ. سعيد عامر، جامعة تيزي وزو***	195
القسمة الثلاثية للكلم بين النحو العربي والمنطق الأرسطي ***أ. صفية بن زينة، جامعة الشلف***	211
Productions langagières écrites en français de quelques étudiants de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou en relation avec la situation innovante de l'enseignement du français ***Mr MOUALEK Kaci*** ***Université Tizi-Ouzou***	**3**

الإصلاح التربوي والتردّي اللغوي

أ. د. صالح بلعيد
جامعة تيزي–وزو

مقدّمة: إنّ الإصلاح التربوي في كلّ بلاد العرب مطلب جماهيري حادّ فكما تُطالب الجماهير العربية بالتغيير السياسي تُطالب بتغيير المنظومات التربوية بعدما عرفت المدارس العربية الرداءة، والتأخّر العلمي، وانتكاسات في المستوى اللغوي ممّا سبّب الهدر وتفشّي الأميّة، الأمر الذي جعل المهتمين يقولون: أوقفوا نزيفَ السقوط الذي تعرفه المنظومات التربوية العربية، واعملوا على تقديم وصفاتٍ علاجيةٍ مستعجلة، وهذا بإصلاحات جادة، بدل الترقيعات السطحية، ودهن الأورام لفترات مؤقّتة، ووضع المساحيق المسكّنة، وهذا فعل الإصلاحات القديمة التي لم تؤتِ أُكلَها بصورة دائمة. بالفعل حصلت إصلاحات تربوية، ولكن في مجملها فوقية ومفتقدة للمعايير العلمية المبنية على القواعد الراشدة؛ الأمر الذي يشكّل عدّة اختلالات على مستوى نجاعة الأداء التربوي والعلمي، فلم تصل إلى الإصلاحات المرغوبة، ولا حافظت على تلك القواعد القديمة التي تلقّن بها المتون ولا أمكنت الطالب الرصيدَ المضمون، وتعثّرت التربية العربية في كلّ الفنون ومن هذا التعثّر تحوّل الحديث إلى ضرورة إصلاح التعثّر، ومراجعة هفوات التأخّر، وتصحيح أخطاء التبعثر.

ولقد شهد الأصدقاء والأعداء المختصّون بتعثّر مدارسنا العربية؛ وهذا عبر تلك الإصلاحات التي لم تقم على إستراتيجية ناجعة، ولا على مفهوم عملي وواقعي ولا على نظريات مبنية على الشمول والامتداد في الزمان وفي المكان وقبول التكيّف، ولا استطاع المريدون إنتاجَ الأفكار التي تقدّم لصاحب الحلّ والعقد

استصدار القرار، ويضاف إلى ذلك أنّ الإصلاحاتُ التربوية في معظمها لم تعتمد على الثقافة الوطنية المبنية على سيادة الثقافة العلمية، ولا على نظريات من واقع حال البلاد العربية، فاعتمدت نظريات مستوردة من واقع لا يعاني أزمات، إلى واقع مهترئ موبوء بالصعوبات، ولم تنظر الإصلاحات للمدرسة على أنّ لها مسؤوليةً تحررية تجاه القيود والجهل والفقر والأميّة، باعتبار المدرسة تُعطي الحدّ الأدنى من التفكير والنقد والاختيار الحرّ، وتربّي في المواطن روح التواجد والمواطنة وقول (لا) في حال الخطأ، ولم تعمل المدارس العربية على صيغة التواصل بين الأجيال ولا غذّت في المتمدرسين قبول الرأي الناقد، وما يتبع ذلك من روح التواصل مع الآخرين بالاستماع للرأي المخالف... ولذلك يمكن أن نقول: إنّ المدارس العربية تكون قد أعذت العلم إلى حدّ ما، دون أن تعلّم الأدب، وبذا تعثّرت الإصلاحات التربوية، ومسّت كلّ القطاعات، فشلّت مفاصل الدول العربية في مناحي الحياة، فتراها تجري وراء التجارب والإصلاح، ولم تستطيع أكثر الدول العربية الوصول إلى بناء منظومة تربوية معاصرة، تجمع بين الأصالة والحداثة منظومة متوازنة تعطي العلم والأدب، ولذا آن الأوان لمراجعة تلك الإصلاحات والنظر في التفريطات التي مسّت كلّ الهُويات، ومنها الهُوية اللغوية التي هي أمن عام، فلا أمن مائي دون أمن لغوي، ولا أمن عسكري دون أمن لغوي...

تقول الدراسات الجادة بضرورة إعادة النظر في ما رسّخته المنظومات التربوية العربية من طغيان الفكر الغيبي، ووهم التنظير، وعبادة الخطاب الماضوي واعتماد ما يشلّ الفكر... وحصل هذا بفعل تلك الإصلاحات التي تنظر للتربية والتعليم على أنّه قطاع غير خدماتي وغير منتج وعقيم، فلا ترى الفائدة من تغييره فهو خارج الأطر والمضامين. ونحن نجهل بأنّ تقدّم الأمم يُقاس بمقدار ما تنتجه المدرسة من معارف؛ وما تتّسم به تلك المعارف من أصالة وجدّة وابتكار، وما تحمله من فكر يعمل على انسجام تربوي ولغوي يعمل على لُحمة مجتمعية تَسُود فيها المواطنة قبل المذهبية.

إنّ المدرسة سفينة المجتمع نحو برّ الأمان، فكيف حصلت فنلندا على الرتبة الأولى في التقدّم؟ لم يكن ليحصل لها ذلك، لو لم تهتمّ بالمدرسة، وبالعدالة الاجتماعية، وهو بلد انمحت فيها الأميّة، وانعدم المرضُ، فلم يكن ذلك ليحصل في بلد الماء والأشجار، وفي بلد لا يملك البترول والغاز، ولكنّه حصل بفضل الاستثمار في التنمية البشرية، فأضحت فنلندا رقماً راقياً تُضرب به الأمثال في الترقية البشرية. وما يقال عن فنلندا يقال عن إسلندا، ويمكن أن نعطي مثلاً لبلد هو جزيرة منعزلة؛ كان الجهل والمرض والفقر يفتكّ بأهلها، ولكنّها تجاوزت كلّ هذا بالاستثمار في التنمية البشرية، وبذا حصّلت الرتبة الأولى عالمياً في مجال الطبّ فأصبحت كوبا الآن تصدّر الأطباء المتخصّصين وكبار الجرّاحين إلى البلاد الراقية، ولم يكن يحصل ذلك لو لم تستثمر في التربية والتعليم، دون الحديث عن ماليزيا واليابان وكوريا الجنوبية وهذه الأخيرة ترتّب في الرتبة التاسعة في الاقتصاد العالمي، وتنافس الآن الولايات المتّحدة في صناعة النانو. دول قديمة وعريقة في الحضارة، استثمرت في البشر، فلم تعرف التخلّف، وأخرى حديثة كانت متخلّفة، فخرجت من التخلّف بفعل استثمارها في المدرسة، وحصل لها التقدّم والرقي. إذاً يقع الرهان حالياً على الاهتمام بالتربية والتعليم، رهان تتسابق الأمم فيه بغية الوصول إلى الجودة والفعالية لرجال القرن الحادي والعشرين، دول تعمل على صنع مدرسة مواطنة تؤمن بالعلم وتعمل من أجله، مدرسة تقضي على التعصّب والأمراض والانحرافات والعنف وكلّ ما يجعل البلد تنهكه الأزمات، فهل يمكن أن يحصل في واقعنا العربي؟

من المعلوم أنّ الحراك العربي في اتّجاه إحداث التغيير في المنظومات التربوية مطلب جماهيري جديد يعمل على التثوير، وعلى بناء مدرسة معاصرة تعمل على التغيير في الذهنيات؛ بحيث إنّ صيرورة كلّ تنمية قوية مُستدامة تتطلّب تعبئة الرأسمال البشري الذي يجب أن يكون متعلّماً وصحياً ويقبل الدخول في مجتمع المعرفة، وهذا لا يكون خارج المدرسة. ولهذا بدأت الدول العربية الآن تعي

الدور الجديد للمدرسة وهو إنتاج المعرفة، وإعداد النشء للقرن الحادي والعشرين قرن التفاعل الذاتي، قرن المقاربات التربوية العاملة على التعلّم الذاتي وعلى مدى الحياة. ولكن مع رفع مطالب الإصلاح التربوي، والدعوة إلى مدرسة عربية حديثة، هناك عقبات كثيرة في الأخذ بأسباب نجاح الإصلاحات التربوية، التي تتوزّعها أطراف متنافرة في الرأي والتوجّهات، أطراف متخمة نائمة لا تريد الإصلاح، وأطراف تابعة تعتمد على استيراد المنظومات التربوية، ففي ظلّ هذا الوضع هل يمكن أن تنجح الإصلاحات أو مطالب التغيير لدى شعوب الدول العربية التي دبّت فيها الهزيمة من شحوم الريع والخزينة، وممّن هم في مراكز الديمومة، وسفينة العرب توقّفت عن الإبداع في محطّة الإقلاع، ولم تعد تجدي نفعاً في تغيير السائد، وفتح مغاليق الحاضر المارد، وآسف أن أقول: لا تنفع إصلاحات تربوية تتناول وصفاتها بالتفسير، دون أن يطرأ عليها التطوّير والتغيير، ولا يرصد مسارها التقرير، ولا يتتبّع عوامل سيادتها التبرير، لأنّه لا يتلمّس الواقع المرير ولذا قد يعدم التغيير.

إنّ القرن الواحد والعشرين يسعى للجودة في التربية والتعليم لنقل المجتمع من مجتمع القبيلة إلى مجتمع المعلومات؛ مجتمع تكون فيه المدرسة عاملة على مواطنة إيجابية تنحو في اتّجاه بناء التلاحم الإنساني وتستوعب اللحظة الكونية التي نعيشها والاعتراف بجميع الرموز اللغوية والثقافية والتاريخية والوطنية والمساواة بينها والاتّجاه إلى مستقبل يُغذي مواطنةً لغويةً تُؤمن بالأبعاد المحلية، وتنفتح على المعارف والقيَم العالمية. ومن هنا فالشرعية والديمومة والبقاء أن تكون للإنسان بما هو إنسان من حيث ما يكتنزه من معارف، لا إلى الإنسان باعتباره صاحب الأصول والفضول وأصحاب النفوذ، فهل يمكن أن نعي هذا قبل خوض ميادين الإصلاح، وأنّ أهل الميدان قبل أهل الثقّة، وهل يمكن لمدارسنا أن تربّي مفاهيم التسابق للأفضل. وبذا تأتي مهمّة مدرسة الإصلاح في الوقت المعاصر للرفع من مستوى المعارف وربطها بقيم الانفتاح، وتحديث المجتمع بما يستجيب لكلّ

المرجعيات الرسمية. فالمدرسة العربية الآن بحاجة إلى تدبير جديد؛ يبدأ من إعادة النظر في الرؤية التي تنظر بها إلى المعارف والقيَم المحلية والوطنية والكلية والتفتّح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية، وتكريس حبّ المعرفة، وطلب البحث والمساهمة في تطوير العلوم، وتنمية الوعي بالواجبات والحقوق والتربية على المواطنة، وممارسة الديمقراطية، والتشبّع بروح الحوار، وقبول الاختلاف وترسيخ قيم الأصالة والحداثة، والتفتّح على التكوين المِهْني المستمرّ... فهل تُحقّق هذا مدارسُنا العربية، أو تعمل الإصلاحات على تحقيق هذا في برامجها.

إنّ مدارسنا بحاجة إلى إصلاح جوهري يعمل على تطوير رأس المال البشري وهذا هو الناقص فيها فلم تعد مدارسُنا سوى بؤرٍ لإشاعة إعاقاتِ وتناسلِ حلقات الإخفاق، وهذا ما جعل تقارير التنمية البشرية تُشير على العرب بضرورة إعادة النظر في منظوماتها التربوية "إنّ ثمّة اتّفاقاً واسع النطاق على أنّ النظم التربوية في العالم العربي بحاجة إلى تحسين، إذ يذكر تقرير البنك الدولي الصادر في العام 2008 أنّ هناك فجوة بين ما تقدّمه أنظمة التربية في البلدان العربية وحاجات التنمية وأهدافها. كذلك فإنّ تقرير التنمية البشرية العربية الصادر عن برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي للعام 2002 يشدّد على أنّ هناك أدلّة على تدهور نوعية التعليم في المنطقة... ويحثّ بلدان العالم العربي على التفكير المعمّق في كيفية تنظيم التعليم على نحو أفضل لضمان التطوّر المستدام للقدرة على المنافسة في اقتصاد عالمي متغيّر ومتطوّر[1]".

ومنظومتنا التربوية في الجزائر واحدة من تلك المنظومات العربية التي عرفت الشلل والانحدار والهزال في المُخرجات منذ الإصلاحات التي بدأت في أواخر التسعينيات حتى سنة تكريس الإصلاحات الجذرية في عام 2003م، التي يزداد الخطرُ يكبرُ سنةً بعد سنة، ويظهر الفسادُ في شريان المجتمع بفعل عدمِ الاهتمام بالتنمية البشرية التي عمادُها المدرسة؛ فالمدرسة عندنا لم تعدْ جاذبة، ولم تفلح في تربية الطفل: عنفٌ في المدارس، عنفٌ في الملاعب، غشٌّ في

الامتحانات، فقدانُ الاحترام للمعلّمين والأولياء، شللٌ في الإرادات، البحث عن الربح السريع، فقدان المناعة في التأثير، الانقياد لمن غلب وفي تنفّس شبابنا التّعب حلم المعلم الإضراب واختزال عمله في رفع الأجور... بَلْهَ الحديث عن جودة التعليم التي لا وجودَ لها. فالمدرسة أصبحت لا تلقّن التلميذ إلاّ الكميّة القليلة من المعلومات، بفعل تزايد العطل والراحات؟ فتلميذنا لا يقرأ إلاّ 18 أسبوعاً في السنة في الوقت الذي يقرأ التلميذ في العالم بين 34 و 36 أسبوعاً في السنة وعتبتهم البرنامج الكامل، لا عتبة الثلاثي الأول والثاني[2] كما هو عندنا، ويتوقّف تلاميذنا عن التدريس في نهاية أفريل من كلّ سنة. فإذا وقفنا في رقم 18 أسبوعاً نستخلص ما يلي:

18 أسبوعاً = من أصل 51 أسبوعاً = ثلث السنة للتدريس.

18 أسبوعاً = يساوي 3 أشهر وزيادة زمن التدريس = 16 درساً في كلّ حصة.

18 أسبوعاً – 51 = 33 أسبوعاً للراحة = 33 درساً ضائعاً.

33 أسبوعاً = 8 أشهر راحة.

18 أسبوعاً ليست كاملة، وينقص منها: التخفيض في حصص رمضان + غياب المعلّم + أيام الامتحانات + إضرابات... فماذا يدرس التلميذ؟ ودون تعليق كبير، فإنّ منظومتنا القديمة يكون التلميذ في المدرسة من سبتمبر إلى نهاية جوان ومع هذه الإصلاحات التربوية دامت العطل فعاشت، فهل هذا هو المطلوب من الإصلاح؛ تكريس العُطَل في العُطَل؟ ويضاف إلى هذا الهزال، ذلك الضغطُ الذي يمارسه التلاميذ على الإدارة، وتلك الإضرابات التي يقوم بها المعلمون لنيل حقوقهم، ونقص أستاذ مواد أساسية وعدم وجود مدرّسي اللغة الفرنسية... إصلاح في هدر اللغات، والتقليل من الواجبات، وكثرة الطلبيات. إنّها فوضى حاصلة في إصلاح متعثّر، إصلاح أتى بالفشل الذريع، فتعطّل الجهدُ في صورة عكسية إصلاح تربوي مصدر كلّ الخسائر؛ لأنّ التعليم في الأساس هو التدبير الجيّد في كلّ

دواليب الدولة فاختلطت الأزمنة في هذه الإصلاحات التي لم تربِ التلميذ على الأدب، ولا على اغتنام الوقت، فأين الوقت من ذهب. وإذا كانت المدرسة ترخّص هدر الوقت وتمدّد العطل، فأين ذلك المعلّم أو المسيّر الذي يكون أحرص على الوقت واستدراك التأخير. وإنّه لم يعدّ معلم الإصلاحات ذلك المعلّم القنوع الذي يعمل في الظلام دون كلام، فمعلّم الإصلاحات لا يُسبق الشأنَ العام على الخاص وكلامه لا يخرج عن المطالبة بالحقوق قبل الواجبات، وتفكيره في راتب المردوديات، فلم تحصل المواطنة للطرفين، فضعف الطالبُ والمطلوب، وتدهورَ المستوى، وزاد الضعف على الضعف، واشتعلَ الفسادُ، والفساد في المنظومة التربوية أشدّ فتكاً.

ويظهر الفسادُ في الكتاب المدرسي؛ ومدوّنتي في هذا القول كتاب اللغة العربية وكتاب التاريخ، كتابان يجعلان المتعلّم شبه ببغاوي لا يفهم أيّة لغة، ولا يدرك تاريخ بلاده، ولا يستطيع أن يكون مثل الشامبانزي في التقليد، كتابان مليئان بالشوائب؛ يقدّمان مادة النّصوص الأدبية والتاريخ بخيستين، والحضارة رخيصة والسكوت عن التاريخ القديم، وفعل الحركات الوطنية، ويقفان عند حدود ضيّقة وكأنّ الجزائر حديثة العهد في امتلاك العربية، وأنّ تاريخها ليس من الماضي، أو أنّ الماضي من سقط المتاع، وهذا بخس للثقافة الوطنية، ولتلك الانتفاضات النضالية، وما عرفته الدول المازيغية الثلاثة عشر (13) من تطوّر وحضارة. وأضيف إليهما كتاب التربية الإسلامية الذي لا يمجّد الدين، ولا يجلّ الحديث الشريف، ويُسقط كلّ مفردات يرى فيها الإرهاب، وكأنّ الدين الإسلامي إرهاب وهل نحن في دولة لائكية متعاب. كتاب سطحي بسيط لا يعمل على تحريك التفكير، ولا يحمل قارئه على التدبير، ومفرداته من كلام العامة وخطب الجمعة وبه أخطاء ظاهرة. كتبنا المدرسية بها مجموعة من التبخيسات نالت أعراض المنظومة التربوية، فلم تعطِ المتعلّمين حقّهم من أن يعرفوا بأنّهم مازيغيون عرب مسلمون، ولهم تاريخهم الحافل القديم، فأين مستوى تقوية الوعي بالذات الجزائرية؟

وأين المواطنة في صورتها العامة؟ ومن ذلك فإنّ آليات الإفساد تكبر بإتقان، وتقدّم آليات الانتصار التي تُعمي صاحب القرار. كتبنا التربوية كسولة تعتمدها الدولة دون منافسة، وليس لها حقّ إبداء الرأي في صنّاع الكتب، ولا في أشخاص عيّنتهم أو في لجان نصّبتها، وكلّ لجنة لا تسير وفق رغبات المسؤول تُستبدل بلجنة موالية، فهذه هي الخرافة والسراب في أرض بقيعة لا تمطر إلاّ الأتعاب.

وإذا أتينا إلى التسيير فنجد حذف التعليم التقني الذي هو عماد التصنيع بدعوى أنّ هناك وزارة التعليم والتكوين المهنيين، وهذا غرور في غرور، أليس كلّ دول العالم فيها التعليم التقني ويوجّه له أفضل التلاميذ، والأدهى من هذا أنّ الطلبة الذين يوجّهون إلى التكوين المهني من المطرودين ومن ضعاف التلاميذ والذين لا مستقبل لهم لأنّهم فاشلون في التعليم فهل يفلحون في التمهين. دون الحديث عن تلك الآلات المستوردة بالعملة الصعبة، ويأكلها الصدأ قبل الاستعمال بل ترمى في مقبرة القصدير، فلا محلّ لها في التعليم العام. وسوء التوجيه يظهر في أنّ كلّ التلاميذ يذهبون إلى العلوم، كأنّنا نعدّ لمعركة التطبيب أو لخوض البيولوجيا النووية التي تحتاج إلى جيوش من الطلبة، أليس هذا انتحار معلن لمنظومتنا. وإذا تحدّثنا عن المناهج التربوية فنجدها عروشاً مسندة؛ تجسّد التخلّف في البرامج المدرسية بمفردات لا علاقةَ لها بالواقع، وبنصوص مصطنعة منسوخة من الشابكة، فغاب النصّ الأصيل، وحضر النصّ الهزيل، نصوص لا تترك للتلميذ حرية القرار أو التفكير، فقد أبعدتْه عن الأصالة، ولم تمكّنه المعاصرة؛ فبقي التلميذُ تائهاً ولَهْاناً، لا يعرف مقامَه فأصبحَ حيراناً. إصلاح لم يرقَ للمستوى الشكلي، بلهَ الحديثَ عن مستوى المضمون، ولَمِسْنا بِدامغ البرهان مدى المفارقات الكبيرة بيننا وبين جيراننا في بناء المناهج وفي ما يحمله من مواد، وما يعطيه للمتعلّم من معارف. أليس من العيب على امتداد أربعة عقود، تمّ اقتراح إصلاحات كانت في مجملها صالحة، وعادت على أجيالنا بالفلاح، ولم تؤدِ إلى الكارثة رغم ما فيها من مشاكل تربوية، وفي ظروف التهيئة والبداية، فما أصعبَ البداية، ولكن في لحظات

التقدّم المعاصر، وفي الألفية الثالثة التي نجد فيها إمكانات هائلة وأجهزة متطوّرة نعود القهقرى بسرعة عجيبة ونتراجع عن المكتسبات القبلية، فأين الخلل يا تُرى؟

وإنّي لستُ في صدد تسويد وضعية الإصلاحات التربوية في مجال الهدر العام، بل إنّ عدم التحكّم اللغوي أسوأ، فإذا نظرنا إلى الواقع اللغوي فنراه مراً وأنقل للقارئ بعض المشاهد الحزينة لا من النظريات لأنّ في أصلها النقيض والشكّ، بقدر ما أعتمد الواقع والثابت علمياً، وبعض ما أقول مستخلص من دراسات ميدانية، ومن خلال كوني مدرساً للغة العربية منذ سنة 1984، وَوَلِي تلميذ كذلك، فلم أشهد ذلك الانحدار اللغوي إلاّ مع دفعة الإصلاحات التي عتبت الجامعة سنة 2011م، وهذا في ولاية تُعدّ الأولى في مستوى النّجاح في الباكالوريا ويعني أنّ ولايات أخرى تسونامي لغوي حقيقي. ضعف لغوي في اللغات الثلاث لا يستطيع الطالبُ كتابةَ جملة صحيحة، دون الحديث عن الفرق بين العدد والمعدود والأمر أدهى عندما تطالبه بكتابة عريضة ما، فلا يدري كيف يكتب حتى البداية... كوارث لغوية لا يمكن تعدادها، ونحن نقول: إنّ نسبة النجاح في الباكالوريا 70 % وأنّ عدد الحاصلين على درجة (امتياز) تجاوز خمسة آلاف (5000) أليس هذا تضليل وخرافة، أو هذا هو نجاح الإصلاحات. كان عليَ كباحث أن أقول الحقيقة التي هي مرّة، ولكن عسى أنّ النقد البنّاء يعمل على التغيير، وأنّ الأمم التي تقبل النّقد هي التي تنجح في الإصلاحات. وفي ذات الوقت لا يجب تعليق فشل الإصلاحات التربوية على مشجب وزارة التربية، رغم أنّها تتحمّل النسبة الكبيرة من الفشل، ولكن إذا كانت وزارة التربية تملأ القربة من فوق ووزارات أخرى تثقبها من تحت، فأنّى للقربة أن تملأ ! إذاً كان يجب أن تكون الإصلاحات شأن كلّ الوزارات، والمجتمع المدني بكلّ فئاته، لأنّ المرضَ الذي سرى في المدرسة كانت مصادرُه متعدّدةً، دون الحديث عن تلك المتطلّبات الشرسة للعولمة المتأسّسة على تنافسية قوية إلغائية، وهناك رأس المال البشري غير مؤهّل وغير قادر على الخلق، فالمجتمع بكلّ مؤسّساته في وضع غير مريح، وبذا كانت

التربية في وضع متدهور، بل في مرحلة تنذر بالخطر، ولا يمكن أن ننكر أنّ التدهور الذي ينخر هذه المنظومة بدا شرساً منذ تعدّد النقابات، التي اختزلت مطالب المعلم في رفع الأجور دون توقّف، نقابات تشعل التمرّد، ولا تطالب بتحسين الفعل التربوي ولا رفع المستوى العلمي، ولا الاهتمام بالتلميذ الصحية والعلمية والثقافية، فنجد بعض النقابات ترهن أولادنا لمستقبل مجهول، باغتنام الأوقات العصيبة للإضراب وتساوم على رفع الأجور باتّخاذ التلميذ رهينة... **فالوضع التربوي عندنا يعيش الخطر، فما العمل؟**

وإزاء الوضع الخطير لا بدّ من منطق مغاير أو جديد؛ حيث نبدأ الحديث عن مهمّة الإصلاح التربوي التي هي مهمّة الجميع، وذلك يتطلّب تضافر جهود الجميع، فالإنسان لا يكون إلاّ بالتربية كما قال كانط Emmanuel Kant "إنّ الإنسان لا يمكن أن يصبح إنساناً إلاّ بواسطة التربية، إنّه ليس سوى ما تجعل منه التربية" فالوضع المعاصر يقتضي إصلاح الإصلاح La réforme de la réforme إن لم نقل إصلاح يقتضي عقلنة المدرسة Repenser l'école وإنّه ينبغي ألاّ يكون الإصلاح من أجل الإصلاح وخاصة أنّ قطاعَ التربية والتعليم ميدانٌ مركزي يمتاحُ منه كلّ المواطنين؛ فنجاحه إصلاح لكلّ المجتمع.

ــ **مواطن الخلل في الإصلاحات:** ينصّ بند الإصلاحات في ميدان لغات المدرسة الجزائرية على: ترقية اللغة العربية/ الرفع من مستوى أداء الفرنسية/ الاهتمام بالأمازيغية. وسأقف وقفات نقدية في هذه اللغات وكيف حصل الانتكاسُ اللغوي في إصلاحات 2003. ومهما قلتُ فإنّه لا يمكن الحديثُ عن مقام اللغات الوطنية في مدرسة تُعاني أزماتٍ متلاحقةً في تدهوُرِها؛ تدهوُر أدّى إلى اليأس داخل منظومة مريضة بعد ما يقرب من عقدين من التجارب الفاشلة، فطالتها يدُّ العبث والتجارب المستوردة، وبعضها كانت قديمة وبعضها وقع التراجع عنها في بلاد المنشأ، ونحن لا نزال نطبّل لها بالمزمار، ونرقص على انهزامنا المنهار وفي عدم تمكّننا بناء نظرية للإصلاح التربوي المسوار. ولهذا وقع التراجعُ عن

مكتسبات قديمة فأُعيبت العربيةُ، وسكتَ عن المازيغية، وقويَ نفوذُ الفرنسية. فلم يتمكّن الإصلاحُ من إعطاء الوضع المريح للعربية ولا للمازيغية، بل أولاهُ لتعليم الفرنسية التي تنال مساحاتٍ يوميةً على حساب العربية والمازيغية، ومع كلّ ذلك فإنّ الفرنسيةَ بقيت مركزيةً لا تغادر مدارس المدن، وبقي تلاميذُ الجبال والجنوب دون معرفة الفرنسية التي هي قدرهم رغماً عنهم.

1 ــ اللغة العربية: هي اللغة الأمّ ولغةُ الانسجام المجتمعي، واللغة الرسمية دستورياً، لغةٌ عملت الدولة على إقامة المؤسّسات التي تعمل على ترقيتها، فهي رأسمال الجزائريين، فلا تأهيلَ لهم بدون تأهيلها والنهوض بها وبمكانة ألسن الهُوية الوطنية والأجنبية. وكان علينا العمل على تجديد متنها وتطوير أدوات البحث والتعليم والنهوض بمكوّناتها، وتثمين الذات العاملة على المتون اللغوية، والعمل على الترجمة منها وإليها، والعمل على استصدار الدعم السياسي؛ لأنّ الدعمَ المجتمعي ثابتٌ ولا مناقشة في خصوص العربية في المجتمع الجزائري. إنّ إصلاح 2003 يقتضي ردّ الاعتبار إلى العربية والرفع من مردوديتها وجعلها لغةَ الجودة، لكن نرى الكفايةَ اللغوية عادت للغة الأجنبية التي أُنزلت من السنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الثانية، ويَسْتَبْدِل الإصلاحُ الرموزَ العربية باللاتينية، ويعدمُ الإشارةَ إلى تعريب العلوم في الجامعة ويقدّم لنا منهجيةَ العمل "بلسانية متوحشّة تنتج الأمية[3]" فهل نطلق على هذا الإصلاح إصلاحاً، وهو يفترس اللغات الوطنية افتراساً. إصلاح يعمل على تمكين هيمنة الفرنسية كلغة عمل وتواصل ويختزل إصلاح العربية في ترقيتها؛ كأنّها لغة متخلّفة، فالتخلّف في عدم العمل فيها وبها والتخلّف لا يكمن في اللغة بقدر ما يكمن في أهلها. فكيف يمكن للتلميذ التحكّم في سجليْن لغويين مختلفيْن، وهو يعتب أبواب المدرسة، وفيها منافسة غير شريفة منافسة تدعو إلى تفضيل اللغة الأجنبية على اللغات الوطنية. وتنصّ أكثر الدراسات والبحوث الميدانية القديمة والمعاصرة بأنّ التلميذ عليه أن يحتكم إلى الصورنة الشكلية للغته في السنوات الأربع من الدراسة بحيث: يقرأ ــ يكتب ــ يعبّر ــ

يحاور ــ يعدّ، وهذا عبر إغماس لغوي في لغته الرسمية، ثمّ يمكن أن يتعلّم أكثر من لغة. وإن لم يكن هذا، فمثالنا على ذلك الدول المتقدّمة G8 التي تعلّم اللغات الأجنبية بعد أربع/ خمس سنوات من دراسة اللغة الأمّ، وبعضها تؤخّرها إلى المرحلة الإعدادية، ولا نكتفي بهذا، بل تتيح الدولُ المتقدّمةُ لِوَلِي التلميذ قائمةً من اللغات الأجنبية التي يختارها ولا تَفْرِض عليه لغةً أجنبيةً واحدةً. ألا يكفي هذا حجّة لتأخير تدريس اللغات الأجنبية؛ حفظاً لمتن اللغة العربية، أم أنّ السعودية/ الأردن نماذج على هذا التقديم، فنسأل هل السعودية/ الأردن من الدول المتقدّمة؟ وما هو التقدّم الذي أحرزتاه؟ وفي أيّ مجال؟ ألا يجوز أن نقيس على فرنسا ــ كوريا ــ اليابان ــ أمريكا ــ بريطانيا ــ الڤيتنام...

إصلاح تربوي لم يحصل الجهر فيه باعتماد الفرنسية التي هي لغة الخفاء والقرار، والعربية لغة المظهر والشكل، فلم يحصل الحسمُ في المسألة اللغوية "... والحسم جذرياً في التوجّه في الاختيار اللغوي، إما اعتماد لغة أجنبية– فرنسية وجعلها الوسيلة الأساس للتواصل الشكلي والمؤسّساتي والتحصيل العلمي وهذا الخيار لم يعد وارداً في ظلّ ما تعانيه الفرانكفونية من تراجع، وعدم القدرة على رفع تحدّي التنافس اللغوي العالمي. وإما تقويم العربية وتمكينها من فرض نفسها كلغة رسمية فعلية وليست فقط شكلية للبلاد في الإدارة والتعليم، دون إهمال اللغات العالمية طبعاً، وفي مقدّمتها من الآن فصاعداً الصينية ثمّ الهندية؛ اللتان من شأنهما أن تفتحا للمتلقّين آفاقاً واسعة في المستقبل القريب"[4]. أليس من حقّ المواطن على الدولة أن تضمنَ حقوقَه اللغوية وحقوقَ لغته الأمّ؛ فتحميها وتؤهّلها، وهي مسألة ديمقراطية تعمل بها كلّ الأمم الحيّة، أليست اللغةُ الوطنيةُ استقراراً نفسياً وطمأنينة واعتزازاً بالذات. إنّه إصلاح تربوي لا يتبنّى النظرية الأفقية للمجتمع، بل يتبنّى نظرة عمودية بغية الوصول إلى تنخيب المجتمع: نخبة مركزية وجماعة الدهماء والغوغاء، وهذا ما يعود بنا إلى سياسة الكولون، ولعهد مضى. واعتباراً لكلّ هذا فالدولة الجزائرية مطالبةٌ بوضع تخطيط يُنزل اللغاتِ الوطنيةَ المنزلةَ الأعلى

وتكون اللغاتُ الأجنبية على الخيار، فلا تُفرض على المجتمع الجزائري لغة من اللغات هي الأولى أو الثانية، وهذا ما تفعله الأمم الحيّة.

وإنّ الدولة الجزائرية مطالبة بحماية اللغة الوطنية من كلّ حملة عدائية أو كلّ ما يؤدّي إلى إضعافها ونبذها، وكلّ ما يقلّص من تواجدها أو ما يجعل اللغة الأجنبية أفضل منها، وعلينا الخروج من هذا الوضع التربوي السلبي غير المريح الذي تُفضّل فيه الفرنسية على العربية، كما تُفضّل الفرنسية على كلّ اللغات الأجنبية مهما كان علمُها وتقدّمُها. إصلاح رغم ما أُثير حوله من جدل وقلاقل واضطرابات واعتصامات فالدولة عزمت على تطبيقه مهما كان، فطبّقت الإصلاح الفاشل، فمن تضرّر؟ هل تضرّرَ أولادُ النّخبة والقبيلة؟ بالطبع لا؛ لأنّ أولادهم يدرسون في الخارج، ومن بقي في الداخل يدرس منهاج فرنسا، ويُمتحن في تونس.

وأمام هذا الوضع الذي لم يُنْزِل العربيةَ منزلتَها؛ فإنّها في نزول وانحدار وينضاف إلى ذلك بعض المنغصّات المتراكمة من مثل: الحاجة إلى معاجم عصرية ومتنوّعة المواد والأهداف والأساليب ــ الحاجة إلى كتب قواعد عصرية ــ مسألة غياب التشكيل ــ تعليم وتعلّم جذّاب ــ نقص في الترجمة والتأليف ــ اضطراب في المصطلح ــ ضعف إدارة المسألة اللغوية ــ ضعف المؤسّسات اللغوية ــ عدم وجود إرادة سياسية واضحة ــ تقصير المجتمع في حماية لغته ــ العداء للعربية والتحامل عليها ــ غياب القرار السياسي ــ ضعف الخطط التربوية الناجعة ــ ضعف لغة الإعلام وشيوع الأخطاء اللغوية... وهذه النقاط التي كان يجب أن يعالجها الإصلاح، ويأخذها في باب التخطيط، وفي هذه النقاط الهامة يركّز العالم الفاسي الفهري على مسألة التخطيط اللغوي التي هي الدواء الناجع إذا ما وقع التخطيط الفعّال في المسألة اللغوية، وبه يعود رونقُ العربية إلى مجده، ويتزامن ذلك بالقضاء على جملة المتاعب التي أعاقت العربية عن اللحاق قائلاً: "إنّ حصيلة المتاعب جرّاء عدم التخطيط يعود إلى:

1ــ ضعف إتقان اللغة العربية لدى المتعلّم، وضعف نوعية تعليمها وضعف الوسائط الموظّفة في الأنشطة التربوية المرتبطة بها، مما يترتّب عنه ضعف اكتساب المهارات والمعارف، وضعف مردود التعليم بصفة أعمّ؛

2ــ عدم توفّر لغة عربية شاملة، تغطي مختلف أسلاك التعليم (بما فيها العالي والتقني والأولي) وتوظف في مختلف المواد والأنشطة؛

3ــ تعثّر المتعلّم في المراحل الأولى من التمدرس ناجم عن صعوبة الانتقال من لغة البيت (الدارجة المغربية أو المازيغية) إلى لغة المدرسة (العربية الفصيحة) وعدم العناية بتطوير طرائق الدعم اللائقة تلافياً لسلبيات الازدواجية اللغوية؛

4ــ عدم توفّر المدرس اللائق للغة العربية الملمّ بالجديد من طرق التعلّم والتعليم الجذّابة؛

5ــ عدم توفّر الكتاب المدرسي والوسائط التربوية الملائمة"[5].

هذا برنامج تخطيطي، كان الأجدر أن نعمل من أجل إصلاح متين يوفّر للغات المدرسة الضمان الأمثل للانتشار دون صعوبة. وأرى الإصلاح في مجال اللغات يعني:

ــ تعزيز المواطنة اللغوية بإيلاء اللغات الوطنية المكانة الأولى في التدريس؛

ــ تمكين المتعلّم القدر الكبير من الرصيد المعرفي الذي يفهم ويعدّ ويتحاور ويكتب بلغته؛

ــ الإفادة من اللغات الأجنبية على أساس أن تضيف إلى لغاتنا ولا نُضاف فيها؛

ــ جعل التلميذ يتأقلم مع السجل اللغوي الأجنبي، واستثمار ذلك في نقل المعارف الجديدة؛

ولهذا رأينا تلك المغالطات في الإصلاح التربوي الذي لم يقم على تخطيط سياسة لغوية، ولا على تخطيط تربوي، فيمرّ سريعاً على متون اللغات الوطنية

ويركّز على لغة أجنبية واحدة، فطفحَ الكيلُ وفسدَ الميزانُ، وما أصبح للغة العربية مكان، فهل لا يمكن استدراك ما مرّ؟ يمكن استدراك ما مرّ بالوقوف عند مكامن النقص، الذي يكون بحسن التدبير، ومراعاة آليات العصر، والدفع بالعربية نحو تحقيق حقول لم تصلها بعد، من مثل التعريب الشامل. وكان يجب على الإصلاح التربوي أن يُراعي تلك المنغصّات المتوارثة ويغفل النظر في الجانب الشكلي، ولا يعمل على إسكات المتعلمين بدخولهم جميعاً للجامعات ونحن نشكو فقراً في طلاب لا يتقنون كتابة طلب التوظيف، ولا ملء الصكوك. وكلّ هذا لا نعدم التغيير للأفضل في الأداء، بل يمكن أن يحصل الاستدراك بتوفير إطار قانون، وتنشيط مدارس تربوية فاعلة ومعلمين أكفاء واعتماد وسائل حديثة وبرامج نوعية، وإيجاد مراكز بحث تربوية فاعلة لتحقيق الجودة في إنتاج الأبحاث التربوية والأدوات الضرورية للتسيير التربوي، وقيام تخطيط لغوي هادف يحدّ من الاختلالات اللغوية الأساسية.

2 ــ المازيغية: لا ننكر أنّ مكتسباتٍ دستوريةً تحقّقت خلال العشرية الأخيرة؛ من حيث توفير الشروط القمينة لتحقيق القانون المؤسّساتي للمازيغية بإقامة محافظة سامية، فقد نُقلت المازيغية من التهميش إلى صلب التعليم، وكان وجودها في الإعلام السمعي والبصري فتحاً عظيماً، كما حدثت دينامية التدوين التي نقلت الصورة الشفاهية الزائلة إلى صورة البقاء والديمومة والتواصل... وهذه خطوات هامة كفيلة بالحفاظ على هذا الإرث المهدّد بالانقراض. ومع هذا فإنّ الإصلاح التربوي لعام 2003م همّشها؛ فلم يعمل على الانتقال بالمدرسة إلى بناء مدرسة مواطنة تعترف بكلّ المكوّنات اللسانية والثقافية، من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية، ولذلك كان أداءُ المازيغية ضعيفاً هزيلاً كأنّها لغة أجنبية منبوذة، وتعليمها عن طريق وسيط أجنبي، وبطرائق تدريس اللغات الأجنبية، وأنّ استعمالَها محدود، ومختصّيها من المعدوم، فلذا لم يتحقّق بندُ الاهتمام بالمازيغية ولا يمكن الرفع من مردوديتها. وكان يجب أن يكون الإصلاح التربوي منسجماً مع

الخطاب المازيغي في إطار العمل الجمعوي الذي ينظر للمسألة اللغوية من باب حقوق الإنسان؛ على أنّ الهُوية المازيغية عنصر من عناصر الحقّ في تلقّي لغة الأمّ، والبحث عن الذات وسط رياح الهيمنة الثقافية والإيديولوجية، وإعادة الاعتبار لتراثنا الذي يهدّده الانقراض، كي لا يُطرح سؤالُ من نكون كلّ مرّة.

ولطيّ ملف المازيغية لا بدّ من مقاربة عقلانية وتاريخية، والإقرار بتلك الأخطاء التي ارتكبت في حقّ المازيغية: من منع استعمالها وتدريسها، وقمع الحركات المنادية بتدريسها. ويُؤسف له أنّ الإصلاحاتِ التربويةَ تعاطت مع المسألة بصورة العدمية والطوباوية، فلم تفكّ مسألة الخطّ الذي تكتب به، بل تركت المجال للخيار والمفاضلة، والنتيجة واضحة، فنرى أنّ الإصلاح في مسألة الكتابة أعطى الخطَّ الأخضرَ للفرنسية لاحتواء المازيغية. كما لم تشر الإصلاحات إلى تلك المزايدة التاريخية التي يتّخذها البعض على أنّها مجال للأخذ أو للابتزاز، كأنّ المازيغية خاصة ومحدودة وهي ضمن حقوق مهضومة لأقلية محقورة فنعطي لهم مطالبهم الثقافية، وعليهم السكوت. وإنّ الإصلاح التربوي لم يحتوِ المسألة في التعميم التدريجي، بل كرّس مبدأ التخصيص اللغوي والجهوية والتبسيط للمسألة ولم ينظر للمسألة من بابها العريض؛ على أنّ المسألة تهمّ المجتمع الجزائري في كُليته، فترك الفجوة الداعية بالخصوصية الثقافية الجزئية، وهو عمل ينطوي على مخاطر الانزلاق نحو التفكّك والانغلاق، ولم يخرج الإصلاح من خطاب إحياء السلف الصالح، وإسقاط الماضي على الحاضر، واجترار بقايا القبيلة، والمغالاة في تمجيد خصوصية النموذج التاريخي واللغوي... وعلى ضوء هذا واصلت الإصلاحات في التعاطي مع المازيغية على أنّها مسألة ثقافية بالمنظور الضيّق؛ فلا تستدعي إلاّ المنظور التراثي أو الثقافي أو الرقص الشعبي وفتل الكسكسي، وبعضاً من التاريخ المعتمد على بقايا التخلّف، وهذا هو إحياء المازيغية. ويؤسفني أنّ الأمر لا يكمن في هذا الوصف فالمسألة تستدعي المعالجة السياسية الجريئة والمتبصّرة والمفتوحة على المستقبل، والتوفيق بين حاجيات الوطن الشاسع

والعولمة المتوحشّة وإكراهاتها، وبين مستلزمات الحفاظ على الذات والهوية الثقافية. وكان يجب الوعي بمسألة المازيغية لأنّها تشكّل الإرث الكبير للدول المغاربية، والاهتمام بها اهتمام بالتاريخ والوحدة والتراث:

"1ــ إنّها مُعطى تاريخي تضرب جذوره في أعماق التاريخ والحضارة المغاربيين؛

2ــ إنّها تشكّل عنصراً أساسياً في الثقافة والإرث المشترك بين كلّ مكوّنات الوحدة الوطنية بلا استثناء؛

3ــ إنّها تمثّل إحدى الرموز اللغوية والثقافية والحضارية للشخصية الوطنية؛

4ــ إنّ النهوض بها ركيزة في مشروع المجتمع الديمقراطي الحداثي التي تتطلّع إليه الدول المغاربية؛

5ــ إنّ العناية بها مسؤولية وطنية؛

6ــ وأخيراً فإنّه يتعيّن أن تنفتح الأمازيغية على العالم المعاصر لتحقيق شروط ازدهارها وديمومتها"[6].

ولذا فالمسألة المازيغية كان يجب أن تُعالج في إطار توافقي ننأى بها عن التدريس لساعات قليلات وعن البحث في حِكايا الجدات، وجمع المدوّنات، وإقامة المؤسّسات، فالإصلاح اعتبرها معالجةً جزئيةً كفيلةً بتغيير النظرة القديمة، وهذا علاج قد لا يدوم كثيراً، أو هو علاج جزئي مسكّن إلى حين، أو هو تجميل مؤقّت وسوف يأتي وقت تزول المساحيق، وتظهر الحقيقة، فماذا نحن فاعلون؟

إنّ المازيغية كان يجب أن تعالج تربوياً وسياسياً، وهذا هو البرنامج الكفيل بالعلاج الواقعي، تربوياً بتهيئة لغوية في معجمها وفي تعليمها وفي تعميمها وسياسياً ألا تدخل في المعالجة التجزيئية الكفيلة بتحويلها إلى بؤرة توتر اجتماعي فلا نريد أن تحصل عندنا بلقنة وطنية، فعلّمتنا التجارب بأنّ أمثالَ هذه المسائل تُعالج في إطار الحوار والحكمة والوَحدة والشفافية والديمقراطية، كما علّمتنا الحياة

أنّ مسألة الإلغاء أو الفرض مآله الإخفاق، وأنّ عدم نزول الملف اللغوي للعامة مآله الفشل، ويكفينا فشلاً من التعريب النازل من الأعلى، وتمّ في ظروف مجهولة ووقع تجميده من أعلى. ونؤكّد بأنّ الملف اللغوي لا تحلّه إلاّ الحكومات المنتخبة والشرعية، فلا لتوطيد سلطة بوليسية، ولا للقمع والكبت، وتمييع المسألة إلى غد مجهول أو إلى حاكم يأتي بعدي، أو السكوت عن قضايا عميقة إلى زمن لاحق فالتسويف فتيل وحرب قادمة، فلا لشراء السكوت عن المطالبة بالحقوق. وإنّي متحفّظ من تلك التصرّفات المخلّة بالوحدة التراتبية، وهذا في ما يطبّق في إطار مغلق مناقض لهُويتنا الإسلامية. ولهذا إنْ عُولجت المازيغية في إطار شمولي بالتركيز على القواسم المشتركة التي تجمع مكوّنات الوطن؛ وباعتماد الشرعية التاريخية والجغرافية والدينية والسياسية والإقرار بها لغة وطنية، ولمَ لا تكون لغة رسمية، يمكن أن نقول إنّنا دخلنا مرحلة الأمان، ولا يدخل البلد في حرب اللغات ولا في الاقتتال بيننا في محال اللغات، فكيف يقتتل الجزائريون بمجرّد أن يعترف بعضهم ببعض، فكيف نقتتل بعد ترسيخ المساواة اللغوية، بل إنّ الاعتراف بالمازيغية هو تغيير في الذهنيات؛ لأنّها ليست مجرّد لغة، بل هي قيم ثقافية تتميّز بنزعتها الإنسانية وبميلها للحرية والمساواة والكرامة والمازيغية منظومة ثقافية هُوياتية مستقلّة مُتجدّدة في بلاد تامزغا، وهي المُحدّد المركزي لهُوية الجزائر ومظهر خصوصيته الحضارية، وقد تفاعلت مع مكوّنات العربية والإسلام.

أؤكّد المسألةَ لأنّها من الخطورة بمكان، ومن الشيء الذي لا يستقرّ عليه الأوان، بأنّ المازيغية من الأفضل أن تُعالج في إطار احتواء ذلك الخطاب التحاملي على كلّ ما هو عربي، ذلك الخطاب الذي يقدّم صورة مشوّهة للفتح الإسلامي خطاب يسكت عن كلّ ما هو فرنسي، ويمجّد الرموزَ القديمة من مثل: ماسينيسا/ يوغرطة/ نوميديا/ يوبا/ الكاهنة/ كسيلة... والسكوت عن طارق بن زياد/ يوسف بن تاشفين/ المهدي بن تومرت/ المختار السويسي/ الأمير عبد القادر/ عبد الحميد بن باديس... نريد أن تُعالج المسألة في إطار ردّ الاعتبار للمازيغية في خطّها

التفيناغي، وإن لم يكن فيكون الخطّ العربي هو البديل، وتغيير ذهنية تلك الحركات الإقصائية التي تنظر إلى الحضارة المشرقية على أنّها عقيم والحضارة الغربية بديل، فتُضفي على الغرب مشروعيةَ الاحتواء، وهو نوع من التقصير في الإصلاح التربوي الذي لم يقدّم المناعة المطلوبة لامتصاص المفاعيل السلبية لزمن كان ذات مرّة، وأبقى على تمجيد فِعْل فرنسا اليعقوبية التي تعمل لصالح الاحتواء، وبقي المعرّبون سلبيين ينظرون للمازيغية على أنّها العداء والتجزئة، أليست معرفة المازيغية زيادة في معرفة اللغات؟ وما دام الأمرُ في زيادة فهو جيّد؛ لأنّه لا يدخل في النقصان. ويقول أحمد بوكوس: "إذا سلّمنا بأنّ اللغة الأمازيغية لغة وطنية وأنّها تعبّر عن مكوّن أساسي للهُوية الوطنية وأنّ تعلّمها حقّ غير قابل للتصرّف حينئذ يصبح إدماجها في التعليم فرضاً خاصاً على أساس الوعي والمسؤولية، وهذا الإدماج قابل لتصوّرات مختلفة، والتصوّر الذي أقترحه يرتكز على أربعة مبادئ: التعميم والإجبارية والشمولية والتوحيد[7]". إذاً فالمسألة المازيغية لا يكفي أن يكون التعامل معها على أنّها مُعطى مدرسي أو ثقافي، بل هي أعمق، بعيدة الأغوار ممتدّة الجذور، وأراها تجيب عن تلك السياسة الفرانكفونية التي تسعى لاحتواء الدول المغاربية، وخلق بؤر بدعوى المحافظة على الهُوية اللغوية، وخلق معركة بين دعاة العربية ودعاة المازيغية، لتجد اللغة الفرنسية نفسها البديل اللغوي المفضّل. ولهذا لا يجب التعامل مع المسألة بالحرمان اللغوي؛ لأنّ الحرمان يولد التطرّف، ولا بالتفاضل اللغوي، بل بالعدل بينهما في العطاء، حتى يتبيّن الأفضل وكذا في إنزال المقام بشرط العلمية والإنتاج، فلا يجب أن يقع تحريم لغة من باب تفضيل لغة "عندما يجد نفسه محروماً من سلطة الكلمة فإنّ نظرته إلى العالم هي التي تصبح غير مكتملة، كما أنّ السلطة التي يمكن أن يمارسها على أبناء العالم تصبح ضعيفة ومحدّدة بشكل كبير[8]". وهكذا فرغم الصحوة اللغوية المازيغية فإنّ المؤسّسات الوطنية لمّا تدخلها هذه اللغة، وبقينا نعيش صراعاً لغوياً بفعل لغة النّخبة (الفرنسية) التي تنتج النّخب الحاكمة في بلاد المغارب، وتساعد على قمع

اللغات الوطنية، فمتى ينصفُ التاريخُ العمقَ الثقافي الجزائري المبني على المازيغية كتراث وطني، والعربية كلغة حضارة وعلم؟ ومتى تستفيق تلك النّخبة من وحشيتها الإقصائية؟

3 ــ اللغة الفرنسية: سيكون حديثي في هذه النقطة عن الاستعمار اللغوي الذي ما يزال يعشعش في أذهان بعض فئات المجتمع الجزائري، وبخاصة النّخبةَ الناطقةَ بلغة واحدة، وهي الفرنسية الساحرة؛ لأنّ (النّخبة) مُنغلقة على لغة واحدة ولا تنظر للعالم إلاّ من زاوية هذه اللغة، فكأنّ العالم مختصر فيها، ولا يبقى إلاّ بها. فلقد افتقدت نخبتُنا المفرنسة الهُوية اللغوية، ولبست لباسَ الغير علّها تكون وهو بخس ذاتي فتسعى بكلّ قواها للانفصال عن الأصالة. نخبتنا تفضّل الهجرة والاهتجار؛ لأنّ الغرب أغراها، فتركب بواخر الموت لتنقلها إلى الضفة الأخرى والآخر يسحرها، وتستأجر لغته وتترجاه أن يقبل، فأصبح الأجنبي يُملي ما يُريد ونقبل دون مناقشة ما يُريد، ولا نرى إلاّ بعين الآخر. لقد افرنججَ لسانُنا في المتجر والمقهى، واستُلبت نخبةُ النفوذ والقرار وأصحاب رؤوس الأموال... فحصلت أزمةٌ في المواطنة اللغوية فالأزمة أزمة ألسن، وأزمة الفرنسية المعبودة، فكيف نتدبّر الأمر؟

إنّ تملّكَ اللغات الأجنبية حتميةٌ ثقافيةٌ وعالميةٌ، والوسيلةُ إلى ذلك هو تعلُّمها والترجمة منها وإليها، فلا مجالَ للرفض في قبول اللغات الأجنبية، وما هو مطروح هو الاستيعاب والترجمة، وهو سبيل إلى استيعاب ثقافات أخرى خارج الفرنسية مع فرص للتملّك أو للترك والتهذيب، فأن نكونَ تُبّعاً فتلك هي المشكلة، فنحن مغلوبون على أمرنا بتغلّب لغاتِ الغير، فلغاتُنا تَسْقُط بضعفنا وانهرامنا في نِحل الأجنبي وتقليده في زيّه ومأكله ولباسه، وأما لغته فنحن لها من العابدين، وبها نعمل على سقوط لغتنا؛ لأنّنا من التابعين، وكما قال ابن حزم الأندلسي: "إنّما يفيد للغة الأمّة وعلومَها وأخبارها قوّة دولها ونشاطُ أهلها. وإنّ اللغة يسقط أكثرها بسقوط أهلها ودخول غيرهم عليهم". وهكذا تضعف اللغة جرّاء وضعها كلغة دونية

في السوق اللغوية، وذلك ما يُسهم في تغيير بنياتها الصِواتية والصرفية والمعجمية فلم نعمل بصيغة النفعية كما يعمل الآخرون، فتملّكُ اللغات عند الغربيين تُغني الترجمة، وتملّكُ اللغات عندنا تَعني التبعية، وتلك هي المصيبة التي لا نعلم بها.

علينا أن نتدبّر أمرَ لغاتنا بالبحث في بعث النَّفَس في برامجنا ومشاريعنا وإدخال الحماس إلى باحثينا وطلابنا، وأن نَعِيَ بأنّ إقامةَ المعرفةِ تحتاج إلى الاستفادة من التجارب المتراكمة، وهذه سمّة الحضارة كما تحتاج إلى الانفتاح على الآخر، وفي ذات الوقت يجب العلمُ بأنّ هناك حالاتِ عنفِ الإدارة والمؤسّسات والتي تخلق نوعاً من الدعوة إلى التخلّي عن اللغة الأمّ، والتعامل التفضيلي للغات الأجنبية بل واشتراط امتلاك الفرنسية في التوظيف، وذلك عبارة عن موت غير معلن للغات الوطنية، ووضعية ناتجة عن استصغار اللغات الوطنية بفعل سكوت الدولة عن تصرّفات ممثّليها في الإدارة، وعن تلك القرارات الرمزية باسم الدولة، وهذا ما يلمس في ممثلي دولتنا في الخارج من اشتراط إتقانهم الفرنسية، دون اشتراط التحّكم في العربية، بل واشتراط على ممثلي الدول الأجنبية إتقانهم الفرنسية، وفي التعيينات المحلية والخارجية التي لا ينظر إلى المعرّب مهما أُوتيَ من قوّة لغوية في العربية، بل التأشيرة هي الفرنسية دون غيرها من اللغات الأجنبية. وهذا عبارة عن تَلَف تدريجي للغات البلد، وهذا ما لا تقوم به الأمم الحيّة، ونحن نعلم بأنّ إتقان لغة البلد فرض عين وليست فرض كفاية، فكيف بمسيّر جزائري وفي بلد الجزائر لا يعرف من لغته إلاّ السلام عليكم، ويتعثّر لسانه في لغته، أليست هذه هي الغربة اللغوية أو المنفى في الوطن. وقد يسأل القارئ ما دخل هذا في الإصلاحات التربوية؟ نجيبه بأنّ الإصلاحات التربوية لعام 2003م لم تعزّز لغات البلد، بل فضّلت اللغة الأجنبية، لما أعطتها من مقام وذلك ما جعل المسؤول عندنا يقع في أخطاء لغته دون اهتمام يُذكر، بينما يتحفّظ ويتحرّز ذلك المسؤول من الوقوع في أخطاء الفرنسية، فسوف تشنّ عليه حرب قائمة، وهذا ما يقرأه في دروس الفرنسية، بأنّ الخطأ عيب وشيمة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية

فإنّ الإصلاح لم ينفتح على التعدّد اللغوي الأجنبي، فحصر نفسه في الاهتمام بالفرنسية فقط، ونظرَ إليها على أنّها اللغة العلمية والعالمية التي يقطر منها العلم دون غيرها من اللغات، ومن لا يعرف الفرنسية فلا يعرف العالمَ. وهذه نقطة الضعف في الإصلاح التربوي، الذي تناسى أنّ الفرنسيين الآن يتحوّلون إلى الإنجليزية، وأنّ الفرنسيةَ مهدّدة في الاتّحاد الأوربي، وأنّ حدودها مستعمرات فرنسا القديمة، وفي العالم العربي لا تتعدّى بلاد المغارب دون ليبيا، والتواصل بها شبه محدود، وهي لغة غير عولمية، فلمَ لا نخرج من شرنقة الفرنسية إلى التفتّح على لغات الأقطاب؛ وهي كثيرات، ولغات لها من العلم الكثير، ولمَ لا نخطّط لأجيال متعدّدي اللغات الأجنبية، لا أحادي اللغات. أليس متعباً أن نجد أقسام الترجمة لا تخرج من لغتين أجنبيتين، أليس من العيب ألا نجد في بلادنا من لا يعرف ولا لغة شرقية؟ أليس من الهزيمة ألاّ نتواصل مع أهل الحضارة المشرقية بسبب عدم إتقاننا الإنجليزية؟

ومن هنا لو أنّ الإصلاحات أكّدت أهميةَ التحكّم في العربية، وتكون الإشارة إلى التحكّم في إحدى المازيغيات باعتبارها من لغات البلد، بل واستعمالهما من الضروري وليس من الخيار، والأجمل من هذا أن تكونا حاضرتين في كلّ المجالات، وبذلك تتعزّز صلابة الصرح الهُوياتي للوطن، وهذا ما تمثّل في تلك الثنائية القديمة دون مشكلة تُذكر، وهو تنوّع لغوي قديم ترك مزج اللغتين وتناوبها واقتراضها وتداخل أصواتها، فكانت ظاهرة اتّصال حقيقي في المشهد اللساني الجزائري، والآن لا مفرّ منها.

إنّ العربية + المازيغية لغاتٌ وطنية متساكنة متصاهرة؛ كلّ أخذت وظيفة بما تحمله من علم ودين، فلم يحصل القهر أو الفرض، ولكن معرفتنا للغة الأمّ (العربية) ضعيفة فنتدرّج لنكون بدون لغة Nilingue إذ تقلّصَ حجمُها في الاستعمال وفي الإعلام وفي الجامعة، وحصل تفضيل لغة أجنبية عليها وتقلّصت وظائفها الإدارية. ومعرفتنا بلغة أمّ (المازيغية) كانت أضعف أو هي معرفة سلبية

بفعل عوامل نفسية في المقام الأول، وبفعل التوجيه السلبي في عدم الإقرار بثقافتنا كمعطى احتشامي على أنّها لغة بربرية لا فائدة منها، ثمّ حصلت هيمنةُ الفرنسية على وضعنا اللغوي، فذلك ما زاد الغربة غربة. فلم نكن مثل الشعوب المتقدّمة التي تمتلك اللغة الكونية للوصول إلى المعارف الكونية، والتحكّم في اللغات الوطنية التداولية Lingua franca للتواصل البيني من حجم كبير؛ حجم اللغة الأمّ أو لغة المنشأMother tongue فغفلنا ما يتعلّق بالسيادة والكرامة والمواطنة، وتناسينا بأنّ توظيف اللغة الجامعة (العربية) عُملة صعبة؛ فكلّما وقع استعمالها وقع عليها الطلب، وجنى أصحابها الفوائد المادية، مثل الإنجليزية التي تجني لأصحابها ما يفوق 12 مليار دولار سنوياً، وفوائد انتشار الإنجليزية تدرّ على معلميها أموالاً كبيرة. وهكذا ما يزال ربيعُنا فرنسياً؛ فيلقٌ من الإعلام الفرانكفوني الذي تجاوزت عدد صحفه 40 صحيفة وهو يمجد كلّ ما هو غربي، فكيف يمكن أن يقع إصلاح تربوي أمام عنف فرانكفوني يريد إخضاع كلّ الساكنة لمنطق لغته فقط، وهذا نوع من التجريد من المواطنة، يجرّد الناس من لغتهم ويهدم ثقافتهم، فاستفحلت الفرنسية بعد استقلال الدول المغاربية، بل أصبحت عندنا إيديولوجية تسعى لتحقيق مصالح استعمارية وتوسّعية ثقافية واقتصادية بغرض الإلحاق والسيطرة، والتمكين للفرنسية في غير موطنها ومحاربة اللغات المنافسة لها، فكأنّ الفرانكفونية عائدة بقوّة لضرب جذورها عندنا. أليس هذا نوع من أسباب الأزمة؛ أزمة في اللغات الوطنية، أزمة في التعليم والإدارة والاقتصاد؛ أزمة حقوق لغوية مغيّبة، ودستور لا يُطبّق، أزمة في خطاب معلن وسياسة مخالفة مبطّنة... فإلى أين المصير؟ بالفعل لم يحصل ما كان منتظراً من الإصلاح التربوي غياب الجودة والنّجاعة، تلاميذ يجهلون كلّ اللغات، فما هو الإصلاح المنشود؟

ــ **ما هو الإصلاح المنشود؟:** لا نعدم أن تعود المنظومة التربوية إلى عصرها الذهبي، وهذا لا يكون عن طريق قرارات وزارية أو أمريات، بل أن تتأسّس هيأة وطنية مشهود لها بالكفاءة العلمية ومن الذين خدموا مراحل التعليم إلى

الجامعة، ومن الباحثين الجادين الذين لهم وزن علمي في الداخل والخارج، هيأة وطنية جزائرية الانتماء، تجمع بين الأصالة والحداثة، ولها بعد وطني تحتكم إليه. ولهذه الهيأة صلاحية اقتراح تخطيط سياسة لغوية، وتخطيط تربوي عام، ترفعه للقيادة السياسية التي تقترح النّصوص الكفيلة بالتطبيق. ويكون من مهام هذه الهيأة الحسم في وضعية اللغات، والاستدلال بوظائفها حسب مقامها، وفيها يحصل:

- تحسين تدريس اللغة العربية؛
- التحكّم في المازيغية.
- إتقان اللغات الأجنبية؛

وبهذه الأولى الخطوة يمكن أن نقول: إنّنا نعمل على ترسيخ مدرسة جزائرية تعمل على تثبيت الهُوية الجزائرية الحضارية، والوعي بتفاعل وتكامل روافدها ومن ثمّ يحصل نقل المعرفة والقيم للأجيال. وإنّه كلّما تقدّمَ التعليمُ باللغة الوطنية ارتقى المجتمعُ إلى سلّم المدنية وإلى مجتمع المعرفة، وكلّما تقدّمَ التعليمُ باللغة الوطنية، حقّقَ تنميةً بشريةً جيّدةً، وكلّما وقعَ الاهتمامُ بالمدرسة تُعطي لنا مجتمعاً حداثياً ديمقراطياً متشبّثاً بأصالته، وهذه عهدتنا نحن الكبار، لأنّ التعليم هي سياسة يمارسها الكبار تجاه عقول الصغار.

ودعوني أغادر الحديث عن دور الهيأة الوطنية، لأمرّ إلى اقتراح خطّة وطنية شاملة لفعل الإصلاحات التي أراها في هذه المقترحات:

أولاً: التخطيط اللغوي: يمسّ التخطيط في هذا المعطى ثلاثة مراحل:

- مرحلة التخطيط الاستعجالي وهذا لوقف نزيف الانحطاط، بمراجعة عامة للنقاط السود التي تنخر المنظومة التربوية، بدءاً من إعادة الاعتبار للبكالوريا، وما يؤدّي إلى المستوى اللغوي الرفيع.

-مرحلة التخطيط على الآماد الثلاث: الآني والمتوسّط والبعيد. وفيه تتدرّج القضايا حسب أهميتها بمراجعة عميقة في: تكوين المعلّم ــ وضع منهاج تربوي متين ــ بناء كتاب مدرسي يستجيب للمعاصر ــ وضع قواميس لغوية حديثة ــ

-مرحلة التخطيط البعيد، وعلى مدى الجيل، وفيها يحصل استدراك النقائص، وتقويم الأخطاء وتصحيحها، بل التراجع عن مواطن الضعف، وتقوية مواطن القوّة، وفيها أيضا يحصل الفصل بين لغات المدرسة بإنزالها تراتبياً وفق الأبعاد العلمية والحضارية والتاريخية والنفعية، وكلّ ما يتعلّق ببناء لغوي منسجم في إطار تكاملي. وفي هذه النقطة لا نعدم التجارب الناجحة التي قامت بها أمم قبلنا، ونجحت في تخطيط لغوي، وما عادت المشاكل تُطرح إذا وقعَ احترامٌ متبادلٌ ومتكاملٌ بين اللغات الوطنية في إطار التخصّص والوظيفة.

ثانياً: طرح ملف الإصلاح التربوي للمناقشة العلنية: أليس من المواطنة أن يُطرح الإصلاحُ التربوي طرحاً وظيفياً يُستحضر فيه ما هو استعجالي، وما هو على المدى المتوسّط، وما على المدى البعيد، طرحٌ يتناول مسألةَ توصيلِ المعرفة التي تشكّل الهدفَ المباشر والوظيفة الأولى لعملية التعليم، طرحٌ يعمل على التفكير في كيفية إعـــادة الجاذبيـــة للتربيـــة والتعليم، طـــرحٌ يمسّ أطرافَ عمليةِ الإصلاح = المعلم + وَلِي التلميذ + المنهاج. فهل نزل ملفُ الإصلاح التربوي إلى القاعدة؟ لم يحصل هذا، وكان الأمرُ من فوق بتنصيب لجنة وطنية على المقاس بعد حلّ مجلس أعلى للتربية المنتخب في ثلثين من أعضائه، وقد عمل الكثير من مجالات الإصلاح كتنظير، فلم توضع دراساته محلّ التطبيق؛ وحُلّ قبل أن يستكمل ملف التعليم العالي. والغريب أنّ اللجنة اعتمدت أعمال المجلس فما الداعي لحلّه واعتماد النتائج التي توصّل إليها. مجلس استبدل بلجنة صاغت البرنامج الإصلاحي دون أن تقوم بتجريبه الجزئي أو إخضاعه للتقويم فحصل التطبيق بالقوّة (طبّقْ أو طبَّگ) لجنة إصلاحات طبخت طبخة غربية في بلد عربي إسلامي دون فتح نافذة لخروج رائحة الطبيخ، فتمّ العمل في سرّية تامّة، دون معرفة أعضاء اللجنة نوع الإصلاح (عيونهم مفتوحة دون مشاهدات واضحة) لجنة على المقاس في إطار توجّهات عفوية من أجل مناقشة قضية مفصلية في المجتمع، وتقتضي الكثيرَ من التعمّق والتنسيق بين كثير من الأطراف. لهذا فإصلاح اللجنة الوطنية أضرّ

بأجيال، وبقطاع التعليم بصفة خاصة، ويعني هذا الإصلاح التضحية بكلّ المجتمع فكان إصلاحاً تلفيقياً مرتجلاً؛ يعتمد الكمّ لا الكيف، يستنزف البترول دون مردود. إصلاح تلفيقي نظراً لـــ:

ـــ هبوط المستوى اللغوي إلى الأسفل؛

ـــ اكتظاظ في الأقسام؛

ـــ غلق المعاهد التكنولوجية؛

ـــ نقص المؤطّرين؛

ـــ حرمان المتخرّجين من التوظيف؛

ـــ ضآلة المناصب والتباري عليها بالآلاف؛

ـــ هزالة المخرجات؛

ـــ ضعف البحث التربوي.

ثالثاً: إصلاح الإصلاح: في هذه المرحلة يكون العمل بإصلاح جديد يستجيب للتحدّيات الراهنة، فنحن بحاجة إلى إصلاح تربوي يمنحُ التلميذَ سجلاتٍ لغويةً تراتبيةً: العربية في المقام الأول، والمازيغية في الرتبة الثانية بتعدّد لهجاتها واللغات الأجنبية بتعدّدها وحسب النفعية الحاضرة والمستقبلية. الفرنسية في الحقوق/ الإنجليزية في الإعلام الآلي/ الإسبانية والبرتغالية في علوم البحار/ اليابانية في صناعة النانو/ الكورية في صناعة المحرّكات/ الألمانية في الفلسفة والديداكتيك/ اللغات الشرقية في التراث/ الروسية في الصناعات الثقيلة... لا يعني هذا وجود تعددية لغوية همجية، بل أن تكون لكلّ هذه مساقات في التعليم الجامعي بخصوص الاستفادة من لغات الأقطاب، وفي مراكز البحوث، وبخاصة في أقسام الترجمة التي نروم الخروج من تدريس: الفرنسية + الإنجليزية فقط، وهذا وصولاً إلى رفع مجموعة من التحدّيات التي أجملها في ما يلي:

ـــ هل المدرسةُ تنتج المعرفةَ أم إنّها تعيد إنتاجَها عبر تحويلها أو استقطابها لمضامين في اللغات الأخرى؟

ــ هل مدرستُنا عبر إصلاحاتها يمكن أن تثمرَ معارفَ العصر؟

ــ وفق أية معايير يمكن تقويم هذه المعارف؟

ــ كيف يتأتّى لبلادنا من خلال مدارسها وجامعاتها كسب رهان الانخراط الفاعل في مجتمع المعرفة؟

ــ كيف لنا العملُ على جعل لغاتنا الوطنية لغات العلم، في الوقت الذي تهدّد بالانقراض خلال القرن الحالي[9]؟

ــ كيف لنا أن نؤسّس لجامعات وطنية معيارية ذات التصنيف العالمي♥ ولها براءات اختراع، وفيها أساتذة من ذوي الكفاءات المبرّزة، ومن الحائزين على الجوائز العالمية؟

ــ كيف لنا إعداد مدارس عليا، وثانويات كفاءات، تعمل على إنتاج المبدعين والمخترعين والمسيّرين وكبار العلماء المرجعيين؟

ــ كيف لنا أن نسترشد أمور التخطيط الذي يعتمد المواطنة قبل الانتماء أهل العلم والاختصاص قبل أهل الثقّة، التباري لخدمة الشأن العام؟

كيف لنا التحكّم في آليات العصر، وجعل لغاتنا تقف نداً للغات العولمة والإنتاج بها وفيها؟

رابعاً: المراجعة والتقويم: ما أحوجنا إلى سياسة الحقيقة، وإلى الصدح والجهر بقول (لا) للاعوجاج و(نعم) للمراجعة (لا) للتراجع، وإنّه لا يجوز تعميم الإصلاح التربوي إلاّ بعد تجربته على مساحة ضيّقة وأبانَ عن نجاحه. وفي هذه النقطة يمكن أن يقعَ الخلاف بيننا في إنتاج الأفكار وفق الأرضية المعرفية لكلّ منا ولكن يجب أن نضعَ الهدفَ واحداً، وسنتبارى في تحقيقه عبر مسارب متنوّعة فكلّ له طريقه ومنهجه، وهذه سمّة الاعتراف والتكامل البيني. لا بدّ من هدف مشترك نعمل جميعُنا للوصول إليه (تحقيق المواطنة اللغوية) والهدف المشترك يُستقى من الثوابت الوطنية، ومن الدستور الذي يكون الحكمَ والفيصلَ وإلاّ سيتعثّر المشيُ مرة أخرى وسنحتاج إلى إصلاح إصلاح الإصلاح. كلّ هذه الأشياء تتكامل

وظائفها من خلال تمفصلها الفعّال لضمان الشعارِ الوطني والذي أضحى مرفوعاً **نحو بناء مدرسة النّجاح والجودة**؛ فنريد مدرسةً جزائريةً تعمل على تجسيد المواطنة اللغوية التي يحسّ فيها المواطن أنّه في بلده ويُخاطَب بلغة بلده مدرسة تعمل على زرع الثقّة في النفس، مستقلّة في التفكير والممارسة؛ تُعْمِل العقل وتَعتمِد النقد، وتُثمّن الاجتهاد، وتُقيم آلياتِ التنافس، وتَعْمَل على الوعي بآلية الزمن والوقت كقيمة أساسية في اللّحاق بالرَّكب.

خاتمة: في الحقيقة إنّ إصلاح المنظومة التربوية يرتبط بإصلاح المجتمع فالرِّهان على التربية رهان وطني إستراتيجي؛ تنطلق منه التوجّهات الكبرى لإحداث نقلةٍ نوعيةٍ، فكان يجب أن تُحظى المدرسةُ بالإجماع الوطني، وتُصبحَ مشروعاً مجتمعياً يقتضي إصلاحاً حقيقياً، وتُسهم في ذلك الإصلاح كلُّ فعاليات المجتمع، ويكون إصلاحُها التربوي مُقدساً مثل الدستور. إصلاح لا يعبث به العابثون، بل يحرس عليه كلُّ الفاعلين، ويظلّ إصلاحاً منفتحاً يُترجم واقعَ المنظومة التربوية وسيرورة مستمرّة للأجيال، ويحدّد قيمَ العيش المشترك والانتماءَ الجمعي بكلّ اللغات الوطنية، وبما تحمله من المواطنة من أبعاد، بالإضافة إلى تلك التوجّهات السياسية والاختلافات المنهجية، ولا تظهر فيه آثارُ الحاكم، ولا إستراتيجية حزب سياسي أو اتّجاه ما، وينأى الإصلاح خارج الاضطرابات والسلطة، ويُحظى بيد المختصّين، وتوضع له قواعده ولا يحيد عنها أحد. فالمطلوب إصلاح تربوي نسعى جميعنا لتحقيق الهدف المشترك، وهو إنزال لغاتنا منزلتها اللائقة، ولا يكون هذا إلاّ بإصلاح يعمل على تنشئة مدرسة تتحلّى بقدرات معرفية؛ تُنتج فرداً قادراً على الاختيار، يتكيّف مع الواقع، ينشد الحريةَ والديمقراطية، ويقبل النقدَ والرأيَ الآخر، ويستوعب القيمَ الكونيةَ.

وأريد أن أختمَ دراستي هذه بالإشارة إلى سكوتِ النّخبة الوطنية على هذا الوضع المتردّي والمُؤسف وبخاصةِ النّخبةَ المعرّبةَ، التي عليها العِوَل والتعويل في الكتابة والتغيير، ولكنّ يبدو أنّها نامت على الوعود العرقوبية، والتطمينات

التنويمية، قبل أن تتمكّن من استئناف مشروعها، وربّما دخلت محرابَ الهرولة وراء المنافع العابرة. وإنّي افتقدت سماعَ شخصيات مسكونة بِهمّ اللغة العربية ويبدو لي أنّه دبّت فيها الهزيمة، وأفقدها الفسادُ اللغوي المَبنى والمَعنى، وما عادت تطيقُ المَأوى، وبعضها دخلَ في بيتها لسانُ الرومان، فأوقع بينها الشنآن، فسكتتْ عن الوضع بما كان، ولم تستطع اللفّ ولا الدوران، وما حرّكت إصبعها بأضعف الإيمان. ويؤسفني كلّ هذا، فقد لمستُ بعض الحقائق لمس اليدّ، ورأيته رأي العين وأحسستُه إحساسَ المعاينة اليومية، فالزمانُ تغيّرَ، والوضعُ تبدّلَ، وما عاد يفيد الوعظ إذا لم يصاحبه الوعيُ. أين أنتم يا من أَفْنَوا بياضَ نهارهم في سوادِ الحرفِ المشكول، أين الأصالةُ من الزَّيف والخُلُقُ من الانحراف، فهل أغراكم الحال، على ما وصلنا إليه من المُحال؟

الهوامش:

1ــ أحمد أوزي "المدرسة والتكوين ومتطلّبات بنا مجتمع المعرفة" مجلة المدرسة المغربية. المغرب: 2012، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 5/4 ص 112.

2ــ ينظر جريدة الخبر ليوم: 20 أفريل 2013، ص 7 (مواضيع الباكالوريا من الفصلين الأول والثاني). العدد 7050.

3 −Moatassime Ahmed, dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée. L'Harmatta : 2006, p 119.

4 ــ أحمد الحارثي "الأمازيغية وحقوق الإنسان" مجلة نوافذ. المغرب: 2011، العدد 49−50 ص 77.

5 ــ أزمة اللغة العربية في المغرب، ط5. الرباط: 2010، دار الكتاب الجديد المتحدة ص 17.

6 ــ أحمد بوكوس، مسار اللغة الأمازيغية، تعريب: فؤاد ساعة. الرباط: 2012، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ص 3031.

7 ــ "الأمازيغية والمنظومة التربوية" مجلة نوافذ. المغرب: 2002، عدد مزدوج 17−18 يتناول (المسألة الأمازيغية في المغرب) ص 75.

8 ــ مريم الدمناني "المسألة الأمازيغية، لماذا وكيف؟ مجلة نوافذ. المغرب: 2002، عدد مزدوج 17−18 يتناول (المسألة الأمازيغية في المغرب) ص 80.

9 ــ ينص تقرير اليونسكو الصادر في ديسمبر 2012 بأنّ 300 لغة سوف تنقرض خلال القرن الحادي والعشرين، وأكثرها من اللغات الإفريقية. ونعلم بأنّ العربية + المازيغية من تلك اللغات التي يهدّدها هذا الانقراض. فما هي الوصفة الإصلاحية والعلاجية التي تفنّد هذه المقولة؟

♥ــ يؤسف له أنّ الجامعات الجزائرية تترنّح في ذيل الترتيب العالمي. وهذا ما استقرّ عليه التصنيف الذي أعدّته مجلة تايمز للتعليم العالي 2013، فأحسن الجامعات الجزائرية اعتلت الرتبة 2185 وأُدْرَجَ التصنيفُ جامعة (منتوري) بقسنطينة التي جاء ترتيبها في المرتبة 2185 عالمياً في ما جاءت جامعة (أبو بكر بلقايد) بتلمسان في المرتبة 2273 عالمياً، واحتلت جامعةُ (العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين) المرتبةَ 2935، وهي الجامعة التي تحتلّ ثالث أحسن جامعة على التراب الوطني. ع/ جريدة الخبر، العدد 7050، بتاريخ: 20 أفريل 2013، ص 5.

معالم نظريته في السياسة اللغوية

د. الدكتور علي القاسمي

السياسة اللغوية: تُسمّى السياسة اللغوية كذلك بـــ "التخطيط اللغوي" أو "التدبير اللغوي". وترمي إلى تنظيم المشهد اللساني في البلاد، وذلك بتنمية اللغة أو اللغات المتداولة فيها، وتحديد أدوارها ووظائفها في المجتمع، ومجالات الاستعمال اللغوي في البلاد كافة.

وتتبع أهمية اشتغال الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري على مجال (السياسة اللغوية)، من صعوبة هذا الفرع اللساني لما يتطلَّبه من بحوث عديدة في السياسة والتربية وعلم الاجتماع واللسانيات، ومن ندرة اللسانيين العرب الذين ولجوا هذا المجال وأولوه اهتماماً كافياً.

كنتُ شخصياً قد تطرقتُ إلى السياسة اللغوية في عددٍ من مؤلَّفاتي مثل: كتاب "**لغة الطفل العربي: دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي**" وكتاب "**علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية**" وكتاب "**السياسة الثقافية في العالم العربي**" أما الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري فقد استطاع أن يقدَّم نظرية متكاملة للسياسة اللغوية التي ينبغي أن تتبناها البلدان العربية، في كتيّبٍ لا يتجاوز عدد صفحاته المائة صفحة من الحجم الصغير عنوانه "**اللغة والبيئة**" وصدر بالرباط في سلسلة منشورات (الزمن) سنة 2003. ويتألَّف هذا الكتيب من مجموعة مقالات/افتتاحيات في "**نشرة التعريب**" الصادرة عن معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في الرباط بين أكتوبر 1996 ونوفمبر 2002، تناقلتها الصحف المغربية آنذاك.

منطلقات النظرية:في هذا الكتيب، يقدِّم الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري نظريته في السياسة اللغوية، بروح مفعمة بالنبل والمحبة الإنسانية، وعقل متفتح وأسلوب واضح سلس، مستخدماً التفكير المنطقي، ووسائل الإقناع العلمي، متحلياً بأدب الحوار، دون أن يسيء إلى أحد ممن يخالفه الرأي، ولكنه في الوقت نفسه لا يداري ولا يماري، بل يطرح اقتناعاته العلمية بصراحة ولطف، هدفه المصلحة الوطنية، والحقيقة العلمية. ويمكن تلخيص منطلقات نظريته فيما يأتي:

1) لا تتسم نظرة الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري إلى (اللغة) عامة بالعصبية القومية أو الدينية أو الشخصية، بل ينظر إلى اللغة بوصفها أداةَ تواصل وتبادل المعلومات، ووسيلةً لتكوين مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية. ولاستعمال اللغة، في رأيه، كلفة ومردود على المستويات الاقتصادية والثقافية والمعرفية والسياسية.

2) إن كل سياسة لغوية هي وليدة مشروع مجتمعي، ووليدة الكيفية التي يحدّد المجتمع بها مستقبله. وينبغي أن تستند هذه السياسة إلى مبادئ الهوية الثقافية الوطنية الشمولية، والتنوُّع الإثني المحلي؛ وأن تهدف إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي، والسلم الأهلي، والانفتاح على العالم، في الوقت ذاته.

3) ينبغي أن تضع السياسة اللغوية خطَّةً واضحة لتنظيم وتحديد أدوار اللغات واللهجات الوطنية، ووظائف لغات الانفتاح على العالم تجنُّباً للمواجهة بين اللغات وتعكير الاستقرار. وتعمل هذه السياسة على تنمية تلك اللغات المختلفة. والسياسة اللغوية الحكيمة المتوازنة هي التي تخلق المناخ المناسب لتعليم اللغات والاستعمال السليم لأدوات التعبير، واكتساب المعلومات والمعارف.

4) إن السياسة اللغوية الحكيمة هي التي تحقق بُعدين أساسيْن للأمة: تعزيز اللغة الوطنية المشتركة من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعي والمحافظة على الهوية الوطنية، وفي الوقت نفسه، تحقيق الانفتاح على ما يُسمى بـــ (مجتمع

المعلومات) للاندماج في عالم الاقتصاد، لئلا تتعرض البلاد للإقصاء من (القرية الكونية) التكنولوجية والاقتصادية.

5) إن مجال تطبيق السياسة اللغوية الحكيمة لا يقتصر على مؤسَّسات النظام التربوي والتعليمي في البلاد، بل يشمل كذلك جميع مؤسَّسات الدولة: الإعلامية والإدارية والاقتصادية والمالية، والحياة العامة برمّتها.

6) إذا لم تتبنَ الدولة سياسة لغوية حكيمة، فإنها ستضرُّ بالهوية الوطنية وتفتح الباب أمام الصراع اللغوي الذي يهدِّد السلم الاجتماعي والتنمية البشرية.

اللغة الوطنية المشتركة:من المعروف أن عدداً من اللغويين، مثل يعقوبسن وحلقة براغ اللسانية، توسّعت في تفريعات وظائف اللغة وبلغت بها ست وظائف: التعبيرية، المرجعية، الإقناعية التواصلية، الماوراءاللغوية، الشعرية. بيدَ أن الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري يميِّز بين بُعدين أساسيين في اللغة هما:

ــ **البعد الأول وهواللغو**. فنحن نستعمل اللغو من أجل ربط الاتصال، عبر تبادل عبارات مبتذلة أو خطابات مطولة غير ذات دلالة. ومن أمثلة هذا اللغو تكرار الطفل ــ في بداية تعلُّمه اللغة ــ لأصواتٍ وترديده لمقاطعَ من كلمات، لا لتبادل المعلومات، بل للتمرُّن على النطق أو جذب الانتباه. ومثل قولنا للصديق حين نلقاه: "صباح الخير، كيف الحال، وكيف الصحة؟" وهي أسئلة لا نتوخّى منها الحصول على تقريرٍ طبيٍّ من صديقنا بقدر ما نروم ربط الاتصال به وبدء الحديث معه. أو كأن يقول الإنكليزي لشخص لا يعرفه ويريد أن يبدأ محادثة معه: "الجو غائم هذا الصباح، أليس كذلك؟"، على حين أن جو إنكلترة غائم دائماً تقريباً، وأن مخاطبه يستطيع أن يرى الغيوم تهيمن على الجو. وهذا البُعد اللغوي عبّر عنه المتنبي بقوله:

نحن أدرى وقد سألنا بنجدٍ أقصيرٌ طريقنا أم يطولُ
وكثيرٌ من السؤال اشتياقٌ وكثيرٌ من ردِّهِ تعليــلُ

ــ **والبعد الثاني هو التواصل،** الذي يتمّ عبر تعاون متكلِّمين/ متلقّين يشتركون في معجمٍ لغويٍّ يخضع لقواعد معروفة لهما. والتواصل ذو حمولة معرفية. فمن خلال التواصل نتداول معلومات تتعلّق بالمحيط، والمدرسة، والتراث، والتفكير، والإبداع إلخ.. فإذا حصرنا لغة التواصل في فئة من الشعب ــ كما يحدث عندما نختار لغة أجنبية وسيلةً لتبادل المعلومات العلمية والتقنية ــ والاقتصادية ــ فإننا نمارس ميزاً لغوياً، ونحرم مَن لا يعرف تلك اللغة الأجنبية من حقِّهم في امتلاك لغة تواصل ونحرمهم من تكافؤ الفرص، أي أن المعرفة تصبح محتكرة من قِبل فئةٍ محدودة من الشعب. ولا يتمُّ رفع هذا الميز وهذا الحيف بالأغلبية من الشعب إلا عندما تصبح اللغة الوطنية المشتركة هي لغة التواصل في المجتمع.

ويرى الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري وجود ثلاث وظائف رئيسة للغة التواصل (وهي اللغة العربية الفصيحة، في المغرب والبلدان العربية، وعدد من البلدان غير العربية مثل تشاد، لأنها لغة الإسلام دين الأغلبية التي تؤدّي بها شعائرها الدينية، ولأنها سجل الثقافة العربية الإسلامية المشتركة). وهذه الوظائف هي:

أولاً، وظيفة تربوية، لأنها تعمل على إنضاج الملكة اللغوية لدى الفرد من جهة (لأن اكتساب الطفل للغة بحاجة إلى ملكة طبيعية ومحيط اجتماعي ييسِّر له استعمالها وتطوير ملكته)، وتنمية قدراته المعرفية والفكرية/ التفكيرية من جهة أخرى (لأننا لا نستطيع الحصول على المعرفة من دون وسيلة لغوية، كما أننا لا نستطيع التفكير بدون لغة). ولهذا ينبغي على المدرسة أن تمكِّن الطفل من اكتساب اللغة الوطنية المشتركة عبر الانغماس المبكّر فيها، لتلافي الانعكاسات السلبية للازدواجية على النمو اللغوي والمعرفي. ولهذا فإن الفاسي الفهري يُحذِّر من تعليم الأطفال لغةً أجنبيةً قبل سن الثانية عشرة، أو التاسعة في أحسن الظروف. وإلا تسبَّبنا في إعاقة نمو الطفل واضطراب قدراته المختلفة. ويدعو إلى اكتساب الطفل العربية الفصيحة في الحضانة والروض والمدرسة الابتدائية دون انقطاع ودون أن يستعمل المعلم اللهجة الدارجة أو العامية.

ثانياً، وظيفة سياسية وطنية، وهي الإصهار أو الادماج المجتمعي، إذ تعمل اللغة الوطنية المشتركة على تكوين ثقافةٍ مشتركة، وهُويةٍ مشتركة للمجتمع فتساعد على إرساء السلم الاجتماعي. وإذا كان التعدّد والتنوع اللغوي مشروعاً ومثرياً للثقافة المشتركة، فإنه ينبغي أن لا يؤدّي إلى التمزق الاجتماعي أو إقصاء الأرضية الوطنية. فالدكتور الفاسي الفهري يميِّز بين نوعين من التعدُّد اللغوي: **الأول**، تعدُّد لغوي متزن تكون اللغة الوطنية المشتركة أرضيته الصلبة، ويؤدّي إلى الإدماج الاجتماعي، والسلم الأهلي، والتنمية الاقتصادية البشرية، ويطلق عليه اسم **(تعدُّد بوتقة)**. و**الثاني**، تعدد لغوي غير منظّم وذو كلفة مادية وبيئية ونفسية باهظة، ويؤدي إلى تمزق مجتمعي؛ ويسميه بـــ **(تعدُّد فسيفساء)**.

ثالثاً، وظيفة اقتصادية، لأنها تعمل على توطين التقانة، وتسريع الصناعة والإنتاج. فمجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية هو ذلك المجتمع القادر على تلقي المعلومات وتبادلها واستيعابها والإبداع فيها وإنتاجها، بيسر وسرعة. ولا يستطيع المجتمع ذلك ما لم يملك وسيلة نفاذ إلى مصادر المعرفة، وتبادل المعلومات. وهذه الوسيلة هي اللغة التي تشبَّه بالعملة المستعملة في تبادل السلع والبضائع. فإذا تعدَّدت العملات في البلاد، بطؤت وتعرقلت عملية تبادل السلع.

يرى الدكتور الفاسي الفهري أن عدم وجود سياسة لغوية متوازنة في الدولة يؤدّي إلى الصراع اللغوي. فإذا فرضت الدولةُ لغةً أجنبيةً بوصفها لغة العمل في الدولة أو التعليم العالي أو المؤسسات المالية، فإن هذه السياسة ستقود إلى صراع لغوي، إذ إن المواطنين يشعرون بإهمال هويتهم الوطنية. ويرى أنه لا يوجد صراع لغوي بين اللغة العربية واللغات الوطنية الأخرى الموجودة في البلدان العربية، مثل الآشورية في العراق، والسريانية في سوريا، والقبطية في مصر والأمازيغية في بلدان المغرب العربي. لأن هذه اللغات تنتمي إلى أسرة لغوية واحدة هي الأسرة السامية الحامية (أو ما يسميها بعضهم باللغات العروبية)، فهي تنتمي إلى أصلٍ واحد ولها خصائص مشتركة، وقد تعايشت منذ قرون عديدة. وما

تحمله هذه اللغات من ثقافات يصبُّ في الحضارة العربية المشتركة ويدعمها. ولكن الصراع اللغوي الذي يحذر منه هو الصراع القائم بين العربية والإنكليزية في بلدان المشرق العربي وبين العربية والفرنسية في بلدان المغرب العربي.

(وتجد آراء الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري سنداً علمياً في بحوث علم النفس واللسانيات النفسية والاقتصاد وتجارب الأمم. فقد أكد كثيرٌ من علماء النفس والمتخصِّصين في اضطرابات النطق أن الأطفال الذين يتعلَّمون أكثر من لغة واحدة في رياض الأطفال قد يُصابون باضطرابات لغوية نفسية. كما أن ألمانيا استطاعت خلال القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين من توحيد لهجاتها الألمانية الثلاث عن طريق تعميم اللغة الألمانية المشتركة الفصيحة في التعليم والإعلام والحياة العامة، في حين أن مؤسَّساتنا التعليمية والإعلامية في البلدان العربية تعمل على التوسُّع في استعمال العاميات التي هي مستويات من اللغة تصلح للتداول اليومي السريع وليس للتفكير العلمي والمنطقي. وقد اعتبر معظم علماء الاقتصاد أن قيام مجتمع الصناعة يتطلَّب لغة وطنية مشتركة يتقنها جميع المواطنين، وأجمعوا على أن الأمة لا تبدع بغير لغتها الوطنية).

ــ أُلقيت هذه الكلمة في الندوة العلمية الدولية لتكريم الدكتور الفاسي الفهري والتي أقيمت في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط في المدة من 26 إلى 28 مارس 2013.

تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية
بين الكفاءة والرداءة

د. جميلة روقاب
جامعة مستغانم

تقدمة: إنّ من أوليات الحفاظ على الذات الحضارية، علم المرء بلغته وقدرته على التعبير والإبداع العلميّ بها وفيها في كلّ نواحي العلوم المختلفة، كذلك فمن المعلوم أنّ اللغة إذا كانت تحيا بتركيبها، فإنّها أيضا تحيا بأهلها، وتحظى بالذيوع والانتشار عندما يكونوا قد حققوا انجازات يعتدّ بها في التطوّر الحضاري وتكون سيدّة اللغات حين يبلغ أهلها قمّة السلم الحضاري في العالم.

فليس بخفيّ على أحد أنّ التقدم في مناهج تعلم اللغة وتقنياتها يساهم- إلى جانب عوامل أخرى- في التمكين للغة في محيطها، وفي ضمان استمرارها وتطوّرها؛ كما أنّ التغيير والارتباك في مناهج التعليم يساعد – لا محالة- في تحجّر اللغة وتخلّفها.

وتعدّ مشكلة تعليم وتعلّم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من القضايا الصعبة التي لازال السؤال بخصوصها مطروحا، ذلك أنّ أزمة العربية الفصحى في المؤسسات التعليميّة بجميع مستوياتها عميقة، وهي لا تزداد مع مرور الوقت إلاّ استفحالا وترديا.

فللمناهج والبرامج السائدة حاليّا انعكاسات واضحة على الواقع اللغوي تتجلّى في كون الطالب الذي يقضي مدة طويلة في دراسة اللغة العربية يجد نفسه رغم ذلك، غير قادر على معرفة بنيتها الأصليّة، ولذلك تعترضه- عند استخدامها- صعوبات جمّة، مما يجعله غيرَ قادر على استعمالها بشكل جيّد أثناء التواصل والتحاور.

وللإحاطة بدواعي الأزمة، لابدّ من الإجابة عن عدد من الأسئلة الشائكة التي تعتبر محاور لهذا الموضوع:

– ما هي المشاكل التي تعاني منها الآن عمليّات تعليم اللغة العربية وتعلمّها؟

– وهل استطاعت مناهج تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجزائر تحقيق أهدافها؟

– إلى أيّ مدى يمكن للمدارس أن تساهم في حلّ مشاكل تعليم اللغة العربية وتعلّمها؟

1– ضرورة تحديث النظر في تعليم اللغة العربية: لعلّ المعنى الذي يفهم من كلمة "التعليم" هو إعطاء بعض المعلومات، وإكساب بعض المعارف، ولكن للتدريس غاية أهمّ من التعليم وهي التربية، وله أهداف أعلى من المعلومات التي تُلقى، وأسمى من المعارف التي تُكسب، وهي القابليّات التي تنمّي، والخصال التي تولّد خلال عمليات التدريس ومع ذلك يبدو من الصعب التوصّل إلى نظريات عامة للتدريس تناسب الفلسفة التقليدية للتعليم، مادام التدريس في الأصل هو التعليم.

فقد أشار بعض المختصين في التربية أنّ التدريس ليس مجرّد نقل المعرفة وإنّما يتطلّب معرفة أصول التدريس وقواعده ممن يعدون أنفسهم لعملية التدريس وقيمة ما لديهم من استعداد لهذه المهنة، وذلك بأخذ هذه القواعد والمبادئ في اهتمامهم عند ممارسة التدريس، وخلال تفاعلهم مع طلابهم، هذا وقد شهدت الجزائر على غرار بلدان الوطن العربي مراحل تطورية في التدريس؛ إذ كانت بدايته الأولى بالمضامين، لتتحوّل إلى طريقة التدريس بالأهداف، وصولا إلى التدريس بالكفاءات.

وإنّ التدريس الجيّد يشمل قدرة المدرس على تنظيم مجموعة من الطلبة وإدارتهم وضبطهم بأقلّ قدر ممكن من التخبط، ومع ذلك فإنّ هناك من يعتقد أنّ التدريس وسيلة واحدة من الوسائل المؤدية إلى التعلم[1].

2– مأساة العربية في المدرسة الجزائرية: تعيش اللغة العربية اليوم ظروفا صعبة في مؤسساتنا التعليمية (التعليم الأساسي والثانوي والعالي) وفي

مختلف المنابر الثقافية والإعلاميّة[2]، فالمتتبع المهتمّ يستطيع حين يستعرض حال العربية الفصحى – في الجزائر على غرار البلدان العربية– أن يجزم بأنّ هذه اللغة تشهد أزمة حادّة تتمثل في عزلتها مفردات وتعبيرات عمّا يجري على ألسنة الناس في كلّ مكان، فالكثير مما يستخدمه الجزائريون ويشربونه ويأكلونه ويلبسونه مستورد، فهو إذا موضوع بلفظه الأجنبيّ، ومن ثمّ يعرفه الناس بتلك الألفاظ الدخيلة على اللغة العربية، "وهذه محنة أخرى من المحن التي ابتليت بها العربية في عصرنا الحاضر، إضافة إلى الضعف العام الذي أصابها على ألسنة الكثيرين من المدرسين والطلاب وغيرهم، من قطاعات المجتمع عامّة"[3]، ممن أتيحت لهم فرصة استكمال دراستهم إلى أيّ بلد في الغرب، ولا يكادون يُمضون سنة أو أقلّ حتّى تجدهم يتقنون لغة ذلك البلد؛ قراءة وكتابة وحديثا، ويستطيعون بعدئذ أن يكتبوا أطروحاتهم "ماجستير أو دكتوراه" دون الوقوع في خطأ لغوي يذكر.

بينما يأتي طلاب آخرون إلى بلدنا ليتعلموا اللغة العربية الفصحى، فيقضون الأعوام، ثمّ يبقون بعدئذ غير قادرين على القراءة الصحيحة، أو الكتابة السليمة، أو الحديث الخالي من التلوّث اللغوي.

وعبّر أحد الشعراء المغاربة عن شكوى العربية الفصحى لغة القرآن مما وقع لها من أهلها، وما يدبر لها من كيد ومكر، داعيا الأجيال الحاضرة إلى التمسك بها والدفاع عنها، فقال:

إلى متـــى لُغـــة القرآن تُضْطَهَدُ ... ويَستبيح حِمامهـــا الأهلُ والـــــولدُ
عَارٌ قَد استَعْجَمَتْ أقوالُنا وغَدت ... أفكارُنا بمَعـــــــــانِي الخصْمِ تتَّحدُ
نَحْتَـــــاجُ ما بَيْنَنا للتُّرجُمَانِ كَمَا ... يحْتَاجُ إخوَانُنا في الضاد إنْ وُجدوا
عِنْدَ الإدارةِ أو عنْد المدارِس أو ... عنْد المتاجر أضـــــحى الضاد يَبْتَعِدُ
قُلْ للحكومـــةِ والأيَّـــام شـــاهدةٌ ... عُودي إلى الـــحقِّ لا يصْدُدْكِ مُنْتَقِدُ
يَا ويح أمّتنا ممن يكيدُ لهـــــــا ... ومـــــنْ حَليـــفٍ له منْ نَبْعِهِ يَرِدُ[4]

إنّ اللغة العربية مفتاح الحريّة، والسيطرة اللغوية عليها علامة الاستعباد وقد تحرّر الشعب الجزائريّ من الحكم الأجنبيّ ولكنّه بقي مقيّدا بأغلال الاستعمار

الفكريّ، لهذا نلفي جوستاف لوبون يقول في هذا الصدد: "إذا استعبدت أمة ففي يدها مفتاح حبسها ما احتفظت بلغتها"[5]، واللغة ليست إلاّ المظهر الخارجي للفكر.

إنّ اللغة الأمّ التي يستخدمها المرء وهو طفل رضيع في حجر أمه هي التي تكوّن شخصيته واستعداده الأوّلي لكلّ فرد من أفراد المجتمع، ثمّ تأتي المدرسة فالجامعة– الكليّة– لتطبعها بطابع علميّ، فإذا هو واصل تعلمّه والحياة باللغة التي تربّى عليها، يكون متّحد الشخصيّة وإن تطوّرت أفكاره.

فتعلّم اللغة العربية هذه اللغة الجميلة وتقمص ما تلهمنا به من حياة سامية لن نجده في الصورة التي تطبعنا بها أيّة لغة أجنبية أخرى، وإذا لم نفعل فمعنى ذلك أنّنا سنصبح كلّ شيء إلاّ أن نكون نحن، وبالتالي ندرك كيف يتسرّب الاستعمار الفكري عن طريق الاستعمار اللغوي، وللمتأمّل أن يتصوّر آثار اللغة في نقل التراث بين الأجيال السابقة والحاضرة، وإلهام التمسك به والدفاع عنه[6].

3– أسباب تدني مستوى التعليم: لقد وسم نمط التعليم القديم بعامة وتعليم اللغة العربية بخاصة في المدارس الجزائرية بالثبات والاستقرار والسكون[7] فالمتصفح لمناهج اللغة العربية القديم الموجّه للأستاذ يرى فيه جملة من النقائص غطتها بعض الحسنات التي تسعى لتنمية المهارات والقدرات، التي من شأنها أن تحقق من خلال جملة من الأهداف، وهي نتائج متوقعة من المتعلم بعد مدّة تكوينه وكأنّ بالمعلّم يقوم باستحضار التراث الأدبي ونقله وحفظه؛ أي نقله إلى المتعلمين وفق التسلسل المنطقي من البسيط إلى المركّب، ومن الخاص إلى العام، ومن المحسوس إلى المجرّد.

ولهذا فقد تميّز هذا النظام التعليمي بطريقة التلقين والحثّ على الحفظ والاستظهار، و"كأنّ لهذا النظام التعليمي منهج يزرع ثقافة الطاعة والسكون وهزيمة الذات، وإحباط فطرة الإنسان في حبّ الاستطلاع والتساؤل"[8].

عند القراءة في البنية التعليميّة للغة العربية كما ركبت في المدارج الأولى للتعليم النظامي، يبدأ الطفل يتردد على المدرسة في حدود السنة السادسة، فإلى أيّ حدّ تستجيب هذه البنية لحاجات الطفل اللغوية في هذه السنّ المبكرة؟ وما هي

العلاقة بين مخزون الطفل اللغوي الذي اكتسبه في البيت، والرصيد الجديد الذي يفترض فيه أن يغني هذا المخزون باستثماره وتطويره؟ وبالتالي كيف تمّ الربط بين لغة الأمّ الحيّة التي يتواصل بها الطفل في البيت والمجتمع ولغة المدرسة المقننة؟ وأيّ لغة هي هذه اللغة المدرسية؟ هل هناك معالم محدّدة لحصرها سيما وهي ليست لغة واحدة وإنّما هي لغات[9]؟

بما أنّ اللغة العربية في الجزائر هي لغة الرسميات والإعلام والاتصال في وجهيها المنطوق والمكتوب، وبما أنّها تربويّا لغة التدريس في جميع العلوم الاجتماعية والإنسانيّة فضلا عن كونها لغة التحصيل العامة في مراحل التعليم المختلفة التي تسبق التعليم العالي، وتسعى إلى أن تكون لغة المجتمع الجزائري في مختلف نشاطاته، فإنّ وضعها في المدرسة الجزائريّة يطرح قضايا متعدّدة تتطلب اهتماما متزايدا متواصلا يكمن في إنجاز دراسات وأبحاث علميّة تعالج أسباب ومسبّبات تدنيّ مستوى التعليم على وجه الخصوص وباللغة العربية على وجه العموم.

فبعد استقلال – الجزائر– على غرار معظم الأقطار العربية حوالي منتصف القرن الماضي، لم ترحب بتعليم اللغة الثانية في سنّ مبكرة خوفا من عرقلة تعلّم اللغة القوميّة وإتقانها، كما لم تحاول هذه البلدان بما فيها الجزائر إدخال اللغات الوطنيّة غير العربية في مناهج التعليم لئلاّ يؤدي ذلك إلى إرهاق الطفل من جرّاء تعدّد لغة التواصل[10].

ولكنّ العولمة التي حوّلت العالم إلى قرية كونيّة صغيرة، والقفزة الهائلة التي حققتها تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما رافق الشابكة (الإنترنت) من تجارة إلكترونية وتعلّم إلكتروني وبريد إلكتروني وغيرها، جعل الحاجة ماسّة إلى تعلّم اللغات الأجنبيّة، خاصة اللغة الإنجليزيّة، لغة الولايات المتحدة الأمريكيّة التي أصبحت القطب العالميّ الوحيد سياسيّا واقتصاديّا وعسكريّا.

وقد يرجع بعض المسؤولين هذا الوضع في الجزائر، ويفسرون انحدار المستوى بعد الاستقلال إلى مثل هذه الأسباب التي سمعناها كثيرا، وبهرتنا في ذلك الوقت، إنّ أبناءنا لا يتعلمون بالعربية ما يتعلمونه باللغة الأجنبيّة، والفكرة واضحة

نوردها كما يلي: "إذا كانت اللغة العربية تنخر من حصة اللغة الفرنسية لفائدتها أليس من الطبيعي أن يبقى المستوى في نفس الدرجة التي كان عليه باللغة الفرنسية، وإذا انخفض المستوى فهناك سبب، وهذا السبب هو أنّنا لا نتعلّم بلغتنا ما نتعلمه بلغة غيرنا"[11].

ولعلّ مشكل التداخل اللغوي، فد يفرض هيمنته في هذا المقام، ذلك أنّ التلاميذ يصادفون أثناء التعلّم صعوبات في التحكم اللغوي؛ نتيجة الاحتكاك أو النقل اللغويين الذي يأتي من اللغة الأصل (الأمازيغية) ويلحق اللغة المكتسبة(العربية) ممّا يمكن أن يعرقلهم على المشاركة في العملية التعليمية[12].

غياب الكفاءة في المؤسسات التربوية والتعليميّة، فالكفاءة هي مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمجنّدة بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية وحلّها من خلال نشاط تظهر فيه آداءات المتعلّم و مهاراته في بناء المعرفة.

ومن عوامل انحدار مستوى التعليم باللغة العربية، ما يؤخذ على التعليم المغلق في حدّ ذاته؛ إذ لا يزال مقيّدا بمكان واحد هي المدرسة، وهو أيضا مقيّد بوقت معيّن للتعلّم، وبمرحلة معيّنة من العمر، وبأشخاص معينين، واقتصار تعلّم اللغة العربية على الاستظهار أو الحفظ.

ناهيك عن الدوافع ومسببات الاجتماعية الأخرى، أين تعيش اللغة العربية الفصحى حبيسة بعض الدوائر الصغرى من الحياة العلمية للمجتمع الجزائري، فلا تستطيع بذلك أن تتنفس في كلّ ميدان، وعلى كلّ قلم ولسان، وذلك لعدّة أسباب، وهي:

– أنّ المثقف الجزائري والدارس والمتعلّم ليعجز أن يتمثل هذه اللغة الجميلة في نشاطه وإنتاجه.

– يصبّ هذا الأخير– وغيره– عليها سخطه وغضبه، ويرى النجاة من عثراته في التفلت من أحكامها وقواعدها[13].

– يختار اللغة الأجنبيّة ليستعرض بها عضلاته اللغوية والفكرية أمامه الآخرين، وهذه هي الطامة الكبرى.

– ذيوع العاميّة بلهجاتها المحلية المختلفة، التي باتت تغزوها كلمات فصيحة، وجمل عربية، وعبارات قريبة كلّ القرب من الفصحى، وهذه المعضلة الاجتماعية والثقافية علاجها محو الأميّة ونشر التعليم في بلادنا.

– ضعف اللغة في صفوف المثقفين من الأدباء والشعراء، الذين أصبحوا اليوم ينزلقون إلى مهاوي العجمة واللهجات المحلية، فيستمدون منها عن عمد أو غفلة الكثير من مادّة نتاجهم الأدبي والعلمي[14].

– فشل السياسة التعليمية في الجزائر:

إنّ الحديث عن التعليمية وأسباب ترديها وفشلها يقونا إلى الحديث عن الأقطاب الأساسية لها، وهي: المتعلّم، والمعلّم، والمنهاج.

أ– **المتعلّم:** ما تزال السياسة التعليمية في الجزائر على غرار بلدان الوطن العربي تجاهر بالتنكر للعلوم الإنسانيّة، والتشجيع للعلوم الطبيعية، وهذا ما أثّر سلبا على اللغة العربية؛ فتضعضعت مكانتها، وبذلك صار عامة المتعلمين والطلاب الممتازين على وجه الخصوص ينصرفون بجهودهم إلى دراسة الطب مثلا، أو الهندسة والعلوم التطبيقية، ويعرضون عن خدمة اللغة العربية وتعلّمها والتخصص فيها، فتفتقد بذلك عقولا فتية وقلوبا متعطشة للعلم، وقدرات هائلة ونفوسا مندفعة نحو الإبداع والإنتاج[15].

لذا نرى كيف يعاني طلبة اللغة والأدب العربي في التعليم العالي –على سبيل المثال– من صعوبات جمّة، لعلّ أبرزها ضعف الجانب اللغوي عند هؤلاء المتعلمين، وهذا ما يتراءى بالفعل من خلال الامتحانات، وما يصادف المصحح (الأستاذ) من أخطاء لغوية متكررة، حتّى في كتابة أبسط الجمل والعبارات، فضلا عن ضعف معارفهم.

ناهيك عن الصدفة والتوجيه العشوائي في تحديد التخصص الأنسب للطالب الناجح في شهادة البكالوريا، الذي قد يقضي أعوامه الدراسية في الكسل واللامبالاة والإهمال؛ لأنّه وجد نفسه مضطرا على مضض منه متابعة تخصص لا يميل إليه

وهذا ما ينجرّ عنه غيابه المتكرّر خاصة في المحاضرات، وبالتالي يعوقه هذا الفعل عن متابعة البرنامج بجديّة واهتمام.

ومن العوامل المؤدية لتدني مستوى التعليم، وتعليمية اللغة العربية في المدرسة والكلية هو تعوّد التلاميذ أو الطلبة على الاستسلام إلى ما يشرحه، ويقدمه، ويعرضه من نظريات وأفكار وتصوّرات، والاقتصار في المجهود على التقبّل والحفظ لا غير فقلّما إذا نصادف طالبا يخالف أو يناقش معلّمه في رأي، أو يحاوره ويعبّر عنه.

ب- المعلّم(الأستاذ): هو الآخر سبب من أسباب فشل سياسة التعليم في مختلف المواد والوحدات التعليمية، بما فيها مادّة اللغة العربية، هنا لابدّ من الإشارة إلى أساليب التعلّم عندنا التي تغفل اللغة العربية الفصحى، فالتعليم في سائر الأطوار يتمّ بالعاميّة، التي تسمح بدورها للمعلّم نقل العلوم والفنون باللهجة المحليّة الدارجة، إضافة إلى حصّة القراءة الصامتة والجهريّة في شكلها اليوم المشجعة على إهمال الفصحى، والتنكر لها.

علاوة على إتقان الأساليب العاميّة في التعبير واللفظ والأداء، وهذا ما يحدث في نفس الناشئة انفصالا كبيرا بين العلم والثقافة والخبرة من جهة، واللغة العربية الفصحى من جهة ثانية[16]، والسؤال الطروح ها هنا، هل هيئت الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية في البلاد هذا المعلّم أو الأستاذ الذي في وسعه أن يصنع التغيير ويُفعّل نتاجه؟ أم تكوينه الجامعي كفيل بتحقيق هذا الهدف؟

ج- المنهاج: لكلّ شيء خصائصه التي تميّزه عن غيره، ومنهاج اللغة التقليدي (أي المنهاج القديم)، قد انفرد بجملة من الخصائص جعلته كيانا تربويّا مستقلاّ بذاته، فماذا عن المنهاج الحديث (الجديد) على ضوء الاتجاهات التربوية الإصلاحيّة المعاصرة؟

يختلف المنهاج الحديث اختلافا كبيرا عن المنهاج القديم في أسسه، وفلسفته وأهدافه، "ذلك أنّ هذا الأخير لا يعنى إلاّ بالجانب العقلي فقط، حيث يشحنه بالمعارف والخبرات التي قد لا تستجيب لها قدراته وميوله، لأنّه منهاج يركز على طلب المعرفة لذاتها، وكانت موادّه تقدّم منفصلة عن بعضها، فلا تراعي العلاقة

المحورية في التدريس، لذلك كانت الخبرات تكاد تكون مفكّكة في أذهان المعلّمين أمّا المنهاج الحديث، فيسعى إلى المعالجة الكليّة لمكوّنات الطفل العقليّة، والنفسيّة والوجدانيّة، والبدنيّة والسلوكيّة، آخذا بعين الاعتبار البيئة الطبيعيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة"[17].

أمّا اليوم، وفي ظلّ التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أضحت التعليميّة الخاصّة بمادّة اللغة والأدب العربي تعتمد أنواعا من التعلّم إمّا بواسطة:

- التعلم بواسطة المشروع.
- التعلم بواسطة حلّ المشكل.
- التعلم التعاوني.
- التعلم الاستراتيجي[18].

4- سبل الارتقاء بتعليم اللغة العربية: إذا كان من العسير الإلمام في هذه الأسطر، بتلك السبل كلّها، فحسبنا الإشارة إلى أهمّها، وهي على نحو التالي:

- **سيادة الفصحى**
- **العزّة القومية**
- **كتب التعليم**؛ وهنا لابدّ من القول أنّ كتب تعليم اللغة العربية المدرسية منها والجامعيّة، تقتضي أن يشرف عليها أصحاب الخبرة العالية، والآفاق المتفتحة ممن يقومون بالتقويم الرشيد والتصحيح لمختلف الكلمات والتراكيب، وضبط حروفها بالشكل المناسب لكلّ مستوى، لتقدّم اللغة لطلابها خالصة لا تشوبها أقذاء اللهجات المحليّة، ولا تعرقلها ألوان اللحن والركّة والعجمة[19]، ومن ذلك كتب اللغة والأدب والنحو التي هي حاجة ماسّة إلى التجديد في مضامينها وأسلوبها، وذلك لتنمية القدرات اللغوية والأدبية والفكريّة دون إغراق في المصطلحات المتكاثرة والظواهر الجانبية السطحيّة[20].

فالحاجة إلى صناعة المعاجم اللغوية والأدبية المتخصصة، باتت ملحة تمثل كلاّ منها مرحلة دراسيّة، تعين المتعلمين على تكوين ذخيرة لغويّة، وثقافية، وفنيّة خاصة بهم.

كذلك الحال فيما يخصّ ضرورة تبسيط كتب النحو، خاصّة في السنوات الابتدائية الأولى، والاقتصار على القراءة، والكتابة، والحوار، وفي هذا المعنى؛ ذكر رمزي بعلبكي بعض المقترحات والتوصيات للنهوض باللغة العربية، من أهمّها:

تخليص النحو من التعليلات التي تفتقر إلى الصحّة، أو تعقّد مادّة النحو فتسبّب في تنفير الطلاّب من لغتهم، كذلك يتعيّن النحو على المستوى المدرسي وجلّهم من خريجيّ الجامعات، أو دور المعلّمين- من خلال الإدارات المسؤولة عنهم، وعن البرامج التي يتبعونها أن يتجاوزوا مسألة التعليل النحوي، وأن يدرّبوا طلاّبهم على الناحية الوظيفيّة للنحو، ليحسنوا استخدام لغتهم، ويتقنوا أساليبها[21].

- **السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي**، واستثمار كلّ ما توصّل له أهل الاختصاص من دارسين ومدرسين حول قضايا التخطيط اللغوي في الجزائر واستثمار تلك المعطيات التي تُطرح في الندوات، والملتقيات، والأيّام الدراسيّة بالجامعات الجزائريّة.

- العناية بلغة التعليم: العمل على إكساب المتعلم كفاءة نحويّة، وتنمية الكفاءة الدلالية والمعجميّة عبر المسارات المتتابعة للنهج التعليمي[22].

- **الامتحانات ونصيبها من العربية:** في الامتحان حريّ بالمعلّم أن يفسح المجال للمتعلّمين كي يعبروا، ويحلّلوا ويقارنوا ليتوصلوا بأنفسهم من خلال تفكيرهم إلى اكتشاف هذه الحقائق، والتأقلم معها، وحلّها باعتبارها مشكلات خاصّة بهم، وليس مفروضة من قبل البرنامج أو المعلّم، فالتقييم التقليدي أساسه المقاربة بالمضامين، و"هذا الوجه المتخلّف الكئيب ما زال حيّا في جيلنا الحاضر"[23]؛ الذي ما زال عاجزا لليوم عن تصفية هذه البرامج من الوراثة السلبيّة التي أسقطته منذ عقود من الزمن، فإنّ سعيه إلى وضع مناهج علميّة وحديثة، وطرائق تقويميّة جديدة كفيلة بإحداث التوازن الجديد لحياته، وتركيب جديد لحضارته، سيكون أمرا باطلا عديم الجدوى.

اقترح أهل الاختصاص من معلمين ومربين جملة من المفاهيم المستقبلية حول سبل الارتقاء بتعليم اللغة العربية، لإصلاح التعليم، مثل:

- التعليم الإبداعي والناقد بديلا لتعليم الاستذكار.
- التعليم الحواري بديلا للتعليم التلقيني.
- التعليم المستمر بديلا للتعليم الوقتي.
- التعليم المنفتح بديلا للتعليم المغلق[24].

خاتمة: وفي الختام، يمكن القول أنّ النهوض باللغة العربية في المدرسة الجزائرية، بكلّ أطوارها ومستوياتها، يتطلّب وقفة مصيريّة كبرى؛ تتظافر فيها الجهود من طرف جميع الفاعلين في الحقل التربوي، مختصين وأساتذة ومعلمين لمناقشة وبحث السبل الكفيلة بترقية اللغة العربية، وجعلها لغة العلم والأدب، كما يتوجّب عليهم إيجاد سبل ناجعة تحقق النهوض بهذه اللغة مستقبلا، من أجل تزويد الناشئة بأداة التواصل ومفتاح الحضارة، قبل أن تصبح اللغة العربية غريبة في بلادها، منبوذة بين أهلها.

الهوامش:

1- ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، 2004م، ص:35.

2- ينظر: اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، عبد العزيز العماري، منشورات عكاظ، الرباط د ط، 2002 م، ص: 45.

3- ينظر: اللغة العربية والصحوة العلميّة الحديثة، كارم السيّد غنيم، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع والتصدير، مصر، ط: 1990م، ص: 31.

4- من ديوان، علال الفاسي، مطبعة الفاسي، الرباط، المغرب، 1971م، ص: 47.

5- ينظر: من أجل تفاعل لغوي، علال الفاسي، مطبعة الرباط، المغرب، ط:1، 2005 م، ص: 25.

6- ينظر: العرب والعربية في عصر الثورة الحاسوبية، فداء ياسر الجندي، دار الفكر، دمشق سورية، ط: 1، 2003 م، ص: 132.

7- ينظر: تعليمية الفلسفة، مذكور مليكة، مجلة القلم، جامعة السانيا، وهران، العدد:25، 2012م ص: 510.

8- الفلسفة والإنسان العربي في القرن الحادي والعشرين، قاسم عبد عوض، بغداد، ط:1 2002م، ص: 728.

9- في التلقي اللغوي والمعجمي، عباس الصوري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط: 1، 2004 م، ص: 11.

10- ينظر: لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي، علي القاسمي مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط: 1، 2009م، ص: 60.

11- في التلقي اللغوي والمعجمي، عباس الصوري، ص: 268.

12- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومه، الجزائر، د.ط، 1997 ن، ص: 125.

13- ينظر: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر، دمشق سورية، ط:1، 1420هـ-1999م، ص:111.

14- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

15- ينظر: تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، بنعمر كنزة معد، مكتبة الأمان للنشر والتوزيع المغرب، ط:1، 2003م، ص:140 وما بعدها.

16- ينظر: القراءة والتعلّم، عبد الكامل أوزال، مطبعة سجلماسة الزيتون، مكناس، المغرب ط2012م، ص: 130-131.

17- ينظر: تقنيات التدريس، خير الدين هنّي، ط:1، 1999م، ص: 24-26.

18- مقاربة التدريس بالكفاءات، خير الدين هنّي، مطبعة ع/ بن، ط:1، 2005م، ص:157.

19- ينظر: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، ص:125.

20- ينظر: المرجع نفسه، ص: 124.

21- ينظر: تدريس العربية في الجامعات وتحديّات المستقبل، رمزي بعلبكي، مقال ضمن كتاب: اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، 1996م، ص: 97 .

22- أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط:1، 1430هـ-2009م، ص: 241.

23- ينظر: المرجع نفسه، ص: 55.

24- ينظر: إصلاح التعليم في العالم العربي، المجلس الاستشاري العربي، قضايا عربية، مركز الخليج للدراسات الإستراتيجية، د.ط، 2005م، ص: 127-128.

واقع اللغة العربية في المدارس التعليمية
بولاية أدرار "المتوسطة أنموذجا"

أ. عبد القادر بقادر
جامعة ورقلة

المقدمة: تلعب اللغة دورا فعالا في حياة الفرد؛ حيث هي وسيلة التعبير وأداة التواصل وهما أبرز وظائفها الاجتماعية، وبها تتم العملية التعليمية والتعلّمية وعليها تقوم، واعتمادا عليها تكتسب المهارات والخبرات في القراءة والكتابة، وعن طريقها تنمو ملكة البحث والكشف عن مصادر المعرفة والتذوق الفني والتفاعل مع الآخرين. ولما كان للغة هذا الدور الخطير في العملية التواصلية بات من الضروري الاهتمام بها على مستوى طرفي العملية التواصلية أقصد بهما المتكلم (المعلم) والمتلقي (المتعلم)، وبما أن الممارسة اللغوية في الدول العربية عموما والجزائر خصوصا عرفت تراجعا خطيرا في التواصل باللغة العربية الفصحى فإن هذه المداخلة تأتي لتشخص وتحليل واقع الممارسة اللغوية في الوسط المدرسي بمنطقة من مناطق الجزائر الشاسعة؛ ألا وهي منطقة توات (أدرار) وقد اخترت من الأوساط المدرسية المرحلة المتوسطة لما لها من دور في إكساب المتعلم الملكة اللغوية التي تمكنه من التعامل والتواصل بشكل فعال مع جميع الشرائح الاجتماعية. وتحاول هذه المداخلة الإجابة عن إشكالية مفادها: إلى أي مدى وصلت الممارسة اللغوية باللغة العربية الفصحى في المتوسطة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية سأتناول في هذه المداخلة ما يأتي:

1 ــ واقع اللغة العربية الفصحى في المجتمع الجزائري (التواتي)
2 ــ واقع اللغة العربية الفصحى في الوسط المدرسي (المتوسط)
3 ــ تشخيص وتحليل للواقع اللغوية من خلال العينات والاستبيان
4 ــ النتائج

1 –واقع اللغة العربية الفصحى في توات: يقع إقليم توات في أقصى الجنوب الغربي للجزائر، وفي القسم الشرقي لوادي مسعود، ويتكون من ثلاثة أقاليم كبرى هي؛ إقليم قورارة في الشمال، وإقليم توات في الوسط، وإقليم تيدكلت بالجنوب، وقد تشكّل المجتمع التواتي قديما من عناصر ثلاثة وهي: الأمازيغ السكان الأصليون للبلاد كما تقول أشهر الروايات[1]، والعرب النازحون مع الفتح الإسلامي وبعده والزنوج المستقدَمون من إفريقيا، وامتزجت هذه الأجناس مع بعضها حتى أصبحت لحمة واحدة لا تكاد تميز بينها[2]، وكانت اللغة الأمازيغية سائدة في الإقليم قبل الفتح الإسلامي، وما إن دخل العرب الإقليم وتأسست به المؤسسات التعيمية بكل أنواعها من مساجد وزوايا ومدارس قرآنية ومكتبات وهي نفس المؤسسات التي كانت سائدة في كل بلاد المغرب العربي خلال القرون الماضية[3] حتى راحت اللغة العربية تتبوأ مكانتها الرائدة، لما تتميز به من سهولة فهي هجائية في كتابتها، سهلة في إملائها[4]، فتعربت الألسنة حتى صرنا لا نكاد نسمع للأمازيغية (الزناتية والتارقية) صيتا إلا في أماكن محدودة من الإقليم كتيميمون في إقليم قورارة، وبعض الجهات من أولف بإقليم تيدكلت، وما زالت آثار الأمازيغية باقية شاهدة على أمازيغية المكان. وأذكر من تلك الآثار:

1) تسمية القصور فمعظم قصور توات تحمل أسماء أمازيغية اللهم إذا ما استثنينا قصور تيمي وبعض قصور توات الوسطى التي كانت تحمل أسماء شيوخ قبائلها أو شيوخ زواياها، وما عدا ذلك فهي في معظمها إن لم أقل كلَّها أمازيغية (تماسخت تبركان، تيدماين، أوقروت، تسابيت...).

2) أسماء بعص الأدوات الفلاحية وما يتعلق بالحياة اليومية مازالت تحمل إلى اليوم تلك الأسماء الأمازيغية مثل: (أمازر، أبادو، القمون، التسقات أقربيش...)

وإذا كان الإقليم في منأى عن التهجين اللغوي قديما حيث ظلت اللغة العربية هي اللغة السائدة لأن الإقليم لم يعرف دخول العثمانيين، ولذلك ظلت لغة التواتيين سليمة تكاد تكون عربية قحة، والفضل في ذلك يرجع بالدرجة الأولى للعرب الذين قدموا إلى الإقليم وحملوا معهم العلوم فتأسست الزوايا ودور العلم ومراكزه، فلا

تكاد ترى قصرا أو مدينة تواتية تخلو من مدرسة قرآنية أو زواية من الزوايا الدينية، وعلى هذا النحو كان الواقع اللغوي بتوات قبل دخول الاستدمار الفرنسي إليها عام 1318هـ 1900م. أما الواقع اللغوي في عصرنا الحاضر بإقليم توات فهو مثله مثل غيره في الجزائر مع اختلاف طفيف؛ فقد أصبحت اللغة العربية تئن تحت وطأة العزلة والغربة والتهجين في ديارها فالكل هجرها وبقيت وحيدة معزولة حبيسة المكتوب، وحل محلها اللغة العامية التي هي في الحقيقة هجين من اللغات (فرنسية وعربية وغيرهما) وبعض اللهجات المحلية كالزناتية والتارقية، والغريب في الأمر أن الحديث باللغة العربية أصبح أشبه ما يكون بالجريمة أو باعثا على الخجل والحياء فما أغرب الزمان وأهلَه، وليس هذا فحسب بل انصهرت اللغة العامية التواتية التي لم تستطع الصمود أمام الزحف الحضاري في عاميات أخرى ودخلت القاموس اللغوي لتوات ألفاظ جديدة لا عهد للتواتيين بها من قبل. وفي حقيقة الأمر فقد صارت اللغة العربية لغة خاصة مكتوبة في الغالب وقد لا يستطيع أحد استعمالها إلا بعد جهد جهيد، ولم تعد لغة منطوقة بين الناس في حياتهم اليومية؛ فقد غابت الممارسة اللغوية بها في أوساطنا الشعبية وهذه المشكلة ليست واقعا معاشا في ولاية ادرار فحسب. بل هي مشكلة الجزائر والوطن العربي عموما؛ فالشعوب العربية عامة تعيش بلغة أو بلغات ويطلب منهم أن يتعلموا ويكتبوا بلغة أخرى[5] هي اللغة العربية الفصحى. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن اللغة العامية المحلية بتوات (ادرار) تتميز ببعض الخصائص والمميزات ومن خلالها يُميَّز الرجل التواتي عن غيره، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي: على الصعيد الصوتي: ظاهرة الإبدال الصوتي فهناك إبدال أصوات بأصوات أخرى تظهر جلية لأول وهلة وهي إبدال صوت (الذال) بصوت (الزاي)؛ فينطق (ذلك) فيقول: (زلك)، وإبدال صوت (الظاء) بصوت (الضاد)؛ فينطق (الظاهرة) فيقول: (الضاهرة)، وكذلك إبدال صوت (الهمزة) بصوت (العين). على صعيد المعجم: المعجم التواتي في حقيقة الأمر مزيج بين اللغة العربية الفصحى والعامية والفرنسية وحتى الزناتية والتارقية.

وعلى صعيد التركيب النحوية: أول ظاهرة وهي مشتركة مع جميع العاميات العربية غياب الحركات الإعرابية فهناك قاعدة أجزم تسلم، أضف إلى هذا أنك تجد في الجملة الفعلية ذكر الفاعل الواحد مرتين مثل قول أحدهم: (جاو الضيافين) و(زاروني الناس). ومعناها (جاء الضيوف)، و(زارني الناس) فنلاحظ في الجملة فاعلين الأول هو الضمير (الواو)، والثاني (الضيافين)[6].

2 ــ واقع اللغة العربية الفصحى في المدرسة: وهذه الخصائص والمميزات وتلك الازدواجية في اللغة هي التي نلمسها اليوم في واقعنا المدرسي ولا تكاد تفارقه إلا مع السنة الثالثة من التعليم المتوسط، فالوسط المدرسي هو عبارة عن مرآة ينعكس فيها حال المجتمع وممارساته اللغوية، وهذا التهجين اللغوي يشكل خطرا كبيرا على الهوية الجزائرية، والتنكر للحضارة العربية الإسلامية وتراثنا الجزائري في بُعديه العربي والأمازيغي. على الرغم من تدريس مادة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، فإن اللغة العربية ليست على أحسن ما يرام في الوسط المدرسي فالتلميذ الجزائري يفهم كل ما يقال له باللغة العربية الفصحى، ولكنه لا يستطيع أن يرد بنفس اللغة التي سمعها وفهم بها بل لا يكاد يتكلم عشر جمل مفيدة دفعة واحدة. وإذا ما حاول الحديث باللغة العربية الفصحى فسرعان ما تتغلب عليه اللغة العامية لغة الشارع، وهذا ما نلمسه في الممارسة اللغوية الشفهية، وقد لا يكون هذا في الجانب الكتابي، ومن هنا ندرك بأن اللغة المكتوبة لدى أغلب التلاميذ تكاد تكون سليمة، لا أقصد التركيب النحوي والأسلوبي، من المفروض أن تكون المدرسة فضاء لغويا فصيحا يمارس فيه التلميذ اللغة العربية الفصحى؛ فيتواصل بها مع معلميه ومديره بالدرجة الأولى ومع زملائه التلاميذ بكل بساطة ودون تكلف منه، إلا أن العكس هو السائد فاللغة العربية حبيسة حجرة الدرس ومع أستاذ واحد فقط من بين أكثر من عشرة أساتذة للصف الدراسي، فمجرد إن تطأ قدماك باب المدرسة فلا تسمع أذناك إلا اللغة العامية فحسب. ولن تسمع اللغة العربية الفصحى إلا غرارا مع أستاذ اللغة العربية وقد لا يستعملها هو الآخر، وكما قلنا آنفا المدرسة مرآة المجتمع فمجتمعنا تغيب

عنه اللغة العربية الفصحى والأمر نفسه في المدرسة الجزائرية. والغريب في الأمر حتى الأنشطة الثقافية لم تعد تُقدم في الوسط المدرسي باللغة العربية الفصحى؛ فقد صارت المسرحيات المدرسية تُقدم باللغة العامية وهذا أمر خطير جدا. وقد صرح لي أغلب أساتذة اللغة العربية في المدارس بأن أصعب أنشطة اللغة العربية هو نشاط التعبير الشفهي رغم ما له من أهداف خاصة[7]؛ حيث يطلب الأستاذ من التلاميذ الحديث باللغة العربية الفصحى في موضوع ما، فيمر معظم الوقت صمتا في انتظار من يتكلم ويعبر، مما يضطر الأستاذ إلى أن يطلب من التلاميذ الكتابة في الموضوع المطلوب ومن ثَمَّ قراءة ما كتبوا[8]. وأسباب هذا التدهور كثيرة أذكر منها:

1) عجز بعض الأساتذة على القيام بمهمة تدريس اللغة العربية، وكأنهم ليسوا أهلا لهذه المهمة ويرون عملية التدريس مجرد وسيلة لجلب المال.

2) غياب الممارسة الفعلية لقواعد اللغة العربية من نحو وصرف في الكلام اليومي، مع انتشار العامية التي لا تعتمد على نفس قواعد اللغة العربية الفصحى.

3) غياب مراقبة الأستاذ لخطاب التلميذ وحثه على تطبيق القواعد اللغوية التي درسها، واهتمامه بالفكرة دون الكلام، وهذا ما يجعل اللغة العربية وقواعدها جافة.

4) طريقة تقديم دروس اللغة العربية المعتمدة على التلقين فقط.

3 تشخيص وتحليل الواقع اللغوي المدرسي من خلال العينات والاستبيان:

تضم مدرسة جعفر بن أبي طالب 810 تلميذا وتلميذة جلهم ينتمون إلى بعض قصور بلدية تيمي وهي (أولاد أحمد، أولاد إبراهيم، بني تامر، أولاد عيسى) مع وجود عدد من التلاميذ الذين ينتمون إلى مناطق أخرى من ولاية أدرار وحتى من خارج الولاية. وقد اخترت عينة من بين هؤلاء التلاميذ وكان عددها حوالي 300 تلميذ وتلميذة في مختلف الأعمار ومختلف المستويات (أولى متوسط ثانية متوسط ثالثة متوسط، ورابعة متوسط) ولم أحدد في اختيار العينة أية شروط حتى تكون الدراسة طبيعية، وقد كان الموضوع المراد تحليله هو إلى أي حد تصل الممارسة

اللغوية باللغة العربية الفصحى في متوسطة جعفر بن أبي طالب؟ طلبت من المتعلمين والمعلمين ملء استبيانين كنت قد أعددتهما خصيصا لهذه الدراسة[9] وقد تبين لي من الاستبيان الأول أن المتعلمين يحبون الحديث باللغة العربية ويجدون متعة وراحة في استعمالها إلا أن هناك عوائق تحول دون الوصول إلى تحقيق هذه الرغبة ومن تلك العوائق ما يأتي:

1) الخجل: المتعلم يشعر بالخجل أثناء حديثه باللغة العربية.

2) السخرية: إذا تحدث المتعلم باللغة العربية الفصحى فإنه يتعرض إلى سخرية من غيره ولهذا فهو يخجل في استعمال اللغة العربية الفصحى في تواصله وبشكل خاص خارج المحيط المدرسي.

3) الخوف: بعض المتعلمين يتصورون أن زملاءهم المتعلمين سيهجرونهم إن هم تحدثوا باللغة العربية الفصحى، ومن ثم فهم ليسوا على استعداد أن يخسروا زملاءهم.

4) الوسط الاجتماعي: المجتمع يفرض على التلميذ لغة معينة، ودونها فهو في هذا المجتمع من الغرباء، فلا يجب أن نجهل الدور الذي تقوم به لغة من يحيط بالطفل في تعلمه وصياغة فكره وتنمية عقله[10].

5) المنزل: إهمال المنزل للحديث باللغة العربية حتى العائلات المثقفة.

ومن جهة أخرى فإن عددا من المتعلمين يفضلون التواصل باللغة العامية لعدة أسباب منها:

1) عدم إتقانهم للغة العربية الفصحى.

2) تداولها في المجتمع أكثر من اللغة العربية الفصحى، ولسهولتها؛ أي عدم تقييدها بقواعد تضبطها.

3) التعود فالمتعلم تعوّد على النطق باللغة العامية فهو لا يستطيع هجرانها إلى اللغة العربية الفصحى بسهولة.

4) عدم وجود من يساعدهم على التواصل باللغة العربية الفصحى.

ومن خلال الاستبيان تبين أن المتعلمين يفضلون الممارسة اللغوية باللغة العربية الفصحى أثناء الكتابة لأسباب أهمها:

1) الراحة النفسية أي عدم إطلاع الآخرين على ما يكتب، فالأمر ليس كالمشافهة التي يكتشف فيها الخطأ.
2) إعطاء فرصة لكتابة ما يريد.

أما عن الخجل من استعمال اللغة العربية الفصحى في الوسط المدرسي والوسط الاجتماعي والمنزل فالأسباب كانت متشابهة ومشتركة فهي:

1) عدم وجود الشريك الذي تمارس معه اللغة العربية الفصحى.
2) الخجل الذي يسيطر على التلميذ المستعمل للغة العربية الفصحى.
3) نبذ المجتمع والأسرة والزملاء.

ومن خلال الاستبيان كذلك تبين أن الممارسة اللغوية في التعليم المتوسط متفاوتة بين المستويات الأربعة، ففي السنة الأولى من التعليم المتوسط يغلب على المتعلمين استعمال اللغة العامية في كل الحالات، مع كثرة ارتكاب الأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية أثناء الكتابة، أما في حالة الممارسة اللغوية الشفهية فحدث ولا حرج، فالمتعلم يمتلك الجرأة على التعبير ولكن في مزيج بين اللغة العامية وبعض الكلمات الفصحى. أما في السنة الثانية من التعليم المتوسط فنجد بعض التحسن يطرأ على الممارسة اللغوية لدى المتعلمين، فالمتعلم في هذا المستوى يبدأ عنده امتلاك الثقة في نفسه، مع التمكن من الملكة اللغوية فتقلّ عنده الأخطاء على المستويين الكتابي والشفهي. وهذا التحسن يستمر ونلمسه جليا في المستويين الثالث والرابع؛ ففي هاذين المستويين نجد بعض التحكم في الملكة اللغوية؛ بحيث يكون المتعلم قد امتلك قاموسا لغويا ثريا، مع امتلاك القدرة على اختيار الألفاظ للمواقف المختلفة، فتقلّ عنده الأخطاء بكل أنواعها؛ لأن المتعلم في المراحل التعليمية السابقة تكررت معه الممارسة اللغوية باللغة العربية الفصحى كثيرا، كما أنه تعلم الكثير من قوانين اللغة التي تمكنه من السيطرة على الزاد اللغوي الذي اكتسبه من القراءة والمطالعة خلال المراحل التعليمية السابقة. وهذا ما

ذهب إليه ابن خلدون في حديثه عن امتلاك الملكة اللغوية: "والملكات 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"[11] وهذا ما تصبو إليه المدرسة الجزائرية الحديثة إن أحسن التعامل مع البرامج الجديدة في اللغة العربية[12]، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على:

1) تطبيق بعض المتعلمين للمفاهيم اللغوية الجديدة التي يتلقونها من المعلمين في كل المستويات الدراسية.

2) تنمية المتعلم لقدراته اللغوية بالمطالعة ومختلف الوسائل المتاحة.

3) فرض المعلم على المتعلم التَّحَدُّثَ بالفصحى قدر الإمكان مع تجاهل إجاباته التي تكون باللغة العامية وإن كانت صحيحة.

أما عن الاستبيان الخاص بالمعلم:

1) المعلم لا يستعمل في القسم إلا اللغة العربية الفصحى، ولا يستعمل اللغة العامية إلا عند الضرورة الملحّة، وهي عدم توصيل المعلومة إلى المتعلم بشكل جيد وهذا ما أكده جل المتعلمين في استبيانهم.

2) يفرض على المتعلمين الحديث باللغة العربية الفصحى كثيرا، نجحت مع البعض ولم تنجح مع البعض الآخر.

3) البرامج المقررة تخدم تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين إذا أحسن استغلالها.

4) المتعلمون لا يطبقون المفاهيم اللغوية الجديدة إلا بالمراقبة والمتابعة.

4 النتائج: إنّ واقع اللغة العربية الفصحى في المدارس المتوسطة لا يبعث على القلق الكبير بقدر ما هو في حاجة ماسة إلى العناية والاهتمام، مع توفير الوسائل الضرورية التي ترفع من شأن المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعطي للغة العربية الفصحى مكانتها اللائقة والنتائج الآتية تبين أكثر.

1) المتعلمون يحبون التواصل باللغة العربية الفصحى ويرغبون في ذلك إلا أن إمكانياتهم اللغوية لا تسمح لهم بذلك، إلى جانب العوائق السالفة الذكر.

2) الجهود التي يبذلوها الأساتذة وحدها غير كافية لتمكين المتعلمين من تنمية قدراتهم اللغوية.

3) يفضل التلاميذ استعمال اللغة العربية الفصحى المكتوبة على المشافهة لأنها تظل بعيدة عن أعين الآخرين.

4) حصر الممارسة اللغوية بالعربية الفصحى في المدرسة ومع أستاذ اللغة العربية وحده ما يجعل المتعلم لا يهتم بها اهتماما بالغا.

5) واقع اللغة العربية الفصحى في متوسطة جعفر بن أبي طالب بأولاد ابراهيم ادرار يحتاج إلى عناية وبذل جهود كبيرة من أجل بعثها وبشكل خاص على المستوى الشفهي؛ مثل تكثيف الأنشطة الثقافية (مسرح، مجموعة صوتية...) بالفصحى.

الخاتمة: في الختام نخلص إلى:

- إقليم توات (أدرار) أمازيغ منذ أمد بعيد، وأهله كانوا يتكلمون الأمازيغية بدليل تسمية قصورهم وأدواتهم المنزلية والفلاحية وبعض العادات والتقاليد.
- دخول الإسلام إلى الإقليم حمل معه اللغة العربية التي تعلمها أهل توات حتى غلبت على ألسنتهم فكادت تحصر الأمازيغية في مناطق محدودة من الإقليم.
- ظلت اللغة العربية الفصحى هي السائدة لقورن عديدة إلى أن دخل المستدمر الفرنسي البلاد.
- لغة الرجل التواتي مميزة ومعروفة بخصائص صوتية وأخرى تركيبية ومعجمية.
- اختلاط التركيبة السكانية بأدرار نتج عنه اختلطت لغتهم بلغة غيرهم من القادمين إلى ادرار بحثا عن العمل وتحسين الظروف المعيشية.
- غلبت على المجتمع الأدراري اللغة العامية الهجينة التي هي هجين من اللغات واللهجات.

- لعبت المدرسة دورا كبيرا في تعليم اللغة العربية للمتعلمين، إلا أنّ دورها يظل ناقص وغير كاف لتمكين الأدراري من التعامل باللغة الفصحى وحدها نظرا لظروف اجتماعية ونفسية...
- متعلمي متوسطة جعفر بن أبي طالب يحبون التحدث باللغة العربية الفصحى إلا أن إمكانياتهم اللغوية لا تسمح لهم بذلك.
- جهود المدرسة وحدها غير كاف للقضاء على ظاهرة تفشي اللغة الهجينة في الوسط الاجتماعي.
- ضرورة تشجيع وتحفيز الأولياء اولادهم على استعمال اللغة العربية في تعاملاتهم اليومية خارج المدرسة.

الملاحق

استبيان رقم (01) خاص بالمتعلم

1. أتحب التواصل باللغة العربية الفصحى أم باللغة العامية؟	
2. لماذا؟	
3. هل تتواصل مع غيرك باللغة العربية الفصحى؟	
4. أين؟	
5. هل تجد المساعدة من غيرك حينما تتحدثان باللغة العربية الفصحى؟	
6. هل تعمل على تنمية قدراتك اللغوية؟	
7. بم؟	
8. هل يخاطبكم معلمكم باللغة العربية الفصحى، أم يستعمل اللغة العامية؟	
9. متى؟	
10. أتجد متعتك في الحديث باللغة العربية الفصحى أم في الحديث باللغة العامية؟	

11. لماذا؟	
12. هل الدروس التي تقدم لكم في المدرسة تساعدك على تنمية قدراتك اللغوية؟	
13. هل تطبق المفاهيم اللغوية التي تأخذها في المدرسة في مواقف حياتية؟	
14. لماذا؟	
15. أين تجد راحتك في الممارسة اللغوية بالفصحى كتابة أم مشافهة؟	
16. لماذا؟	
17. أتخجل في التواصل باللغة العربية الفصحى؟	
18. كيف تكون إذا أجبرت على التواصل اللغة العربية الفصحى؟	

19. لماذا تخجل من التواصل باللغة العربية الفصحى في الوسط المدرسي؟

.....

.....

.....

20. لماذا تخجل من التواصل باللغة العربية الفصحى في الوسط الاجتماعي؟

.....

.....

.....

21. لماذا تخجل من التواصل باللغة العربية الفصحى في الوسط المنزلي؟

.....

.....

.....

22. متى يستعمل المعلم اللغة العامية؟

.....

.....

استبيان رقم (02) خاص بالمعلم

1. هل أنت متمكن بشكل جيد من اللغة العربية؟	
2. هل تتواصل مع زملائك المعلمين باللغة العربية دوما؟	
3. لماذا؟	
4. هل تتحدث مع تلاميذك باللغة العربية الفصحى فقط؟	
5. هل تتحدث مع تلاميذك باللغة العامية؟	
6. متى؟	
7. لماذا؟	
8. هل ترى أن استعمال اللغة العامية يوصل الفكرة بشكل جيد للتلاميذ؟	
9. لماذا؟	
10. أليس من الأجدر أن تخاطبهم بالفصحى فقط؟	
11. هل حاولتم أن تفرضوا على التلاميذ الحديث باللغة العربية داخل حجرة الدرس؟	
12. هل نجحت المحاولة؟	
13. لماذا؟	
14. أين ترى العائق في عدم استعمال اللغة العربية الفصحى؟	
15. إلى أي حد يفرض المجتمع عاميته على الوسط المدرسي؟	
16. متى تجد التلميذ متحكما في ممارسة اللغة كتابة أم مشافهة؟	
17. لِمَ يرجع ذلك في نظرك؟	

18. هل البرنامج المقرر في اللغة العربية يساعد على تنمية وترقية قدرات التلميذ اللغوية؟	
19. هل تجد متعة في التواصل باللغة العربية الفصحى مع التلاميذ؟	
20. لماذا؟	
21. هل يطبِّق المتعلم المفاهيم الجديدة في مواقف حياتية؟	

22. بم تنصح التلميذ حتى يكون متحدثا مثاليا باللغة العربية الفصحى؟

.....

.....

23. ما هي أسباب ضعف التعامل باللغة العربية الفصحى في الوسط المدرسي؟

.....

.....

.....

24. ما العوامل التي تساعد في الوصول إلى التعامل باللغة العربية الفصحى في المدرسة على الأقل؟

.....

.....

.....

ما العوامل التي قد تسبب الفشل في بلوغ الهدف المرام؟

.....

.....

.....

الهوامش:

1 ــ ينظر: درة الأقلام في أخبار المغرب بعد الإسلام، محمد بن عبد الكريم بن عبد الحق مخطوط بالخزانة البكرية بتمنطيط.

2 ــ إقليم توات بين القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الملاديين، فرج محمود فرج ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، د ت، ص: 12.

3 ــ "حركة التعليم في المغرب الإسلامي إبان القرنين 3 ــ 4هـ / 10 ــ 11م" إسماعيل سامعي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، ع: 01، محرم 1423هـ أفريل 2002هـ، ص: 91 ــ 112.

4 ــ خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف معروف، دار النفائس، بيروت لبنان ط: 01 1405هـ 1985م، 49.

5 ــ علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د. عبده الراجحي، دار النهضة العربية بيروت لبنان، ط: 02، 1425هـ 2004م.

6 ــ وعلى هذا لغة أكلوني البراغيث، أو كما يحلو لابن مالك تسميتها بلغة يتعاقبون.(ينظر: شرح ابن عقيل، ابن عقيل، تح: محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، ط: 02 1985م، 85/2، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، تح: مازن المبارك دار الفكر، ط: 06، 1985م، 479/1.)

7 ــ ينظر: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص: 204 و205.

8 ــ مقابلات شفهية مع أساتذة اللغة العربية في بعض المتوسطات بولاية أدرار.

9 ــ الاستبيانان في الملحق.

10 ــ محاضرات في قضايا اللغة العربية، صالح بلعيد، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، ص: 172، 173.

11 ــ مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون، تح: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي بيروت لبنان د ط، 1425هـ 2004 م، ص: 508.

12 ــ هذا ما صرح لي به بعض أساتذة اللغة العربية بمتوسطات ولاية ادرار.

تقنية المعلومات في التعليم بين الراهن التعليمي وفرضية التحول المفروض

أ. السعيد خنيش
جامعة بجاية

مقدمة: إنّ التطورات السريعة والهائلة لما يسمى بتكنولوجيا التعليم وفي ظلّ زوبعة المعلومات والمعارف والتغيرات المتلاحقة التي تنبع من هنا وهناك والتي يشهدها عالمنا المعاصر، وكذا التقادم المعرفي المتباين والمتنوع بمعدلات سريعة الذي نتج عن ثورة في المعلومات وكل ما يحيط بميدان المعلومة وانتشارها أدّى إلى تغيّر كثير من المفاهيم التي يتعامل بها الأفراد ومن أهمها مفهوم التعليم. حيث يعتبر الميدان الأكثر تأثرا إيجابا وسلبا إن من هذا المستحدث المتمثل في تكنولوجيا التعليم ومضمونه من آليات التواصل والتفاعل التعليمي، كل هذا أفضى بنا إلى إعادة النظر في أساليب التعليم المعتمدة في المؤسسات التعليمية، فمن بين ما قدمته تكنولوجيا التعليم في جانب من مفهومها العام **شبكة الانترنيت العالمية** والتي كان لها الدور الكبير والواضح في صناعة جديدة **للمنظومات التعليمية** والفكرية للدول والعالم. فقد فرض التغيّر على طريقة صياغة العمليات التعليمية في مستوياتها المختلفة، فلم يعد المعلم المصدر الأساس للمعلومات ولم يعد دوره مقتصرا على تقديم المعلومات فحسب بل أسندت إليه أدوار إضافية في ظل كل هذه المتغيرات المؤثرة بطريقة أو بأخرى. ولقد كان تأثير هذا الدخيل التكنولوجي العالمي كبيرا إلى درجة أنه لمس جميع عناصر التعليم بداية من المعلم إلى المتعلم إلى المضامين والمناهج إلى **الإدارة التربوية** انتهاء بطرائق التدريس والتعليم. وقد جاءت هذه الدراسة لتبني خيار التعويل على مستحدثات التكنولوجيا الحديثة واستثمارها في التعليم وتطويرها لخدمة المواقف التعليمية بنوعيها، ولعلّ أكثر ما يهمّنا في هذا

الطرح والإشكال ما يتعلق بتأثير هذا الميدان تكنولوجيا التعليم في طرائق التعليم وتطويرها وتدعيمها لتطبيقات أفضل واستغلال أمثل لفعالية أكثر وأوضح.

مشكلة الدراسة: إن قراءتنا للراهن التعليمي الجزائري في معطيات التكوين والتركيب من فهم التطورات المتلاحقة جعلتنا نلاحظ أن التعليم في الجزائر لا ينفصل عن مجموعة المعطيات العالمية على اختلافها وكذا دخول المنظومة التعليمية الجزائرية في علاقة وطيدة مع مستجدات التعليم العالمية من جهة وكذا نتاجات العلوم والبحوث العلمية الحديثة. ولعل أهم هذه الميادين هي تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها في المواقف التعليمية في المؤسسات التعليمية.

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة ستتحدد على نحو البحث عن: **أثر اعتماد معطيات تكنولوجيا التعليم، واستثمارها في التعليم وفي تطويره النّوعي.**

ونلخص مشكلة البحث في السؤال الأتي: **كيف يمكن لتكنولوجيا التعليم أن تسهم في التطور النوعي للتعليم؟** وللإجابة على هذا السؤال الإشكالي والمحوري نتصور تصورا نظريا عن فرضيات نحيط من خلالها بهذا الطرح والظاهرة على الشكل التالي:

- **تطوّر التعليم مرهون باستغلال أمثل لمعطيات التكنولوجيا التعليمية.**
- **إرساء أرضية بيداغوجية صلبة تتيح فرصة التطبيق السليم لهذه التكنولوجيا.**

وتكون معالجتنا لهذا الموضوع وفق مناقشة منهجية تبرز في المضمون المعرفي المركب وفق المحاور الآتية:

- المحور الأول: **أزمة التعليم وعصر المعرفة.**
- المحور الثاني: **تكنولوجيا التعليم الراهن.**
- المحور الثالث: **تكنولوجيا التعليم عامل تطوير فاعل مرن.**

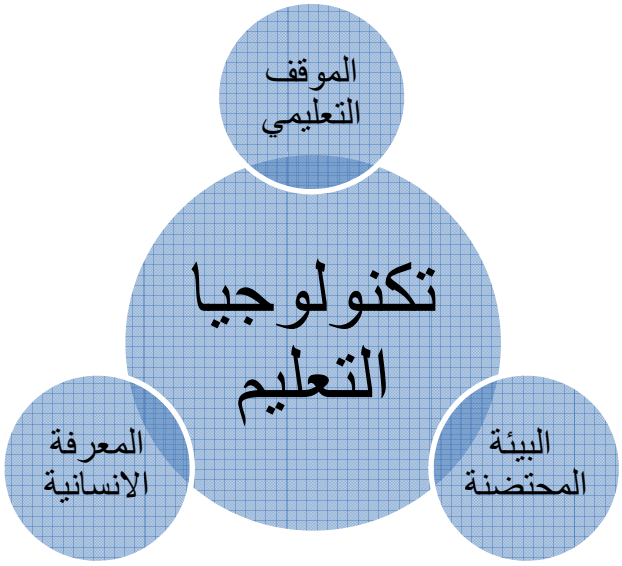
أهداف الدراسة: نهدف من خلال هذه الدراسة إلى استعراض علاقة من علاقات التعليم بميادين تطبيقية تقنية حديثة من جهة، ومن جهة أخرى خدمة العلوم بعضها البعض في إطار ما يسمى التكامل المعرفي، حيث انصب تركيزنا على

استثمار التعليم لمعطيات هذا العلم الحديث المنبثق من الدراسات التقنية واحتكاكها بعلوم المادة والطبيعة ممثلة في الإلكترونيات والفيزياء والإعلام الآلي، فحاولنا من النظر إلى كل هذه من زاوية خدمة التكنولوجيا وتكنولوجيا التعليم للتعليم بحد ذاته دون توسيع نطاق القراءة وتجاوز الطرح لما لهذا الموضوع من تشعب وتفرع وتحديدا تحاول الدراسة التعرف على:

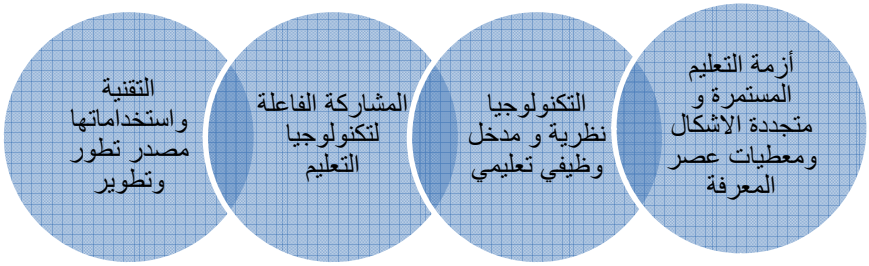
- **المعرفة تدفقها وتنقلها.**
- **تكنولوجيا المضمون والتطبيقات.**
- **المدخل التكنولوجي وتطور التعليم وإصلاحه.**

أهمية الدراسة: تتوفّر المكتبة العربية على عدة دراسات وكتابات تناولت بالدراسة موضوع العلاقة التعليم بين وتكنولوجيا التعليم التي تتفرع إلى عدة عناصر كل بوظيفته وتطبيقات كل هذا في التعليم عموما وخدمة هذه العناصر لتفعيل مكوّنات التعلم ومشكلاته خصوصاً، حيث نجد من الدراسات من تناولت القضية نظريا من خلال وجهة نظر فلسفية ومنها ما صب جل اهتمامه من خلال وجهة نظر متميزة على تطبيقات وتجسيد المعطى النظري تنفيذيا. فنجد من التنظير للموضوع ما قدمه الأستاذ سعيد طعيمه في كتابه **(قضايا التعليم وتحديات العصر2008)** وكذا **(دراسة نظم التعليم بين النمطية والتحديث للأستاذ عبد الجواد بكر)**. بالإضافة إلى دراسات قرص في الملتقيات العلمية كما نجد في الجانب التطبيقي دراسات **(الأستاذ عبد المجيد طلب عبد الحميد المعنوية تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية 2010م)** و**(كذا التقنيات التربوية رؤى لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم لصاحبها الأستاذ مجدي عزيز إبراهيم)**، فكل هذه الدراسات تنظر إلى التعليم من منظور تكنولوجي معلوماتي وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات في الميدان إلا أنّنا لاحظنا تركيزها على الأهمية النظرية دون استدعاء معطيات التعليم الخاصة ببيئات معينة دون أخرى من جهة، وكذا تعميمها لفائدة التكنولوجيا حكما مطلقا لا نقاش فيه. نؤطر لما سبق

إرساؤه في صورة شكلية تبرز لنا ما نطمح إلى استظهاره لنبرز أهمية الدراسة.



ولعل قيمة المدخل التقني في التعليم بصفة عامة وفي العملية التعليم بالتحديد لا يكون من خلال تفاعله من جهة مع العناصر التعليمية داخل المؤسسات التعليمية ومن جهة ثانية مع العناصر الميتا تعليمية المؤثرة والمشاركة في صياغة المواقف التعليمية بحيث من خلال ذلك التفاعل بين العناصر المشار إليها في المخطط يدفع بنا للنظر الممعن في:



منهج الدراسة: وظفنا لأجل إخراج هذه الدراسة منهج الاستقصاء وذلك لملائمة المنهج لما نحن نطمح إليه من خلال الدراسة والواضح في الأهداف المرجوة من البحث والدراسة، وفي خضّم كل هذا نستعرض أدبيات المجال عامة بغرض تحليلها ودمج نتائجها ومضامينها للخروج بتوصيات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

تكنولوجيا التعليم: هي عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة والتعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته وعلاقته بأسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعلم أكثر فاعلية **(عبد اللطيف بن الصفى الجزار، 1995 ص 247، 288)**. وهي النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها منت أجل التعلم **(Seels,Babara.B&Richey, Rita,1994,21)** وتكنولوجيا التعليم حسب جمعية الاتصالات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية AECT هي عملية مركبة متكاملة يشترك فيها الأفراد والأساليب والأدوات والأفكار والتنظيمات بفرض تحليل المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعلم الإنساني وإيجاد الحلول المناسبة لما تم تنفيذها وتقويمها وإدارة جميع هذه العمليات. **(عبد العزيز طلبة عبد الحميد، 2010، ص 19)**.

التعليم: هو عملية اكتساب المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات عن طريق عملية التعلم التي يقوم بها المتعلم بنفسه أو عن طريق غيره (المعلم) ويتم كل ذلك بطرق ووسائل مختلفة بعضها مباشر والبعض الأخر غير مباشر، وهو نقل المعارف وتنظيمها في ذهن المتعلم ضمن ظروف ملائمة مناسبة (البيئة التعليمية المناسبة).

التعلّم: هي عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد، ويكون نتيجة للممارسات تطبيقية فالتعلم معناه اكتساب سلوك أو خبرة جديدة بعد تمرين أو تدريب خاص

فهو سيرورة تكيفية بفضلها يستطيع الفرد أن يتكيف مع مواقف جديدة في بيئته. والتعلم عملية معقدة لا يمكن إرجاعها إلا إلى خطاطة ذهنية محددة، وللتعلم أنواع عديدة منها الحسية، الحركية والذهنية....إلخ.**(أحمد أوزي، 2006، ص84)**.

التعلم التقليدي: هو الاحتكاك بين الأستاذ والطالب أو المتعلم في حجرة دراسة حسب جدول دراسي محدد وتوفير خدمة التعلم لعدد كبير من المتعلمين يتم تقسيمهم إلى مجموعات يعتمد في ذلك وسائل تعليمية تقليدية.

التعلم الالكتروني: هي عملية تعليمية تقدم خلال البرامج التعليمية وسائط إلكترونية مثل الانترنيت والإنترانت أو الأقمار الصناعية أو الأقراص الليزرية أو الأشرطة السمعية البصرية **(الكيلاني تيسير، 2004، ص15)** فهو طريقة معينة في التعليم يعتمد وسائل وتقنيات الاتصال الحديثة في التعليم كالشبكات الاتصالية والوسائط المتعددة، ويهدف إلى نقل المعلومة إلى المتعلمين بفاعلية وبأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وقياس أداء المتعلمين. **(طنطاوي محمد عبد الحليم، 2003، ص 85)**.

أولا: التعليم ومعطيات المعرفة المتدفقة: يتميز هذا العصر بعناصر عديدة جديدة من جهة والفاعلة إلى درجة أضحت عنصرا مكونا أساسا لحركية التطور والتغير الذي يحدث وسيحدث في شتى الميادين والتي من بينها وأهمها التعليم حيث يخضع هذا الجديد المتمثل في تقنية التعليم وتكنولوجياته إلى معطيات الاقتصاد والمجتمعات والمجتمعات الثقافية، ولعل من أهم هذه السياقات ما يرتبط بمشكلة التعليم ونتاجاته الذي مازال يخضع لنمطية الأطر الكلاسيكية في التعليم، في حين تطرح الألفية الثالثة عدة تحديات مما يفرض عدة متطلّبات تغييرية تمس التعليم إما لتطوير التعليم من جهة ومن جهة ثانية مسايرة للتغيرات التي أحدثتها الثورة المعلوماتية حيث يجب أن تتفاعل تكنولوجيات المعلومات المطروحة مع أهداف إصلاح وتطوير التعليم. فهذه الغاية المعلن عنها من طرف وزارات التعليم في الوطن العربي بما فيها الجزائر لم تعد صعبة إذ توفرت في عملية التطور عند

عناصر من جانب وأخذ بعين الاعتبار عدة قضايا للمعالجة والنظر فيها من منظور جديد مغاير ترتبط بالتعليم.

التعليم الكلاسيكي ومتطلّبات الراهن: لقد سعت الجزائر جاهدة إلى تطوير منظومتها التربوية والتعليمية، وذلك بإعادة النظر في المدخلات البيداغوجية والثقافية العلمية للتعليم وكذلك في مخرجاته المنتظرة وذلك بمحاولات التجديد التي طالت معظم زوايا قسم التعليم بدرجات متفاوتة، وتواجه هذه التغيرات التقنية تحديات متنوعة الداخلية والخارجية ولعل أهمها ضعف كفاءة النظام التربوي الحالي في الاستجابة لمتطلبات العصر المعلوماتي الحالي، في هذا الصدد تشير مجموعة من الدراسات **(بوينسو 1997)** و**(فوستير1990م)**. إلى أنّ **النظم التربوية** الحالية قد وصلت طاقتها القصوى في الأداء ولم يعد بالإمكان تحقيق تحسن في أداءها ما لم يجري إصلاح تربوي شامل، وإذا أتينا إلى تحليل هذا الضعف وعدم المسايرة فإننا سنخلص إلى أنّ النظام التعليمي يرتبط بنموذج تقليدي للتعليم والقول بذلك هو إشارة ضمنية لضعف في كل مراحل التحقيق الفعلي للتعلم بداية بالتشخيص إلى التحليل والتقييم والإدارة والتطبيق فالتقويم، فمن سمات هذا النموذج التعليمي التقليدي ما يلي:

- التعليم يحدث في أوقات محددة "حصص دراسية من 4 إلى 45 دقيقة".
- التعليم موجه بواسطة المعلم.
- المعرفة عبارة عن إتقان معلومات صغيرة ومهارات مجزأة وغير مترابطة.
- ضعف أو انعدام الترابط بين ما يتعلم الطالب في المدرسة وما يوجد خارجها.
- الطلاب يقسمون على مجموعات متجانسة من حيث القدرات والعمر.
- المعلم هو مصدر المعلومات.

- أسلوب التقويم يعتمد على ما يتعلم الطالب من خصائص معرفية ومهارات مجزأة.

لقد أصبحت هذه السمات بمثابة العناصر المحددة لفعالية وفاعلية أي نظام تعليمي، فإذا أتينا لننظر في منظومتنا التربوية والتعليمية من منظور هذه المحددات نجده يستجيب لها بنسبة كبيرة تتميز مدارسنا بالاكتظاظ في أطواره المختلفة هذا ما يؤثر سلبا على المردود المهني للأستاذ وحتى الإداري والعلمي، إنّ مسؤولية التعليم لا تزال يتحمل عبؤها المعلم هو المعلم والمصمم والناقل وهذا يلقي مسؤوليات إضافية وانتظار نتائج سلبية لا محال على الأستاذ والمعلم والإدارة والطالب، ولعل الأهم في كل هذا هو العلاقة غير اللزومية بين ما يتعلم الطالب داخل المدرسة وما يوجد ويحدث خارجها حيث تصبح مضامين المناهج لا فائدة منها ولا قيمة ما دام لا تقدم فائدة أو جديدا ينفع الطالب والمعلم ذاتهما والمجتمع خارجا.

لقد أدت هذه الحالة التي يعيشها التعليم ونعيشها معه إما أساتذة أم طلبة أم إداريون إلى بروز عدة مشكلات تعليمية وحتى تربوية منها ما هي راهنة أنية ومنها ما هي مستديمة مثلها مثل إعاقة جسدية مستديمة، ونميز منها على لسان علي نبيل الذي بحث في موقع العرب ضمن معطيات عصر المعلومات إلى ما يلي: **(علي نبيل، 1994، ص 102)**

- اتّساع الفجوة بين التعليم وسوق العمل.
- عدم تكافؤ فرص العمل.
- الهدر التعليمي الضخم.
- عزوف الطلاب عن التعليم نتيجة الأساليب القائمة على التلقين والحفظ.
- سلبية المعلمين وعدم مشاركتهم في مشروعات الإصلاح التربوي.
- عدم فاعلية البحث العلمي بسبب انفصاله عن المشكلات التي يعاني منها المجتمع وعدم توجيهه لإنتاج المعرفة الحديثة.
- تدني مستوى الخريجين بالنسبة لمهارات التعليم الأساسية.

- تخلف المناهج وأساليب التعليم.
- ضعف الإدارة التعليمية في استثمارها للموارد المتاحة لها.

ويجدر بنا الإشارة إلى نتائج ما خرج به المؤتمر العربي الإقليمي حول التعلم والمجتمع حيث لفت الانتباه إلى أهم شيء على الإطلاق ينظم به التعليم وعناصره والمتمثل في آلية تدير جودة التعليم حيث خلص ليحدد أولويتين على الدول الراغبة في إصلاح منظوماتها التربوية التعليمية وهما: (المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم والمجتمع، 2009).

ــ جودة التعليم التي تتطلب توفير تعليم من أجل تعلم مميّز.

ــ تطوير الإدارة المدرسية من أجل حسن تدبير وحسن تسيير.

إنّنا نعيش في عصر تتباين فيه المعطيات بمختلف مصادرها وقيمها وخصائصها، ولعل هذه الفسيفساء المركبة كانت نتيجة تطوّر حدث في تكوين وتنشئة مجتمعنا الذي نعيش وفق نظامه وعناصره بل حتى ما طرأ من تقنيات وتغيرات وتطور في المجتمعات الأخرى باعتبار حتمية العلاقة التي تربطنا معها في ظل مفاهيم الاحتكاك المباشر وغير المباشر، فما نحن إلا عنصر ضمن نظام أكبر **Super Système(Charles M Rrigeluth)** حدثت فيه تغيرات عديدة حيث بداية التحول من العصر الزراعي إلى العصر الصناعي فالمعلوماتي، ففي العصر الزراعي نميز ثلة العادات الحاكمة مثل مزرعة العائلة، معمل العائلة تراث العائلة...إلخ. وفي العصر الصناعي استبدلت العائلة هذا المَعلم في كل شيء بالإدارة والمنظمات والجمعية حيث المكتب وقضايا البيروقراطية **(بدربن عبد الله الصالح 2003، ص)** أم في عصر المعلوماتية و**اقتصاد المعرفة**، فإنّ الحكم بيد التقنية وتصميم اتجاه حركية التقنية حيث مخرجها الأساس الفائدة على الرغم من القيّم الأخرى، وههنا يبرز لنا **بدر بن عبد الله الصالح** الفروقات الجوهرية بين العصرين الصناعي والمعلوماتي وقيمة التحوّلات التي حدثت لنخلص في الأخير وبناء عليها إلى استنتاج ما يفرضه عصر المعلومات من تغيير وتطوير للمنظومة التعليمية.

تكنولوجيا التعليم الراهن والمأمول: يوصف العصر الراهن بعصر المعلوماتية حيث شهدت السنوات الأخيرة طفرة علمية هائلة في مجال المستحدثات التكنولوجية على مستوى المفاهيم والتطبيقات، ويشمل ذلك ما هو مرتبط بمجال التعليم، وقد تأثرت المنظومة التعليمية بكافة مستوياتها بهذه المستحدثات، الأمر الذي جعل كثيرا من الدول تحرص على أن تستفيد من المفاهيم والممارسات الجديدة مثل عروض الوسائط المتعددة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا التعلم عن بعد إضافة إلى الأجهزة التعليمية الحديثة. وبناء على المعطى التكنولوجي الرقمي الراهن وما سيكون عليه مستقبلا تكون إزاء تحاليل وتصوّرات ساذجة يلك السابقة حيث يتميز هذه المدّ المعلوماتي بالسرعة والتنوع فلنا في هذا المحور أن نبرز من وجهة نظرنا الراهن محاولين تصوّر المستقبل الذي يتعلق بتطبيقات التكنولوجيا في ميدان التعليم.

تقنية المعلومة ضمن الواقع وميزتها: نلخص في ما يلي أهم النقاط التي يتضمنها الواقع العام تكنولوجيا ومشيرين إلى الخصائص العامة للواقع المعاش من منظور الحضور التكنولوجي، ضمن هذا الإطار يحدد علي نبيل أهم خصائص هذا الواقع فيما يلي. **(نبيل علي، 1994، ص104).**

	تقنية المعلومات التقليدية	تقنية المعلومات الحديثة
1-	صوتية تناظرية Analogique	رقمية **Digital**
2-	خاصة ومتنوعة	عامة ومتكاملة (**ISDN**)
3-	سلبية (أحادية الاتّجاه)	ايجابية تفاعلية (**ثنائية الاتّجاه**)
4-	ثابتة	متنقلة
5-	إلكترون	فوتون
6-	مشفرة بلغة واحدة	مشفرة بلغات عديدة
7-	غالية غير متاحة صعبة الاستخدام	رخيصة سهلة الاستخدام

من الصوتي إلى الرقمي: تعدّ النقلة النوعية المحققة في طريقة نقل المعرفة الإنسانية من خلال الأنظمة الآلية الرقمية إلى تحسين في مستوى الخدمات الاتصالية، فالإشارة الرقمية أقلّ عرضة للتشويش والتداخل من الإشارة التناظرية. بما أسهم بشكل كبير في زيادة انتقال وتدفق المعلومات.

من الأثر العام إلى المتكامل: لقد أدى نظام خدمات الاتّصال الرقمية المدمجة **ISUN** وهو نظام اتصالات عن بعد ينقل جميع أنواع البيانات (صوت، صورة نصوص، رسوم...) على الخطوط نفسها وبرعاية عالية جدا إلى زيادة طاقة شبكة الاتصالات والتحول إلى أسلوب تحويل حزم الرسائل **Pack Switching** ، وهذا النظام يشرع في نقل المعطيات التي اشرنا لها سابقا دون الفصل بينها أو التفريق أو أن يقوم بنقل ملف دون أخر فتعتبرها سلسلة من البيانات الرقمية تقوم غير مسارات الشبكة على هيئة إشارات إلى أن تصل غايتها وحينئذ يعاد جمعها.

من الثابت إلى النقال: تطوّرت حاجة الإنسان إلى أن أصبح الطالب هو انتقال وثائقه واحتياجاته التواصلية أو المستعملة في ذلك معه وكذا مصادر معلوماته من جهة ومن جهة أخرى فإن تفاعله مع المحيط يجعله محتاجا إلى آليات تخزين محمولة ومنتقلة كل تتيح فرصة الولوج والوصول إلى المعلومات بسرعة وبفاعلية.

من شفرة بلغة واحدة إلى شفرة متعددة اللغات:صممت الشفرات الرقمية من طرف الإنجليز لتناسب اللغة الإنجليزية، بحيث هي حروف من هذه اللغة تحولت إلى هذه الشفرات، فتصميمها الإنجليزي فرض قيودا على تطبيقاتها المعلوماتية التي تستخدم لغات بحروف مختلفة فكانت الحاجة شفرة متعددة اللغات لتستوعب جميع لغات العالم من بينها العربية.

من تقنية غالية غير متاحة وصعبة إلى تقنية رخيصة ومتاحة وسهلة الاستخدام: إنّ التطوّر السريع والمذهل في مجال تصنيع شبكات المعلومات مثل معدات الاتصال أو أدوات استقبال أو محطات استقبال الأقمار الصناعية أفضى إلى

توفر المنتج ورخص أسعاره حيث كل هذا أدى من جهة إلى خفة وبساطة الأجهزة وزيادة سعة انتشارها وسهولة الحصول عليها.

جديد تقنيات التعليم: لقد لخص **(Newbay et Autres,2000,p265))** أهمّ الاتّجاهات المعاصرة والمستقبلية في اندماج الوسائل**Media Convergence** التطور في إعداد هذه التقنيات أفضى إلى بروز الحاسوب كأداة رئيسية في العمل والتربية والحياة عموما فقد تطورت من ثبوتها كالحواسيب المكتبية المحمولة على الانترنيت الفاعل الأول في تطور الحواسيب فتقريبا كلّ دوائر الخدمات والوظائف تدار بأدوات منفصلة (تلفاز، فيديو، فاكس.....إلخ) لما لا تكون مستقبلا مندمجة في آلة واحدة رقمية متعدّدة الأهداف لبعض الحواسيب حاليا فالملاحظ ان تزايد أهمية الحواسيب يجعل لها دورا بارزا في المستقبل وتنبأ لها الاستمرار في الذاكرة ذاكرة التواصل العشوائي **Ram** والقرص الصلب **Hard Disc** مع تنازل الحجم والثمن أكثر قابلية وأكثر مرونة وشيوعا لتصبح لذلك أجهزة قياسية **Standards** متوفرة لجميع المتعلمين.

التطوّر في الشابكة (الأنترنيت) Internet: لقد تمّ اعتماد عدة طرق لتطوير صفحات الشبكة النسيجية **WEB** من طرق تحديد الصفحة بواسطة العناوين مثل أسلوب الأوراق الطبقية **Cascade style sheets**. ولغة النص الفائق الدينامية **Dynamics HTML** التي يتم تطويرها حاليا بجعلها أكثر فاعلية ومرونة وكذا تطوير لغة الحاسوب والتي تم تصميمها تسهيل لتصميم البرامج التي يمكن نشرها على صفحات الشبكة لتعمل على أي نظام حاسوبي

مواقع الانترنيت التفاعلية: إن التركيز على تحسين العروض على صفحات الشبكة يدفع إلى إعادة النظر في كل مرة في نوعية الصورة والصوت اللذين يرسلان حسب الطلب وهذه الأخيرة طبقا. صورة تلقائية عالية الجودة والنقاوة **Hight Fidelity** وبذلك يتسع عرض النطاق الترددي **(جيتس بيل،تر: عبد السلام رضوان، ص)** وهي الطاقة التي تحمل المعلومات مما يسمح بتبادل

المعلومات ذات الصيغ المعقدة وحاليا نجري البحوث لتطوير الانترنيت **(الهدلق عبد الله عبد العزيز، 1420 ص9)** وهي عبارة عن جيل ثاني من شبكة العمود الفقري**Network Back Boké** حيث تسهم بشكل كبير في دعم نقل المعلومات بين المؤسسات التربوية ومراكز الأبحاث بسرعة عالية جدا.

تكنولوجيا التعليم في الجزائر عامل تطوير فاعل ومرن يجب استثماره والتعويل عليه: في البداية نود أن نشير إلى وضع معين يعيشه التعلم في الجزائر من منظور تكنولوجيا التعليم فمن ضمن العلاقة التي تنشأ بين المنظومة التربوية والمجتمع نلحظ ما يلي:

- فجوة بين ما ينتجه النظام التربوي وما يحققه التطور التكنولوجي العالمي
- فجوة بين مهارات المعلمين والأساتذة نتيجة لنظم الإعداد والتدريب الحالية وكفاءات الطلبة المحققة نتيجة التطور التكنولوجي.
- فجوة بين طبيعة المتخرج التعليمي واحتياجات السوق المتغيرة نتيجة التطور في أدوات العمل.
- فجوة ما بين ما هو متوفر من بنى تحتية وإمكانات وانعكاسات التطور التكنولوجي من متطلبات في الأجهزة.
- فجوة بين الممارسة التربوية السائدة وانعكاسات التطور التكنولوجي عل ممارسات هذه العلاقة.

كلّ هذا سيكون قاعدة تشجيعية أساسية لمراكز البحوث المتخصصة في تنظيم هيكلة التعليم والمنظومة التعليمية وإصلاحها لبناء برامج تعليمية وتوظيف التكنولوجيا العالمية المتعلقة بالميدان البيداغوجي عموما والتعليمي تحديدا، كما أنّ البحوث التي تنجز في إطار تشخيص الواقع التعليمي الجزائري من المنظور التكنولوجي ستمنح فرصة للحكومات لتبني سياسة تعليمية واقعية الحال وموضوعية يكون هدفها هو ترقية التعليم من جهة وتطوير المجتمع ووضع أسس

لترقية المجتمع ولتنمية مستديمة لما لهذه التكنولوجيا من أهمية ليس فقط في التعليم ونقل المعارف بل في رفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتفعيل وتوجيه حركية المجتمع بمختلف مكوّناته إلى الوجهة الأصوب.

البيئة الأساسية لتكنولوجيا التعليم في الجزائر: ترتبط ارتباطا وثيقا بمخرجات التعليم والأهداف المسطرة لأجله بوسائل التعليم وآليات الاشتغال والعمل التعليمي حيث تلعب الوسيلة دورا أساسيا في بلورة العملية التعليمية والغدارة التعليمية والفعل البيداغوجي عامة، وفي هذا الصدد نقول إنّ لا فعالية للوسيلة ولا للتقنية مهما كان تطورها إلا ضمن بيئة ملائمة ومناسبة لاستعمال هذه الوسيلة وعلاقتها القوية بالبيئة المخصصة يعني كل ما له علاقة بالفعل التعليمي من المحيط، البيئة الثقافية، البيئة اللغوية، الوضع الاقتصادي والمعطى الأكاديمي.

النشاط الثقافي ودوره في استخدام تقنيات المعلومات: إن النشاط الثقافي في الجزائر لا يرقى للمستوى المطلوب الذي يحول أولا ترقيته ولا استثمار الوسائط التي تستغل ضمن فعل النشاطات الثقافية على اختلافها فهو محدود نسبيا وما هذا إلا نتيجة لضعف مستوى القراءة في الجزائر، إضافة إلى الأمية التي تلعب دورا المحور في صناعة هذا الواقع الثقافي إذ أن متوسط الأمية في الوطن العربي عامة هو 40% للجزائر حصة من هذا ويتجاوز 50% عند النساء و27% عند الرجال كما أن ضعف المقروئية ينعكس سلبا على عدد الكتاب وترجمة الكتابات والكتب فقلة ما يترجم يؤدّي إلى تدني مستوى الشرح الالكتروني بدوره يؤدّي إلى التقليل من المحتوى الالكتروني على حساب المحتويات العربية الأخرى من موارد ترفيهية واجتماعية، وبذلك الثقافية ما يصنع في الأكبر عائقا أمام التعليم الالكتروني أو التعليم الذي من المفروض أن يستثمر في المعطى التكنولوجي لتطوير أسسه وهياكله الفاعلة.

البيئة اللغوية وعلاقتها بفعالية المضامين الإلكترونية: إنّ التعريفات اللهجية للغة العربية الفصيحة كلغة رسمية إضافة إلى اللغات الوطنية الأخرى

الامازيغية بمصطلحاتها الكثيرة ومفرداتها المتنوعة بتنوع الأداء يؤثر تأثيرا سلبيا في فهم المضامين وتأويلها لان اللغة في هذا الجانب تمل عمل المؤطّر، حيث هي ترجمان المعارف والمضامين، ف الكثير من المحتوى العربي الرقمي بما فيها الجزائري يحمل في طياته معبرة من المفردات بلهجات مختلفة كالشاوية القبائلية العربية الشرقية والغربية.....إلخ، حيث يزداد استخدام اللهجات في منتديات التواصل المنتشرة بكثرة في شبكة الانترنيت على حساب اللغة ودورها الأساسي في بلورة التواصل العلمي والتعليمي الالكتروني، وهذا ما يدفع إلى إعادة تأهيل المحتوى المعروض على الانترنيت واستخلاص المحتوى العلمي التعليمي المفيد. ومن جهة ثانية مدى مسايرة هذا الواقع التعليمي اللغوي أي اللغات الحاضرة لتكنولوجيا الحاسوب والانترنيت هل هي لغات تحمل مستجدات التكنولوجيا وبعد ذلك تسهم في تفعيل التعليم وبلورته إيجابا أم لا؟

هذا الطرح ينطبق على ما تعيشه اللغة العربية حاليا ومعاناتها مع التكنولوجيا ولهذا نقول أن أي عملية إدماج لتكنولوجيا التعليم يتطلب أولا إرساء قاعدة مفاهيمية رئيسية لغوية تشكل من مقومات لغوية تتسم بالثبات والصلابة تمكن المتعلمون والمعلمون خلالها من التحكم الأمثل في المعارف والمعلومات وبشكل سليم وهذا ما صعب المجال في بلادنا لما تتسم به المنظومة التربوية التعليمية أولا وثانيا لتأخرها وضعف مستوياتها في استخدامات وفية في تصنيع أو حتى استيراد هذا النوع من التكنولوجيا التي عوّلت عليها الأنظمة التعليمية المتقدمة كالنظام التعليمي الكوري والكندي. وكلّ هذا سيؤدّي بطريقة أو بأخرى إلى عدم وجود أنظمة معالجة واسترجاع معلوماتي قوية تحاكي البيئة اللغوية وتبني عليها فهرس المواقع في محركات البحث ورقمته الوثائق العربية والكفاية الصحيحة قواعديا وكلّ هذا فإنّ الولوج إلى المضامين العلمية والتعليمية بلغاتنا وبالعربية بالخصوص بالصعوبة بمكان، وهذا الذي يؤثر طبعا سلبا على التعليم الالكتروني مهما كان

نوعه وطبيعة المعرفة التي يحملها أو ينقلها وهذا النوع من التعليم أصبح مقياسا من مقاييس تقدم وتطور وصلاح الأنظمة التعليمية المعاصرة.

الوضع الاقتصادي والمعطى الأكاديمي: لا ينفصل الجانب الاقتصادي بشقيه التجاري والصناعي عن تطور مثل هذه الميادين فوضع البلاد الاقتصادي وطبيعة العلاقات السياسية الاقتصادية أخرجت لنا وضعا هشا فيما يتعلق بجوانب استعمالات وتفصيل الأنظمة والأنماط الرقمية والاتصالية الحديثة ونلخص هنا الوضع إضافة إلى مجموعة من المعطيات الأكاديمية التي ما هي إلا انعكاس لما يسري اقتصاديا واجتماعيا.

– صعوبة الولوج والوصول إلى المعلومة والسبب في ذلك انقطاع الشبكة التواصلية العالمية أو الانترنيت وما الانقطاع المتواصلة أو قوى العرض والدفع لهذه الخدمة إلاّ خلاصة الهيمنة والسيطرة على موارد هذه الخدمات من طرف الدول المتقدمة صناعيا وتكنولوجيا.

– التعليم والتعلم في عصرنا يتطلب كأدنى مطلب خدماتي رقمي على الحاسوب وهذا ما لا تتوفر غليه جل المؤسسات التعليمية والطلاب والتلاميذ بل مازال مكلّفا ومشكلا تحديا أمام الطلبة في الجامعات.

في حين يعتبر الحاسوب وأجهزة الإعلام الآلي عموما لازمة من لوازم التحصيل المعرفي لتلائم البرامج المتطوّرة.

ـــ نقص أو انعدام التكوين لفائدة المؤطرين والمعلمين على البرامج التعليمية المرتبطة بالكفاية التكنولوجية، كما يطرح أشكال تمويل الدفعات العلمية لاستكمال الدراسة في المجال الديداكتيكي التعليمي في الدول المتطورة تكنولوجيا وتعليميا.

ـــ لقد فرض التعليم التقليدي نفسه على أنظمة التعليم في الدول العربية بما فيها الجزائر، وهذا ما أدى إلى نفر الأساتذة والطلبة من كل ما هو جديد وذلك لعدة أسباب موضوعية، ولعل أهمها افتقارها للتكوين وكذا الدفع بهذا النوع من الوسائل والتقنيات دفعة واحدة دون أي أرضية فلسفية وابيستيمولوجية يتطلع عليها المعلم

والمتعلّم في آن واحد، ويشير أحد الباحثين في هذا الصدد إلى «أنّ الإنسان بطبيعته لا يجب أن يتغير ما اعتاد عليه بل يقاوم ذلك بأساليب مختلفة ولا يكون ذلك بإتباع سلوك مضاد نحو الإنترنيت وإنّما الوقوف موقفا سلبا اتجاه هذا التغير، ويعود ذلك إنا إلى التمسك بالأساليب التعليمية القديمة أو عدم الرغبة في التكيف مع الأساليب والتقنيات الحديثة، أو الشعور بعدم الاهتمام واللامبالاة نحو التغيرات الجديدة» **(سعادت جودت،2003، ص240).**

وإنّ الواقع الذي نعيش ضمن معطياته والتي تكون عنصرا فاعلا وفعالا إلى جانب عناصر أخرى لها الأثر الكبير في التحولات الكثيرة يبرز في وجهه الأخر تحديات عديدة ومتباينة خاصة إلينا نحن بلدان العلم السائر في طريق النمو في شتى المجالات ولعل أهمها التعليم، فهذا الأخير يعيش تحوّلات عديدة وعلى مستوياته المختلفة، وهذا التغيّر فرض علينا أن نعيد معه النظرة إلى طريقة تعاملنا مع العمل التعليمي حيث يكون التحدي على عدة جبهات.

1- في وضع وبناء المناهج.

2- تأهيل المعلمين وتأطير الطلبة والمتعلمين.

3- طرائق التعليم والتعلم وكذا آليات التقييم والتقويم وقياس الأثر.

4- الإدارة التعليمية والتربوية والمدرسية.

5- المنظومة التربوية.

وبناء على نعتقد بأهمية هذه الثلة من المقترحات التي نقربها في هذه الورقة البحثية ونعيد قراءتها مرات عديدة لنضع أساسا نظريا وتصوّرا تطبيقيا في ورقات أخرى علنا نجد الحل أو الإسهام في تطوير التعليم في بلادنا.

1) إعادة النظر في المقررات الدراسية التي تعتمدها المؤسسات التعليمية في مختلف المستويات بداية بالمستوى الجامعي حيث تعكس مناهجها وبرامجها الجديدة التغيرات الحالية والمستقبلية في ميدان تكنولوجيا التعليم وتقنياته الرقمية

الاتصالية الحديثة ضمنها مهارات الألفية الثالثة، مع الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في كل هذا.

2) الاستفادة من تجارب الدول المتطورة في تدبير جودة التعليم بتطوير معايير تقنية للتكوين التعليمي والتعلّمي واعتمادها علامات تقيس خلالها قيم الأداء والفاعلية في مجال تقنيات التعليم وآليات وطرق التدريس الحديثة.

3) التركيز على عملية تأهيل المعلمين والكوادر المشرفة على عمليات التعليم في مختلف المستويات وذلك من خلال دورات تدريبية مستمرة مع الاعتماد بشكل كبير على أساليب التكوين الحديثة والتطبيقية الميدانية المباشرة **En live** وتدربهم على استعمالاتها نظم الأداء الالكتروني المساندة **Electronique performance support system** التي توفّر فرص التدريب على رأس العمل وعند الطلب، وتكون هذه البرامج التدريبية تطبيقية مبنية على التجريب المباشر.

4) دمج إستراتيجية التعليم التقني للمعارف **Technologie Intégration** حيث يكون ذلك على المدى الطويل مبينا على خطط بعيدة المدى تعليمية إدراج التقنيات التكنولوجية الحديثة يتطلب تخطيط ضمن إطار كلي لا على مستوى واحد في المؤسّسات التعليمية. بل يتجاوز ذلك إلى إعادة النظر في اللوائح والتنظيمات التربوية والإدارية ذات العلاقة بالتحولات الجارية والمستقبلية في النظم التربوية والتعليمية وتعديلها أو يكفيها من أجل دعم جهود الإصلاح التربوي المعتمد على دمج التقنية في التعليم.

5) بعث طلبة الدراسات العليا نحو توجيه الرسائل العلمية لدراسة تطبيقات تقنية الاتصال والمعلومات في التعليم في ضوء التحول المعاصر في النموذج التعليمي، من خلال التركيز على دراسة أثر أساليب التعليم والتعلم الحديثة كمتغيرات مستقلة، بدلا من دراسات الوسائل المقارنة فقط التي تكون فيها الوسيلة هي تقنية المستقبل.

الهوامش:

(1) عبد اللطيف بن الصفي الجزار، دراسة استكشافية لاستخدام طالبات كلية التربية، بجامعة الإمارات العربية المتحدة لنموذج تطوير المنظومات التعليمية في تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكّمة، المجلد 4 ،5. ص.288.

(2) عبد اللطيف بن الصفي الجزار، اتجاهات بحثية في معايير بيئية وتوظيف تقنية المعلومات والاتصال (ict) في تكنولوجيا التعليم والتدريب، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريس، 29/27 أفريل 2010م، جامعة الملك سعود كلية التربية، قسم تقنيات التعليم، ص 08.

(3) أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى المغرب، 2006. ص84.

(4) الكيلاني تيسير، التعليم الافتراضي عن بعد (المباشر الافتراضي) مكتبة لبنان بيروت 2004. ص15.

(5) طنطاوي محمد عبد الحليم، مشروع الجامعة المصرية للتعليم عن بعد، مجلة كلية التربية عدد 39، جامعة الزقازيق، سبتمبر/ أيلول، مصر، 2003. ص85.

(6) سيلز، ياريراب، ريتش، ريتاسي، تكنولوجيا التعليم، التعريف ومكونات المجال ترجمة، بدر عبد الله الصالح، مكتبة الشفري، الرياض. ص 21.

(7) فوستر ديفيد، مشكلة التكنولوجيا والتربية، ترجمة: عبد العزيز جبريل، مجلة التربية، عدد 04، ص135/125.

(8) Bronson; Robert K, The Florida school year 2000 Initiative: Redesigning public Education, Educational Technology. 31(06). Pp. 14/23.

(9) علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1994م. ص 22 .

(10) (10)Regolith; Charles M; Emerging work on the new paradigm of theories, Educational Technology, 1998.38 (04), pp. 41/47.

(11) بدر بن عبد الله الصالح، مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغير النوعي في طرق التعليم والتعلم، مركز البحوث التربوية (بحث رقم 205) كلية التربية، جامعة الملك سعود 2003م. ص.

(12) علي نبيل، العرب وعصر المعلومات، المجلس الوطني للثقافة والآداب الكويت 1994. ص 104/102.

(13) Newby, Timothy J, Stepich, Donald A, Leman, James Russell, James D, EDUCATIONAL Technology for teaching and learning (2en ed) New Jersey Prentice Hall. Ine. 2000, p 265.

(14) شيدر جيتس بيل، المعلوماتية بعد الأنترنيت، ترجمة عبدة السلام رضوان المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998م.

(15) الهدلق عبد الله عبد العزيز، استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1420هـ، ص 09.

(16) سعادت جودت، استخدام الحاسوب والأنترنيت في ميادين التربية والتعليم، رام الله، مطبعة الشروق، الطبعة الأولى 2003 م، ص 240.

(17) قياتر جيرسي، التعليم في القرن الحادي والعشرين، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية 1997م.

(18) منصور أحمد حامد، تكنولوجيا التعليم وجودة التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 1420هـ.

(19) Grader Howard, the complete tutor techuos, 4(3)2000.

(20) Hack Barth, Steven, The educational technology handbook New Jersey, Educational Technology Publication, Inc, 1996.

(21) Perkins, David, Technology Meet. Constructionism do they make a marriage?, Educational Technology, 31(5).1991.

(22) حسام محمد مازن، تكنولوجيا التربية، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009.

(23) عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، المكتبة العصرية، ط1، القاهرة 2010.

(24) عبد الجواد بكر، نظم التعليم بين النمطية والتحديث نماذج عالمية، دار الوفاء لدنيا النشر والتوزيع، الإسكندرية مصر، 2011.

اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

د. سامية جباري
جامعة الجزائر 1

إن ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطوّر بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، ممّا جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية[1].

فالحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات يقتضي بالضرورة المنهجية الحديث عن مفهوم اللسانيات التطبيقية وتحديد المبادئ الأساسية لهذا العلم ثم علاقتها بتعليم اللغات.

تعريف اللسانيات التطبيقية:

من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق وموحد للسانيات التطبيقية، وذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية من جهة، وإلى حداثة اللسانيات (العامة) من جهة أخرى. فمصطلح اللسانيات كعلم (LA LINGUISTIQUE) حديث العهد والنشأة لقد ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير (F. DE SAUSSURE) مؤسس اللسانيات الحديثة[2]، بالرغم من أنّ الدراسات اللغوية قديمة قد تعود إلى ألاف السنين. اللسانيات هي "((الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري))"[3]، ويعرّفها علماء اللغة في العصر الحديث"((بأنّها العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية))"[4].

فاللسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية، ظهر مصطلح اللسانيات أول مرة في ألمانيا (LINGUISTIK)، ثمّ استعمل في فرنسا ابتداء من سنة 1826، ثمّ في انجلترا ابتداء من سنة 1855[5].

أمّا اللسانيات التطبيقية فهي لا شكّ أنّها أقل حداثة من اللسانيات، فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك[6].

لم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة إلا في حوالي 1947م وذلك في معهد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي.

ثم بعد ذلك أسست لهذا الغرض مدرسة عرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة عام 1954م[7].

وبدأ هذا العلم ينتشر رويدا رويدا في كثير من الجامعات العالمية وذلك لأهميته وشدة الحاجة إليه.

إلا أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها، تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها "لسانيات" وتطبيقية "أي تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها (فهي تعليمية تربوية، وإعلامية حاسوبية وغير حاسوبية، ونفسية علاجية وغير علاجية واجتماعية،... إلخ)[8].

وقد تتداخل عدة علوم لسانية مع بعضهاالبعض فتكون حقلا واسعا للدراسات حيث أثيرت عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية واللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية. ومن هذه الفروع أو الدراسات: صناعـــة المعاجم والمصطلحية، ونظرية الترجمة، وهي من الحقول المعرفية التي تميل إلى التطبيق أكثر منه إلى النظرية. وهناك تحليل الخطاب، هل هذا الفرع يعتبر من الدراسات اللسانية النظرية أم من الدراسات اللسانية التطبيقية؟ ونفس الشيء يقال في

اللسانيات الحاسوبية، وفي دراسات الترجمة الآلية، وهما مجالان يقدمان في الجامعات الغربية تحت علوم الحاسوب وفروعه[9].

وممّا سبق يتضح أنّه ليس في الإمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحتها اللسانيات التطبيقية، إلاّ أنّه يمكن القول بأنّ هناك مجالا واحدا يتفق عليه جميع اللسانيين ألا وهو تعليم اللغات وتعلّمها، وهو المفهوم السائد في فرنسا وغيرها من الدول الأوروبية الأخرى.

مجالات اللسانيات التطبيقية:

سبق وأن اشرنا أنّه من الصعب حصر المجالات التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية إلاّ أنّه تم حديد مجالات الدراسات اللسانية التي تعد من أبرز اهتمامات اللسانيات التطبيقية والتي تدخل في مجالها[10]:

1/ تعليم اللغات وتعلّمها، ويعدّ هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.

2/ التخطيط اللغوي (مثل التعريب بمفهومه التخطيطي كتعريب الإدارة، أو تعريب التعليم، ... إلخ).

3/ المعجمية وصناعة المعاجم.

4/ المصطلحية بفرعيها النظري والتطبيقي (أي ما يعرف بنظرية أو علم المصطلح، ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها،... إلخ).

5/ نظرية الترجمة أو علم الترجمة. أمّا الترجمة الآلية فلها شأن أخر، فهي من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بأخر بنظرية الترجمة، غير أنّها ترتبط من زاوية أخرى بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية، وميدان جديد أخر في مجال المعلوماتية، ألا وهو المعالجة الآلية للغات الطبيعية، والذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي.

خصائص اللسانيات التطبيقية:

إذا كان لكل علم خصائص ومميزات يختص بها فإن اللسانيات التطبيقية تتميز بجملة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

1 ــ البراجماتية (النفعية) وذلك ؛ لأنها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، وثانيا، لأنها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ماله علاقة بتدريس اللغة وتوظيفها في الحياة العملية.

2 ــ الفعالية، وذلك لأن هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أو لغة أجنبية.

3 ــ دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

اهتمامات اللسانيات التطبيقية:

تهتم اللسانيات التطبيقية بما يلي:

أ ــ وضع القوانين العلمية التي أثمرتها اللسانيات العامة موضع الاختبار والتجريب.

ب ــ استعمال تلك القوانين، والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها.

وبناء على ذلك فإن اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي للمعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة، واستثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية، والتعليمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها.[11]

<u>اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات</u>:

اللسانيات علم نظري يسع إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات أجنبية.

وإذا تأملنا الحقلين، تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما،فكلاهما يحتاجان إلى بعضهما باستمرار، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه عل معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث.[12]

للتعرف أكثر على دور اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات يقتضي منا ذلك تحديد بعض المفاهيم حتى نتمكن من معرفة العلاقة القائمة بينهما.

الديداكتيك (التعليمية):

لهذا المفهوم عدة تعاريف، نقتصر على ذكر ثلاثة منها[13]:

ــ الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعلّم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية ؟ أو تقنية ما ؟ هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك على حلّها .(AEBLI, HANS.)

ــ شق من البيداعوجيا موضوعه التدريس (LALLANDE).

ــ الديداكتيك بالأساس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها .(JASMIN, B.)

ــ الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم)، أو وجداني (قيّم، مواقف)، أو حس ــ حركي (كمختلف الرياضات، الرقص،...). وتتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي.

وتنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي. بمعنى أنّ دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلّم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلّمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلّم. وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة. وكلّ هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية (LAVALLE)[14].

تعليمية اللغات:

إنّ التعليمية عامّة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنّها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها[15].

يعود ظهور مصطلح التعليمية (DIDACTIQUE) في الفكر اللساني المعاصر إلى ماكاي M.F. MAKEY الذي بعث من جديد المصطلح القديم (DIDACTIQUE) للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا تساءل أحد

الدارسين قائلا: "((لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (LADIDACTIQUE DES LANGUES) بدلا من اللسانيات التطبيقية (LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE)، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها))"[16].

وقد فتح هذا السؤال المجال واسعا لتكثيف البحوث والدراسات لأجل إعطاء هذا العلم حقه الكامل واستقلاله عن العلوم الأخرى فعرف هذا المصطلح عند نشأته اختلافات في دلالته من بلد إلى آخر لاسيما في الدول الغربية، فقد اختلفت مباحث دراسته بين فرنسا، وكندا، أما في إيطاليا وسويسرا فكان يشير إلى كل من علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي بينما نجده في بلجيكا يرادف (البيداغوجيا).

أما في الوقت الحالي فقد بدأت تتضح معالم هذا المصطلح حيث أصبح يدلّ على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات، وتعملها وطرق اكتسابها، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:[17]

1 ــ على اللسان بمختلف فروعه (اللسانيات العامة).

2 ــ علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي.

3 ــ علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي.

4 ــ على النفس التربوي.

كما استفاد علم تعليم اللغات استفادة كبيرة من اللسانيات البنوية والنحو التوليدي، حيث أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون باهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم وهكذا أدى التأثر المتزايد إل ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية.[18]

غير أن جل الدراسات اللسانية أقر أصحابها أن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم[19]

والجدير بالذكر أن تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية. وقد نشأت في بدايتها

مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك (تعليمية اللغات)، وأصبحت تهتّم بمتغيّرات عديدة من متغيّرات العملية التربوية، ومنها[20]:

1/ المتعلّم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها.

2/ المحيط الاجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع، ووصفها ضمن لغات الأخرى.

3/ المادة التعليمية، وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4/ التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرائق تعليمية، واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.

وقد تميّز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات والبحث الأدبي وعلم النفس وعلم الاجتماع والإثنولوجيا ... وانطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث حول ديداكتيك اللغات الإجابة عن بعض المشكلات مثل[21]:

- النحو الصريح والضمني.
- اعتبار الملفوظ أساس تعلّم اللغة أو التلفظية ؟
- مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي.
- مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرس والنمو اللغوي للمتعلم.
- استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.
- المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية، التعددية).

المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات:

كما تبين سابقا وجود علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات وقد استندت الدراسات في هذا الحقل إلى مبادئ تؤسس للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات لذلك فإنّ هذه المبادئ التي نحن بشأن الحديث عنها يمكن تلخيصها فيما يلي[22]:

ـ المبدأ الأول:

يتمثّل هذا المبدأ في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة. وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أنّ نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان[23]، ومبرر ذلك هو أنّ الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة. فالخط تابع للّفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولاً بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أنّ تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأنّه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي. وما يجب ذكره هنا، هو أنّ الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز أساسًا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة معيّنة.

ولهذا فإنّ فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما نبدأ بالمنطوق يعني ذلك أنّنا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحوّلي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

ـ المبدأالثاني:

يتمثّل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم. فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابدّ من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلّم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

ـ المبدأ الثالث:

يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، حيث أنّ جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرّون بأنّ

استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم–المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا فإنّ حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإنّ أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم (بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات) تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام. ومن ثمّة يظهر بوضوح أنّ كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعّالية في دعم العملية التواصلية بين الأفراد.

ــ المبدأ الرابع:

يتمثّل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميّزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميّز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإنّ العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.

كما لا يفوتا أن نذكر أن اللسانيات العامة أثّرت على نظرية تعليم اللغات وتعلّمها في مجالات متعددة منها[24]:

1/ قاد التمييز المنهجي بين اللغة واللسان والكلام إلى منظور ديداكتيكي يرى أنّ ممارسة الكلام تعلّم للغة، يقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام. فلا بدّ إذن من إقصاء النصوص القديمة في تقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام والتركيز على اللغة المستعملة في آنيتها دون الانشغال بتطورها. وتعتبر الطريقة المباشرة مثالا لطرائق تعليم اللغات التي تأثرت بهذه المفاهيم ودعت إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر باللغة في وضعيات ملموسة، وتعويض أسلوب الترجمة بتوظيف الوسائل السمعية البصرية (GOUVIN, D. BERLITZ).

2/ الانطلاق من نظرية الدليل اللغوي، وهذا يعني إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإماءات، والاتصال مباشرة

باللغة دون المرور بواسطة اللغة المنشأ، ولقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإماءات (طريقة حدسية)، والصوّر والوسائل السمعية البصرية. لقد توجه الاهتمام إذن إلى عناصر غير لغوية لتعليم اللغة، لأنّ اللسانيات بدورها اهتمت في أبحاثها بالدليل اللغوي (السيميولوجيا)، وتطورت نتيجة ذلك طرائق جديدة في تعليم اللغات، من أبرزها الطريقة السمعية البصرية.

3/ توجه الاهتمام إلى الجملة كأساس لتعليم اللغة وتعلمها، فقد ظلت لسانيات الدليل والجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي من خلال التركيز على بنى الجمل والتحويلات داخلها (تشومسكي نفسه لم يتجاوز هذا الإطار)، ولم يتجه هذا الاهتمام إلى سياق التواصل ووضعيته، وإلى العوامل التلفظية والتداولية والتفاعلية التي دعت إليها نظريات لسانية مثل لسانيات النص والتداولية ...

وحين نتحدث عن تعليم اللغات وتعلّمها يجب ألاّ ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات من مثل[25]:

1/ تعليم اللغة والتخطيط لها.
2/ طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها.
3/ تصميم اختبارات اللغة.
4/ إعداد مواد تعليم اللغة وتعلّمها.
5/ اكتساب اللغة وتعلّمها.
6/ الوسائل المعينة في تعليم اللغة.
7/ الثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية.
8/ تحليل الأخطاء اللغوية.
9/ الدراسات التقابلية بين اللغات.
10/ محو الأميّة.

إنّ اللسانيات العامة (النظرية) ما فتئت تقدم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللغات، يقول كوردر[26]: «إنّ بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها...

وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية» . ولذلك فإنّ الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة وطرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى. وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية، إذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية:

ــ المتعلم ــ المعلم ــ المادة المتعلمة (وهي هنا اللغة).

ويطلق على هذه العناصر مجتمعة بغرض تنفيذ مكوّنات الفعل التربوي بكيفية تتيح للتلاميذ التعلّم على ضوء أهداف معنية بالعملية البيداغوجية.

تعليم اللغة:

إنّ التعلّم عملية دينامكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار. وهناك بعض التساؤلات يجب أخذها بعين الاعتبار من أهمها[27]:

– كيف يمكن لنا أن نكوّن مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم ؟

– ما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجعة ؟

– وعلى أي مرتكز لساني نعوّل في تحقيق الغاية من العملية التعليمية ؟

هذه التساؤلات لابد من أخذها بعين الاعتبار، لأنّ تعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معينة، وإنّما يجب أن نجعل الطالب يشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادة التعليمية هو الهدف، لأنّ تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها. فالمعرفة كما يقول نورمان ماكنري: "((هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلم يزداد تعلّما بفن التعلّم والمعلم هو صانع تقدمه))"[28].

حينئذ يمكن لنا أن نقول أن اللسانيات تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات

والأهداف البيداغوجية من جهة وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى. لأنّه بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكوّن نظام اللغة المراد تعليمها.

للسانيات وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، ومن ثمة فإن معلم اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية والبيداغوجية، وبدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلّم ؟ ومن يعلّم ؟ ومن هذه التساؤلات: ماذا نعلّم ؟ ما هي الحاجات التعلمية لدى المتعلّم ؟ أيّة نظرية لسانية نعتمدها لتحقيق الغاية البيداغوجية ؟

ولذلك فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسيء حتما إلى عملية التعلم، ولتفادي ذلك لابد من الفصل أولا بين القواعد اللسانية العلمية والقواعد اللسانية البيداغوجية والتعليمية. وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين كيفية استعمال اللغة[29].

يسعى معلم اللغة حينئذ إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية، ويعود نجاحه في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخوّل له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة. ولهذا لابد أن تتوافر في أستاذ اللغة ثلاثة شروط [30]:

1- الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

2- الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

3- مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلاّ بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطّلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

وهذه الشروط ضرورية لنجاح العملية التعليمية التي ترتكز أساسا على ثلاثـــة عناصر: المتعلم، المعلم، والطريقة التعليمية.

ـ **المتعلم:** لا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم[31]

للمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له ودور الأستاذ أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم[32].

وعليه، فالمتعلم حتى يستفيد من تعليم الأستاذ ومن الجهد الذي يبذله في تحقيق غاية تعليمه يجب أن تتوفر شروط التعلم.

ـ **المعلم:**

هو الركن الأساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم، ولهذه المكانة في عملية التعليم والتعلم، وجب عليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه المهمة الشاقة والنبيلة، حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه. فالمفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا، قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي، ويمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها، كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ الجيد والتام استغلالا جيدا.

فأستاذ اللغة مطالب بالخصوص بامتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها وهذا شرط أساسي، ومن هنا فهو ملزم بأن يتلقى تكوينا في اللسانيات حتى يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية التي تساعده على فهم أسرار اللغة التي يعلمها ومعرفة آلياتها معرفة ثابتة تامّة تنير له سبيله، وتمكنه من التوفيق في تعليمه. وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الحاج صالح: "((أن يكون معلم اللغة قد تمّ إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته، والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص[33]، وأن يكون له تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلاّ إذا اطّلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص))"[34].

المادة التعليمية:

المادة التعليمية أو المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكوّن في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي)، والأداءات والتمثلات الأدائية (الجانب الصوتي)، والبنى والتراكيب والصيّغ المختلفة (الجانب التركيبي)، المعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة، والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية. وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم موزعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.

ــ الطريقة التعليمية:

أو المنهج هي مجموعة إجراءات وخطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم والتعليم، وهي وسيلة تواصلية وتبليغية هامة. فاختيار الطرائق الناجحة من مهام أستاذ اللغة، فكلما اهتدى الأستاذ إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت نتائج تعليمه جيدة إن لم نقل باهرة.

والحديث عن أهمية الطريقة التعليمية في نظرية تعليم اللغات يعدّ من أهم الموضوعات لما تجلبه الطريقة التعليمية الناجحة لعملية التعليم والتعلّم من نجاعة وفعّالية تسمحان للدرس اللغوي من تحقيق أغراضه التعليمية.

ختاما يمكن القول أن هناك تداخل كبير بين الدراسات اللسانية البحت من جهة، والدراسات النفسية والاجتماعية من جهة أخرى في تعليم اللغات. فتعليم اللغة وتعلّمها يتطلبان تفهما لنظريات نفسية وتربوية بالإضافة إلى النظريات اللسانية، كما يذكر رتشاردز وروجرز في كتابهما المشهور "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات". وكذا الأمر مع طرائق التدريس حيث يظهر دور الدراسات التربوية بجلاء فيها.

لذلك أصبح حقل اللسانيات يشكل مصدرا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي، وتكمن أهمية هذا الحقل على مستويين:

ــ على مستوى تنظيري حيث أنّ اللسانيات تقدم لديداكتيك اللغات إطارا مفاهيميا لإدراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللغة وتعلمها.

ــ على مستوى ميتودولوجي (طرائق التعليم)، حيث أنّ مناهج اللسانيات تفيد نظرية تعليم اللغات في تصوّر وبناء وضعيات ديداكتيكية.

الهوامش

1 – أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات"، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 130.

2– خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، ط/1، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2002 ص 09.

3 – خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص 09 .

4 – حلمي خليل، "مقدمة لدراسة علم اللغة"، ط/1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002 ص 09.

5 – خولة طالب الإبراهيمي، نفس المرجع، ص 09.

6 – محمود اسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987، ص 217 .

7 – كتاب علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية الدكتور عبدوه الراجحي 1995 دار المعرفة الاسكندرية، ص 8.

8 – شكري فيصل، "قضايا اللغة العربية"، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، السنة 1990، ص 184.

9 – محمود اسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987، ص 218.

10 – المرجع نفسه، ص 185.

11 – المرجع نفسه. ص 185.

12 – لطفي بوقربة محاضرات في اللسانيات التطبيقية جامعة بشار الجزائر، ص9.

13 – عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية – 9، 10، ص 256.

14 – المرجع نفسه. ص 256.

15 – أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات"، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 130.

16- Colin, p 09 Denis Gérard. Linguistique Appliquée et Didactique des Langues. Paris, Armand.

17 – الدكتور عبدوه الراجحي، المرجع السابق، ص17 .

18 – لطفي بوقربة محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 7.

19 – عبد الراجحي، المرجع السابق، ص ص: 11 ــ 12 .

20 – اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص69.

21 – المرجع نفسه، ص 70.
22 – أحمد حساني، المرجع السابق، ص 131 .
23 – دونيس جيرار، المرجع السابق، ص 17.
24 – محمد محمد يونس، "مدخل إلى اللسانيات"، ط/11، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا 2004، ص 15.
25 – محمود إسماعيل صيني، المرجع السابق، ص 220.
26 – كلودير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، م 14 ج1، المغرب، ص: 64 .
27 – أحمد حساني، المرجع السابق، ص 139.
28 نورمان ماكنري، "فن التعليم وفن التعلم"، ترجمة أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973 .
29 – أحمد حساني، المرجع السابق، ص 141.
30 – أحمد حساني، المرجع السابق، ص 141.
31 – عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص 28.
32 – أحمد حساني، المرجع نفسه، ص 142 .
33 – عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973، ص 41 .
34 – عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 41.

مشروع أحمد المتوكل في النّحو الوظيفي
-الوظائف التركيبية-

أ. ياسين بوراس
جامعة تيزي-وزو

مقدمة: تناولنا في مقال سابق الوظائف الدلالية في نحو اللغة العربية الوظيفي حيث تتكون البنية الحملية -كما سبق أن أشرنا- من محمول وحدود موضوعات وحدود لواحق، ولكل حد من تلك الحدود وظيفة دلالية تدل على الدور الذي يلعبه في بناء الواقعة أو الظروف المحيطة بها، وتختلف هذه الوظائف الدلالية باختلاف أدوارها، كما يختلف عددها تبعا للحدود التي ترد مساوقة للمحمول (الواقعة) فقد يرد في البنية الحملية المنفذ فحسب (جاء **عمر**)، وقد يرد المنفذ إلى جانب المتقبل (كتب **عمر الدرس**) وقد يرد الاثنان معا إلى جانب المستقبل (وهب **زيد عمرا سيارة**). ومع تعدد هذه الوظائف الدلالية التي قد ترد مساوقة للمحمول إلا أنّ الوظائف التركيبية في نّحو اللغة العربية الوظيفي تشمل وظيفتين اثنتين لا ثالث لهما، نتناول كلا منهما ضمن هذه الإشكالية، **ما طبيعة الوظائف التركيبية؟ ولماذا تشمل وظيفتين لا ثلاث وظائف (الفاعل والمفعول الأول والمفعول الثاني)؟**
لقد قُلِّص عدد الوظائف التركيبية في نحو اللغة العربية الوظيفي، إلى وظيفتين تركيبيتين لا أكثر هما وظيفتا **الفاعل والمفعول**، ولا إمكانية في إسناد هاتين الوظيفيتين التركيبيتين، إلا لحدَّين اثنين حاملين لإحدى الوظائف الدلالية، حيث ذهب أحمد المتوكل إلى أنه "ثمة اقتراحات قدمت في إطار نماذج لغوية مختلفة يجمع بينها أنّها تستهدف تقليص الوظائف التركيبية إلى وظيفتين اثنتين: وظيفة الفاعل ووظيفة المفعول، وأنها تعتبر أنّ الوظيفة المفعول لا يحملها في نفس الجملة

إلا مكون واحد"[1] فحسب هذا المبدأ لا إمكانية في النحو الوظيفي لإسناد هذين الوظيفتين لأكثر من حد في البنية الحملية، رغم توفر اللغة العربية على مكونين يمكن أن يأخذا نفس الوظيفة التركيبية المفعول نحو قولك (أعطت هند **خالدا القلم** وأعطت هند **خالدا القلم**).

وقد عُرِضَت ثلاث فرضيات لرصد الوظيفة التركيبية للحدين الواقعين مواليين للحد الحامل للوظيفة التركيبية الفاعل، على نحو ما يلي[2]:

– كل من المركبين الإسميين مفعول إلا أنهما من نمطين مختلفين. **(فرضية المفعولين: مفعول مباشر، ومفعول غير مباشر)**.

– كل من المركبين الإسميين حامل لنفس الوظيفة التركيبية: الوظيفة المفعول. **(فرضية المفعول المزدوج)**.

– يحمل الوظيفة التركيبية المفعول أحد المركبين الإسميين دون الآخر. **(فرضية المفعول الواحد)** ترى الفرضية الأولى أنّ الوظيفة التركيبية المفعول يأخذها كل من الحدين اللذين يعتبران مفعولا مباشرا ومفعولا غير مباشر، نحو قولك (أعطى زيد **محمدا الكتاب**) وترى الفرضية الثانية أنّ الوظيفة التركيبية يأخذها كل منهما على أساس أنهما مفعول مزدوج لا يمكن فصلهما، وترى الفرضية الثالثة أنّ الوظيفة التركيبية المفعول يأخذها حدّ واحد إما الحد المستقبل **(محمدا)**، وإما الحد (المتقبل الكتاب) بشرط الإحالية. وقد أخذ أحمد المتوكل في نحو اللغة العربية الوظيفي بمبدأ الفرضية الأخيرة على أساس أنّ هناك العديد من "الدراسات المتعددة في إطار نظريات لغوية مختلفة، قد انتهت إلى أن الوظيفة التركيبية (المفعول غير المباشر) لا يحتج لوجودها في اللغات الطبيعية، بصفة عامة، وهي في اللغة العربية أقل ورودا منها في لغات أخرى"[3] وذهب أحمد المتوكل لتأكيد عدم ورود المفعول غير المباشر في اللغة العربية، إلى أنّ فرضية المفعول غير المباشر والمفعول المباشر تميز بين هاتين الوظيفتين من خلال أنّ

"المفعول المباشر مركب إسمي غير مسبوق بحرف، في حين أنّ المفعول غير المباشر يمكن أن يكون مركبا إسميا كما يمكن أن يكون حرفيا"[4] على نحو قولك:

– أعطى زيد **عمرا الكتاب**. (مفعول مباشر + مفعول غير مباشر).

– أعطى زيد **الكتاب لعمر**. (مفعول مباشر + مفعول غير مباشر) (لاحنة).

فحسب ما نراه في المثالين أنّ الجملتين تتوفران على مفعولين يُعرَّف الأول بالمفعول المباشر والذي يلي الحد الفاعل، ويعرف الثاني المركب الإسمي أو المركب الحرفي بالمفعول غير المباشر، ولكن ما يلاحظ على "التراكيب التي هي من قبيل: **(أعطى خالد مالا لعمر، ووهب عمر الدار لابنه، وأهدى خالد السيارة لابنه)**، حيث يسبق المكون المستقبل حرف جر، ذات مقبولية دنيا إن لم تكن لاحنة"[5] ويكمن عدم مقبوليتها أو لحنها في كونها تتعدى إلى مَفعولَيْها بحروف الجر، مع أنّها تتعدى بنفسها على نحو: **(أعطى خالد عمر مالا ووهب عمر ابنه الدار، وأهدى خالد ابنه السيارة)**. وقد ذهب أحمد المتوكل إلى أنّه إذا اعتبِرت هذه الجمل (اللاحنة) صحيحة نحويا وأنّه يمكن اعتبار الحدود التي تتصل بحرف الجر (المركبات الحرفية) ميزة تُميِّز المفعول غير المباشر من المفعول المباشر، "فإننا نلاحظ أنّ ورود (المفعول غير المباشر) مركبا حرفيا لا يمكن اعتباره خاصية مميزة إذ إن المفعول المباشر قد يرد مركبا حرفيا كما تدل على ذلك سلامة الجمل الآتية:

– استغفرُ اللهَ **من الذنبِ**.

– سمّت هندٌ ابنها **بعمر**.

– زوّجت هندٌ ابنها **بزينب**.

– كسا زيدٌ عمرًا **بجبة**."[6]

توضح هذه الأمثلة أنّ حرف الجر أو المركب الحرفي لا يُعدُّ خصيصة يتميز بها (المفعول غير المباشر) عن (المفعول المباشر)، لأنّ كلا المفعولين يمكن اعتبارهما مباشرين، إذ بإمكانك أن تقول: (استغفرُ **الله الذنبَ**، وسمت هند **ابنها عمرا**، وزوجت هند **ابنها زينب**). وبما أنّ حرف الجر ليس خصيصة يتمايز من

خلالها المفعولان، **فإنّ كِلَا الاسمين اللَّذين يقعان بعد الفاعل يعتبران مفعولين مباشرين،** ويؤكد ذلك أنّ كلا منهما "له نفس الخصائص البنوية: وهي إمكان احتلال نفس الموقع، مع أخذ نفس الحالة الإعرابية، نحو قولك: (وهبت هندٌ **خالدًا الأرضَ** ووهبت هند **الأرضَ خالدًا**). وكذا القابلية للإضمار، نحو قولك: (الأرض وهبتها هند خالدا، خالد وهبته هند الأرض) وكذا الصلاحية للفاعلية في الجمل المبنية للمجهول (نحو قولك: وُهِب خالدٌ الأرضَ، ووُهِبَت الأرضُ خالدًا)"[7] فهذه الجمل تؤكد أنّ الاسمين اللذين يقعان بعد الفاعل في اللغة العربية لا يتمايزان من حيث الخصائص البنوية التركيبية وليس هناك ما يخالف بينهما، وهو ما يجعلهما معا في مرتبة المفعولين المباشرين، لا أن يكون أحدهما مفعولا مباشرا والآخر غير مباشر.

ومع دحض (فرضية المفعول غير المباشر)، تبقى فرضية (المفعول المزدوج) مضادة لفرضية المفعول الواحد في نحو اللغة العربية الوظيفي، حيث يصبح المكونان المنصوبان في التراكيب التي تتضمن مفعولين، قابلين لأن يأخذا كلاهما نفس الوظيفة التركيبية (المفعول المباشر)، ويعني هذا أنّ الوظيفة التركيبية المفعول تُسنَد مرتين، وهو ما يجعل البنية التركيبية لها، تطرح إشكالية تعارضها مع قيد إسناد الوظائف التركيبية في النحو الوظيفي، الذي مفَادُه أنّ الوظيفة التركيبية المفعول يأخذها مكون واحد "وينحصر هذا الإشكال في فئات معينة من التراكيب كالتراكيب التي يدل محمولها على **انتقال الملكية:** مثل: (أعطت **هند خالد** قلما ووهبت هند **خالدًا الأرضَ**، وأهدى خالد **هندًا سوارًا**)، **والتراكيب التصعيدية*:** مثل: (ظنّت هند **خالدًا مريضًا**، وحسبت هند **عمرا لغويا**)، **والتراكيب التعليلية**:** **مثل:** (شرّب الممرض **المريض الدواء**، وأشرب الممرض **المريضَ الدواءَ**)"[8] فهذه الأنواع الثلاث من الجمل (الدالة على انتقال الملكية، والتصعيدية، والتعليلية) كلها مضادة لفرضية المفعول الواحد، كونها تتضمن حدين مواليين للفاعل، لهما نفس الخصائص البنوية؛ إمكانية احتلال نفس الموقع مع بقاء نفس الحركة الإعرابية والقابلية للإضمار، والصلاحية للفاعلية في إسناد الوقائع المبنية للمجهول إليها، فأي

المفعولين أجدر بأخذ الوظيفة التركيبية المفعول؟ يذهب أحمد المتوكل إلى أنّ الوظيفة التركيبية المفعول يأخذها مكون واحد من بين المكونين المنصوبين الواردين بعد الفاعل في الجمل التي تتضمن مكونين منصوبين اعتُبِرا في النحو العربي الموروث مفعولين، وذلك بناء على مفهوم الوجهة* عند فيلمور، الذي مفاده أنّ المحمول "من بين الحدود المتواجدة في الحمل، ينتقى حدّين اثنين ليشكلا (المنظور الأول والمنظور الثاني) للوجهة، فتسند إلى الأول الوظيفة التركيبية الفاعل وإلى الثاني الوظيفة التركيبية المفعول، وتظل الحدود الأخرى خارج حيز الوجهة، هذه الحدود ليست بالضرورة حدودا لواحق، بل يمكن أن تشمل حدّا موضوعا... ويفاد من هذا أنّه يجب إجراء تمييزين في مستويين مختلفين: **أولا: التمييز بين الحدود الموضوعات والحدود اللواحق** و**ثانيا: التمييز بين الحدود الداخلة في حيّز الوجهة والحدود الخارجة عن حيزها**؛ أي الحدان اللذان أُسنِدت إليهما الوظيفتان التركيبيتان الفاعل والمفعول والحدود التي لا وظيفة تركيبية لها"[9] وهذا التمييز الذي يقترحه أحمد المتوكل هو تمييزٌ للوظائف الدلالية التي يمكن أن تدخل في حيز الوجهة التركيبية لتأخذ بذلك إما الوظيفة التركيبية الفاعل وإما المفعول، من الوظائف الدلالية التي ليس لها إمكانية أخذ هاتين الوظيفتين التركيبيتين، لتبقى بذلك خارج حدود الوجهة التركيبية. وبناء على مفهوم الوجهة فإنّ الجمل التي تتضمن حدودا موضوعات وحدودا ولواحق لا يأخذ منها إلا حدان اثنان الوظيفتين التركيبيتين (الفاعل والمفعول) ولو تضمنت الجملة حدّين منصوبين بعد الفاعل فإنّ الوظيفة التركيبية (المفعول) يأخذ أحدهما دون الآخر فتُعتَبر بذلك الحدود الداخلة في حيز الوجهة حدود وجهية، وأما بقية الحدود التي لا وظيفة تركيبية لها فتُعتَبَر حدودا غير وجهية، حيث "يشتمل حمل الجملة على محمول وعدد من الحدود، من هذه الحدود ما يدخل في حيّز الوجهة ومنها ما لا يدخل في حيّزها، يدخل في حيز الوجهة حدان اثنان: **الحد الأول:** هو الحدّ الذي يشكل (المنظور) الأول، والذي تُسنَد إليه الوظيفية التركيبية (**الفاعل**) مثل (جاء **محمد**)

(منف فا)، والحد الثاني: الحدّ الذي يشكل (المنظور الثاني) والذي تُسنَد إليه الوظيفة التركيبية **(المفعول)**، وتسند الوظيفة المفعول إلى: الحد الحامل للوظيفة الدلالية **(المتقبل)** مثل: (أغلق زيد **الباب** بشدة) و**(ب)** إلى (المستقبل) فحسب في الحمل الذي يتضمن حدّا حاملا لهذه الوظيفة الدلالية مثل: أعطت هند **خالدا** قلما أو إلى الحد **(المتقبل) فحسب** (أعطت هند **القلم** خالدا) إذا توفر شرط الإحالية*"[10] والملاحظ على قيد أحادية إسناد الوظيفة التركيبية المفعول بالنسبة للجمل المتضمنة حدين منصوبين، أنه لا يأخذ الوظيفة التركيبية المفعول إلا الحد المنصوب الوارد بعد الفاعل مباشرة، سواء تعلق الأمر بالجمل الدالة على انتقال الملكية أو التصعيدية أو التعليلية. ولكنه يظهر الخلاف فيما بينها في توفر الجمل الدالة على انتقال الملكية والجمل التعليلية على إمكانية أخذ الحدّ (المستقبل) والحدّ (المتقبل بشرط الإحالية) للوظيفة التركيبية المفعول، نحو ما توضحه الجملتان الآتيتان:

- أعطى خالد **زيدا** كتابا. (مستقبل، مفعول).
- أعطى خالد **الكتاب** زيدا. (متقبل، مفعول) بشرط الإحالية.

ومثل ذلك في **الجمل التعليلية**، التي يمكن أن يأخذ فيها (المستقبل) و(المتقبلبشرط الإحالية) وظيفة المفعول، نحو ما توضحه الجملتان الآتيتان:

- أسمع زيد **خالدا** قصيدة. (مستقبل مفعول).
- أسمع زيد **القصيدة** خالدا. (متقبل مفعول، توفر شرط الإحالية)

وذلك لكونهما يشتركان في نفس الخصائص، وهي "إمكانية ورودهما بعد الفاعل، وكذا صلاحيتهما لأن ينوبا عن الفاعل في الجمل المبنية المبنية للمجهول بشرط أن يكون المتقبل محيلا"[11]، نحو ما توضحه الجمل الآتية:

- أُسمِع **خالدٌ** قصيدةً. (مستقبل فاعل)
- أُسمِعت **القصيدةُ** خالدا. (متقبل فاعل، توفر شرط الإحالية)

وأما في **الجمل التصعيدية**، فإنّه لا يمكن أن يأخذ الوظيفة التركيبية المفعول إلا المكون (المتقبل) نحو ما توضحه الجملتان الآتيتان:

- ظن زيد **عمرا** شاعرا. (متقبل مفعول).
- حسب زيد **عمرا** شاعرا. (متقبل مفعول).

وذلك لكون الحد المنصوب الثاني ليس له نفس الخصائص التي يتوفر عليها الحد المتقبل، إذ "ليس بإمكانه أن يحتل الموقع الذي يلي الفاعل، كما لا يمكن أن يصلح لأن يكون فاعلا في الجمل المبنية للمجهول"[12] نحو ما يوضحه لحن الجمل الآتية:

- ظَنَّ زيد **شاعرا** عمرا.
- حَسِب زيد **شاعرا** عمرا.
- ظُنَّ شاعرٌ زيدًا.
- حُسِبَ شاعرٌ زيدًا.

ومع الاستدلال على فرضية المفعول الواحد في الجمل التي تتضمن حدين منصوبين بعد الفاعل يمكن اعتبارهما مفعولين (الجمل الدالة عل انتقال الملكية والجمل التعليلية والجمل التصعيدية)، يبقى الإشكال مطروحا حول حركة النصب التي يأخذها الحدّ الثاني مع أنه لا وظيفة تركيبية له، ويذهب أحمد المتوكل إلى تفسير حركة النصب فيما يخص الحدّ الثاني المنصوب ولا وظيفة تركيبية له في الجمل الدالة على انتقال الملكية والجمل التعليلية إلى أنّه "يأخذ المكون المسندة إليه الوظيفة التركيبية الفاعل الحالة الإعرابية (الرّفع) ويأخذ المكون المسندة إليه الوظيفة التركيبية المفعول الحالة الإعرابية (النصب) أما المكون الذي لا وظيفة تركيبية له فإنّه يأخذ حالته الإعرابية (النصب) بمقتضى وظيفته الدلالية نفسها الوظيفة الدلالية (المستقبل) أو الوظيفة الدلالية (المتقبل)"[13] نحو ما توضحه الجملتان الآتيتان:

- منح زيد عمرا **كتابًا. (متقبل منصوب)**.
- منح زيد الكتاب **عمرًا (مستقبل منصوب)**.

وأمّا الجمل التصعيدية (ظن وأخواتها) التي تتضمن حدا منصوبا لا وظيفة تركيبية له، فقد ذهب المتوكل إلى تفسيرها إنطلاقا من نظرية التسرب التي ترى أنّ الجمل التصعيدية متضمنة لحملين مُدْمَجين، وحسب هذه النظرية فإن الجملة (ظَنّ زيدٌ خالدًا شاعرًا) قد أدمج الحمل (خالدٌ شاعرٌ) في حمل (ظَنَّ زيدٌ)، فصارت الجملة التصعيدية على نحو ما توضحه الجملة الآتية:

– **ظن** زيد خالد **شاعرا (حمل$_1$ + حمل$_2$)**.

ويصير بالتالي بعد دمج الحملين فاعل البنية الحملية المُدمَجَة مفعولا للحمل الرئيسي، وتتسرب إليه الحركة الإعرابية النصب بدل الحركة الإعرابية التي كانت تمنحها له وظيفته التركيبية (الفاعل)، حيث "يأخذ المكون المسندة إليه تسربا الوظيفة التركيبية المفعول ... ويأخذ حالته الإعرابية (النصب) بمقتضى الوظيفة التركيبية المفعول المسندة إليه عن طريق التسرب، أما محمول الحمل المدمج، فإنّه لا يأخذ بطبيعته وظيفة دلالية ولا وظيفة تركيبية، ويرتبط إعرابه بتسرب الوظيفة المفعول (أو الوظيفة الفاعل في حالة بناء الفعل للمجهول) داخل حمله وعدم تسربها"[14] ويعني ذلك أن الحد الأخير الذي لا وظيفة تركيبية ولا وظيفة دلالية له لا يأخذ حركته الإعرابية النصب، إلا في حالة وجود تسرب الوظيفة التركيبية المفعول أو الفاعل إلى أحد حدوده، وأما في حالة عدم وجود تسرب فإنّه لا يأخذ هذه الحركة الإعرابية نحو ما توضحه الجمل الآتية:

– ظَّن زيد **خالدًا شاعرًا. (متقبل، مفعول، محور + بؤرة جديد)**

– ظُنَّ **خالدٌ شاعرًا. (متقبل، فاعل، محور + بؤرة جديد)**

– **خالدٌ** شاعرٌ **(متموضع محور فاعل+ بؤرة جديد)**

توضح الجملتان الأولتان أن المكون الأخير (الشاعر) الذي لا وظيفة تركيبية ولا دلالية له، قد أخذ الحركة الإعرابية النصب بمقتضى وجود التسرب (تسرب أحد حدوده إلى الحمل الرئيسي)، أما في حالة عدم وجود تسرب كما هو في الجملة الأخيرة، فإنّه لا يأخذ الحركة الإعربية النصب؛ لانعدام التسرب الذي يقتضي

نصبه. وما توضحه قواعد إسناد الوظائف التركيبية إلى الوظائف الدلالية، هو أنّ إسناد الوظيفة التركيبية الفاعل أو المفعول إلى الوظائف الدلالية، لا يتم إلا وفق ما تسمح به اللغات في قواعدها التركيبية، حيث إنّ إسناد الوظيفة التركيبية الفاعل في اللغة العربية مثلا يمكن إسنادها إلى الحد الحامل للوظيفة الدلالية (المنفذ والمتقبل المستقبل... إلخ) نحو ما توضحه الجمل الآتية:

- أَهدى **زيدٌ** خالدًا كتابًا (منفذ فاعل).
- أُهدِي **خالدٌ** الكتابَ (مستقبل فاعل)
- أُهدِي **الكتابُ** خالدا (متقبل فاعل)

في حين أنّ الفرنسية لا تسمح بإسناد هذه الوظيفة لغير الحد الحامل للوظيفة الدلالية (المنفذ) حيث يمتنع أن تسند الوظيفة التركيبية الفاعل إلى المتقبل، نحو ما تبينه الجمل الآتية:

- Omar lit un livre.
− Le livre a été lu par Omar.
- Omar a donné un livre à Zaid.
- un livre a été donné par Omar à Zaid.

وقد أعدّ سيمون ديك سلمية لضبط قواعد إسناد الوظيفتين التركيبيتين (الفاعل والمفعول) تبعا للوظائف الدلالية التي يمكن أن تُسنَد إليها في اللغات وعدّها صالحة لجميع اللغات الطبيعية، على النحو الآتي[15]:

	منفِّذ >	**متقبل** >	**مستقبل** >	**مستفيد** >	**أداة** >	**مكان** >	**زمان**
فاعل	+	+	+	+	+	+	+
مفعول	−	+	+	+	+	+	+

إلا أن أحمد المتوكل رأى أنّ هذه السلمية غير كافية لضبط قواعد إسناد الوظيفتين التركيبيتين الفاعل المفعول بالنسبة لكافة اللغات واللغة العربية على وجه الخصوص، حيث تظهر عدم كفايتها في مستويين:

– **المستوى العام:** يتعلق بكونها تُعمِّم على كل اللغات، أولوية أخْذِ المنفذ وظيفة الفاعل على حساب الأدوار الدلالية الأخرى التي تحاقله مثل القوة والمتموضع والحائل، فكل هذه الوظائف الدلالية للها إمكانية أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل، التي تحصرها السلمية التي قدمها ديك في وظيفة دلالية واحدة هي (المنفذ) رغم اختلاف أدوارها[16]، ويعني ذلك أنّ سلمية ديك تمنح إمكانية أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل للحد الحامل للوظيفة الدلالية المنفذ فحسب، دون الأدوار الأخرى المحاقلة له في اللغات الطبيعية والتي يمكن أن تأخذ نفس الوظيفة التركيبية الفاعل نحو ما توضحه الجمل الآتية:

– (أسقط **زيد** الكأس. **(قوة فاعل)**

– جلس **زيد**. **(متموضع فاعل)**

– مرض **زيد**. **(حائل فاعل)**

– **المستوى الخاص:** ويتعلق باللغة العربية، حيث إنّ المعطيات وإشارة النحاة القدماء حول ما يمكن أن يكون (نائب فاعل) توحي بوجوب وضع سلمية لإسناد وظيفة الفاعل غير السلمية التي يقترحها ديك؛ لأنّ الحدود التي يمكن أنْ تُسنَد إليها وظيفة الفاعل هي الحدود الحاملة للأدوار الدلالية ((**المنفذ**) والأدوار المحاقلة له (**القوة**، و**المتموضع**، و**الحائل**)، و**الحادث**، و**المستقبل** و**المتقبل والمكان**، و**الزمان**) وأما الحد الحامل للوظيفة الدلالية (المستفيد) أو (الأداة) فيمتنع أن تُسنَد الوظيفة التركيبية الفاعل إليهما[17] كما يدل على ذلك لحن الجمل التالية:

– ؟؟؟ اشتُرِي **لزيد (مستفيد فا)** حقيبةً.

– ؟؟؟ كُتِبَتْ **بالقلم (أداة فاعل)** الرسالةَ.

وتُعتبَر هاتان الجملتان لاحنتين؛ لأنّهما تَسنِدان الوظيفة التركيبية الفاعل للحدود التي لا تُعتبَر داخلة في الوجهة، ففعل الشراء يقتضى حدين؛ حدٌ (منفذ) فعل الشراء يشكل منضور الوجهة الأول، ويأخذ الوظيفة التركيبة الفاعل، وحد (متقبل) فعل الشراء يشكل منظور الوجهة الثاني ويأخذ الوظيفة التركيبية المفعول (اِشتَرى

عمرُ حقيبةً لزيد)، وإذا بني الفعل للمجهول فإنّ الذي ينوب عن الحد المنفذ في أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل، هو (المتقبل)، وليس المستفيد (اِشتُرِيت **حقيبةٌ** لزيد) ومثل ذلك ينطبق الحال على الجملة الثانية اللاحنة حيث ليس بإمكان الحد الحامل للوظيفة الدلالية الأداة أن ينوب عن الحد المنفذ في أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل؛ بل ينوب عنه الحد المتقبل (كُتِبَتْ **الرِّسالةُ** بالقلم). وبناء على هذين النقدين الموجهين لسلمية ديك، أعاد المتوكل صياغة السلمية التي تضبط وظيفتي الفاعل والمفعول في اللغة العربية، تبعا للوظائف الدلالية التي لها إمكانية إسناد هاتين الوظيفتين التركيبيتين إليها على النّحو الآتي:

أ/ سلميّة إسناد الوظيفة التركيبية الفاعل: اقترح أحمد المتوكل خلافا لسلمية ديك، السلمية التالية لضبط **الوظيفة التركيبية (الفاعل)** والوظائف الدلالية التي لها إمكانية الاستناد إليها، من الوظائف التي يمتنع أن تسند إليها هذه الوظيفة في قواعد اللغة العربية، على نحو ما تبينه السلمية الآتية[18]:

فاعل [**منف** **قو** **متض** **حا**] **> مستق> متق>** [**حد** **زم** **مك**] **مستفيد حال علة مصاحب**

\+ + + + + – – – – –

تفيد السلمية التي أعاد صياغتها أحمد المتوكل؛ لضبط الوظيفة التركيبية الفاعل تِبَعا للوظائف الدلالية التي لها إمكانية الاستناد إليها، أنّ الوظيفة التركيبية الفاعل لها إمكانية الاستناد إلى الحدود الحاملة للوظائف الدلالية (**المنفذ أو القوة أو المتموضع أو الحائل**)، و**المستقبل**، و**المتقبل**، و**المكان** أو **الزمان**، أو **الحدث**) على نحو ما هو في الأمثلة الآتية على الترتيب:

- كتب **زيدٌ** الدرس. (**منفذ فا**)
- أوقف **الجيشُ** العدو. (**قوة فا**)
- جلس **محمدٌ**. (**متموضع فا**)

- عاد **إبراهيمُ. (حائل فا)**
- أُهدِيَ **زيدٌ** محفظةً. **(مستقبل فا)**
- كُتِبَ **الدرسُ. (متقبل فا)**

ثمَّ الحدود التي جعلها أحمد المتوكل محاقلة لبعضها البعض، والحاملة للوظائف التداولية (الزمان والمكان والحدث)، نحو قولك:

- انتُخِب **يَومُ** السبت **(زمان فا)**
- صُلِّيَ **في المسجد (مكان فا)**
- استُشهِد **استشهادُ** العظماء **(حدث فا)**.

وقد جعلها المتوكل محاقلة لبعضها البعض لأنّها لا تفاوت من حيث الأهمية في ورودها بالنسبة للمحمول، وأخذ الوظيفة التركيبية الفاعل، فقولك: (صُلِّي **مساءٌ** في المسجد صلاةَ الاستسقاء) أو (صُلِّي **في المسجد** صلاةَ الاستسقاء مساء) أو (صُلِّيَتْ **صلاةُ** الاستسقاء مساء في المسجد) الأمر سيان لأنّه بإمكان كل منها أن ينوب عن الفاعل. وتفيد السلمية ذاتها أنّ الحدود التي لها الوظائف الدلالية **(المستفيد والحال، والعلة، والمصاحب)** ليس للوظيفة التركيبية الفاعل إمكانية الاستناد إليها "كما يدل على ذلك لحن الجمل التالية:

- ؟؟؟ اشتُريَ لِزيد **(مستفيد)** حقيبةً.
- ؟؟؟ تُوقِف **تَعبٌ (علة)**.
- ؟؟؟ جِيئَ **راكبٌ (حال)**.
- ؟؟؟ سِيرَ و**النيلُ (مصاحب)**"[19].

وتُعتَبَر هذه الجمل المتوالية لاحنة؛ لأنّها تسند الوظيفة التركيبية الفاعل إلى الحدود التي لا تُعتبَر داخلة في الوجهة، فالفعل (اشتَرَى) في الجملة الأولى واقعة تستدعي استحضار (منفذ، المُشتَرِي) يأخذ الوظيفة التركيبية الفاعل و(متقبل المُشتَرَى) يأخذ الوظيفة التركيبية المفعول، فإذ بُنِي الفعل للمجهول ناب الحد المتقبل عن الحدّ المنفذ في أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل، فتقول (اشْتُرِيتْ حَقِيبَةٌ) ولا يصح أنّ ينوب الحد المُستفِيد (زيد) من الواقعة عن الحدّ المنفذ لها. ومثل ذلك ينطبق على الحدود الحاملة للوظائف الدلالية الحال والعلة والمصاحب في الجمل

المتوالية على الترتيب، فليس لها إمكانية أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل، لأنها لا تصلح أن تنوب عن الحد (المنفذ).

ب/ سلمية إسناد الوظيفة التركيبية المفعول: واقترح أحمد المتوكل خلافا لسلمية ديك، السلمية التالية لضبط **الوظيفة التركيبية (المفعول)**، والوظائف الدلالية التي لها إمكانية الاستناد إليها من الوظائف التي يمتنع أن تسند إليها هذه الوظيفة في قواعد اللغة العربية، على نحو ما تبينه السلمية الآتية[20]:

مستقبل > متقبل > { مكان / زمان / حدث } مستفيد حال علة مصاحب

مفعول + + + − − − − −

تفيد السّلمية التي أعاد صياغتها أحمد المتوكل؛ لضبط الوظيفة التركيبية المفعول تِبَعا للوظائف الدلالية التي لها إمكانية الاستناد إليها، أنّ الوظيفة التركيبية المفعول لها إمكانية الاستناد إلى الحدود الحاملة للوظائف الدلالية (**المستقبل** و**المتقبل**، و**المكان** و**الزمان** و**الحدث**) على نحو ما هو في الأمثلة التالية على الترتيب:

- أعطى زيد **محمدًا** كتابا. **(مستقبل مفعول)**
- أعطى زيد **الكتابَ** محمدا. **(متقبل مفعول شرط الإحالية)**
- دخل زيد **إلى الدار**. **(مكان مف)**
- دخل زيد **ليلاً**. **(زمان مف)**
- سار زيد **سيرا حثيثا**. **(حدث مف)**

وتفيد السلمية ذاتها أنّ الحدود الحاملة الوظائف الدلالية (**المستفيد، والحال والعلة، والمصاحب**) يمتنع إسناد الوظيفة التركيبية المفعول إليها، وذلك لكونها خارجة عن حدود الوجهة التي تقتضيها الواقعة ودليل خروجها عن حدود الوجهة هو أنها لا يمكن أن تنوب عن الفاعل في حالة بناء الفعل للمجهول كما يدل على ذلك لحن الجمل الآتية:

- ؟؟؟ اِشتُريت **لزيد** سيارة. (مستفيد)
- ؟؟؟ أُقعِد **واقفٌ**. (حال)
- ؟؟؟ جِيءَ **طلبٌ**. للعلم (علة)
- ؟؟؟ سِيرَ و**عمرُ**. (مصاحب)

توضح الجمل المتوالية (اللاحنة) أنّ الوظائف الدلالية (المستفيد، والحال والعلة والمصاحب) خارجة عن حدود الوجهة التي تقتضيها الوقائع المساوقة لها في الحمل، فالفعل (اشتَرَى) في الجملة الأولى واقعة تستدعي استحضار (منفذ المُشتَرِي) يأخذ الوظيفة التركيبية الفاعل، و(متقبل، المُشتَرَى) يأخذ الوظيفة التركيبية المفعول فإذ بُنِي الفعل للمجهول ناب الحد المتقبل عن الحدّ المنفذ في أخذ الوظيفة التركيبية الفاعل، فتقول (اشْتُرِيتْ حَقَيبَةٌ) ولا يصح أنّ ينوب الحد المُستفِيد (زيد) من الواقعة عن الحدّ المنفذ لها. ومثل ذلك ينطبق على الجمل المتوالية على الترتيب والمتضمنة الحدود الحاملة الوظائف الدلالية الحال والعلة والمصاحب، فإنّ الذي يأخذ الوظيفة التركيبية الفاعل هو (المتقبل) وجوبا، نحو ما توضحه الجمل الآتية:

- أُقعِد **زيدٌ (متقبل فاعل) واقفًا. (حال).**
- جِيءَ **بزيد (متقبل فاعل) طلبًا** للعلم **(علة).**
- سِيرَ **بزيد (متقبل فاعل)** و**عمرَ. (مصاحب).**

توضح الجمل المتوالية أن الوظيفة التركيبية الفاعل يأخذها الحد الحامل الوظيفة الدلالية المتقبل وجوبا، وليس الحدود الحاملة الوظائف الدلالية الحال أو العلة أو المصاحب، التي تعود حركتها الإعرابية النصب، إلى وظيفتها الدلالية وحدها باعتبارها خارجة عن حدود الوجهة التي تقتضيها الوقائع المساوقة لها.

خاتمة: بعد التمييز في الوظائف الدلالية بين الحدود الموضوعات والحدود اللواحق على أساس دلالي، تم التمييز في الوظائف التركيبية بين الحدود الوجهية (التي تأخذ الوظيفة التركيبية الفاعل أو المفعول) والحدود الغير وجهية (التي لا وظيفة تركيبية لها) على أساس الإسناد، حيث إن الوظيفة التركيبية الفاعل أو المفعول في نحو اللغة العربية الوظيفي، لا يمكن أن يأخذها من الوظائف الدلالية إلا الحدود التي تصلح أن تكون مسندا إليه بالنسبة للواقعة على النّحو الآتي:

– تُسنَد الوظيفة التركيبية الفاعل وفق قواعد اللغة العربية إلى الحدّ الحامل الوظيفة الدلالية (المنفذ، والمتموضع، والحائل، والقوة) أو المتقبل أو المستقبل أو المكان أو الزمان أو الحدث).

– تسند الوظيفة التركيبية المفعول إلى الحدّ الحامل الوظيفة التركيبية (المتقبل والمستقبل والمكان، والزمان، والحدث).

– تتحدد الحركة الإعرابية للحدود الوجهية (التي تأخذ الوظيفة التركيبية الفاعل أو المفعول) بمقتضى وظيفتها الدلالية والتركيبية الفاعل أو المفعول وأما الحدود غير الوجهية (التي لا وظيفة تركيبية لها) فتأخذ الحركة الإعرابية التي تخولها لها وظيفتها الدلالية.

الهوامش:

1– أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوِّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ط1. الدار البيضاء: 1987، دار الثقافة، ص93–94.

2– المرجع نفسه، ص91–92.

3– نفس المرجع، ص93–94.

4– نفس المرجع ، ص92.

5– نفس المرجع ، ص22.

6– نفس المرجع ، ص95، 96.

7– ينظر: نفس المرجع ، ص96.

* تشمل هذه التراكيب الجمل الداخلة عليها (ظنّ وأخواتها) وسميت بالتراكيب التصعيدية نسبة إلى النظرية التوليدية التحويلية، التي ترى أنّ الفاعل فيها صُعِّدَ إلى وظيفة المفعول بعد دمج الجملتين في بعضهما، حيث بعد كونه في نحو قولك (عُمَر شاعر) اسم مرفوع دال على الفاعل، صار بعد دمج الجمل صاعدا إلى رتبة المفعول نحو قولك (ظنّ زيد عمرًا شاعرا). وقد ذهب أحمد المتوكل إلى القول: إنه احتفظ بهذا المصطلح ذي الحمولة التحويلية لاشتهاره، بالرغم من أننا لا نعد هذه البنيات مشتقة عن طريق تحويل التصعيد. (ينظر: أحمد المتوكل من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص102).

** تضم التراكيب التعليلية المحمولات المتعدية إلى مفعول ثان بالتضعيف أو الهمزة نحو قولك: أشرب الممرض المريض الدواء، وأسمع زيد خالدا شعرا.

8- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوِّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية ص91.

* مفهوم الوجهة استقاه المتوكل من نظرية فيلمور التي يرى فيها أنّ وظائف جمل اللغات الطبيعية وصف مشاهد معرفية، فالمتكلم حين يستعمل فعلا من الأفعال الدالة على الواقعة التجارية يستحضر المشهد التجاري برمته، لكن الفعل المستعمل يفرض وجهة خاصة على هذا المشهد فينتقي من بين المشاركين في الواقعة، مشاركين اثنين ليجعلهما منظوري الوجهة وبالتالي فاعلا ومفعولا. مثل قولك: اشترى ثم تأتي على تحديد وجهة الفعل فتقول محمد سيارة، يشكل الفاعل منظور الوجهة الأول والمفعول منظور الوجهة الثاني (ينظر المتوكل من البنية الحملية إلى البنية المكونية، ص20).

9- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوِّنية الوظيفة المفعول في اللغة العربية ص101.

* تعني إحالية المتقبل: أن الحدّ الحامل للوظيفة الدلالية (المتقبل) يجب أن يكون مشيرا إلى شيء لا يجهله المتحدث والسامع حيث يكون محور حديثهما، ويكون المكون (محيلا) إذا كان المُخاطَب قادرا على التعرف على ما يحيل عليه؛ أي إذا كانت المعلومات التي يحملها كفيلة بجعل المخاطب يهتدي إلى المُحَال عليه المقصود. (ينظر: المتوكل الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص119).

10- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوِّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ص20.

11- ينظر: أحمد المتوكل، المرجع نفسه، ص95-110-111.

12- ينظر: نفس المرجع، ص103.

13- نفس المرجع، ص100.

14- نفس المرجع، ص100.

15- أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ط1. الدار البيضاء: 1986 دار الثقافة، ص38.

16- ينظر: المرجع نفسه، ص39.

17- ينظر: نفس المرجع، ص39.

18- نفس المرجع، ص42.

19- نفس المرجع، ص40.

20- أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكوِّنية: الوظيفة المفعول في اللغة العربية ص24.

الصّورة في المعاجم اللغوية
- أبعاد توظيفها وصعوبات استخدامها-

أ. حاج هنّي محمد
جامعة الشلف

مقدمة: يعتمد المعجم- غالبًا- على الكلمات في تحديد معاني مداخله؛ فهو يحاول شرح مدلول الرموز اللغوية برموز لغوية أخرى، ولكن هذه الوسيلة قد تكون قاصرةً- أحياناً- عن أداء هذه المهمة بنجاح، ولعلّ هذا ما دعا واضعي المعاجم الحديثة إلى استعمال الصور والرسومات بجانب الشرح اللغوي تدعيماً له فقد أضحت الاستعانة بمختلف الشواهد الصورية- على اختلاف أشكالها- وسيلةً بيداغوجية فعّالة من شأنها مساعدة القارئ على تقريب مدلول مداخل المعجم وقصد إبراز أهمية الصورة في المعجم اللغوي- أياً كان نوعه- يجدر بنا أن نجيب على عدة أسئلة قد تتبادر إلى ذهن القارئ، لعلّ أبرزها: ما هي أبعاد توظيف الصورة في المعجم اللغوي؟ وما هي الصعوبات الناتجة عن ذلك؟

1- المعنى المعجمي: يعد كشف المعنى المعجمي غايةً يصبو إليها وضع أي معجم لغوي كان؛ طالما أنّ المهمة الأساسية للمعجم هي الوصول إلى دلالة اللفظ؛ فقد توصلت الدراسات الإحصائية إلى أنّ المعنى يأتي على رأس وظائف المعجم؛ فهو يحتل "المركز الأول في معظم الاستطلاعات محقّقاً نسبة تتجاوز الـــ 70%، وكثير من مناقشات المعجميين تدور حول طريقة عرض المعاني المعجمية في معاجمهم"[1].

ومادام المعنى يقع في بؤرة اهتمام المعجمي؛ نظرًا لكونه أهمّ ما يحتاجه القارئ، كانت طريقة شرحه للمستعمِل تمثّل أكبر صعوبة يواجهها صانع المعجم

ولهذا السبب تنوعت سبل بيان الدلالة، وتعددت طرق الكشف وشرح المداخل لدى المعجميين العرب- قدماء ومحدثين- وفق مسارات التفسير الآتية:

أ- التغايرية: من خلال اعتماد وحدات لغوية تؤشر بيان الدلالة، مثل: ضد ونقيض.

ب- الأحادية: تعمد إلى تفسير الوحدة اللغوية بوحدة أخرى تقابلها.

ج- التعددية: تلجأ إلى وضع الكلمة أمام تعددية اللفظ تفسيراً؛ كشرح الفعل بأزمنته.

د- المجازية: تستخدم ضروب المجاز وتعدد ألوانه في إيضاح الدلالة.

هـ- التأصيلية: بتتبع أصول الكلمات الوافدة إلى العربية، معرّبةً كانت أم دخيلةً.

و- السياقية: بالتأكيد على جوانب توظيف المفردة، سواء في القرآن، أو الحديث، أو الشعر.

ز- التصويرية: وهو اتجاه حديث في الصناعة المعجمية، تُستَعمل فيه الصور، والرسوم، والخرائط، والمخططات البيانية، لزيادة إيضاح الدلالة وإبراز قيمتها[2].

يتضح مما سلف أنّ المعجميين العرب أدركوا صعوبة التعريف المعجمي فحرصوا على إعطاء المفردات اللغوية حقها من الشرح والتفسير؛ فاستخدموا لهذا الغرض عدة طرائق، كان من بينها توظيف الصور والرسومات.

2- الصورة والكلمة: إذا كانت اللغة وسيلة التواصل الأساسية بين متكلمي الجماعة الواحدة، تتجلى في مظهرين مختلفين: أحدهما سمعي وهو الأصل؛ طالما أنّ اللغة "أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3]، وثانيهما كتابي وهو الفرع ناتج عن تحويل الأصوات إلى رموز كتابية، وكان العلماء العرب القدامى قد بحثوا حقيقة العلامة اللسانية بالنظر إلى علاقتها بالمرجع، فحددوا أربعة عناصر من شأنها تمثيل المعاني؛ والتي حدّد ابن سنان الخفاجي مواضعها بقوله: "ولها في

الوجود أربعة مواضع، الأول: وجودها في أنفسها، والثاني: وجودها في أفهام المتصورين لها، والثالث: وجودها في الألفاظ التي تدل عليها، والربع: وجودها في الخط الذي هو أشكال تلك الألفاظ المعبَّر بها عنه"[4]، ونفس التصور الرباعي للعلامة يجسّده أبو حامد الغزالي حين يقول: "فإنّ للشيء وجوداً في الأعيان.

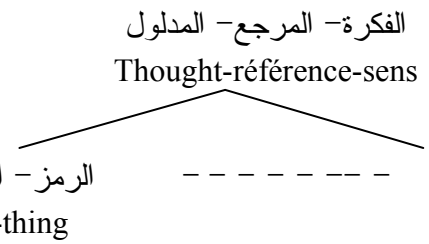
ثمّ في الأذهان.

ثمّ في الألفاظ.

ثمّ في الكتابة.

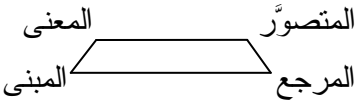
فالكتابة دالة على اللفظ؛ واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان"[5]. ومما سلف يتضح أنّ مجال إدراك اللفظ عند أسلافنا يتم بتظافر أربعة أطراف هي: الشيء في الواقع، والمعنى الذي يحيل إليه، واللفظ الذي يُطلَق بإزائه، والكتابة التي ترمز له.

وهذه النظرة تقترب إلى حد ما مع ما توصلت إليه الدراسات اللسانية والسيميائية الحديثة؛ فإذا كان دي سوسير قد أقصى المرجع عندما حدّد مفهوم الدليل اللغوي (Signe Linguistique) بأنّه وحدة قائمة على الالتحام بين متصوَّر ذهني هو المدلول (Signifié)، وصورة صوتية هي الدال (Signifiant)[6]، فإنّ أوغدن وريتشاردز يبرزان في كتابهما "معنى المعنى" هذه العلاقة في المثلث الدلالي؛ الذي يصوّر العلاقات القائمة بين الدالّ والمدلول والمشار إليه، أي بين الكلمة والمفهوم والشيء، والذي يمكن تمثيله بهذه الخطاطة[7]:



فالكلمة التي يسمعها المتلقي تثير في ذهنه مفهوماً للشيء الذي تعبّر عنه ولكن بعض اللسانيين الألمان اقترحوا شبه منحرف دلالي؛ يتكوّن من أربعة أركان:

مكوّنان منهما ينتميان إلى اللغة، والمكوّنان الآخران ينتمي أحدهما إلى علم النفس أو عالم المتصوِّرات، وينتمي الآخر إلى الواقع تبعاً للشكل التالي:



يحيل المتصوَّر على المجرّدات، خلافاً للمرجع الذي يحيل على واقع مادي محسوس، وقد يتحول شبه المنحرف إلى مثلث إذا كان المرجع غير ماديّ، تتجسّد أركانه في: الدال والمدلول والمتصوَّر[8].

ولعلّ هذا ما يتم استخدامه في المعجم اللغوي، ولاسيما عندما يتعلّق الأمر بالمداخل الدالة على المحسوسات من الأشياء؛ إذ يتم توظيف الصورة مع الشرح لتثبيت المدلول في الذهن؛ لأنّ الصورة في هذه الحالة "ترافق الكلمة المكتوبة لتعين قارئها على الإلمام بما تقوله وبما توحي به في نفس الوقت، فالرسوم التي تحاكي صور الأشياء قد طفقت تساند الكتابة في أداء وظيفتها الإبلاغية"[9]؛ وخاصةً إذا ماثلت الشيء الخارجي، مثلما ما هو الحال في الصورة الفوتوغرافية؛ والتي يعرّفها المختصون بأنّها "خطاب متكامل غير قابل للتجزيء، إنّها تمثّل الواقع لكنّها تقلّصه من حيث الحجم والزاوية واللون، لكنّها لا تحوّله ولا تبدّله"[10].

فاقتران اللفظ المخطوط مع صورة الدال يسمح بالانتقال التدريجي من المحسوس؛ والذي يمثله الشيء المجسَّد في الصورة التي تقارب الواقع إلى حد ما للوصول إلى المجرّد؛ أي المعنى الذي يتوصل إليه المتلقي، وهذا مروراً عبر جسر اللفظ بصورته المكتوبة، ولهذا السبب صارت الاستعانة بالصورة في مجال الصناعة المعجمية زيادةً للإيضاح؛ طالما أنّ هذه الوسيلة قادرة على تقريب الواقع وإن اقتصرت على المحسوسات فقط.

وإن كانت الصورة والكلمة إشارتين ثقافيتين تختلفان شكلاً، وتتساويان مضموناً، إذ تشكلان معاً قطبين متكاملين، يستدعي أحدهما الآخر في أنظمة

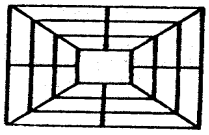
التواصل البشري، سيميائياً كان أم لسانياً، إلاّ أنّ بينهما ملامح تمايز تبرز في هذه الجوانب[11]:

الرمز اللغوي (الكلمة)	الصورة
1- ذو سمة لسانية. **2**- ثلاثي التركيب يضم: الدال: وهو الكلمة مكتوبة أو منطوقة المدلول: وهو المتصوّر الذهني. المرجع: ماديًا كان أو مجرّدًا **3**- اعتباطي غالبًا.	**1**- ذات سمة بصرية. **2**- ثلاثية الأبعاد تتألف من: الدال: وهو الشكل الذي تراه العين. المدلول: وهي الفكرة التي ترمز لها الصورة. المرجع: ويكون ماديًا فقط. **3**- مُماثلية (Iconique) مُحاكية.

مما سبق يتضح الفرق الموجود بين الكلمة والصورة، سواءً من حيث طبيعة كل منهما، وأهم العناصر المؤلِفة لهما، وكذا نوع العلاقة التي تربط بين الدال والمدلول فيهما.

3- تاريخ استخدام الشواهد الصورية: إن كانت الطريقة التصويرية في شرح الألفاظ اتجاه محدث في الصناعة المعجمية إلاّ "أنّ صناع المعجم إلى عصر الاحتجاج وما بعده، يحاولون رسم البعد التصويري واستخدامه كملمح تمييزي دلالي، وغالبًا ما تأتي الصورة مكتوبةً لا مرسومةً"[12].

وترجع بداية استخدام الشواهد الصورية في التراث المعجمي العربي إلى الفيروزآبادي واضع "القاموس المحيط"؛ والذي يعدّه المختصون من "أسبق المعاجم العالمية إلى الاستعانة بالصورة أو الرسم للإيضاح، وإن لم يكثر من ذلك"[13]؛ فقد أورد بعض الصور التوضيحية لتعريف بعض المداخل، ومن ذلك مثلا: مادة (قرق): "والقَرْقُ، بالفتح: صوت الدجاجة، وبالكسر: الأصل الرديء، والعادة وصغار الناس، ولعب السُّدَّرِ، يخطّون أربعاً وعشرين خطّاً، وصورته هذا:



ولجأ الشريف الجرجاني (ت 816هـ) صاحب "التعريفات" إلى تدعيم التعريف بالرسوم التوضيحية، كما في مدخل السّمت: "خط مستقيم واحد واقع عليه الحيزان مثل هذا:

._____ ."[15].

وكان التهانوي (ت بعد 1158هـ) قد استعمل في معجمه "كشّاف اصطلاحات الفنون" ستين (60) تعريفاً بالرسوم التوضيحية؛ ظهرت على عدة أنواع منها المعادلات الرياضية والأشكال الهندسية كالزاوية والمربع والمستطيل والدائرة والنقاط والجداول وغيرها، وكان أكثرها توظيفًا في علم الرمل وعلم الهندسة وعلوم التنجيم والسلوك والعروض[16].

في حين ظهر استعمال الشواهد الصورية لدى الغربيين أوّل مرة لدى جون أموس كومينس (1592م– 1670م) من خلال كتابه الثنائي "العالم مصوّرًا" (orbis pictus) الذي ظهر سنة 1675م[17]، أمّا المعاجم اللغوية الأحادية فلم تعتمد الشواهد الصورية إلاّ في عصر متأخر؛ وفي ذلك يقول أحد المختصين "ولعل المعجمي الفرنسي ديبيني دي فوربيار(D.p dupény)، يعدّ أول من استخدم الصور والرسوم في معجمه اللغوي (dictionnaire française)، وذلك سنة 1868م"[18].

ولقد استمرّ استخدام الصورة المرسومة يدويّاً منذ ذلك الوقت حتى ظهور الصورة الشمسية (photographie) سنة 1830م، كما شكّل اكتشاف الصور الملوّنة ابتداءً من سنة 1940م نقلة نوعية في صناعة المعاجم والكتب والمجلات[19].

أما في العصر الحديث فقد ظهر أول استخدام للصورة في المعاجم العربية لدى لويس معلوف (1836–1947) في معجمه "المنجد" عام 1908م؛ والذي يعد

"أول معجم عربي تزيّن بالتصاوير التي تعين الأحداث على إدراك المعاني أكثر من الشرح الطويل"[20].

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المعجم أُعيد طبعه عدة مرات، وجاء مليئاً بالرسوم والصور إلى أن بلغ عددها حوالي ألف (1000) صورة عام 1967 وسار على نهج لويس معلوف ثلة من المعجميين المحدثين في المعاجم التالية:

- متن اللغة، أحمد رضا، 1958م.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1960.
- الرائد، جبران مسعود، 1964.
- لاروس: المعجم العربي الحديث، خليل الجرّ، 1973.
- القاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية وآخرون، 1974.

4- غايات توظيف الصورة في المعجم: يتم توظيف الصورة في المعجم لتحقيق غايات تعليمية تعلمية عديدة، هي:

أ- غاية تعريفية: من خلال شرح المداخل المعجمية الصعبة التي لا يكفي اللفظ وحده لإيضاحها؛ فللصورة القدرة الفائقة على إظهار التفاصيل الدقيقة للمعرَّف، كما تعمل على نقل الشيء المصوَّر بدقة وأمانة وموضوعية، سواءً من حيث الأبعاد والمسافات والأشكال والألوان، هذا فضلاً عن دورها في التمييز بين المتشابهات.

ب- غاية نفسية: تتجلى في تجاوز اللغة للتعبير عن الواقع؛ مما يسمح للمتعلّم بالتفكير دون استعمال الكلمات.

ج- غاية جمالية: تتمثل في جذب انتباه المتعلّم وتشويقه، مما ينعكس على درجة مقروئية المعجم، وبالتالي يزداد رواجه التجاري[21].

وعليه في الوسع القول أنّ صور المعجم ورسوماته بإمكانها تحقيق هذه الغايات كلما كانت مُطابقة الواقع.

5- دواعي توظيف الصورة في المعجم: تلجأ المعاجم اللغوية إلى الاستعانة بالأمثلة الصورية في تعريف مداخلها لاعتبارات عدة، أهمها:

أ- الصورة لغة عالمية يفهمها كلّ راءٍ، وهي الوسيلة الوحيدة القادرة على توضيح الأشياء التي يمكن تعريفها لفظياً، كالأشكال والأجهزة والحيوانات وغيرها.

ب- الصورة وسيلة اختصار؛ لاسيما في تعريف الآلات التي تستدعي شرحا مفصّلاً، أو الألفاظ الحضارية التي لم تعد موجودة، فلا يمكن تصوّرها، ومن ذلك: الأسلحة القديمة مثلاً.

ج- تؤدي الصورة وظيفةً تعليميةً بالنسبة للطفل؛ إذ تقوم بدور المنبّه حينما تكون مألوفةً لديه، أما إذا كانت جديدةً فإنّها تعمل على تعريف الشيء وتثبيت مفهومه في الذهن.

د- تزوّد القارئ بأمثلة بصرية تمكّنه من استخلاص تصوّر كامل حول الشيء المعرَّف[22].

6- الإيجابيات: تمثل الصورة خير مُعين لمستعمل المعجم على مساعدته على فهم المقابل اللفظي والدلالات التي يشير إليها؛ إذ "لا خلاف في مجال تقنيات المعجم الحديث على أنّ الرسوم والصور وحتّى الخرائط تعدّ ركناً هاماً من أركان الفن المعجمي، فالصورة الجيّدة تغني عن مئة كلمة شرح"[23].

ومما لاشك أنّ وجود الصورة في المعجم ليس من قبيل الحشو، أو لغرض إضفاء صبغة جمالية على المعجم، بل لأنّ الصورة صارت "وسيلةً توصيليةً ضروريةً كثيراً ما تعوّض نقص التعاريف وقصورها، وفي كثير من الحالات تصبح الصورة هي الوحيدة القادرة على عرض الشكل الأصلي بأمانة تامة"[24].

كما أنّ استعمالها يسمح بإعطاء المتعلّم تصورًا شاملاً حول الشيء المعرَّف يغنيه عن التحليل اللساني؛ كما في رسم الحيوانات والنباتات، إضافة إلى التعريف

الجيد والدقيق للكلمات؛ وخاصة في حالة الألفاظ المنتمية لحقل معين؛ كأشكال الأشجار، وأنواع الطيور، وأغطية الرأس وغيرها.

هذا زيادةً على أنّ الصورة تسمح أيضا بتحديد مفهوم الكلمات المتشابهة كالتفريق بين أشكال الآلات الموسيقية، وأوعية الأكل والشرب[25].

بالإضافة إلى ما سبق يمكن للشواهد الصورية "أن تثير ولع القارئ وحب الاستطلاع لديه، وقد تبعث السرور في نفسه أو تدفع عنه الملل، وبالتالي تزيد من إقباله على المعجم وعلى تعلّم اللغة"[26].

وهكذا تتجلى مكانة الصورة في المعجم؛ فهي وسيلة فعّالة تساهم في شرح دلالات الكلمات، كما أنّها تسمح بتقريب مدلول المدخل، لاسيما لدى الناشئة فبواسطتها تشترك أكثر من حاسة واحدة في إدراك المعنى وتثبيته، مما يسمح لمستعمل المعجم بتشكيل تصوّر دقيق عن اللفظ انطلاقًا من النموذج المصوَّر.

7- **السلبيات:** وعلى الرغم من أهمية الصورة، إلا أنّ توظيفها في المعجم له عدة سلبيات؛ منها ما يرتبط بطبيعة الصورة في حد ذاتها، ومنها ما يتعلق بطريقة استخدامها.

ومن النقائص التي مصدرها الصورة ما يلي:

أ- اقتصار دور الصورة على إبراز الجانب الثابت للشيء المصوَّر وعجزها على إبراز الجانب العملي، في حين أنّ اللغة هي النظام السيميائي الوحيد قادرة على إظهار الجانبين معًا[27]، فالصورة ليست ناجحةً دائمًا في تعريف المداخل المعجمية.

ب- إنّ الصور والرسوم التوضيحية الجذّابة في المعجم سلاح ذو حدين فكما تعمل على ربط الألفاظ بمدلولاتها الحقيقية، وتحفز على استحضارها عند الحاجة إليها، يمكنها أيضا أن "تستحوذ على اهتمام القارئ وخاصة الناشئ فينصرف إلى الاستمتاع بالنظر إليها، وينشغل بها عن التعرف على معاني المفردات اللغوية"[28].

ج- تتميز الصورة بمحدودية الاستعمال؛ لكون استخدامها مقتصراً على ما هو قابل للتصوير فقط؛ "فهي تهتم بالأشياء أكثر مما تهتم بالألفاظ، فهي مفيدة وأساسية في بعض الأحيان وعرضية في أحيان أخرى"[29].

د- تعرقل الصورة- أحياناً- الدور الحقيقي للمعجم اللغوي، وتصرفه عن أداء مهمته التربوية التعليمية على أكمل وجه؛ فعوض أن تشرح الصور والرسومات مفردات اللغة، وتضبط معانيها، تقتصر على الإشارة إلى الأشياء فحسب؛ ولهذا "فإنّ الاكتفاء بالصورة في تعريف كلمة مثل (زهر) أو (مقعد) كثيرًا ما يؤدي إلى الترادف الوهمي والمعرفة النسبية؛ إذ تجعلنا الكلمة الأولى أمام مجموعة من الصور: بنفسج، أقحوان، ريحان،...إلخ، والثانية أمام: كرسيّ، أريكة تخت،...إلخ"[30] .

هـ- تسمح الصورة- أحياناً- بإعطاء تعريف منخفض الدقة للأشياء ولاسيما عند الأطفال؛ "فحين يتعلم الطفل معنى كلمة كلب عن طريق تكرار رؤيته لصورة الحيوان المقصود، فإنّه يعجز أحياناً عن القيام بعملية الربط حين يرى الحيوان بصورة أصغر أو أكبر مما شاهده، كما أنّ الطفل قد يقع في الخطأ الناتج عن عدم قدرته على التمييز، كأن يخلط بين الكلب والذئب"[31].

و- إنّ تطبيق فكرة المعنى الإشاري في شرح المعنى المعجمي للكلمة تقتصر على الإفادة من الصورة باعتبارها وسيلة إيضاح، "ولكن ثمة أشياء كثيرة مادية وغير مادية، ليس من السهل عرضها أو تصويرها في أشكال واضحة مثل: السوائل التي لا تتميز بشكل ثابت"[32].

أما السلبيات الناتجة عن سوء استخدام الشواهد الصورية فتبرز في هذه المظاهر:

أ- إنّ الإفراط من الشواهد الصورية قد يضفي على المعجم صبغةً تجاريةً منفّرةً أحيانًا؛ توحي للقارئ باستغلال اللغة للابتزاز والكسب المادي، وتشعره بضآلة القيمة العلمية للمعجم، إذ يبدو- هذا الأخير- أنّه تحوّل من وسيلة لتعليم

اللغة إلى وسيلة للترفيه والترويح، وهذا ما يشكّل دافعاً إلى تركه، وهجر استعماله مما ينعكس سلباً على اكتساب اللغة[33].

ب- يؤدي استعمال الصور الملوّنة؛ لاسيما إن كانت مطبوعةً على ورق سميك، يخالف الورق العادي إلى نتيجتين سلبيتين مترابطتين:

أولهما: زيادة حجم المعجم؛ مما يؤدي إلى ارتفاع وزنه؛ فيشعر القارئ بثقله؛ وهذا من شأنه أن يخلق عزوفًا عن استعماله.

ثانيهما: ارتفاع تكاليف طبعه؛ وبالتالي غلاء سعره؛ فيقلل ذلك من تداوله والإقبال عليه[34].

ج- إنّ الاعتماد على اللون الأسود وحده في الشواهد الصورية لم يعد كافيًا لجعل المعجم العربي ينافس معاجم الأمم المتحضرة؛ فالاكتفاء بهذا اللون "يعدّ علامةً سيميائيةً لها دلالات غير مرغوب فيها؛ أقلها وسمة المعجم العربي بالتخلف التقني والفني، واتهامه بالقصور الحضاري متمثلاً في امتهان المستوى الثقافي والاجتماعي لمستعمل المعجم ذاته، مما ينعكس سلباً بعيد الغور على مستوى التحصيل العلمي والتربوي للأجيال"[35]، هذا من جهة، كما يسبب سواد الصورة أضرارًا نفسيةً بالغةً؛ تعكس صورة الغضب والتشاؤم، وتترك انطباعًا بالتباطؤ والثقل، وأخطر ما يصيب الإنسان مع السواد- على الإطلاق- الشعور بالتشاؤم والضبابية[36]، من جهة أخرى، وكل ذلك- لا محالة- مؤثّر على طبع القارئ ومزاجه؛ فيكون النفور من المعجم، مما ينعكس سلبًا على تعلّم اللغة، وفهم معاني مفرداتها.

ولكن مع ذلك كلّه يبقى استخدام الصور في المعاجم ضرورةً حتميةً؛ لما تحقّقه هذه الوسيلة من غايات تربوية نتيجة ما تمتاز به من إيجاز ودقة ووضوح لذا وجب استعمالها بكيفية منتظمة حتّى تحقّق قيمتها التعليمية في المعجم الحديث وتساعد على اكتساب اللغة، ولاسيما لدى المبتدئين.

8- صعوبات استعمال الصورة: إذا كان مؤلِّف الكتاب ينتظر تهنئةً فإنّ واضع المعجم يتمنى السلامة من النقد؛ وهذا النقد يتضاعف مع استخدام الصور والرسوم التوضيحية في شرح دلالات الكلمات؛ نتيجة ما يعترض العملية من صعوبات عدة، تقنية ومنهجية، ومن ذلك:

أ- أخطاء استعمال الصورة؛ لأنّ "الرسام يندر أن يكون لغويًا في نفس الوقت، كما أنّ اللغوي ليس من الدقة العلمية، والخبرة والدراية فيما يتصل بالعلوم الرياضية والميكانيكية، وفنون الصناعة، وعلم الأحياء، بحيث يستطيع بدون خطأ أن يقول إنّ الصورة المرسومة هي لهذا المسمى دون غيره"[37]، لذا تكثر أخطاء التأليف والتعريف في المعاجم المصوّرة.

ب- صعوبة جمع الصور ووضع الرسوم لكلّ ما يمكن تصويره؛ مما يستدعي فريقاً مختصاً في هذا المجال تجنّبا للأخطاء؛ وهذا يؤدي إلى زيادة حجم المعجم؛ مما يرفع تكلفة طباعته[38].

ج- لا يمكن الاعتماد- دائمًا- على الصورة في إيضاح المداخل المعجمية لأنّها قاصرة عن أداء المداخل المجرّدة، فهي تلحق عادة الأسماء، وخاصة أسماء الأعلام، ومادامت كذلك فهي لا تستطيع "أن تبلغ ذلك التجريد إلاّ إذا رضخت لنظام صوري مثل نظام الكلام الذي له قواعد مطردة؛ من ذلك بأنّ صورة الثعلب علامة على الحيلة، والقرن علامة على الثراء، والحية علامة على الشر"[39].

وعلى الرغم من الدور الكبير للصورة في إيضاح دلالة اللفظ، إلاّ أنّ استخدامها على الوجه الأكمل في المعاجم العربية الحديثة لا يزال عرضةً لعدة عقبات- منهجية وتقنية- تحول دون تحقيق غاياته اللغوية والتربوية، لذا وجب اتخاذ تدابير لازمة بغية تجاوز هذه العوائق، وذلك من خلال مساهمة كل المشاركين في صناعة المعجم العربي- معجميين ولغويين وتقنيين- في تطوير الناتج المعجمي متناً ومنهجاً وإخراجاً، ووضعه أمام القارئ العربي، حتى يسهل عليه الاستفادة منه في كل حين.

10- واقع توظيف الصورة في المعاجم العربية الحديثة: يمكن إلقاء نظرة على حجم توظيف الصورة في المعاجم العربية مقارنة بمعاجم الأوربية، من خلال هذه العينة:

المعجم	المعجم الوسيط		معجم لاروس لخليل الجرّ	القاموس الجديد للطلاب	Petit Larousse
سنة وضعه	1960	1972	1973	1979	1980
عدد الصور	600	848	3541	1200	2200
عدد المداخل	30000	46600	53500	26253	52000
نسبة التغطية	%2	%1,81	%15,10	%4 ,57	%4,23

ومن الجدول يتضح تناسب عدد الصور واللوحات مع طبيعة المعجم؛ فأعلى نسبة يمثلها معجم لاروس لخليل الجر؛ الذي يعدّ معجماً موسوعياً مصوّراً موجّها لجميع القراء بدون استثناء؛ فاقتضت الضرورة أن تتناسب صوره مع الطابع الموسوعي؛ الذي يعالج كل مجالات الحياة.

أما القاموس الجديد للطلاب، الموجّه أساسًا للمتعلمين، والذي اشتمل على الرصيد اللغوي الوظيفي لدول المغرب العربي[40]، كانت نسبة استعانته بالصور عاليةً تضاهي المعجم الفرنسي لاروس الصغير (Petit Larousse)؛ وذلك خدمةً للغايات التعليمية المقصودة، والتي لا يمكن أن تستغني عن هذه الوسيلة البيداغوجية الناجعة، والتي يبرز دورها الوظيفي في توضيح معاني المفردات اللغوية وفي تمييزها وتجسيدها وتقريب المعقّد منها.

في حين كان استعمال الصور في المعجم الوسيط في طبعتيه- الأولى والثانية- متفاوتًا؛ إذ نسجل زيادة صور الطبعة الثانية المنقّحة بما يقارب 248 صورة؛ أي ما يعادل عشرين (20) صورة في السنة، وهو عدد قليل جدّا مقارنةً

بما تمّ ابتكاره من آلات ووسائل وأجهزة في شتى ميادين العلم، ومجالات التكنولوجيا.

واستناداً لدراسة نقدية لصور ثلاثة معاجم عربية[41] توصّل أحمد شفيق الخطيب إلى أنّ الكثير من الصور لا يمكنك إدراك كنهه ما لم تقرأ الشرح لتستنتج لنفسك ما يمكن أن تكون، كما أنّ هذه الصور إمّا إنّها لا تمثّل مسمياتها أو إنّها على الأقل لا تتوافق مع الشرح الوارد عنها في المعجم، بل وحتى لاروس: المعجم العربي الحديث الذي استعار مجموعات صوره من لاروس الفرنسي لم يستطع إخراجها بشكل واضح نقي ولا حتّى مدقَّق[42].

أما المعاجم العربية المصوّرة التي صدرت حديثًا فإنّها استفادت من النماذج الصورية- على اختلاف أنواعها- في تعريف المداخل المعجمية؛ ولكن توظيف الشواهد الصورية فيها مازال بعيدًا عما تستخدمه المعاجم الغربية، ولاسيما الفرنسية منها، وهذه العينة تبرز بوضوح مقدار التفاوت في عدد الصور والرسوم واللوحات، ومدى انسجام ذلك مع عدد المداخل:

المعجم	**معاجم عربية**		**معاجم غربية**	
	معجم المجاني المصوّر 2004	المتقن: المعجم العربي المصوّر 2011	Dictionnaire hachette 2009	Le Petit Larousse illustré 2009
الصور والرسوم	1420	950	3000	5000
اللوحات	16	158	285	321
المجموع	1436	1108	3285	5321
عدد المداخل	8500	13845	58000	87000
نسبة التغطية	% 5,91	% 12,49	% 17,65	% 16,35

فعلى الرغم من كون هذه المعاجم العربية نُعتت بسمة "المصوّر" إلاّ أن توظيفها للصور والرسوم واللوحات لا يزال بعيدًا عن معايير الصناعة المعجمية

العلمية؛ فإذا غطت الشواهد الصورية ما يفوق (16 %) من مداخل المعاجم الفرنسية، فإنّها لم تبلغ عتبة (13%) في المتقن: المعجم العربي المصوّر، وجاءت النسبة أضعف بكثير في معجم المجاني المصوّر.

وفي المقابل هناك معاجم عربية لازالت مقيدة برواسب التقليد؛ فلم تستفد من التكنولوجيا الحديثة في بناء معاجم حديثة تضاهي المعاجم الغربية؛ وهذا ما يتأسف له أحد الباحثين قائلاً: "فإنّ شعورنا بالامتعاض يشتد أكثر حينما نرى معجماً مثل المعجم العربي الأساسي بما يمتلكه من إمكانات مادية ومعنوية[43] يهمل كلياً وسائل الإيضاح التربوية، ثم يتجاهل القائمون عليه الأثر الأكيد لتأثير الألوان في رفع قدر المطبوع التربوي ومردوده من وجهة النظر الحضارية"[44]، فالصورة في المعجم وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها، ولاسيما في عصرنا هذا.

وعلى الرغم من تفوّق المعجم الغربي على نظيره العربي في مجال توظيف الصور والرسومات في شرح المداخل، إلاّ أنّ هناك جهود لا يُستهان بها تُبذل من طرف المجامع اللغوية والهيئات والأفراد بغية الارتقاء بالمعجم شكلاً ومضمونًا مادةً وصناعةً، طباعةً وإخراجًا، وطبيعي أن تأخذ الصورة نصيبها من هذا الاهتمام؛ لكونها عنصرًا أساسيًا في الصناعة المعجمية الحديثة، وهذا ما يتضح في:

– اهتمام المجامع اللغوية العربية بقضايا المعجم اللغوي، بكل أشكاله وأنواعه، ومحاولة وضعه في متناول القارئ العربي في أبهى حلة، وأحسن مضمون؛ ومن ذلك جهود مجمع اللغة العربية بالقاهرة في تنقيح "المعجم الوسيط" في طبعاته المتلاحقة، كما عمل مجمع اللغة العربية بدمشق على تنظيم ندوة "المعجم العربي"[45].

– عناية مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع لجامعة الدول العربية بشؤون المعجم– عاماً كان أم متخصّصاً– ومعالجة إشكالاته، والسعي لتطوير محتواه شكلاً ومتناً ومنهجاً، ونشر ذلك في بحوث أكاديمية ودراسات نقدية في مجلة "اللسان

العربي"، وكذا عقده للندوات المهتمة بالصناعة المعجمية؛ على غرار تنظيم ندوة "صناعة المعجم العربي للناطقين باللغات الأخرى"[46].

– تطوّر المعجمية العربية في العصر الحديث؛ نتيجة استثمار الدرس المعجمي العربي لمقولات المناهج اللسانية، وما أفرزته من تصورات ومفاهيم، إذ لم يعد تأليف المعاجم ترفاً لغوياً، بل أضحى علماً له ضوابطه، وتقنيةً لها إجراءاتها، وفناً له أصوله، تُعتمَد فيه أحدث النظريات التي توصل إليها المختصون، بغية وضع معجم وظيفي يلبي أغراض المتعلمين، ويستجيب لحاجياتهم.

– نشاط الجمعيات المعجمية العربية، والتي ساهمت في معالجة إشكاليات المعجمية العربية الحديثة؛ ومن ذلك مثلاً الدور الكبير الذي تؤديه الجمعية المعجمية العربية بتونس[47]، والجمعية المعجمية المغربية[48]، وكلّ ذلك كان له انعكاس إيجابي على الصناعة المعجمية العربية؛ بجعلها تستجيب لمبادئ وأسس الصناعة المعجمية الحديثة.

– استفادة واضعي المعاجم الحديثة من التقنيات الحديثة، ولاسيما التكنولوجيا الرقمية؛ وتوظيفها بشكل جيّد في صناعة معاجم مختلفة تتميز بجاذبية الشكل وجودة المضمون، وبراعة الإخراج، ولعلّ استعمال الصورة– وبخاصة الملوَّنة منها– يجلب القارئ، ويرفع من درجة الإقبال عليه، وخصوصا لدى فئة الأطفال والمتمدرسين؛ بحكم التأثير السحري للألوان والأشكال في نفسية التلميذ.

خاتمة: تؤدي الشواهد الصورية دورًا بارزًا في التعريف بالمداخل المعجمية، وذلك من خلال إيضاح دلالات الكلمات الغامضة، كما تسد النقص الذي يمكن أن يعتري المعنى في تعريف الحسيات والأشياء، ولذلك أضحت إحدى الضرورات الأساسية في صناعة أي معجم متكامل، أحادي اللغة أو متعددها ولاسيما إن كان هذا الأخير يستهدف فئة الأطفال والمتمدرسين.

ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ توظيف الصورة في المعجم اللغوي أمر لا يخلو من صعوبات، وجب على واضعه تفاديها حتى يؤدي مصنّفه الغايات التعليمية والتربوية المقصودة، وكي لا تكون الصور عبئاً على القارئ لابد من استخدامها عند الضرورة القصوى، وألاّ يتجاوز عددها القدر المطلوب، فهي- أولاً وقبل كل شيء- وسيلة لتوضيح المعنى وليست غايةً في حد ذاتها.

الهوامش:

1- صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط:1، 1418هـ- 1998م ص:117.

2- المدارس المعجمية- دراسة في البنية التركيبية، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، 1420هـ- 1999م، ص:17-19.

3- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنّي، تحقيق: محمد علي النجّار، ج:1، ص:33.

4- سر الفصاحة، ابن سنان الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط:1، 1982م، ص: 235.

5- منطق تهافت الفلاسفة المسمى معيار العلم للإمام الغزالي، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف مصر، 1961م، ص:75.

6- voir: cours de linguistique générale, ferdinand de saussure, enag éditions, 2éd , 1994, p:107-109.

7- علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط :5، 1998م، ص: 54.

8- ينظر: الكلمة في اللسانيات الحديثة، عبد الحميد عبد الواحد، مطبعة التسفير الفني، وقرطاج للنشر والتوزيع، صفاقس، تونس، ط:1، 2007م، ص:219-220.

9- ما وراء اللغة- بحث في الخلفيات المرجعية، عبد السلام المسدي، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، ط:1، 1994م، ص:80.

10- معجم السيميائيات، فيصل الأحمر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط:1، 1431هـ- 2010م، ص:121.

11- ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، اتحاد الكتاب العرب دمشق، 1998م، ص: 226.

12- المدارس المعجمية- دراسة في البنية التركيبية، عبد القادر عبد الجليل، ص:20.

13- قضايا المعجم في كتابات ابن الطيب الشرقي، عبد العلي الودغيري، منشورات عكاظ الرباط، ط:1، 1409هـ-1989م، ص:304.

14- القاموس المحيط، الفيروزآبادي، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط:8، 1425هـ- 2005 م، ص:920.

15- التعريفات، الجرجاني الشريف، وضع حواشيه وفهارسه: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط:2، 1424هـ -2003م، ص: 124.

16- ينظر: أسس الصياغة المعجمية في كشّاف اصطلاحات الفنون، محمد القطيطي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، 1431 هـ- 2010م، ص:202.

17- ينظر: علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط:2 1411هـ- 1991م، ص:148.

18- تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص: 236.

19- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

20- تطور المعجم العربي من مطلع القرن التاسع عشر حتى عام 1950، حكمت كشلي، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، ط:1، 1423هـ-2002م، ص:193.

21- ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص:232-233.

22- ينظر: المرجع نفسه، ص:238-.239

23- القواميس فن وعلم، أحمد شفيق الخطيب، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، م:78، ج:3 جمادى الأولى 1424هـ/ تموز(يوليو)2003م، ص:564.

24- تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص:236.

25- ينظر: صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص:149.

26- الحصيلة اللغوية: أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها، أحمد محمد المعتوق، عالم المعرفة الكويت، 1996م، ص:220.

27- تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص:237.

28- المعاجم اللغوية العربية، أحمد محمد المعتوق، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط:1 1428 هـ-2008م، ص:197.

29- من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، محمد رشاد الحمزاوي، دار الغرب الإسلامي بيروت، لبنان، ط:1، 1987م، ص:177.

30- تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص:238.

31- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

32- الكلمة: دراسة لغوية معجمية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الأزاريطة، ط:2، 1998م، ص:111.

33- الحصيلة اللغوية: أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها، أحمد محمد المعتوق، ص:220-221.

34- المعاجم اللغوية العربية، أحمد محمد المعتوق، ص:197.

35- المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظرية التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، دار هومه، الجزائر، د ط، 2010م، ص:238.

36- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

37- كلام العرب- من قضايا اللغة العربية، حسن ظاظا، دار القلم، دمشق، والدار الشامية، بيروت، ط:2، 1410هـ-1990م، ص: 124.

38- ينظر: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، حلاّم الجيلالي، ص:238.

39- من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، محمد رشاد الحمزاوي، ص:177.

40- الرصيد اللغوي الوظيفي في المغرب العربي هو مدونة لغوية شملت 1576 كلمة أعدتها لجنة استشارية مختصة، ضمتّ أحمد الأخضر غزال من معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، وعبد الرحمن الحاج صالح من معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر، وأحمد العايد من قسم اللسانيات بمركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس.

41- ويتعلق الأمر بالمعجم الوسيط، والقاموس الجديد للطلاب، ولاروس- المعجم العربي الحديث.

42- ينظر: من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، أحمد شفيق الخطيب، في المعجمية العربية المعاصرة، وقائع ندوة مائوية: أحمد فارس الشدياق وبطرس البستاني ورينحارت دوزي، جمعية المعجمية العربية بتونس، تونس، 15-17 أفريل 1986م، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان ط:1، 1407ه-1987م، ص:621-622.

43- هذا المعجم وظيفي موسوعي موجّه للناطقين بالعربية ومتعلميها، من إنجاز المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (أليسكو)، شارك في وضعه: أحمد مختار عمر، أحمد العايد، الجيلالي بن الحاج يحي، داود عبده، صالح جواد الطعمة، علي القاسمي، نديم المرعشلي، راجعه: تمام حسان حسين نصار، وعبد السلام هارون، طُبع سنة 1989 في مطابع لاروس بباريس، ضم 25 ألف مدخلاً موزّعةً على 1374 صفحة.

44- المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظرية التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، ص:236.

45- جرت وقائع الندوة في رحاب مجمع اللغة العربية بدمشق في المدة من 22 -2001/10/25 وقد شارك فيها ثلة من الباحثين العرب، وأُلقيت فيها بحوث في إطار خمسة محاور هي:
لمحة تاريخية عن التدوين اللغوي العربي- معجمات الألفاظ- معجمات المعاني- ضرورة وضع معجم عربي شامل- مشروعات معجمية (المعجم التاريخي- المعجم المدرسي- معجمات المصطلحات ...).

46- عُقدت الندوة بالرباط في الفترة الممتدة من 31 مارس إلى غاية 8 أفريل 1981.

47- تأسست الجمعية المعجمية العربية بتونس عام 1983 م، بهدف الاهتمام بقضايا المعجم العربي قديمًا وحديثًا في مستوى التنظير والتطبيق، ولتحقيق ذلك عملت على عقد ندوات في هذا المجال، كما ساهمت في النهوض بالمسائل المعجمية من خلال إصدار المجلة المتخصّصة "مجلة المعجمية؛ التي نُشر عددها الأوّل عام 1986م، ليصل سنة 2005 م إلى 25 عدداً.

48- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية يترأسها المعجمي عبد الغني أبو العزم، عقدت عدّة ندوات حول قضايا المعجم العربي، سواء أكان عامّاً أم متخصّصاً، وأصدرت أعمالها في مجلة "الدراسات المعجمية" التي بدأ أوّل ظهور لها سنة 2002 م، ولكن سرعان ما توقفت عن الإصدار عند العدد الثامن سنة 2008 م.

"البحث عن أساليب استعمال المصطلح العلمي الموحد من خلال آراء أبي العزم.

أ. خليفاتي حياة
جامعة تيزي–وزو

إن اطلاعي على الكلمة التي ألقاها أبو العزم باعتباره منسق أعمال ندوة "***المصطلحات الموحدة ودورها في صناعة المعجم العربي الحديث***" التي انعقدت في 2–4 ديسمبر 1997م بكلية الآداب والعلوم الإنسانية–عين الشق (الدار البيضاء) والتي نشرت في مجلة اللسان العربي العدد 46 في الصفحتين 20–21 ومقاله الذي نشر تحت عنوان "**الحاسوب والصناعة المعجماتية**" في نفس العدد وهي أعمال ذات أهمية قصوى ومرتبة عالية قدمها لنا أبو العزم وأفاد الكثير منا. ولقد شجعتني كذلك المقالات المنشورة في مجلات اللسان العربي في الأعداد: ع 49، ع 53، ع 54 في البحث عن قضية المصطلح العلمي وتوحيده حيث يعود الفضل إلى السيد مدير مكتب تنسيق التعريب وأعضاءه الذين قدموا لنا مساعدات كبيرة بتقديم مجموعة من مجلاتهم التي استثمرناها في مجال هذا البحث. وللأسف الشديد لم نتمكن الحصول على معلومات كافية حول جل الأعمال أو المشروعات التي أنجزها عبد الغني أبو العزم أو في طريق الإنجاز منذ الإنطلاقة الأولى التي انصبت اهتماماته بالبحث في الدراسة المصطلحية من ناحية وبالبحث في الدراسة المعجمية من ناحية أخرى، وذلك لسد ثغرات البحث المصطلحي. وتعد أعمال البحث عن أساليب نشر المصطلح العلمي الموحد من القضايا الصعبة المنال لا تتحقق إلا بفضل ضم مجهودات كل الأطراف الفردية والجماعية الذين يسهرون في سبيل وضع المصطلح وإشاعته بطرائق علمية أو تقنية التي تحدث أبو العزم عنها

كثيرا في معظم مقالاته. وانطلاقا من تلك المقالات فكرت أن أعالج مسألة ***"البحث عن أساليب استعمال المصطلح العلمي الموحد من خلال آراء أبي العزم"***. ولقد سبق أن سمعنا الكثير عن طرائق وضع المصطلح العلمي وتوحيده لدى الباحثين من أفراد ومجامع علمية ولغوية ومنظمات علمية وثقافية ومكتب تنسيق التعريب...الخ، ولكن هؤلاء الباحثين إلى حد الساعة لم يتبنوا نظرية واحدة وموحدة في سبيل التوحيد والوضع وما بالنا بسبل الاستعمال المصطلحي وتوحيده في الوطن العربي. وفي هذا الصدد قمت بالبحث عن عملية تطوير تقنيات ومعايير التوحيد والتنميط والتنسيق للأعمال والمنهجيات التي تتأسس عليها قضية المصطلح ليستقر مفهوم المصطلح العلمي طول المدى باقتراحات وتوصيات سديدة لا تتعارض ولا تتباين بين مؤسسة وأخرى. ومن هنا يثبت وجود استعمال المصطلح العلمي الموحد بإحيائه أو بالقضاء عليه، لأن المصطلح ينشأ ويترعرع بين أحضان أهله بطريقة عادية وطبيعية مثل اللغة التي تتطور بتطور المجتمع الذي يستعملها وتنحط بانحطاطه. وهذه هي سنة تعيشها كل لغات العالم، ونفس الشيء يحدث للمصطلح لأنه يُكوِن جزءا لا يتجزأ من اللغة. ويشكل بحد ذاته وحدة لغوية ذات بنية صوتية وصرفية ونحوية ودلالية ويقبل التركيب. فلا يمكن دراسة المصطلح بمعزل عن اللغة وعن الاستعمال الذي يحدد لنا درجة تسربه في اللغة من ناحية ودرجة تسربه في المجتمع من ناحية أخرى. فالاستعمال هو الذي يحكم على مدى انتشاره أو تقليصه في مجال معرفي معين في قبيلته أو عرشه. ورغم وجود الوسائل العلمية والتقنية إلا أن الباحثين يطرحون إشكاليات في سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته في الوطن العربي. والسؤال المطروح هو: هل تتوافق آراء أبي العزم مع آراء المجامع اللغوية والعلمية وخاصة مكتب تنسيق التعريب في سبيل استعمال المصطلح العلمي الموحد وإشاعته؟ وللإجابة عن هذا السؤال قسمت البحث إلى قسمين أساسيين معتمدة على آراء أبي العزم وعلاقتها بمجهودات مكتب تنسيق التعريب في سبيل استعمال المصطلح العلمي الموحد ونشره وهما:

1-آراء أبي العزم في البحث عن أساليب استعمال المصطلح العلمي الموحد.

2- سبل نشر المصطلح العلمي الموحد وإشاعته لدى مكتب تنسيق التعريب.

1-آراء أبي العزم في البحث عن أساليب استعمال المصطلح العلمي الموحد: لقد نالت الدراسات المصطلحية والمعجمية تطورا كبيرا في عصرنا الحديث، وكان ذلك بفضل الدراسات التي قام بها عبد الغني أبو العزم حين بحث عن ربط الدراسة المصطلحية بالدراسة المعجمية أي البحث عن وضع المصطلح الدقيق والمحدد للمفاهيم المعجمية والمعجماتية من خلال الدراسات المعجمية الغربية. وانطلاقا من تلك الدراسات توصلت إلى استنباط بعض آراء أبي العزم حول مدى أهمية الحاسب الآلي والآليات العلمية والتقنية في تطوير قضية نشر المصطلح الموحد وإشاعته في الوطن العربي. وكان ذلك من خلال الندوات والمؤتمرات المنعقدة والمقالات المنشورة في مجلة اللسان العربي لمكتب تنسيق التعريب بالرباط. وأهم هذه الآراء هي:

1- عرض أبو العزم قضية وضع المصطلح وعلاقته بمجال اللغة أولا، ثم علاقته بالتقدم العلمي والتقني ومدى مسايرته لمستحدثات العصر والتحضر، وتأثره بالهوية الثقافية والقومية. ولقد بين ذلك في تلك الندوة التي ألقاها تحت عنوان ***ندوة المصطلحات الموحدة ودورها في صناعة المعجم العربي الحديث***"، والتي انعقدت في 2-1997/12/4م بكلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة عين الشق[1]. وتمت الندوة بالتعاون مع مكتب تنسيق التعريب ومع تضافر كل الجهود من أجل إنجاحها. وكان هدفها بيان الاهتمامات العلمية واللغوية لشعبة اللغة العربية وآدابها من جهة والجهود التي يبذلها مكتب تنسيق التعريب من أجل وضع الأسس المنهجية لتوحيد المصطلحات وإشاعتها بين الأوساط العلمية والتعليمية من جهة أخرى. ولقد شارك في هذه الندوة نخبة من الباحثين المتخصصين في المجال المصطلحي والمعجمي والمعجماتي، وفي نفس السياق طرح أبو العزم إشكالية المصطلح في اللغة. ويرى

أنها تشكل قضية دولية وليست قضية قومية أو خاصة بلغة من اللغات. لم يتوقف على حدود هذه الإشكاليات وإنما أعطى حلولا تتمثل في: أ- أن التعريب هو السبيل الوحيد لمواكبة العصر والتطورات التي تطرأ عليه من الناحية السياسية والاقتصادية والإدارية والاجتماعية...الخ. ويعتبر التعريب جزءا مكملا لوظيفة الأداء اللغوي، وهو مجرد نقل مصطلحات أجنبية إلى اللغة العربية، إلى ما هو أعم وأشمل لجعل اللغة تستمر في حيويتها وديناميتها للتعامل مع كل مستجدات الحياة ومتطلباتها، ونشر الثقافة العلمية، وتوسيع نطاق تداولها بين أكبر عدد ممكن من الناس لمواكبة صيرورة التطور العلمي على قاعدة النمو الاقتصادي والتنمية الوطنية، الأمر الذي يدعو للتمكن من الأدوات العلمية، وفي ضوء هذا التوجه يقول:***أعتبر تعريب العلوم أو نقل المصطلحات عملية سهلة وبسيطة، يمكن التحكم فيها بإخضاعها إلى مجموعة من القواعد العلمية الدقيقة، وهذا ما أنجزته ندوات ومؤتمرات مكتب تنسيق التعريب، وأعمال المجامع اللغوية للاسترشاد بها واعتمادها كمبادىء في وضع المصطلح***"[2]. يبين أبو العزم أن التعريب قضية سهلة التطبيق على المصطلحات والدليل على ذلك التوصيات والاقتراحات التي عرضتها المجامع العربية حول جواز استعمال التعريب ومكتب تنسيق التعريب في مؤتمرات التعريب منذ ميلاد هذا المكتب في عام 1961م إلى غاية المؤتمر الثاني عشر. ويدعو هذا الواقع إلى اعتبار تعريب العلوم، بمفهومه الثقافي، مهمة وطنية في علاقته الوطيدة بمهام التنمية الاقتصادية، الأمر الذي يخلق تكاملا بين الإنجازات العلمية والتقنية وحياة المجتمع[3]، ويعد هذا التكامل قاعدة الاتصال بين الناس، لأن العلم قد اخترق كل جوانب الحياة وخرج من مفهومه الضيق المحصور في إطار التخصص والبحث الدقيق، وبذلك يحق لنا أن نتحدث عن ثقافة علمية حيث أصبحت تفرض وجودها يوميا بواسطة الإعلام، مما يدعو إلى إشاعتها وتعميمها الأمر الذي يستحيل أن يتم بلغة أجنبية.

ولقد وضع أبو العزم مجموعة من الأهداف تخص البحث العلمي وتدريس العلوم وربطها بالمحيط العام للمجتمع، أهمها[4]: – الوعي بالتراث العلمي العربي وتاريخه ومساهماته في كل فروع المعرفة.

– تعريف المادة العلمية وماهيتها والأهداف المتوخاة منها، أي:

أ–إشاعة الثقافة العلمية وجعل كل فرد متشبع بها.

ب–جعل التربية العلمية من بين المواد التعليمية.

–ج–تدريب التلاميذ والطلاب على المهارات العلمية.

وتفرض هذه الأهداف إصلاحا تعليميا شاملا، أي:

–إعادة النظر في طبيعة المواد التعليمية.

–إعادة المعلمين والأساتذة لمهام التربية العلمية وتقنيات التعليم العلمي وتكوينهم تكوينا علميا يصب في كل التوجهات التي تربط العلم بالمجتمع.

– ربط ثقافة المجتمع بالثقافة العلمية.

– جعل العمل مرتبطا بالتكوين العلمي ومكوناته وما يتطلبه من مهارات.

– خلق أنشطة علمية وتشجيع روح المبادرة والاختراع.

– تحصيل المعلومات المتصلة بالعلم والتقدم التقني وجعلها متوفرة سواء على صعيد المدارس أو على صعيد الإعلام.

– استخدام كل القنوات الإعلامية لنشر المعرفة العلمية والوعي بها.

– تبسيط المادة العلمية في أفق تنمية الثقافة العلمية.

ولذا طرح سؤالا أجاب عليه بسؤال آخر: لماذا تعريب العلوم؟ الإجابة: هل يمكن فعلا تدريس العلوم بلغة أجنبية إذا أردنا أن نحقق كل الأهداف التي أشرت إليها أعلاه؟

ب– وجد أن إنشاء المجامع اللغوية والعلمية والمعاهد المصطلحية والمؤسسات العلمية والثقافية مثل مكتب تنسيق التعريب بالرباط المركز الأساسي الذي يسهر على توحيد وتنميط المصطلح[5]، وكذا تأسيس بنوك المصطلحات في

الأقطار العربية وفي الدول الأجنبية، وإقامة شبكات الأنترنيت التي تقدم مختلف المعلومات والأخبار في شتى المجالات العلمية الحديثة، وهي مراكز ضرورية للقضاء على فوضى المصطلح واضطرابه. ويرجع ذلك إلى غياب نظرية مصطلحية محددة وموحدة بين كل اللغويين. ونظرا للصعوبات التي يعاني منها المصطلح من حيث الوضع فقد توصل العلماء إلى إيجاد وسائل لغوية كإحياء التراث والتعريب والتوليد والترجمة ساعدت الباحثين في المؤسسات العلمية واللغوية لإنجاز أعمال ثرية في المجال المصطلحي حيث بذلوا مجهودات فعالة في سبيل توحيد المصطلح ونشره في مختلف التخصصات العلمية والتقنية. وذلك باعتماد الأسس التالية:[6]

1) اعتماده على التواتر وكثرة الاستعمال.

2) وضع إحالات في حالة الترادف والتعدد المصطلحي.

إن المعجماتي لا يقوم على وضع أو صناعة المصطلح بقدر ما يهتم بجردها الكامل كما هو متداول في النصوص، لأن كل مصطلح من المصطلحات قد خضع لمعايير كل قطر من الأقطار العربية، أو مؤسسة علمية، أو لحاسة المترجمين ومصادر ثقافتهم، لأن المعجماتي يأخذ بعين الاعتبار حجم تواتر المصطلحات في النصوص المتداولة بين أيدي القراء في أرجاء العالم العربي. ولقد تمكن مكتب تنسيق التعريب بوضع المعاجم بعضها موحدة وبعضها الآخر غير موحدة في حاجة إلى تعديل.

ويقدم أبو العزم سبلا لنشر المصطلحات فيقول: "لابد من[7]:

1) توجيه هذه المعاجم إلى الحيز الاستعمالي في المدارس والمؤسسات العلمية والتعليمية، وذلك بوضع معجم شامل تشترك فيه كل مصطلحات العلوم، ثم وضع معاجم متخصصة في مجال علمي معين.

2) اللجوء إلى كل الأعمال المؤساساتية والفردية، وتوسيع شبكة المعلومات والمعطيات".

ويرى عبد الغني أبو العزم أن العالم العربي منذ أواخر الثمانينات وبداية التسعينات شرع في استخدام الحاسوب وتقنياته في مجال التطبيقات المصطلحية. ولقد أنجزت بعض الأبحاث تتمحور على مايلي[8]:

-خصائص ومميزات اللغة العربية.

- تطويع الحاسوب واستخدامه في علوم اللغة العربية.

- تعريب المصطلحات الحاسوبية.

- إيجاد قاعدة البرامج وبرمجتها وتكييفها.

- التحليل اللغوي وتطبيقاته.

- معالجة النصوص.

- التخزين ووسائطه.

- نظم استرجاع المعلومات.

لقد ساهمت هذه الأبحاث في خلق قواعد التفكير المعلوماتي، وتهيء الأجهزة الضرورية بموادها لمباشرة التطبيق الفعلي لإنجاز الأدوات العلمية في الممارسة الإدارية والتعليمية والثقافية[9]. ولكن رغم تطور آليات الحاسوب إلا أن اللغة العربية تعاني من إشكاليات التخزين المعلوماتي الذي يجب أن يتكيف مع حاجات الأبحاث المعجماتية والمعجمية والمصطلحية. فإذا كانت معاهد اللغة، ومعاهد التعريب في العالم قد استطاعت تخزين عدد هائل من المصطلحات والمعاجم في محاولة لمعالجتها، فإنها لم تدخل بعد عالم الإنجاز المعجماتي في مجال صناعة المصطلحات.

ولقد طرح أبو العزم أيضا قضية عجز الباحثين المعجماتيين للبحث في صناعة المعاجم الخاصة بالمصطلحات، وهذا راجع إلى عدم وجود التنسيق العلمي بين العلماء. وهذا ما جعل الصناعة المعجمية بطيئة عند العرب مقارنتها بتلك الصناعة عند الغرب. وتوصل أبو العزم إلى اقتراح مايلي[10]:-التنسيق بين الباحثين والمختصين من جهة، وبين المعاهد اللغوية من جهة أخرى، وذلك لتحقيق العديد

من المشاريع في مجال المصطلحات والمعاجم، ولتدعيم تداول اللغة بين الأوساط العلمية والتعليمية. ويقترح أيضا أن لوضع معاجم المصطلحات في مجال علمي معين يقتضي مايلي[11]: رصد كل المعلومات التي تتعلق بكل مجال علمي في الكتب القديمة، والتعرف على مواصفاته وما هو موافق للعديد من المصطلحات الحديثة ثم دراسة تلك المصطلحات وتحليلها آليا. كما أنه على الباحث أن يتوفر على آلة الحاسوب تمكنه من تخزين الملايين من المفردات والمصطلحات والمعلومات حول مصادر المصطلحات التي تساعده في إنجاز العمل المصطلحي وصناعة المعجم.

عرض لنا أبو العزم المعاجم التي ألفها مكتب تنسيق التعريب في شتى المجالات العلمية، وقال: "***أنها تبلغ حوالي خمسين 50 معجما وتشكل مادة جاهزة للاستعمال، لكي نقف على إمكانات استثمارها تعليميا من جهة، وتوظيفها توظيفا معجماتيا، لتعميمها وإشاعتها من جهة أخرى***[12]". يعد هذا العدد الضخم من المصطلحات في مختلف العلوم قاعدة لتأسيس بنك المصطلحات العلمية[13] التي أنجزت في إطار مكتب تنسيق التعريب لكي يتم استثمارها مباشرة دون الرجوع إلى المطبوعات، وهذه المهمة في طريقها لتصبح مادة في متناول الباحثين والمعجماتيين. إن كل الحلول التي وضعها عبد الغني أبو العزم من تعريب وتعليم وإعلام وصناعة المعاجم الخاصة بالمصطلحات واعتماد الحاسب الآلي لتخزين تلك المصطلحات تشكل في الحقيقة طرائقا وسبلا لنشر المصطلح الموحد وإشاعته في الوطن العربي. وهي عبارة عن الاقتراحات التي نص عليها مكتب تنسيق التعريب الذي يدعو إلى التمسك بقضية استعمال المصطلح وتطوير آلياته التقنية من أجل تحقيق العمل المصطلحي وتكامله مع العمل المعجمي.

2- سبل نشر المصطلح العلمي الموحد وإشاعته لدى مكتب تنسيق التعريب: واستجابة لآراء أبي العزم فإن مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هو أول مكتب جاهز في العالم العربي يتمكن من وضع الركائز الأولية لأساليب استعمال المصطلح الموحد بتقديم

توصيات واقتراحات تهدف إلى الالتزام والعمل بها من أجل تحقيق عملية ضبط المصطلح وتقييسه. ويتجلى ذلك فيما يلي بـــ: انعقاد مؤتمر التعريب الثاني بالجزائر سنة 1973 الذي توصل إلى هذه القرارات والتوصيات وهي[14] :

1- التوصية ج، في موضوع التنسيق وتوحيد الجهود، (مؤتمر التعريب الأول، المغرب، 1961) وهي: (يوصي المؤتمر بأن ترسل إلى المكتب الدائم- مجانا، جميع المؤلفات العامة والمدرسية والمجلات الأدبية والعلمية التي تصدر في مختلف الأقطار العربية). ولم يلتزم بما جاء في هذه التوصية إلا المجامع العربية وخاصة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ومكتب تنسيق التعريب.

2- التوصية ب، المنهج والدراسة، (مؤتمر التعريب الثاني، الجزائر 1973)، وهي: (يوصي المؤتمر اتحاد المجامع أن يقوم بجمع قرارات لجنة الأصول في مجمع اللغة العربية بالقاهرة، والقواعد التي انتهى إليها المرحوم مصطفى الشهابي في مجمع اللغة العربية بدمشق، وما أقره المجمع العلمي العراقي ببغداد، وغير ذلك من جهود الهيئات والعلماء، ويتولى دراسة ذلك كله والتنسيق بينه وتوحيده وإصداره ليكون دليل عمل بين أيدي العاملين في التعريب والمهتمين به من العلماء والباحثين وأعضاء اللجان المحلية والقومية التي تدرس مشروعات المصطلحات،...(ضمان) للسلامة في اللغة، والسهولة في الأداء، والوضوح في الفكر، والدقة في التعبير). والأمل أن يفكر في هذا الدليل، إذ لم ير النور، أو يعرف به إذا كان وجلا في التوزيع والنشر.

3- أ- التوصية 5، منهجية العمل لإعداد معاجم المؤتمر الرابع، (المؤتمر الثالث، طرابلس ليبيا 1977)، وهي:

(يوصي المؤتمر بأن ترتب مشروعات المعاجم المقبلة، وكذلك الطبعات الجديدة للمعاجم السابقة حسب الهجائية العربية، وأن تتبع بفهرسين للمصطلحات الفرنسية والإنجليزية، وأن يعزز المصطلح بالتعريف الموجز حيث يقتضي الأمر). إن هذا لم يحدث لحد الآن ولعل النظر فيه في هذه المناسبة يكون أفيد وأجدى.

3- ب- التوصية [15] رقم 6 يوصي المؤتمر بعقد ندوة خاصة في أقرب وقت، لوضع المقابلات العربية للأصوات الأجنبية التي لا حروف عربية لها دعما لما أوصى به مؤتمر التعريب الثاني). لقد نال هذا الموضوع حظا كبيرا من الدرس والتأمل في المجامع والمؤسسات المختصة والدوريات، ولعل من المفيد أن يخص بندوة أكاديمية تلم شتاته وتوفر له وسائل الذيوع حتى يعمم نفعه ويؤتي أكله.

4- التوصية رقم 1، منهجيات التعريب والروافد التي تساعد على إشاعتها (مؤتمر التعريب الرابع، طنجة، 1981) وهي: "يوصي المؤتمر بأن تعرض هذه المنهجية على أكبر عدد من المؤسسات اللغوية والأفراد العاملين لاستبانة الرأي حولها، وإغنائها وإشاعتها على أن تستكمل جوانبها في ندوة تالية"[16]. فقد تنسخ أعمالنا اليوم بعض ما جاء في تلك المنهجية، ولكن المبدأ يبقى قائما، مع رجاء أن تستجيب الهيئات المعنية إلى هذا المطلب، وهو أمر لم يحدث سابقا مع الأسف. وقد يكون من المناسب اليوم، أن نطرح فكرة إحياء لجنة متابعة المنهجية التي تم تشكيلها أثناء انعقاد ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة (الرباط 1981)، أو تشكيل لجنة جديدة تنبثق عن ندوتنا الموقرة هاته، لتقوم بنفس المهمة.

5- الفقرة أ، من التوصية السابعة، في منهجية التعريب (المؤتمر الخامس عمان 1985) وهي[17] (...استقصاء المصطلحات القديمة... من مظانها كالكتب المخصصة والمعاجم والكتب الأخرى التي قد تستخدم هذه المصطلحات، ومن المفيد ترتيب هذه المظان ترتيبا خارجيا وحصرها وجرد ما فيها وتقديمه على أنه جزء من الموروث العربي الإسلامي، وأن هذا العمل يساعد على إحياء المصطلحات العلمية المبثوثة في كتب التراث العلمي العربي وربطها بالتعبير العلمي المعاصر محليا وعالميا). لعل الندوة الأولى للذخيرة اللغوية العربية التي احتضنتها جامعة الجزائر في شهر يونيو 1991، بمشاركة وحضور عدة جامعات

ومجامع ومؤسسات ومراكز عربية، وبحضور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تكون قد أعادت الفكرة إلى واقع الحياة، ولعل مشروعها يكون موضوع نقاش في ندوتنا هاته. ولقد شرع العلماء في إنجاز هذا المشروع وتحقق فيه الجزء، ومازال العمل يتواصل إلى يومنا الحالي. وإليكم ملخص لأهم التوصيات للمؤلف وأهم ما صدر عن المؤتمرات والندوات التي عقدتها المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب بالرباط في شأن توحيد المصطلح العلمي وإشاعته.

1- تدريس مقرر جامعي لطلبة كليات العلوم والكليات العلمية التطبيقية عن (خصائص اللغة العربية في خدمة الأداء العلمي) يكون لطلبة التخرج.

2- فتح مجال التسجيل لطلبة الدراسات العليا بكليات العلوم والكليات العلمية التطبيقية لنيل الماجستير والدكتوراه في علم وضع المصطلحات والأداء العلمي والمعاجم العلمية، ودراسة وتحقيق كتب التراث العلمي العربي.

3- تشجيع البرامج الإعلامية العلمية في الإذاعة المسموعة والإذاعة المرئية والصحف والمجلات في كل دول العالم العربي. والاهتمام بتطعيم وسائل الإعلام من إذاعة وصحافة بالعلماء المهتمين بالاصطلاح العلمي.

4- العمل على إصدار مجلات علمية جماهيرية يشرف عليها علميون متضلعون في تعريب العلوم[18]، وذلك على غرار مجلة العلم القاهرية. وقد تكون هذه المجلات مترجمة إلى العربية كمجلة "***العلوم***" الكويتية المترجمة عن مجلة ***Scientific American***، على أن يلتزم المسؤولون عن مثل هذه المجلات في أعمالهم بقرارات وإصدارات مجامع اللغة العربية في المصطلحات.

5- الابتعاد عن الترادف والاقتراض وتأييد التعريب الذي يهدف إلى توحيد مصطلحي على النطاقين القومي والدولي أيضا.

6- العمل على قيام شبكة معلومات عربية للأنشطة المصطلحية على غرار الشبكة الدولية في مركز المعلومات الدولي لعلم المصطلح أنفوترم INFOTERM.

7- العمل على ترويج المعاجم العلمية الصادرة عن مجامع اللغة العربية وتوفيرها لدى الهيئات المهتمة بتدريس العلوم وبالتأليف فيها العربية وترجمتها إليها، فذلك يساعد على إشاعة استعمال المصطلحات المتفق عليها مجمعيا.

وتحقق ذلك بتعميم تجربة مجمع اللغة العربية الأردني بين بقية المجامع في ترجمة أمهات الكتب العلمية بأقلام علماء متخصصين ذوي خبرة عالية في فن الترجمة. ولا شك أن تعميم هذه التجربة سيكون له أثر كبير في العمل على إشاعة المصطلح الموحد في أنحاء الوطن العربي طالما كان الالتزام قويا في هذه الحركة لدى المجامع اللغوية واتحاد المجامع. ونلاحظ أن بعض هذه التوصيات قد تحققت لدى المجامع اللغوية والعلمية أو لدى المؤسسات الثقافية والعلمية العربية كالمدارس والجامعات..الخ. ويظهر ذلك حين بذلت هذه المؤسسات مجهوداتها في سبيل نشر المصطلح الموحد بواسطة العمل والتوثيق المصطلحيين وتأليف المعاجم ثم توزيعها عن طريق الشبكة المعلوماتية أو الحواسيب التي تهدف إلى تخزين وإدخال المعلومات المصطلحية ثم نشرها في المجلات والصحف والإذاعة أو الندوات والمؤتمرات وتدريسها في المدارس والجامعات. وأهم الوسائل التي لجأ إليها مكتب تنسيق التعريب وهو يوافق أبا العزم في آرائه السالفة الذكر لنشر المصطلح الموحد هي:

1- التوثيق المصطلحي بما فيه العمل المصطلحي والإعلام المصطلحي. يقوم التوثيق المصطلحي بمختلف أصنافه (توثيق مصادر المصطلحات أي المعاجم والوثائق العلمية والتقنية، وتوثيق المصطلحات نفسها، وتوثيق الأدلة والمنهجيات والمؤسسات والمشروعات) على تعميم كل المؤسسات العاملة بالوطن العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا (المجامع، مراكز الأبحاث اللغوية والعلمية مراكز الترجمة، الجامعات، الاتحادات المهنية...الخ) أو المعنية بها من قريب أو من بعيد (مكاتب الترجمة، المدارس، الشركات، المؤسسات الإعلامية، دور النشر مكاتب الدراسات...الخ). وفي هذا اصدد، من المفيد أن نذكر بتوصية صادرة عن

ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا" التي انعقدت بتونس في يوليو/تموز 1986 تحت شعار ***"المصطلح العربي في خدمة التنمية الشاملة***"، وهي توصية لا تزيد على كونها نموذجا من توصيات كثيرة في الموضوع، وتتضمن ***التأكيد على أن التوثيق أمر أساسي لازم في كل عمل مصطلحي، ودعوة جميع المؤسسات العربية والأجنبية التي تستخدم المصطلحات العربية أو تضعها أو تقيسها إلى إقامة قسم فيها التوثيق المصطلحي تجمع فيه المعاجم وسائر المطبوعات المتصلة بمجال اختصاصها***"[19]. ومن البديهي أن تكون أهمية قسم التوثيق ونوعية الأساليب والوسائل المستخدمة فيه مسايرتين لطبيعة المؤسسة أو الهيئة العاملة في مجال المصطلحات أو المعنية بها، على أنه من الضروري أن تنشأ بنوك المصطلحات في كل الأقطار العربية، وأن تخدم غرضين أساسيين هما: العمل والتقييس المصطلحيين.

أ-العمل المصطلحي: بأن تكون البنوك في خدمة المصطلحيين والباحثين واللجان والهيئات المصطلحية، بما يساعد على تطوير العمل المصطلحي ويحسن جودة المصطلحات العربية. وفي هذا الشأن ندعو المعلوماتيين العرب وخاصة منهم ذوي الصلة بالعمل المصطلحي وبالتقانات اللغوية واللسانيات الحاسوبية إلى تطوير برمجية لاستخلاص جرد المصطلحات إلكترونيا. وكذلك البحث عن تأسيس المرصد العربي للمولدات المصطلحية ليكون على شكل شبكة تعاونية، وعلى أساس تقاسم الجهود والنفقات. ويبدو أن الحاجة أضحت ماسة إلى تأسيس بنك مركزي قومي للمصطلحات العربية[20]. ويتركز العمل المصطلحي خاصة في تأليف معاجم المصطلحات الموحدة والبحث عن إشاعتها في الوطن العربي. ولكن المصطلحات التي تشكل المداخل في المعجم المتخصص تعاني من صعوبات التوحيد في كل اللغات حتى في اللغات التي رسخ فيها المصطلح فما بالنا بنقلها إلى لغة أخرى لم ترسخ فيها هذه المصطلحات بعد أن لاحظنا أن المراجع المستخدمة

في هذه المعاجم وكذلك المداخل تختلف وتتقابل في بعضها دونما خطة منهجية شاملة، لأن هذه الجهود كانت فردية في حقول شاسعة المدى تفوق مقدرة الأفراد.

ولقد تم نشر المعاجم الموحدة لمكتب تنسيق التعريب بطريقة غير شاملة على الأقطار العربية. وأقترح أن توزع كل المعاجم على مستوى الجامعات العربية والدولية والمكتبات، وأيضا على مستوى بنوك المصطلحات ليطلع عليها الباحثون.

ولو نظرنا إلى الكم الهائل من المعاجم والجهود المبذولة في إعداداها وإخراجها، ليدعو الإنسان العربي إلى الفخر والاعتزاز، أن تصدر كلها عن مؤسسة علمية قومية واحدة بطريقة موحدة، بعيدا عن التشتت والتشرد المصطلحي. ولماذا لا يكون مكتب تنسيق التعريب مركزا أو شبكة للتوحيد المصطلحي والنشر المعجمي الموحد والشامل في الأقطار العربية.

– **بنك المعلومات وشبكة العمل المصطلحي:** وقد نجحت أربع مؤسسات عربية –على حد علمنا– في تخطي عائق تكاليف المراحل التأسيسية لبنوك المصطلحات وهي مؤسسة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وجامعة الملك سعود ومعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ومجمع اللغة العربية الأردني وأخيرا مكتب تنسيق التعريب بالرباط. ترتكز استراتيجية البنك في توزيع المصطلح الموحد وإشاعة استعماله على أربعة مرتكزات رئيسية[21]: أولا: وضع سياسة محددة وثابتة لعرض البيانات المصطلحية في القوائم الورقية (المطويات والمعجمات...)، وعلى شاشات المطارف المرتبطة مباشرة مع بنك المصطلحات، تقوم على أساس إعطاء الأولوية في الظهور للمصطلح الموحد مع حجب جميع المرادفات الأخرى مهما كان مصدرها، فإذا لم يتوفر للمصطلح الأجنبي المطلوب ترجمة عربية موحدة تعرض ترجمات من مصادر أخرى حسب مقياس محدد يفاضل بقيمة رقمية بين مصادر الترجمات، حيث يعرض فقط المصدر الأفضل (ذو الدرجة الأعلى). وهنا لابد من تحديد ما يقصد بالمصطلح الموحد بشكل دقيق.

ثانيا: توفير أدوات غير تقليدية لنشر المصطلحات الموحدة، وقد باشرنا في المجمع في تصميم بنك مصغر للمصطلحات، يمكن تشغيله على الحواسيب الميكروية، ويستطيع خزن واسترجاع مجموعة محدودة من المصطلحات في مجال معين. وقد وقع الاختيار على نظامين لإدارة قواعد البيانات وهما: نظام (Micro-Isis) الذي طورته منظمة اليونسكو، وعدله بالتعاون معها، المركز الدولي للإعلام المصطلحي أنفوترم INFOTERM قبل نحو عامين حتى يناسب خزن واسترجاع البيانات المصطلحية والمعلومات ذات العلاقة[21]. وأما النظام الثاني الذي يمثل النسخة الميكروية من نظام Min-Isis التي ينتظر أن ترسل إلى المجمع بعد الانتهاء من تطويرها من قبل المركز الدولي لبحوث التنمية في كندا IDRC. ويعمل قسم الحاسوب حاليا على وضع المواصفات الفنية لتطوير إدارة قواعد بيانات خاص بالمجمع يكون أداته الرئيسية مستقبلا في بناء نظم بنوك المصطلحات والمعجمات الآلية التي تعمل على الحواسيب الصغيرة والتي ستوزع مستقبلا على أقراص ضوئية CD-ROM مع كامل مصطلحات البنك الرئيسي. وسيكون لهذا النظام فوائد مهمة، لأنه سيحرر المجمع من العوائق القانونية المتعلقة بحفظ حقوق النشر والتي تصعب على المجمع نشر نظم غير بحرية على أقراص عالية السعة وتوزيعها على مختلف مجموعات المستفيدين.

ثالثا: متابعة مؤتمرات التعريب وندوات اتحاد المجامع اللغوية وتمثيل البنك فيها بشكل دائم. وسيقوم البنك فيما يتصل بهذه الاجتماعات بتخزين مشروعات المصطلحات قبل عرضها للدراسة في الاجتماعات ثم تخزين التعديلات

التي تجريها اللجان المتخصصة أثناء اجتماعاتها[22]. وبذلك يتاح للمجمع نشر المصطلح الموحد فور انتهاء اجتماعات هذه المؤتمرات والندوات كما يمكنه بالتعاون مع الجهات المعنية إصدار معاجم متخصصة بشكل آلي خلال فترة قصيرة لا تتجاوز بضعة أسابيع من تاريخ انتهاء الاجتماعات. وقد أعد المجمع لهذه الغاية مجموعة من التجهيزات والبرمجيات التي يمكن نقلها إلى أي مكان تعقد فيه مثل

هذه الندوات والمؤتمرات. ولعلنا نحظى أولا بعقد مؤتمر التعريب المقبل في المجمع للإفادة من كامل التجهيزات والبرمجيات التي يقتنيها المجمع، ولوضع بنك المجمع موضع التجربة العملية.

رابعا: المساهمة في إنشاء شبكات للمصطلحات وتعاونيات للعمل المصطلحي تتيح للبنك–إضافة إلى إمكانيات جمع المصطلحات–التأثير في استعمال المصطلحات، ونشر المصطلح الموحد وإشاعة استعماله، وذلك في إطار هذه الشبكات والتعاونيات عبر قنوات أعلى كفاية من المعجمات الورقية التقليدية.

– **شبكة المصطلحات TERM NET**: إن هدف الشبكة العالمية للمصطلحات ترعى غرسها الأنفوترم هي تكوين إطار تنظيمي للتعاون والتنسيق بين المنظمات والمؤسسات والأفراد العاملين في حقل المصطلحية. وهذه الأجهزة هي منظمات تقوم بوضع المبادىء أو إنتاج المصطلحيات في مجال أنشطتها أو معاهد جامعية أو مؤسسات تابعة للأكاديميات التي تقوم بمعالجة أو تخزين البيانات المصطلحية المدونة مثل الدوائر المصطلحية[23] ***Terminology offices*** وبنوك المعلومات المصطلحية ومراكز التوثيق ***Documentation centres***. كما تختص شبكة المصطلحات أية تجمعات سواء كانت قومية أو إقليمية أو مختصة بحقل موضوعي. ولها أنشطة مصطلحية ذات أهداف واحتياجات محددة تتفق ونموها اللغوي والتخصصي، وقد عقد أول اجتماع للجنة العامة لشبكة المصطلحات في 18 أفريل 1985م. ومن خلال هذا الاجتماع تم تحقيق أربعة مشروعات لإنشاء بنوك المصطلحات في الدول العربية الآن. وقد خطت هذه المشروعات منهجيات تهدف إلى إنشاء تعاونية للعمل المصطلحي تتألف من مجموعة من المستفيدين تجمعهم خصائص متشابهة. مما يتيح لنا المجال للتفكير في ربط هذه البنوك معا في شبكة المعلومات المصطلحية، تقوم على أساس تبادل البيانات، ومشاركة الخبرات ومصادر المعلومات. لكن هذا التعاون في إطار شبكة لبنوك المصطلحات يتطلب تنسيقا فنيا وإداريا متقدما، خصوصا في مجالات توحيد مواصفات هذه البنوك

وبناء نماذج لتبادل البيانات المصطلحية على غرار ماتر(***MATER***) وتف (***TIF***) وغيرها من النماذج المعدة من قبل المنظمة الدولية للمقاييس والمركز الدولي للإعلام المصطلحي في فينا[24]، واعتماد خطط موحدة لتصنيف المصطلحات في هذه البنوك. مما يقتضي في آخر المطاف تأسيس لجنة دائمة تعمل على وضع المواصفات الخاصة بالعمل المصطلحي المحوسب وتطوير منهجياته النظرية والتطبيقية، لاسيما وأن المنظمة العربية للمواصفات والمقاييس قد حلت قبل نحو عامين، ولم تعد توجد هيئة عربية لتوحيد المواصفات في هذا المجال المهم والحيوي من مجالات التعاون العربي.

ولا تعتبر فكرة إنشاء شبكات المصطلحات فكرة جديدة على المستوى العربي فقد جرت محاولات في تونس لإنشاء الشبكة العربية للمصطلحات (***ARABTERM***)[25]، بيد أن هذه المحاولات لم تتبلور حتى الآن عن إعلان تشغيل مثل هذه الشبكة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المجمع الأردني قد هيأ التجهيزات والبرمجيات والبيانات من أجل تأسيس نواة الشبكة تكون تعاونية المجامع أساسا لها، تختبر فيها مختلف الأفكار والتصورات للوصول إلى أفضل المبادىء لإقامة الشبكة العربية للمصطلحات، والتي نأمل قيامها في المستقبل القريب.

ويمكن أن تتحقق الشبكة العربية التي يكون مقرها مجمع اللغة العربية الأردني بوجود التعاونيات التي ظهرت بواسطة وجود بنوك المصطلحات العربية (بنوك المجامع العربية، معربي، باسم، وقمم، وبنك مكتب تنسيق التعريب) لتوزيع ونشر المصطلحات مباشرة على الوطن العربي.

نلاحظ أن لكل بنك تعاونية مصطلحية خاصة تقوم بوظائفها ومهامها. وهذه التعاونيات تتحد في بنك واحد لتشكل الشبكة المصطلحية المشتركة بين كل الدول العربية للعمل على توحيد المصطلح وتطويره في كل العلوم.

وأما الشكل الذي يمثل إمكانيات الشبكة في إحكام حلقات عملية توحيد المصطلحات على المستوى العربي وهو كالتالي:

تعاونية المجامع تعاونيات أخرى

اتحاد المجامع هيئة تنسيق مكتب تنسيق التعريب

مؤتمر التعريب

شبكة عربية للمصطلحات

التوصيات[26]: 1- تأسيس لجنة عربية أو مجمعية دائمة للمنهجية يكون مقرها اتحاد مجامع اللغة العربية تقوم على تطوير منهجية للعمل المصطلحي ووضع المواصفات الخاصة بإنشاء بنوك المصطلحات العربية، وما من شأنه الارتفاع بمستوى وكفاية التعاون فيما بينها. ويراعي أن تضم في عضويتها متخصصين في اللغة والحاسوب والمعلومات. وأن تجتمع مرة واحدة في العام على الأقل.

2- العمل على تأسيس تعاونية مجمعية للعمل المصطلحي تقوم على أساس استعمال بنك المصطلحات في المجمع، لجمع المصطلحات ووضعها وتقييسها ونشرها بشكل أفضل.

3- التحضير لإنشاء شبكة عربية للمصطلحات من خلال التأسيس لها بإنشاء قواعد مرجعية لمصادر العمل المصطلحي ومراجعه، تضم في عضويتها المجامع العربية. والقيام بالبحوث والدراسات اللازمة وذلك بالتعاون مع المراكز المعنية.

4- دعوة مؤسسات العمل المصطلحي للسعي لدى الجهات التشريعية في بلدانها لتعديل قوانين المطبوعات والنشر بما يكفل تحقيق مفهوم الإبداع المصطلحي من أجل النهوض الشامل بمستوى جمع المصطلحات وضبطها وتقنين استعمالها. إن المجامع اللغوية والمؤسسات العلمية العربية لم تحقق إلى حد الآن هذه التوصيات التي تدعو إلى إنشاء شبكة واحدة على مستوى القطر العربي، صحيح أن بعض المجامع العربية مثل مجمع اللغة العربية بالقاهرة ومجمع اللغة العربية الأردني أسسوا شبكات للمعلومات المصطلحية، ولكن كل واحدة منها مستقلة عن

الأخرى، تتعامل مع منهجياتها من حيث بناء العمل المصطلحي، وحتى مكتب تنسيق التعريب أنشأ بدوره شبكة خاصة في إطار التوحيد المصطلحي والعمل على توثيق المصطلحات في مختلف العلوم. ولإنجاح عملية التوحيد المصطلحي والعمل على نشره أقترح اتباع مايلي:[27]

1- إنشاء بنك مركزي واحد انطلاقا من البنوك العربية الآنفة الذكر والذي يكون مقره اتحاد المجامع العربية وذلك بجمع جميع بنوك المجامع مع بنك تنسيق التعريب للحصول على قوة فعالة تضمن توحيد المصطلحات ونشرها وإدخالها في بنك شامل وموحد ينسق كل الجهود العلمية المتعددة في الوطن العربي.

2- إنشاء شبكة واحدة ومركزية وأساسية تقوم على تنسيق مختلف الجهود العربية في سبيل نشر المصطلح الموحد وتوزيعه أولا على مستوى الوطن العربي وثانيا على المستوى الدولي وخاصة بالنسبة للذين يتعلمون اللغة العربية وعلومها. وهذه الشبكة أفضل أن يكون مقرها مكتب تنسيق التعريب انطلاقا من تشابك الشبكات العربية الأخرى.

3- الحث على إنشاء تعاونية عربية مشتركة من تعاونيات المجامع والمؤسسات لإعطاء قيمة ومكانة للمصطلح الموحد من ناحية، ومكانة لنشره من ناحية أخرى.

2- الإعلام المصطلحي[28]: بأن تتيح لمختلف أصناف المستعملين المصطلحات العربية المقيسة أو الموحدة أو المفضلة الموصى باستخدامها، فتساعد على انتشار المصطلحات العربية وتحقق الغاية من وضعها. وأن حياة المصطلح في استعماله واشتراك أعضاء الجماعة اللغوية فيه. كما يقول ***الفلاسفة***(...): ***المصطلح إذن، يوجده الاستعمال المتواتر، ويبلوره، ويوثق العلاقة بين مكونيه الرئيسيين اللذين هما اللفظ والمفهوم، وبذلك يستقر فيقوم بدوره الذي يتمثل في تصنيف الواقع ونقل المعرفة ونشرها وتبادلها***" [29]، لأن هدف الإعلام المصطلحي هو "وضعه في متناول أهله وطالبيه الفعليين (الموجودين بالفعل) أو الضمنيين

(المحتملين أو الموجودين بالقوة)، وذلك بأساليب ووسائل عديدة هي القانون والتأليف العلمي باللغة العربية، والترجمة العلمية إلى اللغة العربية، وتأليف المعاجم المتخصصة الثنائية أو المتعددة اللغات، والتقييس المصطلحي في إطار التقييس الصناعي...الخ[30]، كلها أساليب ووسائل لم تغب عن أذهان الرأي العرب خاصة في القرن العشرين مع تقدم التكنولوجيا، وجد أنه لكي تضمن تواصلا لا لبس فيه بين المصممين والمهندسين والعمال المهرة، والمنتجين والمندوبين التجاريين والمستهلكين يتوجب ألا نقيس التفاصيل الهندسية والتقنية فحسب(الأجزاء العمليات، الحقائق، وغيرها) بل التصورات والمصطلحات كذلك.

ومنذ ذلك الوقت، واللجان الفنية لأجهزة التقييس***Standardizing bodies*** في كل أنحاء العالم هي التي تقوم بإعداد المواصفات المصطلحية ***Terminology standards*** والأجزاء المصطلحية التي تضمها المواصفات الموضوعية ***object standards*** لنشر المصطلح العربي وإشاعته لأن هذه العملية مسؤولية قومية جماعية تعد فرض عين لا فرض كفاية، ويقتضي النهوض بها جهدا جماعيا عصريا في شكل شبكة للعمل والإعلام المصطلحيين مثلا.

– **الشبكة العربية للعمل والإعلام المصطلحيين**"[31]: وقد أنجز المعهد القومي للمواصفات والملكية الصناعية بتونس دراسة جدوى إنشاء شبكة عربية للإعلام المصطلحي مستعينا بثلاثة خبراء (هم الأستاذ هلموت فلبر المدير السابق للمركز الدولي للإعلام المصطلحي (الأنفوترم) بفينا، والأستاذ زهير المراكشي، والأستاذ عبد اللطيف عبيد). بالتعاون مع المعهد القومي للمواصفات والملكية الصناعية في تونس وتقديم اليونسكو المساعدة لهذا المشروع. وقد تضمنت دراسة الجدوى عرضا للوضع الراهن للأنشطة المصطلحية في الوطن العربي، وبيانا للحاجة إلى الشبكة العربية للإعلام المصطلحي، ومشروع الشبكة نفسها من حيث الأهداف والهيكل والخدمات التي توفرها، والانتساب إليها، وتعاونها مع الجهات الخارجية وتمويلها.

وقد تضمنت خاتمة الدراسة ما يلي: "ينبغي أن يفهم من الشبكة أنها رابطة للأجهزة العربية الحكومية وغير الحكومية والأفراد المهتمين بتطوير وإرساء مصطلحات عربية موحدة وبنية مصطلحية أساسية لإعدادها. إن الشبكة العربية للإعلام المصطلحي تنطلق من الأنشطة المصطلحية القائمة والبنية الأساسية المصطلحية الراهنة في البلدان العربية. وتهدف إلى الربط بين تلك الأنشطة المصطلحية والتنسيق بين المؤسسات العربية المهتمة بالمصطلحات –. بحثا وإنجازا وتدريبا وتوثيقا وحوسبة وتقييسا بهدف ضم جهودها لبعث بنية أساسية مصطلحية مستقبلية ضرورية لإيجاد مصطلحات عربية شاملة موحدة في مجالات العلوم ونقل التكنولوجيا والأنشطة الاقتصادية والثقافية" [32].

وقد تضمنت التوصية السادسة عشرة الصادرة عن "ندوة تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشـــر المصطلـــح الموحـــد وإشاعته" (عمان، 6–1993/09/9م) ما يلي[33]:

– اعتبار التجربة مصرف المصطلحات بمجمع اللغة العربية الأردني في معالجة المصطلحات وتوحيدها، "يرجى من المؤسسات العربية المتخصصة في وضع المصطلح العربي وتوحيده أن تتعاون مع المصرف المذكور حين يصبح مركزا عربيا للإعلام المصطلحي، وحتى يحقق إنشاء شبكة عربية لا مركزية للمصطلحات وذلك في سبيل رفع مستوى العمل المصطلحي بشكل عام"[34]. لكن مؤتمر التعريب السابع (الخرطوم 1994م) عدل هذه التوصية كما يلي:

"يرجى من المؤسسات العربية المتخصصة في مختلف البلدان العربية التي من مهامها وضع المصطلحات العربية وتخزينها وضبطها أن تتعاون فيما بينها لإنشاء شبكة عربية للمصطلحات يكون مركزها مكتب تنسيق التعريب بالرباط وذلك في سبيل رفع مستوى العمل المصطلحي وتوحيد المصطلحات بشكل عام"[35]. وأكد أن هذه الشبكة تسمية مستمدة من "الشبكة الدولية للإعلام المصطلحي أنفوترم ليصبح الشبكة العربية للعمل والإعلام المصطلحيين.

– **النتائج والتوصيات:** – ضرورة نشر الوعي بأهمية توثيق المصطلحات ومصادرها ومؤسساتها والأدلة والمنهجيات المتصلة بها، وذلك بالتعاون مع كل المؤسسات العاملة في مجال المصطلحات أو المعنية بها من قريب أو بعيد.

– إنشاء بنوك المصطلحات في كل الأقطار العربية.

– تفعيل مشروع الشبكة العربية للعمل والإعلام المصطلحيين.

– اعتبار نشر المصطلح العربي وإشاعته مسؤولية قومية جماعية يقتضي النهوض بها جهدا جماعيا عصريا يستجيب لمتطلبات العصر وتحدياته".

– تنفيذ توصيات عبد الغني أبي العزم خاصة وتوصيات مكتب تنسيق التعريب عامة وتطبيقها في مجال نشر المصطلح واستعماله في الوطن العربي.

الهوامش:

1–عبد الغني أبو العزم "ندوة المصطلحات الموحدة ودورها في صناعة المعجم العربي الحديث" جامعة عين الشق: 2–1997/12/4. مجلة اللسان العربي، ع46، ص 20.

2– المرجع نفسه، ص 21.

3– عبد الغني أبو العزم "لماذا تعريب العلوم؟ مجلة اللسان العربي، ع 53، ص162.

4– المرجع نفسه، ص 163.

5– عبد الغني أبو العزم "المصطلح والمعجم والتطبيقات الحاسوبية" مجلة اللسان العربي، ع 49 ص 141.

6– المرجع نفسه، ص 142 .

7– المرجع نفسه، ص 144.

8– المرجع نفسه، ص 139 .

9– المرجع نفسه، ص140 .

10– عبد الغني أبو العزم "منهجية استثمار مصطلحات مكتب تنسيق التعريب في المعجم العربية: معجم الغني نموذجا" مجلة اللسان العربي، ع 54، ص179 .

11– المرجع نفسه، ص 180.

12- أحمد شحلان "مكتب تنسيق التعريب: الجهد والمعتمد والآمال" مجلة اللسان العربي، ع39 ص53 .

13- المرجع نفسه، ص54.

14- المرجع نفسه، ص55 .

15- ملحق رقم 2، ملخص لأهم التوصيات للمؤلف وأهم ما صدر عن المؤتمرات والندوات التي عقدتها المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب بالرباط في شأن توحيد المصطلح العلمي، مجلة اللسان العربي، ع39، ص45 .

16- المرجع نفسه، ص 46 .

17- توصيات ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا، مواصفات (مجلة). 31/30 جويلية/ يوليو، 1986، ص6 .

18- عبد اللطيف عبيد "دور التوثيق والإعلام المصطلحيين في تطوير المصطلحات العربية وانتشارها" مجلة اللسان العربي، ع52، ص121 .

19- محمد حلمي هليل "دراسة معجمية حول: المصطلح اللساني وقاموس اللسانيات" مجلة اللسان العربي، ع28، ص65.

20- توصيات ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا، مواصفات (مجلة). 31/30 جويلية/ يوليو، 1986، ص6 .

21- عبد اللطيف عبيد "دور التوثيق والإعلام المصطلحيين في تطوير المصطلحات العربية وانتشارها" مجلة اللسان العربي، ع52، ص121 .

22- فارس الطويل "نحو منهجية شاملة للعمل المصطلحي" مجلة اللسان العربي، ع39، ص 249 .

23- مجمع اللغة العربية الأردني، قرارات مجلس المجمع، 1977-1993، ص 250 .

24- المرجع نفسه، ص 250 .

25- هـ.فيلبر، تر: محمد حلمي هليل "المصطلحية في عالم اليوم" مجلة اللسان العربي، ع30 ص209.

26- فارس الطويل "نحو منهجية شاملة للعمل المصطلحي" مجلة اللسان العربي، ع39 ص 272.

27- المرجع نفسه، ص 272 .

28- المرجع نفسه، ص 274 .

29- عبد اللطيف عبيد "دور التوثيق والإعلام المصطلحيين في تطوير المصطلحات العربية وانتشارها" مجلة اللسان العربي، ع52، ص121 .

30- عبد اللطيف عبيد "إشكالية المصطلح العربي بين الوضع والاستعمال" الإعلامية العربية للعالم العربي (مجلة). 2سبتمبر 1988، ص16، 17 .
31- عبد اللطيف عبيد "دور التوثيق والإعلام المصطلحيين في تطوير المصطلحات العربية وانتشارها" مجلة اللسان العربي، ع52، ص 166.
32- هـــ.فلبر، تر: محمد حلمي هليل "المصطلحية في عالم اليوم" مجلة اللسان العربي، ع30 ص207 .
33- المعهد القومي للمواصفات والملكية الصناعية، الشبكة العربية للإعلام المصطلحي: تصور في مراحل تنفيذ المشروع. تونس: سبتمبر 1987، ص 28.
34- تقرير لجنة الصياغة عن نتائج أعمال ندوة تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته، مجلة اللسان العربي، ع39، ص337 .
35- تقرير لجنة بحوث المؤتمر وتوصيات ندوة عمان المعروضة على مؤتمر التعريب السابع. الخرطوم: يناير/كانون الثاني، 1994، ص343.

الاستلزام الحواري في الدرس اللساني الحديث
طه عبد الرحمن أنموذجا

د.ليلى كادة

جامعة بسكرة

الملخص:

يسعى هذا المقال إلى الوقوف على ظاهرة الاستلزام التخاطبي بوصفها محورا هاما من محاور اللسانيات التداولية، قوام هذه الظاهرة مبدأ التعاون الذي وضعه« جرايس»، واختلف إليه الباحثون بالنقد والمراجعة، وكان «طه عبد الرحمن» أحد هؤلاء، فهو من المفكرين العرب الأوائل الذين حاولوا التعريف بالفكر التداولي وتأصيله في الثقافة العربية الإسلامية، فصاغ «مبدأ التصديق» الذي نجد له إرهاصات وصورا مختلفة في التراث الإسلامي وهو ما سيتكفل هذا المقال ببيانه.

Résumé:

Cet article est destiné à se tenir sur le phénomène de l'implicature conversationnelle en le décrivant comme un axe important de la linguistique pragmatique, la force de ce phénomène est le principe de la coopération établie par «Grice», mais les chercheurs sont en désaccord avec lui et diffèrent en critique et en revue, et «Tahaa Abdel Rahman» était l'un d'eux, c'est un intellectuel arabe le premier qui a essayé de définir la pensée pragmatique et de l'insérer dans la culture arabo-islamique, il a formulé «le principe de ratification», qui nous lui trouvons des signes avant-coureurs et des images différentes dans la tradition islamique.

اشتدّت عناية الغربيين بضروب التواصل جميعها، على اختلاف أطرافها وتعدد أغراضها، وتباين أشكالها، ومرجعياتها، فكانوا أقدر على الاهتمام بالجانب

الخاص لاستعمال اللغة، وفق نظرية تخضع إلى مراحل الملاحظة والمقارنة والتحليل بوصفها بناء تراكميا. انطلاقا من هذا كان قوام نظرية الاستلزام التخاطبي فكرة جوهرية، مؤداها أن جمل اللغة تدل في أغلبها على معان صريحة وأخرى ضمنية تتحدد دلالتها داخل السياق الذي وردت فيه، فبدا أن الاستلزام التخاطبي هو:« عمل المعنى أو لزوم شيء عن طريق قول شيء آخر، أو قل إنه شيء يعنيه المتكلم ويوحي به ويقترحه ولا يكون جزءا مما تعنيه الجملة بصورة حرفية».[1]

1. قوانين المحادثة عند «جرايس»: تولي النظرية التداولية أهمية كبيرة للدور الذي يقوم به المتخاطبون في العالم الاجتماعي،استنادا إلى أن العملية التواصلية لا تنطلق من فراغ، بل تستند إلى خلفيات تعود إلى المتحاورين وإلى مجموعة من المبادئ والمعارف المشتركة، كما أنَّ هؤلاء المتحاورين يتبعون جملة من القواعد الضمنية اللازمة لتحقيق فعالية هذا التواصل، الذي يتقاسم الشركاء فيه هدفا مشتركا، إذا انعدم لن يكون هناك داع للتواصل، فقواعد الحوار تحفظ مناصفة لكل مشارك في الخطاب حقه في التعبير عن رأيه من دون تسلُّط أو قهر، فيختار كل طرف ما يناسبه ويريده في إطار المسالمة والرضا[(2)]، وهو ما دفع بـــ «جرايس» إلى القول إنَّ كل حوار يقوم على مبدأ عام يخضع له كل المتحاورين ويسمى بـــ« مبدأ التعاون».

1.1. مبدأ التعاون: coopérative principale أقرّ « جرايس» بوجود قواعد تضبط كل عملية تخاطبية، وهذا ما يفرض على المتحدثين احترام ما أسماه بـــ« مبدأ التعاون» المصوغ على الشكل الآتي:[3] « **لتكن مشاركتك في التخاطب عند حصولها على النحو الذي يتطلبه الغرض أو الاتجاه المرسوم للتخاطب».**

يروم هذا المبدأ تعاون المتكلم والمخاطَب على تحقيق الهدف المرجو من الخطاب وقد يكون هذا الهدف محددا قبل دخولهما في عملية التخاطب أو يحصل تحديده أثناء هذه العملية.[4] وسَّع« جرايس» هذا المبدأ العام الذي يحكم عملية التخاطب إلى

مجموعة من القواعد، أطلق عليها اسم القواعد التخاطبية conversational maxims، وصنف هذه القواعد تحت أربع مقولات وهذا بيانها:[5]

1. مقولة الكم quantity: تحتوي على قاعدتين أساسيتين هما:

- أن تكون مساهمتك على مقدار من المعلومات المطلوبة منك، وفق أهداف التبادل الحواري الراهن.
- ألا تتوفر مساهمتك على أكثر مما هو مطلوب منك.

2. مقولة الكيف Quality: حاول أن تكون مساهمتك صادقة، وتتجلى في قاعدتين:

- لا تقل ما تعتقد أنه كاذب.
- لا تقل ما تفتقر إلى دليل كاف عليه.

3. مقولة الإضافة أو الملاءمة relation : اجعل مساهمتك في الحوار المتبادل واردة.

4. مقولة الصيغة أو الجهة manner : كن واضحا، وتندرج تحتها ما يلي:

- ابتعد عن الإبهام.
- تجنب الغموض.
- كن موجزا.
- كن منهجيا: كن منظما

2.1. النقد الموجه لمبدأ التعاون: كان « جرايس» يروم بقواعده التخاطبية أن ينزلها منزلة الضوابط التي تضمن لكل مخاطبة إفادة تبليغ الغاية في وضوح تام بحيث تكون المعاني التي يتناقلها المتكلم والمخاطب معاني صريحة وحقيقية، إلا أنَّ طرفي الخطاب قد يخالفان بعضا من هاته القواعد مع الحفاظ على مبدأ التعاون وإذا وقعت هذه المخالفة، انتقلت العبارة من ظاهرها الصريح إلى ما يسمى بالدلالة المستلزمة. لا جرم أنَّ هذا المبدأ قد فتح بابا واسعا في تطوير التداوليات اللسانية وتنويع الدراسات المتعلقة بموضوع التواصل الإنساني، إلا أنه كان مثار جدل بين

الدارسين ومحط انتقادات وتعديلات وإضافات واختزالات[6] فقد رفعه لفيف من الباحثين إلى مصاف النظريات المكتملة، في حين سعى البعض إلى تطويره واستكمال جوانب النقص والقصور فيه[7]، فيرى الباحث المغربي « حسان الباهي» أنَّ الذي يتتبع أعمال «جرايس» يمكنه أن يسجل مجموعة من الملاحظات، أبرزها ما يلي:[8].

- إنَّ النموذج التخاطبي عند «جرايس» لم يأخذ بعين الاعتبار العديد من السلوكيات اليومية العادية التي تتوفر على دلالة أكبر.
- إقرار بعض الدارسين أن قواعد «جرايس» تصلح فقط لمحادثة إنسان آلة وهي ليست كفيلة بالاستجابة لمتطلبات الحوار اليومي والعادي.
- كان « جرايس» يهدف إلى تحديد نوع من أنواع الاستدلال المتمثل في الاستلزامات التخاطبية، ولم يكن يهدف إلى وضع نموذج نظري متكامل للتفاعلات الحوارية التي تعم حياتنا اليومية باعتماد مبادئ معيارية.
- يقتصرمبدأ«جرايس» على الجانب التبليغي دون الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الأخرى.
- استبعد« جرايس» في قواعده الجانب المادي والاجتماعي والتهذيبي وغيرها من الجوانب التي تم إغفالها بصفة كليه أو تم منحها مكانة ثانوية بالرغم من الدور الذي تؤديه في كل عملية تخاطبية. وهي المسألة ذاتها التي استوقفت «طه عبد الرحمن» الذي يرى أن مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة منه، قد أسقطت الجانب التهذيبي من الخطاب، ولم تضبط إلا الجانب التبليغي منه، بالرغم من أن «جرايس» قد أشار إلى هذا الجانب عندما ذكر أن هناك أنواعًا شتى لقواعد أخرى جمالية واجتماعية وأخلاقية من قبيل «لتكن مؤدبا» يتبعها المتخاطبون في أحاديثهم لكنها رغم هذا قد تولد معاني غير متعارف عليها، إلا أنه لم يقم للجانب التهذيبي كبير وزن.[9] يُرجع الباحث المغربي « طه عبد الرحمن» إهمال «جرايس» للجانب التهذيبي إلى الأسباب الثلاثة الآتية:[10].

- جمع «جرايس» الجانب التجميلي والجانب الاجتماعي بوصف هذه الجوانب جميعا لا تستجيب للغرض الخاص الذي جُعل للمخاطبة ألا وهو نقل الخبر على أوضح وجه.
- لم يضع «جرايس» حدودا معينة، تمكننا من أن نباشر القواعد التهذيبية ولا كيف يمكن أن نرتبها مع القواعد التبليغية.
- لم ينتبه «جرايس» إلى أنَّ الجانب التهذيبي قد يكون هو الأصل في خروج العبارات من المعاني الصريحة إلى المعاني المستلزمة.

في حين يرى « صلاح إسماعيل» أنَّ قواعد « جرايس» « لم تكن غاية تطلب لذاتها وإنما كانت وسيلة يبتغيها الفيلسوف ليصل إلى أغراضه».[11]

ويشير «هيدسون» Hidson إلى أن مشروع « جرايس» لم يتجاوز بعض النماذج اللغوية المعروفة إلى نماذج أخرى، رغم طبيعتها المجردة وهو ما جعله يسجل عليه المآخذ الآتية:[12]

- إن الغاية التي كان يهدف إليها « جرايس» من خلال القواعد التي وضعها هي تبادل الكلام تبادلا فعليا على جهة الإخبار، غير أن هذه الخصوصية ضيقة، فكان لزاما إعادة النظر فيها بهدف تعديلها لتكون معممة بقصود عامة باعتبارها تأثيرا وتوجيها لأفعال الآخرين.
- أشار« جرايس» إلى الحالات التي يخفق فيها المخاطب في إنجاز قانون ما فينتج عن ذلك خرق لمبدأ تعاوني، فتكون النتيجة أنه يصطدم مثلا بقوانين تخاطبية أخرى فيحل أحدها بانتهاك الآخر، أو أنه يسخر كليا من تلك القاعدة التخاطبية وهذا الاختيار يشكل الاستغلال الضعيف للنسق اللغوي.
- إن مجمل الأمثلة التي قدمها « جرايس» عن الاستلزام التخاطبي، يمكن تصنيفها في مجموعات ثلاث، إلا أنها في حقيقة الأمر تصنف في خانتين أساسيتين:

أولا: مجموعة تحترم القواعد التخاطبية، فلا نجد فيها خروجا عن المبدأ العام وقواعده الفرعية.

ثانيا: مجموعة يتم الخروج فيها عن القواعد الفرعية، لكن يستبطن المتحاوران ذلك المبدأ العام، وكل خروج عن قانون معين يمكن تأويله على طريق افتراض أن قانونا ما يصطدم مع قانون آخر.

وحاصل النظر أنَّ الانتقادات التي وجهت لنظرية جرايس عموما، ومبدأ التعاون خصوصا، كانت دافعا قويا لبعض الباحثين، الذين اجتهدوا في صياغة مبادئ وقواعد جديدة من شأنها أن تسد الثغرات الموجودة في المبدأ السابق.

2.2. قواعد ومبادئ مكملة وبديلة لمبدأ التعاون: شكلت الانتقادات التي وجهت لقواعد « جرايس» نقطة انطلاق صوب تعديل هذه القواعد أو تطويرها لتستجيب للمستجدات التي طرأت على مختلف العلوم، ومن هذه المبادئ والقواعد:

- **مبدأ التأدب:** تعود صياغة هذا المبدأ إلى « روبين لاكوف» Robin Lakoffe، التي تعيب على الباحثين وقوفهم عند الشكل اللغوي والاكتفاء به للحكم على مدى صحة الجمل، واعتماده معيارا وحيدا يقود إلى تفسير مقبول لبعض التراكيب، وهو ما جعل الباحثة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بسياق التلفظ وما يحويه من افتراضات منطقية وتداولية[13].صاغت «لاكوف» المبدأ العام الذي تقوم عليه العملية التخاطبية في قانون عام قوامه[14]:
- لتكن مؤدبا. وعلى أطراف الخطاب–حسب لاكوف– مراعاة هذا المبدأ الذي يبتغي تحقيق الهدف المنشود من العملية التواصلية.

2-2-1- قواعد التخاطب المتفرعة من مبدأ التأدب: ينضوي مبدأ التأدب عند «لاكوف» على ثلاث قواعد، سمتها قواعد تهذيب الخطاب، إذ يتلفظ المرسل وفقا لواحدة منها أو أكثر، وهي:[15].

- **قاعدة التعفف:** وقوامها: لا تفرض نفسك على المخاطب، أي لتبق متحفظا ولا تتطفل على شؤون الآخرين.

- **قاعدة التخيير:** قوامها: لتجعل مخاطبك يتخذ قراراته بنفسه.
- **قاعدة التودد:** قوامها: لتظهر الود للمخاطب.

تروم قاعدة التعفف إلى ما يلي:[16]

- أن يتجنب المتكلم الإلحاح على المخاطب أو إكراهه على فعل ما.
- أن يستعمل المتكلم عبارات تمكِّنه من حفظ المسافة بينه وبين المخاطب.
- أن يتجنب المتكلم الصيغ التي تحمل دلالة وجدانية مثل أفعال القلوب.
- أن يحترز المتكلم من استعمال عبارات الطلب المباشرة.
- أن لا يقتحم المتكلم الشؤون الخاصة للمخاطب، إلا بعد الاستئذان وأن يقدم اعتذاره بعد ذلك.

أما قاعدة التخيير، فتعمل أحيانا باتساق مع قاعدة التعفف وقد تحل محلها عندما لا تناسب السياق، فتعمل بمعزل عنها، وتهدف هذه القاعدة إلى ما يلي:[17].

- أن يترك المتكلم للمخاطب مبادرة اتخاذ القرارات، وذلك بتجنب أساليب التقرير، والأخذ بأساليب الاستفهام، كما لو كان متشككا في مقاصده كأن يقول المتكلم: ما رأيك في تناول قدح من الشاي بدلا من القول: تناول قدحا من الشاي.
- الاعتراف بمكانة المخاطب، بوصفه طرفا في الخطاب، يتمتع بقدرات تؤهله للمشاركة في إنجاز الفعل.
- اعتماد الملمحات الفعلية كأعتقد وأتوقع من قبل المتكلم، بالرغم من ثقته فيما يقوله، وحتى لا يحرج المخاطَب ويطمئنه.

أما قاعدة التودد فتقتضي ما يلي:[18].

- أن يتودد المتكلم إلى المخاطَب أثناء خطابه، علامة على تأدبه معه بوصفه صديقا مرغوبا فيه.

- أن يستعمل المتكلم الأدوات والأساليب والصيغ التي تقوي علاقة التضامن والصداقة بينه وبين المخاطَب فيطمئن إلى ما يبديه المتكلم، في ثقة وعناية.

ترى « لاكوف» أنّ هناك علاقة بين مبدأي التعاون والتأدب، فتتفقان في مناحٍ وتختلفان في أخرى، فتعكس قاعدة التعفف خصيصة الاتفاق، وذلك من خلال إنتاج الخطاب بصورة رسمية، وهو ما يقتضي وضوحه، وهذا ما يقود إلى إدراج قواعد مبدأ التعاون تحتها، نتيجة اعتماد المتكلم على أقصر الطرق في تبليغ المعلومات إلى المرسل إليه، تفاديا لإضاعة وقته.

أما الاختلاف، فمرده إلى أنَّ إنتاج ملفوظ وفق مقتضى قاعدتي التخيير والتودد هو خرق لقواعد مبدأ التعاون.[19] تحقيق القول- فيما سبق- أن الباحثة بالرغم من دعوتها إلى ضرورة الاهتمام بسياق التلفظ وما يحويه من افتراضات منطقية وتداولية وثورتها على الباحثين الذين يقفون عند حدود الشكل اللغوي والاكتفاء به للحكم على مدى صحة الجمل، واعتماده معيارا وحيدا يقود إلى تفسير مقبول لبعض التراكيب، وإقرارها بضرورة مراعاة أطراف الخطاب لمبدأ التأدب الذي يتوخى تحقيق الهدف المنشود من العملية التواصلية، إلا أن مبدأ التأدب لم يسلم من النقد الموجه له.

2-2-2-النقد الموجه لمبدأ التأدب: ترى « لاكوف» أن قواعد التأدب تعد قاسما مشتركا بين مختلف المجتمعات البشرية،في حين شكك العديد من الدارسين في ذلك، ونوجز آراءهم فيما يلي:[20].

- ليست قواعد التأدب كلية في عددها وطبيعتها، فهي تتدرج في القوة فقاعدة التخيير أقوى من قاعدة التعفف، وقاعدة التودد أقوى من قاعدة التخيير، مما يجعل القيام ببعضها قد يسقط العمل بالبعض الآخر.
- لا تعكس كل الشروط المطلوبة للتواصل.

- استحضرت بعض الجوانب التبليغية والتهذيبية التي لم تبرز بوضوح مع «جرايس».
- لا يتطرق المبدأ الذي وضعته «لاكوف» إلى ركن «المقاصد الإصلاحية» ولا إلى ركن « الوسائل العملية» الموصلة لهذه المقاصد.
- غياب الحاجة إلى التوصل إلى المقاصد الإصلاحية من المبدأ التخاطبي بجعله عاجزا عن الوصول إلى التغيير السلوكي.
- إهمال مبدأ التأدب للجانب العلمي والإصلاحي.

إن النقد الموجه للاكوف جعل بعض الدارسين يسعون إلى تدارك النقص المسجل على مبدأ التأدب واستعاضته بمبدأ المواجهة، وهو ما ذهب إليه « بنلوب براون» Penelope Brown و«ستيفن لفنسون» Stephen Levinson .

3.2.2. مبدأ التواجه: يعد مبدأ التواجه(*) الذي وضعه «بنلوب براون» و«ستيفن لفنسون» المبدأ التداولي الرابع الذي يضبط عملية التخاطب وقوامه: مقابلة الوجه للوجه– ويمكن أن نصوغ هذا المبدأ كما يلي:[21] «لتصن وجه غيرك» ويرتكز هذا المبدأ على مفهومين هما:[22].

أ– قيمة الوجه الاجتماعية: يجب على المتكلم أن يصون وجه غيره، ففي ذلك صيانة لوجهه هو، وهذا يعكس الاحترام والتعاون المتبادل بينهما وهو على ضربين:

1. **الوجه الدافع**: وهو إرادة دفع الاعتراض، ورغبة المرء أنلا يعترض الغير سبيل أفعاله.
2. **الوجه الجالب**: وهو إرادة جلب الاعتراف، فهو يبتغي أن يعترف الغير بأفعاله.

ب– نسبة تهديد الوجه: سعى الباحثان إلى تصنيف عدد من استراتيجيات التخاطب لضمان الاحترام المتبادل بين المتخاطبين، مما يستدعي تصنيفا للأفعال التي تهدد الوجه، فهما يربطان بين الأفعال اللغوية وبين نسبة تهديدها للوجه.

2-3-1- قواعد التخاطب المتفرعة عن مبدأ التواجه: تتفرع عن مبدأ التواجه – حسب «براون» و« ليفنسون»- خطط تخاطبية خمس على المتكلم أن يختار منها ما يلائم قوله وهي:[23].

1. أن يمتنع المتكلم عن إيراد القول المهدد.
2. أن يصرح بالقول المهدد من غير تعديل يخفف من جانبه التهديدي.
3. أن يصرح بالقول المحدد مع إمكانية التعديل الذي يدفع عن المستمع الإضرار بوجهه الدافع.
4. أن يصرح بالقول المهدد مع إمكانية التعديل الذي يدفع عن المستمع الإضرار بوجهه الجالب.
5. أن يؤدي القول بطريق التعريض، ويترك للمستمع أن يتخيَّر أحد معانيه المحتملة.

ولتوضيح هذه الخطط التخاطبية الخمس، يسوق « طه عبد الرحمن» المثال الآتي: وهو « طلب إغلاق النافذة» الذي يحلل وفق مبدأ التواجه كما يلي:[24]

- يرى المتكلم عدم المخاطرة بالوجه؛ لأن هذا يضُر به وبالمستمع فيمتنع عن طلب إغلاق النافذة من المخاطَب.
- قد يطلب المتكلم من المستمع إغلاق النافذة دون أن يستعين بصيغة تلطف الأثر التهديدي لهذا الطلب، كأن يقول له: أطلب منك أن تغلق النافذة.
- وقد يتوسل المتكلم من المخاطب عند طلبه إغلاق النافذة بصيغة تحفظ الوجه الدافع لهذا المستمع، كأن يقول له: هل لك أن تغلق النافذة؟.
- وقد يتوسل المتكلم من المخاطب عند طلبه إغلاق النافذة بصيغة تحفظ الوجه الجالب لهذا المستمع، كأن يقول له: «ألست تبادر إلى إغلاق الباب فقد تعرضنا لمجرى الهواء؟».

- قد يطلب المتكلم من المخاطب إغلاق النافذة بطريق التعريض، كأن يقول له: «إن الجلوس في مجرى الهواء مؤذ إيذاء» ثم يفسح المجال لمخاطبه ليستنبط المعنى المستلزم بنفسه.

يُستفاد من هذا المبدأ تحليل الخطابات وفقا لدرجات التأدب المحددة بخمسة أصناف هي:[25].

1. الاستراتيجيات الصريحة.
2. استراتيجيات التأدب الإيجابي.
3. استراتيجيات التأدب السلبي.
4. استراتيجيات التلميح.
5. استراتيجيات الصمت.

ولتوضيح كيفية استغلال هذا المبدأ في تحليل خطاب ما يسوق صاحب كتاب «استراتيجيات الخطاب» المثال الآتي:[26] خلاف بين زوجين، ثم جلوس الزوج مع صهره، مع العلم أنّ كلا منهما يكنّ احتراما للآخر، وليس لأحدهما سلطة على الآخر، وينتميان إلى الثقافة الإسلامية والعربية، التي تتيح للقريب أن يشفع لحلّ الخلافات بين الناس، ومن باب أولى بين الأقرباء دون أن يجد حرجا للاستفسار عن مكامن المشكل، من الطبيعي أن يسأل الأخ صهره عن سبب الخلاف، وله الخيار في أن يتلفظ بسؤاله، طبقا لإحدى الاستراتيجيات، مما يتيح له خمسة خيارات حسب التدرج الآتي:[27].

1. الاستراتيجية الصريحة: وتبعا لها يسأل الأخ صهره بشكل مباشر وصريح دون اللجوء إلى ما يخفف من تهديد وجه صهره، فيقول: ما سبب الخلاف؟ فالمتكلم لا يرى في سؤاله ما يهدد وجه صهره، ولا يخاف عاقبة العملية التخاطبية، لذلك جاء خطابه واضحا ومباشرا.

2. استراتيجية التأدب الإيجابي: هذه الاستراتيجية تفرض على الأخ أن يوظف في خطابه بعض الألفاظ التي تلطف من حدة التهديد ويدفع بها الإضرار

بوجهه إلى أقصى حد يستطيع، فيقول: من عاداتك التي أحترمها كثيرا قول الصراحة معي دائما، حتى في أدنى خصوصياتك، ومنها اختلافكم في وجهات النظر. وفي هذا الكلام تلميح للزوج بأن هذا المشكل لن يؤثر في علاقته به.

3. استراتيجية التأدب السلبي: يشعر الأخ صهره وفق هذه الإستراتيجية بأنه يعترف له بحقه وبكيانه الخاص، ويترجم ذلك بقوله:

المعذرة، فأنا أود منك أن تخبرني عن سبب الخلاف بينكما.

توحي كلمة الاعتذار في بداية الخطاب بدفع الإضرار بوجهه الدافع عن المخاطَب وليشعره أنه ليس مجبرا على الإجابة.

4. استراتيجية التلميح: يحاول الأخ وفق هذه الاستراتيجية أن يلمح إلى ما يود معرفته، تاركا للمخاطَب فرصة تأويل الخطاب، ويُترجم ذلك في قوله:

من الصعب إيجاد الحلول دون معرفة أسباب المشاكل.

5. استراتيجية الصمت: قد يلتزم الأخ الصمت، لأنه لا يريد الإضرار بوجهه، أو بوجه صهره، فموقفه حائر. على الرغم من عناية مبدأ المواجهة بالجانب العملي من التهذيب فإنه لم يسلم من النقد والملاحظات الموجهة له، وهو ما سنتبينه في العنصر اللاحق.

2-3-2- النقد الموجه لمبدأ المواجهة: على الرغم من محاولات «بنلوب براون» و«ستيفن لفنسون» تدارك النقص الوارد في «مبدأ التأدب» واستعاضته بمبدأ المواجهة، إلا أنَّ هذا الأخير لم يسلم من النقد، فقد بيَّنت بعض الدراسات قصوره من نواحٍ متعددة نذكر منها:

- إنّه يجعل من التهديد السمة الجوهرية للأقوال، إما بالذات وإما بالعرض إذ يكفي أن يعتقد المتكلم أن قوله يهدد الوجه بطريقة ما، ولو لم يكن الأمر كذلك لكي ينهض بإحدى الخطط الملطفة للتهديد على قدر حاجته.[28]

- إنَّ التأدب الذي يعكسه ظاهر الخطاب قد لا يكون مؤشرا صادقا على النوايا التي يبطنها المرسِل اتجاه المرسَل إليه، مما يجعل تأويل الخطاب خاطئا[29]. وهذا من شأنه أن يقود إلى الخداع للتعارض القائم بين ظاهر الخطاب وباطنه.
- الوظيفة الأساسية التي يتغيَّاها المتكلم هي التقليل من تهديد الأقوال، في حين أنَّ التهذيب المطلوب في المخاطبة أشمل من مجرد كونه إمكانية تحصيل القدرة على صرف التهديد عن الأقوال، فكل ما ورد في المخاطبة من أقوال يحتاج إلى أدب المتكلم، سواء أكان هذا القول مهددا أم لا، فإذا كان مهددا وجب عليه التلطف وإذا كان غير مهدد اقتضى منه الأمر سلوكا مهذبا غيره.[30].

حاصل القول أنَّ مبدأ المواجهة، وعلى الرغم من عنايته الفائقة بالجانب العملي من التهذيب على غرار مبدأ التأدب، ومحاولته تجاوز بعض الثغرات الموجودة في المبدأين السابقين، قاصر عن الاشتغال بالبعد التقريبي من العمل التهذيبي، فكان لزاما البحث عن مبدأ آخر يسد بعض هذه الثغرات.

4.2. مبدأ التأدب الأقصى: هو المبدأ الذي أقره «جوفري ليتش» «Geoffrey Leach» واعتبره مكملا لمبدأ التعاون، وله صورتان: إحداهما إيجابية والأخرى سلبية[31]، وهما على التوالي:[32].

- أكثر من الكلام المؤدب.
- قلل من الكلام غير المؤدب.

يرى « ليتش» أن هاتين الصورتين؛ الإيجابية والسلبية المتفرعتين عن مبدأ التأدب الأقصى، تجنباننا الوقوع في النزاع أو ما يمنع التعاون[33].

تمتاز محاولة «ليتش» بانطلاقها من مبدأ التعاون نقدا واستدراكا، وإقرارها بأهمية وصف التعاون، فهو: «الأساس المفترض لتوجيه طرفي الخطاب، لأنه الرابط بين قصد المرسل في خطابه ومعنى الملفوظ الدلالي، أما قصوره فيكمن في انحصار دوره في تنظيم التواصل، والوقوف عند المستوى التبليغي للخطاب، مغفلا

مبادئ التداول الاجتماعية والنفسية، كما لا يمكن تعميم صلاحيته في المجتمعات كلها»[34].

يرى « ليتش» أنَّ مبدأ التأدب الأقصى يتغيَّ تجاوز العثرات المسجلة على مبدأ التعاون، من طريق توظيفه لبعض الآليات والأدوات في الخطاب، فالتأدب لا يقف عند حدود تنظيم العلاقات فحسب، بل يسعى إلى تأسيس الصداقات، فيكون بذلك أساسا للتعاون.[35].

2-4-1- قواعد التخاطب المتفرعة من مبدأ التأدب الأقصى: تتفرع عن مبدأ التأدب الأقصى قواعد ذات صورتين: سلبية وإيجابية نتبيّنها في ما يلي:[36].

- **قاعدة اللباقة:** وصورتاها هما:
- قلِّل من خسارة الغير.
- أكثر من ربح الغير
- **قاعدة السخاء:** وصورتاها هما:
- قلِّل من ربح الذات.
- أكثر من خسارة الذات.
- **قاعدة الاستحسان:** وصورتاها هما:
- قلِّل من ذم الغير.
- أكثر من مدح الغير.
- **قاعدة التواضع:** وصورتاها هما:
- قلِّل من مدح الذات.
- أكثر من ذم الذات.
- **قاعدة الاتفاق:** وصورتاها هما:
- قلِّل من اختلاف الذات والغير.
- أكثر من اتفاق الذات والغير.
- **قاعدة التعاطف:** وصورتاها هما:

- قلِّل من تنافر الذات والغير.
- أكثر من تعاطف الذات والغير.

والملاحظ أنَّ قاعدة اللباقة هي القاعدة الأساسية، في حين تعد بقية القواعد الأخرى متفرعة منها، أما القاسم المشترك بين طرفي التواصل فهو التأدب فالتأدب مع المخاطَب يُفضي إلى عدم التأدب مع الذات، والعكس صحيح، وهو ما يفسر التباينات الموجودة بين قواعد التأدب الفرعية.[37].

ترمي قاعدة اللباقة إلى رفع كل ما من شأنه أن يوقع في النزاع، أو يمنع التعاون ويتم ترجيح مبدأ التأدب الأقصى على مبدأ التعاون إذا وقع بينهما تعارضا لأنه الأكثر حفاظا على الصلات الاجتماعية، ولتوضيح الفكرة يسوق «طه عبد الرحمن» مثال الأوامر غير المصرح بها، التي تأتي وفقا لمبدأ التأدب الأقصى في تعابير مطولة ومستغلقة، وهي بذلك تخل بمبدأ التعاون الذي يقتضي الإيجاز والوضوح، لأن المتكلم إذا اتبعه، أفضى ذلك إلى قطع التعاون وإيقاف المخاطبة فنجده يفضِّل التعبير الطويل والمستغلق الذي تقضي به قاعدة اللباقة، لجعل المخاطب ينجز الأمر[38]، ولتوضيح المسألة يسوق «عبد الهادي بن ظافر الشهري» المثال الآتي:[39].

ج1- أعرني سيارتك.

ج2- أريد أن تعيرني سيارتك.

ج3- هل يمكن أن تعيرني سيارتك.

ج4- لعلك تعيرني سيارتك.

الموضوع المشترك بين هذه الجمل هي استعارة سيارة في المستقبل، لكن تمَّ التعبير عن القضية بصيغ مختلفة فجاءت (ج1) تدل على المعنى المباشر، فهي للدلالة على أمر صريح، فكانت تبعا لذلك أقل لباقة، في حين كانت الجملة الثانية خبرية تفسح المجال للمخاطب للاختيار في إنجاز ما طُلب منه، وكانت بذلك أكثر لباقة من الجملة الأولى، أما الجملة الثانية فهي استفهامية، تترك للمخاطب حرية

الاختيار في الإجابة بالقبول أو الرفض، مما جعلها أكثر لباقة من (ج1) و (ج2) وتأتي الجملة الرابعة (ج4) أكثر الجمل لباقة، لأنها لا تلزم المخاطب أو تكرهه على قبول ما لا يود قبوله، فالمتكلم يتمنى وقوع المطلوب من المخاطب ويخيره في ذلك.

2-4-2- النقد الموجه لمبدأ التأدب الأقصى: كسابقيه لم يسلم مبدأ «التأدب الأقصى» من ملاحظات وتعليقات وانتقادات الدارسين، ومن جملة الملاحظات المسجلة عليه:

- ينبني هذا المبدأ على قانون الربح والخسارة، فربح الغير، يقابله خسارة الذات، فأصبح العمل التخاطبي أشبه ما يكون بصفقة تجارية، قوامها الخدمات التي يقدمها المتكلم للمخاطَب[40] فكأن العلاقة التي تربطهما لا تعدو أن تكون علاقة الدائن بالمدين، فالذي يطلب من غيره أمرا يكون أقرب إلى ذلك الذي حصل على خدمة منه، والذي يكون قد وقع منه أذى لغيره، يكون كمن عليه دين الاعتذار، وأن عفو هذا الغير عليه كان بمثابة إلغاء لهذا الدين.[41].

- جعل « ليتش» اللباقة درجات، وقوام هذا البناء سلم الاختيار المستمد من «لاكوف» وسلم السلطة، وسلم التضامن المستمد من: « براون» و« ليفنسون» مضيفا إليهما سلم الربح والخسارة. أما بقية القواعد الأخرى، كقاعدة السخاء وقاعدة الاستحسان، وقاعدة التواضع، وقاعدة الاتفاق، وقاعدة التعاطف، فهي تتوخى حصول عمل تهذيبي متصف بوصف التقرب.

والملاحظ أن «ليتش» يميل إلى مبدأ التواجه من جهة اعتباره للبعد التقريبي من العمل التهذيبي الخاص بالمخاطبة.[42].

- ارتكاز مبدأ التأدب الأقصى على التقرب، جعله ينبني على التظاهر وهو ما حدا بـــ «طه عبد الرحمن» إلى صياغة مبدأ آخر يسمى «مبدأ التصديق»[43] الذي استلهمه من التراث والثقافة الإسلامية، ويأخذ فيه بالتقرب الخالص والصادق المجرد من الغرضية.

5.2. مبدأ التصديق: بعد مراجعته للمبادئ السابقة وكشفه عن بعض الثغرات التي تشكو منها، سعى «طه عبد الرحمن» إلى صياغة مبدأ يسد به بعض القصور الذي بدا واضحا على المبادئ السابقة، التي أضاف لها مبدأ آخر يسمى «مبدأ التصديق» الداعي إلى وجوب ربط القول بالفعل والنظر بالعمل.[44] ويأتي هذا المبدأ تماشيا مع دعوى أطلقها الباحث في إطار ما أسماه بـــ «مجال التداول الإسلامي العربي» يقول: «لا سبيل إلى تقويم الممارسة التراثية ما لم يحصل الاستناد إلى مجال تداولي متميز عن غيره من المجالات بأوصاف خاصة ومنضبط بقواعد محددة، يؤدي الإخلال بها إلى آفات تضر بهذه الممارسة»[45].

وتنبني هذه الدعوى على الأركان الثلاثة الآتية:[46]

- تميز المجال التداولي عن غيره من المجالات الثقافية.
- أصناف القواعد التي ينضبط بها هذا المجال في الممارسة التراثية.
- أنواع الآفات المترتبة عن الإخلال بقواعد هذا المجال.

تبين للباحث أن مبدأ التعاون والقواعد المتولدة منه لا تضبط إلا الجانب التبليغي من الخطاب في حين أهملت الجانب التهذيبي منه[47]، وهو ما دعاه إلى وضع مبدأ بديل أسماه: «مبدأ التصديق» الذي نجد له إرهاصات وصورًا مختلفة في التراث الإسلامي منها: مطابقة القول للفعل، وتصديق العمل للكلام، ويمكن صياغة هذا المبدأ كما يلي: لا تقل لغيرك قولا لا يصدقه فعلك.[48].

قوام هذا المبدأ عنصران اثنان:[49].

أحدهما: «نقل القول»: ويتعلق بالجانب التبليغي من المخاطبة.

الثاني: «تطبيق القول»: الذي يتعلق بالجانب التهذيبي

2-5-1-القواعد المتفرعة على مبدأ الصدق في جانبه التبليغي: يتفرع عن مبدأ الصدق في جانبه التبليغي قواعد أخذها «طه عبد الرحمن» من كتاب «أدب الدنيا والدين» وهي[50]:

- أن يكون للكلام داع يدعو إليه، إما في اجتلاب نفع أو دفع ضرر.

- أن يوظف المتكلم الكلام في موضعه ويتوخّى له إصابة فرصته.
- أن يكون الكلام على قدر حاجته.
- أن يتخير اللفظ الذي يتكلّم به.

يرى «طه عبد الرحمن» أن هذه القواعد جامعة تدور في فلك ما يسمى بمبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عليه، إلا قاعدة واحدة وهي قاعدة الكيف (أو قاعدة الصدق).[51] تأتي هذه المقابلة على النحو الآتي:[52].

القاعدة الأولى: تقوم مقام مبدأ التعاون، والقاسم المشترك بينهما أنَّ كليهما يشترط تحديد هدف معين للمخاطبة، وإذا خلت المخاطبة من هذا الهدف كانت باصطلاح «الماوردي» «هجرا» أو «هذيانا».

القاعدة الثانية: تقوم مقام قاعدة العلاقة، فهي تقضي أن يكون لكل مقام مقال يناسبه.

القاعدة الثالثة: تقوم مقام قاعدة الكم، فهي توجب الاكتفاء بما هو ضروري في الخبر، كما توجبه قاعدة الكم، أما إذا خرج الكلام عن ذلك بالتقصير سمي باصطلاح «الماوردي» حصرا، أما إذا خرج عنها بالتكثير سمي عنده «هذرا».

القاعدة الرابعة: تقوم مقام قاعدة الجهة، فهي تشترط مراعاة صحة المعاني وفصاحة الألفاظ واتباع أساليب الوضوح فإذا خرج الكلام عن هذه القواعد كان مختل المعنى ومستغلق اللفظ.

2-5-2-القواعد المتفرعة عن مبدأ التصديق: يتفرع على مبدأ الصدق في جانبه التهذيبي قواعد، قام «طه عبد الرحمن» باستقرائها واستنباطها من التراث الإسلامي العربي، ويجملها في ثلاث قواعد مع صياغتها على مقتضى قواعد التخاطب المعلومة:[53]

- **قاعدة القصد:** لتتفقد قصدك في كل قول تلقي به إلى الغير.
- **قاعدة الصدق:** لتكن صادقا فيما تنقله إلى غيرك.

- **قاعدة الإخلاص:** لتكن في تودك للغير متجردا من أغراضك.

والملاحظ على هذه القواعد أنها قريبة من قواعد مبدأ التأدب وقواعد التواجه، مع محاوله «طه عبد الرحمن» عدم الوقوع في المزالق التي وقعت فيها هذه المبادئ.

ويمكننا أن نسجل جملة من الملاحظات المتعلقة بهذا التقسيم نذكر منها:[54].

- يترتب على قاعدة القصد أمران أساسيان هما: وصل المستوى التبليغي بالمستوى التهذيبي للمخاطبة، وإمكانية الخروج عن الدلالة الظاهرة للقول إلى الدلالة المستلزمة.
- الوصل بين المستويين التبليغي والتهذيبي.
- إمكانية الخروج عن الدلالة الظاهرة، مما يدفع بالمخاطب إلى الدخول في العمل وتحمل مسؤولية المراد من القول؛ لأن الخطاب بلغه بطريق التلميح لا التصريح، فتأتي مهمة المخاطب للدخول في عملية التأويل بغية الوقوف على المعنى المراد، ويستعين في ذلك بقرائن مقالية ومقامية.
- تتميز قاعدة القصد عن مبدأ التأدب لـــ «لاكوف» أنها تأخذ بعنصر العمل من الجانب التهذيبي،إن على جهة المتكلم أو من جهة المخاطَب.
- تقتضي قاعدة الصدق ممارسته في مستويات ثلاثة هي: «الصدق في الخبر» و«الصدق في العمل»، و«مطابقة القول للفعل».
- يقتضي صدق الخبر أن يحفظ المتكلم لسانه عن قول أشياء للمخاطب على خلاف ما هي عليه.
- يقتضي الصدق في العمل، أن يصون المتكلم سلوكه ولا يشعر المخاطب بأوصاف هي على خلاف ما يتصف به.
- تقتضي مطابقة القول للعمل، أن يحفظ المتكلم لسانه وسلوكه ولا يشعر المخاطب بوجود تفاوت بينهما.

ويرى «طه عبد الرحمن» أن لهذه الأصناف من الصدق أفضليات ثلاث هي:[55].

1. أن يفعل المتكلم ما لم يقل أفضل له من أن يقول ما لم يفعل.
2. أن يسبق فعل المتكلم قوله أفضل له من أن يسبق قوله وفعله.
3. أن يكون المتكلم أعمل بما يقول أفضل له من أن يكون غيره أعمل به.

تقتضي قاعدة الإخلاص أن يؤثر المتكلم حقوق المخاطب على حقوقه وليس في هذا التقديم حظ من مكانة المتكلم ولا إضاعة لحقوقه، إنما تنبني هذه الحقوق على التجرد المتبادل عن أسباب التنازع وتنبني أيضا على «التأدب المتبادل، بحيث كلما زاد أدب أحدهما، دعا ذلك الآخر إلى الزيادة فيه، فلا تنقصه زيادة أدبه شيئا وإنما ترفعه في عين الآخر رفعا، ويتجلى التبادل في التجرد عن الأغراض والتبادل في التأدب في استعداد كل منهما لأن ينسب إلى الآخر الوصفين التاليين:[56].

- أنه أكبر قدرة على الانفكاك عن موانع التقرب.
- أنه أكثر اتباعا للمعايير الأخلاقية

محصّلة ما سبق أن الثغرات التي تشكو منها المبادئ السابقة، التي تسعى لضبط العملية التخاطبية، هي التي دفعت « طه عبد الرحمن» إلى إضافة مبدأ آخر هو «مبدأ التصديق» الذي ينبني على القصد والصدق والإخلاص، ويبتغي ربط القول بالفعل والنظر بالعمل.

2-5-3- النقد الموجه لمبدأ التصديق: يرى «طه عبد الرحمن» أنَّ المبادئ التي تضبط العملية التخاطبية تتفاضل فيما بينها تفاضلا على النحو الآتي:[57] فمبدأ التأدب يَفْضُل مبدأ التعاون بتقعيده للجانب التهذيبي، في حين يفضل مبدأ التواجه مبدأ التأدب بتعرضه لعنصر العمل من الجانب التهذيبي، ويفضل مبدأ التأدب الأقصى، مبدأ التواجه؛ لأنه يولي العناية إلى وظيفة التقرب من الغير، في حين يفضل مبدأ التأدب الأقصى، لأنه يأخذ بشرطي التقرب من الغير وهما:

الصدق والإخلاص. إنّ الوقوف على محاسن المبادئ السابقة ومساوئها، هو ما دفع «طه عبد الرحمن» ليقدم بديلا لهاته القواعد مستوحا من التراث الإسلامي، ولعلها من المحامد التي تُذكر للباحث، فتجعلنا نصنفه في خانة القلة القليلة من الباحثين الذين يلمون بالتراث وهم على دراية واسعة بمعطيات البحث اللساني، وما أحوجنا إلى أمثال هؤلاء! فقد « نحا – طه عبد الرحمن– في مجال ظاهرة التخاطب الإنساني منحى علميا وشاملا في الكشف عن آلياتها والقواعد التي تنضبط بها الدلائل فيها وعلاقاتها بمستعمليها والمقاصد التي توجه التداول الخطابي بينهم ممارسة وتفاعلا مستلهما في ذلك من نظريات الغربيين استلهاما تأصيليا ينم عن فهم لها ولمرجعياتها واقفا عند خصوصياتها، ونقائصها متمثلا ومراجعا لها من خلال مثيلاتها من المفاهيم والآراء عند علماء الإسلام».[58] إنّ جهود هذا الباحث «يحكمها منطق واحد هو السعي إلى التمثل والتأصيل وهو هاجس لا يقدِّره إلا من تمثل المناهج الغربية التي نستهلكها، ونظر من خلالها إلى التراث من أجل التعريف به أو الكشف عن الجوانب الغامضة فيه إنها استراتيجية عملية منطقية يعتمدها سواء في نقد النظريات أو صياغة أخرى أو في وضع المقابل العربي للمصطلح الأجنبي».[59] إن مراعاة حال المتخاطبيْن والقواعد التي تقوم عليها العملية التخاطبية، والدعوة إلى تهذيب القول من المسائل التي لم يغفلها الدين الحنيف؛ يقول تعالى مخاطبا رسوله الكريم: ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ ١٢٥﴾.[60].

وهي الطريقة التي أنهجها الله تعالى لرسوله الكريم ليتبعها في دعوته مع كفار قريش، وتنضوي تحت هاته الآية ثلاث آليات تتدرج في استعمال الخطاب وفقا لمراعاة سياق الدعوة، إذ يراعي الرسول أحوالهم بما ينعكس على اختيار آلية الخطاب المناسبة، حتى لا يُثقِل عليهم، مع مراعاة التنويع في هذه الطريقة حسب

مقتضياتها وبالموعظة الحسنة لا بالزجر والتأنيب[61]. والملاحظ أنَّ الشرط الأخلاقي يكتسي أهميته في العملية الحوارية لأنه اعتراف بالآخر واحترام له، ولأفكاره وآرائه، وهو سعي دائم لتجريد الخطاب من الكلمات النابية والتهم المجانية، فكان لزاما على المحاور إذا أراد أن يربو بحواره إلى المراتب العلى ويكون بذلك ناجحا أن يراعي مجمل الأخلاق الكريمة التي دعا إليها الإسلام ويتمثلها في أي حوار وهو ما تعكسه الآية السابقة الذكر.[62] كما كانت عناية القرآن الكريم شديدة بالعلاقة القائمة بين طرفي الخطاب كما في قوله تعالى مخاطبا موسى عليه السلام﴿ٱذۡهَبۡ أَنتَ وَأَخُوكَ بِـَٔايَـٰتِي وَلَا تَنِيَا فِي ذِكۡرِي ۝٤٢ ٱذۡهَبَآ إِلَىٰ فِرۡعَوۡنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ﴾[63]. فقد أمر الله تعالى موسى بملاطفة فرعون واللِّين له في الكلام لتحصيل طاعته، مما يعكس عنايته تعالى بالتعامل الأخلاقي الذي يجاري الفعل الخطابي ومراعاة الغاية التي يرمي إليها المتخاطبون.[64] إنَّ هاته العناية التي أولاها الإسلام لقواعد التخاطب وآلياته ثم أردفتها عناية علماء المسلمين الذين اشتغلوا بهذا الجانب كانت دافعا لـــ «طه عبد الرحمن» ليصوغ «مبدأ التصديق» الذي ولد من رحم الدراسات التراثية وانفرد بجملة من الخصائص، كارتقائه بالجانب التهذيبي من المخاطبة «إذ بفضله يخرج هذا التهذيب من مرتبة «التأدب الاجتماعي» المغرض والذي لا يتجاوز الكياسة والمجاملة والمداراة إلى مرتبة «التخلق» المخلص الذي ينشد الكمال في السلوك، ولا أدل على ذلك من أن علماء المسلمين، كلما اشتغلوا بهذا الجانب أفضى بهم ذلك إلى الاشتغال بما أسموه بـــ «آفات الكلام» بوصفها من أقبح مساوئ الأخلاق، كما أفضى بهم إلى الاشتغال بأسباب الخروج من هذه الآفات بوصف هذا الخروج هو الذي يورِّث التحلي بمكارم الأخلاق».[65] فليس يخفى على ذي نظرأنَّ ما بذله «طه عبد الرحمن» في سبيل صياغة مبدأ جديد يولي أهمية لجانب التعامل في العملية التخاطبية، ونصه على ضرورة اعتبار هذا الجانب في تحليل الكلام لعمل جدير بالإقرار والإكبار.

الهوامش:

1ــ صلاح اسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،(د.ط)،2005، ص78.

2 ــ حسن المصدق «أسس علم التواصل في الفكر الألماني المعاصر أو إعادة الدمج بين اللسانيات وعلم الاجتماع والفلسفة» مجلة الفكر العربي المعاصر مركز الإنماء القومي، بيروت – لبنان، ع25، صيف وخريف 2004.

3 ــ .Paul Grice,studies in the way of words ,p24، وراضي رشيد، «الدلالات الاستلزامية في اللغة العربية والقواعد التخاطبية عند بول جرايس»، مجلة الفيصل، العدد 280، شوال 1420 هـــ- يناير/ فبراير 2000م، ص57، وعبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان (ط1)، آذار/مارس2004 ص96، وجون ليونز، اللغة والمعنى والسياق ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية بغداد العراق، (ط1)،1987م، ص234- 235، وعبد الإله بوغابه بشرى العروضي، الإطار التداولي في اللسانيات المعاصرة، المطبعة السريعة القنيطرة- المغرب، (ط1) 2006، ص60، وج- ب- براون وج- يول تحليل الخطاب، ص40.

4ــ طه عبد الرحمن،اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، (ط1)، 1998، ص283، ورشيد بن مالك «السيميائية والتداولية»، أعمال ملتقى علم النص، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد17 جانفي 2006 ص205.

(ــ Paul Grice, Studies in the way of words ,p25-26، وفيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع سورية، (ط1)،2007م ص84-85، وعمر بلخير تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، ص101- 102 وأحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص95 محمد العبد، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، (ط2) 1428هـــ-2007م، ص71-72.

6ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص239، وقو يدر شنان «التداولية ضمن الفكر الأنجلوسكسوني المنشأ الفلسفي والمآل اللساني» أعمال ملتقى علم النص، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد17، جانفي2006 ص19.

7ــ محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية (د.ط)،2002، ص40.

8ــ حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، إفريقيا الشرق، المغرب (د.ط) 2004م ص131.

9ــ ينظر: طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص239.

10ــ نفسه، ص240.

11ــ صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، ص89.

12ــHudson, R. A, «The meaning of questions» , language , Vol 51, p. p 1- 31.

13 ــ Robin LAKOFF « The logique of politness or, Minding your P's and Q's», in papers From the minth regional meeting chicago linguistic society, 1973, p, p 292, 305 .

14ــ نفسه

15ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص100.

16ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص241.

17ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداوليةص101– 102 وطه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص241.

18ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص102.

19ــ نفسه.

20ــ حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص 132، وطه عبد الرحمن اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص241– 242.

(*) ترجم هذا المبدأ بالتواجه عند طه عبد الرحمن، ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي ص243، وهو عند عبد الهادي بن ظافر الشهري، مبدأ الوجه ينظر: استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص103، ويسميه بعض الباحثين بمبدأ التواجه ومقابلة الوجه للوجه ويسمى أيضا التناظر، ينظر: حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص 132.

21ــ حسان الباهي الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص 132.

22ــ عبد الهادي بن ظافر الشهيري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص103 وطه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي ص243.

23ــ عبد الهادي بن ظافر الشهيري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص244 وطه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي ص 104– 105.

24ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 244.

25ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص105.

26ــ نفسه، ص106.

27ــ نفسه، ص106- 107.

28ــ حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص132، وطه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص246.

29ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص108.

30ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص245.

31 ــ Geoffrey Leach, principles of pragmatics, Longman, London, 1983, p79

32ــ نفسه.

33ــ حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص132.

34ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب، مقاربة لغوية تداولية ص109.

35ــ نفسه، ص110.

36 ــ Geoffrey Leach, principles of pragmatics ; p80-81. وطه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص246- 247، واستراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية ص111- 112.

37ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة تداولية، ص112.

38ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص247.

39ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص113.

40 ــ Geoffrey Leach, principles of pragmatics, p125 .

41ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص249.

42ــ نفسه، ص248.

43ــ بنعيسى أزاييط، مداخلات لسانية مناهج ونماذج، ص73، وعبد الهادي بن ظافر الشهري استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص.113

44ــ حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص132.

45ــ طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص243.

46ــ نفسه.

47ــ بنعيسى أزاييط، مداخلات لسانية مناهج ونماذج، ص73.

48ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص249.

49ــ نفسه.

50ــ الماوردي، أدب الدنيا والدين، دار الفكر، بيروت – لبنان، ص266– 170، نقلا عن اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص249.

51 ــ طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي ص249– 250.

52ــ نفسه.

53ــ نفسه، ص250.

54ــ نفسه، ص250– 251.

55ــ نفسه، ص251.

56ــ نفسه، ص252.

57ــ نفسه، ص253.

58ــ آمنه بلعلى «المنطق التداولي عند طه عبد الرحمن وتطبيقاته»، ص278.

59ــ نفسه، ص279.

60ــ النحل/ 125.

61ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ص92.

62ــ إدريس أوهنا، أسلوب الحوار في القرآن الكريم الموضوعات والمناهج والخصائص منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – ودار أبي الرقراق للطباعة والنشر، المملكة المغربية، (ط1)، 1426هـــ– 2005م، ص29–30.

63ــ طه/ 42–43.

64ــ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية ص 92، 94.

65ــ طه عبد الرحمن اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص253.

أصالة الإعراب في القرآن الكريم

أ. سعيد عامر

جامعة تيزي–وزو

مقدّمة: أفرزت نداءات تيسير النّحو انبعاثَ شبه وادّعاءات قديمة؛ تواجدت في كتابات بعض المستشرقين واللّغويين القدامى، ومن بينها شبهة عدم أصالة الإعراب في اللّغة العربيّة[1] والقول بأنّه بدعةٌ وابتكار استحدثه النّحويون في القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي) وأنّ عربية ما قبل هذا القرن خالية من الإعراب. ولأنّ الادّعاء خطير في أبعاده، فإنّ جملة من الغيورين على الضّاد قاموا يدرؤون هذه الأقاويل وما استندت إليه، وما شمّروا لذلك إلاّ لأنّ الشّبهة عُمّمت على سائر مدوّنات ما قبل القرن الثّاني الهجري؛ أي حتّى على كتاب الله جلّ وعلا، فكان لزاما أن تثور ثائرة الحقّ وتردّ الادّعاء ومرتكزاته، فلم يخلُ مؤلّفٌ في العربيّة قديما من الإشارة إلى أصالة الإعراب في العربيّة والقرآن، بل هناك من راح يخصّ القضيّة بالتأليف مثلما فعل الطّوفي (ت 716هـ) في (الصّعقة الغضبيّة في الرّد على منكري العربية) أمّا حديثا فالجميع في حديثهم عن أصالة الإعراب في العربية عيال على كتاب (دفاع عن القرآن الكريم أصالة الإعراب ودلالته على المعاني في القرآن الكريم واللغة العربية) لصاحبه: محمد حسن حسن جبل؛ وهو الكتاب الذي اتّخذته الرّقم واحد في هذه المقالة، ولم يمنعني ذلك من الرجوع إلى بعض المؤلفات التّراثية والحديثة أتقوى بها معرفيا في فهم القضية، واستخلاص ما يمكن أن يقف ضدّ هذه الرؤية التي خالف بها اللّغوي قطرب، والمستشرق كارل فوللرز، والمستشرق فتشتاين وفيشر وشبيتالر وهانزفير وف.ديم[2] ومن المحدثين اللغوي إبراهيم أنيس ومن في زمرته من بعده إجماعَ علماء العربية في أنّ

الإعراب أصيل في العربية – أي بما في ذلك اللغة القرآنية– وقد حكى الإجماع عديد من أهل اللغة، نقله أحمد مطلوب بقوله: "ويكادُ معظم المهتّمين باللّغة العربية وفقهها يجمعون على أنّ الإعراب سمة واضحة من سماتها[3]" ولأنّ القضية خطيرة كما سيأتي في بيان أبعاد الخطورة، أرى أن أبدأ الحديث عن ماهية الإعراب؛ ذلك أنّه المنفيُّ في أقوال القائلين بعدم أصالته، والمُثبَت في ردود المثبتين.

إنّ الإعراب في اللغةً معروف، تدور جلّ المعاني الواردة فيه حول البيان والإفصاح والإيضاح والتغيير، أمّا في اصطلاح النحاة "فهو اختلاف أواخر الكلمة باختلاف العوامل الدّاخلة عليها لفظا أو تقديرا[4]" ولا بدّ من العلم أنّ لفظ الإعراب أوّل ما أُطلق كان على النحو بصفة عامة، فكان التعبير حينئذٍ مجازيا؛ أي إطلاق الجزء وإرادة الكلّ؛ لأنّ الإعراب كما ظهر مؤخرا جزء من علم النحو؛ ويبدو أنّهم سمّوه بذلك لأنّ هذه الظاهرة أجلى الظواهر النحوية وأبرزها، بل إنّ مدار النحو كله يكاد يكون في غايته، فحين يتحدث أهل اللّغة عن بدء وضع النحو وأسبابه يُطلقون عليه هذا الاسم؛ قال أبو الطيّب اللغوي: "واعلم أنّ أوّل ما اختلّ من كلام العرب، فأحوج إلى تعلم الإعراب...[5]" فهذا هو الإعراب في ماهيته ومفهومه وتاريخ لفظه، أمّا عن قضيّة أصالته وحداثته، فالكلام في ذلك قد لا تحويه بضعة أوراق؛ ذلك أنّ النّفاة – القائلون بعدم أصالة الإعراب في العربية– أقاموا لوجهتهم هذه عديد أدلّة، تنوّعت بحسب الموضوع الذي راحوا يتحدّثون فيه عن خلوّه من الإعراب، نُوجز خبرهم في ما يلي: ادّعى جمع من المستشرقين وبعض اللغويين العرب أنّ الضبط الإعرابي الفطري السليقي لم يكن موجودا في اللغة العربية إبان القرن السابع الميلادي (الأوّل الهجري) وما قبله؛ بمعنى أنّ عربية القرآن والشعر الجاهلي كانت خالية ممّا اتهمو النحاة "بـــ: **ابتكاره** و**اختراعه** بغية أن يخلقوا لأنفسهم مجالا للنفوذ والجاه؛ حين تكونُ ضوابط الكلام الذي يحتاجه كلّ أحد بأيديهم، وذلك بواسطة علم النحو الذي اخترعوه هم، ولا يحيط به غيرهم، ومن ثمّ يُمارسون الرّقابة على النّاس؛ فتُضرب إليهم أكباد الإبل من كلّ صوب؛ فيجيئهم

قصدَ تعلّمه السلطان والأديب والعامي...إلخ[6]" وكانت حجج نفاة الجبلّة الإعرابية عن اللسان العربي تدور حول:

ــ "القول بانفراد العربية بين أخواتها من اللغات السامية بظاهرة الإعراب.

ــ التشكيك في أصالة الشعر الجاهلي؛ ما يقتضي القول بأنّ لغة ذلك الشعر مصنوعة مزوّرة، والقول أيضا بأنّه شعر منحول؛ فهو تمهيد لإهدار مصدر من مصادر الضبط الإعرابي التي اعتمدها النحاة، ليردّدوا في ما بعد أنّ هذه الضوابط لا أصل لها لأنّ المصدر لا أصل له؛ إذْ هي مختلقة من صنع النحاة، واختراعهم مقتبس من لغة أخرى.

ــ القول بأنّ جميع اللهجات العامية المتشعّبة من العربية والتي تستخدم الآن في الحجاز ونجد واليمن والعراق والشام...إلخ مجرّدة من الإعراب، فلو كانت لهجات المحادثة العربية القديمة معرّبة لانتقل شيء من نظامها هذا إلى جميع اللهجات الحاضرة أو بعضها[7]"

ــ افتراض مؤدّاه: إنّ قواعد الإعراب لا يُعقل أنّها كانت مُراعاة في لهجات الحديث، لصعوبتها وتعقيدها، علما أنّ لهجات الحديث تتوخى في العادة السهولة واليسر وتلجأ إلى أقرب الطّرق للتعبير[8].

ــ رؤيتهم أنّ قواعد الإعراب التي نعرف مدى ما تتميّز به من التّشعّب والدّقة لا يُعقل أن تكون قد نشأت من تلقاء نفسها، كما لا يمكن لعقليات ساذجة كعقليات العرب في عصورهم الأولى أن تقوى على خلقها فهي تحمل أثار الصّنعة الدقيقة المحكمة ويبدو عليها طابعٌ من عقلية المدارس النحوية، التي ظهرت في العهود الإسلامية بالبصرة والكوفة وما إليها، فهي بهذا الدليل تكون قد اقتُبست من قوم يُحكِمون الصنعة[9].

ــ بعض الاستشهادات التي ساقها إبراهيم أنيس[10] من مثل:

- نقله لقول سيبويه: "وزعم الخليل أنّ الفتحة والكسرة والضمّة زوائد يلحقن الحرف ليُوصَل إلى التّكلّم به"

●استدلاله بقراءة أبي عمرو بن العلاء؛ لأنّ هذه القراءة تكون أواخر الكلمة فيها ساكنة.

●استحضاره لما قال به قطرب من أنّ الحركات في أواخر الكلم في الشعر الجاهلي وغيره إنّما هي حركات للتخلّص من التقاء الساكنين.

هذه شرذمة من حججهم في المسألة، ولعلّ أحسن الكتب التي أوردَتْها بشيء من التفصيل هو الكتاب الذي ذكرناه سلفا المعنون بـــ (دفاع عن القرآن الكريم...) بل هو من أحسن الكتب؛ إذْ أُفردت فيه كلّ حجة بردٍّ عليها. أمّا في وقفتنا هذه فمسعانا فيها إلى توضيح خطورة القول بعدم أصالة الإعراب في القرآن العظيم وتبيان الأبعاد المنجرّة عن ذلك، والتي قد تصل إلى حدّ تسويغ الكفريّات والشركيّات – كما سيأتي– حين القول بهذه الشبهة، مُراعين في عرض ذلك نهج الوقفات.

الوقفة الأولى: نفي الإعراب عن القرآن الكريم هو إبطال لعديد من أحكام الشّرع: ذلك أنّ الإعراب هو الطّريق الذي أفضى إلى استنباطها، وقبل أنْ نضرب مثلا في ذلك نذكرُ ما جاء من مأثورات عن صلة الإعراب باستخلاص الأحكام الفقهيّة: فمّما يروى في ذلك أنّ "أبا عمر الجرمي مكث ثلاثين سنة يفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه[11]" وقد اتّخذه الفقهاء – أي الإعراب– آلة لاستنباط الكثير من الأحكام الشرعيّة، مُتّبعين مقتضى الدّلالة الإعرابية؛ لذلك يقول ابن يعيش: "إذْ يرون الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيّة على علم الإعراب[12]" فهو عماد الشريعة في تقنين أحكام القرآن والسّنة النبوية، لذلك كان تحصيله واجبا لفهم الشّرع؛ ذكرَ وُجوبه ابن السّراج الشنتيري قائلا: "إنّ الواجب على من عرف أنّه مخاطب بلغة التّنزيل، مأمورٌ بفهم كلام الرسول عليه وعلى آله الصّلاة والسّلام غيرُ معذور بالجهل بمعناه، غير مسامح في ترك مقتضاه، فعليه بتعلُّم اللسان الذي أُنزل به القرآن حتّى يفهم كتاب الله وحديث رسول الله؛ إذْ لا سبيل إلى فهمها دون معرفة الإعراب، وتمييز الخطأ من الصواب؛ لأن الإعراب إنّما وضع للفرق بين

المعاني... فلو ذهب الإعراب لاختلطت المعاني ولم يتميّز بعضها من بعض وتعذّر على المُخاطَب فهم ما أُريد منه، فوجُب لذلك تعليم هذا العلم؛ إذ هو أوكد أسباب الفهم، فاعرف ذلك ولا تحِد عنه، فإنّه علم السّلف؛ الذي استنبطوا به الأحكام، وعرفوا به الحلال والحرام[13]" فأمثال هذه الأقوال والأخبار القاصّة لعلاقة الإعراب بفهم شرع الله واستنباط أحكامه – ومنها الفقهيات– كثيرةٌ في تصانيف أهل العلم، وما إيرادنا لبعضها إلاّ من باب التّمهيد لمثالٍ كان حضور الإعراب فيه فيصلا في ترجيح الخلاف الفقهي الذي وقع فيه، ومنه أنّه مقرّرا للراجح من المرجوح وهو ما حصل من مناظرات بين الفقهاء في قوله تعالى ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ**﴾ [المائدة:6] فقد حصل خلافٌ بين الفقهاء في حكم غسل الرجلين في الوضوء؛ فكانوا على فريقين: الفريق الأول: يرى بوجوب مسحها. والفريق الثّاني يرى بوجوب غسلها. وهذا الخلاف مبني على الحالة الإعرابية التي وردت في القراءتين لقوله تعالى (وأرجلكم) إذْ وردت قراءة بجرّ اللاّم وأخرى بنصبها؛ فاحتجّ الفريق الأوّل بأنّ أرجلكم بالجرّ معطوفةٌ على قوله (ورؤسِكم) المجرورة بالباء فيكون الواجب المسح على الرجلين كالمسح على الرأس، واحتجّ الفريق الثاني بأنّ أرجلكم بالنصب معطوفة على وجوهكم المنصوبة بالفعل (اغسلوا) فيكون الواجب الغسل كالوجوه. وقد جرى بينهما نقاش كبير ما رجحَ فيه الغسل على المسح إلاّ بقرينة إعرابية؛ إذ بررّ القائلون بالغسل الجرّ في أرجلكم أنّه عطف على الجوار بمعنى: جُرّت الأرجل لمجاورتها الرؤوس في اللفظ، وقد ورد في العربية إعطاء الشيء حكم الشيء إذا جاوره كقوله تعالى ﴿**يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُخَلَّدُونَ (17) بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِنْ مَعِينٍ (18) لاَ يُصَدَّعُونَ عَنْهَا وَلاَ يُنْزِفُونَ (19) وَفَاكِهَةٍ مِمَّا يَتَخَيَّرُونَ (20) وَلَحْمِ طَيْرٍ مِمَّا يَشْتَهُونَ (21) وَحُورٌ عِينٌ (22)**﴾ [الواقعة: 17ــ22] فقد قُرئت (حور) في قراءة بالجرّ لفظا لمجاورتها (كأس) مع أنّها معطوفة في المعنى على (ولدان) فكان هذا التخريج لحركة الجرّ في (أرجلكم) هو الذي صرف الحكم الفقهي من

المسح إلى الغسل[14]. وبعد هذا المثال الذي سُقناه – وهو ومضة تكاد لا تظهر في ساحة كثير من المسائل الفقهية التي أدّى فيها الإعراب دور المخرّج لها– نُساءل نفاة الإعراب عن القرآن الكريم: هل أنتم في وعي ممّا تقولون؟ كيف ستؤول حال كثير من الأحكام الفقهية لو أُخِذَ بنفيكم للإعراب؟ الجواب باختصار: لن تقوم قائمة لكثير من المسائل الشرعية، وإنّما ستلغى عديد من الواجبات، وتُفهم – بسقوط القرائن الإعرابية التي تُطالبون بإلغائها– على أنّها مُستحبّات أو مُباحات، فمذهبكم في القضيّة مجلبة مفسدة، وأهون ما يُقال فيه: إنّه أمر يُعادي الفقه وأصوله، وشرع الله أعزّ من الاستجابة لدعوتكم الهادّة له.

الوقفة الثّانية: وهي وقفة عند **علاقة الإعراب بتفسير كتاب الجبّار المتكبّر:** فإذا كانت الأحكام الفقهيّة لا ترد إلاّ والدّعامة الإعرابية تعضدها، فكذلك هي حال كثير من الدّلالات والمعاني في ثنايا التفاسير؛ إذ كانت الحركة الإعرابية المُرشدة إليها. ولأهمية معرفة الإعراب قبل الإقدام على تفسير كتاب العزيز نوردُ في ما يلي أقوالا لأهل العلم في ذلك، وهي بمثابة براهين جُلّ مُبتغانا من سردها تمرير ما فحواه: إنّ الحركة الإعرابية المنفية عن القرآن من لدن القائلين بعدم أصالتها أمرٌ يتعارض مع قواعد التفسير، ولو صدقت دعواهم لألغيت دلالات عديد من الآي القرآني؛ ذلك أنّ الخريطة المفضية لدلالتها كان الإعرابُ غالبا أهم من يقف خلفها فهو من الشروط والقيود التي على المفسّر التّقيّد بها؛ فقد نقلوا عن مالك بن أنس أنّه قال: "لا أوتي برجل يُفسّرُ كلام الله وهو لا يعرف لغة العرب إلا جعلته نكالا" ومعرفة كلام العرب يقتضي معرفة الإعراب الذي ذهب ابن يعيش في أنّه "مشتّق من لفظ العرب؛ وذلك لما يُعزى إليهم من الفصاحة؛ يُقال: أعرب وتعرّب[15]" ومن الكلمات القيّمة التي تؤكّد أيضا ضرورة استدعاء الإعراب لفهم النّص القرآني، ما نطق به أبو البقاء العكبري في معرض حديثه عن آليات استخلاص المعنى من الذّكر المجيد؛ يقول: "وأقوم طريقٍ يُسلكُ في الوقوف على معناه، ويتوصّل إلى تبيين أغراضه ومغزاه معرفة إعرابه[16]" وغير بعيد عماّ يتحدث عنه أبو البقاء نجد

كلاما مشابها للسيوطي: "وتمام هذه الشرائط – أي شرائط التفسير– أن يكون المفسّر ممتلئا من عدّة الإعراب، لا يلتبس عليه وجوه اختلاف الكلام[17]" ولصاحب الطّراز المتضمن لأسرار البلاغة في ذلك أيضا عبارة من ذهب؛ يقول: "هذا الكتاب لا يخوض فيه إلا من له وطأة في علم الإعراب[18]" فهذه مقولات لجهابذة العربية، ما نطقوا بها إلاّ لأنّهم رأوا الإعراب أصيل في القرآن؛ لذلك معرفته أساس لفهمه، ولبيان مُشْكَلِه "فقد تحتمل الآية عديدا من المعاني، فتَشكلُ على المفسّرين، ويكون الإعراب دافعا للإشكال، ومعينا لأحد المعاني المحتملة، ولذا نجد لهم – أي المفسّرين– عبارة: "وهو موضع مشْكَلٌ والإعراب يُبيّنه" تتردّد في كتبهم[19]" بل لأهميّة الإعراب في استقصاء معاني الفرقان خصَّ بعضٌ من أهل اللغة القرآن بمؤلّفات تتناوله من الزّاوية الإعرابية، وما أكثر تعدادها ومنها: معاني القرآن للفرّاء، إعراب القرآن للزّجاج، إعراب ثلاثين سورة من القرآن لابن خالويه، المجيد في إعراب القرآن المجيد للصفاقسي، إعراب القرآن لابن قتيبة...إلخ.

هذا أهمّ شيء نبتغي التّنويه إليه في هذه الوقفة، وستأتي الأمثلة على ذلك في الآت من وقفات.

الوقفة الثّالثة: القول بعدم أصالة الإعراب في القرآن الكريم هو قولٌ بعدم إعجازه: وقع القائلون بعدم أصالة الإعراب في القرآن في مآزق، كان سوء التدبرّ في ما يردّدونه الجارف إلى ذلك، ومن بين تلكم الكوارث التي لم يحسبوا لها حساب أنّ القول بحداثة الإعراب في النّص القرآني هو قول بعدم إعجازه؛ ذلك أن إعجاز الكلام الرّباني يكمن في نظمه، الذي يقوم على توخّي معاني النّحو والوجوه الإعرابية؛ يقول في ذلك الجرجاني: "ثبت ذلك أنّ طلب الإعجاز إذا هو لم يطلبه في معاني النّحو وأحكامه ووجوهه وطرقه، ولم يعلم أنّها معدنه ومعانيه وموضعه ومكانه، وأنه لا مُستنبِط له سواها، وأنْ لا وجه لطالبه في ما عداها غارَ نفسَهُ بالكاذب من الطّمع... وأنّه إن أبى أن يكون فيها، كان قد أبى أن يكون القرآن

معجزا بنظمه، ولزمه أن يثبت شيئا آخــر يكون معجزًا به[20]" فالنحو الذي تنصبّ جميع مباحثه حول الأوضاع الإعرابية "هو المرقاة المنصوبة إلى علم البيان المُطلع على نكت نظم القرآن[21]"

الوقفة الرّابعة: الإعراب فيصلٌ في ترجيح الخلافات بين الفرق الإسلاميّة:

اختلف المسلمون طرائق قددا، وفرقا كثيرة، وراح كل حزب ينتصر لوجهته ولمذهبيّته بكلّ ما يُدعِّمها، حتّى بلغ بهم الأمر إلى توجيه الآي القرآني لمطاوعة ما يذهبون إليه في معتقداتهم ومناهجهم، فلا نعجب حينذاك أن نجد ابن جني يعقد في الخصائص بابا عرج فيه على هذه الأمور سمّاه: (باب ما يؤمّنه علم العربيّة (الإعراب) من الاعتقادات الدّينيّة) إلاّ أنّ ما ينبغي معرفته أيضا أنّ الإعراب كان فيصلا في الخلافات التي نشأت بين هاته الفرق، فقد كان حجّةَ أهل السّنة عديد المرات في وجه انحرافات المعتزلة والجهمّيّة مثلا، فلقد ذهبت المعتزلة والجهميّة إلى نفي صفة الكلام عن الله جلّ وعلا، وفي صنيعهم هذا بلغ بهم الأمر إلى تأويل النصوص القرآنية المُثبِتَة لصفة الكلام لله سبحانه، بل إلى تحريفها أحيانا بتبديل الحركات الإعرابية، غير أنّ نحارير أهل السنة وقفوا يعترضونهم في ذلك بأدلّة كان الإعراب هو الشاهد فيها، ولندع ابن القيم الجوزية يقصّ لنا من ذلك خبرا يقول: "ومن تحريف اللفظ تحريف إعراب قوله تعالى ﴿وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾ [النساء: 164] في الرفع إلى النصب وقالوا: وكلّمَ اللهَ موسى؛ أي موسى كلّم الله...ولمّا حرّفها بعض الجهمّيّة، قال له بعض أهل التوحيد: فكيف تصنع بقوله سبحانه ﴿وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ﴾ [الأعراف: 143] فبُهت المحرّف[22]" وعلاقة هذا الكلام بسياق تتبع خطورة القول بعدم أصالة الحركات الإعرابية في القرآن، هو أنّه بافتراض أنّ الإعراب مستحدث وأنّه أُلحق بالنّص القرآني لكانت جميع الفرق على صواب في ما تذهبُ إليه؛ ذلك أنّ السّكون في أواخر كلمات الآيات سيُطاوع توجّهاتهم العقدية وانحرافاتهم، فيكون القرآن بذلك خالقا للفُرقَة لا لامًّا للشمل، وهذا ما القرآن منه براء.

الوقفة الخامسة: نفي سمة الإعراب عن القرآن الكريم هو فتحٌ لباب الشّركيّات والكفريّات في كلام ربّاني جاء يُحارب ذلك: إنّ اختلاف الضبط الصحيح فساد للمعنى، فليس بين الكفر والإيمان إلاّ حركة واحدة، ومن الأمثلة المشهورة التي توضّح أهميّة الضّبط الإعرابي في صحة المعتقد قوله تعالى ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ [فاطر: 28] فلو قُرئت برفع لفظ الجلالة، ونصب العلماء لفسُد المعنى تماما وأدى إلى خلل في العقيدة؛ إذْ كيف يخشى الله القوي العزيز الجبّار عباده الضّعفاء الأذلاّء؟ فالضبط الصحيح هو نصب لفظ الجلالة بالفتح على أنّه مفعول به مقدّم للتعظيم، ورفع العلماء بالضمّ على أنّه فاعل مؤخّر ولو خلت الآية من الحركات الإعرابية مثلما يذهب إليه نفاة الإعراب لكان هذا الكفر قابل الورود؛ إذْ يستعصي – وأواخر الكلمات ساكنة– معرفة من يخشى الآخر؟

الوقفة السّادسة: عدم أصالة الإعراب في القرآن إبطالٌ للاجتهاد وغلقٌ لأبوابه: ذلك أنّه من شروط الاجتهاد في الدّين الإلمام بالنّحو والإعراب والدّراية بهما؛ يقول ابن السّراج الشنتريني: "لا يجوز أن يُفتي الناسَ في الفقه من كان عاريا من النّحو ومتى فعل ذلك أخطأ وأثم وتعدّى وظلم[23]" ويقول أبو البركات الأنباري في نفس المضمار: "إنّ أئمة السلف والخلف أجمعوا قاطبة على أنّه – أي النحو– شرط في رتبة الاجتهاد، وأنّ المجتهد لو جمع جميع العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتّى يعلم من قواعد النّحو ما يعرف به المعاني المتعلّقة معرفتها به منه ولو لم يكن ذلك علما معتبرا في الشّرع لما كانت رتبة الاجتهاد متوقّفة عليه لا تتم إلاّ به[24]" فهل أعداء الإعراب – إنْ صحّ قولها– في وعي ممّا ينجرُّ عن مقولاتهم الهدّامة؟ ألم تطرق مسامعهم من قبل مقولة ابن تيمية: "إنّ نَفَس اللغة العربية من الدّين ومعرفتها فرضٌ واجب، فإنّ فهم الكتاب والسّنة فرض، ولا يُفهم إلا بفهم اللغة وما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب".

الوقفة السّابعة: الدّعوة إلى تعطيل الحركات الإعرابية هي دعوة إلى تعطيل أحكام علم التّجويد وعلم الوقف والابتداء: إنّ علم الوقف والابتداء الذي هو جزء ممّا ينبغي معرفته على مجوّد القرآن، يرتبط بالإعراب ارتباطا وثيقا؛ فمن يطّلع على كتب الوقف والابتداء، يجد أنّ تقسيمات الوقف عند القرّاء مَقِيسة بمقياس الإعراب؛ يقول أبو بكر بن الأنباري: "اعلم أنّه لا يتمّ الوقف على المضاف دون ما أضيف إليه، ولا على المنعوت دون النعت، ولا على الرافع دون المرفوع، ولا على المرفوع دون الرّافع، ولا على النّاصب دون المنصوب، ولا على المنصوب دون الناصب، ولا على المؤكّد دون التوكيد...[25]" ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى ﴿وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنْفَ بِالْأَنْفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ فَمَنْ تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ وَمَنْ لَمْ يَحْكُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [المائدة: 45] "قُرئ (والعينَ) بالنّصب، فيكون الوقف التّام على قوله (والجروح قصاص) وقُرئ (والعينُ) بالرّفع لها ولِمَا بعدها فيكون الوقف على قوله (أنّ النفس بالنّفس)[26]" فلو أُخِذ بما يدعو إليه دعاة تسكين أواخر الكلمات في النص القرآني لاختلّت مواضع الوقف، ولتعذّر تحديد مواضع الابتداء، فتتزعزع لذلك المعاني.

الوقفة الثّامنة: إنكار أصالة الإعراب في القرآن الكريم هو طعنٌ في صحّة القرآن وتواتريّة نقله: يقول صبحي صالح في معرض حديثه عن الآية (28) من سورة فاطر؛ أي قوله جلّ جلاله ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ "نُقِلَ هذا الوجه المتواتر في قراءة الآية بمراعاة حركات الإعراب **مشافهة وتلقيّا متواترًا**، وهو الذي حمل العلماء والقرّاء على الحكم بشذوذ القراءة التي فيها رفع اسم الجلالة على أنّه فاعل، ونصب العلماء على أنّه مفعول للفعل يخشى[27]" لنتأمّل في قوله: "مشافهة وتلقّيّا متواترا" فإذا أُضيفت هذه الحركات الإعرابية للمصحف كما يقول نفاة أصالة الإعراب، ألن يكون ذلك تحريفا؟ بحكم أن التحريف لا يقتصر على التعديل والحذف، وإنّما يدخل في مفهومه الزّيادة أيضا؟ الحقيقة إنّ ذلك لم

يحصل؛ لأنّ الحركة الإعرابية في القرآن إنّما هي أصلا جزءٌ منه، فالقول بعدم احتوائه عليها، أو الدّعوة لإسقاطها إنّما هو عينُ التّحريف، وهو أمر يُخالف الذي بلغنا تواترًا، ويُستحضر في هذه المناسبة قصة تصلح لمخاطبة أنصار هذه الادّعاءات؛ متمثّلةً في "منع الخليفة عمر لعبد الله بن مسعود – رضي الله عنهما– أن يُقرئَ النّاس القرآن بلهجة قبيلته هذيل، مع أنّها لهجة عربيّة عريقة، وأمرِهِ له أن يُقرئَ بلغة قريش، فهل يستقيمُ أنْ يُمنَع الإقراء بها لكمال الحرص على قداسة نصّ القرآن، ثمّ يسمح بالتّعديل وإعادة الصّياغة؟[28]" أي إضافة الحركات الإعرابية مثلما قال نفاة أصالتها في كتاب العزيز؟

الوقفة التّاسعة: وهي وقفة نسردُ فيها مجموعة من الشّواهد الصّوتيّة؛ تظهر في قصص بلغتنا عن أبناء القرن الهجري الأوّل، وهم يقرؤون النّص القرآني معربا ما يدلّ على أصالة الإعراب فيه، وإنّها بذلك أدلّة يستحيل معها بقاء هذه الشّبهة التي تسيء إلى القرآن بصفة خاصة، وإلى العربية بصفة عامة.

أولا: ما وقع بين عمر بن الخطاب من ناحية وزيد بن ثابت وأُبي بن كعب من ناحية أخرى في الضبط الإعرابي لكلمة (الأنصار) في الآية الآتية ﴿**وَالسَّابِقُونَ الْأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتَهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ**﴾ [التوبة: 100] حيث قرأ عمر برفع كلمة (الأنصار) وقرأها زيد بن ثابت بالجرّ، فسأل عمر أبي بن كعب فقرّر أنها بالجرّ. فعمر قرأ برفع الرّاء عطفا على السابقون؛ أي فيكون الأنصار فريقا آخر غير السابقين الأولين لأنّ العطف يقتضي المغايرة، فلا يكون الأنصار داخلين ضمن السابقين الأوّلين، ويكون السبق والأوليّة مقصورَيْن على المهاجرين وعمر منهم كما نعلم، ثمّ قال ابن عطيّة: وأسند الطّبري أن زيد بن ثابت سمع عمرا يقرأ هكذا فردّه؛ أي راجعه مُبَيِّنًا أنّ القراءة بالجرّ، فبعث عمر رضي الله عنه إلى أبي بن كعب فسأله، فقال أبي بن كعب: ﴿**وَالسَّابِقُونَ الْأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ**﴾ بجرّ لفظ (الأنصار) عطفا على المهاجرين، فيكون

الأنصار داخلين مع المهاجرين ضمن السّابقين الأوّلين. فقال عمر: ما كنّا نرى إلاّ أنّا قد رُفعنا رفعة لا ينالها معنا أحد. يعني كنّا نحن المهاجرين نظنّ أنّنا خصّصنا بوصف السّابقين الأوّلين، لا ينال هذا الوصف معنا أحد. فقال أبي: إنّ مصداق هذا؛ (يعني مصداق كون الأنصار مع المهاجرين ضمن فئة السّابقين، وهذا يقتضي الجرّ) في كتاب الله في أوّل سورة الجمعة ﴿وَآخَرِينَ مِنْهُمْ لَمَّا يَلْحَقُوا بِهِمْ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الجمعة:3] يعني أنّ هذه الآية وضعت التابعين الذين يجيئون بعد حياة النبي عليه وعلى آله الصلاة والسّلام بأنّهم آخرين، وأنّهم لمّا يلحقوا بالذين بُعث فيهم النبي؛ أي بجيل الصحابة الذين ذكروا في الآية التي سبقت آية الآخرين هذه فالصحابة جميعا مهاجرين وأنصارا هم السابقون الذين لم يلحقهم جيل التّابعين... كما أورد أبي آيات أخرى تؤكّد الجرّ لهذا المعنى. قال ابن عطيّة: فرجع عمر إلى قول أبي؛ أي أخذ بقراءته[29] فهذه القصة كفيلة بأن تخبرنا أن الحركة الإعرابية من القرآن، ويبقى التنبيه إلى أنّ الصحابة لم يستعملوا اصطلاحات: جر أو رفع... وإنّما تداولوا مفاهيمها دون لفظها؛ لذلك قلنا إن هذه الوقفة للشواهد الصوتية.

ثانيا: قصة الأعرابي الذي قدم المدينة في زمن عمر رضي الله عنه، فطلب من يُقرئه شيئا من القرآن، فأقرأه رجل أوّل سورة براءة (التوبة) وفيه ﴿وَأَذَانٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ [التوبة: 3] أقرأه بكسر لام كلمة (رسوله) الأخيرة ففهم الأعرابي متعجبا ومنكرا أنّ الله تعالى برئ من رسوله، وبلغت الواقعة عمر، فاستدعى الأعرابي وسأله، فقصّ عليه قراءة الرّجل فقال عمر: ليس هكذا يا أعرابي. فقال الأعرابي: فكيف هي يا أمير المؤمنين؟ فرتّلها عمر على وجهها الصحيح أي بالرّفع. فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم[30]

ثالثا: شواهد صوتية أخرى تتمثّل في قراءات الصّحابة الذين اقتضت قراءاتهم إعرابا مختلفا عن الإعراب الذي جرت عليه القراءات الأخرى مُراعين فيها الإعراب:

ــ في سورة البقرة ﴿وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ﴾ [البقرة: 26] بضمّ ياء (يُضلُّ) وكلمة الفاسقين مفعول به. قرأ ابن مسعود (وما يَضِلُّ به إلاّ الفاسقون) بفتح ياء (يَضِلُّ) و(الفاسقون) فاعل مرفوع بالواو حسب مقتضى قراءة يَضلُّ تلك.

ــ في سورة آل عمران ﴿رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ﴾ [آل عمران:8] بضم تاء (تُزغ) ونصب (قلوبَنا). قرأ أبو بكر (لا تَزِغْ قُلُوبُنا) بفتح تاء المضارعة في (تَزغ) ورفع (قلوبُنا) فاعلا للفعل، دعاءً إليه سبحانه أن يعصم قلوبنا من الزيغ[31]. فهذا غيض قصص من فيض، وإلا فأخبار يحي بن معمر مع تخطئته لقراءات الحجاج طويلة، واعتراضات الفطناء من أهل السليقة العربية على بعض القراء في قراءاتهم الشّاذّة كثيرة...إلخ وهم كلهم من آل القرن الأول الهجري وبداية الثاني، تلك القرون التي زعم نفاة الإعراب أنها خالية من الضبط الإعرابي.

خاتمة: أعلم وأنا على تخوم خاتمة هذه المقالة أنّي تناولت خطورة نفي الإعراب عن القرآن الكريم من زاوية ربّما هي دينيّة الصّبغة، لكن علينا أن نقرّ بأن الدّين الإسلامي هو ناصر العربيّة الوحيد، ما دام أنّ عربيّتنا اليوم لا تُنتَجُ في أمور ملموسة وماديّة، مثلما هو حاصلٌ مثلا للغة الإنجليزيّة في أمريكا؛ حين أصبح اللسانيون يُجسّدون بها برمجيّات آبل ومايكروسوفت...إلخ. أقولُ بهذا الكلام والفخر في كلّ مجالات حياتنا – بما في ذلك اللغوية – مسكنُه كتاب الله جلّ وعلا وعليه فإنّ الذّود عنه أمرٌ لا بدّ منه، ودرء شبهة عدم أصالة الإعراب فيه أحد الأمور التي ينبغي أن تسيل فيه محابر أهل العلم وطلبتهم، وأنْ يُجتّر الكلام في ذلك إنْ لزم، فهو من باب التذكير ولا حرج، كما يجدر أن تكون أمثال هذه الأبواب الكارثية مُوصدة، لا مفتوحة باسم دعوى تيسير النّحو؛ ذلك أنّ بعض التّوجّهات لا تنظرُ في الأبعاد التي تنجرُّ عن تبنّيها، وخبرُ ذلك ما سُقناه من مخاطر القول بأنّ الحركة الإعرابية استحدثها النحويون وألحقوها بالنّص القرآني؛ فهي كما أوردناها مُدلَهِمَّة تصل خطورتها إلى حدّ الطّعن في صحّة القرآن وتواتريّته، وتفتح بابا

للوقوع في الشركيّات والكفريّات، وتلغي الفقه والاجتهاد والتفاسير ومعانيها...إلخ فعليه أقترح وعسى أنْ تحُفّني الإصابة في ذلك:

ــ أن يكون الجانب الدّيني حاضرا في كلّ أطروحات تيسير النّحو، وأن يكون حكما في قبولها أو رفضها.

ــ ضرورة الاعتزاز بتراثنا اللغوي والعمل على بعثه، والدعوة إليه، ففيه من الأخبار والبراهين ما يهدّ مزاعم بعض المستشرقين.

ــ افتتاح الكتب التي تُؤَلَّف في النحو وما يتّصل به بالحديث عمّا يطعن في أصوله وفروعه، وبالردود المعقّبة على تلك الطعون، بُغيةَ إخراج طلبة علم تتربّى فيهم نخوة الذّود عن العربيّة وعن نحوها وسائر علومها.

الهوامش:

1- من دعاة تيسير النحو الذين انتصروا لهذا الادّعاء نجد إبراهيم أنيس، وتلامذته من بعده.

2- ينظر في ذلك: رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة العربية، د ط. القاهرة: دت مكتبة الخانجي، وكذلك مقدمة كتاب: دفاع عن القرآن الكريم لمحمد حسن حسن الجبل.

3- أحمد مطلوب، بحوث لغوية، ط1. عمان: 1987، دار الفكر، ص35، 36.

4- عباس حسن، النحو الوافي،ج1، ط4. القاهرة: دار المعارف، ص74.

5- أبو الطيّب اللغوي، مراتب النحويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار النهضة، ص 1،2.

6- هكذا عللّ إبراهيم أنيس أسباب إيجاد الضّبط الإعرابي، مُتعمّدا في ذلك استعمال مصطلحات: ابتكار،ابتداع، اختراع تماشيا مع ما يراه من أنّ النّحو ليس فطري وسليقي في لسان العربي؛ ينظر لذلك كتابه: من أسرار العربية، ط6. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. وكذا كتاب: دفاع عن القرآن الكريم، لمحمد حسن حسن جبل.

7- محمد حسن حسن جبل، دفاع عن القرآن الكريم أصالة الإعراب ودلالته على المعاني في القرآن الكريم واللغة العربية، ط2. القاهرة: 1999، البربري للطباعة الحديثة ص 20، 21، 22 بتصرف.

8- محمد الأنطاكي، دراسات في فقه اللغة، ط4. القاهرة: دار الشروق العربي ص249. أو لينظر المرجع السابق.

9- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة. القاهرة: دار نهضة مصر، ص211 وينظر أيضا كتاب دفاع عن القرآن الكريم.

10- إبراهيم أنيس، من أسرار العربية، ص237، 238، 239 والحقيقة: إنّ أوّل اطلاعي عليها كان في كتاب دفاع عن القرآن الكريم، وبحكم توفري على تلك المراجع وعودتي إليها لم أقل: نقلا عن...

11- جمال الدّين الأسنوي، الكوكب الدّري في تخريج الفروع الفقهيّة على المسائل النحويّة، تح: عبد الرزّاق السّعدي، ط1. القاهرة: د ت، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ص 9.

12- موفق الدين بن يعيش، شرح المفصّل، ج1. بيروت: عالم الكتب، ص8.

13- محمد بن عبد الملك السراج الشنتريني، تنبيه الألباب على فضائل الإعراب، تح: عبد الفتاح الحموز ط1. عمان: 1995، دار عمان، ص21، 22.

14- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، تح: مازن المبارك. بيروت: دار الفكر، ص895.

15- موفق الدين بن يعيش، شرح المفصّل، ج1، ص71.

16- أبو البقاء العكبري، التبيان في إعراب القرآن، ج1، ط2. بيروت: 1987، دار الجيل، ص1.

17- جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج2. القاهرة: مطبعة الحجازي ص172.

18- يحي بن حمزة العلوي، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز ج2. بيروت : دار الكتب العلمية، ص168.

19- عبد الله بن حمد المنصور، مُشْكَلُ القرآن الكريم، ط1. قاهرة: دار ابن الجوزي ص284.

20- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط1. بيروت: 1988، دار الكتـــب العلميّة ص 458، 459.

21- موفق الدّين بن يعيش، شرح المفصّل، ج1، ص 16.

22- شمس الدين بن القيم الجوزية، الصواعق المرسلة على الجهميّة والمعطّلة، ط1. الرياض: دار العاصمة ص 140.

23- محمد بن عبد الملك السراج الشنتريني، تنبيه الألباب على فضائل الإعراب، ص61.

24- أبو البركات عبد الرحمن الأنباري، لمع الأدلة في أصول النحو. دمشق: مطبعة الجامعة السورية، ص 95.

25- أبو بكر بن الأنباري، ج1، إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجلّ، تح: محي الدّين عبد الرحمن. دمشق: 1971، مطبوعات مجمع اللغة العربية، ص116.

26- أبو جعفر النّحاس، القطع والإئتناف،ج1. الرياض: 1992، عالم الكتب، ص71 – 72 بتصرّف.

27- صبحي صالح، دراسات في فقه اللغة، ط3. بيروت: دار العلم للملايين، ص119 – 120.

28- محمد حسن حسن جبل، دفاع عن القرآن الكريم، ص53.

29- القصة في المحرر الوجيز لابن عطية، وقد تعذّر علي بلوغ ذلك الكتاب فنقلتها بشيء من التصرّف من كتاب: دفاع عن القرآن الكريم لمحمد حسن حسن جبل، ص 74، 75.

30- هذه القصّة مشهورة جدا، تحويها بطون كتب عدّة، وفي العادة تورد في سياق ذكر أول من وضع النحو إلا أنّها صالحة أيضا لهذا الموضوع؛ أي تأكيد أصالة الإعراب في القرآن الكريم، والرّد على منكريه.

31- محمد حسن حسن جبل، دفاع عن القرآن الكريم، ص80 بتصرّف.

القسمة الثلاثية للكلم بين النحو العربي والمنطق الأرسطي

أ. صفية بن زينة

جامعة الشلف

يمكن لمتصفح كتب النّحو القديمة أن يلاحظ مدى اهتمام النحاة العرب بموضوع القسمة الثلاثية، فقد تناولوه تحت عناوين مختلفة منها: الكلام وما يتألف منه[1] وأقسام الكلمة[2]، والكلمة وأقسامها[3]. وقد أولى النحاة العرب اهتماما بالغا لموضوع أقسام الكلم فخصوا له مكانا في مقدمات الكتب النحوية، واحترزنا بالقول أقسام الكلم وليس الكلام، لأنّ عبارة "سيبويه": الكلم اسم وفعل وحرف[4]، تبين أقسام الكلم لا أقسام الكلام المتمثلة في الخبر والاستخبار والطلب. فلمّا كانت اللغة جيشا ضخما مبعثرا من الكلمات، كان تنظيمها الخطوة الأولى لبناء منظومة نحوية قوية إذ يروى أنّ عليّا بن أبي طالب– رضي الله عنه– ألقى صحيفة إلى أبي الأسود الدؤلي – إن صحت هذه الرواية – فيها الكلام كله ثلاثة أشياء، اسم وفعل وحرف[5]. وأكدّ ابن بابشاذ على ذلك في مقدمته بقوله: "وإنّما كان الكلام ثلاثة لا غير لأنّ العبارة، على حسب المعبر عنه لا يخلو من أن يكون ذاتا كزيد وعمرو أو حدثا من ذات كقام وقعد أو واسطة بين الذات و حدثها... فالأسماء عبارة عن الذات والأفعال عبارة عن الحدث، والحروف عبارة عن الوسائط، فلذلك كانت ثلاثة على حسب المعبر عنه"[6]. حيث تبدو القسمة الثلاثية عقلية، وأغرت بعض النحاة فعمّموها، أمثال "المبرّد (أبو العبّاس) حين ذكر أنّ" الكلام كله اسم وفعل

وحرف جاء لمعنى لا يخلو الكلام – عربيا كان أو أعجميا– من هذه الثلاثة"[7]. إذ أن تصريح المبّرد بهذا الأصل العقلي واعتباره القسمة كلية لا تخرج عنها أية لغة من اللغات تعميم في غير محله؛ لأن اللغات تختلف في أنظمتها النحوية ومسالكها الصوتية والصرفية[8]. وبين الدكتور محمود السعران "أنّ الدراسة اللغوية الحديثة" ترى أنّ هذا التقسيم لا يتصف بصفة العموم، وترى أنّ المرجع في تقسيم الكلمة هو اللغة موضوع الدرس، فقد لا يصدق على لغة ما يصدق على أخرى، أي أنّ تقسيم الكلمة ينبغي أن تحدده طبيعة الاستعمال اللغوي في كل لغة لا أن يبدأ درس لغة من اللغات بالبحث عمّا فيها من اسم و فعل وحرف[9]. وبناء على هذا الأساس اشْتُهِر التقسيم الثلاثي لدى الدارسين بأنّه أرسطي مأخوذ عن الفلسفة اليونانية[10] فإلى أي مدى يصح القول بتأثر هذه القسمة بمنطق أرسطو؟ يعد المستشرقون أول من قالوا بتأثر النّحو العربي بمنطق أرسطو منهم أدلبير مركس ودي بور وشاطرهم الرأي عدد من الباحثين العرب من خلال إشكالية البحث في العلاقة بين النحو العربي والمنطق الأرسطي على اختلاف دوافعهم بين العرقية والدينية.

ويعتبر الفيلسوف "الفارابي" من المهتمين بالدراسة في شأن هذه العلاقة وراح يبين بقوله أنّ "المنطق يشارك النحو بعض المشاركة بما يعطي من قوانين الألفاظ ويفارقه في أنّ علم النّحو إنّما يعطي قوانين تخص ألفاظ أمّة ما وعلم المنطق يعطي قوانين مشتركة تعم ألفاظ الأمم كلها"[11]. فتوصل إلى أنّ المنطق أشمل بكثير من النحو، فالنحو خاص والمنطق عام. يردّ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح على بعض آراء المستشرقين والباحثين العرب من القائلين بهذا التأثر بقوله: و"الغريب المقلق أن أشهر هذه الآراء التي ألبست لباس البحث النزيه هي التي تنفي كل طرافة للمناهج العربية في النّحو، وتنكر أن يكون النحاة أخرجوا شيئا جديدا لعجزهم أو عجز البيئة الاجتماعية العربية على إتيان مثل هذا الصنع

المبتدع وذهبوا يقارنون بين مصطلحاتهم وما تواضع عليه اليونان من قبلهم في علم النحو ورأوا في تقسيم العرب للكلام تقسيما أرسطو طاليسيا محضًا، ويا ليتهم ما فعلوا هذا فينجوا من زلل لم يصب به أي عالم من قبلهم"[12]. فذكر أنّ أقدم من اتخذ موقفا من القضية وزعم بوجود تأثير يوناني هو الباحث المستشرق "إنياس جيدي" الذي اقتصر برهانه على إشارة وجيزة إلى حصول هذا التأثير، وفي أبحاث المستشرق الألماني مركس "الذي يقول عن أقسام الكلام أنّها كانت سبعة عند نحاة اليونان ولكن العرب لسوء الحظ لم يعرفوها فقد اقتصروا على تميزا ثلاثة أقسام للكلام وهذا الذي نشاهده كاف لترك الفكرة المتبادرة إلى الذهن أنّ نحاة السريان كانوا أساتذة العرب... ويقسّم سيبويه الكلام إلى ثلاثة أقسام الاسم والفعل والحرف فها هو ذا تقسيم أرسطو الذي حسنه فيما بعد نحاة اليونان"[13] . أما "دي بور" فقد اكتفى بأنّ الأبحاث اللغوية: العربية اقتبست مقولاتها النحوية من منطق أرسطو متجاهلا تقديمه للأدلة، ويذكر: أنّ الأبحاث اللغوية النظرية التي نشأت عند العرب في زمن مبكر قد أحدثتها المقولات النحوية المنطقية الموجودة في كتاب باري أرمنياس، وذلك مع ما وقع من تأثير الرواقية في هذا النشوء، ومن ثم ظهر القول بانقسام الكلام إلى الأقسام الثلاثة[14]. ويضيف في موضع آخر تأثر النحو العربي بالنحو الفارسي، زاعما أنّ ابن المقفع يسّر للعرب الاطّلاع على كل ما كان في اللغة الفهلوية من أبحاث لغوية ومنطقية[15].

ويردّد الدكتور "شوقي ضيف" الفكرة نفسها حيث جعل ابن المقفع طريقا إلى تأثر النحو العربي بالنحو اليوناني لأنّ ابن المقفع ترجم منطق أرسطو إلى العربية وبصداقته للخليل قرأ- أي الخليل- كل ما ترجمه وخاصة منطق أرسطوطاليس[16]. ويقول في موضع آخر: "فلا ننسى المنطق اليوناني فصلته بالنحو العربي مقررة[17]. ويمكننا الرّد على ذلك بأنّ ظاهرة الثلاثي ليست حكرا على اليونان فحسب وإنّما

هي ظاهرة البشرية عموما. وإذا كان ابن المقفع قد ترجم وكان مطّلعا على الثقافة اليونانية فهل يذكر عنه ضمن النحو العربي شيء؟ لذلك يرى الدكتور محمد حسين آل ياسين أنّ الزعم بأنّ ابن المقفع كان الطريق لتأثير النّحو الفارسي أو اليوناني في النّحو العربي فباطل من جهتين: الأولى تتمثل في عدم ثبات صداقة ابن المقفع للخليل، إذ تورد المصادر خبر رغبة ابن المقفع بلقاء الخليل وحدوث هذا اللقاء مرّة واحدة في الحج ولم يتكرر كما يبدو، والثانية أنّ ترجمته لمنطق أرسطو لم تثبت أيضا بل أثبت الأستاذ بول كراوس أنّ الذي ترجم منطق أرسطو هو محمد بن عبد الله بن المقفع، لا ابن المقفع نفسه، وعليه فترجمة منطق أرسطو التي زعم أنّ الخليل قرأها تمت بعد وفاة الخليل[18]، وعليه إذا حدثت الترجمة في زمن الخليل فقد يتأثر بها شريطة أن يثبت اطلاعه عليها لكن الرواية ذكرت المقفع بشكل الإطلاق لا الشخصي، فإذا كان الأمر أنّ المترجم هو محمد بن عبد الله بن المقفع وأنّه ولد بعد وفاة الخليل فإن القول بتأثر الخليل به قول متهافت تعوزه الدقة، كما أنّ عدم التقائهما أكثر من مرة و إن حدث ذلك ففي الحج، والحج موعد التفرغ للعبادة فكيف يكون التأثير إذا كانت حلقة الاتصال بين ابن المقفع والخليل مفقودة؟ وذهب الدكتور "إبراهيم بيومي" إلى تأثر النحو العربي بالنّحو السرياني على يد يعقوب الرهاوي الذي كان له شأنه في وضع النحو السرياني، وهو معروف في الأوساط العربية، وقد أخذ بهذا المذهب جورجي زيدان بحجة أن أقسام الكلام في العربية هي نفس أقسامه في السريانية[19]، لكن يمكن تفنيد هذه الحجة بما ذكره الدكتور "محمد حسين آل ياسين": "أن دعوى التأثر بالنحو السرياني لا يسندها دليل علمي ذلك أن نظرية العامل مثلا في النحو العربي لا وجود لها في أي نحو آخر، وأنّ وجود تشابه في تقسيم الكلمة إلى اسم، وفعل وأداة في العربية، والسريانية لا يدلّ على تأثر العربية بالسريانية لأنّ هذا التقسيم موجود في أكثر لغات العالم[20]. ذلك

لأنّ اللغات كلها تشتمل على قدر مشترك من الظواهر والقوانين التي تنتظم بها فشيوع الرأي القائل باقتباس النحو العربي من المنطق الأرسطي بين عدد من العلماء واللغويين العرب تصدى له بعض الباحثين بجملة من الدراسات لتفنيد حججهم ودحضها، وليبينوا مدى ضعف تلك الآراء وترجيحهم القول بأصالة النّحو العربي أمثال الدكتور "عبد الرحمان الحاج صالح" في ردّه على من اعتبر تقسيم الكلمة في كتاب "سيبويه" إلى اسم وفعل وحرف هو تقسيم "أرسطو" نفسه للكلمة إلى اسم، وفعل، وأداة وأن تعريفه يضارع من بعض الوجوه التعريف الأرسطوطاليسي. كما أنهم لو أخذوا تقسيم الكلم: من منطق "أرسطو" لأخذوا أيضا بحدّها ليسهل تصنيفها داخل الأقسام الثلاثة إذ يذكر "سيبويه" في الكتاب خبرا سمعه من يونس عن عمرو بن أبي العلاء أنه يجعل "كم" اسما لا حرفا لأنها يسند إليها[21].

حيث يتضح أن المقياس الذي اعتمده "عمرو بن أبي العلاء" في تصنيف "كم" ضمن قسم الأسماء مقياس الإسناد وهذا يدلّ على أنّ النحاة العرب استطاعوا التمييز بين هذه الأقسام قبل كتاب سيبويه، باستخدامهم معايير لغوية لا صلة لها بالمنطق الأرسطي، وبعيدا عن الحدود الأرسطية، لأنّ حد "سيبويه" للأقسام الثلاثة يختلف عن حد "أرسطو" فالاسم عنده: "رجل وفرس وحائط" حيث اكتفى "سيبويه" في حد الاسم بالتمثيل له، أما "أرسطو" فعرّفه: الاسم هو لفظة دالة بتواطؤ مجردة من الزّمان و ليس واحد من أجزائها دالا على انفراده وذلك أنّ فليس إذا أفرد معه أيس لم يدل بانفراده على شيء كما يدل في قولك (قالوس أيس) أي فرس فاره... وأما قولنا (لا إنسان) فليس باسم، ولا وضعه له أيضا اسم ينبغي أن يسمى به، وذلك أنه ليس يقول ولا قضية سالبة، فليس اسما غير محصل، فأما الاسم إذا نصب أو خفض أو غُيّر تغييرا مما أشبه ذلك فليس يكون اسما، لكن تصريفا من تصاريف الاسم[22]، ويبدو أن سيبويه اكتفى بالتمثيل بينما أرسطو فقد فصل في تعريف الاسم

أما عن الفعل عند "سيبويه" فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبينت لما مضى، ولما يكون ولما يقع، وما هو كائن لم ينقطع[23]. أما عند أرسطو فيسميه الكلمة ويدل على معنى ويحمل فكرة الزمن ولا يدل جزء منه على معنى مستقل وهو علامة على شيء يقال آخر[24]. فيظهر أن "سيبويه" لم يقتصر على المعنى وحده كما هو الشأن عند "أرسطو" وإنّما اعتمد على لفظه والمتمثل في الصيغة والعلاقة بالمصدر إذ لا مجال للقول بصحة تأثر القسمة النحوية العربية بالتقسيم المنطقي الأرسطي للكلمة وإنما تجدر بنا الإشارة إلى أنّ الحدود الأرسطية تسللت إلى النحو العربي في بداية القرن الثالث الهجري، يتجلى ذلك من خلال قول "الزجاجي" حين ينبه إلى أن الحدّ النحوي يختلف عن الحد المنطقي بقوله: "الاسم في كلام العرب ما كان فاعلا أو مفعولا أو واقعا في حيز الفاعل والمفعول به، هذا الحد داخل في مقاييس النحو وأوضاعه وليس يخرج عنه اسم البتة ولا يدخل فيه ما ليس باسم وإنّما قلنا في كلام العرب لأنّ له نقصد وعليه نتكلم، ولأنّ المنطقيين وبعض النحويين قد حدّوه حدا خارجا عن أوضاع النحو، فقالوا: الاسم صوت موضوع دال باتفاق على معنى غير مقرون بزمان، وليس هذا من ألفاظ النحويين ولا أوضاعهم وإنّما هو من كلام المنطقيين[25]. وعليه نخلص إلى مدى إدراك "الزجاجي" وتمييزه بين ما هو حدّ منطقي وما هو حدّ مستمد من خصائص اللغة العربية، وكل ذلك يبين أن المنطق الأرسطو طاليسي لم يجد مرتعا مرئيا إلاّ بعد نشوء النحو واكتهاله. ولكي نفهم هذه الظاهرة التاريخية يجب أن ننظر إلى أحداث الزمان كأحداث متفرقة لا ارتباط بينها كما يفعله بعض المؤرخين، بل على أنّها مجموعة متلاحمة الأجزاء شديدة الاتصال، فالتجزئة والتفريق بينها والنظر فيها كل على حدة يفسد التحليل ويؤدي إلى مشاكل لا حل لها بل إلى ورطة وارتباك[26].

ومما لا شك فيه أنّ النحو العربي تأثر بالمنطق الأرسطي بعد كتاب "سيبويه"

وصار النحاة يلجؤون في الأغلب الأعم عند تصنيفهم للكلم إلى القرائن السياقية ويسمونها علامات، وهم بذلك يتبعون طريقة "أرسطو" في حدّ الأقسام والأبواب إلى الجنس والفصل، وتجدر بنا الإشارة إلى أنّها مقاييس لغوية بحتة فالنحو العربي متميز ومتفرد عن النحو الأرسطي.

فهذا "ابن مالك" يعرف الفعل مثلا بقوله:

بتا فعلت وأتت ويا افعلي ونون اقبلن فعل ينجلي[27].

ومثل ذلك نجده عند "ابن هشام" و"ابن الناظم" وغيرهم، فأين يظهر أثر "أرسطو" في هذه الحدود إذاً؟ ما دامت حدودهم تقوم على قرائن لفظية ترد قبل أو بعد الكلمة بينما يقوم حد "أرسطو" على الجنس والفصل والمعنى؟ وهكذا نخلص إلى نتيجة هامة تتمثل في أصالة القسمة الثلاثية، وتبقى أدلتهم على هذا التأثير حيز الظنّ حيث لم تكن أدلة إثبات بل أدلة إمكانية التأثر. وقد دافع بن الأنباري" عن التقسيم الثلاثي للكلمة وبالغ في ذلك كثيرا، وظهر ذلك واضحا من قوله: فإن قيل فلم قلتم إن أقسام الكلام ثلاثة لا رابع لها؟ قيل: لأننا وجدنا هذه الأقسام الثلاثة يعبّر بها عن جميع ما يخطر بالبال ويتوهم في الخيال، ولو كان ههنا قسم رابع، لبقي في النفس شيء لا يمكن التعبير عنه، ألا ترى أنّه لو سقط أحد هذه الأقسام الثلاثة لبقي شيء في النفس لا يمكن التعبير عنه فلما عبّر بهذه الأقسام عن جميع الأشياء دلّ على أنّه ليس إلا هذه الأقسام الثلاثة"[28].

كما نجد أنّ ابن عصفور هو الآخر دافع عن انحصار أقسام الكلم في الثلاثة دون أن تتعداها إلى أكثر من ذلك فقال: "والدليل على أن أجزاء الكلام بهذه الثلاثة خاصة أنّ اللفظ الذي هو جزء كلام إما أن يدل على معنى أو لا يدل، وباطل ألا يدلّ فإنّ ذلك عيب، وإن دلّ فإما أن يدلّ على معنى في نفسه، أو في غيره لا في نفسه، فإن دلّ على معنى في غيره فهو حرف وإن دلّ على معنى في نفسه فإما أن

يتعرض ببنيته للزمان أولا يتعرض، فإن تعرض فهو فعل وإن لم يتعرض فهو اسم، فالأجزاء إذن منحصرة في هذه الثلاثة "[29]، أي الاسم و الفعل والحرف ويذكر "السيوطي" في هذا الصدد: "الكلمة إما اسم وإما فعل وإما حرف ولا رابع لها إلا ما سيأتي في مبحث اسم الفعل من أن بعضهم جعله رابعا سمّاه الخالفة"[30].

ويؤكد ذلك "عبد القاهر الجرجاني" بقوله: "معلوم أنّ ليس النّظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب من بعض، والكلم ثلاث: اسم وفعل وحرف وللتعليق فيما بينها طرق معلومة، وهو لا يعدّ، وثلاثة أقسام: تعلق اسم باسم، وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما"[31].

وكخلاصة نذكر قول الدكتور "الحاج صالح": "ونختم مقالنا جازمين مقتنعين أن النحو العربي لم يتأثر في ابتداء نشأته بمنطق "أرسطو" لا في مناهج بحثه ولا في مضمونه التحليلي، فإنّه لا يدين بشيء أصلا فيما ابتناه أول أمره للثقافة اليونانية"[32]. وعليه فأن التصنيف الذي قام به النحاة الأوائل لم يكن عشوائيا أو تقليديا، وإنما عمل عقلي توخوا فيه الدقة العلمية والموضوعية، يتضح ذلك من خلال حرصنا على الكشف عنها وبيانها وهي متناثرة في الكتب النحوية، كما أنّ هذا الحكم تحامل شديد على هؤلاء النحاة؛ لأن للغة العربية منطقها الخاص الذي يختلف عن المنطق الأرسطي، وبيننا أنّ التأثر الذي مسّ الدرس النحوي لم يكن في بداية نشأته.

الهوامش

---

1. الأشموني، شرح الأشموني لألفية ابن مالك، تح: عبد الحميد السيد، محمد عبد الحميد المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، دت، ج1، ص23.
2. السهيلي عبد الرحمان بن عبد الله، نتائج الفكر في النحو، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992، ص42.

3. السيوطي، جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد العال سالم مكرم عالم الكتب، 2001،ج1، ص4.
4. سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت ط1، 1991، ج1، ص12.
5. حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، الاستقراء، التحليل التفسير، دار الشروق، عمان ط 1، 2002، ص137.
6. ابن بابشاذ الطاهر بن أحمد، شرح المقدمة المحسبة، تح: خالد عبد الكريم طباعة المطبعة العصرية، الكويت، 1976، ج1، ص92.
7. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
8. محمود السعران، علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، 1962، ص38
9. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
10. أحمد أمين، ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، ط10، ص 292-293
11. الفارابي، إحصاء العلوم، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة السعادة (1954) ص60
12. الحاج صالح، النّحو العربي ومنطق أرسطو، مجلة كلية الآداب (الجزائر) العدد الأول سنة 1964، ص 76-77.
13. المرجع نفسه، ص77.
14. دي بور، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ترجمة عبد الهادي أبو ريدة، دار النهضة القاهرة، ط5 1981 ص56.
15. المرجع السابق، ص38.
16. محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1، 1980، ص92.
17. شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، مصر ص125.
18. محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب، ص93.
19. المرجع نفسه، ص92.
20. المرجع السابق، ص94.
21. سيبويه، الكتاب، ج2، ص162.

22. منطق أرسطو، ت عبد الرحمان بدوى، الناشر وكالة المطبوعات، الكويت دار القلم، بيروت ج2، ص100.

23. سيبويه، الكتاب، ج1، ص12.

24. منطق أرسطو، ص 101 (بتصرف).

25. الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، ط5 (1986)، ص 48.

26. الحاج صالح، النّحو العربي ومنطق أرسطو، ص.86

27. ابن مالك، متن الألفية، مطبعة عيسى الباني الحلبي وشركاؤه، مصر، ص3

28. الأنباري أبو البركات، أسرار العربية، تح: فخر صالح قدراه، دار الجيل بيروت، ط1 (1995)، ص28.

29. ابن عصفور، المقرب، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1(1998) ص68.

30. السيوطي، همع الهوامع، ج1، ص4.

31. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده القاهرة ط6 (1960)، ص12.

32. الحاج صالح، النحو العربي ومنطق أرسطو، ص86.

Bibliographie

1- Bulletin Mensuel d'Information du Centre National de Documentation Pédagogique C.N.D.P, Edition n°57, Alger 1er novembre 2003.

2- LERAT, Pierre, 1995, *Les langues spécialisées*, collection linguistiques nouvelle, P.U.F, Paris.

3- CALVET, Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues et la politique linguistique*, Paris, Hachette.

4- ROBERT Paul, 2010, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, S.N.L, Paris.

5- MAHMOUDIAN, Mortéza., 1976, *Pour enseigner le français*, P.U.F, Paris.

6- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie Laure, 2010, *Phonétique*, Hachette, Paris.

7- PHAL, André 1976, *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, CREDIF, Paris.

mais en français il s’écrit phonologie, [taehaebelmaefaesil] s’écrit en arabe التهاب الفاصل mais en français arthrite etc.

Conclusion

Pour « accéder » aux connaissances scientifiques dispensées parl’université les

étudiants continuent malgré le système L.M.D. à avoir une pratique très lacunaire du français. Ils « subissent » le français de spécialité en réalisant des incorrections de tous ordres comme celles que nous venons de voir. Pour y remédier nous préconisons le travail de remédiation énoncé plus haut.

langue de spécialité qui la soutient et avant même d'enseigner cette dernière, il faut avoir assuré à l'étudiant une bonne connaissance des structures fondamentales du français standard.

Nous préconisons d'enseigner d'une façon explicite par le moyen d'exercices écrits le présent, ses valeurs (présent de vérité générale, présent qui permet de présenter les données), les auxiliaires de prédication (c'est, il faut…), les pronoms neutres et indéfinis, leurs valeurs (il –on), la nominalisation à partir des verbes (présenter – présentation). Pour ce qui est de la grammaire, nous pensons qu'il faut l'enseigner d'une façon explicite puisque nous avons affaire à des adultes : attirer l'attention sur la règle grammaticale.

Sur le plan du lexique, il faut développer tout d'abord la compétence lexicale en langue de spécialité de l'étudiant sans se soucier fortement de la spécialité elle-même. Il faut faire comprendre à l'étudiant que le lexique scientifique est précis et à ce titre il est monosémique et monoréférentiel : il ne tolère aucune erreur. Enseigner les termes scientifiques en se basant sur la didactique du bilinguisme : enseigner les termes scientifiques en faisant des rapprochements avec leur étymon grec ou latin et leur forme en arabe. Par exemples [bakte□i]est issu du latin bactérium, lui-même issu du grec baktêria s'écrit en arabe بكتريا mais en français bactérie, [elfonolozija] s'écrit en arabe فونولوچيا

d- Erreurs portant sur la syntaxe

Exemple :

Ils ne sont pas considéraient comme des phonèmes pour ils ne sont pas considérés comme des phonèmes

Dans cet exemple l'étudiant confond la forme passive, fréquente dans les langues de spécialité et les temps présent et imparfait de l'indicatif.

4- Proposition d'un travail de remédiation

Dans le cadre de leur formation, les étudiants de français suivent des modules littéraires et surtout des modules de spécialité, on peut citer entre autres la phonétique, la phonologie, la langue de spécialité, la sémiologie. Pour qu'ils puissent bien suivre, assimiler le contenu de ces disciplines, il serait souhaitable d'intégrer à différents niveaux de leur cursus universitaire des modalités de prise en compte de la rédaction scientifique. Cet apprentissage spécifique abordera les caractéristiques propres à l'écrit des langues spécialisées. Il permettra la connaissance, voire la maîtrise des formes syntaxiques usitées dans les langues de spécialité, la formation des termes scientifiques et techniques etc.

Pour ce faire, nous pensons qu'avant d'enseigner la spécialité, ici, phonétique et phonologie, il faut enseigner la

scientifiques pour des raisons de précision et de "simplicité " (constructions syntaxiques simples).

Exemples :

- Le mot pour le monème
- Je distingue les phonèmes pour on distingue les phonèmes.
- Il est une variante libre pour c'est une variante libre.

Ici l'étudiant ignore les éléments de la langue qui permettent l'objectivité et la neutralité dans les usages linguistiques de spécialité : monème (terme précis), c'est (actualisateur), on (pronom indéfini).

c- Erreurs portant sur le signifié des unités

Exemples :

- Les sons humains pour les sons du langage humain.

Dans ce cas, on peut penser que l'apprenant, par inadvertance, oublie d'employer langage. On peut également penser que, ne comprenant pas le cours avec précision (il s'agit du langage) réalise une grosse confusion de sens.

Ces erreurs sont d'ordre psycholinguistique puisqu'elles sont inhérentes aux difficultés de la langue standard et scientifique : l'apprenant ne connaît pas la forme écrite précise de l'unité sur laquelle porte l'erreur ; il réalise un signifiant dont l'orthographe est approximative ou erronée ou un signifiant semblable à un autre parce qu'il confond deux lexies proches par leur forme mais distantes par leur sens (exemple : constructive pour constrictive).

Dans le dernier exemple, l'erreur porte sur la place de « tous ». L'étudiant ignore la combinatoire de cette modalité nominale.

b- Erreurs portant sur le choix de l'unité :

Dans ces erreurs, l'étudiant choisit généralement un verbe conjugué à la place d'un substantif.

Exemples :

- Les ondes sonores sepropagent dans l'air pour la propagation des ondes sonores.
- Les cordes vocales vibrent pour la vibration des cordes vocales.

Dans ces exemples, l'étudiant ignore la nominalisation des verbes dont l'emploi est très fréquent dans les langues

dynamique ou lexique de la langue commune (exemple selement pour seulement) et des incorrections qui relèvent de la partie du lexique statique ou de spécialité qu'il soit général ou spécifique à une science donnée (André PHAL), exemple : phonitic accostique pour phonétique acoustique.

a- Erreurs portant sur la morphologie des unités :

L'erreur morphologique concerne la variation non pertinente de la forme et de la place de l'unité dans l'énoncé. Elle concerne le substantif, le verbe, l'adjectif qualificatif et la modalité nominale.

Exemples :

- Diffirencepourdifférence
- Varientes libres pour variantes libres.
- Language pour langage
- Fréquences armoniques pour fréquences harmoniques
- artrite pour arthrite
- bivocité pour bi-univocité
- Larynxe pour larynx
- Constructive pour constrictive
- Ce ne sont pas des phonèmes tous pour ce ne sont pas tous des phonèmes

3- Présentation et analyse des erreurs dans les productions des étudiants

Nous avons inventorié dans le corpus composé donc de copies, un ensemble d'écarts ou d'incorrections.

Certaines de ces incorrections sont récurrentes.

Pour établir le relevé de ces erreurs, nous nous sommes d'abord fiés à notre intuition linguistique, c'est-à-dire à notre connaissance du français standard et du français de spécialité. Nous avons également consulté des dictionnaires comme Le Petit Robert , des ouvrages qui décrivent le français commun comme Pour enseigner le français (Mahmoudian, Mortéza) et des ouvrages de spécialité comme Phonétique – Phonologie (Dominique ABRY et Marie Laure CHALARON).

Nous avons des incorrections qui relèvent de la combinatoire, de la syntaxe, du lexique et de la sémantique. Parmi celles qui relèvent de la combinatoire, nous avons des exemples comme : Ce ne sont pas des phonèmes tous pource ne sont pas tous des phonèmes. Parmi celles qui relèvent de la syntaxe, nous avons des exemples comme : ils ne sont pas considéraient comme des phonèmes pour ils ne sont pas considérés comme des phonèmes. Pour le lexique, nous avons des incorrections qui ont rapport avec la partie du lexique

baccalauréat sciences, qu'ils ont suivi un même cursus scolaire et universitaire, qu'ils appartiennent quasiment tous au même milieu socio-culturel et socio-linguistiqueoù se pratiquent l'arabe, le berbère (kabyle)

et le français. Dans des situations de communication informelles, nos étudiants font preuve d'une connaissance insuffisante du français : ils pratiquent une langue métissée où se mélangent français, arabe et kabyle.

Dans des situations de communication formelles orale, nos étudiants, soumis à des contraintes dues aux C.M. ou aux T.D, s'expriment exclusivement en français, mais avec beaucoup de lacunes, d'incorrections.

Au niveau de l'écrit, nous avons recueilli un total de 230 copies d'examens, 195 relatives à la phonétique et la phonologie, et 35 relatives au lexique de spécialité. Pour répondre correctement aux questions posées à ces examens, les étudiants doivent faire preuve d'un bon raisonnement et d'une qualité de rédaction.

sommes très peu informés des sciences exactes et des langues de spécialité qui les véhiculent, nous avons considéré que nous ne pouvons être en mesure de réaliser un travail d'analyse acceptable. Pour cela, nous avons décidé de travailler sur le français de spécialité des étudiants du Département de Français (Département de Français où nous travaillons) de la Faculté des Lettres et Langues de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou parce que ce sont nos étudiants, et à ce titre, nous les avons à notre portée. Ce français de spécialité est relatif aux modules de phonétique, de phonologie et de lexicologie.

Nos informateurs forment deux (02) groupes, le premier issu de la 2ème année de licence de français, compte 195 étudiants, le deuxième issu de la 3ème année de la même licence compte 35étudiants. Les premiers suivent les modules de phonétique et de phonologie ; les deuxièmes le module de lexicologie, plus précisément lexique de spécialité. Les deux groupes comptent des garçons et des filles âgés entre 20 et 25ans. Ils sont représentatifs des étudiants de leur promotion, répartis dans d'autres groupes de T.D, dont nous n'avons pas la charge. Les données de notre enquête recueillies suite à des entretiens semi directifs, à des observations de classe, à une écoute attentive du discours des étudiants, montrent qu'ils sont tous titulaires du baccalauréat, certains (un petit nombre) ont un

d'excellence franco-algérien à destination des maîtres assistants doctorants algériens etc.

2- Travail d'enquête

On dit que le niveau en français des étudiants reste faible malgré la nouvelle structuration des systèmes d'enseignement de l'Education Nationale et de l'Université. Notre étude va nous permettre justement de vérifier quelque peu ce niveau. Elle consiste en une analyse linguistique des productions écrites des étudiants. Pourquoi le choix de l'écrit ? Tout simplement parce que les étudiants, pour être évalués (examens, stages, mémoires), sont soumis tout au long de leur cursus universitaire à des productions écrites, de plus s'intéresser au français de spécialité c'est forcément s'intéresser à l'écrit « une langue spécialisée est d'abord une langue écrite » (LERAT, Pierre).

Au moment où nous nous apprêtons à lancer notre enquête auprès des apprenants des filières scientifiques, au moment où nous avons commencé à nous pencher sur un échantillon de leurs productions langagières en français écrit, nous nous sommes rendu compte de nos difficultés. Premièrement, il est difficilement réalisable d'engager une enquête socio-linguistique auprès des étudiants qui ne sont pas disponibles pour ce travail à cause des examens, des cours et des travaux dirigés qu'ils suivent . Deuxièmement, comme nous

langue, il faut donc d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale » (CALVET – Louis-Jean).

Tout comme le ministère de l'Education Nationale qui a décidé d'une réforme du système éducatif en l'an 2003, réforme qui, entre autres, innove l'enseignement du français, le ministère de l'Enseignement Supérieur, pour corriger les lacunes des étudiants, se lance lui aussi dans une refonte essentielle du système d'enseignement à l'université. Cette refonte qu'instaure le système L.M.D (Licence – Master – Doctorat) est faite pour établir un rapport d'adéquation entre l'université et les besoins du champ socioéconomique d'une part, pour accorder les enseignements et les diplômes avec ceux des universités des pays avancés d'autre part.

Pour ce faire, les universités algériennes, sachant que la maîtrise des langues étrangères est un appui indéfectible pour le progrès technologique et économique, collaborent avec des établissements français en instaurant une coopération dans plusieurs domaines de l'enseignement supérieur. On peut citer entre autres, l'encadrement des post-graduants (magistérants – doctorants) en cotutelle, l'établissement de co-publications, les projets paritaires comme par exemple le programme de bourse

ultérieur pour le jeune dans le monde du travail. Sur le plan culturel, l'apprentissage d'une langue seconde présente de nombreux avantages puisqu'il donne l'accès à une autre culture, il est de notoriété publique que tout ce qui contribue à l'enrichissement d'un individu bénéficie à la communauté toute entière » (Bulletin Mensuel d'Information du Centre National de Documentation Pédagogique C.N.D.P, Edition n°57, Alger, 1er novembre 2003).

A l'université, comme on vient de le dire précédemment, toutes les sciences exactes et toutes les sciences de la nature et de la vie sont enseignées en français, les sciences sociales, économiques et juridiques sont par contre enseignées en arabe. Les enseignants et les responsables universitaires savent, vu leur constat, que la grande majorité des étudiants a une connaissance très insuffisante de la langue française : ils suivent à grande peine les cours magistraux (C.M) et les travaux dirigés (T.D), il leur est très difficile de comprendre les informations scientifiques qu'on leur donne.

Nous voyons bien, compte-tenu de ce que nous développons dès le début de cet exposé, que le français joue un rôle important dans la vie estudiantine et la vie sociale d'une façon générale en Algérie, il faut donc à ce titre, le soutenir :« pour décider de défendre, de protéger ou de combattre une

dans l'activité économique et dans les médias, quand la situation de communication l'exige, il est pratiqué en alternance avec l'arabe ou le berbère.

C'est dans cette situation de langues en présence, situation à peine esquissée en guise d'introduction à notre travail, que nous intervenons pour mener notre modeste étude.

Dans l'institution scolaire, la langue arabe sert à tous les degrés de l'enseignement (école primaire – collège – lycée) d'instrument pour transmettre toutes les disciplines aussi bien littéraires (histoire – géographie…) que scientifiques (sciences naturelles – sciences physiques…). Le français, quant à lui, il est enseigné comme matière, français langue étrangère (FLE) avec des méthodes d'enseignement qui ne sont plus dogmatiques mais plutôt modernes en vogue dans les pays développés. Ces méthodes sont naturellement celles des trois approches : l'approche communicative, l'approche par compétences et la pédagogie du projet.

La réforme du système éducatif de 2003 souligne l'avantage de son enseignement : « l'apprentissage précoce d'une langue étrangère en milieu scolaire devient nécessaire car il favorise l'acquisition du langage, le développement cognitif en général et les autres apprentissages…cet apprentissage devient de plus en plus une nécessité et sa maîtrise comme un atout

1- Cadre de la recherche

La réalité des usages linguistiques impliquant l'institutionnalisation de trois langues, l'arabe, le berbère et le français avec le statut de langues nationales pour les premières et de langue étrangère pour la seconde, fait que l'Algérie est un pays plurilingue. Ce plurilinguisme, loin d'être un écueil, constitue pour la société un moyen important pour l'acquisition des connaissances.

L'arabe littéral ou scolaire se présente sous une forme classique et une forme moderne. Ces deux variétés sont orales et écrites. L'une, la première est utilisée dans l'expression de la littérature et dans l'expression du cultuel; l'autre, la seconde dans l'administration, les systèmes éducatif et judiciaire, les médias et en partie à l'université.

L'histoire a permis la présence du français en Algérie, des aspects sociaux et économiques comme les études, le marché du travail, l'existence d'une importante communauté d'émigrés algériens dans des pays francophones telles que la France, la Belgique…contribuent fortement à étendre cette présence.

Le français est aujourd'hui présent dans la vie sociale : il est utilisé dans les filières scientifiques de l'enseignement supérieur (sciences exactes et sciences de la nature et de la vie),

Productions langagières écrites en français de quelques étudiants de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou en relation avec la situation innovante de l'enseignement du français

Mr MOUALEK Kaci
Université Tizi-Ouzou

Pour les étudiants des filières scientifiques de l'université algérienne, le français est le support des savoir faire spécialisés. Nous allons savoir comment les étudiants pratiquent cette langue pour accéder aux connaissances scientifiques. Pour cela, nous nous interrogerons dans ce présent travail sur la pratique du français de spécialité des étudiants de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou , université où nous exerçons.

Notre étude comporte quatre (04) parties :

1- Cadre de la recherche

2- Travail d'enquête

3- Présentation et analyse des erreurs au niveau du code écrit des étudiants.

4- Proposition d'un travail de remédiation.