مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

دورية لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية بالجزائر

العدد الأول | السنة الأولى | ربيع الأول 1426- ماي 2005

مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة دورية لغوية علمية يصدرها المجمع الجزائري للغة العربية

المدير المسؤول

د. عبد الرحمن الحاج صالح

رئيس التحرير

عثمان شبوب

اللجنة العلمية

د. صالح بلعيد	د. محمد صاري
د. أحمد حساني	د. تواتي بن تواتي
د. بشير إبرير	د. عبد الجليل مرتاض

عنوان المراسلة : 06 شارع العقيد بوقرة ـ الأبيار ـ الجزائر

البريد الالكتروني : aala@wissal.dz

هاتف : 213 07.90.21.23 - الفاكس : 213 07.90.21.23

* المقالات التي ترد إلى المجلة لا تعاد إلى أصحابها تنشر أو لم تنشر

* كل باحث مسؤول عن آرائه

محتويات العدد

1 ـ هذه المجلة د. عبد الرحمن الحاج صالح 9

2 ـ المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية 13
د. عبد الرحمن الحاج صالح

3 ـ إشكالية المصطلح في اللسانيات والسيمائيات 27
(بحث في المفاهيم ومساءلة عن علل الاضطراب) د. عبد المالك مرتاض

4 ـ الاحتجاج اللغوي د. صالح بلعيد 47

5 ـ تعليميات اللغات والترجمة (بحث في المفاهيم والإجراءات) 83
د. أحمد حساني

6 ـ العربية والتبليغ حملا على المعنى د. عبد الجليل مرتاض 115

7 ـ نقاط الضعف في التحليل اللغوي د. سحبان خليفات 157

8 ـ اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير 181
د. بشير إبرير

9 ـ أثر العوارض الصوتية في عملية التواصل د. أحمد عواني 219

10 ـ الدراسة المقطعية في التراث 237
من إشارات النحاة واللغويين إلى تنظير الفلاسفة المسلمين د. المهدي بوروبة

بسم الله الرحمن الرحيم

الإفتتاحية

هذه المجلة

يسعد المجمع الجزائرى للغة العربية أن يقدم للقراء الكرام أول عدد من مجلته. وهى مجلة متخصصة ستُعْنى بكل ما يخص اللغة العربية علومها وتراثها وقضاياها الحالية والمستقبلة والدراسات اللغوية عامة. ونرجو أن تكون ملتقًى للعلماء والباحثين من الجزائر وخارجها من الذين يهتمون بمصير هذه اللغة الشريفة. وستنشر أعمال المجمع وبحوث أعضائه من مواضيع متنوعة فى علوم العربية وخاصة فى علم المعاجم والمصطلحات وعلوم اللسان التى لها علاقة بالعربية وما يجدّ فى العالم من الآراء والنظريات العلمية الخاصة باللغة.

كما ستنشر المجلة القرارات فى مجال اللغة التى سيتخذها اتحاد المجامع اللغوية العربية وكل ما يتعلق بنشاطه وأعماله ولقاءاته وندواته. وسوف تنشر أيضا قوائم المصطلحات العلمية التى سيُقرّها الاتحاد على مستوى الوطن العربى ونرجو أن يتم على يديه وباستعانة مكتب تنسيق التعريب التوحيد المنشود منذ أمد بعيد إن شاء الله.

هذا ولا يفوتنا أن نذكر أيضا ما ستقوم به الدول العربية فى ميدان مشروع الذخيرة العربية من أعمال عظيمة سيجعل التراث العربى الإسلامى فى متناول الباحثين والمثقفين عامة باستخدام الانترنت العربى تحت إشراف الهيئة العليا لهذا المشروع التابعة لجامعة الدول العربية فتساهم المجلة فى التعريف بكل الأعمال الصادرة من هذه الهيئة إن شاء الله.

وستكون من مهامّ هذه المجلة أن تُبْرِز أيضا الاتجاه الأكاديمى والتطبيقى فى الوقت نفسه للمجمع الجزائرى. فالاهتمام بالنظريات العلمية فى أحدث صورها وأثبتها لا مناص منه فى زماننا هذا فالمواكبة للتقدّم العلمى وما يجدّ من جديد مما هو نافع هو أمر حيوى والتأخر الحضارى والاقتصادى هو دائمًا نتيجة لإهمال هذا الجانب التطورى للعلوم والأفكار العلمية ولا يُستثنى من ذلك اللغة والبحث العلمى فيها وقضاياها العامة. إلا أن اللغة وضع أى نظام واستعمال لهذا النظام وهذا ما يتجاهله الكثير من الاختصاصيين فى الوطن العربى أو هو مما لا يكترثون به.ونعنى بالاستعمال بالنسبة الى اللغة العربية استخدام جميع المثقفين لها فى الوطن العربى -لا البلد الواحد- إذ العربية كلغة ثقافة ليست محصورة على بلد واحد وهذا حظ عظيم جدا منحه الله للبلدان العربية: ان تكون لها لغة ثقافية واحدة. وللاستعمال اللغوى قوانين خاصة به وتغييره أو إصلاحه أو إثراؤه وتوسيعه لا يتم كل هذا إلا بمعرفة هذه القوانين معرفة علمية كاملة وهى غير قوانين اللغة فى ذاتها. فسيقوم المجمع الجزائرى بالتعاون مع مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ببحوث ميدانية فى هذا الميدان بالذات والبحث عن أنجع السبل لاستثمار ما يكتشف من الثوابت العلمية وكل هذا سيكون له مكان خاص فى المجلة إن شاء الله.

أما التراث اللغوى العلمى عند العرب فسيحظى بمكانة خاصة أيضا لأنه صار الآن من المؤكّد أن ما أنتجه العلماء القدامى مثل الخليل بن أحمد الفراهيدى وتلميذه سيبويه ومن جاء بعدهما لم تتجاوزه اللسانيات الحديثة فى الكثير من الجوانب بل قد نجد فيه مفاهيم علمية قد تفوق من حيث نجاعتها فى محك التكنولوجية اللغوية ما هو موجود الآن من هذا القبيل. إلا أن هذا التراث العلمى الرائع يحتاج أن يُفهم على حقيقته وكما قصده تماما أصحابه. ولهذا فتساهم المجلة فى التعريف بهذه النظرية العلمية الخليلية وبالتالى فى ذيوعها واستغلالها على أحسن حال ولصالح العربية.

هذا ولا يريد المجمع أن يبقى بعيدا عما تقوم به مؤسسات البحوث المتخصصة فى

تكنولوجيا اللغة وهندستها إذ قد صار لها اليوم شأن عظيم بما أنتجته من التحليلات العلمية باستخدام الحواسيب والمخابر الصوتية فالمهم هنا أن لا يكون المجمع ومجلته فى وادٍ وهذه الأعمال المفيدة فى وادٍ آخر.

ويأمل المجمع أن تقوم المجلة بدورها كاملا وأن تضطلع بقسطها فى نشر المعرفة العلمية فيما يخص اللغة- والعربية خاصة- وتساهم بذلك على رفع المستوى الثقافى واللغوى للمواطن الجزائرى والعربى عامة بلغته. والله ولي التوفيق.

د. عبد الرحمن الحاج صالح

رئيس المجمع

المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية

د. عبد الرحمن الحاج صالح

رئيس المجمع الجزائري للغة العربية

إن أكثر المعاجم العربية التي أُلّفت منذ النهضة إلى غاية منتصف القرن العشرين تتصف غالبا بصفتين اثنتين: اعتماد أصحابها على المعاجم القديمة واستخراجهم منها ما يبدو لهم من الألفاظ التي يحتاج إليها المثقف العربي في عصرنا هذا أو مما قد يرد بكثرة في النصوص القديمة أو الحديثة. وذلك بدون اللجوء إلى أي مقياس علمي إلا التحسّس أو الهاجس معتمدين في ذلك عند العلماء المتميّزين منهم على علمهم الغزير ومعرفتهم العميقة للغة العربية وخاصة مفرداتها ومدلولاتها. وهذا لا بد من الاعتراف به. فهم لا يرجعون في الغالب إلى الاستعمال الموضوعي للغة العربية في خارج ما تحصل لهم من علم عن هذا الاستعمال كما كان يفعله علماؤنا القدامى الذين دونوا كلام العرب وكما يفعله العالم اللساني في زماننا هذا فالصفة الثانية هي عدم لجوئهم إلى تدوين واسع لما يستعمل بالفعل الآن باللغة الفصحى أو استعمل قديما أي إلى مدونة كبيرة من النصوص يعتمد عليها الباحث كمرجع موثق شاهد على الاستعمال الحقيقي للغة الفصحى. ثم إن أكثر المعاجم العامة التي ظهرت في هذه الفترة كانت، زيادة على ذلك، لا تتعرض إلى اللغة المعاصرة، أي المولد من الألفاظ، إلا قليلا مع أن هذا المولد قد يكون وضع على قياس كلام العرب مثل السيارة والطيار والباخرة والقطار وغير ذلك وقد دخل ذلك في الاستعمال وشاع شيوعا واسعا وأخص بالذكر المولد العفوي الذي وضعه أفراد الشعب للضرورة الملحة[1] .

1 ـ ولم يكن للألفاظ التي وضعتها المجامع نفس الحظ مع الأسف. والسبب في ذلك في نظرنا هو عدم تدخل الحكومات بحزم لنشرها في المدارس والجامعات ووسائل الإعلام.

المعجم العربي في زماننا هذا :

لقد تأخر المعجميون العرب تأخرا كبيرا في العناية باللغة المستعملة بالفعل – القديمة الحديثة – ولم يظهر منهم هذا الاهتمام إلا القليل منهم التفت إلى جدّما مؤلفو المعاجم في نهاية التاسع عشر والقرن العشرين مثل عائلة البستاني والاسكندر معلوف وغيرهم إلا أن ذلك كان قليلا وغير منتظم[2] . وقد سبقهم إلى ذلك مؤلفو المعاجم المزدوجة اللغة العامة لا المتخصصة ـ وهذا طبيعي ـ وكان أكثرهم من غير العرب. فمن تلك المعاجم نذكر معجم ليون برشي: leon bercher lexique Français -arabe الصادر بالجزائر في 1938 ثم في 1944 ويقول صاحبه أنه أراد أن يكمل معجم) belot الذي تنقصه الكثير من الألفاظ المولدة المعاصرة). ثم صدر بعد ذلك معجم المستشرق المشهور شارل بيلا L' Arabe vivant :(ch.pellat) نشر في باريس في 1952. وأعظم معجم تناول الاستعمال المعاصر للعربية الفصحى هو ما قام بوضعه العالم الألماني هو هانس واهر[3] Hans wehr وعنوان:

(Arabisches w?rterbuch für die schriftsprache der gegenwart (Münster 1952

ونقله على الفور إلى الإنجليزية الأمريكي كوان J.Milton Cowan وضم إليه الإضافة وسماه : (Wiesbaden, 1961 A Dictionnary Modern Written Arabic)

وقد جمع هذا المعجم بين ما اشتمل عليه معجم Bercher ومعجم Pellat وغيرهما واعتمد صاحبه أيضا على مدونة اشتملت على عدة نصوص مما أنتجه طه حسين ومحمد حسين هيكل وتوفيق الحكيم ومحمود تيمور وجبران خليل جبران وامين الريحاني وغيرهم.

فهذه المعاجم تخص اللغة العربية المعاصرة وتحتوى على الكثير من مصطلحات الإدارة والفاظ السياسية. وفضلها الكبير، ولا تعاد لها في ذلك أي محاولة، هو اعتمادها على

2 – مقصودنا هو الفصحى ليس إلا.

3 – سبق هؤلاء ا.إلياس بمعجمه المسمى Modern Dictionnary Arabic- English (ط.3 في 1929).ووضع واهر إضافة للطبعة الأولى الصادرة في 1952 وذلك في 1959.

مرجع علمي لا يمكن ردّه وهو تدوين لما يستعمله الناس بالفعل من العربية الفصحى وإن كان ينقصها شيء - إن كان هناك نقص- فهو في نظرنا عدم التفاتها الى الاستعمال المنطوق للفصحى (الخطب المسموعة والمحاضرات والموائد المستديرة وكل ما يذاع في الإذاعة وغير ذلك) وهذا قد قصده بالفعل المؤلف.

وبدأ المؤلفون العرب للمعاجم العربية غير المزدوجة يبدون شيئا من الاهتمام باللغة المعاصرة ويتراءى ذلك في محاولة أصحاب معجم «المنجد» بإدخال بعض الكلمات المولدة وكذلك الدخيلة منها الشائعة ولابد من الاعتراف لهم بفضل عظيم جدا وهو رجوعهم الدائم الى التراث للبحث عن اللفظ الفصيح الدال على مسمى قديم قد يُسَمَّى في كل بلد من البلدان بتسمية أخرى غير الفصيحة وذلك كأسماء الحيوانات والنباتات (التمّ والفقه وحمار الزرد وغير ذلك). وصدر في السنوات الأخيرة «المعجم الوسيط» في مصر والمعجم الاساسي نشرته المنظمة العربية والثقافة والعلوم وحاول أصحابهما أن يدخلوا الكثير من الألفاظ ذات المدلول المحدث- وأكثرها من الدخيل أو العامي الجاري استعماله في لغة التخاطب-مَهْمَا كان فهو محاولة طيبة في إدماج المستعمل حديثا في المعجم العامة.

هذا وعزم أصحاب «المنجد الحديث» على تأليف منجد اللغة المعاصرة بكمالها. ونشروا في عام 2000: «المنجد في اللغة العربية المعاصرة». يقول أصحابه في مقدمتهم له: «يضم (هذا المعجم) جميع المفردات والعبارات التي يحتاج إليها مثقف القرن الحادي والعشرين حتى المأخوذة من اصل غير عربي». وهي محاولة جدّ إيجابية وسيكون لها اثر عميق في نشر الثقافة المعاصرة بالعربية ومن هذا عدم الاكتفاء في ذلك بلغة أجنبية كما هو الحال في الكثير من المؤسسات التعليمية والعلمية العربية (مع الأسف) في زماننا هذا.

إلا أن المعجم (وكذلك كل المعاجم التي ذكرناها) اعتمد على منهج فيه شيء من التساهل وهو الاكتفاء بالمسح للمعاجم المزدوجة اللغة واختبار اللفظ العربي المقابل للفظ الإنكليزي أو الفرنسي بدون مقياس علمي يعتمدون عليه في الاختيار.

هذا وقد كثرت في هذه السنوات الأخيرة المعاجم المزدوجة اللغة وقد سبق كل هذا

ما صدر في ونهاية القرن الماضي من المعاجم المزدوجة الجيدة مثل المورد (إنكليزي/عربي) والمنهل (فرنسي/عربي) وفيهما من المصطلحات الحديثة الكبيرة الورود في الاستعمال ويبدو هنا أيضا أن المؤلفين اعتمدوا غالبا على الحدس والتخمين الشخصي نظرا الى عدم اعتمادهم فيما يبدو على تدوين واسع وكان اعتمادهم هنا أيضا على معرفتهم الواسعة للغة العربية في استعمال المحدثين لها (وإلاّ ما كان يمكن أن يختاروا المفردة المتواترة).

ضرورة الرجوع الى الاستعمال الحقيقي للفصحى، الحديث منه والقديم: في البحث المعجمي وفي صناعة المعاجم

منذ عشرات السنين كنت أتساءل باستمرار لماذا يقلد العرب في عصرنا الغربيين في كل شيء في كل ميدان علمي أو غير علمي ويقتبسون منهم كل شيء- بدون تمحيص غالبا- إلا في ميدان واحد وهو صناعة المعاجم ووضع المصطلحات. فما لاحظناه عند العلماء الغربيين في هذا الميدان هو اعتمادهم المطرد على الاستعمال- ولا يشذ عن ذلك أحد- عند تأليفهم لمعجم عام أم مختص. وذلك على شكل تدوين لعينة كبيرة لهذا الاستعمال وعلى أساس القواعد المتعارف عليها في تأليف المعاجم. وقد يكون هذا الاستعمال موزعا على أقاليم أو بلدان وغير ذلك من الأماكن وذلك ليمكن الإشارة إلى كثرة الاستعمال أو قلته في كل هذه الأماكن (ويطرد هذا في معجم اللهجات واللغات الإقليمية والعاميات) وقد يهتم المعجمي الى تطور المفردة لفظًا ومعنى عبر الزمان في مختلف الأقاليم فلابد أن يعتمد إذن على مدونة تغطي الاستعمال لعدة سنوات بل قرون.

ولنأخذ مثال «ذخيرة اللغة الفرنسية Tresor de la langue Française» فإنه يغطي الاستعمال للغة الفرنسية لمدة قرنين وقد دونت المعطيات اللغوية (النصوص الأدبية والعلمية) لما أنتجه الفرنسيون في القرن التاسع عشر والقرن العشرين. وتتبع الباحثون استعمال كل مفردة في جميع سياقاتها في جميع النصوص المدونة. ولجأوا في ذلك الى الحاسوب. ثم حرر كل عالم عددا من المداخل اعتمادا على هذا الذي دوّنوه أولا ثم على الدراسات الدقيقة للسياقات-كل السياقات- لجميع الكلمات. فأصدروا هذه الذخيرة في

16 جزءا كبيرا على شكل معجم (من 1976 إلى 1994) (وهو عام وتاريخي وعلمي). ثم شرعوا في حوسبة المعجم نفسه آليا وأنهوا هذا العمل الكبير العملاق في 1998 ولم يبخلوا فبذلوا الجهود والأموال الهائلة لإنجازه ووفّقوا الى حدّ بعيد في كل ذلك فهو الآن في متناول أي باحث في أي وقت باللجوء الى شبكة الانترنيت [4] .

هذا والاستعمال لا ينبغي أن يقتصر فيه على زماننا الذي نعيش فيه فهناك مئات الآلاف من النصوص في التراث لم تجمّع بعد ولم تستغل لتشتتها فحان الوقت أن تحوسب وترتبط بعضها ببعض حاسوبيا حتى يتمكن الباحث أن يلقي كل الأسئلة الممكنة عليها وذلك مثل هذا السؤال: هذا المفهوم المعبّر عنه بهذه الكلمة الإنكليزية هل له مقابل في الاستعمال في وقتنا هذا أو أكثر من مقابل وما هو الأشيع وأين ورد وما سياقاته وما درجة تردّده في جميع هذه النصوص ثم إن لم يرد في الاستعمال فأي لفظ عربي يقابل هذا المفهوم إن كان وضع له لفظ بقي حبرا على ورق (في قوائم المصطلحات الموضوعية). وسؤال آخر مثل: كلمة «فصيح» ما هي السياقات التي وردت فيها منذ أول ظهورها في نص إلى يومنا هذا. ومن هذه السياقات المجمّعة يمكن أن يستنتج الباحث مختلف المدلولات التي دلت عليها من عصر إلى آخر وهذا يؤدّينا الى الكلام عن مشروع المعجم التاريخي.

المعجم التاريخي : كيف، يا ترى، يمكن أن تستخرج مدلولات الألفاظ المختلفة عبر العصور إن لم يلجأ إلى مثل هذه الذخيرة الآلية الحاسوبية. وقد يستطيع الباحث إذا قلّت النصوص في عصر من العصور كالجاهلية-مثلا- أن يفترض وجود بعض المدلولات لبعض الألفاظ في هذا العصر بفضل تحليلاته للسياقات القليلة التي وردت فيها ولكن كيف يمكن أن يستدلّ على ذلك إذا عُدّت النصوص بالملايين ابتداء من القرن الثاني الهجري وما بعده وكيف يمكنه أن يستخرج هذه المدلولات بدون أن تكون لديه وتحت تصرفه مجمعة مدوّنة محوسبة مندمجة[5] هذه الآلاف من النصوص.

4 - قام بهذه الحوسبة العظيمة مجموعة ATIF تحت إشراف الدكتور J.M.Pierrel وهو من تعاون مع فريقه الآن في بحوث مشتركة.

5 - ولابد للنصوص من هذا الاندماج ليمكن مسحها بالحاسوب وهذا لايمنع من أن تجمّع على حصور وعلى مختلف فنون المعرفة .

ويوجد في التراث الكثير من الألفاظ الفصيحة القديمة والمولدة (لأنها جاءت على قياس كلام العرب) الدالة على مسميات حضارية وما يتعلق بالحياة اليومية من اسماء للأدوات ووسائل النقل واسماء لأجزاء هذه الأدوات ووسائل النقل وأنواع الملابس والمأكولات ويكثر ذلك في القصص وكتب الأدب والتاريخ والرحلات وأوصاف المجتمعات وغير ذلك ولا يمكن أن يحصر كل ذلك إلا بهذه الحوسبة للنصوص التراثية بأكملها لا بجزء صغير منها كما هو الحال في زماننا [6] .

فالرجوع إلى الاستعمال القديم ضروري جدا على مثل الرجوع إلى استعمال الناس للفصحى في عصرنا هذا. ثم زيادة على ما تحصله من السهولة للباحثين في اللغة ووضع المصطلحات فإن المدونة الآلية (الحاسوبية) هي بمنزلة مرجع كبير جدا يغطي كل التراث مع هذا الفارق العظيم: إنه يستجيب لأي سؤال بسرعة الضوء ويمدنا بمعلومات لا يمكن أن نحصل عليها بالأيادي الجرداء ولو اجتمع على ذلك ألف شخص في اكثر من سنة.

ومهما كان الأمر فإنه لا يتصوّر أن يوضع معجم في اللغة بدون توثيق لما يتضمنه من الألفاظ ودون أن يُعرف من أين استقيت فهل هي ألفاظ وضعتها جماعة من العلماء واقترحها صاحب المعجم أم هي مفردات وردت في الاستعمال بالفعل؟ وهذا قد حققه علماؤنا قديما وكانوا يوثقون ذلك بأكثر من شاهد. فلماذا نتراجع نحن اليوم عن هذه الميزة العلمية التي يبنى عليها مل عمل وكل باحث علمي؟

ثم إننا لا نقصد من كلا منا هذا أن يكون الاستعمال للفصحى في عصرنا هذا هو الاستعمال الأمثل فيجب أن يتّبع كما هو. فإن في هذا الاستعمال الشيء الكثير من الاختلاف (كثرة المصطلحات للمفهوم الواحد) والكثير من العامى والدخيل [7] وأخطر من هذا هو وجود فراغات مهولة: فهناك مفاهيم علمية كثيرة جدا لا مقابل لها في اللغة. ولكن كيف يمكن أن نعالج هذه النقائص إن لم نستطع أن نطلع على كل هذه الاستعمالات ـ كل

6 - والذي نرجوه هو التغطية الكاملة لما أبدعه علماؤنا الاولون على الأقل وكذلك المتب التي عُنيت بوصف الحياة العامة.

7 - الدخيل ظاهرة طبيعية ولكن التوليد بوسائل الاشتقاق هو أيضا ظاهرة طبيعية فلا ينبغي أن يطغى الأول على الثاني وإلا تحولت اللغة إلى لغة أخرى.

ما يجرى استعماله حقيقة لا فيما يتخيله الناس- أي بالدقة العلمية التي لا تسامح فيها وهو المسح الكامل للواقع. واطلاعنا الموضوعي (بدون سابق ظن) على جميع ما ورد في التراث بالشمولية الكاملة سيمكننا من استبدال غير الفصيح بالفصيح[8] ويجب أن يراعى في ذلك- أي في اختبار اللفظ وإقراره-القوانين الاجتماعية وغير الاجتماعية التي يخضع لها شيوع اللفظ وعدم شيوعه (وهي معروفة اكتشفت قديما وتحقق من وجودها العلماء في عصرنا).

مستقبل المعجم العربي:

قواعد المعطيات النصية أو مشروع الذخيرة العربية

إن الوسائل التكنولوجية الحديثة وأخصُّ بالذكر الحاسوب في أحدث صوره هي التي ستمكننا من تدوين العدد الهائل من النصوص بالفصحى (الأدبية والعلمية والتقنية وغيرها) يتراءى فيها الاستعمال المعاصر وكذلك الاستعمال في كل عصر من خلال النصوص التراثية التي وصلت إلينا[9]. وكنا قد عرضنا هذا المشروع على عدة جهات منها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وأخيرا على اتحاد المجامع اللغوية وغيرهما.

إن ما أسميناه بمشروع الذخيرة اللغوية العربية يرمي إلى ضغط بنك لآل(حاسوبي) من النصوص القديمة والحديثة بالعربية الفصحى ويفترق عن البنوك المتواجدة بـ:

1 ـ الشمولية الكاملة (في المكان والزمان)

2 ـ اندماج المعطيات النصية ـ كأنه نص واحد ـ حاسوبيا ومرتبة ومصنفة بحسب العصور وفنون المعرفة

---

(8) ولابد حينئذ من تدخل ذوي السلطة لإدخال هذه الألفاظ في التدريس: المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات من جهة وإشاعتها بوسائل الإعلام وإن لم يتم هذا فسيبقى عمل المجامع وكل الواضعين بدون جدوى.

(9) وهذا العمل سيكون حافزا ومحركا لأعمال جليلة أخرى وهي تحقيق المخطوطات بكيفية منتظمة (مبرمجة وجماعية) وسيؤدي ذلك إلى تشذّد أكبر في التحقيق العلمي.

3 ـ كونه آليًا وعالميًا إذ سيكون له موقع في شبكة الانترنيت.

4 ـ يمثل الاستعمال الحقيقي للغة العربية قديما وحديثا وبذلك يكون موثقا التوثيق الكامل ويضاف إلى ذلك ما لم يدخل في الاستعمال ولم يشع أو ترك منذ زمان مما هو موجود في المعاجم القديمة والحديثة أو في قوائم المصطلحات المجمعية.

5 ـ سرعة استجابة هذا البنك لأي سؤال.

فهذا البنك الآلي الشامل لا يمكن أن يستغني عنه في هذا الزمان الذي نعيش فيه وعلى أساسه وبالرجوع إليه وبالاستقاء منه لكل المعلومات اللغوية الخاصة بالاستعمال الحقيقي للعربية خاصة. يمكن أن تحرّر الكثير من الدراسات وتؤلف الأنواع الكثيرة من المعاجم وذلك مثل:

ـ المعجم التاريخي الذي أشرنا إليه

ـ معاجم تقنية (مصطلحات العلوم والثقافة)

ـ معاجم للمعاني

ـ معاجم ألفاظ الحياة القديمة والحديثة

ـ معاجم بأسماء الأعلام والأماكن

وغير ذلك من المعاجم.

حجة واهية لبعض المعارضين[10] : ضخامة العمل[11]

أجمع العلماء على أهمية هذا المشروع القومي وخطورته وذهب الكثير إلى أنه ستتوحد المصطلحات العربية بالرجوع إلى الذخيرة بكيفية تلقائية(سيختار الباحثون اللفظ الفصيح الأشيع) ثم إنه سيمكّن كل مواطن من ان يطّلع على معلومات ثقافية تربوية صعبة المنال زيادة على اللغوية منها وذلك بسبب السهولة العجيبة التي يتصف بها البحث في

(10) ولا يتجاوزون ثلاثة أشخاص

(11) ضخامة العمل بالنسبة لإدخال النصوص في ذاكرة الحاسوب.

الانترنيت. وإن كان الانترنيت يجيب عن كل شيء بلغة أجنبية (و62 بالمائة بالإنكليزية الآن) فإن المعلومات الخاصة بتراثنا ضئيلة جدا بل ومشوهة. فحان لنا أن ننشئ انترنيتا عربيا للحفاظ على هذا التراث العظيم على مستوى الوطن العربي وفي جميع الأوساط والفئات الاجتماعية ولفائدتها.

ألا يحق لنا أن تتضافر جهودنا على هذا المستوى العالي وهو مستوى الدول وأن تشارك في انجازه كل المؤسسات العلمية العربية وإذا قسنا ضخامة هذا العمل بفوائده الثورية فلا يمكن لعاقل ورجل نزيه إنكار هذه الحقائق والتمسك العنيد بحجة «ضخامة العمل» ! (الى متى؟).

معجم الطفل

عمل كبير أنجز في هذا الميدان على مستوى الوطن العربي: وهو الرصيد اللغوي العربي لقد ألّفت في عصرنا معاجم مدرسية جيدة وهي محاولة طيبة نافعة بلا شك إلا أنَّ أكثر ما ألف إلى الآن لم يخضع بعدُ للمقاييس العلمية التي يجب أن تعتمد عليها في هذا الميدان. وأكثر هذه المعاجم الخاصة بالطفل أو الطلاب اعتمدت كما قلنا على المعاجم القديمة مع التفات غير كاف إلى ما أحدث في أيامنا من أسماء الآلات والمفاهيم العلمية والتقنية وما أبدع من ذلك وغير ذلك. وكل ذلك تم على طريقة ذاتية في الغالب لا تعتمد على جرد النصوص المحررة أو المنطوقة(الفصيحة) بل يختار أصحابها غالبا ما يبدو لهم أنه معروف شائع ويضيفون إلى ما اختاروه بعض الكلمات ذات المفهوم المحدث كما هو الحال بالنسبة إلى سائر المعاجم. أما المقاييس في هذا الاختيار وهذه الإضافات فهو حَدْسي محض في غالب الأحيان وهو الشعور الذاتي بأن هذا اللفظ أو ذاك هو المناسب أو هو الشائع (بالنسبة إلى أي بلد أو أي فئة؟) أو متروك تماما.

وقد أنجز بعض العلماء في المغرب العربي في السبعينيات الأخيرة مشروعا سمّوه

«بالرصيد اللغوي الوظيفي» وكان إجابة ملموسة للسؤال المتداول في اوساط التربويين آنذاك: ماذا يجب ان نقدم بالفعل في مدارسنا للمتعلم من مادة لغوية نوعا وكمّا؟ وكان يتصف هذا الذي يقدم للطفل(وما يزال في غالب البلدان) بالإفراط والتفريط أي كثرة المفردات بالنسبة للصف الواحد وحشو ذهن الطفل بما لا يفيده في سنه ولا فيما بعد، من جهة وقلة الألفاظ بل وفقدانها من جهة أخرى فيما يحتاج إليه أشدّ الحاجة في حياته اليومية من تسميات للأسماء المحدثة في زماننا هذا. فكأنَّ المدرسة هو مكان غريب في حياة الطفل لأنَّها ى تستجيب لهذه الحياة بالذات. وعلى هذا حدّد أصحاب هذا المشروع فكرة الرصيد هكذا: «إنَّ الرصيد من اللغة التي يجب أن يُعَلَّم للطفل هي مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة أو ما كان على قياسها مما يحتاج إليها التلميذ في سنٍّ معينة من عمره حتّى يتسنَّى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة» (12).

واعتمدوا في استخراج هذا المعجم على هذه المبادىء:

1 ـ ينبغي أن يُنطلق من الواقع المشاهَد ومن رصد الواقع

2 ـ أن يكون هذا الواقع المنطلق منه المعنّي بالأمر وهو المتعلم نفسه: ينطلق من اهتماماته وما يحتاج إليه بالفعل لمواجهة الحياة لا لإلقاء الخطب وقرض الشعر فقط.

3 ـ ألاَّ يتجاوز الرصيد الحد الأقصى الذي يستطيع الطفل أن يكتسبه وألاَّ يقل عما يجب أن يعرفه.

وعلى هذا تم استخراج الرصيد بالنظر في ثلاثة أنواع من المعطيات فوجب جردها فيما يخص مفرداتها مع ضبط تواترها وانتشارها: الكتب المدرسية وعيِّنة من كتابات التلاميذ وما

(12) أما ما سيحتاج إليه فيما بعد فله الحياة كلها للحصول عليها.

يتفوهون به في مخاطباتهم مع الصغار والكبار، وبهذا تحصلوا على اهتمامات الطفل وما يوجد بالفعل في لغته من فصيح وغير فصيح ومن عربي وأعجمي (وسجّل كلام الطفل في كل البلدان المغربية في المدن والأرياف). وتمّ الإحصاء بالحاسوب ثم اخْتيرت الألفاظ الفصيحة الشائعة والكثيرة الدوران واضطروا إلى سدّ الثغرات الكثيرة ـ وتخص المسميات الحديثة ـ بوضع ألفاظ تدل عليها أو تعميم لفظ فصيح يستعمل في بلد واحد أو ناحية واحدة من البلد الواحد (مثل توت الأرض للفراولة أو صفاق العجلة وغير ذلك).

وضبطت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم رصيدا مماثلا بنفس الطريقة وشمل كل البلدان العربية بدون استثناء[13].

- معاجم المعاني

ابتكر العلماء العرب هذا النوع من الفنون اللغوية، وقد لا يصحّ أن يطلق عليها اسم المعجم لأن أغلب ما ألّفوه في هذا الميدان فمادته اللغوية غير مرتبة الترتيب الألفبائي . **إلا أنه لا يمنع الباحث في زماننا أن يعيد ترتيبها على هذا النمط وهذا اقترحناه أيضا منذ القديم: نضيف إلى الكتب القديمة التي عالجت موضوع المعاني فهارس متنوعة:** أحدها للمعاني نفسها وآخر لكل الألفاظ التي وردت فيها وذلك ليسهل الرجوع إليها. وقد ظهرت في القديم كتب مهمة جدا، من ذلك «الغريب المصنّف» لأبي عبيد القاسم بن سلام و«تهذيب الألفاظ» لابن السكيت و «الألفاظ الكتابية» للهمداني و «متخيّر الألفاظ» لابن فارس و «فقه اللغة» للتعالبي و «المخصص» لأبن سيدا.وكلها تحتاج إلى أن تفهرس على الطريقة التي ذكرناها.

هذا ولا مانع من أن نقوم في زماننا بمثل ما قام به هؤلاء العلماء بالاعتماد على قاعدة المعطيات النصية إلا أنه يجب أن ننتهج في ذلك النهج السليم الذي اتبعه العلماء الغربيون

13- وقد أدخل هذا الرصيد كليا أو جزئيا في الكتب المدرسية في المغرب العربي وقد شاع عند الصغار لفظ «المامة» للمايو ولفظ اللمجة (بضم اللام) للأكل الخفيف الذي يأكله الطفل في المدرسة بعد الظهر. ولم يتم ذلك بعد في البلدان العربية الأخرى والذي نتمناه هو نشر هذا الرصيد بالتعريفات والصور.

فيما أسموه بـ Dictionnaire analogique وهو مفيد جدًا (مع احترام خصائص العربية وما نشرته دار النشر Duden وما ألفه الدكتور Corbeil في الكندا. وتدخل في هذا الصنف من المعاجم أيضا معاجم خاصة بالمترادفات والأضداد وهو أيضا مفيد.

ـ معاجم العلوم والتكنولوجيا :

تصدر في أيامنا هذه وفي كل سنة العشرات من المعاجم المزدوجة اللغة في المصطلحات العلمية والتقنية. والذي لاحظناه هو الفوضى الكبيرة في وضع المصطلح العلمي والاختلاف الكبير بين واضع وآخر وبلد وآخر. وهذا على الرغم مما أسّسوه من المؤسسات لتوحيد المصطلحات كاتحاد المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب.

ويمكن أن نتفادى كل هذه الفوضى، في رأينا، بشيئين: أحدهما هو أن يتم إنجاز الذخيرة اللغوية العربية في أقرب وقت حتى تكون في متناول الجميع(بواسطة الأنترنيت) والثاني هوأن يتخذ جميع وزراء التعليم العالي والتربية العرب قرارا معينا في شأن المصطلحات على مستوى جامعة الدول العربية. فأما القرار المشار إليه فالغرض منه هو التزام المؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام (طوعا واقتناعا) على استعمال المعاجم الموّحدة التي تضعها المؤسسات المعنية بذلك بعد الاتفاق عليها بالنسبة لكل هذه المؤسسات. ولا يحصل هذا الاتفاق على هذه المعاجم إلا بعد الاتفاق على مقاييس علمية تختار على أساسها المصطلحات. وتكون هذه المقاييس هي التي اقترحها العلماء. ويمكن أن ينص هذا القرار أيضا على عدد من الإجراءات الرامية إلى كيفية تطبيقها عمليا. ونحن مقتنعون من ضرورة تدخل أعلى المسؤولين في هذا الميدان.

في الختام يمكن أن نقول بان المعجم العربية في وقتنا الحاضر هو في طور النمو وقد وضعت المعاجم الكثيرة في شتى ميادين العلم وهذا جيد إلا أن المعجم العام والمعجم المدرسي لا يزالان في نظرنا دون المستوى المطلوب كيفًا وكمًّا.وكل ما ظهر فلا يزال عالة

على المعاجم القديمة، في الغالب، من حيث المنهج وطريقة الاستقاء. فما رأينا من يهتم بالاستعمال الحقيقي للغة العربية إلا القليل.فقد اتفق بعض العلماء على عدد من المقاييس يعتمد عليها في اختيار الكلمات ومع ذلك قلّمن يلجأ إليها من الواضعين للمصطلحات ويقي اختيار الكلمات على مقياس ذاتي ودون الرجوع إلى واقع الاستعمال للعربية الفصحى[14].

ولهذا أيقنا أن مشروعا يرمي إلى تدوين هذا الاستعمال- كما فعله أجدادنا- هو شئ ضروري جدا ونرجو من اللّه أن يوفقنا ويوفّق جميع من يساهم في إنجازه.

14- ثم إن الرجوع إلى الاستعمال لا يعني أن يدخل في المعجم الألاف من الألفاظ الأعجمية.فالذي نتماه هو أن تجتهد المجامع اللغوية وكل المؤسسات العلمية لتضع اللفظ العربي المقابل على قدر الإمكان ويُدخل في المعاجم المتفق عليها وهذا مشكل آخر قد تعرّضنا له بالتفصيل في بحث عُرض في مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في 2001 (عنوانه: «تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية» .

إشكاليّة المصطلح في اللّسانيّات والسّيمَائيّات
-بحث في المفاهيم ومُساءَلة عن عِلَل الاضطراب-

أ. د. عبد المالك مرتاض

جامعة وهران

لا ريب في أنّ لهذا الاضطرابِ في استعمال المصطلح اللّساناتي والنّقديّ في العالم العربيّ، خصوصاً بين المشارقة والمغاربيّين (نسبة حديثة إلى بلدان المغرب العربيّ للتّدقيق ودفْع الالتباس بين «المغرب» و«المغارب») من وجهة، وبين المغاربيّين والمغاربيّين من وجهة ثانية، وبين المشارقة والمشارقة أنفسِهم من وجهة أخرى: عِللاً كثيرةً نحاول نقاشَ بعضِها في هذه المقالة القصيرة. ولقد يبلغ هذا الاضطراب، في بعض أطواره، الحدود المحيّرة، في التّباعُد والاختلاف في استعمال المصطلح اللّسانيّاتي والنّقديّ والسّيمَائيّ معاً، عبر الكتابات العلميّة العربيّة المعاصرة. ولعلّ من أسباب هذا الاضطراب:

1 ـ غياب المؤسّسات الأكاديميّة المتخصّصة، والمهتمّة بحقل المصطلح المتمحّض لجميع حقول المعرفة بعامّة، والمصطلح اللّساناتي والنّقديّ الدّقيق: السليم نحويّا، والدّالّ اشتقاقيّا، والرّصين معرفيّا، بخاصّة. ذلك بأنّ الأكاديميّين، أو المجمعيّين العرب الرّسميّين: كثيرٌ منهم ليسوا في أماكنهم -نقول ذلك والأمر لله تعالى! - حيث إنّ مراسلي المجامع لا يراعَى في اختيارهم الشّروط العلميّة الحقيقيّة، ولكن الشروط السّياسيّة، أو ما يشبه الشّروط السّياسيّة، غالباً. وإذا كان هناك من استثناء في هذا الحكم فهو لا يرقَى إلى الحدّ الذي يستطيع تصحيح القاعدة!... وربما يُعَيَّن في طبقة المراسلين مَن لا علمَ له بالعربيّة، ومن لم يشتغل بتحقيقها، ولا بضبْط أبنيتها قطّ... وهذه السّيرة الْمُزرية التي آل إليها بعض هذه

المجامع العربيّة التي تكابد الخمول والكسل هي التي أغرت أعداءَ اللغة العربية في المشرق والمغرب لِيُنادُوا بإحلال اللغات الأجنبيّة محلّ العربيّة في تدريس العلوم والطّبّ والرّياضيات والإعلاميات وغيرها، في آخر هذا الزّمان؛ بل، قدْ، لن نعدَم في المستقبل، إن مضت الأمور على ما هي عليه من السّوء في بعض أقطار المغرب العربيّ خصوصاً، أن يُعمَد إلى تخريج الأئمّة وتأبين الموتى والترحّم عليهم بإحدى اللّغات الأجنبيّة؛ وذلك كلّه بحجّة تخلّف اللّغة العربيّة عن ركْب الحضارة، وعجْزها عن مُواكبة العصر، فيما يزعمون!...

ولكن لولا خمولُ المجامع العربيّة لَمَا ارتفعت هذه الأصوات النّاشزة المبحوحة، والْمُريبة المشبوهة، والتي لا تزال تطالب، في شراسة تشبه السُّعْر، بجَنْزَلـة (إحلال اللغة الإنجليزية محلّ العربيّة) التّعليم العلميّ، في البلدان العربيّة المشرقيّة، بحيث لا يُترك للعربيّة إلاّ الشّعر، والمقابر، واللاّشيء!... وكلّ ما عدا ذلك من مظاهر الحياة العصريّة يُمنح لهذه الضَّرّة التي جاءت من أقصى المدينة تسعى؛ فإذا هي حيّة تسعى! فهل من عصا لأبناء محمّدٍ تَلَقَّفُها؟ وقد لاحظنا أنّ هناك حُكّاماً عرباً، سامحهم اللّه وعفا عنهم، لا شيءَ أحبّ إلى قلوبهم، ولا أحلى في نفوسهم، من نبْذ هذه العربيّة على سَواء، ودسّ الرّطانة الإنجليزيّة (ببلاد المشرق، والفرنسيّة ببلاد المغرب، حتّى لا يكونَ أحدٌ أفضل من أحد!) المسمومة بالسياسة والغطرسة: للأطفال العرب في بلادهم كيما يشُبُّوا مزدوجي الشّخصيات فإذا لا هم إنجليز خُلّصٌ، ولا هم عربٌ أقحاحٌ، ولا هم، أيضاً، فرنسيس، شِحَاح! سيكون أمرهم، ربما، مثل الغراب الذي لم تعجبه مشيته؛ فهو ليس إلاّ كالعربيّ الذي لم تعجبه لغته- فجاء يقلّد الحمامة لعله أن يصبح ظريف المشية، أنيق الهيئة، مثلها. وقد يشبه الغرابَ العربيُّ الذي لم تُعجبه لغته، لعلّه باستعماله الإنجليزيّة أو الفرنسيّة أن تنزل عليه العناية من السماء، فيُمسيَ متطوّرا مثل الإنجليز والأمريكان في لحظة واحدة بفضل معجزة هذه اللّغة التي ستُمْطر عليه ذهباً وفضّةً من باطن الأرض، بعد أن شحّت السّماء، بالماء والْمُزْنِ! ولكن، وا أسفاه! الغراب لم يتعلّم مشية الحمامة، ونسِيَ مِشيته أيضا، فأمسى في همّ وشقاء، كالعربيّ الذي ربما لن يستطيع تعلّم الإنجليزية كأهلها، ولا الفرنسيّة كالنّاطقين بها، وسينسَى عربيّته فيُمسي من

الخاسرين... سيتلجلج لسانه، ويضطرب جَنانه، وتتمزّع شخصيّته... وهل حالٌ من فَقَد هويّتَه إلاّ تلك الحال؟ كلّ ذلك يحدث ومجامعُ اللّغة العربيّة تَغِطّ في سُبات عميق...

وأمام هذا الوضع المحزن، كيف يمكن لمنتظر أن ينتظر أن يقع الاِتفاق بين العرب المشارقة والمغاربة من حول مصطلحات اللسانيات والسّيمَائيّات والنّقد الجديد، بعد أن اختلف قادتهم حول السّياسة فأمسَوا غير قادرين على فعْل شيء!؟

2 ـ ويضاف إلى غياب المؤسسات العلميّة التي تُعْنَى بمثل هذا الموضوع، غيابُ المؤسسات الثقافيّة المتخصّصة مثل المجلاّت التي على الرّغم من وجود بعضها؛ فإنّ قلّة عَددها، وضِيق المساحات المهيّأة فيها لحجم المقالة المنشورة (ونستثني من ذلك بعض المجلاّت الرصينة التي أصبحتْ عزيزة على كلّ حال، كما أصبحت تباعد بين مواعد صدورها، وتُمنى بمحدوديّة توزيعها في الأقطار العربية، ثمّ محدوديّة عدد قرّائها نتيجة لكلّ ذلك)؛ قد يجعل منها مجرّد بصيص شاحب يضطرب في فَلك سحيق الأرجاء. ثم إنّ غياب الاتصال، أو قلّته، فيما بين علماء اللّسان والنُّقّاد العرب أنفسِهم، وضَعْف التّنسيق العلميّ فيما بينهم، يزيد هذا الأمر سوءاً؛ بحيث نُلفي كُلاًّ منهم يضطرب في مُضْطَرَبِه، ويهيم في واديه، ويتيه في نادِيه؛ فتتطاير الجهود شَعَاعاً، وتتبدّد الأنشطة شظايا، وتخيب، لدى نهاية الأمر، المساعي الطيّبة حيث لا تكون الثمرات المجنيّةُ إلاّ شحيحة مُزْجَاةً.

3 ـ ثم إنّ ضَعْف التّبادل الثقافي بين البلدان العربيّة، مشرقيّها ومغربيّها جملة، ثم ما بين المشارقة والمشارقة، ثم فيما بين المغاربة والمغاربة، تفصيلاً؛ كلٌّ أولئك يوصِد الأبوابَ في وجه الآخر، ثمّ لا يلبث، أثناء ذلك، أن يُنحِيَ باللّوائم على سَوائِه، لتبرير فعله. واللّـه وحدَه يعلم ما وراء ذلك من تآمر على الحضارة العربيّة، والاجتهاد في طمْس ما قد يبدو من بعضها من إشعاع فكريّ، هنا وهناك.

وإنّك لَترى القائمين على الثقافة في الأقطار العربيّة ينادُون بالويل والثبور، وعظائم الأمور؛ حين يطالبهم المثقّفون والعلماءُ باستيراد الكتب الرّصينة والمجلاّت المتخصّصة؛ وذلك أنهم لو جاءوا ذلك لَمَا أمِنُوا أن تَخْرَبَ خزينة الدّولة، ويَنْفَدَ مالُها؛ ولكان وقع على

حساب أقوات الجائعين من الشّعب الذي هم محتاجون إلى الطّعام، أكثر ممّا هم محتاجون إلى القراءة. وما ذا عسى أن يصنع الجائعون بالقراءة، إن كانوا قارئين...! وما ذا كان يحدث لو استورد القائمون على الثقافة والعلم كتباً ومجلاّت؟ ربما كان أفضى ذلك إلى كارثة اقتصاديّة لا تُحمَد عُقباها، و"قد أفلح من زكّاها، وقد خاب من دسّاها"!...

ولَمّا كان اللّـه أصاب كثيرا من العرب بالفقر المدقع، كما قيّض لكثير منهم الثراء المشبع، على طرَفيْ نقيض؛ فإنّ كلّ نظام عربيّ تراه الآن يتلذّذ بتوقيع لحن الأزمة الاقتصاديّة، وانّ إمكانات البلد لا تسمح بشراء الكتب بالعملة الأجنبيّة، ليس إلاّ... وزاد من هذا الأمر استفحالاً أنّ المكتبات التّجاريّة، في بعض البلدان العربيّة، ومنها الجزائر، تنقصها الاحترافيّة في تسويق الكتاب وتوزيعه بين القرّاء...

ولو وقع توزيع كلّ المنشورات العربيّة الرّصينة المضمون، والجديدة المنزع، والمجلاّت والدّوريّات من بينها، إذاً لكان الاتصال ازداد بين المثقّفين واللّغويين والنّقّاد بعامّة، ولَسمع بعضهم من بعض، ولقرأ بعضهم لبعض؛ وإذاً لكان تولّد عن ذلك، حتما، حركة ثقافيّة وعلميّة رفيعة الشّأن، متجذّرة الأَواخِيّ، متوهّجة الإشعاع، مشبوحة الذّراع.

4. ويعمّق من هوّة الاختلاف في استعمال المصطلح اللّسانيّاتي والسّيمَائيّ والنقديّ لدى المشتغلين العرب المعاصرين في هذه الحقول المعرفيّة ما يوجَد من اختلاف في أصل الاستعمال لهذه المصطلحات لدى النّقّاد الغربيّين أنفسِهم (بين اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة خصوصاً): كالاختلاف في تحديد مفهوم (Enonciation) ومُسارعة كثير من علماء اللّغة العرب إلى استعمال هذا المفهوم في اللّسانيّات استعمالاً متسرّعاً متساهلاً، غامضاً فطيراً تحت مصطلح «التلفّظ» في حال اللّزوم، والحال أنّه في اللّغة الأجنبيّة واردٌ في حال التّعدّي. وقد ورد ما هو قريبٌ من هذا المعنى في كتابات حازم القرطاجنّي متعدّياً، فهو يستعمله تحت مصطلح: «التّلفيظ» (لا التّلفّظ)...

وأمام هذه الغابة من إشكاليّات الْمَفْهَمَة في اللّغات الغربيّة نفسِها التي يأخذ منها النّقد العربيّ المعاصر مصطلحاتِه يزداد الاختلاف والغموض في الاستعمال حتى نوشك أن نخشى أن لا يُمسيَ أحدٌ منّا يفهم الآخر بدقّة ووضوح...

ونحسب أن هذه الأسباب الأربعة التي ذكرنا، وما لم نذكر قد يكون أكثر، بالإضافة إلى النّماذج القليلة التي ذكرناها أمثلةً لهذا الاختلاف كافيةٌ لأنْ تحملنا على أن نظلّ نختلف أكثر ممّا نتّفق، فنتكلّم كثيرا، ونُفيد من كلامنا قليلا: نتهاتر ولا نتحاور، ونتصارع فلا ينتفع بعضنا من بعض.

وفيما يلي تناوُلٌ لاضطراب المصطلح العربيّ أمام تداخل المفاهيم في العلوم الإنسانيّة المعاصرة.

أوّلاً. اضطراب المصطلح في استعمال السّمَة والسّيمَائيّة

قبل الحديث عن الجانب المعرفي في هذا الفصل وهو النّصّ وعلاقته بالسّيمَائيّة، نودّ التّعرّض لجانب لا يقلّ أهمّيّةً عن ذلك وهو المنحى الاصطلاحيّ. إذ في غياب تحديد المفاهيم لا يمكن التّفاهم بين طرفين أو عدّة أطراف. ذلك بأنّا لاحظنا وجود خلْطٍ مذهل يتعامل به الناس مع مثل هذه المصطلحات، وتساهُل بعضهم في هذا التعامل إلى أن يسفّ، في بعض الأطوار، من مستوى الاستعمال العلميّ إلى مستوى الاستعمال الثّقافي البسيط، إنْ لا نقل «الشعبيّ». أرأيت أنّ النّاس يستعملون عدّة مصطلحات لمفهوم واحدٍ، حول هذه المسألة، أو مصطلحات لغير ما وُضعت له في أصل الْمُواضعة العلميّة؛ وذلك كما يقع الخلط في الاستعمال إلى حدّ الاضطراب: بين السّيميَائيّة، والسّيميَائِيّات، والسّيمْيُولُوجِيا،[1] والسّميوتيكا، والسميُوتيقا، والسّيمَائيّة، وهو مصطلحُنا... ولذلك حاولنا أن نبدّد شيئاً من هذا الغموض، ونقوّم شيئاً من اعوجاج هذا الاضطراب في جزء من هذا الفصل آملين أن نخفّف من غلواء الاختلاف دون القضاء عليه نهائيّاً، إذ ذاك أمرٌ صعب الْمَنال، شديدُ الْمِحال؛ وذلك بإعادة هذه المصطلحات إلى أصولها الغربيّة والعربيّة الأولى. فمن شاء قبلها وتبنّاها، ومن لم يشأ فكلّ امرئ ميسّر لِما خُلق له.

---

1 ـ كذلك يكتبونها، وذلك بالجمع بين ساكنين في اللغة العربيّة التي تأبى ذلك. ولو فَصُحوا لكانوا كتبوا هذا اللّفظ الأجنبيّ على سبيل التعريب: «السّمْيُولُوجيا».

إنّ المصطلح اللسانيّاتي والسّيمَائيّ بخاصّة، لا يزال يتبوّأ في حقل الدراسات الحداثيّة المنزلةَ الأولى من الاهتمام، وما ذلك إلاّ لحداثة المعاني واستِجْدَادِها كالسيل الجارف كلّ حين. وإذا كان المصطلح، بكلّ إشكاليّاته المعرفيّة، وتعقيداته المفهوميّة، في المشروع النّقديّ العالميّ، اغتدى هاجساً لدى المشتغلين في هذا الحقل بحيث ينشأ عبر اللّغات الأوربيّة فيحتدم أُوَارُ الْخُلْف بينهم احتداماً؛ فإنّ الشّأن فيه يزداد استفحالاً إذا ما انصرف إلى الثقافة النقديّة العربيّة الحداثيّة خصوصاً، إذْ أضحى من الحتميّ نقْلُ العدد الجمّ من هذه المفاهيم السِّيمَائيّة واللِّسَانِيّاتيّة الْمُسْتجدّة، المعقّدة غالباً، من تلك اللُّغَى الأوربيّة إلى العربيّة، إلى هذي العربيّة التي ترى كلّ واحدٍ من باحثيها يُعْنِتُ نفسه بالاشتغال وحدَه، والبحث وحدَه، والاجتهاد وحدَه، مشرقاً ومغرباً؛ فتكثُر الجهود ولكنّها تُهْدَر، وتُبذل الطّاقاتُ ولكنّها تُجْهَض. وقلّ، أثناء ذلك، أن تُجْنَى ثمار الفائدة. وفيما يلي محاولة لإلقاء شيء من الضياء على هذه المسائل الْمَريجة في معظمها.

1 ـ مفهوم السّمة

إنّ كلّ الأمم، منذ العهود الموغلة في القدم، عرفت مفهوم السّمة، وتعاملت معه، في طائفة من المظاهر التي ربما أهمُّها الإشارةُ، واصطناعُ اللّون، وإقامةُ الطّقوس المتمحّضة لممارسة الشعائر الدّينيّة، والتعبير عن مناسبات الأفراح، وإبداء التألّم والتوجّع لدى حدوث الأتراح. ولاسيّما الإغريق والعرب في ثقافتيهما الكبيرتين... وإنّ الإشارة، كما يذهب إلى ذلك أبو عثمان الجاحظ منذ زهاء اثني عشر قرناً، تكون «باليد، وبالرّأس، وبالعين، والحاجب، والمنكب، إذا تباعد الشخصان، وبالثوب، وبالسيف».[2]

ولا تذهب، جان مارتيني (Jeanne Martinet) في بحوثها السّيمائيّة، في الثلث الأخير من القرن العشرين، إلاّ إلى بعض ذلك.[3]

2 ـ أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، 1. 92.

3 - Cf. J. Martinet, Clef pour la sémiologie, p.54 et suiv.

هذا، وإنّ أصل السِّمَة، في اللّغة العربيّة، هو الوَسْم، وهو إحداث تأثير، أو عَلْمٍ، بِكَيٍّ أو وشْمٍ أو نحوِه. فالهاء في هذا الحرف جاءت عوضاً من الواو، كما يقول علماء العربيّة.[4] وكلّ ما يجري من هذا التركيب يدلّ على إحداث علامةٍ تغتدي صفةً بادية للعِيان -عارضة أو دائمة- في سَوائها.

في حين ينصرف تركيب (ع لَ م) إلى معنىً قريبٍ من تركيب (و س م) دون أن يكونَه في وضع الاِستعمال العربيّ. ولعلّه أن يكون آتياً من «العلامة والعَلَم» بمعنى الجبل[5]. ومنه أخذوا علامة الثوب لدى القَصّار حتّى تستميزَ الأثوابُ بعضُها من بعضٍ.

ولَمّا كان هذان الاستعمالانِ الاِثنان (وسم- علَم) متقاربيْن في أصل الوضع العربيّ، وعبْر المعاجم، على الرّغم من أنّ (علم) يبدو معنىً قائماً في نفسه (مثل العلامة والعلَم، بمعنى الجبل)، فقد وقع الاختلاف بين المتعاملين من النقّاد والسيمائيّين العرب بين مَيْلِ بعضِهم إلى استعمال مصطلح «العلامة»، وجنوح بعضهم الآخَرِ إلى اصطناع مصطلح السّمة. في حين أنّ (وسم) يبدو ناشئاً عن حركة واقعةٍ من سَوائِه كَمَن يَسِمُ فرَسه بكيّة حتّى تتّسمَ، أي تكون لها سِمَة. وعلى أنّ هذا أيضاً ليس، في الحقيقة، مسلّماً على وجه الإطلاق. وقد لا تزيد هذه السيرةُ هذه المسألة إلاّ تعقيداً وإشكالاً؛ وذلك حيث إنّ إعْلام الثوبِ من القَصّار ليس إلاّ بمثابة وَسْم الْحَمّارِ لدابّته في الصورة الأخراةِ. إنّ السّيمَائيّين العرب حين جاءوا إلى إدراج هذا المعنى، ضمن ما يُفيد معادلاً للمصطلح الأجنبيّ :(Signe, sign) حارُوا ومارُوا، والْتبس الأمر عليهم فإذا منهم من يصطنع «السّمة» وهم قليل، وإذا منهم من يصطنع «العلامة» وهم خلْق كثير، بل إنّا ألفينا منهم من يستعمل «الدّليل»[6] مقابلاً للمصطلح الأجنبيّ. والاستعمال الأخير مُزعج إلى حدّ الإيذاء، ومُحيِّر إلى درجة السُّمود.

ونحن نُؤْثر اصطناع مصطلح «السّمة» لطائفة من الأسباب من أهمّها:

4- ينظر الجوهري، الصّحاح: تاج اللّغة وصِحاح العربيّة، وَسَم.

5- م.س.

6- ينظر د. حنون مبارك، دروس في السيميائيات، دار توبقال، الدار البيضاء، 1987.

أ. إنّ «العلامة» استُعملت في الفكر النحويّ العربيّ بمعنًى لاحقةٍ تلحق فعلاً من الأفعال، أو اسماً من الأسماء، فيستحيل من حال إلى حال أخراةٍ. ولعلّ اصطناع ذلك المصطلح النحويّ في المفاهيم السّيمائيّة قد يزيد هذا الأمر اضطراباً والتباساً.

ب. يبدو لنا، ولو من الحاسّة الذوقيّة فقط، من خلال تلقّي المعنى المتولّد عن اصطناع «السمة» أنّه أدنى ما يكون إلى ما يُطلِق عليه السّيمَائيّون الغربيّون مصطلح «Signe»، من مصطلح «العلاّمة» الذي ربما انصرف إلى المعنى المادّيّ فتمحّض له.

ج. إنّ إطلاق «السمة» على مفهوم «Signe»، عوضاً عن مصطلح «العلاّمة» -ولنكرّرْ- سيحلّ لنا مشكلة أخراةً من مشكلات المصطلح، وهي أنّنا، حينئذ، نمحّض مصطلح «العلاّمة» لمفهومٍ آخرَ قريبٍ منه وهو «La marque» وقد صادفتْنا هذه المشكلة لدى ترجمة بحث عن الأصول السّيمَائيّة في فكر شارل بيرس[7] حيث إنّا اصطدمنا بمصطلحين اثنين مختلفين، في الحقيقة، في الاستعمال الغرْبيّ وهما: «Le signe»، و'La marque في موقف واحدٍ.

وعلى أنّ السّمة أنواعٌ مختلفة، خصوصاً من الوجهة الفلسفيّة، لدى بيرس. وقد جاء التّفصيل في أمرها ضمن المقالة التي كنّا ترجمناها عن فكره؛ إذ ترتبط السمة لديه بشبكة من المفاهيم والعلاقاتِ الثُّلاثيّةِ الأطرافِ يُقِيمُها على عشرةِ مبادئَ؛ كلّ مبدأ يتأسّس على ثلاثة فروع كالعَلاقة التي تنهض بين الأساس والسمة، إذ تتولّد عنها:

أ. السمة الوصفيّة (Qualisine)؛

ب. السمة الفرديّة (Sinsigne)؛

ج. السمة العُرْفيّة[8].(Légisigne)

ولقد شكّكت جوليا كرستيفا (Julia Kristeva) في علاقة السمة بالسيمائيّة بإنشائها

7 - نشرت هذه الدراسة مترجَمة من الفرنسيّة إلى العربيّة، بقلمنا، في مجلّة "علامات"، جدة، ع.4, 1992.

8 - م.س.

مفهوم «نِتَاجيّة» (أو إنتاجيّة) .(Productivité) فلم يزل الجَدلُ دائراً، كما يلاحظ ذلك ديكرو وطودوروف، حول مفهوم السمة وحول علاقتها بالتقليد المثاليّ لمركزيّة العقل (La tradition idéaliste-logocentrique).(...)[9]، وأنّ جوليا كرستيفا هي التي أثارت، في الحقيقة، الضجّة من حول إعادة تنظيم حقل العلاقة بين السّمة ومُنْتَمَاها التّقليديّ: السّيمائيّة، وذلك ببلورتها مفهومَ النّتاجيّة في النّص.[10]

والحقّ أنّ طودوروف وديكرو لم يَزيدا شيئاً كثيراً على تلخيص بعض كتابات جوليا كرستيفا.

أمّا السمة من حيث صِلتها المباشرة باللّغة ودلالتها، والطقوس التي تُحيل عليها، فهي تعني، مثلُها مثل الرمز، والقرينة، والإشارة: أنّ عنصر (ا) الذي يكون ذا طبائع مختلفة، يحلّ محلّ عنصر (ب). وبذلك يمكن أن يكون مفهوم السمة معادلاً، من كثير من الوجوه، للقرينة .(Indice) والقرينة، أو السمة، ظاهرة، غالباً ما تكون، طبيعيّةً، قابلةً للإدراك بصورة مباشرة. وهي التي تُحيطنا خُبْراً بأنّ شيئاً ما، بشأن موضوع ظاهرة أخراة، غير قابلةٍ للإدراك بصورة مباشرة كاللّون الدّاكن الذي يسِمُ وجه السّماء، فهو ليس إلاّ سمةً، أو قرينةً، لعاصفة وشيكة الحدوث. وكارتفاع درجة حرارة الجسم، فهو ليس أيضاً، إلاّ سمةً، أو قرينةً، لعلّةٍ ما في حالة انْدِسَاس.[11] فعنصر (ا)، هنا، هو السحاب الدّاكن الذي يواري صفحة السماء، وهو حاضر. أمّا عنصر (ب) فهو الغيث الوشيك الهَطَلاَن، وهو عنصر غائب. فالسحاب الداكن، هنا، سمة. على حين أنّ السّمةَ في تصوّر طودوروف هو «وحْدةٌ (...) تُعلن نقصاً في ذاتها».[12]ولعلّ الأمر الأدْعَى إلى الجدل في نظريّة السّمة ما ينصرف إلى طبيعة المدلول؛ فقد عُرِّف، هنا في تحديد ديكرو وطودوروف، على أنّه ناقص في ذاته، غائبٌ في الشيء المدرَك، وهو الذي يستحيل، بحكم ذلك، إلى دالّ. وإذن، فالسّمة تعني، من وجهة نظر دو صوسير،

9 - Ducrot et Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p.449, Seuil, Paris, 1972.
10 - Ibid.
11 - Cf. Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Signe. 1
12 - Ducrot et Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p.132-133. 1

القبولَ بمبدأ وجود اختلاف جوهريّ بين الدالّ والمدلول، والحسّاس وغير الحسّاس، والحضور والغياب. كما تُعرَّف السمة انطلاقاً من تصوّرات دو صوسير بأنّها ظاهرة ذات وجهين: أحدهما يباعد ويناقض، وأحدهما الآخر يقارب ويربط الدّالّ على مستويات الصوت، والكتابة، والإشارة، وهلمّ جرّاً بالمدلول المترابط.(13)

ويذهب دو صوسير إلى عدّ اللّغة أساساً للسِّمة؛ وأنّ هذه السمة ليست إلاّ ثمرةً لاجتماع دالّ ومدلول، باعتبارِهما سُخْرِيّاً لمكوّنات الشكل اللّسانياتي.(14) وقد حاول اللّسانيّاتيّون إثباتَ هويّة السمة بإعادتها إلى أدنى حالتها، أي إلى اللّفظ، أو «المرفيم» (Le morphème)(15)، (أو «المُونِيم» - (Le monème)(16) باصطلاح أ. مارتيني [Martinet

13 - Cf. Paul Ricur, Signe et sens, In Encyclop?dia universalis, T. XVI, p.882. I

14 - d. I

ذلك، وإنّ عامّة الجامعيّين العرب حين يحيلون على هذا المعنى يصطنعون النسبة إلى «اللّسان» لا إلى اللّسانيّات. ونحن نعلم أنّ هناك فرقاً شاسعاً بين مفهوم اللّسان الذي هو نظام للسّمات اللّفظيّة الخاصّة بمجموعة من الأفراد الذين يصطنعونه للتعبير، والتواصل فيما بينهم (Cf. Larousse encyclopédique, (Langue). وقد فاتحت أستاذي الدكتور الحاج صالح عبد الرحمن ونحن بجامعة وهران يوم الأربعاء عاشر مارس 2004 في الساعة الثانية عشرة تقريباً، وأنّني أنسب إلى اللّسانيّات، حتّى أميّز النسبة إلى اللّسان؛ كما أنسب إلى الرياضيّات فأقول: «رياضياتي»، حتّى أميز النسبة إلى الرّياضة؛ وكما تقع النسبة إلى النحو فيقال«نحويّ»؛ فخالفني الأستاذ فيما ذهبتُ إليه مقرّراً أنّ اللّسانيّات، لديه، تعني فقه اللّغة المتمحّض لدراسة لغة واحدة بعينها. ولذلك يقال في النسبة «لساني»؛ إذ كان علم اللّغة العامّ يطلق عليه في رأي الأستاذ الحاج صالح «لسانيات عامّة» (وكأنّه كان في ذهنه كتاب دو صوسير، أو كتاب جون ليونس)... ونحن قد عدنا، تارة أخرى، إلى الكتب المتخصّصة، وإلى الموسوعات الفرنسيّة الصادرة منذ شهور، فألفيناها تُجمع على أنّ اللّسانيّات (Linguistique) هي علم اللّغات، لا علم لغة واحدة. بالإضافة إلى الإشكال الذي تطرحه النّسبة إلى «اللّسانيّات العامّة»... ولعلّ التوهّم يقع بين «اللغة» (Langage)، و«اللسان» (Langue)؛ إذ تذهب بعض التعريفات إلى أنّ اللّسانيات هي علم غايته دراسة اللّغة (Langage) والألسن (Langues) (Larousse, Paris, 2003). في حين عرّف معجم هاشيت «اللسانيات» بأنّها الدراسة العلميّة والتاريخيّة المقارنة للألسنة!!. فهل نحن إذن مُليمونَ إذا نسبنا، أو «أضفنا» على حدّ اصطلاح سيبويه في الكتاب، مباشرة إلى اللّسانيّات، فنقول «لسانياتي» على أساس أنّ هذا اللسانياتي يدرس الألسنة دراسة علميّة وتاريخيّة مقارنة؟ إنّا نصرّ على أنّ النسبة الصحيحة الفصيحة للّسانيات هي اللّسانيّاتي، وأنّ النسبة إلى اللّسان، تختصّ بالعالِم الذي يتحدّث عن لغة واحدة لا يعْدوها. وأمّا مفهوم اللّسانيّات العامّة فلم يعدمستعملاً كثيراً بين اللّسانيّاتيين حتّى إنّ جان ديبوا وأصحابه أنفسهم -وهم المتخصّصون في هذا العلم- حين ألّفوا معجم اللّسانيّات لم يوردوا وصف «العامّة» للّسانيّات لا في العنوان، ولا في المتن؛ فذلك إذن، ذلك. وقد تحتاج هذه المسألة إلى نقاش أعمق وأوسع لكي تتبلور.

15 - يختلف معنى «المرفيم» من الحقل النحويّ إلى الحقل النحويّ التوزيعيّ، ففي الحقل النحوي يتمحّض معنى المُرفيم لجزء من لفظ، أو جملة، يدلّ كلٌ منهما على وظيفة نحويّة معيّنة في المَلفوظ .(Enoncé) والملفوظ مصطلح حازم القرطاجنّي، (ويجمعه على مَلافظ). وقد أثرناه على مصطلح «الملفوظ»، لأنّ القرطاجنّي حين اصطنعه كان يقصد به إلى هذا المعنى نفسه. ينظر حازم القرطاجنّي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص. 222، 223. تحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلاميّ، ط.3 1986. في حين يعني «المرفيم» في مصطلحات الحقل النحويّ التوزيعيّ الوحدة الصغرى الدّالّة، المُميّزة في الملفوظ التي يمكن تقسيمها إلى وحدات أصغر دون المَساس على المستوى الصّوتيّ. (ينظر، لمزيد من التفصيل:

J. Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Morphème.

16 - يعني مفهوم «المُنيم» في لغة مارتيني: الوحدة الدالّة في طورها الأوّل. م.س. .(Monème)

André). وقد أفضى هذا إلى اعتماد تعريف عامّ يستطيع أن يشمل اللّسان على أنّه «نظام للسّمات».[17]

أمّا يالمسليف (Louis Hjelmslev, 1899 - 1965) فقد حاول أن يضيف جديداً إلى هذه النظريّة بربْطه مفهوم السمة بمفهوم الْمُوَاسِم[18] (السّمْيوزة) (والتي هي عبارةٌ عن عمليّة يتمّ من خلالها تبادل العلاقة بين التعبير والمضمون (حسب مصطلح يالمسليف، انطلاقاً من تفكير هيجل)[19]، أو بين الدّالّ والمدلول طبقاً لمصطلحات دو صوسير) التي تنتج السّمات. وانطلاقاً من هذا التمثّل، فإنّ كلّ فعْلٍ لغويّ يتولّد عنه وجود مُواسِم (سِمْيوزة). وإذن، فليس الْمُواسم -السّمْيُوزة- إلاّ ثمرةً من ثمرات الفعل اللّغويّ (التفاعل الداخليّ للعلاقات اللّغويّة) في حال انتجازه.[20]

وكما يمكن الحديث عن السّمَات الدّنيا (Signes minimaux) التي هي الألفاظ، فقد يمكن التحدّث عن السّمات الملفوظَةِ Enoncé، أو السّمات/ الخطاب (discours - Signes).[21] ومن التعريفات التي جاء بها قريماس منصَّصَةً وأهمل الإحالةَ على مصدرها عن مفهوم السمة أنّها «شيءٌ جِيءَ به ليمثّلَ شيئاً آخر».[22]

وقد يبدو هذا التعريف جامعاً مانعاً، كما كان القدماء يعبّرون، حيث إنّ الشيء الحاضر هو الذي يمثّل الغائب، ويكثُر هذا، خصوصاً، في سِيمَائيّة القرينة القائمة على العِلّيّة، أو السببيّة، حيث لا يكون الصّدَى، في حقيقة أمره، إلاّ صورةً للصّوت الغائب. كما أنّ آثار الأقدام المرسومة على كتلة من الثلج ليستْ إلاّ صورةً للأقدام الغائبة. وقد تكون القرينة الحاضرة بصريّة (آثار أقدام على الثلج، أو الطّين، أو الرمل، أو نحو ذلك)؛ كما قد تكون

17 - Courtés et Greimas, Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Signe.

18 - بعد الاطّلاع على ما كتب إمبرتو إيكو في كتابه "السمة" عن معنى هذا المفهوم السّيمائيّ خيّل إلينا أنّ المقابل العربي لمصطلح "السّمْيوزة" الأجنبيّ يمكن أن يقابله ما نطلق نحن عليه "الْمُوَاسِم". ونحن كتبنا اللّفظ الأجنبيّ "السميوزة") عوضاً عن "السّمْيوزة" التي يكتب العلماء العرب المعاصرون بها هذا الحرف حتّى لا نجمع بين ساكنين في العربيّة، طبقاً لمقتضيات ضوابط النحو العربيّ.

19 - Cf. Pierre Zima, La déconstruction, p.8. 1

20 - Cf. P. Ricur, op. cit. 1

21 - Cf. Courtés et Greimas, op. cit., Sémiosis. 1

22 - Id., p.350. 1

سمعيّة (الصدى الحاضر الذي يمثّل الصّوت الغائب)؛ كما قد تكون شمّيّةً (العطر المشموم في مِعراج ما، بعمارة ما).

غير أنّ ثبوت سببيّة هذه السّمات لا تجعلها منحصرة في مفهوم القرينة وحدها، بل لا تمتنع من أن تكون مُماثلاً[23] (إقونة). أرأيت أنّ الأقدام المرسومة على الثلج هي سمة حاضرة لسمة غائبة مماثلةٍ لها؛ فهي تجسّد السّمة المماثلة. إذ لا يمكن أن تكون تلك الأقدام المرسومةُ لغير القَدَمين، أو الأقدام، التي مرّ أصحابها من هناك. فتلك السمة تدلّ على أنّ أناساً هم الذين مرّوا من هنالك، لا ذئاب، أو حُمُر، أو خيل... فهي أقدام لا حوافر أو أظلاف... فالسمة الحاضرة إذن تماثل السمة الغائبة مماثَلة تامّة، ولا تُشبهها فقط؛ وتلك طبيعة المماثل.

بيد أنّ السّمة، مهما يُتوسَّعْ مفهومها وتتنوّعْ دلالتها، فإنّها تظلّ مجرّد إشاراتٍ أو ألفاظ، أو عناصر منعزلة. ومن أجل التحكّم فيها، بالضبط والتحليل، كان علم السّمات (Sciences des signes)، أو النظريّة العامّة للسّمات. وينضوي هذا الحقل نفسُهُ تحت مصطلح «السّيمَائيّة». فما السّيمَائيّة؟ وإنّ محاولة الإجابة عن بعض هذا السّؤال هي التي تشكّل القسم الثاني من هذا الفصل.

والحقّ أنّ كلّ ما قيل في مفهوم السمة ووظيفتها يحتاج إلى مزيد من التفصيل والتفريع. فقد تكون السمة -سواء كانت طبيعيّة أو اصطناعيّة- حاضرة فيكون وضعُها، في الحقيقة، غيرَ وضْعِ السمة الغائبة؛ فقول القائل: «ناولْني الوردة» هو غير قول الآخر: «جرت العادة أن يُهدي الأبناء لأمهاتهم الورد في عيد الأمّ». فالوردة الأولى سمة شمّيّة حاضرة وحَيّة، ولا تدلّ على معنىً غائبٍ إلاّ هذا المعنى الكامن فيها الذي يميّز ورديّتها عن أيّ معنى آخر. في حين أنّ «الورد» في العبارة الأخرى هو سمة غائبة عن الأبصار، وتحمل معنىً غائباً

23 - تعرّف الإقونة على أنّها سمة (أو علامة) حاضرة دالّة على سمة غائبة. هذا، وقد كنا منذ أكثر من عشر سنوات نطلق على هذا المفهوم السّيمائيّ ما لا يزال يطلق عليه عامّة النّقّاد العرب الْجُدُد، وهو الإقونة" المأخوذة من اللّفظ الغربيّ دون دلالة عربيّة. أمّا الآن فقد أنشأنا مقابلاً لهذا المفهوم باللّغة العربيّة انطلاقاً من دلالة مفهومه في أصل الإطلاق لدى الغربيّين، وهو "الْمُمَاثِل"؛ لأنّ السّمة الماثلة في الذهن أو في البصر تدلّ على صِنْوتها الغائبة. وقد بسطنا القول في تعليل هذا المصطلح العربيّ في مواطن أخراةٍ من كتاباتنا الأخيرة... وقد عدلنا عن التّعريف الطّويل الذي ورد في الطبعة الأولى من كتابنا هذا -ص.80- لافتقاره إلى الدقّة.

أيضاً. فالوردة الأولى مجسَّمةُ المعنى حاضرتُه، ولا نرى أنّها تحمل معنىً غائباً كما يزعم بعض السّيمَائيّين. أمّا سمة الورد في المثال الثاني فهي مطلقة الدّلالة على الورد، أو كأنّها دلالة محايدة بحيث لا تعني إلاّ معنىً متوهّماً في الذهن وهو غير متأكّد الحضور والوقوع.

ثمّ من قال إنّ كلّ سمة هي عبارة عن «شيءٍ جِيءَ به ليمثّلَ شيئاً آخرَ»؛ وأنّها «وحْدةٌ (...) تُعلن نقصاً في ذاتها» كما زعموا؟ فمن قال إنّ سمة «الوردة» هي سمة جيءَ بها لتمثّل شيئاً آخر؟ فما هذا الشيء الآخر؟ حتّى العبق المفترَضُ وجودُه في سمة الوردة (أي أنّ الوردة سمة حاضرة تحيل على سمة غائبة هي عبَقُها) ليس مسلّماً، إذ ما أكثر الورودَ التي ليس لها عبق. وإذن فأين هذا المعنى الغائب الذي تحيل عليه سمة الوردة؟... ثمّ من قال: إنّ سمة «الدّخان» المتصاعد في السماء هي سمة جيء بها لتمثّل شيئاً آخرَ غيرَ هذا الدّخان في حدّ ذاته، وأنّها تُعلن نقصاً في نفسها؟ فالدّخان سمة كاملة الدّخَانيّة، لا يوجَد فيها غيرُ الدّخان؛ فهي سمة سوداءُ خانقةٌ في غياب الفضاء المفتوح. كما أنّ الوردة سمة شمّيّة لا يوجَد لها من معنى غير العبق الذي يصدر عنها، وليس العبق غائباً عنها، بل هو صفة لازمة فيها، مصاحبة لوجودها...

لعلّ المعضلة كلّها في نظريّات الحداثيين الغربيّين أنّهم انساقوا وراء الإصرار على حرمان اللّفظ من تقمّص معناه، (بحكم الفلسفة الحداثيّة الغابثة في كثير من تأسيساتها) فجعلوا السمة مجرّد واسطة، أي علامة شكليّة جوفاء لا تعني شيئاً في نفسها، بل إنّها تعوّم في نظام اللّغة فلا يكون لها شيء إلاّ فيه؛ وهذا أمر يفتقر إلى تدقيق، وإلاّ فما ذا يفعل اللّه بسمة «المطر»، مثلاً، في قول القائل: «المطر يهطل»؛ فهل هذا المطر السائل المبلِّل الهاطِل الهاتِن هو سمة دالّة على معنىً غائب، حقّاً؟ وأين يكمن معنى الغياب هنا؟ إلاّ أن يكون السحاب الدّاكن الذي هو، فعلاً، سمة بصريّة حاضرة دالّة على سمة غائبة، هي وشْكان سقوط المطر... وإذن، فليست السمات سواءً؛ فلا سواءٌ سمة السحاب الداكن، وسمةُ الغيث الهاتن... فالسحاب الدّاكن هو سمة بصريّة حاضرة تحيل على معنى غائب هو وشكان تَهْتان الغيث، مثلها مثل سمة ارتفاع الحرارة في جسم ما، فإنّ تلك الحرارة الزائدة هي سمة تحيل على معنىً غائب هو الإصابة بالْحُمّى... غير أنّ سماتٍ كثيرة لا تستمتع

بهذه الخصائص الدلاليّة فتُستثْنَى... إنّ جان ديبوا وأصحابه يعرّفون السمة على أنّها عبارة عن قيمة (ا) تحلّ محلّ قيمة (ب)،[24] فهل الغيثُ هنا هو قيمة (ا) أو قيمة (ب)؟ وإن كان يمثّل قيمة (ا) فأين معنى (ب)؟ وإن كان يمثّل قيمة (ب) فأين معنى (ا)؟ إنّه ليخيّل إلينا أنّ من السمات المحسوسة ما لا يحمل معانيَ غائبة، بل يمثّل معانيَها في نفسها؛ وإنّما قد يصدق ذلك على طائفة من السّمات الأخرى، المحسوسة والمجرّدة، أو السّمات الغائبة الدّالّة على معانٍ لا تدرَك بالعين، ولكن بالذهن، كالمعاني التي تجسّدها السمات التاريخيّة التي لا يمكن مشاهدتها...

إنّ التّعريفات التي جيء بها لتحديد مفهوم السمة لا تزال مفتقرة، إذن، في رأينا، إلى نقاش وتكملة وتفصيل...

2 ـ مفهوم السيمَائيّة

إنّ «السّيمَائيّة» آتيةٌ من تركيب (س و م) الذي يعني، فيما يعني، «العَلاَمة» التي يُعْلَمُ بها شيءٌ ما، أو حيوانٌ ما. ومن هذه المادّة جاء لفظ «السِّيمَا»، بالقصر؛ و«السِّيمَاء»، بالمدّ؛ و«السِّمِيَاء» (بإضافة ياء قبل الألف، وبعد الميم).[25] ومن اللّفظ الأخير أخذ منظّرو السّيمائيّات العرب مصطلحهم المعروف تحت عبارة: «السِّيمِيَائيّة» (بإضافة ياء النزعة أو المذهبيّة، أو الياء الصناعيّة باصطلاح النحاة العرب). وإذن، فمن الناحية اللّغويّة الخالصة يمكن أن نقول: «السِّيمَوِيَّة»، كما يمكن أن نقول: «السِّيمَائِيَّة»، بالإضافة إلى الإطلاق الثالث -الطّويل- المعروف.

ذلك، وقد لاحظنا فيما نسمع من الجامعيّين، أساتذةً وطلاّباً، أنّهم ينطقون «السِّيمِيَائيّة»: «السِّيمْيَائيّة» اختصاراً فيلحنون بالجمع بين ساكنين؛ وذلك لطول اللفظ الذي يجعل الحنجرة تكابد في تقطيعه حتّى يتقطّع نفسُها فيقع المحظور! من أجل ذلك نستعمل

24 - Cf. Jean Dubois et autres, op. cit., Signe.

25 - ينظر الجوهري، م.م.س.، سوم؛ وابن منظور، لسان العرب، سوم. وقد زعم ابن منظور أنّه لم يأت من هذا المثال إلاّ ثلاثة أحرف، هي السِّيمياء، والجِرْيِياء، والكيمياء.

نحن صيغة «السّيمَائيّة» الآتية من «السّيمَاء»، وهي مرادف للفظ «السّيميَاء». ولا ندري لِمَ آثر السّيمَائيّون العرب أطول الألفاظ الثلاثة ليُلحقوا به ياء المذهبيّة فيُصبح نطقه لا يطاق!؟ ولقد كنّا فصّلنا القول في هذه المسألة منذ قريبٍ من عشر سنوات، فلا مدعاة لإعادة ما قلناه هناك، هنا.[26]

والحقّ أنّ مصطلح السّيمَائيّة الذي كثيراً ما يقابله، دون تدقيق، المصطلحان الغربيّان: Sémiologie, Semiology"" و"Sémiotique, Semiotics (وهما آتيان من الأصل الإغريقيّ المركّب "Semeiotike") هو من بلورة شارل بيرس (Charles Sanders Peirce, 1839-1914)؛ فهو الذي كان يَعُدّها بمثابة العلم الكلّيّ للسّمات الذي يشمل كلّ السّمات، هي غير السّمات اللّسانيّة (نسبةً، هنا، إلى اللّسان)؛ إذْ لم تَعْتَدِ اللّغةُ إلاّ مجرّد نقطةٍ في فضاء رحيب تتحكّم فيه أمبراطوريّة السّمات[27] البصريّة، والشّمّيّة، والذوقيّة، والسمعيّة (الألوان- العلامات- الإشارات العامّة- إشارات المرور- الشعارات- الرايات- أوسمة الجنود والضباط في الجيوش- ألبسة الرياضيّين بأشكال وألوان معيّنة- وما لانهاية له من السيمَائيّات التي أمست جزءاً مركزيّاً من ثقافة هذا العصر...).

إنّ السّيمَائيّة لم تتخذ شكل المشروع العلمي، في حقيقة الأمر، إلاّ بفضل جهود بيرس، ودو صوسير .(Ferdinand de Saussure, 1857-1913) لكنْ مما يلاحظ أنْ لا لدى هذا، ولا لدى ذاك، كان الأدب مما يدور بخلدهما على أنّه سيكون، يوماً، موضوعاً حقيقيّاً، أو حتّى ممكناً، للحقل السيمائيّ.[28] وتتطلّع السّيمَائيّة اليوم إلى تبنّي نفسِها بما هي علْمٌ للمعاني. إنها منهجيّة العلوم التي تعالج الأنساق الدّالّة، أي العلوم الإنسانيّة حيث إنّها تعُدّ الممارسات الاجتماعيّة/التاريخيّة التي تشكّل موضوع هذه العلوم (الأسطورة- الدين- الأدب إلخ.) على أنّها أنساقٌ للسّمات.[29]

---

26 ـ هذا، وقد كتبنا مقالة حول تفاريق استخدام هذا المصطلح، ينظر كتابنا، قراءة النّصّ، نشر كتاب الرياض، دار اليمامة، 1997، ص.333-345.

27 - Cf. P. Ricur, op. cit.

28 - Cf. Michel Arrivé, La sémiotique littéraire, in Sémiotique, l'Ecole de Paris, p.133. 1

29 - Cf. J. Kristeva, Sémiologie, in Encyclop?dia universalis, t.XVI, p.703.

وعلى أننا لا نرى ضرورةً للاتّفاق مع جوليا كرستيفا، ولا أن نمضيَ أيضاً صامتين دون مناقشة رأيها؛ وذلك حين تقرن الأسطورة بالدّين، والدين بالأسطورة. فمثل هذا الموقف الإلحاديّ لا نرى له ما يبرّر قبوله. وإذا كان في ذهن كرستيفا دِينٌ بعينه، فإنّه لا ينبغي أن يُفهم منه أنّ ذلك ممكن أن يسريَ على الإسلام الذي يرفض أسْطَرة الأشياء؛ وهو الذي طالما دعا إلى العقل، وحثّ على التفكير، وأغرى بالتأمّل والتدبّر.

إنّ الاعتقاد المطلق بضرورة قَرْن الدّين بالأسطورة لدى مَعاظِمِ علماءِ الاجتماع، وآخرين من المفكّرين الغربيّين، على مستويات مختلفة، لا ينبغي له أن يخادعنا، ولا أن يُلفيَ سبيلاً إلى تعقيدنا باسم العلمانيّة؛ فالعلوم الإنسانيّة التي تُحيل المنظّرة الفرنسيّة عليها ليست علوماً دقيقةً تنهض على التجربة المخبريّة الصارمة، كما هو دَيْدَن العلوم الدّقيقة وطبيعتها؛ وإنّما يتمحّض الشأن، هنا، وإلى أن يثبت العكس كما يقال، لتطلّع من الباحثين في العلوم الإنسانيّة إلى تطوير هذه المناهج على أساس من الطموح العلميّ دون أن تكونَها في الحقيقة. وعلى أنّ ذكْر كرستيفا للدّين، بجانب الأسطورة، قد تكون الغاية منه هي كونَه، هو أيضاً، مما يخوض فيه علم الاجتماع... فلنظنّ، إذن من هذا المنظور، بالمرأة خيراً ولا نُشْطِطْ!...

ثانياً. إشكاليّة ازدواج المصطلح

لم يزل السّيمَائيّون الغربيّون يلهثون وراء محاولة تحديد الفرْق بين مفهومين اثنين يبْدُوَان مختلفين من الناحية اللّفظيّة، وهما: «السّمْيُولوجيا» (Sémiologie, Semiology) من وجهة، و«السّمْيُوتيكا»[30] (Sémiotique, Semiotics) من وجهة أخرى؛ فهل يعني ذلك أنهما واردان بمعنىً واحدٍ، في الاستعمال الحقليّ، على الرغم من اختلاف لفظيهما؟ وإذن، فلماذا هذه الازدواجيّة في الاصطلاح؟ وإذا كان بينهما فرْقٌ، أو فرْق ما، أو فرق شاسع، أي إذا كان كلّ منهما يحدّد حقلاً معرفيّاً لا يعدوه، ولا ينبغي أن يمتدّ إليه سلطان المصطلح الآخر؛ فيجب، إذن، تحديد ذلك بشيء من الصرامة والدّقّة العلميّتين؟

30 - نقترح أن يكتب اللّفظان الأجنبيّان المعرّبان كما كتبناهما، أي بعدم إدراج الياء الساكنة بعد السين لتجنّب وقوع ساكنين متجاورين.

وقبل أن نخلص إلى عرْض آراء المنظّرين السّيمَائيّين حول هذه الإشكاليّة يجب أن نلاحظ أنّ الإطلاقَيْن الاثنين يتّفقان معاً في السابقة حيث إنّ كُلاًّ منهما يبتدئ بسابقة «Semio»، وهو آتٍ من اللّغة الإغريقيّة (Sêmion)، ويعني «السِّمة» (Le signe)؛ ثمّ يفترقان في أنّ أحدَهما ينتهي بلاحقة Logie, Logy الذي هو أصلاً «Logos»، ويعني الخطاب، والعلم. على حين أنّ أحدهما الآخر ينتهي بلاحقة «Tique» التي تعني النّسبة العالِمَة في جملة من المصطلحات. فهل هما، إذن، إسمان اثنان، بناء على أصل الوضع الإغريقيّ، والمسمَّى واحدٌ؟ يبدو أنّ الإطلاق الثاني لا يعدو أن يكون نسبةً إلى الاسم الموضوع لهذا المفهوم الذي هو السِّمة؛ فهو أشبه ما يكون بالإطلاق العربيّ (السّيمَائيّة) حيث الياءُ الصناعيّةُ، كما يصطلح النحاة العرب على تسميتها، في رأينا، لا ترقَى إلى القدرة على نقل مفهوم النزعة المذهبيّة الواردة في إطلاق الغربيّين Logie, Logy الذي يعني العلم الآتي أصلاً من الإغريقيّة «Logos» الذي يعني العلم أيضاً. فكأنّ هذه الياء الصناعيّة العربيّة أدنى إلى النسبة، أو إلى العلاقة بالعلم أو الاشتغال به أكثر من دلالتها على العلم نفسِه؛ وعلى أنّه المفهومُ المناقض لـ«الميثوس» Mythos.

وأيّاً ما يكن الشّأن، فإنّ قريماس حين سألتْه جريدة «العالَم» Le Monde الباريسيّة سنةَ أربعٍ وسبعين وتسعمائة وألفٍ عن سرّ التسميَة المزدوجة في استعمال هذا المصطلح أجاب بأنّ مثل هذا الأمر هو من صميم الخصومات العقيمة! وذكر أنّه وقع الاتّفاقُ سنةَ ثمانٍ وستين وتسعمائةٍ وألْفٍ بين ياكبسون، وسطروس، وبَنْفُنِست Benveniste ، وبارط، وهو شخصيّاً، على اصطناع مصطلح «السِيمَائيّة» Sémiotique, Semiotics . بيد أنّ مصطلح Sémiologie، بحكم تغلغُله في الثقافة الأوربيّة لم يكن من اليسر نسيانُه، وإذن إبعادُه من الاستعمال.[31]

غير أنّ قريماس لم يلبث أن تراجع عن هذا الإجماع الذي كان وقع بينه وبين أقطاب السيمَائيّة في فرنسا خصوصاً، فنُلْفيه يجنح إلى أنّ المصطلحين الاثنين كأنّهما يعنيان شيئين

31 - Cf. Greimas, in Le Monde, Paris, du 07 juin 1974, in Sémiotique, l'Ecole de Paris, p.128.

اثنين مختلفين حقّاً. وركْحاً على ذلك، فهو يرى، بناء على بعض توجيهات كان قدّمها يالمسليف Louis Trolle Hjelmslev, 1899-1965 بأنّ مصطلح السّيمَائيّات Semiotics Sémiotiques, باستعماله في حال الجمع يعني البحوث المتمحّضة للحقول الخاصّة مثل الأدب، والسينما، والإشاريّة، وهلمّ جرّاً. على حين أنّ مصطلح السّيمَائيّة Semiology Sémiologie, يتمحّض حينئذ للنظريّة العامّة لكلّ هذه السّيمَائيّات.[32]

وقد يكون هذا هو المخرج العلمي الرصين الذي يمكن أن يُسْهم في حلّ هذه الإشكاليّة المفهوميّة التي اضطرم من حولها، ولا يزال يضطرم، كثيرٌ من الجدل الْمُفْضي، في بعض أطواره، إلى حدّ الخصومة العقيمة، على حدّ تعبير قريماس.

ذلك، وإنّ مصطلح «السّيمَائيّة» Sémiologie لم يكن مستعمَلاً، في بداية الأمر، إلاّ في الحقل الطّبّيّ حيث يعني دراسة الأعراض المَرَضيّة Symptômes des maladies [33]. والحق أنّه لا يبرح، إلى يومنا هذا، فرعاً طبّيّاً قائماً يُدارسه الطّلاّب في بعض مراحل التعليم الطّبيّ. غير أنّ مصطلح «السّمْيُوتيكا» Sémiotique كان، هو أيضاً، جارياً في لغة الطبّ أثناء القرن الثامن عشر بمعنى «معرفة السّمات» Connaissance des signes [34].

غير أنّ جوليا كرِسْتيفا كانت لا تزال ترى أنّ المصطلحيْن الاثنين مجرّد مترادفين، ولا يعني أنّ أحدَهما يتّخذ له معنىً غيرَ معنى الصّنْو الآخَر حيث كتبت مقالتها في الموسوعة العالميّة، فذكرت في مطلعها قائلة: «تسعى السّيمَائيّة La sémiologie ، أو «السّميوتيكا» La sémiotique اليوم إلى الانْبِنَاءِ على أساسِ أنها عِلم للمعاني».[35] وقد تكرّرت عباراتها القائمة على «أو» التخييريّة جملة مرّاتٍ في هذه المقالة، وفي كتابات أخرى لها أيضاً. بيد أنّ المنظّرة الفرنسيّة لا تلبث أن تترك مصطلح Sémiotique (السّميوتيكا) دون تعليل، فإذا هي لا تكاد تستعمل إلاّ مصطلح Sémiologie (السّيمَائيّة) الذي كانت جعلته، من وجهة أخرى، عنواناً لمقالتها المومَأ إليها آنفاً.

32 - Ibid.

33 - Id., p.123.

34 - Id., p.133.

35 - J. Kristeva, op. cit.

وعلى أنّ قريماس أيضاً يعود ليقرّر بأنّ مصطلح «السّيمائيّة» يظلّ قائماً بجانب «السّيمَائيّات» (بالجمع) Sémiotiques, Semiotics ، وهو يأتي، من الوجهة المعرفيّة، لتحديد نظريّة اللغة ومطبّقاتها على عامّة المجموعات الدّالّة.[36]

ولقد اتّفق السّيمَائيّون على أنّ استعمال هذا المفهوم في العصر الحديث يرجع إلى دو صوسير الذي كان يعني به الدّراسة العامّة لأنساق السّمات.[37] وعلى أنْ لا ينبغي إبعادُ شارل بيرس من هذا الاعتبار إذْ يُعَدُّ أحدَ أكبرِ المؤسسين لعلم السمة وفلسفتها.[38]

ولّما كانت السّيمَائيّة جاءت في أصل وضعها لتفسير الرموز، وفكّ الألغاز اللغويّة – على غرار تفسير الأعراض المَرَضيّة التي تظهر على المريض– المتمحّضة للدلالة النوعيّة لكلّ سمة لفظيّة عبر الشبكة اللّغويّة المستخدَمة في خِطابٍ من الأَخْطِبَة (ولا أقول: «خطابات»[39]؛ فإنّه لم يكن مناصٌ من امتدادها إلى اللّغة من حيث هي إبداع: فإنّ هناك من يُطلق على هذا الخطاب «السيمائيّة الأدبيّة» التي لاحظ قريماس بأنّ عدداً كبيراً من الباحثين بدءوا يدرسون هذا الحقل[40]؛ وهي المسألة التي سنتوقّف لديها بعد حين في هذا الفصل. ويمكن تركيب ما تقدّم من السعي فنقول:

1. كأنّ السيمَائيّات (Sémiotiques, Semiotics)، بالقياس إلى السيمائيّة - (Sémiologie, Semiotics) على أساس أنّها تعالج خصوصيّات الحقل– بمثابة اللّغة من اللّسان.

2. ترتبط السّيمَائيّات، أساسا، بالثقافة الأنجلو/أمريكيّة (لوك، وبيرس خصوصاً)، في حين يرتبط مفهوم السّيمائية (السّمْيولوجيا) بالثقافة الفرنسيّة (قريماس، بارط، كرستيفا) (على الرغم من أنّ قريماس عنون معجمه السّيمائيّ بمصطلح «السميوتيكا»).

---

36 - Cf. Courtés et Greimas, op. cit., p.335-336. 1

37 - Ibid. 1

38 - Cf. Langages (Revue), Larousse, Paris, n58, juin 1980. 1

39 - يجمع فعال الدالّ على المذكّر على أفعلة مثل: فراش أفرشة، وحمار أحمرة، ولسان ألسنة (لمن ذكّره)، (ينظر المبرد، الكامل في اللّغة والأدب، 1. 50).

40 - Cf. Greimas, in Le Monde, Paris, du 07 juin 1974. 1

3. يبدو أنّ مصطلح «السّميوتيكا» أقدم وجوداً، وأعرق ميلاداً (1555) من مصطلح «السيمائيّة» (السميولوجيا حتى نُزيل اللّبس) الذي لم يتداوله دو صوسير إلاّ زهاءَ سنة 1910.

4. إنّ مفهوم السيمَائيّة يرتبط، أساساً، بعلم اللّغة، باللّسانيّات؛ في حين يرتبط مفهوم «السيمَائيات» بالفلسفة والمنطق في حال، والتّطبيقات الأدبيّة والسرديّة في حال أخراة.

وكذلك ابتدأت السيمائيّة طبّيّةً فلسفيّة، ثمّ لغويّة ولسانيّاتيّة، ثمّ تشعّبتْ إلى أدبيّة، مع احتفاظها بوضعها اللسانيّاتي؛ حيث الآن عنايةٌ شديدةٌ تسِم سلوك المحلّلين والمتعاملين مع النصوص الأدبيّة من المعاصرين الذين تلقّوا مفهوم السّيمائيّة فجاءوا به إلى النص الأدبيّ ليقرؤوه، في ضوئه، بشيء كثير من القدرة الفكريّة والبراعة المنهجيّة فاقت كلّ الاهتمامات الأُخَرِ التي يُبديها أصحاب الحقول الأخرِ من العلوم...

الاحتجاج اللغوي

د. صالح بلعيد

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

نجد بعض اللغويين والنّحاة يوظّفون ثلاثة مصطلحات بدلالة واحدة تقريباً وهي: **التمثيل، والاحتجاج والاستشهاد.** وفي الحقيقة هناك فوارق دقيقة، كما أنّ هناك تداخلاً بينها:

1 ـ التمثيل: يطلق على النصّ المصنوع، أو غير الموثّق، بأن ساقه نحوي عن من لا يحتجّ بكلامه، غير ملزم، وهدفه الإيضاح والبيان، ويطلق على ما ليس من كلام العرب القدامى. وهو من التمارين غير العلمية. ويستعمل الآن في الكتاب المدرسي الحديث: مثّل لذلك؟ أعطِ أمثلة؟

2 ـ الاحتجاج : إثبات شيء بدليل نقلي يعود إلى من يصحّ الاحتجاج به لتوثيق مسألة من المسائل، أو ما يُؤتى به من الكلام الفصيح ليشهد بصحّة العبارة دلالياً أو نحوياً، ومدى موافقتها أو مخالفتها للعرف اللغوي. كما نجد عند ذكر مصطلح الاحتجاج ورود عصر الاحتجاج: ويُشار له بعصر الفصاحة، وهو الزمن الذي سبق منتصف القرن الثاني للهجرة في الحَضَر إلى نهاية القرن الرابع الهجري عند أعراب المدَر؛ فيكون زمن الاحتجاج محدّداً كما يلي: 300 سنة في الحَضَر، و550 سنة في المَدَر. ويشمل هذا الزمن طبقة الجاهليين، وطبقة المخضرمين، وطبقة المتقدّمين إلى منتصف القرن الثاني في الحَضَر (التجمّعات السكانية) حيث تكون اللغة الأدبية ونهاية القرن الرابع الهجري في المَدَر (البادية/ الصحراء

القاحلة) حيث كانت اللغة الشفوية. وهذا المصطلح يوظّف في الدراسات الأكاديمية وعلى مستوى الجامعات.

3 ـ الاستشهاد : جاء بعد وضع القواعد، وهو الإتيان بكلمة أو عبارة مروية أو ببيت شعري مروي عن العرب الذين يحتجّ بهم لإثبات قاعدة، أو صحّة استخدام ذلك المروي، كالاستشهاد ببيت شاعر من شعراء عصر الاحتجاج على صحّة/ فساد عبارة ما. ومن هنا تكون علاقة التداخل بينها كما يلي: الاحتجاج ما يشتقّ من الاستشهاد، والتمثيل ممّا ينبغي أن نحدّد المقصود به في كليهما، حيث يستخدم في المواقف التي تتطلّب المغالبة والجدل بقصد التفوّق ونصرة الرأي، والاستشهاد الإخبار بما هو قاطع في الدلالة على القاعدة فيلتقي بالاحتجاج في البرهنة على صحّة القاعدة المحتجّ بها. والاستشهاد هي المادة الأساس التي يحتجّ بها المحتجّ الذي يعتمد هذه المادة لتأكيد القاعدة أو دحضها. كما يلحق هذه المصطلحات مصطلحُ الاستنباط: ونعني به ما يستنبط من المادة الخام، أو من العدم، فهو المصدر الأول الذي يُعتمد في الاستشهاد أو الاحتجاج. وأما المادة الأولى التي عملت على ضبط النّحو فكانت مدوّنتها من عنصرين أساسين هما:

1 ـ كلام العرب : إنّ اللغة العربية تعود جذورها إلى غابر من الزمان، فهناك من يرى بأنّ إسماعيل ابن إبراهيم الخليل أول من نطق بالعربية البائدة وهناك من يرى بأنّ العربية ظهرت على شكل نقوش في القرن الثاني الميلادي وعلى العموم فإنّ غياب الملموس والدراسات الإيتيمولوجية في هذا الشأن جعل الباحثين يركّزون على لغة العصر الجاهلي الذي وصلت فيه اللغة العربية مكتملة تامة، حيث كانت وسيلة الاتّصال بين مختلف القبائل العربية في بعدها العام مع اختلاف طفيف، وكانت تلك المرحلة هي المعطى الأولي للعربية التي جاء بها الشعر الجاهلي، واستخدمها الخطباء في خطبهم، ولا شكّ أنّها مرّت على مراحل تصفية، ويرى الباحث جعفر دكّ الباب بأنّ هذه العربية مرت على ثلاثة مراحل عبر تطوّرها التاريخي وحدّدها في ثلاث مجموعات:

أولاً: مجموعة (ن) وهي اللغة الجنوبية وكانت تثبت كتابياً في آخر الاسم وأداة تنكيرها (م) وكانت كتابتها بالخط المسند.

ثانياً : مجموعة (هـ) أداة تعريفها (هـ) في أول الاسم، وليس لها أداة تنكير في الكتابة. وكانت أبجديتها الكتابية الخطوط الصفوية والثمودية واللحيانية، وهاتان المجموعتان الأولى والثانية أبجديتهما عبارة عن حروف صامتة وليس لهما صوائت قصيرة أو طويلة.

ثالثاً : مجموع (أل) أداة تعريفها (أل) وتثبت في أول الاسم، كما تتميّز بأداة التنكير (ن) في آخر الاسم على المستوى الصوتي دون الخط، ومع تطوّر أبجديتها صارت لها صوائت ورموز كتابية، أي أنّ كتابتها أصبحت معربة وهي ما أصبح يعرف عند الدارسين باسم اللغات الشمالية (الحجازية)[1]. وإنّ هذه اللغة لا شكّ أنّها عرفت تطوّراً نوعياً انعكس ذلك في الشعر الجاهلي الذي أبان عن جمالها وقوّتها، فكانت لغة مشتركة موحدّة جامعة تُنشد، ولم ينظروا إلى التأدّيات المحلية للهجات الأخرى على أنّها ليست من الصفاء بمكان [11]تمثّل المرحلة اللغوية التي وصلت إليها اللغة العربية في أواخر العصر الذي سبق الإسلام مرحلة ارتقاء وتقارب بعد أن أصبحت وسيلة من وسائل التفاهم العام الذي ساد الجزيرة العربية وصوتاً موحّداً للمشاعر المتبادلة والمصالح المشتركة والإحساس الداعي بأنّ العرب ينتمون إلى أمة واحدة، وبأنّ الحياة التي يعيشونها تحتاج إلى إصلاح وتغيير، وبأنّ حالة التنازع والتخاصم لا يمكن أن تستمر، وقد تجسّدت هذه المشاعر وهذا الوعي في (التقارب اللغوي) ونشوء (اللغة الموحّدة) التي أخذت من اللهجات مفرداتها، فنظم بها الشعراء قصائدهم، واستخدمها الخطباء في خطبهم وشاعت أساليبها في كلّ مظهر من مظاهر حياتهم وتداول الناس ألفاظها وأساليبها[2]. وهكذا ندرك أنّ اللغة العربية عرفت نوعاً من التوحيد اللغوي الذي جعلها وسيلة التفاهم في المكان المقدّس وفي الأسواق العربية. وبعد نزول القرآن الكريم، اكتملت بشكل أكثر من العصر الجاهلي، حيث ساعدها على ذلك ظهور النهضة

1 ـ اتّحاد كتاب العرب، مجلة التراث العربي. سورية: 1982, العدد 9, ص 162.

2 ـ المجمع العلمي العراقي، إنّا أنزلناه قرآناً عربياً. بغداد: 1988, منشورات المجمع العلمي العربي، ص 6.

الشاملة بالحجاز بسبب مكة، ويضاف إلى ذلك عصبية العرب إلى كلّ ما هو عربي أعرابي، فأعطى لها زخماً ساعدها على الانتشار، فاضمحلت اللهجات التي كانت تنافسها، واستقرّ وضعها في تقديس كلامها تقديسا لنزول القرآن بها. وبعد انتشار العرب خارج منازلهم، ودخول غير العرب في الإسلام بدأ اللحن يفشو في نطق القرآن وفي كلام العرب فرأى أولو الأمر أنّه لابدّ من وضع سياج يقي هذه اللغة من اللحن، ويقي القرآن الكريم في المقام الأول، وكذلك الحال تمكّن هذه القواعد من تعليم العربية لغير أهلها. ولكلّ ذلك التمسوا الحجج الأصلية لإثبات القواعد فاتّجهوا إلى كلام العرب على اعتبار أنّه مدوّنة أولى، وديوان العرب الذي عُرفت به مآثرهم وحُفظت أنسابهم والذي يُلتجأ إليه للتثبّت والضّبط، ويمثّل الحقيقة المعتمدة في التوثيق والقواعد، وعليه ترتكز علوم العربية.

لقد اندفع الغيارى لحفظ العربية إثر ظهور بوادر اللحن لصونها من الدخيل والغريب، وإحاطتها بسياج من الضوابط والأحكام حتى لا تتعرّض إلى ما يشينها ويفسد أصالتها؛ لأنّها تمثّل أصالتها وشخصية العرب، ومن ذلك وقع الاهتمام بها، فلم تقم أمة من الأمم بوضع القوانين اللغوية لصون لغاتها مثلما فعلت العرب. وهكذا لما أراد النّحاة جمع هذه المدوّنة لاستنباط الأحكام النّحوية، اختطّوا خطّة محكمة، فأدّاهم ذلك إلى تحديد القبائل الفصيحة، وإلى تحديد في الزمان والمكان، وتمّ استبعاد الكثير من اللهجات العربية بغية التحكّم في آليات المنهج، وصولاً إلى اللغة المصفاة، ولُقب ذلك بالاحتجاج اللغوي. وكان ذلك معياراً لتقرير عروبة اللفظ، بثبوته في كلام العرب الأوّلين، ومن يوثق بفصاحته.

ومن الحقّ أن توضع قواعد اللغة في ضوء أعلى طبقات نتاجها؛ لأنّ العربي إذا قويت فصاحته، وسمت طبيعته تصرّف وارتجل ما لم يسبقه أحد قبله ونطق صواباً، خاصة في الشعر، ولذلك التجؤوا إليه في مدوّنتهم أكثر من النثر؛ لأنّه سهل الحفظ بحكم إيقاعه المساعد، وحضوره الدائم في الذاكرة. فكان المعيار وضع قوانين مستقاة من السجية * (السليقة) التي تُنطق العربي بالصواب من غير تعلّم، وهذه السليقة هي مهارة لغوية راسخة

* ـ حسّ لغوي، تجري فيه الطباع السليمة بما وهبت من قدرة على الإبداع، وبما استوعبت من بديع المأثور ونظمه المنثور.

في نفس صاحبها، تمكّنه من الأداء اللغوي الصحيح من غير تعلّم[3]. وتفرق عن المَلَكَة اللسانية عن ابن خلدون، على اعتبار أنّ الملكة صفة ترسخ بالترويض والتعلّم.

وما يحتجّ به من القبائل هي: **قيس وتميم وأسد وهذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين***. واحتلّت لغة تميم وأسد وقيس مكانة بارزة بين القبائل العربية من الجانب الجغرافي؛ حيث يشكّل أطلسها رقعة جغرافية معتبرة، بعيدة عن مواطن الاختلاط بالعجم، كما يشكّل لسانها مادة لغوية فصيحة تعتمد في الأصول اللغوية. وسنقف عند هذه النقطة لمراجعة بعض المسلّمات التي أخذناها دون مناقشة في مسألة القبائل الستّ التي يحتجّ بها. لقد بحثنا في كتب الأصول -عدا الاقتراح- فلم نعثر على تخصيص هذه القبائل بالفصاحة وإنّ أقدم نصّ في هذا المجال يعود إلى أبي نصر الفارابي المتوفى 329هـ يشيد فيها بنقل معظم لسان العرب عن هذه القبائل، والذي نقله السيوطي عن كتاب (الحروف) حيث يقول: ... وأنت تتبيّن ذلك متى تأمّلت أمر العرب في هذه الأشياء؛ فإنّ فيهم سكان البراري، وفيهم سكان الأمصار، وأكثر ما تشاغلوا بذلك من سنة تسعين إلى سنة مائتين، وكان الذي تولّى ذلك من بين أمصارهم أهل الكوفة والبصرة من أرض العراق، وتعلّموا لغتهم والفصيح منها من سكان البراري منهم دون أهل الحضر، ثمّ من سكان البراري من كان في أواسط بلادهم ومن أشدّهم توحشاً وجفاءً، وأبعدهم إذعاناً وانقياداً. وهم قيس وتميم وأسد وطيء ثمّ هذيل، فإنّ هؤلاء هم معظم من نُقل عنه لسان العرب والباقون فلم يؤخذ عنهم شيء لأنّهم كانوا في أطراف بلادهم مخالطين لغيرهم من الأمم مطبوعين على سرعة انقياد ألسنتهم لألفاظ سائر الأمم المطبّقة بهم من الحبشة والهند والفرس والسريان وأهل الشام وأهل مصر». وفي نص آخر للسيوطي عن (الألفاظ والحروف) «كانت قريش أجود العرب انتقاءً للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللسان عند النطق، وأحسنها مسموعاً وأبينها إبانة عمّا في النفس،

3 ـ محمد حسن حسن جبل، الاحتجاج بالشعر في اللغة الواقع ودلالته. القاهرة: دار الفكر، ص 14.

* استعمالهم لكلمة: بعض، يقصد بها الفئة القليلة التي يحتجّ بها في هاتين القبيلتين وهذا يعني أنّ عناصر يحتجّ بها، وأخرى لا يحتجّ بها، دون توضيح الأسباب. ويبدو لي حسب الموقع الجغرافي أنّ قبيلة كنانة على مشارف العجم، ومن هنا يحتجّ بفئة تتوفّر فيها المعايير المعتمدة من عدم الاحتكاك، وعدم التنقل، والصدق، والأمانة. وبعض من طيء المجاورين لمكة، والذين ينتقلون كثيراً، ويحتكّون بالعجم، ومن تتوفّر فيهم معايير الفصاحة من هذه القبيلة يحتجّ به دون غيره.

والذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتُدي وعنهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم وأسد فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أُخذ ومعظمه، وعليهم اتُكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف، ثمّ هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم وبالجملة لم يؤخذ عن حضري قط، ولا عن سكان البراري ممّن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم، فإنّه لم يؤخذ من لخم، ولا من جذام؛ لمجاورتهم أهل مصر والقبط ولا من قضاعة وغسان وإياد؛ لمجاورتهم أهل الشام وأكثرهم نصارى يقرأون بالعبرانية، ولا من تغلب واليمن؛ فإنّهم كانوا بالجزيرة مجاورين لليونان، ولا من بكر؛ لمجاورتهم للقبط والفرس، ولا من عبد القيس وأزد عمان؛ لأنّهم كانوا بالبحرين مخالطين للهند والفرس، ولا من أهل اليمن؛ لمخالطتهم للهند والحبشة، ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة، ولا من ثقيف وأهل الطائف لمخالطتهم تجار اليمن المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز؛ لأنّ الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدأوا ينقلون لغة العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم وفسدت ألسنتهم...» وما يستنتج من هذين الشاهدين:

- مسألة القبائل الفصيحة أو التي يحتجّ بها، لم يقل بها الأصوليون.
- تضارب بين النّصين؛ نص الفارابي فيه خمسة قبائل فقط، ونصّ السيوطي ستّ قبائل.
- كلا النصين لا يشيران إلى اعتماد القبائل في التقعيد النّحوي» ... لم نعثر على أيّ نص عن الخليل بن أحمد يشير إلى أنّه اعتمد لهجات بعينها لتقعيد القواعد النّحوية، ولعلّ ما أصبح يتوارثه الباحثون والطلاب من أن النّحو قام على لهجات القبائل الستّ: أسد وتميم وقيس وهذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، وهو ضرب من الوهم العلمي مردّه إلى نصي الفارابي والسيوطي المتقدميْن، فكيف إذا علمنا أنّ الفارابي متوفى 329 من الهجرة تقريباً، والسيوطي متوفى سنة 911هـ، وأما الخليل بن أحمد فهو واضع علم النّحو فقد توفي سنة 170 من الهجرة تقريبا[4].

4 ـ خليل أحمد عمايرة «القبائل الستّ والتقعيد النّحوي» مجلة اللسان العربي. الرباط: 1998, مكتب تنسيق التعريب، العدد45, ص 84.

■ صعوبة تأكيد الاحتجاج بهذه القبائل، ونميل إلى أنّ المتأخرين قد فسّروا مسألة أخذ اللغة بأنّها فصيحة، وبلُغتها قامت أصول النّحو.

■ هذا التقييد الزماني والمكاني لم يتقيّد به البلاغيون، رغم أنّ البلاغة كانت مادتها الأولى قواعد اللغة؛ حيث «أجازوا الاستشهاد بنصوص متأخّرة عن عصور الاحتجاج حين توفّرت فيها العناصر الفنية والأسلوبية التي يتطلّبونها[5].»

■ تشبّث هؤلاء الواضعين بهذه الحدود ناتج عن اعتقادهم بأنّ الاعتراف بالتطوّر اللغوي، معناه ترك المجال حراً أمام اللغة لكي تنحرف، وتقطع الصلة بالتراث. علماً أن الخطر لا يأتي من مسايرة العصر، بل يأتي من الجمود الذي يجعلها لا تساير الصيرورة والدوران، والبقاء في الجانب التاريخي ووضع الحدود عن تعصّب يجعل اللغة لا تتعدّى كان أبي. فإلى متى نسكت عن هذه القيود المحنّطة لهذه اللغة المباركة العظيمة!

ونعود إلى هذه المدوّنة التي حدّدوا إطارها العام مكانياً وزمانياً، ومن خلال المعايير التي وضعوها استبعدوا العرب المولّدين الذين أتوا بعد عصر الاحتجاج، والذين نشأوا بالبادية، فنزلوا الحَضَر، أو كانوا من الحَضَر واختلطوا بالأعاجم سكناً أو مصاهرة، فلم يعتدّ بلغتهم للأسباب التالية:

■ بعدهم عن موطنهم الأصلي.

■ اشتغالهم بوسائل الرفاهية.

■ سماع اللّكنة على ألسنتهم.

إنّ بعض المولّدين جدّ في إتقان اللغة، ولكن المعيار الموضوع في الفصاحة لا يسمح بأن يحتجّ بشعره أو بكلامه، ولو كان بارعاً فصيحاً، ولغته خالصة ممّا يشينها من عيوب الكلام والنطق؛ لأنّ فصاحته مكتسبة، فمن السهل أن ينزلق لسانه، كما يمكن أن يقبل اللّحن دون تصحيحه، وهذا بسبب ابتعادهم عن موطن الفصحى (البادية) واختلاطهم بغيرهم من

5 ـ عبد الله الودغيري «قضية لفصاحة في القاموس العربي التاريخي» مجلة اللسان العربي. الرباط: 1989، مكتب تنسيق التعريب، الجزء 33، ص 122.

العجم، أضف إلى ذلك أنّه منهم من نشأ في أحضان أمهات فارسيات أو روميات، فاختلطت لغتهم الأم البيولوجية بلغة الأم المربية. ولقد ذهب بعض اللغويين أبعد من هذا؛ حيث نجد أبا عمرو بن العلاء وهو من المؤسّسين لمدرسة البصرة، يرفض الاحتجاج بشعر جرير والفرزدق والأخطل وذي الرمة، واحتجّ بشعرهم الخليل بن أحمد وهو من المؤسّسين لنفس المدرسة، كما نجد الأصمعي لا يحتجّ بشعر الكميت والطرماح، ويقول عنهما: «الكميت تعلّم النّحو وليس بحجّة، وكذلك الطرماح، وكانا يقولان ما قد سمعاه ولا يفهمانه، وقال رؤبة (كانا يسألانني عن غريب شعرهما) وهذا يدلّ على الصرامة التي أوليت للضبط اللغوي الذي ما كان يجب أن يلحقه ما يطعن فيه، لدرجة المغالاة في الحيطة والتحرّز، ولا خروج اللاحق على التالي لو كان الموضوع جاداً. ولكن في ذات الوقت نجد أنّ هذه الصرامة لم تلتزم بدقّة عند القدامى، وهذا ما يدلّ على بعض الفجوة التي يمكن أن تلاحظ في هذا المجال، وقد يعود هذا إلى الرأي المخالف بين البصريين والكوفيين؛ حيث نجد البصريين لم يتوسّعوا في مدوّنتهم، بينما نجد الكوفيين كان أطلسهم اللغوي واسعاً. ولكلّ من الاجتهادين أسباب علمية مقبولة ذلك الوقت.

إنّ المولّدين كانوا يستأنسون بشعرهم فقط في القرون الأربعة الهجرية الأولى، أو يقع الاحتجاج بهم بشكل بسيط، مثلما فعل سيبويه بشعر بشار الذي لم يحتجّ به، فلما هجاه أضحى يستشهد به. بشار الذي قال عنه الأصمعي «إنّ بشاراً خاتمة الشعراء، والله لولا أنّ أيامه تأخّرت لفضلته على كثير منهم[6]. ولكن نلاحظ أنّ تحديد الزمان جعل الأصمعي لا يحتجّ به، وقال عنه الأصمعي مرة: ليس لأحد من شعراء العرب شعر إلا وقد قال فيه شيئاً استنكرته العرب من ألفاظهم، وشكّ فيه، وإنّه ليس في شعرك ما يشكّ فيه قال: ومن أين يأتيني الخطأ؟ ولدتُ ها هنا، ونشأتُ في جحور ثمانين شيخاً من فصحاء بني عقيل ما فيهم أحد يعرف كلمة من الخطأ. وإن دخلتُ إلى نسائهم؛ فنساؤهم أفصح منهم، وأيفعتُ فأبديتُ إلى أن أدركتُ، فمن أين يأتيني الخطأ[7]. وفي الحقيقة إنّ المعاني لا يرفعها تقدّم، ولا يبخسها

6 ـ أبو الفرج علي بن الحسين الأصفهاني، الأغاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري. القاهرة: 1963، المؤسّسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر (مصور عن طبعة دار الكتب) الجزء الثالث، ص 243.

7 ـ الأصفهاني، الأغاني، الجزء 3، ص 996.

تأخّر، وكان يُفترض أن يكون الاحتجاج بهم من أجل حسن إجادتهم وإتقانهم للغة العربية وعن طريق كلامهم أثروا العربية وأضافوا إليها، وأحسن فعلاً الزمخشري عندما احتجّ بشعر أبي تمام، وقال: أجعلُ ما يقوله بمنزلة ما يرويه. وكان أبو تمام من الشعراء المجيدين ومن علماء اللغة، وقيل عنه: «كان من الشعراء المتقدمين الذين ضربوا بسهم وافر في الثقافة اللغوية حتى عدّه النّقاد ثقة في الشعر العربي، وعالماً به، وعلى الرغم ممّا أثير حول شعره، فإنّ أحداً لم يتعلّق عليه بلحن، أو مخالفة لغوية[8] ومع ذلك فإنّ المعيار العلمي لم يسمح له ولغيره في الدخول في الاحتجاج اللغوي!

ضبط اللغة: لقد وضع النّحويون خطّة محكمة من أجل نقل اللغة عن الأعراب، وهي:

* توجّه اللغويين للبادية: تجشم البصريون -على وجه الخصوص- متاعب الرحلات العلمية لتحقيق ما أرادوا تحقيقه من التوفّر على اللغة الأصل والأخبار، وما يتّصل بذلك من فوائد من بيئة حافلة بمظاهر البداوة؛ فهي أرض فسيحة تخترقها فلوات تضطرب فيها قبائل شتّى، وهذا لأخذ اللغة من البوادي ومن الندوات ومن الأسواق، ومن محيطها الطبيعي في نجد. ولقد كانت الرحلة إلى البادية سعياً وراء المتحدّث المثالي والحقّ أنّ الرحلة إلى البادية مع تحديد الزمان والمكان اللذين يصحّ أخذ اللغة عنهما، قد ساعدا النّحاة على أن يضعوا مقياساً صوابياً، وهو تعوّد المتكلمين على العبارة واستعمالهم إياها استعمالاً مطّرداً، وهو مقياس اجتماعي يفرضه المجتمع على الأفراد، وشأن اللغة في ذلك شأن كلّ شؤون الثقافة، أي العادات والتقاليد واللغة والدين والسلوك الاجتماعي، فلكلّ واحد من هذه الظواهر مستواها الصوابي الخاص[9].

** تحديد العيّنة: أعراب لا عجمة فيهم، ولم تدركهم الرطانة، ولا يعرفون القواعد، لدرجة أنّ روايات تقول: إنّ الذين أخذت عنهم المادة اللغوية يدركون قوالب اللغة على الفطرة والسليقة، فمنهم من قيل له أتهمز إسرائيل؟ (الهمزة) فقال: إنّي إذاً لرجل سوء.

8 ـ يوهان فك، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة: عبد الحليم النجار. القاهرة: 1951، ص 123.

9 ـ محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير بين القدماء والمحدثين. القاهرة: 1985، دار المعارف، ص 24.

وآخر قيل له: أتجرّ فلسطين؟ (الجرّ) فقال: إني إذاً لقوي، وآخر قال: (بنيٌّ) فقيل له لمَ نصبت بنيٌّ؟ فأجاب: ما نصبته، وسئل أعرابي أن ينشد قصيدة على الراء، فقال ما الراء؟ وآخر قرئ قوله تعالى ؟وحملناه على ذات دُسر تجري بأعيننا جزاءً لمن كان كُفِر؟ فقرئت (كُفِر) بفتح الكاف (كَفِر) فقال: لا يكون، وعندما قُرئت بالضمّ وكسر الفاء، قال: يكون[10]. ونرى الطبع غلب على أمثال هذه الفئة، فليست لهم معلومات عن فِعْل النّحاة، فهم فِطريون ينطقون لغتهم سليمة؛ ناطقون مثاليون دون معرفة بقواعد لغتهم والذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتدى، وعنهم أُخذ اللسان العربي من قبائل العرب هم قيس وتميم وأسد، فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أخذ أكثر ومعظمه، وعليهم اتُّكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف[11]. ونلمس من هذا تأكيدهم على صفاء اللغة التي تكون في البراري والحَضَر الذين لم تفسد سلائقهم وأنت تتبيّن ذلك متى تأمّلت أمر العرب في هذه الأشياء. فإنّ فيهم سكان البراري وفيهم سكان الأمصار وأكثر ما تشاغلوا بذلك سنة تسعين إلى مائتين. وكان الذي تولّى ذلك منهم من بين الأمصار أهل الكوفة والبصرة من أرض العراق. فتعلّموا لغتهم والفصيح منها من سكان البراري منهم دون الحَضَر، ثمّ سكان البراري من كان في أواسط بلادهم ومن أشدّهم توحّشاً وجفاءً، وأبعدهم إذعاناً وانقياداً وهو: قيس وتميم وأسد وطيء ثمّ هذيل، فإنّ هؤلاء هم معظم من نقل عنه لسان العرب والباقون فلم يؤخذ عنهم شيء؛ لأنّهم كانوا في أطراف بلادهم مخالطين لغيرهم من الأمم؛ مطبوعين على سرعة انقياد ألسنتهم لألفاظ سائر الأمم المطبقة بهم من الحبشة والهند والفرس والسريانيين وأهل الشام وأهل مصر[12]. ونلمس كذلك نوعاً من الأسس العلمية المعتمدة في هذا الضبط رغم ما استبعد من اللهجات العربية في سبيل تكوين نظرية لغوية منضبطة باستخدام تقنيات جدّ متطوّرة لجمع اللغة، وباعتماد مصدرين هما: كلام العرب والقرآن الكريم. ولا شكّ أنّ هذا

10 ـ الجاحظ، البيان والتبيين. القاهرة: 1968، مطبعة دار الفكر للجميع، الجزء 3، ص 9.

11 ـ عبد الرحمان جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق: محمد جاد المولى بك+ محمد أبو الفضل+ علي محمد البجاوي. لبنان: 1986 المكتبة العصرية بصيدا، الجزء الأول، ص 211.

12 ـ أبو نصر الفارابي، كتاب الحروف، تحقيق وتقديم وتعليق: محسن مهدي، ط2، بيروت: 1990، ص 147.

الضبط أعطى بعض ثماره على مرّ الزمان ولكن لم تحترم هذه الضوابط في بعدها الدقيق، فنجد سيبويه يستشهد بشعر شعراء قبيلة قضاعة، ويأخذ عن ثقيف، وعن شعراء بكر، والأخطل التغلبي، ومن شعراء إياد وغسّان، وهؤلاء يخرجون من الحدود المكانية للمدوّنة اللغوية التي نصّ عليها النّحويون، كما احتجّ بشعراء مكة والطائف والمدينة والحيرة، ولهذا نجد النّصوص المحدّدة للبيئة الزمانية غير دقيقة. كما نجد المدوّنة تستبعد أفصح القبائل التي ذكرتها النّصوص الأصلية، وهي أفصح العرب قبائل السراة[13] وأفصح العرب قصين نصر أو نصر قصين، فلا نجد ذكراً أو شعراً ينسب لهاتين القبيلتين.

*** رسم منهج التحرّي: أخذت اللغة التي استُخلصت منها القواعد من مصادر لم يُصِبها الفساد، فكان المنهج صارماً في تحرّي اللغة وضبطها وتنقيتها مما علق بها من اللغات الخاصة مما يسمى في عصرنا اللهجات، مع إضافة ضوابط أخرى لضمان سلامة المادة، وتقسيمها إلى متواتر وآحاد وشاذ. وحدّدوا شروط التواتر: أن يكون عددها حداً لا يجوز فيها الاّتفاق على الكذب، فكان مبدأ الشيوع في استخراج الظاهرة النّحوية أساساً يُعتمد عليه.

**** الاتّفاق على طريقة التدوين: كانت الرحلات شاقة جداً؛ حيث يقصد اللغويون مشافهة الأعراب والأخذ عنهم (البُداة) سكان البراري، في بادية الحجاز (نجد) وما يتّصل بها من السفوح لجبال الحجاز، كما كان يقول أبو عمرو بن العلاء: لا أقول قالت العرب إلا ما سمعت من عالية السافلة، أو سافلة العالية وكذلك سكان الحَضَر قبل منتصف القرن الثاني، وكان اللغوي يسلك آداباً معيّنة للوصول إلى مادته، فيذكر السيوطي هذه الآداب، كما يلي:

1 ـ الدؤوب والملازمة.

2 ـ الكتابة والقيد.

3 ـ الرحلة.

4 ـ حفظ الشعر.

13 ـ السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، الجزء الثاني، ص 483.

5 ـ التثبّت في الرواية.

6 ـ الرفق بمن يؤخذ عنهم[14] .

وهي طريقة مثلى في التدوين تُعتمد بغية التحقيق في ما يأخذه من المادة الأصلية، وإلا جُرح في مادته المجموعة.

لغة قريش : لم تنصّ أكثر كتب الأصول على أنّ لغة قريش من اللغات الفصيحة، وكانوا يذكرون الحضر فيعنون المكان المفسد للسليقة بحكم الاختلاط، وهي التجمّع السكاني مثل مكة، وأحياناً يعنون بها قريشاً، وهي تتواجد في مكان مقدّس يأتيه العربي والعجمي. والحاضرة عندهم المكان الذي ينسخ سليقة البدوي، ويدخل الضيم على لسانه، ويجلب الفساد للغته، وبذلك لم يقع الاحتجاج بلغة قريش، أضف إلى ذلك أنّ قريشاً كانت تتخيّر من لغات الأعراب الفصيح السهل، وهذا ما جعل لغتها جيّدة ومقبولة وسلسة بسيطة ويؤكّده أحمد بن فارس هذا القول أجمع علماؤنا بكلام العرب والرواة لأشعارهم والعلماء بلغاتهم وأيامهم ومحالهم أنّ قريشاً أفصح العرب ألسنة وأصفاهم لغة؛ وذلك أنّ الله تعالى اختارهم من جميع العرب، واختار منهم محمداً (فجعل قريشاً قطّان حرمه وولادة بيته، فكانت وُفود العرب من حجاجها وغيرهم يفدون إلى مكّة للحجّ يتحاكمون إلى قريش في دارهم وكانت قريش مع فصاحتها وحسن لغاتها ورقة ألسنتها؛ إذا أتتهم الوفود من العرب تخيّروا من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم، وأصفى كلامهم، فاجتمع ما تخيّروا من تلك اللغات إلى سلائقهم التي طبعوا عليها، فصاروا أفصح العرب ولكن مع ذلك لم تدرج في القبائل المحتجّ بها، ولم يحتجّ بها سيبويه أو ينصّ على فصاحتها، ويعني هذا أنّ لغة قريش في طور الاكتمال، عكس القبائل التي يحتجّ بها، فقد كمل متنها اللغوي، ويقول أحمد بن فارس في الصاحبي كانت قريش مع فصاحتها وحسن لغاتها ورقة ألسنتها، إذا أتتهم الوفود من العرب تخيّروا من كلامهم فاجتمع ما تخيّروا من تلك اللغات إلى نحائرهم وسلائقهم التي طبعوا عليها فصاروا بذلك أفصح العرب. ألا ترى أنّك لا تجد في كلامهم عنعنة تميم،

14 ـ السيوطي، المزهر، الجزء الثاني، ص 312.302.

ولا عجرفية قيس، ولا كشكشة أسد، ولا كسكسة ربيعة، ولا الكسر الذي تسمعه من أسد وقيس مثل: تِعلم ونِعلم ومثل: شِعير وبِعير[15] ومن الأشياء المسلّم بها كذلك بين علماء اللغة أنّ قريشاً فصيحة، ولغتها هي المنتقاة المبرّأة مما في لغات القبائل من عيوب، ولكن نمت وتطوّرت في أحضان الأسواق والمجالس، ومن خلال العلاقات الاجتماعية وما يستتبعها من تداول الأحاديث والآراء التي تقضي بأن يعرض الإنسان على الآخرين خير ما عنده، فلا ينطق إلا بأحسن ما عنده، أي أنّ لغتها ليست عفوية، بل انتقائية، بما أتيح لها من فرص الاحتكاك بفعل التجارة وتبادل المصالح في الأسواق والمناسبات فتولّدت لديها لغة سهلة مشتركة يفهمها كلّ العرب، وظهرت كثيراً في القرآن الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين، وهذا ما تؤكّده كثير من الآيات: ﴿ **ألر تلك آيات الكتاب المبين إنّا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون** ﴾ يوسف / ﴿ **قرآناً عربياً غير ذي عوج لعلهم يتقون** ﴾ الزمر / ﴿ **كتاب فصلت آياته قرآناً عربياً لقوم يعلمون** ﴾ فصلت. الخ... ولكن حسب المجتهدين فإنّ الاختلاط بكثير من اللغات جعلها لم تعتمد لغة احتجاجية، لأنّها مجموعة من كلام العرب أجمعين، رغم الفصاحة التي تمتاز بها عن اللهجات الأخريات. ومن جهة أخرى نلمس سهولة العيش في مكة وينعكس ذلك على اللغة باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، ومن ذلك نجد العرب في مكة يرسلون أولادهم إلى البادية من أجل الاستخشان والتفصّح، كما أنّ الرسول (يفصّل في المسألة بالحديث المتواتر: «أنا أفصح العرب بيد أني من قريش واسترضعت في بني سعد» أي إنني فصيح رغم نشأتي في مكان الاختلاط (مكة) إلا أنّني استخشنت وأخذت اللغة في بني سعد. وفي حديث آخر «أنا أفضل من نطق بالضاد» ويعني به (لغة الضاد) لغة عرب الجزيرة العربية. وهناك من يرى بأنّ لغة قريش لم تظهر بهذا المصطلح في مصنّفات القدامى، إلا أنّهم ذكروا واحتجّوا بلغة الحجازيين، ويعنون بها لغة قريش ولغة الحجاز قسيمة للغة تميم، وتميم يحتجّ بها، إذن يحتجّ بلغة الحجاز على غرارها أما لغة تميم فهي لغة الحجاز، فمتى ما ذكروا النّحاة الحجازيين ذكروا بعدهم بني تميم وقرنوا بين

1 ـ الصاحبي في فقه اللغة، ص 52 ـ 53.

اللغتين، وقارنوا بينهما، فكان بني تميم هي القبيلة التي تلي قريشاً في المكانة[16]. وإذا أخذنا بهذا الأمر فنجد في شرح ابن عقيل مثلاً كماً كبيراً من الاحتجاج بلغة الحجازيين والتميميين، وأفرد لهما مجموعة من الشواهد النّحوية في أكثر المواقع. وعلى العموم فإنّ الاحتجاج بصريح العبارة بلغة قريش لم يظهر إلا بعد القرن الرابع للهجرة، وهذا لعامل أساس أنّ الدراسات اللغوية العربية بدأت تأخذ منحى التطوّر المنهجي الجديد تماشياً مع التيار الجديد الذي بدأ يظهر في الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف في الأندلس وفي مصر، وشكّل ذلك اجتهاداً نوعياً حتى في البنية السياسية للمجتمع العربي فكيف بقبيلة قريش التي لها المنعة والشدّة والعصبة لا يحتجّ بلغتها!!

وتؤدّي بنا هذه النقطة إلى الحديث عن نزول القرآن بلغة قريش، وهل حقاً نزل القرآن بلغة قريش؟ وهذه مسألة يجب توضيحها؛ حيث إنّ القرآن نزل بلسان عربي مبين، ووردت كلمة عربي في القرآن الكريم إحدى عشرة مرة ودفع العجمة عنها في أربعة مواضع. وفي هذه النقطة نجد الباحثين ينقسمون إلى: فئة تقول بأنّ القرآن نزل بلغة قريش، وفئة ترى أنّ القرآن نزل بلغة العرب أجمعين «فريق يقول إنّها لغة قريش شاعت في العرب وذاعت ويحتجّون على ذلك حججاً وبراهين بعضها مقبول وبعضها يأباه الدرس اللغوي الحديث، وفريق يرفض أن تكون اللغة الأدبية لهجة قريش، وهم في ذلك بين معارض لهذه الفكرة ولا ينسبها إلى لهجة أخرى، ومعارض يعزوها إلى لهجة غير لغة قريش، ومعارض ينفيها عن قريش ويثبتها للعرب أجمعين[17] ومن هنا نرى هذا الخلاف الذي منطلقه التشيّع لا غير، علماً أنّ القرآن الكريم صريح في هذا المجال حيث نزل بلغة العرب، ولم يمنع هذا من ورود ألفاظ عجمية الأصل، فلفظتها العرب بألسنتها فعرّبتها فصارت عربية بتعريبها، فهي عربية في هذه الحال، عجمية الأصل، ويمثل هذه الألفاظ القليلة جداً جداً، والكلمات العربية نزل القرآن الكريم بلسان مشترك يفهمه العرب، فالقرآن جاء للعرب وبلسانهم، ويكفي أن ننظر إلى

16 ـ الحسين النور يوسف «شواهد لغات العرب في النّحو» مجلة الآداب. السودان: 2003, جامعة الخرطوم، كلية الآداب العدد 21, ص 112.

17 ـ محمود أحمد نحلة، لغة القرآن الكريم، ط1. بيروت، دط، ص 61ـ62.

اللغات واللهجات والمتواتر والشاذ، لنعرف أنّ القرآن نزل بلغة العرب أجمعين، وأما ما اطّرد بأنّه بلغة قريش فيؤخذ على العموم.

وما يمكن أن يُقال في كلّ هذا: إنّ جمع اللغة عرف مراحل ثلاث، وهي:

1ـ جمع الكلمات حيثما اتّفق (جمع عشوائي).

2 ـ جمع الكلمات المتعلّقة بموضوع واحد في موضوع واحد.

3 ـ وضع معجم شامل يشمل كلّ الكلمات العربية على نمط خاص.

وكان معيارهم العلمي في كلّ هذه المراحل هو التعصّب للقديم، ويتمثّل ذلك فيما يلي:

* البداوة: تحديد الأطلس اللغوي لزمان ومكان الاحتجاج.

** الطبع: تغليب الاستعمال على القياس إذا تعارضا. وإذا تعاجم شيء من القرآن فهم ينظرون إلى الشعر على أنّه عربي قحّ.

*** الغرابة والفخامة: ينظر البعض إلى مسألة الفصاحة على أنّها التشمير في الغريب والقديم.

**** رفض المعرّب والدخيل: وهو ما يفسد السليقة، وظهر هذا قوّياً خاصة بعد نزول القرآن الكريم بلغة العرب «وقد كان نزول القرآن الكريم بالعربية سبباً مهماً في زيادة حبّ العرب للغتهم، واشتداد حفاوتهم بها لأنّهم أدركوا أنّ العناية بها سبيلهم إلى فهم القرآن والوقوف على مراميه وطريقتهم إلى المحافظة عليه من تسرّب الخطأ إلى تلاوته»[18].

وكانت طريقة الجمع الرحلة+ إلقاء أسئلة مباشرة وأسئلة غير مباشرة+ التدوين+ السند، وكلّ هذا تمّ في السنوات الأولى من التأسيس الحقيقي لأصول النّحو، ولم يأت منتصف القرن الثالث حتى اضمحلت الرواية في الحَضَر بسبب ثورة الزنج وعوامل الحضارة الزاحفة، وبقي بعض الجُمّاع يقصدون البادية بشكل محتشم إلا أنّ عدم الاستقرار لم يترك للغويين حرية التنقّل كما السابق.

18 ـ نعمة رحيم العزاوي، النقد اللغوي عند العرب. العراق: 1978، وزارة الثقافة والفنون، سلسلة دراسات، رقم: 134، ص 24.

ومع كلّ تلك الدقّة التي وضعت من أجل وضع منهج دقيق وصارم، نجد في هذا المنهج بعض الإغفالات التي تبدو نقائص في عصرنا هذا، وأبرئ كلّ هذه الضوابط؛ لأنّ المنطلق اللغوي العربي في البداية كان لدواعٍ دينية فمسموح لهم هذا التشدّد، وبمعيار هذا العصر نرى بعض المغالاة في هذا التحديد الواقي للغة ويتمثّل ذلك في الاقتصار على مستوى معيّن من اللغة وهو الشعر، ونعرف أنّ «ما تكلمت به العرب من جيّد المنثور أكثر مما تكلّمت به من جيّد الموزون، فلم يحفظ من المنثور عشره، ولا ضاع من الموزون عشره[19]. وبذا نجد تضييقاً للمدوّنة، باعتمادها على الشعر أكثر من النثر، كما نلمس التحيّز العرقي للعرب وكأنّ الفصاحة تعود للوراثة العرقية رغم أنّ الجزيرة العربية آنذاك لم تدخلها أعراق إلا ودخلت في الدين الإسلامي وتعلّمت العربية، فأصبحت تلك الأعراق جزءاً واحداً لا يمكن الفصل بين العربي أو الأعجمي المعرّب، حتى صار الجميع عرباً بالسكن واللسان، فهم جزء واحد لا يتجزّأ، ويقول الجاحظ: «العرب كلّهم شيء واحد لأنّ الدار والجزيرة واحدة، والأخلاق والشيم واحدة، واللغة واحدة[20]. ومن هنا لابدّ من إعادة النظر في كثير من المسلّمات في مجال الاحتجاج والذي نعرف أنّ النّحاة المؤصّلين للنّحو لعبوا لعبتهم، وأنّ الاقتصار على لغة البدو فيها ما يمكن أن يُقال. ومن المآخذ كذلك ما يمكن أن يشار إليه ظاهرة وقف الاحتجاج بعد سنة 150 للهجرة في الحاضرة و400 في البادية؟ فقد كان منهج العلماء العرب الأوائل في جمع اللغة منهجاً محكوماً بظروف تاريخية ومعرفية معيّنة، إذ حدّد أولئك منذ البداية مستوى واحداً وحسب من مستويات اللغة الفصحى؛ والمتمثّل في الشعر خاصة. كما حدّدوا المتكلمين الذين يمكن أن تُؤخذ لغتهم حجّة تحديداً أخرج مناطق وقبائل كثيرة في الجزيرة العربية من مجال اهتمامهم، وفاتهم الشيء الكثير من لغة العرب. ولما وضعوا قواعد اللغة رفضوا كثيراً من الظواهر التي لا تتماشى مع تلك القواعد التي وضعوها، واختتم هذا المنهج بأن وضعوا حداً زمنياً لا يمكن الاحتجاج بكلام من جاء

19 ـ ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محي الدين بن عبد الحميد. بيرت: 1972، الجزء الأول، 20.

20 ـ البيان والتبيين، الجزء الثالث، ص 291.

بعده[21] ولقد أدّى هذا التحديد من إخراج أكثر مراحل اللغة ازدهاراً وأقصد العصر العباسي الملقّب بالعصر الذهبي، وفيه أصبحت العربية لغة العلوم؛ حيث خرجت من نحوها وفقهها إلى مجال أكثر رحابة، إلى مجال الإبداع والاحتكاك باللغات الحضارية التي أخذت منها، وأعطتها. وهناك من يرى بأن» ... وقف الاستشهاد بعد 150 سنة للهجرة في الحَضَر ونهاية القرن الثاني أو الرابع الهجريين في البدو لم يكن أمراً مجمعاً عليه، بل كان نتيجة لانطباعات خاطئة لقراءة خاطئة للمصادر النّحوية الرئيسة المبكرة مثل كتاب سيبويه[22].

لا يمكن أن نبخس عمل القدامى في هذا المجال، على اعتبار أنّ منطلقهم كان واضحاً، وهو محاربة اللحن الذي تسرّب إلى اللسان العربي، فكان لابدّ أن تتحدّد الحدود بشكل أكثر انضباطاً، ضمن معطيات ذلك العصر؛ وهي خدمة القرآن الكريم.

2 ـ القرآن الكريم: هناك من يصنّف القرآن الكريم في المقام الأول قبل كلام العرب؛ على أساس أنّه الكلام المنزّه عن كلّ نقيصة أو سهو أو خطأ، فهو الخطاب المصفّى الذي لا يرقى إليه الشكّ، وعُدّ العمدة الذي يُلتجأ إليه عند وقوع الخلاف في كلام العرب؛ باعتباره شاهداً لغوياً لا يجوز عليه بدل الغلط، وهو رسالة اجتمعت لها شروط الإعجاز. وهناك من يضعه في المقام الثاني بعد كلام العرب باعتباره نزل بلسان العرب، فاللغة العربية أسبق من القرآن، فهو تجسيد طبيعي لما كان يتلاغى به العربي في الجزيرة العربية رغم ما فيه من أساليب جديدة لم تكن في لغة العرب، ولكنّها وردت بلسان العرب، وكانت مفهومة.

لقد دوّن القرآن بكلّ وعي وإدراك، وبذل فيه الكتّاب كلّ الدقّة والتثبّت والإتقان، فما أهملوا حركة أو سكوناً ولا زادوا فيه حركة، وكانت حركة التوثيق هذه تمّت على يدّ الرسول (والرسول لا ينطق عن الهوى، وفي وقت مبكر هذّبت الخلافات البسيطة في قضايا التدوين، وضُبط المصحف ضبطاً جيّداً، ونقل العربية من بداوتها وجفافها إلى مدّها بأساليب لم تألفها حتى اتّسعت دلالات ألفاظها وأغنتها بأخيلة حديثة.

21 ـ حمزة بن قبلان المزيني، التحيّز اللغوية وقضايا أخرى، ط1. السعودية: 2004 مؤسّسة اليمامة الصحفية (سلسلة كتاب الرياض) ص 80.

22 ـ حمزة بن قبلان المزيني، التحيّز اللغوي وقضايا أخرى، ص 198.

لا خلاف بين النّحاة في الاحتجاج بالقرآن الكريم في القراءات المتواترة[23]؛ والتي تتوفّر على النقل عن جمع لا يمكن تواطؤهم على الكذب(صحة السند) وموافقتها الرسم العثماني، وموافقة قواعد اللغة العربية[24]. فلقد ذكر ابن قتيبة عشرين من القراء المشهورين[25] وسمّاهم أصحاب القراءات، ومنهم القرّاء السبعة، وهناك من يرى أكثر هذا العدد «ويعيد مؤرخو علم القراءات أولية التأليف فيها إلى أبي عبيد القاسم بن سلام (224هـ) الذي جعل القرّاء خمسة وعشرين قارئاً مع هؤلاء السبعة[26]. ومع هذا العدد فإنّهم اقتصروا على القرّاء السبعة، وبعضهم تعدّى هذا العدد إلى العشرة، وهذه مسألة متّفق عليها بالإجماع، ولكن القضية التي وقع فيها الخلاف كان بسبب القراءات الآحاد[27] والقراءات الشاذة[28] التي التمسوا لها مخارج من كلام العرب، فإن لم يجدوا ذلك عُدّت من القراءات الشاذة التي تُحفظ ولا يُقاس عليها. ومن وراء ذلك حدّدوا للقراءات المقبولة في:

* المتواترة، وهي المنقولة عن جمع لا يمكن تواطؤهم على الكذب.
* المشهورة والتي صحّ سندها ولم تبلغ درجة التواتر، ووافقت الرسم والعربية.

وغير المقبولة، أو التي وقع فيها الخلاف في القضايا النّحوية هي:

* الآحاد: ما صحّ سندها وخالفت الرسم أو العربية.
* الشاذّة: ما لم يصحّ سندها.

23 ـ عبد الله بن عامر بالشام (118هـ) / عبد الله بن كثير بمكة (120هـ) / عاصم بن أبي النجود بالكوفة (127هـ). أبو عمرو بن العلاء بالبصرة (154هـ) / حمزة بن حبيب الزيات بالكوفة (156هـ) / نافع بن عبد الرحمن بالمدينة (ت169هـ) / علي بن حمزة الكسائي بالكوفة (189هـ). وهناك من يضيف القرّاء الثلاثة، وهي: أبو جعفر يزيد بن القعقاع بالمدنية (130هـ) / يعقوب الحضرمي بالبصرة (205هـ) خلف البزاز بالكوفة (229هـ).

24 ـ السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: 1987, الجزء الأول، ص 213.

25 ـ محمد عبد الله بن مسلم، المعارف، تحقيق وتقديم: ثروت عكاشة، ط4. القاهرة: 1981, ص 528ـ 532.

26 ـ محمد حسان الطيّان «القراءات القرآنية وعلاقتها بالأصوات واللهجات» مجلة مجمع اللغة العربية. دمشق: 1997, المجلد الثاني والسبعون، الجزء الثاني، ص 274.

27 ـ وهي قراءة أبي جعفر يزيد بن القعقاع (130هـ) / يعقوب الحضرمي (205هـ) / خلف بن هشام (229هـ).

28 ـ وهي قراءة الأعمش / يحيى بن وثاب / ابن جبير.

وأما التي وقع فيها الخلاف الفقهي، فهي:

* الموضوعة: كقراءة الخزاعي.

* المُدرجة: ما زيد في القراءات على وجه التفسير.

وبهذا نرى أنّ علماء اللغة كانوا ينظرون إلى القراءات من حيث موافقتها للقياس، فما وافق لا خلاف في قبوله والاحتجاج به، أما ما خالفه فقد اختلف فيه رأيهم بين رافض كما فَعَل البصريون، وآخذ كما فَعَل الكوفيون، ولكن لا يعني هذا الخروج عن مجال الصحة، إنّما مخالفة الأفصح للأقيس، وهذا معمول به في اللغة العربية التي يتنوّع أسلوبها بين فصيح وأفصح. وسنقف عند مسألة القراءة الشاذة على وجه الخصوص التي لم يأخذ بها البصريون ومن سار معهم، إذا لم يجدوا لها تخريجاً معيّنا من لغة العربية، وعن طريق المعيار الموضوع لهذه القراءات خطّأوا عرب فصحاء أو قرّاء مشهود لهم بالفضل والدراية، قرأوا بقراءات صحيحة سنداً ورواية، ومن مثل ذلك تخطئتهم لنافع بن الأزرق في قراءة قوله تعالى ?ولقد مكنّاهم في الأرض وجعلنا لكم فيها معايش؟ فيرون أنّه من قرأ (معايش) (معائش) بالهمز فقد غلط، وهي قراءة منسوبة إلى نافع، ولم يكن له علم بالعربية، وسبق أن قرأ قرّاء ثقاة أمثال ابن عامر والأعرج وزيد بن علي. ولقد فاتهم أنّ القراءة سنّة متبعة تلقّاها الخلف عن السلف عن رسول الله بالسند المتّصل، والقراءة القرآنية جزء من الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن الكريم «أقرأني جبريل على حرف فراجعته فلم أزد أستزيده ويزيدني حتى انتهى إلى سبعة أحرف[29]. وهناك من فسّر (سبعة أحرف) المراد به السعة والتيسير، وأنّه لا حرج عليهم في قراءته بما هو من لغات العرب من حيث إنّ الله تعالى أذِن لهم في ذلك[30]. وفي حديث متّفق عليه «إنّ هذا القرآن أنزل على سبعة أحرف فاقرأوا ما تيسّر منه» وحديث آخر «أنزل على سبعة أحرف وكلّها شافٍ كافٍ» وعلى العموم فإنّها

29 ـ البخاري، صحيح البخاري (كتاب فضائل القرآن باب: أنزل القرآن على سبعة أحرف. بيروت: دار الفكر، الجزء 6، ص 100.

30 ـ رشيد بلحبيب «التواصل اللغوي من خلال القرآن» مجلة الدراسات اللغوية. السعودية: 2000، مركز الملك فيصل، المجلد الثاني، العدد الثاني، ص 22.

رُخص يسّر الله بها سبحانه قراءة كتابه على العرب الأميين. ويعزو كثير من الباحثين هذا الأمر إلى أنّ الخلاف القائم بين الأحرف السبعة لا يعدو أن يكون:

1ـ الاختلاف في الشكل والإعراب.

2 ـ الاختلاف في حروف الكلمة والمعنى الواحد.

3 ـ الاختلاف في التقديم والتأخير في حروف الكلمة أو ألفاظ الجملة.

4 ـ الاختلاف في الزيادة والنقصان.

5 ـ الاختلاف في الحذف والإثبات.

6 ـ الاختلاف في التذكير والتأنيث.

7 ـ الاختلاف في الإنجاز الصوتي.

ومهما يكن من خلاف فإنّه لا يمسّ جوهر اللغة المشتركة، فتبقى تلك اللهجات في غالبها مفهومة لدى متكلمي اللغة الواحدة «وحفاظاً على هذا التنوّع اللغوي/ اللهجي الموحّد في اللسان العربي، شرّعت تلك القراءات لكتاب الله سعةً ويسراً لجميع العرب لتلاوة القرآن والتعبّد به، حسب طريقة إنجازهم اللغوي، بناءً على قول الرسول الكريم «أنزل على سبعة أحرف[31]. ونرى أنّ الشعر الجاهلي جاء وفق هذه اللغة التي زكّاها القرآن بعد ذلك، كما أنّ الرجز زكّى تلك اللهجات الخاصة، ويتمثّل ذلك في الإيقاع. وعلى العموم فإنّ القرآن جاء موافقاً للشعر وللرجز، ومن هنا نفهم قول الرسول الكريم انزل على سبعة أحرف.

وما يتعلّق بالقرّاء فإنّهم مضبوطو التلقّي والعرض، ولهم عناية فائقة في الأداء، فلا يكتفون بالسماع طريقاً لأخذ القراءة، بل يتلقوها عن الشيوخ ويعرضوها عليهم، ويتمّ ضبطها على أحسن الوجوه وأكملها. كما أنّ القرآن الكريم بمقتضى بعض الخصوصيات لم يلتزم التواتر كما عرفه العرب، لأمر رآه، ولحكمة بالغة وسرّ مكنون، ويبدو أن هذا التخالف يُراد به الإتيان

31 ـ العبدلاوي قدور «اللهجات العربية القديمة وأثرها في التراث الشعري» مجلة فكر ونقد. الرباط: 1999, السنة الثانية، العدد 24, ص 92.

على ما لم تستطع عليه العرب، فلا يكتشف هذا إلا المتدبّر والمتبصّر والعارف كيف يصرّف القول على الوجه الذي وردت به الآية الكريمة، وكلّ آية شذّت لسبب من الأسباب المطّردة إنّما جاءت من نظام لغوي مجاور سابق، وفات أوانه، أو عدّ من التاريخ، أو من الركام اللغوي كما يراه رمضان عبد التواب «وأما الشاذ فهو الركام اللغوي الذي يعود إلى واحد من ثلاثة أمور: فإمّا أن تكون تلك الشواذ بقايا حلقة قديمة ماتت واندثرت وهو ما نسميه نحن الركام اللغوي للظواهر المندثرة في اللغة، وإمّا أن يكون هذا الشاذ بداية تطوّر جديد لظاهرة من الظواهر، تسود حلقة تالية، وتقضي على سلفها في الحلقة القادمة وإمّا أن يكون ذلك الشاذ شيئاً مستعاراً من نظام لغوي مجاور[32]. وإن لم يكن من النظام اللغوي المجاور فقد يكون من اللغات التي لم تسجّل أو تعتمد في المدوّنة المنتقاة، أو ربّما لم يجدوا تخريجاً من القياس الذي اعتمدوه ولا حياد عنه، علماً أنّ البصريين ومن صار في دربهم تشدّدوا في القياس لدرجة أنّ أبا علي الفارسي يقول: لأن أخطئ في خمسين مسألة ممّا بابه الرواية، أحبّ إليّ من أن أخطئ في مسألة واحدة قياسية» فهم يقولون: إذا بطل النّحو أن يكون رواية ونقلاً، وجب أن يكون قياساً وعقلاً وربّما أدّى بهم القياس إلى عدم الأخذ ببعض الظواهر التي خالفت ما وضعوه في أركانه. فنجدهم يستبعدون الآيات التي لم تسِر في هذا الاتّجاه القياسي، فعوملت معاملة الشذوذ، وأدّى ذلك إلى احتدام الصراع بين القرّاء والنّحاة[33]؛ فالنّحاة يصحّحون القراءة بالقواعد، حيث وضعت القواعد أولاً، ثمّ نظروا في الآيات فما وافق القواعد قبلوها قبولاً حسناً، وما تعارض منها أخذ عدةَ مواقف ووصل ببعض الآيات أن عوملت معاملة الرفض «وحينما استعصت على سيبويه وقف منها موقف المعارضة القوّية، ورماها بالضعف والقبح والرداءة... لا لشيء إلا لأنّها خالفت القواعد البصرية... وكأنّ القواعد مقدّسة أكثر من الآيات القرآنية[34]. ونعلم علم اليقين بأنّ القرآن الكريم أثّر في اللغة

32 ـ رمضان عبد التواب «رأي في تفسير الشواذ في لغة العرب» مجلة مجمع اللغة العربية. القاهرة: 1982، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 50، ص 30ـ31.

33 ـ لمزيد من التوضيح ينظر المقالات المتخصّصة في هذا المجال للأستاذ أحمد علم الدين الجندي في مجلات مجمع اللغة العربية بالقاهرة الأعداد: 33/ 35/ 36/ 37/ 38/.

34 ـ أحمد مكي الأنصاري "سيبويه في الميزان" مجلة مجمع اللغة العربية. القاهرة: 1974، الجزء 34، ص 105.

العربية وأعطاها ما لم تأخذه عن العرب، فلقد عمل على إحداث مرونة في تعابيرها، وعلى تطوّر ألفاظها وتوسّع دلالاتها، وظهور مصطلحات جديدة، أي أنّه الباعث على حركة لغوية في الجزيرة العربية التي كانت هامدة، أضف إلى هذا أنّ القرآن فوق النّحو والفقه والمذاهب، فهو أصل الأصول، وهو أعرب وأقوى حجّة من الشعر، فما كان يجب أن نخضع لوهن بعض النّحاة، وليس من الضروري أن نعتبر أقوالهم منطقية ولا يحدث فيها الخطأ، علماً أنّ حقل العربية ليس زرعاً محتكراً على النّحاة، بل العربية حقل يتّسع لغير النّحاة؛ للمبدعين ومستعملي اللغة العربية وفق الصواب المعقول. «لا يحقّ لأيّ نحوي تخطئة أيّة قراءة لم توافق قياسه، فالقارئ عندما يقرأ بقراءة مخالفة للقياس لم يأتِ بها من عند نفسه، وإنّما يتلقّاها تلقيناً متّصلاً سندها برسول الله عليه الصلاة والسلام، فالقراءة سنّة متبعة يأخذها الأول عن الآخر وليس من شكّ في أنّ القراءات تمثّل منهجاً في النقل لا يصل إلى وثاقته علم آخر مهما يكن حتى منهج حديث[35] فالسيوطي في الاقتراح يقول: فكلّ ما ورد أنّه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية، سواء أكان متواتراً أو آحاداً، أم شاذاً[36]. وقد نبيح هذه التخطئة للشاعر إذا خرج عن عُرف الاستعمال المتواتر مراعاةً للوزن أو القافية، مثل تخطئة عبد الله بن إسحاق الحضرمي للفرزدق القائل:

وعضُّ زمان يا ابن مروان لم يدع من المال إلا مَسحتاً أو مجلفُ

وتخطئة عيسى بن عمر للنابغة في قوله:

فبتّ كأنّي ساورتني ضئيلة من الرقش في أنيابها السم ناقع

ورغم هذا فإنّه ليس للنّحوي حقّ تخطئة أمثال هؤلاء؛ لأنّ للشاعر حساً لغوياً خاصاً لا يعرفه النّحوي، فهو أعلم بلغته، فكلّ خروج عن العرف له دلالته وقوّته. والحقيقة من وراء كلّ هذا أنّ وظيفة النّحوي رصد كلام أبناء تلك اللغة كلّهم، وتسجيل ما يدور على

35 ـ عبد الجبار علوان «ظاهرة تخطئة النّحويين للفصحاء والقرّاء» مجلة المجمع العلمي. بغداد: 1986، المجلد السابع والثلاثون، الجزء الأول، ص 315.

36 ـ الاقتراح في أصول النّحو، ص 48.

ألسنتهم، ثمّ وضع قواعدها بعد استقراء تامّ للغة واستقصاء عميق لها، وهذا ربّما كان أحد فلتات تضييق المدونة.

وأستغرب في هذا المقام فعل سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر) الذي ترك لنا أثراً لا يزال مصدراً كبيراً من مصادر الدراسات اللغوية، فهو عبقري، وعلمه كنز هائل، ومنبع ثرّ وبحر لا ينضب، كيف لم يوجّه هذه الآيات الشاذة لتنال موقف القبول، وهو الذي نجده في كتابه يعتمد نصف شواهده آيات قرآنية 500 آية[37]، وهي نصف شواهد الكتاب؛ والتي عددها 1050 فألف شاهد معروفة القائل، و50 شاهداً مجهولة القائل. وهناك من يرى أنّ العدد وصل إلى «ست ومائة آية، أي أنّ الوارد منها في كتاب سيبويه يمثل 28,80 ٪ من الشواهد، وإذا تأمّلنا هذه الشواهد نجد أنّ المصنّف كان حريصاً على أن يذكر من القراءات ما في وسعه[38] وهي القراءات المتواترة؛ باعتبارها تمثل أعلى مراتب القواعد فصاحة وبياناً، ولا نجده يعتدّ بالآيات التي لم تدخل في المعايير التي لا حياد عنها في نظره. ولا يعني هذا أنّني أدعو إلى نظرية في النّحو القرآني، فالقرآن لا يوجد فيه كلّ الكلام*، بل أدعو إلى عدم رفض القراءات الشاذة لا غير، على أنّ أصداء النّحو القرآني مطروحة الآن، إلا أنّ الأمر يحتاج إلى تدبّر أكثر وأكبر، ولكن يأتي لصالح حلّ الاصطدام بين القواعد النّحوية والقراءات القرآنية «على أنّ هناك نقطة دقيقة ينبغي أن يتنبّه لها القارئ الكريم، وهي الفرق بين الاستشهاد والاستنباط، وخلاصته أنّ القواعد النّحوية ينبغي أن تستنبط أولا من النّصوص القرآنية، ثمّ يأتي بعد ذلك الشعر وغيره من مصادر السماع، ولو فعلنا ذلك ما كان

37 ـ ينظر: فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ط1. بيروت: 1999 دار الفكر المعاصر+ سورية دار الفكر.

38 ـ محمد إبراهيم عبادة، كتاب الجمل المنسوب للخليل بن أحمد دراسة تحليلية. مصر: منشأة المعارف بالإسكندرية، ص 103.

* يقول علي النجدي ناصف في مسألة نحو القرآن في مقال له «بين القرآن والنّحو» مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة: 1982، الجزء 49، ص 119: وقد اخترت بعضاً من أكثرها شيوعاً، ثمّ رحت أفتقد لها نظائر في القرآن الكريم، فلم أعثر لها على أثر فيه وهذه هي: أسلوب المنادى الشبيه بالمضاف، وأسلوب الاستثناء بغير إلا وغير، وأسلوب التنازع الذي أعمل فيه العامل الأول، وأسلوب الاشتغال الذي يقع فيه المشغول عنه بعد أداة مختصّة بالدخول على الفعل، وأسلوب حذف خبر المبتدأ حين تغنى عنه حال لا تصلح أن تكون خبراً له.

هناك تعارض على الإطلاق بين النّحو والقراءات. ولكن الواقع جاء على خلاف ذلك، حيث كان الشعر هو المصدر الأول في استنباط القواعد النّحوية، ولهذا رأينا تعارضاً كبيراً بين كثير من القواعد النّحوية والقراءات القرآنية المحكمة، ولو طبّقنا هذه النظرية لاختفى هذا التعارض تماماً، وانتفى من الوجود؛ لأنّ النّص القرآني سيكون هو المصدر الأول في كلّ تقعيد وتقنين»[39]. وإنّ ما يطرحه الأستاذ مكي الأنصاري من حلّ قضية القراءات الشاذة، ليس بالأمر الذي يحتاج إلى إعادة النظر في كلّ هذا الموروث، لأنّ القواعد بعد مرور خمسة عشر قرناً قد أخذت مناويلها، فليس من السهل إعادة النظر في الشيء المسبوك في ذهن العربي، فبات الأمر أن نحتجّ بالآيات الشاذة وتُعامل معاملة المتواترة، وهي جزء من الحلّ وليس كلّ الحلّ، وأن ندع القرآن في مقامه المقدّس فهو طاهر مطهّر، لا يجب أن يُقحم في مسائل قد تؤدّي إلى أن نعيبه.

وإذا حاولنا أن نقيم مقاربة بين كلام العرب والنصّ القرآني، يمكننا أن نرى مجموعة من المعالم التي تجعل القرآن الكريم ينال المرتبة الأولى، ويعلو عن كلام العرب، وسوف نتصوّر بعضاً من هذه الخلافات ونضعها في الشبكة التالية:

كلام العـــــرب	القرآن الكريـــــم
لغات متعدّدة	لسان العرب
أنماط متخالفة متعارضة	أنماط متوازنة راقية
فصيح بياناً	معجز لسانياً
خطاب	خطاب
يرقى إليه الخطأ	لا يرقى إليه الخطأ
كلام بشر	كلام إله

39 ـ أحمد مكي الأنصاري «نظرية النّحو القرآني نشأتها وتطوّرها وتكوينها» مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة: 1985, الجزء 57, ص 73.

الحديث النبوي الشريف: تنصّ الروايات على أنّ الحديث النبوي الشريف مسّه بعض التحريف لعامل تداوله من قبل الرُّواة من زمن لآخر، ممّا يعرضه للزيادة أو النقص أو النسيان، ولعامل تأخير التدوين، كما لحقته أحاديث موضوعة، وروي الكثير منه بالمعنى، ورُواته مولّدون، ممّا جعل سيبويه لم يحتجّ به، وكلّ ما فَعَل هو إشارات لمعنى بعض الأحاديث دون التصريح بها وممّا سجّل عنه أنّه لم يسأل الخليل عن توجيه نحوي لحديث ما قطّ، وإنّما يسأل عن آية أو بيت من الشعر، أو عن قول العرب.

وهكذا لم يجعل سيبويه الحديث النبوي مصدراً للاستشهاد، بل لمّح لبعض منه "تقوية لشواهد سبقت من القرآن الكريم، أو ليبيّن نوعاً من التعبير يجوز فيه الحمل على أوجه متعدّدة من الإعراب تبعاً للمعاني المختلفة، أو يذكره وحده مفسّراً بأمثلة من عنده، وهو في كلّ الأحوال لا ينصّ على أنّه حديث بل يجعله من كلام العرب، ويصدره بقوله: (وأما قولهم) أو (ومن ذلك) وهذا دليل على انصراف النّحاة الأوائل عن الاستشهاد بالحديث النبوي[40]. ومن خلال هذا فإنّ البصريين طعنوا في أهل الحديث، على أنّ رُواته لم يكونوا عرباً، وبعضهم من المولّدين الذين اكتسبوا العربية بالتعلّم، وكان يجب أن تصدر من العرب الخلّص الذين لم تؤثّر فيها الحضارة، ولم يختلطوا بغيرهم ولم يتعلّموا العربية، ولكن قليلاً من النّحاة احتجّوا بالأحاديث النبوية الشريفة وبنوا إحدى حججهم على أنّ تدوين الحديث وقع في الصدر الأول قبل الفساد الحقيقي للغة، ولم يحصل في هذه الفترة إلا تبديل بسيط لبعض الألفاظ، أضف إلى ذلك أنّ المدوّنة العربية لم تُغلق حينها، وكذلك قُرْب الرواة من زمن الخلفاء الراشدين، وكان التحرّز العلمي قائماً عند هؤلاء الرواة. يقول محمد إبراهيم عبادة "لقد استشهد الخليل بحديث واحد وهو قوله ("التأخذوا مصافكم" وليس بغريب على الخليل أن يستشهد بحديث لرسول الله، فقد استشهد في الجزء الأول من كتاب العين بأربعة وعشرين حديثاً؛ لأنّ وهو بصدد معاني المفردات أحوَج إلى هذه المادة

40 ـ محمد أحمد نحلة، أصول النّحو العربي، ط1. بيروت: 1987، دار العلوم العربية ص 48.

اللغوية[41]. وما يُعرف عن هذه الطبقة أنّها لا تحتجّ بالأحاديث، ولكن هذا ربّما يطعن في صدق نسبة هذه المؤلّفات لها. وفيما يخصّ الخليل هناك نقود كثيرة في معجم العين الذي أضيفت له مادة بعد موته، كما أنّ كتاب الجمل فهو منسوب للخليل، وتعوزنا المعلومات إن كان من تأليفه أم لا، فيجب التحرّز والتحرّج العلمي في هذا المجال.

كان الاحتجاج بالحديث في القرن الثالث والرابع من الهجرة محتشماً، ولما حلّت القرون التالية نجد الزمخشري وابن مالك والسهيلي يحتجّون به جهاراً "...أوائل النّحاة من بصريين وكوفيين لم يحتجّوا بالحديث، وإنّ ابن مالك كان أوّل المتقدّمين والمتأخّرين من النّحاة احتجاجاً بالحديث وإكثاراً منه[42]. لقد ظهر الاحتجاج قوّياً عند المدرسة الأندلسية، ثمّ تبعتها المدرسة المصرية، كما جوّزوا الاحتجاج بالحديث المروي بالمعني، ومذهبهم في هذا أنّه كيف يقع الاحتجاج بالأجلاف وسفهاء العرب ولا يحتجّون بكلام الرسول الأمين الفصيح، فينكر عليهم البغدادي فعلهم هذا بقوله "لم نجد أحداً من النّحويين استشهد بحديث رسول الله وهم يستشهدون بكلام أجلاف العرب وسفهائهم الذين يبولون على أعقابهم وأشعارهم التي فيها الفحش والخنا، ويتركون الأحاديث الصحيحة لأنّها تنقل بالمعنى وتختلف رواياتها وألفاظها[43].

وفي الحقيقة فإنّه لا يمكن أن ننكر أثر القرآن الكريم في حديث النبي؛ حيث رفع كلامه إلى بلاغة عالية ما كان يعرفها قبل التكليف، فأوتِيَ الرسول جوامع الكلم فشحنت عقله الواسع وفكره المتّزن وإدراكه الكبير للعلم وفصاحته الطافحة، وهو الذي يقول: «أدّبني ربي فأحسن تأديبي» كما نعرف أنّ الرسول محمد ﷺ تربّى في أحضان القرآن، وأخذ العربية في بني سعد فصقلت فصاحته، ولم يروَ عنه إلا فصيح الكلام في أيّ مقام كان. كما أنّه العارف بأصول اللغة العربية وهو الذي يقول: أنا خير من نطق بالضاد، وهو الذي يحيط باللغة دون

41 ـ كتاب الجمل المنسوب للخليل بن أحمد دراسة تحليلية. مصر: منشأة المعارف بالإسكندرية، ص 123.

42 ـ خديجة الحديثي، موقف النّحاة من الاحتجاج بالحديث العراق: 1981، دار الرشيد للنشر، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة دراسات (265) ص 18.

43 ـ عبد القادر بن عمر البغدادي، خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: 1967، ص 12.

غيره من البشر، فأنّى أن يرقى إلى لغته الخطأ؟ ويمكننا أن نسوق هذه الكلام لنرى إلى أي مدى يتحكّم الحديث النبوي الشريف في شاعرية وأسلوب كأنّه أسلوب مقامات «حدثّنا أبو بكر بن دريد رحمه الله قال: حدّثنا إسماعيل بن أحمد بن حفص بن سمعان الدحوي، قال حدّثنا أبو عمرو الضرير، قال حدّثنا عباد بن عباد بن حبيب بن المهلب عن موسى بن محمد بن إبراهيم التيمي عن أبيه عن جدّه قال: بينما رسول الله ﷺ ذات يوم جالس مع أصحابه إذ نشأت سحابة فقالوا: يا رسول الله هذه سحابة فقال: كيف ترون قواعدها؟ قالوا: ما أحسنها وأشدّ تمكّنها. قال: وكيف ترون رحاها؟ قالوا: ما أحسنها وأشدّ استدارتها. قال: وكيف ترون بواسقها؟ قالوا: ما أحسنها وأشدّ استقامتها. قال: وكيف ترون برقها أوَ ميضاً أم خفياً، أم يشقّ شقاً؟ قالوا: بل يشقّ شقاً، قال: فكيف ترون جونها؟ قالوا: ما أحسنه وأشدّ سواده، فقال عليه السلام الحيا، فقالوا: يا رسول الله ما رأينا الذي هو منك أفصح. قال: وما يمنعني من ذلك فإنّما نزل القرآن بلساني لسان عربي مبين[44] وعلى العموم فإنّه لا ننكر بأنّ تداول الرواة للأحاديث قد أسبغ بعضاً من التحريف عليها، ولكن ما كان يجب أن يكون ذلك مدعاة لعدم الاحتجاج بكلّ الأحاديث حتى الصحيحة منها.

لقد قيل الكثير في أمر الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف، ولكن يجب أن نقرّ أنّ هذا الضبط كان القصد منه التحرّج والاحتراز من وجود فروق بين الآيات، وبعض الأحاديث المروية بالمعنى أو الأحاديث المنقطع سندها، ولكن هناك من الأحاديث ما لا ينبغي الاختلاف في الاحتجاج بها في اللغة، وقد حدّدها الشيخ محمد الخضر حسين في ما يلي:

1ـ ما يروى بقصد الاستدلال على كمال فصاحته عليه السلام، كقوله: حَمِيَ الوطيس. وقوله: ماتَ حتفَ أنفه. وقوله: الظلم ظلمات يوم القيامة، إلى نحو هذا من الأحاديث القصار المشتملة على شيء من محاسن البيان، كقوله: مأزورات غير مأجورات، وقوله: إنّ الله لا يملّ حتى تملّوا.

2 ـ ما يروى من الأقوال التي يُتعبّد بها، أو أمر بالتعبّد، كألفاظ القُنوت والتحيات، وكثير من الأذكار والأدعية التي كان يدعو فيها في أوقات خاصة.

44 ـ يوسف نور عوض، فنّ المقامات بين المشرق والمغرب، ط 1. بيروت: 1979 دار القلم، ص 42.

3 ـ ما يروى شاهداً على أنّه كان يخاطب كلّ قوم من العرب بلغتهم، وممّا هو ظاهر أنّ الرواة يقصدون في هذه الأنواع الثلاثة لرواية الحديث بلفظه.

4 ـ الأحاديث التي وردت من طرق متعدّدة واتّحدت ألفاظها، فإنّ اتّحاد الألفاظ مع تعدّد الطرق دليل على أنّ الرواة لم يتصرّفوا في ألفاظها.

5 ـ الأحاديث التي دوّنها من نشأ في بيئة عربية لم ينتشر فيها فساد اللغة كمالك بن أنس، وعبد الله بن جريح، والإمام الشافعي.

6 ـ ما عرف من حال رُواته أنّهم لا يجيزون رواية الحديث بالمعنى مثل ابن سيرين والقاسم بن محمد ورجاء بن حيوة، وعلي بن المديني[45]. ويمكن أن نعرج في هذا الأمر للنقاط التي ذكرتها الأستاذة خديجة الحديثي في مسألة الاحتجاج بالحديث النبوي، وتقول:

1ـ إنّ أوائل النّحاة قد احتجوا بالحديث الشريف، وإن كان احتجاجهم به في النّحو والصرف قليلاً.

2 ـ إنّ من جاء بعدهم من النّحاة على اختلاف أمصارهم بصريين كانوا أم كوفيين أم بغداديين تابعوهم في الاحتجاج على قلّة أيضاً، وإن كان متأخروهم قد زادوا من عدد الأحاديث المحتجّ بها، إلا أنّهم لم يتوسّعوا فيه.

3 ـ إنّ نحاة الأندلس كالسهيلي وابن خروف وابن مالك ومن جاء بعدهم من نحاة الأمصار الأخرى قد توسّعوا في الاحتجاج به، واعتمدوا في وضع قواعد جديدة، أو استدراك قواعد على ما وضعه الأوائل على الحديث الذي قاموا باستقرائه من جديد، وأثبتوا ما جاء منه، وفيه صور من التعبير تختلف عمّا أثبته النّحاة الأوائل.

4ـ إنّ أوائل من وجدته قد احتجّ به من النّحاة الأوائل -وإن كان احتجاجه محدوداً- أبو عمرو بن العلاء شيخ الخليل وسيبويه اللذين زادا عليه في الاحتجاج، واستمر الاحتجاج به

45 ـ دراسات في اللغة العربية وتاريخها. القاهرة: 196، ص 175.

في التوسّع والكثرة حتى زمن الزمخشري وابن الشجري وابن الأنباري؛ حيث كثر عندهم الاحتجاج به، وإن لم يكن استقراء لما فيه من قواعد وأساليب.

5 ـ إنّ سبب قول الباحثين كابن الضائع وأبي حيان والبغدادي: أنّ ابن خروف أو ابن مالك أو السهيلي أول من احتجّ بالحديث لا يريدون به الاحتجاج العارض على ما جاء من قواعد وضعها النّحاة الأوائل مبنية على آيات القرآن الكريم وكلام العرب الفصحاء؛ فقد رأينا سابقيهم احتجّوا بالحديث على هذا النّحو، وإنّما يريدون أنّهم أول من قاموا باستقراء الأحاديث واستخلاص ما جاء فيها من قواعد جديدة أثبتوها أو استدركوا بها على قواعد النّحاة الأوائل ممّا ورد في أسلوب الأحاديث ولم يرد مثله في آيات الكتاب العزيز، ولا فيما جمعه النّحاة من كلام العرب الفصحاء الذي اعتمدوا عليه في بناء قواعدهم وأصولهم[46].

ولا تتوقّف المسألة في هذا الأمر حيث أفتى مجمع اللغة العربية بالقاهرة فنصّت فتواه على:

1ـ «لا يحتجّ بحديث لا يوجد في الكتب المدوّنة في الصدر الأوّل كالكتب الصِحاح الستّة، فما قبلها.

2 ـ يحتجّ بالحديث المدوّن في هذه الكتب الآنفة الذكر على الوجه الآتي:

* الأحاديث المتواترة المشهورة.

* الأحاديث التي تستعمل ألفاظها في العبادات.

* الأحاديث التي تعدّ من جوامع الكلم.

* كتب النبي.

* الأحاديث المروية لبيان أنّه (ﷺ) كان يخاطب كلّ قوم بلغتهم.

* الأحاديث التي عرف من حال رُواتها أنّهم لا يجيزون رواية الحديث بالمعنى مثل القاسم بن محمد، ورجاء بن حيوة، وابن سيرين.

---

46 ـ خديجة الحديثي، موقف النّحاة من الاحتجاج بالحديث، ص 423ـ424.

* الأحاديث المروية من طرق متعددة، وألفاظها واحدة[47].

والذي يجب أن نؤكّده في هذا المقام هو الاستشهاد بما جاء في الكتب الصِحاح الستّ، فما هي هذه الكتب؟ هي مجموعة النّصوص الدينية الموثوق بصحتها، والمنقولة بالتواتر عن الرسول ﷺ وقد وقع الإجماع على نقاوتها وصفائها وخلوّها من الأحاديث المدسوسة أو الضعيفة، أو الموضوعة ونجدها عند علماء الحديث الموثوقين بعلمهم، وبتحرّجهم فيما ينقلون، ولا ينقلون إلا ما هو صحيح، ولذا سميت كتبهم بالصِحاح، وهي:

1ـ صحيح البخاري (256هـ).

2 ـ صحيح مسلم (261هـ).

3 ـ سنن ابن ماجة (272هـ)

4 ـ سنن ابن داود (275هـ)

5 ـ سنن الترمذي (279هـ)

6 ـ سنن النسائي (303هـ).

ولا يفوتني في هذا المقام الحديث عن الشاهد النّحوي، والذي يعتمد في تأكيد القاعدة أو رفضها، فبات مشكلة عند بعض الباحثين؛ حيث لا تكمن صعوبة النّحو في ذاته، ولا في القواعد، بل في هذه الشواهد المصطنعة المكلّفة التي لا ذوق فيها، فهذا المنفلوطي يقول: إنّ صعوبة النّحو ليست في القواعد المعقّدة والتعليلات المنطقية والعرض السقيم فحسب، وإنّما في الشواهد والأمثلة التي يؤيّد بها النّحاة قواعدهم ويبررون تمحّلاتهم في كثير من الأحيان، وفي ما يذكرون من جمل لا تهشّ لها النفس، ولا يرف لها القلب ولا يقبلها العقل ومن ذلك المثال: ضرب زيد عمراً، الذي ما يزال يتردّد في كتب النّحو حتى اليوم[48]. وإذا عدنا

47 ـ مجمع اللغة العربية، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما (1934ـ1984). القاهرة: 1984, الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

48 ـ أحمد مطلوب «الشاهد النّحوي» مجلة المجمع العلمي. بغداد: 2001 (عدد خاص بلغة الضاد) الجزء الرابع، منشورات المجمع العلمي، ص 312.

إلى أوائل النّحاة نجد بعض التضييق على الشاهد النّحوي وبعض الحدود، وقد أملتها الظروف والمعطيات آنذاك، ومع ذلك فهناك من لا يرى فرقاً بين القرآن والحديث والكلام العربي، ومن هؤلاء الجاحظ الذي يقرّ بهذه الشواهد شرط أن تتوفّر الحدود الدنيا:

القرآن : شاهد عدل على كلّ شيء، بشرط أن يحمل مدلول ألفاظه على ما هو مألوف في لغة العرب.

الحديث : أن يكون حقاً مرضي الإسناد، صحيح المخرج، أو يكون فاسد المخرج باطلاً.

العيان والمشاهدة : فهو أقوى الشواهد، فالشاهد المعاين يكذب الشاهد المنقول.

الخبر المروي : يأتي بعد العيان، وشروطه: الشيوع والاستفاضة/ التصادق/ عدم التناقض. والخبر المروي نجد فيه الشعر، وشروطه: التحقّق من مصدر الشاهد وهوية صاحبهم إعمال العقل لقبول الشاهد[49]. وهكذا نعلم أنّ الشواهد ضرورة من ضرورات المحافظة على اللغة، ولكن لا يعني أنّها التحجّر على ذات اللغة باعتبار الكلام صدر عن عربي بدوي ولو كان لا يعي ما يقول. فكيف يرتاح البال ويأتي الضبط العلمي بقبول أمثلة لا تحمل المنطق، ويفهم منها التوهّم ولا تقبل القراءات الشاذة أو الأحاديث النبوية الصحيحة. وفي هذه النقطة أورد عيّنة من الشواهد النّحوية التي بنيت عليها القواعد، وألفت نظر الطالب بأنّ هذه العيّنة مستقاة من كتاب (شرح بن عقيل) قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي الهمداني المصري ليرى إلى أيّ مدى احتُجّ بها واستبعدت الآيات الشاذة، والأحاديث النبوية الصحيحة، فتأمل هذه العيّنة:

* أقلّي اللوم - عاذل - والعتابنْ	وقولي - إن أصبت - لقد أصابنْ
* أزف الترحّل غير أنّ ركابنا	لما تزل برحالنا وقدنْ
* وقاتمِ الأعماق خاوي المخترقن	مشتبه الأعلام لمّاع الخفقنْ
* فإمّا كرام موسِرون لقيتهم	فحسبي من (ذو) عندهم ما كفانيا
* بأبه اقتدى عدي في الكرم	ومن يشابه أبَهُ فما ظلم

49 ـ عبد الرحيم الرحموني «مفهوم (الشاهد) وأهميته عند الجاحظ» مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. فاس: 1988، ندوة: المصطلح النقدي وعلاقته بمختلف العلوم، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، العدد الرابع، ص 259.260.

* إنّ أبـاها وأبـا أبـاهـا قـد بلغـا في المجـد غاياتاها
* عـرفنـا جـعـفـراً وبنـي أبيـه وأنـكـرن زعـانـف آخرين
* ومـاذا تبتغي الشـعـراء مـنـي وقـد جـاوزت حـدّ الأربعين
* على أحوذيـن استقلت عشيـة فـمـا هـي إلا لـمحةٌ وتـغـيـب
* أعرف منها الجيـد والعينـانـا ومنـخـريـن أشـبـهـا ظبيانا
* عددت قومي كعـديـد الطيس إذ ذهـب القـوم الكرام ليسي
* كمنية جـابـر إذ قـال: ليتي أصـادفـه وأتـلـف جلّ مالي
* أيّها السـائـل عنهـم وعـنـي لست من قيس ولا قيـس منـي
* نحن الذون صبّحـوا الصباحـا يـوم النخيل غـارة ملحـاحـا
* ما أنت بالحكم التُرضى حكومته ولا الأصيل ولا ذي الرأي والجدل
* يقول الخنى وأبغض العجم ناطقاً إلى ربنـا صـوّت الحمار اليُجدّع
* فيستخرج اليربـوع مـن نافقائه ومن حجـره بالشيخـة اليتقصع
* من القـوم الرسـول الله فيهم لـهـم دانـت رقاب بني معدّ
* من لا يـزال شاكراً على المعه فـهـو بعيشـه ذات سـعـة
* موسّعة بـيـت أرسـاغـه بـه عـسـم يبـتـغـي أرنبـا
* بنونا بـنـو أبنائنـا وبـنـاتنـا بنوهـن أبنـاء الرجـال الأباعد
* سراة بنـي أبـي بكر تسامى إلى كـان المسوّمـة العِـراب
* أم الخليس لعجـوز شـهربـه ترضى مـن اللحـم بعظم الرقبه
* ماذا تقول القلُص الرواسـمـا يحملن أم قـاسـم وقـاسـمـا
* وما عليـك إذا أخـبرتني دنِفا وغـاب بعلك يـوماً أن تعوديني
* فمثلك حُبلى قد طرقت ومرضع فألهيتها عـن ذي تمائـم محوّل
* والتغلبيون بئـس الفحل فحلهم فـحـلاً وأمـهـم زلاء منـطـيـق

* والتغلبيون بئس الفحل فحلهم فحلاً وأمهم زلاء منطيق
* فقلت اقتلوها عنكم بمزاجها وحبّ بها مقتولة حين تقتل
* ألا ليت وهل ينفع شيئاً ليتُ ليتَ شباباً بوع فاشتريتُ
* كأن برذون أباء عصام زيدٍ حمار دُقّ باللجام
* جارية لم تأكل المرقا ولم تذق من البقول الفستقا
* ولا ترى بعلاً ولا حافلاً كَهُ ولا كَهنّ إلا حاظلاً
* فلا والله لا يلغى أناس فتى حتّاك يا ابن أبي زياد
* وعدت وكان الخلف منك سجية مواعيد عرقوب أخاه بيثرب
* أخا الحرب لبّاساً إليها جلالها وليس بولاّج الخوالف أعقلا
* فلم أر مثلها حبّاسة واحدٍ ونهنهت نفسي بعدها كدت أفعله
* فإن لم تجد من دون عدنان والداً ودون معدٍّ فلتزعك العواذل
* إذا ما الغانيات برزن يوماً وزججن الحواجب والعيونا
* لما حططت الرحل عنها وارداً علفتها تبناً وماءً بارداً

....

هذا قليل من كثير الشواهد التي تعتمد كدليل نحوي لتأكيد قاعدة نحوية، يلمس فيها: التصنّع والمماحكة بعض الأبيات لا ذوق فيها، بعضها يدعو إلى الضحك والاشمئزاز، ألم يقل عيسى بن عمر النّحوي لما سقط وأحاط به طلابه: ما لكم تكأكأتم عليّ كتكأكئكم على ذي جنّة افرنقعوا، فكيف نحتجّ بهذا الكلام وننكر بعض الآيات ونعاملها معاملة الشاذ، كما ننكر أحاديث الرسول ﷺ، ونقبل هذه الشواهد الثقيلة وبعضها مجهولة القائل وبعضها ألغاز وطلاسم يأتي بها السُمّار لقضاء لياليهم، وبعضها يحتاج إلى تنقيب في دفائن الموتى فكثير منها شواهد شاذة لا تجري مجرى كلام العرب، ولا تتوفّر فيها شروط الفصاحة التي نعرفها بأنّها خلوص الكلام والمتكلّم مما يشينهما من عيوب الكلام والنطق، والفصيح ما

وافق لغة العرب ولم يخرج عمّا عليه أهل الأدب «وأعتقد أننا لو أردنا الآن تحديد ملامح وطبيعة الفصحى في مفهومنا الحديث، لقلنا بادئ ذي بدء: إنّ الفصاحة التي نقصدها ونتحدّث عنها ليست مستوى بلاغياً متميزاً يتبارى الناس من أجل اكتسابه أو تقليده ولكنّها هي خاصية اللغة التي تحترم حداً أدنى من القواعد الصوتية والصرفية والنّحوية والمعجمية المتّفق عليها بين علماء العربية، وتصلح لتكون أداة للتفاهم الجماعي والتواصل المشترك بين سائر المتكلمين بها أينما كانوا ومتى وجدوا، ووسيلة للتعليم والتثقيف، وأساساً لتوحيد الفكر وتحقيق الهوية. فاللغة التي تجتمع فيها هذه الخصائص نسميها (العربية الفصحى) أو (العربية المشتركة) وذلك في مقابل اللهجات المحلية[50].

ومن وراء كلّ هذا نعلم أنّ الفصاحة لا تتمثّل في تقعّر الكلام، ولا في تقدّم الشخص، ولا في الخروج عما جرى عليه عرف الاستعمال، ولا هي محدودة في الزمان والمكان. وإنّ العبرة يجب أن نعيها من خلال هذا الشاهد الدقيق لا من خلال الشواهد المصطنعة والتي لا يلمس منها إلا التّمحل واللّعب على الكلمات، فهل في ضوء هذه الشواهد تدرس العربية؟ أليس من المنطق في عصرنا الحاضر أن نعيد النظر في تلك القوانين النّحوية التي نراها مجحفة؟ أليس من الضروري توسيع دائرة الاستشهاد؟ أليس من المعقول أن نأتي بشواهد تصوّر واقعنا؟ ألم يكن الزمخشري على حقّ لمّا قال عن أبي تمام «إن كان محدثاً لا يستشهد بشعره في اللغة فهو من علماء العربية فأجعل ما يقوله بمنزلة ما يرويه».

كلام كثير يقال في هذه النقطة، إلا أنّ جهود المحدثين بدأت تثمر عن نتائج محمودة؛ حيث أباح المجمع الاحتجاج بلفظ الحديث، كما قبل السماع من المحدثين، وأباح توسيع دائرة الميزان الصرفي، كما جوّز الأخذ عن المعاصرين المشهود لهم بالتضلّع اللغوي، كما كسّر طوق الحدود الزمانية والمكانية لباب الفصاحة فالعبرة ليست في تقدّم الزمان بل بما يثمر عليه الشاهد، ويطالب أحمد مطلوب (عضو مجمع) بتوسيع دائرة الاستشهاد، ولا تغلق المدوّنة

50 ـ عبد الله الودغيري «قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي» مجلة اللسان العربي. الرباط: 1989, مكتب تنسيق التعريب، الجزء 33, ص 127ـ128.

على تلك الحدود التي وضعها القدامى، بل يبقى الاحتجاج بالشعر أو بالنثر مفتوحاً لكلّ زمان شرط أن تتوفّر الشروط الثمانية التالية:

أولاً : أن لا يكون شاذاً يخرق القواعد الأصلية، ويوقع الدارس في حيرة والتباس.

ثانياً : أن ينسجم مع الذوق السليم، والحسّ الرهيف.

ثالثا : أن يتضمّن معاني تدعو إلى الفضيلة، والمثل الرفيعة، والقيم الدينية والوطنية والقومية والإنسانية.

رابعاً: أن يكون رقيق الألفاظ، بعيداً عن الحوشي الغريب.

خامساً: أن يكون سليم التركيب، ليس فيه تعقيد لفظي أو معنوي.

سادساً: أن يكون واضح المعنى؛ ليرسخ في الأذهان.

سابعاً: أن تكون فيه مسحة من الجمال لتتلقاه النفوس بقبول حسن.

ثامناً: أن يناسب العصر لفظاً وتركيباً ومعنى[51].

ولا نغادر هذا الموقع دون التعرّض إلى بعض الأبيات الشعرية التي أخذت شواهد، ووقع بها الاحتجاج النّحوي، وكانت محلّ جدل أسال كثيراً من المداد، وهدف بعضها التنافس على المجد ونيل المناصب، والتقرّب من السلطان. ولقد قامت مشاحنات كثيرة بين الشعراء والنّحاة حتى وصلت إلى مهاترات كلامية لا فائدة منها، ولم تصل تلك المجادلات إلى القاسم المشترك من التفاهم العلمي:

قال الفرزدق:

مستقبلين شمال الشام تضربنا ... بحاجب من نديف القطن منثـــور

علـى عمائمنا يلقـــى وأرحلنـــا ... على زواحف حف تزجى مخّها رير.

قال بشار:

51 ـ أحمد مطلوب «الشاهد النّحوي» مجلة المجمع العلمي. بغداد: 2001 (عدد خاص بلغة الضاد) الجزء الرابع، ص 224.223.

وما كنت إلا كالرّمـان إذا صحـا صحوت وإن مـاق الرّمان أمـوق.

قال أبو نواس:

يا خير مـن كـان ومـن يكـون إلا النبيّ الطـاهـر الميـمـون

كأنّ كبري وصغـري مـن نواقعها حصباء درّ على أرض من الذهب.

قال الخثعمي:

مـا خطبة القلـم التـي أنبئـها وردت عليـك لشاعر مجـدود.

قال النابغة:

فبتّ كأنّـي سـاورتني ضئيلـة من الرقش في أنيابها السـمّ ناقع.

قال عمر بن أبي ربيعة:

ثـمّ قالـوا: تحبّها قلـت: بهـراً عدد الرّمل والحصـى والـتراب.

قال ذو الرمة:

أذو زوجة في المصر أم ذو خصومـة أراك لها بالبصـرة العـام ثاوياً.

قال عبدة بن الطيب:

فبكى بناتـي شجوهنّ وزوجتـي والظاعنـون إليّ ثمّ تصـدّعـوا.

هذه عيّنة بسيطة أوردتها لتعلم أنّها تعتمد في الاحتجاج اللغوي، وسبّبت صراعات كثيرة بسبب الخلاف النّحوي والتفسير اللغوي، ولم تؤدِ إلى نتيجة منطقية، وتعدّ الآن في منظومة الاحتجاج اللغوي، ويبدو لي أنّ بعضها وقع فيها الخطأ إما سهواً أو عناداً أو قصداً، فانحرفت عن الطريق المألوف، ولم يتدارك فيها الخطأ وقد يكون الشاعر الذي نظّم هذا الشعر على لهجته القديمة، ولم يأت به على اللغة الأدبية التي أصبحت اللغة المشتركة والتي نزل بها القرآن الكريم، ووجدت في الشعر الجاهلي. وقد يكون هذا الشعر من بقايا الشعر الشعبي لقبيلة الشاعر فأبقى على ألفاظه كما هو دون أن يخضعه إلى المشترك اللغوي.

تعليميات اللغات والترجمة
ـ بحث في المفاهيم والإجراءات ـ

د. أحمد حساني

أستاذ اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

إن تفعيل اللغات في حقل الترجمة يقتضي بالضرورة الوعي العميق بأهمية التلاقي بين أنظمة لسانية ومضامين فكرية وثقافية تنتمي إلى مجتمعات لغوية غير متجانسة، وهو التلاقي الذي يعزز مبدأ الاختلاف اللساني والتنوع الثقافي في أرقى مستوياته.

إذا كانت الترجمة، من حيث هي إجراء، تهدف إلى نقل مضامين ثقافية وحضارية من لغة مصدر إلى لغة هدف، فإنها مطالبة بأن توسع مجالها الإدراكي لتؤسس حوالية لسانية (environnement linguistique) ذات أبعاد نفسية واجتماعية للتعايش بين اللغات والثقافات. وهو الأمر الذي يؤدي إلى إثارة كثير من الأسئلة، منها:

أ ـ ما علاقة الترجمة بتعدد الألسن؟

ب ـ ما علاقة اللسانيات التقابلية بالترجمة ؟

ج ـ هل الاستحقاق لتعليمية اللغات أم لتعليمية الترجمة ؟

د ـ كيف يمكن الانتقال من الأحادية إلى التعددية في الوسط التعليمي للترجمة .؟

ومن هنا فإن الفعل الترجمي قد يضفي الشرعية التعددية على الترجمة، من حيث هي وسيلة تطغى على ما سواها من الوسائل الأخرى في كونها إجراء لسانيا تعدديا آنيا (Synchronique) ينطلق من مدونة لسانية Corpus linguistique لغة البدء، وينتهي إلى مدونة لسانية أخرى (لغة المآل)

وإذا كان الأمر كذلك فإن الترجمة، إجراء وتعليما، هي النموذج الأمثل لتعدد الألسن والثقافات، وهو نموذج لا يضارعه سواه من حيث إن الفعل الترجمي هو نشاط إجرائي تطبيقي يهدف إلى تفعيل اللغات تفعيلا يعكس بصدق عالمية اللغات وإنسانية الإنسان .

مما لاشك فيه هو أن المسار التحولي لعلاقة الترجمة بالمعارف الإنسانية يشكل الآن روافد منهجية استقطابية، من هذه الروافد ما يتعلق بالتأطير المرجعي، ومنها ما يتعلق بالإجراء التطبيقي، وهي في كلتا الحالتين تكون رواسب إجرائية في التعامل مع جميع اللغات، سواء أكانت هذه اللغات ماكثة أم وافدة، تعاملا يستمد أدواته المنهجية من التجربة العالمية للسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

ومن هنا فإن الترجمة، بوصفها البيئة الخصبة لاستنبات التعددية اللغوية والثقافية وانتعاشها، تقتضي استرفاد النتائج العلمية المحققة في اللسانيات التقابلية (contrastive Linguistique) وتعليمية اللغات (Didactique des langues) لإيجاد إجابات علمية كافية لكثير من التساؤلات التي تطرحها إشكالية الفعل الترجمي، والسعي إلى تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل الأستاذ والطالب معا في الوسط التعليمي للترجمة من حيث هو وسط متعدد الألسن بالضرورة .

في ظل هذه الاهتمامات كلها يمكن لهذه الدراسة المتواضعة أن تضطلع بإثارة بعض التساؤلات المتعلقة بهذا السبيل الذي نحن بشأنه. نورد هنا بعضها لأهميته:

1 ــ ماهي الإجابات التي تقدمها اللسانيات التقابلية أو تعليمية اللغات أو هما معا لبعض التساؤلات المتعلقة بالتداخل بين اللغات في حقل الترجمة ؟

2 ــ ماهي المعوقات التي تعترض العملية التعليمية في الوسط التعليمي للترجمة بوصفه وسطا متعدد الألسن ؟ وماهي حدود تدخل اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات لتجاوز هذه المعوقات ؟

3 ــ كيف يمكن لنا تفعيل نقاط الارتكاز بين اللغات لترقية تعليمية الترجمة؟

للإجابة بيسرعن هذه التساؤلات لابد من أن نسترفد ثلاثة موضوعات تعد مرتكزات فاعلة في تشكل المسار التعليمياتي [1] في حقل الترجمة. وهذه الموضوعات هي :

ـ الترجمة وتعدد الألسن والثقافات

ـ الترجمة وتعليمية اللغات .

ـ الترجمة و اللسانيات التقابلية

نورد هنا هذه الموضوعات مجددا لتدارسها الواحد تلو الآخر .

أولا : الترجمة وتعدد الألسن والثقافات

إن التحولات التي يشهدها تشكل الفكر الإنساني المعاصر، في ظل الحضارة العالمية الجديدة ، تستدعي الانتقال بيسر وبوعي في الوقت نفسه من الخطاب التراكمي النظري إلى الإجراء التطبيقي البرغماتي في التعامل مع المرتكزات الفاعلة في البناء الحضاري الجديد القائم على الحوار بين الحضارات والثقافات والتلاقي بين اللغات وتعايشها .

ومن ثمة فإن الخطاب المنجز، في الثقافة الإنسانية المعاصرة، ينتقل الآن من الخطاب الأحادي ، المؤطر محليا وإقليميا ، إلى الخطاب التعددي ،المؤطر عالميا . وهو الأمر الذي يجعل استراتيجيات الاتصال اللغوي تنتقل من تواصل الأفراد إلى تواصل المجتمعات والثقافات .

ومن ثمة فإن حركة العولمة ، في بعدها العميق ، هي حركة قائمة أساسا على مشروع ثقافي ولغوي متعدد المصادر والأهداف ، فهي تسعى إلى تفعيل مبدأ التلاقي بين الثقافات والتقاطع بين اللغات لتشكيل نمط تواصلي عالمي يتجاوز الخصوصيات المحلية ليرقى مراقيه العالمية .

وانطلاقا من هذا التوجه الجديد لبناء الحضارة العالمية ، فإن استراتيجية الاتصال العالمي المؤطرة بالنزعة العالمية الكونية تسعى لتعميق مبدأ التعددية ، من حيث إنها الطابع المميز لظاهرة العولمة ، فأضحت التعددية ، حينئذ ، شكلا من أشكال التمركز الشمولي لتفادي

---

1 ـ نستخدم مصطلح (تعليمياتي) نسبة إلى (Didactique) ونستخدم مصطلح (تعليمي) نسبة إلى التعليم (L'enseignement)

القطبية الثقافية ومركزية تسويق المعلومات، وتفادي الأحادية اللغوية والتحرر من سلطة اللغة الطاغية والمهيمنة .

لذلك فإن المسار الذي سلكته العولمة منذ نشأتها إلى الآن هو مسار تغلب عليه ثقافة الإنتاج المكثف لوسائل الاقتصاد غير المادي، فتحولت السوق من التجارة العينية المادية إلى سوق المعلومات والمنتوجات الثقافية مصحوبة بتغطية إعلامية تشبه التغطية الجوية في الحروب والاستراتيجيات العسكرية الحديثة .

ومن ثمة فإن حركة التسويق الإعلامي والثقافي هي حركة متعددة الألسن بالضرورة، وللترجمة حضور قوي في هذه الحركة، بفضل تطور تكنولوجيا الاتصال، تمارس على المجتمعات البشرية قوة حضورية تهز الخصوصيات المحلية هزا شديدا، وهو الأمر الذي يجعل الروافد الثقافية والحضارية للمجتمع الهدف أو المجتمع المتلقي تكاد تتلاشى وتفقد مواقعها عند التلاقي بين المحلي الماكث أو العالمي الوافد، سواء أكان هذا التلاقي من أجل التصادم بين الحضارات، أم كان من أجل التعايش والحوار، وفي كلتا الحالتين فإن الغلبة لمن يملك وسائل التسويق غيرالمادي(وسائل الإعلام والاتصال)

ومما لاريب فيه هو أن المجتمعات البشرية تمر الآن بمخاض عسير، وهي تنتقل بالضرورة من المحلي إلى العالمي، لأن المعوقات الناتجة عن المحلي كثيرة ومغريات العالمي مثيرة وإلزامية في الوقت نفسه، فليس من اليسير التحرر من الماضي بكل ثقله الفكري والثقافي، والمروق بسهولة من تأثير الخطاب التراثي الذي تؤطره الأحادية في كل المجالات الفكرية الفاعلة .

تتبدى أصفى صورة للعولمة في مجالين اثنين:

1 ـ مجال إنتاج المعلومات وتقوية الخطاب الثقافي وتفعيل آليات تسويقه .

2 ـ مجال إنتاج وسائل الإعلام والاتصال ، واتخاذ أنظمة العلامات السمعية البصرية وسيطا لنشر المضامين الثقافية والحضارية للعولمة .

وقد تتجلى القوة الاكتساحية للعولمة في قدرتها على الإنتاج المكثف لأنظمة العلامات وتكثيف الوسائط السمعية البصرية واستثمار النتائج المحققة في مجال الرقميات والحوسبة،

لأنه لاينبغي أن نتوهم اختزال العولمة في المنتجوجات الاقتصادية المادية والهيمنة على التسويق العالمي ، بل هي ظاهرة ناتجة أساسا عن التطور السريع للأنظمة الرمزية والأنظمة الرقمية ، فهي لاتراهن على الأرصدة واستثمار رؤوس الأموال فحسب ، بل هي تراهن بقوة على احتكار اكتساب المعارف وإنتاج الخطاب الثقافي والإعلامي لتغطية الهيمنة الاقتصادية[2].

إن ما يثير الانتباه هو أن سيرورة عولمة الاقتصاد والإنتاج العالمي المادي تتماشى بالتوازي مع سيرورة عولمة الإعلام والاتصال؛ أي الإنتاج غير المادي ، مما جعل أنظمة العلامات تحتل الصدارة في الدراسات الاستراتيجية والمستقبلية للدول الكبرى والفاعلة في تهيئة المؤسسات المنتجة والمروجة لها :

- مؤسسات الإعلام والاتصال.
- مؤسسات تقنيات ومحتويات السمعي - البصري .
- مؤسسات رقمنة النص والصوت والصورة .
- مؤسسات الحوسبة والبرمجة الآلية للغات وترقية شبكة الانترنيت .

إن الانتقال من الأحادية إلى التعددية اللغوية يجد مبررا له في المتغيرات الثقافية والإعلامية الحادثة التي طرأت بحكم ثورة الاتصالات وتكنولوجيا الوسائط المتعددة التي تختزل الزمان والمكان اختزالا رهيبا، وتسهم في تفعيل التلاقي بين الثقافات واللغات، فالحوسبة وأنظمة الإرسال الرقمية تجاوزت الحدود بين المجتمعات وكرست مبدأ التعددية اللغوية .

لقد حدثت ، في بداية الألفية الثالثة ، تغيرات كبيرة على مستوى إنتاج الخطاب اللغوي والإعلامي والثقافي بشكل عام وكانت هذه المتغيرات سريعة وشاملة وعميقة في الوقت نفسه .

---

2 ـ ينظر يحيى اليحياوي ، العولمة ورهانات الإعلام ، سلسلة شراع طنجة 2 ـ الدار البيضاء ـ العدد33 (1998) ص24.

1 ــ فهي سريعة لأنها تقتحم بنية المجتمع المتلقي (أو المجتمع الهدف) دون أن تترك أية فرصة للتهيؤ والمواجهة .

2 ــ شاملة : لأنها تحتوي بتأثيرها وبما تمتلكه من وسائط جميع مقومات المجتمع المتلقي .

3 ــ عميقة لأنها تخترق المضامين الثقافية والحضارية إلى درجة الاستئصال في كثير من الأحيان لتعيد صياغتها وفق منطلقات وأهداف عالمية جديدة .

فهي، حينئذ ، متغيرات مذهلة تهز الكيان البشري هزا قويا قد يفقده توازنه ، قوتها في آليات التجاوز التي تمتلكها التي تقصي بالضرورة من لم يواكب حركتها النوعية فهي إذذاك نظام تسارعي غير متناه [3].

لقد أكد الإعلان الصادر عن اليونسكو في مؤتمر باريس (2001/10/02) على التنوع الثقافي واللغوي مشيرا إلى أن العولمة إن كانت في الظاهر تشكل خطرا على الثقافات المحلية ، في ضوء التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال ، فهي على الرغم من ذلك تهيئ الظروف الملائمة لإقامة حوار مركز بين الثقافات والحضارات .

وكان التأكيد في هذا الإعلان على أن التنوع الثقافي واللغوي هو تراث مشترك للإنسانية . ومن ثمة فإن التنوع اللغوي هو من الضرورات الحيوية للجنس البشري كضرورة التنوع البيولوجي [4] .

تنطلق منظمة اليونسكو من ميثاقها المبدئي الذي تم توقيعه في 1945/06/26 والذي طبق عمليا في 1945/10/24 وكذلك من دستورها الصادر في 1945/11/16 الذي جاء في الفقرة السادسة منه أن أعضاء المنظمة يؤمنون بأهمية تطوير وزيادة وسائل الاتصال بين الشعوب، وتوظيف هذه الوسائل للتفاهم والتعارف التام . وقد عبرت الفقرة الأولى من الدستور عن حرية تدفق المعلومات وأشارت بدقة إلى أن المنظمة من اهتمامها تنمية التعاون لتحقيق التعارف والتفاهم المشترك بين الشعوب باستخدام كل وسائل الاتصال الممكنة[5]

3 ــ ينظر عصمت الحسين ، العالم الإسلامي وتحديات العولمة ، مجلة الكلمة العدد19 (1998) ص78 قبرص .

4 ــ ينظر مؤتمر اليونسكو حول التنوع الثقافي باريس 2001/10/02 www.unesco.org

5 ــ يونسكو براس ، مكتب الخدمات الصحفية UNESCO www.unesco.org

تعد التعددية اللغوية والثقافية الخيار الأفضل أمام مستقبل الإنسانية وذلك لسببين:

1 ـ للخروج من الأحادية المحلية والتحرر من دائرتها المغلقة، وذلك للتفاعل مع المد الحضاري الجديد واحتواء المشروع الثقافي العالمي. ولا يمكن لهذا التفاعل أن يتحقق خارج دائرة تعدد الألسن، لأن المتكلم الأحادي اللغة هو في تقهقر دائم ومستمر سيؤدي به لامحالة إلى التخلي عن دوره الحضاري المنتظر .

2 ـ لمواجهة نزعة الحضارة القطبية التي تسعى إلى تكريس مبدأ اللغة العالمية المهيمنة ، فهي أحادية أخرى ذات بعد عالمي .

ومن هنا فإن التمسك بالتعددية اللغوية هو السبيل المتوخى للتحرر من سلطة الأحادية، سواء أكانت هذه الأحادية محلية أم عالمية، والعمل على ترقية مبدأ التلاقي والاختلاف بين اللغات والثقافات في الوقت نفسه.

تعد الترجمة، حينئذ، النطاق المؤهل معرفيا ومنهجيا لتأطير التعددية اللغوية والثقافية، وتفعيل آليات احتواء الاختلاف، وترقية سبل التلاقي بين اللغات والتعايش بين الثقافات والحضارات في أرقى صوره. وما كان ذلك إلا لأن الترجمة نشاط لساني متعدد بالضرورة؛ فهو مسار فاعل يتكون من عناصر متعددة:

أ ـ فاعل النشاط (مؤلف ، مترجم ، قارئ)

ب ـ موضوع النشاط (نص أصلي، نص وسيط أو مترجم)

ج ـ مسار النشاط (قراءة ، فهم وإدراك، إعادة كتابة)

ولهذا النشاط ضوابط تحد من عشوائيته، منها بخاصة الأمانة والقدرة على إيجاد المكافئ.[6]

تعد الترجمة، حينئذ، رافدا من الروافد الحضارية الكبرى ، يستخدم هذا الرافد لتحقيق أهداف سامية، منها:

6 - Voir, Audet Louise :Etude contrastive dans un cadre dynamique du processus de traduction www. acfas.ca

ـ الاتصال بين الثقافات والحضارات .

ـ المساهمة في تشكل الحضارة الإنسانية الجديدة .

ـ احتواء المشروع العلمي والثقافي للحضارة الإنسانية الجديدة .

ـ تحويل المعرفة الوافدة .

ـ إحضار الخطاب العلمي الغائب .

ـ نقل الخطابات العلمية المنجزة عالميا .

ومن هنا فإن الترجمة هي النطاق الشرعي لتعدد الألسن، ومن ثمة هي الوسيط الحضاري دون منازع .

ثانيا : الترجمة وتعليمية اللغات

إن نظرة عجلى إلى المسار الطويل الذي سلكته الترجمة منذ نشأتها إلى الآن، بوصفها ضرورة حضارية، تهدي إلى أن الترجمة هي مركز استقطاب لتفاعل اللغات، فهي حركة لغوية فاعلة تعتمد على مرتكزات لسانية وثقافية عالمية تؤطرها مرجعية تعددية .

وما دامت الترجمة كذلك فإن السؤال الاستراتيجي الذي يبغي لنا التمسك به في هذا المقام هو: هل الأسبقية، في الحقل التعليمي للترجمة ، لتعليمية الترجمة أم لتعليمية اللغات ؟

إن أقل الناس إلماما بالنتائج المحققة في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، يدرك لامحالة أن تعليمية الترجمة أخذت تقترب من تعليمية اللغات حتى أوشكت أن تكون هي إياها .وما كان ذلك كذلك إلا لأن الترجمة نشاط إجرائي قد يرقى هذا النشاط بالممارسة والحضور الدائم في الوسط العلمي لهذا النشاط . فالترجمة مهارة تكتسب، وكفاية تتشكل بالخبرة الدائمة والموجهة في الوسط اللغوي نفسه .

وما دام الأمر كذلك ، يفضل أن تنصرف الجهود والهمم إلى ترقية تعليمية اللغات أكثر من التركيز على تعليمية الترجمة، وقد يجد هذا الانصراف مبررا له في كون أن الوسط التعليمي للترجمة هو الوسط المميز لإجراء التعليمياتي اللساني التعددي .

تأسيسا على هذا التصور ينبغي لنا التمسك أكثر بفرضية تعليمية اللغات في حقل الترجمة ، والعمل على ترسيخ مبدأ : فاعلية الترجمة حجة على فاعلية تعليمية اللغات .

عندما نتأمل المسار الذي سلكته التعليمية، بعامة وتعليمية اللغات بخاصة، ندرك لامحالة أن سيرورة هذا المسار كانت تتعزز في كل محطة من محطاتها الفاعلة بروافد مرجعية لعلوم ومعارف تلاقت وتقاطعت نظريا وإجرائيا لتشكل رؤية منهجية متكاملة تتبدى ملامحها في مرجعيتها النظرية التي تؤطرها، وفي مفاهيمها واصطلاحاتها المتميزة، وفي إجراءاتها التطبيقية .

وما كان للتعليمية أن تكون على ما هي عليه لولا جهود عصبة غير قليلة من الباحثين، في مجالات معرفية مختلفة، اضطلعت بتعميق البحث وتكثيف التجارب واستثمار الخبرات وتوسيع دائرة التطبيق؛ فإذا هي ثقافة تعليمية جديدة مؤهلة علميا ومنهجيا لتأطير العملية التعليمية، وتحويل المعارف وتحصيلها ،وإنتاج الخطاب التعليمي وتعزيز حضوره في الوسط التعليمي المقصود.

1 ـ المثلث التعليمياتي

أضحت الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليمياتي(Triangle didactique) مرتكزا جوهريا لتفعيل سيرورة الإجراء التحويلي للمعارف ، وهي المعارف التي تشكل محطات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي والتحصيلي لدى المتعلم عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية ، ولا يتحقق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليمياتي (الأستاذ والطالب والمعرفة)

عندما نقدم على تحويل معرفة من المعارف، فإننا في الوقت نفسه نكون قد اكتسبنا الأصل المرجعي لهذه المعرفة أوتلك، وامتلكنا آليات تفعيلها لترتقي إلى مرتبة المعرفة العالمة، وهو الأمر الذي يهيئ السبيل للانتقال بيسر إلى المعرفة التعليمية بوصفها المآل والهدف .

إن قدرات التحصيل لدى المتعلم تسمح له بتلقي المعرفة التعليمية وتحويلها إلى سلوك

فعلي تتبدى ملامحه في العلاقات التواصلية، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يؤطر العملية التعليمية .

ومن ثمة فإن الخطاب العلمي الذي يؤطر العملية التعليمية قد يتداخل أحيانا مع الخطاب التعليمي، بوصفه الوسيلة والموضوع في الإجراء البيداغوجي، وهو الأمر الذي يجعل المثلث التعليمياتي يخضع للمرجعية العلمية المهيمنة في سياق تعليمي معين .

يقتضي إنتاج الخطاب التعليمي بالضرورة توافر أطر علمية وثقافية فاعلة ، لأن النظام التعليمي ، من حيث هو مؤسسة هادفة، يرتكز على المعطيات النظرية والمنهجية المستنبطة من الخطاب العلمي الذي تنتجه ثقافة من الثقافات .

إن التمسك بمصطلح المثلث التعليمياتي هو محاولة لتحديد موضوع التعليمية وتفردها، فهو يمثل العلاقة بين الأستاذ والطالب والمعرفة، وهذا التمثيل أساسي لغرض مقابلته بالتتابع الخطي من صنف الأستاذ الطالب الذي كان سائدا في التقليد البيداغوجي القديم .

2 ـ التحويل التعليمياتي Transposition didactique

أصبح مفهوم التحويل التعليمياتي مفهوما شائعا ذا استعمال واسع في العلوم التي تهتم بالتربية والتعليم بعامة وتعليميات المواد بخاصة . يعد مصطلح التحويل التعليمياتي مصطلحا مهاجرا فقد نشأ في مرحلته الجنينية في أحضان العلوم الاجتماعية ، ثم انتقل إلى الرياضيات ، ثم أخذ مسلكه وانتقل إلى تخصصات أخرى ، فإذا هو الآن المصطلح المهيمن والطاغي على ما سواه من المصطلحات الأخرى في الثقافة التعليمياتية الراهنة ، حتى أوشك أن يكون هو إياها ، فحضوره في ميادين البحث النظري ومؤسسات التكوين أضحى اضطرارا لايمارى فيه ولا يرد . (7)

تعد العملية التعليمية في حد ذاتها تحويلا دائما ومستمرا للمعارف والعلوم في نطاقها المرجعي، باعتبار التعليم هو اختزال لأعمال العلماء ونتائجهم التي حققوها في حقول معرفية مختلفة ، ويكون هذا الاختزال واضحا بخاصة في مرحلة ما قبل الجامعة ، فالتحويل يقتضي

7 - Voir, André Petit Jean, op.cit p7

التدرج الذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلم حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي .

بيد أن الاختزال لايعني تشويه المعرفة واقتطاعها من هدفها الذي وجدت من أجله ، بل لابد من الحفاظ على الخصوصيات العلمية لهذه المعرفة والحرص على تيسير تحويلها وإدراكها باسترفاد جميع الوسائل المتاحة لترقية العملية التعليمية

أ ـ التحويل التعليمياتي عند Michel Verret

يجمع جميع المتتبعين لنشأة مصطلح التحويل التعليمياتي وتطوره على أن الاستعمال الأول لهذا المفهوم كان على يد العالم الاجتماعي Michel Verret، في ميدان الدراسات الاجتماعية، إذ ما فتئ يؤكد أن الإجراء التعليمي لموضوع معرفي معين يستلزم بالضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيها عملية الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في رحابها وهو جنين إلى البيئة المستقبلة التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل.[8]

يظهر لنا ، حينئذ ، أن القصد إلى تعليم معرفة معينة هو إجراء تطبيقي لهذه المعرفة ، أو بعبارة أخرى هو تفعيل قصدي لهذه المعرفة في الواقع ، ومن أهم المجالات لتفعيل هذه المعرفة هو المجال التعليمي ، ولكي تستحيل إلى معرفة مهيأة للتعليم لابد من تعديلها وتحويلها وفق متطلبات العملية التعليمية من حيث هي إجراء تكييفي واختزالي ونسقي في الوقت نفسه للمعرفة الوافدة حتى تكتسب شرعية الانتماء إلى الوسط التعليمي الذي له ضوابط خاصة تنماز من ضوابط المعرفة المرجعية .

كثيرا ما تطرح بعض التساؤلات، في ميدان تعليمية اللغات، عن كيفية استثمار النظريات اللسانية ، بوصفها معرفة عالمة ، في ترقية تعليم اللغات ، وهي تساؤلات مشروعة بالقياس إلى الإطار المرجعي (خطاب علمي منجز حول الظاهرة اللغوية) وموضوع الدراسة (اللغة البشرية) .

8 - Voir, Terrisse André et Leziart. Y (1997) :L'émergence d'une notion : La transposition didactique .Entretiens avec Michel Verret ,les sciences de l'éducation ,n3/1997 , 8

ألا يمكن لنا تفعيل وظائف الخطاب ، كما تصورها ياكبسون ، في الوسط التعليمي ؟ باعتبار أن نظرية الاتصال معرفة عالمة قابلة في ذاتها للتحويل والاختزال لتستحيل إلى معرفة مهيأة لتعليم اللغات بعامة وإنتاج الخطاب وفهمه بخاصة .

إذا أردنا أن نستثمر بيسر هذه النظرية لابد لنا من القيام بالإجراءات التالية .

ـ تحديد الإطار المرجعي لهذه النظرية .

ـ اختزال مضامينها العلمية .

ـ تيسير مصطلحاتها المفتاحية .

ـ تحويلها إلى معرفة مهيأة للتعليم .

ـ ضبط مجال انزياحها المفترض وتحديد مسافاتها التعليمياتية :

أ ـ الانزياح من المعرفة العالمة (النظرية العلمية) إلى المعرفة المهيأة للتعليم (المقيدة في البرامج والوثائق التعليمية الرسمية).

ب ـ الانزياح من المعرفة المهيأة للتعليم إلى المعرفة المدرسة بالفعل (المنجزة في حالة تعليم، في زمان ومكان التعلم).

ج ـ المسافة بين المعرفة المدرسة بالفعل والمعرفة المكتسبة لدى المتعلمين.

وبعود على بدء، نقول إن حرص Michel Verret، في مرحلة تأسيس المصطلحات والمفاهيم التعليمياتية، كان منصبا على التحويلات الاضطرارية التي نخضع خضوعا إلزاميا لسلطتها لأننا نلجأ إليها قسرا وليس اختيارا، وما كان ذلك كذلك إلا لأن أي إقدام على القيام بإجراء تطبيقي على المعرفة العالمة لأغراض تعليمية يلزم بضرورة إخضاع هذه المعرفة لتعديلات معللة، فهي ليست تعديلات جزافية أو اعتباطية، لأنها من طبيعة المعرفة نفسها، إذ هي وجه آخر من تمظهراتها العلمية .

ومن هنا فإن إخضاع هذه المعرفة للتعديلات اللازمة قد يضفي عليها شرعية الانتقال والتحول، وذلك حسب طبيعة المعرفة نفسها التي هي حقيقة متحولة وفق توزيعات التطبيقات الصادرة بشأنها .

ومن هنا فإن نزعة نقل المعرفة وتحويلها تجد مبررا لها في ظاهرة تقسيم العمل التي تتميز بها المجتمعات المعاصرة، وهي المجتمعات التي تعكف باستمرار على تحرير الإجراءات العملية والتطبيقية من تعدد المعارف والعلوم ، والحرص الدائم على إخراجها من سلطة التعميم النظري أو المرجعي.

وفي هذا السبيل نلفي الإنجازات العملية تجنح نحو الاستقلال والتفرد، وأصفى صورة لهذا التفرد تتبدى في ضرورة الفصل بين المعرفة من حيث هي معطى نظري أو مرجعي، والتوظيف العملي لهذه المعرفة في الواقع التجريبي للخبرة الإنسانية .

ما يمكن لنا الإيماءة إليه هنا هو أن التحويل التعليمياتي قد تنشأ عنه مسافات حتمية تشكل مجالات إدراكية تربط بين محطات التحويل :

المعرفة المرجعية ـــــــــ المعرفة المهيأة للتعليم

المعرفة المهيأة للتعليم ـــــــــ المعرفة المدرسة بالفعل . [9]

قد نستخلص من وجهة نظر Verret حول الانتقال من معرفة إلى أخرى القضايا التالية :

1 ــ يتجسد استثمار المعارف، في ضوء نزعة تقسيم العمل، بإجراءات تطبيقية عملية مختلفة :

- إجراءات تتعلق بالابتكار والاختراع أو الإبداع (إنتاج المعرفة المرجعية)
- إجراءات تتعلق بتوظيف هذه المعارف في الواقع .
- إجراءات تتعلق بنقل المعرفة وتحويلها في مسار تمظهرها العلمي والتعليمياتي

ترتد هذه الإجراءات كلها إلى مرجعية مشتركة ، وعلى الرغم من اختلافها وتعددها فإنها تسمح بتنظيم المعرفة ، فالمعرفة المستخدمة في السياق التعليمي تختلف عن المعرفة في سياقها العلمي المحض .

2 ــ تتبدى الموضوعات المعرفية في حالتين اثنتين :

أ ــ حالة الاشتراك المرجعي والتعميم النظري (إطار مرجعي مشترك)

9 - Voir:Michel Verret,(1975): Le temps des études , 2 volumes , Paris , Honoré Champion. P140

ب ـ حالة التخصيص والتمييز (كل إجراء على حدة له خصائصه المميزة)

ومن هنا فإن الاشتراك المرجعي يجعل المعارف تنتظم وتتشكل في شبكة تسلسلية.

الابتكار أو الإبداع المعرفي ـ التمظهر العلمي ـ التمظهر التعليمياتي ـ الإنجاز.

3 ـ يقترن استثمار المعرفة وتطبيقها بثلاث مجموعات من الضوابط والتحديدات :

المجموعة الأولى: تخص المعرفة نفسها: من حيث تركيبها وتعقيدها ، علاقتها بالإجراءات الابتكارية ، طريقة إدماجها في النصوص والمدونات العلمية الكبرى في حقل علمي معين .

المجموعة الثانية : تخص متلقي المعرفة: عمر المتلقي وضعياته التعليمية ، إدراكه المعرفي، مساره التعليمي، إنجازه العملي .

المجوعة الثالثة : تخص السياق المؤسساتي : وضعية المعلم ، مهارته في تبليغ المعارف ، الرتابة ، التطور والاستمرارية مرتكزات البرمجة والتحويل في الوسط التعليمي.

4 ـ هناك ضوابط إجرائية لابد من التمسك بها لتحويل المعرفة تحويلا كاملا وهادفا، منها :

أ ـ إخراج المعرفة من الإطار النظري (المرجعي)؛ أي اقتطاعها من سياقها الأصلي والانتقال بها إلى سياق تطبيقي آخر .

ب ـ عزل المعرفة عن انتمائها الشخصي ؛ أي إبعادها عن مبتكرها الأول ، وإدماجها في انتماءات أكثر شمولية واتساعا .

ج ـ برمجة المعرفة وتنظيمها في وحدات تعليمية مرتبة ترتيبا تطوريا يراعى فيه قدرات المتعلم وكفايته في اكتساب المعارف والمهارات .

د ـ نشر المعرفة وترويجها في الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يكون الحوالية الطبيعية للعملية التعليمية .

تسمح لنا هذه الإجراءات بالتمييز بين المعرفة القابلة للتحويل والمعرفة التي يعسر تحويلها .

وفي كل الأحوال فإن هذه الخصائص التي أومأنا إليها ليست بسلبية ، بل هي عوامل فاعلة وجوهرية في نجاح عملية التحويل ، لأن المعرفة التي تنتقى باعتماد المعطيات النظرية للتعليمية تحفظ المتعلم من كل الانزلاقات وتؤمن له جميع المسالك للوصول إلى الغايات

والأهداف المرجوة وتحميه من أخطاء الأبحاث المضللة والمغالطة ، وتحد من عشوائيته حتى لايتبدد جهده ويضيع في المتاهات الغامضة حينا ، والمخيفة أحيانا أخرى التي تحيط بالموضوع المعرفي، سواء أكان ذلك يتعلق بنشأته المرجعية الأولى أم بمآله التعليمي [10]

ب ـ التحويل التعليمياتي عند Chevallard Yves

لقد انتقل مصطلح التحويل التعليمياتي إلى الرياضيات بعد أن اطلع علماء هذا الحقل العلمي الدقيق على الأعمال النظرية والتطبيقية في علم الاجتماع التي أنجزها Michel Verret واستثمروها في ترقية الإجراء التحويلي في الرياضيات وتعميمه في معالجة الصعوبات التي تعترض سبيل تحويل الرياضيات بمنطقها التجريدي إلى معرفة تعليمية .

في ضوء هذا التأثير والتأثر يضطلع Chevallard عالم الرياضيات بتأسيس الأرضية لنشأة تعليمية المواد (المعارف المنتظمة) حيث كل مادة مقصودة للتعلم تقتضي تعليمية خاصة تتميز بتميز موضوع الدراسة الذي يتحدد في مجال الانتقال من النظريات المرجعية إلى المعارف التعليمية .

لقد انبرى Chevallard يحدد بدقة، منذ البدء، حقل التعليمية بوصفها تخصصا علميا، فاستبدل الثنائية معلم/متعلم المؤطرة بيداغوجيا (التصور الثنائي للعملية البيداغوجية) باصطناع مخطط ثلاثي (النظام التعليمياتي) يتشكل من ثلاثة أقطاب المعلم، المتعلم، المعرفة .

فالنظام التعليمياتي هو ، حينئذ ، تكوين يظهر في كل سنة ابتداء من شهر سبتمبر ، يتمركز هذا التكوين حول معرفة محددة بكل دقة ووضوح في البرنامج التعليمي ، وتتعززهذه المعرفة بوجود عقد تعليمياتي يعقد لتحقيق مشروع تعلمي / تعليمي ، وتجسيده في الواقع بمساهمة الطرفين المعنيين المعلم والمتعلم [11] .

يعرف Chevallard التحويل التعليمياتي «بأنه الانتقال من المعرفة العالمة أو المرجعية إلى المعرفة التعليمية» Ibid ,p18 [12].

10 - Voir, Jean Paul Bronckart, Itziar Plazaola Giger : La transposition didactique .histoire et perspectives d'une problématique. Pratiques, n97 - 98 juin1998 P36.
11 - Voir , Chevallard.Y :(1985) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage (Réédition augmentée en 19991) p 22.
12- Ibid ,p18.

قد تتحرر المعارف المرجعية من ضوابط المؤسسة العلمية التي تنتمي إليها عندما تدرج ضمن مسار تعليمي اختزالي، فتكتسب في هذا السياق التمدرس الجديد ضوابط أخرى يقتضيها النظام الهدف (Système cible) لم تكن مألوفة في النظام المصدر (Système source).

ومن ثمة فإن الضوابط الطارئة تحدد المسار الجديد للمعرفة الوافدة في الوسط التعليمي وفق الأهداف والغايات العامة والخاصة التي توجه النظام التعليمياتي حسب سيرورة نقل المعارف وتحويلها واختزالها لغرض تعليمي محدد سلفا .

ولا يمكن لهذه السيرورة الناقلة والمحولة أن يتحدد معالمها ويضبط مجالها الإدراكي إلا بتهيئة الأرضية المرجعية لإعمال الفكر في العناصر الإيجابية والفاعلة لهذه المعارف من الناحية التعليمية ، لتعميق الانتقاء والاختيار الذي يعد شرطا ضروريا للانتقال الناجح من المعارف العالمة إلى المعارف التعليمية .

لتحقيق هذه الأغراض التي أومأنا إليها سالفا لابد من الالتزام بالقضايا التالية :

1 ـ العزل السياقي : إخراج المحتوى المعرفي أو المفهوم المراد تعليمه من نطاقه المرجعي أو العلم الأصيل .

2 ـ الإدماج السياقي : إدخال المحتوى المعرفي أو سلسلة المفاهيم والتصورات الإدراكية في السياق الهدف (Contexte cible) وهو السياق التعليمي.

3 ـ التجريد: يقصد بالتجريد هنا هو أن المفهوم المقصود تعليمه، سواء أحافظ على حده الأصلي أم لم يحافظ ، سوف لايظل مرتبطا بمنتجه أو ميدانه العلمي المحض .

4 ـ البرمجة: يوضع المفهوم المراد تعليمه في شبكة تلاحمية تشكل بنية متكاملة من المفاهيم وجدت لغرض تعليمي / تعلمي مفترض حدد مجاله الإدراكي سلفا .

5 ـ الإشهار والترويج: تعين المعارف التعليمية وتحدد بنص رسمي تشرف على نشره مؤسسة النظام التعليمي وتسهر على إلزامية تطبيقه وتعقب مساره الإجرائي وضبط أهدافه وحصر معوقاته .

6 ـ المراقبة : تتم مراقبة تحويل المعرفة باستخدام إجراءات تسمح بتزكية المعارف المكتسبة وتمنح شهادات بشأنها .

يجدر بنا في هذا السبيل الذي نحن بشأنه أن نميز بين نوعين من التحويل التعليمياتي:

1 ـ التحويل الخارجي: يمثله المؤلفون وواضعوا البرامج وكتاب المقالات والنشريات التعليمية والبيداغوجية.

2 ـ التحويل الداخلي: يمثله الأستاذ والمعلمون الممارسون الفعليون للعملية التعليمية [13] .

تكتسب نظرية التحويل التعليمياتي ، كما يمثلها Chevallard ، قوتها من حيث كونها ذات مفاهيم واضحة المعالم ما فتئت تقدم الدعم المرجعي الإجرائي لتحليل مستويات مختلفة :

المستوى الأول : يتعلق بنظام المعارف وتبرير تجددها في الوسط التعليمي

المستوى الثاني : يتعلق بفاعل التحويل ومنطق تدخله .

المستوى الثالث : يتعلق بنظام المواد التعليمية وغاياتها الثقافية والاجتماعية .

لقد أسهم العمل الذي قام به Chevallard وآخرون في إبراز التعليمية بوصفها تخصصا علميا، ومن ثمة فإن التحويل التعليمياتي يسمح بـ:

ـ تحديد الموضوعات وضبط مجالها الإدراكي .

ـ ترقية طرائق الاختيار .

ـ تحليل المعرفة التعليمية (حسب التعاقب التاريخي والتأصيل الابيستمولوجي)

ـ تفعيل الخطاب في المؤسسة التعليمية (الخطاب العلمي ، الخطاب التعميمي البسيط ، الخطاب التكويني ، الخطاب التعليمي والبيداغوجي)

إذا قصدنا التعميم نستطيع أن نقول، حينئذ، أن لفظ (تعليمياتي) وصف بشأن: حقل معين ، أبحاث ، موضوعات ، طرائق ، خطابات ...

نقول شكل تعليمياتي ، نظام تعليمياتي ، تحويل تعليمياتي ، عقد تعليمياتي ، خطاب تعليمياتي. يركز هذا الوصف على مرتكزات (مفاهيم وتمثلات معرفية) تسمح بتحديد نظرية علمية مرجعية معينة [14] .

13 - voir Petit Jean , op , cit p10 13
14 - Ibid, p 14 14

بدأ مفهوم التحويل التعليمياتي يتحدد بدقة بفضل جهود Chevallard ، إذ أفرد حيزا مهما في العنوان الفرعي: من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية ، من كتابه (1985)والذي أعاد نشره في سنة (1991)، وهو كتاب أنجز لترقية البحث في تعليمية الرياضيات، بالتحديد التحويلات الخاصة بنظريات علماء الرياضيات عندما تتحول إلى معارف مدرسية انطلاقا من الوثائق التربوية والبرامج التعليمية إلى الدرس الفعلي داخل القسم .

لقد اغتدى هذا الكتاب مرجعا متميزا لتخصصات أخرى فكان chevallard يحرص حرصا شديدا على توسيع المجال الاستعمالي للتحويل التعليمياتي ليشمل المعارف التي تنعت عادة بالمعارف العالمة التي تتحول حتما إلى معارف تعليمية، مثل الرياضيات والعلوم الطبيعية وكذا العلوم الإنسانية والاجتماعية . (15)

ويرى بعضهم أنه يمكن لنا توسيع نظرية التحويل التعليمياتي لتشمل المعارف الخبيرة (Savoirs experts) ومن قبل وفي نفس هذا الاتجاه كان Martinand (1986) قد استخدم مصطلح التطبيقات المرجعية ، وشاع هذا المصطلح في الميدان التكنولوجي والإعلام الآلي ، وانتقل إلى بعض التخصصات التطبيقية كاللسانيات والفنون والأعمال اليدوية والتربية البدنية والتكوين المهني .

وإذا أخذنا بعين الاعتبار هذا التوسيع يمكن لنا ، حينئذ ، اعتماد مصدرين للتحويل التعليمياتي :

أحدهما : المعارف العالمة والخبيرة .

والآخر : التطبيقات الاجتماعية .

منذ البدء كان Chevallard يحرص على جعل التحويل التعليمياتي أداة قاعدية لمشروعه التعليمي الهادف إلى جعل تعليمية الرياضيات علما قائما بذاته (16)

يقتضي التحويل التعليمياتي في نظر Chevallard تحديد المسافة التي تفصل بين المجالين

15 - Voir, Philippe Perrenoud :La transposition didactique à partir de pratiques :Des savoirs aux compétences (Sciences de l'éducation)n3 pp 487-514 Montréal 1998.

16 - Jacob Daniel (1989) :Reformulation et transposition dans les manuel scientifiques Les cahiers du CRELEF. N28P11.

(المرجعي والتعليمي) فهو الوسيلة الفاعلة التي تؤدي إلى القطيعة التي يجب أن تحدثها التعليمية لكي يتعين مجالها الخاص .[17]

عندما نتأمل وجهة نظر Chevallard نلاحظ أن الكلمات المفتاحية المهيمنة هي (المسافة الإجبارية) و (القطيعة) مما يؤكد أن موضوع الدراسة في التعليمية هو تحليل الانزياحات ، كما يقول بعض الباحثين (Gilbert Arsac) هو «دراسة القيود التي تضبط المعرفة التعليمية» [18]

يقول Michel Verret في هذا السياق «إن تحضير الدرس هو بلا شك العمل من أجل التحويل التعليمياتي ، أو بالأحرى العمل في التحويل التعليمياتي نفسه» [19]

يتبين لنا ، حينئذ ، أن الانتقال من النظريات المرجعية (النظريات العلمية) إلى المعارف التعليمية يقتضي بالضرورة إجراء تغيير جذري في طبيعة هذه المعارف .

يمكن لنا أن نشير في هذا السياق إلى أن النظريات العلمية التي أنجزها علماء اللسانيات حول موضوع اللغة البشرية (المعرفة المرجعية للسانيات) يمكن تحويلها إلى معرفة تعليمية بعد تعديلها واختزالها، فتستحيل إذ ذاك إلى وسائل مساعدة لإنتاج الخطاب وفهمه، لأن تعليمية اللغات ليس من شأنها تكوين باحثين لسانيين لإنتاج الخطاب العلمي ، وإنما هدفها هو تكوين متعلمين قادرين على إنتاج الخطاب التواصلي .

ومن هنا فإن الخطاب العلمي المنجز حول اللغة ، عندما يحول إلى خطاب مهيأ للتعلم ، يصبح وسيلة فاعلة في ترقية العملية التعليمية باكتساب المهارات اللازمة لإنتاج الخطاب في سياقات ومواقف تواصلية (ثقافية واجتماعية) مختلفة.

للانزياحات التعليمياتية مجالات ، منها:

أ ـ الانزياح بين النظريات المرجعية (المعارف العالمة) والمعارف المهيأة للتعليم .

ب ـ الإنزياح بين المعارف المهيأة للتعليم والمعارف المدرسة بالفعل داخل القسم .

17 - Voir:Chevallard Yves (1985) : op , cit p13.
18 - Terrisse André et Leziart Y (1997) , op , cit p 8.
19 - Michel Verret (1974) :Le temps des études ,Mémoire de soutenance de thèse ,Université Paris 5 p17 19

ج – الانزياح بين المعارف التي يقدمها الأساتذة والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين . عندما نذكر هنا هذا التعاقب من الانزياحات نكون قد حددنا بذلك المسافات بين المعارف لضبط المسار التعليمي الذي يستدعي إدراكا خاصا لخصوصية كل مسافة .

وقد يتحقق لدينا ، في ضوء هذا التصور للمسار التعليمي ، أن التحويل التعليمياتي لا ينحصر فقط ، كما يبدو في الظاهر ، في المسافة بين المعارف المرجعية والمعارف المهيأة للتعليم التي تظهر في البرامج والوثائق البيداغوجية، بل قد يتوسع مجاله التحليلي ليشمل مسافات أخرى تعد ضرورية لاكتمال العملية التعليمية لايمكن تجاهلها أبدا، وأعني بذلك المسافة بين المعارف المهيأة للتعليم ،كما يتصورها النظام التعليمي (المعارف المقيدة في الوثائق الرسمية) والمعارف التي تمارس بالفعل داخل القسم من حيث هي دروس تقدم وفق خطة معينة محددة لها زمانها الذي يضبطها ، ولها أهدافها وغاياتها التي تحددها .

وقد لا يتوقف التحويل التعليمياتي عند هذا الحد ، بل يتجاوز ذلك بانصرافه إلى تحليل المسافة بين المعارف المدرسة بالفعل والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين ، والوسيلة الوحيدة التي يعول عليها للتأكد من الانتقال السليم من مسافة إلى أخرى هو التقويم المستمر والهادف .

يرتكز التقويم على المهارات التي يكتسبها المتعلمون، وردود أفعالهم إزاء المفاهيم التعليمية والتصورات التي كونوها بتفاعلهم المباشر مع المعرفة التعليمية. فتنصرف الجهود إلى تكوين جملة من الانتقادات وتحليلها بالأخذ بعين الاعتبار المسافة بين المعارف بتكثيف الملاحظات حول المعارف المكتسبة ، والحرص على معاينة الأعمال المنجزة .[20]

يقر Chevallard (1989) منذ البدء بأن المعرفة لا توجد في فراغ بمعزل عن المجتمع، فالمعرفة ضرورة اجتماعية، فهي إذذاك مرتبطة بزمان ومكان بعينه ، وبنطاق اجتماعي يؤطرها، وبمؤسسة تسهر على تثمينها وتفعيلها في الوقت نفسه .

وقد يتضح ذلك أكثر بما يلي:

20 - Voir :Claudine Garcia -- Debanc: Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs Pratiques n 97-98 , juin 1998 pp136- 137.

1 ـ تنتمي كل معرفة إلى نظام معين .

2 ـ يمكن لكل عنصر من عناصر المعرفة أن يخترق نظامه ، وينتقل إلى نظام آخر ويكتسب ضوابط النظام الهدف .

3 ـ كل عنصر من عناصر المعرفة يقبل في ذاته التغيير والتعديل وإلا يتعذر وضعه في نظام آخر .

ومن ثمة فإن للمعرفة مسارات ثلاثة:

1 ـ مسار الإنتاج

2 ـ مسار الاستخدام

3 ـ مسار التعليم .

وهي مسارات تراتبية تكاملية، ويتم الانتقال من مسار إلى آخر عن طريق التحويل، ولذلك يمكن لنا أن نتحدث عن التحويل التعليمياتي عندما تكون المؤسسة أو النظام الهدف نظاما تعليميا .

يمكن لنا القول، حينئذ ، أن التعليمية هي دراسة نسقية للمواقف التي تشكل النطاق الذي يجعل شخصا ما يعدل بإرادته علاقته بالمعارف عن طريق التحويل .

يرى بعضهم أن دور نظرية التحويل التعلمياتي تنحصر في مقاربة المسائل التالية :

1 ـ إشكالية شرعية المعارف التعليمية ، كيف يمكن لنا إضفاء الشرعية على وجود المعارف التعليمية ؟ماهي المرجعية المؤهلة لذلك ؟

2 ـ ماهي مسافة التحويل بين المعرفة المرجعية والمعرفة التعليمية ؟

3 ـ نسقية العدول والانزياح المعرفي . هل الانزياح من المعرفة المرجعية إلى المعرفة التعليمية هو انزياح اضطراري تقتضيه المؤسسة التعليمية؟ ماهي الضوابط التي يمكن وضعها لهذا الانزياح؟

ومن هنا فإن المعارف، سواء أكانت مرجعية أم عالمة ، فهي مؤهلة لأن تتحول إلى معارف

تعليمية ، فكل عنصر معرفي قابل في ذاته لأن يتحول إلى موضوع تعليمي، ولكن ذلك لايتحقق إلا بضوابط كان Chevallard قد حددها (1985) باعتماد ما جاء به (Verret 1975) وهي:

1 ـ اختزال المعرفة (تحديد المعارف الجزئية واختزالها للانتقال بيسر من الخطاب العلمي إلى الخطاب التعليمي)

2 ـ تجريد المعرفة.

3 ـ البرمجة والافتراض .

4 ـ نشر المعرفة وترويجها.

5 ـ المراقبة الاجتماعية للتعليم .(21)

إن ما نطمح إليه هو إيجاد سبل التواصل بين العناصر الفاعلة في المؤسسة التعليمية بجميع مكوناتها لترسيخ مبدأ التعددية في الوسط التعليمي الذي تتعايش فيه لغات وثقافات مختلفة لإثراء الحصيلة المعرفية لدى المتعلم .

قد تطرح بعض الأسئلة في سياق تعميق البحث في موضوع دور المتعلم في اكتساب المعرفة ، تتعلق بتحديد دقيق للمجال الإدراكي التعليمي والتعلمي، منها:

ـ ماذا نعني بتعلم اللغة ؟

ـ ماذا نعني باستعمالها ؟

ـ ماهي العمليات الذهنية والإجرائية التي تتدخل في تعلم اللغة ؟

ـ ماهي الشروط التي يجب توافرها، وماهي الظروف والوسائل المساعدة التي تجعل المتعلم يكتسب اللغة ؟

---

21 ـ لتعميق هذا الموضوع يمكن العودة إلى المراجع التالية :

A -- Y. Chevallard et M.Jullien(1989) :Sur l'enseignement des fractions au Collège .Publication de l'IREM d'Aix_Marséille,n15.

B _Y.Chevallard (1985) : La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné.éd: La Pensée Sauvage, Grenoble (1991, 2eme è∏«tj.)

C -- Y.Chevallard: (1991) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, Recherches en didactique des Mathématique .Vol:12/1 pp73- 112 éd:La Pensée Sauvage,

إذا أردنا أن نجيب عن هذه الأسئلة فلابد لنا من اعتماد المبررات الكافية التي تساعدنا في تحقيق ذلك ، ومن أهم هذه المبررات أن اللغة ليست معطى سابقا لعملية التعلم، وإنما اللغة يكونها المتعلم نفسه برغبته الذاتية في اكتساب نظام لغوي معين ، يعني ذلك أن نشاط المتعلم وتفاعله اللغوي الخاص، يؤدي به إلى تكوين نظام من التمثلات الشخصية للغة الهدف .

ومن هذا المنطلق فإن تعلم اللغة هو اكتساب قانون باطني للغة الهدف ينشأ تدريجيا عن تمثلات مرحلية تطورية يكونها المتعلم ويتم تنظيمها في شكل نسق .

ومن ثمة فإن تعلم اللغة هو اكتساب المهارات اللازمة لاستخدامها، بامتلاك عدد معين من الإجراءات والأساليب التلفظية وربطها بقوانين اللغة المضمرة. وانطلاقا من هذا التصور فإن اللغة الأجنبية هي بالنسبة للمتعلم بناء جديد لنظام جديد ، يكون هذا البناء بسبيلين:

1 ـ سبيل التعميم : إدراك السمات المشتركة بين العناصر اللسانية .

2 ـ سبيل التمييز : إدراك الاختلافات بين العناصر اللسانية .

فالأخطاء التي تلاحظ عادة في بداية اكتساب نظام اللغة سببها الإفراط في التعميم أو التمييز أو هما معا .

ومن أهم الإجراءات التي تحمـــــي المتعلم من الإنزلاق أثناء بنائه للغة الهدف ما يلي:

1 ـ الإعادة والتكرار (تعريف الجديد)

2 ـ المقارنة (تقريب المعرف)

3 ـ تكوين فرضيات حول المعنى أو الوظيفة ثم إخضاع هذه الفرضيات للتجربة والاختبار وتصويب ما يمكن تصويبه ثم حفظها .

وقد تتعزز هذه الإجراءات وتكتمل لتحقيق الأغراض المتوخاة بالإنجازات التالية :

1 ـ تفعيل المكتسبات اللغوية في الوسط اللغوي (لتأكيد الدلالة القصدية للأشكال اللغوية الجديدة).

2 ـ اختبار المعطيات اللغوية الجديدة وفحصها من قبل المتعلم، وعزل ما يمكن عزله بإدراجها في النسق اللغوي الجديد (الاستخدام الصوتي ، المورفولوجي، التركيبي).

3 ـ إخضاع المكتسبات اللغوية لتطبيقات فعلية بوساطة نشاطات تحولية في مواقف جديدة تسمح بتخزين التمثلات التي كونها المتعلم في مساره التعليمي .

يكون المتعلم تمثلاته حول اللغة الهدف (نظرته الخاصة لقانون اللغة) ولايراعي عادة التعليم المنظم، وفي بعض الأحيان يكون عكسه تماما ، ويرتكز هذا النشاط التمثلي في الواقع على الملفوظات المنجزة بالفعل داخل القسم في مواقف وسياقات مختلفة تثري العملية التلفظية وتعززها، وقد يتجاوز هذا النشاط طاقة المواد اللغوية الموضوعة للتعليم .

وينحصر دور المعلم في تفعيل النشاط اللساني لدى المتعلم ، وتعزيزه وإثرائه وترقيته ، مع الحرص الشديد على تدعيمه باصطناع الوسائل المساعدة اللازمة ، وتهيئة الظروف الكافية لاستمراره ومراقبته بالتقويم الدائم .

قد تطرح بعض الأسئلة ، في رحاب تعليمية اللغات ، لإثارة اهتمامات مشتركة بشأن مركز الاستقطاب في تعليم اللغات وتفعيل آليات التحصيل والاكتساب للنظام اللساني بجميع مكوناته الصوتية والتركيبية والدلالية .

تتمركز هذه الأسئلة الاستراتيجية عادة على ما يلي :

1 ـ اللغة بوصفها موضوعا للتعليم والتعلم: ما هي اللغة التي نتعلمها؟ وما هي اللغة التي نعلمها ؟

2 ـ دور المتعلم في تكوين مهاراته : كيف نعلمه اللغة ؟ وكيف نعلمه استخدام اللغة ؟

3 ـ دور الأستاذ في إنجاح العملية التعليمية: كيف يمكن له تيسير تعلم/تعليم لغة ما ؟

4 ـ علاقة اللغة بالخطاب : أي شيء نعلمه ؟ وأي شيء نتعلمه؟ اللغة أم الخطاب؟

إن أقل الناس خبرة بتعليمية اللغات يدرك لامحالة أن الجانب الطاغي على ما سواه في تعليم اللغات هو الجانب التواصلي للغة ؛ أي التركيز على الوظيفة التواصلية دون غيرها من الوظائف الأخرى ، فتستحيل الوظيفة التواصلية إلى هدف رئيسي ، أما الأهداف الأخرى

التي تتعلق بالمفاهيم العامة والعناصر الثقافية، فهي أهداف لاحقة ليست مقصودة لذاتها في تعليمية اللغات ، فهي إذذاك غايات عرضية ليس إلا .

كما أن الطابع المميز للغة والغالب في الاعتقاد والاستعمال هو أن اللغة وسيلة موصلة إلى شيء آخر ، فنحن نقرأ لكي نفهم ، لكي نتلقى، لكي نستجيب ، ونسمع كذلك ،ونتكلم لغاية ونكتب للغاية نفسها . وبناء على هذه الخصائص والأفعال فإن اللغة ، من وجهة نظر التعليمية ، هي وسيلة وليست غاية في ذاتها .

ومن هنا فإن البدء بالجانب الشفوي في تعليم اللغات يجد مبررا له في كون الجانب الفعلي والحسي للعملية التواصلية هو الحضور السمعي ـ النطقي الذي يلازم التواصل بين أفراد المجتمع اللغوي ، لذلك نجد المهتمين بتعليم اللغات يحرصون حرصا شديدا على ترسيخ مبدأ التدريب على إنتاج الملفوظات الشفوية في سياقات ومواقف تعليمية معينة .

ومن ثمة فإن التدريب على تلقي الملفوظات الشفوية وفهمها له نتائج عدة منها :

1 ـ جعل المتعلم في ظروف وأسباب تسمح له بتكوين فرضيات انطلاقا مما يسمع ، الجمع بين معارفه الشكلية (قواعد اللغة وأساليبها) ، ومعارفه المرجعية .

2 ـ مساعدته على امتلاك وظائف الخطاب بتكرارها باستمرار في خطابه داخل الوسط التعليمي في مرحلة التمدرس وخارجه لاحقا.

ليست الغاية من تعليم اللغات هو استخدام قوانين وقواعد لسلسلة من العمليات التلفظية الشكلية بمراعاة عوارض مورفولوجية وتركيبية مقترنة بقيم ضمنية ، بل الغاية هي الفعل التواصلي في حد ذاته ، بوصفه عملية تلفظية، تستدعي وجود آليات أسلوبية وتداولية .

وإذا توخينا التوضيح أكثر نقول إن اكتساب المعايير اللغوية على المستوى المورفولوجي والتركيبي والمعجمي ليس بكاف لتحقيق التواصل ، فلابد ، حينئذ، من اكتساب المهارات العملية التلفظية في سياقها التداولي ، وهي المهارات التي تساعد على استخدام مجموعة من المعلومات اللسانية والعادات اللغوية في سياقها التداولي المألوف ، وتنظيمها وفق مخطط عملي شخصي من أجل تحقيق الفعل التواصلي .

وما كان ذلك إلا أن النظام اللساني ، كم تؤكد ذلك النظرية اللسانية المعاصرة، يتكون من أنظمة صغرى Micros --systèmes تتشكل من ملفوظات وليس من جمل، تنجز هذه الملفوظات في مواقف وسياقات تلفظية خاصة (زمان ، مكان، قصد)[22] .

ثالثا : الترجمة واللسانيات التقابلية

إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن حقل الترجمة (الحقل الإجرائي أو التعليمي) يعد فضاء تتلاقى فيه اللغات وتتقاطع ، فهو ، إذ ذاك ، الميدان الخصب لاستثمار التجربة العالمية في ميدان اللسانيات التطبيقية بعامة واللسانيات التقابلية بخاصة لترقية طرائق تعليم اللغات ومن ثمة تعليم الترجمة .

وبناء على ذلك ، فإن اللسانيات التقابلية، بوصفها فرعا من اللسانيات التطبيقية، لها شرعية الحضور الإلزامي في حقل الترجمة لتقدم إجابات علمية كافية ومعززة، مرجعيا وإجرائيا ، لكثير من الأسئلة التي تثيرها إشكالية التداخل بين الألسن ، ولتذلل الصعوبات والعوائق التي تعترض الأستاذ أو الطالب أو هما معا في الوسط التعليمي للترجمة بوصفه وسطا متعدد الألسن والثقافات .

إن أدنى تأمل في المسار الذي سلكته اللسانيات في جيلها الثاني (اللسانيات التطبيقية، اللسانيات التداولية ، اللسانيات النصية، لسانيات المدونة، لسانيات الملفوظ ...) يهدي إلى أن اللسانيات التقابلية هي فرع من اللسانيات التطبيقية أخذت مسارها العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية بخاصة ابتداء من 1950 ، كانت في بداية أمرها مقارنة دقيقة بين لغتين على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي من أجل إبراز أوجه الاختلاف والتمايز، ومن ثمة وضع طرائق تعليمية لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم للغة أجنبية تختلف عن لغته الأم .

تضطلع اللسانيات التقابلية بمهمة لسانية تطبيقية وتعليمية إجرائية هادفة في مؤسسات تعليم اللغات ، إذ لها حضور فعلي في تحضير المحتويات التعليمية ، وتكوين التمارين

22 - Voir, Alain Jambin (I.A.I.P.R): Réflexion sur la didactique des langues ,http:// www.ac-toulouse.fr

والاختبارات ذات التصحيح المسبق التي لها علاقة مباشرة بالاختلافات ، أو ما يسمى بنقاط الارتكاز بين اللغات . [23]

تقر اللسانيات التقابلية، منذ البدء، بأن اللغات مختلفة بالضرورة وأن اللسانيات، بوصفها العلم الذي يعكف على دراسة اللغات ، متجانسة ، فهي إذ ذاك ليست مطالبة فقط بوصف هذه اللغات، وإنما هي مطالبة أيضا بالمقارنة بين هذه اللغات لمعرفة نقاط التلاقي ونقاط التباين .

مهما يكن من أمر فإن نظريات بعض اللسانيين الأثروبولوجيين حول عدم قابلية اللغات للاختزال، ونوعية الرؤية إلى العالم، وحول فرضية وحدة اللغة وعلاقتها بالفكر ، هي التي عمقت أكثر أهمية اللسانيات التقابلية .[24]

أضحت اللسانيات التقابلية مرتبطة بفرضيات محددة ودقيقة تفيد من علم النفس التربوي حول طبيعة الأخطاء ودورها في تعليم اللغات ، ومن ثمة فإن موضوع اللسانيات التقابلية الغالب هو التنبؤ بالأخطاء والتهيؤ إلى وصفها وشرحها وتذليل الصعوبات المختلفة الناتجة عن تأثير اللغة الأم .

ولذلك فإن الحلول العلمية التي توفرها اللسانيات التقابلية هي موجهة لواضعي البرامج العلمية وأساتذة اللغات أكثر من المتعلم ، فهي تتوخى تطورا نوعيا من أجل مقاربة اللغة الثانية انطلاقا من وظيفة اللغة الأم . [25]

تنتمي اللسانيات التقابلية، حينئذ، إلى المقاربات اللسانية التطبيقية في ميدان تعليم اللغات ، فهي إجراء تقابلي يسعى إلى إيجاد إجابات علمية كافية للمشاكل التي يطرحها التعدد اللغوي في الوسط التعليمي ، بخاصة فيما يتعلق بتعليم لغة أجنبية بالطرائق نفسها المستخدمة لتعليم اللغة الأم .

تنطلق اللسانيات التقابلية من تحليل الأخطاء التي تظهر في الملفوظات التي ينجزها

23 -voir , R.Galisson et D. Coste : Dictionnaire de didactique des langues , ibrairie Hachette (1976) paris p125 23.
24 - Ibid, p126 .
25 - Ibid, p126 .

المتعلمون المبتدئون ، وذلك لمعرفة أسبابها وعلاقتها بالكفاية اللغوية لدى المتعلم وضبط مجالها في اللغة الأم واللغة الثانية المراد تعليمها .

ومن هنا فإن تحديد التداخلات اللغوية وضبط مجالها الإدراكي والإجرائي في الوقت نفسه، يساعد على تحديد مجال التقارب بين اللغات وتباعدها في الوقت نفسه. فإذا تم هذا التحديد بدقة صارمة على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي سيوفر جهدا أكثر للمتعلم والمعلم معا لمعرفة طبيعة الخطأ الناتج عن التقاطع في الوسط التعليمي المتعدد اللغات .

قد تتدخل اللسانيات التقابلية، وكذا علم النفس اللساني، لتيسير التلاقي اللغوي لدى المتعلم ، وتذليل الصعوبات المتعلقة بمسار تشكل التعددية اللغوية في الوسط التعليمي .[26]

ليس من السهل تعليم لغتين أو أكثر باعتماد المعطيات اللسانية الصرف، فلابد من الأخذ بعين الاعتبار العوامل المباشرة وغير المباشرة للتعارض بين اللغات، وضبط مجال التداخل في الوسط التعليمي بالتركيز على العملية التفلظية في حد ذاتها .

تعد المقابلة بين لغتين، لا تنتميان إلى سلالة واحدة، مرتكزا أساسيا للسانيات التقابلية، فالمقابلة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، لغرض تعليمي أو ترجمي، هي أكثر إثارة ومردودية من المقابلة بين الفرنسية والإسبانية أو بين العربية والعبرية .

تسعى اللسانيات القابلية إلى وضع منهجية متميزة لترقية التلاقي بين اللغات، منهجية قابلة للتطبيق في كل حالات التعدد اللغوي، سواء أكان الأمر يتعلق بالترجمة أم بتعليم اللغات .

أ ـ التداخل بين اللغات (L'interférence)

يعرف عادة التداخل في نظرية التعلم بأنه تأثير تعلم في تعلم آخر أقرب إليه، وهو يتعلق، في تعليمية اللغات، بالعوائق والصعوبات التي تعترض المتعلم ، وكذلك الأخطاء التي يرتكبها أثناء تعلمه للغة الأجنبية تحت تأثير لغته الأم أو لغة أجنبية أخرى سبق له أن تعلمها.

قد يتبدى التداخل في جميع مستويات اللغة (تداخل صوتي ، مورفولوجي، تركيبي،

26 - Paul Adolf :Linguistique contrastive et didactique de l'anglais ,Revue de linguistique et de didactique, Nancy ,n 17/1 mars 1999.

دلالي، وأسلوبي). يستطيع التداخل أن يؤخر اكتساب مستوى من مستويات النظام اللساني أو يقاومه وقد يؤدي إلى حدوث اضطراب دلالي وأسلوبي يتبدى في اختيار كلمات غير ملائمة بفعل تماثل دلالي خاطئ.

ومن هذا المنطلق فإن اللسانيات التقابلية يمكن لها أن تتنبأ بالتداخلات على كل المستويات التي أشرنا إليها، وأن تسعى إلى شرحها وتوضيحها، وتقترح في الوقت نفسه تقنيات خاصة لمعلمي اللغات، هذه التقنيات هي نوعان :

أ ـ تقنيات وقائية :(Techniques préventives) تستخدم لتفادي الأخطاء الناتجة عن التداخل بين اللغات .

ب ـ تقنيات تصويبية :(Techniques correctives) تستخدم لتصحيح الأخطاء وتصويبها .

ولا يمكن لهذه الإجراءات أن تحقق أهدافها بدون تكثيف المقارنة البنيوية بين اللغات ، وبدون دراسة نسقية للأخطاء . [27]

وهو ينقسم من حيث التأثير إلى :

تداخل تقدمي : عندما يؤثر التعلم السابق في التعلم اللاحق ، تأثير تعلم اللغة (أ) في تعلم اللغة (ب)

تداخل تراجعي : عندما يؤثر اللاحق في السابق، تأثير تعلم للغة (ب) في تعلم اللغة (أ)

وينقسم من حيث الفاعلية إلى :

أ ـ تداخل إيجابي : عندما يساعد على تيسير العملية التعليمية ، عندما يسهل على المتعلم تعلم اللغة (ب) بمساعدة اللغة (أ) ، أو العكس تعلم اللغة (ب) يعمق تعلم اللغة (ا)

ب ـ تداخل سلبي : عندما يعوق ويعرقل عملية التعلم ، تعلم اللغة (أ) يعرقل تعلم اللغة (ب) أو تعلم اللغة (ب) يحدث اضطرابا في تعلم اللغة (أ) [28]

ب ـ الأخطاء : تهتم اللسانيات التقابلية بدراسة الأخطاء وتحليلها وذلك بـ:

27 - R.Galisson ,op ,cit , p291-292.
28 - Ibid, p 569.

1 ـ ضبط أسبابها المباشرة وغير المباشرة .

2 ـ توفير الوسائل الكفيلة بتحييدها وإبعادها .

3 ـ وضع برامج تدريجية لمقاومتها .

4 ـ تقليص الفرص لظهور الخطأ في مسار اكتساب اللغة .

تقر اللسانيات التقابلية بأن الأخطاء هي :

1 ـ طفيليات يمكن لها أن تعرقل التعلم .

2 ـ مكونات ضرورية لمسار اكتساب اللغات .

3 ـ سلسلة من المحاولة والخطأ .

4 ـ قواعد عبور أو قواعد انتقال.

5 ـ أعراض تظهر في مسار التعلم .

قد يصبح الخطأ في العملية التعليمية الكاشف أو المنبه (Révélateur) لنقاط الضعف في الطرائق المستعملة لتعليم اللغات .(29)

ج ــ التمييز بين الأخطاء (Erreurs) والأغلاط (Fautes)

يميز بعضهم بين الأخطاء والأغلاط، ويتماشى هذا التمييز مع المقابلة التي وضعها تشومسكي بين الكفاية اللسانية والأداء الكلامي أو الإنجاز، فالأغلاط ناتجة عن الأداء والأخطاء ناتجة عن الكفاية. فالانحرافات التي تلاحظ في تعليم اللغة الأم، هي أغلاط وليست بأخطاء ، والإخفاقات التي تطرأ على مسار تعلم لغة أجنبية هي أخطاء لأنها تتعلق بامتلاك كفاية لسانية ثانية .

تتعلق الأخطاء بتعلم اللغة الأجنبية وتحليل الأخطاء يرتبط مباشرة بهذا النوع من التعليم ، لأن ظهور الأخطاء يعكس قصورا في كفاية المتعلمين في هذه اللغة ؛ أي القدرة على تمثل النظام اللغوي الجديد.(30)

29 - Ibid, p 35.

30 ــ ينظر د، سام عمار : نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي ، مجلة التربية عدد 132 مارس 2000 قطر.

لقد عرفت اللسانيات التقابلية والترجمة في السنوات الأخيرة تغيرا عميقا؛ لأن اللسانيات التقابلية كانت في بداية أمرها ترتكز على مناهج استبطانية ، ولكنها الآن ترتكز على مجموعة واسعة من النصوص المزدوجة أو المتعددة اللغات التي تهيئ قاعدة تجريبية صلدة لم تكن متوافرة من قبل.

وما دامت هذه النصوص موجودة على شكل مدونات إلكترونية، فهي إذ ذاك قابلة للتحليل الآلي أو نصف الآلي، بفضل البرامج الآلية للتحليل اللساني .[31]

تهتم اللسانيات التقابلية حاليا بالموضوعات التالية :

ـ تأسيس نشأة إجراءات تقابلية فرعية :

1 ـ علم المعاجم التقابلي

2 ـ المعجمية المزدوجة أو المتعددة اللغات

3 ـ علم الدلالة التقابلي

4 ـ علم التركيب التقابلي

5 ـ التداولية التقابلية

ـ جمع مدونات مبرمجة آليا مزدوجة ومتعددة اللغات واستثمارها في ترقية التقابل بين اللغات في حقل الترجمة أو تعليمية اللغات .

ـ وضع برامج آلية (Logiciels) لتحليل المدونات المزدوجة (corpus bilingues) أو المتعددة اللغات .

ـ تفعيل المدونات المزدوجة والترجمة الآلية أو الترجمة بواسطة الحاسوب . [32]

نخلص إلى القول ، في نهاية المطاف ، إن الحقل التعليمي للترجمة ينماز بالتعددية اللغوية والثقافية ، وهو إذذاك مهيأ لاسترفاد جميع العلوم والمعارف التي لها صلة بتشكل الأنماط

31 ـ ينظر أعمال ملتقى : اللسانيات التقابلية والترجمة ـ مقاربات تجريبية ـ بالجامعة الكاثوليكية
Université Catholique de Louvain(Louvain-La-Neuve . Belgique 5-6/02/1999.

اللغوية والثقافية، من حيث هي أنماط تعكس فاعلية العقل البشري من جهة، وتعكس النزعة التواصلية لدى الأفراد و المجتمعات من جهة أخرى .

وهو الأمر الذي يستدعي وعيا عميقا بأهمية تفعيل تعليمية اللغات واللسانيات التقابلية، وذلك لإيجاد جميع الآليات الممكنة لتجاوز كثير من المعوقات والإخفاقات التي تطرأ عادة تحت تأثير التداخل اللغوي، وهو التداخل الذي قد يعوق أحيانا العملية التلفظية في الوسط التعليمي للترجمة من حيث هو وسط متعدد الألسن بالضرورة .

العربية والتبليغ حملاً على المعنى

أ.د. عبد الجليل مرتاض

(جامعة تلمسان ـ الجزائر)

مدخل :

قبل معالجة هذا الموضوع الذي ظل يشغل بالنا منذ عقود خلت، ارتأينا أن نعرّج ولو إلماحًا إلى إثارة إشكالية التواصل اللغوي أو التبليغ لدى اللسانيين المحدثين، على أن نترك المقارنة الضمنية بين التراكيب العربية التي سنوردها لاحقا في مختلف المستويات التي لا تتنافى مع حمل العربية على مدلولها بدل دالها وحده، وبين هذه النظريات أو الرؤى اللسانية الغربية في عملية التبليغ، لنباهة المتلقي لهذا العمل، لأنه من غير الممكن أن نضع لكل تركيب تواصلي مخططا خاصًا به، لأن ما يجمع مثالا واحدًا ربما انسحب على كثير من الأمثلة، ومن ثم تجنبنا إثقال هذا البحث بالرسومات والبيانات ثقة في فطانة المتلقي المتخصص من جهة، وتركيز مجهودنا على ما هو أهم من جهة أخرى، ومع ذلك أحلنا على بعض المخططات التواصلية تارة أو اجتهدنا في تصور مخططات رأيناها تتناسب مع عملية التواصل أو التبليغ تارة أخرى، علمًا بأننا شعرنا بفراغ هائل في هذا المجال بالنسبة للبنية الداخلية للغة العربية التي لا تنساق في كل مرة أمام ما صنع من بيانات لإجراء عملية التواصل في اللسانيات التي بين أيدينا، مما يجعلنا نحس بضرورة استحداث لسانيات عربية تتمتع بخصوصيات ذاتية إلى جانب اشتراكها مع اللسانيات العالمية.

ـ عملية التواصل اللغوي

تعرّض جل اللسانيين المحدثين إلى إبراز عملية التبليغ كيف تتم بين مرسل (بكسر السين) ومرسل إليه (بفتح السين)، ويتقدم هؤلاء فرديناند دي سوسور الذي يرى أن

هذه العملية تقوم على عدة جوانب فيزيائية وفضائية وصوتية وفسيولوجية ونفسية،...[1]

أولا، تلك المسافة التي تفصل بين الباث والمتلقي، والتي تتكفل بنقل إعلام لغوي وتمثل الجانب الفيزيائي المتمثل في القوانين الصوتية وطرائق أضرب التواصل الذي يختلف بين لغة وأخرى تبعًا لتباين أصواتها وتشعُّب فونيمات كل واحدة منهما، علمًا بان الأصوات المنصوص عليها في كل لغة لا تمثل إلا الحدّ الأدنى فيها، فالدارسون العرب القدماء لاحظوا منذ عهد مبكّر أن كمية كبيرة من فوارق صوتية في التواصل باللسان العربي ليست بذات أهمية متشابهة في الاتصالات اللغوية، ومن ثم أدركوا أن فوارق صوتية لا يؤثر تباينها الصوتي من نطق إلى نطق في تباين دلالات هذه الكلمات ، وكل ما كان على هذا النحو من وحدات صوتية أضحى يُدعى لاحقًا في اللسانتيات الحديثة «فونيمة» مثال ذلك أن صوت أو حرف "K" في اللغة الإنجليزية له طريقة واحدة في النطق، ومن ثم فإنه لا يشكل إلا فونيمة واحدة، بينما هو في لغة أخرى كاللغة الهندية يُنطق بصورتين متباينتين، ومن ثم تمكّنه طاقته الصوتية من تشكيل كلمات أو وحدات مختلفة [2]، بل إن لغة شعب داغستان في إقليم القوقاز تتضمّن أربع عشرة مختلفة، لنطق حرف "K" مما يجعله قادرًا على أداء أربع عشرة فونيمة مختلفة مما يستوجب من المتكلم والمتلقي كليهما ألا يخلط بينهما إذا ما أراد أن تكون المرسلة الكلامية بينهما واضحة ومفهومة [3]، ويُخلص من هذا «إلى أن الفوارق الموجودة بين الأصوات ليست كلها ذات دلالة، وإنما فقط الفوارق الكامنة في الكلمات» [4].

ولقد أشار سيبويه إلى مثل ما نحن بصدده حين ذكر أن التسعة والعشرين حرفًا في

---

1 ـ محاضرات في اللسانيات العامة ،ص:23-24 ، ف. دي سوسور، ترجمة يوسف غازي، مجيد النصر ، ط:1984 ، دار نعمان للثقافة، بيروت.

2 ـ انظر: الأصوات والإشارات، ص:179-1 كندراتوف ترجمة شوقي جلال ، ط:172، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

3 - المرجع السابق ، ص:179.

4 ـ السابق ، ص:179.

العربية قد تؤول إلى خمسة وثلاثين حرفًا بحروف هن فروع لها واصفًا إياها بالكثرة، إذ يقول: «وهي كثيرة ، يؤخذ بها وتستحسن في قراءة القراءة والأشعار، وهي: النون الخفيفة والهمزة التي بين بين (أي هي ضعيفة ليس لها مكّن المحققة، ولا خلوص الحرف الذي منه حركتها) والألف التي تمال إمالة شديدة، والشين التي كالجيم، والصاد التي كالزاي، وألف التفخيم، يُعنى بلغة أهل الحجاز في قولهم: الصلاة والزكاة والحياة» [5]، بل يرى سيبويه أن هذه الحروف قد تصل إلى اثنين وأربعين، إذا أضيف إليها سبعة أصوات أخرى غير مستحسنة ولا كثيرة في لغة أو نطق من تُرْتضى عربيتُه ولذا فهي لا تستحسن في القراءات القرآنية ولا حتى الأشعار، وفي نظره أن هذه الأصوات هي [6].

1 ـ الكاف التي بين الجيم والكاف

2 ـ الجيم النبي كالكاف

3 ـ الجيم التي كالشين(عدا هذين الجيمين جيما واحدًا، وإلا فإن عدد الحروف يقفز إلى ثلاثة وأربعين).

4 ـ الضاد الضعيفة.

5 ـ الصاد التي كالسين.

6 ـ الطاء التي كالتاء.

7 ـ الظاء التي كالثاء.

8 ـ الباء التي كالفاء.

وهذه الأصوات التي أوصلها سيبويه إلى اثنين وأربعين جيدُها ورديئها لا يعرف إلا بالمشافهة المرتبطة بأحيازها ومخارجها من جهة ، وبناطقها من جهة أخرى، إذ كلما كان

5- الكتاب:4/ص:432 سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون ،ط:1975, الهيئة المصرية العامة للكتاب.

6- نفسه ، ص:432.

الناطق بها أكثر تحكّما في تحقيقها وبيانها وجد نفسه أقرب إلى الجودة منه إلى الرداءة وفق كل مُخرَج من مخارجها التي يحصرها سيبويه في ستة عشر مُخْرجًا .

والاتجاه نفسه نجده لدى ابن دريد الذي صرّح في مطلع جمهرته بأن الحروف التي استعملها العرب في كلامهم:أسماءً وأفعالاً وحركاتٍ، وأصواتًا تسعة وعشرون حرفًا مَرجعهنّ إلى ثمانية وعشرين حرفًا، لكنها قد تزيد على هذا العدد «إذا استعملت فيها حروف لا تتكلم بها العرب إلا ضرورة، فإذا اضطّروا إليها حوّلوها عند التكلم بها إلى أقرب الحروف من مخارجها» [7].

وأما ابن جني فلا يكاد يجيد عن سيبويه: «واعلم أن هذه الحروف التسعة والعشرين قد تلحقها ستة أحرف تتفرّع عنها، حتى تكون خمسة وثلاثين حرفًا، وهذه الستة حسنة، يؤخذ بها في القرآن، وفصيح الكلام، وهي النون الخفيفة، ويقال: الخفيّة، والهمزة المخفّفة، وألف التفخيم، وألف الإمالة والشين التي كالجيم، والصاد التي كالزاي، وقد تلحق بعد ذلك ثمانية أحرف، وهي فروع غير مستحسنة، ولا يؤخذ بها في القرآن ولا في الشعر ،...»[8].

وما يستنتج من أفكار سيبويه وابن دريد وابن جني وسواهم ممّن أشار إلى التعدّد الصوتي المرتبط بالتعدّد النطقي الشفهي سواء عند من تُرتضّ لغتُه أم لدُنْ منْ تُرفض أو تُأخذ منه بتحفظ شديد، فإن هؤلاء قد تبيَّنُوا أنّ أصوات اللغة شيء، وأصوات الكلام شيء آخر بمعنى انهم أدركوا البعد الفونولوجي للفونيمات أو ما قد يسمّى بالأصوات النوعية التي تشكل الوحدات اللغوية الدالة في اللغة العربية الشفهية، وبذلك يكونون قد لامسوا بما عُرف في القرن العشرين بعلم أصوات الكلام او الفونولوجية.

ثانيا، تتجسد الركيزة الأخرى في العامل الفيزيولوجي المتمثل في الصورة الصوتية السمعية المحقّقة بالنطق، والعامل النفسي المُبلور في الصور الشفهية والتصورات «ومن الأهمية بمكان ملاحظة أن الصورة الشفوية لا تمتزج بالصوت ذاته،وهي إلى ذلك صورة نفسية بقدر التصوّر الذي يرتبط به»[9]، ونجد دي سوسور يقسم الدارة التواصلية إلى :

7ـ جمهرة اللغة : 1/ ص:4، ابن دريد ـ ط:1351هـ مطبعة حيز باد (بالأوفيست)

8 ـ سر صناعة الإعراب :1/ص:51 ابن جني، تحقيق مصطفى السقا، محمد الزفزاف، ابراهيم مصطفى عبد الله امين، ط:1/1954 مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة.

9 ـ محاضرات في الألسنية العامة ، ص:24

1 ـ جزء خارجي وآخر داخلي:

أ ـ الجزء الخارجي يتعلق باهتزاز الأصوات المنتشرة من الفم إلى الأذن.

ب ـ الجزء الداخلي ، ويشمل الأجزاء الباقية خارج الفم والأذن، ولعل ابن جني كان ممن صاغ مقاربة لهذين الجزئين وهو يفرّق بين الصوت والحرف: «اعلم أن الصوت عرضٌ يخرج من النَّفس مستطيلا متصلاً، حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثْنية عن امتداده واستطالته، فيُسمّى المقطع أينما عَرض له فرفًا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها،... ألا ترى أنك تبتدىء الصوت من أقصى حلقك ثم تبلغ به أيّ المقاطع شئت، فتجد له جَرْسًا ما ، فإن انتقلت عنه راجعًا منه أو مُتجاوزاً له، ثم قطعت أحسَسْت عند ذلك صَدىً غير الصدى الأول، وذلك نحو الكاف فإنك إذا قطعْت بها سمعت هنا صدى ما، فإن رجعت إلى القاف سمعت غيره، وإن جُزْت إلى الجيم سمعت غير ذَيْنكَ الأوَّليْن» (10).

2 ـ جزء نفسي وآخر غير نفسي:

أ ـ الجزء النفسي سبقت الإشارة إليه وهو كل ما اتصل بالصور الشفهية والتصورات، أي كل ما تعلق بدال صوتي وتصور ذهني، مضافًا إليه كل ما هو فاعل (تصور ← صورة) ومنفعل (صورة ← تصور).

ب ـ الجزء غير النفسي يشار به إلى كل الوقائع الفيزيائية التي لا سلطان للفرد المتكلم عليها، مثلما يُدَلُّ بها أيضًا على الوقائع الفيزيولوجية من نطق صادر عن هذا ومُرسلِ به في الآن ذاته إلى مستمع، وهذه الوقائع مفترض فيها أنها متموضعة في كل عضو من أعضاء نطقنا أو سمعنا، بمعنى أن الجزء غير النفسي يمثّل شبكة ثنائية معقّدة تعدّ خارج الباث والمتلقي معًا.

10- سر صناعة الإعراب :1/ص:6

3 ـ جزء فاعل وجزء منفعل:

أ ـ يُعدُّ الجزء الفاعل فاعلا كلّ ما انطلق من مركز الترابط عند أحد المتكلمين إلى أذن الآخر.

ب ـ أما المنفعل فيُقصد به كل ما ينطلق من حاسة سمعه إلى مركزه الترابطي.

أما جير ولد كاتز فيرى أن عملية التواصل اللغوي تنحصر إجمالاً فيما ينتجه الانسان من فونيمات خارجية بإمكان الآخرين ملاحظتها، وتنهض الفونيمات السمعية الخارجية ببث رسالة كلامية تلتقط بنيتها الصوتية والتركيبية بوساطة ظواهر فيزيائية جماعة من المستمعين يملكون سلفًا تجربة ذاتية من ذات تجربة آراء وأفكار باث الرسالة ذاهبا إلى أن المظهر الأساس لعملية، التواصل اللغوي يكمن في تناسب الأفكار والآراء الفائدة إلى المتكلم والمتلقي والتي لا تستقيم إلا عبر تبادل كلام في ضوء تجربة ذاتية حميمة بين الطرفين منتقدًا السلوكيين الذين كانوا يرون انحصار عملية التواصل اللغوي على مظاهر الظروف التواصلية الممكنة ملاحظتها عبر الأصوات والسلوك غير الكلامي للمساهمين في الظرف الكلامي والخصائص الفيزيائية للمثيرات المستعملة[11].

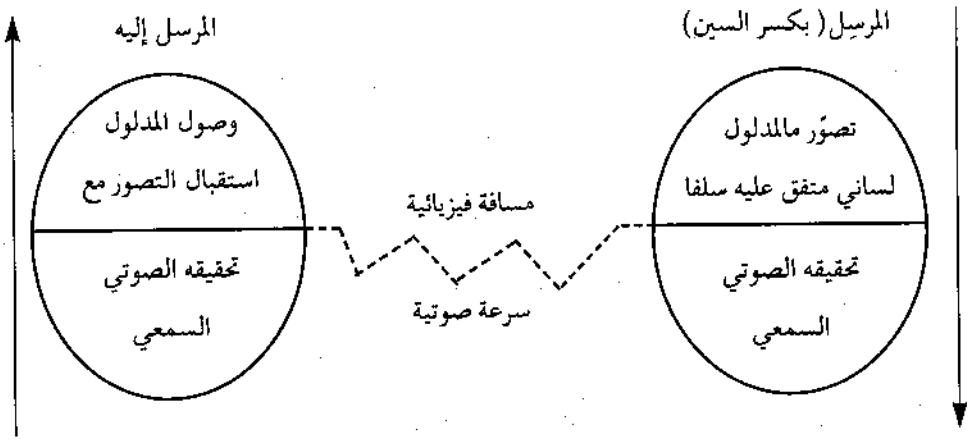
ولا يرى جير ولد كاتز عجبًا في الإدراك المشترك بين طرفين يتكلمان لغة طبيعية واحدة، ما دام أن كلاً منهما يدرك بصورة ضمنية التنظيم القواعدي نفسه، كلا الطرفين بإمكانه إنتاج جمل جديدة لم يسبق للطرف الآخر أن لاحظها، لكن هذا الأخير لا يجد صعوبة تذكر في فهمها، وهنا يكمن سرّ الإبداع اللغوي لجمل لا منتهيّة «تكمن السمة الأساسية للموهبة اللغوية في إبداعيتها، فعند اكتساب الموهبة هذه يكتسب المتكلم المقدرة على إنتاج عدد من الجمل غير مثناه والمقدرة على تفهّمه حتى وإن لم يسبق له أن سمع هذه الجمل» [12] وبعبارة أكثر وضوحًا هناك تواصل لغوي لأن هناك متكلمين يتقنون استعمالاً لغويًا وقواعد متفقا عليها اجتماعيًا بمعنى أن التواصل اللغوي «مسار يكون

11ـ الألسنية (علم اللغة الحديث) ص:79 ،د. ميشال زكريا ،ط:1/1984 المؤسة الجامعية ، بيروت.

12ـ المرجع السابق ، ص:81.

المعنى الذي يقرن به المتكلم الأصوات هو نفس المعنى الذي يقرن به المستمع الأصوات نفسها... يختار المتكلم، لأسباب ليست ملائمة من الناحية اللغوية، مرسلة يريد إرسالها إلى الذين يستمعون إليه، فكرة يريد أن يلتقطوها، أمر يريد أن يعطيه إليهم أو سؤال يريد أن يطرحه عليهم، ويتم إرسال هذه المرسلة على شكل تمثيل صوتي للكلام بوساطة تنظيم قواعد لغوية يمتلكه المتكلم، وهذا الإرسال يصبح إشارة لأعضاء المتكلم النطقية، فينطق المتكلم بكلام يتّخذ الشكل الصوتي المناسب، وهذا الشكل الصوتي تلتقطه بدورها أعضاء المستمع السمعية،... ولأن المستمع يستعمل تنظيم القواعد نفسه الذي يستعمله المتكلم للإرسال، يكون إذًا لدينا المثل على التواصل اللغوي الناجح»[13].

إن عملية التواصل عملية بسيطة ومعقدة، بسيطة لأننا لا نشعر بصعوبتها في لغة الأمومة، ومعقدّة لأنها تتم عبر مواصفات فيزيائية وفيزيولوجية ونفسية وانفعالية ، فعلى مستوى لغة الأم لا نعبأ بمدى التوافقات المسبّقة بين المرسل والمرسل إليه، وعملية التواصل قد تتم حسب اللوحة البيانية :



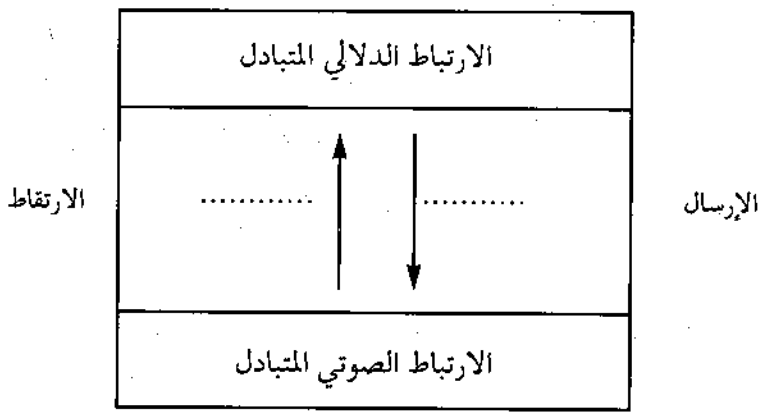
فالتوافق المتواضع عليه سلفا بين المرسِل والمرسَل إليه يدعى الارتباط الصوتي المتبادل Corrélation phonétique réciproque بينما التوافق بين المداليل في ذهن كل من المرسِل

13ـ نفسه ، ص:82-83

والمرسَل إليه يسمّى الارتباط الدلالي المتبادل Corrélation sémantique réciproque ، عن أن يربط هذين التوافقين في الحالتين، وفي كل الحالات مسافة فيزيائية معينة ومعقولة مرفقة بسرعة صوتية تختلف بحسب اختلاف الجنس والمتكلم وظروف ودواعي الإرسال.

وبعض المراجع ترسم عملية التواصل لدى الفرد وفق الشكل التالي[14].

عملية التواصل عند الفرد



فالارتباط الدلالي المتبادل تبادل مشترك بين كل الناس، وفي كل اللغات، وما يخصّه بلغة دون لغة، هو الارتباط الصوتي المتبادل المألوف بين متكلمين في محيط لغة واحدة مشتركة، ومن ثم يتراءى لنا أن عملية التواصل اللغوي ترتكز على جانب دلالي وآخر صوتي، غير أن الجانب الثاني أهم من الجانب الأول، إذ ما يحوج الناس إلى تعلم لغة انهم مطالبون بإتقان الجانب الصوتي الذي يختلف نطقًا وتحقيقًا وفونولوجيًا بين لغة وأخرى أما ما تحت الجانب الصوتي فغير معجز ولا مقلق في عملية التعلم، لولا التباينات الصوتية والفونولوجية وما إليها من عادات كلامية لا صلة لها أساسًا بأية لغة من الداخل، لكان الناس غير محوجين إلى تعلم لغة أو لغات تعلمًا مكررًا، ومن ثم فإن تعلم لغة ما تعلّم لا معنى له في ذاته، وإذا كان لا بد من تعلم إحدى اللغات، فإن الأمر من قبلُ ومن بعدُ لا

14 ـ الالسنية (علم اللغة الحديث المبادئ والإعلام ص:50 ،د. ميشال زكريا ط :1983/2 المؤسسة الجامعية ، بيروت.

يعدو إتقان قواعدها التي تختلف اختلافًا جوهريًا فعلة بين كل لغة وأخرى حتى في إطار لغات مشتقة من أرومة واحدة،...

إذا طرق أذني كلمة فرنسية مثل Misérable التي لا تربطها أية دلالة مباشرة بالفعل Miser (راهن على شيء ما) فإني لا أتعلم منها أنها تعني بائسا أو معوزًا... الخ، لأن هذا المعني يعرفه كل ناطق بالعربية، ولذا فأولي ثم أولي ما يجب علي أن أتعلمه تلك الأصوات الصامتة والصائتة التي تتركب منها ،أما إذا ركبناها في جملة حقيقية أو مجازية مثل :

il faut être misérable pour agir ainsi فإننا نجد أنفسنا أمام نظام من القواعد المختلفة كل الاختلاف عن نظام قواعد العربية مثلا من حيث العناصر النحوية والصرفية والصوتية وحتى البلاغية ،لأننا لسنا مضطرين إلي ترجمتها أو فهمها مستقلة عن أي نص ب:

«يجب أن يكون بائسا لأن يتصرف هكذا»

عموما عملية التواصل اللغوي وسعها رومان جاكبسون في ستة عوامل :

1 ـ مرسل أو باث رسالة ما

2 ـ مرسل إليه يستقبل ما يرسل إليه من نظيره المرسل

3 ـ مرسلة خطاب تبليغ ما نص...)

4 ـ قناة (رسالة خطية ، تبليغ صوتي صفحة مكتوبة :...)

5 ـ سنن CODE (الصورة الصوتية السمعية المتداولة تواضعا في لغة واحدة بين المرسل والمرسل إليه).

6 ـ سياق CONTEXT (ما تؤديه المرسلة من محتوى ما)

إذ قال جاكبسون وهو يتحدث عن الوظيفة الشعرية،: «إذ يجب أن تدرس اللغة في جميع وظائفها المختلفة وقبل أن نعالج الوظيفة الشعرية لا بد من تحديد مكانتها من بين الوظائف الأخرى للغة، ولإعطاء فكرة عن هذه الوظائف رأينا انه لا بد من أن نعرج على إعطاء لمحة موجزة للعوامل المشكلة كل مسارٍ لساني، وكل فعل تبليغي كلامي، فالمرسل le destinateur

يرسل مرسلة un message للمرسل إليه le destantaire إلا أن المرسلة تستدعي قبل أي شيء، ولكي تكون عملية سياقا un contexte pur être opérant لمن يوجّه إليه (قد يسمى السياق أيضًا في مصطلح غامض شيئًا ما «المرجع» بحيث يكون هذا السياق ممكنا فهمه لدى المرسل إليه على أن يكون كلامًا او قابلا لأن يحوّل إلى ذلك، ثم تاتي المرسلة التي تقتضي سنَنًا un code مشتركًا كليًا أو اقله جزئيا tout ou au moins eu partie بين المرسل والمرسل إليه(وبعبارة أخرى بين المرمِّز encodeur والفاك le décodeur للمرسلة) وأخيرا تستدعي المرسلة اتصالاً un contact او قناة فيزيائية وارتباطًا نفسانيًا بين المرسل والمرسل إليه، الأمر الذي يتيح إحداث التبليغ واستمراره، وهذه العوامل المختلفة، وغير القابلة للتصرّف inaliénable للتبليغ يمكن أن توضح بيانيا حسب المخطط التالي»[15]:

سياث contexte (أو محتوى)

مرسل ..... مرسلة ..... مرسل إليه

اتصال Contact

سنن code

ويقول روبير اتسكاربيت : Robert escarpit «كل تبليغ يفترض إرسال واستقبالا لعلامات، أي التنوع الطاقوي لكل الأنظمة المشيرة إلى شيء آخر له وجود خاص به يشكل معناه موضوع تواضع قبلي بين المرسل والمستقبل، وهذا التواضع يمكن أن يكون مسجّلا في ذاكرة وراثية مثلما هو الشأن أحيانًا بالنسبة للصيحات والإيماءات الحيوانية، بل من الممكن كذلك أن يكون مؤسسًا على التدرّب ومن الأشياء التي تتفرّد بها اللغة الإنسانية أن هذا التدرب غير نقائي، وان التواضع يمكن أن يعاد فيه النظر ويعدّل في كل تبادل كلامي» [16]

إن الاختلاف الجوهري بين تواصل إنساني وآخر غير إنساني أن الأول، علاوة على

15 - Essais de linguistique générale :p :213-214 Roman Jakobson les édition des minuits 1963-paris.

16 - l'écrit et la communication que sais je P : Robert escarpit. édition bouchene. Alger 4 édition 1989.

امتلاكه علامة لسانية متفقًا عليها ، يصدر عن إرادة، وانه لا يكتفي بتبليغ شيء يريد تبليغ هذا الشيء [17]، ومن ثم فإنه رغم تقديرنا للرؤية الديسوسورية التي تجعل اللسانيات جزءًا مما سماه الحقل السيميولوجي العلم، فإننا من الصعب منطقيًا أن ننساق وراء هذه النظرية التي تجعل ما هو لساني ينضوي تحت ما هو غير لساني [18].

ويظهر أن عملية التبليغ أو نظريته فيها ما يجمعها جمعًا مبدئيًا وعامًا بالنسبة لأية ظاهرة تواصلية تجري داخل لغة من اللغات وبين جماعة متكلمة لها، غير أن ثمت خصوصيات تتعلق بما يمكن أن يسمى «الطاقة اللسانية الذاتية» لكل لغة على حدة، ونبّه غير واحد من اللسانيين قدمائهم ومحدثيهم على هذه الطاقة الذاتية.

فظاهرة التبليغ اللغوي أشد تعقيدًا وأبعد سطحية من العوامل الستة الجاكبسونية الشائعة، وأغور عمقًا من الجوانب الثلاثية الديسوسورية، لأنه في اعتقادنا أن الجانب الفيزيائي والفيسيولوجي والنفساني من تحصيل الحاصل، لأننا لا نحلم يومًا بان نطلب من ذي عاهة كلامية مطلقة أن يواصلنا بدلالات لسانية صوتية أسوة بذي جهاز كلامي سليم.

وليس معجزًا على متكلم لغة معينة ألا يدرك طاقة لغته الذاتية من الداخل ممثلا في المتواصلين بها من الخارج، إذ اللغة لا تحمل دائمًا في مدلولها الذهني على دالها الصوتي السمعي في مستوييه الإفرادي او التركيبي.

اللغة العربية قد تعبّر بدال صوتي سمعي واحد على اكثر من مدلول، نجد فيها:

- «عسعس الليل / أقبل / أدبر».

وفي الذكر الحكيم:

«إن الساعة آتية أكاد أخفيها» / أظهرها، وليس من الإخفاء

وقد يكون الدال واحدًا، والمداليل مختلفة:

---

17 ـ راجع المرجع السابق ، ص:5-6

18 ـ انظر اللغة والتواصل ،ص:77 عبد الجليل مرتاض ،ط:1/2000 دار هومة ، الجزائر.

«وجدْتُ الضالة ، وجدت في الغضب، وجدت في الحزن، وجدت في الاستغناء،...» ثم يجعلون الاسم في الضالة «وجودًا» و «وجدانًا» (بكسر الواو)، وفي الحزن «وجْدًا» ، وفي الغضب «موجدة» وفي الاستغناء «وُجْدًا» ،... والغريب أن المعنى الدال على وجدان الضالة فعله(وجد) متعدّ، لأن الضالة من ضلّ، وهذا الأخير متعدّ أيضًا، بينما المعاني الباقية أفعالها التي هي فعل واحد(وجد) لازمة، لأن غضب، وحزنَ، واستغنى أفعال لازمة.

وينبغي ألا ننسى العادات الخطابية التي تعودتها الطبقات المالكة للغة ، فلو أن قارئا قرأ قوله تعالى ﴿ **فلا يحزنك قولهم ، إنا نعلم ، ما يسرون وما يعلنون** ﴾ تاركا طريق الإبتداء ب «إنّا» (بكسر الهمزة) وأعمل القول فيها بالنصب على لغة أو مذهب من ينصب أن بالقول كما ينصبها بالظن ،كقول الحطيئة [19] .

إذا قُلْتُ أني آيبٌ اهْلِ بَلْدةٍ

لقلب المعنى عن جهته، وحمله مالا طاقة به ، وجعل النبي عليه السلام محزونا لقولهم : إن الله يعلم ما يسرون وما يعلنون، وهذا كفر ممن تعمّده، بل يكون الكفر اعظم لو فهمت بمعنى «لعل» كما في قوله تعالى: ﴿ **وما يُشعِرُكم أنها إذا جاءت لا يؤمنون** ﴾،

لا يشك أحد في أن عملية التواصل اللغوي لا تتم بين متواصلين في غياب عدد ادنى مشترك من الألفاظ والأفكار يملكهما كل منهما في الان ذاته، لأنهما رغم انتمائهما إلى مجتمع لغوي واحد، فإنهما قد يتباينان، باعتبار اللغة نظامًا لسانيًا ينتمي إلى نطاق عامّ نفسي ـ جماعي، في حين أن الكلام نسق فردي ينتمي إلى مجال عام نفسي ـ فيسيولوجي، وليس للفرد أي سلطان قاهر على تغيير علامة لسانية خارج إرادة جماعته.

أجل، كل متكلم له إرادة تواصلية لقول شيء يجد نفسه أمام عقبات، منها ما يشترك فيها مع سائر المتكلمين والفاعلين والمتلقين ومنها ما ينفرد فيها وحيدًا دون سواه: إنه مشترك لأنه ينهل من نفس جنس ما تتواصل به المجموعة اللسانية التي تطبق لغة معينة وتتمسك بها

19 ـ انظر أوضح المسالك ،ص:70 ابن هشام تحقيق محي الدين عبد الحميد ،ط:1949 دار السعادة، مصر.

وتحترمها وهو وإن كان غريبًا عن هذه المجموعة انتماء وقوميًا، فإنه لن يكون كذلك لسانيًا، بل هو أكثر التزامًا باحترام هذه اللغة التي يتواصل بها من أصحابها الأصليين فيها؛ وهو مشترك لأنه يجري عليه ما يجري على سائر المتكلمين، فهو لا يملك وسيلة نوعية للتبليغ تختلف عن سواه من الناطقين بها، إذ هو ملزم كغيره خلال الممارسة الفعلية بما أسماه أندري مارتيني بالتمفصل المزدوج انطلاقًا من التمفصل الأول الذي يبْني ملفوظاته في وجدان دالة متتابعة، ومن التمفصل الثاني انطلاقا من وحدات صوتية متتابعة دنيا غير دالة لكنها متمايزة، وهو أولاً وأخيرًا يشترك معهم في التواضع والاصطلاح مثلما يتشارك معهم في الاعتباط والتاريخ والعادات والثقافة ولربما الاجتماع[20].

إن ارتباط الفرد المتكلم بعقد لغوي جماعي سابق عليه وجودًا يمنحه أو على الأقل يردعه، من استقلال ذاتي مطلق، لأنه مرتبط في تواصله مع الآخر وليس مع ذاته، حتى إنه لا يكاد يتصرف تصرفًا حريًا في العبارات العامة الجاهزة سلفًا في اللغة أي تلك التي اعتاد المتواصلون بها أن يستعملوها بنحو آخر غير النحو الذي يرومه، وهذه التواصلات الجاهزة موروثة في كلامنا مثلما هي موروثة في لغتنا، وهي متمظهرة في تراثنا الفصيح مثلما هي متفشية في خطاباتنا اليومية.

غير أن هذا العقد غير الموقع لا يمنع المتواصل من حق التصرف لينتقل من الممكن المتمثل في تلك الكمية المخزونة من المورفيمات والعناصر اللغوية الأخرى برمتها إلى مجازات بعيدة ونسوج جديدة على غير مثال، إلى درجة أن بعض اللغويين لا يتردّد في أن يعرّف القواعدية La grammaticalité كساحل او حافة من المستحيلات، لأنه حيث ينتهي الممكن يبتدئ المستحيل [21].

ومن وجهة نظرية صرْفٍ أن قواعد اللغة المصوغة في كفاءة لا تولّد إلا ما يقال «مع استبعاد ما لم يُقلْ، لكن الحدود بين الاثنين ليست محدّدة بوضوح، إنّ الممكن ينصهر

20 ـ الظاهر والمختفي (طروحات جدلية في الابداع والتلقي) (قيد الطبع)ص:24-25 عبد الجليل مرتاض

21 - pour comprendre la linguistique ,p :149 Marina Yaguello , édition du seuil ,paris 1981.

Sefond في المستحيل، حتى إن القواعدية مسألة درجة، ومما يطرح المشكل المعياري أن المتكلم Le sujet parlant الذي يقرر، وهو يوظف كفاءته، بأن مثل هذه الجملة او تلك نحوية او غير نحوية يعتمد في ذلك ضمنيًا على المعيارية، والحالة هذه تكون القاعدة متأثرة من قبل عوامل خارجية مستندة جزئيًا على ضوابط نموذجية مثل المدرسة؟ هل المعيارية الدلالية ما هي إلا انعكاس لرؤية العالم الذي يريد، من اجل أن يكون هناك معنى ينبغي أن يكون إحالة Référence الشيء الذي ينتج عنه بحق الشعر؟ هل يكون من الطبيعي دلاليًا في هذه الحالة للملفوظ الذي يتلفظ به المتكلم وسيلة ليست قادرة على التأويل لأنه لا يجد بواسطتها مُحالاً إليه Réfèrent في الواقع كما يمثُل له في وعيه، كل واحد له الحق في خلق عالم من المعنى او آخر ليس له معنى،...» [22].

وفي إطار المعنى والدلالة صرّح القديس أوغسطين في إحدى نظرياته بأن «الدلالة هي عبارة عن شيء، زيادة على كونه حاملا للمعاني، يثير بذاته في الفكر أشياء أخرى» [23] لو تصورنا أي كلمة من الكلمات لتناسبت مع رؤية اوغسطين: الجبل، البحر، الليل، حيوان أليف، حيوان مفترس، غابة... بمعنى أن كل علامة لسانية علاوة على كونها دلالة تحمل واقعا متواضعا عليه في ذاتها قابلة لأن تفكّك من الداخل إلى عوالم من التصورات والأفكار الحدسية البعيدة التي لا مرجع لها تحال إليه وتتحدد به، ولذلك قال جوتلوب فريجة: " ففي نظام تام من الرموز وجب أن يقابل كل معنى محدد عبارة خاصة، لكن اللغات الطبيعية لا تف بهذا المطلب، وهي بعيدة عن هذا الشرط، ونكون سعداء متى وجدنا في نص واحد لفظًا له دائمًا نفس المعنى»[24].

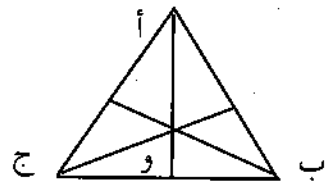
إذا ما أردنا أن نشير إلى معنى، وليكن «س» فإننا نجد أنفسنا ملزمين بصيغة معنى العبارة س» وإذا ما لاح لنا أن نتحدث في تواصل لغوي غير مباشر لنحكي كلام غيرنا، فإننا بعبارة

22 ـ المرجع السابق ، ص:149.

23 ـ المرجع والدلالات في الفكر اللساني الحديث ،ص:16 إفريقيا الشرق ـ الدار البيضاء.

24 ـ المرجع نفسه ، ص:87.

بسيطة لا نتحدث إلا عن تواصل الغير وبالتالي فإننا نشعر بالأسى لأننا لا نحيل إلا على مرجع تواصلي دلالي تعود غيرنا الاتصال بع قبلنا، فضلا عن التواضع أو الاصطلاح المتعارف عليه فيما بينهم، وبسؤال برئ ، فهل نتواصل بالشيء المتواطأ عليه نفسه دون حق التصرف؟ وبعبارة أخرى، فهل تتقاطع التواصلات الدلالية كلها في نقطة واحدة أيًا كان تعدادها مثلما هو مبيّن في الشكل أدناه؟



علما بأن هذا الشكل الثلاثي ذا الأضلاع المتناظرة لا يمثل كل التواصلات اللغوية الممكنة، بل هو مقاربة لما يمكن أن يحدث بين متكلمين، وبسؤال آخر أكثر براءة: فهل نحن نتكلم بمعاني ام بمعاني معانٍ؟ وإذا سلمنا بهذا، فهل ستصير تواصلتنا يومًا مرجعًا دلاليًا لغيرنا؟ ولمحاولة الخروج أو التملص من هذا المأزق الذي تورطنا عفويًا فيه، فلا يسعنا إلا أن نقول: لا تواجُد لتواصلات مستقلة خارج الأجيال ، ما اللغة إلا تناسل، إذا إنعدم تناسلها زال نسلها، غير أن ثمت أصولاً تبيح لك الإبداع داخلها ولا تجيز لك أدنى تصرّف فيها، وفروعًا بإمكان موهبتك أن تسبر غورها وتذهب فيها مذهبًا بعيدًا، إذ ما يسمى بأية مدرسة لغوية أو مذهب لساني لا يجرؤ على مس أصل ثابت فيها متواطأ عليه تواطأً نهائيًا، من منا لا يذكر قول أبي عمرو بن العلاء الشهير:«لولا لي أن اقرأ إلا بما قرئ به لقرأت حرف كذا أو حرف كذا» [25] ومن منا لم يطلع على تلك المشادات اللغوية العنيفة بين شعراء ولغويين؟ فالفرزدق الذي قيل فيه «لولا الفرزدق لذهب ثلث اللغة » لم يسلم من هجوم نحاة ولغويين في قوله:

وعضّ زمان يا ابن مروان لم يدعْ

من المال إلا مُسحتا أو مُجلّفُ

25 ـ معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار: 1/85 الذهبي تحقيق جاد الحق،ط:19659 دار الكتاب، القاهرة.

على الرغم عن طمأنة أبى عمرو إياه: «أصبت هو جائز على المعنى على انه لم يبق سواه» [26] وهذا النابغة الذبياني الذي انتقد ذات يوم حسان بن ثابت في قوله:

لنا الجفنات الغُرّ يلْمعن في الضحى

وأسيافنا يقْطُرن من نجْدة دما

على أن حسان قلّل جفانه وسيوفه، لم يسلم من انتقاد اللغويين له، ذاهبين إلى انه أساء في قوله:

فبتّ كأني ساورتني ضئيلة من الرُّقش في أنيابها السُّمُّ ناقعُ

لأنه كان من حق «ناقع» أن تكون منصوبة على الحال، بل أخذ عليه البعض استعماله كلمتي «السم» و «الشهد» مضمومتين في السين والشين، على أن الرفع لا يمت بصلة إلى بني منطقته التي اشتهر عنها الفتح فيهما [27].

وما أشرنا إليه أعلاه بشأن تواصلات لغوية فردية لا يجعل ذهننا شاردًا بأنها تواصلات سليقية طبيعية ذات طابع لساني عفوي بريء ، ومن ثم فإننا نعدّ كل تواصل من هذا المستوى بين المرسل والمرسل إليه تواصلا دالا على أضرب ومستويات «إذ ثمت فرق بين محاولة إخضاع المتكلم إلى الخطاب العام أو الغالب الذي عليه الجماعة المتكلمة، وهذا لا تنكره حتى النظريات اللسانية الحديثة،... وبين ما يختلف الناس فيه فعلا لا يمكن تجريح متكلم او وصف خطابه باللحن، وتنزيه متكلم آخر ووصف كلامه بشتى الصفات المستحسنة التي لا فائدة من ورائها ،...» [28] .

وفي ضوء ما نحن فيه من علاقات إرسال بين مرسل ومستقبل أن زيادًا لما صاح مفزوعًا في إحدى المناسبات: «افتحوا سيوفكم» أجابه أحد الشعراء(يزيد بن مفرّغ):

---

26 ـ الموشح،ص:161 ، المرزباني، تحقيق محمد البجاوي،ط:1959، دار نهضة مصر.

27- اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي، ص:126-127 عبد الجليل مرتاض ،ط:2003 دار الغرب ، وهران

28- المرجع السابق ، ص:130.

ويوم فتحت سيفك من بعيد أضعت، وكل أمرك للضياع

بينما قال غلام لزياد: «اهدوا إلينا همار وهش» قال له: أي شيء تقول ويلك؟ كرّر له مرة أخرى بصورة صوتية سمعية مختلفة عن الأولى:«اهدوا إلينا أيْرًا وهو يريد عيرا فانتفض زياد ، ويلك ! كلامك الثاني شرّ من الأول وفي السياق نفسه قال خلف الأحمر الإعرابي: «ألقي عليك بيتا ؟» قال: على نفسك فألقه وهنا لا نحسب أن في الأمر تطورًا دلاليًا، ليست اللغة أدوات وآلات ميكانيكية، كل ما في الأمر أن القيمة الدلالية للوحدة اللسانية المجردة تكسب وجودها، وتتخذ طابع استقرارها من خلال سياق نصّي معيّن، مثال ذلك أن الوحدات اللسانية التي استعملها شاعر كامرئ القيس في وصف الليل:

وليل كموج البحر أرخى سدولـه عليَّ بأنـواع الهمـوم ليبتلـي

فقلـت لـه: لما تمطـى بصُلبـه وأردف أعجـازًا وناء بكلكـل:

ألا أيها الليل الطويل: ألا انْجـَلِ بصبح، وما الإصباح منك بأمثل

لكل منها مدلول مستقر في العربية، لكنه ليس مستقلاً إلا بفعل الاستعمال الزمني في سياق دلالي، لأن مجموع هذه الوحدات التي استعملها هذا الشاعر، لا يمنعها هذا التوظيف النوعي من أن تأخذ معنى جديدًا في كل استعمال جديد من مستعملين آخرين، بصرف النظر عن طبيعة ومقامات هذه الاستعمالات، وعن صفات مستعمليها، وعن الحقول الدلالية التي تستعمل فيها، وعن بنياتها التصورية في قربها أو بعدها .

والذي يتبادر إلى ذهننا أن تداول مستعملين متباينين زمانًا ومكانًا وثقافات وتخصصات وأعمارًا،...لا يعني في نظرنا إلا أن هذه الوحدات اللسانية قابلة للتفكيك اللامتناهي في دوالها نسبيا ومداليلها مطلقًا، ولئن كانت قليلة في الأولى أو على الأقل يمكن لحظها فونيتيكيا وفونو لوجيا:

راح(بتغليظ صوتي الراء والحاء) راح (بترقيق الراء والحاء) فإنها لا نهائية في الثانية، ويصعب ضبطها.

ومما وقفنا عليه قريبا مما نحن فيه أن هلمسليف كان يلح على أن «الوحدات الدالة الدنيا ينبغي أن تكون قابلة للتفكيك إلى وحدات أقل صغرًا أو إلى صور المحتوى، تماما مثلما هي قابلة هذا التفكيك إلى وحدات صوتية أو على صور التعبير» (29) مما جعل جورج مونان يعلق: «هذا ليبرّر نظريته التي لا سند لها للتماثل المورفيمي isomorphisme'l لكل البنى اللسانية» (30).

ونحسب أن الوحدة اللسانية قابلة للتفكيك في شكلها ومحتواها، ونعتقد أن ما يسمى باعتباط العلامة اللسانية لا يكمن إلا في هذه الاحتمالية اللانهائية للتفكيك على مستوى الدال والمدلول:

1 - راح يروح رواحًا: إذا غدا او رجع

2 - راح إلى الجمعة: ذهب

3 - راحت الماشية رجعت عشية إذا كانت سرحت او سامت صباحًا

4 - راح الرجل رواحا: مات

5 - راح الشيء: فاحت رائحة.

6 - راح الشيء: أنتن

7 - راح فلان الريح يراحُها روْحا: اشتمّها

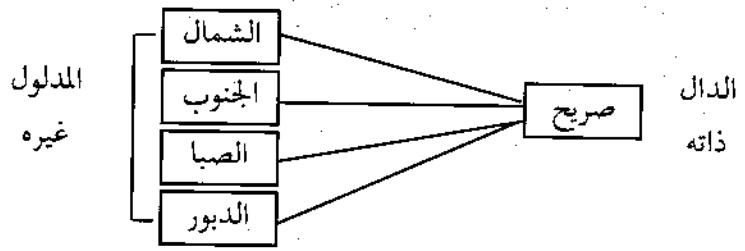
حيث تنطق المورفيمات(1-4) بالتفخيم في صوتي الراء والحاء في حين تنطق المورفيمات (5-7) بالترقيق الصوتي فيهما (الراء والحاء).

ولننظر إلى مثال آخر في التفكيك الدلالي للعلامة من نوع: الدال ذاته/ المدلول غيره:

---

29 - clefs pour la linguistique p. 140.Georges mounin édition Seghers . paris 1971.

30 نفسه ص:140



وبفضل هذا الفك المتوالي للعلامة اللسانية تتطور اللغة الإنسانية، وليس بتطور الإنسان، إذ لا علاقة للغة بكل هذا، وإلا كان الإنسان دالاً واللغة مدلولا له والعكس بالعكس، هذه المقولة «اللغة تتطور بتطور الإنسان وتخمل بخمو له... أو كلام من هذا» ليس لها أية مصداقية في نظرنا، بل أية لغة تتطور بفضل الاحتمالات اللانهائية لقابلية التفكيك أو الفك في مداليلها السابقة وفي دوالها بصورة صوتية سمعية غير مطلقة.

وإذا كنا نسلّم بأن التفكيك عملية تشمل كل العناصر اللغوية من أدناها إلى أقصاها إفرادًا وتركيبًا، نحويًا ولكسيكيا وبنيويًا وهنا تكمن الطاقة الذاتية لكل لغة، وان اللغة نظام من الإشارات المتميزة أو مركبة من مجموعة عناصر ينتمي الواحد منها إلى الآخر انتماء حميميا لتكوين منظومتها الكلية ، فإنه لمن الصعب علينا أن نسلّم بان إشاراتها المتميزة متطابقة مع أفكار متميزة ولنسْتحضِر أمثلة بنيوية داخل كل لغة طبيعية او مكتسبة تعلّما نتقنها لنرى مدى استبعاد هذا التسليم.

غير أننا في الوقت نفسه نتفق إجبارًا مع المقولة التي تدّعي أن نظامًا لسانيًا يختل كليًا أو يتأثر جزئيًا كلّما حُذف أو غيّر أحد عناصره، ومع ذلك فإن المنظومة اللسانية أبعد من أن تكون لعبة شطرنجية، لأنها فوق بنياتها جميعا، إذ من الخطأ الفادح أن نقارن تركيب عناصر لسانية بعناصر كيماوية أو بيولوجية أو حتى عددية، لأن اللغة وقوانينها الصارمة شيء والتعبير بها شيء آخر إننا لا ننكر ما يحدث من مغالطات تبليغية خطيرة أحيانًا ولو بحذف صائت قصير هو:

هذا قاتلٌ أخاك / هذا قاتلُ أخيك

هذا مكسّرٌ الجدار / هذا مكسرُ الجدار

في اللغة العربية أمثلات شتى من هذا القبيل لبيان أهمية الحركات الإعرابية فيها من عدمها، ولكن الأمور لا تطرد كلها على هذا النسق، فربما وقفنا على تراكيب أخرى تختلف فيها قواعدها وتتساوى فيها معانيها، مثال ذلك العطف على الشرط وجوابه بالواو والفاء[31].

1 - إن تسُد وتَعْدلْ (أوْ تعْدل) تَنَلْ رضا الله وغضب الناس، فالجزم للفعل (تعدل) عطفًا على فعل الشرط (تسُدْ) وأما نصبه فبأن مضمرة وجوبًا بعد الواو باعتبارها واو معية، وقد يكون هذا العطف بالفاء كقول زهير بن أبي سُلمى:

2 - ومن يكُ ذا فضل فيبخلْ بفضله على قومه يُستغْن عنه ويُذمم

حيث يمكننا أن نجزم الفعل (يبخل) عطفا على فعل الشرط (يكن) أو نضعه عنه اجنبيًا وننصبه بفاء السببيّة حتى وإن كان الوزن العروضي لا يسمح لنا بذلك، لكن القاعدة تسمح به .

وفي هذا الصدد قال سيبويه: «وسألت الخليل عن قوله: إن تأتني فتحدثني أحدّثْك، وإن تأتني وتحدّثني أحدّثْك، فقال: هذا يجوز، والجزم الوجه، ووجْه نصبه على انه حمل الآخر على الاسم، كأنه أراد إن يكن إتيان فحديث أحدّثْك، فلما قبح أن يردّ الفعل على الاسم نوى أنْ لأن الفعل معها اسم» [32] ليردف سيبويه سؤاله الخليل بسؤال آخر عن قول زهير:

3 - ومن لا يقدّم رجله مطمئنّة فيُثبتها في مستوى الأرض يزْلق

فأجابه: «النصب في هذا جيد، لأنه أراد هنا من المعنى ما أراد في قوله: لا تأتينا إلاّ لم تحدّثنا، فكأنه قال: من لا يقدّم إلا لم يُثبتْ زَلق، ولا يكون أبدًا، إذا قلت: إن تأتني فأحدّثُك ، الفعل الآخر إلا رفعًا وإنما منعه أن يكون مثْل ما انتصبَ بين المجزومين انّ هذا

31 - انظر في رحاب اللغة العربية ، ص:192 وما بعدها، عبد الجليل مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،ط:1/2004.

32 - الكتاب:3/88 سيبويه، الهيئة المصرية للكتاب ،ط:1973 تحقيق: عبد السلام محمد هارون.

منقطع من الأول، ألا ترى انك إذا قلت: إنْ يكن إتيانٌ فحديثٌ أحدّثُك، فالحديث متصل بالأول شريك له: وإذا قلت: إن يكن إتيان فحديث ثم سَكتَّ وجعلته جوابًا لم يشَرك الأول، وكان مرتفعًا بالابتداء، وتقول: إن تأتني أتك فأحدثّك، هذا الوجه، وإن شئت ابتدأت، وكذلك الواو وثمّ ، وإن شئت نصبت بالواو والفاء كما نصبت ما كان بين المجزومين، واعلم أن ثم لا ينصب بها كما ينصب بالواو والفاء، ولم يجعلوها ممّا يُضمر بعده أنْ، وليس يدخلها من المعاني ما يدخل الفاء، وليس معناها معنى الواو، ولكنها تُشْرِك ويُبتدأ بها» (33) .

وهكذا يستمر سيبويه في تحليل التراكيب تحليلا بنيويًا تحت ما أسماه «ما يرتفع بين الجزمين وينجزم بينهما» حاملا كل ذلك على ما تحتمل عناصرها من معاني شتّى، مردفًا أن العنصر «ثم» إذا أدخلناه على الفعل الذي بين المجزومين لم يكن إلا جزمًا ، معلّلا ذلك بمنطق لساني واضح، وهو أن «ثم» ليس مما ينصب به أصلا مثل الواو التي تشترك معها في العطف وتستقل عنها في وظيفة النصب، ومثلُ الواوِ الفاءُ.

أما إذا انقطع أو انقضى الكلام ثم جئنا بـ «ثم» فنحن أمام اختيارين، إن شئنا جزمنا عطفًا كما في قوله تعالى: «وإنْ تتوَلَوا يستبْدل قومًا غيركم ثم لا يكونوا أمْثالكُم» وإن شئنا رفعنا مراعاة لانقضاء كلام سابق ودخولنا في كلامنا لا حق لقوله عزّ وجل «وإن يقاتلوكُمْ يُولّوكم الأدبار ، ثم لا ينصرون» .

ولقد سبق لنا أن أومأنا إلى أحد أقوال أبي عمرو بن العلاء العالم الورع التقي الذي كان يقول فيه لولا انه يقرأ إلا بما قرئ لقرأ بغير ما قرئ ذاكرًا حروفًا، وذلك لكون الرجل يملك رصيدًا لغويًا جاهليًا يؤهله إلى قراءة بمستويات قواعدية مختلفة عن قراءته المفترض فيها أنها متواترة عمن سبقه.

الحكاية كلها تكمن في حمل العربية حملا معنويًا طاقويًا وركوب معانيها ركوبًا يمكن حصر مجالها في أربعة مستويات:

33 ـ السابق ،ص:89.

1 ـ المستوى الأقرب

2 ـ المستوى الأوسط

3 ـ المستوى الأقصى

4 ـ مستوى الخرق.

وما من تركيب لغوي في العربية إلا ويتأرجح بين هذه المستويات الأربعة باطرادها وشذوذها، فسيبويه حين يورد قوله تعالى : ﴿**وإنْ تُخفوها وتؤتُوها الفقراءَ فهو خير لكم ونكفّرُ عنكم من سيئاتكم**﴾ برفع الفعل «نكفّر» يعلّق قائلا : «والرفع ههنا وجه الكلام، وهو الجيد، لأن الكلام الذي بعد الفاء جرى مجراه في غير الجزاء، فجرى الفعل هنا كما يجري في غير الجزاء» [34] ، إذا بدا لنا أن نقول قولا صادقا بأنه آن الأوان للعربية بأن تجتزئ بكتاب سيبويه وتحاليله وإحراق ما دونه، فإن قراء قرؤوا الآية السابقة قراءات تبعا لما حضره أو رجّحه أو استقر في ذهنه من مستوى أقرب أو أوسط أو أبعد [35]:

1 ـ ابن كثير قرأ بالرفع، ومثله أبو عمر وأبو بكر عن عاصم.

2 ـ نافع وحمزة والكسائي قرأوا بالجزم «نكفّرْ»

3 ـ قرأ ابن عامر وحفص عن عاصم: «ويُكفّر» بالرفع وبالياء.

وحين بلغ سيبويه أن بعض القراء قرأ : ﴿**منْ يُضْلِلِ اللهُ فلا هاديَ له ويذَرُهمْ في طغيانهم يَعْمهُونَ**﴾ «بجزم» «يذرهم» حلّل هذه القراءة تحليلاً بنيويًا تحتيًا قائلاً :«وذلك لأنه حَمَل الفعل على موضع الكلام، لأنّ هذا الكلام في موضع يكون جوابًا ، لأن أصل الجزاء الفعل، وفيه تعمل حروف الجزاء ولكنهم قد يضعون في موضع الجزاء غيره»[36].

والأمر لا يتعلق بالجزم دون عناصر نحوية أخرى، وما أكثرها، إذ يورد الرجل أحد الأبيات التي أتعبت النحاة واللغويين خارج كل تحليل بنيوي سيبويّ:

34ـ نفسه ، ص:90.

35ـ انظر البحر المحيط لأبي حيان الغرناطي:325/2 ،ط:1328هـ مطبعة السعادة ، مصر.

36- الكتاب:90/3-91

معاويَ، إنّا بشر فأسْجحْ فلسْنا بالجبال ولا الحديدا

ليشعرنا بالخرق القواعدي للمألوف بين الصفة والموصوف، بل لا يجرؤ أحدنا اليوم أن يحاكي هذا الشاعر على الرغم من أنه حجة لنا وعلينا في العربية، حتى يقول مثلا: «لسنا بالحصانِ ولا الحمار» غير أن سيبويه عدّ هذا التركيب عاديًا على أن صاحبه حمَل المعطوفَ (الحديد) على موضع الكلام، وموضعه موضع نصْب (خبر ليس مجرور ولفظًا منصوب محلاً)، ولا فرق بين نصب الحديد هنا وجزم حمزة بن حبيب الزيات والكسائي للفعل «يَذَرهم» في الآية الممثل بها سابقا، لأن القارئين جزما الفعل (يذرْهم) على موضع الكلام، وموضع الكلام الجزم.

وغير قليل من المتكلمين لا يترددون في حمل العربية محملا بعيدًا لا يتناسب مع مستواها الرابع، كقول المتنبي:

إذا الجود لم يُرزق خلاصًا من الأذى فلا الحمد مكسوبا، ولا المال باقيا

على أساس انه أعمل «لا» النافية بتعريف معموليها خلافا للنظام النحوي العربي الذي عليه الجمهور بأنها لا توظّف إلا في النكرات خلافًا لابن جني وابن الشجري اللذين يريان أنها تعمل في النكرات والمعارف مستشهدين بقول النابغة الجعدي:

وحلّتْ سواد القلب، لا أنا باغيًا سواها، ولا عن حبها متراخيا

والناقدون المتنبي وقبله الجعدي يريدون منهما أن يتّبعا قول الآخر:

تعزّ فلا شيءٌ على الأرض باقيا ولا وزْر مما قضى الله واقيا

وكأن المتنبي أراد أن يتحدى ما عليه الجمهور ليشذ عنهم غير عابئ بهذه القاعدة النحوية التي لم يظفر الزجّاج بشاهد لخبرها، ونحن ننتصر للمتنبي إذا كان موضع الكلام يقبلها حملا على أي معنى، ولكننا لا نجد لهذا الموضع مسوّغا معنويًا يحتضنها، أي هو خارج القواعد أو الممكن، وداخل اللاممكن.

والمتنبي الذي عرف بجرأته على العربية ليس من قبيل الجهل، بل من قبيل العلم

بقواعد سقطت من التقعيد سقوطًا قصديًا من المقعدّين لأصول اللسانيات العربية وأرضيتها المبكرة، من ذلك نظمه الذي لا يتناسب إلا مع المستوى الرابع:

أنّى يكـون أبـا البريّة آدمٌ وأبوك والثقلان أنت محمد؟

وقد يعترض معترض بأن الشاعر ليس من فترة الاحتجاج، ولا يؤخذ نظمه بعين الحسبان، لكن ألم يقل حسان:

ولو أنّ مجدًا أخلد الدهر واحدًا أبـقى مجْدُه الدهـر مطعما ؟

غير أن المعـياريين يـرفضـون هـذا الـنـظـام عـلـى أن الـنـاظـم قـدّم الضـمير المتصـل في «مجده» مع أنه عائد متأخر لفظًا، وهو «مطعما» أي لا يجوز تقديم المكني (الضمير العائد) على الظاهر، بل ألم يقل غير حسان والمتنبي:

لما رأي طالبوه مصعبًا ذُعرُوا وكاد لو ساعد المقدور ينتصر ؟

وما يسمىّ عادة بضرورات ونحو هذا «لم يكن إلا لغة عربية يتعاطاها العرب في نثرهم وشعرهم وأمثالهم وحكمهم، ولكن المتأخرين في عصر التدوين وهم يهيئون قواعد اللغة العربية لم يجدوا مدونات أدبية غير الشعر المقيد بالتفعيلة تقييدًا مطلقًا، مما جعل هؤلاء يتأولون على العربية ويرفضون أكثر من نصف قواعدها وأنظمتها التي كانت تعدّ في غاية الدقة والشفافية، مما جعل قواعد اللغة العربية تظل قواعد جافة لا تنمو ولا تتحرك ولا تتطور، فقفل باب الاجتهاد فيها، وكل من ثار في وجه المعياريين القدماء منهم والمحدثين عدّوه زنديقا نحويًا ضالا» (37).

وحمل لغة على أكثر من بعد ومستوى يطرح تساؤلات، تعدّ أي إجابة عنها من قبيل المجازفة الميتافيزيقية المفتوحة، لكن هذا لا يمنعنا أن نتساءل: هل ما يُسمّى بالنظام اللغوي هو اللغة في حد ذاته؟ لا يمكننا أن نظفر بجواب إلا إذا أخضعنا هذا التساؤل لخصائص كل لغة من وجهة طاقتها اللسانية الذاتية ثم المقارنة، نحن لا ننكر أن ثمت أنظمة تتعلق بذاتية اللغة

37 ـ في رحاب اللغة العربية، ص: 71.

نفسها قبل أن تتعلق بعالم الأشياء المحيط بها، بمعنى أن لغتنا الطبيعية أكثر من قواعدها، ولا تعرَّفُ خارج نفسها لا حُدودِها، فنظام العربية يشترط شروطا في أسلوب التعجب، لكن هذا النظام نفسه قد يقبل منا أن نقول :

«ما ألصَّه !» ولا يقبل منا أن نقول : «ما أحمره، وما أجلفه» .

وحمل العربية حملاً معنويا في عملية التبليغ وفق المستوى الثالث منها ظاهرة لغوية مؤكدة فيها، أيا كانت عناصرها النحوية أو اللكسيكية ففي قوله تعالى: ﴿ **قل لا أسألكم عليه أجرا إلا المودة في القربى** ﴾، فإنّ «لا» هنا لا تفيد الاستثناء، وإلا كانت «المودة» مسؤولة أجْرا، وليس كذلك، بل المعنى: لكن افعلوا المودة للقربى فيكم، وقد تأتي «إلا» بمعنى الواو كما في قوله تعالى ﴿ **لئلا يكون للناس عليكم حجة إلا الذين ظلموا** ﴾ أي ﴿ **والذين ظلموا أيضًا لا يكون لهم عليكم حجة** ﴾ [38] ومنه قول الشاعر:

وكلّ أخٍ مفارقه أخُوه لعمْرُ أبيك إلا الفرقدان

الذي اتخذه الكوفيون حجة لمذهبهم القائل: «تكون (إلا) حرف عطف في الاستثناء خاصّة، وحُملت (إلا) على غير في الصفة إذا كانت تابعة لجمع مُنكّر غير محصور نحو» «لو كان فيهما آلهة إلا الله» أي غير الله» [39].

وكم كان سيبويه رائعا، وهو يترصد التواصلات العربية الطبيعية، حين فطن إلى مّا في كلام العرب من شيوع يتبلور في حملهم تبليغاتهم على المعنى، ألم يقل في صدر كتابه [40].

1 ـ اللفظان يختلفان لا ختلاف المعنيين ؟

2 ـ اللفظان يختلفان، والمعنى واحد؟

3 ـ اللفظان يتفقان والمعنى مختلف؟

38 ـ المصباح المنير،ص:19، الفيومي ، المكتبة العلمية بيروت.

39 – السابق ، ص:19.

40 ـ الكتاب :24/1.

كم جملة عربية في أساليب العرب لا يفهم معناها ما لم تحمل حملاً على تصور معنوي بعيد، لماذا أنث جرير الفعل «تواضعت» في بيته.

لما أتى خبر الزبير تواضعتْ سُورُ المدينة والجبال الخُشّعُ؟

بكل بساطة أن الشاعر حمل كلمة «سُور» المذكرة حملا على مفردها المؤنث (سورة) غير عابئ بما دخل على مفردها المؤنث من تحريفات مورفيمية، ومن شواهد الكتاب [41] .

أستغفر الله ذنبا لستُ مُحصيهُ ربَّ العباد إليه الوجْه والعملُ

حيث فسَّر صاحبه هذا الفعل (أستغفر) بأنه يوصل بحرف الإضافة مثل: اخترت فلانًا من الرجال، وعرفته بهذه العلامة، وأوضحته بها، وأستغفر الله من ذلك،... ثم حذف حرف الجر فعمل الفعل ، كقول آخرهم [42].

أمرتك الخير فأفعل ما أمرت به فقد تركتك ذا مال وذا شنبِ

قال أبو عبيدة: «قال بعضهم: نصب ذنبًا بفقدان الخافض، وهذا خطأ، لأنه لو كان فقدان الخافض ينصب، كان ينصب في كل حال، وليس نجد ذلك، كقولك: حسبُك بزيدٍ، ثم تقول : حسْبُك زيْدٌ، وإنما ينتصب لأنه لما ذهب حرف الجر تعدّى الفعل فعمل فيه» [43] حتى وإن ذكر سيبويه أن هذا النوع من التواصلات العربية قليل في كلامهم، لأنه لا يتكلم بها إلا بعضهم [44].

ثم يأتي الأنباري (557هـ) ليؤكد مدعاة أي عبيدة منتقدًا بشدة في مواضع أخرى مماثلة الكوفيين الذين يرون، فيما يرون، أن خبر «ما» في قوله تعالى: «ما هذا بشرًا» نصب بحذف حرف الجر، «وهذا فاسد، لأن حذف الجر لايوجب النصب، لأنه لو كان حرف الجر يوجب

41 ـ السابق :37

42 – نفسه ، ص:37.

43– الإيضاح في علل النحو ، ص:139 الزجاجي ، تحقيق مازن المبارك

44ـ انظر الكتاب:1/38

النصب لكان ينبغي ان يكون ذلك في كل موضع، ولا خلاف أن كثيرًا من الأسماء يحذف منها حرف الجر، ولا ينتصب بحذفه، كقوله تعالى:﴿**وكفى بالله وليا ، وكفى بالله نصيرا**﴾ ولو حذف حرف الجر لكان : ﴿**وكفى الله وليا، وكفى الله نصيرا**﴾ بالرفع، كقول الشاعر:

عُميرة ودِّع ، إنْ تجهَّزْتَ غاديا كفى الشيبُ والإسلام للمرء ناهيا [45].

وإذا ما ضربنا هنا صفحًا عن الحركات الإعرابية التي أصبح الحديث عنها سخيفا ومبتذلاً، وتعمقنا في الأسباب التي حدت بصاحب قرآن النحو أن يحمل العربية على المعنى التحتي بدل البنية السطحية، فإننا نجد أسبابًا لسانية ناطقة أكثر من أن تحصر في بحث مثل هذا من ذلك:

1 ـ الواحد يراد به الجمع:

ذكر ابن فارس أن من سُنن العرب أن تذكر المفرد وتريد به الجمع مستشهدا بقوله تعالى:[46]

ـ «هؤلاء ضيفي»

ـ «ثم يخرجكم طفلا»

ـ «لا نفرّق بين أحد منهم»، والتفريق لا يكون إلا بين اثنين وقال العباس بن مرادس:

فقلنا: أسلمـوا إنّا أخوكـمْ فقد سلمت من الإحن الصدورُ

وقال شاعر آخر:

كلوا في بعض بطنكم تعفّوا فـإن زمانكم زمـنٌ خميـصُ

وهو يريد: كلوا في بطونكم فوضع البطن الواحد في موضع البطون الكثيرة، ولربما اكتفوا

45ـ أسرار العربية ،ص:143-144 الأنباري ، تحقيق محمد مهجة البيطار، المجمع العلمي العربي ، دمشق

46- عُدْ إلى الصاحبي في فقه اللغة ، ص:211 وما بعدها لابن فارس تحقيق.د. مصطفى الشويمي مؤسسة بدران : بيروت ، ط:1963.

في خطابهم بلفظ الواحد إذا دل معناه صراحة على الجمع، إذ تقول العرب: ثلثمائة، ولا تقول: ثلاث مئين، وهو القياس ولكن لفظ المائة يدل في ذاته على الجمع، وهذا أدلّ على الجمع مما أوردنا (طفل / أطفال، بطن / بطون، أخ / إخوان...)

2 ـ الجمع يراد به واحد واثنان

الشائع لدى النحاة أن الجمع ما دلّ على ثلاثة فأكثر، غير أن ثمت أنساقا في العربية وردت مخالفة لهذه القاعدة وهذا ما يقصده ابن فارس بقوله: «ومن سنن العرب الإتيان بلفظ الجميع، والمراد واحد واثنان» (47) مستشهدًا بتراكيب قرآنية:

-«وليشْهدْ عذابهما طائفة» حيث يراد به (الجمع) واحد واثنان وما فوق.

- «إنْ يُعفَ عن طائفة منكم تُعذّبْ طائفة» ، فالطائفة جمع يراد به رجل واحد من القوم، وقرأ السبعة الآية هكذا صوتيا ونحويًا وصرفيًا، إلا عاصماً تفرد بقراءة هكذا:«إن نعْفُ عن طائفةٍ منكم نعذّب طائفة» (48) وهي قراءة أوضح مستوى وأقرب إلى المنطق اللساني المألوف

- «إن الذين ينادونك من وراء الحجرات» ، وهو جمع يراد به ما دونه.

- «بم يرجع المرسلون؟» مع أن المرسل شخص واحد بدليل قوله تعالى: «ارجع إليهم»

ومطلع معلقة عبيد بن الأبرص يصبّ في هذا الاتجاه:

أقفر من أهله ملحـــوب فالقطبيّات فالذنـــــوب

مع ان القطبيات جمع للقطبية، وهو ماء معروف عند العرب، وإيقاع لفظ الجماعة على معنى الواحد كثير ومطرد في كلام العرب، بل منهم من يصطنع "مَنْ" للتثنية كقول الفرزدق الشهير:

تعال فإن عاهدتني لا تخونني نكنْ مثل منْ ياذئب يصطحبان

ولا حاجة للتفسير بأن الشاعر أراد «نكن مثل اللذين يصطحبان ياذئب» .

47 ـ الصاحبي في فقه اللغة ، ص:212.

48 ـ انظر المصباح المنير ،ص:111 وقارن بالصحاح:1/103

3 ـ الجمع المراد به مادونه

- «وإن كنتم جُنُبًا» فقال : جُنُبًا، وهم جماعة حتى وإن كان اللغويون يرون أن الجُنُب الذي هو من الجنابة يطلق على الذكر والأنثى والمفرد والتثنية والجمع، وربما طابق على قلّة، فيقال: أجناب وجُنُبُون، ونساء جُنُبات [49].

- «والملائكة بعد ذلك ظهير» أي (ظهير) واحد يراد به الجميع، غير ان اللغويين يرون ان الكلمة لم تجمع هنا تطابقا مع مبتدئها لأنّ «فعيل» و «فعُول» قد يستوي فيهما المذكر والمؤنث والجمع، مستشهدين بقوله تعالى الآخر:

- «إنّا رسولُ ربّ العالمين» وبقول الشاعر:

يا عاذلتي لا تُرِدْن ملامتي إنّ العواذل لسْنَ لي بأمير

وهو يريد الأمراء، ولكنه أحجم عن ذكر ذلك حملاً على المعنى.

4 ـ وصف المفرد او المثنى بصفة الجمع:

تقول العرب : بُرمة (قدْر من حجر) أعْشارٌ، وثوب أهدام (جمع هدْم) وهو اللباس الخلق المرقع)، وحبل أحذاق (أخلاق) مُسْتشهدًا لهم بقول راجزهم: [50] .

جاء الشتاء وقميصي أخلاق شراذمٌ يضحك منه التوّاق

وجاء في القرآن: ﴿**ما كانَ للمشركين أنْ يعْمُرُوا مساجد الله**﴾ ذاهبين إلى أن المقصود بالمساجد المسجد الحرام، وأما الجمع الذي يعبَّر به، ويراد به الاثنان فقولهم:«امرأة ذات أوراك ومآكمَ»، مع أن الإنسان ليس له إلا وَرِكانِ ومأكمتان (عجيزتان).

5 ـ مخاطبة المفرد بلفظ الجمع

قال ابن فارس: «من سنن العرب مخاطبة الواحد بلفظ الجميع، فيقال للرجل

---

49 - راجع الصحاح : 731/2 اسماعيل بن حماد الجوهري ، تحقيق : احمد عبد الغفور عطار ،ط:1984 دار العلم للملايين، بيروت .

50 ـ الصاحبي في فقه اللغة،ص:213.

العظيم: انظروا في أمري، وكان بعض أصحابنا يقول: إنما يقال هذا لأن الرجل العظيم يقول: نحن فعَلْنا، فعلى هذا الابتداء خوطبوا في الجواب» [51] موردًا قوله تعالى: ﴿ **قال: ربّ ارجعون** ﴾.

6 - الإخبار بلفظ الاثنين عن الجماعة والجماعة والواحد:

ذكر ابن فارس أن من سنن العرب أن تذكر جماعة وجماعة او جماعة وواحدًا ثم تخبر عنهما بلفظ الاثنين محتجًا بقول الشاعر[52]:

إنّ المنيّة والحتوف كلاهما يوفي المخارم يرْقُبان سوادي

وبقول الاخر:

ألم يَحْزُنْك أنّ حبال قيْس وتغلبَ قد تباينتا انقطاعا

وفي التنزيل: «إنّ السموات والأرض كانتا رتْقا ففتقْناهما» فالسموات جمع، والأرض مفرد، وتمّ الإخبار عنهما بالمثنّى.

7 - عادة العرب في إسناد الخطاب إلى اثنين والمراد واحد

هذا الباب أشهر من ان يومأ إليه، وتعامل معه قراء النصوص القرآنية والشعرية على انه أمر عادي، من ذلك ما ذكره أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري من أن العرب تخاطب الواحد بخطاب الاثنين فيقولون للرجل: قوما، واركبا،كقوله تعالى: ﴿ **ألقيا في جهنّم كلّ كفّار عنيد** ﴾ فثنى وهو يخاطب واحدًا، لأن الكلام موجّه إلى مالك خازن جهنم[53] وقال سُوَيْدُ بن كراع .

فإن تزْجُرُ اني با ابن عفّان انزجرْ وان تدعاني أحْمِ عرضًا مُمنّعا

---

51 - نفسه ،ص:213.

52 - نفسه ،ص:214 والمخارم، مفردها مخرم ، وهي أنف الجبل او أفواه الفجاج

53 - راجع القصائد السبع الطوال الجاهليات،ث:16 محمد بن القاسم الأنباري، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار المعارف، مصر.

وقال امرؤ القيس:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

خليلي مرّا بي على أم جنـدب لنقضي حاجات الفؤاد المعـذّب

8 - تحويل الخطاب من الشاهد إلى الغائب

جاء في الآثار الأدبية والتراكيب القرآنية أن العرب قد تخاطب الشاهد ثم تحوّل خطابها إلى الغائب منه قول النابغة الشهير.

يادارميّة بالعليـاء فالسّنـد أقوَتْ وطال عليها سالف الأبد

فخاطب الشاعر في الشطر الأول دارمية، ثم اعرض عما يشهده أو يتذكره من رسوم ودمن لها ليحوّل الخطاب إلى الغائب في الشطر الثاني، بدليل قوله: «أقْوَتْ» ومنه قوله تعالى:

- ﴿ حتى إذا كُنتمْ في الفلك، وجَرَيْنَ بهم ﴾ .
- ﴿ وما أوتيتمْ من زكاةٍ تريدونَ به وجه الله، فأولئك هم المُضعفُونَ ﴾ .
- ﴿ ولكنَ الله حبّبَ إليكم الإيمانَ، فأولئك هم الراشدونَ ﴾

9 - أو العكس، تخاطب الغائب ثم تحوّله إلى الشاهد

مما تضعه العرب من تحولات خطابية من الغائب إلى الشاهد قول الهذلي:

يا ويح نفسي كان جدّة خالدٍ وبياضُ وجهك للتراب الأعفـر

وهذا ما يسميه البلاغيون الالتفات، كقول جرير

أتنسى إذ تـودّعنا سُليْمـى بفرع بَشامة؟ سُقي الغمـامُ

متى كان الخيام بذي طلوح ـ سُقيت الغيثَ ـ أيتها الخيام

وقال النابغة الجعدي:

ألا زعمت بنو سعـدٍ بأنـي ـ ألا كذبوا ـ كبيرُ السنّ فانِ

ودون حاجة إلى إيراد المزيد من التراكيب التي تصب في الاتجاه نفسه خشية أن يخرج البحث عن جادته وهدفه، فإن الالتفات باب عزيز، وهو أن ينتقل المتكلم من الخطاب إلى الإخبار، وعن هذا الأخير إلى الخطاب، ومجال هذا الفن البلاغة، لكن هل البلاغة إلا بنية لغوية ومطية فنية الإدراك ما يحمل على المعنى؟.

10 ـ 1: تأنيث المذكر وتذكير المؤنث

تأنيث المذكر وتذكير المؤنث حقل لغوي شائع بين العرب في تواصلاتهم، ولذلك لم يتردد عالم لغوي كابن جني من القول: «وتذكير المؤنث واسع جدًا، لأنه ردّ فرع إلى أصل، لكن تأنيث المذكر أذهب في التناكر والإغراب» (54).

هذا الأسلوب كان منتشراً بين كل الفصحاء، وورد في الذكر الحكيم، وفي لغة الاحتجاج من شعر ونثر وأمثال وحكم، وأما مايدخل في باب القواعد فذلك أفسح وأبعد من هذا .

روى الأصمعي عن أبي عمرو بن العلاء أنه سمع رجلا من أهل اليمن يقول: فلان لغُوب، جاءته كتابي فاحتقرها، فقال أبو عمر و:

- أتقول: جاءته كتابي(يعني إلحاق الفعل (جاء) بتاء التأنيث الساكنة)؟

- قال اليمني: نعم، أليس بصحيفة ؟ (55).

وذكر سيبويه وغيره أن العرب تقول: «ما جاءتْ حاجتَكَ، وذهبت بعض أصابعه» فأنّثوا الفعل «جاء» لأن «ما» هي الحاجة في المعنى، وأنثوا الفعل «ذهب» لأن بعض الأصابع إصبع، وانشدوا على نحو هذا:

أتهجــر بيتًا بالحجــاز تلفّعــت به الخَوْفُ والأعداء من كل جانب؟

ذهابا بـ «الخَّوف» إلى المخافة، ولا حرج في هذا ، ما دامت الكلمتان مصدرين لفعل واحد، وجاء أيضًا في رائية عمر بن أبي ربيعة الشهيرة:

فكان مجني دون من كنت أتّقى ثلاث شخوص: كاعبان ومُعْصِرُ

54 ـ الخصائص:2/415 ابن جني، تحقيق محمد النجار، دار الهدى ، بيروت

55 - المصدر السابق ، ص:416

مؤنثًا الشخص ذاهبًا به إلى المرأة لا النّفس، لأن النفس تؤنث إن أريد بها الروح، كقوله تعالى: ﴿ **خلقكم من نفس واحدة** ﴾ وتُذكّر إن أريد الشخصُ، حتى وإن ذكر سيبويه أن تذكيرها أكثر [56].

ويعدّ ابن جني هذا الباب(تأنيث المذكر) ضرورة قبيحة لأنه خروج عن أصل إلى فرع، ولذلك نجده لا يحبذ تأنيث الصّوت في قول الشاعر:

يا أيّها الراكب المُزجي مطيَّتهُ سائل بني أسدٍ ما هذه الصَّوْتُ؟

حين أراد به معنى الاستغاثة [57]، ويعُدُّ هذه التراكيبَ ونحوها من قبيل الشذوذ، لكنه لا يلبث أن يستأنس إلى حد ما ببيت لجرير، استشهد به سيبويه:

إذا بعضُ السنين تعرَّقتنـــا كفى الأيتام فقد أبي اليتيـــم

محلّلا: «وهذا أسهل من تأنيث الصوت قليلا، لأن بعض السنين سنة، وهي مؤنثة، وهي من لفظ السنين، وليس الصوت بعض الاستغاثة ولا من لفظها» [58] بمعنى أن ابن جني متردد بين قبول ورفض لمثل هذه التراكيب، ولكنه وجد نفسه محرجا لورود نظير لها في القرآن كقوله تعالى: ﴿ **تلتقطه بعض السيارة** ﴾ مؤوّلا أن بعضها سيّارة وهي القافلة، وشبيه بهذا قول الآخر:

غفرنا، وكانت من سجيتنا الغَفْرُ

وما أشار إليه ابن جني عرضًا فصّله قبله سيبويه بأكثر من قرنين تفصيلاً لسانيًا تطبيقيًا محالا على تواصلات عربية قحة دون أن يذم هذا الباب أو يشك في فصاحته وسلامته، فالقوم كانوا حتى عهد سيبويه يجرون تواصلاتهم وتبليغاتهم على مواضع الكلم في كل المستويات، ولاسيما المستويات: السانتكسي والسيمانتكي وحتى الفونولوجي.

سيبويه يورد تراكيب عدة من هذا القبيل:

56 ـ انظر الكتاب: 563/3.

57 ـ انظر سر صناعة الإعراب، 13/1.

58 ـ نفسه، ص: 14.

- ما جاءتْ حاجَتك

- من كانتْ أمَّك

- ما جاءت حاجتُك، من كانت أمُّك(على الرفع أيضًا مع البقاء على التأنيث)

لكنهم لم يقولوا: ما جاءَ حاجتك ، «وسمعنا من العرب من يقول ممن يوثق به: اجتمعت أهل اليمامة، لأنه يقول في كلامه اجتمعت اليمامة، يعني أهل اليمامة فأنث الفعل في اللفظ إذ جعله في اللفظ لليمامة، فترك اللفظ يكون على ما يكون عليه في سعة الكلام، ومثله في هذا: يا طلحةُ اقبل، لأن أكثر ما يدعو طلحة بالترخيم، فترك الحاء على حالها، وياتيْمَ تيمَ عديّ أقبل»[59].

10 -2 : تذكير المؤنث

ودون أن ندخل في متاهات ما وراء لغوية بشأن الإشارة إلى الأصل من الفرع: المذكر أسبق أم المؤنث، فإن تذكير ما هو مؤنث أسوة بتأنيث ما هو مذكر حقل سانتكسي شائع في كلام العرب الفصيح شعره ونثره، بل منه ما قرئ به في الذكر الحكيم، فمما ذكره سيبويه في هذا الباب أن كلمة «الشّاء» أصلها التأنيث، حتى وإن وقعت على المذكر، وبالمثل نقول: هذه غنَمٌ ذكُورٌ، لكنها قد تقع على المذكر، بل قال الخليل: «هذا شاة بمنزلة قوله تعالى: ﴿ **هذا رحمة من ربّي** ﴾ [60] ومما ورد مثله في القرآن:

- ﴿ **فلما رأى الشمس بازغة، قال: هذا ربّي** ﴾

أي هذا الشخص او هذا المرئيّ

- «فمن جاءه موعظة من ربه»

لأن الموعظة والوعظ واحد.

- «إن رحمة الله قريب من المحسنين

59 ـ الكتاب:1/50-53

60 ـ الكتاب:3/562

ذكر ان المراد بالرحمة هنا المطر، والذي أراه ان المقصود بالرحمة في هذه الآية الثواب.

وقال الحطيئة مشيرًا إلى نفسه وزوجه وابنته مليكة وإبله الثلاث:

ثلاثة أنفسٍ وثــلاث ذودٍ لقد جار الزمان على عيالي

حيث ذهب بالنفس إلى معنى الإنسان فذكرها، في حين أبقى على تأنيث الذّود التي تعني الإبل ما بين الثلاث إلى العشر، وقال غيره:

فلا مُزنةٌ ودَقَتْ ودْقَها ولا أرضَ أبقل إبْقالُهــا

مذكرًا الأرض لما ذهب إلى معنى الموضع أو المكان، وقد يكون ذهب بها إلى البساط من النبات.

إن حمل كلام العرب على معناه الموضوع له والمتواضع عليه أمر لا بد من مراعاته والالتزام به من الجماعة المكتسبة التي تلقته طبيعيا أو تعلميًا من الجماعة اللغوية الأولى التي عملت على توريثه وإشاعته عملا واستعمالا، وهذا الشيوع، وإن لم يكن كثيرًا وشاملا بين العرب، فإن ما جاء مستعملاً في شتى مستوياته وأجناسه يدل مع ذلك على وجوده في تواصلاتهم وفق أنساق ثقافية وأعراف اجتماعية لسانية.

ووفق ما أشير إليه أعلاه، فلا يسعنا إلا أن ننوّه اعترافًا بأولئك اللسانيين العرب القدماء الأساطين الذين سبقت أفكارهم اللغوية الأصيلة الرائدة عصرهم بقرون ، فهم مثلا يقسمون التواصلات أو يحصرونها في عشرة معانٍ أو مستويات :

1 ـ الخبر، ويقصد به الإعلام لا غير، كأن يوجّه المرسل تبليغًا، ليس ضرورة أن يتلقاه مرسل إليه بعينه، بل ليس المتكلم أو المبلّغ مجبرًا سلفًا بذكر أو استحضار كل العوامل التي يقوم عليها الاتصال، ولكنه لا بد من استعمال إشارات صوتية حتى يتحقق له الإعلام، غير ان المرسل مجبر هنا على إفادة مخاطبه بزمن الحدث الإعلامي:

أحدث في ماضٍ من زمان أو مستقبل أو دائم؟ وإعلامه ذو ثلاثة احتمالات:

أ ـ احتمال واجب: الحرب مشتعلة، خسرنا معركة، ولم نخسر الحرب

ب ـ احتمال جائز: صافح الرئيس مواطنًا، انتصر الفريق الوطني بهدفين لهدف.

ج ـ احتمال ممتنع: كجملة سيبويه: «شربت ماء البحر»

والمعاني التي: يحتملها لفظ الخبر كثيرة كالتعجب: ما أجمل الربيع ، والتمني: ودِدْت لو أن بني وطني ذوُو هويَّة واحدة، والإنكار: ليس له عليّ يد بيضاء، والنفي: لا بأس عليك، والأمر كقوله تعالى: ﴿ **والمطلقاتُ يتربّصْن بأنفسهنّ ثلاثة قروء** ﴾، والنهي: ﴿ **لا يمسّه إلا المطهّرونْ** ﴾ والتعظيم: «سبحان الله»، والدعاء «عفا الله عنه»، والوعد: سَنُريهم آياتنا في الآفاق ، والوعيد :«وسيعلم الذين ظلموا» والتبكيت: «ذُقْ، إنك أنت العزيز الحكيم» وفي معنى التبكيت، قال شاعر يهجو جريرًا:

أبْلغ جريرًا وأبْلغ من يُبلّغــه أنّى الأغرّ وأني زهرة اليمــن

إلا أن المهجوّ (جريرًا) أجابه مبكّتا له:

ألم تكن في وسوم قد وُسمت بها من خان موْعظةً يازهرة اليمن؟

وقد يكون اللفظ خبرًا، والمعنى دعاء وطلب واسترحام ... الخ ونحن لا نعجب لدلالة الخبر على الإعلام، لأن الخبَرَ ليس مصدرًا للفعل خَبَرْتُ الشيء أخْبُرُهُ خُبْرا وخبْرة بمعنى علمْتُه ، وبالتالي فأنا خبير به، بل الخبرُ اسم ما يُنقل ويتحدَّث به ، ولذلك قيل: « صدّق الخبرَ الخُبْر» ، لأن الخُبر أن تبْلُو الشيء وتختبره ليؤول بك البلاء به إلى علمه حقّ علمه، ولذلك لو سميّنا «الخبير» بـ «العليم» لكان جائزًا، لأن الإنسان لا يحرز صفة الخبير في عمل أو فن أو مهنة إلا بعد العلم به، والإ صار أي خبير بالشيء مصدر العلم لنفسه، وهذا مستحيل لبشر.

2 ـ الاستخبار، ويرادف تقريبا معنى الاستفهام، لأن الاستخبار «كل ما ليس عند المستخْبر» [62] وما تجاب به عمّا استخبرته من غيرك غير مسؤول على فهمك من عدمه، مما يجعلك فضوليا لطرح استفهام عما أشكل عليك من تبليغ، وذُكر أنّ الاستخبار ظاهره موافق لباطنه:

62 ـ نفسه ، ص: 181.

- ما عنك؟ ⟵ قلم

- من رأيت؟ ⟵ عليًا

- كم سنك؟ ⟵ خمسون عامًا.

والاستخبار تتعدد معانيه تخالفا عما هو مألوف في دوّالها الصوتية:

ـ الاستخبار في اللفظ والمعنى تعجب إيجابي كقوله تعالى: ﴿**فأصحاب الميمنة ما أصحاب الميمنة؟**﴾ أو تعجب سلبي: ﴿**وأصحاب المشأمة ما أصحاب المشأمة ؟**﴾ ب ـ وقد يسمى التعجب تفخيما لأمر عظيم فيه دلالة الوعيد والتهديد، كقوله تعالى: ﴿**ماذا يستعجل المجرمون؟**﴾

ج ـ الاستخبار في اللفظ، والمعنى توبيخ، كقول الشاعر:

أغَرَرْ تني وزعمتَ أنّك لا بنٌ بالصيف تامرُ ؟

د ـ الاستخبار في اللفظ، والمعنى تفجّع، كقوله تعالى:

« وَوُضع الكتابُ، فترى المجرمين مُشفقين مما فيه، ويقولون: ياويلتنا ما لهذا الكتاب لا يغادر صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها.

هـ ـ الاستخبار لفظ، والمعنى تبكيت ، كقوله تعالى: ﴿**وإذ قال الله يا عيسى بن مَرْيم ، أأنت قلت للناس : اتخذوني وأمي إلهين من دون الله؟**﴾... إلى غير ذلك من المعاني المتداولة أسلوبيا وبلاغيًا بين علماء اللسان العربي، مثل التقرير، والتسوية، والإنكار، والعرض، والتحضيض والإفهام(وما تلك بيمينك يا موسى؟) ... الخ.

3 ـ ثم تأتي المعاني الثمانية الباقية المعروضة في كتب اللغة والبلاغة،... وإذا عدنا اليوم إلى أبرز اللسانيين المعاصرين، وهم يستعرضون الوظيفة الأساس للغة الإنسانية لوجدناهم يقرّون بان «الوظيفة الأساس للغة الإنسانية أن يتمكّن كل إنسان من تبليغ نظرائه تجربته الشخصية، ونفهم من «التجربة» كل ما يحس به الإنسان أو يلاحظه، بحيث يكون المثير Stimulus إما داخليا وإما خارجيًا، بحيث إن هذه «التجربة» تأخذ شكل يقين، أو شك، أو

رغبة، أو حاجة، إن التواصل مع الآخرين يمكن أن يتخذ شكل تأكيد أو سؤال أو طلب أو أمر دون أن ينقطع ليكون تواصلا» [63] علمًا بأن التجربة لا تبلّغ من الأنا إلى الآخر بالاعتماد على الصورة الصوتية السمعية وحدها، ولذا فإن ما يسمى بالوحدة الصوتية المتمايزة ليست متمايزة في حد ذاتها، بل بمجموع ما يشاركها من وحدات صوتية وفي الآن ذاته، فنحن نقول في عربيتنا: الختل، الختر، الغدْر،... وهي كلها بمعنى، بل لن يكون لهذه الوحدات الصوتية معنى مطرد وثابت على مستوى أصغر وحدة دالة، فهي قد تشحن في إطار سياق عام تسهم فيه بنية التركيب أو الجملة كلها.

إذا لم تخش عاقبــة الليالي ولم تسْتحْي، فاصنع ما تشاء

إن حمل كلام العرب على معناه هو الغالب الأعم على كتاب سيبويه، بحيث لا تكاد تجد فيه بابًا من أبوابه إلا وتعرض بشكل مباشر أو غير مباشر إلى حمل بنية كلام العرب وتأويلها وتقليبها على ظاهرها تارة، وعلى موضعها أو ما تحتمله من دلالات متداعية ببعضها بعضًا تارة أخرى بما في ذلك التحليلات السانتكسية العجيبة فهو حين يتعرض إلى ذكر سبب رفع «قليلٌ» في بيت امرئ القيس:

فلو أنّ ما أسعى لأدنى معيشة كفاني، ولم أطلب، قليل من المال

يقول: «فإنما رفع لأنه لم يجعل القليل مطلوبًا، وإنما كان المطلوب عنده الملك، وجعل القليل كافيا، ولو لم يُرِدْ ذلك ونصب فسد المعنى» [64] ولو قُلت: مررتُ بعمرو وَزَيْدًا لكان عربيًا، فكيف هذا؟ لأنه فعْل، والمجرور في موضع مفعول منصوب، ومعناه أتيتُ ونحْوُها» [65] مستشهدًا بقول جرير:

جئني بمثل بني بدر لقومهم أو مِثْلَ أسرةِ منظور بن سيّار

ما من شك في أن هذه الظواهر اللغوية التي هيأها الأولون وطمسها المتأخرون ظواهر

63 - la linguistique synchronique p.9 andre martinet. preuves universitaires de France 1974.

64 ـ الكتاب :1/79

65 ـ نفسه ،ص:94.

لغوية عربية تشهد على ما مرت به العربية القديمة من طرائق أكثر شفافية في الاتصال، وتدّل أيضًا على ما كان يطرأ عليها من تحوّل من شكلها الصوتي إلى باطنها المعنوي، غير أن ذلك التحول المختلّ والمتفاوت جغرافيا وتاريخيا واجتماعيا هنا وهناك لم يكن معلومًا ولا معلنا عنه لدى كل الجماعات اللغوية المالكة لناصية هذه اللغة، ومع ذلك، فإن طبقات من المتكلمين بقيت متمسكة بما ألفته وكسبته من مستويات تواصلية، وما كان يصلهم من جهات مسهمة في أي تحوّل لغوي بعد لأي من الزمن لم يكن بمقدوره أن يحوّل ألسنتهم عما عهدته من عادات أضحت جزءًا ومصيرًا من تواصلهم وهويتهم، فضلا عن أن العربي مجبول في لسانه بطبعه.

ومن اللغويين القدماء، خاصة من الكوفيين، من لم يحبّذ حمل سيبويه كلام العرب على المعنى، كقول ثعلب(291هـ) «إن العرب تخرج الإعراب على اللفظ دون المعاني، ولا يفسد الإعراب المعنى، فإذا كان الإعراب يفسد المعنى، فليس من كلام العرب» [66] ذاكرا أن أستاذه الفراء (207هـ) عمل العربية والنحو على كلام العرب، ولأنه قال: «كل مسألة وافق إعرابها معناها، ومعناها إعرابها فهو الصحيح، وإنما لحق سيبويه الغلطُ لأنه عمل كلام العرب على المعاني، وحلّى عن الألفاظ، ولم يوجد في كلام العرب ولا أشعار الفحول إلا ما المعنى فيه مطبق للإعراب، والإعراب مطبق للمعنى» [67]، في حين ان الفراء «حمل العربية على الألفاظ والمعاني فبرع، واستحق التقدمة» [68].

لا أحسب أني أجد في نفسي شعورًا ولا جرأة للرد على عالم مثل ثعلب، ولكن المطلع على مبادئ التمذهب بين المدرستين لا يعوزه أن يشتم جنوحًا وانحيازًا على صاحب «قرآن» النحو، ولكن سيبويه الذي حمل العربية على المعنى لأنه كان يعلم ان هذه اللغة لا تخلو من تواصلات خارج «سجن» القواعد النحوية الجافة، لنُوردْ مثالا، علاوة على الأمثلة السابقة، ونتأملْ طريقة التحليل السيبويّة لبعض الجوانب السانتكسية الواردة فيه:

66 ـ طبقات النحويين واللغويين ،ص: 131 الزبيدي تحقيق: محمد أبو الفظل إبراهيم ،ط: 1973 دار المعارف مصر

67 ـ نفسه ،ص: 131.

68 ـ نفسه ، ص: 131.

هل تعرف اليوم رسم الدار والطللا كما عرفْت بجفن الصّيقل الخلَلا

دارٌ لمـروة إذ أهلـــي وأهلُهـــم بالكانسيّة ترعى اللّهـــو والغـزلا

حيث يعقب على موقع «دار» قائلا: «فإذا رفعت فالذي في نفسك ما أظهرت ، وإذا نصبت فالذي في نفسك غيرُ ما أظهرت» (69) .

أي الرفع لا يحتاج إلى حذف هنا «حتى تضطر إلى إضمار فعل وهو مرفوع على أنه خبر لمبتدأ محذوف جوازا لعلم المخاطب كعلم المتكلم (هي دار مثلا)، بينما النصب على إضمار فعل (أذكر أولا انسى مثلا)، وشتان ما بين نية الخطابين، فالأول (الرفع) خطاب مباشر، والثاني(النصب) خطاب غير مباشر او خطاب مقطوع» (70).

إننا لا ننكر ان اللغة العربية تسع لما اطرد، وتتفتح لما شذّ أو شرد، ولا نجهل أن العلماء المبكرين منذ القرن الثاني الهجري قد تجادلوا وتمذهبوا في مثل هذه المسائل منبّهين أن في كلام العرب:

1) أسماءً متفقة في الإعراب مختلفة المعاني مثل: إن زيدًا أخوك، ولعل زيدًا أخوك، وكأن زيدًا أخوك،...

2) وأسماء مختلفة الإعراب متفقة المعاني مثل: ما زيد قائمًا وما زيد قائم، وما رأيته منذ يومين ومنذ يومان، ولا مالَ عندك، ولا مالٌ عندك، وما في الدار أحدًا إلا زيد ، وما في الدار أحد إلا زيدًا، إلى جانب تراكيب أخرى مثل قوله تعالى: ﴿ **إنّ الأمر كلّه لله** ﴾ و﴿ **إنّ الأمر كلّه لله** ﴾(حيث قرأ أبو عمرو ويعقوب «كله» بالرفع على الابتداء، والباقون نصبًا على التأكيد) وكذا: ليس زيد بجبان ولا بخيل ولا بخيلاً،... وهذان النسجان من نسوج كلام العرب الشائعة التي لا يستطيع لغوي أو نحوي أن يردها، ولكن هناك عادات وأعرافًا خارجية ليست ما فوق لغوية تؤثر في تحديد كثير من التواصلات في اللغة العربية كما جاءتنا طبيعية ، وعلى المتواصل بها وفي إطارها ان يرعاها نيّة وعملا حسب المقام.

69 ـ الكتاب: 1/282.

70 ـ في رحاب اللغة العربية ،ص:127.

وكم كان السيد البطليوسي(444-521هـ) صائبًا وهو ينصح الكاتب أن يُنزل الناس منازلهم للمرتبة التي تليق بكل واحد منهم، فهو يرى أن العادات تختلف باختلاف الأزمنة، حتى إن كل أهل زمان يستحسنون مالا يستحسنه غيرهم: «وللنساء مراتب في مخاطبتهم، ينبغي للكاتب أن يعرفها، فمن ذلك لا ينبغي للكاتب أن يدعو لهنّ بالكرامة، ولا بالسعادة، لأن كرامة المرأة وسعادتها موتها عندهن، ولا يقال للواحدة منهن: أتم الله نعمه عليك لأنهن ينكرن ان يكون شيء عليهن، ولا يقال: جعلني الله فداءك، ولا قدّمني إلى الموت قبلك، لأن هذا يجري مجرى المغازلة، ولا يقال لواحدة منهن: بلّغني الله أملي فيك لاستقباحهنّ ان يكون شيء فيهنّ، وبالجملة فينبغي للكاتب إليهن أن يتجنب كل لفظة يقع فيها اشتراك ويمكن أن تُتأوّل على ما يقبح» [71].

إننا لا ندّعي جديدًا فيما أثرناه في هذا الموضوع الذي يترجم عن قراءات تراثية وحداثية استغرقت معنا أعوامًا ، كل ما نشعر به أننا حاولنا أن نلفت انتباه الجيل العربي الصادر بضرورة التعمق في لغة لا تبرح تراكيب فيها مهملة أو غير مستعملة استعمالا عامًا ولفت نظره أيضا بأنه يملك لغة هو جدير بالفخر والاعتزاز إذا كان متكلمًا بها وينتمي إليها في وقت تعالت رطانات جدثية نائمة تريد عبثًا أن تجاريها وتنافسها في كل موقع ضربت فيه بجرانها يعضدها ويؤزّرها في ذلك نظم ربّاني لا قبل للُغة أخرى قديمة أو حديثة ببنائه وبيانه.

71 ـ الاقتضاب في شرح أدب الكاتب ، ق1/141-142 السيد البطليوسي، تحقيق: أ: مصطفى السقا والدكتور حامد عبد المجيد،ط: 1981 الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نقاط الضعف في التحليل اللغوي

د.سحبان خليفات

ترمي هذه الدراسة إلى تحليل ما أسفرت عنه كتابات أنصار المدرسة (الميتا-أخلاقية) لتبين ما وقع من أخطاء، وما ينطوي، عليه هذا النوع من الأبحاث من إرهاصات تشير إلى مستقبله.

لقد أعطى (مور) للاتجاه [الميتا-أخلاقي] ركيزتين هامتين: الاهتمام بالبنية المنطقية للغة الأحكام الخلقية ، والتحليل اللغوي. لقد كان حديثه عن الاغلوطة الطبيعية مدخلا لأبحاث كثير من الفلاسفة الذين انتهوا إلى تأكيد أهمية القواعد المنطقية، ومنزلتها في فهم بنية اللغة الخلقية.يضاف إلى هذا أن اهتمامه بالإجابة عن سؤال «ماهو الخير؟» قد حمله على بحث مشكلة التعريف في صورة تفصيلية . وفهم اللاحقون من فلسفة (مور) أن جوهر الأغلوطة الطبيعية يتمثل في تعريف مفهوم في حدود مفهوم آخر لا يكافئه .وهكذا بدت فكرة الاغلوطة كسلاح ضد جميع التعريفات الطبيعية للتصورات الخلقية. إن أغلوطة التعريف إذن هي الأغلوطة الشاملة.

لم يكن (مور) ينظر في الحقيقة إلى البحث في «معاني» الألفاظ الخلقية كعمل لغوي صرف، بل كأداة لدراسة التصورات الخلقية المعيارية. فقد يصف بعض الفلاسفة شيئًا أو فعلاً بإطلاق نعت خلقي معين عليه، كالقول: إنه خير، أو صواب، أو واجب، وفي الوقت نفسه فإن غيرهم يطلق الأوصاف ذاتها على أشياء أو أفعال أخرى، وهذا يضعنا وسط أوصاف كثيرة متضاربة . وقد عطلت هذه الفوضى قدرة الفلسفة الخلقية على التقدم. ورأى (مور) أن (تكتيك) التحليل منهج يساعد في تحديد جوهر التصورات الخلقية التي نطلقها،

فيصير في وسعنا بحث عناصر الخلاف بين التصورات المختلفة على مستوى آخر أكثر وضوحا.

أهمل الفلاسفة اللاحقون الجوانب الميتافيزيقية في أبحاث (مور)، وقصروا اهتمامهم على تلك الجوانب التي اهتم فيها ببحث البنية المنطقية للغة الخلقية، كما أهملوا أيضًا كون التحليل المنطقي للغة مجرد أداة لتوضيح المشكلات المعيارية وحلها. فجعلوا برهان السؤال المفتوح، مثلا، أداة لاختيار سوية التعريفات المقترحة للحدود الخلقية ذاتها. وانتهوا من ذلك إلى جعل (الميتا ـ أخلاق) بحثا قائما بذاته، وسرعان ما نادى كثير منهم بإحلاله محل الأخلاق المعيارية، باعتبارها بحثًا غير مشروع.

قال (مور): ـ ان الالفاظ الخلقية ترمز إلى كيفيات غير طبيعية، أي إن لغتنا الخلقية ترتد في الحقيقة إلى أوصاف نفسية واجتماعية، مما يفقد الأخلاق استقلالها. وقد جعل البرهان على صحة الحكم الخلقي نوعا من العيان المباشر، أو الرؤية العقلية.وحين أحس بشكلية هذا البرهان قال: إننا نعد شيئًا ما خيرًا، لأن له كيفيات طبيعية معينة تتصل بجودة تركيبه.غير أنه عجز، كما نعلم، عن تقديم تفسير سوّي للعلاقة المفترضة بين الكيفيات الطبيعية للشيء وخيريته، وقد حال هذا دون تدعيم الأحكام الخلقية بالبراهين العقلية.

واجهت هذه الدعاوى صعوبات جمة، وامتحانًا وعسيرًا، حين اقترح الوضعيون المناطقة في الثلاثينات تحليلاً وظيفيًا للغة الخلقية.فقد استخدم (آير) الأسس التجريبية للوضعية المنطقية في صياغة نظرية انفعالية في الأخلاق فقال: إن تشابه الصورة النحوية لكل من العبارات الخلقية المعيارية، والعبارات الواقعية، هم علة الاعتقاد بأن لهما صورة منطقية واحدة.أي علة الظن بأن العبارة الخلقية تقريرية وذات قيمة صدق . إن العبارة المعيارية في رأيه ليست غير عبارة تقريرية مصوغة على نحو يمكنها من التعبير عن مشاعر الناطق بها إزاء الواقعة أو الموقف الذي يتلفظ بها فيه. ويعني هذا أن الحكم الخلقي تعبير عن انفعال يعطي للحكم وظيفته المعيارية.

يتحدد البرهان الملائم في الأخلاق، وفقًا للتصور السابق، باستخدام نفسيّ للوقائع على

أمل أن نحمل من يختلف معنا على تغيير اتجاهه على نحو معين. لكن (آير) لم يستطع بيان الصلة بين الوقائع والاتجاهات، مما جعل بنية البرهان العقلي في الأخلاق في منتهى الغموض، وعرضه للاختلاط بمفهوم الدعاية.

يتلخص إسهام (آير) في بناء المنهج (الميتا- أخلاقي) في اقتراحه أن يستبدل بالكيفيات غير الطبيعية التي اقترحها (مور) الانفعالات كمثيرات للألفاظ الخلقية، مؤكدًا أن الخاصية الخطابية في الحكم هي أكثر سماته أساسية وأهمية.كما مهد الطريق أمام الفلاسفة اللاحقين كي يحاولوا صياغة نظرية في البرهان، مبنية على التصور السببي للعلاقة بين الوقائع والقيم.

كنا نتحدث عن الطبيعة وما وراء الطبيعة فبيّن الوضعيّون المناطقة أن «ما وراء الطبيعة» هو جملة القوانين التي تؤلف بنيتها.وكنا نتحدث أيضًا عن الأخلاق وما وراء الأخلاق، وصرنا بعد (آير) نتحدث عما وراء الأخلاق باعتباره البنية المنطقية للغة الخلقية. وقد اتجهت نظرية (آير) بالباحثين في اتجاه نفساني. ومن هنا ذهب (ستيفنسون) إلى أن «معنى» اللفظ الخلقي هو «شكل» التفاعل السببي القائم بينه وبين العمليات النفسية الجارية في ذهن المتكلم والسامع.

وقد جعل من الانفعالات، أو الاتجاهات، جزءًا جوهريًا من معنى العبارة الخلقية، فبينما نعد ـ في واقع الاستخدام ـ أن معنى العبارة هو الاعتقادات التي تعرب عنها فإن (ستيفنسون) يقول: إن معناها غير مستغرق كلية في الاعتقادات التي تعلنها.

يتألف الحكم الخلقي، وفقًا للنظرية السابقة، من شقين: وصفي ذي قيمة صدق، ويمكن البرهنة عليه عقليًا؛ وانفعالي لا قيمة صدق له، ولا يبرهن عليه عقليًا، بل باستخدام نوع آخر من المناهج غير العقلية. وقد ذهب (ستيفنسون) في هذا الصدد إلى أن البرهان الخلقي يستخدم القياس والاستقراء، إلا أنه يتجاوزهما بتأثير عنصر الانفعالي المتضمن في الحكم الخلقي. وقد اقترح نظرية «الأسباب الوجيهة» كبديل في الأخلاق للنظرية التقليدية في البرهان، معرفًا السبب بأنه: أية مسألة واقعية يعدّها المتكلم قادرة سببًا على تغيير اتجاهات السامع.

لم تنطلق نظرية المعنى الانفعالي عند (ستيفنسون) من مبادئ الوضعية المنطقية قدر انطلاقها من تحليل نفسي بارع لاستخدامنا اللغة الخلقية. ومن هنا تكتسب تميزها وأهميتها، في نفس الوقت الذي تتحدد فيه عيوبنا: إننا لا نملك دليلاً تجريبيًا حاسمًا على وجود معنى انفعالي. وقد أبان الباحثون أن ما ظنه ستيفنسون «معنى» انفعاليًا ليس سوى «التأثير» الانفعالي للالفاظ، ومن الخطأ أن نخلط بين المعنى والتأثير.وحتى لو سلمنا بفرضية (ستيفنسون) هذه فإنه من المستحيل علينا وصف الانفعالات كاستجابات بسيطة، فالفكر والتوقع والمشاعر تتداخل جميعا في الانفعال، بحيث يستحيل علينا تمييز الجانب الانفعالي عن الجانب المعرفي في الوجود أو الوظيفة. وهكذا فإن نظرية (ستيفنسون) لا تنصف الاستخدامات الكثيرة والمختلفة للغة الخلقية. إنها لا تصف وقائع الاستخدام بقدر ما تنحاز إلى استخدام بعينه، أو إلى تصور قبلي تفسر وقائع الاستخدام على الانحشار فيه. إنها لا تفسر في صورة سوية (دينامية) اللغة الخلقية. إنها تُبسّط الطبيعة الفعلية للغتنا واستخداماتها، وتعالج المعنى من خلال إطار (سيمانطيقى) ضيق.

إن قسمة المعنى إلى وصفي وانفعالي قد هبطت بالحكم الخلقي إلى مستوى الاستجابة الغريزية، وعلى أفضل الأحوال فإنها قسمة تخلط بين حكم القيمة الناضج، وحكم التفضيل المحض، جاعلة الحكم القيمي ينصب على مشاعرنا، لا على الموضوع الذي نصدر حكمنا عليه، مما يحيل الأخلاق في النهاية إلى فرع من علم النفس السلوكي.

لقد حلل (ستيفنسون) الحكم الخلقي «س خير» باعتباره «أنا أستحسن س. أفعل المثل أيضا». ويلاحظ أن التحليل الانفعالي للحكم الخلقي السابق قاصر عن إبراز المضمون الموضوعي للحكم . وقد كان أولى بفيلسوفنا- حفاظًا على الموضوعية - أن يقول : «س خير» يعني: «نحن البشر نستحسن س.راع هذا الاستحسان في فعلك». إن من شأن استبدال«أنا» بـ«نحن» زوال غموض اللفظ الأول، مما يسمح بإعطاء الحكم مفهومًا مقبولاً للصحة.فالحكم الخلقي، كقانون خلقي، لا بد أن يخلو من تلك الإشارات إلى الذات، ويتخلص من المظاهر الجزئية والخصوصية، فتكون صلة المحمول بالموضوع عامة[1] .

1 - olafson (f.A) : Meta-Ethies and Moral Life, p 168

ترتب على جعل الحكم الخلقي تعبيرًا عن استحسان نفسي ـ فردي، أن حدث تغيير خفي في البنية المنطقية للحكم. فحين يصدر قاض حكمه «س جنحة» ، فمن غير المعقول أن يكون «معنى» حكمه: «أنا أستهجن س» ، لأن المحمول القانوني «جنحة» يرتبط بموضوع الحكم «س» وهو الفعل الذي اقترفه المتهم، وليس بالعواطف الشخصية للقاضي.

وهكذا سلب(ستيفنسون) الحكم الخلقي قيمة صدقه، وأنكر أن تكون بين الأحكام الخلقية علاقات منطقية كالتضمن، أو اللزوم، أو التناقض. وأنكر أيضًا موضوعية الحكم وكليته بجعله تقديم البرهان العقلي ذي الصلة المنطقية بالحكم أمرًا مستحيلاً: لقد ربط الاتجاهات بالمتكلم، فاستحال عليه في النتيجة أن يقدم تفسيرًا سويًا للبرهان، أو السبب الوجيه في الأخلاق، أو يقترح مقياسًا لنقد البرهان الأخلاقي.فالبرهان الصحيح عنده، هو ما نميل إليه أو ما يؤثر السامع نفسيًا، لكننا حين نقول عن برهان ما: إنه صحيح، فإننا لا نقصد أننا نستحسنه، بل إنه صحيح في ذاته، أي إن له خصائص تجعله جديرًا باستحساننا جميعا.

يبقى أن(ستيفنسون) قد نجح في لفت أنظار الفلاسفة إلى ضرورة دراسة الطريقة التي نستخدم بها اللغة الخلقية في الواقع، فمهد بهذا لنظرية(تولمن). كما كشف عن وظيفة للغة الخلقية في حياتنا، وهي وظيفة قاست طويلاً من الإهمال. وأشار إلى قصور النظرية الوصفية، وحاجتنا إلى نظرية أوسع منها. إلا أنه أخفق في ربط الفكر بالسلوك الخلقي بطريقة سوية.

جهد الفلاسفة اللاحقون في تخليص البحث(الميتا- أخلاقي) من الطابع النفسي الذي أضفاه عليه (ستيفنسون).فحاول (تولمن) دعم مكانة السبب أو العقل في الأخلاق، بيان قصور الصيغة الانفعالية أولاً، ثم تقديم صيغة جديدة للبرهان دعاها بالاستدلال القيمي، وتصور جديد للمعنى. يرتكز على دراسة وقائع الاستخدام.وكان هذا خطوة إلى الأمام تحققت بفضل تغير في المنهج.

نادى(تولمن) بضرورة التخلي عن التصورات القبلية والأفكار المبيتة، والإقبال، بدلاً من ذلك، على دراسة اللغة الخلقية كما هي في واقع استخدامها. أعني من حيث هي جزء عضوي من فعاليتنا الخلقية. ولما كانت حياتنا الخلقية واحدة من بين الطرق الكثيرة

المتشابهة للحياة، أو هي «لعبة» بين «لعبات» نمارسها، فإن فهمها يقتضي مقارنتها مع الطرق والفعاليات واللعبات الأخرى، ومن هنا قام بدراسة الفعالية العلمية، فوجد أن ما يعيد فيها سببًا وجيهًا هو العبارة التي تقدم تفسيرًا موثوقًا به من الناحية التنبؤية، ويتنسق مع منظومتنا المعرفية، ويتسم باليسر والملاءمة.إن السبب الوجيه هو الذي يجعل من حكم ما حكمًا مفهومًا، أي يجعل في وسعنا التنبؤبه، بالاستدلال عليه من مقدمات واقعية معينة.

حين وصل (تولمن) إلى دراسة الفعالية الخلقية انتقد الفلاسفة الذين قالوا: إن علة كون برهان أو سبب ما «وجيهًا» ، تطابقه مع واقع ما، وقال: إن معنى هذا التسليم بأن الألفاظ والأحكام الخلقية وصفية. ولما كانت ألفاظنا الخلقية غير وصفية، فإنها تخرج بالنتيجة من دائرة اللغة ذاتِ المعنى. هذا ما نادى به الوضعيون المناطقة، كما أن (مور) و(ستيفنسون) قد عدّا لغتنا لغة وصفية تشير إلى واقع غير طبيعي في نظر الأول، ونفسي في نظر الثاني.ويرفض (تولمن) هذه الدعاوى كلها، ويقول: كما أن معيار العبارات الوصفية قد جرى تحديده بالنظر إلى الوظيفة التي تؤديها الألفاظ الوصفية في حياتنا، فإن علينا أيضًا أن نحدد معيار العبارات الخلقية بعد دراسة دقيقة للأغراض التي تستخدم فيها.

حدد (تولمن) بعد دراسة لتاريخ الأخلاق استخدامين أساسيين: الأول منطقي، ويتمثل في استخدام اللغة الخلقية للتعبير عن المبادئ السائدة، والثاني واقعي، ويتجلى في استخدامها بغرض تحقيق الانسجام بين مصالح أفراد المجتمع واهتماماتهم. وهكذا لم نعد نتحدث كما عند (ستيفنسون) عن «معاني الألفاظ الخلقية» ، بل عن «استخداماتها». إن نظرية (تولمن) تتجاوز في الحقيقة ما يعرف بالفعل الإيضاحي أو الوصفي Locutionary إلى دراسة الفعل الأدائي Illocutionary مشيرًا في الوقت نفسه إلى الاستخدامات السببية للغة. وعلى هذا النحو أصبح استخدام اللفظ بمثابة الوظيفة التي يؤديها فى حياتنا، أي ما نفعله باللفظ [2].

2 ـ Alston (W) Fhilosophy Of Language. PP 39.45-47

ويشار إلى هذا المرجع M(P.L.)

يتمثل فضل (تولمن)، في هذا الصدد في تركيزه الأنظار على ضرورة الدراسة الموضوعية لوقائع الاستخدام، وملاحظته السمة الاجتماعية للأخلاق، والارتباط الوثيق بين منطق «الأخلاق» و «ووظيفتها»، والتذكير بخصوبة الصيغ اللغوية، وتعدد أغراضها، وخطأ ردها إلى وظيفة أو تصور واحد. لقد دفع بهذا كثيرًا من الفلاسفة إلى دراسة وقائع استخدام اللغة الخلفية، للكشف عن الصلة القائمة بين فعالياتنا، أو لغاتنا المختلفة.

مع أن (تولمن) أعظم (الميتا ـ أخلاقيين) فى محاولته كشف المنطق الذاتي للفعالية الخلقية، إلا أن التباس اللفظ الانجليزي Use قد ضلله: فهذا اللفظ يشير إلى إجراءات وقواعد الاستخدام إشارته إلى الغاية والمنفعة، وهذا ما جعل (تولمن) يوحد ويطابق بين قواعد الاستخدام الخلفي للغة، وانسجام مصالح الأفراد واهتماماتهم، كغاية نفعية للأخلاقية. وقد أخطأ أيضًا فى تحديد غاية واحدة للأخلاقية. إن حشر الوظائف المختلفة للغة الخلقية فى وظيفة واحدة- هي انسجام المصالح- يعني أن نظرية سببيًا على الأفراد. إنها، إذن، صورة من النظرية الانفعالية.

أما برهان «الاستدلال القيمي» فيعني الاستدلال على نتيجة قيمية ابتداء من سبب واقعي. وقد تمثلت المشكلات التى واجهها هذا البرهان فى مخالفته للصيغ البرهانية المالوفة، ومن ثم حاول الكثيرون وتفسيره على ضوء القواعد المنطقية للقياس الأرسطي كوسيلة لإثبات خطئه. وحاول (تولمن) من جانبه توضيح بنية برهانه الجديد، وشرح أهدافه والغايات والبواعث التي حملته على اقتراحه، إلا أن الآخرين، فيما يبدو، لم يصغوا إليه.

الصيغة الجديدة بذرة ممتازة، وخطوة هامة فى الطريق إلى لإقامة برهان خلقي، غير أن علينا أن نسلم أولاً بأن الواقائع المحضة وهم لا وجود له، وأن «معنى» كل واقعة- مهما تكن- يتضمن واقعة وقيمة. عندئذ ستكون مقدمة الاستدلال القيمي واضحة كأساس للاستدلال. أم إذا تمسكنا- كما يفعل كثير من الفلاسفة- بتباين الوقائع والقيم، وأصررنا فى نفس الوقت على ضرورة تقديم تسويغ منطقى للحكم الخلقي، فإننا لن نصل إلى نتيجة أبدًا.

حملت نظرية «هير» فى المعنى (الميتا- أخلاق) خطوات إلى الأمام: فقد كشف عن استخدامات أدائية جديدة للحكم الخلقي غير التي أشار إليها تولمن، وهي الإطراء والإرشاد، مميزًا بين الاستخدام الأدائي للحكم الخلقي، والتأثيرات السببية (الإقناع) الناجمة عن معنى العبارة الخلقية واستخدامها.

غير انه اعتبر الإرشاد جزءًا من معنى الحكم الخلقي .وهذا شبيه بما فعله (ستيفنسون) من قبل حين عد «الإقناع» جزءًا من معنى اللفظ. إننا نلاحظ في هذا الصدد أن (الميتا- اخلاقيين) عموما يخلطون بين المعنى المحكوم وحده بالقواعد اللغوية، والتأثيرات السببية، وهي نتاج عرضي للمعنى غير محكوم بأية قواعد. ويترتب على هذا حتمية الارتداد في صورة ما إلى شكل من أشكال المذهب الطبيعي.

يتركز فضل (هير) في تعميقه للنزعة الرامية إلى دراسة الاستخدامات الادائية للغة الخلقية، وتمييزها عن الاستخدامين الوصفي والوسيلي، وتأكيد أهمية الحذر من النزعة النفسانية، وضرورة تمييز المناهج الأخلاقية في البرهان عن الدعاية، ولفت النظر إلى الصلات القائمة بين الاستخدام الإرشادي للغة وصيغة الأمر.ومع أنه قد وسع في الحقيقة آفاقنا (السيمانطيقية) فإنه لم يحسن الدراسة، إذ خلط بين المعنى والاطراء، مما حال بينه وبين إمكانية تقديم تسويغ سويّ للعلاقة المفترضة بينهما. لقد تضمن حديثه عن الدلالة والإيماءة إمكانيات ممتازة للتحليل، لولا أنه تحول إلى حديث عن نوعين من المعنى، فارتد بذلك إلى نظرية(ستيفنسون) وقسمته الثنائية.

وتكشف الصيغ البرهانية التي تقدم بها عن نزعة تلفيقية: وقد تمثلت مشكلة تحديد السبب الوجيه في فلسفته في ضرورة القيام بتحديد سابق للعلاقة بين المعنيين: الوصفي والاطرائي، لقد نفى (هير) إمكانية وجود أية علاقة منطقية بين الطرفين، لأن التسليم بهذا النوع من العلاقات سينتهي به، على حد تعبيره، إما إلى صورة متهافتة من المذهب الوصفي أو إلى الاعتراف بان الأحكام الخلقية لا تطلق بناء على أية أسباب أبدًا، أي أنها لا عقلانية.وهكذا فإن الأخطاء التي ارتكبتها في نظرية المعنى قد ظهرت نتائجها في نظرية

الأسباب. ويبدو هذا الخطأ مشتركًا بين جميع الفلاسفة (الميتا- أخلاقيين). أعني ان كل قصور في نظرياتهم في المعنى يترتب عليه بالضرورة قصور في نظرية الأسباب المدعمة للحكم الخلقي .

جعل (هير) المقدمة الكبرى في القياس العملي، المقترح كصيغة بديلة للاستدلال القيمي، بمثابة مبدأ عام للسلوك، أي كسبب وجيه يسوغ لنتيجة القيمية. غير أنه لم يضع حدًا لما يمكن اعتباره سببًا وجيهًا، أو مقدمة كبرى مقبولة.مما يعني أن «وجود» السبب الوجيه يتوقف على قرار شخصي منا.وهذا القرار غير عقلي، إنه فعل إرادة ورغبة وكل حديث عن قرارات موضوعية في هذا المجال لا معنى له أبدًا.وهنا نلمح أوجه الشبه بين هذه النظرية ونظرية (ستيفنسون)، مما يجعل كل التقدم المزعوم موضع تساؤل وريبة. فالمبادئ - وهي الأساس النهائي للبرهان- إنما ترتكز وفقًا لنظرية (هير) على التزام لا عقلي. ومن ثم فإن كل الالتزامات الجزئية المترتبة على هذا الالتزام اللاعقلي ستكون تعسفية أيضًا بالضرورة. كما أن الخلافات الخلقية ستبدو خلافات غير عقلية. وفي لغة(ستيفنسون) خلافات في الاتجاه ، لا في الاعتقاد.

2- الارهاصات الجيدة

لاحظنا فيما سبق ان تطور النظرية (الميتا- أخلاقية) ينزعن رغم كل الكبوات والعثرات والمنزلقات الخطيرة نحو توسيع مطرد لآفاقنا (السيمانطيقية). وإذا كان معظم الفلاسفة الذين عرضنا لنظرياتهم قد توقف عن ممارسة البحث (الميتا - أخلاقي)، فإن (هير) ما زال يواصل الرحلة الشاقة. وتتجه كتاباته الأخيرة إلى الحديث عن الفعل الكلامي والاستخدامات الأدائية، بدل الحديث عن المعنى في مفهومه التقليدي[3].وفي وسعنا الإلمام بهذه النظرية التي وضع أصولَها الفيلسوفُ الانجليزي (جون اوستن) حيث

(3) أنظر بحث هير: Meaning and Speech acts. : Hare (R .M)

تبدو من زوايا مختلفة واحدة من الصور العديدة التي يحتمل ان يتخذها البحث (الميتا- أخلاقي):

تؤكد هذه النظرية ضرورة تفسير «المعنى» وفقًا لمنظور واسع، وتنادي تبعًا لذلك بضرورة التخلي عن قسمة المعنى إلى أنواع متمايزة، وتطالب عوضًا عن هذا بتحديد ثلاثة مستويات:

أ- الأفعال الكلامية الإيضاحية أو الوصفية LOCUTIONARY VERBS كقولنا: أحمر، أزرق، يكتب، يزرع. وتخضع هذه الأفعال الكلامية، التي تشير إلى أشياء أو أفعال، إلى معايير تحكم تطبيقها على الأشياء Criteria of Applicn إذ ليس في وسعنا أن نطلق لفظ «يكتب» على إنسان يتناول طعامه مثلا. ولما كانت هذه الألفاظ جزءًا من بناء اللغة العامة، فإنها تخضع في الوقت نفسه لقواعد من نوع آخر، هي قواعد النحو أو التركيب، وتحدد العلاقة القائمة بين الألفاظ المستخدمة في العبارة . Criteria & rules of use ويؤلف هذان النوعان من القواعد ما يعرف بقواعد المعنى criteria of meaning الخاص بالألفاظ الإيضاحية او الوصفية.

ب - الافعال الكلامية الأدائية Illocutionary verbs كقولنا: أعد، أعلن، أقبل، اقترح، اعترف، أسأل. لقد اصطلح المجتمع على ان أفعالاً معينة تنجز بألفاظ معينة .فحين أقول «أعترف» أو «أسأل» ، فإنني باستخدام هذه الألفاظ لا أصف أي شئ، وإنما أنجز فعلاً هو الاعتراف أو السؤال. أعني ان أداء أفعال معينة لا يتطلب مني غير التلفظ بكلمات معلومة.ومن الطبيعي، والحالة هذه، أن تكون القواعد التي تحدد الاستخدام اللغوي الصحيح للأفعال الإيضاحية مختلفة عن القواعد التي تحدد الاستخدام الصحيح للأفعال الأدائية. فالخاصية الأدائية للفعل تتحدد بقواعد إجرائية أو أعراف تربط اللفظ أو العبارة مع شروط نطقه، وليس مع أشياء في الواقع، كما هي الحال في الافعال الإيضاحية. ومن هنا فإن الفعل الأدائي يلزم المتكلم بأمور معينة.

يتوقف وجود الفعل الأدائي على وجود فعل إيضاحي.ذلك أنه ليس في وسعي أن أعد بشيء، أو أعترف به، أو أسأل عنه، دون أو أتلفظ بعبارة. أي دون أن تكون ألفاظ معينة قد ارتبطت من قبل بأشياء معينة. ويتمثل الاستخدام الأدائي للعبارة في استخدام الترابط

السابق بين الألفاظ والأشياء في أداء أفعال معينة، ومن هنا فإنه يمثل المستوى الثاني للمعنى.

ومن الضروري أن نلاحظ هنا، أنه قد يكون للفظين أو عبارتين مشار واحد، لكن لهما استخدامين أدائيين مختلفين. أعني أن امتلاك الألفاظ أو العبارات لمعنى من المستوى الأول (الايضاحي) ينبغي ألا يوهمنا باشتراكهما أيضًا في المعنى الأدائي أو سواه.

جـ / الأفعال الوسيلية Perlocutionary verbs كقولنا: افتح، ادرس، قاتل. فإذا قلت لك: «أغلق الباب» ، فإنني باستخدام هذه الألفاظ لا أصف أو أعبر عن أي شئ، ولا أؤدي أي فعل. إنني أتلفظ فحسب بعبارة أتوقع بعدها حدوث نتيجة أو فعل معين، على نحو أتوقعه، وهو قيامك بإغلاق الباب. وعليه فإن العبارة الوسيلة هي العبارة التي تطلب إلى السامع أداء فعل معين.إننا لا نهتم في هذا النوع من الاستخدام بالوصف أو الفعل الممكن أداؤه باللفظ، بل نهتم بقوة اللفظ وفاعليته وقدرته على حمل السامع على أداء المطلوب منه. ويفهم من ذلك أن القواعد التي تحدد معنى اللفظ أو العبارة على المستويين السابقين لا تكفي لتحديد هذا الاستخدام.

يترتب على الاستخدام الوسيلي للغة «نتائج نفسية واجتماعية، يجب التمييز بينهما وبين المعنى» المحكوم بالقواعد (4). فان نقول مثلاً: إن الغرض من عبارتي إفزاع فرد ما، لا يكافئ القول إن الغرض منها تحذيره. فالفعل الوسيلي ممارسة لتأثير معين باللغة على الأفراد الآخرين، أما الفعل الأدائي فلا يتضمن مثل هذه الممارسة. وبينما يمكن أن يكون الفعل الأدائي خطوة تمهيدية لفعل وسيلي فإن العكس غير صحيح: قد اطلب إليك أن تعيرني كتابًا كي أقرأه، اكنني لا أقرأ الكتاب كي أطلبه منك (5) . والخلاصة أن وعي هذه المستويات والتمييز بينها أمر ضروري في تحديد معنى أية صيغة لغوية. وقد كان خلط

---

(4) kerner (G.C) the Revolution in Ethical Theory p.29
وسيشار إلى هذا المرجع هكذا (r.e.t)

(5) Alston (w) p L ص 34-37

الفلاسفة (الميتا- أخلاقيين) بين هذه المستويات، وإخفاقهم في التمييز الواضح بينها، علة ما في نظرياتهم من غموض، وما في أبحاثهم من قصور.

لا شك أن نظرية الفعل الأدائي أرحب آفاقًا من النظريات (الميتا ـ أخلاقية) التي قسمت المعنى قسمة ثنائية. لذا فإنه حري(بالميتا- أخلاقيين) أن يستكشفوا هذا المجال.

ويكفي في الدلالة على صحة هذه الواقعة وأهميتها أن نحاول تقييم انجازات النظريات (الميتا ـ أخلاقية) من زاوية النظرية الجديدة. سنرى عندئذ، وبكل وضوح، كل ما في تلك النظريات من غموض أو قصور، وستبدو الأخطاء قاتلة وطفوليّة في آن واحد.

اعتبر مور اللغة الخلقية لغة وصفية تخضع لمعايير التطبيق ويعني هذا أنه لا يسلم بغير المستوى الأول للمعنى، وهو مستوى الفعل الايضاحي أو الوصفي. غير ان (مور) في المرحلة الأخيرة من تطوره الفكري، أخذ يشك في كون اللغة الخلقية وصفية. وقد ذهب في هذا الصدد إلى أن المضي مع هذه الشكوك يعني إنكار خضوع اللغة الخلقية لمعايير التطبيق، فلا نعود نحكم عند إطلاق الحكم الخلقي بوجود أي شئ، فستفقد العبارة الخلقية قيمة صدقها، وفي هذا تسليم بدعاوى المضعية وهدم لموضوعية الأخلاق.الأفضل إذن، كما قال، أن يظل على اعتقاده الأول.

ولكن لَوْ مَيَّز (مور) بين المستويات الثلاثة السابقة للمعنى، لتجنَّبَ كل الحيرة التي أحسها، ولصنَّف اللغة الخلقية عندئذ باعتبارها أدائية. صحيح أن مفهوم الصحة سيتغير، أي لن يعود متمثلا في تطابق العبارة الخلقية مع مشاراتها- لكن هذا المفهوم لن يضيع أبدًا كما خيل إليه.

أما (ستيفنسون) فقد أدرك أننا لا نستخدم اللغة الخلقية في الوصف فقط، بل وفي أغراض أخرى. إلا أنه لم يوفق في صياغة هذه الاستخدامات في نظرية سوية. فقد فسر وجود أكثر من استخدام واحد للعبارة الخلقية بافتراض وجود «معنيين» وصفي وانفعالي. وهكذا غدا الحكم الخلقي محكومًا جزئيًا فحسب بمعايير التطبيق. أي أن جزءًا منه فقط ذو قيمة صدق، وأصبح الحكم الخلقي بمثابة قضيتين في ثوب قضية واحدة: إنه يتألف من قضية وصفية، وأخرى انفعالية، أو إرشادية كما قال (هير).

انعكس الفهم الخاطئ للغة الخلقية على نظرية الأسباب.فقد انهمك (مور) في محاولة تحديد العلاقة بين الكيفيات الطبيعية للشئ، وخيريته.ونقطة الخطأ هنا افتراضه أن الحكم الخلقي نعت يصف كيفيات طبيعية وغير طبيعية في في الشئ، لذا لا بد من تحديد العلاقة بين هاتين المجموعتين من الكيفيات. وقد سار (ستيفنسون) و(هير) في ذات الطريق، وقاما بذات المهمة التي لا طائل تحتها، ولا نجاح يرجى منها.

تتمثل نقطة التقدم التي حققها (ستيفنسون) في تحليل اللغة الخلقية وفقًا للاستخدام الوسيلي، بينما حاول (هير) تحليلها وفقًا للاستخدام الأدائي، بتمييزه بين الاستخدام الاطرائي والوصفي. لكن تحليل(ستيفنسون) سرعان ما ضل سواء السبيل، إذ عد التأثيرات السببية جزءًا من مفهوم المعنى، في حين أن هذه التأثيرات ليست جزءًا من ذلك المعنى المحكوم دائمًا بقواعد التطبيق والاستخدام. إنها تأثيرات جانبية ناتجة عن استخدام المعنى في تحقيق تأثيرات معينة. وقد اقترف تحليل (هير) ذات الخطأ، حين عدّ الإطراء أو الإرشاد جزءًا من معنى اللفظ الخلقي، علمًا بأنهما فعلان أدائيان مختلفان، وكان حريًا به تمييز المعنى عن الاستخدام الأدائي. نتبين مما سبق أن معظم مشكلات وأخطاء التحليل (الميتا- أخلاقي) المعاصر ناتجة في الحقيقة عن قبول تصور معين للمعنى دون غيره- الايضاحي أو الوسيلي- ثم رد جميع التصورات الأخرى إليه. علمًا أنه لا يوجد أي خطأ أو ضرر من قبول أي من هذه التصورات، شريطة أن يكون المحلل واعيا بالفروق القائمة بينها.إننا ما إن ندرك هذه الحقيقة، ونعرف أن «الانفعال» أو «الاقناع» أو «الاطراء» أو«الارشاد» أو «التقييم» لا يؤلف نوعا من المعنى، حتى نصبح ميالين إلى رفض مبدأ ثنائية المعنى.

إن الازدواجية التي تخليها (الميتا- أخلاقيون) في «معنى» اللفظ الخلقي قد جعلت الحكم الخلقي غريبا: فنحن لا نعرف حين يطلق فرد ما حكمًا خلقيًا ما إذا كان يقوم بعملية وصف أو أمر، إطراء أو إرشاد.وسرعان ما تغدو المسألة واضحة، حين نميز بين مستويات المعنى، حيث يكون للفظ أو للعبارة أكثر من استخدام أدائي أو وسيلي متميز.

إلى جانب كون التحليل (الميتا- أخلاقي) إرهاصًا بتحليل أدائي أكثر سوية للغة الخلقية، فقد كشف أيضًا عن أهمية «الانفعالات» أو «الإرادة الشخصية» و «الاختيار» و «المبادئ» ووظيفتها في حياتنا. غير ان رجاله، مجتمعين أو متفرقين، لم يحققوا فهمًا سويًا للأخلاق، إذ اعتبروها بمثابة التحليل المنطقي للغة الخلقية. وفي هذا تبسيط مبالغ فيه لموضوع الأخلاق. إن الفيلسوف الخلقي لا يهتم بمعرفة المقولات التي نستخدمها فحسب، بل وبمعرفة أنماط السلوك، والدوافع، والاتجاهات، وكيف نميز بين المبادئ والبراهين، والأسباب والأفعال الصائبة والخاطئة، الخيرة والشريرة. إنه يهتم بتحديد غايات وقيم للإنسان، ويسعى إلى دراسة القيمة النسبية أو المقارنة لهذه الغايات والقيم، وطبيعة القيمة في ذاتها،وعلاقاتنا بالآخرين من حولنا، وموقفنا من حياتنا. وجميع هذه القضايا مسائل مادية لا لغوية، لذا فإن الموضوع التقليدي للأخلاق سيظل قائمًا (6).

انطلق (الميتا- أخلاقيون) من تحليل منطقي للغة العادية، التي تستبعد لاعتبارات شتى المفاهيم الفلسفية والميتافيزيقية. وحجتهم في هذا الاختيار «أن لغة رجل الشارع هي اللغة التي تعبرعن سلوكه، وهي الشهادة المثلى على ما هو عيني»(7) .إنهم يكتفون بالكشف عن المقولات الاجتماعية للغة، دون نقد لهذه المقولات، على أساس أن مثل هذا النقد سيكون حكمًا معياريًا يتنافى ومبادئ الدراسة المصفية لمنطق اللغة الخلقية.

ومن هنا فإن نتائج التحليل اللغوي تظل غير كافية. إننا نتساءل: «هل الدقة والوضوح غايتان في حد ذاتهما، أو ينبغي الانطلاق منهما إلى غايات أخرى؟» . لا شك أن دراسة منطق اللغة يمكن أن «تفيدنا في تفسير ما نقوله وما نفكر به (8). ونفي الغاية العلمية عن (الميتا-أخلاق) يعني في الحقيقة تقليص الفكر إلى ذلك القدر الموجود في اللغة الدارجة، كما يعني منع العقل من «البحث» عن حلول تقع فيما وراء الحلول الموجودة.

(6) warnock (M.)Ethics Since 1900. p 144
Akinson (RF) An Introduction to Moral philosophy. P 264
(7) ماركوز (هربرت) : الإنسان ذو البعد الواحد، ترجمة جورج طرابيشي ص 198
(8) Ibid 199 ص

وفي عبارة أخرى، فإن هذه الفلسفة تطأطئ الرأس بخنوع مطلق لقواعد الوقائع القائمة.صحيح أن هذه الوقائع مجرد وقائع لغوية، لكن ما يطلب إلينا الانصياع له، إنما هو العالم الذي ينطق بهذه اللغة [9]. ولما كانت اللغة الفلسفية لغة تحليل وفهم للواقع فإنها، دائمًا، مطالبة بتجاوز الاستخدام الدارج، والعلو عليه، كشرط أساسي لفهمه. إن وظيفة الفيلسوف ليست كما ادعى (الميتا- أخلاقيون) وصف العالم وترك كل شئ على حاله، بل مهمته تغيير هذا العالم، وتفجير إمكانات الوقائع المعطاة.

لقد كشف التحليل اللغوي عن الفكر الاجتماعي المبثوث في اللغة، ولكن ليس بغرض نقده أو إعادة توجيهه، بل بغرض تحديد النمط الوحيد المشروع من الفكر واللغة معًا. وقد اعتبر أن الانماط الأخرى من الفكر غير مشروعة، ومن ثم ينبغي مطاردتها إلى الخارج عالم المعنى. لقد أعفى رجال التحليل اللغوي أنفسهم من مهمة نقد الفكر الخلقي الذائع في لغتنا بالقول: إن هدفهم متواضع يقتصر على توضيح اللغة والفكر . ولكن لا يكفي أن نوضح حقيقة الفكر الموجود في الصيغ اللغوية المبهمة، بل لا بد من فضح خطأ الكثير من الاستعمالات السوية، والواضحة ظاهريًا. هذا هو الشرط الأول لارتفاع التحليل اللغوي إلى المستوى الذي يمكن فيه معاينه وفهم الصيرورات الاجتماعية النوعية[10].

في وسعنا ابتداء من الأخطاء التي اقترفها (الميتا ـ أخلاقيون)، والايجابيات التي حققوها، أن نضع جملة مبادئ أساسية تجب مراعاتها عند صياغة أية نظرية سوية في التحليل المنطقي للغة الخلقية.

أولا : أن قدرًا كبيرًا من تفكيرنا لا تخضع بدقة لقوانين المعنى وأن تمسكنا بالقواعد التقليدية سيجعلنا عاجزين عن بيان وظيفة كثير من البناءات الرمزية التي تستخدم وكأنها تعني شيئًا ما [11]. ويعني هذا ضرورة الاعتراف بان ميدان المعاني أوسع من ميدان اللغة،

---

(9) ص Ibid 200

(10) ص Ibid 214 - 213

(11) ص Langer (S.K) philosophy in a new key. PP 67 - 68

وهذا يترتب عليه ضرورة البحث عن العناصر المكملة للمعنى خارج البناء اللفظي، كالسياق والذات والموضوع والمجتمع.

ومع أن اللغة أداة رئيسية للتعبير عن الفكر، إلا أنها ليست بالأداة الوحيدة التي تعبر بها قوانا التصورية عن نفسها، إن الجسم في الأصل هو أداة التعبير الأولى. وقصر الفكر بالمعنى الواسع على اللغة بالمفهوم الضيق مبالغة وتضييق لا مسوغ له. إننا في حاجة إلى نظرية في المعنى ذات آفاق أكثر اتساعا من التي بين أيدينا.

ثانيًا : تعكس نظريات المعنى التي قامت على أساسها التحليلات(الميتا ـ أخلاقية) المعاصرة تحليلاً استقرائيا لغة واحدة هي الانجليزية.وقد أتيحت لنا في هذا البحث أكثر من مناسبة للتأكيد من أن الخواص المنطقية للغة الانجليزية هي المشكلة الحقيقية في التحليل (الميتا- أخلاقية):

فكلمة Good ملتبسة، إنها تشير إلى الخواص الجيدة في الشئ أو الفعل إشارتها إلى الخواص الخلقية. وإذا جاز وصف الشئ بأنه جيد فمن المتعذر وصف الفاعل الخلقي بذات اللفظ. ومن هنا انهمك الفلاسفة في البحث عن نوعين من الكيفيات، ومحاولة تحديد العلاقة القائمة بينهما. إن أبحاثهم العميقة هذه قد نجمت عن الاعتقاد بأنه ما دام لفظ good يشير إلى نوعين من الكيفيات فلا بد أن يكون في الأشياء أو الأفعال أو الذوات ذات الكيفيات. وهذا مثل على الطريقة التي يمكن بها للغة أن تضل البحث (الميتا- أخلاقي).

كذلك فإننا نتحدث في اللغة الإنجليزية عن الأسباب Reasons ولا ندري هل تشير هذه الكلمة أسباب طبيعية، أو علل عقلية، أو حتى إحصائية. لقد استغرق الفلاسفة (الميتا- أخلاقيون). في البحث عن أسباب Reasons Good فُووجهوا بكل ما في اللفظين من التباس. لذا راحوا يفتشون عن شئ لا يعرفون ما هو على نحو دقيق، أيفتشون عن أسباب أم علل؟، أسباب خيرة أم جيدة أم وجيهة واضحة؟.

إذا نظرنا إلى نظرية المعنىTheory of Meaning وجدنا المصطلح يشير خفية إلى تصور عقلي المفهوم (سيكولوجي). فكلمة Meaning ذات صلة اشتقاقية بكلمة mean وتشير إلى

القصد والنية، أي إلى بنية ذاتية- نفسية. كما أن كلمة Theory تشير إلى من حيث هو مقابل للعمل.

سرعان ما تتكشف الطبيعة اللغوية للمشكلات الفنية السابقة حين ندرسها في إطار منطق لغة أخرى، كالعربية: ففي مقابل كلمة Good نمتلك كلمات مثل : جيد، جيّد،صالح، حسن...الخ. وفي مقابل كلمة Reasons نجد ألفاظا مثل: سبب، علة،. كما تميز اللغة العربية بين السبب الوجيه، والخيّر، والصالح، والحسن، والجيد. فالسبب الوجيه هو الواضح والبين، بينما السبب الخيّر هو السبب المقبول من ناحية خلقية، ويشير مصطلح السبب الجيد إلى الخصائص الذاتية للسبب، أي المتصلة ببنائه، بينما يدل السبب الحسن على ما يُعَدُّ سببًا مقبولاً من الناحيتين: الخلقية والجمالية...الخ.

إننا لسنا أمام كثرة من الألفاظ فحسب، بل إن الدلالات المختلفة لهذه الألفاظ تمكننا، على خلاف ما في اللغة الإنجليزية، من أن نعرف بوضوح ودقة أعظم ما نتحدث فيه أو نبحث عنه. إننا لامتلاكنا مفردات أدق، نكون أقدر على تحديد السمة المميزة للسبب الذي نفتش عنه. بينما نفتش في إطار (الميتا- أخلاق) الانجليزية عن أسباب لا ندري أنجدها في تصوراتنا المتصلة بما هو خيّر، أو وجيه أو حسن...الخ أما فيما يتصل بنظرية المعنى فإننا نجد في العربية لفظًا آخر مشتركًا صوتيًا مع لفظ «المعنى» هو كلمة «معنا» ، وتشير إلى المعية أو الوجود المشترك. كما تستقي كلمة «نظرية» أصلها الاشتقاقي من كلمة تفيد معنى التأمل والاستقراء. فكأن المعنى في العربية هو استقراء ما اصطلح عليه المجتمع. ويعني هذا أن أي تحليل(ميتا ـ أخلاقي) يتخذ من العربية نقطة ابتداء له سيتقدم بالضرورة بتحليل للمعنى من منظور اجتماعي، لا (سيكولوجي)، وسيميز بين العلل والأسباب، ويقدم تمييزًا دقيقًا لا نجد نظيرًا في (الميتا ـ أخلاق) الإنجليزية للقيم الخلقية.

النتيجة التي أروم إثباتها هي أن أية نظرية (ميتا أخلاقية) لا بد أن تعكس البنية التصورية للغة التي تحللها. لذا فإن (الميتا ـ أخلاق) المعاصرة، مهما كانت سوية، فإن صدقها مقصور على اللغة الإنجليزية.وإذا ما أردنا بناء (ميتا- أخلاق) شاملة حقًا، فلا بد من دراسة

البنى المنطقية للغات عدة متباينة في منطقها.ويمكن الارتفاع في هذا الصدد من تلك الجوانب الإيجابية التي كشفت عنها «اللغوية النسبية» عند فورف، والترلبمان w.Lippmann حين قال: «إننا نبصر أولاً، ثم نسمي، وعند ئذ نرى» (12) التسمية إذن ليست مجرد نطق بصوت، بل هي تقسيم للوجود، ومحاولة لفض مضموناته وإسباغ فهم عقلي عليه. وكلما زادت معرفتنا باللغة، وزادت حصيلتنا من التسميات، صرنا أقدر على الرؤية والفهم.

ثالثا : تصور (الميتا ـ أخلاقيون)، انطلاقًا من الدلالة التصورية للمعنى، أن السؤال الأساسي الذي وجدت لغتنا الخلقية لمحاولة الإجابة عنه هو: ماذا يجب أن أعمل أنا؟. فانتهوا إلى نظريات ذاتية في معنى الحكم ومعايير الأخلاق. لقد غاب عن خاطرهم، لأسباب ربما تكون ذات صلة بمنطق لغتهم، أن «أنا» الذي يتساءل عن واجبه ليس «مونادى» بل موجودًا ذا تاريخ ومستقبل، وذاتًا لا تعيش إلا في مجتمع. إنه وحده تحتوي في ذاتها على خصائص الكل التي هي جزء منه. أعني أن الإنسان الذي يتساءل عما يتعين عليه أن يعمل ليس فردية صرفًا، بل نسيجًا لحمته المجتمع وسداه التاريخ. وبالتالي فإن استخدامه للغة ما بمثابة مشاركة في ميراث حضاري وثقافي معين(13). إن الواجب الذي يتساءل عنه ليس فعلاً ذا أبعاد اجتماعية فحسب، بل هو فعل اجتماعي في صميمه . ومن ثم فإن معنى السؤال: «ماذا يجب أن أعمل» هو: «أي شئ يتعين عليّ ككائن اجتماعي أن أشارك فيه»؟.

إن وعي الأبعاد الاجتماعية للغة الخلقية كفيل بتقديم صياغة ميتا- اخلاقية «موضوعية» للتصورات الأخلاقية، وتقديم تسويغ ثقافي أكثر قبولاً للأحكام القيمية، دون التعرض لأخطار التعسف، وما يتلوه من تدمير لعقلانية نشاطنا الخلقي. وقد أثبتت الدراسات العلمية، على اختلافها، الطابع الاجتماعى للغة:

إن «ما تعبر عنه اللغة، هو الهيئة التي يتصور المجتمع على نحوها موضوعات التجربة» (14) والمعاني التي تدل عليها ألفاظ اللغة «تصورات اجتماعية.فالكلمة تلخص تجربة اجتماعية

12 – شرح الأجرومية، أبو عبد الله محمد. Heztzler (J.) Asociology of Languagem PP 41 - 42

13 – شرح الأجرومية، أبو عبد الله محمد.

14 – د.ش بلوندل : علم النفس الاجتماعي، ترجمة د. حكمت هاشم.

تفوق تجربتنا في الزمان والمكان [15].إن كل كلمة تفصح عن مدلول وتعرب عن تقطيع اعتباطي للواقع فرضه المجتمع[16] .

رابعًا : ليست التأثيرات الوجدانية للغة جزءًا من معنى ألفاظها أو عباراتها، بل هي «أعراض» تقترن بها خلال الاستخدام. وقد تدفعنا هذه الوجدانات إلى اتخاذ مواقف غير عقلية أو لا عقلية أحيانًا، بل قد تحملنا عن الاندلاع والمغالاة. إننا إذا ابتكرنا لغة خلقية «معقمة» خلوًا من كل انفعال فإن استخدامها في مواقف بشرية سيكسبها بالضرورة نغمات انفعالية .ثم ما الذي سنكسبه من تلك اللغة المعقمة؟.

إن من أكبر مهام اللغة الخلقية حضّنا على اتخاذ مواقف معينة، وتحذيرنا من مواقف أخرى، وتلطيف انفعالاتنا، وتكييف سلوكنا. وتقتضي هذه الأمور جميعا لغة دينامية ذات تأثير انفعالي في الأفراد. لذا فإن الحاجة إلى اللغة الخلقية الراهنة ستظل قائمة.

خامسًا : لا تتألف اللغة العامة من «أنواع» أو «فئات» من اللغات الفرعية، كاللغة العلمية،واللغة الخلقية، واللغة الجمالية. أعني أن ألفاظ كل تلك اللغات التي نطلق عليها في الاستخدام الدارج اسمًا، يوحي وكأنها تؤلف لغة متميزة قائمة في ذاتها، هي ألفاظ مشتركة بين هذه «اللغات» جميعها. وفي عبارة أخرى، فإننا لا نملك جملة من اللغات العلمية والخلقية والجمالية، بل نملك لغة واحدة تستخدم ألفاظها في أداء فعالياتنا المختلفة. وكون بعض الألفاظ أكثر استخدامًا في مجال معين لا يعطينا الحق بان نفصلها عن بنية اللغة العامة ونقيم منها لغة متمايزة.

تترتب على هذه الحقيقة جملة نتائج في غاية الأهمية:إن استخدامنا «الخلقي» للفظ «الصواب» لا ينفصل عن استخدامه العلمي أو الديني أو الجمالي. أعني، وفي عبارة أكثر دقة، أن اللفظ «صواب» حين يستخدم في أكثر من واحدة من فعالياتنا فإن المضامين أو المعاني التي يكتسبها لا توجد فيه بعضها إلى جانب بعض، بل تتفاعل وتتداخل .إن ألفاظنا

15 - Ibid 76.

16 - Wellaml (U) the language of Ethies. PP 299 - 303.

بمثابة «أمكنة» تلتقي فيها تصوراتنا وفعالياتنا المختلفة فيخصب بعضها بعضًا. وفي هذه الواقعة تفسير للطريقة التي «تتسرب» بها المفاهيم العلمية، مثلاً، إلى الأخلاق أو إلى الدين أو إلى علم الجمال، أو العكس.

يقودنا البحث في «وضامين» اللفظ الخلقي إذن وبالضرورة إلى فعالياتنا الأخرى. ذلك أن هذه الفعاليات لا توجد فينا منعزلاً بعضها عن بعض، إنها لا توجد كالكتب على رف المكتبة، بل إنها تتداخل فيما بينها، وتتفاعل. وكل معرفة نكتسبها لا تضاف إلى معارفنا السابقة مثلما نضيف كتابًا معينًا إلى مجموعة الكتب التي على الرف، بل إنها أشبه بإضافة قطرة إلى كوب ماء: سرعان ما تأخذ طريقها إلى القطرات الأخرى فتختلط بها وتمتزج بنياتها معًا تغير وتتغير.

إن المعرفة التامة بفعاليتنا الخلقية تقتضي دراسة الطريق الذي تسلكه هذه الفاعلية، عبر اللغة وسواها، في الاتصال والتفاعل مع الفعاليات الأخرى. عندئذ نعرف «حدود» ماهو خلقي بالمعنى الدقيق، ونعرف أيضًا كيف ولماذا تكون «واقعة» معينة سببًا «وجيهًا» مقبولاً وذا صلة بحكم خلقي معين.

يمكن استخدام هذا (التكنيك) في نفي وجود أية وقائع عارية. فنحن لا نملك تصورات حسية «موضوعية» على نحو ما تملك آلة التصوير. «إن هذا الوجود ليس في ذاته أبدًا إلا ظاهرة لها دلالتها بالنسبة إلينا» (17). «إن العالم بالنسبة لي، وبالنسبة إلى كل إنسان آخر، ليس عالمًا معطى بصورة مشخصة إلا كعالم من الثقافة يمكن لكل إنسان أن يبلغ إلى معناها»(18). إن الإدراك الحسي وظيفة تنهض بها فعالتنا مجتمعة. لذا فإنه يحمل بصماتنا الإنسانية دائمًا وبالضرورة.

سادسًا : تسمح الوقائع السابقة بتسويغ حكم الواجب بغير الطرق التي أشار إليها الميتا-أخلاقيون. إذ يعني الطابع الاجتماعي للحكم أنه ذو صيغة شرطية مفادها ان كذا وسيلة

(17) هوسرل (ا دموند): تأملات ديكارتية أو المدخل إلى الفينومينولوجيا ص ٧٤.

(18) Ibid. 287.

لتحقيق غاية معينة أو هدف معترف به. ومن هنا يمكننا الإشارة إلى الموقف الذي يتم فيه التقييم، والحاجة إلى فعل شئ، وسلطة المتكلم، وطبيعة الهدف أوالغاية، كمصادر محتملة للإلزام تسوغ الواجب الخلقي [19] . إن سوية هذا التسويغ تنبثق، كما هو واضح، من واقعة إشارة الحكم الخلقي إلى القيم الثقافية للجماعة التي يعد المتكلم والسامع أعضاء فيها.

للحكم الخلقي «هالة» من الخبرات الجزئية دائمًا، وتتصور هذه الخبرات باعتبارها «آفاق الحكم». أعني ان الحكم الخلقي يمثل الخبرات الماضية التي (تموضعت)، والخبرات المقبلة التي ستتشكل. منتقلاً بين الماضي (الحتمية) والمستقبل (الحرية): إننا نلخص الخبرات الماضية سواء الخاصة بنا أو بغيرنا من أفراد المجتمع في صيغ لغوية ندعوها «المبادئ» .وأن أصدر حكمًا بالاستناد إلى مبدأ خلقي، هو أن أصدر حكمًا شرطيًا يأخذ في اعتباره – ولا أقول يحتذي أو يتبع ـ تجارب الأجيال السابقة. وقد أصدر حكمي في أحوال أخرى بالاستناد إلى توقعاتي الشخصية. وكل يقين يتراكم حول هذه التوقعات أو الفروض أمر ضروري ليكون في إمكاننا تحويلها إلى مبادئ تحظى بالقبول العام.

يتأثر تحليل الحكم الخلقي إذن بعنصرين: استجاباتنا الاجتماعية من حيث نحن أعضاء في مجتمع، والحرية التي يهبها المجتمع للأفراد في مجال تحديد غاياتهم، أو الصرامة التي يمارس بها المجتمع تحديد هذه الغايات، و أثر الغايات المعترف بها والمبادئ المقبولة[20].إن عضويتنا في المجتمع، ومدى حريتنا، وطبيعة الغايات والمبادئ الخلقية، أي القيم التي تحكم سلوكنا، عناصر أساسية لا بد من مراعاتها في كل تحليل للحكم[21].

يمثل تحديد مضمون الحكم، ومعرفة الخبرات الجزئية التي تمثل أفقه وهالته نوعًا من الوصف التاريخي ـ الوجودي. وسوف تكون الفيلولوجيا ذات قيمة لا توصف في هذا المجال، شريطة أن ندرك أن دراستنا لتاريخ الكلمات الاشتقاقي بمثابة دراسة للتاريخ الوجودي للانسان في جهد نزاع إلى تبين معالم وجودنا الخلقي. بهذا وبمعرفة الطريق الذي

(19) Sesonske (A.) Value and obligation. PP 48- 49. 57.

(21,20) Ibid 46

تسلكه فعاليتنا الخلقية في التفاعل مع الفعاليات الأخرى يمكن الأمل بالوصول إلى جوهر التخلق.

سابعًا : كلية الحكم الخلقي كلية نسبية: إن الالحاح على الكلية المطلقة للحكم لم ينته إلى أية نتائج حتى اليوم، بل ليس في وسع أي باحث التقدم بتسويغ معقول لمثل هذا المطلب. فنحن، الذين نصدر الحكم أعضاء في عدة فئات: الأسرة، العشيرة، الشعب، الأمة، الإنسانية. ولا شك أن لدينا ميولاً قوية لمد نطاق أحكامنا الاسرية، الخلقية مثلاً، كي تشمل الفئات الأخرى. وينبثق هذا الميل عن نزوع إلى الوحدة الشاملة، وهنا تكمن أغلب مشكلات القمة.

إن الانسياق وراء هذا النزوع، وجعل كم محمول أحكامنا مفتوحًا أو مطلقًا، يعني عدم اتصافه بالصيغة الواقعية اللازمة. أي تجريد الحكم الخلقي من كافة الشروط الازمة لفهمه وقبوله[22].

ثامنًا : أول شروط البرهان وجود تأكيدات مادية أولية، أي ما نسميه البديهيات أو المسلمات التي سينطلق منها البرهان [23] . ذلك أن البرهان بمثابة تقديم دليل يربط القضية المشكوك في صحتها والمطلوب إثباتها بقضايا أولية مقبولة وثابتة. إن الافتقار إلى بديهيات البرهان، أو نقاط البدء يلغي إمكانية البرهنة ذاتها. وليس في وسعنا أن نطلب إلى فرد ما ان يخترع اختراعًا كاملاً القضية التي نود البرهان عليها، وبدون أن يستمدها من أية قضية مقررة سابقا [24]. فإذا وجب البرهان على صحة (أ) أن أستنتجها من القضية (ب)، أن أستنتج (ب) هذه من قضية أخرى (ج)، فسوف نمضي في سلسلة لا نهاية لها. أي يمتنع علينا تقديم أي برهان بهذا المعنى.

تخضع عملية البرهان لمحاكمة وقواعد منطقية يسلم بصحتها، وتكون فوق المناقشة حتى إشعار آخر . أي حتى تتوفر لنا دلائل على خطئها أو وجوب تعديلها أو استبدالها بقواعد أخرى.أما الاصرار منذ البدء على وجود برهان ناجز فأمر يتنافى والمنطق الإنساني.

(22) Ibid 58 -59

(23-24) لالاند (اندريه): العقل والمعايير، ترجمة د. عادل العوا، الصفحات 157 , 178 , 185 .

البرهان المعياري، كما أبان تولمن في صورة خاصة، نوع من الايضاح أو التفسير. أنه ينطلق من قضايا افتراضية «مسلمات» ، كما تنطلق الفيزياء، مثلا، من قضايا مماثلة. وليس على الفيلسوف الأخلاقي ان يبدأ برهانه بإثبات قضايا تتراجع نحو الخلف في سلسلة غير متناهية [25] ليس عليه، في عبارة أخرى، ان ينطلق من «البدء» الذي لا قبل له. وإلا لكان على المهندس كي يشيد بيتًا ألا يكتفي بالحفر حتى الصخر أو الغضار بل حتى يصل إلى الفراغ المطلق.

ينبثق إنكار بعض المفكرين لصحة البرهان الأخلاقي من خلط بين كلمة أساس: Ground التي تعني المبدأ الذي يسوغ قضية ما، كالقانون يسوغ الحكم القضائي، مثلما تعني أيضا القضايا الأولية التي ينطلق منها أي برهان. ومن واجبنا أن نحدد دائما المقصود بالبرهان حتى يتسنى لنا ارضاء مطلب الفاعل الخلقي[26].

سواء كانت هذه «الأسس» صالحة لبناء (ميتا أخلاق) سوية أم لا، فإن الأكثر أهمية من هذا استخدام (الميتا ـ أخلاق) في تصحيح أخطاء فلسفاتنا الخلقية المعيارية، أو بناء فلسفات جديدة على اساسها، فبهذا يتعزز الأمل بمستقبل هذا النوع من الأبحاث، وتفض الإمكانات الحقيقية لهذا المنهج.

---

(25) لالاند (اندريه): العقل والمعايير، ترجمة د. عادل العوا، الصفحات 157 , 178 , 185 .

(26) ص 196 Ibid

مصادر الدراسة

(أ) المصادر الأساسية

1 - Alston (W): Philosophy of language. Englewood cliffs, N.J. Frentice Hall, U.S.A.1964.

2 - Atkinson (R.F): An Introduction to Moral Philosophy, London, Macmillan, 1969.

3 - Hare (R.M.): Meaning and Speech acts, in philosophical Review, Vol. LXXIX. PP.3-24, 1970.

4 - Hertzler (J.G.): Asociology of Language. University of Nabraskg Press, 1950.

5 - Kerner (G.C.): The Revolution in Ethical Theory, Oxford university Press, 1966.

6 - Langer (S.K.): Philosophy in a New key, A manator Book, New york, 1965.

7 - Olasfson (F.A.): Meta-Ethics and the Moral Life, in "Philosophical Review", Vol, LXV. PP. 159-178, 1986.

8 - Sesonske (A.): Value and Obligation. Oxford 8 LXV. PP.159-178, 1956. University Press, 1964.

9 - Warnock (M.): Ethics since 1900, 2nd. ed., Oxford University Press, 1967.

10 - Wellman (C.): The Language of Ethics, Cambridje (Mass), Harvard University Press, 1961.

(ب) المراجع الثانوية

11- بلوندل (شارل): علم النفس الاجتماعي، ترجمة د. حكمت هاشم، ط2, دار المعارف، مصر، 1964.

12- لالاند (اندريه): العقل والمعايير، تعريب د، عادل العوا، دمشق، 1966.

13- ماركوز (هربرت): الإنسان ذو البعد الواحد، ترجمة جورج طرابشي، ط2 دار الآداب بيروت، 1971.

14- هوسرل (ادموند): تأملات ديكارتية أو المدخل إلى الفينومينولوجيا، ترجمة تيسير شيخ الأرض، بيروت، 1958.

اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير

د. بشير إبرير
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة عنابة ـ الجزائر ـ

ملخص الدراسة:

نتناول في هذه الدراسة جملة من القضايا المتعلّقة بتعليم اللغة العربية بصورة عامة من حيث الأسس المعرفية والأهداف والمحتويات ومنهجيات التبليغ والوسائل المعينة وأساليب التقويم.

وسنحاول تحديد مفهوم مصطلح **«أزمة»** ذلك أنّ المسألة التربوية بصفة عامة وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة قد أصبحت تطرح عندنا عدّة إشكالات تبعا للجدل الفكري متعدّد الأبعاد والمرجعيات؛ ممّا يجعلها مكوّنا أساسيا في المسألة الاجتماعية ككل.

ولهذا فإن أهم الإشكالات المطروحة تكون حسب المستويات الآتية:

1 ـ **الأسس المعرفية :** وندرس فيها اللغة العربية بين المعيار والاستعمال، وما انجرّ عن ذلك من اختلاف في النظرة إلى اللغة العربية وعدم التكافؤ في الاهتمام بها في واقع العمل المؤسّسي.

2 ـ **تحديد الأهداف :** الخاصة بتعليم اللغة العربية؛ فمثلا: ما هي ملامح المتخرّج من الجامعة باللغة العربية وهو يحمل شهادة جامعية بالنظر إلى المعطيات الحضارية المحيطة بنا ؟ وما علاقتها بمضمون العمل التربوي الموجّه إلى اللغة العربية ؟.

3 ـ **محتويات التعليم باللغة العربية :** ونتناول فيها نوعية المحتويات التعليمية العلمية والمعرفية المقدّمة ومدى تحقيقها للأهداف المسطّرة ومسايرتها لعصرها واستشرافها لمستقبلها وعلاقتها بماضيها.

4 ـ **منهجيات التعليم وطرائقه باللغة العربية :** ونشير فيه إلى:

ـ عدم وضوح التصوّر والوعي بالمفهوم وضبط المصطلح.

ـ تدريس المحتويات التعليمية باللغة العربية مجزّأة وليس في إطار منظومة علمية وفكرية منسجمة متناسقة.

ـ تدريس المحتويات الخاصة بالمنهجية كمعلومات نظرية بعيدة عن الإجراء التطبيقي.

5 ـ **الوسائل وأساليب التقويم :** وتتأثر هي الأخرى بالعناصر والإشكالات سالفة الذكر فمازالت الوسائل بدائية ضعيفة، وإذا وجدت فلا يوجد من يجيد تطبيقها في الميدان، وكذا الشأن لأساليب التقويم التي لا أرى أنها تساير عصرها وما تتطلبه التعليميات الحديثة.

6 ـ **اقتراح تؤسّسه :** على ما ينبغي أن تقدّمه التعليمية في تطوير تدريس اللغة العربية.

ـ مقدمة:

نشير، في بداية هذه الدراسة- إلى أن التفكير المنهجي وما ينتج عنه من تحليل في إطار البحث العلمي يعد مسألة بالغة الصعوبة لكون المنهج الوسيلة الأساسية لتنمية التفكير العلمي الموضوعي وتوجيهه بما يكسب الباحث أو المتعلم الملكات الوظيفية التي تؤهله للتكيف مع المواقف المختلفة التي يجد نفسه في خضمها، ثم إن البحث العلمي صار في عصرنا هذا جزءا مهما من الحياة الثقافية وسلاحًا قويا يقتحم به الباحث ماضي أمته ويحلل

به واقعها ويستشرف به مستقبلها ويبين استراتيجياته ويساهم في إيجاد الحلول للإشكالات المطروحة أمامها. ولا يكون هذا إلا باللغة فهي نافذتنا التي تطل من خلالها على العالم ونعبر عنه وهي ذاتنا وهويتنا وأداتنا **«لكي نصنع من المجتمع واقعا.»** [1] في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية؛ لأن ثقافات الأمم تكمن في اللغة التي تعبر بها كل أمة عن أغراضها المختلفة وبها تبني كيانها وتحقق وجودها وأمنها وبخاصة في هذا العصر الذي نعيشه فلا مكان فيه لمن لا يعرف، وإنما زمام الأمر في الحل والربط بيد العارف فهو الذي يوجّه وينتج ويصدر ويسيطر ويهيمن ويعيد تشكيل العالم بما يخدم مصالحه ونفوذه ويضمن بقاءه واستمراره ويتم ذلك كله في صيغ مفاهيم ومصطلحات نشأت وترعرعت في بيئة غريبة عنا. ونحن نتلقى ذلك دون أن تكون مهده أو نعاني عسر مخاضه، وكل هذا يتم أساسا باللغة فهي رابطة العقد للخريطة المعرفية برمتها في بعدها الفلسفي والمعرفي وبعدها الفني والجمالي وبعدها العلمي الصارم، **وهكذا فما من ظاهرة طبيعية إلا ويكون لها نصيب من السرد** [2].

بناء على هذا تطرح المسألة التعليمية نفسها؛ لأن التعليم هو الوسيلة الأساسية التي تجعلنا نتكيف مع الأوضاع إن نحن أحسنّا استثمارها. وركزنا اهتمامنا على تعليم اللغة العربية وعملنا على تحسينه وتطويره في العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي العلوم الأساسية والتكنولوجية على حد سواء؛ فالمعركة الحقيقية ذات النتائج الحاسمة ستكون معركة ثقافية حضارية في المقام الأول [3].

ولهذا سنتناول في هذه الدراسة: «اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة

1) – نبيل علي – الثقافة العربية وعصر المعلومات – عالم المعرفة – عدد 265 – الكويت 2001 ص228.

2) – كما قال إيليا بريجوجين عالم الديناميكا الحرارية. ذو الأصل الروسي الحائز على جائزة نوبل عام 1977 . أنظر – المرجع السابق – ص228.

3) – أنظر – سالم ساري– إشكالية الثقافة والحضارة؛ مصادرها وأبعاد الصراع القادم مجلة البصائر – المجلد (2) العدد (1)، آذار 1988 – عمادة البحث العلمي جامعة البنات الأردنية الأهلية– ص87.

ورهانات التغيير» مركزين على جملة من القضايا المتعلقة بأزمة تعليم اللغة العربية في الجزائر من حيث الأسس المعرفية والأهداف والمحتويات ومنهجيات التبليغ والوسائل المعينة وأساليب التقويم.

2 ـ **مفهوم أزمة:** نستعمل كثيرا مصطلح **«أزمة»** في خطاباتنا المختلفة؛ فنقول : أزمة قيم وأزمة ثقافية وأزمة سياسية وأزمة اقتصادية وأزمة تعليمية..... مما يبين الطابع الاستهلاكي لهذا المفهوم وبخاصة في إطار التحولات التي تعرفها الجزائر والعالم العربي.

لكن المشكلة لا تكمن في **المصطلح** كلفظ دال يجمع ويكثف جملة التصورات المتعلقة بالمفهوم؛ وإنما تكمن في **المفهوم** باعتباره جملة من المحتويات المعرفية والعلمية التي يدل عليها المصطلح؛ بمعنى أن هذا المفهوم يستعمل في غير موضعه أحيانًا كثيرة. وعليه نطرح السؤال : ما مفهوم مصطلح أزمة ؟ أيعني الكارثة ؟ أم يعني البعد الإيجابي في الشيء الدال على صحة الوعي واستشرافه للمستقبل وقدرته على النقد ؟ ذلك أن من لا يحس بالأزمة يوجد خارج النقصان؛ فإما إنه نموذج كامل والكمال لله سبحانه وتعالى، وإما إنه ميت يحتفل برماده. وبهذا فإن من يشعر بالأزمة هو في الحقيقة شاعر بالحياة. وعليه فهي تتنافى مع عبارة «الطريق المسدود» «أو» الانسداد» [4].

إن مفهوم الأزمة لا يعني الكارثة في نظري. وإنما يعني مرحلة قلق وتفكير وتوثب ووعي بما كان وبما هو كائن واستشراف ما سيكون وهذا يعني أن الشعور بوجود أزمة ما في قطاع كقطاع التعليم.. معناه دليل من أدلة اشتغال الوعي والقدرة على تحليل الواقع بما يحمل من أعراض واختلالات وتحديدها بدقة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

لا نقصد بهذا أن نفرغ المفهوم من دلالته الحقيقية بما يحمل من شمول وتعدد في الأبعاد والمضامين وإنما نرى أن هذه الأزمة في نظامنا التربوي «شمولية متعددة العوامل متسمة بتشابك علائقي مركب منتظم لأبعادها وعناصرها المختلفة، إنها ... أزمة انطلاقة وأزمة اشتغال سيرورة وأزمة مآل ...» [5] .

4)- نذكر في هذا الشأن بول شاوول - فقد حدد مفهومًا متميزا للأزمة يخالف السائد ويكسر المألوف، انظر - مقاله، ثماني مسائل أساسية للقصيدة العربية الحديثة في مجلة دراسات عربية - عدد 3 سنة 1982

5)- مصطفى محسن - الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية) المركز الثقافي العربي. ط(1) 1999. ص20.

وبهذا يكون مفهوم الأزمة مفهومًا أساسيا في المسألة الاجتماعية ككل مما يخول لنا البحث في أهم الإشكالات المتعلقة بتعليم اللغة العربية وذلك على المستويات الآتية:

2 ـ 1 ـ الأسس المعرفيـة :

يعد البحث في الأسس المعرفية مهمًا جدا في محاولة تحديد واقع الأزمة التي يعانيها تعليم اللغة العربية، فهو- في نظري- إشكال بالغ الأهمية؛ فقد عانت الجزائر منذ الاستقلال ومازالت تعاني من ثقل الإرث الاستعماري في مجال التربية والتعليم وفي المجالات الأخرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وبالرغم من تحديد جملة من المبادئ والأسس العامة المتعلقة بتعليم اللغة العربية فإن ذلك ظل متأثرا بالجوانب الظرفية الآنية وبخاصة الجانب الإيديولوجي الذي أنتج خطابات متضادة متنافرة فعلت فعلتها في المجتمع الجزائري، وقد انجر عن ذلك اختلاف خطير في النظرة إلى اللغة العربية و في درجة الاهتمام بها في واقع العمل المؤسسي وما نتج عن ذلك من مفاهيم لها خطورتها على النسيج الاجتماعي لكونها تتعلق بمن ينتمي للنخبة ومن لا ينتمي إليها.

ولعل هذا هو الذي ساهم إلى حد كبير في العجز الذي يميز النخب [6] السياسية والاجتماعية على صياغة فلسفة تربوية متكاملة منسجمة متناسقة قادرة على تأطير نظامنا التربوي وتوجيهه فكرًا وممارسة علمية بحسب ما يقتضيه العصر من مستلزمات ومطالب وتحديات .

ولـو أردنـا الـقـيـام بـتـصـنـيـف هـذه الخطابـات ومـا تحمـلـه مـن مشـاريـع وأسـئـلـة ورؤى واستراتيجيات فكرية وتربوية لكل منها إطاره المرجعي الخاص وخلفياته الاجتماعية والثقافيـة [7] لأمكننا تحديد الخطابات الآتية:

---

6) - أستعمل مفهوم «نُخب ونخبة» هنا تجاوزاً فقط؛ لأن النخبة الحقيقية هي الصفوة التي لها القدرة على نقد الواقع واستشراف المستقبل والتخطيط الاستراتيجي البناء الذي يعمل على تطوير المجتمع وتحسين أوضاعه؛ وذلك بما تملك من مستوى فكري رفيع له جذوره الأصيلة في المجتمع. أما عندنا فإنني لا أرى أن النخبة بهذا المفهوم موجودة؛ وإنما ما نطلق عليه نخبة إن هو - في الواقع - إلا جماعة ضاغطة من أجل تكريس إيديولوجيا ضيقة الأفاق قاصرة الرؤى أو من أجل الزيادة في الثروة بما لا يعود على صالح المجتمع بالفائدة.

7) - مصطفى محسن- الخطاب الإصلاحي التربوي..... ص14 الهامش رقم (2)

1 ـ **الخطاب الكولونيالي:** الذي وجد مع المد الاستعماري الفرنسي للجزائر.

2 ـ **الخطاب الإصلاحي:** الذي تبلور في إطار جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

3 ـ **الخطاب التربوي الجديد :** الذي لا شك يحمل في طيا ته صراعات الخطابين الأولين .

فالخطاب الكولونيالي في ميدان التربية والتعليم في الجزائر وضع في إطار منهجي محكم دقيق لإحكام قبضة فرنسا على الجزائر عسكريا واقتصاديا وتكنولوجيا وهذا التفوق مبني في أساسه على التفوق المعرفي والعلمي والتنظيمي العامل الذي مكن فرنسا من بلورة استراتيجية تحكمية عملت على تحطيم البنيات المادية والرمزية [لبلادنا] وإخضاعها لأهدافها ونواياها الاستغلالية.[8] .

وبكلمة واحدة لقد كان الهدف الأساسي لهذا الخطاب يتمثل في تدجين الجزائريين وإخضاعهم روحيا وفكريا لسياسة فرنسا بواسطة التربية وتعليم اللغة الفرنسية، ولا غرابة في هذا؛ فعلماء اجتماع التربية يعتبرون التعليم بمثابة بستنة للنفوس والطباع، يرسخ مبادئ ويغرس قيما ويلقن عادات وأعرافًا وثقافة معينة؛ أي يقوم بمهمة التأطير الإيديولوجي الذي يكرس الهيمنة والتبعية [9]

إن المحتوى اللغوي – الثقافي والتربوي الذي كان يحمله هذا الخطاب ويروج له في المقررات التعليمية لم يكن منفصلا عن المنظومة الاستعمارية في أبعادها الفلسفية وغاياتها ومراميها وأهدافها التي أعطت عناية خاصة لكل ما يتعلق بالحضارة الفرنسية تاريخيا وجغرافيا ولغويا وفي المقابل تحقير الثقافة العربية تاريخيا وجغرافيا ولغويا [10] ومن خلال كل ذلك تحقير الجزائر ي الأصيل. بل وأكثر من ذلك عملت على تكوين نخبة ذيلية تابعة وظيفتها الأساسية «إعلاء النموذج الفرنسي» «والإشادة بفرنسا عصر الأنوار، فرنسا التاريخية، بتراثها وثقافتها وحضارتها الأصيلة» [11].

8) – المرجع نفسه– ص32

9) – المرجع السابق– ص33

10) – المرجع السابق – ص42 وما بعدها.

11) – المرجع نفسه – ص 43.

وإن الأغرب في الأمر: إننا مازلنا لحد الساعة نتجرع مرارة هذا الخطاب ونكتوي بناره؛ فقد بقي مستمرا في المناصب المفاتيح التي تملك سلطة القرار في العمل المؤسسي بما يضمن الاهتمام المنقطع النظير باللغة الفرنسية وضمان استمراريتها وحصر اللغة العربية في زوايا ضيقة غير مؤثرة وتحميلها المسؤولية عن الكوارث والشدائد كالإرهاب مثلا [12].

إن التعريب في نظر أنصار هذا الخطاب والمروجين له كارثة على الجزائر في الاقتصاد والسياسة والتربية والتعليم...

وإن كل نموذج جميل يستحق الاهتمام بالنسبة إليهم، إنما يكمن في الفرنسية [13] فهم مبهورون بفرنسا إلى درجة الاندهاش بل هم أوفياء لها إلى الدرجة التي أزعم فيها أنهم يرون أنفسهم مواطنون فرنسيون أو أن الجزائر ملحقة بفرنسا!!

قد يبدو هذا الكلام خطيرا ومبالغا فيه وغير واقعي، ولكنّ ما يرسخه ويدعمه ويجعله حقيقة لا بهتانًا هو الممارسات الواقعية التي نراها ونعيشها يوميا على مستوى الخطاب الرسمي السائد في الثقافة والإعلام ونماذج الإصلاحات المقترحة في المنظومة التربوية؛ فحتى المضامين المقترحة وإن كانت بالعربية فإنها لا تخدم اللغة العربية وثقافتها، وهي مسألة - لعمري- خطيرة جدا.

والمحزن حقًا أن بعضا من الذين ثقافتهم الأساسية باللغة العربية قد تحولوا إلى الكتابة بالفرنسية في بعض الميادين كالرواية مثلا، وبعض ميادين البحث، وإن كان هذا مطلوبًا من ناحية أن نعرف الآخر بإنتاجنا الفكري والإبداعي بأن ننقله إليه بلغته فإن الهدف الذي يحمله هؤلاء خلافًا لذلك وهو في رأيهم - أن اللغة العربية ليست قادرة على التعبير عن أغراضهم الإبداعية والعلمية ولا تملك الطاقة الكافية لاستيعاب العلم والمعرفة الحديثة.

---

12) - فقد سادت الخطاب السياسي الحاكم في الجزائر في بداية التسعينات إلى نهايتها تقريبا أن كل معرب إرهابي بالضرورة؛ لأن مفهوم المعرب عند هؤلاء لا يحمل ثقافة وفكرًا تؤهله لأن يكون مواطنا صالحًا قادرًا على المشاركة في بناء بلده وإنما هو «خوانجي» أو «معربز» بحسب ما كانوا يطلقون في خطاباتهم.

13) - ولذلك يعارضون الانفتاح بكفاية على اللغة الإنجليزية فذلك من شأنه أن يقلل من نفوذ الفرنسية.

يقول الدكتور عبد السلام المسدي في هذا الشأن : «فأن يكتب الباحث العربي الذي يعرف لغته العربية مادة بحوثه بغيرها، اعتقادًا منه أن العربية عاجزة عن استيعاب فكره والنهوض بأعباء علمه فهذا مما لا ينتصر له فكر سليم، بل هو في إحدى منزلتين: إما قاصر الظن أو غير خالص السريرة.» (14)

لقد لقي هذا النوع من القراءة للغتنا العربية تشجيعًا فأثر تأثيرا كبيرا في توجيه الفكر وتشكيل العقل تشكيلا إيديولوجيا ضيق الآفاق (15) عند أصحاب هذا الاتجاه المتنصل من التراث والمنقطع عن أصوله. وظهرت تجليات هذا التأثير في الأدب والنقد واللسانيات والتربية؛ من ذلك ما يراه الدكتوز عبد الرحمن الحاج صالح والمتمثل في «طعن بعض المعاصرين فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الأولون منهم، فحاولوا أن يستبدلوا أوضاع النحو القديم بشيء تافه استعاروه من النحو التقليدي الأوربي وما استبدلوا في الواقع إلا مصطلحًا بآخر يقل عنه قيمة ومدلولا. (16) وكثيرا ما ينعتون دارس العربية بأنه أحادي اللغة لا يعرف إلا العربية ولذلك فهو محروم مما وصلت إليه الدراسات الجادة باللغة الفرنسية، وإن كان هذا صحيحًا إلى حد ما فإنَّ الذي يجب أن ننبه إليه هو أن أغلب الذين يعرفون الفرنسية لا يعرفون غيرها؛ فهم أيضا أحاديو اللغة شأنهم شأن المعربين وهم أيضا محرومون من مُستخلصات التفكير العلمي عند العرب ماضيا وحاضرا .

إن الحقيقة لا تكمن في مثل هذا الطرح التبسيطي وإنما تكمن في أن نعرف لغتنا العربية ونطور تعليمها ونحسنه وأن نعرف لغة أجنبية ثانية أو لغتين إلى جانبها لأنَّ العصر يقتضي ذلك وأن نتعامل مع اللغات الأجنبية ومنها الفرنسية بما يقتضي العلم لا بما تقتضي

14) - عبد السلام المسدي- اللسانيات وأسسها المعرفية- المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر والدار التونسية للنشر- 1986 ص17

15) - إن الايديولوجيا علم وقد يكون الإنسان وفيا لأرائه الإيديولوجية إذا بقي ثابتًا عليها لا يغيرها إلا بقناعات أقوى منها، أما هؤلاء فإني أزعم أن أيديولوجيتهم تتمثل في المصلحة فحيث ماكانت القوة والمصلحة الذاتية مالوا

16) - عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية - مجلة اللسانيات - عدد 4.ص22.

بالكسرة، لأنها مع الألف أخف ولدان وإذا أضيفت الكلمة إلى اسم ظاهر أو ضمير غير ياء المتكلم يحذف هذه التنوين وهو علامة التنكير وحتى لا يجمع بين المتضادين، لأن الإضافة تقتضي المعرفة والتنوين يقتضي التنكير.هذا من حيث الدلالة النحوية العامة أما من حيث التغيرات الصوتية فإنهم لما أضافوا أعادوا التنوين إلى أصله وهو السكون-وَلَدَانْ الرَّجل- التقى ساكنان التنوين و«الْـ» مجموعهما مورفيما صفريا فيحذف السابق تحقيقا للمصلحة ولو حذفنا الألف لعاد الإسناد إلى الإفراد إلى حذف التنوين.

* إسناد المثنى إلى ياء المتكلم *

كقولك:«فَلاَّحَانِ....» تضاف ياء المتكلم-فلاحَانِ+ي «وهناك مبدأ ملاحظ في العملية الأسنادية وهو إعادة الكلمة إلى أصلها قبل إسنادها إلى غيرها وعليه يعاد التنوين إلى أصله - (فلاحَانْ +ي)» التقي ثلاثة سواكن الألف والتنوين وياء المتكلم فلو ذهبت تحذف الألف لأصبحت الكلمة فلا حَنْ نْ-يحذف التنوين-فَلاَ حي لألتبس المعني بين الفاعل والمفعول به المثنى فهو هنا من حيث الظاهر مفعول به منصوب بالياء والنون محذوفة للإضافة ومادام الألف جاءت لإثبات التثنية فلا تحذف فحذفت التنوين ---فلاحاي تحرك الياء بالفتحة تخلصا من الساكنين - فلاحاي في حالة الرفع.

أما في حالة النصب على المفعولية -مثلا- فتقول «أَكْرَمْتُ فلاحَّي..» والأصل فلاحين يعاد التنوين إلى أصله-فَلاَّحَيْنْ تضاف ياء المتكلم -فَلاَّحَيْنْ يْ.. «فلا يحذف الساكن الأول لأنه يؤدي إلى المثنى المنصوب المضاف إلى غير ياء المتكلم كما اسلفنا---فَلاَّحَنْ ي - ثم يحذف التنوين---فَلاَّحَنْ وليس هذا المقصود من الرسالة فَلَجَأُوا إلى حذف التنوين- «فلاحين» فلا يطبق حذف أحد الساكنين، لأنه يؤدي إلى الالتباس-فَلاَّحَنْ وإنما أن يدعم احدهما. ولا تقلب الياء الأولى باعتبار ما قبلها مفتوح، لأنه يؤدي إلى المثنى المرفوع المضاف إلى ياء المتكلم--- فلاَّحَايَ وهذا يناقص هدف الرسالة.

ولذلك نجدهم ينتقون ويتخيرون ما يناسب ويساعد على أداء المعنى وتوصيل الخطاب.

الساكنين، وهو العلة في بناء الأمر على الفتح أثناء إسناد نون التوكيد إليه، والأول فعل أمر مبني علي الفتح والثاني وفعل أمر مبني على حذف النون.

أما نون التوكيد الخفيفة لا تقع في الأرجح مع ألف الاثنين مطلقا أكد كل النحاة هذا الحكم ولكنهم لم يذكروا السبب الحقيقي ولم يشيروا إلي الموانع الدلالية وهي:

1- إن دخولها على المضارع المسند إلي ألف الاثنين يؤدي ألى التقاء الساكنين كقولك: (يَعْلَمان نْ--إن نون الرفع المكسورة هي عبارة عن تنوين وهو بالتالي عوض عن ضمه في المضارع المتصل بالألف الاثنين وواو الجماعة وياء المخاطبة فإذا أعيد إلي أصله أصبح هكذا يعلمانْ ثم تضاف النون الخفيفة تعلمانِ نْ فإذا أضفنا النون الرفع الأولى تخلصا من التقاء الساكنين تعلمان فإذا حركنا نون التوكيد الخفيفة بالكسرة تعلمان فلم يعلم انك تريد التوكيد بل تلتبس مع المضارع المرفوع بثبوت النون ولهذا هجروا هذا الاستعمال ابتعادا عن اللبس والخفاء.

الإسناد إلى ياء المتكلم :

1 ـ إسناد الياء إلى المفرد في حالات النصب والرفع والجر مثل: كتابي مفيد- فالأصل كتابٌ--- يعاد التنوين إلى أصله-كِتَابُنْ-ثم تضاف ياء المتكلم كِتَابُنْ ن فالتقى ساكنان فيحذف السابق-كتابُ ي تقلب الضمة كسرة لمناسبتها لياء المتكلم-كتابي-قلب الصوت هنا أو تغييره لا يؤثر في المعنى وإنما انقلب تسهيلا للنطق فقط.

* إسنادها إلى المثنى المرفوع الألف والمنصوب والمجرور بالياء *

كقولك: جاء ولدان عند الإضافة تقول جاء وَلَدانْ الرجل-و الأصل وَلَدُنْ-تقلب ضمة الدال فتحة لمناسبتها للألف-وَلَدَانْ التقى ساكنان لا يجوز حذف السابق، لأنه جيء به للتعبير عن المثنى وإذا حذفت عدنا إلى المفرد «وَلَدَنْ» ولهذا حركوا اللاحق وهو تنوين العوض ولو حذفوه لكانت الألف للإشباع والإسم مفرد وهذا التباس فلهذا حركوا النون

والشاهد في البيت: «ارْضَيَنَّ».

ولم يشر سيبويه إلى السبب الحقيقي الذي جعل الناطق بهذه اللغة أن يلجأ إلى هذا الاستعمال وهو أننا إذا أضفنا نون التوكيد إلى الأمر المحذوف الواو أو الياء لوقع الالتباس مع المسند إلى ياء المخاطبة ومثاله: (أنت أرْمِ وأنت ارْمِي) تضاف نون التوكيد إلى الأول :أرْمِ نَّ «وأما بالنسبة إلى الثاني-أنت ارمي نْ ن» التقى الساكنان فتحذف ياء المخاطبة لتصبح - (ارْمِنَّ) فيقع الإلتباس بين المذكر المؤنث.

فماذا فعل الناطق ليتخلص من هذا الإلتباس ما دام فعل الأمر يبني على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد اعتبار أن جزمه جزءا من مضارعه ومضارعه مبني قياسا على ماضيه فأعادوا إليه حرف العلة ثم بنوه على الفتح--- أنت ارْمِنَّ.. «مثل اكْتُبَنَّ» والأصل ارْمِ- تضاف نون التوكيد-ارم نْ نَ لتصبح ---(ارْمِنَّ) يلتبس مع المسند إلى ياء المخاطبة ودفعا لهذا الالتباس أعادوا حرف العلة-ارْمِيْ تضاف النون-«ارْمي نْ نَ» فإذا حذفنا الساكن الأول تعاد إلى المخاطبة، فحركوا الياء بالفتحة تخلصا من التقاء الساكنين لتصبح-«ارْمِيَنَّ» والحقيقة أن الأمر مبني على ما يجزم به مضارعه وحرف العلة يعتبر ساكنا فلما أضيف إليه البناء على الجزم فإنه التقى ساكنان فحذف السابق - (رْمِ) وبقي السكون وهو حركة فلا تكتب وحدها فألحقوها به، ولكنهم لم يذهبوا المذهب في هذا الإسناد لأنه يؤدي بهم إلى التلاقي مع الإسناد على ياء المخاطبة كما أسلفنا ولهذا نراهم يسلكون في لغاتهم كل مسلك يحقق تبليغ الخطاب ولو كان ذلك على حساب ما ذهبوا إليه في مواطن أخرى مشابهة لهذا الموطن.

أما مع ياء المخاطبة فإنهم أضافوها إلي الجملة (ارمي) ارمي ن ن التقى ساكنان فحذفت الياء للالتقاء الساكنين (ارمنَّ) وهكذا أبعدت ظاهرة الالتباس بين الاستعمالين.

أما مع الفعل الصحيح اللام مثل قوله اذهب : فإذا أسندت إليه نون التوكيد(اذهب ن ن) التقى ساكنان آخر الفعل وهو حرف صحيح ونون التوكيد، فلا يجوز أن يقع الحذف على أي منهما لكي لا يفسد المعنى، ولكي يتحقق التوكيد فحرك أخر الفعل تخلصا من التقاء

التي قبلها وذلك قولك:«لا تَفعَلاَنَّ. وقوله تعالى:﴿ **ولا تتبعانّ سبيل الذين لا يعلمون** ﴾[12]، وتقول:هل تَفْعَلاَنَّ ذلك[13].

والحقيقة في عدم حذف ألف الاثنين بعد التقاء الساكنين هو تحويل الجملة إلى المفرد بدلا من المثنى.

لقد حذفت نون الرفع بأداة الجزم قبل نون التوكيد والسبب أو العلة في حذفها هو التقاء الساكنين فالأصل --- تفعلاَنْ يضاف الجازم «لا» -لا تُفْعَلاَنْ يضاف سكون لا حق على حرف ساكن والتقى ساكنان فلما حذفت السابق بقي اللاحق وهو السكون وهو حركة صفرية فلا تكتب إلا على حرف وما دام الحرف قد عدم عدمت معه الحركة فهي كالمضارع الناقص المجزوم بحذف حرف العلة. ثم أضفت نُونُ التوكيد-(لا تَفعَلاَنْ نَ).

فيتحمل التقاء الساكنين--- لا تَفْعَلاَنَّ

ومن ذلك إسناد نوني التوكيد مع الفعل المعتل اللام الأمر حيث ذكره سيبويه تحت عنوان «باب ثبات الخفيفة والثقيلة قي بنات الياء والواو اللتي الواوات والياءات لا ماتهن» [14].

فقال شارحا لما سبق:"أعلم أن ألياء التي هي لام، والواو التي هي بمنزلتها، إذا حذفتا في الجزم ثم الحقتَ الخفيفة أو الثقيلة أخرجتها كما تخرجها إذا جئت بالألف الاثنين، لأن الحرف يبني عليها كما يبني على تلك الألف وما قبلها مفتوح كما يفتح ما قبل الألف وذلك قولك: «ارْمِيَنَّ زَيدَا» ارْمِيَنَّ زيدا واغزُوَنَّ[15]: قال الشاعر.

استقدر الله خيرا وأرْضَيَنَّ بِهِ فبينما العشر إذ دارت مياسير[16]

12 - يونس الآية 89.

13 - الكتاب، ج4، ص:08.

14- الكتاب، ج4، ص:11.

15 - الكتاب، ج4، ص:11.

16 - استبدل به في الكتاب، ج4، ص:11.

قال ابن الأنباري: «وإنما حركتها دون حذفها، لأن قبلها فتحة، فلا يكون في اللفظ دلالة على حذفها بخلاف ما إذا كان قلبها ضَمَّةً، فإنها تحذف لدلالة الضمة عليها فوجب تحريكها، وكانت بالضم أولى لأنه من جنسها[10]».

ولم يشرف إلى علاقة تحريكها بالمعنى.

ولو أسندناها إلى المضارع المتصل بألف الاثنين كقولنا (يَذْهَبَانِ) مفردها-- يذهَبُ تضاف ألف ونون (يذهب ا ن) ثم تقلب ضمة الفعل فتحة للمناسبة --- (يَذْهَبَان) تضاف نون التوكيد الثقيلة-يذهبان نْ نَ تحذف نون الرفع تخلصا من التقاء الساكنين لتصبح--- يذهَبَانْ نَ- التقى ساكنان فلو حذفنا السابق تتحول الجملة إلى المفرد وهذا يخالف الغرض من التواصل لتصبح يْذَهَبَنَّ. وقال سيبويه:«وإذا كان فعل الاثنين مرفوعا وأدخلت النون الثقيلة حذفت نون الاثنين لاجتماع النونات. ولم تكن قبل الساكن المدغم ولو أذهبتها لم يعلم أنك تريد الاثنين ولا يجوز حذف الألف فيلتبس بالواحد»[11].

فيتحمل التقاء الساكنين وهما الألف والنون الأولى ثم تكسر النون تشبيها بالرفع في المثنى- (يَذْهَبَانِ) مثل (الذاهبان) والأصل (ذَاهِبُنْ) تضاف ألف الاثنين - ذاهِبَانْ تقلب الضمة فتحة لمناسبتها للألف ثم تحرك النون بالكسر تخلصا من التقاء الساكنين تشبيه الشيء بالشيء أو من القياس.

إذ يجب أن يكون المشبه به وهو بمثابة المقيس عليه أوضح من المشبه والنون الساكنة في المفرد هي عوض عن الضمة الثانية في الاستعمال مثل-مُسْلِمٌ أصلها--- مُسْلِمُنْ إرجاع التنوين إلى أصله ثم تضاف علامة التثنية وهي الألف قبل التنوين لأنه زائد في الكلمة ودلالته على العموم وهو الأصل في الدلالة وقد أشار سيبويه إلى هذه المسألة ولكن دون التعريض إلى الأسباب الدلالية فقال: «فإذا أدخلت الثقيلة في فعل الاثنين تثبت الألف

10-البيان في غريب إعراب القرآن أبو البر ابن الأباري ج2/532 أبوا بركان.

11 -الكتاب، ج4 ص:03

ولكن ما هي النون التي أولى بالحذف؟

وهنا تتدخل العلل المنطقية التي تشبه العلل الفقهية في تقديم الأدلة التي ترجح الحكم على غيره أثناء التعارض، وكل ذلك تبعا لما تقتضيه مصلحة المكلفين وفي اللغة مصلحة المتكلمين بهذه اللغة، ولهذا نقول «إن الحذف لا يقع على نون التوكيد لأنه حرف يتكون من حرفين وإذا حذف احدهما فسدت دلالته ثم إنه جيء به لتوكيد المعني ولا يتحقق هذا الهدف الدلالي بحذفه وهو من حروف المعاني التي تتكون من حرفين هجائيين مثل : «بلى» - مثلا- فلو حذفنا حرفا منها فسد معناه ولم تصبح من حروف المعاني فوقع الحذف على نون الرفع لأنها حركة فرعية أو نائبة عن الضمة والحركة أولى بالحذف من الحرف فهو الأصل وهي الفرع وعند الفقهاء يرجح الأصل على الفرع إذا تعارضا إلا إذا دعت إلى ذلك ضرورة تحقق مصلحة أو تدفع مفسدة.

وبعد هذا الحذف تصبح الكلمة هكذا ---(تَسْأَلُونْ نَ) إلتقى ساكنان (الواو) ونون التوكيد، ولا تحذف النون للأدلة السابقة، فيقع الحذف على الواو، لأن حذفه لا يؤثر على مقصدية المتكلم وهو مطابقة للعرف اللغوي والمعيارية، وهو ظاهرة شائعة في لغة العرب، فتصبح الكلمة ------(لَتَسْأَلُنَّ).

ولا يحقق هذا الإجراء مصلحة المتكلم في حالات أخرى لأن حذف (واو الجماعة الفاعل) يؤدّي إلى أن تتحول الكلمة إلى معنى غير المعني الذي يتوخاه صاحب الخطاب ومن ذلك -مثلا-(تَرَوْنَ).

في قوله تعالى:﴿لَتَرَوُنَّ الْجَحِيمَ.....﴾[9] واصل الجملة:تَرَوْنَ) + إسناد نون التوكيد الثقيلة(نَّ) لَتَرَوْنَ نْ نَ) تحذف نون الرفع الأدلة السابقة--(لَتَرَوْنْ نَ) التقى ساكنان؛ فلو حذفنا واو الجماعة كما فعلنا في الجملة السابقة لأصبحت الكلمة هكذا---(لَتَرَنَّ) لا معنى لها ولا تحقق العملية التواصلية من الجملة أو الآية أو يؤدي إلى الالتباس فلهذا لا تحذف (واو الجماعة) وإنما تحرك تخلصا من التقاء الساكنين لتصبح-(لَتَرَوُنَّ) .

9 -التكاثر الآية:06.

الدالين من(رَادٌّ) وقعت ساكنة بعد الألف حذف الألف فتتحول الكلمة من اسم الفاعل إلى المصدر وتتغير دلالة اللفظة إلى غير المقصود[6] .

جدول العوارض الصوتية

اللفظة	تفكيك الادغام	حذف الساكن	إدغام الصوتين	الملاحظة	الإنتقاء
رادٌّ	را دْ دٌ	ر دْ دٌ	ردٌّ	تحويل الصيغة من اسم الفاعل إلى المصدر يخالف مقصدية الخطاب	تحمل التقاء الساكنين خدمة للرسالة المتوخاة
عَامَّةٌ	عَامْمَةٌ	عَمْمَةٌ	عَمَّةٌ	تغير الكلمة من معنى إلى معنى أخر	تحمل الساكنين في الكلمة الواحدة

الإسناد إلى نوني التوكيد الثقيلة والخفيفة:

نقدم بعض التحليلات الإجرائية التي نعتمدها آلية تحليلية لهذه الظاهرة النحوية الصوتية لنتبين من خلالها تلك الانتقاءات التي يختارها المتكلم الأول باللغة العربية ومنها إسناد نون التوكيد إلى المضارع المتصل بواو الجماعة كقوله تعالي «لَتُسْأَلُنَّ يَوْمَئِذٍ عن النَعِيم»[7] .

تضاف نون التوكيد الثقيلة إلى الفعل «تسألون» لتصبح---(لَتُسْأَلونَ نْ ن) تحذف إحدى النونات تخلصا من توالي الأمثال[8] إنشادا للخفة وهي ظاهرة تدل على مرونة اللغة العربية.

6 -التكاثر الكتاب، ج4 ، ص : 06 .

7 -التكاثر الآية: 7

8 -أشار سيبوية في الكتاب ج4 ص:03 ولم يشر إلى العوامل الصوتية التي أدت إلى هذا الإنتقاء.

التعليق على الجدول الأول

1. في حالة تحويل المفرد المؤنث إلى المثنى مثلا-كقولنا: في الجدول السابق (ذَهَبَتْ).

2. يضاف ألف الاثنين فيلتقي ساكنان تاء التأنيث والألف----(ذَهَبَتْا).

3. إذا حذف السابق يؤدي إلى المثنى المذكر (ذَهَبَا) لا تتحقق مقصديه المتكلم.

4. حذف اللاحق (ألف الاثنين) تعود الجملة إلى المفردة المؤنثة لا تتحقق مقصديه المتكلم.

5. تحرك التاء تخلصا من إلتقاء الساكنين (ذَهَبَتَا) يؤدي إلى توالي الأمثال وفيه ثقل لأنه كالكلمة واحدة.

6. بناء الماضي على السكون تخلصا من الأمثال يؤدي إلى المفرد المذكر+ ألف الإشباع أي الالتباس، (ذَهَبْتَا).

7. ينتقي الاحتمال الرابع مع تحمل توالي الأمثال وهو من الضرورات في اللغة العربية التي أشار إليها السيوطي في كتابه(الاقتراح).

إن الحذف في اللغة العربية نحوها وصرفها سواء على مستوى الحركة أو الحرف أو الحركة الفرعية إنما يتم في كثير من أحواله طلبا للخفة بشرط ألا يكون ذلك على حساب العملية التواصلية، ولهذا قد نتحمل التقاء الساكنين في الكلمة الواحدة للحفاظ على المعنى ودفعا للالتباس لذا قد يقع بين الكلمات وهي علة من باب الضرورات التي تبيح المحضورات، وقد يكون ذلك على مستوى اللفظة المفردة فمن ذلك -مثلا- كلمة -عَامَّةُ-هامَّة-كافَّة. وهي بعد التفكيك كالأتي عَامْمَة- (كَافْفَة) التقى ساكنا الألف والميم في الأولى والألف والفاء في الثانية فلو حذف الساكن الأول لأصبحت الكلمة -عَمَّة-وكفَّة، وهي تتعارض مع مقصدية المتكلم وخدمة للمعنى تحملوا التقاء الساكنين في الكلمة الواحدة ولو كان ذلك على حساب المبني.

أشار سيبويه إلى هذه القضية في لفظ (رَادٌ) حيث قال السيرا في "يعني انه لو كان

وإليكم الجدول الأول مثلا

الاحتمالات	الإسناد	الانتقادات
ذَهَبَتْ	هَبَتَتْا	التقى ساكنان(تاء التأنيث وألف الاثنين)
التخلص من الأول	ذَهَبَا	الرجوع إلى المثنى المذكر لا يحقق المقصدية
التخلص من الثاني	ذَهَبَتْ	الرجوع إلى المفرد المؤنث
تحريك الساكن الأول	ذَهَبَتَا	توال أربعة حركات الوقوع في محضور جديد وهو توالي (أربع حركات)
تحريك الساكن الأول	ذَهَبَتَا	يلتبس مع ألف الإشباع وتاء المذكر
بناء الماضي على السكون		وتاء المذكر
الرجوع إلى الأمثال	ذَهَبَتَا	تحمل توالي الأمثال والتضحية المبني من أجل خدمة المعنى الضرورات تبيح المحظورات.

وسميناها الظواهر الانتقائية وهي تلك العلاقات والتفاعلات التي تنشأ على الكلمات بعد إسنادها إلى بعضها بعضا أثناء النظم أو السياق الإسنادي وتجعل اللغة وسيلة مفهمة بين مستعمليها.

وهذه المداخلة لا تنطلق من فراغ وإنما هي عبارة عن تحليل لبعض الظواهر اللغوية في النحو العربي تعتمد المنهج التحليلي أو ما يمكن أن يطلق عليه النحو التحليلي.

والحقيقة ان النحاة العرب بدءا من سيبوية قد ألمحوا إلى هذه العوارض وإن لم يجمعوها في مبحث أثناء تحليلاتهم للتراكيب العربية وأخذوا معيار الدلالة جنبا إلى جنب مع معيار التركيب وأشاروا إلى أهمية السياق بعناصره كاملة ودوره في تحديد الوظائف» (5).

كما تهدف هذه العجالة أيضا إلى أن دراسة اللغة تكمن في أصواتها نحوها وصرفها والوقوف على ما تعبر عنه من معان دقيقة في سياق الإسناد والصيغ والأوزان.

إن النحو والتصريف يرتبطان ارتباطا عضويا وأنه لا يمكن أن تقوم دراسة ناضجة لأحدهما دون معرفة الشيء الكثير عن الأخرى.

إن النحو العربي يخضع لقوانين وتقنيات علمية يؤطرها المتكلم بهذه اللغة وينتقيها لتبليغ رسالته وتحقيق مقصديته وقد اخترت بعض الأمثلة من هذه العوارض وقمت بتحليلها لأثبت من خلالها علمية اللغة العربية عامة وعلمية النحو العربي خاصة ومنها:

1- ظاهرة الإسناد والتقاء الساكنين

وقد اخترنا تقديمها عن طريق جداول ثم استقراء هذه الجداول وتبيان ما يستعمله الواضع الأول للغة العربية من استعمالات.وما يلغيه وأن اختيار الإلغاء والانتقاء قائمان على دقة علمية.

5 -العربية والوظائف النحوية ممدوح عبد الرحمن الشمالي، ص22.

موعودة بالنصر ممن لا يخلف الميعاد ومن ذلك قوله تعالى ﴿ **إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون** ﴾[1] .

إن أهمية هذه اللغة لا تخفى على مؤمن بالقرآن وبرسالة الإسلام الخالدة وقد أدرك علماؤنا هذه الحقيقة قديما فقال الفرابي «القرآن الكريم كلام الله ولا سبيل إلى علمه وإدراك معانيه إلا بالتبحر في علم هذه اللغة» [2]. وقال الثعالبي مبينا أهمية تعلم اللغة العربية وتعليمها ونشرها بين الناس العربية خير اللغات والألسنة والإقبال على تفهمها من الديانة إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين[3].

ويمتاز النحو العربي بصفته فرعا من فروع اللغة العربية بطاقات جبارة لضبط المعاني والتعبير عنها وقد أشار إلى ذلك السيوطي (ت911هـ) بقوله: «إن» النحو صناعة علمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ كلام العرب من جهة ما يأتلف بحسب استعمالهم لتعريف النسبة بين صياغة النظم وصورة المعني فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى[4].

ويشير هذا التصور إلى النحو ولوظيفته وأهميته فالنحو صناعة علمية تختص بدارسة قوانين التراكيب أو النظم العربية ووظائفها ومكوناتها والصلة بين النمط التركيبي ومدلوله كل ذلك في إطار ما تواضع عليه العرب في استعمال لغتهم.

ويفهم من هذا أن النحو أعمق من كونه قواعد لضبط حركات الإعراب وحتى تلك المؤلفات التي دعت إلى تجديد النحو قد تجاوزت أحكام أو أخر الكلم من إعراب وبناء إلى أحكام التركيب من تقديم وتأخير وذكر وحذف وتعريف وتنكير ولم تتعرض هذه المراجع إلى هذه الوظيفة التي أشار إليها السيوطي للنحو العربي.

إن هذه المداخلة المتواضعة تهدف إلى عرض هذه القوانين وتبيان آثارها الدلالية،

1- الحجر الآية: 09.

2-العربية و الوظائف النحوية، ممدوح عبد الرحمن الرمالي، ص23.

3-المرجع نفسه، ص23.

4 -الإقتراح في علم أصول النحو السيوطي ص:09.

أثـر العوارض الصوتية في عملية التواصل

د. أحمد عرابي
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة ابن خلدون ـ تيارت ـ

مـقـدمـة :

تمثل الدلالة قضية أساسية في كل اللغات إذ لابد لأية لغة من اللغات من أن تستخدم آليات وتقنيات لتبليغ الخطاب تبليغا بعيدا عن الالتباس و الاحتمالات، وتتفاوت اللغات فيما بينها لتفاوتها في طريقة تأطير هذه الآليات فبقدر الدقة والانتقاء في تناولها والتعبير عنها يكون الارتقاء والسبق.

وتعتبر ظاهرة الانتقاء الصوتي في نحو اللغة العربية من أهم المقاييس التي عرف بها في العربية، فيها يدرك عمقها ويسبر غورها و تتمنطق أساليبها وقد احتلت اللغة العربية بهذا الاعتبار الصدارة والمقدمة حيث وظفت أساليب وأدوات توظيفا اثبت مرونتها و أكدت دقتها ونمى ثراءها وأظهر وفاءها لأعظم كتاب في هذه الدنيا وألا هو القرآن الكريم، وقد هيأها الله لتكون أهلا لهذا التشريف العظيم، فاكتسب بذلك العظمة.

ويرى بعض العلماء بأنها ستكون لغة العالم مادامت الرسالة الإسلامية عالمية فهي

17 – اللسانيات واللغة العربية- نماذج تركيبية ودلالية – عالم المعرفة اللسانية- دار توبقال للنشر، المغرب- ط (3)، 1993.

عبد العالي بوطيب؛

18 – إشكالية تأصيل المنهج في النقد الروائي العربي- مجلة عالم الفكر- المجلد السابع والعشرون- العدد (1)- 1998.

19 – عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، التعليم بواسطة الأهداف، مطبعة نجم – الجديدة- المغرب ط(1) . 1989.

علي براجل؛

20 – أهداف التربية الحديثة بين غموض المنطلقات الفكرية وضعف التطبيقات الميدانية – ضمن قراءات في الأهداف التربوية – كتاب الرواسي (2).

عبد السلام المسدي؛

21 – اللسانيات وأسسها المعرفية- المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر والدار التونسية للنشر- 1986.

سالم ساري؛

22 – إشكالية الثقافة والحضارة؛ مصادرها وأبعاد الصراع القادم مجلة البصائر – المجلد (2) العدد (1)، آذار 1988 – عمادة البحث العلمي جامعة البنات الأردنية الأهلية-

وثيقة المجلس الأعلى للتربية؛

23 – المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي – مارس 1998.

اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية؛

24 – التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية- مارس2001.

9 - النظام التربوي في الوطن العربي تحليل ونقد- اليرموك- مجلة فصلية جامعة- العدد81 أيلول 2003.

محمد مالكي؛

10 - الوسائل التعليمية بالمدرسة الابتدائية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد 11 سنة 1990.

مصطفى محسن؛

11 - الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية) المركز الثقافي العربي. ط(1) 1999.

12 - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب. الأصول والامتدادات- المركز الثقافي العربي- ط(1). سنة 2001.

نبيل علي؛

13 - الثقافة العربية وعصر المعلومات - عالم المعرفة - عدد 265 - الكويت 2001.

نخلة وهبة؛

14 - رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي. أنا أسأل إذا... أنا أفكر، شركة المطبوعات والتوزيع والنشر- ط (1) سنة 2001. بيروت، لبنان.

عارف عبد الغني؛

15 - الطرق الديداكتيكية(محاولة في التصنيف) مجلة الدراسات النفسية والتربوية- المغرب عدد 11 سنة 1990.

عبد الرحمن الحاج صالح؛

16 - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية - مجلة اللسانيات - عدد 4.

عبد القادر الفاسي الفهري؛

قائمة المراجع :

بشير ابرير ؛

1 – استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق – تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة – مجلة اللغة العربية – المجلس الأعلى للغة العربية – العدد 6 سنة 2002.

2 – توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية– رسالة دكتوراه دولة– جامعة عنابة قسم اللغة العربية– سنة 2000.

3 – التفكير اللساني = التربوي وإشكالات قراءته– مجلة المعرفة– وزارة الثقافة – دمشق سوريا– العدد 492. إيلول 2004.

بول شاوول؛

4 – ثماني مسائل أساسية للقصيدة العربية الحديثة في مجلة دراسات عربية – عدد 3 سنة 1982.

ثريا ملحس؛

5 – ثريا ملحس – منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين . دار الكتاب اللبناني.

جودت أحمد سعادة؛

6 – مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت ط(1) . 1984.

محمد أركون؛

7 – ابن رشد رائد الفكر العقلاني والإيمان المستنير – ترجمة هشام أبي صالح – مجلة عالم الفكر – المجلد السابع والعشرون العدد (4) سنة 1999

محمد حمود؛

8 – تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكا– الدار البيضاء المغرب، ط(1) 1993.

محمد الحوالدة؛

والعمل على تحقيق الانسجام بين ما يقتضيه المحتوى من تأسيس نظري وإجراء تطبيقي والربط بين مناهج التعليم والبحث وبين المواد التعليمية المختلفة والثقافة التي نشأت فيها المفاهيم الأساسية للمحتوى وترعرعت وكذلك بين المعرفة اللغوية والثقافة العلمية.

والتركيز على الدراسات المستقبلية بدل الاهتمام المتزايد بالماضي لأن مستقبل اللغة العربية مرتبط بمدى قدرتها على التواصل الإنساني والعلمي في العالم.

3-7- تطوير طرائق التعليم وأساليب تقويمه الفعالة في تبليغ المعلومات وتقويمها بما يحقق الأهداف المرجوة وبما يؤدي إلى جعل أستاذ اللغة العربية بل الإطار العام باللغة العربية يخرج من عزلته ويحتك بغيره وهو واثق من نفسه ومن معارفه قادر على إبداء الرأي والاحتجاج له والبرهنة عليه[58]

4 ـ وخلاصة الحديث :

إن العمل على حل إشكالات تعليم اللغة العربية يتظافر إلى حد كبير مع درجة الوعي على مستوى القيادات السياسية بخطورة المسألة ونبل المسعى وبداية الحلول تبدأ من إحلالها محلها في الوظائف الإدارية والاقتصادية والصناعية مع الإيمان الراسخ بقدرتها على استيعاب المستجدات الحضارية الحديثة.

58)- بشير إبرير- استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق - تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة- اللغة العربية - عدد 6 سنة 2002- ص225.

تسهيل المهام وتسيير العمل وتسريعه كمًّا وكيفًا، ولكن هذا مازال بعيدا عن جامعتنا ولا أعتقد أنه سيتحقق في الآجال القريبة في ظل الأوضاع المتردية التي نعيشها.

3-5- إعادة صياغة الأهداف التعليمية بدقة فيما يتعلق باللغة العربية بتحديد المنطلقات والأسس المعرفية وما يشتق منها من أهدافٍ عامة وخاصة، وأهمها في نظري- تحديد ملامح الإطار الجزائري المنشود بصفة عامة وفي اللغة العربية بصفة خاصة ومن ثمة تحديد احتياجاته الأساسية اللغوية والتربوية والمنهجية بما يلائم عصره ويناسب إمكاناته المعرفية وميوله في القراءة والاطلاع والبحث.

6-3- العمل على تحديث المحتويات الدراسية باللغة العربية في ضوء المستجدات الكونية التي يعرفها العالم الحديث في زمن العولـمة وصيغها وأبعادها السياسية والاقتصادية وما تحتاجه المرحلة الحضارية من تطور مذهل في وسائل إنتاج المعرفة وتوزيعها والتحكم فيها وجعلها وسيلة لإعادة تشكيل الوعي بحسب ما تقتضي المنفعة أو المصلحة السياسية والاقتصادية.. فلم تعد ثقافة السماع ولا الثقافة المكتوبة كافية وحدها؛ وإنما أصبحت ثقافة الصورة أكثر نجاعة في نقل المعرفة وتداولها وتطوير مضامينها [11] بما يدخل في نوع من التعارض مع المدرسة كمؤسسة معرفية قارة، رتيبة التطور ميالة إلى ترسيخ صور ومضامين معرفية، بعينها، معارف مصوغة صياغة بيداغوجية في إطار ثقافي وسياسي غائي محدد (...) مما أنهى احتكار المدرسة العملية التعليمية (...) حيث أصبحت العملية التعليمية ممكنة في البيت أو في المؤسسة الإنتاجية ذاتها عبر الوسائط الإعلامية المختلفة» (57) .

ومن هنا على المؤسسة التعليمية أن تعيد النظر في محتوياتها التعليمية بما يساير عصرها ويبقيها مؤسسة فاعلة لها تأثيرها في التحكم في المعرفة وتوجيهها وتوظيفها بما يخدم مصلحة البلاد ويحقق تنشئة الإنسان وفق ثقافة لها أسس نظرية ومرجعية فكرية تستند إلى فلسفة تربوية متجذرة في الأصالة منفتحة على الحداثة.

---

57)- محمد سبيلا: المغرب في مواجهة الحداثة. منشورات جريدة الزمن الرباط، كتاب الجيب (4) 1999، ص93: نقلا عن مصطفى محسن- أسئلة التحديث- ص110

بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة في اللغات الأجنبية؛ فبالرغم من أهمية هذا العلم في النهوض بمستوى العملية التعليمية في مختلف مراحل التعليم فإنه يظل تخصصا يكاد يكون غريبًا عن الجامعة الجزائرية مثلا.

3-3- العمل على انفتاح المؤسسة التعليمية (مدرسة أم جامعة أم مؤسسة تكوينية ما) على المحيط الاقتصادي والثقافي والاجتماعي العام، فإن أحد أهم الشروط التي أراها مهمة في الإسهام في إيجاد الحلول لإشكالية تعليم اللغة العربية هو انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها بكل خصوصياته وانفتاحه عليها بكل مؤسساته القضائية والدينية والسياسية والاقتصادية والإعلامية... ليكون ذلك مدخلا للتجديد وتحديث المضامين التعليمية والتكوينية وأنماط الشعب وأنواع التخصصات بما له علاقة بمتطلبات التنمية وما تحتاجه مستجدات المهن وعالم الشغل، من حيث نوعية التكوين والبحث العلمي.

3-4 - تجديد النظرة إلى الجامعة وإدراك مفهومها والوعي به بالنظر إلى المستجدات الحضارية والمتغيرات العالمية التي تحيط بنا، واستيعاب السياق الاجتماعي والثقافي للجامعة الجزائرية والقدرة على دراسته وتحليله والعمل على تحديد خصوصيات الجامعة، فما الجامعة؟ هل تعد مؤسسة كباقي المؤسسات الصناعية والاقتصادية أم لها خصوصيات معرفية وعلمية؟ وما وظيفتها في المجتمع ؟ وما هي الإمكانات المادية المرصودة لها ؟ وما هي شروط الانتماء إليها من حيث الدراسة والتدريس وتقلد الوظائف الإدارية العامة ؟ وتحديد مفهوم التعليم العالي باللغة العربية وما ذا يعني ؟ وما هي مواصفاته وأهدافه وما هي وسائل تحقيقه ؟.

لقد تسلط الإداري على العلمي والثقافي في المؤسسة التعليمية وبخاصة الجامعة وعمل ويعمل على خنقه وحبس أنفاسه إما عن قصد وإما عن عدم معرفة وقدرة على التمييز وكلا الأمرين خطير.

لا أحد يتصور مؤسسة تعليمية مدرسة أو جامعة بلا إدارة لأن الإدارة من الإرادة فهي تعني القدرة على تلقي المعلومة ومعالجتها وتحليلها واستشراف المستقبل والعمل على

وكل هذا يحتاج إلى العمل بصدق على ضمان الاستقرار البيداغوجي للمسألة اللغوية في الجزائر وهذا مشروط -في نظري- بمعرفة اللغة العربية معرفة علمية معمقة في أصولها ومعناها التراثية بما تحمل من مصطلحات ومفاهيم وزحم فكري أصيل متميز استوعب :زمانه ومازال يمارس سلطانه.

وربطه ذلك بالحاضر ودراسة دراسة موضوعية علمية.

وإني لأذهب إلى أن وعينا الحالي لا تشكله الثقافة العربية وحدها خالصة، وإنما تساهم الثقافة الأجنبية أيضا في تشكيله وبمستويات مختلفة ودرجات متفاوتة، بما تنتجه من فكر وثقافة وتقنية، أي أن الثقافة الغربية اليوم لم تعد ثقافة خاصة بأهلها فقط، بل غدت عنصرًا أساسيا من البنية الثقافية العربية الحديثة كذلك، بالنظر إلى المعطيات الحضارية المحيطة بنا المادية منها والمعنوية.

يستلزم هذا أن نأخذ بعين الاعتبار بأن الباحثين الغربيين لا يعرفون لغتنا وما يصلهم مترجما عنها قليل نادر وفي مسائل ليست أساسية، وغير كافٍ بأن يجعلهم يحددون مواقف إيجابية منها فنعمل على أن نحقق الهدف بأن نعرفهم بإنتاجنا في ماضينا وحاضرنا فنترجم من لغتنا إلى اللغات الأخرى ونعمل على نشر تعليم لغتنا لغير الناطقين بها، لأننا نرى أن اللغة العربية هي أيضا ليست ملكًا للعرب وحدهم، وإنما هي ملك للحضارة الإنسانية برمتها.

ومن هنا فإن معرفة اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية نراه يدخل في تحقيق أمننا الثقافي[56]

3-2 - النظر إلى تعليم اللغة العربية في إطار إستراتيجية مستقبلية مبنية على الربط بينها وبين المنظومات الاجتماعية الأخرى مثل منظومة الإعلام والاتصال وما حققته علوم الحاسوب من تطور بلغ أوجه والعلاقة الوثيقة بين علوم اللسان والعلوم الأساسية مثل الرياضيات والفيزياء والبيولوجيا والإلكترونيك والتطورات الملحوظة التي عرفتها التعليمية

56) - انظر - بشير إبرير، التفكير اللساني - التربوي وإشكالات قراءته- مجلة المعرفة- وزارة الثقافة - دمشق سوريا- العدد 492. إيلول 2004 ص113

ذلك أن النظم الاجتماعية المختلفة بما فيها النظام التعليمي تسترشد في ممارساتها بالفلسفة التي يتأسس عليها المجتمع ومن خلال ذلك تؤسس مناهجها وطرائقها في انسجام مع سائر المنظومات الاجتماعية الأخرى السياسية والاقتصادية والثقافية بما يستند إلى منطلقات مجتمعية عامة متناسقة منسجمة في الأسس المعرفية والأصول المرجعية التي تؤطر خطاباتها المختلفة.

ولذلك فإن الخبراء في وضع المناهج والخطط الدراسية يراعون في عملهم طبيعة المجتمع الذي سيعدون له المنهج المناسب لفلسفته واتجاهاته ومتغيرات العصر الذي سيعيشه ويعايشه.

وانطلاقًا من ذلك يقومون برسم الأهداف واختيار المحتويات والطرائق ووسائل التبليغ وأساليب التقويم المناسبة(54)

إن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحقيق الانسجام في المنظومة التربوية، والمقياس الفعلي لتقدم المجتمع أو تخلفه، إنما يكمن في مدى انسجام منظومته التربوية وتماسكها في أصوله وأسسها العميقة وامتداداتها

وإذا كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية للجزائريين في المواثيق والنصوص الرسمية وهي لغة التعليم نبلغ بها المعلومات ونبحث عنها ونحللها ونصوغ أشكال الوعي التربوي والمعرفي والعلمي، بل هي التي نعبر بها عن روح الأمة فإنه لا بد من التخطيط اللساني العقلاني العلمي لمسألة اللغات الأجنبية وعلاقتها باللغة العربية ومعرفة الوظائف والأدوار وتحديدها وضبطها بناء على أهدافٍ واضحة. «هذا التخطيط اللساني الذي أصبح في المجتمعات المتقدمة، شرطا حاسمًا لتفعيل الذات ودعم الهوية وامتلاك القدرة على بلورة مشاريع خصوصية للتنمية والتحديث والدمقرطة الاجتماعية الشاملة.» (55)

54)- انظر - بشير إبرير توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية- رسالة دكتوراه دولة- جامعة عنابة قسم اللغة العربية- سنة 2000 ص 225 وما بعدها.

55) - مصطفى محسن- أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب. الأصول والامتدادات- المركز الثقافي العربي- ط(1). سنة 2001 ، ص 95

تعد التعليمية علمًا مستقلا بنفسه يدرس التعليم دراسةً علمية من حيث نظرياته وطرائقه ومحتوياته.

وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين هما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟.

يتعلق السؤال الأول بالمادة الدراسية كمًّا وكيفًا بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها وبجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية وهو تخصص يتداخل كثيرا مع تعليميه اللغات، بل إنها قد خرجت من بين أضلاعه وجوانحه إن جاز هذا التعبير.

وأما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجتهم وميولهم ثم تحويل هذه الحاجات والميول أو ترجمتهما إلى قوالب لغوية ومفاهيم ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوافرة ويجيب عن هذا السؤال علم مناهج تدريس اللغات méthodologie de l'enseignement des langues وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وثيقة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التربية ونظريات التعلم وعلم الاختبارات والتقويم docimologie وتقانة التربية.

تتعدد بهذا، أصول الخطاب في تعليمية اللغات وهو تعدد يجد مبرراته على مستويين هما: تنوع الموضوعات التي ينصب عليها البحث في تعليمه اللغات، واختلاف المرجعيات التي يستند عليها هذا البحث.من هذا المنطلق سنحاول تقديم جملة من الاقتراحات التي نراها ذات جدوى في مستقبل تعليم اللغة العربية بالنظر إلى التحديات التي نواجهها وهذا يقتضي أن نرسم استراتيجية مستقبلية للنهوض بمستوى التعليم باللغة العربية وتعزيز استعمالها في واقع العمل المؤسسي وذلك من خلال النظر إلى المؤسسة التعليمية (مدرسة أم جامعة) في إطار:

3-1- السياق الاجتماعي - الثقافي اللغوي للمجتمع الجزائري:

ترتبط المؤسسة التعليمية (مدرسة أم جامعة) ارتباطا وثيق الصلة بالسياق الاجتماعي الثقافي اللغوي، وإذا كانت المؤسسة التعليمية تسهر على التربية والثقافة والتكوين وتقدم خدماتها للمجتمع الذي توجد فيه، فإنها تستمد فلسفتها التربوية من فلسفته وثقافته.

استعمالها في تقدير الجهود وإصدار الأحكام بشأنها بغية تحسين أدائها وتحقيق الأهداف المحددة بالنظر إلى المعايير التي تم الاتفاق عليها.

إن نوع التقويم السائد في مؤسساتنا التربوية من الأساسي إلى الثانوي إلى الجامعي - في أكثره - ينصب على تقدير معدل عام أو سنوي للتلاميذ يمكنهم من النجاح أو الفشل لأنهم حصلوا على نقطة كذا أو كذا، وهو - بذلك - لا يبحث في الكيف بالقدر الذي يهتم فيه بالكم[53] والتركيز على الكتابة في غالب الأحيان دون الاهتمام الكافي بالمشاهدة والمحاورة.

إن التقويم الحقيقي متنوع الموضوعات والعناصر شامل ومستمر يشخص ويصحح ويكوّن يقوم فيه المعلم بتقويم النتائج التي تم التوصل إليها، وهل حققت الأهداف التي حددها من قبل؟ وما نسبة ذلك التحقيق أو النجاح؟ وهل بإمكان المتعلمين أن يقوموا بإنجازات بناء على ما درسوه؟ وهل يتعلق ذلك بالطريقة أم بالمحتوى أم بالوسائل أم بالمعلم نفسه باعتباره عنصرا فاعلا في العملية التعليمية ؟ وكيف يتم تصحيح ذلك؟ وما هو نوع التقويم الملائم له؟

تحتاج الإجابة عن كل سؤال من هذه الأسئلة إلى دراسات ميدانية مضبوطة، أي أنه يتفاعل مع البحث التربوي الذي يعد أحد أهم العناصر في الارتقاء بطرائق التعليم بعامة وتعليم اللغة العربية بخاصة وتطويرها نحو الأفضل، فلابد من تنشيطه والاهتمام به وذلك بتوثيق الصلة بين مراكز البحث المختلفة وإعداد الأستاذ أو المعلم الباحث وتوجيه البحث نحو هذا الميدان الحيوي الذي مازال يعاني نقصا ملحوظا في بلادنا.

3- اللغة العربية ورهانات التغيير:

ما يمكن أن تقدمه التعليمية في تطوير تعليم اللغة العربية والمساهمة في حل بعض إشكالاته.

53) - نلاحظ ذلك على المستويات الرسمية؛ إذ يتم التباهي مثلا؛ بأنه دخل إلى الجامعة هذه السنة كذا ألف من الناجحين في البكالوريا، فالنظرة كمية جدا أكثر منها كيفية وبحثا عن النوعية.

2-5 - الوسائل المعينة وأساليب التقويم:

وقد تأثرت هي الأخرى بالعناصر والإشكالات سالفة الذكر فما زالت الوسائل بدائية ضعيفة، وإذا وجدت أحيانًا فلا يوجد من يجيد تطبيقها في الميدان فتصدأ ويذهب ريحها. نقصد بالوسائل جملة «الأدوات والأشياء والعينات والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها انطلاقًا من أهداف محددة نريد بلوغها بوساطة هذه الوسائل.»[49]

فبالرغم من الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في إنجاح العملية التعليمية، إذ تساعد على إثارة اهتمام المتعلم وتركيز انتباهه على الموضوع وتشويقه للتعلم وتكسير الرتابة التي يعانيها كل من المعلم والمتعلم في الطريقة الإلقائية، وتعمل على توفير طرائق تعلمية ناجحة بديلة تنمي حواس المتعلمين وتدربهم بالإضافة إلى اختصار الوقت والجهد؛ فما يقدمه المعلم في وقت طويل وبجهد كبير، يتم إدراكه بتوفر الوسيلة، إدراكًا آنيا مباشرًا تبعا للمقولة المشهورة «صورة واحدة خير من ألف شرح» [50] بالرغم من كل هذا فإن تعليم اللغة العربية[51] يعاني من فقر مدقع من حيث الوسائل التعليمية، إذ يتم الاكتفاء بالسبورة والطباشير والكتاب المقرر وقد لا يتوفر لبعض التلاميذ أحيانًا.

وكذا الشأن لأساليب التقويم التي لا أرى أنها تساير عصرها وما تتطلبه التعليميات الحديثة. تعني كلمة التقويم في أصلها تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه[52] وتعني في المجال التربوي مجموعة من الإجراءات العلمية من جمع وتصنيف وتحليل وتفسير للبيانات أو المعلومات كمًّا وكيفا عن ظاهرة أو حالة أو سلوك بغرض

---

49) - عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، التعليم بواسطة الأهداف، مطبعة نجم - الجديدة- المغرب ط(1) . 1989 ص115 .

50) - محمد مالكي، الوسائل التعليمية بالمدرسة الابتدائية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد 11 سنة 1990، ص 95

51) - يعتقد كثير من إخواننا وللأسف من الجامعيين، أن دروس اللغة العربية لا تحتاج إلى استعمال الوسائل السمعية والسمعية البصرية وغيرها من الوسائل، وهي نظرة جد قاصرة سببها الجهل باستعمال وأهمية هذه الوسائل والجهل باللغة العربية أيضا.

52)- جودت أحمد سعادة- مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت ط(1) . 1984. ص431

2-4-4 عدم الانفتاح على الواقع واستشراف المستقبل:

تتمثل هذه الإشكالية في الفصل بين المادة المدرسة والواقع فلا تقدم - في أثناء العملية التعلمية- أمثلة شارحة للمفاهيم والقضايا المختلفة من الحياة اليومية بخاصة ووقائع المجتمع الذي يعيش فيه المعلم والمتعلم معا بعامة، فيجد المتعلم نفسه يدرس مواد لا علاقة لها بواقعه الحقيقي، فأصبحت الجامعة بهذا - تخرج إطارات عالية من حيث الشهادات التي يحملونها ولكنهم بعيدون كثيرا عن الفهم الواعي لجمل وقائع الحياة الاجتماعية وما تفرزه من إشكالات، وقد انعكس ذلك على البحث أيضا فصرنا نجد كثيرا من الأبحاث التي ينجزها أصحابها وتكلفهم الجهد والوقت وهي لا علاقة لها بواقع التنمية الاجتماعية أو مساءلة الواقع وما يحمله من إشكالات ومحاولة المشاركة في إيجاد الحلول الناجحة لها، وإنما هي بحوث تبدأ من الماضي وتعود إليه مرة ثانية.

كل هذا بحجة العودة إلى التراث والدفاع عن الأصالة ولو تم استيعاب مفهوم التراث والأصالة حق الفهم ما كانت مثل هذه المقررات المقطوعة عن حاضرها وعن أكبر جزء من ماضيها، ولا تتضمن رؤية مستقلبية تحاول أن تربط العلاقة مع الآخر وتؤسس تواصلا علميا فعّالا معه في إطار ما يقتضيه عصرنا من تبادل للمصالح والمنافع بتوظيف العلم والتعليم في المجالات المختلفة، ولا توظيف ولا استثمار ولا إبداع إلا بإجادة الفهم والاستيعاب والتمثل والتقويم لما أنتج، فليست الجامعة والمؤسسات التعليمية أبراجًا عاجية ولكنها طلائع متقدمة تستكشف طريق الحياة.

وعليه فإن التعليم الراقي والبحث الرصين جزء مهم من الحياة الثقافية والعلمية يمكن الطالب من الوعي بماضي أمته وحاضرها ومستقبلها بروح متحررة منفتحة مدركة للتحديات التي تنتظرها.

لقد زاد نطاق التحديات كما يقول نبيل علي «ليشمل معظم جوانب حياتنا، تحديات علمية وتكنولوجية واقتصادية تظل رغم حدتها وقسوتها دون تلك التي نواجهها على جبهتي السياسة والثقافة[48]

48) - نبيل علي - الثقافة العربية وعصر المعلومات- عالم الفكر- رقم 265 سنة 2001 ص 20, 21.

البحث الأستاذ المتمرس ذو التجربة والحنكة الذي يحسن التوجيه، فيعمل على إكساب طلابه في التدرج وما بعده منهجية علمية من حيث النظرية والتطبيق لدراسة الظواهر المختلفة وتحليلها وفهم القوانين والحقائق العلمية التي تحكمها وتسيرها بموضوعية مؤسسة على الدليل والبرهان والحجة.

تقدم كثير من المواد للمتعلمين في الجامعة وفي الثانوية على شكل معلومات عامة تملى عليهم فيحفظونها عن ظهر قلب ويعيدونها في الامتحانات، ولكن لا يستطيعون توظيف تلك المعلومات في مقالاتهم وأبحاثهم المختلفة فما معنى أن يردد الطالب في الجامعة معلومات كثيرة عن السيمائية أو البنوية..... وهو غير واعٍ بمفاهيم مثل: العلامة والإشارة والدليل والرمز.. والبنية والنظام والنسق واللسان والكلام واللغة والوضع والاستعمال والتركيب والتوزيع والتوليد والتفريع

إن السائد في تعليم اللغة العربية وفي مختلف مراحل التعليم هو التلقين الذي ألغى دور المتعلم وأعطى الأهمية للمعلم، فانتفت معه عملية التفاعل بينهما من جهة وبين المتّعلم والمادة التعليمية من جهة ثانية؛ لأن سلطة المعلم قد تشخصت فيه بما يؤدي إلى نسف إمكاناته الذاتية ووأد روح الإبداع فيه، وكيفيات شروط الحوار وإبداء الرأي الشخصي ومحاولة المعلم فرض آرائه وإرغامه على الخضوع القسري له وتضخيم الفروق بشكل مجاني بين المتعلمين...وكلها مواقف وسلوكات من الممكن أن تؤدي إلى ترسيخ فكرة العجز الذاتي عند المتعلم[46] والخضوع مستقبلا ليس فقط لسلطة المعلم وإنما لأي سلطة أخرى[47]

46)- كثيرا من المتعلمين تلاميذ في الثانوية أم حتى طلبة في الجامعة عند ما توجه إليهم سؤالا أو تحاول إشراكهم في مناقشة أو إبداء رأي في قضية ما يقول بصريح العبارة: «الله غالب أنا لا أعرف..» وفي هذه العبارة نبرة يائسة استسلامية لا مستقبل لها.

47)- أنظر – عارف عبد الغني- الطرق الديداكتيكية(محاولة في التصنيف) مجلة الدراسات النفسية والتربوية- المغرب عدد 11 سنة 1990، ص 22

مثلا وربما أكثر ولا يفهمها، ويصل إلى نهاية التدرج أو ما بعد التدرج ولا يستطيع أن يختار موضوع بحث مناسب أو يكتب عنه تصورًا واضحا يبين خطته المنهجية ؟ ولا يعرف كيف يحدد أهدافه بوضوح، لأن وضوح الهدف يبين حدود البحث وخصوصيات الموضوع وعلاقته بالمعارف الأخرى والإشكالات التي يطرحها.

فأن يعرف الطالب الباحث مفاهيم مصطلحات مثل:

النظرية والطريقة والاستقراء والوصف والتصنيف والاستنتاج والشرح والتفسير والتحليل والتأويل والقراءة ... وغيرها فهذا جيد لأن هذه المفاهيم كثيرا ما يتم تداولها ولكن دون التعمق فيها ومعرفة كنهها، وكلّها مفاهيم أساسية مفاتيح لكثير مما ننجزه مشافهة وتحريرًا.

فإذا لم يكن الطالب أو الباحث مستوعبًا للمفاهيم المختلفة واعيا عارفًا بالفروق بينها فإنه يعجز عن استقراء المعرفة ووصفها وتصنيفها ثم شرحها وتفسيرها وتحليلها واستخلاص نتائجها وتحديد ميادين تطبيقها وضبطها منهجيا ولغويا.

2 – 4 – 2 – عدم تدريس المواد المقررة في إطار منظومة علمية وفكرية منسجمة متناسقة:

عرفت حياتنا التعليمية مشكلة أساسية وما زالت تعرفها وهي أن تدريس اللغة العربية ما زال يتم في ظل المواد المستقلة ؟ فكل مادة تدرس معزولة عن غيرها من المواد المكوّنة للمنهاج المقرر، وقد أدى هذا بطالب اللغة العربية إلى العجز عن توظيف ما قد تعلّمه في جانب من جوانب هذه المادة الدراسية في مادة دراسية أخرى، فمثلا لا يستطيع توظيف قاعدة نحوية ما أو صرفية أو صورة بلاغية في موضوع يكتبه أو في بحث يعدّه أو في قراءته لنص من النصوص أو مشافهة الآخرين.

ويرجع هذا في نظري، إلى عدم الوعي الكافي بالمفاهيم والمصطلحات ومنها مفهوم تكامل المعارف.

2–4–3 –تدريس مناهج البحث كمعلومات نظرية عامة بعيدة عن الإجراء التطبيقي:

تعد هذه المسألة بالغة الخطورة وبخاصة في الجامعة فمن المفروض أن يدرس مناهج

إن الجامعة – على رأي جورج طعمة – لا معنى لها إذا لم تكن البحوث فيها نشطة معززة مرتبطة عضويا بالتدريس من جهة وبحاجات الجامعة من جهة أخرى، فبرامج التدريس ومناهجها تتطور مع نتائج البحوث، كما أن الدول المتقدمة والمتطورة علميا تعتمد على الجامعات وتكلفها بإجراء البحوث الضرورية لحل المشكلات والمعضلات التي تعترض نموها وارتقاءها [44] .

وإذا كان هذا شأن الجامعات العريقة فإن ما يلاحظ على العملية التعليمية المتعلقة بمختلف المواد المكوّنة للمنهاج الدراسي المقرر على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بجميع سنواته، أنها لا تنطلق من الاحتياجات الأساسية المعرفية واللغوية والمنهجية اللازمة للإطار الجزائري طالبًا كان أم أستاذًا... التي تمكنه من التعبير عن نفسه وانشغالاته وأداء وظائفه في الحياة الاجتماعية والتواصل مع غيره وذلك بالنظر إلى المتغيرات العالمية المحيطة به [45]

تمر هذه الاحتياجات حتما على محك وضوح التصورات والرؤى والوعي بالمفاهيم وضبط المصطلحات وهو ما نعانيه في ثقافتنا العربية بمختلف خطاباتها ومؤسساتها ومنها الجامعة، حيث لا تركز في تدريسنا على مفاهيم المصطلحات إلا نادرًا بالرغم من كون الوعي يزداد يوما بعد آخر بعلم المصطلح الذي صار حقلا معرفيا قائمًا بنفسه، وإنما يغلب على تدريسنا طابع التضخم اللفظي الذي يردد المعلومات ويلوكها دون وعي بأسسها المعرفية وتصوراتها النظرية ورؤاها ومفاهيم مصطلحاتها الأساسية.

نؤكد في هذا المقام أننا نملك الكثير من الألفاظ والمعلومات ولكننا نتميز بخصاصة واضحة في المفاهيم من حيث الوعي بها وتوظيفها في ممارستنا العلمية والتعليمية، وقد ترتب عنها خصاصة أخرى لا تقل خطرا عنها وهي خصاصة المنهج وقد انجر عنها أيضا خصاصة توظيف المعلومة في واقع الاستعمال فما الفائدة أن يحفظ الطالب ثلاث مائة (300) صفحة

---

44) – نقلا عن المرجع نفسه – ص10.

45) – انظر – بشير ابرير – استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق – تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة – مجلة اللغة العربية – المجلس الأعلى للغة العربية – العدد 6 سنة 2002 – ص220.

وصاروا لا يجدون مبتغاهم في المؤسسة التعليمية وإنما يجدونه خارجها في ظل الانفجار المعرفي والتقني الذي يميز الحياة العصرية.

2 – 4 – منهجيات التعليم وطرائقه:

تتميز منهجية التعليم وطرائق تبليغه في منظومتنا التربوية فيما يتعلق باللغة العربية بكونها منهجية تقليدية لا تنفتح على الاستفادة من المناهج النقدية واللسانية الحديثة وما أتت به التعليميات بصفة عامة وتعليميات اللغات didactique des langues بصفة خاصة من رؤى وتصورات جديدة مفيدة في بناء المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتويات والطرائق وأساليب التقويم.

وأهم ما يميز منهجيات تعليم اللغة العربية في المرحلتين ما قبل الجامعة [41] والجامعة أيضا يتمثل في :

2 – 4 – 1 – عدم وضوح التصورات والوعي بالمفاهيم وضبط المصطلحات:

تتعلق هذه الإشكالية بمستوى القراءة الذي يجب أن نؤسس عليه تدريسنا لجميع المواد؛ فقد يوجد من الطلبة من له قراءات عامة ولكنها ليست نوعية ولا تعطيه الطاقة اللازمة ليكون باحثا في المستقبل له أصالته ولهذا تلقى على الأستاذ الجامعي مثلا [42] مسؤولية التكوين العلمي العالي الذي يناسب الجامعة كمؤسسة للعلم والتربية والتكوين العلمي المعمق ؛ لأنه عنصر فعال في التقدم بشتى أنواعه «والمال الذي ينفق في البحث العلمي لا يذهب هدرًا بل يعطي مردودًا كبيرا يفوق أضعاف ما يعطيه أي استثمار آخر.» [43]

41) – وبخاصة التعليم الثانوي؛ لأن التعليم الابتدائي والمتوسط أو الأساسي سابقًا قد استفاد إلى حد ما من مشاريع الإصلاح وحدث فيه نوع من التحسن الطفيف وبخاصة من حيث المحتوى ومنهجية التدريس، لكن التعليم الثانوي ما زال يستحق كثيرا من الاهتمام في كل ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية وبخاصة أنه المرحلة المعدة للجامعة ولابد أن يكون هنالك انسجام بين المرحلتين.

42) ــ وتلقى على أستاذ المرحلة الثانوية – مسؤولية الإعداد الأولي والبناء المنهجي الذي يحقق الانسجام بين الثانوية والجامعة.

43) – ثريا ملحس – منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين . دار الكتاب اللبناني – ص10.

عبارة عن معلومات ميتة وقوالب جاهزة خارجة عن التداول والاستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب ولا تكسبهم الملكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في خضمها.

فإذا نظرنا مثلا إلى المحتوى المقرر على تلاميذ التعليم الثانوي العام فيما يخص اللغة العربية فإننا نجده محتوى بعيدا عن واقع التلميذ لا علاقة له بحياته ولا يراعي حاجاته المعرفية واللغوية والمنهجية؛ فمادة النصوص مثلا لا يوجد فيها نص واحد في كامل المرحلة الثانوية يمثل المرحلة الزمنية الممتدة من 1965 إلى الآن ؟! مع أن هذه المرحلة الزمنية قد شهدت تطورات كثيرة في جميع فروع المعرفة بما فيها الأدبية واللغوية.

إن المحتوى المقدم في هذه المرحلة التعليمية في نظامنا التعليمي كأنْ لا علاقة له بالوظائف والاحتياجات داخل النظام الاجتماعي ككل: وذلك راجع - في نظري - إلى عدم التكامل في أهداف العمل المؤسسي؛ فأهداف المؤسسة التعليمية لا تتناسق مع أهداف المؤسسة الدينية والقضائية والإعلامية والثقافية والإدارية وإنما لكل مؤسسة أهدافها وبالتالي محتوياتها مما يؤدي إلى هشاشة اللحمة في النسيج الاجتماعي العام، وبذلك تأتي المحتويات الخاصة بتعليم اللغة العربية في آخر الاهتمامات يهيمن عليها مجال الوعظ والإرشاد وإن كنا لا ننكر أهميته في تربية النشء فإنه كان فوق القدر المناسب الذي تقتضيه الأوضاع والأحوال.

كما يتميز المحتوى المعرفي المقدم بحشو مهول يتمثل في الكثرة الكاثرة من المترادفات وبفقر مدقع في المفاهيم العلمية والثقافية التي تكرس الصفات التقليدية المتجاوزة عن الإنسان العربي؛ إنه محتوى لا يعمل على تقوية كفاية المتعلم العلمية وتنمية قدراته على التعلم الذاتي والإبداع وبينه وبين المفاهيم الجديدة في المناهج المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وبالعلوم الأساسية والتقنية قطيعة يصعب لأمها؛ بل إني لأذهب إلى أن هذا المحتوى والمنهاج ككل صار يشكل عائقا أمام المتعلمين ليتكيفوا مع وقائع حياتهم ومتطلباتها

عن المادة التي يدرسها خوفا من عدم إدراجها في البرنامج المقرر دون وعي كافٍ بما إذا كانت صالحة أم لا، بالإضافة إلى أن هذه البرامج يتم وضعها في أيام قليلة مما يجعلها تولد ولادة قيصرية غير ناضجة المنتوج وكثيرا ما يغيب عنها أهل الاختصاص.

وبالرغم من الإصلاحات وتبني الاستراتيجيات المختلفة فإن ذلك لم يكن في مستوى تحقيق الأهداف الحقيقية لمنظوماتنا التربوية، وظلت الأهداف المحددة المرجو تحقيقها لسياسة التربية في بلادنا المعلن عنها في الخطب الرسمية ومشاريع الإصلاح مجرد نوايا عامة وحبرًا على ورق إن لم نقل كل ذلك ما هو إلا مغالطة للمجتمع مادامت هذه الأهداف لم تتحول إلى إنجاز فعلي له أثره في مختلف مناحي الحياة .(40)

ولعل ذلك راجع إلى الانطلاق من البعد السياسي وحده في معالجة مختلف قضايا المنظومة التربوية مع أن الأمر يحتاج الانطلاق من الأبعاد المختلفة للمجتمع، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الحضارية.

2-3 - محتويات التعليم باللغة العربية:

يترتب على إشكالية تحديد الأهداف إشكالية اختيار المحتوى المعرفي المناسب الذي هو جزء من الثقافة يتم اختياره وتقديمه بالنظر إلى المقاييس اللسانية والتربوية ويقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعي مميزات النظام اللغوي ومستوى المتعلمين وقدراتهم عل التحصيل وحاجاتهم وميولهم.

إن الملاحظة الأساسية التي نسجلها هي التي تخص العلاقة بين الهدف والمحتوى فبينهما قطيعة عميقة جدا تظهر بوضوح أن اللجان التي تحدد الأهداف ليست هي التي تضع المحتويات ولا يوجد تنسيق بينها. ولذلك كثيرا ما يجيء المحتوى الخاص باللغة العربية

40) - انظر علي براجل، أهداف التربية الحديثة بين غموض المنطلقات الفكرية وضعف التطبيقات الميدانية - ضمن قراءات في الأهداف التربوية - كتاب الرواسي (2) ص125 وما بعدها.

لاستثمار فلسفة المجتمع في واقع الحياة؛ ذلك أن التربية لا تؤدي معناها الحقيقي إلا بالقدر الذي تحققه من أهداف وغايات وتصورات تتجسد في سلوكات الأفراد وتصرفاتهم المختلفة داخل مؤسسات المجتمع.

وإذا تأملنا الأهداف التي تم تحديدها فيما يخص تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي مثلا،فإننا نجدها غير مجددة بدقة وهي في حاجة إلى التعديل من حيث الشكل ومن حيث المحتوى وتفتقر إلى التفريغ والإجراء والتدرج .

ولعل هذا الخلل في تحديد الأهداف قد أدى إلى الكثير من الخلل في منهاج اللغة العربية بشكل عام.

إننا إذا تأملنا الأهداف المرسومة العامة منها والخاصة المعرفية منها والمنهجية والتعليمية كوثائق ونصوص فإننا نجدها تطمح إلى مسايرة العصر ونقد الواقع وتلبية الحاجات المعرفية والتكنولوجية ... ولكنها بعيدة عن الممارسة الواقعية وبينها وبين المحتوى المقرر وبين طرائق تبليغه وأساليب تقويمه بون شاسع.

ويلاحظ أيضا على المنهاج المقرر على طلبة اللغة العربية وآدابها في الجامعة خلوه من الأهداف، فلماذا اختيرت هذه المادة أو تلك ؟ وما جدواها بالنسبة للطالب الجامعي في اللغة العربية وآدابها ؟ وما هي ملامح المتخرج من الجامعة وهو يحمل شهادة جامعية باللغة العربية بالنظر إلى المعطيات الحضارية المحيطة بنا ؟

إن الرؤية مضببة وآفاق الصيرورة غامضة وملامح الإطار المنشود في اللغة العربية غير واضحة في الأذهان وغير منصوص عليها بالدقة اللازمة في اللسان أو واقع الممارسة في ضوء المتغيرات العالمية من عملقة تكنولوجية وعولمة تعمل على إعادة تشكيل العالم وصياغته بما يخدم مصلحة الغالب ويرسخ خضوع المغلوب.

إن الذين يضعون هذه البرامج والمقررات في اللغة والأدب غير مختصين في معظمهم ولا يملكون الأداة المنهجية المتعلقة «بديداكتيك المواد» التي تمكنهم من حسن الاختيار وضبط التوجه، ثم إن منهم من يحمل تصورات تقليدية ضيقة يدافع من خلالها

وترسل إلى المنظمات الدولية خارج حدود البلد[37] وما تحمله من قوانين وأوامر يجب أن تطبق ولكنها تفتقر إلى بناء الاستراتيجيات الحقيقية.

بل أذهب إلى أن استراتيجيتها تتمثل في عدم «زعزعة التوازن الهش القائم؛ أي تحاشي التغيير البنوي والتجديد الفلسفي أو التبديل في الإطار المرجعي؛ لأن من شأن هذه الإضافات أن تخض الوضع الراهن وتكشف المستور أو المسكوت عنه من عقود.» [38]

يجعلنا هذا نطرح السؤال الآتي: أي مواطن نريد تكوينه؟

ماهي مواصفاته وخصوصياته ؟ ومن هو المواطن الصالح في نظر هذه الأنظمة ؟ هل هو الذي يخدم مصالحها ويعمل على إيجاد السبل الناجعة لكسب رضاها ؟ أم هو المواطن المسالم

«الطرونكيل» كما ورد في كلمة وزير من وزراء التربية العرب ؟ [39]

وهكذا فإن أزمتنا العامة أزمة شاملة لا تتعلق بقطاع دون غيره، وأن اللغة العربية وإشكالات تعليمها مؤسسة على خلفيات وأسس وأصول مأزومة هي أيضا.

2-2 مستوى الأهداف :

إن ما تعانيه اللغة العربية من إشكالات على مستوى الأسس والخلفيات المعرفية يطال بالضرورة، الأهداف التربوية ويؤثر فيها ويجعلها مأزومة هي الأخرى؛ فأهم ما في المنظومة التربوية وضوح الأهداف؛ فمالم تكن الأهداف واضحة، ظل الاختلال قائمًا وغابت الفاعلية من التعليم، ثم إن هناك ارتباطا وثيقا بين الاهتمام بالأهداف وبين التطور الحضاري للمجتمع والأمة، ولذلك حظيت بدراسات عديدة باعتبارها المنطق الإجرائي

37) - المرجع نفسه- ص120.

38) - المرجع نفسه- ص121.

39) - كلمة محمد الشرفي وقد تقلد منصب وزير التربية في تونس في فترة سابقة، ألقاها بمناسبة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر سنة 2000.

العام الذي يعانيه نظامنا التربوي بصفة خاصة وما تعانيه الحضارة العربية الإسلامية بصفة عامة. ذلك أن المنظومات التربوية لها ارتباط وثيق الصلة بالمنظومات العامة لأي مجتمع إنساني. فعندما يضعف المستوى الحضاري في أي مجتمع وينحط عن المستوى المطلوب الذي تقتضيه تطلعات المجتمع الحقيقية فإنّ ذلك يؤدي حتما إلى ضبابية الرؤيا وغموض الآفاق وفقدان الهوية وبدلا من التأسيس لفلسفة تربوية أصيلة تتفق مع خصوصيات الأمة وثقافتها يتم اللجوء إلى الاختيارات الأجنبية واستيراد النماذج التربوية الموجودة في الحضارات الأخرى فتزيد من غربة الفلسفة الأصيلة بل وتعمل على تغريبها أكثر فأكثر ومحوها.

وبكلمة واحدة: إن «الفكر الفلسفي الذي يوجه العمل التربوي ليس فكرا متسقا مع هوية الأمة العربية ولا مع معطياتها الثقافية واهتماماتها واحتياجاتها القائمة والمنتظرة..»[35]

ولعل هذا يصدق أكثر ما يصدق على النظام التربوي في الجزائر الذي يفتقد - في نظري - إلى فلسفة تربوية أصيلة منسجمة مع نسيج لحمة الشعب الجزائري وترابه الوطني وخصوصياته الثقافية واللغوية وهمومه وانشغالاته وتطلعاته المستقبلية وتحدياته وإمكاناته الحضارية والتاريخية...لأن الفلسفة التربوية متعلقة بالحياة وما تقتضيه من ممارسات ثقافية وأنماط حياتية وأساليب معاش.

لقد نتج عن كل هذا بناء فلسفات توفيقية عرجاء تحركها المصالح الضيقة للجماعات الضاغطة وإنه لينمو انطباع عام عند من يتابع مسيرة التربية والتعليم في المجتمع العربي ومنه الجزائر، أن الحكومات العربية تتصرف، ماعدا في بياناتها وخطبها المختلفة، وكأنها غير معنية بالشأن التربوي [36] إن الهم الأساسي هو ما يزين الوثائق الرسمية التي تجلد تجليدا فخما

35) - محمد الخوالدة - النظام التربوي في الوطن العربي تحليل ونقد- اليرموك- مجلة فصلية جامعة- العدد 81 أيلول 2003 ص19

36) - نخلة وهبة - رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي. أنا أسأل إذا... أنا أفكر، شركة المطبوعات والتوزيع والنشر- ط (1) سنة 2001. بيروت، لبنان - ص118.

الأخرى خلصت إلى جملة من الإقتراحات منها الاستعجالية ومنها غير الاستعجالية ومن بين التصورات التي قدمتها في إطار دراسة اللغات هو العمل على تحقيق الهدف الآتي:

- تقوية ودعم اللغة العربية
- والانفتاح على اللغات الأجنبية
- ترقية اللغة الأمازيغية.

وقد جاء في وثيقة المنظومة التربوية أنه:

«لا يمكن لإصلاح المنظومة التربوية أن يتحاشى النقاش حول تدريس اللغات، وإن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية: إن هذا المعطى ليس بقضية مطروحة للنقاش .

إن مسألة اللغات في منظوماتنا التربوية ظلت في أغلب الأحيان حبيسة الاعتبارات السياسية والإيديولوجية، بل إنها ظلت تتجاهل المعايير العلمية والبيداغوجية...»[33]

وقد شددت الوثيقة على أن يتم تعلم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية وأن يتمتع كل المتعاملين في المنظومة التربوية بـ : «تكوين لغوي متعدد الجوانب، رفيع المستوى في اللغة العربية ولغتين أجنبيتين، خاصة في الفرنسية والإنجليزية» .[34]

وإذا كانت هذه التصورات والاقتراحات المقدمة تعد استراتيجية بالنسبة لبلادنا فإنها لم تخل من تأثيرات الخطابين الأوليين وصراعاتهما وبخاصة حول المسألة اللغوية والنتيجة من كل هذه الاتجاهات وخطاباتها المختلفة: أنها لم تؤسس لمنهج في الاختلاف يؤدي إلى الائتلاف بعد التدقيق والتمحيص والنقد والنظر ليكون الطريق ممهدا للتكامل والانسجام، وإنما أدت إلى التصادم والإقصاء والإلغاء أحيانا أخرى.

وهكذا فإن الأزمة الحقيقية التي يعانيها نظامنا التربوي برمته تكمن في «الأسس والأصول» وما يعانيه تعليم اللغة العربية من إشكالات إنما هو - في نظري - ناتج عن الوهن

33) - التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية- مارس 2001 ص139.

34) - نفسه - ص87.

نقدي عقلاني وموضوعي للمنظومة التربوية، تقييم، مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية، منسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية .متكيف مع حقائقنا الوطنية.

وقد حاول المجلس الأعلى للتربية أن يقدم تصورًا جديدا للنظام التربوي في بلادنا لكي يكون مواكبا لحركة المجتمع الجزائري مترجما لطموحه وتوجيهاته المستقبلية [30] بعد أن قدم تشخيصا للقطاع التربوي في جوانبه المختلفة.

وقد نص على أنه ينبغي في تدريس اللغة العربية:

- أن تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسي أهم المراحل على الإطلاق، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل وتعده للتعلم اللغوي السليم.

- أن تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية وبناء الوجدان وتهذيب الذوق لدى المتعلم وأن تصحح الأخطاء التي علقت به مفهوم اللغة وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة. لأنها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.

- وأن تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم ووسيلة للاتصال والتفاهم مع الشعوب وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنولوجيا ومواجهة تحديات العصر[31]

3 - 3 - اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية [32]

نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000 وبعد أن شخصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية

30) - المجلس الأعلى للتربية- المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، مارس 1998 ص5.

31) - المرجع نفسه ص 55 وما بعدها.

32) - نشير إلى أنه قد سال حبر كثير بشأن هذه اللجنة بين مؤيد لها ومعارض وصل به الحد إلى أن يعدها لجنة لا علاقة لها بالوطن وبالشعب وأنها ضد اللغة العربية ولكن كثير مما كتب تبين لي أنه لم يطلع أصحابه تماما على هذه الوثيقة ولا على الوثائق التربوية غيرها مثل المجلس الأعلى للتربية وإنما انطلقت من حماس فياض هو أقرب إلى الحمية القبلية والحزبية الضيقة منه إلى الروح العلمية الموضوعية.

إن هذه اللطائف التي أوضحها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح كثيرا ما تغيب عن أذهان هؤلاء لأنهم: يجهلون ما توصل إليه أقدم النحاة العرب ولكونهم لا يستطيعون الاستفادة مما أتت به اللسانيات لفهم عبارات المتقدمين وإدراك مقاصدهم الدقيقة. وبناء على هذا فإن أصحاب هذا الاتجاه يعيشون قطيعة مزدوجة؛ قطيعة علمية مع ما توصلت إليه الحضارة الغربية وقطيعة مع ما هو موجود في التراث نفسه، لأنهم في حاجة إلى معرفة السياقات المعرفية والثقافية التي نشأت فيها هذه النظرية أو تلك وفي حاجة إلى «أن يستكشفوا بالفعل السياقات الاجتماعية التي ولدت فيها الأنظمة الفكرية أو الاستمراريات أو القطيعة الحاصلة بين العلوم المختلفة أو حتى داخل العلم نفسه» (28).

وعلى هذا فلا بد من التحري المنهجي في جملة الأقوال والخلاصات والنتائج التي يصل إليها مثل هؤلاء فيما يبحثون. فكثيرا ما يسقطون ما هم محملون به «من تصورات ويجدون في التراث ما لم يكن فيه في ظروفه التاريخية وما لم يكن في المنظومة المعرفية لعصره»(29) .

3 ـ الخطاب التربوي الجديد: يمكن أن نذكر منها :

3 –1 – أمرية 16 أفريل 1976 : وكانت المدرسة الأساسية هي وليدة هذا الإصلاح الذي شرع فيه منذ بداية السبعينات إلى أن عممت المدرسة الأساسية خلال سنة 1980 وشملت- جميع الأطوار سنة 1989 وقد شهد تعليم اللغة العربية مع هذه الأمرية عدة إصلاحات وتحسينات أدت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم وصاحبها تطور في تعريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاث وتعريب التعليم الثانوي وتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية ومحاولة تعريب المحيط والإدارة .

3 –2– المجلس الأعلى للتربية : الذي تم تنصيبه يوم 26 نوفمبر 1996 وذلك للقيام بتقييم

28) – محمد أركون – ابن رشد رائد الفكر العقلاني والإيمان المستنير – ترجمة هشام أبي صالح – مجلة عالم الفكر – المجلد السابع والعشرون العدد (4) سنة 1999– ص20

29) – عبد القادر الفاسي الفهري – اللسانيات واللغة العربية. ص60

أ ـ عدم وضوح مفهوم التطبيق في أذهانهم، فمنهم من لا يفرق بين اللسانيات العامة أو النظرية واللسانيات التطبيقية وما تحتاجه من إجراءات عملية؛ إذ التطبيق استثمار للنظرية اللسانية العامة وقد تتظافر معها نظريات من معارف وعلوم أخرى في سياق تكامل المعارف.

ب ـ عدم وضوح التصورات في رسم الحدود بين المعارف من ذلك تبني بعضهم لمواقف تخلط بين وصف اللغة وقراءة التراث النحوي ومن الواضح أن اللغة مستقلة عن النحو الذي يمكن أن يؤسسه اللساني لوصفها.[25]

جـ ـ عجزهم على اقتراح تصورات جديدة للظاهرة اللسانية: لأنهم علبوا أفكارهم «في قوالب قيمية معيارية لها الثبات والمحافظة»[26] بعدم تجاوز ما يعرفون وأنه يمكن في نظرهم، لحل مشكلات تعليم اللغة العربية أن نقوم بجرد الكتب والمصادر الأمهات في النحو واللغة، وذلك ما تفسره الطريقة المتبعة في تدريس النحو في مدارسنا وجامعتنا التي ما تزال تثبت ولاءها للتقليد في الهدف و في المحتوى وحتى في الأمثلة المقدمة التي أصبحت خارج التداول في خطاباتنا المختلفة .

د ـ تصورهم الخاطئ للتراث وعدم الوعي به الوعي المنهجي اللازم الذي يمكّن من الفهم الدقيق والتحليل العميق والنقد الموضوعي، فهم لا يفرقون بين المفاهيم الأصيلة التي وردت عند العلماء العرب الأوائل من أمثال الخليل وسيبويه والأخفش الأوسط وأبي علي الفارسي وابن جني وبين ماجاء به المتأخرون «فالمسند والمسند إليه عند سيبويه غير المسند والمسند إليه عند المتأخرين وهما غير المبني والمبني عليه... والكلمة عند سيبويه غير الكلمة عند ابن مالك وكذلك الأمر فيما يخص اللغة والكلام وغيرهما من الألفاظ، ثم إن النظرة إلى اللسان نفسها تختلف عند هؤلاء وأولئك، ونظرة الخليل وسيبويه أقرب إلى المفهوم العلمي الحديث منه إلى مفهوم المتأخرين الذي تشوبه المعيارية التحكمية وتنحصر في عبارة المتفصحين: قل ولا تقل ولا تتجاوزها. »[27]

---

25) – عبد القادر الفاسي الفهري– اللسانيات واللغة العربية ...ص52/53.

26) – محمد حمود– تدريس الأدب– ... ص ظهر الغلاف.

27) – عبد الرحمن الحاج صالح – أثر اللسانيات ... ص27.

القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن الأحوال) تصورا وتأليفًا ومادة، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني، فليس هم اللساني العربي فقط أن يعيد النظر في تصور طبيعة اللغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب، استعجالا كذلك برسم الأدوات اللائقة بتنمية طاقة المستعمل، علاوة على أنه مطالبا بالبحث في وسائل تطوير اللغة لجعلها لغة وظيفية» .[23]

نفهم من هذا النص المتميز لأحد الباحثين المشهورين في ميدان اللسانيات العربية، أن أصحاب هذا الاتجاه المتقوقعين على أنفسهم في بعض هوامش التراث وليس التراث كله، غير قادرين على التجديد اللساني المنشود الذي يعود بالنفع على اللغة العربية وإنما هم في حقيقة الأمر قد نصبوا أنفسهم حراسًا يرفعون الحراب والسيوف يسلطونها على من ينصب فاعلا أو يجر مفعولا، أو يقفون على أضرحة بعض الأسماء المحددة يعبدونها ويقدسون بعض نصوصها. وقد أساؤوا بهذا، إلى التراث اللساني العربي وإلى جهود العلماء العرب القدامى الأجلاء أكثر مما خدموها ؟ بل وأدى بهم ذلك « إلى تجميد البحث العلمي الحقيقي في أسرار العربية وإغلاق باب الاجتهاد عليها (وما زادوه على المتقدمين إنما هو من محض التكرار أو المخالفة العنيدة وهو تافه جد تافه» .[24]

إن نظرة العلماء العرب القدامى إلى اللغة العربية ومنهجية دراستهم لها لم تكن بمثل هذه البساطة والتحجر الذي ميز هؤلاء وبناء على هذا فإن المسألة المطروحة بحدة تكمن في: من يقرأ التراث ؟ وما هي مواصفاته ؟.

كل هذا ناتج عن افتقارهم إلى المعرفة المنهجية وما يلزمها من عدة إجرائية تمكنهم من التطبيق ولذلك ظلوا يلوكون بعض الموجود البسيط في بعض هوامش التراث. فأدى بهم ذلك إلى:

---

23)- عبد القادر الفاسي الفهري- اللسانيات واللغة العربية- نماذج تركيبية ودلالية - عالم المعرفة اللسانية- دار توبقال للنشر، المغرب- ط (3)، 1993 ص07 الخاصة بتصدير الكتاب.

24) - عبد الرحمن الحاج صالح - أثر اللسانيات ...ص22.

التربوية للبرامج التعليمية ما تزال تقليدية عموما في الوطن العربي؛ وهي أيضا قد كرست نوعًا من القراءة التي غالبا ما تهتم بخارجيات النص أو تعطي الامتياز والخطوة لنوع واحد من النصوص؛ لأنه ليس باستطاعتها الاستفادة من المناهج اللسانية والنقدية الحديثة واستثمارها في دراسة الأدب واللغة؛ فهي- إن جاز التعبير - تقولب فكر المتعلم وتعلبه في المراحل المختلفة- بما في ذلك الجامعة- في قوالب وعلب جاهزة لا تمكنه من الكشف والتحليل وإبداء الرأي يتساءل- في هذا الشأن- محمد حمود بحرقة ويطلبنا للإدلاء بشهاداتنا قائلا: ...أولم يكن كل واحد منا - تلميذا كان أو أستاذا- شاهدا على اغتيال الممارسات البيداغوجية للأدب ؟ ففي كل مرة يغير الساطور قناعه؛ فهو تارة يقدم نفسه في زي كتاب مدرسي لا يؤلف بين نصوصه الأدبية **«المختارة»** غير الابتسار أو خلفية نمذجة فنية غير بريئة، وهو تارة أخرى طريقة ديداكتيكية تقتل الإبداع لكي تعيش التواريخ والأسماء، وهو مرات أخرى فقيه لغوي ينتشي بمتون شجرات الكلام وسلالاتها الرهيبة..» [21] .

إن المتقوقعين على أنفسهم في التراث لا يمتلكون - في الغالب - أدوات المنهج والآليات الكفيلة بالقراءة التي تستنطق القضايا المختلفة وتعين على فهم حقيقة الأشياء، فمن دون المناهج الصالحة الفعالة تبقى المعطيات خرساء تستنطقها فلا تجيب[22].

إنهم يقرأون قراءة لا تنتج شيئًا لأنها تعيش قطيعة مع التقدم ومع عصرها، ويعيش بعض أصحابها على زاد معرفي قليل لا يمكنهم من التفاعل الحضاري، ثم إن هذا النوع من القراءة لم يأت بالجديد في مجالات البحث اللساني والتربوي، يقول الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري:

وما يلفت النظر في وضع اللغة هو أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى، بل مازال

21) - محمد حمود- تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكا- الدار البيضاء المغرب، ط(1) 1993- ظهر الغلاف.

22) - انظر - عبد العالي بوطيب- إشكالية تأصيل المنهج في النقد الروائي العربي- مجلة عالم الفكر- المجلد السابع والعشرون- العدد (1)- 1998 ص09

إننا لا نعدم فائدة المعيار، بل لا يمكن لنا أن نهدمه أو نتخلص منه باعتبارنا نمارسه بكيفية أو بأخرى لحماية لغتنا من اللحن والزلل. لكن لا بد أن نعرف أيضا، كيف نفرق بين ما تقتضيه اللغة من حيث المعيار والاستعمال؛ فإذا كان للمعيار قوانينه وقواعده التي لا محيد عنها بغية تحقيق أهداف محددة، فإن الاستعمال باعتباره «كيفية إجراء الناطقين للوضع في واقع الخطاب» [19] له أيضا قوانينه التي يخضع لها «وهي التي تنبني عليها أحوال التبليغ» [20].

وإذا كان أصحاب هذا الخطاب قد انتبهوا إلى نوايا المستعمر وخطورته على البلاد والعباد واتخاذه مجال التعليم وسيلة إخضاع وسيطرة، فقد صار هذا الخطاب بعد الاستقلال يتميز بهشاشة في الطرح وعمومية في تصوره للمسألة التعليمية واللغوية، فقد ارتبط بمجال قيمي أخلاقي مغرق في التعميم والتجريد والخطابية. وبذلك ظل قاصرًا عن تقديم تصور واضح منسجم للمسألة التربوية واللغوية في الجزائر وإنما كان يمثل رد فعل عن فعل الخطاب الكولونيالي يساويه في الشدة ويخالفه في الاتجاه، فإذا كان الخطاب الكولونيالي -كما رأينا -

قد عمل على إقصاء اللغة العربية من مسرح الأحداث التعليمية والمؤسسية فإن هذا الخطاب قد قدم نداءات كثيرة وردود أفعال لتطوير تعليم اللغة العربية وإحلالها محلها ودعا إلى التعريب في كل المجالات التعليمية والإدارية ....لكن الجهات الرسمية كانت كثيرا ما تحتويها بأن تدعي تبنيها أو تعمل على إجهاضها بحسب المناخ السياسي السائد.

يهدف أصحاب هذا الخطاب إلى التعامل مع التراث على أنه محفوظات نقلية يتعامل معها القارئ باعتبارها معلومات كرسها المنهج الدراسي الذي ينتصر غالبا للجانب التاريخي من تراثنا، فالمتأمل لمقرراتنا التعليمية في معظم منظوماتنا التربوية العربية يجدها تنحاز لنوع من النصوص لأدباء وكتاب معينين قرأتهم كل الأجيال العربية تقريبا؛ بمعنى أن النظرة

19) - عبد الرحمان الحاج صالح - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات العدد - 4 - سنة 1974 جامعة الجزائر - ص38

20) - المرجع نفسه - ص38.

الإيديولوجيا. وذلك لأن الغايات التي يرمي النظام التربوي إلى تحقيقها استنادًا إلى المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة المتمثلة في البعد الوطني والديمقراطي والعلمي التكنولوجي والبعد العالمي المحيط بنا، هي: بناء مجتمع متكامل متماسك معتز بأصالته واثق بمستقبله. وذلك يقوم على عناصر الهوية الوطنية المتمثلة في:

- الإسلام عقيدة وسلوكًا وحضارة

- والعروبة حضارة وثقافة ولغة التي تجسدها اللغة العربية والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل ووسيلة للإبداع والاتصال والتفاعل الاجتماعي والمهني.

والأمازيغية ثقافة وتراثًا [17]...

وأما الخطاب الثاني ؛ وإن كان قد أدى دورًا بالغ الأهمية في الحفاظ على الشخصية الوطنية والهوية الجزائرية العربية الإسلامية في مرحلة الثورة التحريرية وقبلها وبعدها بقليل؛ فإنه قد تقوقع أصحابه على أنفسهم في التراث يتعاملون معه على أنه: «مخزن يحفظون فيه كل الأشياء القديمة التي يجلونها باستمرار ويمسحون عنها الغبار باعتبارها النموذج الكامل بل الأكمل الذي يجب أن يحتذى به؛ أي أنهم ينظرون إلى التراث كجزء من المقدسات التي تسقط إزاءها كل إمكانية إعادة نظر أو نقد أو تعبير» [18].

هذا بالنظر إلى الإطار الفكري العام، أما بالنسبة إلى الإطار اللساني التربوي فإنهم لم يخرجوا عن المعيار من مثل: قل كذا ولا تقل كذا، وخطأ وصواب، وعدم تجاوز ما تقتضيه أحوال الإعراب وقضايا النحو الصرف، وبعض المقولات البلاغية التي أفرغت من محتواها وتحولت إلى قوانين وقواعد يتم اجترارها بالطريقة نفسها مع جميع النصوص التي يتم الاشتغال عليها.

17) - انظر وثيقة المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي - مارس 1998- ص 32 وما بعدها.

18) - بول شاوول، ثماني مسائل أساسية في القصيدة العربية الحديثة مجلة دراسات عربية عدد 3 سنة 1982- ص99 .

إن هذه التحليلات الصوتية هي مجرد نماذج على سبيل المثال حاولت أن أبين من خلالها تلك القوانين المنطقية الرياضية التي لا يمكن أن ينكر أحد أثرها في عملية التواصل.

المناهج و الطرق

يقع التغيير في ذات الكلمة نفسها كما يقع في آخر الكلمة، لأن النحو يخضع لقوانين، حيث تتناول هذه القوانين بيان العلاقات التي تظهر بعد ربط الكلام ببعضه بعضا، وهذا الذي تقوم به الكلمات أثناء الإسناد هو أداء المعنى.

إن المعنى هو الذي «يعطي للكلمات معانيها من حيث كونها مفردات، و من حيث مواضعها في الجملة و علاقة بعضها بالبعض في الجملة» [17] فإذا كان النحو نظاما فهو: «بنية تتسع للكثير من مظاهر النشاط اللغوي كعنصر الوضوح و عنصر المطابقة والانسجام المنطقي، و صدق المعمول على الموضوع، ومراعاة المستوى الصوابي» [18].

وأن تلك العلاقات التي يستلزمها النظام و ما يخضع له من قوانين، و فكرة النحو تقوم على معرفة هذا النظام، و ما يترتب عنه من دلالات.

وقبل أن نحكم عليه باليسر أو العسر يجب أن نسبر أغواره أولا، و نعرف أسراره، لأن الحكم على الشيء فرع من تصوره كما يقال.

ولقد أخطأ الذين حاولوا التجديد في علم النحو حيث أرادوا الإصابة و التيسير، فالذين يرون أن الفعل الماضي معرب، لأن حركات آخره يتغير من السكون إلى الفتح إلى الضم مثل كَتَبَ- كَتَبْتُ- كَتَبُوا، لأنهم لم يفرقوا بين هذه العلامات بصفتها عوارض لأسباب صوتية اقتضاها النظم أو بصفتها حركات إعرابية اقتضاء آواخر الكلم، فهناك فرق بين هذه الحركات عندما تكون علامات بناء و علامات إعراب و عوارض صوتية.

17- التراكيب النحوية و سياقاتها المختلفة عند الإمام الجرجاني، صالح بلعيد، ديوان المطبوعات الجامعية، ص: 94.

18- اللغة المعيارية و الوصفية. المغرب. دار الثقافة (الدار البيضاء). ص: 59.

وهذا «تأكيد لفكرة العلاقات التي تتشكل بتفاعلها مع أنظمة خاصة تبين وجه المعنى المراد توصيله، و هذه الأنظمة تنطوي على حركة خلق مستمرة في اللغة، ويرجع إلى موقع الكلمة من السياق و علاقتها به و بهذا تؤدي دلالتها المقصودة فاللفظة لا تعطي معناها إلا إذا تعلقت بلفظة أخرى، و أثناء هذا التعلق تحدث طوارئ و تغيرات صوتية احتمالية اقتضاها سياق الإسناد، فينتخب العقل من هذه الاحتمالات ما يؤدي المقصود من الرسالة التواصلية.

إن العوامل التي ساهمت في اتهام نحو اللغة العربية بالعسر كثيرة أذكر منها على الخصوص:

1 ـ إسناده إلى من لا يتقنه و لا يتحكم في معانيه و أغراضه و قوانينه.

2 ـ غياب الطرق البيداغوجية العلمية القائمة على التحليل و المقارنة و التطبيق، بحيث استبدلت بالطرق الغامضة القائمة على الاختصار و التلقين و حرق المراحل التي تنتظم بها العلاقات بين الكلمات.

و نأخذ نموذجا من هذه الطرق من كتاب ما حينما عرض إلى إضافة ياء المتكلم إلى الأسماء الخمسة: فقال: «يدخل في حكم الصحيح عند إضافته لياء المتكلم الأسماء الخمسة الآتية (أب، أخ، حم، فمٌ، هن)، و دخولها قائم على الرأي الشائع الذي يحسن الاقتصار عليه عند إضافتها، و هو يقضي بعدم إرجاع الحرف الأخير المحذوف من تلك الأسماء، و باعتباره عند الإضافة كأن لم يكن، فهي أسماء معربة بحركات مقدرة على ما قبل ياء المتكلم منع من ظهورها كسرة المناسبة فبالرغم من أن أصلها: «أَبُوٌ، أَخَوٌ، حَمَوٌ، هَنٌ، فَوَهٌ، ...» بالرغم من ذلك الأصل نقول في الرأي الشائع عند إضافتها: أبي، أخي، حمي، هني، في، بزيادة ياء المتكلم مبنية على السكون مع كسر ما قبلها [19].

إن هذا التقديم قائم على مغالطة يدفعها الواقع الذي وردت به إلينا لغة العرب وإلغاء

19- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، الطبعة الرابعة، ج 2، ص: 178.

الواقع و اعتباره كأن لم يكن منطق غريب يقوم على ديكتاتورية فرض المغالطة على الدارس، أو عدم احترام عقله و فكره، و ذلك للأسباب التالية:

1 ـ إن هذه الأسماء لا تعرب أسماء خمسة إلا إذا كانت مضافة إلى اسم ظاهر أو ضمير متصل مثل -أبُوك- أخُوك.

2 ـ ألا تكون مصغرة، فإذا كانت كذلك أعربت بالحركات مثل -أُخَيُّك.

3 ـ إذا أضيفت إلى ياء المتكلم كأسماء خمسة أي بحروف الإشباع فيجب أن تضاف إليها ياء المتكلم و يكون الشرح و التحليل كالآتي:

جاء أخُو + ي = التقى ساكنان الواو و الياء يحذف السابق =ف أ خـ + ي =ف تقلب ضمة الاسم كسرة لمناسبتها للياء = جاء أَخي و رأيت أَخي = و مَرَرْتُ بأَخي.

طريقتان و النتيجة واحدة و الطريقة الأولى أقصر و أخصر و أسهل إذا أردنا التسهيل.

4 ـ القصور في الشرح و التحليل للظاهرة اللغوية و هو في الغالب ناتج عن قصور في الفهم و عدم الإطلاع.

و من أمثلته أن يشرح المبلغ إضافة ياء المتكلم إلى الاسم المنقوص، فيقول «أن يكون المضاف اسما منقوصا مثل كلمة: (هاد) في نحو (العقل هاديٌ إلى الرشاد) والمنقوص اسم معرب، آخره ياء لازمة، مكسور ما قبلها غير مشددة فهذه الياء تحذف عند الإضافة و حذف «أل» تَسْكُنُ، و تدغم في ياء المتكلم التي يجب بناؤها على الفتح في محل جر: فيحدث من إدغامهما يَاءٌ مشددة» [20].

فهذا خطاب مشفر لا يفهمه إلا من كان له سابق علم بهذه المسألة، و من هنا فإنه لا يصل إلى عقول الدارسين، و إن وصل منه شيء فإنه يصل غامضا.

و الخطاب الذي أراه بديلا للشرح السابق يكون كالآتي:

العقل هاد إلى الرشاد.

20- النحو الوافي، عباس حسن، ج3، ص: 177

ـ يعاد اسم الفاعل إلى أصله أو ما كان عليه و هو: «هَاديٌ».

ـ يعاد تنوين التنكير إلى أصله: هَاديُنْ.

ـ تحذف الضمة انشادا للخفة = هَاديْن.

ـ تضاف إليه ياء المتكلم = هَاديْن + ي.

ـ تحذف نون التنوين لالتقاء الساكن الثاني و الثالث =ف هَاديْ + يْ.

ـ لو حذفنا الساكن الأول و هو لام الكلمة في الفعل هَدَىَ الذي اشتق منه اسم الفاعل يلتبس و لا يدل على أنك أضفت إليه ياء المتكلم (هَادي).

ـ لهذا فضلوا إدماج الساكنين خدمة للمعنى = (هَاديٌ) = العقل هَاديٌ إلى الرَّشَاد.

وذلك لأن العرب إذا التقى ساكنان لهم مجموعة خيارات فيختار المتكلم منها ما يحقق مصلحته من الخطاب. و هذه الخيارات هي:

1 ـ حذف السابق.

2 ـ حذف اللاحق.

3 ـ تحريك الأول بالحركة المناسبة.

4 ـ تحريك الثاني بالحركة المناسبة.

5 ـ إدغام الأول في الثاني.

6 ـ تحمل التقاء الساكنين.

7 ـ إذا التقى أثناء إسناد الكلمة ثلاثة سواكن فأكثر يبدأون تطبيق هذه الخيارات من آخر الكلمة كما أسلفنا.

ومن أمثلة القصور في الشرح و التبليغ قول النحاة جميعا (في نيابة النون عن الضمة في

21- شرح الأجرومية، أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي المعروف بـ «ابن اجروم»، شرح محمد صالح العثيمين، مكتبة الأخضار للنشر و التوزيع سنة 2002م، ص: 56.

الفعل المضارع المسند إلى ألف الاثنين و واو الجماعة و ياء المخاطبة : «وأما النون فتكون علامة للرفع في الفعل المضارع إذا اتصل به ضمير تثنية أو ضمير المؤنثة المخاطبة) [21] ثم تذكر الأمثلة و الإعراب و لا أحد من الشارحين يشرح للدارس كيف انتقلنا مثلا من «يَذهَبُ» إلى «يَذْهَبَان» حيث أصبح آخر الكلمة مفتوحا لمناسبة ألف الاثنين ثم عوضت ضمة المضارع بنون ساكنة و جاءت بعد الألف «يَذْهَبَان» ثم حركت بالكسرة تخلصا من التقاء الساكنين و لهذا نقول في إعرابه مرفوع بثبوت النون نيابة عن الضمة و بهذه الطريقة البيداغوجية السيئة فرضنا على الطالب أو المتعلم أن يحفظ مقررات دون شرحها.

ونحن نعلم أن أنجع الطرق التربوية هي التي تقوم على التحليل و الفهم والمقارنة. أما الطرائق القائمة على التلقين و حشو المعلومات الغامضة فقد أكل الدهر عليها و نام و الغريب في الأمر أن الدرس النحوي مازال يقدم و يؤلف بالطريقة القديمة نفسها و إذا بقي الأمر على هذه الحال فلا نرجى لمتعلمينا خيرا و لا لنحونا يسرا أو انتشارا.

* مقترحات *

وعليه فلا بد من مواجهة هذه العوائق التي تعسر من تعلم النحو العربي و تنفر من الإقبال عليه و لعل من المقترحات الناجعة التي نراها تقلل من وطأة هذه العوائق، ما يلي:

1 ـ إنشاء لجنة وطنية على مستوى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي من أساتذة و باحثين متخصصين مهمتها، تكوين مدونة النحو العربي الميسر في جميع مراحل التعليم الجامعي، لتكون سندا معينا بين يدي الأستاذ و الطالب معا، كمنطلق أساسي لهذا المقياس.

ـ ألا تنحصر المدونة في النقل و الجمع الذي عاشته هذه المادة قرونا من الزمن بل يجب أن تقوم المادة على المنهج التحليلي المرتبط بالأغراض الدلالية التي وضع الواضع الأول النحو من أجلها.

ـ أن تقوم بهذه المبادرة مجموعة من الأساتذة الذين لهم شهرة علمية و سمعة وطنية ثم يلتف حولهم من يرغب في ذلك على غرار مجموعة الذي خير العربية واقع وآفاق على أن

تكون هذه المدونة مطابقة للبرامج الجامعية ويمكن أن تسمى المدونة الجامعية للنحو العربي الميسر.

- أن يعمم الدرس النحوي على جميع مراحل التعليم العالي، بما في ذلك دراسة ما بعد التدرج و ألا يقتصر على مراحل معينة فقط.

- أن يفتح التخصص في هذه المادة وحدها ليتخرج فيها أساتذة ضالعين في اللغة العربية، تسند إليهم مهمة التدريس في هذا المقياس مستقبلا و لعل برنامج (L.M.D) قد يسد هذا الفراغ و يستفيد النحو العربي منه.

الدّراسة المقطعيّة في التّراث

من إشارات النّحاة واللّغويين إلى تنظير الفلاسفة المسلمين

د/ المهدي بوروبة
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة أبي بكر بلقايد ـ تلمسان

هذه الدّراسة محاولة متواضعة الهدف منها بعث تلك الجهود الخاصة بالدراسة المقطعية، التي بثّها أئمة اللّسان العربي في مختلف مصادر التراث اللغوية و الفلسفية على اختلاف مستوياتها البحثية، إذ العائد إلى موروثنا الصّوتي والمنقب في مظانّه يكتشف أنّ النحاة واللّغويين بخاصة، لم يولوا الدراسة المقطعية اهتماماً كبيراً، ولم يلق هذا النوع من البحث حظاً وافراً من عنايتهم شأنه في ذلك شأن جلّ الظواهر الأدائية – أي ما فوق التقطيعية- كالنّبر والتّنغيم.

غير أنّ غياب دراسة مقصودة من هذا النوع في تراثنا اللّساني، كما جسّده النحاة واللغويون، لا يعني مطلقاً إغفال أو عدم التفات هؤلاء الأئمة إلى المعالجة المقطعية للأنسجة اللّغوية في اللّغة العربية، بل لقد وصلتنا منهم إشارات مهمة يمكن عدّها إرهاصات أولى في هذا المجال، إذ الظاهر مما أوردته بعض المصادر أنّ فكرة تجزئة الكلام إلى مقاطع فكرة أصيلة عند العرب، وأنّ منبعها يمتدّ ـ فيما نخاله ـ إلى تلك المرحلة الطّويلة التي عاشت فيها العربيّة

لغة شفهيّة تعتمد في نقل صنائع أهلها ومنجزاتهم على المشافهة والسّماع. وقد ساهمت هذه الطّبيعة في تنقية أصوات العربيّة من كلّ ما يحدّ من انسيابها، أو يقف دون توارد مقاطعها في إيقاعٍ موسيقيّ جذاب،[1] ممّا يوحي بأنّ مذهب العرب في التّلقين يقوم على نسقٍ إيقاعيٍّ منغّم، لأنّ ذلك يساعد الذاكرة على الحفظ والتّخزين، كما يُعينها على سرعة الاستحضار.[2]

و هكذا دفعت سيطرة الطّبيعة الموسيقيّة على العربيّة بعض الدّارسين قديماً إلى القول: إنّ تجزئة الخليل لبحور الشّعر العربيّ تكاد تكون مسموعة من العرب أنفسهم، ومنبهة ذلك ما أورده أبو الحسن الأخفش نقلاً عن الحسن بن يزيد، الذي سأل الخليل عن مصدر تحصيله علم العروض قائلاً له: «هل عرفت له أصلاً ؟» فأجابه: «نعم»، ثمّ أفصح عن ذلك بقوله: مررت بالمدينة حاجّاً، فبينما أنا في بعض طرقاتها، إذ أبصرت بشيخٍ على باب يعلّم غلاماً، وهو يقول له: قلْ:

نعم لا – نعم لا لا – نعم لا – نعم نعم

نعم لا – نعم لا لا – نعم لا – نعم لا لا

... فدنوت منه فسلّمت عليه، وقلت له: أيّها الشّيخ ما الذي تقوله لهذا الصّبي ؟ فذكر أنّ هذا العلم شيء يتوارثه هؤلاء الصّبية عن سلفهم، وهو علم عندهم يسمى التّنعيم، لقولهم فيه نعم،[3] ثمّ أنهى الخليل وصفه لهذه الحادثة بقوله: «فحججت، ثمّ رجعت إلى المدينة فأحكمتها».[3]

ومن النّصوص التي تدعو على التّسليم كذلك بأصالة تقطيع الكلام إلى أجزاء إيقاعيّة في العربيّة ما أورده الباقلاني، نقلاً عن أبي العبّاس ثعلب الذي علّق على طريقة العرب في

(1) ظواهر التشكيل الصوتي عند النحاة واللغويين العرب، رسالة تقدّم بها الباحث المهدي بوروبة إلى قسم اللغة العربية وآدابها من كلية الآداب بجامعة تلمسان لنيل درجة دكتوراه عام 2002 .

(2) هندسة المقاطع الصّوتيّة، د/ عبد القادر عبد الجليل، ط1، 1998، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان. ص: 23.

(3) كتاب القوافي، الأخفش سعيد بن مسعدة، تحقيق عزّة حسن، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق،سوريا، د،ت ص: 7– 8 ، وهندسة المقاطع الصّوتية، ص: 23.

تلقين ناشئتها الشّعر، فقال: «إنّ العرب تعلّم أولادها قول الشّعر بوضع غير معقول، يوضع على بعض أوزان الشّعر، كأنّه على وزن:

قِفا نَبْكِ مِنْ ذِكْرى حَبيبٍ وَمَنْزِلِ

ويسمّون ذلك الوضع **(المتير)**، واشتقاقه من المتر وهو الجذب أو القطع، يُقال: مترت الحبل، أي قطعته أو جذبته».(4)

وتردّدت في تعابير بعض النّحاة واللّغويّين عبارتا حروف المقطع والحروف المقطّعة قاصدين بهما الحروف المفردة في مقابل المتّصلة أو المجموعة. ويبدو هذا فيما ذكره الفراء حين عرض لعامل الرّفع في لفظة (كتاب) من قوله تعالى: ﴿ **المص كِتابٌ أُنْزِلَ إِلَيْكَ** ﴾ (5) وقوله: ﴿ **الر كِتابٌ أُحْكِمَتْ آياتُهُ** ﴾،(6) فرأى أنّ عامل الرّفع في هذا اللّفظ «حروف الهجاء التي قبله كأنّك قلت: الألف واللام والميم والصاد من حروف المقطع كتاب أنزل إليك مجموعاً».(7)

وعلّق الفراء في موطن آخر من كتابه على الرّأي القائل: «كيف جاءت حروف ﴿ المص ﴾ و﴿ كهيعص ﴾ مختلفة، ثمّ أنزلا منزل با تا ثا، وهي متواليات ؟»، بقول يوضح فيه المقصود من إيراد هذه الحروف مختلفة متفرّقة أو الإتيان بها متتابعة متوالية، فنصّ على أنّه «إذا ذكرن متواليات دللن على أنّ: أ ب ت ث بعينها مقطّعة، وإذا لم يأتن متواليات دللن على الكلام المتّصل لا المقطّع».(8)

فقد استعمل التّقطيع هنا مقابلاً للتّأليف أو الكلام المتّصل على حدّ تعبيره، وإن كان عرضه لهذه الحروف يتقاسمه نوعان من هذه المقاطع، أحدهما متوسط مفتوح، لأنّه تشكّل من **صامت ومصوت طويل**. وذلك كما في قوله: «... ثمّ أنزلا منزل با تا ثا». أمّا الآخر، فمن

(4) إعجاز القرآن،للباقلاني، تحقيق السيد أحمد سقر، دار المعارف، ط:5 ، د.ت، ص: 63.

(5) الآية 2 من الأعراف.

(6) الآية 1 من هود.

(7) معاني القرآن، الفراء يحيى بن زياد، تحقيق محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، ط2 عام الكتب بيروت لبنان 1955 ص: 318/1.

(8) نفسه، ص: 319/1.

النّوع القصير المفتوح، لأنّه انبنى من **صامت** يعقبه **مصوّت قصير**، وذلك كما يظهر في قوله إنّ: «أ ب ت ث بعينها مقطّعة».

وعلى نحو ما رأينا عند الفراء نصادفه كذلك عند ابن قتيبة متخذاً السّياق نفسه للإفصاح عن مراده. فقد علّل تصدير الله عزّ وجل بعض السّور بتلك الحروف المقطّعة بقوله: «يجوز أن يكون الله عزّ وجلّ أقسم بالحروف المقطّعة كلّها، واقتصر على ذكر بعضها من ذكر جميعها فقال: ﴿ **الم** ﴾ وهو يريد جميع الحروف المقطّعة».(9)

وتطالعنا بعض معاجم المؤلفات بكتب تحمل عنوان المقاطع، نذكر منها هنا ما أورده ابن النّديم الذي نصّ على أنّ أبا حاتم السجستاني (ت 255 هـ) ألّف كتاباً عنوانه **المقاطع**. غير أنّنا لا نستطيع أن نقطع بطبيعة المادة التي يحملها، لأنّه من الكتب المفقودة التي لم تصل إلينا، ولكنّنا لا نستبعد أن يكون جانب منه يتحدّث عن المقاطع العربيّة وما يناط بها، وخصوصاً إذا علمنا أنّ صاحبه من اللّغويّين البارزين الذين تناولوا معظم مستويات الدّرس اللّغوي بالبحث بدءًا بالأصوات وانتهاءً بالدّلالة. فقد عدّ له صاحب الفهرست في هذا المجال ستّة وثلاثين مؤلّفاً.(10)

ويوظّف الجاحظ، وهو من معاصري أبي حاتم السجستاني، لفظة **التّقطيع** قريبة من دلالتها الفنّية المعهودة اليوم، فهي تعني عنده تجزئة الكلام. وذلك على ما يبدو في حديثه الذي بيّن فيه وظائف الصّوت فقال: «الصّوت هو آلة اللّفظ، والجوهر الذي يقوم به التّقطيع، وبه يوجد التّأليف».(11) وقال في موضع آخر مقرّراً المعنى ذاته «ولا تكون الحروف كلاماً إلاّ بالتّقطيع والتّأليف».(11) وإلى هذا الفهم مال محمد الصّغير بنّاني في تعليقه على قول

(9) تأويل مشكل القرآن، مسلم بن قتيبة، شرحه ونشره السيد أحمد صقر، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 1981 ص: 300.

(10) ينظر: الفهرست، ابن النديم، محمد بن إسحاق،مكتبة الخياط، بيروت لبنان، د.ت ص: 264 ووفيات الأعيان، ابن خلكان أبي العبّاس شمس الدين أحمد، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة 1948 ص: 151/2.

(11) البيان والتّبيين، الجاحظ عمرو بن بحر، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3 مكتبة الخانجي، القاهرة، ومكتبة الهلال بيروت 1968 ص: 79/1.

الجاحظ السّابق، فقد خلص إلى أنّه استطاع معتمداً على حسّه التّمييز بين تقطيع الحروف وتأليف الكلمات، والصّوت بوصفه ناتجاً عن حركات عضويّة يقوم بها جهاز التّصويت.[12]

وإذا عرّجنا على الدّراسات العروضيّة القديمة دون أن نضع في الحسبان المصطلح، أي المقطع، فإنّنا سنقف على تشابه لافت للانتباه بين نظام العروض العربي من جهة ونظام المقاطع الصّوتيّة، كما هو في تناول الدّرس اللّساني الحديث من جهة أخرى.[13] فقد اهتدى أصحاب النّظام الأوّل إلى التّقطيع، ونصّوا على أنّه يقتصر على ما يشمله التّحقيق الصّوتي، أو ما تؤديه آلة التّصويت على حدّ تعبير الزمخشري الذي بيّن حقيقة التّقطيع أو كيفيته فقال وكيفية التّقطيع: «أن تتّبع اللّفظ وما يؤديه اللّسان من أصداء الحروف، وتنكّب عن اصطلاحات الخطّ جانباً، فلا يلغى التّنوين، ولا الحرف المدغم، ولا واو الإطلاق، ولا ألفه، ولا ياؤه، لأنّها أشياء ثابتة في اللّفظ. وتلغى ألفات الوصل الواقعة في الدّرج، وألف التّثنية التي لاقاها ساكن بعدها وغير ذلك ممّا لا يلفظ به، وأن تنظر إلى نفوس الحركات مطلقة دون أحوالها».[14]

ويتّضح من هذا النّص اتفاق الدّرسين العروضي القديم واللّساني الحديث في كيفية تجزئة المنطوق، شعراً كان أو نثرا، إلى وحداته الأساسيّة. وكلّ ما يمكن تسجيله بين التّناولين يكمن في اختلاف تسمية الأنساق الناتجة عن التّقطيع، فهي في القديم أسباب وأوتاد وفواصل، وفي الحديث مقاطع تتباين طولاً وقصراً وفتحاً وإقفالاً.[15]

ونشر هنا إلى أنّ تراثنا الصّوتي، كما هو في تناول النّحاة واللّغويّين، قدعرف أيضاً مصطلح مقطع، ولكن بمعنى المخرج لا بمعنى syllabe.[16]

(12) النّظريات اللّسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، من خلال البيان والتبيين، محمد صغير بناني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص: 11- 112.

(13) مبادئ اللّسانيات أحمد قدور، د/ أحمد قدور، ط1، دار الفكر دمشق سوريا و دار الفكر المعاصر بيروت لبنان 1996 ص: 115.

(14) القسطاس في علم العروض، الزمخشري، تحقيق د/ فخر الدين قباوة، المكتبة العربية، حلب، سوريا، ط1 1977، ص: 53.

(15) كتاب القوافي، ص: 7- 8 ، والقسطاس في علم العروض، ص: 26-27 وميزان الذهب في صناعة شعر العرب، السيد أحمد الهاشمي، دار الكتاب العربي، دمشق سوريا، د.ت، د.ط، ص: 5- 6.

(16) ينظر سرّ صناعة الإعراب، ص: 1/9 وظاهرة الحرف عند اللّغويين العرب القدامى، مجلة المعجمية، العدد الثاني، تونس، 1986، ص: 55-56.

وإذا تركنا دراسة النّحاة واللّغويّين، ثمّ ولجنا تراث الفلاسفة وعلماء الكلام في قسمه المتعلّق بالدّراسة الصّوتية، وقفنا على معالجة جادّة للمقاطع العربيّة تدنو كثيراً من تلك التي نلمسها اليوم في البحث الصّوتي الحديث. فقد عرض كلّ من الفارابي* (ت 339هـ) وابن سينا (ت 428هـ) والقاضي عبد الجبّار الأسد آبادي (ت 415هـ) وابن رشد (ت 595هـ) إلى المقطع بمعناه العلميّ المعهود في الدّرس الحديث. كما أدركوا المقاطع الرّئيسيّة في العربيّة، وعملوا على مقابلتها بما يناظرها في الدّرس العروضي عند قدامى النّحاة واللّغويّين.

وسنركّز في هذه المعالجة على ما جاء به الفارابي بصفته واحداً من مخضرمي المئتين الثالثة والرابعة، مع الاستعانة بآراء غيره من الفلاسفة في توضيح أقواله، أو تفسير ما استعصى عليّ فهمه من كلامه، أو استكمال فكرة بدأها ثم أجلاها الذين جاؤوا بعده.

لقد تناول الفارابي المقطع بالدّراسة في نوعين من مؤلفاته، أولاها تلك التي كانت من إبداعه الخاص، ونعني هنا كتابه الضّخم الموسوم بالموسيقى الكبير الذي بلغت صفحاته ألفاً ومئتين تقريباً، وثانيتهما تتمثّل فيما نقله من اليونانية إلى العربية، ونخصّ منها هنا شرحه لكتاب العبارة لأرسطو طاليس.

فقد تطرّق الفارابي إلى المقطع مقيّداً إيّاه على أنّه حصيلة اقتران حرف غير مصوت (صامت) بحرف مصوّت (صائت)، فقال: «المقطع مجموع حرف مصوّت وحرف غير

* هو أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان، ولد في فاراب سنة 260 هـ وبها نشأ، وهي بلدة من بلاد الأتراك تقع على نهر جيحون أو سيحون، (1) كان عارفاً باللّغات ولوعاً بها، فبالإضافة إلى درايته بالتركية والعربية أتقن الفارسية واليونانية والسريانية وغيرها.(2) كما كان كثير التنقل بين بغداد ومصر ودمشق إلى أن وافته المنية في الأخيرة عام 339 هـ في عهد الدولة الحمدانية بقيادة سيف الدولة الذي صلى عليه رفقة نفر من أصحابه.(3)

وقد خلّف الفارابي ما يربو عن سبعة وثلاثين كتابًا معظمها مفقود أو أنّها لا تزال في بعض الخزائن والمكتبات لم يكشف عنها بعد، وذلك على ما أورده مُصدّر كتابه الموسيقى الكبير.(4)

(1) ينظر معجم البلدان، ياقوت الحموي، دار صادر بيروت لبنان، د.ت، ص: 225/4 والأعلام، خير الدين الزركلي، ط4، بيروت لبنان، 1979، ص: 20/7 والقاموس المحيط، مادة (فرب)، ص: 112/1 وتاج العروس، مادة (فرب) ص: 584/3.

(2) وفيات الأعيان، ص: 153/5- 155 وكتاب الحروف، ص: 61 و 82 و 111.

(3) وفيات الأعيان، ص: 156/5.

(4) الموسيقى الكبير، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان الفارابي، تحقيق وشرح غطاس عبد المالك خشبة، ومراجعة د/ محمود أحمد الحفني، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ص: 7- 8.

مصوت»،[16] ثمّ انطلق في بيان أركان هذا التّعريف مقرّراً أنّ «الحروف منها مصوّت، ومنها غير مصوّت، والمصوّتات منها قصيرة ومنها طويلة»،[17] وخلص بعد عرض هذه العناصر إلى تعريف المقطع بوصفه نسقاً صوتياً داخل تيار الكلام، مع تحديد أنواعه التي تنسج منها كلمات العربيّة، فقال: «كلّ حرفٍ غير مصوّت أُتبع بمصوّت قصير قرن به، فإنّه يسمى المقطع القصير ... وكلّ حرفٍ غير مصوّت قرن به مصوّت طويل، فإنّا نسمّيه المقطع الطويل»،[18] ثمّ حاول الفارابي ربط كلامه بما كان سائداً في الدّراسات العربيّة القديمة، فرأى أن ما وسمه بالمقطع القصير دعاه المتقدمون من النّحاة واللّغويّين بالحرف المتحرّك «من قبل أنّهم يسمّون المصوّتات القصيرة حركات».[18]

كما عرّج كذلك على الدّراسة العروضيّة عند العرب موازناً بينها وبين الدّراسة المقطعيّة، وغرضه من ذلك الكشف عن الوشائج التي تجمع بين المعالجتين، فنصّ على أنّ «كلّ حرف متحرّك أتبع بحرف ساكن، فإنّ العرب يسمونه السّبب الخفيف، وكلّ حرف متحرّك أتبع بحرف متحرّك، فإنّهم يسمونه السّبب الثّقيل. والسّبب الثّقيل متى أتبع بحرف ساكن، سموه الوتد المجموع لاجتماع المتحركين فيه. والسّبب الخفيف متى أُتبع بحرف متحرّك سموه الوتد المفروق لافتراق المتحركين فيه بالسّاكن المتوسط. والسّبب الخفيف متى أتبع بحرف ساكن سمي الوتد المفرد لانفراد المتحرّك فيه. والسّبب الثّقيل متى أتبع بمتحرّك فلنسمّه نحن السّبب المتوالي لتوالي المتحرّكات الثّلاثة فيه».[19]

ثمّ خلص الفارابي من مقابلته الأسباب بالمقاطع إلى نتيجة، وهي أنّ المقطع الطّويل يتساوى والسّبب الخفيف فيما يعتريهما من تغيّرات في تيار الكلام، كما يتعادلان قوّة ونغماً. ويبدو هذا في قوله: «كلّ مقطع طويل، فإنّ قوّته قوّة السّبب الخفيف، فلذلك يعدّ في الأسباب الخفيفة، وكلّ ما لحق الأسباب الخفيفة لحق المقاطع. وكلّ سبب خفيف، فإنّه يقوم مقام نقرة تامّة تتبعها وقفة، وكذلك كلّ مقطع طويل».[20]

(16) شرح كتاب أرسطو طاليس في العبارة، للفارابي تحقيق كوتش ومارو، ط2، بيروت، 1971، ص: 49.

(17) الموسيقى الكبير، ص: 1072.

(18) نفسه، ص: 1075.

(19) نفسه، ص: 1075- 1078.

(20) الموسيقى الكبير، ص: 1078- 1079.

وانطلاقاً مما فات، يمكن التّسليم بأنّ الفارابي هو أوّل علماء العربيّة من استخدم المقطع بمعناه العلميّ المعهود في الدراسات الصّوتية الحديثة.[21] وقد ذكر من المقاطع الأنواع الرّئيسة التي يتشكّل منها النّسيج المقطعيّ في اللّغة العربيّة، وهي المقطع القصير الذي يتشكّل من صامت ومصوّت قصير، ويمكن أن نرمز إليه (ص م)،[22] والمقطع الطّويل الذي تألّف من اقتران صامت بمصوّت طويل، ونؤثر اختزاله بهذه الصورة: (ص م).[23] كما أورد الفارابي نوعاً ثالثاً غير أنّه لم يسمّه مقطعاً بل دعاه السّبب المفرد، وهو عبارة عن تتابع صامتين يتوسّطهما مصوّت قصير، ويمكن الرّمز إليه: (ص م ص).

وإذا عدنا إلى الإحصاءات التي أعدّها بعض الدارسين في حقل الصّوتيات العربيّة عن نسبة دوران كلّ مقطع من المقاطع المعروفة في الكلمات العربيّة كشفت لنا نتائج هذه الأبحاث أنّ المقاطع الثلاثة التي جاء بها الفارابي هي أكثر المقاطع تردّداً في النّسيج العربي، إذ بلغت نسبة جريانها تسعة وتسعين بالمئة (99٪).[24]

ويتطرّق الفارابي إلى دلالة المقطع، وهو يشرح كلام أرسطو في كتاب العبارة، لينقل له في هذا السّياق ما نصّه: «فأمّا المقطع الواحد من مقاطع الاسم فليس بدالّ لكنّه حينئذٍ صوت فقط»،[25] ثمّ يتصدى إلى بيان ما يهدف إليه أرسطو من هذا القول مقرّراً أنّه «يريد بالمقطع مجموعة حرف مصوّت وحرف غير مصوّت، فإنّه متى أخذ شيء منه جزءًا لاسم مفرد لم يكن دالاً على جزء المعنى الذي دلّ الاسم على جملته، لكنّه يكون حينئذٍ كحرف واحدٍ فلذلك جعله صوتاً فقط. وينبغي أن يُؤخذ هذا على أنّه جزء بالإضافة إلى اسم ما يشار إليه».[25]

(21) يبقى هذا الحكم في حدود ما توفّر لهذا العمل من مصادر، وقد تكشف الأيام مستقبلاً عن ذخائر من هذا التراث تغيير هذا الحكم.

(22) فضلت ههنا مصطلح (مصوّت) عن (صائت) من باب اختلاف الحرف الأوّل منه عن الصامت، وذلك إبعاداً لكلّ التباس بينهما في حالة الاختزال أو الرمز إليهما.

(23) الفتحة فوق الميم دليل على الإطالة أو الزيادة في الكميّة، لأنّ المصوت الطّويل في العربيّة قد يساوي ضعف المصوت القصير أو أضعافه. ينظر: سرّ صناعة الإعراب، ص: 1/17- 18 ونتائج الفكر في النحو للسّهيلي، ص: 83- 84 ورسالة أسباب حدوث الحروف، ص: 85.

(24) ينظر: علم الأصوات لبرتيل مالمبرج، تعريب ودراسة عبد الصّبور شاهين، مكتبة الشّباب، مصر، د.ت ص: 165 والعربية الفصحى، ص: 43- 44 وهندسة المقاطع الصّوتيّة، ص: 30- 31 والأصوات اللّغوية، إبراهيم أنيس، ص: 165.

(25) شرح كتاب أرسطو طاليس في العبارة، ص: 49.

لقد أماط الفارابي، هنا، عن رأي أرسطو الذي ذهب فيه إلى عدم دلالة المقطع، بوصفه وحدة مستقلة، عن بقيّة المقاطع على جزء من المعنى العامّ الذي تؤديه المقاطع مجتمعة في بناء ما. غير أنّ الفارابي صادف في بعض الأبنيّة العربيّة ما شذّ عن رأي أرسطو، فلاحظ «أنّ كثيراً من أجزاء الاسم ربّما كان اسماً مفرداً لم يُقصد به حيث أخذ جزءاً للاسم المفرد أن يكون جزءاً له، على أنّه قد كان اسماً دالاً، مثل قولنا: أَبْكَمْ، في العربيّة فإنّ قولنا: أَبْ، وقولنا: كَمْ، كلّ واحد منهما دالّ على انفراده، لا من حيث هو جزءٌ للاسم، ولكن يُقال في أمثال هذه إنّ أجزاءها دالّة بالعرض».(25)

ويدلّ اختيار الفارابي لكلمة أبكم دلالة قاطعة على إدراكه المقطع الصّوتي بمعناه الاصطلاحي الثابت في الدّرس الصّوتي الحديث، فهو بعد أن عرض رأي أرسطو تنبّه إلى ظاهرة مهمّة في اللّغة، وهي أنّ كثيراً من الأسماء يمكن أن يكون جزء منها دالاً، ولكن دلالته ليست جزءاً من دلالة الاسم كلّه، وإنّما هي دلالة عارضة بالتّقسيم المقطعيّ. وقد مثّل لذلك بكلمة عربيّة من مقطعين كلاهما دالّ بمفرده ولكنّهما بمجموعهما يدلاّن على غير ما يدلّ عليه كلّ منهما منفرداً، وهذا يعني أنّ الكلمة لم تركّب منهما بالنّظر إلى دلالة كلٍّ منهما، وإنّما جاءت دلالتهما عارضة في تلك التّجزئة، فالمقطع الأوّل: أَبْ مقطع متوسط مغلق بصامت، وهو كلمة دالّة عند الوقف، حين تقول: هذا أبٌ يا فتى، فإذا وقفت قلت: هذا أَبْ، والمقطع الثّاني كَمْ، مقطع من النّوع السّابق، وهو اسم استفهام. والملاحظ، هنا، أنّ الفارابي قدّم الكلمة مجزّأة إلى مقطعين متوسّطين، وإن لم يصرّح بذلك.(26)

وممّا يمكن إدراجه عند الفارابي في هذا المنحى، أي دلالة المقطع بالعرض، حديثه عن موقف قوم قالوا بالعلاقة الطّبيعية بين الدّال والمدلول، فرأى أنّهم «يقولون إنّ كلّ لفظة دالة ينبغي أن تكون محاكية للمعنى المدلول عليه، ومعرّفة بطبعها لذات ذلك الشّيء، أو لعرض يكون علامة للمدلول عليه خاصّة، وتكون اللّفظة بطبعها محاكيّة، مثل قولنا: هُدْهُدْ لطّائر

(25) شرح كتاب أرسطو طاليس في العبارة، ص: 49.

(26) ينظر: أبحاث في أصوات العربية، حسام سعيد النعيمي، طباعة ونشر دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربيّة)، ط1، 1998، بغداد العراق ص: 87.

الذي يحاكي هذه اللّفظة صوته الخاص به. ومثل العَقْعَقْ، ومثل خرير الماء، وربّما لم تكن اللّفظة بأسرها محاكيّة، ولكنّ بعض أجزائها مثل: زُنْبورْ وطُنْبورْ، فإنّ المقطع الأوّل من زنبور يحاكي زميمه إذا طار، وطنبور يحاكي الجزء الأوّل من هذه اللّفظة صوت الآلة، وربّما كان حرف واحد من حروفه محاكياً له أو لعرض من أعراضه».[27]

فالمناسبة بين الدّال والمدلول، أو حكاية اللّفظ للمعنى على حدّ تعبير الخليل بن أحمد، أو إمساس الألفاظ أشباه المعاني كما هو في استخدام ابن جنيّ، من القضايا اللّغويّة التي خاض فيها المتقدّمون من النّحاة واللّغويين منذ القرن الثّاني الهجريّ. فهذا الخليل يعرض للحكاية الصّوتية بين اللّفظ ومدلوله، فيقول: «ألاَ ترى أنّ الحاكي يحكي صلصلة اللّجام، فيقول: صلصل اللّجام، فيقال: صَلْ يخفّف، فإن شاء اكتفى بها مرّة، وإن شاء أعادها مرّتين أو أكثر من ذلك فقال: صَلْ صَلْ صَلْ»،[28] ثمّ ينهي حديثه بقوله: «وهما جميعاً صوت اللّجام».[29] وممّا ساقه الخليل في هذا الباب أيضاً قوله: «صرّ الجندب صريراً، وصرصر الأخطبّ صرصرةً، فكأنّهم توهّموا في صوت الجندب مدّاً، وتوهّموا في صوت الأخطبّ ترجيعاً، ونحو ذلك كثير».[30]

وإذا كان الخليل قد تنبّه إلى اكتفاء العربيّة بجزء من اللّفظ، ممثّلاً في المقطع الأوّل: صَلْ من الصّلصلة وصَرْ من الصّرير، إلاّ أنّه لم يشر إلى أنّ هذا الجزء يشكّل مقطعاً، وهذا بخلاف الفارابي الذي صرّح بأنّ المقطع الأوّل من زنبور زن ـ وهو من النّوع المتوسّط المغلق بصامت واحدٍ ـ يحاكي صوت الزّنبور عند طيرانه، والمقطع الأوّل من طنبور طنْ ـ وهو من صنف المقطع السّابق ـ يحاكي صوت تلك الآلة عند الضّرب عليها.[31]

(27) شرح كتاب أرسطو طاليس في العبارة، ص: 50.

(28) مقدمة التّهذيب، الأزهري أبو منصور، تحقيق بسام عبد الوهاب الجابي، ط1، دار البصائر دمشق، سوريا، 1985 ص: 61.

(29) العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق إبراهيم السامرائي، ومهدي المخزومي، وزارة الثقافة والإعلام العراقية 1980 ص: 56/1.

(30) العين، ص: 56/1-57.

(31) ينظر أبحاث في أصوات العربية، ص: 87.

وإذا تجاوزنا معالجة الفارابي للمقاطع، ثمّ طرقنا تناول غيره من الفلاسفة ـ الذين جاؤوا بعده ـ وجدناهم قد حازوا تركته مع إضافات جديدة عرفها تطوّر الدّرس التّشكيلي على يد هؤلاء الفلاسفة. فهذا ابن سينا يفصح عن معرفته المقطع بمعناه العلميّ المعهود في الدّرس الحديث أثناء تفصيله مستويات الحدث الكلاميّ التي يعدّها سبعة مبتدئاً إيّاها بالمقطع الذي قال فيه: «المقطع الممدود والمقصور كما علمت، يُؤلّف من الحروف الصّامتة ـ وهي التي لا تقبل المدّ البتّة مثل الطّاء والباء، والتي لها نصف صوت، وهي التي تقبل المدّ مثل السّين والرّاء ـ والمصوّتات الممدودة التي يسمّيها مدّات، والمقصورة وهي الحركات».[32]

والظّاهر من هذا النّص، أنّ ابن سينا كان على دراية بركني المقطع، أي الصّوت الصّامت والمصوّت بفرعيه، كما ألـمّ بالنّوعين الرّئيسين من المقاطع العربيّة وهما الممدود، أي الطّويل، والمقصور، أي القصير.

أمّا ابن رشد فقد توسّع في معالجة المقطع مستهلاً حديثه بأنّ الدّاعي إلى التّقسيم المقطعيّ مردّه إلى كون المتكلّم لا يستطيع الأداء المستمرّ، فيتحيّل على ذلك بأن يتوقّف عن هذا الأداء بين برهة وأخرى توقّفاً لا يكاد يحسّ به.[33] ويضيف ابن رشد أنّ الفصول الزّمنيّة بين أجزاء اللّفظ ـ أي المقاطع ـ لها أهميّة بالغة في إدراك المعاني، لأنّ هذه الألفاظ «إذا وردت مشافهة في الذهـن، لـم يتمكّن الذّهن من فهم واحدٍ منها حتى يرد عليه آخر».[34] وهذا في نظره شبيه بما «يعرض لمن يحبّ أن يتناول شيئاً من أشياء سريعة الحركة، فإنّه لا يتمكّن منها».[34]

ويستخدم ابن رشد المقطع بدلالته العلميّة كما يعرفها الدّرس الصّوتي الحديث، فهو عنـده حصيـلة ائتلاف يـحدث بين «الحرف المصوّت وغير المصوّت»،[35] ويجزّئه بناءً على

(32) التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، د/ عبد السلام المسدّي، الدار العربية للكتاب، ليبيا وتونس، 1981ص: 261-262 ، نقلاً عن كتاب الشفاء، الفنّ التاسع (الشعر) لابن سينا، ص: 65.

(33) ينظر: تلخيص الخطابة، ابن رشد، تحقيق عبد الرّحمان بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، ودار القلم، بيروت لبنان، ص: 284 – 285 وفي الأصوات اللّغوية دراسة في أصوات المدّ العربية، ص: 47.

(34) تلخيص الخطابة، ص: 284.

(35) التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص: 262 نقلاً عن تفسير ما بعد الطّبيعة، ص: 1016/2.

الزّمن المستغرق في نطقه إلى مقطع ممدود، وهو ما اقترن فيه صوت صامت بمصوّت طويل، وآخر مقصور، ويتشكّل من اجتماع صامت يتبعه مصوّت قصير. ويبدو هذا التّقسيم لديه في حديثه عن مواطن النّبر في العربيّة وكيفيّة حدوثه، فيقول: «العرب يستعملون النّبرات بالنّغم عند المقاطع الممدودة، كانت في أوساط الأقاويل أو في أواخرها. أمّا المقاطع المقصورة فلا يستعملون فيها النّبرات والنّغم إذا كانت في أوساط الأقاويل. وأمّا إذا كانت في أواخر الأقاويل، فإنّهم يجعلون المقطع المقصور ممدوداً، فإذا كانت فتحة أردفوها بألفٍ، وإن كانت ضمّة أردفوها بواو، وإذا كانت كسرة أردفوها بياءٍ ... وقد يمدّون المقاطع المقصورة في أوساط الأقاويل، إذا كان بعض الفصول الكبار ينتهي إلى مقاطع مقصورة في أقاويل جُعلت فصولها الكبار تنتهي إلى مقاطع ممدودة، مثل قوله تعالى: ﴿**وَتَظُنُّونَ بِاللهِ الظُّنُونَا**﴾.[36] وبالجملة إنّما يمدّون المقطع المقصور عند الوقف».[37]

والظّاهر من هذا النّص أنّ ابن رشد مدرك للمقطع بقسميه إدراكاً علمياً واعياً كما تقرّه معطيات الدّرس الحديث. ولم يكتف ـ هذا الدّارس البارع ـ بالمقطع مصطلحاً وحيداً لضبط المفهوم المعروف، بل استخدم إلى جانب ذلك مصطلح السُّلابي syllabe* الذي نقله من اليونانية إلى العربيّة منتهجاً سبيل التّعريب ليزاوج بينهما من حيث الاستعمال عند تناوله للظّاهرة. فقد نصّ، وهو يتحدّث عن مسألة هويّة المقطع وعلاقته بأجزائه، على أنّه كلٌّ لا يتجزّأ من حيث هو وحدة كميّة متناسقة. ويستند ابن رشد في توضيح هذه الصّفة الخاصّة للمقطع أو السُّلابي إلى المقابلة الحسيّة بين الشّبيه ونظيره ليأخذ من اللّحم الذي هو على صعيد الأستقسات الكليّة متكوّن من الأرض والماء والنّار مثالاً لذلك، فيقارن بينه وبين المقطع أو السُّلابي من حيث «أنّ هذه إذا انحلّت وفسدت ليس ينحلّ المقطع إلى مقاطع، واللّحم إلى لحوم، كما تنحلّ الأشياء المجموعة إلى تلك التي اجتمعت منها، أعني لا يحدث فيها عن الاجتماع شيء زائد ... فالحروف هي التي نسبتها إلى **السُّلابي** نسبة النّار والأرض

(36) الآية 10 من الأحزاب.

(37) تلخيص الخطابة، ص: 286- 287.

* المنقول من الأصل اللاّتيني syllaba الذي يعود إلى اللّفظ اليوناني sullabé، وهي الصيغة التي قام ابن رشد بتعريبها. ينظر: التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص: 262 ومبادئ اللّسانيات، أحمـد قدور، ص: 116.

إلى اللّحم ... **فالسُّلابي** شيء آخر، وليس هو الحروف، أي الحرف المصوّت والذي لا صوت له، بل شيء آخر أيضاً».(38)

ويضيف ابن رشد أنّ المقطع يتميّز بهويّة متفرّدة تتعدّى ائتلاف الأجزاء المشكّلة له فهو من هذه النّاحية شبيه بالكائن الحيّ الذي «ليست هويّته مجرّد حصيلة أجزائه، وإنّما هو في حقيقة أمره حاصل مجموع العناصر المركّبة له مع شيء آخر. فالمقطع لا ينتج عن مجرّد ضمّ عناصر متجانسة كالكُدْس* من الحبوب، وإنّما اجتماع عناصر تنصهر لتكوّن منها شيئاً جديداً يخالفها جوهرياً».(39) ويتجلى هذا المفهوم عنده في قوله: «إذا تقرّر أنّ هنا أموراً مركّبة لم يجتمع منها شيءٌ واحدٌ بالفعل كالمركّبة من الأشياء التي لا يكون منها واحدٌ إلاّ بالتّماس مثل الكدس المجموع من حبوب كثيرة، بل يكون المجتمع فيها بحيث يحدث عنه شيء زائدٌ غير المجتمعات من غير أن يكون المجتمعات أنفسها، مثل المقطع الذي يحدث عن اجتماع الحرف المصوّت وغير المصوّت، فإنّ المقطع ليس هو اجتماع الحروف التي تولّد منها، بل هو شيء زائدٌ على الحروف».(40)

ومن المواطن التي أبدى فيها ابن رشد اهتماماً بالغاً بحقيقة المقطع وحدوده نورد حديثه الذي خصّ به تعريف الحدّ من الوجهة المنطقيّة. فقد رأى أنّ هناك أشياء أجزاء حدّها ليست حدوداً لأجزائها، وهناك أشياء بعض حدودها حدود لأجزائها، كالدّائرة ونصف الدّائرة، وهناك أشياء أجزاء حدّها حدود لأجزائها كالمقطع.(40) قال ابن رشد: «إنّا نجد بعض الأشياء حدّ أجزائها غير داخل في حدودها مثل حدود أجزاء الدّائرة، فإنّها ليست منحصرة في حدّ الدّائرة، وذلك أنّ ثلث الدّائرة وربع الدّائرة ليس هو داخلاً في حدّ الدّائرة، ولا حدّ الدّائرة منحلاً إلى حدودها، بل الدّائرة مأخوذة في حدّ الجزء. وأمّا حدود المقاطع ففيها كلمة* الحروف التي تركّب منها المقاطع، وذلك أنّ الحروف منها مصوّتٌ وغير مصوّت، والمصوّت

(38) التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص: 263 نقلاً عن تفسير ما بعد الطّبيعة، ص: 1017/2.

* الكُدْسُ: أنواع الحبّ المحصود، ينظر: القاموس المحيط، ص: 780/2.

(39) التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص: 263.

(40) التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص: 263 ، نقلاً عن تفسير ما بعد الطّبيعة، لابن رشد، ص: 1016/2 .

* لفظة الكلمة في استعمال المناطقة تعني حدّ الشّيء، فيكون المقصود أنّ في حدّ المقطع حدّ جزئه وهو الحرف. ينظر التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص: 264.

منه ممدود ومنه مقصورٌ، والمقطع الذي يأتلف من حرفين: مصوّت وغير مصوّت، فإن كان المقطع مقصوراً قيل في حدّه إنّه الذي يأتلف من حرفين مصوّت وغير مصوّت، فكان منحصراً في حدّه حدّ الحرف المصوّت وغير المصوّت، وكذلك المقطع الممدود ينحصر في حدّه حدّ الحرف الغير مصوّت والمصوّت الممدود، وليس ينحصر في حدّ الدّائرة حدّ نصفها ولا حدّ ربعها، وذلك معروف بنفسه».(41)

لقد اتّضح ممّا فات أنّ الدّرس الصّوتي عند العرب قد عرف المقطع بمعناه الاصطلاحي المعهود في الدّرس اللّساني الحديث ابتداءً من القرن الثالث، كما اهتدى رواده إلى جلّ المقاطع الأساسيّة التي يقوم عليها النّسيج المقطعيّ في اللّغة العربيّة. وبهذا يردّ زعم أولئك الدّارسين المحدثين من- عرب ومستشرقين- الذين ذهبوا إلى إنكار أيّ دراسة من هذا النّوع في التراث العربي على اختلاف حقوله المعرفية. فإذا عدنا إلى أعمالهم وجدنا بعضهم يصرّح في مستهلّ دراسته للمقطع بخلوّ الدّرس الصّوتي القديم من أيّ إشارة إلى المقطع بمعناه الاصطلاحيّ. أمّا بعضه الآخر، فقد تناول الظّاهرة مفصّلاً جزئياتها كما هي في الدّرس الصّوتي الحديث دون أن يخصّص في هذه المعالجة حيّزاً لجهود علماء العربيّة.(42) وقد عبّر الدكتور عبد السّلام المسدّي عن موقف الطّائفتين فقال: «من الغريب أنّه اطّرد لدى الدّارسين عموماً أنّ العرب لم يعرفوا المقطع بمفهوم SYLLABE، وهو حكم كاد يصبح مقرّراً لدى كلّ الناظرين في علم الأصوات كما عرفه العرب وبلوروه».(43) وإذا عدنا إلى دراساتهم في قسمها المتعلّق ببحث المقطع لم نكد نعثر على إجماع أو شبه اتّفاقٍ بينهم في تعريف

(41) التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، ص: 263- 264. نقلاً عن تفسير ما بعد الطّبيعة، ص: 2/891-892.

(42) ينظر التّصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، الطّيّب البكوش، نشر وتوزيع مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس، ط2، 1987 ص: 77 والأصوات اللّغوية ، د/ عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998 ص: 212 وهندسة المقاطع الصّوتية، ص: 49-50 وفقه اللغات السّاميّة، كارل بروكلمان، ترجمة د/ رمضان عبد التواب، الرياض، 1977، ص: 43-45 والعربيّة الفصحى، ص: 42-49 ودراسات في فقه اللغة، محمد الأنطاكي، ص: 198-204 واللغة العربية معناها ومبناها، د/ تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، د.ت ص: 66-70 ومناهج البحث في اللغة، ص: 170-178 وعلم الأصوات لبرتيل مالمبرج، ص: 165-167 ودروس في علم أصوات العربية، ص: 191-194.

(43) التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، ص: 261.

المقطع، فهو عند البعض «في أبسط صورة تتابع فونيمي في لغة ما»،[44] ويراه البعض الآخر على أنّه «تأليف أصواتي بسيط تتكوّن منه ـ واحداً أو أكثر ـ كلمات اللّغة، متفق مع إيقاع التّنفس الطّبيعي، ومع نظام اللّغة في صوغ مفرداتها»،[45] وهو عند غير هؤلاء وأولئك «أصغر وحدة صوتيّة يمكن أن تنفصل في تركيب الكلمة».[46]

فإذا نظرنا إلى هذه التّعريفات وغيرها أمكننا حصرها في اتّجاهين اثنين هما الاتّجاه الصّوتي والاتّجاه الوظيفي. فالأوّل استقرّ لدى أتباعه أنّ الأصوات تميل في تجمّعها تبعاً لما تتميّز به من جهر أو وضوح سمعي، وأنّ هذا الجانب يلعب دوراً حاسماً في تكوين البنى المقطعيّة. ويرى أحد رواد هذا الاتجاه أنّ الوحدات الصّوتية ترتبط في تجمّعها بالوحدة الأندى في السّمع وأصفاها*.[47] وبناءً على هذه المعطيات، فالمقطع في منظور هؤلاء «تتابع من

(44) الأصوات اللّغويّة، عبد القادر عبد الجليل، ص: 215.

(45) علم الأصوات، برتيل مالمبرج، ص: 164.

(46) المدخل إلى علم اللغة، رمضان عبد التواب، ص: 103 وعلم اللغة بين القديم والحديث، ص: 112.

* أعني ههنا أوتو جسبرسن OTTO JESPERSEN (ت 1943) الذي رتّب الأصوات ـ من حيث قوّة الرّنين وضعفه ـ في ثماني درجات استهلّها بالأصوات ذات الرّنين الضّعيف، ثمّ بالتي تليها وضوحاً ليختمها بأقواها رنيناً وأوضحها سماعًا، فهو يقدّمها في نسق تصاعديّ يتوالى كالآتي:

1- الأصوات المهموسة:

أ- الشّديدة نحو (k, p, t)

ب- الرّخوة نحو (S,F)

2 الأصوات المجهورة:

أ- الشّديدة نحو .(G,D,B)

ب- الرخوة نحو .(Z, V)

ج- المائعة (الأنفية والجانبية) نحو .(L, N, M)

د- التكرارية نحو .(R)

هـ- الصوائت المغلقة نحو .(Y, U, I)

و- الصوائت نصف المغلقة نحو .(□, ɛ o, e,)

ي- الصوائت المفتوحة نحو .(a)

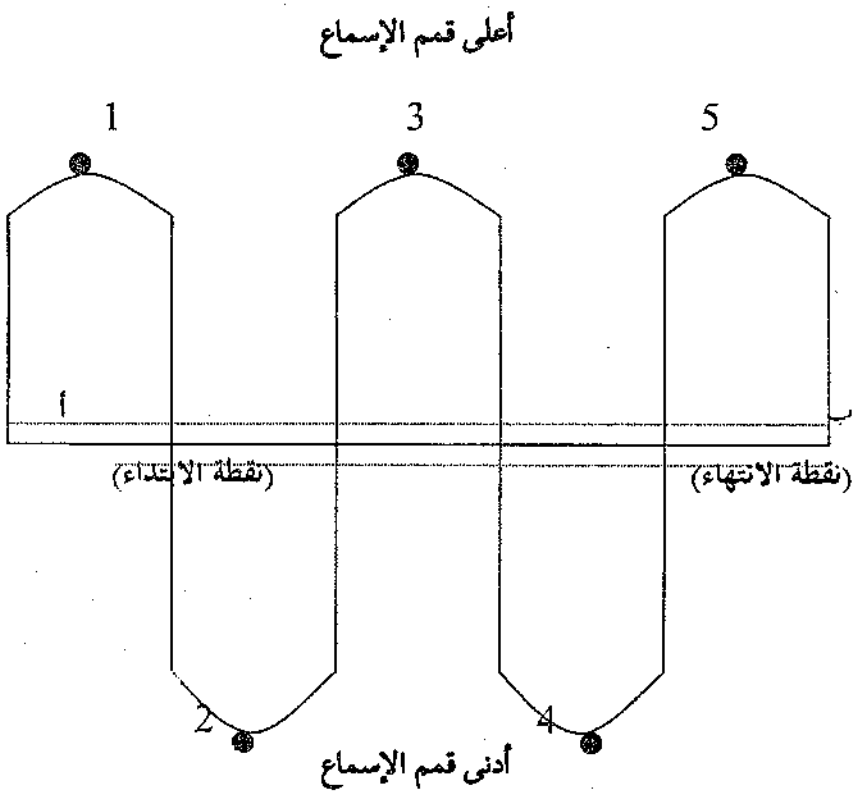
ينظر علم الأصوات لمالمبرج، ص: 157 والمدخل إلى علم الأصوات دراسة مقارنة، ص: 44-45 ودراسة الصوت اللغوي، ص: 244.

(47) علم الأصوات، لمالمبرج، ص: 157.

الأصوات في تيار الكلام، له حدّ أعلى أو قمّة إسماعٍ تقع بين حدّين أدنيين من الإسماع».[48]

ونشير هنا إلى أنّ دوسوسير قد سبق أوتو جسبرسن في صياغة تعريف للمقطع يقوم على درجة الانفتاح في الأصوات. فقد كان يرى «أنّ الصّوامت تتجمّع حول الحركات تبعاً لدرجة الانفتاح، فالحدّ المقطعيّ يوجد حيث يكون الانتقال من صوت أكثر انغلاقاً إلى صوتٍ أكثر انفتاحاً».[49]

ويمثّل أتباع هذا الاتجاه للمقطع، كما هو في تصوّرهم، بالشّكل الآتي:



(48) هندسة المقاطع الصّوتية، ص: 47.

(49) محاضرات في الألسنية العامة، فرديناند دي سوسير، ترجمة يوسف غازي، ومجيد النّصر، دار النعمان للثّقافة، جونيه، لبنان، د. ت، د.ط ص: 77-78 وعلم الأصوات للمبرج، ص: 159.

فالخطّ (أ-ب) يمثّل الوسط الذي ينتقل بوساطته الكلام، وترمز الأرقام (5,3,1) إلى أعلى قمم الإسماع، و (6,4,2) إلى أدناها.[50] ونضيف هنا إلى أنّ تعريف المقطع عند كلّ من الفارابي وابن سينا وابن رشد يمكن إدراجه ضمن هذا الاتجاه، لأنّه يقوم على الأساس الصّوتي.

أمّا الاتجاه الثّاني، أي الوظيفيّ، فيرى مريدوه أنّ المقطع أصغر كتلة في تركيب المفردة،[51] كما أنّه «وحدة ذات صفات وخصائص متميّزة في كلّ لغة».[52] ويضيف أصحاب هذا الاتجاه أنّ المقطع هو المجال الرّحب الذي تظهر فيه حركة الفونيم (الوحدة الصّوتيّة)، إذ لا حياة لها إلاّ في داخل المقطع، لأنّ هذه الوحدات (الفونيمات) لا تنطق منفصلة، وإنّما على شكل تجمّعات أو عناقيد صوتيّة، فصفاتها وخصائصها وكيفيّة انتظامها في مقاطع تعتمد طبيعة المقطع وتشكيلاته.[53]

ويسجّل الصوتيون أنّ أفضل تعريف أحاط بالمقطع كما هو في تصوّر هذا الاتجاه، هو ذاك الذي قال به دوسوسير، حين نصّ على أنّ المقطع هو تلك «الوحدة الأساسيّة التي يظهر بداخلها نشاط الفونيم الوظيفي».[54]

وهناك اتجاه ثالث يمكن نعته بالاتجاه الفسيولوجي، لأنّه يربط المقطع بما يجري في آلة التّصويت أثناء إنتاجه. فقد لاحظ أصحابه أنّه عند إحداث المقطع يقع شدّ متزايد في عضلات جهاز التّصويت، ثمّ يأخذ في التّناقص تدريجياً.[55] وقد أيّد هذه النتائج الباحثون في علم الأصوات الفيزيائي الذين اهتدوا عند قياسهم نشاط عضلات التّنفس إلى وجود علاقة بين المقاطع، وتشنّج العضلات التّنفسيّة.

---

(50) ينظر: هندسة المقاطع الصّوتية، ص: 54 والمدخل إلى علم الأصوات دراسة مقارنة، صلاح الدين صلاح حسنين، ط 1، 1981 دار الاتّحاد العربي للطّباعة، مصر ص: 45 ودراسة الصوت اللغوي، ص: 241.

(51) البنية اللغوية لبردة البوصيري، رابح بوحوش، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1993 ص: 40.

(52) هندسة المقاطع الصّوتية، ص: 48.

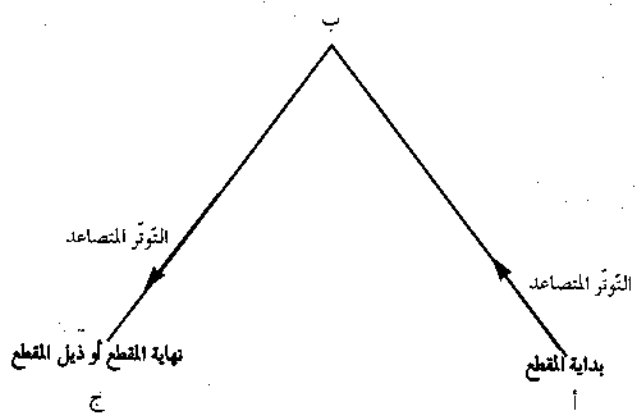
(53) ينظر الأصوات اللغوية عبد القادر عبد الجليل، ص: 214 ودراسة الصوت اللغوي، ص: 238.

(54) محاضرات في الألسنية العامة، ص: 57 وهندسة المقاطع الصّوتية، ص: 48.

(55) ينظر علم الأصوات لمالمبرج، ص: 161.

كما لاحظ هؤلاء الدّارسون عند مقابلة منحنيات التّنوعات العضليّة بمنحنى التّوتر المسموع ارتباط الثّاني بالأوّل تزايداً وتناقصاً، بمعنى أنّه إذا كان شدّ عضلات الحنجرة والفم قويًّا،فإنّ هذه القوّة تتجلى فيزيائياً في تزايد تواتر الأصوات المنتجة. وعليه، فالتّوتر المسموع يتصاعد مع إحكام شدّ عضلات آلة التّصويت.(56)

وخلص عالم الأصوات الأمريكي ستيتسون Stétson، حين قاس ضغط الشّفتين واللّسان وضغط الهواء في الفم، إلى أنّ هذا الضّغط يتصاعد في بداية إنتاج المقطع، ثمّ يميل إلى الفتور والتناقص عند نهاية العمليّة.(57) ويمثّل أصحاب هذا الاتجاه المقطع بالشّكل الآتي:



يمثّل الخطّ (أ-ب) التّوتر المتزايد للمقطع، ويمثل الخطّ (ب-ج) التّوتّر المتناقص أو ذيل المقطع، وتمثّل نقطة (ب) الذّروة أو أعلى قمّة الإسماع.

وتتباين اللّغات في استخدام الأصوات المقطعيّة، أعني تلك التي تقع قمّة المقطع ونواته. فمن اللّغات ما يقتصر على المصوّتات بفرعيها القصير والطّويل دون سواها، ومنها ما يشرك في هذه العمليّة أشباه المصوّتات أي الأصوات المائعة (ر ل م ن).(58)

والعربيّة من الصّنف الأوّل الذي يكتفي بالمصوّتات، طويلة كانت أو قصيرة، قمماً لبناها

(56) ينظر علم الأصوات، مالمبرج، ص: 162.

(57) علم الأصوات، مالمبرج، ص: 162 والأصوات اللغوية لعبد القادر عبد الجليل، ص: 216-217.

(58) ينظر علم الأصوات لمالمبرج، ص: 156.

المقطعيّة. أمّا الأطراف أو الهوامش، فهي موضع تناوبٍ بين جميع الصّوامت. ولعلّ من أبرز الخصائص البنيويّة للمقطع العربيّ دخول المصوّت في تشكيله.(59)

أمّا أشكال المقاطع، فتتباين تبعاً لتباين اللّغات في أنظمتها الصّوتيّة وطرق تشكيلها لوحداتها اللّغوية. وقد عدّ الصوتيون منها عشرة أشكالٍ ترجع إليها مختلف اللّغات في أنسجتها المقطعيّة.(60)

وقد عرفت العربيّة منها خمسة أنواع يمكن تصنيفها، بالنّظر إلى المصوّت أو الصّامت من حيث هما نهاية، إلى مقطع مفتوح وآخر مغلقٍ. فالأوّل ما كانت نهايته مصوّتاً طويلاً أو قصيراً نحو (ما، ذو، لا، و، مَ، مُ، مِ). أمّا الثّاني فهو المنتهي بصامت واحدٍ ويسمى أحادي الإغلاق مثل (مَنْ، قُلْ، بابْ، عودْ). وقد يختم هذا النّوع بصامتين، فينعت بثنائي أو مضاعف الإغلاق نحو (عَبْدْ، قِرْدْ، بحْرْ، نُكْلْ).(61) كما يمكن تجزئة المقطع بالنّظر إلى المدى الزّمني الذي يستغرقه النّطق به إلى ثلاثة أشكال مقطعيّة هي:

1/ قصير: وهو ما تألّف من صامت ومصوّت قصير نحو (وَ، بَ).

2/ متوسّط: وهو ما تشكّل من صامت ومصوّت طويل نحو (يا، فو، ذي) أو من صامت ومصوّت قصير يعقبه صامت مثل (عَنْ، مِنْ، قُمْ).

3/ طويل: وهو ما اقترن فيه صامتان بصوّت طويل في مثل (بابْ، كيسْ، عودْ)، أو ما امتزج فيه ثلاثة صوامت بصوّت قصير نحو (بدْرْ، قُرْبْ، عَبْدْ).(62)

وعليه، فالأشكال المقطعيّة الخمسة في العربيّة بأصنافها وأوصافها ورموزها هي كالآتي:

أ/ المقطع القصير المفتوح: ويتشكّل نسقه من صامت ومصوّت قصير، ورمزه (ص م)*.

---

(59) ينظر دراسات في فقه اللغة لمحمد الأنطاكي، محمّد الأنطاكي، دار الشّرق العربي، بيروت لبنان، ط4، د.ت ص: 198.

(60) ينظر دراسة الصّوت اللغوي، ص: 255 ومبادئ اللّسانيات، أحمد قدور، ص: 110-111.

(61) ينظر علم الأصوات، مالمبرج، ص: 166 ودراسات في فقه اللّغة، محمد الأنطاكي، ص: 200 وهندسة المقاطع الصّوتيّة، ص: 57-58 ومبادئ اللّسانيات، أحمد قدور، ص: 111 وأسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة د/ أحمد مختار عمر، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1987، ص: 96.

(62) ينظر: العربيّة الفصحى، ص: 44 والأصوات اللغويّة عبد القادر عبد الجليل، ص: 220-221 ودراسات في فقه اللغة، ص: 200 وعلم الأصوات مالمبرج، ص: 166.

* على أساس أنّ الصاد (ص) اختصار لصامت و الميم (م) اختزال لمصوّت.

ب/ المقطع المتوسّط المفتوح: وهو ما توالى فيه صامت ومصوّت طويل، ورمزه **(ص م)**.

ج/ المقطع المتوسّط المغلق: وهو ما تتابع فيه صامتان يتوسّطهما مصوّت قصير، ورمزه **(ص م ص)**.

د/ المقطع الطويل المغلق بصامت (أحادي الإغلاق): ويتشكّل من صامت فمصوّت طويل فصامت، ورمزه **(ص م ص)**.

هـ/ المقطع الطّويل المغلق بصامتين، أي (ثنائي الإغلاق): ويتكوّن من صوت صامت ومصوّت قصير يعقبه صوتان صامتان، ورمزه: (ص م ص ص).[63]

والملاحظ في الصّياغة العربيّة شيوع الأنواع الثّلاثة الأولى، إذ الكثرة الكثيرة من الكلام العربيّ يتألّف منها، في حين يقلّ تردّد الشّكل الرّابع في حشو الكلمة، ومن صور مجيئه كذلك وروده في بعض الكلمات ذات الاستخدام النّادر نسبياً نحو: ﴿الضّالّينْ﴾،[64] ﴿والصّافّاتْ﴾،[65] ﴿والحاقّةْ﴾،[66] ﴿ومدْهامّتان﴾،[67] وبذلك تكون أنسب المواقع به هي نهايات الكلمات. أمّا الوجه الخامس، فلا يظهر إلاّ في نهاية الكلمات وفي حالة الوقف عليها بالسّكون.[68] ويشير بعض الدّارسين إلى شكل سادس من الأشكال المقطعيّة في العربيّة، وهو نادر الحدوث، ويتألّف من صامت ومصوّت طويل يتبعه صامتان، ورمزه **(ص م ص ص)** نحو (شاقّ، ضالّ، يشادّ). ولقلّة تردّده في الكلمة العربيّة أغفله الكثير من الباحثين، فلم يذكروه في نظام المقاطع العربيّة.[69]

هذا وقد أسفرت الدّراسات التي تناولت المقطع العربيّ على طائفة من القواعد البنيويّة التي يمكن إجمالها فيما يأتي:

(63) ينظر: المنهج الصّوتي للبنية العربية، ص: 40 والبنية اللغوية لبردة البوصيري، ص: 41 ودراسات في فقه اللغة، ص: 201 والأصوات اللغوية لعبد القادر عبد الجليل، ص: 219-221.

(64) الآية 7 من الفاتحة.

(65) الآية 1 من الصّافات.

(66) الآية 1 من الحاقة.

(67) الآية 64 من الرّحمان.

(68) علم الأصوات لمالمبرج، ص: 166، والعربيّة الفصحى، ص: 44، ودراسات في فقه اللّغة، ص: 201.

(69) ينظر علم الأصوات مالمبرج، ص: 201 وعلم اللغة بين القديم والحديث، ص: 114.

1/ المقطع العربي لا يبدأ إلاّ بصامت، وأنّ ما زعمه الدكتور تمّام حسان مردود، فهو يعتقد بوجود مقطع يتكوّن من مصوّت قصير يتبعه صامت على هذا النّسق (م ص). وهو في نظره مقطع تشكيلي أملاه التّقعيد وغير أصواتي، «لأنّ الأصوات لا تعترف بأن تبدأ المجموعة الكلاميّة بحركة، ولذلك تعمد إلى همزة تنشئها قبل هذه الحركة، وتتّخذها سلّماً للنّطق بها، ثمّ تعتبر هذه الهمزة من بنية المقطع، فإذا كان هذا المقطع التّشكيلي في وسط الكلام فإنّ دراسة الأصوات لا تعترف به، لأنّها تتّخذ من الصّحيح قبله ممرّاً له، كما اتّخذت همزة الوصل في بداية الكلام ... وهذا المقطع إن صحّ أن يقع في أوّل الكلام، فإنّه لا يصحّ أن يقع في وسط الكلمة، أي أنّه يلزم موقعه في بداية الكلمة التي هو فيها».[70]

وكما تأبى العربيّة البدء بمصوّت، فهي كذلك ترفض أن يتوالى في بداية المقطع صامتان على هذا الشّكل (ص ص م) على نحو ما يجري في بعض اللّغات الأخرى كالفرنسيّة والإنجليزيّة.[71] أمّا وسط الكلمة، فيحتمل تتابع صامتين، وهو أقصى ما يقبله النّسيج المقطعيّ في العربيّة، نحو الكاف والتاء في يكْتب والرّاء والجيم في يرْجع.[72]

2/ لا يقبل النّظام المقطعيّ في العربيّة عند بناء الكلمة المجرّدة، اسماً كانت أو فعلاً، أكثر من أربعة مقاطع إلاّ فيما ندر، وأنّ أكثر ما تحتمله مع كلّ الزّوائد واللّواحق هو سبعة مقاطع نحو فَسيكْفيكَهُمو. كما أنّ أقصى ما تنزل إليه الكلمة العربيّة في بنائها مقطعٌ واحدٌ، على نحو ما يشيع في بناء بعض الأدوات من مثل: واو العطف، وفي، وعن، وما، وذو، وغيرها، إلاّ أنّ الثّابت والسّائد في المباني العربيّة أن تتشكّل من مقطعين فصاعداً.[73]

3/ من الأنسجة التي لا يتّسع لها التّركيب المقطعيّ في العربيّة كلمة تجاوزت في بنائها سبعة مقاطع.[74]

(70) مناهج البحث في اللغة، ص: 177.

(71) علم الأصوات مالمبرج، ص: 167 وأسس علم اللغة، ص: 97.

(72) علم اللّغة بين القديم والحديث، ص: 144 والمنهج الصّوتي للبنية العربيّة، ص: 41 والعربيّة الفصحى، ص: 43.

(73) ينظر علم اللّغة بين القديم والحديث، د/ عاطف مذكور، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حلب، 1987 ص: 115 والمنهج الصّوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980، ص: 41-42 ودراسات في فقه اللغة، محمد الأنطاكي، ص: 202-203 والعربيّة الفصحى، ص: 43-45.

(74) دراسات في فقه اللّغة، محمد الأنطاكي، ص: 203 وعلم اللّغة العام، الدكتور توفيق محمد شاهين، ص: 110 ومبادئ اللّسانيات، أحمد قدّور، ص: 114.

4/ من الأنساق المقطعيّة المرفوضة في العربيّة كلمة تضمّنت في صدرها أو حشوها مقطعاً من النّوع الخامس **(ص م ص ص)**.

5/ يأبى النّظام المقطعيّ في العربيّة كلّ كلمة مجرّدة تتتابع فيها أربعة مقاطع من النّوع الأوّل. أمّا إذا لحق بها شيء من الضّمائر، فإنّ العربيّة قد تستسيغ ذلك إلاّ أنّه قليلٌ غير محبّب مثل: بقرتك، شجرتك.(75)

6/ من الأنسجة غير المقبولة في الصّياغة العربيّة بناءٌ خلا من الزّوائد واللّواحق، وقد توالت فيه ثلاثة مقاطع من النّوع الثّاني **(ص م)**. فإذا تحقّق هذا النّسق في كلمة ما، فاحكم أنّها مبتدعة وليست عربيّةً. وقد مثّل لذلك الأستاذ محمد الأنطاكي ـ رحمه الله ـ بكلمتي قاديشا وعامودا. أمّا إذا وُصلت الكلمة بشيء من الزّوائد واللّواحق، فإنّ العربيّة تستسيغ تكرار هذا النّسق ثلاثة مرّات نحو: قالوها وباعوها، وما كان على منوالهما.(76)

7/ كلّ بناء تصادف فيه مقطعان، أوّلهما من الشّكل الثّاني **(ص م)** وثانيهما من الخامس **(ص م ص ص)**، فاحكم بعجمته، لأنّ العربيّة لا تعرف في نظامها المقطعيّ نسقاً بهذا التّتابع. وقد مثّل أحد الدارسين لذلك بكلمة جومرت التي تشيع في اللّهجة الحلبيّة، ومعناها الإنسان الكيّس الذي يحسن التّدبير.(77)

8/ ومن الأنسجة غير المقبولة اجتماع ثلاثة مقاطع، الأوّل منها من النّوع الثّالث (ص م ص) والثّاني والثّالث من النّوع الثّاني (ص م)، لأنّ العربيّة لم تعرف في نظامها المقطعيّ نسيجاً من هذا النّمط نحو لفظة سرغايا وهي علمٌ على قرية في سوريا. غير أنّه يلتئم هذا النّسيج في بعض الأبنية العربيّة، ويكون مقبولاً مستساغاً في حالة الوقف على المنوّن المفتوح

(75) علم الأصوات مالمبرج، ص: 167 ودراسات في فقه اللغة، محمد الأنطاكي، ص: 203 والأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، ص: 167.

(76) دراسات في فقه اللغة، ص: 203 وعلم اللّغة العام، د/ توفيق محمد شاهين، الناشر مكتبة وهبة، القاهرة مصر، ط1، 1980 ص: 110.

(77) دراسات في فقه اللغة، ص: 203 والمحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، محمد الأنطاكي، دار الشرق العربي، ط3، د.ت، ص: 51.

نحو (قنطاراً وقمصاناً ومئزراً).[78] وينعدم في متن العربيّة بناء تلاحقت فيه ثلاثة مقاطع، الأوّل منها من النّوع الثّاني **(ص م)** والثّاني والثّالث من النّوع الثّالث (ص م ص)، على نحو ما يجتمع في الكلمة الفارسيّة شابندر التي تعني نقيب التّجار.[79]

والواقع، أنّ ما سقناه من الأنساق المقطعيّة التي لا تتلاءم والنّظام المقطعي في العربيّة ليس هو كلّ ما يمكن الإتيان به في هذا المجال، بل هناك أنسجة أخرى كثيرة يمتنع إيرادها في العربيّة، إذ لا يمكن الإحاطة بكلّ ما تقبله العربيّة وما لا تقبله من الأنسجة إلاّ بحث متخصص يتناول المسألة وحدها دون سواها.

نخلص من كل ما تقدم، إلى أن الدراسة المقطعية في تراثنا الصوتي بدأت مع النحاة واللّغويين إشارات متناثرة في مصادر اللغة و النحو، ثمّ عرفت معالجة علمية جادّة تقترب إلى حدّ كبير مما وقر في الدرس الصوتي الحديث مادة ومصطلحاً على يد الفلاسفة.

(78) المحيط في أصوات العربيّة ونحوها وصرفها، ص: 51 وعلم اللّغة العام، دكتور توفيق محمد شاهين، ص: 110.

(79) دراسات في فقه اللّغة، محمّد الأنطاكي، دار الشّرق العربي، بيروت لبنان، ط4، د.ت ص: 203 وعلم اللّغة العام، دكتور توفيق محمد شاهين، ص: 110 والمنهج الصّوتي للبنية العربية، ص: 42.

طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية
وحدة الرغاية، الجزائر
2005
Printed in Algeria

المجمع الجزائري للغة العربية