جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد الرابع
ديسمبر 2018

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال – محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (جامعة الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة)
- علي صالحي (جامعة بومرداس)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- سعاد معمر شاوش
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم بتخصص المجلة.

- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.

- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.

- أن توضع الهوامش في آخر البحث.

- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.

- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.

- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

- المقامية في تعليمية النص - أنموذج مقامات الحريري - 13
أمين قادري /جامعة الجزائر 2
- تعليم الظواهر اللّغوية وفق المقاربة النصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة..... 33
حفيظة تزروتي /جامعة الجزائر 2
- تعليم النص السردي في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط - من التلقي إلى الإنتاج- 59
سميرة وعزيب /المجمع الجزائري للغة العربيّة
- نصوص فهم المنطوق للطور الأول من التعليم الابتدائي بين المستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي..... 79
أسامة محمدي وأنفال عياطي /جامعة الجزائر 2
- تعليم العربية للأطفال غير الناطقين بها - تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلّب عليها- 101
خالد حسين أبو عمشة / الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
- تعليم النحو العربي وتعلُّمه للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها 119
جاسم علي جاسم/الجامعة الإسلامية بمنيسوتا فرع تركيا
- نقل إيديولوجيا الخطاب الاستعماري- السياسي من لغة المهيمن إلى لغة المهيمن عليه : نصوص ألكسيس دو طوكفيل (Alexis de Tocqueville) : "نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال" De la colonie en Algérie 137
فريال فيلالي /جامعة الجزائر 2

- معالجة الترجمة الآلية للإحالة بالضمير من العربية إلى الإنجليزية - نظام سيستران SYSTRAN أنموذجا -..... 161

حمزة مسالتي وعصام نحاوة/ جامعة الجزائر 2

- الخطاب الصحفي في ضوء المفاهيم التداولية..... 187

سعيد بكار - جامعة ابن زهر/أكادير، المغرب

- اللسانيات التداولية في الدرس البلاغي العربي..... 201

عمر بوشاكر/جامعة الجزائر 2

- الوعي المنهجي في قراءة التراث البلاغي عند محمد الصغير بناني

- قراءته لمشروع بلاغة السكاكي أنموذجا -..... 223

خديجة صافي /جامعة الجزائر 2

- البلاغة وعلومها في تفاسير المغاربة - كتاب التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي - أنموذجا..... 237

صدارة بلخير/جامعة الجزائر 2

تقديم

يتضمّن هذا العدد الجديد من مجلّة اللسانيات التطبيقية، مقالات متنوعة تنوّع الحقول المعرفية التي يجمعها هذا العلم، إذ يضمّ مقالات في التعليميات وأخرى في الترجمة وفي تحليل الخطاب والبلاغة القديمة والحديثة.

يشتمل مجال التعليميات على ستة (6) مقالات، يعالج الأول منها موضوع "**المقامية في تعليمية النص - أنموذج مقامات الحريري -** "، حيث يبرز أهمية معيار المقامية، ويناقش إمكانية إدراجه في تعليمية النص الأدبي بواسطة المقامة التي تمثّل سندا نموذجيا لإبراز مفهوم هذا المعيار (المقامية). ويستهدف المقال الثاني : "**تعليم الظواهر اللّغوية وفق المقاربة النصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة**" تقييم دور المقاربة النصيّة في تعليم الظواهر اللّغوية لمتعلمي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ؛حيث يقيّم السلامة اللغوية في إنتاجاتهم الكتابية، ويقدّر مدى نجاح تعليم الظواهر اللغوية عن طريق المقاربة النصيّة، ومدى تمكينها المتعلمين من تجنيد هذه الظواهر وإدماجها أثناء الإنتاج الكتابي، وبالتالي تحقيق الكفاءة اللّغوية.

ويقيّم المقال الثالث الموسوم بـ "**تعليم النص السردي في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط - من التلقي إلى الإنتاج -**" نصوص كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط (الجيل الثاني) ومدى تحقيقها الكفاءة الختاميّة التي ترتكز على النمط السردي، وذلك من خلال دراسة عينة من النصوص والوضعيات الإدماجية الواردة فيه.

ويبحث المقال الرابع المعنون بـ "**نصوص فهم المنطوق للطور الأول من التعليم الابتدائي بين المستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي**" في واقع تعليم نصوص فهم المنطوق في الطور الأول من التعليم الابتدائي، من حيث توظيف أساتذة اللغة العربية في أدائهم هذه النصوص لخصائص اللغة المنطوقة بمستوييها الترتيلي والاسترسالي، تأسيسا على ما دعا إليه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، واعتمادا على شبكة لتقييم هذا الأداء.

ويتطـرق المقـال الخامس، لموضـوع :**"تعلـيم العربيـة للأطفـال غـير الناطقين بها. تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلّب عليها"** ؛ إذ تُعنى الدراسة فيه بالصعوبات والتحديّات التي تواجه تعليم العربيّة للأطفال غير الناطقين بها ، والتي قسّمها صاحبها إلى تحديات خارجية وأخرى داخلية ؛ حيث ترتبط الأولى بغياب التخطيط والسياسة اللغوية ، وضعف تأهيل معلميها وندرة المناهج والكتب التعليمية التي تستهدف هذه الفئة من الأطفال... وأمّا التحديات الداخلية فتتعلّق بالعملية التعلّميّة التعليميّة نفسها ، وما ينبغي أن يصاحبها من معرفة بكيفية اكتساب الأطفال اللّغات عموماً والعربية خصوصاً ، وقلّة أساليب التقييم والتقويم المناسبة... ، وفي السياق نفسه يبرز المقال السادس **"تعليم النحو العربي وتعلُّمه للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها"** ، أهميّة علم النحو الذي وضع أساسا لغير الناطقين بالعربية في محاولة لاستدراك نقص الملكة النحوية التي تميز بها المتكلمون الأصليون للعربية في الجاهلية وصدر الإسلام.

يشتمل هذا العدد أيضا على مقالين في الترجمة ، أحدهما للترجمة البشرية والآخر للترجمة الآلية ، فأمّا الأول، وهو المقال السابع في العدد ، الموسوم بـ **"نقل إيديولوجيا الخطاب الاستعماري - السياسي من لغة المهيمن إلى لغة المهيمن عليه : نصوص ألكسيس دو طوكفيل (Alexis de Tocqueville) : "نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال" De la colonie en Algérie أنموذجا"** ، فيقدّم الأساليب والتقنيات التي يلجأ إليها المترجم في نقل إيديولوجيا الخطاب السياسي الاستعماري من لغة المهيمِن إلى لغة المهيمَن، ومدى توفيقه في إيصال هذه الشحنة إلى القارئ من خلال ترجمة مدونة من الفرنسية إلى العربية. وأما الثاني، وهو المقال الثامن، والمعنون بـ : **"معالجة الترجمة الآلية للإحالة بالضمير من العربية إلى الإنجليزية -نظام سيستران SYSTRAN أنموذجا-"** ، فيبرز الصعوبات التي مازالت تعترض الترجمة الآلية ، من العربية إلى الإنجليزيّة تحديدا ، على الرغم من كلّ ما شهدته التكنولوجيا الحديثة من تقدّم لا نظير له في مجال اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي، وفي مقدّمة هذه الصعوبات ترجمة نظام سيستران للإحالة بالضمير.

يتناول المقال التاسع من هذا العدد موضوعا مرتبطا بحقل تحليل الخطاب عنوانه : **"الخطاب الصحفي في ضوء المفاهيم التداولية"** ، وهو

عبارة عن دراسة تبيّن جدوى المصطلحات التداولية لدى محلّل الخطاب، خاصّة فيما يتعلّق بتحليل المعاني المضمرة والأفعال الكلامية، وقد اتخذ المقال مدونة له عمودا للصحفي المغربي "رشيد نيني".

يضمّ العدد أيضا ثلاثة مقالات في البلاغة، يعالج الأول منها ؛أي المقال العاشر في العدد، موضوع **"اللسانيات التداولية في الدرس البلاغي العربي"**، فيبرز القضايا التي تشترك فيها البلاغة العربية القديمة مع اللسانيات التداولية، ويؤكّد أنّ تداولية المتكلم، والمخاطَب، والخطاب في البلاغة العربية، أكبر دليل على أن البلاغة العربية درست اللغة حال استعمالها. ويقترح المقال الثاني، وهو المقال الحادي عشر : **"الوعي المنهجي في قراءة التراث البلاغي عند محمد الصغير بناني-قراءته لمشروع بلاغة السكاكي أنموذجا-"** إعادة قراءة المدونات التراثية واستقرائها، من خلال قراءة محمد الصغير بناني لنص السكاكي باعتباره أحد النصوص المؤسسة في المنظومة الأدبية والبلاغية. وأمّا المقال الثالث، أي الثاني عشر، والمعنون بـ : **"البلاغة وعلومها في تفاسير المغاربة -كتاب التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي - أنموذجا -"**، فهو يتوخى مفهوم البلاغة وعلومها في كتب تفاسير القرآن عند المغاربة. وتحديدا في كتاب "التسهيل لعلوم التنزيل" لابن جزي الغرناطي، الذي ذكر في مقدمته مباحث متنوعة، شملت بعض علوم القرآن، كما خصّص مبحثا للفصاحة والبلاغة وعلومها، وهو الشتات الذي جمعه المقال وحلّله قصد إبراز نظرة ابن جزي لمفهوم البلاغة وعلومها، ومنه نظرة علماء زمانه لذلك.

بهذا يكتمل العدد الرابع من المجلة الذي يقدّم نتاج أعمال بحثية متنوعة، تمتاز بالأصالة، وتضيف إلى المعرفة الإنسانية ما يستفيد منه الباحثون في شتى فروع اللسانيات التطبيقية.

رئيسة التحرير

المقامية في تعليمية النص - أنموذج مقامات الحريري

د. أمين قادري / جامعة الجزائر 2

ملخص

تناقش هذه الدراسة إمكانية إدراج معيار من معايير النصية في تعليمية النص، هو معيار المقامية، وذلك لأهميته وعلاقته الوطيدة بمفهوم التواصل، وذلك بالاستناد إلى أنموذج المقامات، وقد تم شرح الأسباب العلمية التي تجعل من هذا النص الأدبي نصا نموذجيا لإبراز مفهوم المقامية، وهو تضمن نص أدنى في نص أعلى، وتحول النص الأدنى إلى علامة في سياق السرد الذي يتضمنه النص الأعلى، وهو ما يجعل النص الأعلى مقاما للنص الأدنى. وقد بيّنت الدراسة التطبيقية كيف يسهم هذا النوع من النصوص المركبة في تحليل : جنس النص ومحتواه وشكل التلقي وتشكّل الخطاب واتجاهاته والبناء اللغوي. وهو ما بين فعالية هذا النموذج في تعليمية المقام في ضوء المقاربة النصية.

الكلمات المفتاحية : التعليمية - المقامية - المقام - النص المتضمِّن - النص المضمَّن - مقامات الحريري.

Résumé

Cet article inspecte la possibilité d'inclure une nouvelle norme de textualité dans le processus de didactique de textes, il s'agit de la norme de situationalité, qui rentre en rapport très restreint avec le concept de communication. Cette inspection se fera avec l'apport d'un texte littéraire d'une grande renommé, à savoir : les séances (Al-maqàmàt-s) d'Al-Hariri, que nous estimons très adéquates pour cette approche. A partir du rapport constructif intertextuel entre les deux textes : enchâssant et enchâssé dans la séance, nous essayerons de montrer comment l'hyper-structure peut se proposer comme contexte situationnel pour le texte enchâssé, aidant ainsi à son interprétation, et montrant, pour une fin didactique, comment les indicateurs situationnels des deux textes rentrent dans une interaction (constructive-interprétative).

Mots clés : Didactique - situation - situationalité - texte enchâssant - texte enchâssé - séances d'Al-Hariri.

مقدمة

نقترح في هذه الدراسة أنموذجا لإبراز معيار المقامية من بين معايير النصية في نظرية ديبوجراند ودريسلر، وذلك من خلال نص تراثي عربي شهير هو نص المقامات، ممثلا في مقامات أبي محمد القاسم بن علي الحريري البصري(ت 516 ه). ونستهدف من خلال عملنا هذا تقديم إضافة لطرائق تدريس النصوص ضمن المقاربة النصية.

وسيكون عرضنا متسما بقدر أكبر من النظرية في المعالجة لأنه مقترح نلحظ فيه - من منطلق نظري - أكثر النصوص الأدبية العربية ملاءمة لإبراز الظواهر النصية في إطار أهداف المقاربة النصية في تعليمية النص. وسنخص معيار المقامية بالتطبيق نظرا لما له من أهمية في فهم معايير النصية الأخرى، ولما له من دور في تعليمية النص في إطار المقاربة النصية.

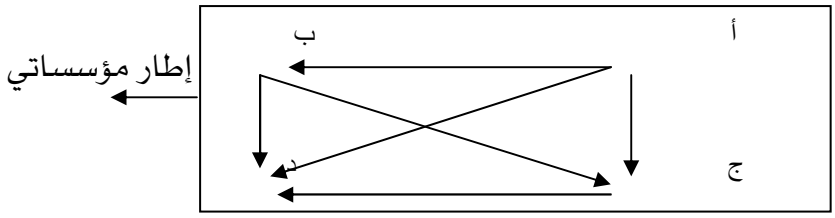
1- مفهوم المقامية :

كل حدث كلامي يحدث في وضعية طبيعية يرتبط أساسا بمقام إنتاجه، أي بالإطار الزماني والمكاني الذي تم التلفظ به فيه، بكل ما يتضمنه هذا الإطار من العناصر الوجودية ابتداء بذات المتكلم وذات المتلقي، فالمقام المتحدث عنه في هذا السياق هو مجال زمني يتحقق فيه الحدث الكلامي، ويمتد مكانيا إلى حدود الوجود نفسه بكل محتوياته.

ولكن حين نتحدث عن المقام باعتباره مفهوما تواصليا ومعاملا تحليليا، فإننا نتحدث عن تصور ذهني لهذا الفضاء الزمكاني (spatio-temporel)، إذ ينبه فان دايك إلى أن ما نسميه سياق الموقف (context of situation) هو **تجريد** للعناصر المكونة للموقف الاتصالي[1]، فالمقام ليس هو الموقف الاتصالي نفسه، الذي لا يمكن استحضاره في عملية التأويل، وإنما هو تصوّر لمجموعة من العناصر المنتمية له، والتي يُتصور أن لها أثرا في فهم النص وتأويله.

وقد يبدو لنا من خلال هذا الطرح الأولي أن مفهوم المقام مفهوم سكوني (statique) والحال أن هذا المفهوم من أشد المفاهيم حركية، إذ إنه لا يتكون من مجموع المعاملات الزمانية والمكانية والعينية فقطن بل يتكون كذلك من شبكة علائقية شديدة التعقد تبين تصور طبيعة

العلاقة بين هذه العناصر : علاقاتها المباشرة من نوع : أ ------ ب ، أو علاقاتها المؤسساتية من نوع :



ففي سياق تواصلي معين، لا يتكون المقام من الشخصين (أ) المرسل و(ب) المتلقي-المخاطَب و(ج) (د) (ه) المتلقين-الثانويين، باعتبارهم أشخاصا، وإنما يتأسس أولا على طبيعة العلاقة بين كل هؤلاء الأشخاص، كما يتأسس على طبيعة علاقتهم بمكان الحدث الكلامي وزمانه : إن معامل المقامية المتدخل في فهم المقدمة الطللية في الشعر العربي مثلا لا يتعلق بالمكان الذي هو الطلل باعتباره موقعا جغرافيا، بل بالعلاقة المعنوية التي تربط المنتج(الشاعر) بالمكان.

بالإضافة إلى هذه المكونات العنصرية، والعلاقات الديناميكية بينها، فإن ثمة مكونات أخرى تتعلق بتصور المقام التجريدي، وهي في الحقيقة تتعلق بسياق التلقي أكثر من تعلقها بسياق الإنتاج، وهي التي تسمح بملء الفراغات المقامية بالنسبة للمتلقين، يقول ديبوجراند : "ينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه (situation of occurence)، تتفاعل فيه مجموعة من **المرتكزات** strategies **والتوقعات** expectations **والمعارف** knowledge، وهذه البيئة الشاسعة تسمى سياق الموقف context"[2].

إن العلاقة التي تربط النص بمقام إنجازه أو مقام تلقيه علاقة تفاعلية، وليست علاقة سلبية، بمعنى أن النص لا يقتصر فقط على التشكل بفعل المعاملات المقامية، ولا التلقي يتأسس على هذه المعاملات، وإنما يسهم النص نفسه في إدارة الموقف، وبذلك يتحول إلى مؤسسة اجتماعية فاعلة ذات سلطة أخلاقية أو تنفيذية[3]. وهذا ما يبينه ديبوجراند حين يؤسس مفهوم المقامية على العلاقة التفاعلية بين النص والمقام قائلا : "رعاية الموقف situationality : وهي تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا

بموقف سائد يمكن استرجاعه. ويأتي النص في صورة عمل يمكن أن يراقب الموقف وأن يغيره"[4].

2- تصورات نموذجية للمقام :

مع اتفاق عامة اللسانيين على المفهوم الفيزيائي للمقام، وبشكل مقارب على المفهوم التجريدي له، فإن الخلافات بينهم تنصب على التصور النموذجي الذي يمكن أن يمثله. وترجع المحاولات الأولى إلى ما قبل اللسانيات النصية، أي إلى زمن سيطرة اللسانيات البنوية بكل اتجاهاتها. ومن المعلوم أن أول اللسانيين الذين جعلوا من السياق بمعناه الموسع موضوعا للمعرفة اللسانية هو جون فيرث، إلا أنه بفعل استمداده المفهوم السياقي من الأنتروبولوجي المشهور برونيسلاف مالينوفسكي (Bronisław Malinowski)، فإنه كان أقرب إلى السياق الثقافي منه إلى سياق الموقف بمفهومه المتكامل، والذي ليس السياقُ الثقافي إلا جزءا منه. كما تجدر الإشارة إلى نموذج ديل هايمز (Dell Hymes) الذي قدم مكونات المشهد المقامي على أنها عناصر المقام، وهو نموذج -بغض النظر عن النقائص البادية فيه - جدير بالاهتمام، إذا ما نظر إلى قيمته بالنسبة إلى ما قبله[5].

ومع أن فضل فيرث لا ينكر في هذا الميدان، فإن المحاولات الأولى للنمذجة بدأت مع المتخصصين في لسانيات النص مثل هاليداي ورقية حسن، وديبوجراندودريسلر. فقد قدم **هاليداي ورقية حسن** خطاطة مقامية تعتمد على ثلاثة عناصر للمقام :

1) حقل الخطاب : ويمثل الحدث أو المناسبة أو الباعث الذي ينطلق منه الخطاب، والذي يمثل مقاما يستدعي جنسا نصيا وخصائص خطابية معيّنة. كمقام التهنئة والتعزية والمسامرة والخطبة والطرفة.. إلخ[6].

2) أدوار الخطاب : وهي العلاقات بين الأطراف الحاضرة في المقام : العلاقات الذاتية بين الأشخاص، والعلاقات الدورية بالنظر إلى عملية التواصل (متكلم، مخاطَب، مستمع، راوٍ.. إلخ)، وهي العلاقات التي تكشف الأفعال الكلامية الممارسة من خلال مقاطع النص : المودة، المنافسة، الخصومة، السيطرة، التوجيه.. إلخ، كما أنها تفسر لنا الخيارات الأسلوبية التي ينتهجها صاحب النص بالنظر إلى العلاقات

التواصلية والمؤسساتية بين الأشخاص، وتفسر كذلك السجلات اللغوية والصيغ المرتبطة بها كصيغ التأدب مثلا.

3) لغة الخطاب : ومعناها الصنف الذي يندرج فيه الاستعمال اللغوي للنص : رسمي أو غير رسمي، مكتوب أو منطوق.. إلخ.

وأما **ديبوجراندودريسلر** فقد ركزا على العلاقة التفاعلية بين النص والمقام، وكيف أن منتج النص يعمل من خلال تشكيل نصه على الحضور في مقامه راصدا أو فاعلا. إن النص يتضمن استراتيجية لتصور المقام الذي أنجز فيه، ولكنه يتضمن أيضا استراتيجية لترك أثر فيه، ويتم ذلك في مستويين من البناء اللغوي يعتمدان على مقدار المسافة بين المنتج والواقع :

1- فحين تكون المسافة بين المنتج والواقع بعيدة، يكتفي المنتج بدور الراصد، والإجراء الذي يمارسه هو **رصد الموقف**، كما هو الحال في النص العلمي أو النص الإخباري، وهي الوضعية التي تغلب فيها الوظيفة المرجعية للغة كما في خطاطة دورة التواصل عند ياكوبسون.

2- وأما حين تتقلص المسافة بين المنتج والواقع، ويجد نفسه أمام عملية إقناع برأيه وموقفه من قضية معينة، فإنه يمارس إجراء آخر هو **إدارة الموقف**، وحينئذ يمارس المنتج ما يسميه ديبوجراندودريسلر : التوسط، وهو : "مدى تغذية المرء بمعتقداته وأهدافه الخاصة للنموذج الذي يقيمه للموقف الاتصالي الحالي"[7].

على أن الباحثين ينبهان إلى أن الحدود بين الممارستين غير فاصلة ولا واضحة، بل يمكن لمنتج النص أن يمارس استراتيجيته الحجاجية عند هذه الحدود المبهمة، وذلك حين يدير الموقف باستعمال استراتيجيات الرصد[8]، ليظهر للمتلقي أن وجهة رأيه هي واقع مقرر وملموس[9].

3- العلاقة بين المقامية وأصناف النصوص :

يبين ديبوجراند أن "تقسيمات النصوص متشعبة وذاتية إلى درجة مثبطة، وكان الإحباط من نصيب تلك المحاولات الأولى لفرض الطرق اللغوية التقليدية على تقسيمات النصوص"[10]. وقد دفع هذا باللسانيين النصيين إلى اقتراح صنافة للنصوص قائمة على معايير أخرى غير تلك المؤسسة على السمات اللغوية، ومن المشاريع المقترحة في هذا السياق

الصنافة القائمة على معيار المقامية، وهذه الصنافة تظهر إما من خلال تصنيف المواقف التواصلية، وإما من خلال تصنيف الأفعال الكلامية، ذلك أن الفعل الكلامي مرتبط بسياق التلفظ أكثر من ارتباطه بالملفوظ نفسه، فسياق الموقف هو الذي يصرف الملفوظ عن دلالته الأصلية أو المتبادرة إلى دلالة أخرى (تحول دلالة صيغ الاحترام إلى الاستهزاء).

ولكن يهمنا أيضا هنا أن نبين أن صنافة النصوص قد تتأسس على مقدار حضور معايير النصية المعروفة وبروزها في نص ما، وإذا ما اعتمدنا على مفاهيم ديبوجراندودريسلر، فإن معيار المقامية مثلا يكون أكثر حضورا في نص مؤسس على إدارة الموقف منه في نص مؤسس على رصده. كما نلمس مثلا أن معيار الانسجام سيكون أكثر استدعاء في قصيدة من الشعر الحر من معيار الاتساق.

ولا نستغرب أن تكون بعض معايير النصية أظهر في بعض أجناس النصوص منها في بعض، وهذا يذكرنا بحقيقة الاختلاف في ظهور وظائف اللغة كما حددها رومان ياكوبسون في دورة الخطاب المشهورة، حيث نجد أن الوظيفة الشعرية مثلا تكون أكثر حضورا في النص الأدبي، وتفسح بالمقابل مكانها لصالح الوظيفة المرجعية في النص العلمي.

هذه الملحوظة المهمة هي التي ستكون مدخلا لنا نحو اقتراح اختيار نصوص تكون أكثر إبرازا لمعايير نصية معينة من أجل تفعيل تعليمية النص الأدبي في إطار المقاربة النصية. وبالنظر إلى الموضوع الذي اخترناه، وهو المقامية فإننا نختار صنفا من النصوص محاولين من خلال نموذج تطبيقي إيضاح مميزاته ضمن هذا الهدف.

4- النص المتضمن والنصّ المضمن :

يرجع مفهوم النصين المتضمِّن والمضمَّن[11] (texte enchâssant et texte enchâssé) إلى ميدان السرديات (narratologie)، وإن كان من حيث المفهوم أكثر تعلقا بالمكونات النصية. والنص المتضمن هو نص سردي يتضمن داخله نصا آخر مستقلا نسبيا استقلالا تلفظيا، واستقلالا تصنيفيا، حيث يتمثل استقلاله التلفظي في الجانب الزمني إذ يكون هذا النص المضمَّن متلفظا به في لحظة معينة من الزمن السردي. وأما استقلاله التصنيفي فيقتضي عدم مطابقته لنصه المدرِج في الجنس النصي، فيحتمل مثلا أن

يكون خطبة داخل حكاية، أو حوارا داخل رواية، أو موعظة داخل قصة، أو نكتة داخل حوار.. إلخ. ولا يمنع هذا من أن يكون النص المتضمن والنص المضمن من الجنس نفسه، كما هو الشأن في حكايات ألف ليلة وليلة[12]، حيث ليس بغريب مثلا أن نجد حكاية داخل حكاية داخل حكاية، وهو ما يسمى في السرديات (mise en abyme).

5- نموذجية النص المتضمن/المضمن في تحديد عناصر المقام :

يعد معيار المقامية من أصعب المعايير النصية تحديدا، ابتداء بسبب توزعه على فضاءين مختلفين، هما : مقام الإنتاج ومقام(ات) التلقي، بالإضافة إلى أن مفهوم المقام في حد ذاته غير منحصر ماديا، وغير متفق عليه وظيفيا، فكل قراءة من القراءات المقترحة للنص تستحضر عناصر مختلفة من المقام لتجعل منها محددات تأويلية للوصول إلى المعنى. فالنص يفتح على المتلقي مصراعي الفضاء والزمان، ويمكّنه نظريا من مساءلة كل العناصر المقامية التي يمكن أن يصل إليها، والتي يفترض لسبب ما أن لها دورا في العملية التأويلية. ولا تريح هذه العملية القارئ الراغب في تجاوز المعنى المتبادر، إلا بمقدار ما تزعجه، لأنها تضعه أمام تحدي استحضار مقام الإنتاج، عن طريق جهد جبار في الإلمام بثقافة زمن الإنتاج وفضائه وخصائصهما، ونتصور أن المتعلم يشعر بهذا الإزعاج بشكل مضاعف، خاصة وهو محصور بعامل الزمن في تلقي الدرس ومضامينه.

وفي هذه الحالة، فإن النص المتضمن/المضمن يمثّل حالة نموذجية تمكن القارئ/المتعلم من القبض على العناصر الأساسية للمقام عن طريق تحليل المكونات المقامية في النص المتضمن. ومع الاعتراف بأن النص المتضمن لا يحتوي - قطعا - على كل العناصر المقامية الداخلة في تأويل النص المضمن، وأن كثيرا منها هو افتراضات موسوعية من القارئ/المتعلم، فإن هذا لا ينفي أن النص المتضمن يغطي العناصر الأكثر فاعلية منها، ويجعلها أكثر وضوحا وقربا من القارئ/المتعلم، وهو ما يوافق الأغراض البيداغوجية التي تسعى إلى أن تقود المتعلم إلى تحليل معايير النصية واستكشافها بشكل متدرّج، عوض إلقائه في دوّامة البحث المستفيض عنها أو الافتراض المجرّد لها.

وتتعدى نموذجية نصنا إلى تسهيل تدريس معيار الانسجام كذلك في ضوء نظريات عالم النص، ومعيار الاتساق خاصة فيما يتعلق بتدريس الإحالة الخارجية، فالمقامية ليست معيارا نصيا مستقلا، بل تكتسب قيمتها من دورها في إيضاح المعايير الأخرى، كالانسجام والمقبولية (acceptabilité)، إذ ينبه فان دايك إلى أن سياق الموقف (المقام) وحده يمكن أن يحدد مقبولية بعض الملفوظات من عدمها[13]. كما يخلص جان ميشال آدام إلى أنه : "ينتج الحكم النهائي بالانسجام عن مفصلة النص مع مقام التفاعل الاجتماعي التداولي، أي مع بعده الخطابي الشامل"[14].

6- إسهام معيار المقامية في تعليمية النص :

يسهم تعليم معيار المقامية من منظور تعليمية النص في هدفين تعليميين أساسيين :

1- من منظور الإنجاز : يمكن معيار المقامية المتعلم من إنجاز نصوصه وخطاباته على الصورة التي تلائم المقامات - أي الوضعيات التواصلية - المقترحة عليه في السياق التعليمي، أو التي سيستقبلها في حياته. وسيحقق بذلك الهدف الأول للبلاغة : (لكل مقام مقال).

2- من منظور التلقي : يسهل فهم معيار المقامية على المتلقي/المتعلم أن يمارس تأويلا مؤسسا للنصوص والخطابات، عن طريق استثمار المعطيات المقامية التي تسهم في إيضاح معنى النص/الخطاب، مما سيجعل من عملية التلقي عملية دينامية تدفع الملكة النصية للمتعلم إلى الاشتغال.

الدراسة التطبيقية :

1- تمهيد :

في القرن السادس الهجري كتب أبو محمد القاسم بن علي الحريري البصري(ت516ه) نص المقامات، مقتديا في هذا الجنس الأدبي ببديع الزمان الهمذني(ت395ه)[15]. ونال هذا النص من الشهرة ما فاق التوقعات، بالنظر إلى قيمته الفنية، بل تحول إلى منبع إلهام فني حيث صدرت منه نسخة مزينة بلوحات من ريشة الخطاط والرسام العربي يحيى بن محمود الواسطي تصور مشاهد من المقامات كالأنموذج التالي[16] :

إن انتباه الواسطي إلى فاعلية التصوير الرسمي لمشاهد المقامات الحريرية يخفي تحته اقتناعا بالحضور القوي للملمح الدرامي في هذا النص، كما هو الحال في كثير من أشكال السرد العربي القديم[17]. ويتأسس هذا الملمح الدرامي على الحركية الكبيرة التي تميز المقام الداخلي للمقامات، وهو أحد المؤشرات التي تجعلنا نفكر في أن فن المقامة

قائم أساسا على معيار المقام، فالنصوص المضمنة في المقامات التي هي نصوص البطل أو النصوص الأحبولة في استراتيجية الكدية محاطة بنص يمثل محضنا سياقيا لها تنتج أثرها الجمالي والتداولي فيه.

لقد تعرض دارسون معاصرون كثيرون إلى العلاقة بين مصطلح المقامة ووظيفتها المؤسساتية في الثقافة العربية، فمال كثير منهم إلى ملاحظة الملمح البيداغوجي المتمثل في تعليم الألفاظ والأساليب والصور البيانية العربية من خلال النصوص، في حين ذهب آخرون إلى ملاحظة الجانب الفني الذي يعكس القيم الجديدة في المجتمع العربي الإسلامي في ظل الخلافة العباسية واحتدام الحضارات. ولكننا نلاحظ أن هذه المقاربات على أهميتها وكشفها جزءا من وظيفية نص المقامة وضعت جانبا شخصية المؤلف : الحريري، أي شخصية الأديب الذي يمارس العمل الأدبي في شقه الصناعي (صنعة الأدب) إلى جانب شقه الإبداعي. هذا الشق الصناعي هو الذي دفع بالمؤلف إلى ممارسة تعليمية لتداولية القول الفني، أي ارتباطه بالاستعمال.

ونفترض أن الحريري استهدف من خلال النص الكامل لمقاماته هدفين أساسيين :

1- حصر أكبر عدد ممكن من الأشكال النصية المتداولة في الثقافة العربية إلى ذلك الحين[18]، وهو ما يقدم لنا صنافة نصية لعلها تكون من أولى المحاولات في التاريخ.

2- ربط الأشكال النصية بسياقات إنجازها أي بمقاماتها : الزمانية والمكانية والمؤسساتية، ومنه تأتي تسمية المقامات.

إن هذين التصورين لأهداف المقامات يسمحان لنا بتفكيك نص المقامة إلى نصين : **النص المتضمن** (وهو نص الراوي) الذي يتضمن ذكر محتويات المشهد، أي تفاصيل المقام : الزمان والمكان (البلد، الموضع، الوضعية.. إلخ)، والشخصيات، والعلاقات الشخصية والمؤسساتية. هذا التقسيم هو الذي سيسمح لنا بتفسير بنى**النص المضمن** : ابتداء من جنسه النصي ووصولا إلى خياراته الأسلوبية.

2- التحليل المقامي للمقامة الدمياطية :

المقامة الدمياطية هي المقامة الرابعة من مقامات الحريري، وهي منسوبة إلى مدينة دمياط المصرية، وتدور الأحداث التي سنعمل على تحليلها في سفر اجتمع فيه الراوي الحارث بن همام بالبطل أبي زيد السروجي وابنه، وفي محل من محال راحة القافلة في الليل يستمع الراوي إلى البطل وابنه من غير أن يتعرف عليهما يتحادثان، وينقل لنا هذا الحوار الذي يمثل نصا مضمنا (texte enchâssé) في نص المقامة، وننقل المقطع الذي يعنينا من النص :

"أخبَرَ الحارثُ بنُ هَمّامٍ قال : ظعَنْتُ الى دُمْياطَ. عامَ هِياطٍ ومِياطٍ. وأنا يومئِذٍ مرْموقُ الرَّخاء. موموقُ الإخاء. أسْحَبُ مَطارِفَ الثّراء. وأجْتَلي معارِفَ السّرّاء. فرافَقْتُ صَحْباً قد شَقّوا عَصا الشِّقاقِ. وارْتَضَعوا أفاوِيقَ الوِفاقِ. حتى لاحُوا كأسْنانِ المُشْطِ في الاستِواء. وكالنّفْسِ الواحِدَةِ في التِئامِ الأهْواء.وكُنّا مع ذلِك نسيرُ النّجاء. ولا نرْحَلُ إلا كُلّ هَوْجاء. وإذا نزَلْنا منزِلاً. أو وَرَدْنا مَنْهَلاً. اخْتلَسْنا اللُّبْثَ. ولمْ نُطِلِ المُكْثَ. فعنّ لَنا إعْمالُ الرِّكابِ. في ليلةٍ فَتيّةِ الشّبابِ. غُدافيّةِ الإهابِ. فأسرَيْنا إلى أن نَضا اللّيلُ شَبابَهُ. وسلَتَ الصّبحُ خِضابَهُ. فحينَ مِلْنا السُرَى. ومِلْنا الى الكَرى. صادَفْنا أرْضاً مُخضلّةَ الرُّبا. مُعتلّةَ الصَّبا. فتخيّرْناها مُناخاً للعِيسِ. ومَحطّاً للتّعريسِ. فلمّا حلّها الخَليطُ. وهَدا بها الأطيطُ والغَطيطُ.

سمِعْتُ صَيّتاً منَ الرّجالِ. يقولُ لسَميرِه في الرّحالِ : كيفَ حُكْمُ سيرَتِكَ. معَ جيلِكَ وجيرتِكَ؟ فقال :أرْعَى الجارَ. ولوْ جارَ. وأبذُلُ الوِصالَ. لِمَنْ صالَ. وأحْتَمِلُ الخَليطَ. ولوْ أبْدى التّخليطَ. وأودّ الحَميمَ. ولو جرّعَني الحَميمَ. وأفضّلُ الشّفيقَ. على الشّقيقِ. وأفي للعَشيرِ. وإنْ لمْ يُكافئْ بالعَشيرِ. وأستَقِلّ الجَزيلَ. للنّزيلِ. وأغمُرُ الزّميلَ. بالجميلِ. وأنزّلُ سَميري. منزِلَةَ أميري. وأُحِلّ أنيسي. محلّ رَئيسي. وأُودِعُ مَعارِفي. عَوارِفي. وأُولي مُرافِقي. مَرافقي. وأُلينُ مَقالي. للقالي. وأُديم تَسْآلي. عن السّآلي. وأرْضى منَ الوَفاء. باللّفاء. وأقْنَعُ منَ الجزاء. بأقَلّ الأجزاء. ولا أتظلّمُ. حينَ أُظلَمُ. ولا أنْقَمُ. ولو لدَغَني الأرقَمُ. فقال لهُ صاحبُه : ويْكَ يا بُنيّ إنّما يُضَنّ بالضّنين.ويُنافَسُ في الثّمين. لكِنْ أنا لا آتي. غيرَ المُؤاتي. ولا أسِمُ العاتي. بمُراعاتي. ولا أُصافي. مَنْ يأبى إنْصافي. ولا أُواخي. مَنْ يُلْغي الأواخي. ولا أُمالي. مَنْ يُخيّبُ آمالي. ولا أُبالي بمَنْ صرَمَ حِبالي. ولا أُداري. مَنْ جهِلَ

مِقداري. ولا أُعطي زِمامي. مَنْ يُخْفِرُ ذِمامي. ولا أبْذُلُ وِدادي. لأضْدادي. ولا أدَعُ إيعـادي. للمُعـادي. ولا أغـرِسُ الأيـادي. في أرضِ الأعـادي. ولا أسمَـحُ بمُواساتي. لمَنْ يفْرَحُ بمَساءاتي. ولا أرى التِفاتي. الى مَن يشْمَتُ بوَفاتي. ولا أخُصّ بحِبائي. إلا أحبّائي. ولا أستَطِبّ لدائي. غيرَ أودّائي. ولا أمَلِّكُ خُلّتي. مَنْ لا يسُدّ خَلّتي. ولا أصفّي نيّتي. لمَنْ يتمنّي منيّتي. ولا أُخْلِصُ دُعائي. لمَنْ لا يُفعِمُ وِعائي. ولا أُفرِغُ ثَنائي. على مَنْيفْرغُ إنائي. ومنْ حكمَ بأنْ أبذُلَ وتخْزُنَ. وألينَ وتخْشُنَ. وأذوبَ وتجْمُدَ. وأذْكو وتخْمُدَ ؟ لا واللّهِ بلْ نتَوازَنُ في المَقالِ. وزْنَ المِثْقالِ. ونَتحاذَى في الفِعالِ. حذْوَ النّعالِ. حتى نأنَ التّغابُنَ. ونُكْفى التّضاغُنَ. وإلا فلِمَ أعُلّكَ وتُعلّني. وأُقلّكَ وتستَقلّني. وأجتَرِحُ لكَ وتجرَحُني. وأسْرَحُ إليْكَ وتُسرّحُني ؟ وكيف يُجْتَلَبُ إنْصافٌ بضَيْمٍ. وأنّى تُشرِقُ شمْسٌ معَ غيْمٍ ؟ ومتى أُصْحِبَ وُدٌ بعَسْفٍ. وأيّ حُرّ رضيَ بخُطّةِ خسْفٍ؟ وللّهِ أبوك حيثُ يقول :

جزَيْتُ مَنْ أعلَقَ بي وُدَّهُ ❖❖❖ جَزاءَ مَنْ يبْني على أُسّهِ
وكِلْتُ للخِلّ كما كالَ لي ❖❖❖ على وَفاء الكَيْلِ أو بخْسِهِ
ولمْ أُخَسِّرْهُ وشَرُّ الوَرى ❖❖❖ مَنْ يوْمُهُ أخْسَرُ منْ أمْسِهِ
وكلُّ منْ يطلُبُ عِندي جَنى ❖❖❖ فما لهُ إلا جَنى غرْسِهِ
لا أبتَغي الغَبْنَ ولا أثْنَني ❖❖❖ بصَفقةِ المغْبونِ في حِسّهِ
ولسْتُ بالموجِبِ حقاً لمَنْ ❖❖❖ لا يوجِبُ الحقَّ على نفسِهِ
ورُبّ مَذاقِ الهَوى خالَني❖❖❖ أصْدُقُهُ الوُدّ على لَبْسِهِ
وما دَرى منْ جهلِهِ أنّني ❖❖❖ أقْضي غَريمي الدّينَ منْ جِنسِه
فاهجُرْ منِ استَغباكَ هجرَ القِلى ❖❖❖ وهَبْهُ كالمَلْحودِ في رمْسِهِ
والبَسْ لمَنْ في وصْلِهِ لُبسَةٌ ❖❖❖ لباسَ مَنْ يُرْغَبُ عنْ أُنسِهِ
ولا تُرَجِّ الوُدَّ ممّنْ يرَى ❖❖❖ أنّك مُحْتاجٌ الى فَلْسِهِ

قال الحارثُ بنُ همّام : فلمّا وعَيتُ ما دارَ بينهُما. تُقْتُ الى أن أعرِفَ عينَهُما. فلمّا لاحَ ابنُ ذُكاء. وألحَفَ الجوَّ الضّياءُ. غدَوْتُ قبلَ استِقلالِ الرّكابِ. ولا اغتِداءَ الغُرابِ. وجعلْتُ أستَقْري صوْبَ الصّوتِ اللّيْليّ. وأتوسّمُ الوُجوهَ بالنّظَرِ الجَليّ. إلى أنْ لمحْتُ أبا زيْدٍ وابنَهُ يتحادَثان. وعليهما بُرْدانِ رثّانِ. فعَلِمتُ أنّهُما نجِيّا ليلَتي. ومُعْتَزَى روايَتي. فقَصَدْتُهُما قصْدَ كَلِفٍ بدَمائتِهما. راثٍ لرَثاثتِهما. وأبَحْتُهُما التحوّلَ الى رحْلي. والتّحكّمَ في كُثْري وقُلّي"[19].

إن النص المضمن الذي ميزناه عما يكتنفه من النص المتضمن المحتوي على الوصف المقامي ينتمي إلى جنس خاص من أجناس الخطاب التي عني بها الأدب العربي، وهو جنس "المسامرة". ومع أن المسامرة كانت مصدرا لكثير من الأعمال الأدبية العربية الشهيرة، كالإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، وكألف ليلة وليلة، فإن هذه النصوص مثلت المسامرات السلطانية، في حين أن نص الحريري يعطينا نوعا آخر هو المسامرات السفرية، والتي تؤدي وظيفة مغايرة للمسامرات السلطانية، وتعالج فيها قضايا مختلفة.

1) تفسير الجنس النصي : يتم نص المسامرة في سفر، والسفر عنوان التجربة الحاصلة بالخلطة والمصاحبة، وقد شاع في الثقافة العربية أن المعرفة الحقيقية لا تظهر إلا بصحبة السفر، وأن "السفر يسفر عن أخلاق الرجال"[20]، فلا غرو إذاً أن يكون موضوع المسامرة الذي يختاره الحريري هو المناقشة في طريقة التعامل مع الناس، فالسفر لا بد أن يسفر عن الأخيار وعن الأشرار، وإذا كان التعامل مع الأخيار لا يطرح إشكالا، فإن التعامل مع الأشرار قد يكون من باب دفع السيئة بالتي هي أحسن، كما يمكن أن يكون من باب المعاملة بالمثل، ويحلل الحريري هذه الجدلية عن طريق نص المسامرة الحجاجي والذي تتأسس حجاجيته على موقع الطرفين المتحاورين أحدهما بالنسبة إلى الآخر. هذا دون أن نغفل عن الوظيفة الترفيهية للمسامرة السفرية، والتي يتعلل بها المسافرون لتخفيف الشعور ببطء الزمن.

2) تفسير المحتوى النصي : يبرز الحريري من خلال وصف الرفقة حاجة الراوي الحارث بن همام إلى مضامين خطاب المسامرة الذي سيطرق سمعه ليلا، ولذلك ينص على أنه رافق : "صَحْباً قد شَقّوا عَصا الشِّقاقِ. وارْتَضَعوا أفاوِيقَ الوِفاقِ. حتى لاحُوا كأسْنانِ المُشْطِ في الاستِواء. وكالنّفْسِ الواحِدَةِ في التِئَامِ الأهْواء"[21]، ومع أن ظاهر الحال على هذا الوصف فإن سرعة التنقل لم تكن لتسمح بالكشف الجلي عن أحوال الجماعة وأخلاقها، وهنا يكون المسافر بحاجة إلى قانون في التعامل يركن إليه في بناء مثل هذه العلاقات العابرة التي يجمعها الترحال ويحلها الحِل. إذاً، فالنص المضمن يجد شرعيته في هذا الظرف، وترتفع إعلاميته بالنظر إلى الحاجة إليه.

3) تفسير شكل التلقي : إن الحارث بن همام ليس طرفا في هذا الحوار، وليس مستضافا إليه ولا مستدعى له، ومع ذلك فلم يفته شيء منه، فهو يصرح بأنه وعى ما دار بينهما[22]، ويحتاج الحريري أن يبرر هذا الأمر، فيجنح إلى صناعة القناة : "فحينَ ملِلْنا السُرَى. ومِلْنا الى الكَرى. صادَفْنا أرْضاً مُخضَلّةَ الرُّبا. مُعتلّةَ الصَّبا. فتخيّرْناها مُناخاً للعِيس. ومَحطّاً للتّعريس. فلمّا حلّها الخَليطُ. وهَدا بها الأطيطُ والغَطيطُ. سمِعْتُ صَيّتاً منَ الرّجالِ. يقولُ لسَميرِه في الرّحالِ". إن كل التفاصيل المذكورة في هذا المقطع تهيء القناة للاستقبال : فالمسافرون توقفوا عن المسير، وحلوا بموضع عليل النسيم، لا يشوش السمع فيه أية ريح هوجاء، ولطول السفر ونزولهم آخر الليل، فإن عامة من في القافلة حتى الدواب هدأت ونامت، وصادف هذا الجو الساكن الذي يُسمع فيه الهمس أن المتكلم الأول رجل "صيّت" أي أن طبيعة صوته مرتفعة، مما يمكن من سماعه وإن تباعد مكانه. إن هذه الطريقة من الحريري تدل على وعي عميق بمقتضيات دورة الخطاب، وقد سبق لنا في دراسة سابقة أن تعرضنا للمعالجة الأكوستيكية في المقامات الحريرية ودورها في تفعيل النص المضمن[23].

4) تفسير اتجاهات الخطاب : يعمِّي الحريري في بادئ الأمر طبيعة العلاقة بين المتحاورَين : " سمِعْتُ صَيّتاً منَ الرّجالِ. يقولُ لسَميرِه في الرّحالِ"[24]، إن هذه التعمية تعطي نوعا من التكافؤ في الحوار، ولا تغلّب اتجاها على اتجاه بأي نوع من أنواع السلطة، فالمتحدث الأول لا يرى غضاضة في إعطاء الدور الأول في الحوار لمحاوره، فهو يهمه أن يعرف رأيه : "كيفَ حُكْمُ سيرَتِكَ. معَ جيلِكَ وجيرتِكَ ؟"[25]، ويأخذ المحاور راحته في بسط رأيه ومذهبه المقتضي حسن التعامل وبسط المعروف ولين الجانب ولو مع المخالف. ولا يتضح اختلاف التوزان الحواري إلا في ابتداء المحاور الثاني في الكلام : "فقال لهُ **صاحبُه** : ويْكَ **يا بُنيّ** إنّما يُضَنّ بالضّنينِ.ويُنافَسُ في الثّمينِ"[26]. فإلى غاية نهاية حديث المحاور الأول تظل طبيعة العلاقة بين المتحاورين هي علاقة الصحبة، وتبدأ العلاقة في التغير من أول جملة في كلام المحاور الثاني : "يا بني"، مع أن هذه العبارة تحتمل الإشارة إلى البنوة الحقيقية، أو إلى البنوة المعنوية التي هي علاقة الصغير بمن هو في منزلة أبيه سنا وعطفا ونصحا، وأيا ما كان المعنى، فإن هذه العبارة تحول الحوار في أحد اتجاهيه إلى نص تعليمي أي وصية. ولا يظهر لنا هذا المعنى

إلا مع نهاية الحوار حيث يقول : " وللّهِ أبوكَ حيثُ يقول..."[27]، ومع إضاءة النهار : "إلى أنْ لمحْتُ أبا زيْدٍ وابنَهُ يتحادَثان. وعلَيهِما بُرْدانِ رثّانِ. فعَلِمتُ أنّهُما نجيّا ليلَتي. ومُعْتَزَى رِوايَتي"[28]. فالسلطة الأبوية تلقي الضوء بشكل مختلف على بنية الحوار : فالأب يريد أن يسمع رأي ابنه في موضوع معين ويختبر مقدار معرفته بشؤون الحياة، قبل أن يتدخل بإدارة الموقف عن طريق تعديل الصورة لابنه، وطرح رأيه المقابل على أنه حصيلة تجربة أكثر من كونه خيار مبدأ، ولذلك فإنه يعمل على افتتاح طرحه المضاد برصد الموقف - وإن كان ضمن استراتيجية حجاجية : "يا بُنيّ، **إنّما يُضَنّ بالضّنينِ. ويُنافَسُ في الثّمينِ**".

5) تفسير تشكل الخطاب : يتميز خطاب الأب عن خطاب الابن بخاصية تشكلية، وهي أنه مكون من نصين : نص نثري وصفي-حجاجي، يقع مقابلا لنص الابن، ويأخذ هذا النص من حيث المضامين شكلا آخر شعريا، مع أنه مطابق من حيث المحتوى للنص النثري، ولكن حجاجية الخطاب تفرض من الأب أن يستعمل النص الشعري الذي يملك سلطة تشريعية أخلاقية في الثقافة العربية. فالنص الشعري بمنزلة القانون الذي يقره أفراد المجتمع، ومع أن صاحب الشعر هو نفسه الأب صاحب النثر، فإنه يستعمله في قوة الاستشهاد، مع أن الأصل أن المتكلم حين يريد أن يعضد مضمون حجته يستشهد بكلام غيره، ولكن الوالد يجعل من نفسه حجة، ويصوغ هذه الحجة في الشكل الشعري السائر والسائد، والنص الشعري نفسه يتمفصل على مستوى البيتين الثامن والتاسع، حيث تمثل الأبيات الثمانية الأولى مضامين تجربة الأب في العلاقات الاجتماعية، وتتحول هذه التجربة إلى معيار يفترض أن يقتدي به المقتدي، وهو ما يفسر تحول اللغة من الأسلوب الخبري للمتكلم إلى أسلوب الأمر : "فاهجر من استغباك هجر القلى.."[29]. وهو نفسه تحول من رصد الموقف إلى إدارة الموقف.

6) تفسير البناء اللغوي : إن هذا الملمح من أشد الملامح غنى من جهة وتعقدا من جهة أخرى، ولذلك فإننا سنقتصر على ظاهرة لغوية واحدة ضمن النصين هي الظاهرة الأسلوبية. لقد سبق أن بينا أن الحجاجية الكامنة في النص المضمن تجعل من نصي الأب والابن أطروحتين متضادتين، ويعمل الحريري على إبراز هذا التضاد موظفا لذلك كل الأدوات الممكنة، ومن ذلك الأدوات الأسلوبية، فبالتمعن ندرك مثلا أن

الأطروحة الأولى يمكن تسميتها بالأطروحة الموجبة، ويمكننا تسمية الأطروحة الثانية الأطروحة السالبة، ويظهر ذلك جليا من خلال **الجمل المثبتة** في نص الابن : "**أرْعَى** الجارَ. ولوْ جارَ. **وأبذُلُ** الوِصالَ. لِمَنْ صالَ. **وأحْتَمِلُ** الخَليطَ. ولوْ أبْدى التّخليطَ. **وأودّ**الحَميمَ. ولو جرّعَني الحَميمَ. **وأفضّلُ** الشّفيقَ. على الشّقيقِ. **وأفي** للعَشيرِ. وإنْ لمْ يُكافئْ بالعَشيرِ. **وأستَقِلّ**الجَزيلَ. للنّزيلِ. **وأغمُرُ** الزّميلَ. بالجميلِ. **وأنزّلُ** سَميري. منزِلَةَ أميري..."[30]، في مقابل **الجمل المنفية** في نص الأب : "لكِنْ أنا **لا آتي**. غَيرَ المُؤاتي. **ولا أسِم** العاتي. بمُراعاتي. **ولا أُصافي**. مَنْ يأبى إنْصافي. **ولا أُواخي**. مَنْ يُلْغي الأواخي. **ولا أُمالي**. مَنْ يُخيّبُ آمالي. **ولا أُبالي** بمَنْ صرَمَ حِبالي. **ولا أُداري**. مَنْ جهِلَ مِقداري. **ولا أُعطي** زِمامي. مَنْ يُخْفِرُ ذِمامي. **ولا أبْذُلُ** وِدادي. لأضْدادي..."[31]. وفي ضوء المقابلة نفسها ندرك سبب حضور المؤكدات في نص الأب لأنه مبني أساسا على نقض أطروحة الابن، بخلاف نص الابن المبني على الإجابة عن سؤال الأب، كما في استعمال المؤكد الحرفي فيك "**إنما** يضن بالضنين وينافس في الثمين"[32]، والاستفهام الإنكاري في : "**ومن** حكم بأن أبذل وتخزن؟ وألين وتخشن ؟"[33]، وفي : "**وكيف** يجتلب إنصاف بضيم ؟ **وأنى** تشرق شمس مع غيم ؟"[34]، والقسم المقترن بلا الإنكارية في : "**لا والله**، بل نتوازن في المقال وزن المثقال"[35].

خاتمة

كان الهدف من خلال هذه الدراسة استكشاف مسار من المسارات الممكنة لتوضيح معيار المقامية في تعليمية النصوص، وفضلنا من أجل تحقيق هذا الهدف أن نسبر الخيار النصي، أي أن نبحث في أنسب النصوص لتعليم معيار المقامية، وذلك اقتناعا منا بأن النصوص المختلفة لا تبرز معايير النصية بصورة متساوية. وكان أن اقترحنا النص المتضمن/المضمن، مقدمين على ذلك الحجج النظرية الراجعة إلى ميداني لسانيات النص والسرديات، والحجج التطبيقية من خلال تحليل نموذجي لنص متضمن/مضمن هو نص المقامات.

وبعد أن نترك للقارئ الحكم في نجاح هذا الاستدلال، نقول : إن ثبتت صحة طرحنا، فإننا نقترح تعميم مقدمته الأولى على معايير النصية الأخرى، حيث ندعو الباحثين إلى دراسة كمية لبروز معايير النصية المختلفة في الأجناس النصية لاختيار أنسبها لكل معيار في سياق تعليمية النصوص.

وبعد أن طرحنا مجموعة الأدوات النظرية المحتاج إليها في العمل، بينا الفائدة الديداكتيكية المرجوة من تدريس نموذج النص المتضمن/المضمن، وأهميته على المستوى البيداغوجي من خلال تقديمه بصورة فعلية للعناصر المقامية المحتاج إليها في تأويل النصوص.

وكانت أهم النتائج التي خلصنا إليها ناتجة عن القسم التطبيقي، حيث تبين لنا من خلال تحليل نص المقامة الدمياطية للحريري وفق نموذج النص المتضمن/المضمن، كيف لهذا التصور أن يسمح بتحليل مقامي للنص المضمن، والكشف عن خمسة ملامح نصية بالغة الأهمية، وهي :

1- تفسير الجنس النصي.
2- تفسير المحتوى النصي.
3- تفسير شكل التلقي.
4- تفسير اتجاهات الخطاب.
5- تفسير تشكل الخطاب.
6- تفسير البناء اللغوي.

ومع اعتقادنا بأن هذه الملامح مهمة جدا في تعليمية النص، فإننا نفترض أن تحليلا أوسع على النصوص المتضمنة/المضمنة ربما يكشف عن ملامح أخرى قد لا تقل أهمية عن هذا الذي طرحناه، والذي نأمل أن يكون فيه إضافة للدرس اللساني-النصي النظري والدرس اللساني الديداكتيكي على السواء.

الهوامش

[1]- انظر : علم النص- مدخل متعدد الاختصاصات، تون فان دايك، تر سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط01، 2001، ص116.

[2]- النص والخطاب والإجراء، روبرت ديبوجراند، تر تمام حسان، تر تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1998، ص91.

[3]- ينظر في هذا : علم النص-مدخل متعدد الاختصاصات، تون فان دايك، تر سعيد حسن بحيري.

[4]- النص والخطاب والإجراء، روبرت ديبوجراند، تر تمام حسان، ص104.

[5]- ينظر في نموذج ديل هايمز وتقييماته : علم اللغة التطبيقي، قاي كوك، تر يوسف بن عبد الرحمن الشميمري، دار جامعة الملك سعود للنشر، ط02، 1435ه، ص51 وما بعدها.

[6]- يجدر التنبيه إلى أن كثيرا من المؤلفات الأدبية العربية رتبت محتوياتها على هذا الأساس، كالتذكرة الحمدونية لابن حمدون، والدعوات والفصول لأبي الحسن الواحدي. وهي التي تربط الاجناس الخطابية بمقاماتها. وهذا النوع من المؤلفات العربية يحتاج إلى صرف الاهتمام به في ضوء تصنيف النصوص باعتماد معيار المقامية.

[7]- مدخل إلى علم لغة النص، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد، مركز نابلس للكمبيوتر، ط01، 1992، ص209.

[8]- المرجع نفسه.

[9]- ومن هذا المنظور يمكننا أن نقدم قراءة معاصرة عن استعمال أضرب الخبر بعضها مكان بعض في البلاغة العربية، وخاصة استعمال الخبر الابتدائي موضع الخبر الإنكاري.

[10]- النص والخطاب والإجراء، روبرت ديبوجراند، تر تمام حسان، ص412.

[11]- انظر : معجم السرديات، إشراف محمد القاضي، دار محمد علي للنشر، تونس، ط01، 2010، ص391-392.

[12]- تنبه تزيفيتانتودوروف إلى هذه الظاهرة في نص الليالي، إلا أنه لم يستعمل له مصطلح التضمين الانعكاسي، وإنما التضمين الذاتي (auto-enchâssement). انظر : معجم السرديات، إشراف محمد القاضي، ص 97.

[13]- انظر : علم النص، مدخل متعدد الاختصاصات، تون فان دايك، تر سعيد حسن بحيري، ص 116.

[14]- معجم تحليل الخطاب، إشراف باتريك شارودو ودومينيك منغنو، تر عبد القادر المهيري وحمادي صمود، المركز الوطني للترجمة، تونس، دط، 2008، ص 555.

[15]- وقد صرح بذلك في مقدمة مقاماته قائلا : "وبعْدُ فإنّهُ قدْ جرَى ببَعْضِ أنْديَةِ الأدَبِ الذي ركدَتْ في هذا العصْرِ ريحُهُ. وخبَتْ مصابيحُهُ. ذِكْرُ المَقاماتِ التي ابْتَدعَها بَديعُ الزّمانِ. وعلاّمَةُ همَذانَ. رحِمَهُ اللّهُ تعالى. وعَزا الى أبي الفتْحِ الإسكنْدَريّ نشْأتَها. والى عيسى بنِ هِشامٍ روايتَها. وكِلاهُما مجْهولٌ لا يُعرَفُ. ونَكِرةٌ لا تتَعرّفُ! فأشارَ مَنْ إشارتُه حُكْمٌ. وطاعَتُه غُنْمٌ. إلى أنْ أُنْشئَ مَقاماتٍ أتْلو فيها تِلْوَ البَديعِ. وإنْ لمْ يُدْرِكِ الظّالِعُ شأوَ الضّليعِ".مقامات الحريري، ص 11.

[16]- الصورة مقتبسة من : مقامات الحريري المصورة-دراسة تأريخية أثرية فنية، ناهدة عبد الفتاح النعيمي، دار الرشيد للنشر، الجمهورية العراقية، دط، 1979، ص 280.
[17]- لمزيد من التفصيل ينظر : السرد والظاهرة الدرامية-دراسة في التجليات الدرامية للسرد العربي القديم، علي بن تميم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 01، 2003.
[18]- سبق لنا معالجة هذا الطرح ضمن مقالنا : الأشكال النصية في مقامات الحريري-التراكب والوظائف، مجلة أنثروبولوجية الاديان، تلمسان، ع 16 ،2014، ص 83.
[19]- مقامات الحريري، القاسم بن علي الحريري، دار صادر، بيروت، دط، 1980، ص 35-40.
[20]- انظر : الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، أحمد بن علي الخطيب البغدادي، تحق محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، دط، 1983، (242/2).
[21]- مقامات الحريري، ص 35.
[22]- مقامات الحريري، ص 39.
[23]- انظر : الأشكال النصية في مقامات الحريري-التراكب والوظائف، أمين قادري، مجلة أنثروبولوجية الأديان، تلمسان، ع 16، 2014، ص 91.
[24]- مقامات الحريري، ص 36.
[25]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.
[26]- المرجع نفسه، ص 37.
[27]- المرجع نفسه، ص 38.
[28]- المرجع نفسه، ص 39.
[29]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.
[30]- المرجع نفسه، ص 36.
[31]- المرجع نفسه، ص 37.
[32]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.
[33]- المرجع نفسه، ص 38.
[34]- المرجع نفسه والصفحة نفسها
[35]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

تعليم الظواهر اللّغوية وفق المقاربة النصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة

أ.د.حفيظة تزروتي - أستاذة التعليم العالي / جامعة الجزائر 2

ملخص

اعتمدت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال على تعليم قواعد اللغة العربيّة وفق مقاربة مؤسسة على الجملة كوحدة تحليل، حيث اهتمت بتعليمها وإرساء قواعد نسج العلاقات بين عناصرها على حساب مستويات أخرى، وكان من نتائجها عدم قدرة التلاميذ على إنتاج نصوص سليمة سواء في المستوى الصرفي أم التركيبي... ولعلّ مردّ ذلك إلى الطريقة المنتهجة والمعتمدة أساسا على الحفظ والتلقين لقواعد جافة، دون الاهتمام بتوظيفها، الأمر الذي أدى إلى إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003، وتبنّي مقاربة جديدة في تعليم اللغة العربية تتمثل في المقاربة النصيّة .

تستهدف هذه المقاربة إقدار المتعلّم على إدراك اللغة كنظام نسقي تتكامل مستوياته المختلفة، ومن ثمّ إنتاج نصوص تتسم بالانسجام والاتساق وسلامة اللغة، فهل نجحت هذه المناهج في ذلك؟ و ما أثر المقاربة النصيّة المتبناة في تعليم الظواهر اللغوية على تحقيق معيار السلامة اللغوية في النصوص المكتوبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ؟

بعبارة أخرى، هل مكّن تعليم الظواهر اللغوية عن طريق هذه المقاربة المتعلمين فعلا من تجنيدها وإدماجها (الظواهر) أثناء الإنتاج الكتابي، وبالتالي تحقيق الكفاءة اللّغوية ؟

تلك هي الإشكالية التي ستعالجها هذه الدراسة .

الكلمات المفتاحية : ظواهر لغوية، نحو، صرف، إملاء، مقاربة نصيّة، تقييم

Abstract

Since the independence of Algeria, the Algerian school has adopted the Arabic grammar teaching according to an approach based on the sentence as a unit of analysis. It focused on teaching it and laying the rules of forging relations between its elements at the expense of other levels. This resulted in the inability of the pupils to produce sound texts whether at the morphological level or the syntactic one. This is supposedly due to the method adopted relying fundamentally on learning and teaching flat rules, not caring about their use. Consequently, this led to the reform of the educational system in 2003 and the adoption of a new approach in the teaching Arabic, that is the textual approach.

This approach aims at enabling the learner to recognize the language as a coherent system of different levels completing each other, and thus to produce harmonious and consistent texts with a sound language. Did these curricula succeed in their objective ? And what is the impact of the textual approach adopted in teaching linguistic phenomena on the achievement of language integrity norm in final primary school class pupils' written texts.

In other words, has teaching linguistic phenomena through this approach effectively enabled learners to make use of them and integrate them during the written production, and thereby achieving language proficiency? This is the problem that this study will examine.

Keywords :

Linguistic phenomena, grammar, morphology, dictation, textual approach, assessment

مقدمة

يتأسس كلّ تعليم على مجموعة من الاختيارات التربوية، وهو ما يؤكّده وليام ماكي (W .Machey) حينما يقول بأنّ تعليم اللّغات «يخضع للتصوّر الذي نملكه عن اللّغة بصفة عامّة وأنّ طريقة تعليم اللّغات وأسلوب تعليم لغة معيّنة يلتقيان مع نوع الفكرة التي نحملها عنها ويتأسسان عليها» [1]؛ فإذا كانت إحدى الطرائق مستوحاة من فكرة أنّ اللّغة عبارة عن قائمة من الكلمات فإنّها بالطبع تختلف عن الطريقة المستوحاة من فكرة أنّ اللّغة نظام، فماهي إذا الفكرة التي تحملها مناهج اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية عن اللّغة وتعلّمها ؟

باختصار، وعند العودة إلى مناهج المدرسة الأساسيّة، وهي تلك التي اعتمدت خلال الفترة الممتدة بين سنتي 1980 و2002، فإنّنا سنقف عند اتّجاه ديداكتيكي يعتبر الجملة وحدة التعلّم (Unité d'apprentissage)، ولهذا حثّت التوجيهات التربوية على إنتاج جمل مستقلة أو تقليد نماذج من جمل، وخُصصّت حصص التعبير الكتابي لإنجاز تمارين لغوية تتعلّق بملء الفراغات وتحويل جمل من صيغة إلى أخرى، والنسج على منوال جمل، ووضع أسئلة لإجابات أو إجابات لأسئلة[2]... فعُدّت هذه الحصص مجالا لإنتاج جمل لا نصوص.

لقد تمّ تعليم اللّغة العربية في المدرسة الأساسية بواسطة مواد مستقلّة، كالقراءة والنّحو والصّرف والإملاء...ولهذا كانت مميزات المعرفة فيها «تغييبها للبعد التكاملي... فالمعلومات تظلّ أسيرة المادة الدراسية الواحدة، وتصطنع حدود فواصل بين المواد الدراسية... إنّ أساس هذا التصور أضحى متجاوزا ...لأنّ المعرفة ليست جزرا مفصولة بعضها عن بعض، وإنما نسيج متشابك العناصر...» [3].

ونتيجة لهذا وسمت المعارف المقدّمة في هذه المناهج بعدم الترابط، وبتغييبهاالبعد الإدماجي للأهداف، فعندما يسطر هدف مضمونه كتابة نص مثلا، فإنّ النظر إليه يتم وفق أهداف مجزّأة ينتمي بعضها إلى قواعد اللّغة، والبعض الآخر إلى القراءة أو الإملاء...، فكيف يمكن للتلميذ أن يدرك النظام اللغوي في شموليته ؟ وكيف له أن يدمج هذه المعارف عندما يطلب منه إنتاج نصّ سليم لغويا ؟

لقد ظلّ نحو الجملة في المدرسة الأساسية، النحو المسيطر على تعليم اللّغة العربية، ومن ثمة استمرت المناهج طيلة سنوات في شحن ذهن التلميذ بقائمة من المحتويات النحويّة والصرفيّة والإملائيّة... التي يحفظها، دون أن توفر له فرص توظيفها، وإن طالبته باستعمالها، فإنّ ذلك يقتصر على تمارين تطبيقية يملأ فيها الفراغات أو يحوّل الجملة من صيغة إلى أخرى...، ممّا انعكس سلبا على كفاءتيه اللّغويّة والنصيّة .وفي هذا الصّدد تؤكّد الدراسة التي قام بها الأستاذ محمد بوعيّاد بأنّ تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي غير متحكمين في المسائل النحوية والصّرفية والإملائية التي درسوها، فقد بيّن أنهم غير قادرين على توظيفها توظيفا سليما في إنشاءاتهم، خالصا إلى أنّ كلّ تلميذ من أفراد عيّنته قد ارتكب حوالي أربعة عشر خطأ (14) نحويا وصرفيا وإملائيا أثناء كتابة نصّه، وهو ما يعد مؤشرا على الصعوبات التي يعانون منها[4]، كما أوضحت الدراسة أيضا بأن عدم التحكّم في القواعد اللّغوية عند هؤلاء التلاميذ لا يقتصر على التوظيف في الإنشاء، بل يتعداه إلى التمارين التطبيقية، إذ كانت نسبة نجاحهم في حلّ التمارين ضعيفة قدّرت بـ 14,13%[5]، ويردّ الباحث أسباب ذلك إلى «الطريقة التقليدية المتّبعة، والتي تعتمد على حفظ القواعد واستظهار أحكامها دون الاهتمام بالتوظيف والاستعمال، وكذا عدم النّظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، ممّا قاد إلى تفكيكها إلى مواد مستقلّة كالنحو والصّرف، ثمّ مطالبة التلاميذ بإدماج قواعدها وربطها ببقية الأنشطة اللغوية، فكيف يمكن أن يتأتّى لهم ذلك ؟»[6]

لقد أكّدت نتائج البحوث الميدانية عدم نجاعة طريقة تعليم القواعد اللغوية في المدرسة الأساسية وعدم مساهمتها في تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ، وهو ما حاولت مناهج اللّغة العربية الجديدة والمعدّة في إطار إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003 تداركه، حيث تجاوزت تعليم الجملة إلى الاهتمام بالنص وتعليم قواعد تلقيه وإنتاجه، وذلك من خلال اعتمادها المقاربة النصيّة التي تنظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما تتداخل عناصره يجب على المتعلّم أن يدرك بنيته والقوانين التي تسيّره.لقد أصبح ينظر إلى نص القراءة في إطار هذه المقاربة على أنّه «منتج مترابط وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية»[7]، كما صارت الوظيفة الأساسية للقراءة خدمة الإنتاج، ذلك أنّه لإنتاج نص، لابدّ من توافر كفاءة نصيّة

تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثّلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكوّن لدى المتعلّم مخزون يساعده على الإنتاج.

وبهذا صارت المعارف الخاصّة بالنحو والصرف والإملاء والتعبير والقراءة..والتي كانت تدرس في مناهج المدرسة الأساسية باعتبارها مواد مستقلة، كما ذكرنا، روافد يتم تدريسها خدمة للإنتاج بشقيه الشفهي والكتابي، وذلك انطلاقا من نص القراءة، فقد اختفت عناوين هذه المواد من المناهج ليحلّ محلّها نشاط عنوانه "القراءة واستثمار النص"، جاء فيه : «ينجز نشاط القراءة من خلال نص يقرأه المتعلّم ليتمرّن على حسن الأداء وعلى تبيّن وظائف الأساليب ومختلف علامات الوقف ويكتشف تقنيات الكتابة التي تتحكّم في صياغة المضمون. ولايقتصر نشاط القراءة - بالنظر إلى المقاربة النصيّة - على ما سبق ذكره، بل يتجاوزه إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدّرس اللغوي....إنّ القراءة وحدة لغوية يتدرب من خلالها المتعلّم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص، فهي مجال غني بالمضامين والدلالات التي تكوّن إطارا عاما للدرس اللغوي، وبها يكتشف المسالك المستخدمة في التركيب والصّرف والأسلوب، وبواسطتها ينتقل المعلّم من المكتوب إلى المنطوق ويتناول المعلّم الظواهر الإملائية ويكتشف صعوبات النطق والخط..»[8]

يتضح ممّا ذكرنا أنّ معارف فروع اللغة المذكورة صارت في المناهج الجديدة موارد يجندها المتعلّم عند إنتاج نصّه الخاص، فالهدف منها هو تعليمه اللغة وإكسابه آليات الفهم وجعله يكتشف الكيفية التي بني على أساسها النص باعتباره بنية يحكمها نظام يجب إقداره على الإلمام بقواعدهليوظفّها في إنتاج نصّه الخاص.

لقد برزت هذه النظرة الشمولية في تعليم اللغة العربية نتيجة اعتماد المقاربة بالكفاءات التي جاءت بمفهوم الإدماج.وبهذا قضت مناهج اللغة العربية الجديدة على مشكلة تجزئة المعارف التي ميّزت المناهج السابقة، والتي كانت تضمّ في ثناياها قائمة من المفاهيم التي يجب على التلميذ تعلّمها، وبعض المهارات التي عليه اكتسابها في كلّ مادة من المواد،

فتتراكم المعارف لديه دون أن يقدر على إقامة الروابط بينها، ممّا يحول دون امتلاكه لمنطق الإنجاز والاكتشاف.

وغني عن البيان أنّ تدريس التلاميذ محتويات مفصولة عن بعضها البعض لا يمكن أن يجنى منه عظيم الفوائد، فالواجب دفعهم إلى توظيفها في وضعيات إدماجية دالة، ففي هذه الأخيرة وحدها نستطيع أن نعرف إن كان المتعلّم قادرا على توظيف مكتسباته المختلفة بشكل فعّال وإجرائي[9]. ووفق هذا المنظور يأتي تقييمنا لنجاعة المقاربة المعتمدة في تعليم الظواهر اللغوية لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية وطريقته (التعليم)، إذ سيتأسس هذا التقييم على نصوصهم المكتوبة التي أنتجوها استجابة لوضعية إدماجية تتعلّق بموضوع الرياضة، وعلى شبكة تقييمية مستوحاة من شبكة إيفا (EVA).

1. المبادئ الأساسية لشبكة إيفا التقييمية

استمدت شبكة "إيفا" لتقييم الممارسات الكتابية للتلاميذ، من الشبكة التي صمّمها جيلبار توركو(Gilbert TURCO)، وهو باحث ينتمي إلى مجموعة إيفا نفسها التي تشكلت سنة 1983[10]، والتي يعترف الباحثون بقيمتها العلمية، إذ يقول مارتين جوبار (MartineJAUBERT) : «شبكات تقييم كتابات التلاميذ في شكلها أو صيغتها الأكثر إعدادا (Elaborée) هي بالتأكيد تلك التي اقترحها توركو، ونشرتها مجموعة إيفا، وهي ترتكز على وصف نصوص لا على سيرورة إعدادها، فكلّ مؤشّر فيها لا يهتم إلاّ بالنص النهائي دونالتساؤل عن نشاط الكتابة في ذاته...»[11]. لقد انصب اهتمام مجموعة إيفا في اتجاهين متلازمين :تحليل ما يجري داخل القسم بتقييم مدى تطور المتعلمين في أعمالهم الكتابية، وتكوين المعلمين في ممارسات تقييمية جديدة، وذلك تأسيسا على ما أسفرت عنه أبحاث جون ميشال آدم (Jean Michel Adam) وبرونكارت (BRONCKART)، حيث استعيض عن الممارسات التقييمية الشائعة التي اهتمت بمعالجة المشكلات المتعلقة بالجملة وحدها استنادا إلى نحو الجملة، بممارسات تهتم بالنص في مجمله، أي بتحليل كتابات المتعلمين في ضوء نتائج بحوث اللسانيات النصيّة، كتلك التي جاءت في أعمال بنفينيست (*Benveniste*)[12] وشارول (CHAROLLES)[13]، وكومبات (*COMBETTES*)[14]، حيث أبرزت هذه

الأبحاث أن الكثير من المشكلات المتعلقة بتنظيم النص في مجمله لا يمكن أن تعالج إلا ضمن إطار النص، وهو ما عمدت مجموعة إيفا إلى تجسيده بإعدادها قوائم معايير (Des listes de critères)، تأخذ في الاعتبار الخصائص النصيّة لمختلف الأنماط (معايير للنص السردي، للكتابات الوصفية، لقواعد اللعب...)، ولما اقتضت الضرورة التعليمية تجاوز هذه القوائم إلى بناء أداة تقييمية شاملة وقابلة للتنفيذ مهما كان نمط الكتابة المقصود، قام جيلبار توركو سنة 1987 بتصميم جدول تصنيفي للمعايير (Tableau de classement des critères ,T.C.C)[15].

يضمّ هذه الجدول ثلاث وحدات للتحليل، هي النص في مجمله(Ensemble du texte)، والعلاقات بين الجمل (Relations entre phrases)، والجملة(phrase)، كما يشمل أربعة مستويات أو معايير، هي : المعيار التداولي (Pragmatique) والمعيار الدلالي(Sémantique) والمعيار الصرفي التركيبي(Morpho-syntaxique) بالإضافة إلى المعيار الخطي أو المادي(Graphique)، وهو أداة تقييمية أثبتت نجاعتها في تقييم كتابات المتعلمين وفي إحاطتها بمختلف أبعادها، الأمر الذي دفع مجموعة إيفا إلى استنباط شبكة تقييمية منها، قصد مساعدة المعلمين والتلاميذ والباحثين على تقييم الإنتاجات الكتابية[16].

وعلى الرغم من القيمة العلمية لهذه الشبكة، فإنّ كثرة مؤشراتها وتداخلها قد أدّت إلى تكرار جزئيات معطياتها من مؤشر إلى آخر، ممّا قد ينجم عنه إقصاء مضاعف أو مكافأة مضاعفة للتلميذ أثناء التقييم، وهو الأمر الذي كان روجرس قد نبّه إليه عند الحديث عن عدد المعايير بقوله : «.. ولكن ينبغي أيضا تجنّب اللّجوء إلى اعتماد عدد كبير من المعايير لسببين ؛ يتمثّل الأول منهما في مضاعفة الزمن المخصّص للتصحيح، ويتجسّد الثاني في أنّنا كلّما ضاعفنا عدد المعايير كلّما زادت فرص جعلها غير مستقلة وغير متباينة، ومن ثمّة فإننا نعاقب التلميذ مرتين حينما يخطئ في معيار ما، ونخلق بالتالي إخفاقا تعسفيا»[17].

لقد شكّلت المبادئ التي ساقها روجرس في هذا القول مرجعيّة لتعديل شبكة "إيفا" قبل تطبيقها على إنتاجات التلاميذ، فصارت على النحو الآتي :

شبكة إيفا (EVA) المعدّلة

مستويات التحليل	مؤشّرات التقييم		
جوانب التحليل(المعايير)	**النّص في مجمله (البنية الكبرى)**	**العلاقات بين الجمل**	**الجمل (البنية الصغرى)**
1- الجانب التّداولي (الملاءمة أو الوجاهة)	1-1 هل يستجيب نص التلميذ لوضعية التواصل؟ (من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض...) 2-1 هل اختار النمط المناسب ؟	3-1 هل الوحدات المنظّمة للنص والخاصّة بالزمان والمكان (Les spatiaux- organisateurs temporels) كفيلة بتوجيه القارئ ؟ 4-1 هل يتسم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها، غياب التناقض...)	5-1 هل وظّف التلميذ في نصّه جملا متنوّعة تتلاءم مع نمط النص ؟
2- الجانب الدّلالي (الانسجام)	1-2 هل المعجم المستعمل ثري و ملائم لموضوع النص المنتج ؟ 2-2 هل تمكّن التلميذ من كتابة نص طويل ؟ (مقبول حجما)	3-2 هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟ (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات...). 4-2 هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	5-2 هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلّها، كلمة مبهمة، عامية..)؟
3 - الجانب الصّرفي التركيبي (سلامة اللّغة)	**1-3 هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب ؟ 2-3 هل تتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المطلوب؟**	**3-3 هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل ؟**	**4-3 هل بنية الجملة سليمة نحويا ؟ 5-3 هل تحترم القواعد الصرفية ؟ 6-3 هل تلتزم بالقواعد الإملائية ؟**
4- الجانب المّادي (جودة العرض)	1-4 هل الخط المستعمل واضح ؟ (مقروء) 2-4 هل نظّم التلميذ نصّه في شكل فقرات؟	3-4 هل وظّف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليم ا؟ (الفاصلة، النقطة..)	4-4 هل وظّف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما ؟

تمّ تقييم الإنتاجات الكتابية لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي إذا، بالنظر إلى مستويات التحليل :"النص"، "العلاقات بين الجمل"، و"الجملة"، وانطلاقا أيضا من أربعة معايير شملت عشرين مؤشرا منح كل واحد منها علامة[18]، ولكننا سنكتفي في هذه الدراسة بتقديم النتائج الخاصّة بمستويات التحليل المذكورة لارتباطها بموضوع الدراسة بالإضافة إلى نتائج المعيار الثالث المتمثل في سلامة اللّغة أو الجانب الصّرفي التركيبي والذي يتضمن مؤشّرات ستة، هي :

- **طريقة تنظيم النص** : إذ لكلّ نمط نصي بنيته الخاصّة، ففيما يخصّ النص السردي مثلا، غالبا ما تكون بنيته العميقة، والتي تتسم بكونها غير مكتملة في كثير من الأحيان، على النحو الآتي : وضعية البداية - سياق التحول - العقدة - وضع الختام.

- **نظام أزمنة الفعل** : بحيث ينبغي أن يكون هناك انسجام في النص المكتوب بين الزمن الموظّف والنمط المختار، فالسرد مثلا يقتضي استخدام الزمن الماضي.

- **الانسجام الزمني** : إذ يجب على التلميذ يحافظ أن على خياره الخاص بالزمن حتى يحقق نصّه معيار الانسجام الزمني، ويلاحظ في هذا الصدد أنّ الكثير من التلاميذ ينتقلون بطريقة عشوائية من استعمال الماضي إلى المضارع أو العكس..[19]

- **سلامة تركيب الجملة** :بحيث ينبغي أن تكون الجمل الموظّفة في النص مقبولة نحويا، وهو المجال الذي يُمنح الأولوية في النحو المدرسي، لكون التحكّم فيه أمرا ضروريا.[20]

- **احترام الجملة للقواعد الصرفية** : ويتعلّق الأمر بالتحكّم في القواعد الصّرفية، فالصعوبات المتعلّقة بالفعل لا يمكن حصرها في أخطاء تصريف الأفعال فقط..

- **التزام الجملة بالقواعد الإملائية** : حيث يعتبر الإملاء من المجالات التي لا يغفلها المقيّمون إطلاقا، بل هو المجال الذي يطغى على بقية المجالات الأخرى في الممارسات التقييمية، ويجمع كلّ المعارف الخاصّة بالكتابة الصحيحة للوحدات اللغوية.

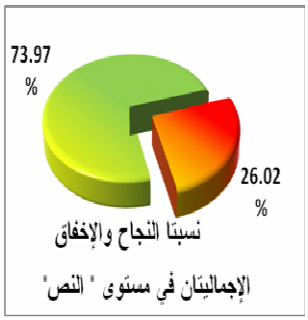
2. تحليل النتائج

تتجسّد هذه النتائج من خلال علامات حصل عليها تلاميذ هذه المجموعة تنمّ عن نجاحهم أو إخفاقهم في التحكّم في كلّ مستوى من مستويات التحليل الثلاثة المذكورة، وهو ما يبرزه الجدول الآتي :

مستويات التحليل / عدد التلاميذ ونسبتهم	عدد التلاميذ الناجحين	نسب التلاميذ الناجحين	عدد التلاميذ المخفقين	نسب التلاميذ المخفقين
النص	199	73,97%	70	26 ,02%
العلاقات بين الجمل	198	73,60%	71	26,39%
الجمل	144	53,53%	125	46,45%

جدول رقم (1) : النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح و الإخفاق في مستويات التحليل

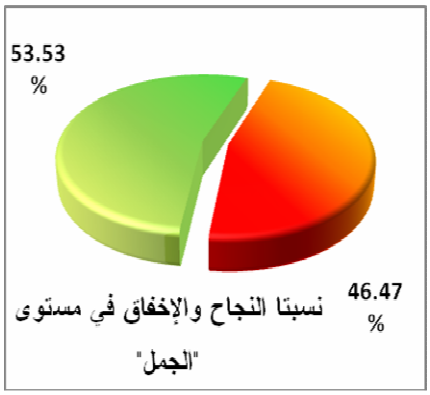
توضّح النتائج المثبتة في الجدول رقم (1)، تمكّن مائة وتسعة وتسعين تلميذا (199) من تحقيق عتبة التحكم (المعدّل) في "النص"، أي ما نسبته 73,97%، وكذا تملّك مائة وثمانية وتسعين(198) تلميذا لهذه العتبة في "العلاقات بين الجمل"، وهو ما يمثّل نسبة 73,60%، أمّا عدد التلاميذ الذين حققوا العتبة نفسها في مستوى "الجملة"، فقد قدّر عددهم بمائة وخمسة وعشرين(125) تلميذا، ونسبتهم بـ 53,53%.



إنّ تمكّن نسبة 73,97% من تلاميذ المجموعة من التحكّم في الآليات المرتبطة بالنص، لدليل على نجاح المقاربة الجديدة المعتمدة، فالمقاربة النصيّة، وإن كان اعتمادها في مرحلة التعليم الابتدائي يقتصر على التحسيس بمختلف الأنماط النصية وآليات عملها، وكذا تعريض التلاميذ لنصوص طويلة حجما ومطالبتهم بالإنتاج الكتابي منذ السنة الأولى

من التعليم الابتدائي، ربطا للعلاقة بين التلقي والإنتاج ؛ فقد كان لها أثر في كتابات التلاميذ الذين بيّنوا قدرتهم على إدراك النص في شموليته. وبالمثل، فإنّ إبداء 73,60% من تلاميذ المجموعة قدرتهم على نسج علاقات بين الجمل، ليشكّل

دليلا آخر على نجاح المقاربة المعتمدة التي ترتكز على تدريس نصوص لا جمل معزولة، ومن ثمّة فإنّها توفّر فرص تلقي التلميذ لطرائق الربط بين الجمل، والإحالة عن طريق العائد، وكيفية تطور المعلومة من جملة إلى أخرى...، كما أنّ إدراك53% ,53 من التلاميذ لوحدة الجملة وحدود عناصرها، لدليل - وإن كان نسبيا - على قدرتهم على استعمال الجملة والتصرّف بين عناصرها ومتمماتها، وإبراز الوظائف النّحوية المقترنة بأحكامها.

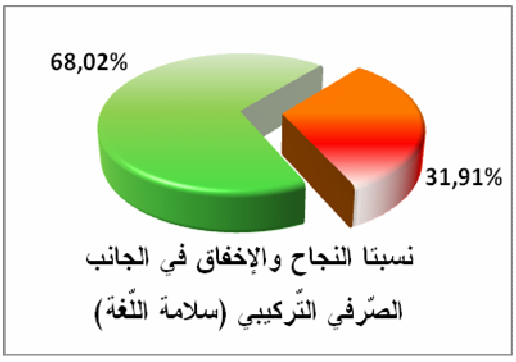


هذا، ونفسّر قلّة نسبة النجاح في "الجملة" مقارنة بـ" النص" و "العلاقات بين الجمل" بالاهتمام الكبير الذي أولته مناهج اللغة العربية للنص، ورغبتها الشروع في تحسيس التلميذ بنحو النص لا نحو الجملة، وهو اهتمام مؤسّس على نتائج الدراسات اللسانية المعاصرة التي تتفق كلّها على ضرورة تجاوز "الجملة" في التحليل إلى فضاء أرحب، بل وأخصب هو "الفضاء النصي" ؛ فقد اعتبرت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي الاتجاه إلى النص ؛ التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة «لأنه أخرجها [اللسانيات] نهائيا من مأزق الدراسات البنوية التركيبية التي عجزت في [هكذا] الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية : البنوي والدلالي والتداولي»[21]، وبذلك تجاوزت الدراسات اللسانية النصية حدود البنية اللغوية الصغرى (الجملة) إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل هي النص،

باعتباره الصورة الكاملة و المتماسكة التي يتم عن طريقها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية.

لقد أضحت مسألة استثمار هذه النتائج في حقل تعليم اللغة العربية اليوم، ضرورة لامناص منها إن أردنا الرفع من مستوى تحصيلها لدى تلاميذنا، ومن تحقيق كفاءة التواصل بها، وهو مبرر الاهتمام والعناية الممنوحين للنص في المناهج، ولكنه اهتمام لا ينبغي أن يكون على حساب تعليم الجملة، ولا يمكن أن يعفي هذه المناهج من مسؤولية التقصير بشأنها، لأنّ تعليم الجملة، وإقدار التلاميذ على توظيف عناصرها توظيفا سليما يبقى من المهام التي ينبغي أن تضطلع بها مناهج المرحلة الابتدائية تحديدا.

هذا عن نسب النجاح، أمّا نسب الإخفاق المقدّرة بـ 26,02% و26,39% و46,45%، في مستويات "النص" و"العلاقات بين الجمل" و"الجمل" على الترتيب، فإنّ تلاميذها يحتاجون إلى معالجة (Remédiation) تجعلهم يتجاوزون الصعوبات التي يعانون منها.وإذا كانت النسبة الأخيرة قد قاربت الخمسين بالمائة (50%)، فإنّها تؤكّد مرة أخرى ضرورة الاهتمام بتدريس الجملة، شأنها شأن "النص" و"العلاقات بين الجمل" في المرحلة الابتدائية خاصّة، باعتبارها مرحلة بناء التعلّمات التي تحظى الجملة فيها بدور لا يستهان به.



وفيما يخص نتائج معايير التقييم، وما يتعلق بالمعيار الصّرفي التركيبي تحديدا، فقد احتلت نسبة النجاح فيه المرتبة الثالثة (68,02%) ضمن نسب النجاح في المعايير كلّها[22]، وهي نسبة معتبرة هي الأخرى تجسّد كفاءة تلاميذ العيّنة في تجنيد معارفهم النحوية والصّرفية والإملائية أثناء إنتاج نصوصهم المكتوبة، وليس ذلك بالأمر الهيّن، فقد أثبتت العديد من الدراسات[23] صعوبة توظيف التلاميذ لهذه المعارف اللغوية أثناء الكتابة، فهم، وإن تمكنوا من إنجاز التمارين المتعلقة بتحويل الكلمة من صيغة إلى أخرى، أو المطابقة بين الصفة والموصوف.. مثلا، فإنهم يعجزون عن توظيف قواعدها أثناء الكتابة.

ويردّ الباحثون ذلك إلى الصعوبات المتعددة والمختلفة التي يعاني منها التلاميذ أثناء الإنتاج الكتابي، فهم ملزمون بالتخطيط لنصوصهم ومراعاة انسجامها، وتحسين خطّهم...، وهي مسائل كثيرة ومعقّدة عليهم الاهتمام بها كلّها في الوقت نفسه، ممّا يجعلهم يعانون من ضغط معرفي[24].

إنّ قدرة تلاميذ العيّنة على توظيف معارفهم اللغّوية أثناء الكتابة، لدليل على تمكّنهم من التجنيد والإدماج، وهو مؤشّر إيجابي على اكتساب الكفاءة اللغوية من جهة، وعلى تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم قواعد اللغة، إذ لم يعد تدريسها في إطار مناهج اللّغة العربية الجديدة غاية، بل وسيلة تساعد المتعلّمين على القراءة والتواصل الشفوي والكتابي السليمين.كما أنّ لطريقة تعليمها المعتمدة على النص منطلقا وممارسة وتطبيقا، وعلى الوضعيات الإدماجية التي تسعى إلى تمكين المتعلّمين من توظيف مكتسباتهم في الإنتاج، الدور والفضل الكبيرين في إقدارهم على حسن تجنيد معارفهم اللغوية، وعلى تحقيقهم للمعيار الخاص بها.

يتشكّل معيار "سلامة اللغة " من ستة (6) مؤشّرات كما ذكرنا، نعرض النتائج المحققة في كلّ منها في الجدول الآتي :

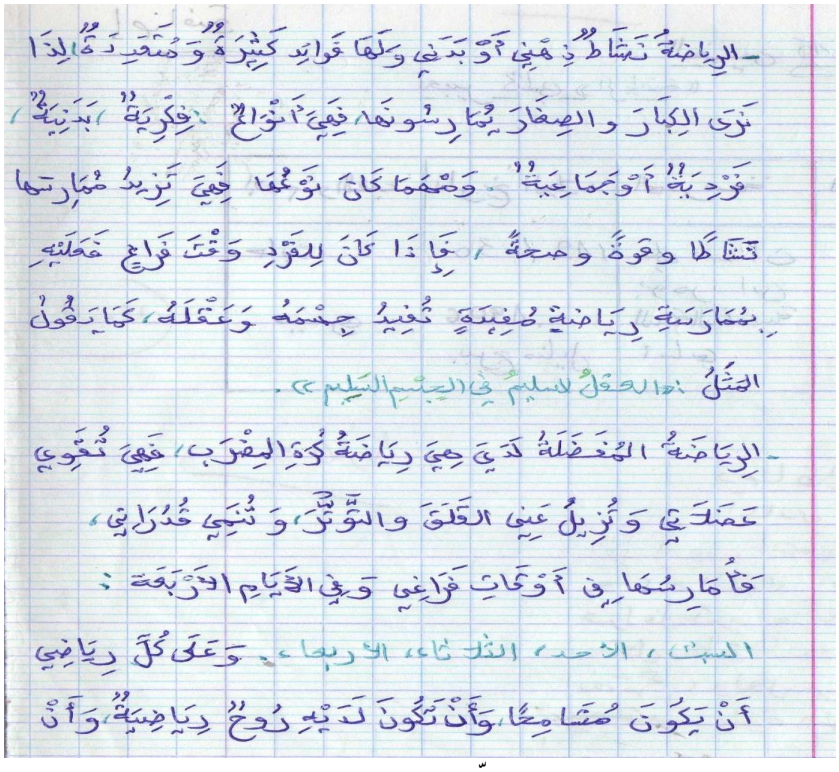
المؤشّرات	التلاميذ النّاجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
3 ـ 1[25]	125	46,46%	144	53 ,53%
3 ـ 2	196	72,86%	73	27 ,13%
3 ـ 3	218	81,04%	51	18,95%
3 ـ 4	226	84,01%	43	15,98%
3 ـ 5	147	54,64%	122	45, 35%
3 ـ 6	118	43,86%	151	56,13%

جدول رقم (2) : نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "سلامة اللغة "(الجانب الصّرفي التركيبي)

تظهر النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه، نجاح معظم تلاميذ العيّنة في معيار "سلامة اللغة"، وذلك في أربعة(4) مؤشرات من ستة (6)، وبالتالي إخفاقهم في اثنين (2) منها، هما (3ـ1) و(3ـ6)، الخاصين بـ "تلاؤم بنية

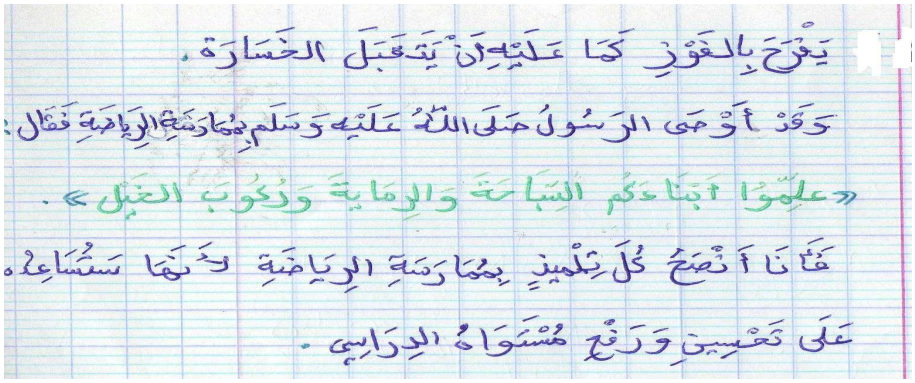
النص المنتج مع النمط المختار "والالتزام بالقواعد الإملائية"، إذ حصلوا في كلّ منهما على نسبة نجاح أقل من 50%.

لقد سجّلت أعلى نسب النجاح في المؤشّر (4.3)، وهو المتعلّق بالسلامة النحوية لبنية الجملة، فقد أظهر التلاميذ تفوقا كبيرا في إدراك العلاقات النحوية بين وحداتها، ممّا يبرز قدرتهم على تجنيد المعارف النحوية المُدرّسة أثناء الكتابة، وهو أمر لا يتجسّد من خلال نسجهم لتراكيب سليمة فحسب، بل إن بعضهم قد ذهب إلى أبعد من ذلك حينما عمد إلى شكل نصّه شكلا تاما سليما، يلفت انتباه القارئ، ويثبت في الوقت نفسه كفاءة التلميذ اللّغوية، ذلك ما يوضّحه النص الآتي :



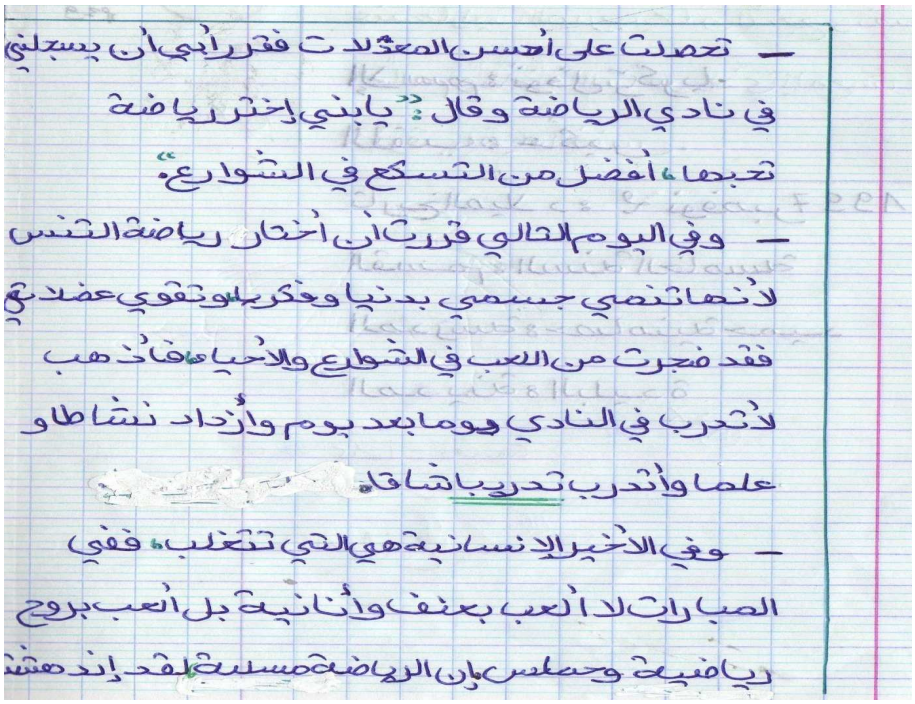
ويعود هذا النجاح إلى الطّريقة المعتمدة في تدريس النحو، والتي لم تعد تركّز على ترسيخ القواعد في ذهن المتعلّم عن طريق الحفظ، ولا بتقييم مدى استيعابه لها بواسطة تطبيقات تبيّن تمكّنه من التعرّف على المسألة النحوية المدروسة واستخراجها فحسب، بل وبالتركيز على

التوظيف السليم لها أثناء الإنتاج، إضافة إلى أنّ المنطلق في ذلك هو النص، إذ يكتشف المتعلّم الظاهرة النحوية المقررة من خلاله.

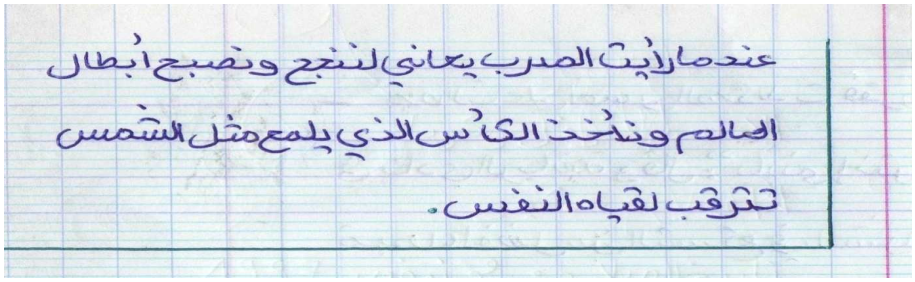

يَفْرَحَ بِالفَوْزِ كَمَا عَلَيْهِ أَنْ يَتَقَبَّلَ الخَسَارَةَ.
وَقَدْ أَوْصَى الرَّسُولُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِمُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ فَقَالَ:
«عَلِّمُوا أَبْنَاءَكُمُ السِّبَاحَةَ وَالرِّمَايَةَ وَرُكُوبَ الخَيْلِ».
فَإِنَّنَا أَنْصَحُ كُلَّ تِلْمِيذٍ بِمُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ لأَنَّهَا سَتُسَاعِدُهُ
عَلَى تَحْسِينِ وَرَفْعِ مُسْتَوَاهُ الدِّرَاسِيِّ.

بهذا يمكننا القول إنّ تدريس الظواهر النحوية قد حقّق أهدافه المسطرة في مناهج اللغة العربية، وهو ما تؤكّده من جهة أخرى، نسبة الإخفاق القليلة المقدّرة بـ 15,98%، والتي تدلّ على عدم إدراك بعض التلاميذ للعلاقات النحوية في الجملة، ممّا يقتضي دعم مكتسباتهم وتدريبهم على التوظيف السليم للقواعد المتعلّمة أثناء الكتابة.

يحتل النجاح في المؤشّر (3ـ3)، والمرتبط بالانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل، المرتبة الثالثة في نسب النجاح التي حققتها مؤشّرات هذا المعيار، وذلك بنسبة 81,04%، وهي نسبة معتبرة، يعود الفضل في تحقيقها أيضا إلى الطريقة المنتهجة في التدريس والتي ترتكز على النص، فالمتعلّم يكتشف الظواهر النحوية المدروسة ومن بينها استعمال الأزمنة في هذا النص، وهو ما خوّل له إدراك كيفية توظيفها بين جمله، وما جعلّه يجنّدها عند كتابة نصّه قصد تحقيق الانسجام بين جمله، ويظهر ذلك جليّا من خلال النص الآتي :



- تحصلت على أحسن المعدلات فقرر أبي أن يسجلني في نادي الرياضة وقال: "يابني إختر رياضة تحبها، أفضل من التسكع في الشوارع."
- وفي اليوم التالي قررت أن أختار رياضة التنس لأنها تنمي جسمي بدنيا وفكريا وتقوي عضلاتي فقد ضجرت من اللعب في الشوارع والأحياء فأذهب لأتدرب في النادي ويوما بعد يوم وأزداد نشاطا وعلما وأتدرب تدريبا شاقا.
- وفي الأخير الإنسانية هي التي تتغلب، ففي الصبا رات لا ألعب بعنف وأنانية بل ألعب بروح رياضية وحماس بأن الرياضة مسلية لقد إندهشت



عندما رأيت الصدر يعاني لننجح ونصبح أبطال العالم ونأخذ الكأس الذي يلمع مثل الشمس تترقب لقياه النفس.

هـذا، وقـد كانـت نـسبة الإخفـاق في هـذا المؤشّـر، هـي الأخـرى ضـعيفة، قـدّرت بـ 18 ,95%، وهـي علـى ضـعفها، تجـسّد الـصعوبات الـتي يعاني منها بعض التلاميذ، وهوما تبرزه الأمثلة الآتية :

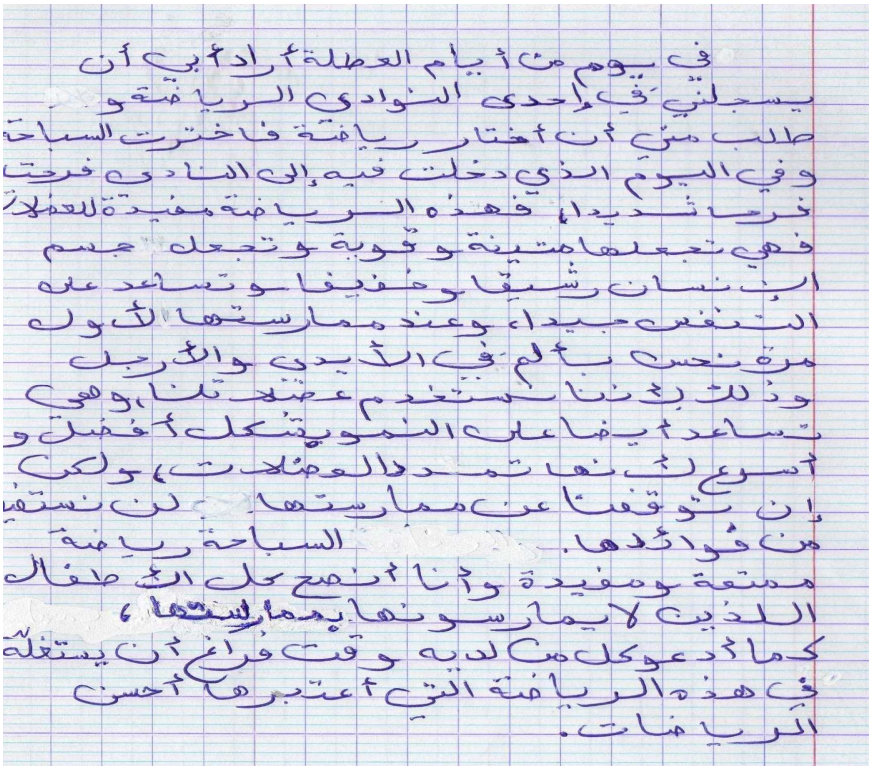
"ألعب كرة السلّة في الملعب ولمّا أنتهي تحمّمت وذهبت إلى المنزل"

"فأحضرت أدواتي وأذهب إلى النادي ومارست الرياضة"

وتؤكّد نسبة إخفاق هؤلاء التلاميذ، مرّة أخرى، ضرورة الاهتمام بمرحلة المراجعة في نشاط التعبير الكتابي بتخصيص حيّز زمني لها؛فممّا

لاشكّ فيه أنّهم لو أعادوا قراءة نصّهم بنيّة الإصلاح لاكتشفوا الخلل في توظيف الأزمنة بين الجمل ولتداركوه.

حظي النجاح في المؤشّر (2.3)، والخاص بتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المختار بنسبة نجاح بلغت 72,86%، حائزا بذلك على المرتبة الثالثة في نسب نجاح مؤشّرات هذا المعيار ؛فقد تمكّن معظم التلاميذ من التوفيق بين نمط الكتابة والزمن الموظّف، وهو ما يؤكّده استخدامهم للماضي الذي يتلاءم مع رواية الأحداث في النمط السردي المشكل لمدخل نصوصهم المكتوبة، ثمّ انتقالهم إلى استعمال المضارع الذي يقدّم المعلومات وكأنّها حقائق عامّة وشاملة لا تخضع لزمن معيّن، وذلك في المقطع الإخباري، مثلما يوضّحه النص الآتي :


في يوم من أيام العطلة أراد أبي أن
يسجلني في إحدى النوادي الرياضية و
طلب مني أن أختار رياضة فاخترت السباحة
وفي اليوم الذي دخلت فيه إلى النادي فرحت
فرحا شديدا، فهذه الرياضة مفيدة للعضلات
فهي تجعلها متينة وقوية وتجعل جسم
الإنسان رشيقا ومرنا وتساعد على
التنفس جيدا، وعند ممارستها لأول
مرة نحس بألم في اليدين والرجل
وذلك لأننا لم نستخدم عضلاتنا، وهي
تساعد أيضا على النمو بشكل أفضل و
أسرع لأنها تمدد العضلات، ولكن
إن توقفنا عن ممارستها لن نستفيد
من فوائدها.
السباحة رياضة
ممتعة ومفيدة وأنا أنصح كل الأطفال
الذين لا يمارسونها بممارستها،
كما أدعو كل من لديه وقت فراغ أن يستغله
في هذه الرياضة التي أعتبرها أحسن
الرياضات.

ويرجع نجاح هؤلاء التلاميذ في هذا المؤشّر إلى استبطانهم خطاطة النصين السردي والإخباري بكل متطلباتهما، وذلك نتيجة احتكاكهم بنصوص قرائية تنتمي إلى النمطين، وهو ما جعلهم يميّزون بين الأدوات اللغوية الخاصّة بكل نمط ومن بينها الأزمنة، فيوظّفون بالتالي الزمن المناسب لكلّ نمط، حتى ولو تضمّن نصهم مقاطع نصيّة من أنماط مختلفة.

لقد شكّل التلاميذ الذين أخفقوا في هذا المؤشّر نسبة 27,13%، ويعود فشلهم إلى ضعف كفاءتهم اللغوية والنصيّة عامّة، فقد لاحظنا أنّ نصوصهم قد عكست فقرا في مختلف مستوياتها.

حقّق 54,64% من تلاميذ العيّنة نجاحا في المؤشّر (3ـ5) أيضا، وهو المؤشر المتعلّق باحترام القواعد الصرفية في الكتابة، ويعود الفضل في ذلك إلى الطريقة المعتمدة في تدريسها ـ شأنها شأن القواعد النحوية ـ والتي تنأى عن الحفظ والتلقين، وتسعى إلى التوظيف.

ولا يصدق هذا التوفيق في توظيف القواعد الصرفية على كلّ نصوص تلاميذ هذه العيّنة، إذ فشلت في تجسيد ذلك نصوص 45, 35% منهم، وهي نسبة إخفاق معتبرة، نوضّحها بواسطة الأمثلة الآتية :

"النادي **رياضي**"

"في **إحدى** الأيّام"

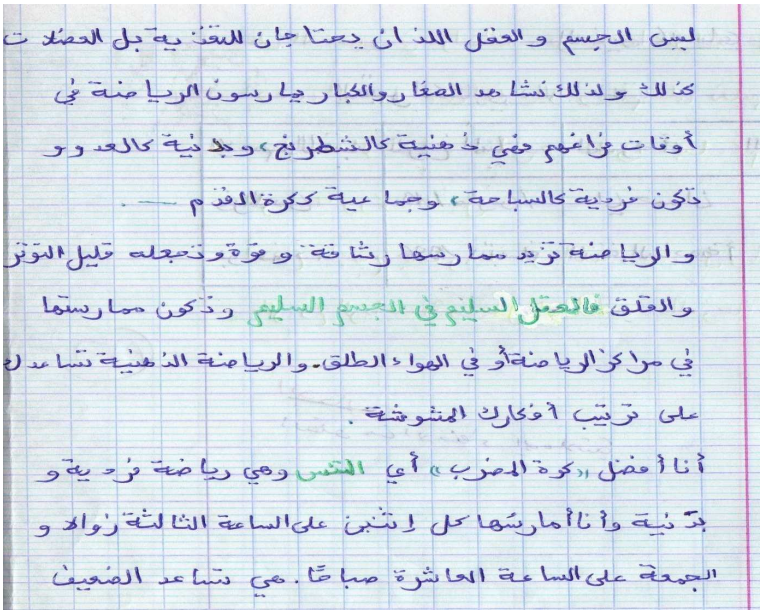
"فقررت بين كرة السلّة و**الكرة** اليد"

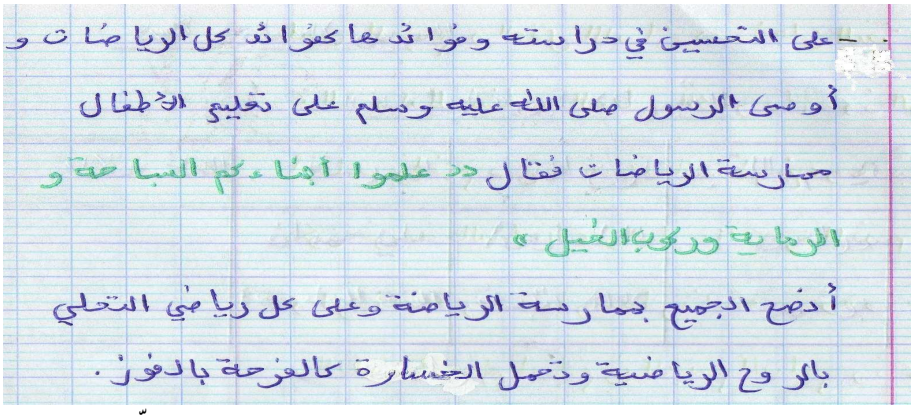
"اللاعبين **طويلات**"

هذا، ونفسّر قلّة نسبة النجاح في توظيف القواعد الصّرفية مقارنة بتلك المسجلة في القواعد النحوية (% 54,64- 84,01%)، وبالتالي ارتفاع نسبة الإخفاق في الأولى منهما مقارنة بالثانية (45, 35%-15,98%)، على الرغم من أنّ طريقة التدريس واحدة، بالحجم الزمني المخصّص لكلّ منهما، فإذا كانت الظواهر النحوية تدرّس بشكل قار مرّة كلّ أسبوع، فإنّ الظواهر الصّرفية تدرس بالتناوب أسبوعيا مع الظواهر الإملائية، أي أنها تُعلّم مرة في الأسبوعين[26]، وهو ما يترتب عنه مضاعفة فرص تناول الموضوعات النحوية مقارنة بالصّرفية، وما يقود بالتالي إلى السلامة أكثر في توظيف الموضوعات النحوية منه في المسائل الصّرفية التي قد يضطر التلاميذ إلى توظيف بعضها دون أن يكونوا قد درسوها.

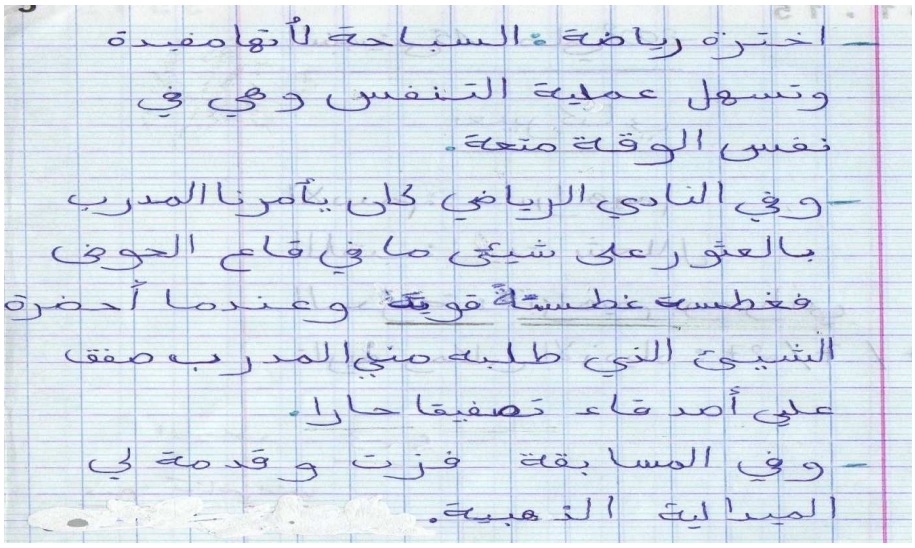
لم تتجاوز نسبة النجاح في المؤشّر (3ـ1)، والخاص بتلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المختار 46,46%، في مقابل نسبة إخفاق مرتفعة قدّرت بـ 53,53%، ويعود هذا الإخفاق إلى صعوبة اكتساب خطاطة النص الإخباري ذي البنية غير الواضحة مقارنة بالنمط السّردي مثلا ذي البنية البارزة التي يسهل رسوخها في ذهن المتعلّم لمجرد الاحتكاك المتكرر بالنصوص التي نسجت على أساسها، فهذه الميزة غير متوفّرة في النمط الإخباري، الذي غالبا ما يبدأ بتحديد الموضوع ويختم بجملة تلخص ما تقدّم، وبينهما شرح وتوسّع في الموضوعات الفرعية.وقد قاد عدم وجود بنية ثابتة يستبطنها المتعلّم إلى ضياعه بين بنى أنماط نصية مختلفة أثناء شرحه وتوسّعه في أفكار الموضوع المطروق، ممّا يبرز الصعوبة النسبية لهذا النمط مقارنة بغيره، وما يؤكّد ضرورة دعم تدريسه وتوفير فرص احتكاك المتعلّم به أكثر من منطلق حاجتهم إلى الكتابة فيه في مواد مختلفة (تاريخ، جغرافيا...).

حصل المؤشّر (3ـ6)، وهو المتعلّق باحترام القواعد الإملائية، على أدنى نسب النجاح المحققة في مؤشرات معيار " سلامة اللغة "، إذ قدّرت بـ 43,86% في مقابل نسبة إخفاق كبيرة بلغت 56,13%، ومعنى ذلك أنّ معظم تلاميذ المجموعة الأولى لم يتمكنوا من كتابة نصوص خالية أو تكاد تخلو من الأخطاء الإملائية، فلم يفلح في ذلك إلاّ بعضهم، على غرار ما يبيّنه النص الآتي :


لبس الجسم و العقل اللذان يحتاجان للتغذية بل العضلات
كذلك و لذلك نشاهد الصغار والكبار يمارسون الرياضة في
أوقات فراغهم فهي ذهنية كالشطرنج، وجدية كالعدو و
ذكون فردية كالسباحة، وجماعية ككرة القدم ـــ .
و الرياضة تزيد ممارسها رشاقة و قوة وتجعله قليل التوتر
والقلق فالعقل السليم في الجسم السليم وتكون ممارستها
في مراكز الرياضة أو في الهواء الطلق. والرياضة الذهنية تساعد
على ترتيب أفكارك المشوشة.
أنا أفضل «كرة المضرب» أي التنس وهي رياضة فردية و
بدنية وأنا أمارسها كل إثنين على الساعة الثالثة زوالا و
الجمعة على الساعة العاشرة صباحا. هي تساعد الضعيف



وفي المقابل عرفت نصوص أخرى أخطاء إملائية كثيرة تعلّقت أساسا بكتابة التاءين المفتوحة والمربوطة، ورسم الهمزة في مختلف مواقعها، فممّا يبرز أخطاء كتابة التاء، المقطع الآتي :



ونفسّر سبب إخفاق معظم التلاميذ في توظيف القواعد الإملائية المدروسة على الرغم من أن طريقة تدريسها هي نفسها المعتمدة في تدريس الصّرفية منها، وعلى الرغم أيضا من أنّ المناهج خصّصت لكلّ منهما الحجم الزمني نفسه، بصعوبة بعض القواعد الإملائية، وفي مقدّمتها تلك الخاصّة بكتابة الهمزة، ممّا يقتضي تخصيص حصص زمنية أكثر للتدريب على كتابتها، وكذا الاستمرار في تعليم هذه القواعد إلى مراحل دراسية متأخّرة .كما يمكن التقليل من هذه الأخطاء أيضا بتوجيه

المتعلّمين إلى مراجعة نصوصهم، إذ كثيرا ما لا تكون مقصودة، بل يرتكبونها سهوا، أو نتيجة ما يعانونه من اضطراب ناجم عن اهتمامهم بقضايا مختلفة أثناء الكتابة، ومن ثمّة فقد ينتبهون إليها عندما يقومون بمراجعة نصوصهم، ويؤكّد ما ذكرنا كتابة المتعلّم نفسه أحيانا للكلمة نفسها مرة صحيحة وأخرى خاطئة، ممّا يعني أنّ خطأه غير مقصود، وكان بإمكانه اكتشافه وتصحيحه لو أنّه قام بمراجعة نصّه.

يتبيّن من مجمل ما ذكرنا أنّ أغلبية التلاميذ قد تمكّنوا من النجاح بفضل تحقيقهم نتائج إيجابية في مستويات التحليل الثلاثة : "النص"، "مابين الجمل"، "الجملة"، وكذا في معيار الحد الأدنى المقدّمة نتائجه في هذه الدراسة، إذ تبرز هذه النتائج تسجيل تلاميذ الإصلاح نسبة نجاح معتبرة في مستوى "النص"، وهو ما يؤكّد نجاعة المقاربة التي أقرتها المناهج الجديدة والتي جعلت التلاميذ يكتسبون الآليات المتحكّمة في بناء النص ويوظّفونها في الإنتاج الكتابي.ونتيجة لفعالية المقاربة نفسها، أبدى هؤلاء التلاميذ تحكّمهم في نسج علاقات بين جمل نصوصهم، أمّا في مستوى "الجملة"، فقد حققوا نجاحا نسبيا يمكن ردّه إلى تركيز المناهج الجديدة المفرط على وحدة النص لا الجملة، غير أنّ هذه الأخيرة تبقى مهمة لبناء التعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، الأمر الذي يقتضي إيلاءها الاهتمام نفسه الذي يولى للمستويين الأخريين.

ومن الناحية النوعية، يمكن القول بأنّ هؤلاء التلاميذ قد تحكّموا في أربعة مؤشرات من مؤشرات معيار "سلامة اللّغة" الستة، أي أنّهم أخفقوا في مؤشّرين، يخصّ أحدهما تلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المختار، ويتعلق الآخر باحترام القواعد الإملائية أثناء الكتابة، ممّا يقتضي دعما لآليات الكتابة المرتبطة بكلّ نمط من الأنماط النصية سواء تعلّق الأمر بطبيعة القرائن اللغوية أم استعمال الأزمنة، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالقواعد الإملائية شأنها شأن القواعد النحوية والصرفية، من حيث الحجم الساعي المخصص لها والمعارف المقررة، فإخفاق التلاميذ فيها يعني عدم تحقيق المناهج أحد أبرز أهدافها المتمثّل في تعليم التلميذ لغة عربية سليمة.

أخيرا، إنّ النجاح والإخفاق المحققين في مؤشّرات المعيار المعني، يبرزان الكفاءات التي نجحت المناهج الجديدة في إرسائها لدى المتعلّمين،

وهي تشكّل الأغلبية، ويعود الفضل فيها إلى المقاربة المتبناة، كما يجسّد أيضا تلك التي لم توفّق في إكسابهم إياها، فلم تحقق إلاّ نسبة نجاح قليلة، إمّا لأمر يخص قدرات التلاميذ، ممّا يتطلب تقديم الدّعم المناسب لهم، وإمّا لخلل في المناهج ذاتها، وهو ما ينبغي تداركه تحقيقا لنجاح عدد أكبر من التلاميذ.

الهوامش

[1]- William Francis MACKEY (1972), Principes de didactique analytique, Trad : Lorne LAFORGE, Didier, France, p.19.

[2]- انظر (1996)، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر

[3]- لحسن توبي (2006)، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ، ص.22.

[4]- انظر، سيدي محمّد بوعيّاد دبّاغ (2010)، تعليم اللّغة العربية في المدرسة الأساسية، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي، السنة السادسة أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2، الجزائر، ص.337.

[5]- انظر المرجع نفسه، ص.354.

[6]- المرجع نفسه، ص. 355، 356.

[7]- Jean-Michel ADAM(1990) , Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Bruxelles, 2e éd, P. 109

[8]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج2005)، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.25.

[9]- Xavier ROGIERS, Jean-Marie DE KETELE (2000), Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck université, Bruxelles, p.64,65

[10]- تضمّ هذه المجموعة، إضافة إلى تيركو، فاديت بايي (Fadette BAILLY)، جوزيت جادو (Josette GADEAU)، كلودين جارسيا دوبان (Claudine GARCIA-DEBANC)، بوليت لاسالس (LASSALASPaulette)، موريس ماس(Maurice MAS)، جانين ريكورس (Janine RECOURCE)، أندري سيجي (André SEGUY)، كاترين توفيرون (Catherine TAUVERON)، كوليت رينجو (Colette RINGOT)، برنار دوفان (Bernard DEVANNE)، جان بوتي (Jean BEAUTE)، أمّا مستشارها العلمي، فهو ميشال فايول (Michel FAYOL)، للمزيد، انظر،

Maurice MAS et autres(1991), Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? INRP, Paris, p.191

[11]- Martine JAUBERT(2007), Langage et construction de connaissance à l école, un exemple en sciences, Presses Universitaires de Bordeaux, P. 39,40.

[12]- Émile BENVINISTE(1966), Problèmes de linguistique générale, Gallimard, coll «Bibliothèque des sciences humaines», Paris .

[13]- انظر،

Michel CHAROLLES (1978), Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques), in, Langue française, Vol 38 N°1.

[14]- انظر،

Bernard COMBETTES (1978), Thermalisation et progression thématique dans les récits d'enfants, In Langue française, Vol 38 N°1.

و

Bernard COMBETTES(1983), Pour une grammaire textuelle.la progression thématique, Duculot-De Boeck, Bruxelles-Paris.

[15]- انظر،

M a u r i c e M A S, Hélène ROMIAN, André SÉGUY, Catherine TAUVERON, Gilbert TURCO(1993), Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ? INRP, Paris, p.31.

و

André SÉGUY(1989), "Un classement des lieux d'intervention didactique : le" CLID" ,mode d'emploi(s)" , In Repères, N°79, p.78

[16]- انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET(1991), Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe, Hachette éducation, Paris, p.56.

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, Une pédagogie de l'intégration…, p.236.

[18]- انظر، حفيظة تزروتي (2012)، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، ص.216.220.

[19]- انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, Evaluer les écrits à l'école primaire, p.60.

[20]- انظر المرجع نفسه، ص.61.

[21]- خولة طالب الإبراهيمي (2006)، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط. 2، ص.167.

[22]- قدّرت نسب النجاح في المعايير الثلاثة المتبقية بـ 71,37%، 68,02%، 20,07%، للمزيد، انظر، حفيظة تزروتي، تقييم كفاءة المكتوب...، ص. 237 .

[23]- انظر،

Michel FAYOL, Pierre LARGY(1992), Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, in, Langue Française, n°95.

Geneviève HINDRYCKX et al(2002), La production écrite en question, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans, De Boeck, Bruxelles.

[24]- انظر، المرجع نفسه، ص.43

[25]- حافظنا على نفس ترتيب المعايير الوارد في الشبكة الكاملة، فلما كانت رتيب معيار سلامة اللغة، بقي كذلك في هذا الجزء منها، وبقيت المؤشرات المتعلقة به محافظة هي الأخرى على نفس ترتيبها فيها، وهو مبرر البدء ب3.

[26]- انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2006)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.10 ـ 13.

المراجع العربية :

- بوعيّـاد دبّـاغ سـيدي محمّـد (2010)، **تعلـيم اللّغـة العربيـة في المدرسـة الأساسية، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي، السنة السادسة أنموذجا**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2.

- توبي لحسن(2006)، **بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

- طالـب الإبراهيمـي خولـة (2006)، **مبـادئ في اللـسانيات**، دار القـصبة للنشر، الجزائر، ط.2.

- مديرية التعليم الأساسي (1996)، **مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- مديريـة التعلـيم الأساسـي، اللجنـة الوطنيـة للمنـاهج (2005)، **منـاهج الـسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنـاهج(2006)، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الـديوان الـوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

المراجع الأجنبية :

- ADAM Jean-Michel (1990), *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Bruxelles, 2e éd.
- BENVINISTE Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, coll «Bibliothèque des sciences humaines», Paris.
- CHAROLLES Michel (1978), *Introduction aux problèmes de la cohérencedes textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)*, in ,Langue française, Vol 38 N°1.
- COMBETTES Bernard (1978), *Thermalisation et progression thématique dans les récits d'enfants*, In Langue française, Vol 38 N°1.
- COMBETTES Bernard (1983), *Pour une grammaire textuelle. la progression thématique*, Duculot-De Boeck, Bruxelles-Paris.
- FAYOL Michel (1992), Pierre LARGY, *Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale*, in, *Langue Française*, n°95.

- Groupe EVA, GADEAU Josette, FINET Colette (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*, Hachette éducation, Paris.
- HINDRYCKX Geneviève et al(2002), *La production écrite en question, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, De Boeck, Bruxelles.
- JAUBERT Martine (2007), *Langage et construction de connaissance à l école, un exemple en sciences*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- M A S M a u r i c e, ROMIAN Hélène, SÉGUY André, TAUVERON Catherine, TURCO Gilbert (1993), Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ? INRP, Paris.
- MACKEY William Francis (1972), *Principes de didactique analytique*, Trad Lorn LAFORGE, Didier, France
- ROGIERS Xavier, DE KETELE Jean-Marie (2000), *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck université, Bruxelles.
- SÉGUY André (1989), *"Un classement des lieux d'intervention didactique : le "CLID", mode d'emploi(s)"*, In Repères, N°79.

تعليم النص السردي في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط

- من التلقي إلى الإنتاج-*

سميرة وعزيب / المجمع الجزائري للغة العربية

ملخص

تستهدف هذه الدراسة الوقوف على مدى تحقيق نصوص كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط (الجيل الثاني) للكفاءة الختاميّة التي تقوم على النمط السردي ،تلقيا وإنتاجا، وذلك من خلال دراسة عينة من النصوص والوضعيات الإدماجية الواردة فيه.

الكلمات المفتاحية : النص - النص السردي - الأنماط النصيّة - التلقي والإنتاج

Résume

Cette étude vise à déterminer dans quelle mesure les textes du livre de la première année d'enseignement moyen (deuxième génération) ont atteint la compétence finale qui s'appuie sur le type narratif, réception et production, et ce à travers l'étude d'un échantillon des textes et des situations d'intégrations dans ledit livre.

Mots-clés : texte- texte narratif- types de textes- réception et production

مقدمة

اعتمدت المناهج المعاد كتابتها (الجيل الثاني) - شأنها شأن مناهج إصلاح 2003- على المقاربة النصية، ولذلك صيغت الكفاءات الختامية الخاصة بكل سنة من السنوات التعليمية على أساس التحكم في نمط من الأنماط النصية.

ويعتبر النمط السردي من بين الأنماط النصية المشكلة للكفاءة الختامية المستهدفة خلال السنة الأولى من التعليم المتوسط، إذ يفترض في نهاية هذه السنة أن يكون المتعلم قادرا على كتابة نصوص منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، لا تقلّ عن 18 سطرا، في وضعيات تواصلية دالّة، حسب ما ورد في المنهاج.

وللوقوف على تلقي الخطاطة السّردية ومدى تجسيدها في الكتاب سنعمد لدراسة النصوص المتضمنة في نشاط القراءة المشروحة، كما سنعمد لدراسة الوضعيات الإدماجية التي يُطلب فيها من المتعلم تحرير نص سردي، للوقوف على ما إذا كانت تقود المتعلم لإنتاج نص سردي موظفا الموارد التي تلقاها في درس النصوص.

1- النمط السردي :

إن السرد هو أكثر الأنماط التي يتعرف عليها المتعلمون منذ طفولتهم المبكرة وحتى قبل مزاولتهم للدراسة، وذلك من خلال القصص التي يسمعونها من محيطهم الأسري (الجدة، الأم...الخ) أو التي يشاهدونها على شاشات التلفزيون، فهم يعرفون معنى الحكاية ومعنى السرد بل ويملكون القدرة على تأليف قصص خيالية أو تضخيم بعض الوقائع التي تحدث معهم وإعطائها بعدا خياليا باستعمال عناصر السرد البسيطة.

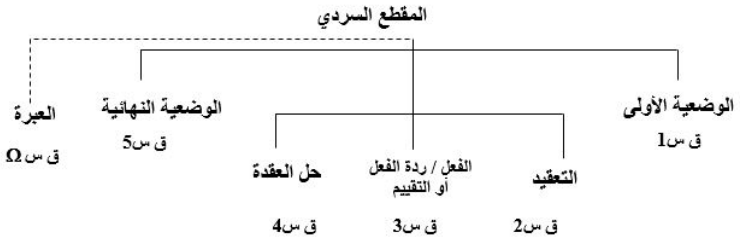
ويختصّ النص السّردي بالحكاية والفن القصصي والسير والسيناريو وأدب الرحلات وغيرها ومن مؤشراته[1] :

- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانوية.
- غلبة زمن الماضي على الأحداث
- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.

- هيمنة الجمل الخبرية.

أمـا الخطاطـة الـسردية فتتحـدد حـسب جـون ميـشال أدام بـست خـصائص وهـي : تتـابع الأحـداث، وحـدة الموضـوع، المـسندات التحويليـة، العمليـات، سـبب الحبكـة الـسردية، التقيـيم النهـائي، وهـو مـا يتوضـح في الشـكل الآتي :[2]

المخطط1 : المقطع السردي (ق س القضية السردية)



الوضعية الأولى : وهي الوضعية الابتدائية التي تنطلق منها الأحداث أو لحظة بداية السرد حيث تُقدّم الشخصيات أو الإطار الزّمكاني...الخ.

التعقيد : وهو التحول الذي يغير مجرى الأحداث وينقلها من وضعية السكون إلى الاضطراب ويشكل العنصر الأساس في الحكاية، إذ يثير القارئ لمعرفة بقية الوقائع والأحداث، ويسمى أيضا عنصر التغيير أو الحدث الطارئ أو التّشويش.

الفعل/ ردة الفعل : حيث تقوم الشخصيات الحكائية بعد التحول في مجرى الأحداث بـ <<التحرك والفعل بهدف محاولة العثور على توازن جديد>>[3]

حل العقدة : نتيجة تحرك الشخصيات الذي ينتهي إلى خلق أجواء الاستقرار ويكون الحل إما كاملا أو جزئيا.

الوضعية النهائية : أو الوضعية الختامية التي تنتهي بها الحكاية .

التقييم النهائي : وهو الخلاصة أو العبرة النهائية التي تستخلص من أحداث النص السردي.

ونشير هنا إلى أن هذه المراحل تشكل الخطاطة البسيطة التي ينبغي تمكين المتعلم منها في المراحل الأولى (الابتدائي) ثم تطويرها في مراحل أخرى كمرحلة التعليم المتوسط والثانوي.

هذا ويذهب الباحثون في الشؤون التعليمية إلى أنّ الإلمام بالنظرية السّردية ونقلها إلى المجال الديداكتيكي قد ساهم في لفت الانتباه إلى <<عدم الاعتماد على الحدس في فهم النصوص السردية>>[4]، ذلك أن النص السردي قد يحتوي على خطاطة مبسطة يمكن استيعابها خاصة إذا تلقاها المتعلم في مراحل تعليمه الأولى، كما قد يحتوي خطاطة معقدة يصعب تمثلها واستحضارها وهنا هيّأت هذه النظرية أدوات ومنهجيات جديدة <<هي التي ينبغي تمكين المتعلمين منها بهدف تحسين كفاية القراءة لديهم وتقوية استعدادهم وميلهم إلى قراءة هذه النصوص>>[5]. فهل وظفت هذه الأدوات والمنهجيات في النصوص السردية المقررة في كتاب السنة الأولى متوسط ؟

2- الكفاءة السردية في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

إن من بين غايات تدريس مادة اللغة العربية في هذه المرحلة دعم مكتسبات المتعلمين اللغوية والمعرفية وإثرائها و<<توسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، باعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي>>[6]، وإذا كان تحقيق البعد التواصلي هو الغاية من تدريس اللغات، فإن هذه الغاية لن تتحقق إلا إذا اكتسب المتعلم كفاءة نصية بشطريها : التلقي والانتاج.

وقد أولت مناهج اللغة العربية منذ إصلاحات 2003 أهمية بالغة للأنماط النصيّة، وذلك في إطار تبني المقاربة النصيّة التي تقوم أساسا على الربط بين التلقي والإنتاج، بحيث يتلقى المتعلم مجموعة من النصوص ذات أنماط مختلفة ليقوم بالنسج على منوالها في مرحلة الإنتاج، ولم تخرج مناهج الجيل الثاني عن هذا الإطار حيث سطرت لكل سنة دراسية أنماطا معينة من النصوص، بغية تمثّلها وإنتاج نصوص على شاكلتها، وتكمن أهمية اكتساب الأنماط النصيّة لدى المتعلم في أنها تساعده على فهم مختلف المواد الدراسية بل و<<تمكنه من إدراك المفاهيم التي تهيكل هذه المواد>>[7]، حيث يمكنه النص السردي <<من إدراك أحداث التاريخ

وتسلسلها والنص التفسيري يعينه على استيعاب دروس العلوم والتكنولوجيان والنص الوصفي يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسته الجغرافيا الطبيعية، بينما النص الحجاجي يكسبه المنطق وييسر عليه فهم الكثير من مشاكل الرياضيات >>[8]، كما أن معرفة النمط النصي يساعد على إيصال فكرة الكاتب والكشف عن مقصديته وتجلية معانيه المبثوثة في النص.

3- الكفاءة الختامية المستهدفة في منهاج اللغة العربية :

يقر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط بأن الكفاءة الختامية المستهدفة في مجال فهم المكتوب هي أن <<يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية مختلفة الأنماط تتكون من مائة وستين إلى مائتي كلمة مشكولة جزئيا، ويعبر عن فهمه لمضمونها، في وضعيات تواصلية دالة>>[9] أما في مجال الإنتاج الكتابي فهي أن <<ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي لا تقل عن 10 أسطر، في وضعيات تواصلية دالة>>[10]

ونفهم من ذلك أن المتعلم يتلقى نصوصا من مختلف الأنماط في مجال فهم المكتوب، أي في نشاطي القراءة المشروحة والنص الأدبي، على أن ينتج نصوصا وفق النمطين السردي والوصفي، ويتطلب ذلك -حسب رأينا- أن تكون النصوص التي يتلقاها في هذين النمطين، أكثر من النصوص ذات الأنماط أخرى، كما يجب أن تحمل هذه النصوص خطاطات واضحة ومطوّرة عن تلك التي تلقاها في التعليم الابتدائي.

وتأتي هذه الكفاءات المستهدفة لتحقيق كفاءة شاملة يُفترض أن تتحقق عند نهاية الطور الأول - السنة الأولى - وهي أن <<يتواصل التلميذ بلغة سليمة، وأن يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة متنوعة الأنماط لا تقل عن مائة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة>>[11]

فالكفاءة التواصلية إذن هي الهدف الأسمى والغاية الكبرى التي يسعى إليها المنهاج، ولا تتحقق هذه الكفاءة إلا بتلقي نصوص مختلفة الأنماط ثم إنتاجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية.

ولكي يكتسب المتعلم كفاءة سردية شفاهة وكتابة، لا بدّ له من موارد معرفية ومنهجية يجندها ويستثمرها أثناء القراءة والكتابة، وهو ما يصرح به المنهاج ويؤكد عليه، حيث <<يستقي المتعلم موارده من التعلمات التي يتلقاها في المدرسة بصفة منتظمة من نحو وصرف وبلاغة تهيكل الأنماط المختلفة من النصوص المقررة>>[12] وتتمثل هذه الموارد المعرفية[13] في تلقي نصوص سردية نثرية وشعرية، إضافة إلى خطاطة النص السردي، هذا إضافة إلى موارد تتعلق بنحو الجملة ومنها : أزمنة الفعل، المنصوبات، المرفوعات، التوابع والرسم الإملائي، أما الموارد المنهجية فتتلخص فيما يلي[14] :

- القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع
- القراءة المسترسلة
- احترام علامات الوقف
- استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات
- نقد المقروء
- تصنيف النصوص وتحديد خطاطات أنماطها
- البناء السليم للجمل
- التوظيف الصحيح لقواعد النحو والصرف والإملاء

4- النصوص المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط وأنماطها :

تتوزع أنشطة اللغة العربية، في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط على ثلاثة ميادين، وهي : فهم المنطوق-فهم المكتوب-إنتاج المكتوب، والميادين هي من المفاهيم المستحدثة في مناهج الجيل الثاني، وتُعلم الأنماط انطلاقا من نصوص القراءة المشروحة ضمن ميدان فهم المكتوب والذي يتضمن أيضا : - الظواهر اللغوية - والنص الأدبي في حجم ساعي قدره 12 ساعة من بين 22 ساعة مخصصة لكل مقطع تعلمي.

ويتكون كل ميدان من مقاطع تعلمية وعددها ثمانية، تتنوع وتتوزع على عدة مجالات : الحياة العائلية - حب الوطن - عظماء الإنسانية - الأخلاق والمجتمع - العلم والاكتشافات العلمية - الأعياد - الطبيعة - الصحة والرياضة.

هذا، ويكتسي نشاط القراءة المشروحة أهمية بالغة كما يصرح بذلك المنهاج، إذ هو <<المحور الأساسي الذي تدور في فلكه كل الأنشطة

الأخرى للمادة>>[15] فمن خلاله يتعرف المتعلم على النصوص النثرية والشعرية ومختلف الأنماط النصيّة ويقرأها قراءة تحليلية واعية، ويكتشف قيما خلقية واجتماعية، وبذلك يبني كفاءة طالما غيّبت في درس اللغة العربية، ألا وهي التواصل[16].

وفيما يلي رصد للنصوص المقرّرة في هذا النشاط مع تحديد أنماطها، وسنعتمد في ذلك على رؤية مؤلفي الكتاب وتصنيفهم للنص من خلال الأسئلة المرفقة به :

المقطع	عنوان النص	الصفحة	نمط النص
الحياة العائلية	ابنتي	12	وصفي
	قلب الأم	16	سردي
	في كوخ العجوز رحمة	20	سردي حواري
	ماما	24	سردي وصفي
حب الوطن	حب الوطن من الإيمان	32	إخباري
	متعة العودة إلى الوطن	36	سردي
	فداء الجزائر	40	سردي
	الوطني	44	إخباري
عظماء الإنسانية	سرّ العظمة	52	وصفي
	فرانز فانون	56	إخباري
	الرازي طبيبا عالما	60	إخباري
	ابن الهيثم	64	سردي
الأخلاق والمجتمع	آيات من سورة الحجرات	72	/
	الوقيعة	76	سردي
	العبودية	80	تفسيري
	مدرّسة رغم انفك	84	سردي حواري
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني	92	إخباري
	الفيسبوك نعمة أم نقمة ؟	69	حجاجي
	آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان	100	تفسيري

	الطاقة	104	إخباري
الأعياد	الأعياد	112	إخبارى
	هدية العيد	116	سردي وصفي
	اليوم العالمى للبيئة	120	إخبارى
	عيد القرية	124	وصفى
الطبيعة	في الغابة	132	سردى وصفى
	بين الريف والمدينة	136	وصفى
	عودة القطيع	140	سردى وصفى
	الاصطياف	144	وصفي
الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	152	إخباري
	هل نعيش في مساكن مريضة	156	تفسيري
	مريض الوهم	160	سردي
	ظاهرة الخوف عند الأطفال	164	تفسيري

جدول رقم (01) : نصوص القراءة المشروحة وأنماطها

النمط	السردي	الوصفي	السردي الوصفي	السردي الحواري	بقية الأنماط
عدد النصوص	06	05	04	02	15
النسبة	%18.75	%15.63	%12.5	%06.25	%46.87

جدول رقم (02): النصوص السردية المتضمّنة في الكتاب

إن القراءة الأولية لمعطيات الجدول تكشف لنا عن النتائج الآتية :

نلاحظ من خلال الجدولين رقم 01 ورقم 02، أن الكتاب المدرسي قد تضمّن نصوصا من مختلف الأنماط، غير أن نسبة ورود هذه الأخيرة تتفاوت من نمط إلى آخر بحيث :

- تجسّد النص السردي في ستة نصوص توزعت على كل المقاطع تقريبا ما عدا مقطع "العلم والاكتشافات العلمية"، وذلك بنسبة قُدّرت بـ 18.75%، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بالنسبة المقدرة في بقية الأنماط.

- تجسّد النمط الوصفي من خلال خمسة نصوص تضمّنتها المقاطع الآتية : الحياة العائلية، عظماء الإنسانية، الأعياد، الطبيعة، وذلك بنسبة 15.63%.

- اشتملت أربعة نصوص على النمطين السردي والوصفي موزعة على المقاطع : الحياة العائلية، الأعياد، الطبيعة، ونسبتها 12.5%، في حين تضمّن الكتاب نصين يمزجان بين النمطين السردي والحواري في مقطعي الحياة العائلية والأخلاق والمجتمع ومثلا نسبة 06.25%

- احتوى الكتاب على نصوص ذات أنماط أخرى تتراوح بين الإخبار والتفسير والحجاج وقد شكلت هذه الأنماط مجتمعة نسبة 46.87%.

4-1- مؤشرات النمط السردي من خلال النصوص المقررة :

كما سبق وتبيّنا فإن كل نمط يتحدّد بمؤشرات، وهي التي تساعد المتعلم على إدراك البنية النصيّة الشمولية، وللوقوف على مدى استثمار هذه المؤشرات وتوظيفها في قراءة النصوص السردية المقرّرة في الكتاب، وتحديد الخطاطة المقترحة ومدى تطورها، نعرض بعض النماذج التحليلية للنصوص المتضمنة في الكتاب.

<u>النص الأوّل "قلب الأم"</u> :[17]

يقع النّص في المقطع الأول وهو للكاتب اللبناني "علاء محمود حمزة" مع التصرّف في النص، وقسّم النص إلى ثلاث فقرات : تحتوي الفقرة الأولى على الأحداث الرئيسية (وضعية الابتداء، التغيير، العقدة)، وتحتوي الفقرة الثانية على ردّ الفعل في حين تضمّنت الفقرة الأخيرة الحل والوضعية النهائية.

وجاءت الدراسة التحليلية تحت عنوان **"أفهم النّص"** طرحت فيها ستة أسئلة وهي :

1- بم وصف الكاتب أمّ رامي ؟
2- ما هو السؤال "المحيّر" الذي طرحته أم سعيد على المرأة العجوز ؟
3- بماذا أجابت العجوز أمّ سعيد ؟
4- هل علم رامي حالة أمه المزرية ؟

5- ماذا فعل بعد ذلك ؟ وهل صحا ضميره واتّصل بأمّه ؟
6- ماذا فعل بعد وفاة أمّه ؟ ولماذا ؟

يتبيّن لنا أن الأسئلة المرفقة بالنصّ، وإن حاولت الوقوف عند أبرز الأحداث التي تؤطّر البنية السّردية، إلاّ أنها لا تقدّم خطاطة واضحة للمتعلّم، بل إن الأسئلة وردت عامة ومباشرة ونمطية، فقد اهتمت بمضمون النصّ وتجاهلت بنيته وبالتالي الإشارة إلى خصائصها ومؤشراتها، حيث لا نجد ضمن هذه الأسئلة أيّة إشارة تدل على البنية السردية أو الفن القصصي كجنس أدبي، وهنا نتساءل كيف سيتمكن المتعلم من إنتاج نص مستخدما نمط السرد كما هو مطلوب منه في نهاية المقطع، وهو لم يتلق المفاهيم الأساسية حول هذا النمط ؟

واللافت للانتباه أن النّص قد توفّر على مجموعة من المؤشرات السّردية التي كان من المفترض ألا يغفل عنها معدو الكتاب وأن يلفتوا انتباه المتعلم إليها ومن هذه المؤشرات نذكر ما يلي :

- **<u>الشخصيات ومواصفاتها</u>** : من الضروري لفت انتباه المتعلم إلى من يقوم بالفعل وبتحريك الأحداث إذ <<يقترن الحكي عادة بوجود شخصيات تساهم بأفعالها في تنامي الحدث وفي تأمين انسجام النص وترابط عناصره>>[18] ويكون تعريف المتعلم بالشخصيات في النص السردي بنسق تدريجي، إذ يكفي في المراحل الأولى أن نقدم له بورتريها عن الشخصية : الاسم، السّن، المهنة، وصف مادي ومعنوي (الأحوال النفسية الاجتماعية)، على أن يتطور هذا البورتريه في مراحل لاحقة بتدريب المتعلم على تصنيف الشخصية حسب النموذج العاملي (عامل مساعد، عامل معارض).

تدور أحداث القصة بين ثلاث شخصيات :

- **أم رامي** : وهي امرأة عجوز وحيدة، تعيش منذ أن هجرها ابنها رامي حياة رتيبة "بين جدران بيتها الريفي المتصدّع، تجلس وحدها طوال النهار وتنام وتستيقظ على المنوال نفسه ..."
- **أمّ سعيد** : جارة طيبة تساعد أم رامي في قضاء حوائجها اليومية وتحضر لها الطعام، وكانت سببا في صحوة ضمير رامي، بعدما ذهبت إليه وأنّبته على هجره لأمه "وأوصلت إليه أحزانها وآلامها ونار وحدتها، وقال له : ارحم أمّك وزُرها"

- **رامي** : ابن عاق هجر أمّه بعد أن أفنت عمرها في تربيته وتعليمه، تخرج من الجامعة وانتقل للعيش في المدينة حتى يحقق حلمه بأن يصبح طبيبا مشهورا.

• **<u>الزمان والمكان</u>** : لم تظهر في النّص مؤشرات تدلّ على زمن وقوع الأحداث، غير أن زمن الحكي استدعى بعض العبارات العامة الدالة على التسلسل السردي ومنها : "**وفي يوم من الأيّام** خطر ببال أم سعيد سؤال محيّر...**وفي اليوم التالي** توجّهت أم سعيد إلى عيادة رامي...**حين** وصل..." وتجري أحداث القصّة في إحدى القرى الريفية ومما يدل على ذلك : "تعيش بين جدران **بيتها الريفي** المتصدّع... فدخل الجامعة وانتقل للعيش **في المدينة**...توجّهت أم سعيد إلى عيادة رامي بعد أن عرفت مكانه من أحد أصدقائه **في القرية**"، وهو ما يحيلنا إلى أن السارد لم يُعنى بتحديد المكان ووصفه بدقة بل اكتفى بتعيينه، ويرجع ذلك إلى أن الحدث الرئيس لا يتعلق بمكوّن مادي وإنما معنوي له علاقة بمشاعر المرأة العجوز.

• **<u>الأفعال الماضية وأفعال الحركة :</u>** وردت في النص مجموعة من الأفعال منها الماضية ومنها المضارعة الدالة على الحركة ومنها :

• **<u>الأفعال الماضية :</u>** كانت - هجرها - مات - تركني - أفنيت دفعت - دخل - انتقل - تحقّق - أطعمته - غطّيته - سهرت - بكيت ...الخ

• **<u>المضارعة الدالة على الحركة :</u>** تعيش - تجلس - تستيقظ - تحضّر- تساعد - يزورني - تحمل ...الخ

وقد غلبت الأفعال الماضية في النّص، خاصة عند حديث أمّ رامي عن ابنها وما قدّمت من تضحيات في سبيله، مما يدلّ على أن علاقتها به تتوقف عند زمن معين يرجع إلى ما قبل مغادرته، في حين وردت الأفعال المضارعة الدالة على الحركة في وصف أم رامي وحالتها المزرية وكذا جارتها أم سعيد.

<u>أدوات الربط :</u> في النص مجموعة من الروابط التي تدل على الزمان والحروف الدالة على المفاجأة ومنها :

• "الواو /الفاء" التي تكررت بكثرة مثل : "**و**كانت لها جارة طيبة...**و**في يوم من الأيام...**ف**سألتها جارتها... **ف**أجابتها أم رامي ... **ف**دخل الجامعة وانتقل للعيش في الجامعة"

• بعد أن/ حتى / حين : "**بعد أن** هجرها رامي...**بعد أن** أفنيت عمري...**بعد أن** عرفت مكانه"

- **تسلسل الأحداث (الخطاطة السردية) :**

تبدأ القصة بوضعية مستقرّة أين يصف السارد أم رامي والحالة المزرية التي تعيشها بعدما هجرها ابنها الذي أفنت عمرها في تربيته وتعليمه، غير أنّها تستأنس بوجود جارتها الطيبة أم سعيد التي تقدّم لها المساعدة، ثم تتأزّم الأحداث عندما تسأل الجارة عن ابن العجوز، فتنهار هذه الأخيرة وتخبرها أنه مات في إشارة واضحة لاستيائها من تصرّفه وسخطها من نكرانه لجميلها، ويتواصل تأزّم الأحداث عندما تذكر العجوز ما فعلته من أجل ابنها الذي لم يقدّر عطاءها ومشاعرها فهي التي ربّته وعلّمته وباعت مجوهراتها التي كانت هديّة من زوجها المتوفى من أجل تعليمه، غير أن بؤرة التعقيد تتجلّى عندما تعبر العجوز عن اشتياقها لابنها فرغم جفائه وعقوقه إلا أنها ترغب في أن يزورها ولو مرة في الشهر، وهنا تقرر الجارة أم سعيد البحث عنه لتأنيبه عن فعلته وإيصال معاناة أمه إليه، وهو ما حدث بعد ذلك، فيتأثر رامي بكلام أم سعيد ويتوجّه مسرعا إلى أمه غير أن الأقدار لم تسعفه حيث وصل متأخرا وقد أسلمت أمه الروح لبارئها بعد أن تركت له رسالة تسامحه فيها، فندم ندما شديدا وعاد للقرية ليعيش هناك مع زوجته نادما على فعلته.

المقطع النصّي	المحتوى	التصميم
"كانت أم رامي امرأة عجوزا وحيدة بعد أن هجرها رامي ...حوائجها اليومية"	– وصف حالة أم رامي	1- الوضعية الابتدائية
• "وفي يوم من الأيام خطر ببال أم سعيد سؤال محيّر عن ابن المرأة العجوز " • "فأجابتها ام رامي: لقد مات ضميره ... أنا لا أريد منه شيئا سوى أن يزورني ولو مرة في الشهر" • "وفي اليوم التالي توجهت أم سعيد إلى عيادة رامي ... تأثّر رامي لكلام أم سعيد وتوجّه مسرعا إلى امّه"	• سؤال الجارة عن ابن العجوز • تعبير أم رامي عن حسرتها وألمها واشتياقها له • بحث أم سعيد عن عيادة رامي وتوجّهها نحوه لتأنيبه وتأثره بكلامها	2 – عمليات التحوّل • الحدث المحرّك • العقدة • الحلّ
• " ولكنّه حين وصل ...إلى آخر النص"	• عودة رامي للعيش في القرية مع زوجته بعدما توفيت أمه وهو نادم على فعلته	2- الوضعية النهائية
– التقييم النهائي: ندم رامي على فعلته / عقوق الوالدين خلق ذميم		

جدول رقم (03) الخطاطة السردية لنص "قلب الأم"

- ويمكن تمثيل تسلسل الأحداث بالخطاطة السردية الآتية :

كانت هذه أهم المؤشرات السردية التي توفر عليها النص، والتي كان ينبغي توجيه المتعلم لاكتشافها من خلال أسئلة دقيقة، وإذا كانت الكفاءة الختامية تتمثل في تمكين المتعلم من إنتاج نصوص من النمطين السردي والوصفي، فالمفروض أن يتم تعليم هذين النمطين وفق منهجية تستجيب لمستجدات الدرس اللساني المستثمر في المقاربة النصيّة المعتمدة، سواء ما تعلق بنظرية القراءة والتلقي أو ما تعلق منها بنظرية الأنماط النصيّة وتصنيف النصوص والتي تمّ نقلها للحقل الديداكتيكي بغية تحقيق نتائج أفضل والوصول بالمتعلم إلى تحقيق كفاءة تواصلية تمكّنه من تبليغ مقاصده في حياته اليومية.

وللوقوف على الطريقة المتّبعة في بقية النصوص السردية، نعرض التحليل المرفق ببعض النماذج في الجدول الآتي :

النص	ص	أفهم النص
في الغابة	132	1- عمّ يتحدّث الكاتب في الفقرة الأولى ؟ 2- حدد زمن الحكاية من النّص، مع التعليل. 3- ماذا وجد الكاتب وهو يتنقل في الغابة ؟ وهل تفاجأ ؟ وبم ؟ 4- ما المنظر الذي أعجب الكاتب ؟ قدّم بعض أوصافه من النّص. 5- ماذا حدث للشاعر أمام هذا المنظر الجميل ؟ كيف وصف حاله ؟ 6- فجأة تغيّرت حال الكاتب من الفرح والاندهاش إلى الرهبة والقلق. لم ؟ وكيف ؟
مريض الوهم	160	1- بم أصيب الأمير ؟ 2- ماذا فعل أقارب الأمير لما عجز الأطبّاء عن معالجته ؟ 5- ماذا فعل الطبيب ابن سينا حينما وصل إلى بيت المريض ؟ وماذا قالوه ويصرخ ؟ 6- كيف كان ردّ فعل الأمير المريض لمّا سمع قول ابن سينا و طلبه ؟ 7- ماذا قال ابن سينا ثانية وهو يجسّ جسم المريض ؟ 8- هل نجح ابن سينا في خطّته الطبيّة ؟ وهل تحسّنت أوضاع المريض الصّحيّة ؟

جدول رقم (04) تحليل بعض النصوص السردية في الكتاب

ونلاحظ من خلال الجدول ما يلي :

- بالرغم من أن النص الأول "في الغابة" ورد في المقطع السابع (الطبيعة) مما يجعلنا نعتقد أن المتعلم قد قطع شوطا هاما في تلقي النصوص السردية مع تقدم البرنامج وتعاقب النصوص، وأن الموارد التي تلقاها قد رسّخت لديه بنية النص السردي ومؤشراتها النصيّة مما يمكّنه لاحقا من الإنتاج، إلا أننا نصطدم بعكس ذلك، حيث توفر النص على القليل من المؤشرات السردية كالإشارة إلى زمن الحكاية وبعض المقاطع الوصفية التي يتوفر عليها، في حين وردت بقية الأسئلة بشكل مباشر مركزة على المضمون لا على البنية، مثلما هو الحال في النموذج الأول "قلب الأم"، وهو حال النموذج الثاني "مريض الوهم" الوارد في المقطع الأخير، فبين أول نصّ سردي في الكتاب وآخر نص، نجد أنفسنا أمام تحليل تقليدي لا يتجاوز طرح أسئلة عن موضوع النص والإشارة إلى الأحداث لا لكونها العصب الذي يحرك القصة/ الحكاية، ولكن من حيث هي الأفكار العامة للنص.

- إن الهدف من تعليمية النصوص هو أن يحتكّ المتعلم بمختلف أجناسها وأنماطها ويتعلم كيفية قراءتها، فقراءة النص السردي تختلف عن الوصفي وتختلف عن الحجاجي وهكذا، وهذا يساعده في حياته العملية على قراءة نصوص مختلفة كالمقالات الصحفية وعروض العمل والكتب الفلسفية والأدبية وغيرها، غير أن الكفاءة النصية لا تتجلى في قدرة التلقي والتي تسمح للمتعلم بـ <<فهم الموضوعات، إدراك البنية الكلية التي تكون وراء وحدة الموضوع...>>[19] بل تتعداها إلى القدرة على الإنتاج، حيث تسمح له هذه الأخيرة بـ <<ابتكار الموضوعات، وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية...>>[20]، فالإنتاج مرحلة مهمة من مراحل الفهم، ومن شروط الإنتاج الجيد أن يمتلك المتعلم تمثّلات واضحة عن البنية التي هو بصدد الكتابة فيها، ذلك أن المتعلم إذا فهم النصوص التي يتلقاها وتمكن من فهم كيفية اشتغالها حسب بنيتها سيتمكن من إنتاج نصوص على شاكلتها، وانطلاقا من هنا ارتأينا أن نتتبّع فيما يلي المواضيع التعبيرية والوضعيات الإدماجية المقرّرة في الكتاب.

5- ميدان إنتاج المكتوب :

يتناول المتعلم في هذا الميدان بالدراسة <<أنماطا او تقنيات تعبيريّة ويتدرّب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية>>[21] وتتوزع المواضيع

الكتابية على الأنشطة الآتية : إنتاج المكتوب-المشاريع ووضعيات التعلم، وقد تضمّن الكتاب مجموعة من المواضيع التي يطلب فيها من المتعلم كتابة نص أو فقرة سردية، وأحيانا المزج بين السّرد والوصف، ولضيق المكان لا يسعنا ذكرها جميعا ولكننا سنكتفي بتحليل بعض النماذج التي سيتم اختيارها عشوائيا من نشاط إنتاج المكتوب :

5-1- النموذج الأول : السّرد

يقع في المقطع الأول في الصفحة 23، يطلب فيه من المتعلم في مرحلة أولى تحت عنوان "أعرف" أن يتأمل فقرة من نص "قلب الأم" ثم تطرح عليه مجموعة من الأسئلة وهي :

1- ما هي أهم الأحداث الواردة في هذه الفقرة ؟
2- بمن تتعلق هذه الأحداث ؟
3- كيف وردت في النص ؟
4- ما هو السرد ؟

تنتهي الأسئلة بعبارة موجزة تلخص مفهوم السرد : "السّرد هو نقل الأحداث والوقائع بتتابع وتسلسل كما وقعت في زمانها ومكانها"، وفي مرحلة ثانية يتم تدريب المتعلم على إنتاج نص سردي، على النحو الاتي :

أ- اسرد في فقرة الأفعال التي تقوم بها كل مساء بعد عودتك من المتوسطة التي تدرس بها.

ب- شاهدت حادثا في حيّك، اسرد وقائعه في بضعة أسطر.

<u>النموذج الثاني : بناء فقرة سرديّة :</u>

يقع هذا الموضوع في مقطع الأخلاق والمجتمع في الصفحة 79، يطلب فيه من المتعلم العودة إلى نص متعة العودة إلى الوطن، ويلاحظ أنّ هناك زمان ومكان، وشخصية تتعلق بها الأحداث، ثم نقل للوقائع بترتيب وبتسلسل زمني ومنطقي، وهي الخلاصة التي ينتهي إليها الدرس، ليتم في مرحلة التدريب عرض الوضعيتين الآتيتين :

أ- بينما كنت تتمشّى في أحد الشوارع نهارا، فإذا بحادث مرور يقع على مقربة منك، اسرده في فقرتين أو ثلاث.

ب- قضيت وقتا طويلا في التفرّج على الحادث، عدت إلى البيت متأخرا فوجدت أباك غاضبا لتأخّرك، وكان ما كان، اسرد ما حدث.

وفيما يلي ملاحظاتنا حول النموذجين :

تنطلق تعليمية النص السّردي من فقرة مجتزأة من نصّ سابق، وذلك استجابة لمتطلبات المنهاج الذي ينص على <<توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي بتمكين المتعلمين من التعرف إلى نمط الكتابة وإبراز خصائصه مع محاكاته في البداية ثم إنتاجه>>[22] ويتم من خلال هذه الفقرة استخراج بعض المؤشرات السردية كالشخصيات والزمان والمكان والأحداث، ويعتبر هذا خللا بيداغوجيا باعتبار أن النص وحدة دلالية مكتملة وبمجرد اجتزاء هذه الفقرات من سياقها ومن الوحدة التواصلية الأكثر اتساعا التي تتضمنها، وتقديمها معزولة عنها لغايات بيداغوجية سيحدّ من خاصيتها كخطاب طبيعي، فنحن عادة لا نقرأ خطابا ما في شكل فقرات مستقلة ولكن في شكل وحدات خطابية مكتملة : إنشاء، مقال، رسالة، روبورتاج، وذلك لأنها تحمل إلينا فائدة معينة في الموضوع الذي تعالجه[23]، فمثلا إذا <<أعطينا أحدهم سلسلة من الفقرات وطلبنا منه قراءتها ليس لتعلم شيء ذي فائدة و أهمية عن العالم، و لكن لتعلم شيء ما عن اللغة التي يستعملها فإن ذلك يمثل تشويها أكيدا للتوظيف الطبيعي للغة>>[24] أي يقلص من طبيعية هذه النصوص و يفقدها خاصيّة التواصل و الأصالة.

- اتسمت الأسئلة بالسطحية وقد جاءت مباشرة، لا تقود المتعلم إلى تمثّل البنية السرديّة واستيعاب كيفية اشتغالها شكلا ومضمونا وهو ما يتنافى مع متطلبات المنهاج الذي ينص على <<تدريب المتعلمين على نقد المقروء، واتخاذ موقف من الأحداث والشخصيات، وتقديم البدائل>>[25] إذ يكفي أن يقرأ المتعلم النص قراءة سطحية واحدة حتى يمتلك الإجابة على الأسئلة التي طرحت عليه دون تعمّق في حيثيات النص وتفاصيله وبنيته العميقة، فالشخصيات على سبيل المثال تختلف مواصفاتها الفزيولوجية والنفسية، ويلعب ذلك دورا هاما في فهم النص والوصول إلى حقيقة مقصدية الكاتب، فإذا عرفنا مثلا أنّ أمّ رامي سيدة عجوز وحيدة معوزة الحال سيتعاطف معها المتعلم ويبني موقفه اتجاهها واتجاه رامي الذي كان ابنا عاقا ولم يرأف بوالدته رغم كل تضحياتها من أجله، وهنا يكون التأثير على المتلقي للوصول إلى الفكرة التي يسوقها الكاتب من خلال نصّه هذا.

- تنتهي المرحلة الأولى بخلاصة مقتضبة وغير دقيقة ولا تُلمّ بمفهوم السّرد كما ينبغي له أن يكون، فقولهم : "السّرد هو نقل الأحداث والوقائع بتتابع وتسلسل كما وقعت في زمانها ومكانها" هو أقرب للإخبار منه إلى السرد، إذ لا يكفي أن ننقل مجموعة من الأحداث بتسلسل كما حدثت وفق زمن ومكان معينين، بل لابدّ من عناصر أخرى تلتحم معها لننتج نصا سرديا، لعلّ الحبكة أهمها والتعقيد الذي يؤدي إلى تأزم الأحداث وتحولها من وضعية الاستقرار إلى وضعية الاضطراب.

- ينصّ المنهاج على <<اقتراح وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلمين من توظيف تعلماتهم في حل المشاكل المطروحة عليهم>>[26] ويؤكد دليل المعلم في طريقة تنفيذ التعلمات الخاصة بهذا الميدان على الانطلاق من وضعيّة تعلمية وتوجيه المتعلمين إلى فقرة أو سند من النصوص المدروسة ثم لفت انتباههم إلى النمط أو التقنية المستهدفة، ويبدو جليّا أن الوضعيات المقترحة للتدريب على إنتاج نص سردي لا تزال تحتكم إلى الطريقة التقليدية وتفتقر إلى شروط صياغة الوضعية، حيث طُلب من المتعلم في الشطر الأول من النموذج الأول أن يسرد في فقرة الأفعال التي يقوم بها بعد عودته من المتوسطة، وهنا يغيب السياق الذي يضعه في موقف تواصلي والأمر ذاته في الشطر الثاني، كما أن الموضوع "أ" لا ينتمي إلى نمط السّرد بل إلى الإخبار وهو ما وضحناه في النقطة أعلاه.

خاتمة

يتبيّن لنا في ختام دراستنا هذه أن الكتاب المدرسي قد توفّر على مجموعة من النصوص ذات النمط السردي وأخرى جمعت بين السرد والوصف أو السرد الحوار، مما يسمح بدراسة البنية السردية وتمثّلها كما ينبغي في ذهن المتعلم، غير أن الطريقة المعتمدة في تعليمها لا تزال قاصرة ويشوبها الجمود، وهي أقرب إلى الطرائق التقليدية التي تهتم بمضمون النص من أفكار عامة وأساسية، وهي بذلك لا تقوده لاكتشاف خطاطة النمط السّردي وهو ما توضّح لنا من خلال النماذج التي قمنا بتحليلها، كما أنّها لا تعرّفه بخصائص البنية السّردية ومؤشراتها، عدا عن أنواع الخطاطات (البسيطة/العميقة)، فلقد ركّزت أسئلة الفهم على ذكر الأحداث المتسلسلة وذكر أسماء الشخصيات والزمان والمكان، دون لفت انتباه المتعلم إلى الرابط الذي يجمعها في تفاعلها النصّي.

كما يتبيّن لنا بعد الدراسة أنّ الوضعيات المقرّرة لتدريب المتعلم على إنتاج نص سردي في ميدان فهم المكتوب، لا تستجيب لمتطلبات المنهاج وتفتقد لشروط صياغة الوضعيات حيث وردت على شكل أسئلة مقتضبة ومباشرة، مما جعلها تبدو تقليدية وهو ما يتنافى ومبادئ المقاربة بالكفاءات التي تقوم أساسا على الإدماج.

وبناء عليه، يمكننا القول أن الطريقة المعتمدة في تعليمية النصوص لا تساعد في تحقيق الكفاءة الختامية المتمثلة في قراءة وإنتاج نصوص سردية.

الهوامش

[*]- قدمت هذه المداخلة في الملتقى العلمي الوطني الأول لطلبة الدكتوراه في موضوع : اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة : التنظير والإجراء، من تنظيم مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي غليزان يوم 10 ماي 2018.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص.06.

[2]- Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes, p.57.

[3]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ط1، ص.12.

[4]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ط1، ص.83.

[5]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[6]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، الجزائر، 2015، ص.32.

[7] - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[8]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[9]- المرجع نفسه، ص.37.

[10]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[11]- المرجع نفسه،ص.34.

[12]- المرجع نفسه، ص.31.

[13]- المرجع نفسه، ص.37.

[14]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[15]- المرجع نفسه ص. 43

[16]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[17]- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2017، ط2، ص.06.

[18]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص.91.

[19]- المرجع نفسه، ص.60.

[20]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[21]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د.ت، ص.22.

[22]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، ص.52.

[23]- H.G WIDDOWSON, "une approche communicative de l'enseignement des langues", p.93

[24]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.
[25]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، ص.52.
[26]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

نصوص فهم المنطوق للطور الأول من التعليم الابتدائي
بين المستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي

أسامة محمدي - أنفال عياطي / جامعة الجزائر 2

ملخص

تهتم هذه الدراسة بواقع تعليم نصوص فهم المنطوق في الطور الأول من التعليم الابتدائي تحديدا ، نظرا لأهميته ؛ فهو طور تتبلور فيه ملامح لغة المتعلم الشفهية ، الذي يفد إلى المدرسة وهو مزود بمكتسبات لغوية ينبغي استثمارها في تعليمه اللغة العربية. وفي هذا السياق، وعلى الرغم من تميّز اللغة العربية بمستويين أدائيين فصيحين ؛ هما المستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي، فقد لوحظ أن المعلمين يستخدمون مستوى واحدا فقط عند أدائهم لنصوص فهم المنطوق، ممّا قد يؤثر سلبا على لغة المتعلم عامة ، وعلى لغته المنطوقة خاصة. هذا ما ستحاول هذه الدراسة تقصيه، مستندة في أصولها على أفكار الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح - رحمه الله - التي عرضها في مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1990 ، ونشرت في محاضرة عام 1992 ، حيث كان قد دعا فيها إلى استرجاع المستوى الاسترسالي من اللغة العربية الفصيحة في المدرسة. وتأسيسا على ذلك، تتبلور إشكاليتها في : إلى أي مدى يوظّف أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي خصائص اللغة المنطوقة بمستوييها الترتيلي والاسترسالي في أدائهم لنصوص فهم المنطوق ؟

الكلمات المفتاحية : المستوى الأدائي، المستوى الترتيلي، المستوى الاسترسالي، اللغة المنطوقة، نصوص فهم المنطوق، الوقف، ظواهر الاستخفاف.

Résumé

Cette étude s’intéresse à la réalité de l’enseignement des textes de compréhension de l’oral du premier cycle de l'enseignement primaire, notamment, en raison de son importance. C’est une étape dans laquelle se dessinent les caractéristiques de la langue parlée de l’apprenant, qui arrivent à l’école avec des acquisitions linguistiques, qui doivent être exploitées dans

l’enseignement de la langue arabe. Dans ce contexte, bien que la langue arabe soit pourvue de deux niveaux conventionnels de performance, le registre soutenu et le registre standard, il est à noter que les enseignants utilisent un seul niveau pour interpréter les textes de la compréhension de l’oral, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur la langue de l'apprenant en général et sur sa langue parlée en particulier. C’est ce que nous tenterons de vérifier dans cette étude, qui s’appuie sur les idées de M. Abdulrahman Al-Haj Saleh (que la miséricorde de Dieu soit sur lui), qu’il a présentées au congrès de l’Académie de la Langue Arabe au Caire, en 1990, et publiées dans une conférence en 1992, où il a appelé à rétablir le registre standard de la langue arabe à l’école. Aussi, la problématique de cette étude serait : Dans quelle mesure les enseignants du premier cycle de l’enseignement primaire utilisent-ils les caractéristiques de la langue parlée, avec ses deux registres (standard et soutenu) dans leur performance des textes de la compréhension de l’oral ?

Mots-clés : Le niveau de performance, le registre soutenu, le registre standard, la langue parlée, les textes de compréhension de l’oral, Pause.

مقدمة

تتميّز كل لغة من لغات العالم بنسقين (Codes) لغويين ؛ أحدهما مكتوب والآخر منطوق[1]، ولهذا الأخير في اللغة العربية مستويان أدائيان فصيحان يحددهما المقام والوضعية التواصلية، وهما المستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي، «وهذان المستويان من التعبير –وهما جد طبيعيين- كانا موجودين بالفعل في استعمال الفصحاء السليقيين، ...وكلا المستويين كان فصيحا مرضيا عنه...»[2]. ويمكن تعريف المستوى الاسترسالي اصطلاحا بأنه : مستوى من الاستعمال اللغوي العفوي الفصيح، الذي يحتوي على ظواهر الاستخفاف، ويتم في ظروف عادية ؛ أي في مقام أنس، حيث تغيب فيه الرسمية ؛ «فقد كان العرب في مخاطباتهم العادية يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون»[3] ؛ وهذا طبيعي لأن الكلام المنطوق الذي يدور بين فردين أو أكثر يقتضي استعمال مستوى لغوي يتصف بالخفة والاقتصاد، وبقدر كبير من التلقائية والعفوية[4]، كما يمكن تحديد المستوى الترتيلي على أنه : مستوى لغوي فصيح يعتمد على نمط ثابت يستدعي قواعد لغوية معينة مع استحضار الحيطة خشية الوقوع في اللحن ؛ وهذا ليس بمعزل عن الوضعية التخاطبية الرسمية - في غالب الأحيان - التي تفترض أن يكون الأداء كذلك، وقد وصف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح هذا المستوى بالابتذال والتكلف، الذي قد يؤدي إلى الخطأ، حين قال : «... ابتذال واسع للألفاظ...، ثم إن هذا التكلف قد يبلغ أحيانا درجة اللحن، وذلك كالوقوف على المتحرك بالمتحرك، وعلى المختوم-في الوصل- بالتنوين بالنون الساكنة...»[5].

1- خصائص المستويين الترتيلي والاسترسالي :

1-1 المستوى الترتيلي : يتميز المستوى الترتيلي بخصائص تميزه عن غيره من المستويات الأدائية، وأهم هذه الخصائص هي :

- توظيف العناصر اللغوية والنحوية غير المعهودة في لغة التواصل العفوي اليومي، فمن الألفاظ مثلا : اشرأب بدل تطلع وعلا بعنقه لينظر، والبون بدل الفرق، ومن العناصر النحوية مثلا : إدخال لام التوكيد المتصلة بالفاء على "كأن" لتصير "فلكأن"، والابتداء بـ"أما الاستفتاحية للتنبيه" في نحو : أما إن الدنيا عرض زائل، والتعجب بصيغة "أفعل به"، فلا يمكن

بحال أن نسمع هذه الصيغة في الخطاب اليومي، كما يندر استعمالها كذلك في المدرسة أثناء التحاور والمناقشة، ولعل هذا المنحى هو الذي كان داعيا إلى تصنيف كتب النحو الوظيفي.

- استعمال الأسلوب المستغرق الشامل[6] : وذلك بالنظر إلى حال المخاطبين، وهم غالبا جماعات في محاضرة أو خطبة أو متعرضين لبرنامج تلفزيوني أو نشرة أخبار ؛ لذا فمن الأمثل أن يستخدم المخاطب الصيغة الجامعة.

- الحرص المفرط في الإعراب وإظهار الحركات حتى يؤدي ذلك الإفراط إلى خطئهم أحيانا كثيرة، فتجدهم يقفون على المتحرك بالمتحرك رغم «أن أدنى سكتة أو وقفة - مهما بلغ قصرها - توجب الوقف بإسقاط ما يجب إسقاطه»[7]

- التحفظ الشديد في الخطابات الرسمية، والحذر خشية الوقوع في اللحن، على عكس العفوية في الخطابات الطبيعية[8] ؛ لأن الفصحى في مستواها الترتيلي تتصل بكل «... ما له علاقة بالثقافة والتعليم والحياة الرسمية وكل ما يخص الإدارة ووسائل الإعلام وغير ذلك»[9]

- التميز بعناصر مقامية مختلفة عن المستوى الأدنى ؛ لأن المستوى العالي «يتم اللجوء إليه في المواقف الرسمية والخطب الدينية أو السياسية»[10] التي تستدعي ظروفا مخالفة لظروف الخطاب العادي.

2-1 المستوى الاسترسالي : يعتبر المستوى الاسترسالي المستوى الثاني من مستويي اللغة المنطوقة في اللغة العربية، وهو مصطلح أطلقه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، ويكثر استخدامه (المستوى) في كتب المسامرات التي يغلب عليها الأنس، فنجده بكثرة في الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان، وفي بهجة المجالس لابن عبد البر، والهوامل والشوامل لأبي علي مسكويه، وكلّها بمعنى الاستئناس والاطمئنان للنديم والمسامر.

ولقد تحدث الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في كتاباته عن المستوى الاسترسالي وناشد الدارسين والباحثين إلى استرجاعه طمعا في استخدامه في التواصل اليومي ؛ لكونه المستوى الأمثل من الفصحى للاستعمال في الحاجات اليومية. كما دعا - في بحث قدمه لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1990 - مؤلفي الكتب المدرسية إلى إدراجه في البرامج التعليمية في الدول

العربية ؛ «لأننا في حاجة إلى معرفة درجة شيوع العبارات الفصيحة المستعملة بالفعل في التخاطب اليومي... ونوحد على أساسها لغة التعليم في مراحله الأولى على الأقل» [11]. وسعيا لذلك لابد من معرفة **خصائص هذا المستوى - التي وجدت في زمن الفصاحة** ؛ وهي التي نجملها في :

- احتوائه على الظواهر الاستخفافية الصوتية والنحوية، وهي أهم العناصر التي تميز المستوى الاسترسالي، حيث يتقاطع هذا المستوى في هذه الظواهر مع الأداء القرآني المتواتر الذي نزل بلغة العرب ونحن سنركز على الظواهر الصوتية خاصة مع الإشارة إلى الأخرى.

- الاقتصاد اللغوي أثناء التواصل ؛ «لأن لغة التخاطب تخضع خضوعا كاملا لقانون الاقتصاد اللغوي» [12]، فأثناء التخاطب نختار الأسهل والأكثر اقتصادا «ونعني بالاقتصاد ههنا... نزعة المتكلم الطبيعية إلى التقليل من المجهود العضلي أو الذاكري عند إحداثه لعباراته في حال الاستئناس وعدم الانقباض، فكلما كان المقام مقام أنس كان المتكلم إلى حذف ما هو غني عنه لإبلاغ أميل وأكثر ارتياحا، **وهذا بالذات ما يمنح للغة حيويتها**» [13]، فيجعلها صالحة لمواكبة مختلف المقامات التواصلية بأقل مجهود، وسنتطرق لتلك الظواهر الاستخفافية مؤصلا لها من كتب القراءات وأمات كتب اللغة التي طريقها السماع عن العرب، وهذا مسلك الحاج صالح حين قال : «...وأكبر دليل على ذلك [الاستخفاف] كثرة ما سجله أولئك اللغويون من العبارات المختزلة ذوات العناصر المضمرة وكثرة ما ورد في كتاب سيبويه وكتب القراءات من شواهد الاختلاس والتسكين والتخفيف للهمز وحذفها والإدغام والإبدال والقلب...» [14]، وسنتعرض لبعض أدوات الاقتصاد مؤصلا لها كما يلي :

• **الاختلاس** : من سنن العرب في كلامها أنها لا تبتدئ بساكن، ولا تتوقف على متحرك لقول ابن جني : «...ألا ترى أن الابتداء لما كان أخْذًا في القول لم يكن الحرف **المبدوء به إلاّ متحركًا** ولمّا كان الانتهاء أخْذًا في السكوت لم يكن الحرف **الموقوف عليه إلا ساكنًا**» [15]، غير أن الاختلاس معهود عندهم في كلامهم وقراءاتهم، «قال أبو العيناء : ما رأيت مثل الأصمعي قط، أنشد بيتاً من الشعر فاختلس الإعراب ثم قال : سمعت أبا عمرو بن العلاء يقول : كلام العرب الدَّرْجُ. وحدثني عبد الله بن سوار أن

أباه قال : العرب تجتاز بالإعراب اجتيازاً. وحدثني عيسى بن عمران أن أبي إسحاق قال : العرب ترفرف على الإعراب ولا تتفيهق فيه»[16]. هذه النصوص خير دليل على أن العرب كانوا عارفين بظاهرة الاختلاس مستعملين لها في مواقف أنسهم في خطابهم اليومي.

• **تخفيف الهمز وتسهيله وحذفه** : قال سيبويه في باب الهمز : «اعلم أن الهمزة تكون فيها ثلاثة أشياء : **التحقيق والتخفيف والبدل**، فالتحقيق قولك : قرأت ورأسٌ وسأل ولَؤُمَ وبئْس وأشباه ذلك وأما التخفيف فتصير الهمزة فيه بين بين وتبدل وتحذف...»[17].

• **النبر** : تعترض المتكلمَ مجموعةٌ من العوارض الصوتية التي من شأنها أن تؤثر على النطق السليم لبعض الأصوات، مما قد يجعلها غير مسموعة أو أنها تؤدى بطريقة غير سليمة، فاستدعى ذلك أن توجد خاصية صوتية تجعل الصوت أكثر وضوحا حين ينطق به. ويقصد بالنبر في اللغة الارتفاع «قال ابن فارس : النُّبْرُ في الكلام الهمز وكلّ شيء رُفِعَ فقد نُبِرَ ومنه "المِنْبَرُ" لارتفاعه»[18]، أما في الاصطلاح فهو «الضغط على مقطع أو حرف معين بحيث يكون صوته أعلى بقليل مما جاوره من الحروف»[19]

• **التسكين** : إنّ الضمة والكسرة ثقيلتان في النطق، لذلك يثقل على اللسان أن تتوالى ضمتان أو كسرتان في الكلمة، كما استثقل العرب أن تأتي الكسرة بعد الفتحة رغم خفتها ؛ لأنهم يكرهون الانتقال من الأخف إلى الأثقل، ومن باب أولى استثقلوا الكسرة بعد الضمة ؛ لأنها ثقيلة بعد ثقيل، ونتيجة لذاك لجأوا إلى تسكين بعض الحركات في هذه الحالات ميلا إلى الخفة[20]، بحيث يجوز أن يسكن الصوت الثقيل عند البعض، نحو (مع)، فمنهم من يسكنها ومنهم من يفتحها، ونقل السمين الحلبي نصوصا ورد فيها التسكين الخالص عن العرب منها قولهم : «قالت سليمى : اشترْ لنا سويقا، وقول الآخر : إذا اعوججن قلتُ صاحِبْ قَوِّمِ، وقول الآخر : إنما شِعْريَ شَهْدٌ قد خُلْطَ بِجُلْجُلانْ»[21]

• الإدغام : معروف في علم الصرف، وهو إدخال صوت ساكن في صوت متحرك يليه -من جنسه أو من غير جنسه-فيصيران صوتا واحدا مشددا[22] نحو : حجَّ، ولبَّى، كبَّر، وتصدَّق، ولا نقصد بالإدغام هنا هذا النوع الذي يكون في الكلمة الواحدة، إنما نقصد ما جرى على ألسنة

العرب والقراء، من إدغام صوتين متحركين أو إدغام آخرِ صوت ساكن في كلمة ما وأوّل صوت متحرك في الكلمة التي تليها في درج الكلام قصد التخفيف ؛ لأن العلة في ذلك كثرة الحركات فكأن العرب لما استثقلوا توالي الحركات التي لم يعهدوها في ميزانهم الشعري أدرجوا الإدغام لكونه يحتوي على السكون - وإن كان غير أصلي-وهذا النوع من الإدغام يسمى إدغاما كبيرا، قال سيبويه : «جعل لَّك، وفعل لَّبيد. والبيان في كل هذا عربي جيد حجازي...وكلما توالت الحركات أكثر كان الإدغام أحسن، وإن شئت بينت»[23] والأمثلة غزيرة في باب الإدغام من كتاب سيبويه. يقول الحاج صالح : «وقد ذكر اللغويون الأمثلة الكثيرة في ذلك، وكذا علماء لقراءات، وذلك مثل...ابعث ظالما (ابعظَّالما)، خذ ثابتا (خثَّابتا)، ابعث ذلك (ابعذَّلك) وجملة مثل : "ذهبت سلمى وقد سمعت"، كان ينطق بها العرب في مقام أنس (ذهبسَّلمى وقسَّمعت). كل هذه الألفاظ هي من كلام العرب الموثوق بعربيتهم»[24]

• **الإبدال :** هو خاصية صوتية تتمثل «في إبدال الحروف نحو : (أولئك) و(ألالك)، أنشد الفراء : أُلالِك قومي لم يكونوا أشابة وهل يعظ الضِّليل إلا أُلالكا

ومنه (أنَّ زيد) (عنَّ زيد)»[25]، وقد انتشرت هذه الظاهرة كثيرا بين الجغرافيات القديمة التي تعددت بموجبها اللهجات، وسنذكر هنا بعض الأمثلة من كلام العرب وأهل الأداء القرآني استشهادا. وسنخص الهمز بالذكر لكثرة اشتراك إبداله عند العرب والقراء معا، فالهمزة تبدل عندهم حرف مد من جنس حركة الصوت الذي قبلها، قال ابن سيده : «وتُجعَل في لغة أهل التخفيف بين بينَ قد يُبْدَل مكانها الألف إذا كان ما قبلها مفتوحا والياء إذا كان ما قبلها مكسورا والواو إذا كان ما قبلها مضموما»[26]

- **توفره على حالة الاستئناس والاسترخاء والعفوية** ؛ وهذا من حيث الظروف والسياقات المقامية المحيطة بالحدث التواصلي، لا من حيث الخصائص اللغوية والصوتية المبثوثة في المستوى الاسترسالي.

هذه الخصائص التخفيفية والمقامية وغيرها الموجودة في أمهات كتب اللغة والقراءات هي ما جعلت المستوى الاسترسالي من اللغة يتقاطع مع اللغة الأم في كثير من الظواهر الصوتية ؛ لذا على المدرسة أن تأخذ هذه العوامل

في الاعتبار لتنتقل بالطفل من لغة محيطه إلى لغة المدرسة، وذلك بتعليمه المستوى الأخف من اللغة العربية الفصحى.،فما هو السبيل إلى ذلك ؟

2- الدراسة الميدانية :

إن أول ما يتلقاه الطفل من اللغة هو الجانب المنطوق سواء في الاكتساب التلقائي، أو التعلم المنظم ؛ ولذلك عمدت المناهج المعاد كتابتها إلى التركيز على ميدان المنطوق، فبرمجت النصوص المنطوقة بداية من مرحلة التعليم الابتدائي.

ويقتضي تعليم الطفل النسق المنطوق من اللغة العربية، إكسابه خصائص اللغة المنطوقة التي تغيب في النصوص المكتوبة، واستثمارها في تعليمه خصائص المستوى الاسترسالي الذي يتقاطع كثيرا مع المستوى الذي يأتي به الطفل من محيطه إلى المدرسة، مما يشعر المتعلم بالألفة الموجودة بين المستوى الذي كان يستعمله خارج المدرسة والذي يجده داخلها، وفي هذا الإطار، دعا الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح - كما ذكرنا - إلى استرجاع المستوى الاسترسالي للغة العربية خاصة في المستويات الأولى من التعليم، وذلك بالاستعانة بالوسائل السمعية البصرية وإدراجه في دروس تكوين المعلمين[27]، **فهل نجد صدى لدعوته في دروس اللغة العربية، وإلى أي مدى يوظف أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي خصائص اللغة المنطوقة بمستوييها الترتيلي والاسترسالي في أدائهم لنصوص فهم المنطوق ؟**

للإجابة عن ذلك، ووصف وضع تعليم نصوص فهم المنطوق في الطور الأول من التعليم الابتدائي، قمنا بملاحظة أداء ستة عشر (16) أستاذا من أساتذة هذا الطور لمجموعة من نصوص فهم المنطوق ملاحظة علمية، تستند على شبكة ملاحظة طبقت على أربعة وستين (64) تسجيلا.

شملت المدونة نصوص فهم المنطوق المقررة على تلاميذ السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وقد اعتمدنا على "شبكة الملاحظة"، لتكون أداة تقييمية لأنها الأنسب في جمع المعلومات المتعلقة بالجانب الأدائي والشفهي، الذي لا سبيل للإحاطة به إلا عن طريق الملاحظة. وتتكون هذه الشبكة من ثلاثة محاور هي : خصائص اللغة العربية، وخصائص اللغة المنطوقة، وخصائص المستوى الاسترسالي والمستوى الترتيلي.

يُعنى **المحور الأول "خصائص اللغة العربية"** بمعيارين مهمين، يؤدي عدم تقيّد الأستاذ بهما إلى إخلاله بالأداء الشفهي السليم للغة العربية بشكل عام، لهذا رأينا أنه من الضروري اعتمادهما وإدراجهما في شبكة الملاحظة، وهما : "الخطأ اللغوي"، و"نطق الهمزة" بشكل صحيح.

ويهتم **المحور الثاني : "خصائص اللغة المنطوقة"** بالخصائص الشفهية التي تؤدّى في النص المنطوق، ويجسدها معياران هما : "توظيف الخصائص الصوتية"، و"القرائن اللغوية". وتأتي ضرورة إدراج هذا المحور في شبكة الملاحظة، من منطلق جمعه لخصائص ومؤشرات تميّز النص المنطوق عن المكتوب، فمادام بحثنا يختص بدراسة مستويين منطوقين، فإن هذين المعيارين سيمكنان من معرفة ما إذا كان أداء الأستاذ لنص فهم المنطوق على نسق اللغة المكتوبة أم المنطوقة.

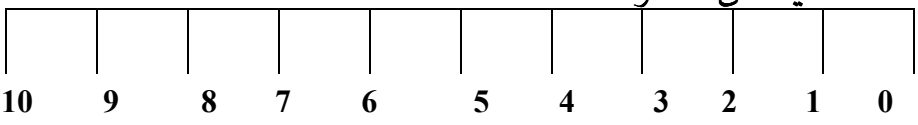
ويختصّ **محور "خصائص المستوى الترتيلي والاسترسالي"** بأهم خصائص المستويين الترتيلي والاسترسالي، التي يمكن تأديتها وملاحظتها، وهي خصائص منطوقة استخفافية موجودة في كلام العرب، وبتوظيفها يكون المتكلم قد وظف المستوى الاسترسالي في كلامه، وهي : استخدام الأستاذ للوقف بشكل خطأ، وتوظيف ظواهر الاستخفاف، والأداء الترتيلي، والأداء الاسترسالي. وبهذا، صيغت شبكة الملاحظة المعتمدة على النحو الآتي :

شبكة ملاحظة سلوك الأستاذ اللغوي والأدائي

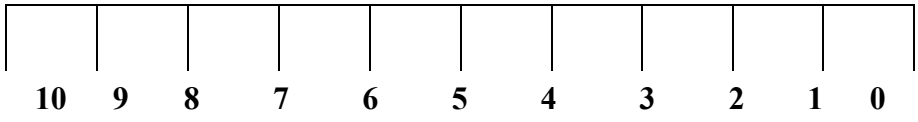
1- خصائص اللغة العربية :

1-1/ الخطأ اللغوي :

- في نطق الأصوات

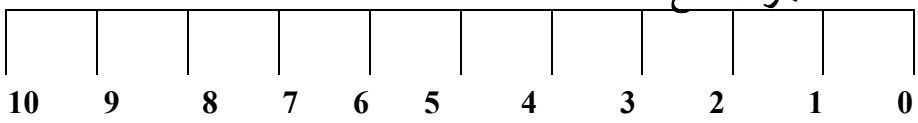


- في العلامة الإعرابية

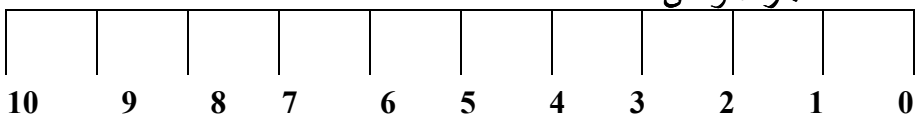


2-1/ نطق الهمزة بشكل صحيح :

- همزة القطع



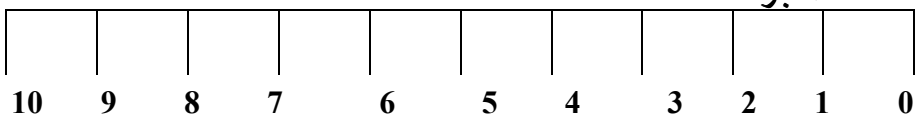
- همزة الوصل



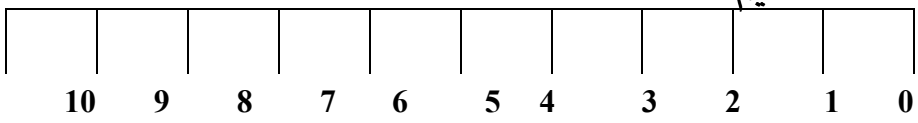
2- خصائص اللغة المنطوقة

2-1/ توظيف الخصائص الصوتية :

- النبر

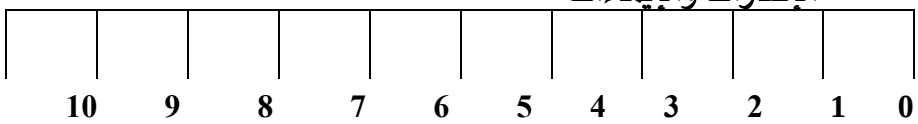


- التنغيم



2-2/ القرائن غير اللغوية :

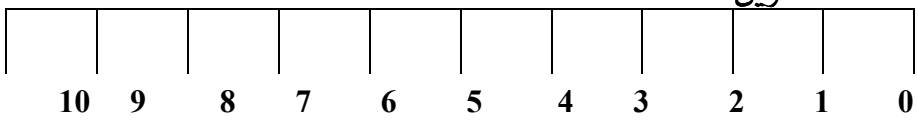
- الإشارات والإيماءات



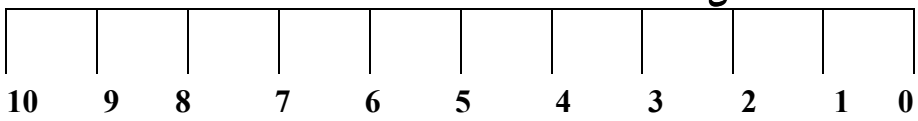
3- خصائص المستوى الترتيلي والاسترسالي :

3-1/ استخدام الأستاذ للوقف بشكل خطأ على :

- التنوين

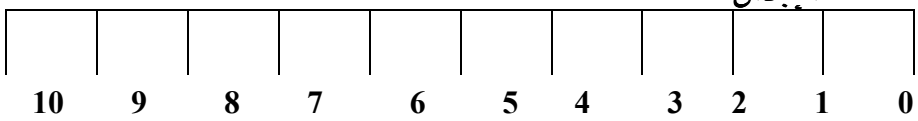


- الساكن

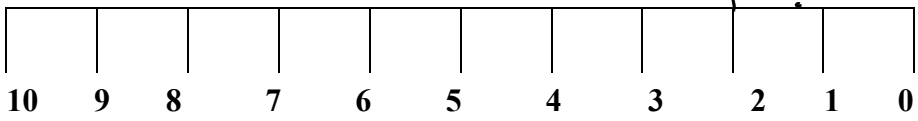


3-2/ توظيف ظواهر الاستخفاف

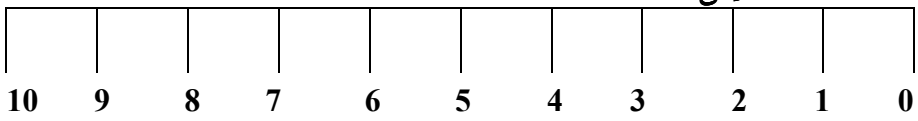
- الإبدال



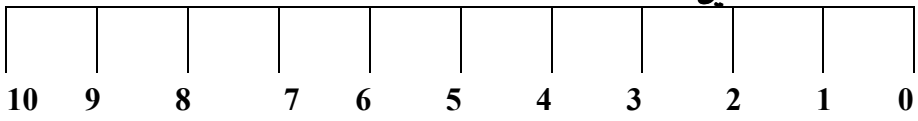
- الإدغام



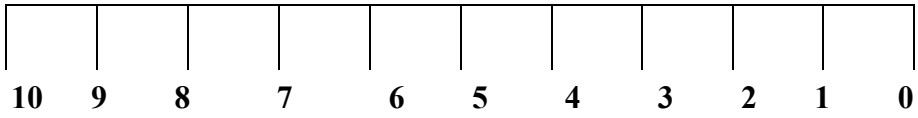
- الاختلاس



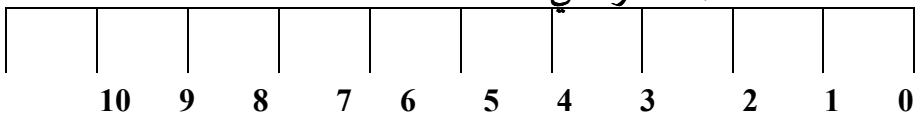
- التسكين



3-3/ الأداء الترتيلي



3-4/ الأداء الاسترسالي



1-2 تحليل أداء أساتذة السنة الأولى ابتدائي لنصوص فهم المنطوق

بعد ملاحظة وتحليل نتائج أداء أساتذة السنة الأولى من التعليم الابتدائي لنصوص فهم المنطوق المختارة، ثبت أن تحكم الأساتذة في معيار الخطأ اللغوي، المنتمي إلى محور خصائص اللغة العربية كان جيدا، على الرغم من وجود أخطاء في نطق بعض الأصوات، كالضاد والجيم والتي سجلت عند 40% من الأساتذة، بالإضافة إلى أخطاء في العلامة الإعرابية عند 50% من مجموع الأساتذة. كما أن نتائج معيار نطق الهمزة كانت إيجابية جدا، بحيث كان عدد الأخطاء المسجلة في همزة الوصل دون غيرها قليلا.

أما **محور خصائص اللغة المنطوقة**، فكان توظيف الأساتذة للخصائص الصوتية فيه ناجحا، حيث لاحظنا أن معظم الأساتذة يركزون على هذا المعيار، فقد بلغت نسبة الموظفين للخصائص الصوتية 91% بتحكم أكبر أو يساوي المتوسط، وهي نتائج إيجابية. كما وجدنا أن نتائج معيار استخدام القرائن غير اللغوية كانت إيجابية هي الأخرى، حيث اتضح أن نسبة 94% من الأساتذة يوظفون الإشارات والإيماءات أثناء تقديم النص المنطوق.

وعن **محور خصائص المستوى الترتيلي والاسترسالي**، فلاحظنا في معيار "الوقف بشكل خطأ" على التنوين والساكن، أن نسبة الأساتذة الموظفين للوقف بشكل صحيح قليلة جدا وهي 3% بتقدير يفوق المتوسط، أما النسبة الأكبر فكانت لمن انعدم لديهم التحكم في هذا المعيار، ولمن كان توظيفهم دون المتوسط، وهذا يبين الضعف الكبير في التحكم في معيار الوقف. كما لاحظنا أيضا ضعفا واضحا في استخدام الأساتذة لمعيار ظواهر الاستخفاف، حيث بلغت أعلى نسبة توظيف 11% عند أستاذ واحد، وانعدام التحكم في هذا المعيار عند 31% من الأساتذة، وهي نسب قليلة جدا تنبئ بعدم توظيفهم لظواهر الاستخفاف إلا نادرا، وهذا ما نتج عنه غلبة المستوى الترتيلي على المستوى الاسترسالي في تأدية كل نصوص فهم المنطوق، بحيث بلغت أعلى نسبة توظيف للمستوى الترتيلي 94%، أما أعلى نسبة توظيف للمستوى الاسترسالي فهي 22%، وهذا يبين الفرق الكبير بين استعمال الأداءين.

وعلى العموم يظهر أن نتائج المعايير الخاصة بمحوري : خصائص اللغة العربية وخصائص اللغة المنطوقة، كانت إيجابية بشكل كبير، أما

المعايير الخاصة بمحور المستوى الترتيلي والاسترسالي فكانت على عكس الأولى ضعيفة جدا، ولعل ذلك يرجع إلى كون معايير المحورين الأولين معروفة من قبل الأساتذة، ومنصوصا عليها في السندات التربوية، وأما خصائص المستويين الترتيلي والاسترسالي، فغائبة في السندات ومجهولة لدى الأساتذة، مما يجعلهم لا يوظفونها في أدائهم للنصوص.

2-2- تحليل أداء أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي لنصوص فهم المنطوق

ظهر من خلال تحليلنا لنتائج أداء أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي لنصوص فهم المنطوق المقررة، والمستند على شبكة الملاحظة المذكورة، أن نتائج المعايير الخاصة بمحور خصائص اللغة العربية كانت إيجابية ؛ حيث إن كل أداءات الأساتذة في معيار الخطأ اللغوي كانت كذلك، في حين أن نسب الأخطاء في المعيار ككل قليلة جدا، مع بعض الأخطاء في ثلاثة (3) أصوات هي : الضاد، والثاء، والذال. كما أن بعض نسب مؤشر الخطأ في العلامة الإعرابية كانت كبيرة، وهذا ما يؤثر حتما في لغة التلميذ. وفيما يخص معيار نطق الهمزة فقد نجح كل أساتذة العينة في نطقها بشكل سليم، مع بعض الأخطاء في همزة الوصل تحديدا. وأما فيما يخص محور خصائص اللغة المنطوقة، فقد نجحت نسبة معتبرة من الأساتذة في تحقيق معياريه، فقد وصلت نسبة الأساتذة المتحكمين في معيار الخصائص الصوتية 62%، كما أن نسبة كبيرة منهم ؛ وهي 87٪ استخدمت القرائن غير اللغوية أثناء تقديم نصوص فهم المنطوق. وفيما يخص محور خصائص المستوى الترتيلي، والاسترسالي، فإن نتائج معيار الوقف كانت متوسطة ؛ لأن أكبر نسبة –وهي 56%-كانت للتحكم المتوسط فيه، والتي عللناها بتسكين الأساتذة للكلمات وصلا ووقفا ؛ فهم يسكّنون أواخر كل الكلمات عند الوصل وعند الوقف. أما معيار ظواهر الاستخفاف فكانت نتائجه ضئيلة، بحيث لم يوظف 53% من الأساتذة أي ظاهرة من الظواهر الأربع الملاحظَة، كما لم تتجاوز نسب التوظيف 10%، وهو دليل على ندرة توظيف هذه الظواهر التي تجعل المنطوق سهلا، فعدم توظيفها يسم النص المنطوق بسمات الأداء الترتيلي، فقد بلغت أقل نسبة توظيف (51%) لهذا الأداء، مما يؤكد غلبة توظيفه مقارنة بالمستوى الاسترسالي، أما أكبر نسبة توظيف للمستوى الترتيلي

فهي 85%، وهي تظهر أن أداء الأستاذ لنص فهم المنطوق يغلب عليه المستوى الترتيلي بشكل واضح في السنة الثانية أيضا.

ومن هنا يتبين أن أداء الأساتذة قد سجل نتائج إيجابية، في المعايير والمؤشرات الخاصة بمحوري : خصائص اللغة العربية واللغة المنطوقة لكونهما عامّين ومعروفين لدى المعلمين كالعلامة الإعرابية، والهمزة، والإشارات، والتنغيم وغيره مما ذكر في الوثائق التربوية. أما محور خصائص المستوى الترتيلي والاسترسالي، فقد كانت النتائج المحصلة حسب معاييره ومؤشراته جد ضعيفة وسلبية ؛ لأن الأساتذة لا يعرفون هذه الظواهر التخفيفية التي يتميز بها المستوى الاسترسالي.

3- المقارنة بين نتائج أداء أساتذة السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي :

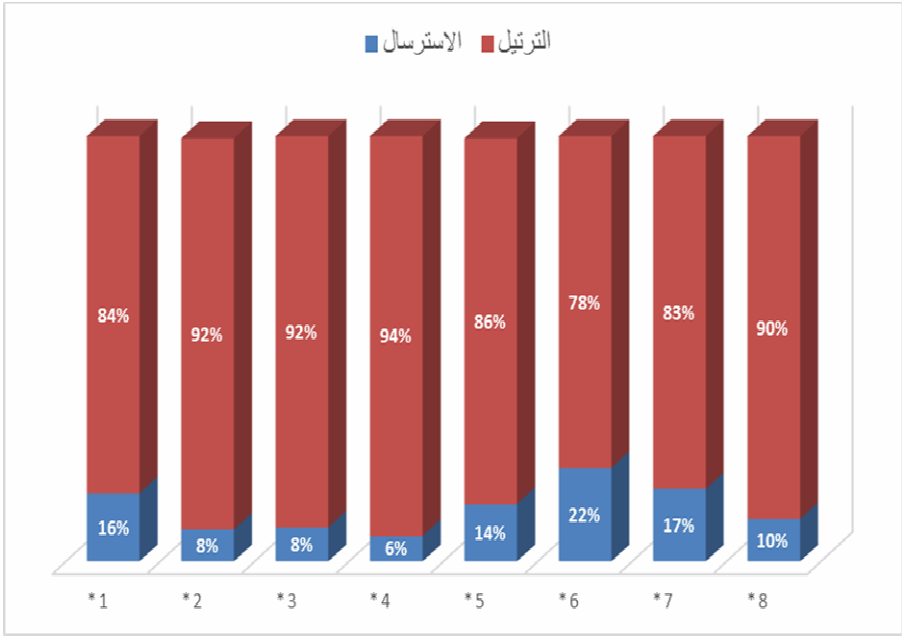
بعد مقارنة نتائج الأداءين الترتيلي والاسترسالي، وجدنا أن أعلى نسبة توظيف للأداء الاسترسالي في كل عينة الطور الأول (السنتين : الأولى والثانية) من التعليم الابتدائي، تمثلت في 42%عند أستاذ واحد فقط، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسب الأداء الترتيلي، كما أن نسب توظيف الأداء الاسترسالي، أكبر بقليل عند أساتذة السنة الثانية مما هي عليه عند أساتذة السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وقد يعود هذا لكون أساتذة السنة الثانية أكثر خبرة من أساتذة السنة الأولى، لكن كلتا السنتين تشتركان في أن نسب توظيف المستوى الاسترسالي فيهما ضئيلة مقارنة مع توظيف الأداء الترتيلي ؛ فهم يبالغون في الإعراب إلى درجة أنهم يقفون على المتحرك بالمتحرك، وعلى التنوين بالنون الساكنة، ولا يلجؤون إلى الاختلاس والإدغام وغيرهما من ظواهر الاستخفاف (التي إن استخدمت عفويا وصفت بأنها خطأ، أو غير فصيحة في أفضل الأحوال)، مما جعل أداءهم للنص المنطوق أداءً ترتيليا، وقد يرجع هذا لعدم معرفتهم بوجود هذه الظواهر في كلام العرب، ولا حتى بوجود المستويين (الترتيلي والاسترسالي)، مما أثّر في أدائهم الاسترسالي بشكل سلبي.

ولأن الهدف المتوخى من الدراسة هو رصد نسب توظيف خصائص المستويين فسنفصل نتائج محور خصائص المستويين اللغويين : الترتيلي، والاسترسالي المسجلين في أداء أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي،

وذلك كله بغرض **تحديد المستوى اللغوي الذي يغلب على أداء الأساتذة أثناء تناولهم لنصوص فهم المنطوق.**

4- نتائج تأدية أساتذة السنة الأولى للمستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي في نصوص فهم المنطوق الأربعة

بعد تفريغ معطيات شبكة الملاحظة المتعلقة بمحور خصائص المستوى الترتيلي والاسترسالي، التي تعتبر نتائجها محصلة لنتائج الوقف وظواهر التخفيف المسجلة في النصوص الأربعة المطبق عليها في السنة الأولى : وهي "التلفاز"، "أول يوم في رمضان"، "عيد الأضحى"، "عيد الاستقلال" [28]، توصلنا إلى نتائج كمية يجملها المخطط الآتي :



مخطط رقم (1) : نسبة الترتيل والاسترسال لأساتذة السنة الأولى في النصوص الأربعة

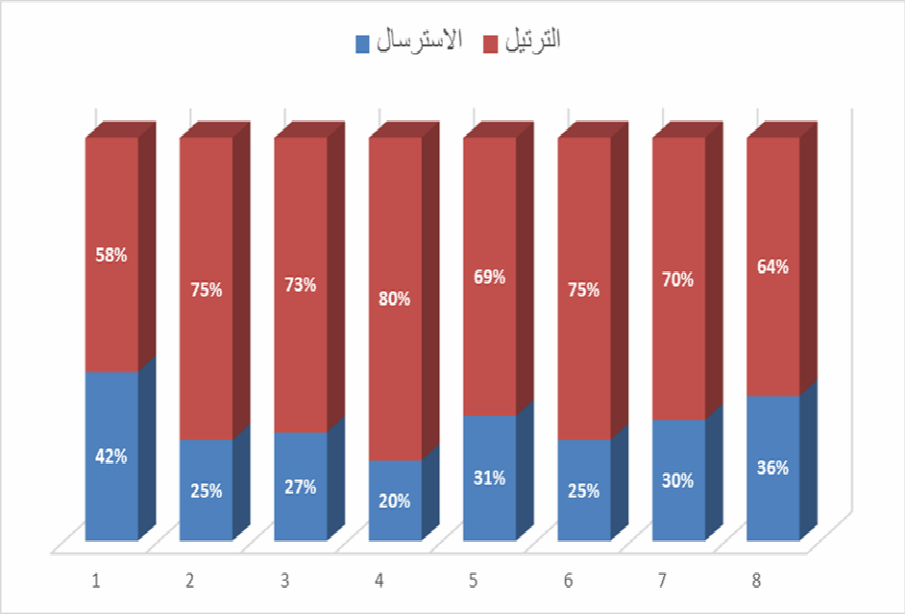
نلاحظ من خلال المخطط رقم (1) أن أدنى نسبة لتوظيف الأداء الاسترسالي هي 6٪عند الأستاذ (4❖)، لترتفع إلى 8٪ عند الأستاذ (2❖) والأستاذ(3❖)، ثم إلى 10٪ عند الأستاذ (8❖)، فنسبة 14٪ عند الأستاذ (5❖)، وبعدها إلى 16٪ عند الأستاذ (1❖)، ثم إلى 17٪ عند الأستاذ (7❖)،

إلى أن تصل إلى أعلى نسبة وهي 22٪ عند الأستاذ (6❖)، وكل هذه النسب تعتبر ضعيفة ؛ لأنها لم تبلغ 30٪ من الأداء الاسترسالي عند جميع الأساتذة.

كما نلاحظ أن أدنى نسبة للأداء الترتيلي هي 78٪ عند الأستاذ (6❖)، في حين بلغت أعلى نسبة له 94٪ عند الأستاذ (4❖)، **وهو ما يظهر الفرق الكبير بين توظيف الأداءين، وما يؤكد صحة ما افترضناه بداية من عدم توظيف الأداء الاسترسالي في تعليم نصوص فهم المنطوق.**

5- نتائج تأدية أساتذة السنة الثانية للمستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي في نصوص فهم المنطوق الأربعة :

بعد تفريغ معطيات شبكة الملاحظة المتعلقة بمحور خصائص المستوى الترتيلي والاسترسالي التي تعتبر نتائجها محصلة لنتائج الوقف وظواهر التخفيف المسجلة للنصوص الأربعة المطبق عليها في السنة الثانية : "الهاتف"، "الحاسوب"، "جرة من الفخار"، "الملابس التقليدية" [29]، توصلنا إلى نتائج كمية يوضحها المخطط الآتي :



المخطط رقم (2) : نسبة الترتيل والاسترسال لأساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي في النصوص الأربعة

يبين المخطط رقم (2) أن أدنى نسبة لتوظيف الأداء الاسترسالي هي 20٪ عند الأستاذ رقم (4)، لترتفع إلى نسبة 25٪ عند الأستاذين (2) و(6)، ثم إلى 27٪ عند الأستاذ (3)، فإلى نسبة 30٪ عند الأستاذ (7)، وبعدها إلى 31٪ عند الأستاذ (5)، ثم إلى نسبة 36٪ عند الأستاذ (8)، لتصل إلى أعلى نسبة وهي 42٪ عند الأستاذ (1)، وهذه النسب تظهر أيضا ضعف توظيف أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي للمستوى الاسترسالي، حيث لم تبلغ حتى 50٪ عند كل أساتذة السنة الثانية.

أما بالنسبة للأداء الترتيلي فنلاحظ أن أضعف نسبة توظيف له هي 58٪ عند الأستاذ(1)، في حين بلغت أعلى نسبة لتوظيفه 80٪ عند الأستاذ (4)، وهو ما يظهر الفرق الكبير بين الأداءين، وما يدعم كذلك النتائج المتوصل إليها عند أساتذة السنة الأولى، على الرغم من أنه أحسن مقارنة بالسنة الأولى، ومع ذلك يبقى ضعيفا ؛ إذ لم تتعد أعلى نسبة في المستوى الاسترسالي النسبة المتوسطة 50٪.

وبكل ما ذكرنا، تبرز نتائج هذه الدراسة التي نوجزها في :

- يتميز المستوى الاسترسالي بظواهر تخفيفية متعددة، كالاختلاس، والتسكين، والإدغام، والإبدال وغيرها، مما يسهل عملية التواصل، وهي موجودة في كلام العرب، وبقيت آثارها في الكتب اللغوية وكتب القراءات، ولكنها لم تبرز في لغة العينة المدروسة مما قد ينعكس سلبا على لغة المتعلمين المنطوقة.

- لا يوظف بعض الأساتذة خصائص اللغة المنطوقة ؛ من تنغيم ونبر وقرائن غير لغوية، مما يجعل أداءهم لنصوص فهم المنطوق مماثلا لقراءتهم للنص المكتوب، وبذلك يلغون الفرق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.

- تفوق نتائج المعايير المتعلقة بمحوري "خصائص اللغة العربية" و"خصائص اللغة المنطوقة"، في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، تلك المسجلة في محور "خصائص المستوى الترتيلي والاسترسالي"، وقد يعود ذلك إلى معرفة الأساتذة للظواهر التي تجسدها المعايير الأولى، وجهلهم للثانية.

- تتميز نتائج المعايير الخاصة بالمستوى الاسترسالي بالضعف الكبير، وقد تصل إلى حد انعدام توظيف بعضها ؛ وهي : الوقف على الساكن والتنوين، وظواهر الاستخفاف بما فيها الإبدال، والإدغام، والاختلاس، والتسكين، حيث لم تتجاوز نسبة توظيف الأساتذة لظواهر الاستخفاف في كلا السنتين 11% ؛ وهذا ما أدّى إلى ضعف أدائهم الاسترسالي.

- يغلب على أداء الأساتذة لنصوص فهم المنطوق في الطور الأوّل من التعليم الابتدائي، المستوى الترتيلي بشكل كبير جدا، حيث لم يتجاوز الأداء الاسترسالي في كل عينة الطور الأوّل (السنة الأولى والثانية) من التعليم الابتدائي نسبة 42%، في حين بلغت نسبة الأداء الترتيلي 58%

خاتمة

إنّ الاهتمام المفرط بلغة الأدب ولغة التحرير والقياس عليهما ، جعل الاستعمال ينحصر في مستوى تعبيري واحد هو المستوى الترتيلي، مما أدى إلى جهل الكثيرين - من المتخصصين-بوجود مستوى عفوي مستعمل في المواقف غير الرسمية ؛ أي الاسترسالي، وبالتالي تخطئة ما قد يكون صحيحا ، وهو ما سماه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح "بالتخطئة التعسفية". وقد سعت هذه الدراسة إلى التحقق من غلبة المستوى الترتيلي على أداء أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي، أثناء تناولهم لنصوص فهم المنطوق، وهو ما تأكد فعلا من خلال الدراسة الميدانية وملاحظة أداء الأساتذة، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على أداء المتعلمين.

ولذلك يقتضي تفعيل واستثمار المستوى الاسترسالي في تعليم اللغة العربية وخاصة في نصوص فهم المنطوق، وبناء مناهج وكتب مدرسية تساهم في استعادة المستوى الأخف في المدرسة أولا ، ثم في الخطاب اليومي.

الهوامش

[1]- ينظر : محمد العبد ، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة "بحث في النظرية"، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990، ص.14.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج1/ ص.70.

[3]- المرجع نفسه، ج1/ ص.64.

[4]- ينظر : المرجع نفسه، ج2/ ص.103.

[5]- المرجع نفسه، ج1/ ص.68- 69.

[6]- محمد بن ناصر الشهري، سلطان اللغة، مدار الوطن للنشر، السعودية، ط1، 2012، ص.17.

[7]- عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ 69

[8]- ينظر : عبد الجليل مرتاض، تراكيب لهجية عربية جزائرية في ظل الفصحى، دار هومة، الجزائر، 2015، ص.10.

[9]- عبد الرحمن الحاج صالح ، "العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة"، في أعمال الندوة الدولية حول الفصحى وعامياتها- لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، 4 و5- يونيو2007، بإشراف المجلس الأعلى للغة العربية، ص.80.

[10]- نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية- تعليميات اللغات- ، دار الأمل، الجزائر، 2012، ص.173.

[11]- عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ ص.115.

[12]- عبد الرحمن الحاج صالح ، "العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة"، ص.83.

[13]- عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ ص.68.

[14]- المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[15]- عثمان أبو الفتح ابن جني، الخصائص، تحقيق : عبد الحكيم، المكتبة التوفيقية، ج1/ ص.19.

[16]- منصور بن الحسين الآبي، نثر الدر، تحقيق : خالد عبد الغني محفوظ، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2004، ج7/ ص.82.

[17]- عمرو بن عثمان بن قنبر أبو بشر سيبويه، الكتاب، تحقيق : محمد فوزي حمزة، مكتبة الآداب، مصر، 2014، ج2/ ص.163.

[18]- أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، لبنان، ج2/ ص.590.

[19]- أيمن رشدي السويد، التجويد المصور، مكتبة ابن الجزري، سورية، ط2، 2011، ج2/ ص.403.

[20]- ينظر : حمزة عبد الله النشرتى، من مظاهر التخفيف في اللسان العربي، الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية، ط1، 1986، ص.12.

[21]- أحمد بن يوسف السمين الحلبي، الدر المصون في علم الكتاب المكنون، تحقيق : أحمد محمد الخراط، دار القلم، سورية، ج1/ ص.363.

[22]- ينظر : مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، دار ابن الهيثم، مصر، ط1، 2005، ص.231.

[23]- سيبويه، الكتاب، ج2/ ص.407.

[24]- عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1/ ص.79.

[25]- أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين القزويني الرازي، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق : الشربيني شريدة، دار اليقين، مصر، ط1، 2013، ص.26.

[26]- علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي المعروف بابن سيده، المخصص، تحقيق : خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1996، ج4/ ص.204.

[27]- ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، "اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع الجزائري"، في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 13، 1يونيو 2011، ص.27.

[28]- وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص.60-62.

[29]- وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص .61-63.

تعليم العربية للأطفال غير الناطقين بها

- تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلب عليها[1] -

خالد حسين أبو عمشة / الجامعة الإسلامية بمنيسوتا

المدير الأكاديمي لمعهد قاصد

ملخص

ينبغي على الآباء والأمهات تشجيع الأطفال على الشروع في تعلّم العربية منذ عمر مبكر في هذا العالم الذي تسيطر عليه العولمة، فتعلّم العربية يفتح لهم آفاقاً جديدة بجانب كونها لغة الدين الإسلامي والثقافة العربية الإسلامية لأربعة عشر قرناً ونيف حيث تعزز أمامهم الفرص، والفهم الأوسع للعالم ومشكلاته وقضاياه، وإن تعليم العربية للصغار ليس أمراً سهلاً، فتعليم الصغار يعد تجربة فريدة من نوعها تجمع ما بين التحديات والمتعة في تحقيق المنجزات التي يمكن أن يراها المعلم كل يوم في هؤلاء الصغار، وتُعنى هذه الدراسة **بالصعوبات والتحديات التي تواجه تعليم العربية للأطفال غير الناطقين بالعربية**، وقد قسمت الصعوبات والتحديات في هذه المقالة إلى نوعين، **تحديات خارجية وتحديات داخلية**، أمّا التحديات الخارجية فترتبط بالمجال العام لتعليم العربية للصغار غير الناطقين بالعربية، كغياب التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، وانعدام الرؤية والفلسفة، ناهيك عن ندرة الاهتمام بهذا المضمار، وقلة المؤسسات والبرامج التي تُعنى بتعليم العربية للصغار غير الناطقين بالعربية، وضعف تأهيل معلمي العربية للأطفال، عدا عن شح المناهج والكتب التعليمية التي تستهدف الأطفال غير الناطقين بالعربية، وقلة الموارد والدعم لهذا القطاع الحيوي، وغياب توظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للصغار، ومزاحمة اللغات الأجنبية للعربية، وتحدي العاميات والدوارج، أمّا التحديات الداخلية التي ترتبط بمنظومة عملية التعلّم والتعليم، كالجهل في كيفية اكتساب الأطفال للغات عموماً والعربية خصوصاً، وتحدي وجود البيئة الطبيعية والصناعية في عملية تعليمها، واختلاط الفصول واكتظاظها، ووجود الصغار من وارثي اللغة مع متعلمها من غير الوارثين، وقصر التركيز لدى

الـصغار في عمليـة الـتعلم، وكيفيـة الحفـاظ علـى النظـام مـع الـصغار، وإستراتجيات رفع الدافعية وقلة الاهتمام، وفرق المستويات بين الصغار في الكفاءة، وأخيراً وليس آخراً أساليب التقييم والتقويم.

الكلمات المفتاحية : تعليم العربية للناطقين بغيرها، تعليم الأطفال، البرامج اللغوية، الاستراتيجات، المناهج، طرائق التدريس

abstract

This paper investigates the difficulties and challenges faced by young learners of Arabic. In this article the difficulties and challenges are divided into two types, external challenges and internal challenges. External challenges are linked to the general field of Arabic education for non-Arabic-speaking children, such as lack of language planning, language policy, lack of vision, As well as the lack of interest in this field, the lack of institutions and programs that teach Arabic to non-Arabic-speaking children, the poor qualification of Arab teachers for children, the scarcity of educational curricula and textbooks aimed at children The lack of resources and support for this vital sector, the absence of technology in the teaching of Arabic to young people. The internal challenges that are connected to the system of learning and education, such as ignorance of how to acquire children in general and Arabic languages in particular, the natural and industrial environment in the process of education, the mixing of classes and overcrowding, the presence of young children of the heritage of language with the learner non-heirs, the lack of focus in the young in the process of learning, how to maintain order with the young, strategies to raise motivation and lack Attention, and difference levels between young people in efficiency, and last but not least evaluation methods and evaluation.

Key Words : Teaching Arabic to young people, Applied Linguistics, Building Arabic Programs. Challenges of TeachingArabic.

لماذا تعليم العربية للصغار ؟

تعد اللغة العربية إحدى أهم اللغات الإنسانية على الإطلاق، فهي لغة أكثر من مليار ونصف من سكان الكرة الأرضية، وهي لغة الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية التي يمارس فيها هؤلاء شعائر الدين الإسلامي من صلاة وصوم وعبادة وغيرها. ولقد أضحى اكتساب لغة ثانية في عصر العولمة أمراً ملحاً وحيوياً حيث يوفر فرصة عظمية لتوسيع دائرة التفكير وفهم الآخر، ناهيك عن فتحها فرصاً لا متناهية في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية وغيرها، وهي شبه واجب بالنسبة لهؤلاء الصغار من أبناء الجالية الإسلامية، ووارثي اللغة من ذوي الأصول العربية. وكلما كان الشروع في تعلمها في سن مبكرة كانت النتائج أكثر دقة، وأوسع مجالاً، وأثرى تجربة. وتؤكد هبة شنيك أن لتعليم الصغار العربية شأن عظيم في تنيمة شخصيتهم العلمية والأكاديمية[2]. ومن الأسباب الموجبة الأخرى لتعليم العربية للصغار :

- كلما بدأنا في تعليم العربية للصغار حصلنا على كفاءة لغوية أعظم، فالتعليم كما يقولون في الصغر كالنقش على الحجر.
- التمتع بلكنة لغوية كأبناء اللغة العربية.
- تطوير المهارات المعرفية المدرسية الكلية، وتنمية مهارات حل المشلات.
- تعزيز فهم اللغة الأولى ومعرفته بها.
- تنمية المقدرة على التواصل مع مزيد من الناس طول الحياة.
- فهم أفضل للثقافات الأخرى.

خصائص تعليم الصغار ؟

يعد بياجيه أفضل من تحدث عن خصائص تعليم الصغار، وقد قسم تعليمهم اللغة إلى أربع مراحل : على النحو الآتي :

- **مرحلة الذّكاء الحسيّ الحركيّ :** من الولادة حتى عامينً، ويعتمد الطفل في هذه المرحلة على حواسّه وحركته، فإذا اكتمل عمر السّنتين تكون قد نمت حواسه وتطوّرت حركاته وأصبحت واضحةً، فيعتمد الطّفل في هذه المرحلة على حاسّة البصر والسّمع واللّمس وبداية الكلام.
- **مرحلة ذكاء ما قبل العمليّات** : من سنتين إلى سبعة سنين، وفي هذه السّنوات ومن خصائص هذه المرحلة أن يبدأ عقل الطفل بالعمل، وبزوغ

إرهاصات التّفكير الرمزيّ لديه، ثم التّفكير الحدسيّ، فتختلف نظرته وتصرّفاته وتميل إلى المنطقيّة؛ لأنّ العقل بدأ بالمُشاركة مع المرحلة الحركيّة. وتُقسم هذه المرحلة لمرحلتين : مرحلة ما قبل المَفاهيم من عمر سنتين لأربع سنوات، فيُصبح لدى الطّفل مهارات التّصنيف، كتصنيف الطّول. والمرحلة الثانية : الطور الحدسيّ من عمر أربع إلى سبع سنوات، وهنا يبدأ الوعي بثبات الخصائص، فيُميّز الطّفل مثلاً بين الجمادات وغير الجمادات.

- **مرحلة التّفكير الواقعيّ أو الماديّ** : من السنة السابعة إلى السّنة الحادية عشرة، ومن خصائص هذه المرحلة أن الطفل يستطيع أن يُفرّق بين الوقت الماضي والحاضر ، ويُصنّف الأشياء بحسن النّوع والشّكل، وتظهر مفاهيم الاكتساب، مثل الكُلّ والجزء، والكم والكيف، والمُقارنة والتّمايز.

- **مرحلة التّفكير المجرّد** : من السنة الثّانية عشرة إلى الخامسة عشرة، ومن خصائص هذه المرحلة تطوّر التّفكير المنطقيّ، ووضع الفرضيّات والاحتمالات، والتطوّر في التّفكير النّاقد ، ومُقارنة الأشياء وتحليلها واختيار الأنسب، وفي هذا العمر يكون انغماس الطّفل الذى أصبح مُراهقاً في المجتمع قد بدأ ينمو ، وهذا يكسبه الكثير من المنطقيّات التي يتبنّاها تباعاً للبيئة المُحيطة له بدءاً من الأسرة مروراً بالمدرسة والأصدقاء، وهذه هي قاعدته في التطوّر للانطلاق في حياته، فيمتلك قاعدةً فكريّةً خاصّةً به من أفكار ومُعتقدات[3].

- **وقد لخص مسعود هاشمي ومسعود زاهد[4] خصائص تعليم الصغار في** :

- أن الصغار لديهم دافعية عالية ولديهم طاقة كبيرة.
- أن الصغار كالاسفنج يمتصون ما يقدّم إليهم في الحال.
- لديهم خلفيات لغوية مختلفة ومتنوعة.
- يشعرون باليأس بسهولة إذا ما تم تصحيحهم مباشرة.
- لديهم جاهزية عالية للتقليد والمحاكاة.
- يحبون العمل الثنائي والجماعي.
- يحبون الاستقلالية.
- يحتاجون الاحترام والانتباه.
- يتعلمون بسهولة من البيئة التي يعيشون فيها.
- لديهم رغبة في المناسبة وروح عالية فيها.

ما هي خصائص معلّم الأطفال ؟

لمعلم الأطفال بعض الخصائص التى ينماز بها عن معلم العربية للكبار، ومن أهم السمات التي ينبغي أن يتصف بها[5] :

- أن يكون صبوراً وذا حماسة كبيرة.
- أن يكون محباً لهم.
- يهتم بالفروق الفردية بينهم ويقوم على معالجتها.
- يشجع الصغار في كل الفرص والأحايين.
- الذى يُظهر جمال اللغة وفائدتها لهم.
- الذى يدفع طلبته لحبه وحب ما يقوم بتدريسه.
- يعرف خصائص تعليم الصغار .
- متمكن من أساليب التدربسوفنياته.
- يحترم الصغار ويقدرهم.
- الذي يستغل كل موقف ويحوله لموقف تعليمي.

أمّا علي مدكور وآخرون[6] فقد أوجزوا سمات معلم العربية للأطفال في :

- صفات شخصية دافعية -وتتفرع إلى :
  - الحماس
  - يتمتع بروح الفكاهة.
  - الموثوقية.
- شخصية متوجهة نحو النجاح، وتتفرع إلى :
  - أهدافه واضحة يومياً.
  - يعطى الصغار فترة انتظار للتفكير والإجابة.
  - لا يعطل الصغار أثناء عملهم.
  - يساعد الصغار على تعديل الإجابات.
  - يوفر التغذية الراجعة.
- السلوك المهني، وتتفرع إلى :
  - الجدية.
  - التوجه نحو الهدف.
  - متأن.
  - منظم ومرتب.

oيؤسس عمله على النظريات العلمية.
oمتكيف ومرن.
oكثير الاطلاع.

وينبغي على هؤلاء أن يقوموا في تعليمهم بما يلي :

- يستخدم اللغة السهلة والمبسطة في الفصل.
- يتكلم بوضوح وسلاسة.
- يستخدم السبورة معظم الأوقات.
- يوظف الألعاب بشكل كبير وممتع.
- لديه حس فكاهي جميل جاذب.
- يسمعهم الموسيقى الهادفة والأفلام الكرتونية بالعربية.
- يوظف التكنولوجيا في التعليم.
- يوظف لغة الجسد في التدريس.
- يوظف الصور والمجسمات والأمثلة الحية في التدريس.
- يخلق بيئة صفية مناسبة للتعلم

ما أفضل طرائق تدريس العربية للصغار ؟

يكاد يجمع التربويون على أن طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة TPR هي الطريقة الأفضل والأمثل لتعليم العربية للصغار ، ويعد جيمس آشر أول مَن تحدث عنها وأدخلها إلى ميدان تعليم اللغات الأجنبية ، وهي طريقة تقوم على الأوامر والنشاط الحركي، ومن المبادئ التي أقام عليها آشر نظريته[7] :

- الفهم يسبق الانتاج.
- الاستماع أساس المهارات الأخرى.
- ربط الفهم بالحركة.
- التعليم بالحركة يبدد التوتر لدى الدارسين.
- مبدأ انتقال أثر التدريب.
- الاهتمام بالمعنى أكثر من الشكل.
- الكلام ينمو بشكل تدريجي.

ولا شك أن هناك طرائق ومذاهب أخرى مختلفة تناسب تعليم الصغار والكبار ليس هذا موطن ذكرها، أبرزها الطرائق التي تستند إلى الألعاب والحركة والتمثيل إلخ.

ما أهم الفروق بين تعليم العربية للصغار والكبار ؟

ناقش غير واحد أهم الفروق بين تعليم اللغات للكبار والصغار، ومن هؤلاء نونان[8] وجوان وغيرهما، ويمكن الرجوع إليهما لمزيد من التوضيح والتفصيل، وهذه قائمة بأهم ما استشعرته ولمسته من واقع التجربة :

الصغار	الكبار
فترة الانتباه محدودة	فترة الانتباه أطول
يتوقدون حماساً وكثيرو الحركة	مختلفو الحماس والحركة
أقل شعوراً بالحياء والخجل	يخجلون ويشعرون بالحياء
لا تزال معارفهم محدودة	تكوّن منظومة معرفية واسعة عبر النظام الدراسي وأطوار الحياة
يستطيعون فهم الرسائل اللغوية لكنهم لا يستطيعون تحليل اللغة	يبدؤون بإظهار اهتمامهم في التحليل اللغوي كون اللغة نظام غير محسوس.
لديهم وعي ضحل عن أنفسهم وعن عملية التعلم	لديهم وعي واضح حول أنفسهم وحول كيفية تعلمهم.
لديهم مقدرة متدنية في القراءة والكتابة	لديهم مهارات متقدمة في القراءة والكتابة
يقلقون على أنفسهم كثيراً	لديهم إحساس بالقلق تجاه أنفسهم وغيرهم
لديهم معرفة ضحلة بالعالم	لديهم معرفة واسعة بالعالم من حولهم
يحبون الخيال ويستمتعون بالحركة.	يبدؤون بالاهتمام في قضايا الحياة الحقيقية
لديهم قدرات تفكير سطحية	لديهم قدرات تفكير عليا

التحديات التي تعليم العربية للصغار الناطقين بغيرها

التحديات الخارجية

- التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية

يفتقر العالم العربي للأسف إلى سياسة لغوية واحدة تحمي مواقفه تجاه العربية وقضاياها في التعليم المدرسي والجامعي، والتعليم العالي والبحث العلمي، والتعريب ومجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، على الرغم من توافر نماذج جاهزة وناجحة في هذا الشأن حيث ليس علينا أن نصنع العجلة من الصفر كما يقولون، كالاطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية في أوروبا، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة وغيرهما، وعليه فإن كل ما يجري فيما يخص تعليم العربية لأهلها وغير أهلها يندغم في اتجاه غيرة القائمين على العربية وبعض المؤسسات التي تعنى بتعليمها على الرغم من كثرة الدعوات إلى ضرورة توحيد الجهود والبناء على جهود الآخرين، حتى لا نبدأ من الصفر، ولعل شأن تعليم العربية للأطفال غير الناطقين بها من أفقر المجالات اهتماماً به، وهو من أشد المجالات حاجة للتخطيط والبناء لأنه قاعدة الاصلاح بحيث يجب أن تبدأ به. ومن الجهود التي يمكن البناء عليها ما خصصته معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بما يعرف من K-12، ومعايير قطر لتعليم الصغار.

- الرؤية

شهد ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها ضمن فئة الكبار والصغار طفرة كبيرة من التقدم، ولم يترافق هذا التقدم للأسف في تشكيل رؤى وفلسفات لغوية مختلفة تعمل على تطويره وازدهاره، ولعل أهم سببين لذلك، غلبة البعد التجاري عليها والمنفعة المادية، وغياب الأطر المرجعية التي تساهم في بناء البرامج اللغوية في العالم العربي، فعلى الرغم من إقبال عشرات الآلاف من الدارسين إلا أننا ما زلنا نفتقر إلى ما يشبه المجلس البريطاني، وأمد إيست الأمريكي في رعايتهما لتعليم الانجليزية وقيادة المجال فيه تنظيراً وتدريساً، وإذا نظرت حوالينك تجد أن عدد المؤسسات التي توفر خدمات تعليمية للصغار والكبار تعد بالعشرات، فيما لا تتجاوز أصابع البرامج اللغوية اليد الواحدة وربما الاثنتين إذا كنا متفائلين، وأعني بها تلك التي تمتلك رؤية وفلسفة في تدريس العربية للصغار والكبار.

- قلة الاهتمام وندرة الاستثمار في تعليم الصغار

في الوقت الذي يشهد العالم تنامياً واضحاً في إعداد الصغار للقرن الواحد والعشرين، وعصر العولمة، وثورة المعلومات، وتسونامي

التكنولوجيا إلا أن عالمنا العربي والاسلامي لا يزال يعاني من قلة الاهتمام وندرة الاستثمار في التأهيل اللغوي وخاصة فيما يتعلق بتعليم العربية لغة أولى وثانية للصغار من المتعلمين، ولا تزال التقارير تظهر تترى في كشف عورة الأنظمة التعليمية التي تعكس ضعف الصغار في القراءة والكتابة. إننا بحاجة إلى الاستثمار في هذا القطاع المهم من منظومة التعليم لأن الاستثمار الحقيقي يبدأ من القاعدة وليس من السقف، والمتأمل لهذا القطاع لا يكاد يجد مؤسسة حكومية أو خاصة تعنى بمجال تعليم الصغار للعربية لغة ثانية أو أجنبية بحثاً وتطويراً أم تدريساً وتعليماً.

- غياب المؤسسات والبرامج الخاصة بتعليم الصغار الناطقين بغير العربية

لعل أهم المؤسسات التي قد يكون لها إسهام في تطوير لغة الصغار الروضات والحضانات[9]، وهي على قلتها لا يوجد ما يجعلها تعمل وفق سياسة واضحة. وهي بالغالب تقوم مهمتها على قضاء الأطفال للوقت دون مشكلات بانتظار عودة الأمهات لإقلال أولادهن مع بعض المحاولات في تعليم اللغة، وهذا في أحسن الأحوال في تعليم الصغار للعربية لغة أولى، وعلى الرغم من المحاولات الحثيثة بحثاً عن مؤسسات خاصة تعنى بتعليم العربية للصغار من غير الناطقين، إلا أن محاولاتي باءت بالفشل، فحري بنا تأسيس مؤسسات خاصة تعنى بتعليم العربية للصغار من غير الناطقين بها ضمن رؤية واضحة، وفلسفة محددة، ومنطق بيّن، كما هو الحال في تعليم الإنجليزية في أمد إيست وغيرها.

- ندرة المدرس المؤهل الذي يعرف خصائص تعليم الصغار غير الناطقين بالعربية

كثيرة هي الدراسات التي أكدت أن من أكبر المعضلات التي يواجهه مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها هو ندرة وجود المدرس الجيد، والمؤهل تأهيلاً علمياً صحيحاً مبني على فلسفة ورؤية، وهذا ناجم من نقص المؤسسات التي تعنى بتأهيل أساتذة العربية عموماً ولغير الناطقين خصوصاً، ونظراً لكون تعليم العربية للصغار من الأفكار الناشئة فإن هذا المجال يعاني من نقص أشدّ، وندرة كبيرة في تأهيل هؤلاء تأهيلاً لغوياً وتربوياً وثقافياً في كيفية التعامل مع الصغار في اكتساب اللغة، والتفريق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم والثانية والمجالات المتداخلة والمختلفة بينهما.

- نقص وندرة المناهج المخصصة لتعليم الصغار غير الناطقين بالعربية

يعاني مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها عموماً من نقص المواد التعليمية والسلاسل المنهجية في تعليم العربية على الرغم من تحرك هذا القطاع بعيد أحداث الحادى عشر من سبتمبر، ويعانى مجال تعليم الصغار بشكل أكبر وأعمق من ندرة الكتب والسلاسل الموجهة لتعليم الصغار من غير الناطقين بالعربية، وإنه لمن المؤسف ألا تزيد الكتب والمناهج العربية الموجهة لتعليم الصغار عن إشغال رف واحد من المكتبات العامة فيما تكتظ ونزدحم بالكتب الموجهة لتعليم اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية.

- قلّة المواد والدعم لهذا المجال الحيوي والمهم

من أسس نجاح أى برنامج أن يمتلك الرؤية المنهجية المرجعية في الاعداد والتحضير، والتمويل والدعم الذى يساعد على نجاحه، ويمكن القول بكل أسف أن مجال تعليم العربية للصغار لم يحظ بكلا الأمرين، ويحدونا الأمل أن تسفر هذه الندوة عن تأسيس مركز يعنى بتعليم العربية للناطقين بغيرها للصغار بحثاً وتطبيقاً، بحيث يكون مرجعاً في التخطيط والتأهيل، ويحظى بالدعم المادي والمعنوي الذي يعينه على تحقيق رسالته.

- غياب توظيف التكنولوجيا في تدريس العربية للأطفال غير الناطقين بالعربية

شهدت العملية التعليمية في شتى جوانبها قفزة نوعية في توظيف التكولوجيا فيها، وأضحت الشغل الشاغل للمنظرين التربويين، ومصممى المنصات والبرامج التعليمية، وعقدت لها المؤتمرات والندوات فيما يعرف بحوسبة التعليم العام واللغوى، وظهرت اتجاهات حديثة في تعليم اللغات الأجنبية تقوم على توظيف التكنولوجيا والانترنت والحواسيب والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية كل ذلك تذليلاً لاكتساب اللغات عموماً، وتتنافس الجامعات والمؤسسات التى تعنى بتعليم اللغات بالقدر الذى توفره توظيفاً لهذه التقنية، وظهرت ما يسمى بالتعليم المدمج، والصفوف المقلوبة أو المعكوسة التى تستثمر التقنية في التعليم لكى تحقق غرضين : الأول : جعل التعليم يستند إلى الطالب ومقدراته، وإضفاء المتعة عليه. وللأسف يمكن القول بأن مجال تعليم العربية للصغار ما زال يحبو في هذا المجال،

وهذه دعوة صريحة لضرورة رفد هذا المجال بالتطوير في التعليم المستند إلى التقنية الجاذبة للتعلم.

- مزاحمة اللغات الأجنبية

يشهد العالم إقبالاً متزايداً على تعلم اللغات الأجنبية كونها أصبحت ضرورة وحيوية في التأهيل الذاتي في ظل تحول العالم إلى قرية صغيرة في ضوء العولمة وغيرها، ولا شك هناك مفاضلة بين العربية ولغات العالم الأخرى كالانجليزية والفرنسية والصينية والروسية وغيرها، ومن هنا يأتي دور الجميع في ضرورة الترويج للعربية : لغة الدين والحضارة والعلم والتواصل، وأنها لها أسباب موجبة لتعلمها أكثر من كل لغات العالم، ويأتي هنا دور الأسرة والمجتمع والمؤسسات التعليمية ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.

- تحدي العاميات

كما أن اللغات الأجنبية تزاحم العربية وتؤثر فيها، فإن العاميات كذلك لها تأثير واضح في تعلم العربية، خاصة لدى الصغار من غير الناطقين، فالكبار يملكون المقدرة العقلية للتحكم في قرار التعلم والممارسة في حين الصغار لا يتمتعون بذلك، وعلى الرغم من اشتراك العامية والفصحى في ملامح لغوية جوهرية كثيرة. على الرغم من ذلك قد يواجه المتعلم الصغير صعوبات، منها : ما هو على نطاق الأصوات والألفاظ والمفردات والتراكيب : الصرف والنحو[10]. ونحن هنا بحاجة إلى سياسة لغوية وتخطيط سليم الشأن ينبغي أن يقوم على دراسات عملية ونظرية.

- الجهل بكيفية اكتساب الأطفال للغة

يعد الجهل بكيفية اكتساب الصغار للغة من أهم المعوقات في اكتسابها، ولا يزال المجال شحيحاً في الدراسات العربية التي تظهر كيفية اكتساب الصغار سواء من الناطقين بها أو بغيرها، وعلى العموم يمكن البناء على أعمال بياجية المتميزة في هذا المجال، وقد قسم مراحل اكتساب اللغة إلى أربع مراجل لكل مرحلة منها خصائصها وسماتها، وعلى على النجو الآتي :

- مرحلة الذّكاء الحسيّ الحركيّ 2-1
- مرحلة ذكاء ما قبل العمليّات 7-3

oمرحلة التّفكير الواقعيّ أو الماديّ 11-8
oمرحلة التّفكير المجرّد

- تحدي البيئة التعليمية : الطبيعية والصناعية

يعد خلق البيئة المناسبة والمحفزة لتعلم أى لغة من أسس البرنامج اللغوى الناجح، ولا شك أن تعليم العربية للصغار من غير الناطقين أمامه احتمالان، الأول : أن يجرى في بيئة عربية خالصة يتمثل التحدى فيه في دمج الصغار في المجتمع مراعين في ذلك نوعية اللغة التى يتعلمونها، وبعض المحددات الثقافية والمجتمعية لذلك، والثانى : في بيئة غير عربية، ويكون التحدى في كيفية خلق بيئة انغماسية تعوضه عن البيئة الأصلية المساعدة في اكستاب اللغة، وهو أمر يكون فيه كلفة وصعوبة تنفيذ.

- اختلاط الفصول واكتظاظها

تعانى فصول الصغار من غير الناطقين بالعربية من عاملين، الأول كثرة الأعداد في الفصل الواحد مما يؤثر على نوعية البرنامج ومخرجاته وذلك بسبب قلة الفرص المتوافرة لكل متعلم في الانتاج اللغوى، والفروق الفردية الواضحة في كل فصل الأمر الذي يتطلب رؤية وجهوداً إضافية من المعلم لتجاوزها.

- أصول الطلاب : وارثو اللغة والأجانب

تعدّ مسألة الدارسين وارثى اللغة أى الطلبة من الأصول العربية الذين يختلطون بالصغار من جنسيات أخرى مختلفة إحدى صعوبات تعليم العربية للجميع، حيث يتمتع هؤلاء بكفاءة جيدة نوعاً في الاستماع والمحادثة، وكفاءة صفر في القراءة والكتاب، في حين تكون كفاءة باقى الدارسين متساوية في المهارات الأربعة، ولا شك أن التغلب على هذه الإشكالية يحتاج إلى تعاور الجهود المؤسسية والفردية لتجاوزها.

التحديات الداخلية

وكما سبق القول هناك فهناك تحديات خارجية وتحديات داخلية في تعليم العربية للصغار من غير الناطقين بها، وهذه طائفة للتمثيل وليس بهدف الحصر للمشكلات والتحديات الداخلية في تعليم العربية للصغار.

- الجهل بطرائق تدريس الصغار في المهارات المختلة

إحدى أكبر معضلات تعليم العربية للكبار والصغار على حدٍ سواء الجهل بطرائق تعليم اللغة خاصة مع الصغار الذين لا تطول فترة تركيزهم لوقت طويل، ناهيك عن أن خصائصهم مختلفة تماماً عن الكبار مما يستدعي معرفة إضافية في طرائق تدريس الصغار للغة العربية، وينبغي أن تؤسس هذه الطرائق على نتائج دراسات اكتساب اللغة الثانية. وينبغي التركيز على طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة كونها أثبتت نجاعتها كإحدى طرائق تدريس الصغار اللغات المختلفة.

- تحدي تدريس مهارة المحادثة والخوف من التكلم

من الفروقات الجوهرية بين تعليم العربية للكبار والصغار أن إنتاج المحادثة في تعليم الصغار يتأخر عن إنتاج المهارات الأخرى، وهذا أمر يغيب عن أذهان الكثير من العاملين في هذا المجال ؛ مما قد يولد ضغطاً على الصغار وأسرهم ومعلميهم وبرنامجهم، وذلك لأنهم بحاجة إلى فترة من الاستماع من أجل تهيئة الذاكرة البعيدة للعمل، والمساهمة في اكتساب اللغة.ويعاني الصغار من الخوف والخجل في الكلام لذلك ينبغي أن يمتلك بعض الأدوات التي يستطيع من خلالها أن يبدد هذا القلق والخوف.

- حجم التعلّم وعدد المفردات

ومن الفروقات الاضافية بين تعليم العربية للكبار والصغار التي يجهلها الكثير وتسبب تحديات كبرى ومعضلات عظمى، الجهل بحجم المفردات وكيفية تدويرها، حيث ينبغي أن تكون جرعات تقديم المفردات للصغار أقل بكثير من حجم تقديمها للكبار، وينبغي أن يقوم المعلم بتدويرها بشكل ممنهج لكي يساعد الصغار على اكتسابها، وإقدارهم على إنتاجها.

- قِصَر التركيز

مما يمتاز به الصغار على العموم في تعلمهم للغات الأجنبية قصر فترة التركيز لديهم، وهذا مما ينبغي أن يلم به معلم هؤلاء الصغار، ناهيك عن واضع مناهجهم، لأن عدم مراعاة هذه المسألة تعد من التحديات التي يواجهها هذا المجال. وعليه يمكن ان يتسلح معلم العربية للصغار ببعض الأدوات التي تمكنه من تنمية الانتباه وزيادة التركيز، ومن ذلك :

- تنويع الأنشطة.
- استعمال طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة.
- استخدام الحواس الخمسة لتناسب أنواع المتعلمين.
- الوعي بالفروق الفردية ومراعاتها.

- الحفاظ على النّظام

إحدى التحديات الداخلية موضوع كيفية ضبط الصف والحفاظ على نظامه خاصة في ضوء كثرة العدد، واختلاف الخلفيات وتنوعها للدارسين، ولعل من أنسب الاجراءات التي يمكن أن يسلكها المعلم في تعليم العربية الصغار إشراكهم في وضع نظام الفصل وعقوباته. ناهيك عن الاستراتيجيات الأخرى التي تجعل الدارسين الصغار مشغولين طوال الوقت ولا يشعرون بوقت الفراغ، لأن أعظم مسبب للفوضى والازعاج هو الفراغ، وانتهاء النشاطات والتدريس قبيل وقته، بالاضافة إلى ضرورة التركيز على التدريس التعاوني الذي يتطلب حركة وعمل من الدارسين الصغار.

- الدافعية وقلة الاهتمام

ومن التحديات موضوع الدافعية التي ترتفع وتنخفض بحسب البيئة والجو العام في الأسرة والمجتمع والمؤسسة والشخص نفسه لذلك ينبغي أن يمتلك المعلم تصوراً، ويكون مستعداً للتعامل مع هذه الظاهرة. ومن الطرائق التي يمكن زيادة الدافعية وتنميتها :

- جعل الأهداف واضحة وصريحة.
- أن تكون الموضوعات ذات صلة واهتمام بالمتعلمين.
- تصميم أنشطة ضمن اهتماماتهم
- جعل عملية التعليمة بنائية.
- تشجيع التعليم التعاوني.
- توفير فرصاً للتواصل الحقيقي.
- توفير أدلة ملموسة على التقدم.
- القدرة على السؤال على الدوام.

- فرق المستويات

تمتد المرحلة العمرية لتعليم الصغار من أربع سنوات إلى خمس عشرة سنة وهى فترة طويلة سوف تؤدى بالضرورة إلى فروق واضحة في مستويات الدارسين، حيث ليس من السهل في كل سنة دراسية البدء بفصول دراسية من الصفر لكل الراغبين بالالتحاق لأسباب لوجستية ومادية، وبالتالى من ضرورات العمل في تدريس الصغار التعامل مع فروق واضحة في المستويات، وهى معضلة بحق وهى في الوقت ذاته لا يوجد لها حل سحرى، إنما ينبغى أن نسدد ونقارب في التعامل معها، ومن تلك الخطوات التي يمكن أن نتخذها على سبيل المثال لا الحصر :

- تعديل المهام بحسب المستويات، مهمات سهلة ومتوسطة وصعبة.
- العمل في مجموعات.
- تفريد التعليم

- كيفية التقييم والتقويم

نقوم بالتقييم لأسباب عديدة، للتصنيف، وقياس المخرجات، ومراجعة طريقة التدريس، والمواد التعليمية، والأساليب التدريسية إلخ، وتوفير تغذية راجعة للدارسين عن تقدمهم في البرنامج اللغوى، تسليط الضوء على نقاط القوة والضعف. ومن أهم مبادئ التقييم استخدام مؤشرات الأداء وألا يكون تقييمنا انطباعياً ذاتياً، خاصة في مهارتى المحادثة والكتابة. فتقييم المهمة عبر مؤشرات الأداء وتوفير التغذية الراجعة في ضوئها، يعنى النجاح في عملية التقييم التى تقودنا إلى عملية التقويم، التي تعني الإجراءات التأكيدية أو التصحيحة لما كان قد قام به المعلم.

خاتمة

رامت هذه الدراسة الوقوف على التحديات والصعوبات التى تواجهها برامج تعليم العربية للأطفال، وقد وجد الباحث أنها تقسم إلى قسمين رئيسين : تحديات خارجية وتحديات داخلية، ويقصد بالتحديات الخارجية بالتحديات التى لا ترتبط بالبرنامج اللغوى بما يضمه من معلمين ودارسين، بل بالمجال نفسه، وتحديات داخلية، ترتبط بالبرنامج اللغوى ومدرسيه وطلبته والعملية التعليمية فيه. ومن أبرز التحديات الخارجية التي رصدها الباحث غياب التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، وانعدام الرؤية والفلفسة، ناهيك عن ندرة الاهتمام بهذا المضمار، وقلة المؤسسات والبرامج التي تُعنى بتعليم العربية للصغار غير الناطقين بالعربية، وضعف تأهيل معلمي العربية للأطفال، عدا عن شح المناهج والكتب التعليمية التي تستهدف الأطفال غير الناطقين بالعربية، وقلة الموارد والدعم لهذا القطاع الحيوي، وغياب توظيف التكنولوجيا في تعليم العربية للصغار، ومزاحمة اللغات الأجنبية للعربية، وتحدي العاميات، أمّا التحديات الداخلية التي ترتبط بمنظومة عملية التعلّم والتعليم، كالجهل في كيفية اكتساب الأطفال للغات عموماً والعربية خصوصاً، وتحدي وجود البيئة الطبيعية والصناعية في عملية تعليمها، واختلاط الفصول واكتظاظها، ووجود الصغار من وارثي اللغة مع متعلمها من غير الوارثين، وقصر الركيز لدى الصغار في عملية التعلم، وكيفية الحفاظ على النظام مع الصغار، وإستراتجيات رفع الدافعية وقلة الاهتمام، وفرق المستويات بين الصغار في الكفاءة، وأخيراً وليس آخراً أساليب التقييم والتقويم.

الهوامش

[1]- قدمت هذه الدراسة في الندوة الدولية حول تعليم اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بالعربية التى أقيمت بين الرابطة العالمية لمؤسسات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ومنظمة الإيسيسكو في مدينة الرباط بتاريخ 2017/12/15 .

[2]- هبة عبد اللطيف شنيك (2017). تعليم النحو للأطفال، ضمن مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : دراسات وأبحاث علمية محكمة. تحرير : بلقاسم اليوبي ، وخالد أبو عمشة، وومولاي سليماني، ومحمد العلوي، منشورات دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن : 139.

[3]- انظر لمزيد من المعلومات : موريس شربل (1986)، التطور المعرفي عند جان بياجيه (الطبعة الأولى)، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، و د.حابس العواملة د.أيمن مزاهرة (2003)، سيكولوجية الطفل علم نفس النمو (الطبعة الأولى)، الأردن : الأهلية للنشر والتوزيع،

[4]- Masoud Hashemi and Masoud Azizinezhad.(2011) Teaching English To Children : AUnique, Challenging Experience
For Teachers, Effective Teaching Ideas : 2086.

[5]- MasoudHashemi and MasoudAzizinezhad .(2011) Teaching English To Children : A Unique, Challenging Experience
For Teachers, Effective Teaching Ideas : 2086.

[6]- علي أحمد مدكور وآخرون (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، مصر : 469.

[7]- عبد العزيز العصيلي (2002). طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

[8]- انظر : 2. Nunan David. Teaching English to young learners, Anaheim University Press : :

[9]- انظر : بن فريجة أبو إلياس (2015). لغة الطفل ما قبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل، دار أسامة، ونبلاء ناشرون وموزعون، عمان - الأردن : 132.

[10]- علاء الجبالي (د. ت). لغة الطفل العربي : دراسة في اكتساب اللغة وتطورها، مكتبة الخانجي : 185.

تعليم النحو العربي وتعلُّمه للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها

أ.د جاسم علي جاسم عميد كلية علم اللغة التطبيقي/
الجامعة الإسلامية بمنيسوتا فرع تركيا

ملخص

ساد الاعتقاد بأن النحو وضعه أبو الأسود الدؤلي بأمر من أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه وأرضاه، والذي يعد عمود اللغة العربية وميزانها، وبه تستقيم الألسن، وتصح اللغات.وبعد البحث والتقصي وجدنا خلاف هذا الأمر، وأن العرب في الجاهلية عرفوا النحو، وكتبوا أشعارهم بلغة سليمة، التي هي المعيار الذي سار عليه النحاة وعلماء اللغة في عصر التدوين لمعرفة الصواب من الخطأ فيما بعد.وسوف نتناول هذا الموضوع من خلال الموضوعات التالية : معرفة العرب القدامى بالنحو، والمدرسة البصرية والكوفية في النحو، وتعليم النحو لغير الناطقين بالعربية.

الكلمات المفتاحية : تعليم، الناطقين، غير الناطقين، النحو العربي، تعلُّم.

Abstract

It was believed that grammar was appointed by Abu al-Aswad al-Du'ali by the order of the Commander of the Faithful Ali ibnAbiTalib (may Allah be pleased with him and his family), which is the pillar of the Arabic language and its balance. After searching and investigating, we found this not correct, the Arabs in the Jaahiliyyah knew the grammar, and wrote their poems in a corrct language, which is the scale who the grammarians and linguists used it in the age of blogging to know the right of wrong forms. We will deal with this subject through the following topics : knowledge of the old Arabs in grammar, the Basra and Kufic school in grammar, and teaching grammar to non-Arabic speakers.

Keywords : Teaching, Natives, non-natives, Arabic grammar, learning.

أولاً : معرفة العرب القدامى بالنحو معرفة قديمة

نحاول في هذا الجزء أن نجيب عن الأسئلة التالية :

أ- هل كان النحو معروفاً في الجاهلية أم لا ؟ أو هل كان العرب يعرفون النحو قبل أبي الأسود الدؤلي أم لا ؟

ب- ما الموضوعات النحوية التي تطرقوا إليها في مؤلفاتهم القديمة ؟

- **فيما يتعلق بالسؤال الأول**، كان النحو معروفاً بالجاهلية، والدليل على ذلك القصة التي ترويها لنا كتب التراث التي جرت بين النابغة الذبياني وحسان بن ثابت، ولا يعنينا منها إلا قول النابغة لحسان ؛ حين أنشده قصيدته التي فيها[1] :

لنا الجفنات الغر يلمعن في الضحى وأسيافنا يقطرن من نجدة دما

فقال له النابغة : أنت شاعر، ولكنك : "أقللت جفانك وأسيافك! " وذلك لأن "أسيافًا" جمع لأدنى العدد، والكثير "سيوف"، و"الجفنات" لأدنى العدد، والكثير "جفان".

ويتساءل الأسد هنا، حول هذه المعرفة بالنحو من قبل النابغة، بقوله : "فهل كان النابغة يعرف جموع القلة وجموع الكثرة ؟ يجب ألا ننكر عليه ذلك، إلا أن يكون إنكارنا ضربًا من ضروب "تجهيل الجاهلية"[2].

إذاً، علم النحو موجود قبل الدؤلي والخليل وسيبويه. وأن النص الذي أورده ابن فارس مشرق العبارة، بَيِّن الحجة، واضح الدلالة في هذا الموضوع، فهو يقول بعد أن عرض لذكر بعض الأعراب ممن كان لا يحسن الكتابة[3] : "... فأما من حُكي عنه من الأعراب الذين لم يعرفوا الهمز والجر والكاف والدال، فإنا لم نزعم أن العرب كلها، مدرًا ووبرًا، قد عرفوا الكتابة كلها والحروف أجمعها. وما العرب في قديم الزمان إلاكنحن اليوم : فما كل يعرف الكتابة والخط والقراءة، وأبو حية كان أمس، وقد كان قبله بالزمن الأطول من يعرف الكتابة ويخط ويقرأ، وكان في أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم كاتبون... والذي نقوله في الحروف هو قولنا في الإعراب والعروض. والدليل على صحة هذا ؛ وأن القوم قد تداولوا الإعراب، أنَّا نستقرئ قصيدة الحطيئة التي أولها :

أشَاقَتْكَ أَظْعَانٌ لِلَيـ ـــلَى دُوْنَ نَاظِرةٍ بَوَاكِرْ

فنجد قوافيها كلها عند الترنم والإعراب تجيء مرفوعة، ولولا علم الحطيئة بذلك لأشبه أن يختلف إعرابها ؛ لأن تساويها في حركة واحدة - اتفاقًا من غير قصد - لا يكاد يكون.

فإن قال قائل : فقد تواترت الروايات بأن أبا الأسود أول من وضع العربية، وأن الخليل أول من تكلم في العروض، قيل له : نحن لا ننكر ذلك، بل نقول إن هذين العِلْمَين قد كانا قديمًا، وأتت عليهما الأيام، وقلَّا في أيدي الناس، ثم جددهما هذان الإمامان، وقد تقدم دليلنا في معنى الإعراب.

وأما العروض، فمن الدليل على أنه كان متعارفًا معلومًا، اتفاق أهل العلم على أن المشركين لما سمعوا القرآن قالوا - أو من قال منهم - : إنه شعر. قال الوليد بن المغيرة منكرًا عليهم : لقد عرضت ما يقرأه محمد على أقراء الشعر : هزجه ورجزه وكذا وكذا، فلم أره يشبه شيئًا من ذلك. أفيقول الوليد هذا وهو لا يعرف بحور الشعر ؟...ومن الدليل على عرفان القدماء من الصحابة وغيرهم بالعربية كتابتهم المصحف على الذي يعلله النحويون في ذوات الواو والياء والهمز والمد والقصر. فكتبوا ذوات الياء بالياء، وذوات الواو بالواو، ولم يصوروا الهمزة إذا كان ما قبلها ساكنًا، في مثل : "الخبء"، و"الدفء"، و"الملء"، فصار ذلك كله حجة، وحتى كره من العلماء ترك اتباع المصحف من كره".

ويعقب الأسد على هذا النص بقوله[4] :إن ابن فارس يقرر معرفة بعض العرب في الجاهلية وصدر الإسلام بالكتابة معرفة دقيقة، ثم يذهب إلى أبعد من هذا حين يقرر معرفتهم بعلوم اللغة وقواعدها وعروضها ؛ ويرد على من يذهب إلى استحداث هذه العلوم بعد الإسلام بدهر ردًّا يغنينا عن أن نتصدى نحن له. وعلى الرغم من أن تقييد ابن فارس لكلامه هذا بقوله : "فإنا لم نزعم أن العرب كلها :مدرًا ووبرًا، قد عرفوا الكتابة كلها والحروف أجمعها، وما العرب في قديم الزمان إلا كنحن اليوم : فما كل يعرف الكتابة والخط والقراءة..."، ويضيف الأسد أيضاً على قول ابن فارس حول معرفة العرب بالنحو والعروض بقوله : مع أن ابن فارس قيد كلامه وحصر معرفة العرب بهذه العلوم في أهل المدر والبيئات المتحضرة، إلا أننا، فضلًا عن ذلك، نستبعد أن يكون العرب، حتى أهل المدر، قد عرفوا النحو

والعروض من حيث هما علمان لهما مصطلحات وقواعد، بالمعنى الذي عرفه المسلمون بعد ذلك. والأرجح أن ابن فارس يقصد أن العرب كانوا يعرفون من أمر النحو، ومن أمر العروض، وعيوب القافية، ما يستطيعون به أن يميزوا به الصحيح من الخطأ، والذي أصبح بعد ذلك أساسًا لعلمي النحو والعروض.

ويضيف الباحث إلى ذلك، أن العرب كتبوا المصحف الشريف كتابة صحيحة، وخاصة فيما يتعلق بحروف العلة : الألف والواو والياء، وأنهم كتبوا ذوات الواو بالواو، وذوات الياء بالياء، وهذا يدل على معرفتهم بالنحو وللدلالة على الأصل في الشكل والحروف[5].ومما يدعم هذا الرأي، أن عثمان بن عفان رضي الله عنه، لما أراد أن يجمع القرآن الكريم، "قال : من أكتب الناس ؟ قالوا : كاتب رسول الله صلى الله عليه وسلم : زيد بن ثابت، قال : فأي الناس أعرب ؟ قالوا : سعيد بن العاص، قال : عثمان : فليمل سعيد، وليكتب زيد. فكتب زيد، وكتب مصاحف ففرقها بين الناس، فسمعت بعض أصحاب محمد يقول : قد أحسن"[6].

كما أن رواة الشعر في القرن الأول، كانوا يصلحون بعض الشعر الأموي ؛ فمن ذلك أن شيخًا من هذيل - كان خالًا للفرزدق - دخل على رواة الفرزدق فوجدهم "يعدلون ما انحرف من شعره"، ولما جاء رواة جرير وجدهم كذلك "يقومون ما انحرف من شعره وما فيه من السناد"[7].

ووجدنا الرواة يقولون[8] : أخطأ ذو الرمة حيث يقول :

قَلائِــص ما تَنْفَكُّ إلا مُنَاخــةً على الخَسْفِ أو نَرْمِي بها بلدًا قَفْرًا

ومن أجل ذلك غيره بعض الرواة "ممن يريد أن يحسن قوله" فجعلوه : آلًا مناخة. وقالوا : إنما قاله ذو الرمة على هذا. وكان إسحاق الموصلي ينشده : آلًا، ويقول : نحتال لصوابه[9].

وقال امرؤ القيس[10] :

فَاليومَ أَشْرَبْ غيرَ مُسْتَحْقِبٍ إِثْمًا مِــــــنَ اللّهِ ولا وَاغِــــلِ

فقال الرواة : "قد حذف الشاعر الإعراب، وليس بالحسن". وذهبوا إلى أنه يريد "أَشْرَبُ" فحذف الضمة ؛ ولذلك غيرَّوه، فجعله بعضهم "فاليوم فاشربْ" بصيغة الأمر.

وقال لبيد[11] :

أو مُذْهَبٌ جُدُدٌ على أَلْوَاحِهِ ألنَّاطِقُ الْمَبْرُوزُ والْمَخْتُوم

والكلمة الأولى من عجز البيت ألفها ألفُ وصل، ولكنها في هذه الرواية قُطعت "فعدل عن ذلك بعض الرواة استيحاشًا من قطع ألف الوصل"، فغيروه، وجعلوه :

".... على ألواحهنَّ النَّاطق...."

وقال ابن مقبل[12] : "إني لأرسل البيوت عوجًا فتأتي الرواة بها قد أقامتها".

ومن فضول القول، إن علم العروض لم يبتكره الخليل، وإنما أسسه[13]، وهناك فرق بين الرائد والمؤسس. فالرائد : هو الذي يأتي بالفكرة الجديدة، ويبدعها ويخترعها ويبتكرها، أما المؤسس : فهو الذي يأخذ الفكرة من الرائد ويقوم بتقنينها وتقعيدها وجعلها علماً يدرس، وفق ضوابط علمية سليمة، تقوده إلى ذلك. ومما يؤكد على أن علم العروض موجود قبل الخليل[14] أن المشركين لما سمعوا القرآن قالوا - أو من قال منهم - : إنه شعر. قال الوليد بن المغيرة منكرًا عليهم : لقد عرضت ما يقرؤه محمد على أقراء الشعر : هزجه ورجزه وكذا وكذا، فلم أره يشبه شيئًا من ذلك. أفيقول الوليد هذا وهو لا يعرف بحور الشعر ؟ ولكننا نعرف أن الوليد بن المغيرة كان يعرف علم العروض وبحور الشعر، كما في السيرة : هزجه ورجزه... وهما من بحور الشعر، ولكن السؤال : من أين تعلمها المغيرة ؟ لا نعلم، ولكنه بالتأكيد كان يعرف هذين البحرين وغيرهما، فمعنى ذلك، أنه كان أناس قبله يعرفون ذلك أيضاً، وتعلم ذلك منهم، لا كما يقول ابن سلام من أن الخليل رحمه الله[15] : "... فاستخرج من العروض، واستنبط منه ومن علله مالم يستخرج أحد، ولم يسبقه إلى مثله سابقٌ من العلماء كلهم".

ونضيف إلى ذلك، أن أول شاعر في العربية هو امرؤ القيس، ولكنه كان ينشد الشعر على مثال احتذاه ممن سبقه من الشعراء، ونجده يشير إلى ذلك بقوله[16] :

عُوجَا على الطَّلَلِ الْمُحِيلِ لَأَنَّنَا نَبْكِي الدِّيار كَمَا بَكَى ابنُ خِذَام

- **أما فيما يخص السؤال الثاني**، حول الموضوعات النحوية التي تطرق إليها العلماء العرب قديماً فمنها، ما يلي :

تحدث ابن سلام في طبقاته عن موضوع النحو وقال : "وكان لأهل البصرة في العربية قُدْمَةٌ، وبالنحو ولغات العرب والغريب عناية. وكان أول من **أسس** العربية، وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها : أبو الأسود الدؤلي... وكان رجل أهل البصرة... وإنما قال ذلك حين اضطرب كلام العرب، فغلبت السليقية، ولم تكن نحوية، فكان سراة الناس يلحنون، ووجوه الناس، فوضع باب الفاعل والمفعول به، والمضاف، وحروف الرفع والنصب والجر والجزم[17].

وقال ابن سلام[18] : أخبرني يونس بن حبيب، قال الحجاج لابن يَعمَر : أتسمعني ألحن ؟ قال : الأمير أفصح الناس، قال يونس وكذلك كان، ولم يكن صاحب شعر، قال : تَسْمَعُني ألحن، قال : حرفاً. قال : أين ؟ قال : في القرآن. قال : ذلك أشنعُ له! فما هو ؟ قال : تقول : {قُلْ إِنْ كَانَآ بَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ (24)}.[19] قرأها بالرفع، كأنه لما طال عليه الكلام نسي ما ابتدأ به. والوجه أن يقرأ : {**أَحَبَّ إِلَيْكُمْ**} بالنصب، على خبر كان وفعلها. قال : وأخبرني يونس، قال : قال له : لا جرمَ، لا تسمعُ لي لحناً أبداً. قال يونس : فألحقه بخراسان، وعليها يزيد بن المهلّب.

ويعد عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي[20]، أول من بعج النحو، ومد القياس والعلل. وكان معه أبو عمرو بن العلاء، وبقي معه بقاء طويلاً. وكان ابن أبي إسحاق أشد تجريداً للقياس، وكان أبو عمرو أوسع علماً بكلام العرب ولغاتها وغريبها. وكان بلال بن أبي بُردة جمع بينهما بالبصرة، وهو يومئذ وال عليها، ولاّه خالد بن عبد الله القَسْري، زمان هشام بن عبد الملك، قال أبو عبد الله، قال يونس، قال أبو عمرو : فغلبني ابن أبي إسحاق بالهمز يومئذ، فنظرتُ فيه بعد ذلك وبالغت فيه.

وقد أُخِذَ على الفرزدق شيءٌ في شعره، فقال : أين هذا الذي يجرُّ في المسجد خُصْيَيْه ولا يُصْلِحُه ؟ يعني ابن أبي إسحاق[21].

وكان عيسى بن عمر يقول : أساء النابغة في قوله، حيث يقول :

فَبِتُّ كأنِّي سَاوَرَتْنِي ضَئِيلَةٌ من الرَّقْشِ في أنيابها السُّمُّ ناقِعُ

يقول : موضعُها "ناقعاً". وكان يختار السُّمَّ والشُّهْدَ، وهي عُلْوِيَّة[22].

وأخبرني يونس، أن ابن أبي إسحاق، قال للفرزدق في مديحه يزيدَ بنَ عبدالملك[23] :

مستقبلينَ شَمالَ الشَّأْم تضربُنا بحاصب كنديف القطن منثورِ

على عمائمنا يُلقى وأرحُلِنـــــا على زواحفَ تُزجَى مُخَّهَا رِيرِ

قال ابن أبي إسحاق : أسأت، إنما هي رِيرُ، وكذلك قياس النحو في هذا الموضع. وقال يونس : والذي قال حسن جائز. فلما ألحُّوا على الفرزدق، قال : "على زواحفَ نُزجَيها مَحاسِيرِ". قال : ثم ترك الناس هذا، ورجعوا إلى القول الأول.

وكان يكثر الرد على الفرزدق، فقال فيه الفرزدق[24] :

فلو كان عبدُ اللّه مولًى هَجَوْتُه ولكن عبدَ اللّه مولَى مَوَاليا

ردَّ الياء على الأصل. وهي أبيات، ولو كان هذا البيت وحده تركه ساكنا. فقال له عبد اللّه : أردت أن تهجوَني فلحنتَ أيضاً.

وكان عيسى بن عمرَ إذا اختلفت نزع إلى النصب[25]. كان عيسى بن عمر وابن أبي إسحاق يقرآن : {يَالَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ (27)}[26]. وكان الحسن وأبو عمرو بن العلاء ويونس، يرفعون : نُرَدُّ، ونُكَذبُ، ونكونُ. قلت لسيبويه : كيف الوجه عندك ؟ قال : الرفع. قلت : فالذين قرأوا بالنصب ؟ قال : سمعوا قراءةَ ابن أبي إسحاق فاتّبعوه.

وقال يونس : قال ابن أبي إسحاق في بيت الفرزدق[27] :

وعَضُّ زَمَانٍ يا بنَ مروانَ لم يَدَعْ من المال إلاَّ مُسْحَتًا أو مُجرَّفُ

ويروى أيضاً : مُجلَّف، المجرّف : الذي تجرّفته السَّنَةُ وقَشَرَته، والمجلَّف : الذي صيّرته جِلفاً، للرفع وجه. قال أبو عمرو : ولا أعرفُ لها وجهاً. وكان يونس لا يعرف لها وجهاً. قلت ليونس : لعل الفرزدقَ قالها على النصب، ولم يأْبَهْ ؟ فقال : لا، كان يُنْشِدُها على الرفع. وأنشدنيها رؤبةُ على الرفع.

ويعلق البغدادي على هذا البيت بقوله[28] : "وهذا البيت صعب الإعراب. وقد سأل بعضهم الفرزدق عن رفعه هذا البيت فشتمه، وقال : عليّ أن أقول وعليكم أن تحتجُّوا. وقال الفراء : حدثني أبو جعفر الرّؤاسي عن أبي عمرو بن العلاء، قال : مرَّ الفرزدقُ بعبد اللّه بن أبي إسحاق النحوي، فأنشده هذه القصيدة :

❖عزفتَ بأعشاش وما كدتَ تعزف❖

حتى انتهى إلى هذا البيت، فقال عبد اللّه : علام رفعت مجلَّف ؟ فقال له الفرزدق : على ما يسوءُك.

وفي تذكرة أبي حيان من النهاية قال عبد اللّه بن أبي إسحاق للفرزدق : بم رفعتَ "أو مجلّف" ؟ فقال : بما يسوءُ كوينوءك، علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا. ثم قال الفرزدق :

فلو كان عبدُ اللّه مولًى هجوته ولكن عبدَ اللّه مولى مواليا

فقال له عبد اللّه : أردت أن تهجوني فلحنت أيضاً. والفرزدق مشغوف في شعره بالإعراب المشكل المحوج إلى التقديرات العسرة، بالتقديم والتأخير المخل بالمعاني".

وباختصار، إن مقدار ما وضعه أبو الأسود من أبواب النحو ؛ فإن المصادر القديمة تشير إلى ضآلة ما رسمه. قال أبو الطيب اللغوي الحلبي : "فوضع شيئاً جليلاً، حتى تعمق النظر بعد ذلك وطوّلوا الأبواب"[29].ويمكننا ذكر ما ذكرته المصادر حول هذا الموضوع في النقاط الآتية :

1- وضع باب الفاعل والمفعول، ولم يزد عليه[30]. وينقل ابن النديم في كتابه "الفهرست" أنه رأى أربع ورقات قديمة ترجمتها : "هذه فيها كلام في الفاعل والمفعول من أبي الأسود، رحمة اللّه عليه، بخط يحيى بن يعمر..."[31].

2- وضع باب الفاعل والمفعول والمضاف وحروف الرفع والنصب والجر والجزم[32].

3- وضع باب التعجب.

وهذا يدل على أنه كانت هناك معارف لغوية سابقة لجهود أبي الأسود الدؤلي، وإن أبا الأسود حين نقّط المصحف، ووضع بعض أبواب النحو، كان يستخدم تلك المعارف اللغوية، ويعمل على تعميقها وتوسيعها.

ثانياً : مدرسة البصرة والكوفة

نود أن نطرح هنا سؤالين وجيهين، ونجيب عنهما، وهما كما يلي :

1- من رائد ومؤسس مدارس اللغة في البصرة والكوفة والشام ؟

2- وما خصائص مدرسة البصرة والكوفة في النحو ؟

أ- فيما يتعلق بالسؤال الأول، إن رائد مدارس اللغة في البصرة والكوفة والشام ومؤسسها هو أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه وأرضاه، الذي جعل أمراء الأمصار معلمين للناس[33]، فقد بعث إلى الكوفة عبد الله بن مسعود معلماً ؛ ليعلمهم قراءة القرآن[34]، وبعث أبا موسى الأشعري إلى البصرة ؛ ليعلمهم القرآن[35]، وبعث إلى الشام معاذ بن جبل وعبادة بن الصامت وأبا الدرداء ؛ ليعلموهم القرآن الكريم ويفقهونهم في أمر دينهم[36].

إذاً، أسَّس هؤلاء المعلمون الأوائل من الصحابة نواة مدارس الإقراء واللغة في الأمصار، وخاصة في البصرة والكوفة ذائعتي الصيت في النحو، وسار تلامذتهم ومن جاء بعدهم على نهجهم في التعليم، وكان لهم دور كبير ومشهود في إرساء الدراسات اللغوية العربية، وعلى رأسها علم النحو[37].

ب- وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، حول خصائص مدرستي البصرة والكوفة في النحو، نجمل ذلك في التالي :

كانت مدرسة البصرة أسبق إلى العناية باللغة والنحو من مدرسة الكوفة[38]. وأهم الفروق بين المدرستين ما يلي :

"إن **مدرسة البصرة** رأت أن أهم غرض لها هو : وضع قواعد عامة للغة... تلتزمها وتريد أن تسير عليها في دقة وحزم ؛ وإذ كانت اللغات لا تلتزم القواعد العامة دائمًا بل فيها مسائل لا يمكن أن تجري على القاعدة، وخصوصًا اللغة العربية التي هي لغات قبائل متعددة تختلف فيما بينها اختلافًا كبيرًا... أراد البصريون تمشيًا مع غرضهم أن يهدروا الشواذ، فإذا ثبتت صحتها، قالوا : إنها تحفظ ولا يقاس عليها. بل جرأوا على أكثر من ذلك، فخَطَّأوا بعض العرب في أقوالهم، إذا لم تجر على القواعد... فهم في الواقع ؛ أرادوا أن ينظموا اللغة بإهدار بعضها، وأرادوا أن يكون ما سمع من العرب مخالفًا لهذا التنظيم مسائل شخصية جزئية يتسامحون فيها نفسها، ولا يتسامحون في مثلها،

والقياس عليها حتى لا تكثر فتفسد القواعد والتنظيم، هذا إذا لم يتمكنوا من أن يؤولوا الشاذ تأويلًا يتفق وقواعدهم ولو بنوع تكلف. أما **الكوفيون** فلم يروا هذا المسلك، ورأوا أن يحترموا كل ما جاء عن العرب، ويجيزوا للناس أن يستعملوا استعمالهم، ولو كان الاستعمال لا ينطبق على القواعد العامة، بل يجعلون هذا الشذوذ أساسًا لوضع قاعدة عامة... فهم أكثر تجويزًا للوجوه المختلفة في المسائل ..."[39].

إن **مذهب البصريين** بما فيه من ميل شديد إلى "التقعيد" و"التقنين" أقرب إلى الطريقة التعليمية، ومذهب المعلمين والتلاميذ، أما **مذهب الكوفيين** فهو أقرب إلى فهم طبيعة اللغة فهمًا صحيحًا، وهو بذلك مذهب العلماء لا المعلمين[40]. ونحب أن نشير إلى أن هذا المنهج الذي اتبعه الكوفيون بعدُ كان موجودًا في البصرة أيضًا، مع وجود المذهب الثاني، "وكانت هاتان النزعتان في البصرة في أيامها الأولى، فهم يقولون : إن ابن أبي إسحاق الحضرمي وتلميذه عيسى بن عمر : كانا أشد ميلًا للقياس، وكانا لا يأبهان بالشواذ، وكانا لا يتحرجان من تخطئة العرب ؛ وكان أبو عمرو بن العلاء وتلميذه يونس بن حبيب البصريان أيضًا على عكسهما، يعظمان قول العرب، ويتحرجان من تخطئتهم، فغلبت النزعة الأولى على من أتى بعدُ من البصريين، وغلبت النزعة الثانية على من أتى بعدُ من الكوفيين..."[41].

والأمر الثاني في اللغة والنحو، أن اتهام البصريين للكوفيين بوضع الشواذ ونحلها وتضعيفهم إياهم، لم يكن كله ؛ لأن الكوفيين كانوا حقًا يضعون وينحلون، وإنما كان بعضه لهذه العصبية التي قامت بين المدرستين، وكان بعضه لاختلاف المصادر التي كان يأخذ عنها كل فريق، واختلاف المنهجين في استقاء مادة اللغة، فقد كان البصريون يضيقون على حين كان الكوفيون يتوسعون[42].

ثالثاً : تعليم النحو لغير الناطقين بالعربية

وُضِع النحو العربي أصلاً لغير الناطقين بالعربية ؛ وذلك لاستقامة لسانهم في أثناء حديثهم في المجالس، أو الكتابة في صحفهم. ويؤكد ابن جني هذا بقوله عن النحو[43] : هو انتحاء سَمْت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، **ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية**

بأهلها في الفصاحة، فينطقَ بها، وإن لم يكن منهم ؛ وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحواً، كقولك : قصدت قصداً، ثم خصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فقِهت الشيء أي عرفته، ثم خُصّ به علم الشريعة من التحليل والتحريم ؛ وكما أن بيت اللّه خُصّ به الكعبة، وإن كانت البيوت كلها للّه. وله نظائر في قصر ما كان شائعاً في جنسه على أحد أنواعه، وقد استعملته العرب ظرفاً، وأصله المصدر. أبو الحسن :

ترى الأماعيز بِمُجمَراتِ بأرجُـــــــــــل رُوحٍ مجنَّبات

يحــدو بها كل فتى هيّات وهنّ نحوَ البيت عامداتِ

فتقعيد القواعد في النحو إذاً، هي في الأصل لغير الناطقين بالعربية ؛ لجعلهم فصحاء، لا يلحنون في كلامهم ولا يخطؤون في كتاباتهم التي يدونونها، ثم أصبح العرب بعد ذلك، أحوج إلى هذا العلم من غير الناطقين بها.

خاتمة

تبين لنا من خلال هذا العرض، أن العرب عرفوا النحو منذ الجاهلية، وكتبوا قصائدهم وأخبارهم بلغة عربية سليمة توضح معرفتهم بالنحو معرفة جيدة، ولم يكن هذا العلم وليد القرن الهجري الأول كما هو شائع في الأوساط العلمية. كما أن مدرستي البصرة والكوفة كانتا تعنيان بالنحو عناية دقيقة لهو دليل على أهمية هذا العلم وأنه معروف لديهم قديماً وتوسعوا فيه فيما بعد، وقد وضع النحو أساساً لغير الناطقين بالعربية ليستقيم لسانهم ويصح بيانهم ويعرف سليم كلامهم من خطئه.

المراجع

- ابن المثنى، أبو عبيدة معمر. 1998م. نقائض جرير والفرزدق. وضع حواشيه : خليل عمران المنصور. الطبعة الأولى، بيروت : دار الكتب العلمية.

- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن يعقوب. ب. ت. الفهرست. القاهرة : المكتبة التجارية الكبرى.

- ابن جرير الطبري، محمد. 1967م. تاريخ الطبري تاريخ الأمم والملوك. تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الثانية، بيروت : دار سويدان.

- ابن جرير الطبري، محمد. ب.ت. تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق : محمود محمد شاكر. راجعه : أحمد محمد شاكر. الطبعة الثانية، القاهرة : دار المعارف بمصر.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. 2006م. الخصائص. تحقيق : محمد علي النجار. القاهرة : الهيئة العامة لقصور الثقافة "طبعة مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية".

- ابن سعد، أبو عبدالله محمد بن منيع. 2001م. كتاب الطبقات الكبير. تحقيق : علي محمد عمير. الطبعة الأولى، القاهرة : مكتبة الخانجي.

- ابن سلام الجمحي، محمد. ب.ت. طبقات فحول الشعراء. قرأه وشرحه : محمود محمد شاكر. جدة : دار المدني.

- ابن فارس. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. ص16-18.

- ابن مجاهد، أحمد بن موسى. 1972م. كتاب السبعة. تحقيق : شوقي ضيف. القاهرة : دار المعارف بمصر.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. 1990م. لسان العرب. الطبعة الأولى، بيروت : دار صادر.

- أبو الطيب اللغوي، عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي. 1955م. مراتب النحويين. تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة : مكتبة نهضة مصر.

- الأسد، ناصر الدين. 2010م. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. الطبعة التاسعة، عَمَّان/ الأردن : دار الفتح للدراسات والنشر.

- الأصبهاني، أبو الفرج علي بن الحسين بن محمد القرشي. 1969م. كتاب الأغاني. تحقيق : إبراهيم الأبياري. القاهرة : دار الشعب./ وطبعة، بيروت : دار الفكر، الطبعة الثانية، تحقيق : سمير جابر./ وطبعة، بيروت : مؤسسة جمال للطباعة والنشر، تحقيق : عبد الكريم إبراهيم العزباوي ومحمود محمد غنيم، إشراف محمد أبو الفضل إبراهيم.

- أمين، أحمد. 2004م. ضحى الإسلام. الطبعة الأولى، بيروت : دار الكتب العلمية.

- البغدادي، عبد القادر بن عمر. 1989م. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. تحقيق : عبد السلام محمد هارون. الطبعة الثالثة، القاهرة : مكتبة الخانجي بالقاهرة.

- ثابت، حسان بن. 1974م. الديوان. تحقيق : سيد حنفي حسنين، مراجعة : حسن كامل الصيرفي. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- ثابت، حسان بن. الديوان مخطوط في مكتبة أحمد الثالث بإسطنبول، رقم 2534، وميكروفيلم في معهد المخطوطات، ورقة : 20.

- ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى. ب.ت. مجالس ثعلب. تحقيق : عبدالسلام محمد هارون. الطبعة الثانية، القاهرة : دار المعارف بمصر.

- جاسم، جاسم علي. 2015م. التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء النظرية والتطبيق. المراجعة اللغوية : زيد علي جاسم. الطبعة الأولى، الدمام : مكتبة المتنبي.

- جاسم، جاسم علي. 2015م. المهارات اللغوية ومعايير جودتها. المراجعة اللغوية : زيد علي جاسم. الطبعة الأولى، جدة : مكتبة أمجاد حنين.

- جاسم، جاسم علي. 2017م. التخطيط اللغوي في التراث العربي. المراجعة اللغوية : زيد علي جاسم. الطبعة الأولى، المدينة المنورة : مكتبة دار الميمنة.

- جاسم، جاسم علي. هـ 2017م. الكتابة العربية وتعدد الأنظمة الإملائية : الكتابة الصوتية، والكتابة القرآنية : الرسم العثماني، والكتابة العروضية. ضمن كتاب : "الإملاء في نظام الكتابة العربية". الطبعة الأولى، الرياض : مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

- الجرجاني، علي عبد العزيز. 1945م. الوساطة بين المتنبي وخصومه. حققه : محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي. بيروت : المكتبة العصرية.

- الحطيئة، جرول بن أوس بن جؤية بن مخزوم. ب.ت. ديوان الحطيئة. بشرح ابن السكيت والسكري والسجستاني. تحقيق : نعمان أمين طه. القاهرة : شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

- الحمد، غانم قدوري. 2005م. أبحاث في العربية الفصحى. الطبعة الأولى، عمان : دار عمار.

- الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن. 1973م. طبقات النحويين واللغويين. تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الثانية، القاهرة : دار المعارف.

- الزوزني، أبو عبد الله، حسين بن أحمد بن حسين. 1989م. شرح المعلقات السبع. تحقيق وتعليق : يوسف علي بديوي. الطبعة الأولى، دمشق : دار ابن كثير.

- السجستاني، أبو بكر عبد الله بن أبي داود سليمان بن الأشعث. 1985م. كتاب المصاحف. الطبعة الأولى، بيروت : دار الكتب العلمية.

- السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله. 1955م. أخبار النحويين البصريين. تحقيق :طه محمد الزيني ومحمد عبد المنعم خفاجي. الطبعة الأولى، القاهرة : شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

- الشلقاني، عبد الحميد. 1980م. مصادر اللغة. الطبعة الأولى، الرياض : عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.

- ضيف، شوقي. ب. ت. تاريخ الأدب العربي العصر العباسي الأول. الطبعة الثامنة. القاهرة : دار المعارف بمصر.

- فك، يوهان. 1980م. العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب. ترجمة : رمضان عبد التواب. القاهرة : مكتبة الخانجي بمصر.

- القيس، امرؤ. ب.ت. ديوان امرئ القيس. تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الرابعة، القاهرة : دار المعارف بمصر.

- المرزباني، أبو عبد الله محمد بن عمران بن موسى. 1995م. الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء. تحقيق : محمد حسين شمس الدين. الطبعة الأولى، بيروت : دار الكتب العلمية.

- المقرئ، أبو طاهر عبد الواحد بن عمر بن محمد بن أبي هاشم. 1989م. أخبار النحويين. قدم له وحققه : مجدي فتحي السيد. الطبعة الأولى، طنطا : دار الصحابة للتراث.

- النابغة الذبياني، زياد بن معاوية بن ضباب. 1293هـ. الديوان : التوضيح والبيان عن شعر نابغة ذبيان. مطبعة السعادة بمصر.

الهوامش

[1]- المرزباني. الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء. ص 76./ - الشلقاني. مصادر اللغة. ص 77.
[2]- الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص63-64.
[3]- ابن فارس. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. ص16-18./ - الحطيئة. ديوان الحطيئة. ص 165.
[4]- الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص61-62.
[5]- جاسم. الكتابة العربية وتعدد الأنظمة العربية. في كتاب : نظام الإملاء في نظام الكتابة العربية. ص218./ - جاسم. التخطيط اللغوي في التراث العربي. ص 118-126./- الحمد. أبحاث في العربية الفصحى. ص29-38.
[6]- السجستاني. كتاب المصاحف. ص 31.
[7] - الأصبهاني. الأغاني. طبعة القاهرة. ج 4، ص 1472./ - الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص258 - 261.
[8]- المرزباني. الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء. ص 219.
[9]- المرزباني. الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء. ص 217، 219.
[10]- المرزباني. الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء. ص 122./- الجرجاني. الوساطة بين المتنبي وخصومه. ص 5.
[11]- ابن منظور. لسان العرب. (ذهب).
[12]- ثعلب. مجالس ثعلب. المجلد الثاني، القسم التاسع، ص 413.
[13]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 22.
[14]- ابن فارس. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. ص17-18. أقراء الشعر : قوافيه. والواحد : قرء.
[15]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 22.
[16]- القيس. الديوان. ص 114. ابنُ خِذَام : رجل ذكر الديار قبل امرئ القيس وبكى عليها. ويروى : ابن "حِذَام"، وابن "حمام."
[17]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 12 -22./ - جاسم. التخطيط اللغوي في التراث العربي. ص 119- 120./ - ضيف. تاريخ الأدب العربي العصر العباسي الأول. ص 118- 124.
[18]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 12-22./ ابن النديم. الفهرست. ص 61./ - جاسم. التخطيط اللغوي في التراث العربي. ص 118-126.
[19]- سورة التوبة : 24.
[20]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 14.
[21]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 16. ولد الفرزدق سنة 20 هجرية وتوفي سنة 114 هجرية.
[22]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 16. العالية : كل ما كان جهة نجد، من أرض الحجاز. وأهلها فصحاء العرب، والنسبة إليها علوي على غير قياس. وأنشد الجاحظ في البيان والتبيين، ج1، ص 167 :

فإنَّ في المجد هِمَّاتي وفي لغتي عُلْوِيَّةٌ ولساني غيرُ لحَّانِ

[23]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 17.
[24]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 18.
[25]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 19- 20.
[26]- سورة الأنعام : 27.
[27]- ابن سلام. طبقات فحول الشعراء. ج 1، ص 21.
[28]- البغدادي. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. ج 5، ص 144 وما بعدها.
[29]- أبو الطيب اللغوي. مراتب النحويين. ص 8.
[30]- السيرافي.أخبار النحويين البصريين. ص 36. / - الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، مصدر سابق، ص22.
[31]- ابن النديم. الفهرست. ص 61.
[32]- الجمحي. طبقات فحول الشعراء. ص 12.
[33]-ابن جرير الطبري. تاريخ الطبري تاريخ الرسل والملوك. ج4، ص 204.
[34]- ابن سعد. كتاب الطبقات الكبير. ج3، ص214./ -ابن جرير الطبري. تاريخ الطبري تاريخ الرسل والملوك. ج4، ص 139./ - ابن مجاهد. كتاب السبعة. ص 66. نقلاً عن : الحمد. أبحاث في العربية الفصحى. ص 29-30.
[35]- ابن سعد. الطبقات الكبرى. ج2، ص345.
[36]- ابن سعد. الطبقات الكبرى. ج2، ص357.
[37]- الحمد. أبحاث في العربية الفصحى. ص 30.
[38]- الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص445./ - ضيف. تاريخ الأدب العربي العصر العباسي الأول. ص 118-124.
[39]- أمين. ضحى الإسلام. ج 2،ص 217- 226. / - فك. العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب. ص 69- 73.
[40]- الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص448.
[41]- أمين. ضحى الإسلام. ج 2، ص 227. / - ابن سلام الجمحي. طبقات فحول الشعراء. ص 14- 15.
[42]- الأسد. مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. ص448.
[43]- ابن جني. الخصائص. ج1، ص 34.

نقل إيديولوجيا الخطاب الاستعماري - السياسي من لغة المهيمن إلى لغة المهيمن عليه : نصوص ألكسيس دو طوكفيل (*Alexis de Tocqueville*) : "نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال" أنموذجا De la colonie en Algérie

أ.د فريال فيلالي / جامعة الجزائر 2

ملخص

من خلال هذا المقال، حاولنا السعي إلى معرفة الأساليب والتقنيات التي يلجأ إليها المترجم في نقل إيديولوجيا الخطاب السياسي الاستعماري من لغة المهيمن إلى لغة المهيمن عليه، وإذا ما يوفق في توصيل هذه الشحنة إلى القارئ من خلال ترجمة (من الفرنسية إلى العربية) إبراهيم صحراوي لـــ لنصوص ألكسيس دو طوكفيل **(Alexis de Tocqueville)** : ***De la colonie en Algérie*** ***"نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال"***. تبين لنا من هذه الدراسة أن المترجم لم يبلغ، في معظم الأحيان، الهدف المنشود ويعود ذلك من جهة إلى اختلاف اللغتين كل الاختلاف من الناحية البنيوية والتركيبية والثقافية ومن جهة أخرى إلى لجوئه غالبا إلى الترجمة الحرفية متوخيا الأمانة الأسلوبية حتى لو كان ذلك على حساب المعنى والشكل. حيث خلصنا في ختام دراستنا إلى نتيجة أن ترجمة هذا النوع من النصوص لا تتطلب إتقان لغتي العمل فقط، ولكن تشترط زيادة على ذلك المهارة والقدرة على بناء معنى النص الأصلي في سياق اجتماعي وثقافي وسياسي جديد. فالترجمة ليست عملية نقل كلمات أو جمل في عزلة، بل ترجمة خطابات.

الكلمات المفتاحية : الإيديولوجية الاستعمارية، الخطاب السياسي، تقنيات الترجمة

Résumé

À travers cet article, nous avons tenté d'identifier les méthodes et techniques utilisées par le traducteur, dans le transfert de l'idéologie du discours politique colonial de la langue du dominant à la langue du dominée, et vérifier s'il a réussi à transmettre cette charge au lecteur par le biais d'une traduction (du français vers l'arabe) de : Ibrahim Sahraoui pour les textes d'Alexis de Tocqueville : *De la colonie en Algérie*. Cette étude montre que, souvent, le traducteur n'atteint pas l'objectif recherché, du fait que les deux langues sont très différentes structurellement, synthétiquement et culturellement, et qu'il a eu souvent recours à la traduction littérale au détriment du sens et de la forme. À la fin de notre étude, nous concluons que la traduction de ce type de texte nécessite non seulement la maîtrise des deux langues de travail, mais également l'habileté et la capacité de construire le sens du texte originel dans un nouveau contexte social, culturel et politique. La traduction ne consiste pas à transmettre des mots ou des phrases isolément, mais à traduire des discours.

Mots clés : L'Idéologie coloniale, le discours politique, les techniques de la traduction.

1. التعريف بالكاتب والمدونة : مدونة هذه الدراسة هي للكاتب ألكسي دو **طوكفيل** *(Alexis de Tocqueville)* وهو من كبار المفكرين الفرنسيين المحدثين، مؤرخ وفيلسوف وعالم اجتماع ومنظر سياسي ورجل دولة.[1]

2. منهجية تحليل المدونة :

تختلف المناهج المستعملة في التحليل باختلاف الميدان وطبيعة المدونة وجانب البحث ويستعمل منهجان رئيسيان في تحليل ترجمات النصوص وهما منهج التحليل التقويمي ومنهج التحليل الوصفي الذي يصف الخيارات التي أتيحت للمترجم والضرورات التي أملت عليه هذه الخيارات. في ظل هذا النوع من التحليل تؤخذ بعين الاعتبار الظروف التاريخية والاجتماعية والثقافية التي أثّرت على نشاط المترجم.

بخلاف التحليل الوصفي يعمد الباحثون، في ميدان الترجمة من خلال التحليل التقويمي، إلى معالجة مشكلات النقل وصعوباته. ويقوم التحليل التقويمي على مفهوم التكافؤ بين النصين الأصلي والمترجم. ولذلك يغلب على هذا الضرب من التحليل طابع الحكم على الترجمة ووصفها بأنها ترجمة أمينة أو ترجمة حرة أو ترجمة صحيحة أو ترجمة خاطئة، ومحاولة تقديم البدائل لما اقترحه المترجم. إذ نجد أن المنظرين اللذين انتهجا هذا المنهج في التحليل جان بول **فيناي** وجان **داربلني** (Jean p. Vinay et Jean Darbelnet) يعملان على تبيان أن هذا المنهج في نقل النصوص، محددين بذلك مجموعة من المعايير لتقييم الترجمة في صيغة أسئلة أهمها :

- هل تم نقل المعنى الإجمالي للنص ومعنى مختلف أجزائه بشكل دقيق ؟
- هل أُخذت الأبعاد الثقافية بعين الاعتبار ؟
- هل جاءت لغة الهدف مقبولة عموما ؟
- هل وُفق المترجم في نقل الإيحاءات الأدبية والإيحاءات الثقافية ؟
- هل تم تكييف الترجمة ومتلقيها ؟
- هل تم نقل النوايا الخفية لصاحب النص الأصلي ؟

وقد ظهر في سياق هذا المنهج التحليلي ما يُعرف بمفهوم تقييم جودة الترجمة، الذي يتفرع بدوره إلى قسمين : التقييم الكمي وهو الذي يقيّم

جودة الترجمة بالنقاط والتقييم النوعي الذي يقيم جودة الترجمة إجمالا. ويمكن أن نذكر في هذا المضمار مكتب ترجمة ينشط برعاية الحكومة الكندية ويرصد أخطاء الترجمة ويصنفها تصنيفا يفوق مائة صنف من الأخطاء يضعها في فئتين رئيسيتين هما فئة أخطاء النقل والأخطاء اللغوية من جهة وفئة الأخطاء الفادحة والأخطاء الطفيفة من جهة أخرى.

بالنسبة للمنظر **نايدا** Nida فيرى أن الترجمة التي تعتمد على التكافؤ الدينامي هي الأنجع في نقل رسالة النص الأصلي. أما **نيومارك** Newmark الذي خصص الفصل الثاني من كتابه A Textbook of Translation للحديث عن نقد الترجمة، فيحبذ التقييم الذي يقوم على عدة معايير ويؤكد أن الترجمة "الجيّدة" هي تلك الترجمة التي تؤدي مقصودها حسب صنف النص المنقول (دعائي، خبري، ...).

وعليه فإنه قبل الشروع في تحليل المدونة، عمدنا أولا إلى قراءتها والإطلاع على موضوعها وما تضمنته من أفكار رئيسية أو فرعية. وبغية الإدراك الحسن للمفاهيم والحقائق الواردة فيها عمدنا إلى الاستعانة بمراجع جانبية أهمها الكتب التاريخية والاجتماعية وحتى السياسية وكذا الشهادات التي أدلى بها من عاش هذه الفترة الاستعمارية من أدباء وضباط ومفكرين سواء أكانوا جزائريين أم فرنسيين أو غيرهم، ويمكن الاطلاع على العناوين في آخر البحث ضمن قائمة المراجع.

بعد ذلك شرعنا في المرحلة الأولى من التحليل وتمثلت في تحليل عام وتشخيصي للمدونة دون تمييز بين النظريات المنبثقة منها أو الأصناف التي تنتمي إليها (دلالية أو نحوية أو براغماتية). فتبين لنا وجود ثلاثة أنواع من التقنيات : تقنيات يستحيل استخدامها، وتقنيات يقل اللجوء إليها، وأخرى يكثر استعمالها، مما جعلنا نعمد إلى انتقاء بعض التقنيات، حيث أخذنا عن جان بول **فيناي** وجان **داربلني** تقنيتي الاقتراض والترجمة الحرفية وعن بيتر **نيومارك** تقنيتا الترادف وأساليب الشرح والإضافة والملاحظات وعن **إورثادو آلبير** و**لوسيا مولينا** تقنية المكافئ الثابت أما عن جان كونيسون **كاتفورد** فأخذنا تقنية الابدال بأنواعه الأربعة مضيفين على إبدال الوحدة التفصيل الذي جاء به جان **دوليل** في تصنيفه.

ثم حاولنا رصد هذه التقنيات، وذلك بتقديم المقطع الأصل ثم أتبعناه بترجمته كما وردت بدون أي تصرف مع وضع خط تحت العبارات التي تحمل التقنيات المستخدمة في كل من النص الأصلي والترجمة مع تقديم نقد ولو وجيز للاختيار الذي لجأ إليه المترجم.

وانتقلنا في المرحلة الأخيرة إلى نوع آخر من التحليل وهو التحليل الخطابي ولهذا الغرض حولنا، بالنسبة لكل نموذج، تقديم السياق التاريخي والسياسي والاجتماعي الذي جاء فيه المقطع، قصد الكشف عن الإيديولوجية الكامنة في لغة المتن ومعرفة ما إذا وُفق المترجم في نقل هذه الأخيرة من خلال الإستراتيجية الترجمية التي لجأ إليها. حيث أن معنى قول ما (un énoncé) غير مُعطى مسبقا بل يجب على المتلقي بناءه عن طريق التحيين (l'actualisation) وذلك بواسطة وضع قول في سياقيه الزماني والمكاني. وبالتالي فإن أي خطاب هو حامل لعدد من الرسائل الضمنية التي يمكن قراءتها وتفكيكها باستخدام أدوات نظرية كمفهوم التناص (l'intertextualité) أو التخاطب (l'interdiscours).

3. دراسة تحليلية للمدونة

يتميز الخطاب السياسي عن غيره من الخطابات بلجوئه في معظم الحالات إلى الصيّغ التعبيرية غير المباشرة لأن إستراتجيته تعتمد عادة على عامل عدم الإفصاح عن الأهداف المنشودة من تبني السياسة المختارة والمتبعة، إلا أن الساسة الفرنسيين، ورغم الحنكة السياسة المعترف لهم بها، لم يوفقوا دائما في الحفاظ على الموضوعية التي يحاولون من خلالها إخفاء أفكارهم الاستعمارية وأهدافهم الإمبريالية.

1.3 من إسهامات جان بول فيناي وجان داربلني (Jean p. Vinay et Jean Darbelnet) :

1.1.3 الترجمة الحرفية :

النموذج الأول :

يقول **طوكفيل**، بشأن الأمير عبد القادر، في تقرير كتبه عن مشروع القانون المتعلق بالقروض غير العادية المطلوبة للجزائر نُشر في *Le Moniteur universel*، بصفته مقرر لجنة متكونة من 18 عضوا (عادة في

فرنسا لا يتعدى عدد أعضاء اللجان 9 وهذا العدد ما هو إلا دليل على أهمية المهمة التي أوكلت إليها) :

«Jamais notre domination en Afrique n'a semblé menacée de moins de dangers qu'en ce moment (…) Abd-el-Kader réduit à se livrer à des actes de barbarie , qui attestent de son impuissance plus encore que sa cruauté.»[2]

الترجمة : "لم تظهر سيطرتنا في إفريقيا مهددة بعدد أقل من الأخطار أبدا مثلما هو عليه الحال الآن [...] . كفَّ عبد القادر عن القيام بأعمال بربرية، تشهد على ضعفه أكثر مما تشهد على فظاظته. "

- جاءت الترجمة في هذا المقطع حرفية حيث أنها في الجزء الأول منه ظهرت مثقلة وغير مفهومة وحبذا لو لجأ المترجم في ترجمته لهذا الجزء إلى ترجمة أكثر دينامية قد تؤدي إلى فهم أدق للرسالة التي يتضمنها النص وتجنب الأسلوب التعبيري المثقل للقرن التاسع عشر، ولو ترجمه على النحو التالي : "*تبدو سيطرتنا في إفريقيا أقل تهديدا من أي فترة مضت*" لكان أفضل .

- أما في الجزء الثاني فقد أعطت الترجمة الحرفية معنا معاكسا تماما للمعنى الذي جاء به المقطع الأصل ولو أن المترجم لجأ إلى تقنيات ترجمية أخرى لكانت الترجمة أكثر وفاء، إذ أنه لو استعملت تقنية الانتقال مثلا، كما هو الحال فيما يلي : "*اقتصار عمليات عبد القادر على أعمال بربرية ما هو إلا دليل على ضعفه*" ، لتمكن المترجم من إيصال الرسالة المنشودة.

النموذج الثاني

يقول **طوكفيل** فيما يخص طريقة التعامل مع الأهالي التي يجب أن تكون حسبه أكثر صرامة :

«On ne peut étudier les peuples barbares que les armes à la main.» [3]

الترجمة : "لا نستطيع دراسة الشعوب البربرية إلا والسلاح في اليد."

حاول المترجم التقيّد قدر المستطاع بالنص الأصلي فحافظ على تقسيم الكلمات كما جاءت في النص الفرنسي، وبالتالي جاءت الترجمة صحيحة ومؤدية للمعنى، كما احترم تركيب الجملة ومعناها ، فجاءت ترجمته مطابقة للنص الفرنسي ودقيقة شكلا ومضمونا.

وما يلفت الانتباه هنا هو العنف الذي يدعو إليه رجل السياسة وعالم الاجتماع وصاحب كتاب *الديمقراطية في أمريكا* **طوكفيل**.

النموذج الثالث

أُخذ التركيب الاسمي التالي من التقرير الذي قدّمه **طوكفيل** ويحدد فيه كيفية وضع أسس لتعليم الأهالي تعليما عاما :

«*Instruction publique chez les indigènes.*» [4]:

الترجمة : " المعارف العامة عند الأهالي . "

جاءت ترجمة إبراهيم صحراوي حرفية غير مؤدية للمعنى المقصود إذ الكاتب هنا يتحدث عن تعليم الأهالي وليس عن المعارف العامة للأهالي.

2.3 إسهامات (إيرثاردو آلبيرولوسيا مولينا Hurtado Albir et Lucia Molina)

1.2.3 المكافئ الثابت

في الرسالة المفتوحة : *Lettre sur l'Algérie* "*رسالة عن الجزائر*" **لألكسي دو طوكفيل Alexis de Tocqueville** التي نشرت لأول مرة في جريدة La Presse de Seine-et-Oise سنة 1837 والتي تندرج في سياق حملته الانتخابية إثر ترشحه للانتخابات النيابية، نقرأ تقييما للأوضاع وشرحا للظروف السائدة في الجزائر آنذاك، ونلاحظ تركيزه على حالة الجهل التي وضع فيها المحتلون أنفسهم باتباعهم لسياسة مقاطعة الماضي منتقدا هذه الأخيرة لما خلّفته من مشاكل في جميع الميادين إدارية وأمنية وحتى مالية إذ يقول :

«mais ses titres de propriété avaient disparu dans <u>le naufrage universel</u> de l'ancien ordre des choses.» [5]

الترجمة : "*لكن وثائق ملكيتها ضاعت في <u>السقوط العام</u> للنظام السابق للأشياء*"

في هذا النموذج قام المترجم بإيجاد مكافئ ثابت للعبارة (*le naufrage universel*) في النص الأصلي بعبارة (السقوط العام) في النص الهدف. فبهذا التكافؤ نجد أن المترجم قد اقترب من القيمة الدلالية التي حملتها العبارة الفرنسية، وجاءت بالتالي ترجمته صحيحة ومؤدية للمعنى المقصود .

3.3 إسهامات نيومارك (Newmark)

1.3.3 الترادف

النموذج الأول

ضمن الرسالة المفتوحة التي نشرها **طوكفيل** في جريدة La Presse de Seine-et-Oise سنة 1837 والمعنونة *رسالة عن الجزائر*، نقرأ فيها تقييما للأوضاع وشرحا للظروف السائدة في الجزائر آنذاك، مع ملاحظات عن سكان الجزائر بمكوناتهم المختلفة وطباعهم وعاداتهم وتقاليدهم مع تصورات أولى لكيفيات التعامل معهم.

و في هذا المقطع يميّز بين "القبايل" و"العرب" حيث يقول :

«le Cabyle était plus positif, moins croyant, infiniment moins enthousiaste que l'Arabe (…) La grande passion du Cabyle est l'amour des jouissances matérielles, et c'est par là qu'on peut et qu'on doit le saisir.» [6]

الترجمة : *" إن القبائلي أكثر إيجابية وأقل إيمانا ، وأقل حماسا من العربي إلى ما لا نهاية (...) العشق الكبير للقبائلي هو حب الملذات والشهوات المادية ومن هنا يمكن شدّه."*

قابل المترجم الكلمة *Cabyle* بالكلمة العربية *القبائلي* إلا أن من يقرأ هذه الترجمة من غير الجزائري الذي هو على دراية بالمعنى المقصود، قد لا يتمكن من الفهم الدقيق للمرادف، ولهذا كان من المستحب مقابلة كلمة *Cabyle* بـ "قبايلي" واسترجاع هذه المفردة بتسهيل الهمزة أي كما ينطق بها في الدارجة الجزائرية وقد وجدت الكلمة في قاموس *السبيل* على الرغم من عدم وجودها في القاموس العربي الأحادي، الذي قد تندرج فيه بمرور الوقت مثلها مثل الكلمات الكثيرة التي عرفت نفس المسار. وعليه فإن ترجمتها بكلمة "قبائلي" لا تؤدي المعنى الدقيق الذي تحمله هذه الكلمة والتي صار لها مكان في القاموس الفرنسي بعد أن اقترضت من اللهجة العربية الجزائرية، كما فُعل مع الكلمة كولوغلي ذات الأصل التركي التي اقترضت كذلك ونقلت نقلا صوتيا إلى اللغة الفرنسية وأضيفت لها حتى علامة الجمع وذلك بإضافة الرَوْسَم (graphème)

"S" الـذي يـدل علـى علامـة الجمـع. وللإشـارة فـإن رسـم (l'orthographe) الكلمة Cabyles تغير مع الوقت إلى أن رسا على الرسم التالي Kabyles .

النموذج الثاني :

ضمن الرسالة المفتوحة التي نشرها **طوكفيل** في جريدة La Presse de Seine-et-Oise سنة 1837 والتي تطرقنا إليها آنفا، يؤكد الكاتب على ضرورة وضع تشريعين متباينين لكل من الأهالي والمعمرين معطيا التجربة الرومانية كمثال من الواجب الاقتداء به :

«(…) à des êtres dissemblables il serait aussi dangereux qu'absurde d'appliquer la même législation. Lors de chute de l'empire d'Occident, on a vu régner en même temps de lois barbares auxquelles le Barbare était soumis et des lois romaines que le Romain suivait.» [7]

الترجمة : *"(...) أنه سيكون من الخطير بقدر ما سيكون عبثيا أن نُطبق على كائنات غير متشابهة التشريعات ذاتها . لقد رأينا عند سقوط إمبراطورية الغرب سيطرة قوانين بربرية يخضع لها برابرة وفي الوقت نفسه قوانين رومانية كان يتبعها الروماني."*

ـ ساد في هذا المقطع استخدام تقنية الترادف فالمفرد' *absurde* قد نقل إلى اللغة العربية باستخدام الكلمة العربية *عبثيا إلا* أن المفرد الأقرب في هذا السياق حسب تقديرنا هو "سخيف" .

– نفس الشيء بالنسبة للفعل الفرنسي *régner* الذي عُوِض في اللغة العربية بالاسم *سيطرة*، إلا أن المفرد الأقرب في هذا السياق حسب تقديرنا هو "يسود". وملاحظ أن المترجم استعمل هنا أيضا أسلوب الإبدال حيث انتقل من فئة الفعل في اللغة الفرنسية *régner* إلى فئة الاسم في اللغة العربية *سيطرة*.

النموذج الثالث

يقول **طوكفيل** في شأن الأمير عبد القادر :

«Abd-el-Kader, qui est évidemment un esprit de l'espèce la plus rare et la plus dangereuse, (…) il conduit la majorité par l'enthousiasme et la minorité par la peur (…) un travail social très analogue à celui qui a eu lieu en Europe à la fin du Moyen Age.» [8]

الترجمة : "عبد القادر الذي هو بطبيعة الحال عقل من أنذر أنواع العقول وأخطرها، (...) هكذا يقود الأكثرية بالحماس والأقلية بالخوف (...) عمل اجتماعي مشابه كثيرا لذاك الذي حدث في أوربا في آخر القرون الوسطى. "

- لجأ المترجم إلى تقنية الترادف في نقله للكلمة الفرنسية *esprit* بإعطاء المرادف "عقل" وفي نظرنا أن المرادف الأقرب للكلمة الفرنسية هو "شخصية".

- نفس التقنية استعملت في نقل التركيب الاسمي (le syntagme nominal) *Moyen Age* من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، وفي نظرنا أن المقابل الأقرب له هو : "العصر الوسيط".

2.3.3 أساليب الشرح والإضافة والملاحظات

أخذ هذا المقطع من *رسالة عن الجزائر* التي أشرنا إليها آنفا، يقول **طوكفيل** :

«Les Français avaient renvoyé les caïd des outans en Asie.» [9]

ترجمة إبراهيم صحراوي : "*طرد الفرنسيون قادة الداخل إلى آسيا.*"

قدّم المترجم توضيحا في حاشية الصفحة يشرح فيه كلمة *outans* الماليزية الأصل والتي اقترضها الكاتب لأنه لا أثر لها في القاموس وجاء بها للدلالة على الجبال والغابات الموجودة في المستعمرة. وللإشارة فإن كلمة *caïd* التي اقترضها المتحدث الفرنسي من اللغة العربية دخلت اللغة الفرنسية واندمجت فيها فكُرست في قاموسها.

النموذج الثاني :

يقول **طوكفيل** في ما يخص القبائل متيجة التي اتخذت موقفا مساندا لمقاومة الأمير **عبد القادر** :

«leur terre ; peut être confisquée d'après le droit musulman. C'est un droit rigoureux dont il faut (…) user.» [10]

ترجمة إبراهيم صحراوي *: "يمكن مصادرة أراضيها حسب الشريعة الاسلامية (لسنا ندري السند الذي اتخذه الكاتب في هذا السياق من الكتاب والسنة، ومن أفهمه إياه، إلا أن يكون تأويلا خاطئا أو مغرضا لآية من آي الذّكر الحكيم - المترجم). إنه قانون قاس ينبغي استعماله (...)."*

قام المترجم بنقل العبارة الفرنسية من لغة المتن إلى لغة الهدف نقلا حرفيا، لكنه قدّم توضيحا يتساءل من خلاله عن المصدر الشرعي الإسلامي الذي اعتمده الكاتب لإباحة مصادرة أراضي هذه القبائل، وقد ورد بين قوسين ضمن النص ذاته، فجاءت الترجمة واضحة وناقلة للمعنى المقصود حقق فيها إبراهيم صحراوي أسلوب الشرح والإضافة والملاحظات التي أسهم به **نيومارك**.

4.3 إسهامات ج.ك. كاتفورد (J. C Catford)

1.4.3 الإبدال

سنقدم في هذا المحور نماذج للأربع أنواع من الإبدالات التي جاء بها **كاتفورد**.

1.1.4.3 إبدال الفئة

النموذج الأول :

يقول **طوكفيل** :

«Les peuples à demi civilisés comprennent malaisément la longanimité et l'indulgence ; ils n'entendent bien que la justice. La justice exacte, mais rigoureuse, doit être notre seule règle de conduite vis-à-vis des indigènes.» [11]

ترجمة إبراهيم صحراوي : "الشعوب نصف المتحضرة لا تحسن فهم الحلم والتسامح بارتياح. إنهم لا يفهمون على نحو جيد سوى العدالة. ينبغي أن تكون العدالة الدقيقة لكن الصارمة هي قاعدتنا الوحيدة في التعامل مع هؤلاء. "

قام المترجم في هذا المقطع بالإبدال صيغة الظرف (l'adverbe) *malaisément* في النص الفرنسي إلى صيغة الفعل في النص العربي تُحسن ، مسبوق بأداة النفي لا. وقد جاءت الترجمة واضحة وناقلة للمعنى المقصود.

النموذج الثاني :

أُخذ هذا المقطع من نص يحمل عنوان *إنجاز عن الجزائر Travail sur l'Algérie* كتبه **طوكفيل** سنة 1841 بعد رحلته إلى الجزائر في السنة نفسها يلخّص فيه نظرته إلى قضية احتلال الجزائر ويقدّم فيه مقترحات

وكيفيات تحقيقهما من حيث الشروط المادية سواء تعلق الأمر بانتزاع ملكية الأراضي أو استخدام التقنية الحربية الغازية، ويقول عنها ما يلي :

«(…) qu'on brulât les moissons, qu'on vidât les silos et enfin qu'on s'emparât des hommes sans armes, des femmes te des enfants. Ce sont là , suivant moi, des nécessités fâcheuses, mais auxquelles tout peuple qui voudra faire la guerre aux Arabes sera obligé de se soumettre. (…) Je pense que tous les moyens de désoler les tribus doivent être employés. Je n'excepte que ceux que l'humanité et le droit des nations réprouvent.»[12]

الترجمة : "(...) إحراق الغلال وإفراغ المطامير وأخيرا الاستيلاء على الرجال العزل من السلاح والنساء والأطفال. هذه بالنسبة لي ضرورات مزعجة، لكن كل شعب يريد محاربة العرب مجبر على الخضوع لها. (...) أعتقد أنه ينبغي اللجوء إلى كل الوسائل التي بإمكانها تدمير القبائل (جمع قبيلة) لا أستثني سوى تلك التي لا تقبلها الإنسانية أو قانون الأمم."

قام المترجم بإبدال الفعل *brulât* في العبارة الفرنسية بالاسم إحراق في العبارة العربية، وكذلك الحال بالنسبة للفعل *vidât* الذي استبدل بالاسم إفراغ والفعل *s'emparât* بالاسم الاستيلاء ، دون أن يؤثر ذلك على معنى الجملة ومضمونها.

وقد يتساءل المرء عن المقصود من العبارة الأخيرة في المقطع : *"إلا ما تستنكره الإنسانية والقانون الأممي."* لأن أبشع ما يتصوره العقل البشري قد طُبق وبعدها مُجد من طرف مؤلف : *الديمقراطية في أمريكا* (*La démocratie en Amérique)* إذ يقول :

: «Je n'ai jamais été plus convaincu que le plus grand et le plus irrémédiable malheur pour un peuple, c'est d'être conquis.» [13]

بمعنى : "لم أكن أكثر اقتناعا بأن أصعب وأعضل ما يمكن أن يحدث لشعب هو أن يُحتل." (ترجمتنا). لكن بعد رجوعه إلى بلده فرنسا تحوّل إلى المدافع الأول عن "حق المتحضر في غزو المتوحش" ، من هذا يمكن أن نخلص إلى أن فلسفة **طوكفيل** لا علاقة فيها للسياسة بالأخلاق أي إذا مارسنا واحدة من المُحتم علينا تناسي الأخرى وبهذا يكون الطلاق بين المفهومين قد استنفذ.

2.1.4.3 الإبدال الداخلي

النموذج الأول :

كتب **طوكفيل** رسالة لصديقه الجنرال **لاموريسيار** (**Lamoricière**) في الخامس من أفريل سنة 1846 يقول فيها :

«Du moment que nous avons admis cette grande violence qu'est la conquête, je crois que nous ne devons pas reculer devant les violences de détail qui sont absolument nécessaires pour la consolider.» [14]

الترجمة : *"ما دمنا موافقين على أعمال العنف الكبير ذاك، والمتمثل في عمليات الاحتلال، فلا مبرّر للتردّد حين اقتراف أعمال العنف الجزئي التي هي ضرورة لا غنى عنها من أجل تعزيز الاحتلال".*

انتقل المترجم من صيغة الفعل الماضي إلى الخبر وذلك بتغيير الفعل *nous avons admis* الذي جاء في صيغة le passé composé إلى خبر دام ؛ *"موافقين"* . في هذا المقطع استعمل **طوكفيل** الماضي للإشارة إلى أعمال الإبادة التي وقعت في السنوات الأولى من الاحتلال أين كان الأهالي غير مستنفدين تماما من قواهم الاقتصادية وقادرين على مواجهة المحتل لذلك فقد كان على المترجم استعمال فعل بصيغة الزمن الماضي المكافئ للدلالة على نفس الفترة ونفس الأحداث. لأنه بعد تنصيب الجنرال **بيجو** على رأس الحكومة العامة في الجزائر وبداية تطبيقه لسياسته الراديكالية على أرض الواقع تمكن من ضرب المقاومة في صميمها.

النموذج الثاني :

(انظر السياق الذي جاء فيه النموذج الأول من المكافئ الثابت)

يقول **طوكفيل** :

«(…) à des êtres dissemblables il serait aussi dangereux qu'absurde d'appliquer la même législation. Lors de chute de l'empire d'Occident, on a vu régner en même temps de lois barbares auxquelles le Barbare était soumis et des lois romaines que le Romain suivait.» [15]

الترجمة : *"(...) أنه سيكون من الخطير بقدر ما سيكون عبثيا أن نُطبق على كائنات غير متشابهة التشريعات ذاتها . لقد رأينا عند سقوط*

إمبراطورية الغرب سيطرة قوانين بربرية يخضع لها برابرة وفي الوقت نفسه قوانين رومانية كان يتبعها الروماني."

- قام المترجم بإبدال زمن الفعل *il serait* من الضرب الشرطي (le mode conditionnel) في لغة المتن إلى صيغة المستقبل القريب *سيكون* في لغة الهدف مع أن قيمة الظرفين مختلفة تماما وكان على المترجم إضافة حرف "قد" لكي يستوفي المعنى.

- كما قام المترجم بالانتقال من صيغة المفرد *la même législation* في النص الفرنسي إلى صيغة الجمع *التشريعات ذاتها* في نص الترجمة، فجاءت الترجمة واضحة ومستوفية للمعنى المقصود .

وحبذا لو نقل المترجم التركيب الاسمي (le syntagme nominal) *l'empire d'Occident* في لغة المتن بالتركيب الاسمي " الإمبراطورية الرومانية " في لغة الهدف لأن التركيب الذي استعمله يثير الغموض في ذهن المتلقي العربي لأن لغته قليلا ما تستعمل التسمية *إمبراطورية الغرب* للدلالة على الإمبراطورية الرومانية أو التسمية *إمبراطورية الشرق* للدلالة على الإمبراطورية البيزنطية كما هو الحال في اللغة الفرنسية :

l'Empire romain d'occident et l'Empire romain d'orient pour Byzance.

5.3 إسهامات جون دوليل (Jean Delisle)

1.5.3 التمييع

يقدم **طوكفيل** ملخصاً عن الحالة العامة السائدة واصفا المعاملات التي تبناها الغزاة غداة سقوط مدينة الجزائر. وفي هذا المقطع تحديدا يتطرق إلى الكيفية المستعملة لحصول الجيش على الأموال التي يحتاج إليها من الإيالة القديمة وهو يقوم بسرد ناقد للطريقة المطبقة من طرف الغزاة من 7 سنوات جعلتهم عاجزين عن السيطرة على الأوضاع . وتوضيحا أكثر للحالة السائدة أعطى مثالا عن إمبراطور الصين الذي قد ينزل على رأس جيش قوي لاحتلال فرنسا فيقوم بمحو كل ما كان قائما من قبل حتى إتلاف السجلات العمومية ثم نفي كل الطبقة المسيرة، ويتساءل بعدها كيف سيتمكن هذا الإمبراطور مهما كانت قوته من السيطرة

على الأوضاع. الملفت للانتباه هي الطريقة التعليمية المستخدمة في رسالته هذه والهدف منها هو إقناع أصحاب القرار في السلطة، يقول :

«Il nous fallut tirer l'argent dont nous avions besoin de France ou l'extorquer à nos malheureux sujets avec des façons beaucoup plus turques qu'aucune de celles dont les Turcs se fussent jamais servis.» [16]

الترجمة : *"كان علينا أخذ الأموال التي نحتاج إليها إما من فرنسا أو اغتصابها من رعايانا سيئي الحظ بطرق تركية مبالغ فيها إلى حد لم تصل إليه أبدا ممارسات الأتراك أنفسهم."*

قام المترجم بمقابلة الصفة *malheureux* في لغة المتن التركيب الاسمي *سيئي الحظ* في لغة الهدف، حيث كان عدد الدوال في نص الترجمة أكثر من عدد الدوال في النص الفرنسي، إلا أنه رغم ثقل العبارة جاءت الترجمة واضحة ومؤدية للمعنى. ونلاحظ كذلك في هذا المقطع استعمال المترجم لإبدال داخلي حيث انتقل من المفرد في اللغة الأصل إلى الجمع في لغة الترجمة من خلال ترجمة الكلمة الفرنسية *l'argent* وهي اسم مذكر مفرد إلى كلمة " الأموال" وهي اسم جمع مذكر، وهذا إبدال فرضته قواعد ومميزات اللغة العربية.

2.5.3 التصريح

يقول **طوكفيل** :

«On peut établir pour eux (les indigènes) des conseils de guerre . Ceci est d'un intérêt secondaire (…). Mais ce qui n'est pas secondaire, c'est de donner à l'Européen qu'on invite en Afrique toutes les garanties judiciaires, tant au civils qu'au criminel, qu'il est habitué à regarder comme une nécessité de la vie civilisée.» [17]

الترجمة : "فيمكن إحداث مجالس حربية لهم. فائدة هذا الأمر ثانوية، (...) لكن ما هو غير ثانوي هو أن نعطي للأوروبي الذي ندعوه للقدوم إلى الجزائر كل الضمانات القضائية في القسم المدني كما في القسم الجنائي، الضمانات التي هو متعود على رؤيتها ضرورة للحياة المتحضرة."

في هذا النموذج قام المترجم بالإفصاح عن مدلول الكلمة الواردة في النص الأصلي *Afrique* باستعمال الاسم "الجزائر" في النص الهدف. ونجد

المترجم قد تمكن بهذا التصريح من إيصال المعنى الصحيح الذي جاءت به الكلمة في اللغة الفرنسية. وقد كان المتحدث الفرنسي في القرن التاسع عشر ينعت الجزائر بإفريقيا، فالعبارة "جيش إفريقيا " مثلا المقصود بها الجيش الفرنسي المتواجد في الجزائر.

3.5.3 التفصيل / الإجمال

1.3.5.3 التفصيل

درس **طوكفيل** القرآن كثيرا ويقول في الإسلام ما يلي :

«L'islamisme n'est pas absolument impénétrable.» [18]

الترجمة : "الإسلام ليس منغلقا تماما عن النور."

في هذا النموذج قام المترجم بتفصيل العبارة *absolument impénétrable* التي وردت في النص الأصلي بالعبارة منغلقا تماما عن النور في النص الهدف. فبهذا التفصيل نجد أن المترجم قد اقترب من القيمة الدلالية التي حملتها العبارة الفرنسية. إذ أن هذه العبارة لو ترجمت ترجمة حرفية لفقدت المعنى المراد إيصاله. وتكمن أهمية استعمال المترجم لهذه التقنية في أنها أكدت الأفكار المسبقة للكاتب وخاصة باستعماله للكلمة النور وما تحمله من دلالات في العبارة منغلقا تماما عن النور ، بمعنى أن الإسلام غير قابل للتفتح على العلم والحضارة لكن يمكن لهذه الأخيرة أن تخترق هذا الغطاء رغم كتوميته (imperméabilité). وبالتالي يمكن القول بأن تعصب **طوكفيل** على الرغم من ثقافته العالية، يحجب عنه كثيرا من الحقائق.

2.3.5.3 الإجمال

المقطع التالي هو عبارة عن خاتمة أنهى بها **طوكفيل** مجموعة التقارير عن الجزائر التي كتبها سنة 1847 والمشار إليها آنفا :

«Si (…) nous agissions de manière à montrer qu'à nos yeux les anciens habitants de l'Algérie ne sont qu'un obstacle qu'il faut écarter ou fouler aux pieds ; si nous enveloppions leurs populations, non pour les élever dans nos bras vers le bien-être et la lumière, mais pour les y étreindre et les y étouffer, la question de vie ou de mort se poserait entre les deux races. L'Algérie

deviendrait tôt ou tard, croyez-le, un champ clos, une arène murée, où les deux peuples devraient combattre sans merci, et l'un des deux devrait mourir.» [19]

الترجمة : "إذا تصرفنا بطريقة تظهر أن السكان السابقين للجزائر ليسوا في أعيننا سوى حاجز ينبغي إزالته أو دوسه بالأقدام، إذا طوّقناهم ليس من أجل رفعهم بين أذرعنا للعيش الكريم والأنوار، بل للتضييق عليهم وخنقهم، فإن مأساة الحياة أو الموت ستطرح بين العرقين. ستصبح الجزائر عاجلا أو آجلا مجالا مغلقا وحلبة مسوّرة حيث سيتقاتل الشعبان بلا هوادة وحيث سيموت فيها أحدهما."

- قابل المترجم العبارة الفرنسية *nous enveloppions leurs populations* في لغة المتن بالفعل العربي طوّقناهم في لغة الهدف، وذلك بتعويض التركيب الاسمي *leurs populations* بالضمير المتصل "هم" في الفعل طوّقناهم، فكان عدد الدوال في النص الهدف أقل من عدد الدوال في النص الأصلي، وقد جاءت الترجمة مستوفية وناقلة للمعنى المطلوب على الرغم من الإجمال الذي قام به المترجم.

- كما حذف المترجم التركيب الفعلي (le syntagme verbal) *croyez-le* في لغة المتن والاستغناء عنه في الترجمة لم يُحدث أي تغيير في المعنى أو المبنى للجملة، ومع ذلك فقد كان من الأفضل الاحتفاظ به احتراما للنص الأصلي.

- والملاحظ أن المترجم لجأ إلى تقنية الترادف في ترجمته للكلمتين الفرنسيتين *anciens question* في لغة المتن وذلك بتعويضهما على التوالي بالكلمتين السابقين ومأساة، إلا أنهما لا تستوفيان المعنى المطلوب. ويبدو لنا أن المرادف الأقرب لكلمة *anciens* في هذا السياق هو كلمة " الأصليين " لأن هؤلاء السكان المتحدث عنهم لم ينقرضوا ولكنهم باقون ولا يمكن إذن نعتهم بـ "السابقين". نفس الشيء بالنسبة للكلمة *question* ، التي يبدو لنا أن مكافئها الأقرب في هذا السياق هو كلمة "مسألة"، لأنه عندما كتب ألكسي دو **طوكفيل** هذه الخاتمة لم تكن المواجهة المأساوية قد حدثت بين السكان الأصليين للبلد والمعمرين الأوربيين. إلا أنه بعد مرور قرن تقريبا من تاريخ كتابة هذه الخاتمة حدث ما تكهن به ألكسي دو **طوكفيل** لكن لم يكن يتوقع أن الشعب الذي كان مصيره الزوال لم يكن الجزائري بل الأوربي.

خاتمة

في ختام هذا البحث، خلصنا إلى أن المترجم لم يُوفق إلى حد ما في نقل الإيديولوجية الكامنة في النص الأصلي ويرجع ذلك في أغلب الأحيان إلى تقيده تقيدا كبيرا بهذا الأخير.

كما لاحظنا تفاوتا في توظيف أساليب جعلتنا نصنف التقنيات المستخدمة إلى ثلاثة أقسام : تقنيات كثيرة التوظيف وتقنيات قليلة التوظيف وأخرى منعدمة التوظيف، يمكن تلخيصها فيما يلي :

- لقد تم توظيف أسلوب الاقتراض حيث اقترضت كلمات لها وقع خاص منها الألقاب ذات الدلالة المحلية والثقافية، وأسماء الأماكن والمؤسسات والصحف والمجلات. وقد أرفقت بعضها بهوامش سفلية في حين بقي الكثير منها مبهما يحتاج إلى شرح وتوضيح. والواقع أن هذه التقنية قد وُظفت أحيانا بطريقة غير واعية عندما يكون الاقتراض قد اندمج في اللغة وأصبح ثابتا في معجمها، فلم يعد هناك فرق بينه وبين الوحدات المعجمية الأخرى المكونة للمعجم إلا من حيث الأصل.

- أما فيما يخص الترجمة الحرفية فقد لجأ إليها المترجم كثيرا مما جعله يتقيّد بالنص الأصلي تقيدا كبيرا. حيث رُصد هذا الأسلوب في مواضع عديدة، وقد شمل فقرات بأكملها مع إرفاق بعض الإضافات التي تُخل أحيانا بمعنى العبارات.

- كما استخدم المترجم تقنيات أخرى بتفاوت منها أسلوب الشرح والإضافة والملاحظات. وقد لجأ ولو قليلا إلى تقنيات الانتقال في نقل العبارات التي تجهلها الثقافة الجزائرية والقارئ العربي، أضف إلى ذلك زمن كتابة النصوص المترجمة (1837-1841-1847) فلا شك في أن اللغة المستعملة كانت لها خصوصياتها بما أنها تعكس الواقع السياسي والاجتماعي السائد في ذلك القرن.

قد يتأثر توظيف التقنيات بتباين لغتي المتن والهدف في بنائهما الجملي وتباعدهما من حيث الأصل كالفرنسية التي تنتمي إلى مجموعة اللغات الرومانية والعربية التي تنتمي إلى عائلة اللغات السامية. ولوا لجأ المترجم إلى الأساليب غير المباشرة لوجد من خلالها حرية واسعة للتكييف والتصرف تمكنه من إبراز عبقرية اللغة العربية في طريقة تعبيرها عن الحقائق.

وما يمكن قوله هنا هو أن المترجم المقدم على ترجمة مثل هذه النصوص لا يشترط فيه الإلمام باللغتين فحسب، وإنما يشترط فيه أن يكون ذا مهارة وقدرة على بناء معنى النص الأصلي في إطار سياقه الاجتماعي والثقافي والسياسي وحتى السيكولوجي الذي نشأ فيه . فالموقف قد يتشابه بين مجموعتين مختلفتين لكن طريقة التعبير عن هذا الموقف تختلف من مجتمع لآخر. ففي عملية الترجمة لا ينقل المترجم كلمات أو جملاً منعزلة وإنما خطابات. من هنا تبرز أهمية النظرية اللسانية البراكسيماتية التي اعتمدنا عليها في التحليل الخطابي لمدونتنا . إذ تفرض هذه النظرية على المترجم أن يبحث في مقصودية الكاتب حتى يتسنى له أن ينقل الخطاب بأمانة وأن يحدث لدى متلقي النص المترجم ، تأثيرا مماثلا لذلك الذي أحدثه النص الأصلي على قارئه.

من كل ما سبق يمكن الجزم بأن الترجمة "الجيدة " هي تلك الترجمة التي تفي بنفس الغرض الذي أُفصح عنه، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، في اللغة التي كُتب بها النص الأصلي. وينطبق الشيء ذاته على المترجم، فلا يسعى إلى نقل المعنى الحرفي فحسب وإنما يسعى إلى الوصول إلى أصدق إحساس ممكن للنص الأصلي. إذ يجب أن تصل إلينا السمات والمواقف والانعكاسات بالشكل نفسه الذي كانت عليه في الأصل، ذلك أنه إذا لم تقم الترجمة بالوظيفة الإيصالية، أي إذا لم يكن لها معنى لدى المتلقي، فإنها في هذه الحالة لا تكون قد بررت وجودها. وبالإضافة إلى ما تنقله الترجمات من معنى، يجب أن تنقل أيضا روح النص الأصلي وأسلوبه. وتتمثل الهفوة الأساسية التي يقع فيها الكثير ممن يقومون بترجمة هذا النوع من النصوص في فشلهم في أن يكونوا "طبيعيين" في التعبير. فهم بذلك يجعلون القارئ يتفطن إلى أن عملهم ما هو إلا ترجمة، حيث يذهب الجزء الأعظم من مجهودهم في البحث عن عبارات مرادفة لا يستخدمها القارئون لهذه الترجمة في لغاتهم. ولذلك فأفضل الترجمات هي تلك الترجمة التي تجعل القارئ ينسى مطلقا أنها ترجمة.

ولا يعتبر هذا الأمر في الواقع أمرا سهل التنفيذ، إلا أنه يعتبر المهمة التي يجب أن يلتزم بها أي مترجم جاد في عمله. ويعتبر الأسلوب السلس والطبيعي، رغم الصعوبات البالغة في إنتاجه خصوصا عند ترجمة نص ذي نوعية عالية ،هاما في توليد استجابة لدى المتلقيه النهائيين، تتشابه مع

استجابة المتلقين الأصليين، حيث تُحدث في ذهن القارئ الانطباع نفسه الذي يحققه انطباع النص الأصلي على قرائه.

وهكذا فإن الترجمة الجيدة يجب أن تلبي المتطلبات الأساسية التالية : أن تعكس المعنى بوضوح وتنقل روح النص الأصلي وأسلوبه وتصاغ بتعبير طبيعي. كذلك فإنه من المهم أن نلقي الضوء على أهمية استخدام القواميس الملائمة في عملية الترجمة. فبالإضافة للقواميس العامة في إحدى اللغات، توجد القواميس الثنائية اللغة، التي تسرد الكلمات الخاصة بإحدى اللغات وما يعادلها بلغة أخرى. وكذلك القواميس المتخصصة في مجالات معينة من المعرفة، منها على سبيل المثال القواميس المتخصصة في المفردات المستخدمة في حقول الطب والقانون والاقتصاد ... الخ، كما توجد كذلك قواميس متخصصة في اللغات العامية واللهجات المحلية لمنطقة معينة. وبالتالي فإنه من الضروري استشارة عدد من القواميس الجيدة، والأخذ بعين الاعتبار أن الكلمات التي تبدو سهلة المعنى للوهلة الأولى قد تكون هي سبب المشكلة في عدم وضوح معنى النص المترجم، إذ قد تأخذ في سياق معين معنى آخر غير معناها المعروف والشائع.

في الأخير يمكن التوكيد أن تقنيات الترجمة وأساليبها لا تتم بقواعد جبرية حتمية، وإنما تعتمد على قواعد احتمالية ولذلك لا يمكننا الحكم على ترجمة معينة بكونها جيدة أو رديئة دون أن نأخذ بعين الاعتبار عددا لا يحصى من العوامل التي يجب أن توزن بدورها من مختلف الجوانب وبالتالي تكون الإجابات مختلفة ومتضاربة إلى حد كبير.

المـــراجـــع :

المدونة

• DE TOCQUEVILLE Alexis., *De la colonie en Algérie*, présentation de Tzvetan Todorov, Bruxelles : Complexe, 1988

• ألكسي دو طوكفيل، *نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال والاستيطان*، ترجمة وتقديم إبراهيم صحراوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008

قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

• BAUDICOUR G., *La Colonisation de l'Algérie*, Lecoffre, 1856.

• BERQUE J., *Maghreb, histoire et sociétés*, Bruxelles-Duculot et Alger-SNED, 1974.

• BOURDIEU P., *Sociologie de l'Algérie*, coll Que sais-je ? N°802, Paris, PUF, 1974.

• BOUTET J., *Construire le sens*, Berne, P. Lang, 1994.

• CALVET L-J., *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974.

• CATFORD J.C, *A Linguistics Theory of translation*, in Applied linguistics, London, Oxford University Press. 1965.

• DELISLE J., *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*, Ottawa, Université de Ottawa, 1980.

• DELISLE J., *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pratique*, Ottawa, Université de Ottawa, 1981.

• DELISLE J., *La traduction raisonnée*, Ottawa, Université de Ottawa, 1997.

• HURTADO-ALBIR Amparo, *La notion de fidélité en traduction*, Paris, Didier érudition, 1990

• JARDIN A., « Tocqueville et l'Algérie », *Bulletin de l'Académie des sciences morales et politiques*, 1962.

• LADMIRAL Jean., *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994

• LAROSE R., *Théorie contemporaine de la traduction*, Québec, Université du Québec, 1989.

• LEDERER Marina., *La Traduction aujourd'hui*, Hachette, FLE, 1994

• MARGOT Jean-Claude., *Traduire sans trahir*, l'age de l'homme, Lausane, 1979

• MOUNIN Georges., *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963

• MOUNIN Georges., *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Madraga, 1976

• NEWMARK Peter., *Approaches to Translation*, GB Oxford, Pergamon Press, 1982

• NIDA Eugène., *Toward a science of translation*, Leiden, brill, 1964

• VENUTI Lawrence., *The Translation Studies Reader*, Londres, Routledge, 2000

• VINAY Jean-Paul et DARBELNET Jean., *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, Paris/Montréal, Didier/Beauchemin, 1958

المراجع باللغة العربية

• ديداوي محمد، علم الترجمة بين النظرية والتطبيق، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس . 1992.

• ديداوي محمد، منهج المترجم بين الكتابة والاصطلاح والهوية، ط 1. 2005.

• غينتسلر إدوين، في نظرية الترجمة : اتجاهات معاصرة، ط 1، ترجمة سعد عبد العزيز مصلوح. المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز الدراسات الوحدة العربية. بيروت. 2007.

• نيدا يوجين، نحو علم الترجمة، ترجمة النجار ماجد، لبنان، مطبوعات وزارة الإعلام، 1976

• نيومارك بيتر، اتجاهات في الترجمة، جوانب من نظرية الترجمة، ترجمة الدكتور محمد إسماعيل صيني، جامعة الملك سعود، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 1986

الهـوامــش

[1]- للمزيد انظر، فريال فيلالي، تقنية الاقتراض في ترجمة الخطاب السياسي الاستعماري الفرنسي من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، في مجلة اللسانيات التطبيقية، عدد 3، جوان 2018، ص 17 / 22.

[2]- Alexis de Tocqueville, *De la colonie en Algérie*, présentation de Tzvetan Todorov, Bruxelles : complexe, 1988 p 151

[3]- المرجع نفسه، ص 44

[4]- المرجع نفسه، ص 173

[5]- المرجع نفسه، ص 39

[6]- المرجع نفسه، ص 46

[7]- المرجع نفسه، ص 51

[8]- المرجع نفسه، ص 67-71

[9]- المرجع نفسه، ص 40

[10]- المرجع نفسه، ص 40

[11]- المرجع نفسه، ص 171

[12]- المرجع نفسه، ص 77- 78

[13]- المرجع نفسه، ص 257

[14]- المرجع نفسه، ص 73

[15]- المرجع نفسه، ص 51

[16]- المرجع نفسه، ص 40

[17]- المرجع نفسه، ص 142

[18]- المرجع نفسه، ص 172

[19]- المرجع نفسه، ص 178

معالجة الترجمة الآلية للإحالة بالضمير

من العربية إلى الإنجليزية - نظام سيستران SYSTRAN أنموذجا -

حمزة مسالتي - عصام نحاوة / جامعة الجزائر 2

ملخص

تقف أمام الترجمة الآلية عقبات كثيرة، منها ما هو مشترك في جميع اللغات الطبيعية، كصعوبة معالجة الاشتراك اللفظي، والمتلازمات اللفظية، والإحالة النصية... ومنها ما هو خاص بلغة معينة كالحركات الإعرابية في اللغة العربية، هذا مع كل ما شهدته التكنولوجيا والإلكترونيات الحديثة من تقدّم لم يُعرف له مثيل في مجال اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي.

وفي هذا السياق تتبلور إشكالية هذه الدراسة :

ما مدى قدرة الآلة على ترجمة الإحالة بالضمير من العربية إلى الإنجليزية باستعمال نظام سيستران ؟

الكلمات المفتاحية : اللسانيات الحاسوبية، الترجمة الآلية، الإحالة بالضمير، نظام سيستران.

Abstract

Many linguistic complexities stand as an obstacle in the way of machine translation. Some of these are common between all natural languages like polysemy, collocations and endophora, whereas others are specific to some languages in particular like inflection in Arabic. Yet an unprecedented technological and electronic progress in terms of computational linguistics and artificial intelligence has been made.

In this regard, the present paper addresses a major question :

To what extent is the machine capable of translating from Arabic into English the endophora using SYSTRAN as a translation system?

Key words : computational linguistics, machine translation, linguistic complexities, endophora, SYSTRAN.

مقدمة

تُعدّ اللسانيات الحاسوبية أو علم اللغة الحاسوبي من أهمّ المجالات الحديثة التي تأثّرت بالمنهج اللساني وتطبيقاته موازاة لما يشهده العالم من تطوّر كبير في مجال التكنولوجيات والتقنيات والحواسيب. هنا تناطحت اللغة بالتقنية وأرادت أن تجعل لها علما يجمعها ويفسّرها، ألا وهو اللسانيات الحاسوبية، ففي أوّل مؤتمر دولي يقام بشأنها سنة 1965، عرّفت اللّسانيات الحاسوبية بأنّها : "علم جديد تتقاطع فيه اللسانيات مع جهاز صوري تفرزه العلوم المنطقية الرياضية ويخضع للقيود التي تفرضها الآلات المُعَدّة للمعالجة الآلية للمعلومة، ويؤدّي البحث في هذا المجال إلى إنشاء نموذج خوارزمي"[1]. فحُدّدت ملامح اللسانيات الحاسوبية من خلال هذا التعريف في التقاء مفهومين هما اللسانيات في تطورها المتزايد، والعلوم المنطقية الرياضية في رؤيتها الصورية.

ويعرّفها نهاد الموسى على أنّها "نظام بينيّ بين اللسانيات وعلم الحاسوب المَعني بحوسبة الملكة اللغوية"[2]، فهي بذلك مجال معرفي لغوي يعتمد عليها الحاسوب في معالجة البيانات والمعلومات اللغوية، أو هي باختصار العلم الذي يبحث في اللغة البشرية الطبيعية كأداة حيّة لمعالجتها في الحاسوب.

وورد تعريف آخر لمنعم سناء يرى بأنّها "علم متخصّص في دراسة اللغات ومعالجتها بشكل تطبيقي لخلق برامج وأنظمة معلوماتية ذكيّة يتعدّد دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حلّ بعض الأمور المتعلّقة باللّغة والمعلومات الرقمية بشكل عام"[3]

ومن خلال ما سبق يمكن القول إنّ اللسانيات الحاسوبية ، علم يهتمّ بدراسة العلاقة بين اللّغة والآلة أو الحاسوب، فهي بذلك تستمد أسسها المعرفية والنظرية من اللسانيات وتطبيقاتها من جهة، ومن علم المنطق والذّكاء الاصطناعي من جهة أخرى، لتنتج ما يسمّى بـ : "**الترجمة الآلية**"، فما المقصود بالترجمة الآلية ؟ وما نصيب لغتنا العربية منها عند ترجمة الآلة للإحالة بالضمير ؟

1- مفهوم الترجمة الآلية : Machine Translation

إنّ اللّغة الطّبيعية البشرية هي نظام رياضي اتّصالي كأيّ نظام من الأنظمة. وإذا كانت اللّغة نظاما رياضيا فانّه يمكّننا من حلّ رموزها الصوتية والنحوية والدلالية، وفكّها بطريقة رياضية خوارزمية، ثم إعادة تركيب هذه الرموز. وقد اهتدى الباحثون من خلال هذا التحليل والتركيب اللغوي إلى إمكانية ترجمة أي لغة إلى أخرى ترجمةً آلية، وبخاصّة ما تعلّق بالقضايا العلمية منها، ذلك لأنّ "الترجمة من لغة إلى أخرى هي في أساسها تحليل للغة وتركيب لها في اللغة المترجم منها واللغة المترجم إليها"[4].

وهنا جاء دور الحاسوب الإلكتروني ليقوم بالتحليل، ثم التوليد، ثم إعطاء نص مترجم وفق برامج يتعاون على وضعها عالم اللسانيات وعالم الحاسوب في المجال المعرفي الذي يصطلح عليه بـ **"الترجمة الآليّة"**.

فالترجمة الآلية كما ورد في قاموس مصطلحات المعلوماتية واللغويات الحاسوبية "هي استخدام الكمبيوتر في ترجمة نصّ مكتوب بلغة ما إلى لغة أخرى بواسطة برنامج آلي مخصّص لذلك"[5]. وهذا هو المفهوم الذي ذهب إليه تقريبا صابر الجمعاوي إذ يقول : هي "استخدام المعلوماتية في ترجمة نصوص من لغة طبيعية منطلق إلى لغة هدف[6]. يلاحظ على التعريفين الآنفين عمومُهما المطلق وعدم مواكبتهما لما يستجدّ من تطور حاصل في أنواع الترجمة الآلية التي نشهدها اليوم، وهو ما سنطرقه فيما يأتي من تعاريف.

يقول عبد الله الحميدان، الترجمة الآلية، هي "النّظم الحاسوبية المسؤولة عن إنتاج ترجمات النصوص من إحدى اللغات الطبيعية إلى لغات أخرى، سواء كان ذلك بمساعدة الإنسان أم بدونها"[7]. وهذا يتفق إلى حدّ كبير مع التعريف الذي ورد في مجلة ميتا (META) من أنّها : "مجموع النظم التي تسمح بترجمة نصّ ما عن طريق الآلة وحدها دونما تدخّل ملحوظ من أشخاص مؤهّلين في هذا المجال أثناء عملية التّرجمة، غير انّه غالبا ما يكون التحرير المسبّق والتحرير اللاحق ضروريا لتحضير عمل ناجع"[8]. والمقصود بالتحرير المسبق تبسيط تراكيب وبُنى النص المراد نقله لكي يسهل على الآلة ترجمته، أمّا التحرير اللاحق فيُعنى بتنقيح العمل الذي أنجزته الآلة وتعديله وتصحيحه حتى يصبح قابلا للنشر. والملاحظ على هذين التعريفين إدراجهما لقيد مهم هو تدخّل الإنسان، غير

أنّه لا ينبغي أن يُحمل هذا التدخل على إطلاقه فهو لا يمَس بجوهر الترجمة ويخرجها من دائرتها الأصلية بل تظلّ ترجمة آلية بمساعدة الإنسان.

و الذي يتحصّل أنّ هذه التعريفات تلتقي عند اعتبار الترجمة الآلية ظاهرة معرفية تقتضي توافر عناصر أساسية هي الحاسوب والنص والبرنامج الآلي أو النظام الترجمي، ويبقى الإنسان عنصرا مهمّا تتحدّد جودة الترجمة بمدى مساهمته فيها.

1-1- أهداف الترجمة الآلية :

منذ اختراع أوّل حاسوب، سعى خبراء الذكاء الاصطناعي إلى تكريس القدرات الفائقة للحاسوب في معالجة اللغات الطبيعية آليا من خلال محاكاة القدرات الإدراكية والبشرية لاكتساب اللغات الطبيعية ومعالجتها وصياغتها، وتمثّل حركة الترجمة الآلية إحدى هذه التطبيقات الذكية التي واكبت عصر المعلومات، ممّا أوجد عالما افتراضيا تتسابق إليه الأمم لإيجاد مكان للغتها وثقافتها من خلال إثراء محتوى رقمي يعكس رصيدها الحضاري والمعرفي، وهي بذلك - أي الترجمة الآلية - تقدّم تسهيلات للمترجمين حيث تمكّنهم من الحصول على الترجمة في وقت قصير لتغطية الطلب الكبير والمتزايد على ترجمة الوثائق العلمية والقانونية والتجارية والنصوص، فتوفّر الوقت والجهد بفضل اعتمادها على ذاكرة الترجمة المركزية، ونحن أحوج ما نكون إلى ذلك الوقت والجهد لكي ندرك ما فات وما يجري الآن حولنا، بالإضافة إلى الإفادة من مصادر المعرفة المختلفة.

إنّ ذكاء الآلة لا يمكن أن يتجاوز ذكاء الإنسان، ولكنها تقدّم له يد العون بتسهيل عملية الترجمة بشكل كبير والزيادة في جودتها. كما أنّ الهدف المنشود من الترجمة الآلية هو تقديم تكنولوجيا علمية هدفها تطوير اللسانيات والحاسوب والعلوم المتّصلة بهما، ومعالجة اللغات الطبيعية آليا، وتمكين الباحث من رصد المعلومات والتقدّم في أبحاثه، باعتبار أنّ اللغة وعاء للفكر. ويحسن التنبيه في هذا المقام إلى أنّ الترجمة الآلية لا ترمي للحلّ محل الإنسان، وإنّما لمساعدته في أداء العمل الذي لا يرغب فيه أولا يستطيع أداءه بنفسه[9].

1-2- أنواع الترجمة الآلية :

تختلف أنواع الترجمة الآلية باختلاف زاوية النظر إليها، فمن الباحثين من يقسّمها حسب مستخدِميها، ومنهم من يصنفها حسب طبيعتها وطريقة تخريجها، وهذا ما يعنينا في هذا المقام. وسنورد أنواعها لدى منعم سناء وفق التقسيم الأخير وهي :

1-2-1 ترجمة بشرية بمساعدة الآلة : هي ترجمة بشرية مدعومة آليا، يقوم الإنسان فيها بالجهد الأكبر في عملية الترجمة، وعندما تعترضه مفردة أو عبارة لا يعرف معناها في اللغة التي يترجم إليها، يقوم بإدخالها إلى الحاسوب مباشرة، حيث يقوم البرنامج المُعَدّ خصيصا لذلك بالبحث في القواميس المخزّنة، وإعطاء المعنى الممكن في اللغة المطلوبة، كما يمكن أن يعطي الحاسوب مجموعة من المصطلحات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة حيث يتم إيجاد معانيها وطباعتها على شكل تقرير على الطابعات أو على الشاشات[10]. أي أن المترجم هنا يقوم باختصار جملة من الأدوات الآلية المساعدة في الترجمة من قبيل المعاجم الإلكترونية وبنوك المصطلحات وذخائر النصوص (corpora)، فضلا عمّا يعرف بذاكرة الترجمة التي تقوم أساسا على فكرة تخزين واسترجاع النصوص التي سبق ترجمتها بغرض إعادة استخدامها في نصوص مشابهة[11].

وقد يكون النظام أكثر فاعلية إذا تسنّت قراءة النص كاملا والحصول على دلالة لكل كلمة يجد لها البرنامج معنى في القواميس المخزّنة، وفي هذه الحالة تتم طباعة النص مع المعاني المقابلة للكلمات الصعبة مما يسهّل كثيرا عملية الترجمة.

2-2-1 ترجمة آلية بمساعدة الإنسان : هي ترجمة آلية مدعومة بالإنسان يقوم الحاسوب فيها بترجمة النص وذلك بالرجوع إلى القواميس المختلفة المخزّنة به، أي أنّ الآلة هي من تقوم بالجهد الأكبر في عملية الترجمة، وفي حال حدوث التباس في المعنى المطلوب أو عدم وجود معنى للكلمة المطلوبة يتم الاستفسار على الشاشة ويطلب من الإنسان المساعدة في إزالة الالتباس أو في تحديث القواميس المخزّنة[12]، وذلك بإضافة المعنى المطلوب. وفي نهاية الترجمة يقوم الإنسان باسترجاع النص الناتج من الترجمة عن طريق برنامج تحديث بأسلوب مباشر أو غير مباشر، أي أنّ دور المترجم الإنسان دور ثانوي، إذ يتولّى المرحلة الأخيرة لمراجعة مخرجات الترجمة الآلية وتهذيبها.

3-2-1 ترجمة آلية كاملـــــة (شاملـــــة) : المراد بهذا النوع من الترجمة الآلية هو أن يقوم الإنسان بإدخال النص المطلوب ترجمته إلى الحاسوب، حيث يتولى البرنامج المُعدّ للترجمة الآلية إصدار نص مترجم باللغة المطلوبة، دون تدخّل بشري سواء من حيث ضبط النص المراد ترجمته أو تصويب النص الذي تمت ترجمته[13]. وهذا النوع من الترجمة يتطلب نظاما متكاملا ومعقّدا.

2- اللّغـــة العربية والتّرجمة الآليـــة :

انضمّت اللغة العربية إلى ركب التطوّر السريع والمتنوّع الذي عرفته المعرفة في جميع ميادينها المختلفة، خاصّة عندما دخلت محافلَ الأمم المتّحدة سنة 1974، فأصبحت منذ ذلك الحين لغة رسمية تتحدّث بها الوفود العربية وتصدر بها وثائق الأمم المتحدة[14] وهو ما استوجب ضبطها واستعمالها والاستفادة منها والاستعانة بالحاسوب الذي يعتبر ذاكرة العصر، ليزيد من سرعة العمل العلمي وتحقيق المنهجية والموضوعية، فلا حياة للغة العربية إذا أهملنا تكييفها للتقنية والمعلومات، من أجل ذلك تمّت حوسبة اللغة العربية قصد بناء قاعدة معلومات لتنظيم الثروة اللغوية في سائر مستوياتها المعجمية والنحوية والدلالية. فقاعدة المعلومات هي الوسيلة العملية لتخزين هذه الثروة، وهي واحدة من الأسس الحضارية الهامة في هذا العصر، لأنّ المعلومات كثيرة، وتوزيعها وتسهيل الحصول عليها وتبادلها ضروري لتعزيز المجتمعات ودعم إمكاناتها.

لقد بدا الاتصال العلمي بين الحاسوب والبحث اللغوي العربي متأخّرا جدّا مقارنة بنظيره الغربي، وقد كانت العلوم الشرعية أسبق العلوم الإنسانية استخداما لتقنيات الحاسوب ونظم المعلومات، إذ ظهر ذلك في سبعينات القرن العشرين مع إبراهيـــم أنيـــس، حيث التقى بحلمـــي موســـى أستاذ الفيزياء النظرية بجامعة الكويت وطرح عليه فكرة الاستعانة بالحاسوب في إحصاء الحروف الأصلية لمواد اللغة العربية، فرحّب بهذه الفكرة واستحسنها وبدأ التخطيط لها وتنفيذها في النصف الأوّل من عام 1971، وكان ثمرة ذلك صدور الدراسة الإحصائية للجذور الثلاثية وغير الثلاثية لمعجم الصحاح للجوهري[15].

ويُعدّ مشروع الذخيرة اللغوية لعبد الرّحمن الحاج صالح من الأعمال الرائدة في محاولته وصل التراث العربي واللغة العربية بالحاسوب والتكنولوجيات الحديثة، حيث قال في كتابه "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية : "كان لي الشرف أن عرضت هذا المشروع على مؤتمر التعريب الذي انعقد بعمان في سنة 1986 مـ وفكرة الذخيرة اللغوية العربية وفوائدها الكبيرة بالنسبة للبحوث اللغوية والعلمية عامة وبالنسبة لوضع المصطلحات وتوحيدها خاصة، وحاولت أن اقنع زملائي الباحثين على أهمية الرجوع إلى الاستعمال الحقيقي للغة العربية واستثمار الأجهزة الحاسوبية الحالية، وإشراك أكبر عدد من المؤسسات لإنجاز المشروع لامتيازه بأبعاد تتجاوز المؤسسة الواحدة بل البلد الواحد، ثم عرضت الجزائر على المجلس التنفيذي للمنظمة العربية والثقافة والعلوم هذا المشروع في ديسمبر 1988 مـ فوافق أعضاؤه على تبنّيه في حدود إمكانيات المنظمة"[16].

وإذا أردنا أن نعرض مراحل تطوّر اللسانيات الحاسوبية في الدراسات العربية المعاصرة لأمكن القول بأنّ كتاب نبيل علي "اللغة العربية والحاسوب" الذي صدر عام 1988، يُعدّ أوّل مؤلّف يتناول موضوع اللسانيات الحاسوبية مطبّقة على أنظمة اللغة العربية صوتا وصرفا ونحوا ومعجما، مع المعالجة الآلية لهذه النظم اللغوية جميعها، وبعد نشر هذا الكتاب بسنوات صدر كتاب عبدو ذياب العجيلي" الحاسوب واللغة العربية، وهو كما يقول نهاد الموسى : "خطوة جزئية ايجابية نحو معالجة مسائل متنوّعة من العربية بلغة برولوج (prolog وهي لغة برمجة منطقية) وهو يمثّل جهدا حميدا في هذا الاتجاه".

ومن الإسهامات كذلك ما قدّمه مرياتي وهو باحث سوري مع زملائه العاملين في مركز الدراسات والبحوث العلمية في سورية - تلك الدراسة التي تدور حول إحصاء الجذور العربية ؛ فقد درس مرايات الجذور العربية المنتشرة في المعاجم والقواميس العربية القديمة دراسة حديثة معتمدا في ذلك على الحواسيب الإلكترونية التي تساعد كثيرا في ضبط العملية الإحصائية والسرعة العملية فيها. وهذا ما دفع الباحث إلى إحصاء النسب المئوية للجذور الثنائية والثلاثية والرباعية والخماسية في اللغة العربية، وكذا إلى إحصاء الدرجات المئوية التي يمكن فيها للأصوات العربية أن تندمج مع بعضها بعضا أو تنفصل عن بعضها بعضا، ثم إحصاء

القوانين التي تحكم هذا الدمج والانفصال. والواقع أنّ هذه الدراسات الإحصائية لجذور الكلمات العربية مهمة بحيث يمكن استخدام نتائجها في الترجمة الآلية من اللغة العربية إلى لغة أجنبية أخرى أو العكس، ولا سيما من حيث مقابلة المركّبات الصوتية الأجنبية ومن جهة التحليل والتركيب وقد دعا مراياتي إلى تبنّي هذا الإجراء[17].

ونذكر من المؤلفات في اللسانيات الحاسوبية كتاب نهاد الموسى الموسوم بـ "العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية" الذي صدر سنة 2000، ويعدّ الكتاب أوّل مؤلَّف في هذا العلم اللغوي الحديث يصدر عن متخصّص في اللغة العربية وعلومها، ولهذا فهو يمثّل نقلة نوعية في توظيف اللسانيات الحاسوبية لخدمة اللسانيات العربية، والكتاب كما يذكر مؤلّفه هو محاولة إلى الانتقال من وصف العربية إلى توصيفها وذلك في ضوء الأطروحة العامة للسانيات الحاسوبية. وقد اشتمل الكتاب على رؤى حاسوبية حاول من خلالها المؤلّف إسقاطها على أنظمة العربية وخاصة النحو والصرف والمعجم، إضافة إلى تصويب الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.

إنّ هذه الجهود التي تمّت ضمن هذا الإطار هي جهود ذات طابع فردي. لكنّ ذلك لم يدم طويلا، إذ سرعان ما أصبحت متعدّدة الأطراف بعد أن احتضنتها المراكز والمعاهد التقنية والجمعيات الحاسوبية في الوطن العربي وخارجه، والمؤسسات التجارية المحلية[18].

2-1- صعوبات معالجة اللغة العربية آليا :

يمكن أن نلخّص صعوبات معالجة اللغة العربية آليا في اتجاهين اثنين ؛يخصّ الأوّل مستخدمي اللغة العربية ومتكلّميها، بينما يتعلّق الثاني بخصوصية اللغة العربية نفسها ؛حيث تعاني اللغة العربية اليوم مشكلة وجودية بسبب تأخّر أصحابها عن مواكبة التطوّر الرقمي والتقني وجعله مستوعَبا في لغتهم، الأمر الذي سيؤدّي إلى إقدام الأجيال على الاهتمام باللغات الأجنبية وتعلّمها بغية التمكّن من التعامل مع الوسائل التقنية الحديثة والابتعاد عن لغتهم الأمّ، لأنّها لا تتيح لهم تلك المواكبة. ودون الخوض في جدلّية كون الخلل كامنا في اللغة العربية بالذات أو كونه صادرا من مستخدميها أو متكلّميها، إذ لا يتّسع المقام لمناقشتها، فإنّنا نرى أنّ التقصير يقع على مستخدميها، فلا وجود للغة قاصرة في ذاتها.

ومن أسباب هذا التأخّر بالنسبة لمستخدمي اللغة العربية ومتكلّميها نجد :

أوّلا : إنّ هذه الجهود الفردية لن تصل إلى نتيجة عملية إلا إذ وحّدت طاقاتها واكتملت أعمالها واستفادت

من تجارب اللغات الأخرى، فيجب عدم الاكتفاء بإنتاج بعض الأدوات والبرامج التي تعالج اللغة العربية جزئيا.

ثانيا : هناك نقص في الاعتمادات المالية والاستثمارات العربية الجادة الحكومية منها والخاصة لدعم مثل هذه الأعمال في البحث والتطوير.

ثالثا : نرى أنّ تقدم البحوث في هذا المجال وتطوير نظم الترجمة الآلية وما يتعلق بمعالجة اللغة العربية في أحد أطرافها لتكون اللغة المقصد أو الهدف، نرى أنه يعني أكثر ما يعني الباحثين والمتخصصين العرب، فلا يمكن الاتّكال على الأجانب كونهم لا يمتلكون الحوافز نفسها ولا يدركون الحاجات نفسها للاهتمام بالعربية كما يلمسها العرب أنفسهم انطلاقا من مصالحهم الحضارية والثقافية[19].

إنّ انفراد العربية بجملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من اللّغات يحول دون تقدمها في مجال الحوسبة والمعالجة الآلية الدقيقة، ذلك لأنّ الترجمة الآلية تحتاج إلى الإلمام بسائر مستويات النظام اللغوي الصوتي والصرفي والمعجمي والنحوي والدلالي. ثم إنّه لن يتوفر لها النجاح دون تأسيسها على فهم دقيق وشامل لهذه المعارف والمستويات وتوفير الوسائل العملية للتعامل معها، باعتبار أنّ اللغة العربية هي لغة اشتقاقية، كما أنّها لغة إعرابية يتحدّد المعنى فيها بتحدّد الحركات الإعرابية، وليس لتقديم الكلِم أو تأخيره كبير تأثير في المعنى، بخلاف اللغات التركيبية كالإنجليزية مثلا التي يتحدّد المعنى فيها بترتيب الكلم اقتضاءً. وهي كذلك غنية بالمفردات وأنواع التراكيب والجمل، وغيرها من الصعوبات التي تؤدي إلى بطء المعالجة الحاسوبية للجملة العربية[20].

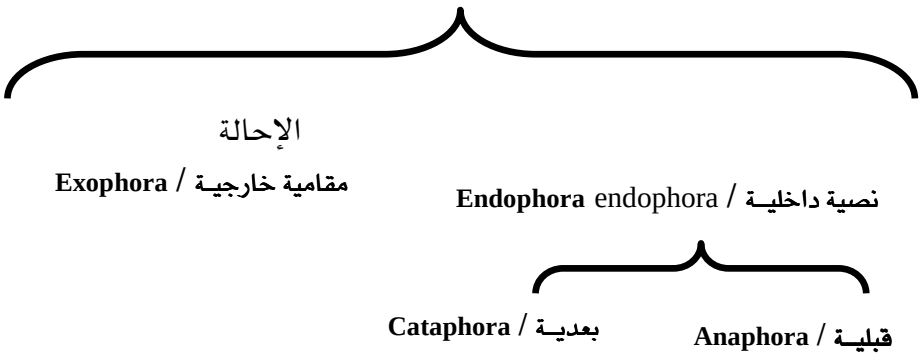
وهذه الخصائص تعطي للغة العربية غنًى تعبيريا وأسلوبيا يميّزها من بقيّة اللغات الأخرى، لكنها تشكّل بالنسبة للآلة تحدّيا في إدراكها ومعالجتها.

3- الإحالـــة وأنواعـــها (Referencing)

يقـصد بالإحالـة وجـود عناصـر لغويـة لا تكتفـي بـذاتها مـن حيـث التأويـل، وإنّمـا تحيـل إلى عنـصر آخـر، ولـذا تـسمّى عنـاصر محيلـة، مثـل الضمـائر وأسمـاء الإشـارة والأسمـاء الموصـولة وأدوات المقارنـة وغيرهـا "فهـي علاقة دلالية تخضع لقيد أساسي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه"[21]. أو بعبـارة أخـرى هـي ألفـاظ لا تملـك دلالة مستقلّة، بل تعود على أجزاء أخرى في النصّ لينفصح معناها. وفي هـذا يقول براون ويـول (Brown & Yule) : "الإحالـة ليـست شـيئا يقـوم بـه تعـبير مـا ولكنّهـا شـيء يمكـن أن يحيـل عليـه شـخص مـا باسـتعماله تعـبيرا مـا"[22]. تنقـسم الإحالـة عنـد هاليـداي ورقيـة حـسن (Halliday&Hasan) إلى نـوعين : إحالـة نـصية (**Endophora**) (داخـل الـنص أو داخـل اللغـة)، وإحالـة مقاميـة (exophora) (خارج النص أو خارج اللغة)[23]. وتنقسم الإحالة النصية إلى إحالـة قبلية (**Anaphora**) وهـي إحالـة إلى الـسابق، أي أنّهـا تعـود علـى مفسَّر سـبق التلفّظ به، وهي أكثر الأنواع ورودا في النصّ. وإحالـة بعديـة (**Cataphora**) وهـي إحالة إلى اللاحق، أي أنّها تعود على عنصر لغوي مذكور بعدها في النص. وتتحقّق الإحالة بوسائل لغوية منها : أسماء الإشارة، وأدوات المقارنة، والضمائر التي هي موضوع الدراسة.

والشكل البياني الآتي يوضح أنواع الإحالة عند المحدثين[24] :

الشكل البياني رقم 01



3-1- الإحالـــة بالضميـــــر :

تنقسم الضمائر من منظور لسانيات النص إلى ضمائر وجودية وضمائر ملكية ؛ فإذا نظرنا إلى الضمائر من زاوية الاتساق، أمكن التمييز فيها بين أدوار الكلام التي تتدرج تحتها جميع الضمائر الدالة على المتكلم والمخاطب، وهي إحالة خارج النص، أمّا الضمائر التي تؤدّي دورا هاما في اتساق النص فهي تلك التي يسمّيها هاليداي ورقية حسن "أدوارا أخرى ،تتدرج ضمنها ضمائر الغيبة إفرادا وتثنية وجمعا"[25].

فهي على عكس الأولى، تحيل قبليا بشكل نمطي ،إذ تقوم بربط أجزاء النص، وتصل بين أقسامه.

لذا يمكن تلخيص الضمائر الإحالية من منظور لسانيات النص كما يأتي :

- ضمائر وجودية مثل : أَنَا ،أَنْتَ،هُو وغير ذلك، وهي ضمائر أقرب ما تكون إلى مفهوم ضمائر الذات في العربية.
- ضمائر الملكية مثل : كتابي، كتابك، كتابه، وما شابه.
- ضمائر تحيل إلى خارج النص وهي ضمائر المتكلم والمخاطب تؤدّي أدوار الكلام.
- ضمائر تحيل إلى داخل النص وهي ضمائر الغائب، تؤدي أدوارا أخرى تكون الإحالة فيها قبلية دائما.

3-1-1- الإحالـــة بالضّميـــــر من منظور النحـو العربـي :

الضَميـر لغة : أَضْمَرْتُ الشَّيْءَ : أَخْفَيْتُـهُ وهو مضمرٌ وضَمرٌ كأنّه اعتقد مصدرا على حذف الزيادة : مخفي[26].

والضمير اسم جنس يصدق على القليل والكثير، فقد يدل بذاته وصيغته على المفرد أو المثنى أو الجمع.

الضمير اصطلاحا : المضمر والضمير اسمان لما وضع لمتكلم كأنا ، أو لمخاطب كأنت، أو لغائب كهو، أو لمخاطب تارة ولغائب أخرى، وهو الألف والواو والنون، كقُوماَ وقَاماَ، وقُومُوا وقَامُوا، وقُمنَ.

وتنقسم الضمائر بحسب اعتبارات مختلفة إلى :

✓ حسب مواقع الإعراب : نجد ضمائر الرفع المنفصلة وضمائر النصب المنفصلة والمتّصلة، وضمائر الجرّ، ولا تكون إلا متّصلة[27].

✓ حسب مدلولها في الكلام تكون للمتكلّم : أَنَا ،نَحْنُ، وللمخاطب : أنتَ، أنتِ، وغير ذلك وللغائب : هُوَ، هِي، وما شابه.

✓ حسب ظهورها في الكلام وعدمه : إلى ضمائر بارزة وضمائر مستترة. فالبارز هو الذي له صورة ظاهرة في التركيب نطقا وكتابة، والمستتر ما يكون خفيا غير ظاهر في النطق والكتابة.

ونجد أنّ الضمائر البارزة نوعان :

أوّلهما : المتصلة والتي تقع في آخر الكلمة دائما، ولا يمكن أن يكون في صدرها ولا في صدر جملتها، إذ لا يمكن النطق بها وحدها، بسبب أنّها لا تستقل بنفسها عن عاملها.

ثانيهما : المنفصلة التي يمكنها أن تتصدّر الجمل، لأنّها مستقلة عن عاملها، فتسبق العامل أو تتأخّر عنه مفصولا بفاصل[28].

كما يمكن تقسيم الضمائر حسب مرجعها داخل الكلام أو ما تحيل إليه إلى :

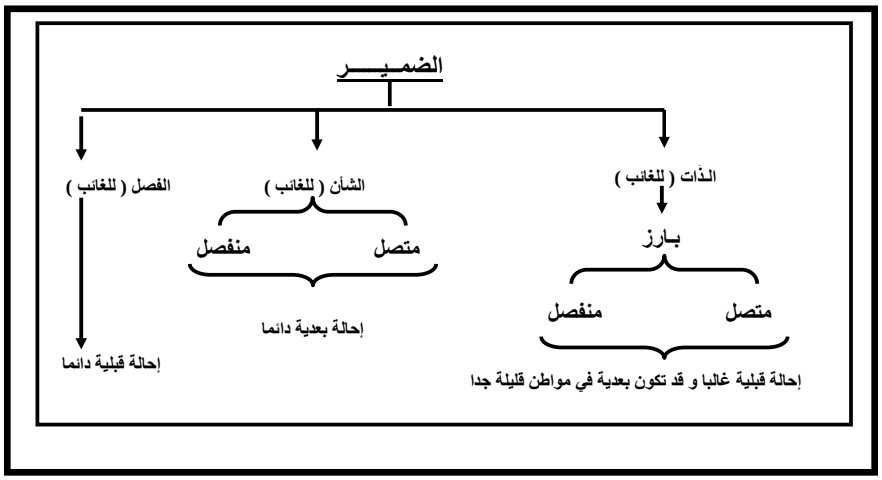
- **ضمائر الذات** : وهي ضمائر بارزة في النص تحيل إلى ذات عاقلة أو غير عاقلة، وتفسرّه خارج النص بضمائر المتكلم والمخاطب، وتأتي الإحالة هنا مقامية، أو ما يسمى في لسانيات النص بأدوار الكلام كما سبق ذكره. فهذا النوع من الإحالة لا يعنينا في شيئ بحكم اشتغالنا على الإحالة النصية بضمائر الغائب المتصلة والمنفصلة، وتكون الإحالة قبلية وبعدية، غير أنّها في الغالب تكون قبلية، أي تعود على سابق تم التلفّظ به.

- **ضمائر الفصل** : وينبغي لها أن تقع بين المبتدأ والخبر، أو ما أصله مبتدأ وخبر، كما اشترط الجمهور أن يكون الأوّل معرفة، وأن يكون الثاني معرفة أو كالمعرفة، ليفيد أنّ ما بعده خبر لا تابع، نحو قولنا : زيدٌ منطلقٌ وزيدٌ هو المنطلقُ. ومن أغراضه كذلك القصر والتوكيد، فهو بذلك، أي ضمير الفصل، أحد ضمائر الرفع المنفصلة دائما، مطابقا للاسم السابق في المعنى وفي الإفراد والتثنية والجمع، وفي التذكير والتأنيث. ولا يُحال بضمير الفصل إحالة بعدية، إذ لا يعود إلا على اسم سابق في الكلام، أي هو إحالة قبلية لزوما.

- **ضميـــر الشـأن** : مـن عـادة العـرب أنّهـم قـد يقـدمون علـى الجملـة ضميرا تفسرّه الجملة بعده، يسمى ضمير الشأن، ويسميه الكوفيون ضمير المجهول، وذلك في مواضع التفخيم والتعظيم، نحـو : زيـدٌ منطلقٌ، ومعنـى الضمير هـو يساوي معنـى الجملـة : زيـد منطلـق، فيكـون المعنـى : الـشأن زيـد منطلـق، القـصـة زيـد منطلـق، الأمـر زيـد منطلـق، وبهـذا سمـي ضمير الشأن أو القصة أو الأمر، ولا يكـون ضمير الشأن لحاضـر، وإنّمـا يكون ضمير غَيبة منفصلا أو متصلا، مفسَرا بجملة بعده خبرية مصرَّح بجزأيها، ولا بدّ أن يكون مبتدأ بصيغة المفرد، وأن تكون الجملة المفسِّرة لـه متـأخّرة عنـه وجوبـا، ومرجعـه يعـود علـى مضمونها، فـلا يجـوز تقـديمها كلها، ولا شيء منها عليه، لأن المفسِّرلا يجيء قبل المفسَّر[29]، ومـن ثمّ فهـو يحيل إلى ما بعده، أي الإحالة بضمير الشّأن لا تقع إلا بعدية.

و يمكننـا تلخـيص كـل مـا سـبق عـن الإحالـة بالـضمائر في الرسـم البيـاني الآتـي، لنجعلـه عُـدّة لدراسـتنا التطبيقيـة، مـستندين في ذلـك علـى أقـسام الـضمائر في النحـو العربـي، ومـا ذلـك لـشيء إلا لاخـتلاف منطـق العربية بهذا الخصوص عن منطق الإنجليزية.

الشكل البياني رقم 02



• الملاحظ من خلال الشكل أعلاه تحاشينا للضمائر الدالة على المتكلم والمخاطب، لأنّها تحيل في الغالب إلى خارج النص (إحالة مقامية)، وهذا لا يعنينا بما أنّنا نشتغل على الإحالة النصية بضمير الغائب، وكذا للضمائر المستترة، ذلك أنّها ليست سوى قرينة معنوية تستنبط بالعقل، ولا يُشار إليها لفظا، وقد تحيل كذلك إلى خارج النص.

4- نظام سيستران (Systran) في الترجمة الآلية :

سيستران نظام أسسه الباحث اللساني في الترجمة الآلية بيتر توماس (Peter Thomas) سنة 1975 في معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية ؛حيث عُقِدَ أوّل مؤتمر عالمي لـ سيستران في لوكسمبورغ نظمته لجنة المجتمعات الأوروبية، هذا المؤتمر كان الأوّل الذي خصص لنظام واحد في الترجمة الآلية، جمع جل المستخدمين لهذا النظام في أنحاء العالم، مما يدلّ على قدرته على التكيف مع العديد من اللغات من بينها اللغة العربية.

غير أنّ البحث في مجال اللّغة العربية قد توقّف لاعتبارات مادية، كما أنّ بعض التّجارب التي أجريت على النظام، أظهرت أنّه نظام ضعيف اللغة ويحتاج إلى مجهودات جبّارة لتحسين قدراته باللغة العربية من جهة وجعله يعمل على الحاسوب الشخصي من جهة ثانية[30].

يعتمد "سيستران" على نوعين من المعاجم، معجم مزدوج اللغة (تتكون دخلاته من كلمة واحدة) ومعاجم سياقية (تتكون دخلاتها من كلمات متنوعة) ويشمل معاجم للكلمات المسكوكة والكلمات المركبة والكلمات الشاذة...الخ، ورغم التطورات التي عرفها النظام فان قوته تكمن في اعتماده على معاجم ثنائية ضخمة تشمل بالإضافة إلى المقابلات المعجمية معلومات نحوية ودلالية، وتمر الترجمة في نظام "سيستران" على غرار أنظمة الترجمة الآلية التحويلية بمراحل ثلاث (التحليل والتحويل والتوليد).

وبرغم المشاكل التي لا يزال يعاني منها هذا النظام إلى انه يقدم نتائج مشجعة من حيث جودة الترجمة، إذْ يعطي ترجمة مفهومة بنسبة 47% إلى 78% ،كما أنّ نسبة التّصحيحات انخفضت من 40% إلى 36% حسب آخر الدراسات.

5- التعريف بالمدونة :

يتناول هذا العمل ترجمة الآلة للإحالة بالضمير من العربية إلى الإنجليزية وذلك بالاعتماد على الوصف والمقارنة.أمّا المدوّنة المعتمدة في هذه الدراسة فهي نص صادر عن تقرير سنوي يقدّمه صندوق النقد الدولي IMF. و قد اخترنا التقرير الصادر سنة 2017، وهو نص علميٌ مباشر، لا يشوبه التعقيد من جهة اللفظ أو من جهة المعنى، لكونه صادرا عن الأمم المتّحدة باللغات الرسمية الستة بما فيها العربية والإنجليزية. وللوصول إلى ما نصبو إليه، قمنا بتعيين الإحالة وبيان موضعها من نص الانطلاق بوضع سطر تحت الضمير (المحيل)، وسطرين تحت العائد من الضمير(المحال إليه)، ثمَّ بيان نوعها. ثمّ رحنا نعرض الجملة على نظام سيستران لنقارن فيما بعد مخرجاته بترجمة الإنسان وهي ترجمتنا، ونتبع ذلك بالتعليق واستخلاص النتائج. وقد اكتفينا بتقديم مثال واحد لكلّ نوع من أنواع الإحالة بالضمائر حسب تقسيم النحو العربي لها (لينظر الشكل البياني 2).

6- مقارنة ترجمة الآلة بترجمة الإنسان والتعليق عليها :

6-1- الإحالة بضمير الذّات :

6-1-1- الإحالة بضمير الذات البارز المنفصل :

المثال من نص الانطلاق :

... ولم تكن الفترة الممتدّة بين ماي 2016 وأفريل 2017 - وهي السنة المالية 2017 - استثناء من ذلك...(ص 02)

- **الضمير (المحيل) :** هي
- **نوع الضمير :** ضمير ذات بارز منفصل.
- **العائد من الضمير(المحال إليه) :** السنة.
- **نوع الإحالة :** بعدية.

ترجمة الآلة :

- …The extended period doses not harbor between May 2016 and April 2017, and she financial year 2017 - exclusion ...

ترجمة الإنسان :

- …The period between May 2016 and April 2017, and - our financial year 2017 - was no exception ...

التعليـــق :

يلاحظ في هذا المثال ورود الإحالـــة في جملة اعتراضية (- **وهي السنة المالية 2017 مـ** -) أمّا في ترجمة الآلة فقد أعـيدت كتابة الضميـر(**المحيل**) :**هـــي** وهو ضميـر وجودي مفرد مؤنّث منفصل غير عاقل إلى ضمير وجودي مفردٍ مؤنّث منفصلٍ عاقل (**she**)، وسقطت الإحالة بالكامل، ما يعني أنّ الآلة أعطت مقابلاتٍ على مستوى اللفظ دون مراعاة السياق والمعنى، ولعلّ مردّ ذلك أنّ ترجمة الجمل الاعتراضية متعذّرة عليها، في حين جاءت ترجمة الإنسان ترجمة حرفية نسبية حافظت على المعنى والسياق الذي وردت فيه الإحالة، وراعت خصوصية اللغة الإنجليزية، ويتجلّى ذلك في انتقال المترجم من التعبير بضمير الذات (هي) وهو ضمير وجودي إلى التعبير بنوع آخر من الضمائر وهو ضمير الملكية **our** كمسند إليه في الكلام، والسنة المالية **financial year** هي المسند.

6-1-2 الإحالـــة بضمير الذّات البـــارز المتّصل :

المثـــال من نص الانطلاق :

... توضّح الدراســـات التـي أجراهـا صندوق النقد الدولـي...(ص14)

- **الضمير (المحيل)** : الهـــاء"هـــا"
- **نوع الضمير** : ضمير ذات بـارز متصل.
- **العـائد من الضمير(المحال إليه)** : الدراســـات.
- **نوع الإحالة** : قبليـــــة.

ترجـــــمة الآلـــة :

- ...The studies clarify which leased her International box the cash ...

ترجـــــمة الإنســـان :

- ... IMF studies have shown...

التعليـــق :

يلاحظ في هذا المثال أنّ الآلة ترجمت ضمير الغيبة المتّصل (**الهـاء**) العائد على جمع مؤنّث غير عاقل : **الدراســـات** بضمير غيبة **her** عائد على مفرد مؤنّث عاقل، وهو ضمير نصب في اللغة الإنجليزية object pronoun، وهنا نلحظ جلياً إخفاق الآلـة في التمييز بين نوعين متضاربين من الضمائر ألا وهمـا ضمير العاقل وضمير غير العاقـل.

وفي ترجمة الإنسان لا نجد عنصرا لغويا بديلا للإحالة الواردة في نص الانطلاق، إذ اكتفى المترجم بالتعبير عن العلاقة الإسنادية التي تجمع المحيل (**الهاء**) بالمحال إليه (**الدراسات**) بطريقة أخرى تعرف بـ : **genitive case** وهي تقابل حالة الإضافة في اللغة العربية. ويمكن النظر إلى حالة الإضافة هذه على أنّها إحالة من جهة المعنى لا من جهة اللفظ، ذلك أنّ معنى الرسالة لم يتغيّر، ومردّ ذلك إدراك المترجم للمعنى والسياق الذي وردت فيه الإحالة، وخاصة تحكّمه في اللغة الذي يتيح له وجوه تصرّف كثيرة، ومن ثمّ اختيار مقابل من جملة مقابلات عديدة، على خلاف الآلة التي نرى إلى حدّ الآن أنّها تستبدل ضميرا بضمير.

6-2- الإحالة بضمير الشأن :

6-2-1- الإحالـــة بضمير الشأن المنفصل :

المثـــال من نص الإنطلاق :

...لا تزال أقل بكثير من المستوى الممكن، وهـــو مـــا ينطوي على عواقب اقتصاديـــة وخيمـة... (ص14)

- **الضمير (المحيل)** : هـــو
- **نوع الضمير** : ضمير شأن منفصل.
- **العـائد من الضمير(المحال إليه)** : ما ينطوي على عواقب.
- **نوع الإحالة** : بعدية.

ترجـــــمة الآلـــة :

… Does not end less by far from the possible, and he what economic consequences fold on harmful college…

ترجـــــمة الإنســـان :

… is far below its potential, with serious macroeconomic consequences ...

التعليـــق :

نلاحظ في هذا المثال أنّ الآلة ترجمت ضمير الشأن **هـــو** الذي لا يعود على شخص أو اسم من أسماء الأعيان، وإنّما يعود على الشأن والأمر والقصّة، أي يعود على : **مـــا ينطوي على عواقب**، الذي يحيل دائما إحالة بعدية، ترجمته الآلة بضمير من ضمائر الشخصية **he**، وهو ضمير غيبة وجودي يعود على مفرد مذكّر عاقل، وفي هذا الضمير إحالة قبلية لا بعدية، أي أنّ الآلة أخفقت في ترجمة الضمير وفي تحديد نوع الإحالة معاً.

أما المترجم الإنسان فلم يقدّر الحاجة إلى استخدام الإحالة بالضمير وعمد إلى استبدال هذه العلاقة بتوظيف حرف الجر مضيفا إليه الصفة والموصوف **which serious macroeconomic**، وليس في التخلي عن الإحالة في هذا المثال إخلال بالمعنى، فالمترجم على خلاف الآلة يدرك السياق المصغّر والمكبّر معاً، وهذا يتيح له وجوه تصرّف كثيرة في الترجمة.

6-2-2- الإحالـــة بضمير الشأن المتّصل :

المثـــال من نص الانطلاق :

...إنّـه حقيقـــة الوقـــت المناســـب للمـضي في تنفيـذ الإصلاحـــات... (ص22)

- **الضمير (المحيل)** : الهـاء في إنّه
- **نوع الضمير** : ضمير شأن متّصل.
- **العـائد من الضمير(المحال إليه)** : حقيقـة الوقـت المناســب.
- **نوع الإحالة** : بعدية.

ترجـــــمة الآلـــة :

- ...ended him suitable truth the time for the leaving in execution the reforms...

ترجـــــمة الإنســـان :

- . . .Now is really good time to go ahead with reforms...

التعليـــق :

نلاحظ في هذا المثال، على خلاف الأمثلة السابقة، أنّ الآلـة ترجمت ضمير الشأن المتّصل : **إنّـــه** بضمير نصب منفصل **him** يعـود على مفرد مذكّر عاقـل، يصطلـح عليـــه في اللغـــة الإنجليزيـــة object pronoun، أمّا فيما يخص تحديد نوع الإحالة فما يزال متعذراً، وأمّا المترجم الإنسان فقد وظّف ما يقابل ضمير الشأن في اللغة في الانجليزية بالضمير **it** الذي لا يعود على شخص بعينه، وإنّما يعود على الأمر أو القصة، مثل : It's raining يقابله عندنا : إنّها تمطر، فالضميران**it** والهاء في المثالين هما ضميرا شأن لأنّهما عائدان على الأمر الذي تفسّره الجملة التي بعد الضمير.

ويمكـن الاصـطلاح علـى ضـمير الـشأن في اللغـة الانجليزيـة بـــ **impersonal pronoun**، وفي هذا السياق لا يمكن الحديث عن نوع الإحالة إذ لا وجود لها أصلا في منطق اللغة الإنجليزية عند استعمال الضمير**it** الذي لا يعود على اسم ذات أو اسم عيـن.

3-6- الإحالة بضمير الفصل :

المثـــال من نص الانطلاق :

...التـــي تذهـــب إلـــى أنّ التجـــارة هـــي أحـــد المحرّكـــات الرئيسيـــة للنمـــو.... (ص 08)

- **الضمير (المحيل) :** هـــي
- **نوع الضمير :** ضميـــر فصـــل.
- **العـائد من الضمير(المحال إليه) :** التجـارة.
- **نوع الإحالة :** قبليـة.

ترجـــــمة الآلـــة :

- ...which goes except that the commerce she sharp engines main for of growth...

ترجـــــمة الإنســـان :

- ...to the view of trade as a key engine of growth ...

التعليـــق :

في هـذا المثـال نـرى أنّ الآلـة ترجمـت ضـمير الفصـل : **هـــي** العائـد علـى : **التجـارة** الذي يفصل بين ما كان أصله مبتدأً وخبرا ، فـأنَّ : ناسـخ، التجـارةَ : اسـم أنّ، أحـدٌ : خبـر أنَّ، وهـــي : اسـم مفـردٌ لغيـر العاقـل، ترجمتـه الآلـة بـ she ، وهـو ضـمير ذات وجـودي عـائد علـى مفـرد مؤنّـث عاقـل، وكـأنّ الآلـة ترجمت هذا الضمير في معزل عن السياق أو التركيب اللغوي، ومن ثَمّ حصل تطابق في تحديد نوع الإحالة ، فهي في كلا النصين إحالة قبلية.

وإن كانت اللغة الإنجليزية تفتقر إلى وجود ضمير الفصل بمفهومه في النحو العربي، إلاّ أنّ أقرب مقابل له في نظرنا هو استعمال فعل الكينونة **to be** في حالات، ومسبوقـا بـ : **that** في أخرى، أمّا المترجم الإنسان فلم يُعِر اهتماما كبيرا إلى حرفية النص الأصلي، وراح ينظر إلى هذه العبارة من زاوية أخرى، ومن ثمّ أسقط الإحالة بالكليّة ، واستعمل أسلوباً آخر لإيصال المعنى تماشيا وخصوصية اللغة الإنجليزية.

7- استنتاجـات :

- يعتمـد نظـام سيسـتـران الطريقـة المباشـرة في الترجمـة ، أو بعبـارة أخرى هو يقسّم النص إلى كلمات مستقلة ثمّ يقابل كلّ كلمة بمعناها الأكثر شيوعـا ، بصرف الّنظر عن كون النص جزءا واحدا متلاحماً

تربطه علاقات معجمية ونحوية ودلالية منطقية، وذلك من خلال البحث في المعاجم التي يتوافر عليها دونما الاكتراث بالمعنى السياقي لها.

- إضافة إلى أنّ نظام سيستران لا يعير اهتماما بالسياق اللغوي (السياق المصغّر)، فعدم مراعاته السياق المكبّر هو من باب أولى.

- لا يراعي خصوصية اللغة العربية ولا خصوصية اللغة الإنجليزية، سواء تعلّق الأمر بسماتهما الهجائية أو النحوية أو النصية، ولاسيما الأسلوبية، وهذا ظاهر في مخرجات النظام، كترجمة الجملة الاعتراضية في المثال الأوّل عن ضمير الذات المنفصل.

- لا يؤدّي المعنى المراد مقارنةً بترجمة الإنسان في الكثير الغالب، وإن أدّاه فتكون الترجمة حينئذ حرفية مطلقةً.

- لعلّ أهمّ استنتاج في نظرنا هو غياب منطق النحو العربي عموما في نظام سيستران، ويظهر ذلك من خلال حالات كثيرة على رأسها عدم قدرة النظام على التعرّف على ضمير التثنية : **هما**، والحركات الإعرابية، والحركات الصرفية أحيانا، والعلاقة الإسنادية، ولاسيما الإحالة البعد.

- ية التي لا تتعرّف عليها الآلة بتاتا، وتكتفي بترجمتها على مستوى الألفاظ والتراكيب دونما إيصالٍ للمعنى، وغير ذلك كثير.

- نظام سيستران يحافظ في ترجمته على نوع الإحالة، فإذا كانت قبلية أتى بالمظهر فالمضمر دون مراعاة المعنى الذي يتأتّى من ترتيب الكلمات في اللغة الإنجليزية، حيث يقوم تحصيلُ المعنى فيها على التركيب بترتيب الكلِم، فهي لغة تركيبية، بخلاف اللغة العربية التي يتحصّل المعنى فيها بالحركات الإعرابية دون اشتراط ترتيب الكلم، فهي لغة إعرابية.

- نظام سيستران يترجم ضمير ذات بذات ما لم يكن ضمير تثنية : **هما**، عندئذ يكتفي النظام بنقحرته أي كتابته صوتيا، أو إسقاطه جملةً لأنّه لم يتعرّف عليه.

- نظـام سيـستران يفـرّق بـين ضـمائر الرفـع وضـمائر النـصب بـدليل ترجمتها بـ **he-him-she-her**، ومع ذلك يترجمها تلقائيا بضمائر النصب إذا كانت متّصلة، أمّا إذا كانت منفصلة فيترجمهـا بضمائر الرفع مباشرة.

- نظـام سيـستران لا يـستطيع التعـرّف علـى ضـمائر الـذات المتّـصلة، وتكون ترجمته موفّقة إذا كـان ضـمير الـذات المتّـصل يحيل إلى اسـم ذات واحدٍ، كأن يحيلَ إلى جمع مذكّرٍ عاقلٍ نحـو **هـم**، فالمحـال إليـه في هـذه الحالة لا يلتبس مع اسم ذات آخـر، بخـلافٍ إذا كـان ضـمير الـذات المتّـصلِ **الهـاء** يعـود علـى مفـرد مؤنّـث عاقـل، فهنـا يُشكِلُ الأمـر علـى الآلـة ويقـع اللبس، وتنصرف ترجمة الضمير تلقائيـا إلى المفرد المؤنّث العـاقل.

- نظام سيستران يترجم ضمير الشأن المنفصل بضميـر الـذات العاقـل (ضـمير الرفـع)، وهـذا في نظرنـا راجـع إلى أنّ الآلـة لم تتعـرّف علـى ضـمير الشأن المنفصل، إذ لا وجود له في منطق اللغة الانجليزية.

- الآلـة تترجـم ضـمير الـشأن المتّـصل بـ :**إنّ** بحـسب حركـة همزتهـا على النحو الآتـي :

▪ إذا اتصل ضمير الشأن بـ : **أنّ** المفتوح همزها (أَنَّـهُ)، فالآلة تترجمه بضمير رفع subject pronoun.

▪ إذا اتـصل ضـمير الـشأن بـ : **إنّ** المكـسور همزهـا (إِنَّـهُ) فترجمتـه تكون بضمير نصب object pronoun.

- الإحالة بضمير الشأن في اللغة العربيـة تكـون دائمـا إحالـة بعديـة، أمّـا النظـام فيترجمها إحالة قبليـة باعتبار ترجمة ضمير الشأن بضمير ذات منفصل.

- الآلـة تترجم ضـمير الفـصـل بـضمير ذات (ضـمير رفـع) مـا لم يكـن ضمير تثنيـة، شأنها في ذلك شأن ترجمة ضمير الشأن المنفصل، ذلـك لأنّـه لا يوجد في منطق اللغة الإنجليزيـة ضمير فصـل بمفهومه في اللغة العربية.

الآلـة تُبقـي علـى الإحالـة القبليـة في ترجمـة ضـمير الفـصـل، لأنّـها تترجمه بضمير ذات منفصلٍ **(ضمير رفع)**.

بناء على ما ذكـر نخلص إلى أنّ الآلـة أخفقت أيّمـا إخفاق في ترجمة الإحالـة بالـضمائر علـى مـستوى المحيـل (الـضمير)، فكيـف بالمحـال إليـه (العائـد مـن الـضمير)، وارتكبـت أخطـاءً عديـدةً ومتنوعـةً، لاسـيما في

الترجمة في حدّ ذاتها، وفي بناء الجمل والتراكيب، فبالعودة إلى الأمثلة السابقة، نجد أنّ الآلة نجحت بنسبة 60% في ترجمة الإحالة بضمائر الذات على مستوى المحيل والمحال إليه، وبنسبة 0% فيما يتعلق بالإحالة بضمير الشّأن وضمير الفصل على مستوى المحيل والمحال إليه كذلك.

إضافة إلى ما سبق، يجدر القول بأنّ نظام سيستران قد لا يُحسن الترجمة من اللغة العربية وإليها، في حين قد ينتج نصوصا لا بأس بها فيما يتعلّق بالترجمة من وإلى لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية، ولعلّ السبب يكمن في أنّ اللغة العربية تختلف تماما في سماتها الصرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية عن بقية اللغات الأخرى، ممّا يتعذّر على النظام ترجمتها ومعالجتها بنفس درجة الإتقان بالنسبة للغات الأخرى، عكس المترجم الإنسان الذي يملك الحرّية المطلقة في معالجتها وترجمتها للغة العربية محاولا إيجاد مقابلات في اللغة الهدف مراعيا في ذلك المعنى والسياق وخصوصية لغة الانطلاق.

خاتمة

إنّ إخفاق الآلة في ترجمة الإحالة بالضّمير بنسبة كبيرة، يعكس مدى تأخّر معالجة اللغة العربية حاسوبيا مقارنة باللغات الأخرى، الذي يرجع في أساسه إلى مستخدميها ومتكلّميها، إذ لم يستطيعوا تأسيس نظرية علمية ودقيقة خاصة بلغتهم، تتماشى وخصوصية اللغة العربية، باعتبارها لغة اشتقاقية، تصريفية، إعرابية غير اللغة الانجليزية مثلا، التي تعتبر لغة تراكبية (**تركيبية**).

ونتيجة لهذا، أضحى النهوض بحوسبة اللغة العربية في ظلّ مجتمع المعرفة والمعلوماتية، لا مناص منه، قصد ترقية لغة الضاد إلى مصاف اللغات الأخرى ومسايرتها للتطور الحاصل في المجال الإقتصادي والإجتماعي والثقافي كذلك، وهو مايمكن أن يتحقق بـ :

- إعداد مشاريع قابلة للتحقق ومقنعة علميا لتقديمها للجهات المعنية.
- توجيه أساتذة الجامعات أبحاثهم وطلابهم نحو هذا الموضوع.
- إدخال مناهج البحث اللغوي العلمي الحديثة إلى الجامعات العربية.
- الاعتماد على نظريات اللغة العربية القديمة مع النظر في مكتسبات اللسانيات الغربية خاصة فيما يتعلق بالمعالجة الآلية للغات.

وخير مثال على هذا ما قام به الأستاذ عبد الرحمن حاج صالح صاحب مشروع الذّخيرة اللغوية، والذي يعد مبادرة رائدة وفعالة في مجال حوسبة اللغة العربية.

الهوامش

[1]- مجمع اللغة العربية، معجم الحاسبات، القاهرة، ط2- 1995 ص7

[2]- الموسى نهاد، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1- 2000 ص53

[3]- منعم سناء، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية، بعض الثوابت النظرية والإجرائية، عالم الكتب الحديث، المغرب ط1 2015 ص93.

[4]- الوعر مازن، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديثة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1- 1988 ص408.

[5]- الزهيري نبيل، قاموس مصطلحات المعلوماتية واللغويات الحاسوبية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت 2003 ص221.

[6]- الجمعاوي صابر، قضايا المصطلحية في الترجمة الآلية من الانجليزية إلى العربية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق2009 ص33.

[7]- الحميدان عبد الله، مقدمة في الترجمة الآلية، مكتبة العبيكان- الرياض- ط1 2001 ص9.

[8]- المرجع السابق، الزهيري، مصطلحات المعلوماتية واللغويات الحاسوبية ص225.

[9]- ينظر، الحميدان، مقدّمة في الترجمة الآلية ص131.

[10]- المرجع السابق، منعم، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية ص173.

[11]- علي نبيل، اللغة العربية والحاسوب، تعريب، بيروت -1988 ص178.

[12]- المرجع نفسه، ص173.

[13]- نفس المرجع، ص180.

[14]- المرجع السابق، منعم، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية ص181.

[15]- ابن حسن العارف عبد الرحمن، توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية العربية، جهود ونتائج، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، ع 73- 2007 ص15.

[16]- الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مجمع اللغة العربية، الجزائر- موفم للنشر، ج1- 2012 ص395.

[17]- ديدوح عمر، فعالية اللسانيات الحاسوبية العربية، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح- الجزائر- ع8-2009 ص89.

[18]- المرجع السابق، ابن حسن العارف، توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة اللغة العربية ص20.

[19]- ينظر، الحميدان، مقدمة في الترجمة الآلية ص7.

[20]- ينظر، خضر محمد زكي، اللغة العربية والترجمة الآلية، المشاكل والحلول، عمان - 2008 ص17.

[21]- خطابي محمد، لسانيات النص، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1991 ص19.

[22]- براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي ومنير التريكي، الرياض، الناشر جامعة الملك سعود، 1997 ص36.

[23]- Halliday, M.A. and R. Hasan., Cohesion in English, London, Longman, 1976 p 117.

[24]- عفيفي احمد، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق- القاهرة 2001 ص118.

[25]- خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط2 - 2006 ص18.

[26]- ينظر : المرجع السابق، ابن منظور، لسان العرب، مادة ضمر.

[27]- السامرائي فاضل، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ج1، ط1 - 2000 ص43.

[28]- حسن عباس، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3 – 1991 ص121.

[29]- المرجع نفسه ص253.

[30]- www.translation.net

.

الخطاب الصحفي في ضوء المفاهيم التداولية

سعيد بكار - جامعة ابن زهر / أكادير، المغرب.

ملخص

يهدف هذا المقال إلى دراسة الخطاب الصحفي في ضوء بعض المصطلحات التداولية. وغايته أن يبرز جدوى المصطلحات التداولية لدى محلل الخطاب، خاصة في تحليل المعاني المضمرة والأفعال الكلامية المقصودة، من قبيل السخرية ونزع الشرعية والمقاومة. وقد اتخذ المقال متنا له عمودا صحفيا يدعى 'شوف تشوف' للصحفي المغربي رشيد نيني.

الكلمات المفاتيح : الخطاب الصحفي - الأدوات التداولية - تحليل الخطاب

Abstract

This article aims at investigating journals discourse in light of some pragmatic terms. It attempts to reveal the usefulness of some pragmatic terms for discourse analysts, particularly when it comes to analyzing underlying meanings and intended speech acts, such as sarcasm, delegitimizing and resistance. This paper is applied on a column titled “Chof Tchouf” for the renowned Moroccan journalist NINNI Rachid

Key-words : Journalistic Discourse- Pragmatic Devices- Discourse Analysis

مقدمة

يعدُّ الخطاب الصحفيُّ الخطابَ الذي تأسس عليه تحليل الخطاب. يقول نورمان فيركلاف في هذا الصدد : "والخطاب الإعلامي واحد من اهتمامات [اللسانيات النقدية] الأساسية" (Fairclough, 1995 : 25)، فلا عجب أن نجد الكتابَ المؤسس لتحليل الخطاب أي اللغة والتحكم Language and Control (1979) يهتم اهتماما أساسيا بلغة الصحافة، لتليه بعد ذلك أعمال عديدة تُعْنَى بالخطاب الصحفي (Fowler, 1991; Fairclough, 1995). هذا قبل أن تتنوع الخطابات المدروسة كالخطاب التربوي والخطاب المنتج في الفصول الدراسة وجلسات العلاج والمحاكم والمستشفيات وغيرها من المؤسسات الاجتماعية.

أما التداولية، فهي تخصص أسهم في تأسيس تحليل الخطاب عبر تأكيده للممارسة الاجتماعية للغة وضرورة دراستها في سياقاتها الاجتماعية والثقافية المتغيرة (van Dijk, 1997 : 26). لكن هذا الإسهام في ظهور تحليل الخطاب لا يعني أن تحليل الخطاب يقع تحت تخصص التداولية كما يذهب إلى ذلك براون ويول[1] (Brown and Yule, 1983) أو جيكوب ماي[2] (Jacob Mey, 2001)، فالقول بذلك يجب أن يُقْرَأَ في شرطه التاريخي والأكاديمي، ويؤخذ فيه بعين الاعتبار بالتغيرات والتطورات التي عرفها حقل تحليل الخطاب. ويلخص فان ديك علاقة تحليل الخطاب بالتخصصات المتاخمة له، أو بتعبيره المؤسسة أو المعضدة له، بذهابه إلى أن الدراسات الأدبية واللسانيات والأنثروبولوجيا هي تخصصات مُوَلِّدَةٌ لتحليل الخطاب، بينما التداولية واللسانيات الاجتماعية والسيميائيات والإثنوغرافيا هي تخصصات معضدة له (Van Dijk, 2007). وحتى يميز فان ديك تحليل الخطاب عرَّفَهُ بكونه : "التحليلَ المنظمَ والصريحَ للبنيات والإستراتيجيات المختلفة لمستويات النص والحديث" (van Dijk, 2007 : xxvi).

إن هذا التعريف يظهر خاصية مميزة لتحليل الخطاب، وهي خاصية تعدُّدِ التخصصات أو البيتخصصية ؛ فتحليل الخطاب يمزج الأبعاد البنيوية والدلالية والأسلوبية والبلاغية والخطاطية والفعلية والتفاعلية والمعرفية والتاريخية والسياسية والاقتصادية في دراسته للظواهر الخطابية. إنه بعبارة موجزة دراسة شاملة للظواهر الخطابية، لكن شريطة أن يكون مُنْطَلَقُهُ

الأساسي نظرية لسانية، لذلك لا نستغرب أن يقول هاليداي إن "تحليل الخطاب الذي لا يتأسس على نَحْوٍ ليس تحليلا على الإطلاق، إنه ببساطة مجرد القيام بتعليق على نص" (Halliday, 1985 : xvi, In Hart, 2014 : 5-6).

وإذا كان تحليل الخطاب ينزع نحو الشمولية بل إدماج البعد التنظيري كذلك، كما يشير إلى ذلك مارتن ريزجل في ذهابه إلى أن تحليل الخطاب سعى إلى تحرير نفسه من خاصية كونه منهجا خالصا، كما وضعه هاريس سنة 1952، إلى الامتداد ليصبح مشروعا علميا متعدد الأبعاد، يتضمن على الأقل : نظرية ومجموعة من المناهج، وتأملا تنظيرياً، وبحثا تجريبيا، وأحيانا تطبيقات اجتماعية (Martin Reisigl, 2011, p : 12; see also van Dijk, 1997). فإن التداولية لا تعدو أن تكون فرعا من فروع اللسانيات يُعْنَى بالوظائف التواصلية للغة. وتركز التداولية على الأمور الآتية :

- كيف يعبر المتكلم عن معان معينة بطريقة غير مباشرة (الاستلزام التخاطبي) ؛
- ماذا يفعل الناس باللغة حينما يتحدثون (نظرية الأفعال الكلامية).
- الطرائق التي تبنى بها المحادثات (نظرية التأدب) ؛
- التعابير التي تدل على معان أو أماكن أو أزمنة مختلفة في سياقات مختلفة (الإحالة والمشيرات). (Alan Cruse, 2006, p : 3).

ينبني هذ المقال على ثلاثة أقسام، يُعْنَى القسم الأول منه بتحديد طبيعة العلاقة بين تحليل الخطاب والتداولية، هادفا إلى تمييز مُحَلَّلِ الخِطَابِ من التَّدَاوُلِيِّ. وينظر القسم الثاني في الخطاب الصحفي من حيث سماتُه وقيمُه، ساعيا إلى تقديم صورة واضحة للخطاب الصحفي من وجهة نظر محللي الخطاب، وهي صورة بعيدة كل البعد عن وهم الموضوعية والحياد والحقيقة. أما القسم الثالث، فسيوظف بعض المفاهيم التداولية في دراسة خطاب صحفي للصحفي المغربي رشيد نيني في عموده ***"شوف تشوف"***، مبرزا أهمية هذه المفاهيم في كشف مضمرات خطابه وأفعاله الكلامية.

1- طبيعة العلاقة بين تحليل الخطاب والتداولية :

نشأ تحليل الخطاب في بدايته من رحم اللسانيات، وما فتئ بعد ذلك أن انفتح على السياق بمفهومه الواسع، ومن ثم على مقاربات عديدة تشترك في الموضوع نفسه ؛ أي في دراسة استعمال اللغة، مما جعل تحديده صعبا وضبط حدوده أصعب. فلم يكن انفتاحه على المقاربات الأخرى،

والنظريات واضحا أيضا، بل اتخذ أشكالا عديدة، كالاكتفاء بأخذ أدوات تحليلية من هذه المقاربات والنظريات، أو الاندماج معها، مما أحدث وجهات نظر مختلفة بشأن هذه العلاقة تراوحت بين التبعية والتضمين : تبعية المقاربات الأخرى (كالتداولية وتحليل المحادثة واللسانيات الاجتماعية...إلخ) لتحليل الخطاب باعتباره اسما شاملا لكل هذه التخصصات، أو تضمين تحليل الخطاب في هذه المقاربات، بما أنه منهج، والمنهج من السهل استخدامه في المقاربات الأخرى (Martin Reisigl, 2011, p : 20). ولتوضيح العلاقة بين تحليل الخطاب والتداولية، نسوق خمسة تشابهات بينهما تتولد منهما تمايزات محددة للفروق بينهما، وهي :

أولا- يرفض تحليل الخطاب وكذلك التداولية الاشتغال في إطار نظرية شكلية للغة، وينفتحان على السياق، بيد أن هذا الانفتاح مختلف، فتحليل الخطاب، وخاصة التحليل النقدي للخطاب، يميل إلى دراسة المظاهر الاجتماعية والسياسية والنفسية والتاريخية للسياق أكثر مما تفعله التداولية، التي تركز فقط على سياق الموقف، من خلال المشيرات (الشخصية والمحلية والزمانية) والأخذ بعين الاعتبار بعض المظاهر الذهنية للسياق كالاقتضاءات والاسلتزامات والمعارف المشتركة والتصريحيات Explicature[3].

ثانيا- يميل تحليل الخطاب وكذلك التداولية، وإن بشكل متفاوت، إلى دراسة اللغة بوصفها فعلا اجتماعيا أو ممارسة اجتماعية، واستعمالا للغة في السياق الاجتماعي، ومن ثم فَهُما يهتمان بدراسة الوظائف والمعاني الاجتماعية للغة. لكن يختلفان في أمرين :

أ- يهتم تحليل الخطاب بالإنجاز الملموس للممارسات اللغوية وبالشروط الاجتماعية الخاصة بإنتاج اللغة وتوزيعها واستقبالها أكثر من التداولية التقليدية (باستثناء التداولية الوظيفية) ؛ إذ التداولية مهتمة أساسا ببلورة تصنيف مجرد لأفعال الكلام والاختلافات المجردة بين الأجزاء الأساسية لأفعال الكلام بالإضافة إلى الفعل التأثيري.

ب- يمكن الإحالة على ميول تحليل الخطاب إلى الاهتمام المتزايد بالمظاهر الاجتماعية والسياسية والنفسية والتاريخية لاستعمال اللغة، بخلاف التداولية ؛

ثالثا- يدعو تحليل الخطاب إلى تجاوز الجملة في التحليل، ويرفض التركيز عليها بوصفها وحدة أساسية للتحليل، وكذلك تفعل التداولية، بيد أن هذه الأخيرة تظل أعمالها مركزة على الجمل، سواء تمثل ذلك في تركيز منظري الأفعال الكلامية على الجمل، أو في إهمال التداوليين لمكونات عديدة لا تملك شكل جُمَلٍ في تحليلهم للتواصل. علاوة على كون تحليل الخطاب، يركز على التعقيدات السيميائية متعددة الصيغ أكثر من التداولية، بالإضافة إلى قضايا النص وبنية الخطاب والانسجام والاتساق والنوع والتناص والعلاقات البيخطابية ؛

رابعا- يبدي تحليل الخطاب والتداولية نزوعا نحو تضافر التخصصات والانفتاح فيما بينها، لكن تحليل الخطاب يهدف إلى الارتباط ببعد اجتماعي نظري وتفسيري أكثر من التداولية، أي أنه ذو توجه ماكرو، وخاصة حينما يحاول أن يربط نفسه بالنظريات الاجتماعية الكبرى من قبيل : نظريات هابرماس وبورديو ولُومَانْ Luhmann.

وبالارتباط بهذا التوجه القائم على تضافر التخصصات، يبدو تحليل الخطاب مركزا على (أ) المحتوى (بمعناه الواسع) و(ب) على البعد الماكرو للتحليل، أكثر من التداولية ؛

خامسا- يهتم تحليل الخطاب وكذلك التداولية بالظواهر اللغوية الميكرو وباستعمال اللغة الحقيقي. بيد أن التداولية في فعلها ذلك تركز على أمثلة مجردة ومبتكرة ومبنية، وليس على البيانات التجريبية التي تحدث بصورة طبيعية، وذلك خلافا لتحليل الخطاب (Martin Reisigl, 2011, p : 20-23).

بهذه النقط الخمس يكون قد توضح محل الخطاب من التداولية، وأضيف إلى هذا الأمر البعد النقدي الذي يتميز به تحليل الخطاب عن غيره من التخصصات الأخرى التي تدرس النص والحديث ؛ فتحليل الخطاب ذو نزعة نقدية تَدَخُّلِيَّةٍ تهدف إلى الإسهام في تغيير الواقع عبر معالجة المشاكل الاجتماعية.

2- سمات الخطاب الصحفي وقيمه :

نشير بدءا إلى ضرورة التمييز بين الخبر الجاد hard والخبر الناعم soft ؛ لأن التمييز بينهما يجعل من السهل تفهم حضور الأدوات التداولية التي نحن بصدد اعتمادها في تحليل الخطاب الصحفي. في هذا الصدد تميز بريستين

Prestin بين الأخبار الجادة والأخبار الناعمة ؛ حيث تتسم الأخبار الجادة بالأسلوب المحايد للكتابة، مقدمة معلومات حول ما وقع، لمن، ومتى وأين. أي أنها تتجنب التقييمات الذاتية والغموض. أما الأخبار الناعمة فهي أيضا إخبارية، لكنها تهدف إلى إقناع القارئ من ثم تستعمل الأدوات اللغوية والصور البلاغية لخلق صيغة غير رسمية وَمَرِحَةٍ للتواصل (Prestin, 2000 : 168ff in Tina, 2006 : 57).

يتميز عمود "شوف تشوف" لرشيد نيني، الذي اخترناه متنا لهذه الورقة، بهذه النزعة المرحة، ومن ثم نصنف عموده في إطار الأخبار الناعمة، التي تتساب من خلال عباراتها الساخرة إلى ذهن القارئ، محاولة إقناعه بمضمونها. هذه النزعة الإقناعية تكملها نزعة أخرى دعائية للمجلة بغية استقطاب عدد كبير من القراء. في هذا الجانب يرى توماس ألبرت Thomas Albert أن العمود الصحفي يتميز بالذاتية، والجرأة، والأسلوب المشرق والجدير بالمتابعة (ألبرت، 1964 : 344). هذه السمة الأخيرة ترتبط بتصنيف هذا الباحث للعمود الصحفي من حيث الأسلوب، وبالضبط بالأسلوب الساخر والمرح، الذي يعتمده كتاب الأعمدة الصحفية لاستقطاب القراء، وهذا أيضا يعتمده نيني للبحث عن شرائح واسعة من القراء لعموده.

إن هذا التمييز الذي تقيمه بريستين بين أنواع الأخبار إنما نسوقه للاستفادة منه في تفسير توجهات القراء وما يميلون إليه، وإلا فإن هذا التقسيم مجانب للصواب من وجهة نظر محللي الخطاب. جاء في تقديم كتاب "اللغة في الأخبار" ما نصه : "تُقَدَّمُ تغطية الصحف الإخبارية لأحداث العالم على أنها تسجيل غير منحاز ل "وقائع جادة" hard facts. وفي دراسة حاسمة للصحافة الرصينة والشعبية يتحدى روجي فاولر هذا التصور، مجادلا أن الأخبار ممارسة، ومنتجٌ لعالم اجتماعي وسياسي" (Fowler, 1991 : xii). لهذا لا نعجب أن يحدده رائد دراسات الخطاب تون فان ديك، بكونه : "شكلا خاصا من أشكال الممارسة الاجتماعية أو المؤسساتية" (van Dijk, 1988 : 167).

نستنتج من هذا أن الأخبار والخطاب الصحفي بصفة خاصة منحاز بالضرورة، يبقى سؤال ما العمل تجاه هذا الأمر ؟ يقدم روجي فاولر ثلاث إجابات عن هذا الأمر، نسوقها فيما يأتي :

أ- الموقف التفاؤلي وهو موقف قائم على الإيديولوجية الديمقراطية والمسؤولية الفردية، يقول إن الانحياز موجود لكوننا نعيش في دولة حرة بحكومة منتقاة وتمثيلية، ولدينا صحافة حرة تقدم وجهات نظر مختلفة لذا على الفرد أن يقرأ بحذر ويقارن من أجل إسقاط الانحيازات والنظر إلى الحقيقة. وسيعتبر فاولر هذا الموقف معقولا إذا صرفت أموال كثيرة على التعليم لتكوين أعداد كبيرة من القراء النقديين الذي باستطاعتهم كشف هذا التحيز.

ب- الموقف اليوتوبي وهو موقف يرى أن الانحياز متغلغل بسبب العلاقات بين إنتاج وسائل الإعلام والرأسمالية الصناعية التي تعتمد المضاربة.ويمكن أن نواجه هذا الانحياز بالتغييرات الراديكالية في تمويل إنتاج الأخبار وإجراءات إنتاجها وتوفير موارد إخبارية بديلة. إن هذا الموقف الذي يتعاطف معه فاولر يقول في حقه إنه يعكس روح المثالية الثورية فقط.

ت- الموقف المميز بين الأخبار الجادة والأخبار الناعمة، وهو موقف يرى أصحابه أن الانحيازات توجد في الواقع لكن ليس في كل مكان. ففي عالم خَيِّر ستنقل الصحف والقنوات التلفزية الحقيقة دون واسطة. ويعتبر فاولر هذا الموقف خطيرا جدا، لأنه يسمح بالاعتقاد أن هناك صحفا منحازة وصحفا غير منحازة، ومن ثم افتراض وجود حياد حقيقي لبعض الوسائط الإخبارية. ويحسم فاولر هذا الادعاء بالقول : "إنه لا يمكن أن يحدث أبدا" (Fowler, 1991 : 11-12).

ينبني هذا الانتقاد الذي يقدمه فاولر لهذه المواقف على مسلمة مفادها أن الخطاب الإعلامي بصفة عامة والخطاب الصحفي بصفة خاصة صناعةٌ وعملٌ وتمثيلٌ يعكس مصالحَ وإيديولوجياتٍ معينة. وأنه لا وجود لتمثيل محايد، بل يرفض مفهوم ***الوقائع*** مستبدلا إياها بمفهوم ***الأفكار والمواقف والمعتقدات والقيم***. إن الصناعة الإخبارية محددة بمجموعة من العوامل كالحاجة إلى تحقيق الربح، والتنظيم الاقتصادي للصناعة، والعلاقات مع الصناعات الأخرى، وبالمؤسسات المالية والوكالات الرسمية، والممارسة العُرْفِيَّةِ للصحفيين، وغير ذلك كثير. مما يدل دلالة مباشرة على كون هذه الأخبار نتيجة عملية معقدة من الانتقاءات والاختيارات الكامنة فيما هو اجتماعي وسياسي واقتصادي.

إذا سلمنا بهذا الأمر، فسنتوقف عن سؤال أنفسنا سؤالا غير ذي جدوى، أي أين تكمن الموضوعية ؟ وننتقل إلى شيء أهم منه هو ما الغاية

من نقل بعض المواضيع في الصحافة دون غيرها، وما الذي يسببه هذا النقل من آثار سلبية في الواقع الاجتماعي. هنا نصل إلى قضية القيم الإخبارية، إذا ليس كل ما يحدثُ ينقلُ في الصحف.

يرى ستيوارت هال في كتابه ***الإنتاج الاجتماعي للأخبار*** أن وسائل الإعلام تهتم أثناء نقلها للأحداث بما يسميه **بالأخبار الجديرة بالأهمية** newsworthiness، من ثم ف"الأخبار ليست ببساطة تلك التي تحدث، بل تلك التي يمكن اعتبارها وتقديمها على أنها أخبار جديرة بالأهمية" (Fowler, 1991 : 13). ويشار إلى هذا المفهوم لدى طلبة دراسي الإعلام **بالقيم الإخبارية**، التي تؤدي في نظرهم دور المُغَرْبِلِ والمُقَيِّدِ للمُدْخَلَاتِ الإخبارية. وقد حدد جوهان غالتون Johan Galtung وماري روغ Mari Ruge أحد عشر معيارا للقيم الإخبارية، وهي : التردد، والعتبة، والغموض، والدلالة، والانسجام، والمفاجأة، والاستمرارية، والتركيب، والإشارة إلى نخب الأمم، والإشارة إلى نخب الشعب، والإشارة إلى الأشخاص العاديين، والإشارة إلى شيء سلبي (Ibid, p : 13-14). ويهمنا من هذه القيم العوامل الثلاثة الأخيرة، التي سنوضح فيما بعد آثارها السلبي في المجتمع المغربي.

3- الخطاب الصحفي في ضوء بعض المفاهيم التداولية :

إذا كانت روث ووداك شَدَّدَتْ على أهمية المفاهيم التداولية في كشف الأحكام المسبقة، معتبرة أن هذا الكشف يجب ألا يترك لحدس الباحث (Wodak, 2009)، فإن روجي فاولر أشار قبلها إلى أن الناس يشتغلون بمقولات ذهنية كامنة تعمل على تصنيف تجاربهم. إن "الصحف وقراءها يقومون بإشارة، صريحة أو ضمنية، إلى ما يسمى في علم النفس المعرفي وفي الدلالة بالأطر أو الإبدالات أو الصور النمطية أو الخطاطات أو القضايا العامة" (Fowler, 1991 : 17). ويعتمد فاولر مصطلح الصور النمطية معتبرا إياها عُمْلَةَ التفاوض في العملية التبادلية والجدلية بين الأحداث الإخبارية والقيم الإخبارية. "فبروز حدث لافت للانتباه سيعزز صورة نمطية وبشكل متبادل يرسخ الصورة النمطية" (Ibid). فما الصور النمطية التي يعززها الخطاب الصحفي قيد التحليل ؟

3-1- الإيحاءات :

يُمَكِّنُ هذا المفهوم وفق ووداك من إيصال إيحاءات سلبية تجاه شيء ما دون تحمل المسؤولية عن ذلك. فهناك تضمينات يشار إليها فحسب وعلى

السامع أو القارئ جعلها واضحة أثناء تلقيها (Wodak and Cillia, 1988 : 10 cited in Wodak; 2007 : 212). وتعتمد الإيحاءاتallusions وفق ووداك على المعرفة المشتركة بين أفراد المجموعات البشرية التي تنتمي إلى ثقافة واحدة. ونقدم لها مثالا من عمود *"عندكم الزهر"*، حيث جاء فيه :

"وقد كان رئيس البلدية السابق كريما مع الوزيرة عندما جدد لشركتها عقد "المصاحبة التقنية" مع البلدية قبل ذهابه، فهذه هي المصاحبة... التقنية وإلا فلا"[4].

فكلمة "المصاحبة" هنا لها معنيان اثنان ؛ واحد قريب وهو المصاحبة التقنية أي المساعدة التقنية، وآخر باللهجة المغربية ويعني ارتباط ذكر بأنثى في علاقة غرامية غير شرعية. وما يدل أن الكاتب قصد المعنى الثاني، مؤشران طباعيان اعتمدهما : الأول هو وضعه لكلمة المصاحبة التقنية بين مزدوجتين، والمزدوجتان آلية من آليات إنتاج السخرية، ويكونان كذلك إذا قصد منهما أن الكلام الموجود بينهما يجب عدم أخذه مأخذ الجد. والمؤشر الطباعي الثاني هو وضعه ثلاث نقط للحذف بين المصاحبة والتقنية، وهي أيضا مؤشر على السخرية ومولد لها بالإيحاء بالمعنى الثاني للكلمة. إن الإيحاء يكون له أثر قوي في السامع ؛ فهو في هذا المثال يحدث أثرا مرحا في قارئه، ثم يسخر من الممارسات التدبيرية في الوزارات والمصالح التي تدبر أمور المواطنين. وهذا الأمر يحرك المواقف والآراء في أذهان القراء حول طريقة تسيير الأمور الإدارية والصفقات التجارية. مما يطعن في مصداقية رئيس البلدية، وينزع الشرعية عنه. ويعزز هذا الإيحاء صورة نمطية شائعة لدى الناس، وهي ارتباط السياسيين والمسؤولين بالفضائح الجنسية، ومن ثم استغلال النفوذ والفساد.

3-2- اللعب بالكلمات :

يَدُلُّ اللعب بالكلمات wordplay، وفق ووداك، على استعمال لعبي playful للكلمات، وله حس هزلي يتمثل في التباس الكلمات المستعملة أو نطق متماثل أو متشابه لكلمتين مترابطتين لهما دلالتان مختلفتان. ويتحقق اللعب بالكلمات وفق ووداك عبر تشويه الأسماء أو إنكارها أو تهديد هوية شخص بعينه (Wodak, 2007 : 214). وإن كانت ووداك قد اقتصرت على تحريف النطق أو تعديله صوتيا، فإنه يمكن إضافة مزج الأسماء أيضا، كما نلحظ ذلك في عنوان لعمود *"شوف تشوف"*، جاء بهذه الصيغة : *"عبد*

الإله كريستين بنكيران" [5]، وهو صيغة تعبر عن تماه بين شخصية رئيس الحكومة المغربية عبد الإله بنكيران والمديرة العامة لصندوق النقد الدولي كريستينا لاغارد، وهو لعبٌ يؤدي وظائف عدة، منها إيحاءه ببعد هزلي مرح، ثم إشارته إلى التماهي بين بنكيران ولاغارد، وتبعية بنكيران للاغارد حتى كأنها هي رئيسة الحكومة المغربية، ثم رسمه لصورة سلبية لرئيس الحكومة باعتباره لا يملك رؤية واضحة أو برنامج عمل واضح يعمل به من أجل الرقي بهذا البلد والاستجابة إلى تطلعات الشعب المغربي. وهذا الخبر الصحفي أيضا يعزز صورة نمطية نشرتها الأحزاب المعارضة لحزب العدالة والتنمية مفادها أن الحزب لا يمتلك رؤية واضحة ومشروعا للنهوض بالمغرب والرفع من مستوى أدائه في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، إلخ.

3-3- الأفعال الكلامية :

يرى فان ديك أن نظرية الأفعال الكلامية في صورتها الأولى تظل مجردة نوعا ما، وأنه يجب أن تدرس في بعدها الاجتماعي، أي من خلال إنجاز فعل كلامي أو فعل تكلمي إنجازي، من قبيل : التأكيد أو السؤال، أو الوعد أو التهديد أو التهنئة. ويضيف فان ديك أنه بينما ركزت الدراسات الأولى للأفعال الكلامية، على أفعال كلامية معزولة تتحقق عبر النص أو الحديث، فإنه يجب على تحليل الخطاب أن يتجاوز هذا التعامل المعزول بالبحث عما أسماه بالفعل الكلامي العام أو الفعل الكلامي الماكرو، الذي يخلق انسجاما في الخطاب برمته. ويحدد فان ديك الفعل الكلامي للاتهام في كونه الفعل الكلامي الماكرو للتقارير الإخبارية (van Dijk, 1997 : 14-15). وترى جو أنجوريوروث ووداك أن الفعل الكلامي للوم يأخذ شكل اتهام، بأن شيئا سيئا يدبره شخص أو مجموعة، وكان الأمر سيكون أفضل لو عولج بطريقة مختلفة (Wodak, 2014 : 418 and Angouri). وعموما فإن أعمدة رشيد نيني موجهة بسهام نقدها إلى وزراء الحكومة في شكل اتهام بعدم الكفاءة ولوم لهؤلاء الوزراء على تردي الأوضاع، ولنأخذ مثالا هذا المقطع من عمود "***عندكم الزهر***" :

"عبد الإله بنكيران رجل محظوظ لأنه رئيس حكومة في المغرب، ولا يتعرض سوى للنقد. لأنه "كون كان رئيس حكومة في دولة أخرى لوكان شبع غير تمرميق [لَطْم]" ..مثل هؤلاء الوزراء الشيوعيين "ديال تواخير [آخر] الزمان" ، الذين كلما فتح واحد منهم فمه إلا وارتكب تصريحا مقرفا ،

فوزير "قلة الشغل" قال إنه كان يسرح [يرعى] البهائم عندما كان طفلا واليوم أصبح يسرح المغاربة. ووزيرة "الماء والزغاريت [الزغاريد]" قالت إن تقاعد 8000 درهم ليست سوى "جوج فرنك" [فرنكان] وإن النقاش حول هذا الموضوع شعبوي..."[6].

إن هذا النص على طوله رغم أننا لم نذكر فيها انتقاد باقي وزراء الحكومة ينبني على فعل كلامي هو اللوم، وهو فعل كلامي ماكرو يضمن انسجام عمود **"شوف تشوف"** ؛ فالسياسيون المغاربة التابعون لحكومة العدالة والتنمية لا يقومون بواجباتهم ويجعلون الأمور تسوء فقط. وهو من ثم ينكر عليهم أي نجاح أو ازدهار للمغرب، بل يشيع الاستياء بين المواطنين من خلال ما يسرده من انحطاط وعجز تتسم به هذه الحكومة.

ونرى أن هذا التركيز على الفاعلين الشخصيين بصفتهم الشخصية بدل الأحداث والأفكار، له أثر سلبي في المجتمع المغربي. ونركز هذا الخطر في نقطتين :

أولا، التركيز على الأشخاص خطير جدا من حيث كونه يجعل القراء يتجنبون النقاشات الجادة للقضايا الاجتماعية كالبطالة وفقر الخدمات الاجتماعية ومشاكل الصحة والتعليم وغير ذلك. كما أنه من جهة أخرى لا يهتم بما يقدمونه من إنجازات جيدة ومفيدة. لذلك لا نستغرب أن نجد فاولر يحذر من التركيز على شخصية الفاعلين السياسيين، رغم أنه عامل أساسي في القيم الإخبارية التي أشرنا إليها آنفا.

ثانيا، التركيز على الفاعلين السياسيين في شخصيتهم الذاتية يسهم إسهاما كبيرا في شعبويتهم وحصولهم على الإشعاع الإعلامي الذي يطمحون إليه. يقول ألبرتازي وماكدونيل في هذا الصدد : "لا تقدم وسائل الإعلام أي مساعدة على مواجهة الشعبوية، بل بخلاف ذلك، إن الطريقة التي تقدم بها الوقائع والآراء تخلق جوا أكثر عداء للسياسة وتسهم في استقطاب الأحزاب الشعبوية للناس" (Albertazzi and McDonnell, 2008 : 1).

إن ما تقوم به الصحف اليوم تستغله الأحزاب الشعبوية للإيهام بمغالطة الضحية، التي تأخذ شكلا خطاطيا مفاده إذا كان شخص ما (حزب العدالة والتنمية مثلا) ضحية (الهجوم في وسائل الإعلام : صحيفة الأخبار مثلا)، فإنه يحتاج إلى التعاطف والتضامن (من المواطنين الأحرار والأخيار). وهكذا ينقلب السحر على الساحر.

خاتمة

يمكن أن نوجز خاتمة هذه الورقة في النقط الثلاث الآتية :

أولا- تخبرنا العلوم المعرفية أن الخطاب في عملية إنتاجه وتأويله لا يتوقف على منطوق الكلام فحسب، بل يستند كذلك إلى العديد من المعارف والمواقف والمعتقدات والإيديولوجيات المشتركة اجتماعيا. إن الخطاب، كما وصفه فان ديك (2000) ليس سوى رأس جَبَلٍ جَلِيدِيٍّ[7]، يوحي ويتضمن ويشير إلى العديد من الدلالات التي يستطيع السامع/القارئ استنتاجها مما يسمعه أو يقرأه. وعلى محلل الخطاب أن يستعمل المصطلحات القادرة على استكناه تلك المعاني الضمنية، التي يمكن العثور على بعض منها في التداولية، كما بينت الورقة ذلك.

ثانيا- يشكل الخطاب الإعلامي مجالا خصبا لتحليل الخطاب، غير أن سؤال الباحثين في هذا المجال يجب أن يتجاوز إشكالية الحياد والموضوعية والذاتية، إلى التساؤل عن طبيعة المواضيع التي تنقلها وسائل الإعلام والإيديولوجيات الكامنة خلف نقلها وتأثيراتها المحتملة في المجتمع. ويمكن أن يعزز هذا المنحى ببعد نقدي يقترح بدائل للممارسات الخطابية في وسائل الإعلام.

ثالثا- تؤدي المعاني الضمنية بعدا تأثيرا كبيرا مقارنة بالمعاني الواضحة، لذلك يلجأ السياسيون إلى استعمالها وكذلك الصحفيون والكتاب. وتؤدي التمثيلات الاجتماعية في هذا المقام دورا حاسما، فدون هذه التمثيلات لا يمكن فك الشفرات الضمنية في الخطابات، لذلك يحتاج محلل الخطاب أيضا بعدا معرفيا في معالجة الخطاب، وهو ما يمكنه أن يعثر عليه في العلوم المعرفية بصفة عامة، وفي اللسانيات المعرفية بصفة خاصة.

الهوامش

[1]- يرى براون ويول في مقدمة كتابهما "تحليل الخطاب" أن "أي مقاربة تحليلية في اللسانيات تتضمن اعتبارات سياقية، تندرج بالضرورة في ميدان دراسة اللغة المسمى **بالتداولية**". وذهبا أبعد من ذلك إلى القول إن "ممارسة تحليل الخطاب" هي "أساسا ممارسة للتداولية" Brown and Yule, 1983, p : 1).

[2]- اعتبر جايكوب ماي (Mey, 1979)، التحليل النقدي للخطاب تحليلا تداوليا، في كتاب : "التداولية : مقدمة" (Mey, 2001). وقد رفض فيركلاف، بصفة خاصة، أن تكون مقاربته في التحليل النقدي للخطاب معادلة لتخصص فرعي في التداولية، كما اقترح ذلك ماي، والسبب في ذلك أن مقاربة ماي تعطي الأولوية للتحليل النصي بدلا من المعالجة الإيديولوجية، التي تشكل النصوص المؤسساتية (Archer et al. 2012, p : 133).

[3]- التصريحات هي كل قول يشفّرُ بصورة صريحة مع بعض التحسينات التي تجعل من هذا القول منطقيا وغير غامض. (انظر لمزيد من التفصيل : (Alan Cruse, 2006, p : 153).

[4]- انظر الرابط الآتي : http ://www.alakhbar.press.ma/-19370.html بتاريخ : 2016/01/24، بتوقيت : 01 :14.

[5]- انظر الرابط الآتي : http ://www.alakhbar.press.ma/86-21-16100.html بتاريخ : 2015/12/18، بتوقيت : 01 :15.

[6]- انظر الرابط الآتي : http ://www.alakhbar.press.ma/-18786.html تاريخ الدخول : 2016/01/17، بتوقيت : 21 :22.

[7]- يرى تون فان ديك أن "بعض المعلومات قد تترك ضمنية في إنتاج الخطاب، مؤدية من ثم إلى ما ندعوه عادة بالاقتضاءات. بهذا المعنى الخطابات شبيهة بالجبال الجليدية حيث جزء صغير فقط من المعاني (القضايا) يعبر عنه فعليا، ومعظم المعلومات الأخرى قد تكون مقتضاةٍ على نحو ضمني، ومن ثم تظل ضمنية، لكون المتلقين هم ببساطة من الثقافة نفسها وهم قادرون على إنتاج هذه المعلومات بأنفسهم أثناء بناء نماذجهم الخاصة للحدث" (van Dijk, 2000 : 24f).

المراجع :

1. ألبرت، بيري توماس : الصحافة اليوم : تطورها وتطبيقاتها العلمية، مؤسسة بدران، بيروت، 1964.

2. Albertazzi, D. and Duncan McDonnell (2008) Introduction : The Spectre and Sceptre. In Daniele Albertazzi and Duncan McDonnell. Twenty-First Century Populism : The Spectre of Western European Democracy. Palgrave Macmillan : Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York.

3. Archer, D, K. Aijner and A. Wichmann (Eds). (2012) Pragmatics : An Advanced Resource Book for Students. United Kingdom : Taylor Francis Ltd.

4. Brown, G. and G. Yule (1983) Discourse Analysis. Cambridge : Cambridge University Press.

5. Cruse, A. (2006) A Glossary of Semantics and Pragmatics. Ltd : Edinburgh University Press.
6. Fairclough, N. (1995) Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language. London : Longman.
7. Fowler, R. (1991) Language in the News : Discourse and Ideology in the Press. London : Routledge.
8. Hart, C. (2014). Discourse, Grammar and Ideology : Functional and Cognitive Perspectives. London : Bloomsbury Academic.
9. Reisigl, M. (2011) Critical Discourse Analysis and Pragmatics : Commonalities and Differences. In Christopher Hart. Critical Discourse Studies in Context and Cognition. (Eds). Amesterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. pp : 7-26.
10. Tina, S. (2006) Linguistic Approaches to Irony : an Analysis of British Newspaper Comments. Chemnitz.
11. Van Dijk, T. A. (1988a). News as Discourse. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
12. Van Dijk, T. A. (1997) The Study of Discourse. In Introduction. Books. Edited by : Teun A. van Dijk. London, Thousand Oaks and New Delhi : SAGE Publications.
13. Van Dijk, T. A. (2000) Ideology and Discourse. A Multidisciplinary Introduction. English version of an internet course for the Universitat Oberta de Catalunya (UOC). July 2000.
14. Van Dijk, T. (2007) The Study of Discourse : An Introduction. In Teun A.Van Dijk (Eds). Discourse Studies. 5 vols. London : SAGE Publications. pp : xix-xlii.
15. Wodak, R. and R. de Cillia. (2006) Politics and Language : Overview. In Encyclopedia of Language and Linguistics (2006), vol. 9, pp : 707-719.
16. Wodak, R. (2007) Pragmatics and Critical Discourse Analysis. In Pragmatics and Cognition. 15 :1. pp : 203-225.
17. wodak, R. and Angouri, Jo (2014) From Grexit to Grecovery : Euro/crisis discourses. Discourse and Society, 25 (4). pp. 417-423.

مواقع الأنترنت :

1. http ://www.alakhbar.press.ma/-19370.html
2. http ://www.alakhbar.press.ma/86-21-16100.html
3. http ://www.alakhbar.press.ma/-18786.html

اللسانيات التداولية في الدرس البلاغي العربي

عمر بوشاكر / جامعة الجزائر 02

ملخص

يتناول البحث بعضا من القضايا التي تشترك فيها البلاغة العربية القديمة مع اللسانيات التداولية، وذلك بتقسيمها على عناصر الاتصال الثلاثة.

تداولية المتكلم، والمخاطَب، والخطاب، في البلاغة العربية، لتكون أكثر دلالة على أن البلاغة العربية درست اللغة حال استعمالها. ومما يرتبط بالمتكلم من قيم تداولية في البلاغة العربية القديمة موضوع القصد والدلالة، والتمييز بين البلاغة والفصاحة حيث يطلقان على كلٍ من الكلام والمتكلم، ومن أهم ما يرتبط بالمتكلم أيضا السياق حيث له دلالة غير صريحة إلى جانب دلالة العبارة.

ويحظى السامع في الدرس البلاغي العربي القديم بأهمية لا تقل عن أهمية المتكلم، ومن مباحث الاهتمام بالسامع التأدب في الكلام واعتبار السامع، الحذف والافتراض المسبق، الالتفات وأثره على السامع، وهي بهذه المباحث تشترك مع مجالات اللسانيات التداولية التي تجعل اللغة عبارة عن وظائف تؤثر في المتلقي إيجابا وسلبا.

الكلمات المفتاحية : البلاغة، التداولية، التواصل، المتكلم، المخاطَب، الخطاب، الإنشاء والخبر.

Resume

Notre recherche examine quelques-unes des questions dans lesquelles l'ancienne éloquence arabe s'engage dans la linguistique pragmatique en les divisant en trois éléments de la communication.

L'orateur, l'interlocuteur et le discours, dans l'éloquence arabe, sont plus révélateurs que l'éloquence arabe a étudié la langue une fois qu'elle a été utilisée. Les valeurs pragmatiques de l'ancienne éloquence arabe, l'objet de l'intention et de la connotation, et la distinction entre éloquence et rhétorique, où elles sont appelées à la fois des mots et des orateurs, et l'un des plus importants de l'orateur, sont aussi le contexte dans lequel elle a une connotation explicite avec l'importance de l'expression.

L'auditeur dans l'ancienne leçon de éloquence arabe n'a pas moins d'importance que l'orateur, et l'attention de l'auditeur, la politesse dans la parole et la considération de l'auditeur, la suppression et la présomption, prêter attention et son impact sur l'auditeur, et ces détectives partagent avec les magazines de linguistique parlementaire qui font de la langue un Fonctions qui affectent le destinataire positivement et négativement.

Mots-clés : éloquence, pragmatique, communication, orateur, interlocutrice, discours, discours direct et indirect

مقدمــة

من أهم العلوم المكتملة في الدرس العربي القديم، البلاغة، إذ تمثل علما للاتصال، يتناول كلَّ ما يرتبط باستعمال اللغة وممارستها، من دون أن تستثني في ذلك شيئا مما له علاقة بالتواصل. وحين يتناولها هذا البحث، فإنه ينظر إليها من هذه الزاوية، من حيث إنها نظرية متكاملة للتواصل

وتعد البلاغة أحسن ما يتناول إبراز العلاقات التداولية في اللغة، لأنها تهتم بدراسة التعبير على مختلف مستوياته، اللفظة والتركيبية والدلالية، والعلاقات القائمة بينها.

ولقد ربط الاتجاه التداولي البلاغة الجديدة بأفعال الكلام تقريرا وإنجازا، فالنص ليس مجرد خطاب لتبادل الأخبار والأقوال والأحاديث، بل يهدف إلى تغيير وضع المتلقي عبر مجموعة من الأقوال والأفعال الإنجازية، وتغيير نظام معتقداته، أو تغيير موقفه السلوكي من خلال ثنائية : افعل ولا تفعل.

ومن خلال ذلك اشتركت البلاغة العربية القديمة في كثيرٍ من القضايا مع اللسانيات التداولية الحديثة، مثل الاهتمام بالمتكلم وعدّه أساس فهم معنى وقصد الدلالة، فهم يقولون العبرة بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني، كما لم يهملوا دور السامع الذي من أجله أنشئ الخطاب، بل إن الخطاب في أغلب الحالات يكون حسب ما يريده السامع وتلك هي سمة التداولية الحديثة التي تتقاطع فيها مع البلاغة العربية، ويأتي في الأخير الخطاب في ذاته وهي المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة (مقتضى الحال)، والتي أنتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربية (لكل مقام مقال)، وفكرة مقتضى الحال تداولية أساسا.

فهل تشترك البلاغة مع اللسانيات التداولية في كل ما ذكرناه ؟ أم أنها محاولة لاستقطاب الدراسات الغربية وإسقاطها على دراساتنا العربية ؟

1- اللسانيات التداولية في الدرس البلاغي العربي

إذا كانت التداولية في أوجز تعريفاتها، هي دراسة مناحي الكلام، أو دراسة اللغة حين الاستعمال، فإن البلاغة هي المعرفة باللغة أثناء استعمالها، وبكلمة هي (فن القول) وأول ما اشتهرت هذه العبارة في

الكتاب الشهير لأمين الخولي، ويشمل هذا التعريف الموجز مجالين واسعين من مجالات اللسانيات التداولية :

- **الأول :** فن، وهو كل ما يرتبط بالذوق والاستخدام الشخصي للغة، أي أنه يقابل آثار المتكلمين في كلامهم، وكيف يمكن للمتكلم أن يعدّل من موقف سامعه، وهو مجال التداولية الأوسع الذي حدده (بيرس) في دراسة العلامات وعلاقتها بمستعمليها.

- **الثاني :** القول، ويشمل الأداء الفعلي للغة، أي اللغة في واقع استعمالها، ولذلك لم يفرق بعض الدارسين المحدثين بين التداولية والبلاغة، "يرى ليتش Leitch أن البلاغة تداولية في صميمها، إذ إنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع"[1] ولا يميز (محمد العمري) بينهما، يقول "وحدثنا، يعاد لاعتبار إلى البلاغة العربية في الدراسات السيميائية تحت عنوان جديد : التداولية"[2] وتتلاقى التداولية التي أرساها (أوستين) في كثير من المفاهيم مع البلاغة القديمة، منذ أرسطو حتى وقتنا الحاضر، لاسيما مع البلاغة العربية في دراستها للإنشاء والخبر في باب المعاني[3]، حتى من الباحثين من يقول بـ "البلاغة التداولية، التي تقف مهمتها على مطالبة المتكلم بأن يعي مقامات مخاطبيه ومستوياتهم المختلفة" [4]

ويلخص (محمد عابد الجابري) مسار البلاغة العربية، قائلا "يمكن القول بصورة إجمالية، إن الأبحاث البيانية قد انقسمت منذ قيامها إلى قسمين : قسم يعتني بقوانين تفسير الخطاب، وقسم يعتني بشروط إنتاج الخطاب"[5]

وسيتناول هذا المبحث بعضا من القضايا التي تشترك في تناولها البلاغة العربية القديمة مع اللسانيات التداولية، وذلك بتقسيمها إلى العناصر الاتصالية الثلاثة :

- تداولية المتكلم في البلاغة العربية.
- تداولية الخطاب في البلاغة العربية.
- تداولية المخَاطب في البلاغة العربية.

لتكون أكثر دلالة على أن البلاغة العربية درست اللغة حال استعمالها، وبالنظر إلى كل ما يرتبط بالإبلاغ والتواصل.

أ- الأشكال التداولية في البلاغة العربية

أ-1- تداولية المتكلم في البلاغة العربية :

للمتكلم دور بارز في البلاغة العربية القديمة، بوصفه منتجُ الخطاب وباعثُه، ولأنه وحده الذي يستطيع تحديد الدلالات ومقاصدها، بل إن المعنى في كثير من الحالات مرتبط بما ينويه وما يقصده، والملاحظ أن هذه نقطة اختلاف بارزة بين الدرس العربي عموما في كثير من علومه، وبين اللسانيات الحديثة، حيث نشأت هذه الأخيرة في بدايتها متمركزة على بنية اللغة الداخلية، دون اعتداد بأيٍّ من عناصر البنية الخارجية، بما فيها المتكلم، وظلت كذلك عقودا، حتى جاءت انتقادات (تشومسكي) الجريئة للمنهج البنيوي الصارم، واعتراضات فلاسفة اللغة على بعض آراء اللسانيات البنيوية، وهنا بدأ الاهتمام بالمتكلم بعدِّه أساس فهم المعنى وقصد الدلالة، أما الدرس العربي عموما، والبلاغي بشكل خاص، فقد قام من بداياته على الاعتداد بمجموع العناصر المسهمة في تشكيل الدلالة، بما فيها المتكلم، وما ينبغي أن يكون عليه من علم بأحوال الخطاب المختلفة، ودراية بأقدار السامعين ومنازلهم، بحيث يخاطب كل سامع بما يناسبه.

ولقد تعددت أشكال الاهتمام به بحسب درجة بروزه في عملية الخطاب وانحساره، وبحسب تعدد الموضوعات التي تستدعي ذلك، ومنها :

- مما يحتاج إليه الكاتب، بعدِّه منتجا للخطاب، "معرفة اللغة مما تداول استعماله"[6].

- كثيراً ما ترتبط الدلالة والقصد بحال المتكلم التي تحاكي الملابسات التي يكون فيها، وسمّاها ابن جني "الأحوال الشاهدة بالقصود، الحالفة على ما في النفوس"[7].

فقال : "ألا ترى إلى قوله : تقول وصكّت وجهها بيمينها ❖ أبعلي هذا بالرحَى المتقاعسُ ؟ فلو قال حاكيا عنها (أبعلي...) من غير أن يذكر صك الوجه، لأعلمنا بذلك أنها متعجبة منكرة، لكنه لما حكى الحال. فقال : (وصكت) عُلم بذلك قوة الإنكار وشدته.

ويظهر الاهتمام بالمتكلم أيضا في تمييز العسكري بين السؤال والاستفهام بقوله :"... وذلك أن المستفهم طالب لأن يفهم، ويجوز أن يكون السائل يسأل عما يعلم وعن ما لا يعلم فالفرق بينها ظاهر"[8]، وتمييزه بين الخبر والحديث فجعل الخبر محصوراً في "الإخبار به عن نفسك أو عن غيرك" وكذلك بين الخبر والأمر، حيث إن "الأمر لا يتناول الآمر لأنه لا يصح أن يأمر الإنسان نفسه، ولا أن يكون فوق نفسه في الرتبة، فلا يدخل الآمر مع غيره في الأمر، ويدخل مع غيره في الخبر..."[9]

وتعريف الخبر ذاته قائم على المتكلم ، يقول ابن فارس : "الخبر ما جاز تصديق قائله أو تكذيبه" [10] وكذلك الاستخبار الذي يختلف عنه، فقالوا : "استخبار طلب خبر ما ليس عند المستخبر، وهو الاستفهام"[11]

ومن أحسن ما يرتبط بالمتكلم من قيم التداولية أنهم ميزوا بينه وبين الكلماتي، وعرفوا المتكلم بأنه "هو فاعل الكلام"[12] تعريفا تداوليا مرتبطا بإنجازه الفعلَ الكلاميَّ حقيقة في الواقع، ولا يعد متكلما إلا بذلك.

ومما يرتبط به أيضا موضوع القصد في الكلام والإبلاغ، وقد تناوله القدماء على اختلاف مذاهبهم واختصاصاتهم، جاء في (أساس البلاغة) في مادة (ق ص د) "قصدته وقصدت له، وقصدت إليه، وإليك قصدي، ومقصدي، وأخذت قصد الوادي وقصيد الوادي... رماه فأقصده وتقصَّده : قتله مكانه...، عضته الحية فأقصدتُه، وأقصدته المنية...، ومن المجاز... قصد في الأمر إذا لم يجاوز فيه الحد ورضي بالتوسط، لأنه في ذلك يقصد الأسد، وهو على القصد وعلى قصد السبيل، إذا كان راشدا"[13]، فهو بدلالتين، الأولى لغويّة وتعني النية، ونية الوجهة، و الثانية فمجازية تعني تحديد المسار والوجهة.

وأحيانا جعلوا المعنى جميعا في القصد، قال ابن فارس "فأما المعنى فهو القصد"[14] والعلامة في ذاتها لدى الدارسين حديثا تنطوي على قصد المتكلم، يقول المسدي : "إن العلامة تنطوي على القصد، إذ يقتضي دستورها الدلالي توفر النية في إبلاغ ما تفيده"[15]

وللقصد، كما يبدو، مكانة بارزة في الدرس البلاغي، والدرس العربي عموما على تعدد مناحيه، حتى إنه أساس عملية التواصل والإبلاغ، ويقوم عليه تمييز المتكلم فيها، يقول القاضي عبد الجبار "إن المكلم لغيره إنما يحصل مكلما له بأن يقصده بالكلام دون غيره، ويكون آمرا له متى قصده بالكلام وأراد منه المأمور به"[16] فلا يعدّ مكلما له ما لم يقصده، وهم لا يختلفون عن النحاة حيث إن فائدة الكلام عندهم مرتبط بالقصد.

وللقصد عموما مفهوم تداولي يرتبط أساسا باستعمال اللغة، يقول المسدي، وهو يقدم لمسألة المواضعة في اللغة، "والقصد في التراث العربي هو في كل لحظة من لحظات استعمال اللغة قصدٌ لفائدة معينة طبقا لسنن المواضعة العامة في جهاز تلك اللغة، مع تكريس مظهر من مظاهرها العملية في الممارسة."[17]

وعرض البلاغيون العرب في هذا السياق مفهوما رائدا للفعل، حين تمييزهم بين كون المتكلم حاكيا أو واصفا للكلام وعدّ ابن سنان الخفاجي الكلام (فعلا) لا يختلف عن الضرب، التحريك، الإسكان... في وصف ما هو عليه في الواقع، "لأن أهل اللغة متى علموا أو اعتقدوا وقوع الكلام بحسب أحدنا وصفوه بأنه متكلم."[18]

وهذا مذهب فريد في التفكير البلاغي العربي، لا فرق بينه وبين ما يعرضه (أوستين) في بداية تأسيسه لنظرية أفعال الكلام، بافتراضه قسما جديدا أسماه (الأفعال الإنجازية) والفكرة نفسها عند (ابن رشد)، حيث يربط الكلام بالفعل، يقول : "الكلام ليس شيئا أكثر من أن يفعل المتكلم فعلا يدل به المخاطَب علم العلم الذي في نفسه، وذلك فعل من جملة أفعال الفاعل"[19]

وبذلك فإن أهم ما يتولد عن القصد مفهوم رائد للفعل في الدرس العربي، يعبر عن الأداء الفعلي للغة من طرف المتكلم، يقول ابن خلدون في ذلك : "اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام"[20]

وهذا من أحسن تعريفات اللغة التي ربطتها بالاستخدام والأداء الفعلي لها من المتكلمين المبني على إرادتهم.

كما يقوم التمييز بين البلاغة والفصاحة عند البلاغيين على كل من المتكلم و الكلام في ذاته، جاء في الإيضاح "كل واحد منهما (البلاغة والفصاحة) تقع صفة لمعنيين :

أحدهما الكلام والثاني المتكلم، كما في قولنا شاعر فصيح أو بليغ، وكاتب فصيح أو بليغ"[21] وتظهر فصاحة المتكلم في "ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ صحيح" فهي تقوم على قدرة ترتبط بالمتكلم في ذاته، فضلا عن أن هذه الشروط لا تختلف عما اقترحه (جرايس) في (شروط الخطاب) ويستند باب الحقيقة والمجاز إلى المتكلم أيضا، حيث ميز البلاغيون بين أربعة أحوال[22] :

- **مطابقة الواقع واعتقاده** : نحو قول المؤمن يشفي الله المريض، ذلك أن هذه العبارة لا تكتفي في ذاتها بقد ما تستند إلى طبيعة قائلها، وموقفه مما ورد فيها.
- **مطابقة الواقع دون اعتقاده** : نحو قول المعتزلي، لمن لا يعرف حاله المخفية : خالق الأفعال كلها الله.
- **مطابقة الاعتقاد دون الوقع :** كقول الجاهل : شفى الطبيب المريض.
- **مالا يطابق واحد منهما** : نحو الأحوال الكاذبة والتي يعلم المتكلم حالها دون المخاطب.

ومن أهم ما يرتبط بالمتكلم وقصده في الخطاب، موضوع آخر أكثر أهمية، وهو السياق حيث يحمل دلالة غير صريحة إلى جانب دلالة العبارة، نحو الآية القرآنية "والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف"[23]

التي تحمل دلالتين : الأولى مستقاة من اللفظ، وهي النفقة على الآباء، والثانية بالإشارة هي أن نسب الولد إلى أبيه دون أمه، لأن الولد أضيف إليه بلام الاختصاص[24]، وهي دلالة مستقاة من سياق الحديث وغرضه.

ويعد حديث السكاكي عن مراتب الكلام البليغ من أحسن مواضع الاهتمام بالمتكلم، حيث جعلها بحسب المقاصد المختلفة ومثاله الآية الكريمة "رب إني وهن العظم مني"[25] حيث يتدرج في بيان عدول المتكلم من مرتبة كلامية إلى أخرى بطريقة لا تختلف عما يعرضه دارسو الحجاج المحدثون، حينما يبحثون في مختلف مراحل الاستدلال التي يتوخاها المتكلم لينتقل من جملة إلى أخرى، فيذكر أن المتكلم يترك في المرتبة الأولى (يا ربي، قد شخت) ليتوخى مزيد التقرير إلى تفصيلها، ثم يترك مرتبة ثانية (ضعف بدني وشاب رأسي) لاشتمالها على التصريح، ليعدل عن الكناية في المرتبة الثالثة (وهنت عظام بدني) ليؤكدها بـ (إن)... ويبقى يتدرج في ذلك من بليغ إلى أبلغ، إلى الإجمال والتفصيل، ليترك في المرتبة الثامنة الأخيرة توخيا لشمول الوهن.

للعظام فردا فردا، جمع العظام إلى الإفراد، ليبعد إمكانية حصول وهن المجموع بالبعض دون كل فرد... فيحصل : ((إني وهن العظم مني))، فضلا عن أنه بدأها باختصار في البداية من (يا رب) إلى (رب) مما يؤذن باختصار ما يورد.[26]

ب-2- تداولية المخاطب في البلاغة العربية :

يحظى السامع في العملية الإبلاغية في الدرس البلاغي العربي القديم بأهمية لا تقل عن أهمية المتكلم، ولئن كان المتكلم هو منشئ الخطاب ومنتجه، ويَسُمه بكثير مما يميزه متكلما عن الآخرين، فإن السامع هو من يُنْشَأ له الخطاب ومن أجله، وهو مشارك في إنتاج الخطاب مشاركة فعالة، وإن لم تكن مباشرة، فالمتكلم حين يراعي مقام الخطاب، وأحوال السامع، وأشكال إلقاء الخبر إليه، وأنماط الطلب التي يُنشئها... وما إلى ذلك من ظروف الحديث المختلفة، فهو إنما يستحضر السامع في كل عملية إبلاغية، ولو بصورة ذهنية، إن لم يكن حاضرا عيانا.

وخلاصة ذلك أن الخطاب، كما يحمل الخصائص التمييزية للمتكلم فهو يُنبئ بطبيعة السامع الذي أُنشئ من أجله، بل إن الخطاب في ذاته يكون في أغلب الحالات حسب ما يريده السامع لا المتكلم، وتلك هي

سمة اللسانيات التداولية الحديثة التي تتقاطع فيها مع البلاغة العربية، حيث إن من أهم مجالاتها الاهتمام بالسامع واعتبار المخاطَب، والاعتداد بكل العناصر الفاعلة في الإبلاغ.

ولعل أهمّ ما يميّز الاهتمام بالسامع في البلاغة العربية حديث (المبرد) إلى(المتفلسف الكندي) فيما رواه ابن الانباري من سؤال الكندي إلى المبرد بأنه يجد في كلام العرب حشواً، يظهر من قولهم (عبد الله قائم)، ثم (إن عبد الله قائم) ثم (إن عبد الله لقائم)، والمعني واحد، فأجابه المبرد "بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ، فقولهم عبد الله قائم إخبار عن قيامه، وقولهم إن عبد الله قائم جواب عند سؤال سائل، وقولهم إن عبد الله لقائم جواب عند إنكار منكر لقيامه".[27]

وعلى هذا يمكن القول بأن البلاغة العربية ميزت بين ثلاثة مخاطبين[28] :

1- المخاطب خالي الذهن من الحكم الذي تضمنه الخبر، ويكون بأن يفرغ المتكلم ما ينطق به في قالب الإفادة، وأن يقصد في خبره ذاك إفادة المخاطب نحو قول الشاعر :

أتَانِي هَواهَا قَبلَ أن أعْرِف الهَوى فَصَادفَ قلباً خَالياً فَتَمَكنَا

ويسمى الخبر في هذه الحالة خبرا ابتدائيا، يتمكن في ذهن المخاطب لمصادفته إياه خاليا.

2- المخاطب الشاك المتردد، يكون حين يتردد المخاطب في حكم الخبر، ولا يعرف مدى صحته، كأن يتصور طرفي الخبر ويتردد في إسناد أحدهما إلى الآخر.فيلجأ المتكلم إلى إنقاذه من الحيرة، وكأنه يلقي الخبر إلى طالب ما، ويستحسن تقويته بإدخال (اللام) أو(إن) على الجملة (إن زيدا عارف - لزيد عارف) ويسمى الخبر عندها خبراً طلبياً.

3- المخاطب الجاحد المنكر للخبر إنكارا يحتاج إلى أن يؤكّد بأكثر من مؤكد، ذلك أن المخاطب حاكم في الخبر بخلافه، ولذلك وجب على المتكلم رده إلى حكمه، نحو خطاب المرسلين لأهل القرية في سورة يس ((فقالوا إنا إليكم مرسلون))[29] هذا بعد تكذيب الثلاثة وهو خبر ابتدائي.

وبعد إنكارهم ورد قوله : ((قالوا ربنا يعلم إنا إليكم لمرسلون))[30] حيث وجب تأكيده بأكثر من مؤكد لأنهم في مقام المنكر الجاحد، ويسمى في هذه الحال : خبرا إنكاريا.

وقد ورد في الإيضاح أنه : "كثيراً ما يخرج الكلام على خلافه، فينزل غير السائل منزلة السائل، إذا قدم إليه ما يلوح بحكم الخبر، فيستشرف له استشراف المتردد الطالب : ((ولا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرقون))"[31] كما أنه ينزل غير المنكر، إذا ظهر عليه شيء من أمارات الإنكار، أو العكس (المنكر منزلة غير المنكر)، إذا كان معه ما إن تأمله ارتدع من الإنكار، كما يقال لمنكر الإسلام، الإسلام حق.[32] وقوله تعالى في حق القرآن ((لا ريب فيه))[33].

ومن الأوجه البالغة في الاعتداد بالسامع، وضرورة حضوره حين إنتاج الخطاب، بل حتى ضرورة حضوره المادي بإلحاح من المتكلم، ما أورده ابن جني، قائلا "أولا تعلم أن الانسان إذا عناه أمر أراد أن يخاطب به صاحبه، وينعم في تصويره له في نفسه استعطفه ليقبل عليه، فيقول له : يا فلان أني أنت، أرني وجهك، أقبل عليّ أحدثك، أما أنت حاضر يا هنَاه"[34]، فالمتكلم وهو ينتج حديثه يلح على ضرورة حضور السامع، وعلى ضرورة الانتباه إليه، والنظر أيضا... وفي هذه الإشارات المادية إلى حضوره قيمة تداولية كبيرة، تتمثل في أنه لا يمكنه إنتاج الخطاب الذي يريد دون استحضار سامعه.

ومن مباحث الاهتمام بالمخاطب أيضا ما يلي :

أ- التأدب في الكلام واعتبار السامع :

كثيرا ما يلجأ المتكلم إلى العدول عن دلالة الكلام إلى غرض آخر تأدبا مع المخاطب،

فيما يعرف في الدرس البلاغي بأساليب التأدب في الكلام، فلو أن أحداً مثلا قُدّم له طعام لا يشتهيه، فهو لا يبلّغ ذلك بشكل مباشر إلى مخاطبه، بل يعدل إلى ذكر سبب آخر من الأسباب التي لا تحرج مخاطبه، كأن يقول مثلا : أشكو من ألم في المعدّة أو غيرها، وفي هذا عدول عما يريده المتكلم إلى غرض آخر تقتضيه طبيعة السامع، ومخالفة لمبدأ

(التعاون) الذي يفترضه (جرايس) حديثا، وتقوم عليه حكم الحديث لديه، "حيث يضطر المشارك في الحديث الكلامي أن يخالف مبدأ التعاون، إيثاراً لمبدأ التأدب"[35] ومن فوائد التأدب في الحديث واللطف فيه، أن يُعرض الخطاب في أسلوب لا ينفّر السامع، ولا يصف المتكلم بالاستعلاء والترفع، وفي القرآن الكريم كثير من شواهد أدب الحديث، منها خطاب موسى - عليه السلام - لفرعون : ((فقل هل لك إلى أن تزّكى وأهديك إلى ربك فتخشى))[36] حيث أخرج الكلام مخرج العرض والسؤال لا مخرج الأمر والإلزام، وهو ألطف[37].

ب- الحذف والافتراض المسبق :

ومن أهم القضايا البلاغية التي ترتبط بالسامع ودرجة درايته بالخطاب ودواعيه، الحذف، وهو "حذف بعض الكلام لدلالة الباقي عليه"[38] ويسمى أيضا الاكتفاء، وهو ليس مرتبطا بنص الخطاب وحده بقدر ما يتعلق بالسامع وعلاقته بالخطاب، وما يمكن له فهمه اعتمادا على القرائن المصاحبة[39]، وتلك هي شروطه التي وضعها البلاغيون والنحاة وهي مرتبطة بمدى حضور السامع في العملية الإبلاغية ومعرفته بمواطن الحذف، والقرائن الدالة على المحذوفات، نحو الشروط التي وضعها أوضحها (ابن جني) لحذف الصفة، حيث اشترط له دليلا من اللفظ أومن الحال، وإلا لا يجوز حذفها[40]، نحو شهادة الحال واعتبارات السياق والظروف المحيطة بالكلام، ومن ذلك "قولهم لرجل مُهْوٍ بسيفه في يده : زيداً، أي أضرب زيداً، فصارت شهادة الحال بالفعل بدلاً من التلفظ به. وكذلك قولهم للقادم من سفر : خَيْرَ مَقْدَمٍ، أي قدمت خير مقدم"[41] ومن دواعيه أن المتكلم يرى أحيانا أن ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عند الإفادة أزيد لها، يقول (الجرجاني) بشأن ذلك "هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عند الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم بياناً إذا لم تُبن"[42].

ويتلقى موضوع الحذف هذا وارتباطه بالسامع بمفهوم (الافتراض المسبق) الذي هو أحد مجالات اللسانيات التداولية الحديثة، ويهتم بدراسة

المعارف المشتركة بين المتكلم والسامع، أو بين ما ينبغي أن يكون معروفا، أو يفترض العلم به سابقاً قبل إجراء الخطاب، فهو : "مفهوم براجماتيكي تتضمنه العبارة في المقام الذي ترد فيه من حيث المعلومات المشتركة (المعروفة مسبقا) لدى المتكلم والمخاطب"[43].

ولذلك فالمتكلم يوجه حديثه إلى السامع على أساس أنه معلوم لديه : فلو أن أحداً قال لآخر : تعال، فالمفترض سابقا أن بينهما مسافة ما، وأن هناك مبررا يدعو ألى طلب مجيئه، وأن المخاطب قادر على الحركة والإجابة، وأن المتكلم نفسه في منزلة الآمر.

أو نحو القائل هل يصح رمي الجمرات قبل الزوال غداً ؟ فمما تشمله العبارة أن المتكلم والسامع في مقام الحج، وأن المكان ربما يكون في منى، وأن لرمي الجمرات موعداً في مناسك الحج، وأن هذا الموعد له علاقة بوقت الزوال... كل هذا مشترك بينهما، وربما نفهم أيضا أن السائل أقل إلماماً بمسائل الحج من المسئول.

جـ- الالتفات وأثره على السامع :

الالتفات من البديع ومحاسن الكلام، وهو مأخوذ من التفات الإنسان عن يمينه وشماله[44]، ولا يبدو أثره على السامع حين يدرك انتقال الخطاب من أسلوب إلى آخر ومن حال إلى حال، لذلك فهو مرتبط به، ويحفل بكثيرٍ من القيم التداولية لما له من تأثيرٍ على السامع على نحو ما يوضح القزويني : "إن الكلام إذا نقل من أسلوب إلى أسلوب، كان ذلك أحسن تطريةً (تجديداً) لنشاط السامع، وأكثر إيقاظا للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد"[45]، فتنويع الخطاب له وقعه على السامع، إذ يأخذ به من نشاط إلى آخر، ومن وضع إلى وضع مجدداً في أحوال تلقيه له.

د- أسلوب القصر وموقف السامع من الخطاب :

يعد القصر، وهو من علم المعاني، أحد الموضوعات البلاغية التي تهتم في مباحثها بالسامع، وموقفه من الخطاب ومعناه "يرجع إلى تخصيص الموصوف عند السامع بوصف دون ثان، كقولك : زيد شاعر لا منجم، لمن يعتقده شاعراً ومنجماً"[46]

فهو يقوم أساسا على تحديد موقف السامع مما يتلقاه، وتغيير ما يعتقده إذا كان مخالفا للحكم، وهو، بهذا المفهوم، يشترك مع مجالات اللسانيات التداولية التي تتناول ما يرتبط بالسامع في دراستها للغة.

ب-3 : تداولية الخطاب في ذاته، في البلاغة العربية :

يمثل مصطلح (الخطاب) خلاصة ما تطور إليه مصطلح (الجملة) ومصطلح (النص) بعدها في المدونة النقدية الحديثة، ويكاد يستقر على استعماله لما يحمله من دلالات أوسع من دلالات (النص)، لاسيما من ناحية إيحائه بالاستعمال والتداول، ويقوم التمييز بين المصطلحات الثلاثة هذه، على أسس تداولية، أهمها الاستعمال.

ولا يكاد يختلف مفهومه حديثاً عما تناوله الدرس العربي القديم، ومن شواهد ذلك ما ذكره الزمخشري وهو يفسر قوله تعالى ((واتيناه الحكمة وفصل الخطاب))[47] ومعنى (فصل الخطاب) عنده البيّن من الكلام الملخص يتبينه من يخاطب به لا يلتبس عليه، ومن فصل الخطاب وملخصه : "أن لا يخطئ صاحبه مظان الفصل والوصل... وكذلك مظان العطف وتركه، والإضمار والإظهار والحذف والتكرار... - وفصل الخطاب - الفاصل من الخطاب الذي يفصل بين الصحيح والفاسد والحق والباطل والصواب والخطأ"[48]

فقد وصف الخطاب ببعض البيانية التي تجعله فصلا بيِّناً، وفيها أن لا يخالف قواعد الفصل والوصل، والعطف، والإضمار، والحذف، والتكرار... وغيرها من الشروط البيانية والأسلوبية التي تعتري الخطاب، فهو إذا (فن القول) من خلال هذا النص ومما يتصف به الخطاب القرآني ذاته راعى مقتضى أحوال المخاطب من حيث الصدق في المنطق وترك مالا يحتاج إليه، والدقة في التعبير، وعدم التناقض في القول، والإشارة أحيانا إلى المعنى دون التصريح به والجدال والحجاج والبرهنة، والبناء المحكم وغيرها.

ويتناول هذا المبحث أهم ما يرتبط بالخطاب في ذاته في البلاغة العربية : الخطاب ومقتضى الحال، الإنشاء والخبر، ونظرية أفعال الكلام.

- الخطاب ومقتضى الحال :

كثيراً ما قارب الدارسون حديثا بين المفاهيم التداولية الحديثة وبين فكرة مقتضى الحال في البلاغة العربية، ومنهم (صلاح فضل)، حيث يقول : "ويأتي مفهوم التداولية هذا ليغطي بطريقة منهجية منظمة المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة (مقتضى الحال)، وهي التي أنتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربية لكل مقام مقال"[49]. وفكرة مقتضى الحال تداولية أساسا، حيث نتجت في الشروط التي يكون بها الخطاب مطابقا للحال التي يستخدم فيها بين المتكلم والسامع، ومختلف الملابسات التي تكتنف ذلك، وتقوم البلاغة في مجموعها على هذه الفكرة لدى الكثيرين، ورد في الإيضاح "وأما بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته"[50].

وفي المقدمة : "إذا حصلت الملكة التامة في تركيب الالفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة".[51]

ومقتضى الحال مختلف باختلاف المقامات، من مقام التنكير إلى مقام التعريف، ومن مقام الإطلاق إلى مقام التقييد، ومن مقام التقديم إلى مقام التأخير.[52]... وغيرها من المقامات التي يتحدد بها شكل الخطاب ليكون مطابقا لمقتضى حال استخدامه، ولا تتحدد قيمة الكلام فيستحسن ويقبل إلا بالنظر إلى مدى حصول هذه المطابقة للاعتبار المناسب، وعلى خلاف ذلك يظهر انحطاط الكلام بعدم حصولها[53]، ثم يخلص القزويني بعد ذلك إلى قوله : "وهذا، أعني تطبيق الكلام على مقتضى الحال، وهو الذي يسميه الشيخ عبد القاهر بالنظم".[54]

- الإنشاء والخبر، ونظرية أفعال الكلام :

يذهب الدارسون المحدثون إلى أن ما قدمه العرب في باب (الخبر والإنشاء) سواء أكانوا لغويين أم بلاغيين أو أصوليين، لا يختلف عما تعرضه نظرية الأفعال الكلامية الحديثة التي قدمها (أوستين) وطورها

(سورل) ذلك أن البلاغيين، مثلا، تناولوا في باب المعاني (الخبر والإنشاء) وعلاقتهما بالخارج، فالخبر ما احتمل الصدق أو الكذب نظرا إلى درجة مطابقته للخارج أو مخالفته، وأهل اللغة لا يقولون في الخبر أنه أكثر من إعلام..والخبر هو العلم، وأهل النظر يقولون الخبر ما جاز تصديق قائله أو تكذيبه[55]، أما الإنشاء فلا يرتبط مفهومه بالصدق والكذب، ويتميز بأن مدلوله يتحقق بمجرد النطق بهو الطلبي منه "ما يستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطلب لامتناع طلب الحاصل"[56]

وهي الفكرة نفسها التي عرضها (أوستين) في مبحث الأفعال الكلامية، حيث ثار على آراء الوضعيين، وميز بين نوعين من الأفعال التقريرية والإنجازية، من حيث درجة تحققها في الخارج وموقف المتكلم.

يقول (أحمد المتوكل) في ذلك : "من المعلوم أن الفكر اللغوي العربي القديم يتضمن ثنائية (الخبر/الإنشاء) التي تشبه إلى حد بعيد الثنائية الأوستينية (الوصف/الإنجاز)، كما يدل على ذلك تعريف القدماء للخبر والإنشاء"[57]

أما القيم التداولية التي يحملها كل من مفهومي الخبر والإنشاء، فلأن البلاغيين فرقوا بينهما انطلاقا من علاقتهما بالواقع وبالنظر إلى مقياس الصدق والكذب الذي يبحث في مدى مطابقة مدلول الكلام للواقع الخارجي أو انتفائها.

ولقد تعددت معاني الكلام عند البلاغيين العرب واللغويين إلى الجانب الخبر والإنشاء، باتفاق من النحاة، وأهل البيان قاطبة على انحصاره في الخبر والإنشاء، لكن كثيراً منهم تجاوزوا هذين المعنيين إلى معان أخرى، منهم ابن فارس في باب (معاني الكلام) في الصاحبي يقول :"وهي عند أهل العلم عشرة : خبر واستخبار، وأمر ونهي، ودعاء وطلب، وعرض وتحضيض، وتمن وتعجب". [58]

وحصر الخبر في الإعلام[59]. والاستخبار في الاستفهام[60] والأمر في "ما إذا لم يفعله المأمور به سمي عاصيا"[61] إلى آخر عرضه وتفصيله.

ولئن تعددت هذه المعاني، فلأن أحوال التواصل متعددة ومتباينة، وهي لا تبعث على التذمر بقدر ما توحي بغنى الدرس العربي البلاغي، بظروف التواصل وملابساته.

والخبر نفسه لا يقبل مقياس الصدق والكذب، فمن الخبر الذي لا يقبل الكذب، أخبار القرآن الكريم، والأخبار الدالة على مسلمات نحو خمسة أكثر من أربعة ومن الخبر الذي لا يقبل الصدق، خبر قلب المسلمات نحو : (واحد) مع واحد (واحد) يساوي ثلاثة إلا إذا توفرت شروط معينة، وينبغي التذكير بأن اللسانيات التداولية انطلقت من فكرة مماثلة لهذه لدى (أوستين) حين أقر بأن هناك جملا ليس بالضرورة أن توصف بالصدق أو الكذب، بل إن حكمها مثل الإنشائية ينظر إليه بما تنشئه في الخارج.

ولقد فصل ذلك علماء العربية نحو تقسيم (الغزالي) للخبر ثلاثة أقسام[62] :

- خبر يجب تصديقه نحو ما أخبر الله عنه وما أخبر به الرسول صلى عليه وسلم وإجماع الأئمة.

- خبر يعلم كذبه نحو ما خالف العقل أو النظر أو الحس أو المشاهدة، أو ما يخالف النص القاطع من الكتاب والسنة.

- خبر لا يعلم صدقه ولا كذبه يجب التوقف فيه.

كما أن الإنشاء نفسه ميزه بعضهم عن الطلب، لأن الطلب ينحصر في الأفعال التي تقرن دلالتها بألفاظها، نحو طلب الضرب مقترن بلفظه في الوجود، وميزوا بين الإنشاء الطلبي الذي "يستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطلب"[63] وأنواعه كثيرة منها :

الأمر، النهي، النداء، التمني، الاستفهام، أما غير الطلبي فما لا يستدعي ذلك نحو : التعجب والذم، والمدح، والقسم وغيرها، وميز السكاكي في الطلب نوعين[64] :

- لا يستدعي في مطلوبه إمكان الحصول.

- يستدعي فيه إمكان الحصول.

واقترح (محمود نخلة) تقسيما للأساليب العربية على غرار ما يعرضه (أوستن) و(سورل) حيث ميز[65] :

1- الإيقاعيات : وهي التي يكون إيقاع الفعل فيها مقارنا للفظة في الوجود وتشمل أفعال البيع، والشراء، والهيبة، والوصية، والوقف، والتنازل عن الحق، والزواج والطلاق، والإقرار، والقذف، والوكالة، وهذه كلها يقع الفعل بمجرد النطق بها.

2- الطلبيات : تشمل كل الأفعال الدالة على الطلب بغض النظر عن صيغها نحو : أمرتك، وأوجبت عليك، وفرضت، وقضيت.. وعدها (الغزالي) أوامر بقوله : "وهذه الألفاظ الدالة على معنى الأمر تسمى أمراً" وأمثلتها في القرآن الكريم كثيرة.

ويذكر أن هذه الأفعال لها شروط لاستعمالها، أهمها أن تصدر ممن يمكنه إصدار الأوامر، وممن تكون له ظروف ومواصفات تخول له إصدارها، وهي مرتبطة بالمخاطِب.

3- الإخباريات : تشمل الأفعال التي تصف الوقائع والأحداث في العالم الخارجي، وتنقل أحوالها نقلا أمينا.

4- الإلتزاميات : هي أفعال يقصد بها المتكلم الالتزام طوعا بفعل شيء، نحو أفعال الوعد، الوعيد، المعاهد، الضمان الإنذار وغيرها، فهي مرتبطة بالمتكلم.

5- التعبيريات : تشمل الأفعال التي يعبر بها المتكلم عن وجدانه ومشاعره، في حالاته النفسية المختلفة من سرورٍ ورضى وغضب وحزن...، إلى جانب أفعال الشكر والاعتذار، والمواساة ، والحسرة، والشوق... الخ.

ولا يذكر تقسيم هذه الأفعال، استناداً إلى ما قسمه (أوستن) و(سورل) من باب محاججتهما، بقدر ما تذكر للاستئناس، بأن في المدونة العربية القديمة على اختلاف مصادرها، كثيرا من المسائل التي تحتاج إلى إعادة قراءتها في ضوء ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة، وليس لتقريبها منها، بل للتقريب مجهودات إنسانية في دراسة اللغة.

خاتمة

وفي النهاية نجد أن البلاغة العربية، وحدها بمباحثها العديدة، تقدم نظرية كاملة للاتصال، والمقاربة بينها وبين اللسانيات التداولية أكثر من ممكنة، ويمكن القول بأن التداولية وجه من وجوه البلاغة، ومن خلال هذا البحث اتضح أن الدرس البلاغي العربي القديم قد عرف نظرية بلاغية متطورة جدا، وهي نظرية للتواصل عند كثير من الدارسين، لا تختلف عما تعرضه اللسانيات التداولية الحديثة، من اهتماماتها بالمتكلم وما ينبغي أن يكون عليه من علم بأحوال الخطاب ودراية بأقدار السامعين ومنازلهم، بحيث يخاطب كل سامع بما يناسبه، أي (معرفة اللغة المتداولة، والقصد من الكلام)، وهو مذهب فريد في الكلام لا فرق بينه وبين ما يعرضه (أوستين) في تأسيسه لنظرية أفعال الكلام، وكذلك التمييز بين أحوال المخاطبين الثلاثة، المخاطب الخالي الذهن من الحكم الذي تضمنه الخبر، وفي هذه الحالة يوجه إليه خبراً ابتدائيا، والمخاطب الشاك المتردد يوجه إليه خبراً سمى طلبيا ويستحسن تقويته ببعض المؤكدات (اللام، إن)، وثالثا المخاطب الجاحد المنكر للخبر وهو ما يوجه إليه خطابا يسمى إنكاريا حيث يجب تأكيده بأكثر من مؤكد.

وكل هذه الأحوال الثالثة ذات صلة وثيقة بالتداول اللغوي، حيث إنها تطرقت إلى العملية التواصلية التي تعد أساس الدرس التداولي الحديث.

وكما تبين أيضا أن كلا من مباحث الإنشاء والخبر وأغراض الأساليب البلاغية، والصدق والكذب، لها علاقة بنظرية أفعال الكلام، أحد مفاهيم اللسانيات التداولية.

وإذا كانت البلاغة العربية في أوجز تعريفاتها هي مطابقة المقال لمقتضى الحال، فهي لا تختلف عن اهتمامات اللسانيات التداولية التي هي دراسة اللغة حال الاستعمال، أي الكلام بما يكتنفه من أحوال المتكلمين وعناصر المقام وكل ملابسات التواصل، وبذلك فهما متداخلان لاشتراكهما في هذه القضايا وغيرها.

الهوامش

[1]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، أدبيات، الشركة المصرية العالمية، لونجمان، إشراف محمد مكي علي، ط1، ص : 123

[2]- المرجع نفسه، ص : 316

[3]- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، (نقد العقل العربي 2)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط6، أكتوبر 2000، ص20

[4]- ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1990 ج1، ص 37

[5]- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق عبد الحكيم بن محمد المكتبة التوفيقية، سيدنا الحسين، 1418، ج1، ص 117

[6]- المرجع نفسه، ج1، ص 117

[7]- أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1997م، ص28

[8]- المرجع نفسه، ص 32

[9]- المرجع نفسه، ص 34

[10]- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، حققه وقدم له مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1963، ص 179

[11]- المرجع نفسه، ص 182، 181

[12]- العسكري، الفروق في اللغة، ص27

[13]- الزمخشري (أبو القاسم محمود)، اساس البلاغة، تحقيق عبد الرحمن محمود، عرف به أمين الخولي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1982، ص327 (ق ص د)

[14]- ابن فارس، الصاحبي، ص192

[15]- المرجع نفسه، ص 190

[16]- القاضي عبد الجبار : المغني، نقلا عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة، الدار العربية للكتاب، ط1، 1981، ط2، 1985، ص146

[17]- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص 44

[18]- ابن خلدون (عبد الرحمن أبو زيد) : مقدمة العلامة ابن خلدون، المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذي الشأن الأكبر، نسخة محققة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص565

[19]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، وشرح وتعليق محمد عبد المنعم جفاجي، حققه وضبطه وعلق عليه، محمد رضوان مهنأ، مكتبة الإيمان المنصورة، القاهرة، د ت، ص131

[20]- القزويني، الايضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق وتنقيح، محمد عبد المنعم خفاجي، منشورات دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط5، 1982، ص 72

[21]- المرجع السابق، ص79

[22]- المرجع نفسه، ص 97، 98

[24]- سورة القرة، الآية 233
[25]- تفسير النصوص :1/ 482 نقلا عن الطلحي ردة الله، دلالة السياق رسالة دكتوراه، سلسلة الرسائل العلمية الموصى بطبعها، (33) جامعة أم القرى، ط1، 1442، ص 45
[26]- سورة مريم، الآية 04
[27]- السكاكي (أبو يعقوب يوسف)، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 2، 1987، ص 185 ـ 187
[28]- الرازي (فخر الدين محمد بن عمر) نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، علق عليه، نصر الله حاجي مفتي أوغلي، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 222
[29]- سورة يس، الآية 14
[30]- سورة يس، الآية 16
[31]- القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ص، 95
[32]- المرجع نفسه، ص 95
[33]- سورة البقرة، الآية 20
[34]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص 217
[35]- شاهر الحسن، علم الدلالة، السيمانتيكية والبراجماتية في اللغة العربية، ص 174
[36]- سورة النازعات، الآية 18 ـ 19
[37]- عبد الفتاح لا شين، ابن القيم وحسه البلاغي في تفسير القرآن، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط1، ص 180 ـ 181
[38]- ابن رشيق العمدة ، ج1، ص 251
[39]- ينظر الطاهر حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، ص 6
[40]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص 247
[41]- المرجع نفسه، ص 247
[42]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 146
[43]- شاهر الحسن، علم الدلالة، ص 176
[44]- ابن الأثير، المثل السائر، ج 2، ص 03
[45]- القزويني، الايضاح في علوم البلاغة ، ص 160 ـ 162
[46]- السكاكي، مفتاح العلوم، ص 288
[47]- سورة ص، الآية 20
[48]- تفسير الزمخشري، الكشاف، جـ 3، ص 365
[49]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص 26
[50]- القزويني، الايضاح في علوم البلاغة، ص 80
[51]- ابن خلدون، المقدمة، ص 547
[52]- ينظر القزويني، الايضاح في علوم البلاغة، ص 574
[53]- المرجع نفسه، ص 80
[54]- المرجع نفسه، ص 81
[55]- ابن فارس ، الصاحبي، ص 179

[56]- السيوطي، شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان ، ص 48
[57]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، ص 37
[58]- ابن خلدون، المقدمة، ص 565
[59]- ابن فارس، الصاحبي، ص 179
[60]- المرجع نفسه، ص 181
[61]- المرجع نفسه، ص 184
[62]- الغزالي المستصفى، 2 / 162، نقلا عن نخلة، آفاق جديدة في الدرس اللغوي المعاصر
[63]- القزويني، الايضاح في علوم البلاغة، ص 227، والسيوطي، شرح عقود الجمان في علم البيان، ص 48
[64]- السكاكي، مفتاح العلوم، ص، 320 وما يليها
[65]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في الفكر اللغوي المعاصر، ص 98 ـ 104

الوعي المنهجي في قراءة التراث البلاغي عند محمد الصغير بناني
- قراءته لمشروع بلاغة السكاكي أنموذجا -

خديجة صافي / جامعة الجزائر 2

ملخص

يعد الجهد المبذول في قراءة تراثنا العربي البلاغي والنقدي من زوايا جديدة مطلبا ملحا تدعو إليه الحاجة القوية، خصوصا ونحن أمام تطور قرائي للتراث العالمي، والذّي أفرز عدة نظريات ومناهج تبهر كل من يتسلح بالمعرفة الواعية للتراث، وتفتح له شهية إعادة قراءة المدونات التراثية واستقرائها بكل موضوعية. وهب بناني نفسه خدمة هذا التراث ومحاولة تجديده، لذلك اتخذنا قراءته كنموذج قرائي لنص السكاكي بوصفه أحد النصوص المؤسسة في المنظومة الأدبية والبلاغية.

الكلمات المفتاحية : قراءة التراث، الوعي المنهجي، البلاغة، التأويل.

Résumé

L'effort consacré à la lecture de notre héritage arabe, d'éloquence et de critique sous de nouveaux angles, est une demande exprimée suite à des besoins impératifs pressants. En particulier, face au développement de lectures du patrimoine mondial, qui a donné lieu à plusieurs théories et approches, qui fascinent celui qui s'arme de la connaissance consciente du patrimoine et lui donnent la volonté de relecture des corpus patrimoniaux en toute objectivité. Benani a consacré sa vie au patrimoine en tentant de le renouveler. Ainsi, nous avons pris sa lecture comme modèle de lecture du texte de «El Sakaki», considéré comme l'un des textes fondateurs du système rhétorique et littéraire.

Mots clés :

Lecture du patrimoine, prise de conscience méthodologique, la rhétorique, l'interprétation.

مقدمة

إنّ الوعي بإشكالية المنهج في النقد العربي المعاصر جزء من إشكالية أوسع هي إشكالية التراث والحداثة ،وقد أفاض الدارسون القول في هذه الإشكالية، وبينوا مظاهرها وتجلياتها، وبحثوا في أسبابها واستتباعاتها، وانتهوا إلى أنّ الطابع العام المميز للثقافة العربية المعاصرة هو ذلك الوعي الإشكالي الناتج عن التردد بين نزعة التأصيل ونزعة التحديث، ويبدو أنّ المحرك الأساسي لحركة إعادة قراءة التراث يكمن في الوعي المنهجي الذي هيمن على تفكير النقاد المعاصرين المغاربة، وكان له الدور الفعال في توجيه أعمالهم. ويمكن إبراز هذا الوعي وتجلياته من خلال ما تشهده الدراسات المغربية من ثورة بلاغية تقوم على استلهام منجزات البلاغة العربية القديمة سواء من حيث المشروعات المختلفة أو الرصيد المصطلحي،كما أنها تستفيد من القراءات المشرقية الرائدة التي سعت إلى محاولة تجديد الدرس البلاغي بالإضافة إلى إلمامها بالتراكم الكمي والنوعي الذي أسفر عنه الفكر العربي في محطاته المتتابعة.

هكذا شهد الخطاب المغربي المعاصر انفتاحا مثلّته كوكبة من الدارسين بتقديم قراءات فاعلة وجادة في العناية بالتراث مقاربة ونقدا، حتى تشكلت اتجاهات متباينة ومواقف نقدية مختلفة تدعو - بما تتمثله من مشارب فلسفية ومرجعيات معرفية - إلى تحقيق بصمة وخصوصية في مجالها القرائي.

ومن هذا المنظور حقق التراث انتصارا حينما انفتح على أوجه المناهج المختلفة ،وتأكدت أهمية إعادة قراءته قراءة معاصرة تحوي صورا جديدة ومنهجية دقيقة ومتكاملة. ويعد الأستاذ الدكتور محمد الصغير بناني من الذين حرصوا في بداية مسارهم العلمي على إدماج البلاغة العربية في سياق النظريات الأدبية المعاصرة، فقد حمل همّ الدعوة لانفتاح البلاغة العربية بإعادة قراءتها وبعثها بروح المعاصرة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من البلاغة العالمية ،وهذا باعتماده القراءة التركيبية ذات الأبعاد الشمولية والتي من شروطها فهم السابق من اللاحق واللاحق من السابق،كما وقف على جملة من القضايا وفق منهجيات متعددة في منظورها ورؤاها لتعميق الوعي بالتراث البلاغي والكشف عن التنوع الخلاق الذي يقوم عليه ومدى فاعليته وقوة علاقته بحاضر المعرفة الراهنة ومستقبلها.

لذلك رأى هذا البحث تسليط الضوء على مشروع مقاربة محمد الصغير بناني للتراث البلاغي لما له من عظيم الجهد وعميق النظر في تقديم رؤية منهجية حداثية دقيقة تتماشى مع متطلبات عصر الحداثة في عنوان، وسمناه بـ : «منهجية قراءة التراث البلاغي عند محمد الصغير بناني. قراءته لمشروع بلاغة السكاكي أنموذجا» وعليه سنعالج الموضوع ضمن التساؤلات التالية : ❖ ما الطارئ الذي استدعى بناني لقراءة جديدة لمشروع السكاكي، وما هي خصوصيات هذه القراءة ومميزاتها المعرفية والمنهجية ؟

وانطلقنا من فكرة مفادها أن محمد الصغير بناني قرأ المدونة التراثية للسكاكي متخذا في ذلك منهجا نقديا شاملا، فإلى أي مدى سيوفق بناني في قراءته لمشروع السكاكي باعتماد منطلق المنظومة الواحدة الذي تفرضه متطلبات العصر ؟

وإذا كان مفهوم الحداثة عند بناني يتأسس على مبدأ الوعي بالتراث، وفي الوقت نفسه يفيد من الروافد المعرفية الحديثة فإلى أي مدى تمثل الوعي المنهجي في قراءته للتراث البلاغي ضمن ثنائية التراث /الحداثة ؟

لقد حظي مشروع السكاكي بدراسات عديدة تم حصرها فيما سبق بين دراسات معاتبة لمشروع السكاكي وطروحاته من جهة وأخرى تسعى لرد الاعتبار لصاحب هذا المشروع ومنجزه العلمي في البلاغة العربية من جهة أخرى،ويأتي إشكالنا من زاوية مراجعة هذه المواقف باعتماد قراءة محمد الصغير بناني وعرض تصوراتها الجديدة التي نعلن مسبقا أنها سبقت كل القراءات الّتي كان من أهدافها محو جملة من الاعتقادات التي تثبتت في ذهن القارئ، والّتي منها ما تعلق ببلاغة السكاكي ومنهجه المعقد الجاف والّذي قيل حوله الكثير. والسؤال المطروح هنا :كيف قرأ محمد الصغير بناني مشروع السكاكي، وما هي نتائج هذه القراءة/، وما جديد محمد الصغير بناني من قراءته المعمقة في كتاب المفتاح ؟

نشير أولا في هذه المحطة إلى أنّ محمد الصغير بناني طرح مشروع السكاكي في مؤلفين : 1- المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة[1]

1- البلاغة العربية وأصولها النظرية - دراسة تحليلية للمبادئ اللسانية والبلاغية والعقدية التّي قامت عليها منذ نشأتها إلى بداية القرن السابع هجري[2].

يأتي مؤلفه "المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة" ليعد السكاكي مدرسة قائمة بذاتها سماها "مدرسة السكاكي"، وقابلها في الدرس الحديث بمصطلح "اللسانيات الشمولية"، وقد وردت دراسته في تسع صفحات، بيّن فيها محمد صغير بناني أهمية مشروع السكاكي ومنجزاته الّتي وصفها بالشمول «لجميع القضايا اللسانية والبلاغية والأسلوبية والشعرية بما في ذلك جوانب الإعجاز في النص القرآني، وتطرق لأول مرة لقضايا المنطق والاستدلال، وقد أسّس بذلك ما يسمى اليوم باللسانيات الرياضية الّتي لا يزال حقلها محدودا حتّى عند اللسانيين أنفسهم»[3]، ولم يصدر هذا الحكم من قبل مفكرنا إلا بعد جهد جهيد قام به في أطروحته التي نال بها درجة دكتوراه دولة سنة 1993 والتي فتح بها أفق البحث في هذا المجال، فكانت اللبنة الأولى التي أسّس عليها كتابه الأول الذي برز نتيجة القراءة المتأنية والمعمّقة في المفتاح باعتباره من أهم محاور الأطروحة الّتي قدمها.

وقد يتساءل القارئ عن سبب اعتمادنا في الصدارة الكتاب الذّي ألّفه بعد مناقشة أطروحته، وهي أراء تناولها مؤلفنا في مؤلفه "المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة". وسبب حصر حديثنا حول هذا المؤلف أولا لا يتعدى كون أطروحة محمد الصغير بناني لم تطبع ولم تنشر، ومنه للأسف لم يطلع عليها الكثير من الدارسين إن لم نقل إنها بقيت حبيسة أدراج المكتبة الجامعية الجزائرية، لهذا السبب قررت الانطلاق من المتداول المعروف إلى المغمور، ومن النتائج المعروضة في مؤلفه "المدارس اللسانية" إلى التصور العام والإشكالات المتشابكة والحلقات المتلاحمة التي أنتجت لنا رؤية متكاملة قدمها كعصارة في كتابه هذا، وكطروحات متشابكة في أثناء نيله الدكتوراه في البلاغة بعمله الموسوم بـ "البلاغة العربية وأصولها النظرية دراسة تحليلية للمبادئ اللسانية والبلاغية والعقدية التي قامت عليها منذ نشأتها إلى بداية القرن السابع وبإشراف

الدكتور المعروف "عبد الله الركيبي" سنة 1993 م في جزأين ضخمين لم يطبعا إلى يومنا، ولم يطلع عليهما الدارسون في حدود علمنا، ولم يشيروا إليهما رغم أنهما يحملان في طياتهما مادة علمية ضخمة وثرية، تضاهي إن لم أبالغ المادة العلمية التي حمّلها محمد العمري كتابه "البلاغة العربية أصولها وامتداداتها"، وتتقاطع في كثير من النقاط والقضايا الهامة مع ما عرضه محمد الصغير بناني في أطروحته العلمية التي ناقشها سنة 1993 كما ذكرنا آنفا، بينما مؤلف محمد العمري تم طبعه سنة 1999م بعدما أتمه سنة 1997م وهذا ما ذكره في مقدمة الكتاب[4]، أي ثمة ما يقارب أربع سنوات بين ظهور الطرح الأول والثاني، وهذا لا يعني أنّ محمد الصغير بناني لم تعرفه الأوساط العلمية الوطنية والعالمية، بل على العكس من ذلك فإنّ بلاغيا بحجم محمد العمري المفكر البلاغي الكبير قد ذكر انشغالات بناني في مشروعه العلمي، ونخص بالذكر كتابه "النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين"[5]، مما يحيلنا إلى أنّ العمري لم يسعفه حظ الإطلاع على مشروع بناني في الدكتوراه، وإلّا لكان أعطاها حقها من الدراسة، لأنه يطمح إلى إدراج بلاغتنا العربية ضمن البلاغة العالمية والتراث العالمي.

إنّ هذه اللفتة تحتاج إلى نقاش ومدارسة ومقارنة بين المشروعين لإخراج هذا المشروع العلمي الجزائري إلى النور، ويكون مؤلفنا محمد الصغير بناني قد دخل التاريخ من بابه الواسع، لأنه أول من أعطى الدرس البلاغي العربي حقه من البحث والمكانة، وأسهم بذلك في إدراجه ضمن الموروث البلاغي العالمي، فقد رحل بناني قبل أن يتيسر له طبعه، وبقي الكتاب سجين المكتبة والساحة الأدبية بأمس الحاجة إليه. إذن فلنتجاوز تقصيرنا في حق هذا المبدع بدعوة منا لفتح المجال والنظر في مؤلفاته، لعلّ استقراء مشاريعه والتنقيب في مضامينها يعدّ إنارة للفكر الأدبي، ومنه الفكر العربي الإسلامي في ظل المساءلات الّتي تتطلب الخوض العميق في أطروحات بناني، وكذلك تتطلب الفحص الدقيق لدرجة الوعي الفكري والمنهجي الّذي تشبع بهما بناني جراء ثقافته ودقّة آرائه وصرامة أحكامه

المنبثقة من المنهج الّذي فضّل الاستعانة به في أثناء القراءة، وهو المنهج الحجاجي الإقناعي الذي استند فيه على مبدأ الشك في كل ما قيل.

يستفتح بناني منجزه الضخم بمقدمة يدلي في بدايتها أنّ تطور العلم يستدعي من الباحثين إعادة التدقيق والتمحيص والاعتماد على البحوث الميدانية لمراجعة كثير من الأحكام المسبقة التي قيلت عن البلاغة العربية حتى الآن، فصرّح منذ البداية أنّ همه كان إعادة دراسة البلاغة العربية في ضوء الدراسات الحديثة، لكنه وجد أنّ «الأولى من ذلك فهم البلاغة فهما صحيحا والكشف عن أصولها النظرية العميقة وعن المبادئ اللسانية والفنية والعقدية التي قامت عليها قبل التفكير في تجديدها، وذلك بقراءة معمقة ومتأنية للنصوص الأساسية التي كانت وراء نشأتها وتطورها، ذلك أننا شاهدنا أنّ كل ما قيل عن البلاغة لا ينطلق من دراسة ميدانية شاملة، ولا حتى من قراءة معمقة لبعض النصوص الأمهات في الكثير من الأحيان»[6]، إذن فبناني هنا ينطلق من إيمانه العميق بضرورة إعادة النظر في الأحكام المسبقة بالقراءة المعمقة المتأنية للنصوص التراثية انطلاقا من دراسة ميدانية شاملة، فبناني يعتمد القراءة التأويلية الفعالة المحاورة للنصوص والتي تعزلها عن الأحكام المسبقة[7]، وهذا ما جعله يذكر مراحل نشأة البلاغة العربية.

وعلى أساسها قسّم فصول بحثه لثلاثة فصول :

- الفصل الأول : البلاغة في الشعر الجاهلي، وتقابلها في مراحل النشأة مرحلة تعليق القصائد الممتازة على أستار الكعبة.

- الفصل الثاني : البلاغة في القرآن والحديث، وتقابلها مرحلة نزول القران.

- الفصل الثالث : البلاغة عند كبار المنظرين، وتقابلها مرحلة ظهور علم الكلام للدفاع عن الإعجاز والتي تنتهي بانفصال البلاغة عن العلوم الأخرى.

ما يهمنا هنا هو الفصل الثالث، وهو بلاغة السكاكي، ومبتغى إيرادنا لهذا التفصيل أن يعلم القارئ أن بناني قد قرأ السكاكي على اعتباره جزء من كل، فقد قدم قراءته للمفتاح في خضم دراسته لأطوار البلاغة العربية واستقرائه لمراحل نشأتها لفهمها وكشف أصولها في دراسة ميدانية شاملة، ولم يدرسه بمعزل عن البقية. إذن فبناني ينطلق من وعي

معرفي عميق بخصوصية التراث البلاغي باعتباره حلقات تفاعلية متكاملة، فالتراث البلاغي روح واحد يبث في مفاصل مسلكية متدرجة، رعاها بناني، فاستطاع الكشف عن الجديد والذي مثلته مظاهر الوعي المنهجي في هذه القراءة التي لا يتسع ذكر تفاصيله هنا، بل نقدم أهم نتائجها اختصارا فيما يلي :

❖ إنّ باحثا تفرغ لمهمة واحدة تكمن في استخلاص معنى النص من النص نفسه، وذلك من خلال العلاقات القائمة بين أجزائه، وبهذا يتم تجريد الذات من هيمنة النص التراثي بإخضاعه لعملية تشريحية عميقة، تحوله بالفعل إلى موضوع للذات،وإلى مادة خصبة للقراءة[8]، وفضلُاعما سبق فإنّ ما يميّز منهج بناني هو دعمه للوعي القرائي لدى المثقف العربي، وذلك بتشجيعه على مراجعة الثوابت والتشكيك في مدى صحتها، وفي إقامته لرؤية شمولية ومعمّقة لمفتاح العلوم،فلم يقتصر بناني على تحليل البنية الداخلية لنص السكاكي، وإنما طلب التكامل بإنزال النص في السياقات العامة التي أنتجته، ويصرح جابر عصفور بنجاعة هذا المنهج فيقول :«كل نص من نصوص التراث البلاغي لا يمكن أن نقرأها في عزلة عن غيره من النصوص، فالتراث البلاغي وحدة سياقية واحدة داخل وحدة سياقية أوسع هي التراث كله...بهذا المعنى تكون قراءة التراث النقدي بحثا عن رؤيا عالم ينطقها النص المقروء ويشير إليها في صراعاتها وتوازياتها ومن خلال علاقات التشابه التي تصله بغيره من النصوص أو علاقات التضاد التي تضعه في تناقض مع غيره من النصوص»[9]، بهذه الطريقة التّي ذكرها جابر عصفور قرأ بناني نص مفتاح العلوم حيث قابله في كثير من الأحيان بما سبقه من منجزات في الدرس البلاغي القديم وبما لحقه من منجزات أخرى في الدرس البلاغي الحديث ليصل إلى نتائج هامة هي :

❖ أنّ المفتاح هو الخطوة الطبيعية المنتظرة، وهو ثمرة جهد سابقيه، مثلت مرحلته مرحلة نضج الدرس البلاغي.

❖ أنّ منهج السكاكي في دراسته للبلاغة اتصف بالمنهج العلمي التجريدي الذي يبرهن عليه التسلسل المنطقي والتدرج في طرح القضايا والمسائل.

❖ كان للسكاكي كغيره من البلاغيين القدامى فضل الالتفات إلى العديد من الظواهر الهامة في اللغة سواء في النحو أو الدلالة أو البلاغة أو الأسلوبية أو التداولية، كما كانت له إطلالات تفتح أفق الدرس في مجال الدراسات اللسانية المعاصرة، فمعالجتها بوعي عميق منا في يومنا وبفهم دقيق يجعلنا نستدرك ما طرحه اللغويون والتداوليون الغربيون.

❖ أنّ من مظاهر الجدة في مشروع السكاكي، تطوير مسائل علم البلاغة فهو أول من دقّق وبوّب وقنّ مسائل هذا العلم، والدافع إلى تأليف المفتاح دافع تعليمي أملته مقتضيات عصر السكاكي.

❖ نعد مساهمة السكاكي في الدرس البلاغي جديرة بالاهتمام ناهيك أنّ محاولة صاحبها انتهت إلى نتائج حاسمة، ولم يخل مفتاحه من خطرات ذات بال تكشف عن أهمية الجهد الذّي بذله السكاكي في سبيل تطوير الدرس البلاغي وضبط مسائله.

❖ تعمق السكاكي في مفهوم اللغة باعتبارها ظاهرة معقدة ذات أبعاد تتطلب دراستها الإحاطة بعلوم عديدة، فجعل المفتاح يضم علوم اللغة (صوتا، صرفا، نحوا، دلالة، وبلاغة) ويهدف التأسيس لعلم الأدب الّذي تتكامل فيه المستويات المختلفة لدراسة النص، ومنه دراسة اللغة من جميع نواحيها تحقيقا لأهداف توخاها في علم الأدب، أبرزها الاحتراز من الخطأ في العربية في أثناء الكلام في عصر ضعفت فيه الملكات وفسدت الأذواق، وهو ما جعله يدرس طرائق التعبير، فوظّف بعض مباحث المنطق في ذلك كالحد والاستدلال، وبذلك أكسب بلاغته أبعادا لسانية مهمة في المجال الصوتي (الحرف، الصوت) والدلالي (مقتضى الحال)، ويحيلنا هذا التدقيق إلى الجزم باتصاف السكاكي بنظر ثاقب وحس مرهف حيث شكل مفتاحه ليسهم إسهاما ناضجا وثريا في الدراسة العلمية الحديثة.

❖ استطاع بناني أن يحدد موقف السكاكي من الفلسفة، وبذلك يعيد النظر فيما شاع عنه بتأثره العميق بالفلسفة اليونانية ،فاستعماله لبعض مصطلحاتها وأخذه ببعض أرائها لا يعني بالضرورة انتمائه إلى مذاهبها، ولا يعني بالضرورة تبني رؤاها ومناهجها وتصوراته.ويأتي رد

بناني على القائلين بتأثر السكاكي بالفلسفة اليونانية ردا حجاجيا لدرء الشكوك في هذه القضية، فيقدم لنا حججا وبراهين مثلتها نصوص ثلاثة صريحة نابعة من المصدر أي المفتاح.

❖ بيّن دور السكاكي في تجديد الدرس البلاغي من خلال :

- إعادته تنظيم الفضاء البلاغي بإدخال الترتيب عليه.

- بناء الكتاب على قواعد منطقية عامة تشمل جميع الجوانب اللغوية والنحوية والمنطقية والفنية الّتي يقتضيها مبحث الإعجاز.

❖ لقد استفاد بناني من مكتسبات المنهجية الحديثة، فقدم لنا مقاربة بين ما قدمه السكاكي من تصورات وبين ما توصلت إليه الدراسات اللسانية الحديثة التي تعالج قضاياها اللسانية والبلاغية، وهي تصورات عامة تفي بغرض الدرس،فرأى أنّ هذه البنية العميقة القائمة على فكرة أساسية هي الاستدلال لإعجاز القران بإثبات أسرار البلاغة، وهي الطريقة المنهجية التي اعتمدها من سبقوه أمثال الجاحظ وعبد القاهر الجرجاني «ترجع في التصورات اللسانية والبلاغية إلى نموذج واحد قائم على خمس دعائم متنامية تناميا هرميا يحدد درجات القيم الجمالية والعقدية في مدارك الإعجاز، ويستند إلى نظرة كونية يلخصها مبدأ العالم الصغير سليل العالم الكبير، والفرق الوحيد أنّ السكاكي أخرج كل ذلك في قالب تعليمي وفي شكل قواعد نظرية عامة موجهة للحفظ والتطبيق»[10] ومنه فمشروع السكاكي كان له التأثير الكبير على الأجيال اللاحقة، لأنه لخص الأصول النظرية العامة الفكرية والعقدية والأدبية التي تقوم عليها الثقافة العربية بأكملها.

❖ حاولت هذه المقاربة تعميق القلق المعرفي والدعوة إلى السعي الحثيث من أجل المزيد من التفكير في فتح أبواب جديدة لقراءة التراث البلاغي الذي لا يزال غامضا وفتح أبوابه الخفية، فكما ثبت أن مفتاح السكاكي لا تحده الحدود وسيظل الإبداع في شأنه مفتوحا، فكذلك ما يكتب من حوله يجب أن يظل مفتوحا لتحليله وقراءته وتأويله، ولّما كان التعدد والتنوع لا ينفي الوحدة في إطارها النظري العام، فقد كانت

المقاربات التي تحاورت مع مدونة السكاكي بمثابة تجارب جزئية متنوعة يمكن النظر إليها جميعا على أساس أنها حاولت اكتشاف الروابط الخفية في أطاريح السكاكي ضمن مشروعه الضخم **"مفتاح العلوم"**، والذي اتهم على مرّ الزمن بالتعقيد والجمود، ولعل النتائج التي توصلنا إليها ستفضي بنا لتبرئة المشروع العلميل لسكاكي، فباكتشاف عصره وخصائصه وباستقرائنا لملامح الوعي المنهجي لديه من خلال قراءة بناني توصلنا لنتيجة مفادها تبرئة مشروع السكاكي مما قيل عن منهجه، فنحن لا نحمّل السكاكي وزر ما أصاب البلاغة من جمود وجفاف وعقم، فكل قديم جديد في عصره، لذلك نجد السكاكي لبّى نداء عصره وخضع لإملاءاته، فصاغ مشروعه صياغة لم تكن هرمة، بل عدت بذرة يجب أن تحظى بالرعاية والسقي، حتى يحين جنيها عن طريق قراءة تزاوج بين التراث والحداثة.

❖ مقاربة بناني اتسمت بوعي منهجي عميق رامت إبراز ما في التراث البلاغي **"مفتاح العلوم"** من مظاهر قيمية ومفاهيمية تستدعي النظر في إطار التصورات الحداثية الواعية باعتماد المقارنة بين أطاريح السكاكي والقضايا المعاصرة، بمعنى أنّ طموح هذه القراءة يسعى للكتابة من منظور حداثي لساني واع باختياره، ويعتمد المنهجية التفكيكية لقراءة النص من وجهة داخلية قصد التعرف على آلياته الفكرية التي أنتجت هذا التوجه المعرفي.

❖ لقد وفق المفكر اللساني العربي الجزائري محمد الصغير بناني - رحمه الله - في مدّ الجسور في ظل إشكالية التراث والحداثة بمحاورة الموروث العربي ممثلا في"مفتاح العلوم"بآليات منهجية ممثلة في شذرات الدرس اللساني الحديث، مما مكّنه من كسر قناعات تثبتت عبر الزمن، وعليه يمكن اعتبار بناني مراجعا لهذا التراث، ومعيدا لصياغته.

❖كان همّ بناني فهم تصور السكاكي فهما يستوعب دلالته في التراث ويتجاوزه إلى احتياجاتنا الفكرية والحضارية، فهما يغاير كل فهم سابق لفكر السكاكي، وإعطائه صورة مغايرة أنتجتها عمليات الفحص والتحليل والمقارنة والتنظيم وإعادة التركيب من خلال عملية الاستكشاف والاستقراء المعمّقة.

❖ وهكذا يكون بناني قد قدّم لنا نموذجا قرائيا للنص التراثي "مفتاح العلوم"، وبيّن لنا أن الدرس قد ينتقل من الإطلاق إلى النسبية، ومن المادة الجاهزة والمكتملة إلى المدى المفتوح في تصور القراءة التّي تدرك أنّ الوعي بالتراث هو جزء من الوعي بالواقع المعاش، وأنّ الجديد والنهضوي مطلقا هو مبني، ولا يكتمل دون القراءة التّي تعيد إنتاج التراث لتتجدد به ويتجددبها في الوقت نفسه.

❖ من خلال مفتاح العلوم نستطيع القول إنّ للسكاكي نظاما فكريا متميزا يكشف عن الروح العلمية والموضوعية الدقيقة التي تحلى بها، واستطاع بحسه العلمي الفائق أن يدرك المفاهيم لسانية اقترب بها من المصطلحات اللسانية المعاصرة، لنصل دون مبالغة إلى القول : إنّ السكاكي رائد من رواد الدرس البلاغي، وواحد من بين العلماء التراثيين اللامعين الذين اعتبرت مشاريعهم مادة دسمة تعين البلاغيين المحدثين ممن استوعبوا طروحاتها على فهم التنظيرات الحداثية، ولردم الهوة المفتعلة بين التراثيين والحداثيين.

❖ يعتبر النص التراثي **"مفتاح العلوم"** عقدا معرفيا غنيا مما يؤكد أنّ هذا التراث يحمل من الخصوصية الإنسانية والإبداع الأصيل القسط الوافر، لذلك وجدنا بناني يتعامل مع مثل هذه الظواهر التراثية بخلفية الرسالة المفتوحة التّي لا يحدد شفراتها التأويل، بل يظل نصها مفتوحا يرفض الميل إلى الأجوبة التّي تدعي اليقينية في الطرح.

❖ تعيننا مثل هذه المقاربة بين التراث العربي القديم والمناهج الحديثة على إبقاء الروابط بيننا وبين هذا التراث العظيم والغزير، والمناهج الحديثة التّي نحن بحاجة إليها للارتقاء باللغة العربية و آدابها، وبذلك نكون قد جمعنا انشغالين : المحافظة على التراث من جهة،ومسايرة هذا التطور والمعاصرة من جهة أخرى.

❖ وفي الأخير يمكننا الاستعانة بهذا التراث البلاغي العربي لفهم هذه النظريات اللسانية الغربية، وتقريب التراثيين العربي والغربي ليكتمل التراث الإنساني العالمي.

❖ يحسب لبناني من خلال هذه القراءة قدرته على زعزعة القناعات التّي طال اعتناقها، فأضحت من المسلمات في فكر النقاد والقراء على حّد سواء، ليأتي دور القارئ الحداثي الواعي باختياره ليبني قراءته على مبدأ الشك المعرفي الذي لا يستسلم للحقائق الجاهزة، بل تراه يجّهز نفسه بعدّة منهجية قصد البحث والتنقيب في المواطن المظلمة للنص التراثي البلاغي الذي كان منه نص مفتاح العلوم، نص تناوله المفكر اللساني محمد الصغير بناني مجسدا فيه مبدأ التحرر من الفهم الذي تؤسسه المسبقات التراثية أو الرغبات الحاضرة.

الهوامش

[1]- محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة ،دار الحكمة، د.ذ.ط، 2000.

[2]- محمد الصغير بناني، البلاغة العربية وأصولها النظرية، رسالة دكتوراه، إشراف : عبد الله الركيبي، 1993.

[3]- محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، ص.41[1]

[4]- محمد العمري، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشرق، د.ذ.ط، 1999، ص6

[5]- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ذ.ط، 1993.

[6]- محمد الصغير بناني، البلاغة العربية وأصولها النظرية، رسالة دكتوراه، ص402.

[7]-ينظر محمد عابد الجابري، نحن والتراث، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط6، 1993، ص22.

[8]- محمد عابد الجابري ،نحن والتراث، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط6، 1993، ص23

[9]- جابر عصفور، قراءة التراث النقدي، عين الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، 1994، ص41.

[10]- المرجع السابق، ص439.

البلاغة وعلومها في تفاسير المغاربة

كتاب التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي - أنموذجا -

صدارة بلخير / جامعة الجزائر2

ملخص

إن الباحث في تراث السلف، يجد علما جمّا متناثرا في بطون تآليفهم في مختلف العلوم والمعارف، والمتمعن في كتب تفاسير القرآن بالخصوص يلحظ ذلك، فإضافة للتفسير تلفت انتباهك مباحث في النحو وأخرى في البلاغة وأخرى في الفقه وغيرها. وموضوع هذه الدراسة لا ينأى عن هذه النظرة، فهو بصدد توخي مفهوم البلاغة وعلومها في كتب تفاسير القرآن عند المغاربة. واقتصرت الدراسة على تفسير العالم الرباني ابن جزي أنموذجا، والموسوم بـ : (التسهيل لعلوم التنزيل)، إذ ذكر في مقدمته مباحث متنوعة، شملت بعض علوم القرآن، كما خصص مبحثا للفصاحة والبلاغة وعلومها، فارتأى الباحث جمع ذلك الشتات محاولا فهمه، لتتبين لنا نظرة ابن جزي حول مفهوم البلاغة وعلومها، ومنه نظرة علماء زمانه دون شك.

يحاول الباحث أن يجيب عن الإشكالية التالية : ما البلاغة عند ابن جزي، وما أهم العلوم التي تنهل منها، وما أبرز مباحثها في نظره ؟

الكلمات المفتاحية : البلاغة - كتب التفسير - المغاربة - ابن جزي.

Abstract

Making through researches on writings left by the ancestors bring out tremendous sources of knowledge in different fields and domains. The abundance of this heritage is a remarkable feature of both eastern and western writings, which has always been of a great help for all knowledge seekers.

Correspondingly, the researcher aims at defining Rhetoric and its main fields in the interpretation of the Quran books ; at the Maghreb, namely, the interpretation book of Ibn djzei. This latter tackled, in the introduction of his book, certain sciences of Quran, as well as he devoted a chapter for Rhetoric; explaining and making clear by giving detailed illustrations.

Being grateful for the generous knowledgeable heritage, the researcher intends to assemble some of the various sources, in an attempt to deeply understand Ibn djzei point of view in defining Rhetoric and its main domains.

Key words : Rhetoric- the Quran books- the Maghreb- Ibn djzei.

مقدمة

لقد كان لعلماء المغرب إسهامات جليلة القدر، عظيمة الشأن في مختلف مجالات العلم والمعرفة، وما ذلك الزخم الهائل من المؤلفات التي خلفوها إلا خير دليل على ذلك النضج الفكري الذي بلغته الحضارة العربية الإسلامية في بلاد المغرب.

وقد لفت انتباه الكثير من الباحثين تناثر قضايا فكرية وأدبية ولغوية... في طيات تلك المؤلفات تستحق العناء لاستخراجها وطرحها للنقاش لتأخذ حقها من البحث والتمحيص، ومن ذلك مفهوم البلاغة وعلومها عند المغاربة من خلال كتب تفاسير القرآن، والذي وقع اختيار الباحث عليه مقتصرا على تفسير ابن جزي- رحمه الله- لما حواه من مباحث بالغة الأهمية في مجالها. والله الموفق في تناولها وعرضها بما يليق بها. مبتدئين البحث بنبذة مختصرة تعرفنا بصاحب المدونة، يليها طرح أهم القضايا التي تناولها المفسر حول البلاغة وعلومها ومباحثها، ليخلص لخاتمة تضمنت أهم النتائج المستقاة من البحث.

التعريف بابن جزي الكلبي – رحمه الله – (693هـ – 741هـ)

هو محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي، أبو القاسم : فقيه، من العلماء بالأصول واللغة، من أهل غرناطة. مولده يوم الخميس تاسع ربيع الثاني، عام ثلاثة وتسعين وستمائة للهجرة.

من كتبه "القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية" و"تقريب الوصول إلى علم الأصول" و"الفوائد العامة في لحن العامة" و"التسهيل لعلوم التنزيل" و"الأنوار السنية في الألفاظ السنية" " و"وسيلة المسلم في تهذيب صحيح مسلم"، و"البارع في قراءة نافع" و"فهرست" كبير اشتمل على ذكر كثيرين من علماء المشرق والمغرب.

قال المقريزي : فُقد وهو يحرض الناس يوم معركة طريف مع النصارى، ضحوة يوم الإثنين تاسع جمادى الأولى عام أحد وأربعين وسبعمائة للهجرة.

فُقد - رحمه الله - وهو يحرض المؤمنين ويشحذ هممهم على القتال في سبيل الله، بعد أن أبلى بلاء حسنا، ومن العجائب أن ابن جزي كأنه استشعر دنو أجله في تلك المعركة، إذ أنشد في ذلك اليوم أبياتا في تمني الشهادة في سبيل الله، إذ راح يقول :

قصدي المؤمل في جهري وإسراري ❖❖ ومطلبي من إلاهي الواحد الباري

شهادة في سبيل الله خالصة ❖❖ تمحو ذنوبي وتنجيني من النار

وقد حقق الله رجاءه، وبلغه مراده، وأكرمه بالشهادة في سبيله.

وهنا تجدر الإشارة بدور العلماء الربانيين، فكما جاهدوا بالقلم فنشروا العلم والمعرفة، جاهدوا بالسيف وضحوا بأنفسهم في سبيل الله مع إخوانهم.

ومن بديع شعره في مدح النبي – صلى الله عليه وسلم- :

أروم امتداح المصطفى فيردّني..... قصوري عن إدراك تلك المناقب

ومن لي بحصر البحر والبحر زاخر..... ومن لي بإحصاء الحصى والكواكب

ولو أنّ أعضائي غدت ألسناً إذاً..... لما بلغت في المدح بعضَ مآربي

ولو أنَّ كلَّ العالمين تألّفوا..... على مدحه لم يبلغوا بعضَ واجب

فأمسكتُ عنه هيبة وتأدُّباً..... وعجزاً وإعظاماً لأرفع جانب

ورُبَّ سكوتٍ كان فيه بلاغةٌ..... ورُبَّ كلام فيه عتبٌ لعاتب[1]

<u>الفصاحة عند ابن جزي :</u>

إن أول ما يستوقفنا من كلام ابن جزي، هو تفريقه ما بين الفصاحة والبلاغة، جاء في مقدمة التفسير

(الباب العاشر في الفصاحة والبلاغة وأدوات البيان.

أما الفصاحة فلها خمسة شروط :

- **الأول :** أن تكون الألفاظ عربية، لا مما أحدثه المولدون ولا مما غلطت فيه العامة.
- **الثاني :** أن تكون من الألفاظ المستعملة لا من الوحشية المستثقلة.
- **الثالث :** أن تكون العبارة واقعة على المعنى، موفية له لا قاصرة عنه.
- **الرابع :** أن تكون العبارة سهلة سالمة من التعقيد.
- **الخامس :** أن يكون الكلام سالما من الحشو الذي لا يحتاج إليه.)[2]

إن المتمعن في هذا الكلام، يدرك أنّ الفصاحة في نظر ابن جزي منوطة بالألفاظ بالدرجة الأولى.

إذ اشترط فيها أن تكون عربية، غير محدثة من المولدين، ولا مما تداولته العامة خطأ، وأن تكون مستعملة غير وحشية غريبة. ثم اختصت الفصاحة بالعبارات والكلام ككل. إذ اشترط فيهما السهولة والسلامة من التعقيد والحشو الذي لا يحتاج إليه.

كما يمكن أن نلحظ أنه لم يعط تعريفا أو مفهوما خاصا بالفصاحة، غم أنه عدد بعض شروطها.

"فابن جزي أدمج الكلام عن شروط الفصاحة في المفرد (اللفظ)، مع الكلام عن شروط الفصاحة في الجملة(الكلام) لأن الفصاحة يوصف بها المفرد والكلام والمتكلم."[3]

<u>البلاغة عند ابن جزي :</u>

لقد خص ابن جزي - رحمه الله - البلاغة بتعريف واضح فقال :

(وأما <u>البلاغة...</u>فهي سياق الكلام على ما يقتضيه الحال والمقال من الإيجاز والإطناب، ومن التهويل والتعظيم والتحقير، ومن التصريح والكناية والإشارة وشبه ذلك. بحيث يهز النفوس، ويؤثر في القلوب، ويقود السامع إلى المراد أو يكاد.)[4]

فالبلاغة إذا نظم للكلام على وفق ما يستدعيه الحال والمقال من ضروب البيان. من إيجاز وإطناب وكناية وتصريح وغير ذلك... ولكن شرط أن يهز النفس، ويؤثر في القلب، ويجعل السامع يستجيب لمراد المتكلم أو يكاد.

وتعريف ابن جزي للبلاغة، يتفق مع ما عرفها به علماء البلاغة، غير أنهم أضافوا إلى ذلك قيد الفصاحة. قال القزويني في الإيضاح : "وأما بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته."[5]

والتمثيل الذي ذكره ابن جزي لمباحث البلاغة في تعريفه، من الإيجاز والإطناب... هو تمثيل لمباحث تذكر في قسم المعاني من علوم البلاغة الثلاثة الرئيسية، وهذا ما يجعلنا نعتقد أن ابن جزي يقصد بالبلاغة علم المعاني، كما هو الشأن عند ابن خلدون، فهو متفق مع ابن خلدون في ذلك.

يقول ابن خلدون في مقدمته :

(... فاشتمل هذا العلم المسمى بالبيان على البحث عن هذه الدلالة التي هي للهيئات، و الأحوال، والمقامات. وجعل ذلك على ثلاثة أصناف : الصنف الأول : يبحث فيه عن هذه الهيآت و الأحوال التي تطابق باللفظ جميع مقتضيات الحال و يسمى علم البلاغة. و الصنف الثاني : يبحث فيه عن الدلالة على اللازم اللفظي و ملزومه، و هي الاستعارة و الكناية كما قلناه، و يسمى علم البيان. و ألحقوا بهما صنفا آخر : و هو النظر في تزيين الكلام و تحسينه بنوع من التنميق، إما بسجع يفصله أو تجنيس، يشابه بين ألفاظه، أو ترصيع يقطع، أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفى منه لاشتراك اللفظ بينهما و أمثال ذلك، و يسمى عندهم علم البديع..)[6].

ويبدو من كلام ابن خلدون أن اسم البيان في عهده هو الاسم الشائع للعلم الذي يتناول فنون البلاغة بفروعها الثلاثة المعاني والبيان والبديع.

كما أنه قد يعبر عن جميع أنواع البلاغة بعلم البديع، كما في كتاب "بديع القرآن" لابن أبي الأصبع المصري المتوفى سنة 654هـ. فإنه قد تكلم في

هذا الكتاب على المجاز والاستعارة والتشبيه... وهي من علم البيان... كما تكلم فيه على الإيجاز، والإطناب، والاحتراس... وهي من علم المعاني... وتكلم فيه أيضا عن التورية، والجناس، والمطابقة... وهي من علم البديع."[7]

ولذا، فلا غرابة إذا رأينا ابن جزي يعبر عن علوم البلاغة بعلم البيان، أو رأيناه يقول : "أما أدوات البيان فهي صناعة البديع..."[8]

"وقد يكون هذا دليلا على عدم استقرار الاصطلاح في عهده، بالرغم من أن كتاب السكاكي "مفتاح العلوم" وكتابي "الايضاح" و"التلخيص" للقزويني قد وصلت إلى المغرب والأندلس كما يظهر من كلام ابن خلدون في المقدمة."[9]

وقد جاء في الإيضاح للقزويني قوله : "... وكثير من الناس يسمي الجميع علم البيان، وبعضهم سمى الأول علم المعاني، والثاني والثالث علم البيان، والثلاثة علم البديع..."[10]

وبهذا يزول الإيهام دون شك.

وحين نتأمل الشرط الأخير الذي ذكره ابن جزي، نجد سبقا عظيما لابن جزي في تعريف البلاغة حيث اشترط الإقناع والتأثير في المتلقي، وعد ذلك من شروط البلاغة، وهذا أمر بالغ الأهمية ينبغي الوقوف عليه وتبينه أكثر فأكثر، إذ نجد هذه الزيادة في تعريف البلاغة تتماشى والطرح الحديث خصوصا نظرية الحجاج وما تدعو إليه التداولية اليوم من اعتبار للمتلقي.

ثم يبدأ ابن جزي رحمه الله في تعداد أدوات البيان فيقول :

<u>أدوات البيان</u>

(وأما أدوات البيان، فهي صناعة البديع. وهو تزيين الكلام كما يزين العلم الثوب، وقد وجدنا في القرآن منها اثنين وعشرين نوعا. ونبهنا على كل نوع في المواضع التي وقع فيها من القرآن، وقد ذكرنا هنا أسماءها ونبين معناها.

الأول : المجاز وهو اللفظ المستعمل في غير ما وضع له، لعلاقة بينهما. وهو اثنا عشر نوعا : التشبيه والاستعارة، والزيادة، والنقصان، وتشبيه المجاور باسم مجاوره، والملابس باسم ملابسه، والكل، وإطلاق اسم الكل على البعض، وعكسه، والتسمية باعتبار ما يستقبل، والتسمية باعتبار ما مضى، وفي هذا خلاف هل هو حقيقة أو مجاز. واتفق أهل علم اللسان، وأهل الأصول، على وقوع المجاز في القرآن. لأن القرآن نزل بلسان العرب، وعادة فصحاء العرب استعمال المجاز. ولا وجه لمن منعه، لأن الواقع منه في القرآن أكثر من أن يحصى الثاني : الكناية وهي العبارة عن الشيء فيما لا يلازمه من غير تصريح. الثالث : الالتفات وهو على ستة أنواع : خروج من التكلم إلى الخطاب أو الغيبة، وخروج من الخطاب إلى التكلم أو الغيبة، وخروج من الغيبة إلى التكلم أو الخطاب. الرابع : التجديد وهو ذكر شيء بعد اندراجه في لفظ عام متقدم، والقصد بالتجديد تعظيم المجدد ذكره أو تحقيره، أو رفع الاحتمال الخامس : الاعتراض وهو إدراج كلام بين شيئين متلازمين، كالخبر والمخبر عنه، والصفة والموصوف، والمعطوف والمعطوف عليه، وإدخاله في أثناء كلام متصل. والقصد به تأكيد الكلام الذي أدرج فيه. السادس : التجنيس وهو اتفاق اللفظ مع اختلاف المعنى. ثم الاتفاق قد يكون في الحروف والصيغة، أو في الحروف خاصة، أو في أكثر الحروف لا في جميعها، أو في الخط لا في اللفظ، وهو تجنيس التصحيف. السابع : الطباق وهو ذكر الأشياء المتضادة كالسواد والبياض، والحياة والموت، والليل والنهار وشبه ذلك. الثامن : المقابلة وهو أن يجمع بين شيئين فصاعدا ثم يقابلهما بأشياء أخر. التاسع : المشاكلة وهي أن تذكر الشيء بلفظ آخر لوقوعه في صحبته. العاشر : الترديد وهو رد الكلام على آخره. ويسمى في الشعر رد العجز على الصدر. الحادي عشر : لزوم ما لا يلزم وهو أن تلتزم قبل حروف الروي حرفا آخر، وكذلك عند رؤوس الآيات. الثاني عشر : القلب وهو أن يكون الكلام يصلح ابتداء قراءته من أوله وآخره. نحو : دعد أو تعكس كلماته، فتقدم المؤخر منها وتؤخر المقدم. الثالث عشر : التقسيم وهو أن تقسم المذكور إلى أنواعه أو أجزائه. الرابع عشر : التتميم وهو أن تزيد

في الكلام ما يوضحه ويؤكده، وإن كان مستقلا دون هذه الزيادة. الخامس عشر : التكرار وهو أن تضع الظاهر موضع المضمر، فتكرر الكلمة على وجه التعظيم،أو التهويل، أو مدح المذكور، أو ذمه، أو للبيان. السادس عشر : التهكم وهو إخراج الكلام عن مقتضاه استهزاء بالمخاطب،أو بالخبر. وكذلك البشارة في موضع النذارة. السابع عشر : اللف والنشر وهو أن تلف في الذكر شيئين فأكثر ثم تذكر متعلقات بها. وفيه طريقتان : أن تبدأ في ذكر المتعلقات بالأول، وأن تبدأ بالآخر. الثامن عشر : الجمع وهو أن تجمع بين شيئين فأكثر في خبر واحد وفي وصف واحد ، وشبه ذلك. التاسع عشر : الترصيع وهو أن تكون الألفاظ في آخر الكلام مستوفية الوزن،أو متقاربة مع الألفاظ التي في أوله. العشرون : التسجيع وهو أن يكون كلمات الآي على روي واحد. الحادي والعشرون : الاستطراد وهو أن يتطرق من كلام إلى كلام آخر بوجه يصل ما بينهما ، ويكون الكلام هو المقصود. كخروج الشاعر من السب إلى المدح بمعنى يتعلق بالطرفين، مع أنه قصد المدح. الثاني والعشرون : المبالغة وقد تكون بصيغة الكلمة نحو صيغة فعّال ومفعال،وقد تكون بالمبالغة في الإخبار،أو الوصف، فإن اشتدت المبالغة فهو غلو وإغراب، وذلك مستكره عند أهل هذا الشأن.)[11]

نلحظ من خلال عرض ابن جزي لأدوات البيان مباحث لكل علوم البلاغة، كما أشرنا لذلك آنفا تحت اسم البيان تارة، والبديع والبلاغة تارة أخرى. فالمستعرض لهذه الأدوات، يجد بعض مباحث علم البيان من مجاز واستعارة وكناية وتشبيه، ومباحث علم المعاني من إيجاز وإطناب وحذف وذكر، ومباحث علم البديع من تجنيس ومطابقة ومقابلة وغيرها.

ومما يؤكد هذا قوله في موضع آخر "وأما علم البيان فهو علم شريف تظهر به فصاحة القرآن. وقد ذكرنا منه في هذا الكتاب فوائد فائقة، ونكت مستحسنة رائقة، وجعلنا في المقدمات بابا في أدوات البيان"[12] أي علم البلاغة.

وفي قوله "وقد وجدنا في القرآن منها اثنين وعشرين نوعا....."[13] إشارة منه إلى أنها أكثر من ذلك، فهذا ما وجده هو وظهر له.

وقد أشار ابن جزي- رحمه الله- لكل أدوات البيان في معرض تفسيره، مبينا جمالها حينا، وغرضها وفائدتها البلاغية حينا آخر. ومن أمثلة ذلك :

من علم المعاني :

1- التقديم والتأخير :

(فلا تحسبن الله مخلف وعده رسله) يعني وعد النصر على الكفار. فإن قيل : هلا قال مخلف رسله وعده، ولم قدم المفعول الثاني على الأول؟ فالجواب أنه قدم الوعد، ليعلم أنه لا يخلف الوعد أصلا على الإطلاق. ثم قال : رسله، ليعلم أنه إذا لم يخلف وعد أحد من الناس، فكيف يخلف وعد رسله وخيرة خلقه ؟ فقدم الوعد أولا بقصد الإطلاق، ثم ذكر الرسل بقصد التخصيص.

2- وضع الظاهر موضع المضمر :

(بل عجبوا أن جاءهم منذر منهم) الضمير في عجبوا لكفار قريش. والمنذر هو سيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم-. وقيل : الضمير لجميع الناس، واختاره ابن عطية. قال : ولذلك قال تعالى : فقال الكافرون أي : الكافرون من الناس، والصحيح أنه لقريش. وقوله : قال الكافرون، وضع الظاهر موضع المضمر لقصد ذمهم بالكفر، كما تقول جاءني فلان، فقال الفاجر كذا إذا قصدت ذمه.

3- النفي بالجملة الاسمية :

(ومن الناس من يقول آمنا بالله وباليوم الآخر وما هم بمومنين) فإن قيل : كيف جاء قولهم آمنا جملة فعلية وما هم بمؤمنين جملة اسمية؟ فهلاّ طابقتها ؟. فالجواب أن قولهم : وما هم بمؤمنين أبلغ وآكد في نفي الإيمان عنهم، من لو قال : ما آمنوا فإن قيل : لم جاء قولهم آمنا مقيدا بالله واليوم الآخر وما هم بمؤمنين مطلقا ؟ فالجواب أنه يحتمل وجهين : التقييد فتركه لدلالة الأول عليه، والإطلاق وهو أعم في سلبهم الإيمان.

4- حذف المفعول لإرادة العموم :

(إن الذين اتقوا إذا مسهم طائف من الشيطان تذكروا) تذكروا حذف مفعوله. ليعم كل ما يذكر من خوف عقاب الله، أو رجاء ثوابه، أو مراقبته والحياء منه، أو عداوة الشيطان والاستعاذة منه.

5- حذف جواب القسم :

(هل في ذلك قسم لذي حجر) هذا توقيف يراد به تعظيم الأشياء التي أقسم بها. والحجر هنا هو العقل. كأنه يقول : إن هذا لقسم عظيم عند ذوي العقول. وجواب القسم محذوف، وهو ليأخذن الله الكفار. ويدل على ذلك ما ذكره بعده من أخذ عاد وثمود وفرعون.

6- حذف الحرف :

(يوسف أعرض عن هذا) أي : اكتمه ولا تحدث به. ويوسف منادى، حذف منه حرف النداء لأنه قريب. وفي حذف الحرف إشارة إلى تقريبه وملاطفته.

من علم البيان :

1- المجاز : عرف ابن جزي المجاز في مقدمته فقال : "وهو اللفظ المستعمل في غير ما وضع له لعلاقة بينهما. وهو اثنا عشر نوعا : التشبيه والاستعارة..." ثم ذكر أنواعه ثم أردف قائلا : "واتفق أهل علم اللسان، وأهل الأصول على وقوع المجاز في القرآن، لأن القرآن نزل بلسان العرب. وعادة فصحاء العرب استعمال المجاز، ولا وجه لمن منعه. لأن الواقع منه في القرآن أكثر من أن يحصى". [14]

ونجده يؤكد على هذا كثيرا في مواضع عدة.

وهذا الذي ذكره ابن جزي من تعريف للمجاز، هو تعريف المجاز المفرد، وقد عرفه القزويني بقوله : "هو الكلمة المستعملة في غير ما وضعت له في اصطلاح التخاطب، على وجه يصح مع قرينة عدم إرادته". [15]

وقد عدّ ابن جزي المجاز لأهميته - أحيانا - من أسباب ترجيح المعاني على بعضها البعض. فيقول : "الثامن : تقديم الحقيقة على المجاز. فإن الحقيقة أولى أن يحمل عليها اللفظ عند الأصوليين، وقد يترجح المجاز إذا كثر استعماله، حتى يكون أغلب استعمالا من الحقيقة، ويسمى مجازا راجحا، والحقيقة مرجوحة، وقد اختلف العلماء أيهما يقدم ؟ فمذهب أبي حنيفة تقديم الحقيقة، لأنها الأصل، ومذهب أبي يوسف تقديم المجاز الراجح لرجحانه، وقد يكون المجاز أفصح وأبرع فيكون أرجح ". وقد اختلف موقف ابن جزي بالنسبة لترجيح الحقيقة على المجاز، والمجاز على الحقيقة، فتارة يرجح الحقيقة، وتارة يرجح المجاز، وتارة يذكر الاحتمالين دون ترجيح.

ومن أمثلة ترجيح الحقيقة :

- (وتقول هل من مزيد) الفعل مسند إلى جهنم، وقيل إلى خزنتها من الملائكة، والأول أظهر. واختلف هل تتكلم جهنم حقيقة أو مجازا بلسان الحال؟ والأظهر أنه حقيقة وذلك على الله يسير.

ومن أمثلة ترجيح المجاز :

- (إنا جعلنا في أعناقهم أغلالا) الآية فيها ثلاثة أقوال : الأول : أنها عبارة عن تماديهم على الكفر، ومنع الله لهم من الإيمان، فشبههم بمن جعل في عنقه غل يمنعه من الالتفات، وغطى على بصره فصار لا يرى. والثاني : أنها عبارة عن كفهم عن إذاية النبي - صلى الله عليه وسلم- حين أراد أبو جهل أن يرميه بحجر، فرجع عنه فزعا مرعوبا. والثالث : أن ذلك حقيقة في حالهم في جهنم. والأول أظهر وأرجح لقوله قبلها : فهم لا يؤمنون. وقوله بعدها : وسواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون.

ومن الأمثلة على المجاز بأنواعه :

❖ (فما بكت عليهم السماء والأرض) فيه ثلاثة أقوال : الأول أنه عبارة عن تحقيرهم، وذلك أنه إذا مات رجل خطير، قالت العرب في تعظيمه : بكت عليه السماء والأرض. على وجه المجاز والمبالغة. فالمعنى أن

هؤلاء ليسوا كذلك، لأنهم أحقر من أن يبالي بهم. الثاني : قيل إذا مات المؤمن بكى عليه من الأرض موضع عبادته، ومن السماء موضع صعود عمله. فالمعنى أن هؤلاء ليسوا كذلك، لأنهم كفار أو ليس لهم عمل صالح. الثالث : أن المعنى ما بكى عليهم أهل السماء ولا أهل الأرض. والأول أفصح وهو منزع معروف في كلام العرب.

❖ (ثم صبوا فوق رأسه من عذاب الحميم) المصبوب في الحقيقة إنما هو الحميم، وهو الماء الحار. ولكن جعل المصبوب هنا العذاب المضاف إلى الحميم مجازا، لأن ذلك أبلغ وأشد تهويلا، وقد جاء الأصل في قوله (يصب من فوق رؤوسهم الحميم).

❖ (اشتروا الضلالة) عبارة عن تركهم الهدى مع تمكنهم منه، ووقوعهم في الضلالة، فهو مجاز بديع. (فما ربحت تجارتهم) ترشيح للمجاز، لما ذكر الشر ذكر ما يتبعه من الربح والخسران. وإسناد عدم الربح إلى التجارة مجاز أيضا. لأن الرابح أو الخاسر هو التاجر.

❖ (وآتوا اليتامى أموالهم) خطاب للأوصياء، وقيل للعرب الذين لا يورثون الصغير مع الكبير، أمروا أن يورثوهم. وعلى القول بأن الخطاب للأوصياء، فالمراد أن يأتوا اليتامى من أموالهم ما يأكلون، ويلبسون في حال صغرهم، فيكون اليتيم على هذا حقيقة. وقيل المراد دفع أموالهم إليهم إذا بلغوا، فيكون اليتيم على هذا مجاز، لأن اليتيم قد كبر.

❖ (واسأل القرية) تقديره : واسأل أهل القرية وكذلك أهل العير، يعنون الرفقة. هذا هو قول الجمهور. وقيل : المراد سؤال القرية بنفسها، والعير بنفسها، ولا يبعد أن تخبره الجمادات، لأنه نبي، والأول أظهر وأشهر على أنه مجاز.

2- ومن الاستعارة :

- (يسومونكم سوء العذاب) أي يلزمونهم به، وهو استعارة من السوم في البيع.

- (صبغة الله) أي دينه،وهو استعارة من صبغ الثوب وغيره.
- (مفاتح الغيب) استعارة، وعبارة عن التوصل إلى الغيب،كما يتوصل بالمفاتح إلى ما في الخزائن.

3- ومن التشبيه :

(مثلهم كمثل الذي استوقد نارا....) إنما المقصود التشبيه بمن استوقد نارا،سواء كان واحدا أو جماعة. ثم أعيد الضمير بالجمع ليطابق المشبه لأنهم جماعة. فإن قيل : ما وجه تشبيه المنافقين بصاحب النار التي أضاءت ثم أظلمت ؟ فالجواب من ثلاثة أوجه : - أحدها أن منفعتهم في الدنيا بدعوى الإيمان شبيه بالنور، وعذابهم في الآخرة شبيه بالظلمة بعده. - والثاني أن استخفاء كفرهم، كالنور وفضيحتهم كالظلمة.

- والثالث أن ذلك فيمن آمن منهم ثم كفر، فإيمانه نور وكفره بعده ظلمة. ويرجح هذا قوله (ذلك بأنهم آمنوا ثم كفروا) فإن قيل : لم قال (ذهب الله بنورهم) ولم يقل أذهب الله نورهم مشاكلة لقوله (فلما أضاءت) ؟ فالجواب أن إذهاب النور أبلغ،لأنه إذهاب للقليل والكثير، بخلاف الضوء فإنه يطلق على الكثير.

(مثل ما ينفقون....) الآية تشبيه لنفقة الكافرين بزرع أهلكته ريح باردة، فلن ينتفع به أصحابه. فكذلك لا ينتفع الكفار بما ينفقون، وفي الكلام حذف، تقديره مثل ما ينفقون كمثل مهلك ريح، أو مثل إهلاك ما ينفقون كمثل إهلاك ريح، وإنما احتيج لهذا، لأن ما ينفقون ليس تشبيها بالريح إنما هو تشبيه بالزرع الذي أهلكته الريح. (حرث قوم ظلموا أنفسهم) أي عصوا الله فعاقبهم بإهلاك حرثهم.

<u>من علم البديع</u> :

- في قوله(من سبإ بنبإ) ضرب من أدوات البيان وهو التجنيس.
- (الظاهر والباطن)أي الظاهر للعقول بالأدلة والبراهين الدالة على الباطن الذي لا تدركه الأبصار، أو الباطن الذي لا تصل العقول إلى معرفة

كنه ذاته. وقيل الظاهر العالي على كل شيء، فهو من قولك ظهرت على الشيء إذا علوت عليه، والباطن الذي بطن كل شيء، أي : علم باطنه، والأول أظهر وأرجح. ودخلت الواو بين هذه الصفات، لتدل على أنه تعالى جامع لها مع اختلاف معانيها، وفي ذلك مطابقة لفظية، وهي من أحسن أدوات البيان.

- (ولقاهم نضرة وسرورا) النضرة التنعم، وهذا في مقابلة عبوس الكافر، وقوله وقاهم ولقاهم من أدوات البيان.

- (وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به) المعنى إن صنع بكم صنع سوء، فافعلوا مثله ولا تزيدوا عليه. والعقوبة في الحقيقة إنما هي الثانية، وسميت الأولى عقوبة لمشاكلة اللفظ، ويحتمل أن يكون عاقبتم بمعنى أصبتم، كقوله في الممتحنة (فعاقبتم) بمعنى غنمتم. فيكون في الكلام تجنيس.

وغير ذلك كثير مما هو مبثوث في ثنايا الكتاب.

أهم النتائج :

- ليس هناك حدود بين الفصاحة والبلاغة والبيان عند ابن جزي.

- مزجه بين فروع علوم البلاغة، وقد أشرت إلى ذلك فيما مضى، وهذا يجعل الباحث يظن أن علم البلاغة حتى عهد ابن جزي لم تستقر مصطلحاته، وخاصة في الأندلس كما يتضح هذا من سرده لأدوات البيان حسب تسميته، فبينما هو يتكلم عن الجناس والطباق وهي من علم البديع، إذا به يتكلم عن التتميم والتكرار والتهكم وهي من علم المعاني.

- حصره لأدوات البيان وصناعة البديع الموجودة في القرآن في اثنين وعشرين نوعا، حصر ناقص لأننا نجد ابن أبي الأصبع أوصلها إلى تسع ومئة في كتابه "بديع القرآن".

- استطاع المفسر تبين مباحث البلاغة في تفسيره، وبيان أهميتها، إذ اعتبرها من وجوه الإعجاز.

- كتب التفسير مجال خصب للبلاغة، وغيرها من العلوم والمعارف، تحتاج فقط من ينقب عنها، ويبرزها للوجود. وهذا أقل جميل كعربون وفاء نرده لأولئك الرجال العظماء من سلفنا الصالح.

الهوامش

[1]- ينظر كتاب نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب لأحمد بن محمد المقري التلمساني، دار صادر، بيروت، 1968، تحقيق د إحسان عباس.
وكذا كتاب الأعلام للزركلي.
[2]- التسهيل لابن جزي، دار الكتاب العربي بيروت، ط3 / 1981م،ج 1/ ص14، 13، 12.
[3]- ابن جزي ومنهجه في التفسير، علي محمد الزبيري، دار القلم دمشق، ط1 1987.
[4]- التسهيل لابن جزي.
[5]- الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزويني، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط1، 2003م.
[6]- مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار العرب، ط1، 2004م.
[7]- ابن جزي ومنهجه في التفسير، علي محمد الزبيري.
[8]- التسهيل.
[9]- ابن جزي ومنهجه في التفسير، علي محمد الزبيري.
[10]- الإيضاح.
[11]- التسهيل.
[12]- التسهيل.
[13]- التسهيل.
[14]- المرجع نفسه.
[15]- الإيضاح للقزويني.