جـامعة آبـو القـاسم سعـد الله - الجزائر 2-
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

ISSN: 2588-1566

المجلد 06 / العدد 02 - جوان 2022

اللسانيات التطبيقية

Applied Linguistics

Vol 06 / ISSUE 02 - JUNE 2022

اللِّسانِيّاتُ التّطبيقيّة

مجلّة علميّة مختصّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة

المجلد 06 / العدد 02
جوان 2022

UNIVERSITY OF ALGIERS 2 - ABULKACEM SAADALLAH
LABORATORY OF APPLIED LINGUISTICS
AND LANGUAGE TEACHING

ISSN: 2588-1566

APPLIED LINGUISTICS

Scientific Journal specialized in Applied Linguistics

Vol 06 / ISSUE 02
JUNE 2022

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر (02)
مخبر اللسانيات التطبيقيّة و تعليم اللغات

اللسانيات التطبيقيّة

مجلة علمية محكّمة و مصنّفة مختصة في اللسانيات التطبيقية

المجلد 06 / العدد 02
جوان 2022

مجلة اللسانيات التطبيقية

مجلة علمية دولية محكمة و مصنفة تعنى بالأبحاث و الدراسات في ميدان اللسانيات التطبيقية و مجالاتها

تصدر عن مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات

بجامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 02

ISSN : 2588 - 1566

EISSN : 2773 - 2517

الرئيس الشرفي: بومعيزة سعيد

المديرة المسؤولة: تـزروتي حفيظة

رئيسة التحرير: تزروتي حفيظة

الهيئة الاستشارية

بوعياد دباغ سيدي محمد (الجزائر)
أيت عبد السلام رشيدة (الجزائر02)
قادري أمين(الجزائر)
مزاري عبد القادر (الجزائر)
مصرني أمين (الجزائر)
الكردي عبد العزيز (تونس)
أمحدوك محمد (المغرب)
محمد جواد حبيب (مصر)
الجبالي ماهر فؤاد (مصر)
الخميس علي عبد الأمير عباس (العراق)
الربعي سامي ماضي (مصر)
الزاوي رشيدة (المغرب)
العبودي ضياء غني (العراق)
الحضراوي العربي (المغرب)
الفلاحي أحمد علي إبراهيم (العراق)
المخيني فاطمة (عمان)

بوسكين هندة (الجزائر)
أكتوف عبد الرحمن (الجزائر)
خاين محمد (الجزائر)
بلخير عمر (الجزائر)
مفلاح عبد الله (الجزائر)
الوحيش علي (ليبيا)
حماني حسن (المغرب)
دقسي محمد (الأردن)
عبد الرحمان إكدير (المغرب)
عمايرة حليمة (عمان)
عمراني إدريس (المغرب)
نعمان الصالح (الملكة العربية السعودية)
هموش محمد (المغرب)
أبو عمشة خالد (الأردن)
ناصر بن بناجي (تيبازة)

الهيئة العلمية

سعد الدين أمينة (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية – الجزائر)

حايد فتيجة (الجزائر)

أورابح أمال (الجزائر02)

طالبي ياسمينة (الجزائر02)

بوتشاشة جمال (الجزائر02)

عميروش حورية (الجزائر02)

نواح محمد (الجزائر02)

مصيبح عبد الوهاب (الجزائر02)

سعدون أحمد (الجزائر02)

عباس نبيلة (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)

بوزيدي اسماعيل (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)

هابشي لطيفة (عنابة)

زكريا مخلوفي (الطارف)

الجويد زينب رضا حمودي (العراق)

صيشي مبروك (قسنطينة)

فاسي الجيلالي (بومرداس)

شيبان فهيم عبد القادر(معسكر)

أبري أمينة (معسكر)

مغنوش أميرة (الجزائر 02)

بلثاضي رزيقة ليلى (الجزائر 02)

بن بناجي ناصر (تيبازة)

بوعياد نوارة (بجاية)

وعزيب سميرة (المجمع الجزائري للغة العربية)

الهيب إسراء (الجزائر02)

أغادير وريدة (الجزائر02)

بوشريف نبيلة (الجزائر02)

أسابع سهيلة (الجزائر02)

بلقاسمي مليكة (الجزائر02)

يحياوي ذهبية (الجزائر02)

نورين سميرة (الجزائر02)

عجابي ياسين (الجزائر02)

بوجناح مريم (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)

حسني أمينة (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)

منصر يوسف (عنابة)

أغا ياسر (النعامة)

الجبوري محمد حسن مرعي (العراق)

عتيق عمر (فلسطين)

عماري هدى (بومرداس)

تريكي سندرا (الجزائر02)

إبراهيم سند إبراهيم (العراق)

سالمي مصطفى (الأغواط)

موايسي لامية (الجزائر02)

العربي نبيلة (الجزائر02)

أمانة التحرير: نصر الدين قدور

محتويات العدد

سياسة التعليم في الجزائر، قراءة في مهام المديرية العامة للتعليم محمد فارح - جامعة الشاذلي بن جديد الطارف - مخبر التراث والدراسات اللسانية . (الجزائر)	10 - 01
تاريخ مناهج تعليم اللغات وتعلّمها عقبه لعناني - المدرسة العليا للأساتذة -الكاتبة آسيا جبار- قسنطينة (الجزائر)	35 – 11
استشرافات نظرية اللسانيات النسبية في ميدان تعليم اللغة العربية ريناد مواس - جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر2 -(الجزائر) أمين قادري - جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر 2 -(الجزائر)	47 - 36
الأنشطة الثقافية ودورها في تنمية الحس اللغوي للناطقين بغير العربية أيوب الغوالي - جامعة محمد الخامس - معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. الرباط (المغرب).	59 -48
هيكلة تعلمات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وعلاقته بالكفاءة الختامية. فضيلة بلقاسمي - جامعة أبو القاسم سعد الله- الجزائر2 (الجزائر)	71 - 60
تعليمية إنتاج المكتوب للسّنة الخامسة ابتدائي وفق مفهوم التواصل د. بسمة سيليني - جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل (الجزائر)	84 -72
أثر تطبيق الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة عند المتعلم المبتدئ كهينة لطاد - مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (الجزائر)	96 – 85
كيف تصبح اللغة العربية لغة تواصل يومي؟ - نحو بناء قواعد للغة عربية تواصلية عفوية- عثماني محمد - جامعة امحمد بوقرة –بومرداس(الجزائر)	108 -97
Teaching ESP via Instructive Media: a Complementary Structure **Dr. Fatima Yahia Ghardaia University, Algeri**	117- 109
Integrating Critical Discourse Analysis in Teaching Literary Texts to Algerian EFL learners: A Practical Guide **YOUSFI Nabila University of Algiers 2** **BOUZAR Siham University of Algiers 2**	127 -118

144- 128	**An Inquiry into EFL Students' and Teachers' Perceptions of Task Complexity in Writing: Sketching the Terrain for a Substantial Task Difficulty Index** **Khadidja Zaidi University of Frères Mentouri, Constantine 1 (Algeria)** **Pr. Youcef Beghoul University of Frères Mentouri, Constantine 1 (Algeria)**
152 - 145	**Kooperatives Lernen: ein Mittel zur Förderung der Lernerautonomie.** **LEMGUISBA RAZIKA Universität Algier 2 Abou El Kacem Saâdallah**
164- 153	**Sprachtandem als Hilfsmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den DaF-Studierenden in Algerien.** **ZAHOUANI Maha Universität Algier 2 (Algerien)**
177 - 165	**L'enseignement de la lecture et le passage à l'écrit dans les classes de FLE : Cas des élèves de 5ème année du primaire algérien** **Chaabna Salah Université de Béjaia, (Algérie)** **Arezki Abdenour Université de Béjaia, (Algérie)**
189 -178	**La biblioteca digitale: Apprendimento libero attraverso l'accesso alla conoscenza e all'informazione a distanza** **MaguenoucheAmira Université d'Alger 2 (Algeria)**
201- 190	**La traduzione e l'insegnamento delle lingue straniere** **Translation and teaching of foreign languages** **Rym Djalab Università Algerie.**
219 - 202	**تداولية ألفاظ العقود في الفقه الإسلامي - من الإنجازية إلى السياقية –** **أمين قادري - أبو القاسم سعد الله جامعة الجزائر-02 (الجزائر)**
237 - 220	**الخطاب الأدبي بين بلاغة التلقي وتلقي البلاغة** **مجاهد بوسكين - جامعة مصطفى اسطمبولي- معسكر (الجزائر)**
248 - 238	**Religious Discourse in American Political Speeches: The Jeremiad in Abraham Lincoln's Gettysburg Address and Lyndon Johnson's We Shall Overcome Address** **Dr.Lahlouh Amel Ali Lounici University - Blida (Algeria)**

محاولات حوسبة العروض ورقمنة الشعر العربي عرض وتقييم.
أحمد سعدون - جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر-02 (الجزائر) 263 – 249

أهمية تأليف معجم إلكتروني للغة العربية
سليمة برطولي - المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة (الجزائر) 274- 264

التقاطع المعرفي بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الحيوية الأسس العصبية البيولوجية للغة داخل الدماغ البشري.
عبدالكريم روينة - جامعة علي لونيسي - مخبر اللغة العربية وآدابها - البليدة2 (الجزائر) 295 – 275
علي منصوري - جامعة علي لونيسي - مخبر اللغة العربية وآدابها - البليدة2 (الجزائر)

التطور الدلالي لمفاهيم المصطلحات الطبية التراثية في المعاجم اللغوية العربية
عبد النور جميعي - مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (الجزائر) 316 – 296

معلومات الاستعمال في معجم البارع في اللغة لأبي علي القالي
-قراءة وصفية تحليلية-
مريم منصوري - المركز الجامعي- مغنية- تلمسان (الجزائر) 329 - 317
عبد القادر بوشيبة . المركز الجامعي- مغنية- تلمسان (الجزائر)

Pratique(s), représentations et transmission des langues et cultures d'origine (LCO) au sein de familles algériennes issues de l'immigration en France
Boussiga Aissa - Université Akli Mohand Oulhadj Bouira (Algérie) 341 – 330

الملكة اللسانية في الفكر العربي القديم: "تنظير ابن خلدون نموذجا"
كريمة بوكرش - جامعة زيان عاشور - الجلفة (الجزائر) 355 - 342

أثر البلاغة العربية في البحث اللساني العربي"الجرجاني أنموذجا"
إبراهيم مهوبي - جامعة عمار تليجي- الأغواط (الجزائر) 372 – 356

الاستدلال النحوي عند ابن معط الزواوي (ت628هـ) من خلال كتابه "الفصول الخمسون"
محمّد خير الدين كرموش - المدرسة العليا للأساتذة مسعود زغار- سطيف (الجزائر) 385 - 373

الافتتاحية:

يطل علينا العدد الثاني من المجلد السادس لمجلة " اللسانيات التطبيقية " . وهو في الواقع العدد الأول العادي من هذا المجلّد الذي تغيّرت رتبته نتيجة نشر عدد خاص . بثمانية وعشرين (28) مقالا تتوزع على فروع ومجالات اللّسانيات التطبيقية، وفي مقدّمتها مجال تعليميّة اللّغات الذي ينطوي بمفرده على ستة عشر (16) مقالا؛ ثمانية (8) منها تخصّ تعليم اللّغة العربية، وثمانية (8) تتعلق بتعليم اللّغات الأجنبية، ومنها مقالان(2) يختصان بتعليم اللّغة الإيطالية، وهو جديد هذا العدد.

تعالج مقالات ميدان تعليم اللغة العربية موضوعات متنوعة؛ منها سياسة التعليم في الجزائر واستشرافات النظرية النسبية في تعليم اللغة العربية ، ودور الأنشطة الثقافية في تنمية الحس اللّغوي للناطقين بغير العربيّة، وكيفية هيكلة وتعليم مختلف أنشطة اللّغة العربية سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة. وأمّا ميدان تعليم اللّغات الأجنبية والممثل بتسع مقالات في هذا العدد كما ذكرنا؛ فهو يضم ثلاثة (3) مقالات تطرق قضايا تعليم اللغة الإنجليزية، فتبرز دور الوسائط في تيسير تعليم اللغة الإنجليزية المتخصصة، وإدماج التحليل النقدي للخطابات في تعليم النصوص الأدبية، وكذا تحليل تصوّرات طلبة وأساتذة اللغة الإنجليزية في جامعة أم البواقي لتعقيد مهمات الكتابة. ويشمل أيضا مقالين (2) مرتبطين بتعليم اللغة الألمانية؛ يتناول الأول منهما دور العمل التعاوني أو الجماعي في تدعيم استقلالية المتعلّمين، باعتباره تقنية تعزّز الاستقلال والمسؤولية الشخصية، وتبني مهارات التواصل وتدعم التعلّم المتعدّد التخصّصات، ويبحث الثاني في موضوع تنمية الكفاءة المتعددة الثقافات في تعليم اللغة الألمانية للطلبة الجزائريين من خلال الكشف عن إمكانية استعمال التبادل اللّغوي (Tandem linguistique)كطريقة جديدة لبناء هذه الكفاءة.

ويقدّم هذا الميدان أيضا مقالا في تعليمية اللغة الفرنسية: يبحث في مدى إسهام فعل القراءة في تعلّم المكتوب لدى متعلمي اللغة الفرنسية من أقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بما تحققه هذه القراءة من إثراء للرصيد اللغوي لهؤلاء المتعلمين، بالإضافة إلى مقالين(2) في ديداكتيك اللّغة الإيطالية؛ يبرز الأول منها الدور الأساسي

للمكتبة الرقمية في التعلّم الذاتي للطلبة الباحثين خصوصا منهم المتخصصين في مجال اللغة والثقافة، ويتناول الثاني أهمية الترجمة في تعليم اللّغة الإيطالية لطلبة الجامعة الجزائرية.

وفي مجال اللّسانيات التداولية وتحليل الخطاب؛ يتضمن العدد ثلاثة مقالات (3)، يقدّم الأول منها قراءة كلية عن "ألفاظ العقود" في الفقه الإسلامي، من منظور تداولي، ودراسة في الوسائل اللغوية والسياقية التي يقترحها علم الفقه على مراقبي العقود، ويعالج الثاني إشكالية تلقي الخطاب من زاويتين اثنتين، هما تلقي الخطاب في مضمار البلاغة و المقاربة التداولية، وكيفية برمجة النص لذاته بلاغة تلقيه من خلال برامج التلقي التي يقترحها شكلا ومضمونا. وأمّا الثالث، وهو المدوّن باللّغة الإنجليزية، فيقيّم تأثير الخطاب الديني في الخطابات السياسية الأمريكية.

وفي مجال اللّسانيات الحاسوبية، يعرض العدد مقالين(2)، يبرز الأول كيفية الاستفادة من اللّسانيات الحاسوبية والتطور التكنولوجي في محاولات حوسبة علم العروض، والعقبات المواجهة في سبيل ذلك، ويعالج الثاني إشكالية حاجة اللغة العربية للمعجم الإلكتروني وسبل تطوير حوسبته.

وغير بعيد عن هذا المجال، يقترح العدد مقالا واحدا في مجال اللسانيات العرفانية يستهدف الكشف عن العلاقة بين اللّسانيات التطبيقية وعلوم أخرى وعلى وجه التحديد علوم الطبيعة والحياة التي قدّمت صورة واضحة عن تكوّن اللغة في الدماغ.

أمّا في مجالي علم المصطلح وعلم المعاجم، فيقدّم العدد مقالين يتناولان على الترتيب موضوعي التطور الدلالي لمفاهيم المصطلحات الطبيّة التراثيّة في المعاجم اللّغوية العربية، ويتتبع الثاني معلومات الاستعمال التي وظّفها معجم البارع لأبي علي القالي.

وفي مجال علم الاجتماع اللّغوي يعرض العدد مقالا واحدا يتناول موضوع ممارسة اللّغات والثقافات الأصلية وتمثّلها وتناقلها داخل العائلات المنحدرة من العائلات الجزائرية المهاجرة إلى فرنسا.

وأخيرا، يقترح المقال في مجال اللّسانيات العربية ثلاثة مقالات (3)، يعالج الأول منها مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون باعتباره موضوعا تشترك فيه تخصّصات لغويّة ونفسيّة وتربويّة. ويبحث الثاني في أثر البلاغة العربية في البحث اللساني العربي، في حين يكشف الثالث عن خصائص الاستدلال النحوي عند ابن معط الزواوي في كتابه "الفصول الخمسون".

وبهذا يُختتم العدد الثاني من مجلة اللّسانيات التطبيقية التي تضرب موعدا آخر لقرائها في العدد الثالث لهذه السنة،إذ ستظل جسرا واصلا بين الباحثين ووسيلة للتسويق العلمي للبحوث والدراسات الأكاديمية الرصينة، وستسعى في كلّ إطلالة إلى تقديم الجديد سواء من حيث إدراج لغات تحرير جديدة أم من حيث طرق مواضيع حديثة تواكب التطور الحاصل في حقل اللّسانيات التطبيقية .

رئيسة التحرير

سياسة التعليم في الجزائر- قراءة في مهام المديرية العامة للتعليم-

Education policy in Algeria, a reading of the tasks of the General Directorate of Education

محمد فارح*
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، مخبر التراث والدراسات اللسانية (الجزائر)
farah-mohammed@univ-eltarf.dz

تاريخ الإرسال: 2022/04/23	تاريخ القبول:2022/06/02

الملخص:

يعد التعليم في كل البلدان أحد أهم القطاعات، تولي له الحكومات اهتماما خاصا، فهو شريان الحياة، وقلبها النابض، به تزدهر الأمم ومن دونه تؤول إلى الهلاك والخراب، ولا يمكن لأي دولة أن تقوم لها قائمة من دونه، ولا أن تتقدم وتزدهر في منأى عنه.

ويسعى هذا البحث لقراءة أهم ما جاء في مهام المديرية العامة للتعليم، التي تسعى لخلق سياسة تعليمية رشيدة، ومحاولة النهوض بقطاع التعليم في البلاد، وذلك لما للتعليم من أهمية بالغة ومكانة أساسية في تطور البلاد وازدهارها.

الكلمات المفتاحية: سياسة التعليم، المديرية العامة، مهام المديرية، العملية التعليمية.

Abstract :

Education in all countries is one of the most important sectors, to which governments pay special attention, as it is the lifeblood and its beating heart, with it nations prosper and without it they will lead to destruction and ruin, and no country can exist without it, nor progress and prosper without it. .

This research seeks to read the most important of the tasks of the General Directorate of Education, which seeks to create a rational educational policy, and try to advance the education sector in the country, because of the great importance of education and a fundamental place in the development and prosperity of the country.

Keywords: Education policy; the General Directorate; the tasks of the Directorate; the educational process.

*المؤلف المرسل: محمد فارح.

مقدمة:

يعد التعليم عنصرا أساسيا وفعالا في بناء الأمم اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا؛ فالتعليم ضرورة ملحة في كل البلدان وعلى مر الأزمان، تسعى الدول دوما إلى التطور من خلال الاهتمام بالتعليم، ويتحقق ذلك من خلال مسائل معينة بدءا من الميزانية التي ترصدها للتعليم سنويا والطاقة البشرية الهائلة، ولعل أهم ما يقوم عليه التعليم منظومة القوانين المشكلة لقواعده وأسسه من خلال مجموعة القوانين التي تصدر من السلطات، وذلك بغية الوقوف بقطاع التعليم، والسعي إلى تطويره.

وتعتبر الجزائر أحد الدول التي سعت دوما إلى الوقوف بهذا القطاع لما له من أهمية بالغة على كافة المستويات، فأنشأت المؤسسات التعليمية من مدارس وثانويات وجامعات ومعاهد وطينة، وأصدرت عدة مراسيم ولوائح لتسيير العملية التعليمية، ومنحها الصبغة الشرعية والقانونية.

ويعد التعليم في الجزائر أحد أهم القطاعات التي تراهن عليها السلطة، فهو الأساس الذي تقوم عليه أي دولة، وتبلغ به أي أمة الحضارة، وبه تصل الدول إلى مصاف الكبار، وتحظى بمكانة عالية سامقة، ولما كان الأمر كذلك فقد حاولت السلطة في الجزائر أن تضع برنامجا يوازي القدرة البشرية الهائلة في البلاد، ورصدت لذلك سياسة وسنت لهذه السياسة مراسيم لتضع هذا البرنامج في إطاره القانوني.

من هذا المنطلق تعترضنا أسئلة من قبيل: ما هي أهم القوانين التشريعية في المجال التعليمي؟ وكيف تسهم هذه القوانين في نجاح العملية التعليمية؟

1-التعليم في الجزائر:

يعد التعليم في الجزائر أحد الركائز الأساسية التي تسعى الدولة من أجل إصلاحها، فهو العمود الفقري لكل الدول، تزدهر بازدهاره وتفشل وتذهب بضعفه وفساده، فله الأثر البالغ في جميع الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية، وهو "ما دفع الكثير من المهتمين بالشأن التربوي وأصحاب القرار إلى البحث بموضوعية في واقع التعليم في الجزائر، والمساعدة على إدراك التحديات واستشراف الحلول لتجاوزها، ومواصلة المسيرة التربوية لتحقيق الأهداف المرسومة، وذلك لمجابهة التغيرات المستجدة والتي تتمحور حول جودة التعليم وتطوره وفاعليته استجابة لمتطلبات مجتمع المعرفة، وتتحول من تعليم للجميع إلى تعليم نوعي للجميع"[1]، فوزارة التربية الوطنية سعت جاهدة من خلال النشرة الرسمية الصادرة في جانفي/فيفري 2019م إلى النهوض بالقطاع التعليمي في البلاد، وذلك في جميع الأطوار على كافة الأصعدة.

بالعودة إلى النشرة الرسمية الصادرة في سنة 2019م وبالتحديد في النشرة الصادرة في جانفي/فيفري نجد أن السلطة الجزائرية تسعى إلى تطوير العملية التعليمية في الأطوار الثلاثة (الابتدائي-المتوسط-الثانوي)، وفقد حددت المادة 02 من النشرة ذاتها مهام المديرية العامة للتعليم بما يلي "المشاركة في إعداد عناصر السياسة الوطنية في مجال التربية والتعليم، وتنظيم وتنفيذ استراتيجية تطور النظام التربوي في بعدها البيداغوجي، وضمان متابعة تنفيذ الاستراتيجية في

مجال برامج التعليم والوسائل التعليمية للأنشطة المكملة وطرائق التقييم البيداغوجي، والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والتنظيم المدرسي"[2]، فمهمة هذه المديرية حسب المادة 02 تتمثل أساسا في إعداد عناصر السياسة الوطنية وتنفيذها من أجل النهوض بالقطاع التعليمي وتطوير نظامه البيداغوجي، من خلال المتابعة والتقييم والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

كما نجد أن هذه المديرية كُلِفَت بـ "تحديد معايير وطرائق تقييم التعلمات والمكتسبات المدرسية ووضع آليات المعالجة البيداغوجية والتكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات مدرسية، وترقية الحياة المدرسية في أبعادها التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية في مؤسسات التربية والتعليم، وترقية النشاط الاجتماعي في مؤسسات التربية والتعليم، والمساهمة في الترقية والتكفل بالتربية التحضيرية وتطويرها، وتطوير التعليم الخاص في مختلف مستويات التعليم"[3]، فهي ملزمة بوضع المعايير وطرائق التقييم الخاصة بالتلاميذ أصحاب الحالات الخاصة، ذلك أن اندماج هذه الفئة مهم جدا على الصعيد التعليمي والتعلمي، ونجدها كذلك مطالبة بترقية الحياة المدرسية على جميع الأصعدة، ذلك أن الرقي بها يجعلها مكانا مناسبا للتعلم والاندماج والتفوق، وتسعى إلى ذلك من خلال "برامجها التعليمية الناجحة وتقييمها، ودراسة مدى ملاءمتها للتطبيق في البيئة التعليمية المحلية، بالإضافة إلى إصدار تقارير سنوية تقييمية للإصلاحات الجديدة، ومدى نجاعتها في الميدان"[4] بترقية الحياة المدرسية في كافة الأبعاد التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية.

وتضم المديرية العامة للتعليم ثلاث مديريات هي:

2-1 مديرية التعليم الابتدائي:

يعد التعليم الابتدائي اللبنة الأولى في التعليم وحجر الأساس فيه، وقد وكلت لهذه المديرية مجموعة من المهام أهمها: "السهر على تحقيق مبدأ التمدرس الإجباري للأطفال وضمان تكافؤ الفرص للجميع. والسهر على ترقية النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية في المدارس الابتدائية. والسهر على تطوير التربية التحضيرية والعمل على تعميمها وترقية التعليم المتخصص. والسهر بالتنسيق مع القطاعات المعنية على ضمان تعليم مكيف لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة"[5]، فالتعليم في الجزائر إجباري لجميع الأطفال فهو تعليم مجاني وإلزامي.

ومن أهم ما نجده في مهام هذه المديرية ضمان تعليم مكيف لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي الفئة التي تحتاج عناية كبيرة، ورعاية خاصة، فالقانون الجزائري لم يهمل هذه الفئة، بل ألزم مديريات التعليم بوضع برنامج تعليمي لهذه الفئة، وتعّرف موسوعة الطب النفسي التكيف على أنه "عملية توافق مع أوجه القصور الفطري الذي نولد به، ونحاول بها لتعويض عنها، أو هو ما يطرأ على الدوافع والاتجاهات والعواطف من تعديل في حدود استطاعة الشخص بهدف التوافق مع مقتضيات الموقف"[6]، فالتكيف هو تلك العملية التي يسعى الفرد من خلالها لأن يوازن حالة القصور عنده والبيئة الطبيعية والاجتماعية، من خلال جعل سلوكه متوافقا للعلاقة بينه وبين هذه الطبيعة.[7]

أما التعليم المكيف فهو "نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا في التحصيل الدراسي، بسبب الظروف النفسية أو الصحية أو الاجتماعية التي يعيشونها، والتي أثرت على وتيرة التعلم لديهم، أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة، جعلتهم يتأخرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين على الأقل، الأمر الذي يحتم تنظيم تعليم خاص لفائدتهم يكون مكيفا مع ظروفهم"[8]، فالقانون الجزائري يراعي هذه الحالات، ويقدم لها حلولا تتمثل في هذا النوع من التعليم.

وتضم مديرية التعليم الابتدائي ثلاث مديريات فرعية:

2-1-1 المديرية الفرعية للبيداغوجيا:

وهذه المديرية تكلف بـ "المشاركة في تحديد التوجيهات العامة لإعداد برامج التعليم الابتدائي ومراجعتها، وضمان متابعة تطبيق برامج التعليم الابتدائي، والسهر على ضمان متابعة توزيع الكتب المدرسية وكذا الوسائل التعليمية الأخرى"[9]. إن المديرية الفرعية للبيداغوجيا مسؤولة عن الجانب البيداغوجي من خلال إعداد برامج التعليم ومراجعتها وتطبيقها، كما تسهر على ضمان توزيع الكتب المدرسية وكافة الوسائل التعليمية.

كما تقوم المديرية بـ "تصميم مخططات التعليمات والتقييم البيداغوجي والمراقبة المستمرة في التعليم الابتدائي بعنوان كل سنة دراسية والسهر على تحيينها، وتنظيم الأنشطة البيداغوجية والزمن الدراسي، المشاركة في دراسة وتحليل النتائج المدرسية لتلاميذ التعليم الابتدائي، وتصميم مخططات عمل لترقية الأنشطة الثقافية والرياضة والاجتماعية والصحية والسهر على تنفيذها في المدارس الابتدائية"[10]. فمن مهام هذه المديرية وضع المخططات الخاصة بالقوانين والتعليمات التي توجهها إلى المدارس بغية تطبيقها، وتنظم الأنشطة البيداغوجية من خلال توزيعها على الحصص داخل المدارس.

ومن أهم اهتماماتها ترقية الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية والصحية في المدارس الابتدائية من خلال توفير الجو الثقافي المناسب والاهتمام بالجانب الرياضي، وتوعية التلاميذ بالجانب الصحي ومخاطر الأمراض والأوبئة، حيث "تعد الصحة المدرسية وسيلة اقتصادية مجدية لرفع مستوى صحة المجتمع، (...) يتمثل في نتاجها النهائي، ذلك الناتج الذي نبغي أن يكون صحة أولئك الصغار، وقد أشرفوا على إحراز الكمال في قدراتهم البدنية والعقلية والعاطفية ويعيشون مطمئنين ومستعدين لمواجهة الكثير من المصاعب الصحية في مسيرة حياتهم"[11]، فالوزارة تضع في حسبانها الجانب الصحي للتلاميذ، وتوفير الجانب الصحي أمر مهم جدا.

2-1-2 المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي:

وتكلف هذه المديرية بـ: "إعداد التوجيهات والتعليمات المتعلقة بمعايير السير والتنظيم البيداغوجي والإداري للمدارس الابتدائية والسهر على تطبيقها بالتنسيق مع الهياكل المعنية، وإعداد معايير التنظيم المدرسي في التعليم الابتدائي والسهر على تطبيقها، والمشاركة في تحديد احتياجات مستخدمي التعليم والتأطير في المدارس الابتدائية"[12]، ويناط بها المسائل التنظيمية في الشق

البيداغوجي والإداري في الابتدائيات، وهذا الأمر يسهم في ضبط التلاميذ، وتوجيههم طيلة المشوار الدراسي، خاصة والتلاميذ في هذه السن يحتاجون رعاية أكبر، ومراقبة مستمرة.

2-1-3 المديرية الفرعية للتربية التحضيرية والتعليم المتخصص والتعليم الخاص:

وتكلف هذه المديرية بـ: "ترقية التربية التحضيرية والعمل على تعميمها تدريجيا في قطاع التربية الوطنية، والتكفل بالتنسيق مع القطاعات المعنية بتمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة"[13]، من أهم ما نصت عليه هذه المادة أن المديرية تقوم بترقية التربية التحضيرية، وهي نوع من التعليم يخضع له الأطفال الذين لم يكملوا ست (06) سنوات كاملة، فيقوم أولياؤهم بتسجيلهم في أقسام تحضيرية، ويبدأ دخول هذه الأقسام منذ السن الخامسة، فيقدم لهم نوعا من التعليم يقوم أساسا على تحضير الأطفال من الناحية النفسية والذهنية لدخولهم للتعليم الابتدائي، كما أن هذه المديرية وكّل لها أمر تمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والعناية بهم.

2-2 مديرية التعليم المتوسط:

وتعنى هذه المديرية بـ: "ضمان متابعة تنفيذ استراتيجية تطوير القطاع في التعليم المتوسط في مجال برامج التعليم والوسائل التعليمية والتنظيم المدرسي والأنشطة المكملة، والمشاركة في تحديد التوجيهات المنهجية لإعداد برامج التعليم المتوسط وتحديد ملامح تخرج التلاميذ في نهاية التعليم المتوسط، وضمان كيفيات التقييم البيداغوجي لتعليمات التلاميذ وكذا شروط الانتقال من قسم إلى آخر"[14]، ذلك أن المدرسة قد "انبثقت عن الإطار الاجتماعي لحاجة شعر بها المجتمع خصوصا لما عجز على مسايرة سرعة المستحدثات وكثرة التراكمات المعرفية والثقافية، فأقام بناء على ذلك هذه المدرسة لحل المشكلات وبلوغ الأهداف، كان من الطبيعي أن تتأثر به وبظروفه المحيطة"[15]، فمديرية التعليم المتوسط تقوم أساسا على مبدأ التطوير لهذا القطاع من خلال برامج التعليم والوسائل التعليمية وغيرها.

كما أنها تهتم بـ "إعداد جهاز إرشاد مدرسي ومهني والسهر على متابعة تنفيذه بالتعاون مع الأجهزة والهياكل المعنية، وإعداد التوجيهات والتعليمات المتعلقة بمقاييس وقواعد التنظيم المدرسي في التعليم المتوسط، والسهر بالتنسيق مع القطاعات المعنية على ترقية النشاط الاجتماعي لفائدة تلاميذ المتوسطات، والسهر على ترقية النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية في المتوسطات"[16]، فلم يسقط من حساباتها مسألة الإرشاد المدرسي والمهني لما له أهمية بالغة، وأثر فعال يعود بالفائدة على المؤسسة التعليمية عموما وعلى التلميذ خصوصا.

كما لم تغفل هذه المديرية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تسهر "بالتنسيق مع القطاعات المعنية على ضمان تعليم متوسط مكيف لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة"[17]، فمديرية التعليم المتوسط هي الأخرى اهتمت بأصحاب الاحتياجات الخاصة، وكان لزاما على وزارة التربية والتعليم في الجزائر أن تولي اهتماما بالغا لهذه الفئة، وذلك من خلال استراتيجية التعليم المكيف.

والسهر على تطبيق الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة، وتضم ثلاث مديريات فرعية:

1-2-2 المديرية الفرعية للبيداغوجيا والإرشاد المدرسي:

وهذه المديرية تتكلف بـ "المشاركة في تحديد التوجيهات العامة لإعداد برامج التعليم المتوسط وضمان متابعة تطبيق برامج التعليم المتوسط وتصميم مخططات التعليمات والتقييم البيداغوجي والمراقبة المستمرة في التعليم المتوسط، وتنظيم الأنشطة البيداغوجية والزمن الدراسي وضبط مبادئ وشروط وطرق وإجراءات الإرشاد المدرسي والمتابعة النفسية للتلاميذ طيلة مسارهم الدراسي والسهر على تنفيذها"[18]. تعد هذه المديرية من أبرز المديريات في القطاع التعليم عموما وفي الطور المتوسط خصوصا وذلك باعتبار سن التلاميذ إذ تبدأ أعمار هذه الفئة من 11 سنة إلى غاية 15 سنة، وهي مرحلة تعد مرحلة حساسة بعض الشيء، "ولذا وجب الاهتمام بمختلف جوانب نمو التلميذ خاصة في مرحلة التعليم المتوسط والاهتمام بمختلف المشكلات التي تواجهه في هذه المرحلة سواء على الصعيد الجسدي الفكري أو الانفعالي"[19]. فكان لزاما أن يرافق التلميذ برنامج إرشادي يعمل على التقييم والمراقبة المستمرة في الشق البيداغوجي، والإرشاد المدرسي والمتابعة النفسية لتلاميذ حتى تتهيأ الظروف المناسبة لهم.

2-2-2 المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي:

وتكلف هذه المديرية بـ: "إعداد التوجيهات والتعليمات المرتبطة بمعايير السير والتنظيم البيداغوجي والإداري للمتوسطات، وإعداد معايير تنظيم التمدرس في التعليم المتوسط والسهر على تطبيقها، والمشاركة في العمليات المتعلقة بتحديد الاحتياجات من الوسائل البشرية والمالية والمادية في المتوسطات"[20]. إن هذه المديرية تراعي الشق الإداري والتنظيمي وتمويل المدارس بالوسائل المناسبة حتى تضمن أرضية قوية تتحمل قوة المد البشري والتعليمي.

3-2-2 المديرية الفرعية للتعليم المتخصص والتعليم الخاص:

وتكلف هذه المديرية بمجموعة من المهام أهمها: "التكفل بتمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالتنسيق مع القطاعات المعنية، والسهر على ضمان تعليم مكيف للتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات التعلم، والسهر على تسيير إعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية للتعليم المتوسط"[21]. هذه المديرية تقوم على متابعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات التعلم، فتحاول أن تقدم لهم كل الإمكانات لتسهيل تعليمهم.

كما أنها تضع في الحسبان التلاميذ العائدين من الخارج فتسعى أن تضعهم في خارطة التعليم من خلال عملية إدماجهم، وذلك يتطلب لا محالة برامج خاصة وهذا يعود إلى الاختلاف الحاصل في البرامج التعليمية بين الجزائر والبلدان التي كانوا فيها.

3-2 مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

ويعد هذا الطور من الأطوار المهمة في جدول أعمال وزارة التربية، إذ منه ينطلق التلاميذ من مرحلة إلى أخرى، حيث سينتقلون منه إلى التعليم الجامعي، ولذا نجد الوزارة قد أولت اهتماما بالغ الأهمية له، وتكلف هذه المديرية بما يلي:[22]

- ضمان متابعة تنفيذ استراتيجية تطوير قطاع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مجال برامج التعليم والوسائل التعليمية والتنظيم المدرسي والأنشطة المكملة.
- المشاركة في تحديد التوجيهات المنهجية لإعداد برامج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وتحديد ملامح تخرج التلاميذ.
- تنظيم شعب ومسارات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- إعداد مدونة الوسائل التقنية والبيداغوجية.
- تحديد ملامح الالتحاق والخروج لجميع مستويات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- ضبط كيفيات التقييم البيداغوجي لتعليمات التلاميذ وكذا شروط الانتقال من قسم إلى آخر.
- تحضير واختيار فئة من تلاميذ الثانويات ذوي المواهب المتميزة في مادة أو عدة مواد لتمثيل لجزائر في المنافسات العلمية الدولية.
- السهر بالتنسيق مع القطاعات المعنية على ترقية النشاط الاجتماعي لفائدة تلاميذ المتوسطات.
- السهر على ترقية النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية في المتوسطات.
- التكفل بترقية نخبة مدرسية لتطوير الامتياز والابتكار والنقد.
- السهر بالتنسيق مع القطاعات المعنية على ضمان تعليم ثانوي مكيف لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بالتعاون مع القطاعات المعنية.

من خلال هذه العناصر تولي وزارة التربية الوطنية الأهمية الكبرى للتلاميذ في جميع الأطوار وتلاميذ القسم الثانوي بالتحديد، وهذا لأنهم في مرحلة عمرية متقدمة ومعرفية أكبر، وهم في حاجة إلى الاهتمام والتوجيه النفسي والمعرفي، فالتعليم الثانوي "يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية، وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى"[23]. ومن هنا كان لابد أن تضع الوزارة هذه المرحلة على رأس أولوياتها.

كما تولي الأهمية البالغة للفئة النابغة منهم، وذوي المواهب المتميزة في أي مادة كانت قصد تمثيل الجزائر في المناسبات والمحافل العلمية الدولية، والسهر على تطبيق الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة، وتضم ثلاث مديريات فرعية:

1-3-2 المديرية الفرعية للبيداغوجيا والتوجيه المدرسي:

وتكلف هذه المديرية بـ "المشاركة في تحديد التوجيهات العامة لإعداد برامج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ومراجعتها، والمشاركة في تحديد وتجديد المسارات الدراسية للتلاميذ وكيفيات التقييم البيداغوجي والانتقال والقبول في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وتصميم مخططات التعليمات والتقييم البيداغوجي والمراقبة المستمرة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بعنوان كل

سنة دراسية والسهر على تحيينها، والمشاركة في الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالتجديد البيداغوجي"[24]، تعمل هذه المديرية على إعداد البرنامج التعليمي في هذه المرحلة، وتطويره وتجديده، ووضع معايير التقييم والقبول في هذا الطور.

فدور هذه المديرية يقوم على أساس الدراسة المسبقة لهذا الطور، ثم وضع البرامج التعليمية المناسبة للتلاميذ، كما نجدها تحرص على تحيين هذه البرامج في كل سنة دراسية جديدة؛ وذلك للمواكبة ووضع البرامج المناسبة لكل جيل.

2-3-2 المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي:

وتكلف هذه المديرية بـ: "إعداد التوجيهات والتعليمات المرتبطة بمعايير السير والتنظيم البيداغوجي والإداري للثانويات، والسهر على تطبيقها بالتنسيق مع الهياكل المعنية، وإعداد معايير التنظيم المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والسهر على تطبيقها، والمشاركة في العمليات المتعلقة بتحديد الاحتياجات من الوسائل البشرية والمالية والمادية في الثانويات، وإعداد التدابير التربوية التي تسمح بترقية الحياة المدرسية لتحسين الأداء المدرسي والسهر على تطبيقها"[25]، فهي ملزمة بعد وضع المعايير وضبطها بتطبيقها والسهر إلى تنفيذها، ومراقبة كل الاحتياجات والوسائل المسهمة في تسيير العملية التعليمية.

3-3-2 المديرية الفرعية للتعليم المتخصص والتعليم الخاص:

وتكلف هذه المديرية بـ: "التكفل بالتعاون مع القطاعات المعنية بتمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمشاركة في إعداد تعليم متخصص يسمح بتطوير قدرات الإبداع والابتكار لدى التلاميذ الذين يمتلكون مواهب متميزة ويحققون نتائج تثبت تفوقهم، والسهر على متابعة تنفيذه واكتشاف التلاميذ ذوي المواهب المتميزة المتحصلين على نتائج استثنائية تثبت التفوق"[26]، تهتم هذه المديرية كما هو موضح في نص المادة بكل ما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد برنامج خاص ومتخصص للذين يملكون مواهب متميزة ويظهرون قدرات علمية ومعرفية كبيرة، والاهتمام بهم فهم ثروة حقيقية للبلاد.

كما تسعى إلى "ضمان تعليم مكيف للتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعلم، والسهر على تيسير إعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وتنظيم مشاركة الجزائر في الأولمبياد الجهوية والدولية في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي"[27]، فالواجب على هذه المديرية أن تقوم بوضع البرامج المساعدة لهذه الفئات حتى تضمن لهم حياة دراسية جيدة، واستثمارهم في جميع المسارات التعليمية والمعرفية.

خاتمة:

توصل هذا البحث إلى مجموعة من النقاط هذه أهمها:

– يعد التعليم في الجزائر من أهم القطاعات في البلاد، حيث قدمت الجزائر استراتيجية سياسية من أجل النهوض بالقطاع، ويتبين ذلك من خلال قراءتنا فيما جاء في مراسيم 2019م.

– ينقسم التعليم في الجزائر إلى ثلاث أطوار رئيسية هي: الابتدائي والمتوسط والثانوي، لكل واحد منها مديرية عامة وكّل لها مجموعة من المهام التي تحاول القيام بها من أجل النهوض القطاع التعليمي.

– قدمت الجزائر مجموعة كبيرة من الإمكانات للنهوض بهذا القطاع تمثلت في طاقات بشرية، ووسائل تدريسية، واستراتيجية وسياسة تعليمية.

– لم تغفل الوزارة فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا أولئك الذين يعانون تأخرا دراسيا، كما أسهمت في تيسير إدماج التلاميذ العائدين إلى أرض الوطن.

– قدمت الوزارة سياستها التعليمية مقسمة على الأطوار الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وذلك بحسب الاحتياجات لكل طور.

– اهتمت السياسة التعليمية في الجزائر بكافة الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية، كما دعت إلى ضرورة التكفل بكافة التلاميذ وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة.

– اهتمت السياسة التعليمية في الجزائر بالجانب الصحي للتلاميذ وذلك إيمانا منها بما لهذا الجانب من أهمية بالغة، فالأمراض التي تنتشر وسط التلاميذ تعد خطرا يواجه المؤسسات التعليمية خصوصا والمجتمع عموما.

– حَرَصَ القائمون على الشأن التربوي والتعليمي في الجزائر على وضع قوانين تجعل من القطاع التعليمي قطاعا محكما ومضبوطا في جميع أطواره، وسعت من خلال هذه القوانين إلى تحسين الوضع التعليمي، وتطوير برامجه الدراسية، وخلق جو ملائم للتلاميذ؛ من خلال التكفل النفسي والصحي والاجتماعي وكذا التعليمي، فكانت نتيجة ذلك أن وجدنا وزارة التربية والتعليم تولي اهتماما بالغا للبرامج الدراسية والحياة المدرسية للتلاميذ.

الإحالات:

[1] عياش، هدى، مساهمات التعليم في الجزائر.. واقع واستشراف، 2017، الرابط: https://www.elhiwardz.com/، تاريخ الزيارة 17-04-2021، التوقيت: 09:30.

[2] وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

[3] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[4] عياش، هدى، مساهمات التعليم في الجزائر.. واقع واستشراف، 2017، الرابط:
https://www.elhiwardz.com/، تاريخ الزيارة 17-04-2021، التوقيت: 09:38.

[5] وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

[6] غريب، مختار، 2014، واقع التعليم المكيف في الجزائر، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 2، العدد 6، ص 120.

[7] فهمي، مصطفى، د.ت، التكيف النفسي، دار الطباعة العربية، القاهرة، د.ط، ص 11.

[8] غريب، مختار، واقع التعليم المكيف في الجزائر، ص 121.

[9] وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

[10] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[11] صدراتي، فضيلة، 2013، 2014، واقع الصحة المدرسية في الجزائر من وجهة نظر الفاعلين في القطاع، دراسة ميدانية بوحدات الكشف والمتابعة والمدارس الابتدائية والمؤسسات العمومية للصحة الجوارية بولاية بسكرة –نموذجا-، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص 131.

[12] وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

[13] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[14] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[15] جوامع، رضا، 2008، أسس صناعة المناهج التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية –مقاربة نقدية-، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، المجلد 4، العدد 1، ص 11.

[16] وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

[17] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[18] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[19] نيكية، نوال، 2017، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة المسيلة، الجزائر، المجلد 2، العدد 4، ص 219.

[20] وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

[21] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[22] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[23] مجادي، حسيبة، 2014، ماهية البكالوريا وأهميتها، مجلة البدر، جامعة بشار، الجزائر، المجلد 6، العدد 8، ص 173.

[24] وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

[25] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[26] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

[27] المصدر نفسه، العدد 601، المادة 02.

المراجع:

- فهمي، مصطفى، د.ت، التكيف النفسي، دار الطباعة العربية، القاهرة، د.ط.
- صدراتي، فضيلة، 2013، 2014، واقع الصحة المدرسية في الجزائر من وجهة نظر الفاعلين في القطاع، دراسة ميدانية بوحدات الكشف والمتابعة والمدارس الابتدائية والمؤسسات العمومية للصحة الجوارية بولاية بسكرة –نموذجا-، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- جوامع، رضا، 2008، أسس صناعة المناهج التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية –مقاربة نقدية-، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، المجلد 4، العدد 1.
- نيكية، نوال، 2017، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة المسيلة، الجزائر، المجلد 2، العدد 4.
- مجادي، حسيبة، 2014، ماهية البكالوريا وأهميتها، مجلة البدر، جامعة بشار، الجزائر، المجلد 6، العدد 8.
- عياش، هدى، مساهمات التعليم في الجزائر.. واقع واستشراف، 2017، الرابط: https://www.elhiwardz.com/، تاريخ الزيارة 17-04-2021، التوقيت: 09:30.
- غريب، مختار، 2014، واقع التعليم المكيف في الجزائر، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 2، العدد 6.
- وزارة التربية الوطنية، جانفي/فيفري 2019، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، العدد 601، المادة 02.

تاريخ مناهج تعليم اللغات وتعلّمها

History of teaching learning languages methodologies

عقبه لعناني*
المدرسة العليا للأساتذة، الكاتبة آسيا جبار- قسنطينة(الجزائر)
okba.ens@hotmail.fr

تاريخ الإرسال: 2022/05/01	تاريخ القبول: 2022/06/04

الملخص:

عرفت منهجيات تعليم اللغات وتعلّمها تطوّرا ملحوظا عبر التاريخ، نتج عن عوامل مختلفة أهمّها على الإطلاق: تغيّر الاحتياجات، والأهداف، ونوعية جمهور المتعلّمين. ولهذا سنحاول من خلال التتبّع التاريخي لهذه المنهجيات الوقوف على مبادئ وأهداف كلّ منهجية على حدة، ومن ثمّة إبراز الأولوية المعطاة لمهارة لغوية على حساب أخرى، وبالأخص، إبراز تحوّل التركيز من القواعد النحوية بوصفها مكوّنا جوهريا للقدرات اللغوية، إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللّغة من قبل المتعلّمين في سياقات تواصلية مختلفة.

الكلمات المفتاحية:

مناهج تعليم اللغات، القواعد النحوية، المهارات اللغوية، ممارسة اللغة، تعليم، تعلّم

Abstract:

Methodologies of teaching learning languages knew a remarkable development during the history, caused by different factors as: needs change, objectives, and quality of learners. For that reason, we seek from the historical review of these methodologies to pick up the principles and objectives of each one of them. After that we try to reveal the priority gave to such linguistic skill, and especially revealing the change of focusing from grammatical rules as an essential content of linguistic abilities, to focusing on how the language is used by learners in different communicative contexts.

Keywords:

Teaching language methodologies; grammatical rules; linguistic skills, language practice; teaching; learning

* المؤلف المرسل: عقبه لعناني

مقدمة:

أثبت المسار التاريخي لتعليم اللغات وتعلّمها، أنّ المناهج تظهر بصفة تعاقبية، الواحد تلو الآخر، أو أنّ منهجا يتّخذ مبادئ وأسسا من المناهج التي سبقته، ويبني على إثرها كيانه، أو يعيد صياغة بعض مبادئ المناهج السابقة، مستعينا بما توصّلت إليه النظريات المرجعية في ميادين اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا.

وعليه، طوّر ميدان اللّغات مناهج عديدة يمكن حصرها في اتجاهين بارزين: أحدهما مؤسّس على الترجمة واتخاذ الأداة النحوية بوصفها مرجعا هاما، والآخر مؤسّس على نشاط متعلّم يزاول تعلّم لغة ما في وضعية معيّنة باعتبارها أداة وظيفية للتبادل والتفاعل. لذا، فإنّه ليس بالإمكان الحديث عن منهجية فريدة في تعلّم اللغة، وإنّما هناك تيارات منهجية أثبت بعضها حضوره بجدارة على حساب تيارات أخرى، وذلك عائد –بالتأكيد- إلى اختلاف الحقب الزمنية والتطوّرات الحاصلة في المجتمع، ونوعية جمهور المتعلمين.

وبالرّغم من ذلك فمناهج التعليم تحظى بالاستمرارية في الغالب بصورة معيّنة حتّى بعد انخفاض شعبيتها بوقت طويل، ولنا في منهجية القواعد والترجمة خير مثال على ذلك؛ حيث إنّها لازالت حيّة ومستخدمة في بعض الأجزاء من العالم، ولازالت بعض مبادئها تُستعمل داخل أقسام اللغة نظرا لفاعليتها في ترسيخ بعض الجوانب اللغوية.

وعليه، سنتناول في هذا البحث –بالإضافة إلى مقدّمته- جملة من المسائل مثل: التعريف بكلّ منهجية على حدة، وتتبّع ظروف نشأتها التاريخية، ثمّ نحاول عرض الأسس والمبادئ التي استندت عليها كل منهجية، وسنبحث عن ترتيب أولوية الاهتمام بالمهارات اللغوية، لنخلص في الأخير إلى إبراز نقاط قوّة كلّ منهجية، ويتبع كلّ هذا بخاتمة نجمل فيها بعض النتائج.

1- المنهجية التقليدية « La méthodologietraditionnelle »:

استُعملت هذه المنهجية في أوّل ظهورها في المجال المدرسي لتعليم اللغات القديمة وتعلّمها؛ اللغة اليونانية واللغة اللاتينية خصوصا[1]، وأصبحت فيما بعد تستخدم لتعليم اللغات الحديثة وتعلّمها.

وُجِدت هذه المنهجية منذ القدم، ولازالت قائمة حتى أيامنا هذه، حيث سادت في الممارسات البيداغوجية، وقامت على نقل معرفة أكاديمية تؤسّسها الهيئات الجامعية والعلمية، وبُنِيت على أساس علاقة بيداغوجية قوية؛ الأمر الذي يوضّحه الدور المركزي للمعلّم، فهي إذ ذاك تندرج ضمن ما يطلق عليه "بيداغوجيا النموذج"؛ أين يمثّل المعلّم نموذجا للملكة اللسانية ينبغي محاكاته وتقليده.

وفي واقع الأمر، كان أطفال العائلات الأرسطوقراطية -منذ العصور القديمة وإلى غاية نهاية القرن 18- يتلقون تعليما فرديا من طرف المؤدّبين (وهم المدرّسون الذين يقومون بالتعليم). وبداية

من القرن السابع عشر، ظهر ما يسمّى: "الشكل المدرسي"[2]« La forme scolaire »، الذي يجسّده مدرّسٌ يعلّم قسما يضمّ مجموعة من التلاميذ.

وأصبح هذا الشّكل المدرسي معمّما اليوم في كل بلدان المعمورة، وأهمّ ما يميّزه تغليب الجانب الكتابي على الجانب الشفاهي، وكذا بناء التعليم من المدرسة الابتدائية حتى الجامعة في شكل مواد دراسية[3].

إنّ معرفة اللغة -وفق المنهجية التقليدية- أمر يرجع إلى معرفة النظام على الأقل؛ نظام يكون بقدر نظام المعلّم، ويبقى النموذج الحقيقي ذلك النموذج الذي يجسّده الكُتّاب. والنظام اللساني في الواقع، هو ذلك النظام الذي يُستخلص بمحاكاة النصوص الأدبية.

ففي أوربا، ومنذ القرن السابع عشر إلى غاية القرن التاسع عشر، شكّلت دراسة قواعد اللغة اللاتينية وبلاغتها قالب منهجيات تعليم اللغات في الإطار المؤسّسي جميعها، كما يجسّد المعلّم القطب المركزي لهذه المقاربة، حيث إنّ التفاعل معلّم – متعلّمين هو تفاعل ذو اتجاه واحد، ينطلق من المعلّم إلى المتعلّمين. أما ما يتعلّق بالخطأ، فلا تسامح فيه، ويصحّحه المعلّم بشكل فوري.

يشرح "فورني" هذا الأمر أكثر بزعمه أنّه في المنهجية المسماة "التقليدية"، يُفترض أن تكون المعارف منقولة من المعلّم إلى المتعلّم ببساطة، وهذا ما يُطلق عليه: "البيداغوجيا الجبينية" « La pédagogie frontale ». وهذا التصوّر للنقل أيّده علم النفس السلوكي أيضا؛ والذي ينطلق من المبدأ الفلسفي القائل بإمكانية مقارنة الدماغ بشيء طيّع تترسّخ فيه المعارف[4].

تُدرج المنهجية التقليدية ضمن ما يسمى "التربية الجديدة" « L'éducation nouvelle »، أو "البيداغوجيا النشطة" التي أخذت موقعها في المدة الممتدة من 1900 إلى غاية 1975. وتصوّرت هذه البيداغوجيا القسم بمثابة مكان يستطيع تأسيس علاقة جديدة بين الأفراد، وامتدت آفاقها لتشمل العلاقة بين المجتمع والمدرسة.

ولقد شجّع هذا النوع من التربية استقلالية كل فرد من خلال تطوير الرّابط الاجتماعي، كما اعتبرت "التربية الجديدة" أنّ التعليم لا ينفصل عن التربية القيمية، التي تميّزها ثلاث سمات يمكن حصرها في الآتي: الأخذ في الحسبان الواقع الطفولي (الطيش الصبياني « Puérocentrique »)، وتنظيم حياة اجتماعية وسط الحياة المدرسية، وكذا علاقة الفعل بالفكر، وهذه السّمات في مجملها أساسية[5].

اقترحت هذه المنهجية استراتيجية رئيسة تتمثّل في قراءة النصوص الأدبية في لغة أجنبية وترجمتها، وتركت الجانب الشفاهي في مستوى ثانوي. في حين عُدّت اللغة في منظور هذه المنهجية، مجموعة من القواعد قابلة للاستنباط والدراسة انطلاقا من النصوص.

يحظى الشكل الأدبي بأهمية كبيرة على حساب المعنى في النص، واللغة المعلّمة ذات نوعية خاصة يطلق عليها "اللغة المعيارية"، وهي اللغة التي يستعملها الأدباء والكتّاب، وهي كذلك اللغة التي يفترض تعلّمها واتخاذها منوالا في سبيل تحصيل ملكة لغوية تامة.

لا يُعتبر الكتاب المدرسي ضروريا بالنسبة لمعلّم اللغة، حيث بإمكانه اختيار النصوص الأدبية التي يرى أنّها مناسبة، وضرورية لتطوّر أداءات المتعلّمين اللغوية. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ الصعوبات المعجمية و/أو النحوية لا تؤخذ في الحسبان.

بناء على ذلك، يمكن القول أنّ المنهجية التقليدية قدّمت مستوى ضعيفا من الاندماج التعليمياتي، حيث تُجرى الأنشطة داخل القسم، بصفة عشوائية دون وجود نظام موجّه أو أيّ منطق معلوم، فالمعلّم يبسط سيطرة تامة على القسم، ويمتلك كلّ المعارف والمعلومات، وهو إذ ذاك رمز لاحتكار المعرفة والسلطة، يختار النصوص ويعدّ التمارين، كما أنّه يطرح الأسئلة ويصحّح الإجابات (الحلول)[6]. وفي المقابل، فإنّ المتعلّم لا يملك الحقّ في ارتكاب الخطأ، وإن حدث وارتكب خطأ، فإنّ المعلّم يصحّحه له بشكل تطْبَعُه النّظامية، والسّبب في ذلك هو قبول المستوى المعياري لا غير.

تستعمل اللغة الأم لتقديم الشروحات، في حين أنّ كلّ مبادرة من المتعلّم غير مرغوب فيها، ويعلّم الجانب المعجمي في شكل قوائم للمفردات التي لا تظهر في السياقات اليومية، ويكون المتعلّمون مجبرين على حفظ تلك المفردات عن ظهر قلب، ويُعطى معناها بالاستعانة بترجمتها إلى اللّغة الأم.

تعرض المنهجية التقليدية نموذجا تعليميا تطغى عليه صفة المحاكاة والتقليد، فلا تحفّز الجانب الإبداعي لدى المتعلّم، ولذلك كانت محطّ كثير من الانتقادات، ذلكأنّ الملكة النحوية التي تزعم ترسيخها لدى المتعلّمين، تكون دائما محدودة، وحتى الجمل التي تقترحها للتعلّم كثيرا ما تكون موضوعة لا أصيلة. يبرز "باس" ذلك بوضوح بقوله: "الإجراءات التي تستخدمها معترض عليها: ففهم القواعد النحوية (...) يبقى دائما غير مؤكّد، والمعرفة الجيّدة بهذه القواعد ليس شرطا كافيا لممارسة سليمة للغة التي تحملها تلك القواعد..."[7]. وعليه، اختفت المنهجية التقليدية في أواخر القرن 19، بسبب صرامتها ونتائجها غير السارة، وتركت مكانها لمنهجيات أخرى أكثر جذبا للمتعلّمين.

أمّا النحو –وفق التصوّر التقليدي- فقد كان مركز مختلف الأنشطة داخل القسم، ويتعلّق الأمر ههنا بالنحو المعياري وبالاستعمال الجيّد، فبحسب هذه المنهجية، فإنّ ما نتعلّمه هو لغة الأدباء "السليمة".

ويعلّم النحو في ظلّ هذه المنهجية بشكل صريح، وبأسلوب استنباطي وفق نموذج اللّغات القديمة؛ اللّاتينية أو اليونانية. أمّا الصّرف (الألفاظ وتصريفاتها) والتّركيب، فيشكّلان الركيزتين الأساسيتين لمعرفته. ويتبع اكتشاف القواعد سلسلة من تمارين النقل من اللغة الهدف إلى اللغة الأصل« Les exercices de version »، وتمارين النقل من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف « Les exercices de thème ».

إنّه نحو مؤسّس على المكتوب الذي تُقتبس فيه المادة من النصوص الأدبية، والذي تؤدّي فيه الترجمة دورا رئيسيا، وحتّى وإن انحصر التحليل النحوي في الجملة، فالجانب الميتا لساني

المستعمل صعب جدّا. وأمّا ما يتعلّق بالتدرّج، فيرجع إلى أقسام الخطاب من مثل: الاسم، الأداة، الفعل، الصفة...

وبعد العرض العام هذا، يمكن أن نلخّص أهمّ ما طبع هذه المنهجية في النّقاط الآتية[8]:

– ترتكز المنهجية التقليدية على أساس نظري فيما يتعلّق باللغة، والثقافة، والتعليم والتعلّم. ففيما يخصّ اللّغة، فتُتَصَوّرُ على أنّها مجموعة من القواعد والاستثناءات (الشواذ) المُلاحَظَة ضمن جمل أو نصوص، قابلة لأن تُقابل بقواعد لغة الانطلاق (اللّغة الأُصل أو ل1)، كما يشغل الشّكل والمعنى مكانة جوهرية في التعليم. لهذا السّبب، أُعير اهتمام خاص لتعلّم الصّرف والتركيب من جهة، وتعلّم قوائم المفردات من جهة أخرى.

– عُدّت اللغة المكتوبة، ولغة النصوص الأدبية في مستوى أعلى مقارنة مع اللغة المنطوقة، وهما ما ينبغي تعليمه وتعلّمه.

– الثقافة الأجنبية (ثقافة اللغة الهدف) هي مرادف للفنون الجميلة، فتعلّم لغة أجنبية يعني القدرة على النفاذ إلى هذه الثقافة بوساطة ترجمة النصوص الأدبية.

– تعليم اللغات الحيّة الأجنبية مثلُه مثلَ تعلّم اللغة اللاتينية قديما، هو تعليم مادّة ذهنية ضرورية لبناء الذهن. ففي البداية، كان تعليم النحو يتطلّب اللّجوء إلى الاستنباط، ولكن بعد ذلك بفترة زمنية في القرن 18، لمّا أصبحت دراسة النحو تحتّل المرتبة الثانية، حلّت الطريقة الاستقرائية مكان الطريقة الاستنباطية.

– تمّ تصوّر التعلّم في هذه المنهجية على أنّه نشاط ذهني يتضمّن تعلّم القواعد، والأمثلة وتخزينها في سبيل إحكامٍ محتمل لصرف اللغة الهدف (ل2)وتركيبها.

– ينبغي لتعليم اللغة الهدف (ل2)، وتعلّمها وفق المنهجية التقليدية–إذا ما حقّق غايته- أن يبلغ ثلاثة أهداف كبرى، وهي كالآتي: جعل المتعلّم قادرا على قراءة المؤلّفات الأدبية المكتوبة في اللغة الهدف، وتنمية الكلّيات الذهنية للمتعلّم عن طريق تأمّل أو تفكير منهجي متّسق حول لغته وحول اللغة التي هو بصدد تعلّمها، ثمّ جعل المتعلّم قادرا على الترجمة من وإلى اللغة الهدف، وتكوين مترجمين جيّدين للنصوص الأدبية كذلك[9].

– إنّ بلوغ الأهداف المحدّدة يعطي الأسبقية لملكات الفهم والتعبير الكتابي، ولأجل بلوغ ذلك ينبغي توفير مجموعة من الإجراءات والتقنيات الصّفيّة، والتي لا يزال بعضها مستخدما في المقرّرات، والكتب المدرسية الحالية. وفي المقابل، شغل الفهم والتعبير الشفاهي مكانة ثانوية إلى غاية اللحظة التي بدأت تتمظهر -في صلب المنهجية ذاتها- بعض الاهتمامات بالجانب الشفاهي؛ تُرجِم ذلك بإدراجه في محتويات المقرّر في شكل تعليم نظري للنطق مرفوق بأمثلة مناسبة، وتغييرات صوتية[10].

– يُلاحظ أنّ جملة الإجراءات التي استخدمتها هذه المنهجية في التعليم والتعلّم غير متنوّعة، إذ تراوحت بين الآتي:

1. أوّلا، يشرح المعلّم قاعدة نحوية في اللغة الهدف بالاعتماد على اللغة الأولى للمتعلّم.
2. ثمّ يوضّح هذه القاعدة باستخدام الأمثلة التي يبنيها هو نفسه، أو تلك التي يسترفدها من مؤلّفين مشهورين.
3. يُترجم هذه الأمثلة حرفيا (كلمة كلمة) في اللغة الأولى للمتعلّم من أجل التحقّق بأن هذا الأخير قد فهم الشّرح بشكل جيّد.
4. وأخيرا، يطلب المعلّم من المتعلّمين تشكيل أمثلة بالاعتماد على أنفسهم من أجل توضيح القاعدة.
5. التقنية المستخدمة في هذا المقام هي الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف، والتي ترمي إلى تحقيق هدفين في الوقت نفسه وهما: التطبيق السليم للقاعدة النحوية المُعلّمة، ومراقبة اكتساب المعجم الذي أُعِدَّ خصّيصا للوحدة التعليمية التعلّمية.

– تعتمد هذه المنهجية التعلّم الصّريح والاستنتاجي، فيُتبَع شرحُ القاعدة بأمثلة وتطبيقات، أضف إلى ذلك، فإنّه يُجرى الشّرح بوساطة جانب ميتا لساني في غاية الصّعوبة، لكن يُفترض أن يكون المتعلّم عارفا به في لغته الأولى.

– يعتبر الاتحاد بين النحو والنقل (ما يترجمه المتعلّم من لغته إلى اللغة الهدف) (grammaire/thème)الخاصية الجوهرية للطريقة "قواعد-ترجمة" في القرن 19[11].

– تعايشت المنهجية التقليدية أوّلا مع إرث تعليم اللغة اللاتينية لغة حيّة، مثل: دراسة الحوارات المصطنعة، ودراسة قوائم الكلمات المرتّبة وفق تسلسل المواضيع، و/أو دراسة مصنّفات الأقوال المأثورة أو التعابير الاصطلاحية المتداولة بين أفراد المجتمع[12]. ولكنّها، فرضت نفسها تدريجيا، وأصبحت الترجمة التطبيقية « Le thème d'application »التمرين المفضّل (المُقدّم)، إذ تمّ ضمّه مع دراسة القواعد.

– تنظيم وحدة التعليم والتعلّم (وحدة الدرس) لا تخصّ الإجراءات والتقنيات فقط، ولكنّها تخصّ في مقام أوّل المحتوى؛ والذي يكون معجميا ونحويا خصوصا.

– لا يهمّ المعلّم لا النطق ولا المواضيع، فالنصوص التي تعدّ بمثابة وسائل تعليمية، والتي تُستعمل بدورها في تعليم المعجم، والنحو، وتعلّمهما، هي نصوص أدبية مختارة نظرا لقيمتها الأدبية، من دون أيّ انشغال أو اهتمام بتأسيس تدرّج معيّن، يأخذ في الحسبان درجة الصعوبة.

– تُنَظَّمُ كلّ وحدة تعليمية تعلّمية حول إشكالية (صعوبة) نحوية موضّحة في النص، وهنا في هذه الحالة، يتّصل اختيار الإشكاليات (الصعوبات) النحوية، وتدرّج تقديمها بنظام التقديم في نحو

اللغة الأولى. وبهذه الكيفية، يدخل المتعلّم في اتصال، واحتكاك بنظام وبطريقة للتقديم مألوفة لديه، والتي تسعى لجعله مرتاحا خلال تعلّمه.

– تُستخدم النصوص المختارة لتوضيح، وشرح القاعدة أو القواعد المتّصلة بالإشكالية (الصعوبة) النحوية المراد تعليمها.

– تُحفظ المفردات عن ظهر قلب، وذلك بمعزل عن أيّ سياق استعمالي، ومن أجل فهم جيّد لمعاني المفردات، تُترجَم إلى اللغة الأصل (ل1).

– تُعدّ معرفة نحو اللغة الأصل (ل1) أمرا أساسيا، لأنّها تُسهّل تعلّم نحو اللغة الهدف (ل2)، وتسمح بفهم الأمثلة والجانب الميتا-لساني[13].

– قسم اللغة يُهيمنُ عليه المعلّم، فهو يمثّل السّلطة المدرسية، والحائز على المعارف المهيّأة للاكتساب من قبل المتعلّمين. وإليه يعود تصميم النشاط، وتنظيمه، بدء من اختيار النصوص المراد دراستها، وتحضير الأسئلة حول فهم النصوص، وحول الترجمة (بنوعيها)، والشرح النظري، وصولا إلى توزيع المهام، ومراقبة إنجازها.

– يمتلك المعلّم زمام المبادرة دائما في التفاعلات الشفاهية أثناء الدّرس، وتكون هذه المبادلات بين المعلّم، والمتعلّمين بصفة دائمة، ولا تكون أبدا بين المتعلّمين أنفسهم. وهي من صنف: أسئلة-أجوبة.

– أمّا ما يتعلّق بالمتعلّم، فمن المفروض أنّه يقوم بإنجاز المهام التي يُقرّرها له المعلّم، ويلاحظ سياق إجراء النشاط الذي يفرضه المعلّم أيضا، ويتفاعل في أوقات محدّدة؛ أين يُتوقَّعُ منه التدخّل (تكوين أمثلة يُطبّق فيها القاعدة المدروسة، والإجابة عن الأسئلة، وحل المسائل المتعلّقة بالترجمة). فالمتعلّم وفق هذا المنظور، لا يملك حقّ المبادرة بشكل قطعي، وبذلك يُبنى تعلّمه على تخزين "البراديغمات" الفعلية والاسمية، وقوائم الكلمات، وأحيانا مقاطع نصّية أو نصوص كاملة.

– تتجاهل المنهجية التقليدية دور الخطأ في اكتساب المعارف ولا تتسامح معها، فكلّ خطأ يُصحّح في أوانه، وذلك من قبل المعلّم دائما، ولا مجال لقيام متعلّم آخر بذلك[14].

– سيطرت المنهجية التقليدية على ميدان تعليم اللغات الحية وتعلّمها منذ نهاية القرن 16 وفي القرن 17، ولكنّها عرفت أوجّ ازدهارها في القرن 19[15]، واستمرّ استخدامها في قترة معتبرة في القرن 20. وأهمّ ما يميّز هذه المنهجية عن المنهجيات الأخرى ما يلي:

1– الأهمّية التي توليها للنحو؛ حيث يتحقّق التعليم الصّوري للنحو ضمن مقاربة ذهنية تحاكي الفئات اللغوية على حساب الفئات الخاصة بالتفكير، والارتقاء أو التدرّج يتمّ بشكل اعتباطي لأنّه يرتكز على أقسام الخطاب.

2– تعليم لغة معيارية ترتكز على المكتوب؛ والتي يجسّدها الأدباء والكُتّاب.

3- اللجوء إلى الترجمة.

4- الأهمية الممنوحة للأدب باعتباره تتويجا لتعلّم اللغة؛ فالنفاذ إلى الأدب يُشكّل الهدف النّهائي لتعلّم اللغة الهدف[16].

- تعرّضت هذه المنهجية لجملة من الانتقادات، تمثّلت في الآتي:

- عدم فاعليتها بالرّغم من التعليم لسنوات وساعات معتبرة؛ إذ لا يطوّر المتعلّمون ملكة فعلية في اللغة الهدف، سواء فيما يتعلّق بالجانب الشفاهي أم بالجانب الكتابي.
- التردّد حول درجة فهم القواعد النحوية.
- عدم كفاية معرفة القواعد لممارسة سليمة للغة المتعلّمة.
- الترجمة الحرفية، والمترادفات اللفظية تقريبية، الأمر الذي بإمكانه أن يؤدّي إلى أخطاء.
- تؤدّي ممارسة الترجمة في بداية التعلّم (من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف، ومن اللغة الهدف إلى اللغة الأصل) إلى ثنائية لغوية لم يبلغ المتعلّم اكتسابها بَعْدُ[17]. ويمكن أن نضيف إلى ما تقدّم من اعتراضات حول هذه المنهجية، جملة من الانتقادات عرضها "كريستيان بيران" فيما يلي:
- الطابع التجريدي للأنشطة المعزولة بشكل تام عن أيّ ممارسة للغة، سواء ما يتعلّق بالحفظ عن ظهر قلب للقواعد النحوية، ولقوائم المفردات المرتّبة ترتيبا ألفبائيا، وكذلك التشكيل النحوي (الترجمة التطبيقية).
- عجز الوسائل التي توضع في متناول المتعلّمين (كتب النحو، والقواميس) على وصف اللغة الهدف كلّها، وعلى منح المتعلّمين وسائل تمكّنهم من التأليف في اللغة الهدف بشكل فعلي.
- قدّمت هذه المنهجية مستوى ضعيفا من الاندماج التعليمياتي[18].

غير أنّه، وبالرّغم من كلّ هذه الهنّات التي اعترت تصميم المنهجية التقليدية، فإنّ هذه الأخيرة دامت لفترة غير قصيرة في التعليم المدرسي والجامعي، وذلك لأسباب أخرى غير مرتبطة بالجانب التعليمياتي الخالص[19].

2-المنهجية المباشرة « La méthodologie directe » :

تتّخذ المنهجية المباشرة موقعها ضمن استمرارية تاريخية لتطوّر داخلي للمنهجية التقليدية، والسبب في ذلك هو تراجع الاهتمام بتعليم النحو خلال القرن 19، الشيء الذي عاد بالفائدة على الممارسة الشفاهية للّغة. وبهذا الصدد، يؤكّد "كريستيان بيران" أنّ تموقع المنهجية المباشرة كان بإنشاء القطيعة الجذرية مع المنهجية التقليدية[20]. ويظهر ذلك من خلال تعليم الكلمات الأجنبية من دون المرور عبر وساطة معانيها في اللغة الأولى، وكذا تعليم الجانب المنطوق من اللغة دون المرور عبر وساطة الشّكل الكتابي لها، بالإضافة إلى تعليم نحو اللّغة الهدف دون اتّخاذ وساطة القاعدة الصريحة[21].

تجدر الإشارة إلى أن المنهجية المباشرة شهدت اهتماما واسعا في كل من فرنسا وألمانيا خلال نهاية القرن التاسع عشر(19) وبداية القرن العشرين[22]،وكان هذا الاهتمام نابعا من الرغبة في مواجهة الآخر، والانفتاح عليه، والموجّه في ذلك هو بحث كلّ من فرنسا، وألمانيا عن منهج يؤمّن المبادلات الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والسياحية مع باقي دول العالم.

وفي ظلّ التحريض الذي مارسته الاحتياجات الجديدة المرتبطة خصوصا بالاحتياجات الصناعية، والتجارية في بداية القرن العشرين، أخذ المنطوق مكانة أعلى من المكتوب، وسبب ذلك هو الاهتمام بتعلّم "اللغات الحية" وليس تعلّم "اللغات الميّتة". ولهذا، أصبح استعمال اللغة الأصل (ل1) أمرا محظورا، حيث تُقدّم الأشياء مباشرة باللغة الهدف.

نتج عن هذا الأمر ظهور هدف جديد أطلق عليه "ممارسة اللغة"، تزامن مع تطور الحاجة إلى تعلّم اللغات الحية الأجنبية، وكانت الغاية التي يرومها هي الإتقان الفعلي للغة الأجنبية بِعدِّها وسيلة للتواصل.

تأسّست المنهجية المباشرة على مبدأ ملاحظة سيرورة اكتساب الطفل للغته الأولى، واشتمل على مقاربة طبيعية لتعلم اللغة الأجنبية، حيث يؤكد "باس" « Besse »على أنّ المبدأ الرئيس لهذه المنهجية هو أن المعلّم يستعمل، منذ الدّرس الأول، اللّغة الهدف فقط، ويمنع أيّ رجوع إلى اللغة الأولى، فيعلّم اللغة الهدف بشكل مباشر بالاعتماد على الإشارات، والإيحاءات،والرسوم، والصور، والبيئة الحالية المؤطّرة للقسم في المقام الأول، ثم يقوم تدريجيا بالاعتماد على الوسائل التي تتيحها اللغة الهدف في حدّ ذاتها. وبإزّاء ذلك، يتم تعليم المفردات الجديدة دون الرّجوع إلى معانيها في اللّغة الأصل، لذا ينبغي للمتعلّم أن يفكّر باللغة الهدف ما أمكنه ذلك[23].

تحظر المنهجية المباشرة على المتعلّم الترجمة إلى اللّغة الأصل، إذ عليه أن يعتمد على إنتاجاته المنطوقة أوّلا، ليُقدّم الوصف النحوي للّغة الهدف بعد ذلك بشكل ضمني. أمّا التدرج الذي يأتي بعد ذلك، فإنّه يكون على حسب الإجراءات البيداغوجية المستعملة، فتُقدّم المفردات الحسّية أوّلا على أساس أنّه يمكن الإشارة إلى ما تحيل إليه، فإذا ما تمّ استيعابها، يكون بالإمكان الانتقال إلى عرض مفردات جديدة تكون أكثر تجريدا[24].

تقترح هذه المنهجية وضع المتعلم في "حمّام لغوي"، والسّهر على توفير ظروف اكتساب تكون طبيعية قدر الإمكان داخل القسم؛ ذلك أنّ الطفل يكتسب لغته الأولى بشكل لاشعوري انطلاقا من تعرّضه المباشر والمستمرّ لها. وبذلك، يقوم المعلّم، وفق هذه المنهجية، باقتراح ملفوظات باللغة الهدف، شرط أن يتزامن ذلك مع لحظة عرضه لموضوع ما.

أدّى ظهور المنهجية المباشرة إلى استعانة تعليميات اللغات بالبيداغوجيا العامة، الشيء الذي جعل تعليميات اللغات تأخذ في الحسبان عنصر "تحفيز المتعلمين"، وأصبح من الضروري توافق الطرائق مع اهتمامات المتعلمين، واحتياجاتهم، وقدراتهم، بالإضافة إلى ضرورة بناء المحتويات التعليمية وفق التدرج من السّهل إلى الصعب[25].

يُعلّم النحو وفق هذه المنهجية بشكل ضمني واستقرائي، حيث يكون المتعلّم نشيطا لأنّه مجبر على المشاركة في اكتشاف القاعدة، وفي عديد التبادلات داخل القسم. وحافظت الجملة – كإطار للتحليل النحوي- واللّغة الأدبية –باعتبارها حقلا للمادة- على أهمّيتهما، أمّا المسائل النحوية المزمع دراستها، فتتّبع تدرّجا من البسيط إلى المعقّد، ومن المحسوس إلى المجرّد، وأمّا نوع التمارين المدرجة في هذه المنهجية فأكثرها من نوع "أسئلة/أجوبة"[26].

فالنحو هنا لا يعلّم بشكل صريح، والقاعدة، والاطّرادات النحوية ينبغي لها أن تكون تابعة للبراديغمات التلفّظية المنتقاة بعناية، والمرتّبة بشكل جيّد حتى يتيحَ ذلك ترجمتها. ويظهر أنّ الطريقة الضمنية الاستقرائية المستخدمة في تعليم النحو، أعلنت حضورها بدء من القرن الخامس عشر (15)[27]. وبذلك، قلّصت الكتب المدرسية الجانب الميتا لساني إلى أقصى حدّ ممكن، وذلك من خلال ممارسة "براديغمات" الأشكال المنظّمة بعناية.

أمّا ما يتعلّق بالمفردات والملفوظات، فتُعلّم من خلال ربطهما بالصّور المعلّقة على السبّورة دون اللجوء إلى اللغة الأولى (ل1)، وهنا بالذات، نقف على استخدامٍ للجانب السّمعي-البصري بصفته مادة بديلة للطريقة المباشرة[28].

وفي الأخير، يمكن القول بأنّ المنهجية المباشرة تمثّل تجديدا معتبرا في ميدان تعليم اللغات وتعلّمها مقارنة مع المنهجية التي سبقتها. لكنّها لم تسلم هي الأخرى من الوقوع في مطبّات، وجَنْي إخفاقات يمكن تلخيصها في الآتي:

1- لم تُقصَ الترجمة بشكل نهائي؛ فغالبا ما يتحقّق التلميذ من الشيء الذي سمّاه المعلّم، بالاتكاء على لغته الأولى، فيُنشِئ نتيجة هذا الأمر ما يُطلَق عليه "المطابقة الصامتة"[29]، بالاستعانة بالترجمة الضّمنية التي غالبا ما تكون خاطئة، ذلك أنّ المتعلّم لا يملك إمكانية التحقّق من تلك الترجمة.

2- في مجال الأسئلة والأجوبة، يتوجّب التسليم بأنّ هذه الأخيرة مختلفة نسبيا عن تلك الأسئلة والأجوبة التي يستعملها المتكلّمون الأصليّون في محادثاتهم، ما يفسّر خطر الكشف عن مواقف غير ملائمة لدى المتعلّمين المبتدئين.

3- المكانة الممنوحة للبعد الدلالي للمفردات قليلة الكثافة للغاية.

4- توظّف هذه المنهجية ما يُطلق عليه "البيداغوجيا الترويضية أو التهذيبية" « La pédagogie de dressage »، التي تلجأ –على الأقلّ في المرحلة ألأولى- إلى تقليد نموذج مركزيّ ووحيد. فالعمل التأمّلي والتفسيري مُغيّب، وذلك لأنّ السلوك "البيهافيوري" « Le comportement behavioriste » يهتمّ بالجانب الشكلي فحسب، مع إقصاء كلّ ما هو ضمني[30].

5- ينبغي التنبيه إلى الملاحظة التي قدّمها "غاليسون" التي يشير فيها إلى الطابع "الاستبدادي" « Le caractère autocratique » لهذه المنهجية؛ إذ إنّ كلّ شيء يصدر من المعلّم؛ فهو الذي يُبرِزُ، ويأمر (يصدر تعليماته)، وهو الذي يفرض...

6- وبالرّغم من كلّ هذه الهنّات التي وقعت فيها المنهجية المباشرة، إلّا أنّها هي الأولى التي تكفّلت باللّغات الحيّة؛ من حيث طابعُها الشفاهي وبُعْدُها الشمولي، وذلك من خلال إدخال عنصر السياق، ومحاولتها تعلّم التواصل الفعلي.

3-المنهجية السمعية الشفهية (La méthodologie audio-orale):

ارتكزت المنهجية السمعية الشفهية على أعمال "التحليل التوزيعي"، الذي يعتبر اللغة قائمة على اتجاهين: "براديغماتي"و"سانتاغماتي"، كما تبنّت التمارين البنوية التي تقترح على المتعلمين إجراء تبديلات للوحدات الدنيا للجملة أو تحويلات لبنية إلى أخرى. ومن خلال تمارين التكرار والمحاكاة، يصبح المتعلمون قادرين على إعادة استعمال البنية من خلال إجراء تحويلات "برادغماتية" جديدة.

تعطي هذه المنهجية-مثلما تدلّ عليه تسميتها- الأولوية للجانب الشفاهي، فيصبح بذلك النطق هدفا رئيسيا.كما تضمّ تمارين تكرارية عديدة، وتمارين التمييز السمعي، وبذلك يستفيد النطق من النجاح الذي تضمنه تسجيلات الأصوات المختلفة للمتكلمين الأصليين[31].

اعتمدت المنهجية السمعية الشفاهية على ما توصلت إليه الأبحاث في علم النفس السلوكي الذي يرى أنّ اللّغة لاتعدو أن تكون جانبا من السلوك الإنساني، وعليه فإنّ المخطّط القاعدي الذي يتبناه الطرح السلوكي قائم على ردّ الفعل الاشتراطي: مثير-استجابة-تعزيز، حيث يفترض في الاستجابات التي تسبّبها المثيرات أن تصبح ردود أفعال؛ أي مكتسبات نهائية. ومن ميزات هذه المنهجية، اتخاذها لمخابر اللغات دعامة تعليمية، وأمّا استراتيجيتها الرئيسة فتتمثّل في التكرار المكثّف لتسهيل عملية تخزين تراكيب اللغة.

إنّ بلوغ التواصل باللغة الهدف من خلال إعطاء الأولوية للمشافهة، يمثل الهدف الأساسي للمنهجية السمعية الشفهية، ولكي يتم التواصل في الحياة اليومية، تقوم هذه المنهجية باستهداف المهارات اللغوية الأربعة.

تنظر هذه المنهجية إلى اللغة بِعدِّها مجموعة من ردود الأفعال التي تُنشئ أشكالا لغوية ملائمة، تُستعمل بشكل تلقائي، ويمكن تفسير هذه المنهجية بمثابة ردّ فعل على طريقة "قراءة-ترجمة" التي فُرِضت جزئيا في أمريكا، فالأمر لا يتعلّق بتعليم القراءة باللغة الهدف، وإنّما بتعليم الفهم، والتّحدث، والقراءة، والكتابة بتلك اللغة، بدء بالجوانب الشفاهية، والمهارات الأربعة، التي من دونها لا يمكن التنبّؤ بامتلاك اللغة[32].

إذا سلّمنا بأنّ لكلّ لغة نظامها الصوتي، والصرفي، والتركيبي الخاص، فتعليم مفردات اللغة يكون في المقام الثاني بالنسبة لتعليم البنى التركيبية. وعليه، تُفسّر الممارسات اللغوية الخاصة باللغة الأولى على أنّها من مُسبّبات التّداخل اللّغوي أثناء التعلّم.

ولتفادي هذا التداخل، يصبح لزاما على المعلّم استعمال اللغة الهدف داخل القسم بشكل حصري. هذا، وقد شهدت هذه المنهجية مجموعة من الانتقادات، أبرزها: غياب نقل اللغة المتعلّمة، واستعمالها خارج القسم، وكذا طبيعة التمارين البنوية التي غالبا ما ينفر منها المتعلمون.

وفيما يخصّ تعليم النحو وفق هذه المنهجية، فيتمّ بمساعدة تسجيلات الحوارات التي يجري فيها اختيار تراكيب نموذجية، تخدم المتعلّمين من ناحية إعادة إنتاج تراكيب مشابهة. أمّا التمارين، فهي تكرارية بشكل مكثّف، ممّا يسمح بتخزين التراكيب القاعدية؛ إنّها "التمارين البنوية" بأنواعها المتعدّدة.

أمّا المبادئ، والتقنيات التي استخدمتها هذه المنهجية، فيمكن توضيحها فيما يلي:

1-3 مبادؤها:

يمكن ملاحظة الصبغة السلوكية بشكل جلي، والتي طبعت الجهاز النظري لهذه المنهجية. والمبادئ الآتية، توضّح ذلك[33]:

1- اللسان عبارة عن سلوك، وللوصول إلى امتلاكه، ينبغي أن يُثار المتعلّم لممارسة اللسان.

2- يجب التسليم بالطبيعة الشفاهية للسلوكات، وذلك على الصعيد التاريخي أكثر منه على الصعيد الوراثي (اللّجوء إلى اللغة الأولى (ل1)).

3- يعتبر اصطناع الوضعيات الفعلية (أين تُمارس الخطابات) ضرورة لا غنى عنها.

4- ينبغي التّسليم كذلك بإجبارية اللجوء إلى الآلية المُكثّفة لتكوين الآليات؛ فالتمارين البنوية تعزّز بشكل منتظم مفردات اللغة. وهنا إشارة إلى السيرورة الآلية لتكوين العادات[34].

5- تنمو وتتّسع فاعلية سيرورة اكتساب "الميكانزمات" مع إنتاج الإجابات السليمة من خلال التكرار، والمراقبة الآنية لنوعية هذه الإجابات. والنّموذج الذي يستعمله التمرين البنيوي لا يروم التعبير النحوي؛ إذ تُفسّر مناسبته بقدرته على تسهيل إنتاج سلوكات لسانية سليمة.

6- يُقصي تعلّم اللغة الهدف (ل2) النشاط الذهني أو الفكري؛ بمعنى أنّه يدعم فكرة وجوب "معرفة إنجاز فعل ما" (المهارة الإنجازية) لا "تعلّم شيء معيّن" (التعلّم في حدّ ذاته). وهو تلميح إلى إمكانية تعميم "الميكانيزم" المُكتَسَب -بوساطة عمليات سهلة نسبيا- على البنية التي سبق تعلّمها.

2-3 تقنياتها:

تُعتبر التمارين البنيوية –التي يرجع أصلها إلى العصور الوسطى- التقنية المستعملة بشكل واسع في المنهجية السمعية الشفهية، وتستجيب هذه التمارين –السلوكية أساسا- لمبدأ تعزيز تدرّج المادّة المُعلّمة، وللمبدأ السّلوكي المتعلّق بالتّعميم خصوصا.

وانطلاقا من "النموذج"، يَستنتجُ نوع هذه التمارين إمكانية التعميم على مستوى بنية محدّدة؛ فالمبدأ المتعلّم بالفعل هو مُماثلُ (شبيهُ) البنية المستنبطة عن طريق نقل (تحويل) العناصر، ومنه تشغل العناصر المصطنعة موقع عناصر أخرى داخل البنية[35].

ومن بين التقنيات الجديدة التي أفرزتها هذه المنهجية، استغناؤها عن اللّجوء إلى جداول التّصريف التقليدية، وأصبح تعلّم التصريف منذ ذلك الحين قائما على التمارين التي تُجري

تحويلات الأزمنة المنتظمة، وتمّ تجاوز التفسيرات بتركيز العمل حول التركيب بدل الصّرف والمعجم. كما غدت القواعد تُستنبطُ بشكل لا شعوري.

وفي الأخير، مكّننا تتبّع مبادئ هذه المنهجية، وتقنياتها من الوصول إلى جملة من النتائج نعرضها في النقاط الآتية:

1- يكمن الاعتراض على المنهجية في العلاقة التي غالبا ما تكون غير ملائمة بين الآلية الصارمة للتمارين البنيوية، والتواصل الفعلي ضمن الوضعية. ويتعلّق الأمر ببيداغوجيا "الترويض" أو "التهذيب" ، وخلق الآليات. ومن أجل تحاشي الأخطاء، نلفي توظيف التحليل التقابلي الذي لم يسلم من الإخفاقات هو الآخر؛ ففي الوقت الذي يتمّ التنبّؤ بالأخطاء نجد أنّها لا تظهر دائما، وفي الوقت الذي لا يُتنبّؤ بها، فإنّها تظهر في بعض الأحيان[36].

2- لكنّ الصّدمة البالغة التي تعرّضت لها هذه المنهجية، مسّت الأسس النظرية التي قامت عليها. تمثّلت هذه الصّدمة في الانتقادات التي وجّهها كلّ من "تشومسكي" « N. Chomsky » و"كارول" « B. Carolle » اللذين توصّلا إلى إبراز المحدودية العلمية لهذه المنهجية.

3- لازالت التمارين البنيوية تحافظ على حضورها ضمن ممارسة اللغة في القسم ولو بشكل جزئي، فممّا لا شكّ فيه أنّه من الصعب إنكار قيمتها، وفائدتها في اكتساب بعض "ميكانزمات" اللغة.

وبالرّغم من إمكانية مناقشة جوانب المنهجية السمعية الشفهية، غير أنّها تبقى أوّل محاولة فعلية متداخلة المقاربات في ميدان تعليم اللغات وتعلّمها، مؤدّية دورا رفيع الشّأن في إعادة التعريف المفهومي للفضاء الأنطولوجي لهذا الميدان.

4-المنهجية السمعية البصرية البنوية الشاملة (SGAV):

تأسّست هذه المنهجية في فرنسا قي أواخر خمسينات القرن الماضي، وارتكزت على إدماج الصورة، والصوت في سيرورة تعليم اللغة الهدف وتعلّمها. وفرضت نفسها في السياق السياسي الذي ساد أوربا بعد الحرب العالمية الثانية؛ حيث أضحت اللغة الانجليزية -شيئا فشيئا- لغة التواصل العالمي، وهو ما أصبح يشكّل خطرا على تأثير فرنسا، ومنه تأثير اللّغة الفرنسية، فوقع أن قامت "فرنسا" بتعزيز وجودها في البلدان التي استعمرتها من خلال إبراز مكانتها الدولية، والحظوة التي ينالها المتحدّث باللغة الفرنسية حتى تحدّ من انتشار اللغة الانجليزية[37].

انطلاقا من الحدث السابق، صار تعليم اللغة الفرنسية من أولويات الدولة الفرنسية، حيث قامت هذه الأخيرة بتأسيس خلية بحث مهمّتها وضع ما يسمى بـ"الفرنسية الأولية" « Le français élémentaire » (وأطلق عليها فيما بعد "الفرنسية الأساسية")،وكان هذا المخطّط مبنيا على تدرّج نحوي، ومعجمي مستنبط من تحليل اللغة الجاري استعمالها.

وترأّس هذه الخلية كلّ من"جورج غوجنهايم"« Georges Gougenheim » و"بول ريفانك"[38]« Paul Rivenc »، وكانا المسؤولين عن هذه المهمّة لتشجيع تعلم اللغة الفرنسية ونشرها،

ونشرا عام 1954 نتائج الدراسة التي قاما بها في شكل قائمتين: "اللغة الفرنسية ذات الدرجة الأولى"، مشكّلة من 1475 كلمة، و"الفرنسية ذات الدرجة الثانية"، والتي احتوت 1609 كلمة[39].

اعتُبرت "اللغة الفرنسية الأساسية" –كمرحلة أولى- قاعدة مهمّة لتعليم اللغة الفرنسية في السياق المدرسي، إذ تقترح تعلّما متدرّجا وعقليا للغة، وهو ما يسمح بإتقان فعلي لها، وتوجّب على مؤلّفي" الفرنسية الأساسية" جعل هذا البرنامج في متناول القائمين على وضع الكتب المدرسية، وهؤلاء يرون أن تعلّم اللغة الفرنسية يرتكز على إكساب المتعلمين عددا كبيرا من المفردات، وشبكة نحوية (قالب لوضع كل مفردة في موضعها المناسب).

وعلى النقيض من ذلك، رغب مؤلفو "الفرنسية الأساسية" في عدم إرهاق ذاكرات المتعلمين، ولهذا أكّدوا على ضرورة القيام باختيار نظام استعجالي وتأسيسه[40].

انتُقِدت "الفرنسية الأساسية" بشدّة، حتى عُدّت بمثابة "جناية" ضد "نقاء" اللغة الفرنسية، كما انتقدت حواراتها، ووصفاتها المصطنعة خاصة، من زاوية كونها لا تعرض الجانب المستعمل في الحياة اليومية من اللغة.

استندت هذه المنهجية على البنيوية في الشّق اللساني، وعلى السّلوكية في الشّق النفسي. وأوّل إسهام للسانيات البنيوية كان في منح توصيفات للموضوع الذي يشكّل –تحديدا- الهدف الأوّلي للبيداغوجيا الجديدة؛ يعني اللغة الشفاهية في الاستعمال. أما ثاني إسهام للسانيات البنيوية، فيكمن من دون شكّ في مفهوم اللغة كنظام؛ والذي طوّره "دي سوسير" منذ البدايات الأولى للقرن العشرين[41]. ومن علم النفس السلوكي –ومن نظرية الاشتراط لصاحبها "سكينر" خصوصا- أخذ مؤيّدو هذه المنهجية الجديدة مفهوم اللغة كشبكة من العادات، وكإجراء ترابطي بين مثيرات واستجابات يؤسّسها التعزيز داخل وضعية اجتماعية[42].

سادت المنهجية السمعية البصرية في فرنسا خلال الفترة الممتدة بين 1960-1970، حيث كان أول درس مبني وفق هذه المنهجية ما نشر منطرف« CREDIF »[43] في سنة 1962، وهو درس "أصوات وصور فرنسا"[44]، تأسّست هذه الطريقة من خلال ربط الصورة والصوت، انطلاقا من فرضية أنّ التعلم متعلّق بالبصر(العين)، والسمع (الأذن).وعلى هذا الأساس اعتمدت هذه المنهجية على مجموعة من الدعامات: سمعية وبصرية، أمّا الدعامات السمعية فتتمثّل في التسجيلات الصوتية، وأمّا الدعامات البصرية فشكلّتها الأفلام الثابتة.

وإذا كانت الطرائق التقليدية قد ارتكزت على تعليم قواعد النحو، وعلى تمارين الترجمة وقراءة المقاطع الأدبية المقتبسة من مؤلّفات أشهر الكتّاب، فإنّ هذه المنهجية فضّلتمقاربة تواصلية للتعلّم، وأعطت الأولوية للغة المنطوقة (هذه السلسلة الصوّتية التي تشكّلها الأصوات التي تتسلسل بدورها لتشكّل مفردات، ومجموعة من المفردات، ثمّ الجمل. وكلّ هذا يُعبَّرُ عنه بوساطة الإيقاع والتنغيم). كما استهدفت هذه المنهجية المهارات اللغوية الأربعة، وأصبح الجانب الشفاهي يحظى بالأولوية على حساب الجانب الكتابي أو لغة الكتّاب البارعين، وذلك من خلال الاهتمام بالتعبير عن

الأحاسيس والمشاعر؛ فاللغة من منظور هذهالمنهجية عبارة عن مجموعة سمعية –بصرية. أمّا النحو، والوضعية، والسياق اللغوي فكان هدفهم تسهيل عملية الدمج الذهني للمثيرات الخارجية.

إضافة إلى ما تقدّم، ارتكزت المنهجية السمعية البصرية على القاعدة الحوارية في تقديم المفردات والتراكيب المعدّة للدراسة، ففي هذه المنهجية، تتوقع الحوارات أشياء إضافية، وتعمل على تقديم الجانب المعجمي والصرفي-التركيبي للغة الهدف بشكل تدريجي[45]، ولكن هذا لا يشكّل الجانب المهم، فالأمر يتعلّق بتقديم ماهو جار استعماله في اللغة الهدف في الوضعيات التخاطبية أوّلا[46]؛ أي وفقا للظّروف المحتملة للاستعمال، وهو ما ترتّب عنه اللّجوء إلى استغلال الصور[47]، في حين أنّ ذلك لم يخدم مسألة الإحالة إلى الوقائع التي تشير إليها المفردات (كما هو الحال بالنسبة لأول كتاب مدرسي أسس على مبادئ المنهج السمعي البصري" أصوات وصور فرنسا")، إلاّ فيما يتعلق بإعادة بناء قسم من الظروف (المكانية-الزمانية، والنفسية، والتفاعلية) التي يقع فيها تبادل تلك الوقائع اللغوية[48]. وأمّا الشخصيات المعروضة، فيفترض أن تكون قريبة من إدراكات المتعلمين حتى يتم التطابق بينها وبينهم.

يعلّم الجانب المعجمي، والنحوي بطريقة حدسية[49]، ففي الجانب المعجمي تُنتقى المفردات القاعدية، وتعرض انطلاقا من مراكز الاهتمام المستوحاة من "الفرنسية الأساسية"؛ حيث تلحّ المنهجية السمعية البصرية على ضرورة الحوار الدائم بين المعلّم والمتعلّمين، شرط أن لا يكون معتمدا بشكل مطلق على المعلّم.

أمّا الجانب النّحوي، فيُعلّم بطريقة حدسية وبأسلوب ضمني واستقرائي[50]، وغالبا ما تُتّخذ التمارين البنيوية كأداة لتثبيت التراكيب القاعدية، في حين نلفي التدرّج في هذه المنهجية يماثل التدرّج في المنهجيات السابقة؛ أي من البسيط إلى المعقّد. وأمّا الجديد الذي جاءت به هذه المنهجية في ميدان تعليم النحو هو التحليل التقابلي الذي يُجرى بين اللغة الأولى للمتعلّم واللغة الهدف.

وككلّ منهجية تعليمية، لم تسلم المنهجية السمعية البصرية من موجة من الانتقادات والاعتراضات أطلقها المختصّون في الميدان، لكنّها بالرغم من ذلك اعتُبرت ثورة في ميدان تعليم اللغات؛ وذلك بإدماجها للدعامات السمعية البصرية داخل القسم، وسمحت للمعلّم بإعادة خلق بيئة "وهمية" أو "خيالية" (وضعيات التحدّث)، كما أعطت الأسبقية للغة المنطوقة، واستهدفت تعلّم لغة مستعملة في سياقها الاجتماعي.

ولكن مع انبثاق مفاهيم لسانية جديدة، وتطوّر النظريات المرجعية، وبالخصوص ظهور جمهور جديد من المتعلّمين، برزت نقاط ضعف هذه المنهجية (سلبياتها) والتي أدّت إلى ظهور تيار جديد في تعليم اللغات وتعلّمها وهو المقاربة التواصلية. وفيما يلي إيجابيات هذه المنهجيةوسلبياتها.

1-4 الإيجابيات:

– ركّزت على **النطق الصحيح والسّليم**؛ وهو الجانب الذي أغفلته منهجيات تعليم اللغات الأخرى التي ركّزت على الجانب الكتابي بشكل كبير.

- **العرض التدرّجي للتراكيب النحوية واللغوية:** وهو ما يسمح للمعلّم بالتحضير الجيّد للوسائل البيداغوجية التي سيستعملها في القسم.
- **البدء باللغة الشفاهية** ثمّ الانتقال إلى المكتوب.

2-4 السلبيات:

1. **الإفراط في "تألية"** التراكيب؛ فالمتعلّم لا يتعلّم أيّ قاعدة نحوية، ويبقى استعماله للغة مقيّدا بالوضعيات المعروضة في القسم. وعليه، فإنّه لا يُصبح مستقلّا بسهولة؛ فهو يتعلّم -بشكل أسرع نسبيا- التواصل شفاهيا مع المتكلّمين الأصليين للغة الهدف (وذلك في الوضعيات التي تستلزم التواصل وجها لوجه أو في وضعيات تحادثية، شرط أن لا تتجاوز هذه الوضعيات "السيناريوهات" المتخيّلة أثناء التعلّم).

2. لا تتيح هذه المنهجية فرصة كبيرة للمتعلّم من أجل فهم المتكلّمين الأصليين حينما يتحدّثون فيما بينهم، أو عندما يعبّرون عن أنفسهم في وسائل الإعلام (إذاعة، تلفزيون، جرائد). لأنّ اللغة التي يستعملونها حينئذ (اللغة الأم) ليست هي نفسها لغة الحوارات الأوّلية (**لغة مصطنعة ومتكلّفة كثيرا**، تكون نظامية دائما، وأكثر معيارية، مع كمّ مفرداتي معالج بعناية) التي ينبغي أن تتناول دائما مواضيع عامة، حتى يتمكّن المتعلّمون من فهم ما يجري ومن ثمّ النفاذ إلى المعنى[51].

3. مفهوم تيسيري للغة؛ والذي اختُزِل في مجموعة من التراكيب التي يمكن أن تتغيّر بصفة آلية.

وأخيرا، يمكن القول أنّ المنهجية البنيوية الشاملة السمعية البصرية قد مثّلت نقطة استدلال في تطوّر تعليميات اللغات، كما طُوّرت مبادئها من قبل التيارات المنهجية التي تلتها. وعليه، حافظت المقاربة التواصلية التي أعقبت المنهجية السمعية البصرية على أسبقية اللغة الشفاهية، ولكنّها وضعت "الملكة التواصلية" في مركز التعلّم، كما استبدلت الوضعيات المُصطنعة بوضعيات تواصلية أصيلة.

ومن هنا، برز مفهوم جديد للتعلّم مفاده أنّ تعلّم اللغة معناه تعلّم التصرّف بكيفية ملائمة في وضعيات التواصل –التي قلّما يكون للمتعلّم حظّ التواجد فيها- باستعمال شيفرات اللغة الهدف[52].

5-المقاربة التواصلية« L'approche communicative »:

ظهرت المقاربة التواصلية بداية من سبعينات القرن الماضي كردّ فعل على المنهجيتين: السمعية البصرية، والسمعية الشفهية، وبرزت في الساحة العلمية في الوقت الذي عرف تناطحا لعديد المنهجيات والنظريات؛ "المنهجية الوضعية" في بريطانيا، واللسانيات التوليدية التحويلية التي بلغت قمّة ازدهارها في الولايات المتحدة.

يندرج تعليم اللغات وتعلمها اليوم في إطار المقاربة التواصلية، التي سجّلت ظهورها في سياق البناء التدريجي للوحدة الأوروبية، ومع ارتفاع حجم التبادلات المتنوّعة بين دول القارة الأوروبية،

وكذا الحاجة الملحّة، والمتنامية للتواصل، قام المجلس الأوروبي « Le Conseil de l'Europe »[53]بتفكير عميق، وتأمّل دقيق في الحاجة إلى تعليم للغات أكثر فعالية، ويكون في مستوى الاحتياجات الجديدة[54].

تصادف تطوّر المقاربة التواصلية، مع مطلب اجتماعي جديد، وظهور فئة من المجتمع لم تتلقّ تكوينا مدرسيا[55]. وفي هذا الوقت بالذات، ظهر مصطلح "المتعلم" للإشارة إلى هؤلاء المتمدرسين، الذين ليس بإمكانهم أن يكونوا تلاميذا ولا طلبة[56]، فما كان على المعلّمين إلاّ أن يتساءلوا حول الأسلوب الذي يمكّنهم من مراعاة هذه التنوّعات الفردية، وكذا شخصية كل واحد، وتحفيز كل فرد في سياق الاحتياجات التواصلية المتنامية. وكان واجبا التفكير في طريقة لإعادة تقويم احتياجات كل واحد من المتمدرسين خلال المسار التعلّمي، كما كان لزاما على المعلّمين تكييف أساليب تعليمهم بما يتماشى وهذه التنوعات.

وبناء على ما استعملته المنهجية المباشرة من لغة وصفية "مبالغ فيها" والمنهجية "البنوية الشاملة السمعية البصرية « SGAV » التي بدت وكأنها قريبة من التواصل الأصلي، إلاّ أن حواراتها كان ينقصها الكثير من الطبيعية، فنجد أنّ المقاربة التواصلية قد استفادت من تحليل المدونات التخاطبية (الواقعية) التي أظهرت أصنافا متنوعة من المحتويات المتضمّنة (غير ظاهرة): لسانية، وثقافية، وسلوكية، والتي بإمكانها أن تظهر من خلال أشكال شفهية، ونبرية(تنغيمية) أو إشارية (حركية)وما تستلزمها، حيث تمثّل الجزء الضائع من عملية التواصل[57]. وبهذا نكون قد أعدنا تعريف الأهداف التعليمية/التعلّمية للغات من منظور المقاربة التواصلية.

إن اعتماد المقاربة التواصلية في الساحة التعليمية، كان لهدف تسهيل حركة الأشخاص وتسهيل اندماجهم في المجتمعات المُستقبِلة[58]،فبالإضافة إلى أنّها رامت تطوير التعارف المتبادل بين شعوب ولغات الاتحاد الأوروبي، نلفي أن هناك هدفا آخرا منشودا، يتمثل في التأسيس لسلوك اجتماعي عام حسن، والتفاهم بين مختلف الدول الأعضاء. وبهذا يمكن القول بأن ميلاد المقاربة التواصلية كان نتاج السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي لبناء الاتحاد الأوروبي.

1-5 الأسس النظرية للمقاربة التواصلية:

تؤكد "دانيال بايلي" على أن المقاربة التواصلية مبنية على مفاهيم اصطناع أو إعادة بناء مباشر لوضعيات التبادلات اللغوية الأصلية[59]. ولمواجهة الاحتياجات اللغوية في هذه الفترة التي تطوّر فيها التواصل والتبادلات، استبقت المقاربة التواصلية الأمر وقامت بمنح المتعلم أدوات اللغة المتناسبة مع احتياجاته الإعلامية، والتداولية، والتعبيرية من دون إغفال خصائص التفاعل المعني[60].

وعلى هذا الأساس، اتكأت المقاربة التواصلية على النظريات المعرفية والبنائية الخاصة بتعليم اللغات وتعلّمها حتى وإن كانت قد تبنّت اتجاها أقرب إلى علم الاجتماع اللغوي في بداياتها.

1-1-5 التيار المعرفي والتيار البنائي:

يميّز المقاربة المعرفية (التواصلية) للتعلم عنصران أساسيان: أولهما قائم على تصور التعلم بمثابة سيرورة بناء المعارف وليس سيرورة اكتساب، والثاني يرى أن أنشطة التعليم هي أنشطة مساعدة في بناء المعارف وليست أنشطة لنقل المعارف[61]. والأمر الذي يبرز في هذا السياق، هو مفهوم التعلم من وجهة نظر المقاربة التواصلية، الذي يشير إلى البنائية التي أصبحت مرجعا مهمّا منذ بروزها كنظرية للتعلّم، حتى وإن كان المصطلح غالبا ما يحيل إلى وجهات نظر مختلفة؛ إذ يرتكز التيارالبنائي على فكرة مفادها أن حقيقة العالم، إنّما تنبني داخل دماغ الفرد انطلاقا من نشاطه الإدراكي في شكل تمثّلات ذهنية أو نماذج حول العالم[62].

يظهر في هذا المقام إلحاح على دور السياق (سياق الحياة الواقعية وسياق العالم بجميع تعقيداته الاجتماعية)،الذي يقرّ به بناء المتعلم لمعرفته انطلاقا من تفاعلاته مع الآخرين، ومع المحيط الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه.

2-1-5 الوثائق الأصيلة:

تمثل الوثائق الأصلية سمة من السمات الرئيسية للمقاربة التواصلية، حيث يلجأ المعلم–في حدود الممكن- إلى هذه الوثائق المسماة "الأصلية"، أو غير المصنوعة، لغرض اتخاذها مادة تعليمية، فهي قبل كل شيء عينة مكتوبة أو شفهية مأخوذة من تبادلات فعلية (حقيقية) بين متكلمين أصليين، والتي نرغب من خلالها تعليم اللغة وتعلّمها، كما أنها وثيقة تتعلق -بشكل دقيق- باهتمامات المتعلّمين وانشغالاتهم، حتى يكون استقبالها في القسم هو الآخر أكثر أصالة[63].

يجب إذن، حذف "الوضعيات المصطنعة" المصنوعة لغرض نحوي، فالوثيقة المنتقاة تسعى -ميدانيا- إلى المعالجة الفعلية للبنى والمفاهيم، وكل هذا يرتكز على إيصال درس اللغة إلى درس محادثة؛ والذي يجب أن يحافظ على مبدأ الطبيعية قدر الإمكان[64].

- **الوثيقة الأصيلة مُيسّرة للتعلّم:**

يتم إنجاز أفعال لسانية ضمن وضعيات التواصل، هذه الأفعال التي تستخدم وظائف لنقل المفاهيم، فالوثيقة المسماة "الأصلية" وسيلة بيداغوجية مسهّلة للتعلّم وأسلوب للتعليم بشرط أن لا تكون غاية في حدّ ذاتها.

فالتعليم من هذا المنطلق، لا يقوم على الترسيخ والتحويل، بل يقوم على سيرورة تفعيل التعلم « Faire apprendre »؛ أي استثارة القدرات الكامنة، وجعل المتعلم واعيا بالتصورات التي يحملها حول ذاته. ويكون المعلم إزاء هذه الحالة، في مقام طرح الأسئلة، لا إملاء الأجوبة، فهو من هذه الحيثية غير قابل للتعويض[65].

انطلاقا من وجهة النظر هذه، يمكن القول بأنّ كلّ وثيقة أو صورة مهما كانت درجة أصالتها، تكون متعلقة بخصائصها المتفرّدة في حالة استغلالها بيداغوجيا، حتّى وان اعتبرنا التعليم ظاهرة تفاعلية، فإنّ الأمر يتعلّق قبل كل شيء بسيرورة يكون الهدف منها تعديل (أو تغيير) حالة المُستقبِل. فالشركاء الآخرون في سيرورة التعليم، يمتلكون استعدادات، وأدوار مختلفة، لذلك يصبح القسم كما لو أنّه حقل تبادلي لنقل المعلومات في شكل أفكار ومعارف.

إنّ القسم حسب–موراندي-، مكان مصطنع؛ بمعنى أنّه نمط مبني من بين أنماط أخرى ممكنة ويكون مؤسّسا على اختيار معيّن[66]، كما أنّه من بين الفضاءات الاجتماعية الأكثر مراقبة، حيث يتمّ انتقاء المتعلمين ومراقبتهم قبل ولوجهم القسم، ثمّ تقسيمهم إلى مجموعات وأفواج انطلاقا من معايير مختلفة مثل: السن، الجنس، المعارف القبلية، الصعوبات.... أما داخل القسم، فتكون التنقلات، وأساليب التعبير، والمواقف والحركات، والمبادرة بالتحدث ووضعيات الجلوس، تكون كلّها منظّمة ومقنّنة. وأمّا الزمن، ومحتويات التعلّم فتكون مبرمجة، فكلّ معلم على دراية بأنّ القسم لا يُسيَّر من تلقاء نفسه، فهو من يجب عليه حثّ المتعلمين على العمل وتشغيلهم، وكذا السهر على ارتقائهم وملاحظتهم، فمراقبتهم ومتابعتهم...[67].

- **دور المتعلم:**

يتّضح ممّا تقدّم أنّ هذه المقاربة قد رفضت علم النفس السلوكي، وأقامت مكانه علم النفس المعرفي، وبذلك وضعت المتعلّم في قلب سيرورة تعلّمه، وغيّرت النظرة إليه؛ واعتبرته نشطا ومبدعا. كما أصبحت البيداغوجيا المعتمدة تركّز على التفكير، والذاكرة -اللذيْن يؤدّيان أدوارا مهمّة في اكتشاف قواعد للملفوظات الجديدة، ولأجل دمج المعارف الجديدة مع المعارف السّابقة- ولم تعد تركّز على الجانب التكراري كما كان الحال مع المنهجية البنيوية الشاملة السمعية البصرية.

وبناء على هذا الطّرح الجديد، وضعت المقاربة التواصلية المتعلم في مقام المنشّط لتعلّماته، ولهذا يجب -من هذه الحيثية- تحسيسه بنظام اشتغال العملية التواصلية من خلال مواقف بيداغوجية ملائمة، فالتركيز كلّه منصبّ على السيرورة أكثر من التركيز على نتاج العملية التواصلية. يظهر من ذلك، اعتماد هذه المقاربة على مبدأين هما: التثبيت اللساني للملكة التواصلية، والتركيز على قطب المتعلم. وتحقّق هذين المبدأين يتم عبر إيلاء اهتمام كبير بالجانب الشفهي للغة أثناء الدرس على حساب "النحو"، الذي يجب ألاّ يكون غاية في حدّ ذاته، هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين للتواصل فيما بينهم، فيصبح القسم بموجب ذلك مكانا لتواصل وتفاعل أصيليْن؛ أي بمعنى:

1- تواصل يتعلق –بالدرجة الأولى- بالانشغالات الفعلية (الحقيقية) للمتعلمين سواء ما تعلق بتلك الانشغالات التي تطرحها استعمالات اللغة الهدف خارج نطاق القسم (المنظور الوظيفي المتأتّى عبر تحليل الاحتياجات اللغوية)، أو بتلك الانشغالات التي يطرحها الاستعمال الآني داخل القسم (المنظور التفاعلي).

2- تواصل يكون أكثر تطابقا والاستعمالات الفعلية للمتكلمين الأصليين(اللجوء للوثائق "الأصيلة" وللأنشطة البيداغوجية المرتكزة على المحتويات أكثر من تركيزها على الأشكال اللغوية).

- **دور المعلم:**

تُسند للمعلم مهمّة تسيير مختلف الأنشطة المقترحة، حتّى يتم التركيز على الأبعاد التواصلية المتنوّعة للغة الهدف، إذ يجب عليه السماح للمجموعة بإدماج غير المعلوم (المهم) بالمعلوم، وتُترك له الحرية الكاملة في التعبير وتسيير الأخطاء، والموانع المحتملة التي تحول دون

المبادرة بالكلام، والتصرف أمام الأجوبة غير المتوقعة. كلّ هذا يتم تداركه انطلاقا من مرحلة التثبيت. ويمكن تلخيص هذه الجوانب المنهجية في الآتي[68]:

- استعمال الوثائق الأصيلة: البصرية والسمعية المتنوعة.
- العمل المنتظم حول "المفاهيم" و"الوظائف"، أفعال الكلام، القصد التواصلي.
- إزالة مفهوم التدرج الذي يؤول من الخطية إلى اللولبية (الحلقية أو الاندفاعية إلى المركز) أو الدورية.
- محاولة الأخذ في الحسبان لجملة وضعيات التلفظ.
- تنويع الطرائق والاستراتيجيات انطلاقا من الاهتمامات، والاحتياجات، وأساليب التعلم.
- إعادة تعريف دور المعلّم.
- ليونة ومرونة أكثر خلال مجريات الدرس.

يظهر ممّا سبق، الانتقال من سيطرة المعلّم إلى حظوة المتعلّم، ولتوضيح جانب المفارقة الموقعية هذه، يشير "غاليسون" و"كوست" إلى أنّه لا يُطلب من المعلّم القيام بالتعليم بقدر ما هو مطلوب منه تفعيل التعلّم؛ بمعنى مساعدة المتعلّم على البناء الذاتي لمعارفه، وإعانته بصفة مستمرة، دون فرض معارفه أو سلطته عليه[69]. لكنّ هذا التحليل، يُظهر الدعوة إلى جعل المشروع البيداغوجي متمركزا حول المتعلّم والتعلّم، وإلغاء قطب المعلّم والتعليم، في حين لم تعرف المدرسة منذ نشأتها تبنّي هذا الإجراء، المتمثّل في التركيز على المتعلّم، حيث كان عنصرا مهجورا غير ملتفت إليه. غير أنّ مسألة اعتباره محورا للعملية التعليمية التعلمية -بصفة حصرية- في المقابل، يمكن أن يؤدّي إلى فقدان الهدف من التعليم اللغوي المتمثّل في نقل مهارات التحدّث (التواصل) والمهارات العملية، وحتّى المعارف المتعلّقة بكيفية التعلّم. فالناضج فقط، هو من بإمكانه القيام بكلّ هذا.

يمكن الإشارة في هذا السّياق إلى أنّ مزيّة المقاربة التواصلية تكمن في التغييرات المهمّة التي أحدثتها على مستوى العلاقة البيداغوجية، وذلك من خلال التركيز على المتعلّم وتنمية استقلاليته، إضافة إلى البحث عن "الأصالة"، وتغيير دور المعلّم. فهي بذلك ركّزت على المتعلّم، واستغلّت بشكل كبير المحور البيداغوجي والتواصلي: معلّم-متعلّم، لكنّها لم تُقدّم إجابات خاصّة حول مسألة التعلّم (محور: متعلّم-معرفة).

وبالرّغم من كلّ ما تقدّم، كانت المقاربة التواصلية موضع كثير من الانتقادات والاعتراضات، فمن المآخذ التي لوحظت على هذه المقاربة نلفي: عدم ضبطها لمكتسبات المتعلمين من حيث تنظيمها في شكل تدرجي ومنسجم، إذ يبدو تعليم التراكيب التواصلية القاعدية للمتعلمين صعبا، وخاصة للمتعلّمين الصغار، من دون تثبيت قدر من الملكة اللغوية؛ أي النحو. وفي هذا الصدد يذهب "باس" و"بوركييه" إلى أنّه من الساذج الاعتقاد بأنّ الاندماج الكلي في المذهب التواصلي الأصيل، سيجلب حلاّ نهائيا لإشكاليات تعلّم اللغات[70].

خاتمة:

إنّ الحديث عن منهجيات تعليم اللغة وتعلّمها مؤدّاه الحديث عن التعليم والتعلم بشكل عام، مع الأخذ في الحسبان خصوصية المحتويات. وبهذا، يكون المشتغل بحقل التعليم إزّاء مسؤولية تضعه وجها لوجه مع **المحتويات**، وذلك إمّا **بصناعتها** أو بتكييفها وإدماجها. أضف إلى ذلك، بحثه عن الوسائل والغايات ومبادئ التطبيق والقرارات التي لا يمكن إدراكها إلّا من خلال مجموعة من الفرضيات التي تسمح للمعلّم بالتوسّع –إلى أبعد حدّ- في فهم سيرورات تعلّم اللغة، حيث إنّ كلّ فعل تدريبي تتحقّق من خلاله المعرفة، إنّما يحدث في وضعية معطاة ومكان مخصّص وبوسائل ممنوحة.

وبناء على ذلك، أمكننا القول بأنّ تأسيس أيّة منهجية تعليمية يقتضي من هذه الأخيرة أن تشمل مجموعة من العناصر الأساسية المتمثّلة في: أهداف التعليم، والمحتويات، والاستراتيجيات والتقنيات، إضافة إلى الوسائل، وحتى التقويم كذلك. كما يتحتّم ارتباط المنهجية بنوعي الاستعمال اللغوي؛ في حالة الاستقبال (الإدراك أو الفهم) وفي حالة الإرسال (التعبير أو الإنتاج)، وبـ"الشيفرة" المستهدفة؛ شفاهية كانت أم كتابية. وهي ثوابت استُعملت بشكل مختلف حسب أهداف التعلّم، وخصائص وضعية التعليم والتعلّم، وكذا لحظة اكتساب اللغة، ومعايير التدرّج التعليمياتي المتبنّى.

ومن أجل القيام باختيارات منهجية، فإنّه يتوجّب تأسيس علاقة تبادلية بين أهداف تعليم اللغة وتعلّمها والنّماذج اللّسانية، لنتمكّن بعد ذلك من الوصول إلى مناقشة الطرائق التي تنحدر من هذه النماذج، وذلك عبر الأخذ في الحسبان الخصائص النظرية التي تستغلّها تلك الأهداف وتلك النماذج اللسانية على حدّ سواء.

أفضت العلاقة التبادلية بين أهداف تعليم اللغة والنماذج اللسانية إلى تغيير وتحيين مستمرينّ لمناهج تعليم اللغة وتعلّمها، حيث استقرّت الأهداف في الفترة الحالية في القدرة على التواصل باللغة الهدف لتلبية مختلف الأغراض التيليغية، وللتفاعل مع مختلف الوضعيات التواصلية التي قد ينخرط فيها الفرد/ المتعلّم.

الإحالات:

[1] ينظر: Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.Paris :PUG, 2 ème édition. ص: 254.

[2] تشكّل مصطلح "الشكل المدرسي" La formescolaire من خلال تقاطع أعمال ميداني التاريخ وعلم اجتماع التربية، فالأمر لا يتعلّق بالحديث عن مفهوم تعليمياتي خالص. لذا فإنّه يمكن –كمقاربة أولى وبشكل عام- تعريف الشكل المدرسي على أنّه شكل خاص من العلاقات الاجتماعية (مختلف عن العلاقات الشخصية والتشاركية والودية...). يقوم هذا الشكل بإشراك وبجعل عديد الأبعاد في موضع التفاعل (الفضاء، الزمن، الذوات، المواضيع والأنشطة...). يمكن إذن الحديث عن مظهر يقوم ببناء –وبشكل فردي- العلاقة تعليم–تعلّم وتميزها خصوصا عن الصيغ اللا شكلية التي يمكن أن تتخذها (داخل العائلة، بواسطة الخبرة...). وإجمالا، فإنّه انطلاقا من الأعمال المنجزة حول هذا المفهوم، يمكن سرد بعض الخصائص الجوهرية حتى يتمّ تحديده بشكل دقيق. فالشكل المدرسي –بأسلوب خاص- يبني أوّلا، العلاقة البيداغوجية وذلك بجعل النقل الذي يتم بين المعلم (المعرف بالقوانين التشريعية وبمؤهلاته) والتلاميذ (الخاضعين للتفويج على حسب أعمارهم ومستواهم) شكليا أو صوريا. تشكّل، في الواقع، احترافية المعلم

وقابلية تعويض الفاعلين (إمكانية استبدال المعلمين والتلاميذ بآخرين وتغيرهم كلّ سنة)، وكذا الطابع الجماعي للمتعلمين قطيعة مع أشكال العلاقات الأكثر شخصية أو ذاتية. ينظر: Yves Reuter (éd.), Cora COHEN-AZRIA etautres, 2011, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Groupe De Boeck S.A. 2010. SNC Guerfi El Midad Editions.. Algérie.، ص: 111-112.

[3] ينظر: Fournier, M et Torger, V (coordonnée par), 2005. *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre. Sciences Humaines..، ص: 191.

[4] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر: Morandi, F, 2005. *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris, Nathan.، ص: 51.

[6] ولا يتوقّف الأمر عند امتلاك المعلّم لملكة لسانية جيّدة في اللغة الهدف (ل2)، بل ينبغي عليه أن يكون قادرا على شرح نظام الاشتغال الداخلي لتلك الملكة ولو بشكل جزئي، وكذا ترجمة ملفوظات تلك الملكة إلى اللغة الأصل (ل1). وعليه يطلق عليها تسمية "الطريقة ثنائية اللغة" La méthodebilingue. ينظر: Besse Henri, 2005, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*.Crédif, Didier..، ص: 25.

[7] Besse Henri, 2005, *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF. Didier..، ص: 26.

[8] ينظر: Germaine Claude, 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ansd'histoire*. CLE International. Paris..، ص : 101- 103.

[9] ينظر: المرجع نفسه، ص: 102-103. وينظر كذلك: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels des langues*.، مرجع سابق، ص: 27.

[10] ينظر: Puren Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*,Pris Nathan-Clé International,.، ص: 69.

[11] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 66.

[12] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[13] ينظر: Germain Claude. *Evolution de l'enseignement des langues*.، مرجع سابق، ص: 105.

[14] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 103-106.

[15] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 27.

[16] ينظر: Cuq, J-P. Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangèreetseconde*.، مرجع سابق، ص: 255.

[17] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 27.

[18] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 36-37، وص: 60.

[19] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 27.

[20] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 106.

[21] ينظر: المرجع نفسه، ص: 95.

[22] اشتهرت هذه المنهجية في أوربا انطلاقا من النصف الثاني من القرن التاسع عشر (19)، ومن بين أنصارها الفرنسيين نذكر كلّا من: "جاكوتو" (J. J. Jacotot) الذي ألحّ على "شمولية" التعلّم، و"غوين" (F. Gouin) وكذلك "باسي" (P. Passy)؛ هذا الأخير الذي يعدّ صاحب مؤلّف دقيق جدّا خاص بالحقل النظري للطريقة. وفي إنجلترا، فمؤيّدو هذه الطريقة هم كلّ من "سويت"(H. Sweet) و"بالمر" (H. E. Palmer). فيما نجد في ألمانيا "فييتور" (W. Viëtor).

[23] ينظر: Besse Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*..، مرجع سابق، ص:31.

[24] ينظر: المرجع نفسه، ص: 32.

[25] ينظر: المرجع نفسه، ص: 135.

[26] ينظر: المرجع نفسه، ص:328.

[27] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 32.

[28] ينظر: Gaonac'h. D, 1991, *Théoriesd'apprentissageet acquisition d'une langue étrangère*. Hatier/ Didier. Paris..، ص: 53.

[29] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 34.

[30] ينظر: Galisson Robert,1980, *D'hier à aujjourd'huit. La didactique générale des languesétrangères*. CLE International. Paris.., ص: 41.

[31] ينظر: Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. مرجع سابق، ص: 258.

[32] ينظر: Besse, Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. مرجع سابق، ص: 35.

[33] ينظر: Gaonac'h. D. *Théoriesd'apprentissageet acquisition d'une langue étrangère*. مرجع سابق، ص: 26-28.

[34] ينظر: المرجع نفسه، ص: 27.

[35] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[36] ينظر: Galisson Robert. *D'hier à aujjourd'huit. La didactiquegénérale des languesétrangères*. مرجع سابق، ص: 38.

[37] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 309.

[38] بالإضافة إلى كلّ منA. Sauvageot وR.Michéa وE.Benvéniste الذين شاركوا في أعمال "الفرنسية الأساسية". ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[39] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها. وتجدر الإشارة إلى أنّ "بيتارغوبرينا" « PetarGuberina » (من معهد الصوتيات لجامعة "زاغرب" (Zaghreb(Slovénie، هو أوّل من قدّم الصّيغ النظرية الأولى للمنهجية البنوية الشاملة السمعية البصرية SGAV. ويعدّ كلّ من "بول ريفانك« Paul Rivenc » من المدرسة العليا "سان كلود" « Saint-Cloud »و"رايموندرونار" « Raymond Renard » من جامعة "مونز" « Mons » في بلجيكا المؤسّسين للطرائق السمعية البصرية التي أعلنت ثورة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وفتحت آفاقا جديدة للتطوّر والبحث. ولهذه الأسباب يطلق على هذه الطرائق تسمية "طرائق سان كلود وزاغرب" -Les méthodes St cloud « Zaghreb. واعتُبرت بمثابة شكل من أشكال الإجابة الأوربية على الطرائق السمعية الشفهية والطريقة المباشرة التي صمّمها الجامعيّون الأمريكيون.

[40] ينظر: Roman, Dorina, 1994, *La didactique du français langue étrangère*.Baia Mare. Umbria.., ص: 94.

[41] ينظر: Roulet Eddy, 1976, « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodesd'enseignement des languessecondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». *Etudes de linguistiqueappliquée*(21), jan-mars. ، ص: 44.

[42] ينظر: المرجع نفسه، ص: 45.

[43]Centre de rechercheetd'étude pour la diffusion du français. (مركز البحث والدراسة من أجل نشر اللغة الفرنسية).

[44] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 309.

[45] ينظر: المرجع نفسه، ص: 338.

[46] ينظر: المرجع نفسه، ص: 345.

[47] ينظر: المرجع نفسه، ص: 336.

[48] ينظر: Besse, Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. مرجع سابق، ص: 40.

[49] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 328.

[50] ينظر: المرجع نفسه، ص: 387.

[51] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. مرجع سابق، ص: 45.

[52] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 372.

[53] هو الإطار الأوربي الموحّد المرجعي، الذي يمنح قاعدة موحّدة لتأسيس برامج اللغات الحية، والاختبارات، والكتب المدرسية... في أوربا. يصف قدر الإمكان ما يتوجّب على متعلّمي لغة ما تعلّمه من أجل استعماله لهدف التواصل، كما يُحصي في الوقت نفسه المعارف والمهارات التي ينبغي لهم اكتسابها من أجل الحصول على سلوك لغوي فعّال. كما يشمل الوصف كذلك، السياق الثقافي الذي يدعم اللغة. وأخيرا، يعرّف الإطار المرجعي مستويات الملكة التي تسمح بقياس تطوّر المتعلّم في كلّ مرحلة تعليمية وفي كلّ لحظة من لحظات الحياة. ينظر: Le Conseil de l'Europe, Le Cadre EuropéenCommun de Référence pour les langues, Paris, Didier. 2001، ص: 9.

[54] ينظر: Martinez P, 1996, *La didactique des languesétrangères*. Collection « Que sais-je ? ». Paris : PUF.., ص: 69.

[55] ينظر: Pochard, J-C (éd), 1994, *Les profils d'apprentissage*. Presses Universitaires de Saint-Etienne.., ص: 9.

[56] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[57] ينظر: Pothier, M, 2003, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap : Ophrys, Collection « AEM »..، ص: 29.

[58] ينظر: Martinez, P. La didactique des languesétrangères.، مرجع سابق، ص: 29.

[59] Bailly, Danielle, 1998, *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys..، ص: 82.

[60] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[61] ينظر: Legros, D. MAITRE DE PEMBROKE, E &Talbi, A, 2002, « les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». *In* Psychologie des apprentissage et multimédias. Legros, D &Crinon J (éds). Paris : Armond Colin..، ص: 28.

[62] ينظر: المرجع نفسه، ص: 30.

[63] ينظر: Besse, Henry. Pourquier, Rémy, 1991, *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Didier.، ص: 161.

[64] ينظر: Leclerrcq, B. &Piagearias, M-A, 1990, *L'anglais au lycée*. Collection « Guide Belin de l'enseignement ». Paris, Belin..، ص: 32.

[65] ينظر: Reboul, O, 1984, *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France..، ص: 62.

[66] ينظر: Morandi, F, 2005, *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan..، ص: 41.

[67] ينظر: Ruano-Borbalan, J-CL. (Coordonné par), 2001, *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines..، ص: 339.

[68] ينظر: Bailly, D, 1998, *Didactique de l'anglais, Vol 2 : La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan Pédagogie..، ص: 49.

[69] ينظر: Galisson, R. Coste, D. *Dictionnaire de didactique des langues*.، مرجع سابق، ص: 49.

[70] ينظر: Besse, H. Pourquier, R. *Grammaires et didactique des langues*.، مرجع سابق، ص: 158.

المراجع:

- Bailly, D, 1998,Didactique de l'anglais, Vol 2 : La mise en œuvre pédagogique. Paris : Nathan Pédagogie.
- Bailly, Danielle, 1998,Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais. Gap : Ophrys.
- Besse Henri, 2005,Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris : CREDIF. Didier.
- Besse, Henry. Pourquier, Rémy, 1991,Grammaires et didactique des langues. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001., Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Paris, Didier.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle, 2005, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris :PUG, 2 ème édition.
- Fournier, M et Torger, V (coordonnée par), 2005, Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. Auxerre. Sciences Humaines.
- Galisson Robert. D'hier à aujjourd'huit,1980, La didactique générale des languesétrangères. CLE International. Paris.
- Galisson, R. Coste, D, 1976,Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, France,
- Gaonac'h. D, 1991,Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Hatier/ Didier. Paris.
- Germaine Claude, 1993,Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE International. Paris.
- Leclerrcq, B. &Piagearias, M-A, 1990,L'anglais au lycée. Collection « Guide Belin de l'enseignement ». Paris, Belin.

- Legros, D. MAITRE DE PEMBROKE, E &Talbi, A, 2002, « les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». In Psychologie des apprentissage et multimédias. Legros, D &Crinon J (éds). Paris : Armond Colin.

- Martinez,P, 1996. La didactique des langues étrangères. Collection « Que sais-je ? ». Paris : PUF.

- Morandi, F, 2005. Modèles et méthodes en pédagogie. Paris : Nathan.

- Pochard, J-C (éd),1994, Les profils d'apprentissage. Presses Universitaires de Saint-Etienne.

- Pothier, M, 2003,Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Gap : Ophrys, Collection « AEM ».

- Puren, Christian,1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Pris Nathan-Clé International,

- Reboul, O, 1984,Le langage de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.

- Reuter Yves (éd.), Cora COHEN-AZRIA et autres, 2011,Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Groupe De Boeck S.A. 2010. SNC Guerfi El Midad Editions. Algérie.

- Roman, Dorina, 1994,La didactique du français langue étrangère.Baia Mare. Umbria.

- Roulet Eddy, 1976, « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». Etudes de linguistique appliquée (21), jan-mars.

- Ruano-Borbalan, J-CL, (Coordonné par),2001,Eduquer et former. Auxerre : Sciences Humaines.

استشرافات نظرية اللسانيات النسبية في ميدان تعليم اللغة العربية

Foresights of the theory of relative linguistics in the field of teaching Arabic

رينـاد مواس*
جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر2 (الجزائر)
rinedmouass@gmail.com

أمين قادري
جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)
Amine-alahmady@hotmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/04/30	تاريخ القبول: 2022/06/04

الملخص:

يحتاج بناء النظريات وقيامها إلى الإحاطة بثلاثة جوانب أساسية هي جانب الاسس المعرفية، وجانب المفاهيم النظرية ، وجانب الإجراءات العملية، وترتبط هذه الجوانب بتحقيق كفايات ثلاث تندرج ضمن أهم المطامح التي تسعى النظريات اللسانية على اختلافها للوصول إليها، وهي الكفاية المعرفية، والكفاية النظرية، والكفاية الإجرائية.ومن النظريات التي سارت على هذا المسعى نظرية اللسانيات النسبية التي اهتمت بالكفايات الثلاث، وأولت عناية أوفر للكفاية الإجرائية، التي جعلتها معيارا القياس مدى سلامة النظرية ونجاحها، فكان تحقيق هذه الكفاية الإجرائية مطمحا لابد منه لاستثمار نظرية اللسانيات النسبيّة في ميادين شتى نذكر منها: ميدان تعليم اللغة العربية.
وعليه نسعى من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن القيمة المعرفية لنظرية اللسانيات النسبية في ميدان تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات النسبية، الكفاية الإجرائية، الكفاية المعرفية، تعليم اللغة العربية

Abstract :

The construction and elaboration of theories needs to be aware of the three fundamental aspects namely the aspect of the cognitive foundations, the aspect of theoretical concepts, and that of pratical procedures. These aspects are linked to one another through the achievement of three skills which are among the objects which the different linguistic theories have worked to concretize them, in particular cognitive competence, theorecal and procedural. Among the theories that have taken this approach is the theory of relative linguistics, who is interested in said skills giving particular attention to procedural skills, however it has become a measure of the validity and success of the theory, realization of this procedural skill has become a primary objective in order to invest the theory of relative linguistic in various domains in particular that of Arabic language didactics.
Consequently, we seek through this study to reveal the value cognitive theory of relative linguistics in the field of Arabic language didactics.

Key words :Relative linguistics, procedural competence, cognitive competence, didactics of the Arabic language.

*المؤلف المرسل: رينـاد مواس

مقدمة:

أدى اختلاف اللغات البشرية وتنوعها، إلى اختلاف الدراسات التي حاولت الكشف عن ماهيتها، ومنشئها، وخصائصها، وبنيتها، وذلك لاختلاف زوايا النظر فيها. واختلاف المناهج التي استعملها أصحابها لمقاربتها، فمن هذه الدراسات ما حاول أصحابها إبراز الخصائص المشتركة بين جميع اللغات البشرية، بغية الخروج بقوانين كلية تستجيب لها كل اللغات، ومنها ما اهتم بلغة واحدة للكشف عن مميزاتها وخصائصها، وهناك دراسات أخرى قال أصحابها بنمطية اللغات فيجب تصنيفها ودراستها حسب هذه الأنماط، وهذا ما أفرز ظهور ثلاثة اتجاهات في البحث اللساني العربي هي: اتجاه كلي، و اتجاه خاص، واتجاه نسبي. ويمثّل للاتجاه الأخير في اللسانيات العربية الباحث اللساني المغربي محمد الأوراغي من خلال نظريته الموسومة بنظرية اللسانيات النسبية، التي حاول من خلالها إثراء اللسانيات العربية واقتراح منهجية جديدة في دراسة اللغة، لا سيما اللغة العربية سعيا منه للمحافظة عليها باعتبارها لغة القران الكريم الحافظة لثقافة الشعوب وهوياتهم، عليه تأتي هذه الدراسة للإجابة عن إشكالية رئيسية مفادها:

ما هي استشرافات نظرية اللسانيات النسبية في ميدان تعليم اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية نسير وفق خطة تنطلق بدءا من تقديم رؤية تمهيدية لنظرية اللسانيات النسبية، لتتبع بعد ذلك بالإشارة إلى الميادين التي يمكن ان تطبق فيها هذه النظرية، للوصول في الأخير إلى تقصي استشرافاتها في ميدان تعليم اللغة العربية. ومع الجهود الكبيرة التي بذلها الأوراغي في إيضاح معالم نظريته على المستوى النظري تجدر الإشارة هنا إلى أن قضية الاستشراف التي نسعى إلى تقصيها مبثوثة في أعماله لذا سيكون مقالنا هذا محاولة لتجميع ما قاله الأوراغي فيها واعطاء قراءة له.

1-نظرية اللسانيات النسبية_رؤية تمهيدية_:

أسس محمد الأوراغي نظرية اللسانيات النسبية إثر أعمالة النقدية النظرية اللسانيات الكلية، التي انتشرت في العالم لمدة طويلة من الزمن، وبعد أن لاحظ وجود عجز فيها حاول أن يبني نظرية لسانية جديدة لتجاوز أزمة الفكر اللغوي. وعليه قام محمّد الأوراغي بوضع نظرية لسانية تختلف في أسسها وتصوراتها ومنهجيتها التحليلية للظواهر اللغوية المختلفة عن نظرية اللسانيات الكلية، كما اقترح جملة من المفاهيم والأدوات الإجرائية الدقيقة لتناول اللغة باعتبارها ملكة كسبية، وقد عرفت نظريته تطورا في تصوّرها للتحليل اللساني، وكذا في مضمونها العام، كما تميزت بارتكازها على أسس علمية مكنتها من تجاوز مظاهر القصور النظري والمنهجي الذي ميز_في نظره_ نظرية اللسانيات الكلية، وأتاحت لها إضفاء طابع الدقة والموضوعية.

انتقد الأوراغي نظرية تشومسكي(N.chomsky) التي أسسها من دراسة اللغة الانجليزية، وخاصة مبدأ الكلية، وذلك لوجود نمطين مختلفين من اللغات هما نمط اللغات التركيبية

(الشجرية) ونمط اللغات التوليفية (الاشتقاقية)، ورغم إقرار تشومسكي بتغاير الأنماط اللغوية، ووجود لغات شجرية كالانجليزية والفرنسية ...ولغات غير شجرية كالعربية واليابانية وغيرهما، فإنّه يصف نحوه بالكلية؛ أي أنّه يصلح لدراسة كلّ اللغات، ويصرّح باستحالة تطبيق قواعد اللغات الثانية (غير الشجرية) على اللغات الشجرية، بمعنى أنّ القاعدة اللغوية عند تشومسكي مؤثرة في اتجاه واحد وهذا ما فنّده الأوراغي، الذي يرى أنّ تغاير الأنماط اللغوية يعني استحالة تطبيق قواعد أحد النمطين على الآخر، كما بيّن أنّ ما يصح في اللغة العربية (ذات النمط التوليفي) قد يصح في اللغات الأخرى من النمط نفسه، وما يصح في الانجليزية (ذات النمط الشجري) قد يصح في اللغات التي تشترك معها في النمط الشجري وهذا هو الأساس الذي اعتمدته نظرية اللسانيات النسبية[1]

بالإضافة إلى ذلك أقرّ الأوراغي بوجود مبرر معقول لاستحداث نظرية لسانية جديدة، حيث برّر هذا العمل بالأزمة التي يعيشها الفكر اللغوي عموما والفكر العربي خاصة بعد احتكاكه بتأملات الغربيين في لغاتهم، مثبتا أن ما بأيدي الباحثين من نظريات لسانية، ونماذج نحوية، قاصر عن حل الكثير من مشكلات اللغات البشرية، وقد صرّح بأهم الخصائص المميّزة للنظرية المقترحة فيما يلي:[2]

-أن توفّر النظرية المقترحة القدرة على حل أزمة فكرية متجذرة في حقل الدراسات اللغوية، وأن يكون الحل موافقا لأصول الحضارة الإسلامية، حيث ينتفي التعارض بين فرضية العمل التي تؤسس نظرية اللسانيات النسبية، وبين أصول العقيدة الإسلامية.

-أن يشكّل وجود النظرية المستحدثة نظرة جديدة إلى اللغة، إذا طوّرت هذه النظرية معرفتنا باللغات البشريّة، ويفترض عندئذ أن تُحدث ثورة علميّة في حقل الدراسات اللغويّة، إذا حصرت الأنماط اللغويّة ووفرت ما يلزم من النماذج النحويّة.

-أن يمثل أساسها " أنموذجا استبداليا" إذ قامت اللسانيات النسبية على أصول مغايرة للأصول المقومة للسانيات الكلية، وأن يكون بناؤها الداخلي منطقيا.

يتّضح مما تقدّم أنّ الأوراغي سعى إلى تأسيس نظرية مخالفة لما هو سائد من النظريات الحديثة، مثل النظرية التوليدية التحويلية، وذلك لسد ثغرات الدراسات اللغوية الموجودة (القديمة والحديثة) التي شكلت أزمة فكرية لغوية " فلم يكن وجود اللسانيات النسبية تجاوزا لمثيلتها الكلية فحسب، وإنّما شمل هذا التجاوز نحو سيبويه وما تولد عنه من فكر لغوي على العموم. والتجاوز بمعناه العلومي مشروط بأن تسدّ نظرية اللسانيات النسبية ثغرات نحو سيبويه وغيره من النماذج النحوية الغربية، وان تتضمّن صواب ما في تلك الأنحاء وتصوّب خطأها"[3]. ذلك لأن تأسيس نظرية لسانية ذات مواصفات علمية يقتضي النظر " بفكر ناقد وواع للتراثين اللغويين العربي والغربي. " [4]

وعليه يشترط الأوراغي في نظرية اللسانيات النسبية، أن تستوعب التراث النحوي، وتصوّب ما ورد فيه من هفوات معرفية، وان تبسّط وصف اللغة العربية، وتفسر خصائصها البنوية ضمن نمطها،

وبذلك فإنّ هذه النظرية لا تقصي التراث النحوي العربي، بل تعدّه أساسا تقوم عليه لوصف بنية اللغات التوليفية، وبيان نمطها المختلف عن نمط اللغات التركيبية.

وبذلك فإنّ وجود نظرية اللسانيات النسبية كان قائما على محاورة نظرية اللسانيات الكلية من جهة، ونحو سيبويه الخاص باللغة العربية من جهة أخرى، حيث رأى الأوراغي وجود خلل منهجي في الاستقراء تمثل في ضعف المطابقة بين اللغة الواصفة، واللغة موضوع الوصف فهو لا يشاطر رأي سيبويه بوجود فاعل مستتر في جملة "الذئب عوى"، ولا مانع عنده من اتصاف الأسماء قبل الفعل بوظيفة الفاعل، كما في "الرجل ثار"، و"المرأة صرخت"، وبرأيه لا شيء من جهة اللغة يستلزم ان يوجد في مثل هذا العمل ضمير مستتر أو مركب اسمي غير محقق صوتيا، إنما هي منهجية اتّبعها سيبويه لوصف اللغة، ودراستها دراسة علميّة " فاللغة كون رمزي مطابق لأصله الكون الوجودي أمّا وصفها فكون اصطلاحي قد لا يطابق تماما اللغة الموصوفة بسبب خلل في آلة الوصف."[5]

إنّ الأوراغي بنظرته الجديدة يسعى إلى وضع منهجية علميّة بشروط معاصرة، وهذا باستثمار الدراسات اللغوية القديمة والحديثة لسدّ الثغرات الموجودة في اللسانيات الكلية، واللسانيات الخاصة المتمثلة في التراث النحوي، من أجل حل الأزمة اللغوية الفكرية العربيّة التي اشتدت بعد تأثر الدراسات اللغوية العربيّة باللسانيات الغربية. ومن بين الميادين التطبيقية التي يرى فيها محمد الاوراغي واسطة لنقل نظريته الى الجانب الإجرائي نذكر ميدان تعليم اللغة العربية فضلا عن وجود ميادين أخرى كميدان حوسبة اللغات وكذا تحليل الخطاب التي يرى بامكانية تطبيق نظريته فيها.

3-نظرية اللسانيات النسبية وميدان تعليم اللغة العربيّة :

قبل الحديث عن قضية اكتساب اللغة ونظرية اللسانيات النسبية-مراعاة للتسلسل المنطقي القاضي بأسبقية الاكتساب على التعلم- يأتي الحديث بدءا -في عجالة- عن ميدان تعليم اللغة العربية باعتباره احد الميادين التي توسّل بها الاوراغي لنقل نظريته من الإطار النظري إلى الإطار الإجرائي، وعليه يمكن القول أنّ الوقوف على أهميّة وقيمة نظرية اللسانيات النسبية من الناحية النظرية وكذا المنهجية، لا يتّضح إلا بوضع النظرية في إطار الممارسة العلمية والعملية، وحتى تكتسب أيّة نظرية صفة الدقة العلمية والمنهجية يتعيّن عليها تحديد الإطار النظري وكذا المنهجي لتحليل اللغة ودراستها، واعتماد مفاهيم وأدوات إجرائية مناسبة لذلك الإطار.

وبعد أن عرف حقل تعليم اللغة العربية بدوره اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والدارسين، تعدّدت النظريات التي تناولت طرائق التعليم، واختلفت وجهات النظر ممّا دفع المختصّين إلى بذل المزيد من الجهد العلمي لتطوير العملية التعليمية، وتحسين المردود التعليمي. فكان " الاشتغال باللسانيات يولّد حصيلة من المعرفة اللغوية، وهذه الحصيلة تتّخذ آلة منهجية في الكثير من الحقول المعرفيّة " [6]

وإنّ توظيف تلك الحصيلة من المعارف اللغوية التي تمّ اقتناصها بالاعتماد على النظرية اللسانية المستحدثة من شأنه أن يسهم في نجاح عملية تعليم اللغة، التي تتوقّف بدورها على مدى

تمكّن المدرس من الخلفيات اللسانية للمادة اللغوية المراد تدريسها، و اللغة العربية كغيرها من اللغات الهدف من تعليمها اكساب المتعلم المهارات اللغوية المختلفة من خلال الارتكاز على المخلفات العلمية للنظريات التي تساعد على تقديم التفسير العلمي للعراقيل التي تعيق عمليه اكتساب اللغة وتعلّمها.

وعليه استقطبت مسألة تعليم اللغة العربية اهتمام الكثير من الباحثين وكذا العلماء على غرار علماء النفس والتربية وعلماء اللغة، الأمر الذي استدعى الاستفادة من حقول معرفية مختلفة كاللسانيات، فظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بخصوصيات المتعلم وميولاته والطرائق المعتمدة في إيصال المعارف له، دون إغفال العوائق والصعوبات المعرقلة للسير الحسن للعملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، وكذا عملية اكتساب اللغة بمختلف مستوياتها.

ونظرية اللسانيات النسبية كغيرها من النظريات التي اهتمت بالتفسير العلمي للمشكلات التي تعيق عملية اكتساب اللغة لدى المتعلمين من خلال منظورها الخاص للغة، وبذلك وجب التركيز على ما خلفته من تركة علمية من أجل تأهيل المتعلم لاكتساب مختلف المهارات اللغوية، وعلى مدرس اللغة ألا يغض بصره عمّا توصلت إليه مثل هذه النظريات اللسانية من انجازات على الصعيدين النظري والتطبيقي، بل ينبغي له أن يهضم مرجعياتها ومفاهيمها وتطبيقاتها حتى يتمكن من استثمارها في ميدانه بدقّة.

3-نظرية اللسانيات النسبية واكتساب اللغة:

إنّ البحث في قضية اكتساب اللغة يطرح العديد من التساؤلات حول العدّة المعرفية التي تزوّد بها الإنسان ومكّنته من اكتساب اللغة، وكذا طرائق الاكتساب، وطبيعة اللغة موضوع الاكتساب. "وإذا صحّ انقسام العدّة المعرفية إلى:1)ملكات ذهنية لاقتناص خصائص الموضوعات الجزئية و2)ملكات عقلية لتجريد الكليات واستنباط العلم بالمجهولات يلزم أن تتفرّع طريقة الاكتساب الموصوفة من لدن المهتمين إلى 1)فرع مراسي أو تجريبي ينشط فيه قسم الملكات الذهنية من العدّة المعرفية، وإلى2)فرع استنباطي ينشط فيه قسم الملكات العقلية وهي تجرّد الكليات؛ أي الخصائص المشتركة بين عدد غير متناه من الموضوعات الجزئية، أو تستنبط العلم بالمجهولات التي لم تقتنصها مراسيا الملكات"[7]

فبالاعتماد على الحواس يتم اقتناص المعارف الجزئيّة عن طريق الاستقراء، وبالاعتماد على الملكات العقلية تستنبط المعارف الكليّة المجرّدة عن طريق الاستنباط، وهذا ما ينتج مسلكين لاكتساب اللغة: مسلك مراسي تجريبي وآخر استنباطي. والعدّة المعرفيّة تدلّ على " ما في الدماغ البشري من أجهزة مهيّأة خلقة لتحصيل المعارف واستنباط العلوم "[8]

اهتمّ بالكشف عن طبيعة هذه العدّة فريقان هما: الطبعيون والكسبيون. يرى اصحاب الفريق الاول (الطبعيون) ان العقل هو مصدر ومنبع المعرفة؛ اي فيه" مبادئ سابقة على التجربة، بواسطتها يستطيع اكتساب المعرفة عن العالم الخارجي"[9]. امّا اصحاب الفريق الثاني (الكسبيون)

فهم " ينطلقون من مبدأ اساسي، وهو انّ جميع انواع المعارف التي لدينا مستقاة من الحس والتجربة، اي انه ليس ثمّة في العقل إلا ما تمدّه به المعطيات الحسّية."[10]

ولمّا كان همّ أصحاب المذهب الطبعي أمثال تشومسكي الكشف عن طبيعة الدماغ البشري، وآليات عمله لتحصيل المعارف، فإنّ موضوع العدّة المعرفية كان محطّ اهتمام نظرية اللسانيات الكلّية التي أسسها تشومسكي الذي " سعى إلى بناء نموذج لغوي هدفه المباشر الكشف عن التركيب البنيوي للعقل البشري"[11]و لأنّ الظاهرة اللغوية عنده مرتبطة بما يقوم به الدماغ البشري من أنشطة. فقد كان هدف تشومسكي " تأسيس لسانيات عقلانية تربط النشاط اللغوي بالذهن وتنسبه إليه."[12]

وهو ما جعل نظريته " تنطلق من فرضية اعتباطيّة فيضطرّها مبدأ الانسجام إلى تبنيّ منهجية الفرنب، واعتبار اللغة موضوعا متشكّلا، وتوسيل دراسة اللغة لإدراك هدف خارج عنها حدّده تشومسكي في الكشف عن بنية الدماغ البشري."[13]

انطلق الطبعيون من " فرضية عمل تفيد أنّ الخلايا العصبية للأعضاء الذهنية عبارة عن علوم أولية مبرمجة في بنيتها، وأنّ العضو الذهني مزوّد بهذه العلوم الغريزية المطبوعة في خلاياه خلقة، ومن ثمّة فهي لا تلقّن، ولا تكتسب، وإنّما تنتقل من السلف إلى الخلف بمورثات بيولوجية انتقال سائر السجايا الوراثيّة، كلون البشرة والعينين ونعومة الشعر وجعادته وهلمّ جرّا."[14]

فطبيعة العدّة المعرفية عند تشومسكي عبارة عن مفاهيم موجودة مسبقا في خلايا الذهن ومتوارثة؛ لأجل ذلك يترتّب عن فرضيته أنّ " اللغة عبارة عن نسق من المبادئ المرقونة خلقة في خلايا ذهنية. "[15]وهو بذلك يقرّ بفطرية اللغة ويعتبرها قضية لافتة للنظر وفي هذا يقول "القول بأن اللغة ليست فطرية كالقول بأنه لا فرق بين حفيدتي وصخرة وأرنب. بعبارة أخرى لو أخذت صخرة وأرنبا وحفيدتي ووضعتهنّ في مجتمع يتحدّث أناسه اللغة الانكليزية؛ فسيتعلّم كل منهن اللغة الانكليزية. لو اعتقد الناس بهذا؛ فسيعتقدون بأن اللغة ليست فطرية. ولو اعتقدوا بأنّ هناك فرقا بين حفيدتي والأرنب والصخرة؛ فسيعتقدون بأنّ اللغة فطرية."[16]فخلايا الذهن في نظر تشومسكي منسوج ومطبوع فيها علوم أوّلية غريزية عن طريقها يحدث الاكتساب.

واللغة على حدّ تعبير تشومسكي " عبارة عن مجموعة 'محدودة أو غير محدودة' من الجمل كل جملة فيها محدودة في طولها، قد أنشئت من مجموعة محدودة من العناصر."[17]ونتيجة هذا التصوّر تبنّى الطبعيون طريقة تنشيطيّة في التعليم، وبذلك اقتصر دور المدرّس "على دفع التلاميذ وحثّهم لإثارة ما في أذهانهم من المعارف الطبعية المنتقلة إليهم من السلف عبر أمشاج الأبوين، وبذلك يتأتّى لهم أن يستنبطوا جميع المعلومات المتعلّقة بموضوع الدرس"[18]

وفي إطار هذه الطريقة التنشيطيّة يكون المتعلّم معلّم نفسه، وما على المعلّم سوى توجيهه وتنشيط ما في ذهنه من معارف مطبوعة، بالاعتماد على أسلوب الحوار" فانتقال الطفل من طور العجز عن استعمال اللغة إلى طور القدرة على التواصل بها لا يحتاج إلى أكثر من أمرين: أولا نمو العضو الذهني الحامل في نسيج خلاياه لمبادئ النحو الكلي؛ وهو العضو المعروف عندهم بالملكة

اللغوية. وثانيا اتصال الطفل بالمحيط اللغوي من أجل تنشيط تلك المبادئ وتشغيلها فيبني الفرد في نفسه نسقا من القواعد النحوية المستعملة في وسطه اللغوي."[19]

ولنجاح هذه الطريقة على المعلّم أن يتقن صياغة الإشكال في الدرس، ويحسن توظيف السؤال الدقيق الذي يوجّه المتعلم إلى الوجهة المستهدفة للوصول إلى النتيجة المنتظرة، كما ينبغي له أن يحسّس كلّ متعلّم بالمسؤولية في إيجاد المعلومة الخاصّة ببناء الدرس.[20]

ونظرا لما في هذه الطريقة من مزايا إذ إنها ترتكز على مفهوم التعلم الذاتي، وكونها أفضل من الطريقة التلقينيّة القائمة على الإلقاء إلاّ أنها " دون الطريقة الكسبيّة التي تجمع بين التعليم الذي يحتاج فيه الطالب إلى المدرّس وبين التعلّم الذاتي بحيث ينقلب التلميذ معلّم نفسه."[21]

وعليه فإنّ عدد الطرائق التعليميّة ثلاث:

" 1-الطريقة التنشيطية التي تستند إلى الفرضية الطبعية، وتقوم على مبدأ التعلّم الذاتي، فيكون المربي منشطا لخزّان المعارف الكامنة في ذهن المتعلم.

2-الطريقة التلقينية لا تستند إلى فرضية عمل مما يؤسس نظرية كسبية، قاعدتها الإلقاء بحيث يتحول المربي إلى مصدر للمعرفة والطالب إلى متقبّل وحفّاظ لها.

3-الطريقة التعليمية سندها الفرضية الكسبية، ومنهجها ذو شقين، أولهما عبارة عن قواعد استقرائية، وقواعد الشق الثاني استنباطية. "[22]

ويرى محمد الأوراغي أنّ طريقة التدريس مرتبطة بالمنهاج الدراسي، وعلى المدرّس أن يكون مهيّأ بما يلزمه من كفاءات معرفية وخبرات تربوية لتنفيذ كلّ جزئيات المنهاج مع التقيّد بالفرضية الكسبية المؤسسة لنظرية اللسانيات النسبية والقائلة بأنّ اللغة ملكة مصنوعة كسبية ، ذات طبيعة وضعية تنتقل من السلف إلى الخلف بالتعلّم [23]

وعليه فأساس نظرية الأوراغي " فرضية عمل كسبية مفادها أنّ اللغات البشرية من نوع الملكات الوضعية بالاختيار والمكتسبة بالتلقين، وليست من نوع الملكات الطبيعية المنسوجة خلقة في خلايا الجهاز العصبي والمنقولة من السلف إلى الخلف بمورثات."[24]

وتبعا للفرضية الكسبية المؤسسة لنظرية اللسانيات النسبية فإنّ الانطلاق في اكتساب اللغة يكون بدءا من عدّة الاكتساب التي هي عبارة عن " قوى ذهنية، بنية خلاياها خالية من العلوم الغريزية الأولية، لكنّها مهيّأة بيولوجيا لأن تتشكّل ببنية ما يحلّ فيها من العالم الخارجي المنتظم على وجه كلّي فتحصل لها القدرة على الاستنباط واكتساب العلوم. "[25]

أي أنّ الفرضية الكسبية للغة تنبي على " تصوّر خلايا الجهاز العصبي في الدماغ البشري ذات تركيب بنيوي، تهيّأ به لأن تتشكّل بما يحلّ فيها من خصائص الموضوعات في الكون الخارجي، فتصبح عارفة بما استقرّ في ذاتها، وقادرة على أن تستنبط منها علوما مكتسبة."[26]

وعليه فالعدّة المعرفية وفق التصوّر الكسبي جهاز عصبي قطباه الملكات الذهنية والحواس الخارجية.

ولمّا كانت اللسانيات تعنى بالدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري، من خلال دراسة اللغات المتعلقة بكل قوم باعتبارها أنظمة تواصلية، فإنّ وصف اللغات وصفا علميا في نواحيها المختلفة لتحديد خصائصها وتطبيق النتائج المتوصّل إليها في ميدان تعليم اللغة كفيل بتمكين المتعلم من تحصيل الملكة اللغوية بالاعتماد على القواعد التي سبق أنّ وصفها اللساني " ويكون وصف اللغة علميا إذا توسّل اللساني إلى قواعدها بنموذج نحوي مبني في إطار نظرية لسانية متجاوزة، بالمعنى العلومي للتجاوز، لكلّ النظريات اللسانية والنماذج النحوية السابقة."[27]

وينبغي لهذا النموذج أن يتفرّع إلى قوالب، كما تتفرّع اللغة إلى فصوص أربعة وهي:

الفص النصغي، الفص المعجمي، الفص التحويلي، الفص التركيبي حيث يختصّ كلّ قالب بوصف فصّ معين من أجل تلقين مهارة معينة من مهارات اللغة.

فاكتساب المتعلّم لمهارة السمع والنطق، مرتبط بما انتهى إليه وصف أوّل فصّ من فصوص اللغة وهو الفص النصغي، المكوّن من نطائق اللغة العربية وقواعد التأليف بينها، ممّا يمكّن المتعلّم من التمييز بين الصور الصوتية المتشابهة مثل "سيف وصيف" و كذا الصور الصوتية المتباينة مثل "تلفاز وتمساح"، وبعد اكتساب القدرة على التمييز بين القيم الخلافية للحروف الخاصّة باللغة العربية، يتمكّن المتعلم بعد ذلك من إصدار تلك النطائق من أماكنها المخصّصة لها في الجهاز النطقي ، ممّا يضمن الأداء السليم لها.[28]

وعليه فتعليم النطائق يكون عن طريق المشافهة " وذلك بالجمع بين تعويد الأذن على التقاط القيم الخلافية التي تميّز كلّ نطيقة وبين ترويض أعضاء جهاز النطق على التحرّك في غرف الرنين مشكّلة الأحياز التي تصدر منها النطائق المستهدفة . وعليه يكاد يكون الدرس الهادف إلى تكوين مهارة السمع والنطق أساس الفصاحة درسا في الرياضة البدنيّة."[29]

وتكوين مهارتي السمع والنطق ينبغي أن يصاحبه تدريب المتعلّم على رسم الأشكال الخاصّة بحروف اللغة العربيّة: التركيز على الجانب الخطّي لها مع الامتثال لقواعد الخطّ، كالتدرّب على رسم حرف الباء "ب"، مع التدرّب على رسم الحروف المشابهة في الوقت نفسه مثل: التاء "ت" والثاء "ث" والياء"ي" ، وبذلك يتمكّن المتعلّم من تعلّم كيفية تحرير هذه الحروف وبالتالي اكتساب مهارة الكتابة، فتلقين مهارة السمع وكذا النطق مرتبط بتلقين مهارة الكتابة ، إذ لا يمكن للمتعلّم أن يكتب إلاّ ما سمعته أذنه ونطقه لسانه ,[30]

ويفضّل إدراج النطائق المراد تدريسها في المفردات المشكّلة لنصّ الدرس " من خلال ثنائيات من المفردات المتقاربة، وهي مداخل معجميّة مقولاتها واحدة ودلالتها مختلفة وجناسها القولي أو الصوتي ناقص. يتعاقب على نفس الموضع منها إمّا نطائق متجانسة (...) وإمّا نطائق متشابهة. " [31] وبذلك يتعوّد التعلّم على النطق السليم لها ممّا يتيح له القدرة على التمييز بين المتشابه والمتباين منها,

أمّا ثاني فصّ من فصوص اللغة وهو " الفص المعجمي" يتكوّن من " عدد غير متناه من المداخل المعجمية المختزنة في أذهان الناطقين باللغة ، وكلّ مدخل معجمي عبارة عن قولة منطوقة تقترن بكلمة مفهومة اقتران العسل بحلاوته والشمس بضوئها."[32]

وتدريس هذا الفصّ له أهميّة بالغة فهو الذي يكوّن لدى المتعلّم مهارة المثاقفة والمحادثة أو القدرة المعجميّة للتواصل مع الغير؛ أي من أجل " إقدا ر الطالب ثقافيا ولغويا على إجراء المحادثة في مستوى ثقافي مناسب لمستواه الذهني. واستنادا إلى المعادلة التالية 'اللغة = نسق لرمزي + ديوان ثقافي ' فإنّ الديوان الثقافي مستودع في الفصّ المعجمي، بينما النسق الرمزي موزّع على سائر الفصوص الأربعة."[33]وعليه فالهدف من تدريس الفص المعجمي الذي يزوّد حصيلة المتعلم بالمفردات الضرورية هو تنمية وإثراء هذه الحصيلة اللغوية والثقافية لهذا المتعلّم حتى يتمكّن من إجراء المحادثة. كما يجب أن يكون تنويع في المفردات أثناء تدريس هذا الفصّ المعجمي، بحسب الغرض، مع مراعاة سلامتها من حيث المبنى وكذا المعنى، وينبغي كذلك البدء بتدريس المفردات الدالة على الموضوعات الحسّية ثم الانتقال تدريجيا للدالّة على الموضوعات المجرّدة وكلّ ذلك يسهم في تكوين مهارة المثاقفة والمحادثة عند المتعلّم. [34]

ويتكوّن معجم اللغات من نوعين من المداخل:

" أ) مداخل معجمية أصول تكتسب استقراءً واحدًا تلو الآخر إلى الإتيان عليها جميعا في زمان طويل إن تيسّرت الإحاطة,

ب) مداخل معجمية فروع، تتولّد عن المداخل السابقة بواسطة قواعد الفصّ التحويلي، ويكون اكتسابها قياسا عن طريق النسج على المنوال."[35]

أي يكتسب المتعلم بداية المداخل الأصول كما هي في الاستعمال عن طريق الاستقراء، بعدها وبالاعتماد على القواعد الصرفية يشتقّ دلالات وأبنية أخرى انطلاقا من المداخل الأصول وهو ما يسهم في تنمية القدرة الإبداعية لديه فيما يخص الفصّ المعجمي,

ثالث فصّ من فصوص اللغة هو الفصّ التحويلي المكوّن من: " أ) قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تتكفّل بتوليد بعض الكلمات من بعض (...)

ب) قواعد صرفية ذات طبيعة صورية، مهمّتها ضبط مختلف التغيرات التي تطرأ على القولة المتصرّفة، وهي تنتقل من بنية إلى أخرى كقلب الواو ياءً إذا اجتمعا في قولة ، وإدغام الياء في الياء في نحو طيّ ، وعيّ ، ميّت، وسيّد ." [36]

فأهمّ ما يشكّل هذا الفصّ هو الاشتقاق والتصريف، والأوّل (الاشتقاق) خاصّ بالمعاني ومدى قدرة المتعلّم على اشتقاق دلالة من أخرى، أمّا الثاني (التصريف) فيخصّ المباني وطرق الانتقال من صيغة إلى أخرى.

وإذا تعلّم المتعلّم القواعد التي وصفها القالب الخاصّ بهذا الفصّ، تمكّن بعد ذلك من تطوير حصيلته اللغوية، فبتلك القواعد يستطيع استنباط عدد من المداخل المعجمية الفروع من كلّ

مدخل معجمي أصل التي كان قد اكتسبه استقراءً من قبل، وهكذا يزيد نضج مهارة المثاقفة والمحادثة لدى متعلّم اللغة.[37]

وأمّا آخر فصّ من فصوص اللغة وهو الفص التركيبي، المتكوّن من " قواعد لتأليف المداخل المعجميّة وتركيبها بهدف إنشاء جمل تامّة التكوين ومستوفية لشروط التواصل."[38]

والفصّ التركيبي في اللغة العربية يتفرّع إل ثلاثة مكونات هي:

1-مكوّن تأليفي: يضمّ قواعد التأليف الدلاليّة، التي هي عبارة عن علاقات دلالية كلّية لا يمكن لأي جملة أن تتألّف بدونها.

2-مكوّن إعرابي: خاصّ باللغات التي تعتمد على العلامة الإعرابية للتعبير عن الحالات التركيبية كالرفع والنصب. فعلاقة الإسناد تعمل الرفع بين المسند والمسند إليه، كما تعمل علاقة الإفضال النصب بين الفضلة ونواة الجملة.

3-مكوّن ترتيبي: يتكوّن من العلاقات التداولية القائمة بين المتخاطبين والمخلّفة لأثر في الجملة بحسب الغرض الذي يقتضيه ترتيب الجملة.[39]

وتعليم قواعد هذا الفصّ كفيل بإتمام نضج مهارة المثاقفة والمحادثة، فبعد أن يأخذ الفصّ التركيبي المفردات اللازمة من المعجم يقوم بالتأليف بينها بعلاقات من أجل إنشاء جمل تامّة التكوين وقابلة للاستعمال في مواقف تواصليّة متنوّعة؛ وبذلك يتمّ تحقيق الإفادة وهذا ما يساعد على إنجاح عمليّة المحادثة واستمرارها.

خاتمة:

تبيّن لنا من خلال ما تقدّم أنّ محمّد الأوراغي أقام نظرية استشرف من خلالها سدّ نقائص نظرية اللسانيات الكلية؛ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف التي لم تصل إليها النظريات السابقة وعليه حاول تسخير كلّ جهوده لبناء نسق نظري جديد للغة قائم على مبدأ التنميط والإقرار بكسبية اللغة التي هي موضوعة بالاختيار الإرادي، ومكتسبة بقواعد الاستقراء الاستدلالية وكذا قواعد الاستنباط البرهانية، الأمر الذي قاده إلى تقسيم بنية اللغة إلى أربعة فصوص هي الفصّ النصغي، والفصّ المعجمي، والفصّ التحويلي، والفصّ التركيبي، كما جعل لكلّ فصّ قالبا نحويا خاصّا به، ويعمل على تدريس قواعده. وبذلك كان الهدف من تأسيس مشروع نظرية اللسانيات النسبية العلمي لمحمد الاوراغي هو وضع نظرية تستجيب لشروط التنظير والنمذجة العلميين وفق متطلبات العصر الحديث مما يجعلها قابلة للتفعيل في ميادين متنوعة كميدان تعليم اللغة العربية.

الإحالات:

[1] ينظر: الأوراغي محمد، 2001م، الوسائط اللغوية –أفول اللسانيات الكلية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ص. 9-10.

[2] ينظر: الأوراغي محمد، 2010م، نظرية اللسانيات النسبية-دواعي النشأة، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ص. 9-10-11.

[3] الأوراغي محمد ، نظرية اللسانيات النسبية-دواعي النشأة، ص. 21.

[4] غلفان مصطفى، 2013م، اللسانيات العربية-أسئلة المنهج، دار ورد للنشر والتوزيع، ص.51.

[5]الأوراغي محمد ، نظرية اللسانيات النسبية-دواعي النشأة ، ص. 98-99.

[6]علوي حافظ اسماعيلي والعناتي وليد أحمد، 2009م، أسئلة اللسانيات- أسئلة اللغة_حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الامان، الرباط، ص.170.

[7]الأوراغي محمد ، 2010م، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ص. 138.

[8]نفسه، ص. 138

[9]الجابري محمد عابد ، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، ص.120.

[10]نفسه، ص.121.

[11]الأوراغي محمد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص 139.

[12]العمري محمد محمد ،2012م، الاسس الابستموبلوجية للنظرية اللسانية-البيوية والتوليدية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الاردن-عمان، ، ص.180.

[13]الأوراغي محمد، الوسائط اللغوية-افول اللسانيات الكلية ، ص. 27.

[14]الأوراغي محمد ،اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص. 139-140.

[15]الأوراغي محمد، الوسائط اللغوية-افول اللسانيات الكلية، ص.12.

[16]تشومسكي نعوم، تر:الكلثم ابراهيم، 2017م، بنيان اللغة، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، بيروت-لبنان، ص.75-76.

[17]تشومسكي نعوم، 1987م، البنى النحوية،تر: يوئيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد-العراق، ص.17.

[18]الأوراغي محمد ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص. 142-143.

[19]الأوراغي محمد ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص.142.

[20]ينظر: المرجع نفسه، ص. 143.

[21]نفسه، ص. 143.

[22]نفسه، ص.144.

[23]ينظر: الأوراغي محمد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص. 36.

[24]علوي حافظ اسماعيلي والعناتي وليد احمد ، أسئلة اللغة-أسئلة اللسانيات، ص.185.

[25] الأوراغي محمد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص.268.

[26]نفسه، ص.144.

[27]الأوراغي محمد ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص.9.

[28]ينظر: نفسه، ص.10.

[29]نفسه، ص. 71.

[30]ينظر: المرجع السابق، ص.11.

[31]نفسه، ص. 72.

[32][32]نفسه، ص.12.

[33]نفسه، ص. 12-13.

[34]ينظر: المرجع السابق، ص. 13.

[35]المرجع نفسه، ص. 14.

[36]نفسه، ص. 14.

[37]المرجع السابق، ص. 15.

[38]نفسه، ص. 156.

[39]ينظر: المرجع نفسه، ص.156-157.

المراجع:

- الأوراغي محمد،2001م، الوسائط اللغوية –أفول اللسانيات الكلية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ط.1.
- الأوراغي محمد،2010م، نظرية اللسانيات النسبية-دواعي النشأة، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط1.

- الأوراغي محمد،2010م، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط1.
- الجابري محمد عابد ، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت –لبنان، دط.
- العمري محمد محمد ، 2012م، الاسس الابستموبلوجية للنظرية اللسانية-البيوية والتوليدية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الاردن-عمان، ط1.
- تشومسكي نعوم،تر:الكلثم ابراهيم،2017م، بنيان اللغة، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1.
- تشومسكي نعوم،تر: يوئيل يوسف عزيز،1987م، البنى النحوية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد-العراق، ط1.
- علوي حافظ اسماعيلي والعناتي وليد أحمد، 2009م، أسئلة اللسانيات- أسئلة اللغة_حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط، ط1.
- غلفان مصطفى، 2013م، اللسانيات العربية-أسئلة المنهج، دار ورد للنشر والتوزيع، ط1.

مجلة اللسانيات التطبيقية ISS N : 2588-1566 الصفحات: 48-59
المجلد: 06 العدد: 02 السنة: 2022

الأنشطة الثقافية ودورها في تنمية الحس اللغوي للناطقين بغير العربية

Cultural activities and theirrole in developing the linguisticsense of non-Arabic speakers

أيوب الغوالي*
جامعة محمد الخامس
معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. الرباط/ المغرب.
Ayoubsou2015@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/10/14	تاريخ القبول: 2022/03/03

الملخص:

اقتصرت عملية تدريس اللغة العربية في وقت مضى على تلقين الطلاب المعارف وحشو أذهانهم بالمعلومات المختلفة، مهملة كل ما يُمارس من أنشطة ثقافية خارج الفصل الدراسي، معتبرة إياها مجرد وسيلة لهو وتسلية لتمضية أوقات الفراغ، أما حديثا وبتطور المفاهيم واستحداث الأساليب والتقنيات التعليمية والتربوية، غدت عملية التدريس شاملة تسعى إلى تنمية جميع الجوانب المعرفية والتواصلية والاجتماعية، ليصبح النشاط الثقافي بممارساته الصفية أو غير الصفية إحدى وسائلها الفاعلة لتحقيق أهدافها، وجزءا أساسيا من البرنامج المُدرَّس، لا يقل أهمية عن بقية عناصره الأخرى من أهداف ومحتوى ووسائل تعليمية وطرائق تدريس وأساليب تقويم. ومن ثم فإن مفهوم النشاط الثقافي، لم يعد كما كان سائدا في السابق، وإنما اتخذ منحى آخر أكثر إيجابية.

نهدف من خلال هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على الأنشطة الثقافية وكيفية إدراجها في البرامج التعليمية، وكذا الأهمية التي تكتسيها في مساعدة الطلاب على ممارستهم للغة العربية،

الكلمات المفتاحية: النشاط، النشاط الثقافي، الحس اللغوي،

Abstract:

The process of teaching the Arabiclanguagewaslimited in the past to the students' learning of knowledge and fillingtheirmindswithdifferent information, neglecting all cultural activitiesoutside the classroom, consideringitmerely a fun and entertainingway to spendleisure time, but recently, with the development of concepts and the development of educational and educationalmethods and techniques, it has become a processComprehensiveteachingseeks to develop all aspects of cognitive, communication and social, sothat cultural activitywithitsclassroom or non-classroom practices becomes one of its effective means for achievingits goals, and an essential part of the taught program, no less important than the rest of itsotherelements P, content, teachingaids, teachingmethods and assessmentmethods.Hence, the

*المؤلف المرسل: أيوب الغوالي

concept of cultural activityis not the same as itused to be in the past. Rather, it has taken a more positive approach.

Weaimthroughthisresearchpaper to shed light on cultural activities and how to includethem in educational programs, as well as the importance theyattach to helpingstudents in their practice of the Arabiclanguage.

Keywords:activity, cultural activity, linguisticsense

مقدمة:

من المعلوم أن تعلم وتعليم اللغة العربية داخل المراكز التعليمية، لا يخرج عن إطار الممارسات اللغوية، وكذا البرامج الدراسية التي يتلقاها الطلاب من لدن مدرسيهم، توجيها منهم داخل الفصول الدراسية. ومع اعتبار اللغة وسيلة من الوسائل المهمة في العملية التعليمية- التعلمية، وعنصرا مهما للتواصل والتفاهم بين الطلاب وبيئتهم، والأداة التي يؤدى بها كل نشاط سواء داخل المؤسسة أو خارجها، فإن تعلمها لا يتم بالنظريات والقواعد والتعريفات...، بقدر ما يتم بالتقليد والمحاكاة والاستخدام السليم لها في أجواء طبيعية تخلو من التصنع والتكلف، ذلك أن تمكين الطلاب ومتعلمي هذه اللغة من التعبير عن الأفكار والعواطف تعبيراً صحيحاً، لا يتأتى إلاّ من خلال الممارسات اللغوية، لتشمل بذلك الأنشطة اللغوية الثقافية التي يستخدم فيها الطلاب اللغة العربية؛ قراءة وكتابة واستماعا وتحدثا، بهذا فهي أمر مهم وضروري لتنمية الرصيد اللغوي خاصة أن "منهج اللغة العربية لا يقف عند حدود مجموعة من المقررات التي يدرسها الطلاب ضمن الحصص الموزعة على البرنامج المدرسي، ولكنه يمتد ليشمل الحياة اللغوية للطالب في المدرسة وكل ما يحتاج إليه من ممارسات لغوية وثقافية داخل الفصول أو خارجها"1.

تأسيسا على ما سبق فإننا سنحاول أن ننطلق في عرضنا لعناصر هذا المقال من إشكال عام مفاده: إلى أي حد يمكن لهذه الأنشطة الثقافية أن تساعد متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على تطوير وتنمية مهاراتهم اللغوية والتواصلية؟

1- تعريف النشاط:

1-1لغة:

ورد في معجم العين (ن.ش.ط) نحو نَشِطَ الإنسان ينشط نشاطاً فهو نشيطٌ، طيّب النّفس للعمل ونحوه، (...) والناشط: اسم للثور الوحشي وهو الخارج من أرض إلى أرض، وطريق ناشط ينشط من الطريق الأعظم يُمنة ويُسرة"2

وفي لسان العرب النشاط: ضد الكسل يكون في الإنسان والدابة(...) ويقول يعقوب الليث: نشط الإنسان ينشط نشاطاً فهو طيب النفس للعمل (...) وفي حديث عبادة: بايعت رسول الله صلى الله عليه وسلم على المنشَط والمكره: المنشَط مِفْعل من النشاط وهو الأمر الذي تنشط له وتخفُّ إليه. وتؤثر فعله وهو مصدر بمعنى النشاط3

وقال الزمخشري: "رجل نشِط" طيب النفس للعمل ودابة نشيطة، وأنشطة ونشّطه. وقد أنشطتم أي نشطت دوابكم وافعلوا ذلك على المنشط والمكره4

وعلى العموم؛ فإن أصحاب المعاجم سردوا تعريفات وإيضاحات لمادة (ن. ش. ط) وهي في مجملها تفيد معنى متشابها، لا يخرج عن كونه دلالة على الفعل والعمل، سواء كان حرّاً أو تلقائياً أو كان موجهاً ومخططاً له من أجل بلوغ هدف واضح ومحدد.

1-2اصطلاحا:

النشاط مرتبط بالعملية التعليمية – التعلمية ومتكامل مع البرامج العامة للطلاب، وقد وردت حوله تعريفات كثيرة نورد منها مايلي:

يعرفه اللقاني بأنه الجهدُ العقلي أو البدني يبدله المتعلم من أجل إنجاز هدف ما.5

ويعرفه آلاء عبد المجيد بقوله: هو تلك البرامج والأنشطة التي تهتم بالمتعلم وتُعنى بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة أنواع النشاط الطلابي الذي يتناسب مع قدراته وميوله واتجاهاته داخل المؤسسة وخارجها، بحيث يساعد على إثراء الخبرة واكساب مهارات متعددة.6

أما حسن ضاهر فيعرفه: بأنه هو الألوان المتعددة من الفعاليات التي يمارسها الطالب داخل حجرة الدراسة وخارجها على أن تكون ممارسة تلقائياً غير متكلفة تلبي حاجاته ورغباته وتُخفف من صرامة الحصص الدراسية.7

نستنتج مما سبق أن النشاط ممارسة فعلية يقوم بها الطلاب سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها، وذلك بغية تحقيق أهداف واكتساب مهارات تنفعهم فيما بعد، هذا ويمكن تقسيم النشاط إلى قسمين: أنشطة ثقافية صفية، أنشطة ثقافية غير صفية.

2- الأنشطة الصفية:

هي أنشطة تتم داخل الفصل، وتهدف إلى إثراء العملية التعليمية- التعلمية وتنمي العديد من المهارات لدى الطلاب، وتبعث روح الحب والتعاون فيما بينهم. ومخطط لها، ومقصودة لخدمة المناهج الدراسية، وتتم بإشراف وتوجيه من طرف المعلم.8

يظهر النشاط الصفي في مجمل الأعمال والأشياء التي يقوم بها الطلاب، بإشرافٍ مباشرٍ من لدن المدرس، مدته قصيرة ومُتابعته سريعة، ينفذه الطلاب إما بشكل فردي أو جماعي، ويكون على شكل: تمارين، وتدريبات، وحوارات...

3- الأنشطة غير الصفية:

تعد الأنشطة غير الصفية إحدى المفاهيم والمصطلحات التي وردت في أغلب المصادر والمعاجم التربوية والنفسية الحديثة، والتي عدتها جزءا لا يتجزأ من المنهج تتم ممارستها خارج الأقسام الدراسية، وقد تتجاوز حدود المدرسة لكن تحت إدارتها وتوجيهها، وتسعى من خلالها إلى تحقيق العديد من الأهداف والخبرات.9

أما معجم المصطلحات التربوية المعرّفة، فيورد تعريفاً دقيقاً جاء فيه: أنشطة لا صفية Non- class room activités، أنشطة تتم خارج الفصل مخططة ومقصودة (...)، تنمي لدى الطلاب عديداً من المهارات والاتجاهات، التي تُساعد على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه والمشاركة في حل مشكلاته وقضاياه.10

يُستشف مما سبق أن الأنشطة غير الصفية عبارة عن أنشطة تكليفية من طرف الأستاذ أو تكميلية للبرنامج الدراسي، مدة تنفيذها وإنجازها مرتبطة أساساً بنوعية النشاط، وتكون إما زيارات، أو محاضرات، أو ورشات...

4- أهداف الأنشطة الثقافية:

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتجه في جميع مراحله التعليمية (المبتدئ/ المتوسط/ المتقدم/ المتميز)، إلى تدريب وتعْويد الطلاب على الطلاقة في التعبير عن دواتهم وايصال أفكارهم وكل ما يعتريهم للآخرين بصورة سليمة وواضحة، فضلا عن تكوين الحس المعرفي والضبط المهاري للغة هؤلاء المتعلمين، هذا ويتم الوصول إلى ذلك بواسطة عنصرين أساسين وهما: أولا التدريس وثانيا الأنشطة الثقافية.

في هذا الصدد يؤكد الكثير من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على أن الأنشطة الثقافية تهدف إلى تمكين الطلاب الأجانب من مايلي:

-استعمال اللغة استعمالا صحيحا في جميع المواقف الحيوية، التي يواجهونها في حياتهم اليومية.

-الاستفادة قدر المستطاع من المعارف، وكذا القواعد والتراكيب والمفردات، التي تمت دراستها داخل الفصول الدراسية.

-التوظيف المباشر أو غير المباشر في المواقف التي قد يمرون بها.

-تنزيل اللغة من الإطار النظري العلمي إلى الإطار العملي التطبيقي، وذلك بواسطة التحفيز والشعور بقيمة هذه اللغة، والأشياء التي عادت عليهم من دراستهم لها.

-تربية الطلاب على مواجهة المواقف الطبيعية، وذلك عن طريق تقديم القاءات، إجراء لقاءات صحفية، التفاعل مع شرائح المجتمع المدني...، بغية الخروج بهم من دائرة العمل الروتيني المتمثل في الفصل والحصة الدراسية والزمن التعليمي المحدد، الذي لا يكون في أغلب الحالات كافٍ لممارسة اللغة ممارسة ناجحة.

5- ضوابط الأنشطة الثقافية:

عند الحديث عن تعليم اللغة وتعلمها، أول ما ينبغي أن يتبادر إلى أذهاننا وينصب عليه اهتمامنا هو مهارات هذه اللغة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، هذا الاهتمام لا يكون إلا إذا تحولت عملية التدريس إلى عملية التعليم، هذه الأخيرة يقصد بها تحويل التعلم عن طريق التدريب، والمحاولة والنشاط.

ومعلم اللغة العربية، خاصة من يعلمها لغير الناطقين بها، يحتاج أن يُدعم درسه بالأنشطة والوسائل والألعاب، التي عليه وعلى المتعلمين عملية التعلم، وتتيح الفرص للتطبيق والممارسة مما يساعد على تكوين عادات لغوية سليمة، وبناء المهارات المتنوعة وتنميتها واكتساب اللغة بشكل تطبيقي وتفاعلي، تمكنه من التمكن والقدرة على الفهم والاستنتاج والأداء القرائي، والقدرة على التعبير والتواصل وبناء الوعي اللغوي وامتلاك القدرة على الكتابة والتحرير والوصف والتقرير.11

تكتسي الأنشطة سواء الصفية أو غير الصفية أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية- التعلمية، كما أن لها أدوار محفزة وداعمة، وتحفز المتعلمين وتثير تفاعلهم، وتصحح أداءاتهم، وتزيد الدافعية لديهم. هذا وتساعد في التغلب على الفروق الفردية، وتنمي الحس الجماعي...، هذه الأنشطة تسعى إلى تهيئ مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة اليومية.

إن الضوابط التي ينبغي أن تتوفر في الأنشطة التي يمارسها الطلاب سواء داخل الصف أو خارجه، يمكن أن نجملها فيما يلي:

-**الإثارة:** النشاط لابد أن يحمل بين طياته إثارة وتشويق لكي يتفاعل معه الطلاب ويستمتعون بأداءه.

- **هادفة**: لا بد للأنشطة أن تكون هادفة تسعى إلى تحقيق وتنمية ثلة من الأهداف التعليمية، متكاملة فيما بينها غير مجزأة من أجل إيصال الطلاب إلى درجة الإتقان.

- **التنوع والتكامل**: بحيث يكون لكل هدف تعليمي نشاط مصاحب، هذا الأخير يتكامل مع غيره، بغية تعزيز وتأكيد الخبرات التعليمية للطلاب.

-**الاعتماد على الذات والاستقلالية:** مسألة الاعتماد على الذات ضرورية في كل نشاط كيفما كان نوعه، والاستقلالية واجبة لأن الطالب وقته محدود وتواجده في الفصل مسألة وقت فقط.

- **الملاءمة:** الأنشطة وجب عليها أن تنطلق من الطلاب وتعود إليهم. مع مراعاة المستوى التعليمي، وكذا الخصائص والقدرات والأعمار...، إذ نجد العديد من الأنشطة تناسب المبتدئ دون المتوسط أو المتقدم والعكس صحيح.

- **التعزيز:** ضرورة من أهم الضروريات لزيادة الدافعية والشعور بالرغبة في زيادة التعلم لدى الطلاب.

6- طرائق إدماج الأنشطة الثقافية في البرامج التعليمية:

تتعدد طرائق إدماج الأنشطة الثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أننا سنتطرق إلى أهمها وهي:

6-1الأندية:

أنشطة تقوي العمل التعليمي التعاوني، وفرصة تتيح للطلاب التعبير عن أنفسهم وعن ثقافتهم وخبراتهم، ولها أهمية في إغناء البرامج الدراسية، والتشجيع على ممارسة اللغة العربية وسط بيئة تعاونية وتشاركية، ومن بين هذه الأندية نجد:

6-2التطوع:

من الأندية الثقافية المخصصة للطلاب ذوي الاهتمامات الإنسانية، الراغبين في تقديم المساعدة للناس ومشاركة طاقاتهم مع الآخرين، ضمن هذا النادي يمكن إحداث قاعدة كبيرة من العلاقات والصداقات ذات الروابط القومية الدائمة.

6-3الطبخ:

هذا النادي مخصص للطلاب الذين لديهم حب وشغف كبير بالطبخ، من خلاله يتم تبادل التجارب والأفكار والعادات والتقاليد في مجال الطبخ، وهو فرصة للتعرف على أشهر الأطباق العالمية والمغربية خاصة، ومعرفة مكوناتها وطرق تحضيرها، ورشات النادي فضاء فسيح لإبراز المهارات والتعبير عن الاهتمام بأنواع المطابخ المغربية والعالمية، يتم أيضا دعوة باقي طلاب الصفوف من لدن طلاب النادي للمشاركة واكتشاف وخلق نوع من الغنى والتنوع الثقافي.

6-4الإعلام:

يعد نادي الإعلام فضاء تواصليا، يُعنى بمختلف القضايا المرتبطة بمجال الإعلام في الوطن العربي، كما يُعرف بخصائص ومميزات الصحافة والإعلام العربيين، طلاب هذا النادي يمكنهم الانخراط في إعداد أنشطة مرتبطة أساسا بمجال الإعلام والمشاركة فيها، من قبيل أحسن مقال، أحسن صورة...

6-5الفنون:

نادي الفن فضاء فني إبداعي بامتياز، يسعى إلى تفريغ مواهب الطلاب الفنية ومشاركتها مع الآخرين، يُمكن من مشاركة الأعمال الإبداعية للطلاب، وذلك أثناء فترة تواجدهم بالمغرب من خلال مشاريع تعاونية، يساهم فيها الطلاب من قبيل تنظيم ورشات للرسم والموسيقى وكتابة والشعر والقصة القصيرة...

6-6الخط العربي:

يعرف الخط العربي على أنه: خطوط هندسية بديعة وبسيطة تزين به المساجد والأبنية الإسلامية والأضرحة والمتاحف.12

الخط وسيلة من وسائل التعبير الكتابي، عن طريقه يتم فهم الكلام المكتوب وأيضا هو سبيل للاتصال مع الآخرين. تعد ورشاته مميزة لما لها من أثر إيجابي على الطلاب، إذ تترك لديهم استحسان خاصة عند الراغبين في التعرف على جمالية الخط العربي وتشكيلاته، وهو فرصة لإتمام جوانب تعلم اللغة العربية خاصة عندما نتكلم على مهارة الكتابة، مراحله تتراوح بين التعريف بأصوله وأنواعه، وكذا التطور الذي شهده عبر عصور التاريخ، أما فقراته فغنية تبدأ بكتابة الحروف ثم تركيب الكلمات مع التدريب على أشكال أخرى من الخطوط العربية.

6-7المحاضرات:

من مظاهر الأنشطة الثقافية تأليف جماعة خاصة بإدارة المحاضرات داخل المؤسسة، لما لهذه الأخيرة من قيمة تربوية في إثراء مفردات الطلاب وإغنائهم من الناحية المعرفية واللغوية، خاصة أن مواضيع المحاضرات متنوعة وتحاكي مجالات مختلفة.

لهذا فالمحاضرة هي عبارة عن حديث يُلقى على الجمهور من الحاضرين، يتناول موضوعا يهمهم، وغالبا ما يكون موضِع اهتمام فئة خاصة من الناس تُعنى بموضوع المحاضرة، وتوجه المحاضرة عادة إلى عقول الناس أكثر من توجُّهها إلى عواطفهم.13

يتضح مما سبق أن المحاضرة شكل من أشكال الأنشطة الثقافية تكون داخل المؤسسة التعليمية، وأن موضوعاتها تتميز بالخصوصية التي توافق خصوصية الفئة المستهدفة، ثم أن الهدف المباشر للمحاضرة هو الإفادة وإيصال الأفكار، التي تثير العقول وليس العواطف، خصوصا أن القائها يكون من لدن أساتذة ودكاتره متخصصين وبارزين في مجالات شتى، هذا ويفتح المجال أمام الطلاب الحاضرين في نهاية المحاضرة لإلقاء الأسئلة والاستفسارات حول محتوى النقط التي جاءت فيها.

6-8الزيارات و الرحلات:

تعتبر الزيارات والرحلات من الطرائق الفعّالة في تقريب الطلاب من ثقافة البلد المستضيف، تمكنهم هذه الطريقة من الاطلاع على مختلف المناطق الجغرافية والتاريخية والحضارية والسياحية، كما تعزز لديهم المستوى اللغوي وذلك من خلال التفاعل المباشر مع أفراد المجتمع.

يُعمل على إعداد برامج ثقافية تحتوي العديد من الزيارات الاستكشافية، وذلك للرفع من مستوى كفايات الطلاب من جهة، ومن جهة أخرى تكملة لإنجازات الأساتذة داخل الفصول الدراسية، المتمثلة في الإعداد القبلي والمصاحبة للنشاط والإرشاد والتوجيه أثناء النشاط، واستثمار ما تم تعلمه خلال النشاط عن طريق كتابة ملخصات عند العودة إلى المركز.

6-9مقهى اللغة العربية:

المقهى اللغوي/الثقافي لقاء تجمعي يلتقي فيه الطلاب مع أفراد المجتمع (طلبة، أساتذة، موظفين، باحثين...) لتبادل الثقافات والآراء، وكذا الأفكار ووجهات نظر حول المواضيع، التي تهم قضايا المجتمع المغربي، سواء كانت حقوقية أو فكرية أو اجتماعية أو اقتصادية أو رياضية...، ومقارنتها مع باقي الأحداث و الوقائع العالمية.

وقت المقهى يتم تقسيمه إلى أربعة مراحل بداية بالتعارف الذي يكون بين الطلاب والضيوف الحاضرين، تليها مرحلة توزيع بطاقة النشاط التي تحمل بين طياتها موضوع النقاش ومحاوره، ثم تبدأ مناقشة محتويات الموضوع، لنصل في الأخير إلى عرض الأفكار والخلاصات المتوصل إليها، مع التركيز على إعطاء الكلمة والحيز الزمني الكافي للطلاب ليعبروا عن أفكارهم وآرائهم تجاه الموضوع المناقش.

10-6المرافقة اللغوية:

المؤسسات التعليمية للغة العربية، تعتمد برامج انغماسية توفر من خلالها مرافقين لغوين ناطقين باللغة العربية، بغية مساعدة الطلاب والتحدث معهم إما بالفصحى أو العامية المغربية، تتم مرافقتهم خلال الخرجات الثقافية من قبيل: زيارة المتاحف، المسارح، السوق...

برامج المرافقة اللغوية لها مجموعة من المزايا نورد البعض منها:

-تنمية مهارة المحادثة عند الطلاب.

-تثبيت المفردات المُدرسة داخل الفصل.

-تنمية مهارة التفكير باللغة المتعلمة (الهدف).

-تنمية الرصيد اللغوي بمفردات وعبارات جديدة.

-التعرف على بعض الأنماط الثقافية السائدة بالبلد المستضيف، وفهم بنياته للتواصل بشكل جيد مع أفراده.

11-6السكن:

اعتماد طريقة السكن مع العائلات المغربية المستضيفة من الطرائق الفعّالة في تثبيت المعارف، وكذا خلق تبادل لغوي ثقافي بين الطلاب والعائلات، والعمل على تطوير وزيادة التفاهم المشترك بين ثقافات مختلفة وبين لغات ذات أبنية وأنساق متباينة.

السكن مع العائلة المستضيفة فرصة تزيد من الطلاقة اللغوية، وبيئة خصبة لممارسة المهارات اللغوية، وتعلم المزيد من المفردات الجديدة والتدريب على ممارسة ما ثم تعلمه داخل الفصول الدراسية وتجسيده في مواقف حياتية مُعاشة ويومية.

الأنشطة الثقافية سواء كانت داخل الفصل أو خارجه تبقى أهميتها كبرى، ولا يمكن الاستغناء عنها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما لها من أدوار محفزة وداعمة للطلاب.

12-6الألعاب التعليمية:

تعد الألعاب التعليمية من الوسائل الحديثة في تعليم اللغات عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، إذ من خلالها يتمكن الطلاب من توظيف اللغة في مواقف حياتية طبيعية، والألعاب هي عبارة عن استراتيجيات معينة تستخدم في تعليم مهارات اللغة وتعلمها. وتكون مبنية على خطة واضحة ترتكز على أسس علمية مدروسة وتؤدي دورا مهما في عرض المهارات والمفاهيم الأساسية ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة.14 والألعاب نشاط يقوم به الطلاب مع بعضهم البعض بتوجيه من الأستاذ، ثم إنهم بذلك يستخدمون اللغة استخداما عمليا في مهارات اللغة العربية، في جو تنافسي هادف، غايته الأولى والأخيرة تبسيط المعارف، أما أهداف نشاط الألعاب اللغوية، فيمكن بسط محتواها بناء على ماورد في ثنايا بعض المراجع وهي كالتالي.15

-تنويع الممارسة اللغوية للمهارات الأربع.

-تصحيح الأخطاء الشائعة؛ فهي تساعد على النطق الجيد واللفظ الصحيح والتعبير السلس.
-التشجيع على التأمل والعمل الجماعي التعاوني، والمساعدة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بلغة سليمة.
-اكتساب المهارات والفنيات اللغوية.
-زيادة الثروة اللفظية من مفردات وتراكيب وتعلم القراءة، بالإضافة إلى دعم تحصيل الطلاب للقواعد وتأثير كله على أدائهم اللغوي...
تأسيسا على ما سلف فإن أهمية ودور الألعاب التعليمية يبرزان بشكل جلي في دعم عملية تعليم اللغة العربية وتعلُّمها.

7- صعوبات ممارسة الأنشطة الثقافية:

على الرغم من التعدد والأهمية التي تحظى بها الأنشطة الثقافية في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، إلاّ أنه توجد بعض العوائق والصعوبات التي تقف حاجزاً أمام ممارسة هذه الأنشطة، بل تَحول أحياناً بينها وبين تحقيق الأهداف المسطرة في عملية التعليم، لهذا فمعرفة هذه الصعوبات أصبح اليوم مطلبا ضرورياً، قصد الوقوف عندها والعمل على تحليلها وتجاوز العثرات التي تعتريها، والسعي لتحسين ممارستها تخطيطاً وتنفيذاً، ولعل أهم هذه الصعوبات التي نجدها مطروحة بشدة تنحصر فيمايلي:

7-1صعوبات على مستوى المدرس:

-عدم الاقتناع التام لبعض أساتذة اللغة العربية بأهمية وقيمة الأنشطة الثقافية، وتصنيفها على أنها أنشطة إضافية وأن مهمة الأستاذ تقتصر فقط في التدريس وإنجاز الدروس وإنهائها في وقتها المحدد.
-كثرة الأعمال الملقاة على عاتق الأساتذة، نحو وضع البرامج، وتوليف الدروس، وإنتاج البطاقات، وضع وتصحيح الامتحانات، والإشراف المباشر على تقديمات الطلاب وغيرها...، مما يجعل الأساتذة في حالة ضغط مستمر.
-غياب التعاون بين مدرسي اللغة العربية، والاختلاف في وجهات النظر حول الأنشطة، وعدم تشجيع البعض منهم على المشاركة والتفاعل في الأنشطة، التي تُنظم سواء داخل المؤسسة أو خارجها.
-غياب إطارات وأساتذة مشرفين ذوي كفاءة، لتنفيذ برامج الأنشطة المُزعم تنظيمها خلال الدورات التعليمية.
-مساهمات الأساتذة في إعداد الطلاب للأنشطة الثقافية، والجهود المبذولة في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة. لا يدخل ضمن التقييمات والامتحانات التحصيلية للطلاب، مما يؤدي بالكثير منهم إلى العزوف عن تأدية هذه المهمة على أحسن وجه.

2-7صعوبات على مستوى المتعلم:

- مشاركة الطلاب لا تأخذ بعين الاعتبار في الاختبارات والامتحانات النهائية، ومن ثم يخلق هذا الأمر نفورا لدى الكثير من الطلبة عن حضور والمشاركة في الأنشطة.

- الإقبال الضئيل للطلاب على ممارسة بعض الأنشطة الثقافية، لإحساسهم أنها تحتاج إلى تمكُّن لغوي لا يتوفر عندهم، وأن المشاركة تحتاج إلى إبداع وإلمام بجميع مستويات اللغة.

- اعتقاد بعض الطلبة أن الأنشطة الثقافية مجرد عبء، ومضيعة للوقت لا فائدة منها، وأنها سوى إضافة تضاف إلى باقي الحصص والواجبات الدراسية المفروضة عليهم.

- كثرة المواد الدراسية والوحدات التي يغطيها كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية (المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم)، والواجبات التي يُكلف بها الطلاب يوميا، مما يكون سببا في قلة مشاركتهم خوفاً واعتقاداً منهم أنهم لن يتوفقوا عند الجمع بينهما.

- غياب التحفيز والإشادة بإنتاجات الطلاب الأدبية واللغوية...

3-7صعوبات على مستوى المناهج الدراسية:

-كثرة المواد الدراسية والوحدات المقررة خلال كل فصل دراسي، وكثرة المعلومات التي تحتاج وقت أكبر للفهم والضبط، يقلل من ممارسة الأنشطة من لدن الطلاب.

-خلو برامج اللغة العربية من أي إشارة جادة إلى موقع الأنشطة، وإغفال أهميتها وطرق ممارستها، وكذا الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

-كثرة متطلبات منهاج اللغة العربية وفروعه، التي تتنوع أنشطتها وتطبيقاتها الصفية (القراءة، والمحادثة، والاستماع، والكتابة).

-وجود فجوة في الكثير من الأحيان بين المنهاج المُدرَّس والنشاط، بحيث يغيب ذاك الرابط بين الصف والنشاط.

-نظام الاختبارات والامتحانات والواجبات التي لا تنقطع، والاهتمام المبالغ بها يساعد بشكل مباشر في تقليص ممارسة الأنشطة.

في الكثير من الأحيان هذه الصعوبات وغيرها تقف سدا منيعا أمام تحقيق أهداف ومبتغيات الأنشطة من جهة، وأهداف تعليم اللغة العربية من جهة أخرى، وعليه فالأمر يتطلب مجهودات كبيرة من طرف مقومات العملية التعليمية- التعلمية، والبحث المستمر عن أنجع السبل لممارسة وتطبيق هذه الأنشطة تطبيقاً هادفاً ومخططاً في مواقف حياتية طبيعية، وذلك قصد تحقيق الأهداف العامة من وراء تعلم اللغة العربية.

توصيات واقتراحات:

-تظافر المجهودات من لدن مقومات العملية التعليمية التعلمية، والبحث المستمر عن أنجع السبل لممارسة وتطبيق الأنشطة الثقافية.

-توظيف الألعاب اللغوية في الصفوف التعليمية لما لها من دور مهم في دعم عملية تعليم اللغة العربية
-الأنشطة الثقافية أهميتها وضرورة وجودها أمر مهم، لا يمكن الاستغناء عنها في برامج تعليم اللغة العربية للأجانب.
-السكن مع العائلة المستضيفة استراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في زيادة وتطوير الطلاقة اللغوية لدى الطلاب.
-الزيارات والرحلات الاستكشافية من الطرق التي تساهم في النشر والتعريف بثقافة البلد المستضيف خلال فترة التعلم.
-الأندية الثقافية فرصة مهمة لتقوية العمل التعليمي التعاوني بين الطلاب.
-برامج الشراكة اللغوية من البرامج المساعدة في فهم الثقافة والتحدث باللغة المتعلمة.
-المقهى اللغوي/ الثقافي لقاء تعليمي يساعد على الاندماج، التعلم، ممارسة اللغة بكل حرية وأريحية.

خاتمة:

إن الغرض من ممارسة الأنشطة الثقافية داخل المؤسسات التعليمية ليس تحويلها إلى فضاءات لممارسة الأنشطة على حساب الحصص الدراسية أو إهمالها ونفي أهميتها، وإنما يأتي لتبيان أهم أنواع الممارسات اللغوية الثقافية ودورها في دعم وتحفيز الطلاب على تعلم اللغة العربية، كما أن المؤسسات ليست مطالبة بتوفير كل النشاطات، وإنما توفير الملائم والمناسب لاحتياجات طلابها وإمكانياتها المادية والبشرية، على ألا ينعدم وجودها بالمرة، قصد إضفاء نوع من الحيوية والنشاط المرتبط أساسا بالفائدة، لهذا فالأنشطة الثقافية عنصر مساند ومدعّم للحصص التعليمية، لذا أصبح من الضروري السعي والعمل على إنتاجها وتوظيفها داخل المراكز التعليمية، وفق ما تتطلبه الحاجة وتسمح به الأسس والضوابط الضامنة لنجاحه،وتدليل الصعوبات وكذا العراقيل التي من الممكن أن تقف حاجزا أمام تحققها.

الإحالات:

1- يوسف، فتحي علي وآخرون، 1987، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية البدنية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة،ص63
2- الفراهيدي، الخليل ابن أحمد، 2004، كتاب العين، ترتيب ومراجعة، داود سلوم وآخرون، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ص824
3- ابن منظور، 1998، لسان العرب، مجلد14، دار صادر، بيروت، ص828
4–الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، 1998، أساس البلاغة، ط1، حققه وقدم له وصنع فهارسه، مزيد نعيم وشوقي المعري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروتص828
5–اللقاني، أحمد حسين، 2003، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب، القاهرة،مصر،ص255
6– ألاء عبد المجيد، 2007، الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ص 31-30
7– حسن ضاهر، 2004، إدارة النشاط المدرسي وإشكالياته، دار المؤلف للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،ص20
8- اللقاني، أحمد حسين، 2013،معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مصر، ص58
9– شحاتة، والنجار، 2014، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر،ص7/6

10–اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، 2003، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرةص59

1 1–النهيبي،ماجدولين، 2020، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تخطيط- إنتاج- تقييم، دار كنوز المعرفية العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ص42/41

12– شحاتة، حسن، 1992، تعليم اللغة العبية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ص347

13–أبو العدوس يوسف،2007، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمانص183

14–الصويركي، محمد حسن علي،2005، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي، الأردن،ص28

15–الصويركي، محمد حسن علي، 2005، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي، الأردن، ص 33/32

المراجع

- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق مجمع اللغة العربية، ج2، دار الدعوة للنشر.
- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد، 1998، لسان العرب، مج14، ط1، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- أبو العدوس يوسف،2007، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ألاء عبد المجيد، 2007، الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسن ضاهر، 2004، إدارة النشاط المدرسي وإشكالياته، م1، ط1، دار المؤلف للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، 1998، أساس البلاغة، ط1، حققه وقدم له وصنع فهارسه، مزيد نعيم وشوقي المعري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان.
- الزواوي، محمد خالد، 2002، اللغة العربية، مؤسسة حورس الدولية الإسكندرية، مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة.
- شحاتة، حسن، 1992، تعليم اللغة العبية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر
- شحاته، حسن، والنجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي/ إنجليزي، إنجليزي/ عربي) مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
- الصويركي، محمد علي، 2005، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن
- الفراهيدي، الخليل ابن أحمد، 2004، كتاب العين، ترتيب ومراجعة، داود سلوم وآخرون، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان
- اللقاني، أحمد حسين، 2003، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، 2003، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرة.
- النهيبي، ماجدولين، 2020، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تخطيط- إنتاج- تقييم، دار كنوز المعرفية العلمية للنشر والتوزيع، الأردن
- يوسف، فتحي علي وآخرون، 1987، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية البدنية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

تعليمية إنتاج المكتوب للسنة الخامسة ابتدائي وفق مفهوم التواصل

Teaching written production in the fifth year of primary school within the framework of the concept of communication

د. بسمة سيليني*
جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل(الجزائر)
b.silini@univ-jijel.dz

تاريخ الإرسال: 2022/05/08	تاريخ القبول: 2022/05/28

الملخص:

تنطلق دراستنا في هذا البحث من أجل الوقوف على الكيفيّة التي تقوم عليها عملية تعليم مهارة إنتاج المكتوب لدى المتعلّم في السنة الخامسة ابتدائي، انطلاقا ممّا جاء في السّندات التّربوية المختلفة والمنهاج، مركّزين على تقييم مهارات الإنتاج الكتابي ومدى ترجمته للكفاءة الختامية للتواصل. ومن أجل ذلك سنقوم بتحليل محتوى منهاج ميدان إنتاج المكتوب الذي ينتمي للمهارات الإنتاجيّة، وفحص مدى ملاءمة المحتوى التّعليمي وفق تقتضيه المناهج التعليمية المنبنية وفق مدخل التّواصل اللّغوي، ولهذا نهدف من خلال هذا البحث إلى الخروج بنتائج مهمّة لفائدة الواقع التّعليمي.

الكلمات المفتاحية:

تعليميّة، إنتاج المكتوب، السنةالخامسة ابتدائي، التواصل.

Abstract :

Our study begins in this research in order to determine how to teach the written production skill to the learner in the fifth year of primary school, based on what was stated in the various educational documents and the curriculum, focusing on evaluating written production skills and their translation into the final competence of communication. For this purpose, we will analyze the content of the curriculum regarding this field that belongs to productive skills, and examine the suitability of the educational content to what is required by the educational curricula built according to the linguistic communication approach, and for this we aim through this research to come up with important results for the benefit of the educational reality.

Keywords:

Educational, written production, fifth year of primary school, communication.

* المؤلف المرسل: بسمة سيليني

مقدّمة:

يقوم تعليم ميدان إنتاج المكتوب في المناهج المعاد كتابتها على مناهج الجيل الثّاني، الذي يتّخذ من المقاربة بالكفاءات منهجا معرفيّا في التّعليم، من بينها تعليم العربيّة قولا واستعمالا، وهو الهدف الّذي يروم تحقيقه. ولأن المدخل التّواصلي يركّز على الإنتاج اللّغوي التّواصلي من خلال تحويل الأفكار والرّموز إلى إنتاج كتابي، ويترجم الأفكار وفق معايير الاتّساق والانسجام اللّغويّين، لذلك تنطلق دراستنا في هذا البحث للوقوف على كيفيّة تعليم مهارة إنتاج المكتوب لدى المتعلّم، وانطلاقا ممّا جاء في السّندات التّربوية المختلفة والمنهاج، مركّزين على تقييم مهارات الإنتاج الكتابي ومدى ترجمتها للكفاءة الختاميّة للتّواصل. ومن أجل ذلك سنقوم من خلال هذا البحث إلى تحليل محتوى المنهاج فيما يخصّ هذا الميدان الذي ينتمي للمهارات الإنتاجيّة، وفحص مدى ملاءمة المحتوى التّعليمي لما تقتضيه المناهج التّعليميّة المبنية وفق مدخل التّواصل اللّغوي، ولهذا نهدف من خلال هذا البحث إلى الخروج بنتائج مهمّة لفائدة الواقع التّعليمي.

لذلك تتحدّد إشكاليّة البحث في السّؤال الجوهري الآتي:

– ما مدى تمركز مفهوم التّواصل في تعليميّة إنتاج المكتوب للسّنة الخامسة ابتدائي؟

ونهدف من خلال هذا السّؤال الرّئيس إلى:

-تبيين مدى أهمّية التّواصل في تعليميّة اللّغة العربيّة.

-تبيين أهمّية مهارة إنتاج المكتوب في صقل المعرفة اللّغويّة والتّواصليّة للمتعلّم.

--أهمّية ميدان فهم المكتوب في تنمية ملكة التّواصل.

- استخراج الوضعيات التواصلية في المنهاج التعليمي في ميدان إنتاج المكتوب.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي مدعّما بآليات التّحليل والإحصاء، من خلال رصد وضعيّات التّواصل المسؤولة على تنمية ملكة التّواصل لديه.

1- إنتاج المكتوب والتّعليم التّواصلي للّغة العربيّة:

1-1- تعريف إنتاج المكتوب:

شكّل التّعليم اللّغوي لتعليم اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج التّعليميّة المعاصرة تطوّرا هامّا، حيث انتقلت التّعابير المتعلّقة بالتّعليميّة في إطار المناهج المعاد كتابتها نحو الإنتاج والتّميُّز والإبداع، فمن إطلاق نشاط التّعبير الكتابي في المنهاج السّابق قبل سنة (2016)، إلى ميدان إنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثّاني، الّذي يشجّع المتعلّم على الإنتاج التّعبيري،الذي يتكوّن من ميدان إنتاج المكتوب من (تعبير كتابي: مهارة التعبير + مهارة الكتابة)، وهو نشاط تواصلي ينتمي للمهارات المكتوبة، و للمهارات الإنتاجيّة أيضا، وهو عملية يقوم بها المتعلّم بتحويل الرّموز من خطاب ذهني متزوّد بالعديد من الأفكار والآراء، والمكوّنات اللّغويّة إلى خطاب مكتوب[1].

والمعروف في أدبيّات التّربية والتّعليم أنّ التّعبير: "هو القدرة على الإفصاح عن المشاعر والآراء والأحاسيس في وضوح وتسلسل وبلغة سليمة بهدف إيصاله إلى الآخرين"[2]، ولذلك فإنتاج المكتوب

مهارة إنتاجيّة أساسيّة، ومهمّة، وغاية في حدّ ذاته في تعليم اللّغات، ففيه يظهر مدى تمكّن المتعلّم من السّلامة اللّغويّة والتّواصليّة والقصديّة، "والقدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم وواضح، تترجم من خلاله الأفكار، والعواطف والميول، (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة)، وهو الصّورة النّمائيّة لعمليّة الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين"[3]، لذلك تكمن **أهمّية التّعبير الكتابي** في:

- التّعبير مهارة اتّصال الفرد بغيره، وأداة فاعلة في توثيق الرّوابط الاجتماعيّة بين الأفراد والجماعات.
- يساهم التعبير الكتابي في إبداء المناقشات والآراء وتبادل الحوار.
- يسبب العجز الذي يصحبه عجز المتعلم القدرة على التعبير الكتابي في إخفاق الطالب على التّواصل السّليم، وبالتّالي يفقد النّمو اللغوي التّواصلي، والفكري، والاجتماعي، فإن تمكّن المتعلّم من مهارة الإنتاج الكتابي سينقض إصابته من خطر تعطّل نموّه على التّواصل.
- ينمّي الذّوق الأدبي والحس الفنّي[4]، لذلك يمكننا القول إنّ الإنتاج الكتابي هو تعبير عن طريق الكتابة، ينجرّ عنه دمج كلّ المكتسبات القبليّة من معارف لغويّة ومعرفيّة، والّتي يتلقّاها في المقطع التّعليمي لكي يوظّفها في شكل إنتاج كتابي ويتدرّب عليها، لذلك هو المهارة الإنتاجية الّتي تظهر عليها مؤشّرات تحقّق الكفاءة.

1-2- أنواع التّعبير الكتابي: ينقسم الإنتاج الكتابي إلى نوعين:

أ- **التّعبير الوظيفي:** يعتمد التّعبير الوظيفي على النّظرة الوظيفيّة للتّربية، فالكاتب يعبّر عن رأي أو فكرة أو يدرس حقيقة معيّنة، أو بحث على عمل معيّن، أو يصف اكتشافا علميّا أو حدسا فكريّا ما.

وأسلوب التّعبير الوظيفي وصفي تقريري تخيّم عليه الموضوعيّة، ويتّصف بالسّهولة ويتنزّه عن التّعقيد والتّوعُّر، فغايته الإقناع وإيصال الحقيقة، وتأدية الغرض المطلوب، لذا يعتمد الإنجاز والوضوح، ويستند إلى الحقائق الثّابتة في أغلب الأحيان[5].

ب- **التّعبير الإبداعي:** يرتبط التّعبير الإبداعي بما يختلج المتعلّم من خواطر ومواهب وأحاسيس، فيعبّر عنها وينقلها إلى الآخرين، وقد صنّف تايلر (**tylor**)العمليّات الإبداعيّة على النّحو الآتي:

- **الإبداع التّعبيري:** ويهدف إلى التّعبير الذّاتي الذي تسيطر عليه الأفكار العفويّة، والتّلقائيّة، وفي هذا المستوى يأتي التّعبير الحر كأحد الأهداف الرّئيسة.
- **الإبداع الإنتاجي:** ويتّصف بالوضوح والتّماسك والصّحة، ويهدف إلى إنتاج موضوعات كاملة.
- **الإبداع الخلّاق:** ويحتاج هذا النوع من الإبداع إلى التمكن من المهارات المنتجة لتساعد على اكتشاف طرق وعلاقات جديدة، تضفي سمة الإبداع على الكتابة.

- **الإبداع الابتكاري:** هو مستوى من الإبداع يؤهّل صاحبه ليفهم افتراضات فنّه، وينتج لنفسه أسلوبا يختص به.

- **المستوى المتنامي:** وهو مستوى لا يتحقّق إلا لدى العبقريّات الخاصّة جدا من المتعلمين.[6]

1-3- كيفية تعليم إنتاج المكتوب:

يرتبط تعليم إنتاج المكتوب في المنهاج بنصّ فهم المكتوب باعتماد المقاربة النّصيّة، بعدّه مكوّنا مهمّا في تدريس الأنشطة اللّغويّة، فبعد أن يتمّ دراسة النّص ويفهم محتواه ويتعرّف على نمطه وخصائصه، يستثمر هذه المعلومات في إنتاج نصّ بنفس الكيفيّة محاكيا الخصائص العامّة لكيفية بنائه، لذلك إنّ العلاقة بين القراءة والإنتاج الكتابي وثيقة الصّلة ببعض، وذلك من خلال عمليّة الانغماس التي ينغمس فيها المتعلّم في قراءة نصوص متنوّعة، وتحليلها وتفكيك مكوّناتها ومعرفة خصائصها، فتحدث لديه ملكة نصّيّة تمكّنه من النّسج على المناويل اللّغويّة النّصيّة وإنتاج نصوصا أخرى محكمة البناء، مراعيا الخصائص النّصيّة والتّداوليّة، ليتمكّن المتعلّم من اكتساب قدرتي التّلقي والإنتاج.

2- الإنتاج الكتابي وفق المدخل التّواصلي:

2-1- معايير القدرة التّواصليّة في الإنتاج الكتابي:

في ظلّ المدخل التّواصلي في إنتاج المكتوب، يتولّى المعلّم كيفيّات ضبط معيار القدرة على توصيل الرّسالة أوّلا، ثم معيار الدّقة اللّغوية ثانيا، وعلى توفير الظّروف المجارية للموقف الطّبيعي للتّواصل بالكلمة، وهذا ما نلحظه من نصّ تعليمة الكفاءة الشّاملة: "ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكوّن من (80) كلمة إلى (120) كلمة مشكولة جزئيّا من مختلف الأنماط بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة"[7]، بحيث يسعى المنهاج إلى إعطاء فرص للمتعلّمين لكي ينتجوا كتابة نصوصا متنوّعة، انطلاقا من إثارة وضعيّات مشكلة بهدف خلق لديهم تحفيزا للتّواصل كتابيّا في وضعيّات ذات دلالة ومن واقعهم الاجتماعي.

وبما أنّه تقف أهمّية الإنتاج الكتابي في المناهج التّقليديّة على الدّقة اللّغويّة وعدم الوقوع في الأخطاء، لكن في ضوء المدخل التّواصلي تقويم المتعلّم يقف على مدى القدرة على توصيل الرّسالة، بحيث تصدق هنا الإشارة إلى فجوة المعلومات، إذ أنّ الموقف الطّبيعي في الكتابة يتمثّل في أنّ فردا لديه ما يقوّله ممّا لا يعرفه القارئ كاملا، أو لا يتوقّعه عادة بالطّريقة التي كتبت به، والمشكلة التي تواجه المتعلّم هي اصطناع مواقف للكتابة، بحيث لا يشعر فيها المتعلّم بالهدف الحقيقي من عمليّة الكتابة، فيكتب إرضاءً للمعلّم وفقط، لكن في ضوء المدخل التّواصلي على المعلّم أن يوفّر الموقف الطّبيعي على توفير الاتّصال بالكلمة المكتوبة، يدفع فيها المتعلّم لإنتاج نصوص ذات دلالة، مع مرافقته وتوجيهه إلى الوسائل اللّغويّة اللّازمة من تراكيب وأدوات لغويّة مناسبة.

2-2- أسس تعليم الإنتاج الكتابي في منهاج السّنة الخامسة ابتدائي:

تضمّن برنامج تعليم الإنتاج الكتابي العديد من التّمارين التّواصليّة تفرّعت إلى:

أ- **إنجاز فردي:** تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نصّ أو فقرة أو تقرير.

ب- **إنجاز جماعي:** ويحتوي أيضا على تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نص أو فقرة أو تقرير.

كما تضمّن **دليل المعلّم** مجموعة من الأسس، يجب أن يلتفت إليها المدرّسون عند تدريس التّعبير، ونحن سنحاول من خلال ذكر النّقاط التي تطرّق إليها الدّليل وتحليلها حول مدى توافقها مع المدخل التّواصلي وهي:

- **الاهتمام بالمعنى قبل اللّفظ**: وهذا المعيار هو أحد المعايير التي تؤسّس للمدخل التّواصلي،فعلى المعلّم أن يعي دوما عمليّة فهم المتعلّم للمعاني، ثم الألفاظ.

- **تعليم التّعبير يتمّ في مواقف طبيعيّة:** وهذا كي تؤدّي اللّغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلّم لتلاميذه، وهنا تقع المهمّة الأولى للمعلّم في اصطناع مواقف تعليميّة حيّة، قريبة من واقع المتعلّم، حتى يتمكّن من استخدام لغته الوظيفيّة، في مواقف تشبه المواقف الّتي يتلقّاها في حياته اليوميّة.

- المواد الدّراسيّة المختلفة المصادر هي معلومات يجب أن يستقي منها الطّالب عند التّعبير، كما أنّها مليئة بفرص للتّدريب، على بعض مجالات التّعبير الكتابي، حيث إنّ هذا لا يعني أن كلّ مادّة تعليميّة مستقلة عن المواد الأخرى، بل هي مكمّلة لها، ولقد أثبتت الدّراسات أنّ المتفوّقين في مادّة اللّغة العربيّة لا يجدون مشكلة في استيعاب المواد الأخرى، كيف لا، واللّغة العربيّة هي مفتاح العمليّة التّعليمية كلها.

- يتمّ تعليم التّعبير الكتابي في جوّ من الحريّة وعدم التكلّف، وعلى المدرّس أن يحقّق ذلك الانطلاق في التّعبير فكرا ولغة.

- تزويد المتعلّمين بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة، أمر ضروري لتقدّم التّلاميذ في كتاباتهم نحو أهداف محدّدة.

- استثارة الدّافع من قبل المتعلّمين نحو الكتابة، وهناك وسائل متعدّدة، لإيجاد هذا الدّافع في مجال الكتابة مناسبة للمتعلّمين، كأن يختار موضوعا مستمدّا من خبراتهم أو ينشر الموضوع في مجلّة المدرسة أو صحيفة الفصل أو تخصّص له جائزة.

- الحديث الشّفوي والمناقشة مع المتعلّمين لبعض جوانب الموضوع، بحيث تحديد مجموعة من الأفكار الأساسيّة، أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع[8].

- تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدّمة وعرض وخاتمة، بحيث يتزوّد المتعلّمين ببعض جوانب الموضوع، بحيث يتزوّدون بمهارة كتابة المقدّمة الجذّابة المشوّقة التي تجذب انتباه القارئ، كما يتمكّن المتعلّمون من سلامة العرض وتنظيم الأفكار وسلامة النّقلات الفكريّة، واستخدام نظام الفقرات، كما يتعرّفون على كيفية إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة، الموجزة التي تتضمّن المقترحات.

- تخطيط الموضوع يكون فيه المدرّس مرشدا وموجّها، والمتعلّمون هم المخطّطون، بحيث يستشير المعلّم طلابه عن طريق استخدام الأسئلة الموجّهة للطّلاب، والتي تعنى بالدّرجة الأولى بمكوّنات المجال الكتابي.

- اختيار الجمل والتّعبيرات اللّازمة لكل فكرة، بحيث تتّصف بسلامة التّركيب والموضوع والاكتمال، وصحّة استخدام أدوات الرّبط بحسب معناها.

- استخدام أدوات التّرقيم، حيث إنّ هذه الأدوات عوض الموقف اللّغوي المنطوق الحي، بحيث يراعي المدرّس مواضيع استخدام كلّ علامة من هذه العلامات، وبيان تأثيرها على المعنى[9].

وعليه يمثّل الجدول الآتي التّوزيع الزّمني لميادين اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي، وقد مثّل ميدان التّعبير الكتابي الحصّة الأكبر بعد فهم المكتوب، من بين الميادين الأخرى بـ: (2.15سا)، وهو ما يفسّر عناية المنهاج بهذه المهارة أشدّ عناية من خلال توفير الوقت الأكبر لها، وهو ما يشجّع على الاستمرار، الّذي يضفي على عملية بناء وإدماج التّعلّمات المكتسبة فاعليّة أكبر، واختبارا للكفاءة التّعليميّة التي تروم تحقيقها في آخر كل مقطع تعليمي.

الميادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي	السنة الثالثة	الحجم الساعي	السنة الخامسة	السنة الرابعة	الحجم الساعي
فهم المنطوق	1ح	1ح	0.45 د	1ح	0.45 د	1ح	1ح	0.45 د
التعبير الشفوي	3 ح	3 ح	2.15 سا	2ح	1.30سا	2ح	2ح	1.30 سا
فهم المكتوب	6 ح	6 ح	4.30سا	5ح	3.45 سا	5ح	5ح	3.45 سا
التعبير الكتابي	5 ح	5 ح	3.45 سا	4ح	3.00 سا	3ح	3ح	2.15 سا
المجموع	ح 15	ح 15	11.15 سا	12ح	9.00 سا	11ح	11ح	8 سا15 د

جدول رقم (01): يوضّح التّوزيع الزّمني لميادين اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي.

حيث جاء في **الكفاءة الشّاملة** ضمن أهداف تعليم التّعبير الكتابي: "في نهاية السّنة الخامسة (...) ينتج نصوصا طويلة في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة."[10] هذا الخطاب يوحي بوعي واضعي المناهج بأهميّة اهتمام المنهاج التّعليمي بالمهارات الإنتاجيّة، ومهارة التّعبير الكتابي في ميدان إنتاج المكتوب هو تجسيد لمهارة التّعبير والكتابة معا، كما يوضّح اهتمام ووعي واضعو المنهاج بإعداد المتعلّم في آخر التّعلّمات لمشاريع ذات دلالة اجتماعيّة تساير الواقع اليومي الاجتماعي للمتعلّم، وغير بعيدة عن حياته، وهذا ما يسهّل على المتعلّم الاستعمال الحقيقي للّغة في وضعيّات تواصليّة، حسب الكفاءة الختاميّة: ينتج نصوصا طويلة منسجمة، تتكوّن من (80) إلى (120) كلمة، مشكولة جزئيّا، من مختلف الأنماط، التّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، مشاريع لها دلالات اجتماعيّة.[11] نلاحظ عنايتهم في الإنتاج الكتابي بالتّركيز على الأساليب التّفسيريّة والحجاج وهما نمطان خادمان للتّواصل الفعّال.

إذ أنّ المتطلّع للكفاءات الختاميّة للمناهج، يدرك لا محال وعي واضعي المنهاج بوجوب التّفريق بين الكفاءات الختاميّة، وهو التّمييز الّذي يميّز مناهج الجيل الثّاني، من خلال اكتساب الوعي التّعليماتي والتّفريق بين الكفاءات التّعليمية، وتحديد أهمّيتها في صقل المعرفة اللّسانيّة، من خلال تفريقهم بين المنطوق والمكتوب، ولكن لم يتم التّفصيل في تحديد مهارات إنتاج المكتوب، وفي

مقدّمتها مهارة إنتاج النّصوص، كما أنّ المتطلّع للوثائق التّربويّة يجد أنّ هذه الكفاءات الختاميّة لا تختلف بكثير عن السّنوات الرّابعة والثّالثة ابتدائي.

3- التّدريبات الكتابيّة في المنهاج:

يقدّم المنهاج التّعليمي في السّنة الخامسة ابتدائي مجموعة من التّدريبات الكتابيّة التي من شأنها تشجع المتعلّم على الإنتاج الكتابي وتمكّنه من إنتاج نصوص متوافقة مع الكفاءات والأهداف المسطّرة. تحت تسمية **"أنتج كتابيّا"** ومن خلال تصفّحنا للمنهاج التّعليمي والوثائق التّربويّة تطالعنا الوحدة الأولى:

من المقطع الأوّل (القيم الانسانيّة) ⟵ **"يكتب رسائل مغنّاة بالتفسير والحجاج".**

وفي المقطع الثّاني (الحياة الاجتماعية والخدمات) ⟵ **"ينتج نصوصا مدعمة بالحجج والبراهين حول المهن".**

المقطع الثّالث (الهويّة الوطنيّة) ⟵**"ينتج نصوصا حواريّة تفسيرية مع شخصيات تاريخية".**

المقطع الرابع (التنمية المستدامة)⟵ **"كتابة تقارير مدعّمة بالتّفسير والتّعليل".**

المقطع الخامس (التّغذية والصّحة) ⟵**"اتّباع تقنيّات التّلخيص لتلخيص نصوص".**

المقطع السادس (عالم العلوم والاكتشاف) ⟵ **"كتابة مقال علمي مدعم بالتفسير والحجج والبراهين العلميّة".**

المقطع السابع (قصص وحكايات من التّراث) ⟵ **"كتابة قصة مغناة بالتفسير والحجاج".**

المقطع الثّامن (الأسفار والرّحلات) ⟵**"كتابة إعلان إشهاري مدعم بالحجج".**

نلاحظ عناية واضعي المنهاج بالحجاج وتقديم الأدلّة المبرهنة في الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين، ولمّا عدنا للكتاب المدرسي لم نجد عناية واضحة بهذا الميدان، ففي كلّ مقطع يوجد حصّة واحدة فقط للتّدرّب على إنتاج المكتوب، مما يجعلنا نقول أنّ حصص إنتاج المكتوب في المنهاج الدّراسي لا تتعدّى ثمانية حصص بمعدّل (8ساعات) فقط. ممّا يجبرنا البحث وفق المدخل التّواصلي إلى إعادة تحيين هذا الميدان وفق ما تسير عليه الميادين التّعليمية الأخرى وبنفس الأهمّية التي تمتلكها، مع ضرورة تحديد مواضيع أخرى زيادة على المواضيع المقرّرة في المنهاج من أجل تدريب المتعلّم على الإنتاج المكتوب في مواقف تواصليّة عديدة.

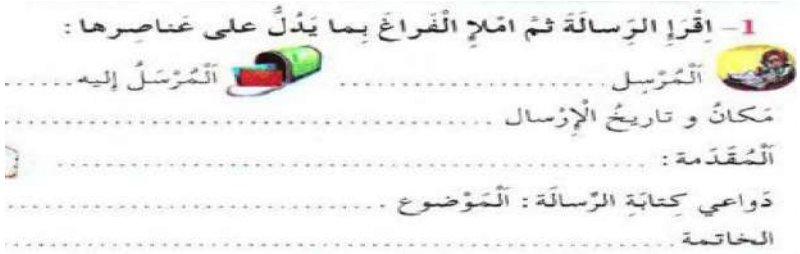
تضمّن كرّاس النّشاطات مهمّات تواصليّة تعليميّة بغرض تدريبه على الإنتاج الكتابي تنوّعت بين تمارين ملأ الفراغ وإعادة ترتيب نصوص أو رسائل.

وبالنّسبة لموضوعات التّحرير الكتابي لقد برمجت في المقطع الأوّل **"القيم الإنسانية"** موضوعا حول **"كتابة رسالة"** من خلال تدريب المتعلّم على كتابة رسالة بملء الفراغات بما يناسبها، ولكن الملاحظ أنّ الوثائق التربوية لم توضح نوعية الرسالة وعناصرها بشكل صريح، مما يجعل المتعلّم في موقف مبهم لا يعي أهمّية الرّسالة ولا وظيفتها ولا المواقف التي تستدعي منه كتابها، إضافة إلى أهمّية تحديد أنواع الرّسالة، فهناك الرّسالة الإداريّة، والّتي تتفرعّ بطبيعتها إلى عدّة أغراض

تحدّدها الموضوعات الإداريّة، رسالة طلب عمل، رسالة دعوة لحفلة ...الخ، وعلى الرّغم من أنّ الرّسالة المقصودة في المنهاج هي رسالة الصّداقة، إلا أنّه لم يتمّ الإشارة إلى ذلك.

وعليه من خلال النّموذج الآتي المدوّن في الجدول، سنعيد ترتيب التّعلّمات وفق ما يراه الباحث من استراتيجيّات مهمّة وفق المدخل التّواصلي:

المقطع الأول	الإنتاج الكتابي	موضوع التّقنية كيفية تحرير رسالة الطّلب والرّد عليها
السّند المعتمد في تقديم التّدرّب على التّقنية		تمّ الاعتماد في تقديم التّقنية على: 1- تقنيّة ملء الفراغ. 2- تقنيّة الرّسالة المشوّشة وإعادة ترتيبها وفق عناصرها الصّحيحة. 3- التّدرّب على تقنيّة رسالة الرّد على صديق (رسالة صداقة).
الوضعية التواصلية الأولى: المرحلة الانطلاقية		4- تقديم الدّرس: محاولة تذكير المتعلّمين بأهمّية التّواصل، وعن وسيلة التّواصل بين النّاس. 5- مفهوم الرّسالة. 6- التنظيم التّرتيبي الذي تخضع له الرّسالة. 7- عناصر الرسالة ودور كل عنصر فيها. 8- مميّزات رسالة الصّداقة.
الوضعية التّواصلية الثّانية: مرحلة بناء التّعلمات.		9- عرض السّند (نموذج رسالة) 10-القراءة النّموذج. 11- يكتسب المتعلم تعلّمات عن الكيفية التي تقوم عليها منهجية إعداد رسالة. 12- كما يكتسب الكيفيّة التي تقوم عليها عمليّة إعداد رسالة الرّد.

الوضعيّة التّواصلية الثّالثة: مرحلة الإنتاج.	عند الانتهاء من التّعرّف على الرّسالة وعناصرها وأنواعها ومعرفة المبادئ الّتي تقوم عليها كتابة نصوص الرّسائل تأتي مرحلة التّحرير وإنجاز التّمارين من خلال كرّاس الأنشطة ص06.  1 – اِقْرَإِ الرِّسالَةَ ثُمَّ امْلإِ الْفَراغَ بِما يَدُلُّ على عَناصِرِها : اَلْمُرْسِل ..... اَلْمُرْسَلُ إليه ..... مَكانُ و تاريخُ الإرْسال ..... اَلْمُقَدِّمة : ..... دَواعي كِتابَةِ الرِّسالَة : اَلْمَوْضوع ..... الخاتمة ..... 13- تصحيح التّمرين فرديا وجماعيا. 14- ثم حل التمرين (2) من ص06. 2 – إلَيْكَ هذه الرِّسالة المُشوَّشة أعِدْ تَرْتيبَها على كرّاسِك وِفقَ عَناصِرِ الرِّسالةِ المَكتوبَةِ أعلاه. صديقُك سراج/أرْجو أن تَرُدَّ على رِسالَتي قريباً. سَلامي الْحارّ إلَيْك. / يَسُرُّني أنْ أبْعَثَ لك هذه الرِّسالَةَ لأطْمَئِنَّ على أحْوالِك. فقد بَلَغَني أنَّك ما زِلْتَ مُجِدًّا في دِراسَتِك وقد سُرِرْتُ لذلك كثيرًا. غير أنَّك بَقِيتَ وحيدًا منذُ رَحَلْتُ أنا عن مَدْرَسَتِكم. لذلك أرَدْتُ أن أُخْبِرَكَ بأنَّ الإنسانَ يجبُ أن يكونَ اجْتِماعيًا ويكوّنَ صَداقاتٍ جديدةً. ولكنْ عليك أنْ تَخْتارَ صَديقَك وِفقَ شُروطٍ، كأنْ يكونَ صادِقاً تأتَمِنُه على أسْرارِك، خَلوقاً يُعينُك على فِعْلِ الْخَيْرِ، عَطوفا وحَنونا لا غَضوبا. فالإنسانُ يتأثّرُ بمنْ يُصاحِبُ. وصَدَقَ منْ قال : «قُلْ لي من تُصاحِب أقولُ لك من أنت». / صديقي الْعزيز منير/ قسنطينة في : 16 نوفمبر 2018 / بعد بسم اللّه الرّحمن الرّحيم، وبعد التّحيّة الصادقة، 15- تصحيح التّمرين فرديا وجماعيا. 16- بعد التّصحيح الفردي يأتي دور اختيار أحسن تعبير وكتابته على السّبورة.
مراقبة المشروع التّواصلي: تحرير رسالة موضوعها: تقديم رسالة نصح لصديقك حتى ينجح في دراسته.	17- تخصيص مجموعة من المؤشّرات لتقييم إنتاجات المتعلّمين مع التزام المتعلم بالمعطيات المحدّدة.

جدول رقم (02): يوضّح ترتيب التّعلّمات وفق المدخل التّواصلي.

وفي حصّة ميدان إنتاج المكتوب الموالية، تضمّنت الرّسالة موضوعا آخر حول رسالة دعوة صديقة إلى صديقتها لاستضافتها في بيتها، وهي من الرّسائل الوظيفيّة التي تحتكّ بالواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم، وفي أسبوع الإدماج أيضا هنالك حصّة إنتاج المكتوب تحت مسمى **"أنتج كتابيا"** وبقيت المواضيع تدور حول حقل دلاليّ واحد هو الصّداقة، وكان فحوى المشروع ما يلي: "أكتب رسالة لصديقك المفضّل ذاكرا له المزايا التي جعلته قريبا إلى قلبك. في ستة أسطر، مستعملا جملا فعلية وكلمات تنتهي بتاء." [12] لكن ما الفائدة من الطّلب من المتعلّم توظيف جملا تنتهي بتاء؟ لأنّ المتعلّم في الطّور الأول من التّعليم الإبتدائي (سنة أولى، ثانية، ثالثة ابتدائي) يشار إلى ذلك في التّعلّمات والأهداف لاستعمال بعض الحروف، لأنه في مرحلة اكتساب النّظام اللّغوي (الملكة اللّسانيّة) والتّعرف على الحروف وكيفيّة كتابتها واستخدامها، وفي السّنة الخامسة بعد أن تمّ إكسابه الملكة اللّسانيّة فيما سبق، وفي هذه المرحلة يكتسب الملكة التّواصليّة، وهي مرحلة الاستخدام الحقيقي للّغة في مختلف المواقف على المستوى الشّفوي والمكتوب، وربما يكون المقصود هو تاء الفاعل وعليه وجب توضيح ذلك للمتعلّم حتّى لا يحصل له لبس مفاهيمي.

وفي المقطع الثّاني "الحياة الاجتماعيّة والخدمات"، في أسبوع الإدماج وضعيّة كتابيّة أخرى كان فحواها: "تشعر أنّك موهوب، وترغب بالتّخصص في مجال من المجالات الثّقافيّة أو العلميّة أو الرّياضيّة، أكتب فقرة من سبعة أسطر تحكي فيها عن رغبتك هذه، مدعّما اختيارك بالحجج اللّازمة مستعملا: جملا منسوخة بإنّ أو كان أو إحدى أخواتهما، وأفعالا مزيدة".[13] فمثل هذه الموضوعات تحفز المتعلّم للتّأمّل في المستقبل والبحث عن المهنة والوظيفة التي يفضّلها، فتبعث فيه روح التّأمّل في المستقبل ويستطيع التّعبير عمّا يختلجه من أفكار ورغبة موظّفا ما يراه مناسبا له، وإدماج ما تعلّمه سابقا، وفي المشروع البيداغوجي يقوم المعلّم بصناعة بطاقة مهنيّة ذات علاقة بوضعيّة سابقة، يقوم بتصحيحها وفق ما هو محدّد له ويلتزم بها، وهي عبارة عن خطوات يقوم بها ويقيّم إنتاجه الكتابي وفقها.

وقد تنوّعت مواضيع الإنتاج الكتابي سواء في كراس الأنشطة أو الكتاب المدرسي، ومن خلال الجدول الآتي نجملها كلّية مع الإشارة إلى بعض المآخذ في اختيار الموضوعات والإشادة بأهمّيتها في تدريب المتعلّم على الإنتاج الكتابي بين إنجاز فردي وآخر جماعي.

تمارين كتابية	إنجاز فردي				إنجاز جماعي			
نوعية التمرين	تلخيص	إكمال الحوار	إعادة كتابة نص وترتيب فقراته	تحرير نص أو فقرة أو تقرير	تلخيص	إكمال الحوار	إعادة كتابة نص وترتيب فقراته	تحرير نص أو فقرة أو تقرير
المجموع	0	7	4	4	1	6	3	5

النسبة	0	42.85	13.33	13.33	3.33	20	10	16.66
%69.65					%49.33			

جدول رقم (03): يوضّح نسبة تمارين الإنتاج الكتابي فرديًا وجماعيًا.

من خلال الجدول نلاحظ تنوع طبيعة تمارين الإنتاجات الكتابيّة بين الفرديّة والجماعيّة، وفقتقنيّة إكمال الحوار وإعادة ترتيب جمل مشوّشة وصياغتها في شكل نصّ سليم، وتحرير فقرة أو نصّ أو تقرير، وتبرز المعاينة للجدول أعلاه، غلبة التّمارين الفرديّة بـ (69.65%) والإنتاج الجماعي ب (49.33%). وهي نتيجة مقبولة إلى حدّ ما، فالهدف واضح هو تدريب المتعلّم على التّواصل بالمكتوب، في مواضيع متعدّدة من مختلف المواقف وهو ما يعد في إطار التّعبير الوظيفي.

ومن خلال تحليلنا للمنهاج، تبيّن ما لأهمّية نمطي التّفسير والحجاج في صقل معرفة التّواصل لدى المتعلّم، وهذا ما يدعنا للقول أنّ النّص القرائي نصّ غير منفرد بنمط معيّن، فهو مجموعة من المتواليات النّصيّة، وهناك نمط مهيمن على النّص ككل، وسبب آخر واضح وهو غياب النّصوص الحجاجيّة والتّفسيريّة في شكل ملفت للانتباه، فجلّ النّصوص الغالبة هي نصوص سرديّة ووصفيّة، فنطرح معادلة: هل يتوافق الإنتاج الكتابي مع النّص المكتوب؟ مادام أنّ الأوّل مختلف عن الثّاني، فالمتعلّم في السّنة الخامسة إبتدائي مطالب بإنتاج حوالي (70%) من النّصوص الحجاجيّة والتّفسيريّة، لذلك على معدّي المنهاج السّعي دوما إلى تكييف محتويات المنهاج لما تنصّ عليه الكفاءة الشّاملة والكفاءة الختاميّة.

خاتمة:

يبرّز لنا هذا البحث أهمّية ميادين تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ومدى تجسيدها للمهارات اللّغويّة التّواصليّة، وأهمّية دور المنهاج التّعليمي في الاهتمام بالتّواصل بكلّ أبعاده من خلال تجلّياته داخل الوضّعيّات التّعليميّة لميادين تعليم العربيّة، وقد كشف التّحليل ما لأهمّية وضعيّات التّواصل والتّمارين والمهمّات التّواصليّة وفق المدخل التّواصلي وتطويعها وتصحيح وتوجيه ما وجب تصحيحه طوعا لمتطلّبات موضوع البحث، كما اشتمل المحتوى التّعليمي على وضعيّات تعليميّة تعنى بالتّواصل في مختلف الوضعيّات التّعليميّة والمواقف، مناسبة في أغلبها مع المحتوى الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم، وأفضى التّحليل أيضا إلى وجود بعض سلبيّات المحتوى التّعليمي نتيجة ابتعاد معدّيه عن أسس بناء المناهج الحديثة إضافة إلى افتقارهم إلى المعرفة اللّسانيّة وأبجديات التّواصل بشكل صريح، وعليه توصّل البحث إلى ما يلي:

- ضرورة وعي المعلّم وواضعو المنهاج بأهمّية المدخل التّواصلي الذي يسعى إلى إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية اللّازمة لتحقيق الملكة التّواصليّة، وهذا المدخل أصبح ضرورة ملحّة لتحسين مردود تعليم اللّغة العربيّة من خلال اهتمامه بالمهارات اللّغويّة ذات البعد التّواصلي.

- على المتعلّم نفسه أن يعي أهميّة التّواصل الّذي ينضوي عليه التعلّم بالمهارات اللّغويّة في ظلّ المدخل التّواصلي، وتشجيعه على الإنتاج والإبداع اللّغوي والحوار والنّقاش الفعّال الذي ينمّي من ملكته التّواصليّة.

- إنّ تعليم الظّواهر اللّغويّة وما تشمله من قواعد نحويّة وصرفيّة وإملائيّة ليس هدفا في حدّ ذاته، إنمّا هو لتعلّم أسس الكتابة الصّحيحة، والتّدرّب على التّواصل اللّغوي واستعمالاتها بشكل سليم في المواقف التّواصليّة.

– تزويد المتعلّمين بأساسيّات التّواصل الفعّال والتّشارك والقدرة على إبداء الرّأي والحوار، وتوظيف خبراتهم ومكتسباتهم القبليّة خاصّة في مهارتي التّعبير الشّفوي والكتابي بعدّهما مهارتا إنتاج ضروريّة.

– على المعلّم أنّ يعي أهميّة استحضار المواقف الطّبيعيّة الحقيقيّة في تعلّم مهارات اللّغة تكون مشابهة للمواقف الواقعيّة، وهذا يدخل ضمن قدراته التّكوينيّة التي لابدّ من توفّرها في مهامه.

– تقبّل مستويات التّعبير المختلفة الصّادرة عن المتعلّمين، ومحاولة تصويبها، واستحداث مواقف تعلّم نشطة تنشّط القدرة الابداعيّة اللّغويّة عند المتعلّم على الإنتاج التّواصلي للنّصوص.

– على معدّي المنهاج التنبّه إلى ضرورة صياغة أهداف تعليميّة تواصليّة ذات أهداف محدّدة لأغراض معيّنة، والتّقليل من الإعادة والتّكرار في موضوعات الإنتاج الكتابي، لأنّ ذلك يكسب المتعلّم عدم القدرة على الإبداع والكتابة في موضوعات متعدّدة، ولا يفسح له المجال في الكتابة في مواضيع معيّنة، لذلك لابدّ من إضافة موضوعات أخرى تخدم الحاجات التّواصليّة للمتعلّم وما يخدمه في حاضره ومستقبله، مع مراعاة المكوّن الثّقافي والاجتماعي لنمطه المعيش.

الإحالات:

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة: 2004 ، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، ص189.

[2]- أحمد الخولي:2004، التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ص49.

[3]- الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي:2016، وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، ص05.

[4]- المرجع نفسه: ص49.

[55]- المرجع نفسه: ص56

[6]- المرجع نفسه: ص57.

[7]-منهاج اللغة العربية،2018، التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، ص35.

[8]- ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون: 2018، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم لابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص100.

[9]-المرجع نفسه: ص100.

[10]-المرجع نفسه، ص05.

[11]- المرجع نفسه: ص07.

[12]- بن الصيد بورني سراب وآخرون: 2018، كتاب اللغة العربية: السنة الخامسة ابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص41.

-[13]المرجع نفسه، 41.

المراجع:

- أحمد الخولي: 2004،التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: 2016،وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج.
- منهاج اللغة العربية،2018، التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- بن الصيد بورني سراب و آخرون: 2018،دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- بن الصيد بورني سراب وآخرون: 2018،كتاب اللغة العربية: السنة الخامسة ابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- رشدي أحمد طعيمة: 2004 ،المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي،ط1،القاهرة،مصر.

تعليمية إنتاج المكتوب للسنة الخامسة ابتدائي وفق مفهوم التواصل

Teaching written production in the fifth year of primary school within the framework of the concept of communication

د. بسمة سيليني*
جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل(الجزائر)
b.silini@univ-jijel.dz

تاريخ الإرسال: 2022/05/08	تاريخ القبول: 2022/05/28

الملخص:

تنطلق دراستنا في هذا البحث من أجل الوقوف على الكيفيّة التي تقوم عليها عملية تعليم مهارة إنتاج المكتوب لدى المتعلّم في السنة الخامسة ابتدائي، انطلاقا ممّا جاء في السّندات التّربوية المختلفة والمنهاج، مركّزين على تقييم مهارات الإنتاج الكتابي ومدى ترجمته للكفاءة الختامية للتواصل. ومن أجل ذلك سنقوم بتحليل محتوى منهاج ميدان إنتاج المكتوب الذي ينتمي للمهارات الإنتاجيّة، وفحص مدى ملاءمة المحتوى التّعليمي وفق تقتضيه المناهج التعليمية المنبنية وفق مدخل التّواصل اللّغوي، ولهذا نهدف من خلال هذا البحث إلى الخروج بنتائج مهمّة لفائدة الواقع التّعليمي.

الكلمات المفتاحية:

تعليميّة، إنتاج المكتوب، السنةالخامسة ابتدائي، التواصل.

Abstract :

Our study begins in this research in order to determine how to teach the written production skill to the learner in the fifth year of primary school, based on what was stated in the various educational documents and the curriculum, focusing on evaluating written production skills and their translation into the final competence of communication. For this purpose, we will analyze the content of the curriculum regarding this field that belongs to productive skills, and examine the suitability of the educational content to what is required by the educational curricula built according to the linguistic communication approach, and for this we aim through this research to come up with important results for the benefit of the educational reality.

Keywords:

Educational, written production, fifth year of primary school, communication.

* المؤلف المرسل: بسمة سيليني

مقدّمة:

يقوم تعليم ميدان إنتاج المكتوب في المناهج المعاد كتابتها على مناهج الجيل الثّاني، الذي يتّخذ من المقاربة بالكفاءات منهجا معرفيّا في التّعليم، من بينها تعليم العربيّة قولا واستعمالا، وهو الهدف الّذي يروم تحقيقه. ولأن المدخل التّواصلي يركّز على الإنتاج اللّغوي التّواصلي من خلال تحويل الأفكار والرّموز إلى إنتاج كتابي، ويترجم الأفكار وفق معايير الاتّساق والانسجام اللّغويّين، لذلك تنطلق دراستنا في هذا البحث للوقوف على كيفيّة تعليم مهارة إنتاج المكتوب لدى المتعلّم، وانطلاقا ممّا جاء في السّندات التّربوية المختلفة والمنهاج، مركّزين على تقييم مهارات الإنتاج الكتابي ومدى ترجمتها للكفاءة الختاميّة للتّواصل. ومن أجل ذلك سنقوم من خلال هذا البحث إلى تحليل محتوى المنهاج فيما يخصّ هذا الميدان الذي ينتمي للمهارات الإنتاجيّة، وفحص مدى ملاءمة المحتوى التّعليمي لما تقتضيه المناهج التّعليميّة المبنية وفق مدخل التّواصل اللّغوي، ولهذا نهدف من خلال هذا البحث إلى الخروج بنتائج مهمّة لفائدة الواقع التّعليمي.

لذلك تتحدّد إشكاليّة البحث في السّؤال الجوهري الآتي:

– ما مدى تمركز مفهوم التّواصل في تعليميّة إنتاج المكتوب للسّنة الخامسة ابتدائي؟

ونهدف من خلال هذا السّؤال الرّئيس إلى:

-تبيين مدى أهمّية التّواصل في تعليميّة اللّغة العربيّة.

-تبيين أهمّية مهارة إنتاج المكتوب في صقل المعرفة اللّغويّة والتّواصليّة للمتعلّم.

--أهمّية ميدان فهم المكتوب في تنمية ملكة التّواصل.

- استخراج الوضعيات التواصلية في المنهاج التعليمي في ميدان إنتاج المكتوب.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي مدعّما بآليات التّحليل والإحصاء، من خلال رصد وضعيّات التّواصل المسؤولة على تنمية ملكة التّواصل لديه.

1- إنتاج المكتوب والتّعليم التّواصلي للّغة العربيّة:

1-1- تعريف إنتاج المكتوب:

شكّل التّعليم اللّغوي لتعليم اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج التّعليميّة المعاصرة تطوّرا هامّا، حيث انتقلت التّعابير المتعلّقة بالتّعليميّة في إطار المناهج المعاد كتابتها نحو الإنتاج والتّميُّز والإبداع، فمن إطلاق نشاط التّعبير الكتابي في المنهاج السّابق قبل سنة (2016)، إلى ميدان إنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثّاني، الّذي يشجّع المتعلّم على الإنتاج التّعبيري،الذي يتكوّن من ميدان إنتاج المكتوب من (تعبير كتابي: مهارة التعبير + مهارة الكتابة)، وهو نشاط تواصلي ينتمي للمهارات المكتوبة، و للمهارات الإنتاجيّة أيضا، وهو عملية يقوم بها المتعلّم بتحويل الرّموز من خطاب ذهني متزوّد بالعديد من الأفكار والآراء، والمكوّنات اللّغويّة إلى خطاب مكتوب[1].

والمعروف في أدبيّات التّربية والتّعليم أنّ التّعبير: "هو القدرة على الإفصاح عن المشاعر والآراء والأحاسيس في وضوح وتسلسل وبلغة سليمة بهدف إيصاله إلى الآخرين"[2]، ولذلك فإنتاج المكتوب

مهارة إنتاجيّة أساسيّة، ومهمّة، وغاية في حدّ ذاته في تعليم اللّغات، ففيه يظهر مدى تمكّن المتعلّم من السّلامة اللّغويّة والتّواصليّة والقصديّة، "والقدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم وواضح، تترجم من خلاله الأفكار، والعواطف والميول، (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة)، وهو الصّورة النّمائيّة لعمليّة الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين"[3]، لذلك تكمن **أهمّية التّعبير الكتابي** في:

- التّعبير مهارة اتّصال الفرد بغيره، وأداة فاعلة في توثيق الرّوابط الاجتماعيّة بين الأفراد والجماعات.
- يساهم التعبير الكتابي في إبداء المناقشات والآراء وتبادل الحوار.
- يسبب العجز الذي يصحبه عجز المتعلم القدرة على التعبير الكتابي في إخفاق الطالب على التّواصل السّليم، وبالتّالي يفقد النّمو اللغوي التّواصلي، والفكري، والاجتماعي، فإن تمكّن المتعلّم من مهارة الإنتاج الكتابي سينقض إصابته من خطر تعطّل نموّه على التّواصل.
- ينمّي الذّوق الأدبي والحس الفنّي[4]، لذلك يمكننا القول إنّ الإنتاج الكتابي هو تعبير عن طريق الكتابة، ينجرّ عنه دمج كلّ المكتسبات القبليّة من معارف لغويّة ومعرفيّة، والّتي يتلقّاها في المقطع التّعليمي لكي يوظّفها في شكل إنتاج كتابي ويتدرّب عليها، لذلك هو المهارة الإنتاجية الّتي تظهر عليها مؤشّرات تحقّق الكفاءة.

1-2- أنواع التّعبير الكتابي: ينقسم الإنتاج الكتابي إلى نوعين:

أ- **التّعبير الوظيفي:** يعتمد التّعبير الوظيفي على النّظرة الوظيفيّة للتّربية، فالكاتب يعبّر عن رأي أو فكرة أو يدرس حقيقة معيّنة، أو بحث على عمل معيّن، أو يصف اكتشافا علميّا أو حدسا فكريّا ما.

وأسلوب التّعبير الوظيفي وصفي تقريري تخيّم عليه الموضوعيّة، ويتّصف بالسّهولة ويتنزّه عن التّعقيد والتّوعُّر، فغايته الإقناع وإيصال الحقيقة، وتأدية الغرض المطلوب، لذا يعتمد الإنجاز والوضوح، ويستند إلى الحقائق الثّابتة في أغلب الأحيان[5].

ب- **التّعبير الإبداعي:** يرتبط التّعبير الإبداعي بما يختلج المتعلّم من خواطر ومواهب وأحاسيس، فيعبّر عنها وينقلها إلى الآخرين، وقد صنّف تايلر (**tylor**)العمليّات الإبداعيّة على النّحو الآتي:

- **الإبداع التّعبيري:** ويهدف إلى التّعبير الذّاتي الذي تسيطر عليه الأفكار العفويّة، والتّلقائيّة، وفي هذا المستوى يأتي التّعبير الحر كأحد الأهداف الرّئيسة.
- **الإبداع الإنتاجي:** ويتّصف بالوضوح والتّماسك والصّحة، ويهدف إلى إنتاج موضوعات كاملة.
- **الإبداع الخلّاق:** ويحتاج هذا النوع من الإبداع إلى التمكن من المهارات المنتجة لتساعد على اكتشاف طرق وعلاقات جديدة، تضفي سمة الإبداع على الكتابة.

- **الإبداع الابتكاري:** هو مستوى من الإبداع يؤهّل صاحبه ليفهم افتراضات فنّه، وينتج لنفسه أسلوبا يختص به.

- **المستوى المتنامي:** وهو مستوى لا يتحقّق إلا لدى العبقريّات الخاصّة جدا من المتعلمين.[6]

1-3- كيفية تعليم إنتاج المكتوب:

يرتبط تعليم إنتاج المكتوب في المنهاج بنصّ فهم المكتوب باعتماد المقاربة النّصيّة، بعدّه مكوّنا مهمّا في تدريس الأنشطة اللّغويّة، فبعد أن يتمّ دراسة النّص ويفهم محتواه ويتعرّف على نمطه وخصائصه، يستثمر هذه المعلومات في إنتاج نصّ بنفس الكيفيّة محاكيا الخصائص العامّة لكيفية بنائه، لذلك إنّ العلاقة بين القراءة والإنتاج الكتابي وثيقة الصّلة ببعض، وذلك من خلال عمليّة الانغماس التي ينغمس فيها المتعلّم في قراءة نصوص متنوّعة، وتحليلها وتفكيك مكوّناتها ومعرفة خصائصها، فتحدث لديه ملكة نصّيّة تمكّنه من النّسج على المناويل اللّغويّة النّصيّة وإنتاج نصوصا أخرى محكمة البناء، مراعيا الخصائص النّصيّة والتّداوليّة، ليتمكّن المتعلّم من اكتساب قدرتي التّلقي والإنتاج.

2- الإنتاج الكتابي وفق المدخل التّواصلي:

2-1- معايير القدرة التّواصليّة في الإنتاج الكتابي:

في ظلّ المدخل التّواصلي في إنتاج المكتوب، يتولّى المعلّم كيفيّات ضبط معيار القدرة على توصيل الرّسالة أوّلا، ثم معيار الدّقة اللّغوية ثانيا، وعلى توفير الظّروف المجارية للموقف الطّبيعي للتّواصل بالكلمة، وهذا ما نلحظه من نصّ تعليمة الكفاءة الشّاملة: "ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكوّن من (80) كلمة إلى (120) كلمة مشكولة جزئيّا من مختلف الأنماط بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة"[7]، بحيث يسعى المنهاج إلى إعطاء فرص للمتعلّمين لكي ينتجوا كتابة نصوصا متنوّعة، انطلاقا من إثارة وضعيّات مشكلة بهدف خلق لديهم تحفيزا للتّواصل كتابيّا في وضعيّات ذات دلالة ومن واقعهم الاجتماعي.

وبما أنّه تقف أهمّية الإنتاج الكتابي في المناهج التّقليديّة على الدّقة اللّغويّة وعدم الوقوع في الأخطاء، لكن في ضوء المدخل التّواصلي تقويم المتعلّم يقف على مدى القدرة على توصيل الرّسالة، بحيث تصدق هنا الإشارة إلى فجوة المعلومات، إذ أنّ الموقف الطّبيعي في الكتابة يتمثّل في أنّ فردا لديه ما يقوّله ممّا لا يعرفه القارئ كاملا، أو لا يتوقّعه عادة بالطّريقة التي كتبت به، والمشكلة التي تواجه المتعلّم هي اصطناع مواقف للكتابة، بحيث لا يشعر فيها المتعلّم بالهدف الحقيقي من عمليّة الكتابة، فيكتب إرضاءً للمعلّم وفقط، لكن في ضوء المدخل التّواصلي على المعلّم أن يوفّر الموقف الطّبيعي على توفير الاتّصال بالكلمة المكتوبة، يدفع فيها المتعلّم لإنتاج نصوص ذات دلالة، مع مرافقته وتوجيهه إلى الوسائل اللّغويّة اللّازمة من تراكيب وأدوات لغويّة مناسبة.

2-2- أسس تعليم الإنتاج الكتابي في منهاج السّنة الخامسة ابتدائي:

تضمّن برنامج تعليم الإنتاج الكتابي العديد من التّمارين التّواصليّة تفرّعت إلى:

أ- **إنجاز فردي:** تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نصّ أو فقرة أو تقرير.

ب- **إنجاز جماعي:** ويحتوي أيضا على تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نص أو فقرة أو تقرير.

كما تضمّن **دليل المعلّم** مجموعة من الأسس، يجب أن يلتفت إليها المدرّسون عند تدريس التّعبير، ونحن سنحاول من خلال ذكر النّقاط التي تطرّق إليها الدّليل وتحليلها حول مدى توافقها مع المدخل التّواصلي وهي:

- **الاهتمام بالمعنى قبل اللّفظ**: وهذا المعيار هو أحد المعايير التي تؤسّس للمدخل التّواصلي،فعلى المعلّم أن يعي دوما عمليّة فهم المتعلّم للمعاني، ثم الألفاظ.

- **تعليم التّعبير يتمّ في مواقف طبيعيّة:** وهذا كي تؤدّي اللّغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلّم لتلاميذه، وهنا تقع المهمّة الأولى للمعلّم في اصطناع مواقف تعليميّة حيّة، قريبة من واقع المتعلّم، حتى يتمكّن من استخدام لغته الوظيفيّة، في مواقف تشبه المواقف الّتي يتلقّاها في حياته اليوميّة.

- المواد الدّراسيّة المختلفة المصادر هي معلومات يجب أن يستقي منها الطّالب عند التّعبير، كما أنّها مليئة بفرص للتّدريب، على بعض مجالات التّعبير الكتابي، حيث إنّ هذا لا يعني أن كلّ مادّة تعليميّة مستقلة عن المواد الأخرى، بل هي مكمّلة لها، ولقد أثبتت الدّراسات أنّ المتفوّقين في مادّة اللّغة العربيّة لا يجدون مشكلة في استيعاب المواد الأخرى، كيف لا، واللّغة العربيّة هي مفتاح العمليّة التّعليمية كلها.

- يتمّ تعليم التّعبير الكتابي في جوّ من الحريّة وعدم التكلّف، وعلى المدرّس أن يحقّق ذلك الانطلاق في التّعبير فكرا ولغة.

- تزويد المتعلّمين بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة، أمر ضروري لتقدّم التّلاميذ في كتاباتهم نحو أهداف محدّدة.

- استثارة الدّافع من قبل المتعلّمين نحو الكتابة، وهناك وسائل متعدّدة، لإيجاد هذا الدّافع في مجال الكتابة مناسبة للمتعلّمين، كأن يختار موضوعا مستمدّا من خبراتهم أو ينشر الموضوع في مجلّة المدرسة أو صحيفة الفصل أو تخصّص له جائزة.

- الحديث الشّفوي والمناقشة مع المتعلّمين لبعض جوانب الموضوع، بحيث تحديد مجموعة من الأفكار الأساسيّة، أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع[8].

- تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدّمة وعرض وخاتمة، بحيث يتزوّد المتعلّمين ببعض جوانب الموضوع، بحيث يتزوّدون بمهارة كتابة المقدّمة الجذّابة المشوّقة التي تجذب انتباه القارئ، كما يتمكّن المتعلّمون من سلامة العرض وتنظيم الأفكار وسلامة النّقلات الفكريّة، واستخدام نظام الفقرات، كما يتعرّفون على كيفية إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة، الموجزة التي تتضمّن المقترحات.

- تخطيط الموضوع يكون فيه المدرّس مرشدا وموجّها، والمتعلّمون هم المخطّطون، بحيث يستشير المعلّم طلابه عن طريق استخدام الأسئلة الموجّهة للطّلاب، والتي تعنى بالدّرجة الأولى بمكوّنات المجال الكتابي.

- اختيار الجمل والتّعبيرات اللّازمة لكل فكرة، بحيث تتّصف بسلامة التّركيب والموضوع والاكتمال، وصحّة استخدام أدوات الرّبط بحسب معناها.

- استخدام أدوات التّرقيم، حيث إنّ هذه الأدوات عوض الموقف اللّغوي المنطوق الحي، بحيث يراعي المدرّس مواضيع استخدام كلّ علامة من هذه العلامات، وبيان تأثيرها على المعنى[9].

وعليه يمثّل الجدول الآتي التّوزيع الزّمني لميادين اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي، وقد مثّل ميدان التّعبير الكتابي الحصّة الأكبر بعد فهم المكتوب، من بين الميادين الأخرى بـ: (2.15سا)، وهو ما يفسّر عناية المنهاج بهذه المهارة أشدّ عناية من خلال توفير الوقت الأكبر لها، وهو ما يشجّع على الاستمرار، الّذي يضفي على عملية بناء وإدماج التّعلّمات المكتسبة فاعليّة أكبر، واختبارا للكفاءة التّعليميّة التي تروم تحقيقها في آخر كل مقطع تعليمي.

الميادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي	السنة الثالثة	الحجم الساعي	السنة الخامسة	السنة الرابعة	الحجم الساعي
فهم المنطوق	1ح	1ح	0.45 د	1ح	0.45 د	1ح	1ح	0.45 د
التعبير الشفوي	3 ح	3 ح	2.15 سا	2ح	1.30سا	2ح	2ح	1.30 سا
فهم المكتوب	6 ح	6 ح	4.30سا	5ح	3.45 سا	5ح	5ح	3.45 سا
التعبير الكتابي	5 ح	5 ح	3.45 سا	4ح	3.00 سا	3ح	3ح	2.15 سا
المجموع	ح 15	ح 15	11.15 سا	12ح	9.00 سا	11ح	11ح	8 سا15 د

جدول رقم (01): يوضّح التّوزيع الزّمني لميادين اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي.

حيث جاء في **الكفاءة الشّاملة** ضمن أهداف تعليم التّعبير الكتابي: "في نهاية السّنة الخامسة (...) ينتج نصوصا طويلة في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة."[10] هذا الخطاب يوحي بوعي واضعي المناهج بأهميّة اهتمام المنهاج التّعليمي بالمهارات الإنتاجيّة، ومهارة التّعبير الكتابي في ميدان إنتاج المكتوب هو تجسيد لمهارة التّعبير والكتابة معا، كما يوضّح اهتمام ووعي واضعو المنهاج بإعداد المتعلّم في آخر التّعلّمات لمشاريع ذات دلالة اجتماعيّة تساير الواقع اليومي الاجتماعي للمتعلّم، وغير بعيدة عن حياته، وهذا ما يسهّل على المتعلّم الاستعمال الحقيقي للّغة في وضعيّات تواصليّة، حسب الكفاءة الختاميّة: ينتج نصوصا طويلة منسجمة، تتكوّن من (80) إلى (120) كلمة، مشكولة جزئيّا، من مختلف الأنماط، التّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، مشاريع لها دلالات اجتماعيّة.[11] نلاحظ عنايتهم في الإنتاج الكتابي بالتّركيز على الأساليب التّفسيريّة والحجاج وهما نمطان خادمان للتّواصل الفعّال.

إذ أنّ المتطلّع للكفاءات الختاميّة للمناهج، يدرك لا محال وعي واضعي المنهاج بوجوب التّفريق بين الكفاءات الختاميّة، وهو التّمييز الّذي يميّز مناهج الجيل الثّاني، من خلال اكتساب الوعي التّعليماتي والتّفريق بين الكفاءات التّعليمية، وتحديد أهمّيتها في صقل المعرفة اللّسانيّة، من خلال تفريقهم بين المنطوق والمكتوب، ولكن لم يتم التّفصيل في تحديد مهارات إنتاج المكتوب، وفي

مقدّمتها مهارة إنتاج النّصوص، كما أنّ المتطلّع للوثائق التّربويّة يجد أنّ هذه الكفاءات الختاميّة لا تختلف بكثير عن السّنوات الرّابعة والثّالثة ابتدائي.

3- التّدريبات الكتابيّة في المنهاج:

يقدّم المنهاج التّعليمي في السّنة الخامسة ابتدائي مجموعة من التّدريبات الكتابيّة التي من شأنها تشجع المتعلّم على الإنتاج الكتابي وتمكّنه من إنتاج نصوص متوافقة مع الكفاءات والأهداف المسطّرة. تحت تسمية **"أنتج كتابيّا"** ومن خلال تصفّحنا للمنهاج التّعليمي والوثائق التّربويّة تطالعنا الوحدة الأولى:

من المقطع الأوّل (القيم الانسانيّة) ⟵ **"يكتب رسائل مغنّاة بالتفسير والحجاج".**

وفي المقطع الثّاني (الحياة الاجتماعية والخدمات) ⟵ **"ينتج نصوصا مدعمة بالحجج والبراهين حول المهن".**

المقطع الثّالث (الهويّة الوطنيّة) ⟵**"ينتج نصوصا حواريّة تفسيرية مع شخصيات تاريخية".**

المقطع الرابع (التنمية المستدامة)⟵ **"كتابة تقارير مدعّمة بالتّفسير والتّعليل".**

المقطع الخامس (التّغذية والصّحة) ⟵**"اتّباع تقنيّات التّلخيص لتلخيص نصوص".**

المقطع السادس (عالم العلوم والاكتشاف) ⟵ **"كتابة مقال علمي مدعم بالتفسير والحجج والبراهين العلميّة".**

المقطع السابع (قصص وحكايات من التّراث) ⟵ **"كتابة قصة مغناة بالتفسير والحجاج".**

المقطع الثّامن (الأسفار والرّحلات) ⟵**"كتابة إعلان إشهاري مدعم بالحجج".**

نلاحظ عناية واضعي المنهاج بالحجاج وتقديم الأدلّة المبرهنة في الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين، ولمّا عدنا للكتاب المدرسي لم نجد عناية واضحة بهذا الميدان، ففي كلّ مقطع يوجد حصّة واحدة فقط للتّدرّب على إنتاج المكتوب، مما يجعلنا نقول أنّ حصص إنتاج المكتوب في المنهاج الدّراسي لا تتعدّى ثمانية حصص بمعدّل (8ساعات) فقط. ممّا يجبرنا البحث وفق المدخل التّواصلي إلى إعادة تحيين هذا الميدان وفق ما تسير عليه الميادين التّعليمية الأخرى وبنفس الأهمّية التي تمتلكها، مع ضرورة تحديد مواضيع أخرى زيادة على المواضيع المقرّرة في المنهاج من أجل تدريب المتعلّم على الإنتاج المكتوب في مواقف تواصليّة عديدة.

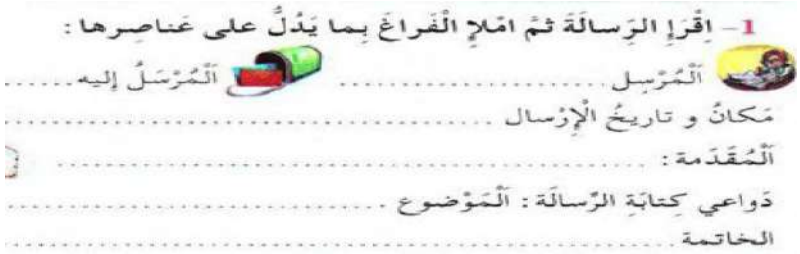
تضمّن كرّاس النّشاطات مهمّات تواصليّة تعليميّة بغرض تدريبه على الإنتاج الكتابي تنوّعت بين تمارين ملأ الفراغ وإعادة ترتيب نصوص أو رسائل.

وبالنّسبة لموضوعات التّحرير الكتابي لقد برمجت في المقطع الأوّل **"القيم الإنسانية"** موضوعا حول **"كتابة رسالة"** من خلال تدريب المتعلّم على كتابة رسالة بملء الفراغات بما يناسبها، ولكن الملاحظ أنّ الوثائق التربوية لم توضح نوعية الرسالة وعناصرها بشكل صريح، مما يجعل المتعلّم في موقف مبهم لا يعي أهمّية الرّسالة ولا وظيفتها ولا المواقف التي تستدعي منه كتابها، إضافة إلى أهمّية تحديد أنواع الرّسالة، فهناك الرّسالة الإداريّة، والّتي تتفرعّ بطبيعتها إلى عدّة أغراض

تحدّدها الموضوعات الإداريّة، رسالة طلب عمل، رسالة دعوة لحفلة ...الخ، وعلى الرّغم من أنّ الرّسالة المقصودة في المنهاج هي رسالة الصّداقة، إلا أنّه لم يتمّ الإشارة إلى ذلك.

وعليه من خلال النّموذج الآتي المدوّن في الجدول، سنعيد ترتيب التّعلّمات وفق ما يراه الباحث من استراتيجيّات مهمّة وفق المدخل التّواصلي:

المقطع الأول	الإنتاج الكتابي	موضوع التّقنية كيفية تحرير رسالة الطّلب والرّد عليها
السّند المعتمد في تقديم التّدرّب على التّقنية		تمّ الاعتماد في تقديم التّقنية على: 1- تقنيّة ملء الفراغ. 2- تقنيّة الرّسالة المشوّشة وإعادة ترتيبها وفق عناصرها الصّحيحة. 3- التّدرّب على تقنيّة رسالة الرّد على صديق (رسالة صداقة).
الوضعية التواصلية الأولى: المرحلة الانطلاقية		4- تقديم الدّرس: محاولة تذكير المتعلّمين بأهمّية التّواصل، وعن وسيلة التّواصل بين النّاس. 5- مفهوم الرّسالة. 6- التنظيم التّرتيبي الذي تخضع له الرّسالة. 7- عناصر الرسالة ودور كل عنصر فيها. 8- مميّزات رسالة الصّداقة.
الوضعية التّواصلية الثّانية: مرحلة بناء التّعلمات.		9- عرض السّند (نموذج رسالة) 10-القراءة النّموذج. 11- يكتسب المتعلم تعلّمات عن الكيفية التي تقوم عليها منهجية إعداد رسالة. 12- كما يكتسب الكيفيّة التي تقوم عليها عمليّة إعداد رسالة الرّد.

الوضعيّة التّواصلية الثّالثة: مرحلة الإنتاج.	عند الانتهاء من التّعرّف على الرّسالة وعناصرها وأنواعها ومعرفة المبادئ الّتي تقوم عليها كتابة نصوص الرّسائل تأتي مرحلة التّحرير وإنجاز التّمارين من خلال كرّاس الأنشطة ص06.  1 – اِقْرَإِ الرِّسالَةَ ثُمَّ امْلإِ الْفَراغَ بِما يَدُلُّ على عَناصِرِها : اَلْمُرْسِل ..... اَلْمُرْسَلُ إليه ..... مَكانُ و تاريخُ الإرْسال ..... اَلْمُقَدِّمة : ..... دَواعي كِتابَةِ الرِّسالَة : اَلْمَوْضوع ..... الخاتمة ..... 13- تصحيح التّمرين فرديا وجماعيا. 14- ثم حل التمرين (2) من ص06. 2 – إلَيْكَ هذه الرِّسالة المُشوَّشة أعِدْ تَرْتيبَها على كرّاسِك وِفقَ عَناصِرِ الرِّسالةِ المَكتوبَةِ أعلاه. صديقُك سراج/أرْجو أن تَرُدَّ على رِسالَتي قريباً. سَلامي الْحارّ إلَيْك. / يَسُرُّني أنْ أبْعَثَ لك هذه الرِّسالَةَ لأطْمَئِنَّ على أحْوالِك. فقد بَلَغَني أنَّك ما زِلْتَ مُجِدًّا في دِراسَتِك وقد سُرِرْتُ لذلك كثيرًا. غير أنَّك بَقِيتَ وحيدًا منذُ رَحَلْتُ أنا عن مَدْرَسَتِكم. لذلك أرَدْتُ أن أُخْبِرَكَ بأنَّ الإنسانَ يجبُ أن يكونَ اجْتِماعيًا ويكوّنَ صَداقاتٍ جديدةً. ولكنْ عليك أنْ تَخْتارَ صَديقَك وِفقَ شُروطٍ، كأنْ يكونَ صادِقاً تأتَمِنُه على أسْرارِك، خَلوقاً يُعينُك على فِعْلِ الْخَيْرِ، عَطوفا وحَنونا لا غَضوبا. فالإنسانُ يتأثّرُ بمنْ يُصاحِبُ. وصَدَقَ منْ قال : «قُلْ لي من تُصاحِب أقولُ لك من أنت». / صديقي الْعزيز منير/ قسنطينة في : 16 نوفمبر 2018 / بعد بسم اللّه الرّحمن الرّحيم، وبعد التّحيّة الصادقة، 15- تصحيح التّمرين فرديا وجماعيا. 16- بعد التّصحيح الفردي يأتي دور اختيار أحسن تعبير وكتابته على السّبورة.
مراقبة المشروع التّواصلي: تحرير رسالة موضوعها: تقديم رسالة نصح لصديقك حتى ينجح في دراسته.	17- تخصيص مجموعة من المؤشّرات لتقييم إنتاجات المتعلّمين مع التزام المتعلم بالمعطيات المحدّدة.

جدول رقم (02): يوضّح ترتيب التّعلّمات وفق المدخل التّواصلي.

وفي حصّة ميدان إنتاج المكتوب الموالية، تضمّنت الرّسالة موضوعا آخر حول رسالة دعوة صديقة إلى صديقتها لاستضافتها في بيتها، وهي من الرّسائل الوظيفيّة التي تحتكّ بالواقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم، وفي أسبوع الإدماج أيضا هنالك حصّة إنتاج المكتوب تحت مسمى **"أنتج كتابيا"** وبقيت المواضيع تدور حول حقل دلاليّ واحد هو الصّداقة، وكان فحوى المشروع ما يلي: "أكتب رسالة لصديقك المفضّل ذاكرا له المزايا التي جعلته قريبا إلى قلبك. في ستة أسطر، مستعملا جملا فعلية وكلمات تنتهي بتاء." [12] لكن ما الفائدة من الطّلب من المتعلّم توظيف جملا تنتهي بتاء؟ لأنّ المتعلّم في الطّور الأول من التّعليم الإبتدائي (سنة أولى، ثانية، ثالثة ابتدائي) يشار إلى ذلك في التّعلّمات والأهداف لاستعمال بعض الحروف، لأنه في مرحلة اكتساب النّظام اللّغوي (الملكة اللّسانيّة) والتّعرف على الحروف وكيفيّة كتابتها واستخدامها، وفي السّنة الخامسة بعد أن تمّ إكسابه الملكة اللّسانيّة فيما سبق، وفي هذه المرحلة يكتسب الملكة التّواصليّة، وهي مرحلة الاستخدام الحقيقي للّغة في مختلف المواقف على المستوى الشّفوي والمكتوب، وربما يكون المقصود هو تاء الفاعل وعليه وجب توضيح ذلك للمتعلّم حتّى لا يحصل له لبس مفاهيمي.

وفي المقطع الثّاني "الحياة الاجتماعيّة والخدمات"، في أسبوع الإدماج وضعيّة كتابيّة أخرى كان فحواها: "تشعر أنّك موهوب، وترغب بالتّخصص في مجال من المجالات الثّقافيّة أو العلميّة أو الرّياضيّة، أكتب فقرة من سبعة أسطر تحكي فيها عن رغبتك هذه، مدعّما اختيارك بالحجج اللّازمة مستعملا: جملا منسوخة بإنّ أو كان أو إحدى أخواتهما، وأفعالا مزيدة".[13] فمثل هذه الموضوعات تحفز المتعلّم للتّأمّل في المستقبل والبحث عن المهنة والوظيفة التي يفضّلها، فتبعث فيه روح التّأمّل في المستقبل ويستطيع التّعبير عمّا يختلجه من أفكار ورغبة موظّفا ما يراه مناسبا له، وإدماج ما تعلّمه سابقا، وفي المشروع البيداغوجي يقوم المعلّم بصناعة بطاقة مهنيّة ذات علاقة بوضعيّة سابقة، يقوم بتصحيحها وفق ما هو محدّد له ويلتزم بها، وهي عبارة عن خطوات يقوم بها ويقيّم إنتاجه الكتابي وفقها.

وقد تنوّعت مواضيع الإنتاج الكتابي سواء في كراس الأنشطة أو الكتاب المدرسي، ومن خلال الجدول الآتي نجملها كلّية مع الإشارة إلى بعض المآخذ في اختيار الموضوعات والإشادة بأهمّيتها في تدريب المتعلّم على الإنتاج الكتابي بين إنجاز فردي وآخر جماعي.

تمارين كتابية	إنجاز فردي				إنجاز جماعي			
نوعية التمرين	تلخيص	إكمال الحوار	إعادة كتابة نص وترتيب فقراته	تحرير نص أو فقرة أو تقرير	تلخيص	إكمال الحوار	إعادة كتابة نص وترتيب فقراته	تحرير نص أو فقرة أو تقرير
المجموع	0	7	4	4	1	6	3	5

النسبة	0	42.85	13.33	13.33	3.33	20	10	16.66
%69.65					%49.33			

جدول رقم (03): يوضّح نسبة تمارين الإنتاج الكتابي فرديًا وجماعيًا.

من خلال الجدول نلاحظ تنوع طبيعة تمارين الإنتاجات الكتابيّة بين الفرديّة والجماعيّة، وفقتقنيّة إكمال الحوار وإعادة ترتيب جمل مشوّشة وصياغتها في شكل نصّ سليم، وتحرير فقرة أو نصّ أو تقرير، وتبرز المعاينة للجدول أعلاه، غلبة التّمارين الفرديّة بـ (69.65%) والإنتاج الجماعي ب (49.33%). وهي نتيجة مقبولة إلى حدّ ما، فالهدف واضح هو تدريب المتعلّم على التّواصل بالمكتوب، في مواضيع متعدّدة من مختلف المواقف وهو ما يعد في إطار التّعبير الوظيفي.

ومن خلال تحليلنا للمنهاج، تبيّن ما لأهمّية نمطي التّفسير والحجاج في صقل معرفة التّواصل لدى المتعلّم، وهذا ما يدعنا للقول أنّ النّص القرائي نصّ غير منفرد بنمط معيّن، فهو مجموعة من المتواليات النّصيّة، وهناك نمط مهيمن على النّص ككل، وسبب آخر واضح وهو غياب النّصوص الحجاجيّة والتّفسيريّة في شكل ملفت للانتباه، فجلّ النّصوص الغالبة هي نصوص سرديّة ووصفيّة، فنطرح معادلة: هل يتوافق الإنتاج الكتابي مع النّص المكتوب؟ مادام أنّ الأوّل مختلف عن الثّاني، فالمتعلّم في السّنة الخامسة إبتدائي مطالب بإنتاج حوالي (70%) من النّصوص الحجاجيّة والتّفسيريّة، لذلك على معدّي المنهاج السّعي دوما إلى تكييف محتويات المنهاج لما تنصّ عليه الكفاءة الشّاملة والكفاءة الختاميّة.

خاتمة:

يبرّز لنا هذا البحث أهمّية ميادين تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ومدى تجسيدها للمهارات اللّغويّة التّواصليّة، وأهمّية دور المنهاج التّعليمي في الاهتمام بالتّواصل بكلّ أبعاده من خلال تجلّياته داخل الوضّعيّات التّعليميّة لميادين تعليم العربيّة، وقد كشف التّحليل ما لأهمّية وضعيّات التّواصل والتّمارين والمهمّات التّواصليّة وفق المدخل التّواصلي وتطويعها وتصحيح وتوجيه ما وجب تصحيحه طوعا لمتطلّبات موضوع البحث، كما اشتمل المحتوى التّعليمي على وضعيّات تعليميّة تعنى بالتّواصل في مختلف الوضعيّات التّعليميّة والمواقف، مناسبة في أغلبها مع المحتوى الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم، وأفضى التّحليل أيضا إلى وجود بعض سلبيّات المحتوى التّعليمي نتيجة ابتعاد معدّيه عن أسس بناء المناهج الحديثة إضافة إلى افتقارهم إلى المعرفة اللّسانيّة وأبجديات التّواصل بشكل صريح، وعليه توصّل البحث إلى ما يلي:

- ضرورة وعي المعلّم وواضعو المنهاج بأهمّية المدخل التّواصلي الذي يسعى إلى إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية اللّازمة لتحقيق الملكة التّواصليّة، وهذا المدخل أصبح ضرورة ملحّة لتحسين مردود تعليم اللّغة العربيّة من خلال اهتمامه بالمهارات اللّغويّة ذات البعد التّواصلي.

- على المتعلّم نفسه أن يعي أهميّة التّواصل الّذي ينضوي عليه التعلّم بالمهارات اللّغويّة في ظلّ المدخل التّواصلي، وتشجيعه على الإنتاج والإبداع اللّغوي والحوار والنّقاش الفعّال الذي ينمّي من ملكته التّواصليّة.

- إنّ تعليم الظّواهر اللّغويّة وما تشمله من قواعد نحويّة وصرفيّة وإملائيّة ليس هدفا في حدّ ذاته، إنمّا هو لتعلّم أسس الكتابة الصّحيحة، والتّدرّب على التّواصل اللّغوي واستعمالاتها بشكل سليم في المواقف التّواصليّة.

– تزويد المتعلّمين بأساسيّات التّواصل الفعّال والتّشارك والقدرة على إبداء الرّأي والحوار، وتوظيف خبراتهم ومكتسباتهم القبليّة خاصّة في مهارتي التّعبير الشّفوي والكتابي بعدّهما مهارتا إنتاج ضروريّة.

– على المعلّم أنّ يعي أهميّة استحضار المواقف الطّبيعيّة الحقيقيّة في تعلّم مهارات اللّغة تكون مشابهة للمواقف الواقعيّة، وهذا يدخل ضمن قدراته التّكوينيّة التي لابدّ من توفّرها في مهامه.

– تقبّل مستويات التّعبير المختلفة الصّادرة عن المتعلّمين، ومحاولة تصويبها، واستحداث مواقف تعلّم نشطة تنشّط القدرة الابداعيّة اللّغويّة عند المتعلّم على الإنتاج التّواصلي للنّصوص.

– على معدّي المنهاج التنبّه إلى ضرورة صياغة أهداف تعليميّة تواصليّة ذات أهداف محدّدة لأغراض معيّنة، والتّقليل من الإعادة والتّكرار في موضوعات الإنتاج الكتابي، لأنّ ذلك يكسب المتعلّم عدم القدرة على الإبداع والكتابة في موضوعات متعدّدة، ولا يفسح له المجال في الكتابة في مواضيع معيّنة، لذلك لابدّ من إضافة موضوعات أخرى تخدم الحاجات التّواصليّة للمتعلّم وما يخدمه في حاضره ومستقبله، مع مراعاة المكوّن الثّقافي والاجتماعي لنمطه المعيش.

الإحالات:

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة: 2004 ، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، ص189.

[2]- أحمد الخولي:2004، التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ص49.

[3]- الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي:2016، وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، ص05.

[4]- المرجع نفسه: ص49.

[55]- المرجع نفسه: ص56

[6]- المرجع نفسه: ص57.

[7]-منهاج اللغة العربية،2018، التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، ص35.

[8]- ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون: 2018، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم لابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص100.

[9]-المرجع نفسه: ص100.

[10]-المرجع نفسه، ص05.

[11]- المرجع نفسه: ص07.

[12]- بن الصيد بورني سراب وآخرون: 2018، كتاب اللغة العربية: السنة الخامسة ابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص41.

-[13]المرجع نفسه، 41.

المراجع:

- أحمد الخولي: 2004،التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: 2016،وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج.
- منهاج اللغة العربية،2018، التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- بن الصيد بورني سراب و آخرون: 2018،دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- بن الصيد بورني سراب وآخرون: 2018،كتاب اللغة العربية: السنة الخامسة ابتدائي: وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- رشدي أحمد طعيمة: 2004 ،المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي،ط1،القاهرة،مصر.

أثر تطبيق الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة عند المتعلم المبتدئ

The effect of the application of the holistic method on the teaching of reading and writing for the beginner learner

كهينة لطاد *
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (الجزائر)
rymlettad@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/05/05.	تاريخ القبول: 2022/05/28

الملخص:

هدفت الدراسة الراهنة إلى معرفة أثر تطبيق الطريقة الكلية في عملية تعليم القراءة والكتابة عند المتعلم المبتدئ. ومدى ملاءمتها مع نظام اللغة العربية. وتم نهج المنهج الوصفي في ذلك باستخدام أداة قياسية مصممة من طرف الباحثة وتطبيقها على عينة من التلاميذ قوامها 120 تلميذا متتلمذا في الصف الثالث، الرابع والخامس ابتدائي. وقد نوهت النتائج إلى وجود كفاءات دنيا في مجال القراءة والتهجئة رغم ارتقاء المستوى الدراسي. إضافة إلى تسجيل زمنٍ طويلٍ في النفاذ إلى المعجم الذهني الذي هو أساس القراءة المسترسلة. كما تبين لنا عجزا في استحضار الصورة اللفظية والإملائية للوحدة المعجمية من خلال أخطاء التهجئة والإملاء في السنوات الثلاث، ويعود ذلك إلى الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة، حيث لا تنصبُّ هذه الطريقة على الوعي الصوتي، بينما طبيعة اللغة العربية هي لغة شفافة مقطعية، تتألف من الوحدات الصوتية . ما يجعل التلميذ رغم رقي المستوى ورغم تواتر الكلمة لا يولي اهتماما لأصوات اللغة.

الكلمات المفتاحية

الطريقة الكلية- تعليم القراءة- تعليم الكتابة- اللغة العربية.

Abstract:

The present study aimed to find out the effect of applying the holistic method in the process of teaching reading and writing for the new learner, and its compatibility with the Arabic language. The descriptive approach was approached through the development of a standardized tool and applied on a sample of 120 students in the third, fourth and fifth primary grades. The results indicated the presence of minimal performance in the field of reading and spelling even at the end of the primary level. As we recorded a long time of access to the mental lexicon which is the basis of fluent reading.

We also showed an inability to evoke the verbal image and the orthographic image of the lexical unit through the spelling test and the spelling errors during the three years, and this is due to the global method of teaching reading and writing, because this method does not focus on phonemic awareness. This is due to the global method of teaching reading and writing, as this method does not focus on phonemic awareness. This means that the student, despite the high level and frequency of the word, does not pay attention to the sound units of the language.

Keywords:

Holistic method- Teaching reading- Teaching writing- Arabic language

*المؤلف المرسل: كهينة لطاد

مقدّمة:

مرَّت المنظومة التربوية بعدة تغيرات فرضتها الظروف الحالية. ففي السنوات الأخيرة اجتازت الجزائر تغييرات جذرية في طرائق التعليم، فاستبانت العديد من الطرائق التدريسية في تعليم القراءة والتهجئة عند المبتدئين. ولم تكن هناك إستراتيجية تعليمية واضحة المعالم خلال فترة الاستعمار والسنوات التي تلته. حيث كانت تنوء بوطأة التعليم الكولونيالي، وكانت السياسة التعليمية من تخطيط النظام الفرنسي. ولم تلتحق المنظومة التربوية بوزارة التربية إلاَّ في أواخر 1977 أين تمَّ توحيد النظام التربوي في الجزائر، كما هدفت إلى تحسين في مناهج وأساليب التعليم، وكانت الطريقة التعليمية المعتمدة عليها هي الطريقة الألفابائية. ومن بين الإصلاحات التربوية تم إنشاء المدرسة الأساسية التي جاءت لتخطّ المضامين والأطر والأهداف، وقد عرفت الاستقرار في بداية السنوات الثمانينات، إذ تبنت الطريقة المقطعية في تعليم القراءة والكتابة.

جاءت مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003 لتحسين نوعية التعليم، وأصبح التعليم ابتدائي يشمل على 5 سنوات، وتمّ تجديد البرامج مع استخدام المقاربة بالكفاءات وتبني الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة.

وانطلاقا من هنا نتساءل:

ما مدى فعالية الطريقة الكلية عند القراء المبتدئين في تعلم القراءة والكتابة؟

هل تثري أو تنمي الطريقة الكلية الرصيد اللغوي عند الطفل المتلمذ في مرحلة التعليم الابتدائي؟

ما مدى ملائمة الطريقة الكلية مع نظام اللغة العربية؟

1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من أوائل الدراسات التي تهتم بتقويم الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أوضاع المتعلم المبتدئ في في الوقت الذي يتم فيه تعليم القراءة والكتابة بتطبيق الطريقة الكلية.

3- تحديد مصطلحات البحث:

- **الطريقة:** هي ما يعتمد المعلم من المعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية.
- **الطريقة الكلية في تعليم القراءة:** مبنية على النظرية المعرفية خاصة نظرية الجشطالت، والتي تنوء على إدراك الكل قبل الجزء، وهي تسمى أيضا بالطريقة التحليلية. -تتكون الطريقة الكلية من ثلاثة أنواع أو أنماط وتتمثل في الطريقة الكلمة وفيها يقرأ الطفل الكلمة دون معرفة حروفها لتواترها، طريقة الجملة، والطريقة التوليفية المزدوجة
- **الطريقة الجزئية التركيبية:** وتقوم على طريقة أبجدية ألفبائية التي تقوم على تعليم الحروف الهجائية بأسمائها والتعرف عليها وتحديد هويتها لاستعمالها في قراءة وكتابة الكلمات. وعلى

الطريقة الصوتية المقطعية، ذلك باستعمال المقاطع (الأصوات) من حروف وحركاتها إلى مقاطع الكلمات

- **القراءة:** هي نشاط ذهني معقد، تتضمن العديد من المهارات المعرفية، يرتكز تعلّمها في المراحل الأولى على مختلف القدرات والمهارات المعرفية (اللغوية والذهنية) التي تُكتَسَب قبل اكتساب اللّغة المكتوبة ولهذا سمّيت بمرحلة ما "قبل الاكتساب« pré-requis "أو أدائية اللغة المكتوبة (Goodman, 1976 ،1965, 1968.1985,. Perfetti)[1]. هذه المهارات تستمر في التطور مع تعلم القراءة وقد أظهر الباحثون أنّ التحكّم في هذه المهارات والسيطرة عليها من شأنه تحسين أداء القراءة.

وعملية اكتساب القراءة مرتكزة أساسا على المعالجة الفونولوجية [2] بدءاً من الوعي الفونولوجي للكلمات، فهذه العملية تحدث ببطئ عند بداية تعلم القراءة، ثمّ تصبح آلية لا تتطلب جهدا تفكيريا وتجنيداً مكثّفاً لمصادر التركيز.

- **الكتابة:** هي أداة رئيسية في التعليم والتعلم، ويتمثل في التصوير الخطي للأصوات وفق القواعد النحوية.

4- الدراسات السابقة:

4-1 الدراسات العربية:

تعددت الدراسات حول تقويم طرائق تعليم القراءة عند القراء المبتدئين، فنجد منها دراسة الراوي (1961)[3] الذي بيّن بمقارنة تلاميذ خاضعين للطريقة الصوتية والتلاميذ الخاضعين للطريقة الجُملِيَة ببغداد تفوقا لصالح التلاميذ الطريقة الصوتية في كل من القراءة الجهرية والاملاء (الراوي، 1967). هذا ما أكدته دراسة الشبلي وآخرين (1978) في التقويم بين الطريقتين على 6 مدارس ابتدائية ببغداد والتي تحتوي على 120 تلميذ، إذ أبرزت الدراسة تفوقا لصالح التلاميذ الطريقة الصوتية في القراءة وسرعتها وفي المحادثة والكتابة[4]. في حين أشادت دراسة مصطفى أحمد محمد (1977) باستخدام استبانة موجهة للمعلّمين إلى أفضلية الطريقة الكلية في تعليم القراءة عند المبتدئين في المدرسة الابتدائية ببغداد، حيث أوجدت النتائج في الصف الأول ابتدائي على السرعة في القراءة والكتابة، وتمرّن التلميذ على الخط الجيّد، والتعرف على الكلمات البسيطة المتواترة وعلى معانيها [5]. بيدَ أنّ دراسة عبد الستار سوزان (2012) لم تسجل حاصل لأيِّ طريقة على تعليم القراءة باستخدامها إستبانة موجهة للمعلمين.

4-2 الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة krissy وJay (2018) إلى التحقق من فعالية الطريقة الكلية مقارنة بالطريقة الصوتية في تعليم اللغة المكتوبة لطلاب الصف الأول إبتدائي، تكونت عينة الدراسة من 22 تلميذ تمّ اختيارهم بصفة عشوائية، مقسمة على مجموعتين؛ المجموعة الأولى تمّ تلقينها حسب الطريقة الكلية، والثانية حسب الطريقة الصوتية. بعد ثلاثة أسابيع لم تسجل النتائج فروق ذات دلالة

احصائية بين المجموعتين. بعد تطبيق الاختبار البعدي، سطَّر الباحثان تغييرات واضحة، حيث حققت المجموعة الصوتية تحسنات ملحوظة في طلاقة القراءة ودقّة الاملاء، غير أنها سجلت درجات منخفظة في رصيدها اللغوي. لهذا اقترح الباحثان نهج الطريقتين في عملية التعلم عن المبتدئين[6].

بنفس الاتجاه، أدبرت دراسة Atika Salman (2019) إلى تحديد الأسلوب الصوتي في تدريس القراءة لطلاب الصف السابع في SMP Negeri 1 Aikmel، East Lombok، تكونت عينة هذا البحث من 36 طالبًا من SMP Negeri 1 Aikmel.أثناء جمع البيانات، تم إجراء اختبار بعدي واختبار قبلي.وأدلت نتائج البحث وجود فرقًا كبيرًا في متوسط الدرجات بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ، t (df = 35) = 23.314 عند p = 0.001، مما يعني أن النهج الصوتي فعالاً بشكل ملحوظ في تعليم القراءة لطلاب الصف السابع SMP Negeri 1 Aikmel[7].

كما ينوه الباحث Jeffrey S. Bowers (2020) إلى أنّ هناك إجماع واسع داخل مجتمع البحث على أن تدريس القراءة باللغة الإنجليزية يجب أن يركز أولاً على تعليم المطابقة بين الحروف (حروف اللغة) وأصواتها بدلاً من تبني مناهج تستند إلى المعنى في القراءة مثل التدريس بالطريقة الكلية. بعبارة أخرى، يجب أن يؤكد التدريس الأولي للقراءة على علم الأصوات النظامي. ويضيف الباحث إلى أنّه لا ينبغي أن يؤخذ عدم وجود أدلة تدعم طريقة الصوتيات النظامية كحجة لصالح اللغة والأساليب بأكملها ذات صلة، لكنها تؤكد الحاجة إلى استكشاف مناهج بديلة لتعليم القراءة[8].

5- المنهج المتبع:

تمّ اتباع المنهج الوصفي من أجل وصف مشكلة البحث والتي تتعلق بوصف نتائج التلاميذ في مهمة القراءة والكتابة وفي الرصيد اللغوي بعد تطبيق الطريقة الكلية.

6- عينة البحث:

مثلت عينة البحث من 120 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و10 سنوات، متمدرسين في الأقسام الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي بمعنى 40 تلميذا من كل قسم. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية في ثلاثة مدارس ابتدائية (مدرسة محمد لعذور بديار الجماعة، مدرسة موسى فرحي بجنان مبروك، ومدرسة مظاهرات11 ديسمبر 1960 بالحميز). أجري البحث في شهر مارس 2019.

7- أدوات البحث:

تمّ تصميم أداة تقيس صعوبات التعلم عند المتعلّمين من السن 8 سنوات إلى السن العاشرة، تحتوي على الاختبارات التي تغطي صعوبات التعلم من اختبار القراءة، اختبار الكتابة، واختبار المفردات.

7-1 اختبار القراءة:

يحتوي اختبار القراءة على 4 اختبارات فرعية؛ اختبار قراءة الكلمات المتواترة، اختبار الكلمات غير المتواترة، اختبار الكلمات المزيفة واختبار قراءة نص غير مألوف ودون معنى سياقي.

اختبار قراءة الكلمات المتواترة: يحتوي على قائمة من 19 كلمة متواترة، متدرجة في الطول من 3 إلى 7 أحرف، مكتوبة بخط " Arabic Transparent بحجم 24". القراءة تكون بصوت مجهور، يتم تسجيل قراءة التلميذ مع تسجيل الوقت المستغرق. يهدف الاختبار إلى مدى معرفة فعالية الطريقة الكلية في تعليم القراءة، فمن بين المراحل الأولى في تطبيق الطريقة الكلية هو تعويد المتعلم على ربط بين الرمز المنظور والنطق المسموع، فكلما تكرّرت الكلمة قام بمطابقتها بالصورة، فيتعرف حينئذ عليها مباشرة، هذا يساعد على استجابة فهمه لمعنى وإدراك الكلمات وتمييزها عن البعض

اختبار قراءة الكلمات غير المتواترة: يحتوي على قائمة من 20 كلمة غير متواترة، متدرجة في الطول من 3 إلى 7 أحرف، مكتوبة بنفس الخط والحجم للقائمة الأولى، وبنفس التعليمات. وهدفها تكمن في المراحل الموالية من تطبيق الطريقة الكلية والتي تتمثل في التدرج عن الاستغناء عن الصورة، لينتقل إلى الربط بين صورة الحرف وصوته، ومن هنا تمكين المتعلم من قراءة الكلمات غير المتواترة

اختبار قراءة الكلمات المزيفة: تحتوي القائمة على 20 كلمة مزيفة مستوحاة من كلمات حقيقية متواترة، متدرجة الطول. التعليمات هي نفسها بالنسبة للقائمتين السابقتين.

يطلب من الطفل قراءة الكلمات الواحدة تلوا الأخرى لكل قائمة على حدي مع مراعات الدقة والسرعة في القراءة.

اختبار النص: يتمثل في قراءة نص دون معنى، متكون من 210 كلمة غير متواترة أو ذات تركيب معقد. يهدف هذا الاختبار إلى استخراج العمر القرائي للمفحوص، من خلال عدد الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة والزمن المستغرق في ذلك. ففي مراحل اكتساب القراءة بالطريقة الكلية، ينتقل المتعلم من قراءة المقاطع دون تهجئة، بدلا من قراءة حرف بحرف ممّا يؤدي السرعة في القراءة، بالتالي نستهدف من خلال هذا الاختبار إلى معرفة مدى كفاءة القارئ في تشفير الكلمات غير المتواترة والمعقدة من خلال تلقينهم بالطريقة الكلية.

2-7 اختبار الكتابة

اختبار الاملاء: ويتمثل في املاء ثلاثة قوائم من الكلمات المتواترة غير المتواترة والمزيفة بغية معرفة مدى تحكم المتعلم في القواعد الاملائية للغة.

اختبار التهجئة: يحتوي الاختبار على قائمتين؛ قائمة من الكلمات المتواترة، وقائمة الكلمات غير المتواترة. وهي من مراحل الطريقة الكلية التي تستدعي تحليل الكلمة إلى حروفها.

8 الدراسة السيكو مترية للاختبار:

تمت دراسة صدق وثبات الاختبار، حيث أن اختبار الصدق يبرهن على صدق مقياس الاختبارات التي تمثّل صعوبات التعلم، واستخدمنا في هذا المقياس صدق المحكمين وصدق المحتوى، وللتوصل إلى دلالات ثبات الاختبار قمنا بحساب اختبار ألفاكرومباخ وتتلخص النتائج فيما يلي:

9- صدق الاختبار:

صدق المحكمين: تمّ عرض الاختبارات على مجموعة من المختصين في مجال الأرطوفونيا، أساتذة جامعيين في علم النفس التربوي، وأساتذة التعليم الابتدائي

السادة المحكمين	نسبة الاتفاق في محتوى الاختبار	نسبة الاتفاق في ملاءمة الاختبار مع مستوى التلميذ
أساتذة جامعيين	%80	95%
مختصين أرطوفونيين	%95	100%
أساتذة التعليم الابتدائي	%100	%100

الجدول 1 : صدق المحكمين من محتوى الاختبار وملاءمته ومستوى التلميذ

كانت نسبة الموافقة كما هو موضح في الجدول تتراوح بي 80% و100% من حيث المحتوى، وبين 95% و100% من حيث ملاءمة الاختبار ومستوى التلميذ.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قمنا بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة الأبعاد الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار وبين أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

	املاء الكلمات	املاء الكلمات غير المتواترة	املاء الكلمات المزيفة	تهجئة الكلمات	تهجئة الكلمات غير المتواترة	قراءة الكلمات	قراءة الكلمات غير المتواترة	قراءة الكلمات المزيفة	المقياس ككل
املاء الكلمات	1,000	,918	,868	,792	,681	,695	,648	,745	.916
املاء الكلمات غير المتواترة	,918	1,000	,880	,727	,663	,581	,569	,621	3.88
املاء الكلمات المزيفة	,868	,880	1,000	,742	,715	,603	,578	,701	9.90
تهجئة الكلمات	,792	,727	,742	1,000	,825	,658	,593	,594	0.88
تهجئة الكلمات غير المتواترة	,681	,663	,715	,825	1,000	,602	,775	,657	.880
قراءة الكلمات	,695	,581	,603	,658	,602	1,000	,752	,832	.655

قراءة الكلمات غير المتواترة	,648	,569	,578	,593	,775	,752	1,000	,742	.774
قراءة الكلمات المزيفة	,745	,621	,701	,594	,657	,832	,742	1,000	0.814
المقياس ككل	.916	.883	.909	.880	.880	.655	.774	.814	1,000

الجدول 2: يبين معامل الارتباط بين درجة أبعاد الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الثمانية المكونة للمقياس هي دالة عند مستوى 0.01، وكذلك درجة ارتباط كل اختبار بالدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد أنها تشترك جميعا في الكشف عن صعوبات التعلم.

10- ثبات الاختبار:

لدراسة ثبات الاختبار تمّ استخدام معادلة كرومباخ، وكانت النتائج تختصر في الجدول أدناه

الاختبارات	ثبات الاختبار
املاء الكلمات	.831
املاء الكلمات غير المتواترة	.819
املاء الكلمات المزيفة	.905
تهجئة الكلمات	.906
تهجئة الكلمات غير المتواترة	.867
قراءة الكلمات	.809
قراءة الكلمات غير المتواترة	.804
قراءة الكلمات المزيفة	.879

الجدول 3: يمثل ثبات الاختبار

من خلال الجدول يتضح أن معاملات الارتباط فيما يخص المؤشرات الكمية للمقياس موجبة وعالية، وهذا يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية قد أثبت قدرا مناسبا من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليه.

11- إجراءات الدراسة :

بعد أن توصلنا للصيغة النهائية لأداة الدراسة عقب التأكد من صدقها وثباتها، قمنا بتطبيق مقياس الاختبار على مجموعة من التلاميذ قوامها 150 تلميذ متمدرسين في السنوات الثالثة، الرابعة، الخامسة ابتدائي، وذلك على النحو التي:

- تطبيق الاختبار في الفترة الصباحية قصد تفادي ملل وتعب التلميذ.
- تطبيق الاختبار كان فرديا كل طفل على حدى.
- استلزم علينا أخذ 3 حصص مع الطفل الواحد نظرا لطول الاختبار.
- تمّ تطبيق الاختبار في مكتب المدير بما يوافقه من هدوء وملاءمته مع التجاوب مع الاختبار.
- تمّ جمع كل المعطيات وتبويبها في جداول خاصة بكل اختبار.
- تمّ استخراج المعايير والرتبة المعيارية عن طريق spss .

12- عرض وتحليل النتائج:

- عرض نسبة النجاح في الاختبارات للسنة الثالثة:

الإختبارات	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة التفوق
الاملاء المتواتر	19/8	19/11	40.32%
الاملاء غير المتواتر	20/7	20/13	%36.56
املاء الكلمات المزيفة	20/6	20/14	%32.22
تهجئة الكلمات المتواترة	20/7	20/13	%33.87
تهجئة الكلمات غير المتواترة	21/6	21/15	%30.63
قراءة الكلمات المتواترة	19/9	19/10	%50.50
قراءة الكلمات غير المتواترة	20/8	20/12	%40.23
قراءة الكلمات المزيفة	20/7	20/13	%34.22
قراءة نص	210/45	210/165	% 21.26
نسبة النجاح الكلي للاختبارات			**35.63%**

الجدول 4: يمثل نسبة تفوق تلاميذ السنة الثالثة في الاختبارات ككل

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة تفوق تلاميذ السنة الثالثة نسبة ضعيفة تقدر بـ 35.63%، وكانت أعلى نسبة تتمثل في قراءة الكلمات المتواترة، والذي قدّر بـ 50.50 %، وهي كذلك نسبة متوسطة، بينما نسبة تفوق في قراءة نص فهي ضعيفة جدًّا وتقدر بـ 21.26 %. حيث نتعقّب من الجدول متوسط وتيرة الأخطاء كبيرة جداً في قراءة نص والذي يقدر بـ 165 كلمة خاطئة على 210المجموع الإجمالي لـ 210 كلمة في النص.

الإختبارات	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة التفوق
الاملاء المتواتر	19/8	19/11	% 42.60
الاملاء غير المتواتر	20/7	20/13	%37.50
املاء الكلمات المزيفة	20/7	20/13	%35.42
تهجئة الكلمات المتواترة	20/7	20/13	%36.37
تهجئة الكلمات غير المتواترة	21/7	20/14	%31.6
قراءة الكلمات المتواترة	19/10	19/9	%52.06

قراءة الكلمات غير المتواترة	20/9	20/11	%45.23
قراءة الكلمات المزيفة	20/9	20/11	%44.22
قراءة نص	210/58	210/152	% 27.50
نسبة النجاح الكلي للاختبارات			**% 40.11**

الجدول 5- يمثل نسبة تفوق تلاميذ السنة الرابعة في ا لاختبار ككل.

نستقصي من الجدول 5 نسبة نجاح دون المتوسط للاختبار ككل، وقد عاينا كذلك في بعض الاختبارات مستوً ضعيف مثلما هو في اختبار قراءة النص وفي التهجئة غير المتواترة عند السنة الرابعة، حيث قدر متوسط الأخطاء في قراءة النص 152 كلمة خاطئة على 210 كلمة في النص، بينما في اختبار التهجئة غير المتواترة سجلنا 14 خطأً على 20 كلمة.

وتطلعنا من الجدولين السابقين 4 و5 عدم وجود فرق كبير في أداءات التلاميذ السنة الثالثة والرابعة. إذ بقيت أداءاتهم دون المتوسط، وهذا ما بينه لنا نتائج التحليل الاحصائي «t»، إذ يتبين لنا أن قيمة (t=0.092 p = 0.928 dll =16) هي أكبر من عتبة الدلالة الإحصائية 0.05، ومنه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنوه على عدم وجود دلالة إحصائية بين المجموعتين قسم الثالثة والرابعة.

الاختبارات	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة التفوق
الاملاء المتواتر	19/8	19/11	% 42.10
الاملاء غير المتواتر	20/7	20/13	%35.50
املاء الكلمات المزيفة	20/6	20/14	%30.42
تهجئة الكلمات المتواترة	20/8	20/13	%42.33
تهجئة الكلمات غير المتواترة	21/7	21/14	%32.66
قراءة الكلمات المتواترة	20/10	20/10	%52.22
قراءة الكلمات غير المتواترة	20/10	20/10	%50.26
قراءة الكلمات المزيفة	19/10	19/9	%50.66
قراءة نص	210/75	210/135	% 35.71
نسبة النجاح الكلي للاختبارات			**% 41.31**

الجدول 6- يمثل نسبة تفوق تلاميذ السنة الخامسة في الاختبار ككل.

يتضح من الجدول السادس الذي يمثل متوسط نسبة تفوق تلاميذ الصف الخامس للاختبار ككل نسبة دون المتوسط، والمقدرة بـ 41.31 %. وتتمثل النسب الضعيفة في اختبار الاملاء واختبار قراءة النص. كما يتجلى في الجدول أن الأخطاء تقل نوعا ما في الكلمات المتواترة مقارنة بالكلمات غير المتواترة والزائفة. ولا تشير النتائج تحسنا كبيرا في أداء القراءة، وهذا ما تبينه لنا نتائج t التي تبرز عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القسم الثالثة والخامسة (t=0.189 dll =16 p= 0.853) عند مستوى الدلالة0.05، أو بين القسم الرابعة والقسم الخامسة ابتدائي (t= 0.096 dll=16 p= 0.924).

13- الخلاصة:

يتضح لنا من خلال الجداول الثلاث أن كفاءة تلاميذ السنة الثالثة، الرابعة والخامسة في قراءة الكلمات المتواترة تبقى ذات المستوى المتوسط حتى وإذا ارتقى المستوى. وهذا ما يدل على عدم النفاذ الكلي إلى المعجم الذهني، حيث كلما كانت الكلمة متواترة كان زمن النفاذ إلى المعجم الذهني صغير. فالمعجم الذهني حسب Forster يتكون من الصورة اللفظية والإملائية للوحدة المعجمية، وعلى الصورة الصوتية لإدراك وإنتاج الكلمة، وأخيراً على الصورة الدلالية لإنجاز الكلام. وطبقاً لأجوبة التلاميذ، وعلاوة على الأخطاء المرتكبة تبين لنا استدامة التلاميذ في تهجئة الكلمة قبل قراءتها وهذا حتى في السنة الخامسة وانجرّ عنها زمن طويل في قراءة سلسلة من الكلمات المتواترة. وقد يعود هذا إلى طريقة تعليم القراءة بحد ذاتها، التي تتشبث باقتران الكلمة مع الصورة، وبتكرار الألفاظ تكراراً كافياً لتثبيت صورتها في الذهن، دون المرور بالوعي الفونولوجي الذي هو أساس اللغة العربية، إضافة إلى ذلك يتضح لنا من خلال اختباري التهجئة والإملاء نوع من العجز في استحضار الصورة اللفظية والإملائية للوحدة المعجمية، إذ استقصينا في الأجوبة الخاصة بهما أخطاء تمس في مجملها الحركات الطويلة، وأخطاء تتعلق بتجاور الأصوات. وقد يعود ذلك إلى الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة، حيث لا تنصبُّ هذه الطريقة على الوعي الصوتي، بينما طبيعة اللغة العربية هي لغة شفافة مقطعية، تتألف من الوحدات الصوتية . ما يجعل التلميذ رغم رقي المستوى ورغم تواتر الكلمة لا يولي اهتماما لأصوات اللغة.

إن تبني الطريقة المقطعية يعود بالأساس، إلى أهمية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، كما تظل هذه الطريقة الأنسب وطبيعة اللغة العربية التي تتألف من وحدات صوتية.

خاتمة:

إن تبني الطريقة الكلية في عملية تعليم القراءة والكتابة جاء لتحسين نوعية التعليم في الجزائر بعد مرور المنظومة التربية بعدة إصلاحات، وتم نهج هذه الطريقة منذ أزيد من 19 سنة، في هذا الإطار تعددت الدراسات لتقويم هذه الطريقة ومقارنتها بالطرائق الأخرى لتعليم القراءة. وبدورنا سعينا من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة هذه الطريقة بنظام اللغة العربية وأثرها على المتعلم المبتدئ.

إجابة على إشكالية الدراسة تمّ تطبيق اختبارات تقييميه في مجال القراءة والكتابة عند المتتلمذ في الصف الثالث والرابع والخامس ابتدائي واستقصاء النتائج التالية:

- ✓ الاستدامة في القراءة التهجيئية عند معظم تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- ✓ وتيرة الأخطاء في القراءة الجهرية والإملاء كبيرة
- ✓ معظم الأخطاء تتمثل في غياب وعدم الوعي بالحركات الطويلة
- ✓ تجاهل الشدّة في إملاء وتهجئة الكلمات.
- ✓ زمن القراءة والتهجئة طويل

كل من هذه الأخطاء تعود إلى الاعتماد على الطريقة الكلية التحليلية في تعليم القراءة والتي لا تعتمد على الوعي الفونولوجي. وعلى الرغم من أن من مزايا الطريقة الكلية هو تعود المتعلم على السرعة في القراءة والاهتمام بالمعنى، إلا أنه تبين لنا أن وتيرة القراءة بطيئة وزمن الاستجابة طويل. وقد يعود هذا إلى طبيعة اللغة العربية التي تعتبر لغة شفافة ولغة مقطعية. وعلى الاعتماد على هذه الطريقة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي. إذ في هذا الصدد توصّل البا حث والعالم العصبي S.Dehaene إلى إلزامية العودة إلى الطريقة المقطعية بحيث الدماغ البشري يقرأ عن طريق المقطع وليس عن طريق الكل وبفضل التصوير الرنيني المقطعي الوظيفي (IRM finctionnel) اكتشف الباحث أن الطريقة المقطعية هي الأكثر فعالية في السنوات الاولى من التعليم. كما يؤكد أن المرحلة المحورية للقراءة هي الانتقال من الوحدة البصرية إلى الوحدة الصوتية، وهذا يتماشى والمراحل التطورية لاكتساب القراءة عند كل من Frith و.Seymour

وكخاتمة قول وما توصلنا إليه من نتائج فإن الطريقة الكلية لا ينساق مع نظام اللغة العربية ، ولا يمكن استعماله في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، ومن جملة اقتراحنا هو مواكبة المراحل التطورية لاكتساب القراءة من المرحلة الأبجدية والتي تعتمد على الانتقال من الوحدة البصرية إلى الوحدة الصوتية ليليها في السنوات المتقدمة على المرحلة الإملائية وفيها تخزن الكلمات المتواترة في المعجم الذهني وتصبح بذلك وتيرة القراءة سريعة ودقيقة. فبهذه الطريقة حقيقة يحدث نوع من البطئ عند بداية تعلم القراءة، إلاّ أنها تصبح آلية لا تتطلب جهدا تفكيريا وتجنيداً مكثّفاً لمصادر التركيز.

واستكمالا لنتائج الدراسة فإننا نقترح توسيع الدراسة باستعمال تقييم الطرق الأخرى في تعليم القراءة.

الإحالات:

[1]Perfetti, C.A., Golman,S.R. (1976), Discourse memory and reading comprehension skill, journal if verbal learning and verbal behavior, 15(1), 33-42.

[2] Jamet, E, (1997), Lecture et réussite scolaire, Dunod, Paris, P.75.

[3]الراوي،مسارع، (1967)،مفاضلةبينالطريقةالصوتيةوالطريقة الجمليةفيتعليمالقراءة للمبتدئين، ملحق مجلةالمعلمالجديد، مطبعة وزارةالتربية،بغداد

[4]الشبلي، ابراهيم مهدي، 1978، تقويم الطريقة التحليلية التركيبية في تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

[5]سوزان عبد الستار عبد الحسين، (2012) ، "تقويم الطريقة الهجائية (الالفبائية (والطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، 8.50 *Al-Fatih journal* ".

[6] Maddox, Krissy, and Jay Feng., (2013),"Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students.", *Online Submission, P.13*

[7] Salman, Atika, (2019), "Phonics approach in teaching reading." *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding* 6(3), Paris, P. 206.

[8] Fletcher, Jack., M., Robert, Savage., and Sharon, Vaughn. (2021), "A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading. »*Educational Psychology Review* 33(3), P.1251. 1249-1274

المراجع:

-الراوي، مسارع، (1967) ، مفاضلة بين الطريقة الصوتية والطريقة الجملية في تعليم القراءة للمبتدئين، ملحق مجلة المعلم الجديد، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ص ص 3-38.

-الشبلي، ابراهيم مهدي، 1978، تقويم الطريقة التحليلية التركيبية في تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

-سوزان عبد الستار عبد الحسين، (2012) ، "تقويم الطريقة الهجائية الالفبائيةوالطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.. *Al-Fatih journal 8.50* "

-Fletcher, Jack., M., Robert, Savage., and Sharon, Vaughn, (2021), "A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading.", *Educational Psychology Review 33(3), PP. 1249-1274.*

-Jamet, E, (1997), *Lecture et réussite scolaire,* Dunod, Paris, P.126

-Maddox, Krissy, and Jay Feng., (2013),"Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students.", *Online Submission, PP.28.*

-Perfetti, Charles A., and Susan R. Goldman., (1976), "Discourse memory and reading comprehension skill." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 15(1),* PP. 33-42.

-Salman, Atika, (2019), "Phonics approach in teaching reading." *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding 6(3),* Paris, PP. 204-210.

كيف تصبح اللغة العربية لغة تواصل يومي؟
–نحو بناء قواعد للغة عربية تواصلية عفوية–

How does the Arabiclanguagebecome a language of dailycommunication? Towards building agrammar for a spontaneous communicative Arabiclanguage.

عثماني محمد*
جامعة امحمد بوقرة –بومرداس- الجزائر
m.otmani@univ-boumerdes.dz

تاريخ الإرسال:2022/05/05	تاريخ القبول: 2022/05/16

الملخص:

حاولنا في هذه الورقة البحثية التنبيه على مسألة لسانية في غاية الخطورة وهي قضية اللغة التواصلية أي اللغة التي يستعملها الناس في مختلف تصرفاتهم اليومية وفي كل شؤون حياتهم من الصباح إلى المساء وهي لا شك تختلف اختلافا بينا عن اللغة المنطوقة في مختلف المناسبات الرسمية أو مختلف الأشكال المكتوبة.متتبعين مختلف الاستعمالات الفصيحة ذات البعد العفوي الاسترسالي بانين عليها قوانين لغة التخاطب العفوي الفصيح التي تحقق للغة العربية الفصيحة المعاصرة ما يتطلبه السياق الاسترسالي من خفة واقتصاد.

الكلمات المفتاحية: الرسمي، العفوي، الإجلالي، الاسترسالي،

Abstract :

In this paper, we try to look at a very serious linguistic issue, namely the issue of communicative language, which is the language used by people in their various daily actions and in all matters of their lives from morning to evening, which are undoubtedly different from the language spoken on various official occasions or various written forms.

Keywords: solemn, spontaneous, reverential, leisurely.

*المؤلف المرسل: عثماني محمد

مقدمة:

يحاول هذا البحث معالجة مشكلة لغوية عويصة جدّا، وهي اللغة العربية التواصلية العفوية وكيف نصل إليها في هذا العصر الذي صار كل شيء فيه إلى تسارع كبير في جميع نواحيه. فنريد هنا التأسيس للغة عربية يمكنها أن تحل محل العاميات المنتشرة في العالم العربي، ويتم استبدال العامية بها، وهذا لا يكون إلا إذا كانت قادرة على مسايرة الخفة التي تتميز بها العاميات المنتشرة، التي لم تنتشر إلا لخفتها وبلوغ الناس منها ما يحتاجون من ذلك في مختلف خطاباتهم اليومية وفي مختلف وضعياتهم الاسترسالية.

وقد صغنا إشكالية تكون إطارا منهجيا لهذا البحث، هي: كيف يمكن أن نوظف ما جمعه العلماء الأوائل من ملاحظات لاستعمال الفصحاء لغتهم في بناء لغة عربية عفوية استرسالية؟.معتمدين المنهج الوصفي الاستقرائي التأسيسي لتحقيق أغراض البحث وأهدافه.

ونبتغي بهذا البحث تحقيق مجموعة من الأهداف:

- تحديد مفهوم مستوى اللغة العفوية التواصلية ومستوى اللغة الرسمية.
- التأصيل لوجود مستويين لغويين في اللغة العربية الفصيحة.
- بيان خصائص مستوى اللغة العفوية التواصلية.
- بيان الظواهر اللغوية التي تنتمي لمستوى اللغة العفوية التواصلية عند العرب الأُوَل.
- التأسيس لقواعد مستوى اللغة العفوية التواصلية في اللغة العربية الفصيحة عند الفصحاء الأُوَل.

1- ما المقصود بلغة التواصل العفوي؟[1]

يقدّم الدارسون المحدثون -غربيين وعرب- عدّة تحديدات لهذا المستوى من اللغة، ونحن هنا نحاول تتبع تلك التحديدات ليظهر لنا جليا المقصود بلغة التواصل العفوي.

يقول **شانك شونتال Shank Chantal** عن اللغة التواصلية العفوية هي: "الكلام التلقائي المصوغ صياغة حرة في مواقف تبليغيّة طبيعية"[2].

هذا التعريف يقدّم لنا صورة واضحة للمقصود باللغة التواصلية العفوية، حيث يعطي لها ثلاث خصائص هي:

- أنّها كلام تلقائي أي عفوي من غير تصنّع.
- أنّها كلام يصاغ صياغة حرّة دون قيود تقيّده حتى يصير أقرب إلى الصنعة منه إلى الطبع.
- أنّها كلام يجري في مواقف تبليغية طبيعية أي يكون في مختلف الوضعيات التواصلية داخل المجتمع من دون أن يخصص له مقام معيّن.

وقد مثل شانك للمستوى الأوّل بحوار دار بين ثلاثة أشخاص في حالة عفوية تواصلية دون تصنع، فكانت ملاحظتهم على الشكل التالي[3]:

- كثير من الجمل لم تكتمل بنويا.

- أنّ أكثر الجمل تبدأ بحرف العطف، وتوالي الجمل التي هي معطوفة بالواو كذلك.
- أنّ حجم التعبير اللغوي في هذا الشكل أقصر منه في الشكل الثاني.
- يتناوب المتكلمون الحوار بشكل كبير جدا.
- احتوى الحوار على عدد كبير من أدوات التقوية اللغوية.
- يتوجه كثير من المتحاورين إلى بعضهم البعض بالأسلوب المباشر كثيرا.
- هناك كثير من الوحدات المعجمية لا يمكن إدراك معناها خارج الوضعية التواصلية.

وبناء على هذه الملاحظات يقدّم لنا شانك شونتالShank Chantal مجموعة من المميزات المهمة التي تتميز بها اللغة التواصلية العفوية، وهي[4]:

- أنّها مستوى لغوي يشتمل على عناصر حوارية ظاهرة تدل على الاحتكاك المباشر بين المتحاورين والاتصال التام بينهم مع دلالتها كذلك على تبادل هؤلاء المتحاورين للأدوار فيما بينهم ما يحقق مبدا المحادثة.
- أنّها مستوى لغوي يتميز بعدم الإحكام التام لجمله بنويا.
- أنّها مستوى لغوي يتميز باستعمال المقويات اللغوية بكثرة مما يدل على التفاعل بين المتحاورين وتباين ردود الأفعال.
- أنّها مستوى لغوي يكثر فيه العطف عكس المستويات الأخرى.

يقول **إبراهيم أنيس** -في بيان هذا المستوى من اللغة- أنّها اللغة التي يستعملها الناس، والتي: "يؤدون بها التافه من شؤونهم، لا يعمدون إليها عن قصد، ولا يتخيرون ألفاظها، بل يكتفون منها بتأدية الأغراض العامة في الحياة العادية"[5].

يقول جريجوري شرباتوفGregory Shqrpqtov لغة التواصل العفوي: "هي وسيلة أساسية لاتصال السكان الشفاهي في حياتهم اليومية (في البيت –في السوق –في الشارع)"[6].

فهذا المستوى اللغوي هو لغة الحياة اليومية في مختلف الوضعيات الخطابية ومختلف المواقف التواصلية، وهي على هذا تصلح لكل فرد ولكل مقام.

يقول السيد أحمد الهاشمي: "الأصل في الكلام أن يكون منثورا: لإبانته عن مقاصد النفس بوجه أوضح وكلفة أقل: وهو إمّا حديث يدور بين الناس وبعض في إصلاح شؤون المعيشة، واجتلاب ضروب المصالح والمنافع، وذلك ما يُسمى: (المحادثة) أو (لغة التخاطب)"[7].

فهو على هذا يوضح هنا مستوى التواصل العفوي وهو ما يدور بين الناس في مختلف شؤون حياتهم اليومية، ويسميه هو (المحادثة) أو (لغة التخاطب).

ومن أبرز بل أبرز من تناول هذه الموضوع من علماء اللسان العرب المحدثين هو أستاذنا البروفيسور عبد الرحمن الحاج صالح (رحمه الله تعالى) في مختلف بحوثه اللسانية، فبيّن مفهوم اللغة التواصلية العفوية ومفهوم اللغة الرسمية الانقباضية الخطابية.

يقول في بيان اللغة التواصلية العفوية: "هذا وما من لسان في الدنيا إلّا وفيه هذان المسلكان بالنسبة لمستعمليه:

- حالة انقباض المتكلم وشدّة عنايته بما يفوه به من ألفاظ وما يحدثه من صياغة وهذا تقتضيه حرمة المقام. فالمثقف العربي الغيور على لغة القرآن لا يستعمل في هذه الحال إلا الفصحى.

- حالة تبذل واسترسال وعفوية التعبير، وهذا يحصل في موضع الأُنس والاسترخاء ولا نعرف عربيا يستعمل في هذا المقام غير العامية (إلا من شذّ شذوذا كبيرا)."[8].

بهذه اتضح مفهوم اللغة التواصلية العفوية.

2- التأسيس لوجود مستويين لغويين عند العرب الفصحاء: العفوي والرسمي

قد مرّ في المسألة السابقة بيان المقصود باللغة التواصلية العفوية، وهنا نريد التأسيس لوجود مستويين لغويين عند العرب الفصحاء القدامى، هما: مستوى العفوي ومستوى الرسمي، أو مستوى التبذل والاسترسال ومستوى الانقباض والشدّة. وقد مرّ بنا بيان المستويين معا من كلام الحاج صالح (رحمه الله).

يقول الحاج صالح تأكيدا لهذه الحقيقة: "قد كان العرب في مخاطباتهم العادية يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون، ويسمى ذلك الإدراج. وجاء ذلك أيضا في القراءات القرآنية المشهورة وغيرها. وكل ذلك كان له مقابل وهو التمام والتحقيق والبيان وفي القرآن الترتيل. فهذا يدل على أنّ للعربية الفصحى مستويين –ككلّ لغة حيّة في الدنيا- التعبير الاسترسالي والتعبير الإجلالي (لحرمة المقام).[9]

"وهذان المستويان من التعبير –وهما جدّ طبيعيين- كانا موجودين بالفعل في استعمال الفصحاء السليقيين، والفرق الوحيد الذي يميّزنا عنهم هو أنّ كلا المستويين كان فصيحا مرضيا عنه إذ لم يكن إلّا وجها في أداء العربية لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية الصرفية، بل من حيث كثرة المؤونة وقلّتها، خلافا لما نحن عليه اليوم إذ قد زاغت لغة التخاطب العفوي عن كلا الوجهين: الإجلاليوالاسترسالي الفصيحين، بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية والتصريفية والتركيبية في أغلب أحوالها."[10].

يقول الحاج صالح مقررا هذه الحقيقة، وهي أنّ في اللغة العربية الفصحى مستويان لغويان، أو قل هي نوعان في الاستعمال: "**التعبير الترتيلي أو الإجلالي والتعبير الاسترسالي**.

فالأوّل تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سمّاها الجاحظ بموضع الانقباض وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب حتى يبلغ به فرط التصحيح إلى اللحن الجلي –وليس بالجلي الآن بل خفي على أكثر الناس- كإظهاره ومدّ لحركات الإعراب في مواضع الوقف وكفكّه لما يجب إدغامه وغير ذلك. ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتّصف بالحرمة كخطاب الخطيب وخطاب المذيع للناس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة، إلا من ظلم العربية فاستبدلها حتى في هذه الأماكن بلهجته العامية."[11].

فهذا المستوى اللغوي له طريقته في التأدية، ولا يعني مطلقا أنّ هل قواعد لغوية ونظام لغوي خاص، بل هو مستوى له قوانينه في الأداء لا غير أمّا القواعد والقوانين اللغوية فهي هي.

"أمّا **المستوى الاسترسالي**(الفصيح لا العامي) فهو هذا الذي تقتضيه مواضع الأنس (الجاحظ) كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام الحرمة. وهذا الخطاب العفوي غير المتكلّف قد وجد بالفعل في المخاطبات بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب الملكة بالسليقة أي دون معلم (كما هو الحال بالنسبة للعامية الآن)."[12].

هذا المستوى الذي نريد الكلام عنه في هذا البحث الذي نقدّمه بين أيديكم، وهو غير المستوى الأوّل في الأداء لا غير، أمّا من حيث قواعد اللغة ونظامها فهو هو، وهذا هو العامية الفصيحة التي كان يتداولها الناس في زمن الفصاحة الأولى وقد سمعها منهم من شافههم من العلماء القدامى واعتنوا بها أيّما عناية ودوّنوها في مختلف تصانيفهم اللغوية والنحوية.

3- المصادر اللغوية العربية القديمة التي اهتمت باللغة التواصلية العفوية :

يقول الحاج صالح في بيان حقيقة المدونة التي جمعها علماء العربية القدامى وبيان ماهيتها: "إنّ المدونة التي اختصت بها اللغة العربية وهي ما يسميها القدامى (بالمسموع) أو (السماع كاسم) هي أعظم مدوّنة لغوية شهدها تاريخ البشرية...وقد كانت تغطي شبه الجزيرة كلها في الجاهلية وكان الأخذ لما روى واشتهر عن فصحاء العرب"[13].

فاتضح بهذا أنّ المدونة التي جمعها العلماء العرب القدامى هي مدونة متسعة جدا تشمل كل عصور الفصاحة من زمن الجاهلية حتى الإسلام -إلى زمن ابن جني كما بيّنه الحاج صالح في كتابه سابق الذكر-. وهي مدونة تحتوي على الملايين من العبارات والجمل مسموعة من العرب الفصحاء، وهي على نوعين:

"- نصوص محفوظة وهي محفوظة في الصدور،

- **نصوص حرة عفوية**."[14]

والذي يهمنا هنا هي **النصوص العفوية** التي رواها العلماء المشافهين للعرب الفصحاء زمن الفصاحة السليقية، وهي مجموع العبارات والجمل التي سمعها العلماء العرب الأول زمن الفصاحة ودونوها في مختلف تصانيفهم التي تعنى بجمع كلام العرب.

"فهذه النصوص العفوية تزخر بها الحياة لأنّها تتراءى فيها ما كان يعيشه العربي من أعراب وحضر... وهذا الكلام المنثور المأخوذ من لغة التخاطب اليومي كثر مجيئه كشواهد في كتاب النحو فسيبويه يذكر منه مجموعة كبيرة جدا ويقارن بين ما يسميه (الكلام) وهو هذا الكلام المنثور من كلام العرب وبين الشعر. يقول: (سمعناهم يتكلمون به في الكلام سمعناهم يقولون: قدي من قدْ ويقولون: ألي في الألف واللام يتذكر الحارث ونحوه...)..."[15].

فهذا يبيّن بيانا لا لبس فيه أنّ العلماء العرب القدامى قد انتبهوا للفرق الجوهري بين مستوى الكلام العادي العفوي وبين مستوى الكلام الفني الرسمي الذي هو ميدان النصوص الأدبية.

ونجد هنا أنّ الحاج صالح (رحمه الله) يقدّم لنا أوّل مصدر من مصادر هذا الكلام، وهو كتاب سيبويه (الكتاب)، إذ هو أوّل كتاب وصلنا في تحليل العربية على أكمل وجه، وقبله لم يصل شيء.

يقول الحاج صالح في بيان من اهتمّ بهذا المستوى من الكلام: "ودوّن العلماء أيضا الكثير مما سمعوه من كلام العرب غير الشعراء وكانوا يُملون على تلاميذهم في دروسهم نصوصا نثرية كاملة ومختصرة ويعلقون عليها من جميع جوانبها اللغوية والدلالية والنحوية والصرفية. وهؤلاء العلماء هم أبو عمرو بن العلاء وتلاميذه الأصمعي وأبو عبيدة وأبو زيد والمفضّل الضّبّي وابن السِّكِّيت واللحياني وغيرهم."[16].

ونحن هنا نحاول التنبيه على مظان هذه هذا المستوى من الكلام، وهو مستوى الكلام العفوي العادي التواصلي، متتبعين أهمّ المصادر التي تحتوي على كثير من الأمثلة التي جمعها يصنع لغة عربية تواصلية عفوية[17]:

3-1- كتاب سيبويه:

يحتوي كتاب سيبويه على الآلاف من العبارت الحية العفوية التي سمعه هو من العرب الفصحاء أو سمعها مِنهم مَن لقيهم من العلماء قبله أو معه. والأمثلة على ذلك كثيرة جدّا، منها:

- يقول سيبويه: "فهذا عربي حسن والأوّل أعرف وأكثر"[18].
- يقول: "لأنّ أكثرهم يقول..."[19].
- يقول: "ويكون فيه الوجه في جميع لغات العرب"[20].
- يقول: "ولكنّ بعض العرب يجرّه"[21].
- يقول: "فهذا الغالب في كلام الناس"[22].
- يقول: "وزعم يونس أنّها لغة كثيرة في العرب جيدة"[23].
- يقول: "وليس في الدنيا عربي يجعلها ها هنا صفة... لا يتكلم بها العرب"[24].
- يقول: "وهذا لا يرفعه أحد"[25].
- يقول: "لا يتكلم به العرب ولا يستعمله منهم ناس كثير"[26].
- يقول: "وهو في الكلام قليل لا يكادون يتكلمون به"[27].
- يقول: "فكلّ العرب تذكره، أخبرنا بذلك يونس"[28].
- يقول: "وهذا لا يكاد يوجد في كلام العرب"[29].
- يقول: "وأكثر العرب تقول"[30].
- يقول: "في كلام العرب كلها"[31].

فهذه النقول من كتاب سيبويه تعطينا صورة واضحة عن النشاط اللغوي الذي مارسه في كتابه، فلم يكن يعتمد على النصوص المحفوظة بل تعداها إلى النصوص المسموعة من العرب سواء سمعها هو منهم أو سمعها غيره من العلماء. فهذه السماعات عن العرب يمكن أن نعتمد عليها في بناء لغة عربية تواصلية عفوية.

3-2- كتاب معاني القرآن للأخفش:

قد اعتمد الأخفش على كلام العرب الذي سمعه منهم مباشرة او سمعه منهم غيره من العلماء، ويوجد فيه مادة مهمّة يمكن البناء عليها لوضع لغة عربية تواصلية عفوية. والامثلة على هذه النقول كثيرة منها:

- يقول الأخفش: "تقول العرب"[32].
- يقول: "والعرب تقول"[33].
- يقول: "وقالت العرب"[34].
- يقول: "وناسا أو قوما من العرب يقولون"[35].
- يقول: "وبعض العرب يقول"[36].
- يقول: "وأناس يقولون"[37].

وغيرها من النصوص التي نجد فيها الاخفش يعتمد على ما سمعه عن العرب من اللغة العفوية التواصلية التخاطبية. وهي مادة صالحة لبناء لغة عربية تواصلية عفوية.

3-3- معاني القرآن للكسائي:

قد اعتمد الكسائي على كلام العرب الذي سمعه منهم مباشرة او سمعه منهم غيره من العلماء، ويوجد فيه مادة مهمّة يمكن البناء عليها لوضع لغة عربية تواصلية عفوية. والامثلة على هذه النقول كثيرة منها:

- يقول الكسائي: "سمعت أعرابيا ....وهذا كقولهم في الكلام"[38].
- يقول: "العرب تقول"[39].
- يقول: "وهذا تقوله العرب في الكلام التام"[40].
- يقول: "وناس من الحجاز يقولون"[41].
- يقول: "سمعت العرب تقول"[42].
- يقول: "سمعت أعراب عقيل وكلاب"[43].

3-4- معجم العين للخليل بن أحمد الفارهيدي:

قد اعتمد الخليل بن أحمد الفراهيدي على كلام العرب الذي سمعه منهم مباشرة أو سمعه منهم غيره من العلماء، ويوجد فيه مادة مهمّة يمكن البناء عليها لوضع لغة عربية تواصلية عفوية. والأمثلة على هذه النقول كثيرة منها:

-يقول الخليل: "ومن العرب من يقول"[44].
- يقول: "وناس يقولون"[45].
- يقول: "والعرب تقول"[46].

5-3- كتاب النوادر في اللغة لأبي زيد الأنصاري:

قد اعتمد أبو زيد على كلام العرب الذي سمعه منهم مباشرة أو سمعه منهم غيره من العلماء، ويوجد فيه مادة مهمّة يمكن البناء عليها لوضع لغة عربية تواصلية عفوية. والأمثلة على هذه النقول كثيرة منها:

- يقول أبو زيد الأنصاري: "وقال بعض العرب"[47].
- يقول: "كما تقول العرب"[48].
- يقول: "وهذا مذهب حسن كثير في الكلام"[49].
- يقول: "وهو فاشٍ في كلام العرب"[50].

4- محاولة التأسيس لقواعد لغة التواصل العفوي

يقول الحاج صالح: "إنّ اللغة إذا صارت تُكتسب الملكة فيها بالتلقين وإذا اقتصر هذا التلقين على صحة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو أنّه كذلك) واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة وعجزت حينئذ أن تعبر عمّا تعبّر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أم لغة أجنبية"[51].

4-1- القواعد العامّة المتحكّمة في التواصل العفوي:

هناك قواعد عامّة تحكم مستوى اللغة التواصلية العفوية، وهي قواعد تفرضها طبيعة هذا المستوى من حيث الاستعمال وكلفته، وهي باختصار:

4-1-1- الاقتصاد اللغوي:

وهو ظاهرة لغوية عامّة لا تختص بلغة دون لغة بل تشمل اللغات جميعها ومنها العربية، يقول رمضان عبد التواب موضحا هذه الحقيقة: "تميل اللغة في تطورها نحو السهولة والتيسير، فتحاول التخلص من الأصوات العسيرة وتستبدل بها أصواتا أخرى، لا تتطلب مجهودا عضليا كبيرا كما تحاول أن تتفادى تلك الأنظمة المعقدّة، والأنظمة المختلفة للظاهرة الواحدة، وإلى كل هذا يذهب كثير من علماء اللغة من أمثال هويتني Whiteney الذي يرى أن كل ما نكتشفه من تطور في اللغة، ليس إلّا أمثلة لنزعة اللغات إلى توفير المجهود الذي يبذل في النطق، وأنّ هناك استعدادا للاستغناء عن أجزاء الكلمات التي لا يضر الاستغناء عنها بدلالتها"[52].

وهذا الأمر كان معروفا عند العرب وله تطبيقات عدّة في كلامهم، وقد انتبه لهذا القانون علماؤنا الأوائل فعللوا به كثيرا من الظواهر اللغوية الخارجة عن أصلها.

4-1-2- التخفيف والفرق:

هذا الأصل أو القانون هو متفرع عن القانون الأول، إذ التخفيف هو وجه من أوجه الاقتصاد اللغوي، غير أنّ هذا الاقتصاد أو التخفيف ما ينبغي أن يكون هكذا بل له حدّ يصل إليه، وهو أمن اللبس، فإذا خفف الكلام حتى وصل إلى حد اللبس لم يقبل إذ الوضوح من شرط صحة الكلام.

وقد عقد سيبويه باب في مقدمات كتابه مبني على هذا القانون، يقول: "هذا باب ما يكون في اللفظ من الأعراض. اعلم أنّهم (يعني العرب) يحذفون الكلم، وإن كان أصله في الكلام غير ذلك، ويحذفون ويعوضون، ويستغنون بالشيء عن الشيء الذي أصله في كلامهم أن يُستعمل حتى يصير ساقطا."[53].

يقول ابن جني: "اعلم أنّ علل النحويين –وأعني بذلك حذّاقهم المتقنين، لا ألفافهم المستضعفين- أقرب إلى علل المتكلمين منها إلى علل المتفقهين. **وذلك أنّهم إنّما يحيلون على الحسّ، ويحتجون فيه بثقل الحال وخفّتها على النفس**، وليس كذلك حديث علل الفقه"[54].

4-2- وجوه الأداء التواصلي العفوي[55]:

للأداء اللغوي التواصلي العفوي أسس كثيرة وأوجه متعدد لكل عنصر لغوي في كل مستوى من المستويات اللغوية المختلفة صوتا أو مفردا أو تركيبا، ونحن هنا نعطي أمثلة لكلّ عنصر ومن كل مستوى من مستويات اللغة:

4-2-1- المستوى الصوتي:

ويعرض لهذا المستوى الكثير من التخفيف والاقتصاد، وللعربية الفصحى التواصلية أوجه كثيرة منها أن يجعلوا حرفا يشبه حرفا آخر إذا اجتمع مع حرف آخر مثاله:

- يقول سيبويه: "فأمّا الذي يضارع به الحرف من مخرجه فالصاد الساكنة إذا كانت بعدها دال، وذلك نحو: مصدر واصدر –الميل بالصاد إلى الزاي- وسمعنا من العرب الفصحاء يجعلونها زايا خالصة...فإن كانت في موضع الصاد وكانت ساكنة لم يجز إلا الإبدال إذا أردت التقريب، وذلك قولك في: التسدير= التزدير، وفي يسدل ثوبه = يزدل ثوبه".

- و باب الإدغام باب كبير في العربية هو من هذا السبيل، فالعرب كثيرا ما تدغم حرفا في خرف يشاكله، والأمثلة كثيرة على ذلك:

* يقولون: العنبر = العمبر، ومثل ما يجيء في الجمل قولهم: ذهبت سلمى وقد سمعت = ذهبسّلمىوقدسّمعت. وهكذا.

4-2-2- المستوى الإفرادي:

ويعرض لهذا المستوى الكثير من التخفيف والاقتصاد، وللعربية الفصحى التواصلية أوجه كثيرة منها أن يحذفوا حرفا أو أكثر مثاله:

- مثل تسهيل الهمزة: يقولون: الذئب = الذيب، البئر= البير، مؤمن = مومن.

- مثل جعل الهمزة بين بين إذ كانت مضمومة وقبلها ضمة أو كسرة مثل: هذا درهم أختك ومن عند أمّك وهو قول العرب[56]. ومثل ذلك: أَلَحمر إذا أردت أن تخفف ألف الأحمر. ومثله في المرأة = المَرَة وهكذا[57]. وقرَيْتَ الكتاب...

4-2-3- المستوى التركيبي:

ويعرض لهذا المستوى الكثير من التخفيف والاقتصاد، وللعربية الفصحى التواصلية أوجه كثيرة منها أن تقفزوا على الحركات:

ويكون ذلك باختلاس الحركة حتى لا تسمع لها صوتا، يقول سيبويه: "فأمّا الذين يشبعون فيمططون... وأمّا الذين لا يشبعون فيختلسون اختلاسا وذلك قولك: يضربها ومن مأمنك يسرعون اللفظ. ومن ثمّ قال أبو عمرو: إلى بارئكم"[58].

قال مكي المقرئ: "وعلّة من أسكن أمنّه شبّه حركات الإعراب بحركة البناء فأسكن حركة الإعراب استخفافا لتوالي الحركات، تقول العرب: أراك منتفْخا بسكون الفاء استخافا"[59].

خاتمة:

إلى هنا نقف في هذه الورقة البحثية إذ القصد التنبيه على ضرورة الاهتمام بهذه القضية وأن تولى الأهمية اللازمة من حيث البحث فيها والتأصيل لها والتقعيد لمختلف أداءاتها التواصلية. وقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- حدّدنا بدقة مفهوم مستوى اللغة العفوية التواصلية ومستوى اللغة الرسمية.
- برهنّا بالتفصيل والتدليل على وجود مستويين لغويين في اللغة العربية الفصيحة الأولى.
- بيّنا خصائص مستوى اللغة العفوية التواصلية.
- بيّنا الظواهر اللغوية التي تنتمي لمستوى اللغة العفوية التواصلية عند العرب الأُوَل.
- أسّسنا بشيء من الاختصار –فالتفصيل والاستيعاب ليس هذا مقامه- لقواعد مستوى اللغة العفوية التواصلية في اللغة العربية الفصيحة عند الفصحاء الأُوَل.
- بيّنا أنّه يتوجب النظر في تلك القواعد والقوانين لوضع قواعد لمستوى اللغة العفوية التواصلية بالتفصيل والاستيعاب لجميع المستويات اللغوية المعلومة

الإحالات:

[1]- يُنظر في بيان هذه المسألة: أطروحة دكتوراه بعنوان: منصوري، علي،2014م-2015م، خصائص لغة التّخاطب الشّفاهي العفوي -دراسة لسانية في لغة الحياة اليومية في عصر الفصاحة-،،جامعة الجزائر2، الجزائر، ص26-39.

[2]- العيد، محمد، 1990، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة –بحث في النظرية-، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع –القاهرة، مصر-، ط1، ص61.

[3]- المرجع نفسه، ص62.

[4]- المرجع نفسه، ص64-65.

[5]- أنيس،إبراهيم، 1995م،في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو –القاهرة، مصر-، ط9، ص38.

[6]- شانك شونتالShank Chantal، فبراير 1983م،خصائص لغة المخاطبة بين الفصحى والعامية، مجلة مجمع اللغة العربية – القاهرة، مصر-، العدد53، ص205.

[7]- الهاشمي، أحمد، دتا، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة التجارية الكبرى بمصر، دط، ج2ص17.

[8]- الحاج صالح، عبد الرحمن، 2007م، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر الجزائر:،ج1ص69-70.

[9]- المرجع نفسه، ج1ص64.

[10]- المرجع نفسه، ج1ص70.

[11]- المرجع نفسه، ج1ص176-177.

[12]- المرجع نفسه، ج1ص177.

[13]- الحاج صالح، عبد الرحمن، 2007م،السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر: الجزائر،ص251.

[14]- المرجع نفسه، ص252.
[15]-المرجع نفسه، ص263.
[16]- المرجع نفسه، ص264.
[17]- ينظر: منصوري، علي،خصائص لغة التّخاطب الشّفاهي العفوي –دراسة لسانية في لغة الحياة اليومية في عصر الفصاحة-، ص202-216.
[18]- سيبويه،عمرو بن عثمان،الكتاب، 1316ه-1317ه، طبعة بولاق، ج1ص78.
[19]- المرجع نفسه، ج1ص121.
[20]- المرجع نفسه، ج1ص194.
[21]- المرجعن فسه، ج1ص217.
[22]- المرجع نفسه، ج1ص314.
[23]- المرجع نفسه، ج1ص242.
[24]- المرجع نفسه، ج1ص395.
[25]- المرجع نفسه، ج1ص398.
[26]- المرجع نفسه، ج1ص462.
[27]- المرجع نفسه، ج1ص452.
[28]- المرجع نفسه، ج2ص35.
[29]- المرجع نفسه، ج2ص232.
[30]- المرجع نفسه، ج2ص249.
[31]- المرجع نفسه، ج2ص253.
[32]- الأخفش سعيد بن مسعدة، 1411ه/1999م،معاني القرآن، تحق: هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي –القاهرة، مصر-، ط1، ج1ص270.
[33]- المرجع نفسه، ج1ص376.
[34]- المرجع نفسه، ج1ص175.
[35]- المرجع نفسه، ج1ص320.
[36]- المرجع نفسه، ج2ص569.
[37]- المرجع نفسه، ج1ص274.
[38]- الكسائي، علي بن حمزة، معاني القرآن، 1998م، أعاد بناءه وقدّم له: عيسى شحادة عيسى، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة-، دط، ص65.
[39]- المرجع نفسه، ص82ص250.
[40]- المرجع نفسه، ص122.
[41]- المرجع نفسه، ص162.
[42]- المرجع نفسه، ص203وص250.
[43]- المرجع نفسه، ص258.
[44]- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، 1424ه/2003م،معجم العين، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية –بيروت، لبنان-،ط1، ج1ص53.
[45]- المرجع نفسه، ج1ص105.
[46]- المرجع نفسه، ج1ص317.
[47]- الأنصاري، أبو زيد، 1401ه/1981م،النوادر في اللغة، دار الشروق –القاهرة، ط1، ص146.
[48]- المرجع نفسه، ص149.
[49]- المرجع نفسه، ص227.
[50]- المرجع نفسه، ص428.
[51]- الحاج صالح، عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1ص68.

[52]- عبد التواب، رمضان، 1410ه/1990م،التطور اللغوي: مظاهره علله وقوانينه، مكتبة الخانجي –القاهرة، مصر-، ط2، ص75.

[53]- سيبويه، عمرو بن عثمان،الكتاب، ج1ص8.

[54]- ابن جني عثمان أبو الفتح، 1990م،الخصائص، تحق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة –بغداد-، دط، ج1ص49.

[55]- يُنظر :الحاج صالح، عبد الرحمن،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص76-80، منصوري، علي،لغة التّخاطب الشّفاهي العفوي –دراسة لسانية في لغة الحياة اليومية في عصر الفصاحة-، ص234-292.

[56]- سيبويه، عمرو بن عثمان،الكتاب، ج2ص164.

[57]- المرجع نفسه، ج2ص65.

[58]- المرجع نفسه، ج2ص297.

[59]- القيسي، مكي بن أبي طالب، 1980/1977، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، تحق: محي الدين رمضان، مطبعة الترقي –دمشق-، دط، ص241.

المراجع:

- الأخفش، سعيد بن مسعدة،1411ه/1999م، معاني القرآن، تحق: هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي –القاهرة، مصر-، ط1.
- الأنصاري، أبو زيد، 1401ه/1981م، النوادر في اللغة، دار الشروق –القاهرة، ط1.
- أنيس، إبراهيم، 1995م، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو –القاهرة، مصر-، ط9.
- ابن جني، عثمان أبو الفتح،1990م، الخصائص، تحق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة –بغداد-، دط.
- الحاج صالح، عبد الرحمن، 2007م، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر.
- الحاج صالح، عبد الرحمن، 2007م، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر.
- سيبويه، عمرو بن عثمان، 1316ه-1317ه، الكتاب، طبعة بولاق.
-شرباتوف،جريجوري، فبراير 1983م،خصائص لغة المخاطبة بين الفصحى والعامية، مجلة مجمع اللغة العربية–القاهرة، مصر-، العدد53.
- عبد التواب، رمضان،1410ه/1990م، التطور اللغوي: مظاهره علله وقوانينه، مكتبة الخانجي –القاهرة، مصر-، ط2.
- العيد، محمد، 1990م، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة –بحث في النظرية-، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع –القاهرة، مصر- ، ط1.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، 1424ه/2003م ، معجم العين، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية –بيروت، لبنان-،ط1.
- القيسي، مكي بن أبي طالب، 1980/1977م، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، تحق: محي الدين رمضان، مطبعة الترقي –دمشق-، دط.
- الكسائي، علي بن حمزة، 1998م، معاني القرآن، أعاد بناءه وقدّم له: عيسى شحادة عيسى، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة-، دط.
- منصوري، علي،2014م-2015م، خصائص لغة التّخاطب الشّفاهي العفوي –دراسة لسانية في لغة الحياة اليومية في عصر الفصاحة-، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- الهاشمي، أحمد،دتا، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة التجارية الكبرى بمصر، دط.

Review: Applied Linguistics **ISSN : 2588-1566** **Pages : 109-117**

Volume: 06 **Number: 02** **Year: 2022**

Teaching ESP via Instructive Media: a Complementary Structure

Dr. Fatima Yahia*
Ghardaia University, Algeria
yahia.fatima@univ-ghardaia.dz

Received : 07/05/2022	accepted: 16/05/2022

Abstract:

Due to the advancement of the means of communication and technology, TEFL has witnessed sharp progress at the level of teaching materials. Instructive media (or audio-visual instruction) is considered among the most effective tools of developing the learners' language skills in the FL classroom. Television, radio, video systems, recorded tapes, overhead projectors, and other teaching materials can encourage them to take part in the learning situation. English for Specific Purposes (ESP) as a complex, extensive, and intensified domain needs necessarily these materials as a support to facilitate the teaching/learning process: technical words of each speciality could be easily acquired by the learners if they were able to activate their aural and visual senses via pictures, videos, and the computer. Multimedia facilities can also provide teachers with the opportunity to vary their teaching methods and techniques. In the light of this, this article deals with the problematic of how EFL teachers/learners can exploit effectively visual materials in the ESP classroom. It also aims at raising the Algerian university teachers' awareness of the importance of these means for improving the language skills of their students.

Keywords: ESP (English for Specific Purposes), instructive media, technology, television, radio, video systems

Introduction :

Teaching English for non-native speakers is not an easy task. The process can be more difficult in the case of ESP classroom because the EFL students are in contact with new technical terms of a new speciality. Here, the teachers have to be familiar with the specialized courses in addition to the vocabulary and the target language different contexts. To achieve this goal, the ESP classroom needs to be supported by various and novel teaching materials: the audio-visual aids can ensure a successful teaching/learning atmosphere as the learners can see and hear the technical terms that can be easily stored in their minds due to the stimulation of their aural/visual senses.

In the light of this, the present paper raises the following problematic: how can EFL teachers/learners exploit effectively visual materials in the ESP classroom? So, the sub-questions below are dealt with:

1. What is visual instruction and its relation with TEFL?
2. Are visual materials beneficial in the ESP classroom?
3. How can visual materials be integrated in the ESP classroom?

To answer these questions, the following points can be hypothesized:

*The corresponding author: Dr. Fatima Yahia

1. Visual instruction provides a support to the TEFL context.
2. Visual materials can be effective in the ESP classroom.
3. Visual materials can be used via adopting the various teaching methods.

This paper aims at highlighting the importance of instructive media in teaching languages, especially English. It also raises the teachers' awareness of the necessity to integrate these materials in their classrooms. Hence, in this article, the visual instruction, with all its types of materials, and ESP are defined. Also, relationship between visual instruction, TEFL, and ESP is highlighted in details. Furthermore, the successful techniques of using them are explained.

1- What is Instructive Media?

"Audio-visual aids," "audio-visual material," "interactive media," "audio-visual media," "communication technology," "educational" or "instructive media," "multimedia facilities," "multimedia technology," and "audiovisual instruction" are terms related to the use of audio-visual materials in teaching FL. The terms differ, but they are closely related.

In the widest sense of the term, audio-visual techniques include everything used in teaching except the textbook. There is first, the real experience of the child, which may appeal to all five senses. Then, there is the contrived experience– models, objects, exhibits, pictures, charts, etc. – which is largely used in school. In this category might be included demonstrations in the classroom and tips outside of school. In a more limited sense, however, one can think of "audio-visual" as designating those devices, techniques, and materials which appeal directly to the ear and eye of the learner. The simpler ones, in everyday use in the classroom, consist of pictures, charts, diagrams, and maps. The more elaborate ones are the phonograph record, radio, the tape recorder, the motion picture, various types of films, and television. Different combinations of the mechanical devices in one unit constitute the laboratory[1].

Using technology as a supplementary tool to support learning among students is a teaching strategy that continues to gain popularity today. Recently, audio-visual aids have been considered among the most effective tools of transmitting ideas and experiences in the FL classroom. Illustrations in books and in wall charts were utilized, generations ago, by teachers to present human activities and socio-cultural environments. Pictures, both singly and in series, were also used to teach the meaning of structural items and patterns.

The purpose behind this is to facilitate conveying meaning as an alternative to restoring translation, definition, and description via relating FL learning to context and via establishing a direct association between language and image. Hence, technology has provided education with useful aids that can serve to enhance the teaching/learning process. Television, radio, video systems, recorded tapes, overhead projectors, and other teaching materials encourage the learners to take part in the learning situation.

FL students can benefit from many type of visual material—display cases, posters, flannel boards, wall charts, books, flashcards, overhead transparencies, television, chalkboards, flip charts, handouts, still pictures, filmstrips, slides, films, models, and teaching machines. The still or flat picture can prove to be a rich resource in the FL classroom. This type of material can easily be obtained from magazines, newspapers, books, catalogs, calendars, posters, advertisements, coloring books, comic books, postcards, prints, and travel brochures. It may be commercially made or made by the teacher or student. Teachers can create picture files from which they can readily select the visual material to fit a particular need[2].

Instructors are currently using various forms of technology to help improve understanding of their course content. Trends in technology have indeed altered the educational landscape and have caused changes in the way courses are developed and delivered. Although Smith & Ayers (2006) are of the view that technology hinders learning, contrary findings on this topic suggest that when used appropriately, technology helps enhance various aspects of learning[3].

One area in which the effects of technology integration have been realized is in the education of students learning English as a second language (ESL). A report from the National Center for ESL Literacy Education discussed how some professionals use technology such as audio and video tapes, cameras, overhead projectors and software programs to enrich their instructional activities. Empirical research conducted to examine the influence of this approach showed that the use of technology helped motivate ESL learners to develop strategies for successful learning.

Although the findings from past studies have demonstrated that technology usage may lead to positive learner experiences in ESL classrooms, it must be pointed out that most of the studies were conducted in situations where simplified materials designed for ESL learners was used. The question still remains as to whether this trend will persist when literature is included in the ESL curriculum.

Audio-visual materials are defined as those, which help in completing the triangular process of learning, i.e. motivation, classification and stimulation: because of them, the learning process may be encouraged or carried on through the sense of hearing, or sense of sight.. So, they represent any device, which can be used to make the learning experience more concentrate, more realistic, and more. According to De Kieffer (1965), audio-visual aids refer to *"Experiences and devices used in a teaching situation which employ the use of sight and/or sound."*[4]

Language learning is a complex process: in this process, language teachers can't be far away from technology, which is the application of scientific knowledge to practical tasks by organizations that involve people and machines. It is a fact that technology cannot be separated from society. Machines have social origins and they emerge from the needs of society. Therefore, teachers need technologies relevant to the teaching learning situation. If the educationalists want children to be technologically equipped, all the changes and preparations ought to be done within the curriculum, school, architecture, teaching organization and finance.

It is a well-known fact that audio-visual materials are a great help in stimulating and facilitating the learning of a FL. According to Wright (1976), many media and many styles of visual presentation are useful to the language learner. That is to say, all audio-visual materials have positive contributions to language learning as long as they are used at the right time, in the right place. In language learning and teaching process, the learner uses his eyes as well as his ears; but his eyes are basic in learning. Rivers (1981) claims that this contributes to the understanding of another culture by providing vicarious contact with speakers of the language through both audio and visual means[5].

It is a fact that most students who have taken English courses formally remain insufficient in the ability to use the language and to understand its use, in normal communication, whether in the spoken or the written mode. The problem arises not from the methodology itself but from the misuse or incomplete use of it. That is to say, teachers still evaluate student performance according to the sentence structure and situational settings. In addition, teachers have to take into consideration their performances in terms of

communicative acts. But this not necessarily means that teachers should pay full attention to only communicative acts in the preparation and presentation of language teaching materials.

In recent years, the use of video in English classes has grown rapidly as a result of the increasing emphasis on communicative techniques. Being a rich and valuable resource, video is well-liked by both students and teachers. Students like it because video presentations are interesting, challenging, and stimulating to watch. Video shows them how people behave in the culture whose language they are learning by bringing into the classroom a wide range of communicative situations.

Another important factor for teachers that makes it more interesting and enjoyable is that it helps to promote comprehension. We know that deficiencies in vocabulary can make even a simple task very difficult for our students. Video makes meaning clearer by illustrating relationships in a way that is not possible with words, which proves a well-known saying that a picture is worth thousand words. Two minutes of video can provide an hour of classroom work, or it can be used to introduce a range of activity for five minutes. A ten-minute programme can be useful for more advanced students. Less advanced students may wish something much shorter because their limited command of the language also limits their attention span[6].

It is obvious that non-native speakers of a language rely more heavily on visual clues to support their understanding and there is no doubt that video is an obvious medium for helping learners to interpret the visual clues effectively. According to a research, language teachers like video because it motivates learners, brings the real world into the classroom, contextualizes language naturally and enables learners to experience authentic language in a controlled environment. Moreover, in this issue, Arthur (1999) claims that video can give students realistic models to imitate for role-play; can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability[7].

Video with its great advantage provides authentic language input. Movies and TV programmes are made for native speakers, so in that sense video provides authentic language input. That is to say, it is obvious that the practical implications of video in the classroom in any classroom environment it can easily be used; teacher can step in the process whenever he wishes; he can stop, start and rewind to repeat it for several times where necessary. Any selected short sequence from the programme can be utilized for intensive study.

To pay special attention to a particular point in the programme it is possible to run in slow motion or at half speed or without sound. Besides, the learner can concentrate on the language in detail and interpret what has been said, repeat it, predict the reply and so on. The learner can also concentrate in detail on visual clues to meaning such as facial expression, dress, gesture, posture and on details of the environment. Even without hearing the language spoken clues to meaning can be picked up from the vision alone. Using visual clues to meaning in order to enhance learning is an important part of video methodology[8].

The other point that should be focused is that in FL to interpret attitude is very difficult owing to the fact that the listener concentrates himself on the verbal message, not the visual clues to meaning. Video gives the students practice in concluding attitudes. The rhythmic hand and arm movements, head nods, head gestures are related to the structure of the message. Moreover, the students have a general idea of the culture of the target language. It may be enjoyable for the learners to have something different for language learning apart from the course books and cassettes for listening[9].

2- The Audio-visual Materials in the ESP Classroom:

English for Specific Purposes (ESP) describes language programmes designed for groups or individuals who are learning with an identifiable purpose and clearly specifiable needs. According to Johns and Price-Machida's (2001), it is a movement based on the proposition that all language teaching should be tailored to the specific learning and language use needs of identified groups of students - and also sensitive to the sociocultural contexts in which these students will be using English[10].

ESP is goal directed in nature. It is based on needs analysis, and it is discipline and context-specific. ESP builds on language and skills of specific disciplines. Also, it is adults-centered and involves homogenous learners. ESP is aimed at all four language skills. In addition, it follows a distinct methodology.

The term "variety" in ESP, refers to registers of language use, such as English in banking, English in medicine, English in academic settings, and everyday conversation. According to Bloor and Bloor (1986), there are two perspectives on the term "language for specific purposes." One is that a specific-purpose language is based on and extends from a basic core of general language (the common core plus). The second is that all language exists as one variety or another and that there is no basic core (general-purpose) language[11].

So, all these varieties in ESP need an eclectic teacher who is able to choose his/her teaching materials that can facilitate the process of FL teaching/learning. Visual aids can be an effective support to textbooks in teaching ESP courses. Here, the learners can visualize and listen to the specific terms related to any domain so that they would be able to easily remember them.

In other words, television, radio, video systems, recorded tapes, overhead projectors, and other teaching materials encourage the learners to take part in the learning situation. ESP as a complex, extensive, and intensified domain needs necessarily these materials as a support to facilitate learning FL: technical words of each specific branch could be easily acquired by the learners if they were able to activate their aural and visual senses via pictures, videos, and so on. Multimedia facilities can also provide teachers with the opportunity of varying their teaching methods and techniques.

Salvadores *et al*. (date unknown) believe that audio-visual instruction ensures motivation, interaction, improvement of messages (combination of sounds and images), facing the students all the time, oral communication enhancement, cultural background exchanges, reusable materials, classroom time saving, promotion of learner-centered systems[12].

Tuttle (1975) and Aukstakalnis and Mott (1996) think that attractive visual materials, whether still or flat graphics, can be a rich resource for ESL learners. They add that one of the greatest challenges facing educators is to present foreign concepts to L2 learners in forms that achieve clarity and understanding[13].

Radio and TV are considered as the main part of teaching FL. The novelty of sound radio lays not so much in the fact that it created its own appropriate forms of presentation, as that it possessed practically unlimited possibilities for the diffusion of its message due to communication through electronic radiation. Its primary feature is its "ubiquity," i.e., the omnipresence of its broadcasts, whether in the form of original radio programmes or of

concert relays. Hence, the main feature here is its reception at the greatest possible number of places simultaneously. The TV screen is characterized by an adaptability which is unlimited. This is why it is the richest and most versatile of the mass media when it comes to presenting a photographic and auditory picture and interpretation of the universe[14].

So, the basis of all learning is experience. The best way for effective learning is to provide firsthand experience like showing real objects, e.g., chair, table, boy, apple, etc. But you cannot be all the real things in to the classroom. The teacher would like to tell the students about distant lands, deserts, wild animals or events which happened in the past. To make these experiences near reality, he/she need the help of visual aids like flash-cards, charts, diagrams, maps, the globe, pictures, masks and puppets. With the advancement of technology in the field of education, we are now able to get video cassettes which provide great support to classroom teaching.

However, the teacher must remember that a mere collection of audio-visual aids cannot make teaching effective and meaningful. They are only aids and not a substitute for the teacher. We should know what material is available and when and how it is to be used. While using audio-visual aids, teachers should make the best use of the things available in the classroom or things that are available in the locality. To teach effectively and for effective communication teachers need to seek the help of audiovisual-aids.

Film was widely used in many different fields, such as science, literature and foreign teaching. In the western countries, a lot of linguists have paid more attention to this audio-visual method and studied it, which connects sound with pictures. This teaching method is very helpful and useful for beginners to understand language skills and to remember contexts or new and complex patterns and words. Many FL teachers using the audio-lingual method have wished for some improvement or modification of the accepted methodology. Although teachers find the memorization and pattern practice exercises useful for the early stages, they feel a need to build a bridge from those highly structured activities to the freer, more creative use of the language at the intermediate and advanced levels[15].

Teaching ESP using video clips can be beneficial for students. Firstly, video can give students realistic models to imitate for role-play and they can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability. Moreover, it is stated that only 7% of information is sent through words; the remaining 93% of communication is non-verbal. Swan (1996-1997) proposed videos display a range of verbal and non-verbal behaviors that may make the material more meaningful to learners.

Likewise, Gower, Phillips, and Walters (2005) stated that additional information, provided by facial expressions, gestures, and physical backgrounds, makes the material easy to understand. In addition, when watching videos, learners can become more inquisitive and intellectually stimulated. Videos are also useful for group work, for tasks from which learners can apply appropriately what they have learned with higher cognition skills. EFL learners can enrich their knowledge of culture when viewing authentic communication among native speakers. Generally, video clips are a useful medium to help expose learners to the target language, from which many aspects of the language, including conversational strategies, could be acquired efficiently[16].

Film, radio and television are usually discussed under the heading of the customary educational and teaching aids, i.e., on the same level as abaci, wall maps, sand trays or sets of pictures, for the reason that films and tape recordings can be used in education in a way similar to the projection of slides. However, to lump them together with the traditional aids

is to mistake completely their true importance and to ignore the social and psychological value of mass media in present-day civilization. A revision of thinking about modern mass media is needed. Far from existing somewhere on the fringes of modern educational thought, they are right at the center.

Television, for example, is not just an alternative method of demonstration, but an independent and organically complete educational institution, like the school itself. It should be regarded as such and not simply as a vehicle for entertainment, political propaganda or commercial advertising. Educational subject- matter of the most varied kind falls within its range to a far greater extent than is generally realized. It is significant that most television organizations are themselves aware of this.

So, FL teachers have always been ahead of the curve in integrating technology in FL instruction and learning, seeing the benefits of technology even without an extant research database to confirm their judgment. The number of computer applications, communications technologies, and sheer volume of offerings on the Internet has grown at an amazing rate over the past 15 years, and many FL educators, heeding instinct, common sense, and anecdotal information, have embraced these new technologies as useful instructional tools. There is, however, a small but increasingly vocal cadre of second language acquisition researchers who question whether the use of new technologies in language instruction furthers second language acquisition.

Teaching FL with video can be learner-centered and teacher-centered at the same time. The former is a criterion that enables the student to watch the video individually whenever needed out of the class: he/she can concentrate on the language in detail and interpret what has been said, repeat it, and predict the reply. The learner can also concentrate deeply on visual clues to meaning, such as facial expression, dress, gesture, posture, and on details of the environment. Even without hearing the language spoken, clues of meaning can be picked up from the vision alone. The latter means that the teacher is responsible for preparing and selecting the appropriate video contents that suit his/her objectives, the students age, and the learning situation.

Thus, the teacher role is very important in teaching with video. He/she can be a controller, an assessor, an organizer, a prompter and a participant as well: as a controller and an organizer, he/she controls what the learners must do, and decides when they speak and watching the video film. Also, at the end of the activity, the teacher can evaluate the learner‘s outputs. Moreover, he/she can act as a prompter by encouraging the learners to participate when he/she remarks a silence viewing among them as a sign of being confused about what to do next. Furthermore, the teacher participates in the activities presentation while teaching the FL. He knows about all the details of the materials which help the learners feel comfort and facilitate learning. As a result, He/she must be familiar with the video materials before they are used in class, and develop a plan for each video unit to encourage active viewing.[17]

When watching video films, the students should be active not like passive TV viewers. That is to say, the teacher should encourage the learners to watch the films actively via using the supplementary materials, such as worksheets prepared by him or supplied with the films. They should participate in the activities; they can themselves set up some projects in the TL by recording their own activities as speaking, interviewing, reporting, etc[18].

Hence, integrating visual materials in the ESP classroom can be adapted to any teaching method. For example, in the case of the “Audiolingual Method,” the teacher can make the

students listen to recordings of technical words related to a given speciality where they can listen and repeat. For "Communicative Language Teaching" (CLT), videos are very useful where dialogues about a given topic related to a specific branch, especially medicine or economy, can be displayed and the students role is to analyze and to discuss their contents either in pairs or groups.

The use of visual materials can also be useful after the class sessions through homework tasks where the learners can get copies of the videos or the recordings. Here, the teacher can exploit the role of technology where the students can send their tasks via emails. The teachers assessment can also be provided via specific videos or pictures of the topic. Hence, audio-visual materials can be adapted to any teaching method or context.

Conclusion:

To conclude, via the visual instruction, ESP teachers can vary their teaching materials instead of depending on the textbook only. However, they have to select them according to the age and the level of the learners. Visual materials can provide the teacher with the opportunity of being creative in designing his/her lessons. Here, the teacher needs to be eclectic via deciding the appropriate material related to each course contents and to the studied specialty of course.

With the rapid growth of technology, the teaching profession can allow the possibility of developing the processes of teaching and evaluation. Since scholars emphasis that learning to speak a FL is important, this has led to the wide use of mechanical devices for recording and producing sound. Depending on such aids has affected the teaching methods and the way of thinking about the nature of language itself. So, the Algerian teachers at the university have to be familiar with the use of these materials for teaching ESP.

Footnotes :

[1] Huebener, T. (1965). *How to Teach Foreign Languages Effectively*. New York: New York University Press, (p. 132-33)

[2]Tuttle, H.G. (1975). Using Visual Materials in the Foreign Language Classroom. *Learning Resources*,2(5), 9

[3] Traore, M. and Kyei-Blankson, L.K. (2011). Using Literature and Multiple Technologies in ESL Instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 561-62

[4] Erben, T., Sarieva, I. and Zoran, A. (2008*). Guiding Principles: Second Language Acquisition, Instructional Technology, and the Constructivist Framework*. Retrieved in December 2015 from http://www.eyeoneducation.com/bookstore/client/client_pages/samplechapters/7069-3.pdf, (p.02)

[5] Cakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67

[6] ibid (p.68)

[7] ibid

[8] Ibid (p.69)

[9] Huebener, T. (1967). *Audio-visual Techniques in Teaching Foreign Languages*. New York: New York University Press, (p. 32)

[10] Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specifi c Purposes*. London: SAGE Publications, (p.08)

[11] Ibid (p.15)

[12] Salvadores, C., Torrecillas, J. and Trujillo, F. (date unknown). *Materials and Resources for ELT*. Retrieved in November 2014 from C:\Users\BENYAHIA\Downloads\Documents\resources.pdf, (p.09)

[13] Faris, S. E. (2002). *The Impact of a Language Learning Context on Chinese Students Learning English*. Retrieved in March 2016 from

http://wvuscholar.wvu.edu:8881//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS82Mzk5.pdf, (p.22)

[14] Heimann, P. (1963). *Film, Radio and Television as Educational Forces in Modern Civilization*. Retrieved in October 2015 from www.ipedr.com/vol68/003-ICLLL2013-A00010.pdf, (p.07)

[15] Ibid (p.16)

[16] Mai, L.T.T, and Nguyet, N.T.M. (2012). *Teaching Conversational Strategies Through Video Clips*. Retrieved in June 2014 from http://www.camtesol.org/Download/LEiA_Vol3_Iss1_2012/LEiA_V3_I1_04_Nguyet_Mai_Teaching_Conversational_Strategies_Through_Video_Clips.pdf, (pp. 33-34)

[17] Cakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 69

[18] Ibid

Bibliography:

- Cakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specifi c Purposes*. London: SAGE Publications
- Erben, T., Sarieva, I. and Zoran, A. (2008*). Guiding Principles: Second Language Acquisition, Instructional Technology, and the Constructivist Framework*. Retrieved in December 2015 from http://www.eyeoneducation.com/bookstore/client/client_pages/samplechapters/7069-3.pdf
- Faris, S. E. (2002). *The Impact of a Language Learning Context on Chinese Students Learning English*. Retrieved in March 2016 from http://wvuscholar.wvu.edu:8881//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS82Mzk5.pdf
- Heimann, P. (1963). *Film, Radio and Television as Educational Forces in Modern Civilization*. Retrieved in October 2015 from www.ipedr.com/vol68/003-ICLLL2013-A00010.pdf
- Huebener, T. (1965). *How to Teach Foreign Languages Effectively*. New York: New York University Press
- Huebener, T. (1967). *Audio-visual Techniques in Teaching Foreign Languages*. New York: New York University Press
- Mai, L.T.T, and Nguyet, N.T.M. (2012). *Teaching Conversational Strategies Through Video Clips*. Retrieved in June 2014 from
- http://www.camtesol.org/Download/LEiA_Vol3_Iss1_2012/LEiA_V3_I1_04_Nguyet_Mai_Teaching_Conversational_Strategies_Through_Video_Clips.pdf
- Salvadores, C., Torrecillas, J. and Trujillo, F. (date unknown). *Materials and Resources for ELT*. Retrieved in November 2014 from
- C:\Users\BENYAHIA\Downloads\Documents\resources.pdf
- Traore, M. and Kyei-Blankson, L.K. (2011). Using Literature and Multiple Technologies in ESL Instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 561-68
- Tuttle, H.G. (1975). Using Visual Materials in the Foreign Language Classroom. *Learning Resources*,2(5), 9-13

Review: Applied Linguistics **ISSN : 2588-1566** **Pages 118-127**

Volume: 06 **Number: 02** **Year: 2022**

Integrating Critical Discourse Analysis in Teaching Literary Texts to Algerian EFL learners: A Practical Guide

YOUSFI Nabila*
University of Algiers 2
Yousfinabila99@gmail.com

BOUZAR Siham
University of Algiers 2
siham_bouzar@hotmail.com

Received : 28/04/2022	accepted: 18/05/2022

Abstract:

Teaching literature to EFL learners has always been a frustrating area for teachers and learners, especially because it requires a thoroughgoing analysis of the text's linguistic, social, political, and cultural attributes. Interestingly enough, Critical Discourse Analysis (CDA), an approach to text analysis, has emerged to elucidate the relations existing between language, power, and ideology. Incorporating CDA in literature classes allows learners to think critically about the functions of the authors' linguistic choices and the way discourse influences and is influenced by society. This paper provides a theoretical account of CDA and teaching literature to Algerian learners and introduces some implications, guidelines, and activities on how to implement CDA when teaching literature in EFL classes.

Keywords: Teaching literature, Critical Discourse Analysis, activities, guidelines

Introduction :

Teaching literature is becoming a strenuous task due to the complex nature of the literary texts that Algerian learners are supposed to read, analyze, interpret, and evaluate. Learners find themselves in the midst of an endless journey of emotional, psychological, and imaginary experiences, all conveyed through some lexical and syntactic patterns that require critical handling. Worse yet, EFL learners fail to link the textual product to its social, cultural, and ideological context, and they end up hating the subject or resorting to some superficial readings about the work's summary, themes, and characters. To overcome such challenges, teachers can always integrate some language-based approaches when teaching literature. Examples include stylistics, discourse analysis, and critical discourse analysis.

EFL learners in Algerian universities are exposed to literature and CDA separately. Therefore, they are unable to detect the role of language in construing social institutions or uncovering ideology and power relations embedded in literary texts. The selection of this topic is incentivized by Algerian learners' tendency to make superficial analyses of literary texts disregarding the linguistic workings of those texts. EFL teachers of literature have contributed to aggravate the situation through the excessive dependence on content-based, theme-oriented approaches to teaching literature. Even the activities provided in classes of literature tend to be unoriginal, frustrating, and demotivating.

This article aims at providing some guidelines for EFL teachers on how to integrate CDA in EFL classes through displaying some exemplary literary texts that are part of the learners' syllabus of literature. Passages are extracted from Joseph Conrad's *Heart of Darkness* that is selected based on the existing racial relations and from Virginia Woolf's *A*

*The corresponding author: YOUSFI Nabila

Room of One's Own as a means to illustrate gender power relations in the British society. Suggesting the integration of CDA in classes of literature does not imply that teachers cannot employ other methods when approaching literary texts; EFL teachers can always combine two or more approaches whenever the context dictates this eclecticism.

1- The Status Quo of Teaching Literature in Algerian EFL Classes

Researchers' interest in the way literature is taught in Algerian classes is not arbitrary. It is the outcome of an overall dissatisfaction with the learners' ill impression about the subject. This negative attitude is, in turn, the upshot of the linguistic, cultural, and personal challenges faced by learners as well as the conventional approaches applied by teachers.

1-1 Challenges of Teaching Literature to Algerian EFL Learners

Research about teaching literature in EFL contexts has gained wide currency in different parts of the world, and the Algerian classrooms are no exception. According to Kheladi, the most common problem that Algerian teachers encounter when approaching literary texts is learners' poor language proficiency, which, according to teachers, is getting worse every year despite the reforms introduced by the Ministry of National Education[1]. Learners find themselves unable to decode what authors intend to transmit through their discourse. This does not relate only to grammatical and lexical knowledge but also to pragmatic and critical thinking skills. Therefore, as Amaria notes, a limited language ability would hinder the process of interpreting the writer's linguistic choices as well as the text's gist and its cultural and ideological constituents.[2]

This unfamiliarity with literary discourse has engendered another challenge for EFL teachers and learners in Algeria, which is the lack of interest in literature. Algerian learners consider literature frustrating due to its discursive peculiarities that are, according to them, very intricate[3]. Besides, the emerging digital generations spend less time reading due to the digital habits they acquired, which induced laziness to read and take pleasure in books. due to the crippling dependence on the new technologies, learners are losing focus, patience, and interest, which is all that reading and literature demand. Another aspect that prompted learners' frustration in literary classes is the teacher-centered approaches that do not leave any space for creativity[4].

The third problem is linked to the cultural dimensions of the literary text. Learners fail to understand the way social, cultural, and historical background can contribute to the understanding of the literary work. Besides, some ideological, socio-cultural, and political factors can also contribute to the learners' misapprehension of the literary texts they have in class. In cases when literary texts are culturally dense, teachers should not make learners feel that they are outsiders[5]. Learners should understand that the literary texts with which they are provided are not only sources of information, but they include the author's perspectives, ideas, and ideologies regarding a given topic[6].

In addition to the three above-stated factors, one can name further challenges that Algerian teachers and researchers have encountered in their literature classes. These include the lack of sources at the university's library (especially those of interest to learners), the insufficient time dedicated to literature classes, and teachers' inability to do appropriate selection of the content to be introduced to learners[7].

1-2 Approaches Employed by Algerian Teachers in Literature Classes

EFL teachers employ various approaches to teaching literature, most of which are content-based and traditional teacher-centered practices. In the Algerian context, the most predominant approach to teaching literature in EFL classes is named the transmissive approach. The latter dictates that the teacher is the sole source of knowledge whose duty is

to impart pieces of information to students. Therefore, learners are only required to memorize facts linked to some literary movements and their corresponding historical backgrounds in addition to some literary genres and figures. The studies conducted by some Algerian researchers revealed that this traditional approach failed to engage students with the course due to the heavy dependence on lecturing about literature, and hence, the teachers' interpretations are to be taken for granted. This factor would also contribute to lowering learners' motivation about the course[8].

According to some research papers that investigated the main approaches employed by Algerian teachers to teach literature in EFL classes, the cultural approach stands out as the most popular of them all. This approach is known to be informative and teacher- centered par excellence as it dictates that teachers present their lessons through addressing some questions pertinent to the work's summary, characters, and main themes. The obvious outcomes of such practices are luck of discussion, luck of interest, and a monotonous atmosphere[9].

Taken into regard the elements being mentioned, a shift towards a more dialogic and integrated mode of teaching literature is foundational. Doing so, learners would be more critical, more interactive, and more linguistically and culturally competent[10]. Integrating Critical Discourse Analysis in classes of literature can be one solution to which teachers may resort to ensure a more comprehensive understanding of the course.

2- Critical Discourse Analysis in EFL Contexts

The implementation of language-based approaches in classes of literature is becoming rudimentary, especially due to the multitude of the linguistic and ideological challenges faced by EFL learners. Critical Discourse Analysis is a typical example of these approaches as it enables one to analyze a text at different levels: linguistic, discursive, and ideological.

2-1 An Overview of Critical Discourse Analysis

The definitions attributed to critical discourse analysis, as an independent research paradigm, differ according to the stance, interest, and objectives of the individual researcher or of the scope within which CDA is employed. According to Fairclough et al., CDA is a "problem-oriented interdisciplinary research movement, subsuming a variety of approaches, each with different theoretical models, research methods and agenda"[11]. However, most of the provided definitions seem to agree on two essential elements: a political interest in ideology and a particular inclination to identify the ways these ideologies and power relations are executed through discourse. Van Dijk describes the relationship between language, power, and ideology in his definition of CDA as follows:

> Critical Discourse Analysis (CDA) is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by a text and talk in the social and political context. […] [C]ritical discourse analysts take explicit position, and thus want to understand, expose, and ultimately resist social inequality[12].

Van Dijk stresses the idea that social patterns, such as power abuse, dominance, and inequality are maintained through discourses, and that language is implicated in issues of ideology and power. Hence, the main task of CDA is to bring to light these issues through the analysis of language.

CDA, as a paradigm instituted to investigate the relationships that bind language, power, and ideology, was propelled into the linguistic scene in the 1970s. Its origins are rooted in the school of Critical Linguistics, which marked linguists' interest in topics focusing on language use as well as power and social hierarchy in social institutions[13]. Critical Linguistics derives its central principles from the Hallidayan theory of Systemic Functional Linguistics (SFL) and the Foucaultian theory of ideology, especially its notion of discourse and its relationship with concepts like power and knowledge[14]. The 1990s witnessed the tremendous growth of CDA as an approach as it moved from theory to

practice and started to be applied in various areas of study like media discourse, discourse of social and racial discrimination, motion picture production, and education[15].

Different attempts have been made to draw a systemic methodology for doing CDA; all of which consider two prime stages: Macro analysis (studying linguistic and semiotic aspects of the text) and microanalysis (pinpointing social, cultural, and ideological properties of the text)[16]. One acknowledged CDA model is concocted by the linguist Norman Fairclough. Fairclough's model is a three-layer approach that comprises the descriptive/textual stage, the interpretive/discursive stage, and the explanatory/ socio-cultural stage. The first stage is meant to analyze vocabulary, grammar, and elements constituting coherence and cohesion. To do so, employing Halliday's SFL is necessary. The interpretive stage, commonly known as the discursive practice, aims at designating the relationship between the text and the discursive process (the process of production and interpretation), which can be fulfilled by way of probing elements like speech acts and intertextuality (every text embodies elements from other texts). The explanatory stage, also named the socio-cultural practice, entails studying the historical, social, economic, and cultural factors that are germane to the subject of analysis[17]. Figure 1 illustrates the interconnectedness of the three stages of Fairclough's model.

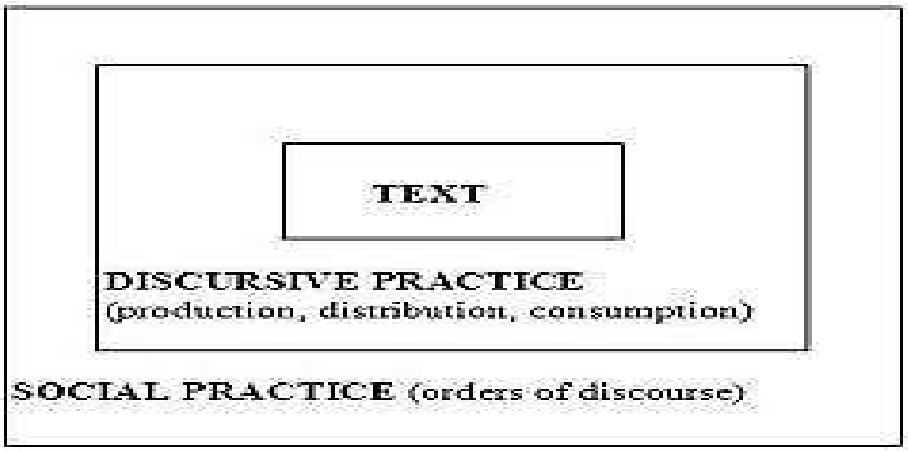


Figure :(01) Fairclough's Model of CDA[18]

2-2 The Significance of Implementing Critical Discourse Analysis in EFL Classes

Education is one of the fields that had recourse to incorporating CDA as an analytical framework. Initial endeavors of linguistic analysis in education sought to understand the ways people make meaning in educational situations. Researchers in this field have employed CDA since the late 1990s to understand the relationship between language and society. These endeavors demonstrated the applicability of CDA in the educational arena and expanded the scope of this approach[19]. The compatibility of CDA and education allowed a straightforward application of CDA in educational settings. In fact, CDA can be an effective tool for investigating "the ways in which text, talk, and other semiotic interactions involved in learning are constructed in varying contexts"[20]. CDA has also provided the discipline of education with methods of conceptualizing interactions and interpreting semiotic social practices that exist in educational settings. More significant still is that CDA supplies educational researchers with the equipment and tools necessary for understanding, examining, and addressing issues of power and inequality that plague systems of education all over the world [21].

There has been a range of areas and topics that employed CDA as an analytical framework in EFL contexts, and most of these studies focused on the variables of age, ideology, and gender. Analysts were primarily interested in how age influences an individual's learning process through investigating how discourse patterns change accordingly. They were also intent on how indoctrination takes place in EFL settings.

Moreover, educational researchers employed CDA to explore how features like suffering, persecution, and emancipation are reflected in language Gender in the educational context was also an enticing topic for practitioners in the field of critical discourse analysis. Numerous works explored the influence of gender on learning achievement, gender representation in educational materials, and the impact of gender on in-classroom interactions [22].

Using CDA in EFL classes is proved efficient in a multitude of ways. According to Rogti, the implementation of this approach when teaching literature makes the subject more dialectical and debatable. Besides, it contributes to fostering learners' linguistic and communicative skills. Introducing CDA is one way to enhance learners' awareness of the function of language in social interaction as it enables them to uncover the power relations present in a text and the ideologies maneuvering them. Therefore, learners need to question the significance of every linguistic item and the way it contributes to the overall function of the text[23].

3- Activities Illustrating the Implementation of CDA in Literature Classes

- **Activity One**

Since doing CDA requires much time and effort, teachers are encouraged to provide their learners with some instructive questions and elucidative guidelines to help them proceed through the three stages of CDA. Evidently, teachers are supposed to select the passages that reflect the ideological orientations of the writer. Equally important here is the inclusion of the background/context of the passages being selected. These passages should be extracted from a literary text that learners have read or read about.

Example: This is an extract from Joseph Conrad's *Heart of Darkness,* wherein the protagonist encounters some exhausted African workers. Read it carefully and answer the following questions.

> They were dying slowly--it was very clear. They were not enemies, they were not criminals, they were nothing earthly now,--nothing but black shadows of disease and starvation, lying confusedly in the greenish gloom [...]The black bones reclined at full length with one shoulder against the tree, and slowly the eyelids rose and the sunken eyes looked up at me, enormous and vacant, a kind of blind, white flicker in the depths of the orbs, which died out slowly. The man seemed young--almost a boy--but you know with them it's hard to tell.[24]

Questions

1. What type of processes (verbs) is dominant? Justify.
2. How do you explain the choices of modality in this passage?
3. Are there euphemisms or metaphors? What connotations do they convey?
4. Which topics are chosen to fill theme position in the clause (initial position)? Justify.
5. Are there presuppositions or assumptions made by the writer?
6. Which expressions/words are ambiguous? What connotations do they convey?

Answering the above-stated questions enables learners to detect that the writer actually disdains Africans, making them appear as helpless and mindless as animals, which is the metaphor conveyed throughout the whole novella. Analyzing the relational processes (linking verbs) associated with Africans like "to be" and "to seem" along with the modality employed (nouns, adjectives, and adverbs) like "nothing", "black shadows", "confusedly", "vacant", "blind", learners can deduce that the writer considers Africa a hell on earth, which is the second metaphor. The writer's presuppositions and assumptions can be made transparent if learners analyze personal pronouns and vagueness. The writer portrays Africans as the "other", using pronouns like "they" to refer to them while using "I" and "me" to point to the protagonist Marlow. Vague words and expressions like "kind of", "seem", "almost", and "you know" are used to demonstrate the writer's indecisiveness regarding the way human beings (Africans in particular) think, feel, and behave.

- **Activity Two**

Another activity that enables learners to see how power relations are enacted in discourse is providing learners with two texts that convey two oppositional views/ideologies regarding a given topic. For instance, comparing Ernest Hemingway's sexist view about women to the way females are portrayed in Virginia Woolf's feminist writings.

Analyzing the lexical choices (Verbs and adjectives in particular) attributed to women in passages belonging to the two above-stated authors allows learners to detect the writers' views about gender roles in society. Eventually, learners can account for the different social, cultural, historical, and individual factors standing behind the writers' attitudes.

Teachers can even ask learners to study the way males and females are portrayed within a single literary work, which necessitates that learners examine whether the connotations attributed to each community are positive or negative. The conclusion that learners would draw is that demonstrating any ideology necessitates that the writer exhibits a positive representation of the self and a negative representation of the other.

Example: This is an extract from Virginia Woolf's *A Room of One's Own*. Read it carefully and Spotify the way males and females are portrayed.

> It is obvious that the values of women differ very often from the values which have been made by the other sex, naturally, this is so. Yet it is the masculine values which prevail, speaking crudely, football and sport are "important"; the worship of fashion, the buying of clothes, "trivial". And these values are inevitably transferred from life to fiction. This is an important book, the critic assumes, because it deals with war. This is an insignificant book because it deals with the feelings CIA women in a drawing room.[25]

Doing this categorization of "male VS female" enables learners to ascertain that writers try always to demonstrate their adherence to a given social group that is, according to them, of inferior standing compared to the other group, which is treated as superior, powerful, and dominant. "Otherness" is depicted at the very start of the extract through the expression "the other sex". Therefore, the ultimate objective of any literary text is to elicit sympathy and solidarity towards the subordinate group. In the above-stated passage, Woolf is demonstrating how powerless and unimportant women are compared to their male counterparts, which can be detected through analyzing the words attributed to each group. Words associated with men's activities hold positive connotations like "important" while females' interests are described as "trivial" and "insignificant". Women appear in inferior contexts like "only a woman" who can never be "as good as a man". Even the processes being used (verbs) indicate that all social values are "made by the other sex" as if they were imposed by men, which is why they "prevail". Passivation is utilized in the last instance as a way to focus on the action of making those values (they are not arbitrary; they are established by men). When analyzing intertextuality, learners can observe that the writer makes use of the text of literature to argue that even literary texts are evaluated according to some manly perspectives and preferences. That being so, most female writers then decided to produce literature under the guise of male pen names or discuss male topics like sport and war.

- **Activity Three**

Learners can do some presentations about self-selected passages from the novels that they have already tackled in their literature classes. The teacher should divide the work among learners so that every group follows a different approach (Fairclough's model, Van Dijk's model, or Wodak's model).

If some Learners opted for the same passages, they may later compare the results of their analyses. These presentations help learners to discuss linguistic and structural choices and offer varied interpretations of the same passage.

- **Activity Four**

Teachers can ask their learners to write a passage to react to a previously studied piece of literature, and which, according to them, embodies certain ideological orientations like classism, sexism, or racism. Later, learners will try to justify the lexicogrammatical choices they used and explain how they function as an antithesis to the text they have selected. This way, learners can enhance their critical reading and writing.

To help learners proceed through this activity, teachers are encouraged to provide their students with some exemplary texts that have been produced as a reaction to a given literary work. One classical example is Chinua Achebe's "An Image of Africa: Racism in Conrad's *Heart of Darkness*", wherein Achebe attacks *Heart of Darkness* and accuses Joseph Conrad of depicting Africa as "the other world"[26]. This example would help learners figure out the writers' perspective about Africans through the analysis of the linguistic and pragmatic structures they opted for.

- **Activity Five**

After reading a particular literary work, learners can bring the novel to the classroom and illustrate how some power relations are represented through the writer's lexicogrammatical choices. Here, too, the teacher is recommended to guide learners with some questions about the work under discussion.

Example: If the teacher is presenting *Heart of Darkness*, and after providing learners with an overview of the novella, s/he can ask questions like:

1. What lexical choices are used to evince the theme of darkness?
2. How do the author's grammatical choices reflect his view about colonialism?
3. What does passivation indicate in the novel?
4. Why does the author mention the characters by profession not by name?
5. What can you say about the writer's excessive use of modals and hedges?

To answer the above-stated questions, learners should extract from the novella lexical and grammatical structures that appertain to these questions as a way to gauge the writer's viewpoint about Africa and its people. To answer the first question, for instance, learners are required to analyze nouns and adjectives (or noun phrases and adjective phrases) associated with Africans (terror, black shadows, savage, wild, frightful) as well as the adverbs modifying the verbs along which Africans occur. Studying lexical juxtapositions like "white-black" helps learners to see how dark Africa is seen compared to Europe. Learners can even study other lexical relations like collocations and synonymy to explore the contrast that the writer intends to show between the two continents. Vagueness when describing or naming people and places and the complex sentence structures being used can also insinuate the dark mood of the novel. After extracting passive sentences from the novel, learners can guess that passivation is used, in most cases, to tell that Africans are deprived of their free will, which in turn, helps to determine the writer's view about colonialism. Passive sentences like "they were called criminals" displays how colonialism turned Africans helpless and powerless. Learners can also observe that the text is abundant with hedges and modals that indicate uncertainty like "may and "could". These are mostly employed to signify how challenging the understanding of human psychology is.

- **Activity Six**

As for the literary texts that have been translated to other languages, learners can always compare the source text to its translation to perceive the way ideological orientations can affect the linguistic choices and the process of translation at large. After comparing and contrasting the linguistic and cultural patterns present in both texts, learners can tell whether the writer's ideology in the source text is replicated in the target text. In the case of Algerian classes, it is recommended that teachers employ Arabic translations of the literary texts they select.

4- General Tips

In fact, teachers and learners alike may face some barriers when trying to use CDA in literature classes for the first time. These barriers are either due to their unfamiliarity with CDA as an approach to text analysis or to their inability to put into practice the theory related to the workings of CDA. What follows is a set of tips and guidelines that help teachers design their courses and activities using critical discourse analysis.

1. It is recommended that teachers move gradually in their questions from the descriptive stage to the socio-cultural stage.
2. To make the teaching process more comprehensive, it is necessary to use CDA along with some thematic approaches to teaching literature like the cultural model.
3. Even if learners are having CDA as a separate subject, teachers should remind them each time of the meaning of some important concepts like intertextuality, processes, ideology, power relations…etc.
4. It is also advisable that teachers combine CDA with other approaches like semiotics, feminism, cognitive linguistics, and corpus linguistics to diminish the degree of subjectivity.
5. Teachers are encouraged to leave space for discussion and interpretation. The process of doing CDA is inherently unscientific, and thus, it should be highlighted that any text is open for diverse interpretations.
6. Teachers ought to diversify the materials discussed in classes of literature to tackle different types of power relations like racism, sexism, classism…etc.

Conclusion:

Due to the various language-related challenges that EFL learners face in classes of literature and due to the excessive use of content-based approaches when teaching literature, scholars have recommended the integration of some language-based paradigms to teach this subject. CDA is an approach that examines the relationship between language, power and ideology. Implementing this approach in literature classes allows learners to explore the ideologies that stand behind the lexicogrammatical choices of the writer. However, the teacher needs to be selective when deciding to use a given activity in their classes, for the chosen activities ought to be linguistically and ideologically diverse to appeal to the learners' interests and satisfy their needs.

Footnotes:

[1] Kheladi, Mohammed, 2013, Investigating EFL Learners' Attitudes Towards Literature Teaching Methods: Case of 2nd Year LMD Students at The University of Tlemcen, Tlemcen University, Algeria, 15.

[2] Amaria, Fahima, 2018, An Integrative Approach to Teaching Literary Texts To EFL Students: The Case of Second-Year Learners at University of Tlemcen, Tlemcen University, Algeria, 214.

[3] Amaria, Fahima, 2018, An Integrative Approach to Teaching Literary Texts To EFL Students: The Case of Second-Year Learners at University of Tlemcen, Tlemcen University, Algeria, 26.

[4] Kheladi, Mohammed, 2013, Investigating EFL Learners' Attitudes Towards Literature Teaching Methods: Case of 2nd Year LMD Students at The University of Tlemcen, Tlemcen University, Algeria, 63.

[5] Amaria, Fahima, 2018, An Integrative Approach to Teaching Literary Texts To EFL Students: The Case of Second-Year Learners at University of Tlemcen, Tlemcen University, Algeria, 63.

[6] Silaen, Gestaria, Analyzing Text Using Critical Discourse Analysis (CDA): A Guideline for Teachers, 2018, https://doi.org/10.31227/osf.io/j9ye6, 12,01,2022 20.08, 13 February,2022, 15:25.

[7] Guerroudj, Saleha, 2015, Literature in ELT and Global Age: From Myth to Discourse, University of Sidi Belabbes, Algeria, 68-73, 144.

[8] Kheladi, Mohammed, 2013, Investigating EFL Learners' Attitudes Towards Literature Teaching Methods: Case of 2nd Year LMD Students at The University of Tlemcen, Tlemcen University, Algeria, 108.

[9] Kheladi, Mohammed, 2013, Investigating EFL Learners' Attitudes Towards Literature Teaching Methods: Case of 2nd Year LMD Students at The University of Tlemcen, Tlemcen University, Algeria, 16.

[10] Kheladi, Mohamed, 2020, Engaging EFL Students with Literature: An Algerian Perspective. Global Journal of Foreign Language Teaching, Algeria, 10, 85-92, 87.
[11] Fairclough, Norman et al., 2011, Critical discourse analysis. In Teun,Van Dijk (Ed.), Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, (pp. 357–378), Sage, UK, 357.
[12] Van Dijk, Teun, 2001, Critical Discourse Analysis. In D. Schiffrin, Deborah et al. (Eds.), The Handbook of Discourse Analysis, (pp. 352–371), Blackwell, USA, 352.
[13] Wodak, Ruth, 2001, What CDA Is about–A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments, Methods of Critical Discourse Analysis, 1, 1-13, 5.
[14] Rogers, Rebecca., et al., 2005, Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, Review of Educational Research, USA, 75, 365–416, 365-367.
[15] Wodak, Ruth, 2001, What CDA Is about–a Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments. Methods of critical discourse analysis, 1, 1-13, 6.
[16] Wang, Wei, 2006, Newspaper Commentaries on Terrorism in China and Australia: A Contrastive Genre Study, University of Sydney, Australia, 63.
[17]Sheyholislami, Jaffer, Critical Discourse Analysis, 2001, https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-Discourse-Analysis-J.-Sheyholislami/455720bc051afaac82b591f8faac65b62f35c59d , July 22, 2021, 11:00.
[18] Fairclough, Norman, 1993, Discourse and Social Change, Blackwell, USA, 73.
[19] Rogers, Rebecca, 2005, Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, Review of Educational Research, USA, 75, 365–416, 366.
[20] Waugh, Linda et al., 2015, Critical Discourse Analysis: Definition, Approaches, Relation to Pragmatics, Critique, and Trends, Springer International Publishing, USA, 103.
[21] Collins, James, 2011, Foreword: Introduction to critical discourse analysis in education. In Rebecca, Rogers (Ed.), An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education (pp. ix–xiii), Routledge, UK, xii.
[22] Rogers, Rebecca, 2005, Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, Review of Educational Research, USA, 75, 365–416, 380.
[23] Rogti, Maroua, 2019, Critical Discourse Analysis in Literature-Oriented Classes: A Theoretical Perspective. European Academic Research Journal, *7*, 3327-3341, 3327.
[24] Conrad, Joseph, 1983, Heart of Darkness, Penguin, UK, 46.
[25] Woolf, Virginia, 1957, A Room of One's Own, Harcourt Brace Jovanovich, USA, 85.
[26] Achibe, Chinua, 2016, An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness, The Massachusetts Review, USA, 57, 14-27, 15.

Bibliography:

Achibe, C. (2016), An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness. *The Massachusetts Review*,57 (1), 14-27.

Amaria, F. (2018). *An Integrative approach to teaching literary texts to EFL students: The case of second-year learners at university of Tlemcen* [Doctoral dissertation, Tlemcen University].

Collins, J. (2011). Foreword: Introduction to critical discourse analysis in education. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. ix–xiii). Routledge.

Conrad, J. (1983). *Heart of darkness*. Penguin.

Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change.* Blackwell.

Fairclough, N., Mulderrig, J., & Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 357–378). Sage.

Guerroudj, S. (2015). *Literature in ELT and global age: From myth to discourse* [Doctoral Thesis, University of Sidi Belabbes].

Kheladi, M. (2013). *Investigating EFL learners' attitudes towards literature teaching methods: Case of 2nd year LMD students at the university of Tlemcen* [Magister Dissertation, Tlemcen University].

Kheladi, M., (2020). Engaging EFL students with literature: An Algerian perspective. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 10(2), 85-92. DOI: 10.18844/gjflt.v%vi%i.4633.

Rogers, R., Malancharuvil-Berke, E., Mosley, M., Hui, D., & O'Garro Joseph, G.(2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75 (3), 365–416.

Rogti, M. (2019). Critical Discourse Analysis in Literature-Oriented Classes: A Theoretical Perspective. *European Academic Research Journal*, *7*(06), 3327-3341.

Sheyholislami, J. (2001). *Critical discourse analysis*. Retrieved July 22, 2021, http://www.server.carleton. .ca/

Silaen, G. (2018, January 13). *Analyzing text using critical discourse analysis (CDA): A guideline for teachers.* https://doi.org/10.31227/osf.io/j9ye6

Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352–371). Blackwell.

Wang, W. (2006). *Newspaper commentaries on terrorism in China and Australia: A contrastive genre study* [Doctoral dissertation,University of Sydney].

Waugh, L. R., Catalano, T., Al Masaeed, K., Hong Do, T., & Renigar, P. G. (2015). *Critical discourse analysis: Definition, approaches, relation to pragmatics, critique, and trends*. Springer International Publishing.

Wodak, R. (2001). What CDA is about–a summary of its history, important concepts and its developments. *Methods of critical discourse analysis*, *1*, 1-13.

Woolf, V. (1957). *A room of one's own*. Harcourt Brace Jovanovich.

Review: Applied Linguistics **ISSN : 2588-1566** **Pages 128-144**

Volume: 06 **Number: 02** **Year: 2022**

An Inquiry into EFL Students' and Teachers' Perceptions of Task Complexity in Writing: Sketching the Terrain for a Substantial Task Difficulty Index

Khadidja Zaidi*
University of Frères Mentouri, Constantine 1 (Algeria)
khadidja.zaidi@univ-oeb.dz

Pr. Youcef Beghoul
University of Frères Mentouri, Constantine 1 (Algeria)
beghoul.youcef@umc.edu.dz

Received :05/05/2022	accepted: 05/06/2022

Abstract:

This study seeks to examine the influence of task complexity on English as a foreign language students' and teachers' perceptions of task difficulty. Thus, thirty students, in the Department of English, Oum El Bouaghi University, Algeria performed four argumentative writing tasks, varied in complexity along ± strategic planning and causal reasoning, following a repeated measures design. Then, they gauged the difficulty of each task and indicated the features that influenced the appraisal via a questionnaire. Furthermore, thirty teachers, from the same department, answered the questionnaire to rate the tasks' difficulty and discuss their reasons. The descriptive analysis demonstrated that both respondents rated the fourth task as the most difficult. The qualitative analysis showed that the prevalent themes were mostly related to the cognitive factors of tasks. These results have compelling pedagogical implications that contribute to the establishment of a basic task difficulty index in writing.

Keywords:

Task-Based Language Teaching, Task Complexity, Task Difficulty, English as a Foreign Language Writing, Causal Reasoning, Strategic Planning.

Introduction:

In tandem with the development of task-based language teaching (TBLT), a bulk of research has regarded the issue of designing and sequencing pedagogic tasks in the convenient fashion. Patently, the early endeavours to investigate and determine task difficulty, among which Prabhu (1987)[1] and Nunan (1989)[2], have been chiefly interested in grading tasks from easy to complex and framing the necessary factors that determine such sequence. In this respect, task attributes, types, and implementation conditions have heretofore endured as basic variables to portray the impact of task complexity on language performance. This is with more emphasis on the oral mode. Some research works that teased out the effect of task complexity on writing performance have also emerged (Ellis & Yuan, 2004[3]; Ong & Zhang, 2010[4]; Kuiken & Vedder[5], 2007; Kormos, 2011[6]; Frear & Bitchener, 2015[7]; Ruiz-Funes, 2015[8]) though is a neglected area of analysis hitherto (Rahimi, 2018)[9].

*The corresponding author: Khadidja Zaidi

This, accordingly, resulted in an alluring matter for designating and delineating task difficulty and its relationship with task complexity; yet, how students and teachers perceive that difficulty is still disregarded, viz. in EFL writing. Evidently, the two rudimentary models that have affected that research are the Limited Attentional Capacity Model and the Cognition Hypothesis. Both frameworks, in fact, have put forward opposed premises concerning the effectiveness of task complexity on learners' performance and their specific perceptions of task difficulty. This line of inspection has affirmed that task difficulty insights equate ostensibly with increases in task complexity, and, notably, the indicated criteria that justify them together with those of teachers continue to be less examined and are in need as well of further explorations. The latter can provide an effective understanding of the way to design tasks in the language learning/teaching context and be conducive to syllabus designers and language educators to depict and use better, fruitful components of language teaching (Tavakoli, 2009[10]; Rahimi, 2018; Awwad, 2019[11]).

Based on the previous findings and inspired predominantly by the work of Tavakoli (2009) and that of Awwad (2019), this study seeks to add to the existing results. This is via implementing a structured access of task complexity in writing, namely, probing into the perceptions of English as a foreign language (EFL) students and teachers to inspect the set of features that effected the identification and gauge of task difficulty, employing a mixed-method procedure. This in turn, pre-eminently, contributes to design a requisite index of such difficulty and explore if the suggested contemporary frameworks are a reflection of these perceptions or an exposure to novel knowledge thus far.

1- Literature Review

In what follows is an account of the basic analyses that have taken place with regard to task complexity and task difficulty.

1-1 The Distinction between Task Difficulty and Task Complexity

Of distinct interest is the difference and relationship between task complexity and task difficulty that continue to be a core part in researches and negotiations of task sequencing. In cognitive psychology, task difficulty level has been identified with cognitive load, which, as a concept, refers to the enforced load a single task exercises on learners and is related to mental load and effort where attentional sources are allotted to meet task demands (Paas, Van Merrienboer, & Adam, 1994)[12]. In this regard, mental effort, Sasayama (2016)[13] noted, can be linked to task difficulty perceptions; even so, it considers the real effort individuals participate in contrasting the intended demands of tasks. This indicates a feasible interconnection between the mental effort in which a learner engages and task design control; task difficulty is contemplated with subjective complexity based on the stakeholders insights of the way they rate the difficulty of tasks whereas task complexity reflects objective complexity ascribed to the task inherent demands (Awwad, 2019). In addition, the review of task difficulty has taken place to attest that the design of task complexity coheres with task difficulty perceptions, that is, learner's prevailing evaluation of a certain task, and thus it has been recognised as a conception that scrutinises and approves the procedural implementation of task characteristics, Cho (2018)[14] further explained.

In the model, known as the Trade-off Effect Hypothesis, Skehan (1996)[15] maintained that there exists no borderline between task difficulty and task complexity. The latter, being delineated, refers to the mass of attention tasks call from the learners. Therefore, it was suggested to categorise task complexity at three levels. First, code complexity concerns the linguistic demands of tasks. Second, cognitive complexity is related to cognitive demands, such as familiarity of the task, topic, or discourse and cognitive processing that includes the organisation of information, the mount of computation whilst performing the task, and sufficiency and clarity of information. Third, communicative stress in which the conditions tasks are performed, for instance, time pressure, scale,

modality, stake, or possibility for control. These are in addition to learners' features as intelligence, amount of imagination, and personal experience that can affect task accomplishment. The rudimentary premise of such model then is that attentional sources are finite and the execution of complex tasks lessens their already accessible amount; this can make learners centre on meaning over form. Put plainly, any increase in task complexity is likely to point learners' attention to promote task content (fluency) at the expense of accuracy and complexity of language output.

Conversely, Robinson (2001[16], 2007[17]) claimed for numerous and uncompetitive attentional pools learners can reach and made plain the distinction between (cognitive) task complexity and task difficulty. The former "… is the result of the attentional, memory, reasoning, and other information processing demands imposed by the structure of the task to the language learner" (Robinson, 2001, p. 29). Therefore, task complexity resides in the cognitive aspects of tasks that are controlled to expand or reduce the cognitive demands created on learners during task performance. On the other hand, task difficulty alludes to learners' factors mirrored in their perceptions of why tasks are difficult, including affective variables (e.g. anxiety, motivation, confidence) and ability variables (e.g. aptitude, working memory, intelligence). In addition, Robinson and Gilabert (2007)[18] contended, the third element in the scheme includes task conditions. These are totally tied to interactive task factors, including participation variables (± open solution, ± one-way flow, and ± convergent solution, for example) or participant variables (± same gender, ± familiarity, ± same proficiency). Interestingly, the researchers separated task complexity into two groups: resource-directing variables and resource-dispersing variables. The first set of factors concerns the conceptual task demands, and, by way of illustration, includes the tasks that call for reasoning (± reasoning demands, being causal, spatial, or intentional, the number of elements to delineate; ± few elements, or the events, dislocated in place or time, to elucidate; ± here-and-now). Resource-directing variables are conducive to interlanguage development and, to encounter the boost in those demands, drive learners to greater accuracy and complexity at the expense of fluency. As for resource-dispersing variables that concern the procedural task demands, the accessibility of planning time **(±** planning), the pertinent knowledge learners have (± prior knowledge), ± task structure, and the number of the tasks to accomplish (± single task) are certain exemplars. Thus, rising the task complexity, in this regard, scatters learners' attention over several aspects of language performance and thereupon worsens task performance, with regard to the three language aspects: accuracy, fluency, and complexity. Relying on such framework, importantly, the present research operationalised task complexity at the two levels of ± causal reasoning demands and ± strategic planning. By definition, causal reasoning is "… reasoning about causal events and relationships between them" (Robinson & Gilabert, 2007, p. 165), and therefore learners are supposed to provide reasons that support their arguments. As for strategic planning, it is one kind of pre-task planning where learners are given the time to plan what to say in the task and how to express it (Ellis, 2005)[19].

1-2 Precursory Research on Perceptions of Task Difficulty in Writing

Most of the research scrutinising the effect of task complexity with regard to learners' task difficulty perceptions, the ones of teachers, and those of the couple disregarded the aspects of task complexity that affected these insights and the existence of any relatedness among them. This line of investigation, Awwad (2019) contended, has focused mainly on oral performance. Thus, evidently, there is a paucity of research on task difficulty perceptions in writing where certain studies have explored such inquiry, among which the following ones.

Frear (2013)[20], in an investigation that involved second language (L2), ninety four learners at the intermediate level, who studied in three different schools in Auckland, investigated task complexity effects on writing. To fulfil such aim, the participants

performed three letter-writing tasks that ranged in complexity along number of elements and reasoning demands in addition to allotting 10 minutes for pre-task planning and 10 minutes for post-task editing time in task 2 and task 3. The findings revealed that increasing task complexity negatively affected subordinate clauses; nevertheless, a notable increase was observed with adjectival clauses. A six-point Likert-scale questionnaire was also employed to reflect learners' perceptions of the performed tasks and their completion, exemplified in task motivation that arise from their construal of task features, and whether those perceptions correlated with task complexity effects on the complexity of language. It was found that three questions among eleven, related to task relevance and expectancy, did have remarkable correlations at a certain degree.

Based on a quantitative, within-subjects analysis, Sanajou, Zohali, and Zabihi (2017)[21] inspected the impact of task complexity on EFL students' perceptions of task difficulty via a nine-scale questionnaire. The students, from an Iranian University, answered the questionnaire after performing a single and a dual narrative writing task. In the former, they were requested to write the story line of a comic cartoon whereas in the latter they were expected to detect the string of the disarranged pictures then proceed to writing the story. The results, finally, designated that the complex task greatly influenced students' task difficulty perceptions at the level of difficulty, stress, and interest with no significant differences for confidence and motivation. This implies the supremacy of cognitive demands perceived by learners as a key aspect that adds to task difficulty.

In a research that involved sixty L2 learners, with an upper-intermediate level, who studied English in four main schools in Iran, Rahimi (2018) examined the influence of raising task complexity in two argumentative writing tasks. The cognitive complexity per task was manipulated along the rate of reasoning demanded and the number of elements to approach. In order to decide the difficulty of the tasks, learners, on a scale of 0 (totally disagree) to 100 (totally agree), instead of the five-point Likert scale, where the first two items, among ten others, especially rate the determined task difficulty in addition to the call for justifying the choice. Furthermore, ten skilled writing teachers answered the question that calls for responses about which task to write an argue essay about is more difficult for such level of learners and, surely, to justify their judgement. The results obviously revealed, according to the researcher, that all participants perceived the task with six projects necessitating a higher degree of reasoning to be more difficult than the one that contains only three-projects and requires lower reasoning amount. This pointed to the fact that task complexity was manipulated aptly and meant the expediency of open-ended questions procedure in affirming the features related to task complexity.

Xu, Zhang, and Gaffney (2021)[22] scrutinised the effectiveness of task complexity in L2 writing. The investigation enrolled ninety two Chinese students who got separated into three groups: the first one comprised thirty one students who carried out a single-task while the second and third ones that included thirty and thirty one students in two separate experimental groups, respectively, performed the dual-task. Principally, learners completed two argumentative writing tasks whose complexity was handled through ± few elements and ± reasoning demands, then the classes completed a paper questionnaire ranked on a nine-point scale ranging from very easy to very difficult, where one item judged the members' perceptions towards mental effort and the other rated their feelings of task difficulty. Apparently, as reported, the complex task was appraised more difficult and, thus, more mental effort exerting than its simpler counterpart.

2- Research Methodology

A glance at the preceding researches fairly shows that the two already mentioned schemas are capable so far to pinpoint task difficulty along variables of task complexity; the problem, nonetheless, lies in the features that determine that difficulty or the elements that control such complexity. Moreover, as noted in the previous sections, exploring how

learners and teachers perceive task difficulty, in light with aspects of task complexity, mainly in EFL writing, as one of the alluring areas of research, is still scant and needs supplementary investigations to take place. Likewise, to scan those perceptions through analysing data in a descriptive and qualitative modus of operandi can add to current inquiries. Hence, this examination targets to fill such lacunas out by delving into both EFL insiders' insights of task difficulty, following preceding researches and depending on those insights. The study predominantly goes in pursuit of mapping the ground to found a critical index of task difficulty in EFL writing.

Interestingly, the inspection followed a mixed methodology. First, the repeated-measures design, "… in which a single participant is observed and measured on more than one level of an independent variable rather than measuring different individuals on each level of the independent variable" (Beins, 2019, p. 215)[23], was opted for. This means that the same group of participants was noticed on different levels of a specific independent variable (task complexity) and not just on a single level, which constituted the first phase of the study. Here, students performed four versions of the argumentative writing tasks that were sequenced for task complexity. The latter was manipulated along two levels of resource-directing and resource-dispersing variables: ± causal reasoning demands and ± strategic planning. After that, and for the sake of this research, a task difficulty questionnaire was administered to learners and sent to the teachers' e-mails to rate the difficulty of those tasks and, then, was analysed in both a descriptive and a qualitative approach as the second phase. To this end, the following research questions were addressed:

1. How do EFL students and teachers, in the Department of English, Oum El Bouaghi University, rate the difficulty of four argumentative writing tasks manipulated by the two variables: ± causal reasoning demands and ± strategic planning?
2. What aspects affected EFL students and teachers to ascertain task difficulty?
3. What parallels and distinctions exist, if any, amid EFL students and teachers perceptions of task difficulty?

2-1 Means of Research

After being exposed to the argumentative writing mode (two sessions), students were asked, over four separate sessions, to perform individually four versions of argumentative writing tasks (See Appendix A), for one hour and a half per task. As such, each task was designed by manipulating the two variables: ± causal reasoning demands and ± strategic planning. Students were allotted 10 minutes planning time before they performed Task 1, the simple version, and were not supposed to think about reasons as the teacher already gave them the requisite reasons to use when writing their essays and contend about the idea that money cannot warrant happiness. In Task 2, the medium complex, version 1, students were not allotted planning time before performing the task, but here again, they were not expected to think about the reasons which were provided by the teacher beforehand to use when writing the essay and argue if parents are considered the best teachers. For Task 3, the medium complex, version 2, students were allotted 10 minutes planning time before they executed the task but, contrary to Task 1 and 2, were supposed to provide reasons on whether beauty is mainly linked to inner beauty or not. For Task 4, the most complex, learners were deprived of planning time and were supposed to provide reasons to write the essays and maintain if technology had ruined the kinds of relationships people make and had affected social interaction negatively. It should be noted that the topics of the tasks were adapted from the IELTS Book (2021)[24].

Moreover, a paper-based retrospective questionnaire (Appendix B) was administered to the students instantly after the actual performance of all tasks to extract data needed in the investigation. The questionnaire, adhering to samples worked out in previous researches, comprised four questions, one for each task. The questions judged the difficulty of the four

tasks on a six-point scale varied from 1 (extremely easy), 2 (easy), 3 (somewhat easy), 4 (somewhat difficult), 5 (difficult) to 6 (extremely difficult) and next vindicate the judgement via four open-ended questions, one per task as well. The questionnaire, in a modified version displaying the tasks and how their complexity was manipulated right before the related questions, was also sent to teachers' e-mail addresses, which requested rating the tasks' difficulty and the reasons that explain the discernment.

2-2 Participants

The target population of the study included two-hundred twenty three students, at the third year, in the Department of English, Oum El Bouaghi University, during the academic year 2021/ 2022. In fact, the administration already separated the students into eight groups that each encompassed thirty to thirty-five students. The choice of such population was due to the fact that the argumentative essay, which forms a basic variable in the research study, was part of the syllabus, and students were at the upper-intermediate level and were qualified to take part in the experiment. Correspondingly, thirty students, who constituted the sample, answered the four tasks and responded to the administered questionnaire. Besides, thirty EFL teachers, twenty nine full-time teachers and one part-time teacher, from a pool of fifty three, who taught writing in the preceding years or are still teaching it (*M*= 4.65), in the same department, were solicited to answer the questionnaire.

3- Results

This section presents the descriptive and the qualitative results of the questionnaire.

3-1 Descriptive Results Display

The examination, a propos the prime research question, that sought to see how respondents rated the difficulty of the four argumentative writing tasks, manipulated by ± strategic planning and ± causal reasoning demands, along a six-point scale that started from 1 (extremely easy), 2 (easy), 3 (somewhat easy), 4 (somewhat difficult), 5 (difficult) to 6 (extremely difficult) revealed certain descriptive results.

Concerning the students, the fourth task, operationalised over + causal reasoning, – strategic planning, was deemed the most difficult task **(***M***=** 4.43, *SD* = 1.194). It was preceded by the third task (+ causal reasoning demands, + strategic planning) (*M*= 3.87, *SD*= .819) and the second task (– causal reasoning demands, – strategic planning) (*M*= 2.90, *SD*= .607). Hence, the first task (– causal reasoning demands, + strategic planning) clearly was perceived the easiest task among all the tasks (*M*= 2.40, *SD*= .675). Figure (1) displays how students rated each task in terms of difficulty.

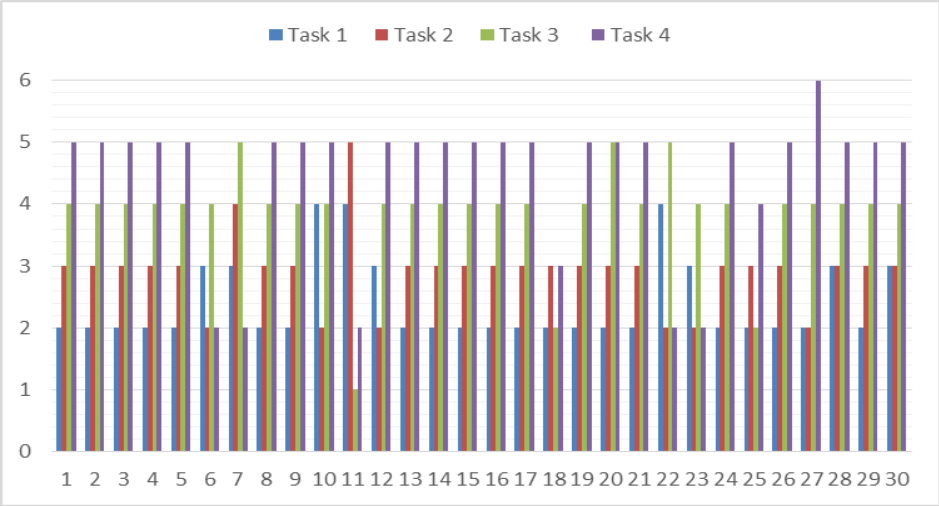


Figure :(01) Students' Rate of Tasks' Difficulty

As far as the teachers' answers are concerned, the descriptive analysis of the results exhibited that teachers rated the tasks in a similar manner to that of students. Accordingly, Task 4 was viewed the most difficult one compared to the other tasks (*M*= 5.07, *SD*=1.015; Task 3 (*M*= 4.13, *SD*= .973) and Task 2 (*M*= 3.17, *SD*= .950) were judged as less difficult whereas Task 1 (*M*= 2.20, *SD*= .761) was regarded the easiest one. Figure 2 shows how teachers scaled each task's difficulty.

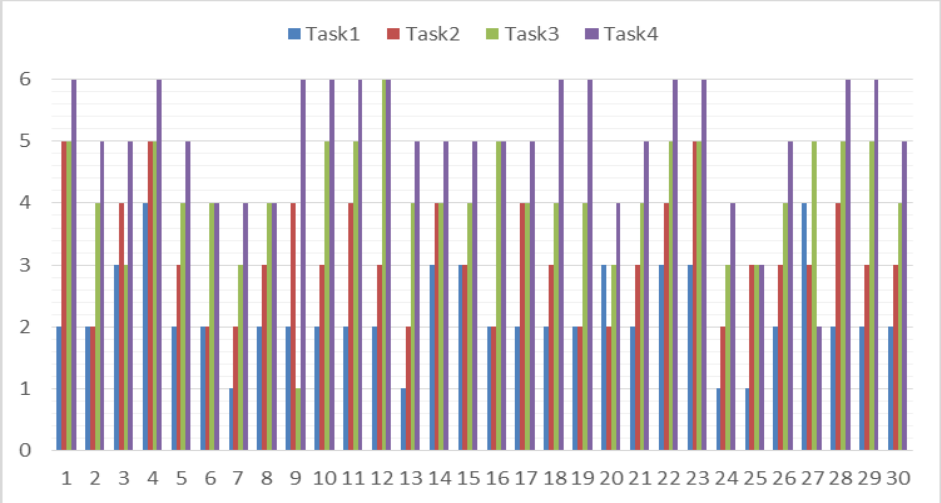


Figure :(2) Teachers' Rate of Tasks' Difficulty

Table (1) below shows the frequencies of students' and teachers' rates of task difficulty where the fourth task was rated the most difficult with the highest frequency of 22 times for the option 'difficult' and 12 times for the option 'extremely difficult'.

Respondents' Rate of Task Difficulty	Frequency					
	1	2	3	4	5	6
Students' Rate of Task 1 Difficulty		21	6	3		
Teachers' Rate of Task 1 Difficulty	4	18	6	2		
Students' Rate of Task 2 Difficulty		6	22	1	1	
Teachers' rate of Task 2 Difficulty		8	12	7	3	
Students' rate of Task 3 Difficulty	1	2		24	3	
Teachers' Rate Task 3 Difficulty	1		5	13	10	1
Students' rate of Task 4 Difficulty		5	1	1	22	1
Teachers' rate of Task 4 Difficulty		1	1	5	11	12

Table (01): Frequencies of Students' and Teachers' Rate of Task Difficulty

As for the qualitative part, responses of the students considered four main themes. They are the cognitive demands of tasks grouped into cognitive task-design aspects, 170 answers including 98 answers (28.82%) and 72 answers (21.18%) mentioned ± causal reasoning and ± strategic planning, respectively. This in addition to task-intrinsic cognitive demands,

related to the content and structure of the tasks performed (114 answers; 33.53%), time pressure in 28 answers (8.24%), affective variables (23 answers that equal a percentage of 6.76). The same themes were noted by teachers in the same order of occurrence (171 (57%), 76 (25.33%), 20 (6.67%), and 18 (6%) for each theme mentioned before, except for the linguistic demands and proficiency level that appeared in students' or teachers' comments, taking the percentage of 1.47% and 5%, respectively. This implies a great similarity among them in identifying and scaling task difficulty together with the aspects that affected the decision.

3-2 Qualitative Results Display

For the second basic research question that aimed to investigate the reasons establishing participants' appraisal of the tasks and thereupon influencing their perceptions, the qualitative data of the students and the teachers were scrutinised. To fulfil such aim, the researcher used a thematic analysis, a method that helps to record and code qualitative data into different themes, Braun, et al (2019)[25] asserted, which mainly include familiarisation, generating codes, and constructing themes. Following the three guidelines, thus, and after getting familiar with the data, reading and rereading it carefully, the preliminary coding phase took place by giving codes to each reason of the respondents, and then the coded dataset were grouped under different themes for each task. It should be mentioned that highlighting the answers in different colours that fit any specific theme was useful to create, group related themes together, or revise them. Finally, the two sets of data were compared to find out any similarities or differences and examine which framework, among the two discussed above, mirror the perceptions of students and teachers in this study, and thereby suggest the main themes that establish the suggested index of difficulty.

Firstly, as regards students, the recurrent theme was linked to task-design cognitive demands. 98 answers (28.82%) and 72 answers (21.18%), out of 340, mentioned causal reasoning and strategic planning, respectively. For instance, the last task was perceived the most difficult due to higher causal reasoning demands and strategic planning time deprival, and the first task that exercised less causal reasoning demands and gave the space for planning time was rated the easiest. Here are some of the reasons supplied by students to clarify the rate of Task 1, Task 3, and Task 4 as easy, somewhat difficult, and difficult, in the order mentioned:

- It was easy because the teacher gave us time to organize our ideas. Also, she gave us guiding reasons.
- We were not given the guiding reasons although the teacher gave us 10 min before writing.
- The teacher did not give us time to organize our ideas.
  She did not give us guiding reasons.

The second theme that emerged in 114 answers (33.53%) was related to task-intrinsic cognitive demands, mainly linked to the content and structure of the tasks. Thus, 92 comments (27.06%) answers were tied to the topics of the essays, and in this case, turned around topic familiarity. For instance, some students claimed they knew the topic and had ideas about it (being dealt with in the Oral Expression module, one student affirmed, or watched in TV programmes, another student noted); it was interesting, easy, clear, and debatable in tasks that placed less cognitive demands, which led to being more motivated to write. However, when rating the two last tasks, the topics, for some they were difficult to handle; for instance, one student noted that the topic of beauty was a bit philosophical in its nature. In addition, the use of quotes to introduce the topics was attractive and beneficial in the tasks together all of the clear instructions and the organization of the guiding reasons made it enjoyable to handle the tasks even the difficult ones (10 responses, 2.94%). Finally, other comments referred to the argumentative essay genre where task instructions required agreeing/disagreeing about the given statements (6 answers; 1.76%)

as one student explained '… I mean the argumentative essay, I was trying to write in a good way, and at the same time pay attention to the structure of the essay', which is difficult and troublesome as the task of writing itself (6 comments). Next are other comments that pinpoint some of these variables:

- The topic was interesting and easy. Task 1
- We also discussed the topic with the Oral Expression's teacher in the first semester. Watching the movie of "The Beauty and the Beast" helped me. Task 3
- I do not have a lot of ideas about the topic. Task 4
- The quotes were very helpful for making the topic clearer. Task 4

The third theme that appeared when scanning the data was time pressure that attributed to the perceptions of the tasks' difficulty. Hence, 28 answers (8.24%) maintained that they spent less time in the first two tasks whereas in the last two ones they needed more time to finish writing the essays. This is especially with regard to not being provided with guiding reasons (which increased reasoning demands in students' views) or strategic planning as in Task 4, or vice versa as in Task 1 and 2. The next comments exemplify such theme.

- The time was very helpful and enough for me to write and finish my essay. Task 1
- The time was suitable for writing the essay. Task 2
- I spent much time in Task 4 compared to the previous tasks.
- I think that this is the most difficult because 1 hour and a half is not enough to write a whole essay starting from the introduction to the conclusion without any guiding reasons or ideas. Task 4

The fourth emerging theme was related to the affective variables (23 answers that equal a percentage of 6.76%). Specifically, for Task 1 and 2, students mentioned they were exited, motivated, interested contrary to Task 3 and 4 where they claimed being stressed, less motivated, and anxious. This was due to topic familiarity and knowledge, not writing at home, or other extraneous factors (being hungry and not taking breakfast, coming late due to transportation problems, nice weather and calm classroom atmosphere, having three sessions in the morning and one in the evening), which did make a difference and led students to perceive the tasks difficult or easy. These ideas were expressed as follows:

- I was motivated to write about the topic because I have a lot of ideas about. Task 1
- The topic was amazing; I wrote about it using my own emotions. Task 3
- I am not interested to write about the topic as I have no idea about it. Task 3
- I wasn't motivated. Task 4
- I think after midday I had a writer block. Task 3
- I wasn't motivated and came late because of the transportation, so I was disturbed and did not work well as usual. Task 4
- I didn't have breakfast. Task 4

Concerning the linguistic demands, the fifth least occurring theme, 5 answers (1.47%) held that they needed key vocabulary and even could not find or organise the ideas in the last task compared to the first task, as an example, which was easy and required simple vocabulary (one student, 3.33%).

- I forgot the key words and faced a little bit of difficulty in the organisation of the ideas.
- The expressions needed are not difficult.

As regards teachers, the first theme that frequently emerged included the task-induced cognitive demands. Among 300 responses, 171 (57%) referred either to causal reasoning demands or strategic planning, that is 86 comments (28.67%) and 85 comments (28.33%) for each feature. So, the manipulation of task complexity over – causal reasoning and – strategic planning made teachers claim for the extreme difficulty of Task 4 compared to the previous ones and attributed the judgement due to high reasoning demands, as students were not provided with guiding reasons that lessen those demands, and the absence of the

strategic planning time. Here are three examples of teachers' answers that illustrate such idea:

- This task is the most difficult of the four. Students are not provided with any ideas to guide their writing. In addition, students are not allotted any time to plan for the essay to consider the arguments they should include carefully.
- In my opinion, the "planning time" given to students is of extreme importance. Not being given the time to actively think of reasons, language accuracy, transitions, and examples would only make the students more stressed out. Hence, their ability will be almost entirely shifted to accomplishing the task (finding reasons), and it will be hindered by stress. They will be writing on the go, which means that their priority will be to find reasons.
- Here, students are confronted to a double difficulty: that of 'planning time' and that of providing their own reasons to write their essays.

For Task 3, teachers advocated the idea that the job of students is still difficult as no guiding reasons were given, despite the fact that they were allotted with strategic planning time, which is surely beneficial, as the following comment indicates:

- I would rate this task as somewhat difficult. Its difficulty comes from the fact that the students are not provided with the major ideas to discuss in the essay, as in previous tasks. It is not difficult or extremely difficult because the students still have the chance to think about such ideas in the 10 times allotted to them.

In addition to that, concerning the least difficult tasks, teachers also maintained that minimising the cognitive demands on students through giving the guiding reasons that contributed to lesser reasoning demands and allotting ten minutes for strategic planning made the first task less difficult; in what follows is a sample of the teacher's answers regarding appraisal of Task 1 easiness:

- I believe that this task should have been fairly easy for most students as they had three essential variables that contribute to making this task an effortless one. First, they are provided with reasons. One of the most tiresome and overwhelming explanations as to why students find difficulties in writing essays is that they are required to make much mental effort to think of pros and cons (as far as argumentative essays are concerned). Since these are neatly provided to them by the researcher, all they need to do is elaborate upon these reasons in order to construct their essays. Second, the allocated planning time is surely beneficial to them because it gives them the opportunity to methodically arrange their thoughts and elaborations as well as the structure of their essays (as in which reasons should go in what order). This also gives them the opportunity to arrange transitional expressions that would guarantee a golden thread that pervades throughout the essay.

The following theme that mostly appeared in teachers' comments was related to the cognitive task-intrinsic demands. First, the content of the task, namely, topic familiarity occurred with frequency of 45 comments i.e. a percentage that equals 15%. The reasons given by teachers to comment about the difficulty of the last tasks were, in most cases, tied to the topics, being described more cognitively demanding, requiring good background, as well as their nature (philosophical, one teacher noted), or interesting, easy, familiar, common, or already dealt with every day as in the first two tasks. Second come the task instructions (19 comments, 6.33%), which were the clear prompt and instructions (9 comments; 3%, the organised layout of the given reasons (2 comments; 0.67%), and the use of quotes (8 comments, 2.67%). All were helpful, even in difficult tasks, and could even interact with affective variables to stimulate interest, involvement, and motivation of learners, teachers claimed. As an example, considering the third variable mentioned in the last teacher's answer provided above, she referred to this theme, in particular:

- Third, the topic is very interesting (who does not possibly want to talk about money?). The way in which the topic is articulated and the topic itself are more than

enough to keep the students absorbed and interested, which eventually contributes to the easiness of the task.

A similar argument was noted in another teacher's response, with regard to Task 4, that helped to confront its difficulty:

- Besides, the use of the quote may facilitate the comprehension of the topic and paves the way for the students to construct a strong thesis statement on which the arguments will be based.

In addition to that, four comments (1.33%) traced the difficulty of the writing task in itself and the argumentative writing mode as being troublesome and requiring time and highly cognitive processes (8 responses, 2.67%), and the next two comments clearly implied that teachers took the second aspect, for example, into consideration when they judged the tasks' difficulty:

- … the argumentative essay is not an easy type of essays, comparing it with the descriptive or narrative essays. It requires a good plan that necessitates enough time.
- That type of analysis requires analysis of relations which is part of high cognitive reasoning.

A third theme mentioned by teachers (6.67%, 20 comments) was related to time pressure. When rating difficult tasks, teachers noted that Task 3 and especially Task 4 could exercise a kind of time pressure on learners as they struggled to think about the convincing reasons as well as the organization of the essays, as the following statement conveys:

- The fourth task in which students are given no time for pre-task planning is extremely difficult, as the students will spend so much time trying to identify their stance with regard to the topic and to figure out answers to questions like: what are they supposed to discuss in the essay? What kind of relationships, in specific?

On the contrary, as in the first task, one teacher wrote:

- The students may finish the task within a time span of 1 hour and a half and may easily succeed in building a strong, convincing essay with the use of the readymade arguments.

Affective variables, under task difficulty component, is another occurring theme reported by teachers (18 answers, 6%), namely stress and motivation that could be the result of the manipulation of task complexity variables, notably, in Task 4, as one teacher commented:

- Without pre-given elements and time for planning, students would find themselves writing whatever comes to their mind, which would probably generate messy essays that need to be re-planned and revised many times. The writing would be demotivating and the product would be weak in most cases.

In addition to that, 15 answers (5%) were related to proficiency level (ability variables), that resides to task difficulty as well, which influenced teachers when scaling the tasks' difficulty. As an example, one teacher, commenting about the last task, explained:

- Bearing in mind the students level in writing, I dare to say that they would be 'breathless', not to say 'unable' to write an acceptable essay.

However, as one of the teachers replied, rating the first task as easy:

- If I consider third year undergraduate students to be the target, I would rate this task as easy.

4- Similarities and Differences among Students' and Teachers' Perceptions

In order to answer the third research question that looked for the similarities and differences between students' and teachers' perceptions, and after analysing the reasons that affected the appraisal of the four tasks, these are the main remarks. Importantly, as shown in the descriptive analysis, all respondents rated the last task as the most difficult task, though 'extremely difficult' option was more prevalent in teachers' arguments than in

the students' ones, which included 'difficult' as the highest rate. However, Task 3 and Task 2 were regarded somewhat difficult and somewhat easy, respectively, and, expectedly, Task 1 was rated the easiest. The qualitative analysis, furthermore, indicated many similarities. Concerning the themes mentioned, the most predominant one was the cognitive demands of tasks. This is linked to either to task-design aspects (exemplified in the control along causal reasoning and strategic planning variables or to the tasks' intrinsic features with regard to the content and structure. This is exemplified in the topics (familiar, interesting, common, easy, or vice versa) and the tasks' instructions (layout of the reasons given or clarity of the prompt, argumentative discourse genre, or difficulty of the writing task) that influenced both groups of respondents to rate tasks' difficulty. The other shared themes included time pressure, affective variables as stress and motivation, or ability variables as proficiency level, which was only mentioned in the teachers' responses). The sole difference was related to the linguistic demands of tasks as such theme was reported only by students

5- Discussion of the Results

As indicated above in the descriptive analysis, both EFL students and teachers conceived the last task, operationalised along + causal reasoning and – strategic planning, as the most difficult task with respect to the previous tasks. These results espouse the findings of prior researches and the predictions of the two models and, thus, stipulated that any increase in task complexity greatly affected the perceptions regarding task difficulty and that respondents assessed the tasks raised in complexity more difficult than their counterparts. This essentially can be interpreted that task complexity in this research was manipulated properly and carefully.

Turning to the qualitative part, it was noted that task complexity manipulation affected greatly the perceptions of both groups of respondents. Thereupon, the two reported prevailing themes included the task-determined cognitive factors, arising from the varying levels of task complexity with respect to the degree of causal reasoning and provision or absence of the strategic planning time, together with the task-intrinsic cognitive features, emanating from task content or structure. Such themes match the ones suggested by Robinson, which again meet the cognitive complexity feature in Skehan's typology. Notably, the linguistic demands were only mentioned by students and not teachers, which goes in line with Robinson's Hypothesis, and as Awwad (2019) argued, this scheme includes not any reference to the language needed to approach a given task as an aspect that impacts learners' perceptions of task difficulty. However, in Skehan's model, the linguistic demands were mentioned under the umbrella of code complexity that relates to the linguistic structures needed to complete any task. A feasible clarification for the findings is that both participants valued the cognitive factors and considered them indispensable as they fairly adhere to the difficulty of tasks. Moreover, time pressure and affective or ability variables, organised under communicative stress and learner factors within the frame of the second model, were also indicated as aspects that determined task difficulty. This may play a crucial role in task completion, especially when high time pressures exist, which is attributed to the obvious influence of time pressure on motivation and stress levels. This can be explained by the fact that both variables can correlate together and therefore influence each other positively or negatively. So, the results reveal that the aspects detected parallel, to a large extent, both taxonomies of aspects of task complexity or difficulty, a point that can fairly show the convenience and reliability of such schemas to adhere to when searching for indices of task difficulty in EFL writing.

At the end, it can be argued for the value of open-ended questions, which helped to analyse task complexity features and the effect they do exert on EFL students or teachers perceptions of task difficulty, and, on this account, they can be adequately advantageous to design a necessary index of task difficulty in writing.

Conclusion :

An in-depth glance at the previous findings plainly indicated that task complexity manipulation over the two variables: causal reasoning and strategic planning greatly influenced the students' and teachers' perceptions of task difficulty. The findings revealed that the cognitive factors, as the respondents assured, are key features that surely affected task difficulty perceptions in addition to time pressure, affective and ability variables, and linguistic demands. These themes, enlightened in this investigation, should be integrated in and be the basis for other indices of task difficulty in writing.

Notably, EFL teachers and syllabus designers need to regard these factors if they aim to choose, map, or array language teaching tasks appropriately. Moreover, the perceptions of students and teachers are fundamental as long as they show the tasks they consider more difficult and those of considerable level of difficulty. To illustrate, in addition to cognitive variables, another key factor that needs careful examination is the fact that writing itself is an arduous task. This is especially when dealing with certain discourse modes such as the argumentative essay that was proved to be challenging in many previous studies. It requires teachers to value its difficulty when designing related tasks, taking especially into account time boundaries to be elevated when task complexity increases, the affective or ability variables, and the linguistic demands that could, to a large extent, affect task performance.

Another thorny issue concerns language testing. The study showed that learners indicated some themes, which emerged from their evaluation of task difficulty and were guided by the design of task complexity features. Therefore, teachers need to check the tasks they use in the classroom to guarantee the best ways of assessment, and as Tavakoli (2009) emphasised, it is necessary that language tests depend on tasks that have convenient degrees regarding the cognitive or the linguistic requirements for unbiased, reliable assessments. Hence, examining those perceptions would guide to get useful insights about the tasks that can bring about better achievement in writing.

Finally, it is important to point out certain limitations of the current study. First, it used a retrospective questionnaire; future studies need to rely on certain advanced tools as think-aloud protocols or interviews. As proficiency level was noted by teachers, other studies can also investigate its effect on learners' perceptions of task difficulty. In addition, controlling task complexity over other variables rather than the ones used in this study and investigating other types of writing, such as descriptive or narrative essays, are warranted to add to the findings and delve much deeper into the issue of task complexity and its impact on task difficulty perceptions.

Appendices

Appendix A : The Four Argumentative Tasks

Task 1: – causal reasoning demands, + strategic planning

Topic: The American journalist George Horace Lorimer wrote, "It's good to have money and the things that money can buy, but it's good, too, to check up once in a while and make sure you haven't lost the things that money cannot buy." Do you agree or disagree with this statement and that money cannot guarantee happiness?

Use the following information to develop your essays.

Pro (The Writer's Views)	Con (Opponents' Views & Refutation)
- Money can just make people temporarily happy. • The satisfaction obtained when people have the chance to buy whatever they want at any moment could only be limited to a finite period of time. • If people get involved in tough situations, even money cannot afford them happiness.	- Psychological research provides strong evidence that there is a close connection between money and happiness. • Money is necessary in every one's daily life to buy all necessities and get satisfied. **Refutation** - Buying all basic needs does not necessarily mean being totally happy.

- Money is not the sole necessary aspect that can make people happy. • Money can never buy friends, love, or respect. • Good emotions and memories cannot not be replaced or even bought by money.	• There are some people who do not feel happy nor satisfied despite all what they possess as they pursue love and affection of their close family members and friends. • There are others who are sick or disabled and accept to be poor but healthy.

Task 2: – causal reasoning demands, – strategic planning

Topic: Hillary Clinton once maintained "Parents are teachers, and home is a child's first and most important classroom." Do you agree or disagree with this statement and whether parents are the best teachers for their children or not?

Use the following information to write your essays.

Pro (The Writer's Views)	Con (Opponents' Views & Refutation)
- Parents are the first and earliest teachers of their children. • Parents teach children numerous valuable things and be engaged to nurture them and mould their personalities. • Children consider parents to be their ultimate role models, and parents can depend on that to teach them and be good examples. - No one knows children more than parents do. • Parents are likely to attend to their kids' needs as they are mostly close, caring, and affectionate, which creates a better learning environment. • Parents are more familiar with their children's learning strategies and are able to discover the finest methods to teach them.	- Parents are less professional than teachers to teach kids academic subjects. • Only teachers are capable to instruct and guide children in their academic career using the latest techniques. **Refutation** • Parents, today, take a great responsibility in their children's education path. • Using new technological tools, parents can teach children as they consult the new teaching programmes and techniques.

Task 3: + causal reasoning demands, + strategic planning

Topic: The Romance Novelist Kate Angell affirmed that "Outer beauty attracts, but inner beauty captivates." Do you agree or disagree with the previous statement and that beauty is mostly related to inner beauty not the opposite?

Task 4: + causal reasoning demands, – strategic planning

Topic: "I fear the day that technology will surpass our human interaction. The world will have a generation of idiots", Albert Einstein asserted. Do you agree or disagree with the previous statement and that technology has ruined the kinds of relationships people make and affected social interaction negatively?

Appendix B : The Questionnaire

1. How do you rate the difficulty of Task 1/ 2/ 3/ 4?

1. extremely easy 2. easy 3. somewhat easy 4. somewhat difficult
5. difficult 6. extremely difficult

2. Justify your judgement by giving any reasons of which you can think that contribute to the difficulty/ easiness of each task.

Footnotes :

[1] Prabhu, Nagore S, 1987, Second Language Pedagogy, Oxford University Press, UK.

[2] Nunan, David, 1989, Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge University Press, UK.

[3] Ellis, Rod and Yuan, Fangyuan, 2004, The effects of Planning on Fluency, Complexity, and Accuracy in Second Language Narrative Writing, Studies in Second Language Acquisition, 26(1), 59–84.

[4] Ong, Justina and Zhang, Lawrence Jun, 2010, Effects of Task Complexity on the Fluency and Lexical Complexity in EFL Students' Argumentative Writing, Journal of Second Language Writing, 19, 218–233, DOI: 10.1016/j.jslw.2010.10.003

[5] Kuiken, Folkert and Vedder, Ineke, 2007, Cognitive task Complexity and Linguistic Performance in French L2 Writing, Investigating Tasks in Formal Language Learning, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 117–135.

[6] Kormos, Judit, 2011, Task Complexity and Linguistic and Discourse Features of Narrative Writing Performance, Journal of Second Language Writing, 20(2), 148–161.

[7] Frear, Mark Wain and Bitchener, John, 2015, The effects of Cognitive Task Complexity on Writing Complexity, Journal of Second Language Writing, 30, 45–57.

[8] Ruiz-Funes, Marcela, 2015, Exploring the Potential of Second/Foreign Language Writing for Language Learning: The effects of task Factors and Learner Variables, Journal of Second Language Writing, 28, 1–19, DOI: 10.1016/j.jslw.2015.02.001

[9] Rahimi, Muhammad, 2018, Effects of Increasing the Degree of Reasoning and the Number of Elements on L2 Argumentative Writing, Language Teaching Research, 23, 1–22, DOI: 10.1177/1362168818761465

[10] Tavakoli, Parvaneh, 2009, Investigating Task difficulty: Learners' and Teachers' Perceptions, International Journal of Applied Linguistics, 19(1), 1–25.

[11] Awwad, Anas, 2019, L2 Learners' and Professionals' Perceptions of Cognitive Task Complexity: Towards Developing an Index of Task Difficulty, Journal of Asia TEFL, 16(2), 468–484, DOI: 10.18823/asiatefl.2019.16.2.2.468

[12] Paas, Fred, Van Merrienboer Jeroen, J G, and Adam, Jos J, 1994, Measurement of Cognitive Load in Instructional Research, Perceptual and Motor Skills, 79, 419–430.

[13] Sasayama, Shoko, 2016, Is a 'Complex' Task Really Complex? Validating the Assumption of Cognitive Task Complexity, The Modern Language Journal, 100(1), 231-254.

[14] Cho, Minyoung, 2018, Task Complexity and Modality: Exploring Learners' Experience From the Perspective of Flow, The Modern Language Journal, 102 (1), 162–180, DOI: 10.1111/modl.12460

[15] Skehan, Peter, 1996, A Framework For the Implementation of Task-based Instruction. Applied Linguistics, 17, 38–62.

[16] Robinson, Peter, 2001, Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework, Applied Linguistics, 22, 27–57.

[17] Robinson, Peter, 2007, Task complexity, Theory of Mind, and Intentional Reasoning: Effects on L2 Speech Production, Interaction, Uptake and Perceptions of task Difficulty, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 45(3), 193–213.

[18] Robinson, Peter and Gilabert, Roger, 2007, Task Complexity, the Cognition Hypothesis and Second Language Learning and Performance, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 45, 161–176.

[19] Ellis, Rod, 2005, Planning and Task Performance in a Second Language, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/ Philadelphia, p. 3.

[20] Frear, Mark Wain, 2013, The Effects of Cognitive Task Complexity on Writing, Doctoral Dissertation, University of Technology, Auckland, 1–365.

[21] Sanajou, Nasrin, Zohali, Leila, and Zabihi, Fatime, 2017, Do Task Complexity Demands Influence the Learners' Perception of Task Difficulty?, International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 6(6), 71–77, DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.71

[22] Xu, Ting Sophia, Zhang, Lawrence Jun, and Gaffney, Janet S, 2021, Examining the Relative Effects of Task Complexity and Cognitive Demands on Students' Writing in a Second Language, Studies in Second Language Acquisition, 1-24, DOI: 10.1017/S0272263121000310

[23] Beins, Bernard C, 2019, Research Methods: A Tool for Life (Fourth Edition), Cambridge University Press, UK, p. 215.

[24] IELTS 16 Academic Student's Book with Answers: Authentic Practice Tests, 2021, Cambridge University Press, UK.

[25] Braun, Virginia et al, 2019, Thematic Analysis, Handbook of Research Methods in Health Social Sciences, Springer, Singapore, pp. 843-860.

Bibliography :

- Awwad, A. (2019). L2 Learners' and Professionals' Perceptions of Cognitive Task Complexity: Towards Developing an Index of Task Difficulty. Journal of Asia TEFL, 16(2), 468–484. DOI: 10.18823/asiatefl.2019.16.2.2.468
- Beins, B. C. (2019). Research Methods: A Tool for Life (Fourth Edition). UK: Cambridge University Press.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis, in P. Liamputtong (Ed.), Handbook of Research Methods in Health Social Sciences (pp 843–860). Singapore: Springer.
- Cho, M. (2018). Task Complexity and Modality: Exploring Learners' Experience From the Perspective of Flow. The Modern Language Journal, 102 (1), 162–180. DOI: 10.1111/modl.12460
- Ellis, R. (2005). Planning and Task Performance in a Second Language. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The Effects of Planning on Fluency, Complexity, and accuracy in Second Language Narrative Writing. Studies in Second Language Acquisition, 26(1), 59–84.
- Frear, M. W. (2013). The Effects of Cognitive Task Complexity on Writing. Doctoral Dissertation. Auckland: University of Technology.
- Frear, M. W., & Bitchener, J. (2015). The effects of Cognitive Task Complexity on Writing Complexity. Journal of Second Language Writing, 30, 45–57.
- IELTS 16 Academic Student's Book with Answers: Authentic Practice Tests. (2021).UK: Cambridge University Press.
- Kormos, J. (2011). Task Complexity and Linguistic and Discourse Features of Narrative Writing Performance. Journal of Second Language Writing, 20(2), 148–161.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2007). Cognitive Task Complexity and Linguistic Performance in French L2 writing. In M. D. P. G. Mayo (Ed.), Investigating Tasks in Formal Language Learning (pp. 117–135). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. UK: Cambridge University Press.
- Ong, J., & Zhang, L. J. (2010). Effects of Task Complexity on the Fluency and Lexical Complexity in EFL Students' Argumentative Writing. Journal of Second Language Writing, 19, 218–233. DOI: 10.1016/j.jslw.2010.10.003
- Paas, F., Van Merrienboer, J.J.G., & Adam, J.J. (1994). Measurement of Cognitive Load in Instructional Research. Perceptual and Motor Skills, 79, 419–430.
- Prabhu, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. UK: Oxford University Press.
- Rahimi, M. (2018). Effects of Increasing the Degree of Reasoning and the Number of Elements on L2 Argumentative Writing. Language Teaching Research, 23, 1–22. DOI: 10.1177/1362168818761465
- Robinson, P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. Applied Linguistics, 22(1), 27–57.
- Robinson, P. (2007). Task Complexity, Theory of Mind, and Intentional Reasoning: Effects on L2 Speech Production, Interaction, Uptake and Perceptions of Task Difficulty. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 45(3), 193–213.
- Robinson, P., & Gilabert, R. (2007). Task Complexity, the Cognition Hypothesis and Second Language Learning and Performance. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 45, 161–176.
- Ruiz-Fune, M. (2015). Exploring the Potential of Second/Foreign Language Writing for Language Learning: The Effects of Task Factors and Learner Variables. Journal of Second Language Writing, 28, 1–19. DOI: 10.1016/j.jslw.2015.02.001
- Sanajou, N., Zohali, L., & Zabihi, F. (2017). Do Task Complexity Demands Influence the Learners' Perception of Task Difficulty? International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 6(6), 71–77. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.71

- Sasayama, S. (2016). Is a 'Complex' Task Really Complex? Validating the Assumption of Cognitive Task Complexity. The Modern Language Journal, 100(1), 231-254.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. Applied Linguistics, 17, 38–62.
- Tavakoli, P. (2009). Investigating Task Difficulty: Learners' and Teachers' Perceptions. International Journal of Applied Linguistics, 19(1), 1–25.
- Xu, T.S., Zhang, L. J, & Gaffney, J. S. (2021). Examining the Relative Effects of Task Complexity and Cognitive Demands on Students' Writing in a Second Language. Studies in Second Language Acquisition, 1–24. DOI: 10.1017/S0272263121000310

Band: 06 Nummer: 02 Erscheinungsjahr: 2022

Kooperatives Lernen: ein Mittel zur Förderung der Lernerautonomie

LEMGUISBA RAZIKA*
Universität Algier 2 Abou El Kacem Saâdallah
razikaalem@gmail.com

Empfangen: 18/04/2022	Angenommen: 24/05/2022

Kurzfassung:

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Thema: „Kooperatives Lernen: ein Mittel zur Förderung der Lernerautonomie “.

Der Unterricht ist ein gemeinsamer Prozess. Es reicht nicht aus, dass den Lernenden Spaß beim Lernen haben. Sie müssen das Gefühl bekommen, sie beschäftigen sich mit etwas, das sie fordert und voranbringt. Wenn man ihnen nur den notwendigen Raum gibt, dann können sie ihren Weg finden.

Durch die Methode des kooperativen Lernens können Lehrkräfte ihren Unterricht abwechslungsreich und differenziert gestalten. Dabei werden Lernende mit Aufgaben konfrontiert, die sie nur gemeinsam oder in Abstimmung miteinander bearbeiten können. Das kann in Zweiergruppen oder mit mehreren Personen geschehen.

Die Lehrkraft muss dazu ihre traditionelle Rolle neu definieren. Der Lehrer wirkt nur als Begleiter, um Lernende darin zu unterstützen, Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten.

Kooperatives Lernen zielt auf ein „aktives, selbstständiges und soziales Lernen“ in Gruppen von zwei bis fünf Mitgliedern. Damit wird neben der Intensivierung des Lernens kognitive Elaboration auch das Einüben von kommunikativen, personalen, methodischen und metakognitiven Kompetenzen angestrebt.

Schlüsselwörter: Kooperatives Lernen, Lernerautonomie, Lehrer, Lerner, Lernprozess, Gruppenarbeit.

Abstract:

This article is dedicated to the theme: “Cooperative learning: a means of promoting learner autonomy. ”

Teaching is a common process. It is not enough for learners to have fun learning. They need to feel that they are dealing with something that is challenging and moving them forward. If you just give them the space they need, they can find their way.

The method of cooperative learning allows teachers to make their lessons varied and differentiated. Students are confronted with tasks that they can only work together or in coordination with each other. This can be done in groups of two or with several people.

Teachers need to redefine their traditional role. The teacher only acts as a companion to support learners in designing learning processes on their own responsibility.

Cooperative learning aims at “active, independent and social learning” in groups of two to five members. In addition to intensifying learning cognitive elaboration, the aim is to practice communicative, personal, methodological and metacognitive competences.

Keywords:

Cooperative learning, learning autonomy, teacher, learner, learning process, group work.

* Entsprechender Autor**:** LEMGUISBA Razika

Einleitung:

In diesem Beitrag wird der Frage „wie kann man in seinem Unterricht die Lernerautonomie durch kooperatives Lernen fördern?“ nachgegangen.
Das Hauptaugenmerk dieses Artikels richtet sich auf eine Betrachtung des kooperativen Lernens im Fremdsprachenunterricht als Mittel zur Förderung des autonomen Lernens.
In dieser Hinsicht sollen zu Beginn der Arbeit die theoretischen Grundlagen geklärt werden, Was ist kooperatives Lernen, was sind die Merkmale des kooperativen Lernens. Im nächsten Schritt wird der Ablauf des kooperativen Lernens in der Unterrichtsstunde dargestellt. Dann wird das Ziel des kooperativen Lernens im Fremdsprachenunterricht erläutert. Anschließend wird die Lernerautonomie genauer beleuchtet, daraufhin die Rolle, die die Lehrkraft in dieser Unterrichtsform spielt.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Förderung der Lernerautonomie durch kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen.

1- Theoretische Grundlagen über kooperatives Lernen:

1-1 Was ist kooperatives Lernen

ist eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“[1] Das Konzept des kooperativen Lernens beruht auf einer Klassenführung in kleinen Gruppen von vier bis sechs Schüler/innen.

Die Gruppenstärke sollte nicht überschritten werden, da sonst nicht mehr gewährleistet werden kann, dass sich alle an einer klaren und verständlichen Aufgabe beteiligen können. Die Schüler-Innen arbeiten selbstständig und ohne direkte Anleitung durch die Lehrperson innerhalb dieser Gruppen an einer Thematik und helfen sich gegenseitig beim Lernstoff. [2]

Allerdings berücksichtigt Kooperatives Lernen fachliches, soziales und methodisches Lernen zur Schüleraktivierung. Dementsprechend ist die traditionelle Gruppenarbeit dieser Lernform zuzurechnen, sofern die einzelnen Mitglieder Verantwortung übernehmen und einen individuellen Beitrag zur Erfüllung der Aufgabe leisten. Darüber hinaus gibt es jedoch zahlreiche unterschiedliche Methoden, die in Partner- oder Gruppenarbeit oder auch im Lernen mit der ganzen Klasse kooperativ sind. Je nach Methode ist häufig eine mehr oder weniger intensive Vorbereitung und Vorarbeit zur Etablierung der Lernform in der Klasse notwendig [3]

Weidner (2012, S.29) versucht das Wesentliche und zugleich die Unterschiede zum traditionellen Gruppenunterricht in ihrer Definition zusammenzufassen: Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der anders als der traditionelle Gruppenunterricht die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Der Entwicklung von der losen Gruppe zum „echten“ Team mit erkennbarer Identität kommt hohe Bedeutung zu. Durch vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten wird die Eigenverantwortlichkeit für die Gruppenlernprozesse angebahnt und ausgebaut. Durch sensibelgeplante Prozesse wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erzeugt, was sich sowohl auf die sozialen Interaktionsprozesse als auch auf die Arbeitsergebnisse oder-produkte günstig auswirkt. Hervorzuheben ist: Die Gruppenprozesse beim Kooperativen Lernen sind mindestens genauso wichtig wie das Arbeitsprodukt.[4]

Das Prinzip des kooperativen Lernens nimmt auf dieses neue Lehrer-Schüler-Verhältnis Bezug, indem die Lernenden darin gelehrt werden, sich selbst zu lehren. Durch strukturelle

und methodisch-didaktische Veränderungen im Unterricht soll ein neues, schülermotivierendes Konzept in den Unterricht integriert werden, welches die Schüler durch Selbstengagement zu einem umfangreicheren Lernzuwachs auf vielerlei Ebenen führen soll [5]

Das Grundprinzip des kooperativen Lernens ist simpel, es heißt „learning-by-doing". Schüler partizipieren aktiv am Unterrichtsgeschehen, indem sie selbst Inhalte erarbeiten, die sie sich gegenseitig präsentieren. Die Lehrkraft nimmt während der Arbeitsphase eine passive Rolle ein, wirkt unterstützend bei Problemen und motiviert die Schüler. Kooperatives Lernen erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin, Eigenverantwortung und sozialen Kompetenzen Kooperatives Lernen ist eine Form des lernerzentrierten Unterrichts. Lernende müssen während des Prozesses der kooperativen Arbeit aktiv zusammenarbeiten und in Interaktion treten. Die Lehrkraft zieht sich aus dem Unterrichtsgeschehen weitgehend zurück und lässt die Schüler sich eigenständig mit der gegebenen Aufgabe beschäftigen. Bevor die Lehrkraft in den Prozess der Kooperation eingreift, müssen die Lernenden zunächst gegenseitig versuchen, sich bei der Bearbeitung des Materials zu unterstützen. [6]

1-2 Merkmale des kooperativen Lernens:

In Gruppenarbeit können sich gleichzeitig mehrere Lernende aktiv beteiligen. Vor allem Lernende, die sich nicht trauen, vor der ganzen Klasse oder zum Lehrer etwas zu sagen, finden es oft einfacher, sich in einer kleinen Gruppe von Lernenden zu äußern.

Auch Motivation der Lernenden steigt, wenn sie in kleinen Gruppen arbeiten. Die räumliche Distanz zwischen den Gruppenmitgliedern ist klein, die Diskussionspartner sind klar hörbar und sprechen einander direkt an. Die ganze Aktivität ist direkt

Kooperatives Lernen bietet auch ein Betätigungsfeld, wo Lernende voneinander profitieren können. Im Laufe der Gruppendiskussion werden sie aus den Fehlern der andern lernen oder andersrum ein fehlendes Wort liefern.

Alle Lernprozesse beinhalten grundsätzlich eine individuelle Denkzeit: Es gibt immer einen vorgegebenen Zeitraum, der dem individuellen Nachdenken gegeben wird.

Kooperatives Lernen bietet den Schülerinnen und Schülern immer die Möglichkeit sich auszutauschen, bevor Einzelne oder Gruppen ihre Ergebnisse vor der ganzen Klasse vorstellen.

Alle Schülerinnen und Schüler müssen darauf vorbereitet sein, ihre Ergebnisse vorzustellen: keiner kann sich ausruhen, denn jeder kann aufgerufen werden. Und niemand weiß zu Beginn der Arbeit, ob er nicht das Ergebnis vorstellen muss[7]

Ein wesentliches Merkmal Kooperativen Lernens stellen die fünf Basiselemente dar [8]

- Positive Interdependenz: Ein Gruppeziel kann nur dann erreichet werden, wenn jedes einzelne Gruppenmitglied erfolgreich ist. Die Lernziele der Einzelnen sind in positiver Abhängigkeit miteinander verbunden, welche durch eine gemeinsame Gruppenidentität (z.B. Gruppenname, Logo), die Zuweisung von Rollen (z.B. Vorleser, Materialbeschaffer) oder die Berücksichtigung bereitgestellter Ressourcen (z.B. Teilen von Arbeitsmaterial, Aufgabenspezialisierung) unterstützt werden kann.
- Individuelle Verantwortlichkeit: Jedes Gruppenmitglied trägt die Verantwortung für seinen persönlichen Anteil an der gemeinsamen Arbeit. Diese kann durch die Kennzeichnung der individuellen Beiträge zur Gruppenleistung, durch das Einbringen von Spezialkenntnissen oder die zufällige Auswahl des Präsentierenden begünstigt werden.

- Direkte und förderliche Interaktionen: Neben Formen der individuellen Auseinandersetzung mit den Inhalten stehen vor allem Phasen des Austauschs in der Gruppe. Diese sollten so organisiert werden, dass sowohl räumlich (z.B. Anordnung der Tische) als auch innerhalb der sozialen Beziehungen der Gruppe ein förderlicher Kommunikationsrahmen geschaffen wird (z.B. einander unterstützen, gegenseitig ermutigen, Fähigkeiten produktiv nutzen, Materialien und Informationen austauschen).

Interpersonale Fähigkeiten: Die sozialen Kompetenzen der Gruppenmitglieder bilden die Voraussetzung für eine effektive Zusammenarbeit der Gruppe.

- Fähigkeiten und Kenntnisse im zwischenmenschlichen Umgang sollten stets mit den Gruppen trainiert und reflektiert werden. Mögliche Sozialfertigkeiten sind aktives Zuhören, andere ausreden lassen, anderen helfen, um Hilfe bitten können, Kompromisse schließen und das Akzeptieren von Unterschieden.
- Reflexion der Gruppenprozesse: Die Gruppe bewertet und reflektiert die Ergebnisse ihres individuellen und gemeinsamen Arbeitsprozesses und entscheidet, welche Handlungen beibehalten oder verändert werden sollen. Diese Form der Selbstreflexion kann durch die Fremdeinschätzung der Lehrperson ergänzt werden.

1-3 Ablauf des kooperativen Lernens in der Unterrichtsstunde:

Der Ablauf kooperativer Lernformen kennzeichnet sich durch verschiedene Attribute aus. Zunächst ist es wichtig, dass in der Lerngruppe ein positives Gemeinschaftsgefühl herrscht, sodass ein Gemeinschaftsgefühl entstehen kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Aufgabenstellung so gestaltet sein muss, dass die einzelnen Gruppenmitglieder sich nicht nur für ihre eigenen Leistungen interessieren, sondern, die Gesamtgruppe sich für alle Teilleistungen jedes Einzelnen interessiert [9]

Beim kooperativen Lernen denkt man zuerst allein über ein bestimmtes Thema nach, um das Vorwissen zu aktivieren, tauscht Meinungen dann mit einem Partner aus, danach mit einer anderen Gruppe, und präsentiert das Diskussionsergebnis. Zum Schluss reflektiert jede Gruppe gemeinsam über jede Präsentation.[10]

1-3-1 Phase Denken: Teilnehmer reflektieren über eine Fragestellung oder ein Thema zuerst für sich allein. Die Schülerinnen und Schüler bekommen ausgewählte Aufgaben, beispielsweise einen Text lesen und verstehen oder ein Diagramm/eine Graphik beschreiben oder Notizen anfertigen. Nach dieser Phase sollen sie in der Lage sein, ihre Ergebnisse einem Partner vorzustellen. Für die Bearbeitung haben sie ein gewisses Zeitfenster einzuhalten (5-10 min).

1-3-2 Phase Austauschen: Die Schülerinnen und Schüler finden sich in Zweier-Teams zusammen und tauschen sich über ihre Ergebnisse aus. Zunächst stellt Partner A Partner B die Ergebnisse vor und Partner B fertigt sich dazu Notizen an. Im Anschluss an diese Phasen sollen die Zweier-Teams nicht nur in der Lage sein, das eigene Thema vorzustellen, sondern auch das des Partners (5-10 min).

1-3-3 Phase Vorstellen: Die Ergebnisse werden in Gruppen vorgestellt und die Gruppe versucht, aus den einzelnen Beiträgen einen Vortrag vorzubereiten (Plakat, Folie etc.). Alternativ kann der Austausch bzw. Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum stattfinden. Ebenso kann nach der Partnerarbeit die Share-Phase mit der gesamten Klasse folgen (10-20 min). Es ist wichtig, dass derjenige, der präsentiert, nicht vorher festgelegt wurde. Das entscheidet man am Ende der Ausarbeitung per Zufall. Auf diese Art wird verhindert, dass immer die gleichen Teilnehmer die Präsentation übernehmen.

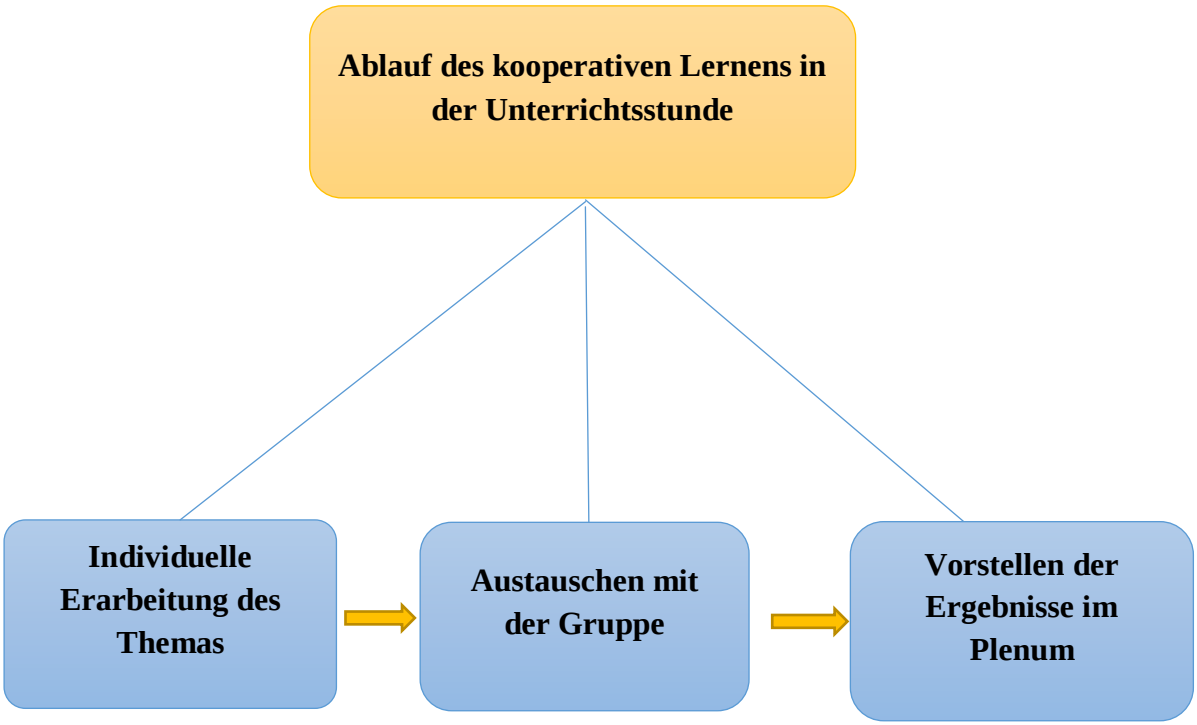


Abb.1Ablauf des kooperativen Lernens in der Unterrichtsstunde

1-4 Ziel des kooperativen Lernens :

Kooperatives Lernen zielt auf ein „aktives, selbstständiges und soziales Lernen“ in Gruppen von zwei bis fünf Mitgliedern. Damit wird neben der Intensivierung des Lernens kognitive Elaboration auch das Einüben von kommunikativen, personalen, methodischen und metakognitiven Kompetenzen angestrebt.

Das kooperative Lernen möchte auch Schüler und Schülerinnen stärker aktivieren, motivieren und die Freude am Lernen erhöhen. Ebenso möchte es ein Übungsfeld für das Erlernen von Selbständigkeit sein. Durch das gemeinschaftliche Lernen gelingt auch eine soziale Teilhabe, bei der sich Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen, z. B. durch Lernschwierigkeiten oder fehlende Sprachkenntnisse, gegenseitig helfen. Dabei ist das kooperative Lernen mehr als bloße Gruppenarbeit.

Andere Studien zeigen, dass kooperatives Lernen einen Zuwachs an Kompetenzen in folgenden Bereichen bewirkt: Schreib- und Leseerfolge bei Schülerinnen und Schülern, Hilfsbereitschaft und Mathematikleistungen, kritisches Denken, Fähigkeit zu mündlicher Kommunikation und Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen [11]

2- Lernerautonmie:

2-1 Definition der Lernerautonomie:

Autonomie ist seit Jahrzehnten ein Schlagwort in der Fremdsprachendidaktik. Der Begriff der Lernerautonomie wurde von Henri Holec ursprünglich mit Blick auf die Erwachsenenbildung geprägt. Die damit verbundene Idee der Selbstbestimmung und Selbststeuerung des Lerners geht mit den Leitvorstellungen der Reformpädagogik konform, Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln zu erziehen.

Lernerautonomie ist eine besonders konsequente Form der Lernerorientierung mit dem Grundgedanken, den Lernenden selbst über Ziele, Inhalte, Methoden, Arbeitstechniken, Evaluationsformen sowie zeitliches und räumliches Umfeld bestimmen zu lassen. Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen entsprechen einer konstruktivistischen Lerntheorie.

Autonomie im Unterricht kann als die Fähigkeit des Lernenden definiert werden, in verschiedenen Situationen und Kontexten die Eigeninitiative für das eigene Lernen zu übernehmen. Dazu gehören sowohl die Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zu treffen und diese zu verfolgen als auch die Kompetenz, eine für sich geeignete Lernumgebung zu gestalten.

Autonomie ist kein Alles-oder-nichts-Konzept, sondern entwickelt sich graduell. Sie entsteht durch das Zusammenspiel vieler Faktoren, beispielsweise der Einstellungen und Überzeugungen der beteiligten Lehrenden und Lernenden, der Interaktion zwischen den Beteiligten, der Lern- und Lehrkontexte sowie der institutionellen Bedingungen. [12]

2-2 Voraussetzungen für das Gelingen von Lernerautonomie:

-ein gewisses Interesse am Thema der Partnerarbeit

-intrinsische Motivation der Lernenden, Lernbereitschaft, z. B. durch eine frühe Heranführung an Entscheidungs-möglichkeiten oder durch die Etablierung eines Lernvertrags.
-die Vorerfahrungen mit dieser Methode
-ein bestimmtes Vorwissen
-ein gutes soziales Klima zwischen den Partnern
-Unterstützung von Seiten des Lehrers durch Hilfsmittel, Anerkennung und Belohnungen
-individuelles Verantwortungsbewusstsein und Akzeptanz gegenüber dem Partner
-fächerübergreifende Einführung von Lernerautonomie,
-autonomiefördernde Unterrichtsmaßnahmen: Lernstrategien, Techniken, Selbstevaluation, Rollenbewusstsein.
-Verantwortungsübernahme durch die Schüler bis hin zur Übernahme der Lehrfunktion (Lernen durch Lehren),

-aufgabenorientierte Arbeitsformen

2-3 Zur Rolle der Lehrkraft bei der Förderung der Lernerautonomie:

Im Gegensatz zu dem, was oft geglaubt wird, übernehmen Lehrpersonen bei der Förderung von Autonomie eine wichtige Funktion:
Lehrkräfte hören den Lernenden aufmerksam zu und motivieren sie, die Initiative für ihr Lernen zu ergreifen, unterstützen sie bei der Formulierung eigener realistischer Ziele und deren Umsetzung in einen Lernplan.
Sie stellen Materialien zur Verfügung und geben sowohl Ratschläge als auch konstruktives Feedback. Erkenntnisse aus der Forschung und Praxis zeigen, dass die Rolle der Lehrenden und die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden wichtige Faktoren bei der Entwicklung von Autonomie sind.
In einem autonomiefördernden Unterricht sind Lernerinnen und Lerner aufgefordert, den gemeinsamen Lernprozess aktiv mitzugestalten. Sie bringen zum Beispiel eigene Materialien in den Unterricht mit, lernen ihre Kompetenzen zu beurteilen. Durch das Aushandeln gemeinsamer Ziele, Lernwege, aber auch Aufgaben, entsteht eine Lerngemeinschaft, die den Unterricht bereichert.
Für viele Lernende ist diese Art, sich am Unterricht zu beteiligen, immer noch ungewohnt. Um diese Neuorientierung erfolgreich einzuleiten, sollten Lehrende mit den Lernenden explizit über das Thema Lernerautonomie sprechen und ihnen stückweise immer mehr Verantwortung für den Lernprozess übertragen.
um Lernende zu mehr Autonomie zu verhelfen gibt es drei Schritte:
Zunächst muss die Lehrkraft bei den Lernenden das Bewusstsein für Autonomie schaffen, indem sie neue Sichtweisen in Bezug auf das Lernen hervorruft und die Lernenden

motiviert, ihren Lernprozess und ihre Lernmöglichkeiten auch außerhalb des Unterrichts zu reflektieren.

Danach kann die Lehrperson durch das Einüben von neuen Kompetenzen, Rollen sowie Verhaltensweisen dazu beitragen, dass Lernerinnen und Lerner ihre Einstellungen ändern.

Zu guter Letzt wird den Lernenden zunehmend mehr Verantwortung übertragen, sodass sie die Unterrichtsgestaltung ändern können und mehr Spielraum haben, um eigene Entscheidungen hinsichtlich Materialien oder Aufgaben zu treffen und umzusetzen. [13]Diese Veränderung im Lehrer-Schüler Rollengefüge bringt auch eine Umstrukturierung der Lehrerposition mit sich. Nicht nur die Schüler müssen ihre Position im Unterricht neu definieren, sondern auch die Lehrenden müssen sich in eine neue Position im Unterrichtsgeschehen einfinden. Die Lehrkraft trägt zwar in dieser Form der Unterrichtsorganisation eine tendenziell subalterne, jedoch zugleich auch sehrdiversifizierte Rolle. Nimmt die Lehrkraft im regulären Unterricht die Rolle des Superiors ein, so muss sie sich im kooperativen Unterricht von den Gewohnheiten, im Fokus des Unterrichtsgeschehens zu stehen und die Verantwortung für den Verlauf des Unterrichts zu tragen, befreien. [14]

Schlussfolgerung:

Viele Lehrer besonders die, die Autorität und Respekt ausstrahlen wollen befürchten den Verlust der Disziplin über die Klasse, wenn sie den Lernern eine größere Teilhabe an der Unterrichtszeit zulassen. Doch nicht nur Lehrer haben es sich mit dem frontalen Unterricht bequem gemacht, auch Schüler bevorzugen aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen diese für sie unanstrengende Wissensvermittlung. Viele Schüler sprechen die zu lernende Sprache kaum bzw. unzureichend und haben kein Selbstvertrauen in ihre Sprachfähigkeit.

Das Konzept des kooperativen Lernens sieht die Aktivität und die Selbsttätigkeit der Schüler nämlich als „unverzichtbare Voraussetzung für (deren) Selbständigkeit und Autonomie “ an. Daraus ergibt sich für den Lehrer die Aufgabe, die Schüler zwar in ihren Handlungen zu leiten, Freiräume zu schaffen, in denen sich die Schüler im handelnden Umgang mit neuen Themen und Aufgabenstellungen ihrer Interessen bewusstwerden können.

Das kooperative Lernen ist ein Übungsfeld für das Erlernen von Selbständigkeit. Es stärkt die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden. Es erfordert Teamfähigkeit, schult die kommunikative Kompetenz und fördert das fächerübergreifende und vernetzende Lernen. Es ist ein Gesamtkonzept erfolgreichen Unterrichts im alltäglichen Unterrichtgeschehen.

Fussnoten:

[1](Konrad & Traub, 2001, S. 5). (zitiert nach Kristina Lüffe, Kooperatives Lernen und deren Umsetzung in der Grundschule. 2010)

[2] ebd.

[3] vgl.https://www.lehreronline.de/unterricht/sekundarstufen/faecheruebergreifend/artikel/fa/was-ist-kooperatives-lernen/

[4](Weidner, Margit: Kooperatives Lernen im Unterricht. DasArbeitsbuch.7.Aufl.Seelze-Velber 2012) zitiert nach Claudia Vieluf: kooperatives Lernformen und deren Umsetzung in der Grundschule.2016.

[5] (Jürgens, 1996). (Zitiert nach Anna-Karolina Möbus. Die Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen -Eine empirische Untersuchung an einer Haupt- und Realschule. 2013)

[6]ebd.

[7] vgl. https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Kooperatives_Lernen

[8]vgl. Green/Green 2005; Johnson/Johnson/Holubec 2005; Konrad/Traub 2010) (zitiert nach Daniel Scholz, Kooperatives Lernen, 2013.

[9] (Anna-Karolina Möbus. Die Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen -Eine empirische Untersuchung an einer Haupt- und Realschule.2013)
[10](vgl. Yugyo Ikeda, Autonomes Lernen im Deutschunterricht Bericht über die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar des Goethe-Instituts München und Überlegungen über „Lernerautonomie 2012.)
[11](vgl. www.uni-bielefeld. de/.../anleitung_kooperatives_lernen.pdf, Übersicht Krause 2007).
[12]Vgl. https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html)
[13] (Vgl. https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html)
[14] (Anna-Karolina Möbus. Die Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen -Eine empirische Untersuchung an einer Haupt- und Realschule.2013)

Literaturverzeichnis

Kooperatives Lernen Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung https://doc1.bibliothek.li/aai/FLMA121840.pdf

Lernerautonomieverfügbar unter:https://de.wikipedia.org/wiki/Lernerautonomie (Zugriffsdatum 11/11/2021 um 22:21)

Lüffe Kristina, 2010, Kooperatives Lernen, München, GRIN Verlag, https://www.grin.com/document/197442 (Zugriffsdatum10/11/2021, um 21: 23)

Möbus, Anna-Karolina. Die Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen -Eine empirische Untersuchung an einer Haupt- und Realschule. Universität Kassel. 2013 verfügbar unter https://kobra.unikassel.de/bitstream/handle/123456789/2014020544947/MoebusFoerderungSozialerKompetenzen.pdf;jsessionid=4C402A2472234F76267E1D1F7F5CABB3?sequence=5
(Zugriffsdatum 08/11/2021, um 19:14)

Scholz, Daniel, Kooperatives Lernen, 2013 verfügbar unter : http://www.inklusion-lexikon.de/KooperativesLernen_Scholz.php (Zugriffsdatum 12/11/2021 um 22: 25)

Tassinari, Giovanna Maria Autonomie auf den Lehrplan setzen: so geht es! https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html (Zugriffsdatum 07/10/2021 um 10:23)

Vieluf, Claudia 2016, kooperatives Lernformen und deren Umsetzung in der Grundschule, Bachelorarbeit Hochschule Neubrandenburg University of Applied Sciences. Verfügbar unter:https://digibib.hsnb.de/file/dbhsnb_thesis_0000001582/dbhsnb_derivate_0000002247/Bachelorarbeit-Vieluf-2016.pdf

Yugyo Ikeda, 2012, Autonomes Lernen im Deutschunterricht Bericht über die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar des Goethe-Instituts München und Überlegungen über „Lernerautonomie“, Journal of Inquiry and Research, No.95, 227-247. Verfügbar unter https://core.ac.uk/download/pdf/147853095.pdf

Was ist Kooperatives Lernen?, Mai 2017 verfügbar unter https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/faecheruebergreifend/artikel/fa/was-ist-kooperatives-lernen, (Zugriffsdatum 14/11/2021 um 11:44)

Persönliche Angaben

Razika LEMGUISBA studierte Germanistik an der Universität Algier (2011-2013), dann Literatur und Sprachwissenschaft (2014-2016). Zurzeit ist sie Doktorandin in der Universität Algier 2 und sitzt bei ihrer Dissertation im Fachbereich Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.
Universität Algier 2 Algerien,
Fachbereich: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache,
Email: razikaalem@gmail.com.

Zeitschrift für angewandte Linguistik **ISSN: 2588-1566** **Seite: 153-164**

Band: 06 **Nummer: 02** **Erscheinungsjahr: 2022**

Sprachtandem als Hilfsmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den DaF-Studierenden in Algerien

Language tandem as a tool to promote intercultural competence among GFL- students in Algeria

ZAHOUANI Maha*
Universität Algier 2 (Algerien)
maha.zahouani@univ-alger2.dz

Empfangen: 04/05/2022	Angenommen: 12/05/2022

Kurzfassung:

Wegen der Globalisierung, der schnellen Entwicklungen und des Ziels der Immigration nimmt die Zahl der Fremdsprachenlerner ständig zu. Das Fremdsprachenlernen verläuft entweder in den akademischen Institutionen oder individuell mithilfe von den neuen aktuellen Lernmethoden und Materialien. In dieser Hinsicht und dank der technischen Neuerungen gewinnen die modernen Apps wie Tandem eine besondere Stelle im Lernprozess. Die Förderung interkultureller Kompetenz ist sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch in der Mehrkulturalitätsdidaktik sehr erforscht, aber im algerischen DaF-Unterricht ist sie wegen verschiedener Faktoren vernachlässigt. Aus diesem Grund wird in diesem Artikel den Versuch genommen, die Existenz und die Möglichkeit des Einsatzes vom Sprachtandem als eine neue Methode zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den DaF-Studenten in Algerien zu untersuchen. Um dieses Thema gut zu bearbeiten, versuchen wir eine quantitative Studie bzw. Analyse einer Studentenbefragung durchzuführen.

Schlüsselwörter:

Sprachtandem, interkulturelle Kompetenz, autonomes Lernen, algerische DaF-Studierende.

Abstract:

Due to globalization, rapid developments and the goal of immigration, the number of foreign language learners is constantly increasing. Foreign language learning takes place either in academic institutions or individually with the help of new, up-to-date learning methods and materials. In this context, and thanks to technological innovations, modern apps like tandem are gaining a special place in the learning process. The promotion of intercultural competence has been widely researched both in foreign language didactics and in multicultural didactics, but it is neglected in Algerian GFL- teaching due to various factors. For this reason, this article will attempt to investigate the existence and possibility of using language tandem as a new method for promoting intercultural competence among GFL- students in Algeria. In order to deal well with this topic, we try to conduct a quantitative study or analysis of a student survey.

Keywords:

Language Tandem, intercultural Competence, autonomous Learning, Algerian GFL-students.

*Entsprechende Autorin**:** ZAHOUANI Maha.

Einleitung:

Das Fremdsprachenlernen ist eine längere Operation, eine schwierige Herausforderung sowie als einen Trend in der gegenwärtigen Zeit angesehen, das entweder institutionell oder autonom geschehen kann.

Die neuen technischen Entwicklungen beeinflussen sehr stark die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und tragen zur Entstehung neuer Konzepte und Methoden bei. In diesem Zusammenhang spielen die neuen Medien eine bedeutende Rolle im Lernprozess. Sie sind Motivierungstechniken, Wissens-und Kulturvermittler, Lernmittel sowie als Instrumente zur Förderung autonomen Lernens betrachtet, das als eine nützliche Lernform gilt, an der die Lehrkraft ihre Lernenden besonderes in der Corona-Pandemie-Zeit orientieren muss und zur Förderung interkultureller Kompetenz führt.

Zu den effizienten autonomen Lernmethoden, die von den Fremdsprachenlernern-Fokus DaF-Studenten- zur Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz verwendet werden können, gehört Sprachtandem, das auf Autonomie- und Gegenseitigkeitsprinzip basiert. Diesbezüglich kreisen wir unsere Überlegungen um die Folgende Kernfrage: Inwiefern kann das Sprachtandem als Hilfsmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den DaF-Studenten in Algerien betrachtet werden?

Die Hauptziele dieses Artikels liegen darin, das Konzept „autonomes Lernen‘‘ und den Begriff „interkulturelle Kompetenz‘‘ zu erklären, die Relevanz des autonomen Lernens darzustellen, Sprachtandem (Begriffsbestimmung, Prinzipien, Funktion, Arten, Vorteile) als eine neue Lernmethode zur Förderung der interkulturellen Kompetenz zu erläutern. Außerdem wird „Speaky- Language Exchange‘‘ (Applikation) als Beispiel vom E-Tandem präsentiert.

1- Interkulturelle Kompetenz- Begriffsbestimmung :

Die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz stellt ein wesentliches Ziel des gegenwärtigen DaF-Unterrichts dar. An dieser Stelle muss man sowohl den Begriff „interkulturelle Kompetenz‘‘ als auch den Begriff „Kultur‘‘ als die Grundlage der interkulturellen Kompetenz definieren.

1-1 Zur Erklärung des Begriffs „Kultur‘‘:

Traditionen, Essen, Musik usw. sind die meist bekannten Bereiche einer Kultur, die aber nur einen kleinen Teil irgendwelcher Kultur bilden, weil der Kulturbegriff sich ebenso auf Sprache, Denkweise, Verhaltensweise, Normen und Werte bezieht.

«Die lateinische Wurzel des Wortes „Kultur’’ ist das Verb „colere‘‘, das so gut wie alles bedeuten kann. Von „hegen‘‘ und „pflegen‘‘ über „bewohnen‘‘ bis zu „anbeten‘‘ und „beschützen‘‘ […] Von „colere‘‘ führt der Weg auch über das lateinische „cultus‘‘ „ die Gewohnheit.‘‘»[1]

Im Anschluss daran ist es wichtig zu erwähnen, dass es eine Reihe von Bestimmungen des Begriffs „Kultur‘‘ existieren.

Geertz definiert den Terminus „Kultur‘‘ folgendermaßen: «Kultur ist die Weise, in welcher Menschen sich verständigen, ihre Kenntnisse über die Einstellungen zum Leben weitergeben und entwickeln. Kultur ist das Muster der Sinngebung, in dessen Rahmen Menschen ihre Erfahrungen deuten und ihr Handeln lenken.»[2] Daraus ergibt sich, dass die Kultur eine Lebensform und ein dynamischer Prozess ist, welcher durch die Menschen entsteht, entwickelt und ihre Mitgliedschaft determiniert.

Es gibt keine homogene Kultur, sondern verschiedene Kulturen, weil jede Nation, jede Gesellschaft und sogar jede Gruppe über ihr typisches Orientierungssystem verfügt, das sie sich von anderen Gesellschaften unterscheidet.[3]

Die Kultur wurde von **Gibson** mit einem Eisberg verglichen. Er stellt fest: «Culture is seen as an iceberg with the tangible expressions of culture and behaviour above the water and the underlying attitudes, belifs, values and meanings below the surface.»[4] Also das Eisbergmodell der Kultur besteht aus zwei Teilen. Der erste kleine Teil umfasst die sichtbaren bewussten Aspekte einer Kultur (Essen und Trinken usw.) und der verbogene Teil, der innerhalb des Wassers liegt, ist vielseitig, größer und sammelt die unsichtbaren Elemente irgendwelcher Kultur teilweise: Normen und Werte. Diese Aspekte sind unbewusst, implizit und beeinflussen die sichtbaren Aspekte. Es ist erheblich anzumerken, dass durch den Kontakt mit den Beteiligten einer anderen Kultur die verbogenen unsichtbaren Aspekte dieser Kultur wahrgenommen werden.[5]

Aus didaktischer Sicht steht im traditionellen Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht die Lieferung von den Informationen über bekannte Schriftsteller, Feste, Sitten und Bräuche usw. im Mittelpunkt. Aber mit der Entstehung der kommunikativen Didaktik sind die Sprach- und Kulturkenntnisse miteinander vermittelt. Dabei fokussiert man auf die Vermittlung von Redemitteln, um die kommunikative Kompetenz der Lerner zu fördern sowie zu einer erfolgreichen kommunikativen Situation im Zielland vorzubereiten d.h. was man wo sagen muss. Genauer gesagt es geht um die Vermittlung von Konversationsmaterialien, die der Lerner zum Beispiel im Flughafen braucht.[6]

Der interkulturelle Ansatz gilt als eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes in den 80er Jahren. Es wurde klargestellt, dass das Lehren einer reinen Sprache ungenügend ist, denn beim Erlernen einer Fremdsprache handelt es sich immer um eine andere Kultur nämlich Zielkultur und das Erlernen sprachlicher Ausdrücke beispielsweise für Alltagssituationen, das als Schwerpunkt des kommunikativen Ansatzes gilt, führt nicht automatisch zum Verständnis anderer Kulturen.[7]

Der interkulturelle Ansatz wird als die dritte Phase des Entwicklungsprozesses betrachtet. Die erste Phase ist durch eine Landeskundeorientierung charakterisiert d.h. es werden u.a. politische, geographische, historische, gesellschaftliche und andere Fakten bezüglich des Ziellandes bzw. der deutschsprachigen Länder geliefert. In einer zweiten Entwicklungsphase handelt es sich um die Lieferung deklarativen Wissens und in der dritten Entwicklungsphase tritt das interkulturelle Lernen in den Hintergrund. Dabei wird die interkulturelle Kompetenz als Lernziel genommen.[8] Daraus folgt, dass mittels des interkulturellen Ansatzes es nicht mehr um Erwerb von Fakten geht, sondern um die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz.

1-2 Zum Begriff „interkulturelle Kompetenz‘‘

Die Herausforderungen der Globalisierung und der Multikulturalität trugen zum Entstand des Begriffes „interkulturelle Kompetenz“ im 1990 Jahr bei.[9]

Der GER betont, dass «Sprachenlernen kulturelles Lernen impliziere und zu plurikultureller Kompetenz führe.»[10] Anhand von dieser Aussage kann bestätigt werden, dass das Sprachenlernen immer kulturelles Lernen einschließt und zur Entwicklung plurikultureller Kompetenz beiträgt.

In demselben Kontext erklärt **Schapfel-Kaiser** interkulturelle Kompetenz «als die Fähigkeit, sich auf fremde Sichtweisen einzustellen, sie vorübergehend anzunehmen und

als Realität anzuerkennen. [...] Der Fokus richtet sich auf kulturelle Muster, Werte und Einstellungen, auf das, was nicht ausgesprochen wird und trotzdem von großer Bedeutung für das gegenseitige Verständnis ist.»[11] Damit soll gesagt werden, dass die interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit ist, problemlos mit Angehörigen anderer Kultur zu kommunizieren bzw. zu agieren sowie die Missverständnisse zu akzeptieren oder zu vermeiden d.h. die implizierten Aspekte der fremden Kultur wahrzunehmen.

Zusammenfassend ist die interkulturelle Kompetenz nach **Hesse** und **Göbel** …

- «Mehrdimensional
- Impliziert kognitive, affektive und Handlungskomponenten
- Umfasst deklaratives Wissen, kommunikative und interaktive Teilkompetenzen
- Bezieht sich auf kulturallgemeine und kulturspezifische Aspekte.»[12]

2- Tandem als autonome Lernmethode zur Förderung interkultureller Kompetenz :

Lernerautonomie und interkulturelles Lernen bzw. die Förderung interkultureller Kompetenz gehören zu den Tendenzen, die zurzeit mehr Relevanz im FsU bekommen. Aus diesem Grund setzt sich diese Untersuchung mit der Wichtigkeit des Gebrauchs vom Sprachtandem als eine autonome Lernmethode zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den algerischen DaF-Lernern auseinander. Zunächst ist es wichtig, den Terminus ,,Lernerautonomie‘‘ und dessen Relevanz zu verdeutlichen.

2-1 Zur Definition des Begriffs „Lernerautonomie‘‘ :

Autonomie ist ein Trendbegriff der aktuellen Gesellschaft. Mit dem Begriff sind die Selbständigkeit, die Unabhängigkeit und die Entscheidungsfreiheit des Menschen gemeint.[13]

Der Kognitivismus und Konstruktivismus sind die Grundlagen dieses Konzepts, das seit der Antike existiert. Anhand von der kognitivistischen Lerntheorie gilt der Mensch als autonomes, kognitives System, das in der Lage ist, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern. Die Verarbeitung der Informationen erfordert die Existenz einer Reihe von Strategien, welche eine übergeordnete Rolle beim autonomen Lernen spielen. Nach dem Kognitivismus wird das neue Wissen durch das vorhandene Wissen hergestellt und mit ihm angeknüpft. Überdies werden das Wissen und die Informationen laut der konstruktivistischen Lerntheorie durch die eigenen Erfahrungen und die vielfältigen Strategien im Lernprozess konstruiert, was zur Schöpfung unterschiedlicher Lernleistungen führt. Anders gesagt ist der Lernprozess als ein persönliches Konstrukt angesehen.[14]

Holec beschreibt den Begriff ,,Lernerautonomie‘‘ wie folgt: «Lernerautonomie ist die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Dies erfordert, dass die Lerner in die Lage versetzt werden, Lernziele, Inhalte und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können.»[15] Daraus folgt, dass dieses Konzept auf der Selbstverantwortung, der Eigenaktivität und der Kreativität des Lerners basiert. Der Lerner steht also im Mittelpunkt des gesteuerten Lernprozesses, welcher dazu fähig ist, autonom zu handeln, seine Schlüsselkompetenzen selbst zu fördern und zu prüfen sowie neue Brücken zwischen vorhandenem Wissen und den neuen Kenntnissen herzustellen. Im Anschluss daran können auch die erworbenen Vorkenntnisse korrigiert, ergänzt oder erweitert werden.

Little bestätigt Holecs Bestimmung. Er konstatiert: […] the development of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success.»[16] Mit anderen Worten ist die Lernerautonomie nach Little die Wahrnehmung des Lernstoffes und die Übernahme der Verantwortung von dem Lerner selbst im Lernprozess.

Im Kontrast dazu geht **Dickinson** ein, dass Autonomie sich nicht auf den Lerner beschränkt, sondern auf die Lernsituation, in der der Lerner die Verantwortung für alle Entscheidungen bezüglich seines Lernprozesses übernimmt.[17]

Martinez stellt eine umfassende Definition des Begriffs „Lernerautonomie‘‘ dar, in der sie die Autonomie des Lerners mit wichtigsten Komponenten wie Steuerung von den Elementen des Lernprozesses verbindet. Hierbei deutet sie an: «LA. [Lernerautonomie, M.G.T.] [...] beruht auf einem erweiterten Verständnis von Fremdsprachenlernen, das (individuell) konstruktiv, reflexiv und soziointeraktiv ist. [...] Sie hängt von der Fähigkeit des Lerners ab, die Komponenten des Lernprozesses zu steuern und von der Unterstützung der Kompetenz- und Autonomieerfahrungen der Lernenden durch die soziale Umgebung - sei es im Klassenzimmer, sei es im Rahmen selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens.»[18]

2-2 Zur Wichtigkeit der Lernerautonomie:

Um die Effizienz der Lernerautonomie im Lernprozess zu beweisen, versucht **Cotterall** die Gründe für die Relevanz dieses Konzepts in drei Hauptarten zu kategorisieren[19].

- **Philosophische Gründe:** Laut der philosophischen Gedenken hat der Mensch das Recht, Entscheidungen im Hinblick auf seinen Lernprozess selbst zu treffen, was zur langfristigen Steigerung von Begeisterung und Motivation zum Lernen beiträgt.[20]
- **Pädagogische Gründe**: Die Lernerautonomie spielt eine bedeutende Rolle, denn der Lerner lernt wirkungsvoll, wenn er die Verantwortung über den Rhythmus, Ziele und Inhalt des Lernprozesses übernimmt.[21]
- **Praktische Gründe:** Autonomes Lernen befähigt die Lerner, selbstständig, aktiv außerhalb des Klassenzimmers und ohne Hilfe des Lehrers zu lernen.[22]

Im autonomen Lernen wird die Lehrkraft nicht mehr als Lehrer betrachtet, sondern als Berater und Vermittler. In diesem Sinne zitiert **Hieß** in Anlehnung an **Zhuya**: «Le professeur maintient une position centrale au sein du processus d’enseignement-apprentissage, non plus en tant que « maître », mais en tant que médiateur entre les différents acteurs. Ce sont les élèves qu’il met sur le devant de la scène, ces derniers glissent de l’état de collectif abstrait vers celui d’une pluralité d’individus différenciés et actifs.»[23]

Die neuen Medien spielen eine wichtige Rolle beim autonomen Lernen, sie sind Wissens- und Kulurvermittler, Lehrmittel, Lernmittel, Arbeitsmittel, Hilfsmittel und Unterrichtshilfen. Sie dienen dem Training von den Teilkompetenzen teilweise: Schreiben, Sprechen, Lesen und Hören, der Förderung von Medien-und Methodenkompetenz sowie der Erhöhung von der Motivation der Lernenden. In dieser Hinsicht wird Sprachtandem als eine autonome computerbasierte Applikation zur Förderung interkultureller Kompetenz dargestellt.

2-3 Zur Erklärung des Terminus „Tandem‘‘:

Die Tandemmethode wurde Ende der 60er Jahre im Rahmen der Sprachprogramme *„das Deutsch-Französische Jugendwerk‘‘* (Jugendbegegnungen außerhalb des

Klassenzimmers zum Lernen und Üben der Sprachen) für den außerschulischen Bereich entwickelt.[24]

Helmling erläutert das Tandemlernen folgendes: «Dans l'apprentissage des langues en tandem, deux locuteurs de langue maternelles différentes communiquent pour mener ensemble et mutuellement leur apprentissage. Ce faisant, tous deux cherchent à perfectionner leur compétence de communication dans la langue maternelle de leur partenaire, à approfondir leurs connaissances sur la personnalité et la culture de leur partenaire et à profiter des connaissances et des expériences de celui-ci, par exemple dans les domaines de la vie professionnelle, de la formation ou des loisirs.»[25]

Demgemäß ist „Tandem'' ein Werkzeug des autonomen und interkulturellen Lernens, das die Kollaboration und Kooperation zweier Personen mit zwei unterschiedlichen Muttersprachen zum Erlernen der Zielsprachen bzw. Fremdsprachen in einem bestimmten Zeitraum ermöglicht. Die beiden Partner übernehmen sowohl die Lehrerrolle als auch die Lernerrolle, weil die Erstsprache jedes Lerners die Zielsprache des anderen ist.

Das Tandemlernen ist laut **Brammerts** folgendermaßen abgegrenzt: «Learning in tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order…

- to learn more about one another's character and culture,
- to help one another improve their language skills,
- to exchange additional knowledge for example, about their professional life.»[26]

Er signalisiert, dass das Tandemlernen eine offene Lernform ist, in der zwei Lerner zusammen lernen, um ihre Kompetenzen in den beiden Zielsprachen zu fördern und Informationen über die Kulturen der Zielsprachen konkret und gegenseitig auszutauschen, was zur Entwicklung einer kulturellen Toleranz und Bewusstheit führt.

2-3-1 Zu den Arten des Tandems:

Es gibt zwei Arten von Tandems, welche Face-To-Face-Tandem und E-Tandem sind.[27] Bei dem Face-To-Face-Tandem (auch Präsenztandem genannt) handelt es sich um die physische Anwesenheit der beiden Tandemteilnehmer in einem Ort teilweise: Café, Park, Bibliothek, um eine mündliche Diskussion in den beiden Partnersprachen zu erledigen. Mimik und Gestik werden auch in die Kommunikation integriert, damit sie leichter wird.[28] Als Beispiel vom Präsenztandem nennt man „Tandem Language Exchange'' und „Sprachduo.''

Die zweite Gattung des Tandems ist E-Tandem bzw. Distanztandem, welches den Lernenden die Möglichkeit bietet, miteinander in einem virtuellen Raum zu kommunizieren. E-Tandems können per E-Mail, Skype, Zooms usw. durchgeführt werden.[29] Dazu gehört „Speaky Language Exchange.''

2-4 Prinzipien des Sprachtandems:

Das Tandemlernen bezieht sich nach **dem internationalen akademischen Auslandsamt** auf zwei Prinzipien, nämlich Autonomieprinzip und Gegenseitigkeitsprinzip. Das Autonomieprinzip (Prinzip des selbstbestimmten Lernens) zeigt, dass der Tandemlerner die Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess tragen muss d.h. jeder Lerner allein die Entscheidungen über Lernziele, Methoden, Inhalt, Hilfsstellungen und Zeit feststellen muss.[30] Darauf weist **Brammerts** hin**:** «They alone determine what they want to learn and when [….] they can only expect from their partner the support that they themselves have defined and asked for.»[31]

Das zweite Prinzip des Tandemlernens ist das Gegenseitigkeitsprinzip (Prinzip des partnerschaftlichen Lernens). In Bezug darauf sollten die Tandemteilnehmer sich beim Lernen gegenseitig unterstützen sowie gleichberechtigt von der Partnerarbeit profitieren.[32]

2-5„Speaky‘‘ als Instrument zur Förderung interkultureller Kompetenz:

„Speaky‘‘ ist eine kostenfreie Online-Applikation, die den Fremdsprachenlernern die Möglichkeit bietet, in authentische kommunikative Situationen mit Muttersprachlern zu treten, um ihre sprachliche und interkulturelle Kompetenz zu fördern.

Um sich auf „Speaky‘‘ zu registrieren, muss man folgende Schritte befolgen:

- **1. Schritt**: Eingang zur Speaky- App oder Webseite und die Auswahl der Zielsprache;
- **2. Schritt:** Die Anmeldung entweder mit Facebook oder mit Google-Konto;
- **3. Schritt:** Die Zielsprache noch einmal auswählen;
- **4. Schritt:** Auswahl des Sprachniveaus;
- **5. Schritt:** Auswahl der Muttersprache;
- **6. Schritt:** Das Profil (Geburtsdatum, Geschlecht usw.) ausfüllen, dann eine kurze eigene Beschreibung verfassen;
- Wenn man mit der Anmeldung fertig ist, dann kann es eine/n Tandempartner/in (Fremdsprachler/in oder Muttersprachler/in) finden.

Durch die Verwendung von Speaky- App haben die Lerner die Möglichkeit,…….

- interkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Feste und Feiern, Leben, studieren und arbeiten in den beiden Ländern) zu diskutieren;
- über Sprache und Kommunikation zu sprechen;
- über Hobbys, Träume, Kunst, Lieblingsbücher- und musik zu berichten;
- Redewendungen oder Sprichwörter und deren Äquivalente in die andere Sprache wiederzugeben;
- regionalsprachliche Unterschiede zu verdeutlichen;
- Essen, Trinken, Rituale, Mythen und Legenden in den beiden Ländern der Zielsprachen zu besprechen.[33]

Die Themen, die die Lerner durch Tandem behandeln, dienen dem Vergleich zwischen der ursprünglichen Kultur und der Zielkultur, was zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz führt.

2-6 Vorteile der Tandemmethode:

Das Lernen im Tandem hat positive Aspekte, die in folgenden Punkten resümiert werden können:

- Flexibilität der Zeit, des Ortes und des Themas d.h. die Lerner können irgendwo und irgendwann das Tandem zum Erlernen eines ausgewählten Themas benutzen.
- Austausch mit Muttersprachlern, denn die Zielsprache des Lerners ist die Muttersprache seines Partners.
- Tandemmethode hilft den Lernenden, neue Sprachkenntnisse zu erwerben und ihre Lernleistungen eigenständig zu evaluieren.
- Abbau von Vorurteilen: Durch die Behandlung unterschiedlicher Themen werden neue Kenntnisse erworben und natürlich die Vorkenntnisse vor allem die Klischees korrigiert.
- Angst vor Sprechen überwinden.
- Reale Sprachsituationen.[34]
- Erwerb verschiedener Dialekte und Mundarten der Zielsprache.

3- Einsatz des Sprachtandems als Hilfsmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den algerischen DaF-Studierenden:

Um dieses Thema gut zu bearbeiten sowie die Existenz dieser neuen Lernkultur bei den algerischen DaFlern zu überprüfen, wird den Versuch unternommen, eine Online-Studentenbefragung zu analysieren bzw. zu interpretieren.

Der Fragebogen besteht aus sieben Fragen, die in ihrer Form und ihrem Inhalt unterscheiden und wurde von 40 Studenten/innen des Licence-Studiengangs (L1/ L2/ L3) an der Universität Algier 2 ausgefüllt.

Angefangen mit der ersten Frage nach der Rolle des Lehrers im Lernprozess kommt klar hervor, dass seine Rolle darin liegt, Kenntnisse zu vermitteln, Fehler zu korrigieren sowie bei der Förderung der Teilkompetenzen zu helfen. Aus diesen Ergebnissen kann man nachlesen, dass die Lehrperson aktiv ist und die Hauptrolle im Lernprozess spielt.

Die zweite Frage bezieht sich auf die Erklärung des Terminus „Lernerautonomie“. Alle Probanden/innen haben „autonomes Lernen‘‘ als ein Lernkonzept definiert, das sich mit der Eigenständigkeit des Lerners im Lernprozess außerhalb des Klassenzimmers und unabhängig von der Lehrkraft befasst.

Was die dritte Frage betrifft, so zeigen uns die Antworten der Befragten, dass die meisten Studenten (80%) autonom bzw. selbstständig besonders während der Corona-Pandemie lernen, um ihre Kompetenzen zu fördern.

Die vierte Frage beschäftigt sich mit den Kompetenzen, die die Lerner durch autonomes Lernen fördern wollen. Die Antworten präsentieren, dass die meisten Studenten (60%) auf der Förderung von der kommunikativen Kompetenz basieren, während bei 30% der Befragten die interkulturelle Kompetenz in der zweiten Stelle liegt. Daraus kann resultiert werden, dass die Mehrheit der Probanden/innen die Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenz bei der Kommunikation in einer fremden Umgebung und mit fremden Menschen nicht wahrnimmt. Des Weiteren kann man Probleme bei Kommunikation mit den Angehörigen des Ziellandes bzw. der Zielkultur finden, weil es nicht interkulturell kompetent ist.

Bezüglich der fünften Frage nach den verwendeten Materialien und Methoden beim autonomen Lernen zur Förderung interkultureller Kompetenz, haben die Befragten folgende Lernmittel angekreuzt: Die Lehrwerke (55%), Podcasts (32%) und Sprachtandem (05%). Es gibt nur einige Studenten (8%), die die Frage nicht beantwortet haben. Daraus kann festgestellt werden, dass die Verwendung des Sprachtandems von den algerischen DaF-Studenten unbekannt und vernachlässigt ist.

Hinsichtlich der sechsten Frage, die sich mit der Definition des Begriffs „Sprachtandem‘‘ beschäftigt, wurde nur eine Antwort gegeben, in der Sprachtandem als ein Hilfsmittel zum Fremdsprachenlernen definiert wurde.

Die letzte Frage befasst sich mit den Schwierigkeiten, die die Verwendung des Sprachtandems zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bei den algerischen DaF-Studenten behindern. Hierbei haben die Studenten einige Antworten verfasst, die in folgenden Punkten zusammengefasst und in möglicherweise interpretiert werden:

- Mangel an Verbindungsmaterialien: Die meisten Lernenden besonderes diejenigen, die im Studentenwohnheim wohnen, sind immer mit Internet-Problemen konfrontiert. Es ist auch wichtig zu markieren, dass nicht alle Lerner einen Computer oder ein Smartphone besitzen und dies erschwert das Tandemlernen.

- Mangel an Medienkompetenz bei vielen Lernenden.
- Konzentration nur auf Beherrschung von den Redemitteln, die bei der Kommunikation helfen d.h. die behandelten Themen helfen beim Erlernen neuer Redemittel zur Kommunikation, aber sie liefern keine Informationen zum interkulturellen Lernen.
- Das Tandemlernen ist bei den Germanisten der Universität Algier 2 nicht bekannt.

Schlussfolgerung:

Dank der technischen Fortschritte ist das autonome Lernen durch die Webseiten und die Applikationen teilweise Sprachtandem im Bereich der Fremdsprachen für alle zugänglich geworden. Sprachtandem ist ein autonomes computerbasiertes Instrument, das eine wesentliche Rolle beim interkulturellen und autonomen Lernen spielt. Es ermöglicht das Erlernen einer Zielsprache mit einem Muttersprachler und die Begegnung vielfältiger Kulturen. Dadurch wird der Fremder besser wahrgenommen sowie die Missverständnisse werden bewältigt.

Wegen verschiedener Faktoren v.a. technische Probleme ist die Förderung interkultureller Kompetenz von den DaF-Studenten durch Tandem an der Universität Algier 2 vernachlässigt. Um diese Hindernisse zu überwinden und um positive Lernergebnisse zu realisieren, sollten die Lehrkräfte ihre Studenten für autonomes Lernen bzw. Tandemlernen sensibilisieren und ihnen eine angemessene Orientierung geben, damit sie ihr Sprachniveau, ihre Autonomie und ihre interkulturelle Kompetenz selbstständig -besonderes während der Corona-Pandemie- verbessern und fördern.

Fußnoten:

[1] Eagleton, T. (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung, 2. Auflage, Verlag C.H. BECK oHG, München, S.08.

[2] Geertz, C. (1973): The Interpretation of Cultures. Selected Essays, New York, o.S.

[3] Alexander, T. (2003), zitiert nach Alexander, T. (2005): Kultur und Kulturstandards. In: Alexander, T. u.a. (Hrsg): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1 u. 2, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen, S.22.

[4] Gibson (2000): S.15, zitiert nach Volkmann, L. (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache, Gunter Verlag, Tübingen, S.52.

[5] IKUD- Seminare: Eisbergmodell der Kultur, o.D. abgerufen von https://www.ikud.de/glossar/eisbergmodell-von-kultur.html, Zugriff [06.11.2021 um 00:12].

[6] Tianhao, L. (2020): Kultur als Vermittlungsgegenstand in der Fremdsprachendidaktik, Seminar, Georg-August-Universität, Göttingen, S.02-04, abgerufen von https://www.academia.edu /42179014/Kultur_als_Vermittlungsgegenstand_in_der_Fremdsprachendidaktik, Zugriff [19.11.2021 um 09:45].

[7] Biechele, M./ Padrós, A. (2003): Didaktik der Landeskunde, München, S. 55, zitiert nach Tianhao, L. (2020): Kultur als Vermittlungsgegenstand in der Fremdsprachendidaktik, Seminar, Georg-August-Universität, Göttingen, S.03, abgerufen von https://www.academia.edu /42179014/Kultur_als_Vermittlungsgegenstand_in_der_Fremdsprachendidaktik, Zugriff [19.11.2021 um 10:02].

[8] Koreik, U./ Pierzuch, J.-P. (2010), zitiert nach Schramm, K./ Schweiger, H. (2018): Germanistische Forschung zur Interkulturalität. In: Ingrid, G. u.a. (Hrsg): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.141.

[9] Moosmüller, A. (2020): Interkulturelle Kompetenz: kritische Perspektiven Einführung. In: Moosmüller, A. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven, Band 30, Waxmann Verlag, Münster, New York, S.07.

[10] Vollmer, H. J.(2001): Wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle im Bereich der Sprachen und deren Niveaudifferenzierung/ Skalierung (am Beispiel des Referenzrahmens des Europas), Manuscript, zitiert nach Hesse, H.-G./ Göbel, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Klieme, E./ Beck, B. (Hrsg.): sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Beltz Pädagogik, Weinheim u.a., S. 256.

[11] Schapfel-Kaiser, F. (2000): Rahmenbedingungen der beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland und Ansätze der Initiativstelle IBQM im Bundesinstitut für Berufsausbildung. In: BiBB (Hrsg.): Occasional Papers, Bonn, S.08.

[12] Hesse, H.-G./ Göbel, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Klieme, E./ Beck, B. (Hrsg.): sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Beltz Pädagogik, Weinheim u.a., S. 258-259.

[13] Stangl, W.: Stichwort: 'Autonomie – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik', 2021, abgerufen von https://lexikon.stangl.eu/1158/autonomie, Zugriff [09.12.2021, um 20:45].

[14] Wolff, D. (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, C./ Weskamp, R. (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen, Max Hueber Verlag, Ismaning, S. 42-43.

[15] Holec, H.: Autonomy and foreign language learning, Pergamon, Oxford, 1981, o.S.

[16] Little, D. (1999): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall, S./ Crabbe, D. (Hrsg.): Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change, Peter Lang, Frankfurt am Main, S.11.

[17] Dickinson, L. (1987): S. 11, zitiert nach Tassinari, M.- G. (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien, Peter Lang, Frankfurt am Main, S.62.

[18] Martinez, H. (2005): S.76 zitiert nach Tassinari, M.- G. (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2010, S.78.

[19] Cotterall, S. (1995): Developing a course strategy for learner autonomy. In: ELT Journal, 49/3, S. 219-220, zitiert nach Hieß, P. (2017): Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, Magisterarbeit, Wien, S.12.

[20] Cotterall, S. (1995): Developing a course strategy for learner autonomy. In: ELT Journal, 49/3, S. 219, zitiert nach Hieß, P. (2017): Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, Magisterarbeit, Wien, S.12 , S.13

[21] Candy, P. (1988): S. 75, zitiert nach Cotterall, S. (1995): Developing a course strategy for learner autonomy. In: ELT Journal, 49/3, S.219, zitiert nach Hieß, P. (2017): Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, Magisterarbeit, Wien, S.13.

[22] Cotterall, S. (1995): Developing a course strategy for learner autonomy. In: ELT Journal, 49/3, S.220, zitiert nach Hieß, P. (2017): Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, Magisterarbeit, Wien, S.13.

[23] Zhuya, W. (2011): Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant. In: Synergies Chine, 6, 148, zitiert nach Hieß, P. (2017): Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, Magisterarbeit, Wien, S.16.

[24] Bechtel, M. (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung, Gunter Narr, Tübingen, S. 20.

[25] Helmling, B. (2002): L'apprentissage autonome des langues en tandem, Didier, Paris, S. 19, zitiert nach Eschenauer, J. (2013): Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. In: Langages, N°192, S.88

[26] Brammerts, H. (1996): Tandem language learning vie the internet and the international E-Mail Tandem Network. In: Little, D./ Brammerts, H. (Hrsg.): A guide to language learning in tandem via the internet, CLCS Occasional Paper No.46, Trinity College, Dublin, S. 10.

[27] Hieß, P. (2017): Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, Magisterarbeit, Wien, S.42.

[28] Ebenda, S.42.

[29] EDO Lang: Tandems et e-tandems, o.D., abgerufen von https://edolang.univ-lorraine.fr/fr/parler-echanger/tandems-et-e-tandems, Zugriff [30.11.2021 um 22:25].

[30] International Office Akademisches Auslandsamt: Sprachtandem, 2021, abgerufen von https://www.uni-due.de/sprachtandem, Zugriff [01.12.2021 um 01:45].

[31] Brammerts, H. (1996): Tandem language learning vie the internet and the international E-Mail Tandem Network. In: Little, D./ Brammerts, H. (Hrsg.): A guide to language learning in tandem via the internet, CLCS Occasional Paper No.46, Trinity College, Dublin, S. 11.

[32] International Office Akademisches Auslandsamt: Sprachtandem, 2021, abgerufen von https://www.uni-due.de/sprachtandem, Zugriff [01.12.2021 um 02:08].

[33] Sprachenzentrum: Was ist Tandem?, o.D., abgerufen von https://www.sprachenzentrum.huberlin.de/de/selbstlernzentrum/tandem/was-ist-tandem, Zugriff [06.12.2021 um 13:02].

[34] Klausner, C.: Sprach-Tandems. Fremdsprache lernen mit einem Muttersprachler, 2019, abgerufen von https://www.abcomm.de/sprachenmagazin/artikel/sprach-tandems-fremdsprache-lernen-mit-einem-muttersprachler-40, Zugriff [07.12.2021 um 07:20].

Bibliographie:

- ALEXANDER, Thomas (2005): Kultur und Kulturstandards. In: Alexander, Thomas u.a. (Hrsg): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1 u. 2, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen, S.19-25.
- BECHTEL, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung, Gunter Narr, Tübingen.
- BRAMMERTS, Helmut (1996): Tandem language learning vie the internet and the international E-Mail Tandem Network. In: Little, David/ Brammerts, Helmut (Hrsg.): A guide to language learning in tandem via the internet, CLCS Occasional Paper No.46, Trinity College, Dublin, S.09-22.
- EAGLETON, Terry (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung, 2. Auflage, Verlag C.H. BECK oHG, München.
-ESCHENAUER, Jörg (2013): Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. In: Langages, N°192, S.87-99.
- GEERTZ, Clifford (1973): The Interpretation of Cultures. Selected Essays, New York.
- HESSE, Hermann-Günter/ Göbel, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Klieme, Eckhard/ Beck, Bärbel (Hrsg.): sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Beltz Pädagogik, Weinheim u.a, S. 256-272.
- HIEß, Patrizia (2017): Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, Magisterarbeit, Wien.
- HOLEC, Henri (1981): Autonomy and foreign language learning, Pergamon, Oxford.
- LITTLE, David (1999): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall, Sara/ Crabbe, David (Hrsg.): Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change, Peter Lang, Frankfurt am Main, S.11-18.
-MOOSMÜLLER, Alois (2020): Interkulturelle Kompetenz: kritische Perspektiven Einführung. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz Kritische Perspektiven, Band 30, Waxmann Verlag, Münster, New York, S.07-11.
- SCHAPFEL-KAISER, Franz (2000): Rahmenbedingungen der beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland und Ansätze der Initiativstelle IBQM im Bundesinstitut für Berufsausbildung. In: BiBB (Hrsg.): Occasional Papers, Bonn, S.08.
-SCHRAMM, Karen/ SCHWEIGER, Hannes (2018): Germanistische Forschung zur Interkulturalität. In: Ingrid Gogolin u.a. (Hrsg): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.140-143.
- TASSINARI, Maria- Giovanna (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- VOLKMANN, Laurenz (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache, Gunter Verlag, Tübingen.
- WOLFF, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen, Max Hueber Verlag, Ismaning, S.37-48.

Internetquellen:

- EDO LANG: Tandems et e-tandems, o.D.., abgerufen von https://edolang.univ-lorraine.fr/fr/parler-echanger/tandems-et-e-tandems, Zugriff [30.11.2021 um 22:25].
- IKUD- SEMINARE: Eisbergmodell der Kultur, o.D., abgerufen von https://www.ikud.de/glossar/eisbergmodell-von-kultur.html, Zugriff [06.11.2021 um 00:12].
- INTERNATIONAL OFFICE AKADEMISCHES AUSLANDSAMT: Sprachtandem, 2021, abgerufen von https://www.uni-due.de/sprachtandem, Zugriff [01.12.2021 um 01:45].
- KLAUSNER, Christina: Sprach-Tandems. Fremdsprache lernen mit einem Muttersprachler, 2019, abgerufen von https://www.abcomm.de/sprachenmagazin/artikel/sprach-tandems-fremdsprache-lernen-mit-einem-muttersprachler-40, Zugriff [07.12.2021 um 07:20].
- SPRACHENZENTRUM: Was ist Tandem?, o.D., abgerufen von https://www.sprachenzentrum.huberlin.de/de/selbstlernzentrum/tandem/was-ist-tandem, Zugriff [06.12.2021 um 13:02].
- STANGL, W.: Stichwort: 'Autonomie – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik', 2021, abgerufen von https://lexikon.stangl.eu/1158/autonomie, Zugriff [09.12.2021, um 20:45].
- TIANHAO, Lu (2020): Kultur als Vermittlungsgegenstand in der Fremdsprachendidaktik, Seminar, Georg-August-Universität, Göttingen,, abgerufen von https://www.academia.edu/42179014/Kultur_als_Vermittlungsgegenstand_in_der_Fremdsprachendidaktik, Zugriff [19.11.2021 um 09:45].

Revue :Linguistique Appliquée **2588-1566:ISSN** **Pages 165-177**

Volume : 06 **Numéro : 02** **Année: 2022**

L'enseignement de la lecture et le passage à l'écrit dans les classes de FLE: Cas des élèves de 5ème année du primaire algérien

The Teaching of Reading and the Passage to Writing in FLE Classes: the Case of Primary Algerian Pupils.

Chaabna Salah*
Université de Béjaia, (Algérie)
salah.chaabna@univ-bejaia.dz

Arezki Abdenour
Université de Béjaia, (Algérie)
arezki_abdenour@yahoo.fr

Date d'envoi : 05/05/2022	Date d'acceptation: 06/06/2022

Résumé :

L'article que nous présentons est une réflexion sur l'enseignement de la lecture dans les classes de FLE du primaire algérien. À travers cette étude, nous tenterons de vérifier à quel point l'acte de lire pourrait contribuer à l'apprentissage de l'écrit dans les classes de cinquième année primaire. L'objectif de notre étude est de montrer que lire, c'est aussi comprendre et enrichir le vocabulaire de l'apprenant de FLE. En effet, la lecture suppose toujours la compréhension et aide à produire des contenus écrits. Nous pensons que l'élève de 5ème année primaire qui maîtrise la lecture serait capable de produire un court texte comportant moins d'erreurs.

Mots-Clés : Cycle primaire, lecture, écriture, FLE, apprentissage.

Abstract:

This paper is a reflection on the teaching of reading in Algerian primary FLE classes. End-of –cycle primary pupils are chosen in order to check the extent to which the act of reading contributes to learning writing. The study aims at showing that reading helps to understand and enrich vocabulary of FLE learners. Thus, reading enhances comprehension and helps in producing written contents. It is hypothesised that 5th year primary pupils who read well can produce a short text that comprises less errors.

Keywords: Primary cycle, Reading, Writing, FLE, Learning.

* L'auteur correspondant: Chaabna Salah

Introduction:

Les apprenants de FLE mobilisent diverses stratégies quand ils sont placés devant un texte de lecture. En effet, ils ne lisent pas de la même façon car certains d'entre eux sont plus habiles et plus efficaces. Ainsi, ils sont amenés à développer des stratégies personnelles d'apprentissage et de compréhension. Cependant, dans les classes de FLE du primaire algérien, l'apprenant de 5ème année est souvent corrigé par son enseignant lors d'une leçon de lecture. Car, certains élèves rencontrent d'énormes difficultés en lisant et surtout ceux qui ne possèdent pas encore les mécanismes de base de cette activité. Parfois, ces derniers n'arrivent même pas à déchiffrer les mots les plus simples. L'aide de l'enseignant devient donc indispensable pour corriger les erreurs commises et renforcer les acquis antérieurs.

Souvent, l'enseignant est également amené à interagir avec ses élèves pour les guider par des questions et leur donner des indices leur permettant de découvrir le sens du texte. Pour ce faire, ils font appel à diverses stratégies. À ce propos, Jocelyne Giasson précise qu'*« être stratégique signifie beaucoup plus que connaitre les stratégies. Il faut savoir les combiner et les adapter à un plan global»* 1. Donc, il ne suffit pas de connaître des stratégies mais il faut plutôt savoir les mobiliser et les mettre en œuvre pour avoir une bonne représentation mentale de ce que nous lisons. Ainsi, l'apprenant adopte un comportement de lecteur et utilise des stratégies de lecture diverses et variées pour accéder au sens. Tout le monde s'accorde à dire que la lecture est la clé de tout apprentissage. Ainsi, dans une classe de langue, il n'est pas possible d'enseigner la grammaire ou la conjugaison à un élève ne sachant ni déchiffrer ni comprendre les mots de la langue qu'il apprend. Les apprentissages mettent l'apprenant de la langue étrangère dans la nécessité de maîtriser la lecture et la compréhension des textes pour passer à une autre étape. Car, la lecture non seulement suppose la compréhension mais elle ouvre également sur l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de l'orthographe.

1. Cadre méthodologique et théorique de l'étude

1-1 Problématique et méthodologie

L'acte de lire permet de s'approprier de nouvelles façons de s'exprimer par écrit et aide à s'approprier les caractéristiques des différents genres de textes. Un lecteur peut interpréter le contenu d'un texte en faisant appel à des connaissances préalables, à des habiletés d'interférences, il sélectionne des éléments pertinents en parcourant le texte des yeux, il recourt aux mots stockés dans sa mémoire, etc. Jocelyne Giasson définit la lecture comme : *« un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens de communication»* 2. Par ailleurs, Éveline Charmeux affirme que « *lecture et écriture sont intimement liées dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situations effectives, plus il devient capable d'approfondir les significations de ce qu'il dit, notamment en découvrant l'importance du « non-dit »*3*, dans tout message produit et plus il lit, plus il peut repérer et s'approprier des stratégies diverses d'écriture ».*

Nous avons décidé de réaliser cette étude après avoir remarqué que les élèves de fin de cycle primaire ont beaucoup de difficultés en lecture et en production écrite. Ainsi, l'objectif de notre étude est de savoir à quel point la lecture d'un même genre de texte pourrait contribuer à l'apprentissage de l'écrit. Pour mener à bien notre étude, nous avons décidé d'assister au déroulement des activités de la première séquence du premier projet de 5ème année primaire qui dure deux semaines, en posant la problématique suivante :

-Dans quelle mesure la lecture peut-elle contribuer à l'enrichissement des compétences linguistiques des apprenants de FLE et les rendre capables de produire des textes écrits contenant moins d'erreurs ?

-Quelles stratégies utilisent-ils pour construire le sens d'un texte et acquérir des connaissances en répondant à des questions de compréhension ?

-L'activité de lecture est-elle suffisante pour permettre aux apprenants de surmonter les difficultés rencontrées en production écrite ?

Partons des questions posées ci-dessus, nous émettons les hypothèses suivantes :

-Les apprenants de FLE se baseraient sur les éléments périphériques du texte et la lecture de quelques passages pour émettre une hypothèse de sens globale et pouvoir trouver des réponses aux questions posées par l'enseignant(e).

-La multiplication des occasions de lecture aurait un impact très positif sur l'apprentissage de l'écrit. Cependant, l'apprenant aurait besoin de posséder un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement de la langue pour rédiger des paragraphes ou des textes corrects en français.

Notre approche qualitative se base principalement sur l'analyse d'un test écrit adressé aux apprenants de 5AP de deux écoles et articulé en deux parties : l'une est un questionnaire sur la compréhension du texte et l'autre est une production écrite. Les questions de compréhension sont choisies en fonction des capacités mentales et linguistiques des apprenants. Elles permettent de savoir si les apprenants sont capables de repérer des informations simples permettant de construire le sens global du texte. Elles visent également à enrichir les connaissances des apprenants en langue française. Quant à la production écrite, elle consiste à savoir si les apprenants sont en mesure de réinvestir les différents apprentissages linguistiques, notamment les mots provenant des textes lus en classe pour produire un petit texte personnel. Il faut rappeler que les élèves abordent en lecture le texte documentaire durant la première séquence du premier projet.

1-2 Le français et la langue arabe : deux systèmes linguistiques

L'alphabet français comporte 26 lettres dont vingt consonnes et six voyelles. Le système phonologique français est composé de 36 phonèmes ; 17 sont dits consonantiques et mettent en jeu les 20 consonnes de l'alphabet. En revanche, il existe 16 phonèmes dits vocaliques et l'alphabet utilise 06 voyelles pour en rendre compte. Les trois phonèmes restant sont intermédiaires et ils sont appelés semi-consonantiques ou semi-vocaliques.

En revanche, l'alphabet arabe se compose de 28 consonnes et il ne comprend que trois voyelles : le *fatha* /a/ le *Damma* /u/ et le *Kasra* /i/.

-/a/ /u/ /i/ voyelles courtes vs /a:/ /u:/ /i:/ voyelles longues.

La langue source des apprenants possède une seule occlusive bilabiale [b], alors que la langue cible connaît deux phonèmes /p/ et/b/. Nous pouvons rajouter à cela l'inexistence de voyelles nasales en langue arabe.

Concernant le code graphique, la langue arabe possède un code phonographique. Toutes les lettres se prononcent. Il y a donc correspondance presque parfaite entre phonèmes et graphie des lettres. Aux 28 lettres correspondent 28 phonèmes à l'exception de /ى/ qui n'est pas prononcé. Les consonnes en arabe connaissent un trait de pertinence, une caractéristique : Emphatique vs non emphatique.

- ط /tˤ/ (emphatique) s' oppose à ت (non emphatique)
- ص /sˤ/ (emphatique) s' oppose à س (non emphatique) , etc.

En français, le code de transcription n'est pas phonographique, il n'y a pas de correspondance entre le code oral et le code écrit (phono et graphie). Par exemple, le phonème /o/ peut avoir plusieurs graphies, ce n'est pas uniquement /o/ : l'**eau**, le l**o**t, le s**au**t, faux, etc.

De même pour certaines consonnes : /**k**/ : le ti**c**, te**ch**ni**qu**e, le co**q**, sto**ck**, etc.

Donc, le système phonétique et phonologique de la langue cible est radicalement différent de celui de la langue source des apprenants arabophones. En outre, le sens d'écriture et de lecture de la langue cible est de gauche à droite alors que celui de la langue source est de droite à gauche.

1.3 L'activité de lecture et l'acte d'écrire dans les classe de FLE

La lecture occupe une place cruciale dans toutes les sociétés. A ce propos, Jocelyne Giasson confirme que : « *La lecture représente l'une des conquêtes majeures de*

l'humanité. Chaque enfant doit faire sienne cette conquête afin de trouver sa place dans la société » 4.

En Algérie, la langue française est enseignée en troisième année primaire avec un volume horaire de trois heures par semaine à partir de l'année scolaire 2005/2006.Dans le manuel de cette première année de français 5, l'enseignant de FLE aborde en lecture le montage des syllabes après avoir réalisé l'étude des voyelles « a » et « i » et des consonnes « m » et « n » :

Lis : *a- ma* *a- na*

i- mi *i- ni*

Au primaire, la méthode syllabique s'avère très efficace pour l'apprentissage de la lecture. Elle consiste à apprendre à l'enfant à associer des lettres et des sons pour former des syllabes puis des mots. Elle a été mise en place dans les écoles en France au début du XIXème siècle.

Au fil de l'année, les élèves apprennent à lire individuellement des mots, des phrases et de petits textes. Ils deviennent ainsi des lecteurs autonomes capables de construire le sens d'un texte et d'acquérir des connaissances. Maryse Bianco confirme ces propos en ajoutant que *« En effet, la lecture autonome, par sa dimension d'imprégnation au texte, est un vecteur puissant et incontestable d'intégration des mécanismes de la lecture, de la compréhension et de l'acquisition de connaissances»* 6.

Dans les classes de FLE du primaire algérien, la lecture et l'écriture sont enseignés simultanément à partir de la troisième année primaire. L'activité de lecture contribue à l'apprentissage de l'écrit et réciproquement. Fabienne Desmons et al confirment qu'*« Il n'est pas nécessaire d'attendre que les apprenants maîtrisent tout le système grammatical et orthographique pour leur demander de produire des textes. Les diverses compétences sont en interaction ; on sait qu'écrire peut aider à lire et vice versa»* 7.

Souvent, les apprenants de FLE sont confrontés à de nombreuses difficultés quand ils passent à l'écrit. L'orthographe française est difficile à apprendre ou à utiliser car les mots de cette langue s'écrivent de manière déroutante pour un débutant. Par exemple, beaucoup de mots français contiennent des lettres muettes (pui**ts**, vin**gt**, ban**c**, choi**x,** tapi**s,** fon**d,** ….). Un même phonème peut se transcrire par une diversité de lettres. Nous pouvons citer comme exemple, le phonème /**s**/ dans les mots : **sc**ien**c**e, pa**ss**ion, ac**t**ion, etc.

2. Enquête de terrain et analyse des données

2.1. Le corpus d'étude

Après une succincte description théorique de l'enseignement de la lecture et le rôle majeur que peut jouer cette dernière dans l'apprentissage de l'écrit, il est indispensable de mener une expérimentation afin de collecter un corpus représentatif permettant d'évaluer la compétence de compréhension en lecture et la compétence de l'écrit chez les apprenants de 5AP. Nous voulons vérifier à quel point l'activité de lecture/compréhension pourrait aider les apprenants à produire un petit texte écrit. Cette étude nous permettra également de savoir si la lecture suffit à elle seule à améliorer la qualité de production écrite des apprenants de fin de cycle primaire. Notre corpus est constitué d'un questionnaire/test comportant les réponses et les productions écrites des élèves de 5AP de deux écoles primaires.

2.1.1. Présentation du terrain de l' enquête

2.1.1.1. Choix et lieux de l'enquête

Afin d'obtenir un échantillon représentatif, nous avons opté pour le choix de deux établissements situés dans deux endroits différents, l'un dans un grand quartier urbain et

l'autre en périphérie de la ville. En ce qui concerne l'école urbaine, le nombre d'élèves est de 325 alors que celui de l'école située à l'extérieur de la ville atteint 156 élèves.

Pour mener à bien notre étude, nous avons assisté au déroulement des activités de la première séquence du premier projet avec les apprenants de 5ème année primaire des deux établissements de la grande daïra de Taher wilaya de Jijel. Lors de la dernière visite de classe, nous avons adressé le questionnaire/test aux apprenants des deux écoles :

- Il s'agit de l'école Bouroucha Salah située en périphérie de la ville et de l'école Fadli Ahmed qui se trouve dans un grand quartier urbain de Taher. Concernant la première école, le nombre d'élèves scolarisés dans cet établissement est de 156 élèves, à savoir 70 filles et 86 garçons. Le nombre total des élèves de 5AP de cette école est de 23.D'après le directeur, les élèves sont majoritairement issus de familles appartenant à une classe sociale moyenne et leurs parents exercent différents métiers. Quant aux enseignants, ils sont au nombre de 08 et ils sont tous diplômés de l'université dont une est sortante de l'ENS. Parmi ces derniers, l'unique enseignante de français exerçant dans cette école primaire a un diplôme de licence en langue française.
- Quant à l'école Fadli Ahmed, le nombre d'élèves atteint 325, à savoir 156 filles et 169 garçons. Le nombre total des élèves de 5AP de cette école est de 26. Quant aux enseignants, ils sont au nombre de 13. Les deux enseignantes de français exerçant dans cette école ont chacune un diplôme universitaire de licence. En revanche, nous comptons parmi les enseignantes de langue arabe, 05 diplômées de l'ancien ITE, une sortante de l'ENS et 04 diplômées universitaires. En ce qui concerne les élèves, ils appartiennent à une catégorie sociale moyenne et leurs parents sont majoritairement des fonctionnaires. Ces renseignements ont été recueillis auprès du directeur de cette deuxième école.

2.1.1.2. Le questionnaire / test

Notre expérimentation a été menée en collaboration avec les enseignantes de français des deux établissements. Nous avons adressé aux élèves de fin de cycle primaire un test se composant de deux parties.

La première partie comporte six questions portant sur la compréhension et les caractéristiques du texte support :

1- J'entoure la bonne réponse :

-Ce texte : raconte une histoire – décrit un lieu – donne des informations.

2- De quel animal s'agit-il dans ce texte ?

- Il s'agit dans ce texte du …….

- Je recopie la bonne réponse : -**Solitaire** veut dire : qui vit seul – qui vit en groupe

…….

3- Réponds par **vrai** ou **faux** :

a- Le bout de la queue du renard est rouge. ⟶ ……..

b- Le renard est un animal malin. ⟶ ……..

c- Les pattes du renard sont longues. ⟶ ……..

d- Le renard se déplace silencieusement. ⟶ ……

5 -À quel temps sont conjugués les verbes de ce texte ? Souligne la bonne réponse.

présent de l'indicatif - passé composé - futur simple

6 -Quel est le pronom personnel employé dans ce texte ?

-Le pronom personnel employé dans ce texte est **:** ……

La seconde partie est une production écrite dans laquelle il est demandé aux élèves de rédiger un court texte documentaire de quatre à cinq phrases. Cette activité écrite est un moment de classe qui permet d'évaluer toutes les connaissances préalables. Dans la consigne, il est demandé aux apprenants de conjuguer les verbes au présent de l'indicatif en employant la troisième personne du singulier. Pour les aider, nous leur avons proposé la carte d'identité de l'animal sur lequel ils doivent parler dans leurs productions écrites :

-À partir des informations figurant dans la carte d'identité ci-dessous, rédige un court texte documentaire de 04 à 05 phrases.
-Conjugue les verbes au présent et emploie la troisième personne du singulier.
-N'oublie pas de ponctuer ton texte.

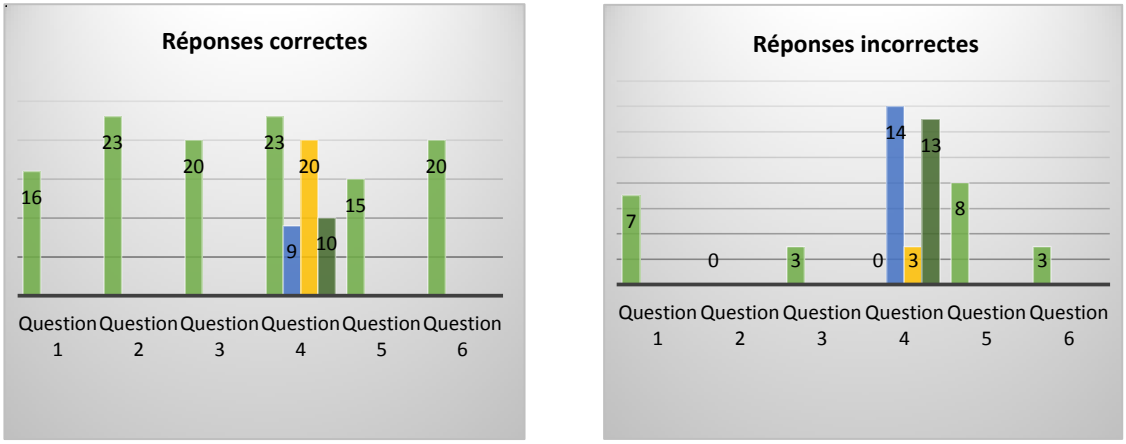
-Nom : lion

-Classe : félin - Cri : rugissement

-Nourriture : zèbres, antilopes - Habitat : Savane (Afrique, Asie)

2.2. Les données recueillies (les réponses des élèves)

2.2.1 Résultats du test d'évaluation de la compétence de compréhension à l'école Bouroucha Salah

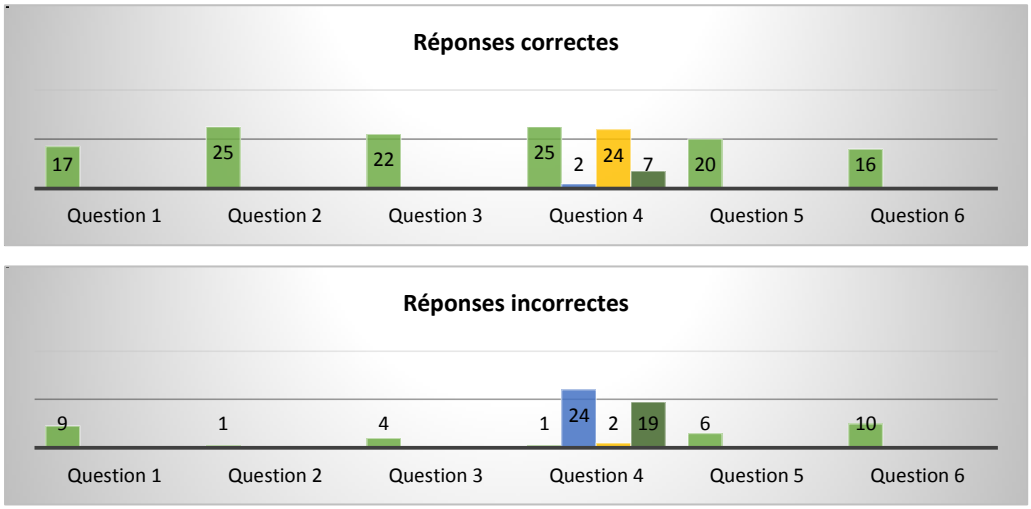


Graphique n° 01 : Résultats du test d'évaluation de la compétence de compréhension à l'école Bouroucha Salah

Les histogrammes ci-dessus illustrent les résultats de la compétence de compréhension des apprenants de l'école Bouroucha Salah. Tout d'abord, nous remarquons que 16 apprenants ont répondu correctement à la première question, 23 aux questions 02 et 04. Puis, les chiffres nous indiquent que 03 apprenants ont donné une réponse incorrecte aux questions 03 et 06. Quant à la quatrième question, il s'agit d'une question de type (vrai ou faux) se composant de 04 phrases dont l'objectif est d'évaluer la compréhension du texte. Nous constatons que 14 élèves ont donné une réponse incorrecte à la deuxième phrase. Enfin, nous pouvons dire que les résultats de cette première partie sont plus ou moins acceptables.

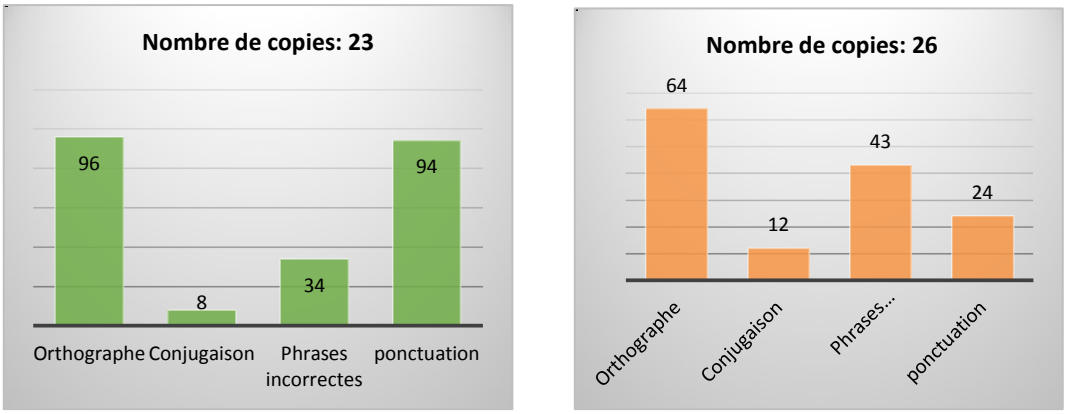
Quant aux résultats de la compétence de compréhension des élèves de l'école Fadli Ahmed sont, ils sont représentés par les histogrammes ci-dessous. Nous comptons tout d'abord 17 réponses correctes pour la première question et 10 réponses incorrectes pour la sixième question. Quant à la quatrième question de type (vrai ou faux), nous enregistrons 25 réponses correctes pour la première phrase. En revanche, 19 élèves ont donné une réponse incorrecte à la quatrième phrase. Ensuite, nous remarquons que 22

apprenants ont répondu correctement à la troisième question. Nous pouvons dire enfin que les résultats de la compétence de compréhension sont acceptables.



Graphique n° 02 : Résultats du test d'évaluation de la compétence de compréhension à l'école Fadli Ahmed

2.2.2. Résultats du test d'évaluation de la compétence à l'écrit



Graphique n° 03 : Résultats du test d'évaluation de la compétence à l'écrit

Les histogrammes ci-dessus nous indiquent le nombre d'erreurs commises en production écrite par les apprenants de 5 AP des deux établissements scolaires. Tout d'abord, nous comptons 96 erreurs d'orthographe, 94 erreurs de ponctuation, 08 erreurs de conjugaison et 34 phrases incorrectes pour les 23 élèves de l'école Bouroucha Salah. Puis, nous constatons que les 26 apprenants de l'école Fadli Ahmed ont commis 64 erreurs d'orthographe et 24 erreurs de ponctuation. Nous enregistrons cependant 43 phrases incorrectes et 12 erreurs de conjugaison commises par les apprenants de cet établissement scolaire. Après une lecture attentive de ces chiffres, nous pouvons dire enfin que les apprenants des deux écoles ont beaucoup de difficultés en production écrite.

3. Interprétation des résultats

3.1. Description des résultats de la compétence de compréhension

Pour les premiers histogrammes représentant les réponses de la partie lecture/compréhension, nous constatons que les 23 élèves de l'école Bouroucha Salah ont su recopier la définition correcte du mot « solitaire » parmi les deux réponses proposées.

Cependant, le taux de pourcentage des réponses incorrectes est de 34,78% pour la cinquième question dans laquelle il est demandé aux apprenants de répondre si les verbes du texte sont conjugués au passé composé, au présent de l'indicatif ou au futur simple. Ce pourcentage nous confirme que beaucoup d'apprenants ont mal assimilé les leçons de conjugaison. Il faut rappeler que le présent de l'indicatif a été étudié en 4AP et durant la première séquence du premier projet de la 5AP. Souvent, l'enseignante réalise une seule activité écrite à la fin de la présentation théorique. Lors de notre enquête, nous avons remarqué qu'elle ne prend pas en considération le moment d'évaluation formative. Elle termine rarement l'étude des points de langue à temps. Donc, elle passe directement à l'application sur les cahiers pour laisser une trace écrite. Pour un apprenant du primaire, il s'avère que ce n'est pas possible de retenir la conjugaison d'un verbe en une seule séance de 45 minutes et en réalisant un seul exercice écrit. En outre, le nombre d'élèves ayant répondu correctement à la première question n'est pas tout à fait satisfaisant. Il fallait répondre si le texte raconte une histoire, décrit un lieu ou donne des informations. Un bon nombre d'élèves ignorent que le texte documentaire donne des informations. Durant les leçons de lecture, nous avons constaté que l'enseignante ne pose pas de questions sur les caractéristiques textuelles. Elle accorde beaucoup de temps à la lecture oralisée car les apprenants déchiffrent péniblement et prennent beaucoup de temps pour terminer la lecture d'une ou deux phrases. Donc, ce constat montre que beaucoup d'élèves arrivent en fin de cycle primaire sans la moindre base en lecture.

En classe, l'enseignante de français pose presque toujours les mêmes questions de compréhension à ses élèves. Elle ne les habitue pas à construire le sens en les guidant par des questions bien choisies. Dès le début de sa leçon, la compréhension du texte n'est pas une priorité pour elle car ses apprenants ont une lecture hésitante.

Pour ce qui est de la quatrième question, il s'agit de répondre par « vrai » ou « faux » à des phrases classées de **a** à **d** et dont l'objectif est d'évaluer la compréhension du texte. Nous remarquons que le taux de pourcentage des réponses incorrectes est de 39,13% pour la phrase b et de 43,47% pour la phrase d. D'après les résultats obtenus, nous pensons que l'enseignante a beaucoup de travail à faire pour améliorer les apprentissages de ses élèves. Néanmoins, nous ne pouvons pas la désigner du doigt car les élèves n'ont pas étudié dans des conditions normales depuis le début de la pandémie du coronavirus. Ce pourcentage élevé de réponses incorrectes nous confirme cependant que les apprenants ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Donc, ils sont incapables de donner des synonymes aux mots du texte. D'après le directeur, l'année passée, le pourcentage de réussite à l'examen de fin de cycle primaire a atteint 95,65 % pour l'école Bouroucha Salah. Durant nos différentes visites, nous avons pu constater que les parents d'élèves et même le directeur de cette école primaire accordent plus d'importance à la langue arabe et aux mathématiques pour obtenir un meilleur taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire.

Les résultats de la partie lecture/compréhension obtenus à l'issue de notre expérimentation à l'école Fadli Ahmed sont plus ou moins acceptables. Pour la première question, le taux de pourcentage des mauvaises réponses est de 34,61%.Quant à la quatrième question, nous avons un taux de pourcentage de réponses correctes de 96,15% pour la phrase « a » et de 92,30% pour la phrase « c ». Donc, presque tous les élèves ont donné deux bonnes réponses. Ce résultat positif nous confirme que les apprenants de l'école située en ville possèdent de meilleures compétences de compréhension en lecture. Nous avons constaté que le rôle de l'enseignante est l'une des raisons essentielles qui ont fait cette réussite. En effet, elle nous a confié qu'elle a l'habitude de poser des questions similaires durant les différents tests d'évaluation. En outre, nous avons remarqué qu'elle fait travailler l'ensemble de la classe en répartissant les apprenants en petits groupes durant les activités de classe. Pour la sixième question, nous constatons qu'une dizaine d'élèves ont donné une réponse incorrecte. Il s'agit de recopier le pronom personnel employé dans le texte. Cela dit, ces apprenants ne savent pas ce qu'est un pronom personnel ou ils ne

savent pas lire la consigne. Nous pouvons dire que ce résultat est négatif car il s'agit d'une question facile. Les réponses données à la question 04 de type « vrai-faux » nous révèlent que les apprenants ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Les réponses correctes atteignent un taux de pourcentage de 7,69 % pour la phrase b et de 26,92 % pour la phrase d. Ce résultat est très médiocre. D'après le directeur, à la fin de l'année précédente, le pourcentage de réussite à l'examen de fin de cycle primaire était de 98 % pour l'école Fadli Ahmed. Néanmoins, nous avons constaté durant notre enquête que les parents et le directeur accordent plus d'importance à la langue arabe et aux mathématiques pour obtenir un taux de réussite élevé. Donc, le français est classé en troisième position et ne bénéficie pas du même privilège.

3.2. Analyse des résultats du test de la compétence de l'écrit

La deuxième partie de notre expérimentation a été réservée à l'écrit. En procédant ainsi, nous avons voulu savoir dans quelle mesure la lecture/compréhension du texte support et des textes abordés durant la séquence didactique du premier projet pourrait aider les apprenants de 5ème année primaire à rédiger un court texte de même type. Il s'agit pour nous également de confirmer si l'activité de lecture est suffisante pour améliorer la qualité des productions écrites des apprenants. Le texte support est de type documentaire. Il est intitulé «Le renard ». Sur le côté droit du texte de 09 lignes figure l'image de l'animal. Il donne des informations sur sa vie sauvage.

Après l'analyse des résultats de notre expérimentation, nous avons enregistré un nombre d'erreurs trop élevé en orthographe et en ponctuation chez les élèves de l'école Bouroucha Salah. Nous avons relevé 96 erreurs d'orthographe. Ce nombre est trop élevé pour les 23 élèves de 5ème année de cette école. En effet, nous avons constaté que ces apprenants ignorent les règles d'accord et ils ont beaucoup de difficultés en orthographe. Donc, nous pouvons dire qu'ils ne maitrisent pas les règles de base de la langue cible. En outre, nous avons enregistré 94 erreurs de ponctuation et 34 phrases incorrectes. Les apprenants ponctuent très mal leurs textes. Beaucoup d'entre eux ne mettent ni la majuscule au début de leurs phrases ni le point final. Ces règles d'usage sont négligées par ces apprenants arabophones. En L1, il n'y a pas de majuscule au début de la phrase et la ponctuation de l'arabe ne joue pas un rôle pertinent pour l'apprenant de FLE. La langue arabe possède deux types de phrases : la phrase nominale se composant d'un sujet et d'un attribut et la phrase verbale se constituant d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. En revanche, la phrase française ayant un sens complet est toujours une phrase verbale. Les élèves ont du mal à construire des phrases correctes en plaçant un ensemble de mots dans un ordre logique ayant un sens et permettant d'exprimer une action. Ils écrivent très peu en classe. En outre, ils sont rarement interrogés car le nombre élevé d'élèves ne le permet pas, et l'enseignante ne dispose pas d'un matériel audio- visuel pour rendre plus attractifs et plus efficaces ses enseignements.

Les nouveaux programmes privilégient la compétence de communication orale et renvoient l'écrit au second plan. Donc, l'objectif principal est de rendre les apprenants capables de prendre la parole dans une situation de communication donnée en utilisant des formes linguistiques appropriées. Ainsi, les occasions de rédaction deviennent rares en classe. Lors de notre enquête, nous avons remarqué que l'enseignante est souvent découragée par le nombre d'erreurs commises à l'écrit par ses élèves. D'après elle, le volume horaire du français ne lui permet pas de faire des pauses et revenir sur toutes ces erreurs. Elle court derrière un programme volumineux qu'il faut terminer avant la fin de l'année. Cela dit, la qualité des résultats n'est plus un souci et les normes de l'écrit ne sont plus une priorité. Cependant, tous les examens et toutes les évaluations sont écrits et il n'y a aucun examen oral en français de la troisième année primaire jusqu'au baccalauréat.

À partir de 2016, la dictée quotidienne est de retour dans les programmes du primaire en France. Cet exercice scolaire joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de l'écrit. Il s'agit pour le ministre de l'éducation français Jean-Michel Blanquet d'un retour aux bases

fondamentales de l'apprentissage. L'exercice de dictée permet de lutter efficacement contre la baisse du niveau des élèves natifs ou non natifs. Cette activité collective de langue écrite est une pratique scolaire essentielle pour l'apprentissage de l'orthographe. Néanmoins, la dictée n'est pas la seule activité qui permet un meilleur apprentissage de l'écrit. L'apprenant a besoin également de connaître les règles de fonctionnement de la langue qu'il étudie. Par ailleurs, il faut souligner que l'apprentissage d'une langue n'est pas seulement lire et écrire mais aussi savoir communiquer oralement. Ces trois compétences se retrouvent souvent réunies dans plusieurs situations d'apprentissage. En 2021, après deux années marquées par la pandémie, le bac oral est de retour en France.

Pour autant, l'écrit est le problème de l'heure dans le monde éducatif. Les élèves ne savent pas écrire correctement car ils ont rarement l'occasion de le faire à l'école et à la maison. Dès leur plus jeune âge, un bon nombre d'enfants préfèrent passer leur temps sur les réseaux sociaux au lieu de lire ou d'écrire comme le faisaient les gens d'avant l'ère numérique. Malheureusement, la lecture risque de disparaître du contexte scolaire.

Concernant l'école Fadli Ahmed, nous avons remarqué que les élèves de 5ème année ont également commis un grand nombre d'erreurs. Les productions écrites sont encore loin d'être satisfaisantes. En effet, nous avons enregistré 64 erreurs d'orthographe. Néanmoins, nous constatons que ce nombre est moins élevé en comparaison avec celui de la première école. Donc, nous pouvons dire que les élèves de l'école urbaine commettent moins d'erreurs en orthographe. Pour les erreurs de ponctuation, nous en comptons 24 seulement. Cela dit, les apprenants de l'école Fadli Ahmed respectent mieux les règles de l'écrit. Cependant, nous avons enregistré 43 phrases incorrectes. Nous constatons donc que beaucoup d'apprenants sont incapables de construire des phrases simples se composant d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Dans l'ensemble, les résultats du test de la compétence de l'écrit sont insuffisants.

En somme, les résultats de la compétence de compréhension de l'école Bouroucha Salah nous révèlent que les apprenants sont incapables de construire le sens d'un petit texte. Nous avons enregistré un pourcentage de 34,78% de réponses incorrectes à la cinquième question et un taux de pourcentage de 60,86% pour la phrase b de la quatrième question de type vrai ou faux. Ce résultat nous confirme que beaucoup d'apprenants répondent au hasard. Pour l'école Fadli Ahmed, le taux de pourcentage des réponses incorrectes a atteint 34,61% pour la première question. Quant à la quatrième question de type vrai ou faux, nous avons enregistré un pourcentage de 92,30% de réponses incorrectes pour la phrase b. Donc, nous pouvons confirmer que presque l'ensemble des élèves n'ont pas compris la signification du mot « malin ». Nous pouvons dire enfin que la compétence de compréhension en lecture est loin d'être atteinte pour les élèves des deux écoles.

Pour ce qui est de la compétence de l'écrit, les résultats obtenus nous révèlent que les apprenants de 5ème année primaire des deux écoles écrivent très mal. À l'école Bouroucha Salah, nous avons compté 96 erreurs d'orthographe et 94 erreurs de ponctuation. Pour l'école Fadli Ahmed, nous avons enregistré 64 erreurs d'orthographe, 24 erreurs de ponctuation et 43 phrases incorrectes. Un grand nombre d'apprenants de cette deuxième école n'arrivent même pas à construire des phrases simples ayant un sens complet. Les résultats obtenus à travers l'étude que nous avons menée dans les deux établissements scolaires nous permettent de constater que beaucoup d'apprenants ont besoin de revoir les règles de base avec leurs enseignantes. Nous citons ci-dessous quelques types d'erreurs les plus fréquentes :

-Orthographe : « magenifique »pour le mot « magnifique », les viande (manque du « s » du pluriel), grond tête (adjectif mal écrit et absence de la marque du féminin), queue noir (non respect de l'accord nom/adjectif, un long museau pointue (accord de l'adjectif au féminin avec un nom masculin), etc.

- Conjugaison : il s'agit surtout de verbes mal conjugués ou mal écrits. Nous avons relevé quelques erreurs: il se nourri, il chass , il monge , il viet, etc.

- Ponctuation : le lion est un animal très rusé. (pas de majuscule au début de la phrase ; il mange de la viande (pas de majuscule au début de la phrase et pas de point final) ; le lion est un animal sauvage, (pas de majuscule au début de la phrase et virgule à la fin), etc.
- Phrases incorrectes : Le zèbres antilopes ses pattes sont courtes. – Le rugissement poitrine. (des groupes de mots employé au hasard et n'ayant pas de sens) ; - Le cri de le lion est le rugissement. (Emploi non correct de l'article contracté « du »), Son cri est rugissement (absence du déterminant devant le nom), Il est une belle crinière (emploi du verbe être au lieu de avoir), etc.

4. Propositions

A la lumière de cette étude, nous suggérons quelques propositions permettant l'amélioration de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les classes de FLE du cycle primaire algérien :

-Pour faciliter la compréhension des textes, nous proposons d'utiliser des images et du matériel audio-visuel adéquat.

- Nous proposons 15 minutes de lecture quotidienne avant d'entamer la leçon du jour. Ce moment de lecture silencieuse est très important car il permet à l'apprenant de vivre un temps d'évasion, de plaisir et d'apprentissage. La lecture développe la mémoire et les capacités cognitives de l'apprenant. Elle le met également en contact permanent avec la langue étrangère et lui permet d'acquérir de multiples connaissances. La lecture est une activité incontournable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Jean-Pierre Cuq confirme que : « *Tout texte ou presque peut désormais servir de support d'apprentissage»* 8. Donc, peu importe le choix du texte à lire. Dans ce cas, il est même possible de laisser l'apprenant choisir lui-même le texte ou l'histoire qu'il veut lire.

-Utilisation de dictionnaires en classe : L'apprenant d'une langue a besoin de consulter le dictionnaire pour chercher la signification d'un mot ou pour connaitre son orthographe exacte. Donc, il est très important d'intégrer ce support à la vie de classe. Les apprenants de FLE peuvent le consulter individuellement ou en groupe durant les activités de préparation à l'écrit et pour expliquer les mots difficiles pendant la leçon de lecture. Cependant, l'utilisation de ce support précieux doit être durant des moments de classe précis et à la demande de l'enseignant(e).

-La séance consacrée à la dictée doit revenir dans les programmes de FLE. Cette activité est très efficace pour améliorer l'écrit des apprenants. Elle permet de remédier aux lacunes orthographiques. Elle peut également être un moment de classe très important pour évaluer les points de langue étudiés. Néanmoins, l'enseignant(e) doit choisir des textes courts et adaptés aux capacités des élèves de ce cycle primaire. Donc, il faut penser à développer progressivement des compétences scripturales chez eux. Fabienne Desmons et al précise que : « *Ce moment est important car il permet de visualiser l'erreur, de réfléchir et donc de mieux mémoriser l'usage de la langue écrite»*9. D'après ces auteurs, la dictée est efficace pour améliorer la qualité de l'écrit et corriger les erreurs orthographiques.

-Augmenter le volume horaire imparti à la langue française qui connaît une certaine co-officialité du fait de son usage dans les entreprises, dans l'environnement social, différent de l'anglais utilisé uniquement dans le contexte scolaire et enseigné comme deuxième langue étrangère à partir du cycle moyen. Et pourtant, les deux langues ont le même coefficient lors des examens officiels ! La langue française est solidement présente dans le contexte social, éducatif et officiel. L'Algérie est le deuxième pays francophone au monde. À vrai dire, il est difficile de déterminer le statut du français et dire s'il s'agit d'une langue officielle, étrangère ou seconde. Selon Khawla Taleb-Ibrahimi : « *Les immenses efforts de scolarisation déployés par le jeune État expliquent aisément l'expansion de l'utilisation de la langue française, devenue la langue de l'administration, la proportion de lettrés dans cette langue dépassant de loin celle des lettrés en langue arabe* »10. D'après les propos de cette auteure, le français est la langue de l'administration algérienne et de l'élite intellectuelle. Elle occupe toujours le statut de langue privilégiée.

-Revoir les contenus des programmes : - L'élaboration des manuels et des programmes scolaires doit être confiée à des spécialistes compétents et des universitaires qui s'intéressent au domaine de l'enseignement. Les contenus de FLE doivent répondre aux exigences de l'époque moderne en prenant en considération le contexte algérien et les recommandations des méthodologies actuelles. Chaque début d'année scolaire, le nouveau manuel de français fait l'objet de critiques sévères dues aux insuffisances constatées, sur le plan méthodologique, graphique et scriptural. Donc, la qualité du manuel scolaire doit être la première préoccupation de la tutelle et de tous les responsables du système éducatif algérien. David Tamgnoue souligne que *: « Le manuel scolaire devient ainsi le garant de l'égalité des chances, l'outil de formation de la conscience citoyenne »*11. Comme le confirme cet auteur, le manuel scolaire est un outil pédagogique fondamental dont le rôle principal est d'éduquer et de former de bons citoyens.

-Revoir les orientations didactiques et pédagogiques concernant l'enseignement du français en Algérie. Il s'agit d'une langue fortement présente dans le paysage linguistique algérien. Elle se situe parmi les dix langues les plus parlées dans le monde. Donc, il faut l'enseigner en tant que langue permettant l'accès aux sciences et à la culture.

- Les enseignants du primaire ont besoin de bénéficier d'une formation solide qui doit durer une année et plus et non pas deux semaines. Ils sont appelés à interagir en permanence avec les autres. L'enseignant doit pouvoir analyser et comprendre son comportement et celui des autres. En exerçant son métier, il doit comprendre ce qui se passe du coté de l'élève plutôt que de se concentrer uniquement sur la transmission des connaissances. Être enseignant n'est pas seulement un métier, c'est aussi une grande responsabilité. Donc, la formation des enseignants doit être confiée et des professionnels expérimentés et compétents du domaine éducatif. Marguerite Altet fait remarquer que « *Une formation professionnelle des enseignants a besoin de s'appuyer sur des connaissances didactiques mais aussi des connaissances professionnelles pédagogiques : un savoir de la pratique*» 12. D'après elle, un enseignant a besoin d'une formation qui lui procure des compétences en didactique et en pratique de classe.

- Programmer deux séances de remédiation de 45 minutes chacune destinées uniquement à des groupes d'apprenants retreints et ayant des difficultés.

Conclusion

L'expérimentation que nous avons effectuée nous a révélé que les apprenants de FLE de cinquième année primaire ont beaucoup de difficultés en lecture et commettent beaucoup d'erreurs à l'écrit. Cette étude permet de constater que les stratégies d'apprentissage déployées à l'école primaire manquent d'efficacité. En outre, nous avons remarqué que beaucoup d'élèves ont acquis de mauvais reflexes en lecture. Souvent, ils ne font que répéter les mots qu'ils mémorisent sans aucun effort de déchiffrement.

Les résultats obtenus à l'écrit nous confirment que la lecture des textes ne suffit pas pour développer des compétences scripturales chez les apprenants de FLE. Il est important de multiplier les activités écrites destinées à évaluer les points de langues étudiés en classe car l'écriture exige plusieurs habiletés en même temps : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la ponctuation, etc. L'apprenant de FLE a besoin de connaître les règles de fonctionnement de la langue étudiée pour produire des textes corrects sur le plan syntaxique et sémantique. Il mobilise plusieurs connaissances quand il passe à l'écrit.

Pour aider les apprenants en difficulté, l'enseignant (e) peut organiser des travaux de groupes dans le cadre du projet. Il peut programmer des séances de remédiation avec des groupes restreints en ciblant des points précis. Ces séances doivent être programmées en fonction des lacunes recensées durant les activités de classe.

Depuis quelques années, les enseignants sont recrutés directement après l'obtention d'un diplôme universitaire de licence. Ils passent un concours oral, puis ils sont affectés dans les écoles primaires après une formation de courte durée. Le rôle de l'école primaire est de former les futurs cadres du pays. Elle est le lieu où l'enfant acquiert des compétences

solides qui lui seront utiles tout au long de sa vie. Il a besoin d'acquérir un certain nombre de connaissances lui permettant d'accéder au collège dans les meilleures conditions.

Notes :

[1] - Jocelyne Giasson, *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2011, Canada. p.26.

[2] - Jocelyne Giasson, La lecture de la théorie à la pratique, Édition de Boeck, Bruxelles, 2005, Belgique. p. 06.

[3] Éveline Charmeux , apprendre à lire et à écrire : deux cycles pour commencer, Éditions SEDRAP , Toulouse, 1993, France. p. 11.

[4]Jocelyne Giasson, 2011, op. cit. p.02.

[5]Manuel de lecture, 3ème année primaire, pp.14-15.

[6]Maryse Bianco, Proposition pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture, Grenoble, Édition Hatier, 2014, France. p.14.

[7] Fabienne Desmons et al, Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe, Éditions Belin, Paris, 2005, France. P.56.

[8] Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français, Edition Jean Pencreac'h, Paris, 2003, France. p.156.

[9] Fabienne Desmons et al, *Op-cit*, p.65

[10] Kawla Taleb-Ibrahimi, L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, L'année du Maghreb, Éditions du CNRS, Marseille, 2006, France. p.212.

[11] David Tamgnoue, L'enseignement du français et les outils didactiques. Le manuel scolaire en question(s), actes du 1er congrès de l'Association des Enseignants de Français du Cameroun, 19-20 mars 2002. p.25.

[12] Marguerite Altet, La formation professionnelle des enseignants, Edition PUF, Paris, 1994, France. p.22.

Bibliographie :

-David Tamgnoue, L'enseignement du français et les outils didactiques. Le manuel scolaire en question(s), actes du 1er congrès de l'Association des Enseignants de Français du Cameroun, 19-20 mars 2002.

-Éveline Charmeux, apprendre à lire et à écrire : deux cycles pour commencer, Éditions SEDRAP, Toulouse, 1993, France.

-Fabienne Desmons et al, Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe, Éditions Belin, Paris, 2005, France.

-Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français, Edition Jean Pencreac'h, Paris, 2003, France.

-Jean -Pierre & Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 4ème édition, 2017, Grenoble, France.

-Jocelyne Giasson, La lecture de la théorie à la pratique, Édition de Boeck, Bruxelles, 2005, Belgique.

-Jocelyne Giasson, La lecture : Apprentissage et difficultés. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2011, Canada.

-Khawla Taleb-Ibrahimi, L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, L'année du Maghreb, Éditions du CNRS, Marseille, 2006, France.

-Manuel de lecture, 3ème année primaire.

-Marguerite Altet, La formation professionnelle des enseignants, Edition PUF, Paris, 1994, France.

-Maryse Bianco, Proposition pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture, Grenoble, Édition Hatier, 2014, France.

Rivista :Linguistica Applicata **2588-1566:ISSN** **Pagina : 178-189**

Volume: 06 **Numero: 02** **Anno: 2022**

La biblioteca digitale: Apprendimento libero attraverso l'accesso alla conoscenza e all'informazione a distanza

The digital library: self-learning through access to remote knowledge and information

MaguenoucheAmira*
Université d'Alger 2 (Algeria)
amira.maguenouche@univ-alger2.dz

Data di invio: 06/05/2022	Data di accettazione: 02/06/2022

Riassunto:

L'apprendimento di una lingua straniera occorre indubbiamente la consultazione e la lettura di testi autentici per sviluppare le abilità linguistiche e culturali degli apprendenti. Il "testo" nel suo formato cartaceo o digitale è un canale per la circolazione del sapere e della cultura. La raccolta ingente dei testi in uno spazio digitale come la grande rete di internet favorisce oggigiorno, modalità d'accesso all'informazione più veloci, rispetto alle prestazioni della biblioteca tradizionale, minimizzando persino gli scogli spaziali e temporali e talvolta burocratici.

Nel presente contributo, vorremmo esporre le caratteristiche e le funzioni della biblioteca digitale in quanto mezzo di diffusione di cultura e d'informazione, fonte di dati a sfondo scientifico e culturale, a cui aspira la comunità universitaria, studenti e insegnanti-ricercatori inclusi.Un accenno particolare sarà inoltre, dedicato notevoli piattaforme bibliotecarie sul web, che danno accesso libero a risorse testuali autentiche digitalizzate, utili agli apprendenti di lingue straniere.

Parole chiavi : Biblioteca digitale, accesso alle lingue e alle culture, divulgazione del sapere,informazione, internet.

Abstract :

Learning a foreign language requires undoubtedly, reading authentic texts to develop learners' linguistic and cultural skills.The "text" in its paper or digital format is a channel for the transmission of knowledge and culture. The large collection of texts in a digital space such as the large internet network nowadays, promotes faster methods of accessing information, compared to the performance of the traditional library, even minimizing the spatial, temporal and sometimes bureaucratic obstacles.

In this paper, we would like to expose the characteristics and functions of the digital library as a concept of disseminating culture and information, a source of scientific and cultural background data, to which the university community, students and teacher-researchers included, aspires.A particular mention will also be dedicated to distinguished library platforms on the web, which give free access to authentic digitized textual resources, useful for learners of foreign languages

Keywords:digital library, accesso to language and culture, dissemination of knowledge, information, internet.

*L autore : MaguenoucheAmira

Introduzione:

I libri e altri tipi di documenti costituiscono una fonte e una risorsa importante per quelli che regolarmente devono effettuare ricerche e studi come la comunità universitaria. In questi due ultimi anni, la ricerca bibliografica "tradizionale" era quasi impossibile a causa della pandemia che ha gelato molte attività in tutto il mondo mettendo in quarantena uomini e persino i libri. A questo effetto, molte biblioteche hanno chiuso le loro porte per gli utenti per misure di sicurezza ristringendo l'accesso al sapere e alla conoscenza. In alternativa a questa persistente complicazione, e in adeguatezza con il progresso tecnologico e l'era digitale, le biblioteche digitali sono ormai, uno spazio virtuale che garantisce una celere diffusione del sapere, della conoscenza e dell'informazione. L'accesso al patrimonio culturale dell'umanità intera non è più monopolizzato dalle biblioteche tradizionali, ma una gran parte di esso è raggiungibile, senza che coloro che ne hanno bisogno per motivi di studio o per interesse personale, debbano spostarsi ad una specifica biblioteca in uno specifico paese.

1- Le biblioteche e l'accesso al sapere:

La diffusione dell'informazione consente alle persone di partecipare all'apprendimento e all'istruzione lungo la loro vita. Avere una abbondante conoscenza culturale consente a tutti di partecipare in modo costruttivo allo sviluppo del proprio ambiente sociale.

L'accesso al patrimonio culturale e scientifico dell'umanità contribuisce a promuovere l'apprendimento e la comprensione della ricchezza e della diversità del mondo, non solo per la generazione attuale, ma anche per le generazioni a venire.

In questo senso, secondo la Federazione internazionale delle associazioni e istituzioni bibliotecarie: **IFLA**[1](*L'International Federation of Library Associations and Institutions*), le biblioteche garantiscono un accesso al patrimonio culturale e scientificodell'umanità, e persino la diffusione dell'informazione consente alle persone un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Oggi, oltre alle biblioteche digitali, le stesse biblioteche tradizionali assicurano servizi digitali e numerici, e partecipano alla globalizzazione della conoscenza e dell'informazione, collegando le culture oltre i confini geografici e sociali proprio come è indicato sul portale di IFLA:

> The dissemination of information enables citizens to participate in life-long learning and education. Information about the world's achievements allows everyone to participate constructively in the development of their own social environment.
>
> Equal access to the cultural and scientific heritage of mankind is every person's right and helps promote learning and understanding of the richness and diversity of the world, not only for the present generation, but also for the generations to come.
>
> Libraries have long been essential agents in fostering peace and human values. Libraries now operate digitally, and their digital services open up a new channel to the universe of knowledge and information, connecting cultures across geographical and social boundaries.[2]

1-1- Definizione della Biblioteca digitale:

In relativo alla definizione tradizionale della biblioteca dell'era pre-digitale, in quanto raccolta di documenti catalogati in un edificio, ed accessibili ai visitatori (iscritti e no), la biblioteca digitale si distingue da essa con la localizzazione dei fonti su servers esterni, agevolmente accessibili senza contrasto distanziale, in modo che gli utenti abbiano accesso alle abituali prestazioni (ricerca, lettura, prestito, riproduzione…) con un solo clic.

La biblioteca digitale contribuisce essenzialmente alla comunicazione culturale e interculturale, proponendo una larga varietà di documenti relativi a infiniti campi epistemologici e culturali.

In quanto concetto, è oggi connessa strettamente alla rete Internet, e al servizio bibliotecario on-line, che risale agli anni ’90 del secolo scorso. Spesso confusa con la biblioteca elettronica, la quale

> usa ogni tipo di strumentazione elettronica necessaria al suo funzionamento: grossi calcolatori, PC, terminali. La qualificazione “elettronico” si intende per l’attrezzatura usata per la lettura dei dati e non per la caratteristica dei dati usati. In questo senso “elettronico” definisce documenti e servizi inaccessibili senza attrezzature adeguate][3]

con la biblioteca digitale si intende, in realtà uno spazio virtuale che offre una serie di servizi, per la raccolta, la creazione, la conservazione e la consultazione di risorse informative, costituendo persino un patrimonio culturale mondiale, accessibile senza barriere di tempo o di spazio, come è spesso il caso con le biblioteche tradizionali.Secondo la Digital Libraries Federation, (DLF), (Federazione di biblioteche per la costruzione di biblioteche digitali),

> Le biblioteche digitali sono organizzazioni che forniscono le risorse, compreso il personale specializzato, per selezionare, organizzare, dare l’accesso intellettuale, interpretare, distribuire, preservare l’integrità e assicurare la persistenza nel tempo delle collezioni digitali così che queste possano essere accessibili prontamente ed economicamente per una comunità o per un insieme di comunità.[4]

L’accessibilità a queste collezioni avviene per mezzo di canali telematici e la loro catalogazione si compie pure con strumenti informatici.[5]Oltre all’aspetto tecnologico e informativo della biblioteca digitale, essa è relativamente congiunta al mutamento sociale moderno che tende a collegare comunità di diverse origini e diversi interesse, in base a una comunicazione mondiale virtuale illimitata, e lo scambio di informazioni con comodità e celerità. Tuttavia, la biblioteca digitale è selettiva e organizzata al livello tematico e semantico tale che viene differenziata dalle varie piattaforme presenti sulla rete Internet e che persino costituirebbero una biblioteca virtuale di un’altra proporzione.

Una biblioteca digitale può anche essere la versione in rete di una biblioteca tradizionale, la quale integra nuove tecnologie e media digitali nei suoi consueti servizi, per dare accesso alle collezioni digitalie digitalizzati a distanza, per i suoiutenti. In questo caso, la biblioteca assume un profilo ibrido: tradizionale e digitale. Infatti, la maggior parte delle biblioteche, oggi, sono ibride, catalogando documentazione cartacea e digitale, *“insieme ai libri, fisicamente posseduti, le biblioteche ibride consentono in questo modo l'accesso ai propri documenti digitalizzati senza denaturare la loro funzione attribuita e sostenuta dalla storia”*[6]come sostiene Alessio Passeri.

La biblioteca digitale risultainfatti, uno spazio virtuale sul Web; una piattaforma, in cui sono disponibili e accessibili dati rilevanti di ambiti culturali e scientifici vari, costituendo perfino un mezzo multimediale che contribuisce alla trasmissione e alla divulgazione del sapere, e della cultura.

1-2 Tipologie delle biblioteche digitali:

Le biblioteche digitali in generale, vengono distinti a seconda delle tipologie e delle tematiche dei documenti di cui sono custodi. Spesso nello stesso portale di una biblioteca digitale, questa classificazione è indicata tramite collezioni che permettono di distinguere i documenti rintracciati, e facilitare il processo della ricerca.

Esistono, quindi sulla rete, una serie di biblioteche digitali identificate come segue:

- Biblioteche digitali tematiche
- Biblioteche digitali di periodici
- Biblioteche digitali di manoscritti
- Biblioteche relative all'archivio nazionale
- Biblioteche digitali relative al patrimonio internazionale
- Biblioteche digitali di un autore
- Biblioteche digitali relative ad archivio culturale di un'area geografica ristretta (comune, città…)
- Biblioteche digitali di foto, immagini, illustrazioni
- Biblioteche digitali di editori (promuove le nuove pubblicazioni)

2- L'esordio della biblioteca digitale:

Le biblioteche digitali sono nate quasi simultaneamente ad Internet anche se si sono realmente sviluppate solo a partire dagli anni 90. Tuttavia, il concetto risale a qualche decennio prima. Infatti, in base a idee ipotizzate da due studiosi americani Vannevar Bush[7] e J.C.R. Licklider[8] sulla creazione di un sistema che usasse computer e reti in modo che la conoscenza umana fosse accessibile per i bisogni umani negli anni '50 e '60 del secolo scorso, compare nel 1971 il prototipo della biblioteca digitale col nome Project Gutenberg, uno dei primi sistemi informatici della digitalizzazione di opere diventate di dominio pubblico.

Si susseguono dopo, nel corso del XXI secolo la messa in rete di diverse piattaforme che propongono a utenti lettori innumerevoli documenti digitalizzati. Sin dal 1991, è fruibile un'importante quantità di archivio di documenti digitali del dominio scientifico (fisica, matematica, informatica, statistica, finanza quantitativa, biologia…) su E-Printoggi conosciuto oggi col nome di *arXiv*, fondato da Paul Ginsparg[9] e gestito dal Cornell University[10], proprio come è indicato sulla pagina del sito stesso:

> arXiv is a free distribution and an open archive for scholarly articles in the fields of physics, mathematics, computer science, quantitative biology, quantitative finance, statistics, electrical engineering and systems science, and economics. arXiv is a collaboratively funded, community-supported resource fonded by Paul Ginsparg in 1991 and maintained and operated by Cornell University.[11]

Sempre negli stati uniti, si consolida un altro Progetto bibliotecario commissionato dal Congresso Statunitense negli anni '90, la Liberty of Congress, che dà accesso libero a cinque milioni di documenti via internet.[12]

Al livello europeo, compiano e si diffondano simili collane digitali sulla grande rete come:

- **LaGallica**, in Francia, che mette alla disposizione dei suoi utenti materiale digitalizzato, proveniente dalla *BibliotèqueNationale* de France, tra cui libri, manoscritti, carte, giornali e riviste, video e tracce sonore antichi e moderni. Vi sono manoscritti e documenti di una grande importanza culturale che risalgono fino all'età medievale. Il servizio di ricerca e di consultazione è disponibile in cinque lingue: il francese, l'italiano, l'inglese, il tedesco e il russo.
- **La BDI,** Biblioteca Digitale Italiana, progetto realizzato dalla Direzione Generale per le Biblioteche, gli Istituti Culturali e il Dritto d'Autore alle società *Unysis* ed Inter-sistemi di Roma alla fine del 1999.
- **Europeana**, progetto sostenuto dall'Unione Europea, concretizzato nel 2008, mette a disposizione degli utenti, documenti provenienti dagli stati membri.È una biblioteca che assegna ai"*professionisti, insegnanti e ricercatori un accesso digitale a materiale relativo al patrimonio culturale europeo"*[13], invitando la comunità dei ricercatori a un dibattito aperto sulla storia e la cultura europea.

3- Ruoli e Obiettivi della biblioteca digitale:

Come accennato sopra, la biblioteca digitale consente l'accesso a risorse informative, sia inizialmente digitali che creati "ex-nuovo", in modo strutturato, collegando tecnologia dell'informazione, istruzione e cultura. Assume in particolar modo le funzioni cognitiva e fatica a seconda dello schema comunicativo di Jakobson. Sono infatti, portali che si basano su una comunicazione scritta e illustrativa con il pubblico degli utenti. Oltre, al materiale bibliotecario messo alla loro disposizione, gli elementi para-testuali (linguistici e extra-linguistici), e meta-testuali che compongono le pagine web del sito consultato, accomunano un contatto interattivo tra la comunità degli utenti non di una sola biblioteca ma di un insieme di database collegabili a portata di un clic. L'utente è spesso sollecitato a contribuire all'arricchimento degli scaffali di queste biblioteche, attraverso il processo di *uploading*, per una larga diffusione e condivisione del sapere e dell'informazione

Insomma, la biblioteca digitale consente essenzialmente, agli utenti di consultare, sfogliare, scaricare o caricare libri e altri tipi di documenti. L'obbiettivo fondamentale, è chiaramente, la lettura, una lettura, certo un po' distinta da quella tradizionali sui supporti cartacei, infatti, come accenna Valentina Camba,

> si legge con diverse gradazioni di rapidità, attenzione, criticità; talvolta non si legge ma si scorre, si individuano intestazioni e citazioni rilevanti e si passa ad altri documenti; si copia per poter riconsiderare più tardi la pagina; si stampa per poter leggere in luoghi lontani dal computer, perché si preferisce leggere la carta e non lo schermo del computer, per poter cambiare posizione mentre si legge (il computer obbliga il lettore ad una posizione fissa rispetto al monitor) …La stragrande maggioranza degli utenti […] adotta comportamenti lavorativi "misti", nell'ambito dei quali la possibilità di utilizzare, ora, testi ed immagini elettroniche è molto apprezzato, ma difficilmente disgiunto dall'uso della carta, su cui peraltro sono sempre reperibili informazioni che forse non saranno mai in formato "digitale". [14]

Tuttavia, il pubblico più giovane preferisce il formato elettronico a quello cartaceo, i tablet e gli smartphone, sono i mezzi più apprezzati per navigare nelle biblioteche sia virtuali che tradizionali, l'unica preoccupazione loro è "*la velocità della trasmissione, il costo delle connessione e delle attrezzature private, l'imperfezione, l'instabilità e l'improvvisazione dell'informazione su web.*"[15]

La biblioteca digitale si afferma in quanto nuova concezione dell'enciclopedismo, e in quanto progetto di raccolta e di diffusione del sapere. Questa nuova biblioteca mira a portare il cambiamento nella comunità accademica internazionale, a salvaguardare, archiviare e accedere e/o diffondere le informazioni per via elettronica. Il ruolo di una biblioteca digitale non si limita a digitalizzare opere diffuse inizialmente su supporti tradizionali, ma piuttosto tende anche a raccogliere opere digitali all'origine. Tutte le raccolte vengono selezionate a seconda del formato e il contenuto, gestite e rese accessibili in modo veloce ed economico a una determinata comunità di utenti.

Per sintetizzare, la biblioteca digitale punta a raggiungere una serie di obbiettivi elencati dalla IFLA[16], Federazione Internazionale delle Associazioni e delle Istituzioni Bibliotecarie, che riportiamo come segue.[17]

1- Sostenere la digitalizzazione, l'accesso e la conservazione del patrimonio culturale e scientifico.

2- Fornire a tutti gli utenti l'accesso alle risorse informative raccolte dalle biblioteche, nel rispetto dei diritti di proprietà intellettuale.

3- Ottimizzare il patrimonio documentale conservato nelle grandi istituzioni bibliotecarie, consentendo la consultazione di risorse digitalizzate, che nel caso reale sono difficilmente accessibili come le grandi opere d'arte, o documenti fragili

4- Sostenere il ruolo centrale delle biblioteche e dei servizi di informazione nella promozione di standard comuni e migliori pratiche.

5- Favorire un'accessibilità permanente al materiale digitale.
6- Collegare le biblioteche digitali a rilevanti siti di ricerca.
7- Sfruttare i vari mezzi di comunicazione e delle istituzionali per creare e diffondere contenuti digitali.

3-1 I documenti digitali:

Sono documenti di formato e di tipologia vari. La biblioteca digitale raggruppa infatti, libri, periodici (riviste e giornali…), fotografie, mappe, registrazioni audio-visivi, documenti multimediali, spartiti musicali, antichi e moderni. … e qualunque "documento" di portata culturale. Tutto questo materiale viene conservato e proposto alla consultazione in quanto oggetto digitalizzato a partire dalla sua forma originale, o in quanto prodotto inizialmente elettronico detto "born-digital".

Ormai, grazie alla collezione numerica di opere d'arte, è possibile rintracciare e visualizzare documenti rari, facilmente danneggiabili, e difficilmente accessibili nelle biblioteche tradizionali. Incredibilmente, gli appassionatidi lettura e i fan dell'arte, non sono più costretti di spostarsi nelle prestigiose biblioteche del mondo per acquisirsi delle loro opere preferite e i loro idoli oggetti d'arte, ma sono le stesse biblioteche che attraverso la rete, si spostano sul dispositivo di essi.

I documenti si presentano sotto forma di file: TXT, DOC, PDF, JEPG, MP3, MPG, MID…Gli oggetti digitalizzati e conservati nei database delle biblioteche digitali sono numerosi e illimitati. Sono inoltre catalogati sugli scafali virtuali in quanto inizialmente digitali o in quanto

> surrogati di documenti analogici. Questo naturalmente non è il solo modo possibile di distinguere le collezioni digitali, che potrebbero essere classificate anche secondo i modi di accesso (locale o remoto). Tuttavia, è la classificazione più usata che distingue ad esempio l'approccio prevalente nel tipo di controllo[18]

In quest'ottica, La biblioteca virtuale dell'Academia della Crusca, ad esempio, puntando a valorizzare e rendere fruibile il patrimonio libraio e archivistico[19] espone tre tipi di documenti sui suoi scafali, che ogni ricercatore universitario, rintraccia di solito nelle biblioteche:

> le bande dati testuali relative a opere scritte, vale a dire corpora di testi elettronici di uno o più volumi[...]; i dizionari elettronici, realizzabili a partire dalle versioni cartacee o appositamente progettati per una consultazione in rete o su supporto ottico; le biblioteche digitali vere e proprie, e quindi raccolte di libri, corrispondenti a particolari fondi o collezioni, fruibili sul web.[20]

3-2Utilità delle biblioteche digitali:

Sono mezzi moderni che permetto un'accessibilità senza limiti di tempo né di spazio a contenuti epistemologici e culturali, assicurando nello stesso tempo una migliore conservazione e trasmissione dell'informazione e del sapere,

Conservano e mettono a disposizione degli utenti, una collezione illimitata di documenti consultabili tramite la lettura, l'ascolto ossia la visione. Vi sono altresì documenti prestabili o scaricabili per gli utenti registrati come quelli della piattaforma InternetArchive.

La struttura e l'organizzazione di questi siti, offrono una comodità all'utente nel corso della sua ricerca bibliografica. La localizzazione e la selezione del documento richiesto è semplice, e si compie scegliendo fra le opzioni di ricerca o di classificazione proposte. In generale, vi sono elenchi di file da scorrere, elaborati e selezionati per tematiche o

tipologie. È possibile inoltre, inserire una richiesta nel motore di ricerca del portale, e interrogare direttamente il sistema.

Al di là di questo, la biblioteca digitale collegandosi a database digitale di biblioteche universitari, comunali… tradizionali, garantisce un'espansione nelle risorse digitali (tipologia, generi e contenuto), creando un collegamento ipertestuale che offre all'utente, una mobilità e uno scambio istantanei dei documenti, costantemente aggiornati.

In quest'ottica, e nel contesto della didattica e l'apprendimento delle lingue straniere, la biblioteca digitale si denota come uno spazio virtuale, che favorisce scorrimento di materiale autentico epedagogico tra la comunità universitaria, ottimizzando una consultazione regolaree agiata di corporeo linguistico e culturalestimolante.

La teca numerica costituisce, infatti, per gli universitari italianisti, una fonte di sussidi autentici consultabili in modo integrale o anche parziale, e che risalgono a tempi remoti e contemporanei, e che soprattutto vi si recano alla cultura e alla lingua italiana. Promuove altresì, la diversità linguistica, oltre alle versioni tradotte dei testi digitalizzati, attraverso i servizi di ricerca e di accesso che spesso sono disponibili in tre o quattro lingue, almeno nei portali delle più grandi teche tali Gallica, o la BDI in Italia

4- Il multilinguismo nelle biblioteche digitali:

Il valore informativo, scientifico, culturale ed educativo delle raccolte digitalizzate messe in rete su queste piattaforme, è certamente incontestabile. Va precisato che l'informazione multilingue è altrettanto essenziale per le biblioteche, soprattutto con l'emergere del fenomeno della globalizzazione.

La comunicazione multilingue consente la diffusione dell'informazione oltre i confini linguistici. Ormai, la comunicazione multilingue si è imposta come necessità nella comunicazione digitale in generale. I servizi referenziali, informative e cognitive della biblioteca digitale, sono spesso, in più di una lingua e, simultaneamente, gli utenti parlanti lingue diverse e dotati di background culturali diversi, possono effettuare agevolmente le loro ricerche bibliografiche, e usufruire delle risorse disponibili.

E come accennato sopra, i blog o forum sono spazi in cui gli utenti hanno la possibilità di interagire e partecipare a discussioni, emettendo ricezioni, critiche, proposte, richieste attorno ad un libro, video, immagine…Il funzionamento dei siti in varie lingue, allarga in questo senso, l'area degli scambi interculturali tra la comunità dei lettori virtuali, e arricchisce persino l'archivio della biblioteca con versioni originali e tradotte di opere caricati da appassionati di lettura, o editori, o autori.

L'informazione è ormai manipolata e diffusa sul Web in varie lingue, e la comunicazione tra gli utenti stessi di Internet si fa tramite diverse lingue. Le biblioteche virtuali offrono ai propri utenti strumenti linguistici che danno accesso ad una "ricerca tradotta", la quale consente, tra l'altro, di effettuare ricerche in altre lingue, e di tradurre testi risultanti dalle loro richieste, come Wikisource, o il motore di ricerca Google. Le altre grandi biblioteche digitali, come Internet Archive, Open library (operativo tramite otto lingue), o Gallica (consultabile tramite quattro lingue), garantiscono servizi di accesso e di ricerca in diverse lingue, tra cui l'italiano, l'inglese, il francese, il russo, il cinese, l'arabo, lo spagnolo…

Le biblioteche digitali che stiamo per elencare in seguito assecondano gli studi e la ricerca nel contesto universitario, come è il caso con le biblioteche tradizionali, se non più.[21]

5- Selezione di biblioteche digitali:

Oggi, esistono numerose biblioteche digitali sia al livello internazionale che locale. In Italia, le biblioteche nazionali, e le biblioteche degli atenei mettono a disposizione degli utenti tradizionali e agli utenti del web, una selezione di documenti consultabili a distanza e che costituiscono un patrimonio culturale appartenente al domino pubblico e altro. In quest'ottica, lo studente italianistico, in particolare lo studente algerino che si interessa alla

cultura italiana, trova in questi siti un materiale inestimabile per la sua formazione. In seguito, proponiamo qualche sito di biblioteche digitali considerate come le più importanti in quanto portali della cultura italiana e al cultura universale in generale.

5-1 Biblioteche su scala internazionale:

5-1-1 Project Gutenberg:

Storico sito che mette a disposizione su Internet testi e libri non più coperti da diritto d'autore, quindi liberamente utilizzabili. In inglese. Progetto Gutenberg offre oltre 53.000 ebooks gratis: a disposizione tra i libri EPUB liberi, libri Kindle, libri da scaricare o leggere on-line. I libri sono digitalizzati e diligentemente revisionati con l'aiuto di migliaia di volontari. La maggior parte dei documenti della collezione sono del dominio pubblico.

I documenti in lingua italiana disponibili sulla piattaforma sono accessibili e scaricabili direttamente via questo link: https://www.gutenberg.org/browse/languages/it, come quello illustrato accanto: Il commento della Divina Commedia, e gli altri scritti intorno a Dante, vol. 3, di Giovanni Boccaccio, edizione del 1918.

5-1-2 La biblioteca digitale mondiale (Word Digital Library) :

La WDL (acronimo di questa biblioteca), è una biblioteca internazionale fondatae sostenuta dal Congresso degli Stati Uniti d'America e dall'UNESCO, con il contributo di biblioteche, archivi, musei, istituzioni educative e organizzazioni internazionali di tutto il mondo. L'obbiettivo della WDL è di conservaree condividere alcuni degli oggetti culturali più importanti del mondo, facilitando l'accesso a tesori culturali e a importanti documenti storici per la comunità universitaria.

I metadati descrittivi della WDL sono disponibili oltre all'inglese, in sei lingue aggiuntive: arabo, inglese, francese, spagnolo, portoghese, russo, e cinese. La ricerca dei documenti si effettua secondo sei opzioni: Luogo, periodo, tema, tipo, lingua del documento, l'istituzione che condivide il documento.

In lingua italiana, vi sono 166 articoli autentici che risalgono in vari periodi.Citiamo ad esempio, l'edizione di Gerusalemme liberata di Torquato Tasso del 1745, consultabile direttamente su questo link: https://www.wdl.org/en/item/10663/#languages=ita

5-1-3 Internet Archive:

È una enorme biblioteca digitale non-profit, che collega un numero infinito di siti internet. L'archivio di questo portale, contiene 625 bilioni di pagine web, milioni di libri (esattamente 38 milioni di testi che includono libri del dominio pubblico, riviste e documenti), film, software, musica, (14 milioni di registrazioni audio, 7 milioni video, 4 milioni illustrazioni) e altro ancora, vi sono milioni di documenti, liberamente accessibili e scaricabili, dando persino, accesso planetario alla conoscenza e alla cultura.

La collezione in lingua italiana è accessibile direttamente o con l'attivazione di un account gratuito su questo link,https://archive.org/search.php?query=%28language%3Aita+OR+language%3A%22Italian%22%29

Con l'emergenza Covid-19, nel 2020, e l'ordinanza del lockdown al livello mondiale, provocando la chiusura di tutte le biblioteche tradizionali, l'I*nternet Archive* ha preso l'iniziativa di aprire sulla sua piattaforma una biblioteca d'emergenza, mettendo sugli scaffali del portale in rete, circa più di un milione di e-book per il prestito gratuito. Ora sono più di 2 milioni di libri prestabili gratuitamente in ogni momento

> The Internet Archive has reached a new milestone: 2 million. That's how many modern books are now in its lending collection-available free to the public to borrow at any time, even from home.[22]

Secondo Brewster Kahle, fondatore di quest'enorme "magazzino digitale", *Internet Archive* è una ricchissima collezione di libri curati da professionali dell'edizione, sostanziali per l'educazione culturale del gran pubblico.

> Libraries from around the world have been contributing books so that we can make sure the digital generation has access to the best knowledge ever written. […] These wide-ranging collections include books curated by educators, librarians and individuals, that they see are critical to educating an informed populace at a time of massive disinformation and misinformation[23]

5-1-4Open Library:

Un'estesa biblioteca digitale ad accesso libero e gratuito. Raccoglie più di 20 milioni di libri digitalizzati,inclusi testi classici e altri di pubblico dominio, nonché una crescente collezione di libri di ogni tipo offertidalle biblioteche di tutto il mondo.La biblioteca raccoglie 1493 documenti in lingua italiana. Il browser di *Open Library* consente di sfogliare le pagine scansionate, preservando l'esperienza di un libro stampato.I libri possono essere scaricati, letti online. Nell'anno 2020, con l'emergenza sanitaria, una sezione *National Emergency Library* è stata aperta a universitari e ricercatori per un accesso più esteso alle risorse digitali.

5-2- Biblioteche italiane:

5-2-1 Internet culturale:

Cataloghi e collezioni digitali delle biblioteche italiane, gestito direttamente dall'istituto centrale per il catalogo unico, che lo definisce come

> portale di accesso al patrimonio delle biblioteche pubbliche e di prestigiose istituzioni culturali italiane. […] È uno strumento web di consultazione multimediale che consente di visualizzare nello stesso luogo virtuale informazioni bibliografiche e la biblioteca digitale. Offre approfondimenti culturali attraverso risorse multimediali (itinerari, mostre, autori e opere, percorsi 3D), dedicati alla cultura letteraria, scientifica, artistica e musicale[24].

Nell'interfaccia del sito, sono distinti due tipi di collezioni:

- Biblioteca Digitale: strutturata in sei sezioni distinte dalla tipologia dei documenti che raggruppano. Ci sono infatti, manoscritti, libri, spartiti (manoscritti musicali), carte geografiche, immagini, e registrazioni sonori.
- Emeroteca digitale Italiana: riunisce periodici, quotidiani, e riviste italiani

5-2-2 La biblioteca nazionale centrale di Roma:

Come menzionato sullo stesso portale, la biblioteca nazionale centrale digitale di Roma permette

> la consultazione online delle risorse digitalizzate della Biblioteca nazionale centrale di Roma. Raccoglie in un unico contenitore tutte le digitalizzazioni prodotte dalla Biblioteca nei propri laboratori e nel corso di numerosi progetti nazionali ed internazionali di digitalizzazione. Nel portale sono ospitare oltre 18 milioni di immagini appartenenti alle collezioni più importanti e preziose della Biblioteca. La consultazione delle immagini è libera e gratuita.[25]

È una biblioteca a distanza che consente agli utenti la consultazione gratuita di materiali autentici catalogatati in sei generi come segue: libri stampati raggruppati nella sezione ***Stampati***, fotografie schedate nel reparto di ***Grafia***, dischi e spartiti musicali raccolti nella categoria ***Musica***, manoscritti sono archiviati nella sessione ***Manoscritti***, opere con dedica, e periodici classificati rispettivamente nelle categorie fondi d'autore e Emeroteca.

5-2-3 Le teche RAI:

È una collezione multimediale di archivi informatici che racchiude una catalogazione testuale integrale degli archivi della televisione, della radio, delle fotografie, dei copioni

teatrali e cinematografici, e copie della rivista sportiva Radiocorriere. Sono insomma, quasi 75 milioni di documenti collegati.[26]

5-2-4 BEIC, Biblioteca europea[27]messa in rete dalla Fondazione Biblioteca Europea di Informazione e Cultura, è una biblioteca digitale italiana che tende a promuovere le espressioni della cultura e dell'arte. I servizi d'accesso e di navigazione son in due lingue: italiano e inglese.

È divisa in più di 20 collezioni distinti secondo la tipologia e il contenuto dei documenti. Così, troviamo per esempio, Atti di accademie italiane, in cui si può trovare periodici pubblicati dalle accademie scientifiche, oppure Classici della cultura in cui sono raccolti opere classiche di epoche e di asse diverse, o la collezione Letteratura italiana che incorporaprecisamente, opere e autori italiani, e tante altre collezioni fruibili e utili per gli studenti italianisti.

5-2-5 Liber Liber:

Ufficialmente operativa dal 1994, è una biblioteca digitale, ad accesso gratuito, che raccoglie risorse varie tra cui, più di 4100 libri in edizione integrale, 10000 brani musicali, decine di e-book e una videoteca in fase di realizzazione, da leggere (consultare) online o da scaricare.[28] La ricerca dei libri si fa tramite la selezione di due elenchi: il primoraccoglie in ordine alfabetico nomi di autori, e il secondo è strutturato secondo l'argomento dell'opera. La maggior parte dei libri disponibili sono dei classici della letteratura italiana e mondiale. Il sito è senza dubbio, una fonte rilevante, di materiale letterario e culturale per gli studenti di lingua.

5-3 Google libri:

È un motore di ricerca che punta a rendere fruibile l'accesso a opere di tutti i tempi e di tutte le nazioni dalle più antiche alle più recenti. È senza dubbio la biblioteca digitale più grande e più ricca di documenti scritti e digitali di tutte le biblioteche digitali esistenti sul web. Le opere delpubblico dominio sono consultabili in modo integrale, mentre quelle coperte da copyright sono parzialmente accessibili.

Conclusione:

La biblioteca è una mediatrice tra canali emittenti di informazione (libri, video, carte…) e destinatari utenti dell'informazione. Nel suo senso tradizionale e digitale, è uno spazio ad accesso libero al pensiero e alla creatività antropica, all'informazione e alla documentazione, costantementeaggiornato. La biblioteca digitale è finalizzataa diffondere il sapere e la conoscenza, stimolare la motivazione agli studi e all'apprendimento, promuovere e incoraggiare la lettura, ribadire lo scambio culturale, e essenzialmente, abolire o almeno diminuire gli ostacoli e i limiti di accesso della biblioteca tradizionale.

La vera espansione delle biblioteche digitali avviene dopo gli anni 2000, quando Google ha lanciato Google Libri, creando una controversia sociale, scientifica e legale che ha persino messo in discussione l'utilità delle biblioteche tradizionali.

Una biblioteca digitale supporta la formazione, la ricerca, la comunicazione scientifica così come supporta la conservazione e la salvaguardia del patrimonio di conoscenze, attraverso un metodo rivoluzionario di memorizzazione, accesso e di ricerca.

È in genere strutturata e organizzata per essere uno strumento centralizzato che consente una ricerca bibliografica facilitata mettendo alla disposizione della comunità universitaria documenti consultabili e talvolta scaricabili.

Costituisce precisamente, uno strumento di democratizzazione della cultura, essendo a disposizione di tutti, senza contrato di distanza o di tempo. Consente, in particolare, ad un vasto pubblico di accedere a documenti antichi o rari, la cui consultazione è molto spesso ardua a causa delle strettissime misure di conservazione di tali documenti. È, infatti, uno strumento moderno che contribuisce alla conservazione del patrimonio culturale mondiale, evitando il rischio che documenti preziosi e fragili, vengano danneggiati dall'uso tattile.

Grazie alle biblioteche digitali, le biblioteche tradizionali possono rendere compatibile la conservazione dei documenti e la loro divulgazione al grande pubblico.

I documenti raccolti illustrano il patrimonio scritto e la sua influenza nel mondo. Essi compongono una biblioteca enciclopedica e articolata, rappresentativa dei maggiori autori del mondo e delle diverse correnti di riflessione e di ricerca nel corso dei secoli. Raccogliendo documenti rari o non facilmente reperibili, la biblioteca digitale consente per di più, di collocare opere rilevanti nel loro contesto intellettuale.

Esistono centinaia, anzi, migliaia di biblioteche sulla rete**,** che la comunità universitari potrebbe sfruttare per le sue ricerche accademiche e i suoi studi, grazie alla disponibilità di documenti in lingua originale o in versione tradotta.

Inoltre, è opportuno accennare che l'internet è di per sé un'immensa biblioteca digitale pubblica che offre all'utente un'infinità di dati, d'informazione e persino di testi, o meglio ipertesti ogni tanto aggiornati e arricchiti, accessibili a qualsiasi momento e in qualsiasi luogo.Chiunque ha la possibilità di imparare, leggere, lavorare, … e addirittura intrattenersi.

Tutti gli utenti sono in un mutuale scambio di risorse testuali, chiunque ha la possibilità di pubblicare, caricare e scaricare testi, libri, tesi, saggi, video, immagini… senza limiti di tempo, spazio, o lingua. La biblioteca digitale consente, infatti, l'accesso al patrimonio mondiale in modo che sia disposizione tutti. Basta avere un dispositivo connesso alla rete e l'accesso alla cultura del mondo intero si fa in un semplice clic.

Note:

[1]IFLA: un organismo internazionale che rappresenta gli interessi delle biblioteche e dei servizi di informazione e dei loro utenti.

[2]*IFLA/UNESCO Manifesto for Digital Libraries*, https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-manifesto-for-digital-libraries

[3]*Digitalia revista :Del digitale nei beni culturali,* Edizione 0-2, ICCU, 2005, p.16.

[4] Tammaro A.M., "Che cos'è una biblioteca digitale?", (2005), Digitalia, numero 0 – Dicembre 2005. Disponibile all'indirizzo: http://digitalia.sbn.it

[5] Fabio Bianconi, *Segni digitali Sull'interpretazione e il significato della tecnologia digitale per la conservazione dei beni culturali,* (2005), Morlacchi Editore, Perugia, p.33.

[6] Alessio Passeri, (2013)*Il momento sociale della biblioteca: un approccio alla filosofia della biblioteconomia*, Tangram Edizioni Scientifiche, p.148.

[7] Ingegnere e tecnologo statunitense (1890.1974)

[8] Informatico e psicologo statunitense (1915.1990)

[9] Fisico statunitense (1955), famoso per la sa contribuzione nello sviluppare il sito web *arXiv*.

[10] Università privata statunitense

[11]https://arxiv.org/about

[12]https://www.loc.gov/

[13] Chi siamo, https://www.europeana.eu/it/about-us

[14] Valentina Camba (2000), La qualità della comunicazione nella biblioteca digitale, in *Biblioteche oggi*, 2000, p.73.

[15] Ibid

[16] IFLA: International Federation of Library Association and Istitutions

[17]Manifeste IFLA pour la bibliothèque numérique, https://www.ifla.org/fr/publications/manifeste-ifla-pour-les-bibliotheques-numeriques/

[18]Alberto Salarelli, Anna Maria Tammaro, (2005), *La biblioteca digitale*, Editrice Bibliografica, p.185.

[19] Marco Biffi, Le biblioteche della Crusca in rete, una grande risorsa per la lingua italiana, in *L'editoria italiana nell'era digitale- Tradizione e attualità*, (2014), a cura di Claudio Marazzini, Firenze, goWare, p.36.

[20]Ivi.

[21] Gianfranco Bandini, *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, (2012), Firenze, University Press, p.184.

[22] Chris Freeland, Internet *Arhive's Modern Book Collection Now Tops 2 Million Volumes*, http://blog.archive.org/2021/02/03/internet-archives-modern-book-collection-now-tops-2-million-volumes/ [online] 3 febbraio 2021.
[23] Ibid.
[24]*Internet Culturale: cataloghi e collezioni digitali delle biblioteche italiane*, https://www.iccu.sbn.it/it/internet-culturale/
[25]La biblioteca digitale, http://www.bncrm.beniculturali.it/it/32/biblioteca-digitale
[26]*La rai e le sue teche*, https://www.teche.rai.it/chi-siamo-2/
[27]Archivio produzione editoriale, https://www.beic.it/it/articoli/archivio-della-produzione-editoriale
[28]Liber Liber, https://www.liberliber.it/benvenuto/

Bibliografia

BANDINI Gianfranco, *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, (2012), Firenze, University Press.
BIFFI Marco, Le biblioteche della Crusca in rete, una grande risorsa per la lingua italiana, in *L'editoria italiana nell'era digitale- Tradizione e attualità*, (2014), a cura di Claudio Marazzini, Firenze, goWare,
BIANCONI Fabio, *Segni digitali Sull'interpretazione e il significato della tecnologia digitale per la conservazione dei beni culturali*,(2005), Morlacchi Editore, Perugia.
CALVO Marco, Internet 2004, Manuale per l'uso della rete, (2004), E-text S.r.l.
CAMBA Valentina (2000), La qualità della comunicazione nella biblioteca digitale, in *Biblioteche oggi*, Editrice Bibliografica.
SALARELLI Alberto, TAMMARO Anna Maria, *La biblioteca digitale*, (2005), Editrice Bibliografica.
PASSERI Alessio, (2013) *Il momento sociale della biblioteca: un approccio alla filosofia della biblioteconomia*, Tangram Edizioni Scientifiche

Periodici digitali

IFLA/UNESCO Manifesto for Digital Libraries,
https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-manifesto-for-digital-libraries
Digitaliarivista del digitale nei beni culturali, (2005), Edizione 0-2, ICCU, http://digitalia.sbn.it/
Tammaro A.M., "Che cos'è una biblioteca digitale?", (2005),Digitalia, numero 0 – Dicembre 2005. Disponibile all'indirizzo: http://digitalia.sbn.it

Sitografia

https://archive.org/search.php?query=%28language%3Aita+OR+language%3A%22Italian%22%29
https://arxiv.org/about
http://blog.archive.org/2021/02/03/internet-archives-modern-book-collection-now-tops-2-million-volumes/
http://www.bncrm.beniculturali.it/it/32/biblioteca-digitale
https://www.europeana.eu/it
https://www.gutenberg.org/
https://www.gutenberg.org/browse/languages/it,
https://www.iccu.sbn.it/it/internet-culturale/
https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-manifesto-for-digital-libraries
https://www.internetculturale.it/
https://www.liberliber.it/benvenuto/
https://www.liberliber.it/online/
https://www.loc.gov/
https://openlibrary.org/
https://www.wdl.org/fr/
https://www.wdl.org/en/item/10663/#languages=ita

Rivista :Linguistica Applicata **2588-1566:ISSN** **Pagina : 190-201**

Volume : 06 **Numero : 02** **Annoo: 2022**

La traduzione e l'insegnamento delle lingue straniere
Translation and teaching of foreign languages

Rym Djalab*
Università Algerie-2(Algeria)
rym.djalab@univ-alger2.dz

Data di invio15/05/2022	Data di accettazione: 01/06/2022

Riassunto:

La traduzione come tecnica didattica, bandita per molti anni e sconsigliata nell'insegnamento delle lingue straniere, sembra tornare ad avere un ruolo importante negli ultimi tempi. Nella presente relazione ci concentriamo sulla sua riabilitazione nell'insegnamento delle lingue e i sui suoi numerosi vantaggi e benefici per restituirgli la sua posizione nella didattica delle lingue. Daremo anche uno sguardo agli eventi storici che hanno segnato la sua storia al fine di capire le ragioni della sua esclusione. In fine proponiamo alcune riflessioni metodologiche sull'uso di attività basati sul processo di traduzione in classe con un riguardo particolare all'insegnamento della lingua italiana a studenti algerini.

Parole chiavi:

Benefici della traduzione, insegnamento delle lingue straniere, tecniche didattiche.

Résumé:

La traduction en tant que technique d'enseignement, bannie pendant de nombreuses années et déconseillée dans l'enseignement des langues étrangères, semble retrouver un rôle important ces derniers temps. Dans la présente communication nous nous concentrons sur sa réhabilitation dans l'enseignement des langues et sur ses nombreux avantages et bénéfices qu'elle offre afin de lui redonner sa place dans la didactique des langues. Nous donnerons également un aperçu sur les événements historiques qui ont marqués son histoire dans le but de comprendre les raisons de son exclusion. Pour conclusion, nous proposons quelques réflexions méthodologiques d'utilisation d'activités basées sur le processus de la traduction en classe en prêtant une attention particulière à l'enseignement de la langue italienne à des étudiants algériens.

Mots clés:

Bénéfices de la traduction, enseignement des langues étrangères, techniques didactiques.

Abstract:

Translation as a teaching technique banished for many years and not recommended in the teaching of foreign languages, seems to be regaining an important role in recent times. In this communication we focus on its rehabilitation in language teaching and its many advantages and benefits that it offers in order to restore its place in the teaching of languages. We will also give an overview on the historical events that marked its history in order to understand the reasons for its exclusion. To conclude, we propose some reflections methods for using activities based on the translation process in the classroom paying particular attention to the teaching of the Italian language to Algerian students.

Keywords:

Benefits of translation, teaching of foreign languages, didactic technique.

*L'autore: Rym Djalab

Introduzione:

Nella didattica delle lingue, l'affermazione di metodologie d'insegnamento/apprendimento concepiti come delle norme standard, ha condotto pian piano, a respingere o a trascurare competenze costitutive dell'apprendimento avvantaggiando l'orale e l'apprendimento spontaneo.

È il caso della traduzione, che ha costituito il fondo del metodo «grammaticale-traduttivo» istituito ufficialmente nei programmi scolastici fino all'inizio del ventesimo secolo poi respinto o addirittura bandito per lungo tempo[1]. È vero che la prassi didattica ha abusato di questa tecnica e l'ha adoperata per scopi che non garantivano successo didattico, ma è altrettanto vero che alcune teorie e alcuni studiosi con le loro opinioni estreme, hanno contribuito alla negativa fama dell'uso delle tecniche traduttive in classe:

> «è una tecnica di cui viene spesso fatto un uso scorretto e troppo frequente durante la presentazione del lessico»[2] «...nel caso dell'abilità di ricezione scritta la traduzione diventa nella pratica quotidiana una tecnica largamente usata, a volte anche in eccesso…»[3] «la traduzione in lingua madre può portare a errori di interferenza, ostacola lo sviluppo della comprensione e riduce il tempo dell'espressione in LS, per cui dovrebbe essere evitata dove possibile"[4].

Esistono, però, docenti che non hanno mai rinunciato a proporre attività basate sul trasferimento del testo della lingua straniera LS alla L1 o viceversa, e quelli che rifiutano qualsiasi uso della LM in classe. Per spiegare quest'atteggiamento e trattare la questione della traduzione, bisogna dare una definizione di che cosa sia la traduzione e illustrare il suo uso e la sua importanza nella didattica in generale, e in modo più specifico nella didattica delle lingue straniere.

1- Quadro teorico e disciplinare :

La prima delle questioni da affrontare è quella di esaminare la nomenclatura della traduzione. Si tratta, più precisamente, di distinguere tra la traduzione in senso lato del termine e la traduzione nel contesto ristretto dell'apprendimento delle lingue allo scopo di ridefinire il suo ruolo e la sua funzione, nel contesto scolastico.

La traduzione nel contesto glottodidattico, nota come "traduzione pedagogica" o "traduzione didattica" per non confonderla con la didattica della traduzione, infatti la didattica delle lingue-culture e la didattica della traduzione, ramificazione applicata della traduttologia. Mentre nella didattica delle lingue-culture, la traduzione è un mezzo tra gli altri per insegnare competenze linguistiche, pragmatiche e interculturali, nella didattica della traduzione si tratta piuttosto di insegnare la traduzione come fine a se stessa in una prospettiva professionale:

> «educational translation is a means of learning and/or veryfing comprehension, while professional translation id done with the goal of getting others to understand»[5], inoltre «although the aim of translating is to produce a translation, the educational value for the L2 learner comes in fact from being involved in the process of translating»[6];

Delisle fornisce una definizione chiara di questi due oggetti di studio nel quale la traduzione didattica ha la finalità dell'acquisizione di una lingua laddove la traduzione professionale concepita come un atto di comunicazione interlinguistico fondato sull'interpretazione di senso di discorso reale:

> "Traduction didactique : exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue. Traduction professionnelle : exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programme de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels »[7].

Dopo aver definito l'oggetto di studio, si passa ora a rilevare qualche considerazione teorica sul valore dato alla traduzione come tecnica d'insegnamento delle lingue straniere da parte dei vari metodi o approcci che si sono susseguiti nel campo della glottodidattica, dal secolo scorso ad oggi.

Nell'insegnamento delle lingue classiche occidentali, la traduzione è vista come uno strumento metodologico fondamentale al centro dell'approccio formalistico e del metodo grammaticale-traduttivo che hanno dominato la scuola italiana fino agli anni '70. Il metodo grammaticale-traduttivo sorse durante il Rinascimento, in particolare, per l'insegnamento del greco e del latino; intendeva insegnare la LS attraverso la LM, ovvero dare tutte le spiegazioni necessarie in LM affinché gli studenti sviluppino le quattro abilità classiche (parlare, capire, scrivere, leggere).

La memorizzazione di elenchi di parole e la traduzione di testi letterari svolgono un ruolo centrale. Si tratta quindi di un approccio deduttivo che enfatizza la forma scritta della lingua. La teoria referenziale era la linguistica descrittiva secondo la quale l'educazione consiste nel rispettare le regole per raggiungere un'acquisizione totale della lingua. Lo studente era visto come una *tabula rasa* e l'insegnante era il modello- giudice che detta le regole. La lingua non era altro che un insieme di regole all'interno di una cultura prettamente letteraria e classica.

Le principali tecniche d'insegnamento, come già accennato, erano esercizi di traduzione, dettato. Poi, a causa del suo uso eccessivo, la traduzione è stata progressivamente esclusa dall'insegnamento delle lingue straniere.

Con l'avvento dell'approccio diretto (o metodo diretto) di Berlitz, l'uso della traduzione in classe era diminuito in confronto al metodo grammaticale-traduttivo. Secondo questo approccio, l'insegnamento e l'apprendimento della LS avrebbero dovuto essere effettuati attraverso l'uso esclusivo della LS, senza mai utilizzare la LM e la traduzione, trasmettendo così il significato del discorso con gesti e immagine. Si trattava di un approccio induttivo che si concentra fortemente sulla comunicazione orale.

Quest'approccio non aveva riferimenti teorici espliciti, concentrava la sua attenzione sulla *parola* e sulla lingua in atto. Si sforzava di stimolare l'autonomia negli studenti guidati da un rigoroso insegnante madrelingua. La lingua era uno strumento di comunicazione che contiene modelli culturali che devono poter emergere spontaneamente. Si basava su lezioni estemporanee con la principale tecnica didattica di dialogare con un insegnante madrelingua senza utilizzare materiali specifici.

La traduzione come tecnica d'insegnamento ritornava, anche se in parte, con l'approccio per la lettura (*Reading Method*) sviluppatosi negli Stati Uniti negli anni '30, quando la lingua diventava lo strumento essenziale per la lettura di opere scientifiche e letterarie straniere. Quest'approccio, che in alcuni casi utilizza esercizi di traduzione per apprendere la grammatica, non aveva una teoria di riferimento, era caratterizzato da un percorso altamente induttivo e lasciava lo studente una grande autonomia di indurre le regole da ciò che leggeva.

Con l'ASTP (*Army Specialised Training Program*) avvenne una vera rivoluzione nell'insegnamento delle lingue. Quest'approccio nacque durante la Seconda Guerra Mondiale e considerava la traduzione parte integrante dell'analisi contrastiva. Le teorie di riferimento di quest'approccio erano la linguistica strutturale-tassonomica di Bloomfield e la psicologia neocomportamentista di Skinner in cui si prevedeva un percorso sia induttivo che deduttivo, le principali tecniche didattiche erano la traduzione e il *roleplay* e l'uso per

la prima volta di filmati in LS con il contributo di strumenti tecnologici tale la radio e il registratore audio.

L'approccio strutturalista o audio-orale, derivato dall'ASTP, mette da parte tutti gli aspetti culturali e comunicativi. Le teorie di riferimento erano la linguistica tassonomica di Bloomfield e la psicologia neocomportamentista di Skinner. Lo studente doveva seguire un percorso puramente deduttivo volto a creare *mental habits* perché era considerato una *tabula rasa* e il docente era responsabile della gestione del laboratorio linguistico e della correzione dei compiti scritti.

La traduzione, poco considerata dagli ultimi due approcci, o comunque sempre meno importante, è stata infine bandita e criticata dall'approccio comunicativo il quale ha dato vita a molti metodi diversi: uno di questi è il metodo situazionale, sorto alla fine degli anni '50, in cui le lingue riacquistavano il loro valore comunicativo e strumentale.

Il metodo situazionale si affermò negli anni '60 e '70 e aveva come teorie di riferimento l'antropolinguistica di Malinowsky e Firth, la sociolinguistica di Fishman, la linguistica e l'antropologia contrastive di Lado, la pedagogia attivista di Dewey e le metodologie dell'unità didattica e del *problem solving*. Quest'approccio seguiva un percorso che è prevalentemente deduttivo, ma con induzione e acquisizione autonoma da parte dello studente; il docente era una figura a metà fra guida, tutor e giudice, la lingua era una realtà formale, ma anche un mezzo di comunicazione e la cultura diveniva sempre più importante. Si utilizzavano tecniche di ascolto e d'interazione *pattern drill* ed esercizi di grammatica mentre il ricorso alla traduzione e al dettato viene bandito definitivamente.

Il secondo metodo che deriva dall'approccio comunicativo era il nozionale-funzionale che introduceva gli atti ligustici, universali presenti in ogni lingua (salutare, ringraziare, ecc.). Le sue teorie di riferimento erano la sociolinguistica e la pragmalinguistica (Hymes) e il concetto di competenza linguistica. È caratterizzato da un corso sempre più induttivo, ponendo lo studente al centro del processo e le sue necessità al centro del curricolo.

Il docente diventava una guida, un tutor, la lingua era uno strumento di comunicazione, di azione sociale, in cui il valore pragmatico prevaleva sulla correttezza formale e la cultura era rilevante per comunicare in modo efficace. Il modello operativo era l'unità didattica basata sul *problem solving.*

Altri metodi, oltre ai due già citati, provenivano dall'Approccio Comunicativo: il Metodo Naturale di Krashen; il *Total Physical Response*, il *Community Language Learning* e il *Silent Way;* la suggestopedia (l'unica, tra questi ultimi, a considerare nuovamente la traduzione come una tecnica didattica) e infine l'approccio comunicativo della tradizione italiana[8].

2- La Traduzione come tecnica didattica in classe LS : Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, la presenza della traduzione nella didattica delle lingue ha sempre suscitato polemiche e controversie a livello sia teorico che pratico, ma dagli anni 80' è stata oggetto di una riabilitazione progressiva[9] e si vede oggi integrata alle pratiche di insegnamento delle lingue come componente possibile e puntuale del repertorio didattico[10]. È anche considerata dal QCER come un'abilità linguistica in sé[11]. Balboni[12] aggiunge alle

quattro abilità canoniche (ascoltare, parlare – monologo, leggere e scrivere) altre nove abilità integrate:

1. Saper dialogare;
2. Saper parafrasare (oralmente e per iscritto);
3. Saper riassumere (oralmente e per iscritto);
4. Saper prendere appunti;
5. Saper scrivere sotto dettatura;
6. Saper parlare su traccia scritta;
7. Saper tradurre per iscritto;
8. L'interpretariato o traduzione orale;
9. Saper tradurre *impromptu*.

Se Balboni[13] valuta la traduzione come abilità che lo studente di LS dovrebbe dominare, perché non viene considerata tale una tecnica didattica efficace per l'acquisizione di una lingua con una maggiore competenza metalinguistica, pragmatica e culturale?

John Harbord, fra i sostenitori della riabilitazione dell'uso della traduzione in classe, ricorda giustamente come l'abitudine di tradurre nella propria lingua sia la strategia preferita dagli studenti, un fenomeno naturale ed inevitabile nel processo di apprendimento di una LS:

> "[...] gli studenti tenteranno inevitabilmente (e spesso inconsciamente) di riportare una struttura della lingua d'arrivo o un argomento lessicale a quello più vicino o più comune nella lingua di partenza, senza preoccuparsi se l'insegnante gli permette o no l'uso della traduzione".[14]

Pertanto, si ritiene che questa tendenza naturale debba essere supportata, piuttosto che contrastata, con esercizi e tecniche adeguate, nel senso che ad Harbord come a tutti gli autori che verranno citati dopo, si limitano a giustificare il suo uso in alcune situazioni specifiche. Questa situazione è dovuta al fatto che, se la traduzione viene trattata a livello della tecnica con il ruolo e il peso uguale a tutte le altre tecniche esistenti (come ad esempio abbinamento, *cloze*, scelta multipla, ecc.) dovrebbe realizzare in classi le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio e va implementata nel contesto teorico ben definito per garantire il successo nel processo di apprendimento, ed è forse questa la ragione degli studiosi perché non va considerata come base né di alcun metodo né tantomeno di un approccio come già citato nei paragrafi precedenti.

Nell'insegnamento delle lingue straniere, come il caso della lingua italiana studiata in Algeria, si apre verso l'uso della L1 nel processo d'insegnamento, siccome i gruppi sono composti da parlanti della stessa lingua e gli insegnanti sono di madrelingua algerina o di madrelingua italiana, ma vivono nel Paese dove insegnano e quindi il richiamo alla L1 degli apprendenti risulta possibile per favorire un'utilizzazione efficiente del tempo a disposizione, ovvero del tempo necessario per spiegare. Secondo Harbord e Atkinson, molti docenti validano l'utilizzazione della traduzione soprattutto in tre situazioni specifiche:

-nella comunicazione docente-studente;

- nella relazione docente-studente;

- nell'apprendimento.

Quando si parla del ruolo della L1, si pensa negativamente alla questione del transfer negativo ovvero dell'interferenza, la cui percezione è cambiata radicalmente negli ultimi decenni.
Da fonte di errori, è diventata una realtà che deve essere accolta e data per scontata. Sappiamo che non è possibile eliminare completamente la lingua madre dal processo di apprendimento di una lingua straniera perché l'azione del transfer di forme dalla L1 alla L2/LS si attiva spontaneamente e inconsciamente nella mente del discente:

> **«**In effetti, ci si rende sempre meglio conto [...] che la lingua materna continua a permanere a lungo e tenacemente nei discenti che abbordano una nuova lingua e che tale presenza costituisce una sorte di "supersegno" cui vengono continuamente riferite le nuove esperienze linguistiche, una sorta di componente essenziale e duratura del LAD – posto che LAD vi sia – del discente**»**[15]**.**

Butzkamm sostiene perfino che *«The mother tongue opens the door, not only to its own grammar, but to all grammars, inasmuch as it awakes the potential for universal grammar that lies within all of us»*. Parla di *"un "monolinguismo illuminato" in cui l'uso della L1 è limitato ma non del tutto escluso".*[16].

Assieme al ruolo della L1 nel processo di apprendimento, hanno contribuito anche le ricerche sull'interlingua che si caratterizza per la presenza:

> «di strutture linguistiche tipiche della lingua madre che si riducono man mano che l'apprendimento procede e il livello di conoscenze linguistiche si alza. Diminuisce dunque il grado d'interferenza fino ad arrivare idealmente a due sistemi linguistici totalmente indipendenti, quello della L1 e quello della lingua straniera. Questo risultato per molti studiosi non è raggiungibile: "permane sempre un certo spazio per l'interlingua. (…) L'individuo, dotato e gravato dall'esperienza della lingua madre nonché dai meccanismi innati d'apprendimento linguistico, compie un percorso che inevitabilmente lo porta a commettere errori, ma che gli permette di procedere attraverso la costruzione di ipotesi e la loro verifica verso un apprendimento creativo molto simile a quello che realizza il bambino nell'imparare la prima lingua»[17].

Così, la didattica oggi, sembra concentrarsi su tecniche basate sull'accettazione e sullo sfruttamento consapevole di punti di contatto, in altre parole le relazioni reciproche tra la lingua madre (cultura di partenza) e la lingua straniera insieme alla rispettiva cultura. Secondo Begotti la "traduzione pedagogica" offre molte possibilità di applicazione all'interno di un percorso di apprendimento a condizione che siano chiari gli scopi e i risultati che si vogliono ottenere perché *«accostarsi ad una nova lingua, infatti, costringe a riflettere sulla propria e conduce in parallelo alla conoscenza del modello culturale del popolo straniero»*[18]. Per le applicazioni didattiche della traduzione si tende a evitarle a livelli iniziali dell'apprendimento della LS per evitare di generare equivoci tra la L1 e la LS. Viene ammesso l'uso a livelli più avanzati però si evita di dare molta importanza al testo tradotto , quanto sul processo stesso inteso come attività che precedono il *transfer*, Balboni parla di un processo *"mirante a far notare l'introducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una traduzione"*[19].

3- Benefici della traduzione in classe David Atkinson[20] propone alcuni benefici dell'uso della traduzione in classe nel libro *Teaching Monolingual Classes*. Secondo lo studioso:

- La traduzione forza gli alunni a riflettere sul significato delle parole all'interno di un contesto, e non soltanto a manipolare forme grammaticali in modo meccanico; il che succede in molti esercizi strutturali;

- L'uso della traduzione permette agli alunni di pensare "comparativamente". Il paragone fra le due lingue li porta ad avere una consapevolezza maggiore delle differenze e ad evitare gran parte degli errori più comuni nella LS;
- Le attività con la traduzione possono essere usate per incoraggiare gli studenti ad assumere rischi e a non tentare di evitarli. È una forma di stimolare gli alunni a forzare la loro competenza, il massimo possibile per superare le difficoltà: loro devono sforzarsi di dire una determinata cosa in un'altra lingua usando tutte le strutture linguistiche, grammaticali e semantiche che già conoscono;

- L'attività di traduzione, anche se breve, può contribuire a dare nuovo ritmo alla lezione;

- La traduzione è un'attività della vita reale. In varie occasioni della vita professionale, o personale, gli alunni potranno infatti avvalersene.

Affinché la traduzione sia veramente efficace, gli insegnanti devono coinvolgere gli studenti suggerendo attività interessanti e utilizzando materiali stimolanti. Ecco alcuni consigli pratici, a cura di Atkinson:

- Correggere una traduzione sbagliata: L'insegnante prepara passaggi con parole tradotte in modo errato che gli studenti possono analizzare e correggere. Quest'attività può essere svolta con la traduzione di espressioni comuni, anche a livelli più avanzati, per analizzare aspetti specifici della grammatica. Questo tipo di attività aiuta gli studenti a concentrarsi maggiormente su determinate aree chiavi;

- Consolidare mediante traduzioni: Questo tipo di esercizio aiuta gli studenti a diventare più sicuri in una particolare area della grammatica, nel vocabolario o nell'uso di qualsiasi funzione della lingua che hanno imparato. Per illustrare questa strategia, gli insegnanti potrebbero scrivere un passaggio in LM, la traduzione in LS include diversi esempi che misurano una particolare area di difficoltà. È importante che il testo sia il più realistico possibile; lo scopo di questo tipo di attività è aiutare gli studenti a praticare un aspetto particolare della lingua studiata;

- Paragonare versioni diverse (date dal professore): questo tipo di attività può incoraggiare gli studenti a considerare il contesto, prestando attenzione alla connotazione sociale (o meglio pragmatica) di parole e frasi selezionate;

- Paragonare versioni diverse (scritte dagli studenti): I testi preparati dal docente saranno tradotti dagli studenti in coppia. Ciascuno traduce in LM un brano che poi i compagni ripercorrono nel LS, confrontando alla fine le versioni, nel LS, dei due testi con cui hanno lavorato. Quest'attività aiuta gli studenti a sviluppare capacità di traduzione e percepire la differenza tra LM e LS;

- Riassumere una traduzione: gli studenti preparano a casa la traduzione di un brano di un libro e poi ciascuno di loro presenta in classe, oralmente, un brano, nonché un riassunto di quanto letto;

- Interpretare in classe: l'insegnante inventa un dialogo tra un parlante della LS e uno della LM. Gli studenti dovrebbero fungere da interpreti, mentre l'insegnante registra il dialogo. Gli studenti ascoltano quindi il dialogo registrato e prendono appunti. Questo tipo di attività consente agli studenti di agire come interpreti, in entrambe le lingue, mentre si esercitano in un'attività della vita reale.

4- Riflessioni metodologiche: Sulla base della nostra esperienza didattica in corsi di Laurea in Lingua e letteratura e civiltà italiana presso l'università di Algeri-2 per studenti algerini, cercheremo di dimostrare che la traduzione non è solo un esercizio molto efficace per lo sviluppo e per testare la padronanza di una lingua di partenza e di una lingua di destinazione ma anche un valido strumento per avviare un processo traduttologico e da questo una concezione culturale e cognitiva da parte del discente.

In questo periodo, la traduzione è tornata al centro dell'insegnamento superiore, particolarmente in Algeria a seguito della riforma LMD, dove il modulo di traduzione si rivela essenziale nei corsi di Laurea e di Master[21]. La materia è insegnata al secondo e al terzo anno sotto forma di lavori pratici, con un volume orario di un'ora e mezza distribuito su due semestri. L'oggetto della traduzione varia di natura, vengono utilizzati testi di diversi tipi, articoli giornalistici e testi di saggistica letteraria, la traduzione avviene fuori della lezione, gli studenti traducono il testo prima della lezione poi inviano le loro proposte via mail o sulla piattaforma Moodle[22] affinché il docente possa analizzarli e raggrupparli a seconda degli aspetti su cui vale la pena soffermarsi e discutere dal punto di vista traduttivo. La traduzione si svolge dall'italiano verso l'arabo e viceversa per il primo semestre e dalla lingua francese alla lingua italiana e viceversa per il secondo[23] e alla fine di ogni semestre lo studente ottiene un punteggio finale che include il voto del test e del controllo continuo.[24]

In base alla nostra esperienza, riteniamo che la traduzione possa dare un contributo importante all'acquisizione di competenze linguistiche, innanzitutto, comunicative e interculturali, in quanto usata correttamente dall'insegnante e serve come strumento cognitivo prima di essere uno strumento pratico.

Adottando un approccio cognitivo, ci proponiamo di guidare il discente ad identificare le caratteristiche delle due lingue confrontate sia a livello grammaticale-sintattico e lessicale che a livello più specificatamente concettuale, al fine di spiegarne meglio le analogie e le divergenze in un lavoro di analisi contrastiva.

Inoltre, lo studente dovrebbe essere aiutato a comprendere meglio l'organizzazione concettuale soggiacente delle lingue trattate, a riflettere sul *mapping* o "mappa concettuale", ovvero le relazioni semantiche evocate da un termine[25].

L'esperienza ha rivelato che la traduzione aiuta a consolidare le abilità nell'uso attivo di una lingua straniera, la traduzione serve anche come strumento per decodificare la LS per rafforzarne la comprensione, aiutando nel contempo a padroneggiare la lingua madre e sfruttarne il potenziale.

Gli errori più ricorrenti in tema rivelano un'insufficiente conoscenza della LS, in questo caso l'italiano, in particolare per quanto riguarda le sue specificità e le dissimmetrie con la lingua francese vediamo come:

- L'organizzazione della frase (ordine progressivo vs ordine regressivo) l'ordinamento delle parole in francese moderno è cambiato rispetto all'archetipo latino sia a quello del francese "*classico*", infatti, il francese moderno tende verso

un ordine logico nel quale l'ordine fondamentale degli elementi è 1- il determinato 2- il determinante, oppure 1- il completato 2- il complemento; per questo chi traduce dall'italiano in francese dovrebbe prendere in considerazione questa regola che trasporta il più delle volte il soggetto prima del verbo, il complemento del verbo dopo il verbo e quello di nome dopo il nome, l'aggettivo dopo il sostantivo e dopo la copula e così via.

-***Soggetti post-verbali****:*

"Parla il giornalista." ⟶ *"C'est le journaliste qui parle."*

Quest'ordine rende evidente chi fa l'azione e non l'azione. In francese è tradotto con la forma*: **c'est moi** (toi, lui,* ecc.):

Marina paga.	Paga **Marina**.
Marine paye.	***C'est** Marine **qui** paye.*

L'ordine verbo-soggetto sembra comune con i ***verbi di movimento***:

- È arrivato **il treno**. *Le train est arrivé*.
- È caduta **la neve**. *La neige est tombée*.
- È scesa **la notte**. *La nuit est tombée*.
- Sta arrivando **il tuo amico**. *Ton ami est en train d'arriver.*

- Per i tempi verbali come il condizionale francese viene spesso tradotto in italiano con il congiuntivo: ("*Pensavo che partissi*" congiuntivo imperfetto- "*Je pensais que tu partirais*" condizionale presente). Il futuro nel passato viene espresso con un condizionale passato in italiano: (" *Disse che l'avvocato avrebbe richiamato il giorno dopo*" mentre in francese " *Il a dit que l'avocat rappellerait le lendemain*".

- L'uso del partitivo in italiano è espresso con la contrazione della preposizione *di* e dell'articolo definito in certi casi è facoltativo ma in altri dove il partitivo ha la forme de *ou* nelle frase negative o che comportano *molto, poco, troppo* l'uso è impossibile vediamo gli esempi:

  - *Uso facoltativo del partitivo* :

    - Veux-tu de l'eau ou préfères-tu du café?
    - *Vuoi dell'acqua o preferisci del caffè ?/Vuoi acqua o preferisci caffè?*

  - *Uso impossibile del partitivo* :

    - Je ne bois jamais de café à cette heure-ci.
    - *Non bevo mai **Ø** caffè a quest'ora*.
    - Il boit peu de thé.
    - *Beve poco **Ø** tè.*

- Parole polisemiche o parole con più significati del tipo:

  - Il francese distingue una sola forma d'***aimer*** contrariamente all'italiano che ne distingue più forme. Allo studente vengono proposte numerosi esempi spiegativi per distinguere i diversi usi per poi finire con delle esercitazioni.
    - ***Aimer d'amour*** si traduce con ***amare****:*
      - J'aime mon mari et mes enfants = ***Amo** mio marito e i miei figli.*

    - ***Aimer d'affection*** si traduce con ***voler bene a***:

- J'aime mes amis et mon enseignante = ***Voglio bene a****i miei amici e a mia insegnante.*

- ***Aimer par goût*** si traduce con ***piacere***:
  - J'aime (bien) la glace / j'aime (bien) le cinema = *mi* ***piace*** *il gelato/ mi piace il cinema.*
  - J'aime (bien) Monica Bellucci= *mi* ***piace*** *Monica Bellucci.*
  - J'aime bien les romans de science-fiction= *mi* ***piacciono*** *i romanzi di fantascienza*.

- ***Aimer mieux*** si traduce con ***preferire***:
  J'aimerais mieux m'en aller =***preferirei*** *anadrmene*.

Vediamo un altro esempio riguardante la traduzione dei verbi *entrer* (entrare) e *sortir* (uscire) che in francese hanno un uso transitivo mentre in italiano, l'uso transitivo non è permesso, vediamo qualche esempio:

- La traduzione del verbo ***sortir*** avviene mediante il ricorso ad altri verbi (secondo il contesto) accompagnati dell'avverbio ***fuori***:

  - J'ai sorti (tiré) un mouchoir de ma poche= ***ho tirato fuori*** *un fazzoletto dalla tasca.*
  - J'ai sorti le chien= ***ho portato fuori*** *il cane.*
  - Sortez-le d'ici= ***buttatelo fuori*** *di qui!*
  - Il sort la fumée de la chambre= ***fa uscire*** *il fumo.*

- Il verbo ***entrer*** transitivo viene tradotto con la forma ***far entrare*** o con altri verbi come ***introdurre*** **(inserire),** ***mettere dentro****:*

  - J'ai fait entrer un meuble par la fenêtre=***ho fatto entrare*** *un mobile dalla finestra*.
  - J'ai entré les données dans l'ordinateur= ***ho introdotto*** *i dati nel computer*.
  - J'ai renté les plantes=***ho messo dentro*** *le piante.*

- Il verbo ***aller*** si traduce con il verbo ***andare*** quando esprime un movimento seguito dalla preposizione *a* e che precede un verbo che esprime la fine all'infinito:
  Vado a *comprare la carne dal macellaio*. Je vais acheter la viande chez le bouchez.
  - ***Je vais faire***, il futuro prossimo francese costruito con "andare" non esiste in italiano, la traduzione di questa espressione cambia secondo la modalità dell'azione.
    - *Je vais* vous expliquer comment cela fonctionne= ***Ora*** *vi spiega come funziona.*
    - *Ils vont faire* une enquête sur ce crime= ***Faranno*** *un'inchiesta su questo delitto.*
    -
  - ***Je vais bien, je vais mal*** questa forma (=se porter) si traduce con il verbo ***stare*** **:**
    Come ***sta****, signora? E come* ***stanno*** *i bambini ?*= Comment allez-vous, madame? Et comment vont vos enfants ?

  - ***Cela me va bien, cela me va mal*** parlando di vestiti si traduce con:

- ***Andare*** quando si parla di dimensioni:
  *Questa gonna **mi va bene***= Cette jupe me va bien. (c'est à ma taille).
- ***Stare*** quando si esprime un giudizio estetico:
  *Questa gonna **mi sta bene***= Cette jupe me va bien (je suis jolie avec).

- I falsi amici: garder [guardare]=tenere, ammazzare [ammassare]=uccidere, salire[salir]= monter, bravo [brave]=doué, quadro[cadre]=tableau, gara[gare]=concorso, tornare [tourner]=girarer= retourner, regalare [se régaler]=offrire, presto[prêt]=tot, assai [assez]=abbastanza.

Gli errori commessi a volte denotano una mancanza di cultura generale e una goffaggine nella consultazione del dizionario (Che tempo da lupi! = Quel temps de chien !, mais Un froid de loup/de canard ! = Un freddo cane !).

Esistono carenze nella padronanza della L1, oltre a competenze linguistiche inadeguate in lingua straniera , che conducono a scelte inadeguate dagli studenti: tendenza a tracciare la struttura della lingua di partenza, interferenza L1↔L2 bidirezionale (ridondanza dei pronomi personali soggetto, degli aggettivi possessivi, errori nelle preposizioni, falsi amici), difficoltà a gestire al meglio le risorse morfosintattiche, lessicali e stilistiche dell'italiano.

Conclusioni:

In quest'articolo abbiamo esaminato alcuni dei motivi che portano all'esclusione della traduzione dai corsi di lingua straniera; la ragione si basa non solo sulla cosiddetta teoria pedagogica, ma anche su pregiudizi ideologici e stereotipi infondati. Secondo autorevoli teorici, si rileva che è necessario considerare l'uso della traduzione come tecnica d'insegnamento perché efficace nell'apprendimento di una lingua straniera. Inoltre, in alcuni casi è stato dimostrato che lo scopo non è giustificare la traduzione, perché se usata in modo eccessivo e inappropriato, diventa controproducente per la traduzione a fini didattici, ma mostrare quanto sia vantaggioso, intuitivamente parlando è spesso trascurato per una serie di ragioni. sospettoso. Con Questo intervento s'intende contribuire a una rivalutazione della traduzione e riaccendere un dibattito che è stato eclissato troppo rapidamente.

Per le note:

[1] Di Sabato Bruna, 2007, La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue, Studi di Glottodidattica, 1, 47-57.

[2]Mezzadri Marco, 2003, I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue, Perugia, Guerra Edizioni, 214.

[3] Mezzadri Marco, 2003, I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue, Perugia, Guerra Edizioni,133.

[4] Gajewska Elzbieta, 2011, Techniki nauczania jezyka obcego, Tarnow, Istytut Humanistyczny, 63.

[5] Stiefel Lisa, 2009, Translation as a Means to Intercultural Communicative Competence, in: Witte Arnd, Harden Theo, Harden Alessandra (a cura di), Translation in Second Language Learning and Teaching, Bern: Peter Lang, 110.

[6] Whyatt Boguslawa, 2009, Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of L2 Learner: Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks, in : Witte Arnd, Harden Allessandra (a cura di), Translation in Second Language Learning and Teaching, Bern: Peter Lang, 195.

[7] Delisle Jean, 2005, L'enseignement pratique de la traduction, Beyrouth/ Ottawa: Sources Cibles/ Les Presses de l'Université d'Ottawa, 49-50.

[8] Per maggiori approfondimenti si consiglia di consultare: Picchiassi Mauro, 1999, Fondamenti di glottodidattica, Perugia, Guerra Edizioni.
[9] Puren, C. 1995, Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues, Les langues modernes, Paris n.1, 7-22.
[10] Di Sabato Bruna, 2007, La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue, Studi di Glottodidattica 1, 47-57.
[11] Consiglio d'Europa 2001, Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Didier, 25.
[12]Balboni, E. Paolo, 2002, Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: Utet.
[13]Ivi.
[14] Harbord, J. (1992). "The use of the mother tongue in the classroom". ELT Journal, Volume 46/4 October, 350-5.
[15] Pierini P. 2001, Lo sviluppo della competenza traduttiva: Orientamenti, problemi e proposte. Roma: Bulzoni.
[16]Butzkamm Wolfgang, 2003, We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma, in Language Learning Journal, 28/1, 31.
[17] Mezzadri Marco, 2003, I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue, Perugia, Guerra Edizioni, 270.
[18]Begotti Paola, 2006, Insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri, Perugia, Guerra Edizioni, 24.
[19] Balboni Paolo E. e Caon Fabio 2007, A performance –oriented model of intercultural comunicative competence, Ca' Foscari University, Venice :82.
[20] Atkinson David 1993, Teaching Monolingual Classes. Essex: Longman Group UK Limited.
[21] Master in Lingua araba: si consulta د.شريفة بلحوتس، درس الترجمة في قسم اللغات، مجلة الممارسات اللّغويّة ص151
[22] Dal 2019 anno dell'inizio della pandemia.
[23] Sulla situazione linguistica dell'Algeria si consiglia di consultare: Khaoula Taleb Ibrahimi, L'Algérie: coexistence et concurrence des langues, l'année du maghreb, https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305?lang=ar
[24] Ci concentreremo su qualche esempio in lingua francese.
[25] González Davies Maria, 2004, Multiple voices in the translation classroom, Benjamins Translation Library, 54, 132.

Bibliografia:

- Balboni Paolo E. 2002, Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, UTET.
- Balboni Paolo E. 1994, Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci
- Balboni, E. P. 1998, Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche. Torino: Utet.
- Balboni. E. P.1994, Didattica dell'italiano a stranieri. Roma: Bonacci.
- Begotti Paola, 2006, Insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri, Perugia, Guerra Edizioni.
- Benucci, A. 1994, La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Roma: Bonacci Editore.
- Ciliberti, A. 1994, Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico. Firenze, La Nuova Italia.
- Salmon Laura, Mariani Manuela, 2008, Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue, Milano, Franco Angeli.
- Picchiassi Mauro, 1999, Fondamenti di glottodidattica, Perugia, Guerra Edizioni.

تداولية ألفاظ العقود في الفقه الإسلامي
- من الإنجازية إلى السياقية -

Pragmatic of contract formulas in islamic jurisprudence
-fromperformativity to contextuality-

أمين قادري*
جامعة الجزائر-02 أبو القاسم سعد الله(الجزائر)
Amine-alahmady@hotmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/10/15	تاريخ القبول: 2022/01/26

الملخص:

تقدم الدراسة المقترحة قراءة كلية عن "ألفاظ العقود" في الفقه الإسلامي، من منظور تداولي، وتراهن الدراسة على القوة الإنجازية لألفاظ العقود، بحكم ما يترتب عليها فقهيا من اللوازم الحقوقية كالبيع والشراء والهبة والزواج والطلاق وغيرها من المعاملات المالية والأسرية في النظام الإسلامي. كما تقترح الورقة دراسة في الوسائل اللغوية والسياقية التي يقترحها الفقه الإسلامي على مراقبي العقود من أجل فهم الفعل الإنجازي لألفاظ العقود في ضوء سياقات التلفظ؛ بهدف الحرص على سلامة العقود ومنع المتكلمين من استخدام الألعاب اللغوية للتحايل على الالتزام الفقهي بالحقوق.

وستعتمد الدراسة على عرض ألفاظ العقود من خلال كتب القواعد الفقهية والفروع الفقهية مع التركيز على الفقه المالكي، من أجل بناء منظومة تصورية منسجمة، وتجنبا لتشتيت الآراء في حدود مساحة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: ألفاظ العقود – الفقه الإسلامي – التداولية – أفعال الكلام

Abstract :

This research paper gives a global lecture of " contract formulas" in Islamic jurisprudence from a pragmatic perspective. It focusses on the contracts formulas performative force according to their jurisprudence obligations on legal supplies as sale, purchase, donation, marriage, divorce and all familial and financial transactions on Islamic system. This research suggest also linguistics and contextual means , proposed by jurisprudence for the contracts observer in order to understand the contracts wards achievements on pronunciation context with intention to preserve the safety of contracts and prevent speakers to use language games to cheat the jurisprudence commitment by rights.

The studies shall expose the contracts formulas according to jurisprudence works, focussing on Maliki jurisprudence ,in order to build an coherent conceptual system and avoid distracting opinions on this paper area.

Keywords:
Contract formulas – Islamic jurisprudence – pragmatics – speech acts.

*المؤلف المرسل: أمين قادري

مقدمة:

يحمل الفقه الإسلامي في عمقه بعدا عمليا يجعله بالضرورة صالحا ليُقرأ في ضوء الفلسفة التداولية، شأنه في ذلك شأن كل النصوص والخطابات التي تؤسس للعلاقة بين اللغة والفعل. فالفقه الإسلامي ينظر إلى كل التصرفات الإنسانية المنبعثة عن قصدية معينة وقدرة متوفرة؛ أي ما يسميه الفقهاء "أفعال المكلَّفين" على أنها أفعال تترتب عليها آثار حكمية، سواء أكانت هذه التصرفات أقوالا أم أفعالا أم امتناعات (أو تروكا بالاصطلاح الفقهي).

ووفق هذا التصوّر الذي يقدمه الفقه، فإن الأقوال تندرج ضمن هذا المنظومة باعتبارها أفعالا، ومن مهمة الفقيه أن ينظر في حقائقها وموجباتها وبواعثها وملابساتها و مآلاتها، ويقدم الفقه من خلال أحكامه المقررة والمستنبطة من نصوص الشريعة جدولا لتقييمها ولربطها بلوازمها الحكمية، غير أن هذا التقييم يمر عبر المراحل الخمس التي سبق ذكرها، لأن حكم الفقيه على القول-باعتباره فعلا من أفعال المكلفين-معقود بتحقيق مناطات القول التي تجعله أهلا لأن يُحكَم فيه، وهي شروط التكليف من العقل المنافي لغيابه بجنون أو سفه، والعلم المنافي للجهل والسهو والنسيان، والقدرة المنافية للضعف والعجز، والإرادة المنافية للإكراه. وبهذا يتبين لنا أن الفقه يعامل الأقوال معاملة الفعل التام؛ ويُجري عليها أحكامه.

وتتأكد عندنا فكرة موقف نظر الفقه من الأقوال وأنها صميمة في البحث التداولي من جهة أن الفقه الإسلامي يمثل الإطار التنظيمي للمجتمع في الحضارة العربية الإسلامية، ولذلك كانت الشريعة الإسلامية منذ الهجرة النبوية إلى سقوط الخلافة العثمانية هي دستور الخلافة أو الملك، وبالتالي فإن معالجة التصرفات القولية ضمنها يمثل نظرية ذرائعية اجتماعية، أي: "نظرية القول باعتباره فعلا ضمن إطار القوانين والأعراف الاجتماعية"[1]. فالبحث الفقهي في تداولية التصرفات اللغوية لا يقتصر على جانب الممارسة، بل يتقاطع في عمق فلسفي محدد مع الفلسفة التداولية التي تختفي وراء التداوليات اللسانية.

من هذا المنطلق نريد في هذه الورقة أن نتأمل طريقة تحليل التصرفات اللغوية من منظور الفقه الإسلامي، وسنقصر النظر في عرضنا على ألفاظ العقود، وعلى نوع واحد منها هو لفظ "اليمين"، محاولين فهم المنطق الذي يتم من خلاله تحليل عقد اليمين عند الفقهاء ابتداء من التحليل الشكلي لعبارة القسم، ووصولا إلى تحليل القوتين: الإنجازية والتأثيرية له ضمن إطار الفقه الإسلامي. وسنحتاج قبل الشروع في هذا العمل أن نبرر خيارنا المعرفي -وهو الفقه الإسلامي-، لأنه أولا وأخيرا هو الهدف الأكبر لهذه الدراسة، وهو محاولة فتح أفق دراسي جديد للتداوليات العربية، ببيان مزاياه ورهاناته التي يمكن أن تكون أكثر إثمارا من حقول مجاورة له: قديمة وحديثة.

1-الإطار النظري للدراسة:

1-1-علم الفقه الإسلامي وفعلية القول في الشريعة الإسلامية:

حاولنا في التوطئة أن نحدد السبب الذي جعلنا نختار علم الفقه الإسلامي ليكون إطارا للدراسة، ونحتاج هنا أن نضع المتلقي أمام تعريف هذا العلم من أجل إيضاح الأبعاد الحكمية له في مقابل تصرفات المكلفين.

تعرض الموسوعة الفقهية التطورات التي عرفها مفهوم الفقه، فمن ذلك التعريف العام المنسوب إلى أحد أئمة المذاهب -وهو الإمام أبو حنيفة- بقوله: "هو معرفة النفس: ما لها وما عليها"[2]، وهذا التعريف يقرب جدا من المفهوم القانوني: أي حقوق الفرد وواجباته، إلا أنه من حيث الصياغة لا ينص على مصادر تعيين هذه الحقوق والواجبات، ولا على مراتبها من حيث الإلزامية. غير أن مفهوم الفقه عرف تطوّرا ملحوظا ليقترب أكثر من التقنية، وليستقرّ على أن الفقه هو: "العلم بالأحكام الشرعية الفرعية العملية المستمدة من الأدلة التفصيلية"[3]. ويكتسب هذا التعريف قيمته وأهميته –في سياقنا الخاص- من نصّه على "الأحكام" أي على التقييمات التي تقترحها الشريعة للتصرفات، وهذه التصرفات ليست نظرية، بمعنى أنها ليست تصورية أو "قلبية" بالمصطلح الفقهي، وإنما هي "عملية"، أي أنها ترجع إلى عمل الجوارح.

فالأحكام الشرعية أي التقييمات في الفقه الإسلامي تنصب على أعمال الجوارح، وهو ما عُبِّر عنه بتصرفات المكلفين، وتنقسم هذه التصرفات إلى: أعمال وتروك، وتنقسم الأعمال كذلك إلى: أقوال وأفعال، ومن هذا المنطلق يدرس الأصوليون مسألة: "فعلية القول"[4]، فنجد ابن دقيق العيد مثلا يقول معلقا على حديث: "إنما الأعمال بالنيات"[5]: "وَرَأَيْتُ بَعْضَ الْمُتَأَخِّرِينَ مِنْ أَهْلِ الْخِلَافِ خَصَّصَ الْأَعْمَالَ بِمَا لَا يَكُونُ قَوْلًا.وَأَخْرَجَ الْأَقْوَالَ مِنْ ذَلِكَ وَفِي هَذَا عِنْدِي بُعْدٌ.وَيَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ لَفْظُ "الْعَمَلِ" يَعُمُّ جَمِيعَ أَفْعَالِ الْجَوَارِحِ"[6]. وإذا كان ظاهر هذا التقسيم من ابن دقيق العيد مقابلة القول للفعل، وعدم اندراجه فيه، فذلك لا يعدو أن يكون محض مسألة اصطلاحية، حيث اعتبر المصطلح الدال على الجنس الأعلى (hyperonyme) هو مصطلح العمل (action) على اعتبار أنه اللفظ الشرعي الذي ورد في النص مقابلا للنية: (عمل/نية)، ولا إشكال إطلاقا في التعبير عن العمل في هذا السياق بمصطلح "الفعل".

وتعتبر الثقافة الإسلامية القول منوطا بمسؤولية دينية وأخلاقية وقانونية، كما يبينه الحديث النبوي: "قال: أوَمؤاخذون نحن بما نقول يا رسول الله؟ قال: ثكلتك أمك، وهل يكب الناس على وجوههم -أو قال: على مناخرهم- إلا حصائد ألسنتهم؟!"[7]، وقد رتبت الشريعة الإسلامية على الأقوال التي يحصل بها اعتداء على الحقوق عقوبات، كما هو الشأن في القذف، كما حذّرت من الأقوال التي تؤدي إلى تحولات اجتماعية مغلوطة كالكذب وشهادة الزور. فهذه الاعتبارات كلها تلحق القول بمفهوم الفعل في المنظور الإسلامي، لما يحدثه من تحوّلات مستمرة في المؤسسة الاجتماعية في كل مستوياتها.

1-2-التداوليات العربية بين علم أصول الفقه وعلم الفقه:

الواقع أن الدراسات العربية المعاصرة التي انصبت على استكشاف الموارد التراثية التي تصلح لبناء قاعدة للتداوليات العربية ابتداء؛ ثم للإسهام في التداوليات العامة؛ قد صبت جل اهتمامها في ميدان العلوم الإسلامية على علمين: علم التفسير وما يحيط به من علوم القرآن؛ وعلم أصول الفقه. ولعل الباعث على هذا الاقتصار أن علم أصول الفقه كان يقدّم مواد تصلح للإدراج ضمن الدراسات التداولية، وهي في الوقت نفسه على الغاية من الوضوح في تقريرها وتنظيمها ومناقشتها، ولا غرو أن تنصرف همم الباحثين إلى الابتداء بما هو واضح وجلي في التراث الإسلامي والشروع في قراءته ومناقشته تمهيدا لبناء المشروع التداولي. وفي الوقت نفس ه كان علم التفسير يمثل الميدان التطبيقي العملي الذي يوضح طريقة التعامل مع الخطاب وفق أدوات التحليل التي تعتبر السياق والمقام ومقصد المخاطِب، وهي أهم مطالب التداوليات النصية.

إلا أن هذا الاهتمام والانصباب على الدرس الأصولي لم يراعَ فيه أكثرُ من هذا الجانب، وهو وضوح التقارير المكتوبة فيه من جهة، وجاهزية المنظومة المصطلحية الموظفة فيه من جهة أخرى. ووضعيةٌ إبستيمولوجية مثل هذه لا بد أن تغري أي باحث بالشروع فيها واتخاذها قاعدة لمزيد من البحث، إلا أن هذه الأعمال كانت في كثير من الأحيان تتجاوز مشكلة إبستيمولوجية كبيرة تضع القراءة كلّها على المحك، وهي مشكلة الخطاب الذي تأسس عليه الدرس الأصولي، وهو الخطاب التشريعي أي خطاب القرآن الكريم، وخطاب السنة النبوية، وإلى جانب هذا فهناك هامش ضيق لخطابات النَّقَلة من الجيل الأول أي الصحابة رضي الله عنهم، وهي خطابات تقدّم أفعالا كلامية عرْضية بالدرجة الأولى(بمفهوم الفعل العرْضي عند أوسن (expositivesverbs).

وتتمثل الإشكالية في هذه الخطابات في أن المنظور الإسلامي يقدّمها باعتبارها خطابات تحمل خصوصية تفصل بينها وبين سائر الخطابات البشرية، فالقرآن الكريم كلام الله، والسنة النبوية تندرج في المنظور الإسلامي ضمن حقيقة الوحي (وما ينطق عن الهوى . إن هو إلا وحي يوحى)[سورة النجم:03-04]، وبالتالي فإن آليات أصول الفقه لا تفعّل في هذين الخطابين أحد أهم المؤشّرات التحليلية في المنظور التداولي-وهو المنظور النفسي. وإنما تظهر خصوصية أصول الفقه وتميّزها في صناعة آلية تحليلية وسيطة بين الخطاب التشريعي والتلقي البشري، فهي تمثل تداوليات بمعنى خاص جدا.

وإذا كان المشتغلون على التداوليات العربية باقين على احترام الأولويات في تأسيس تداوليات تعالج الاستعمال الطبيعي للغة البشرية؛ فإن الميدان الذي نراه أكثر مناسبة لهذا الغرض هو ميدان علم الفقه-لا ميدان علم أصول الفقه، ذلك أن ميدان علم الفقه في جانبه التقييمي(أي تقييم أفعال المكلفين) يتعامل مع التصرفات اللغوية "البشرية"، ويقدّم بين يدي التقييم الفقهي تحليله التداولي باعتبار أن تحقيق مناط الحكم متعلق بوضعية استعمال المتكلم للكلام. ويضع علم الفقه التصرفات القولية للمكلفين في إطار مؤسساتها الاجتماعية (الطبيعية والعرفية والقانونية) كما يراعي من خلال مبادئه العوارض النفسية: الخطأ والنسيان والاستكراه، ومن خلال ذلك تتشكل

عمليات التقييم مستندة إلى قصد المتكلم الذي أزيحت عنه "الصوارف" ويتم تحقيق مناط الحكم وفق ذلك.

فعلم الفقه-بهذا التصوّر- يقدّم إطارا إبستيمولوجيا وعمليا أليق بالتحليل التداولي للاستعمال اللغوي "البشري"؛ من ذاك الذي يقدّمه علم أصول الفقه، وإن كانا يتقاطعان لا محالة في قسم كبير من هذه المبادئ بفعل أن النصوص التشريعية كما سبق أن ذكرنا أعلاه مصوغة لخطاب البشر. فعلم أصول الفقه يهتم بـ"الإنسان" باعتباره "متلقيا"، في حين يهتم به علم الفقه باعتباره "مرسلا" وباعتباره "متلقيا"، ويهتم بإنجازه اللغوي باعتباره فعلا اجتماعيا خاضعا للتقييم التشريعي، لا باعتباره بنية لغوية، ولا يهتم الفقيه بالبنية اللغوية إلا بقدر ما تكون مؤشرا على قصدية المتكلم وعلى المحتوى الدلالي لكلامه.

1-3-تداولية التصرفات اللغوية بين "علم الفقه" والقانون المعاصر:

لا بد أن بين المنظور التداولي في علم الفقه وفي القانون المعاصر تقاطعات في حيثيات كثيرة، وهي التي تجعل فقهاء القانون المعاصر ينتهون إلى النتائج المثمرة التي يمكن أن يقدمها الفقه في دراسة التصرفات اللغوية. ويمكن أن نلاحظ بعض ملامح المنظور التداولي القانوني في العمل الذي قدمه الباحثان محمد عبد الشكور ومرتضى جبار كاظم بعنوان: "دلالة الفعل الكلامي في الخطاب القانوني بين البنية المقولية والكفاية الإنجازية"[8]، ولكن قراءتنا لهذا العمل أسفرت عن استنتاج أنه انصب على الخطاب القانوني الذي تتم صياغته من قبل فقهاء القانون، فهو في الحقيقة يرجع إلى لغة متخصصة ضيقة (سيميولوجيا ودلاليا) بالنسبة إلى اللغة العامة، ومن هذه الحيثية فإن فعالية القراءة التي يقدّمها العمل-على أهميته- قاصرة عن نظرة قد تكون أوسع في تعامل فقهاء القانون مع التصرفات اللغوية، ولكن المشكلة أن التنظيم المؤسساتي المعمم للعلاقات المعاصرة- سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية- أدى بالضرورة إلى أن الاعتراف بالتصرفات اللغوية الممثلة في العقود يمر عبر الصياغة القانونية لها، أي عبر ترجمتها إلى لغة متخصصة تضيّق الإمكانات الدلالية للغة بصورة كبيرة.

ويعرض في البعد التداولي للقانون المعاصر مشكلة أخرى، هي أنه يحكم بعدم الاختصاص أو بالفراغ القانوني أمام بعض التصرفات اللغوية بحجة عدم دخولها في إطار الحق القانوني، ومن هنا فإن القانون يستبعد جانبا كبيرا من التفاعلات اللغوية لعدم دخولها في دائرة صلاحياته أو اهتماماته، بخلاف الفقه الإسلامي الذي يستند إلى الشريعة الحاكمة على تصرفات العباد، باعتبار أن الفقه له حكم في "الحركات والسكنات"، ويقسّم هذا الحكم في دوائره الأربع: "العبادات، والمعاملات، والمناكحات، والأقضية والجنايات". ويتوسع الفقه الإسلامي من دائرة الفقه الأصغر، إلى دائرة الفقه الأكبر الباحثة في الاعتقادات والسلوك، وهو ما جعله المالكية دائرةً من دوائر الفقه بمعناه الاصطلاحي تحت مسمى "كتاب الجامع" الذي بوبه إمام المذهب مالك بن أنس وتبعه عليه الفقهاء مثل ابن أبي زيد القيرواني والأبهري وابن جزي الغرناطي وغيرهم.

ولن نستنتج من هذه المقارنات –التي تحتاج حتما إلى مزيد من التعميق- أكثر من ضرورة إيلاء الاهتمام لعلم الفقه الإسلامي باعتباره موردا مهما من موارد تأسيس التداوليات العربية، أو من أهمها-حتى نتفادى المجازفة-، وذلك للإطار الذي يقدمه وهو تقييم التصرفات اللغوية باعتبار أفعالها الإنجازية والتأثيرية، وهما مبحثان يمثلان الثلثين الأساسيين لنظرية أفعال الكلام كما يقدمها مؤسساها الكبيران: جون أوستن، وجون سورل، وكما سنعمل على توضيحه في لاحق العناصر.

2-ألفاظ العقود في الفقه الإسلامي: المفهوم والقوة الإنجازية

2-1-في مفهوم العقد:

يُنظَّم الفقه الإسلامي عادة في أربعة أرباع، وهي: ربع العبادات، وربع المعاملات، وربع المناكحات، وربع الأقضية والجنايات. وتغطي هذه القسمة مناحي الحياة الإسلامية من الحياة التعبدية الروحية المجسدة لعبودية العبد للرب، إلى الحياة الأسرية المنظمة للزواج والأولاد والحقوق الأسرية والعوارض كالطلاق والخلع والفسخ، إلى الحياة الاجتماعية القائمة على حقوق أفراد المجتمع والمستدعية للتنظيم المالي خصوصا، إلى حل المنازعات والحكم في الجنايات.

ويحضر مفهوم العقد في كل أرباع الفقه باعتبار أن الإسلام أساسا عقد ديني يقتضي الالتزام بفحوى الشريعة، ولا معنى للعقد الديني من غير جانبه الالتزامي والعملي. كما يستثير العقد في الإسلام الانتباه إلى حقيقة مهمة: هي ارتباطه المستمر بالصيغة اللغوية المنطوقة للعقد، فالدخول في الإسلام باعتباره العقد الالتزامي الكلي ينعقد بالنطق بالشهادتين: "أشهد أن [لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله]"، واللتين يمكن تمثيلهما تداوليا بأنهما فعل إنجازي تعهّدي منصب على محتوى قضوي هو "كلمة التوحيد"، كما يمثله الشكل التالي[9]:

ع↑ ق(م ينجز س)

ع: رمز للفعل التعهدي.

↑: رمز لاتجاه المطابقة(l'ajustement) أي مطابقة الواقع للكلمات.

ق: رمز للقصد، أي وجود شرط إرادة الالتزام.

م: رمز المتكلم.

س: رمز لمضمون العقد الملتزَم.

وانطلاقا من هذا التصور للعقد الأول في الإسلام، تتفرّع "العقود" بصيغة الجمع. ويمكن أن نعتبر الشرائع الإسلامية بهذا المعنى كلها عقودا مطلوبا الوفاء بها كما تشير إليه الآية الكريمة: (يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود)[سورة المائدة: 01]. وهذا ما يبينه القرطبي بقوله في تفسير الآية: "فَأَمَرَ اللَّهُ سُبْحَانَهُ بِالْوَفَاءِ بِالْعُقُودِ، قَالَ الْحَسَنُ: يَعْنِي بِذَلِكَ عُقُودَ الدّينِ وَهِيَ مَا عَقَدَهُ الْمَرْءُ عَلَى نَفْسِهِ، مِنْ بَيْعٍ وَشِرَاءٍ وَإِجَارَةٍ وَكِرَاءٍ وَمُنَاكَحَةٍ وَطَلَاقٍ وَمُزَارَعَةٍ وَمُصَالَحَةٍ وَتَمْلِيكٍ وَتَخْيِيرٍ وَعِتْقٍ وَتَدْبِيرٍ وَغَيْرِ ذَلِكَ مِنَ الْأُمُورِ، مَا كَانَ ذَلِكَ غَيْرَ خَارِجٍ عَنِ الشَّرِيعَةِ، وَكَذَلِكَ مَا عَقَدَهُ عَلَى نَفْسِهِ لِلَّهِ مِنَ الطَّاعَاتِ، كَالْحَجِّ وَالصِّيَامِ وَالِاعْتِكَافِ وَالْقِيَامِ وَالنَّذْرِ وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ مِنْ طَاعَاتِ مِلَّةِ الْإِسْلَامِ"[10].

ويخص النظر الفقهي العقد في جانبه العملي الظاهر، أي الذي يمكن ملاحظته وملاحظة التبعات الفقهية له، ومن هنا اعتنى الفقهاء بالعقود العملية دون العقود القلبية(أي التصورية) التي هي موضوع علم العقيدة[11]. ويعرف أبو بكر الجصاص العقد بقوله: "الْعَقْدُ مَا يَعْقِدُهُ الْعَاقِدُ عَلَى أَمْرٍ يَفْعَلُهُ هُوَ أَوْ يَعْقِدُ عَلَى غَيْرِهِ فِعْلَهُ عَلَى وَجْهِ إلْزَامِهِ إيَّاهُ"[12].حيث ينص على أن العنصر الأساسي في العقد هو معنى الإلزام، أي التعهد بتثبيت العقد وإمرار مقتضياته. ويهمنا أن نتابع بقية كلام الجصاص وهو يمثل للعقود بقوله: "لِأَنَّ الْعَقْدَ إذَا كَانَ فِي أَصْلِ اللُّغَةِ الشَّدّ؛ ثُمَّ نُقِلَ إلَى الْأَيْمَانِ وَالْعُقُود؛ عُقُودِ الْمُبَايَعَاتِ وَنَحْوِهَا، فَإِنَّمَا أُرِيدَ بِهِ إلْزَامُ الْوَفَاءِ بِمَا ذَكَرَهُ وإيجابه عَلَيْهِ"[13]، فالأمثلة التي يقدّمها الجصاص تهمنا في سياقنا من حيثيتين: أولاهما اعتباره "اليمين" عقدا -وهو ما سنتعرض له في القسم الثاني من الدراسة-، والثانية الإشارة إلى نوعين من العقود، وهما اللذان يعبر عنهما الفقهاء[14] بـ:

1-العقود الناشئة عن إرادتين: وبالتالي فلا ينفذ العقد إلا بإرادة المتعاقدين: كعقود البيوع والكراء والزواج ونحوها.

2-العقود الناشئة عن إرادة واحدة: وهي المتعلقة بذمة منشئ العقد وحده، إما لوقوع لزومها عليه منفردا كاليمين، وإما لانفراده شرعا بحق إنشاء العقد كعقد الذمة للإمام.

وينص الجصاص على شرط أساس في مفهوم العقد الذي هو محل النظر الفقهي، وهو انعقاده على لازم مستقبلي، يقول: "وَهَذَا إنَّمَا يَتَنَاوَلُ مِنْهُ مَا كَانَ مُنْتَظَرًا مُرَاعًى فِي الْمُسْتَقْبَلِ مِنْ الْأَوْقَاتِ، فَيُسَمَّى الْبَيْعُ وَالنِّكَاحُ وَالْإِجَارَةُ وَسَائِرُ عُقُودِ الْمُعَاوَضَاتِ عُقُودًا؛ لِأَنَّ كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا قَدْ أَلْزَمَ نَفْسَهُ التَّمَامَ عَلَيْهِ وَالْوَفَاءَ بِهِ، وَسُمِّيَ الْيَمِينُ عَلَى الْمُسْتَقْبَلِ عَقْدًا لِأَنَّ الْحَالِفَ قَدْ أَلْزَمَ نَفْسَهُ الْوَفَاءَ بِمَا حَلَفَ عَلَيْهِ مِنْ فِعْلٍ أَوْ تَرْكٍ"[15].ويؤطر الجصاص كل هذه الأمثلة بالقاعدة الفقهية التالية: "وَكَذَلِكَ كُلُّ شَرْطٍ شَرَطَهُ إنْسَانٌ عَلَى نَفْسِهِ فِي شَيْءٍ يَفْعَلُهُ فِي الْمُسْتَقْبَلِ فَهُوَ عَقْدٌ"[16].وهذه الكلية الفقهية تصلح في الوقت نفسه أن تكون تعريفا للعقد الناشئ عن الإرادة المنفردة السابق ذكرها.

2-2-في صيغة العقد:

تملك العقود أهمية كبيرة في الفقه الإسلامي، ولأهميتها احتفى الفقهاء بدراستها وتحليل حقيقتها واستنباط شروطها تمهيدا لتوثيقها، لأن من مهمات الفقيه الأساسية إعانة القاضي ومن بيده سلطة الإلزام على حفظ الحقوق المعقود عليها، وتعيين العقود الصحيحة من الفاسدة والباطلة. وقد فهم الفقهاء من خلال استقراء النصوص الشرعية أن ضمان توثيق العقد الشرعي كامن في الصيغة، باعتبار أن الذي يمكن توثيقه ويسهل تأويله هو التصرفات القولية، لا النيات غير ممكنة التوثيق، ولا الأفعال المستعصية التأويل.

ومن هنا نشأ في التراث الفقهي الإسلامي اهتمام بما يسمى في النظريات الفقهية والقانونية: "نظرية العقد"، والتي أفردها بعض العلماء بالتأليف كما صنع تقي الدين ابن تيمية في كتابه: "العقود"، أو ضمنوها مؤلفاتهم في القواعد والكليات الفقهية كما فعل شهاب الدين القرافي في كتابه: "أنوار البروق في أنواء الفروق"، وابن تيمية في كتابه: "القواعد النورانية".

ولصيغة العقد من الأهمية في صحة العقد نفسه ما جعل الفقهاء من المذاهب الفقهية المعتمدة يختلفون في انعقاد العقود من غير التلفظ بالصيغة، ففي حين مال المالكية إلى صحة الانعقاد إذا قام غير اللفظ مقامه في الدلالة على محل العقد والإيجاب والقبول، مال الشافعية إلى أن الأصل في صحة الانعقاد اللفظ، ولا يعدل عنه إلا عند العجز، ويشرح ابن تيمية وجهة رأي الشافعية هذا بقوله: " لَكِنَّ الْأَصْلَ عِنْدَهُمْ هُوَ اللَّفْظُ؛ لِأَنَّ الْأَصْلَ فِي الْعُقُودِ هُوَ التَّرَاضِي، الْمَذْكُورُ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: (إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ)[النساء: 29]، وَقَوْلِهِ تَعَالَى: (فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا)[النساء: 4]. وَالْمَعَانِي الَّتِي فِي النَّفْسِ لَا تَنْضَبِطُ إلَّا بِالْأَلْفَاظِ الَّتِي جُعِلَتْ لِإِبَانَةِ مَا فِي الْقَلْبِ، إذِ الْأَفْعَالُ مِنَ الْمُعَاطَاةِ وَنَحْوِهَا: تَحْتَمِلُ وُجُوهًا كَثِيرَةً؛ وَلِأَنَّ الْعُقُودَ مِنْ جِنْسِ الْأَقْوَالِ، فَهِيَ فِي الْمُعَامَلَاتِ كَالذِّكْرِ وَالدُّعَاءِ فِي الْعِبَادَاتِ"[17].

وبغض النظر عن الاختلاف الفقهي في انعقاد العقد بغير اللفظ، والراجع إلى اعتبارات الجواز والمنع الشرعية، فإن الذي يهمنا في تفسير ابن تيمية السابق نقطتان:

1-النقطة الأولى: أن أهمية صيغة العقد اللفظية كامنة في ترجمة مقتضى المقاصد الإرادية؛ أي "النيات"، وتحديد محامل الأفعال. وبالتالي فإن الضمان الذي يحققه اللفظ أكبر من جهة حفظ الحقوق الملتزمة بالعقد.

2-النقطة الثانية: يرى الشافعية أن العقد "من جنس الأقوال"، وبالتالي فإنه من الحيثية التداولية ينتمي إلى الأفعال الإنجازية التي تعد شرطا في تحقق الفعل التأثيري، ومن هنا نستنتج الفارق الأول بين العقد(كملفوظ تعهدي) وبين غيره. وهذه التفرقة تردنا إلى أحد المعايير الاثني عشر التي أسس عليها جون سور لصنافته للأفعال الكلمية، وهو معيار "الفرق بين الأفعال التي هي دوما أفعال كلامية، وتلك التي يمكن أن تكون أفعالا كلامية، ولكن لا يلزم دوما تحققها بالفعل الكلامي"[18]. وتفارق العقود بهذا المعنى الملفوظات الحكمية(exercitifs) في صنافة أوستن الأصلية للأفعال الكلامية.

ونلمس من خلال تتمة كلام ابن تيمية في القواعد النورانية أن الخلاف الحقيقي في مسألة صحة العقود مجردة عن الصيغة اللفظية غير متعلق بصحة العقد في نفسه بقدر ما هو متعلق بمسألة تأويل فعل العقد، كما يمكن أن نفهمه من خلال قوله: "وَأَمَّا النِّكَاحُ: فَقَالَ هَؤُلَاءِ كابن حامد وَالْقَاضِي وَأَصْحَابِهِ، مِثْلَ أبي الخطاب وَعَامَّةِ الْمُتَأَخِّرِينَ: إنَّهُ لَا يَنْعَقِدُ إلَّا بِلَفْظِ الْإِنْكَاحِ وَالتَّزْوِيجِ، كَمَا قَالَهُ الشَّافِعِيُّ بِنَاءً عَلَى أَنَّهُ لَا يَنْعَقِدُ بِالْكِنَايَةِ؛ لِأَنَّ الْكِنَايَةَ تَفْتَقِرُ إلَى نِيَّةٍ، وَالشَّهَادَة شَرْطٌ فِي صِحَّةِ النِّكَاحِ، وَالشَّهَادَةُ عَلَى النِّيَّةِ غَيْرُ مُمْكِنَةٍ، وَمَنَعُوا مِنَ انْعِقَادِ النِّكَاحِ بِلَفْظِ الْهِبَةِ أَوِ الْعَطِيَّةِ أَوْ غَيْرِهِمَا مِنْ أَلْفَاظِ التَّمْلِيكِ"[19].

فمسألة صحة العقد هنا متعلقة بالقدرة على توثيقه، وتوثيقه يمر عبر القدرة على تأويله وتحديد المعقود عليه. ولا يكتفي النظر الفقهي بالقدرة على التأويل كما نفهمها في الدراسات اللسانية والأدبية، أي بالخروج عن حدود العبثية إلى المعنى المحتمل، وإنما بالقدرة على تحديد مراد المتعاقدين الذي يلزم منه حقٌّ مخصوص.

2-3-العقود المؤسسة على الصيغة في الفقه الإسلامي:

رأينا في تحليل كلام ابن تيمية المتعلق بتفسير موقف الشافعية من اشتراط اللفظية في العقود؛ نقطةَ التقاطع بين هذا المفهوم وبين مفهوم الأفعال التي لا تتحقق إلا بفعل إنجازي في نظرية أفعال الكلام عند سورل. ومن هذا المنطلق تصير قراءة فهرسة الأبواب الفقهية أكثر إثارة، حين نلاحظ أن كثيرا من مباحث الفقه الإسلامي هي دراسة لتصرّفات لغوية تعد أفعالا إنجازية لعقود شرعية، ويمكن أن نحدد بالاستناد إلى كتاب "القوانين الفقهية" لابن جزي-والذي سيكون موضوعنا في الجزء التطبيقي- بعض هذه المباحث، وهي كالتالي:

-كتاب الصلاة: الأذان والإقامة، الإحرام، القراءة، القنوت.

-كتاب الحج: الإحرام، الاشتراط.

-كتاب الأيمان والنذور.

-كتاب النكاح: الصيغة.

-كتاب الطلاق: الصيغة.

-كتاب البيع: اللفظ.

-كتاب الأقضية: مراتب الشهادات والشهود، التحمل والأداء، الإقرار.

-كتاب الدماء والحدود: القذف.

فهذه المباحث هي بالأساس تحليلات للأحكام والتبعات المترتبة على التلفظ بألفاظ معينة، وحدود اقتضاء ألفاظ معينة لتبعاتها، فالنظر الفقهي دائم التنقل بين "صيغة اللفظ وصورة المعنى" بالإضافة إلى الزاوية الثالثة وهي التبعة العملية.

وتفترق الصيغ تبعا لاختلاف العقود وفق القسمة المتعلقة بالإرادات: فالعقود الناشئة عن إرادتين تقتضي صيغة مركبة من إيجاب وقبول، مما يضعنا في وضع الحوار(mode de dialogue)، وذلك كعقود البيع والقرض والمضاربة والكراء والزواج وغيرها. وأما العقود الناشئة عن إرادة واحدة فتضعنا في وضع الخطاب-الذاتي(mode de monologue)، كالأيمان والنذور. وسنعمل على تعيين صيغ الحالة الثانية بـ: ألفاظ الانعقاد، تمييزا لها عن ألفاظ العقود الناشئة عن إرادتين.

وسنعمل في القسم الثاني من الدراسة على متابعة طريقة النظر الفقهي في دراسة ألفاظ العقود من خلال باب واحد من أبواب الفقه، هو باب "الأيمان" مع محاولة ملاحظة المنحى التداولي في مقاربة صيغة اليمين، وما يمكن أن يستفاد من تأصيلات الفقهاء في هذا الباب.

3-تداولية ألفاظ العقود: دراسة تطبيقية في عقد اليمين

سنعمل في هذا العنصر على تحليل المقاربة التداولية لألفاظ العقود في الفقه الإسلامي، مع حصر التطبيق في عقد اليمين، وسنعمل على تحليل المعالجة الفقهية من خلال أحد أهم مدونات الفقه المالكي، وهو كتاب "القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية والتنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنبلية" للفقيه المفسر أبي القاسم محمد بن أحمد بن جزي الكلبي الغرناطي(ت741هـ). وقد وقع اختيارنا على هذه المدونة لما امتازت به من اعتماد نظام التقاسيم

والأنواع في عرض المادة الفقهية، ومن قدرة ابن جزي على ترتيب المادة وفق مقتضيات دراسة الصيغة كما سيتبين لنا في العناصر اللاحقة. وقد بين ابن جزي منهجه هذا في مقدمته حيث يقول معددا فوائد كتابه من حيث خطة العمل: "(الْفَائِدَة الثَّانِيَة) أَنَّا لمّحناه بحسن التَّقْسِيم وَالتَّرْتِيب، وسهلناه بالتهذيب والتقريب، فكم فِيهِ من تَقْسِيم قسيم، وتفصيل أصيل، يقرب الْبعيد ويلين الشريد"[20]. ويقول في موضع آخر: "ضممت كل شكل إِلَى شكله، وألحقت كل فرع بِأَصْلِهِ، وَرُبمَا جمعت فِي تَرْجَمَة وَاحِدَة مَا يفرقه النَّاس فِي تراجم كَثِيرَة؛ رعيا للمقاربة والمشاكلة ورغبة فِي الاختصار"[21].

3-1-قواعد صيغة العقد في الفقه الإسلامي:

أبدى الفقهاء والأصوليون منذ القديم عناية بالغة بالتقعيد لصيغة العقد، وقد نشأ ذلك لسببين تاريخيين: أوّلُهما هو اتساع رقعة الدولة الإسلامية ودخول لغات جديدة في رقعة التعامل، وقد تساءل الفقهاء عن الموقف الشرعي من صياغة العقود الشرعية الواردة أساسا باللغة العربية بغيرها من اللغات، والسبب الثاني هو ظهور عقود وتعاملات مركبة ناشئة عن تعقّد نظام المعاملات تبعا لتعقد المنظومة الحضارية العربية الإسلامية، وقد ألقى هذا التعقد بظلاله على صيغة العقد التي صارت أكثر تركبا، وبالتالي أصبحت الحاجة أمس إلى التحليل اللساني-الدلالي الذي يحدد الكفاية الدلالية لهذه الصيغ على العقود المنظومة بها.

وفي ظل التعامل التجاري الحر في العالم الإسلامي، فإنه لم يكن ممكنا مراقبة كل العقود، وهو ما أفسح المجال أمام انتشار فكرتين مهمتين، هما:

أ-قيام الإشارة والحال والمعاطاة مقام الصيغة في العقد متى وقع الاتفاق عليها وجرى العرف بها، وهذا هو مذهب المالكية والظاهر من مذهب الإمام أحمد. وبالتالي صار العقد-باعتباره فعلا- يؤوَّل في أنظمة سيميائية أوسع من النظام اللساني.

ب-تأسيس قاعدة فقهية مهمة، وهي: "العبرة في العقود بالمقاصد والمعاني، لا بالألفاظ والمباني"[22]، وقد جاءت هذه القاعدة لتغطي النقص اللغوي في التزام صيغ العقود من جهة، ولتصحح أوضاع التأويل في فهم الصيغ التي تم بها التعاقد في أثناء الشهادة. والحقيقة أن هذه القاعدة كانت نهاية حتمية لحجم التنوع الذي اصطدم به الفقهاء في صيغ العقود التي عُرِضت للفتوى عبر تاريخ الفقه، وإن كان ذلك غير منفصل عن التحليل المستمر للمحتوى الدلالي للصيغ اللغوية، وذلك لتفادي التحايل على الشرع في أثناء إبرام العقود.

3-2-أنموذج تطبيقي: تحليل صيغة اليمين.

يعد عقد اليمين من العقود الناشئة عن إرادة منفردة، بمعنى أن إنشاءه وصحته ولزومه كل ذلك متعلق بإرادة عاقد اليمين وحده. وبهذا المعنى اصطلحنا على تسميته "انعقادا" بحكم أن صاحب اليمين يعاقد نفسه على التزام ما حلف عليه، ولا يلزم أن يقع الفعل القولي(acte propositionnel) ضمن دورة تواصل مع متلق مختلف. فاليمين تنعقد بمجرد نطق الحالف بها.

ويعالج أبو القاسم ابن جزي الغرناطي عقد اليمين في الكتاب الثامن من "القوانين الفقهية"، وهو المسمى بـ"الأيمان والنذور"[23]، ويرجع القران بين الأيمان والنذور في كتب الحديث النبوي الفقه الإسلامي إلى اتحادهما في معنى الالتزام الناشئ عن الإرادة المنفردة[24]، وقد تعرض ابن جزي للأيمان خاصة في الأبواب الثلاثة الأولى: "الباب الأول في أنواع اليمين"[25]، و"الباب الثاني فيما يقتضي البرّ والحنث"[26]، و"الباب الثالث في الكفارة والاستثناء"[27].

ومن الطبيعي أن تكون طريقة معالجة الموضوع فقهية بالدرجة الأولى لطبيعة الكتاب، ولكن يمكن إعادة تنظيم المادة لقراءتها في سياق لساني عام، وتداولي خاص، وذلك بترتيبها وفق ثلاثية سيرورة التدليل(Sémiosis) لشارل موريس: الشكل، والدلالة، والتداول[28]. غير أن اللافت للنظر هو أن كل جزئية مهما كان المستوى الذي تنتمي إليه تفضي في نظر الفقيه إلى الحكم اللازم، وبالتالي إلى المستوى التداولي من المنظور اللساني، وهذا الذي يعطي القراءة الفقهية لألفاظ العقود أهميتها في إطار التداوليات، وهو ما سنحاول إيضاحه فيما يلي.

3-2-1-الدراسة الشكلية:

تمثل الدراسة النحوية والبلاغية لأسلوب القسم قاعدة مهمة للفقهاء في مقاربة البنية الصورية لليمين، ولذلك يعالج ابن جزي هذه الصورة بتجزيئها إلى: المقسم به، وأداة القسم، والمقسم عليه. ونلاحظ في هذا القسم من المعالجة اهتمام ابن جزي بأداة القسم باعتبارها المؤشر اللفظي على أسلوب القسم، ويقسّمها إلى ثلاث صور في قوله:"(الْمَسْأَلَة الثَّالِثَة) فِي صِيغَة الْيَمين وَهِي ثَلَاثَة أَقسَام:

*أَحدهَا: تَجْرِيد الِاسْم الْمَحْلُوف بِهِ، كَقَوْلِه: اللهِ لَا فعلت.

*الثَّانِي: زِيَادَة حرف قسم: كَقَوْلِه: وَالله، وتالله، وَباللَّهِ، وَيَمِين الله، وايم الله، ولعمر الله، فَلَا خلاف فِي انْعِقَاد هذَيْن الْقسمَيْنِ.

*الثَّالِث: زِيَادَة فعل مُسْتَقْبل، كَقَوْلِه: أقسمُ، وَأشْهد، أَو مَاض، كَقَوْلِه: حَلَفتُ، أَو أَقْسَمت، أَو اسْم، كَقَوْلِه: يَمِيني، وقسمي، فَهَذِهِ إن قرنها بِاللَّه أَو بصفاته نطقا أَو نِيَّة كَانَت أيمَانًا، وَإِن أَرَادَ بهَا غير ذَلِك أَو أعراها من النِّيَّة لم تكن أيمَانًا وَلم يلْزم بهَا حكم"[29].

ونلاحظ في هذا القسم تفريق ابن جزي بين الحالتين الأوليين وبين الحالة الثالثة من جهة أن الحالة الأخيرة تحتمل صوريا أن تكون عمادا للفعل الإخباري(acte assertif)، وبالتالي فهي تفتقر إلى "نية" أي إلى قصد الفعل التعهدي(acte commisif) من أجل اعتبارها "يمينا" وترتيب أحكام اليمين عليها.

ويهمنا أيضا أن نقف على تحليل المحلوف عليه، حيث يعتمد ابن جزي على تقسيمه بحسب الأزمنة إلى ماض ومستقبل في قوله: "الْمَحْلُوف عَلَيْهِ: فَإِن كَانَ على الْمَاضِي لم يلْزم وَلَا كَفَّارَة فِيهِ، كَقَوْلِه: وَالله لقد كَانَ كَذَا، سَوَاء حلف على حق يعلمهُ، أَو بَاطِل مُتَعَمدا مَعَ الْإِثْم، أَو على شكّ، أَو على مَا يَعْتَقِدهُ ثمَّ تبين لَهُ خِلَافه. وَهَذَا فِي الْيَمين بِاللَّه. وَأما الإلزامات كَالطَّلَاقِ وَشبهه؛ فَإِن حلف بهَا على الْمَاضِي مُتَعَمدا للكذب لزمَه، وَإِن حلف على أَمر كَانَ يَفْعَله كَقَوْلِه: امْرَأَتي طَالِق لَو جئتني

أمس لفَعَلت كَذَا، فَإِن كَانَ مِمَّا يُمكنهُ فعله بر؛ وَإِلَّا حنث، وَإِن كَانَ على مُسْتَقْبل لزم"[30]، كما يقسمه إلى مثبت ومنفي: "وَهُوَ على نَوْعَيْنِ: إِثْبَات وَنفي، فالإثبات كَقَوْلِه: لَأفعلن، وَلَئِن لم أفعل، وَالنَّفْي: كَقَوْلِه لَا فعلت، وَإِن فعلت"[31]. ونلاحظ أن تحليل الشكل في مسألة الحكم بالإثبات والنفي راجع إلى المراد بتعليق الحكم باليمين، كما في المثال الثاني من حالات الإثبات: "لئن لم أفعل"، وهو ما يتبيّن بوضعها في سياق تام في حالة اليمين بالبراءة التي ذكرها ابن جزي في أنواع ما يلزم من الأيمان، وهو قوله: "وَأما قَوْله إِن كَانَ كَذَا فَهُوَ يَهُودِيّ أَو نَصْرَانِيّ أَو بَرِيء من الله أَو كَافِر أَو شبه ذَلِك فَلَا كَفَّارَة فِيهِ إِن حنث خلافًا لأبي حنيفَة وليستغفر الله"[32]. وتتركب من ذلك الصورة التالية:

+(لئن لم أفعل)[المحلوف عليه] +(فأنا بريء من الله)[صيغة القسم]

وتتميز هذه الصيغة بأنها انعكاسية، لأنها تعبر(لفظيا) عن حالة الحنث لا عن حالة البر، وبالتالي فإن البر بالقسم في هذه الحالة يقتضي عكس المحلوف عليه على الصورة التالية:

-(لئن لم أفعل)[المحلوف عليه] -(فأنا بريء من الله)[صيغة القسم]

التي تؤول إلى:

+(إن فعلت)[المحلوف عليه] +(فأنا وليّ لله)[صيغة القسم]

3-2-2-الدراسة الدلالية-المنطقية:

لا تنفصل المعالجة الدلالية لعقد اليمين عند الفقهاء عن سلامة البناء المنطقي له، وتنطلق هذا المعالجة أساسا من تحليل البنية الزمنية من جهة والفعل التداولي المنجز باليمين من جهة أخرى، حيث يفرّق الفقهاء بين نوعين أساسيين من الأيمان هما: اليمين الغموس، واليمين المنعقدة(ونستثني في هذه القسمة يمين اللغو لعدم تعلّقها بالأفعال الإنجازية التي سنذكرها)، يقول ابن جزي: "الْأَيمَان على ثَلَاثَة أَنْوَاع: لَغْو، وغموس، وَعقد. فاللغو لَا كَفَّارَة فِيهِ اتِّفَاقًا، وَهُوَ الْحلف على شَيْء يَظُنّهُ... والغموس لَا كَفَّارَة فِيهِ خلافًا للشَّافِعِيّ، والحالف بِهِ آثم، وَهُوَ تعمد الْكَذِب على أَمر مَاض. وَالْعقد هُوَ الَّذِي فِيهِ الْكَفَّارَة، وَهُوَ الْمُعَلق بالاستقبال نفيا أَو إِثْبَاتًا"[33].

فسلامة البناء المنطقي لليمين تقتضي المطابقة بين زمن المحلوف عليه، وبين الفعل الإنجازي المراد باليمين، كما يمكن تمثيله في الجدول التالي:

الزمن	الفعل الإنجازي	المترتب
الماضي(والله قد فعلت)	الإخبار	صدق أو كذب
الحاضر(والله إني أفعل)	الإخبار	صدق أو كذب
المستقبل(والله سأفعل)	التعهد	بر أو حنث

ومن النتائج المترتبة على اختلال المطابقة بين الزمن والفعل التداولي انتقاض سلامة البناء المنطقي، وهو ما يبيّنه الفقهاء من خلال نصّهم على أن عقد اليمين على أمر ماض لغوٌ لعدم إمكان استدراكه، وبالتالي فلا يترتب عليه حكم فقهي، وهو ما يمكن أن يكون له علاقة بمفهوم الاستقامة والإحالة كما بينه سيبويه في الكتاب في قوله: "وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس"[34]. ويبين هذه الرؤيةَ الدلالية-المنطقية عند الفقهاء قولُ أبي بكر الجصاص مبيّنا معنى العقد وتعلقه بالتعهد المستقبلي: "وَمَا لَا تَعَلُّقَ لَهُ بِمَعْنًى فِي الْمُسْتَقْبَلِ يُنْتَظَرُ وُقُوعُهُ؛ وَإِنَّمَا هُوَ عَلَى شَيْءٍ مَاضٍ قَدْ وَقَعَ؛ فَإِنَّهُ لَا يُسَمَّى عَقْدًا، أَلَا تَرَى أَنَّ مَنْ طَلَّقَ امْرَأَتَهُ فَإِنَّهُ لَا يُسَمَّى طَلَاقُهُ عَقْدًا، وَلَوْ قَالَ لَهَا: إذَا دَخَلْتِ الدَّارَ فَأَنْتِ طَالِقٌ كَانَ ذَلِكَ عَقْدًا لِيَمِينٍ. وَلَوْ قَالَ: وَاَللَّهِ لَقَدْ دَخَلْتُ الدَّارَ أَمْسِ لَمْ يَكُنْ عَاقِدًا لِشَيْءٍ، وَلَوْ قَالَ: لَأَدْخُلَنَّهَا غَدًا كَانَ عَاقِدًا، وَيَدُلُّك عَلَى ذَلِكَ أَنَّهُ لَا يَصِحُّ إيجَابُهُ فِي الْمَاضِي وَيَصِحُّ فِي الْمُسْتَقْبَلِ، لَوْ قَالَ: عَلَيَّ أَنْ أَدْخُلَ الدَّارَ أَمْسِ كَانَ لَغْوًا مِنْ الْكَلَامِ مُسْتَحِيلًا، وَلَوْ قَالَ عَلَيَّ أَنْ أَدْخُلَهَا غَدًا كَانَ إيجَابًا مَفْعُولًا فَالْعَقْدُ مَا يَلْزَمُ بِهِ حُكْمٌ فِي الْمُسْتَقْبَلِ"[35].

ويعتني ابن جزي عناية بالغة بدلالة المحلوف عليه، على المستوى المعجمي وعلى المستوى التركيبي، وذلك من أجل تحديد دائرة ما يدخل فيه (دلاليا) لتحقيق البر بالقسم أو الحنث، وهو ما بحثه في الباب الثاني المعنون بـ: "ما يقتضي البر والحنث". والذي يهمنا من هذا الباب في الدراسة الدلالية هو الفروع العشرون التي عقدها ابن جزي ضمن من حلف بصيغة معينة ثم فعل شيئا مجانسا للمحلوف عليه، ومن خلال التأمل في هذه الفروع يمكن أن نردّها إلى ثلاث دوائر:

1-فهناك مجموعة ترجع إلى نظرية الحقول الدلالية، حيث ينظر هل يدخل المفعول في الحقل الدلالي للمحلوف عليه أم لا؟ كما يمكن أن نتلمسه في الفرع السابع: "من حلف أَن لَا يَأْكُل فَاكِهَة حنث بالعنب والتفاح وَالرُّمَّان وَغير ذَلِك حَتَّى بالفول الْأَخْضَر، وَقَالَ أَبُو حنيفَة يَحْنَث بذلك كُله إِلَّا الْعِنَب وَالرُّمَّان وَلَو حلف أَن لَا يَأْكُل تَمرا حنث بالرطب خلافًا لأبي حنيفَة"[36].

2-وهناك مجموعة ترجع إلى اللزوم الدلالي: هل يعتبر المفعول لازما للمحلوف عليه أم لا؟ مثاله الفَرْع السابع عشر: "من حلف أَن لَا يُفَارق غَرِيمه إِلَّا بِحقِّهِ لم يبر بِالرَّهْنِ وَلَا بِالضَّمَانِ وَلَا بالإحالة وَإِن كَانَت نِيَّته تَوْثِيق حَقه بر بِكُل وَاحِد مِنْهَا"[37].

3-وهناك مجموعة ترجع إلى الاستعمال المجازي: هل يحتمل الاستعمال اللغوي العلاقة المجازية بين المحلوف عليه والمفعول أم لا؟ كما يمكن أن نلاحظه في علاقة المجاز العقلي في الفرع السادس: "من حلف ألا يأكل طعاما يشتريه فلان، فاشتراه فلان وآخر معه فأكل منه ولم تكن له نية حنث خلافا لهما"[38].

3-2-3-الدراسة التداولية:

أ-دور الفعل التداولي في تحديد نوع العقد:

يقع عقد اليمين في منظور الفقه الإسلامي في قلب مفهوم الفعل التداولي، فقيمة اليمين في فعلها الإنجازي والتأثيري، ومن أجل ذلك يلاحظ فيه قوانين الاستعمال والملابسات السياقية المحيطة به. بل إن كتب الفقه الإسلامي أظهرت بوضوح أن تصنيفها لصيغ الانعقاد المسماة أيمانا

قد لوحظ فيها أكثر من الشكل أو المعنى، وإنما لوحظ فيها قصد العاقد المتلفظ، وهو ما يظهر لنا جليا عند النظر في صيغ اليمين التي حددها ابن جزي في الباب الأول من كتاب الأيمان والنذور.

نلاحظ في تعداد صيغ الأيمان حضور الصيغة الأصلية المستندة إلى شكل أسلوب القسم، أي وجود محلوف به ومحلوف عليه وأداة قسم، كما سبق أن أشرنا إليه في الدراسة الشكلية، إلا أن ابن جزي يلحق بها صيغة أخرى في قوله: "وَأما قَوْله: إِن كَانَ كَذَا فَهُوَ يَهُودِيّ أَو نَصْرَانِيّ أَو بَرِيء من الله أَو كَافِر أَو شبه ذَلِك؛ فَلَا كَفَّارَة فِيهِ إِن حنث خلافًا لأبي حنيفَة، وليستغفر الله"[39]، ويُلحق بها صيغة ثالثة في قوله: "أَن يحلف بإيقاع شَيْء معِين أَو نذر معِين، فَيلْزمهُ تَنْفِيذ مَا حلف بِهِ كَالطَّلَاقِ وَالْعتاق، ويؤدب عَلَيْهِمَا، وكالمشي إِلَى مَكَّة وَالصَّوْم وَالصَّدَقَة وَغير ذَلِك"[40].

والملاحظ بمقارنة الصيغ الثلاثة أنها متباينة شكليا ودلاليا، فصيغة القسم المحض هي توكيدُ الالتزام المعقودُ بتعليقه بمعظّم وهو المحلوف به، وأما الصيغة الثانية، فهي تعليق تثبيت وصف بوقوع شيء أو انتفائه، ويجري في الصيغة الثالثة تعليق مشروط بشرط، إلا أن الفقهاء تعاملوا مع الصيغ الثلاث من منطلق الفعل الإنجازي المراد من خلالها وهو توثيق الوعد الملتزم، وبالتالي فإن معيار التصنيف هو بالأساس معيار تداولي بغض النظر عن صياغة العبارة، ووفق هذا المعيار نفسه يتم استبعاد صيغة يمين من حيث الشكل إذا كان الفعل التداولي المراد بها ليس هو فعل القسم، كما يمكن أن نلاحظه في صيغة اليمين المبنية على فعل القسم في الماضي أو المضارع، حيث يشترط ابن جزي لها اقتران نية اليمين، يقول: "زِيَادَة فعل مُسْتَقْبل كَقَوْلِه: أقسم وَأشْهد، أَو مَاض كَقَوْلِه: حَلَفت أَو أَقْسَمت، أَو اسْم كَقَوْلِه: يَمِيني وقسمي فَهَذِهِ إِن قرنها بِاللَّه أَو بصفاته نطقا أَو نِيَّة كَانَت أيمَانًا، وَإِن أَرَادَ بهَا غير ذَلِك أَو أعراها من النِّيَّة لم تكن أيمَانًا"[41].

ب-الأفعال الإنجازية في صيغ اليمين:

يمكن أن نصنف عقد اليمين في منظور الفقه الإسلامي ضمن فعلين إنجازيين أساسيين، هما الفعل التعهدي والفعل الإخباري، ويستند هذا التصنيف أساسا إلى نوعي اليمين اللذين يبحثهما الفقهاء باعتبار التبعة الحكمية، وهما يمين العقد أو المنعقدة، واليمين الغموس، وقد سبق لنا أن رأينا في الدراسة الدلالية-المنطقية ارتباط اليمين الغموس بالوظيفة الإخبارية، وارتباط اليمين المنعقدة بالوظيفة التعهدية، ويستعمل ابن جزي لمعنى التعهد مصطلحا خاصا هو "الإلزامات"، يقول: "وَأما الإلزامات كَالطَّلَاقِ وَشبهه فَإِن حلف بهَا على الْمَاضِي مُتَعَمدا للكذب لزمَه"[42].

ويمكن أن نقول إن الأفعال التداولية المذكورة أعلاه هي الأفعال المباشرة، ولكن ابن جزي ينبه إلى فعل غير مباشر يمارس من خلال اليمين في صيغتها اللفظية الأولى، أي صيغة القسم باستعمال أداة للقسم في نحو "والله"، والذي سينقل معنى القسم إلى فعل إنجازي من نوع آخر، هو الفعل التعبيري(expressif)، وهو تعظيم المحلوف به. ومن خلال هذا الفعل نفهم وجه اعتبار عقد اليمين عبادة في الإسلام، وهو جعل تعظيم المحلوف به مما يجوز القسم به شرعا في ذمة الحالف، حيث يعتبر حنثه بالقسم في الإلزام أو كذبه في الغموس إخفارا لهذه الذمة وامتهانا لهذا المعظّم، وينص

ابن جزي على معنى التعظيم هذا في قوله: "الْيَمين بِنَحْوِ اللات والعزى فَإِن اعْتقد تعظيمها فَهُوَ كفر وَإِلَّا فَهُوَ حرَام"[43].

ج-لفظ اليمين والبرنامج التأويلي:

من أهم مظاهر المعالجة التداولية لألفاظ العقود-ولعقد اليمين- خصوصا في الفقه الإسلامي، تأسيس برنامج تأويلي للفظ العقد، وهو ما شرحه ابن جزي بدقة بالغة، وأسس له منظومة مصطلحية خاصة، وذلك في أثناء عرضه لما تحمل عليه اليمين، ويتم هذا الحمل بمحضر من يحكم فيها-وهو المؤول في هذه الحالة-، يقول: "(الْفَصْل الثَّانِي) فِيمَا تحمل عَلَيْهِ الْيَمين وَهِي أَرْبَعَة أُمُور: (الأول) النِّيَّة إِذا كَانَت مِمَّا يصلح لَهَا اللَّفْظ سَوَاء كَانَت مُطَابقَة لَهُ أَو زَائِدَة فِيهِ أَو نَاقِصَة، وَهِي بِالْقَلْبِ دون تَحْرِيك لِسَانه، بِشَرْط أَن يعْقد عَلَيْهَا الْيَمين، فَإِن استدركها بعد الْيَمين لم ينْتَفع بِهِ، وَيعْتَبر فِي ذَلِك نِيَّة الْحَالِف إِلَّا فِي الدعاوي فَتعْتَبر نِيَّة المستحلف فِي الْمَشْهُور. (الثَّانِي) السَّبَب المثير للْيَمِين وَهُوَ بِسَاط الْحَال وَبِه يسْتَدلّ على النِّيَّة إِذا غَابَتْ. (الثَّالِث) الْعرف أَعنِي مَا قصد النَّاس من عرف إِيمَانهم. (الرَّابِع) مُقْتَضى اللَّفْظ لُغَة وَشرعا"[44].

يكتسب هذا النص أهميته من تحديد ابن جزي لمؤشرات الدلالة العميقة للفظ اليمين في سياقه التلفظي، وهذا دليل على أن ما يهتم به الفقهاء فيما يتعلق بالعقود ليس هو دلالاتها الوضعية المجردة عن السياق، وإنما هو دلالاتها السياقية المعبرة عن مرادات العاقد أو العاقدين في أثناء التلفظ بالعقد، وهذا بعد تداولي بامتياز. كما يمكن أن نستشف هذا الاتجاه من خلال ترتيب عناصر البرنامج التأويلي، حيث إنه يأخذ اتجاها معاكسا لاتجاه الوضع والاستعمال، إذ ينطلق من أخص الاحتمالات الدلالية: وهي نية العاقد أي قصدية المتكلم، نحوَ الدلالة السياقية المرتبطة بالمقام، ثم نحوَ الدلالة العرفية التي تعتبر دائرة ضيّقة من الوضع، ووصولا إلى الوضع اللغوي العام المتمثل في الدلالات داخل النظام اللساني المشترك، كما يمكن أن نمثّله في الشكل التالي:

اتجاه التحليل الدلالي-التداولي ←

محامل اليمين	النية(قصدية المتكلم)	بساط الحال(سياق الموقف)	العرف(سياق الثقافة)	مقتضى اللفظ لغة وشرعا(اللغة العامة-لغة التخصص)

→ اتجاه التحليل الدلالي-اللساني

ومع أن ابن جزي قد نقل عقب برنامجه التأويلي الخلاف بين الفقهاء في ترتيب خطوات التأويل، فإن تقريره لهذا الترتيب يوضح استقرار المعالجة الفقهية لمحمل اليمين على تقديم الاعتبارات المحمولة على العاقد ابتداء، ثم الأقرب فالأقرب من المؤشرات على ما بني عليه العقد وأريد به.

خاتمة:

كان الهدف من هذا العرض بيان أهمية المعالجة التداولية لألفاظ العقود كما هي ممارسة في الفقه الإسلامي، وأن هذه المعالجة كان لها منهجها الخاص في الاستمداد من النظام اللغوي، حيث راعت فيه صورته السكونية، وصورته الحركية من جهة تطوّر الأعراف اللغوية. كما أنها معالجة هدفت إلى فهم صياغة العقد في سياقها التلفظي الذي أنجزت فيه، فالعاقد إنما يريد أن ينشئ عقدا مبنيا على وضعيته في لحظة التلفظ، وهو ما أعطى البعد التداولي مساحة أكبر في تحليل الصياغات.

وكان من أهم ما وقفنا عنده هو البرنامج التأويلي الذي أسسه الفقهاء من أجل تحديد المؤشرات الدلالية على ما تم عليه العقد وفق تراتبية معللة، ويعتبر هذا مكسبا حقيقيا في العمل على تأسيس تداوليات عربية.

وأختم هذا العرض بتوصية واحدة أراها مهمة، وهي ضرورة الانعطاف على التراث الفقهي الإسلامي، وخصوصا في دراسته للعقود على اختلاف أنواعها، لما في هذا التراث من تأصيلات مهمة هي أوسع من المقرر في التراث الأصولي، وأكثر علوقا بالاستعمال اللغوي "الطبيعي"، أي الذي يستعمله البشر في وضعيات تواصليات وتلفظية مادية.

الإحالات:

[1]-انظر: لاينز، جون، (1987)، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط01، ص193.

[2]- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (1983)، الموسوعة الفقهية، الكويت، ط02، (12/1).

[3]-المرجع نفسه، (13/1).

[4]-انظر بحثا جيدا للمسألة في: الأشقر، محمد سليمان، (1996)، أفعال الرسول صلى الله عليه وسلم ودلالتها على الأحكام الشرعية، ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط05، (33/2)، تحت عنوان: الأوجه الفعلية للقول.

[5]-أخرجه البخاري برقم(01) ومسلم برقم(1907) عن عمر بن الخطاب.

[6]- ابن دقيق العيد، تقي الدين، (د تا)، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، ، تحق محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، دط، (10/1).

[7]-أخرجه أحمد برقم(22016).

[8]-نشر في: جامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية، ، العراق، المجلد20، العدد82.

[9]-هذه الطريقة في تمثيل الفعل الإنجازي هي طريقة جون سورل، والتي استفاد فيها من بعض ترميزاتغوتلوب فريجه، ينظر:
Armengaud, Françoise, (2007), La pragmatique, éd: que sais-je? PUF, 5ème édition, p87.

[10]-القرطبي، أبو عبد الله ،(2006)، الجامع لأحكام القرآن، تحق عبد الله التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط01، (247/7).

[11]-يمكن أن نلاحظ هنا معنى "العقد" في اسم العقيدة، فالعقيدة لا تقتصر فقط على انعقاد القلب على التصديق، وإنما تتجاوزه إلى عقد الالتزام بمضمون الشريعة، ومن هنا يفسّر ابن تيمية مثلا الإيمان بـ"الإقرار" بدل التصديق، ولا يخفى معنى "الإقرار" في الفقه الإسلامي باعتباره عقدا. انظر: ابن تيمية، تقي الدين، الإيمان، ، (ص228).

[12]-الجصاص، أبو بكر، (د تا)، أحكام القرآن، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، (294/2).

[13]-المصدر نفسه، (294/2).

[14]-لمزيد تفصيل ينظر: حسني محمد،عباس،(1993)، العقد في الفقه الإسلامي، دنا، ط01، (22/1).

[15]- الجصاص، أحكام القرآن، (294/2).

[16]-المصدر نفسه، (295/2).

[17]-ابن تيمية، تقي الدين، (1982)، القواعد النورانية الفقهية، تحق محمد حامد الفقي، إدارة ترجمان السنة، لاهور، ط02، (ص126).

[18]-voir:Armengaud, Françoise La pragmatique, p85.

[19]-ابن تيمية، القواعد النورانية الفقهية، ص128.

[20]-ابن جزي الغرناطي، أبو القاسم، (2013)، القوانين الفقهية في تخليص مذهب المالكية والتنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنبلية، تحق ماجد الحموي، دار ابن حزم، بيروت، ط01، ص21.

[21]-المصدر نفسه، ص23.

[22]قام محمد صدقي البورنو باستقراء الصيغ التي وردت عليها هذه القاعدة في كتب القواعد الفقهية فلتراجع في: موسوعة القواعد الفقهية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط01، 2003، (250/1).

[23]-ابن جزي الغرناطي، القوانين الفقهية، ص277.

[24]-ينظر "كتاب الأيمان والنذور"مثلا في الكتب الحديثية: صحيح البخاري(ص1642)، وصحيح مسلم(ص776)، وفي الكتب الفقهية: المحيط البرهاني لابن مازة(197/4) في الفقه الحنفي، التلقين للقاضي عبد الوهاب(96/1) في الفقه المالكي، الأم للإمام الشافعي(64/7) في الفقه الشافعي، شرح مختصر الخرقي للزركشي(64/7) في الفقه الحنبلي.

[25]-ابن جزي الغرناطي،القوانين الفقهية، ص277.

[26]-المصدر نفسه، ص281.

[27]-المصدر نفسه، ص288.

[28]-وهي التي أسسها في كتابه: foundations of the theory of signs

[29]-ابن جزي الغرناطي، القوانين الفقهية ،ص278.

[30]-المصدر نفسه، ص279.

[31]-المصدر نفسه، ص279.

[32]-المصدر نفسه، ص278.

[33]-المصدر نفسه، ص279-280 بحذف.

[34]- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، (1977)، كتاب سيبويه، ، تحق عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط02، (25/1).

[35]-الجصاص، أحكام القرآن، ، (295/2).

[36]-ابن جزي الغرناطي، القوانين الفقهية، (ص284).

[37]-المصدر نفسه، ص287.

[38]-المصدر نفسه، ص284.

[39]-المصدر نفسه، ص278.

[40]-المصدر نفسه.

[41]-المصدر نفسه، ص279.

[42]-المصدر نفسه.

[43]-المصدر نفسه، ص277.

[44]-المصدر نفسه، ص282.

المراجع:

- الأشقر، محمد سليمان، (1996)، أفعال الرسول صلى الله عليه وسلم ودلالتها على الأحكام الشرعية، ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط05.

-البورنو، محمد صدقي، (2003)، موسوعة القواعد الفقهية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط01.

-ابن تيمية، تقي الدين، (1982)، القواعد النورانية الفقهية، تحق محمد حامد الفقي، إدارة ترجمان السنة، لاهور، ط02.

-ابن جزي الغرناطي، أبو القاسم، (2013)، القوانين الفقهية في تخليص مذهب المالكية والتنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنبلية، تحق ماجد الحموي، دار ابن حزم، بيروت، ط01.

- الجصاص، أبو بكر، (د تا)، أحكام القرآن، دار الكتاب العربي، بيروت، دط.

-حسني محمد،عباس،(1993)، العقد في الفقه الإسلامي، دنا، ط01.

-ابن دقيق العيد، تقي الدين، (د تا)، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، ، تحق محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، دط.

-سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، (1977)، كتاب سيبويه، ، تحق عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط02.

- القرطبي، أبو عبد الله ،(2006)، الجامع لأحكام القرآن، تحق عبد الله التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط01.

-لاينز، جون، (1987)، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط01

- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (1983)، الموسوعة الفقهية، الكويت، ط02.

-Armengaud, Françoise, (2007), La pragmatique, éd: que sais-je? PUF, 5ème édition.

مجلة اللسانيات التطبيقية ISS N : 2588-1566 الصفحات: 220-237
المجلد: 06 العدد: 02 السنة: 2022

الخطاب الأدبي بين بلاغة التلقي وتلقي البلاغة

"The Literary Discourse between the Rhetoric of Reception and the Receiving Rhetoric"

مجاهد بوسكين*
جامعة مصطفى اسطمبولي(معسكر)
medjahed.bouskine@univ-mascara.dz

تاريخ الإرسال: 2022/05/05	تاريخ القبول: 2022/05/13

الملخص:

يعالج هذا البحث الموسوم: "الخطاب الأدبي بين بلاغة التلقي وتلقي البلاغة"، إشكالية تلقي الخطاب من زاويتين اثنتين، أولاهما: تلقي الخطاب في مضمار البلاغة سواء العربية أو البلاغة الغربية الجديدة، وكذا المقاربة التداولية، وثانيهما: كيف يبرمج النص لذاته في ذاته بلاغة تلقيه من خلال برامج التلقي التي يقترحها شكلا ومضمونا، ومن ذلك أن النص السردي يبرمج تلقيه معتمدا على التخييل والدراما من ناحية، وعلى استثارة المسرود له وإقناعه من ناحية ثانية، بينما الخطابة تبرمج تلقيها مستندة إلى الحجاج الذي تتبناه للدفاع عن رأي، أو دحض فكرة بغية إقناع المخاطب، فيما النص الشعري يعتمد على الصورة الشعرية والإيقاعات الخاجية والداخلية .. وهكذا دوليك، مما يعني أن التلقي ينطوي على بعدين اثنين متوازيين، هما التلقي الذي يبرمجه الجنس الأدبي، والتلقي الذي يقترحه القارئ، المعبر عنه في نظرية التلقي بأفق التوقع (النص، القارئ)، وفي نظرية "أمبرتو إيكو" بالاستراتيجية النصية (استراتيجية النص، استراتيجية المتلقي).

الكلمات المفتاحية: **التلقي؛ البلاغة؛ النص، التداولية؛ الحجاج؛ البلاغة العربية.**

Abstract:

This research deals with: Literary discourse between the rhetoric of receiving and receiving rhetoric.The Problematic of receiving the speech from two angles, First: Receiving a speech in the field of rhetoric, whether Arabic or the new Western rhetoric, as well as the deliberative approach, And the second: How does the text program itself in the eloquence it receives? Through the receiving programs that he proposes in form and content, on the other hand, While rhetoric is programmed to be received based on the pilgrims which you adopt to defend an opinion, or refute an idea in order to persuade the addressee, While the poetic text depends on the poetic image and the external and internal rhythms .. Which means that receptiveness involves two parallel dimensions, They are the reception programmed by the literary genre, And the reception that the reader proposes, Expressed in the theory of reception with the horizon of expectation (text, reader), In Umberto Eco's theory of textual strategy (text strategy, recipient strategy).

Keywords:rhetoric; Text, Pragmatic; pilgrims; Arabic rhetoric.

*المؤلف المرسل: بوسكين مجاهد.

مقدمة:

يتمظهر النصّ الأدبيّ لسانيا نسيجا متشابكا من الزخارف التعبيرية، يتعالق فيها الحرف مع الكلمة والكلمة المفردة مع الجملة، والجملة مع الفقرة، ويحكم كلّ ذلك نظام معيّن،أو مجموعة من الأنظمة والأنساق، وبعبارة أدقّ يتركّب النصّ من وحدات صغيرة تنتظم فيما بينها لتؤلّف وحدات أخرى أكبر منها، والكلّ مرتبط مع بعضه البعض وفق نسق معيّن، وبحسب ترتيب خاص، ويتموقع المؤلّف وراء النّصّ باعتباره مصدر كلّ ما يرد في متنه من أخبار وأفكار، بينما يقبع القرّاء في الأمام لأنّهم مقصد المضمون النصيّ.

والقرّاء هم من يقع على عاتقهم إدراك فحوى النّصوص وفكّ شفراتها ومغلقاتها، وبهذه الصورة تتشكّل معالم العلاقة العضوية والديالكتيكية في آن واحد بين الكاتب والقارئ، من حيث أن "الكتابة هي عملية وضع للصياغة، والقراءة هي عملية كشف عنها"[1]، وهي نفس العلاقة التي يشتمل عليها الاتصال، اتّكاء على عمليتي الترميز **(Codage)** وفك الترميز **(Décodage)** مع فوارق بسيطة، تتجسد في كون الاتصال على صورته الأولى (الكلامية) يكون مباشرا، بينما على صورته الثانية (الكتابية) يكون غير مباشر، ذلك أنّ "عملية الكتابة والتسجيل هي بمثابة الإرسال، وبقاء محتوى الكتاب مكتوبا، هو المسلك الذي يضمن للكتاب الديمومة عبر الزمان والمكان، وأخيرا فإنّ عيون القرّاء و عقولهم هي أجهزة الاستقبال"[2]، ممّا يعني أن ماهية النصّ هي ماهية اتّصال وتبليغ في الأساس، والفرق بين الماهيتين يكمن في أن النّصوص مقارنة بالاتّصال العادي المباشر مطالبة بتحيينها واستنطاقها، والسؤال الذي يطرح على هذا المستوى هو كيف يتسنى ذلك؟ لأنّ أمر التحيين هنا لا يقتصر على النسق اللّساني للنصّ فقط، والقواعد التركيبيّة التي يوجد ما يقابلها (افتراضا) للتعرّف على الوظيفة الموازية للمصطلحات الموجودة في بنية الجملة، وإنمّا يتعدى ذلك إلى المقصدية المتوخاة منه والتأويل الذي ينّم عنه، نظرا لما ينماز به النّصّ عن الأنماط الأخرى من التعبير بتعقده الكبير، "والسبب الأساسي في ذلك هو أنه نسيج من المسكوت عنه **(Non dit)** (الذي يعني) عدم الظهور على السطح على مستوى العبارة (وهو الذي) يجب تحقيقه على مستوى تحقق المضمون بالضبط"[3]. وههنا تتمظهر فاعلية القارئ في إنتاج المعنى من خلال أطر محددة؛ أي عليه أن يتعامل بفطنة وذكاء مع الفضاءات البيضاء، "والفجوات التي يجب ملؤها، (لأن صاحبها الذي أرسلها) كان ينتظر دائما بأنها ستملأ .."[4]، هذا فضلا عن أن النص يشكل "إوالية**(Mécanisme)**، بطيئة (أو اقتصادية) تعيش على فائض قيمة المعنى الذي يدخله فيها المتلقي"[5] بتعبير "أمبرتوإيكو".

والحال هذه هل هناك منهجية قرائية ناجعة وشاملة وكاملة تنهض بإعادة بناء وصياغة النص من جديد؟ أو بتعبير آخر، كيف يتسنى حياكة نسيج نصي موازٍ للنسيج الأصل، يحمل فحواه ودلالته، ويفكّك ترميزه وشفراته؟ في عمل من الممكن أن يكون تتويجا لدراسة، تتقصى السياق التداولي، فالسياق المعرفي، ثم السياق الاجتماعي وما يدخل تحت سطوة كل سياق من الأسيقة.

وتبعا للحقائق التي أثرناها من زاوية، ولأنه لا توجد في المنظومة النقدية نظرية متكاملة من حيث التنظير، تنهل من كامل المناهج وتستوفي الشروط الضرورية للنصّ في عموميتها وخصوصيتها من

زاوية أخرى، أمسى من الضروري البحث عن منهج إجرائي كفيل بتدارس الظاهرة الأدبية، يستثمر في نظريات القراءة الحديثة، و يستعين في الوقت نفسه بالعناصر والأدوات الإجرائيّة التي هي على علاقة بما يبنينه النصّ في طياته، ولا تعيرها هذه النظريات كبير اهتمام؛ أي لا ينبغي تدارس النصّ من منظور أحادي الجانب، يقصر تسليط دائرة الضوء النقدي على المتلقي بمفرده أو النصّ بمفرده أوالمبدع بمفرده، بل من زوايا رؤيوية متعدّدة ومتنوعة، بجعل الدراسة تمتدّ إلى كامل العناصر التي تشتمل عليها مسارات التلقي بناء على معمارية النصوص ووفق الخصوصية التبليغية لكل خطاب أو جنس أدبيّ، دراسة تسلّط الضوء على:

- مرسل الخطاب/الفاعل في النص.
- بنية الخطاب.
- سياق الخطاب.
- مرجعية الخطاب ومقام الإرسال.
- مرجعية الخطاب ومقام التلقي.

وهي العناصر التي لا يستوفيها أيّ برنامج قرائي ماعدا البلاغة الجديدة أو البلاغة العامة بالمفهوم الأوسع، بوصفها مقاربة تتدارس الخطاب الأدبي في مضمار تلقيه، مركزة على حيّز تأثيره في القارئ، حيث تموضع عدستها الاستقرائية على المسافة الواصلة بين الناص والمتلقي/القارئ، بغية الوقوف على الأثر الجمالي والحجاجي التداولي الذي يؤثّثه العمل الأدبي لاستثارة متلقيه والتأثير فيه.

1- نظرية البلاغة النصية:

النصّ الأدبيّ مقارنة بالخطابات الأخرى السياسية، الفلسفية، القضائية، الإشهارية .. له بناء معماري خاص يجعله يبنين أسلوب تلقيه وفق استراتيجية تواصلية يحددها هو في الأساس، ولذلك لا يمكن الحديث عن بلاغة النص، أو مقاربة بلاغية للنص وما شابه ذلك دون الحديث عن نظرية بلاغية نصية، تنهض بوظيفة تلقي العمل الأدبي وتأويله من زاويتين اثنتين:

- أولاهما تبيان وحداته وعناصره الحجاجية التواصلية التي تبنينه، باعتباره نتاجا وظيفيا تواصليا.
- وثانيتهما الإحاطة بمكوناته الأدبية الجمالية التخيلية، بوصفه إبداعا قوامه الخيال، والشعرية التي تضفي عليه المسحة الجمالية.

وبهذا المنظور تغتدي منهجية النظرية البلاغة النصية تقارب الأثر الأدبي من زاوية وظيفة تأثيره العملي في المتلقي أدبيا جماليا (التخييل)، وتداوليا (نظرية في الخطاب الفعّال)، وتستوعب البلاغة بذلك الخطابين التخييلي والتداولي معا، وتتراءى بلاغة جامعة أو كلية أو عامة، تضمّ الحجاج إلى الأسلوب، لدواعٍ منهجية وإجرائية ضرورية، أو بتعبير "أوليفيروبول": "لن نبحث عن جوهر البلاغة لا في الأسلوب ولا في الحجاج بل في المنطقة التي يتقاطعان فيها بالتحديد. بعبارة أخرى، ينتمي إلى البلاغة بالنسبة إلينا كل خطاب يجمع بين الحجاج والأسلوب، كل خطاب تحضر فيه الوظائف الثلاث: المتعة والتعليم والإثارة مجتمعة متعاضدة، كلّ خطاب يقنع بالمتعة والإثارة مدعمتين

بالحجاج"[6]، والخطاب الأدبي شئنا أم أبينا ينطوي بطريقة أو أخرى على الوظائف ذاتها، والبلاغة بالمقابل على علاقة عضوية وجدلية مع الإبداع الأدبيّ، كونها تنطوي دلاليا على مفاهيم التعبير الجميل والأسلوب الممتع والإبلاغ، والجودة، وحسن الصياغة والتركيب .. وما إلى ذلك من العناصر التي حددها "أبو حيان التوحيدي" في تعريفه للبلاغة: "أما البلاغة فإنها زائدة على الإفهام الجيد، بالوزن والبناء، والسجع والتقفية، والحلية الرائعة، وتخيّر اللفظ، وهذا الفن لخاصة الناس، لأن القصد فيه الإطراب بعد الإفهام"[7]، ولا يختلف اثنان حول ارتباط الأدب بالسمات المذكورة، التي يحيل بعضها على داخله/بنائه، وبعضها الآخر يحيل على خارجه/تلقيه، وبناءً على هذه السمات وتعدّدها تطالعنا نظرية البلاغة باتجاهين متوازيين، أحدهما يعدها منهجا كليا، والآخر يتعامل معها على أساس بلاغات نوعية خاصة، وبين هذا وذاك تظل نظرية البلاغة الأدبية "تمثل المبادئ والآليات التي بموجبها يصبح النص قادرا على التأثير في متلقيه جماليا وتداوليا، وتوحي البلاغة بهذا التصور أنها مقاربة تزاوج بين وجهين يسعيان معا باستمرار إلى التأثير في المتلقي، هما الوجه الأسلوبي والوجه الحجاجي، بحيث لا تكتفي بأحد الوجهين خلال مقاربتها، بل تتوخى النظر في منطقة التقائهما"[8]، عبر تسليط الضوء على التراكيب الأسلوبية التي تعطي القيمة الفنية والجمالية للنصّ، والصور التي تؤثّث فضاءه التخييلي، إلى جانب تحديد البنى الحجاجية، وتستثمر نظرية البلاغة في هذا النطاق في التراكيب الأسلوبية لكشف الوظائف الإقناعية التي تشكل ما يعرف بـ"الخطاب الفعّال" في امتداداته التأثيرية التواصلية، من خلال برنامج إجرائي يتتبع الخطوات الأساسية التالية:

-التراكيب الأسلوبية.

-أدوات الإقناع والحجاج.

-مجريات الحوار.

-التناص.

-مقام النص ..

2- البلاغة والمقاربة التداولية للخطاب الأدبي:

من مسلمات المنطق والفلسفة أن الإنسان يستخدم اللغة لوصف الواقع، وعليه إذا واكب النص الواقع ونسخه نسخا مطابقا للأصل يكون النّصّ صادقا، وإذا خالفه يكون نصّا كاذبا، والرأي عينه أو بالتقريب تطالعنا به البلاغة العربية في معرض توصيفها للخبر والإنشاء، إذ تعتبر "الخبر" تعبيرا يحتمل الصدق أو الكذب،[9] ولكن عندما نتأمل النصوص والجمل بمختلف أشكالها وألوانها نجد كثيرها لا يحتكم لقواعد الصدق أو لآليات الوصف المطابق للواقع، بل تتغيّا التغيير والثورة عليه موظفة الإيهام الوصفي **(the descriptive pallacy/l'illusion des criptive)** بتعبير "ج، أوستين".

ومعنى هذا أن الأثر الأدبي بقدر ما يحمل بداخله الأخبار والأقوال .. بقدر ما يتضمن جملة من الأفعال الإنجازية ذات الشحنة التداولية، التي تستهدف إثارة المتلقي وتغيير وضعه والتأثير في شخصيته ومعتقداته، بطريقة أو أخرى من قبيل "افعل هذا" و"تجاوز هذا"[10].

ولهذا ذهبت التداوليات التحليلية سواء مع "أوستين" في كتابه "نظرية أفعال الكلام" (1962)، أو "سيرل" في كتابه "أفعال اللغة" (1969)، إلى اعتبار الإنتاج الأدبي أفعالا لغوية تتعدى كونها ملفوظات ومفردات إلى أنها أفعال إنجازية تتمتع بالقوة الإنجازية ذات التأثير في المتلقي.

وفي خضم هذا المنطق موضعت نظرية الأفعال اللغوية في تصورها للجمل والأفعال ثلاثة مستويات للأداء الكلامي/الفعلي:

1. التلفظي/الكلامي **(le l'ocutoire)**
2. الإنجازي/التكلمي**(l'illocutoire)**
3. التأثيري بالقول/التكلمي**(le perlocutoire)**

فأما المستوى الأوّل (فعل التلفظ الكلامي) فهو الجمل المفيدة التي تتضمن عبارات تتميز بحسن الصياغة والتركيب، ذات محتوى قضوي/تتغيا الإبلاغ، من قبيل: "حسنا فعلت يا زيد"

أما المستوى الثاني (الفعل الإنجازي) فيعني المقصدية المتوخاة التي ينشدها المتكلم من فعل القول، من قبيل: الأمر والتحذير والوعد .. على شاكلة هذه الجملة: "لا تختبر صبري".

بينما المستوى الثالث: فعل التأثير: فالمقصود به القوة الإنجازية لفعل التأثير، أي الأثر الذي يتركه في المتلقي/المخاطَب، فيقوم باستجابة ما أو فعل ما، كما هو الشأن لـ: (الإرشاد، التوجيه، التلاعب ..).

وقد تشتمل الجملة نفسها على المستويات الثلاثة في الآن ذاته، وبذلك تكتمل القوة الإنجازية للفعل الكلامي، وخذ على سبيل المثال الجملة التالية: "لا تفتعل الفوضى داخل المدرج".

وواضح من الجملة أنها تحتوي على فعل لغوي في جملة مفيدة، تشتمل على المستويات (الصوتية والتركيبية والدلالية)، هو فعل يقتضي الإخبار مجسدا فعل القول، وبالموازاة وذلك يؤدي فعل الإنجاز المتمثل في القصد الذي ينطوي عليه الملفوظ، والذي يفيد تحذير الطالب من افتعال الفوضى، كما ينهض بفعل التأثير، من خلال الصدى الذي سيتركه المقول في الطالب فيردعه، ويجعله يستجيب لمطلب الأستاذ.

وفضلا عن هذه المستويات حدد "أوستين" الملفوظات في نمطين اثنين:

1. الملفوظات الوصفية التقريرية: التي تحتكم لقواعد الصدق والكذب.
2. الملفوظات الإنجازية: وتحتكم إلى:

-ينبغي أن يتضمن الفعل الكلامي إنجازا (تحذير، طلب، وعد ..) مبنيا للمعلوم.

-أن يلحق الفعل الكلامي لضمير المتكلم.

-أن يرتبط الفعل الكلامي بالراهن/الزمن الآني.

وزيادة على هذا اشترط "أوستين" أن تلتزم الأفعال الكلامية/الإنجازية بجملة من القواعد، حتى تؤدي غايتها التداولية كقوة إنجازية، يأتي في طليعتها:

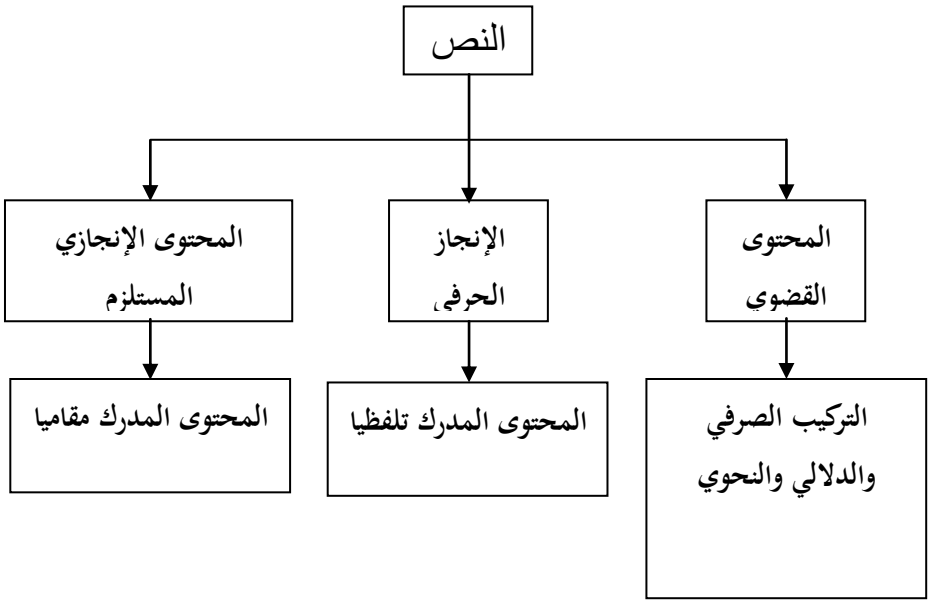
-أن يقترن الملفوظ بإجراء عرفي واضح ومقبول.

-أن يمتلك الطرف الفاعل في العملية الأفكار والمشاعر وقدرة استحضارها لحظة الإجراء، وبالمقابل يفترض أن تكون لدى المشاركين قابلية تقبل الطلب المقصود.

وفي ضوء هذه المعطيات ميّز "أوستين" أيضا في الملفوظات الإنجازية بين الجمل الإنجازية المضمرة، والجمل الإنجازية الصريحة.

وتجلي هذه المعطيات بشكل صريح أنّ "الحكم على الملفوظات لم يعد مرهونا بمعيار الصدق والكذب، كما هو الحال عند المناطقة والفلاسفة والبلاغيين، وإنما مداره حول الأثر الذي يحدثه فعل القول في المخاطب، فيكون فعل الإنجاز ناجحا إذا استجاب المخاطب، واقتنع بمقاصد المتكلم، كما قد يكون فاشلا حين يعجز المتكلم عن التأثير في المخاطب، ولا يقدر على دفعه نحو التصرف والفعل"[11]

وخلاصة القول في هذا المقام، أن الفعل اللغوي يتمفصل إلى ثلاثة أقسام، فعل القول، والفعل المتضمن في القول، والفعل الناتج عن القول، غير أن الفعل الثاني قد ينزاح عن المعنى المباشر الذي يدلل عليه إلى الإحالة على دلالة إنجازية أخرى بطريقة غير مباشرة، يسوقها سياق الملفوظ/الجملة، وبالمقابل الجملة الواحدة تتفرع إلى ثلاث مستويات على النحو التالي:



وعلى هذا الأساس يكون القول عند "أوستين" مرتبطا بالفعل، والمقال بالمقام، ويتمتع الفعل اللغوي بجملة من الخصائص هي:

-مطابقته للواقع والسياق.

-الإفصاح عن شعور نفسي ذاتي.

-امتلاك القدرة الإنجازية.

-خصوصية أسلوب الإنجاز.

-خصوصية القوة الإنجازية[12]

والأغراض الإنجازية للأفعال الكلامية متعددة يمكن حصرها في الآتي:

1. التقرير/الوصف: التعبير عن الواقع أو وصف حادث، مثل: "الجو ربيعي وجميل"
2. الطلب: يقتضي أن يصدر المتحدث/المرسل للخطاب طلبا إلى المتلقي/المرسل إليه للقيام بفعل ما، مثل: "ادخلوا حالا إلى القاعة".
3. الإفصاح: أن يعبّر المتكلم عن شعور نفسي ينتابه لمخاطَبه، مثل: "سئمت الجلوس هنا"، "أشتاق إلى الأيام الخوالي".
4. الوعد: أن يتوعد المتكلم المخاطب بإنجاز فعل ما في المستقبل، مثل: "أعدك بجولة سياحية في القارب".
5. التصريح: أن يعلن المتكلم للمخاطَب بأنه يصدر إنجاز فعل يحدث تغييرا على الواقع، مثل: "أعلن لكم عن بناء مكتبة قريبا".

وبهذا الشكل تتغيّا المقاربة التداولية آناء تعاملها مع النص رصد الأفعال اللغوية وترتيبها إلى مستوياتها (القضوية، الإنجازية الإخبارية، السياقية)، وبالموازاة وذلك تصنيف الجمل وفق مميزاتها ومحتواها (السياقية، المقامية، الوظيفية، التداولية، القصدية)، ونوعها (إنجازية صريحة، مضمرة..).

3- اللسانيات التداولية وآليات تلقي الخطاب:

إذا كانت التداولية في أجلى معانيها تعني البحث في العلاقة الكامنة بين الدوال اللسانية ومؤوليها، أو هي دراسة استعمال اللغة في الخطاب، أو بتعبير "جورج بول" التداولية تتدارس المعنى كما يسوقه المتكلم أو الناص/المبدع، ويتلقاه المتلقي/القارئ، وعطفا على ذلك تنهض بتحليل الحوارات التي تجري بين المتخاطبين أكثر مما تهتم بما تنطوي عليه الكلمات أو تتضمنه الجمل، وبالمختصر المفيد هي دراسة مقاصد المتكلم[13].

وإذا كان الخطاب في تحديده الدقيق يعني "كل مجموعة من الجمل يتم بها التواصل بين مستعملي اللغة"[14]، أو هو كل إنتاج لغوي ينهض بوظيفة تواصلية في إطار ظروف مقامية معينة، وهو بمفهوم بنفنيست "كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما"[15] والحال هذه يحل النص محل الجملة في الدراسة اللسانية، وينتقل التحليل من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص والسيميائيات، وهذا التعدد والتفرع أو بالأحرى الانفتاح الذي يجعل مفهوم الخطاب يتعالى على التحديد، هو الذي دفع "دومينيك مانقونو" **(D.Mengueneau)** إلى تقسيم الخطاب إلى:

1- الخطاب باعتباره كلام في ضوء لسانيات الجملة.
2- الخطاب باعتباره نص في ضوء لسانيات النص.
3- الخطاب باعتباره ملفوظ ينطوي على أبعاد سياقية في ضوء التداولية.

4- الخطاب باعتباره مشافهة ومحادثة.

وطبعا الخطاب في الحالين الثانية والثالثة هو الذي يتضمن شروط التحليل في نطاق لسانيات النص وتحليل الخطاب.

وإذا كان الأمر كذلك -على ما أشرنا سابقا- فإنّه من نافل القول أنّ تحليل الخطاب الذي تجاذبته البلاغة أول الأمر، ثم اللسانيات البنوية، والبنيوية النقدية، فالسيميائيات لاحقا، وظل يترنح بين الجانب الشكلاني والعلماتي والتركيبي والأسلوبي، قد أخذ في الحقل التداولي لتحليل الخطاب بعدا آخر، تخطى آليات البلاغة البنيوية الشكلية والنقدية، إلى السيميائيات التداولية ونظرية التواصل، فاتحا حقلا جديدا تحت عنوان الاتجاه التداولي في تحليل خطاب يضطلع بدراسة الخطاب وفق مستويات متنوعة تفيد من اللسانيات والسينمائيات ونظرية التواصل وتجاوز حدود الجملة إلى الإحاطة بنسق التواصل اللساني الشامل، الذي يتضمن النسق اللغوي في جملة معطياته الفكرية، فالتحليل التداولي لا يكتفي بالمعنى والعناصر التي تحدده في النص، بل يتغيّا الكشف عن قصدية المتكلم، عبر إحالة الملفوظ/الخطاب إلى السياق لتحري طبيعة العلاقة التي تصله بظروف السياق، بغية الإمساك بالقوانين التي تقف وراء برمجة دلالته.

وأرضية منطلق التحليل التداولي في هذا الشأن، أن الخطاب اللغوي بقدر ما هو نسق متشابك من العلاقات الصوتية والتركيبية والدلالية، هو في الوقت ذاته فعالية أداء وإنجاز متصلة بسياقات مقامية وكلامية، إنه ملفوظ لساني يحتكم إلى نظام خاص، واستعمال تداولي معين يرمي إلى مقصدية معينة، ويتوخى غاية محددة ضمن ظروف تواصل تحددها شروط وقوانين مشتركة بين المتحاورين (المتكلم والمخاطب/المتلقي).

وبالمقابل المعنى اللّغوي لا يتأتى من خلال اللّغة ذاتها وإنما بتعبير "ماليفنسكي": "وظيفة في السياق **(Fonction in context)** أي يتأتى من الاستعمال ويمكن حصر وظائفه في:[16]

-الوظيفة التداولية: عندما تأخذ اللغة شكل الحدث/الفعل.

-الوظيفة السحرية: استعمال اللغة للتحكم في المحيط.

-الوظيفة السردية: اللغة تسرد معلومات تاريخية.

ولأنّ التحليل التداولي يقارب النصّ الأدبي من خلال ربط المعنى بالوظيفة السياقية والأداء الإنجازي، اختزل "جورج بول" التحليل التداولي الذي تمتهنه اللسانيات التداولية في أربع مستويات أساسية هي:

1-التداولية تتدارس المقصدية: الدلالية المتوخاة من طرف المتكلم، أي تهتم بالدلالة التي يتغيّا المتكلم أو المبدع تبليغها ويقوم المتلقي/القارئ بتأويلها.

2-التداولية تتدارس المعنى السياقي: تقوم بتأويل وتحديد مقتضيات أسيقة الكلام الذي يجري بين الأفراد والأثر الذي يلعبه السياق في توجيه الكلام، كما تدرس الآلية التي تضبط ما يرغب في قوله المتكلمون احتكاما إلى انتماء وهوية المخاطبين والزمن والمكان، والظروف المحيطة بملابسات الكلام.

3-التداولية تدرس الاستدلال المصاحب للمتلقي: حيث تحاول الوقوف في هذا المقام على الطرائق التي يوظفها المتلقي/المستقبل للخطاب لإدراك الدلالة التي يتوخاها المتكلّم، بما في ذلك دراسة ما لا يقال ويمرّ من المتكلم للمتلقي في شكل إيماءات أو إشارات أو تضمين في القول أو شيء من هذا القبيل، مما يدخل في المعنى غير المرئي.

4-التداولية تدرس علاقة القول بالتباعد: والمقصود بالتباعد هو مسافة القرب أو البعد المادي أو المعنوي (الاجتماعي، المفاهيمي) الموجود بين المتكلم والمتلقي، والذي من خلاله يحدد الطرفان حجم الكلام الذي يفي بالغرض[17].

والفائدة التي ننتهي إليها بين هذا وذاك، أن التحليل التداولي يتدارس اللغة/الخطاب في ضوء تداولها من طرف مستعمليها، من خلال الكشف عن الدلالة أو المقصدية ككل التي يتوخاها طرفا التواصل (المتكلم/الناص، المتلقي/القارئ)، وكذا أساليبهما ومرامهما، وأنماط الأفعال التي يوظفونها، وكلّ ما يدخل في مسار صيرورة التواصل، أو له علاقة بها من قريب أو من بعيد. ومرد ذلك أنَ التداولية في واقع الأمر –بتعبير "فرستشيرن" **(je f. verschueres)**- لا تملك آليات إجرائية بعينها، "ولا موضوعات مترابطة، وهي تدرس اللغة من وجهة وظيفية عامة (التوظيف، الاستعمال، القصدية، السياق السوسيو ثقافي)، وهي بعد دلك تمثل نقطة التقاء مجالات العلوم ذات الصلة باللغة بوصفها وصلة بينها وبين لسانيات الثروة اللغوية"[18]، واللغة بشكل عام يتجاذبها اتجاهان أحدهما يتدارسها بنيويا ونسقيا، والآخر يتدارسها سياقيا في مضمار الاستعمال/التداول والتواصل المجتمعي.

4- تلقي النص/الخطاب في نظرية البلاغة العربية:

تطالعنا البلاغة العربية بتصورات نظرية وإجرائية للخطاب تضاهي النظرية البلاغية والتداولية المعاصرتين في الكثير من النقاط، ومن ذلك أن علماء اللغة العربية القدامى قسّموا الخطاب اللّغوي إلى قسمين اثنين: "لسانيات الجملة" و"لسانيات الخطاب" وهذا الأخير يتعامل مع مستوى ما بعد الجملة كموضوع له، وتتمفصل اشتغالاته إلى أربعة ميادين أساسية هي: البلاغة والنقد الأدبي، التفسير وأصول الفقه[19]، وهو التفسير الذي يحاكي ويواكب درس التداوليات وتحليل الخطاب في النظرية الغربية، خاصة أنّ علماء اللّغة العربية اهتموا أيّما اهتمام بالتّواصل اللّغوي وعناصره، من قبيل الاهتمام بالمتلقي/المستمع، والمتكلم، والجوانب التي تحيط بعملية التواصل وتؤثر في الإبلاغ، كما هو الشأن لمعيار الصدق والكذب، وقاعدة مطابقة النص/الملفوظ لمقتضى الحال والظاهر، أو مجاوزته له، ومن الذين تركوا بصماتهم في هذا الحيز: "الجرجاني" و"القرطاجني" و"السكاكي" و"الخفاجي" و"العسكري" و"الجاحظ"، ويشكل الخطاب القرآني والخطاب الشعري أرضية منطلقهم تنظيرا وإجراء، لصياغة آليات ووضع قواعد وأسس تضطلع بتفسير الخطاب وشروط إنتاجه.

4-1 نظرية البيان عند الجاحظ:

يعود قصب السبق إلى الجاحظ في نقل التصور النظري العربي للخطاب، من الاهتمام بالجوانب الخارجية المساهمة في توليد الخطاب إلى الاهتمام بعناصر الخطاب نفسه، وتدارسه باعتباره خطابا ينهض بدور الإبلاغ والإفهام، وبهذا الشكل نقل الجاحظ الشعرية العربية من شعرية الفحولة (ابن سلام الجمحي، الأصمعي) إلى شعرية البيان، التي وجهت البحث إلى الكشف عن الأدوات الفاعلة في الوظيفة البلاغية (التداولية) لاشتغال الخطاب، وخاصة المعايير التي تجعل من خطاب ما مستساغا لدى المتلقي، ومقبولا كونه يمتاز بالجودة وحسن الصياغة والتركيب، عوض الاكتفاء بالوظيفة الإبلاغية التي لا تضطلع بالجانب الجمالي، فيعتبر الجاحظ المعاني"مطروحة في الطريق، يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي و(المدني)، وإنّما الشأن في إقامة الوزن، وتخيّر اللفظ، وسهولة المخرج، وفي صحة الطبع، وجودة السبك، فإنما الشعرُ صناعةٌ وضربٌ من النسجِ وجنسٌ من التصوير"[20]، ويعني هذا أنّ وعي الوظيفة البلاغية حسب الجاحظ يعود في الأساس إلى مدى خبرة ومعرفة الناقد/المؤول وإلمامه بعناصر عملية الاتصال الأدبي (المؤلف، المتلقي، النص، المقام).

ومن العناصر التي أولاها الجاحظ الاهتمام البالغ في هذا المقام هو كيفية استعمال المعاني وتوظيفها في الخطاب نظير دورها في صيرورة التواصل وبشكل خاص الأثر الذي تتركه في المتلقي، يقول الجاحظ: "المعاني القائمة في صدور الناس، المتصورة في أذهانهم والمتغلغلة في نفوسهم .. مستورة خفية، ومحجوبة مكنونة .. لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليطه .. إلا بغيره. وإنّما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها، وأخبارهم عنها، واستعمالهم إياها. وهذه الخصال هي التي تقربها من الفهم، وتجليها للعقل، وتجعل الخفي منها ظاهرا، والغائب شاهدا .. يكون إظهارا للمعنى، وكلما .. كانت الدلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبين وأنور، كان أنفع وأنجع"[21]. ويعني هذا أن وضوح المعنى ييسر الفهم للمتلقي ويجعل الرسالة تصل إليه، وبالتالي تكون عملية التواصل تامة ولا غبار عليها.

أما البيان فيتخذ عند الجاحظ جانبا وظيفيا إجرائيا، وهو عنده "اسم جامع لكلّ شيء كشف لك قناع المعنى، وهناك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، أو يهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان .. لأن مدار الأمر والغاية التي يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع.."[22] ويتراءى من الشاهد أن البيان عند الجاحظ تتجاذبه ثلاثة مبادئ أساسية هي:

1.الوظيفةالإبلاغية/التعليمية:وتعني أن يتخذ الخطاب شكل الإبلاغ/الإخبار ليحقق وظيفة الإفهام، وتتميز هذه الوظيفة بالحياد.

2.الوظيفة التأثيرية:أن يعمل الخطاب على استقطاب المتلقي ووخز عواطفه بغية استمالته، وتتميز هذه الوظيفة بالاختلاف.

3.الوظيفةالحجاجية:توظيف عناصر الحجاج والإقناع ويأخذ الخطاب شكل الاحتجاج والاضطرار.

ويرجئ "الجاحظ" طبيعة العلاقة الواصلة بين عناصر "الفهم" و"الإفهام" و"المقام" في نظريته البيانية إلى مواضع المستقبلين/المستمعين، ومواضع حالات الاستقبال. يقول الجاحظ: "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات"[23]، ويشي القول بشكل صريح أن الجاحظ يقسّم نظريته إلى محورين أساسيين هما: التأثير والمقام، وهما الأرضية القاعدية لدرس التداوليات والبلاغة الجديدة وتحليل الخطاب المعاصرين.

2-4 شعرية البلاغة عند قدامة بن جعفر:

من أهم المسائل والقضايا الأدبية النقدية التي طرحها قدامة بن جعفر في كتابه "نقد الشعر" مسألة العلاقة العضوية بين البلاغة والشعرية، التي أضحت بموجبها الأولى رديفة للثانية، تلازمها ولا تفارقها وبها ومن خلالها تتغيّا تأويل الخطاب الشعري وتحيينه في إطار مكوناته الشعرية، وكيف تتفاعل ككل متجانس في صياغة النص الشعري. وحدد قدامة العناصر المبنينة للصناعة الشعرية في: الوزن، القافية، المقاطع، الغريب، اللغة، المعاني، المقاصد)، وأشار إلى كيف عني "الناس بوضع الكتب فيها .. عناية تامة، فاستقصوا أمر العروض والوزن، وأمر القوافي والمقاطع، وأمر الغريب والنحو، وتكلموا في المعاني الدال عليها الشعر، وما يريد بها الشاعر"[24]، وعمل قدامة على وصف المكونات ذاتها وصفا وظيفيا دقيقا، يسلط الضوء على كيفية تفاعلها في تركيب الصنيع الشعري، وهو يميز بين هذه القصيدة وتلك معللا جيد الشعر من رديئه، بناء على مقاربة تزكي النص الشعري أو تعيبه من خلال معيار جودة "الائتلاف بين اللفظ والمعنى" و"الوزن والقافية" أو العكس أي عدم الائتلاف، وهي الرؤية التي تنم عن مشروع يتغيّا صياغة نظرية بأدوات إجرائية واضحة المعالم.

3-4 نظرية الصحة والانسجام عند الخفاجي:

اضطلع الخفاجي وهو يتباحث "سرّ الفصاحة" في "سرّ الفصاحة" بدراسة البنية الصوتية في النص الشعري، معرجا على الأصوات ومخارج الحروف مبينا مجهورها ومهموسها وشديدها ورخوها، وكيف تتعاطى مع الفصاحة أو بالأحرى كيف تُنتج "الفصاحة"، وفي خضم ذلك لفت الخفاجي الانتباه إلى شيء غاية في الأهمية في النظرية التداولية المعاصرة، وهو أن الكلام عندما ينتظم انتظاما صحيحا، ويبنينه تركيبا منسجما يؤدي وظيفة نفعية، قوامها المواضعة والقصدية، وانخراط الأنا المتكلم في نص الكلام، ففي تقديره "الكلام يتعلق بالمعاني والفوائد بالمواضعة، لا لشيء من أحواله"[25].

وآناء توصيفه لشروط المعاني المفردة اقترح في الشرط الخامس أن يلازم الوصف الصحيح الغرض، لأنه شرط من شروط الصحة، "وهو أن يُمدَح الإنسان بما يليق به ولا ينفَر عنه .. وعلى هذا السبيل يجري الأمر في النسيب فيذكر فيه صدق الهوى والمحبة .. وكذا في كل الأغراض الشعرية من هجاء وفخر وعتاب ووصف .. حتى يكون كل شيء موضوعا في المكان الذي يليق به"[26]،

وفي الشرط الثامن يتطرق الخفاجي إلى المثالية وصحة التأليف، مطالبا بوضع الألفاظ موضعها، لأن قانون المواضعة يقتضي ذلك، ومنه ألا يوظف الشاعر في غرض المدح ألفاظا مستعارة من غرض الذم والعكس بالعكس، "بل يستعمل في جميع الأغراض الألفاظ اللائقة بذلك الغرض في موضع الجد ألفاظه، وفي موضع الهزل ألفاظه"[27]، وهنا إقرار صريح بضرورة أن تلازم المواضعات المفردات في الكلام/النص، وأن تنبثق من المناسبة التي إن أحالت على شيء فإنما تحيل على الزمن والمكان، مما يعني أن طرح الخفاجي ها هنا لا يختلف عن طروحات البلاغة الجديدة وبشكل خاص في شقها الإبلاغي التداولي[28].

4-4 الجرجاني وبلاغة الإعجاز ونحو الشعر:

مقحما الفكر اليوناني إلى جانب الفكر البلاغي العربي موضع "الجرجاني" مشروعا نظريا يرمي إلى تحديد بلاغة الخطاب في نطاق "الإعجاز"، الذي فتح المجال على رؤية تداولية تستهدف الوقوف على معايير وشروط توليد الخطاب وتأويله، خلص فيها إلى أن الكلام يرتبط أشد الارتباط بالجانب النفسي مما يجعله جملة معان تقتضي الضرورة بمعيته الاهتمام بحالة المخاطِب/المتكلم في النص الشعري، وكذا حالة المعنى من حيث الوضوح والغموض، وهكذا جاءت بلاغة الجرجاني بلاغة نصية، قوامها قاعدة "النظم" التي تنهض بفعل الموازنة بين النثر العادي والنثر الأدبي من زاوية، وبين طبقات ومراتب الأدبية أو الشعرية في النثر الأدبي ذاته من زاوية ثانية.

وربط الجرجاني النظم بالإعجاز القرآني لأنه في تقديره الإعجاز في "القرآن الكريم" يقوم على النظم، وحدده في تحديد موجز مفاده "تعليق الكلام بعضه في بعض، وجعل بعضه سبب من بعض"[29]، ووصله أيضا بمعاني النحو لأن النظم في نظره هو وضع الكلام حسب ما يقتضيه علم النحو معتبرا أن المفردة في اللغة العربية لا معنى لها ولا قيمة جمالية لها وهي منفردة، وتكتسب الدلالة والقيمة الأدبية في مضمار النسق الجملي، كما أنه لا يمكن أن نفاضل بين الألفاظ إلا في إطار الجمل والعبارات التي تضمها وتكون في صياغات متنوعة.

إن النظم عند الجرجاني هو أساس الشعرية أو باصطلاحه "معنى معنى" وهو لا يرتبط ببلاغة العبارة مثلما كان سائدا عند السابقين عليه، وإنما يرتبط ببلاغة السياق التي تنظر إلى الكلام في حيز النسق الذي يضمه وبشكل خاص علاقته بـ: التناسب والانسجام والمواءمة فضلا عن وجوب ارتباط الغرض بمقتضيات التواصل، وهي النقاط التي جعلت نظرية الجرجاني تنتقل من التعاطي مع النحو الكلاسيكي الذي قوامه الجملة مستقلة عما سواها إلى "قواعد التماسك النحوي، ومنها العطف والحذف والاستئناف وهي قواعد أشار إليها، ونبه عليها محدثون منهم رقية حسن وهاليداي، وفان ديك.."[30] بغية صياغة نظرية تضطلع بنحو الخطاب.

ولا يحتاج الأمر إلى كبير تمعن لنفهم أن نظرية صاحب كتاب "الأسرار" تحتكم إلى "الاستعمال اللغوي"، وما يُجلي ذلك على صورته الكاملة إقراره بأنّ "مدار أمر النظم على معاني النحو وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه، فاعلم أن الفروق والوجوه كثيرة ليس لها غاية تقف عندها (..) ثم اعلم إذن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها ومن حيث هي على الإطلاق ولكن تعرض

بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام، ثم بحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض"[31].

وفي إشارته للمعنى و"معنى المعنى" يتراءى جليا أن نظرية النظم في اشتغالها التداولي الذي يراهن على الاستعمال الكلامي والمقصدية السياقية، سلطت الضوء أيضا على الإيحاء والانزياح الدلالي وربطتهما بالمقام النظمي والصدى الذي يتركانه في مستقبل الخطاب، فالمعنى عند الجرجاني هو "المفهوم من ظاهر اللفظ والذي تصل إليه بغير واسطة، ومعنى المعنى أن نعقل من اللفظ معنى، ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر، فالمعاني الأولى هي التي تفهم من نفس الألفاظ والمعاني السوابق هي التي يومأ إليها بتلك المعاني"، وعلى هذا المنوال نظّر الجرجاني للوظيفة الأدبية تحت مظلة الفلسفة والأجواء النفسية مركزا جهوده على المقصدية التي يتوخاها المتكلم/الناصّ، مرفوقة بمقامها السياقي، ففي تصوره المعاني تكون مرتبة في الذهن، وفي الوقت الذي يقوم المتكلم بالحديث تنتظم الألفاظ تلقائيا، لأن العلم بمواضع المعاني في النفس، يترتب عنه علم بمواقع الألفاظ في حال النطق، ومن ثم فالمبدع/الناصّ لا يشغل باله في التفكير في المفردات بقدر ما يركز تفكيره في اختيار المعاني المتنوعة، لأن اللفظ ليس إلا وعاء يتشكل به المعنى.

ومن هنا بوسعنا القول إن الجرجاني موضع نظرية بلاغية تداولية مكتملة المعالم باعتبارها وصلت التواصل الخطابي بقصد المتكلم، والسياق وموقع المستقبل للخطاب في النص الشعري، والمعنى في علاقته بالتركيب، والمفردة في علاقتها بالجملة..

5-4 نظرية علم الأدب والبلاغة المقامية عند السكاكي:

ترى الكثير من الدراسات الجادة في اللسانيات والنقد أن نظرية "السكاكي" تعد تتمة لنظرية "الجرجاني" وفي نفس الوقت تقدم قراءة ناقدة لها، صدحت بما لم تصدح به الأولى مثلما هو الشأن لتجاوز السكاكي للذوق الذي اعتبره ينم عن إشكال منهجي ودعوته إلى الاحتكام إلى العقل، يقول السكاكي: "ليس من الواجب في صناعة، وإن كان المرجع في أصولها وتفاريعها إلى مجرد العقل أن يكون التخييل فيها كالناشئ عليها في استفادة الذوق منها، فكيف إذا كانت الصياغة مستندة إلى تحكمات وضعية واعتبارات إلفية، فلا على التخييل في صناعة علم المعاني، فيقلد صاحبها في بعض فتاواه إن فاته الذوق.."[32]، وقد حاول السكاكي في خضم هذه الرؤية التوفيق بين بلاغة الحجاج/الإقناع عند الجاحظ وبلاغة الإمتاع عند الخفاجي، معتبرا أن البلاغة مفتاح العلوم.

ولذلك عرج في دراسته على كل المستويات "الصوتية"، "التركيبية"، "القصدية"، "التداولية".

6-4 نظرية البلاغة النقدية عند القرطاجني:

في مقاربة (بلاغية) فريدة من نوعها استثمر "القرطاجني" في الموروث البلاغي العربي وفي الفكر الفلسفي اليوناني، وخاصة في الإرث الأرسطي مؤسسا لنظرية "علم البلاغة" في كتابه "منهاج البلغاء وسراج الأدباء" التي اعتبرها علما شاملا عكس اعتبارات البلاغيين العرب الأولى، التي كانت تتعامل مع علم البلاغة الجزئي (البيان، المعاني، البديع)، يقول في هذا الشأن: "وقد سلكت من التكلم في جميع ذلك مسلكا لم يسلكه أحد قبلي من أرباب هذه الصناعة لصعوبة مرامه وتوعر سبل

التوصل إليه، وهذا على أنه روح الصنعة وعمدة البلاغة .. فإني رأيت الناس لم يتكلموا إلا في بعض ظواهر ما اشتملت عليه تلك الصناعة، فتجاوزت أنا تلك الظواهر بعد التكلم في جمل مقنعة مما تعلق بها إلى التكلم في كثير من خفايا هذه الصنعة ودقائقها"[33]. وتتفرد نظرية القرطاجني من حيث اشتغالها على "البلاغة المعضودة بالأصول المنطقية والحكمية"، ومن حيث جنوحها إلى الشمولية، فهي تعنى بعلوم النقد مجتمعة، وكل ما يجب معرفته لإتقان صناعة الشعر وحذقه؛ أي إخضاع الخطاب الشعري للقواعد البلاغية برمتها بعد توسيعها وتقنينها، ففي تصوره "لو وجد الحكيم أرسطو في شعر اليونانيين ما يوجد في شعر العرب من كثرة الحكم والأمثال والاستدلالات واختلاف ضروب الإبداع في فنون الكلام لفظا ومعنى وتبحرهم في أصناف المعاني، وحسن تصرفهم في وضع الألفاظ بإزائها وفي إحكام مبانيها لزاد على ما وضع من قوانين الشعرية"[34].

لقد أراد القرطاجنّي أن يؤسس "لبلاغة نقدية" كلية وجامعة تضطلع بدراسة الخطاب الشعري ثقافيا واجتماعيا وتتدارس الأدوات التعبيرية الموظفة من قبل النّاص بغية تحقيق المقصدية؛ أي علاقة الأدوات بالمهمة والماهية ضمن "العلم الكلي" بتعبيره، الذي ينهض على قاعدة التناسب بما تشتمل عليه من مباحث لغوية/لسانية، فهو يرى أن "معرفة طرق التناسب في المسموعات والمفهومات لا يوصل إليها بشيء من علوم اللسان، إلا بالعلم الكلي في ذلك وهو علم البلاغة الذي تندرج تحت تفاصيل كلياته ضروب التناسب، والوضع"[35]، وفي معرض تنظيره للشعرية والنظم ومسائلهما المتشعبة، لا يخالج القارئ أدنى شك أن "القرطاجني" يموضع نظرية نقدية لا تشوبها شائبة لمفهوم الخطاب، تتدارس اللفظ والمعنى في إطار الجملة، وتتدارس قضايا النظم والأسلوب في حيّز النص، مسلطة الضوء على بناء النص ككل وعلى تماسكه وانسجامه واتساقه.

إن ماهية الإبداع تتحقق على مستوى ذات المبدع حسب "القرطاجني"، وهي مشروطة بجملة من الكفايات ينبغي أن تتمتع بها هذه الذات، من بينها التأثير في الملتقى من قبيل شحنه بقيمة ما، أو إقناعه بمسألة ما، أو حثه على تبني موقف معين، أو امتلاك ناصية اللغة كأداة .. إلخ.

وهي المعطيات التي إن دلت على شيء فإنّما تدل على توخي "القرطاجني" للبعد التداولي في تنظيراته للبلاغة النقدية، ويستوقفنا ذلك في تركيزه على أن تأخذ عملية التواصل سيرورتها الكاملة من خلال تحقيق شروط القصد والفائدة، والفهم، والتأثير، والمنفعة.

فعلى مستوى عنصر التفاهم ذهب إلى أنه "لما كان الكلام أولى الأشياء، بأن يجعل دليلا على المعاني التي احتاج الناس إلى تفاهمها"[36]، ومعناه أن يقود التواصل للتفاعل، وأن يحقق غايته الجوهرية المتمثلة في إبلاغ قصد المرسل/المخاطب إلى المرسل إليه/المتلقي وبذلك تتأتى المنفعة والقصدية والفهم.

أما في مستوى التأثير فيرى "القرطاجني" أنه "وجب أن يكون المتكلم يبتغي إمّا إفادة المخاطب أو الاستفادة منه .."[37]، وهذا عينه ما تنص عليه البلاغة الغربية الجديدة.

وفي حديثه عن المنفعة وعلاقتها بالشعرية يقول: "المعاني التي احتاج الناس إلى تفاهمها أي احتياجهم إلى تحصيل المنفعة"[38]؛ أي أن أسمى ما تصبوا إليه الشعرية هو تحقيق عنصر التواصل من خلال إثارة عناصر التأثير والتفاعل المجتمعيين في المتلقي.

وتنم هذه الحقائق أن النظرية البلاغية عند "حازم القرطاجني" يسمها بعد فلسفي عميق وسياج منطقي دقيق وتصور تداولي لا تشوبه شائبة، يجعلها ترقى إلى مستوى العلم اللساني.

خاتمة:

خلاصة القول أنه لدى لملمة وشائج الوصل بين النص/الخطاب والبلاغة والتلقي، للوقوف على موقع الخطاب بين بلاغة التلقي وتلقي البلاغة وحدود التماس بينهما، وكيف يمكن تحديد معالم كل مستوى على حدة ننتهي إلى النتائج الأساسية التالية:

أولا: إن التصور الرؤيوي للبلاغة، سواء كانت بلاغة عامة أو بلاغة نوعية تختص بمجال محد، ينبغي أن يموضع في أولى أولوياته أن كل خطاب يبرمج تلقيه وفق بلاغته الخاصة التي تمتح في الأساس من حنسه وبنائه وموضوعه، ويرتبط هذا التلقي البلاغي بمبدأ الاحتمال وليس بمبدأ الثابت أو النمطي.

ثانيا:تنماز المقاربة البلاغية للخطاب الأدبي عن باقي النظريات القرائية النصية، أنها تقارب الإبداع الأدبي في نطاق تلقيه، وبالضبط في حيز تأثيره في القارئ، حيث تسلط الضوء على هذا الحيز الذي يصل بين الإبداع والقارئ، مقتفية تجليات الأثر الجمالي والحجاجي الإقناعي الذي يسيّجه النص لاستقطاب متلقيه، وهنا تتقاطع بلاغة التلقي مع تلقي البلاغة، ذلك أن الاشكال الذي الذي يساور الإجراء البلاغي في مضمار الحيّز هو تداخل الجانب الجمالي الداخلي الذي يؤثثه النص مع الجانب الخارجي الذي يتقدم به القارئ، المتمثل في المسار التداولي بما ينطوي عليه من أبعاد ذوقية ومعرفية وإيديولوجية، وهو التداخل الذي لا يجيزه الكثير من منظري البلاغة، ويعترض عليه البعض، ويتحفظ عليه البعض الآخر. إذ منهم من يحصر البلاغة في الحجاج ويعتبرها بلاغة حجاجية تتدارس فقط ما هو تداولي إقناعي في الخطاب الأدبي، ومنهم يعتبرها بلاغة أسلوبية تنهض بدراسة الصورة البلاغية (الفنية والجمالية)، أشكالها وتمظهراتها في النص.

ثالثا: إن الحدود الفاصلة بين النطاق الحجاجي والنطاق التخيلي في التنظيرات البلاغية من ناحية، والبعد التواصلي الذي يسم الأعمال الأدبية من ناحية أخرى، لم يمنع الكثير من البلاغيين الجدد في مضمار البلاغة الجديدة من وصل البلاغة بالأدب أسلوبا وحجاجا، للعديد من الاعتبارات، يأتي طليعتها أن البلاغة كما تنطوي على الحجاجي والإبلاغيالإقناعي، تنطوي أيضا على الجيد والجمالي، وهي المكونات عينها الموجودة في الأدب.

رابعا: الرؤيا البلاغية النظرية في شكلها العام والخاص من زواية، وتفرد كل خطاب وكل جنس أدبي ببلاغة خاصة به من زاوية ثانية، يستوجب الاحتكام إلى بلاغة عامة كلية تنهض بتدارس الخطابات جميعا، ولكن تتعامل مع كل خطاب وفق خصوصيته، وبهذا الشكل لا تذوب القاعدة العامة للبلاغة الأدبية في نماذج الخطابات وأنماط النصوص الأدبية، ولا يذهب الجوهر البلاغي

سدا في الأشكال البلاغية التي تقترحها الخطابات التخيلية وأدوات المناهج النقدية التي يستعين بها النقاد؛ أي ينساق التحليل البلاغي وراء أنواع بلاغية تنتجها أجناس الأدب المتنوعة، لا علاقة لها بالمبادئ الأصلية للبلاغة.

خامسا: إذا كان الخطاب الأدبي قوامه ركيزتين أساسيتين تشتغلان بانتظام وتوازٍ لبعث جمالية وسحره وأدبيته، هما موضوع الأدب وصورته، فإنه مع ذلك لن يؤتى أكله الجمالي أو يترك أثرا في متلقيه، إلاّ إذا آزر الركيزتين السابقتين الرابط الذي يجمع بينهما، ألا وهو تجانس وتناسق أجزاء الصورة الأدبية مع المضمون، وكذا تطابق وتناسب فضاء النص الأدبي مع الغرض الذي يخوض فيه والتيمة التي يسوق لها والمتلقي الذي يتقصد استثارته والتأثير فيه، وهذه الأسس هي التي تجاذبت النقد والنقاد قديما وحديثا على مرّ التاريخ، وأسالت الحبر الكثير للمناهج والنظريات القرائية، وهي في واقع الأمر القاعدة الأرضية التي تأسس عليها الدرس البلاغي.

سادسا: بالرغم من أن البلاغة تعزف على الوتر العام والتطابق المشترك، المعبر عنه بالفاعلية الخطابية أو التمظهرات الأسلوبية التي تضفي الطابع الجمالي والأدبي على النص، بينما النص كجنس أدبي يعزف على الوتر الذاتي الفردي الخاص وعلى اعتبارات نمطية يعينها، (الرواية تحيل على التخييل، والخطابة تحيل على الحجاج، المقال يوظف الأدلة والشواهد ..)، مع ذلك الجنس الأدبي في جميع الحالات وسائر الأوقات، يستحيل أن ينهض على التفرد والذاتية بمفردهما، لأنه بحاجة ماسة إلى نقاط مشتركة ومواضع يتقاطع فيها مع متلقيه، من قبيل جملة المعايير والمسلمات السائدة والمشتركة، وإلا غلق المجال على نفسه، وصدّ الأبواب أمام تلقيه.

سابعا: التلقي الذي تتبعه البلاغة الجديدة يحتكم إلى الإجراءات التداولية والحجاجية، والطروحات اللسانية والسيميائية، وجملة من الروافد المعرفية، النفسية والاجتماعية والفلسفية والاستدلالية .. وبهذا المنطق لا يحصر البلاغة في مضمار المحددات الفنية الأسلوبية، التي تكتفي بمواضع التشخيص والتصوير، بل يتعدى ذلك إلى ربط البلاغة بالحياة الاجتماعية باعتبارها إجراءات تداولية وإقناعية وقيمية ومنطقية وعاطفية، تشتغل على التأثير في الجمهور المتلقي/القارئ، وتوجيه سلوكه، وتجلي الرؤيا اتجاه القضايا المجتمعية.

ثامنا: تؤثث النص الأدبي ثلاثة جوانب هي التشخيص أو التمثيل والدلالة والتداول، يقابلها على صعيد التلقي ثلاثة عناصر تتمثل في المخاطِب والبنية والمخاطَب، وبتفاعل الجانبين تتم عملية التواصل، ممّا يعني أن النص ينبغي أن يكون منفتحا على متلقيه كي يتسنى له إيصال مرامي الكاتب، ومرامي البنية، ومرامي التلقي، وهذه المحاور تجسد الأبعاد البلاغية للتواصل الخطابي.

إن التلقي الذي تستهدفه البلاغة العامة وجد ملاذه في اللسانيات التداولية فأضحت البلاغة الجديدة بلاغة تداولية، ترصد مسافة الاتصال الكامنة بين المتكلم والمتلقي وكيف يؤثر الأول في الثاني، وهكذا تبلورت في شكل نظرية مقصدية تداولية تضطلع بمسار التلقي والعلاقة الحوارية بين المتخاطبين (الكاتب والقارئ).

الإحالات :

[1]-بن عيسى حنفي، (1990)،محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.ص: 79.

[2]-نفس المرجع السابق، ص: 79.

[3]-بوحسن أحمد، (2004)،نظريةالأدب، "القراءة الفهم التأويل" نصوص مترجمة، دارالأمان للنشر،ط1،الرباط،المغرب، ص: 30.

[4]-نفس المرجع السابق، ص 31.

[5]-نفس المرجع السابق، ص 31.

[6]-Le Guem Michel, Metaphor et argumentation, in Largumantation: Lyon: presses universitaires de Lyon, 1965,p: 65.

[7]-أبوحيان التوحيدي، (1986)،المقابسات،دارالمدى. ص: 92

-مشب الهشام، (2015)،البلاغة و السرد و السلطة في الإمتاع و المؤانسة،دار كنوزالمعرفة للنشر و التوزيع،ط1،عمان،الأردن. ص: 13[8]

[9]-أبويعقوب يوسف السكاكي، (1987)،مفتاح العلوم،تح: زرزور،دار الكتب العلمية،ط2،بيروت،لبنان. ص: 16.

[10]- Cf-J-L Austin,Quand dire Dest faire, introduction, traduction et commentaire par Gille Lane, ed du seuil, paris, 1972, p: 114.

[11]-ختام جواد، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص:91.

[12]-أوستين جون، (2005)،نظرية أفعال الكلام،تر: عبدالقادر قنيني،أفريقيا الشرق،ط1،الدارالبيضاء،المغرب.ص25.

[13]- Georges yule «pragmatics», oxford university, press, New York, 1996, p: 03.

-المتوكل أحمد، (2001)،قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية ،بنية الخطاب من الجملة إلى النص،دار الأمان للنشر و التوزيع، الرباط،المغرب، ص: 18 [14]

[15]- Benveniste cf. Emile,problèmes de l'linguistiquegénéral 2Ed Gallimard, 1974, p:81.

-أحمدنخلةمحمد، (2003)،مدخل إلى علم لغة النص،تر: سعيدبحيري،مؤسسة المختار للنشر و التوزيع،ط1،القاهرة،مصر،ص: 25[16]

17-يولجورج، (2010)،التداولية،تر: قصي ا لعتابي،دارالأمان،ط1،الرباط،المغرب، ص: 20/19.[17]

18 -بلبع عيد، (2009)،التداولية؛البعد الثالث في سيميوطيقا موريسمن اللسانيات إلى النقد الأدبي والبلاغة، بلنسية للنشر و التوزيع، ط1،القاهرة،مصر،ص: 154[18].

[19]-الخطابي محمد، (1991)،لسانيات النص،مدخل إلى انسجام الخطاب،المركز الثقافي العربي،الدارالبيضاء،ط1،بيروت،لبنان، ص 95.

[20]-الجاحظ أبو عمرو بن بحر،الحيوان، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ج3، ص: 131-132.

[21]-أبوعمرو بن بحر الجاحظ، (1988)،البيان و التبيين،تقديم وشرح علي أبو ملحم، منشورات دارمكتبة الهلال، ط1، بيروت، لبنان.1/81-82.

[22]-نفس المرجع السابق، ص: 82/1.

[23]-ابن جعفر قدامة، (1989)،نقد الشعر: تح: كم المصطفى،مكتبة الخانجي،القاهرة،مصر. ص 15.

[24]-قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ص: 15.

[25]-ابن سنان الخفاجي، (1969)،سر الفصاحة،تح: عبد المتعال الصعيدي،مكتبة و مطبعة محمد علي صبيح و أولاده، مصر. ص: 43.

[26]-العمري محمد، (1999)،البلاغةالعربية أصولها و امتداداتها،أفريقياالشرق،المغرب،بيروت،لبنان.ص441.

[27]-الخفاجي، سر الفصاحة، ص: 164.

[28]-وبشكل خاص عند "وولسن" في رؤية للمناسبة (pertinence) وعلاقتها بانسجام واتساق الخطاب.

[29]-الجرجاني عبدالقاهر، (1998)،دلائل الإعجاز،تح: محمد رشد رضا،دار المعرفة للطباعة و النشر و التوزيع،ط2،بيروت،لبنان. ص: 66.

[30]-خليل إبراهيم، (2007)،في اللسانيات و نحوالنص،دارالمسيرة للتوزيع والنشر،ط1،عمان،الأردن. ص 236.

[31]-الجرجاني عبدالقاهر، دلائل الإعجاز، ص: 221.

[32]-أبو يعقوب السكاكي، (2000)،مفتاح العلوم،تح: عبدالحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون ،دارللكتب العلمية،ط1،بيروت،لبنان.ص: 169.

[33]-أبو الحسن حازم القرطاجني، (1986)،منهاج البلغاء و سراج الأدباء،تح: محمد الحبيبن الخوجة، دارالغرب الاسلامي ، ط3،بيروت،لبنان. ص: 53.

[34]-القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص: 16.

[35]-الوهيبي فاطمة، (2002)،نظرية المعنى، عند حازم القرطاجني، المركز الثقافي العربي،ط1،الدار البيضاء،المغرب، ص: 273.

[36]-القرطاجني، منهاج البغاء وسراج الأدباء، ص : 18.

[37]-نفس المرجع السابق، ص: 19.

[38] نفس المرجع السابق، ص: 20.

المراجع:

- أحمد نخلة محمد، (2003)، مدخل إلى علم لغة النص، تر: سعيد بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر.
- أوستين جون، (2005)، نظرية أفعال الكلام، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- أبو عمرو بن بحر الجاحظ، (1988)، البيان والتبيين، تقديم وشرح علي أبو ملحم، منشورات دار مكتبة الهلال، ط1، بيروت، لبنان.
- أبو يعقوبالسكاكي،(2000)، مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون، دار للكتب العلمية، ط1،بيروت، لبنان.
أبو يعقوب يوسفالسكاكي، (1987)، مفتاح العلوم، تح: زرزور، دار الكتب العلمية، ط2،بيروت، لبنان.
- أبو حيان التوحيدي، (1986)، المقابسات، دار المدى.
- أبو الحسن حازم القرطاجني،(1986)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الاسلامي، ط3، بيروت، لبنان.
- الوهيبي فاطمة، (2002)، نظرية المعنى، عند حازم القرطاجني، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- العمري محمد، (1999)، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، أفريقيا الشرق، المغرب، بيروت، لبنان.
- الجرجاني عبد القاهر، (1998)، دلائل الإعجاز، تح: محمد رشد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2،بيروت، لبنان.
- الخطابي محمد، (1991)، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، بيروت، لبنان.
- المتوكل أحمد، (2001)، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب.
- ابن سنان الخفاجي، (1969)، سر الفصاحة، تح:عبد المتعال الصعيدي، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده، مصر.
- بلبع عيد،(2009)، التداولية؛ البعد الثالث في سيميوطيقا موريس من اللسانيات إلى النقد الأدبي والبلاغة، بلنسية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر.
- بن جعفر قدامة، (1989)، نقد الشعر: تح: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.
- بن عيسى حنفي، (1990)، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- بوحسن أحمد،(2004)، نظرية الأدب، "القراءة الفهم التأويل" نصوص مترجمة، دار الأمان للنشر، ط1، الرباط، المغرب.
- يول جورج، (2010)، التداولية، تر: قصي العتابي، دار الأمان، ط1، الرباط، المغرب.
- مشبال هشام،(2015)، البلاغة والسرد والسلطة في الإمتاع والمؤانسة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن.
- ختام جواد، التداولية أصولها واتجاهاتها.
-خليلإبراهيم، (2007)،في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للتوزيع والنشر،ط1، عمان، الأردن.
- AustinCf-J-L, Quand dire Dest faire, introduction, traductionetcommentaire par Gille Lane, ed du seuil, paris, 1972.
- Benveniste cf. Emile, problèmes de l'linguistiquegénéral 2Ed Gallimard, 1974.
- Georges yule «pragmatics», oxford university, press, New York, 1996.
- Le Guem Michel, Metaphor et argumentation, in Largumantation: Lyon: presses universitaires de Lyon, 1965.

Review: Applied Linguistics **ISSN : 2588-1566** **Pages : 238-248**

Volume: 06 **Number: 02** **Year:2022**

Religious Discourse in American Political Speeches:

The Jeremiad in Abraham Lincoln's Gettysburg Address and Lyndon Johnson's We Shall Overcome Address

Dr.Lahlouh Amel*
Ali Lounici University- Blida (Algeria)
a.lahlouh@univ-blida2.dz

Received : 19/05/2022	accepted: 08/06/2022

Abstract:

This study aims at evaluating the impact of religious discourse in American political speeches. It contributes to the scholarship on American political and religious history by deriving from key theoretical works of Domke and Koe's *The God Strategy: How Religion Became a Political Weapon in America* developing an argument about the manner in which religious discourse might influence presidential rhetoric. Through examining speeches of Abraham Lincoln and Lyndon Johnson to illuminate the importance of the Jeremiad as a religious discourse , this article suggests that the intentional use of God in presidential rhetoric remains significant even today especially during times of crisis to invoke words of spiritual strength and refuge in God as encouragement to the nation.

Keywords:

Religious discourse, American jeremiad, Abraham Lincoln's *Gettysburg Address*, Lyndon Johnson's *We Shall Overcome Address*

Introduction :

An Analysis of most political speeches over time suggests that most Americans presidents embrace religious rhetoric in their speeches. Every time a US president makes a speech, it ends with "God Bless America"! Many do indeed view their country as both blessed by God and held responsible to a divine authority.

The study of religious discourse in political speeches has been inspired by a number of factors: the rhetorical responses to the terrorist attacks of September 11, 2001, the increasingly prominent role of religious rhetoric in the political campaigns, and the manifestly religious discourse of President George W. Bush have all conspired to reignite scholarly interest in the topic.

Indeed in their text "Agendas, Rhetoric, and Social Change: State of the Union Addresses from Eisenhower to Clinton," Donna Hoffman and Alison Howard say that their analysis revealed "a striking increase in religious references in the last two decades of our time series, beginning with Reagan. [1] This is important because it shows how the rhetorical execution of civil religion changes with each incoming president. Each president sets the tone and precedent for his successor to some degree.

In this study, the researcher attempts to provide answers to the following research questions:

*The corresponding author: Lahlouh Amel

1- Why do American presidents use religious discourse in their speeches?

2- To what extent was the jeremiad a manipulative strategy designed to accomplish rhetorical and political objectives during crisis times of the American Civil War and the Afro-Americans Civil Rights?

As for the research instrument used in this study, the researcher relied on the speeches of Abraham Lincoln and Lyndon Johnson . looking at how president Abraham Lincoln's *The Gettysburg Address* reflects the Civil War's meaning and its connection with God's purposes provided an eloquent contrast to the Puritan "model" of the jeremiad .

Lyndon Johnson's *We Shall Overcome Address* also used the jeremiad frames namely the lamentation of the present, the evocation of the past and the calling for renewal. By using these frames in combinations with the context of the addresses- Kennedy's assassination and civil rights movement- Johnson presents American perspective and hopes for their situation and future.

Methodologically, the researcher used Domke and Koe's critical book *The God Strategy: How Religion Became a Political Weapon in America* to maintain that references to God have intentional purposes within Presidential public address.[2] Yet in the article, the researcher thoroughly refer to discourse and rhetoric. As the terms 'discourse' and 'rhetoric' are often fairly loosely used, it is of a necessity to start by quickly clarifying some relevant theoretical points underpinning their meaning

1- Discourse and Rhetoric

The term discourse was given a more particular and precise meaning in the works of Michel Foucault who argued that our communication (spoken, written, visual) is mediated through the knowledge and power – or discourse -- of various social institutions (such as family, political systems, markets, religion) and individual capacity and ability to act.[3] Thus how we communicate and interpret events is shaped by the historical, political, economic 'discourse' we are living in at the time. In turn, this also mediates and limits our own understanding of the world and the 'truth' and 'knowledge' we seek.

Despite the complex nature of discourse as a concept, most approaches to the study of discourse share a set of common theoretical commitments and characteristics. *Firstly*: the notion that language and the use of language are not viewed as neutral instruments of communication. Language is formed in a social context, and social phenomena such as identities and relations are constructed by language. *Second*: the notion that one often seeks to reconstruct social identities through discourse analysis. Identities are flexible, and the formation of identities is done through and inside the discourse. Identities are only possible in placing them in opposition to something else, something they are not. *Third*: the analysis of discourse is often concerned with power relations. Discourses define what can be said, and by who, and can be viewed as a struggle for definitional power . Discourses thus define who is authorized to speak and to act with legitimacy: enabling certain individuals and groups while restricting others.[4]

The term "rhetoric" is also an important tool for the construction of discourse in political speeches. Aristotle defined rhetoric as "the faculty of observing in any given case the available means of persuasion". Proficiency in rhetoric is based on the extent to which one can organize the perceptions of the real world and experiences of those being persuaded, so that what is communicated appears to be self-evident and natural .

However, in the 20th century, the evolution of rhetorical studies has led to the concept of "new rhetoric" in contrast to the "old" one conceived in classical sense. This new rhetoric is an interdisciplinary field of study, and heavily based on the works of Kenneth Burke (*A Rhetoric of Motives*, 1950) and Chaïm Perelman (*Traité de l'argumentation – la nouvelle rhétorique* 1958) .The new rhetoric can be conceived even wider: as a type of instrumental discourse which responds to, reinforces, or alters the understandings of an audience or a social community.[5] Even Aristotle had origins of "new rhetoric" in his

thinking, although for him it was more of "dialectic", a theory concerning the logic of argumentation.[6]

Coe and Domke further the critical look at presidential discourse by specifically examining U.S. presidential religious language and patterns. In their book :*The God Strategy: How Religion Became a Political Weapon in America* , the authors, similar to Toolin , reference Bellah as a seminal scholar in the genre of religion and politics who discussed the extent to which Religion related sociologically with individuals by appealing to their perception of the world. The specific trend Coe and Domke attend to is the rise of Christian conservatives into the political domain as powerful voters moving from a marginal to an ascendant role. Positing Reagan as the clear spearhead of the trend toward new religious patterns in public address, Coe and Domke further hypothesize that George W. Bush elevated the trend again in 2005.[7]

Methodologically, Coe and Domke content analyzed the State of the Union and Inaugural addresses of Franklin Roosevelt through George W. Bush. The unit of analysis was the single word and coding involved seeking references to God, freedom/liberty, and the linking of God to freedom and liberty . The results revealed two noteworthy trends; first, "references to a higher power increased beginning with the Reagan presidency" and second, "the usage of freedom and liberty shows two distinct peak periods…first, Harry Truman, Dwight Eisenhower and John F. Kennedy…and the second, during the presidencies of Reagan and Bush" . As a concluding statement, Coe and Domke assert:

> "the contemporary ascendancy of religious conservatives in the United States political sphere all but guarantees that political leaders will make it a point to speak their language" . [8]

Domke and Coe's book, *The God Strategy: How Religion Became a Political Weapon in America*, maintains that references to God have intentional purposes within Presidential public address. Marking Reagan as the onset of religious and political connection in United States presidential rhetoric, Domke and Coe first acknowledge that modern political communication is "carefully scripted and rehearsed, with meticulous management of every detail" . [9]

Research on American presidential discourse in public messages about foreign or domestic crises has shown that presidents often shift the public's attention to religion and typically portray the United States as an exceptional nation by referring to the biblical story of the Jeremiad. The significance of the election sermons as Jeremiad that stresses the decline of a community.

2- The American Jeremiad

The American jeremiad gives shape and contour to the cultural myth and identity of America and, consistent with its early Puritan roots, establishes American values and ideals that are the basis of traditional and contemporary American life and community. Ritter and Harlow defined that originally "the jeremiad was a religious sermon in which the preacher took the role of a scolding prophet like Jeremiah, warning the people that their sins violated their covenant with God.".[10] The jeremiad was initially popular with Puritan preachers in colonial New England, and Sacvan Bercovitch argues that over time the jeremiad became an important expression of American identity. Eventually the jeremiad was transformed from an epideictic religious role to a legislative one, entering the nation's political discourse as a meaningful form .[11]

Infact the roots of American exceptionalism begin with the American jeremiad.

> The American jeremiad can be defined as is: A mode of public exhortation that originated in the European pulpit, was transformed in both form and content by the New England Puritans, persisted through the eighteenth

> century, and helped sustain a national dream through two hundred years of turbulence and change.[12]

During the 1630s, New England Puritans interpreted the judgment of the European jeremiad as indicative of God's irrevocable wrath, and therefore, the inevitable, certain, and soon coming destruction of Europe. They believed that judgment was upon Europe, and based upon their covenant relationship with God, God had given America to them as the "new promised land." These seventeenth century New England Puritans identified themselves as the "New Israel" and the "chosen people of God." Europe had forfeited its right to chosen-nation status, and many Puritans were fleeing to America to escape the upcoming and literal destruction of Europe. Upon their arrival, America was to be a "city set upon a hill." And when America strayed from the covenant, the American jeremiad was constructed to speak the judgment of God and call the people back to covenant with God.

The American jeremiad was a public ritual designed to join social criticism to spiritual renewal, intertwining practical spiritual guidance with advice on public affairs. The jeremiad was the "state-of the-covenant address, tendered at every public occasion (on days of fasting and prayer, humiliation and thanksgiving, at covenant renewal and artillery company ceremonies, and most elaborately and solemnly, at Election Day gatherings) observed by the Puritan colonist." [13]

The Puritan jeremiad reminded America of its divine mission as established by John Winthrop in 1630. Winthrop, in a sermon at sea aboard the *Arabella*, paraphrased Matthew 5:14 to crystallize New England's mission: "we must consider that we shall be as a city upon a hill. The eyes of all people are upon us." Given sacred history and a theocratic universe as the theatre for God's judgment, the Puritan migration to American was the "desacralization" of England and "the sacralization of the wilderness in America as a shelter and place for the Nonconformist Puritans." The Puritans believed that their pilgrimage to America fulfilled prophetic apocalyptic and eschatological visions:

> the Old and the New World were totally antagonistic and mutually exclusive entities. So, according to Puritan ideology of the migration to New England, the "discovery" of America was a great revelatory and prophetic event in the course of progress of the church upon the earth in which God's divine providence transformed the locus of the history of redemption and salvation from the corrupted Old World to the New World.[14]

Following this sense of divine mission, "the purpose of the jeremiads was to direct an imperiled people to God in order to fulfill their destiny, to guide them individually toward salvation, and collectively toward the American city of God."[15]

Unshakeable optimism is the essential characteristic of the American jeremiad. Any looming challenge is only a test of character and not a fatal error or structural flaw in the American system. Any crisis may be overcome by a return to the optimism of traditional American ideals rather than the identification of fundamental and structural flaws in American values. If there are concerns of subjugated groups over access to freedom, liberty, justice, citizenship, economic participation, equality, voting rights, and so on, it is a matter of unfulfilled values, that is, Americans not living up to their professed values, rather than fundamental and structural flaws in the nation.

Based in optimism rather than judgment, over a period of time, the American jeremiad provided a conceptual framework that defined and embraced acceptable dissent, or dissent that could gain a hearing in American culture. The result was that acceptable dissent functioned within the optimism of the American jeremiad and left fundamental and structural flaws in American values unchallenged.

3- Abraham Lincoln's Jeremiad on the Civil War

With the outbreak of the Civil War, many Northern thinkers and critics came to see the Union army as the instrument of God's holy vengeance— and purging justice— on the South, for the sin of slavery and rebellion. In 1864, looking back over three years of war and carnage, clergyman S. A. Hodgman explained the tragedy of the war by linking the suffering of God's chosen people with God's judgments:

> It was not because the Lord abhorred us as a people, but because of his great favor towards us, that he hath purged us, as gold is purified in a furnace. We have a great mission to perform, and there is a bright destiny before us, in the future; and it was necessary that we should receive a discipline to prepare us for both. . . . It is to be our destiny, to teach all tyrants and oppressors, that their days are numbered. We are to be a city set on a hill, whose light can not be hid.[16]

As in early New England, jeremiadic thinking—chosen people, covenanted with God, with an exceptional mission to fulfill, judged by God and found to be wanting— provided a meaningful guide for interpreting battlefield results. Victory proved God's favor. Defeat represented a sign of an everlasting sin in need of purgation. In their efforts to understand the reasons for the triumphs and terrible sufferings of the war, Southerners, too, drew on jeremiadic language. Preaching in 1862, Confederate supporter J. W. Tucker argued that "God is on our side— is with us in this conflict— because we have had reverses. 'Whom the Lord loveth he chasteneth, and scourgeth every son whom he receiveth.' . . . God sent our reverses for our good. They were necessary to humble our pride; to stop our foolish and absurd boasting, and to make us feel the importance of the conflict in which we are engaged." [17,]

During the Civil War Lincoln found beliefs about American union sharply challenged and at the same time gave them their most eloquent and powerful jeremiadic expression. In most of his speeches. Lincoln had always kept his questing and often skeptical spirituality closely guarded, but as the war ground relentlessly on, his beliefs and speeches took on not a sectarian but a deeply Old Testament tone. The cadence and words of his speeches accentuate his message: the Union, "the last best hope of earth," was fighting for the sacred cause of liberty.

In the best-known piece in all of American oratory Lincoln captured a particular vision of America's origin and future, and how these two were linked in the war he was then prosecuting. In considering what has been called "the American manifesto," we see that Lincoln speaks at once to who Americans *are* as a people and who *ought to be*. While volumes have been written on the Gettysburg Address, I confine myself to the role this speech has in the development of the American jeremiad tradition.[18]

Lincoln begins the Gettysburg Address by calling the audience's attention to the beginning—not of the Battle of Gettysburg or of the Civil War—but of America herself. In beginning with the words, *Four score and seven years ago*, Lincoln deliberately places his speech in the broader context of the American experiment. These remarks are not simply a eulogy for those soldiers who died on this battleground, appropriate as that would be. It is more. It is a comment on the nature of America. The opening lines serve not only to situate this speech in American history, but also to frame and interpret American history altogether. In saying that, "Four score and seven years ago our fathers brought forth on this continent, a new nation," Lincoln points to the adoption of the Declaration of Independence as the moment of birth, the moment of union for "the Union." There can be little doubt that Lincoln means to argue just this: the Declaration of Independence was *the* defining point of origin for the United States, and that moment gives the union its course in subsequent history. [19]

Though the Gettysburg Address was not the first time Lincoln broached the founding of the nation, the phrasing at the beginning of the Gettysburg Address has a sort of solemnity that is unmatched his other speeches. The cadence is different, the phrasing and subtle rhyming is beautiful. Unlike these other speeches, Lincoln begins by alluding to Scripture. According to William J. Wolf, a twentieth-century theologian, the phrase *four score and seven years ago* is "an inspired adaptation of Old Testament counting," particularly Psalm chapter 90.72 Imitating the form of counting used in Scripture seems to have elevated the significance of the subject of the speech to make it worthy of the moment. Lincoln matched the weight of the speech with the gravity of the hour.[20]

Again borrowing a phrase from the King James Bible, Lincoln uses the phrase *brought forth* to claim that America is something new. The Bible uses the expression on multiple occasions to describe a variety of different beginnings, including the creation of the earth, the deliverance of the Israelites from Egypt, and the birth of Christ Jesus. Genesis 1 asserts that "the earth *brought forth* grass and herb yielding seed after his kind" (1:12). Psalm 90 states that "before the mountains were *brought forth*, or ever thou hadst formed the earth and the world, even from everlasting to everlasting, thou art God" (90:2). Exodus states that it was "the strength of the hand of the Lord *brought* us *forth* out of Egypt" (13:16).83 Luke states that the virgin Mary "*brought forth* her firstborn son, and wrapped him in swaddling clothes, and laid him in a manger" (2:7). Job, in the midst of his suffering, asks the Lord, "Wherefore then hast thou *brought* me *forth* out of the womb?" (10:18).

In the second paragraph of the Gettysburg Address, a mere four sentences, Lincoln transitions from the past to the present, beginning with a short word denoting the immediate present—*now*. Like the many biblical stories of a person's trust or a people's faith being tested, the Civil War is a test, an immense test, claims Lincoln. The struggle between brother and brother is a trial by fire as to whether or not America, or any nation *conceived in liberty* and born to the idea of human equality, can survive. The nation was born. It *lives*. It can also die. The Civil War, according to Guelzo, was "a kind of pass/fail examination to determine once and for all whether the American Founding had indeed been misbegotten," and it was a terrible test. [21]

For Lincoln and his listeners, the most immediate and impressionable part of the test was the *great battlefield* on which they were standing. Even for those not in Gettysburg, Pennsylvania in early July, the calamities of the war could not be ignored. According to White, it was :

> …not a serene cemetery with rows of white crosses on manicured lawn Gettysburg on that day was still an unfinished burial site. Barely a third of the bodies had been buried. Confederate skeletons lay unburied beneath stones and vegetation dying with the onset of winter.(Lincoln, The Gettysburg Address", November 19,1863)

Even as Lincoln arrived by train the day before the ceremony, he saw "hundreds of coffins on the station platform." The cost of the test was high, and everyone who *met* at Gettysburg that day saw it. Hence Lincoln's reference to jeremiad conjoined lamentation over the present conditions at Gettysburg.

Lincoln alludes to Scripture in the Gettysburg Address to communicate his ideas with a biblical cadence but also, and most importantly, to infuse the speech with the deep theological content of Scripture. In a subtle way, Lincoln claims that the nation *lives* like the church. America is God's "almost chosen people," as he says in 1861, a clear reference to Paul's claim that the church is "a chosen generation, a royal priesthood, a holy nation, a peculiar people." The order of Lincoln's words is important. It is not that America is almost God's chosen people. Lincoln does not claim that the nation *is* the church … and then pull the statement back a little. Lincoln does not use the word "almost" to avoid blaspheming. The thought of idolatry probably never crossed his mind. Instead, the adjective "almost" modifies "chosen people." America is, like the church, *under God*. In

fact, she is *of God*, but she does not hold that spot of God's chosen people and does fight the church over that position. Rather, she works *under God* in a way similar to the church. In other words, Lincoln's analogy is a simile, not a metaphor. A proper translation of Lincoln's phrase is, America is God's *like* chosen people. She *lives* like the church lives—only with the continual rededication of her people to that *life giving* principle of human equality and only with the assistance of a benevolent God.

That the nation was *brought forth* by our founding *fathers* some *four score and seven years ago* means that the nation *lives*. Though it is not of heaven, it has lasted longer than the lifespan of human beings. Because its *conception* and *bringing forth* was a philosophical one, the nation's stipulations for membership function like the church's do. The people of God and the people of the Declaration belong to their respective communities in similar ways: any person of any ethnicity, gender, height, or weight can join, for attachment to the community depends on a sort of faith. Like the biblical stories of men and women being tested, the Civil War is a test to see if America would keep the faith in her Founding principles. Like Christ gave Himself for His people, the church, the men who died at Gettysburg gave their lives *that that nation might live*, and *from* that wellspring. Through using this jeremiadic frame i.e. calling for renewal , Lincoln encourages the people *increase* their *devotion* to the cause for which these men sacrificially died. At Gettysburg Lincoln asks the people to fight for *a new birth of freedom*, a sort of political salvation, so that the American regime would *not perish from the earth*. In the coming address-the Second Inaugural- Lincoln again asks America to *rededicate* herself to the principle of human equality, *that that nation might live*.

America's sense of exceptionalism was shaken by a racial issue , Abraham Lincoln had to meet the challenge of slavery , he insisted that the United States could no longer remain divided " if we cannot permit each man and woman to find their rightful place in a free society to which they are entitled by merit," and that the Americans , "cannot preserve a free society itself." We have stressed Lincoln's use of the jeremiad to define the Civil War as a moral issue, and to wield the nation's self professed Judeo-Christian ethic as a sword in its behalf, constituting something of a watershed in nineteen century American political history.

4- Lyndon Johnson's Jeremiad on Civil Rights:

When president Johnson came to office, his administration was under a tremendous amount of pressure. While the country was grieving a slain president, Johnson was uncertain of his own ability to do the job and civil rights loomed as a crucial problem for both the country and his own political future. And so in this uncertain time, Johnson turned to myth as a means for selling the country on the need for legislation. Through a close reading of the speeches, contextualized by the lamentation following Kennedy's assassination, I argue that Johnson's jeremiad operates, in part, as a rhetorically skillful response to the post-Kennedy's crisis of national identity. I further argue that Johnson both acknowledges and appropriates the crisis, offering Americans a "way home" to mythic America and explain the unification of the American populace in a time of strife .

Johnson began his religious campaign for civil rights with his first national address, given to a joint session of Congress on the night of November 27, 1963. The very occasion of the speech was tinged with religious symbolism because it shared certain aspects in common with funeral ceremonies. We have to recall that this address was taking place just four days after the assassination of Kennedy. The country had not yet finished mourning. As such, the public would obviously expect Johnson to praise Kennedy's life and accomplishments and, indeed, Johnson did open his speech with a deep jeremiadic framework; with a eulogy of sorts for the fallen president: "The greatest leader of our time has been struck down by the foulest deed of our time." [22]

Johnson actually gave another national address on November 28, the day after his appearance before Congress. It was Thanksgiving Day. Some of the religious content of this speech certainly fell into the standard ceremonial type language we would expect to find in early Puritan jeremiads. Yet Johnson also made another eloquent statement about the need for racial progress. In the middle of the speech, Johnson remarked:

> In each administration the greatest burden that the President had to bear had been the burden of his own countrymen's unthinking and unreasoning hate and division. So, in these days, the fate of this office is the fate of us all. I would ask all Americans on this day of prayer and reverence to think on these things.

Johnson had thus made a strong religious argument about the need for equality ("God made all of us, not some of us, in His image") and he had announced it as the "work that I most want us to do." He had done these things on a day, as he called it, "of prayer and reverence." He asked that the country "pray for His divine wisdom" about how best to eradicate prejudice. The last paragraph of this speech might as well have come from a minister.

When combined with his speech from a day earlier, Johnson's religious rhetorical campaign for civil rights was now well underway. In addition to the theme of martyrdom for race , Johnson's language would feature several recurring religious arguments for civil rights that bear individual discussions.

Johnson began his "***We Shall Overcome Address*"** by asserting that he spoke for "the destiny of democracy" .(Johnson, March 15th,1965) Indeed, the current crisis was critical, he claimed, because it constituted a "turning point in man's unending search for freedom" and "equal rights" . It was an episode in the story of the American Promise, Johnson reasoned, which was a guarantee of freedom and equality—and the potential to be "the greatest nation on Earth" . Johnson suggested that denying equal rights to African Americans, exemplified by the violence in Selma, represented a threat to "the values and the purposes and the meaning of (the) beloved nation" . He claimed that to keep African Americans from enjoying the freedom and equality assured by the Declaration of Independence and the battle cries of the Revolution would be to break our nation's promise and neglect our potential to "fail as a people and as a nation" . Of course, none of the dictums quoted by the president ("All men are created equal"; "Government by consent of the governed"; "Give me liberty or give me death") constituted a direct promise to African Americans regarding political freedom or equality. Yet Johnson interpreted them to have an expansive meaning that applied to the present problem. And since the story of the forward march of freedom and equality is perhaps the United States' "master narrative," his proposed political reform is made to seem a natural progression in American history. In short, he seized the rhetoric of democratic freedom and equality—transforming the meaning of the two principles in the process—to help guarantee equal voting rights to African Americans. [23]

The themes of promise and urgency established in the beginning of Johnson's speech were central to the message's overall rhetorical power, as they transformed the political problem of voter discrimination into something even grander: a threat to America itself. And the effort to solve that problem took on a grand, almost religious imperative—as described by the president—since it implicated America's destiny, faith, and mission. He suggested the United States represented a chosen nation, "the first . . . in the history of the world to be founded with a purpose" . Invoking a passage from the Bible, Luke 9:25, he claimed the nation would lose its very soul if it failed to achieve its purpose of upholding

the democratic model of government, its promise to ensure freedom and equality. President Johnson took on the role of prophet in his speech, recalling the nation to its original task. As the gift of the prophet is vision, he suggested that by taking a penetrating look at current events to see their underlying meaning, one could truly understand what was at stake: the heart and soul of the nation.

By filling his narrative of the American Promise with a religious dimension, Johnson tapped into the cultural tradition of civil religion. His message articulated three key myths in American civil religion: that the United States has a covenant that makes its citizens a chosen people, that it has a special purpose, and that its founding was a consecrated act that defined the meaning of the nation. In doing so, the president encouraged his audience to experience current events as part of a transcendent reality. As the nation's prophet, he called to mind its purpose, pointed out its sins and the wages of sin, and identified the path to redemption.

To a great extent, Johnson's speech is persuasive to the extent it invested events with deep meaning for its listeners. His story of the American Promise aimed to help his audience make sense of a disturbing crisis in a particular way, to see it as part of a larger context of events. By emphasizing the idea of a promise, he provided a logic that framed his listeners' decision making: they should act to keep their promise. His story reinforced the values to which the nation must recommit itself through action. It reaffirmed America's national identity and identified citizens with their government.

When listeners found Johnson's speech compelling, it was likely because he induced them to guarantee voting rights in order to honor their status as a chosen people and to live out the nation's sacred purpose. He effectively appealed to their patriotic duty, infused with a religious imperative. Moreover, for those listeners who felt shame following Bloody Sunday, Johnson provided a way to purge their guilt. The violence in Selma was horrific, but the president suggested it may serve a significant purpose, since it has "summoned into convocation a convocation all the majesty of this great government." The violence in Selma can be made meaningful, he implied, by enacting voting rights legislation.

Regardless, such a lengthy thought places a jeremiad frame around all of the content in the speech, whether intentionally or not. Again, what is important to note is that Johnson was issuing a warning. He depicts a God who will judge America. "God is not mocked." "We reap as we sow" Johnson "trembles" for the nation. The implication is that the passage of the civil rights bill was crucial if the country hoped to avoid a terrible fate.

Pauley writes that " in this civil religious view of the world, Lyndon Johnson plays the role of the nation's prophet/priest" and calls Americans to action.[24] Johnson used civil religion to appeal to distinctly American ideals such as justice, liberty, and union, not any specific religion in particular. His brand of civil religion can be called traditional—he uses it in an attempt to bring the populace together, not to advance any particular denominational belief. Johnson "kept the line between church and state reasonably clear, if not the line between religion and politics". (Ibid) He both enacted and understood the traits of civil religion, and, based on this small sample, applied them traditionally. He maintains the transcendent unifying ideals of civil religion by being nondenominationally devout, even given his location at a synagogue.

Conclusion:

The jeremiad as a religious discourse thus provided the basic structure of both Lincoln and Johnson's speeches to overcome challenging moments in the history of the United States. Lincoln marks an important moment in the history of the American

jeremiad. His speech *The Gettysburg Address*, the most reverent, yet quick, address ,Abraham Lincoln not only honorably bestows a Farewell to the soldiers who gave their lives for the livelihood of their country, but through his rhetorical usage of the jeremiad, Lincoln sends a central message of unity for the nation in the midst of a war. It shows Lincoln's growing providentialism and calls America to account for the suffering for the slaves and what slavery brought in a civil war that was but one measure of an angry God , demanding that America as a chosen nation, must confess its sins and pay for them. Only then might America have peace with itself and realize its promise.

Developed in terms of America's obligation to remain faithful to liberty, justice, and union. Lyndon Johnson eclipsed the memory of Kennedy's inauguration with a speech that reached far back into the American experience. It drew on America's oldest rhetorical form to unite national values with LBJ's national policies. His addresses can be read as secular jeremiad that provided a moral justification for his Great Society domestic policies. In like manner, Lincoln's addresses followed the pattern of the jeremiad in which union required that Americans achieve a sense of national community and urged Americans to rely on old principles of democracy and union.

The above analysis gives us a concise overview of the trajectory of key meanings across decades of presidential discourse. Religious discourse nonetheless holds a powerful place in the nature of political discourse. Such a tradition has been used in political speech from the inception of the United States as an independent nation. It is almost impossible to overstate "the power and seduction of this type of discourse in American political culture that has been used as a justification for the great goods and ills .

Footnotes :

[1] Hoffman, Donna R., and Alison D. Howard. "Agendas, Rhetoric, and Social Change: State of the Union Addresses from Eisenhower to Clinton." 2003 Annual Meeting of the Midwest Political Science Association. Palmer House Hilton, Chicago. 03-06 Apr. 2003.

[2] Domke, D., Coe, K.. 2010. *The God strategy.* New York: Oxford University Press.

[3] Foucault, 1979,pp74,97

[4] Milliken, Jennifer (1995). "The Study of Discourse in International Relations: A Critique of Research and Methods" *European Journal of International Relations* 1999: 225-254.p,229.

[5] Burke, Kenneth (1969): *A Rhetoric of Motives*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles,pp.40–42.

[6] Gill, Ann M. – Whedbee, Karen (1997): *Rhetoric*. In van Dijk, Teun A. (ed.): Discourse as Structure and Process ,p.157

[7] Toolin, C., (1983). American civil religion from 1789 to 1981: A content analysis of Presidential Inaugural Addresses. *Review of Religious Research*, *25*(1), 39-48.

[8] Domke, D., Coe, K.. 2010. *The God strategy.* New York: Oxford University Press.p,318.

[9] Ibid.

[10] Rohler and R. Cook.(2008). *Great speeches for criticism and analysis fourth edition.* Greenwood,IN: Alistair Press,p77.

[11] Bercovitch, S. (1978). *The American jeremiad*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

[12] Ibid,p74.

[13] Ibid,p 24

[14] Ibid,p78

[15] Ibid ,p79

[16] S. A. Hodgman, *Th e Great Republic Judged, but Not Destroyed*, 2d ed. (New York, 1865).

[17] J. W. Tucker, "God's Providence in War" (1862). In *"God Ordained this War":Sermons on the Sectional Crisis, 1830– 1865*, ed. David B. Chesebrough (Columbia: University of South Carolina Press, 1991), 229, 233– 234

[18] Beasley, Vanessa B. "The Rhetoric of Ideological Consensus in the United States:American Principles and American Pose in Presidential Inaugurals." Communication Monographs 68.2 (June 2001): 169-183.p,169.

[19] Ibid,p170.

[20] Ibid.
[21] Guelzo, Allen *C.*(1999). *Abraham Lincoln: Redeemer President,* p 56.
[22] Johnson, Lyndon B. (1963). "Address Before a Joint Session of the Congress." November 27. http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=25988&st=&st1=#axzz1QftZt1Rz {accessed June 29, 2011}
[23] Eric Foner, *The Story of American Freedom* (New York: W.W. Norton, 1998), xvi.
[24] R.P. Hart and J.L. Pauley, *The Political Pulpit,* p.47.

Bibliography:

-Beasley, Vanessa B.(2001). "The Rhetoric of Ideological Consensus in the United States:American Principles and American Pose in Presidential Inaugurals." Communication Monographs 68.2 (June 2001):

- Bercovitch, S. (1978). *The American jeremiad*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bryman, Allan (2003). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.p,327.
- S. A. Hodgman,.(1865). *Th e Great Republic Judged, but Not Destroyed*, 2d ed. New York.

-Domke, D., Coe, K.. (2010). *The God strategy*. New York: Oxford University Press.p,318.

- Hoffman, Donna R., and Alison D. Howard.(2009). "Agendas, Rhetoric, and Social Change: State of the Union Addresses from Eisenhower to Clinton." 2003 Annual Meeting of the Midwest Political Science Association. Palmer House Hilton, Chicago. 03-06 Apr.

- Lyndon B. Johnson, President Johnson's Voting Rights Address, March 15, 1965, WHCA 269/70, Audio Collection, Lyndon B. Johnson Presidential Library.

- Lincoln, The Gettysburg Address", November 19,1863, in R.Heffner and A .Heffner *A Documentary History of the United States*, New York, Signet,2009.

-Milliken, Jennifer (1995). "The Study of Discourse in International Relations: A Critique of Research and Methods" *European Journal of International Relations* 1999: 225-254.p,229.

- Ritter, K.W. (1980). *American politic rhetoric and the jeremiad tradition*: *Presidential nomination acceptance addresses*, 1960-1976. *Central States Speech Journal.*
- Rohler and R. Cook.(2008). *Great speeches for criticism and analysis fourth edition.* Greenwood,IN: Alistair Press.

Toolin, C., (1983). American civil religion from 1789 to 1981: A content analysis of Presidential Inaugural Addresses. *Review of Religious Research*.

- Whedbee, Karen (1997): *Rhetoric*. In van Dijk, Teun A. (ed.): Discourse as Structure and Process.
- *Complete Works of Abraham Lincoln: Speeches, Letters, and State Papers*, edited by John G. Nicolay and John Hay, 1905. Quoted in William J. Johnson, *Abraham Lincoln the Christian*, 1913, reprinted by Mott Media, 1976.

محاولات حوسبة العروض ورقمنة الشعر العربي

عرض وتقييم

Attempts to computerize prosody and digitize Arabic poetry display and evaluation

أحمد سعدون*
جامعة الجزائر-02 أبو القاسم سعد الله(الجزائر
s3dnhmd@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/10/15	تاريخ القبول:2022/03/25

الملخص:

إن علم العروض أكثر علوم العربية انضباطا وانتظاما في قواعده التأصيلية وقوانينه الإجرائية ومعاييره العلمية، وهذه الدقة تؤهله ليكون موضوعا للدراسات اللسانية الحاسوبية في إطار مشروع مستقبلي بغرض حوسبته بناء على رقمنة الشعر العربي.

وإضافة إلى انضباط العروض وانتظام قواعده فالنص الشعري محكوم بضوابط إيقاعية على المستوى الصوتي بشكل مستقل عن الدلالة والمعنى مما يمكنه من تجاوز إشكالية التعرف الحاسوبي على المعاني وترجمتها رقميا.

وبناء على التصور الرياضي الشامل للنظام العروضي، فإن رقمنة الشعر العربي وحوسبة علم العروض يعتبران - في ظل التطور التكنولوجي والمعلوماتي، وتوفر الوسائل الرقمية – طلبا ملحا، ومشروعا استعجاليا وجب الشروع في تحضيره والتأسيس له.

فكيف تم الاستفادة من اللسانيات الحاسوبية والتطور التكنولوجي في محاولات حوسبة علم العروض، وماهي الإجراءات العلمية والمنهجية التي تم اتخاذها للوصول إلى تصميم برنامج متخصص في قراءة الشعر رقميا وتحليله عروضيا بشكل آلي بغية الوصول إلى وزنه وجوازاته وقافيته دون تدخل العنصر البشري في العملية، وماهي العقبات المنتظر مواجهتها في هذا المسار، وماهي التوصيات والمحاذير المفروض معرفتها لاستكمال المشروع بشكل ناجح.

الكلمات المفتاحية:

حوسبة – العروض –رقمنة – الشعر – اللسانيات الحاسوبية

Abstract :

Prosody is the most disciplined and regular science of Arabic in its original rules, procedural laws and scientific standards.

In addition to the discipline of performances and the regularity of its rules, the poetic text is governed by rhythmic controls at the audio level, independent of the significance and meaning, which enables it to bypass the problem of computer recognition of meanings and their digital translation.

Based on the comprehensive mathematical conception of the symmetrical system, the digitization of Arabic poetry and the computerization of prosody are considered - in light of the technological and information development, and the availability of digital means An urgent request and an urgent project that must be prepared and established.

How has computational linguistics and technological development been used in attempts to computerize prosody, and what are the scientific and methodological

*المؤلف المرسل : أحمد سعدون

procedures that have been taken to reach the design of a program specialized in digitally reading poetry and analyzing it automatically in order to reach its weight, changes and rhyme without the intervention of the human element in the process, and what are the expected obstacles What are the recommendations and caveats that should be known to complete the project successfully?

Keywords:
computerization - Prosody – digitization – poetry - computational linguistics.

مقدمة:

إن التطور التكنولوجي الذي لا يتوقف بل تزداد سرعته يوما بعد يوم يضاعف التحدي أمام الأكاديميين في هذه الأمة لإيجاد وسائل تواكب ظاهرة التسريع التي وسمت هذا العصر واللسانيات الحاسوبية وسيلة مهمة جدا في الاستجابة الحضارية لمستجدات وما تزال بحاجة إلى جهود كبيرة لتنميتها وتوظيفها في خدمة العربية وأهلها وعلومها

واختراع الحاسوب غير وجه العالم، ولا تزال عمليات تطويره تتقدم تزداد ونفاجأ من حين لآخر بإدخال الحاسوب لمجالات لم نكن نتخيل أنه يمكن أن يستعمل فيها

فقد قال أحد الباحثين منذ أكثر من أربعين سنة " :أتوقع أن يتمكن الحاسب الآلي (الكمبيوتر) من تمييز الشعر الصحيح من المكسور"[1]. وها هو العالم اليوم يعرف ثورة معلوماتية متطورة بشكل متسارع ومتجددة يوما بعد يوم، نتج عنها تطور شبكات الاتصال والتواصل، والأجهزة المرتبطة بها من حواسيب وهواتف ذكية وأجهزة لوحية، وقد أصبح لها دور أساسي في مختلف مجالات الحياة العلمية وميادينها الثقافية والتعليمية، بما في ذلك مجال اللغويات والدراسات اللسانية وما يتعلق بها ويتفرع عنها.

وبالنسبة للغتنا العربية فقد انتقل الأمر: "إلى ضرورة الاشتغال بتكييف هذه اللغة بأنظمتها كافة لتتوائم والدخول إلى عصر الرقمنة التي باتت تطبع حياتنا اليومية".[2]

وفي هذا الإطار باشرت المؤسسات المعنية كالمجامع اللغوية ومراكز البحث التعاون مع المختصين في المعلوماتية ومبرمجي الحواسيب لإنجاز مشاريع في مجال حوسبة اللغة العربية أشهرها الحاسوب العائلي العربي -صخر- بنظام تشغيل ياباني، والحاسوب المسمى عرب كلير بنظام تشغيل أمريكي، وأهمها مشروع الباحث الجزائري (بشير حليمي) في تصميم نظام تشغيل عربي (Arabic-Dos) في مقابل Ms – Dos وسمحت بالتداخل بينها وإدخال اللغة العربية إلى الحواسيب العالمية.[3]

1- اللسانيات الحاسوبية :

هو فرع من علم اللسانيات يبحث في الطرق والوسائل ويضع القواعد التي تساعد في جعل الآلة قادرة على معالجة اللغات البشرية بجميع مستوياتها حتى الوصول إلى نظام حاسوبي يضاهي القدرة البشرية في معالجة اللغة.وذلك تبعا لارتباطه بعلم اللسانيات وماهية المجالات التي تشكل محور الدرس والبحث فيه.

واللسانيات الحاسوبية لها جانبان تدرس من خلالهما الجانب النظري والجانب العملي، "فالجانب النظري يهتم بتوصيف هذا الفرع من اللسانيات ووضع نظريات وقواعد تساهم في تحقيق غاياته التي وجد من أجلها، أما الجانب العملي فيطبق هذه النظريات والقواعد على اللغة ويربطها بالحاسب ويُظهر مدى اطرادها وانضباطها ويساهم أيضاً في اكتشاف ثغراتها من أجل تطويرها وتعديلها من أجل الوصول لأفضل النتائج[4] "

2- حوسبة علوم اللغة العربية:

تتميز اللغة العربية بحركيتها التوالدية بفضل نظامها الاشتقاقي، فيمكن بمفهوم الاقتصاد اللغوي إنتاج عدد هائل من المشتقات من عدد محدود من الجذور اللغوية ؛ هذه الميزة تدعم قوة اللغة العربية في ولوجها عالم الحوسبة التي غدت اليوم ضرورة ملّحة لدرء الكثير من المزالق اللغوية عنها من جهة ، وفتح آفاق كثيرة تعدّ اليوم عوائق في الدراسات اللغوية وغيرها كالترجمة وصناعة المعاجم ، وصناعة المصطلح[5]

وتُعد المعالجة الآلية للغة مجالا معرفيا تجاوز حدود الذكاء الفطري للإنسان، ليراود فضاء الذكاء الاصطناعي، حيث تصل الكفاءة العلمية إلى ذروة سنامها، وبذلك تهيأ للغة أفقا إجرائيا ينأى بها عن المعالجة المجردة التي تسترشد بالكفاءة العلمية للدارس لتمتاح من الوضع التقني المتجدد الذي أفرز ها الزمن التكنولوجي، الذي استجابت النظرية اللسانية لإغراءاته، في مسعاها لدخول عوالم التقنية ومراودة فضاء الذكاء الاصطناعي، المعتمد في اللغات الطبيعية والاستفادة من الإمكانات التي يتيحها الحاسب الآلي، وتجاوز تلك النظرة التقليدية التي تحصر أسباب استخدامه في سرعتها لفائقة.[6]

بما أن اللغة هي مجموعة أنظمة في مختلف مستوياتها من نظام صوتي وآخر صرفي اشتقاقي وثالث معجمي وغيره نحوي تركيبي، إضافة إلى نظام العلامات الإعرابية وغيرها، فإن حوسبة اللغة العربية يمر أساسا عبر حوسبة هذه الأنظمة باعتبارها الأكثر ملاءمة للغرض، لأن البرمجة نظام آلي يسمح بحوسبة النظام اللغوي

ولهذا تنوعت المجالات اللغوية التي تم توظيف الحاسوب في دراساتها منها :

-الإحصاء اللغوي ويمكن أن يكون للجذور اللغوية والأسماء والأفعال والمشتقات وغير ذلك.

-التحليل الصرفي الآلي: إن هذه المهمة تفيد جدا الباحثين والدارسين في القرآن والمعاجم والكتب اللغوية وذلك في عمليات الإحصاء للجذور ومشتقاتها واستخلاص نتائج دقيقة تصف أداء المؤلف أسلوبيا.

-الترجمة الآلية: والتي تعتمد على الحاسوب في الترجمة من لغة إلى أخرى وقد وصلت إلى مستوى متطور في هذه الأيام.

-الدراسات المقارنة والتقابلية: هي من مناهج الدراسات اللسانية والاستفادة من القدرة التخزينية للحواسيب وسرعة المعالجة تفيد جدا في هذا المجال.

-التدقيق الإملائي والنحوي: وهي من أصعب العمليات في إكسابها للحاسوب إذ لا يمكن الاعتماد

الكامل على الحاسوب في التدقيق اللغوي ولا بد أن يراجعه مختص بعد ذلك.

-تعليم العربية للناطقين بغيرها: إن هذا المجال سيفيد كثيرا جدا من نتائج الدراسات التقابلية بين اللغات والدراسات المقارنة أيضا مما يجعل تعليم اللغة أبسط وأسرع.

-تحويل النص إلى كلام والكلام إلى نص: تعد هذه العملية أكثر العمليات نفعا من تطبيقات اللسانيات الحاسوبية لأنها ستكون مجالا للاستخدام من قبل جميع الناس بينما ينتفع بالعمليات الأخرى بعض الفئات دون البعض[7]

كما نجد الكثير من المحاولات في هذا الإطار، من حوسبةٍ للمعجم العربي سواء كان معجما آليا[8] أو تاريخيا[9]. وقد تكللت ببرمجة الكثير من المعاجم الآلية المتوفرة على شكل برامج للحاسوب أو تطبيقات للهواتف والألواح الذكية، وحوسبة لعلم الصرف عبر برمجة قواعده وقوانينه حاسوبيا[10] وقد تكللت بإنتاج تطبيق اسمه (الخليل) للتحليل الصرفي الذي يستعمل على الهواتف والألواح[11]. وحوسبة لعلم النحو أيضا بنفس الطريقة بناء على مجموع قواعده التركيبية والترتيبية المستمدة من النظام النحوي للغة العربية[12].

3-حوسبة العروض :

إن علم العروض أكثر علوم العربية انضباطا وانتظاما في قواعده التأصيلية وقوانينه الإجرائية ومعاييره العلمية، وهذه الدقة تؤهله ليكون موضوعا للدراسات اللسانية الحاسوبية في إطار مشروع مستقبلي بغرض حوسبته بناء على رقمنة الشعر العربي.

وإضافة إلى انضباط العروض وانتظام قواعده فالنص الشعري محكوم بضوابط إيقاعية على المستوى الصوتي بشكل مستقل عن الدلالة والمعنى مما يمكنه من تجاوز إشكالية التعرف الحاسوبي على المعاني وترجمتها رقميا.

وبناء على التصور الرياضي الشامل للنظام العروضي من الحركات والسواكن إلى الدوائر مرورا بمستويات الأسباب والأوتاد والتفعيلة والشطر انتهاء بنظام الزحافات والعلل مع التعالق الصوتي بينه وبين منظومة القافية بعناصرها المختلفة، فإن رقمنة الشعر العربي وحوسبة علم العروض يعتبران - في ظل التطور التكنولوجي والمعلوماتي، وتوفر الوسائل الرقمية – أمرا واردا ومشروعا ممكنا.

ولذلكفإنّ مكننة علم العروض تأتي محاولة للاستفادة من قدرات الحاسوب المتمثّلة في القدرة التخزينيّة الهائلة وسرعة استرجاع البيانات مع الاستفادة من برمجيات إدارة قواعد البيانات في بناء برمجية تعليميّة تجعل من تعامل الطلاب مع هذا العلم العسير الفهم الغزير المصطلحات أمرا أكثر سهولة ولطفا، وأكثر اختزالا للوقت والجهد.

3-1-علم العروض والرياضيات:

العلاقة بين الرياضيات والموسيقى والشعر والعروض علاقة متشابكة وطيدة، ذلك أن الرياضيات تسمو بالتطلع الفكري الحاد إلى مستويات من التجريد والشمولية حيث تظهر وشائج

وهيئات غير متوقعه. إن الرياضيات هي البيت المشترك لكل من الفكر التجريدي وقوانين الطبيعة. وهي بذلك منطق خالص وفن خلاق في آن معا.

وليست العلاقة غريبة بين الشعر والرياضيات، فقد استخدم المؤلف الموسيقى الفرنسي اليوناني الأصل "يانيسكزيناكيس" الرياضيات عند التعامل مع أعداد كبيرة من الأحداث الموسيقية مما أدى إلى استكشاف نظرية الاحتمال وبالتالي الموسيقى المستهدفة. في نظرية الاحتمال قد يحدد الهدف بطبيعة الأحداث السابقة، لذا في بداية التسلسل الأحداث قد تكون عشوائية، لكن اللاحقة تميل نحو هدف ما. لقد سخّر كلّ خبرته الهندسية لمنهجه الموسيقي، القائل بأنّ علم الصوتيات مبنيّ في الأساس على الرياضيات[13].

ولذلك فالخليل واضع العروض هو العبقري الرياضي صاحب التصانيف اللغوية التي تعتمد في أساسها على النظريات الرياضية والعمليات الحسابية والاحتمالات الإحصائية، ابتداء بالنظام الصوتي العربي، ونظام التقاليب الرياضية في معجم العين، وقواعد علم النغم الذي وضعه الخليل، وضاع كتابه، انتهاء بعلم النحو القائم على التراكيب النحوية الرياضية والاشتقاقات الصرفية المنضبطة بقواعد رياضية دقيقة، والتي تجلت في كتاب تلميذه سيبويه، فعلم العروض يعتمد الحركات والسواكن وحدات صغرى في بنية الشعر الرياضية، ويرتكز على مبدأ التجميع من وحدات صغرى إلى أخرى أكبر منها، كالأسباب والأوتاد ثم التفاعيل، فالبحور، وأخيرا الدوائر العروضية، وحتى قوانين تجاور الأسباب والأوتاد، وقوانين توزع الزحافات والعلل، والضوابط التي تضبط حركية الأعاريض والأضرب في البحور الشعرية المختلفة، كلها تكشف عن وجه رياضي دقيق يربط بينها وينظم ارتباطها بعضها ببعض. ولعل أفضل من كشف عن هذا الوجه الرياضي بعد الخليل هو أستاذنا وزميلنا الباحث الدكتور مصطفى حركات في مختلف دراساته ومؤلفاته العروضية.

وهذا الوجه الرياضي كلما ازداد دقة ووضوحا كلما أصبحت عملية حوسبة العروض وبرمجته أيسر وأسهل.

3-2- علم العروض والأنترنت:

تعد الأنترنت وسيلة ضرورية من وسائل الاتصال في العصر الحديث لأنها "أحدث وسيلة اتصال تختزل الوقت والمسافات وتسهم في رفع مختلف الحواجز التي تحول دون المرور الحر للمعلومات إرسالا واستقبالات على مستوى الأفراد أم على مستوى المؤسسات والهيئات"[14].

وقد استفاد العروضيون من فضاء الأنترنت واستغلوا خدماتها في نشر علم العروض وخدمته بمختلف الطرق. فهناك الكثير من مكتبات المخطوطات تقدم مخطوطات عروضية مهمة مصورة تسمح لأي باحث بالاطلاع عليها ودراستها وتحقيقها[15]. وهناك أيضا المكتبات الإلكترونية التي تقدم كتب العروض المطبوعة بصيغتها المصورةPdf[16]،والكتب الإلكترونية او المعاد تصفيفها إلكترونيا مثل ما هو الحال مع المكتبة الشاملة ومكتبة الألوكة[17]. إضافة إلى خدمة المنتديات والمواقع التي تخصص بعضها في العروض وتعليمه مثل منتدى "العروض رقميا" وموقع "دروس العروض"[18]

وتطبيقات ذكية على الهواتف تقدم دروس العروض بشكل تفاعلي جذاب وعملي يوجد منها الكثير على متاجر التطبيقات .

3-3-رقمنة علم العروض

تختلف رقمنته عن حوسبته فإذا كانت الحوسبة هي تحويل منظومة القوانين والقواعد العروضية إلى برنامج حاسوبي informatiser فإن رقمنة العروض تتعلق بإدماج قواعده وقوانينه في شبكة الانترنت ومختلف الوسائط التفاعلية numériser ،بمعنى إدخال قوانينه إلى العالم الرقمي لتسهيل الوصول إليها وعرضها وتعليمها باستعمال برامج وتطبيقات.

إضافة إلى محاولة تحويل العروض التقليدي وتعويضه بالعروض الرقمي باستعمال الارقام بدل الأسباب والأوتاد أو بدل التفاعيل.

وأول من حاول فعل ذلك الباحث أحمد مستجير الذي ذكر في كتابه "مدخل رياضي إلى عروض الشعر العربي" ان هذا الكتاب مجموعة من المقالات نشرتها في مجلتي (الإبداع) و(الشعر) القاهريتين" [19].

وقال أن فكرة العروض الرياضي تعود إلى تحويل "أبيات الشعر إلى أرقام واستطعت في النهاية ان أضع نظاما بسيطا للوصف الرياضي لبحور الشعر نشرته في كتاب صغير في ديسمبر"[20].

ثم المهندس غانم الذي اصدر كتاب "العروض الرقمي" سنة 1993 وحاول فيه تعويض الأسباب والأوتاد بأرقام محددة بناء على مرتبة الوتد في التفعيلة مع استعمال مصطلحات (المنظومة الرقمية) و(الاسم الرقمي) وأعطى أسماء جديدة لبحور الشعر العربي بدل تلك المعروفة منذ عهد الخليل.[21]

وأخيرا ظهر بعض الباحثين على الشبكة بفكرة (العروض الرقمي) وطرحوا أفكارهم في منتدى خاص بهذا الموضوع حاولوا فيه الاستغناء عن الأسباب والأوتاد وتعويضها بالأرقام تقريبا له من التقنية الحاسوبية.[22]

3-4-تقنيات حوسبة العروض

إن علم حوسبة العروض هو علم بيني يجمع بين علم العروض وبين علم الحاسوب والبرمجية فيحتاج إلى مختص في المجالين، أو إلى مختصين كلٌّ في مجاله، لأن العمل في حوسبة العروض يتطلب التمكن من إتقان نوعين من المعرفة العلمية : المعرفة الدقيقة للنظام العروضي للشعر العربي وفق أشمل التصورات وأكثرها تجريدا وتكاملا، والإحاطة بالمعرفة الحاسوبية والبرمجة وما يتعلق بها من معالجات آلية. إضافة إلى الرياضيات والذكاء الاصطناعي.

فوظيفة العروض تقديم وصف شامل للنظام العروضي العربي "أما المعرفة الحاسوبية فلها القدرة على اختيار الحل الأمثل في الخوارزميات وبرامج المعالجة، في حين تتعرف الرياضيات على الخصائص الشكلية لوسائل المعالجة ، أما الذكاء الاصطناعي فيسمح بإيجاد الطرائق المنتسبة لتمثل المعلومة" [23].

3-5-الأسس النظرية لحوسبة العروض:

خضعت حوسبة العروض لدراسات نظرية تأسيسية تصدى لها مجموعة من الباحثين بشكل أكاديمي أو بحثي حر من مختلف أقطار الوطن العربي، فكانت هناك دراسات أكاديمية لنيل شهادات جامعية أو درجات علمية، وكانت هناك بحوث ومقالات مستقلة في المجال.

فقد قدمت الباحثة حنان العيداني رسالة علمية لنيل شهادة الماجستير بعنوان :"حوسبة علم العروض العربي" بإشراف صباح عبد العزيز علي بجامعة البصرة سنة 2001، ثم قدمت أطروحة تكميلية في نفس المجال لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان "تصميم نظام استخلاص التراكيب الصوتية من النصوص العربية باعتماد تفعيلات علم العروض" تحت إشراف علي فاضل مرهون بكلية العلوم بجامعة البصرة سنة 2008.[24]

أشارت الباحثة في مقدمتها الى ما عرف عن اللغة العربية من بنية صوتية متينة، وقدرة على تأدية وظائفها بحس ذوقي عال، تحكمه علوم النحو والصرف والصوت والدلالة، والشعر العربي بكونه واحدا من فنونها جسد منذ القدم رصانة العربية وقدرتها على الارتقاء بالمعنى من خلال قوالب وزنية أنشأت للشعر موسيقاه الخاصة، وقد أسس العالم البصري الفذ الخليل بن احمد الفراهيدي من خلال استقراء أشعار العرب علم العروض، وهو علم ذو قوانين شائكة ومتداخلة يميز بحور الشعر العربي.

وأشارت الباحثة ايضا الى ان محاولتها في حوسبة علم العروض ترمي الى تسهيل هذا العلم، بوساطة التقنية الحاسوبية المتطورة، بحيث نجح في تصميم نظام حاسوبي خبير وتطويره للقيام بتحليل أبيات الشعر العربي، على وفق ما يمتلكه النظام من حس موسيقي متأت من مرونة عالية، في استخدام مبادئ العروض وقوانينه وتطبيقاتها.

والنظام الحاسوبي الذي اقترحته الباحثة من الأنظمة التعليمية التي تساعد الطلبة تشخيص هوية البيت الشعري، وتحديد انتمائيته لأي بحر من بحور الشعر العربي، فضلا عن الكشف عن مكوناته اللفظية، واختبار اماكن التقطيع الصحيحة التي تعطي البيت الشعري موسيقاه الخاصة، وقد طبقت الباحثة هذا النظام على أكثر من شواهد الشعر القديم والحديث، وتوصلت الى نتائج أثبتت قدرة برنامجها الحاسوبي، وكفاءته في تحديد التفعيلات والمقادير اللفظية، وقراءة وزن البيت ومعرفة ايقاعه.

كما قدم الباحث مختار سيد صالح رسالة ماجيستير بعنوان "توظيف تقانات الويب في أتمتة علمي عروض الشعر العربي وقافيته" تحت إشراف مازن محايري بالجامعة الافتراضية السورية وهو بحث قيم مفصل في موضوعه[25].

وهناك مقال قيم منشور بحوليات كامبريدج للباحثتين زينب علي خلف وميثم العباس بعنوان "بصرة:برنامج آلي لمعرفة أوزان الشعر العربي"[26].

وبهدف إخضاع الحاسوب للغة العربية يقدم أ.د. محمد كاظم البكاء / أستاذ النحو والصرف والعروض والخبير اللغوي في البرمجيات تجربته العلمية في كتاب تحت عنوان (الحاسوب في تعليم

علم العروض) وهي دراسة مقترنة ببرنامج تطبيقي باستخدام الحاسوب لتعليم الكتابة العروضة، ولمعرفة بحور الأبيات وما يطرأ عليها من تغيير، علماً أن هذا البرنامج صالح للتطبيق على كل بيت موزون من أي بحر من بحور الشعر؛ لأن الكاتب /المبرمج اعتمد في تصميم البرنامج على النظام الخبير، وليس على التخزين لعدد من الأبيات واسترجاعها، وهو ما تفرد به عن غيره. وأرفق الكتاب بقرص مدمج CD وتعليمات حول آلية نصب البرنامج في الحاسوب.

وبالإستناد إلى ما تقدم تم تقسيم الكتاب إلى مقدمة تشرح عملية الكتابة العروضية يتبع ذلك توزيع العمل إلى (دوائر البحور التنظيمية) مع تطبيقاتها وتضم ستة دوائر هي: 1- دائرة البحور التي تشترك بتفعيلة فعولن (الطويل المتقارب) ، 2- دائرة البحور التي تشترك بتفعيلة مفاعيلن (بحر الهزج والبحر المضارع) ، 3- دائرة البحور التي تشترك بتفعيلة فاعلاتن / فعلاتن (بحر الرمل والمديد والخفيف والمجتث) ، 4- دائرة البحور التي تشترك بتفعيلة مستفعلن (بحر الرجز والسريع والبسيط والمنسرح والمقتضب) ، 5- دائرة البحور التي تشترك بتفعيلة متفاعلنمفاعلتن (البحر الكامل والبحر الوافر) و 6- دائرة البحر المتدارك (المحدث).[27]

وهذه الدراسات وغيرها تشترك في وصف علم العروض نظريا وفق ما تعارف عليه المختصون منذ القديم، بناء على مجموعة قواعده ومنظومة قوانينه، ثم في وصف عملية الحوسبة نظريا وعملياتها الإجرائية وخطواتها العملية المتبعة في إطار استكمال برمجة نظام معين تحضيرا لاستعماله بشكل آلي حاسوبي.

3-6-تطبيقات حوسبة العروض:

الدراسات النظرية والبحوث التأسيسية في مجال حوسبة العروض أفرزت مجموعة من التطبيقات العملية في الميدان تنوعت بين برامج حاسوبية ومواقع شبكية وتطبيقات ذكية:

- **برامج الحاسوب:**

أول برنامج حاسوبي حاول حوسبة العروض العربي هو برنامج "ميزان الشعر" التابع للموسوعة الشعرية التي تستهدف جمع كل التراث الشعري بشكل رقمي فضمت كل دواوين الشعر العربي إضافة إلى قسم يعنى بعلم العروض ويقدم محاولة لإنشاء ميزان حاسوبي لعروض الشعر العربي.[28]

وظهرت بعد ذلك عدة برامج حاسوبية لعلم العروض قام بوضعها خبراء في المجالين العروضي والحاسوبي كان عملها الأساسي تقطيع البيت الشعري ومعرفة وزنه وتفعيلاته وتغيراته، وتباينت فيما بينها في سهولة الاستعمال وجمالية المظهر ودقة النتيجة.

فالباحث المغربي علوي باعقيل وضع برنامجا سماه "الخليل بن أحمد" لتقطيع الشعر، ثم وضع برنامجا آخر أكثر تطورا منه سماه "الكافي لمعرفة الأوزان"تيمنا باسم كتابٍ في العروض للتبريزي. وقد سبق هذا الإنجاز محاولتان متباعدتان فاشلتان. لعل ذلك كان بسبب قلة بضاعته في علم العروض. والبرنامج يقوم بفحص البيت المدخل واستخراج البحر الذي ينتمي إليه البيت، بالإضافة إلى غيره من التفاصيل. وميزة هذا البرنامج أن فيه لوحة تحكم يمكن من خلالها تعديل وإضافة أوزان مختلفة بكل سهولة.

ووضع احمد حكيم برنامج "الحكيم" لأوزان العروض، ووضع غيره برنامج "الأندلسي للوزن"[29]،كما وضعت زينب خلف وميثم العباس برنامج "بصرة" للتحليل الآلي لأوزان الشعر العربي[30]، وهي كلها برامج حاسوبية تتطلب التحميل ثم التنصيب على الحاسوب لاستعمالها حتى دون الاتصال بشبكة الانترنيت.

- **مواقع الأنترنات.***

وهي برامج تفاعلية لا يحتاج مستعملها إلى تنصيبها على الحاسوب بل يحتاج إلى اتصال الأنترنت ليستطيع استخدامها مباشرة علي الشبكة، ويكفي أن يدخل المستخدم إلى عنوان الموقع ليجد كل التعليمات اللازمة لكيفية استخدامه، ومن أشهر هذه المواقع :

- موقع برنامج "ملك الشعر" للباحث صالح بن سليمان القعيد - Knsite.com

يقوم تطبيق ملك الشعر بوزن الشعر العربي الفصيح والملحون والاستدلال على بحره وتقديم المقترحات المناسبة لتعديل أي كسر في الوزن. كما يحول أي كلام إلى شعر من باب الترفيه والتعلم والمحاكاة. وبالتحليل الصرفي لكلمات اللغة العربية يمكن معرفة أصل كل كلمة ومعناها وبُنيتها والاستدلال على وزنها وجذرها وما طرأ عليه من حروف سابقة ومزيدة ولاحقة.[31]

- موقع برنامج "عروضي" للباحث رشيد الحاج عبد – Aroodi.net
- موقع برنامج "غانم" للباحث عبد العزيز محمد غانم – Kenanaonline.com

هذا البرنامج يتسع لجميع البحور والانماط المعروفة فى الشعر العربىالعمودى ، وعندما يدخل المستخدم بيتا من الشعر إلى هذا البرنامج فإن البرنامج يظهر المعلومات العروضية لهذا البيت وتشمل بحره ونمطه وعروضه وضربه وتفعيلاته وحالتها من الصحة أو التغيير ويبين اسم التغيير ونوعه من حيث الجواز أوعدمه كما يحكم على البيت بالقبول أو الخلل أو الخروج عن قواعد العروض

كما يعرض البرنامج معلومات عن القافية من حيث اسمها وحروفها وحركاتها وكونها مطلقة أم مقيدة ومؤسسة أو مردوفة أم مجردة من التأسيس والردف ويظهر ما إذا كان البيت مقفى أو مصرعا أو مدورا، وذلك بصفحة القافية.[32]

- موقع برنامج "أزكري حسين" لمعرفة الأوزان – Azahou45.free.fr[33]

هذا الموقع يسعى إلى نشر برنامج للحاسوب يتعرف على أوزان الشعر العربي وبحوره وما يعتريها من تغييرات الزحاف والعلة، ويسعىالبرنامج إلى تذليل العقبات التي تعترض المهتمين بعلوم اللغة العربية وآدابها في مجال موسيقى الشعر العربي الأصيل، وتغييرالصورة النمطية التي رسخت في الأذهان عن علم العروض ومصطلحاته. كما يساعد الطلبة والأساتذة والمهتمين باللغة العربية وآدابها في المعاهد والكليات على دراسة علم العَروض بمنهج جديد. والبرنامج تجربة رائدة في هذا المجال.

- موقع برنامج "خبير العروض" لتحليل اوزان الشعر - Aroodmaster.com

وهو برنامج تفاعلي انطلق يوم 25 جانفي2019 لتعليم الشعر العربي بأبسط الطرق و باستخدام اللعب المسلّية، اسم البرنامج خبير العروض والرابط www.aroodmaster.com استُخدم في عمل البرنامج (وهو أشبه بالدورات الدراسيّة) آخر التقنيّات المعمول بها في المواقع الجادة، وطريقة عمل البرنامج هو الكشف عن وزن البيت الشعري أو المحاولات الشعرية للمستخدم حيث يستطيع تحليل النصّ الشعري بشروح وافية عن اسم البحر والزحافات أو العلل التي دخلت عليه وإن كان الوزن الشعري حسنًا أم قبيحًا أم شاذًّا.

- موقع برنامج "الوزان" للباحثين يزيد السويلم وطلال الأسمري وهو أحسن برنامج حاليا من حيث سهولة الاستعمال وجمالية المظهر ودقة النتيجة – Wazzan.com
- موقع ميازينmayazeen.com

أوجدت المهندسة وفاء فتحي عبد ربه "ميازين "، وهو موقع إلكتروني يختص بوزن الأبيات الشعريّة وتحليلها بشكل دقيق، وتحديد هل هي صحيحة أم لا؟ ويقترح التفعيلات والبحر الأصحّ الأقرب إلى موسيقى الكلمات، يعلّم الكتابة العروضيّة والتقطيع العروضي، وتحديد القافية ونمطها وأخيرًا يحدّد البحر.

ثمة سهولة في التّعامل مع الموقع، فلا يجب على المستخدم سوى إدخال البيت المكون من مقطعين وإضافة التشكيل المقتصر فقط على (التّنوين والسّكون والشّدة)، ويتميز بشموليّة احتمالات جميع صور التّفعيلات للبحور الستة عشر، والتي تجاوز عددها في قواعد البيانات في الموقع أكثر من 32 ألف احتمال.

ويتميز "ميازين"بدقّته في التّقطيع العروضي والكتابة العروضية، ومعرفته لنوع التفعيلات من حيث الزحافات والعلّل، معرفته لاسم البحر ونوعه و نمط القافية، ويوفر خدمة جديدة وهي أن يستطيع الموقع أن يتوقّع البحر والتّفعيلات الأنسب لموسيقى الكلمات باستخدام تقنيات وأدوات علم الذّكاء الصناعي بدقّة عالية.[34]

- موقع برنامج "الفراهيدي" وهو نتيجة تطبيقية لبحث الماجيستير الذي سبق الحديث عنه لصاحبه مختار سيد صالح – Alfaraheedy.comوقد انتقد في رسالته بعض البرامج السابقة مبينا محاسنها ونقائصها.[35]

ويمكننا الحديث بنوع من التفصيل عن مشروع "الفراهيدي" فهو عبارة عن نظام حاسوبي يهدف إلى توظيف برمجيات الحاسب الآلي في معالجة الشعر العربي عروضياً (إيقاعياً) بحيث يصبح في مقدور الآلة تشريح أي نص شعري (أو غير شعري) تشريحا صحيحاً من الناحية العروضية (الإيقاعية)، وقد استوحي اسم المشروع من اسم العالم الجليل (الخليل بن أحمد الفراهيدي) الذي اكتشف أوزان (إيقاعات) الشعر العربي وقام بصياغة قواعدها ووضع مصطلحات علم العروض من خلال استقرائه للمنجز الشعري العربي حتى زمانه.

ووفقاً لمختار سيد صالح، مؤسس مشروع الفراهيدي: "يستهدف مشروع الفراهيدي جمهور الشعراء الشباب وطلاب الأدب العربي ومحبيه من الراغبين في إتقان عروض الشعر العربي وامتلاك

نصاية الكتابة الوزنية للمساهمة في رفد حركة الإبداع الشعري العربية شعراً ونقداً وذلك – كما أتصور – من خلال وجوده أداة تتلاءم ومتطلبات العصر بين أيدي هؤلاء المبدعين.

تشكل المعالجاتWizardsالقسم البرمجي الذي يمثل نصيب الأسد من المشروع وهي على نوعين: ميزان القصيدة، ومعالج كتابة قصيدة.

معالج ميزان القصيدة

يساعد معالج ميزان القصيدة الدارس على القيام بتشريح أي نص شعري تشريحاً عروضياً وعلى تحديد تفعيلات كل بيت على حدة بشكل تفصيلي، كما يساعد الدراس في تحليل قوافي القيدة ومعرفة كل الأخطاء الشائعة التي قد يرتكبها الشعراء الشباب في قوافي بعض الأبيات مثل أخطاء سناد الردف وسناد التأسيس..إلخ[36].

معالج كتابة قصيدة

يساعد معالج كتابة القصيدة الشاعر الشاب على كتابة قصيدته الشعرية الموزنة (بيتاً فبيتاً إن كانت عمودية أو مقطعاً مقطعاً إن كانت تفعيلية)، وذلك باستهداف الشاعر الشاب بحراً شعرياً معيناً من البداية مما يتح للبرمجية مساعدته في معرفة أماكن النجاح وأماكن الإخفاق وتقديم النصائح بشأن الأخيرة بسهولة ويسر كبيرين.

-تطبيقات ذكية :*

هناك بعض المبرمجين الذين وضعوا تطبيقات ذكية لتحليل أوزان الشعر خاصة بالهواتف الذكية والأجهزة اللوحية تماشيا مع التطور الحاصل في المجال وتوجه الناس الى استعمالها أكثر من الحواسيب، ومن هذه التطبيقات :

- تطبيق (علم العروض) للباحث بندر العطية وهو خاص بنظام تشغيل iosالمتعلق بأجهزة آي فون وآي باد التابعة لشركة آبل Apple وهو متوفر على متجر التطبيقات Appstore.
- تطبيق (كن شاعرا) وهو خاص بنظام تشغيل اندرويدIndroïd وهو متوفر على متجر التطبيقات Playstore.

3-7- نموذج تطبيقي لحوسبة العروض:

لا يمكن عرض نموذج تطبيقي لحوسبة علم العروض بشكل مفصل، وذلك لسببين: الأول منهما لأن المقال في أصله مخصص للحديث عن الجهود المبذولة في إطار حوسبة العروض، والتعريف بها وبأصحابها ومميزاتها، وتصنيفها زمنيا ومكانيا، وليس للعرض التفصيلي لعملية الحوسبة التي تستدعي باحثا متخصصا في علم الحاسوب والبرمجة ليكون الحديث عنها علميا دقيقا.

والسبب الثاني يعود إلى خصوصية هذا العرض حيث يتطلب لغة علمية متخصصة بمصطلحات ورموز وأرقام مميزة، إضافة إلى مخططات دقيقة، وصور مرفقة، لتوضيح عملية البرمجة والحوسبة بشكل مفصل

ولذلك سنكتفي بالحديث عن تجربة تطبيقية قام بها أحد الباحثين، مع الإحالة إلى مصدرها حيث توجد بشكل مفصل.

وهي تجربة الباحث عبد الرؤوف بابكر السيّد التي تحدث عنها في مقال بعنوان "معالجة آليّة لعلم العروض – برنامج تعليمي " ونشرها في مجلة "أبحاث" الصادرة عن جامعة التحدي بمدينة سرت الليبية.

وفيها يتحدث عن سبب هذه الدراسة ودافعها، مع عرض لأهم المشاكل التي تعترض علم العروض وتعليمه للطلبة، ثم الحديث بشكل متخصص عن البرمجة ولغاتها وخصائصها، مع تحديد مراحل استعمال هذه البرمجة للوصول إلى تقطيع البيت الشعري بشكل آلي للوصول إلى نتيجة صحيحة، فيبدأ بالفكرة الأساسية للمعالجة والبرمجة، ثم إنشاء البرمجية، وبعدها الحديث عما تقدمه البرمجية، من اختبار لبيت من الشعر: "لتقوم البرمجية بمعالجة البيت وتقديم التحليل العروضي الكامل له . يتضمن التحليل العروضي المعلومات التالية :

أ- بيت الشعر المحلل مكتوبا بالخط الاصطلاحي .

ب- بيت الشعر المحلل مكتوبا بالخط العروضي .

ج- تقطيع بيت الشعر، وهو تحويل الكتابة العروضية إلى حركة وسكون أي إلى مقاطع صوتية عروضية .

د- تفاعيل بيت الشعر، أي ما يشتمل عليه البيت من تفاعيل عروضية .

هـ - اسم البحر، أي البحر العروضي الذي ينتمي إليه هذا البيت من الشعر.

و- العروض والضرب، أي التغير الذي اعترى عروض البيت وضربه .

ز- التغييرات : أي التغيرات التي طرأت على حشو البيت من مزاحفة .

كامل هذا التحليل العروضي للبيت تقدمه البرمجية استنادا إلى قاعدة البيانات من خلال عمليتي المقارنة والاسترجاع. عليه يمكن تحديد إيقاع أي شاعر في زمن قياسي أثر تقديم مطالع قصائده"[37]

4-حوسبة العروض صوتيا:

تمكن باحثان سعوديان من جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، من الحصول على براءة اختراع من مكتب براءات الاختراعات الحديثة بالولايات المتحدة الأمريكية، نظير مشروعهما العلمي (التعرف الآلي على أوزان الشعر العربي صوتياً)، لوضع قياس صوتي لتحديد بحور وأوزان الشعر النمطي وتفعيلاتها، ومعرفة البيت الصحيح الموزون من البيت المكسور بمجرد نطق البيت، وتسجيله وفق نظام آلي على الحاسوب"[38].

ولكن هذا المشروع بُني على تعويض الأسباب والأوتاد بالمقاطع الصوتية ومقارنتها بنظيرها في البحور النموذجية للشعر العربي .

أما الذي نراه مناسبا ونقترحه حلا لمشكلة الكتابة العروضية التي غالبا ما تكون عقبة أمام تحليل الشعر واستخراج وزنه بسبب بعض الاختلافات بين الجانب الخطي المكتوب من الشعر والجانب الصوتي المنطوق منه، فنقترح أن يتم تحليل الشعر انطلاقا من القراءة الشعرية الصوتية له وتحليل الصوت بناء على النمط التكراري المتوفر فيه.

فبما أنه توجد برامج خاصة للتعرف على الصوت وتحليله بل والتفاعل معه كما هو الامر في خاصية الأوامر الصوتية الموجودة بأغلب الهواتف الذكية، وبما أن هذه الهواتف مزودة بلاقط صوت (مايكروفون) عالي الجودة، فيستطيع المبرمجون بالتنسيق مع علماء العروض ان يضعوا تطبيقا لتحليل الشعر صوتيا انطلاقا من قراءته مباشرة أمام الهاتف حتى يتعرف عليه التطبيق ثم يستخرج نمطه التكراري وبعدها يحدد وزنه وتفعيلاته وتغيراته وقافيته وفق قاعدة المعطيات التي يتم إدخالها مسبقا بناء على ما يتعارف عليه في علم العروض.

خاتمة:

علم العروض خضع ولا يزال لعديد المحاولات من أجل رقمنته تأسيسا وتعليما من جهة ومن أجل حوسبته من جهة اخرى، وقد نجح البعض في إصدار برامج وتطبيقات تساعد على تحليل الشعر عروضيا والتعرف على وزنه، ولكن المجال لا يزال مفتوحا للباحثين لتنقيح الموضوع والتدقيق فيه خصوصا ضرورة ربطه بعلم الموسيقى والإيقاع وضرورة معالجته صوتيا بعيدا عن التصوير الخطي للغة (الكتابة) لأن الشعر ينظم صوتيا ويُتلقى صوتيا...فإيقاعه إذن يُدرك صوتيا وبالتالي فحوسبته تتم صوتيا بالضرورة .

هذه جملة الدراسة التي استطعنا التعريف بها في مجال المعالجة الآليّة لأحد علوم العربيّة سعيا وراء تطوير علوم العربيّة بما يؤهّل دارسها من اختزال الجهد والوقت وفتح نافذة لطلاب قسم اللغة العربيّة للتعامل في دراساتهم التخصّصيّة مع الحاسوب متجاوزين الإشكال القائم لمعالجة اللغة العربيّة آليّا محاولين تطويع الحاسوب الراهن لملاءمة هذا العلم. ونعتقد أنّ هناك الكثير من البرامجيّات في علوم العربيّة ما سبقنا منها وما سيأتي ستشكّل نافذة واسعة لتيسير تعلّم علوم العربيّة للناطقين بها وللناطقين.

الإحالات:

[1] مستجير، أحمد، (1987)،مدخل رياضي إلى عروض الشعر العربي، المكتب الدولي للتصوير العلمي، الجيزة، ص: 07.

[2] عبدالحليم، عباس، (2004)،دور اللغة العربية في نقل المعلومات الرقمية،مجلةالجامعةالعربيةالمفتوحة،عمان،العدد17، ص: 302 .

[3] ينظر: حمادة، سلوى، (2009)،المعالجة الآلية للغة العربية، دار غريب، القاهرة، ص: 17.

[4] ينظر :اللسانيات الحاسوبية ومُشكلة حَوْسَبة اللغة العربية – طارق أمهان – موقع بالعربية - bilarabiya.net- سبتمبر 2020

[5] ينظر:حوسبة اللغة العربية –يوسف تومي –جسور المعرفة - الجزائر–عدد12 - ص234

[6] ينظر:حوسبة اللغة العربية في ضوء المتجدد المعلوماتي – إبراهيم بوداود – جسور المعرفة - الجزائر - عدد - 5 - - 2019ص 17

[7] ينظر: اللسانيات الحاسوبية ومُشكلة حَوْسَبة اللغة العربية –طارق أمهان – موقع بالعربية - bilarabiya.net- سبتمبر 2020

[8] ينظر:أبو هيف، عبد الله، (2004)،حوسبة المعجم العربي، مجلة التراث العربي،العدد 93، وينظر: السامرائي، أحمد هاشم، (2013)،حوسبة المعجم العربي، مجلة سر من رأى، المجلد 9، عدد 34.

[9] ينظر :مرماد، أحمد، (ص2017)، صناعة المعجم التاريخي العربي،مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي،العدد 9. وينظر: السعيد، المعتزبالله، (2014)، حوسبة المعجم التاريخي، مجلة اللسان العربي، عدد 74.

[10] ينظر :مهديدي، عمر، (1999)، توليد الأسماء من الجذور الثلاثية المعتلة – مقاربة لسانية حاسوبية –،أطروحة دكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

[11] التطبيق متوفر على متجر تطبيقات playstore ومتجر تطبيقات Appstore.

[12] ينظر :الأنصاري، عبد الله محمد، (2012)، الدرس النحوي في ضوء الحاسب الآلي، كتاب مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

[13] - أنظر: السيد إبراهيم أحمد، جماليات العروض الرقمي، مجلة دنيا الوطن، 13 أكتوبر 2015، alwatanvoice.com

[14] الخوري، هاني، (1998)، تكنولوجيا المعلومات، دار الكتاب، دمشق، ص:43.

[15] أنظر مثلا: موقع مكتبة المصطفى الإلكترونيةal-mostafa.com

[16] ينظر مثلا: المكتبة الوقفية على الرابط waqfeya.com

[17] ينظر: الشاملة على الرابط: shamela.w s/ والألوكة علىالرابط alukah.net.

[18] ينظر رابط المنتدى:arood.com، ورابط الموقع alshakir.com

[19] مستجير، أحمد، مدخل رياضي إلى عروض الشعر العربي، ص 07

[20] المرجع نفسه، ص 08

[21] ينظر:غانم، عبد العزيز محمد، (1998)، العروض الرقمي، القاهرة، 1998.

[22] ينظر: منتدى العروض رقميا Arood.com

[23] النوي، مليكة، حوسبة اللغة العربية، الملتقى الدولي الثالث للغة العربية، جامعة باتنةص:3.

[24] ينظر: عناوين الرسائل العلمية – الفهرس العراقي الموحد – iquc.org

[25] الرسالة متوفرة كاملة علي الشبكة بصيغة التصوير الضوئي pdf.

[26] ينظر: حوليات كامبريدج، عدد 20، جزء 1، جانفي 2014.

[27] - ينظر: محمد كاظم البكاء، الحاسوب في تعليم علم العروض، (2005)، مكتبة الفلاح، القاهرة.

[28] ينظر: الموسوعة الشعرية– برنامج حاسوبي صادر عن مجمع أبو ظبي للغة العربية، 1998.

[29] ينظر: منتدى العروض رقميا – قسم العروض والبرمجة - Arood.com

[30] ينظر: حوليات كامبريدج، عدد 20، جزء 1 ، جانفي 2014.

* وضعنا روابط العناوين الإلكترونية للمواقع مقابلة لاسمها حتى لا نثقل على الهامش.

[31] - ينظر موقع ملك الشعر - http://salehg.com/

[32] - ينظر موقع برنامج غانم للعروض والقافية وبحور الشعر - http://kenanaonline.com/

[33] - ينظر: موقع برنامج العروض - Azahou45.free.fr

[34] - ينظر: موقع ميازينhttp://www.mayazeen.com/

[35] ينظر:صالح، مختار سيد، توظيف تقانات الويب، رسالة ماجيستير، الجامعة الافتراضية السورية، (ص ص66 –73).

* يمكن تحميل هذه التطبيقات من متاجر التطبيقات المعروفة Appstore / Playstore

[36] - ينظر: إطلاق المرحلة التجريبية من مشروع "الفراهيدي" لمعالجة الشعر "عروضياً" – البوابة العربية للأخبار التقنية – 23-10-2013 - https://aitnews.com/

[37] - عبد الرؤوف بابكر السيّد ،معالجة آليّة لعلم العروض – برنامج تعليمي، مجلة أبحاث، جامعة التحدي ،سرت ليبيا، عدد1، 1997، ص73.

[38] ينظر:آل سليمان، ابتسام، التقنية الجديدة، وكالة الأنباء السعودية، الظهران، 18 ديسمبر 2011.

المراجع:

-الأنصاري، عبد الله محمد، (2012)، الدرس النحوي في ضوء الحاسب الآلي، كتاب مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

-حمادة، سلوى، (2009)، المعالجة الآلية للغة العربية، دار غريب، القاهرة.

-الخوري، هاني، (1998)، تكنولوجيا المعلومات، دار الكتاب، دمشق.

-غانم، عبد العزيز محمد، (1998)، العروض الرقمي، القاهرة، 1998.

-مستجير، أحمد، (1987)، مدخل رياضي إلى عروض الشعر العربي، المكتب الدولي للتصوير العلمي، الجيزة.

-صالح، مختار سيد، توظيف تقانات الويب، رسالة ماجيستير، الجامعة الافتراضية السورية.

-مهديدي، عمر، (1999)، توليد الأسماء من الجذور الثلاثية المعتلة – مقاربة لسانية حاسوبية –،أطروحة دكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
-أبو هيف، عبد الله، (2004)، حوسبة المعجم العربي، مجلة التراث العربي، العدد 93.
- بوداود إبراهيم–حوسبة اللغة العربية في ضوء المتجدد المعلوماتي– جسور المعرفة - الجزائر- عدد 5 - مارس - 2019
- تومي يوسف –حوسبة اللغة العربية–جسور المعرفة -الجزائر–عدد12
-السامرائي، أحمد هاشم، (2013)، حوسبة المعجم العربي، مجلة سر من رأى، المجلد 9، عدد 34.
-السعيد، المعتز بالله، (2014)، حوسبة المعجم التاريخي، مجلة اللسان العربي، عدد 74.
-عبدالحليم، عباس، (2004)،دور اللغة العربية في نقل المعلومات الرقمية، مجلة الجامعة العربية المفتوحة،عمان،العدد17.
-عبد الرؤوف بابكر السيّد ، معالجة آليّة لعلم العروض – برنامج تعليمي، مجلة أبحاث، جامعة التحدي ،سرت ليبيا، عدد1، 1997
-مرماد، أحمد، (ص2017)، صناعة المعجم التاريخي العربي، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي، العدد 9.
-النوي، مليكة، حوسبة اللغة العربية، الملتقى الدولي الثالث للغة العربية، جامعة باتنةص:3.
-آل سليمان، ابتسام، التقنية الجديدة، وكالة الأنباء السعودية، الظهران، 18 ديسمبر 2011.
- أمهان طارق - اللسانيات الحاسوبية ومُشكلة حَوْسَبة اللغة العربية - bilarabiya.net
- السيد إبراهيم أحمد، جماليات العروض الرقمي، مجلة دنيا الوطن، 13 أكتوبر 2015، alwatanvoice.com
-الموسوعة الشعرية– برنامج حاسوبي صادر عن مجمع أبو ظبي للغة العربية، 1998.
-الفهرس العراقي الموحد للرسائل العلمية:iquc.org
-منتدى العروض رقميا:Arood.com
-موقع دروس العروض:alshakir.com
-البوابة العربية للأخبار التقنيةhttps://aitnews.com/
- موقع ملك الشعر/http://salehg.com -
- موقع برنامج غانم للعروض والقافية وبحور الشعر/http://kenanaonline.com -
- موقع برنامج العروضAzahou45.free.fr -
- موقع ميازينhttp://www.mayazeen.com/

أهمية تأليف معجم إلكتروني للغة العربية

The importance of composing an electronic dictionary of the Arabic language

سليمة برطولي*
المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر)
salibertouli@gmail,com

تاريخ الإرسال: 2022/05/05	تاريخ القبول:2022/05/18

الملخص:

للمعجم أهمية عظيمة عند الأمم، إذ له دور كبير في حفظ لغاتها، و خدمة ناطقيها...، وقد أدرك العرب منذ القديم هذه الأهمية فبذلوا الجهد الكبير في تأليف معاجم متعددة متنوعة تترجم الجديد العلمي والحضاري من القرون الخوالي إلى يومنا هذا. لكن الجديد الحضاري المتسارع، والتقدم العلمي والتكنولوجي أظهرا حاجة بالغة إلى استخدام الحاسوب في مجال اللغة، فأدى هذا التطور المتمثل في تخزين المعلومات في الحاسوب إلى خلق بنوك للمعلومات اللغوية التي تضم مجموعة كبيرة من المعاجم المفهرسة لآلاف من الكتب على شكل رصيد كبير في بنك البيانات المعجمية ..._ فما مدى حاجة اللغة العربية للمعجم الإلكتروني ؟_ وما سبل تطوير حوسبة هذا الأخير؟

الكلمات المفتاحية: المعجم ، اللغة ، معجم العربية .

Abstract :

The dictionary is of great importance to nations. It has a great role in preserving their languages and serving their speakers ... .The Arabs have realized this importance since ancient times, so they made great effort in composing diverse dictionaries that translate the new scientific and cultural fields from the old centuries to the present day. But the new accelerating civilization and scientific and technological advances have shown a great need to use of computers in the field of language. This development of storing information on the computer has led to the creation of linguistic data banks that include a large group of indexed dictionaries for thousands of books in the form of a large balance in the lexical data bank. .

_ To what extent does the Arabic language need an electronic dictionary?

_ What are the ways to develop the computerization of the electronic dictionary?

Keywords:dictionary; language; Arabicdictionary.

*المؤلف المرسل: د. سليمة برطولي.

مقدمة:

لقد دخل العرب والمسلمون عصر الانحطاط في المجال الثقافي حين أقفلوا باب الاجتهاد ، لأن إقفال باب الاجتهاد كان يعني التوقف عن مواكبة سير الحياة واحتياجاتها المتجددة (1)، وحين بزغت النهضة العربية الحديثة واطلع العرب على بعض المعارف المعجمية الأجنبية بدأ عهد جديد للتأليف المعجمي لايزال مستمرا حتى الآن، ويلاحظ أن حركة التأليف الحديثة ترافقت مع حركة نقدية تناولت المعاجم العربية القديمة بالدرس والتحليل(2).

ويرتبط تاريخ المعجم العربي الحديث وتطوره بتاريخ النهضة العربية الحديثة ، فقد أحدثت الاحتكاكات بالغرب سياسيا وثقافيا واقتصاديا تحولات في مختلف نواحي الحياة ، انعكست كلها بطبيعة الحال على اللغة العربية وعلى المعجم العربي (3) ، وبمصر ولبنان خاصة يرتبط تاريخ المعجم العربي الحديث ،حيث إن الأقطار العربية الأخرى لم تتح لها الظروف لا سياسيا ولا اجتماعيا للمشاركة المبكرة في حركة النهضة .(4)

ولما أخذت الأمة العربية تسير لتلحق بالركب الذي فاتها " فإذا بها وهي ترد مناهل العلم والبحث تجد معجمها لا يسعفها في مواكبة المتقدمين في مختلف العلوم المعاصرة ،أو المتفوقين في كثير من الفنون المتجددة ،ممّا جعلها رغم اعتزازها به تضيق ذرعا بقصوره عن حاجاتها ،وتحرج صدرا من كثرة ما فيه من حشو ومترادفات وأضداد لا طائل تحتها ، وتنادي رجالا من أولي العزم لتطوير المعجم العربي وتجديده ، فكانت نهضة وكانت مع تلك النهضة محاولات معجمية أريج حب العربية يفوح عطره من ثنايا الكثير منها " (5). فكان أول من طرح مشكلة المعجم العربي طرحا حديثا ، المستشرقون ، وكان المستشرق البريطاني " أدوارد وليم لاين " أسبقهم لمعالجة هذا الموضوع ، وذلك في مقالته التي نشرها سنة 1849م واصفا فيها المعجم العربي وترتيب مواده ، ووليه أحمد فارس الشدياق الذي يعد أول العرب الذين طرقوا مشكلة المعجمية العربية ، وذلك في مقال بعنوان " إشارة بشارة " التي نشرها في العدد99 من الجوائب (10جوان1863م) ،ونقد فيها معاجم اللغة عامة ، والقاموس المحيط بصورة خاصة ،كما أبرز الحاجة الماسة إلى تأليف معجم عصري جديد (6) .ومن حينها إلى يومنا لم يتوقف سيل التأليف المعجمي العربي ، وشهدت وتشهد المكتبات العربية معاجم متعددة ومتنوعة – منها ما مثل جهدا فرديا ، ومنها ماكان ثمرة جهود جماعية كمعاجم المجامع اللغوية..-لكن على الرغم من ذلك لاتزال اللغة العربية في حاجة لمعجم شامل يساير ماوصل إليه التقدم العلمي والتكنولوجي ،ويقف في مصف معاجم لغات العلم والحضارة المعاصرة ،ويفي بحاجات مستعمليه ....

1-أهمية المعجم في حياة اللغة :المعجم له مكانة سامية عند جميع الأمم التي تحافظ على لغاتها وتراثها لأنه ديوان اللغة، وعلى عظم الخدمات التي أداها للعربية ولطلابها ،ومازال يؤديه حتى الآن ، ظل المعجم العربي في الحقيقة عاجزا عن مسايرة النهضة العربية الحديثة ، وقاصرا عن متابعة التطور الكبير في عصر المعلومات ، مما زاد الباحثين في مختلف ديارهم شعورا بالحاجة إلى

معجم حديث يضاهي المعاجم المعروفة في اللغات الأجنبية ، ويتسع لمصطلحات العلوم المختلفة ، على أن هذا الشعور مشروط بوجوب إنشاء معجم عربي حديث يواكب تكنولوجيا المعلومات بطريق الإفادة التي تشمل عليها المعجمات القديمة ،استنادا إلى خصائص اللغة العربية ومرونتها إلىحد يمكن معه أن تستوعب كل جديد تدعو إليه ضرورة أو مصلحة (7). إن أهمية المعجم كخزان للغة وآدائها في مواكبة تطورها أدت بالدراسات اللسانية إلى خوض غمار تطويع تقنيات الحاسوب للمعجم العربي ،فقد عدت حوسبة المعجم من أهم مجالات اللسانيات الحاسوبية وأكثرها تلبية للمتطلبات العلمية (8)، كالمعالجة الآلية للعناصر المعجمية وبرمجتها من حيث التصنيف والتخزين والمرجعية وتحويل النص المعجمي إلى نص إلكتروني ممنهل (9) ،وأضحت معالجة المعجم آليا مطلبا أساسيا تفرضه طبيعة المعجم من حيث مضمونه وتنظيمه وتحديثه وخدماته للبشر ولنظمهم الآلية (10)، إذ قيمته تتجلى أساسا في قدرته على تخزين المادة وترتيبها طبقا للنظام المطلوب ولا

أمل في سبر أغوار المعجم العربي إلا باللجوء إلى الحاسوب من خلال استغلال طاقة تخزينه الهائلة وقدرته الفائقة على الاسترجاع (11)

2-تعريف المعجم الإلكتروني والفرق بينه وبين المعجم الورقي :

2-1 المعجم الإلكتروني: يعد المعجم الإلكتروني من مخرجات المعالجة الآلية للغات الطبيعية ، وهو نتيجة الاستفادة من علم الإلكترونيات وعلوم الحاسوب في مجال الصناعة المعجمية ، ويعرفه أهل الاختصاص بأنه قاعدة بيانات ألية تقنية للوحدات اللغوية وما تعلق بها من معلومات من قبيل كيفيات النطق بها ، وأصولها الصرفية ،ومحاملها الدلالية ،وكيفيات استخدامها ومفاهيمها المخصوصة التي تحفظ بنظام معين في ذاكرة تخزين ذات سعة كبيرة ،ويقوم جهاز آلي بإدارة المعطيات الفنية والمضمونية التي يتضمنها المعجم الإلكتروني وفق برنامج محدد سلفا (12)

ويمكن التمييز من الناحية المنهجية بين أصناف مختلفة من المعاجم الإلكترونية بحسب المقياس المعتمد في التمييز بينها :

-فإذا اعتمدنا معيار اللغة، يمكن الوقوف عند وجود معاجم إلكترونية أحادية اللغة ، ومعاجم إلكترونية ثنائية اللغة ، وأخرى متعددة اللغات .

-أما إذا اعتمدنا مقياس المحتوى المعرفي للمعجم الإلكتروني ، فيمكن أن نميز بين معجم إلكتروني عام يشتمل وحدات لغوية عديدة تنتمي إلى مجالات معرفية مختلفة ،وبين معجم إلكتروني خاص يشتمل على وحدات لغوية تنتمي إلى مجال معرفي محدد من قبيل المعجم الإلكتروني لمصطلحات الحاسوب ، أو المعجم الإلكتروني لمصطلحات الطب وغير ذلك من المعاجم الخاصة .

-أما إذا اعتمدنا المقياس التقني ،فإن المعاجم الإلكترونية تنقسم إلى فروع مختلفة ، فمنها ما يعرف بالمعاجم الواردة في شكل أقراص مدمجة ، ومنها ما يرد في شكل آلة حاسبة صغيرة تتضمن سجلا معجميا معينا ،ومنها ما يرد على صفحات الواب ، ويسمى بمعاجم الإنترنت، ويمكن تحميل

هذه المعاجم على قرص صلب واستخدامها في حاسب المكتب دون الحاجة للاتصال بالإنترنت (13).

2-2 الفرق بين المعجم الإلكتروني والمعجم الورقي :

وإذا كان المعجم الورقي العادي يبنى أساسا للقيام بعمليات توثيق وحفظ المعلومات المعجمية ، فإن المعجم الآلي يتوجه للاستخدام في الحاسوب الآلي ، ويبرمج أساسا في ذاكرة الآلة وفق قواعد صورية هي المعبر عنها عادة بالبرامج المعلوماتية ، وعليه فإن المعجم الإلكتروني يختلف شكلا ومضمونا عن المعجم اللغوي العادي ، ويتجلى هذا الاختلاف في نوع وطبيعة المعلومات المعروضة في كل منهما ، ذلك أن الأول مبني وموجه أساسا لاستخدام البرامج الحاسوبية التي لا تربطها أية صلة بالمعرفة اللسانية ، ويتخذ شكل أجروميات تعالج المعطيات التي يتم تحديدها وفق تصور لساني يسمح بمعالجتها بالبرامج المعلوماتية ،بينما تكون المعاجم العادية موجهة للاستعمال العادي – كالمعاجم المتخصصة مثلا-إذ ترمي إلى توسيع مدارك الأشخاص في مجال معرفي معين.

_ إن المعجم الإلكتروني هو عبارة عن قاعدة بيانات لغوية مشفرة تشمل جميع مستويات التحليل اللساني مما يتصل بالصرف والنحو والأصوات والدلالة ، ويشترط فيه أن يكون شاملا وعاما ، لأن البرنامج اللساني المعد للمعالجة الآلية لا ينبغي أن يفشل في العثور على أية معلومة كيفما كان نوعها ،لأن أي خطأ في المعلومات المدخلة من شأنه أن يتسرب إلى باقي مفردات الجملة ، أو قل إلى النص برمته ومن ثمة يعرقل عملية اشتغال البرنامج.

_ يشترط في المعلومات أن تكون في المعجم الإلكتروني واضحة شاملة حتى لا يفشل الحاسوب في البحث عنها ، مثلا نعرف أن الفعل المضارع في المتكلم المفرد على وزن "أفعلُ" وهي حقيقة صرفية وتصريفية بديهية في المعجم اللغوي العادي الذي ربما يتحاشى الإشارة إليها رفقة كل مدخل فعلي ، لكنها أساسية ومهمة في المعجم الإلكتروني ، بينما في المعجم العادي غالبا ما يؤشر على المعلومات الأكثر شهرة أو تداولا بكلمة " معروف" ، أو "بديهي" ، في حين لاشيء بديهي أو معروف في الحاسوب ، فكل المعلومات أساسية وضرورية وينبغي أن تكون واضحة ومضبوطة بالقدر المطلوب . أضف إلى هذا اضطراب أسلوب العرض في المعجم الورقي العادي ، لنأخذ على سبيل المثال مادة (برق) في القاموس المحيط ، والتي تم تصنيفها في باب (نحر) ،في حين يتسم المعجم الإلكتروني بالدقة والصرامة العلمية في بناء النص المعجمي ، ومن هنا وجب الإحاطة بسائر الخصوصيات الصرفية والتصريفية للمدخل المعجمي في قاعدة البيانات . والأمر لا يتوقف عند هذا الحد ، بل يتعداه إلى تدقيق المعلومات ووضوحها واطرادها ، بمعنى آخر ، ألا يكون هناك أي نقص في المعلومات المقترحة لكل مدخل ، وهذا التوصيف اللساني موجه بالأساس لخدمة وبناء المعاجم الآلية للغة العربية (14).

3- ارتباط المعجم الإلكتروني بالتقدم العلمي و التكنولوجي :

تعد المعاجم الإلكترونية من أبرز تجليات المعالجة الآلية للغات الطبيعية ومن أهم وسائط الترجمة المعتمدة في حفظ الذاكرة اللغوية لأمة ما وتحيينها وتطويرها لتواكب حركة الانفجار

المعلوماتي الهائل ونسق الدفق المصطلحي المتسارع في مجتمع المعرفة ،وقد سبقتنا الدول الصاعدة مثل بريطانيا وفرنسا وكندا في إحداث قواعد بيانات رقمية تجمع مئات المعاجم الإلكترونية التي تضم الرصيد المصطلحي ، والمنجز التعبيري واللساني لتلك المجتمعات ، وهي معاجم محوسبة متنوعة متطورة وقابلة للتحميل والتحيين والتداول على الشبكة ،وهي شاملة لمختلف مجالات المعرفة ، حتى إننا نجد أشهر المعاجم الإنجليزية من قبيل .OXFORDوCAMBRIDGE على مواقع الواب ، وكذا الشأن بالنسبة إلى المعاجم الفرنسية الرائدة مثل le petit robert وla rousse التي غدت في متناول المتصفحين للإنترنت ، ويمكن الوصول إلى محاملها اللغوية العامة والخاصة في ثوان معدودة .(15)

أما بالنسبة للغة العربية فثمة تقصير واضح في إعداد معاجم حاسوبية تلبي حاجيات المستخدم العربي ، بالرغم من إتاحة أمهات المعاجم العربية على أقراص مدمجة أو على الإنترنت ، فهذه الخطوة ليست كافية ، لأن هذه المعاجم تفتقر لأبسط مقومات المعاجم الحاسوبية بالمعنى الحديث للكلمة ، إنها مجرد " نسخ مرقمنة " لتلك المعاجم الورقية -في صيغة doc أو html -لا يمكن الاستفادة منها بالشكل المطلوب ،وذلك لضعف الهيكلة الحاسوبية التي بنيت عليها مداخل هذه المعاجم ، خاصة إذا تمعنا في واقع صناعة المعاجم في اللغات العالمية وقارناه بواقع صناعة معاجمنا العربية عموما ، والإلكترونية منها خصوصا .(16)

4- ضرورة مسايرة معجم اللغة العربية للتقدم العلمي والتكنولوجي :

إن المعجم الحديث إذا أردنا وضعه في صورة حديثة ، فعلينا أن نستعين بالوسائل التقنية حتى يتسنى للباحث أن يكشف عن أسرار الدلالات ومعاني الكلمات في أقصر مدة زمنية بأقل مجهود فكري مقابل نتائج مرموقة وهامة . وإن كان الواقع اليوم يؤكد أن المعاجم اللغوية العربية المعاصرة من الجيل الرابع وخاصة الجامعية منها قد استطاعت فعلا في بعض جوانبها أن توفق بين التراث والحداثة وتتغلب في مسيرتها التطورية على كثير من النقائص الموضوعية والتقنية ، بيد أن القصور ظل يلازم بعض عناصرها، وهي تسعى جاهدة من أجل الوصول إلى معجم لغوي وظيفي يواكب العصر ويمد القارئ بكل ما يحتاج إليه من ألفاظ حضارية ومصطلحات علمية مرتبة ترتيبا علميا مشفوعا بالإحالات ، ومعرفة تعريفا دقيقا ومعاصرا ، موضحا بالسياقات والشواهد المقيدة والصور والرسوم التوضيحية دون إغفال مسألتي التأثيل والتأريخ للألفاظ والدلالات ،وذلك مطلب بيداغوجي ممكن تحقيقه في ظل مشروع علمي هادف يخضع إلى منهجية مدروسة ، ويتولى مهامه فريق متخصص، بعدما مهدت المعاجم الحاسوبية طرائق الإعداد ، ويسرت سبل البحث وفتحت آفاق مستقبل المعجم العربي للسان المعاصر .(17)

5- أهمية حوسبة المعجم العربي :

إن المعجم الإلكتروني ضروري للفرد العربي في مجتمع المعلومات والاقتصاد القائم على المعرفة ، فقد تطورت وظيفة المعجم في السنوات الأخيرة ليصبح وسيلة عمل بالنسبة للطلبة وللأساتذة وللباحثين وللمترجمين...وغيرهم ،وأهميته بالنسبة لمتعلم اللغة تكمن في إقبال التلاميذ والطلاب

على النسخة الإلكترونية لما توفره من إغراء على مستوى البحث عن المعلومة والعرض باستعمال وسائل متعددة الوسائط . (18)وهذا يعكس مدى أهمية حوسبة المعجم العربي ، ويستدعي مزيدا من تظافر جهود جميع الأفراد والهيئات والمجامع للاقتراب من وصف شامل ودقيق لبنية اللغة العربية في جميع مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية .

وأن نستغل ما تمدنا به المناهج اللغوية الحديثة وما تشهده من تطور في وسائل الدراسة وعلى رأسها المعالجة الآلية للغة العربية في جميع مستوياتها (19)،على أن الحديث عن مسألة المعالجة الآلية للغة تستدعي الإشارة إلى تفطن القدماء لمعالجة اللغة معالجة رياضية إحصائية –والتي تقوم عليها المعالجة الآلية في غالب الأحيان- فقد عُرف الخليل بن أحمد بإحصاء مفردات اللغة العربية بطريقة رياضية دقيقة وذلك باستخدامه نظريتي (التوافيق والتباديل) لجميع الأحرف الهجائية بالنسبة لأحجام الكلمات المعروفة في اللغة العربية ، وهي: الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي، مما أنتج من الثنائي 756 احتمالا (أي حاصل ضرب 28 x 28) ، وفي الثلاثي 19656 احتمالا (أي حاصل ضرب 26x27x28) ، وفي الرباعي 491400 احتمالا (أي حاصل ضرب 25x26x27x28) ،وفي الخماسي 793600011 احتمالا (أي حاصل ضرب 24x25x26x27x28) . كما أن تجمع أحرف أي كلمة في الثلاثي أنتج عنده 6 صور ، وفي الرباعي 24 صورة ، وفي الخماسي 120 صورة (20).

واستغلال الحاسوب في العصر الحديث أدى إلى التوسع في عملية الإحصاء اللغوي ، يقول حلمي خليل : " وقد أسفر اللقاء بين علم اللغة ونظرية المعلومات والحاسبات الآلية عن ظهور فرع من فروع علم اللغة المعاصر هو علم اللغة الآلي computationallinguistics يستخدم مفاهيم وتقنيات الحاسب الآلي computer في التحليل اللغوي ...كما أحدث هذا العلم نقلة نوعية ضخمة في وضع المعاجم وتأليفها وكذا ما يسمى بالبنوك اللغوية languagebank "(21)

واللغة العربية اليوم في أمس الحاجة إلى الاستفادة من التطور المتوصل إليه في حقل الدراسات اللغوية من جهة ، وحقل التقنية الحاسوبية من جهة أخرى لمعالجتها آليا وتطويرها خدمة لها كلغة فرضت نفسها لقرون طويلة . وخدمة لمستعمليها من الدارسين والباحثين والمترجمين...

ويُبنى المعجم الآلي للغة العربية أساسا على وصف المفردات اللغوية بنوعيها البسيط والمركب ، من وجهة نظر تصريفها واشتقاقها ، مع ربط هذا الوصف بالمستوى النحوي ، أي المعجم التركيبي للغة العربية ، ويتألف هذا المعجم من ثلاث مستويات متكاملة :

_ مستوى الجذور : حيث يُرفق كل جذر لغوي بالمعلومات النحوية والصرفية التي تُستخرج منه

_مستوى المفردات البسيطة : وفيه تثبت كل مفردة في قاعدة البيانات بناء على الخصائص النحوية والصرفية ، وينشطر عن هذه القاعدة من المفردات البسيطة قاعدة أخرى من المفردات المعربة .

_مستوى المفردات المركبة : وهي تتفرع بدورها إلى مفردات مركبة بنوعيها العادي والمسكوك (22)

والمعجم الحاسوبي المنشود : معجم للغة العربية ، يعمل بالحواسيب الشخصية على اختلاف أنواعها ، يحتوي على بيانات وجداول وقواعد تمكنه من عرض جميع المعارف المعجمية بسهولة ويسر ، كما تمكن من أجراء عمليات بحث متنوعة ، فهو بذلك يلبي حاجات المعلمين والمتعلمين والمختصين وغير المختصين على حد سواء (23). ويتميز بمزايا متعددة منها :

1_ تضمنه جميع معجمات العربية قديمها وحديثها ، فهو بهذا " موسوعة معجمية " ، فإذا طُلب – مثلا – من المعجم الحاسوبي (فعل ما) أظهره من المعجم الذي يختاره المستثمر، كالقاموس المحيط ، أو لسان العرب ، أو تاج العروس ، أو المعجم الوسيط...أو غيرها ، فهو بذلك يوفر على الباحث الجهد و الزمن اللازمين للبحث في عدد غير قليل من المجلدات ، ويغنيه عن شراء عشرات المجلدات من المعجمات المطبوعة ، كما يغنيه عن مكتبة مناسبة لحفظ المجلدات.

2_ قدرته على تصريف الأفعال والأسماء في جميع حالاتها الصرفية والنحوية ، فهو يصرف الأفعال في صيغة الماضي وفي صيغة المضارع مرفوعة ومنصوبة ومجزومة ومؤكدة ، وكذلك يصرف فعل الأمر مؤكدا وغير مؤكد . أما الأسماء فيصرفها الحاسوب في جميع صورها : المثنى والجمع والمذكر والمؤنث والنسبة والتصغير، معرفة أو منكرة أو مضافة ، مرفوعة أو منصوبة أو مجرورة .

3_ إيراده جميع المفردات القياسية و السماعية ، فما كان قياسيا كاسم الفاعل أو اسم المفعول ومصادر الأفعال غير الثلاثية ..اعتمد في إيراده على قواعد الاشتقاق . وما كان منها سماعيا ، كالأسماء الجامدة ومصادر الأفعال الثلاثية ..فيورده اعتمادا على الجداول والبيانات المخزونة فيه.

4_ اعتماده في عرضه للمعارف اللغوية على الوسائل الحاسوبية الحديثة المتعددة الوسائط كالصوت والصورة والفيديو، إضافة إلى التحكم بأحجام الخطوط وأنواعها وألوانها .

5_ سهولة التعامل معه وسرعة أدائه، إضافة إلى إمكانية عمله على حواسيب محمولة، صغيرة الحجم ، خفيفة الوزن .

6_ قدرته على التعامل مع أنظمة معالجة حاسوبية للغة العربية، كالتحليل الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي وغيرها، فجميع هذه الأنظمة تحتاج إلى معجم حاسوبي يزودها بالمعارف اللغوية المطلوبة في أثناء المعالجة ، ولا يخفى ما لهذه المعالجة من أهمية تتجلى في التطبيقات العديدة المتوخاة منها : كالترجمة الآلية بمساعدة الحاسوب ، وتعلم العربية وتعليمها ، واكتشاف أخطاء النصوص وتصحيحها ، وتعرف الكلام وتركيبه ، والقراءة الآلية للنصوص المكتوبة ، والكتابة الآلية للنصوص المحكية ..وغيرها (24)

فالمعجم العربي الحاسوبي المنشود معجم ضروري للعربية في عصر الانفجار المعرفي والتطور المعلوماتي والازدهار التقني، وهو واجب يُنتظر إنجازه من القائمين الساهرين على حفظ هذه اللغة وتطويرها وتطويعها لاستيعاب كل ما تشهده الحضارة المعاصرة في شتى المجالات.

6- مقترحات لتطوير حوسبة المعجم العربي :

إنّ أيّة محاولة لبناء معاجم آلية للغة العربية يجب أن تبدأ من الوصف اللساني لنظام هذه اللغة، فاللسانيات كما يقول محمّد الحنّاش هي وحدها القادرة على إعطاء الوصف الصحيح

لنظام اللغة، وذلك لأنّها تتبع العملية الإبداعية اللغوية في أصلها لتبني لها بذلك قواعد صورية قادرة على توليد سائر بنيات اللغة، وقد برهنت الدراسات اللسانية عن كفاءة عالية في هذا الصدد، لكن هذا لا يلغي دور المعلوميات في الاشتراك في هذا الانجاز، فقد أصبح يفرض في اللساني تمكنه من القواعد الأساسية لأنظمة المعلوميات المعاصرة، ذلك لأنّها أداة فعّالة تدفع باللساني إلى تكييف اقتراحاته لغاية المعالجة الآلية لنظام اللغة، هذا كلّه يدعو إلى التعاون بين اللسانيين والحاسوبيين العرب من أجل بناء معاجم آلية للنظام اللغوي العربي (25)

وهناك ثلاث نقاط تمثل نموذجا لما ينبغي الأخذ به عند إعداد المعجم العربي الحاسوبي – ولا يعني ذلك بالضرورة عدم تحققها في جميع ما بين أيدينا من المعجمات، على ما بينها من التفاوت في ذلك وهي : (26)

_ النقطة الأولى : حسم أوجه الخلاف بين المعجمات ، واعتماد الراجح واستبعاد المرجوح ،لأن طبيعة المعجم الحاسوبي تفرض علينا أن ندخل إليه معطيات كاملة التوصيف ، دقيقة التحديد ، فإذا أدخلنا إلى الحاسوب – مثلا – فعلا ، ولم نحدد الباب الذي يتصرف وفقه (أي حركة عين الفعل الماضي والمضارع) ، فإن الحاسوب لا يستطيع أن يعالج هذا الفعل، ولا أن يعرض صيغه المختلفة، وذلك بسبب عدم اكتمال المعطيات التي تمكنه من ذلك . وفي ضرورة حسم أوجه الخلاف بين المعجمات: الفعل (بقَر) – مثلا – ورد من باب (نصَر ينصُر) أي : (بقَر يبقُر) في كل من اللسان وديوان الأدب والمعجم الوسيط..، على حين ورد من باب (منَع يمنَع) أي (بقَر يبقُر) في كل من القاموس المحيط ومحيط المحيط ..، أما العين وجمهرة اللغة والصحاح...فقد أوردت الفعل (بقَر)في صيغة الماضي فقط، وهذا غير كاف لتحديد باب الفعل .

_ النقطة الثانية: الاستغراق : وله عدة صور ، منها : أن يستغرق المعجم الحاسوبي جميع مواد العربية ، وأن يضم كل ما دخل العربية واكتسب خصائصها ووُزن بأوزانها ، كالكلمات التي أقرتها مجامع اللغة العربية مثل : بستر وكهرب وقولب ..وغيرها . ومنها: أن يستغرق – في أثناء شرح المفردات – الشواهد والأمثلة التي وردت في المعجمات القديمة والحديثة ، إضافة إلى أمثلة أخرى من روائع البيان مما ورد في كتب الأدب، وذلك حتى يقف القارئ على الاستعمال الفصيح لها ويعاين وجوهها المختلفة فيرتقي بأسلوبه . ومنها: استيعاب التراكيب اللغوية والعبارات الاصطلاحية وشرحها .

_ النقطة الثالثة: تحديد المعارف الصرفية والنحوية والدلالية وعدم ترك ذلك لبديهة القراء، إذ إنهم ليسوا في مستوى علمي واحد، ثم إن هذا المعجم الحاسوبي مرجع لغوي يجب أن يحتوي على جميع المعارف اللغوية: كالإشارة إلى ما يدل على لزوم الفعل أو تعديته بنفسه أو بحرف، أو تعديته إلى مفعول واحد أو إلى مفعولين أو إلى ثلاثة. ومن ذلك أيضا: تحديد نوع الكلمة كالتذكير والتأنيث والجمود والاشتقاق، والاسم والمصدر و الصفة والموصوف والممنوع من الصرف ...ومن ذلك أيضا: جموع التصحيح والتكسير لكل من الأسماء والصفات والإشارة إلى القياسي منها والسماعي والشاذ ..ومن ذلك أيضا : تحديد المعاني الأساسية للكلمة وترقيمها تجنبا للاستطراد والتكرار ، أما المعاني

الفرعية ضمن المعنى الأساسي فتوسم بحروف الأبجدية مثلا . ومن ذلك أيضا: التنبيه على خصوصيات تختص بها بعض الكلمات كالأفعال التي لا ترد إلا بصيغة المبني للمجهول (جُنّ وامتُقع)، والأفعال الناقصة التصرف (يذَرُ ويدَعُ) . ومن ذلك أيضا: التنبيه على الاستعمال الصحيح للكلمة، فأصوات الحيوانات تُشفع بأسماء الحيوانات وتضم على شكل جدول يضاف إليه – حسب الطلب – أسماء صغار هذه الحيوانات، وأسماء أنثاها، وأسماء بيوتها ...ثم يخزن هذا الجدول في الحاسوب ليعرضه عند الحاجة – ومثل الأصوات : الأوصاف والألوان والأحوال والهيئات ..وغيرها . فطريقة الجداول تفيد في جمع ما تفرق وتقريب ما تباعد، و هي طريقة ينفرد بها الحاسوب ولا يمكن تطبيقها على المعجمات المطبوعة لأنها ستزيد حجمها أضعافا.

خاتمة:

في الأخير نخلص إلى القول: إن قيمة معالجة العربية آليا، وقيمة حوسبة المعجم العربي تكمن في:

_ استمرارية تداولها على شبكة المعلومات، واكتساحها مساحة واسعة تزداد يوما بعد يوم نتيجة استعمالها قراءة وكتابة وبحثا ...

_ أنها تعكس استمرارية سهر أهل اللغة العربية على خدمة لغتهم _ كما يفعل غيرهم من أهل اللغات الحديثة_ حفظا لمكانتها وقيمتها التاريخية والحضارية والدينية قبل أي شيء.

_ في أن هذا الجهد العظيم سيرد كيد كل من يضمر السوء للعربية ولأهلها، لأن العصر المعيش لسلاح المعلوماتية والتقنية .

_ وسيساعد أكثر على نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية ومواجهة الغزو الثقافي والعولمي ...

الإحالات :

1_ دك الباب جعفر. (بلا تاريخ). النظرية اللغوية العربية الحديثة. منشورات اتحاد الكتاب العرب، ص23.

2_ محمد أحمد قدور(1993م) . مدخل إلى فقه اللغة العربية .بيروت، لبنان ، ص186.

3_ أحمد شفيق الخطيب. (1403هـ- 1983م). حول المعجم العربي الحديث. الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني

4_ المرجع نفسه، ص219.

5_ عدنان الخطيب. (1967م). المعجم العربي بين الماضي والحاضر. معهد البحوث والدراسات العربية.،ص5.

6_ _ محمد الهادي مطوي. (1989م). أحمد فارس الشدياق حياته وآثاره وآراؤه في النهضة العربية الحديثة ،.دار الغرب الإسلامي، بيروت ، ص509-510 .

7_ محمد علي عبد الكريم الرديني. (2006م). المعجمات العربية دراسة منهجية. ،دار الهدى، الجزائر، ص201 .

8_ _ محمود فهمي حجازي .(2002م).المعجمات العربية وموقعها بين المعجمات العالمية .ندوة بمناسبة الانتهاء من تحقيق وطباعة معجم تاج العروس من جواهر القاموس .المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . 9-10 فبراير ،الكويت، ص94

9_ _ أمين قدراوي. (2009م- 2010م). نحو بناء معجم إلكتروني للمعالجة الآلية للغة العربية ، مفردات ألفاظ القرآن الكريم أنموذجا مقاربة لسانية حاسوبية-رسالة ماجستير. جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ص2 .

10_ _ نبيل علي. (1988م). اللغة العربية والحاسوب ، دراسة بحثية. ، دار تعريب، الكويت، ص459 .

11_ المرجع نفسه ، ص 400 .

12_ _ عز الدين البوشيخي. (2004). المعاجم الإلكترونية العربية وآفاق تطويرها. ضمن فعاليات المؤتمر الدولي الرابع في اللغة والترجمة ،وموضوعه الصناعة المعجمية الواقع والتطلعات. مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث جامعة الشارقة. 20-21 أفريل,ص34 .

13_ _ ريما سعد الجرف. (د.ت). المعاجم الإلكترونية على الإنترنت. المجلس العالمي للغة العربية، ص78

14_ الحناش محمد. (1992م). المعاجم الآلية للغة العربية. مجلة التواصل اللساني ، العدد الأول.، ص 82

15_ أنور الجمعاوي. (2014م). المعجم الإلكتروني العربي المختص- قراءة نقدية في نماذج مختارة. بحث مقدم في إطار المؤتمر العربي الخامس للترجمة: الحاسوب والترجمة نحو بنية تحتية متطورة للترجمة. فاس ، المغرب.ص2

16_ عبد المجيد بن حمادو. (2011م). المعجم العربي الإلكتروني أهميته وطرق بنائه. الموسم الثقافي التاسع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني.ص291

17_ _ حلام الجيلالي. (1999م). واقع المعجم العربي المعاصر آفاق ومستقبل. مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ، العدد الثاني.ص104.

18_ _ عبو خيرة. (2014م- 2015م). معمارية المعجم العربي الإلكتروني ، مذكرة ماستر. جامعة عبد الحميد بن باديس.ص17

19_ _ سليمان بن علي. (1430هـ- 2009م). الاستقراء اللغوي والمعالجة الآلية للغة. مجلة الدراسات اللغوية ، مج 11 ، ع 2.ص122

20_ أحمد مختار عمر. (1997م). البحث اللغوي عند العرب ،ط7. عالم الكتب.ص178

21_ حلمي خليل. (2003م). مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص29

22_ الحناش محمد. (2002م). اللغة العربية والحاسوب (قراءة سريعة في الهندسة اللسانية العربية)،قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الإمارات العربية المتحدة ،ص13

23_ _ مروان البواب. (بلا تاريخ). المعجم الحاسوبي للعربية . مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ،مج 73 ، ج3.،ص510

24_ المرجع نفسه، ص520-521

25_ _ الحناش محمد. (2002م). اللغة العربية والحاسوب (قراءة سريعة في الهندسة اللسانية العربية)،قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الإمارات العربية المتحدة ،ص41

26_ مروان البواب. (بلا تاريخ). المعجم الحاسوبي للعربية . مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ،مج 73 ، ج3، ص522-526

المراجع:

_ أحمد شفيق الخطيب. (1403هـ- 1983م). حول المعجم العربي الحديث. الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني.

_ أحمد مختار عمر. (1997م). البحث اللغوي عند العرب ،ط7. عالم الكتب.

_ الحناش محمد. (1992م). المعاجم الآلية للغة العربية. مجلة التواصل اللساني ، العدد الأول.

_ الحناش محمد. (2002م). اللغة العربية و الحاسوب (قراءة سريعة في الهندسة اللسانية العربية)، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الإمارات العربية المتحدة .

_ أمين قدراوي. (2009م- 2010م). نحو بناء معجم إلكتروني للمعالجة الآلية للغة العربية ، مفردات ألفاظ القرآن الكريم أنموذجا مقاربة لسانية حاسوبية-رسالة ماجستير. جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

_ أنور الجمعاوي. (2014م). المعجم الإلكتروني العربي المختص- قراءة نقدية في نماذج مختارة. بحث مقدم في إطار المؤتمر العربي الخامس للترجمة: الحاسوب والترجمة نحو بنية تحتية متطورة للترجمة. فاس ، المغرب. ماي, 2014م

_ محمود فهمي حجازي .(2002م).المعجمات العربية وموقعها بين المعجمات العالمية .ندوة بمناسبة الانتهاء من تحقيق وطباعة معجم تاج العروس من جواهر القاموس .المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .9-10 فبراير .لكويت

_ حلام الجيلالي. (1999م). واقع المعجم العربي المعاصر آفاق ومستقبل. مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ، العدد الثاني.

_حلمي خليل. (2003م). مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي. دار المعرفة الجامعية.الإسكندرية

_ دك الباب جعفر. (بلا تاريخ). النظرية اللغوية العربية الحديثة. منشورات اتحاد الكتاب العرب.

_ ريما سعد الجرف. (د.ت). المعاجم الإلكترونية على الإنترنت. المجلس العالمي للغة العربية.
_ سليمان بن علي. (1430هـ- 2009م). الاستقراء اللغوي والمعالجة الآلية للغة. مجلة الدراسات اللغوية ، مج 11 ، ع 2.
_ عبد المجيد بن حمادو. (2011م). المعجم العربي الإلكتروني أهميته وطرق بنائه. الموسم الثقافي التاسع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني.
_ عبو خيرة. (2014م- 2015م). معمارية المعجم العربي الإلكتروني ، مذكرة ماستر. جامعة عبد الحميد بن باديس.
_ عدنان الخطيب. (1967م). المعجم العربي بين الماضي والحاضر. معهد البحوث والدراسات العربية.
_ عز الدين البوشيخي. (بلا تاريخ). المعاجم الإلكترونية العربية وآفاق تطويرها. ضمن فعاليات المؤتمر الدولي الرابع في اللغة والترجمة ،وموضوعه الصناعة المعجمية الواقع والتطلعات. مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث جامعة الشارقة. 20-21 أفريل, 2004م
_ محمد أحمد قدور(1993م) . مدخل إلى فقه اللغة العربية .لبنان : بيروت.
_ محمد الحناش. (بلا تاريخ). مشروع نظرية حاسوب لسانية في بناء معاجم آلية للغة العربية.
_ محمد الهادي مطوي. (1989م). أحمد فارس الشدياق حياته وآثاره وآراؤه في النهضة العربية الحديثة . دار الغرب الإسلامي. بيروت:
_ محمد علي عبد الكريم الرديني. (2006م). المعجمات العربية دراسة منهجية. دار الهدى.الجزائر
_ مروان البواب. (بلا تاريخ). المعجم الحاسوبي للعربية . مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ،مج 73 ، ج3.
_ نبيل علي. (1988م). اللغة العربية والحاسوب ، دراسة بحثية. دار تعريب. الكويت:

التقاطع المعرفي بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الحيوية الأسس العصبية البيولوجية للغة داخل الدماغ البشري

Cognitive intersection between applied linguistics and biosciences The neurobiological foundations of language in the human brain

عبدالكريم روينة*
جامعة علي لونيسي البليدة2 (الجزائر)
مخبر اللغة العربية وآدابها
ea.rouina@UniV-blida2.dz

علي منصوري
جامعة علي لونيسي البليدة2 (الجزائر)
مخبر اللغة العربية وآدابها
alimansouri478@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2022/04/18	تاريخ القبول:2022/06/04

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى فهم طبيعة الترابط المعرفي بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الحيوية، حيث نعرج من خلالها على سبر أغوار اللغة في الدماغ، إذ قدمت العلوم الحيوية من خلال إجراءاتها البحثية سواء في الجانب النظري أو الجوانب التطبيقية والتجريبية، صورة على تكوّن اللغة في الدماغ البشري، ليكون موضوع دراستنا هذه التركيز على مخرجات الترابط المعرفي بين اللسانيات التطبيقية وعلوم أخرى على وجه التحديد علوم الطبيعة والحياة. فكان من نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة معرفية تبادلية بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الطبيعية، حيث أن هذا التكامل المعرفي دعت إليه الحاجة التي ارتبطت برغبة في الوصول إلى نتائج عن اللغة مستمدة من العالم الواقعي استناد إلى المنهج التجريبي، وكذلك رغبة في فهم اللغة وأجرأتها في العالم الواقعي الاجتماعي، حتى ننتقل من النظري إلى التطبيقي إلى الميداني الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية:

اللغة، لسانيات تطبيقية، العلوم الطبيعية والحيوية، ترابط معرفي، العالم الواقعي.

Abstract:

This study aims to understand the nature of the cognitive interdependence between applied linguistics and the natural sciences, through which we delve into the depths of language in the brain. The biological sciences, through their research procedures, whether in the theoretical or the applied and experimental aspects, presented an image of the formation of language in the human brain, to be the subject of our study this focus on the outcomes of the cognitive interdependence between applied linguistics and other sciences, specifically the sciences of nature and life.

One of the results of this study was that there is a reciprocal cognitive relationship between applied linguistics and the natural sciences, as this cognitive integration was called for by

* المؤلف المرسل: عبدالكريم روينة

the need that was associated with a desire to reach results about language derived from the real world based on the experimental method, as well as a desire to understand language and its boldness in the social real world, so that we move from the theoretical to the practical to the social field.

Keywords:
Language, Applied Linguistics, Natural and biological sciences,Cognitivecoherence, The real world.

مقدمة:

يندرج تخصص اللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics) ضمن ما يطلق عليها العلوم أو الدراسات البينية(Interdisciplinary studies)، لما يعرفه من تطورات مستمرة على المستوى المعرفي والمنهجي، وسبب ذلك ارتباطه بعلوم أخرى وإحداث معرفة مشتركة، وقد حقق هذا الترابط ثراءً معرفيًا وانبثقت عنه تخصصات مكتملة قائمة بذاتها، لتصبح بعد ذلك هذه التخصصات مستقلة من الناحية الإجرائية لها إطارها المعرفي والمنهجي.

وبما أن موضوع اللسانيات التطبيقية اللغة في العالم الواقعي، نجد أن دراسة اللغة وسيلتها امتلاك الأدوات المعرفية التي تحقّق القابلية للفعل المعرفي، سواء من ناحية إخضاعها للمنهج العلمي أو تطوير المناهج والمقاربات التي من شأنها تحقيق المعرفة في مجال اللغة، وهذا ما يستحيل أحيانا بالنّظر إلى كنه اللغة وماهيتها.

يلتزم الباحثون في اللسانيات التطبيقية لإعمال الفعل المعرفي في المفعول به اللغة، فاعلا من سياقات ونصوص أخرى قد تكون أحيانا بعيدة تماما عن ذلك، في نظر حتى بعض المتخصصين في اللغة، وهذا ما نراه يتحقّق من خلال ارتباط اللسانيات التطبيقية والعلوم التجريبية، فقدمت كلتا المقاربتين معرفة حول اللغة، وإن تعددت أشكالها وموضوعاتها وأهدافها وغاياتها ومراميها، ونتائجها سلبية كانت أو إيجابية، وهذا ما بعث فينا تساؤلات عدة حول مدى ما يحققه ترابط دراسات ومعارف ومقاربات علمية ومعرفية من حقول غير لغوية، مع مثيلاتها وما يقابلها في العلوم اللغوية، وبناء عليه نصوغ الأسئلة الآتية:

ماهي حصيلة الترابط المعرفي بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الحيوية في دراسة اللغة؟

هل قدمت العلوم الطبيعية تفسيرا عن تكوين اللغة في الدماغ البشري؟

ما هو مستقبل هذا الترابط المعرفي وماهي نماذجه التطبيقية في العالم الواقعي؟

مفاهيم تأسيسية:

من أجل ضبط التصور حول موضوع المقال تم تحديد دلالة أهم المصطلحات المستخدمة بكثرة في موضوع الدراسة أو التي تحيل إليها عناصر البحث نذكر منها:

اللغة: عرّف ابن جني (ت392ه) اللغة (The language) بقوله: "أما حدها "فإنها أصوات" يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. هذا حدها"[1]، ويعرفها ستيفن بنكر (Steven Arthur Pinker) بأنها: "تأقلما أحيائيا لإيصال المعلومات"[2]، فاللغة من هذين المنظورين يمكن القول أنها خاصية فطرية ترتبط بالوسط الذي يعيش فيه حاملها وهو الإنسان، ومثلها مثل الهبات الطبيعية التي وُهِبَهَا الإنسان فهي

فيه لأنها تؤدي وظيفتها التي وجدت لها، وتعرف تطورات وتغييرات تبعا لتطورات وتغييرات الوسط الذي يعيش فيه الإنسان.

العلوم البينية: يعرف بركات عبدالعزيز الدراسات البينية بقوله: "هي دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة للإجابة على أسئلة ذات الأهمية أو حل المشكلات الحيوية، أو فهم موضوع معقد وواضح بحيث يصعب التعامل معه بشكل كاف عن طريق نظام أو تخصص و احد"[3].

المنهج التجريبي أو الإمبريقي: يعرف صلاح الدين شروخ المنهج التجريبي أو الإمبريقي (Emperical Methodology) بأنه: "المنهج المستخدم حين نبدأ من وقائع خارجة عن العقل، سواء خارجة عن النفس، أو باطنة فيها لنفسرها بالتجربة، دون الاعتماد على مبادئ المنطق الصوري وحدها (...) وأساس المنهج التجريبي الاحتكام إلى الوقائع دون العقل"[4]، فالأساس الذي يقوم عليه المنهج التجريبي هو المعاينة الواقعية للأحداث والمتغيرات، وعلاقات التأثير والتأثّر.

1- اللسانيات التطبيقية المصطلح والمفهوم:

1-1-اللسان لغة: ذكر ابن فارس (ت 395ه) في معجم مقاييس اللغة في مادة (لسن) أنّ: "اللام والسين والنون أصل واحد صحيح، يدل على طول لطيف غير بائن، في عضو أو غيره. من ذلك اللِّسان، معروف، وهو مذكّر والجمع ألسن، فإذا كثر فهي ألسنة. ويقال لسنته، إذا أَخَذْتَه بلسانك"[5]، وجاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711ه) في مادة (ل س ن)[6]:

لسن: اللّسان: جارحة الكلام -يقصد بها عضو اللسان-، وقد يُكْنَى بها عن الكلمة فيؤنث حينئذ؛ قال أعشى باهلة:إِنّي أَتَتْني لسانٌ لا أُسَرُّ بها *** من عَلْوَ، لا عَجَبٌ منها ولا سَحَرُ

قال ابن بري: اللسّان هنا الرّسالة والمقالة؛ ومن مثله:

أَتَتْني لسانُ بني عامرٍ *** أحاديثُها بَعْد قوْلٍ نُكُر

أما مصطلح اللسانيات (Languistics) أو علم اللغة فهو من المصطلحات الحديثة، وقد تنوّعت ترجمات هذا المصطلح عند نقله إلى اللغة العربية مثل: فقه اللّغة، وعلم اللّسان، والألسنيات، واللّسانيات[7].

1-1-1-في مفهوم اللسانيات: اللسانيات العامّة أو علم اللغة العام مقاربة علمية تشتغل على

اللغة موضوعا ومنهجا، وتسعى إلى بحثها بغية الوصول إلى قوانينها العامّة التي تحكمها من الناحية الصوتية، والصرفية، والمعجمية، والنحوية، والدلالية، واللسانيات بحسب تعريف السعيد شنّوفة في كتابة مدخل إلى المدارس اللسانية الذي يقول: "إن اللسانيات علم استقرائي موضوعي تجريبي ومنهجي أي يقوم على الملاحظات والفرضيات والتجارب والمسلمات، يهتم بالحقائق اللغوية القابلة للاختيار ويعنى مع ذلك بالمبادئ الثابتة ويقنن نتائجها في صيغ مجرّدة أو رموز جبرية رياضية"[8]، ونستخلص من هذا التعريف أهم ملمح من ملامح اللسانيات وهو دراسة اللغة من الناحية المعرفية والمنهجية، فاهتمام اللّساني الواصف للّغة هو المادّة العلمية القابلة للملاحظة ومن ثمّة الوصول إلى

النتائج الملموسة التي يقوم عليها البحث العلمي، ولا يكون ذلك إلّا بإخضاع هذه اللغة إلى مناهج البحث العلمي، وإجراء التجارب عليها.

فغدت اللغة مادّة حيّة لها نواميسها ونظامها الذي يحكمها، القابلة للملاحظة والتجريب، وتتمثّل مهمّة اللساني (Linguist) على حدّ تعبير جين إتشسن (Jean Aitchison)، في كتابها اللسانيات: مقدمة إلى المقدمات بقولها: "في حين أن علماء اللسانيات لا يلزمهم أن يتقنوا عددا كثيرا من اللغات. بل يلزمهم -بدلا من ذلك- أن يحصّلوا خبرة واسعة بالأنماط المختلفة للغات الإنسانية. فتوفرهم على تحليل بعض الظواهر اللغوية، وتفسيرها- من مثل: نظام الحركات في اللغة التركية، والأفعال في اللغة الألمانية- يفوق أهمية توفرهم على إتقان التحدث بهاتين اللغتين، إتقانا يتيح لأهل "استانبول"، و"برلين" أن يفهموا عنهم بسهولة. إنهم كالمراقبين الحياديين المهرة لحدث ما، لا المشاركين فيه. فهم يستهلكون اللغات الإنسانية لا ينتجونها"[9]، فمهمّة اللساني تقتصر على وصف الظواهر اللغوية دون الحاجة إلى تعديلها، أي الوقوف على ما هو كائن لا على ما ينبغي أن يكون.

1-2- اللسانيات التطبيقية الماهية والمجال:

1-2-1-في مصطلح اللسانيات التطبيقية: اللسانيات التطبيقية -هو الآخر- مصطلح مركّب من لفظتين أساسيتين هما: "اللسانيات" و"التطبيق"، وإنّ أول ما يتبادر إلى الأذهان من ارتباط المصطلحين أنّ هناك علاقة بين اللسانيات أو علم اللغة، وتطبيق هذا العلم على أرض الواقع وهذا ما فنّده زين كامل الخويسكي الذي يرى أنّه: لو كان الأمر مقصورا على ربط ومزج معنى (علم اللغة) بـ: (التطبيق) لحلّت مشكلة المصطلح منذ أمد بعيد...[10].

وعرفت قضيّة التداخل المعرفي بين اللسانيات العامّة واللسانيات التطبيقية مَثَارَ جدالٍ واسع حيث يرى العديد من الباحثين أن اللسانيات التطبيقية تطبيق للنّظريات اللسانية[11]، في حين يرى البعض الآخر أنّ اللسانيات التطبيقية علم وسيط يجمع العديد من العلوم من بينها علم اللغة أو اللسانيات إلّا أنّه لا يستغني عن اللسانيات في تحليل المشكلات اللغوية[12].

وظهر فريق ثالث يرى أنّ اللسانيات التطبيقية أشمل وأوسع من اللسانيات العامّة بل إنّ هذه الأخيرة جزء منها، قد تستغني عنها إلى علوم أخرى وفق ما تقتضيه طبيعة البحث، إلّا أنّ هذا التوجه الحديث لم يلق حقه من النقاش[13].

1-2-2-في حدّ اللسانيات التطبيقية: تعتبر اللسانيات التطبيقية واحدة من المقاربات العلمية التي تجعل من اللغة موضوعا لها، وعلى خلاف اللسانيات العامّة فإنّ موضوع اللسانيات التطبيقية ومنطلقها المشكلات اللغوية، حيث يضطلع بمهمّة البحث عن حلولٍ لها، ومن هنا نورد تعريف عصام الدين أبو الزلال الذي يرى أن اللسانيات التطبيقية هي: "الدراسة العلمية الموضوعية المنظمة التي تهدف إلى تحديد المشكلات اللغوية المتنوّعة وعلاجها طبقا لأسس علمية مستقاة من العلوم اللغوية وغير اللغوية"[14]، وهذا ما يدفعنا إلى أن نُخرج البحث اللساني التطبيقي من دائرته

الضيّقة التي ألقت بظلالها على هذا العلم وجعلته يعالج المشكلات اللغوية من زاوية ضيّقة تحول دون وضع حلول ناجعة رغم توفّرها وبساطتها بحجّة التخصّص أو بحجج أخرى واهية .

وقد ساق ناصر بن صالح الشويرخ في كتابه قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية تعريفا لـ ولكنز (Wilkins)هذا نصّه: "هو علم يهتم بزيادة فهم دور اللغة في حياة الإنسان، ومن ثمة توفير المعرفة الضرورية لأولئك المسؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلّقة باللغة سواء في الفصول الدراسية أو في أماكن العمل أو في المحاكم أو في المختبرات"[15]، ونستشفّ من هذا التعريف أنّ اللسانيات التطبيقية تحاول أن تجمع المعرفة الكافية حول قضية ما ذات أبعاد لغوية قصد توفير المعلومات الضرورية واللازمة التي تستخدم بعد ذلك في اتخاذ القرارات الضرورية المبنية على معرفة شاملة وعامّة، ومن ثمّة نستنتج من هذا التعريف أنّ علم اللغة التطبيقي لا يكتفي برافد واحد هو الرافد اللغوي لتحقيق تلك المعرفة المشار إليها آنفا، إنّما من الضروري البحث الموسّع والشامل والبيني في علوم شتى قصد الوصول إلى معرفة الكافية لهذا المجال أو ذاك.

1-2-3-مجالات البحث في اللسانيات التطبيقية: تتفرّع اللسانيات التطبيقية بحسب ما ساقه شميت (Schmitt) إلى عديد من المجالات البحثية، ونورد على سبيل التحديد ما جاء في مؤتمر الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية (American Association for Applied Linguistics) (AAAL)، سنة 2002 أنّ أهم مجالات علم اللغة التطبيقي هي[16]:

اللغة والمخ، اللغة والقياس، اللغة واكتسابها، اللغة والمعرفة، اللغة والتعليم، اللغة والتفاعل، اللغة

والاستماع، اللغة والقراءة، اللغة ومناهج البحث، اللغة والمجتمع، اللغة والكلام، اللغة والتقنية، اللغة والترجمة، اللغة والكتابة.

وبما أن اللسانيات التطبيقية تأخذ على عاتقها البحث في المشكلات اللغوية من وجهة نظر أكثر

شمولية فإنّها ترتبط بالعديد من العلوم والمجالات البحثية الأخرى، ومنها علم وظائف الأعضاء (Physiology)، فنتج عن هذا الترابط وخاصة ترابط الدراسات اللّغوية مع دراسة المخ والأعصاب ما يطلق عليه اللسانيات العصبية (Neurolinguistics) واللسانيات الجينيّة أو الأَحْيَائِيَّة (Biolinguistics) وغيرها.

2- الترابط العلمي والمعرفي بين علوم اللغة والعلوم الطبيعية وأهمية التفسير الطبيعي للغة:

لماذا التفسير الطبيعي للغة؟:

لا ريب أننا نلتمس من هذا المنظور الطبيعي للغة العديد من المبررات لتحقيق وجوده في الدراسة اللغوية، والإجابة عن هذا التساؤل على حسب رأي بنكر أنّ هذا المنظور الجديد للغة على أساس أنها غريزة يقلب المنظور التقليدي للغة بأنها اختراع ثقافي -وهذا ما هو شائع في العلوم الإنسانية

والاجتماعية- رأسا على عقب، إلاّ إذا كان المشي على الاقدام اختراعا ثقافيا وهذا ما يستحيل بواقع التجربة، كما أن اللغة ليست قدرة الإنسان على استخدام الرموز واستعمالها فقط لأن الطفل لديه عبقرية نحوية دون امتلاك أي خلفية رمزية فهو لا يعرف إشارات المرور وغيرها من الرموز رغم ذلك فإنه يؤدي تواصلا لغويا[17].

ولا شك أنّ فهم آلية عمل الدماغ في تكوينه للغة يعطي فرصا أفضل وآفاقا أوسع في دراسة اللغة من زاوية أخرى إذ يساعدنا ذلك في تقديم الحلول لأهم مشكلات اللغة، وخاصة الأمراض اللغوية التي تصيب جهاز اللغة، ولابد من هذا المنظور إذا أردنا فعلا أن نقدم للإنسانية معرفة أعمق عن اللغة ولا نعرف قد يتصادف هذا مع تطور الذكاء الاصطناعي قد تلتقي اللغة الجهاز الآلي مع اللغة الجهاز الأحيائي لتفي

الأولى بحاجة الثانية وقد نقول يوما ما برمجة اللغة لدماغ غير الناطقين بها ولا أظنها بعيدة المنال.

كما يقدم التفسير الطبيعي البيولوجي للغة بالتحديد تفسيرا وفهما للأحداث التاريخية والجغرافية التي تتتبّع حركة وتطور الإنسان وتنقّلاته، وهذا ما أكدت عليه دراسة قدمها موقع العلوم الحقيقية، موسومة بـ: كيف يكشف التنوع الجيني التدرج اللغوي والتأثيرات المعقدة على الحوض الجيني الأثيوبي، حيث وعلى حسب رأي صاحبة الورقة المحال عليها ههنا رؤى الشيخ، فإن فهم التنوع الجيني واللغوي والثقافي سبيل إلى فهم التنوعات والتباينات في رقعة جغرافية معينة، ونُلْفِي الباحثة تؤكد هذا في موضع آخر من دراستها على أنّ فهم التنوع التاريخي يأتي من دراسة اللغة وقالت الباحثة في نهاية ورقتها، أن الدراسات التاريخية للشعب الأثيوبي وتصنيفه السلالي تَأَكَّدَ عند دراسة اللغة[18].

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها وظيفية، متعددة الاختصاصات حيث جمعت علم البيولوجيا (Biology)،وعلم الأعراق (Ethnology)، وعلم التاريخ (History)، والجغرافيا (Geography)، وعلوم اللغة (Language Science)، وخصوصا اللسانيات واللسانيات التطبيقية، لتأكيد حقيقة علمية موضوعها فهم النتوّعات في رقعة جغرافية، لفهم حقائق تاريخية مترامية الأطراف، وَوُظِّفَت العلوم اللغوية هنا توظيفا جوهريا إلزاميا لتأكيد كل تلك الحقائق، فكانت اللغة السبيل إلى ربط التنوعات العرقية مع أصول مختلفة منها حتى العربية، وفهم امتدادات تلك الأصول مع أطراف أخرى، وقد تم توظيف العلوم اللغوية وسيلة وغاية في نفس الوقت، وسيلة لفهم النتوّعات العرقية، وغاية لفهم اللغة كأحد أشكال هذه التنوّعات في علاقتها التأثيرية التأثرية.

ومن الأدلّة التي يستعين بها بنكر على أنّ اللغة غريزة ولها جهاز أيضا، تأثير العامل الوراثي على اللغة، فقد درس بعض العلماء عائلات لها إعاقات لغوية تم توريث هذه الإعاقات من قبل الأجداد والجدّات[19]، ويقول بنكر: "ومن البيّن في حالة الأسرة المدروسة أن السبب الوراثي محتمل جدا. [إذ لو كان هناك أسباب أخرى] (...) فإنه لا بد من التساؤل عن سبب إصابة بعض أفراد هذه الأسرة فقط بهذه الظاهرة من غير أن يصاب بها الأفراد الأخرون المقاربون لهم في السن (...) وقد لاحظ علماء الوراثة (...) أن سبب هذه الظاهرة ربما كان عاملا يتحكم فيه مورث سائد واحد"[20].

وقدمت اللسانيات العصبية التي تعتبر من فروع اللسانيات التطبيقية العديد من التفسيرات للمشكلات اللغوية التي تظهر عند الفرد المصاب في منطقة بروكا (Broca's area) مثلا؛ حيث أن اللسانيات العصبية: "وهي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية (...) بينت الدراسات أن هناك عدة مناطق مسؤولة عن إنتاج اللغة في الدماغ مثل منطقة بروكة (Broca's area): وبينت الدراسات أن أي إصابة تصيب هذه المنطقة تؤثر سلبا على قدرة الفرد على التكلم. وتعمل اللسانيات العصبية على تقديم وصف للكلام المنتج بسبب الإصابات وتقديم خطط علاج"[21]، فاللسانيات التطبيقية ظهرت منها فروع علمية عديد لتفسير المشكلات اللغوية ونلفي هذا الترابط مع علم الأعصاب (Neuroscience) وعلم الأحياء في دراسة المشكلات اللغوية، بل وتقديم حلول لها، عن طريق توصيف هذه المشكلات توصيفا دقيقا مبنى على أساس من الوعي العصبي والتأثيرات العصبية التي تصحب ممارس اللغة بسبب إصابة أو عطف في جهاز اللغة أو أيّ مكون من مكوناته.

ويرى الدكتور صالح بلعيد في كتابة دروس في اللسانيات التطبيقية أن المشكلات والأمراض اللغوية والحبسة بالتحديد موضوع بحث مشترك بين العديد من العلوم والمعارف واختصاصات متعددة منها: اللسانيات والطب(Medicine) ،وعلم النفس اللغوي(Sycholinguistics) ،وعلم النفس العام (General psychology)، وغيرها من العلوم[22]، فالتفسير الأحادي الاتجاه لا يعطي جوابا مقنعا أو ستظل تلك الزاوية من الحقيقة مظلمة تتطلب البحث والتحري، وهذا ما أكدته الباحثة آمنة بلعلى بقولها: "لا شك أن حاجة الدراسات المعاصرة إلى البينية، تعبر عن رغبة الإنسان في تجاوز اليقينيات القاتلة والحقائق الجزئية التي تؤدي إلى تكلس الفكر، وتأليه القناعات الشخصية، وهذه الرغبة هي التي تدفع الإنسان إلى إدراك الظواهر وتفسيرها باعتبارها ظواهر معقدة، لا يمكن النظر إليها دفعة واحدة، بل ينبغي عليه أن يغير موفقه في كل مرة تسفر له فيه عن وجه من وجوهها"[23]، ولا شك أن الضرورة المعرفية تفرض علينا عنوة لا اختيار توسيع مدارك النظر، والحقيقة اللغوية نمط من ذلك لا تفي فيها أحادية النظر بمتطلبات المعرفة العابرة بالعقل حدود التخصصية.

ولا شك أن اللغة لها مكونها في الدماغ الإنساني: حيث أن لها "جدور في أحيائية الدماغ. فمعظم البحوث والدراسات والأبحاث التي أنجزت حول الأسس الأحيائية للغة ركزت أساسا على تشريح الدماغ محاولة تحديد الأجزاء التي تضم وظائف اللغة، والقدرات النحوية والمعجمية. كما بحث علم الأحياء اللغوي في عدد من المستويات الأخرى، ابتداء بالخلية ثم الذرات ووصولا إلى الجينات، ولتكتمل دراسة هذه الخصائص الأحيائية، يجب أن تضاف إليها الدراسات النفسية اللسانية"[24].

وفي نفس السياق فإن اللسانيات النظرية (اللسانيات النظرية) لها دوره في هندسة اللغة (Language Engineering) باعتبار ما يقدمه علم الأحياء المعرفي (Cognitive Biology) وعلم الأعصاب المعرفي (Neuroscience Cognitive)، وفق ما تقدمه هذه العلوم من نتائج يمكننا فهم المستويات اللغوية واستعمال اللغة في الحاسبات، وتقوم دراسة هندسة اللغة، على أسس من أحيائية اللغة لاعتبارات متعددة منها الافتراضات حول اللغة، الأسئلة المتبادرة حول الأسس الأحيائية للغة، منهاج البحث في تفسير اللغة، بديهية الأحيائية اللغوية[25].

وصرّح شارل بوتون (Charles Button) قائلا: "من المرجح أنّ تحليل خطاب حبيسي اللسان قد يدفع باللسانيات التطبيقية إلى المساهمة في البحث المشترك، لكن شريطة ألا يتمسك بمسلمات قديمة أو في طور التجاوز بالنسبة إلى معطيات علم فيزيولوجيا الأعصاب نفسه"[26]، ومن هنا علينا أن نمنح للسانيات التطبيقية خصوصياتها المعرفية في حدود البحث اللغوي وأن نعمل على أننخرجها من عباءة التصورات القديمة التي تدرس اللغة دراسة بحتة.

3- التفسير العلمي للغة في العلوم التجريبية نظرة على أهم المقاربات العلمية:

يرى رمضان عبد التواب أن هناك علاقة وطيدة بين علوم اللغة والعلوم الأخرى كعلم الاجتماع اللغوي (Linguistic Sociology) وعلم الأصوات اللغوية (Phonology) يقول: "عرفنا من قبل، أن علم اللغة له صلة وثيقة بعلوم أخرى، فقد درسنا من قبل شيئا من علم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي، كما عرفنا أن عالم اللغة، لا بد له من الإلمام بعلم الفسيولوجيا، أو وظائف الأعضاء، وعلم التشريح، وعلم الطبيعة في دراسة الأصوات اللغوية، بأنواعها المختلفة"[27]، وهذا ما منح هذا التوجه الصفة العلمية.

وأرى أن السبب الذي دفع إلى هذه الورقة العلمية أن اللغة وعلى حسب رأي ستيفن بنكر تعتبر "تأقلما تطوريا، مثلها مثل العين، أي أن أجزاءها الرئيسية مصممة لتقوم بوظائف مهمة"[28]، أي أنها أداة وجدت لأداء مهمتها الطبيعية وهي التواصل، مثلها مثل العين ومختلف الأجهزة الحسية إذ يرتبط كل جهاز بمهمة محددة خلق هذا الجهاز ليؤدي تلك المهمة، وهذا ما يحتاج إلى فهم وبسط نظر، لأن فهم الظاهرة ييسر التحكم بها وتحسينها وتطويرها، ومعالجة عيوبها إذا طرأت عليها طارئ.

كما أن فهم اللغة من منظورها الطبيعي لم يتحقق فيه إلى الآن على حد ما توصلنا إليه إلا القليل ويرى بنكر أنه "لم يستطع أحد إلى الآن تحديد عضو اللغة في الدماغ أو مورث نحوي ما، لكن البحث ما يزال مستمرا. وهناك عدد من أنواع التلف العصبي والوراثي التي تؤثر في اللغة في الوقت الذي يظل فيه الإدراك سليما، أو العكس"[29]، ولعل الدافع إلى التطرق لهذه الجزئية ما تحققه الأبحاث العلمية بين الفينة والأخرى من طفرات وتقدم في البحث العلمي يجيب عن الكثير من التساؤلات، وتكون وظيفة اللغة قابلة للفهم لطال ما فهمنا الإبصار والسمع والشم ومختلف الحواس، فاللغة يمكننا القول أنها حاسة أيضا لكنها غريزة وهذا أقرب لوصفها.

3-1- اللسانيات العصبية التفسير السلوكي للغة:

عندما نقول اللسانيات العصبية فإنّه من البديهي أن نعرّج أولا عن علم الأعصاب، حيث فتح هذا العلم السبيل إلى دراسة اللغة وفهم آلية عملها في الدماغ البشري الذي هو مصدر أي آلية عمل في جسم الإنسان، وسنركز في مقالتنا هذه على النتاج العلمي الذي يعد بالكثير؛ حيث "تحقق في قرن وربع تقدم هائل في معرفة وظيفة الدماغ الخاصة بالنطق واللغة. وخلال هذه الفترة أيضا، ظهر اختصاص جديد عرف باسم معالجة النطق واللغة، وشهد تطورا كبيرا، كم نال الاحترام بوصفه مهنة في حد ذاتها. واليوم، يجد معالج أمراض النطق واللغة نفسه مضطرا إلى متابعة تقدم

هذه المهنة من خلال توسيع معرفته في التشريح العصبي والأمراض العصبية التي تؤثر في التواصل لدى الإنسان"[30]، فالترابط المعرفي بين حقول معرفية متعددة يخدم من جهة أخرى بعيدا عن أهدافه الحقيقة، أهدافا أخرى لا تقل أهمية ولا تبتعد كثيرا عن منطلقه الأول، فالمجال المعرفي لعلم الأعصاب الخاص بفهم أمراض النطق واللغة، فتح بابا آخر على الدماغ لفهم أكثر جهاز اللغة في الدماغ الإنساني، ويندرج هذا ضمن تخصص اللسانيات في دراسة اللغة وخاص في جانب اللسانيات التطبيقية.

3-1-1-اللسانيات العصبية الماهية والمجال: يهتم هذا الفرع المعرفي بالتكوين العصبي للغة داخل الدماغ البشري، كما يدرس البنية العصبية للغة بعد اكتمال تكونها، وقولنا تكوّن اللغة وبنيتها، هناك فرق بينهما حيث أن التكوّن مرحلة لها إطارها الزمني وهي مرحلة قبلية، في حين أن البنية هي نضج اللغة التي اكتمل بناؤها داخل الدماغ، وهي المرحلة التالية التي تحدث بُعَيْدَ التكون[31]، ويعرفه سليمان أحمد بقوله: "ظهر علم جديد يربط بين اللغة والجهاز العصبي؛ هو علم اللسانيات العصبية؛ يقوم بدراسة العلاقة بين الدماغ وما يحدث داخلها من عمليات عقلية تنتج عنها اللغة. فاللغة في حقيقتها عملية عقلية يقوم بها الجهاز العصبي"[32]،وإذا قلنا علاقة اللغة بالجهاز العصبي فإننا نركز بشكل كبير عن السلوك اللغوي الإنساني، بدأ من كون اللغة إشارات عصبية إلى غاية ترجمة هذه الإشارات في شكل رموز صوتية فيزيائية قبل صدورها وبعدها صدورها لدى المتلقي وهو الدور الثاني للجملة العصبية (Systemanervosum) في تحليل للغة وهو الفهم، فالعملية متكاملة إذا.

وفهم اللغة من الناحية العصبية هو فهم للقالب الذي ننتج من خلاله اللغة حيث: "يتضمن كل قالب لإنتاج اللغة وفهما -من كلام وكتابة وعلامات- خطوات عدة، لكل منها نوع من التمثيل العصبي. وتحاول النماذج النفسية العصبية للغة أن تصور بدقة هذه الخطوات، وكيف ترتبط فيما بينها. ويعطي للبنية في حالة نطقها تمثيل صوتي (مقاطع، فونيمات، أو سمات مميزة)، ثم يستعمل بعد ذلك محرك برنامج المراقبة (a motor-control programme) للربط بين العلامات المتعددة التي ترسل إلى العضلات الخاصة بمراقبة الأجزاء المختلفة من الجهاز الصوتي"[33]، وهكذا فإن عملية إنتاج وفهم واستقبال الأصوات اللغوية (Voice) هي عملية ترددات أو تذبذبات عصبية (Neural oscillation)اهتزازية جينية .

ويرى أحمد سيمان أيضا أن مفهوم اللسانيات العصبية يختلف من باحث إلى باحث، حيث أدلى كل باحث برأيه في هذا المجال، وعموما تنحصر المفاهيم كلها في[34]:

- العلاقة بين اللغة والدماغ.
- ترميز القدرة اللغوية في الدماغ.
- الدماغ وامتلاك اللغة.

أما عن الأبحاث في هذ المجال قد لاقت في الفترة الأخيرة قبولا واعترافا مؤسساتيا واسعا، حيث أنّ الكثير من الباحثين، اهتموا على وجه التحديد بعملية إنتاج الكلام[35]، ويسعون إلى بناء نماذج عصبية تمثيلية للغة الإنسانية[36].

3-1-2-اللسانيات الجينية - البيولوجية التفسير الأحيائي للغة: إن علم الأحياء هو العلم الذي يهتم بالحياة بمختلف أشكالها ويجعل من المخلوقات الحية مادة وموضوعا له، ويستمد هذا العلم من علوم مختلفة أسسه المعرفية، إذ أنّ دراسة الحياة في كل المخلوقات أمر بالغ الصعوبة إلا أن الأنظمة الحية تتميز بتقاطعات بين مختلف مكوناتها فهي منظمة وراثيا وتحمل شيفرة الجينية الوراثية (DNA sequences)[37]، لذلك تسهل دراسة الحياة وفق الأنظمة المستقلة مثل النظام الخلوي لدى فئات مختلفة، فنجد أن للغة نظامها الإحيائي القائم بذاته وظيفته الترابطات والتعالقات البيولوجية الكيميائية العصبية المؤدية والمحدثة للغة.

وكما قلنا سابقا فإن الافتقار إلى المقاربة خلق نوعا من الحاجة إلى علوم أخرى لتفسير حقائق علمية معرفية دعت إليها الضرورة، وقلنا سابقا أن اللغة وفهم نظامها فهما أكثر عمقا فرض على العلماء النظر إليها من الناحية التركيبية وآلية عملها في النظام الأَحْيَائِي للدماغ البشري، فأدى هذا الترابط وهذه الحاجة إلى ظهور اللسانيات الأحيائية أو كما يطلق عليها أيضا اللسانيات البيولوجية أو اللسانيات الجينية وكلها تسميات لفرع معرفي يرتبط بفهم اللغة في الدماغ البشرية طبيعيا.

3-1-3-اللسانيات البيولوجية الماهية ومجال البحث: موضوع هذا العلم على حسب رأي حسني خاليد "بنية العلاقات القائمة بين الوظائف اللغوية والوظائف البيولوجية في الدماغ البشري ويوظف ذلك لسانيا"[38]، كما أدرج خالد الحسيني علم اللسانيات البيولوجي ضمن فروع اللسانيات التطبيقية[39]، ويقول عطية سليمان أحمد عن دور علم الأحياء وأهميته في فهم البنية اللغوية: "لكننا نرى عالما كبيرا يعرض هذه القضية (اللسانيات العصبية) من منظور أكبر وأوسع، حيث بنا إلى أصل القضية العصبية؛ وهو علم الأحياء الذي يدرس كل المخلوقات الحية (إنسان. حيوان. نبات) ليتناولها في ضوء معطيات العلوم الحديثة كعلم الأعصاب وغيره. هذا العالم صاحب هذا الرأي نعوم تشومسكي"[40]، والملاحظ هنا أن العلاقة وطيدة بين اللسانيات وعلم الأحياء وعلم الأعصاب فكل هذه الفروع المعرفية تتداخل إجرائيا للبحث في اللغة من الناحية الجينية والفكرية والناحية العصبية السلوكية.

وكان الظهور الفعلي لهذا التخصص اللغوي يعود على حسب رأي رشيدة العلوي كمال إلى لقاء علمي عقد سنة 1974 في معهد ماساتشوستس (MIT) (Massachusetts) في الولايات المتحدة الأمريكية، حول اللسانيات الأحيائية واهتماماتها، وكان مما قدم في هذا اللقاء كتاب مسيمو بياليتي بالمريني (MassimoPialetti-Palmarini) الذي قدم فيه صاحبة اقتراحات بحثية جديدة حول هذا المجال[41]،وإلى الآن ليس هناك فصل بالنسبة للتاريخ الحقيقي لظهور هذا العلم.

وتضيف الباحثة رشيدة العلوي كمال أن هناك العديد من المبادرات في مجال اللسانيات الأحيائية كانت قد قدمت قبل عشرين (20) سنة قبل هذا التأريخ التأسيسي لهذا المجال على رأسها ما تطرق

إليه لينبيرك (Linberk) ومن تصورات حول الرياضيات وعلم الأحياء، لينبيرك الذي أشار إلى أن اللغة لا تنمو عن طريق التعزيز إنما لها أسس بيولوجية تنمو طرديا مع نمو الإنسان، هذه الخاصية يتفرد بها النوع الإنساني على وجه التحديد[42].

ويرى عبدالرحمن حاج صالح: أن اللغة تشبه كثيرا الكائنات الحية التي لها دورة حياة، وكذلك اللغة فإنها تتعرض لما تتعرض له الكائنات الحية من نشأة وتطور وتغييرات مستمرة، فمن العبث أن نتعامل مع اللغة على أن لها حالة واحدة لا تتغير ولا تتبدل[43].

واللغة في نظر ستيفن بنكر فإنها توصف بأنها "تأقلما أحيائيا لإيصال المعلومات، (...) ولن يصبح مقنعا لك بعد ذلك أن تنظر إليها على أنها المكون الرئيس للفكر (...) إن تعقيد اللغة وتشابكها، من وجهة نظر العالم، جزءان من طبيعتنا الإحيائية التي ولدنا بها (...) ولما كانت اللغة، أخيرا، نتاجا لغريزة أحيائية جيدة الهندسة (...) [فإنني] سأورد بعض الأشياء الطبية عن نظامنا الهجائي"[44]، والملحظ الهام الذي نفق عليه ها هنا أن اللغة مادة طبيعية كغيرها من المواد، ولها حالة في الطبيعة، تعبر عن مكوناتها العضوية، يقول ماريو باي (Mario Andrew Pei) في كتابة أسس علم اللغة أن: "للغة ارتباط بعلوم الطبيعة، فإن أصوات لغة الكلام تنتج وتستقبل عن طريق أجهزة الجسم الإنساني، وتركيب هذه الأجهزة ووظائفها (...) جزء من علم وظائف الأعضاء"[45]، والعلاقة بين علم اللغة وعلم وظائف الأعضاء علاقة تعليلية تفسيرية للغة من الناحية البيولوجية.

وقلنا فيما سبق أن الترابط المعرفي وحاجة علم اللغة للعلوم الأخرى، كما أن حاجة العلوم الأخرى

لعلم اللغة أدى إلى ظهور العديد من العلوم المنبثقة عن هذا التوجه، فأضحت هذه العلوم تخصصات مستقلة بذاتها ولها منهجيتها وأسسها المعرفية، ويندرج بحثنا هذا ضمن محاولة فهم اللغة في النظام الإحيائي للدماغ البشري، وقد فسرت العديد من المقاربات اللسانية البيولوجية اللغة الإنسانية، تفسيرا طبيعيا.

يقول عطية سليمان أحمد بالنسبة للتحليل الأحيائي للغة (BAL) (BioAnalysis of Language) داخل الدماغ البشري فإنه: "يربط بين البنية اللغوية والطبيعية الأحيائية لآلة صناعة اللغة وهي الدماغ التي هي بنية عصبية؛ للوصول إلى فهم اللغة داخل مركز إنتاجها (الدماغ)، فهو ينظر إلى آلة الإنتاج باعتبارها آلة حيوية إحيائية. موضوعها دراسة حالات محددة لأدمغة الناس؛ وهذه الحالات المحددة مخصصة ومقصورة على دراسة حالتهم اللغوية، إنه ينظر إلى الحالات اللغوية كعمليات بيولوجية تدخل ضمن علم الأحياء، يطلق عليها مصطلح (اللسانيات الأحيائية)"[46]، فهذا المنظور الثابت للغة تحديدا يعبر عن وجودها كمُنْتَج لجهاز في الدماغ هو آلة اللغة، فاللغة كائن حي، تقول رشيدة العلوي كمال: "فإن القدرة اللغوية والقدرة على الكلام وفهم اللغة كلها فطرية تعود أساس إلى الجوانب الأحيائية"[47]، فهذه الجوانب الأحيائية تتعلق بكل ما يشمل اللغة من إنتاجها إلى غاية وصولها إلى المتلقي، وكذا التأثيرات التي تؤدي إليها استعمالات محددة للغة دون الأخرى على الدماغ

أو جهاز اللغة، وكذا معرفة طبيعة تكوين جهاز اللغة أو مناطق خاصة في الدماغ ومدى تأثيرها على تكوين اللغة وآدائها من قبل مستعمليها.

وترى الباحثة ميلكا إيفيتش أن الذي قاد هذا التوجه الحديث القائل بأن اللغة كائن حي وأنها تعيش بمعزل عن الإنسان أوجست شلايشر (August Schleicher) حيث سميت نظريته بالنظرية الطبيعية البيولوجية في اللسانيات، وعرفت بمسمى (شجرة السلالة) (Stammbaum) [48].

أما عن تطورات اللسانيات الأحيائية فإن البحث في هذا المجال لايزال لم يحقق الغاية القصوى، فـ"المشكلات التي تواجه البحث في مجال علم الأحياء اللساني صعبة، ولا تزال كثير من الألغاز بعيدة عن تناول شكل التقصي البشري المسمى "علما". وهذه نتيجة لا ينبغي أن تفاجئنا إن نظرنا إلى البشر على أنهم جزء من العالم العضوي"[49]، فاللغة لغز بيولوجي منوط بنا البحث عن مكوناته باستعمال المعرفة في مجالات مختلفة كعلم الأحياء، وعلم الاعصاب، وبالاستعانة والمقاربات العلمية الممكنة.

ونشير هنا إلى أننا بصدد تفسير الترابط المعرفي بين لسانيات التطبيقية وعلم الأحياء لنقف على أن سبب هذا الترابط النظر إلى اللغة من الناحية الطبيعية بالتحديد، وحقيقة علم اللسانيات التطبيقية كمقاربة لسانية وحقل جامع لمختلف العلوم والمعارف الطبيعية والإنسانية من أجل دراسة اللغة.

4- تشريح الدماغ دراسة وظيفية للبنية الأحيائية للغة داخل الدّماغ البشرية:

ترى الباحثة رشيدة العلوي كمال أن: "مهمة العالم أن يكتشف طبيعة هذا الإعداد الأحيائي الداخلي وطبيعة الحالة التي حصلت. وتضم الحالة الأولى للملكة اللغوية بعض المبادئ العامة لبنية اللغة (كالمبادئ الصوتية والدلالية). وتحدد الحالة الناضجة للمعرفة اللغوية باعتبارها إجراء توليديا للتعبيرات اللغوية وتفاعلاتها مع النظام الحركي والإدراكي والأنظمة"[50]، وقد انطلقنا من هذه المقولة حتى نضع منهجية واضحة أمام الباحث يلتزم بها حال البحث في هذا النظام اللغوي في الدماغ.

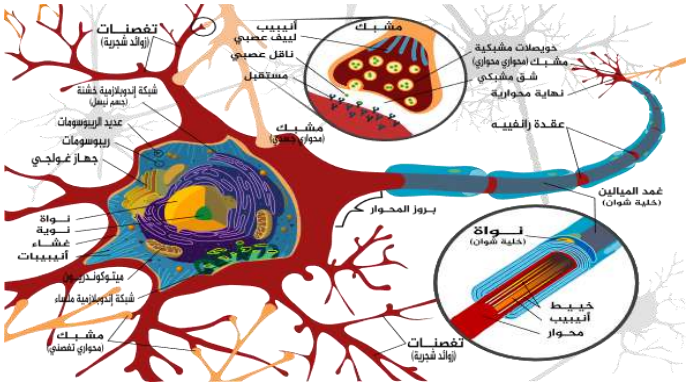
4-1-المكونات البيولوجية لجهاز اللغة في الدماغ البشري من الناحية العضوية: ويرى ستيف بنكر أنّ اللغة[51]"جزء متميز من التكوين العضوي لأدمغتنا. واللغة أداة معقدة متخصصة تتطور لدي الطفل بشكل فوري مباغت من غير أي جهد واضح أو تعليم محدد، وتستعمل من غير وعي بمنطقها الخفي، كما يتماثل فيها من حيث الكيف الناس جميعا، وتتميز عن بعض القدرات الأخرى الأعم التي تستعمل في معالجة المعلومات أو التصرف بذكاء. ولهذه الأسباب كلها وصف علماء الإدراك اللغة بأنها قدر نفسية، وعضو ذهني ونظام عصبين وقالب حوسبي. لكنني أفضّل أن أصفها بكلمة'غريزة' على الرغم من غرابة هذا الوصف"[52].

ويذهب عطية سليمان أحمد إلى أن الدماغ مزود بآلة وظيفتها تكوين اللغة، كما أنّ هذا الجهاز يمارس اللغة بدءا من التلقّي ثم الإنتاج والاكتساب، ولايمكن أن تتشكل اللغة دون وجود الجهاز العصبي والعكس ليس صحيحا، فيمكن أن يكون هناك جهاز عصبي دون لغة، فمن شروط

الدراسة العلمية التجريبية الصحيحة للغة هو ربطها بمصنعها وهو الجهاز العصبي[53]، ويضيف قائلا: "حيث تقوم أشياء مادية بيولوجية (المخ) بمعالجة أشياء غير مادية (اللغة)، وحل شفرتها وفهمها والتفكير والحوار والتواصل بها"[54]، ولفهم آلة اللغة في الدماغ فإننا نعمد إلى ما قدمته الباحثة رشيدة العلوي كمال في كتابها النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، والتي ترى أن الجهاز اللغوي لدى الإنسان يتكون من نظامين أساسيين هما[55]:

- النظام الإدراكي: وهو النظام الذي يختزن المعلومات بصورة ما.
- أنظمة الأداء اللغوي: وهي الأنظمة التي تستخدم المعلومات المخزنة في النظام الإدراكي بهدف النطق والإدراك والكلام عن العالم، وصياغة الأسئلة وإصدار النكات،...

4-1-1-تشريح الدماغ واللغة: أنظر التعليق[56] من الناحية الجينية فإن الدماغ البشري مكون من العديد من الأعضاء بدأً من الوحدة العضوية الأساسية وهي الخلية العصبية.



الشكل رقم (1): مخطط توضيحي لخلية عصبية

تعتبر الخلية المكون المسؤول عن استقبال المعلومات الحسية في شكل تفاعل كهروكيميائي (Electrochemical) من خلال تحليل ما تنقله إليها الحواس، ثم تنقل -هي بدورها- هذه المعلومات إلى خلايا أخرى وتتواصل الخلية على شكل نبضات كهربائية وكيميائية[57].

ولم يتمكن العلماء والباحثون من دراسة التغييرات الكهروكيميائية داخل الدماغ إلا بعد تطوير

العديد من الأجهزة حيث تقول الباحثة كعواش أمال "لم تتمكن الأبحاث قبل اكتشاف كل من الرنين المغناطيسي الوظيفي(fMRI) ، أو مخطط أمواج الدماغ (EEG) إلى التعرف بدقة على مواضع المخ المسؤولة عن اللغة، إلا أنه بعد حصولهم على تلك الأجهزة مكنهم فيما بعد من معرفة أهم تلك المناطق والتي تتموضع أغلبها في نصف الكرة المخية الأيسر وبالتحديد على القشرة الدماغية منه"[58]، ونحيل القارئ كذلك إلى تقنية حديثة في قراءت وتحليل الإشارات داخل الدماغ وهي تقنية الواجهة الدماغية للحاسوب(BCI)[59]، وتعتبر هذه التقنية مفيدة في تحليل الإشارات الدماغية الخاصة باللغة.

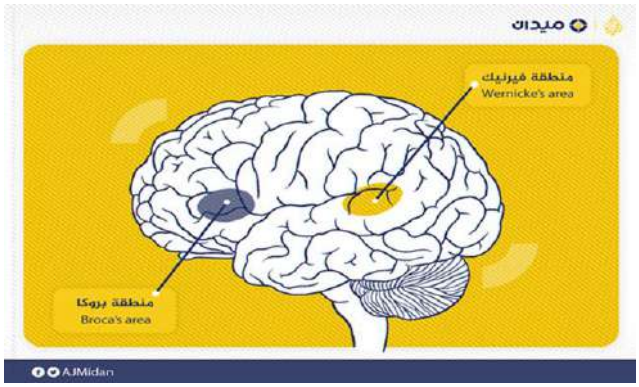
ويفترض: "لينبيرك (...) أن حالة اكتساب اللغة تمر عبر مراحل ترتبط بنمو اللغة الناتج عن نضج الدماغ. والمعروف أن شقي الدماغ يكونان متماثلين في الولادة، ثم يختص الشق الأيسر، تدريجيا

في اللغة تبدأ هذه العملية في حوالي السنة الثانية من العمر، ثم تنتهي في مرحلة البلوغ، التي يصير فيها الدماغ متطورا بشكل تام (...)، ويفترض اكتسابها وجود تجهيز تشريحي وفيزيولوجي ملائم للجهاز العصبي، وأعضاء محيطة ونسق عصبي مركزي ملائم"[60]، وينقسم الدماغ لشقين الأيمن (Right) والأيسر (Left) حيث أن الشق الأيسر هو المشرف عن اللغة[61].

*

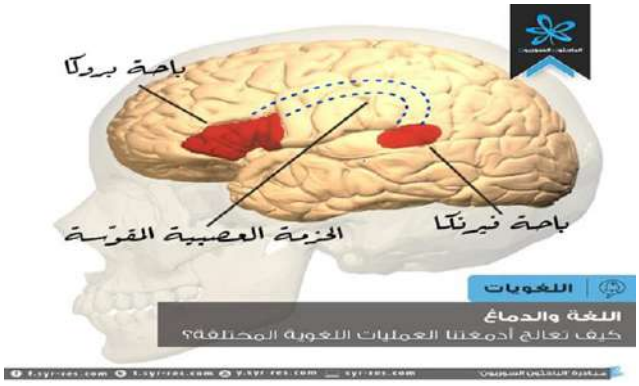
الشكل رقم (2): إنفوغرافيك يوضح الفرق بين وظائف نصف الدماغ الأيمن والأيسر

4-1-2-مناطق اللغة في الدماغ: تنقسم الأنشطة اللغوية إلى مهارات متعددة هي الكلام والسماع والقراءة والكتابة، وتتركز هذه المهارات في شقي سيلفيان (Sylvian) ورولانديك (Rolandic) وما حولهما[62].



*

الشكل رقم (3): منطقتي فرينك وبروكا في الجهة اليسرى من الدماغ



*

الشكل رقم (4): مناطق متعددة من الدماغ

وترى رشيدة العلوي كمال أن المهام اللغوية تنقسم داخل الدماغ إلى المناطق الآتية[63]:

أولا: الجزء الأمامي من مقدمة الفص (شحمة الأذن) الخاص بجدار الرأس الخلفي الأعلى على طولشق رولاند يتضمن، أولا عمليات الإحساس، ويمكن أن يكون مربوطا بمنطقة الكلام والسمع فيالمستوى العميق.

ثانيا: المنطقة الموجودة في مقدمة شق رولاندو، وتدخل عادة ضمن عمل المنطقة الحركية وهي تضم دراسة الكلام والكتابة.

ثالثا: المنطقة الموجودة في الجزء الخلفي الأعلى في الفص الزمني، ويتوسع نحو الأعلى إلى فص جدار الرأس الخلفي الأعلى، وهي تقوم بدور كبير في فهم الكلام. وتسمى هذه المنطقة "منطقة فرنيك."

رابعا: في الجزء الأعلى من الفص الزمني، توجد المنطقة العادية التي تتضمن الاستقبال السمعي المعروف باسم هشيل جيري (Heshl' sgyri) التي اكتشفها الباثولوجي الأسترالي هيشل.(1881-1842)

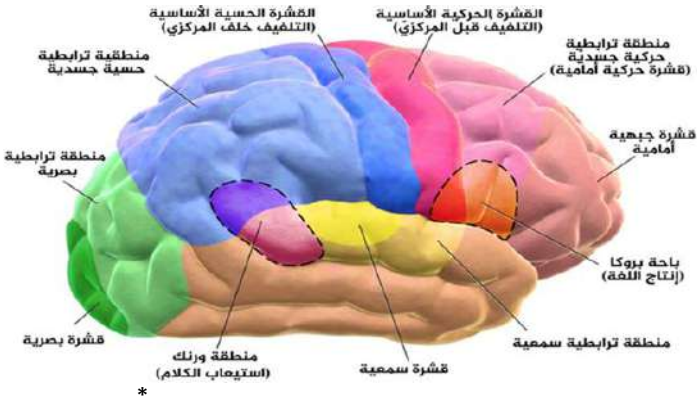
خامسا: الجزء الخلفي الأسفل من فص مقدمة الدماغ، ويتضمن تشفير الكلام. وتدعى هذه المنطقة منطقة بروكا. (Broca's area)

سادسا: هناك مناطق أخرى في اتجاه خلف فص مقدمة الدماغ وتتضمن محرك مراقبة الكتابة. تدعى هذه المنطقة مركز اكسنر (Exner's centre) التي اكتشفها طبيب الأعصاب الجرماني سكموند اكسنر(Sigmand Exner (1926-1846)) .

سابعا: جزء من منطقة جدار الرأس الخلفي (Parietal) المنغلقة على منطقة فرنيك، وتراقب من بين ما تراقبه التوقيع اليدوي.

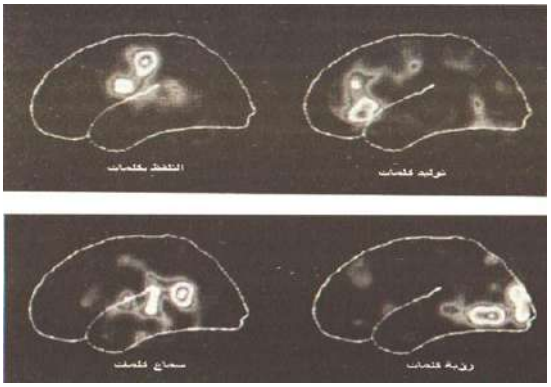
ثامنا: المنطقة الموجودة في الفص القذالي المتعلق بمؤخرة الرأس أو العظم القذالي (Occipital Lobe) ويستعمل عادة في عمليات دخل النظر.

وإذا قلنا أن هناك منطقة واحدة تعتني باللغة في الدماغ فإن هذا قد فنده البعض حيث: "يفترض اللسانيون العصبيون والنفسيون العصبيون أنواعا مختلفة من الروابط الموجودة بين شقي الدماغ، مما يدل عندهم على انتفاء وجود "محلية" في الدماغ، وأن كل منطقة تتساوى مع الأخرى في تضمنها جميع الأنشطة. وتدعى هذه النظرية "نظرية تساوي القوة" (equipotentiality)"[64]، والمحلية يقصد بها محل بعينه أو منطيقة بعينها مختصة في اللغة في الدماغ، حيث يفيدنا هذا المقتبس أن جميع أجزاء الدماغ تتوزع بينها الأنشطة اللغوية.



*

الشكل رقم (5): الروابط بين منطقتي بروكا وفرنيك



الشكل رقم (6): عمل الجهاز العصبي عند رؤية الكلمات أو سما الكلام

ملاحظة هامة:وقفنا في بحثنا هذا على مناطق اللغة في الدماغ ولم نفصّل مراحل الاكتساب والتطور اللغوي وتتبع التغييرات الجينية العصبية الكهروكيميائية بتفاصيلها الدقيقة إنما عرجنا على هذه الجزئية كدليل على أن الترابط المعرفي بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الحيوية وما يوفره هذا التخصص من آليات لفهم اللغة يمكن أن تستخدم لفهم اللغة، "أما فيما يخص مبادئ الهندسة البنيوية والنفع الحسابي المستقل عن اللغة، فإن نسق القواعد والمبادئ، في أي نسق إحيائي، يمكنه أن يمدنا بمعلومات حول طبيعة اللغة"[65]، ويعرفنا عن النظام الداخلي للغة[66].

5- أبحاث اللغة والدماغ وتطبيقاتها تعليمية:

ساعدت دراسات الدماغ واللغة، في فهم عمل الدماغ بدءاً من بنية الخلية العصبية البيولوجية، وقدمت تصورا أعمق حول الآلية التي تتولد وتترابطها الأفكار وكان من التطبيقات التي يمكننا القول أنه بالإمكان أن يستفيد منها التعليم ما يطلق عليه الخرائط الذهنية (Mind maps) التي ابتكرها طوني بوزان(Tony Buzan) ، فكرة هذه الخرائط -وهذه الطريقة الجديدة في تدوين الملاحظات والمعلومات-، أن تدوين المعلومات يكون مثل عمل الخلية التي تعمل بطريقة تفريعات، لأن مبدأ عمل الخلية هو التفريعات، من هنا يتم تصميم الخارطة الذهنية على شكل تفريعات تستمد من أصل واحد.

ويقول طوني بوزان شارحا فكرة الخريطة الذهنية: "تحتوي كل خلية مخية (خلية عصبية) على عدد هائل من المركبات الكيميائية الكهربائية، وهي نظام قوي لفك الرموز والمعلومات، كما أنها تحتوي على نظام إرسال شديد التعقيد، (...) أما فروع خلايا المخ فتسمى بتفريعات الخلية العصبية (...) وتمتلك الخلية العصبية القدرة على استقبال النبض من مئات الآلاف من النقاط المترابطة في كل ثانية (...) وبينما تنتقل أية رسالة أو فكرة أو ذكرى متجددة من إحدى خلايا المخ إلى خلية أخرى، يتشكل معبر أو مجرى كيميائي حيوي ذو نطاق مغناطيسي كهربي، كل معبر من هذه المعابر العصبية يعرف باسم "خط الذاكرة". هذه الآثار الخاصة بالذاكرة (خط الذاكرة) أو الخرائط العقلية تعد واحدة من أكثر مجالات البحث العقلي الحديث تشويقا، وقد قادتنا إلى بعض النتائج المذهلة"[67]، وفكرة عمل الخلية العصبية أنها عندما تستقبل المعلومة تنقلها إلى خلية مجاورة عن طريق تفريعات تربط بين الخليتين هذه هي باختصار عملية التفكير من الناحية البيولوجية.

ومن التعريفات المتميزة للخرائط الذهنية تعريف طارق عبد الرؤف الذي يقول: "وتُعرَّف أيضاً
الخرائط الذهنية بأنها تصور عقلي لإعادة صياغة ومعالجة النصوص المكتوبة في المواد في صورة رسومات وأشكال ترابطية تفريعية تنظيمية تيسر على المتعلم الفهم والاستيعاب والتعلم"[68]، فالخرائط الذهنية أحدثت ثورة على نظام الكتابة التقليدي، بناء على ما يتوافق مع آلية عمل الدماغ.

الشكل رقم (7): عمل الجهاز العصبي عند رؤية الكلمات أو سما الكلام *

وتعتبر الخرائط الذهنية من أفضل التطبيقات في مجال أبحاث اللغة والدماغ، وأحدث هذه الفكرة عندما تم استغلالها واستثمارها في مجال التعليم ثورة حقيقية، وعند الولوج إلى البحث في الأنترنت فإننا نجد عديد التطبيقات وبرامج الكمبيوتر الهامة لتصميم الخرائط الذهنية.

خاتمة:

إن موضوع دراستنا الموسومة بـ":التقاطع المعرفي بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الحيوية الأسس العصبية البيولوجية للغة داخل الدماغ البشري"، والتي عرجنا فيها على أهمية الترابط المعرفي بين اللسانيات التطبيقية وفروعها، والعلوم الحيوية الطبيّة، توصّلنا في إلى النتائج الآتية:

- اللسانيات التطبيقية حقل معرفي متداخل الاختصاصات، يستفيد من المقاربات والنظريات والمفاهيم من علوم أخرى ويوظفها في حل المشكلات ذات طبيعة لسانية.
- حقّق التكامل المعرفي بين اللسانيات التطبيقية والعلوم الحيوية نتائج إيجابية، حيث تفرع عن هذا الترابط والتكامل المعرفي تخصصات أخرى منها اللسانيات العصبية، واللسانيات البيولوجية.
- دراسة اللغة في الدماغ ممكنة في ظل توفر المقاربات التي تحقق ذلك مستمدّة من علم الأحياء

وعلم الأعصاب وعلوم الدماغ وعلم وظائف الأعضاء.

- تعتبر العلوم الحيوية الطبية أداة يمكن اللجوء إليها بالاستعانة بالمتخصصين من أطبّاء وباحثين لدراسة اللغة في الدماغ دراسة علمية بيولوجية عصبية.
- يمكن الاستعانة بالأجهزة الطبية مثل جهاز التصوير بالرنين المغناطيسي، ومخطط أمواج الدماغ للمعاينة جهاز اللغة في الدماغ.

الإحالات:

-[1]ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي، د. ت، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ب، ص34.
-[2] بنكر، ستيفن، 2000، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، ترجمة، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، ص25-26.
-[3] بركات، عبدالعزيز، 2016، الإشكاليات المنهجية في الدراسات البينية، المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال جامعة الأهرام الكندية، مج 4، عدد:12، 13، 14،6ص،ص5.
-[4] شروخ، صلاح الدين، د. ت، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، ص114.
-[5] ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن زكريا، 1979، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د ب، ص246.
-[6] ينظر: ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري، (د. ت)، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ص385.
-[7] ينظر: عبدالمجيد، الطيب عمر، 1437ه، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة دراسة تقابلية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، المملكة العربية السعودية، ص53.
-[8]شنوفة، السعيد، 2008، مدخل إلى المدارس اللسانية، دار السلام الحديثة، مصر، ص22.
-[9] إتشسن، جين، 2016، اللسانيات: مقدمة إلى المقدمات، تر: عبدالكريم، محمد جبل، ترجمة، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ص33.
-[10] ينظر: كامل الخويسكي، زين، 2009، قطوف من علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ص33.
-[11] ينظر: بوتون، شارل، (د. ت)، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم مقداد، ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق. ص7.
-[12] ينظر: بلعيد، صالح، د ت، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص20.
-[13] ينظر: الشويرخ، ناصر بن صالح، 2017، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مكتبة الملك خالد الوطنية أثناء النشر، دار وجوه للنشر والتوزيع المملكة العربية السعودية، ص15.
-[14] أبو الزلال، عصام الدين، 2016، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ص14.
-[15] الشويرخ، ناصر بن صالح، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص13.
-[16] ينظر: الشويرخ، ناصر بن صالح، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص21.
-[17] ينظر: بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص25.
-[18] الشيخ، رؤى، (2021)، كيف يكشف التنوع الجيني التدرج اللغوي التأثيرات المعقدة على الحوض الجيني الأثيوبي، العلوم الحقيقية، عدد: 46، (https://real-sciences.com)، (2022/04/18)، (01:21)، 4ص، ص15-18.
-[19] ينظر: بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص62.
-[20] بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص63.
-[21] حسني، خاليد، (د. ت)، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مطبعة آنفو – براند، فاس، ص112.
-[22] ينظر: بلعيد، صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص117.
-[23]بلعلى، آمنة، 2017، الدراسات البينية وإشكالية المصطلح العابر للتخصصات، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينيةموسسة مصر المستقبل للتراث والتنمية والابتكار، (5)،مج: 2، عدد: 1، (https://siaqat.journals.ekb.eg/issue_28409_28410.html)، (2022/04/18)، (01:26)، 14ص، ص269.
-[24] العلوي كمال، رشيدة، 2014، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، الرباط، الجزائر، بيروت، الرياض، ص150-151.
-[25] ينظر: العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص151.
-[26]بوتون، شارل، اللسانيات التطبيقية، ص42.
-[27] عبدالتواب، رمضان، 1985، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، مطبعة المدني، القاهرة، ص147.

-[28] بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص32.

-[29] بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص59.

-[30] لاف، رسل، ووبب، واند، 2010، علم الأعصاب للمختصين في علاج أمراض اللغة والنطق، تر: محمد تركي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، فهرست مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر المملكة العربية السعودية، ص17.

-[31] وتكمن أهمية هذا التقسيم في تعليل سبب الفرق بين اكتساب اللغة الأصلية لدى الكبار والصغار.

-[32] عطية سليمان، أحمد، 2019، اللسانيات العصبية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، ص141.

-[33] العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص145.

-[34] ينظر: عطية سليمان، أحمد، اللسانيات العصبية، ص143-144.

-[35] وستنعرف في النتائج هذه الدراسة على التقنيات التي تساعد على بناء نماذج عصبية تمثيلية للغة الإنسانية عن طريق مثلا تقنية (BCI).

-[36] ينظر: العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص145-146.

-[37] ريفن، بيتر هـ، و جونسون، هجورج ب، (د. ت) علم الأحياء، العبيكان، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ص2-4.

-[38] حسني، خالد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، ص108.

-[39] ينظر: حسني، خالد، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، ص103-108.

-[40] عطية سليمان، أحمد، اللسانيات العصبية، ص144.

-[41] ينظر: العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص135.

-[42] ينظر: العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص135.

-[43] ينظر: حاج صالح، عبدالرحمن، 2012، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر،(د. ب)، ص66.

-[44] بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص25-26.

-[45] باي، ماريو، 1998، أسس علم اللغة، عالم الكتب، القاهرة، ص42.

-[46] عطية سليمان، أحمد، اللسانيات العصبية، ص145.

-[47] العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص135.

-[48] ينظر: إفيتش، ميلكا، 2000، اتجاهات البحث اللساني، تر: عبدالعزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، (د. ب)، ص57-58.

-[49] العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص137.

-[50] العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص144.

-[51] يرى بنكر أن هذه الكلمة أحق بتأدية معنى اتقان وتأدية الإنسان للغة كنسيج العنكبوت لخيوطها ومعنى ذلك أن كلمة الغريزة هي قدرة وفطرة تأدية الإنسان للغة وأنها شيء مخلوق ضمن آلية ضمنية تجعل من الإنسان كائن له مقدرة على صناعة اللغة، ويرى بنكر أنّه يجب علينا النظر إلى فكرة اللغة بهذا المعنى لأنها الأقرب إلى فهم حقيقية اللغة. (ينظر: بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص25).

-[52] بنكر، ستيفن، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص24-25.

-[53] ينظر: عطية سليمان، أحمد، اللسانيات العصبية، ص141.

-[54] عطية سليمان، أحمد، اللسانيات العصبية، ص141.

-[55] ينظر: العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص114.

-[56] وسنقف في مقالتنا هذه على مكون اللغة داخل الدماغ البشري ومن أراد أن يتعرف أكثر على الدماغ يمكنه الاستعادة بمراجع في علم وظائف الأعضاء وعلم التشريح.

-www.wikipedia.org[*]، 2021، عصبون، 11فبراير2022، https://ar.wikipedia.org/wiki،عصبون، (2022/04/18)، (01:29).

-[57] ينظر: عطية سليمان، أحمد، اللسانيات العصبية، ص222-223.

-[58] كعواش، أمال، 2020، فيسيولوجية اللغة وآلياتها العملية من منظور اللسانيات العصبية، مجلة الآداب والحضارة الإسلامية، مج: 12، عدد: 37، 25ص،ص86.

-[59] تقنية واجهة الدماغ والحاسوب (BCI) منصة رواق: "وهي بحسب تعريفها أساليب وأنظمة مُستَخْدَمَة لتوفير مسار تواصلٍ مباشرٍ بين دماغٍ مُعزَّز أو موصولٍ بالأسلاك وجهازٍ خارجيّ، مع تدفّقٍ ثنائي الاتجاه للمعلومات (بين الدماغ وجهازٍ ما). يُعتَبَر تأثيرها المحتمل

واسع النطاق وبعيد المنال، ويجب أن تكون السياسات حول كيفيّة تطوير هذه التكنولوجيا وإدارتها استباقيّة، وليست تفاعليّة"(بيناندجك، أنيكا، ومارلر، تيموثي، (2020)، الواجهة الدماغية والحاسوب التطبيقات العسكرية الأمريكية والتداعيات تقييم أولي، RAND، (د. ب)، ص4-5).

كما ننبه أن هذه التكنولوجيا موجودة في الجامعات العربية، وقدمت منصة رواق للتعليم الإلكتروني دورة تعليمية هي متوفرة الآن على المنصة ويقدمها حسن فهد حسن البلوي، وهذا رابط الدورة على المنصة (https://www.rwaq.org/courses/brain-computer-interface).

-[60]العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص148-150.

-[61]العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص154.

-[*] webmd، healthline، انفوجرافيك | أيهما تستخدم أكثر نصف الدماغ الأيمن أم الأيسر؟، 30أغسطس،2021، https://arabgraphia.net/2021/08/7124/، (2022/04/18)، (01:40).

-[62] ينظر: العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص157.

-[*] شادي عبدالحفيظ، كيف يتعامل الدماغ مع اللغة،2017/04/09، https://www.aljazeera.net/midan/miscellaneous/science/2017/4/9/كيف-يتعامل-الدماغ-مع-اللغة، (2022/04/18)، (01:47).

-[*]Souhayla Saab، اللغةُ والدماغ.. كيف تعالجُ أدمغتُنا العملياتِ اللغويةَ المختلفة، تر: Abdulrazzak M. Al-Ali، 2016/04/13، https://www.syr-res.com/article/9929.html،(2022/04/18)، (01:53).

-[63]ينظر: العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص157-159.

-[64]العلوي كمال، رشيدة، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص156-157.

-[*]www.wikipedia.org ، دماغ بشري، https://www.wikiwand.com/ar/دماغ_بشري، (2022/04/18)، (02:02).

-[*] رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص164.

-[65] رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص141.

-[66] ينظر: رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، ص142.

-[67] بوزان، طوني، 2010، كتاب، خريطة العقل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ص28-30.

-[68]عبدالرؤوف، طارق، 2015، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ص27.

-[*]بوربوينت خريطة ذهنية جاهزة للتعديل في علم النفس،https://www.presentation-ppt.com-https://www.presentation-ppt.com/2021/01/mind-map-psychology.html، (2022/04/18)، (02:11).

المراجع:

- أبو الزلال، عصام الدين، 2016، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- إتشسن، جين، 2016، اللسانيات: مقدمة إلى المقدمات، تر: عبدالكريم، محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
- إفيتش، ميلكا، 2000، اتجاهات البحث اللساني، تر: عبدالعزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، د. ب.
- بلعلى، آمنة، 2017، الدراسات البينية وإشكالية المصطلح العابر للتخصصات، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية موسسة مصر المستقبل للتراث والتنمية والابتكار، (5)،مج: 2، عدد: 1، (https://siaqat.journals.ekb.eg/issue_28409_28410.html)، (18/04/2022)، (01:26)، 14ص.
- باي، ماريو، 1998، أسس علم اللغة، عالم الكتب، القاهرة.
- بركات، عبدالعزيز، 2016، الإشكاليات المنهجية في الدراسات البينية، المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال جامعة الأهرام الكندية، مج 4، عدد 12، 13، 14، 6ص.
- بنكر، ستيفن، 2000، الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.
- بلعيد، صالح، (د ت)، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط بلا ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- بوتون، شارل، (د. ت)، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم مقداد، ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق.

- بوزان، طوني، 2010، كتاب، خريطة العقل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
- بيناندجك، أنيكا، ومارلر، تيموثي، 2020، الواجهة الدماغية والحاسوب التطبيقات العسكرية الأمريكية والتداعيات تقييم أولي، RAND، د.ب.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي، (د. ت)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ب.
- حاج صالح، عبدالرحمن، 2012، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، د. ب.
- حسني، خاليد، (د. ت)، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مطبعة آنفو – براند، فاس.
- ريفن، بيترهـ، و جونسون، هجورج ب، علم الأحياء، (د. ت) العبيكان، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- شادي عبدالحفيظ، كيف يتعامل الدماغ مع اللغة، 2017/04/09، https://www.aljazeera.net/midan/miscellaneous/science/2017/4/9/كيف-يتعامل-الدماغ-مع-اللغة، (2022/04/18)، (01:47).
- شروخ، صلاح الدين، (د. ت)، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة.
- شنوفة، السعيد، 2008، مدخل إلى المدارس اللسانية، دار السلام الحديثة، مصر.
- الشيخ، رؤى، (2021)، كيف يكشف التنوع الجيني التدرج اللغوي التأثيرات المعقدة على الحوض الجيني الأثيوبي، العلوم الحقيقية، عدد: 46، (https://real-sciences.com)، (18/04/2022)، (01:21)، 4ص.
- الشويرخ، ناصر بن صالح، 2017، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مكتبة الملك خالد الوطنية أثناء النشر، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري، (د. ت)، لسان العرب، دار الصادر، بيروت.
- عبدالتواب، رمضان، 1985، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، مطبعة المدني، القاهرة.
- عبد الحافظ، شادي، 2017، 04 09، كيف يتعامل الدماغ مع اللغة؟، الجزيرة، https://www.aljazeera.net/midan/miscellaneous/science/2017/4/9/كيف-يتعامل-الدماغ-مع-اللغة.
- عبدالرؤوف، طارق، 2015، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.
- عبدالمجيد، الطيب عمر، 1437هـ، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة دراسة تقابلية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، المملكة العربية السعودية.
- العلوي كمال، رشيدة، 2014، النحو التوليدي بعض الأسس النظرية والمنهجية، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، الرباط، الجزائر، بيروت، الرياض.
- عطية سليمان، أحمد، 2019، اللسانيات العصبية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر.
- ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن زكريا، 1979، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د. ب).
- كامل الخويسكي، زين، 2009، قطوف من علم اللغة التطبيقي، دارا لمعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- كعواش، أمال، 2020، فيسيولوجية اللغة وآلياتها العملية من منظور اللسانيات العصبية، مجلة الآداب والحضارة الإسلامية، مج: 12، عدد: 25، 37ص.
- لاف، رسل، وويب، واند، 2010، علم الأعصاب للمختصين في علاج أمراض اللغة والنطق، (محمد تركي، ترجمة، د. ط)، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، فهرست مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشرن المملكة العربية السعودية.
- Webmd، healthline، انفوجرافيك | أيهما تستخدم أكثر نصف الدماغ الأيمن أم الأيسر؟، 30أغسطس،2021، https://arabgraphia.net/2021/08/7124/، (18/04/2022)، .(01:40).
- Souhayla Saab، اللغةُ والدماغ.. كيف تعالجُ أدمغتُنا العملياتِ اللغويةَ المختلفة، تر Abdulrazzak M. Al-Ali :، 2016/04/13، https://www.syr-res.com/article/9929.html،(18/04/2022)، .(01:53)
- www.wikipedia.org،2021، عصبون، 11فبراير2022، https://ar.wikipedia.org/wiki /،عصبون، .(18/04/2022)
- www.wikipedia.org، دماغ بشري، /https://www.wikiwand.com/arدماغ_بشري، (2022/04/18)(، .(02:02)
- https://www.presentation-ppt.com، بوربوينت خريطة ذهنية جاهزة للتعديل في علم النفس، جانفي، https://www.presentation-ppt.com/2021/01/mind-map-psychology.html، (18/04/2022))، (02:11).

التطور الدلالي لمفاهيم المصطلحات الطبية التراثية في المعاجم اللغوية العربية

Semantic development of traditional medical terminology concepts in Arabic dictionaries

عبد النور جميعي*
مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربية(الجزائر)
Djemiai.a@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/04/27	تاريخ القبول:2022/05/26

الملخص:

يتعلّق موضوع هذا المقال بمسألة تطوّر مفاهيم المصطلحات المتعلّقة بالمجال الطّبي وما يرتبط به من فروع معرفية في المعاجم اللّغويّة العربية العامّة؛ وذلك من خلال تتبّع مفاهيم عيّنة من المصطلحات التّراثية الخاصّة بهذه الفروع المعرفيّة، والتي أوردها المعجم التّاريخي للّغة العربية (معجم الدّوحة التّاريخي للّغة العربيّة) في الشواهد المستقاة من العصور التي شملتها المرحلة الأولى والمرحلة الثّانية من إعداد المعجم (أي في حدود السّنة 500 هجريّة)، مع الاعتماد كذلك على المعاجم العربية القديمة منها والحديثة لضبط المعاني اللّغوية العامّة والمفاهيم الاصطلاحيّةللمصطلحات المعنيّة بالدّراسة. وعليه رصدت مجموعة من الألفاظ ذات المعاني الاصطلاحيّة وتتبّعت مسارها الدّلالي والمفاهيمي من استعمالها الأوّل في الشّواهد الحيّة أو المعجميّة إلى العصر الحالي.

الكلمات المفتاحية: مصطلح طبّي، مفهوم، دلالة، استعمال، معجم.

Abstract:

The subject of this paper focuses on the issue of the development of terminology notions of medical field and its related branches in general Arabic dictionaries. By tracing the concepts of a sample of the traditional terms of these branches of knowledge, which were mentioned by the Historical Dictionary of the Arabic Language (Doha Historical Dictionary of the Arabic Language) in the citations of the eras included in the first and the second phase of the creation of the dictionary (that is to say until the year 500 AH) with recourse also to ancient and modern Arabic dictionaries in order to identify the general meanings and notions of the terms concerned by the study .

Accordingly, I have followed a sample of words with idiomatic meanings and traced their semantic and conceptual path from their first use in live or lexical citations to the present day.

Keywords:

medical terminology, notion, meaning, use, dictionary

*المؤلف المرسل: عبد النور جميعي

مقدمة:

يتعلّق موضوع هذا المقال بمسألة تطوّر مفاهيم المصطلحات المتعلّقة بالمجال الطّبي في المعاجم اللّغويّة العربيّة العامّة؛ وذلك من خلال تتبّع التّغيّرات الحاصلة في مفاهيم عيّنة من المصطلحات التّراثية الخاصّة بهذا المجال، والواردة أساسًا في المعجم التّاريخي للّغة العربيّة (معجم الدّوحة التّاريخي للّغة العربيّة) في شواهد مستقاة من العصور التي شملتها المرحلة الأولى والمرحلة الثّانية في إنجاز المعجم أي إلى غاية القرنين الأخيرين من العصر العباسي أي في حدود السّنة 500 هجريّة، مع الاعتماد أيضًا على المعاجم العربية التّراثية منها والحديثة لضبط بعض المفاهيم المصطلحيّة أو المعاني اللّغوية العامّة لمصطلحات العيّنة المعنيّة بالدّراسة.

رصدت في هذا الإطار مجموعة من الألفاظ ذات المعاني الاصطلاحيّة في بعض الكتب الطّبيّة التّراثيّة، وتتبّعت مسارها الدّلالي والمفاهيمي من أوّل استعمال لها في الشّواهد الحيّة أو المعجميّة إلى العصر الحديث.

وارتأيت في بداية البحث الحديث عن مسألة تعامل العلماء واللّغويين العرب مع المفاهيم الاصطلاحية والتّوليد المصطلحي منذ بداية حركة التّرجمة في العصر العباسي إلى العصر الحديث؛ وذلك للوقوف على البيئة التي نشأت فيها هذه المصطلحات التّراثيّة، والتّغيّرات الدّلالية التي لحقت بعضًا منها خلال العصور اللّاحقة.

1- تعامل العلماء اللّغويين العرب مع الظاهرة الاصطلاحية:

قبل الخوض في الدّراسة التّطبيقية لعيّنة من المصطلحات الطّبيّة التّراثيّة، لابدّ من الإشارة إلى مسألة تعامل العلماء و اللّغويّين العرب مع ما استُحدِث من مصطلحات ومفاهيم علمية عبر مختلف العصور بداية بالعصر العباسي الذي عرف حركة علمية وترجمية رائدة، ووصولا إلى العصر الحديث وما واكبه من سيل هائل من المفاهيم العلمية والمصطلحات المرتبطة بها في شتى مجالات المعرفة ومنها المجال الطّبّي موضوع دراستنا.

1-1 حركة الترجمة في العصر العباسي:

ازدهرت الترجمة في هذا العصر ازدهارًا عظيمًا، ومردّ ذلك لسببين اثنين:

- قلّة اهتمام العرب قبل العباسيين بالفلسفة والعلوم لانشغالهم بتوطيد دعائم الحكم، لكن لما أيقنوا أن الحضارة لا تقوم إلا على العلم مالوا إليه وجدّوا في ترجمته.
- كثرة الجدل في عهد بني العباس بين أصحاب الفرق من المسلمين، وبينهم وبين أصحاب الديانات الأخرى، ممّا حثّهم على ترجمة الفلسفة اليونانية عامة ومنطق أرسطو خاصة لجعل ذلك وسيلة في دعم الرأي وتقوية الحجة.

ويمكن أن نقسّم هذا العصر إلى طورين اثنين:

1-1-1 الطور الأول (ما قبل المأمون):

أهم ما ميّز هذا الطور هو إنشاء المنصور (136هـ- 158هـ)– الذي كان مولعًا بالطّب والهندسة والفلك والنجوم – لديوان الترجمة؛ حيث تُرجمت العديد من كتب الطب اليوناني.

كما اهتم هارون الرشيد (170هـ-193هـ) بالترجمة؛ إذ وسّع ديوان الترجمة، وطلب من الرّوم بعد فتحه عموريّة تسليمه المخطوطات الإغريقية القديمة، وقد تُرجمت في عهده العديد من الكتب القيّمة[1]كان أشهرها كتاب " المجسطي "[2]لبطليموس.

1-1-2 الطور الثاني (عهد المأمون وما بعده):

كان عهد المأمون (198هـ - 218هـ) عهد الترجمة والبحث والمناظرة؛ إذ كان يُرسل البعثات إلى القسطنطينية وبلاد الروم للحصول على الكتب، وجعل للمعرّبين يوما في الأسبوع يجتمعون فيه لتُعرَض أعمالهم على علماء اللّغة، فما وجدوه منها سديدًا أقرّوه وإلا صحّحوه.[3]

كما أنشأ "بيت الحكمة"[4] الذي كان بمثابة أكاديمية علمية تضمّ عدّة أقسام: قسم للنقل وقسم للتأليف وآخر للبحث الفلكي والرّصد ...، وقد استمر بيت الحكمة في نشاط متفاوت طيلة العهد العباسي حتى دمّره هولاكو عند احتلاله لبغداد سنة 656 هـ.[5]

ومن أهم الكتب التي تُرجمت في هذا الطّور نذكر كتاب "الحكم الذهبية" لفيتاغورس، وعدّة كتب لأبقراط وجالينوس لا يسع المقام لذكرها برمتها.[6]

وقد اشتهر الكثير من المترجمين في هذا العهد منهم حنين ابن إسحاق الذي كان دائم النشاط ويشرف على أعمال بيت الحكمة، وقد أجزل له المأمون العطاء حيث كان يأخذ من الذهب ما يعادل وزن الكتب المترجمة، ويرى المؤرخون أن العصر الذهبي للترجمة هو عصر حنين ابن إسحاق لدقة ترجماته ووضوح معناها وجودة تراكيبها.

وقد تعدّدت هذه الترجمات وتنوّعت وكان أبرزها في الطّب على غرار كتاب "فينكس" أي الفهرست و"الطرق" و"الصناعة الصغيرة" و"النبض الصغير" وهي كتب لجالينوس، فضلا عمّا كتبه حنين من مؤلفات أشهرها "المقالات العشر في العين"، ويذكر المستشرق الألماني مايرهوف أنه ترجم إلى السريانية من كتب جالينوس (95) كتابًا، ترجم منها إلى العربية (39) كتابا، كما أصلح ما ترجمه تلاميذه.[7]

وإلى جانب حنين برز عدّة مترجمين آخرين من أمثال : يوحنا بن ماسويه وثابت بن قرة الحيراني، وحبيش بن الحسن، وحذا حذوهم في الترجمة نوابغ الفكر العربي كأبي يوسف يعقوب ابن إسحاق الكندي والجاحظ وأبي بكر الرازي وأبي نصر الفرابي وغيرهم[8]ممن نقلوا معارف الحضارات الأخرى وعلومها، واجتهدوا في وضع المصطلح العربي.

وقد وُضعت مئات من المصطلحات في تلك الفترة؛ إذ استدعت ترجمة العلوم إيجاد مصطلحات علمية كثيرة للدّلالة على الأعيان والمعاني، وفي هذا يقول الأمير مصطفى الشهابي:

"... ومن الطّبيعي أن تؤدّي ترجمة هذه العلوم إلى خلق مصطلحات علمية كثيرة دخلت اللّغة العربية واندمجت في جملة ألفاظها وأُدمج معظمها في معجماتنا القديمة، ولقد كانت هذه المصطلحات صالحة للتّعبير عن علوم القدماء إجمالا، وهي اليوم صالحة للتّعبير عن بعض مواضيع العلوم الحديثة؛ ففي الطب مثلا قالوا: الجراحة والتشريح والكحالة والصيدلة، وسمّوا بعض الأمراض بمثل السرطان والسلاق والخانوق والذبحة والربو والاستسقاء وذات الجنب والبواسير، إلى آخر ما وضعوا من مئات الألفاظ في أنواع الأمراض وأعراضها وأدويتها ومداواتها مما لا يتسع المقام للتّبسّط في بحثه...".[9]

. طرق النقلة والمترجمين في وضع المصطلح:

اعترضت للمترجمين مشكلة المصطلح العلمي، ولم تكن مواجهتها بالأمر الهين؛ فقد اضطر المترجمون في أول الأمر إلى استخدام الألفاظ اليونانية، فقالوا مثلا: الأرتماطيقي والفزيقا وكاتيغوراس واسطقس، إلى أن جاء بعدهم من أوجد المقابلات العربية لهذه المصطلحات؛ فقيل: الحساب والطّبيعة والمقولات والعنصر...؛ فكان العمل يجري دون هوادة أو توقف، ويتم بشكل يُصحّح معه ما سبق قصد الوصول إلى الأفضل والأكمل.[10]

ويُجمل الأمير مصطفى الشهابي الطّرائق التي اتبعها الأوّلون في وضع المصطلح في:

- تحوير المعنى اللغوي الأصلي للكلمة العربية وتضمينها المعنى العلمي الجديد.
- اشتقاق ألفاظ جديدة من أصول عربية أو معرّبة للدّلالة على المعاني الجديدة.
- ترجمة كلمات أعجمية بمعانيها.
- تعريب كلمات أعجمية وعدّها صحيحة.[11]

وكلّها طرائق لا تزال صالحة في يومنا هذا لوضع مصطلحات العلوم الحديثة، وإذا تمعّنا في المنهجية التي استخدموها في ضبط المفاهيم والتبويب الألفبائي على ضوء صناعة المعاجم الحديثة، نلاحظ أنهم لم يكونوا من مؤسّسي المعاجم اللّغوية والمصطلحية فحسب، بل أسهموا كذلك في بناء النظرية العامّة للمصطلح والحقل الدلالي على حد تعبير الدكتور محمد العربي ولد خليفة[12]، ويتجلى هذا من خلال مصنّفاتهم المختلفة مثل: "جواهر الألفاظ" لقدامة بن جعفر (337هـ) و"المخصّص" لابن سيده (458هـ) و"المعرّب من الكلام الأعجمي" للجواليقي (540هـ)، و"التعريفات" للجرجاني (816 هـ)، و"مفاتيح العلوم" للخوارزمي (380 هـ) وغيرها...

وجملة القول أنّ هذا العصر كان بحق العصر الذهبي للتّرجمة ووضع المصطلح العربي، رغم ما يُؤخذ عليه من كثرة إقحام الألفاظ الدّخيلة إلى العربية.[13]

2-1 فترة الركود:

بعد فترة الازدهار التي عرفتها الأمّة الإسلامية ومن خلالها اللّغة العربية، جاءت فترة الركود التي تشتتت فيها الحضارة العربية الإسلامية، وغلبت اللّغات الأجنبية على مؤسسات الدولة كالتركية

والفارسية والسنسكريتية، فضلا عن اللّغات الأوروبية التي فرضها الاستعمار كالفرنسية والإنجليزية.[14]

وضمرت بذلك الحياة الفكرية وتوقف معها البحث اللّغوي، فثمّة ترابط محكم بين الأمة ولغتها، وفي هذا الشأن يقول ابن حزم الأندلسي:

"... فإنّ اللّغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها، ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم؛ فإنما يقيّد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها وفراغهم، وأما من تلفت دولتهم وغلب عليهم عدوّهم واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم، فمضمون منهم موت الخواطر وربما كان ذلك سببًا لذهاب لغتهم ونسيان أنسابهم وأخبارهم وبيود علومهم، وهذا موجود بالمشاهدة، ومعلوم بالعقل ضرورة ".[15]

وفي غضون ذلك كله اندفع الأوروبيون يغرفون من الثقافة العربية؛ حيث اعتمدوا على التّرجمة في اقتباس علوم العرب التي كانت أساس نهضتهم الحديثة، ودخلت عن طريق هذه التّرجمة العديد من الألفاظ العربية إلى اللغات الأوروبية؛ منها ما يزال مستخدما حتى اليوم كالكافور والزعفران والقطن والشاش والتمر الهندي وغيرها...

لكن بعد حلكة الظلام بزغت ومضات النهضة الحديثة بداية من مطلع القرن التّاسع عشر بعد حملة نابليون على مصر؛ حيث تنبّه العرب أنّ العلم هو مصدر القوة وأيقنوا أنّه يتحتم عليهم استئناف ما انقطع ومعاودة السير في طريق التقدم العلمي.[16]

1-3 من بداية عصر النهضة العربية الحديثة إلى اليوم:

بدأ الشعور في هذه المرحلة بضرورة التغيير بداية بمحاولة إصلاح اللّغة أو تهيئتها لمجابهة الصعوبات التي برزت خلال عملية نقل المعارف ومختلف العلوم إلى العربية، وقد عمل روّاد النّهضة في القرن التّاسع عشر على تشخيص الواقع اللّغوي واقتراح بعض الاصطلاحات؛ حيث ساهموا في توليد مئات الكلمات والمصطلحات، وتميّز هذا القرن بطغيان العمل الفردي بينما طغى عمل المؤسسات (المجامع اللغوية على الخصوص) في القرنين العشرين والواحد العشرين مع استمرار العمل الفردي بشكل متفاوت.

2- دراسة التّطور الدّلالي لعيّنة من المصطلحات الطّبيّة:

1-2 المنهجية العامّة للدّراسة:

ترتكز هذه الدّراسة على جمع عيّنة من المصطلحات العلميّة الواردة في الكتب التراثيّة المؤلّفة بداية من العصر الذهبي للخلافة الإسلامية، والتي تناولت فرعًا من فروع الطّب في متونها، ثمّ تأتي مرحلة البحث في مدوّنة معجم الدّوحة التّاريخي للّغة العربية؛ وذلك للوقوف على الاستعمالات الحيّة لهذه المصطلحات في الشّواهد المدرجة في هذا المعجم، فضلا عن أصول هذه المصطلحات والتّطور الدّلالي والاصطلاحي الذي طرأ عليها خلال المراحل الزّمنية التي شملتها هذه الدّراسة المسحيّة،فضلًا عن الاستعانة ببعض المعاجم التراثيّة في مختلف العصور بداية بالعصر العباسي على غرار: معجم

"العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي (170 ه)، ومعجم "الجيم" لأبي عمرو الشيباني (206 ه)، و"جمهرة اللّغة" لابن دريد (321 ه)، و"تهذيب اللّغة" للأزهري (370 ه)، و"المحيط في اللّغة" للصّاحب بن عبّاد (385 ه)، و"المحكم والمحيط الأعظم" لابن سيده (458 ه)، ومعاجم العصور اللّاحقة؛ مثل: معجم "لسان العرب" لابن المنظور (817 ه)، وتاج العروس للزَّبيدي (1204 ه)، وصولًا إلى المعاجم الحديثة: "كالوسيط" أساسًا، و"معجم اللّغة العربية المعاصرة" لأحمد مختار عمر، و"المنجد في اللّغة العربية المعاصرة" استئناسًا؛ وذلك لرصد تطوّر دلالات المداخل في العصور اللّاحقة التي لم يتناولها معجم الدّوحة التّاريخي للّغة العربية بعدُ بالجرد والدّراسة.

2-2 مصادر المدوّنة الأساسية:

اخترت عيّنة من المصطلحات الطّبيّة التي وردت في بعضٍ من أشهر المصنّفات التّراثيّة المؤلّفة في هذا المجال؛ وهي:

- "المقالات العشر في العين" لحنين ابن إسحاق (ت 260 ه).
- "الحاوي" لأبي بكر محمد بن زكريا الرّازي (ت 313 ه).
- "القانون" في الطّب لابن سينا (ت 428 ه).

2-3 أصول مصطلحات العيّنة وتطوّرها الدّلالي:

تتمثل المصطلحات المختارة عيّنةً لهذه الدّراسة حسب المجال الطّبي المعني فيما يأتي:

2-3-1 طب العيون:

وهو المجال الأساسي المعني بالدّراسة كون العرب برعوا فيه، وألّفوا فيه عديد المصنّفات، والمصطلحات المعنيّة بالدّراسة هي: الكِحالة، الكَحّال، الرَّمَد، الرَّمَدي، الرَّميدة، التّكدّر، الكَمَه، العَشَى الجُهْر، القُمور، السُّد، الرَّمَص، السَّبَل، السَّبيلة، العَمَشَ، القَمَع، الحدَقة،القرنيّة، المشيميّة، الشّبكيّة، الشَّهَل، الطّرْف، الطّرْفَة، الغَرَب.

- **الكِحالة:** طب العيون بالمعنى الحديث.[17]
- **م. الدّوحة التّاريخي:**
- **م. الوسيط:**

أهملت المعاجم العربية التّراثية والحديثة لفظ "الكِحالة" رغم وروده في عدد من المصنّفات الطّبيّة التّراثيّة.

- **الكَحّال:**

. م. الدّوحة التّاريخي:الكَحّال: الذي يُعالج العين بالكحل ونحوه، أو يُزيّنها. (العصر العباسي)

. م. الوسيط: الكَحّال: مَن يُداوي العينَ بالكُحْلِ.

حافظت المعاجم العربية التّراثية والحديثة على حد سواء على الدّلالة الاصطلاحية للفظ "الكحّال".

- **الرَّمَد:**

. م. الدّوحة التّاريخي:الرَّمَد: وَجَعُ العين وانتفاخها.

. م. **الوسيط:الرَّمَدُ**:داء التِهابي يُصيب العَيْن.

نلاحظ أنّ لفظ "الرَّمَد" حافظ على دلالته على إصابة العين، لكن بشيء من التّخصيص في المعاجم المعاصرة.

- **الرّمَدِيّ:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:/**

. م. **الوسيط:الرَّمَدِيّ**:طبيب العيون.

لم تُدرِج المعاجم اللّغويّة العربيّة القديمة، ولا معجم الدّوحة التّاريخي لفظ "الرَّمَدِيّ" ضمن مداخلها، رغم تواتره في بعض المصنّفات التّراثية، وأدرجه المعجم الوسيط بدلالته الاصطلاحيّة القديمة باعتباره مرادفًا عربيًّا أصيلا للمصطلح المعاصر: "مختص في طبّ العيون".

- **الرَّمِيدة:** العين المصابة بالرَّمَد [18]

. م. **الدّوحة التّاريخي:/**

. م. **الوسيط:/**

أهملت المعاجم التّراثية والحديثة مدخل "الرَّميدة"؛ رغم أنّه كان شائع الاستعمال في المصنّفات التّراثية.

- **التَّكدُّر:** ما يُشبه الرَّمَد، ويُسمّى التّخثّر والخَثَر... يعرض للعين من أسباب خارجيّة تثيرها وتُحمّرها... مثل الشّمس والغبار و الدّخان.[19]

. م. **الدّوحة التّاريخي:تَكَدُّرُ الشّيءِ:** تغيُّرهُ بما يُفسدِه.

. م. **الوسيط:** تَكدَّرَ الماءُ :كَدُرَ، بِمَعنى نقيض صفا.

أوردت المعاجم العربية في القديم والحديث اللّفظ "تَكَدُّر" بمعناه اللّغوي العام وأهملت معناه الاصطلاحي في طب العيون الوارد في مصنّفات الطّب التّراثية.

- **الكَمَه:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الكَمَه:** العَمى خِلقةً أو حادثًا بَعْد بصر.

. م. **العين: الكَمَه:** العَمَى الذي يُولَدُ عليه ابنُ آدمَ.

. م. **الوسيط: الكَمَه:** العَمَى يُولد به الإنسان.

اتّفقت جلّ المعاجم العربية التّراثية (بدايةً من "العين") والحديثة أنّ "الكمَه" العمى الذي يولد به الإنسان أو الذي يكون بعد حادث عارض، لكن "الوسيط" خصّه بالولادة دون الحادث العارض.

- **العَشَى:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:العَشَى:** سوء البصر من غير عمًى.

العاشي: مَن كان ضعيف البصر ليلًا، مُبْصرًا في النّهار.

. م. **العين: العَشَى:** مصدر الأعشَى، والمرأة عَشْواءُ، ورجال عُشْوٌ، والأعشى هو الذي لا يبصر باللّيل وهو بالنّهار بصير، وقد يكون الذي ساء بَصَرُه من غير عمى، وهو عَرَض حادثٌ ربّما ذهب.

. م. **الوسيط:العَشَى:**عَشَا يعشو عَشْواً: ساءَ بصَرُه ليلاً، ويقال: ذهبت إِحدى عينيه وهز يعشو بالأخرى: يُبصِرُ بها بصراً ضعيفاً.

حافظ لفظ "العَشَى" على دلالاته في مختلف المعاجم العربية قديمًا وحديثًا.

- **الجُهْر:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الجُهْرُ:** الهيئة والمنظر.

الجُهْرَة في العين: الحَوَلَة.

الأجْهَرُ: الذي لا يُبصِر في ضوء الشّمس.

. م. **الوسيط:الجُهْرُ:** جُهْرُ الرجلِ: هَيئته ومنظره.

جَهِرَ: جَهِرَ الإنسانُ وغيرُهُ جَهِرَ يَجْهَر جَهَرًا:تحيَّرَ بصرُه من الشَّمس فلم يبصر، ويُقال: جَهِرت العينُ.

أدرجت المعاجم العربية التّراثية والحديثة لفظ " الجُهْرُ"بمعانيه اللّغوية العامّة والاصطلاحية.

- **القُمور/القَمَر:** قد يحدث من الضّوء الغالب والبياض الغالب، كما يغلب إذا أُديم النّظر في الثّلج، فلا يرى الأشياء من بعيد، ويراها من قريب.[20]

. م. **الدّوحة التّاريخي:القُمور: /**

تَقَمَّرَهُ: أَبْصَرَه في ضوء القمر.

. م.**المحكم والمحيط الأعظم**: لم يُبصر في الثّلج.

. م. **لسان العرب: القَمَرُ:**تَحَيُّرُ البصر من الثّلج.

. م. **الوسيط:قَمِرَ**: بَهَرَ نورُ القمر عينيه فحار ولم يُبصر.

اكتفى معجم الدّوحة التّاريخي بالمعنى اللّغوي للّفظ "تقمّرَ" ولم يُدرج الدّلالات الأخرى مع ورودها في أغلب المعاجم التّراثيّة، بينما أدرج معجم "لسان العرب" المعنى الاصطلاحي "للقَمَر" وسارت المعاجم الحديثة على منواله.

- **السُّد:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:السُّد:** الحاجز، يكون من ضعف أو عمى أو غيرهما.

السَّدُ: العيب الخَلْقي كالعمى والصّمم والبكم.

. م. **الوسيط:السُّدُّ: السَّدُّ. والسَّدُّ**: الحاجزُ بين الشيئين، والسَّدُّ البناءُ في مجرى الماءِ ليحجزه.

السُّدُّ: سُدّ من سحاب: للمرتفع الذي يسُدُّ الأفق، وسُدّ من جراد، وجرادُ سُدٌّ :كذلك.

أهملت المعاجم الحديثة ومنها "الوسيط" الدّلالات الاصطلاحية في المجال الطّبي، وأدرجت دلالات الأخرى.

- **الرَّمَص:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الرَّمَص:** وسخ أبيض يجتمع في موق العين وزوايا الأجفان.

. م. **العين:الرَّمَص:** غَمَصٌ أبيضُ تَلْفِظُه العَيْنُ فتَوْجَع له.

. م. **الوسيط: الرَّمَص:** وَسَخٌ أَبيضُ جامدٌ يجتمعُ في مُوق العَين.

حافظ اللّفظ "رَمَصٌ" على دلالته في مختلف المعاجم اللّغويّة العربيّة التّراثية منها والحديثة.

- **السَّبَل:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:السَّبَل:** المطر. والسَّبَل من الثّياب: المُسبَل المُرسَل.

. م. **المحكم والمحيط الأعظم:** السَّبَلُ: داء يُصيب في العين.

. م. **الوسيط: السَّبَل:** داءٌ في العين شبه غشاوة كأَنَّها نسجُ العنكبوت، بعروق حُمْر.

اكتفى معجم الدوحة التّاريخي بالدّلالة اللّغوية العامّة للفظ "سَبَل" رغم تواتر دلالته الاصطلاحية في الطّب في المعاجم التّراثية بدايةً "بالمحكم والمحيط الأعظم" لابن سيده (458 هـ) وصولًا إلى المعاجم اللّغويّة الحديثة على غرار "الوسيط" الذي أورد الدّلالة الاصطلاحية للّفظ مع توظيف صيغة "السُّبَل" بدل "السَّبَل".

- **السَّبَيلة:** العين المريضة بالسَّبَل.[21]

. م. **الدّوحة التّاريخي: السَّبَيلة:** /

. م. **الوسيط: السَّبَيلة:** /

أهملت المعاجم اللّغويّة العربية القديمة والحديثة لفظ "السَّبَيلة" ودلالته الاصطلاحية.

- **العَمَشَ:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:العَمَشَ:** كثرة سيلان دمع العين مع ضعف في الرّؤية.

. م. **الوسيط: العَمَشَ:** عَمِشَ فلانٌ عَمِشَ يعْمَشُ عَمَشًا ضعُفَ بَصَرُه: مع سيلانِ دمع عينِهِ في أكثر الأوقات.**وعَمِشَ جسمُ المريض:** رَجَعَ إلى ما كان عليه من الصحَّة قبل المرض.

احتفظت المعاجم العربية الحديثة بالدّلالة الاصطلاحية القديمة للفظ "العَمَش" أي ضعف البصر مع كثرة سيلان الدّمع، وأضاف "الوسيط" دلالة جديدة وهي التّعافي من المرض.

- **القَمَع:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:القَمَع:** كَمَد وقُرحة في العين.

القموع: الاحمرار في العين من كَمَد أو قُرحة.

. م. **تهذيب اللّغة: القَمَع:** فسادٌ فِي موق العين واحمرار.

القَمَع: طبَق الحُلْقُوم، وَهُوَ مجْرى النّفَس إِلَى الرئة.

. م. المحيط في اللّغة: القَمَع: العَظْمُ الناتىءُ في الحنجرة.

والقَمَعُ في عُرْقوب الفَرَس: أن يَغْلُظَ قَمَعَتُه وهو رأسُه لا يُحدّ.

. م. الوسيط: القَمَع:غِلظٌ في إحدى ركبتي الفرس.

القَمَع: عُظَيْمٌ ناتئٌ في الحنجرة من الخارج.

القَمَع: طَبَق الحلقوم، وهو مجرى النَّفَسِ إلى الرئة.

أدرج معجم الدّوحة التّاريخي الدّلالة الاصطلاحية للّفظ: "قَمَعٌ" الخاصّة بإصابة العين، وأهمل الدّلالات الاصطلاحية الأخرى رغم تواترها في المعاجم التّراثيّة، بينما أورد الوسيط هذه الدّلالات وأهمل الدّلالة الأولى.

- **الحدَقة:**

. م. الدّوحة التّاريخي:الحدَقة: السّواد المستدير وسط العين.

. م. العين: الحدَقة: حَدَقَةُ العَيْن في الظاهر هي سواد العَيْن، وفي الباطن خَرَزَتُها.

. م. الوسيط: الحدَقة: السَّواد المستَدير وسط العَيْن.

حافظ لفظ "الحَدَقَة" على دلالته الاصطلاحية عبر مختلف العصور بدايةً من معجم "العين" إلى المعاجم الحديثة.

- **القرنيّة:**

. م. الدّوحة التّاريخي:القرنيّة: /

. م. العين:القرنيّة: /

. م. الوسيط: القرنيّة: الجزء الأَمامي الشفَّاف من جدار مقلة العين.

أهمل المعجم التّاريخي للّغة العربية والمعاجم التّراثيّة لفظ "القرنيّة"؛ رغم تواتره في المصنّفات التّراثيّة على غرار "الحاوي في الطّب" لأبي بكر الرّازي، بينما أدرجته المعاجم الحديثة "كالوسيط" بدلالته الاصطلاحيّة المتعارف عليها في المجال الطّبي.

- **المشيميّة:** غشاء رقيق أسود، يظهر منطقة ملوّنة بالأزرق المخضرّ، من طبقات العين الثلاث.[22]

. م. الدّوحة التّاريخي:المشيميّة: /

. م. العين:المشيميّة: /

. م. الوسيط: المشيميّة: /

أهملت المعاجم اللّغوية العربية القديمة والحديثة لفظ "المشيميّة"؛ رغم تواتره في بعض المصادر الطّبيّة التّراثية "كالقانون في الطّب" لابن سينا.

- **الشّبكيّة:**

. م. الدّوحة التّاريخي:الشّبكيّة: /

. م. **العين:الشّبكيّة:** /

. م. **الوسيط: الشّبكيّة:** الغِشاءُ العصبّي المبطّن لقاع العين، وهو الذي يستقبل المرئيات.

أهملت المعاجم اللّغوية العربية القديمة لفظ "الشّبكيّة"، رغم توظيف ابن سينا هذا اللّفظ بمعناه الاصطلاحي في كتابه "القانون في الطّب".

- **الشَّهَل:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الشَّهَل:** اختلاط حُمرة أو زُرقة بسواد العين.

.م. **تهذيب اللّغة: الشَّهَل والشُّهْلة:** حُمْرة في سَوادِ العَين.

. م. **الوسيط: الشَّهَل:** أن يَشُوبَ إنسانَ العين[23] حُمْرةٌ.

اتّفقت أغلب المعاجم العربيّة التّراثيّة والحديثة على كون لفظ "**الشَّهَل**" يدلّ على الحُمرة في سواد العين، وزاد معجم الدّوحة التّاريخي في تعريفه للّفظ إمكانية إحالته أيضًا على "زُرقة" في سواد العين.

- **الطَّرْف:**

. م. **الدّوحة التّاريخي: الطَّرْف:** النَّظر.

طَرْفُ العين: إصابتها بثَوْب أو نحوه.

الطَّرْف: تحريك الجفون في النّظر.

الطَّرْف: العين.

. م. **العين: الطَّرْف:** تحريك الجفون في النّظر.

الطَّرْف: اسم جامع للبصر، لا يُثنّى ولا يُجمع.

الطَّرْف: إصابتك عينًا بثوب أو غيره.

.م. **الوسيط: الطّرْف:** تحريك الجفن.

الطَّرْف: العين.

الطَّرْف: النَّظر.

حافظ لفظ (الطَّرْف) على دلالته اللّغويّة العامّة ودلالته الاصطلاحيّة في المعجم التّاريخي بدايةً بالعصر العباسي في معجم "العين" الذي لم يُشِر إلى دلالة اللّفظ على "العين"، بينما أدرج الوسيط هذه المعاني وأسقط معنى "إصابة العين بالثّوب ونحوه".

- **الطُّرْفَة/ الطَّرْفَة:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الطُّرْفَة:** إصابة العين بطرف ثوب أو نحوه.

الطَّرْفَة: المَرّة من طرف العين، وهو تحريك جفونها في النّظر.

.م. **العين: الطُّرْفَة:** والطَّرْفُ: إصابتُك عيناً بثوبٍ أو غيره، والاسم: الطُّرفة. [تقول] : طُرِفَتْ عَيْنُه، وأصابتها طُرفة.

. م. **الوسيط:الطَّرْفَة:** نقطَة حمراءُ من الدَّمِ تحدُثُ في العَيْنِ من ضربة أَو غيرها.

ورد هذا اللّفظ في المعجم التّاريخي بصيغتين (طُرفة) و(طَرْفة) وانفرد كلّ منهما بدلالة معيّنة، وردت إحداها (دلالة: طُرفة) في معجم "العين" دون الأخرى، وبالمثل ورد اللّفظ (طَرفة) في "الوسيط" بدلالة اللّفظ (طُرفة) في المعجمين السالفي الذّكر مع التّركيز في التّعريف على عَرَض أو نتيجة الإصابة (نقطة حمراءُ...في العين...) في البداية ثمّ ذكر سببها (من ضربة أو غيرها)، بينما أشار كلّ من المعجم التّاريخي ومعجم العين إلى الإصابة بدون التّفصيل في طبيعتها.

- **الغَرَب:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الغَرَب:** ما يَنصَبّ من الدّلاء من لدن رأس البئر إلى الحوض ويتغيّر ريحه سريعًا.

الغَرَب: الفضّة، الذّهب، الخمر...القدح يُشرب به الخمر وغيره.

. م. **العين: الغَرَب**: ما يقطر من الدّلاء عند البئر من الماء فيتغيّر سريعًا ريحُه.

. م. **الوسيط:الغَرَب:** بعينيه غَرَبٌ: إذا كانت تَدْمَعُ ولا ينقطع دمعُها.

أهمل المعجم التّاريخي ومعجم "العين" الدّلالة الاصطلاحية "للغَرَب"، وركزّ المعجمان على الدّلالات اللّغوية العامّة للّفظ فقط، رغم ورود هذه الدّلالة الاصطلاحية في الكتب الطّبيّة التّراثيّة مثل "الحاوي في الطّب" لأبي بكر الرّازي، و"القانون في الطّب" لابن سينا وغيرهما، بينما ذكر "الوسيط" هذه الدّلالة زيادة على الدّلالة الاصطلاحية.

- **الغَمَام:** "اعْلَم أَن البيَاض فِي العين مِنهُ رَقِيق حَادث فِي السَّطْح الخَارِج يُسمى الغَمَام".[24]

. م. **الدّوحة التّاريخي:الغَمَام:** السّحاب.

. م. **العين: الغَمَام**: السّحاب.

. م. **الوسيط: الغَمَامَة**: السَّحابة. والجمع : غَمائمُ، وغَمَامٌ.

اكتفت المعاجم العربيّة القديمة بالدّلالة اللّغويّة العامّة للفظ "الغَمام"، وأهملت دلالته الاصطلاحية رغم ورود هذا اللّفظ في الكتب الطّبيّة التّراثيّة على غرار "القانون في الطّب" لابن سينا.

2-3-2 الأمراض والأوبئة:

من أشهر المصطلحات التي شاع استعمالها منذ القدم في هذا المجال: الطّاعون، ذات الجَنْب، الجُدَريّ، الحَصْبة، الجَرَب وغيرها.

- **الطّاعون:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الطّاعون:** داء وبائيّ معدٍ يُفسد الهواء، ويفتك بالنّاس.

. م. **تهذيب اللّغة: الطّاعون**: ويُقال طُعِنَ فلان فهو مطعون وطَعِين إذا أصابه الدّاء الذي يقال له: الطّاعون.

. م. **لسان العرب: الطَّاعُون**: المَرَضُ العَامُّ والوَباء الَّذِي يَفْسُد لَهُ الهَوَاءُ فَتَفْسُدُ بِهِ الأَمْزِجة والأَبدان.

. م. **الوسيط: الطّاعون:** داءٌ وَرَمِيٌّ وبائيٌّ سببه مكروب يصيب الفئران وتنقله البراغيث إلى فئران أخرى وإلى الإنسان. والجمع: طوَاعِين.

أدرج المعجم التّاريخي لفظ "الطّاعون" مع تعريف مقتضب وعام لهذا الدّاء، مقتبس من المعاجم التّراثيّة في العصور المتأخرّة "كلسان العرب"، بينما لم تقدّم معاجم العصر العباسي (تهذيب اللّغة، المحيط في اللّغة...) تعريفًا بعينه لهذا اللّفظ واكتفت بذكره في متونها، أو بالقول في الغالب أنّه "داء معروف"، بينما أورد "الوسيط" تعريفًا اصطلاحيًّا "للطّاعون" بمفهومه الحديث.

- **ذات:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:ذات الجَنْب:** داء يقع في الجنب، فيَرِمُ وينتفخ.

. م. **العين: ذات الجَنْب:** ويُقال: أجنب فلانٌ، إذا أخذته ذاتُ الجَنْبِ، وكأنَّها قرحةُ الجَنْبِ.

. م. **تهذيب اللّغة: ذات الجَنْب:** قال ابن شُميل: ذاتُ الجَنْب هي الدُّبَيْلة، وهي قَرْحَةٌ قبيحة تثقبُ البطن.

. م. **الوسيط: ذات الجَنْب:** ذات الجَنْب :الجُنَاب، والتي تشتكي جنبها بسببهِ.

الجُناب: ذاتُ الجنْبِ؛ وهي الجُنَاب كما زَعَم بعضُ أطبّاء العرَب الجُنَاب قَرحة تُصيب الإِنْسَان في دَاخل جنْبه.

والجُناب (في الطبّ الحديث): التهابٌ في الغشاء المحيط بالرِّئة.

أدرجت أغلب المعاجم اللّغويّة العربية القديمة لفظ "ذات الجَنْب" بدلالته الاصطلاحية المعروفة آنذاك، وسار على نهجها المعجم التّاريخي، وزاد "الوسيط" على هذه الدّلالة المفهوم الاصطلاحي الحديث في المجال الطّبي، مع اقتراح لفظ مفرد: "الجُناب" مرادفًا للّفظ المركّب: "ذات الجَنْب".

- **الجُدَريّ:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الجُدَريّ:** داء يُصيب الجلد، فتظهر فيه بثور وقروح ناتئة.

. م. **العين: الجُدَريّ:** معروف، وصاحبهُ مجدورٌ ومُجَرٌّ، وهو قُروحٌ تنفطُ عن الجِلد.

. م. **تهذيب اللّغة: الجُدَريّ:** قُرُوحٌ تَنَفَّطُ عن الجِلدِ ممتلئةٌ ماءً ثم تقيَّح، وصاحبها: جَدير مُجَدَّر.

. م. **الوسيط: الجُدَريّ:** مرض فَيْروسيّ معدٍ، يتميز بطفح جلديٍّ حُلَيْمِيٍّ يتقيَّح ويعقبه قِشْر ويُخلف نُدُوبًا.

ذكر المعجم التّاريخي الدّلالة الاصطلاحية لفظ "الجُدَريّ"؛ وهي مقتبسة عن المعاجم العربية القديمة، فيما أورد "الوسيط" الدّلالة الاصطلاحية الحديثة من منظور الطب المعاصر.

- **الحَصْبة:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الحَصْبة:** داء ذو بثور يُصيب الجلد فيُقرّحه.

. م. **العين: الحَصْبة:** معروفة تخرُجُ بالجَنْب، حُصِبَ فهو مَحصُوب.

. م. **تهذيب اللّغة: الحَصْبة:**بَثْرَةٌ تَخْرُج بالإنسان ويجوز الحَصَبَة.

. م. **لسان العرب:الحصْبة:الحَصْبةُ والحَصَبةُ والحَصِبةُ**، بِسُكُونِ الصَّادِ وَفَتْحِهَا وَكَسْرِهَا: البَثْر الَّذي يَخْرُج بالبَدَن وَيَظْهَرُ فِي الجِلْد.

. م. **الوسيط: الحَصْبة:** حُمَّى حادّةٌ طفحيّةٌ مُعدية، يَصْحَبُها زكامٌ وسُعَالٌ وغيرُهما من علامات النَّزْلة.

صيغت الدّلالة الاصطلاحية للفظ "الحَصْبة" في المعجم التّاريخي بناءً على ما ورد في المعاجم اللّغويّة التّراثية، وذلك تماشيًّا مع الفترة الزمنيّة التي شملتها شواهد هذا المعجم إلى غاية المرحلة الثانية من إنجازه (إلى نهاية القرن الخامس للهجرة)، وكانت تعريفات هذه المعاجم عامّة ولم تُفصّل في طبيعة هذا الدّاء، في حين أورد المعجم "الوسيط" الدّلالة الاصطلاحية للّفظ بمفهومه الحديث.

- **الجَرَب:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الجَرَب:** داء يُصيب الجلد ببثور فتعتريه قروح وحِكّة.

. م. **العين: الجَرَب:** معروف.

. م. **المحيط في اللّغة: الجَرَب:**مَعْروفٌ، يُقال :جَرَبَ البَعِيرُ فهو جَرِبٌ وأجْرَبُ.

. م. **لسان العرب:الجَرَب:** مَعْرُوفٌ، بَثْرٌ يَعْلُو أَبْدانَ الناسِ والإِبِلِ.

. م. **الوسيط: الجَرَب:** مرضٌ جلديٌّ يُسبِّبُه نوعٌ من الحَمَك يُسمَّى: حَمَكَ الجرب، وينشأ عنه حِكَّة شديدة في أثناء الليل خاصة.

اكتفت بعض المعاجم التّراثية في العصر العباسي في تعريفها بالقّول أنّ "الجَرَب" (معروف)، وحاول صاحب "اللّسان" أن يُتبع ذلك ببعض خصائص هذا المرض في تعريف مقتضب، وكانت الدّلالة الاصطلاحيّة للّفظ أكثر وضوحًا في المعجم التّاريخي والمعجم "الوسيط".

3-3-2 الأورام:

من المصطلحات التي رصدتُها في هذا المجال: الخُنَاق، الشّعيرة، النّاصور/النّاسور، الخُرَاج.

- **الخُنَاق:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الخُنَاق:** داء يمنع نفوذ النَّفَس إلى الرِّئة والقلب.

. م. **جَمْهَرة اللّغة: الخُنَاق:** داء يأخذ في الحلق.

. م. **الوسيط: الخُنَاق:** كل داءٍ يمتنع معه نفوذ النَّفَس إلى الرِّئة.

. م. **اللّغة العربية المعاصرة:الخُنَاق:** (طب) داءٌ مُعْدٍ يصيب الحلق والحنجرة يصعُب معه التنفس، وتصحبه حرارة عالية وضعف ويقال له: الدفتيريَّة: أصيب بخُناق شديد.

أدرج المعجم التّاريخي لفظ "الخُنَاق" بدلالته التّراثيّة الوارد في المعاجم القديمة، وهذا تبعًا للعصور التي شملها المعجم في المرحلة الحالية، كما ذكر الوسيط تعريفًا عامًّا للدّاء، بينما فصّل معجم اللّغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر في دلالته الاصطلاحية في المجال الطّبي من منظور حديث.

- **النّاصور/ النّاسور:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:النّاصور:/ النّاسور:** علّة تحدث في مآقي العين.

. م. **العين: النّاصور:/ النّاسور:** والوَخَمُ: داء كالنّاسُور يخرُج بحياء الناقةِ عند الولادة حتى يقطع منها، فتسمّى تلك الناقة إذا كان بها ذلك: الوَخِمَة، ويسمى ذلك الناسورُ الوذم.

. م. **الوسيط: النّاصور/النّاسور:** قَرحةٌ تمتدُّ في أَنسجة الجسم على شكل أُنبوبة ضيّقة الفتحة، وكثيرًا ما تكون حول المقعدة، وهو قَرحة لا تزال تنتقض، وقد يستعصى شفاؤها، فكلَّما برئ جزءٌ منها عاوده الفساد.

رغم تواتر لفظ (ناصور/ناسور) بالسّين والصّاد على حدّ سواء في عديد المصنّفات التّراثية؛ وفي بعض المعاجم القديمة أيضًا؛ إلّا أنّ المعجم التّاريخيأدرج "النّاسور" ضمن مداخله وأهمل "النّاصور"، مع اقتصاره على الدّلالة الخاصّة بإصابة العين فقط، وإهمال الدّلالة الأخرى المتواترة في المعاجم القديمة كالعين مثلًا، بينما خصّ "الوسيط" اللّفظَ بتعريف اصطلاحي حديث.

- **الخُرَاج:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الخُرَاج:** ما يخرج في البدن من وَرَم أو قَرْح.

. م. **العين: الخُرَاج:** ورم وقرح يَخْرُجُ من ذاته.

. م. **الوسيط: الخُرَاج:** ما يخرج بالبدن من القُروح.

(عند الأطباء) : تَجَمُّعٌ صَدِيديٌّ محمودٌ.

توافق المعجم التّاريخي مع المعاجم التّراثيّة في إدراج المعنى الاصطلاحي القديم للفظ "الخُراج"، وقد أضاف إليه "الوسيط" الدلالة الاصطلاحية الحديثة عند الأطبّاء.

4-3-2 أعراض الأمراض:

نذكر من بين مصطلحات أعراض الأمراض: الاسْتِسْقاء، الصُّعبور/الصُّعروب (الصّغير الرأس)، الدِّرواس (العظيم الرأس).

- **الاسْتِسْقاء:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الاسْتِسْقاء:** الاسْتِمطار.

. م. **تهذيب اللّغة:** استسقَى بطنُه استسقاءً، وَالِاسْم السِّقي.

. م. **لسان العرب: الاسْتِسْقاء:**استَسْقَى بطنُه اسْتِسْقَاءً أَيِ اجْتَمَعَ فِيهِ ماءٌ أَصفر، والِاسْمُ السِّقْيُ، بِالْكَسْرِ.

. م. الوسيط: **الاسْتِسْقاء:** طلبُ السُّقْيا، ومنه دعاءُ الاستسقاء، وصلاةُ الاستسقاءِ.

الاسْتِسْقاء: تجمُّع سائل مَصليٍّ في التجويف البريتونيّ، لا يكاد يبرأ منه.

الاسْتِسْقاء الدّماغي: مرض خِلْقيّ في الغالب يزداد فيه السائل المُخيّ الشوكي فيبطون الدّماغ، فيمدّدها ويرقّه.

أهمل المعجم التّاريخي الدّلالة الاصطلاحيّة للفظ " الاسْتِسْقاء" رغم تواترها في كتب الطّب التراثيّة وعدد من المعاجم القديمة، وقد شهد اللّفظ دلالات حديثة دوّنها المعجم "الوسيط".

- **الصُّعْبور/الصُّعْروب:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الصُّعْبور/الصُّعْروب: /**

. م. **جمهرة اللّغة: الصُّعْبور/الصُّعْروب:** الصُّعْبوروالصُّعْروب، وهو الصغير الرأس من الناس وغيرهم.

. م. **لسان العرب: الصُّعْروب**: الصغيرُ الرأْسِ من الناس وغيرهم.

. م. **الوسيط**: **الصُّعْبور/الصُّعْروب: /**

أهمل المعجم التّاريخي لفظي "الصُّعْبور/الصُّعْروب" رغم تواترهما في المصنّفات التّراثيّة، كما اندثر هذين اللفظين في متون المعاجم الحديثة، في الحين كان بالإمكان توظيفهما في تسمية هذا المفهوم المصطلحي في الطّب الحديث.

- **الدِّرْواس:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الدِّرْواس** مِن الأُسْدِ وغيرها: الضّخم الرّأس الغليظ الرَّقَبة.

. م. **العين: الدِّرْواس: الدِّرْواسُ والدِّرياسُ**: الضَّخْم الرّأس، الغليظ الرَّقبة.

. م. **لسان العرب: الدِّرْواس**: الكبير الرّأس مِنَ الكِلاب.

. م. **الوسيط:الدِّرْواس:** الكبير الرأس من الكِلاب.

الدِّرْواس: الجملُ الذلولُ الغليظُ العنق.

حافظ لفظ "الدِّرواس" على دلالته اللّغوية العامّة والاصطلاحية من المعاجم القديمة إلى المعاجم الحديثة، مع تخصيص هذه الدّلالة أو تعميمها أحيانًا، ويمكن توظيفه في تسمية هذا الضّرب من التّشوّه الخِلْقي عند الحيوان أو الإنسان.

5-3-2 العلاج: من مصطلحاته:الفَصْد، المِحْجَم، النّسخة، التّحليب.

- **الفَصْد:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:الفَصْد:** شقُّ العِرْق وإسالة الدّم.

. م. **العين: الفَصْد**: قَطعُ العُروق. وافتَصَد فلانٌ: قَطَعَ عِرقَه ففَصَدَ.

. م. **لسان العرب: الفَصْد**: شَقُّ العِرْقِ.

. م. **الوسيط**: **الفَصْد:** فَصَدَ العِرْقَ فَصَدَ فَصْدًا، وفِصادًا: شَقَّه.

ويُقال: فَصَدَ المريضَ: أَخرج مقداراً من دم وريده بقصد العلاج.

تواترت دلالة لفظ "الفَصْد" في المعاجم التّراثيّة وفي المعجم التّاريخي الذي اقتبس منها هذه الدّلالة، وزاد عليها "الوسيط" بالإشارة إلى الغرض من هذه العملية.

- **المِحْجَم:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:المِحْجَم:** قارورة الحَجّام.

المِحْجَم: مِشْرَط الحَجّام.

. م. **العين: المِحْجَم**: /

. م.تهذيب اللّغة:والمِحْجَمة: قارورتُه (أي الحَجْم)، وتُطرح الهاء فيُقال: مِحْجَم وجمعه مَحاجمُ.

. م. لسان العرب: المِحْجَم: الآلَةُ الَّتِي يُجْمَعُ فِيهَا دَمُ الحِجامة عِنْدَ المَصِّ، والمِحْجَمُ أَيضاً مِشْرَطُالحَجَّام.

. م. الوسيط: المِحْجَم: أداة الحَجْم.

المِحْجَم: القارورة التي يُجمع فيها دمُ الحِجامة.

أهمل معجم "العين" لفظ "المِحْجَم"، وذكرته معاجم العصر العبّاسي الأخرى ومعاجم العصور المتأخرّة غالبًا بصيغتي المؤنّث والمذكّر: "المِحْجَم" و"المِحْجَمة"، وركّزت هذه المعاجم على دلالة واحدة؛ وهي "قارورة الحجّام" وأهملت دلالة اللّفظ على "أداة الحِجامة أو المِشْرَط"، بينما أشار المعجم التّاريخي وأغلب المعاجم الحديثة إلى هاتين الدّلالتين.

- **النُّسخة:** كيفية تركيب الدّواء الموصوف[25]؛ أي ما يشبه وصفة العلاج بالمفهوم الحديث.

. م. الدّوحة التّاريخي:النُّسخة: النُّسخة من الكتاب ونحوه؛ ما كُتِب بالنّقل عن أصلٍ كما هو.

. م. تهذيب اللّغة: النُّسخة: والنَّسْخُ اكتتابك كِتاباً عن كِتابٍ حَرْفاً بحرف. تقول: نَسَخْتُهُ وانْتَسَخَهُ، فالأصلُ نُسْخَةٌ، والمكتوبُ منه نسخة لأنه قام مَقَامَه والكاتب نَاسِخٌ ومُنْتَسِخٌ.

. م. تاج العروس: النُّسخة: والمكتوب المَنْقُولُ منه: النُّسْخَة، بالضّمّ، وهو الأصل المُنْتَسَخ منه.

. م. الوسيط: النُّسخة: صورةُ المكتوب أو المرسوم.

اكتفت المعاجم اللّغويّة العربيّة القديمة والحديثة على حد سواء بالدّلالة اللّغويّة العامّة للفظ "النُّسخة" وأهملت الدّلالة الاصطلاحية أي ما يُماثل "الوصفة الطّبية" بالمفهوم الحديث، رغم تواتر اللّفظ بهذا المعنى في بعض المصنّفات الطّبية التّراثيّة "كالقانون في الطّب" لابن سينا تحديدًا.

- **التّحليب:** استفراغ العين وتنقيتها بالأدوية المُدْمِعة (من طرق العلاج).[26]

. م. الدّوحة التّاريخي:التّحليب: انحلبت العين ونحوها: دَمَعَت وسال ماؤها.

. م. المحكم والمحيط الأعظم: التّحليب: تَحلَّبَ فوه: سَالَ. وَكَذَلِكَ تَحلَّبَ الندى. وتَحلّبت عَيناه وانحلَبتا.

. م. الوسيط: التّحليب: تحَلَّبَ المائعُ: سال.

يُقال: تحلَّبَ العرقُ، وتحلَّبَتْ عينه، وتحلَّب فمُه.

.م. معجم اللّغة العربية المعاصرة: التّحليب: تحلَّبت عينُه: سال دمعُها.

ورد اللّفظ "تحليب" (أو فِعله) بالدّلالة نفسها في مختلف المعاجم التّراثيّة والحديثة، والتي أهملت دلالته الاصطلاحية في مجال العلاج الطّبي.

6-3-2 التّشريح (دراسة أعضاء الجسم): ومن مصطلحات التّشريح:كاحِل، مِكحالان، أَكْحل.

- **الكاحل:**

. م. **الدّوحة التّاريخي: الكاحِل:** الذي يضع الكحل في عينيه.

. م. **العين: الكاحِل:** /

. م. **الوسيط:الكاحِل:** كَحَلَ الرجلَ: جعل الكُحْلَ في عينيه، فهو **كاحلٌ**.

. م. **اللّغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر: الكاحِل:** /

أصفاد: مفرد صَفَد وصِفَاد :قُيود، أغلال، سلاسل، حلقات حديديّة لتقييد **كاحل** أو رسغ السَّجين.

. م. **المنجد في اللّغة العربية المعاصرة: الكاحِل:** كَعْبٌ "كاحِل رِجْل".

أهملت المعاجم العربية التّراثية لفظ "الكاحِل" باعتباره مشتقًا من الفعل "كَحَلَ" ودالًا على المعنى نفسه، فيما اقتصر كلّ من المعجم التّاريخي والمعجم "الوسيط" على دلالته اللّغويّة العامّة فقط، بينما أدرج "معجم اللّغة العربية المعاصرة" الدّلالة الاصطلاحية في سياق شرحه للفظ "الأصفاد"، وأدرجه "المنجد" ضمن مداخله مع دلالته الاصطلاحيّة.

- **المِكْحالان:**

. م. **الدّوحة التّاريخي:** /

. م. **المحيط في اللّغة: والمِكْحالانِ** في ذِرَاعي الفَرَسِ: عَظْمَانِ شاخِصَانِ ممّا يلي باطِنِ الذِّراعَيْنِ من مُرَكَّبِهما في الرُّكْبَةِ.

.م.**لسان العرب:المِكْحالان:**عظمان شاخِصان مما يلي باطنَ الذراعين من مركبهما، وقيل: هما في أسفل باطن الذراع، وقيل: هما عَظْما الوَرِكين من الفرس.

م. **الوسيط: المِكْحالان:**عظمان شاخصان فيما يلي بطن الذراع.

أهمل المعجم التّاريخي لفظ "المِكْحالان" رغم وروده في بعض المعاجم التّراثية، وقد حافظ اللّفظ على دلالته الاصطلاحية في مختلف المعاجم اللّغويّة قديمها وحديثها.

- **أَكْحَلُ:**

. م. **الدّوحة التّاريخي: الأكْحَلُ:** عِرْقٌ في وَسَطِ الذِّراع يَكثُرُ فَصْده.

. م. **العين: الأكحَلُ:**عِرْق الحياة في اليَد وفي كُلِّ عُضو منه شُعبةٌ على حِدَة.

. م. **الوسيط: الأكْحَلُ:** وريدٌ في وَسَطِ الذِّراع يُفصَد أَو يُحقَن.

. م. **معجم اللّغة العربية المعاصرة:** الأكحلُ: (التشريح) وريدٌ في وسط الذِّراع يُفصَد أو يُحقَن، وهو عِرْق الحياة، ويسمَّى نهر البدن.

تواتر لفظ "الأكحل" في مختلف المعاجم اللّغوية منذ العصور الأولى للتّأليف المعجمي إلى العصر الحديث، وحافظ على دلالته الاصطلاحية عبر مختلف العصور.

3-2 نتائج الدّراسة:

- أورد المعجم التّاريخي جلّ مصطلحات العيّنة مع دلالتها الاصطلاحية في الغالب، مع اقتصار الدّلالة أحيانًا على المعاني اللّغوية العامّة دون المعنى الاصطلاحي في المجال الطّبي موضوع الدراسة، رغم وجود هذه المعاني الاصطلاحية في المعاجم التّراثيّة.

- عدم إدراج المعاجم اللّغويّة العربية القديمة والحديثة لعدد محدود من مصطلحات العيّنة؛ كالمشيميّة، والسّبيلة.

- عدم إدراج المعاجم اللّغويّة العربية القديمة لبعض مصطلحات العيّنة، رغم تواترها في بعض المصنّفات التّراثية؛ مثل: القرنيّة، الشّبكيّة.

- حافظت أغلب المصطلحات المعنيّة بالدّراسة على دلالاتها الاصطلاحية عبر مختلف العصور، وذلك من خلال الشّواهد المعجمية المستقاة من المعاجم التّراثيّة والمعاجم الحديثة أيضًا.

- عدم إدراج كلّ الدّلالات الاصطلاحية لبعض المصطلحات التّراثيّة؛ فقد تقتصر المعاجم اللّغوية القديمة على دلالة واحدة للّفظ: "كالمِحْجَم" مثلًا، كما لم تُدرج الدّلالات الاصطلاحية لبعض الألفاظ في المعجم التّاريخي والمعاجم اللّغويّة القديمة، وحتّى المعاجم الحديثة أحيانًا؛ مثل لفظي: "القَمَع"، و"النُّسخة".

- تغيّر حركات بعض المصطلحات مع توافق رسمها في العصر الحديث مع الحفاظ على دلالتها الاصطلاحية؛ نحو: السُّدُّ/ السَّدُّ، أو مع تغيّر دلالتها والتّوسّع فيها؛ مثل: طُرفة/طَرْفَة.

- اكتفاء المعجم التّاريخي بالدّلالة الاصطلاحية للّفظ عند القدماء؛ بالنّظر إلى العصور التي شملتها عملية المسح المعجمي في هذه المرحلة من إنجاز هذا المعجم (إلى غاية نهاية القرن الخامس الهجري)، وبالتّالي لم يُدرج المفاهيم المصطلحية الحديثة لبعض الألفاظ؛ حيث نجد هذه المفاهيم في المعاجم الحديثة "كالوسيط" مثلًا؛ ومن ذلك: "ذات الجَنْب"، و"الجُدريّ"، و"النّاسور"، مع الاجتهاد أحيانًا في وضع لفظ مفرد يناسب الصيغ الصّرفية العربية؛ مثل: "ذات الجَنْب" أو "الجُناب" في الوسيط.

- اندثار بعض ألفاظ العيّنة في متون المعاجم الحديثة؛ رغم تواترها في المصنّفات التّراثيّة، والحاجة إليها في تسمية بعض المفاهيم الطّبية الحديثة؛ نحو: "الصُّعبور/الصُّعروب".

- اكتساب بعض الألفاظ لدلالات إضافية في المعاجم اللّغوية الحديثة زيادة على دلالتها الاصطلاحية المتواترة في المعاجم اللّغويّة القديمة، مثل: العَمَش.

خاتمة:

نخلص في ختام هذا البحث إلى القول بأنّ المصطلحات الطّبيّة التّراثيّة الواردة في عيّنة الدّراسة حافظت في الغالب على دلالتها الاصطلاحية الواردة في المصنّفات الطّبيّة التّراثيّة، والتّي تواترت في معجم الدّوحة التّاريخي، وفي المعاجم اللّغويّة القديمة والحديثة، مع وجود بعض المصطلحات المندثرة في الاستعمال الحي أو في متون هذه المعاجم وبخاصّة الحديثة منها، وهناك أيضًا مجموعة أخرى من المصطلحات أُدرجت بدلالتها اللّغوية العامّة دون الدّلالة الاصطلاحية، ومنها تلك التي

تغيّرت حركات حروفها مع ثبات رسمها ودلالتها، أو مع تغيّر أو توسّع طفيف في هذه الدّلالة، كما كانت تعريفات المعاجم اللّغويّة الحديثة أحيانًا أكثر تخصّصًا تماشيًّا مع المفاهيم الطّبيّة الحديثة.

نأمل في الأخير أن يعيد الدّارسون واللّغويون المحدَثون قراءة رصيدنا اللّغوي العربي المصطلحي في مختلف المجالات العلميّة وفي مجال الطّب تحديدًا لاستنباط ما يمكن توظيفه من ألفاظ للمفاهيم المصطلحيّة الحديثة بالتّنسيق مع مجامع اللّغة العربيّة، تلافيًّا للاقتباس من اللّغات الأجنبيّة وللتّقليل من المصطلحات الدّخيلة والمعرّبة الوافدة إلى اللّغة العربيّة.

الإحالات:

[1] شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب،2001، ج2، دار الطليعة الجديدة، دمشق، سوريا، ط1، ص 193.

[2] يقصد "بالمجسطي" الترتيب الكبير في علم الفلك.

[3] قاسم طه السارة، يونيو 1987، منهجيات صياغة المصطلح العلمي، مجلة الفيصل، دار الفيصل الثقافية، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 124، ص 20.

[4] يقول يقول عبد الكريم خليفة في هذا الشّأن: "إنّ بيت الحكمة هو أول مجمع للّغة العربية كما يُعرف في الوقت الحاضر، آخذين بعين الاعتبار اختلاف الظروف والأحوال...فقد كانت هذه المؤسسة تضم علماء في مختلف التخصّصات؛ فكان منهم الطبيب والمهندس، ومنهم المنجّم واللّغوي..." يُنظر: عبد الكريم خليفة، 1997، اللّغة العربية والتّعريب في العصر الحديث، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط5، ص 47.

[5] شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج2، ص 193- 194.

[6] يُنظر: شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج1 ، ص 24.

[7] شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب ج2، ص 196 – 197.

[8] يُنظر في هذا الشّأن: شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج1، ص 25. وعبد الكريم خليفة؛ اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص 247 – 258 .

[9] الأمير مصطفى الشهابي، 1965، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، ط2، ص 24 – 25 .

[10] شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب ج2 ، ص 200.

[11] الأمير مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللّغة العربية في القديم والحديث، ص 28.

[12] محمد العربي ولد خليفة، 2000، المصطلح العلمي وواقعنا المعرفي، محاضرات الموسم الثقافي 1999- 2000، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الجزائر، ص 133- 134.

[13] يوسف مقران، 2001، اللّغة العربية ومستقبلها، مجلة اللّغة العربية، المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر، العدد الخامس، ص 238.

[14] عبد الكريم خليفة؛ اللّغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص 48.

[15] أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم، 1983، الإحكام في أصول الأحكام ج1، تحقيق: أحمد محمد شاكر، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، ص 32.

[16] شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب ج1 ، ص 29.

[17] أدرجتُ تعريفات أو شروحات موجزة لمفاهيم المصطلحات التّراثيّة التي لم تذكرها المعاجم اللّغويّة العامّة المتناولة بالدّراسة.

[18] بوحمدي محمد، 1997، المصطلح الطّبي من خلال القانون لابن سينا (ت 428 ه)، مصطلحات الكِحالة "طب العيون" نموذجًا، مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التّعريب، الرّباط، العدد 43، ص126.

[19] أبو علي الحسين ابن علي ابن سينا، 1999، القانون في الطّب، مج2، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ص 167.

[20] المرجع نفسه، ص 216.

[21] بوحمدي محمد، 1997، المصطلح الطّبي من خلال القانون لابن سينا (ت 428 ه)، مصطلحات الكِحالة "طب العيون" نموذجًا، ص 126.

[22] المرجع نفسه، ص 126.

[23] **إنسانُ العين**: "الفُتْحة التي يمر فيها الضوء إلى داخل العين، وتتسع وتضيق تبعا لشدّة الضّوء". (الوسيط)

[24] أبو علي الحسين ابن علي ابن سينا، 1999، القانون في الطّب، مج2، ص 184.

[25] بوحمدي محمد، 1997، المصطلح الطّبي من خلال القانون لابن سينا (ت 428 ه)، مصطلحات الكِحالة "طب العيون" نموذجًا، ص 129.

[26] المرجع نفسه، ص 125.

المراجع:

- أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، 2000، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العليمة، بيروت، لبنان، ط1.
- أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، 1984، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين بيروت، لبنان، ط1.
- أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، د.ت، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، القاهرة.
- أبو علي الحسين ابن علي ابن سينا، 1999، القانون في الطّب، مج2، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان.
- أبو عمرو إسحاق بن مرّار الشيباني، 1974، كتاب الجيم، تح: إبراهيم الأبياري، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة.
- أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم، 1983، الإحكام في أصول الأحكام ج1 ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان.
- أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، 1429ه / 2008 م، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
- الأمير مصطفى الشهابي، 1965، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، ط2.
- بوحمدي محمد، 1997، المصطلح الطّبي من خلال القانون لابن سينا (ت 428 ه)، مصطلحات الكِحالة "طب العيون" نموذجًا، مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التّعريب، الرّباط، العدد 43.
- جمال الدّين ابن منظور الأنصاري، 1414ه، لسان العرب، مر: اليازجي وجماعة من اللّغويين، دار صادر، بيروت، لبنان.
- شحادة الخوري،2001، دراسات في التّرجمة والمصطلح والتّعريب ج1/ج2، دار الطّليعة الجديدة، دمشق، سوريا، ط1.
- الصّاحب إسماعيل بن عبّاد، د.ت، المحيط في اللّغة، تح: الشيخ محمد حسن آل ياسين، دار عالم الكتب، الرياض.
- عبد الكريم خليفة، 1997، اللّغة العربية والتّعريب في العصر الحديث، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط5.
- قاسم طه السارة، يونيو 1987، منهجيات صياغة المصطلح العلمي، مجلة الفيصل، دار الفيصل الثقافية، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 124.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1425ه/ 2004م، المعجم الوسيط، مطبعة الشروق الدولية، ط4.
- محمد العربي ولد خليفة، 2000، المصطلح العلمي وواقعنا المعرفي، محاضرات الموسم الثقافي 1999- 2000 ، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، الجزائر.
- محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي أبو منصور،2001، تهذيب اللّغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط1.
- محمد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي،1965، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية للطّباعة والنشر والتّوزيع، الكويت.
- المنجد في اللّغة العربية المعاصرة،2001، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2.
- يوسف مقران، 2001، اللّغة العربية ومستقبلها، مجلة اللّغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد الخامس.

معلومات الاستعمال في معجم البارع في اللُّغة لأبي علي القالي -قراءة وصفية تحليلية-

The information of usage in "Al-Bari fi l-lughah" lexicon for Abu Ali al-Qali -Analytical descriptive reading-

مريم منصوري*
المركز الجامعي- مغنية- تلمسان (الجزائر)
mansouri.meryem@cumaghnia.dz

عبد القادر بوشيبة*
المركز الجامعي- مغنية- تلمسان (الجزائر)
bouchiba_aek@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2022/05/04	تاريخ القبول: 2022/06/07

الملخص:

نسعى من خلال هذه الورقة البحثية إلى تتبع معلومات الاستعمال الّتي وظّفها معجم البارع؛ لنتبيّن أهميتها ووظائفها الأساسيّة. وقد أسفرت هذه الدّراسة على أنّ "القالي" أشار إلى المستويات المتعدّدة للمداخل، فقد اعتنى بالفصيح وبالعامي، وبلغات العرب وقبائلها، كما ذكر الأعجميّ من الألفاظ من دخيل ومعرّب، وأشار إلى أصولها في مواضع عدّة، وكان لهذه المعلومات دور مهمّ في المعجم، رغم أنّه لم يتّبع منهجًا معينًا في بسطها.

الكلمات المفتاحية:

وظائف المعجم، معلومات الاستعمال، المستويات اللُّغوية، البارع في اللُّغة، أبو علي القالي.

Abstract:

Through this research paper, we seek to trace the usage information that Al-Bari lexicon has employed within the language to discern its importance and its primary functions. The study concluded that al-Qali pointed out in his glossary to the multiple levels. In which he considered eloquent and colloquial languages as well as the languages of the Arabs and their tribes. He also mentioned to the non-Arab words such as loan words and arabized words, and referred its origins in several instances. All this information has an important role. Although he did not follow a specific method for its in simplicity.

Key words:
Lexical functions, Usage information, Language levels, Al-Bari fi l-lughah, Abu Ali al-Qali.

*المؤلف المرسل: مريم منصوري

مقدمة:

إنّ المعاجم من بين المصادر المهمّة في حفظ تراث الأمّة فهي ديوانها، وبوصف اللّغة منظومة اجتماعية، والمعاجم قائمة على مفردات اللُّغة، نجد بعض المفردات تسقط لعدم استعمالها واستخدامها في التّواصل، وفي المقابل تدخل مفردات ومعاني جديدة القاموس اللُّغوي؛ نظرًا لحاجة أبناء اللُّغة إليها لتساير متطلبات العصر ومستجداته، وتدخل هذه الوحدات إمّا اقتراضًا من لغات أخرى بالاحتكاك أو عن طريق التّوليد أو من خلال استعمالها الشائع واستخدامها في التَّواصل بين أبناء اللُّغة، وبذلك تتغيَّر وتتطوَّر استعمالات الوحدات المعجمية بحسب ظروف الحياة الاجتماعية والثّقافية، والمعاجم بأنواعها من بين المصادر الّتي تُعني عناية بالغة بهذه التّغيرات والتّطورات الطّارئة على الألفاظ ومعانيها في عصورها المتعدّدة، وهو ما أشار إليه "**سمير شريف استيتيه**" بقوله: «إنّ اللُّغة ليست منعزلة عن الحياة ومستجداتها، ولا يجوز أن تكون بمنأى عن مصطلحات العلم والفكر والحضارة، وهي أمور لا يتوقف بها الزّمن عند حد، ولا تتوقف عجلة التّطور والنّمو إلاّ حين تتحرّك عجلة التّخلف والتّراجع، ولهذا يجب أن يكون المعجم صورة لحضارة العصر بالكيفية الّتي تستوعبها اللُّغة، ولا يبدو مقحمًا عليها»[1].

ومن هذا المنطلق، نجدُ جلّ المعاجم تُسجل طبيعة مستويات الوحدات المعجمية في ثناياها بطرق مختلفة؛ ولأهداف ووظائف معينة يسطرها المعجميُّ ويضعها نصب عينيه سعيا منه إلى تحقيقها.

ونعالج في هذه الورقة البحثية المستويات اللُّغوية في معجم من المعاجم القديمة، وما نقصده بالمستوى اللّغوي للوحدات المعجمية هو مستواها من حيثُ كونها عربية أو أجنبية، فصيحة أو عاميّة...؛ لنتتبع الظّاهرة ونبيّن أهم وظائفها في معجم من المعاجم القديمة، كل ذلك من خلال الإجابة عن التّساؤلات التّالية: ما أهم معلومات الاستعمال الواردة في "**البارع في اللُّغة**"؟ وهل اتّبع منهجًا معينًا في ذكرها؟ ثُمّ ما أهم وظائف ذكر مثل هذه المعلومات في المعاجم بصورة عامّة وفي معجم البارع في اللُّغة على وجه الخصوص؟

وتهدف هذه الدّراسة إلى تتبّع إشارات "**علي القالي**" (ت356هـ) لمعلومات الاستعمال في معجمه ومعالجتها وبيان أهم وظائفها، وقد اعتمدنا المنهج الوصفيّ المبنيّ على التّحليل؛ بوصف مادّة المعجم وتحليل نماذج انتقائيّة تخدم موضوع بحثنا، ولتحقيق ذلك تدرجنا في سرد المعلومات تنظيرًا ثُمّ تطبيقًا وفق العناصر التّالية على التّرتيب:

- وظائف المعجم.
- المستويات اللُّغوية في المعاجم بصورة عامّة.
- المستويات اللُّغوية في البارع في اللُّغة.
- وظائف ذكر معلومات الاستعمال.

1- وظائف المعجم:

للمعاجم وظائف عدّة تتفاوت درجتها ومقدارها بحسب نوع المعجم والغرض من بنائه، والفئة المستهدفة من صناعته.

ويمكن أن نُقسم الوظائف المعجمية إلى رئيسية وثانوية كما يلي:

1-1 الوظائف المعجمية الأساسيّة:

أهم وظيفة في أيّ معجم من المعاجم بأنواعها سواءً أكان عربيًا أم أجنبيًا هي وظيفة الشّرح المعجمي، ونجد المعاجم تتّخذ عدّة طرق لتعريف الوحدات المعجمية ليس مجالنا للتّفصيل فيها، ويمكننا أن نُعدّ وظيفة الاستعمال من الوظائف الأساسية أيضًا، بوصفها وظيفة تُسهم بطريقة أو بأخرى في تحصيل المعنى الدّقيق للمداخل، إذْ يرى "**أحمد مختار عمر**" أنَّ «جُزءًا من الكلمة يأتي من تحديد مستواها في اللُّغة»[2].

وعليه، فإنّ معلومات الاستعمال لها دور مهمّ في تحديد المعنى الدّقيق للوحدات المعجمية، ولهذا اعتبرناها من الوظائف الأساسية في المعاجم.

1-2 الوظائف المعجمية الثّانويّة:

من الوظائف المعجمية الثّانوية نجد: بيان النّطق، وبيان الهجاء، والتّأصيل الاشتقاقي للوحدات المعجمية، والمعلومات الصّرفية والنّحوية، وكذلك المعلومات الموسوعية[3].

وهذا التّقسيم للوظائف المعجمية لا يعني أنّنا نستطيع الاستغناء عن وظيفة ما أو نحافظ على وظيفة على حساب الأخرى، بل هي وظائف متكاملة تكمل الواحدة منها الأخرى، كما لها دور بارز في تدعيم الشّرح المعجمي، وإثراء المعجم؛ ليلقى الإقبال المناسب من العامة، ومن الفئة الّتي خصص لأجلها بصورة خاصّة.

2- المستويات اللُّغويّة في المعاجم:

صنّف العلماء المستويات اللُّغوية الّتي تندرج في ثنايا المعاجم تصنيفات عدّة، كلّ حسب مرجعياته وتخصّصه، وارتأينا أن نعرض التّصنيف التّالي:

2-1 معلومات الاستعمال من وجهة نظر تاريخية بين الشّيوع والنّدرة:

تُصنّف مستويات استعمال الوحدات المعجمية من حيث درجة الشُّيوع إلى **شائعة في الاستعمال (Frequency) ونادرة (Rare).**

والشّائع في الاستعمال هو كل وحدة معجمية مستعملة ومتداولة بين فئة كبيرة من أبناء اللُّغة الواحدة، في مقابل النّادر والمتداول بين فئة قليلة من أفراد مجتمع معيّن، فالنّادر هو كلّ «ما قلّ وجوده سواءً كان مخالفًا للقياس أم لا»[4].

ونُشير هنا إلى عنصر الفصاحة كذلك، فقد يكون اللّفظ نادرًا ولكنّه من الفصيح، كما قد تكون الوحدة المعجمية شائعة ولكنها غير فصيحة، وكذلك الأمر بالنّسبة للشّاذ*، «فقد يكون الشّاذ أفصح من المقيس وأكثر استعمالًا في الكلام»[5].

وعليه، فمسألة الفصاحة تتعلّق بضوابط معينة تتجدّد عبر العصور، يطول الحديث فيها، والمقام لا يسعنا للتّفصيل، بيد أنّنا سنشير فقط إلى شروط الفصاحة في القديم باعتبار المعجم المختار للدّراسة من المعاجم القديمة.

وعليه، فقد كان مفهوم الفصاحة عند المعجميين القدامى يقوم على ثلاثة معايير، وهي: شرط المكان، وشرط الزّمان، وشرط الصّحة[6]، فقد استند إليها المعجميون في تحديد المستويات اللُّغوية للوحدات المعجمية قديمًا، أمّا حديثًا فقد اختلفت المعايير.

وتُصنف الوحدات المعجمية أيضًا بحسب الزّمان إلى التّصنيفات التّالية:

- **وحدات معجمية مماتة (Obsolescent):**

الوحدات المعجمية المماتة: هي الوحدات الّتي لم تعد تُستخدم نهائِيًا وسقطت من الاستعمال اللُّغوي، ومثل هذه الوحدات يجب ألّا يُذكر في المعاجم المتوسطة إلّا في أضيق الحدود ولأسباب مقنعة[7]؛ بمعنى أنّ هناك وحدات معجمية كانت مستعملة ثمّ انقرضت وسقطت من الاستعمال والتّداول، فأصبحت لا تُؤدي أي وظيفة لهذا سقطت من المعاجم، ولكنّنا قد نجد مثل هذه الألفاظ في المعاجم التّاريخية، بوصفها معاجم تؤرخ للّفظ منذ ولادته وجريانه على الألسنة.

ومن هذا المنطلق، نُشير إلى مسألة مهمّة تخصّ المعاجم، وهي ضرورة مراجعة المعاجم من فترة لفترة لإسقاط الممات من الألفاظ أو لبعثها من جديد بمعاني جديدة، وكذلك إدخال الجديد والمستحدث من الوحدات المعجمية.

- **وحدات معجمية مولّدة (Begotten):**

يُقصد بالمولّد: «كلّ خروج عن استعمال العرب الّذين يُحتج بكلامهم طبقًا لمعايير الزّمان والمكان والجنس الّتي أرستها نظرية الاحتجاج سواءً كان هذا الخروج في اللّفظ أو المعنى أو النّحو أو التّصريف أو فيها جميعًا»[8]، وكثيرًا ما تُشير إليه المعاجم بإرفاق الشّرح المعجمي بكلمة مولد.

- **وحدات معجمية أجنبية:**

يُقصد بالوحدات المعجمية الأجنبية تلك الألفاظ غير العربية الّتي أشارت إليها الكتب بعامّة، والمعاجم على وجه الخصوص، ونجملها عمومًا في "**المعرّب**" (Arabicized) و"**الدّخيل**" (Intruder)، وفيما يلي شرح لكلّ مصطلح على حدّة.

فالمعرّب هو: «ما استعمله العرب من الألفاظ الموضوعة لمعانٍ في غير لغتها»[9]، وهو أيضًا: «ما خضع لأوزان العربية ومقاييسها فاندمج فيها»[10] سواءً في القديم أم حديثًا.

وقد عبّر اللُّغويون عن "**المعرّب**" بأكثر من لفظ، منها: الدّخيل، والأعجمي، كما عبروا عنه بمصطلحات من مثل: ليس من كلام العرب، وليس بعربيّ محض، ولا أحسبه عربيًا صحيحًا...[11]، ونجد كل هذه التّعبيرات مبثوثة في المعاجم العربية خاصّة العامّة منها.

نستنتج ممّا سبق أنّ بعض الدّارسين لم يُفرقوا بين الدّخيل والمعرّب وعدّاهما شيئًا واحدًا، وقد أشار إلى هذه النّقطة أحد الدّارسين في كتابه بعبارة صريحة قائلًا: «إنّ اللُّغويين لم يكونوا يُفرقون بين المصطلحي: المعرب والدّخيل»[12]، وقد عرض مجموعة نماذج تؤكد الأمر وتوضحه أكثر.

أمّا **الدّخيل** فيُعرّف بأنّه: «ما استعصى على المقاييس والأوزان العربية وبقي محافظًا على بعض مظاهر عُجمته أو جُلِّها»[13]، ويتذوقه كلّ عربيّ على دراية بقواعد اللُّغة العربية وضوابطها.

كما نجد بعض المعاجم تُشير أيضًا إلى **"الشّاذ" و"الغريب"** من الوحدات المعجمية، فالشّاذ (**Strange**): «هو ما لم يستطع متكلم اللُّغة نفسه أن يستعمله أو أن يعرفه إلّا إذا سمعه من متكلّمي اللُّغة ذاتها»[14]، أمّا الغريب (**Strange**) فهو: «ما أُشكل معناه وغمض»[15].

وما يخدم بحثنا من هذه التّعريفات كلّها هو ما أشار إليه **"القالي"** في بارعه من هذه المستويات، وهذا ما سنقف عليه فيما سيأتي عند التّعامل مع المعجم في الجانب التّطبيقي العملي.

2-2 معلومات الاستعمال بحسب البيئة الاجتماعية والثّقافيّة:

تُصنّف معلومات الاستعمال في المعاجم بحسب البيئة الاجتماعية والثّقافية إلى العناصر التّالية:

- **لغة المثقفين (الجامعيين) (U Language):**

لغة المثقفين هي مستوى لغوي يستخدمه الجامعيون والمثقفون والأساتذة، وتتّسم بالبعد عن العاميّة إجمالًا، ومصطلح المثقفين يحتاج إلى إيضاح، فليس المقصود بهم ما يشيع على صفحات الجرائد وفي وسائل الاعلام، وإنّما المقصود بهم كبار الكتاب كالعقاد وطه حسين وأضرابهم[16].

ومثل هذه المعلومات قد يتعذر الوقوف عليها في معاجمنا؛ لأنّ معظمها لا تُشير إليها إلّا أنّنا نستشفها عن طريق الشّواهد وعند الاطّلاع الواسع لكتابات كبار الكتاب والأدباء، باعتبار لكلّ كاتب معجمه الخاص به.

- **اللُّغة العاميّة (Colloquial):**

تعتبر الجماعة اللُّغوية اللُّغة العاميّة نوعًا من الاستعمال اللُّغوي أدنى من لغة المثقفين[17]؛ بمعنى أنّها: «لغة البسطاء»[18] وعامّة النّاس.

والعامية هي عاميات ترتبط بالبيئة الاجتماعية الّتي تتحدثها، وبذلك فالعامية هي مجموعة من اللّهجات، واللّهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي: «مجموعة من الصّفات اللُّغوية تنتمي إلى بيئة خاصّة، ويشترك في هذه الصّفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضمُّ عدّة لهجات»[19].

ويجب أن نتوخى الحذر عند الحديث عن قضية اللّهجات، فقي القديم نجد اللّهجات العربية وهي لغات القبائل الفصيحة خاصّة تلك الّتي تقع في وسط الجزيرة العربية، والّتي حدّدها اللُّغويون كمنابع للُّغة الفصحى، أمّا اللّهجات الّتي نتحدث عنها في هذا المقام هي تلك الّتي تنبثق عن العامية في مناطق مختلفة من بيئة لغوية واحدة، وهي ليست فصيحة، وتُشير إليها بعض المعاجم بأنّها من الخطأ في الاستعمال كما نوّه **"علي القالي"** في نموذج سنأتي على ذكره في مكانه من هذه الدّراسة.

3-2 معلومات الاستعمال بحسب المكان:

تتعلّق المعلومات المكانية في المعاجم بمكان استعمال اللّفظ أو المنطقة المستخدمة فيها، وتُسمى باللُّغة الإقليمية أو التّنوع الجغرافي كأن يُقال: مصرية- مغربية- فارسية...[20].

وقد أشارت جلّ المعاجم إلى المعلومات المكانية، ولكن بنسب متفاوتة حسب الهدف من المعجم والفئة المستهدفة من صناعته.

4-2 معلومات الاستعمال بحسب التّخصّص:

تتعلّق هذه المعلومات بحقل من الحقول المعرفية فيما يُسمى باللُّغات المهنيّة (Nguagesaoccupational)، ويشتمل ذلك: لغة علمية، ولغة شعرية... بل يُمكن تحت كلّ لغة ملاحظة مستويات أو لغات محدّدة الاستعمال (Ted languagescrestri) مثل: لغة الفلك، والكيمياء، والعلوم، والقانون...[21].

ونجد مثل هذه المعلومات خاصة في المعاجم اللّغوية الحديثة مثل: معجم القاموس المحيط، والمنجد في اللُّغة...، والمعاجم المتخصّصة الخاصّة بحقل معين أو بحقول متنوعة من حقول المعرفة.

5-2 معلومات أخلاقيّة:

تتعلّق المعلومات الأخلاقية الّتي تندرج في المعاجم بوصفها بأحد الأوصاف التّالية:

- **المحظور (Taboo word):**

ويشتمل المحظور على: الكلمات الممنوعة في الاستعمال العادي والجارحة، وكلمات هذا النّوع تتضمن ألفاظ الجنس الصَّريحة والدّعارة[22].

- **المبتذل أو السّوقي (Vulgar):**

الوحدات المعجمية المبتذلة أو السّوقية هي: كلمات ليست محظورة، لكن يتأذى أبناء الجماعة اللُّغوية من الاستماع إليها، ومن أمثلتها (حبلى، ومَرَه -أي امرأة-، ونسوان)[23].

- **التّلطف في التّعبير (Cuphemism):**

ويعني التّلطف في الاستعمال استخدام لفظ مقبول اجتماعيًا للتّعبير عن معنى يستكره التّعبير عنه صراحة[24].

- **المقبول (Accepted):**

يرى "**عمرو مدكور**" أنّ الكلمات المقبولة هي: الكلمات الّتي يتقبل أبناء الجماعة اللُّغوية استخدامها في مواقف التَّواصل اللُّغوي، ولا يرون فيها عيبًا يمنع استخدامها، كما لا تُعدُّ تلطفًا في التّعبير، مثل الكلمات: (حامل، وامرأة، ونساء) بإزاء (حبلى، ومَرَه -أي امرأة-، ونسوان)[25].

وما يُلاحظ على معاجمنا أنّ جلّها لم تُشر إلى مثل هذه المعلومات، بل نجد فئة قليلة منها الّتي قد تطرقت إلى المعلومات الأخلاقية ولكن باقتضاب.

3. المستويات اللُّغويّة في البارع في اللُّغة:

يُعدُّ معجم البارع في اللُّغة لأبي علي القالي من المعاجم الّتي اتّبعت منهج الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175ه) في ترتيب المداخل المعجمية، ألا وهو المنهج الصَّوتي من أقصى الحلق إلى الشّفتين مع وجود بعض الاختلافات بينهما في ترتيب الأصوات، وكذلك في توزيع المواد على الأبنية،

فالقالي «قد أضاف أبواب (الأوشاب)، ووضع ملحقًا خاصًا بالمعرب من كلام الفرس»[26]، ولا نجد ذلك عند الخليل.

ويُعتبر معجم البارع في اللُّغة «أوّل معجم أندلسي، وأوّل معجم اعتمد كتب اللُّغة الّتي سبقته دون أن يُشافه الأعراب»[27].

فعلي القالي كان له دور فعّال في تعريف الأندلس بمنجزات العرب من خلال اعتماده على كتب ومعاجم سبقته، وإشاراته الواضحة إلى ذلك في معجمه، ونسبة الأقوال إلى قائليها، وهي ما يميّز معجمه.

ومن خصائص معجم "**علي القالي**" أنّه: «اعتنى بلغات القبائل ولهجاتها، كما اعتنى بالفصيح والعامّي، وأيضًا بالمعرب من الألفاظ، وبما هو دخيل وأعجمي»[28]، وسيقف على هذه الخصائص كلّ من أبحر في ثناياه.

وبما أنّ موضوعنا يخصّ البحث في المستويات اللُّغوية، نقف على نماذج مختارة لكلّ مستوى من هذه المستويات الّتي أدرجها القالي في بارعه.

1-3 معلومات الاستعمال في البارع من وجهة النّظر التّاريخية بين الشّيوع والنّدرة:

من بين المستويات الّتي أوردها "**علي القالي**" في معجمه والّتي تنضوي تحت هذا الباب نذكر ما يلي:

*لم يُشر "**القالي**" إلى الشّائع في الاستعمال ولا إلى النّادر وغير الشّائع، بل اكتفى بذكر الوحدات المعجمية مع شرحها وتوسُّع في إدراج استعمالاتها بلغات قبائل عدّة.

*وقد وجدنا "**القالي**" في بعض محطات معجمه يذكر غير المستعمل بعبارة "ولا تقول" ومن ذلك: «تقول: زَهي فلان إذا كان معجبًا بنفسه، ولا تقول: زها»[29]، فزها بالألف غير مستعملة وغير متداولة، ولهذا فهي غير مقبولة بين أبناء اللُّغة العربية لأنّنا لم نسمعها من فصحاء العرب.

*ومن المعلومات الزّمانية الّتي ذكرها **"القالي"** في ثنايا معجمه، نجد:

- الألفاظ الأجنبية من معرّب ودخيل، فقد أشار إلى المعرّب من الألفاظ بإرفاق الشّرح المعجميّ بمصطلح "**معرب**"، وكثيرًا ما كان يُحدّد حتى اللّغة المعرّب عنها، ومن ذلك نذكر النّماذج التّالية:

- «قال الأصمعيّ: وسمعت أعرابيًّا يقول شهريز بالشّين معجمة وضمها والقياس الكسر، وهو فارسيٌّ معرب»[30]، والشِّهْرِيزُ: نوع من التّمر[31]؛ بمعنى أنّ أصله فارسيٌّ ولكنّه عرّب وأُخضع للضّوابط والأقيسة العربية وأصبحت العرب تتداوله وتستعمله.

- «هنزمن بكسر الهاء إعراب هنجمن، فارسية معرّبة»[32]، والهِنْزَمن: الجماعة، وهو عيد من أعياد النّصارى[33]. نلاحظ في هذا النّموذج أنّ "**القالي**" قد ذكر اللُّغة المعرّب عنها وهي الفارسية، وأشار أيضًا إلى أصل الوحدة المعجمية قبل تعريبها وهي (هنجمن) وذلك بإبدال الجيم زايًا عند التّعريب، ولهذا دور مهمّ في اكتساب وتعلّم خصائص بعض اللُّغات.

-وقد أشار "**القالي**" إلى "**الدّخيل**" أيضًا، وهذا يدل على أنّه كان على وعي بالفرق بين المعرب والدّخيل، ولكنّه حُكْمٌ يحتاج إلى دراسة دقيقة لهذه الألفاظ، والاستعانة بالمعاجم وبالكتب الّتي

تُشير وتُؤصِّل لمثل هذه الألفاظ، ومن الدّخيل الّذي ذكره القالي في معجمه نجد: «النّافقة دخيل وهي فارة المسك، يعني وعاء المسك»[34].

-كما عبّر "**القالي**" عن الألفاظ الأجنبية بعبارات نمثل لذلك بالنّماذج التّالية:

- «المنجنيق ليس من محض العربية»[35]، فعبارة: ليس من محض العربية توحي بأنّ اللّفظ أجنبيّ، ولكنّ القالي في هذا النّموذج لم يوضح أهو من الدّخيل أم المعرب، ويُعرّفه "**المعجم الوسيط**" بأنّه: «آلة قديمة من آلات الحصار، كانت تُرمى بها حجارة ثقيلة على الأسوار فتهدمها [مؤنثة]. (مع)»[36]، وحدّد مستوى الوحدة المعجميّة -المنجنيق- بأنّها ليست بعربيّة، وبالضّبط هي معرّبة.
- «الشَّشقلة كلمة حميرية عبادية قد لهج بها صيارفة العراق في تعيير الدّنانير يقولون قد ششقلناها أيّ عيّرناها، إذا وزنوها دينارًا فدينارًا، وليست الشّشقلة بعربية محض»[37]، وهذا النّموذج يوضح كذلك استعمال اللّفظة حسب تخصص معيّن، فقد استعملت الوحدة المعجمية بين الصّيارفة فكانت مصطلحًا له خصوصية معينة بمجال معيّن، وكذلك استعمل في منطقة معيّنة في العراق، وهو أيضًا من الألفاظ الأعجمية، وقد عبّر عنه "**القالي**" بقوله ليست بعربية محض.

*كما أشار "**القالي**" في صفحات معجمه إلى الشّاذ أيضًا ونمثل له بالنّموذج التّالي: «قال أبو حاتم، قال الأصمعي: جمع القوباء قوباوات وقوابي على غير قياس»[38]، بمعنى أنّها من الشّاذ الّذي يُخالف القواعد العربية وأوزانها، ولكنها تبقى مستعملة، ولم يُعرّفها "**القالي**" في معجمه وتحتاج إلى توضيح ليفهمها القارئ، والقُوباءُ: «داءٌ في الجسد يتقشر منه الجلد وينجرد منه الشّعر»[39].

2-3 معلومات الاستعمال بحسب البيئة الاجتماعية والثّقافية في البارع:

لقد أشار "**القالي**" إلى المعلومات الاجتماعية من خلال ذكر لغة العامة، ونذكر بعض النّماذج توضح الاستعمال العامي للوحدات المعجمية فيما يلي:

- «قال أبو علي، قال أبو حاتم: هاتوا شهودكم، ولغة أخرى هاؤم، والعامّة يقولون هاتم شهودكم وهذه أفحش الخطأ»[40]، فقد نعت الاستعمال العامي بالخطأ، وهذه إشارة منه إلى عدم استعماله؛ لأنّه يُشكل خطرًا على اللُّغة.
- «قال الأصمعي وأبو زيد: تقول العرب قعدت على فوهة النّهر الفاء مضمومة والواو مشدّدة مفتوحة، ولا يُقال فوهة بضم الهاء وسكون الواو كما تقول العامّة، ويُقال للجميع فوهات الأنهار بضم الفاء وشدّ الواو وفتحها»[41].
- «قال أبو علي، قال الأصمعي وغيره: يُقال هي القوباء يا فتى، القاف مضمومة والواو مفتوحة، والعامة يقولون: قوبى يُسكنون الواو مقصورة على هيأة لا تكون في كلام العرب»[42].

*أمّا لغة المثقفين والجامعيين فلم يُنوّه إليها "**القالي**" ولكن تبقى هذه المسألة في يد الباحث، فمن خلال النّماذج الّتي ذكرناها نستطيع أن نُميز بين اللُّغة الرّاقية والفصيحة في مقابل العاميّة والشّاذة وغير المستعملة.

3-3 المعلومات المكانيّة لاستعمال الوحدات المعجميّة في البارع:

أشار "**القالي**" إلى المعلومات المكانية من خلال تحديد مكان استعمال اللّفظ، وهذه الظّاهرة كانت شائعة في ثنايا معجمه، إذْ نجده قد اعتنى عناية بالغة بلغات قبائل العرب، ونظرًا لكثرة النّماذج في هذا الباب سنختار بعضها ونعرضها فيما يلي:

- «الوهين بلغة أهل مصر: رجل يكون مع الأجير في العمل يحثُّه على العمل»[43].
- «وقال القيسيون: هذا رجل طيخة بكسر الخاء، وهو الأحمق الّذي لا خير فيه»[44].
- «هذيل تقول: غذرمت إذا بعت جزافًا من غير كيل ولا وزن»[45].
- «القَباية: المفازة بلغة حمير»[46].

فالنّماذج السّابقة الذّكر توضح استعمالات لغات العرب: كلغة قيس، ولغة هذيل، ولغة حمير، ولغة أهل مصر وغيرها من اللُّغات الّتي لم يسعنا المقام لذكرها كلّها والتّفصيل فيها.

ومن ذلك يُمكننا أن نستنتج بأنّ ذكر المعلومات المكانية للوحدات المعجمية هو تأصيل لها من جهة، وبيان مناطق استعمالاتها من جهة أخرى، وكان لها دور مهم في إثراء المعجم.

*لم يذكر "**القالي**" في ثنايا معجمه معلومات أخلاقية سواءً المحظور أو المبتذل، ولم يُشر أيضًا حتى إلى الكلمات المقبولة في مواقف التّواصل اللُّغوي، بل ذكر وحدات معجمية عامّة، ما يُميّز الشّرح المعجمي تحتها هو كثرة الشّواهد، ونسبة الأقوال إلى قائليها، إضافةً إلى ذكر لغات العرب وقبائلها كما أشرنا سابقًا.

*كما لم يُشر أيضًا "**القالي**" إلى معلومات استعمال الوحدات المعجمية بحسب التّخصص، بل جاءت وحداته المعجمية في صورة عامّة نابعة من المعاجم الّتي سبقته والّتي استقى منها مادّته، إلّا أنّنا وجدنا في الصّفحات الّتي تتبعناها بالدّراسة نموذجًا واحدًا، وقد أشرنا إليه تحت باب الألفاظ الأعجمية.

وعليه، فقد ذكر "**القالي**" مستويات عدّة للوحدات المعجمية وكان لذلك دور مهم في المعجم، ولكنّه لم يتّخذ أي منهج في بسط هذه المستويات، بل اعتمد مصطلحات وعبارات متنوعة للدّلالة عن المستوى الواحد.

وتدعو الصّناعة المعجميّة الحديثة إلى اتّباع مناهج محدّدة في بسط الوظائف المعجميّة من خلال استخدام رموز ومختصرات يُشار إليها في مقدّمة المعجم «بحيثُ تُيسر استخدام المعجم، وأن تشتمل المقدّمة على تعاريف وافية للرُّموز المستعملة فيه»[47]؛ وذلك كلّه لتحفيز الباحث على الإقبال على المعجم والاستفادة من مضانه الثّمينة.

4. وظائف ذكر معلومات الاستعمال في المعاجم:

1-4 وظائف ذكر معلومات الاستعمال في المعاجم بصورة عامّة:

لمعلومات الاستعمال في المعاجم وظائف عدّة نذكر منها:

- **الوظيفة التّعريفية:**

تُؤدي معلومات الاستعمال في المعاجم دورًا مهمًّا في تعزيز الشّرح المعجمي أو الدّلالة المعجميّة للمداخل، والمتتبّع لها يُلاحظ ذلك بوضوح.

- **الوظيفة التّعليمية:**

نجد بعض المعاجم لها دور في الجانب التّعليمي حيثُ تُعتمد كوسيلة تعليمية مهمة في مواد عدّة وبحسب الأطوار أيضًا، إذْ لكل طور بل لكلّ سنة في طور معين معاجم خاصة بهم، وذكر معلومات الاستعمال في هذه المعاجم يتفاوت من معجم لآخر، وبذلك تقتصر الوظيفة التّعليمية على بعض المعاجم دون سواها.

- **الوظيفة التّأصيلية:**

تذكر بعض المعاجم أماكن استعمال الوحدات المعجمية، وحتى الفترة الذي استعملت فيها كالمعاجم التّاريخية والمعاجم الاشتقاقيّة، وكلّها لها دور في التّأصيل للألفاظ ومعانيها.

- **وظيفة عامّة:**

وهي إثراء المعجم، وكلّ المعاجم بدون استثناء الّتي تحمل ولو النّزر القليل من معلومات الاستعمال تؤدي هذه الوظيفة.

2-4 وظائف ذكر معلومات الاستعمال في البارع:

من أهم الوظائف الّتي تؤديها معلومات الاستعمال في البارع في اللُّغة ما يلي:

- إثراء المعجم.
- الوظيفة التّعريفية: فقد كان لذكر معلومات الاستعمال في "**البارع في اللُّغة**" الدّور الكبير في تحديد المعنى الدّقيق للوحدات المعجمية في محطات عدّة.
- الوظيفة التّأصيلية: التّأصيل لبعض الوحدات المعجمية، وكان ذلك واضحًا من خلال النّماذج الّتي ذكرناها.

خاتمة:

بعد معالجتنا لموضوعنا الموسوم بمعلومات الاستعمال بقراءة متفحصة في معجم البارع في اللُّغة لعلي القالي توصلنا إلى جملة من النتائج نعرضها في شكل نقاط في العناصر التّاليّة:

- للمعجم وظائف عدّة أهمها الشّرح المعجمي، وكذلك وظيفة الاستعمال نظرًا لأهميتها في تدعيم وتعزيز المعنى المعجمي.
- تُصنّف معلومات الاستعمال للمداخل المعجمية عدّة تصنيفات؛ إمّا بحسب درجة شيوعها أو بحسب البيئة الاجتماعية والثّقافية أو بحسب الزّمان والمكان الّذي استعملت وتداولت فيه هذه الوحدات...، ومعظم المعاجم تُشير إلى مثل هذه المعلومات لكن بنسب متفاوتة.

- يُعدُّ مُعجم البارع في اللُّغة أوّلُ معجمٍ عربيٍّ ظهر في الأندلس، فقد كان له السّبق والفضل في تعريف الأندلس بمنجزات العرب نظرًا لاعتماده على المعاجم والكتب الّتي سبقته، خاصّة معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي.
- أشار "**القالي**" في ثنايا معجمه إلى مستويات عدّة للوحدات المعجمية من فصيح وعاميّ ومعرب، ولكنّه لم يتّخذ أي منهج في بسطها، ومع ذلك تبقى لتلك الإشارات قيمتها العلميّة الّتي يستند إليها الباحث.
- اعتنى القالي عناية بارزة بلغات العرب وقبائلها.
- كان لذكر معلومات الاستعمال في معجم البارع دور مهمّ، فقد كان لها حضور بارز في جلّ المداخل المعجميّة، وهذا يُؤكّد وعي المتقدمين بأهميّتها، على الرّغم من عدم اتّباع منهج معيّن في بسطها ييسِّر ويُسهل على الباحث استعماله للمعجم، فقد أثرت هذه المعلومات المعجم وعزّزت الشّرح المعجمي لمداخله.

الإحالات:

[1] استيتيه، سمير شريف، 2008م، اللّسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد، ص311.

[2] عمر، أحمد مختار، 2000م، المكنز الكبير: معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات، سطور، الرّياض، ص9.

[3] ينظر: عمر، أحمد مختار، 2009م، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ص113.

[4] التّهناوي، محمد علي، 1996م، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1976/2.

[*] ينظر: تعريف الشّاذ في الصفحة 5 من المقال.

[5] الودغيري، عبد العلي، 1990م، قضية الفصاحة في القاموس العربي التّاريخي، مجلة المعجمية، 1- 15، ص9.

[6] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7] ينظر: مدكور، عمرو، 2007م، مستويات استعمال الكلمة- قراءة في منهج المكنز الكبير، مجلة دار العلوم، ع: 5، 6، 453- 496، ص456.

[8] ينظر: خليل، حلمي، 2003م، مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، دار المعرفة الجامعيّة للطبع والنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، ص116.

[9] السّيوطي، جلال الدّين، 2000م، المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها، القدس للنشر والتّوزيع، دب، 197/1.

[10] ابن مراد، إبراهيم، 1993م، المعجم العلمي العربي المختصّ حتّى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ص99.

[11] قاسم، يحيى إبراهيم، 2015م، المعرّب والدّخيل، في العربيّة -دراسة في تاج العروس للزّبيدي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص15.

[12] المصدر نفسه، ص16.

[13] ابن مراد، المعجم العلمي العربي المختصّ حتّى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، ص99.

[14] ابن مراد، إبراهيم، 1997م، مقدّمة لنظريّة المعجم، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ص11.

[15] النعيمي، عبد الكريم شديد محمد، 1988م، مباحث في المعجم العربي، مكتب المنتصر للطّباعة والاستنساخ، دب، ص79.

[16] مدكور، عمرو، مستويات استعمال الكلمة- قراءة في منهج المكنز الكبير، ص458.

[17] ينظر: المرجع نفسه، ص459.

[18] القاسمي، علي، 1991م، علم اللُّغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة، ص129.

[19] شاهين، عبد الصّبور، 1993م، في علم اللُّغة العام، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، ص225.

[20] ينظر، عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ص160.

[21] المصدر نفسه، ص189.
[22] نفسه، ص156.
[23] مدكور، عمرو، مستويات استعمال الكلمة- قراءة في منهج المكنز الكبير، ص458.
[24] ينظر: عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ص158.
[25] ينظر: مدكور، عمرو، مستويات استعمال الكلمة- قراءة في منهج المكنز الكبير، ص458.
[26] الودغيري، عبد العلي، 1984م، المعجم العربي بالأندلس، مكتبة المعارف للنّشر والتّوزيع، الرّباط، ص57.
[27] القالي، علي، 1975م، البارع في اللُّغة، دار الحضارة العربيّة، بيروت، ص3.
[28] الودغيري، عبد العلي، المعجم العربي بالأندلس، ص35.
[29] القالي، علي، البارع، ص150.
[30] المصدر نفسه، ص222.
[31] معجم الدّوحة التّاريخي للُّغة العربيّة، 2022/05/23، 19: 19. الرّابط: شهريز/dohadictionary.org/dictionary
[32] نفسه، ص222.
[33] الفراهيدي، الخليل بن أحمد، دت، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة هلال، دب، 130/4.
[34] نفسه، ص482.
[35] نفسه، ص529.
[36] مجمع اللُّغة العربيّة، 1960م، المعجم الوسيط، إشراف: عبد السّلام هارون، ص943.
[37] القالي، علي، البارع، ص534.
[38] نفسه، ص506.
[39] مجمع اللُّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص756.
[40] القالي، علي، البارع، ص141.
[41] نفسه، ص160.
[42] نفسه، ص505.
[43] نفسه، ص124.
[44] نفسه، ص143.
[45] نفسه، ص465.
[46] نفسه، ص513.
[47] القاسمي، علي، علم اللُّغة وصناعة المعجم، ص75.

المراجع:

- ابن مراد، إبراهيم، 1993م، المعجم العلمي العربي المختصّ حتّى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- ابن مراد، إبراهيم، 1997م، مقدّمة لنظريّة المعجم، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- استيتيه، سمير شريف، 2008م، اللّسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد.
- التّهناوي، محمد علي، 1996م، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- خليل، حلمي، 2003م، مقدّمة لدراسة التّراث المعجمي العربي، دار المعرفة الجامعيّة للطبع والنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة.
- السّيوطي، جلال الدّين، 2000م، المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها، القدس للنشر والتّوزيع، دب.
- شاهين، عبد الصّبور، 1993م، في علم اللُّغة العام، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت.
- عمر، أحمد مختار، 2009م، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة.
- عمر، أحمد مختار، 2000م، المكنز الكبير: معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات، سطور، الرّياض.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، دت، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة هلال، دب.
- قاسم، يحيى إبراهيم، 2015م، المعرّب والدّخيل، في العربيّة -دراسة في تاج العروس للزّبيدي، عالم الكتب الحديث، الأردن.

- القاسمي، علي، 1991م، علم اللُّغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة.
- القالي، علي، 1975م، البارع في اللُّغة، دار الحضارة العربيّة، بيروت.
- مدكور، عمرو، 2007م، مستويات استعمال الكلمة- قراءة في منهج المكنز الكبير، مجلة دار العلوم، ع: 5، 6، 453- 496.
- مجمع اللُّغة العربيّة، 1960م، المعجم الوسيط، إشراف: عبد السّلام هارون.
- معجم الدّوحة التّاريخي للُّغة العربيّة، 2022/05/23، 19: 19. الرّابط: شهريز/dohadictionary.org/dictionary
- النعيمي، عبد الكريم شديد محمد، 1988م، مباحث في المعجم العربي، مكتب المنتصر للطّباعة والاستنساخ، دب.
- الودغيري، عبد العلي، 1984م، المعجم العربي بالأندلس، مكتبة المعارف للنّشر والتّوزيع، الرّباط.
- الودغيري، عبد العلي، 1990م، قضية الفصاحة في القاموس العربي التّاريخي، مجلة المعجمية، 1- 15.

Revue :Linguistique Appliquée **2588-1566:ISSN** **Pages : 330- 341**

Volume : 06 **Numéro : 02** **Année: 2022**

Pratique(s), représentations et transmission des langues et cultures d'origine (LCO) au sein de familles algériennes issues de l'immigration en France

Practice(s), representations and transmissions of languages and cultures of origin (LCO) within Algerian families with an immigrant background in France

Boussiga Aissa*
Université Akli Mohand Oulhadj Bouira Algérie
boussigaaissa@yahoo.fr

Date d'envoi : 05/05/2022	Date d'acceptation: 13/05/2022

Résumé:

La thématique des langues et cultures d'origine (LCO) a fait l'objet de plusieurs recherches et investigation en Algérie et en France. Le présent travail se veut une exploration et une description des conditions relative à la pratique et à la transmission des LCO au sein de familles algérienne issues de l'immigration en France. L'Objectif de l'étude est double. En premier lieu, mettre en évidence les différentes réflexions initiées au sujet des pratiques linguistiques et culturelles dans le contexte migratoire. En second lieu, ouvrir des perspectives de recherche susceptibles d'aider à instaurer une meilleure approche de cette thématique à l'heure actuelle.
Mots clés :transmission, langues, cultures d'origine, immigration.

Abstract:

The theme of languages and cultures of origin (LCO) has been the subject of several researches and investigations in Algeria and France. The present work is an exploration and description of the conditions relating to the practice and transmission of OCH within Algerian families with an immigrant background in France. The objective of the study is twofold. In the first place, to highlight the different reflections initiated about linguistic and cultural practices in the context of migration. Secondly, to open up research perspectives that can help to establish a better approach to this theme at the present time.
Keywords: Transmission, languages, cultures of origin, immigration.

Introduction:

Cette contribution s'appuie sur une expérience de recherche personnelle et collective. C'est une recherche exploratoire ayant pour ambition principale de problématiser la transmission des langues, au sein de famille de migrants algériens en France. Le travail s'inscrit dans le cadre du projet de recherche intitulé « transmission des langues et de la LCO au sein des familles de migrants algériens en France, entre défis culturels et réussite socioprofessionnelle ». Ce projet, domicilié au CRASC, a été scientifiquement dirigé par M. Abdelhamid BELHADJ HACEN.

Après avoir exposé les outils méthodologiques mobilisés dans le recueil des données, la transcription et le profil des enquêtés, j'insisterai sur les recherches ayant trait à l'étude des langues dans le contexte migratoire. Une importance particulière sera accordée aux recherches relatives aux langues et cultures d'origines (LCO) au sein des familles de migrants algériens en France

Outre l'impact de la mobilité sur le maintien des LCO, le débat autour L'enseignement de l'arabe et de sa présence dans le milieu socioprofessionnel sera également abordé.

Enfin, j'illustrerai l'ensemble des résultats de la recherche et des explications avancées par des extraits des propos des enquêtés. Des perspectives d'études seront également formulées dans le but d'enrichir la thématique des pratiques langagières et culturelles dans le contexte migratoire

1-Méthodologie de l'enquête et guide de l'entretien

Comme nous l'avions signalé précédemment, notre étude est de nature exploratoire. C'est pour cette raison que l'enquête de terrain est de visée essentiellement qualitative. Nous avons remarqué également lors d'observation participante dans quelques familles algériennes issues de l'immigration qu'il est peu pertinent de s'attacher à des études statistiques pour clarifier la problématique des LCO.

De plus, faire une cartographie à base statistique des pratiques relatives aux LCO nécessite des enquêtes plus élargies et un dispositif d'enquête plus important.

Pour ce qui est de l'enquête, elle s'est déroulée à Lille dans les locaux de l'AMIFA (Association Monsoise pour l'Insertion et la Formation et l'Alphabétisation). Cette association a vu le jour en 2001 et travaille en partenariat avec la Mairie de Mons en Baroeul et avec d'autres instances. Nous avons choisi cette association pour mener le travail d'enquête pour deux principales raisons. La première est liée au fait que le président de l'AMIFA, M. Abdelhamid Belhadj Hacen, était membre du projet de recherche précédemment mentionné. Ce qui nous a énormément facilité à la fois l'accès à la documentation et le contact avec les membres de l'AMIFA, dont les profils sont étroitement liés notre thématique de recherche.

La seconde raison est liée à la nature exploratoire de l'enquête à mener. En effet, le contact fréquent et spontané avec les membres de l'AMIFA nous a permis de d'avoir une connaissance très avancée du contexte migratoire grâce à l'observation participante. Abdelhafid Hammouche écrit à ce propos que « *La présence des associations liées à l'immigration est révélatrice de la structuration de la relation que les migrants entretiennent avec les deux pays depuis les années soixante jusqu'à nos jours; leur émergence comme leur signification varient selon le contexte et la vocation qu'elles se donnent. Ainsi, plusieurs formes d'associations se succèdent, d'abord composées de primo-arrivants, puis de jeunes issus de l'immigration*[1] »

Nous avons mentionné ci-haut que l'enquête menée est qualitative. Nous avons mené des entretiens avec trois informateurs qui présentent plusieurs variables communes. Ces

variables n'on pas été déterminées en avance pour assurer l'authenticité des données recueillies et éviter d'orienter l'enquête dans le sens de nos hypothèses.

D'un point de vue pratique, les trois informateurs présentent des éléments différents et pertinents à l'étude de la thématique des LCO. Ce qui est intéressant à signaler, c'est que la biographie de chaque informateur renseigne sur la richesse et la complexité des pratiques langagières et des modalités de leurs transmissions. Nous avons réuni dans le tableau suivant les principales données sociométriques qui ont favorisé la sélection des enquêtés.

Informateur 1	Informateur 2	Informateur 3
Age : 24 ans	Age : 24 ans	Age : 24 ans
Sexe : masculin	Sexe : masculin	Sexe : masculin
Situation familiale : Marié	Situation familiale : Marié	Situation familiale : Marié
Nombre d'enfants : 1	Nombre d'enfants : 1	Nombre d'enfants : 1
Nationalité du père : française	Nationalité du père : algérienne	Nationalité du père : algérienne
Lieu de naissance du père : France	Lieu de naissance du père : Algérie	Lieu de naissance du père : Algérie
Nationalité de la mère : nationalité Lao	Nationalité de la mère : algérienne	Nationalité de la mère : algérienne
Lieu de naissance de la mère : Laos	Lieu de naissance de la mère : Algérie	Lieu de naissance de la mère : Algérie
Catégorie socioprofessionnelle : étudiant	Catégorie socioprofessionnelle : étudiant	Catégorie socioprofessionnelle : étudiant
Langue(s) pratiquée(s) dans le milieu familiale : français, lao et arabe dialectal	Langue(s) pratiquée(s) dans le milieu familiale : français et arabe dialectal	Langue(s) pratiquée(s) dans le milieu familiale : français, berbère et arabe dialectal

Graphique (N° :01) : tableau récapitulatif des doneness sociométriques des informateurs

D'un point de vue linguistique, les entretiens se sont déroulés en français. Les questions posées à nos informateurs sont consignées dans le guide ci-dessus. Ce guide a été élaboré après plusieurs échanges et multiples modifications de la part des membres du projet.

A part les données sociométriques, nous avons laissé aux informateurs la liberté de s'exprimer au sujet de leurs pratiques langagières. Les informateurs sont généralement plus à l'aise avec les questions qui ont trait à la transmission familiale des langues et cultures d'origine.

Pour ce qui est de la transcription, nous n'avons pas adopté une école ou une convention particulière. Nous avons employé un seul signe pour marquer les poses. Cette démarche a été adoptée car notre analyse est qualitative et ne vise pas à mettre en évidence les aspects discursifs et/ou lexicologiques du corpus étudié.

2-La problématique des LCO, une recherche à géométrie variable :

Nous avons choisi de travailler sur l'impact de la mobilité sur le maintien et la transmission des langues et des cultures d'origine. Après l'enquête exploratoire, l'observation participante et les entretiens semi-directifs, nous avons constaté que la question de transmission des LCO obéit à des paramètres fort diversifiés et nécessite des approches pluridisciplinaires. Le constat est évident : il est difficile d'aborder cet axe sans prendre en considération le contexte global des différents membres de la famille et les représentations que les informateurs se font à l'égard des langues en présence. De plus, outre le paramètre générationnel, plusieurs facteurs participent à la complexité de l'analyse des pratiques langagières et identitaires dans le contexte migratoires. Roselyne de Villanova explique appuie clairement ce point de vue en abordant la question d'identité dans le cas des immigration portugaise en France « *On confrontera les prescriptions d'identité que les immigrés suscitent de part et d'autre des frontières aux liens qui sous-tendent leurs parcours territoriaux, (allers-retours et circulations entre générations)*[2] ». De cette dynamique identitaire et de la multiplicité des pratiques associées naissent de nouveaux territoires et se dessinent de nouvelles frontières.

Le type d'immigration semble constituer un paramètre important dans l'étude des LCO. N'est-il pas temps de s'intéresser aux descendants de l'immigration du point de vue du type d'immigration de leurs parents. En effet, nous avons remarqué lors de l'observation participante et une partie de l'enquête que la transmission des LCO et plus réussie s'agissant d'immigration de type intellectuel. Les parents semblent plus conscients et plus déterminés à veiller sur l'équilibre identitaire de leurs enfants.

3-La transmission des langues et cultures d'origine : milieu familial et institutionnel

3-1- Transmission dans la sphère familiale

Les études sur la transmission des langues dans le contexte familial sont fort nombreuses et diversifiées. Elles avaient pour objectif de mettre en évidence l'importance du bilinguisme en contexte familial (Deprez, C., 1999[3], ALI-BENCHERIF, M.-Z, 2009[4]) et d'élucider la question de la transmission de la langue d'origine à l'intérieur du milieu familial.

La valorisation d'une langue au sein de la famille semble être le principal élément favorisant la transmission de celle-ci. Barontini souligne à ce niveau que : **«** *il est toutefois évident qu'une langue se transmet mieux lorsqu'elle bénéficie d'une valorisation au seen de la famille, mais aussi à l'intérieur de celle-ci.*[5] *»*

Les entretiens confirment l'hypothèse du rôle de la valorisation dans la transmission des LCO. Nous allons expliquer ce point de vue en nous appuyant sur des extraits recueillis.

Dans cet extrait d'entretien, l'informateur fournit des informations précieuses au sujet de la transmission des pratiques langagières. Ses parents, d'origines différentes, ont opté le français comme langue de communication au avec leur enfants. Comment peut-on expliquer cette attitude des parents vis-à-vis de leurs enfants. S'agit-il d'une stratégie permettant l'acquisition d'une première langue de socialisation.

Extrait

E'1 : alors /mes parents n'ont pas la même nationalité d'origine/ Ni la même langue d'origine/ils se sont accordés à parler le français/ donc nous on a appris le français en parlant avec eux/on ne parlait pas l'arabe dialectale ou la langue d'origine

E : et par rapport à vos pratique langagières

E'1 : mon père avec ses parents il parle le dialecte algérien/ ma mère parle le lao avec ses parents/ C'est ce qui fait que/ J'allais une seule fois par semaine chez mes grands-parents paternels/ J'ai pas eu assez d'exposition pour parler couramment ses langues/

E : et avec vos frères et sœurs

E'1 : c'est le même cas/on parle tout le temps français/ et puis avec le temps j'arrive quand même à comprendre un peu de dialecte algérien/ en ce qui concerne tout ce qui est la nourriture et les études/ mais cela ne vas pas au-delà/ pareil pour le lao/ Je comprends à peu près ce qu'on me demande/quand on parle de mes études et de ce qu'on va manger, ce qu'on va faire/

4-Le bilinguisme familial : vers une compétence de communication différenciée

L'informateur E'2 résume clairement le nouveau type de bilinguisme qui caractérise le contexte migratoire. En effet, l'usage des langues est systématiquement réfléchi par les membres de la famille. Il est conçu comme une compétence de communication au sens large du terme. Il évoque au même moment l'intervention de milieu familial dans l'acquisition, le maintien et le contrôle des pratiques langagières des enfants et la formation d'une conscience identitaire

Les propos de cet informateur conduisent à une interrogation sur la politique linguistique familiale à adopter pour gérer la pluralité des langues et des cultures dans le contexte familiale. Marinette Matthey compare le fonctionnement des familles dans le contexte migratoires à celui des Etats : *« Ainsi, à l'instar des États qui garantissent un certain ordre linguistique sur leur territoire (notons que la politique ne consiste pas forcément à faire quelque chose, bien souvent, au contraire, elle se caractérise par une non intervention (politique du laisser-faire). Il en irait de même pour les familles, mutatis mutandis. Les parents sont vus comme les détenteurs du pouvoir ; ils jouent le rôle de l'État ; les enfants, celui du peuple qui est censé se soumettre aux lois édictées par le pouvoir étatique. Et, comme les États, certaines familles seraient adeptes d'une politique de laisser faire, d'autres auraient, en revanche, une politique explicite et les moyens de la mettre en œuvre par différentes actions*[6] »

E'2 déclare ainsi employer davantage le français avec son père qu'avec sa mère. Cette dernière, quoique maitrisant le français, préfère l'usage « exclusif » de l'arabe avec son enfant. Avec son père, notre informateur alterne les deux langues à savoir l'arabe et le français. L'alternance de codes est assumée par ces locuteurs et développé en fonction des situations de communication.

Extrait

E'2 : ben ma mère elle parle français/ elle connait très bien le français/ elle parle parfaitement français/ mais ce n'est pas une langue qu'elle parle couramment/ mais ça se ressent aussi dans la cellule, dans la sphère familiale/ c'est-à-dire que moi par exemple

avec ma mère je parle exclusivement arabe/je me vois très rarement parler français avec elle/alors que mon père on peut alterner les deux/beaucoup plus facilement alterner les deux/ voilà il est beaucoup plus habitué à parler français/ça je pensais que c'est un truc important à signaler/

D'un point de vue sociolinguistique, de quel(s) statuts de langues peut-on parler dans le contexte familial. Une interrogation qui conduit inéluctablement à évoquer le ou les modes d'appropriation de ces langues et leur(s) usage(s). Le débat à ce niveau est très large. Philippe Blanchet décrit cette complexité en affirmant qu'*« Il est donc plus pertinent de parler de langues familiales, de langues premières ou de première socialisation que de langues « maternelles ». C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que les enfants n'ont pas de « langues maternelles », mais qu'ils disposent de langues de l'environnement social.*[7] *»* Les représentations des parents et de leurs enfants au sujet des langues en présence jouent également un rôle important dans la détermination des pratiques socio-langagières dans le contexte migratoire.

5-Transmission institutionnelle et pratique de l'arabe en milieux professionnel

La transmission de l'arabe dans le contexte institutionnel occupe une place secondaire par rapport à son transmission dans la sphère familiale. Les informateurs affirment que leurs échanges avec leurs camarades de classe se font généralement en Français.

D'un point de vue pratique, il semble que beaucoup de parents insistent prioritairement sur l'apprentissage du français pour bien réussir l'intégration de leurs enfants dans la société d'accueil.

De plus, l'emploi de l'arabe dialectal ou standard dans le milieu professionnel est régi par des aspects pragmatiques. Nos informateurs recourent à cette langue dans des situations précises. En effet, les chercheurs se trouvent face à une diversité des langues et même à une diversité des forme d'une même langue. C'est ce qu'illustrent les propos de Yahya Cheikh au sujet de la présence de la langue arabe en France « *S'agissant de l'enseignement de l'arabe en France, je me suis souvent posé cette question, pourtant banale, avant même de devenir enseignant de cette langue au sein de l'Éducation nationale : qu'enseignons-nous ? Aussi, si l'arabe est l'objet d'un enseignement commun à tous les acteurs cités ci-dessus, alors de quel registre linguistique s'agit-il ? De l'arabe littéral ou de l'arabe dialectal ? De la langue de communication, de la langue de l'érudition ou de celle de la culture religieuse*[8] *»*

Un de nos informateurs E'2, de formation médicale, déclare employer l'arabe à l'Hôpital avec des patients qui ne maitrisent pas le français. Ses collègues le charge ordinairement de traduire les propos de ses patients. Il emploie l'arabe également dans une situation professionnelle s'agissant d'étudiants nouvellement installés en France et peu familiarisés avec la langue française, future langue de leurs parcours universitaires en France.

Extrait

E'2 : non, malheureusement non/dans mon groupe/il y avait très peu qui parlent arabe/même les gens qui parlent arabe/ensuite dans mes études non strictement pas l'arabe dialectal/alors l'arabe dialectal comme mon collègue l'a dit et précisé avec les patients qui ne parlent que l'arabe/ c'est moi qui fait l'interprète en fait quant ils ont besoin pour une personne qui vient du pays mais qui ne parlent pas trop bien français/ ça

m'arrive souvent/c'est le seul moment où je parle arabe avec des *personnes/où alors si c'est un étudiant qui vient d'Algérie et qui est plus à l'aise avec la langue arabe/*

6-Discrimination et pratiques plurilingues

Interrogé sur la place de l'arabe dans le milieu professionnel et son rôle dans la promotion dans ce même milieu, un des informateurs E'2 infirme cette thèse en avançant qu'il s'agit d'une compétence recherchée. Nous avons voulu savoir si une forme de discrimination ou de *glottophobie (Blachet, 2016[9])* existe quant à l'usage de l'arabe. D'un point de vue sociolinguistique, est-il possible de relier ce point de vue à la diglossie dans sa conception classique.

Le point de vue de ce locuteur mérite de l'attention en ce sens qu'il évoque la question de religion comme élément de discrimination.

Extrait

E'2 : promotion non/mais ça peut être une compétence recherchée je pense / c'est à dite que

E : y a-t-il une discrimination

E'2 : une discrimination non/pour la discrimination actuellement en France, elle n'est plus de type origine mais plutôt religion mais moi je considère que ce n'est pas un élément de promotion/ mais plus une compétence qui est recherchée dans les services, un besoin de traduire, etc.

Un de nos informateurs dont les parents sont d'origine berbère nous a renseigné en quelque sorte sur la place réservée au berbère dans les pratiques des LCO. En effet, il semble que c'est l'identité algérienne qui est mise au devant de la scène. La pratique de l'arabe et de berbère se confondent généralement dans le discours des informateurs. Luc Biichlé avance à ce propos que **: «** *la chronologie et la hiérarchie de ce dernier énoncé : l'identité algérienne (nationale) se substitue à l'arabe (supranationale) et précède l'identité berbère (locale).[10]* »

L'informateur E'2, questionné sur sa pratique du berbère, langue maternelle de ses parents, déclare que cette langue n'a pas fait partie des pratiques langagières intrafamiliales. Cela confirme l'importance de la durabilité de la transmission des LCO quand elle passe par la sphère familiale.

Extrait

E : et le berbère

E'2 : berbère non/mon père me parle/m'a parlé en berbère/ mais je n'ai jamais appris clairement à le parler/je le comprends grossièrement mais je ne le parle pas/c'est un des regrets, j'aurais aimé l'apprendre mais/je n'ai pas eu l'occasion pour le moment de le faire

Interrogé sur la transmission des langues et des cultures d'origine, ce même informateur avoue avoir des difficultés à transmettre l'arabe à son fils. Il argumente sa position par le fait qu'il ne possède pas les compétences nécessaires pour le faire.

Il pose l'alternative de la transmission institutionnelle de l'arabe à son fils en cherchant une école maternelle qui dispense des cours d'arabe .Mais à ce niveau d'analyse, il convient sur le sort réservé à l'apprentissage du berbère et à sa transmission. Dans

l'extrait d'entretien qui suit, interrogé sur les LCO, le même informateur n'évoque en aucun cas l'enseignement/apprentissage du berbère. C'est l'apprentissage de l'arabe qui est mis en évidence.

Les différentes enquêtes et recherches sur les pratiques des LCO affirment que l'importance de l'arabe vient de la place qu'elle occupe dans le contexte familial et institutionnel. Marinette MATTHEY *« L'arabe, je l'ai déjà mentionné, est la deuxième langue la plus parlée sur le territoire français et des actions de politique linguistique éducatives en faveur de l'enseignement des langues de la migration, en partenariat avec les pays d'origine des migrants, sont menées depuis le dernier tiers du XXe siècle. Les traditionnels cours ELCO (« Enseignement langue et culture d'origine ») ont été remplacés par des cours EILE (« Enseignement international de langue étrangères*[11] *»).*Ce qui est remarquable, c'est que notre informateur espère lui-même acquérir une compétence en arabe et la transmettre convenablement à son fils et à sa femme.

Extrait

E : et que pensez-vous de la transmission des langues et des cultures d'origine, des outils de transmission

E'2 : personnellement j'ai du mal à dire que je vais transmettre l'arabe à mon fils / je pense que je ne n'ai pas les compétences nécessaires pour /euh, j'ai essaie de me former déjà moi-même encore aujourd'hui/ pour mon fils, il va bientôt être en maternelle. J'ai trouvé une école qui dispense des cours d'arabe/

E : A Lille ici

E'2 : Il sera à Roubaix, Oui/et là du coup je mise beaucoup sur les écoles/ et par la suite d'ici deux à trois ans/j'espère avoir acquis un niveau nécessaire pour lui transmettre cette compétence à lui et à ma femme aussi/

7-Mobilité vers le pays d'origine : outils efficace pour l'acquisition et le maintien des LCO

La mobilité vers le pays d'origine semble constituer un outil principal dans la transmission des langues et des cultures d'origine. Quelques informateurs affirment que leurs déplacements en Algérie étaient le seul moment d'exposition à l'arabe dialectal ou au berbère. En France, le français est la langue de communication que préfèrent les migrants et leurs descendants. Les durées des séjours varient d'une famille à une autre.

Les parents semblent profiter de ces séjours pour favoriser l'apprentissage par immersion des langues du pays d'origine. C'est aussi l'occasion de renforcer les liens identitaire et culturel avec les membres de leur famille.

Extrait

E'1 : non avec la population autour de chez moi/mes voisins mes amis on a parlé surtout français/ très peu parlé arabe/ je dis on maitrisait plutôt le français/ là où j'ai appris l'arabe dialectale, c'est durant les quelques voyages en Algérie

E : combien de fois avez-vous été en Algérie ?

E'1 : on y allait tous les ans deux mois/ oui, c'es les grandes vacances/ oui tout l'été jusqu'à ce que je rentre en Faculté/

Extrait

E : qu'apporte pour vous cette mobilité au niveau de la compétence linguistique

E'2 : oui bien sûr, je pense que s'il n y a pas eu tous ces voyages, y a quand même mes parents surtout la mère en particulier/mais s'il n y a pas eu tous ces voyages/de bonnes pratiques en arabe/quand je compare ça avec mes amis qui ont la même structure familiale/

E : oui

E'2 : ces voyages moi y a trop d'avantages/ c'est que j'ai toute ma famille là-bas/ j'ai qu'un oncle ici et une tante/ce qui fait que je suis obligé de pratiquer la langue/et j'ai eu ma grand-mère ici pendant longtemps/elle est retournée en Algérie dan peu de temps/ma grand-mère paternelle/qui ne parle pas un mot de français/qui comprend ça va mais qui ne parle aucun mot/j'était obligé de parler avec elle en arabe oui/

Extrait

E : avez-vous encore un contact avec le pays d'origine

E'3 : au début c'était nos parents qui nous forçait/ je les remercie/ parce que c'set un contact que je souhaite maintenir/voire même renforcer/ je me dis que m'installerai là bas ne me dérangerais pas/j'y pense/j'y réfléchis/donc c'est tout le contraire/j'ai envie de renforcer le lien que j'ai avec le pays d'origine/le pays de mes parents/

8-Avenir de la langue arabe en France

La plupart des recherches actuelles sont consacrées à l'enseignement de l'arabe en France. Cela a toujours constitué une des principales revendications des associations et es mouvements politiques représentant des différentes catégories de migrants.

Mais il semble qu'il est temps actuellement de s'intéresser à ce que pensent les locuteurs eux-mêmes de l'avenir des langues en présence. Quelles sont leurs représentations et attitudes vis-à-vis de l'aspect pragmatique des différentes pratiques linguistiques et langagières.

L'informateur E'1 donne une explication remarquable concernant la langue arabe standard et dialectale selon ses dires. Il stipule que le standard ne va pas disparaitre en ce sens qu'il assure une certaine intercompréhension entre les pays musulmans. Il résume ainsi tout l'intérêt accordé à la dimension culturelle et cultuelle associées aux LCO.

Les propos de cet informateur nous renseignent également sur la place que les locuteurs de la nouvelle génération accordent à l'arabe dialectal. Ce dernier perd de plus en plus du terrain en cédant sa place à des pratiques plus normatives. L'usage de l'arabe dialectal est qualifié de « mythique ».

Il est nécessaire de signaler qu'il est temps de s'engager dans des débats plus pragmatiques et plus utilitaires au sujet des pratiques langagières dans le contexte d'immigration. Les approches théoriques et empiriques menées ses dernières années insistent sur des aspects basiques de l'usage des langues.

Extrait

E'1 : c'est une bonne question/euh/ moi je pense que la langue arabe vernaculaire ne pourra pas disparaitre/on n'oublie d'apprendre une langue maternelle quelle qu'elle

soit/qu'importe le prestige qu'elle a/on sera toujours obligé d'apprendre une langue maternelle/ et elle sera toujours gravée dans notre cerveau/ ça peut pas se faire/

Et malgré l'importance de la langue standard qui permet une certaine union du monde musulman/je pense qu'il ne va pas disparaitre/ il continue à se développer pour ce faire/par contre je pense qu'il va diverger de plus en plus/ il continue à diverger chacun dans son coin/ils vont finir par avoir des langues différentes/là je pense qu'il y a une certaine ***intercompréhension*** *qui est possible/on essaie d'utiliser du vocabulaire à peu près commun/ mais on arrive de plus en plus à un mythe en utilisant le* ***dialecte****/ on doit utiliser* ***l'arabe standard****/*

D'un point de vue pratique, pour étayer la thèse de l'aspect pragmatique des usages linguistiques, ce même informateur émet un jugement normatif au sujet de l'arabe standard. En effet, l'avenir de l'arabe dans toutes ses versions dépend de sa place dans les pratiques langagières et de son utilité scientifique. .

Extrait

E'1 : Mais le problème de l'arabe standard, c'est que il n y pas vraiment de rayonnement culturel /les sciences, c'est en anglais/la médecine, les articles sont en anglais/ la recherche, c'est anglais/comme support, il n y a pas grand-chose en arabe standard/ les gens vont l'apprendre pour apprendre la religion/mais le vocabulaire de cet arabe là est limité/ on ne va pas discuter religion tout le temps tous les jours avec des gens/

D'un point de vue pragmatique, l'informateur E'2 émet un jugement normatif pertinent au sujet de l'arabe. En effet, la question implicite qui se pose ici est la suivante : quel arabe transmettre aux enfants et quelle est la meilleure manière de le faire.

S'agissant de l'arabe littéraire, l'informateur précise que son apprentissage est motivé prioritairement par des raisons religieuses. Dns ce cas de figure, la mobilité vers le pays d'origine est inutile l'arabe littéraire n'est pas langue maternelle en Algérie et n'est pas celle de l'usage quotidien.

La mobilité pourrait donc aider les enfants à se familiariser avec l'arabe dialectal et renforcer l'aspect identitaire qui lui est associé.

Extrait

E'2 : pour la transmission aux enfants/ ça va être essentiellement moi-même/mais j'aurais quand même préféré transmettre l'arabe littéraire pour des raisons religieuses qui se comprennent totalement/ après je me dit que transmettre uniquement l'arabe littéraire comme l'a dit mon collègue/c'est pas une langue maternelle/voilà, parler l'arabe littéraire en Algérie c'est comme parler du latin en France/on te regarde avec un regard un peu bizarre/don passer par moi, passer par mes parents/mon fils il va souvent chez ses grands-parents paternels/et par la famille/ faire souvent des voyages en Algérie/continuer d'aller très souvent en Algérie/ je pense que ce facteur pourrait lui transmettre l'arabe dialectal avec un peu moins de force qu'elle m'a été transmise/ parce qu'en fait quand-même faisable/

Conclusion:

Les enquêtes de terrain nous ont renseignés sur les difficultés à investir en si peu de temps les spécificités des pratiques langagières et des cultures d'origines relatives à

l'immigration algérienne en France. A cet effet, les études comparatives semblent très instructives. En effet, leurs objectifs sont multiples :

La comparaison de Transmission des langues et de la LCO au seen des familles de migrants algériens en France avec d'autres contextes en Europe et ailleurs permet, entre autres, de mesurer l'impact des liens historiques et culturels entre les deux pays.

L'étude d'autres contextes permet également de mettre en évidence l'importance de la mobilité vers le pays d'origine (l'Algérie) (favorisée par la proximité géographique entre l'Algérie et la France) dans l'ancrage et le développement des pratiques linguistiques/langagières et culturelles.

Existe-il dans les pays européens ou autres des dispositifs d'enseignement/ apprentissage et des politiques linguistique valorisant l'intégration des langues et des cultures d'origines des migrants de différentes générations. Nous pensons ici surtout au cas de l'Allemagne qui semble avoir réussi à gérer le processus d'intégration du flux migratoire de ces dernières années

Il faudrait également penser à établir un recueil critique des écrits scientifiques (articles, ouvrages, thèses et mémoires) relatifs aux études sur les langues et cultures d'origine. Ce recueil, d'une nature critique, pourrait aider à retracer la chronologie et l'évolution des LCO d'une génération à une autre. Il devrait également aider les jeunes chercheurs à ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. En effet, à examiner la littérature scientifique relative aux LCO, on constate une certaine redondance dans le traitement des thématiques ayant trait aux pratiques langagières dans le contexte migratoire.

D'un point de vue sociolinguistique, des enquêtes complémentaires doivent être menées afin de mettre en évidence les tensions relatives à l'appropriation des langues et des espaces dans le contexte migratoire. L'objectif principal est de mettre en place des outils d'intervention visant l'amélioration des mécanismes de transmission des LCO.

Notes:

[1] Abdelhafid Hammouche, 2012, « L'articulation des mémoires franco-algériennes », *Hommes et migrations*, p13

[2] Roselyne de Villanova, (2007) « Espace de l'entre-deux ou comment la mobilité des immigrés recrée du territoire », *L'homme et la société*, N° 165-166, p 65

[3] Deprez Christine, (1999), *Les enquêtes* " micro ". Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France, *in Louis Jean Calvet & Pierre Dumont (dir.), L'enquête sociolinguistique*, Paris l'Harmattan,

[4] ALI-BENCHERIF Mohamed Zakaria., (2009), *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés non-immigrés.* Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Tlemcen.

[5] Alexandrine Barontini, (2010) « Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France », *Hommes et migrations, p 106*

[6] Marinette MATTHEY,(2017) « La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique », Insaniyat Volume 21, p 31

[7] Philippe BLANCHET, (2017), « Effet des contextes sociolinguistiques sur les pratiques et les transmissions de plurilinguismes familiaux », Insaniyat Volume 21, N° 77-78, juillet - décembre 2017, p 19

[8] Yahya Cheikh, (2010), « L'enseignement de l'arabe en France », *Hommes et migrations*, p 93

[9] Philippe BLANCHET, (2016), Discriminations : combattre la glottophobie 2016, Paris, Textuel, coll. Petite Encyclopédie critique,

[10] Luc Biichlé, (2012) « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire Le cas de deux familles de France d'origine berbère », *Hommes et migrations,* p 70
[11] Marinette MATTHEY,(2017), op.cit, p 37

Références bibliographiques :

-Abdelhafid Hammouche, (2012), « L'articulation des mémoires franco-algériennes », *Hommes et migrations*, pp.90-101
-Alexandrine Barontini, (2010) « Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France », *Hommes et migrations*, pp.104-109
-ALI-BENCHERIF Mohamed Zakaria, (2017) : « La mobilité régulière des migrants vers le pays d'origine : stratégie familiale pour la mise en contact des enfants avec la (les) langue(s) et la culture », Insaniyat Volume 21, N° 77-78, juillet - décembre 2017, pp. 57-73.
-ALI-BENCHERIF Mohamed Zakaria, (2009), L'alternance *codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés non-immigrés*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Tlemcen.
- Deprez Christine, (1999), *Les enquêtes* " micro ". Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France, *in Louis Jean Calvet & Pierre Dumont (dir.), L'enquête sociolinguistique*, Paris l'Harmattan, pp. 77-102.
-Luc Biichlé, (2014), « L'« arabe français » ou comment se dessine en France les contours d'une variété locale d'arabe maghrébin », Revue européenne des migrations internationales vol. 30 - N°3 et 4, pp.201-2017
--Luc Biichlé, (2012) « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire Le cas de deux familles de France d'origine berbère », *Hommes et migration, pp.66-76*
-Marinette MATTHEY,(2017) « La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique », Insaniyat Volume 21, N° 77-78, juillet - décembre 2017, pp. 27-40
- Philippe BLANCHET, (2017), « Effet des contextes sociolinguistiques sur les pratiques et les transmissions de plurilinguismes familiaux », Insaniyat Volume 21, N° 77-78, juillet - décembre 2017, pp. 11-25
- Philippe BLANCHET, (2016) , Discriminations : combattre la glottophobie 2016, Paris, Textuel, coll. Petite Encyclopédie critique, 192 pages
-Roselyne de Villanova, (2007) « Espace de l'entre-deux ou comment la mobilité des immigrés recrée du territoire », *L'homme et la société*, N° 165-166, ,pp.65-83.
-Yahya Cheikh, (2010), « L'enseignement de l'arabe en France », *Hommes et migrations,* pp.29-103.

الملكة اللسانية في الفكر العربي القديم: تنظير ابن خلدون نموذجا

The linguistic competence in ancient Arab thought: IbnKhaldoun as a model

كريمة بوكرش*
جامعة زيان عاشور الجلفة(الجزائر)
boukerch.karima@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2022/05/05	تاريخ القبول: 2022/06/04

الملخص:

إنّ موضوع الملكة اللسانية قضية تتقاطع وتشترك فيها الاختصاصات والمعارف، كعلم التربية وعلم النفس وفلسفة العلوم، ويزخر التراث العربي والنظريات والأبحاث الغربية الحديثة بتساؤلات حول هذا الموضوع.ويعتبر ابن خلدون من المفكرين العرب الذين اهتموا بالملكة اللسانية اهتماما كبيرا في كتابه "المقدمة"، لذا نجده قد أطنب في الكلام عن اللغات وملكاتها، وأسّسَ معرفيا -وبشكل دقيق-لاكتساب اللغة وحصول الملكة اللسانية، ويشرح جودتها وأسباب قصورها، وعلاقتها بتعليم القرآن والشعر، وفني النظم والنثر، بل ويتكلم عن الظواهر المؤثرة فيها، كل هذا يجعل الهدف من اختيار هذا الموضوع هو الاطلاع على جهود العرب -وبخاصة ابن خلدون- في قضية الملكة اللسانية.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها:أن هناك استمرارا تاريخيا بين التنظير الذي قدمه ابن خلدون عن الملكة، وسابقيه في الفكر اللغوي العربي، فاللغة ملكة كغيرها من الملكات الصناعية، تكتسب بالدربة والتكرار، إلا أن ابن خلدون كان أكثر تدقيقا وتفصيلا.

الكلمات المفتاحية:

الملَكة اللسانية – اللغة –الاكتساب- الفطرة – الصناعة

Abstract :

The topic of linguistic competence and language acquisition is an issue that intersects and shares disciplines and knowledge,Arab heritage, theories, and modern Western research are abundant with questions and insights on this topic.IbnKhaldoun is one of the Arab thinkers who cared for linguistic competence in his book “the introduction” . So we find him elaborate on languages and their competencies.He has established cognitively and precisely – as no other thinker has done before – to acquire language or linguistic competence..The aim of choosing this topic is to learn about the efforts of Arabs and, in particular, IbnKhaldounonthe Linguistic Competence issue.One of the most important findings is that there is a historical persistence between the theorem provided by IbnKhaldoun about competence and his predecessors concerning Arabic linguistic thought. The language is a competence like other industrialized competencies, acquiredby training and repetition.

Keywords:
linguistic competence, language, acquisition, nativism, craft.

*المؤلف المرسل: كريمة بوكرش.

مقدمة:

إنّ البحث في قضية الملكة اللسانية، يحيلنا مباشرة على موضوع الاكتساب اللغوي، فأن يُحصّل الإنسان ملكة لسانية؛ يعني أنه قد اكتسب معرفة بلغة ما. وعموما، فقد عُولج موضوع الملكة واكتساب اللغة ضمن عدة اختصاصات، ولعل اللسانيات التطبيقية، من أهم العلوم المعالجة لهذا الموضوع. فالمقصود بالملكة اللسانية القدرة على التحكم في اللغة، هذا إذا أُخذ بالمفهوم اللغوي لـ(الملكة)، الذي يعني القدرة على الشيء، أما اكتساب اللغة فيُقصد به التعلم المباشر لمواضعات اللغة أو أخذها تلقينا.

وكلما طُرحت الملكة اللسانية للبحث؛ ظهر النقاش الدائم بين المذهب الطبعي القائل أن هذه الملكة مطبوعة في النفس الإنسانية، والمذهب الكسبي القائل بأنها خارجة عن الإنسان، ويكتسبها من محيطه اللغوي.

ولقد كان الفكر العربي سبّاقا لموضوع الملكة اللسانية واكتساب اللغة، فقد تناوله بكثير من الدقة والتحليل، وبخاصة عبد الرحمن بن خلدون، صاحب المقدمة الذي كان أكثر تفصيلا وتحليلا من سابقيه.

هذا، وقد غدا مقررا أن موضوع الملكة اللسانية يكتسب أهمية كبيرة في مجال اكتساب اللغات وتعلُّمها، مما يجعل **الهدف** من اختيار هذا الموضوع هو الاطلاع على جهود العرب -وبخاصة ابن خلدون- في هذا المجال.

لذا، وبمنهج وصفي تحليلي؛ سأجيب على الإشكاليات الآتية: كيف تشكل مفهوم الملكة اللسانية في الفكر العربي القديم؟ وكيف كان تنظير ابن خلدون لقضية الملكة؟ وهل هناك استمرار تاريخي بينه وبين سابقيه من المفكرين العرب؟

1- مفهوم الملكة اللسانية:

1-1 المسلك المعجمي:

جاء في معجم(العين) للخليل بن أحمد الفراهيدي بيان للعلاقة الرابطة بين(المَلَكة) و(المملوك) و(المِلك)، فقد قال الخليل :« والمملوك: العبد أقرّ بالملكة وبالمِلك»[1].

ثم يستطرد في تبيان العلاقة اللغوية بين (المِلك) والزواج، فيقول: «قد أملكوهوملكوه، أي زوّجوه...»[2].

ويقول ابن فارس في (مقاييس اللغة): «الميم واللام والكاف أصل صحيح يدلّ على قوة في الشيء وصحةٍّ، يقال أملك عجينه، وشدّه، وملكت الشيء قويته...الأصل هذا. ثم قيل ملك الإنسان الشيء يملكه ملكًا، والاسم: المُلك، لأن يده فيه قوية صحيحة، فالمُلك: مامُلك من مال، والمملوك: العبد، وفلان حسن الملكة: أي حسن الصنيع إلى مماليكه»[3].

وفي هذا النص لابن فارس، ما يلمح إلى إعطائه معنى «القوّة في الشيء» لمادة (مَلَك)، وإشارته إلى انتقال مادة (ملك) - وبالتالي لفظ (ملكة)- عبر ثلاث مراحل.حيث أشار ابن فارس إلى الأولى

بقوله:«الأصل هذا»، يعني مَلْك العجين وشدّه، ثم المرحلة الثانية، حيث صار المعنى «أكثر شمولا وتجريدا»، وهو قوله «ملك الإنسان الشيء، والاسم: الملك لأن يده فيه قوية صحيحة». أما في المرحلة الثالثة، فقد تخصص المصدر (الملكة)بسلوك الإنسان:«وفلان حسن الملكة، أي حسن الصنيع إلى مماليكه»[4].

وجاء في (لسان العرب) لابن منظور، في مادة (ملك):«المَلِك هو الله تعالى وتقدس،ملِك الملوك له المُلك وهو مالك يوم الدين، وهو مليك الخلق أي ربهم ومالكهم...كل من يملك فهو مالك، لأنه بتأويل الفعل مالك الدراهم ومالك الثوب ومالك يوم الدين.والمَلَكة:مُلكك... وقوله تعالى: ملكوت كل شيء؛ أي القدرة على كل شيء. المَلْكُ والمُلْكُ والمِلْكُ احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به، مَلَكَهُ يَملِكُه ملكاً ومُلكاً وتَملّكاً...ومَلكة ومملكةً... وملَكَنا الماء: أروانا فقوينا على ملك أمرنا. والمملوك:العبد... وطال مِلكه ومُلكه ومَلكه وملَكته، ...، أي رقّه... وأقر بالملكة والملوكة أي الملك... ويقال: فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه، ومَلَك العجين يملكه مَلكا وأملكه:عجنه فأنعم عجنه وأجاده»[5].ويلاحَظ من تقديم ابن منظور لمادة (ملك) ميله لإضفاء سمة (القوة والقدرة على الشيء) على هذه المادة.

2-1 المسلك الاصطلاحي:

1-2-1 في مصادر التراث العربي:

إذا كان المعنى العام لمادة (ملك) هو **الشدة والقوة والقدرة** على الشيء؛ فإن لفظ (الملكة) عند العرب قديما له صلة «بالقوة في الخلق والطبع والسجيّة»[6].

فمصطلح (الملكة) -قبل أن يستقر- مر بمرحلة الترجمة والنقل، وبخاصة من اليونانية والسريانية إلى العربية. فقد ترجم إسحاق بن حنين كتاب (الطبيعة) لأرسطوطاليس، وتُرجم فيما بعد كتاب (المقولات) لأرسطو كذلك، وجاء فيهما ذكر لاسم (الملكة) الذي يدل في اللسان اليوناني «على الأشياء التي هي أطول زمانا في الثبوت وأعسر حركة. فإنهم لا يقولون فيمن كان غير متمسك بالعلم تمسكا يعتد به: إن له ملكة»[7]. ثم أخذ المترجمون لأرسطو المعنى الذي حدده لمصطلح (الملكة) وصاغوه في قالب الكلمة العربية (الملكة) التي لا تخرج عن معنى التملك[8]، حيث كان أقدم ظهور لهذا المصطلح مع ترجمة إسحاق بن حنين لكتاب (الطبيعة) لأرسطو، رغم وجود مصطلحات عربية تؤدي ذات الوظيفة التي يؤديها، من مثل: الطبيعة، الطبع، السجية، العادة، الغريزة.

فهذا أبو حيان التوحيدي يربط فكرة الملكة اللسانية **بغريزة** أهل اللغة، التي تحوي بناءً وترتيبا يستند إليهما الإنسان في ممارسته للكلام[9]. ويعرج في موطن آخرعلى نفس القضية، لكن من منظور العادة، التي ما هي إلا «حال يأخذها المرء نفسه من غير أن تكون مسنونة يجري عليها مجرى ماهو مألوف طبيعي. »[10].

أما ابن جني، ففي سياق حديثه عن اللغة، نجده يعبر عن الملكة اللسانية **بالطبع**، وهي ما به تمارس اللغة في أصل وضعها. فالملكة - إذن- «أداة توثب وهجوم على اللغة»[11] أثناء الممارسة اللسانية، فهو يقول في تعليله لأغلاط العرب :«...لأنهم ليست لهم أصول يراجعونها، ولا قوانين

يعتصمون بها، وإنما **تهجم** بهم طباعهم على ما ينطقون به»[12]. ولهذه الملكة الطبع – برأيه- ركيزتان هما القياس والسماع[13].

وينطلق سعي ابن وهب من تعبيره عن الملكة اللسانية **بالعادة والسجية**، فهما ما يخلق قدرة على ممارسة الكلام تلقائيا، لأن الوعي بأبنية اللغة وقوانينها قد اختفى بترسيخ ملكة اللسان[14].

غير أن الشريف الجرجاني يلخص مفهوم الملكة عموما بقوله:«هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال،ولا يقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة مادامت سريعة الزوال، فإذا ما تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا»[15].

ويرى محمدالأوراغي في كتابه (اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم)، أن المفكرين العرب قد حددوا مبادئ قيام الملكة اللسانية، فقد أمكن العثور على ثلاثة أصناف من المبادئ في الفكر العربي، حيث يحوي الصنف الأول ما يسمى «بمبادئ قبل لسانية»، لها تأثير مباشر أو بواسطة في بناء الملكة اللسانية واللغة الواصفة لها، كمبدأ ضرورة الاجتماع ومبدأ ضرورة الوضع. أما الصنفان الآخران فيحويان ما يمكن تسميته بـ«مبادئ لسانية»، مثل المبدأ المادي أو الدلالي، والمبدأ الغائي أوالتخاطبي[16].

2-2-1 في الفكر اللغوي الغربي:

لقد عرف الدرس اللغوي الحديث في الحضارة الغربية مصطلح (الملكة اللسانية)،وبخاصة مع ظهور **اللسانيات الحديثة** على يد دي سوسير، الذي فرق بين اللسان واللغة. فاللغة ماهي إلا جزء محدد من اللسان، الذي يعتبر نظاما عاما للغة، وفي الوقت ذاته هي «نتاج اجتماعي لملكة اللسان، ومجموعة من التواضعات الضرورية التي تبناها الجسم الاجتماعي لتمكين الأفراد من ممارسة هذه الملكة»[17].

إذن، فدي سوسير يربط بين الملكة واللسان، ويعتبر أن ملكة إنشاء اللغة هي الشيء الطبيعي عند الإنسان لا اللسان الشفوي، كما فرق بين اللسان والكلام الذي هو فعل وأداء فردي ملموس[18].

وينطلق سعي **النظرية البنيوية** -التي يمثلها في أمريكا ليونارد بلومفيلدوفي فرنسا أندري مارتيني- من اعتبار أن الملكة اللسانية يمكن اكتسابها بالمحاكاة أو التقليد أو بالقياس بدرجة أقل[19]. والقياس هو أن يستند المتكلم إلى صيغ لغوية معدودة، فيؤلف صيغا جديدة[20]، فتصبح الملكة اللسانية – إذن- سلوكا اجتماعيا يكتسب بشكل آلي عن طريق «التمارين الشفوية والكتابة المكثفة »[21]. والملاحظ على هذه النظرية أنها تغفل الجانب الخلاق والإبداعي في اللغة.

2- ابن خلدون و"المقدمة":

عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (732-801 ه)، ولد بتونس، حفظ القرآن بقراءاته السبع، ودرس الفقه وصناعة العربية، والمنطق، والرياضيات، والفلك، والموسيقى... وتعتبر (المقدمة)- وهي

الجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر- أهم ما كتب، وموضوعها هو العمران البشري والاجتماع الإنساني، وقد جاءت في ستة أبواب، تحت كل باب فصول فرعية[22].

في مقدمته، يهتم ابن خلدون بالملكة اهتماما كبيرا، ويذكرها في مواطن عديدة، لأن العلم والتعليم-بحسب رأيه- طبيعيان «في العمران البشري»[23].

وقد أطنب في الكلام عن الصنائع، وتكلم عن اللغات وملكاتها، واعتبرها ملكات في اللسان كالملكات الصناعية، تنشأ بالمعاودة والتكرار حتى تصبح صفة راسخة.

ثم نجده يؤسس معرفيا، وبشكل دقيق- كما لم يفعل مفكِّر من قبله- لاكتساب اللغة، أو حصول الملكة اللسانية، ويشرح جودتها وأسباب قصورها، وعلاقتها بتعليم القرآن والشعر، وفني النظم والنثر، بل ويتكلم عن كل الظواهر المؤثرة فيها، كما سيأتي:

3- الملكة اللسانية ملكة صناعية:

يقول ابن خلدون في معرض حديثه عن اللغة: «اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها»[24]، وهكذا ينتهي إلى أن اللغة ملكة في اللسان، شأنها شأن الملكة في الصناعة. ولفهم هذه الملكة اللسانية؛ لا بد من التعرف على الملكات الصناعية:

3-1-الملكة الصناعية:

في كلامه عن الصناعة التي يعتبرها وجها طبيعيا للمعاش[25]؛ يرى ابن خلدون أن وجود الملكة شرط أساس فيها، ويُعرِّف هذه الملكة بكونها «**صفة راسخة** تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتَكرُّره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته»[26]، فعنصر **التكرار** الذي يحمل -أيضا- معنى التدريب والمران والتجربة، ضروري لرسوخ صورة الفعل في نفس الإنسان، ومن ثمة تحوُّله لملكة صناعية، يتمكن من خلالها من ممارسة هذا الفعل والتحكم فيه وأدائه.

ويعمد ابن خلدون إلى تركيز هذا الموضوع، إذ يقرّر- بشكل غير مباشر- أن حصول الملكة الصناعية يعتمد على«**استعداد ذاتي فطري**»[27] يسبق عملية التكرار هذه، فالملكات «صفات للنفس وألوان، فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها»[28]. فجودة الصناعة إنما تكون بدرجة رسوخ الملكة في النفس، وهذا ما يفسر تفوق بعض أهل الصناعة على بعضهم الآخر[29].

على أن ابن خلدون يقسّم الصنائع إلى معاشية وفكرية، فالصنائع المعاشية تختص بأمور الرزق والمعاش، كالخياطة والحدادة والنجارة وصناعة الزجاج[30]. بينما تختص الصنائع الفكرية بالمستوى الفكري للإنسان، كالحساب والكتابة والغناء[31].وكما سبق، فإن هذه الصنائع لا يُتمكَّن منها إلا بوجود الملكة، **فالصناعة ملكة** لها علاقة «بالحذق» و«الرغبة»، فهي – أي الملكة- تتكون بالتكرار، وهو مرتبط بالرغبة في إتقان الفعل والتفوق فيه[32]، «والملكة ليست هي الأداء العادي، المعتمد على النقل، وإنما هي الأداء المؤدي إلى تطوير تلك الصنائع، عن طريق التمكن من تلك الصنائع، والسيطرة على كل ما يتعلق بها، من طرق التحسين والتجريد والتطوير»[33].

فبفعل التكرار والممارسة المستندين إلى الرغبة، يتمكن الفرد من الإحاطة بمبادئ وقواعد تلك الصناعة وقوانينها، وبالتالي يتمكن من تطويرها والحذق فيها[34]، وعن هذا يقول ابن خلدون: «وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، ومالم تحصل هذه الملكة؛ لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا»[35].

2-3 الملكة اللسانية وحصولها:

بوجهة لسانية دقيقة، يقدم ابن خلدون تعريفا للغة، معتبرا إياها **فعلا لسانيا**، به يعبّر المتكلم عن مقاصده، وينتهي إلى أن هذا الفعل يصير ملكة تنسب للسان: «اعلم أن اللغة في المتعارَف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها - وهو اللسان-»[36]. ومن هذا التعريف **يُستشفُّ** تحديد ابن خلدون للملكة، من خلال الفصل بين «أبنية الدوال» في الكلام و«أبنية المدلولات»[37].فالمقاصد والمعاني مدلولات، يُعبَر عنها بدوال هي الألفاظ ومقرها اللسان، بينما المعاني تكون في الضمائر، فهو يقول: «للسان ملكة من الملكات في النطق... والذي في اللسان والنطق إنما هو الألفاظ، وأما المعاني فهي في الضمائر.. وإنما الجاهل بتأليف الكلام وأساليبه على مقتضى ملكة اللسان إذا حاول العبارة عن مقصوده ولم يحسن؛ بمثابة المقعد الذي يروم النهوض ولا يستطيعه لفقدان القدرة عليه»[38]، بمعنى أن ملكة اللسان متعلقة **بمبدأ المعرفة** أو العلم بتأليف الكلام على مقتضاها، **وبمبدأ القدرة والاستطاعة** على ذلك[39]، فالملكة اللسانية- إذن- قدرة على تبليغ المقاصد والمعاني، وهي بَعدُ كالملكة الصناعية، فبعد أن يقرر الرجل «أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات؛ وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ 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[40]».إنه يؤكد على أن الملكة لا تكون بالمفردات بل بالتراكيب، أي تركيب المفردات حتى تعبِّر عن المعاني[41].ومما ينبغي التركيز عليه؛ أن صاحب المقدمة حين عرّف الملكة بأنها صفة راسخة في النفس، قد **قدّم نقدا** لمن يعتبرون الملكة **طبعا وجبلة**، لأن هذين الأخيرين طبيعة **أولى** للإنسان، بينما الملكة صفة **بَعدية** راسخة تتكون بالاكتساب، فقد ظن «كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي، ويقول كانت العرب تنطق بالطبع، وليس كذلك، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت، فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع»[42]. والفرق بين الملكة والطبع هوأن الملكة «بعد اكتسابها تكون لا شعورية، أما الطبع فإنه منذ البداية غير شعوري، لأنه فطري ولد مع الإنسان»[43].

ثم يعرّج ابن خلدون على وضع تأسيس معرفي لحصول الملكة اللسانية أو الاكتساب اللغوي، وهو تأسيس داخل في المذهب الكسبي المركّز على فكرة «السماع»[44]، فهو يذكر أن «السمع

أبو الملكات اللسانية»[45]، لأن «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أوّلاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة... كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيُلقَّنُها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم»[46].

وإذا تم ربط تقرير ابن خلدون الراهن بما سلف عن حصول الملكة الصناعية؛ يُستخلص مرة أخرى أن طريقة حصول الملكتين متشابهة، وتكون بالتكرار، فتَكَرُّر سماع كلام العرب، وممارسته والتفطن لتراكيبه، هو طريق الاكتساب[47].

و**التكرار** يقسّمه ابن خلدون لثلاث مراحل، حيث تأتي **الصفة** كمرحلة أولى للتكرار، ثم تتكرر لتصبح **حالا**، أي صفة غير راسخة، ثم يتكرر الحال ليصير **صفة راسخة** أوملكة. وأيسر الطرق لهذه الملكة «فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة»[48]، وكثرة الحفظ من كلام العرب المنسوج على أساليبهم[49]، وهكذا تتحقق «المحاكاة»، وتتم الجودة بالملكة «بعد انطباع الصورة في الذهن»، لأن الصورة الأولى إذا كانت متقنة، صارت «الصورة المنقولة» متقنة أيضا[50]، وهنا يتضح دور البيئة اللغوية في اكتساب الملكة.

وعلى نفس النمط من التحليل؛ يركز ابن خلدون على ما يسمى «**بالمنوال التوليدي**»، ويقترب مصطلح «المنوال» من مصطلحَيْ «**القالب**» و«**الأسلوب**»، فما اكتساب الكلام إلا رسوخ مجموعة منوالاته التي تقوم بتوليده[51]، «فمؤلف الكلام هو كالبنّاء أو النسّاج، والصورة الذهنية المنطبقة كالقالب الذي يَبني فيه أو المنوال الذي ينسُج عليه[52]»، فالملكة اللسانية إنما تحصل بالتكرار المؤدي إلى ارتسام المنوال الذي نُسجت عليه اللغة في ذهن المتعلم، فإذا أراد الكلام أوالخطاب، نسج على هذا المنوال سواء كان يشعر أم لا يشعر، لأن ما حفظه عند الاختبار و«شحذ القريحة» وإن نُسيت رسومه الحرفية الظاهرة، تكيفت النفس به، وانتقش الأسلوب فيها كمنوال يُنسج عليه[53]. وفي هذا يرى عبد السلام المسدي، أن ابن خلدون بتدقيقه لقضية المنوال التوليدي، فإنه يقرن هذا المنوال بفكرة الأسلوب في الصياغة الفنية، وهو بذلك يعمق فكرة الطاقة المولدة لمواضعات اللغة، فالأسلوب «عبارة عن المنوال الذي ينسُج فيه التراكيب، أو القالب الذي يفرغ فيه»، ثم إن هذه القوالب مرتبطة بصورة ذهنية للتراكيب، وهي صورة «ينتزعها الذهن ... ويصيرها في الخيال كالقالب المنوال»، فإذا أراد الإنسان المحاورة أو المخاطبة، قام بانتقاء التراكيب «فيرصها في ذلك المنوال رصًّا كما يفعله البناء في القالب أو النساج في المنوال، حتى يتسع القالب بحصول التراكيب الوافية بمقصود الكلام»[54].

وفضلا عن تحليله لحصول الملكات، يثبت ابن خلدون أن الملكة اللسانية يعتريها القصور والفساد وتتأثر بعدة عوامل كالزمان والمكان، وهو ما سيأتي في حينه.

3-3 بين الملكة اللسانية وصناعة اللغة:

يثبت ابن خلدون بما لا يدع مجالا للشك، أن الملكة اللسانية مختلفة عن النحو أو صناعة اللغة، فالعرب لما خالطوا العجم، **فسدت** ملكتهم اللسانية بما ألقي إليها **مما يغايرها**، لأن السمع أبو الملكات اللسانية، فخشي أهل العلم على القرآن والحديث، فاستنبطوا قوانين وقواعد لتلك الملكة، ثم جعلوها صناعة اصطلحوا على تسميتها بعلم النحو[55].

فصناعة العربية- كما يقول ابن خلدون- «إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو **علم بكيفية لا نفس كيفية**، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ثم لا يحكمها عملا، مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها في التعبير عن بعض أنواعها، الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة ثم يغرزها في لفقي الثوب... وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئًا...وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه... أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي»[56].

وهنا يمكن التأكيد أن فكرة التفريق بين الملكة اللسانية وصناعة العربية، فكرة سبق بها ابن خلدون الدراسات اللغوية الحديثة[57]. فهو يركز على اثنتين من وظائف اللغة الستة، وهما الوظيفة التعبيرية ووظيفة ما وراء اللغة أو الكلام باللغة عن اللغة، وهذه الوظيفة الأخيرة هي ما قصده ابن خلدون بقوله «علم بكيفية» أي معرفة قوانين الملكة اللسانية، وهي معرفة مختلفة عن القدرة على استخدام هذه الملكة، أي الوظيفة التعبيرية. وهذا الاختلاف هو ما يجعل الكثير من علماء صناعة العربية لا يحسنون ملكة اللسان والأداء السليم، والعكس كذلك، فبعض الذين يملكون هذه الملكة لا يعرفون قوانين اللغة بشكل جيد.

وفي مساق تفريقه بين الملكة اللسانية وصناعة اللغة، يؤكد صاحب المقدمة على أن أهل صناعة العربية بالأندلس، أقرب إلى تحصيل ملكة اللغة العربية وتعليمها لإدخالهم شواهد العرب وأمثالهم وتراكيبهم في مجالس التعليم، أما أهل المغرب وإفريقيا فقد اعتمدوا صناعة العربية فقط، دون تراكيب كلام العرب، والتفقه فيه والتدرب عليه، فابتعدوا بذلك عن ملكة اللسان[58].

4-ظواهر مؤثرة على الملكة اللسانية:

جاء في مواطن عديدة ومتفرقة من المقدمة، كلام عن بعض العوامل والظواهر المؤثرة سلبا وكذا إيجابا على الملكة اللسانية وحصولها، ومن هذه الظواهر نجد:

4-1 تعدد الملكات:

يرى ابن خلدون أن قصور الملكات له علاقة **بتلاحقها**، وتدعيما لنظريته هاته، يلحّ في أكثر من موضع، على أن الملكة الأولى أو السابقة، **تقْصُر بالمحل** عن **تمام** الملكة اللاحقة[59]، فمثلا لا تتفق

الإجادة في فني المنظوم والمنثور معا، والسبب في ذلك، أن كلاهما ملكة في اللسان، فإذا سبقت إحداهما الأخرى، قصرت الملكة اللاحقة، لأن «تمام الملكات وحصولها للطبائع التي على الفطرة الأولى أسهل وأيسر، وإذا تقدمتها ملكة أخرى كانت منازعة لها في المادة القابلة»[60].

ويُستخلص من مقولة هذا المفكر، قصور ملكة الإنسان المزدوج لسانيا، بمعنى قصور ملكة اللغة في «اللغة الطارئة»، وهو يعلل هذه القضية بعاملين اثنين، أولهما «فارق السن في الاكتساب والتحصيل»، فلغة الأمومة - والتي هي الأصل- سابقة عن اللغة الطارئة بالوضع والزمن، وثانيهما «سبق الملكة الأولى ورسوخها في النفس، إلى حد تتملك فيه جوامع الاستعداد ومؤهلات القبول»[61]، لأن الملكات صفات للنفس لا يمكن ازدحامها، ومن كان على الفطرة كان أسهل في تقبله للملكة، وفي استعداده لتحصيلها أكثر من الذي تلونت نفسه بملكة أخرى سابقة، لأن النفس تصبح أقل استعدادا لقبول ملكة جديدة[62]، ونفس الكلام ينطبق على الملكات الصناعية، فلا يمكن تعددها، **والغلبة** دائما **للملكة السابقة.**

2-4 العزلة والاختلاط:

بقوله أن القرآن الكريم تنزل باللسان المضري، راح ابن خلدون يبسط مسألة العزلة والاختلاط على هذا اللسان، ولعله بمصطلح (اللسان المضري) يقصد مصطلح (اللغة العربية المشتركة)[63].

فالعرب قبل اختلاطهم بباقي الأجناس الأخرى، كانوا يعيشون في نوع من العزلة، وكانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم. فالمتكلم من العرب **يسمع** أساليب أهل جيله، والطفل **يسمع** استعمال المفردات والتراكيب في معانيها، وبالتكرار تحدث الصفة ثم الحال ثم الملكة، وهكذا «تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل»[64]، فقد كانت الملكة اللسانية تُحصّل على هذا المنوال، **دون تعليم وبصورة عفوية**، فيتمكن منها المتكلم دون قصد تعلمها، ويتحدث لغة بيئته بطريقة صحيحة دون تعليم[65]، وهذا يعود لصفاء البيئة اللغوية ونقائها، وبالتالي صحة السماع المتجدد[66].

ولما **خالطت** العرب **الأعاجم**، تغيرت البيئة اللغوية العربية، فملكة اللسان المضري «فسدت ولغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغة مضر التي نُزّل بها القرآن، وإنما هي لغة أخرى من امتزاج العجمة بها»[67]، فقد أصبح الناشئ يسمع كيفيات غير مألوفة لديه للتعبير عن المقاصد، وهذا لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كذلك كيفيات العرب، **فاختلطالسماع** أبو الملكات اللسانية، وأخذ العربي من **هذه وهذه** «فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي»[68].

ثم يضيف: «إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مرّ كان تعلُّمها ممكنا»[69]، بمعنى أن تحصيل ملكة اللغة العربية، **لم يعد عفويا** بعد هذا الاختلاط، بل أصبح **صناعة وتعليما**، يتمّان بالحفظ من كلام العرب، وبجودة المحفوظ[70]، الذي يكون، «بكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم...»[71]. على أن ابن خلدون يعترف بفصاحة قريش وثقيف وهذيل وخزاعة وبني كنانة وغطفان وأسد وبني تميم، **لبعدهم** عن الأعاجم، بينما يقرُّ بعدم فصاحة لغات ربيعة ولخم وجذام وغسان وإياد وقضاعة وعرب اليمن، **لمخالطتهم** الفرس والروم والحبشة، أما في إفريقيا

والمغرب فقد خالط العرب البرابرة من العجم، فصارت لهم لغة أخرى ممتزجة من العجمة واللسان العربي، أما في المشرق فقد خالط العرب أمم الترك وفارس، ففسدت لغتهم بفساد الملكة[72].

4-3-اختلاف الزمان والمكان:

يذكر ابن خلدون في مقدمته، أن لاختلاف الزمان والمكان تأثيرا على الملكة اللسانية، وهذا شأن كل اللغات، وما يعتريها من تغير صوتي ونحوي ودلالي باختلاف الزمان والمكان. فبتغير الزمان أوالعصر اختلفت اللغة المضرية القديمة عن اللغة عَهدَه، لأن اللسان العربي فسد بفساد الإعراب في أواخر الكلم[73]، وملكة اللسان المضري التي كانت ملكة عفوية، أصبحت ملكة تُتعلّم. وبتغيُّر المكان أو البيئة يجد ابن خلدون اختلافا بين اللسان المضري واللسان الحميري، في كثير من الموضوعات وتصاريف الكلمات، وكذلك لأهل الحضر والأمصار لغة قائمة بنفسها، مختلفة عن لغة مضر القديمة، في اصطلاحاتهم، فلغة أهل المشرق تختلف قليلا عن لغة أهل المغرب أو الأندلس[74].

وحين قرر ابن خلدون أن اللغة ملكة في اللسان، واللسان هو في كل أمة بحسب اصطلاحهم، إنما عنى بالاصطلاح مشاركة العصر والبيئة في وضعه، لأن «تغاير اللغات يعود في جزء مهم منه، إلى هذين العاملين الاجتماعيين»[75].

وكذلك يعزو ابن خلدون- كما سلف- فساد ملكة قبائل ربيعة ولخم وجذام... لبيئتهم الجغرافية المجاورة للفرس والروم والحبشة، أما سلامة ملكة قريش وثقيف وهذيل... فهي لابتعاد بيئتهم الجغرافية عن هذه الأمم[76].

5- آراء أخرى حول الملكة اللسانية:

لصاحب المقدمة في مقدمته، آراء أخرى عديدة حول الملكة اللسانية، نختار منها الآتي:

5-1 الملكة اللسانية وتعليم القرآن:

يقول ابن خلدون: «اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار الدين أخذ به أهل الملة... وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعد من الملكات، وسبب ذلك أن التعليم في الصغر أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات»[77]، بمعنى أنه كان من الشائع والمعروف أن تعلم القرآن أساس الملكة اللسانية السليمة، غير أن ابن خلدون له «رأي متفرد» بهذا الخصوص، فالاقتصار على تعليم القرآن وحده، يؤدي إلى قصور الملكة اللسانية، لأن أسلوب القرآن متفرد، يعجز البشر عن الإتيان بمثله ومحاكاته، فهم مصروفون عنه، وبهذه الصرفة، لا تتحقق للمقتصرين عليه ملكة اللسان العربي[78].

واستطرادا لتدعيم رأيه، يسوق مثالا عن أهل المغرب وأهل الأندلس، فأهل المغرب كانت ملكتهم اللسانية قاصرة، لاقتصارهم في تعليم الأطفال على القرآن فقط ورسْمه، ومسائله، واختلاف حملته فيه، لا يخلطون ذلك بسواه من كلام العرب ولشعر والفقه والحديث، فانقطعوا «عن العلم بالجملة»، أما أهل الأندلس فقد جعلوا القرآن أصلا في التعليم، ولم يقتصروا عليه فقط، بل

راعوا في تعليم أطفالهم رواية الشعر والترسل وتجويد الخط والكتاب، فحصلوا بهذا على ملكة اللسان[79].

2-5 الملكة اللسانية وملكة الشعر والنثر:

يعتبر ابن خلدون الشعر ملكة لسانية تُكتسب بالصناعة والتكرار وحفظ الشعر، بل ويعتقد أن اكتساب ملكة الشعر بالحفظ، هو ما يصنع الشاعر المُجيد. ويعود فهمه هذا لتطبيق نظرته عن الملكة اللسانية على ملكة الشعر[80]، فهو يقول عن فن الشعر عند العرب، أنه قد «كانت ملكته مستحكمة فيهم شأن الملكات كلها، والملكات اللسانية كلها إنما تكتسب بالصناعة والارتياض في كلامهم»[81]. ثم يضيف: «اعلم أن لعمل الشعر وإحكام صناعته شروطا، أولها: الحفظ من جنسه أي من جنس شعر العرب حتى تنشأ في النفس ملكة ينسج على منوالها»[82]، وهو بهذا يركز على الجانب اللغوي وحده، مغفلاً تماماً جانب موهبة الشعر، والتي لا يمكن صناعتها[83].

ويخصص ابن خلدون فصلين في مقدمته عن فني المنظوم والمنثور وتحصيل ملكتهما، والتي لا تختلف كذلك عن تحصيل الملكة اللسانية، وتكون بكثرة الحفظ وجودة المحفوظ وتكراره حتى يرتسم القالب أو المنوال في الذهن، ويصبح بالإمكان نسج الشعر أو النثر عليه[84].

خاتمة:

بعد الاطلاع على أبرز ما قدمه المفكرون العرب القدامى -وبخاصة ابن خلدون- حول موضوع الملكة اللسانية؛ أمكن الخروج بأهم نتائجه الملخصة لكل ما سبق، وهي كالآتي:

- بين المذهب الكسبي والمذهب الطبعي، تراوحت آراء المفكرين العرب والغربيين المذكورين في البحث،ومما لا شك فيه أن الملكة اللسانية واكتساب اللغة في الفكر العربي-بما في ذلك التنظير الذي قدمه ابن خلدون-؛ يصبان في المذهب الكسبي المنتمي إلى المراسية، والقائل بأن قوى النفس الإنسانية محض استعداد لأخذ العلوم الأولية ومبادئها من خارجها، أي من محيط الإنسان، فقد عرّفوا اللغة بكونها ملكة تكتسب بالتكرار والتدريب والقياس والسماع، وعبروا عن الملكة بالغريزة والسجية والطبع والطبيعة، رغم أنها تكتسب بالتكرار والمران مثل الملكات الصناعية.

- هناك استمرار تاريخي، بين التنظير الذي قدمه ابن خلدون عن الملكة، وسابقيه في الفكر اللغوي العربي، فاللغة ملكة كغيرها من الملكات الصناعية، تكتسب بالمران والدربة والتكرار، حتى تصبح صفة راسخة، إلا أن ابن خلدون كان أكثر تفصيلا وتحليلا لهذه الملكة، وكيفية حصولها،أكثر مما فعل سابقوه. كما أنه قدم نقدا لمن يعتبرون الملكة طبعا وجبلة، لأن الطبع يولد مع الإنسان، بينما الملكة صفة بعدية راسخة، تظهر وكأنها جبلة وطبع.

- يري ابن خلدون أن الملكة **صناعية تكتسب بالتكرار**، واللغة ملكة في اللسان، تحصُل بفعل السماع والتكرار، لأن الطفل يسمع ويسمع كلام أهل لغته، حتى تتكون له الملكة اللسانية - وهي صفة راسخة- بفعل هذا التكرار.

- يعتقد ا بن خلدون أن الملكات لا تتزاحم، فالسبق للملكة الأولى، وكل ملكة لاحقة تكون دونها.

- يميز ابن خلدون بين الملكة اللسانية والنحو (صناعة اللغة)، فالنحو هو علم بقوانين وقواعد الملكة وليس هو الملكة نفسها، وبالتالي فهو «علم بكيفية لا نفس كيفية».

- يرى ابن خلدون أن الملكة - ونظرا لعدة أسباب- تتعرض للقصور والفساد.

- يفرق ابن خلدون بين الملكة والكلام (الأداء)، فقد قال أن الجاهل بتأليف الكلام وأساليبه على مقتضى ملكة اللسان، إذا حاول العبارة عن مقصوده ولم يحسن؛ بمثابة المُقعد الذي يروم النهوض ولا يستطيعه لفقدان القدرة عليه، فالملكة هي التي تقود عملية الأداء هذه.

- إن حصول الملكة يمر بمراحل أو حالات، فابن خلدون يرى أن التكرار مرحلة أولى لحصول الملكة يؤدي إلى الصفة التي تتكرر فتكون حالا، ثم يزيد التكرار لتصير صفة راسخة.

- يتكلم ابن خلدون- بشكل غير مباشر- عن وجود استعداد ذاتي فطري، تعتمد عليه الملكات الصناعية، يسبق عملية التكرار.

لقد أثبت التراث اللغوي العربي أسبقيته على الفكر اللغوي الغربي في بعض مجالات اللسانيات، وفي هذا الإثبات دعوة لبحوث ودراسات جديدة معمقة لتراثنا، لعلها تبعث نظريات لسانية عربية حديثة مستقبلا، وتُوّلِد إشكاليات جديدة يستفيد منها البحث اللساني ككل.

الإحالات:

[1] الفراهيدي الخليل بن أحمد،1988، العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ص 380.

[2] المرجع نفسه، ص380.

[3] ابن فارس أبو الحسين أحمد، 1991، مقاييس اللغة، الجزء 5، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ص 352.

[4] الشرقاوي السيد، 2002، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 26.

[5] ابن منظور محمد، 1990، لسان العرب، المجلد10، دار صابر، بيروت، من ص 491 إلى 495.

[6] المرجع السابق، ص27.

[7] المرجع نفسه، ص32.

[8] المرجع نفسه، ص33.

[9] المسدي عبد السلام، 1986، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ص 215.

[10] التوحيدي أبو حيان، دت، الإمتاع والمؤانسة، الجزء3، تصحيح وضبط أحمد أمين وأحمد الزين، دار مكتبة الحياة، بيروت، ص، 133.

[11] المرجع السابق، ص214.

[12] ابن جني عثمان، دت، الخصائص، الجزء 3، تحقيق محمد علي النجار،دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ص273.

[13] بن زروق حسين،1994، نظريات حول ملكة اللغة عند العلماء العرب، مجلة اللغة والأدب، الجزائر، جامعة الجزائر- معهد اللغة العربية وآدابها، العدد 5، ص 154.

[14] المسديعبد السلام، مرجع السابق، ص215.

[15] الجرجاني الشريف، 1971، التعريفات، الدار التونسية للنشر، تونس، ص120.

[16] الأوراغي محمد، دت، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام للنشر والتوزيع، ص 109 وما بعدها.

[17] مومن أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، 2002، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص123.

[18] الشرقاوي السيد،مرجع سابق، ص11.

[19] بن زروق حسين، نظريات حول ملكة اللغة عند العرب، ص155.

[20] المسدي عبد السلام، مرجع سابق، ص19.

[21] بن زروق حسين، مرجع سابق، ص 155.

[22] ابن خلدون عبد الرحمن، 2003، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، تعليق محمد بن تاويتالطنجي، مجلة الذخائر، القاهرة، عدد100، ص17/15./ وينظر عيد محمد، دت، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، ص17/13.

[23] ابن خلدون عبد الرحمن، د.ت، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص492.

[24] المصدر نفسه، ص554.

[25] المصدر نفسه، ص383.

[26] المصدر نفسه، 400.

[27] النبهان محمد فاروق، 1998، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص256.

[28] ابن خلدون، المقدمة، ص 405.

[29] النبهان محمد فاروق، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، ص255.

[30] ابن خلدون، المقدمة، ص 377.

[31] نفس المصدر، ص 423 وما بعدها.

[32] الشرقاوي السيد، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص46.

[33] النبهان محمد فاروق، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، ص294.

[34] الشرقاوي السيد، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص 46.

[35] ابن خلدون، المقدمة، ص430.

[36] المصدر نفسه، ص546.

[37] المسدي عبد السلام، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص216.

[38] ابن خلدون، المقدمة، ص 577.

[39] المسدي عبد السلام، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص 216.

[40] ابن خلدون، المقدمة، ص 554.

[41] النبهان محمد فاروق، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، ص 153.

[42] ابن خلدون، المقدمة، ص 562.

[43] بن زروق حسين، نظريات حول ملكة اللغة عند العرب، مجلة اللغة والأدب، ص 153.

[44] الأوراغي محمد، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص 18.

[45] ابن خلدون، المقدمة، ص 546.

[46] المصدر نفسه، ص 554/ 555.

[47] المصدر نفسه، ص562.

[48] بن زروق حسين، نظريات حول ملكة اللغة عند العرب، مجلة اللغة والأدب، ص 154.

[49] ابن خلدون، المقدمة، ص 562/559.

[50] النبهان محمد فاروق، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، ص 346/345.

[51] المسدي عبد السلام، نظرية العرب في اكتساب اللغة، ص 10.

[52] ابن خلدون، المقدمة، 572.

[53] المصدر نفسه، ص 574.

[54] المسدي عبد السلام، نظرية العرب في اكتساب اللغة، مجلة الأقلام، ص 10.

[55] ابن خلدون، المقدمة، ص 546.

[56] المصدر نفسه، ص560.

[57] عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص31.

[58] بن زروق حسين، نظريات حول ملكة اللغة عند العرب، مجلة اللغة والأدب ص 160.

[59] ابن خلدون، المقدمة، ص 568.

[60] المصدر نفسه، ص568.

[61] المسدي عبد السلام، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص 235.

[62] ابن خلدون، المقدمة، ص 405.
[63] الشرقاوي السيد، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص 51.
[64] ابن خلدون، المقدمة، ص 555/554.
[65] عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص 102/101.
[66] النبهان محمد فاروق، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، ص 342.
[67] ابن خلدون، المقدمة، ص 559.
[68] المصدر نفسه، ص555.
[69] المصدر نفسه، ص559.
[70] عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص102.
[71] ابن خلدون المقدمة، ص559.
[72] المصدر نفسه، ص555 و 558 و 559.
[73] المصدر نفسه، ص556.
[74] المصدر نفسه، ص558/557.
[75] عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص109/108.
[76] ابن خلدون، المقدمة، ص555.
[77] المصدر نفسه، ص538/537.
[78] عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص40/39.
[79] ابن خلدون، المقدمة، ص 538.
[80] عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص 47.
[81] ابن خلدون، المقدمة، ص 570.
[82] المصدر نفسه، ص574.
[83] عيد محمد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص47/46.
[84] المرجع نفسه، 60/59.

المراجع:

- ابن خلدون عبد الرحمن، د.ت، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- ابن خلدون عبد الرحمن، 2003، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، تعليق محمد بن تاويتالطنجي، مجلة الذخائر، القاهرة، عدد100.
- ابن جني عثمان، دت، الخصائص، الجزء 3، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت.
- ابن فارس أبو الحسين أحمد، 1991، مقاييس اللغة، الجزء 5، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت.
- ابن منظور محمد، 1990، لسان العرب، المجلد10، دار صابر، بيروت.
- الأوراغي محمد، دت، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام للنشر والتوزيع.
- بن زروق حسين،1994، نظريات حول ملكة اللغة عند العلماء العرب، مجلة اللغة والأدب، الجزائر، جامعة الجزائر- معهد اللغة العربية وآدابها، العدد 5
- التوحيدي أبو حيان، دت، الإمتاع والمؤانسة، الجزء3، تصحيح وضبط أحمد أمين وأحمد الزين، دار مكتبة الحياة، بيروت.
- الجرجاني الشريف، 1971، التعريفات، الدار التونسية للنشر، تونس.
- الشرقاوي السيد، 2002، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الفراهيدي الخليل بن أحمد،1988، العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلميللمطبوعات،بيروت.
- عيد محمد، دت، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون،عالم الكتب، القاهرة.
- المسدي عبد السلام، 1986، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس.
- المسدي عبد السلام، 1979، نظرية العرب في اكتساب اللغة، مجلة الأقلام، بغداد، العدد 8.
- مومن أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، 2002، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- النبهان محمد فاروق، 1998، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، مؤسسة الرسالة، بيروت.

أثر البلاغة العربية في البحث اللساني العربي"الجرجاني أنموذجا"

The impact of Arabic rhetoric on Arabic linguistic research

إبراهيم مهوبي*
جامعة عمار تليجي (الأغواط)
brahimmihoubi25@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2021/10/09	تاريخ القبول: 2021/12/19

الملخص :

على الرغم من تطور البحث اللغوي العربي مدفوعا بتأثير نظيره الغربي، يبقى مدينا للدراسات اللغوية القديمة، ولا سيما البلاغية منها، بقسط غير يسير من الأثر، إن على مستوى التأصيل أو التجديد. وهو أمر لا يخفى على الباحثين المحققين الذين يقرون بذلك صراحة، من أمثال تمام حسان وأحمد المتوكل وغيرهم، ولا سيما أولئك الذين اتخذوا اللسانيات التراثية مطية لإعادة قراءة التراث .

ومنه، يهدف هذا البحث إلى إبراز بعض آثار البلاغة العربية في البحث اللساني العربي من خلال تتبع جهود بعض اللسانيين المعاصرين العرب المحدثين، مقتصرا على جهود عبد القاهر الجرجاني باعتباره يمثل المرحلة التي بلغت فيها البلاغة العربية أوجها.

الكلمات المفتاحية:

البلاغة العربية، البحث اللساني العربي، البنوية ، الاتجاه التوليدي التحويلي، التداولية، عبد القاهر الجرجاني، الأثر.

Abstract :

Despite the development of Arabiclinguistic research, driven by the influence of its Western counterpart, it remains indebted to ancient linguistic studies, particularly rhetorical ones, with abig share of impact. This is no secret to investigative researchers who acknowledge this openly and unequivocally from the likes of Tammam Hassan, Ahmed al-Mutawakkil and others, particularly those who have taken the linguistic as a ride to reread heritage.

From there, this research aims to highlight some of the effects of Arabic rhetoric in Arabic linguistic research by tracking the efforts of some modern Arab contemporary linguists, limited to the efforts of Abdel-Qahir al-Jarjani as representing the stage at which Arabic rhetoric has reached its peak.

Keywords: Arabic Rhetoric, Arabic Linguistic Research, Contemporary Trends, Abdel-Qahir Al-Jarjani, Impact.

* المؤلف المرسل: إبراهيم مهوبي

مقدمة:

يشهد عصرنا عودة إلى البلاغة باعتبارها العلم الكلي الذي تصب فيه سائر علوم اللغة، وتستفيد منه عند الحاجة. وذلك واضح للمتتبع لتاريخ البلاغة، وله من السند ما يقويه في شهادة المحدثين من الغربيين . كأولئك الذين اتجهوا إلى البحث في المجال التداولي الحجاجي (منطق الحجاج) فاكتشفوا أن ما يبحثون عنه موجود في البلاغة. فهذا برلمان في كتابيه البلاغة الجديدة وامبراطورية البلاغة يقول بأنه فوجئ وهو يحاول وضع منطق للقيم يوازي المنطق الصوري أنه وجد ما كان يبحث عنه في علم قديم يسمى البلاغة. وهذا تودوروف وإيجلتون يدعوان إلى البحث عن جوهر الأدب ونظريته في نظرية الخطاب التي كانت في الأصل تسمى البلاغة باعتبارها نظرية نقدية عامة . وهذا فانديك يرى أن علم النص هو الوريث الشرعي لعلم البلاغة.[1]

وإذا كان البحث اللغوي العربي قد تطور مدفوعا بتأثير نظيره الغربي فإنه يبقى مدينا للدراسات اللغوية القديمة عموما، والبلاغة خاصة، بقسط غير يسير من الأثر إن على مستوى التأصيل أو التجديد. وهو أمر لا يخفى على الباحثين، يظهر بوضوح من خلال إقرار بعض المحدثين بذلك، من أمثال محمد مندور و تمام حسان وأحمد المتوكل وحمادي صمود والعمري وغيرهم.

ومنه، يهدف هذا البحث إلى المساهمة في بيان بعض آثار البلاغة العربية في البحث اللساني العربي ابتداء من جهود إبراهيم مصطفى ومهدي المخزومي مرورا بجهود بعض اللسانيين العرب. مقتصرين على آثار الجرجاني باعتباره يمثل تلك المرحلة التي بلغت فيها البلاغة أوجها، مستفيدة من آثار السابقين الذين مهدوا لها باجتهاداتهم المختلفة.

الجرجاني ملتقى للاتجاهات اللسانيات العربية المعاصرة:

الجرجاني عبد القاهر من بين العلماء الباحثين المتميزين الذين لقيت دراساتهم وبحوثهم حظوة لدى المحدثين واختلفت رؤاهم في تأويلها وفهمها[2]. فكان منها التراثي الشارح والمؤرخ، وكان منها ما ينتمي إلى ما يسمى بلسانيات التراث التي تعمل على إعادة قراءة مكنونات التراث في ضوء النظريات الحديثة. يبد أن هذه النظريات لم تتفق على اختيار النظرية الملائمة لقراءة فكر الرجل، فكان لكل منهم وجهة تولاها فنظر إلى فكر الجرجاني من خلالها، حتى نسب إلى البنيوية مرة وإلى التوليدية أخرى وإلى الوظيفية ثالثة ثم إلى التداولية بعد ذلك. وقد تنشأ نظريات أخرى في المستقبل فينظر إلى فكر الرجل من خلالها، من يدري؟ وسنتناول بعض النماذج بالدراسة (وما يهمنا فيها هو ما يتصل بسبب باللسانيات الحديثة)و قبل الكلام عن الاتجاهات اللسانية المختلفة يجدر بنا التعريج على جهود بعض الثائرين على النحو العربي المتأثر بنظرية العامل والداعين إلى إعادة إحيائه باتباع طريقة الجرجاني .

بوادر ثورة في الدرس النحوي

استقر الأمر في النحو العربي على نظرية العامل ولم تفتأ الشروح والحواشي تتوالى مفسرة أو موسعة حتى إنك لتجد في الكتاب الواحد ثلاثة شروح أو أكثر، مع الاختلاف في المسألة الواحدة

والإسهاب في الشرح، مما صعب من مهمة الباحثين عموما والطلبة بوجه خاص، وولد شيئا من النفور من النحو وموضوعه ومنهجه . وقد أقر بذلك بعض كبار المشتغلين بالنحو في العصر الحديث. نذكر منهم إبراهيم مصطفى الذي يقول : " اتصلت بالنحو في كل معاهده التي يدرس فيها بمصر، وكان اتصالا وثيقا طويلا، ورأيت عارضة واحدة، لا يكاد يختص بها معهد دون معهد، ولا تمتاز بها دراسة دون دراسة، وهي التبرم بالنحو، والضجر بقواعده وضيق الصدر بتحصيله " [3].

والسبب في هذه المعاناة ،كما يبدو لإبراهيم مصطفى، هو اشتغال النحاة بالحركة الإعرابية وقصر البحث النحوي عليها، فيقول "فالنحاة حين قصروا النحو على أواخر الكلمات ضيقوا حدوده الواسعة، وسلكوا به طريقًا منحرفة إلى غاية قاصرة، وضيَّعوا كثيرا من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة. فطرق الإثبات، والنفي، والتأكيد، والتوقيت، والتقديم، والتأخير، وغيرها من صورٍ الكلام قد مروا بها من غير درس، إلا ما كان منها ماسا بالإعراب، أو متصلا بأحكامه، وفاتهم لذلك كثير من فقه العربية، وتقدير أساليبها."[4] إذن هو تبرم من الموضوع الذي يدور عليه النحو العربي، الحركة الإعرابية التي بنيت عليه الإحكام، وفسرت التراكيب انطلاقا منها، وذلك في نظر المتبرمين تضييق لمباحث النحو التي تبدأ من الصوت ولا تنتهي إلا بالاستفادة من قوانين الخطاب المختلفة. وقد فرضت العناية بالعلامة الإعرابية طريقة معينة في تبويب النحو، كانت هي بدورها محل انتقاد. يقول إبراهيم مصطفى: " ليس" درست في باب "كان" لأنها تعمل عملها على أن "كان " للإثبات و "ليس" للنفي، وعلى أن "كان " للمضي و "ليس" للحال ، ولكن العمل وحده، وهو الحكم اللفظي، كان سبب التبويب والتصنيف. " ما " و "إن " درستا في باب ألحق بكان لأنهما يماثلانها في العمل . " لا " درست ملحقة بكان " ثم تابعة لإن إذ كانت تماثل الأولى في العمل مرة ، وتماثل الثانية فيه مرة أخرى"[5] وقس على ذلك يقية الأدوات ومثله شأن أخوات "إن " وغيرها.

وقد بدا لإبراهيم مصطفى أن بارقة الأمل في إحياء النحو تبدو في انتهاج نهج عبد القاهر الجرجاني الذي "بين أن للكلام نظما وأن رعاية هذا النظم واتباع قوانينه هي السبيل إلى الإبانة والإفهام "[6] فيقول:" وقد آن لمذهب عبد القاهر أن يحيا، وأن يكون هو سبيل البحث النحوي" [7].

ويبدو أن من ثمار فكر الجرجاني على إبراهيم مصطفى تعريفه للنحو بقوله: "هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة ، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها"[8]. ونفهم من هذا التعريف أن صاحبه أراد أن يخرج البحث النحوي من إطار الأثر الإعرابي الضيق إلى إطار المعنى الفسيح الذي تجتمع لأدائه كل الظواهر اللغوية المختلفة ثم إنه يجعل من النحو قانونا لتأليف الكلام اقتداء بالجرجاني الذي جعل البحث في معاني النحو واسطة العقد، باعتباره الأساس الأول الذي يبنى عليه الكلام ثم الجمع بين ما يطرأ على الكلمات من أحوال تختلف بحسب الإطار الذي تعالج، فيكون ذلك التكامل بين علوم اللغة المختلفة. ونفهم منه أيضا خروجا مبكرا عن إطار الجملة إلى إطار النص عندما يجعل من مباحث النحو علاقة الجملة مع الجمل. وهذا ليس غريبا على من يقتدي بالجرجاني الذي ما فتئ يعالج المباحث النحوية في إطار الخطاب القرءاني والمقاطع الشعرية وليس في إطار الجملة الواحدة فقط.

لكن هذا التعريف الذي أورده إبراهيم مصطفى كان أوسع مما ضمنه كتابه، بل إن تطبيقات الجرجاني كانت أقرب إلى ما أراده، وأكثر إلماما بالمباحث التي أشار إليها التعريف على الرغم من بعد الشقة والسبق. فقد تناول الجرجاني التقديم والتأخير والحذف والفصل والوصل والحصر وغير ذلك مما له صلة بموضوع النحو ،وقد انتبه إبراهيم مصطفى إلى هذه المباحث ولكن شغل عنها بقضايا التبويب وبعض المباحث الصرفية. ولا عجب في ذلك فأمر النحو أكبر من أن يتم على يد رجل واحد. ولكن إبراهيم مصطفى لم يعدم تلاميذ حاولوا تجسيد أفكاره في أرض الواقع، كان من بينهم مهدي المخزومي.

جسد المخزومي بعض أفكار أستاذه إبراهيم مصطفى ودعا معه إلى ضم علم المعاني إلى علم النحو. وقد ظهر التجسيد، فعلا، حين دعا إلى اتخاذ الجملة موضوعا للنحو باعتبارها الوحدة الأساسية في الخطاب أو الوحدة الكلامية الصغرى على حد تعبير المخزومي [9] مدفوعا في ذلك بأقوال البلاغيين ومنها قول السكاكي الذي يرى أن "علم النحو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى"[10]. وهي نفس الفكرة التي يبني عليها الوظيفيون درسهم حين يربطون بين البنية والوظيفة. ويأخذ المخزومي على النحاة أنهم لم يدرسوا الجملة، ولا يذكرونها إلا ذكرا معزولا لا نجد له ظلا في المعالجة، مما فصل دراسة النحو عن دراسة المعاني[11]. يقول:"والجملة خاضعة لمناسبات القول... لا يتم التفاهم في أية لغة من اللغات إلا إذا روعيت تلك المناسبات ...ولن يكون الكلام مفيدا ، ولا الخبر مؤديا غرضه ما لم يكن حال المخاطب ملحوظا ليقع الكلام في نفس المخاطب موقع الاكتفاء والقبول" [12] لأجل ذلك حرص أصحاب المعاني وأسهبوا في مقتضى الحال وظاهر الحال عرفانا منهم بعلاقة ظروف القول بما يصدر عن المتكلم من قول[13]. ويستشهد لذلك بمعالجة الزمخشري للكلام واعتباره العلاقة بين المتكلم والسامع وربطه الكلام بمناسبة القول وبالمثال الذي أورده الجرجاني عن الكندي الفيلسوف وأبي يزيد المبرد حينما بدا له أن في قولهم: عبد الله قائم، وإن عبد الله قائم، وإن عبد الله لقائم، حشوا، فبين له المبرد أن الكلام مختلف بحسب حال السامع فتقول الأول للإخبار والثاني للمتردد والثالث للمنكر فاختلف التركيب لاختلاف حال السامع[14]. والمخزومي يدعو إلى دراسة التركيب النحوي بهذه الطريقة وقد حاول ذلك بتناوله مجموعة من الأساليب (التوكيد، والنفي، والاستفهام، والشرط... وغيرها). يريد بذلك رسم طريق جديد للدرس النحو ينتقل بهمن العناية بأواخر الكلم إلى العناية بالجملة ومكوناتها، وعلاقة ذلك بالقصد والظروف المحيطة. وفي هذا تأثر واضح بطريقة البلاغيين في دراسة اللغة.

مما سبق يتبين تأثر بعض المحدثين من النحويين بالبلاغيين عامة وبالجرجاني خاصة. وسنحاول فيما يلي تتبع أثر الجرجاني في بعض المنتمين إلى الاتجاهات اللسانية المختلفة.

1- اللغة نظام من العلاقات

حين يصف الجرجاني العلاقات والتناسق بين مكونات الجملة يذكر التأليف والبناء والوشي والتحبير وما أشبه ذلك مما يوجب اعتبار الأجزاء بعضها مع بعض حتى يكون لوضع كل حيث وضع علة تقتضي كونه هناك وحتى لو وضع في مكان غيره لم يصلح[15] وهذا الوصف يلتقي مع تعريف

النظام حين يعرف بأنه: ""مجموعة من العناصر المتناسقة والمتداخلة"[16] لأنه يشير إلى تلك العلاقات التي تحكم ربط المكونات بعضها ببعض مما يجعلها أشبه بالبناء والوشي والتحبير في إحكامه. لفتت هذه المعاني نظر محمد مندور فإذا هو يقول في إعجاب: "وفي الحق إن عبد القاهر قد اهتدى في العلوم اللغوية كلها إلى مذهب لا يمكن أن نبالغ في أهميته، مذهب يشهد لصاحبه بعبقرية لغوية منقطعة النظير. وعلى أساس هذا المذهب كون مبادئه في إدراك دلائل الإعجاز. مذهب عبد القاهر هو أصح وأحدث ما وصل إليه علم اللغة في أوربا لأيامنا هذه، هو مذهب العالم السويسري الثبت فردناند دي سوسير"[17]. لقد فطن عبد القاهر إلى أن اللغة ليست مجموعة من الألفاظ بل مجموعة من العلاقات système de rapports . ويرى مندور أن جماع الأمر عند الجرجاني مسألتان،"الأولى: إنكاره لما رآه الجاحظ من أهمية فصاحة الألفاظ باعتبار تلك الفصاحة صفة في اللفظ ذاته ثم ثورته على مذهب العسكري الذي يرد جودة الكلام إلى محسنات لفظية تقف عند الشكل. والثانية: تعليقه جودة الكلام بخصائص في النظم"[18] والجرجاني حين يخالف العسكري مشدود إلى عنايته بالبيان والإفهام الذي قد يفسده إثقال التركيب بالمحسنات، فيقول:" وقد تجد في كلام المتأخرين الآن كلاما حمل صاحبه فرط شغفه بأمور ترجع إلى ما له اسم في البديع، إلى أن ينسى أنه يتكلم ليفهم، ويقول ليبين، ويخيل إلي أنه إذا جمع بين أقسام البديع في بيت فلا ضير أن يقع ما عناه في عمياء، وأن يقع السامع منه في خبط عشواء وربما طمس بكثرة ما يتكلفه على المعنى وأفسده كمن ثقّل العروس بأصناف الحلْي حتى ينالها من ذلك مكروه في نفسها".[19]

فالمهم في اللغة ليس الألفاظ، بل مجموعة الروابط التي نقيمها بين الأشياء بفضل الأدوات اللغوية، وتلك الروابط هي المعاني المختلفة التي نعبر عنها، ومن ثم كانت أهميتها وما لها من صدارة على الألفاظ"[20] ويجد مندور مبررا لما يقوله في قول الجرجاني : "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت "[21]. وفي قوله:" هذا هو السبيل فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا، وخطؤه إن خطأ، إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم إلا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه، ووضع في حقه أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه ، واستعمل في غير ما ينبغي له فلا ترى كلاما قد وصف بصحة نظم أو فساده، أو وصف بمزية وفضل فيه إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله، ويتصل بباب من أبوابه"[22].

استخلص محمد مندور من الأقوال السابقة أن منهج الجرجاني "هو منهج النقد اللغوي ، منهج النحو الذي يفهم منه أن النحو هو العلم الذي يبحث في العلاقات التي تقيمها اللغة بين الأشياء"[23].

ويبدو محمد مندور متأثرا جدا بأفكار دوسوسير حين يختار من أفكار الجرجاني التي نوه بها العلاقات بين المكونات، مبرزا عناية الجرجاني بها، ولكنه يغفل عما يناسب هذه العلاقات من قضايا المقام الذي يقصيه دوسوسير ويسميه لسانيات خارجية. أما الجرجاني فهو لا يتناول تلك العلاقات إلا

مرهونة بظروف استعمالها والأغراض المرومة من ورائها. من ذلك ، مثلا ، تناوله للفروق في الخبر وتمييزه بين استعمال الفعل والاسم ، فيقول : " فإذا قلت : زيد منطلق، فقد أثبت الانطلاق فعلا له ، من غير أن تجعله يتجدد ويحدث منه شيئا فشيئا، ثم ينقلك بعد ذلك بالأمثلة إلى المقام الذي ينبغي ألا يقال فيه غير ذلك كما في قوله تعالى : "وكلبهم باسط ذراعيه بالوصيد" الكهف: 18 ويقول معقبا : فإن أحدا لا يشك في امتناع الفعل ههنا، وأن قولهم "وكلبهم يبسط ذراعيه" لا يؤدي الغرض.[24] لأن الغرض ههنا هو رسم تلك الصورة التي كان عليها الكلب الذي ظل باسطا ذراعيه طيلة الفترة التي لبثوها في الكهف. مما اقتضى استعمال الصفة دون الفعل، لأنه لا يعبر عن المراد، ولا يوافق المقام.

وإذا كان محمد مندور قد اكتفى بالتنويه واختار له مساحة معينة من مباحث الجرجاني فقد وسع غيره هذه الدائرة بل واتجه إلى تحقيق أفكار الجرجاني ولكن من خلال فهمه الخاص، نذكر من بين هؤلاء تمام حسان، من خلال نظرية القرائن.

2- نظرية النظم ونظرية القرائن :

لم يخف تمام حسان تأثره بالبلاغيين عموما وبالجرجاني بصفة خاصة. وهو يبدي إعجابه بـ "دلائل الإعجاز" في تناوله للجانبين النحوي والدلالي، فيقول :" ولما ظهر الاتجاه البلاغي إلى دراسة المعنى كان من طلائع كتبه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة للعلامة عبد القاهر الجرجاني الذي أعترف لآرائه الذكية بقدر غير يسير من الفضل على الجزء الخاص بتناول المعنى النحوي والدلالي من هذا الكتاب "[25].ويعترف بفضله الكبير على الثقافة العربية عامة ، فيقول : "ولقد كانت مبادرة العلامة عبد القاهر بدراسة النظم وما يتعلق به من بناء وترتيب وتعليق من أكبر الجهود التي بذلتها الثقافة العربية في سبيل إيضاح المعنى الوظيفي في السياق أو التركيب "[26].ويعترف بجهود البلاغيين وينوه بفكرتي المقام والمقال. ويرى أنها قدمت لدراسة المعنى الاجتماعي أو المعنى الدلالي، كما يسميه، فكرتين تعتبران اليوم من أنبل ما وصل إليه علم اللغة الحديث في بحثه عن المعنى الاجتماعي الدلالي، هما المقام والمقال. والربط بينهما في عبارتين مشهورتين أصبحتا شعارا يهتف به كل ناظر في المعنى: العبارة الأولى " لكل مقام مقال " والعبارة الثانية " لكل كلمة مع صاحبتها مقام"[27]. ويضيف: " لقد كان البلاغيون عند اعترافهم بفكرة المقام متقدمين ألف سنة تقريبا على زمانهم لأن فكرتي المقام والمقال باعتبارهما أساسين متميزين من أسس تحليل المعنى يعتبر الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللغة "[28]. ومن آيات تأثر تمام حسان بالجرجاني قوله:" أجدني مدفوعا إلى المبادرة بتأكيد أن دراسة عبد القاهر للنظم وما يتصل به تقف كتفا إلى كتف مع أحدث النظريات اللغوية في الغرب وتفوق معظمها في فهم طرق التركيب اللغوي هذا مع الفارق الزمني الواسع الذي كان ينبغي أن يكون ميزة للجهود المحدثة على جهود عبد القاهر " [29]و قوله:" لعل أذكى محاولة لتفسير العلاقات السياقية فيتاريخ التراث العربي إلى الآن هي ما ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني صاحب مصطلح التعليق وقد كتب دراسته الجادة في كتابه

دلائل الإعجاز تحت عنوان "النظم "[30]. ووقع اختياره على أربعة مصطلحات خصها بالذكر نظرا لما تكتسيه من أهمية في تفسير العلاقات السياقية : النظم، والبناء، والترتيب، والتعليق .

وقد فهم تمام حسان أن إنتاج الكلام في تصور الجرجاني يمر بأربع مراحل، : النظم والبناء والترتيب والتعليق .وذلك باعتبار الجرجاني كان في خدمة المتكلم، ينطلق في ذلك من تصوره الأشعري عن الكلام النفسي، وبذلك يعود بالنحو إلى العناية بما يدور في نفس المتكلم قبل أن يقول. وفيما يلي بيان هذه المراحل، نتناولها من وجهة نظر تمام حسان.

3-1النظم :

مدار النظم عند الجرجاني على معاني النحو وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه وهي كثيرة لا تنتهي عند نهاية معينة، تعرض بحسب المعاني والأغراض المرومة وبحسب الموقع والاستعمال[31]وقد فهم تمام حسان أن النظم عند عبد القاهر يعني نظم المعاني النحوية في نفس المتكلم لا بناء الكلمات في صورة جملة ثم اتجه إلى تقسيم هذه المعاني فرأى أنها تشمل [32]:

- معاني أقسام الكلم كالحدث والزمن والاسمية والكنية والاستعلاء وابتداء الغاية والعطف والاستدراك الخ...
- معاني الصيغ كالطلب والصيرورة والاتخاذ والمطاوعة
- معاني أبواب النحو كالإسناد والتعدية وغيرها
- معاني أساليب الجمل كالخبر والتأكيد والشرط والإنشاء الخ...

يعمد المتكلم إلى اختيار ما يناسب غرضه من هذه المعاني فيوردها على خاطره قبل أن يبني لها الكلمات أو يرتبها، وهي مرحلة نفسية خالصة لا توصف بمفردات الكلمات ولا برصفها في سياق مستمر[33].مستفيدا في ذلك مما بينها من فروق. والفروق تعني حسب تمام القيم الخلافية بين المعنى والمعنى أو بين المبنى والمبنى[34]، ومن ذلك تناول الجرجاني لقضايا التقديم والتأخير وبيان أثرها على المعنى، يقول الجرجاني: " إن موضع الكلام على أنك إذا قلت أفعلت؟ كان الشك في الفعل نفسه وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده . وإذا قلت أأنت فعلت ؟" فبدأت بالاسم كان الشك في الفاعل من هو، وكان التردد فيه"[35].

2.3- البناء :

ويفهم تمام حسان من مصطلح " البناء " عند الجرجاني أنه تصور لجعل المباني بإزاء المعاني النحوية الوظيفية كأن تبني لمعنى الفاعلية مبنى هو الاسم المرفوع في بعض المواطن أو الضمير في مواطن أخرى. فالبناء هو اختيار المباني التي يقدمها الصرف للتعبير عن المعاني النحوية وبوضع فكرة النظم بإزاء فكرة البناء يكون عبد القاهر قد عبر عن الارتباط بين المعنى والمبنى[36]. يقول تمام : " بعد أن يحدد المتكلم المعاني النحوية التي يريد التعبير عنها ويتم نظمها في نفسه، يبدأ في تأليف طوائف المعاني في صورة مجموعات تنتمي كل مجموعة منها إلى كلمة واحدة"[37].

على الرغم من أن ما ذهب إليه تمام حسان في بيانه لمفهوم البناء عند الجرجاني اجتهاد خاص به قد يكون تكلف فيه، ولكنه ليس بغريب عن فكر الجرجاني وحديثه عن المعاني النفسية، إذ إن إنتاج الخطاب عنده، يتم عبرالمراحل التالية :

- تحديد القصد التواصلي
- تحديد فحوى الخطاب
- التلفظ أو التحقيق الصوري[38].ولكن يبقى مع ذلك مجرد اجتهاد يجعل تمام حسان نفسه يأسف لأن الجرجاني لم يتفضل بشرح كل المصطلحات التي استعملها.

3.3- الترتيب:

يقتضي الترتيب أن يكون الفعل قبل الفاعل والحرف قبل مدخوله وهكذا، لتتحول الكلمات إلى جملة.وهنا أيضا نجد تمام حسان يعمل رأيه في فهم ما يريد الجرجاني من مصطلح الترتيب فيقول:" أميل إلى الاعتقاد أن عبد القاهر حين صاغ اصطلاحه الترتيب قصد به إلى شيئين : أولهما ما يدرسه النحاة تحت عنوان الرتبة ، وثانيهما ما يدرسه البلاغيون تحت عنوان التقديم والتأخير"[39]. ومنه جاء كلامه عن الرتبة المحفوظة التي تقتضي أن يتقدم الموصول على الصلة والموصوف على الصفة ويتأخر المعطوف بالنسق عن المعطوف عليه والتوكيد عن المؤكد، وصدارة الأدوات في أساليب الشرط والاستفهام والتحضيض وغيرها. وهي رتبة يختل التركيب باختلالها أما الرتبة غير المحفوظة فيعبر بها عن حرية الرتبة ومن ثم لا يختل التركيب باختلالها[40]. وهذا الذي يذهب إليه تمام حسان له ما يبرره من قول الجرجاني إذ يقول :" وفي نظائر ذلك ما وصفوه بفساد النظم، وعابوه من جهة سوء التأليف، أن الفساد والخلل كانا من أن تعاطى الشاعر ما تعاطاه من هذا الشأن على غير الصواب، وصَنَع في تقديم وتأخير، أو حذف وإضمار أو غير ذلك مما ليس له أن يصنعه، وما لا يسوغ ولا يصح على أصول هذا العلم "[41]. يقول ذلك معلقا على مجموعة من الأمثلة منها، قول الفرزدق :

وما مثله في الناس إلا مملكا أبو أمه حي أبوه يقاربه

وفي هذا يبدو تركيز الجرجاني على قضايا النظام اللغوي التي بها يوسم التركيب بالصحة أو الخطأ وبها يفهم الكلام على أكمل وجه وأتمه. وهي مسألة عمل تمام حسان على بحثها والتدقيق فيها بتناول قضايا التركيب المختلفة بالتفصيل تحت عنوان القرائن اللفظية والمعنوية.

4.3- التعليق :

يعتبر تمام حسان التعليق أخطر شيء في نظرية النظم. و التعليق، كما يفهمه هو، إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بواسطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية. هذه القرائن هي، في نظر تمام حسان مناط التعليق، وبذلك يكون التعليق هو الإطار الضروري للتحليل النحوي. وهو يتحقق بالتضام والمطابقة والربط الذي يؤدي إلى توثيق الأواصر بين عناصر الجملة على صورة تتحدى الفصل، والاعتراض، والاستتار، والحذف، مما يجعل المعنى الكلي للكلام واضحا. يستخلص ذلك

من أقوال الجرجاني المختلفة. منها، قوله:" واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض ويبنى بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك". وقوله وهو يعرف التعليق "وإذا كان ذلك كذلك، فبنا أن ننظر إلى التعليق فيها والبناء، وجعل الواحدة منها بسبب من صاحبتها، ما معناه وما محصوله؟ وإذا نظرنا في ذلك، علمنا ان لا محصول لها غير أن تعمد إلى اسم فتجعله فاعلا لفعل أو مفعولا أو تعمد إلى اسمين فتجعل أحدهما خبرا عن الآخر أو تتبع الاسم اسما على أن يكون الثاني صفة للأول ، أو توكيدا له أو بدلا منه "[42].من هذ النص وأمثاله، بدا لتمام حسان أن التعليق هو أخطر شيء لأنه يجعل من السياق نسيجا، على حد تعبير الجرجاني، تتضافر مكوناته. ولذلك وجدناه يلح على تفصيله تحت عنوانين يندرجان تحت عنوان أكبر هو: "العلاقات السياقية" كونها تربط بين الأبواب، ويعبر عنها بالقرائن المعنوية و"القرائن اللفظية" باعتبارها تمثل الشق الثاني لمناط التعليق. وقد تناول تمام حسان القرائن في أكثر من كتاب بل عمل على تطبيقها في كتابه البيان في روائع القرءان. تتضافر هذه القرائن لأداء المعنى حين تكفي فيه معرفة اللغة أو قل يكفي في بيانه تضافر القرائن المقالية، ويبقى أن يستعان في بيان المعنى الدلالي أو قصد المتكلم، عندما لا يكون ذلك كافيا، بالمقام الذي صيغ فيه الكلام.

هذه بعض ملامح تأثر تمام حسان بنظرية النظم ، إجمالا، وتفصيلها يقتضي كتابا أو كتبا.

كيف تحدث اللغة في تصور الجرجاني؟

لفت أنظار التوليديين العرب التقارب بين رؤى الجرجاني وما جاء في الفكر التوليدي التحويلي في مجموعة من القضايا تجيب عن السؤال كيف تحدث اللغة منها: البنية العميقة وعلاقتها بالبنية السطحية، والعلاقة بين النحو والدلالة، وعناصر التحويل وغيرها ، وإليك بعض هذه المباحث .

1.4- البنية العميقة والبنية السطحية:

يرى حسام البهنساوي أن مصطلح النظم، عند عبد القاهر الجرجاني، يلتقي مع مفهوم البنية العميقة عند تشومسكي، فيقول: " لقد أجاد عبد القاهر أيما إجادة، عندما جعل النظم، وهو ما يطلق عليه البنية العميقة في النظرية التوليدية التحويلية، جعله يقتفي في نظمه آثار المعاني، وترتيبها على حسب ترتب المعاني في النفس "[43]. فهم ذلك من قول الجرجاني عن نظم الكلم الذي يختلف عن نظم الحروف الذي هو توالبها في النطق، حين يقول:"و أما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك، لأنك تقتفي في نظمها آثار المعاني، وترتبها على حسب ترتب المعاني في النفس"[44]. ويزداد ذلك وضوحا عندما يقول: " والفائدة في معرفة هذا الفرق أنك إذا عرفته عرفت أن ليس الغرضُ بنظم الكلم، أن توالت ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها، على الوجه الذي اقتضاه العقل"[45]. ويفهم من قوله: "أنه لو كان القصد بالنظم إلى اللفظ نفسه، دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس، ثم النطق بالألفاظ على حذوها. لكان ينبغي أن لا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم أو غير الحسن فيه، لأنهما يحسان بتوالي الألفاظ في النطق إحساسا

واحدا، ولا يعرف أحدهما في ذلك شيئا يجهله الآخر"[46] وهذه النصوص تؤكد على صياغة البنية السطحية، وفقا لقواعد الكفاءة في البنية العميقة، فهو إذن يولي اهتماما جليا بما يطلق عليه في النظرية التوليدية التحويلية بالحدس اللغوي، الذي يعد الموجه الأول للتفسير الدلالي من حيث اتصاله بجوهر التركيب، والإمكانات التفسيرية المتصلة بالصورة التجريدية"[47] وهذا في حد ذاته يصل بنا إلى قضية أخرى هامة في نظرية النظم تتمثل في ربط التركيب بالدلالة ، وهي مسألة تناولها النحو التوليدي. ونحن نورد هذه العلاقة فيما يلي:

2.4- النحو والدلالة:

في النحو التوليدي يعتمد المكون التركيبي على المكون الدلالي ويجعل أصحابه هذه العلاقة مرحلة من مراحل إنتاج الجمل تتمثل في إدخال مكون دلالي يمكن من خلاله تفسير الخروقات التي تخرج بها المكونات التركيبية عن المألوف عندما يتعلق الأمر بالمجاز أو ببعض التراكيب الملبسة التي تحتمل أكثر من مدلول في بنيتها السطحية[48] .وهي مسألة لم تخف على الجرجاني وهو يتعامل مع قضايا النظم نشير إليها في المبحث التالي:

- **المكون الدلالي والأثر التفسيري:**

تظهر العلاقة بين المكون الدلالي والأثر التفسيري في قول الجرجاني:"إن الألفاظ إذ كانت أوعية للمعاني، فإنها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولا في النفس، وجب للفظ الدال عليه أن يكون أولا في النطق. فأما أن تتصور في الألفاظ أن تكون المقصودة قبل المعاني في النظم والترتيب، وأن يكون الفكر في النظم الذي يتواصفه البلغاء فكرا في نظم الألفاظ، أو أن تحتاج بعد ترتيب المعاني إلى فكر تستأنفه لأن تجيء بالألفاظ على نسقها، فباطل من الظن ووهم يتخيل إلى من لا يوفي النظر حقه. وكيف تفكر في نظم الألفاظ وأنت لا تعقل لها أوصافا وأحوالا إذا عرفتها عرفت أن حقه أن تنظم على وجه كذا"[49] وفي هذا النص مقابلة بين قضايا التركيب المشار إليها بمعاني النحو والجانب الدلالي الناجم عن نظم ترتيب الألفاظ باعتباره تابعا للأول ومفسرا له . ومنه تكون مراحل إنتاج الكلام كما فهمها بعض التوليديين كما يلي :

- تبدأ المرحلة الأولى بالمعاني النحوية التي تمد الجملة بالمعنى الأساسي في علاقة الوظائف النحوية بعضها بالبعض الآخر، ويفسر ما قد يؤدي إليه المنطوق الظاهري من الالتباس.
- أما المرحلة الثانية فتتمثل في وضع العناصر النحوية في الموضع الذي تقرره لها البنية الأساسية أو الصور التجريدية للقواعد في أذهان المتكلمين.
- وفي المرحلة الثالثة تأتي الصورة المنطوقة للجملة أي بناء الجملة. وهذه بدورها مكونة من الأصوات التي تشكل المفردات بصيغها التي تختار وفقا لقيود الاختيار بين الحقول الدلالية والسياق المناسب[50].

وإذا تمعنا في تطبيقات الجرجاني وجدنا هذه العلاقة متبادلة بين اختيار المفردات واختيار العلاقات النحوية الصالحة. ولنأخذ تعليقه على بيت بشار كمثال:

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

إذ يقول : " وانظر هل يتصور أن يكون بشار قد أخطر معاني هذه الكلم بباله أفرادا عارية من معاني النحو التي تراها فيها ، وأن يكون قد وقع " كأن " في نفسه من غير أن يكون قصد إيقاع التشبيه منه على شيء، وأن يكون فكر في " مُثار النقع"، من غير أن يكون أراد إضافة الأول إلى الثاني، وفكر في " فوق رؤوسنا"، من غير أن يكون قد أراد أن يضيف "فوق" إلى "الرؤوس"...ثم يجعل الجملة صفة لليل ليتم الذي أراد من التشبيه[51].

وفي هذا المثال جزم بأنه لا يتصور أن يُعرف للفظ موضع من غير أن يُعرف معناه، ولا أن يُتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبا ونظما، وأن الترتيب يُتوخى في المعاني، فإذا تم ذلك أتبعت بالألفاظ. فإذا فُرغ من ترتيب المعاني في النفس لم يُحتج إلى أن يُستأنف الفكر في ترتيب الألفاظ، التي تترتب بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها، ولاحقة بها، ذلك أن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق. [52]. وهنا نجد أنفسنا أمام ما سماه حسام البهنساوي النّدّية بين الجانبين، المفردات والعلاقات النحوية ، وإذا كان تشومسكي يكتفي بجعل المكون الدلالي مفسرا فإن الجرجاني يجعل هذا التفسير متبادلا بين الطرفين. يقول البهنساوي في ذلك : " ونستطيع أن نقرر بأن الجرجاني أولى الجانب الدلالي الأهمية التي أولاها للتركيب النحوي، وأن كليهما في الميزان راجحان، ولا ينبغي أن ننسب للواحد منهما فضلا أو تميزا على الآخر فهما يتضافران من أجل الوصول إلى النظم البليغ[53].

3- المنحى التداولي عند الجرجاني:

تعنى التداولية بإيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي، انطلاقا من أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل الذي ينجم عنه تفاعل يكون به التأثير على الغير وتغيير الواقع. والتداولية تأخذ بعين الاعتبار كل الظروف التي يخرج من رحمها الخطاب وذلك لا يكفي فيه تناول اللغة من جانبها النظري الذي لا يهمه سوى نظام اللغة والعلاقات الرابطة بين المكونات والوظائف الناجمة عن ذلك.

وهذا الذي ذكرناه عن التداولية يتقاطع في مساحة واسعة مع البحث البلاغي ابتداء من وظيفة اللغة، مرورا بالتمظهرات اللغوية المختلفة، وصولا إلى تبليغ المقاصد المرادة، والتأثير في المستمع بشتى الوسائل الممكنة. وسنعمل فيما يلي على تناول بعض المفاصل التي يلتقي فيها البحث البلاغي (عند الجرجاني) مع البحث التداولي .

1.5- وظيفة اللغة :

لم تكن الوظيفة الأساسية للغة خافية عن علماء اللغة العرب عموما وعلماء البلاغة خصوصا، فهذا ابن جني يعرف اللغة بقوله" أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" [54]. وهذا الجرجاني يرى أن وظيفة اللغة هي التواصل بين الناس وتبليغ الأغراض فضلا عن التأثير في الغير فيقول:" اعلم أن الكلام هو الذي يعطي العلوم منازلها، ويبين مراتبها، ويكشف عن صورها، وبه أبان الله تعالى الإنسان من سائر الحيوان، ونبه فيه على عظم الامتنان، فقال عز وجل:"

الرحمن علم القرءان خلق الإنسان علمه البيان" الرحمن: 1-4 فلولاه لم تكن لتتعدى فوائد العلم عالمه، ولا صح من العاقل أن يفتق عن أزاهير العقل كمائمه، ولتعطلت قوى العقل والأفكار من معانيها...ولوقع الحي الحساس في مرتبة الجماد"[55].ويقول: "الدلالة على الشيء هي لا شك إعلامك السامع إياه، وليس بدليل ما أنت لا تعلم به مدلولا عليه . وإذا كان كذلك وكان مما يعلم ببدائه العقول أن الناس إنما يكلم بعضهم بعضا ليعرف السامع غرض المتكلم ومقصوده، فينبغي أن ينظر إلى مقصود المخبر من خبره وما هو".[56] بمثل هذه النصوص يتحدد إطار البحث البلاغي الذي يتجاوز قضايا النظام اللغوي والتركيب إلى تناول اللغة أثناء الاستعمال، وما يحيط بعملية التواصل، وما ينتج عنها باعتبار التواصل هو وظيفة اللغة الأساسية التي تؤول إليها جميع الوظائف. والبلاغيون وإن كانوا لم يستعملوا مصطلحات المعاصرين فإنهم لم يقصروا في بيان غرضهم.

2.5 موضوع الدرس البلاغي

ما هو موضوع الدرس البلاغي؟ تختلف الإجابة عن هذا السؤال بحسب الإطار التاريخي والظروف المحيطة التي أدت إلى التركيز على هذا الجانب دون ذاك. ذلك أن البلاغة العربية اختلفت روافدها بين علماء الإعجاز والمتكلمين والمتأدبين والنقاد وغيرهم ولكن لا شك أنه يمكن التمييز بين من كانت بلاغته خطابية تتجه إلى تناول الخطاب ككل، كما هو الشأن عند الجاحظ، وعلماء الإعجاز، وحازم القرطاجني، وغيره، وبين من ركز على العبارة أو الجملة. لكن هذا لا يمنع من القول إن علماء التراث عموما والبلاغيين خصوصا كانوا يمتحون من معين واحد هو الخطاب القرآني . ذلك أن العلوم التي عنيت بالدراسات اللغوية، ومن بينها البلاغة، تستهدف، على اختلافها فهم نص القرآن الكريم ودراسته واستخراج الأحكام الشرعية منه باعتباره أهم أدلة التشريع[57] وإذا كان علماء التراث يتعاملون مع القرآن الكريم فإن المعطيات التي يتمحور حولها الوصف اللغوي ليست جملا مفردة مجردة من مقامات إنجازها بل إنها خطاب متكامل متماسك الوحدات[58]. ومن ذلك كتاب "دلائل الإعجاز" الجامع بين قضايا النحو والبلاغة لعبد القاهر الجرجاني، لبيان إعجاز القرآن في نظمه لأن النظم لا يتعلق بالمعنى أو باللفظ وإنما هو عام يشمل كل شيء في النص القرآني اللفظ، السياق ...مواقع الكلم، مساق كل خبر، وكل مثل، ليخلص من ذلك إلى أنه نظام ملتئم محكم متقن [59] . ومنه يتبين أن موضوع البلاغة لم يكن الجمل المجردة أو الأمثلة المصنوعة وإنما هو الخطاب بمختلف أشكاله باعتباره الأساس الأول الذي يتطلبه الاستعمال. وقد كان ديدن الجرجاني أن يتناول بالدراسة الظاهرة اللغوية المرومة ثم لا يلبث أن يتجه إلى تناولها في الخطابات الحقيقية كما هو الشأن في مبحث التقديم والتأخير وغيره من المباحث ، وقد يتعامل مع الخطابات منذ البداية كما هو الشأن في مبحث الحذف.

3.5 الربط بين المقام والمقال

شاع لدى علماء البلاغة العربية أن لكل مقام مقالا وأن لكل كلمة مع صاحبتها مقاما وأن لكل حد ينتهي إليه الكلام مقاما[60] ذلك أنه "يترتب على طبيعة الموضوع المستهدف فهمه أو وصفه أن من المبادئ المنهجية التي ينبغي اعتمادها مبدأ الترابط بين المقال والمقام ، بين خصائص الجمل

الصورية وخصائصها التداولية"[61]. ولا شك في أن مباحث علم البلاغة اضطلعت بهذا الترابط بل كان في محل المركز منها لعنايتها الشديدة بأغراض المتكلمين ومقاصدهم، وتركيزهم على مطابقة الكلام لمقتضى الحال. [62] وقد جسد الجرجاني ذلك من خلال معالجته لمختلف الظواهر التي تربط بين وظيفة الكلام التداولية التي يتبين الغرض من خلالها والبنية التركيبية اللفظية،فقد تناول بالبحث ظواهر التقديم والتأخير، والحذف، والتعريف والتنكير، وغيرها مما يوجبه قصد المتكلم من خلال بيان الفروق والوجوه. يقول أحمد المتوكل:" بتعبير أدق عولجت هذه الظواهر(الظواهر اللغوية) في إطار تلازمين، تلازم الصيغة والغرض ، وتلازم الرتبة والنية. ففي إطار التلازم الأول درست الأساليب... في ترابطها مع الأغراض التي تعبر عنها، في حين درست في إطار التلازم الثاني ظواهر التقديم والتأخير.

4.5 .التركيز على قصد المتكلم :

لم يتناول البلاغيون الخطابات من وجهة نظر تخص نظام اللغة والآليات اللغوية بالبحث،بعيدا عن قصد المتكلم وإنما كان قصد المتكلم من الغايات المطلوبة والمثوبات المنوبة. فهم يركزون على الفهم والإفهام وعلى تبليغ القصد بأحسن الوسائل وذلك يبدأ من البداية، أي من تعريف البلاغة. وحسبنا في ذلك قول الرماني : "البلاغة هي إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ"[63]، وأن وضع الجرجاني فصلا خاصا يؤكد فيه على أن مزايا النظم وما يتصل به من فروق ووجوه إنما تعرض بحسب المعاني والأغراض التي تؤم [64]. وقد رأينا في ما سبق من المباحث كيف أن مخطط عملية التواصل عند الجرجاني يبدأ بتحديد القصد التواصلي أو الغرض.

5.5 الاستدلال على المعنى المتضمن

الاستدلال إجراء يتمثل في استنتاج معلومات جديدة انطلاقا من مقدمات معينة [65] وقد تناوله مجموعة من الباحثين في الحقل التداولي، الذين بحثوا في تأويل الملفوظات معتمدين على إجرائين، الأول: الإجراء الترميزي ويتكفل به التحليل اللساني، أما الثاني فيتمثل في الإجراء الاستدلالي ويتكفل به التحليل التداولي. [66]وهذه الإجراءات ترتبط بالسياق التلفظي، حيث يعمد المخاطب إلى بعض الحوسبات التأويلية وهي عبارة عن عمليات منطقية واستثمار للمعارف المختلفة، ينجم عنها استنتاجات مرتبطة بالسياق. ويكون ذلك باستعمال قاعدة الملاءمة. وهذه العملية لها نظائرها عند الجرجاني الذي بحث في معنى المعنى إذ يقول:" الكلام على ضربين ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده...وضرب أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل...أولا ترى أنك إذا قلت "هو كثير رماد القدر" أو قلت "طويل النجاد" أو قلت في المرأة "نؤوم الضحى" فإنك في جميع ذلك لا تفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ ولكن يدل اللفظ على معناه الذي يوجبه ظاهره ثم يعقل السامع من ذلك المعنى على سبيل الاستدلال معنى ثانيا هو غرضك كمعرفتك من" كثير رماد القدر" أنه مضياف ومن "طويل النجاد" أنه طويل القامة ومن "نؤوم الضحى" في المرأة أنها مخدومة مترفة لها من يكفيها

أمرها"[67]. ويقول:" وإذ قد عرفت هذه الجملة فهنا عبارة مختصرة وهي أن تقول المعنى ومعنى المعنى، تعني بالمعنى المفهوم من ظاهر اللفظ والذي تصل إليه بغير واسطة وبمعنى المعنى أن تعقل من اللفظ معنى ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر كالذي فسرت لك" [68]. يقول حمادي صمود معلقا على كلام الجرجاني "والتأويل اللغوي لهذه العلاقات هو أن العناصر الدالة في اللغة لا تقف عند حد الألفاظ فالمعنى أيضا يمكن أن يتحول إلى دال فتصبح العلاقة بين البنية اللغوية الماثلة والمعنى المراد علاقة مركبة أو علاقة من درجة ثانية وقد علق الجرجاني على ذلك بمصطلح غاية في الدقة والنباهة هو الواسطة وبموجبه تتحدد العلاقة في الاستعمال الخالي من المجاز بأنها مباشرة ينطبع المعنى في الذهن بمجرد التلفظ أما في الأدب فتكون هذه العلاقة غير مباشرة ولابد لإدراكها من تأويل معنى اللفظ والبحث عن مدلوله وهذا لا يحصل إلا من طريق العقل والاستدلال لأن العلاقة بين المعنى الأول والمعنى الثاني علاقة لطيفة لا يتوصل إليها إلا بالنظر الدقيق"[69]

وهذا الذي ذكرناه يؤكد تأصل المنحى التداولي عند الجرجاني، الذي شاع تناوله عند التداوليين العرب، تحت عناوين مختلفة منها ، مثلا، ما جاء عند العمري تحت عنوان "المناسبة التداولية" في ثنايا دراسته لدلائل الإعجاز.ومن ذلك قوله: "أما التصور التداولي المقصدي، في الدلائل ،فقد حاول استيعاب المادة الانزياحية وتهذيبها بجعلها مشروطة بالنظم، وتابعة له برغم الاضطراب الواقع في ذلك" [70]. وقد تناوله شكري المبخوت تحت عنوان" الاستدلال بالمعنى على المعنى (مشروع عبد القاهر الجرجاني).[71] وقد نوه بهذه الطريقة في التناول حمادي صمود في كتابه التفكير البلاغي[72]. والاستدلال من أهم المفاهيم التداولية كما بيناه سابقا.

خاتمة :

يحق لنا أن نتساءل، بعد هذه الجولة في بعض آثار الجرجاني في البحث اللساني العربي، ما الذي جعل الاتجاهات اللسانية العربية تسارع إلى تبني أفكاره؟ وقد بدا واضحا، من خلال ما تقدم، أن جميع هذه الاتجاهات وجدت في فكر الجرجاني ما يصلها به. فالبنيوي يجد عند الجرجاني العناية بالتركيب، والعلاقات بين المكونات،وما يتصل بنظام اللغة بسبب. والتوليديون يجدون عنده ما يعبر عن صميم فكرتهم التي تهدف إلى بيان الكيفية التي بها تنتج اللغة باعتبار الجرجاني ينطلق من المتكلم والمعاني النفسية قبل التلفظ ليصف الطريقة التي تحدث بها اللغة والوظيفي يجد عنده ارتباط البنية بالوظيفة المعبر عنها بمطابقة الكلام لمقتضى الحال. والتداولي يجد العناية بالاستعمال اللغوي مع الاستفادة من كل ما يمكن أن يؤدي إلى استخلاص المعاني المقصودة من قبل المتكلم. وإذا كان ذلك كذلك فإنه يكشف على الطريقة المتكاملة التي اتخذها الجرجاني وهو يتناول المعاني متوسلا إليها بكل ما يمكن أن يكشف عن قناعها . مما جعله حقيقا بان يكون محطة يلتقي فيها التفكير اللساني العربي.

الإحالات:

[1] ينظر محمد العمري، 2017، المحاضرة والمناظرة، افريقيا الشرق، المغرب ، ص 69/68

[2] ينظر مصطفى غلفان، 2013، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، دار ورد الأردنية، ط1، ص 225

[3] إبراهيم مصطفى، 1992، إحياء النحو، القاهرة، الطبعة الثانية، 1992، ص ب.

[4] نفس المرجع، ص 3/2

[5] نفس المرجع، ص 4

[6] المرجع السابق، ص 16

[7] نفس المرجع، ص 20

8 إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص 1

9 مهدي المخزومي ، 1986، في النحو العربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ط1ص 33.

10أبو يعقوب السكاكي، 1987 ، مفتاح العلوم، ت: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، ط1، ص 75.

11ينظر مهدي المخوزمي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 226/225.

[12] نفسه، ص 225.

[13] ينظر المرجع السابق نفس الصفحة.

[14] ينظر نفسه، ص 228.

15ينظر دلائل الإعجاز ، ت: محمود محمد شاكر ، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ص 65 .

[16]Jean Dubois et autres:Dictionnaire de linguistique, Larousse Paris,dernière édition ,1973,p481.

17 محمد مندور ، 1996،النقد المنهجي عند العرب، دارنهضة مصر،، ص 333 /334.

[18] محمد مندور، 2017، في الميزان الجديد، مؤسسة هنداوي ، المملكة المتحدة ، ص 154

[19] عبد القاهر الجرجاني، دس، أسرار البلاغة، ت: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني ، القاهرة، دط، ص 9

[20] محمد مندور النقد المنهجي عند العرب، ص 335

[21] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 81

[22] نفسه، ص 83/82 .

[23] محمد مندور، منهج النقد، ص 336

24ينظر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 175

[25] تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها، ص 18/17

[26] نفسه، ص 18

[27] ينظر تمام حسان، ، 1994، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، ص 20

[28] اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 337

[29] نفسه، ص 18/ 19

[30] نفسه، ص 186

[31] ينظر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، ص 87

[32] تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة ، ط1، ج2، ص 335/334

[33] ينظر تمام حسان ، مقالات في اللغة والأدب، ج2، ص 335.

[34] اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 187.

35 الجرجاني ، دلائل الإعجاز، ص 111.

[36] اللغة العربية معناها ومبناها، ص 187.

[37] تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ص 335.

[38] ينظر أحمد المتوكل،الوظيفة بين الكلية والنمطية، مطبعة الكرامة، الرباط ، ط1، 2003، ص 31.

[39] اللغة العربية معناها ومبناها، ص 207.

[40] ينظر اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 207.

[41] دلائل الإعجاز، ص 84.

[42] دلائل الإعجاز ، ص 55.

[43] حسام البهنساوي، 1994، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ، ص 37.

[44] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 49.

[45] نفسه، ص 50/49.

[46] دلائل الإعجاز، ص 51.

[47] ينظر أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ص 36.

[48] ينظر نفسه، ص 37.

[49] الجرجاني، دلائل الإعجاز ص 53/52.

[50] ينظر محمد عبد اللطيف حماسة، 2000، النحو والدلالة، دار الشروق، القاهرة، ط1 ، ص 99

[51] الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 412/411

[52] ينظر نفسه، ص 53 /54.

[53] ينظر حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ص 39/38.

[54] ابن جني أبو الفتح عثمان بن يحي، 2001، الخصائص، ت: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، ج1، ص 87.

[55] الجرجاني، أسرار البلاغة، ص3.

[56] دلائل الإعجاز، ص 530.

[57] ينظر أحمد المتوكل، 2006، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، دار الأمان، الرباط، ط1، ص 166.

[58] ينظر أحمد المتوكل، 2010، اللسانيات الوظيفية، دار الكتاب الجديد، بنغازي، ليبيا، ط2، ص 40.

[59] ينظر إبراهيم خليل، 1997،الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، ص 39.

[60] ينظر السكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، 1987،مفتاح العلوم، ت: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية ، بيروت ط2، ص 168.

[61] أحمد المتوكل اللسانيات الوظيفية، ص .40 .

[62] اللسانيات الوظيفية، بتصرف طفيف، ص 41.

[63] الرماني، أبو الحسن بن عيسى، 1934، النكت في إعجاز القرءان، ت: الدكتور عبد العليم، مكتبة الجامعة الملية ، دهلي ص 1

[64] ينظر دلائل الإعجاز، ص 87

[65] ينظر93 Martine Bracops, , 2006 Introduction à la pragmatique,De Boeck, Bruxelle, 1ère édition,p

[66] نفسه، ص 107

[67] دلائل الإعجاز، ص 262

[68] دلالئل الإعجاز ، ص 263

[69] حمادي صمود 1981، التفكير البلاغي عند العرب ، منشورات الجامعة التونسيةص 412

[70] محمد العمري ، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها ، ص353/352 .

[71] شكري المبخوت، 2010، الاستدلال البلاغي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ص 27

[72] حمادي صمود، التفكيرالبلاغي، ص 413/410

المراجع:

- محمد العمري،2017، المحاضرة والمناظرة، افريقيا الشرق، المغرب .
- مصطفى غلفان اللسانيات العربية ، 2013، أسئلة المنهج ، دار ورد الأردنية، ط1.
- إبراهيم مصطفى ،1992، إحياء النحو ، القاهرة، الطبعة تالثانية .
- مهدي المخوزمي، 1986، في النحو الغربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت ، ط1.
- محمد مندور، 1996،لنقد المنهجي عند العرب، دارنهضة مصر.
- محمد مندور، 2017، في الميزان الجديد، مؤسسة هنداوي ، المملكة المتحدة.
- عبد القاهر الجرجاني ، دس، أسرار البلاغة ، ت: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني ، القاهرة، دط.

- عبد القاهر الجرجاني ، 1984، دلائل الإعجاز، ت: محمود شاكر، مكتبة الخانجي.
- تمام حسان ، 1994، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء.
- تمام حسان، 2006، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
- حسام البهنساوي،1994، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.
- محمد عبد اللطيف حماسة ، ا 2000، لنحو والدلالة ، دار الشروق، القاهرة، ط1 .
- خليل أحمد عمايرة ، 2004، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي ،دار وائل ، عمان، ط1.
- ابن جني أبو الفتح عثمان بن يحي، 2001، الخصائص، ت: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
- أحمد المتوكل،2006،المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، دار الأمان ، الرباط، ط1.
- أحمد المتوكل، 2010، اللسانيات الوظيفية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط2.
- أحمد المتوكل، 2003، الوظيفية بين الكلية والنمطية ، دار الأمان ، ط1.
- الرماني، أبو الحسن بن عيسى، 1934. النكت في إعجاز القرءان، ت: الدكتور عبد العليم، مكتبة الجامعة الملية ، دهلي.
- حمادي صمود،1981، التفكير البلاغي عند العرب ، منشورات الجامعة التونسية .
- شكري المبخوت، 2010، الاستدلال البلاغي، دار الكتاب الجديدة المتحدة،
- Martine Bracops, 2006, Introduction à la pragmatique,De Boeck, Bruxelle, 1ère édition.
- Jean Dubois et autres:Dictionnaire de linguistique, Larousse Paris,dernière édition ,1973.

مجلة اللسانيات التطبيقية ISS N : 2588-1566 الصفحات: 373 -385
المجلد: 06 العدد: 02 السنة: 2022

الاستدلال النحوي عند ابن معط الزواوي (ت628هـ) من خلال كتابه "الفصول الخمسون"

the Grammatical Inference of Ibn Ma'ti al-Zawawi Through his book "The Fiftieth chapters"

محمّد خير الدين كرموش*
المدرسة العليا للأساتذة مسعود زغار - سطيف (الجزائر)
m-k.kermouche@ens-setif.dz

تاريخ الإرسال: 2022/05/05	تاريخ القبول: 2022/05/31

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن خصائص الاستدلال النحوي عند ابن معط الزواوي في كتابه "الفصول الخمسون"، محاولا الإجابة عن السؤال الآتي: ما الأدلة التي أَكْثَرَ ابنُ معط من الاستعانة بها في تثبيت أو توضيح قواعده المبثوثة، أهي الأدلة اللغوية المتمثلة في الاستشهاد بالآيات الكريمة والأحاديث الشريفة والأبيات الشعرية أم الأدلة الذهنية المتمثلة في القياس والإجماع واستصحاب الحال؟ هذا، مع عرض النماذج ومناقشتها واستخلاص سمات الاستدلال منها.

الكلمات المفتاحية:

الاستدلال النحوي، الأدلة اللغوية، الأدلة الذهنية، القياس.

Abstract :

This research aims to uncover the Grammatical Inference Properties of Ibn Ma'ti al-Zawawi in his book "The Fiftieth chapters." He tries to answer the following question: What evidence has Ibn Ma'ti frequently used to establish or clarify his grammatical rules? Is it linguistic evidence based on the citation of gracious verses, honest prophetic conversations and poetic verses, or mental evidence based on analogy and consensus? All of this has been addressed with different models and discussion.

Keywords:

Grammatical Inference, linguistic evidence, Mental evidence, Analogy.

* المؤلف المرسل: محمد خير الدين كرموش

مقدمة:

يرومُ هذا البحث الإبانةَ عن شيء من خصائص الاستدلال النحوي عند ابن معطٍ، في كتابه "الفصول الخمسون"[1]، وقد وقع الاختيارُ على هذا الكتاب لِمَا حَفَلَ به من أنواع الأدلة اللغوية والذهنية، ولِمَا رأينا من انصراف الباحثين عنه، فلا تجدهم – وقد أُديرَ الكلام عن ابن معطٍ - إلا منصرفين إلى الحديث عن ألفيته "الدّرة الألفية"، وعن سبقه لابن مالك في هذا المضمار. أما كتابُهُ النثري "الفصول الخمسون" الذي نحن الآن بصدد الحديث عنه فلا يُذكر إلّا قليلًا.

أوّلا: "الفصول الخمسون": الموقع والبناء:

إذا أردنا وضع كتاب "الفصول الخمسون" في موقعه ضمن كتب النحو، فهو كتاب نظري تعليمي، موجّه للمبتدئين، وقد صرّح بهذا مُؤَلِّفُهُ، حين قال في مقدمته:"أما بعد، فإن غرض المبتدئ الرّاغب في علم الإعراب حصرته في خمسين فصلا، يشتمل عليها خمسة أبواب"[2].

هذا ما صرح به ابنُ معط، ولكنَّ المتأمل في كتاب "الفصول" يجد أنه يُلَبّي حاجة المبتدئين والشُّدَاةِ حتى المنتهين في علم النحو على حد سواء[3]، ومن الأدلة والقرائن على أنّ "الفصول الخمسون" ليس مُمَحَّضًا للمُبتدئين:

استفاضتُهُ في عرض بعض المسائل، وذكرُهُ للغات العرب في بعض المفردات، ومعلومٌ أنّ هذا ليس سبيل من يؤلف للمبتدئين[4]. ومن الأدلة أيضا إيرادُهُ لبعض الأبواب التي تَعسُرُ على المبتدئ، كباب التنازع مثلا[5]. ثم إيرادُهُ لكثير من الشواهد الشعرية التي تحتاج إلى معرفة لغوية ونحوية لا بأس بها.

ومن الأدلة أيضا إيرادهُ لبعض الأمثلة التي يصعب إدراكها من قِبَلِ القارئ المبتدئ، وذلك كتمثيله لبدل الاشتمال بقوله:"وبدل الشيء من الشيء، وهو مشتمل عليه قوله تعالى:﴿وَمَا أَنْسَانِيهُ إِلّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ﴾ [الكهف: 63]، فـ"أنْ أذكرَهُ" بدل من الهاء في "أنسانيهُ"[6]. هذا تمثيلُ ابن معط، ولا يخفى أنّه عَسِرٌ بعض الشيء، وقد وَجَدْنا كتبَ النحو الأخرى المرصودة للمبتدئين تُمثّل بأمثلة سهلة دانية القطاف للمتعلم، كقولهم: أعجبني زيدٌ علمُهُ، أو أعجبني الثَّلْجُ بياضُهُ.

ويؤكِّدُ ما سُقْناه كلامُ شارحه ابن إياز، إذْ يقول:"فإنّ كتاب الفصول في النحو للشّيخ الإمام الحبر العالم الفاضل المحقّق زين الدّين أبي زكريّاء يحيى بن معط بن عبد النّور رحمه الله تعالى وإن كان شديد الاختصار، عاريا من التطويل والإكثار، لكنّه كثيرُ المسائل، عسيرٌ على المُتَناوِل، مشتملٌ على المباحث الغريبة والنّكت العجيبة، والاحترازات اللطيفة، والمقاصد الحسنة الشريفة"[7].

هذا موقع كتاب "الفصول" بين الكتب النحوية، أما البناءُ الذي بنى عليه ابنُ معط كتابه فقد جاء بناء متفردا، حيث جعل رؤوس المسائل التي عالجها في أبواب، وفروعها في فصول، وقد رجّح الباحث محمود محمد الطناحي - محقق الكتاب – أنه لا أحد قد سبق ابن معط إلى هذا المنهج. يقول الطناحي:"وكتابنا "الفصول" كتاب تعليمي، سلك فيه ابن معطي مسلكا، لعله أول من استحدثه، إذ قسم رءوس المسائل إلى أبواب، وتحت كل باب عدة فصول"[8].

وقد قسّم ابن معط كتابه إلى خمسة أبوابٍ، وتحت كل باب عشرة فصول متضمّنة للمسائل الفرعيّة، فاجتمع إذ ذاك خمسون فصلا، ومنها اقتبس عنوان الكتاب[9]. وقد جاء الباب الأول في مقدمات فن النحو كالحدود والتقسيمات المعهودة ومعرفة الإعراب والبناء، والباب الثاني في أقسام الأفعال وما تعمل فيه من مرفوعات ومنصوبات، أما الباب الثالث فقد خَصَّصَهُ للحروف العاملة في الأسماء والأفعال، وألحق به الأسماء العاملة عملَ الفعلِ. ثم محَّضَ الباب الرابع لبحث النكرة والمعرفة والتوابع الأربعة، أمّا الباب الخامس فقد جمع فيه فصولا مُتَفَرِّقَةً في التصريف، وطرق أداء الألفاظ، والخط، وضرائر الشعر إلى غير ذلك[10].

والمتأمل في صنيع ابن معط في كتابه هذا يجد أنه يجمع بين طريقتين في التناول، طريقة القدامى في عرض المسائل الإعرابية والصرفية وحتى الصوتية والعروضية ممتزجة، وطريقة المتأخرين في الفصل بين الأبواب، ومحاولة عرض المسائل مقسَّمةً تقسيما منهجيا، فهو بإيراده للمسائل المتفرقة في الباب الخامس يحتذي القدامى، وفي محاولة تقسيم كتابه منهجيا وفق أبواب وفصول يمهد الطريق للمتأخرين في العرض المنهجي للمسائل.

ثانيا: مفهوم الاستدلال النّحوي:

يجدر بنا ونحن نحاول تِبيان مفهوم الاستدلال النحوي أن نُعَرِّفَ بالاستدلال أولا، ثم النحو ثانيا، لِنَخْلُصَ بعد ذلك إلى مفهوم الاستدلال النّحوي مُرَكَّبًا وَصْفِيًا. كُلُّ ذلك بإيجاز يستوجبه سياق البحث.

1- مفهوم الاستدلال لغةً واصطلاحًا:

1-1- لغةً: قال ابنُ فارس: دلَّ: الدال واللام أصلان: أحدهما إبانة الشيء بأمارةٍ تتعلّمها، والآخر اضطرابٌ في الشيء. فالأول قولهم: دللتُ فلانًا على الطريق، والدليل الأمارة في الشيء[11]. واستدلّ عليه: طلب أن يدلَّ عليه، واستدلَّ بالشيء على الشيء: اتخذه دليلا عليه[12]، فالاستدلال لغة طَلَبُ الدّليل[13].

1-2 - اصطلاحًا: أما في الاصطلاح فهو إقامة الدليل مطلقا من نص أو إجماع أو غيرهما، وعلى نوع خاص من الدليل"[14]. وفي لفظ الاستدلال "عموم يشمل الاستشهاد والبرهنة وإقامة العلامات والسمات"[15]. أو "هو استخدام الدليل العلمي لاستنباط الحكم أو تثبيته أو تفسيره أو تعليله أو إضعافه أو إبطاله"[16]. والدليل هو ما يلزم من العلم به العلم بشيء آخر[17].

2- مفهوم النحو لغةً واصطلاحًا:

2-1- لغةً: هو القصدُ والطريقُ، يقال: نَحَوْتُ نَحْوَهُ قَصَدْتُ قَصْدَهُ[18]، ونَحا الشَّيْءَ: قَصَدَهُ. ويطلق أيضا ويراد به الجهة والمثل والنوع والمقدار والقسم[19]. وقد أحصى بعضُهم المعانيَ اللغويةَ لكلمة "نحو" فبلغت عشرة معانٍ، قال:

النَّحوُ في لُغَةٍ قصدٌ، كذا مَثَلُ وجانبٌ، وقريبٌ، بعضُ، مِقْدَارُ
نوعٌ، ومِثْلٌ، بيانٌ، بَعْدَ ذا عَقِبُ عَشْرُ مَعانٍ لها في الكُلِّ أسرارُ [20]

2-2- اصطلاحًا: يُعرِّفُه ابنُ جني بقوله: "هو انتحاء سمتِ 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، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُدَّ بهِ إليها"[21]. ويُعرِّفُه ابنُ عصفور بقوله: "هو العلمُ المستخرجُ بالمقاييسِ المستنبطةِ من استقراءِ كلامِ العربِ، الموصلةِ إلى معرفةِ أحكامِ أجزائِهِ التي ائتلف منها"[22].

هذان هما مفهوما الاستدلال والنحو في اللغة والاصطلاح، فإذا أردنا أن نُعَرِّفَ بهما باعتبارها مُرَكَّبًا وصفيًّا "الاستدلال النحوي" فسينصرف المفهوم إلى أدلة النحو الإجمالية، من سماع وقياس وإجماع واستصحاب حال، إلى غير ذلك من أدلة النحو غير الغالبة، كالاستقراء والاستحسان ومراعاة النظير والاستدلال بالأولى والسبر والتقسيم.

وعلى ذلك يكون الاستدلال النحوي هو الاستعانةَ بأدلة النحو الإجمالية لإثبات أو إبطال أو تقوية أو إضعاف حُكْمٍ تفصيليّ، أو ما يُسمّيهِ النّحاة بقواعد الأبواب، أو ضوابطها.

وقد وقف الباحث فخر الدين قباوة، في كتابه "تحليل النص النحوي منهج ونموذج" عند مصطلح الاستدلال وقفة متأنية، مُعَرِّفًا إيَّاهُ بقولِهِ – وقد سبق إيرادُ تعريفِهِ – "هو استخدام الدليل العلمي لاستنباط الحكم أو تثبيته أو تفسيره أو تعليله أو إضعافه أو إبطاله"[23].

ثم ذكر قِسْمَيْهِ قائلا:"وهو منشعب في ميدان الدرس النحوي إلى شعبتين: الاستدلال اللغوي، كالسماع، والاستقراء. والاستدلال الذهني، كالقياس، والإجماع، والعلة، والسبر والتقسيم، وباب الأَولى، ومراعاة النظير، والاستحسان، واستصحاب الحال، والرجوع إلى الأصل"[24].

وسنعتمد في استكشافنا لخصائص الاستدلال النحوي عند ابنِ مُعْطٍ على هذا التقسيم الذي أورده فخر الدين قباوة، مع بعض الإضافات التي تقتضيها خُصوصيَّةُ مدوّنة البحث، راصدين الأدلة الحاضرة بوفرة، ومحاولين إعطاء تفسير لهذه الوفرة.

ثالثا: أنماط الاستدلال النحوي في "الفصول الخمسون":

1- الأدلة اللغوية:

1-1- الاستشهاد بالقرآن الكريم[25]:

أكثر ابنُ معط من الاستشهاد بالقرآن الكريم إكثارا بَيِّنًا، حتى لا تكاد تمر مسألة إلا وقد عززها بشاهد قرآني، وقد بلغت عدة الشواهد القرآنية في "الفصول" مائة وواحدًا وعشرين شاهدا[26]، وسنحاول تعليل هذه الكثرة بما نراهُ، بعدَ إيراد أمثلة من الشواهد القرآنية والخصائص التي اختصت بها.

شرع ابنُ معط في إيراد الشواهد القرآنية ابتداء من الفصل السابع من الباب الأول، ثم توالت بكثرة ظاهرة، وكان يقتصر في إيرادها على محل الشاهد في أغلب الأحيان، ففي استشهاده على حذف الياء في الفعل المضارع المسند إلى ياء المخاطَبَةِ، وبقاء الكسرة دليلا عليها، قال:﴿إِمَّا تَرَيِنَّ﴾ [مريم: 26]، وهذا جزء من الآية، ولكنه أسقط الفاء قبل إمّا[27]، وفي استشهاده على جواز

إسقاط حرف الجر قبل المفعول قال: "نحو قوله عز وجل: ﴿واخْتَارَ مُوسَى قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلًا﴾ [الأعراف: 155]"[28]، وهذا جزء آية أيضا.

وفي مقابل هذا أورد الآية بتمامها في مرات قليلة، منها استشهاده على ارتفاع الاسم بفعل مضمر، في الآيتين الكريمتين:﴿إذا السَّماءُ انْشَقَّتْ﴾[الانشقاق:01]، و﴿إذا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ﴾ [التكوير:01][29]، ومنها استشهاده على إلغاء "إنَّ" عند تخفيفها، في قوله تعالى: ﴿وإِنْ كُلٌّ لَمَّا جَمِيعٌ لَدَيْنا مُحْضَرُونَ﴾ [يس:32][30]. هذا، وقد كان في كثير من الأحيان يورد الآية دون سبقها بعبارة "قال الله تعالى"، ثقة في معرفة القارئ بآيات التنزيل[31].

كما كان يورد أحيانا شاهدين أو أكثر لمسألة واحدة، ففي حديثه عن الفاعل الواجب التأخير مثلا يقول:"واللازم التأخير إذا اتصل بالفاعل ضميرٌ يعود على المفعول، نحو قوله تعالى:﴿وإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ﴾ [البقرة: 124]. و﴿لا يَنْفَعُ نَفْسًا إِيمَانُهَا﴾ [الأنعام: 158][32].

وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع الآيات التي استشهد بها ابن معط هي من القراءات السبعية، فلم يحتج بالقراءات الشاذة أبدا، وإن كان ذلك جائزا من غير خلاف. فقد قال السيوطي:"أما القرآن فكل ما ورد أنه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء كان متواترا، أم آحادا، أم شاذا"[33].

هذا وإذا أردنا تعليل كثرة الاستشهاد بالآيات القرآنية فإننا نقول: إن هذا الإكثار متوافق مع طبيعة التلقي عند المبتدئين، فمن المعلوم أن المبتدئ يبدأ أول الأمر بحفظ كتاب الله تعالى، وعند إتمامه يُعرِّجُ على أخذ مبادئ العلوم، من نحو وصرف وفقه وعقيدة، ومن هنا تكون شواهد ابنِ معط في كتابه مألوفة مأنوسة عند المبتدئ.

ويضاف إلى هذا أنّ الأدلة اللغوية، ومنها القرآن الكريم سهلة الفهم عند المبتدئ بخلاف الأدلة الذهنية فإنها عسرة الهضم بعض الشيء.

وننبّهُ هنا على أنّ منهج ابن معطٍ في الإكثار من الاستشهاد بالقرآن الكريم جعله في بعض الأحيان، يترك الأمثلة النثرية السهلة إلى غيرها ممّا وقع في القرآن الكريم، وهو محتاج إلى معرفة نحوية لا بأس بها، كالذي تقدّم من الاستشهاد لبدل الاشتمال بالآية الكريمة ﴿ومَا أَنْسَانِيهُ إلّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ﴾. فقد قال بأنّ"أنْ أذكرَهُ" بدل من الهاء في "أنسانيهُ"[34].

2-1 الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف[35]:

إذا كان ابنُ معط قد أكثر من الاستشهاد بالقرآن الكريم فإنّ صنيعه مع الحديث النبوي الشريف كان على خلاف ذلك، فلم يستشهد بالحديث النبوي إلا في موضع واحد، كما استشهد بقولين يُؤثران عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه في موضعين آخرين، أحدهما قوله: إيّايَ وأَنْ يَحْذِفَ أَحَدُكُمُ الأَرْنَبَ[36]، والآخر قوله: لولا الخِلّيفَى لَأَذَّنْتُ[37].

قال ابنُ معط متحدثا عن "أفعل" التفضيل وأنه لا يعمل الرفع إلا في المضمر، وما جاء فيه عاملا الرفعَ في المُظْهَر فهو شذوذ، ومنه ما جاء في الحديث الشريف. قال ابن معط:"ولا يعمل رفعا إلا في المضمر دون المظهر، إلا ما شذّ، من ذلك الأثرُ، وهو قوله صلى الله عليه وسلم:"ما مِنْ

أَيَّامٍ أَحبَّ إلى اللهِ فيها الصَّوْمُ منه في عَشْرِ ذِي الحِجَّةِ"[38]. وهنا نجد أن "أفعل" التفضيل "أحبَّ" عملت الرفع في الاسم الظاهر "الصومُ."

وتجدر الإشارة إلى أن ابن معط لم يكن بِدْعًا من الدارسين والنحاة فقد سار أئمة النحو من قبله على عدم الاستكثار من الاستشهاد بالحديث الشريف لأسباب معروفة. ويمكن لنا في هذا السياق أن نتابع محقق "الفصول" – محمود محمد الطناحي – في قوله:"ولئن قل استشهاد ابن معطي بالحديث الشريف في "الفصول" إلا أنه باستشهاده قد أقرَّ المبدأ [أي أقر الجواز]، ومهد السبيل لابن مالك الذي تَكَثَّرَ منه"[39].

3-1 الاستشهاد بالشعر والنثر:

سار ابنُ معط على طريقة النحاة الأوائل في الإكثار من الشواهد الشعرية، وإن لم تَفُقْ عنده الشواهدَ القرآنية. فقد استشهد باثنين وستين شاهدا شعريا، ولم يَنسُب منها إلى أصحابها إلا أربعة أبيات فقط، هي للنابغة والفرزدق وجرير وذي الرُّمة[40].

وعلة إغفال عزو الأبيات إلى أصحابها في اعتقادنا طلبُ الاختصار والإيجاز، ولكون القارئ المبتدئ لا يهمّه كثيرا الوقوف عند الشعراء والتثبت من حُجِّيَّتِهم، ثم إنَّ جميع الأبيات التي استشهد بها ابن معط مبثوثة في كتب النحاة الأوائل معروفة متداولة.

وقد كان له – في بعض الأحيان - أسلوب خاص في إيراد الشواهد الشعرية، حيث كان يقدم للأبيات بقوله، "كقولهم" ثم يسوق البيت[41]، وهذا النهج جعله محل مؤاخذة من الشرّاح، حيث كانوا ينبهون في كل مرة إلى أنَّ هذا القول تسمُّحٌ منه وإلا فإنَّ الأصح أن يقول: "كقول الشاعر" مُسمِّيًا له، أو "كقوله" - إن لم يسمه -، وهو ما فعله في أغلب الشواهد، إذ كانت عبارته فيها: كقول الشاعر، أو قال الشاعر، أو كقوله، أو وأُنشدَ.

والرّاجح أنّ منهج ابن معط الذي ارتضاه لنفسه هو عدم ذكر الشاعر، إذ لا يُمكن تفسير ذلك بعدم معرفته للشاعر، فهو أديب شاعر، ثمّ خلو الأبيات المشهورة القائل من العزو دليل على ذلك، ومن أمثلة هذه الأبيات المشهورة القائل، ولم يعزها، قول أبي الأسود الدؤلي:

لا تنهَ عن خُلُقٍ وتأتيَ مِثْلَهُ عارٌ عليكَ إذا فَعَلْتَ عَظيمُ[42]

وقول الكميت بن يزيد الأسديّ:

وما لي إلّا آلَ أحمدَ شيعةٌ ومالي إلّا مَشْعَبَ الحَقِّ مَشْعبُ[43]

وقول امرئ القيس:

ولا سيّما يومٌ بدارةِ جُلْجُلِ[44]

وقول حاتم :

وأَغْفِرُ عَوْراءَ الكَرِيمِ ادِّخارَهُ وأُعْرِضُ عنْ شَتْمِ اللَّئِيمِ تَكَرُّما[45]

وأقوى دليل على أنّ منهجه الغالب عدم تسمية القائل أنّه عندما كان هو قائلَ بعض الأبيات التي أوردها في باب الإدغام، لم ينسبها. قال ابن معطٍ:"وإنّما يعرف التقارب من الحروف بمعرفة مخارجها، وقد جمعت في قوله[يقصد نَفْسَهُ]:

حَلْقِيَّةٌ لَهْوِيَّةٌ شَجَرِيَّهْ وأَسَلِيَّةٌ مَعَ النَّطْعِيَّهْ
ولِثَوِيَّةٌ مَعَ الذَّلْقِيَّهْ وشَفَهِيَّةٌ مَعَ اللِّينِيَّهْ
صِفاتُها مَهْموسَةٌ مُسْتَرْخِيَهْ شَديدَةٌ مُطْبَقَةٌ مُسْتَعْلِيَهْ
مَجْهورَةٌ مُنْحَرِفٌ مُكَرَّرُ هاوٍ أَغَنّانِ طَويلٌ صُفَّرُ"[46]

وقد كان يستشهد بالأبيات المعروفة والمجهولة القائل على حد سواء. ففي استدلاله على إبدال الياء جيما أورد قول الشاعر:

خَالي عُوَيْفٌ وأبو عَلِجّ المُطعِمان اللَّحْمَ بالعَشِجّ

حيث أبدل الشاعر الياء في "علي" و"العشي" جيما. والبيت مجهول القائل[47].

هذا فيما يخص الاستشهاد بالشعر أما النصوص النثرية، وباستثناء الحديث النبوي والأثرين المنسوبين إلى عمر بن الخطاب، فلم يورد ابن معط إلاّ أربعة أمثال. ففي استشهاده لانتصاب الحال بفعل مضمر أورد المثل القائل: أتميميًّا مرةً وقيسيًّا أخرى؟ ومثله في التمثيل للمصدر المنصوب بفعل مضمر، في الأمثال الآتية: مواعيدَ عُرقُوب، وكِلَيْهِمَا وتمرًا، وغَضَبَ الخيلِ على اللُّجُمِ[48].

4-1 المِثَالُ في "الفصول"[49]:

إن طبيعة كتاب "الفصول الخمسون"، وهو كتاب تعليمي جعلت صاحبه يحشده بالعدد الغفير من الأمثلة، المقرّبة للأحكام، الموضِّحة لها، والمثال كما يعرّفه الآلوسيّ "هو الجزئيّ الذي يُذكر لإيضاح القاعدة وإيصالها إلى فهم المستفيد ولو بمثال جعليّ [مصنوع]"[50]، أو هو كما يقول فخر الدين قباوة: "نص يورد لإيضاح الحكم وإيصاله إلى الفهم، ولو بقول مصنوع"[51].

ومن خلال هذين التعريفين يظهر بأنّ قول محمّد سمير نجيب اللبدي، وهو يعرّف المثال:"المثال أيضًا ما يُستدلُّ به على القاعدة النحويّة من جملة أو تركيب أو كلمة"[52] غير دقيق، لأنّه لا استدلال بالمثال على شيء من قواعد النّحو بل هو للتوضيح والاستئناس فقط.

والمتأمل في الأمثلة التي ساقها ابن معط في فصوله النحوية الخمسين يجد بأنّها أمثلة تعليمية بسيطة ساذجة، تتردد بين الإفراد والتركيب، وذلك مثل قوله: زيد أخوك، وقام زيد، ونصحتُ زيدا، وشكرتُهُ، وكتمثيله للاسم بقوله كرجل وعَلَمٍ، وللفعل كضرب ويضرب واضرب، وللممنوع من الصرف كفاطمة وحضرموت، وعثمان وعفان، وما إلى ذلك من الأمثلة البسيطة السهلة التي يسهل فهمها واستيعابها من قِبَلِ المبتدئين.

2- الأدلّة الذهنية:

إنّ المتأمّل في كتاب (الفصول الخمسون) يلحظ قلّة حضور الأدلة الذهنيّة، وذلك أنّ الكتاب موجه للمبتدئين بدرجة أولى، والدليل الذهني أصعب هضمًا وتمثّلًا من الدليل اللغوي، ولهذا تقلَّلَ منه المؤلف، فيما نرى.

وسنحاول فيما يأتي إيراد بعض الأمثلة المقتضبة لبعض أنواع الاستدلال الذهني التي نثرها ابنُ معط في فصول كتابه.

2-1- القياس:

وهو "حمل غير المنقول على المنقول، إذا كان في معناه"[53]، ويظهر اعتمادُ ابنِ معط عليه في أمثلة عديدة، وإن كان لا يُفصِّلُ القول فيه لبنائه كتابَهُ على الوَجازة والاختصار، حتى لقد "جاءت بعض مسائل "الفصول" في غاية الإيجاز"[54]. ومن هذه المواطن حملُ بعض الحروف على الأفعال فأعطيت حكمَهَا من النصب والرفع. يقول ابن معط في الحروف الداخلة على المبتدأ والخبر، "فتنصب ما كان مبتدأً على أنه اسمها، تشبيها بالمفعول، وترفع ما كان خبرا على أنه خبرُها، تشبيها بالفاعل. وتلك الحروف: إنَّ، وأنّ، ولكنّ، ولعل، وكأنّ، وليت، كقوله تعالى:"إنّ الله غفور رحيمٌ"[55]. [البقرة: 173].

فهذه الحروف الستة قيست على الأفعال لشبهها لها في المعنى، فأعطيت حكمها، فهذه الحروف مبنية على الفتح مثل الفعل الماضي، ومعناها معنى الفعل أيضا، فـ"إِنَّ وأَنَّ" تَعني أؤكد، و"كأنّ" أُشبِّهُ، وهلمَّ جرا.

2-2- استصحاب الحال:

وهو "إبقاء حال اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل"[56]. أو هو كما قال يحيى الشّاوي:"إبقاء ما كان على ما كان، عند عدم دليل النّقل عن الأصل، وهو معتبر"[57]. ويتبدّى الاتكاء على هذا الدليل في قول ابن معط:"والمستقبل [وهذا اصطلاحه على فعل الأمر] بوضعه مبني على السكون"[58]. أي أنّه باقٍ على أصل وضعه، وهو البناء على السكون، ولن يخرج عليه إلّا لشيءٍ يتّصل به، أو حذفٍ يكون فيه.

2-3- السبر والتقسيم:

وهو أن يذكر المستدِلُّ "جميع الوجوه المحتملة، ثم يَسبُرَها، أي يختبرها، فيُبقي ما يصلح، ويَنفي ما عداه بطريقه"[59]. وقد استعان ابنُ معط بهذا الدليل لتعليل حصر الكلم العربية في ثلاثة أقسام. وذلك أنّ الكلمة في العربية إما أن تكون صالحة للإخبار عنها وبها فهي اسم، وإما أن يصح الإخبار بها لا عنها فهي فعل، وإما ألا يصلح الإخبار بها وعنها فتتعين حرفيتها[60].

قال ابنُ معط:"ودليلُ حصرها [أي: الكلم الثلاث: الاسم، والفعل، والحرف] أنّ المنطوق به إمّا أن يدلّ على معنًى يصحّ الإخبارُ عنه وبه، وهو الاسم، وسُمِّي بذلك لسموّه على قَسِيمَيْهِ. وإمّا أن يصحّ الإخبارُ به لا عنه، وهو الفعل، وسُمِّي باسم أصله وهو المصدر، والمصدر فعلٌ في الحقيقة.

وإمّا ألّا يصحّ الإخبارُ لا عنه ولا به، وهو الحرف، وسُمِّي بذلك لوقوعه طرفًا وفضلةً، يتمّ الكلام بدونه"[61].

فنجد أنّ ابنَ معط قد حصر القسم الثالث، ألا وهو الحرف بنفي علامات الاسمية عنه، ثمّ نفي علامات الفعلية عنه، ليتميّز بعد ذلك قِسْمًا ثالِثًا. وقد قال الحريريُّ في مُلْحَتِهِ:

والحَرْفُ ما لَيْسَتْ لَهُ عَلامَهْ فَقِسْ على قَوْلِي تَكُنْ عَلَّامَهْ[62]

2-4- الرجوع إلى الأصل:

ويمكن تعريفه بالقول "إنّ الموضوع كان قد بَعُدَ من حكم الأصل، لوجود صفة خارجة فيه، ثم لمَّا زالت عنه عاد إلى ما يستحقه أولا"[63]، ويظهر هذا في قول ابن معط:"وكل مضارع لحقته نون التوكيد، خفيفة نحو: "لنسفعًا" [البقرة 24] أو شديدة نحو "ليُنْبَذَنَّ" [الهمزة: 4] بُنِيَ على الفتح"[64]. فالفعل المضارع أصله البناء كأخويه الماضي والأمر، ولمّا شابه اسم الفاعل أعطي حكمه وأعربَ رفعا ونصبا وجزما، ولما اتصلتْ به نونا التوكيد اتّصالا مباشرا، لفظا وتقديرا، وهي مختصة بالأفعال رجع إلى أصله الذي هو البناء.

خاتمة:

وفي ختام هذا البحث يمكننا إيجاز أهم ما توصلنا إليه في النقاط الآتية:

إنَّ ابنَ معطٍ شخصية نحوية جزائرية متميّزة، واعية بطبيعة المرحلة التي عايشتها، مدركة لمتطلّبات العملية التعليمية، واختلاف مستويات طلاب العربية، وهذا ما يتجلّى في تأليفه "الفصول الخمسون" للمبتدئين، و"الدرّة الألفية" للشُّداة والمنتهين.

صنيعُ ابن معط في كتابه المدروس "الفصول الخمسون" يكشف عن جمعه بين طريقتين في التناول النحوي، طريقة القدامى في عرض المسائل الإعرابية والصرفية والصوتية والعروضية ممتزجة، وطريقة المتأخرين في الفصل بين الأبواب، ومحاولة عرض المسائل مقسَّمةً تقسيما منهجيا، فهو بإيراده للمسائل المتفرقة في الباب الخامس يحتذي القدامى، وفي محاولة تقسيم كتابه منهجيا، وَفْقَ أبواب وفصول يمهد الطريق للمتأخرين في العرض المنهجي للمسائل.

تبيّن لنا أنّ مفهوم الاستدلال في الدرس النحوي ينصرف إلى أدلة النحو الإجمالية، من سماع وقياس وإجماع واستصحاب حال، وغيرها من أدلة النحو غير الغالبة، كالاستقراء والاستحسان ومراعاة النظير والاستدلال بالأولى والسبر والتقسيم. وأنّ المقصودَ به الاستعانةُ بأدلة النحو الإجمالية لإثبات أو إبطال أو تقوية أو إضعاف قاعدة تفصيلية، أو ما يُسمِّيهِ النّحاة بقواعد الأبواب.

تبدّى لنا جَلِيًّا بعد فحص مدوّنة البحث أنّ ابن معط أكثر من الاستعانة بالأدلة اللغوية كالقرآن الكريم والشعر العربي، أمّا الأدلة الذهنية من قياس وإجماع واستصحاب حال فقد جاءت قليلة، ولعلّ ذلك راجع إلى سهولة فهم وتمثّل الأدلة اللغوية، وصعوبة الأدلة الذهنية، خاصة أنّ الكتاب موجّه للمبتدئين، كما صرّح مؤلّفه في مقدمة كتابه.

ومن هنا يجوز لنا أن نُطلِقَ على الاستدلال النحوي عند ابن معط بأنّه "استدلال نحويٌّ تعليمي"، وذلك في مقابل الاستدلال العلميّ المتخصِّصِ.

لم يستشهد ابنُ معط إلّا بحديث نبويٍّ واحدٍ، جريا على عادة النحاة قبله، ولعله اكتفَى بما بين يديه من مادّة لغويّة قرآنيّة وشعريّة، وهي صالحة للاستشهاد، مُلبّية لغرض الاستدلال.

هذا ما يَسَّرَ اللهُ بيانَهُ من خصائص الاستدلال النحوي عند ابن معط، عرضناه مُقْتَضَبًا مُوجَزًا، ولعل دراساتٍ تَتْبَعُ هذا البحثَ فَتُجَلِّيَ الفكر النحوي عند هذا العلم الجزائري البارز في الدراسات النحوية. والله الموفق للصواب.

الإحالات:

[1]- حقق هذا الكتابَ محمود محمد الطناحي في رسالة لنيل درجة الماجستير، تحت إشراف عبد السلام هارون، وقد نوقشت بدار العلوم بالقاهرة، سنة: 1972 م، ولم أر للكتاب تحقيقا آخرَ. أما شروح هذا الكتاب فقد ذكر حاجي خليفة خمسة شروح مخطوطة: أولها لابن إياز (681 ه)، وثانيها لأحمد بن محمد الأندلسي (ابن فَرْقَد) (689 ه)، وثالثها لمحمد بن أحمد الخُوَيّي (693 ه)، ورابعها لصدر الشريعة عبيد الله بن مسعود بن تاج الشريعة (745 ه)، وخامسها لبرهان الدين إبراهيم بن موسى بن بلال الكركي الشافعي (853 ه)، وذكر حاجي خليفة أنه شرح النصف الأول فقط، وذكر الطناحي أنّ لابن أم قاسم المرادي (749 ه) شرحا على الفصول الخمسين، وذكر الباحث سامح السعيد في مقال له بعنوان:"مؤلّفات ابن معطي وشروحها الخطية قائمة وراقية" بأنّ لكلٍّ من أحمد بن الحسين الخبّاز (637ه)، ومحمّد بن سعد الله المرادآبادي (1293) شرحا على الفصول، فعدة الشروح إذًا سبعة شروح. وقد اطلع الطناحي على شرحي ابن إياز، والخويّي، وأفاد منهما في تحقيقه.

ينظر: حاجي، خليفة، (د. ت)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ج 2، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ص 1269. وابن معطي، يحيى، (د. ت)، الفصول الخمسون، تحقيق: محمود محمد الطناحي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، مصر، ص 134. وسامح، السعيد، (د. ت)، مؤلّفات ابن معطي الخطّيّة قائمة وراقية، مجلة النشرة العلمية لمجموعة المخطوطات الإسلامية، المجلد: 05، العددان: 35 و36، ص32-36. وابن إياز، الحسين بن بدر، 2010م، المحصول في شرح الفصول، تحقيق: شرف عبد الكريم النّجّار، ط1، دار عمّار، الأردن، ص16.

هذا وقد وقفت على شرح ابن إياز المذكور والموسوم بـ: "المحصول في شرح الفصول" مطبوعا بتحقيق شرف عبد الكريم النجار، ثمّ قرأت في الموقع الرسمي للجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية بليبيا أنّ شرح ابن إياز قد حقق في رسائل ماجستير، سنة 2006 م، حيث اجتمع على تحقيقه أربعة طلاب.

[2]- ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 149.

[3]- المرجع نفسه، ص 89، من مقدمة المحقق.

[4]- ينظر على سبيل المثال ذكره للغات لعلَّ، ص 202، وذكره للغات أسماء الإشارة وأسماء الموصول، المرجع نفسه، ص230-231، وذكره للمفردات المتردّدَةِ بين الحرفية والاسمية، المرجع نفسه، ص 217.

[5]- المرجع نفسه، ص 228.

[6]- المرجع نفسه، ص 239.

[7]- ابن إياز، الحسين بن بدر، المحصول في شرح الفصول، ص5.

[8]- المرجع نفسه، ص 87.

[9]- علّق فخر الدين قباوة على إخراج الطناحي للكتاب باسم: الفصول الخمسون بقوله: "وثمّة كتابٌ لابن معطٍ (ت 628ه) عنوانه في النسخ الخطّيّة (الفصول النحويّة) صار بين يدي الناشر [يقصد الطناحيَّ] (الفصول الخمسون)، وكأنّه تأثّر ما قاله الحاجّ خليفة. يُنظر: قباوة، فخر الدين، 2012م، قراءة الفهرسة للتراث العربي المخطوط، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ص65.

ولقباوة وجهٌ فيما قال، فالطناحي اعتمد نسختين الأولى جعلها أصلا، والعنوان المثبت في صدرها هو: (الفصول النحويّة)، والثانية مُثْبَتٌ عليها (الفصول العربية)، ولم يذكر الطناحي السبب الذي جعله يعدل عمّا هو مثبتٌ في المخطوطتين عنده. يُنظر: ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 140-145.

[10]- المرجع نفسه، ص90-94.

[11]- ابن فارس، أحمد، 1979م، معجم مقاييس اللغة، ج 2، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، لبنان، ص 259.

[12]- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2004م، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، ص 294.

[13]- الكفوي، أبو البقاء، 1998م، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ط 2، مؤسسة الرسالة، لبنان، ص 114.

[14]- المرجع نفسه، ص 114.

[15]- اللّبدي، محمد سمير نجيب، (د. ت)، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ص 83- 84.

[16]- قباوة، فخر الدين، 2006م، تحليل النص النحوي منهج ونموذج، ط 2، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ص 88.

[17]- الجرجاني، الشريف، 1985م، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ص 109.

[18]- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص 194.

[19]- الفيروزابادي، محمّد بن يعقوب، 1979م، القاموس المحيط وبهامشه تعليقات وشروح، ج 3، نسخة مصورة عن الطبعة الثالثة للمطبعة الأميرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 386.

[20]- الفاسي، محمد بن الطيب، 2002م، فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح، ج 1، تحقيق وشرح: محمود يوسف فجال، ط2، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ص 229.

[21]- ابن جنّي، عثمان، (د. ت)، الخصائص، ج 1، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، ص 34.

[22]- ابن عصفور، علي بن مؤمن، 1972م، المقرّب، ج 1، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري، ط 1، (دون ناشر)، ص 45.

[23]- قباوة، فخر الدين، تحليل النص النحوي منهج ونموذج، ص 88.

[24]- المرجع نفسه، ص 88.

[25]- "الاستشهاد هو الاحتجاج للرأي أو المذهب... ولا يكون إلا بالقرآن الكريم وبما صح من الأحاديث الشريفة وبكلام العرب شعرهم ونثرهم شريطة أن يكون القائل من عصور الاحتجاج المعتمدة". ينظر: اللبدي، محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص 119. واستعمالنا له في هذا البحث على أنه نوع من أنواع الاستدلال، ومنه فالاستشهاد أخص من الاستدلال.

[26]- ينظر: ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 130 من مقدمة المحقق.

[27]- المرجع نفسه، ص 165.

[28]- المرجع نفسه، ص 173.

[29]- المرجع نفسه، ص194.

[30]- المرجع نفسه، ص201.

[31]- ينظر على سبيل المثال، ص 165، 173.

[32]- المرجع نفسه، ص 172.

[33]- السيوطي، جلال الدين، 2006م، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص 75.

[34]- ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 239.

[35]- شغلت قضية الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف الكثير من الباحثين قديما وحديثا، فكتبت فيها دراسات وأبحاث عديدة، وانقسموا إزاءها فريقين، ففريق لا يرى الاستشهاد بالحديث على قواعد العربية، لأنه رُوِيَ بالمعنى، وكان من رواته الأعاجم والمولَّدون، وفريق يرى غير ذلك، ويجيز الاستشهاد به، بشروط مبسوطة في الكتب المعالجة لهذه القضية. ومن أوعب الدراسات وأجمعها لشتات هذه القضية كتاب "تاريخ الاحتجاج النحوي بالحديث الشريف بحث وثائقي للتأصيل" لفخر الدين قباوة، ط1، دار الملتقى للنشر والتوزيع، حلب، سورية، 1425 هـ/ 2004 م.

[36]- ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 195.

[37]- المرجع نفسه، ص 255.

[38]- المرجع نفسه، ص 221- 222.

[39]- المرجع نفسه، ص 130.

[40]- المرجع نفسه، ص 131.

[41]- ينظر على سبيل المثال ص 197، 265 في موضعين، من "الفصول الخمسون".

[42]- المرجع نفسه، ص206.

[43]- المرجع نفسه، ص190.

[44]- المرجع نفسه، ص191. وكلمة "يوم"، رويت بالرّفعِ وبالجرّ.

[45]- المرجع نفسه، ص 193.

[46]- المرجع نفسه، ص 270. وينظر: ابن معطي، يحيى، 2010م، الدّرّة الألفية ألفية ابن معطي في النحو والصرف والخط والكتابة، تحقيق: سليمان إبراهيم البلكيمي، ط1، دار الفضيلة، القاهرة، ص 72.

[47]- ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 265.

[48]- المرجع نفسه، ص 195- 197. ومن عجب أنها جاءت جميعا تحت مبحث ما ينتصب بفعل مضمر.

[49]- ليس المثال ممّا يُستدَلُّ به نحويا، ولكنه ذكر هنا مع أنواع الاستدلال، لأنه يَرِدُ مع الأدلة غالبا ليُستأنسَ به، فهو مبيّنٌ للقاعدة موضّح لها.

[50]- الآلوسي، محمود شكري، 1982م، إتحاف الأمجاد في ما يصحّ به الاستشهاد، تحقيق: عدنان عبد الرحمن الدوري، مطبعة الإرشاد، بغداد، ص60

[51]- قباوة، فخر الدين، تحليل النص النحوي منهج ونموذج، ص 88.

[52]- اللبدي، محمّد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص208-209.

[53]- السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 203.

[54]- ابن معطي، يحيى، الفصول، ص 97- 98، من قسم الدراسة للطناحي.

[55]- المرجع نفسه، ص 200.

[56]- السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 374.

[57]- الشاوي، يحيى، 1990م، ارتقاء السّيادة في علم أصول النّحو، تحقيق: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي، ط1، دار الأنبار للطباعة والنشر، العراق، ص97.

[58]- ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 171.

[59]- السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 315.

[60]- ابن معطي، يحيى، الفصول الخمسون، ص 150.

[61]- المرجع نفسه، ص150.

[62]- الحريريّ، القاسم بن علي، 2013م، مُلحة الإعراب وسُنحة الآداب، ط1، دار ابن الجوزي، القاهرة، ص6.

[63]- قباوة، فخر الدين، تحليل النص النحوي منهج ونموذج، ص 98.

[64]- نفسه، ص 164- 165.

المراجع:

-القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

-الآلوسي، محمود شكري، 1982م، إتحاف الأمجاد في ما يصحّ به الاستشهاد، تحقيق: عدنان عبد الرحمن الدوري، مطبعة الإرشاد، بغداد.

-ابن إياز، الحسين بن بدر، 2010م، المحصول في شرح الفصول، تحقيق: شرف عبد الكريم النّجّار، ط1، دار عمّار، الأردن.

-الجرجاني، الشريف، 1985م، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.

-ابن جنّي، عثمان، (د. ت)، الخصائص، ج 1، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية.

-حاجي، خليفة، (د. ت)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، ج 2، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان.

-الحريريّ، القاسم بن علي، 2013م، مُلحة الإعراب وسُنحة الآداب، ط1، دار ابن الجوزي، القاهرة.

-سامح، السعيد، (د. ت)، مؤلّفات ابن معطي الخطّيّة قائمة وراقية، مجلة النشرة العلمية لمجموعة المخطوطات الإسلامية، المجلد: 05، العددان: 35 و36.

-السيوطي، جلال الدين، 2006م، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر.

-الشاوي، يحيى، 1990م، ارتقاء السّيادة في علم أصول النّحو، تحقيق: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي، ط1، دار الأنبار للطباعة والنشر، العراق.

-ابن عصفور، علي بن مؤمن، 1972م، المقرّب، ج 1، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري، ط 1، (دون ناشر).
-ابن فارس، أحمد، 1979م، معجم مقاييس اللغة، ج 2، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، لبنان.
-الفاسي، محمد بن الطيب، 2002م، فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح، ج 1، تحقيق وشرح: محمود يوسف فجال، ط2، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
-الفيروزابادي، محمّد بن يعقوب، 1979م، القاموس المحيط وبهامشه تعليقات وشروح، ج 3، نسخة مصورة عن الطبعة الثالثة للمطبعة الأميرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
-قباوة، فخر الدين، 2012م، قراءة الفهرسة للتراث العربي المخطوط، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان.
-قباوة، فخر الدين، 2006م، تحليل النص النحوي منهج ونموذج، ط 2، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.
-الكفوي، أبو البقاء، 1998م، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ط 2، مؤسسة الرسالة، لبنان.
-اللّبدي، محمد سمير نجيب، (د. ت)، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2004م، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية.
- ابن معطي، يحي، (د. ت)، الفصول الخمسون، تحقيق: محمود محمد الطناحي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، مصر.
- ابن معطي، يحي، 2010م، الدّرّة الألفية ألفية ابن معطي في النحو والصرف والخط والكتابة، تحقيق: سليمان إبراهيم البلكيمي، ط1، دار الفضيلة، القاهرة.