

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة

رقم الابداع:
رقم التسجيل:

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر العلوم الاقتصادية نموذجا

بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللسانيات
اختصاص: تعليمية اللغات

إشراف أ.د:
حسن كاتب

إعداد الباحثة:
مسعودة خلاف

لجنة المناقشة:

رئيسا.	جامعة منتوري قسنطينة	أ.د. الربيعي بن سلامة
مشرفا ومقررا.	جامعة منتوري قسنطينة	أ.د. حسن كاتب
مناقشا.	جامعة سعد دحلب البليدة	أ.د. عمار ساسي
مناقشا.	جامعة الحاج لخضر باتنة	أ.د. بلقلم ليبارير
مناقشا.	جامعة منتوري قسنطينة	أ.د. يحي الشيخ صالح
مناقشا.	جامعة منتوري قسنطينة	د. محمد الأخضر الصبيحي

السنة الجامعية: 2010-2011

Résumé de la thèse de Doctorat en didactique des langues intitulée « La didactique et la problématique de l'arabisation en Algérie, cas des Sciences économiques. » Présentée par Messaouda KHELLAF.

La présente recherche tente d'aborder la question didactique et la problématique de l'arabisation en Algérie. Croisant plusieurs regards analytiques, elle traite de la question de l'arabisation sous ses aspects linguistique et didactique loin des approches idéologiques, à travers le cas des Sciences économiques.

La recherche débouche sur la nécessité d'aborder l'arabisation comme question linguistique, en adoptant l'approche des compétences communicatives inter-langues. Dans ce contexte, la thèse est scindée en deux grandes parties, l'une consacrée à la langue, son enseignement et son apprentissage ; l'autre aborde la question de l'arabisation et sa réalité en Algérie.

Abstract of doctoral thesis in language teaching entitled « Teaching and the issue of Arabization in Algeria: the case of economics. » Presented by Messaouda KHELLAF.

This research attempts to explore the teaching issue and the problematic of Arabization in Algeria. Crossing several analytical gaze, it addresses the issue of Arabization in its linguistic and educational aspects far then ideological approaches through the case of Economics Sciences. The research leads to the need to address Arabization, as language issue by adopting the inter-language communication skills approach. In this context, the research is divided into two parts, one is dedicated to language, its teaching and its learning, the other one addresses the issue of Arabization and its reality in Algeria.

مقدمة:

قد يبدو التعريب بوصفه موضوع بحث لساني اجتماعي في معاينة لحالة الجزائر من المواضيع التي تناولتها الكتب بإسهاب شديد؛ حتى ليُخيل أن الموضوع قد استهلك حقه من الدراسة، وبشئى المعالجات الممكنة والمقاربات المتاحة؛ بدءا بالمقاربات اللسانية، وانتهاء بالمعالجات الفكرية والفلسفية؛ فقد أجمع الدارسون -حين يجرى موضوع اللغة واللسان من خصوصيته المحلية- على كون لسان الأم للجماعة المتكلمة ليس وسيلة للتعبير عن الأغراض، أو أداة للتواصل، كما يُردد في حده أو تعريفه اللغويون واللسانيون؛ بل هو فوق ذلك رمز للهوية، ومقوم من مقومات الشخصية. والحقيقة أن الحديث عن دوره في تحقيق الشعور بالانتماء وحده قد قيل فيه ما لا يقبل الحصر؛ فقد أسأل الكثير من الحبر، وسود الكثير من البياض. ولن يكون من المبالغة القول إن ما قيل كان أيضا محل إجماع واتفاق. لكن حين يتعلق الأمر بالألسن جمعا؛ وتغيب الأنا الإنسانية وتنفرد أنات بعدد الألسن البشرية، يغيب الاتفاق وتستيقظ بابل، ويستعير اللسان ثنائيات الغالب والمغلوب، المهيمن والمهيمن عليه، الأعلى والأدنى، العلمي والأدبي. وكلها، كلها تصنيفات إيديولوجية نفسية سياسية سلطوية، لا تغيب ولا تُغيب حين يعالج اللسان ولغته قضيتين لسانيتين تعليميتين في بيئة متعددة الألسن واللغات كالجزائر.

ومع سهولة أخذ الإنسان لسانه ولغته في بيئته اللسانية؛ إذ يجد نفسه -شاء أم أبى- ناطقا بالأصوات، ومعبرا عن المكنونات، وموظفا ما طوعه من الألفاظ والكلمات، يغدو الحال في تحوله خيارا لغويا، متمثلا في تخطيط لغوي، لسياسة لغوية، من الصعوبة في بيئة لسانية متعددة، ما يستحضر معه ممارسات الهيمنة والإقصاء، المشفرة أو المسفرة ليد القوى المحركة، متكشفة كانت أو مختفية. وهو الحال يمكن لمعاين وضع التعريب في الجزائر، أن يقف عليه، ويحاوره. وهو حال هذا البحث في اقترابه من موضوع قد يرى بعض النابهين أن ما قيل لا يمكن أن يضيف إليه ما سيقال شيئا. وهو الوهم الذي يحاول البحث تبيده بمعاينة للتعريب في الجزائر باستحضار عدة وعتاد من المقاربات اللسانية والفكرية؛ فكلها كان مرحبا بها، عدا المقاربة الإيديولوجية؛ لأنها بدت فيما جمعه البحث من أفكار وآراء، ووقف عليه من مراجع، هي البلاء الذي سلط على اللسان العربي في الجزائر؛ فأبعد الألسن المتداولة فيها عن طاولة الحوار والنفاش، وحولها غرائم يكيد بعضها بعضا.

إن طغيان المعالجة الإيديولوجية على غيرها من المقاربات في معاينة التعريب وقضاياها في الجزائر، في الدراسات السابقة على هذا البحث، هو ما جعل مشروع التعريب الذي ابتدأ تطبيقه، حلما كبيرا آنس الشعب الجزائري الذي هوجمت هويته وعروبته على يد المستعمر؛ فحول الأمل في الحرية أملا في استعادة اللسان العربي الفصيح إلى الاستعمال، واستعادة الماضي العربي معه؛ فكان الاستقلال السياسي فألا بتحقيق الحلم لكل مؤمن بعروبته من الجزائريين، بينما هو هامة تتوح في سماء المنكرين من أبنائها وأعدائها. وبين هؤلاء وأولئك أرغمت اللغة العربية ولسانها على لعب دور المجلود في مسرحية للتأمر والتواطؤ، سرا وعلنا. ولما بدت اللغة العربية ولسانها بهذا الإرغام ضحية أولى، جرت معها ضحايا آخر؛ هي اللغة الوطنية الأمازيغية، واللغات الأجنبية راح البحث في فتحه للقضية يرنو في أبعاده وأهدافه تحويلا للحالة من مختبر السياسيين إلى مختبر العلماء؛ لماذا؟. لأن التعريب في كثرة المباحض عليه عانى نزيفا حادا؛ أفرغه من كل محتوى؛ فلا هو بالحلم الذي يلوح تحققه في الأفق. ولا هو بالحالة الميؤوس منها في تشبته بمصل الحياة من حياة اللغة العربية ولسانها في هذه الرقعة من المعمورة؛ فكان البحث عن معالجة جديدة للتعريب في مختبر العلماء من اللغويين واللسانيين والتربويين هو أحد الحلول التي تنبئ إليها البحث.

إن البحث إذن يريد أن يخوض في موضوع التعريب بعيدا عن كل معالجة إيديولوجية، قد تجعل أقطاب الصراع من أنصار التعريب أو أنصار الفرنسية يترصدون انحياز النتائج إلى الفيلق المعادي. والابتعاد عن المعالجة الإيديولوجية معناه الاستعانة بالطرح العلمي القائم على البرهان والحجة المنبئين على التجربة العلمية، سعيا لجعل الحجة العلمية مقنعة في التأسيس لتعايش سلمي بين الألسن المتعددة في الجزائر. في تنوعها بين الأمازيغية لسان السكان الأصليين، والعربية الفصيحة بوصفها مستوى من اللسان المستعمل بعد الفتح الإسلامي، ثم اللهجات المتفرعة عن كلا اللسانين بتنوعاتها الصوتية والفونيمية والتركييبية، ليضاف إليها اللسان الفرنسي المتوارث بوصفه غنيمة وغريمة استعمارية، في الآن نفسه.

والبحث إذ يريد التوصل إلى الدليل العلمي لجعل الألسن المشار إليها تتحاور وتتصالح، بصلح من مؤيديها ومعاديينها، لا يريد أن ينكر على الدراسات السابقة في تناولها التعريب، تقديمها للأدلة العلمية التي تجعل التعريب خيارا طبيعيا، لدولة عربية نالت استقلالها السياسي وتطمح لاستقلالها اللغوي بعد حرب إبادة استهدفت مقوماتها؛ ذلك أن

الدراسات العلمية أجمعت ولا تزال تجمع على كون لسان الأم للمتكلمين من جماعة لسانية واحدة لا بد أن يكون لسان التعليم فيها ولها؛ وهذا جانب تعليمي تثبته الدراسات في الشرق والغرب. كما تثبت الدراسات أنه يحمي هوية هذه الجماعة وخصوصيتها؛ وهذا جانب اجتماعي إنساني مثبت. وهو قبل ذلك كله أداتها لتعرف العالم ولتعرف الأنا، تتوارثه أجيالها؛ وهذا جانب لساني مثبت أيضا. وهو ما يجعلها في اجتماعها تتبدى قد فصلت الأمر للتعريب؛ لكن في القول بالتعريب مرتبط الفرس؛ فالحقائق العلمية المثبتة تتحدث عن لسان الأم، اللسان الذي تكتسبه الجماعة اللسانية من وفي بيئتها. وفي القول بالتعريب يُستحضر اللسان العربي، فهل المقدمتان قابلتان لإقامة نتيجة؛ اللسان العربي هو لسان الأم، أم أنها على العكس هي المقدمة لنتيجة هي؛ التعريب هو الحل لاستعادة "لسان الأم" هذا؟؟. وفي هاذين الدورين المتبادلين وجد البحث موضوعا هاما للبحث؛ فقد كان تبادل الأدوار هذا في قصديته أو عفويته هو الجانب الذي غيبته الدراسات المتناولة للتعريب باعتباره قضية إيديولوجية، من مثل دراسة عثمان سعدي المعنونة بـ"التعريب في الجزائر، صراع شعب ضد الهيمنة الفرانكفونية"، والعنوان لوحده كفيلا بتحديد موقف المؤلف من التعريب ومن الفرنسية. ولم يكن البحث في منطلقه وحيدا أو سابقا للقول إن التعريب في إغفاله للخريطة اللغوية في الجزائر، قد عجل بزجه في احتمال اللاتحقق؛ بل إن هذا الوعي كان المبطن واللاف لجهد رابع سبع في دراسته "التعريب في العلوم الاجتماعية، الحالة الجزائرية"؛ لكن حرصه على ترديد مقولة التعليم المزدوج - في إهماله للهجات المحلية والفرنسية والأمازيغية وتركيزه على المستوى الفصيح من اللسان - عجل بالاستنتاج أن حكمه على التعريب مفضي إلى القول بأنه خيار خاطئ، ومع علمية حججه ومنطقيتها فقله لذلك باللغة الفرنسية، عجل نفور المؤمنين بالتعريب منه، بعد أن بدا بداية انتصارا للغة الفرنسية على حساب اللغة العربية.

إن البحث بالرغم من إبعاده للمعالجة الإيديولوجية، غير مغفل لقيمة اللغة العربية في نفوس شعب صاغت حروف هذه اللغة تاريخ ثورته بحبر من الدماء الحمراء. فهذا البعد على استبعاده بوصفه مبطنا للمعالجات، أو موجهها لها لا يسمح حين يتعلق الأمر بالهوية أن يسمع الشعب الجزائري مساسا بالتعريب، أو بمسار التعريب دون أن يقدم البديل، الذي كان في هذا البحث هو التعايش السلمي للغات والألسن، البديل الذي كانت الأبحاث التعليمية في سعيها إلى العولمة اللغوية قد قدمت مقارنة الكفاءة المتعددة للغات، التي بدت

مناسبة جدا ومترجمة ومتسقة مع البحث الذي أراد أن يفتح حوارا بين لغتين مرغمتين على معاداة بعضهما في الجزائر.

إن البحث إذن في تنقيبه عن مقارنة علمية لمعالجة التعريب لا يريد أن ينفي عن اللسان العربي مكانته عند الجزائريين بوصفها جماعة متكلمة، ولا يريد في الآن نفسه أن يستبعد التعدد اللغوي في الجزائر؛ التعدد الذي سمح في الأساس بالقول بالتعريب، الذي هو في معناه اللغوي من تعرب؛ أي صار عربيا. وهذا المفهوم وحده يكفي لإدانة التعريب؛ بالقول إنه يريد أن يعرب ما ليس عربيا؛ فمثل هذا التعريف للتعريب ليس مما يريد البحث استجلاءه، أو الخوض فيه؛ فعروبة الجزائر - باعتبارها مفهوما حضاريا للعروبة - لا تحتاج إلى دليل. وما من عاقل لا يعلم أن الجزائر بلد عربي، ومن ثم فالبحث لا يريد العودة مع التعريب إلى لحظة وتاريخ غدت فيهما الجزائر عربية، بل يريد أن يعالج التعريب بوصفه قضية تعليمية؛ خيارا لغويا منبثقا عن سياسة وتخطيط لغوي. ومن ثم فهي تعالجه فيما يتيح من إجراءات لتعليم اللغة العربية نظاما للتواصل؛ أي هدفا للتعلم، ثم غاية حين تتحول إلى لغة للتعليم. والبحث في اقترابه من التعريب يحاول أن يقترب من الدور الذي يلعبه هذا الخيار في تعليم اللغات الأجنبية. ومن ثم فالبحث يحاول أن يفهم التعريب في مدى استفادة آلياته الإجرائية من نتائج الدرسين اللساني والتعليمي لتقديم سياسة لغوية مدروسة؛ لكنه لا يبحث عن ذلك في مراحل التعليم الأولى باعتبارها بدايات لإجراء التعليم باللغة العربية، بل بالبحث في مخرجاته النهائية التي تعد التقويم النهائي للعملية التعليمية، ويربط لتعليم اللغة العربية بتعليم اللغات، وأهمية تعلم هذه الأخيرة في إطار السبق الغربي في مجال المعرفة، والبحث بهذه المقاربة يقترح ثلاث فرضيات:

- تعريب التعليم خيار ناجح، ومن ثم الإبقاء على التعليم باللغة العربية يكفي لتحقيق المعرفة. وتعليم اللغات يدخل في إطار الرفاهية المعرفية.

- تعريب التعليم خيار غير ناجح، ومن ثم التحول إلى خيارات أخرى من مثل الثنائية اللغوية في التعليم ضروري. وهو تحول يفترض تمكنا وإتقانا للغات. ومن ثم التساؤل عن سير تعليم اللغات. وعن اللغة العربية في معادلة الهوية.

- تعريب التعليم ناقص فقط، وهو يحتاج إلى إعادة النظر في تصحيح الخطوات الخاطئة، وهو لا يلغي وظيفية تعليم اللغات الأجنبية، في إطار الإثراء المتبادل من وإلى اللغة العربية.

ولتأكيد الفرضية التي تعكس واقع تعريب التعليم في الجزائر، فقد سلك البحث طريقين متعاضدين؛ الأول بحث في الجانب النظري، في محاولة لفهم التعريب في مفهومه بوصفه مصطلحا، وهو الذي قدمه في صورة تعدد في المفهوم، كان تعريب التعليم واحدا من تلك المفاهيم. وهو ما دفع البحث إلى محاولة الفصل في هذا التعدد، دون مساس بدقة المصطلح، وخصوصيته. وقد بدا فهم تعريب التعليم في تركيز على تعلم اللغة العربية محتاجا بدوره إلى الوقوف عند مفاهيم لسانية في تحديد لمصطلحات نشطة من البحث هي اللغة واللسان والكلام؛ فقد بدت هذه المصطلحات الثلاثة في تناول اللسانيين لها تعاني من تداخل واضطراب في المفهوم، اضطر البحث إلى ضبطها قبل الشروع في معالجتها مواضيع لتعليمية اللغات.

إن البحث إذ يريد لنتائجه أن تساعد الجهات المعنية في معاينة خيار التعريب في واقعه التطبيقي، من خلال معاينة مخرجات التعليم وفق هذا الخيار؛ فقد كانت استعانتها بالدراسة الميدانية إجراء منهجيا لا تتنازل عنه، لتكون الدراسة الميدانية اقترابا من مخرجات التعليم في الجزائر، ومعاينة لحالة اللغة العربية عندها، وكذا حال اللغات الأجنبية. وقد حاول البحث أن تكون عينة الدراسة في تخصص يستعمل اللغة العربية لغة تعليم؛ فكان أن استبعد تخصص اللغة والأدب العربيين؛ لأن اللغة فيه لازالت تدرس غاية ووسيلة في الآن نفسه. واستبعد التخصصات التقنية؛ لأنها قد تحولت إلى الفرنسية لغة للتعليم لا سيما بعد اعتماد نظام ل م د، ليكون الاختيار واقعا على تخصص بين الاثنين هو تخصص العلوم الاقتصادية. وقد بدا اختيارا موفقا، بسبب من طبيعة هذا العلم القائم على جانب نظري هو من صميم الفكر والفلسفة الإنسانيين، وعلى جانب تطبيقي يستعين بقائمة من المصطلحات التي تعاني من عدم الضبط في ما تقترحه اللغة العربية من مقابلات للمصطلحات الأجنبية. والبحث في تنوع القضايا التي يعالجها احتاج إلى الاستعانة بعدد من الإجراءات المنهجية لمناهج بحث مختلفة؛ فقد استفاد من إجراءات المنهج التاريخي في تتبعه لتاريخية استعمال المصطلحات، وتطور مفاهيمها، كما اعتمد على المنهج الوصفي في تتبع للظواهر

اللغوية واللسانية. كما اعتمد على التحليل والنقد والمقارنة؛ وذلك كله بسبب من تنوع المقاربات التي وظفها البحث، من مثل المقاربة اللسانية والمقاربة السوسiolسانية، والمقاربة التاريخية، والمقاربة التربوية، وهو ما جعله يندرج ضمن الأبحاث المتعددة التخصصات.

ولمعالجة المعطيات الإحصائية التي قدمها الاستبيان اعتمد البحث على برنامج إحصائي هو برنامج SPSS وهو من البرامج الإحصائية الحديثة، ويتميز بدقته العالية؛ فكانت نتائج المعالجة الإحصائية في جداولها ومنحنياتها المستعان بها في الدراسة الميدانية، معززة للنتائج التي قدمها البحث بأجزائه وفصوله.

ونظرا لتفرع مجال البحث في هذا الموضوع إلى محورين هاميين؛ محور التعليمية وما تقدمه من تعليمية للغات ومحور التعريب وما يقدمه من تعريب حضاري وتعريب للتعليم؛ فقد كان هذا التفرع سامحا لتمفصل البحث في بايين، كل باب اشتمل على فصلين؛ الباب الأول كان في اللغة ولتعليمها وتعلمها. وتفرع بذلك إلى فصلين؛ فصل في اللغة، ضبطت فيه قائمة المصطلحات التي يستعملها البحث، لاسيما المصطلحات النشطة فيه من مثل اللغة واللسان والكلام. وفصل في تعليم اللغة وتعليم العلوم. ليخصص الباب الثاني للتعريب ودعم الدرس التعليمي للخيار اللغوي في التخطيط اللغوي؛ فكان الفصل الأول من هذا الباب مركزا على التعريب في بعده الاجتماعي، وقد ضم جهدا لضبط مفاهيم التعريب، وقد كان فهم التعريب في بعده الاجتماعي ممهدا لفهم التعريب في بعده التعليمي؛ أي بوصفه خيارا يجعل اللغة العربية هي لغة التعليم في الجزائر، وهذا الشق من البحث كان مدار الفصل الثاني من الباب الثاني؛ في محاولة للبحث عن المقاربة اللسانية المناسبة لتحقيق الغاية التي انطلق منها البحث؛ تحقيق التسامح اللغوي للغات والألسن المشكلة للخريطة اللغوية في الجزائر. وقد احتوى هذا الفصل على نتائج الدراسة الميدانية التي كانت داعمة للطرح النظري الذي قدمه البحث منذ صفحاته الأولى.

وقد اعتمد البحث على عدد من المراجع المتنوعة في مواضيعها ومقارباتها وتخصصاتها وفي لغاتها أيضا، كان في مقدمتهما الكتابين السابق ذكرهما. وقد تنوعت هذه المراجع بين ما هو تراثي من مثل المقدمة لابن خلدون؛ فقد كانت بغنى أفكار ابن خلدون وعلميته في الطرح مما قدم للبحث غنى وثراء في الآراء. ومن مثلها في الأهمية في البحث التعليمي وفي الطرح اللساني "مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة" و"الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية" لميشال زكريا، وكذا كتاب عبده الراجحي "علم اللغة التطبيقي

وتعليم العربية"، وكتاب دوجلاس براون "أسس تعلم اللغة وتعليمها" بالإضافة إلى عدد من الدراسات باللغة الفرنسية. وسعيا من البحث إلى تحقيق حوار معرفي مع التجارب العربية المهمشة على ريادةها في مجال التعليمية، في غياب للجهد العربي المنسق؛ فقد حاول أن يكون للتجارب الرائدة والناجحة، وللآراء الصائبة قديمها وحديثها مكان للدخول في الدورة المتجددة لثلاثية تكوين وبحث واثمين، التي وقف البحث عندها في واحد من فصوله؛ فكانت تجربة نهاد الموسى للتدريس بالوحدة تجربة توقف عندها البحث؛ وهي تجربة لها مكانتها حين التأسيس للدرس التعليمي العربي. كما وقف أيضا عند تجربة عبد الله الدنان التي أكدت بالتجربة الواقعية مدى سهولة اكتساب اللغة العربية الفصحى في الصغر، وقد حرص البحث أيما حرص على اعتماد جديد البحث في اللسانيات والتعليمية، في محاولة للاستفادة مما بلغه العلمان من تطور؛ حتى لا تكون نتائج البحث في نهاية رحلته مقدمة لحلول قديمة أو غير واقعية.

والبحث في تنقيبه في هذا الجانب المعرفي، وفي هذا الموضوع تحديدا، كانت تدفعه رغبتان؛ رغبة علمية، ورغبة شخصية؛ فالعلمية منهما انطلقت من هدف معالجة مسألة التعريب بعيدا عن الحسابات الشخصية والصراعات الإيديولوجية التي تطفو على سطح الكتب المعالجة للتعريب في الجزائر- ما كان منها باللغة العربية أو باللغة الفرنسية- لتقديم الحل التعليمي للمسألة، رغبة في مساعدة الجهات الوصية على اتخاذ الخيار اللغوي السليم، حين مباشرة التخطيط اللغوي. أما الشخصية منها؛ فكانت محاولة لخدمة اللغة العربية الفصيحة التي باتت أعجمية في توظيف من يسمون "الناطقين بها"، إلى جانب محاولة تغيير نظرة العامة من الناس، والخاصة من المتعلمين الذين لا يترددون في القول إن أقسام اللغة العربية ما هي إلا أقسام للشعر والإبداع والترفيه، بما تحمله العبارة من إبعاد وإقصاء لصفة العلمية عنها؛ ليكون البحث محاولة لإسقاط هذه التهمة المتوارثة؛ كونها أحد الأسباب المنفردة من اللغة العربية، ومن الانتساب إلى تخصصها.

ولم يكن البحث خاليا من الصعوبات؛ بل على العكس من ذلك، كان على كثرة معالجة موضوعه وتداوله زادت صعوباته؛ فكانت منها صعوبات تضارب المصطلح، وتعدد، بسبب من نقص المرجع الدقيق والعلمي المغني عن عديد الكتب التي كانت قضية التعريب فيها تعريفا ومعالجة لا تعدو أن تكون تكرارا لما قيل، وإعادة شرح لما سبق شرحه؛ وقد حاول البحث مع الأولى تقديم الإسهام العلمي لذلك، ومع الثانية الاكتفاء بآراء السباقيين

إلى القول قدر المستطاع، وما أمكن ذلك، إلا إذا كان اللاحق متفوقا على السابق؛ فقد كان يحظى بالتقديم. ومن صعوبات البحث أيضا انفتاحه على المقاربات المتنوعة، وهو ما جعل البحث يخوض في قضايا كانت إجراءات معالجتها مستعارة من ميادين معرفية متعددة. والأمل كبير في أن يكون البحث فيما قدمه من طرح في معالجة مشكلة لغوية، وقضية سياسية، مسهما في تخطيط لغوي محكم بسياسة لغوية رشيدة. وإذ ذاك؛ فالشكر أولا للخالق عز وجل الذي يسر لهذا البحث الوصول إلى نهايته. والشكر أيضا للمشرف الأستاذ الدكتور حسن كاتب -حفظه الله-، جزاء صبره وإرشاداته وتشجيعه وملاحظاته القيمة، وجزاء ما خصه من وقته للبحث قراءة وتوجيها وتصحيحا رغم كثرة انشغالاته وأعبائه، و شكر أيضا لكل من ساعد في إنجاز هذا البحث وقدم يد العون، وفي مقدمتهم الدكتور نهاد الموسى الذي كانت مؤلفاته وملاحظاته سندا داعما للبحث ونتائجه وكذا الدكتور يحيى الشيخ صالح والدكتور سعيد شوقي شكور الذي كان النقاش وتبادل الأفكار معه مسهما في إضاءة عديد القضايا المتعلقة بالجانب التقني من البحث.

المباج الأول

في اللغة واللسان وتعلمهما

المادة الأولى

الفصل الأول:

ثلاثية (اللسان، اللغة، الكلام): في

التوظيف المصطلحي والتأصيل اللغوي

للمصطلحات.

ثلاثية (اللسان، اللغة، الكلام)؛ في التوظيف المصطلحي والتأصيل اللغوي للمصطلحات.

القول بالثلاثية حسب ما بدا في عنوان الفصل يستحضر الثنائية التي أقامها دي سوسور بين *langue* و *parole*¹ - الثنائية الأولى من مجموع ثنائيات انتظمت لديه في محاولته لجعل اللسانيات دراسة علمية-. وفي هذه الثنائية التي تجمع كلا من *langue* و *parole* يستبعد دي سوسور *langage* ويبقي على *langue*؛ فيما كان عنده استبعادا لما هو خارجي وإبقاء على ما هو داخلي. فقد كانت *langue* تمثل ما هو داخلي، بينما يمثل *langage* ما هو خارجي². ولما كانت *langue* في العربية لا تأخذ مقابلا واحدا؛ فهي بحسب الترجمات إلى اللغة العربية "اللغة"، وهي أيضا "اللسان". ولكون *langage* هو الآخر يقابل في العربية بـ "اللغة"³ و"اللسان"⁴، فقد بدا من غير المنطقي ألا تقود هذه المقابلة إلى استنتاج أن: اللغة هي اللسان. ومن ثم ف **langue=langage**!. والأمر إذا

¹ - الإبقاء على المصطلحين الفرنسيين *langue* و *parole* دون ترجمة كان عن قصد، ذلك أن المصطلح *langue* في ترجمته العربية يقابل بواحد من المصطلحين لغة أو لسان، وهما مصطلحان يجعلان في بعض الترجمات بمقابلة مصطلح آخر هو مصطلح *langage*. ولما كان هذا الفصل من الدراسة يسعى كجهد أول الفصل في التعدد المصطلحي الذي قد يعرفه مفهوم من المفاهيم الموظفة، ثم محاولة الإحاطة الدقيقة بالمفهوم فسيؤجل مقابلة المصطلحين بمقابلات عربية إلى حين عرض المقابلات العربية كما هي مستعملة في الكتب العربية أصلية أو مترجمة.

² - يقول دي سوسور في ذلك: "إن تعريفنا لـ *langue* يفترض أننا نبتعد كل ما هو غريب على تنظيمها، على نظامها، وبكلمة كل ما نقصده من *la langue* مصطلح "اللسانيات الداخلية". هذه اللسانيات التي تهتم بالأمر الهامة وخاصة تلك التي نفكر فيها حين نتطرق إلى دراسة *le langage*".

Ferdinand De Saussure: cours de linguistique générale, éditions Talantikit, Bejaia, Algérie, 2002, p33.

³ - تتبنى العديد من الكتب في اللغة واللسانيات المصطلح "لغة"، وبموجب هذا سميت اللسانيات علم اللغة، لا يسما عند لغويي المشرق العربي، كما هو مسجل عند كمال بشر في كتابه دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998. وعند عبده الراجحي في كتابه على سبيل المثال لا الحصر- علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2000. واللغة عند هؤلاء اللغويين مفهوم وسيلة التواصل والتعبير عن الأفكار. ينظر: هـ جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2003، ص68-69، وكذا مسرد المصطلحات، ص624.

⁴ - في تعريف اللسانيات تترجم خولة طالب الإبراهيمي قول دي سوسور في تعريفه لهذا العلم: "دراسة اللسان منه إليه". وهي العبارة التي يوردها دي سوسور في كتابه دروس اللسانيات العامة بالفرنسية:

"la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même" الأمر الذي يؤكد أن اللسان عندها هو مقابل لـ *langue*. ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبية للنشر، الجزائر، دط، 2006، ص9، ينظر أيضا من الكتاب: الفصل الأول: علم اللسان، ص9-31، ومسرد المصطلحات، ص198. ومن المراجع أيضا التي وقف عندها البحث وقابلت *langue* بلسان:

- هـ جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2003، مسرد المصطلحات، ص624.

- حامد صادق قنبيبي: مباحث في علم الدلالة والمصطلح، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص25.

- عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في: الفهم، المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل، دار المعارف، البليدة، الجزائر، دط، 2001، ص23.

كان بهذه البساطة فما مدى صدق هذا الاستنتاج في مواجهته بقول دي سوسور: "إن langue عندنا لا تختلط بـlangage"¹؟.

إن المصطلحين في أبسط تعريف لهما -عند من فرق بينهما؛ أي دي سوسور- يكشفان عن تمايز مفهومهما وعدم تطابقهما في الفرنسية؛ فـlangue في أبسط تعريف لها هي "نظام من العلامات"². ليكون langage هو "المقدرة الإنسانية على الكلام"³. وهذا التمايز المؤكد عليه في اللغة الفرنسية يطرح سؤالا هاما هو: إذا كان langue و langage متمايزين في اللغة الفرنسية- بوصفه واحدا من الجهود التي حددت للسانيات منهجها الوصفي ودخلائياتها المرجوة⁴، فما حال المصطلحين في اللغة العربية وقد سجل بين المشرق والمغرب تباين في مقابلة langue في الاصطلاح العربي؟. الأمر إذن يحتاج إلى تقص وبحث في اللغة العربية، في محاولة لضبط المصطلحين "لغة" و"السان"، وضبط معهما مصطلح ثالث هو "الكلام"، كونه واحدا من المصطلحات التي تستدعي حين الحديث عن "اللسان" و"اللغة". ليكون التقصي منطلقا من التسمية، ومنتهيا بالمفهوم. وهو جهد يسعى هذا الفصل القيام به قبل الانطلاق في التأسيس عليها مصطلحات مركزية ونشطة في هذه الدراسة.

1- فصل في "اللسان" و"اللغة" و"الكلام":

لا يقصد بكلمة "فصل" الموظفة في العنوان أعلاه الفصل بوصفه مصطلحا من مصطلحات منهجية البحث، بل يقصد به المصدر اللغوي للفعل فَصَلَ، يَفْصِلُ، فَصَلًا، بمعنى البون ما بين الشئيين، الحاجز بين الشئيين. ذلك أن غاية الجهد هنا هي الوقوف عند المصطلح "لغة" الموظف في البحث وفحص المفاهيم التي ألحقت به، والتسميات التي تقابلت عليها تلك المفاهيم في اللغة العربية. وهو البحث الذي يحتم الوقوف عندها في الدرس اللساني الغربي الذي أسند إليها مفاهيمها المعاصرة. وكل ذلك محاولة لضبط قائمة المصطلحات المستعان بها في هذه الدراسة، وإزالة ما يمكن أن يعترى هذه المصطلحات من

¹ - Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p 16.

² - Ibid., pp11-25.

وينظر:

- Emile Benveniste : problèmes de linguistique générale 1, Cérès édition, Tunis, 1995, p43.

ينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse-Bordas, HER, Paris,1999, p264-267.

³ - Ibid.

⁴ - Ferdinand De Saussure: cours de linguistique générale, p33

تداخل أو تضارب أو تعدد - هو حال المصطلحات في العربية¹. ليكون هذا الفصل محاولة للحد من المشكلات المتعلقة بالمصطلح؛ من خلال تتبع المصطلح كلمة في معناها اللغوي؛ لفهم ما اعتراه من تخصيص في رحلة تحوله من كلمة عادية إلى مصطلح في اللغة المتخصصة، ثم الفصل فيه بوصفه مصطلحا بمفهومه وتسميته.

1-1 "اللغة" و"اللسان": في التوظيف الاصطلاحي والتأصيل اللغوي:

يحتم الوقوف عند "اللغة" و"اللسان" الوارد ذكرهما في هذا العنوان الجزئي مسحا للتعريفات التي خُصا بها في المعاجم اللغوية، وفي متون الكتب والمؤلفات المتخصصة. وقد يبدو هذا المسح أفقيا - في تعقب هذه المصطلحات في تاريخيتها من ظهورها في الاستعمال إلى غاية كتابة هذه الأسطر-، أو عموديا - في تتبع التطور الدلالي المؤسس لتغير تعريفات هذه المصطلحات- مسحا مكررا وجامعا لجهود المختصين في اللغة وقضاياها. ليغدو بذلك من القضايا التي انتبه إليها اللغويون منذ فترة؛ وزيادة القول فيهما باعتبارهما مصطلحين متميزين قد أغلقت دونه الأبواب. لكن جدير أن يشار هنا إلى أن التتبع الذي يرنو إليه البحث ويأمل تحقيقه، غايته توضيح مدى تطابق استعمال "اللغة" أو "اللسان" مع المفهوم المراد منهما، ليس في الدرس اللساني الغربي الذي أنهى تفصيله فيهما، بل في الدرس اللساني العربي الذي يقدم تعددا وتداخلا في المصطلح لابد له من ضبط.

في مقابل المصطلحين اللسانيين "langue" و"langage" في اللغة العربية تتضارب الآراء بين من يجعل "langue" هي "لسان"؛ بمعنى "نظام العلامات". وهو الاصطلاح الذي يسجل عند اللغويين المغاربة من مثل خولة طالب الإبراهيمي التي تعتمد ما اقترحه أستاذها الحاج صالح عبد الرحمن من تسميات؛ ف "langue" عندهما هو "اللسان" بمعنى "نظام العلامات التي وضعت للتواصل" كما هو أيضا "العضو" أو "الجارحة"². وبين من يجعلها "اللغة المعينة"، أو "اللغة" دون صفة³. ومفهوم "نظام من العلامات" هو واحد من المفاهيم التي تأخذها "langue" في المعاجم اللغوية الأجنبية -وفي المعاجم المتخصصة على حد سواء؛ نظرا لمواكبة هذه المعاجم اللغوية للتطور الدلالي الذي تعرفه المفردات-؛ فقد جاء في قاموس اللغة الفرنسية le lexis في مادة "langue"

¹ - ينظر: محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة، دط، دت، ص 204 وما بعدها.

² - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص9، وأيضا ص31.

³ - جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، مسرد المصطلحات، ص624.

التعريفات: "1°- لسانيا: 1- نظام مبني من العلامات الصوتية أو الرموز الخطية مستعملة من طرف الأفراد للتواصل فيما بينهم...2- (نعت أو إضافة) نظام من العلامات خاص بمجموعة، أو بيئة، أو بنشاط، أو بشخص...3- طريقة مهما كان نوعها للتعبير عن الأفكار...2°- علم التشريح: عضو لحمي مثبت بقسمه الخلفي في جهاز النطق"¹. وواضح جدا -على الأقل على مستوى المعجم اللغوي- أن المصطلح *langue* يأخذ -فضلا عن المعنى الذي يحمله باعتباره كلمة عادية بمعنى العضو؛ المفهوم الذي وضع له في علم التشريح- مفهوما واحدا وتسمية واحدة، على خلاف ما هو واقع في اللغة العربية. ومثله يأخذ المصطلح الثاني "*langage*" -الذي تعريفه في القاموس السابق: "توظيف *langage* من أجل التواصل...لسانيا: في النحو التوليدي العدد اللامنتهي من الجمل النحوية في لغة معينة، مكونة عن طريق عدد منته من القواعد"²- في اللغة العربية مقابلين هما؛ "الكلام الإنساني" و"اللغة الإنسانية"³. وهما العبارتان الاصطلاحيتان اللتان تختصران إلى "اللغة" و"الكلام" دون الصفتين الإنساني والإنسانية⁴. كما يقابل أيضا بـ"اللسان"⁵. أما المصطلح *parole* فيقابل في كل الترجمات إلى العربية بـ"الكلام"⁶، ليكون تعريفه في القاموس السابق هو: "بالتضاد مع *langue*؛ النظام التام الذي هو ملك لجماعة"⁷. وهو الاستعمال الذي يثبت منذ البداية فرقا في اللغة الفرنسية بين المصطلحات *langue* و *langage* و *parole*، وفي الآن نفسه تداخلا في مقابلاتها العربية؛ التي كانت "اللغة المعينة" و"اللغة" و"اللسان" و"الكلام" و"الكلام الإنساني" و"اللغة الإنسانية".

وفي اللغة الانجليزية يقدم البحث في المصطلحات الفرنسية الثلاثة *langue* و *langage* و *parole* مصطلحين اثنين هما *parole* و *language*؛ ليقابل المصطلح الأول بمثله في اللغة الفرنسية؛ أي بـ *parole*. بينما يقابل المصطلح الانجليزي *language*

¹ - Le lexis : le dictionnaire érudit de la langue française, édition Larousse, 2009, p1024.

² - Le lexis, p1021.

³ - ينظر: جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص68-69، ومسرود المصطلحات، ص624.

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص68-69.

⁵ - في ترجمة مصطفى صالح لكتاب هنري لوفيفر *Le langage et la société* يجعل هذا العنوان بالعربية "اللسان والمجتمع"؛ أي أن لسان *langage*. وهو ما يؤكد في معجم بأهم المفردات والمصطلحات الواردة في البحث؛ حيث *langage* هو لسان و *langue* هي لغة. ينظر: هنري لوفيفر: اللسان والمجتمع، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، دط، 1983، ص371 وص381. وهي المقابلة ذاتها لـ *langue* بلغة و *langage* بلسان، يجريها حسن حمزة في ترجمته لكتاب لويس جان كافي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، في ثبوت المصطلحات. ينظر: لويس جان كافي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2008، ص416 وص415 للمصطلحين بالترتيب نفسه الوارد في التمهيش.

⁶ - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص196-198. و جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص624.

⁷ - Le lexis, p1339.

المصطلحين *langue* و *langage* في الفرنسية. وتبين ما المقصود به؛ النظام/*langue*، أو المقدرة الإنسانية/*langage* في اللغة الانجليزية مرهون بالسياق الذي يرد فيه¹.

إن اللغة الانجليزية إذ تجعل لمفهوم *langue* و *langage* مصطلحا واحدا هو *language*، تاركة للسياق أمر تحديد المفهوم المراد، تكون قد وقعت فيما يصطلح عليه في علم المصطلح بالتداخل المصطلحي؛ وذلك يجعلها تبدو أقل دقة من اللغة الفرنسية التي تميز بين المفهومين بتوظيف مصطلحين اثنين. وجمع اللغة الانجليزية لمصطلحي *langue* و *langage* في مصطلح واحد، لا يعني عدم امتلاكها لما يقابل *langue* المصطلح الفرنسي، بل على العكس من ذلك تقدم معاجمها اللغوية مصطلح *langue* ضمن وحداتها المعجمية، وترفقه بتعريف مطابق لتعريفه في الفرنسية²، لكن يغيب هذا المصطلح عن الاستعمال، ويرتبط حضوره فيها كوحدة من العبارة الاصطلاحية *langue & parole* التي تستعمل كمرادف لـ *language*، بمعنى المقدرة الإنسانية على الكلام بدل نظام العلامات. وربما سبب تضيق اللغة الانجليزية على هذا المصطلح الفرنسي هو حرصها على التقليل من اقتراض المفردات من اللغات الأجنبية؛ فقد كانت *langue* ترد في معاجمها اللغوية مرفقة بما يوضح أنها كلمة مقترضة من الفرنسية³. وكان معنى العضو أو أو الجارحة في اللغة الانجليزية يحمل تسمية انجليزية محضة هي *tongue*⁴.

إن مقابلة اللغة الانجليزية لكل من *langue* و *langage* بمصطلح واحد؛ *language*، قد يكون السبب وراء جعل معظم اللغويين من المشاركة يسلكون هذا المسلك في ترجماتهم عن هذه اللغة؛ فيجعلون *language* هو "اللغة"، دون أن يكون فيما ترجموه أثر لتوظيف "اللسان" بمعنى خارج الجارحة. وهو ما قد يكون سببا في جعل *lingua* الأصل اللاتيني لـ *langue* مقابلا بـ "اللغة"؛ فكانت *linguistique* عندهم هي "علم اللغة" بدل "اللسانيات" أو "الألسنية" أو "اللسنيات" المتداولة في المراجع المغاربية⁵.

¹ - وهو ما يؤكد جون دوبوا في معجمه السابق الذكر؛ فيقول: "الكلام ومنذ زمن طويل كان متداخلا مع *langage*؛ فالكلمة الانجليزية *language* تترجم بكلام أكثر مما تترجم بـ *langue*"، ينظر:

- Jean Dubois et autres : *linguistique et des sciences du langage*, p346.

² - Oxford: advanced learner's dictionary of current English, Oxford university press, 7th edition, 2006, p830.

³ - Ibid., p830.

⁴ - Ibid, p1558.

⁵ - تسمية "اللسانيات" في المغرب العربي تقابل تسمية "علم اللغة" في المشرق العربي، وهما التسميتان المعتمدتان -على الأقل- لعلم واحد هو *linguistique*؛ ففي الجزائر تصدر المجالات التي تعنى بهذا العلم بتثبيت للمصطلح "اللسانيات"؛ من مثل مجلة اللسانيات الصادرة عن جامعة الجزائر، و"دفاتر اللسانيات والتعليمية" الصادرة عن جامعة وهران. إلى جانب "مجلة اللسان العربي" الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط. إلى جانب كتب من مثل كتاب "مبادئ في اللسانيات" لخلوة طالب الإبراهيمي، وكتاب "اللسان العربي وقضايا العصر" لعمار ساسي، و"دروس في اللسانيات التطبيقية" لصالح بلعيد، مقابل تثبيت لمصطلح "علم اللغة" في المشرق العربي لا سيما عند اللغويين المصريين؛ في كتب من مثل: كتاب "علم اللغة التطبيقي" لعبد الرزاق، و"تاريخ علم اللغة الحديث" ترجمة سعيد البحيري. و"دراسات في علم اللغة" لكمال بشر. ليكون الاستثناء في هذا التوظيف عند اللغويين المشاركة وارد عند بعض اللغويين من مثل ميشال زكريا الذي يستعمل مصطلح "الألسنية" في

ولتوضيح التباين الذي تعرفه هذه المصطلحات في اللغات الثلاث؛ العربية والفرنسية والانجليزية، وما يسببه ذلك من لبس على مستوى التوظيف يلاحظ في الجدول:

في الانجليزية	في الفرنسية	في العربية
Langue (النظام)	Langue (النظام)	اللغة/اللسان (النظام)/اللغة المعينة
Language	Langage	اللغة/اللسان/اللغة الإنسانية/الكلام الإنساني.
Langue & parole	Langue & parole	لغة وكلام
Parole	Parole	الكلام
Tongue	Langue (العضو)	اللسان (العضو)

الجدول 1: "اللغة" و"اللسان" و"الكلام" ومقابلاتها في اللغتين الإنجليزية والفرنسية¹

إن قراءة تحليلية بسيطة للجدول تكشف الضبط الرهيب الذي يعرفه المصطلح في الفرنسية تحديداً، وفي الإنجليزية بدرجة أقل قليلاً؛ لاستعمالها لـ *langue* مقابل *langue* و *langage* في الآن نفسه² -فالمصطلحات المحددة أعلاه باستثناء ما قيل في *language* تشترك في التسمية بين اللغتين الفرنسية والانجليزية، ثم هي تسمية واحدة في كل منها على حدة-. ثم هو ضبط مفقود نهائياً في اللغة العربية؛ فالمصطلح الواحد من الجدول -باستثناء *parole* يقابل بأكثر من مصطلح واحد. ولعل الأسئلة التي تطرح بمحاذاة المصطلحات العربية هو: إذا كانت *langue* هي اللغة أو اللسان، و *parole* هي الكلام، فلم يقابل *language* باللغة الإنسانية والكلام الإنساني؟؟. هل هذا يعني أن *language* هو *langue* وهو *parole* في الآن نفسه؟؟. وإذا كان الأمر كذلك فلم هذا الكم من التسميات لمفهوم واحد؟؟.

كتابه "الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية"، وقاسم المقداد ومحمد الرياض المصري في ترجمتهما لكتاب شارل بوتون بـ"اللسانيات التطبيقية"، واستعمالهما فيما ترجماه لمفهوم نظام العلامات مصطلحاً واحداً هو "اللسان"، ومثلها أيضاً فخر الدين قباوة في كتابه "المهارات اللغوية وعروبة اللسان". (مراجع اعتمدها البحث).

¹ -الجدول من نتائج البحث.
² -يعود هذا الضبط الرهيب للمصطلح في الغرب إلى سعي المصطلحيين بعد ظهور علم المصطلح كفرع من فروع اللسانيات في الغرب تحديداً إلى جعل المصطلحات التي تقدمها التكنولوجيا والتقدم العلمي الرهيب واحدة في هذه اللغات، وهو الأمر الذي سمح بعالمية المصطلح، وسهل عملية التفاهم بين المختصين. ينظر: محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 16-28.

إن الخلط والتعدد في المصطلح إن كان مسموحا به عند بدايات ظهوره واستعماله؛ لصعوبة التعبير بمفردات اللغة عما هو مما يعد من المفردات أيضا وهي الصعوبة التي بدأ دي سوسور متفهما لها عند ضبطه لمصطلحاته؛ فقال: "يسجل هنا أننا عرفنا أشياء وليس كلمات؛ التمييزات الحاصلة ليست إذن مشككة في بعض المصطلحات المبهمة التي لا تتطابق بين لغة وأخرى. ففي الألمانية *sprache* تعني *langue* و *langage*"¹ - فإن الإبقاء على هذا التداخل والخلط إزاء مصطلحات وضعت منذ ما يقارب القرن؛ هو مما يشوب اللغة العربية ويقزم الجهود اللغوية لباحثيها؛ ولذلك كان البحث فيها مدفوعا برغبة ضبط المصطلحات ومفاهيمها. ولأن إثبات المصطلح بعد أن بث فيه السابقون من اللغويين واللسانيين والمترجمين ليس بالأمر المستساغ في علم المصطلح؛ لأنه يفقد المصطلح وحدانيته المرجوة إزاء المفهوم؛ فقد يبدو من المحتج له إبقاء البحث على المصطلحات باللغة الفرنسية، التي أثبتت استعمالها على يد لسانيتها دي سوسور إلى حين وصول البحث إلى مقابلاتها النهائية في اللغة العربية، وفرز لكل ما وضع لها من تسميات وما جعل للمصطلح من مفهوم، في اللغات الثلاث الفرنسية والانجليزية والعربية.

2- Langue و language و parole في اللغة الانجليزية:

في تعريف مصطلح *langue* في الانجليزية يوضح المعجم اللغوي أكسفورد أن المصطلح مقترض من اللغة الفرنسية، وتعريفه فيه هو:

“noun (*linguistics*) (*from French*) a language considered as a communication system of particular community, rather than the way individual people speak-compare parole”².

إن المصطلح *langue* في اللغة الانجليزية إذن مقترض من اللغة الفرنسية، وهو بمفهومه المحيل على "نظام من العلامات" يقابل *language* ويختلف عن *parole*. وهو التعريف الذي يجعله مكررا لما خص به في اللغة الفرنسية على يد دي سوسور؛ فـ *langue* في الفرنسية أيضا نظام تواصل خاص بمجتمع ما، وليس بالفرد الواحد من هذا المجتمع. وهو التعريف ذاته يجعل لمصطلح *language* في اللغة الانجليزية؛ فقد جاء في تعريفه ما يلي:

¹ - Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p23.

² - Oxford : advanced learner's dictionary of current English, p830.

“The system of communication in speech and writing that is used by people of a particular contry or area”¹.

والتعريف إذ يبدو مماثلا للتعريف الذي تأخذه langue، يسمح بالقول إن اللغة الانجليزية تعبر عن مفهومين بمصطلح واحد هو language. وهو الاستعمال الذي تؤكد المراجع في اللغة الانجليزية؛ فقد ورد في أحدها كتعريف لـ language: "عندما ننظر في تعريف language في المعجم، قد يحتمل رؤيتنا لمرجعيتها اللفظية القيمة (شفويا وكتابيا)، ولوظيفتها التواصلية، ولكونها طبيعة خاصة بالإنسان"². وتأكيد التعريف على أن المصطلح هو نظام تواصل خاص ببلد أو رقعة جغرافية -مما يجعله نظاما متقفا عليه لجماعة لغوية معينة- يركز على ما هو مشترك بين الجماعة المتكلمة أو المجتمع، وبين ما هو فردي؛ فكل language يعكس الحاجة الاجتماعية للمجتمع الذي يستعمله"³. وهو تأكيد على البعد الاجتماعي له؛ ف" language يتأسس اجتماعيا أكثر من كونه قدرة عقلية"⁴. وهو المفهوم الذي يحيل على المفهوم الذي تأخذه langue في الدرس اللساني منذ دي سوسور. ومنه يتأكد أن المصطلح الانجليزي language يحمل معنى langue و langage الفرنسيين.

واستعمال language في تطابق مع langue و langage لا يؤثر على تمايز

مصطلح parole الذي يأخذ في اللغة الانجليزية التعريف التالي:

“(linguistic) language considered as the words individual people use, rather than as the communication system of a particular community-compare langue”⁵.

وواضح من التعريف أن ثمة اختلاف بين langue التي هي ذاتها language، وبين parole في الانجليزية؛ حيث المصطلح الأول يدل دائما على نظام التواصل⁶، وهو على علاقة بالمجتمع؛ أي هو langue في الاستعمال الفرنسي للمصطلح. بينما يدل الثاني على الاستعمال الفردي للمتكلم/المستمع المستعمل لهذا النظام. وهو الاختلاف الذي يذكر بجهد دي سوسور في التفريق بين langue و parole .

وفيما يخص المصطلح tongue فمن اللافت القول إن الانجليزية رغم اعترافها

بوجود langue بالمعنى الذي يحمله المصطلح في الفرنسية؛ فقد جعلت tongue يحمل

¹ - Oxford : advanced learner's dictionary of current English, p892.

² - Muriel Saville-Troike: Introducing second language acquisition, Combridge university press, 2002, p32.

³ - Ibid, p32.

⁴ - Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, Pearson, Longman, England, 4th edition, 2008, p25.

⁵ - Ibid, p1060.

⁶ - تترجم communication بالتواصل بدل الاتصال في إشارة إلى الاتصال الواعي في استخدام اللغة/اللسان. ينظر: عمر مهيبيل: من النسق إلى الذات قراءات في الفكر الغربي المعاصر، منشورات الاختلاف، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 2002، ص225.

الدلالة التي تقابل "اللسان" العضو. فتكون العبارة الانجليزية mother tongue¹ ترجمتها إلى اللغة العربية هي لسان الأم.

3- Langue و langage و parole في اللغة الفرنسية:

يقدم البحث في الفرنسية عن langue و langage مفهومين متميزين تماما؛ ففي المعجم اللغوي le lexis يعرف المصطلح langue كما يلي -وهو النص الذي تمت ترجمته في بداية الفصل-:

«Ling 1. Système structuré de signes vocaux (ou transcrits graphiquement), utilise par les individus pour communiquer entre eux...2. (avec un qualificatif ou un compl. Du nom) système de signes particulier à un groupe, à un milieu, à une activité, à un individu...3. moyen quelconque d'exprimer les idées...Anat. Organe charnu, fixé par sa partie postérieur au plancher buccal »².

ففي هذا التعريف langue كما هي في الانجليزية؛ نظام للتواصل البشري، مكون من علامات صوتية أو خطية. ويلاحظ أنه تعريف يؤكد أن المصطلح دون إضافة أو صفة يجعله على ارتباط بالأفراد، ويجعل الدلالة أوسع من تلك التي يقدمها حال اقترانه بالنعته أو المضاف إليه؛ إذ يتحول المصطلح من الإحالة على النظام المشترك بين مجموع المتكلمين بلغة/لسان من اللغات/الألسن، إلى الإحالة على نظام مشترك بين جماعة من مجموع المتكلمين. ليكون المعنى الحسي للمصطلح هو العضو الممكن من الكلام.

ولم تبتعد المعاجم المتخصصة في تحديد مفهوم langue عن هذا التعريف معنى وصياغة؛ فـ langue في هذه المعاجم لا تخرج عن كونها نظاما من العلامات تستعمل للتواصل. ويعرفها جورج مونان في معجمه قاموس اللسانيات بقوله: "كل نظام من العلامات خاص بمجتمع بشري معين...وليس لنا أن نسمي langue أو langage نظام تواصل بشري (رسم، موسيقى، سنيما إلخ) أو حيواني (نحل، دلافين، إلخ) إذا لم يثبت كونه نظاميا كاللغات/ الألسن البشرية الطبيعية"³.

وفي تعريف مصطلح langage يورد له المعجم اللغوي le lexis المعاني التالية:

«1. Emplois de la langue pour communiquer avec d'autres hommes...2. ling. En grammaire générative ensemble infini des phrases grammaticales dans une langue donnée...au moyen d'un ensemble fini d'éléments minimaux»⁴.

¹ - Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, p4.

² - Le Lexis , p1024.

³ - George Mounin : Dictionnaire de linguistique, Quadriga, 4^e édition, 2004 ,p196-197.

⁴ - Le Lexis, p1021.

إن *langage* حسب هذا التعريف هو تجسد لـ *langue* أثناء التواصل؛ أي استعمال *langue* في عملية التواصل. ويبدو التعريف محيلا على كون هذا التعامل أو الاستعمال يتمظهر بالطريقة ذاتها عند مجموع المتكلمين بلغة/لسان من اللغات/الألسن؛ لذلك يأخذ المصطلح في النحو التوليدي تعريفه على أنه تكوين عدد لا منته من الجمل بعدد محدود من العناصر. وهذه العناصر المحدودة هي ما يمثل النظام؛ أي *langue*.

وفي قاموس جورج مونان يأخذ *langage* عددا من التعريفات؛ ليكون أولها: "المقدرة الملاحظة عند جميع البشر على التواصل بواسطة *langue*"¹. فـ *langage* هو تجسد لـ *langue*، والمترجم لحاجة الإنسان إلى هذا النظام للتواصل. وهو تعريف تجمع عليه المعاجم المتخصصة؛ ففي قاموس جون دوبوا يرد لـ *langage* التعريف التالي: "المقدرة المميزة للنوع البشري على التواصل عن طريق نظام من العلامات الصوتية التي تضع حيز التنفيذ آلية جسمية معقدة وتفترض وجود وظيفة رمزية ومراكز جسمية متخصصة وراثيا. هذا النظام من العلامات الصوتية المستعملة من طرف مجموعة مجتمعية (أو مجتمع لساني) محددة تكون *langue* متميزة"². ويلاحظ أن هذين التعريفين هما ذاتهما التعريف الذي يأخذه المصطلح في المعجم اللغوي؛ فما من فرق بين ما يورده المعجم اللغوي من تعريف وما تورده المعاجم المتخصصة. مما يؤكد واقعا في الصناعة المعجمية الغربية هو كون المعاجم اللغوية في اللغات الأجنبية مواكبة للتطور الدلالي الذي يطال مفرداتها. هذا ما يؤكد جورج في تعريفه لـ *langage* بتعريف مراعى لما تفرضه الدراسة الوصفية اللسانية، ومكرر للتعريفات التي توردها المعاجم اللغوية والمتخصصة للمصطلح؛ فيقول: "المقدرة الملاحظة عند كل إنسان على التواصل عن طريق اللغات، أو هو مجموع كل اللغات البشرية". ليقول إنه: "مجموع كل وجهات النظر الوصفية أو التوضيحية المتعلقة بكل المظاهر اللسانية والنفسية والاجتماعية والدلالية والإيديولوجية التي يمكن إدراج اللغات/الألسن تحتها"³. ليتضح من هذا التعريف أن دراسة *langage* لا يمكن أن تتم بعيدا عن علاقته ببعده الاجتماعي والنفسي. لتكون هذه الاستحالة من الفروق الفاصلة بين *langue* و *langage* عند دي سوسور كما سيتضح. وهو التعريف ذاته تؤكد عليه الكتب المتخصصة؛ فالمصطلح عند إميل بنبنيست مثلا هو: "القدرة البشرية ذات الطابع العالمي والثابتة في الإنسان دون غيره"⁴.

¹- George Mounin : dictionnaire de linguistique, p196.

²- Jean Dubois et autres Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p, Paris, 1999, p264.

³- George Mounin : dictionnaire de linguistique, p196.

⁴- Emile Benveniste : problèmes de linguistique générale, Cérès édition, Tunisie, 1995, p24.

أما المصطلح parole في المعجم اللغوي le lexis فقد حمل الدلالة التالية:

«*ling. Usage particulier que fait du langage un individu donné dans un cas donné, par opposition à langue, système complet appartenant à une collectivité*»¹.

وواضح من التعريف أن الفرق الكامن بين parole و langue هو كون الكلام متعلق بالفرد، وفي تنوع ما يتلفظ به من عبارات وكلمات. على عكس langue التي تحيل على النظام؛ أي على ما هو مشترك بين المتكلمين.

ويجعل جون دوبوا للكلام التعريف التالي: "الكلية الطبيعية للتكلم. وتعريفها هكذا يجعل منها كفعل المشي، والأكل، أفعالا طبيعية يعني فطرية، تعتمد على قواعد بيولوجية خاصة بالنوع البشري"². ولم يكن كل اللسانيين راضين بهذا التعريف للكلام الذي يساوي بين فعل الكلام وفعل المشي، وذلك بسبب التعقيد المصاحب لعملية الكلام؛ ففي الحين الذي يكون بمقدور الإنسان المشي بمجرد سلامة أعضاء المشي، ليكون المشي بذلك فعلا بيولوجيا محضا، يتبدى الكلام مرتبطا بعوامل أبعد من أن تكون بيولوجية فحسب؛ إنه مرتبط بالمجتمع؛ ففي إبعاد الإنسان عن المجتمع تزول قدرته على الكلام؛ لأنه أبعد عن البيئة التي تمكنه من النظام، ثم من التنوع الفردي في الكلام بعد تعلم النظام وتمثله.

4- "لغة" و"لسان" و"كلام" في اللغة العربية:

4-1 بين "اللغة" و"اللسان" في العربية: ضبط للمفهوم وفصل في التسمية:

هل لـ"اللسان" و"اللغة" مفهوم واحد في العربية؟. سؤال لا بد من الإجابة عليه لفهم لم تترجم langue بـ"اللغة" و"اللسان" معا. والإجابة تفرض عودة إلى المصطلحين في المعاجم اللغوية والبحث في معناهما المعجمي، وتتبع التغيرات والتطورات التي عرفها المفهومان - إن وجدت - للتأكد من وجود التوافق بين "اللغة" و"اللسان" من عدمه. لكن مادام هذا التوافق سببه الترجمة. و"لغة" مع "لسان" في هذه المقابلة لـlangue مع langage - دون مراعاة للترتيب في المقابلة - تؤكد على أنها جميعا مصطلحات، وليست مجرد كلمات عادية؛ فالانطلاق في الفصل فيهما لا بد أن يكون من المفهوم. على اعتبار أن المصطلحات هي مفاهيم قبل أن تكون تسميات³. ومن ثم فالبحث عن المصطلحين "لسان" و"لغة" في العربية سيكون مسبوqa بالبحث عنهما في اللغة الفرنسية التي عرف فيها الدرس

¹ - Le Lexis, p1339.

² - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p, p346.

³ - ينظر: عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص122.

اللساني على يد دي سوسور تمييزا لـ *langue* عن *langage*. ثم في اللغة الانجليزية التي تمتلك المصطلحين *langue* و *language* في حصيلتها اللغوية؛ لكنها توظف *language* فقط للمفهومين، حين يتعلق الأمر بالاستعمال والتوظيف. والغاية من التعرّيج على هاتين اللغتين قبل اللغة العربية هي الحاجة إلى معرفة تأثير تباين منابع الترجمة من فرنسية للمغرب العربي وانجليزية للمشرق العربي - فيما كان من تبين واضح لمعظم للساني المغربي العربي لـ "اللسان" في مقابل *langue*، وتبين لمعظم لغوي المشرق العربي لـ "اللغة" مقابل *language*¹ - في اختلاف المصطلحات الموظفة في اللغة العربية لمفاهيم موحدة في لغات غيرها.

4-1-1 في المعنى اللغوي والاصطلاحي لـ "اللغة":

في مادة "اللغة" في معاجم اللغة العربية يورد معجم العين: "لغا (لغو): اللغة واللغات و [اللغون]: اختلاف الكلام في معنى واحد، ولغا يلغو [لغوا] يعني اختلاط الكلام في الباطل... ألغيت هذه الكلمة: أي رأيتها باطلا، وفضلا في الكلام وحشوا"²، فـ "اللغة" في أصلها اللغوي عند الخليل من الفعل لغا، وهو الأصل الذي يجعل له الخليل في معجمه معنيين؛ الأول استقلت به "اللغة"، وجمعها عنده لغات ولغون وهو اختلاف الكلام. ليكون معناها بذلك لا يفهم بعيدا عن كونه إشارة إلى اختلاف اللغات البشرية؛ فهذا الاختلاف حسب الخليل يجعل للشيء الواحد مسميات بعدد الألسن المختلفة. مع الإشارة إلى أن اللغة عنده هي بمعنى اللهجة؛ ففي معجمه إحالات إلى اللهجات العربية، التي كان يصطلح عليها لغة وليس لهجة³. وهو الاستعمال الذي يوجد عند عدد من اللغويين القدامى من مثل سيبويه في الكتاب وابن جني في الخصائص⁴. ليسجل أن "اللغة" قد حملت في أحد معانيها معنى اللهجة⁵. أما المعنى الثاني فهو اختلاط الكلام بالباطل، بما يعد إسقاطا له في خانة الكلام

¹ - هي مقابلات سبق البحث عندها في حينها فيما ستتضمنه العناوين اللاحقة من هذا الفصل.

² - الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 4م، 1ط، 2003، ص92.

³ - الخليل: كتاب العين، م3، ص104.

⁴ - ينظر سيبويه: الكتاب، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ج1، ط2، 2003، ص57-59. وابن جني: الخصائص،

تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، ج1، ط2، 2003، ص324-348-372.

⁵ - من مثل ذلك التوظيف عند الخليل يقول في الكلمة: لغة حجازية. وواضح جدا أنه يعني باللغة اللهجة. ينظر: العين، م4، ص45. وفي تعريف

ابن منظور للهجة يقول: "وهي لغته التي جبل عليها فاعتادها وأنشأ عليها". ينظر: ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، م11، ط4،

2005، ص241. ويؤكد هذا الاستعمال معجم علوم اللغة العربية؛ ففي تعريف اللهجة يقول صاحبه: "بيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل

تضم عدد اللهجات... وتلك البيئة الشاملة هي التي اصطلح على تسميتها بـ (اللغة) وكان القدماء من علماء اللغة العربية يعبرون عما نسميه الآن

باللهجة بكلمة "اللغة" حيننا وبـ "اللسان" حيننا آخر. وكانوا يعبرون عما نسميه الآن "اللغة" بكلمة "اللسان". ينظر: محمد سليمان عبد الله الأشقر:

معجم علوم اللغة العربية (عن الأئمة)، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1ط، 2001، ص385.

المرفوض. وهو أحد معاني ثلاثة حملها المصدر لغو من الأصل لغا في القرآن الكريم، وهي معاني تؤكد استعمال هذا المصدر للدلالة على الكلام المرفوض لاختلاطه بالباطل¹. ولا يبدو صاحب الصحاح بالمؤكد لهذا الأصل رغم تأصيل الكلمة "لغة" عنده؛ فيقول: "[لغا] يلغو لغوا، أي قال باطلا... ونباح الكلب لغو أيضا. واللغا: الصوت مثل الوعى، ويقال أيضا: لغى به يلغى لغا، أي لهج به، اللغة أصلها لغى أو لغو والهاء عوض، وجمعها لُغَى مثل بُرَّة وبُرَى، ولغات أيضا"². إن الجوهري بشرحه السابق لكلمة "لغة" قد أحقها بكلمة "لغو" من الفعل "لغا"، وجعل لها تخريجا صرفيا يشرح تحول الحرف الناقص من الياء في لغى أو الواو في لغو، إلى الهاء، التي هي عنده عوض. والحقيقة أن الهاء في "لغة" قد لا تحتل هذا التأويل؛ فقد لا تكون عوضا عن حرف العلة، بل هي فيها علامة تأنيث لا غير.

ويتكرر التعريف والتأصيل نفسه عند ابن جني؛ فأصل "لغة" حسبه من لغا، ويلحق بها لغى؛ يقول: "أما تصريفها ومعرفة حروفها فإنها فُعلة من لغوث. أي تكلمت؛ وأصلها لُغوة ككرة، وقلة، وثبة... كروت بالكرة وقلوت بالقلة... وقيل منها لغى إذا هذى"³، والحقيقة أن ابن جني يعد أول من جعل معنى الفعل لغا - ومنه لغوث - على مطلق عملية الكلام، دون أن يقابلها بالباطل من الكلام. وهو ما يسجل على أنه تحول في معنى الفعل لغا من الإحالة على المرفوض من الكلام إلى الإحالة على مطلق الكلام. وهو ما يمكن عدّه تعميما لدلالة⁴ اللغو عند ابن جني؛ لكنه تعميم لم تنتبهه المعاجم اللغوية بعده؛ فقد ظل معنى "لغا" فيها هو الكلام الباطل؛ أي للكلام الذي يفهم البشر معناه، لكنه باطل ولا يعتد به. وظل معنى "لغى" هو ما يلهج به من الكلام؛ أي الكلام غير المفهوم والمفهوم على حد السواء.

وفي لسان العرب يبدو ابن منظور موافقا لابن جني فيما وضعه من حد وأصل لـ"لغة"؛ فيقول: "لغا: اللغو واللغا: السقط وما لا يعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا على نفع... اللغو واللغا واللغوي ما كان من الكلام غير معقود عليه. اللغة من

¹ - ينظر الآيات إبراهيم: الآية 05. النحل: الآية 103. الدخان: الآية 58، الشعراء: الآية 195. وينظر: حامد صادق قنبيبي: علم الدلالة والمصطلح، ص34-35.

² - إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح؛ تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ج6، ط3، 1984، ص 2483-2484.

³ - ابن جني: الخصائص، ج1، ص37.

⁴ - تعميم الدلالة شكل من الأشكال التقليدية لتطور الدلالة؛ ويقصد به توسيع الدلالة، والمقصود منه أن دائرة دلالة الكلمة قد تتسع فتشمل على أشياء جديدة لم تكن مثبتة في دائرة دلالتها. ينظر: مهدي أسعد عرار: التطور الدلالي الإشكالي والأشكال والأمثال، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص182.

الأسماء الناقصة وأصلها لغوة من لغا: إذا تكلم، لغا: إذا تكلم بالمطرح من القول...اللغة اللسن وحدّها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، اللغا: الصوت مثل الوغى¹. وواضح جدا أن ابن منظور قد كرر ما قاله ابن جني في اللغة أصلا وصيغة وحدا. وضمن هذا التكرار استحضار لما قاله الخليل في تعريفه السابق للغة إنها اختلاف الكلام خصت به تسمية اللسن عند ابن منظور؛ فقد كان لهذه التسمية تعريف في معجمه؛ فكانت: "اللسن: الكلام واللغة...اللسن: الفصاحة"²، ليتأكد من جديد أن "اللغة" في الاستعمال العربي تختلف اختلافا كليا في المعنى عن اللغو أو اللغا، كاختلاف السقط من الكلام وغيره -المعنى الذي يحمله اللغو- عن الفصاحة -المعنى الذي يحمله اللسن الذي هو اللغة-.

لقد أحس بعض اللغويين بالريب في أصالة "لغة" في اللغة العربية. ريب سببه المعنى الذي تحمله "لغة" مقابل الأصل الذي ألحقت به؛ ف"اللغة" فيما حملت من معنى في المعاجم العربية منذ بدايات التأليف المعجمي كانت معارضة ومخالفة لمعنى الأصل الذي ألحقت به. واستمرت تحمل هذا المعنى، دون أن تحيل المعاجم الناقلة لهذا المعنى إلى أسباب تحول هذا المعنى إلى ضد ما كان للأصل. فكان غياب هذه الأسباب مبعث الريبة والشك في الكلمة وفي معناها المدلل على خيانتها لأصلها الملحقة به.

وقد حاول بعض اللغويين تبرير التعارض الموجود في معاني "لغة" و"لغو" أو "لغا"، بإيجاد تخريج للسقط الذي لا يحتمله تعريف "لغة" لكنه كان يتكرر في تعريف اللغو؛ فكان أن برر صاحب الكليات ملازمة اللغو لمعنى السقط من الكلام، كون المراد بالسقط ليس مرذول الكلام، بل كونه شيئا ملازما للحياة البشرية؛ فقال: "ومصدر اللغو وهو الطرح، فالكلام لكثرة الحاجة إليه يرمى به، وحذفت الواو تخفيفا. جمعه لغات، ولغون، ولغى، والفعل لغا يلغو لغوا إذا تكلم، أو من لغى به لغا "كرضي" إذا لهج به"³. وهذا التخريج في الحقيقة قد يرفض لسببين؛ الأول لعله في المعنى؛ فيبدو من غير المنطقي أن يتساوى المطروح من الكلام لعيب فيه، بمعنى المرمي منه لكثرة الحاجة إليه؛ بل ليبدو القول بأنه مرمى به لكثرة الحاجة إليه من الآراء التي قد لا يقبلها منطق؛ فالسقط من الكلام قد لا يحتمل كونه غير الكلام الباطل، وهو المعنى الذي حمله اللغو في القرآن الكريم، ودلت التفسير على أنه المعنى ذاته الذي وظفته العرب في أشعارها. وثاني الأسباب قد يكون لعله صرفية؛ فحرف

¹ - ابن منظور: لسان العرب، م13، ص212-213.

² - المرجع نفسه، ص197.

³ - أبو البقاء الكفوي: الكليات، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ج4، ط2، 1982، ص170.

العلة في العادة يعوض الحرف الصحيح طلبا للتخفيف وليس العكس؛ وهذا ما تمارسه بعض اللهجات العربية التي تعوض الهاء بالواو وليس العكس؛ ففي اللهجة الجزائرية مثلا- وتشاركها اللهجات العربية الأخرى في هذا الاستعمال- يقال: ضَرَبُو، وفصيحتها هو ضربه؛ حيث الواو في اللهجة بديل عن الهاء في الفصحى، والسبب في هذا التعويض هو التخفيف لا غير، فكيف يكون في "اللغة" تعويض الواو بالهاء تخفيفا؟. ثم كيف يكون هذا التخفيف إذا سلم به سببا في بقاء الأصل بحرف العلة مستمرا في التداول اللغوي بمعناه المحيل على السقط من الكلام، وبالموازاة معه تستمر الكلمة الجديدة المخففة صرفيا بمعنى مضاد لمعنى الأصلي تماما؟. فضلا عن كون التخفيف لا يقدم إجابة شافية عن سبب تغير معنى "اللغة" من معنى السقط من الكلام، إلى معنى الكلام بمطلق الكلام. وبقاء اللغو بالتوازي معها يدل على السقط منه.

إن "لغة" بوصفها وحدة معجمية تأخذ في المعاجم التراثية والمعاصرة للعربية التعريف والتأصيل ذاته؛ فهي في المعاجم المعاصرة لغوية ومتخصصة على حد سواء تفرق بالتعريف نفسه الذي قال به ابن جني وكرره عنه لسان العرب؛ ففي المعجم الوسيط - مثال عن المعاجم اللغوية- مادة "لغة" من الجذر "لغا"، وتعريفها فيه: "اللغة": أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹. وهو التعريف ذاته في المعجم المتخصص معجم علوم اللغة العربية؛ حيث تعريف اللغة فيه: "مجموعة من الأصوات ذات صفات معينة يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"². ليكون هذا التعريف هو ذاته حد اللغة عند ابن جني. بل إن حد ابن جني مع قليل من التمهيص قد لا يعدو أن يكون صياغة أخرى لأول تعريف أخذته "اللغة" في أول معجم وضع للغة العربية، نقله ابن جني وأعاد صياغته، وتناقلته المعاجم المعاصرة بهذه الصياغة بعد أن كان عند الخليل اختلاف الكلام في معنى واحد. وهو التعريف الذي قد لا يفهم بعيدا عن اختلاف الألسن المتكلمة - وإن كان في مستوى اللهجات من لغة/لسان من اللغات/الألسن-. وهذا التعريف إذ يجعل "اللغة" هي اختلاف في إطلاق التسميات على المسمى الواحد، يؤكد على ما هو مسجل على اللغات والألسن حيث المفاهيم واحدة بينما التسميات والاصطلاحات مختلفة بحسب ما تقدمه اللغات من وحدات صوتية ثم فونيمية. ولعل الإضافة التي تحسب لابن جني بعد تأكيده على أن اللغة تتمايز بتمايز أغراض

¹ - المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004، ص831.

² - محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية (عن الأئمة)، مؤسسة الرسالة، ط1، 2001، ص354.

المتكلمين وحاجاتهم-فيما يعد تأكيدا على الوظيفة التبليغية لـ *langue* التي هي إحدى الوظائف الست التي جعلها رومان جاكبسون لـ *langue*¹، هو تحديده لمستوى من مستويات *langue* في الدرس اللساني المعاصر - هو إشارته إلى المستوى الصوتي، الذي يستحضر هو الآخر الدور الرائد للخليل في التأسيس للدرس الصوتي العربي. وجعل ابن جني اللغة متحددة بأصوات فقال "حدها أنها أصوات"، كان هذا الحد متفقا مع الدرس اللساني الوصفي الذي قعد له دي سوسور؛ فـ *langue* عنده وعند تابعيه من اللسانيين وعلى رأسهم مارتيني: "أداة تواصل بوساطتها تحلل الخبرة الإنسانية (للكلام)-المختلفة من مجتمع إلى آخر - إلى وحدات ذات مضمون دلالي وتعبير صوتي، إلى مونيومات؛ وهذا التعبير الصوتي ينقطع بدوره إلى عناصر دالة على معنى ومتعاقبة، وهي الفونيومات، وعددها محدد في كل *langue* حيث الطبيعة والعلاقات المتبادلة هي الأخرى مختلفة هي الأخرى من *langue*"².

أما الوظيفة التبليغية أو التواصلية لـ "اللغة" فقد لازمت "اللغة" في تعريفها في المعاجم العربية التراثية؛ فالطريف أن تعريف الخليل لـ "اللغة" على أنها اختلاف الكلام في المعنى الواحد قد يحمل إحالة على الآية القرآنية الذاكرة لعلة اختلاف اللغات "وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا"³. وبعيدا عن التفسير الذي تحمله الآية الكريمة في التفسير المعروفة يمكن أن تتأول كلمتا الشعوب والقبائل بعيدا عن العرق الجنسي الذي يجعل القبائل جماعات بشرية قد تتشكل منها الشعوب⁴، لتحيل على اختلاف اللغات أو الألسن واللهجات، مادامت الآية تشير إلى غاية التعارف، وهي الغاية التي لا يمكن أن تتحقق دون اللغة/اللسان اللذين يجب أن يكونا متفقا عليهما بين طرفي عملية التعارف لتحقيق الفهم الذي يؤدي إلى التعارف، وتحقق الوظيفة التبليغية لـ "اللغة". ويمكن بعد ذلك أن تخصص الألسن واللغات في الشعوب، واللهجات في القبائل. فكلية "لتعارفوا" قد تحيل بداية على التعارف الذي يكون بعد عدم تعارف بين الطرفين. والتعارف إذا كان ممكنا بين المتكلمين بلسان/لغة واحدة أو بلهجات من اللسان/اللغة نفسها -لتحقق شرط الفهم المؤدي إلى التفاهم- فإنه بين المتكلمين بلغات/ألسن مختلفة سيكون مستحيلا، ولن يتم إلا بعد معرفة بلغة/لسان الآخر. ومن ثم

¹ - R . Jakobson :Essais de linguistique Générale, Edition de Minuit, Paris,1963, P142.

² -A. Martinet : Eléments de linguistique Générale , A.Colin, Paris, 1967, P20 .

³ - سورة الحجرات، الآية 13.

⁴ - جاء في تفسير ابن كثير للآية "يقول الله تعالى مخبرا للناس أنه خلقهم من نفس واحدة وجعل منها زوجها وهما آدم وحواء وجعلهم شعوبا وهي أعم من القبائل، وبعد القبائل مراتب أخر كالفصائل والعشائر والعوائل والأفخاذ وغير ذلك، وقيل المراد بالشعوب بطون العجم والقبائل بطون العرب ... أي ليحصل التعارف بينهم كل يرجع إلى قبيلته... (لتعارفوا) كما يقال فلان بن فلان من كذا وكذا أي من قبيلة كذا وكذا"، ص217. والآية الكريمة في ترتيبها في السورة قد كانت بعد آيات الغيبة والنميمة والتفاخر بين القبائل والبشر، وفي العرف البشري قد يكون التفاخر في العرق مدعاة لاستحضار اللغة فيه، فيقع استحقاق الآخر بسبب من طريقة كلامه في التنغيم أو في الأصوات والتعابير والأساليب التي يستعملها. مما قد يدخل في باب التحيز أو التعصب اللغوي.

يمكن تأول الآية الكريمة على أنها دعوة لتعلم اللغات/الألسن الأخرى، تحقيقا للعلة من اختلافها؛ وهي التعارف. فالإنسان ميال بطبعه لاكتشاف ما يجهله، لتكون اللغة/اللسان هنا إحدى تلك المجاهيل التي يتعرّفها ليتعرّف بأهلها وتحدث الغابة من اختلاف الألسن واللغات. ومن الطريف أيضا أن تكون الآراء التي حاولت أن تقدم مفهوما لمصطلح "لغة"، لم تخرج عن كونها صياغة بطريقة أخرى للتأول السابق الذكر. وبإضافات لم تغير شيئا من جوهره.

لقد تبين إذن أن لـ"لغة" في الاستعمال العربي معنى خاصا يجعلها مستقلة به عن الأصل "لغا" الذي ألحقت به. والمعنى الذي تحمله لغة في اللغة العربية بمغايرته لمعنى الأصل قد يفهم -بما أنه يبدو مغايرا ومناقضا لمعنى الأصل- على أنه تطور أو تغير دلالي في غياب ما يؤكد أو ينفي أن "لغة" من "لغو".

4-1-2 في المعنى الاصطلاحي لـ"لغة" عند اللغويين العرب القدامى:

لن يكون تكرار القول هنا إن "اللغة" في استعمالات القدماء لم تخرج في مفهومها عن واحد من مفاهيم ثلاثة؛ هي:

- الأول بمعنى الحرف؛ وهو المؤول من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: "نزل القرآن على سبعة أحرف، كلها شاف كاف، فاقروا كما علمتم". وقد فسرت الأحرف باللغات¹.

- الثاني بمعنى اللهجة، وهو ما تكرر عند عدد من المعجميين في معاجمهم، وعند عدد من اللغويين في كتبهم؛ ففي أول معجم عربي كان الخليل قد وظف اللغة بمعنى اللهجة²، وهو الاستعمال الذي كان منه في معجم العين، وصاحبه في كتبه الأخرى، فكان منه عبارته الشهيرة: "الشعراء أمراء الكلام... ويجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من إطلاق المعنى، وتقييده، ومن تصريف اللفظ، ومد المقصور، وقصر الممدود، والجمع بين لغاته"³، ولن يكون معنى الجمع بين لغاته إشارة إلى التعدد اللغوي في القصيدة بالمعنى المعاصر للمصطلح؛ لأنه لن يخرج عن كونه إشارة إلى تعدد اللهجات في العمل الشعري الواحد. ومن

¹ - ينظر: أبو عبد الله الحميدي: تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم، تحق: زبيدة محمد سعيد عبد العزيز، مكتبة السنة، القاهرة، مصر، ج1، ط1، 1995، ص126.

² - الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، م4، ص45.

³ - حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، بيروت، ط3، 1982، ص143-144.

مثل هذا الاستعمال ما يوجد عند عدد من اللغويين القدامى من مثل سيبويه في الكتاب، وابن جني في الخصائص¹.

- الثالث بمعنى الكلام؛ بمطلق الكلام عربيا كان أو أعجميا. وهو ما حاولت المعاجم اللغوية المشار إليها في التأصيل اللغوي لـ"لغة" التأكيد عليه في معنى "لغة". ومن الطريف أن المفهومين الأخيرين هما ما حاول الخليل في معجمه أن يجمعهما في عبارة " اللغة واللغات و[اللغون]: اختلاف الكلام في معنى واحد"². وهو الاختلاف القائم في لهجات لغة/لسان من اللغات/الألسن في مرتبة أولى-لاسيما وقد أخذت اللهجة معنى اللغة/اللسان-، وهو اختلاف في مستويات لغوية/لسانية بعينها، عادة ما تكون صوتية وليس بالاختلاف الكامل أو التام³ مقارنة مع الاختلاف القائم بين اللغات/الألسن، لاسيما ما انتمى منها إلى أصول مختلفة⁴. وفي مرتبة ثانية هو اختلاف اللغات/الألسن باختلاف الأجناس البشرية، مادام الاختلاف قد حدده في تعريفه بالمعنى الواحد، الذي قد لا يفهم خارج المدلول من الكلمة، والمفهوم من المصطلح، ليكون الاختلاف اختلافا في الدال في الكلمات، واختلافا في التسمية في المصطلحات.

4-1-3 في المعنى اللغوي والاصطلاحي لـ"اللسان":

معايينة تعريف "اللسان" في معاجم العربية -التراثية كما المعاصرة- تحدد له معنيين؛ أحدهما حسي هو معنى العضو أو الجارحة. والثاني مجرد يجعله مطابقا للكلام؛ فاللسان" في أصله اللغوي من الجذر (ل س ن). وهو الجذر الذي يحمله صاحب المقاييس تعريفا فريدا؛ فيقول: " اللام والسين والنون، أصل صحيح واحد، يدل على طول لطيف غير بائن، في عضو أو غيره. من ذلك اللسان، معروف، وهو مذكر والجمع ألسن، فإذا كثر فهي الألسنة...واللسن: جودة اللسان والفصاحة. واللسن: اللغة، يقال: لكل قوم لسن، أي: لغة. ونعل مُلْسَنَة: على صورة اللسان"⁵. وبالرغم من كون الشرح بكلمة معروف في هذا التعريف

¹ - ينظر سيبويه: الكتاب، تحقيق: عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية، بيروت، ج1، ط2، 2003، ص57-59. وابن جني: الخصائص، ج1، ص324-348-372.

² - الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، م4، ص92.

³ - يقول إبراهيم السامرائي في كتابه التطور اللغوي التاريخي: "اللهجات [من لغة واحدة] وإن اختلفت بينها فهي تتفق في مسائل معينة، وظواهر لغوية واضحة تربط بينها لتكون منها مجموعة لغوية ترجع إلى لغة عامة شاملة، وهذه الظواهر تنحصر فيما يأتي: الضمان/ العدد/ أسماء الإشارة وأسماء الموصول/ الاشتراك في معاني طائفة من الألفاظ/ النظام الجملي"، إبراهيم السامرائي: التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1983، ص37.

⁴ - الاختلاف بين اللغات السامية من عربية وعبرية مثلا واضح، رغم كون اللغتين كانتا من أصل واحد هو اللغة السامية. ينظر: عبد الجليل مرتاض: دراسة لسانية في الساميات واللهجات العربية القديمة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2003، ص17 وما بعدها.

⁵ - ابن فارس: المقاييس، ج5، ص246.

مما تعييه الصناعة المعجمية المعاصرة، فإن كلمة العضو السابقة عليها لا تجعل الفهم بعيدا عن عضو الكلام. وهو التعريف الذي تأخذه هذه الكلمة في معاجم اللغة العربية، القديمة منها والحديثة¹؛ ففي معجم الخليل يأخذ "اللسان" التعريف التالي: "اللسان ما ينطق...اللسان الكلام"². وللمعنى الثاني يوظف ابن منظور بدل "اللسان" "اللِسْن"؛ فيقول: "اللِسْن بكسر اللام واللغة،...لكل قوم لسن أي لغة يتكلمون بها...رجل لسن أي بين اللسن إذا كان ذا بيان وفصاحة. اللسن الكلام واللغة"³. ليكون "اللسان" عنده بهذا المعنى محددًا بوظيفته اللغوية؛ فإذا كان "لسان" اسم مذكر فهو إما العضو، أو كلام الفرد؛ يقول في ذلك: "اللسان: جارحة الكلام...ابن سيده: واللسان المقول...واللسان: الرسالة"⁴. أما إذا كان مؤنثًا فهو بمعنى اللغة؛ كلمة وكلامًا؛ أي بمطلق الكلام البشري؛ يقول في ذلك: "وقد يكنى بها عن الكلمة فيؤنث حينئذ...وإن أردت باللسان اللغة، أنثت...ابن سيده: واللسان اللغة"⁵. لتكون المعاجم اللغوية المعاصرة مكررة في مادة "لسان" ما قالته المعاجم التراثية لاسيما منها معجم لسان العرب؛ ففي المعجم الوسيط "اللسان" هو العضو في قوله: "جسم مستطيل متحرك، يكون في الفم، ويصلح للتذوق والبلع والنطق (مذكر وقد يؤنث). وبمعنى اللغة/اللسان في قوله: "و- اللغة في التنزيل العزيز 'فإنما يسرّناه بلسانك'⁶. ثم هو مشترك مع ما تبثه له المعاجم اللغوية الفرنسية؛ "شريط ضيق من اليايس يمتد في البحر...ولسان الحذاء: الهنة الناشئة تحت فتحته فوق ظهر القدم"⁷. والطريف في شأن هذه المعاني التي يحملها "اللسان" كونها مشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية؛ فقد كان في الفرنسية -كما اتضح في موضع سابق- استعمالها لنظام العلامات وللعضو الناطق به التسمية ذاتها *langue*. هو ليس التماثل الوحيد بين اللغتين العربية والفرنسية في استعمال هذا المصطلح بهذا المعنى؛ فما أشار إليه المقاييس في كون اللسان يطلق على طول غير بائن أي غير واضح أو مرئي في عضو أو غيره، تجعله الفرنسية لـ *langue* أيضا⁸.

¹ - في معجم العين: اللسان ما ينطق، م، 3، ص 83. وفي معجم لسان العرب: اللسان: جارحة الكلام، م، 11، ص 197. وفي المعجم الوسيط: اللسان: جسم مستطيل، يتحرك في الفم، ويصلح للتذوق والبلع والنطق، ص 831.

² - الخليل: معجم العين، م، 4، ص 83.

³ - ابن منظور: لسان العرب، م، 11، ص 197.

⁴ - المرجع نفسه، م، 11، ص 197.

⁵ - المرجع نفسه، ص 197.

⁶ - المعجم الوسيط، ص 831.

⁷ - المرجع نفسه، ص 831.

⁸ - رغم كون *langue* في اللغة الفرنسية أطلقت أيضا على "كل ما له شكل اللسان"، إلا إنها لم قد وظفت بالدلالة التي حددها المقاييس بشرط "غير بائن"؛ فـ *une langue de terre* هي قطعة أرض محاطة بالماء، وجلي كونها محاطة بالماء أنها قابلة للتغطية بالماء حين ترتفع نسبة المياه المحيطة بها، وفي شأن النعل الملسنة في المقاييس توظف اللغة الفرنسية *languette de soulier*. *Le lexis*, p1024. وبالمثل أيضا في اللغة الإنجليزية يأخذ مصطلح *tongue* دلالة العضو، كما يطلق أيضا على ما له شكل اللسان، ليكون لسان الحذاء هو الآخر يطلق عليه *tongued*، وهو توافق غريب بين هذه اللغات الثلاث؛ العربية والفرنسية والإنجليزية بشأن هذه التسمية.

1-4-4 في المعنى الاصطلاحي لـ"لسان" في التراث اللغوي العربي:

إن "اللسان" في الاصطلاح هو الكلام، وهو اللغة، مادامت المعاجم اللغوية التراثية والمعاصرة على حد سواء قد جعلته كذلك. ودلالته على الكلام وعلى اللغة قد يسمح بالقول "اللغة هي الكلام". والحقيقة أنه تعريف بسيط وواضح لـ"لغة"؛ فهو التعريف/النتيجة التي يمكن أن يأخذها شكل التعدي الرياضي، أو الاستدلال الفلسفي:

اللسان = الكلام. بتطبيق
اللسان = اللغة. علاقة التعدي
الكلام = اللغة.

بالتعدي الرياضي

مقدمة أولى: اللسان هو الكلام.
مقدمة ثانية: اللسان هو اللغة.
نتيجة: الكلام هو اللغة.

بالاستدلال الفلسفي

ومثل هذا الاستنتاج على بساطته، يصبح معقدا حين يكون الأمر متعلقا بالمصطلح¹؛ فمصطلح "اللسان" حسب الدلالات السابقة، وحسب بعض الترجمات -كما استدل عليه في مكان سابق من هذا البحث- قد جعل مقابلا لـ *langue* بمعنيها على العضو وعلى اللغة. وهو التقابل الذي احتج القائلون به لإبعاد "لغة" بوصفها مصطلحا، وتحميل "اللسان" دور حمل مفهومها؛ تأسيا بالتوظيف القرآني لهذا المصطلح، ويتوظيف بعض اللغويين القدامى له.

4-1-5 "لسان" و"لغة" في الدرس اللساني العربي المعاصر:

4-1-5-1 "لسان" بدل "لغة" في الدرس اللساني العربي المعاصر:

¹ - من الشروط الأساسية للمصطلح أنه وليد اتفاق جماعة متخصصة، لكن هذا الاتفاق في شأن المصطلح في اللغة العربية، من الشروط الغائبة عن وعي واضعي المصطلحات، أو مغيبة في معظم الأحيان بسبب تأخر جهود الهيئات المتخصصة في وضع لمصطلح بتغطية العجز المصطلحي، مما يفسح المجال للجهود الفردية، بكل ما قد تتسم به من خطأ أو خلط أو تعدد، ينظر فهمي حجازي: الأسس اللغوية لوضع المصطلح، الفصل الخامس، ص189 والفصل السادس، ص217. وينظر أيضا: حامد صادق القتيبي: بحوث في الدلالة والمصطلح، الفصل الثالث، ص253.

يرى معظم اللغويين واللسانيين المغاربة في "اللسان" المصطلح العربي الأصيل، الذي يليق أن يكون بديلا عن المصطلح "اللغة"؛ محتجين على هذا الإبدال بحجتين؛ الحجة الأولى هي استعمال القرآن لـ"لسان" بدل "لغة"؛ وهو الاستعمال الذي أجمعت الآيات القرآنية المشتملة على كلمة "اللسان" على أن الكلمة فيها جميعا هي بمعنيين؛ الأول هو "عضو الكلام"¹، والثاني بمعنى "اللغة" كما عرّفها المعاجم اللغوية العربية التراثية². وقد جعل عمار ساسي في كتابه اللسان العربي وقضايا العصر من استعمال القرآن للسان بمعنى "لغة" سببا في استعماله لهذا المصطلح -مادام القرآن الكريم من مصادر جمع اللغة ومصادر الاحتجاج فيها-؛ فقد قال محتجا على مصطلح "اللغة": "لماذا وجد مصطلح اللغة الدخيل، وقد كان له نظير في التراث موجودا يحمل دلالاته أحسن حمل؟. وأعني به في هذا المقام مصطلح اللسان"³. والحجة الثانية التي يجعلها القائلون بـ"لسان" بدل "لغة"، هي دعوتهم إلى استعمال المصطلح الموجود في التراث اللغوي العربي قبل اللجوء إلى المصطلح المترجم أو المعرب؛ فـ"اللغة" في تأصيلها عندهم مصطلح معرب أو دخيل. وفيما يتعلق بالحجة الأولى أقام عمار ساسي في كتابه السابق الذكر مسحا للمصطلحين "لسان" و"لغة" في المعاجم اللغوية العربية التراثية؛ فمكّنه ذلك المسح من جمع مبررات علمية لسبب تفضيله لمصطلح "اللسان" على "اللغة"؛ مؤكدا على أن "اللغة" ليست هي "اللسان"؛ فهي جزء منه؛ فقال في ذلك: "اللسان هو الجارحة زائد الآلة الصامته الصائتة، بينما اللغة هي الأصوات التي يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فإذا ذكر اللسان ذكرت معه اللغة تبعا، بينما إذا ذكرت اللغة فليس من الضرورة أن يذكر اللسان، لأن اللسان في الحقيقة هو أعم من اللغة...وهي جزء منه لا يتجزأ"⁴. وهو بذلك يسم "اللسان" بالمصطلح الأصيل، ويعيب على القدماء جعل مفهومه لـ"اللغة"؛ يقول في ذلك: "قالوا اللسان هو الجارحة...وقالوا اللسان هو اللغة وهذا برأيي خلط كبير ينبني عنه عدم استعمال للمفهوم وعدم استقرار في الدلالة"⁵. ويتحمس عمار ساسي لمصطلح "اللسان" على حساب مصطلح "اللغة" يرجع سبب استعمال ابن فارس لمصطلح "اللغة" في كتابه

¹ - في قوله تعالى: "ألم نجعل له عينين، ولسانا وشفقتين" سورم البلد، الآية 8-9. يقول ابن كثير في تفسيرهما: "وقوله تعالى (ألم نجعل له عينين) أي يبصر بهما، ولسانا أي ينطق به فيعبر عما في ضميره وشفقتين يستعين بهما على الكلام... قال النبي صلى الله عليه وسلم: يقول الله تعالى يا ابن آدم قد أنعمت عليك نعمًا عظامًا... جعلت لك لسانًا وجعلت له غلافاً فانطق بما أمرتك وأحلت لك فإن عرض عليك ما حرمت عليك فأغلق عليك لسانك"، فـ"اللسان" في هذه الآية هو عضو النطق والكلام بتعاوض من الشفتين. ينظر: أبو الفداء إسماعيل ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، عالم الكتب، بيروت، دط، 1985، ص512.

² - يستعمل القرآن لمعنى "اللغة" مصطلح "لسان"؛ ففي الآية "من آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم"، (الروم: الآية 22)، يفسر ابن كثير "اللسان" بقوله: "وقوله تعالى (اختلاف ألسنتكم) يعني اللغات فهؤلاء بلغة العرب وهؤلاء تتر لهم لغة أخرى وهؤلاء كرج وهؤلاء روم إفرنج... إلى غير ذلك مما لا يعلمه إلا الله تعالى من اختلاف لغات بني آدم"، ينظر: ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ص429.

³ - عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص18.

⁴ - المرجع نفسه، ص20.

⁵ - المرجع نفسه، ص22.

الصاحبي في فقه اللغة إلى كونه أعجمياً¹؟. وهي حجة يدحضها الفراهيدي العربي الذي كانت الكلمة -أو المصطلح- موجودة في جمعه اللغوي، وحملت عنده كما حملت عند المعجميين اللاحقين عليه- إلى اليوم- المفهوم الذي أسند لـ"لسان" حمله خارج دلالة الجارحة. وفي اعتماد الحجة الثانية تقول خولة طالب الإبراهيمي -إن لم يكن كلامها هنا في مصطلح "اللسان"؛ بل في كل المصطلحات اللسانية التي تعود فيها إلى ما استعمله الأوائل من تسميات-: "سنحاول قدر الإمكان أن نحافظ على المصطلحات القديمة إذا كانت تفي بالمقصود، وعندما يستحيل ذلك نلجأ إلى الترجمة وإلى الاعتماد على جهود الآخرين. ونحيل في ذلك إلى ما يقوله الحاج صالح²، وهو الأمر الذي جعلها تستعمل مصطلح "لسان" بدل "لغة" بعد أن ترجم عبد الرحمن الحاج صالح مقولة دي سوسور في تعريف اللسانيات بـ"دراسة اللسان منه وإليه"³.

إن تحمس اللغويين واللسانيين المعاصرين العرب لاستعمال المصطلحات التراثية وتداولها حفاظاً على أصالة المصطلحات العربية جهد يستحق الثناء؛ لأنه يعكس حبا وغيرة على اللغة العربية، وقد يكون سببا للتغاضي عن كل ما يصاحب توظيف المصطلح من انحراف عن التصور النظري الذي وضع له بداية. ففي الوقت الذي يسعى اللغويون إلى تثبيت مصطلح "لسان" بديلا لمصطلح "لغة"، تعكس كتاباتهم خروجاً عن تطبيق ذلك، فيما يمكن عده انتصاراً لمصطلح "لغة" على "لسان" في معركة الاستعمال والتداول؛ ففي الكتاب السابق الذكر لعمار ساسي، يوظف في فصل منه مصطلح "اللغة" بدل "لسان" الذي تحمس له ووضحه في اقتباس سابق؛ يقول في عنوان "المصطلح في اللسان العربي" -ويقصد بقوله اللغة العربية-: "ما هذه اللغة التي نستخدمها في الكتابة والتأليف إلا التي وصلتنا عن طريق الشعر الجاهلي والقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وآثار السلف من الصحابة والتابعين"⁴، وفي موضع آخر من الكتاب نفسه يقول: "رفض جمهور الواضعين العرب استعمال الألفاظ التي تشابهت في الصوت. وما جاء في اللغة من ذلك إما أن يكون من قبيل المعرب الدخيل أو من قبيل الغريب"⁵. فكان من الدقة هنا أن يجعل "اللسان" بديلاً لـ"اللغة" ما دام المصطلح "لغة" عنده دخيلاً، وما دام بديله العربي الأصيل عنده هو "اللسان". بل وأكثر من ذلك كان

1- عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص21.

2- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص38.

3- المرجع نفسه، ص9، ينظر التعليق عليه في ص33.

4- عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص55.

5- المرجع نفسه، ص47.

قد حسم أمر توظيف المصطلحين "لسان" و"لغة" بجعله "اللسان العربي" ملازما لمعنى اللغة العربية حين يكون مستعمله أو موظفه حديثا وكتابة عربيا، ليكون بإمكان العربي توظيف المصطلح "اللغة" مع الألسن الأعجمية أو الأجنبية؛ فيقول اللغة الفرنسية بدل اللسان الفرنسي. وبالمثل يقول الفرنسي بـ"اللسان الفرنسي" حين يتحدث عن لغته الفرنسية؛ ليوظف "لغة" حين يتحدث عن ألسن غير لسانه الفرنسي. والأمر كذلك مجملا؛ فكل متحدث عن لغته يصطلح عليها لسان، ليصطلح لغة على لسان الآخر¹. فـ"اللغة" بوصفها مصطلحا حسب هذا التصور تقابل "اللغة الإنسانية" أي langage، وتطلق على أي لسان من الألسن الإنسانية خارج لسان الأم لمن يستعمل هذا المصطلح. بينما يقابل المصطلح "لسان" langue، وتحديدًا لسان الأم، حين يكون المتكلم عنها أو مستخدم المصطلح هو الناطق بها. ولكن السؤال الذي يُطرح هنا: كيف للفرنسي أن يستخدم مصطلح "لسان" langue حين يتحدث عن لغته، ويستعمل مع غيره لغة بمعنى langue. فهل "اللغة" في الأخير حسب تصور عمار ساسي مطابقة لـ"لسان" في اللغة العربية، رغم أنه قد أشار أن مفهوم "اللسان" أعم من مفهوم "اللغة"، وهو ما لا يجعل مجالاً للشك في كون المفهومين متمايزين !!.

واستعمال المصطلحين معا للدلالة على المعنى نفسه وقعت فيه خولة طالب الإبراهيمي أيضا؛ ففي الوقت الذي جعلت "اللسان" يقابل langue بالمعنيين؛ العضو ونظام العلامات، تستعمل المصطلح "لغة" وتقصد به "اللسان"؛ كما في قولها: "ليست المدلولات التي تنقلها دوال تنتمي إلى لغة معينة مستقلة تمام الاستقلال عن نظام اللغة المخصوص، وكل لغة لها نظرتها الخاصة لا تطابق بالضرورة النظرة التي تبنيها لغات أخرى"². ويلاحظ أن مصطلح "اللسان" قد تنازل لمصطلح "اللغة" عن مكانته بكل طواعية في هذا النص. والأمر ذاته يتكرر معها في قولها: "اللسان أداة تبليغ، أداة يتحدث به الإنسان ويتصل بها بالغير فاللغة استعمال يومي مستمر ومتواصل بل لا تتحقق إلا ضمن هذا الاستعمال في تفاعل مستمر بين المتكلمين"³. فما من شك أن اللغة هنا هي اللسان الذي أكدت على استعماله؛ أي أنها هي langue. وما يؤكد أن "اللغة" هي ذاتها "اللسان" عندها، وليس شيئا آخر قولها: "سبق وأن تحدثنا عن هذه الظاهرة الطبيعية في كل اللغات عند تعرضنا للتقابل بين اللسان (اللغة) والكلام"⁴. والأمر ذاته يسجل على عبد الرحمن حاج صالح؛ فقد

¹ - عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص20-21.

² - خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص39.

³ - المرجع نفسه، ص157.

⁴ - خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص130.

وظف "اللغة" بعد أن اقترح مصطلح "اللسان"؛ ففي قوله: "اللغة ليست فقط نظاما من الأدلة المسموعة بل هي، زيادة على ذلك، قوانين وأصول يعمل بها كل من يتكلم بها دون ما شعور"¹. تكون "اللغة" في هذه الاستعمالات جميعا تساوي وتطابق "اللسان"، الأمر الذي يسمح بالقول: لم استدعي "اللسان" ليعوض "اللغة"، ثم بعد ذلك يوظفان معا للمفهوم نفسه؛ أليس هذا وقوعا في التعدد المصطلحي الذي يعيبه علم المصطلح؟.

ليس الأمر بشأن استعمال مصطلح "لغة" بعد التصريح بتعويضه بـ"لسان" هو ما يسجل على اللسانيين السابق ذكرهم فحسب، بل الأمر متعلق أيضا باستعمالهم لعبارات اصطلاحية كانت "اللغة" عنصرا فيها؛ من مثل: النظام اللغوي، الوحدات اللغوية، الدرس اللغوي عند خولة الإبراهيمي، والترادف اللغوي والتطور اللغوي والاقتصاد اللغوي واللغة العربية عند عمار ساسي. وكان من باب الدقة أن تعوض "اللغة" ومشتقاتها في هذه العبارات الاصطلاحية بـ "اللسان" ومشتقاته؛ فيقال النظام اللساني، والاقتصاد اللساني وغيرها. وهذا الوضع في استعمال المصطلحين معا هو ما سلم منه مترجما كتاب اللسانيات التطبيقية - على الأقل في معظم مادة الكتاب-؛ فقد كان مصطلح "اللسان" هو الموظف بدءا لمعنى "اللغة"، بوصفها مصطلحا مفردا في الكتابات المتخصصة. وانتهاء معها عنصرا من العبارات الاصطلاحية².

إن مصطلح "لسان" -رغم الاستعمال القرآني له بمعنى "لغة" مطلقا- لم يستطع إزالة مصطلح "لغة" وتعويضه في كتابات اللغويين القدامى؛ بل على العكس تماما ظل مصطلح "لغة" هو الحامل للمفهوم، والمتداول بين مجموع علماء اللغة قديما. ورغم وجود معجم لسان العرب بهذه التسمية، وحمل اللسان فيه معنى اللغة، فذلك لم يمنع وجود كتب شكلت كلمة "اللغة" عنصرا في عناوينها من مثل كتابي ابن فارس؛ مقياس اللغة والصاحبي في فقه اللغة، ومعجم صحاح اللغة وتاج العربية للجوهري، والمزهر في علوم اللغة للسيوطي، فإم "اللغة" في هذه العناوين معوضة لـ"اللسان"؟؟. ومن مثل من وظف "اللسان" بمفهوم النظام والجراحة في أن دون مصطلح "اللغة" الجاحظ في البيان والتبيين؛ ففي قوله: "أما صاحب المنطق فيزعم أن الطائر والسبع والبهيمة كلها كان لسان الواحد منها أعرض

¹ - عبد الرحمن حاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، نص ترجمه عن رسالته للدكتوراه، وقدمه في إحدى محاضراته. في المرجع نفسه، ص140.

² - ينظر المصطلحات: اللسان الأعجمي، تعليم اللسان الأم، اللسان الاختصاصي، شارل بوتون: اللسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، دط، ص97، و ص81، و ص125. على الترتيب.

كان أفصح وأبين¹. وفي قوله: "وممن كان لا يلحن البتة حتى كأن لسانه لسان عربي فصيح أبو زيد النحوي"². يتضح أن "اللسان" قد حمل معنيين؛ معنى الجارحة بدليل الصيغة أعرض في القول الأول، ومعنى الفصاحة بمعنى الكلام المبين عن المقصد، في القول الثاني. واستعمال "اللسان" بمعنى الفصاحة انعكاس لما كانت تراه العرب من مكانة لسانها العربي؛ فهو اللسان الوحيد الذي يصدق على الناطقين به صفة الفصحاء بمعناها اللغوي - الأبيناء-، لا البلاغي بشروطه التي يحددها درس البلاغي. بدليل تسمية كل الألسن خارج اللسان العربي بالألسن الأعجمية؛ فالأعجم والأعجمي والأعجم واللسان الأعجمي كلها صفات لغير العرب نسبا ولسانا. وحجة اللسان فيها أقوى وأثبت؛ فالأعجم في أبسط تعريف له غير العربي لسانا لا نسبا³. وهو الاستعمال الذي تؤكد الآية الكريمة: "لسان عربي مبين"⁴، حيث اللسان العربي هنا بمعنى الكلام المفصح الموضح للمقصود منه؛ أي إنه بمعنى "اللغة" كما وردت في المعاجم السابق ذكرها.

4-1-6 "اللغة" و"اللسان" في الدرس اللغوي العربي القديم:

لعل الغريب في شأن من يسعى من اللسانيين العرب المعاصرين إلى جعل مصطلح "اللغة" يزول عن متون الكتابات اللسانية المعاصرة بالعربية، وتعيوضه بمصطلح "اللسان" - محتجين على ذلك ببعض الاستعمالات للغويين القدامى الذين وظفوا "لسان" بدل "اللغة" - كونهم بهذه الحجة تحديدا يكونون قد أغفلوا حقيقة تاريخية تخص المصطلحين، لا تفتأ الكتب اللغوية التراثية تكشف عنها في موادها ومتونها؛ وهي مزاجية بعض اللغويين - إن لم يقل معظمهم - في الاستعمال بين المصطلحين "لغة" و"لسان" للتعبير عن المعنى نفسه⁵؛ بل قد يبدو الخليل في عدم شرحه لـ"اللسان" بـ"اللغة"، والاكتفاء بالكلام، على وعي بالاختلاف الكامن بين اللغة والكلام؛ فـ"اللغة" عنده ليست الكلام، بل كانت اختلاف الكلام في المعنى الواحد. و"اللسان" ليس "اللغة" بل هو الكلام. مما قد يفهم أن الخليل لا يفهم "الكلام" على أنه "اللغة"، بينما "اللسان" هو "الكلام". فـ"اللغة" عنده ليست الكلام وحسب؛ إنها

¹ - الجاحظ: البيان والتبيين، ج1، ص62.

² - المرجع نفسه، ج2، ص221.

³ - عند الخليل: "الأعجم: كل كلام ليس بلغة عربية". العين، م3، ص105. وفي تعريف ابن منظور للأعجمي في لسان العرب يقول: "قال أبو إسحاق الأعجم الذي لا يفصح ولا يبين كلامه وإن كان عربي النسب"، ينظر لسان العرب، م3، ص49.

⁴ - سورة النحل: الآية 108.

⁵ - ليس هنالك من حجة أكثر تأكيدا لوجود المصطلحين معا في اللغة العربية من كونهما قد كانا ضمن مادة الجمع اللغوي التي عرفتها اللغة العربية بعد اللحن الذي أصابها، وحرى هنا الإشارة إلى أن مصطلح "اللغة" قد أثبتته المعاجم التراثية العربية مصطلحا أصيلا، ولم يرد فيما ذكر في متن البحث معجم واحد نفى ذلك أو شكك في الأصل العربي للمصطلح رغم عدم وضوح تحول معنى الأصل من اللغو إلى اللغة.

ما يمكن أن يجعلك تميز بين اختلاف الكلام في المعنى الواحد؛ الاختلاف الذي قد لا يفهم بعيدا عن النظام المرتبط بالمجتمع، وما تواضع عليه من قواعد ضابطة؛ لقبول الكلام أو رفضه، انطلاقا من تحقيقه لشرط الإفهام، الذي هو في اللغة العربية الإبانة والإفصاح. وإذا قيل إن "اللغة" عنده قد حملت معنى اللهجة، أمكن القول بعدها إن اختلاف اللهجات في نطق الكلمات بما يحيل على الاختلافات الصوتية هو وعي بالطبيعة الصوتية للغة/اللسان وتأكيد على دور هذه الطبيعة في تمايز اللغات/اللسان وتنوعها. وهو اتفاق مع ما يمليه الدرس اللساني المعاصر، وسبق أن نبه إليه الدرس اللغوي العربي القديم حين جعل ابن جني حد اللغة أنها أصوات.

إلى جانب الخليل في استعماله الموضح لـ"الغة"، يسجل على سيويبه وابن جني استعمالهما للمصطلحين معا بالمعنى نفسه. وينضم إليهما في هذا التوظيف ابن خلدون في مقدمته؛ فيستخدم المصطلحين، وينتقل بينهما؛ حسب ما تعكسه مقدمته التي حوت فصولا، شكل "اللسان" عنصرا من عنوانها فكانت: فصل في أن العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي، وفصل في علوم اللسان العربي، وفصل في تعلم اللسان المضري، وفصل في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية مستغنية عنها في التعليم، وفصل في أن أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد بالتعليم ومن كان منهم أبعد عن اللسان العربي كان حصولها له أصعب وأعسر¹. أما عن مفهوم "اللسان" عند ابن خلدون فقد وظفه بمعنيين: عضو الكلام؛ فقال: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تكون متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان"². و"اللغة" عنده لا تخرج عن المفهوم الذي استقر لها عند من سبقوه، حتى ليتبدى هذا المفهوم إعادة صياغة لحد ابن جني؛ حيث يقول: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"³. ويقول أيضا: "اللغة ملكة في اللسان، وكذا الخط صناعة ملكتها في اليد"⁴. فـ"اللسان" هنا ليس سوى عضو الكلام الذي يجسد النوع الملفوظ من اللغة لتتكفل اليد بالنوع المكتوب. ويعد هذا انتباها من ابن خلدون أن اللغة مظهران؛ مظهر صوتي عضوه اللسان، وأداته الأصوات. ومظهر خطي عضوه اليد وأداته الحروف. موافق لما يذكره الدرس اللساني

¹- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص563-565-578-579-583 على الترتيب.

²- المصدر نفسه، ص565.

³- ابن خلدون: المقدمة، ص565.

⁴- المصدر نفسه، ص564.

المعاصر ويخص به "اللغة/اللسان"¹. وقد جعل ابن خلدون هذين المظهرين من عناصر تعريف "اللغة" عنده؛ يقول في ذلك: "اللغة ملكة في اللسان، وكذا الخط صناعة ملكتها في اليد"². "اللسان" هنا هو الجارحة؛ أي عضو الكلام، بدليل توظيفه لليد عضو الكتابة أو الخط في العبارة نفسها. وواضح من هذا القول، وكذا الأقوال السابقة عليه لابن خلدون أن "اللسان" فيها هو بمعنى الجارحة؛ أي عضو النطق.

والمفهوم الثاني لـ"اللسان" بمعنى نظام العلامات، هو ما يمكن استنتاجه من أقوال كثيرة لابن خلدون؛ من مثل قوله: "اعلم أن ملكة اللسان المضري، لهذا العهد قد ذهبت وفسدت. ولغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغة مضر التي نزل بها القرآن، وإنما هي لغة أخرى من امتزاج العجمة بها"³. ويتضح ويوضح ابن خلدون استعماله لـ"اللسان" و"لغة" بالمعنى نفسه، في قوله: "لغة أهل المشرق مباينة بعض الشيء للغة أهل المغرب، وكذا أهل الأندلس معهما، وكل منهما متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه. وهذا معنى اللسان واللغة"⁴. وبعد هذا يمكن القول إن اللغويين القدامى قد استخدموا مصطلح "اللسان" بالاستعمال الذي تأخذه "langue" في اللغة الفرنسية؛ فهو عضو الكلام. وهو "اللغة".

ولم يتحرج القدماء من اللغويين العرب من استخدام المصطلحين جنبا إلى جنب، أو بالتناوب بينهما كما هو واقع في مقدمة ابن خلدون مثلاً؛ فالمقدمة إلى جانب استعمالها لمصطلح "اللسان" في عناوين الفصول، استعملت مصطلح "اللغة" في المتن وفي عناوين الفصول؛ فتجد فيها "اللغة" كثيرة الحضور في المتن، كما تجدها في عناوين الفصول، مشكّلة عنصراً من العنوان، من مثل⁵: فصل "في أن اللغة ملكة صناعية"، وفصل "في أن لغة العرب لهذا العهد لغة مستقلة مغايرة للغة مضر ولغة حمير"، وفصل "في أن لغة أهل الحضر والأمصار لغة قائمة بنفسها مخالفة للغة مضر".

4-1-7 "اللغة" و"اللسان" عند ابن خلدون:

في مسألة المصطلحين "لغة" و"لسان" يوظف ابن خلدون المصطلحين معا للدلالة على المفهوم ذاته؛ فقد تكرر في مقدمته استخدامه للمصطلحين بالمعنى نفسه، وقد

¹ - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، فصل مستوى الأصوات والحروف، ص 128.

² - ابن خلدون: المقدمة، ص 564.

³ - المصدر نفسه، ص 579.

⁴ - المصدر نفسه، ص 578.

⁵ - ابن خلدون: المقدمة، ص 574-575-578.

حدث في أماكن عدة من المقدمة اجتماع المصطلحين في العبارة ذاتها مع حملهما للمعنى نفسه؛ ومن ذلك قوله - وهو قول في ترجمة العلوم إلى العربية-: "أصبحت العلوم كلها بلغة العرب، ودواوينها المسطرة بخطهم، واحتاج القائلون بالعلوم إلى معرفة الدلالات اللفظية والخطية في لسانهم دون ما سواه من الألسن، لدروسها وذهاب العناية بها"¹.

والتميز في فهم ابن خلدون لـ"اللغة" كون مفهومها عنده كان متأسسا على قائمة من المصطلحات، الكثير منها مستمر بمفهومه وتسميته في الدرس اللساني المعاصر، وهي مصطلحات تكشف وعيا لا يقل عن ذلك الذي قدمته المدارس اللسانية لـ"اللغة" -كما سيتضح في مبحث لاحق-، وهي مصطلحات تفصيلها فيما يلي:

- **الملكة اللسانية:** يقول فيه: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان"²؛ فـ"اللغة" -حسب ابن خلدون- إذ الغاية منها تعبير الناس عن مقاصدهم، فلا بد أن يكون هذا التعبير خاضعا لما اتفق عليه المتكلمون من قواعد وقوانين للكلام؛ فلا يتم الإبانة عن المقصد إلا إذا كان الكلام خاضعا لما اتفقت عليه الجماعة المتكلمة من شروط في الكلام. وعلى اعتبار الكلام في بنيته الأولى أصوات فقد كان عضوه اللسان. واللسان لا يكفي للإبانة عن المقصد إذ لا بد له من عضو آخر ينظم خروج الأصوات ويحقق الإفادة من هذا الخروج، ليكون هذا العضو هو العقل بما يحمله من دلالة القصد من جهة، وما يخزنه من قواعد اللغة وشروط سلامتها في العبارة، من جهة أخرى. ليكون تجسد هذه السلامة هو الملكة اللسانية التي لا بد من تحققها في المتكلم لترشد اللسان في التعبير عن المقاصد. فالكلام حسب ابن خلدون ليس اللغة/اللسان بل هو شيء يشمل اللغة/اللسان ولا يتكون إلا بهما؛ فهو خاضع لما اتفقت عليه الجماعة المتكلمة من شروط لسلامة الكلام، وتحقيقه لشروط الإفهام. وهو المفهوم الذي يردده دي سوسور؛ فيقول: "توظيف الكلام يعتمد على الملكة التي نمتلكها بطبيعتنا، بينما langue هي شيء مكتسب ومشترك، وينبغي أن تكون مرتبطة بالفطرة الطبيعية"³. وهو المفهوم ذاته صاغه تشومسكي في مفهومي الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي؛

¹- المصدر نفسه، ص564.

²- المصدر نفسه، ص565.

³- Ferdinand De Saussure : Cours de linguistique générale, p17.

فالكفاءة اللغوية حسب الدرس اللساني الحديث-وبعد ما قعد له تشومسكي من مفاهيم نظرية رفضت التعريف السوسوري لـ *langue* ؛ لأنه لا يوضح المظهر الإبداعي للكفاية اللغوية التي تعتبر عند تشومسكي نظاما من العوامل التوليدية¹- في أبسط تعريف لها هي "نظام القواعد المضمر من طرف المتكلمين ويكوّن معرفتهم اللغوية التي بوساطتها هم قادرون على فهم وتكوين عدد غير منته من الجمل"². إنها ما يمكن أن يختصر في تعريف: "المعرفة الضمنية باللغة"³، والمقصود بهذه المعرفة الضمنية ما يخزنه الفرد في نشأته في بيئة كلامية معينة من مقدرة على الفهم والتعبير بلغة/لسان هذه البيئة؛ إذ يستطيع كل إنسان ينشأ في بيئة معينة، التعبير بلغة/لسان هذه البيئة. وهذا يعني أن بإمكانه فهم عدد غير متناه من جمل هذه اللغة/اللسان وصياغته حتى ولو لم يسبق له سماعه من قبل"⁴. أما الأداء الكلامي فهو "ظهور الكفاية اللغوية للمتكلمين في الأفعال المتعددة للكلام"⁵؛ فالأداء الكلامي هو الطريقة الفردية للمتكلم في الكلام التي من خلالها تتجسد معرفته الضمنية باللغة؛ إنه "الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين"⁶.

إن الملكة اللسانية التي تحدث عنها ابن خلدون هي الكفاءة اللغوية التي تتجسد بالأداء الكلامي المختلف من شخص إلى آخر، وباختلاف الرسالة التي يود المتكلم إيصالها. على أن تكون هذه الرسالة محافظة على القواعد المضمر لدى المتكلم عن لغته/لسانه من جهة، وتعكس إبداعيته في استعمال هذه القواعد والإبانة عن مقصده من الكلام من جهة أخرى؛ فقول ابن خلدون في تعريفه للملكة اللسانية أو اللغوية "إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية"⁷. يجعله قولا حاملا لمفهومي الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي على حد سواء؛ فصناعة⁸ العربية- التي هي ملكة العربية حسب ابن خلدون- هي

¹ - George Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p75.

² - Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 100.

³ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص7. الكفاءة اللغوية أو الكفاية اللغوية *la compétence* عند عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي هي الفطرة اللغوية، والأداء الكلامي *la performance* هو الأداء اللغوي، ينظر عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي، ص19-20.

⁴ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص7.

⁵ - Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p354.

George Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p 253 .

ينظر أيضا:

⁶ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص7.

⁷ - ابن خلدون: المقدمة، ص579. ينظر أيضا: ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص7.

⁸ - يعرف ابن خلدون الصناعة في قوله: "اعلم أن الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري،... نقلها بالمباشرة أو عب لها وأكمل"، المقدمة، ص370.

معرفة القوانين ومقاييسها الخاصة التي هي حسب الدرس اللساني التحويلي الكفاءة اللغوية، وهذه الملكة حسب ابن خلدون علم بكيفية؛ أي قوانين مضمرة أو ضمنية عند المتكلم، تتبدى من خلال الأداء اللغوي الذي عبر عنه بـ"نفس الكيفية"، الذي قد يعني بها تكلم المتكلم حسب طرق الكلام المعروفة في لغته/لسانه.

إن الملكة اللسانية عند ابن خلدون تأخذ المفهوم ذاته الذي خصتها به اللسانيات التطبيقية؛ إذ ترى اللسانيات التطبيقية في الملكة اللغوية¹ ارتكازها على مهارات أربع² هي الاستماع (فهم المسموع) والكلام والكتابة والقراءة (فهم المقروء)، يسجل لابن خلدون وعيه التام بهذه المهارات اللغوية التي تعكسها الملكة اللسانية عنده؛ ففي مهارتي فهم المسموع والمقروء يقول: "إذا كانت ملكته في تلك الدلالات راسخة، بحيث يتبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند استعمالها، شأن البديهي والجبلي، زال ذلك الحجاب بالجملة بين المعاني والفهم"³. فالملكة اللسانية حسبه لا تكتمل إلا بالفهم؛ وهو فهم المكتوب وفهم المسموع على حد سواء؛ يقول في ذلك: "وصاحب الملكة في العبارة والخط مستغن عن ذلك، بتمام ملكته"⁴. وقد وعى ابن خلدون دور النشأة اللغوية في تحفيز الملكة وعدم الاستغناء عنها لصقل مهارة الفهم؛ فالفهم -حسبه- إذ يكون يسيرا لمن نشأ على لغة من اللغات، فإنه يحتاج لمن لم ينشأ عليها إلى المران وطول التعلم لتحصيلها؛ يقول في ذلك: "وصاحب الملكة في العبارة والخط مستغن عن ذلك، بتمام ملكته، وإنه صار له فهم الأقوال من الخط، والمعاني من الأقوال، كالجملة الراسخة، وارتفعت الحجب بينه وبين المعاني. وربما يكون الدؤوب على التعليم والمران على اللغة،

¹ - الملكة اللغوية في الدرس اللساني المعاصر تأخذ مصطلح *compétence*، وهو المصطلح الذي تباينت ترجمته بين الكفاءة أو الكفاية اللغوية (ينظر مثلا ميشال زكريا في كتابيه مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، والألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية) والفترة اللغوية (ينظر عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي)، ومهما كانت الترجمة العربية فالمصطلح قال به تشومسكي حين أعاد العقل إلى العملية الكلامية. والكفاءة عنده هي المعرفة الضمنية للمتكلم/السامع بلغته، وهي لا تتضح إلا من خلال الأداء *performance* الذي يعني الاستعمال الفعلي للغة/لسانه في مواقف معينة. لذلك كان النحو التوليدي تقريرا عن الكفاءة؛ فالنحو التوليدي تخصيص دقيق لمفهوم الجملة الصحيحة نحويا في اللغة. ينظر: جوهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، صص 477 و516-517. وينظر في تعريف المصطلحين إلى جانب المرجع المذكور: - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص153-156. والألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ص7-9.

- George Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p75 .

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p100.

² - تصنف المهارات اللغوية إلى مهارتين استقبائيتين، هما الاستماع أو فهم المسموع والقراءة أو فهم المقروء، ومهارتين إنتاجيتين، هما الكلام والكتابة. ينظر : عبده الراجحي: اللسانيات التطبيقية، ص22. وأيضا: محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، علم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص35-122-143. وينظر أيضا: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص32.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص563.

⁴ - المصدر نفسه، ص564.

وممارسة الخط يفضيان بصاحبهما إلى تمكن الملكة، كما نجده في الكثير من علماء الأعاجم¹.

كان ابن خلدون على وعي كبير بدور حاسة السمع في امتلاك ناصية اللغة؛ فقال: "السمع أبو الملكات اللسانية"². وذلك يعكس انتباها كبيرا لأهمية اللغة الشفوية في تحصيل الملكة؛ فالإنسان يأخذ اللسان واللغة منذ نعومة أظفاره عن طريق السمع، الذي يسمح بتخزين قواعدهما والرصيد المسموع من مفرداتهما إلى حين تمكن الإنسان من الكلام بالجمال التامة، بسيطة أو مركبة. واللسان واللغة الشفوية المسموعان بهذا الفهم هما أول أشكال احتكاك المتكلم بهما؛ يسمعهما في بيئة نشأته، ويحتفظ بهما إلى حين استعماله الفردي لقواعدهما أثناء كلامه. واللغات والألسن البشرية يحكمهما في ذلك قانون واحد، هو ما حاول ابن خلدون الإشارة إليه في معرض حديثه عن اللغات والألسن الأعجمية؛ فقال: "نجد كلام العجم في مخاطباتهم أطول مما نقره بكلام العرب... فصار للحروف في لغتهم والحركات والهيئات، أي الأوضاع، اعتبار في الدلالة على المقصود غير متكلفين فيه لصناعة يستفيدون ذلك منها. إنما هي ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن الأول كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا"³، وإن كانت اللغة هنا تحمل معنى اللهجة بدليل توظيفه لها جمعا منسوية إلى العرب "لغاتنا" فإن انحدارها من أصل واحد يجعل ما هو صادق على اللسان منسوبا وصادقا عليها .

وفي مهارة الكتابة يميز ابن خلدون بين الكتابة بمفهومها الأدبي، بمعنى تجسد الكفاءة أو القدرة اللغوية في إبداع ما⁴. والكتابة بمفهوم الخط؛ فالكتابة بمعنى الخط - زمنه - من الصناعات المتفردة بنصيبتها في تعليم المتعلمين⁵، وهي في تعريفها عنده: "رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس... وهو صناعة شريفة"⁶. وللكتابة بهذا المفهوم عنده فائدة عظيمة ليس لكونها من الصناعات المكتسب بها فقط، بل هي كما يوضحه عنوان فصل من المقدمة "الصنائع تكسب صاحبها عقلا وخصوصا الكتابة والحساب"؛ يقول في فضل الكتابة من الفصل المذكور:

¹ - المصدر نفسه، ص 564.

² - المصدر نفسه، ص 566.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص 566.

⁴ - George Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p120.

ينظر أيضا: عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي، ص 20، وأيضا: محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص 143.

⁵ - ابن خلدون: المقدمة، ص 399.

⁶ - المصدر نفسه، ص 397.

"الصنائع أبدا يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة...كلها قوانين تنتظم علومها، فيحصل منها زيادة عقل. والكتابة من بين الصنائع أكثر إفادة لذلك...وبيانه: أن في الكتابة انتقالا من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال؛ ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس؛ فهو أبدا ينتقل من دليل إلى دليل...فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات...فتكسب بذلك ملكة من التعقل تكون زيادة عقل. ويحصل به قوة فطنة وكيس في الأمور، لما تعودوه من ذلك الانتقال"¹. والكتابة بمعنى الإبداع باللغة وباللسان يتحدث عنها ابن خلدون ضمن فنون القول في اللغة العربية، وهي عنده في جنسي المنظوم والمنثور، اللذين خصهما بالحديث في غير موضع من المقدمة. وتكفي الإشارة إليهما هنا ضمن الفصل من المقدمة المعنون بـ"في أن صناعة النظم والنثر إنما هي في الألفاظ لا في المعاني"، وقد جاء فيه في تعريف هذه الصناعة وبيان أوجه تحصيلها: "اعلم أن صناعة الكلام نظما ونثرا إنما هي في الألفاظ لا في المعاني...فالصانع الذي يحاول ملكة الكلام في النظم والنثر، إنما يحاولهما في الألفاظ بحفظ أمثالها من كلام العرب، ليكثر استعماله وجريه على لسانه، حتى تستقر له الملكة...فالملكة الشعرية تنشأ بحفظ الشعر، وملكة الكتابة بحفظ الأسجاع والترسيل"².

-وفي مهارة الكلام يحدد ابن خلدون قيمة الكلام في إفادة المعنى فيقول: "اعلم أن الكلام الذي هو العبارة أو الخطاب، إنما سره وروحه في إفادة المعنى...وكمال الإفادة هو البلاغة على ما عرفت من حدها عند أهل البيان لأنهم يقولون هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال"³؛ والبلاغة هنا ليست مراعاة جماليات القول العربي بمستواه الأسلوب الرفيع، بقدر ما هي دلالة على الإبانة والإفصاح وملاءمة الكلام أو العبارة لمحتوى الرسالة الذي يرغب المتكلم في إيصاله للمخاطب. وهذا تعريف الكلام المطبوع عنده؛ يقول في ذلك: "إذا قالوا الكلام المطبوع فإنهم يعنون به الكلام الذي كملت طبيعته وسجيته من إفادة مدلوله المقصود منه، لأنه عبارة وخطاب، ليس المقصود منه النطق فقط. بل المتكلم يقصد به أن يفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة، ويبدل عليه دلالة وثيقة"⁴.

¹- المصدر نفسه، ص410-411.

²- ابن خلدون: المقدمة، ص596-597.

³- المصدر نفسه، ص599.

⁴- المصدر نفسه، ص599.

- العجمة؛ ويقول فيها ابن خلدون: "إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصرا في اللغة العربية... وإذا كان مقصرا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها... إلا أن تكون ملكة العجمة السابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية"¹. والحقيقة أن العجمة التي يشير إليها تقابل مصطلحين هاميين من مصطلحات التعليمية واللسانيات الاجتماعية على حد سواء؛ هما المصطلحان المترجمان الثنائية اللغوية والتعدد اللغوي. وهما باللغة الفرنسية *bilinguisme* للأول و *multilinguisme* أو *plurilinguisme* للثاني². والثنائية اللغوية تأخذ شكلين أساسيين؛ الثنائية اللغوية الفردية وهي استعمال الفرد للغتين أو لسانين، بأي درجة من درجات الإتقان، ولأية مهارة من المهارات اللغوية. والثنائية اللغوية المجتمعية وهي استعمال كل أو بعض أفراد مجتمع ما للغتين أو لسانين، بأي درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من المهارات اللغوية. أما التعددية اللغوية فهي باعتماد الصيغة ذاتها للتعريف السابق تعرف باستعمال الفرد أو المجتمع لأكثر من لغتين أو لسانين بأي درجة من درجات الإتقان، ولأية مهارة من المهارات اللغوية. ويؤكد الباحثون في قضايا الثنائية اللغوية على حقيقة عدم وجود ثنائية لغوية فردية مثالية إلا في التصور النظري فقط؛ إذ تبقى المطابقة بين لغتين أو لسانين من حيث درجة إتقان المهارات عند الفرد الثنائي اللغة أو اللسان من الأمور المستحيلة³. وهي الحقيقة التي يؤكدها ابن خلدون؛ إذ يرى أن العجمة إذا سبقت إلى لسان الفرد، صعب عليه التخلص منها واستبدالها استبدالاً يضاهي الناطق باللغة أو اللسان المستبدلين، إلا في حالة عدم استحكام العجمة، فالإتقان المتمثل للغتين أو اللسانين يصبح ممكناً. وما يقوله في العجمة لا يمنع من القول إن النتيجة قابلة للإسقاط على كل اللغات/الألسن؛ فبالمطلق؛ من استحكمت فيه

¹ - المصدر نفسه، ص564.

² - تعرف الثنائية اللغوية بأنها وضعية لسانية حيث المتكلمون يستعملون بالتبادل بحسب الأماكن والوضعيات لغتين أو لسانين مختلفين، وهي الحالة الأكثر انتشاراً من التعدد اللغوي؛ ينظر: محمد علي الخولي: الثنائية اللغوية (الحياة مع لغتين)، ص18-19، ينظر أيضاً:

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des science du langage, p66 .

ينظر أيضاً:

- George Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p52.

يقال عن الفرد أنه متعدد اللغة أو اللسان حين يستعمل في مجتمع واحد أكثر من لغة أو لسان واحد، بحسب الوضعيات وأنواع التواصل الذي يقيمه، ويكون المجتمع متعدد لغويًا حين تستعمل لغات أو ألسن عدة في التواصل. ينظر:

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p318 et p368.

وأيضاً:

- George Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p264.

³ - محمد علي الخولي: الثنائية اللغوية (الحياة مع لغتين)، مبحث الثنائية اللغوية ودرجة الإتقان، ص21-27.

لغة أو لسان صعب عليه أن يجيد غيرهما بدرجة الإتقان نفسها، إلا إذا حل اللغة واللسان البديلان مكان المستبدلين في سن مبكرة.

ويبدو المصطلح "عجمة" بوصفه جانب التسمية من المصطلح من التسميات التراثية المتجاوز عنها في البحثين اللغوي واللساني المنشغلين بالظاهرتين اللغويتين الثنائية اللغوية والتعدد اللغوي. وبالرغم من الدقة التي يقدمها المصطلحان الثنائية اللغوية أو اللسانية والتعددية اللغوية أو اللسانية إذا نظر إليهما ترجمتين للمصطلحين - (اثان في الثنائية كما تتيجح السابقة bi، وأكثر من اثان كما تتيجح السابقة multi) وهو التفصيل الموافق لوظيفة الأعداد في العربية؛ فالعربية مع العدد اثان تستعمل المثني ومع العدد ثلاثة تستعمل الجمع، وهو ما أتاحتها السابقتين المذكورتين - فإن المفهوم الذي يجعله ابن خلدون لمصطلح العجمة يقضي على التداخل الحاصل بين مصطلحين هما Diglossie¹ و Bilinguisme؛ إذ يخطئ بعض الباحثين فيستعملون مصطلح الثنائية اللغوية للحديث عن مفهوم Diglossie الذي هو في العربية الازدواجية اللغوية وليس الثنائية اللغوية. فالعجمة تحيل على الأعجم من اللسان²؛ أي أن لسانا غير اللسان العربي قد تداخل مع اللسان العربي وهذا هو المراد في مفهوم الثنائية اللغوية. بينما الازدواجية عند ابن خلدون تأخذ بعدا آخر سيفصل فيه الحديث في فصل لاحق. لتكون سلطة الاستعمال والتداول هي الحكم في انتشار المصطلح الحديث الثنائية اللغوية وانحسار المصطلح التراثي "العجمة".

ولا يتوقف كلام ابن خلدون عن الملكة اللغوية والمهارات المصاحبة لها عند ما أشار إليه البحث هنا، بل كان مع كل مهارة يحاول تقديم سبل دعمها في العربية، وهي الآراء التي تتقاطع مع ما ينادي به المختصون في تعليمية اللغة العربية. وهي آراء سيستعرضها البحث في مباحث لاحقة، مبينا دواعي وسبل الاستفادة منها.

4-2 فصل في مصطلحي "اللسان" و "اللغة":

¹ - diglossie وتقابلها باللغة العربية الازدواجية أو المشكلة اللغوية مصطلح وضع بالتضاد مع الثنائية اللغوية وقد وضعت معايير لتحديد الازدواجية اللغوية فكانت: وجود نظامين لسانيين مختلفين لكن متقاربين ومنحدرين من اللسان أو اللغة نفسها. وتمايز النظامين اللغويين مجتمعيا؛ حيث أحدهما يعد أعلى، والثاني أدنى. إلى جانب تقاسمهما للوظائف التواصلية في المجتمع الواحد؛ حيث أحدهما يكون رسميا بينما الآخر عاميا أو عاما. ينظر:

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p148.

² - الأعجم كنسبة للكلام هو كل كلام ليس بلغة عربية. ينظر الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، م3، ص105.

إن اعتماد مصطلح "اللسان" اليوم بديلا لمصطلح "لغة"، بسبب من الحجج السابق ذكرها، قد يبدو بالنسبة لمن يهتمون بقضايا التأصيل اللغوي والمصطلحي أمرا جيدا؛ فهو يعكس جهد إحياء المصطلحات التراثية، وتفعيلها في البحث اللساني العربي المعاصر. ذلك أن جعل "اللسان" ينوب على "اللغة" لمن يتبنى تسمية "اللسانيات" يعتبر دقة علمية منشودة، لكن هل الأمر كذلك بالنسبة لمن اعتمد تسمية "علم اللغة" لهذا العلم؟. والبحث إذ يحاول فك نزاع تبدو الأحقية فيه للمجامع اللغوية والهيئات العاملة في المصطلح، فسبب ذلك توظيفه لهذه المصطلحات، وهو ما يجعله مطالبا بضبطها قبل استعمالها، وتوضيح أسباب اختيار تسمية من التسميات دون سواها إذا كان المفهوم الواحد يمتلك أكثر من تسمية واحدة.

قد يبدو مصطلح "اللسان" أكثر دقة من مصطلح "اللغة" عند معاينة المصطلح "linguistique" المشتغل على الكلمة اللاتينية lingua التي هي langue بالفرنسية، وقد اشتملت هذه الكلمة في الفرنسية على ذات التعريفات التي اشتمل عليها "اللسان" كما اتضح في موضع سابق من هذا البحث. ولا يخفى أن اللغة العربية -وإن كان ذلك من المشكلات التي تعانيتها؛ فالتعدد المصطلحي قد رافقها منذ بدايات التفريع والنقنين في الدرس اللساني العربي- قد استخدمت وانتشر فيها مصطلح "اللغة" إلى جانب "اللسان"، ولإحالة على المفهوم نفسه في معظم الأحيان. ومن الشروط الواضحة للمصطلح -نظرا لحساسيته وكثرة الطلب عليه- أن يكون الاستعمال والتداول ركائز لتثبيت التسمية لمفهوم من المفاهيم لتشكيل مصطلح في لغة من اللغات¹؛ فالمصطلح متى استعمل وشاع تداوله بين طبقات المتكلمين صعب استرداده وتعويض تسميته بأخرى، أو القول بخطئها. وهو الأمر الواقع مع "اللغة" التي كانت مصطلحا معروفا في اللغة العربية منذ أمد بعيد؛ ليس منذ زمن الجمع اللغوي فحسب، بل منذ احتكاكها باللغة السومرية -كما سيتضح في عنوان لاحق من هذا الفصل-.

4-2-1 هل عدم استعمال القرآن والحديث لمصطلح "لغة" يبعده عن التداول؟:

يقترح بعض اللغويين "اللسان" بدل "اللغة" تأسيا منهم بالاستعمال القرآني لـ"اللسان"، وهو الأمر الذي جعل التسمية "لغة" مبعدة عن لعب دور مرادف لـ"اللسان"، الدور

¹ - ينظر: محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، الفصل السادس: قضية المصطلح العربي الحديث في علوم اللغة، ص217-254.

الذي كان الجمع اللغوي زمن الاحتجاج قد أوكله لها فأثبتته المعاجم فيما وضعت ورتبته من وحدات معجمية كما اتضح في مبحث سابق من هذا الفصل. والحقيقة أن التعامل مع هذا التوظيف بإقحام للعاطفة الدينية قد يحسم المسألة لصالح "اللسان". وهي العاطفة التي بدا عمار ساسي منطلقا منها، فكان أن رفض "اللغة". لكن السؤال الذي قد يُطرح دون استئذان أو انتظار؛ هل عدم استعمال القرآن لمصطلح "لغة" واستعماله لـ"لسان" يعني بالضرورة الاستغناء عن المصطلح "لغة"؟.

إن الإجابة على السؤال/ العنوان هي بالنفي، لأسباب علمية محضة؛ فالقرآن الكريم إذ استعمل "اللسان" ولم يستعمل "اللغة" فذلك لم يكن على ما يبدو مما يشين مصطلح "اللغة"، فيسمح باستبعاده عن الاستعمال وتعويضه بما استعمله القرآن الكريم؛ فقد يحدث ذلك لو حملت "لغة" معنى يدل على تعرضها لانحطاط دلالي؛ حوّلها من معناها إلى معنى آخر ترفضه الأخلاق، ويمجه الذوق¹، فتستبعد بسبب ذلك عن التداول. لكن رغم ذلك فالكلمة متى لحقها هذا الانحطاط الدلالي، استبعدت عن التداول العام؛ لكنها تبقى محل الجمع اللغوي؛ لأنها تشكل مفردة من اللغة، تعكس مستوى لغويا، أو طبقة لغوية هي جديرة بالدراسة من منظور اللسانيات الاجتماعية. وتأكيدا لا إجابة على السؤال العنوان بعد عدم وقوع "اللغة" في انحطاط دلالي تبررها حجج منها كون مصطلح "اللغة" عند اللغويين القدامى أثبت حفاظه على مفهوم واحد، منذ أول ظهور للكلمة بوصفها وحدة معجمية من المعجم العربي، لغويا كان أو متخصصا. وهو المفهوم الذي استعمله القرآن من خلال مصطلح "اللسان"؛ الاستعمال الذي قد يكون تأكيدا على ما استعملته العرب من دلالة "اللسان" على مفهوم "اللغة"؛ فقد قال زهير في معلقته: (لسان الفتى نصف ونصف فؤاده)². وظهور اللسان إلى جانب الفؤاد لا يقصد به العضو فحسب؛ بل زيادة على العضو هو المنطق والكلام.

إن عدم استعمال القرآن الكريم لمصطلح "اللغة" أمر مريب بالفعل؛ لأنه يجعل المصطلح -كما كان من بعض اللسانيين المعاصرين- مصطلحا مشكوكا في أمره. ويتعاضد من عدم استعمال المصطلح في الحديث الشريف، وتوقف حظ استعماله عند التابعين من الشارحين والمفسرين للقرآن والحديث³، تكون حظوظ المصطلح "لغة" في إثبات عروبه ضئيلة مقارنة بـ"اللسان". وللأسف الشديد انعدام المعاجم الاشتقاقية التأصيلية في

¹ - ينظر: إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، مصر، 1976، ص140 وما بعدها.

² - عبد الله بن محمد بن يوسف الزوزني: شرح المعلقات السبع، دار إحياء التراث العربي، ط1، 2002، ص152.

³ - ينظر في مصطلح "لسان" وشرحه بـ"اللغة"، الحاكم النيسابوري: المستدرک علی الصحیحین، تحقق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص54.

العربية مع انعدام المعاجم التاريخية، واقتصار الجهد فيها على عينة من الكلمات لا مجموع الكلمات المستعملة في العربية منذ ظهورها إلى اليوم، يحرم الباحثين من الوقوع على الإجابة الشافية والحاسمة لمثل هذا النوع من الفرضيات. ولا يمكن أن يقال بعد استعمال القرآن لـ"اللسان" دون "اللغة"، إن ذلك يلغي معرفة العرب لمفهوم "لغة" كما هو اليوم؛ بدليل وجودها ضمن الجمع اللغوي للمعاجم اللغوية العربية الأولى. وتمعن في مادة الجمع التي يسوقها ابن سيده في معجمه المخصص تسمح بالقول إن "اللسان" عند العرب القدامى لم يفهم خارج معنى "اللغة" التي غالبا ما استخدمت كمرادف لـ"اللسان"، وفي شرحه؛ فقد ورد في المخصص: "يقال لكل قوم لسن- أي لغة يتكلمون بها"¹. ولذلك كان "اللسان" في شرح التابعين للآيات والأحاديث النبوية المحتوية عليه هو "اللغة"². ولم يحتسب ذلك عليهم خاطئا؛ بل بدت "اللغة" كشرح لـ"اللسان" دقيقة وواضحة، وإن كانت قد وظفت بمعنى "اللهجة" أيضا.

4-2-2 "اللسان" و"اللغة": تمايز أم تطابق؟

إن عدم استعمال القرآن الكريم لمصطلح "اللغة" قد يوهم بالقول إن المصطلح "لسان" قد عوض المصطلح "لغة" في النص القرآني. مما قد يؤدي ويسمح بإبعاد "اللغة" كمصطلح وتعويضها بـ"اللسان" في الدرس اللساني العربي. لكن الأمر في الحقيقة وبتعمق في الدرس اللساني المعاصر يحول دون ذلك؛ فالمصطلحان "لسان" و"لغة" على الرغم مما يتبدى من تطابق بين مفهومهما، إلى درجة أنه قد يعد تعريفا واحدا في ضوء الدرس اللساني الوصفي³. تكشف معاينة لهما في ضوء المفهوم القرآني لـ"اللسان"، وفي ضوء تفرقات دي سوسور بين *langue* و *langage*. وما يجعله علم اللسانيات التطبيقية لمصطلحي "اللسان"

¹ ابن سيده: المخصص، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، دت، ص113.

² في مادة (ل ح ن) يستشهد ابن منظور بمقابلة اللحن باللغة في وصية عمر بن الخطاب في قوله: تعلموا اللحن التي شرحها بـ"يريد اللغة" بقوله تعالى: "لتعرفنهم في لحن القول" فقال: "أي معناه وفحواه". ينظر ابن منظور: لسان العرب، م11، ص184. ومن ذلك أيضا ما ورد في حديث رواه فضلة الليثي قال: "إن شغلت فلا تشغل العصريين قلت وما العصران، ولم تكن لغة قومي، قال: الفجر والعصر. ومن مثل ذلك أيضا: عن عمرو بن مرة، قال حدثني زاذان قلت لأبن عمر: حدثني بما نهى عنه النبي صلى الله عليه وسلم من الأشرية بلغتك وفسره لي بلغتنا فإن لكم لغة سوى لغتنا. ينظر: الحاكم النيسبوري: المستدرک على الصحيحين، تحقق: مصطفى عبد القاهر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 1990، ص54.

³ يقول بنينيس في هذا التطابق: "نبتدى بملاحظة أن اللسانيات موضوعين مزدوجين، إنها علم اللسان وعلم اللغات. هذا الفرق الذي لا نأخذه بعين الاعتبار ضروري... إن اللساني يهتم باللغات/الألسن، فاللسانيات بداية هي نظرية اللغات/الألسن لكن في الدراسة الوصفية نرى أن هذه الأصوات الفاصلة تتداخل غالبا وأخيرا تختلط ببعضها؛ لأن المسائل المتنوعة المتعلقة باللغات/الألسن لها تلك الدرجة من العمومية التي تضع دائما اللسان محل السؤال". ينظر:

Emile Benveniste : Problème de linguistique générale 1, p24.

و"اللغة" انهما مصطلحان متمايزان؛ ينفرد كل منهما بمفهومه الخاص، وإن بدا متداخلا مع مفهوم المصطلح الآخر. وهو ما يجعل القول إن المصطلحين هما تسميتان لمفهوم واحد، ويكون القول باستعمال "اللسان" بدل "اللغة" حلا لهذا التعدد المصطلحي قولا خاطئا؛ يخطئه دي سوسور الذي حدد في بدايات تفكيده للدرس اللساني ما يميز بين *langue* و *langage*. مع الإشارة إلى أن استعمال أحدهما مكان الآخر كان ليقتل لو اكتفي في الدرس اللساني العربي بالترجمة عن الكتب الانجليزية-لاستعمال اللغة الانجليزية لمصطلح واحد هو *language*، بمعنيين اثنين؛ معنى *langue* ومعنى *langage*. لكن مادامت اللغة الفرنسية تجعل للمصطلحين *langue* و *langage* مفهومين متمازين، فلا مناص من ثبت لتمييز مقابليهما في اللغة العربية؛ ومن ثم حتمية إثبات التمايز بين "اللغة" و"اللسان" في اللغة العربية.

4-2-3 بين *langue* و *langage* عند دي سوسور:

في كتابه الشهير دروس اللسانيات العامة يحاول دي سوسور التمييز بين *langue* و *langage*. ويعلن منذ البداية تمايزهما؛ -ولن يحدد البحث هنا مقابلاتهما باللغة العربية إلا بعد البث في مفهومهما- فيقول: "ما هي *langue* إنها بالنسبة لنا لا تختلط بـ *langage*"¹، ليؤكد أنها جزء محدد منه؛ يقول: "إنها ليست سوى جزء محدد، هام، إنه حقيقي. إنها في الآن نفسه منتج اجتماعي لملكة *langage* ومجموع الشراكات الضرورية، المتبناة من طرف الكيان المجتمعي للسماح بممارسة هذه الملكة عند الأفراد"². ف *langue* بهذا المفهوم ليست سوى جزء من كل هو *langage*، وبما أنها مجموع التبادلات أو الاتفاقيات الضرورية فهي قابلة لأن تضبط وتتحدد على عكس *langage*، الذي لا يمكن ضبطه بمجال أو ميدان بعينه؛ ولذلك يقول دي سوسور: "*langage* متعدد الأشكال، إنه في الآن نفسه فيزيائي، وفيزيولوجي ونفسي، وينتمي أيضا إلى الميدان الفردي وإلى الميدان الاجتماعي؛ إنه لا يسمح بتصنيفه في أي زمرة من أفعال البشر، لأنه لا يُعلم كيف يمكن فصل وحدته. وعلى العكس من ذلك *langue* إنها كل في ذاتها، ومرجعية تصنيف. بمجرد أن نعطيها المرتبة الأولى ضمن أفعال الكلام نكون قد أدخلنا ترتيبا طبيعيا

¹ - Ferdinand De Saussure :cours de linguistique générale, P17.

² - Ibid, p17.

في كل لا يستطيع قبول أي تصنيف آخر¹. إن langue بهذا التحديد من دي سوسور قابلة لأن تستخرج من langage ، قابلة لأن تستقل عنه في التصنيف، وبالتالي هي متميزة عنه. إنها حسب دي سوسور وبمعنى من هذا التصنيف: "شيء مكتسب ومشترك، ولا بد أن يكون مرتبطا بالمعنى الطبيعي بدلا من أن يكون متحكما فيه"²، إنها بذلك مختلفة عن هذا المعنى الطبيعي langage الذي يستند على "ملكة نمتلكها فطريا"³.

إن انتزاع دي سوسور لـ langue من langage خادم لدراسته الوصفية، التي تحدد تعريف langue بأنها نظام من العلامات، بما قد يحيل عليه مفهوم النظام في اللسانيات السوسورية والبنوية عامة؛ فهو نظام تستلزم عناصره كلها بعضها بعضا، وقيمة عناصره لا تكون إلا من وجودها جميعا في الوقت ذاته، وبذلك تصير شبكة من علاقات محضة، شكلا وليس مادة⁴. ومن ثم يسقط عنها دور التحكم في langage كما هو في الدرس اللغوي القديم- حيث على الكلام في الدرس اللغوي القديم أن يكون خاضعا للقواعد اللغوية المعيارية التي ثار عليها دي سوسور-؛ وباعتماده على الدراسة الوصفية أبعد دي سوسور الدراسة اللسانية عن الاهتمام بالظواهر غير اللغوية. وهو الإبعاد الذي يؤكد عليه دي سوسور في تحديده لـ langue، وجعل بموجبه مفهومها يتكرر بعده في الكتب اللسانية على أنه نظام من العلامات.

إن دي سوسور إذ سعى إلى جعل الدراسة اللغوية دراسة علمية، فقد اضطره ذلك إلى التمييز بين langue و langage؛ لما تتسم به الأولى من إمكانية التصنيف، وما يتسم به الثاني من استحالة ذلك، هذا من جهة. ومن جهة أخرى تمييزه بين الاثنين كان خاضعا لما كان قد أقره منذ البداية كمنهج دراسة؛ فالدراسة إذ تعتمد المنهج الوصفي تسلم منذ البداية بإبعاد كل ما هو غير لغوي⁵. ولما كان langage مرتبطا بجانب المضمون؛ أي بالبعد الرمزي من الكلام- وهو البعد الذي يحول بينه وبين إمكانية تصنيفه وجعله شبكة قابلة للعزل؛ لكونه تابعا للأداء الفردي وليس للنظام في إحالته على البعد الاجتماعي المحدد لـ langue- فقد بدت دراسته بالتركيز على الدخانية التي تفرضها الدراسة الوصفية بدأ المحايثة قاصرة عن الفهم الحقيقي له، ومن ثم إمكانية دراسته كما يجب. ولما كانت

¹ - Ibid, P17.

² - Ibid, P17.

³ - Ibid, P17.

⁴ - ينظر: جرهارد هليش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص74-75.

⁵ - ينظر:

هذه الشبكة غير قابلة للعزل في langage وممكنة في langue فقد كانت langue عند دي سوسور نظاماً يلائمه المنهج الوصفي. ثم تحتم على أن تكون لـ langue قواعد، هي صياغة النظام بدلا من النحو المعياري الذي كان يسلط على langage؛ فيحكم عليه صائبا وخاطئا. وهو التمييز الذي جعل langue تنوب عن langage في الدراسة اللسانية الوصفية القائمة على مبدأ المحايدة، مما أدى أخيرا إلى ما يبدو تطابقا بينهما في التداول الوصفي، الباحث عن نظام معزول غير متأثر بما هو خارجي؛ إذ "لا يهم دي سوسور سوى هذا النظام على وجه التحديد؛ لأن langue بالنسبة له، نظام من العلامات"¹.

إن تمييزا بين langue وكلام parole عنصرين مشكلين لـ langage عند دي سوسور قائم على اعتبار أن الدراسة الوصفية لـ langage تستلزم دراستين؛ "إحداهما ضرورية لها بوصفها مادة langue التي هي اجتماعية ومستقلة عن الفرد... والثانية ثانوية لها بوصفها مادة؛ إنها الجزء الفردي من langage بمعنى الكلام... إنها فيزيائية نفسية"². لذلك كان دي سوسور منذ البداية مهتما بالتمييز بين langage و langue، على اعتبار استحالة تصنيف الأول، مع إمكانيته مع الثانية. ومن ثم كانت langue في تعريفها بأنها النظام الذي لا يجيزه إلا نسقه الخاص، تأكيدا من دي سوسور على إمكانية معرفة تكوينها الكلي الداخلي دون حاجة إلى دراسة ما هو ظاهري وتاريخي مرتبط بـ langage. كما أن هذا النظام يوجد مستقلا عن الأفراد؛ الاستقلالية غير المسموح بها بتاتا حين الحديث عن langage؛ فـ langue بعد هذا التمييز لا تأخذ أهميتها في الدراسة السوسورية باعتبار من فردية الأداء في langage، بل هي النظام المشترك الذي يجمع كل المتكلمين بها³. ولا عجب إذن أن تترجم langue في الدراسات اللسانية بـ "اللسان"، مشتركة في ذلك مع langage في التسمية ذاتها⁴.

4-2-4 "لسان" لـ langage و "لغة" لـ langue:

لقد بدا التوظيف العربي في مقابلته langue بـ "اللسان"، و langage بـ "اللغة" - كما هو واضح في الجدول السابق - قد جانب بعض الدقة من ناحية المفهوم؛ فمصطلح

¹ - جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص68.

² - Ferdinand DE Saussure :cours de linguistique générale, p30.

³ - جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص68.

⁴ - في مسرد للمصطلحات بكتاب مبادئ في اللسانيات لـ خولة طالب الإبراهيمي ترد المقابلة التالية: اللسان(ج السن-السنة).... langage/langue، ينظر ص198. وليس ذلك بالخطأ من ناحية مفهوم المصطلحين في اللسانيات السوسورية، لكن بتوخي الدقة التي مهد لها دي سوسور كما سلف توضيحه في المتن، ومع ما يؤكد عليه علم المصطلح من ضبط للمصطلحات فقد كان من الدقة أن يجعل للمصطلحين الأجنبيين مصطلحان عربان.

"لسان" في العربية كما تثبته المعاجم اللغوية التراثية يشتمل في مفهومه على اللغة والكلام معا؛ أي أن "اللسان" بهذا الاشتغال أعم من "اللغة"؛ فقد ورد في تعريف اللسان -وهو ذاته- اللسان -عند ابن منظور- أنه "اللسن: الكلام واللغة...اللسن: الفصاحة"¹، بينما كانت "اللغة" في مطابقتها بـ"اللسان" وتمايزها عنه في الآن نفسه هي "اللُّسُن وحدها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"². وهو التحديد الذي جعله دي سوسور في تمييزه بين *langage* و *langue*. فحسب التعريف العربي لـ"اللسان" يلاحظ أنه يوافق مفهوم *langage* عند دي سوسور، بينما يوافق تعريف "لغة" ما جعله دي سوسور لـ *langue*. وفي الحقيقة هذه المقابلة بين المفاهيم قد تبعث على التساؤل لما قوبلت *langue* في العربية بـ"اللسان"، ومفهوم "اللسان" في اللغة العربية يطابق مفهوم *langage* كما حدده دي سوسور. وقبول *langage* بـ"اللغة" في العربية، ومفهوم "اللغة" مطابق لمفهوم *langue* كما حددها دي سوسور؟.

إن هذا الخلط في نقل التسمية من المصطلحين *langage* و *langue* إلى العربية³، هو ما أدى ببعض اللغويين العرب المعاصرين إلى الإحساس بأن مصطلح "اللغة" عاجز عن حمل الدلالة التي يحملها "اللسان"، فكان أن نادى بعضهم إلى تعويض "اللغة" بـ"اللسان". فقد بدا "اللسان" إذ هو ترجمة *langue* المقتصر مفهومها على النظام، وتأكيد على ما هو لغوي و فقط، قاصرا عن أن يحمل معنى "اللسان"، الذي كان في استعماله في اللغة العربية أبعد من النظام، وشاملا على الأقل للكلام الذي قد يستعان فيه على ما هو غير لغوي. وهذا الإحساس بالقصور يمكن معاينته عند عمار ساسي؛ فبعد أن كانت "اللغة" عنده هي *langage*، وكان "اللسان" هو *langue*⁴؛ يقول في تحديد مفهومهما: "اللسان ليس هو اللغة. وبيان ذلك أن اللسان هو الجارحة زائد الآلة الصامتة الصائتة، بينما اللغة هي الأصوات التي يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فإذا ذكر اللسان ذكرت معه اللغة تبعا فليس من الضرورة أن يذكر اللسان، لأن اللسان في الحقيقة هو أعم من اللغة لسابق البيان وهي جزء منه لا يتجزأ"⁵. فـ"اللسان" حسب ساسي أشمل من مجرد النظام الذي تحيل عليه *langue* في اللغة الفرنسية. ومن ثم أن يقابل بها عند الاصطلاح يحتاج إلى توضيح؛ لأنه

¹ - ابن منظور: لسان العرب، م 11، ص 197.

² - ابن منظور: لسان العرب، م 13، ص 212-213.

³ - في معجم الموجز في مصطلح اللغويات الثلاثي اللغة انجليزي، فرنسي، عربي، لمحمد عمر أمطوش يقابل *langue* مرة باللغة ومرة باللسان. ويمكن معاينة ذلك في العبارات الاصطلاحية الفرنسية التالية وترجمتها العربية: *faculté de langage* ملكة لغوية، و *apprenant de la langue* متعلم اللغة، و *modification de langue* تغير اللسان. و *langue* لسان. و يترجم عبد القادر فهيم الشيباني *langage* بـ"اللغة" و بـ"الكلام"، فعبارة *actes du langage* هي عنده أفعال اللغة مرة، ومرة أخرى أفعال الكلام. ينظر: ماري نوال غاري بربور: معجم المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ترجمة: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2007، ص 11-12.

⁴ - عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص 25.

⁵ - المرجع نفسه، ص 20.

مسبب للبس شديد. والحقيقة أنه بتجاوز المصطلحات والتركيز على المفاهيم يتبدى هذا التحديد من عمار ساسي لـ"اللسان" و"اللغة" هو ذاته الذي وضعه دي سوسور لـ *langage* و *langue*؛ حيث *langage* عند دي سوسور أعم من *langue*¹ كما اتضح في عنوان سابق. وكان ليكون التطابق بين العربية والفرنسية في شأن التسمية تاما لو أجري مجرد قلب للمقابلات العربية؛ فبتغيير المقابلات العربية للمصطلحين *langage* و *langue*؛ حيث "لغة" ستقابل *langue* و"لسان" سيقابل *langage*، سيبدو المصطلحان العربيان "لغة" و"لسان" أنسب في موضعهما الجديد.

إن تبادل المواقع بين المصطلحين "لغة" و"لسان" مقابل *langue* و *langage* على الترتيب، قد يقضي وبطريقة نهائية على اللبس الذي صاحب مفهومهما في رحلتها إلى اللغة العربية؛ إذ لن تتبدى "اللغة" في استعمالها مصطلحا بعد هذا التبادل عاجزة عن الإحاطة بمفهوم "اللسان" كما هو موظف في اللغة العربية؛ فقد أعيد لـ"اللسان" ما قد بدا للغويين المحتجين على مصطلح "لغة" خاصا به، لكنه أسند عن طريق الخطأ لـ"اللغة". ولن تتبدى "اللغة" أيضا في حملها لمفهوم *langue* بعاجزة عن تمثّل معناها التراثي، الذي جعلها تحمل معنى اللهجة؛ لكون مفهوم نظامية اللغة موجود في المستويات الفصيحة من الألسن، كما هو موجود في مستوياتها العامية، ما دامت تعبر عن أغراض المتكلمين. فمن الطريف في شأن المعنى الاصطلاحي لـ"لغة" كما يثبتها الدرس اللساني المعاصر، في كونها نظاما من العلامات الصوتية أو الخطية، يستعملها الناس للتواصل لا يتعارض بالمرّة مع تعريف ابن جني الذي تناقلته المعاجم العربية، ولا تزال تتناقله إلى اليوم. والأمر ذاته بالنسبة لـ"اللسان"؛ فقد كان في المعجم العربي لابن منظور هو الكلام واللغة، وهو التعريف الذي يمكن أن يشكل المعادلة:

اللسان = الكلام + اللغة

وهي المعادلة ذاتها جعلها دي سوسور لـ *langage* الذي كان عنده هو²:

langue = Langage - parole

ليكون المنتبه إليه في شأن هذا التبادل في الأدوار بين "لغة" و"لسان" هو كون "اللسان" في اللغة العربية بالنظر إليه معنى حسيا قد كان للعضو، وهو الاشتراك الذي

¹ - Ferdinand De Saussure :cours de linguistique générale, p17.

² - يقول دي سوسور في ذلك: "اللغة بالنسبة لنا هي اللسان ناقص الكلام. إنها مجموع العادات اللسانية التي تسمح للمتكلم بالفهم والإفهام".

Ferdinand De Saussure :cours de linguistique générale, p117.

وينظر أيضا: جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص68-69.

شاطر فيه "اللسان" مصطلح *langue* في اللغة الفرنسية؛ حيث *langue* في الفرنسية هي نظام العلامات وهي أيضا اللسان الجارحة. وهو الاشتراك الذي سيفقد بهذا التبادل بين "لسان" و"لغة". وفي سبيل القضاء على اللبس الذي سجل منذ بداية البحث قد يبدو التخلي عن هذا الاشتراك أمرا هينا مقابل الفائدة التي ستسمح للمصطلحين "لغة" و"لسان" بالتداول في العربية دون أن يكون ثمة إحساس بأن أحدهما قد أخذ مكان الآخر.

إن العودة إلى مصطلحين *langage* و *langue* في دروس اللسانيات التطبيقية يكشف تفرد المصطلحين بتعريفين متميزين في الدراسات اللسانية التطبيقية؛ فـ *langue* بإحالتها على النظام الموجود بدماغ كل متكلم، تقابل القدرة أو الكفاءة -بالمفهوم التحويلي- التي تختزل ضمنا القواعد اللغوية أو اللسانية للأداء السليم. بينما *langage* بتنوعه الفردي المحتوي ضمنا على اللغة هو الاستعمال المتميز للقواعد التي تسمح له بالإفهام؛ إنه الأداء¹ -بالمفهوم التحويلي- الذي يجعل الفرد متعلما للغة وليس مجرد عارف باللسان أو متمكنا منه؛ أي عارفا بقوانين اللسان كما يمكن أن تشتمل عليها اللغة. ولما كانت هذه المعرفة بالقواعد في تقنيها المجرد من الاستعمال لا يأخذها الطفل في سنوات اكتسابه للسان- فالطفل لا يلقن قواعد الكلام السليم تلقينا بل يأخذها من بيئته ومن احتكاكه بمحيطه الاجتماعي- فالطفل يكتسب لغته في حين أن لا أحد يعرف كيف يعلمه اللغة، فالأم بالذات ليست ملزمة بأن تتخصص في مجال تعليم الطفل اللغة. فالطفل على أي حال لا يعلم في المجال اللغوي ولا يمكننا بالتالي تسمية علاقة الطفل بكلام بيئته عملية تعليم، كما أننا لا نستطيع أن نعتبر كلام البيئة مادة لغوية تعليمية، وذلك لأن هذا الكلام ينحرف بطبيعة الحال عن الأصول اللغوية التي نجدها في كتب اللغة². فلا يكون الطفل متعلما للغة إلا إذا خضع لتلقين لقواعدها، وسبل التحكم فيها. وهو ما لا يحدث في البيئة اللسانية؛ لكنه موجود في المدرسة، في البيئة التعليمية.

النظامية التعليمية -أي الانتساب إلى النظام التعليمي- إذن هي الفيصل بين "اللسان" و"اللغة" في اللسانيات التطبيقية. و"اللسان" إذن هو ما يأخذه الفرد من بيئته، وهو

¹ - تميز اللسانيات التوليدية والتحويلية بين الكفاءة اللغوية وبين الأداء الكلامي . فالكفاية اللغوية هي معرفة متكلم اللغة بقواعد لغته بصورة ضمنية، وبأنها قدرة المتكلم على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق قواعد لغته. وهذه الكفاية اللغوية هي التي تقود عملية تكلم الإنسان. فالكفاية اللغوية كحقيقة عقلية طورها الإنسان في ذاته، من خلال ترعرعه في بيئته واكتسابه لغتها. أما الأداء اللغوي هو الاستعمال الأني للغة ضمن سياق معين. ولابد لمتكلم اللغة من أن يلجأ في أدائه الكلامي بصورة ضمنية إلى قواعد الكفاية اللغوية. ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1984، ص154.

² - قضيتا الاكتساب والتعلم اللغويين من القضايا التي سيتطرق إليها البحث في الفصل القادم، وقد يكفي القول هنا. أن الاكتساب مرتبط باللسان بينما التعلم هو اللغة، ينظر: المصدر نفسه ، ص26.

مشتمل ضمنا على "اللغة"؛ ليكون تعلمه لـ"اللغة" نظاما معزولاً عن "اللسان"، هو موضوع درسه اللغوي في المدرسة.

إن النظامية المتحدث عنها هي ما يغطي الاستعمال القرآني لمصطلح "لسان" بديلاً عن "لغة"؛ فالآيات القرآنية التي وظفت "اللسان" تشير إلى مفهوم مقدرة على الكلام وفهم المسموع منه، وهي مقدرة في تطبيقها يمارسها ويأخذها الفرد من البيئة، دون حاجة منه إلى التعلم النظامي. ومصطلح "اللسان" بهذا المفهوم يعد أدق من مصطلح "اللغة"؛ فـ"اللسان" بمفهومه المحيل على ما يستعمله القوم من لغة للتخاطب العادي بينهم يوافق جداً ما يراد من الرسالة التي جاءت بهذا "اللسان"؛ فالرسالة موجهة للجميع طبقات القوم الذي أنزلت عليهم، وأرسلت الرسل بها. وتحقيقاً لشموليتها كان من المنطقي أن يكون لسان كل رسول ونبي هو لسان قومه بكل طبقاته، وكما هو متداول ومتنقل بين الأجيال عندهم. لا ما هو متداول بين طبقة المتعلمين للغة باعتباره قواعد معلمة أو ملفنة فحسب، أو مستوى من مستوياتها كالفصحح دون غيره. يتأكد ذلك أكثر حين يكون النص القرآني مشيراً إلى أن القرآن بلسان عربي مبين؛ واللسان العربي الذي نزل به القرآن قد حاول الجمع بين كل اللهجات العربية المتداولة آنذاك، وهي لهجات مكتسبة من البيئة لا متعلمة، بدليل أن فعل "اقرأ" الوارد في أول آية من الوحي، قد أريك الرسول فأجاب "ما أنا بقارئ"؛ لكنه لم يمنعه من فهم الكلام الرباني المنزل بلسانه !!! وهو الفهم الذي قد يكون مغطياً لاستعمال اللغويين القدامى لمصطلح "لغة" في كتبهم المتحدثة عن جانب من قواعد اللسان العربي¹، بينما استعمل اللسان تسمية أو عنواناً للمعاجم اللغوية لكونه كتاباً جامعاً للكلمات ومثبتاً لها في بنيتها الإفرادية، مجردة من السياق أو التركيب الذي يحيل على القواعد والقوانين الضابطة، وربما هذا ما يسمح بالقول بأن اللغويين العرب القدامى في استعمالهم لـ"اللغة" بدل "اللسان" إنما كانوا يقصدون جانب القواعد من اللسان العربي، القواعد اللغوية الضابطة للكلام بعيداً عن النحو الذي هو جانب من الدرس اللغوي، وكأنهم بهذا التوظيف كانوا يعون أن اللسان أعم من اللغة، وأن هذه الأخيرة فيها ما يحيل على الضبط الذي هو النظام والشبكة بالمفهوم السوسوري. ومن ثم للقارئ أن يتساءل هل قول دي سوسور "اللغة هي اللسان ناقص الكلام" قول جديد أم هو قول قديم يتردد معناه في الدرس اللغوي العربي القديم؟؟.

¹ - معظم الكتب التي اشتملت على مصطلح "لغة" كانت موادها خاصة بالصرف أو النحو العربيين، من مثل المزهري في اللغة ومقاييس اللغة، بينما المشتملة على مصطلح "لسان" فقد كانت من الكتب الباحثة في المفردات وشروحها من مثل لسان العرب وتقويم اللسان.

استنادا على هذا التمييز بين المصطلحين *langue* و *langage* وضبط مقابليهما العربيين في "لسان" و "لغة" لهذا الترتيب قد تبدو معه مشكلة التداخل والتعدد المصطلحي التي عرفتھا المصطلحات مشكلة قابلة للضبط والمعالجة. ويتبدى بعدها ألا حاجة مطلقا لإرفاق المصطلح الواحد بأكثر من مقابل واحد في اللغة العربية؛ فـ *langage* يقابله في العربية مصطلح "اللسان"، و *langue* لن تقابل إلا بمصطلح واحد هو "لغة". ولعل من الأسباب المشجعة على هذا التبادل في الأدوار بين المصطلحين "لغة" و "لسان" ما يشهده استعمالهما بهذا الترتيب في الدرس اللساني العربي اليوم عند بعض اللسانيين¹، إلى جانب ما يحدده علم المصطلح في المصطلحات² للمفهوم وللتسمية. ويبدو أنها جميعا تجتمع لتجعل مقابلة "لغة" بـ *langue* ممكنة. وهي أسباب يمكن جمعها في:

- شيوع استعمال "لغة" بالمفهوم الذي خص به "لسان" عند العرب القدامى قبل نزول الوحي، مما كان يقدم "اللغة" مصطلحا منافسا لـ "اللسان". ومادام استعمالها مستمرا إلى اليوم بإحالتها أحيانا على المستوى الفصيح، هذا المستوى الذي يتوسع ويتعمق المتعلم العربي في دروسه بمجرد التحاقه بالمدرسة، فمن الممكن الاستفادة من استعمالها هذا وجعلها تخصص لمفهوم غير مفهوم "اللسان"، بل لمفهوم النظام. وهو التخصيص الذي يبدو مستساغا ومقبولا.
- الخوف من أن يؤدي استخدام "اللسان" بدل "اللغة" إلى انصراف الأذهان إلى مفهوم الجارحة أو العضو، لاستقرار مفهومه بمعنى النظام من العلامات في مصطلح "اللغة" دون سواه في جميع مستويات المتكلمين باللسان العربي قديما وحديثا.
- معظم المصطلحات اللسانية الموظفة في الدرس اللغوي واللساني العربي قد استخدمت مصطلح "لغة" في العبارات المصطلحية، مما يؤدي في حالة تعويضها بـ "لسان" إلى اللبس والارتباك، وتوهم أنها قد تعني مفاهيم أخرى. لذلك لا بد حين يتم هذا التحديد لتسمية "لسان" و "لغة" أن يحترز حين الترجمة. وأن يعاد إلى المصطلحات كما هي في اللغة الفرنسية؛ لضبط مقابلة "اللغة"

¹ - ينظر: لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، ثبت المصطلحات ص415-416.

² - ينظر: فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص217-254. وحامد صادق فنيبي: مباحث في علم الدلالة والمصطلح، ص235-321.

لangued، و"اللسان" لlangaged؛ فاللغة الانجليزية لا يمكن أن يتبين فيها ما المقصود ب؛language؛ أهي "اللغة" أم هو "اللسان"؟.

- إن Langued في تعريفها على أنها نظام من العلامات تستدعي في هذا التعريف اللساني ما يصاحب هذا المفهوم من دراسة وصفية محايدة يتردد صداها فيما يطلقه العامة اليوم على المستوى الفصيح من مصطلح "اللغة"؛ فحين يقول معلم اللغة مثلا لتلميذه فلتتكلم باللغة فإن التلميذ لن يتأخر في فهم "اللغة" على أنها المستوى الفصيح، وهو المستوى الذي يتعلمه هذا التلميذ في تعليمه النظامي؛ حيث المستويات الصوتية والمعجمية والنحوية والتركيبية هي المستويات التي عليه التعمق فيها وفق محتوى تعليمي مدروس. وهذه المستويات هي عينها ما حددها الدرس اللساني لدراسة langued؛ ف"اللغة" إن كانت من معجم وتركيب (نحو) فإن اللسانيات تتكون من مرفولوجيا وتركيب ودلالة¹. ومن ثم المطابقة بين "اللغة" و langued أمر مبرر ومسهل لاستحضار المفهوم.

واستنادا على الحجج الوارد ذكرها أعلاه يشار هنا أن البحث سيوظف مصطلح "اللغة" ل langued دون "اللسان" الذي سيكون مقابلا لlangaged. وبذلك يكون المصطلحان "لغة" و"لسان" مصطلحين متمايزين؛ لذلك فحين يكون الحديث عموما عن مفهوم النظام الثابت بوصفها قواعد مشتركة قابلة للعزل والدراسة، أو حين يكون الحديث عنه في تعلقه بالتعليم النظامي المحدد بالمستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية والدلالية التي حددها الدرس اللساني ل langued سيكون المصطلح الموظف هو "اللغة". وحين يكون الحديث يعني الاستعمال الجماعي لهذا النظام من طرف الجماعة المتكلمة بعيدا عن النظامية والتعليم، بما فيه من تمايزات فردية وتطور وتغير عبر التاريخ في البيئة اللسانية غير النظامية يكون المصطلح الموظف هو "اللسان".

واستعمال المصطلحين معا، مع ضبط للمفهوم كما هو واضح ليس اختيارا بين "اللغة" و"اللسان"؛ بل هو توظيف لهما معا؛ لكن في تمايز لا في تطابق. ومصطلح "اللغة" بهذا التوظيف ليس مصطلحا منكود الحظ؛ بل ينال حظا في الاستعمال مساويا لحظ

¹ - Ferdinand de Saussure : cour de linguistique générale, p59-99-147.

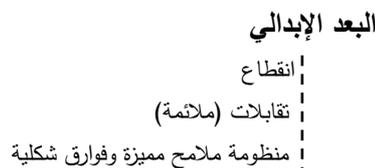
ينظر أيضا: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، الباب الثاني: التحليل العلمي للسان، ص43 وما بعدها. وينظر أيضا:

Henri Portine :La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent. Les Cahiers de l'Acedle, Didactique des langues et linguistique, volume 6, numéro 2, 2009, p21.

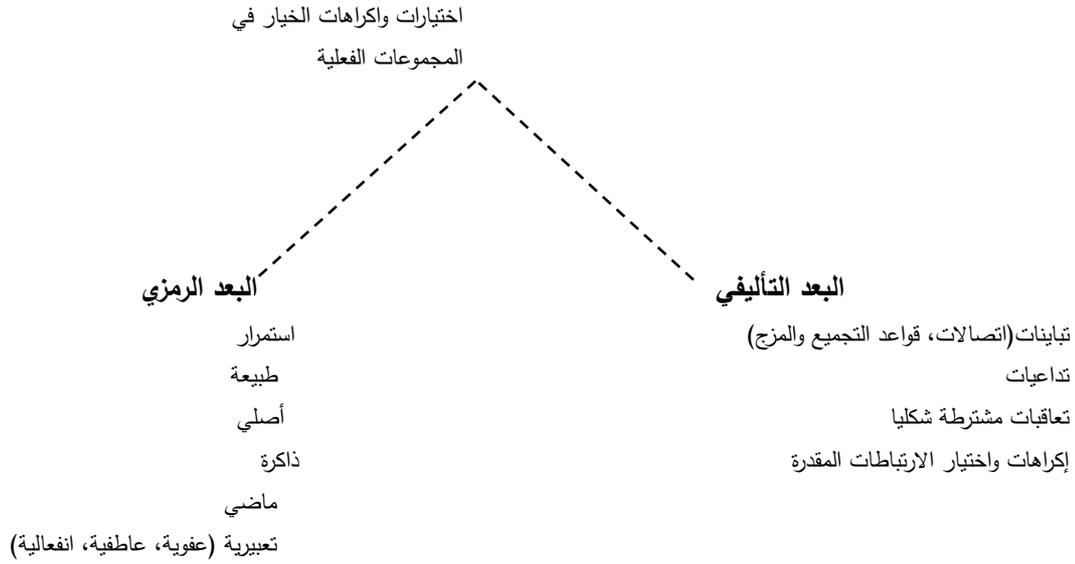
"اللسان"؛ استعمال لا يجعل من التسميتين متنازعتين على تمثيل مفهوم *langue*؛ بل هما بعد هذا الفرز طرفان في معادلة ثلاثية الأطراف؛ هي:

$$\text{اللسان} = \text{اللغة} + \text{الكلام.}$$

وواضح من هذه المعادلة أن "اللغة" لن تساوي "اللسان" إلا بإضافة "الكلام" إليها؛ "الكلام" الذي يمثل زيادة على ما هو لغوي فيه، ما هو غير لغوي. و"اللسان" بذلك لن يساوي "اللغة"؛ لأنه يحمل ما هو أبعد من النظام الذي تمثله؛ إنه يحمل "الكلام" الذي يعتبر الطريقة التي يجسد بها "اللسان" نظامه - "اللغة"-. وإذا كان دي سوسور في المعادلة السابقة قد جعل "اللغة" خطية وجعل لها ثنائية (التركيب/التأليف، الإبدال)¹. فإن "اللسان"؛ إذ يضيف إلى "اللغة" "الكلام" كي يتحقق؛ فإنه بذلك يحقق بعدا ثلاثيا. يتأتى هذا البعد الثالث من خلال ما يقدمه "الكلام" الذي يمتلك بعدا رمزيا، فضلا عن البعدين التألفي والإبدالي اللذين خص دي سوسور "اللغة" بهما؛ فالبعد التألفي كما يمثله محور التأليف الذي يقدم فعالية الارتباط بين كلمات التأليف أو التركيب، والبعد الإبدالي كما يمثله محور الإبدال الذي يمثل فعالية الاختيار والتصنيف وفق ما تحمله الصور الذهنية كدوال من العلامة اللسانية من تطابق أو تعارض، بيدوان غير كافيين لفهم الكلام بخارجيته وفردانيته، الكلام الذي لا يتوقف من العلامة اللغوية عند المدلول المحيل على الصورة الذهنية عند تأليف التراكيب نطقا أو كتابة أو عند الدلالة المعجمية، بل يتعداه إلى ربط الدال بالبعد الرمزي الذي يختزنه للعلامة الرمزية مع صورتها الذهنية، وهو البعد الذي يعطي للبعد الإبدالي مفهومه الحقيقي؛ فالتنوع والاختيار الذي يصاحب الأداء الكلامي - حسب مصطلحات التحويليين - هو ما يكشف عن سبب اختيار كلمة دون غيرها أثناء الكلام. هذا الاختيار المرتبط بما يختزنه المتكلم للدوال من تجاربه الخاصة أو المشتركة مع مجموعته اللسانية. إن البعد الرمزي بارتباطه بالذكريات وبتاريخية المجتمع - كتجارب خاصة أو عامة - هو ما يعطي للسان مفهومه الحقيقي، الذي لا يمكن للغة بنظاميتها تقديمه. وهي الأبعاد التي جمعها هنري لوفيفر في الرسم التوضيحي؛ مميزا بين بعدي اللغة، وبعد الكلام:



¹- ينظر:



المخطط 1: بعدا اللغة وأبعاد اللسان حسب هنري لوفيفر¹.

لتكون أبعاد "اللسان" هي؛ البعدان التألفي والإبدالي الخاصان بـ"اللغة"، بالإضافة إلى البعد الرمزي الخاص بـ"الكلام"².

3-4 لسانيات أم علم اللغة؟:

قد يقول قائل: إن البحث إذ يجعل "اللغة" لـ *langue* و"اللسان" لـ *langage*؛ فقد كان حريا أن يثبت مصطلح "علم اللغة" بدل مصطلح "اللسانيات"؛ لاسيما و *linguistique* مركبة من *lingua*، وهي في اللغة الفرنسية *langue*. مما يجعل تركيب اسم العلم هو علم اللغة وليس اللسانيات. والمقابلة إذا اتبع هذا التدرج قد تكون صحيحة لغويا، لكن لما كان الأمر في التسمية متعلقا بالمفهوم، وكان المفهوم مرتبطا بالاستعمال، وفي تواتر المستعملين استعماله؛ فإنه قد يكتفى بالقول: إن الترجمة الصحيحة لـ *linguistique* هي "علم اللغة"؛ وقد كان هذا العلم قبل دي سوسور يدرس اللغة، دون أن يكون في هذه الدراسة ما يشير إلى فصل بين اللسان واللغة؛ بل على العكس من ذلك كانت الدراسة هي دراسة معيارية للسان بالحكم عليه صحة وخطأ، كما كانت تعتمد كثيرا على فقه اللغة المقارن³. ليعرف المصطلح بعد دي سوسور انعطافه المتميز، ويصبح منهجه الوصفي قطيعة مع ما عرفه علم اللغة

¹ - هنري لوفيفر: اللسان والمجتمع، ص264.

² - ينظر: المرجع نفسه، حيث "اللسان" فيه هو المقابل العربي لـ *langage*، ص264. ومسرود المصطلحات.

³ - Henri Portine : La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent. Les Cahiers de l'Acedle, volume 6, numéro 2, 2009 Didactique des langues et linguistique, p18.

قبله. وقد كانت بداية مع محاولة تعريف اللغة، والحديث عن إمكانية دراستها بمعزل عن اللسان أولاً، وبمعزل عما هو خارجي ثانياً. وأصبح الدرس اللغوي الغربي في منهجه، يدور في فلك هذه القطيعة، ويسير نحو اعتماد هذه الدراسة الوصفية. ومن ثم كان علم اللغة في الغرب قبل دي سوسور مجرد تراث محفوظ، وأصبح بعده وكأنه علم جديد¹. وهو ما يسمح بالتساؤل: هل كان الأمر كذلك في علم اللغة عند العرب؟. الإجابة هي لا؛ فالدرس اللغوي العربي بعد أخذه بجديد الدرس اللغوي الغربي أصبح يسلك طريقين متناقضين؛ الطريق الأول وهو استمرار الدرس اللغوي بمواضيعه ومنهجه القديم، فعلم اللغة اليوم في التعريف العربي للمصطلح لا يزال يشار به إلى علوم هي: متن اللغة والصرف والنحو والكتابة والقراءة والبيان والمعاني والبديع والعروض والقافية وفقه اللغة والإنشاء والنقد والأصوات اللغوية والإلقاء والخطابة والمثل والقصة والتلاوة². وواضح أن هذه العلوم المدرجة ضمن علوم اللغة هي علوم متنوعة تعكس الفهم القديم المستمر لتسمية علم اللغة. وهي علوم في معظمها ذات منهج معياري يخالف المنهج الوصفي الذي تارت به linguistique على الدرس اللغوي القديم؛ لاسيما فقه اللغة والدرس النحوي المعياري منها. ومن الطريف في شأن تعريف هذا العلم عند ابن خلدون كون تعريفه على قدمه أوفر حظاً في الالتقاء بالدرس اللغوي الغربي المعاصر أكثر مما هو عليه التصنيف المعاصر في الدرس اللغوي العربي المعاصر؛ فعلم اللغة عند ابن خلدون هو "بيان الموضوعات اللغوية"³، لتكون هذه الموضوعات عنده هي المعاجم بالدرجة الأولى، وبذلك يأخذ هذا العلم عند ابن خلدون مقابلته لعلم المعاجم الذي هو اليوم فرع من علم اللغة المعاصر أو اللسانيات⁴.

¹ - يؤكد ذلك دي سوسور في كتابه دروس في اللسانيات العامة من خلال عنوان الفصل الأول من كتابه؛ " coup d'œil sur l'histoire de la linguistique"، وهو فصل يستعرض فيه مراحل linguistique كعلم للغة، وهي مراحل ثلاثة كانت حسبه؛ الدراسة النحوية المعيارية، ثم فقه اللغة وأخيراً مرحلة فقه اللغة المقارن والنحو المقارن. وهو ما يؤكد أن المصطلح كان موجوداً قبل دي سوسور. وهو ما يكرره بنفست فيقول: "الكل يعلم أن اللسانيات الغربية نشأت في أحضان الفلسفة اليونانية. والكل يصرح بهذه النسبة فكل مصطلحاتنا اللسانية مأخوذة عن اللغة اليونانية، سواء كانت مأخوذة كما هي أو مترجمة إلى اللغة اللاتينية". ينظر:

- Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p5.
- Emile Benveniste : problèmes de linguistique générale1, p24.
- La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent, p18.

² - محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية، ص355 وينظر أيضاً قائمة العلوم المثبتة في واجهة الكتاب.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص567-570.

⁴ - علم المعاجم هو ما يعرف بالدراسة العلمية لتراكيب المعجم، إنه دراسة لمعجم ومفردات لغة ما، في علاقاتها بالمكونات الصوتية والتراكيب الخاصة، وفي علاقاتها بالعوامل الاجتماعية، والثقافية والنفسية. ينظر:

-Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p282.

- Nicole Tourmier ET Jean Tourmier : Dictionnaire de lexicologie française, p210.

ينظر أيضاً: ابن حويلى الأخضر ميدني: المعجمية العربية، في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص72-83.

أما الطريق الثاني فهو الطريق الذي يأخذ بالدرس اللغوي الغربي، في محاولة لتقليده والبحث في تأصيله في اللغة العربية بحثا أصيلا بنظرية عربية. وسلوك هذا الدرس لهذين الطريقين المختلفين يعكس عدم استيعاب الدرس اللغوي العربي لجديد الدرس اللساني الغربي، بوصفه قطيعة وثورية على الدرس القديم مادة دراسة ومنهج دراسة أيضا. وهو ما جعل مقابلة مصطلح *linguistique* بالمصطلح العربي علم اللغة -رغم دقته بوصفه ترجمة- مستحضرا للدرس اللغوي العربي القديم المستمر إلى اليوم؛ فاستمرار تسمية علم اللغة في اللغة العربية اليوم للإشارة إلى علوم بعضها معياري ترفضه *linguistique*، وبعضها الآخر يسعى لتقليد الدرس الغربي، والتأسيس من خلاله للدرس اللساني العربي، يجعل مصطلح علم اللغة بعيدا كل البعد عن الإحاطة بمفهوم اللسانيات كما هي في الدرس اللغوي الغربي. وهي الأسباب التي جعلت هذا البحث يبقى على مصطلح "اللسانيات" التي لن تكون ترجمتها الحرفية في الفرنسية سوى *science du langage*¹، وهي شيء آخر غير اللسانيات. والعلّة في ذلك كون المصطلح قد شاع وانتشر؛ مما يجعل الأذهان تتوقع القصد من القول بعلم اللغة الدرس اللغوي القديم، دون الدرس الحديث المواكب لجديد الأبحاث اللسانية الغربية. وقد يكون من الأرجح بسبب من ذلك الإبقاء على التسمية علم اللغة للدرس اللغوي القديم المستمر إلى اليوم، وهو ما يثبت في تعريفات المعاجم، وليكن الدرس اللغوي الذي مهدت له جهود دي سوسور منهجا ونظريات هو اللسانيات. وليس اختيار اللسانيات دون علم اللغة انتصارا للتسمية المغاربية على التسمية المشرقية لهذا العلم، بل هو محاولة كان البحث قد سطرها هدفا من أهدافه وهي ضبط المصطلحات والمفاهيم الموظفة فيه. فلهذه الحجج مجتمعة يبقى البحث على استعمال مصطلح اللسانيات في مقابل *linguistique*، سعيا للتمييز بين علمين متمايزين في المفهوم، ولا بد من تحريرهما من المطابقة الممارسة عليهما في الاستعمال العربي؛ وهو الرأي الذي تدعمه فضلا عما تقدم ذكره حجتان: الأولى كون مصطلح *linguistique* في أصل وضعه عند الغرب حمل مفهوم علم اللغة وعلم اللسان، من منطلق أن له موضوعين متمايزين هما اللغة واللسان معا -ليس كما هو اليوم لا يحتمل سوى موضوع واحد هو اللغة-². والثانية انقسام هذا العلم اليوم إلى

¹ - علم اللسان أو بالأحرى علوم اللسان مصطلح يجمع اللسانيات كدراسة للنظام في ذاته ومن أجل ذاته مع مواد من مثل اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية ويأخذ بعين الاعتبار البعد النظري والبعد التطبيقي للأبحاث. وواضح أنه علم يراعي ما في اللسان من أمور غير لغوية ولا يتأتى دراسته دون الاعتداد بها. ينظر:

- Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p416-417.

² - Emile Benveniste : problèmes de linguistique générale1, p24-25.

فرعين: اللسانيات الصلبة واللسانيات الرخوة ووجود فرع من اللسانيات الصلبة هو لسانيات اللغة¹. لتكون تسمية اللسانيات هي لـ *linguistique*، ويكون *sciences du langage* مقابلا بعلوم اللسان في اللغة العربية. وهو التوظيف الذي سيحرص البحث على أن يكون في متنه.

4-4 في المعنى اللغوي والاصطلاحي لـ "الكلام":

يعد مصطلح "الكلام" من المصطلحات الصيقة بالمصطلحين السابقين، وقد أشار البحث في مواضع سابقة إلى بعض الحالات التي كان "الكلام" فيها ليس ترجمة للمصطلح *parole* بل كان المصطلح *langage* يأخذ في بعض استعمالاته مفهوم "الكلام". فما هو "الكلام"؟.

لم يسلم مصطلح "الكلام" من تعدد المفاهيم الملحقة به؛ فقد طاله في الحقيقة ما طال الكلمة من اختلاف في المفهوم؛ ففي معجم العين يحيل تعريف الكلام إلى تعريف الكلمة². وهو الاختلاف الذي يعود إلى تعدد الفروع اللغوية التي تتعامل مع مصطلح "الكلمة"³، وهي الفروع التي حاولت مقارنة المصطلح استنادا على ما يقدمه كل فرع من مفهومي؛ فيكفي القول إن الكلمة كمصطلح قد تباين مفهومها بين النحاة والبلاغيين واللسانيين. لتنتهي المسألة بينهم بعدم تقديم مفاهيم ضابطة لحد الكلمة. وهو الاستنتاج الذي توصل إليه حلمي خليل في كتابه مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي؛ فبعد قيامه بمسح لمفهوم "الكلمة" عند اللغويين عربا وعجما يقول: "ليس إذن للكلمة حد عام يصدق عليها في كل اللغات... ولعل إخفاق علماء اللغة المحدثين والمعاصرين في وضع حد عام نظري للكلمة في جميع اللغات الإنسانية قد يرجع إلى أن لكل لغة خصائصها الذاتية التي تختلف بها عن اللغات الأخرى... بل إن بعضهم شك في قيمة الاعتراف بشيء اسمه الكلمة، وعدّها بعضهم خرافة علم اللغة"⁴.

¹ - اللسانيات الصلبة *linguistique dure* هي اللسانيات التي تهتم بدراسة أنظمة اللغة المختلفة كالنحو والصرف والأصوات. واللسانيات الرخوة *linguistique molle* هي فروع اللسانيات التي لا تهتم بدراسة اللغة بما هي نظام من الأنظمة، بل بالخطاب الذي ينجزه المتكلمون باللغة. ومن فروعها اللسانيات الاجتماعية واللسانيات الاجتماعية. أما لسانيات اللغة *linguistique de la langue* هي اللسانيات التي تهتم باللغة بما هي نظام وقواعد عامة تلتزم بها الجماعة اللغوية. ينظر: لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص400-401.

² - الخليل بن أحمد الفراهيدي: معجم العين، م4، ص45.

³ - ينظر: حلمي خليل: مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، الفصل الثاني، الكلمة والمعجم، ص33-67.

⁴ - المرجع نفسه، ص49-50.

إن "الكلام" عند النحاة مثلا هو "اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"¹. وهو تعريف يفصل الكلام حسب العناصر التي يحددها النحاة للجملة العربية في درسهم النحوي. أما الكلام عند البلاغيين فيبحث فيه عن معايير الفصاحة والبلاغة لاسيما بعد تشكل نظرية النظم التي أرجعت الفصاحة إلى الأسلوب وخصائصه التركيبية؛ أي إلى الكلام في طريقة تركيبه ونظمه². وهو الفهم الذي يصاحب جهد ابن سيده في معجمه المخصص؛ فقد افتتح باب الفصاحة من معجمه ببسط القول في تعريف الكلام والكلمة، والتعريف بعدهما على البيان³.

ويتجاوز هذه الاختلافات في المفهوم تجعل المعاجم اللغوية لـ"الكلام" تعريفات تبعده عن تعقيدات الدروس اللغوية؛ ففي معجم المخصص يعرف ابن سيده "الكلام" بقوله: "الكلام-القول وبينهما فرق لا يليق ذكره بهذا الكتاب"⁴. وواضح جدا ما يعتري جهد حد "الكلام" بتعريف من صعوبة إذا حاول واضعوه تفادي تأثير مما تفرضه العلوم اللغوية من تدقيقات، وهو ما عبر عنه ابن سيده بقوله "بينهما فرق". وقد حاول ابن منظور في لسان العرب أن يكشف هذا الفرق بعد أن كان تعريفه هو ذاته التعريف المسجل في المخصص؛ فيقول: "الكلام: القول، معروف،...الكلام: ما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة، والقول ما لم يكن مكتفيا بنفسه...الكلام: اسم جنس يقع على القليل والكثير"⁵. فـ"الكلام" حسب تحديدات ابن منظور مشترط فيه الاكتفاء بذاته، وعدم حاجته إلى مزيد توضيح مهما كان كم الألفاظ المستعملة فيه؛ لأنه متى كان كذلك عد قولاً. وهو المعنى ذاته الذي تعتمد المعاجم المعاصرة للغة العربية التي تحاول بدورها الاقتراب من حد لـ"الكلام" استنادا على المقاربات التي قدمتها التخصصات اللغوية والفكرية؛ ففي المعجم الوسيط يختلف تعريف "الكلام" باختلاف العلم الذي يقدم التعريف؛ فـ"الكلام" عند النحاة هو الجملة المفيدة، وهو عند المتكلمين هو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ. ليكون في تعريفه العام حسب هذا المعجم هو الأصوات المفيدة⁶. والإفادة لا تفهم بعيدا عن كونها اكتفاء "الكلام" لتحقيق المعنى والإفهام بما سيق له من أصوات وألفاظ. وهو ما عبر عنه معجم علوم اللغة العربية بالجملة التامة؛ أي التامة المعنى وليس العناصر؛ فـ"الكلام" في هذا المعجم هو: "نحو)

¹ - سيويه: الكتاب، ج 1، ص 12.

² - ينظر: عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، شرح وتعليق: أحمد مصطفى المراغي، المكتبة العربية، القاهرة، ط 1، 1950، ص 232-259-262.

³ - ابن سيده: المخصص، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، ص 112-113.

⁴ - المرجع نفسه، ص 112.

⁵ - ابن منظور: لسان العرب، م 13، ص 105.

⁶ - المعجم الوسيط، ص 796.

الكلام هو اللفظ المفيد لمعنى يحسن السكوت عليه...وقد يعبر عن الكلام ب(الجملة التامة)¹.

وفي ضبط لمفهوم "الكلام" parole في مقابل "اللسان" langage تكون العودة إلى آراء دي سوسور ملحة؛ لكون التعريفات التي يأخذها "الكلام" في كتب المحدثين مستندة على ما توصل إليه الدرس اللساني. ولما كان دي سوسور قد أفرد للمصطلح parole مكانا ضمن ثنائياته الشهيرة التي كانت منها ثنائية (اللغة-الكلام)؛ فمما يميز "اللغة" عن "الكلام" عنده كون "اللغة" ليست وظيفة للمتكلم، إنها المنتج الذي يسجله الفرد سلبا؛ إنها لا تعني أبدا القصدية، والتفكير لا يتدخل إلا من أجل تفعيل ترتيب ما يجب أن يترتب عند الكلام²، ولذلك كانت "اللغة" هي شبكة العلاقات بين العلامات؛ الشبكة التي تشكل النظام. ولذلك فهي ليست فردية بل اجتماعية؛ إذ "لا بد من جماعة متكلمة كي تكون هنالك لغة"³. أما "الكلام" فعلى العكس من ذلك، هو فعل فردي للإرادة والذكاء، حيث التفريق يتم فيه بين:

- 1- التوفيقات التي بوساطتها يستعمل المتكلم شفرة اللغة بغرض التعبير عن فكره الشخصي؛
- 2- الآلية النفسية الفيزيائية التي تسمح له بالإخراج والتعبير عما قام به من توفيقات⁴.

ف"الكلام" هو التجسد الفردي لـ"اللغة"؛ وليس أدل على فرديته من كون استعمال نظام "اللغة" بتتوعات فردية هو اختيار ضمن القوانين التي يقدمها هذا النظام ويبيع عليها الفرد من ذاتيته ونفسيته ما شاء، لتتولى آلة الكلام بترجمتها أصواتا ذات دلالات، لعب الذكاء في انتقاء الأنسب منها انطلاقا منها أصواتا وانتهاء بها تراكيب وجملا. و"اللغة" في كل ذلك الانتقاء هي "الكنز الموضوع عن طريق ممارسة الكلام في المتكلمين من مجتمع واحد، إنها النظام النحوي الموجود افتراضيا في كل دماغ، أو أكثر تحديدا في أدمغة مجموعة من الأفراد؛ لأن اللغة ليست بكاملة عند أي واحد، إنها ليست موجودة بشكل مثالي إلا عند المجموعة المتكلمة"⁵، فلا يمكن للفرد إذن أن يتمتع باستخدامه المثالي للنظام ما لم يبدأ بممارسة الكلام الذي هو في حد ذاته استعمال للنظام، وهو استعمال لا تتحقق مراحل التمکن منه إلا من خلال التواجد في الجماعة التي أقرت بهذا النظام وتبنته.

¹ - محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية، ص340.

² - Ferdinand De Saussure :cours de linguistique générale, p23.

³ - Ibid, p117.

⁴ - Ferdinand De Saussure :cours de linguistique générale, p23.

⁵ - Ibid, p23.

إن دي سوسور يفصله بين "اللغة" و"الكلام" يكون قد فصل بين ما هو فردي وعرضي؛ "الكلام"، وبين ما هو اجتماعي وجوهري؛ "اللغة"¹. ومع ذلك فالعلاقة بين الاثنين وطيدة؛ فاللغة ضرورية لكي يكون الكلام مقبولا ويحقق كل تأثيراته؛ وهو ضروري لتحقيق اللغة². فاللغة لا تتجسد إذن إلا عن طريق الكلام، ولا يمكن أن تدرس إلا على أساس مما ينتج من "كلام"، فب"الكلام" يستدل على "اللغة". و"الكلام" بدوره لن يكون كاملا إلا إذا كان منبئيا على النظام؛ أي على "اللغة". فبدون "اللغة" لا يمكن للمتكلمين التواصل بينهم، لانعدام المرجعية التي يستند إليها ما يشكلونه من ملفوظات.

لعل البحث عن التعريف الأقرب إلى تعريف دي سوسور لـ"الكلام" في الدرس اللغوي العربي يقود إلى ابن خلدون وتعريفه لـ"الكلام"؛ ففي تعريف ابن خلدون لـ"الكلام" يقول: "إذا قالوا الكلام المطبوع فإنهم يعنون به الكلام الذي كملت طبيعته وسجيته من إفادة مدلوله المقصود منه، لأنه عبارة وخطاب، ليس المقصود منه النطق فقط. بل المتكلم يقصد به أن يفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة، وبديل عليه دلالة وثيقة"³. وقوله أيضا: "اعلم أن الكلام الذي هو العبارة أو الخطاب، إنما سره وروحه في إفادة المعنى... وكمال الإفادة هو البلاغة على ما عرفت من حدها عند أهل البيان لأنهم يقولون هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال"⁴. إفادة السامع بما في ضمير المتكلم إذ تعتبر شرطا لـ"الكلام" المقبول فإنها تشترط بدورها اتفاقا بين المتكلم والمستمع، وهو اتفاق ليس في الأصوات المشكلة للرسالة الكلامية، فهي قد تكون مشتركة بين كل اللغات لكنها لا تعني أن يفهم البشر جميعا ويتداولون اللغة نفسها. بل يعنى بها إلى جانب الاتفاق في الأصوات الاتفاق في طريقة تركيب هذه الأصوات كلمات وجمل. وهو ما يحيل على شبكة العلاقات الجامعة لعناصر الكلام، وهي ذاتها "اللغة" حسب تعريف دي سوسور. وهو ما يؤكد ما رتبني حين يجعل "اللغات" كأدوات للتواصل هي في تنوعها التماثل الحقيقي لـ"اللسان"، وبذلك هي قابلة لأن تكشف عن شبكة العلاقات الجامعة والمنظمة للعناصر اللغوية المشكلة لكل لغة على حدة⁵.

إن تحديد المفاهيم والتسميات للمصطلحات السابقة الذكر هو في الحقيقة فصل في مسألة التداخل والتعدد المصطلحي التي أشار إليها البحث عند تعرضه للمصطلحات

¹ - Ibid, p23.

² - Ibid, p30.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص599.

⁴ - ابن خلدون: المقدمة، ص599.

⁵ - André Martinet : Eléments de linguistique générale, p28-30.

في اللغة العربية، وللمفاهيم التي أوكل إليه الإحالة عليها واعتمادها. وهو الفصل الذي يتحدد بصفة نهائية، من خلال هذا البحث فيما يمكن جمعه في الجدول الآتي:

اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية	
اللغة	langue	Language	نظام من العلامات للتواصل. (النظامية)
اللسان / الكلام الإنساني	langage	language	تنشيط النظام اللغوي من خلال المجتمع المتكلم. بما تسمح به القدرة الإنسانية العامة على الكلام.
الكلام الفردي	Parole	Parole	تنشيط النظام اللغوي من خلال الفرد. أو الكلام المتحقق من طرف الفرد.
اللسان (العضو)	Langue	tongue	جارحة الكلام

الجدول 2: ضبط للمصطلحات "اللغة" و"اللسان" و"الكلام" في اللغات العربية و الانجليزية والفرنسية¹.

إن صفتي الإنساني والفردي المصاحبة للمصطلح "الكلام" تفصل ما بين هو فردي وجماعي في الكلام؛ حيث الإنساني منهما يحمل تحته القدرة الإنسانية العامة على "الكلام"؛ أي "الكلام" المتحقق من طرف الأفراد، كجماعة متكلمة، والحامل لاتفاق هذه الجماعة المتكلمة -المجتمع- على قواعد بعينها تنظم كلامهم وعلى مفردات متفق بينهم في دلالتها. بينما الفردي منهما فيحمل تنشيط النظام اللغوي من خلال الفرد؛ أي الاستعمال المحدد للغة عند الكتابة و/أو الكلام عند الفرد الواحد. مع الإشارة إلا أن الصفتين قد ترولان في الاستعمال السياقي، ليكتفى فقط بـ"الكلام" على اعتبار أن "الكلام" بعده مفهوما في تحققه فردي؛ يعكس التمظهر الفردي الآني لـ"الكلام"، وما يقال من "كلام جماعي" هو في الحقيقة ما يعكس اتفاق الجماعة المتكلمة، لكنه لا يتمظهر إلا في شكل فردي، ولذلك يقول دي سوسور: "ليس هناك من شيء جماعي في الكلام الفردي؛ التظاهرات (اللغوية) هي في فردانياتها وأنياتها"². وهو التمييز ذاته يكرره اللسانيون من بعده؛ فبنفنيست مثلا يقول في

¹ - الجدول من نتائج البحث.

² - Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p31.

ذلك: "اللسان القدرة البشرية ذات طابع عالمي، والثابتة في الإنسان شيء آخر غير اللغات الخاصة والمتنوعة دوما التي يتحقق بها اللسان"¹. ولذلك سعى دي سوسور إلى التركيز على نظامية اللغة تحقيقا لداخلية الدراسة اللسانية، بعيدا عن الكلام المتحقق، على اعتبار ارتباطه بما هو فردي، وما يجره هذا الارتباط من أمور هي من خارج "اللغة"؛ كعلاقتها بعلم النفس وعلم الاجتماع، وبالتالي انزياح دراسته عن المسار الذي أراد لها أن تلازمه.

وفيما يخص مصطلح "اللغة الإنسانية" التي قوبل بها مصطلح *langage* يفضل في هذا البحث استعمال مصطلح "الكلام الإنساني" على مصطلح اللغة الإنسانية لسببين:

- السبب الأول راجع لما قد يبدو على مصطلح "اللغة الإنسانية" من تخصيص لمفهوم اللغة في لغة البشر؛ ذلك أن مصطلح *langue* قد أطلق على سبيل المجاز على الأزهار فليل لغة الأزهار²، في إشارة إلى ما يمكن للأزهار أن تبوح به من معاني في ترجمة للرسالة التي يحملها لها الإنسان. في حين أن ما يراد بـ *langage* في البعد اللساني هو كيفية استعمال اللغة بوصفها نظاما في العملية التواصلية. وهي الكيفية التي تكشف عن وجود اتفاق بين أفراد اللغة الواحدة، رغم تمايز الفرد الواحد عن غيره في استعماله للأداة اللغوية؛ حيث الاستعمال الفردي في تنوعه مضمّر ومنبني على اتفاق الجماعة المتكلمة التي ينتسب إليها أو يوجه إليها كلامه.
- السبب الثاني كون "اللسان" كما أشار دي سوسور قد يطابق في مفهومه مفهوم "الكلام" -ففي اللغة اللاتينية أحد الأصلين التي تأخذ منهما اللغات الأوروبية المعاصرة مصطلحاتها-؛ يقول في ذلك: "في اللاتينية *sermo* تعني في الآن نفسه "اللسان" و"الكلام"³.

5- المدارس اللسانية وإضافات في مفهوم "اللغة":

في قاموس اللسانيات وعلوم اللسان لجون دبوا تأخذ "اللغة" التعريف الذي تكاد المعاجم لغوية ومتخصصة مجمعة عليه وهو تعريف دي سوسور الشهير؛ ف"بالمعنى الأكثر

وينظر أيضا: جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص69.

¹ - Emile Benveniste : Problème de linguistique générale 1, p24.

² - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص24. وينظر أيضا:

George Mounin : dictionnaire de la linguistique, p196.

³ - Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p23-24.

تداولاً، اللغة وسيلة للتواصل، نظام من الرموز الصوتية الخاصة لأعضاء من مجتمع واحد¹. وهو التعريف ذاته في قاموس المعجمية الفرنسية: "اللغة" هي نظام من الرموز الشفوية والخطية التي تسمح باستعمالها الخاص من طرف أعضاء مجتمع ما، وتستخدم كأداة للتواصل². ويبقى هذا التعريف مرتحلاً بين المعاجم اللغوية والمعاجم المتخصصة، ومكرراً لعبارة "نظام من العلامات". ومؤكداً على البعد الاجتماعي للغة. وهذا ما يؤكد دوجلاس براون في كتابه أسس تعلم اللغة وتعليمها الذي أجرى فيه مسحا لمعاجم لغته بحثاً عن تعريف "لغة" فيها؛ فكانت جميعها لا تعدو أن تكون مرادفة ومكررة لعبارة دي سوسور السابقة الذكر³.

إن التحديد الذي يأخذه مفهوم "اللغة" مرتبط بالجديد الذي تضيفه المدارس اللسانية، وهو التحديد الذي يمكن حصره استناداً على الإضافة التي يأخذها المفهوم في مجموعة من المدارس هي⁴:

5-1 المدرسة السوسورية: اللغة نظام:

يعاين دي سوسور اللغة من خلال تمييزه بين "اللغة" *langue* والكلام *parole*؛ فاللغة عنده نظام من العلامات؛ نظام لا يجيزه إلا نسقه الخاص. ولا يفهم هذا النظام بالنسبة له دون وجوب دراسة الظواهر غير اللغوية مثل التاريخ والمجتمع، لكن من الخطأ الزعم بأنه لا يمكن أن يعرف التكوين الكلي الداخلي للغة بدونها. واللغة منتج يحفظه الفرد سلبياً ولا تحمل القصدية والتفكير ولا تتدخل إلا بغرض تفعيل الترتيب الكلامي واللغوي المطلوب. بينما الكلام هو تنشيط النظام اللغوي من خلال الفرد؛ أي في الاستعمال المحدد للغة تلفظاً أو كتابة؛ فالكلام لا يتحقق بفعل الجماعة المتكلمة بوصفها متكلماً فاعلاً واحداً، بل يتحقق بطريقة فردية من طرف المتكلم/المستمع. وينتج عنهما اللسان *langage* الذي يتميز بعدم تجانسه؛ لأنه يتشكل بفعل كلام الأفراد، على عكس اللغة التي تتميز بكونها ذات طبيعة متجانسة؛ فهي نظام من العلامات، لا يوجد فيها شيء أهم من اتحاد المعنى بالصورة السمعية، لأن جزأي العلامة نفسيان⁵.

¹ - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p266.

² - Nicole et Jean Tournier : Dictionnaire de lexicologie française, p200.

³ - دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص23.

⁴ - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p267-271.

⁵ - Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p 22-25 et 29-32.

ينظر: جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص68-69. وينظر أيضاً:

-Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p267-271

ف"اللغة" بهذا المفهوم هي ما يخزنه المتكلم/المستمع من علامات وقوانين ضابطة لترتيب هذه العلامات أثناء الكلام، والكلام يتميز عن اللغة باعتباره تجسدا للغة في استعمال الفرد. ليكون اللسان هو ما يجسده الأفراد المتكلمون بلغة ما. ومن ثم وجود اللغة شرط للكلام. وفي ذلك يقول دي سوسور: "إذا استطعنا أن نطال مجموع الصور الكلامية المخزنة عند كل فرد، سنلمس الرابط الاجتماعي المكون للغة. إنه كنز موضوع عن طريق ممارسة الأفراد المنتمين إلى مجتمع واحد للكلام، ففي كل عقل جديد يوجد افتراضيا نظام نحوي، أو أكثر تحديدا في عقول مجموعة من الأفراد؛ لأن اللغة ليست كاملة عند أي من الأفراد، إنها لا توجد كاملة إلا في الكتلة"¹.

في التفريق بين اللغة والكلام، يرسم دي سوسور منذ البداية المعالم الاجتماعية للغة، وهي معالم تربطها بالمجتمع لكنها في الآن نفسه تبعدها عن التداخل مع "اللسان"؛ يقول في كتابه السابق الذكر: "ما هي اللغة؟ (langue) بالنسبة لنا إنها لا تختلط باللسان (langage)؛ إنها ليست سوى جزء محدد، ضروري، وحقيقي؛ إنها حينها منتوج اجتماعي لكلية الكلام ومجموع الشراكات الضرورية، المتبناة من طرف هذه المجموعة للسماح بتطبيق هذه الكلية عند الفرد... الكلام متعدد الأشكال... ينتمي إلى الاختصاص الفردي وإلى الاختصاص الاجتماعي؛ إنه لا يسمح بتصنيفه في زمرة أفعال الإنسان، لأنه لا يمكن معرفة كيفية إخراج وحدته. وعلى العكس من ذلك اللغة كل بداخلنا ومعيار للتصنيف. بمجرد أن نعطيها مكانتها في أفعال الكلام ندخل ترتيبا طبيعيا في كل لا يقبل أي تصنيف آخر"². ف"اللغة" حسبها تتمايز عن "اللسان" بقدرتها على التصنيف والانتظام، وهي الفكرة الأساسية التي وجهت تعريفها باعتبارها نظاما من العلامات، على عكس "اللسان" الذي هو تجسيد لـ"اللغة" من طرف الفرد والمجتمع. إن تفريق دي سوسور بين "اللغة" و"الكلام" تفريق لما هو فردي عما هو اجتماعي، ف"اللغة" اجتماعية مشتركة بين الجماعة المتكلمة، فهي بذلك جوهرية. بينما "الكلام" فردي، إنه بصمة المتكلم في استعمال "اللغة"؛ وبذلك فهو عرضي ومتغير بتغير المتكلم، لكن يبقى داخل كل كلام وجود لـ"اللغة"³.

2-5 المدرسة البنوية: اللغة بنية داخلية:

¹ - Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p23.

² - Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p17.

³ - Ibid, p23.

تجمع الاتجاهات المختلفة للسانيات البنيوية على أن "اللغة" نظام علائقي وعلى أنها بنية داخلية، وهو المفهوم المنبني على ما وضعه دي سوسور؛ فاللغة في التصور البنيوي نظام من العلاقات المحضة. ويمكن فهم النظام وعلاقاته بفهم الهرمية التالية: النظام مشتمل على الوظيفة والبنية. لتكون البنية هي نظامية عناصر كم ما، بينما الوظيفة هي نمط تراكم العناصر¹. وهو المفهوم الذي أكدته مدرسة براغ التي كانت "اللغة" فيها نظاما لوسائل التعبير المناسبة لهدف ما. ونتج عن ذلك عدم إمكانية النظر إلى أي عنصر في "اللغة" خارج النظام. وهو المفهوم الذي أدى إلى وجهة النظر الوظيفية². فبالنسبة لدي سوسور ومدرسة براغ وللبنيويين الأمريكيين "اللغة" نظام من العلاقات؛ حيث العناصر الأصوات والكلمات لا تمتلك أي قيمة بعيدا عن العلاقات التي تربط هذه العناصر؛ فكل "لغة" تمتلك هذا النظام النحوي³ المشترك بين مجموع المتكلمين بها، وهذا النظام هو ما يسميه دي سوسور اللغة، ويقدم تنوعات فردية تكوّن -حسبه- الكلام⁴. وكما حاول دي سوسور التأكيد على البعد الاجتماعي للغة، ومن ثم تأكيده على إمكانية الاستعانة بما هو غير لغوي لدراسة اللغة دون أن يكون هو أساس الدراسة، تؤكد مدرسة براغ على أن اللغة دائمة الارتباط بالواقع غير اللغوي؛ ويقصد بذلك أن نظام اللغة لا يمكن أن يوصف دون صلة بالوظائف، خاصة التواصلية منها⁵.

3-5 مدرسة النحو المضموني (الرومانسيون الجدد): قوة التشكيل العقلي:

يبدأ فايسجرير بتحديد مفهوم اللغة بتفريقه بين أربعة مستويات للحياة اللغوية؛ اللغة بوصفها ملكة لغوية إنسانية، واللغة بوصفها ملكة ثقافية للجماعة، واللغة بوصفها ملكة لغوية للفرد، واللغة بوصفها استعمالا لوسائل لغوية. ورغم كونها مستويات متكافئة إلا أن فايسجرير يحرك المستوى الاجتماعي؛ أي اللغة بوصفها لغة الأم. وبهذا التحريك يسجل

¹ - جر هارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص 91-92.

² - المرجع نفسه، ص 93-95.

³ - النحو لا يقصد به المفهوم الذي يأخذه هذا المصطلح في الدرس اللغوي القديم في إحالته على المعيارية، بل يقصد به مجموع القواعد التي تضبط الكلام في لغة من اللغات، وهي القواعد التي تمثل المستوى التركيبي من الدراسة الوصفية للسانية، القواعد التي تشكل شبكة العلاقات بين عناصر الكلام. فتؤكد فهم المستمعين لما يقال "إنه حركة تحليلية تركيبية، تركيب والتماكك العلائقي بين عناصر بنية مؤلفة، وهو ما عوض مفهوم الجملة في النحو التقليدي بمفهوم المركب، بنظر:

"la notion de grammaire : un mouvement analytico-synthétique, la compositionnalité et la solidarité relationnelle entre les composants d'une unité ensembliste".

Henri Portine :La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent., p15.

⁴ - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p267.

⁵ - جر هارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص 95.

على فايسجربر تحديده للغة جوهرًا أي "قوة للتشكيل العقلي". على اعتبار أن تعريف اللغة بوصفها وسيلة للتعبير، للإخبار، للفهم تعريف عن فهم جوهر اللغة؛ لأنه تعريف للغة الوسيلة. وليس ما هو جوهر اللغة¹.

ويتفق فايسجربر مع هومبلت في أن اللغة ثلاثة مفاهيم هي؛ اللغة قوة فاعلة، واللغة رؤية محددة للعالم، واللغة تمثل شكلا داخليا. واللغة بعد ذلك ليست عملا بل طاقة إبداعية وليست أداة، بل قوة فاعلة. فبالنسبة لهومبلت كل لغة رؤية محددة للغة، واللغات المختلفة ليست تسميات كثيرة لشيء واحد، إنما هي رؤى مختلفة لشيء واحد. فاختلاف اللغات بالنسبة له ليس اختلافا في الأصوات، بل هو اختلاف في رؤى العالم. ليكون المفهوم اللغات/رؤى هو الفهم الجديد للغة في هذه المدرسة². إن التصور الذي تحدده المدرسة المضمونية للغة ينبثق من فهم اللغة على أنها طاقة لتشكيل العالم الخارجي في موضوعات عقلية ومضامين، مما يخلق عالما بينيا بين العالم الخارجي واللغة الأم؛ وهذا العالم العقلي هو عالم لغوي خاص بلغة الأم³. ولذلك كانت هذه المدرسة تركز في تحديدها للغة على أنها ليست وسيلة لفهم العالم، أو للتواصل؛ فاللغة تتضمن صورة محددة للعالم. واللغة بذلك شرط لكل معرفة، وهذا هو المفهوم الذي أضافه وورف "فالمرء يقسم الطبيعة حسب لغته الأم، ولا يستطيع أن ينظر إلى الواقع إلا من خلال هذه الشبكة. ومن ثم تبدو كل معرفة مشروطة باللغة"⁴. ويمكن أن يربط هذا المفهوم للغة بما كان الخليل قد جعله للغة من تعريف؛ فقوله اللغة هي اختلاف الكلام في المعنى الواحد قد يكون انتباها إلى أن اختلاف المسمى مرتبط باختلاف الرؤى للعالم، ومن ثم اختلفت الأصوات في تشكيلها للمسمى. وهو اختلاف قد يحيل بدوره على سر تكفل الخالق بتقديم اللغة للبشر، وتقديمه أيضا للغات المختلفة دون أن يترك أمرها للبشر.

5-4 المدرسة التوليدية التحويلية: الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي:

بالرغم من أن الاتجاه التوليدي التحويلي قد ظهر من رحم التوزيعية إلا أن إضافات تشومسكي في فهم وتصور اللغة قد استطاعت أن تشكل فهما جديدا للغة؛ لتكون المصطلحات من مثل الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي والكليات اللغوية والنحو الكلي والحدس اللغوي هي المشكلة للتعريف الجديد للغة". فالنحو التوليدي يؤكد على الفرق الجوهرية بين

¹ - المرجع نفسه، ص 222-223.

² - المرجع نفسه، ص 223-224.

³ - جر هارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص 225-226.

⁴ - المرجع نفسه، ص 253.

"اللغة" و"الكلام"، بين الكفاءة والأداء؛ فالكفاءة هي المعرفة الضمنية للمتكلم/السامع بلغته، بينما الأداء هو الاستعمال الفعلي لـ"اللغة" في مواقف معينة. وبذلك يطابق التفريق الجديد بين الكفاءة والأداء التفريق السوسوري بين "اللغة" و"الكلام"¹. غير أن "اللغة" لم تعد تفهم كما هي الحال لدى دي سوسور على أنها كم ثابت نظامي من العلامات؛ أو أنها مخزن للعلامات؛ بل هي في المدرسة التوليدية التحويلية فهت فهما ديناميا بوصفها عملية توليدية، بوصفها توليدا أكثر من كونها مولدة. والنحو التوليدي بذلك عقلي يعيد مفهوم النحوية الذي كان مصاحبا لكل وصف نحوي. وكان تشومسكي قد قدم مفهوم المقبولية ليس معيارا للنحوية؛ بل جعل مفهوم مقبول تابعا للأداء، ومفهوم نحوي تابعا للكفاءة. فالنحوية مجرد عامل لتحديد المقبولية. والمقبولية تشترط النحوية؛ فكل جملة تنطلق من النحوية، لكنها وإن توفرت على النحوية فقد لا تكون مقبولة لأسباب خاصة بالذاكرة أو الأسلوب. فالجملة المقبولة هي الجملة التي تنتج بطريقة أكثر احتمالا (النحو)، وتفهم بطريقة أيسر حين تكون طبيعية (موافقة لكلام المجموعة المتكلمة). وعلى النقيض من ذلك تعد جملة ما نحوية، حين تقي بعمل قواعد النحو². ولما كانت "اللغة" تصنع من وسائل محدودة باستعمال غير محدود لهذه الوسائل، أصبح الحديث عن نحو توليدي يسعى إلى التمييز بين الملامح الكامنة واللامح الملموسة، وبين الخواص الشاملة (الكلية) والخاصة. فالنحو التوليدي حسب تشومسكي بناء نظام واضح للقواعد المتكررة. ومنه جاء مفهوم الكليات. وهو نحو كافي أو مبرر لأسباب خارجية حين يصف الحدس اللغوي أو القدرة الضمنية لابن اللغة وصفا صحيحا. ويقدم النحو التوليدي الكليات اللغوية على أنها خواص جوهرية لنظام تملك ناصية اللغة، وتطبق على المواد اللغوية³.

إن التعريفات السابقة لـ"اللغة" تنفق على كون "اللغة" مجموع القواعد التي يمتلكها المتكلم/السامع في لغة من اللغات، وهي القواعد التي تضمن السلامة اللغوية لكلامه، وهي السلامة التي تتوقف عند درجة النحوية. ليكون قبول الكلام في الاستعمال زيادة على توفر السلامة النحوية مشروطا فيه ملاءمته لما تنفق عليه الجماعة المتكلمة. وهي الملاءمة التي

¹ - المرجع نفسه، ص517-518.

² - جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص519-520. ينظر أيضا: ميشال زكريا: النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص8-9.

³ - جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص525-527. وينظر أيضا: ميشال زكريا: النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص12-15. وأيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p270-271.

تستحضر ما تخزنه الجماعة المتكلمة من صورة للعالم البيئي -حسب مدرسة النحو المضموني- الصورة التي تترجمها الذاكرة والأسلوب.

لقد أشارت التعريفات السابقة إلى دور الجماعة المتكلمة في تحديد "الكلام" بين القبول والرفض وهو ما يحيل على البعد الاجتماعي للغة.

6- في البعد الاجتماعي لـ"اللغة":

ارتبطت "اللغة" منذ أول تعريف خصت به بما يحيل على بعدها الاجتماعي؛ فإذا كانت "اللغة" تضاف إليها كلمة "الإنسانية" لتمييزها عن باقي السلوكيات التواصلية للحيوانات والحشرات المصنفة بالذكية¹، فإن هذه الإحالة تشير إلى ما يكتنف هذا النظام حين يوضع حيز التطبيق في الكلام من قصدية. وهي القصدية التي جعلت علماء اللغة لاسيما رواد النظرية العقلانية يعيدون للعقل دوره في تشكيل "الكلام"، بعد أن جعلت المدرسة السلوكية الكلام ومن قبله "اللغة" مجرد سلوك يستجيب لمؤثرات².

لقد ركزت الجهود في الدرس اللساني الحديث -منذ التأسيس لهذا العلم- على البعد الاجتماعي لـ"اللغة"، من خلال ربط "اللغة" بالجماعة المتكلمة، ومن ثم بالمجتمع. وهو البعد الذي كان دي سوسور ينبه عليه؛ فقال في "اللغة": "إنها مجموع العادات اللسانية التي تسمح للمتكلم بالفهم والإفهام. لكن هذا التعريف يترك أيضا اللغة خارج حقيقتها الاجتماعية؛... لا بد من جماعة متكلمة لكي تكون لغة"³. لقد أكد دي سوسور منذ البداية على كون "اللغة" و"الكلام" مرتبطين ارتباطا وثيقا بالجماعة المتكلمة؛ وهو الارتباط الذي لا يسمح بفهم "اللغة" إلا باعتبار من بعدها الاجتماعي، بل إن "اللغة" لا يتحدد مفهومها إلا باستحضار بعدها الاجتماعي؛ فـ"اللغة" لا وجود لها خارج الجماعة المتكلمة؛ يقول في ذلك: "طبيعتها الاجتماعية واحد من خصائصها الداخلية: تعريفها الكامل يضعنا أمام شيئين غير منفصلين: اللغة والجماعة المتكلمة"⁴.

¹-George Mounin : dictionnaire de la linguistique, p197.

²- في قضية اللغة وتفسير امتلاك الإنسان لخاصياتها يقارنها تشومسكي بتملك المعرفة، متبنيا الخيار الفلسفي القديم الذي يمثله المنهج التجريبي؛ المنهج التجريبي الذي اعتمده لوك وغيره حيث أرجعوا معمم كل معرفة إلى خبرة بالمعنى. والمنهج العقلاني الذي يمثله ديكارت وغيره حيث أرجعوا إلى الأفكار الفطرية التي لا يستطيع الإنسان دونها امتلاك الخبرة، والقدرة على الملاحظة. ويسجل على تشومسكي ميله للمنهج الثاني. ينظر جرهارد هليش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص527. وقد كان مؤسس اللسانيات فردينان دي سوسور مؤكدا منذ البداية على دور العقل في اللغة والكلام على حد سواء؛ يقول في ذلك: "اللغة ليست أقل من الكلام أداة من طبيعة ملموسة، وهذا محفز كبير لدراستها. فالعلامات اللسانية حري لتكون نفسية أن لا تكون مجردات؛ فالتواضع والاتفاق يشكلان اللغة، إنهما حقائق لها موضعها في العقل. ينظر:

Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p25.

³- Ibid, p117.

⁴- Ibid, p117.

إن انتباه الدرس اللساني الحديث للبعد الاجتماعي لـ"اللغة" وتخصيص دراسته بفرع قار - هو اللسانيات الاجتماعية¹ - لا يعني بأي حال من الأحوال عدم وعي اللغويين القدامى بهذا البعد على الأقل في الدرس اللغوي العربي القديم؛ فالعديد من آراء اللغويين العرب في اللغة تحيل مباشرة على عدم فهمهم للغة بعيدا عن هذا البعد؛ فحين يعرف الخليل اللغة بأنها اختلاف الكلام في معنى واحد يدرك بأن هذا الاختلاف اختلاف تفرقه الجماعة المتكلمة وليس الفرد المتكلم وحده. بل إن الأصل الذي أرجعت إليه "اللغة" في اللغة العربية؛ أي "اللغو" في إحالته على السقط من الكلام يحيل على اتفاق الجماعة المتكلمة على أن تكون هذه العناصر الكلامية - كلمات أو عبارات - غير مقبولة في التداول، ليس لافتقارها للسلامة اللغوية، بل لما تحمله من دلالة مرفوضة في هذا المجتمع الكلامي. وحين يعرض حد ابن جني "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" تكون كلمة قوم محيلة على الجماعة المتكلمة، وعلى ما تتوضع عليه الجماعة وتتفق عليه. وأبعد من ذلك حين يقول الجاحظ: "كلام الناس في طبقات، كما أن الناس أنفسهم في طبقات"². يفهم هذا القول من الجاحظ وبعيدا عن تأول هذا القول في ربطه بالنظرية الطباقية³، على أن تموضع "الكلام" في طبقات كتموضع البشر في طبقات، وطبقات "الكلام" نتيجة حتمية لطبقات الناس، فلما كان "الكلام" يشترط "اللغة"، فما يقع على "الكلام" من تموضع لا بد له أن يقع على "اللغة". ومن ثم تكون الطبقات الكلامية خاضعة للطبقات المتكلمة، ونتيجة لها.

وفي المقدمة يؤكد ابن خلدون على هذا البعد الاجتماعي في حديثه عن اللغة؛ فامتلاك "اللغة" عنده - فوق الشروط النفسية التي سيفصل فيها الحديث لاحقا - مرتبط بالدرجة الأولى بالبيئة اللغوية أو بالجماعة المتكلمة؛ يقول في تملص صغار العجم من العجمة في كلامهم بسبب احتكاكهم المبكر بأهل اللغة العربية: "وإذا كان مقصرا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها كما مر. إلا أن تكون ملكة العجمة السابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية، كأصاغر أبناء العجم الذين يربون مع العرب قبل أن تستحكم عجمتهم"⁴.

¹ - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p390-435.

² - الجاحظ: البيان والتبيين، ج1، ص144.
³ - يعد هذا التشبيه من الجاحظ للكلام في تنوعه باختلاف المتكلمين بالطبقات التي هي للكلام كما هي للناس، تأسيسا لما يدعو إليه المحذون من اللغويين في النظرية الطباقية (substratum theory) التي تشبه اللغة بطبقات القشرة الأرضية؛ فاللغة حسب هذه النظرية حين تحل في بيئة من البيئات وتستقر فيها تأخذ شكلا جديدا يستمد جذوره منها سيقها من اللغات في البيئة نفسها. ينظر: إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ص109. وينظر أيضا: مادة substrat في:

Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p455.

⁴ - ابن خلدون: المقدمة، ص564.

إن البعد الاجتماعي للغة يجب ألا يختلط بالبعد الرمزي للسان، فالبعد الاجتماعي للغة يفسر كيف أن اللغة تتوارثها الجماعة المتكلمة دون أن تكون لها سلطة تغيير قوانين هذا النظام؛ كيف أن اللغة تتجسد من خلال الجماعة المتكلمة فيما تنتجه من كلام فردي. إن البعد الاجتماعي للغة يرتبط أيضا بفهم اللغة كمنتج موروث من أجيال سابقة ويؤخذ كما هو. وهو ما يمنع من تعديل قوانين هذا الموروث¹. بينما البعد الرمزي للسان فيما يربطه بما تختزنه الذاكرة للدوال من تجارب يتعلق بلانهائية الرموز، من جهة، ويتعلق أيضا بما يمكن أن يسمى بسلطة الكلمات أو التشيؤ في اللسان وبه، بسحر الكلمات الذي لا يمكن لدراسة النظام أن تحيط به؛ لأنها تتعلق بالقدرة الخلاقة للسان، التي هي خارجية تكمن فيما وراء اللغة ولا يمكن بذلك حصرها في النظام².

7- بين اللغة ومترادفاتها:

لما كان مفهوم "اللغة" من المفاهيم التي يصعب حدها بتعريف شامل جامع، فقد سمح ذلك بأن يجعل لـ"اللغة" كتسمية مترادفات هي مصطلحات تشترك معها في جانب أو أكثر من المفهوم؛ حتى يتبدى أثناء استعمالها أن المصطلح المرادف قد يعوض مصطلح "اللغة". لكن تحول بعض الفروقات في دقتها دون قبول هذا الترادف عند تناول "اللغة" في الدرسين اللغوي والساني، بينما قد يسمح به خارجه. وقد جمل قاموس مترادفات اللغة الفرنسية هذه المصطلحات فكانت فيه: " dialecte, jargon, idiome, langage, parole, " style"³. ولكون الترادف عند بعض اللغويين انحرافا في اللغة⁴؛ فاللغة" بوصفها مصطلحا عند علماء اللغة وإن اشتركت في جانب من المعنى مع المترادفات السابقة، فقد تمايزت عنها في المفهوم حين تناولها هذا العلم مصطلحا وليس كلمة عادية؛ ففرق بين مفهومها وبين غيره من المفاهيم التي أخذتها المترادفات الأخرى. وعودة إلى المعاجم المتخصصة تكشف أن لكل مترادفة من المترادفات السابقة الذكر تعريفا خاصا يختلف عن التعريفات التي خصت بها غيرها من المترادفات، يوضح فيما يلي مع استثناء لـ *langue* و *langage* و *parole* التي تم الوقوف عليها سابقا:

¹ - ينظر:

- Ferdinand De Saussure : cours de linguistique générale, p109-111 .

² - ينظر: هنري لوفيفر: اللسان والمجتمع، ص265-273.

³ - Pierre Ripert : Dictionnaire des synonymes de la langue française, Maxi- Livres, France, 2002, p174.

⁴ - أحمد عبد الرحمن حماد: عوامل التطور اللغوي، دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص63. ينظر أيضا: عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص17.

7-1 اللهجة¹ Dialecte :

ويقابله في اللغة الإنجليزية مصطلح dialect، يعرف المصطلح في قاموس اللسانيات وعلوم اللسان بكونه "يطلق عادة على اللهجة المحلية على سبيل المقابلة باللغة، اللهجة عبارة عن نظام من العلامات والقواعد المأخوذة من أصل واحد لنظام آخر يعتبر هو اللغة. واللهجة لا تمتلك المكانة الثقافية والاجتماعية للغة التي استقل وتطور عنها... واللهجة مبعدة عن التعامل الرسمي والتعليم القاعدي، ولا تستعمل إلا في منطقة من بلد ما، أو في بلدان تستعمل اللغة ذاتها"². إنها اللهجة بهذا المفهوم لا تتمايز عن اللغة في طبيعتها أو في وظيفتها؛ إنها هي الأخرى نظام من العلامات. وما هو ما يؤكد وظيفة التعبير والتواصل فيها، الوظيفة المحدودة بحيز مكاني جغرافي. إن تمايز اللغة عن اللهجة يعود للمكانة الاجتماعية التي يحظى بها الأصل/اللغة في مقابل فرع منه/اللهجة؛ فاللهجة كما اللغة "شكل لغوي له نحو، متحدث به في منطقة أو إقليم واحد. إنها ذات نحو وكلمات وطريقة نطق قد تكون مختلفة عن الأشكال الأخرى من اللغة ذاتها"³.

يتضح من التعريفين أن اللهجة هي مستوى من مستويات اللغة، لها قواعدها النحوية التي تحتكم إليها للحكم على الكلام بالصحة والخطأ، ويتميز هذا المستوى عن اللغة -رغم اشتراكه معها في الأصل الذي يمدهما بالقواعد- في كونه لا يرقى إلى المرتبة التي تحتلها اللغة اجتماعيا وثقافيا باعتبارها اللغة الرسمية؛ فالخيارات المرتبطة بالسياسة اللغوية لبلد ما هي التي قد تتدخل أحيانا لتنصيب أي مستوى لهجوي يرقى ليحمل دور اللغة الرسمية في العلاقات الرسمية وفي التعليم القاعدي؛ وهو ما يوضحه قاموس المصطلحات المفاتيح في اللسانيات في فرنسا؛ فيقول: "يطلق اصطلاح (اللهجة) في مقابل اللسان، على كل نسق لغوي لا يستفيد من الوضع السوسيوثقافي المرتبط بـ"اللسان"⁴.

¹ - محمد عمر أمطوش: موجز مصطلحات اللغويات، مسرد للمصطلحات بالعربية والإنجليزية والفرنسية.

تاريخ الدخول 10 مارس 2009. <http://faculty.ksu.edu.sa/alwad/doclib3/>

واللهجة في معناها اللغوي هي "اللسان، بما ينطق به من الكلام. وسميت لهجة لأن كلا يلهج بلغته وكلامه". ينظر ابن فارس: المقاييس، ج5، ص214. وفي المعجم الوسيط: "اللهجة: اللسان، أو طرفه. ولغة الإنسان التي جبل عليها فاعتادها... وطريقة في الأداء في اللغة. وجرس الكلام". المعجم الوسيط: ص؟. وواضح من هذا التعريف اللغوي أن التفرع اللهجوي سمة للكلام البشري. واللهجة أيضا تعد مظهرا من مظاهر اللغة التي تفرعت عنها. وحين يلاحظ المجاز المستخدم في المصطلحين لسان ولهجة يدرك علاقة اللهجة في معناها الاصطلاحي باللسان، فاللهجة في معناها الأصلي المحسوس جزء من اللسان أو طرفه، وهي العلاقة التي لازمتها في انتقالها إلى معناها المجازي؛ فاللهجة تظل جزءا من اللسان. والاختلاف بينها وبينه كأصل لها هو اختلاف صوتي وفي طريقة الأداء، مادام التعريف اللغوي يشير إلى أنها جرس كلام، ولكل طريقته في الكلام.

² - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p143.

³ - Oxford : advanced learner's dictionary, p402.

⁴ - ماري نوال غاري بريور: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ص47-48.

وتوظف اللغة الفرنسية مصطلحا مشتقا من مصطلح dialecte هو المصطلح dialectisation الذي يجعل له جورج موانان في قاموسه التعريف التالي: "عملية تاريخية تجعل لغة متجانسة أو قليلة التنوع (في مستوياتها اللهجية) تُوجد أنواعا متشعبة أكثر فأكثر، عن طريق انعزال المناطق المتكلمة بها. والعملية نفسها يمكن أن تسمح بتحول اللهجات إلى لغات عن طريق اكتسابها لمكانة اجتماعية بتعاقد من ظهور عدم فهم متبادل"¹؛ فالمصطلح يعني عملية تحول في طريقتين متعاكسين: الأول تحول اللغة إلى مجموع لهجات، فيما يعد غيابا بالتحول لهذه اللغة، كما حدث مع اللغة اللاتينية التي تفرعت إلى اللغات الرومانية ثم تبعها موت لهذه اللغة بمقابل استمرار اللهجات المتشعبة عنها، وتحولها إلى لغات- وهو المثال الذي ساقه جورج موانان في القاموس السابق²، وقد يكون ظهور هذه اللهجات مصحوبا باستمرار اللغة الفصيحة، كما هو حال اللغة العربية وتحول اللهجة إلى لغة، فيما يعد تطورا للهجة.

7-1-1 بين اللغة العربية ولهجاتها:

يقابل مصطلح dialectisation في اللغة العربية بـ"التطور اللغوي"؛ ويعرفه إبراهيم السامرائي في كتابه التطور اللغوي التاريخي؛ فيقول: "إن التطور يعرض لكل اللغات، وأضيف إن هذه الظاهرة الاجتماعية تعرض للألسن الدارجة فتكون العامية في أي قطر عربي في عصرنا هذا غيرها في عصور سلفت، وليس أدل على هذا من تقارب العامية من اللسان الفصيح... وإذا عرفنا أن اللهجات قد تحددت الفروق بينها في الزمن القديم بسبب من عزلة أهلها في بقعة لا يتاح لهم الاتصال الكثير مع غيرهم... فإن الفروق بينها قد ضعفت بسبب من الاتصال الكثير"³. فحسب السامرائي التطور لا يكون إلا في لهجات اللغة العربية. وهي لهجات -حسبه- كانت متباعدة ولا يفهم الناطقون بها بعضهم بعضا، لكن بفضل وسائل الإعلام والاتصال وانتشار التعليم سارت اللهجات مفهومة، وضعفت الفروق بينها⁴. لكن هل يعني هذا القول أن المستوى الفصيح غير خاضع أم لم يخضع للتطور؟.

¹ - Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p106.

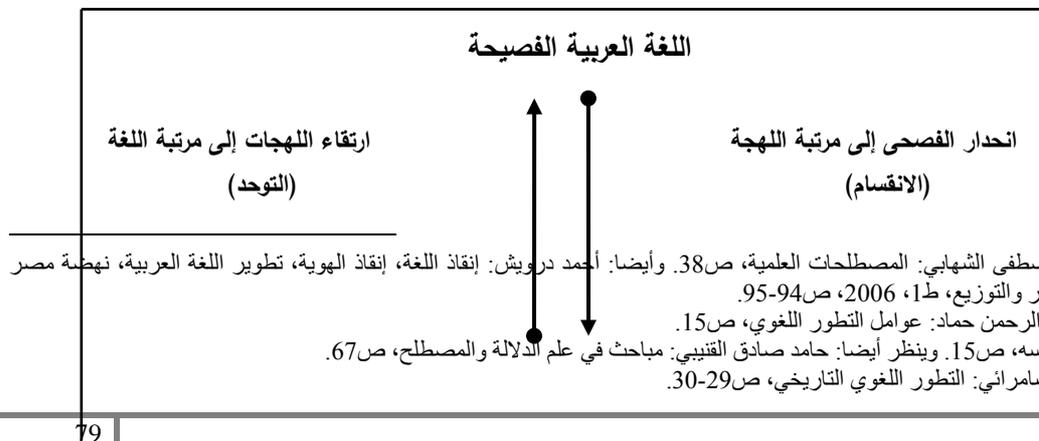
² - Ibid, p106.

³ - إبراهيم السامرائي: التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط3، 1983، ص5.

⁴ - وهو الأمر الذي يمكن التأكد منه اليوم، بالوقوف عند القنوات الفضائية، ودورها في تقريب المشاهد العربي من اللهجات العربية من خلال الومضات الإشهارية، أو حتى البرامج من حصص أو أفلام ومسلسلات مدبلجة بمختلف اللهجات العربية من مصرية وشامية وخليجية ومغربية، كما هو الحال مع مجموعة قنوات ال- mbc التي تعد رائدة في هذا النوع من التجارب، الذي قد يكون سببها كونها قنوات تسمى نفسها بقنوات كل العرب؛ على اعتبار أن قناة ال- 1mbc كانت القناة الفضائية العربية الأولى.

لا إجابة على السؤال السابق إلا بالنفي؛ فصحيح أن اللغة العربية من اللغات المحفوظة في بقائها إلى اليوم، لاسيما إذا نظر إلى عجزها في تغطية حاجة الناطقين بها من المصطلحات¹. لكنها ككل اللغات الحية قد عرفت تطورا لغويا في ماضيها وحاضرها؛ فاللغة العربية كسائر اللغات عرضة للتطور أصابها ما أصاب اللغات الأخرى من تطور ونمو وعملت فيها تلك العوامل التي تتأثر بها كل لغة حية، وتفاعلت لغتنا العربية مع كل تطور وتقدم فكانت لغة حضارة استجابت لكل متطلبات العصر فأسعفت المتحدثين بها وسأيرت ركب التقدم والتطور منذ القدم وحتى يومنا هذا². واللغة العربية قد تكون الوحيدة ضمن لغات العالم استطاعت أن تستمر منذ التاريخ الذي وضع لها كظهور إلى اليوم. وهذا الخلود الذي يعود الفضل فيه للقرآن الكريم، لم يكن -رغم ما عرفته اللغة العربية من جهود التحنيط والحفظ اللغوي زمن الجمع اللغوي، لمواجهة اللحن اللغوي الذي عرفته اللغة العربية بدخول الأمم الأعجمية في الإسلام- سببا في منع اللغة العربية من التطور في الأداء الصوتي؛ أي بنية الكلمات، وفي المفردات من حيث المعاني والدلالات³.

ولمصطلح dialectisation معنى ثاني؛ إذ يراد بالمصطلح تطور اللهجة إلى لغة، ويعد هذا المعنى تطورا سلبيا عند السامرائي؛ يقول في ذلك: "يكون سير التطور سلبيا كما يكون إيجابيا، فربما لا تتطور اللغة نحو مستوى متقدم رفيع، بل تنزل إلى درك من التغير والتبدل تبعا للمستوى الحضاري والثقافي الذي عليه الأمة... وما من اللغات العامية الحديثة أو ما نسميه باللغات العربية الحديثة إلا نتيجة لهذا التطور في العربية الفصيحة"⁴. فللتطور حسب السامرائي اتجاهان متعارضان؛ اتجاه إيجابي حين تتوحد اللهجات المنحدرة عن لغة ما في لغة واحدة. واتجاه سلبي حين تنقسم لغة من اللغات إلى عدد من اللهجات. ويمكن تلخيص مفهوم السامرائي للتطور اللغوي بالمخطط الموالي:



اللهجات المحلية

المخطط2: التطور اللغوي للغة العربية حسب تصور إبراهيم السامرائي¹

والعلاقة بين اللغة ولهجاتها في تصور السامرائي هي علاقة رأسية؛ فاللغة تحتل مرتبة الرأس، كما هو موضح في المخطط أعلاه، مما يجعل تنازلها عن مكانتها للهجة هو انحدار وسقوط لها. وحدوث هذا التنازل في اللغة العربية من الأمور المرفوضة؛ لارتباط هذه اللغة بما هو أبعد من كونها مجرد أداة؛ فهي في التصور العربي أداة للتوحد. لذلك كان السامرائي في جعله للتطور إيجابيا أو سلبيا قد حسم التطور لصالح التوحد، في حين أن اللغات في سيرها نحو التوحد أو الانقسام تخضع لقانون التطور في اللغات، وهو مرتبط بمدى استجابة اللغات لحاجات المتكلمين وتعبيرها عن أغراضهم وهو قانون يسير في الاتجاهين معا. ليكون دفعه إلى السير في اتجاه التوحد قد يعني إقرارا بوجود انقسام يستدعي التوحد، ويعني أيضا كون اللغة التي حدد لها هذا المسار وهذا الاتجاه محاطة بهالة من التقديس، لا تسمح بتنازلها عن مكانتها للهجة. وهو ما يستدعي جهودا كبيرة ومستمرة لثباتها في هذه المكانة، وهي الجهود الرامية إلى توفير حاجات المتكلمين لمنع تحولهم عنها؛ فالحفاظ على توحيد اللهجات في لغة واحدة معناه إبقاء هذه اللغة التي توحدت فيها اللهجات حية؛ أي جعلها تستجيب دائما لحاجيات الناطقين بها. وإن كان هذا ما أراده السامرائي؛ فلا بد من القول إن مزاحمة اللهجات للغة العربية الفصيحة معناه عجز اللغة العربية الفصيحة عن الحفاظ على مكانتها؛ ولذلك قال السامرائي -بلهجة تشويها الحسرة على هذه اللغة-: "وكما تتحد البلدان العربية في أنها تتخذ من العربية الفصيحة أداة حضارية للعلم والعمل، وهي بهذا تؤلف وحدة طبيعية اجتماعية حضارية، تختلف فيما بينها في خصوصيات هذه اللغة الفصيحة في أي بلد من هذه البلدان، أريد أن أقول: إن العربية الفصيحة تكتسب في أي بلد من الألوان المحلية الخاصة ما يكون طابعا لها يميزها عن غيرها"².

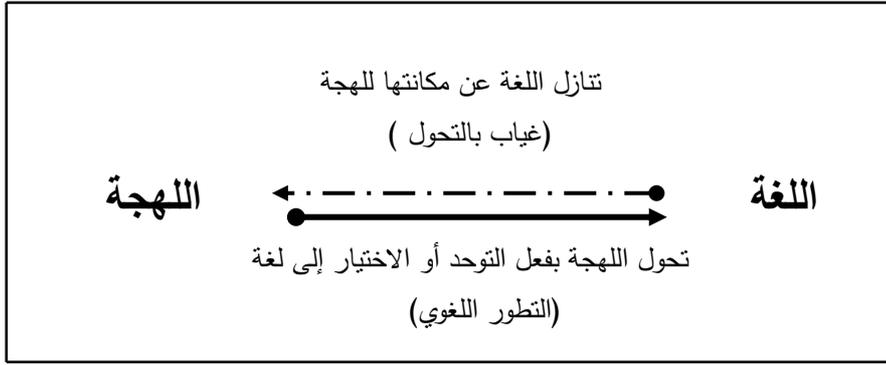
¹ - المخطط من نتائج البحث.

² - إبراهيم السامرائي: التطور اللغوي التاريخي، ص6.

واضح أن هذا الانحياز للغة العربية الفصيحة على حساب اللهجات المتفرعة عنها هو انحياز عاطفي يبعد المصطلح عن حقيقة استعماله وحدوثه في اللغات البشرية؛ فالثابت تاريخيا أن اللغات إذ تأخذ صفة الحياة فذلك يخضعها دائما لحالة تأهب لتغطية حاجات المتكلمين بها، وهي حاجة تدير دفة اللغة وترشدها. وفي هذه الرحلة اللغوية قد تؤثر اللغة وتتأثر، وقد تحدث هيكلة لغوية تستعين فيها اللغة الفصيحة بلهجاتها، كما قد يحدث أن تتعرض الجماعة المتكلمة بلغة ما إلى تغير في الظروف الاقتصادية والسياسية تستدعي تغييرا في خريطتها اللغوية. وهي ليست بالأمر المحسومة في كل اللغات وفي كل الأزمنة. ولا تحتكم إلى قانون ثابت بقدر ما هي ظواهر قابلة للحدوث في كل وقت، والمؤثر الرئيس فيها هو مدى فعالية التجنيد الذي هيئ للغة من طرف الناطقين بها؛ وتغطيه مؤسساتها العلمية وإداراتها السياسية.

وفي مقابل المصطلح الفرنسي *dialectisation* تستخدم اللغة العربية -كما اتضح- العبارة الاصطلاحية التطور اللغوي؛ وهي العبارة التي تشوش على المفهوم الذي أنيط بالمصطلح الدلالة عليه؛ فصحيح أن المصطلح الفرنسي والعبارة الاصطلاحية العربية قد حملا المفهوم نفسه، لكن يشار إلى أن المصطلح الفرنسي أثبت دقة لم تتوفر في العبارة الاصطلاحية العربية؛ فاحتواء المصطلح الفرنسي على الجذر *dialectis* المحيل على الفعل *dialectiser* الذي يحمل معنى "أخذ أشكال لغوية مختلفة بحسب المناطق"¹، لتجعله اللاحقة *ation* بمعنى "عملية أخذ أشكال لغوية مختلفة بحسب المناطق" يجعله بعيدا عن أن يحمل دلالة قيمية، الدلالة التي يلاحظ أن المصطلح العربي يؤكد عليها حين يستعمل كلمة "التطور" التي استقرت في الاستعمال العام على دلالة إيجابية دائما. ليكون احتمال أخذها لدلالة سلبية في هذا المصطلح ممكنا حسب السامرائي، لكنه مرفوض في اللغة العربية. مما قد يسمح بالقول أن المصطلح في الحقيقة هو تمظهر من تمظهرات التطور اللغوي في مستوى من مستويات اللغة، وظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، وقد يحتاج المفهوم بذلك إلى مصطلح يبعده عن الحكم القيمي، لاسيما في الشق السلبي من المفهوم؛ أي حين تنتازل اللغة عن مكانتها في المستوى الفصيح من الاستعمال لإحدى لهجاتها. وهو أمر قد يبرره كون الظاهرة موجودة في كل اللغات وممكنة في كل الأوقات. ليقتراح له في هذه الدراسة مصطلحا مترجما هو "لوهجة" من "لهجة" على وزن فوعلة.

¹ - Le Lexis. P542.



المخطط3: لهجة Dialectisation¹

إن علاقة اللهجة باللغة حسب ما يفرضه مصطلح لهجة هي علاقة مساواة، فالأدوار بينهما هي أدوار متبادلة بحسب حاجات المتكلمين. وحقيقة تنازل اللغة عن مكانتها للهجة بوصفه غيابا بالتحول²، هو سير في طريق من اللغة إلى اللهجة، ليحمل هذا الغياب في الأصل معنى التطور الإيجابي إذا كان النظر إليه منطلقا من اللهجة باتجاه اللغة.

وفي مسألة تنازل اللغة للهجة عن مكانتها، أو على العكس انتخاب اللهجات المنحدرة من أصل واحد للغة رسمية بينها، يكشف تاريخ اللغة العربية أنها سارت في هذه الطريق باتجاه واحد لم يعرف العودة؛ فقد كانت اللغة التي تعرف اليوم باللغة الفصحى حسب بعض اللغويين هي لهجة قريش. انتخبت كذلك قبل نزول الوحي بحكم السلطة الدينية والاقتصادية التي حظيت بها هذه القبيلة -ومن ثم لغتها- دون باقي القبائل العربية³. ومع نقص الأدلة التاريخية التي تعلل زمن وسبب اختيار العرب للغة فصيحة هي لغة قريش التي مهد اختيارها من طرف العرب نزول الوحي بها، يبقى ما تسوقه الكتب من روايات مسندة مؤكدا لوجود هذا الاتفاق الضمني بين القبائل؛ وهو اتفاق لم يتم بينهم عن تشاور ومواضعة، بل فرضته الصلات الاجتماعية والتجارية والدينية بين القبائل والقبيلة الرائدة دينيا بحكم

¹ - المخطط من نتائج البحث.

² - قد يحدث أن تغيب اللغة أو تزول أو تموت بسبب تنازلها عن مكانتها للغة أخرى وقد يأخذ هذا الغياب *disparition de la langue* أشكالاً ثلاثة هي؛ غياب بالاستبدال *disparition par remplacement* ويحدث عندما تغيب لغة مغلوقة تهيمن عليها لغة غالبية. وغياب بالتحول *disparition par transformation* يحدث بنحول اللغة إلى شكل آخر أو إلى أشكال أخرى نتيجة لتطور الشكل اللغوي ويتميز جغرافيا في أثناء توسع الشعب الذي يتحدث به ليولد عائلة من اللغات، وغياب بالانقراض *disparition par extinction* وهو غياب لغة لا تحل محلها لغة أخرى لكن يموت كل المتكلمين بتلك اللغة. وهي أنواع الغياب التي أصابت بعض لهجات اللغة العربية لكنها لم تحدث للعربية الفصحى، بسبب عدم تنازله عن مكانتها للهجات المحلية التي هي لغات مغلوقة في الأصل *langues dominées* بعد أن كانت لغات غالبية أو مهيمنة وحفاظها على مكانتها كلغة غالبية *langue dominante* بدعم من الدين. وسيفصل في هذا الدعم في ثنايا هذا البحث، نظرا للتأثير الذي لعبه ذلك على درس اللغوي العربي، وعلى تعليمية اللغة العربية أيضا. ينظر: لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص398-400.

³ - ينظر: إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، ط2، 1952، ص32، وينظر أيضا: إبراهيم السامرائي: التطور اللغوي التاريخي، ص؟.

خدمتها للبيت - قريش، ولم يكن هذا العامل الديني-الاقتصادي السبب الوحيد، بل كان حسب ما ساقه الجاحظ في البيان والتبيين بسبب تنزه لهجة قريش عن ظواهر صوتية كانت محل سخرية القبائل وتهكمها؛ يقول في رواية عن معاوية: "سأل معاوية يوما من أفصح الناس؟ فقال قائل: قوم ارتفعوا عن لخلخانية الفرات وتيامنوا عن كشكشة تميم وتياسروا عن كسكسة بكر، ليست لهم غممة قضاة ولا طمطمانية حمير، قال: من هم؟ قال: قريش"¹. فهذا القول جعل من سلامة قريش في ظواهرها الصوتية من هذه الوصمات مؤهلا لها لافتكاك هذه المكانة؛ لغة رسمية للقبائل العربية².

لقد رأى فريق من اللغويين في الرواية السابقة أنها لم تحسم الانتخاب للهجة قريش، بل على العكس سار مع فكرة أن اللغة الفصيحة هي انتخاب من مجموع اللهجات دون أن تسود إحداها، وهذا ما ذهب إليه إبراهيم أنيس في كتابه في اللهجات العربية؛ فقد أشار إلى الاتحاد اللغوي الذي عرفته اللهجات العربية القديمة؛ فقال: "لما دعت الحاجة إلى اتصال تلك القبائل في مواسم الحج قبل الإسلام وإلى عقد تلك المؤتمرات الثقافية التي سميت بالأسواق، بدأت الحاجة إلى وسيلة للتفاهم تجمع بين تلك القبائل...توحدت القبائل في لغة أدبية ممتازة مختارة من الألفاظ يعمد إليها الشاعر والخطيب كلما عن له القول. وتلك كانت اللغة النموذجية، لغة الخاصة من الناس"³، فهو هنا يتحدث عن توحيد لغوي، لا عن انتخاب لغوي رغم اعتماده لرواية الجاحظ السابقة. وهو إذ يتحدث عن التوحيد اللغوي في لغة فصيحة، يجعل الحاجة إلى هذا التوحيد اللغوي مدعومة برغبة سياسية وثقافية؛ تترجم تأثير عاملي السيادة والهوية. وهما من العوامل الملحة -حسبه- على التوحيد، خاصة في البيئات المنعزلة؛ يقول معقبا على توحيد اللهجات العربية في لغة واحدة: "وهنا نشهد ما يحدث عادة بين البيئات المنعزلة حين تبغي الوحدة، إذ تتخذ مركزا واحدا تتطلع إليه وتطمئن إليه، لما يمتاز به من نهضة في الثقافة أو نفوذ سياسي. وليس هناك ما يقرب بين الجماعات المتنافرة كاللغة الموحدة التي تجمع شملهم وتلم شتاتهم"⁴.

لعل الحقيقة التي يجب الانتباه إليها هنا هو أن اختيار لهجة تقوم بدور اللغة الفصيحة أو الرسمية ليس معناه دائما ذوبان اللهجات الأخرى فيها وزوالها؛ بل على العكس من ذلك قد تكون اللغة الفصيحة في مدارها المنفصل/المتصل؛ تتطور دلاليا ومعجميا،

¹- الجاحظ: البيان والتبيين، ج3، ص137.

²- محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، دار عالم الكتب، القاهرة، دط، ص40.

³- إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، ص32.

⁴- المرجع نفسه، ص32.

محافظة على خصائصها النحوية والصوتية. فيما قد تستمر اللهجات في التطور وفي المستويين مع المستوى الصوتي في مدارات أخرى موجهة باحتياجات الناطقين بها؛ وفي ذلك يقول العالم اللغوي فندريس: "الذين يتكلمون إحدى اللغات يميلون دائما إلى المحافظة عليها كما هي، وكذلك التبادل الكلامي الذي يحدث باستمرار بين أعضاء مجموعة اجتماعية واحدة يؤدي إلى توحيد اللغة- ومن هنا تنشأ اللهجات، وكذلك اللغات المشتركة التي تسير مع اللهجات جنبا إلى جنب"¹. وليس أدل على ذلك في اللغة العربية من وجود اللهجات في عصور الاحتجاج إلى جانب اللغة الفصحى، توطر الجمع اللغوي والدرس النحوي والنقدي الذي ابتدأ التدوين والتععيد لها حينها². واللغة العربية في ذلك من اللغات المحفوظة؛ إذ لم يطلها عامل الغياب بالتحول أو الاستبدال أو الانقراض. فالمثبت الذي لا شك فيه "أن اللغة العربية في كل عصورها المعروفة اختلفت أسنة العرب في نطق لهجاتها تبعا لاختلاف القبائل وظروفها الاجتماعية، وأن هذا الاختلاف قد شمل أصوات الكلمات وبنيتها والجمل والإعراب، كما شمل أيضا معاني الكلمات فهما ودلالة"³، وهو الاختلاف الذي عاشته اللغة العربية قديما ولا زالت تعيشه إلى اليوم دون أن يتحول إلى سبب لزوالها، بل ظلت اللغة العربية مستمرة، وبالمقابل ظلت لهجاتها مستمرة وتتوالد منها لهجات فرعية جديدة هي اليوم بعدد البلدان العربية وأكثر.

7-1-2 اللهجات العربية وتأثيرها في المستوى الفصيح من اللسان:

إن الطبيعة الاجتماعية للغة لا تفرض حاجزا يمنع التأثير والتأثير بين اللغة الفصيحة ولهجاتها في الاتجاهين، بل على العكس تماما كان التأثير والتأثير موجودا وسيظل؛ وفي اللغة العربية تتحدث عديد الكتب المؤرخة للدرس اللغوي عن هذا التأثير والتأثير المتبادلين بين اللغة العربية ولهجاتها؛ وهو تأثير فيها يحمل بعدين متميزين؛ أحدهما بعد إيجابي عكسته الجهود المستعينة في تفسير القرآني الكريم بالاستعانة باللهجات المحلية، قبل زمن الاحتجاج. والثاني بعد سلبي كان بسبب اللحن الذي أصاب اللغة العربية وقدم لهجات فيها الكثير من الخطأ والغلط، بفعل الاحتكاك بالأعاجم وظهور جنس المولدين

¹ - محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، ص 89.

² - المرجع نفسه، ص 47.

³ - المرجع نفسه، ص 39-40.

في العرب. وهو ما أبعد اللهجة الجديدة المتطورة عن اللهجات الأم عن دورها في دعم النص القرآني بالمدونة اللغوية التي تسمح تأوله التأول السليم.

وقد تحدثت العديد من الكتب اللغوية التراثية في اللغة العربية عن التأثير من اللهجة باتجاه اللغة وأثره في ظهور اللحن. وما جره هذا اللحن من انحراف لغوي تجند علماء اللغة القدامى للتصدي له بجمع اللغة، ليتجلى هذا الجمع في نوعين من الكتب؛ كتب تجمع الفصحى والصحيح من اللغة بوصفه أصولا للغة منها الرسائل اللغوية والمعاجم التراثية اللغوية؛ ومن أمثلتها معجم الصحاح والجمهرة ولسان العرب¹، وكتب لتصحيح الأخطاء التي وردت في المستوى الفصحى بسبب اللهجات الجديدة، ومن أمثلتها كتاب تقويم اللسان لابن الجوزي؛ الذي يرجع أسباب وضعه لهذا الكتاب إلى "أنه رأى كثيرا من المنتسبين إلى العلم يتكلمون بكلام العوام المرذول، جريا منهم على العادة، وبعدا عن علم العربية... فقد أفرد قوم ما يلحن فيه العوام، فمنهم من قصر ومنهم من رد ما لا يصلح رده"²، وهو ما علق عليه محقق الكتاب بقوله: "وفي ذلك دلالة على أن الأخطاء اللغوية التي تشيع في اللهجات قد انتقلت إلى الخاصة الذين أصبحوا يشاركون العامة في هذه اللهجات المنحرفة عن سنن العربية"³. وفي قول ابن الجوزي تأكيد على وجود لغة يتكلم بها العامة؛ ليست بالمغايرة تماما للغة الفصيحة أو لغة العلم أو لغة الخاصة، ولكنها تتبدى مستوى لغويا أدنى يقدم لغة دنيا هي اللهجة بمقابل لغة عليا⁴ هي الفصحى؛ بدليل صفة المرذول الذي ألحقت به. ويتضح أن هذا المستوى اللغوي قد استحق هذه الصفة من ابن الجوزي؛ لأنه كما يوضح لا يراعى فيه علم العربية، الذي لن يفهم بعيدا عن النحو وعلوم اللغة إجمالا. وهي العلوم المستشفة من تصنيفه لأخطاء العوام في قوله: "واعلم أن غلط العامة يتنوع: فتارة يضمنون المكسور، وتارة يكسرون المضموم، وتارة يمددون المقصور، وتارة يقصرون الممدود، وتارة يشددون المخفف، وتارة يخففون المشدد، وتارة يزيدون في الكلمة، وتارة ينقصون منها، وتارة يضمنونها في غير موضعها. إلى غير ذلك من الأقسام"⁵. وغلط العامة كما يوضح ابن الجوزي لا يخرج كلامهم عن الانتساب إلى اللغة العربية، بل يسقطه في دائرة الكلام المرذول الذي يبعده عن أن يكون لغة العلم، بما قد يحمل هذا الرأي من إشارة

¹ - حلمي خليل: مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، ص؟

² - أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي: تقويم اللسان، تحقيق: عبد العزيز مطر، دار المعارف، مصر، ط2، دت، ص55.

³ - ابن الجوزي: تقويم اللسان، ص28.

⁴ - لغة دنيا *langue inférieure* هي اللغة التي ينظر إليها على أنها أدنى منزلة من غيرها من الناحية الثقافية والاجتماعية والسياسية، وعكسها لغة عليا *langue supérieure* وهي لغة ينظر إليها على أنها أعلى منزلة من غيرها. ينظر: لويس جان كافي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص402-403.

⁵ - ابن الجوزي: تقويم اللسان، ص56.

إلى وعي ابن الجوزي أن ما قد يسجل انحرافا في اللغة الفصيحة قد يقبل في لغة العوام، بالقوة التي يفرضها الاستعمال. وهذا التداخل الحاصل بين اللغة الخاصة واللغة العامة قديما إذ يرفضه ابن الجوزي، وترجم رفضه كتابه المذكور، هو تداخل مسجل في كل اللغات بين مستواها الفصيح ومستواها العامي؛ أي بين اللغة واللهجة، وهي القضايا التي تهتم بها اللسانيات الاجتماعية، وسيقف عندها البحث في محاولة لفهم طبيعة هذا التداخل وسبل معالجته في تعليمية اللغة عموما وتعليمية اللغة العربية خصوصا في فصل لاحق منه. على أنه تجدر الإشارة إلى أن ما وصفه علماء اللغة بقولهم كلام العوام هو ما يقصده البحث باللهجات الجديدة؛ فهذه اللهجات الجديدة على خلاف اللهجات القديمة شكلت خطرا على المستوى الفصيح للغة؛ لما فيها من لحن بسبب العجمة التي تسربت إلى اللسان العربي بسبب دخول الأعاجم إلى الإسلام. وهي العجمة التي كانت وطأتها خفيفة في اللهجات العربية القديمة -ويقصد بالقديمة تلك التي كانت قبل الإسلام- الأمر الذي جعل تلك اللهجات المستمرة في القبائل البعيدة عن الحدود الجغرافية لأمة الإسلام زمن الجمع اللغوي لهجات مشكّلة للمدونة اللغوية التي جمعها علماء اللغة من صناعات المعاجم زمن الجمع اللغوي¹، للتصدي بها للحن -المدونة الجديدة التي بدأت تتشكل على لسان العوام-. وهو ما جعلهم لا يطلقون على هذا المستوى اللغوي الناشئ تسمية اللهجة بل جعلوا له تسمية لغة العوام؛ في وعي وتنبيه منهم لما شكله هذا المستوى اللغوي الناشئ من تمايز عن اللهجات العربية المعروفة والمتداولة قبل اللحن -وهي لهجات معتد بها-، وما شكله أيضا بسبب مخالفته لنظام هذه اللغة من تهديد لمستواها الفصيح.

وقبل تجاوز مصطلح اللهجة إلى المصطلحات الأخرى التي قبلت بها اللغة، لا بد من الإشارة إلى أن للهجة في اللغة العربية مترادفين مستعملين في الكتابات المتخصصة المعاصرة؛ هما الدارجة والعامية؛ والدارجة كما هي في المعجم اللغوي الوسيط صفة بمعنى الانقراض والزوال؛ "الدارجة: يقال: قبيلة دارجة: انقرضت ولم يبق لها عقب"²، ولم توظف اللفظة في المعجم خارج هذا المعنى، ليكون المعنى الاصطلاحي الذي ترد فيه بمعنى لغة العوام من الناس غير موجود في معاجم اللغة العربية المعاصرة. وعدم وجود هذه الكلمة ضمن المعاجم المعاصرة للغة راجع لكون المعاجم اللغوية في اللغة العربية لا

¹ - وهذا ما يمكن فهمه بوضوح من الحدود الصارمة التي حددتها نظرية الاحتجاج أو الاستشهاد التي جعلت الاستشهاد على اللغة محددا في قبائل بعينها؛ هي القبائل الواقعة جغرافيا في قلب الجزيرة العربية، بعيدا عن الأمم الأعجمية قاطبة. ينظر: حلمي خليل: مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، ص 9.

² - المعجم الوسيط، ص 278.

تواكب جديد اللغة المعاصرة؛ فعدم وجود هذه الكلمة في المعجم الوسيط -الذي يعد من المعاجم التي سعى المجمع اللغوي بالقاهرة فيه إلى أن يكون معجما معاصرا للغة المعاصرة- بالمعنى الذي يحال عليه في الاستعمال يؤكد استحالة وجودها بذلك المعنى في غيره من المعاجم. مما قد يرجح احتمال الاستغناء عنها في الاستعمال الفصيح وإبقائها في الاستعمال العامي، تجنباً للتعدد في المصطلح.

أما العامية -وهي المصطلح الأكثر شيوعاً للدلالة على اللهجة في كتب اللغويين المعاصرين- فهي في المعجم نفسه قد كانت موضحة في كلمتين هما العامي والعامية؛ وهما فيه "العامي: المنسوب إلى العامة ومن الكلام: ما نطق به العامة على غير سنن الكلام العربي... العامية: لغة العامة، وهي خلاف الفصحى"¹. وقد استعمل اللغويون القدماء بدلا من العامية أو اللغة العامية العبارة الاصطلاحية لغة العوام، التي كانت تدل على أنها لغة السواد الأعظم من الناس، يتداولونها بينهم، بينما لغة الخاصة هي لغة العلم؛ أي اللغة الفصيحة وهي محدودة الاستعمال². وحدا من مشكلة التعدد في المصطلح في اللغة العربية يبدو من الضروري حين يكون الأمر متعلقا باللغة المتخصصة أن يستعمل أحد هذه المترادفات الثلاثة؛ لأنه إذا كانت بعض النظريات الدلالية لا تؤمن بالتزادف في اللغة العادية، فإن التزادف في المصطلح من الأمور الممنوعة خدمة للمعادلة العكسية لكل مصطلح مفهوم واحد، ولا يطلق المفهوم إلا على مصطلح واحد³. ومن ثم فالبحث سيستعمل اللهجة في استغناء منه على الدارجة والعامية.

7-2 الرطانة Jargon:

وقد يقابل في اللغة العربية باللغة الخاصة⁴، وفي اللغة الإنجليزية هو المصطلح ذاته Jargon⁵. وتعريفه في قاموس اللسانيات وعلوم الكلام هو التالي: "في بداية الأمر كان Jargon نوعا من argot⁶ مستعمل في جماعة مهمشة تثبت رغبة في عدم فهمها من

¹ - المرجع نفسه، ص 629.

² - ابن الجوزي: تقويم اللسان، ص 55.

³ - يعد التعدد في المصطلح من المشكلات التي يعانها المصطلح في اللغة العربية، بسبب النعمة التي تتمتع بها اللغة العربية المتمثلة في ضخامة رصيدها المفرداتي، لكنها النعمة التي تحولت إلى نقمة نظرا للجهود الفردية التي يتسم بها وضع المصطلح في اللغة العربية، وهي قضية سيفقد عندها البحث في مباحث لاحقة.

⁴ - محمد عمر أمطوش: موجز مصطلحات اللغويات، مسرد للمصطلحات بالعربية والإنجليزية والفرنسية.

⁵ - Oxford : advanced learner's dictionary, p796.

⁶ - يعرفه القاموس السابق بـ " هو لهجة اجتماعية مختزلة من المعجم اللغوي لها سلوك طفيلي حيث تقوم بمعايير وقيم حميمية خاصة ومختلفة بمضاعفة للمفردات الموجودة، وهي مستعملة في طبقة محدودة من المجتمع تريد أن تكون معارضة للآخرين؛ وضعت بهدف عدم فهمها إلا من طرف المنتسبين لتلك الطبقة أو بهدف الإشارة إليهم، وقد أطلقت في البداية كمصطلح على لهجة المجرمين... ثم تطورت لهجات خاصة أخرى في تخصصات معينة (البانعون المنجولون)، أو في مجموعات معينة (المدرسة والجيش والسجناء)، ينظر:

Jean Dubois et autres :Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p49.

طرف غير المنتسبين إليها، أو رغبة في التميز عن المشترك أو المؤلف، وعن طريق التوسع في الدلالة أصبح المصطلح مستعملا لتحديد لغة محكوم عليها بالتشوه، أو أنها غير سليمة، أو غير مفهومة: يتحدث هنا أيضا عن Jargon français وهي الفرنسية المشوهة من طرف العديد من الأفراد المنتصرين للغة الإنجليزية¹، ولابد من الإشارة أن قاموس اللسانيات وعلوم الكلام إذ يجعل Jargon نوعا argot، يكون قد وقع في مغالطة تاريخية؛ فالقاموس اللغوي Le Lexis يعيد استعمال argot ككلمة من اللغة الفرنسية - أي قبل تخصيصها مصطلحا لسانيا- إلى سنة 1628، بينما استعمل Jargon مصطلحا لسانيا ابتداء من 1611²، مما قد يعني تصنيف الثاني نوعا من الأول مسألة فيها إعادة نظر لاسيما حين يسجل على المصطلحين في القاموس السابق أنهما ليسا في الأصل من اللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية، مما يوحي أنه ليس من الجذر اللاتيني أو اليوناني³. ف Jargon هنا ليس اللهجة، بل هو من الأمراض اللغوية التي قد تصاب بها لغة من اللغات. و يعد أيضا من القضايا التي تعالجها اللسانيات الاجتماعية؛ فيما يعرف فيها من تقاطع مع علوم الإثنية والاجتماع والجغرافية اللسانية واللهجات⁴، -مما قد يؤكد مرة أخرى على البعد الاجتماعي للغة-. وعلى خلافها في تأكيدها على عدم فهم الناس لها هناك ما يعرف

وهو مصطلح يدل على انحراف في اللغة؛ ف "هذا المصطلح في الاستعمال المشترك قد يعني أشكالا من الكلام منبوذة، حميمية، سوقية، ساقطة... وفي اللسانيات يحمل معنى أكثر تقنية: إنه يحدد حصريا شكلا لغويا حيث المفردات الخاصة مرتبطة بجماعة مجتمعية، إما لأن المجموعة لها نمط حياة منغلقة على نفسه، أو لأنها تواضعت على لغة سرية تحميها (أرغنة المجرمين)"، ينظر:

Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p40.

توظف اللغة الإنجليزية المصطلح ذاته، ويشار إلى أنه مأخوذ عن اللغة الفرنسية، وهو فيها مرادف لـJargon، ويرفق به التعريف التالي: "كلمات وجمل مستعملة من طرف فئة خاصة من البشر وليس من الصعب فهمها من طرف غيرهم"، ينظر:

Oxford : advanced learner's dictionary, p65.

الملاحظ على هذا المستوى اللهجوي أنه يتجلى كانهجوي لغوي، أو داء من أدواء اللغة؛ على علاقة بمؤثرات اجتماعية خاصة. وفي الحقيقة رغم كون اللهجات المحلية التي تعرفها البلدان العربية تسجل تعاملات من هذا النوع اللهجوي؛ حيث تظهر في بعض الطبقات الاجتماعية فئات تميل إلى الاتفاق بينها على استعمال لغوية مشفرة، لا يفهمها إلا المنتسبون إلى تلك الفئات، وعادة ما يكون هذا الفعل من طرف فئات تسعى للتميز عن غيرها، وعادة ما يتضمن ضمن تيار له تأثيره الفني والثقافي كثافة الراب والهييب هوب اللتين تحتاجان إلى قاموس لفك شفرة بعض الكلمات التي يستعملها المتبنون لهذا التيار أو ذلك. وهذه التمايزات اللغوية عادة ما تعالج ضمن اللهجة المحلية لا أكثر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تندرج هذه الدراسات ضمن الدراسة اللسانية الاجتماعية وهي من الدراسات التي لا تلقى كبير الاهتمام في حقل الدراسات اللسانية العربية. وشار هنا أن هذا المصطلح يعرب في اللغة العربية بأرغنة (كما ورد في موجز مصطلحات اللغويات)، وهي الكلمة التي لا وجود لها في المعاجم اللغوية والمتخصصة على حد سواء، مما يمكن عده مصطلحا معربا اجتهد المعجمي في وضعه. بينما هو في ترجمة حسن حمزة هو رطانة، ينظر: لويس جان كلفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص408.

¹ - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p261.

² - Le Lexis : Le dictionnaire érudit de la langue française, Larousse, Paris, 2009, p104 et p990.

³ - المصطلحان Jargon و argot في المعجم اللغوي الفرنسي وكذا الانجليزي لم يتضح أصلهما الاشتقاقي؛ ففي الأول قيل إنه جذر وظف في اللغة الفرنسية سنة 1180 بمعنى وشوشة أو همهمة، والثاني قيل إن أصله غير واضح وقد يكون من اللغة الفرنسية القديمة بمعنى الخصام والاشتبك، والحقيقة أن المصطلحين قد يكونان منقولين عن اللغة العربية، خاصة ودلالاتهما اللسانية كمصطلحين من الفعل رطن ومضارعه مع الغائب رطن، ومع المتكلم أرطن. ولعل مقارنة صوتية قد تؤكد هذا التأصيل في العربية لاسيما مع Jargon الذي قد يكون حرف ز هو الضمير zjوبقية الكلمة argon هي أرطن مع قلب الطاء إلى g، حيث النطق بين العربية والفرنسية يبقى في نطق الكلمتين واحدا. وقد أثبتت بعض الكلمات العربية في استعمالها في اللغات الأجنبية لاسيما الفرنسية والانجليزية تحول الأصوات ألف وياء إلى z من مثل: الأردن/ jordanie ويسوع/ jésus. وقد يكون هناك ثمة تأول صوتي يسمح بتحول أرطن إلى argot؛ أو قد يكون من رغي أرغي الذي منه كلام مرغ إذا لم يفصح عن معناه، مع احتمال أنه قد حدث خلط بينه وبين فعله المجرى رغا أرغو الذي معناه صوت وضج، وقد يكون التصويت والضجيج في الكلام سالبا للوضوح والإفهام؛ ينظر: المعجم الوسيط، ص358. وينظر: لويس جان كلفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص408.

⁴ - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p435.

باللغة الخليط pidgin واللغة المزيج créole، وهما نوعان لغويان متمايزان قد يلتبسان مع الرطانة نظرا لتشكلهما الخاص؛ أما الأولى فهي لغة تأخذ نحوها من لغة ومفرداتها من لغة أخرى، وهي ثمرة احتكاك بين المتخاطبين من أبناء اللغات المختلفة، حين يكونون في وضع تطرح فيه مشكلة التواصل. أما الثانية فهي لغة مختلطة نتجت عن اتصال إحدى اللغات الفرنسية أو الإسبانية أو البرتغالية بلغة محلية فأصبحت لغة الأم لجماعة من الناس¹.

وتجدر الإشارة إلى أن الرطانة في إحالتها على مستوى لهجوي أدنى قد عرفها اللغويون العرب القدماء؛ فقد كانت عند الجاحظ تطلق على الكلام السوقي، بما يحمله هذا الإطلاق من إحالة إلى تدني هذا المستوى اللهجوي إلى درجة أدنى بكثير من اللهجة المقبولة في التخاطب؛ يقول الجاحظ: "إن الوحش من الكلام تفهمه الوحش من الناس، كما يفهم السوقي رطانة السوقي، وكلام الناس في طبقات، كما أن الناس أنفسهم في طبقات"². وهذه المقولة من الجاحظ تعكس حقيقة مفادها انتباه اللغويين القدامى إلى دور المجموعة اللسانية في توجيه اللغة ومستويات الكلام فيها. ليكون انحراف المجموعة المتكلمة منعكسا لا محالة على المستوى اللغوي الذي تستخدمه في تخاطبها العادي؛ فكما للعلماء لغتهم المشتركة المتأثرة بحجاثهم العلمية، للسوقة من البشر لغتهم المشتركة التي تتأثر بحاجاتهم التواصلية. ونظرا لكون الطبيعة البشرية في جانبها الاجتماعي كفيلة بخلق مجتمعات كلامية خاصة تفهم بعضها بعضا وتتمايز عن غيرها من المتكلمين، فقد جعل الجاحظ هذا التمايز في مستويات الكلام -التمايز الذي تعرفه الطبقات الاجتماعية- هو ذاته طبقات مماثلة للطبقات الاجتماعية؛ فكما يتضح من قوله، المستهجن من الكلام متى نطق به واستعمل وتداول أحال بالضرورة على وجود طبقة اجتماعية تفهمه، هي المعززة للتداول والاستعمال. ومهما تدنى مستوى الكلام ووصل إلى السوقي منه، تؤكد وجود طبقة من السوقية هي وراء ظهوره بوصفه نوعا في الكلام. وهذه الطبقة تفهم ما يقال في هذا المستوى الكلامي. ويقول العالم اللغوي الأمريكي فيرث فيما يؤكد ذلك: "إن كلام الجماعة المتزاملة لغويا يعتبر شيئا مختلفا عن كلام أولئك الذين لا ينتسبون لنفس الجماعة، وإن هذا الكلام كما يعد رابطة بينهم فهو في الوقت نفسه حد مميز يخرج غيرهم منهم"³. وهذا الوعي من

¹ - لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص 401-403.

² - الجاحظ: البيان والتبيين، ص 144.

³ - محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، ص 26.

اللغويين القدامى محسوب لهم لأنه يعكس حقيقة فهمهم للعلاقة المتداخلة التي تربط بين الكلام ومتكلميه، وبين المستوى الفصيح واللهجوي منه. فضلا عن وعيهم بما قد تنشئه الطبقات الدنيا من المجتمع من مستوى لغوي مناسب لها، ويعبر عن احتياجاتها؛ بما قد يعد منهم فهما لحقيقة اللغة، وأهمية فهم جانبها الاجتماعي لفهم ما تحتاجه لتطورها وديمومتها وذلك قبل ظهور اللسانيات الاجتماعية¹ - العلم الذي يهتم بهذه القضايا - بقرون.

وفي قضية التسمية من المصطلح؛ يفضل أن يقابل Jargon برطانة دون اللغة الخاصة²؛ ففي شرح الرطانة يورد المعجم الوسيط: "الرطانة) يقال كلمه بالرطانة: بالكلام الأعجمي، أو بكلام لا يفهمه الجمهور، وإنما هو مواضعة بين اثنين أو جماعة"³، وفي أصل الكلمة: "الرطانة: الإبل الكثيرة إذا كانت رفاقا ومعها أهلها"⁴. ويبدو أن الدلالة اللغوية قد ألفت بظلالها على الدلالة الاصطلاحية؛ فالرطانة من الإبل هي ما تعارف وألف بعضها بعضا. والرطانة في اللغة، رغم اختلافها مع اللغة الفصحى فإنها تمد الناطقين بها ألفة وتألفا وانسجاما. ويلاحظ أنها كانت تطلق قديما على اللسان غير العربي؛ لأن العربي كان يرى أن غير اللسان العربي مردود، مادام لسان الدين هو اللسان العربي؛ يقول في ذلك ابن خلدون: "الدين إنما يستفاد من الشريعة، وهي بلسان العرب، لما أن النبي صلى الله عليه وسلم عربي؛ فوجب هجر ما سوى اللسان العربي من الألسن في جميع ممالكها. واعتبر ذلك من نهي عمر رضي الله عنه - عن رطانة الأعاجم، وقال: إنها خب، أي مكر وخديعة"⁵؛ وهي بذلك تطلق على الكلام غير المفهوم وإن كان الناطقون به عددا كبيرا من البشر. مما يعزز انتقالها من اللغة العربية إلى اللغة اللاتينية (أرطن = jargot/argot). وقد اتضح سابقا أن Jargon ليس سوى مستوى من مستويات اللهجة؛ فإذا كانت اللهجة لأسباب معينة قد لا ترتقي إلى مستوى اللغة، فهل يمكن أن يجوز ذلك لأحد مستوياتها، وهو المستوى الموسوم بالانحراف والتدني؟، وهذا في الحقيقة يعكس مشكلة عدم الدقة التي تعانيها المصطلحات في رحلة

¹ - يعود ظهور علم اللغة الاجتماعي إلى زهاء سنة 1950، وهو العلم الذي يدرس العلاقات بين الكلام والثقافة والمجتمع، هي فرع من اللسانيات يتقاطع مع اللسانيات الإثنية وعلم الاجتماع والجغرافيا اللسانية وعلم اللهجات. ينظر: Le Lexis, p1751 وينظر أيضا:

Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 435

² - اللغة الخاصة langue particulière هي عكس اللغة العامة langue générale، ومعيار العمومية والخصوصية فيهما راجع لمدى انتشار اللغة أو انحسارها بين المتكلمين لا إلى فهم طبقة من المجتمع دون سواها لتلك اللغة كما هي في الرطانة. ينظر: لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص416-417.

³ - المعجم الوسيط، ص352.

⁴ - المرجع نفسه، ص352.

⁵ - ابن خلدون: المقدمة، ص360.

ترجمتها إلى اللغة العربية، بعد رحلتها الأولى من اللغة العربية إلى اللغة اللاتينية أو اليونانية أو غيرها من اللغات.

7-3 العرف اللغوي Idiom :

وهو المصطلح ذاته باللغة الإنجليزية Idiom¹؛ يعرفه قاموس اللسانيات وعلوم اللسان ب: "لغة خاصة لفئة معينة تدرس من خلال ما يميزها مقارنة باللهجة أو باللغة التي ينتسب ويرجع إليها"². ويقابل في اللغة العربية باللهجة الفرعية أو بالعرف اللغوي³. وتعد هذه المقابلة قاصرة عن الإحاطة بحقيقة هذا المصطلح القابل للامتداد فيكون بمعنى اللغة، ويضيق فيكون بمعنى اللهجة؛ فقد ورد في القاموس اللغوي Le Lexis أن Idiom كمصطلح لساني هو بمعنى لغة خاصة لفئة واسعة، في العموم قد تكون لغة أمة، أو شعب، أو منطقة، فهو بذلك قد يضيق ويقابل اللهجة وقد يتسع فيكون بمعنى اللغة⁴. وهو ما يجعل هذا المصطلح ينوب في بعض الكتابات عن مصطلح اللغة؛ ويستعمل كمرادف له⁵.

وقد يبدو التعريف الإنجليزي لمصطلح idiom أكثر دقة؛ إذ لم يكن المصطلح في هذه اللغة قابلا لأن يتسع حتى يصبح مرادفا للغة، أو يضيق حتى يقابل اللهجة أو العرف اللغوي؛ فقد كان فيها مقترنا بالمكان والزمان؛ فقد كان "نوعا من اللغة أو اللسان والكلمات والنحو مستعملا من طرف فئة معينة من البشر في زمن أو مكان معينين"⁶. ويلاحظ أن هذه التعريفات تحاول أن تربط هذا المصطلح بالجماعة اللغوية المستعملة له؛ ذلك أن تحديد تمايزه عن اللغة أو مطابقته لها هو في الحقيقة مرهون باستعماله وبالتصنيف الذي يأخذه عند المتكلمين به. بوصفه تصنيفا اجتماعيا أو سياسيا موجهها بحاجات محددة.

إن مقابلة هذا المصطلح في اللغة العربية باللهجة الفرعية يحيل في هذه النسبة إلى وجود لهجة أصلية ومنها تتحدّر لهجة فرعية هي ما يمثله المصطلح، لكن عبارة اللهجة الفرعية تشير إلى محدودية استعمال هذا المستوى اللغوي، على عكس ما قدمه تعريف المصطلح من إمكانية لاتساع دلالاته حتى يصبح مطابقا للغة أمة ما. ومعلوم أن أمم العالم في معظمها متشكلة من مجموع فئات مجتمعية متباينة اللهجات، وقد تجتمع هذه اللهجات في

¹ - محمد عمر أمطوش: موجز مصطلحات اللغويات، مسرد للمصطلحات بالعربية والإنجليزية والفرنسية.

² - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p239.

³ - محمد عمر أمطوش: موجز مصطلحات اللغويات، مسرد للمصطلحات بالعربية والإنجليزية والفرنسية.

⁴ - Le Lexis : Le dictionnaire érudit de la langue française, p930.

⁵ - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p239.

⁶ - Oxford : advanced learner's dictionary, p740.

لغة متفق عليها على أنها اللغة الرسمية لهذه الأمة. ومن ثم قد يبدو مقابلة *Idiome* باللهجة الفرعية فيه حد من قابلية المصطلح على الاتساع في المفهوم. مما قد يعطل الإبقاء على العبارة الاصطلاحية العرف اللغوي في مقابل *Idiome*؛ فالعرف اللغوي في الدرس اللساني العربي المعاصر هو "نظام اللغة على ما ثبت واستقر وتعرف عليه... أو جادة لغوية محددة، وأن الذي يحمي هذا النظام اللغوي المتعارف عليه هو الجماعة اللغوية التي تستعمل الكلام على نظام معين وبطريقة موحدة"¹. وهو تعريف قريب جدا من التعريف الذي وضّح سابقا للمصطلح الأجنبي *Idiome*. والعرف اللغوي بوصفه عبارة اصطلاحية في اللغة العربية لا يمتلك سوى التعريف السابق الذكر، ومن ثم جاز أن يوكل إليها دور المقابل العربي للمصطلح *Idiome*. الأمر الذي قد لا يدع مجالا للتردد في تبنيه بدلا عن العبارة الاصطلاحية اللهجة الفرعية.

4-7 الأسلوب Style:

يحافظ هذا المصطلح في اللغة الإنجليزية على التسمية نفسها *Style*²، ومن المثير أن يجعل هذا المصطلح من مترادفات اللغة؛ فهو يعد المصطلح الوحيد الذي لا يمكن له أن يتداخل في مفهومه مع اللغة كما هو شأن المصطلحات السابقة؛ فالأسلوب -على عكس المصطلحات السابقة عليه- على علاقة بالخطاب؛ إنه طريقة كلام تتجاوز المستويات البسيطة في القول -المستويات التي قد تشترك فيها المصطلحات السابقة-، وتجعلها تتقاطع مع اللغة بطريقة أو بأخرى في تعريفاتها؛ ففي قاموس اللسانيات وعلوم اللسان يجعل للأسلوب التعريف التالي: "الأسلوب ينحدر من الكلام؛ إنه الاختيار الذي يقوم به المستعملون في كل مظاهر اللغة... الأسلوب يكمن في الانزياح بين الكلام الفردي واللغة"³. وهو إذ يجعل من مترادفات اللغة فلا بد من الإشارة إلى أن احتواء مفهومه على ما يحيل إلى دور المتكلمين في الاختيار والانتقاء لما يناسب أفكارهم وأحاسيسهم من المفردات والتراكيب يربطه لا محالة بالمهارات الإنتاجية من الكلام، المهارات المحددة في مهارتي الكلام والكتابة؛ وهما المهارتان المتجسدتان في طريقة الكلام والكتابة؛ أي أسلوبا الكلام والكتابة.

¹ - محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، ص22.

² - Oxford : advanced learner's dictionary, p1472.

³ - Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p447.

وهي من الأمور المركز عليها في تصنيف المتعلم بين خائتي العارف باللغة والمتعلم للغة كما سيتضح لاحقا.

8- قول في أصل المصطلح "لغة" في اللغة العربية:

إن محاولة الخوض في أصل المصطلح لغة في اللغة العربية ليس بحثا في أصل اللغات أو الألسن البشرية، فذلك جهد قد توكل مهمته إلى فقهاء اللغة، ولا هو بحث ينشد تأصيل المصطلح عنوة في اللغة العربية، بل هو محاولة لاكتشاف سر التوافق الصوتي الذي يعرفه هذا المصطلح بين الألسن واللغات العالمية دون أن تكون لها على ما يلاحظ اليوم من أوجه تقارب في مستوياتها الصوتية. وليس ذلك استغرابا واستهجانا لظاهرة الاقتراض اللغوي التي تخضع لها الألسن واللغات بقدر ما هو بحث في سر احتفاظ هذا المصطلح في كل لغات العالم على المفهوم ذاته. فقد بدت التسمية "لغة" كما هي في العربية أو في لغات غيرها حاملة لمفهوم على اختلافه بين المدارس والفلسفات محيل على هذه الأصوات التي يصدرها الإنسان فيعبر بها عن مراده. مما جعل القول بـ: من أين لهذه التسمية بهذا التفرد والتخصص بالمفهوم؟، سؤالا له أسبابه التي ستتضح أكثر من خلال عناصر هذا الجزء من البحث.

حاول بعض اللغويين المتحمسين لتوظيف المصطلح "لسان" بدل "لغة" تبرير هذا التوظيف بحجة أن المصطلح "لغة" مصطلح دخيل أو معرب في اللغة العربية، حجتهم في ذلك عدم وجود أصل لها في اللغة العربية، وهو الرأي الذي قال به عمار ساسي في كتابه اللسان العربي وقضايا العصر؛ فقد تساءل بعد مسح للكلمة في المعاجم اللغوية العربية: "لم نعثر على أصالة المصطلح (لغة) في المعاجم العربية كالمصاحح ولسان العرب. والسؤال بعد هذا لماذا لم توظفه المعاجم العربية بالأصالة كما وظفت مصطلحات أخرى؟ هل لكونه منحدرًا من اللغو؟"¹. ليكون أصل الكلمة عنده هو الكلمة اليونانية لوغوس؛ ففيما نقله عن محمود فهمي حجازي في كتابه علم اللغة العربية عن اللغة؛ الذي قال: "أما كلمة لغة فترجع إلى أصل غير سامي إنها من الكلمة اليونانية logos ومعناها كلمة كلام لغة. وقد دخلت

¹ - عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص13.

الكلمة اللغة العربية في وقت مبكر¹؛ يقول عمار ساسي في كتابه السابق الذكر: "اللغة مصطلح دخيل² على اللغة العربية وهي تعني الكلمة logos³."

لم يكن عمار ساسي الوحيد في مشاركة فهمي الحجازي هذا الرأي؛ فهو التأصيل الذي يتناقله بعض اللغويين المعاصرين من مثل صاحب "معجم عجائب اللغة" الذي يقول: "اللغة اللفظ الموضوع للمعنى... ولا أستبعد أن تكون مأخوذة من (لوغس) اليونانية ومعناها (كلمة)⁴، وهو الأصل ذاته يورده صاحب كتاب المعجمية العربية؛ فيقول: "يتقاطع مصطلح اللغة المخصص من حيث المبنى والمعنى بمصطلح logos في اللسان الإغريقي الكلاسيكي التي يدل عندهم على الكلمة أو الكلم⁵، لكن هل "اللغة" فعلا من الأصل اليوناني لوغوس؟".

8-1 المصطلح اليوناني لوغوس أصل للغة:

في مادة لوغوس -الأصل اليوناني- يورد قاموس Le Lexis التعريفات التالية:
 "1- المصطلح الذي استخدم عند بعض الفلاسفة للدلالة على الربوبية أو أحد معالمها، 2- خطاب الفرد باعتباره فردا، حيث هو مطالب باستحضار كل معارفه وجعلها أصل كل حقيقة، 3- مصطلح يعني الشخص الثاني في الثالوث المسيحي⁶، ولوغوس إذ يشار إليه بالكلام-ومن ثم إمكانية القول بتطور الكلمة دلاليا لتصبح هي اللغة تسمية ومفهوما- فيجب التنبيه أنه لم يكن يُعنى به الكلام بمطلق الكلام، بل كان الكلام في ارتباطه بالعقل، ومقابلته به؛ هو الكلام المقرون بالحكمة؛ فاللوغوس عند هرقليطس، وهو أول من قال به، هو القانون الكلي للكون. يقول هرقليطس: "كل القوانين الإنسانية تتغذى من قانون إلهي

¹ - محمود فهمي الحجازي: علم اللغة العربية، وكالة المطبوعات، الكويت، دطه، ص 312.
² - والصواب كونه مصطلحا عربيا وليس دخيلا؛ فالدخيل من الألفاظ في العربية هو ما دخل العربية من مفردات أجنبية سواء ما استعمله العرب الفصحاء في جاهليتهم وإسلامهم وما استعمله ما جاء بعدهم من المولدين، ليكون ما استعمله المحتج بعربييتهم يسمى المغرب. وما دامت اللغة قد وردت ضمن مادة المعاجم اللغوية التراثية التي كانت محتكمة لنظرية الاحتجاج، فذلك معناه أنها قابلة لتسمية مغرب التي هي أكثر دقة من الدخيلة، كما أن المغرب في تعريفه هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوع لمعان في غير لغتها بحيث يصبح عربيا إذ يدخل في اللغة العربية ويشق منه ويدخل في الميزان الصرفي والصيغ العربية. واللغة كمصطلح خاضعة للميزان الصرفي العربي؛ فهي على وزن فُعلة، ثم أصبح المثني والجمع منها ممكنا، رغم عدم امتلاكها لفعل خاص بها. وكان أن أصلتها بعض المعاجم التراثية في اللغو واللغا-كما تبين- وكان إلحاقها بهما سببا في التباس الأمر فيها هل هي كلمة عربية أم لا؟. لاسيما حين كانت أصواتها ثم بالترتيب الموجود فيها- ل غ - من الأصوات التي لم يذكرها علماء اللغة العربية على أنها تخرج الكلمة من الفصحح العربي؛ فقد صنف علماء العربية قديما بعض الأصوات، ورؤوا أنها متى اجتمعت في كلمة واحدة، أو رتبت بترتيب معين كان ذلك إثباتا بأن الكلمة أعمية. أما الدخيل من الألفاظ فهي التي دخلت العربية من لغات أخرى وحافظت على شكلها ولم تخضع للميزان الصرفي العربي ولم يشق منها ألفاظ. ينظر: أحمد عبد الرحمن حماد: عوامل التطور اللغوي، دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية، دار الأندلس، ابنان، ط1، 1983، ص85-93. ينظر أيضا: مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية، في اللغة العربية في القديم والحديث، ص17-18.. ينظر: محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية (عن الأئمة)، مؤسسة الرسالة، ط1، 2001، ص214. لكن هل اللغة بوصفها مصطلحا هي كذلك؟. هو سؤال سيجيب البحث الإجابة النهائية عنه في هذا العنوان.

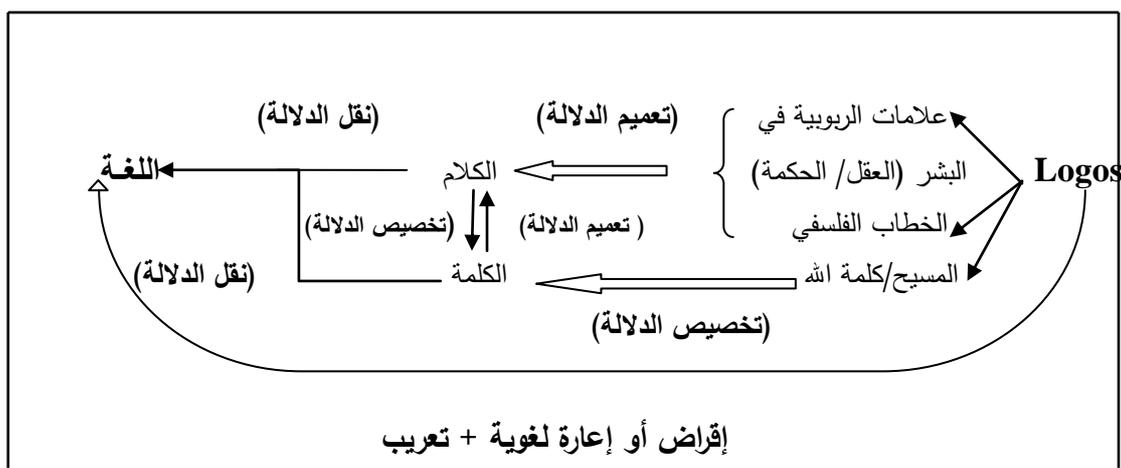
³ - عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، ص21.

⁴ - شوقي حمادة: معجم عجائب اللغة، نادر ودقائق ومدشحات علمية، دار صادر، بيروت، ط2، 2007، ص07.

⁵ - ابن حويلي الأخضر ميني: المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، دار هومة، الجزائر، 2010، ص12.

⁶ - Le Lexis, p1065.

واحد: لأن هذا يسود كل من يريد ويكفي لكل ويسيطر على الكل...يقول الرواقيون إن اللوغوس هو المبدأ الفعال في الهيولى، إنه الله، وهو سرمدى، وهو الفعال لا لكل شيء من خلال المادة. وبهذا الرأي أخذ الرواقيون فقالوا إن العقل أو اللوغوس هو المبدأ الفعال في العالم، وهو الذي يشيع فيه الحياة، وهو الذي ينظم ويرشد العنصر السلبي في العالم وهو المادة¹. فالكلام المقصود إذن بالمصطلح لوغوس هو الكلام الذي أخذ بعده الفلسفي، من خلال علاقته بالفكر كعملية من عمليات برهنة تقاطع الذات البشرية والذات الإلهية وتمايزها عن غيرها من الكائنات. وهو التقاطع الذي أعطى للذات البشرية بعض معالم الربوبية، انطلاقا من تمايزها عن بقية الكائنات بالعقل. فهو إذن ليس كل كلام أو أي كلام؛ بل هو كلام الفلاسفة بكل ما فيه من حكمة ووعي وحجج؛ هو عمليات العقل الواعي الحكيم². ليكون العلم المحدد لمعايير وجماليات هذا النوع الراقي من القول البشري هو فن الكلام. بما يحمله من معنى انتقاء الكلمات المناسبة للتعبير عن الأفكار بكل دقة. ويمكن جمع التحولات الدلالية -من تعميم ونقل وتخصيص للدلالة³- التي عرفها لوغوس وسمحت بجعله أصلا لـ"لغة" اعتبارها مصطلحا في اللغة العربية في المخطط الآتي:



المخطط 4: الأصل اللغوي والاصطلاحي لـ"لغة" في اللغة العربية⁴

¹ - عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ج2، ط1، 1984، ص371.
² - من بين أسفار العهد القديم من "الكتاب المقدس" سفر يدعى "سفر الحكمة لسليمان" ويصف فيه صاحبه "الحكمة" بأنها بالقرب من الله أو عند الله تشاركه عملية الخلق، وتسري في كل الأشياء وتحقق وحدة العالم. وهذه الحكمة تسمى في عدة مواضع باسم "اللوغوس"، والسفر مكتوب باللغة اليونانية، هذا اللوغوس (الكلمة) الذي جعل إله إسرائيل، رب الرحمة، كل الأشياء. ينظر: عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، ص372.
³ - ينظر: مهدي أسعد عرار: التطور الدلالي، ص182-185.
⁴ - المخطط من نتائج هذا البحث.

إن جعل أصل "اللغة" هو لوغوس، هو أحد الأسباب التي أبعدت "اللغة" وقدمت "اللسان"، لكن هل لوغوس فعلا هو أصل "اللغة"؟؟.

8-2 المصطلح "لغة" في اللغة العربية من أصل سامي:

من الطريف في شأن أصل الكلمة "لغة" أنه كلما استند البحث على فقه اللغة كلما أبان عن أصول أكثر إثارة تبعث على سؤال ملح؛ كيف لم ينتبه إلى هذه الحقيقة التاريخية من قبل؟؟. فقد أفضى البحث في فقه اللغة العربية إلى الكشف عن أصل سامي لـ"لغة"، والقول بأصل سامي معناه أن الكلمة قد دخلت اللغة العربية من شقيقاتها من اللغات السامية، وليس من لغات أعجمية يونانية أو لاتينية. وهذا الأصل السامي ليس أصل لكلمة أو مصطلح "لغة" فقط، بل إن اللغة السامية التي أخذت عنها اللغة العربية هذا الأصل قد تكون هي أصل اللغة العربية؛ يقول صاحب كتاب ما قبل اللغة في ذلك: "اللغة العربية اكتسبت زيتها بالزيادة على الأصل السومري الذي توضع فيها كطبقة تحتية داخلية في نسيجها متداخلة معه"¹. ويعرض صاحب الكتاب أمثلة من كلمات اللغة العربية يحاول أن يبرهن من خلالها على نظرية محورية في كتابه؛ هي كون الجذر الثلاثي الذي تعتد به اللغة العربية² هو في الأصل مقاطع للغة السومرية التي دخلت اللغة العربية. وبذلك تعود اللغة العربية في تاريخ ظهورها إلى الألف الرابعة قبل الميلاد³.

ومن الأمثلة التي يقدمها عبد المنعم محجوب للبرهنة على هذا الأصل للغة العربية كلمة كلام التي يحلها إلى مقاطعها السومرية فكانت حسبه: "ك ka: فم، كلام. ولم lam: كثرة، استرسال. أي أن السومريين ربما لم يعرفوا في معنى كلم سوى الهذر وكثرة الكلام، بينما إذا أرادوا الحديث عن الحديث قالوا: إد (id) التي تستوطن الجذر دوي بينما ستحل في اللهجة بمعنى الكلام والهذر معا: دوة، أما اللسان أو اللغة فقد عبروا عنها بكلمة إم eme التي ستتحول إلى العربية إم بمعنى القصد والتوجه في الكلام والرغبة والمسير وغير ذلك، على أن "لغة" العربية ليست سوى مقطعين سومريين هما: ل (lu) رجل، إنسان. و أو غو (gu) صوت. فاللغو واللغة إنما هي في التأصيل السومري: صوت الإنسان. وهذه

¹ - عبد المنعم محجوب: ما قبل اللغة الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية، دار تانيت، المغرب، 2008، ص51.
² - فالاسم حسب الخليل بن أحمد الفراهيدي لا يكون أقل من ثلاثة أحرف، حرف يبتدأ به وحرف تحشى به الكلمة وحرف يوقف عليه. وهذا البناء أشيع المباني في كلام العرب. ينظر: العين، م1، ص55. وينظر أيضا: حلمي خليل: مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، ص140-141.
³ - عبد المنعم محجوب: ما قبل اللغة الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية، ص62 وما بعدها.

الكلمة سوف تتحول أيضا إلى logo أو logos اليونانية بنفس المعنى قبل أن تتعدد دلالتها إلى: كلمة، عقل، روح¹. فالـ"لغة" إذا من أصل سامي، مركبة من مقطعين (lu) و (gu)، الذي يعطي جمعها في اللغة السومرية صوت الإنسان، وفي اللغة العربية لُ غُ التي ستجمع لتكون لغة؛ فالكلمة بذلك سومرية لا هي من لوغوس اليونانية، ولا من lingua اللاتينية²، الأصل الذي تجعله اللغة الفرنسية لـ langue .

إن التسليم بهذا الأصل لكلمة "لغة" يجيب في الحقيقة على عدد من التساؤلات التي طرحها اللغويون الذي خاضوا في البحث في أصل "لغة"؛ فقد كانت من بين الأسئلة المطروحة، لم "لغة" في اللغة العربية ترجع إلى أحد الجذرين لغوي أو لغا. والإجابة بعد التسليم بما ورد ذكره قد تكون كون التأصيل في أحدهما لم يكن بالمفصول في أمره؛ لكون الأصلين لغوي ولغا من أصل واحد، هو المقطعان السومريان السابق ذكرهما. وفي دلالة "لغة" في اللغة العربية على الكلام المختلف باختلاف البشر بينما دلّ اللغو واللغا- اللذان أصلت فيهما- على السقط من الكلام، قد تكون معللة بدلالة المقطعين (lu) و (gu) على صوت الإنسان، ومن ثم الكلام بالمطلق، المطروح والمقبول على حد سواء.

¹ - عبد المنعم محبوب: ما قبل اللغة الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية، ص 151.
² - عودة إلى المعاجم اللغوية الفرنسية والانجليزية للبحث عن الكلمة langue تكشف أصلا آخر هو الأصل اللاتيني lingua؛ جاء في مكنز اللغة الفرنسية في الأصل الاشتقاقي للكلمة في اللغة الفرنسية ما يلي:

« Étymol. et Hist. 1. 2e moitié Xe s. anat. lingua (St Léger, éd. J. Linskill, 158); 1er quart XIIe s. langue(t) (Cantique des cantiques, 26 ds FOERSTER-KOSCHWITZ, p. 165a); 2. 2^e moitié x^e s. lingu' «cet organe, considéré comme principal agent de la parole» (St Léger, 169) ».

تاريخ الدخول: 10 ماي 2009. <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/>
وهو الأصل والتأريخ الذي تؤكد المعاجم اللغوية للغة الفرنسية؛ ففي القاموس Le Lexis ورد مايلي: "من اللاتينية lingua يعود تاريخ ظهورها فيها إلى زهاء 900". Le Lexis, p1024. ويعيد هذا القاموس ذكر هذا الأصل للكلمة كما ذكر كلمة مكونة من كلمتين تشكل كلمة lingua أحد عناصر النحت فيها؛ ففي كل كلمة تحتوي الكلمة lingua يورد Le Lexis الإشارة التالية: "lat. lingua, langue", Ibid, p1052. *Dictionnaire Hachette, Hachette livre, Paris, 2009, p936.*
والحقيقة أن مثل هذه الإشارة قد كانت مع كلمات أو مصطلحات تشير جميعها إلى وجود اشتراك بينها وبين كلمة langue، يتساوى في ذلك دلالتها على العضو اللسان أو على المصطلح اللساني "لغة" كما يفهم اليوم على أنه أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. ففي مصطلحات من مثل؛ lingual مع النهائيين e و aux؛ وهي في علم التشريح العضلة أو العضلات اللسانية، و sublingual؛ وهو ما تحت اللسان في علم التشريح، و linguiforme وهو ما كان له شكل اللسان، الكلمة تحيل على العضو اللسان. وأخيرا الكلمة أو المصطلح الفصيل في هذه النسبة linguistique؛ العلم الذي يدرس الكلام في مختلف مظاهره الصوتية والتركييبية والدلالية والاجتماعية وكذا البنية والنمو والتطور وتفرع اللغات وعلاقتها ببعضها. Le Lexis, p1052. ليكون وجود الجزء lingu في عدد من مصطلحات هذا العلم - مع ما يلاحظ عليها من توحيد بين عدد من اللغات الرومانية- من مثل: monolingue، و bilingue، و plurilingue، التي هي في اللغة الإنجليزية وبالترتيب نفسه؛ monolingual و bilingual و multilingual. وهي في اللغة العربية وبالترتيب ذاته أيضا؛ أحادي اللغة وثنائي اللغة ومتعدد اللغات، وهي المصطلحات التي تشير إلى اللغة بمعنى اللسان كمقدرة لغوية لا كجراحة. ليسجل أنها في اللغتين الفرنسية والانجليزية اشتملت في المصطلحات جميعا على الجذر اللاتيني lingu. واشترك هذه المصطلحات من اللغة الفرنسية في الأصل اللاتيني إلى جانب اشتراكها في قدر من الدلالة مع دلالة هذه الكلمة في لغتها الأصلية، يؤدي إلى الجزم ودون تردد بكون أصل الكلمة الفرنسية langue هو lingua اللاتينية وليس logos. يتدعم هذا الجزم حين يكون الجذر اليوناني قد قصر في اللغة الفرنسية والانجليزية مثلا - حسب المصطلحات السابق ذكرها- على تشكيل كلمات كانت دلالتها على الخطاب أو العلم إذا نظر إلى العناصر logue و logie و logiste و logique. Ibid, p106. وليست المعاجم اللغوية الفرنسية منفردة بهذا التأصيل للكلمة langue في اللغة اللاتينية، فالكلمة في اللغة الإنجليزية - كما تشير المعاجم اللغوية في هذه اللغة- مقترضة من اللغة الفرنسية؛ حيث يشير قاموس أكسفورد للغة الإنجليزية إلى وجود كلمة langue في اللغة الإنجليزية بمعنى العضو والمقدرة اللغوية على حد سواء، ويحيل إلى كونها في أصلها من اللغة الفرنسية. Oxford : advanced learner's dictionary, p830. وكونها من اللغة الفرنسية قبول ضمنيا بالتأصيل المشار إليه في المعاجم اللغوية للغة الفرنسية. والحقيقة أن هذا الأصل اللاتيني للكلمة هو ما يتأكد مع اللغات الرومانية؛ فالـ"لغة" في اللغة الإيطالية هي lingua *lingua* Larousse, 2009 *français-italien, italien-français, Le plus petit dictionnaire*، وفي اللغة الإسبانية هي lengua.

إن التقارب الصوتي الذي تعرفه هذه الكلمة في لغات العالم قاطبة قد يكون مرده إلى كونها قد أخذت عن هذا الأصل. ومادام فقه اللغة وتاريخ اللغات يثبت أصلا واحدا لكل لغات العالم قبل اختلافها. فهل يمكن عد هذا الأصل هو الأصل الأول؟. سؤال إجابته متعلقة بالبحث في فقه اللغة، ويبقى حظ البحث من هذه الحقيقة هو ما يمكن جمعه في الجدول الآتي:

Lingua	Logos	لغة	الأصل السامي
L	L	ل	l
In	o	؛	U
G	G	غ	g
U	o	؛	U
a	S	ة	/
نهاية الاسم المؤنث في اللاتينية	نهاية الاسم في اليونانية	على وزن فعلة	
اللسان الجارحة (نقل وتوسيع الدلالة)	الكلمة والكلام	الاختلاف في الكلام لمعنى واحد	صوت الإنسان (تخصيص الدلالة)
↓ الكلام	↓ الكلام	↓ الكلام	↓ الكلام

الجدول 3: الاشتراك الصوتي والدلالي بين الأصل السامي و"لغة" و"logos" و"lingua"¹.

ويبقى تأكيد هذا الأصل أو نفيه من مهام المتخصصين في فقه اللغة. ليسجل هنا أن هذا البحث بهذا التأصيل الذي يجعل المصطلح "لغة" من اللغة السومرية شقيقة اللغة العربية، أو أصلها²، سيحفظ لمصطلح "لغة" توظيفه باعتباره مصطلحا مستقلا تسمية ومفهوما في اللغة العربية.

¹ - الجدول من نتائج البحث.
² - ينظر: عبد المنعم محجوب: ما قبل اللغة الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية، ص51.

المادة الأولى

الفصل الثاني:

تعليمية اللغة واللسان العربيين وتعليمية اللغات والألسن الأجنبية.

تعليمية اللغة العربية وتعليمية اللغات الأجنبية.

كانت محاولة الفصل في القضايا التي تم طرحها في الفصل السابق من البحث بغرض تقديم إجابات معقدة لبعض التساؤلات والمشكلات المتعلقة بالمصطلح في الدرس اللساني المعاصر. وهي التساؤلات التي حتمت البحث في مصطلحات "اللغة" و"اللسان" و"الكلام"، التي هي مصطلحات نشطة¹ في البحث اللساني بجميع تفرعاته. والحقيقة أن الوقوف عند هذه المصطلحات تحديداً ومحاولة ضبطها بوصفها جهداً تكفل به الفصل السابق، كان بسبب من الفرضيات الرئيسية التي تطرحها هذه الدراسة؛ فقد كان البحث في "التعليمية" -التي تشكل كلمة مفتاحاً من الكلمات المشكلة لعنوان الدراسة- وتحديدًا "تعليمية اللغات" مستحضراً لأسئلة هامة منها: متى يستحسن البدء في تعلم اللغة أو اللغات؟. لتكون الإجابة مستدعية لا محالة لـ"ماذا؟" و"كيف؟" و"لماذا؟". وهي أسئلة الإجابة عنها تستدعي بحثاً في التعليمية وما تمليه من تخطيط لغوي وتهيئة لغوية. وقد كانت الطريق إلى الإمساك بالإجابة -أو الإجابات- مما يحتم البحث في عبارتين اصطلاحيتين هامتين هما: "اكتساب اللسان" و"تعلم اللغة". وقد كان البحث عنهما في اللغتين الفرنسية والانجليزية مقدماً لعبارة اصطلاحية تستدعي التوقف عندها؛ ففي توظيف اللغة الانجليزية لعبارة language acquisition تقابلها اللغة العربية بـ"اكتساب اللسان". لتقابل عبارة language learning بـ"تعلم اللغة" أو "تعلم اللسان". ومادام language في اللغة الانجليزية -كما اتضح- يقابل "اللغة" و"اللسان" على حد سواء، فقد كان التقابل غير كاشف للفرق الذي يمكن أن يحدده الاكتساب في مقابل التعلم. لكن البحث عن العبارتين في اللغة الفرنسية قدم عبارتين اصطلاحيتين هما: acquisition du langage وApprentissage de la langue²، ووجود هاتين العبارتين معناه بدهة اختلاف "الاكتساب" عن "التعلم" أولاً، واختلاف "اللغة" عن "اللسان" ثانياً. وكما فصل في الاختلاف الثاني في الفصل السابق، يبدو الفصل في الاختلاف الأول -الاكتساب والتعلم- ضرورياً في هذا الفصل. وسعياً من هذا الفصل تحديداً

¹ - النشاط والخمول من الصفات التي تطلق على المفردات؛ فيقال المفردات النشطة le vocabulaire actif، والمفردات الخاملة le vocabulaire passif، ليقتصد بالأولى المفردات التي يستعملها الفرد، ويقصد بالثانية المفردات التي يعرف الفرد معناها ولكن لا يستعملها. وما دامت المصطلحات في البداية هي كلمات؛ فقد استعيرت هاتين الصفتين في المتن لتطلقاً على المصطلحين السابقين. ينظر:

Oxford : advanced learner's dictionary, p 1645.

² - في ترجمة هذه العبارة الاصطلاحية إلى اللغة العربية يجمع المترجمون على جعلها "اكتساب اللغة" من منطلق مقابلة language بـ"اللغة"، لكن بعد أن حسم في الفصل السابق مقابلته بـ"اللسان"، فالعبارة في البحث هي "اكتساب اللسان".

إلى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة باللغة وتعلمها أو تعليمها؛ فقد بدا من الضروري قبل ذلك، التعريف بالعلم الذي يهتم بهذه القضايا كبدائية كفيلا بفهم لماذا الإجابة عن أسئلة: من وكيف ومتى وأين ولم¹، حاسمة في كل سياسة لغوية لأي منظومة تعليمية.

1- التعليمية: النشأة والتطور:

تشير الكتب المؤرخة للتعليمية إلى نشأتها -بوصفها حقلا معرفيا- بعيدا عن أحضان الدراسة والبحث اللساني؛ فالتعليمية مجال بحث ودراسة ليست مقصورة على تعليمية اللغات وحسب؛ بل هي في مفهومها العام علم يهتم بالمتعلمين وبقضاياهم النفسية والاجتماعية، وهو ما جعلها تتقاطع مع علم التربية أو فن التدريس². وهو الأمر الذي استدركه المشتغلون بهذا العلم الناشئ ففصلوا بين التعليمية والبيداغوجيا، بعد أن كان ينظر إليها في الستينات من القرن الماضي مرادفة للبيداغوجيا أو فن التدريس المطبق من طرف راشد³. وهو الفرق الذي يحدده مفهوم كل مصطلح على حدة؛ ففي الحين الذي تأخذ فيه البيداغوجيا في المفهوم الفرنسي معنى "التربية الأخلاقية للطفل"⁴، أو "فن وطرائق التدريس؛ أي سبل إيصال المعرفة لأذهان الطلاب"⁵ -بما يحيل على اهتمامها بدور المعلم وتركيزها عليه- تأتي التعليمية بمفهومها اليوم لتعزيز الاهتمام بالمتعلم، وإدراج مفهوم التعلم بمقابل التعليم⁶. ذلك أن التعلم الذي يؤكد عليه هذا العلم الناشئ -في تركيزه على دور المتعلم- يختلف عن التعليم الموجود ضمنا في التدريس المؤكد على دور المعلم⁷. وهو فرق سيتم التفصيل فيه في عنوان لاحق من هذا الفصل.

¹ - هذه الأسئلة هي الأسئلة التي وضعها هـ دوجلاس براون في إجابة منه على أسس تعلم اللغة الأجنبية، ينظر: هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994، ص 19-21.

² - إلى غاية الثمانينات من القرن الماضي كانت تسمية "بيداغوجيا فرنسية" لا تزال قائمة، وهي الفترة التي ظهرت فيها تسمية "التعليمية" كبديل للتسمية السابقة وكمقابل لتسمية "اللسانيات التطبيقية". وتشير أدبيات تعليمات المواد إلى التمييز الذي خصت به التعليمية لمنع التداخل بينها وبين علم التربية؛ فنظرا لطبيعة هذا العلم الناشئ وجد المهتمون بهذا الجانب المعرفي أنفسهم في مواجهة تعدد للفروع المساهمة في هذا العلم، وتعدد للتحديات المتباينة من مادة إلى أخرى، ومن مجتمع لسانی إلى آخر. الأمر الذي جعل التعليمية تزدهر مصطلحا ومفهوما في البلدان الفرنكوفونية دون غيرها. مما حتم على اللغات خارج الفرنسية ضبط ما يمكن أن يؤدي إلى التداخل بين التعليمية وعلم التربية. وهذا ما أدى بالأمريكيين إلى تفادي مصطلحات علمي التعليمية والبيداغوجيا عند ضبط مصطلح education. وفي المناقشات العالمية كان المختصون في التعليمية من الفراكفونيين يصرون على أن التعليمية ليست "فن أو علم التدريس"، وأن المصطلح تعليمية لمعرفة من المعارف يأخذ بعين الاعتبار إلى جانب التعليم التعلم أيضا مما يبعده عن كونه هو فن التدريس. ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, Quadrige/PUF, France, 1^o édition, 2008, p130-131.

³ - Lafon, R: Vocabulaire de la psycho-pédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, P.U.F, Paris, 1963, p 17-19.

⁴ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p149.

⁵ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص 214.

⁶ - أكدت التعليمية منذ عودة استعمال هذا المصطلح رفضها لما كانت تتبناه المدرسة التقليدية من تلقين، فقد كان المصطلح منذ 1613 مرادفا للنقد والصراع، منذ أن اقترح الألماني وولفغان راتكي برنامجا لتعليم القراءة والحساب والكتابة وقواعد عامة في مختلف المواد ولكل التلاميذ، وهو الإصلاح الذي بدأ مستقلا عن الكنيسة. ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p129.

⁷ - ينظر:

1-1 اللغة وتعليمها بين أبحاث اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات:

في تحديد للعلوم التي تهتم بقضايا تعليم اللغة وتعلمها يطغى علمان بارزان على بقية العلوم، وهما علمان متداخلان -فيما يغطيهانه من مجالات بحث ومن مصادر ومرجعيات معرفية-: اللسانيات التطبيقية¹ أو ما يصطلح عليها في اللغة الفرنسية - وبترسمية قريبة منها في الانجليزية- *linguistique appliquée*، وتعليمية اللغات أو ما يصطلح عليها في الفرنسية *didactique des langues*². وقد تحتم أن يلتصق بالتعليمية

- Christine Tagliante : la classe de langue, Edition Grandmangin, Paris, 1994, p13-14.

¹ - اللسانيات التطبيقية علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي الخاص، ومنهج ينبع من داخله، يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية، إنه استعمال ما توافر عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه. إنه ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية من مثل اللسانيات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية وعلمي الاجتماع والتربية. يعود تاريخ ظهور مصطلح "اللسانيات التطبيقية" إلى عام 1946؛ ورغم وجود الجانب التطبيقي من اللسانيات وأخذها محل التطبيق قبل هذا التاريخ، إلا أن الثابت أن هذا الميدان المستقل لم يأخذ هذه التسمية إلا مع التاريخ المشار إليه سابقا. وهو التاريخ المحدد لاستقلالية هذا الجانب من الدراسة حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان، وقد كان هذا المعهد متخصص في تعليم الانجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز وروبرت لادو. وقد شرع هذا المعهد في إصدار مجلته المشهورة *Language Learning ; Journal of Applied Linguistics*، ثم أسست مدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة ادنبرة عام 1958. وبالانتشار الواسع لهذا العلم تأسس "الاتحاد الدولي لللسانيات التطبيقية AILA" عام 1964. ودأب هذا الاتحاد على تنظيم مؤتمر عالمي كل ثلاث سنوات تعرض فيه البحوث في مجالات هذا العلم وهي المجالات التي حدد منها: تعلم اللغة الأولى وتعليمها- تعليم اللغة الأجنبية- التعدد اللساني - التخطيط اللغوي- اللسانيات الاجتماعية- اللسانيات النفسية- علاج أمراض الكلام- الترجمة- المعجم- علم اللغة التقابلي- علم اللغة الحاسبي- أنظمة الكتابة. ومن الواضح أن بعض مجالات هذا العلم قد استقلت بنفسها كاللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية واللسانيات الحاسوبية وأمراض الكلام واللسانيات الاثنية. وضمن كل هذه الأنشطة المعرفية تقدم اللسانيات فرضيات حول اللسان وتقنيات مخصصة لدراسة السلوك الكلامي وكيفية تعامل الفرد أو المجموعة المجتمعية أو الاثنية وهنا تحديدا يمكن الحديث عن اللسانيات التطبيقية. نظرا للاهتمام الكبير لهذا العلم بقضايا تعليم اللغة -لغة أولى أو لغة أجنبية- فقد اقترح بعض الباحثين اقتراح استقلالية العلم الذي يهتم بتعليم اللغة فاقترح ماكاي تسمية "language didactics" أو تعليمية اللغة، وكانت التسمية الأكثر انتشارا من بين تسميات أخرى. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص8-12. وينظر أيضا: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2000، ص11-15. وينظر أيضا:

-Crystal DM: Directions in applied linguistic, Academic Press, 1988, p1-24.

- Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p45 .

² - إن مقابلة *didactique* في اللغة العربية بتعليمية هي التسمية التي تتداولها الكتب في الاختصاص. والحقيقة أن البحث في أصل التسمية لم يقد بنيتجة؛ فمع ندرة الكتب المتناولة للجانب التطبيقي لهذا العلم تغيب المعلومات التاريخية التي تحلل وتعلل وتتبع ظهور المصطلح في اللغة العربية؛ فالمصطلح في اللغة العربية يبدو ترجمة حرفية للمصطلح مأخوذة من تطبيق نسبة إلى تعليم فقيل تعليمية. وهي الترجمة التي استعملها معجم علم المصطلح الوظيفي للتعليم والبحث العلمي في ترجمته للعبارة الاصطلاحية الفرنسية *linguistique didactique* للسانيات تعليمية. وهو المصطلح الذي يجعل التعليمية فرعا من فروع اللسانيات، وهي تسمية خاطئة -بالصغتين العربية والفرنسية على حد سواء كما سيوضح المتن في عناوينه اللاحقة-؛ فالتعليمية بفروعها لا يصنف لها فرع بهذه التسمية. وفي البنية اللغوية للعبارة الاصطلاحية -على خطتها- يسجل على كلمة *didactique* أنها ليست بصفة للكلمة السابقة عليها *linguistique* بل اللاحقة *ique* هي للإحالة على العلم وليس على الصفة كما يوهم بها التركيب في العبارة. لذلك فالترجمة العربية للسانيات تعليمية لا يمكن لها أن تكون عبارة اصطلاحية على شاكله اللسانيات التطبيقية؛ فالمصطلح *didactique* في اللغة الفرنسية دون أن يضاف إليه كلمة أخرى يحيل على العلم الذي يحمله مفهومه. وفي استعمال المصطلح بمعنى العلم يسجل ذلك عند خولة طالب الإبراهيمي في مقالها "تعليمية اللغة العربية للكبار وصف واقع وتحديد آفاق"، وهو موضوع مداخله ألقته في أشغال اليومين الدراسيين في تاريخ 2-3 مارس 1999 بموضوع " تعليمية اللغات: قضايا وتساؤلات"، مع ملاحظة أنها الوحيدة ضمن المتدخلين باللغة العربية استعملت مصطلح تعليمية، فيما استعمل البقية مصطلحي تعليم وتعلم اللغة، ينظر: مجلة لغات: مجلة صادرة عن قسم التعليم المكثف للغات، جامعة الجزائر، العدد 3، 2004، ص13. وهو الاستعمال الذي يتكرر في اسم المجلة المغاربية للغات، اللسانيات والتعليمية في المغرب، لكن كون المقالات في المجلة جليا باللغة الفرنسية فقد حال ذلك دون تتبع المصطلح تعليمية ضمن متون المقالات. ينظر غلاف وفهرس وتقديم:

Revue Maghrébine Des Langues, Laboratoire de recherche en linguistique, dynamique du langage et didactique, Université d'Oran, N°1, 2002.

وينظر:

- Lexique de terminologie fonctionnelle du M.E.R.S (Français-arabe): Direction des personnels, sous Direction de la formation du personnel administratif et technique, OPU, Algérie, 1983, p11.

- حين يكون الحديث عن تعلم اللغات أو تعليمها - كلمة اللغات؛ فيقال: "تعليمية اللغات"¹؛ لكون المصطلح تعليمية قابلا لأن ينتقل بين الفروع المعرفية - كما سيتضح. - وتعليمية اللغات في أبسط تعريف لها هي: "العلم الذي يدرس طرق تعلم اللغات"². وتشارك العلمين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات في اهتمامهما بتعلم وتعليم اللغات جعلهما يبدوان علما واحدا بتسميتين؛ أو أن تبدو التعليمية جزءا من اللسانيات التطبيقية، وهو ما ينفيه تاريخ العلمين.

إن نشأة التعليمية بعيدا عن الأبحاث اللسانية هو ما حدد الفرق بين تعليمية اللغات اليوم وبين تعليم اللغات في القديم. وقد تغلغل هذا العلم الناشئ - التعليمية - أكثر في فن التربية لاهتمامه بقضايا تعليم اللغة وتعلمها³. فقد ظهر هذا العلم في استقلالته الراهنة في مجال بحث بعيد عن اللغة وقضاياها؛ فقد ابتدأت التعليمية بأبحاث في تعليمية الرياضيات وليس تعليمية اللغات⁴. وبوصفها مصطلحا فإنها قد رفضت في البداية، وظلت مبعدة عن الاستعمال في اللغة الانجليزية على الأقل⁵. ليكون انتشارها الراهن راجعا إلى التوظيف الفرنسي للمصطلح الذي حوله من مجرد مصطلح خاص باللغة الفرنسية إلى مصطلح يطلق على كل تعليم للغات؛ أولى وثانية؛ فقبل تعليمية اللغات⁶.

رغم التداخل في المجالات بين اللسانيات التطبيقية⁷ وتعليمية اللغات؛ إلا أن تعليمية اللغات قد أخذت مكانها المستقل المتميز عن اللسانيات التطبيقية وعن كل العلوم

¹ - في مادة didactique من قاموس اللسانيات وعلوم اللسان يحدد القاموس -بفرض من نوعه؛ فهو قاموس متخصص في المصطلحات اللسانية- التعليمية في تعليمية اللغات؛ فمباشرة بعد المدخل المعجمي didactique، يبتدئ التعريف بالعبارة الاصطلاحية didactique des langues. ينظر:

- Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p147.

² - Ibid, p147.

³ - التعليمية منذ ظهور المصطلح وأخذ له مكانه في الاستعمال ابتداء من عام 1613 عذ "مصطلحا للنقد والصراع"، والفضل في ذلك يعود إلى الألماني وولفغان راتكي الذي اقترح برنامجا لتعليم القراءة والحساب والكتابة والقواعد في مختلف المواد ولكل التلاميذ. وقد كان هذا الإصلاح متحررا من سلطة الكنيسة. واشترط تكوينا للمعلمين ومراعاة لمصلحة التلاميذ حين يحدد المحتوى التعليمي، مع تأكيد على القطيعة التامة مع كل عقاب جسدي مسلط على المتعلمين. ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p129.

⁴ - مع بداية السبعينات وبالموازاة مع تعليمية الرياضيات ظهر ما يسمى تعليمية الفرنسية لغة ثانية؛ أو ما يختصر بـFLS. وفي عام 1972 تحديدا عارض ميشال دابان رسميا اللسانيات التطبيقية، معلنا عن تعويضها بفرع معرفي علمي جديد هو تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية؛ أو ما يختصر بـFLE. وبذلك ظهرت الدعوة إلى الفروع المعرفية المساهمة (علم النفس و علم الاجتماع و علم التربية) مما ساهم في تحقيق ثورة تعليمية على اندراجها ضمن مجال التطبيق. ينظر:

- Bronckart J-P: vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir, Revue Suisse des sciences de l'éducation, n°3, 2005, p361-380.

⁵ - مصطلح التعليمية didactique من المصطلحات المستعملة في اللغة الفرنسية دون سواها من اللغات الأوروبية، فقد ظل المصطلح في اللغة الانجليزية مثلا يحمل معنى تقليديا مرفوضا، وهو فيها بمعنى "تعليم الناس أو إخبارهم بالمعارف دون تركهم يكتشفون هذه المعارف بأنفسهم". وهو المفهوم التقليدي للتعليمية الذي عرف تغييره على يد الباحثين الفرنسيين وأصبح كما وضح في المتن مهتما بقضايا التعلم أكثر من اهتمامه بقضايا التعليم. ينظر:

Oxford : advanced learner's Dictionary, p404.

⁶ - ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p131.

⁷ - اللسانيات التطبيقية في تعريفها هي: مجموع الأبحاث التي تستعمل المنطلقات الخاصة باللسانيات لمعالجة بعض مشكلات الحياة العامة والمهنية بالاعتماد على اللسان وعلى بعض الأسئلة التي تطرحها الفروع الأخرى. والتطبيقات اللسانية في الأبحاث البيداغوجية تشكل ميدانا هاما لللسانيات

المهتمة باللغة وطرق تعلمها وتعليمها؛ فمنذ ظهورها كعلم بهذا الاصطلاح في عام 1950، كانت تعليمية اللغات هي ذلك الفرع المعرفي الذي "يبحث في قضايا ومناهج تعلم وتعليم اللغات"¹. ورغم ارتكازها فيما يخص البحث اللساني على ما تقدمه اللسانيات التطبيقية؛ فقد كانت تعليمية اللغات منفصلة منذ البداية عن اللسانيات التطبيقية؛ وهذا ما يؤكد عليه يورد جورج مونان في قاموسه للسانيات؛ فيقول في مادة didactique: "مصطلح حديث جدا، قد يبدو واضحا جدا أخذه من الألمانية didaktik وضع بتضاد مع مفهوم "اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات" ليوضح أكثر التداخل بين التخصصات (اللسانيات وعلوم النفس وعلوم الاجتماعية والبيداغوجية) وليسجل طموح هذا العلم نحو مزيد من التنظير والتعميم والتجريد أكثر"². فبعد الحقبة التي ظهرت فيها اللسانيات التطبيقية -1946- وركزت اهتمامها على تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب عدد من القضايا الأخرى؛ من مثل لسانيات المصطلح والترجمة واللسانيات القانونية واللسانيات الحاسوبية³، كانت التعليمية بالموازاة لها عمليا⁴، قد تخصصت -بالنسبة لفرع تعليمية اللغات الذي يعد الشكل الثالث من أشكال تبلور التعليمية⁵- بالبحث في قضايا اكتساب وتعلم اللغات الأولى والثانية واللغات الأجنبية، إلى جانب استفادتها مما يقدمه عدد من العلوم، منها اللسانيات.

التطبيقية. فمهما كان الفرع العلمي المدرس فكل بيداغوجيا تلح على تحديد الخطاب اللغوي المعتمد. وهي بذلك تأخذ مكانها كوسيط بين علوم عدة؛ نظرا لتعدد العلوم التي تعد من مصادر لهذا العلم ثم لما يقدمه هذا العلم تحديدا لبقية العلوم؛ لاهتمامه بمجالات بحث مهمة، من مثل الترجمة وتدريس اللغات والتوثيق. عرفت اللسانيات التطبيقية بأنها استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانيات واستخدامها واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات. ومن هنا فإن استثمار النظرية اللسانية العامة في مجال تعليمية اللغات ينتج عنه بالضرورة تقاطع منهجي بين النظرية اللسانية وعلم النفس التربوي من ناحية وطرائق التبليغ البيداغوجي من ناحية أخرى. ينظر:

- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص17-33.

- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12-14.

- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص41.

- Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p147.

¹- Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p45 .

²- Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p107.

³- سمير أستيتية: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص295 وما بعدها.

⁴- من جهة اللغات كانت اللسانيات التطبيقية قد احتلت الميدان باعتمادها على المفاهيم التي قدمتها البنوية والتوليدية، إلى جانب تحليل الخطاب وعلوم الاتصال وعلم النفس اللغوي، وفي بدايات عام 1970 بالموازاة مع تعليمية الرياضيات ظهرت تعليمية الفرنسية لغة ثانية. وفي عام 1972 أخذ ميشال دابان موقفا رسميا معاديا فيه اللسانيات التطبيقية لصالح فرع معرفي جديد هو تعليمية اللغة الفرنسية (لغة أجنبية). وفي الوقت نفسه تمت هيكلة مساهمة العلوم المشاركة من مثل علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا، وتم إعطاء طابع تعليمي مقابل الطابع التطبيقي الذي ميز اللسانيات التطبيقية. ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p130.

⁵- يشير قاموس التربية إلى أن تعليمية اللغات تقع في الآن نفسه في حقل النظرية من العلم وفي حقل التطبيق، توظف وتستعين وسائل من علوم متنوعة كاللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ. ونجاحها وانتشارها الباهر رغم صعوبة تأسسها يفسر باعتمادها على المنهجيات الحديثة. ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p141-142.

1-2 تعليمات المواد أو الفروع المعرفية¹ وتعليمية اللغات:

سعى المنظرون للتعليمية منذ البداية تمييزها عن سائر العلوم التي يمكن أن تحمي المعالم الخاصة والمتفردة لهذا العلم الناشئ. وقد كانت بداية هذا التمييز قد أعيدت إلى نهاية القرن التاسع عشر؛ حيث المصطلح تعليمية وقتها جعل لتحديد فرع معرفي أو مادة تعليمية مستقلة. وقد كان هذا الفرع المعرفي يبحث عن استقلاليته مع أوتو ويلمان الذي كان يطمح إلى أن تجعل التعليمية فرعا معرفيا مساويا للبيداغوجيا². وأول مادة مدرسية شهدت الولوج إلى عالم التعليمية - في بحث عن سبل تسهيل تعلمها - كانت مادة الرياضيات³.

إن عناية التعليمية بالمحتوى التعليمي هو ما جعلها تتفرع إلى تعليمات، وتعليمية اللغات ليست سوى فرع من فروعها. وقد أدى اهتمامها بنقل العلوم transmission d'un savoir إلى تعدد فروعها. وتحدث الكتب في التعليمية عن وجود التعليمية في كل تعليم وتعلم للمعرفة. مما جعل هذا العلم في جانبيه النظري والتطبيقي ينقسم إلى فرعين: التعليمية العامة المختصرة بـ DG، والتعليمية الخاصة المختصرة بـ DS؛ فالتعليمية العامة تركز على دراسة التوظيف المعرفي للمتعلمين من طريقة التفكير، الأساليب المعرفية، الابدستولوجيا الوراثة. وتحليل المواقف المؤسساتية من دراسة للتداخلات، وأساليب التدريس، وطرق التقييم. وذلك بدراسة لما هو مشترك بين التعليمات ككل. بينما التعليمية الخاصة ومنها تعليمية اللغات، مرتبطة أكثر بدراسة المفاهيم الأساسية الخاصة بفرع معرفي بعينه

¹ - تعليمات الفروع المعرفية أو تعليمات المواد هما الترجمات التي اقترحها العبارة الاصطلاحية les didactiques disciplinaires، وهي التسمية التي تظهر منذ البداية ارتباط التعليمية كمصطلح بمشكلات نقل المعرفة وتعليم العلوم. فاستعمال discipline بدل science في العبارة الاصطلاحية يكشف عن كونها حقلا معرفيا مرتبطا بتعليم العلوم وطرقه. ومصطلح discipline الذي يترجم في اللغة العربية بـ "فرع من المعرفة" أو "مادة" ويقصد منه "جزء مترابط ومتناسك من المعرفة أو المنهج المدرسي المميز عن غيره بجملة من المفاهيم والمبادئ والأسئلة المحورية وأساليب فحص واختبار الفرضيات. وهو من المصطلحات التي أعيد النظر فيها في علم التربية؛ ففي العقد الأخيرين من القرن الماضي سعى علم التربية إلى إعادة تقييم مصطلحاته المتعلقة بإنتاج وتدوير المعارف. وهو الجهد الذي وضع في الحسبان فكرة: كيف يمكن للمعارف المدرسة أن تكون نسخة مبسطة للمعارف المنتجة عن طريق البحث". وإن كان البحث سيوظف مادة بدل فرع معرفي فذلك بسبب كون العبارة تعليمات المواد تبدو أكثر اختصارا من عبارة تعليمات الفروع المعرفية. ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p130. , p159-160

- عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، دط، 2007، ص228.

² - في النصف الثاني من القرن العشرين تميزت تعليمات المواد بحركات للتفرد ورفض كل مقارنة تطبيقية منذ ظهور مشكلة علم النفس التربوي والظهور البارز لأعمال جون بياجيه. وقد كانت الأزمات التي أصابت نظام التعليم طرفا في هذه القطيعة بين التعليمية وغيرها من العلوم. كما كان نظام التعليم حينها يواجه تحديات تدرس كل التلاميذ ومشاريع ديمقراطية التعليم الملح عليها من طرف المجتمعات وهي في عز نموها الاقتصادي هذا من جهة، ومن جهة أخرى كان يواجه تطور العلوم التي هي مرجعية المواد المدرسية (الرياضيات واللسانيات والعلوم الطبيعية وعلوم الحياة والتاريخ وغيرها) المستندة بضغط اجتماعي وهي العلوم التي تسمح بالولوج إلى المعرفة.

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation , p129.

³ - ففي بدايات السبعينات من القرن الماضي حاولت تعليمات المواد في الدول الفرنكوفونية أن تعرف من العلوم والمنظمات المدرسية سبب "نسيان" المعرفة المدرسة الذي أصبح يميز التعليم. وقد كانت المجموعة التي تصدرت التحدي لتأسيس مؤسساتي للتعليمية وتبنت الإشراف على الانقلاب المفهومي بوضع المعارف في مركز رهانات التعليم والتعلم في فرنسا هي مجموعة من باحثين وأساتذة ينشطون في معاهد للبحث في تعليم الرياضيات (IREM). ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p130.

ويتطور هذه المفاهيم ونشرها ويطرق اكتساب المعارف. ولا بد من التأكيد على أن التعليمية العامة والتعليمية الخاصة متداخلتان ومتكاملتان¹. وبذلك تنوعت التعليميات فكان منها تعليمية الرياضيات والعلوم وتعليمية اللغات وتعليمية التربية البدنية والرياضية وتعليمية التاريخ والجغرافيا والمواطنة². مع ملاحظة أن هذا التصنيف للتعليميات في جعلها زمرا بعينها هو المطبق في المدارس النظامية اليوم³؛ ففي نظام التعليم في الجزائر مثلا يمكن ملاحظة أن المواد المبرمجة في الأطوار التعليمية تعتمد هذا التصنيف؛ إذ يلاحظ أن تعليم العلوم لاسيما التقنية منها؛ من مثل الفيزياء والكيمياء والمحاسبة يتم على تعاضد من تعليم الرياضيات ومبادئها، نظرا لكون العمليات الرياضية واحدة في هذه العلوم. وتعليم الجغرافيا والتاريخ والتربية المدنية يؤكد هذا الأستاذ واحد لهذه المواد، هو أستاذ الاجتماعيات.

1-2-1 عناصر العملية التعليمية: المتعلم، المعلم، المادة التعليمية:

تركز كل عملية تعليمية تعلمية على العناصر الثلاثة الموضحة في العنوان، وهذه العناصر إذ هي العناصر الرئيسية في كل عملية تعليمية تعلمية فهي لا تستغني عن عنصرين ينتجان عن تقاطع هذه العناصر الثلاثة؛ وهما طريقة التدريس والوسائل التعليمية المعتمدة. وقد حاولت التعليمية بتبورها علما مستقلا أن تحدد أدوارا جديدة لهذه العناصر:

- **المتعلم:** ويقابله بالفرنسية L'apprenant وهو المصطلح الجديد القديم الذي أحيته التعليمية وجعلته في مقابل مصطلحات أخرى تشير إلى معناه من مثل: التلميذ élève والطالب étudiant والمتمدرس écolier⁴. ويتجدد الاسم تجدد دور المتعلم في عملية التعليمية؛ فانطلاقا من عدم قبول لمصطلح didactique خارج الاستعمال الفرنسي

¹ - ينظر:

- Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p134.

² - تجمع المواد الثلاث التاريخ والجغرافية والتربية المدنية لأنها كانت مجتمعة في التعليم المدرسي الفرنسي، ولأنها تدرس مواضيع متقاربة جدا، ولأنها مواد تهدف إلى بناء شخصية وتعزيز الانتماء لدى المتعلمين، بمراعاة لمفاهيم السلطة والإقليم والذاكرة. ويلاحظ أن نظام التعليم في الجزائر يعتمد هذا الجمع. ينظر:

- Ibid, p138.

³ - تعرف تعليمية الرياضيات بدراسة عوامل نقل واكتساب مختلف محتويات هذا العلم، وتفترض كتابة وشرح الظواهر المتعلقة بالعلاقات بين تعليمها وتعلمها ولا تقتصر على البحث عن الطريقة المثلى لتعليم مفهوم بعينه. وهو التعريف الذي يؤكد مرة أخرى على الإضافة التي تقدمها التعليمية بوصفها علما متميزا عن البيداغوجيا، ومؤكدا على دور المتعلم. ينظر:

- Ibid, p145.

⁴ - يورد بيار روبر في تعريف مصطلح apprenant ما يلي:

« Le mot apprenant ignoré des dictionnaires généraux de la langue Française, est un néologisme créé sur apprendre...l'apprenant peut être un élève ou un étudiant, jeune ou adulte. l'utilisation de ce mot permet de désigner tous les publics quel que soit leur age ». Jean Pierre Robert: L'essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, édition Ophrys, Paris, 2008, p8-10.

ينظر أيضا:

- Christine Tagliante : la classe de langue, Edition Grandmangin, Paris, 1994, p27.

للمصطلح؛ لإحالاته على التلقين-فالمصطلح في أصله اللاتيني يحيل على طرائق التدريس التلقينية وبذلك اعتبر في الانجليزية مصطلحا مرفوضا¹، واستعمل بدلا عنه teaching² للتعليم و learning للتعلم- اتجهت البحوث في طرائق التدريس إلى استبعاد الطريقة التلقينية التي تعتمد على المدرس الذي كان دوره في هذه الطريقة هو تعريف الطالب بالمعلومة ليقوم الطالب بعد ذلك بحفظها واستظهارها³. ويلاحظ أن هذه الطريقة تجعل المعلم هو محور العملية التعليمية. ودور الطالب فيها دور سلبي، ينحصر في أخذ المعلومة وحفظها كما قدمت له ثم استظهارها عند التقويم. ونظرا لعجز هذه الطريقة عن تحديد مشكلات التعلم عند الطالب عوضت بطرائق أكثر تركيزا على الطالب وعلى ما يمتلكه من معارف، وأصبح بدل القول بالتعليم يقال التعلم، وبدل القول بالطالب قيل المتعلم في إشارة إلى ما يبذله من جهد في تعلمه. وقيل في التعلم "تعليم متمحور حول المتعلم learner-centered-éducation" ليعرف -فيما يمثل جمعا للتعلم وللتعليم في إحالة لتضافر الدورين؛ دور المعلم ودور المتعلم- "عملية تعليم وتعلم تجعل من حاجات وقدرات المتعلم واهتماماته محورا لتوجهاتها ومضامينها وأنشطتها، وهذا النمط من التعليم هو خلاف التعليم الذي يجعل المعلم والمادة العلمية المحور الرئيس الذي يقود العملية التعليمية"⁴. ولذلك كان المتعلم في أبسط تعريف له هو "الفرد الذي يرغب في التعلم"⁵.

- المعلم: ويقال له المرشد والموجه أيضا، وينظر إليه على أنه الخبير الذي وظيفه المجتمع لتحقيق الغايات التربوية التي سطرها⁶. وقد أجمعت المؤلفات التربوية على أن المعلم "هو العمود الفقري للتعليم، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم...بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص"⁷. وبهذا التعريف تحددت أدور المعلم في العملية التعليمية-التعلمية؛ فهو في ظل طرق التدريس الحديثة ليس مجرد ملقن للمعارف؛ بل هو مرشد وموجه للعملية التعليمية من خلال استثارته لميولات المتعلمين وتوجيه دوافعهم واستثمار لما يمتلكونه من خبرات سابقة⁸. وفي ضوء هذه الأدوار

¹ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p129.

² - المصطلح في الانجليزية يعرف في معجم أكسفورد كما يلي: "تعليم التلاميذ شيئا وخصوصا الدروس الأخلاقية، وفي معنى مرفوض تبليغ وإخبار التلاميذ بالأشياء بدل تركهم يتعلمونها بأنفسهم".

- Oxford advanced learner's dictionary, p404.

³ - ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص61. وينظر أيضا:

- Jean Pierre Robert: L'essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, p12.

⁴ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص123.

⁵ - عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص266.

⁶ - المرجع نفسه، ص266.

⁷ - المرجع نفسه، ص291-292.

⁸ - ينظر:

أصبحت العملية التعليمية أكثر تطلبا للمعلم الكفاء، الذي يكون ملما بالمواد التي يدرسها؛ فهو لا ينطلق من مسلمة أن المتعلم لا يعرف أي شيء، وبذلك فكل ما يقدم ويلقن نافع؛ بل على العكس من ذلك المتعلم يعلم معارف ويمتلك خبرات بحاجة إلى الإضافة والتوجيه وتصحيح الخاطئ منها. وهو ما يحتم على المعلم أن يكون ملما بطرق التدريس وإجراءات تطبيقها؛ حتى يمكنه ذلك من توجيه المتعلمين حسب المناهج المسطرة لهم من الجهات المعنية.

إن القول بأن دور المعلم في العملية التعليمية قد أصبح دور توجيه وإشراف، ليس معناه أن المعلم قد أصبح سلبيا في العملية التعليمية-التعلمية؛ بل على العكس من ذلك يبدو هذا الدور أكثر أهمية من الدور الذي مارسه في الطرائق التقليدية وحتى في الطرائق الإلقائية، فالمعلم في ظل المقاربات الحديثة مطالب بأن يكون أكثر إطلاعا على علم النفس، وأكثر تمكنا من مادته. وأكثر معاصرة وتتبعاً لجديد العلوم كي يستجيب لمتطلبات المتعلمين، وهو ما جعل تكوين المعلمين قبل الخدمة وبعدها محل دراسة واهتمام من الهيئات الوصية في الشرق والغرب¹.

إن الحديث عن العملية التعليمية وعناصرها في جديدها حول المعلم والمتعلم ليست بالقضايا التي عرفت معالجتها العلمية في مختبر التعليمية؛ فقد كانت الجهود منذ ظهور مصطلحي التعليم والتربية تنو إلى إيجاد طرق التدريس المناسبة، وإيجاد التأطير المناسب للمعلمين والمتعلمين على حد سواء. وإطلالة على هذه الجهود في الفكر التربوي العربي تكشف عن أسماء كثيرة لمن كانت لهم ملاحظات على العملية التعليمية بعناصرها المعروفة، لكن هذه الأسماء قد تغيب بفعل نمط التأليف التراثي الذي يجعل المعارف والآراء والتصورات تتداخل في خليط من أنساق متعددة. وسيحاول البحث في العنوان اللاحق تلمس عناصر العملية التعليمية عند ابن خلدون في مقدمته، وذلك بغاية الكشف عن الجهد العربي في الدرس التربوي قبل نشأة التعليمية، في محاولة للتأسيس عليه عند مباشرة التقعيد للدرس التعليمي العربي الحديث، والتأسيس لمنهج علمي² تستند عليه الدراسات والأبحاث العربية في

- Christine Tagliante : la classe de langue, p9.

¹ - ينظر:

- Ibid, p9-12.

² - في حديث عبده الراجحي عن البحوث العلمية في تعليم العربية يشير إلى كون البحوث المنجزة لا تسير وفق تصور علمي متكامل، وإنما تذهب بددا في أودية متباعدة ووفق مناهج متباينة. وهو ما يجعل المواد المدرسة تأتي وفقا لمن يختارها، لا وفقا لحاجات المتعلمين، وغايات التعليم في أهدافه العامة التي هي وليدة فلسفة المجتمع. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص90-91.

مجال التعليمية عموما وتعليمية العربية خصوصا. من خلال تتخل آراء المفكرين العرب القدامى منهم والمحدثين، بحثا عما يلائم تطور العلوم وتراكم المعارف، في تحولها من علوم إلى معارف للتدريس، فمعارف مُدرّسة وأخيرا مهارات معرفية.

1-2-2-2 عناصر العملية التعليمية عند ابن خلدون:

إن قدم ممارسة العملية التعليمية من طرف الإنسان قد جعل من بعض الآراء المبنوثة في الكتب التراثية العربية على درجة كبيرة من الوعي بالعملية التعليمية ومتطلباتها. وهو ما يجعل تلك الآراء التراثية تأصيلا للفكر التربوي العربي. وهي رغم افتقادها في بعض الأحيان للمصطلحات التي تعتمدها التعليمية اليوم؛ فهي لا تبتعد عن أن تكون أصلا وتأسيسا للعديد من الآراء التي يتبناها هذا العلم. وهي آراء إذ يقع عليها الباحث في الكتب التراثية متداخلة مع أنساق معرفية أخرى، قد تحتم عليه حال تقاطعه معها فرزها، ومن ثم تمييزها باعتبارها أصلا للتفكير التربوي العربي.

والواقع عما هو من الفكر التربوي العربي في التراث العربي-بوصفه نسقا فكريا مستقلا بذاته؛ يسهل منطلقات التأصيل لهذا الفكر ويسهل استلهام آرائه عند الحديث عن تعليمية للعربية- أمر مستبعد؛ ذلك أن الفكر التربوي العربي في الكتب التراثية العربية قد امتد زمنيا عبر ثلاثة عشر قرنا، وامتد جغرافيا من المحيط إلى المحيط، ثم هو بعد ذلك - شأنه شأن الفكر العربي بتفرعاته بوجه عام- لم يعرف استقلاليته عن الأنساق المعرفية الأخرى، ومرد ذلك سمة الموسوعية التي اتصف بها مفكرو العرب القدامى وعلمائهم، وراحت تتلبس كتاباتهم. ليكون تتبع الأنساق الفكرية وتجليها في كتاباتهم محتاجا إلى مسح شامل لما ألف، وفرز تداخله مع الأنساق المعرفية الأخرى. وهو الجهد الذي تم في مقدمة ابن خلدون في بحث عن عناصر العملية التعليمية عنده، وعن مدى مواكبة تلك الآراء لما تعتمده التعليمية اليوم في بعدها الفكري.

1-2-2-1 التعليم والتعلم عند ابن خلدون:

يعرف ابن خلدون التعليم فيقول: "التعليم للعلم من جملة الصنائع. ذلك أن الحنق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستتباط فروعه من أصوله وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحنق

في ذلك المتناول حاصلًا. وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي¹. وواضح من هذا التعريف أن التعليم عند ابن خلدون مرتبط بتعريف مصطلحي الصناعة والملكة. والصناعة عنده هي الحرفة والمهنة، بدليل قوله: "الإنسان لا يسمح بعمله أن يقع مجانًا، لأنه كسبه منه ومعاشه... وإن كانت الصناعة مطلوبة وتوجه إليها النفاق كانت حينئذ الصناعة بمثابة السلعة التي تنفق سوقها وتجلب للبيع، فيجتهد الناس في المدينة لتعلم تلك الصناعة ليكون منها معاشهم. وإذا لم تكن الصناعة مطلوبة لم تنفق سوقها، ولا يوجه قصد إلى تعلمها؛ فاختصت بالترك وفقدت للإهمال"². والصنائع/ المهن تصنف عنده إلى صنائع ضرورية وأخرى شريفة؛ يقول في ذلك: "الصنائع في النوع الإنساني كثيرة... إلا أن منها ما هو ضروري في العمران أو شريف بالموضع فنخصها بالذكر ونترك ما سواها: فأما الضروري فكالفلاحة والبناء والخياطة والنجارة والحياسة؛ وأما الشريفة بالموضوع فكالنوليد والكتابة والوراقة والغناء والطب"³. وفي تعريفه للصناعة يقول: "الصناعة هي ملكة في أمر علمي فكري، وبكونه عمليا هو جسماني محسوس"⁴؛ فالصناعة حسبه تحتاج إلى جهد عضلي أكثر من احتياجها إلى الجهد الفكري، وهي في كل ذلك ملكة من الملكات. لتكون الملكة عنده هي المهارة، بدليل قوله: "الملكات كلها جسمانية، سواء كانت في البدن أو في الدماغ، من الفكر وغيره كالحساب"⁵. وهو التصنيف المتفق مع ما يجعله علم النفس للمهارات؛ إذ يصنفها إلى مهارات نفسية ومهارات حركية⁶. والمهارات/ الملكات عند ابن خلدون محتاجة إلى التعليم؛ فالجسمانيات كلها محسوس فتفتقر إلى التعليم، ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق وجيل"⁷. وبتبين مفهومي الصناعة والملكة من النصوص السابقة يستنتج أن التعليم مهنة تحتاج إلى المهارة التي ترتقي بها إلى الفنية؛ الفنية التي جعلت البيداغوجيا أو علم التربية اليوم يأخذ كأبسط تعريف له "فن التدريس". في إشارة إلى احتياجه إلى مهارات وإتقان؛ فقد أكدت الدراسات التربوية المعاصرة فيما تجعله من تكوين للمعلمين على أن "التمكن من المفاهيم النظرية المكتسبة من التكوين القاعدي ضرورية، لكن المميزات الشخصية للمعلم هي التي توجه طبيعة احتكاكاته بالمتعلمين، وتوجه أيضا قدراته على السماع والإجابة، وتوجه مميزاته

1- ابن خلدون: المقدمة، ص413.

2- المصدر نفسه، ص383.

3- ابن خلدون: المقدمة، ص385-386.

4- المصدر نفسه، ص380.

5- المصدر نفسه، ص413.

6- ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص307-308.

7- ابن خلدون: المقدمة، ص413.

كمكون ومدى جاهزيته واستعداده... لذلك فالمهارات والكفاءات المهنية رغم تحدها بالتكوين الذي يتعرض له المعلم، فإنها لا تكتسب بالتكوين القاعدي بل بالممارسة اليومية في القسم". وبسبب من وعي ابن خلدون بأن العلم بوصفه معارف يختلف عن المواد المدرسة من طرف المعلمين يدعو إلى أن تخصص هذه الصناعة في المشاهير من المعلمين، دون غيرهم. لماذا؟! لأن لكل معلم مصطلحاته، و طريقته في تعليم المتعلمين؛ وشهرة المعلم تعني مهارته في تحويل المعارف إلى مواد مدرسة للمتعلمين؛ يقول في ذلك: "التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين معتبرا عند كل أهل أفق وجيل"¹. والتعليم إذ هو مهنة من المهن المتعارف عليها عند ابن خلدون فهو بهذا الفهم لا يُغفل ما يحمله مفهومه من نقل للمعرفة أو مساعدة في تحصيلها؛ فقال: "وبدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه. فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شأن الصنائع كلها؛ فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم"². وليس اختلاف المعلمين في الاصطلاح إلا دليلا على وعيهم بما عليهم من جهد في تبسيط المعارف للمتعلمين، تيسيرا لاكتسابهم لها، والاصطلاح في ذلك جهد تعليمي يقرب المعارف من المتعلمين ويسهل أخذهم لها.

إن ابن خلدون إذ يفصل في التعليم بوصفه صناعة يشير إلى الفرق بين العلم باعتباره معرفة وأفكار، وبين المعرفة حين تتحول مواد معلمة وتقدم للمتعلمين، بدليل قوله "تعليم العلم"، و"الاصطلاح ليس من العلم"؛ فالمعرفة المُعلِّمة أو المُدرَّسة ليست هي العلم الذي يمتلكه المعلم وينشده المتعلم؛ لذلك يقول في الحذق بالعلم -الذي هو أيضا ملكة عنده-: "هذه الملكة هي في غير الفهم والوعي لأننا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيا مشتركا بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه وبين العامي الذي لم يعرف علما، وبين العام النحرير. والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما"³. فلا يكفي إذن أن يكون المعلم فاهما للقضايا التي يقدمها، بل لابد له أن يكون محيطا بمبادئ العلم وقواعده، وقادرا على استنباط الفروع من الأصول، ويشترك معه المتعلم في ذلك؛ فلا يعد المتعلم متعلما إلا إذا كان في ذلك كمثل معلمه. لذلك يقول في تنمة لقول سابق: "لكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شأن

¹- المصدر نفسه، ص413.

²- ابن خلدون: المقدمة، ص413.

³- المصدر نفسه، ص413.

الصنائع كلها، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم، إذ لو كان من العلم لكان واحدا عند جميعهم"¹. ومعنى ذلك أن كل إمام من العلماء حين يقدم علمه لمريديه يلتزم بأفكاره ومفاهيمه مصطلحات قد تختلف عما اصطلح عليه غيره، وما هذا الاختلاف إلا محاولة للإمام تقريب العلم لطلبته؛ فما يقدمه وإن كان من صميم معرفة الإمام فهو ليس بالعلم-كما هو على صورته عنده- بل قد طاله التبسيط والتوضيح والشرح والتمثيل لتقريب المفاهيم. وهو الإجراء التعليمي الذي قد لا يمكن فهمه خارج طريقة التدريس التي يختص بها العالم منهم. وبضم هذا المفهوم إلى المفاهيم الموضحة قبله يسجل لابن خلدون طرحه لمفاهيم هي من صميم البحوث في التعليمية منذ نشأتها إلى اليوم. ويتعلق الأمر بمصطلحات المعرفة أو العلم *le savoir savant*، والمعرفة الموجهة للتدريس *le savoir à enseigner*، والمعرفة المدرسة *le savoir enseigné*، والمهارة المعرفية أو *le savoir-faire*، وهي المصطلحات التي انبثقت عن مصطلح آخر هو مصطلح نقل المعارف أو النقل التعليمي *la transposition didactique*؛ المصطلح الذي يعد في الدرس التعليمي من المصطلحات المفاتيح² التي تشرح كيفية تحول العلم إلى معرفة قابلة للتعلم؛ ويعرف هذا المصطلح بـ"محتوى معرفي عيّن بوصفه معرفة للتدريس بمجرد أن أخذت مجموعة التحولات المكيفة التي جعلته قابلا للتعلم مكانها ضمن مواضيع التعليم. والعمل الذي يجعل من موضوع معرفة للتدريس موضوعا للتدريس يسمى النقل التعليمي"³. وهو المصطلح "الفاصل بين المعرفة كما تنتجها وتقدمها الأبحاث، والمعرفة المدرسة كما تقدم في حجات الدرس؛ فنقل المعرفة تسمح بتكييف وتحويل المعرفة إلى موضوع للتدريس في سياق اجتماعي وتاريخي"⁴. ويتأكد وعي ابن خلدون بهذه المفاهيم رغم عدم امتلاكه للمصطلحات المناسبة لضبطها في قوله في ملكة اللسان العربي: "علم بكيفية وليس نفس كيفية"، والتفريق بينهما هو الفرق بين المصطلحين؛ المعرفة المدرسة والمهارة المعرفية؛ ليكون "علم بكيفية" هو ما يقابل المعرفة المدرسة، أما "نفس الكيفية" فهي المهارة المعرفية، وهي غاية التعلم؛ حيث المعارف المتعلمة تتحول إلى مهارات أو إلى ملكة حسب مصطلح ابن خلدون.

¹ - المصدر نفسه، ص413.

² - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p131.

³ - Yves Chevallard : la transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, la pensée sauvage, Grenoble, 1985, p91.

⁴ - Ibid, p82.

إن هذا الفهم المفرق بين المعرفة بوصفها نتيجة أبحاث والمعرفة بوصفها معلومات وحقائق مقدمة بطريق التبسيط للمتعلمين، تجعل من ابن خلدون صاحب هذا المفهوم، ورائدا للتنظير للدرس التعليمي. وتتأكد هذه الريادة حين يكون المصطلح *transposition didactique* يشار إلى أنه مصطلح مأخوذ من حقل الرياضيات¹. لكنه في الحقيقة مصطلح من علم الاجتماع؛ قال به ميشال فيري عام 1975 في كتابه "وقت الدراسة"، وقد حملته المفهوم التالي: "كل ممارسة لتدريس موضوع خضع لتحول قبلي مكيف لهذا الموضوع وجعله موضوعا للتدريس"²، ومن ثم استعير هذا المصطلح في الرياضيات وأخذ مفهومه الموضح سابقا. وإذا كان المصطلح قد عرف نشأته في أحضان علم الاجتماع فمن الممكن القول إن مفهومه قد أخذ عن ابن خلدون، كما أخذت عنه مفاهيم هذا العلم دون الإشارة إليه، وإلى سبقه إليها.

ويجعل ابن خلدون لما جعله من فرق بين العلم والمادة المعلمة حقا من المقاربة في تعليم اللغة وتعلمها؛ فقد فرق بين معرفة اللسان في استعمال له يعكس إضمارا لقواعده وقوانينه، وبين العلم به قواعد علمية؛ هي صناعة علوم اللغة واللسان باعتبارها تخصصات معرفية قائمة في هذا العلم؛ فقال: "ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية"³. فبتعميم هذا التصور على مطلق العلوم يلاحظ ترتيبها في زمرتين؛ العلم بوصفه مهارة، والعلم بوصفه وعيا وفهما. فلئن كان الأول مدار اشتغال العالم/المعلم والمتعلم باعتبارهما متخصصين، فإن الثاني مدار اشتغال غير المتخصصين من عموم الناس. وفي هذا فرق واضح بين ما تعرفه أنظمة التعليم اليوم من جعل للمهارات الأساسية التي هي عند علماء التربية القراءة والكتابة والحساب في التعليم الابتدائي⁴. وكون هذه المهارات للتخصص في أي علم من العلوم مدار التحصيل في المرحلتين الثانوية ثم الجامعية بمرحلتها للتدرج وبعد التدرج.

¹ - ينظر:

- Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p131.

² - Michel Verret. : Le temps des études, Librairie Honoré Champion, Paris, 1975, p122.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص579.

⁴ - ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص305. وهذه المهارات هي ذاتها المهارات التي ركز عليها راتكي في إصلاحاته التربوية التي مهدت الطريق أمام عودة استعمال مصطلح التعليمية بمفهومه الحالي.

ومفهوم التعلم عند ابن خلدون يستنتج من قوله: "على قدر جودة التعليم ومملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"¹؛ فالتعلم عنده هو ناتج تعليم يتكفل المعلم بتقديمه بداية. وهو بذلك محتاج إلى معلم ماهر متمكن يستطيع نقل المهارة منه إلى المتعلم. ولعل المسجل لابن خلدون هنا هو استعماله لمصطلح متعلم دون غيره من التسميات مما لا يمكن عده سوى تأسيسا للدرس التعليمي. والحقيقة أنه بربط التاريخ الذي يشار إليه على أنه عودة لمصطلح didactique إلى الاستعمال، قد يكشف عن وجود صلة تاريخية بين آراء ابن خلدون وآراء التعليميين الذين بدأوا لتوهم الدعوة إلى استقلالية هذا العلم الناشئ وتمايزه عن العلوم المتداخلة معه. فقد بدأت الدعوة إلى هذا العلم الناشئ ابتداء من القرن السابع عشر وعرفت تحققها في القرن الثامن عشر!!².

والتعلم عند ابن خلدون غايته الوصول إلى المهارة أو الملكة؛ يقول في ذلك: "صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته"³. والتعلم إذ يقود إلى صقل الصناعة فهو لا يكتفي بالمعرفة السطحية، بل يتجاوزها إلى التمكن المحيل على التعمق والتخصص. وفي ذلك يقول: "ولا يزال الفكر يخرج أصنافها ومركباتها من القوة إلى الفعل، بالاستتباط شيئا فشيئا على التدريج، حتى تكتمل. ولا يحصل ذلك دفعة وإنما يحصل في أزمان وأجيال، إذ خروج الأشياء من القوة إلى الفعل لا يكون دفعة"⁴.

وقد ساوى ابن خلدون في مقدمته بين التعليم المفضي إلى إجادة صنعة من الصناعات، وبين العلم الذي هو مهنة العالم المتخصص؛ فكلاهما من الزيادة المتحصلة بعد تحصيل الضروري من المعاش؛ فقال: "إن الصنائع والعلوم إنما هي للإنسان من حيث فكره الذي يتميز به عن الحيوانات، والقوت له من الحيوانية والغذائية؛ فهو مقدم لضرورته على العلوم والصنائع وهي متأخرة عن الضروري... إذ هي كلها وسائل إلى غيرها وليست مقصودة لذاتها"⁵. ثم إن كليهما محتاج إلى العلم وإلى المعلم؛ أي إلى التعلم، فيقول:

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص381.

² - بشير قاموس التربية إلى تاريخ 1635 تاريخا لعودة استعمال المصطلح didactique، وإلى القرن الثامن عشر استقلالا لهذا العلم وبداية تأسيسه لجهازه المفاهيمي المعتمد على أفكار ريتكي وكومنيوس، ينظر:

- Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p129.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص381.

⁴ - المصدر نفسه، ص381.

⁵ - المصدر نفسه، ص381.

"الصنائع لا بد لها من العلم والمعلم"¹. وهو تأكيد على عناصر العملية التعليمية كما هي في الدرس التعليمي اليوم يقدمها ابن خلدون.

1-2-2-2-2-2 المعلم في تصور ابن خلدون:

في تعريف ابن خلدون للتعليم يتحدد دور المعلم في العملية التعليمية؛ ففي قوله: "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته". يكون المعلم عند ابن خلدون طرفا مهما في العملية التعليمية؛ فعلى عاتقه تقع مسؤولية تعليم المتعلمين، وبمقدار تمكنه من العلم الذي يقدمه معرفة للمتعلمين تتحدد درجة الإجابة فيما يقومون به من صنائع وما يؤطر هذه الصنائع من مهارات. ودور المعلم عند ابن خلدون هو دور إرشاد وتوجيه للمتعلمين أولاً، ودور اختيار وتحديد للمحتوى التعليمي ثانياً، ودور انتقاء الطريقة المناسبة للتعليم ثالثاً؛ فدور المعلم مرشداً وموجهاً يفهم من قول ابن خلدون موافقاً على ما رآه الرشيد لمعلم ولده: "ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتتم فائدة تقيده إياها من غير أن تحزنه، فتميت ذهنه"². والحزن هنا هو الصعب المرهق؛ بدليل قول ابن خلدون في موضع من المقدمة "لا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته"³. فعلى المعلم بحسب ابن خلدون أن يبسط للمتعلم المعلومات فلا يرهقه بالتفكير فيما هو أبعد من طاقة استيعابه. واستحضار دور المتعلم في التحصيل -فيما تحمله الإشارة إلى ذهنه وضرورة تنشيطه أثناء التعلم- يحمل تحديداً لدور المعلم في إرشاد المتعلم وتوجيهه، وإثارة ميولاته وجذب انتباهه، وهو ما يؤكد عليه من دور للمعلم في العملية التعليمية اليوم⁴. وقد يتأكد ذلك أكثر من خلال ما جعله ابن خلدون من ضرورة لقاء المشايخ بالنسبة للمتعلمين؛ فيقول: "على قدر كثرة الشيوخ يكون الحصول على الملكات ورسوخها. والاصطلاحات أيضاً في تعليم العلوم مخالطة على المتعلم، حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم. ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين. فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ يفيدته تمييز الاصطلاحات، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد

¹- المصدر نفسه، ص380.

²- ابن خلدون: المقدمة، ص559.

³- المصدر نفسه، ص552.

⁴- عبد الله الرشيدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص16.

العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل"¹. فعلى المتعلم يقع فهم المعارف وتحصيلها، وعلى المعلم الإشراف على تعليم العلوم، بتحويل العلم من طابعه المجرد إلى مصطلحات تختزل المفاهيم وتسهل استذكار المكتسب، وبالتالي رسوخ الملكة وإيصالها إلى مراتب الجودة. وهو تصور يؤكد عليه "علم التربية" اليوم؛ فالتعليم في أحد تعاريفه المعاصرة "جهد شخصي لمساعدة الفرد على التعلم للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة، فعملية التعليم هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد على حصول التعلم"².

وفي تحديد دور المعلم في اختيار طريقة التدريس المناسبة، يتضح هذا الدور عند ابن خلدون من خلال عرضه لسبب اختلاف طرق التدريس بين أمصار الوطن العربي زمانه؛ يقول في ذلك: "اختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولدان، باختلافهم باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم من الملكات"³. فابن خلدون بهذه الملاحظة يقر للمعلمين حرية اختيار طرق التدريس المناسبة؛ والاختيار ضمن الاحتمالات الممكنة يبرره تحقيق الغاية من التعليم. وهو الملاحظ على التعليم اليوم في انتهاجه لطرق تدريس مختلفة ومتنوعة، ومتجددة في مقارباتها بتجدد العلوم وتطورها؛ فلا توجد طريقة واحدة في التدريس، ولا توجد طريقة مثلى؛ بل هي طرق تتوقف نجاعتها على مقدار ما تحققه من الغايات المسطرة في أي تعليم.

ويتحدد دور المعلم منظما ومختارا للمحتوى التعليمي-الدور المسند اليوم إلى الوزارات المعنية- من خلال ما يسجل على تباين مناهج التدريس بين المغرب والأندلس وإفريقية و المشرق، فكانت حسب ابن خلدون لهذه الأمصار أربعة محتويات تعليمية مختلفة:

- **في المغرب:** يقول في محتوى التعليم فيه: "يقتصر تعليم الولدان على القرآن، وأخذهم أثناء المدارس بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه؛ لا يخلطون ذلك بسواه من شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من شعر ولا من كلام العرب؛ إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه...وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر أمم المغرب في ولدانهم إلى أن يجاوزوا حد البلوغ إلى الشبيبة...فهم لذلك أقوم على رسم القرآن وحفظه من سواهم"⁴.

¹- ابن خلدون: المقدمة، ص559.

²- عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص265.

³- ابن خلدون: المقدمة، ص556.

⁴- المصدر نفسه، ص556.

- **في الأندلس:** يقول فيه: "تعليم القرآن والكتاب من حيث هو وهذا هو الذي يراعيه في التعليم. إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسسه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلا في التعليم. فلا يقتصرون لذلك عليه فقط؛ بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل، وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب. ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة... وفيه كفاية لمن أرشده الله تعالى واستعدادا إذا وجد المعلم"¹.
- **في إفريقية:** يقول فيه: "يخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها؛ إلا أن عنايتهم بالقرآن واستنطار الولدان إياه، ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه؛ وعنايتهم بالخط تبع لذلك"².
- **في المشرق:** يقول فيه: "يخلطون في التعليم كذلك... والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة، ولا يخلطونه بتعليم الخط، بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد"³.
- وفي طرق التدريس يوضح ابن خلدون تنوعها بحسب ما يراه المعلم مناسبا لتقديم مادته وتيسير تحصيل المتعلمين للملكات المطلوبة؛ فيقول: "البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل: تارة علما وتعلما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا"⁴. وهو بذلك يقر برفضه للطريقة الإلقائية، ليفضل بدلا عنها أخذ العلم عن طريق التجربة والملاحظة، وعن طريق التلقين الذي هو تقديم للمادة المتعلمة مع تركيز على تحصيل المتعلم لها. على عكس الإلقاء الذي يكون بعيدا عن تتبع تحصيل الملكة من طرف المتعلم. وفي ذلك تركيز من ابن خلدون على دور المتعلم في أخذ العلم؛ حيث الجهد مقسم بينه وبين المعلم.

1-2-2-3 المادة التعليمية في تصور ابن خلدون:

¹- ابن خلدون: المقدمة، ص556-557.

²- المصدر نفسه، ص557.

³- المصدر نفسه، ص557.

⁴- المصدر نفسه، ص559.

من الشروط الأساسية التي يرى ابن خلدون ضرورة توفرها في المادة التعليمية ملاءمتها للنمو العقلي للمتعلمين؛ وهو ما يمكن استنتاجه من قوله -السابق ذكره-: "ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتتم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه، فتميت ذهنه"¹. وملاءمة المادة التعليمية فيما يعرض منها من محتوى تعليمي للنمو العقلي للمتعلمين هو ما تركز عليه التعليمية اليوم، في ارتكازها على علم النفس النمائي لتحديد القدرات العقلية في مراحل النمو المختلفة لتحديد العمليات العقلية التي يجب أن تتوفر في المواد التعليمية². وبالمثل تحديد ما يجب ألا تحتويه هذه المواد لتجاوزها قدرات المتعلمين.

ويشترط ابن خلدون أن تخضع المادة التعليمية في تقديمها للمتعلمين لتدرج من البسيط إلى المعقد؛ يقول في ذلك: "إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب. والبسيط هو الذي يختص بالضروريات، والمركب هو الذي يكون للكماليات. والمتقدم منها في التعليم هو البسيط، لبساطته أولا، ولأنه مختص بالضروري الذي تتوفر الدواعي على نقله، فيكون سابقا في التعليم ويكون تعليمه لذلك ناقصا. ولا يزال الفكر يخرج أصنافها ومركباتها من القوة إلى الفعل، بالاستتباب شيئا فشيئا على التدرج حتى تكمل"³. ويوضح أكثر؛ فيقول: "اعلم أن تلقين المتعلمين للعلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا يلقى عليه أولا مسائل في كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يتحصل له ملكة ذلك العلم إلا أنها قريبة وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسأله ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك المرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عوبصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا أوضحه وفتح له مقفلة فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد"⁴. وباقتراحه للتدرج في تقديم المادة التعليمية، يكون ابن خلدون قد استخدم مصطلحا من مصطلحات التعليمية لا يزال مستعملا إلى اليوم؛ وهو المصطلح الذي يعتمد في تنظيم المحتوى التعليمي، ومن خلاله تنظيم المادة التعليمية؛ ف"عملية التنظيم تعني في المقام الأول مصطلح "التدرج" gradation فلا مناص من وضع مفردات المقرر بحيث ننقل فيها من

¹- المصدر نفسه، ص559.

²- ينظر المهارات النمائية في: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص309.

³- ابن خلدون: المقدمة، ص381.

⁴- المصدر نفسه، ص551-552.

درجة إلى درجة¹. وواضح جدا من خلال هذا المصطلح أن ما تعتمد عليه التعليمية اليوم من مصطلحات ومفاهيم هي في أصلها قد تكون مأخوذة عن ابن خلدون.

إن التعليمية إذ تعتمد اليوم في بناء المحتويات على نوعين أساسيين من التدرج هما: التدرج الطولي الذي "ينهض على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة"². والتدرج الدوري الذي يرى أن "المفردة لا تقدم دفعة واحدة ولا تعرض عرضا شاملا، وإنما يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، ثم ثالث وهكذا"³. فإن مثل هذا التصنيف للتدرج لم يغب عن وعي ابن خلدون، وإن لم يستعمل معه هذه المصطلحات؛ فقد فصل ابن خلدون في هذه المفاهيم في مقدمته فيما كان منه نقدا لطرق التعليم؛ فقال: "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقلدة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه وعي ذلك وتحصيله فيخلطون عليه بما يلقون عليه من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها؛ فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا"⁴. ليكون مقترح ابن خلدون لتخطي هذا الفهم القاصر في تفصيله للتدرج؛ فيقول: "يكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا، بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد، ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم"⁵. وهو ما يجعل من ابن خلدون مدركا لأهمية ترتيب المادة المعلمة والانتقال فيها من اليسير إلى المعقد، مع التبسيط للمعقد.

إن استقرار التعليم اليوم على تحقيق التخصص الدقيق للمتعلمين يبدو متفقا تماما مع ما يقترحه ابن خلدون؛ إذ يقول من منطلق اقتناعه بأن المتعلم لا يمكن له أن يبرع في

¹ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 73.

² - المصدر نفسه، ص 73.

³ - المصدر نفسه، ص 74.

⁴ - ابن خلدون: المقدمة، ص 552.

⁵ - المصدر نفسه، ص 552.

علمين بالدرجة نفسها؛ فيقول: "إن أهل العلم الذين ملكتهم فكرية فهم بهذه المثابة. ومن حصل منهم على ملكة علم من العلوم وأجادها في الغاية؛ فقل أن يجيد ملكة علم آخر"¹. ولذلك فتعليم العلوم لاسيما الفكرية منها يجب أن يكون حسب ابن خلدون في تركيز على أن يبرع المتعلم في علم بعينه؛ لذلك يرى أن أنجع طريقة هو عدم الإطالة وعدم تقطيع المجالس وتفريق ما بينها؛ ردعا للنسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها².

إلى جانب التدرج يقترح ابن خلدون أن تخضع المادة التعليمية في تقديمها إلى ثلاثة تكررات، مراعاة في ذلك للفروقات الفردية الحاصلة بين المتعلمين؛ فيقول: "وهو كما رأيت يحصل في ثلاثة تكررات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه"³. ففي قوله "بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه" إشارة منه إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين⁴.

ويجعل ابن خلدون العلوم في صنفين؛ علوم مقصودة لذاتها؛ من مثل الشرعيات من التفسير والحديث والفقهاء. وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم من مثل العربية والحساب. وقد جعل العلوم المقصودة بذاتها مستأثرة على غايات العلم، في ضرورة التوسع فيها. بينما أكد على ضرورة الابتعاد عن التوسع في العلوم الآلات؛ لأنه إخراج لها عن كونها وسيلة لفهم العلوم التي هي غايات ومقاصد؛ فيقول: "أما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار فإن ذلك يزيد طالبها تمكنا في ملكته وإيضاحا لمعانيها المقصودة وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالهما فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي الآلة لذلك الغير فقط ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لأن ذلك يخرج بها عن المقصود"⁵. وحجة ابن خلدون في ذلك هي أن عمر المتعلم لا يكفي لتحصيل العلوم المقاصد والعلوم الآلية في آن واحد؛ يقول في ذلك: "فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد؟ فلماذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا من مسائلها وينبهوا المتعلم إلى الغرض منها ويقفوا بها عنده"⁶. ولا يفهم من قول ابن خلدون أنه يحث على أن يكون ذلك

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص385.

² - المصدر نفسه، ص552-553.

³ - المصدر نفسه، ص552.

⁴ - ينظر: عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص223-253، وديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل، ج2، ص137 وما بعدها، و379 وما بعدها. و ناديا هائل السرور: تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص13-15.

⁵ - ابن خلدون: المقدمة، ص555.

⁶ - ابن خلدون: المقدمة، ص555-556.

في أصاغر المتعلمين، بل على العكس من ذلك يرى ذلك للمتعلّم المتخصص دون أصاغر الولدان، الذين يرى لو أنه لو عرج في تعليمهم على العلوم كان أنفع -"لو كان فيها سند لتعليم العلوم"- . مما يعني أن تعليم الولدان إنما هو مسموح فيه بتبسيط العلوم قاطبة لرسوخ الملكة فيهم¹، لكنهم بتحولهم إلى العلم فلا بد لهم من التخصص في علم دون غيره، وفيه كفاية لمن أرشده الله تعالى واستعدادا إذا وجد المعلم". وبيان ذلك عند ابن خلدون مجتمع في قوله في مذهب أهل الأندلس: "ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها، إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر وبصر بهما، ويرز في الخط والكتاب وتعلق بأذيال العلم على الجملة، لو كان فيها سند لتعليم العلوم. لكنهم يتقطعون عن ذلك لانقطاع سند التعليم في آفاقهم، ولا يحصل بأيديهم إلا ما حصل من ذلك التعليم الأول. وفيه كفاية لمن أرشده الله تعالى واستعدادا إذا وجد المعلم"². ويلاحظ أن الدرس التربوي اليوم يطبق هذه الملاحظات والتوجيهات من ابن خلدون؛ فالمدارس الابتدائية اليوم قد استوعبت هذا الأمر حيث تعليم المهارات التواصلية من قراءة وكتابة إلى جانب الحساب، من المهارات الأساسية التي لا يخلو منها التعليم الابتدائي في أي بلد من بلدان العالم³، بينما ينحو التعليم المتخصص نحو جعل المتعلمين يتعمقون في معارف التخصص المختار.

1-2-2-4 المتعلم في تصور ابن خلدون:

إذا كانت التعليمية قد انتظرت المقاربات النفسية واللغوية المعاصرة كي تستعمل مصطلح *apprenant* بدلا عن *élève*؛ فإن الدرس التربوي العربي كان قد استعمل مصطلح متعلم كما استعمل التلميذ أو الطالب، وميز بين التعلم باعتباره جهدا من المتعلم، وبين التعليم باعتباره صناعة للمعلم. وهو ما اتضح في استعمالات ابن خلدون. وفضلا عنها يقدم ابن خلدون آراء في المتعلم قريبة جدا من تلك التي يرددها التعليميون والتربويون اليوم- حتى لتكاد تدفع إلى الجزم بأنه أول القائلين بها، وأنها أخذت عنه-؛ إذ يرى أن المتعلم لا بد له من استعداد وميول كي يستطيع تحصيل الملكات المرادة؛ يقول في ذلك: "المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في

¹- ينظر: المصدر نفسه، ص556.

²- المصدر نفسه، ص556-557.

³- ينظر: عبد العزيز السعود بن العمر: لغة التربويين، ص305.

طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل، هجر العلم والتعليم¹. ولا يخفى ما يوليه علم النفس التربوي اليوم من أهمية للاستعداد في تحصيل المعارف، وما يدعو إليه من ضرورة استثارة المعلم لهذه الاستعدادات في المتعلمين².

ويقدم ابن خلدون للمتعلم نصيحة يرى أن قبول المتعلم لها وأخذها بها مما ييسر عليه تحصيل العلم؛ لكنه قبل عرضها يقدم لها بمقدمة في بيان الفرق بين الفكر بوصفه طبيعة تميز الإنسان عن الحيوان، وهو عنده في البطن الأوسط من الدماغ، وهي طبيعة لا استغناء عنها³-ويلاحظ في هذا الحكم من ابن خلدون استفادته من العلوم الأخرى في إقامة الحجة العلمية فيما يقدمه من آراء-، وبين المنطق الذي هو أمر صناعي مساوق للطبيعة الفكرية يمكن الاستغناء عنه⁴؛ ليسجل للمتعلم أن الاستغناء عن المنطق لن يحول دون تحصيل العلوم؛ ليكون الحائل دون ذلك هو عدم معرفة الألفاظ ودلالاتها؛ فيقول: "معرفة الألفاظ ودلالاتها على المعاني الذهنية تردها من مشافهة الرسوم بالكتاب ومشافهة اللسان بالخطاب. فلا بد أيها المتعلم من مجاوزتك هذه الحجب كلها إلى الفكر في مطلوبك. فأولا دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المنقولة وهي أخفها ثم دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة، ثم القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال في قوالها المعروفة في صناعة المنطق، ثم تلك المعاني مجردة في الفكر اشتراكا يقتصر بها المطلوب بالطبيعة الفكرية بالتعرض لرحمة الله ومواهبه"⁵.

1-2-2-5 الوسائل التعليمية في تصور ابن خلدون:

في حديث ابن خلدون عن أهمية اللغة واللسان في تحصيل العلوم يشير إليهما باعتبارهما وسيلة من الوسائل التعليمية؛ فقد جعل اللغة العربية الفصيحة من العلوم الآلية. وهو بذلك لم يغفل الوسائل التعليمية المترتبة عن هذا العلم الآلة في التحصيل؛ إذ أشار إلى اللغة في جانبها المنطوق والمكتوب في تحصيل العلوم؛ فقال في اللغة الشفاهية بوصفها

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص552.

² - ينظر:

- Jean Pierre Robert: L'essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, p22.

³ - ينظر: ابن خلدون: المقدمة، ص553.

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، ص553.

⁵ - المصدر نفسه، ص553-554.

وسيلة تعليمية: "إذا كانت ملكته في تلك الدلالات راسخة، بحيث تتبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند استعمالها، شأن البديهي والجبلي، زال ذلك الحجاب بالجملة بين المعاني والفهم، أو خف... هذا كله إذا كان التعليم تلقينا وبالخطاب والعبارة"¹. وهو قول مطابق لما يوضع اليوم من تصنيف للوسائل التعليمية؛ حيث الألفاظ المجردة هي من الوسائل المصنفة في قاعدة هرمية الوسائل التعليمية². ويقول ابن خلدون في اللغة المكتوبة، التي هي الكتب والمراجع الورقية باصطلاح اليوم: "أما إن احتاج المتعلم إلى الدراسة والتقيد بالكتاب ومشاهدة الرسوم الخطية من الدواوين بمسائل العلوم، كان هنالك حجاب آخر بين الخط ورسومه في الكتاب، وبين الألفاظ المقولة في الخيال. لأن رسوم الكتابة لها دلالة خاصة على الألفاظ المقولة. وما لم تعرف تلك الدلالة تعذرت معرفة العبارة"³. لتكون القراءة من المهارات الضرورية لحسن استعمال لهذه الوسيلة التعليمية التي أشارته واضحة إليها في قوله: "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته"⁴.

وإلى جانب اللغة منطوقة ومكتوبة وسيلة تعليمية يشير ابن خلدون إلى المعاينة المباشرة بوصفها تجربة واقعية في التعلم؛ فيقول: "الأحوال الجسمانية المحسوسة، نقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل؛ لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة... ونقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر أو العلم"⁵. وهذا الرأي من ابن خلدون متفق إلى أبعد مدى مع ما يحدد للوسائل التعليمية من دور في العملية التعليمية التعلمية اليوم، فيما يجعل للوسائل القائمة على الخبرة والمعاينة من أهمية وما تحظى به من تقريب مقارنة بالوسائل اللفظية⁶.

إن تلك الآراء من ابن خلدون تعكس وعيا لا يقل عن الوعي الذي تحتكم إليه التعليمية اليوم، وهو ما يجعلها تأصيلا للدرس التعليمي العربي إذا تم التقعيد له؛ ذلك أن التعليمية في البلاد العربية قاطبة لا تزال تابعة لجديد الدرس الغربي، وبعيدة عن تمثل التراث العربي وما اشتمل عليه من آراء وتصورات. لتكون هذه الآراء تحديدا مصدرا لا يستهان به

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص563.

² - عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص310-311.

³ - المصدر نفسه، ص563-564.

⁴ - المصدر نفسه، ص552.

⁵ - المصدر نفسه، ص380-381.

⁶ - عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص310-311.

حين توضع الخلفية النظرية للدرس التعليمي العربي. وهو أحد الأسباب لوقوف البحث عندها، ومحاولته لتوضيح مدى موافقتها لجديد الدرس التعليمي.

1-3-3 تعليمية اللغات وتعليمية اللغة العربية:

1-3-3-1 تعليمية اللغات: المجال والدور:

إن التعليمية بالمفهوم الذي اقترب منه في العنوان السابق تكشف عن كونها في حقيقة الأمر تعليميات؛ تعليميات لفروع معرفية متعددة، ثم تعليميات للغات. وكلما تغيرت اللغة تغيرت القضايا المتعلقة بها بوصفها مواضيع للدرس التعليمي وللمحتوى التعليمي أيضا؛ فتعليمية اللغات إذ تنتمي إلى تعليمية الفروع المعرفية فيمكن تناولها وفهمها بداية من خلال المادة المدرسة. وموضوع "اللغات" يستدعي محتويات متعددة؛ لأنه ينتمي إلى وقائع متعددة؛ يتعلق الأمر باللغة الأم وباللغة الأولى وباللغة الثانية وباللغة الأجنبية وبلغة أو لغات التعليم. إن اللغات تتعلق بميادين متعددة: الصوتيات والنحو والأدب والكتابة والتعبير الشفهي. وهذه المواضيع التعليمية بدورها تحتل هيكله معقدة مرهونة بالمهمة الموكلة إلى المدرسة وإلى الهيكل التنظيمي للفرع التعليمي الرابط بين اللغة الأولى للتعليم واللغات الأخرى المعلمة¹.

إن تعليمية اللغات بتأثير من تعدد وجهات النظر المؤطرة لها تطل الأسباب الكامنة وراء صعوبة تأسسها² الجامعي؛ هذا التماسس الذي كان صعبا بسبب السيرورات التعليمية التي اتخذت ثلاثة أشكال: الأول منها عبارة عن خطابات للإبداع الفلسفي والسياسي، وثانيها سيرورة عامة وإيجابية مدمجة في علوم التربية، لتكوّن مع بعضها تعليميات المواد الأساسية (الرياضيات والكيمياء والفيزياء) الموجودة في تداخل العلوم المختلفة بحثا عن تأسسها واستقلاليتها. ومن ثم تكونت تعليمية اللغات بوصفها خطابا ناقدا في مقابل التعليم، وبوصفها أيضا سيرورة للاقتراح والتجديد فيه³.

مما تقدم يمكن التأكد من أن تعليمية اللغات في اهتمامها بقضايا تعلم اللغة وتعليمها تتمايز عن غيرها من التعليميات بوصفها حقل معرفيا حديث النشأة في اهتماماته وانشغالاته؛ فالإلى غاية 1902 لم تكن هنالك تعليمية خاصة باللغات الحية؛ فقد كانت

¹ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p141.

² - التماسس من المؤسسة هي الترجمة التي أقرتها للكلمة الفرنسية institutionalisation.

³ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p141-142.

اللغات الحية تدرس كما تدرس اللغات القديمة. ولم يكن الهدف من تعلمها هو التواصل بل كان نقل ثقافة أدبية بالخصوص عن طريق المعلم. وقد كان من المفترض أن تسمح المناهج (نحو-ترجمة) للتلاميذ بالولوج إلى عوالم الأدباء الكبار¹. لذلك كانت تعليمية اللغات واضحة في قضاياها؛ فبعد أن جاءت اللسانيات بمفهوم "اللغة نظام من العلامات للتواصل"، وبعد أن حددت اللسانيات التطبيقية أهمية تطبيق التمارين اللسانية كنتائج للنظريات اللسانية في تعليم اللغة، بدا من المستحيل التعامل مع تعليم اللغة وتعلمها أداة للفهم وحسب؛ ف"اللغة" إذ تتبدى في التعليمات الأخرى أداة لتحصيل المعارف المحددة في كل محتوى تعليمي، فإنها زيادة على ذلك في تعليمية اللغة هي المادة المشكلة لكل المحتويات التعليمية. إنها في الآن نفسه الأداة والموضوع؛ لأن "اللغات" باعتبارها مواد مدرسية تحمل ثقل التقليد التاريخي. وهي بوصفها أدوات للتواصل؛ فهي أيضا أدوات للتعليم... ولكل مادة فرعية من مادة اللغة مواضيعها الخاصة وطرق التعليم الخاصة به².

إن تعامل تعليمية اللغات مع اللغة باعتبارها الأداة والموضوع في الآن نفسه، يسمح بالقول إن دورها لا يتوقف عند كونها نوعا من التعليمات، يهتم بتعليم محتوى تعليمي محدد فحسب؛ بل إنها أبعد من ذلك تتبدى ضرورة اللغة كأداة في التعلم والتعليم. لذلك كان إلزاميا أن تعالج مشكلاتها قبل الخوض في تعليمات المواد الأخرى قاطبة؛ لأن الحديث عن العلوم والمعارف المدرسة يستدعي بالضرورة الحديث عن لغة التعلم وعن لغة التعليم وعن لغة التعلم والتعليم على حد سواء. وهي لغة تهتم تعليمية اللغات بالبحث في قضاياها.

1-3-2 بين تعليمية اللغة الفرنسية وتعليمية اللغة العربية:

لا تتردد المعاجم المتخصصة في العلوم التربوية باللغة الفرنسية -حين الحديث عن التعليمية وفروعها- من إدراج تعليمية اللغة الفرنسية بوصفها فرعا من فروعها. وهو الإدراج الذي قد يعلل بما سبق تفصيله من كون التعليمية مصطلحا قديما أعيد استعماله، ليعرف مفهومه تطوره في حضان الدراسات والأبحاث الفرنسية؛ فقد كانت جهود العلماء والمختصين حديثة لضمان استقلالية التعليمية وتحديد تعليمية اللغات عن العلوم المتداخلة معها، وعلى رأسها اللسانيات التطبيقية. وقد أدت هذه الخصوصية التي عرفت التعليمية في

¹ - Youssouf M. Haidara : Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires. Penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques, p441.

² - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p143.

فرنسا إلى تخصيص اللغة الفرنسية بتعليمية أطلق عليها *la didactique du Français*؛ وتعرف بـ"الفرع المعرفي الذي يبحث في تحليل محتويات المادة المدرسية "فرنسية"، باعتبارها مواضيع للتعليم والتعلم"¹. وتحديد التعليمية هنا لتخص تعليم اللغة الفرنسية دون سواها يندرج ضمن ما تم تعريفه سابقا من تعليمية خاصة. مع ملاحظة أن تعليمية الفرنسية هنا معناها استقلالها فرعا من فروع تعليمية اللغات. وهو الاستقلال الذي يكشف عن جهد للبحث المستفيض في خصوصية اللغة الفرنسية وأبعادها الاجتماعية والثقافية والسياسية²، وهي الخصوصية التي كانت بسبب ثقلها المؤسسي وأشكالها التنظيمية؛ فاللغة الفرنسية باعتبارها لغة للتعليم وللتعلم تحظى بعدد كبير من المعلمين، وبحجم ساعي معتبر في المؤسسات التعليمية جعل التمكن منها حتمية لا بد منها تحقيقا لدورها؛ أداة التواصل. إلى جانب تميز أشكالها التنظيمية بالاستقلالية والتنوع؛ فلتعليمية اللغة الفرنسية منظمة عالمية ترعى أبحاثها؛ هي المنظمة العالمية للبحث في تعليمية الفرنسية AICDF، وينشط بها عدد كبير من الباحثين، كما تحظى بعدد معتبر من المجلات ورقية وإلكترونية³ - ونظم لها أيضا العديد من الملتقيات، كما ألف فيها العديد من الكتب، وكتبت العديد من المقالات، وأنجز حولها العديد من الدراسات الأكاديمية والعلمية؛ أطروحات ماجستير ودكتوراه⁴. وفي حديث المهتمين بتعليمية اللغة الفرنسية عن أهمية هذا الفرع من التعليميات تحديدا يعكس حديثهم حكما بفرادة اللغة الفرنسية وتميزها مادة تعليمية. وهي الفرادة التي يتكون عليها لتعليل فرادة تعليمية اللغة الفرنسية ضمن التعليميات الأخرى؛ ففي ذلك تقول مديرة مشروع قاموس التربية: "إن فرادة تعليمية اللغة الفرنسية تفهم ودون تردد بالنظر إلى خصوصية مادة اللغة الفرنسية نفسها؛ فبعض النظر عن ثقلها وتنوعاتها باختلاف المستويات والشعب المندرجة تحتها، تسمح مع ملامح أخرى ممكنة بالتطرق إلى خاصيتها المركبة وغير القارة، وإلى تعدد مرجعياتها وحساسيتها الاجتماعية"⁵. وفي سؤال عما جعل الفرنسية متميزة عن غيرها من اللغات؟، يأتي جواب مديرة مشروع قاموس التربية ليجعل اتساع الميادين التي تغطيها اللغة

¹ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p147.

² - يميز في تعليمية اللغة الفرنسية FL ثلاثة تصنيفات؛ FLE و FLM و FLS و FSOS وهي مختصرات لكل من؛ le français le français sur objectifs و le français langue seconde و le français langue maternelle و langue étrangère spécifiques على الترتيب. ولكل من هذه الأصناف طريقة ومحتوى خاص بها في التعليم والتدريس؛ لتباين المستهدفين بوصفهم متعلمين، وتباين الأهداف التعليمية وكذا الحاجات التعليمية لكل صنف. ينظر:

- Christine Tagliante : la classe de langue, p6-8.

³ - من بين هذه المجلات .Enjeux, Le Français Aujourd'hui, Pratique, Repères

⁴ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p147-148.

⁵ - Ibid, p148.

الفرنسية من إملاء ونحو وتركيب ونصوص وخطابات وأدب وصور ثابتة أو متحركة وقراءة وكتابة، المَعْلَم الأول في تميز الفرنسية¹.

2- تعليمية العربية أو ت ع²:

1-2 لماذا ت ع؟:

حاول الباحثون في حقل تعليمية الفرنسية تبرير أهمية هذا الفرع من تعليمية العلوم بالاستناد على قيمة اللغة الفرنسية لغة للتدريس؛ فتعليمية الفرنسية حسبهم "تمتلك بعدا مرجعيا بالنسبة للتعليمات الأخرى انطلاقا من كون الفرنسية موجودة في المواد الأخرى باعتبارها لغة القراءة والكتابة والشرح والتعبير فيها"³. فاللغة مادامت هي الأداة التي يحصل بها المتعلم معارفه؛ فقد بات إلزاما الانتباه إلى أهمية التمكن من مهاراتها اللغوية قصد التحصيل الجيد للمعارف. ومن ثم فإن الاهتمام بقضايا تعليمية اللغة كقيل بحل بعض المشكلات التي تعوق تحصيل المعارف في غيرها من التعليمات. ووعيا بهذا البعد للغة كانت "الأبحاث في تعليمية الفرنسية غالبا ما توجه للتفكير في ما يتعلق بالتطبيقات الكلامية في التعليمات الأخرى"⁴. ولم يكن هذا البعد على أهميته كافيا فحسب؛ بل أدى إلى ربط اللغة بدورها بوصفها صانعة للفكر ومحافظة على الانتماء إلى التحمس إلى البحث ودعم بحوثها. وبإسقاط هذه الحجج على اللغة العربية يصبح الحديث عن ت ع ليس مجرد قضية هامة فحسب، بل يجعلها أهم قضية في مجال التعليمية في الدرس التعليمي العربي، ومنطلقا وبداية لكل حديث عن موضوع تعليم اللغة العربية؛ نظرا للدور الذي سيتبدى للغة العربية في العالم.

2-3 اللغة العربية: الأهمية والدور:

¹ - Ibid, p148.

² - اختزلت عبارة "اللغة العربية" إلى "العربية" تماثيا مع ما هو واقع في التداول من مقابلة المستوى الفصح من كل لغة بكلمة واحدة، كالقول الفرنسية والانجليزية والصينية، والمقصود بها اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية واللغة الصينية. وليس ذلك بالجديد بل هو استعمال موجود عند عدد من اللغويين من مثل عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. وهو من مراجع البحث. وسبب هذا الاختزال هو التأكيد على ما تتميز به اللغة العربية من الاقتصاد اللغوي الذي حري بالمشتغلين باللغة العربية استغلاله تأسيسا للغات الخاصة بالمواد من جهة، وتسيلا لاستفادة العربية من العبارات المختصرة على شاكلة اللغات التي تتمتع بالخط المنفصل، وذلك ليس اعتدادا بالخط المنفصل وحسب، بل هو تحضير لها لدخول الرقمية التي لا تعترف أجهزتها الالكترونية إلا بالعالم المنفصل، الذي لا يساعده في عالم البرمجيات إلا عالم من مثله، ويعد الخط المنفصل بطبيعته هذه مطواعا للرقمية أكثر من الخط المتصل. ينظر: عبد المالك بوحجرة: اللغة العربية اللغة الطبيعية للكمبيوتر، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة جيجل، 2002، ص 112.

³ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p148.

⁴ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p148.

في حديث درس اللساني عن اللغة وسيلة للتواصل، كثيرا ما لا يحيد شرح هذه الوظيفة للغة عن القول: "بفضل اللغة تتصرف شؤون الفرد، ويتأكد وجوده وانتماؤه لمجموعته البشرية، وبفضلها أيضا تنمو علاقات أعضاء الأمة، وتتطور حياتهم وترتقي حضارتهم وتسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة؛ حيث يكون الفرد نواة في مجتمعه، ومجتمعه حلقة في كيان المجتمع البشري"¹. وهي الأهمية التي تشترك فيها لغات العالم قاطبة؛ لكنها تبقى أهمية قاصرة جدا عن فهم مكانة كل لغة من تلك اللغات عند أبنائها، وهي الأهمية التي تحدد للغة أدوارها التي يضمنها ويؤكد عليها التخطيط اللغوي.

وفي بحث عن أهمية اللغة العربية بانتباه إلى خصوصيتها ضمن لغات العالم - وهي ليست بخصوصية تفرضها طبيعة نظامها بأنساقه المختلفة الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية؛ بل هي خصوصية تفرضها عوامل اجتماعية على علاقة بطبيعة الرابطة بين هذه اللغة ودين الشعوب الناطقة بها، وما تضمنه هذه الرابطة من انتماء - ينتهي البحث إلى ما يعد حقيقة في هذه اللغة ولها؛ اللغة العربية عند كل العرب تأخذ أهميتها من كونها لغة دين هو الإسلام، ولغة كتابه القرآن. وهي الحقيقة التي يفتتح بها كل حديث أو خطاب يدعو إلى الاهتمام باللغة العربية أو تطويرها². وهو ما يحدد أهمية اللغة العربية باعتبارها لغة دين، إلى درجة محاولة إثبات بعضهم أنها لغة آدم ولغة أهل الجنة³. وهذه الأهمية الدينية للغة العربية تتأكد لها باعتبارها لغة الدين الإسلامي؛ فيها تتم أهم عبادة في هذا الدين وهي الصلاة، فضلا عن عبادة قراءة القرآن. وهو الأمر الذي يحتم على المعتنقين لهذا الدين من غير الناطقين باللغة العربية إتقان اللغة العربية، كي يتسنى لهم أداء هذه الفريضة التي لا يقبل إيمان الفرد دون إتقانها. والإتقان لا يعني أبدا مجرد حفظ للعبارات الضرورية للصلاة، إلى جانب حفظ لما تيسر من القرآن، والتلفظ بها دون وعي وفهم لها؛ بل إنه يحتم امتلاكاً لمهارتي القراءة والفهم؛ قراءة النص الشرعي من قرآن وحديث، وفهم المقروء منهما. وهو ما يمكن تلمسه غاية من تعلم اللغة العربية؛ فقد كان "تعلم العربية فرض كفاية، لأنها من المقدمات التي تجري مجرى الآلات للعلوم الأصول والفروع، يعني أنها آلة لعلم الكتاب

¹ - أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، ص31.

² - ينظر في ذلك قول فخر الدين قباوة فيما يقترحه من عوامل لتنمية المهارات العربية الفصحى من عامل السنة النبوية الذي يقول فيه: "هذه النعمة المباركة هي العامل الأول للسبيل في سبيل الصلاح اللغوي لأنها تصدر عن إيمان ومحبة ووفاء، فلو تتبعنا حياة النبي صلى الله عليه وسلم في جميع مواقف خطابه لرأينا أنه لم يرو عنه إلا فصيح الكلام، سواء كان في مجلس أو طريق أو مسجد أو سوق أو بيت أو حرب أو خصام. فاللغة العربية، فيما أرى، هي سنة شريفة تقتضي من المسلمين اتباعها، تأسيا بالنبي الكريم صلى الله عليه وسلم وتعبيرا عن المحبة والوفاء". المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر المعاصر، لبنان، ودار الفكر، سورية، ط1، 1999، ص44.

³ - يقول نعمة الله الجزائري في كتابه النور المبين في قصص الأنبياء والمرسلين: "العربية لغة آدم، وهي أيضا لغة الجنة، وحين عصى آدم ربّه جعل الله السريانية لغة له" وقد علق لويس جان كالفلي على ذلك بقوله: "فاختزع بقوله هذا العقاب الأعظم: حرمان الإنسان العاصي من لغته العربية" ينظر: لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص68-69.

الكريم والسنة المطهرة، وليست من العلوم الشرعية في نفسها"¹. لكن هل تغني مهارتا القراءة والفهم عن تعلم اللغة العربية؟. إن الإجابة على السؤال هي النفي طبعاً؛ ذلك أن تعلم اللغة يعني امتلاك المهارات اللغوية الأربع: مهارة القراءة ومهارة الكتابة ومهارة الاستماع ومهارة الحديث. وهي مهارات تؤكد على ملكة الفهم لاسيما فهم المسموع وفهم المقروء، وهما من المهارات الاستقبالية التي تعتبر مستويات من تعلم اللغة غير قابلة للقياس وللتقييم بتاتا؛ ليكون التأكد من امتلاك المتعلم لها منوط بالمهارتين الانتاجيتين؛ مهارة الكلام أو الحديث ومهارة الكتابة أو التعبير الكتابي. وهما المهارتان اللتان يمكن الحكم من خلالهما على مدى تمكن المتعلم من اللغة². وبالتالي مدى كون هذه اللغة لمتعلمها وسيلة تواصل وتعبير عن أفكاره وأحاسيسه.

إن هذا المستوى من تعلم اللغة العربية هو ما كان منشودا وراء الدعوة إلى تعلم اللغة العربية قديماً؛ زمن نزول الوحي وانتشاره؛ ففي قول عمر رضي الله عنه: "تعلموا العربية، فإنها تثبت العقل، وتزيد المرءة"، وقوله أيضاً: "عليكم بالتفقه في الدين، والتفقه في العربية، وحسن العربية"³، ما يدل دلالة قاطعة على أن المبتغى من تعلم العربية هو امتلاك مهاراتها الأربع دون استثناء، إلى جانب التأكيد على معرفة أساليب القول الفصيح فيها، وهو القول الذي يمكن لعبارة التفقه أن تختزله. وهي الدعوة المماثلة لقوله صلى الله عليه وسلم: "أعربوا القرآن والتمسوا غرائبه"⁴. وهو الإعراب الذي يحدد مستوى المعرفة الضمنية بقواعد الكلام العربي وهي القواعد التي جمعتها وحددتها كتب النحو فيما بعد، حين أصاب اللغة اللحن-؛ القواعد التي تمكن من الإعراب السليم لأواخر الكلمات. ليكون تلمس غرائب القرآن دعوة لتمعن أساليب النظم فيه، وهي الأساليب التي تستدعي التدقيق الفني للنصوص القرآنية، وهو تدقيق لا يكون إلا لمن أصبحت اللغة عنده في موضع التعبير عن الأفكار والأحاسيس. أو فيما عرف قديماً بالفصاحة بمعنى الإبانة في أبسط معانيها.

3- الأبحاث في ت ع: جهود فردية وغياب للهيكلة المؤسساتية:

3-1 الأبحاث في ت ع والجهود الفردية:

¹ - فخر الدين قباوة: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص44. ينظر أيضاً: ابن خلدون: المقدمة، ص؟
² - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص22 ومبحث: تخطيط تعليم العربية، ص89 ما بعدها. ينظر أيضاً: فخر الدين قباوة: المهارات اللغوية وعروبة اللسان ص46-50.
³ - ينظر: فخر الدين قباوة: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص50.
⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص50.

في عملية بحث عن المراجع العربية التي تتناول موضوع تعليمية اللغة العربية التي تختصر بت ع تأسيا ب DF¹، أفضى البحث إلى نتيجتين؛ الأولى فقر المكتبة العربية من حيث الكتب أو الدراسات أو الأبحاث التي يشكل مصطلح ت ع عنصرا من عناوينها². ولعل من المؤلفات القليلة التي تحمل كلمة التعليمية في عناوينها دون أن تحدد في ت ع المجلتين الجزائرتين؛ مجلة دفاتر في اللسانيات والتعليمية، التي عوضت المجلة الثانية المجلة المغاربية للغات Revue Maghrébine des Langues المختصرة بـ RML، الحاملة لعنوان فرعي linguistique et didactique au Maghreb المترجمة باللسانيات والتعليمية في المغرب³، ويطمح القائمون عليها أن تحقق الريادة في هذا المجال⁴. وليس الأمر بمقتصر على المؤلفات بل يتعداه إلى كون هذا الفرع المعرفي لم يعرف طريقه إلى الجامعات العربية، باعتباره مقياسا من مقاييس التحصيل الجامعي. ولعل المقياس الذي ينوب عنه في الجامعة الجزائرية -حسب النظام الكلاسيكي- في مقاييس شعبة الأدب العربي لأقسام اللغة والأدب العربيين هو مقياس اللسانيات التطبيقية⁵. ففي الجزائر مقياس التعليمية غائب عن كل أقسام اللغة والأدب العربيين في مرحلة التدرج؛ لكنه في المقابل يسجل حضوره القوي في المدارس العليا للأساتذة -المدارس التي تقابل كليات التربية في المشرق العربي- في كل تخصص من التخصصات من خلال مقياس التعليمية العامة. أو

¹ - اختصار البحث لعبارة تعليمية العربية بالرمز ت ع تدعمه رغبة في اختصار للعبارات الاصطلاحية واستغلال لخاصية الاقتصاد التي تعرفها مثل هذه المختصرات؛ فضلا عن الاقتصاد الذي تحققه على مستوى الفضاء المكاني للمتن الذي توظف فيه، تسمح مثل هذه العبارات الاصطلاحية بتشكيل اللغة الخاصة بهذا الفرع المعرفي، اللغة الخاصة التي تحقق خصوصيتها من خلال اعتمادها على شفرة خاصة بين المختصين تحقق تمايز هذا الفرع عن غيره من فروع الحقل المعرفي الواحد. وبذلك ستقابل في هذا الاختصار العربية بالحرف ع والتعليمية بالحرف ت ضمن العبارة الاصطلاحية تعليمية العربية لتصبح ت ع.

² - إن هذا النقص إذ يسجل على الكتب في ت ع ينسحب ويصدق على كل الكتب في التعليميات بأنواعها، هو ما تؤكد زبيدة حنون بقولها: "جعلني غياب دراسات وأبحاث باللغة العربية في التيارات الكبرى لمجال تعليمية اللغات عموما، والتاريخ لها على وجه الخصوص أستوحي كتاب الكندي كلود جبرمان في تطور تعليم اللغات لأقدم أبرز المراحل التاريخية في تعليمية اللغات قصد توجيه اهتمام طلبة اللغة العربية إلى هذا الموضوع وإثارة الاهتمام بضرورة الاعتناء بتعليمية اللغة العربية وفق ما توصل إليه البحث العلمي في هذا المجال، والتخلص شيئا فشيئا من الوضع التعليمي المزري الذي تعيشه اللغة العربية حاليا".

زبيدة حنون: تطور تعليم اللغات: قراءة تاريخية، مجلة اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، العدد 1، جوان 2006، ص54.

³ - المجلتان من المجالات التي تصدرها جامعة وهران، وهما مجلتان تابعتان لمختبر البحث في اللسانيات ودينامية اللسان والتعليمية GRLDLD. ونظرا لنقص الموارد المالية حجبت المجلة المغاربية وعوضها بإصدار مجلة دفاتر في اللسانيات والتعليمية. ينظر: فاروق بوحدية: الكلمة الافتتاحية، دفاتر في اللسانيات والتعليمية، جامعة وهران، الجزائر، العددان 1-2، 2002، ص8.

⁴ - ينظر: فاروق بوحدية: التقديم، المجلة المغاربية للغات، جامعة وهران، الجزائر، العدد 1، 2002، ص9.

⁵ - من الغريب أن يكون مقياس اللسانيات التطبيقية هو المقياس الذي تتولى الجامعات الجزائرية تعليمه دون مقياس التعليمية وتحديد مقياس ت ع. وسبب هذا الاستغراب هو كون التعليمية علم قد عرف نشأته في فرنسا المصدر الأول للعلوم إلى بلدان المغرب العربي، من خلال ما تلعبه اللغة الفرنسية من وساطة في نقل المعرفة والعلوم والتكنولوجيا بعد ترجمتها من لغاتها الأصلية إلى اللغة الفرنسية. والفرنسية في تعليمية اللغات قد قطعت شوطا كبيرا من التنظير والتطبيق الذي يجعل اللسانيات التطبيقية بأبحاثها غير كافية لفهم دور تعليم اللغة وتعلمها في تعليمية المواد. وبالتالي فهم حقيقة الدور الذي تلعبه تعليمية اللغات باعتبارها عقدا رابطة لتعليمية الفروع المعرفية. على أن غياب هذا المقياس عن مجموع المقاييس المحصلة في التدرج من مرحلة الليسانس مرتبط بطبيعة الليسانس المرتبطة بسلم للتحصيل العلمي يبتدئ بمرحلة الليسانس وينتهي بأطروحة الدكتوراه باعتبارها شهادة للدراسات العليا. لكن توجيه عدد كبير من الطلبة إليها مع عدم تحديد لمعدل نجاح مرتفع يجعل هذه الشهادة لا قيمة لها. فمن غير المنطقي أن يكمل جميع الطلبة مشوارهم العلمي إلى آخر مرحلة. وهو ما يجعلهم في سوق العمل يقفون في آخر الطابور من عروض العمل، بعد أن حجز أول الطابور لخريجي المدارس العليا للأساتذة. فهل بعد هذا شك في كون هذا التخصص بفعل هذه الممارسات قد حاد عن رسالته؟؟؟.

في تخصص مدرس الأدب العربي في مقاييس تعليمية القواعد وتعليمية الخط وغيرها¹. وحضوره في أقسام الأدب مرتبط بالتخصصات المقترحة في مرحلة ما بعد التدرج². أما النتيجة الثانية المسجلة هي كون التأليف في هذا النوع من المواضيع هو جهد يتكفل به المتخصصون في مناهج وطرق التدريس؛ فرغم ما أشار إليه المتن من تمايز التعليمية عن البيداغوجيا وعلم التربية يسجل أن ميدان البحث فيه في اللغة العربية لا يزال من شأن المتخصصين في علم التربية -بحكم انتسابهم إلى كليات التربية بفروعها العلمية-، فيما يمكن فهمه أنه خلط في فهم الحدود الفاصلة بين التعليمية وغيرها من العلوم المتداخلة معها. فلا يزال الغالب على المؤلفات المهتمة بتعليمية اللغات عموما واللغة العربية خصوصا الحديث والتركيز المفرط على طرق التدريس -بما يعد اهتماما بالمعلم-، مع إغفال لطرق التعلم -بما يعد اهتماما بالمتعلم- التي جاءت التعليمية لتؤكد عليها وتدعمها. ويؤكد اهتمام مؤلفي هذه الكتب بطرق التدريس عدد من العناوين لدراسات تبحث في جديد مناهج التدريس، وتحافظ على مصطلحي "التدريس" أو "التعليم"³، محاولة أن تحمل المصطلحين ما لا يطيقانه من الإحالات، تماشيا مع جديد بحوث التعليمية؛ من مثل ذلك كتاب محمد رجب فضل الله المعنون بـ"الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية"؛ حيث الكتاب في مقدمته يسجل وقوفا لصاحبه عند مصطلح التدريس؛ الذي يقول فيه: "لم يعد تدريس اللغة العربية مجرد تلقين، أو يكفيه الاجتهادات الشخصية، والجهود الفردية ومحاولات تقليد الآخرين بل أصبح علما يقوم على أصول وقواعد راسخة، ويتطور وفقا لنتائج دراسات وبحوث علمية في مجالي اللغة وطرق تدريسها"⁴. والحديث هنا لا يمكن أن يفهم أنه يخص طرائق التدريس، بل هو في الحقيقة حديث عن التعليمية لكن بالتعبير عنها بمصطلح التدريس والتعليم؛ يؤكد ذلك قوله في موضع آخر من الكتاب: "لا يخفى على

¹ - غياب هذا المقياس عن المواد المحصلة في شعبة اللغة والأدب العربيين يجعل الطلبة من حاملي شهادات الليسانس غير أكفاء لتدريس اللغة العربية. وهو الأمر الذي يتطلب تكويننا مكثفا مطالبة وزارة التربية والتعليم بتأمينه من خلال الأيام الدراسية والندوات التكوينية التي يشرف عليها المفتشون التربويون. وهو تكوين لن يفي بالغرض المطلوب نظرا لنقص حصص هذا التكوين، من جهة، واتسام التكوين بالارتجالية؛ حيث للمفتش حرية اختيار موضوع الندوة، كما أن هذه الندوات في هذه الفترة التي تشهد خليطا غير متجانس بين المعلمين، لانقسامهم بين خريجي المدارس العليا للأساتذة ممن تحصلوا على تكوين مكثف في التعليمية خلال مرحلة التدرج، وبين خريجي الجامعات من طلبة ليسانس في اللغة والأدب العربيين ممن لم يلتقوا بهذا المقياس (إطلاقا). فبين هؤلاء وأولئك يتوقع أن تكون الندوات التكوينية مجرد لقاء شهري للراحة من ضغط حجرة الدرس. ولعل ما يبعث على الاستغراب أكثر ليس غياب هذا العلم مقياسا مدرسا بل اعتماد وزارة التربية والتعليم في تكوينها لأساتذة قطاعها ممن لا يحملون شهادة الليسانس على تكوين يخول لهم الحصول على هذه الشهادة، ليكون التكوين فيه وفق مقاييس الليسانس وليس وفق المقاييس التي تؤمنها المدارس العليا للأساتذة بتعريبها الكبير على مقاييس التعليمات.

² - يسجل هذا الاختصاص حضوره في أقسام اللغة والأدب العربيين من خلال دراسات ما بعد التدرج، كما هو حاصل في مشاريع الماجستير في التعليمية من مثل ما كان في جامعات وهران وعنابة وتيزي وزو وسطيف وباتنة.

³ - يمكن ملاحظة ذلك في المراجع المترجمة عن اللغة الانجليزية في المشرق العربي، بينما يلاحظ بالمقابل التزام المراجع المترجمة عن اللغة الفرنسية في المغرب العربي باستعمال مصطلح التعليمية للأسباب التي تم توضيحها.

⁴ - ينظر: محمد رجب فضل الله: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص 11.

أحد ما يعانيه المتعلمون حاليا في مراحل التعليم المختلفة من ضعف لغوي... أدى إليه عوامل مختلفة من ضمنها عدم تطور الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية في ضوء نتائج البحوث العلمية المختلفة في مجال تدريس اللغات عامة واللغة العربية خاصة¹. وقد يعود عدم استعمال الباحثين من المشرق العربي لمصطلح تعليمية والاكتفاء بمصطلح تعليم² إلى ما قد أشير إليه سابقا من أن المصطلح didactique لم يعرف في الانجليزية - اللغة المترجم عنها في المشرق العربي - الانتشار والتداول ذاته الذي عرفه المصطلح في اللغة الفرنسية - اللغة المترجم عنها في المغرب العربي -.

3-2 أبحاث ت ع والهيكلية المؤسساتية:

إن غياب قوائم إحصائية للأبحاث المسجلة في التعليمية، وفي ت ع تحديدا يجعل الجهود في هذا المجال جهودا فردية محتاجة إلى خطة تجعلها جهودا حاضرة حين تباشر الجهات الوصية على التخطيط اللغوي تسطير برامجها وتحديد محتويات المواد اللغوية الموجهة إلى المؤسسات التعليمية. والقول بالجهد الفردي ليس معناه إنه جهد فرد واحد فقط، بل إن الجهد ولو تم باشتراك وحدة بحث وبعدد من الباحثين سيبقى في غياب المؤسسة التي تثمن نتائجه وتضعه حيز التجربة والتطبيق جهدا فرديا في مسعاه. وقد يبدو مع هذه الحقيقة مغالطة كبيرة - في ظل غياب المؤسسات التي توثق هذه الأبحاث وتثمنها - القول إن الأبحاث في ت ع قليلة أو معدومة في محاولة حصر إحصائي لها. والحكم على نوعية الأبحاث في تحديد لفائدها أو عدمها لا يمكن إجراؤه أيضا في ظل عدم معرفة هذه الأبحاث في معظمها طريقها إلى التطبيق الميداني؛ لأن التطبيق الميداني لنتائج هذه الأبحاث هو الكفيل بتحويل ما قدمته هذه الجهود من نظريات أو فرضيات إلى تجارب ميدانية قد تكون ناجحة أو على العكس من ذلك قد تكون مخففة³. وهو ما يحتم الجمع

¹ - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 11.
² - يستعمل معظم المشتغلين بقضايا تعليم اللغة العربية من المشرق العربي - إن لم يقل جلهم - مصطلح تعليم رغم كون هذا المصطلح له خصوصيته في الدرس التعليمي، لا سيما بعد أن أصبح اليوم التركيز على نظريات التعلم بدل التركيز على نظريات التعليم. رغم وعي هؤلاء الباحثين بالفرق القائم بين التعليم والتعلم. ينظر على سبيل المثال لا الحصر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 79-113. وميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 12. وشارل بوتون: اللسانيات التطبيقية، ص 81. ونايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، دط، 1978، ص 35-47. وتحويل البحث من بحث عن كتب في ت ع إلى كتب في تعلم اللغة العربية أو تعليمها يعطي قائمة لا يمكن حصرها من الكتب التي يحاول أصحابها تبسيط تعلم وتعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها، مستفدين في ذلك من جديد المقاربات النفسية والتربوية.

³ - اعتماد هذا العلم على مصطلحين أساسيين هما: التعليم والتعلم، مع الصعوبات التي تصاحب تقييمهما؛ فالأول منهما يستفيد من كل ما من شأنه أن يسهل عملية تعلم المتعلمين، وبالتالي يكون قياس مستويات التعلم وتقييم طرقه لا يتم بمنأى عن المتعلمين، وعن بيئة التعلم بما تقرضه من تدريبات وتمارين وامتحانات باعتبارها أساليب هامة لتقييم مدى تمكن المتعلمين واكتسابهم للمهارات المسطرة، ومن ثم إمكانية الحكم على

الدائم للأبحاث المنجزة ومحاولة الاستفادة منها عند وضع الخطط والمحتويات التعليمية، فيما يمكن عده غريزة للجهود بين المقبول منها والناجح، وبين المرود منها والفاشل. ولن يتم ذلك دون تفكير في هيكلة تلك الجهود الفردية في إطار مؤسساتي مستقل أو تابع للوزارات المعنية، يأخذ شكل شبكة أو مركز أو غيرهما. ليكون دوره جمع الأبحاث المنجزة من رسائل جامعية، أو مشاريع أبحاث من إنجاز وحدات البحث أو مختبرات البحث الجامعية أو مراكز البحث المستقلة، أو مقالات ورقية أو الكترونية، أو أشغال ملتقيات وندوات وأيام دراسية، مع تسجيل دائم لأسماء الباحثين ومعلوماتهم الشخصية وتيسير سبل الاتصال والتعاون بينهم ومعهم باستحداث لمواقع قارة في شبكة الأنترنت؛ فالبحث العلمي لن يكون بحثا مفيدا دون هيكلة¹.

إن القول بعدم نجاعة الأبحاث المنجزة في الجامعات بحجة عدم اعتمادها في كل المخططات التعليمية التي تضعها الوزارات المعنية بدليل تعويضها بطرق ومناهج تعليمية مستوردة وضعت لبيئات لغوية وثقافات مختلفة قول فيه مجانية للحقيقة؛ فالأبحاث الجادة موجودة؛ لكنها لا تعرف طريقها إلى الجهات المعنية، بسبب غياب المؤسسة الجامعة والمؤطرة للأبحاث. الغياب الذي جعل كرة اللوم تتقاذف بين الوزارات المعنية والباحثين؛ فالوزارات بوصفها مؤسسات تشريعية تتهم الباحثين بالكسل وتتهم الجامعة بالبعد عن محيطها الاجتماعي، والباحثون يتهمون الوزارات المعنية، ويتهمونها بتهميش الباحثين وعدم إشراكهم في وضع السياسات التعليمية واللغوية وإعداد البرامج التعليمية، والغفلة عن أبحاثهم ونتائجها.

إن اللوم المتبادل بين الباحثين والوزارات المعنية إذ يتبدى سببا للقطيعة التي تعيشها الجامعة مع محيطها الاجتماعي، ليس في الحقيقة إلا نتيجة لحققة مفقودة في سلسلة العلاقات الرابطة بين الجامعة والوزارات المعنية؛ ومعاينة لواقع ذلك في الجزائر يكشف عن كون مثل هذا اللوم الواقع بين الباحثين ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ثم بينها وبين

الأساليب المتبعة وتقييمها وتقييمها. والثاني هو عملية داخلية مستمرة، ولأنه كذلك فتقييمه أمر صعب ولا يعطي حقائق قطعية عن مستوى المتعلم. ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص 105-125.

¹ - الحديث عن مؤسسة توثق الأبحاث المنجزة في أي علم من العلوم وليس في تلك ليس بالفكرة الرائدة في حالة تطبيقها في الجزائر وحسب، بل يعد البحث العلمي العربي منكود الحظ لعدم امتلاكه مثل هذه المؤسسات على المستوى القطري وعلى المستوى العربي. والقول بتوثيق الأبحاث العلمية ليس معناه الجمع من أجل الجمع، بل لا بد من أن تتبع عملية الجمع بنقد وتقييم وتصنيف للأبحاث لتسهيل العودة إليها وانتقاء النافع منها. ووعي الدول المتقدمة بأهمية مثل هذه المؤسسات يعود إلى منتصف القرن الماضي؛ فقد كان إنشاء مثل هذه المؤسسات مواكبا لحركات إصلاح التعليم؛ ففي عام 1972 كان يوجد مئة وعشرون مشروعا إصلاحيا مختلفا في الولايات المتحدة وحدها. وقد وضعت لائحة بهذه المشاريع في التقرير الثامن للمركز العالمي للاستعلام عن تطور مناهج تعليم العلوم والرياضيات، حيث بإمكان القارئ أن يجد معلومات وافية عن هذه المشاريع وغيرها. وتشكل هذه النشرة مصدر المعلومات الأكمل عن مشاريع تحسين العلوم. فهي تحدد بوضوح أهداف كل مشروع وتاريخه والوسائل التعليمية المنتجة في إطاره والمعونات التي تلقاها وتقييما لنتائجها. كما يتضمن معلومات كثيرة عن مشاريع أعدت في بلدان أخرى ولها الأهمية نفسها. ينظر: ألبرت بايز: التجديد في تعليم العلوم، ترجمة: جواد نظام، معهد الإنماء العربي، لبنان، 1987، ص 92-93.

وزارة التربية الوطنية سببه عدم وجود مؤسسة تعمل على هيكلة البحث العلمي في الجزائر، المؤسسة التي تقوم بجمع دائم للأبحاث المنجزة وتوثيقها ونقدها وتصنيفها، مما يسهل العودة إليها عند الحاجة¹، ويبقى الوزارتين على علم بالأبحاث المنجزة ويعطيها إمكانية الاختيار بين أنفعها؛ فالواقع يثبت أن علم الوزارتين بالأبحاث العلمية المنجزة في مؤسسات البحث مرهون بالحظ، وبالعلاقات الشخصية في تقريب هذا البحث من سلطة القرار. ليكون دور هذه المؤسسة إزاء هذا الواقع هو العمل على إشراك دائم للباحثين وتيسير سبل التواصل بينهم. ولن يتم ذلك إلا من خلال إنشاء مركز يتولى هذا الجمع ويتولى ضمان سبل تلاقي الباحثين واتصالهم.

ويبدو أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر قد انتبهت إلى القطيعة الحاصلة بين الجامعة الجزائرية ومحيطها الاجتماعي؛ الانتباه الذي تحول إلى مبادرة جادة لوصل الجامعة بمحيطها، باستحداث مشاريع بحث تحت صيغة "البرنامج الوطني للبحث"²؛ وهو برنامج تحاول من خلاله الوزارة تفعيل الجامعة بوصفها قطبا تنمويا، من خلال جعل الأبحاث تستجيب في مناهجها لجديد المقاربات؛ المتمثل في المقاربة المعروفة بالمقاربة المتعددة التخصصات³، وهو نوع من المقاربات يقدم ما يعرف بالأبحاث المختلطة في

¹ - يقول بلقاسم خمار في ذلك: "السلطة كانت تشعر بأنها تقدم في سبيل التعليم والبحث أضخم المبالغ المالية وهو شعور صادق ولكن كان ينقصه شيء من التدقيق والمقارنة ومتابعة النتائج النهائية المتوخاة من البحث والتعليم". حوار مع الذات، اتحاد الكتاب العرب، سورية، 2000، ص 48-49.

² - البرنامج الوطني للبحث هو برنامج من وضع المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهو برنامج الهدف منه هيكلة البحث العلمي في الجزائر تمكينا له من تحقيق دوره في تخليص البلاد من التبعية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية. ينظر: البرنامج الوطني للبحث، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ماي 2010، ص 4.

³ - إن هذا النوع من المبادرات المعتمدة على الشراكة بين مؤسسات متعددة هو ما يعرف في سياسة البحث بـ"الأبحاث المختلطة" أو "recherches mixtes"؛ وهو نوع من الأبحاث يهتم بإشراك عدد من المختصين في مجالات وقطاعات معرفية متباينة، ومن قطاعات مختلفة، كما يمكن أن يكون من هياكل بحث مختلفة الجنسيات، استفادة من ما يفرضه ويقدمه هذا الإشراك من مقاربات مختلفة تعرف بالمقاربات المتعددة التخصصات *approches pluridisciplinaires* لمشكلة أو مسألة واحدة؛ فقد يجتمع اللساني مع المختص في الطب والمختص في التخطيط والمختص في الهندسة في مشروع واحد رغم تباين التخصصات، وتباين المقاربات التي سيعتمدها كل واحد على حدة. وقد انبثق هذا النوع من الأبحاث مما عرف بـ"نظرية الترجمة" *la théorie de traduction* في فرنسا. ويبدو أن سياسة البحث العلمي في الجزائر قد انتعشت بهذا المفهوم الجديد فيما قدمته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من برنامج وطني للبحث معتمد بمفهوم المقاربة المتعددة التخصصات. وقد كان البرنامج المقدم من الوزارة المعنية نتيجة لجلسات ولقاءات شارك فيها 480 خبيرا، بمشاركة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذا النخب الجزائرية المتواجدة بالخارج. وقد جرت هذه الأشغال في شكل ورشات أثناء مختلف التجمعات التي كُنت في وهران وبجاية وعابدة في شهر جانفي من عام 2009، وفي بسكرة في 2009، وفي الجزائر في جوان وديسمبر من عام 2009، واختتمت سلسلة الأشغال بتجمع انعقد يومي 24 و 25 فيفري 2010 ببوسماعيل تمت فيه الصياغة النهائية لمضامين البرامج وكيفيات الانتقاء والتقييم تحضيراً للإعلان عن مشاريع هذه البرامج التي كان عددها 34 برنامجا، كان حظ البحثين اللغوي والأدبي العربيين ضمن اللجنة القطاعية المشتركة لبرنامج العلوم الإنسانية والتاريخ، ضمن محاور بحث هي: تاريخ المقاومة الشعبية والحركة الوطنية وثورة التحرير الوطني، واللغة العربية واللسانيات، واللغة والثقافة الأمازيغية، والترجمة، والتاريخ وما قبل التاريخ وعلم الآثار، والعلوم الإنسانية والدراسات الإسلامية. وقد جاء في المطوية المشتملة على هذه المحاور: "لقد ترتبت عن التغييرات العولمية المتسارعة في العديد من المسائل وضغيات جديدة لم تعرف من قبل. تستدعي معرفة معمقة بمحدداتها على المستوى الأكاديمي. ولذلك فإن البحوث في العلوم الإنسانية، لاسيما في إطار المقاربات المتعددة التخصص من خلال التاريخ وما قبل التاريخ والآثار وعلوم اللغة وعلم الاجتماع والفلسفة وعلم المكتبات والمخطوطات والدراسات الإسلامية لم تعد ضرورية فحسب من أجل تطوير المعارف والعلوم. بل أساسية في تحليل الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي قصد فهم أفضل لهذا الواقع المترام والمحاولة التحكم فيه؛ فالأهداف المتوخاة من هذه العلوم لا تكمن في تحليل وفهم الماضي والحاضر فقط بل في برمجة الإجراءات المستقبلية ونقد الواقع الاجتماعي. ومن المنتظر أن تكون النتائج المتوصل إليها من خلال مشاريع البحث التي تعتبر بمثابة الإطار الذي يتكفل عن طريق البحث العلمي. بالمسائل المرتبطة بالتاريخ وخيال الشعب الجزائري الذي يسمح بدراسة أفضل للماضي والحاضر وكذا للتطور الفكري للمجتمع". إن هذه الإستراتيجية الجديدة للبحث العلمي في الجزائر بما حدد لها من هياكل مؤسساتية وقوانين تنظيمية، مبنقة مما يعرف اليوم بتسمية البحث النافع أو *recherche utile* وهو تصنيف يثمن

منهجها؛ أي الأبحاث التي تستجيب لمتطلبات التنمية، جعل هذه الأبحاث تنطلق من المجتمع ولخدمة المجتمع، وجعل هذه الأبحاث مهيكلة تشرف عليها مديرتان تابعتان لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي هما؛ المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ومديرية برمجة البحث والتقييم والاستشراف.

إن إلقاء نظرة فاحصة على البرنامج الوطني للبحث الذي يتخذ خطة خماسية ممتدة بين عامي 2008 و2012 كفيل بتسجيل عدد من الإيجابيات التي تسمح بالتفاؤل بمستقبل البحث العلمي في الجزائر؛ وهي الإيجابيات التي يمكن حصرها في¹:

- الإشراك الكامل للأساتذة الباحثين في مجال البحث العلمي بخطة تضم ما يزيد عن 28000 أستاذا باحثا مع حلول 2012. ودعم هذا الإشراك بالإجراءات التحفيزية الخاصة بإيداع البراءات وإنجاز أراضيات تكنولوجية لصناعة النماذج الأولية والعينات طبقا للمعايير الصناعية، وإدراج تدريس وسائل صناعة النماذج والمحاكاة، مع تجنيد وتمثين للطاقات الوطنية في الدراسات والخبرات.

- التحكم في دورة إنتاج ونشر المعلومات العلمية، وتتمحور التدابير التي ينبغي اتخاذها حول تحسين نظام المراقبة باعتباره أداة تحليل للقوى المحركة الأساسية المؤثرة في النظام الوطني للمعلومات، وأداة مساعدة لاتخاذ القرار ودفع عجلة علمية وضع نظام وطني للمعلومات العلمية والتقنية والإنتاج المكثف لقواعد بيانات وطنية، وتحديد إستراتيجية في طبع ونشر المجالات العلمية الوطنية.

- تنظيم سبل انفتاح الباحثين على العالم لضمان نوعية ونجاعة أعمالهم التي يعود الفضل أساسا إلى التبادل الدائم مع نظرائهم الوطنيين أو الأجانب.

- التثمين الاقتصادي لنشاط البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ويمثل المرحلة الأخيرة من عملية نقل المنتجات والمعرفة من فضاءات البحث إلى القطاع الاقتصادي. ويستوجب ذلك توجيه الباحثين نحو المواضيع الأكثر ملاءمة من وجهة النظر الاقتصادية. وإنشاء هياكل دعم التمثين مع وضع جهاز تشريعي وتنظيمي ومالي مساعد ومحفز لتقييم الأفكار وطرحها للتطبيق.

البحوث المنجزة القابلة لحل مشكلة من المشكلات. وفي الآن نفسه يرشدها من خلال توجيه الباحثين نحو مشاريع البحث الأكثر ملاءمة من وجهة النظر الاقتصادية. فيما يعد مع هدف إشراك 28000 أستاذا باحثا مع حلول 2012 حرصا من السياسة الموجهة للبرنامج الوطني للبحث على ربط الجامعة بمحيطها الاجتماعي. ينظر:

البرنامج الوطني للبحث، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ص 1-4. ويمكن أيضا مراجعة الموقعين الإلكترونيين: www.dprep.nasr-dz.org / www.nasr-dz.org
¹ - المشروع الوطني للبحث، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ص 1-4.

إن هذا المشروع بتطبيقه قد يسمح بإنهاء القطيعة الموجودة بين الجامعة ومحيطها الاجتماعي، ويسمح بإقامة الحلقة المفقودة بينها وبين سلطة القرار في الجزائر. وهو ما سيجعل البحث العلمي في خدمة التنمية¹. لكنه على أهميته يبقى محتاجا إلى تعمق أكثر في فهم ماهيتي البحث المختلط والبحث النافع وماهية المقاربة المتعددة التخصصات؛ فالبحث المختلط في مقاربه المتعددة التخصصات لا يعني أن تجمع التخصصات المتقاربة في بحث واحد، وهو التصور الذي جعل وزارة التعليم العالي ببرنامجه الوطني للبحث توزع الأبحاث في زمر للتخصصات المتقاربة². ولا يقصد بعبارة المختلط إشراك وسطاء اجتماعيين واقتصاديين³؛ بل إن البحث المختلط يسعى إلى جعل جميع التخصصات -التي يمكن لها أن تسهم في حل مشكلة من المشكلات- تتدخل بمقارباتها المختلفة لتضع حلا يحيط بجميع الفرضيات التي تقدمها المشكلة، ويستجيب لكل الانشغالات التي يمكن أن تطرحها. وذلك من خلال الاهتمام بالمواضيع التي تخدم التنمية في البلد. وهو مختلط أيضا في وسطائه الوطنيين والدوليين؛ أي أن مفهوم البحث المختلط يفتح على كل الاحتمالات التي يقدمها معنى المختلط. وهو ما يجعله بحثا نافعا أو مفيدا حسب الترجمة التي تقترحها وزارة التعليم العالي لـ *la recherche utile*⁴.

بتطبيق المفاهيم السابقة للأبحاث المعتمدة اليوم على ت ع، تكون مشكلة من مثل كيف تعلم القواعد لتلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي؟. محتاجة لهذا النوع من الأبحاث، وهي بذلك تستدعي متخصصين في اللسانيات الصلبة يحددون أي المدارس اللسانية يمكن الأخذ بها، ومتخصصين في لسانيات اللغة العربية يحددون القواعد التي يمكن

¹ - وهو من الأهداف التي تحددها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ينظر: المرجع نفسه، ص4.
² - في هيكلية للبحث العلمي من خلال البرنامج الوطني للبحث وزعت هذه الجهود المؤسساتية على لجان أطلق عليها تسمية اللجنة القطاعية المشتركة، هذه اللجان التي تعد واحدة من هيئات التقييم (المجلس العلمي، اللجان القطاعية الدائمة، اللجان القطاعية المشتركة) التي هي بدورها هيئات ضمن المجلس الوطني للتقييم المكلف بإعداد مرجع وطني وميثاق التقييم. ومن خلال تسمية اللجان القطاعية المشتركة يتوقع لهذه اللجان أن تحقق ما يسعى إليه البرنامج الوطني للبحث من تطبيق لمقاربات متعددة التخصصات، لكن جعل هذه اللجان القطاعية المشتركة تشتغل ضمن زمر بحث متقاربة هو في الحقيقة خطوة أولى ضرورية لكن غير كافية لتفعيل هذه المقاربات. فما يخص دعم اللغة العربية وتعليمها في هذه اللجان مثلا قد حصر فيما تشتغل عليه لجنة من عدد من اللجان هي اللجنة القطاعية المشتركة لبرامج العلوم الإنسانية والتاريخ بمحاورها: تاريخ المقاومة الشعبية والحركة الوطنية ونورة التحرير الوطني، واللغة العربية واللسانيات، واللغة والثقافة الأمازيغية، والترجمة، والتاريخ وما قبل التاريخ وعلم الآثار، والعلوم الإنسانية والدراسات الإسلامية. لتكون اللجنتين؛ اللجنة القطاعية المشتركة لبرنامج التربية والثقافة والاتصال بمحاورها: الشباب والرياضة والتربية والتكوين والثقافة والحضارة والاتصال، واللجنة القطاعية المشتركة لبرنامج القانون والاقتصاد والمجتمع بمحاورها القانون والعدالة، والاقتصاد، والسكان والمجتمع، هما لجنتان مرتبطتان باللجنة الأولى لكن محاور اشتغالها مختلفة. -وارتباطها أمر لم تغفل عنه الجهة الوصية فقد جعلت مطويات هذه اللجان باللون البرتقالي،- وهو ارتباط موجود في تصنيف هذه العلوم ضمن تسمية العلوم الإنسانية. ليكون ما غفلت عنه الجهة الوصية هو إمكانية التأسيس لأبحاث تجمع التخصصات المتباينة وليس المتقاربة، وهو المقصود بالبحث المختلط. ينظر: المطويات الصادرة عن المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. 2010. وينظر أيضا: البرنامج الوطني للبحث، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ماي 2010، ص1-4.
³ - في النموذج المقترح لعرض فرقة البحث في البرنامج الوطني للبحث خصص جزء للشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين للبحث دون سواهم من الشركاء. ينظر: المرجع نفسه، ص17.
⁴ - في وضوح مسعى المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي - ومن خلالها مسعى الوزارة الوصية- لتبني الأبحاث المفيدة ما احتواه رمز المديرية من عبارة "من أجل بحث علمي مفيد"، وفي مفهومه يوضح البرنامج الوطني أنه مرتبط بـ"تطبيق تسيير استراتيجي وذلك بتوجيه الإبداع لدى باحثين نحو المواضيع الأكثر ملاءمة من وجهة النظر الاقتصادية". المرجع نفسه، ص4.

أن تدرس في هذه المرحلة، ومتخصصين في اللسانيات الرخوة لمعرفة مدى ملائمة القواعد المقترحة للنمو العقلي والنفسي للمتعلمين، وما مدى ملائمة هذه القواعد لحاجات التواصل لديهم، داخل حجرة الدرس وخارجها، ومتخصصين في علم الاجتماع لتحديد النصوص التي تساعد على ضبط القيم الاجتماعية التي يمكن للطفل أن يعيها في هذه السن، وتستدعي أيضا متخصصين في طرائق التدريس لتحديد أي مقارنة تصلح للتطبيق، ومتخصصين في التخطيط المدرسي ووضع المحتوى التعليمي حيز التطبيق بتحديد المقرر والهدف والوقت، وتستدعي متخصصين في تكنولوجيا الاتصال لتحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتسهيل التعلم، كما تستدعي أيضا خبراء في المحاسبة لمعرفة مدى استجابة الإمكانيات المادية لما يحتاجه المشروع من تكلفة. كما يحتاج إلى وسطاء اجتماعيين من مثل مؤسسات التعليم لتطبيق البحث على عينة من المتعلمين، ودراسة مدى نجاعتها قبل تعميم التجربة.

إن هذا المثال إذ يعد نموذجا للبحث المتعدد التخصصات في تحقيق هدف من الأهداف التي تسطرها ت ع في فرع من تعليمياتها وهو فرع تعليمية القواعد ت ع ق؛ فإنه يسمح بفهم ضرورة اعتماد هذه الأبحاث ليس في التعليمية فقط بل في كل بحث علمي. وقصر مفهوم المختلط على أنه جمع للميادين المتقاربة يعد فهما قاصرا عن استيعاب تاريخية ظهور هذا النوع من الأبحاث¹. ومن ثم يكون ما قام به البرنامج الوطني للبحث من جمع للميادين المتقاربة في أبحاث مشتركة هي مرحلة من هرمية تتسم بها هذه الأبحاث؛ حيث الابتداء بأبحاث للميدان الواحد أو الأبحاث المسماة بالأبحاث بين التخصصات les recherches interdisciplinaires ما هي إلا القاعدة الأولى التي تؤسس لهذه الهرمية من مثل أبحاث اللغة مثلا التي تجمع اللسانيين واللغويين بالإنساني بالمتخصص في العلوم الاجتماعية بالمختص في طرائق التدريس، ويرتفع الهرم ليشمل أبحاث الميادين المتقاطعة من مثل أبحاث تعليمية اللغات التي تجمع المتخصصين السابق ذكرهم بمعلمي اللغات الأجنبية. ثم يرتفع هذا البناء الهرمي ليشمل أبحاث الميادين العلمية المتقاربة les recherches pluridisciplinaires ، من مثل أبحاث تعليمية اللغة التي تجمع اللساني باللغوي بالاجتماعي بالإنساني بالمتخصص في الإعلام الآلي والبرمجيات بالخبير الاقتصادي. ويرتفع الهرم أكثر في هذا النوع من الأبحاث ليشمل الأبحاث التي تجمع ميادين

¹ - تعد الخلفية التاريخية لأي علم من العلوم من الأمور التي على المتعلمين معرفتها لوضع العلم الذي هم بصددته في مساره التاريخي، ولتمكينهم من خلال هذه التاريخية من التأسيس للجهود المستقبلية في إطار استمرارية مع المنجز لا في انقطاع عنه. ف" المقرر الدراسي التمهيدي الجيد هو الذي يستعمل التاريخ واستنباطات العلم الاجتماعية كعوامل مساعدة على التعليم دون التخلي عن معالجة المعرفة كمادة معرفية ودراسة رئيسة". ألبرت بايز: التجديد في تعليم العلوم، ترجمة: جواد نظام، معهد الإنماء العربي، لبنان، 1987، ص94.

مختلفة من مثل أبحاث تعليمية العلوم أو المواد التي تضيف إلى السابقين من المتخصصين متخصصين في الحقل المعرفي أو المادة التي يراد وضع تعليمية لها. وهذه الهرمية بالإمكان القيام بها مع علوم أخرى، وفي أبحاث يمكن لها أن تجمع تخصصات لا حصر لها، وبمقاربات قد تتباين لكنها تجتمع لتعطي تناولا لمشكلة البحث من جهات مختلفة وبوجهات نظر مختلفة، لا يمكن في الأخير إلا أن تقدم خطة عمل محكمة، تسمح بالقول بأن هذا النوع في نتائجه سيكون من الأبحاث النافعة.

وليس البعد السابق من مفهوم البحث المختلط هو ما أغفله البرنامج الوطني للبحث فقط، بل هناك أمر متعلق بالتكوين الذي كان في البرنامج متوقفا عند سبل التعاون العلمي الوطني والدولي؛ إذ يرى البرنامج أن "انفتاح الباحثين على العالم الخارجي ضرورة قصوى لضمان نوعية ونجاعة أعمالهم التي يعود فيها الفضل أساسا إلى التبادل الدائم مع نظرائهم الوطنيين أو الأجانب الذين يقومون بأعمال مماثلة أو مكملة"¹. وإذا لا يمكن سوى موافقة البرنامج في هذا الطرح، فلا بد من ملاحظة أنه طرح يعكس جانبا واحدا من جوانب التكوين الذي يجب أن يتم؛ لكونه يقدم تكوينا آنيا لا يتجاوز ما يتطلبه البحث الواحد من ظروف عمل، وبيتعد عن أن يكون تكوينا مستديما فيما يعرف بالتنمية البشرية المستديمة²، التي لن تكون إلا بالابتعاد عن تراكم المعرفة وتصنيفها ضمن تاريخياتها ومنجزها مادة لتكوين المؤطرين والباحثين والمتعلمين كل حسب ما يحتاجه في مجال بحثه. وإغفال هذا البعد في تثمين البحوث³ يجعل الدورة في كل بحث تتوقف عند المرحلة الثالثة من أي بحث، ولا تنتظم مرحلة مؤسسية لدورة جديدة. ومراعاة لهذه الأبعاد جميعا في تأسيس لما يلائم طبيعة العلم المتنامية غير القابلة للركود، يقترح هذا البحث تصورا يطمح أن يسد الثغرات التي بدت في التصورات التي تتأسس عليها الأبحاث العلمية في الجامعة الجزائرية، وهو التصور الذي يصدق على كل بحث علمي خارج ت ع التي يهتم بها هذا البحث.

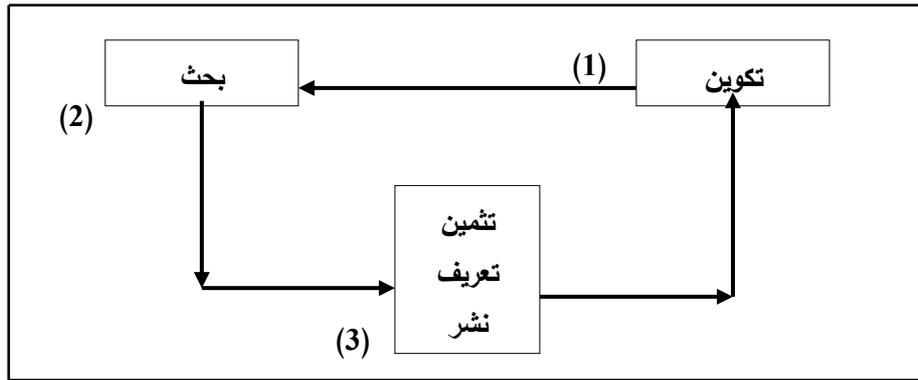
3-3 ت ع في ظل ثلاثية ت ب ت / (تكوين، بحث، تثمين):

¹ - البرنامج الوطني للبحث، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ص4.
² - يقال المستدامة ويقال أيضا المستديمة والأصح لغويا بينهما هي المستديمة. ولست أدري هل المستدامة في الاستعمال يقصد بها بهذه الصيغة أنها لا تحمل باعتبارها صيغة حكم إدامة نفسها على عكس ما قد يشعر به مع صيغة المستديمة. وإذا كانت الصيغة لا يتأول منها هذا البعد بل كان خطأ مرتكبا فإن ذلك يؤكد أهمية إشراك المتخصصين في اللغة العربية وفي اللغات الأجنبية عند وضع المصطلح أو ترجمته من وإلى اللغة العربية. بما يعد تأكيدا على أهمية البحوث المختلطة في تعليمية المواد.
³ - يقدم البرنامج الوطني للبحث المحطة الأخيرة للأبحاث المنجزة في إطار البحث النافع على أنها مرحلة التثمين التي هي تطبيق لنتائج البحث في حل المشكلة التي انطلق منها البحث، وهو التصور الذي يقصر عن فهم البحث معرفة من المعارف تنتظم مع المعارف الأخرى لتشكيل العلم.

إن الهيكلية المؤسساتية التي يرتجى منها دفع الجهود الفردية في مجالات ع نحو التماسس الحقيقي والعمل الجماعي المنظم تفرض على الدراسات أن تكون خاضعة لثلاثية¹ هي: التكوين formation والبحث recherche والتثمين vulgarisation. وهي المصطلحات التي اختصرت في العنوان بت ب ت أو FRV.

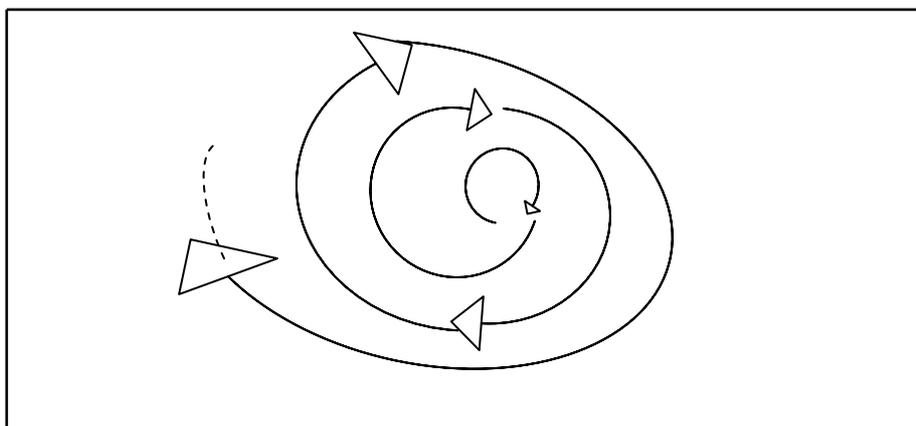
1-3-3 ما هي الثلاثية ت ب ت؟:

الثلاثية ت ب ت هي تصور للركائز التي تضمن للأبحاث العلمية قاطبة الاشتغال ضمن جهود تكفل لها الاستجابة لما سطر لها من دور في التنمية، والاستجابة لحاجيات المجتمع المنجزة فيه وله، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تجعل الأبحاث إنتاجا معرفيا لا تتوقف فائدته على حل مشكلة من المشكلات؛ بل تكفل له التحول إلى معارف قابلة للتدريس. وهو ما يمكن معاينته في آراء ابن خلدون التي وقف عندها البحث في موضع سابق؛ حيث من الممكن لتلك الآراء في ظل هذه الثلاثية أن تنتظم معارف مدرسة في الدرس التعليمي اليوم، بدل الغياب أو التغييب الذي تعاني منه. لتكون هذه الآراء حاضرة لكن في حلة من جهد الآخر. لتكون الثلاثية ت ب ت بعناصرها الثلاثة مقدمة لنشاط دوري متصل الحلقات ينتهي عند حلقة التثمين من كل بحث لتبتدئ الدورة من جديد، ومن هذه الحلقة التي تتحول فيها الأبحاث المثمنة إلى معرفة تعتمد في التكوين. ويمكن جمع وتوضيح عمل الثلاثية في المخططين المواليين:



المخطط 5: الثلاثية ت ب ت ودورها المتجددة²

¹ - الثلاثية ت ب ت ليست بالثلاثية التي يمكن تطبيقها على أبحاث ع وحسب بل هي ثلاثية قابلة للتطبيق على كل الأبحاث العلمية، والحديث عنها في ع هو تخصيص فيما يناسب البحث وإشكاليته.
² - المخطط من نتائج البحث.



المخطط 6: لا نهائية البحث العلمي والدورة المتجددة لتب ت¹

4- اللغة أم اللسان العربيان، اكتساب أم تعلم؟:

إن الحديث عما تعانيه اللغة العربية من ضعف تحصيلها لدى المتعلمين؛ المتخصصين منهم في اللغة تحديداً²، يجعل الكثير من الأحكام المقامة حول اللغة العربية تحتاج إلى إعادة نظر، وكبير تتخل لما هو ضمن واقعها في الاستعمال في أمة العرب، وبين ما هو حلم منشود التبس بالحاضر وجعل الحلم حقيقة يحتكم إليها. وليس هذا القول معناه لوم الحالين بغد أفضل للغة العربية بقدر ما هو سؤال كيف يمكن للغة العربية أن تعود إلى سابق عزها؛ لغة علم ولغة دين ولغة حضارة؟. وإذا كان هذا السؤال يقدم إشكالية لمشروع حضاري تحتاج فيه اللغة العربية إلى سياسة لغوية وتخطيط لغوي طويل المدى، - يؤكد على ما استوضحه البحث سابقا من ضرورة إنشاء مؤسسة عربية ترعى ذلك- فإن المشروع يؤكد بداية الوقوف عند بعض القضايا وتوضيحها قبل الخوض في رسم معالم هذا المشروع.

¹ - المخطط من نتائج البحث.

² - من المؤشرات الدالة على هذا الضعف كثرة الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين سواء أثناء تعلمهم، أو بعد انقضاء الفترة المخصصة لتعليم اللغة لتكون مسألة الخطأ اللغوي من المسائل التي شغلت اللغويين العرب منذ زمن بعيد، وليس أدل على ذلك من عناوين وجود كتب عناوينها هي "تقويم اللسان" لابن الجوزي، و"إصلاح المنطق" لابن السكيت، تحقيق أحمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، 1956. وظل تصحيح الخطأ اللغوي قضية اشغل بها عدد من اللغويين في العصر الحديث فكان أن ألفت فيها العديد من الكتب من مثل: عثرات اللسان في اللغة، لعبد القاهر المغربي، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، ومعجم الأخطاء الشائعة، لمحمد العناني، مكتبة لبنان، لبنان، 1973. والملاحظ على هذه الكتب أنها كانت تحاول حصر الأخطاء التي يرتكبها العامة على وجه الخصوص، وهي أخطاء في معظمها من الأخطاء الشائعة التي قد يتساهل معها لكونها قد أخذت شرعية الاستعمال من الشيوخ، لكن مابداً أمراً خطيراً هو أن لا تكون هذه الأخطاء هي من الأخطاء الشائعة، ثم هي ليست من أخطاء العامة أو ما اصطلح عليه الأقدمون من اللغويين لحن العامة إنها بكل مرارة لحن الخاصة، الخاصة من المتخصصين في اللغة العربية. ومن هذا النوع من الدراسات دراسة نهاد الموسى المعنونة بـ"اللغة العربية وأبنائها، أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية"، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2008. ومثلها دراسة كمال بشر "دراسات في علم اللغة" التي حوت فصلاً بعنوان "الأخطاء الشائعة في نظام الجملة بين طلاب الجامعات"، ص251.

4-1 اللغة أم اللسان، تعلم أم اكتساب؟

قبل تخصيص الحديث في اللغة واللسان العربيين، ينشد البحث توضيح قضيتين مرتبطتين بكل الألسن وبكل اللغات هما قضية الاكتساب وقضية التعلم، بالإجابة على أسئلة: ما هو الاكتساب وما هو التعلم؟. ومتى يقال هذه اللغة مكتسبة ومتى يقال إنها متعلمة؟. ومتى يقال عن اللسان أنه مكتسب وهل يجوز القول أنه متعلم؟. وما علاقة اكتساب هذا بتلك؟. وعلاقة تعلم تلك بهذا؟. ولارتباط المصطلحين لسان ولغة بالمصطلحين اكتساب وتعلم، فيشكلان باجتماعهما عبارات اصطلاحية هي: اكتساب اللسان، واكتساب اللغة، وتعلم اللغة، وتعلم اللسان، ولكون البحث في الفصل السابق قد بين أن المصطلحين لغة ولسان متمايزان وغير متطابقين، يتأكد هنا أن العبارتين اكتساب اللغة واكتساب اللسان هما عبارتان اصطلاحيتان من المفترض أن تقدمتا مفهومين متمايزين، وأن تقدم العبارتان تعلم اللسان وتعلم اللغة مفهومين متمايزين أيضا، على أن نشدان البحث للوقوف عند هذا الفرق بين المصطلحين لا يمكن أن يعد تكرارا للفصل الذي كان في الفصل السابق، بل هو كما سيتضح توضيح لمفاهيم محكمة في مصطلحات الآخر، مضطربة في مصطلحات الأنا. وقد يستلزم قبل الشروع فيه استعراض لنظريات التعلم ونظرتها إلى تعلم اللغة واللسان.

4-2 نظريات التعلم وتعلم اللغة:

أفضت الجهود الباحثة في فهم آليات الاكتساب وعمليات التعلم التي يقوم بها الطفل لأخذ اللغة إلى عدد من النظريات، حاولت كل نظرية أن تقدم جانبا من تفسير هذه الظاهرة الإنسانية وما يعكسه الطفل من مقدرة على الكلام، لكن ظلت هذه الجهود على رياتها عاجزة عن الإحاطة بالإجابة الكاملة بسبب تعلق المقدرة على الكلام بالدماغ البشري وعملياته المعقدة¹. ومن النظريات التي أحدثت ثورات وقدمت جديدا في الموضوع أثر في درس اللغوي وتطبيقاته وتمارينه؛ النظريات السلوكية والنظريات المعرفية.

4-2-1 النظريات السلوكية: اللغة سلوك لغوي:

النظريات السلوكية أو ما يطلق عليه الاتجاه السلوكي هو مجموعة من النظريات -النظريات الارتباطية، والنظريات الوظيفية²- التي كان لها تأثير بالغ في درس اللغوي،

¹ - ينظر: علي حسين حجاج: نظريات التعليم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، ج2، 1986، ص12.

² - ينظر: نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1988، ص53-59.

لما قدمته هذه النظريات من تفسير للتعلم الإنساني، ومن خلاله للسلوك اللغوي، وانتشار هذه النظرية -بنظرياتها الفرعية- رغم سذاجة تفسيرها للتعلم، الذي كان حسبها في معزل عن العقل وعملياته بدا ملائما لما تطمح إليه الدراسة الوصفية من عزل للغة عما هو خارجي والاكتفاء بما هو قابل للوصف؛ فكان أن عزلت هذه النظريات العقل فيما طبقته من منهج وصفي، باعتبارها العقل داخليا، وبالتالي فهو غير قابل للمعاينة والملاحظة. ليكون القابل للملاحظة هو الاستجابات للمثيرات التي هي صورة عن سلوك الفرد. ومن ثم يتلخص جهد هذه النظريات في التأكيد على الارتباطات بين الأحداث البيئية والسلوك. وينظر إلى التعلم فيها باعتباره عملية تكوين للارتباطات؛ فالتعلم في هذه النظرية عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي وبيئته¹. واللغة بهذا التصور سلوك إنساني محض، لا يختلف عن السلوك الذي ينجم عن تعلم أي مهارة أخرى غيرها؛ فاللغة حسب علم النفس السلوكي وتحديدًا عند سكانير "كناية عن مجموعة من عادات صوتية (حلقية) تكيفها مثيرات البيئة... فمتكلم اللغة يسمع جملة معينة أو يشعر بشعور معين فتحصل عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير"². فاللغة من منظور علم النفس السلوكي سلوك يكتسب كما تكتسب السلوكات غير اللغوية. والسلوك اللغوي ما هو إلا سلسلة من استجابات كلامية للمثير³. والسلوك اللغوي الفعال بوصفه تعلمًا منشودًا للغة "هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة"⁴. وبذلك لم تكن لهذه النظرية نظرة خاصة لتفسير اللغة وقدرة الإنسان على الكلام خارج مبدأي المثير والاستجابة، وما يحتاجان إليه من تعزيز؛ "فكل عبارة لغوية بل كل جزء من عبارة لغوية ينطقها المتعلم إنما هي نتيجة لحضور مثير ما. والمثير الذي تكون العبارة اللغوية استجابة له قد يكون حاضرًا فعلا في الموقف أو قد يكون داخليا، ضمنيا. وحتى يتعلم الطفل أو أي دارس آخر للغة كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة فلا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه"⁵.

لقد كانت اللغة في هذا الاتجاه مطابقة للكلام لذلك كان اهتمام السلوكيين باللغة المنطوقة دون اللغة المكتوبة. وكان أيضا اهتمامهم بالشكل دون المعنى؛ فتعلم اللغة عندهم

¹ - ينظر: علي حسين حجاج: نظريات التعليم، ص12-13. وأيضا: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص144. وأيضا: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص. وأيضا صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص22-23.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص144.

³ - المصدر نفسه، ص145.

⁴ - هـ دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص53.

⁵ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص66.

يعني "تعلم الشكل اللغوي ومضمونه المعنوي. إلا أن التفكير في معنى الكلمة كجزء أساسي من المخزون اللغوي للمتكلم يعني إقامة بنى ذهنية عقلية لا يجدها العالم السلوكي ضرورية. أما المعنى الحقيقي بالنسبة له فهو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما. وقدرة المتعلم على التعرف لا على مثير واحد، بل على مجموعة أو فئة من المثيرات تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي الاستجابة المناسبة لها، هي الشيء الهام في التعلم وليس هناك حاجة لتقصي معنى ما قيل، أو ما إذا كان الطفل قد فهم "كل" ما قيل أم لا¹. فاللغة عند السلوكيين لا تخرج عن كونها جزءا جوهريا من السلوك الإنساني الكلي. وهو التصور الذي صاغوا من خلاله نظرياتهم في اكتساب اللغة، مركزين على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي.

4-2-2 النظريات المعرفية: اللغة سلوك معقد:

بدأت النظريات السلوكية بإبعادها للعقل، ومن خلاله إقصاء المعنى عن الكلام نظرية تساوي بين الإنسان والحيوان من جهة، وتساوي بين الكلام وسلوكيات الإنسان غير اللغوية، من جهة ثانية. وهذه المساواة مع ذلك الإبعاد هو أول ما ثارت عليه النظريات المعرفية -النظرية الجشطالتيّة، والنظرية البنائية لبياجيه، ونظرية التعلم بالملاحظة، ونظرية التعلم الاجتماعي² - التي حاولت أن تجد للكلام وللغة تفسيراً ضمن تفسيرها لأخذ الإنسان للمعارف؛ فقد "أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية والجوانب الاجتماعية في التعلم. وفي الوقت الذي كانت النظريات الإجرائية تركز على تعلم الأجزاء، كانت النظريات المعرفية تركز على الكليات التي تتسامى على المجموع الكلي للأجزاء"³. وفي تفسير النظريات المعرفية للغة، تنطلق من موقف مغاير تماما لما دعت إليه النظريات السلوكية في تركيزها على الاكتفاء في معرفة السلوك اللغوي بالمعاينة للبيئة الخارجية، وما اشتملت عليه من مؤثرات حفزت الكلام؛ فالمؤثرات الخارجية حسب النظريات المعرفية لا تكفي وحدها لفهم كيفية تعلم الإنسان للغة؛ فتعلم اللغة لا يتم " لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراف متشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة. وهذه القدرة عامة بطبيعتها، يعني أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان. واللغة عند

¹ - المصدر نفسه، ص 67.

² - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص 59-65.

³ - المصدر نفسه، ص 59.

علماء التعلم المعرفي شكل من أشكال السلوك المعقد، لا يمكننا أن نفسره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فحسب¹. ورغم ما حاولته النظريات المعرفية من تبين لعدم كفاية المؤثرات الخارجية لدراسة اللغة وكيفية تعلمها، ظلت جهودهم غير متملصة من قاموس المصطلحات الذي وضعه السلوكيون؛ فقد ظلت مصطلحات من مثل السلوك والبيئة المؤثرة والعقاب من المصطلحات الموظفة من طرف أصحاب هذه النظريات.

4-2-3 النظرية العقلية: اللغة مكتسبة بجهاز فطري:

شهدت النظريات المفسرة لآليات تعلم اللغة انعتاقها من تأثير الدرس النفسي السلوكي مفهوما ومصطلحا بفضل الجهود الرائدة لتشومسكي، الذي عارض وبشدة آراء سكانير في كتابه "السلوك الكلامي"². وكانت جهوده الأولى محاولته التأكيد على دور العقل في عملية الكلام؛ يقول تشومسكي -وهو من رواد هذا الاتجاه- في ذلك: "لا وجود للسان خارج إطار تصويره العقلي، ومهما تكن خصائصه، فهو يختص به عبر المسار العقلي الفطري للجهاز العضوي الذي أوجده ويوجد في كل جيل، وفي الوقت نفسه الذي يوجد فيه الخصائص المتعلقة بشروط استعماله. ويبدو لنا أن اللسان مفيدة لسبر المسار العقلي واكتشاف نظامه"³. ففي هذه العلاقة المتبادلة بين اللسان والعقل تسقط النظريات السلوكية بمفاهيمها الغامضة التي باتت غير قادرة على تفسير السلوك اللغوي الإنساني لتعدد المؤثرات وتعدد أنماط الاستجابات. السبب الذي رفضت به النظريات المعرفية وصف السلوك الإنساني من خلال السلوك الإنساني وحده. وقد بدا مفهوم السلوك لتشومسكي عاجزا عن تحليل عمل الكلمات باعتبارها أشياء تحتوي على معنى، ومن ثم عجزه عن تحليل القضايا النفسية القائمة ضمن فهم الجمل وإنتاجها⁴. لقد كان واضحا لتشومسكي أن فهم المقدرة المتميزة على إنشاء الجمل والتنوع في صياغاتها بعيد عن متناول النظريات السلوكية بمنهجها التجريبي؛ فقال: "قضايا الفكر قد تورطت تماما في نوع من الآلية تعالج بها هذه القضايا، ويبدو لي أن الفرضيات التجريبية التي سيطرت على دراسة الاكتساب

¹ - المصدر نفسه، ص 69.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 145.

³ - Noam Chomsky : Le langage et la pensée, trad : Louis-Jean calvet, Payot, France, 1970, p135.

⁴ - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 149.

طيلة أعوام طويلة، قد تباها بعض التجريبيين دون مبرر، ولا مكان خاصا لها ضمن الإمكانيات المتعددة التي يمكن تصورها حين يتعلق الأمر بكيفية عمل الفكر¹.

وفي مقابل الحديث عن المؤثرات والاستجابات وتعزيزها التي بدت فاقدة لكل مسوغاتها عندما يتعلق الأمر باللسان، غدا الحديث عند تشومسكي على الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي والحدس اللغوي وجهاز الاكتساب اللغوي، وهي المفاهيم التي تؤكد على دور العقل في عملية الكلام وفي تعلم اللغة؛ فقد هاجم تشومسكي المفهوم القائل إن الاستجابات اللغوية واقعة تحت سيطرة المؤثرات الخارجية، وقال "إن الإنسان هو محور السلوك، وهذا خلاف الحالة التي عليها الحيوان. وبالتالي فمن الخطأ استخدام مبادئ التعلم التي تم التوصل إليها نتيجة إجراء التجارب على الحيوان لتفسير تعلم الإنسان. فالإنسان هو الوحيد الذي يستخدم اللغة البشرية، فكيف نفسر شكلا من أشكال السلوك الخاص بالإنسان كتعلم اللغة عن طريق تبني مفاهيم جرى استنباطها من دراسات أجريت على الحيوان الذي لا يستطيع القيام بهذا السلوك؟. وطالما أن لدى جميع الناس العاديين قدرة فطرية داخلية تمكنهم من اكتساب اللغة، بينما لا تتوفر هذه القدرة لدى الحيوان، فإن هذه القدرة لا بد من أن تكون فطرية، داخلية، غير مكتسبة، تميز الإنسان عن الحيوان. هذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم "جهاز اكتساب اللغة"².

وفي تفسير مقدرة الإنسان على الكلام يضع تشومسكي جملة من المصطلحات التي حاول من خلالها تعويض المصطلحات السلوكية؛ فكان أن وضع مصطلح الكفاءة اللغوية -وتترجم أيضا بالكفاية وبالملكة- وهي عنده "المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تكلم اللغة...فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة"³. وهذه المقدرة هي عبارة عن العمليات العقلية التي تمكن الإنسان من التكلم؛ تمكنه من الإفهام والفهم؛ فالكفاءة اللغوية تحدد بأنها "معرفة متكلم اللغة بقواعد لغته بصورة ضمنية، وبأنها قدرة المتكلم على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق مع قواعد لغته"⁴. ليكون إنشاؤه للكلام باستعماله لهذه الكفاءة اللغوية -التي هي متأثرة بعوامل نفسية من مثل الذاكرة والانفعالية والانتباه وعوامل اجتماعية وثقافية من مثل الانتماء إلى مجموعة اجتماعية

¹ - Noam Chomsky : Le langage et la pensée, p118.

² - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص69. ينظر أيضا:

- Marie Louis Moreau, Marc Richelle : l'acquisition du langage, édition Hayen, 5° édition, 1997, p9.

³ - ميشال زكريا: الأسس التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص7.

⁴ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الأسس وتعليم اللغة، ص154. ينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p100.

وطريقة التدريس اللغوي- هو ما يطلق عليه تشومسكي مصطلح الأداء الكلامي؛ وهو "الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين"¹. إن المتكلم إذن لا يمكنه إنتاج الجمل المشكلة للكلام إلا إذا كان ممتلكا لقواعد الكفاءة اللغوية؛ ف"الكفاية اللغوية كحقيقة عقلية قد طورها الإنسان في ذاته من خلال ترعره في بيئته واكتسابه لغتها، وهي التي تقود عملية التكلم، أي هي التي توجه الاستعمال اللغوي"². إن الكفاءة في أحد أبعادها هي اللغة حسب دي سوسور؛ إذ يمكنها أن "تكون كنظام من القواعد الشارحة تسمى نحوا التي اكتسبه المتكلم- السامع أو أضره خلال مرحلة التعلم، ويضعه حيز الاستعمال في الأداء الكلامي"³. إن الكفاءة اللغوية في آخر المطاف هي المعرفة الضمنية التي تقود وتوجه إستراتيجية الأداء الكلامي⁴. مع الإشارة إلى أن مصطلحي الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي إذ يتبديان مقابلين للغة والكلام في التصور السوسوري، فإن تشومسكي يرفض مفهوم اللغة كما هو عند دي سوسور؛ لأنه لا يعكس المظهر الإبداعي للكفاءة اللغوية الذي ارتأى تشومسكي أنه يجب أن يعتمد على نظام من العوامل التوليدية⁵. أما الحدس اللغوي فهو مقدرة الإنسان الذي قد اكتسب لغة ما على أن ينتج جملها وأن يفهمها، وقدرته أيضا على أن يحكم من خلال حدسه اللغوي على أصولية هذه الجمل⁶. إن مقدرة المتكلم على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث إنها تؤلف جملة صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللغة، هي الحدس اللغوي الخاص بمتكلم اللغة⁷. ولما كانت الكفاءة اللغوية تعني المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، فقد كانت القواعد تعني مفهوما غير المفهوم التقليدي؛ فهي في التقليد اللغوي القواعد التي تشرع الاستعمال اللغوي وتحافظ على سلامته وفق مقاييس معيارية ثابتة في حين أن كلمة القواعد تعني في الدرس اللساني وصف اللغة من حيث هي واقع قائم بذاته وصفا موضوعيا. لتأخذ في الدرس اللساني التحويلي معنى الأولية التي بإمكانها توليد جمل اللغة أي وصف جمل اللغة وتعدادها بصورة بيئية وجزئية⁸. وفي علاقة هذه القواعد بالكفاءة اللغوية تتضح هذه العلاقة فيما تتصف به الكفاءة اللغوية بطابع اللاشعور، وكون اللغة ترد إلى عملية تحقيق لا شعوري لسياق الكلام، يعيه المتكلم بقدر ما

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص154. ينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p100.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص154.

³ - Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p75-253-254 .

⁴ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص63.

⁵ - Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p75.

⁶ - ينظر : ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص20.

⁷ - المصدر نفسه، ص9.

⁸ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، ص6.

ينطق به. ومن ثم فاللغة هي آلية تنظم ديناميكية التكلم والقواعد بموجب ذلك محرك لهذه الآلية¹. وفي تأكيد تشومسكي على وجود خصائص نظرية لغوية تفسر كيف يستطيع طفل أن يتقن لغة في وقت قصير، يشير إلى معرفة فطرية باللغة. ويشبه هذه المعرفة الفطرية بـ"الصندوق الأسود الصغير" ويطلق عليه "جهاز اكتساب اللغة"².

بهذه الترسانة من المصطلحات وما ثبت لها من مفاهيم في الدرس اللساني التوليدي استطاع تشومسكي أن يحرر الدرس اللساني من وطأة التجريب السلوكي. وبإعادته لدور العقل في العملية الكلامية عاد إلى الكلام إمكانية وصفه بالمبدع، وتوصيفه ضمن أجناس القول الأدبي، حين يتجاوز الرصف العادي لعناصره.

لقد حاولت هذه النظرية والنظريات السابقة عليها بما حملته من تصنيف تحت تسمية نظريات التعلم أن تجيب عن كيفية تعلم اللغة، فكانت الإجابة أنها سلوك متعلم للنظريات السلوكية والمعرفية. وكانت النظرية العقلانية هي النظرية الوحيدة التي حاولت تحرير اللغة من هذا الإقحام في البحث التجريبي، فكان الانتباه إلى أن أخذ الطفل للغة يأخذ شكل الاكتساب وشكل التعلم.

4-3 اكتساب اللسان وتعلم اللغة:

حاولت الدراسات النفسية قبل تشومسكي تفسير نمو اللغة عند الأطفال، وقد كان علم النفس النمائي قد قدم فرضيته التي تقول إن الأطفال يتعلمون اللغة بشكل رئيس عن طريق تقليد كلام الراشدين³. وبالقول بالتعلم أخذت النظريات المفسرة لهذا النمو اللغوي عند الطفل تسمية نظريات التعلم. ويتأثير من فكرة أن الكلام المتعلم من طرف الطفل هو كلام قائم على قواعد لغوية، فقد كان التعلم مرتبطا باللغة دون اللسان؛ فقول "تعلم اللغة" *apprentissage de la langue*. واستمرت السلامة اللغوية هي الغاية المنشودة من تعليم اللغة بنحوها المعياري، الذي كان يعني القوانين التي يجب اتباعها للتعبير والكتابة بحسب الأصول المراعاة⁴. وبظهور النظرية العقلانية لتشومسكي أكدت هذه الأبحاث عودتها

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص62.

² - هـ دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص38-39.

³ - ديفيد الكايند-ايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ترجمة: ناظم الطحان، وزارة الثقافة، دمشق، ج1، 1996، ص149.

⁴ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص7.

عودتها إلى حضن الدرس اللساني¹. وأوقفت عودة العقل إلى اللغة وما نتج عن هذه العودة مد الدراسة التجريبية التي اعتبرت أخذ الطفل للغة هو تعلم مشروط بكلام الراشدين؛ أي اعتبار عملية الاكتساب في مجال اللغة نتيجة تأثير المحيط على الطفل². ومن خلال ما استنتجه تشومسكي من أن النحو واحد والمعاني تختلف، ويربطه للنحو بالمعنى استنتج أن البنية الباطنية تشكل مجموعة من القواعد تنظم قدرا محددا من المعلومات بسبل مختلفة، ولإيصال معاني مختلفة. وقد شكل هذا الاستنتاج نظرية جديدة في اكتساب اللغة تنطلق من مسلمة تقول إن قواعد البنية الباطنية فطرية ولا يمكن تعليلها بأنها نتيجة للتعلم³. فكان هذا الفصل بداية جديدة للحديث عن الاكتساب في مقابل التعلم. ولم تكن هذه هي المقابلة الوحيدة؛ فقد قيل بدل تعلم اللغة *apprentissage de la langue* اكتساب اللسان *acquisition du langage*؛ ليتحدد بداية أن للاكتساب والتعلم تمايزا في المفهوم؛ فالإكتساب "يدل على تحقق المعرفة باللغة من خلال النشأة في المحيط الاجتماعي الناطق بها، وهو يحدث خلال خمس السنوات الأولى من العمر في العادة"⁴. أما التعلم "يستفاد به تحصيل المعرفة باللغة من خلال المؤسسة التربوية أو الأطر الثقافية المعهودة: الكتاب والمعلم والأسلوب"⁵. وهو ما جعل الاكتساب مرتبطا بمرحلة ما قبل التمدرس، وجعل التعلم مرتبطا بمرحلة التمدرس.

4-3-1 اكتساب اللسان:

تفصل العبارة *acquisition du langage* كل قول حول ماذا يكتسب الطفل؟. فالقول باكتساب اللسان بدل اكتساب اللغة يوضح العديد من القضايا المتعلقة بالاصطلاح وبالمفهوم وبالموضوع. والحديث عن اكتساب اللسان يفترض بحثا عن مفهوم الاكتساب لمعرفة سبب ارتباطه باللسان قبل اللغة.

يعد مصطلح الاكتساب من المصطلحات التي يتولى البحث فيها علم النفس دون غيره من العلوم، رغم ارتباط المصطلح بكل تعلمات الإنسان، مما يجعله مصطلحا نشطا في

¹ - فمنذ مدة طويلة كان موضوع اكتساب اللسان من اهتمامات علماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء التربية دون أن تكون هناك علاقة مباشرة مع النظريات اللسانية، وفي الستينيات من القرن الماضي ومع أبحاث رومان جاكسون طغت فكرة وجود علاقات ضيقة بين تركيبات اللغة وآليات الاكتساب، ومكنت المعرفة بالنمو اللغوي من معرفة عمل لغة الراشدين. ينظر:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 12.

² - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 12.

ينظر أيضا: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص150.

³ - ديفيد الكايند-ايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص149-150.

⁴ - نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، الأردن، ط1، 1987، ص30.

⁵ - المرجع نفسه، ص29-30.

علوم عدة، لاسيما منها التعليمية التي يعتبر مصطلحا الاكتساب والتعلم فيها من المصطلحات الركائز لفهم العملية التعليمية التي يتعرض لها المتعلم عموما. وهي المراحل التي يصدق تطبيقها على كل عملية تعلم بما فيها تعلم اللغة. والمصطلح في علم النفس يدل به على المرحلة الأولى من مراحل التعلم الثلاث؛ مرحلة الاكتساب ومرحلة الاختزان ومرحلة الاستعادة¹:

- **مرحلة الاكتساب:** وهي المرحلة التي يدخل الكائن الحي فيها المادة التي يتعلمها، ويتم خلالها تمثيل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءا من حصيلته السلوكية.

- **مرحلة الاختزان:** وهي المرحلة التي يتم خلالها حفظ المعلومات؛ إذ بمجرد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المتعلمة إلى الذاكرة.

- **مرحلة الاستعادة:** وتتضمن قدرة الكائن الحي على استخراج المعلومات المخزنة لديه، في صورة استجابة بشكل أو بآخر.

إن هذه المراحل إذ تجعل الاكتساب ضمن مراحل التعلم فهي لا تخرج عن تفسير التعلم -والاكتساب معه- تفسيراً متأثراً بالنظرة السلوكية للتعلم؛ ف"الاكتساب في الإشراف الكلاسيكي تعلم أولي initial learning للرابطة بين المثير والاستجابة، وهذا معناه أن المثير المحايد يبدأ بالاقتران بالاستجابة غير الشرطية"². وهذا الفهم للاكتساب في التصور السلوكي هو ما جعل السلوكيين لا يفهمون اللغة في اكتسابها بعيدا عن كونها سلوكا متعلما يماثل السلوكات البشرية كلها.

ارتباط الاكتساب باللسان في عبارة اكتساب اللسان يحتم في فهمه الإجابة على

ثلاثة أسئلة هي:

- كيف يكتسب الطفل اللسان؟.
- متى يكتسب الطفل اللسان؟.
- ماذا يكتسب الطفل من اللسان؟.

4-3-1-1 كيف يكتسب الطفل اللسان؟:

¹- ينظر: صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، دار الميسرة، الأردن، دط، 2008، ص151-198.
²- عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2005، ص95.

سؤال لم تكن الإجابة عنه إلا في الثمانينات من القرن الماضي؛ فقد أعادت الدراسات حول الاكتساب الاعتبار للأحداث الكلامية عند الطفل قبل العام الأول من عمره؛ فبالرغم من غياب اللغة في هذه السن يبدي الطفل تفاعلا وإنتاجا للمعنى. وكانت المرحلة قبل اللغوية تكشف استعمالا من الطفل للغة من خلال النشاط الكلامي، وهي لغة منبئية على شبكة واسعة من التبادلات التواصلية يوظف فيها الطفل كفاءات تواصلية متطورة تسمى بالتواصل ما قبل اللغوي¹. فمثل هذه التبادلات التواصلية ما قبل اللغوية أكدت للسانيين أن الطفل إنما يكتسب اللسان وليس اللغة؛ فحسب هوليداي "الطفل لا يتعرض للقواعد أو للمفردات أو إلى جمل عشوائية، لكنه يتعرض إلى اللسان وهو في حالة عمل من طرف غيره ومن طرف نفسه"². وهو ما يعد إشارة إلى الطابع الاجتماعي للسان وإلى الحوارات التي يجريها الطفل مع نفسه.

كيف يكتسب الطفل اللسان؟. هذا هو السؤال الذي حاولت النظرية العقلانية لتشومسكي ومن ورائها الأبحاث المخصصة للإنتاج المبكر للكلام عند الطفل أن تجيب عنه، في رفض منها للتصور السلوكي لاكتساب اللغة. وقد استطاعت النظرية العقلانية أن تكشف عن ظاهرتين؛ الأولى متعلقة بوجود قواعد كلية متميزة عند الطفل منذ الولادة تسمح له بالتمييز بين كل العلاقات الصوتية الموجودة بين وحدات لغة أم³؛ إذ "يستطيع كل إنسان ينشأ في بيئة معينة التعبير بلغة هذه البيئة وهذا يعني أن بإمكانه فهم عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وصياغتها حتى ولم لم يسبق له سماعها من قبل"⁴. وهو التمييز الذي يمكنه من إنتاج الكلام في مرحلة المناغاة، بعد أن اكتسب ابتداء من شهره السادس لإجراءات التكيف والتركييب المحددة في اللغة؛ فالإلى غاية الشهر التاسع من عمر الطفل يبدأ بإحداث الأصوات الأساسية الأصوات الكلامية phonèmes وهي الوحدات الصوتية الأساسية في لغة ما... وبالتفاعل مع الراشدين يبعد الطفل تدريجيا الأصوات التي ليست في لغة والديه (الترخيم الفونيمي) ويركز على الأصوات الموجودة في تلك اللغة (التوسع الفونيمي). وهكذا

¹ - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p12-13.

ينظر أيضا:

Hickmann M : le développement de la cohésion dans la naration orale de l'enfant, cahiers d'acquisition et de papathologie du langage, n°3, 2003, p13-31.

² - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p13.

³ - وجود هذه القواعد ليس حكرا على اللغة بل القول بأن الطفل يمتلك معارف أولية هي الفرضية التي تحاول أن تفسر بها النظرية المعرفية امتلاك المعرفة عند الإنسان. ينظر:

- Agnés Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p17.

⁴ - ميشال زكريا: الأسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص7. وينظر أيضا:

- Agnés Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p431-432.

تمكن المناغاة الطفل من اكتساب لغة مجتمعه الخاص¹. لكن يصعب القول إن اكتساب الطفل للغة يتم نتيجة عمل تعميمي يقوم به على مجموعة الجمل التي يسمعها وحسب؛ فالطفل في الواقع يقوم بعمل ذهني بالغ الأهمية والتعقيد حين يكتشف بقدراته الخاصة تنظيم القواعد الضمني الكامن في كفاءته اللغوية الذي يتيح له التكلم بلغته².

إن المقدرة لما كانت عقلية جعلها تشومسكي فيما أسماه بجهاز اكتساب اللغة، الذي هو عنده جهاز فطري يمكن الإنسان من اكتساب معرفة ضمنية بلسانه هي الكفاءة اللغوية³. ويتعرض الطفل لكلام الآخرين ولكلامه في حواراته يمتلك الكفاءة اللغوية التي تمكنه من الأداء الكلامي مرحلة أولى، ثم تطوير هذا الأداء حتى يماثل أداء الراشدين؛ إذ تظهر الأبحاث الحديثة في مجال نمو الطفل اللغوي أن الطفل يتكلم في الواقع لغة تتلاءم مع مراحل نموه الطبيعي، كما تظهر أن لغة الطفل متميزة عن لغة الكبار، مما ينفي الاعتقاد الذي كان سائدا بأن لغة الطفل كناية عن صورة مصغرة عن لغة الكبار⁴.

يقول ميشال زكريا: "تشبه ذهن الطفل بآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلم اللغة"⁵، وتشبيهه ذهن الطفل بالآلية كفيلا بأن يجب على السؤال/العنوان: كيف يكتسب الطفل اللسان؟. الإجابة التي هي في فهم لعمل الآلية المبرمجة التي تقوم باستقبال مؤثرات خارجية واستيعاب معانيها، ثم تحويلها إلى إشارات واختيارات تنتهي إلى أداء سلوك معين يحقق هدفا معينا⁶. وقد حاول ميشال زكريا أن يوضح ماذا يحدث داخل ذهن الطفل أثناء الاكتساب اللغوي - رغم أن الإجابة القطعية على هذا السؤال محتاجة إلى معرفة ماذا يحدث داخل الطفل حين يتعرض للسان⁷ - باستثمار لمصطلحات؛ الآلية المبرمجة والمدخلات والمخرجات التي كانت عنده⁸:

¹ - ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص152. وينظر أيضا: Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p432.

² - ينظر: مباحث في النظرية الألسنية وقواعد اللغة العربية، ص157. وينظر أيضا: Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p431-432.

³ - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص47.

⁴ - ينظر: ميشال زكريا: نمو الطفل اللغوي، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، العدد 1، ص16-28. ينظر أيضا: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21.

⁵ - ينظر ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص27.

⁶ - المصدر نفسه، ص27.

⁷ - إن السؤال: ماذا يحدث داخل الطفل حين يتعرض للسان هو سؤال لا تمتلك الدراسات النفسية واللغوية إجابة عنه إلى اليوم، لأنها متعلقة بأشياء غير قابلة للملاحظة والقياس. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21. وينظر أيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص154.

⁸ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص27-43.

- الآلية المبرمجة: وهي ذهن الطفل فيما يحدث فيه من عمليات عند استقباله للمدخلات، ولكي تعمل هذه الآلية فلا بد أن تحتوي داخلها على معلومات أساسية تمكن الطفل من اكتشاف قواعد لغته، وهذه القضايا الأساسية هي:

- أ/ مجموعة ملاحظات يمكن أن يلتزم بها الطفل، وترتبط هذه الملاحظات باللغة التي يتعرض لها.

- ب/ مبادئ معينة يتعامل بها لتنظيم الملاحظات وتعميمها.

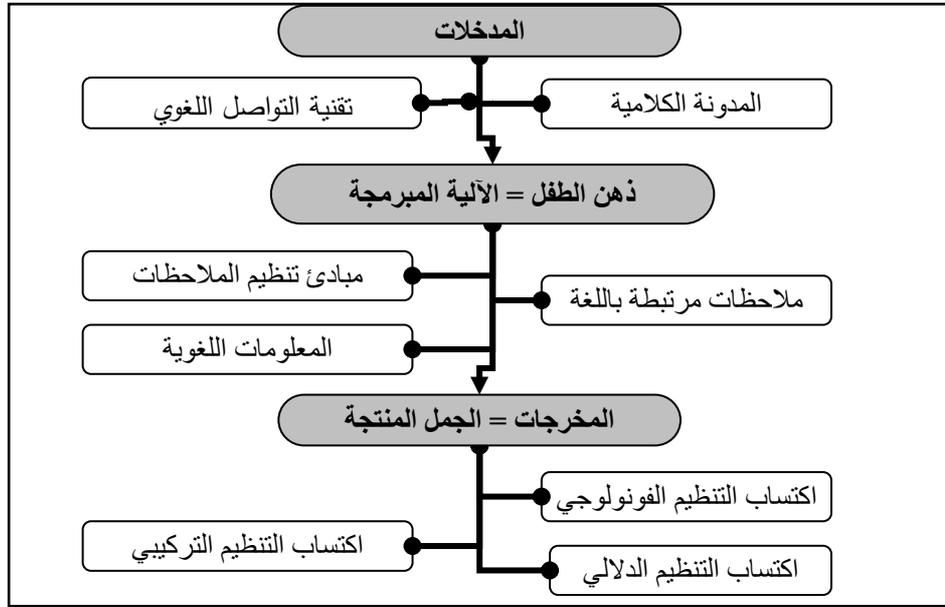
- ج/ مجموعة المعلومات اللغوية التي تتوافر للطفل، بوساطة تطبيق المبادئ على المعطيات اللغوية.

- المدخلات **inputs**: أو عوامل التأثير التي تثير حركية الآلية وتدفعها إلى سلوك معين. وتأتي المدخلات من خارج الآلية ومصدرها الأساسي هو المناخ المحيط وما يضمه من محتويات. والمدخلات بمثابة الأسباب التي تحرك الآلية وتنتقل بها من مستوى معين للسلوك إلى مستوى آخر، وتؤدي في هذا الإطار وظيفة أساسية هي إثارة الحركة لكي تنطلق هذه الآلية.

- المخرجات **outputs**: هي سلسلة الإنجازات أو النتائج المتحققة من العمليات التي تقوم بها الآلية في تحويل للمدخلات من شكلها الأول إلى شكل آخر. وتعد المخرجات هي جملة المكتسبات التي تمكن الطفل من تكوين الجمل وهي: اكتساب التنظيم الفنولوجي واكتساب التنظيم التركيبي واكتساب التنظيم الدلالي.

وكيف يمكن تطبيق الآلية السابقة على اكتساب اللسان؟. يجيب ميشال زكريا بالقول: "الطفل يحصل مثلا على مدونة كلامية corpus تمثل لغة ولسان بيئته وتحتوي على مجموعة جمل محددة من حيث عددها. قد تكون المدونة واسعة جدا، ولكنها محدودة وتحتوي، في الواقع، على الجمل التي يسمعا من حوله الطفل البالغ نحو السنتين من عمره. بعد الحصول على هذه المدونة يقوم الطفل بإيجاد تنظيم قواعد من خلال تمرير هذه الجمل على بنيته الذهنية، فنحصل على مخرجات هي محاولاته الكلامية. وغني عن الذكر أن تحليل العلاقة بين المدخلات والمخرجات يسهم في تفسير عمل الطفل"¹. ويمكن تفسير عمل الآلية المبرمجة التي يطرحها ميشال زكريا بالمخطط الآتي:

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص28.



المخطط 7: الاكتساب اللغوي عند الطفل كما يتصوره ميشال زكريا¹

4-3-1-2 متى يكتسب الطفل اللسان؟:

كان معظم اللسانيين قبل الآراء الرائدة لتشومسكي يقصرون اهتمامهم في تناولهم لكلام الطفل على المرحلة اللغوية من النمو اللغوي للطفل؛ لمحاولتهم معرفة كيفية عمل اللغة عند الراشدين. وقد كانت الدراسات المنجزة في السبعينات من القرن الماضي تنشد معرفة هذه الكيفية بمراقبة ووصف توظيف اللغة عند الطفل من خلال إنتاجات الطفل الكلامية. وهذه المراقبة كانت تتبعا للأخطاء التي يرتكبها الطفل في كلامه في مقارنة له بكلام الراشدين². لقد كانت لآراء تشومسكي التي أعادت الاعتبار للمعنى فيما ينشئه الطفل من تراكيب، وعلاقاته بالسياق، ثم بالمحيط الاجتماعي للطفل نتائج هامة للتركيز على الفطرة كتفسير للاكتساب السريع والمنظم للسان من طرف الطفل³. وقد ساعد هذا التركيز الدراسات اللاحقة في الوصول إلى حقائق حول الاكتساب؛ فقد تبين أن الطفل قبل مرحلة الكلام الفعلي ينتج زمرا دلالية قبل أن ينتج الكلام. وأنه قادر أثناء تكلمه على إنتاج جمل ذات دلالات أكثر تعقيدا وتنوعا وتطورا من الوسائل اللغوية التي يمتلكها، مما يثبتته من

¹ - المخطط من نتائج البحث بناء على تصور ميشال زكريا.

² - ينظر:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p12.

³ - ينظر:

- Marie Louis Moreau, Marc Richelle : l'acquisition du langage, p11-12.

علاقات تركيبية في كلامه ما هي في الحقيقة إلا مرحلة متأخرة من استعماله للوحدات الدلالية¹.

إن الأصوات التي يصدرها الأطفال ابتداء من شهرهم الثاني وتستمر معهم إلى شهرهم التاسع هي مرحلة أولى من مراحل اكتسابهم للسان. وابتداء من الشهر العاشر يتكلم الطفل كلماته الأولى ذات الدلالة ليتبعه نمو سريع للمفردات، ففي عمر السنوات تحصي بعض الاختبارات 250 من الكلمات يستخدمها الطفل وهو عارف لدلالاتها ولاستعمالاتها². وتجمع الآراء على أن اكتساب الطفل للسان يبتدئ في سن متقدمة جداً؛ ترتبط بداية بالمرحلة قبل اللغوية وتستمر إلى غاية المرحلة اللغوية؛ ففي نحو السنة من عمره، ينطق الطفل السوي ببعض الكلمات المنفردة. وفي عمر السنة والنصف أو سنتين يركب الطفل جملاً مؤلفة من كلمتين متتابعيتين أو من ثلاث كلمات، وفي السنة الرابعة من عمره يكون قد اكتسب تقريباً بنى لغته بمجملها. ففي غضون ثلاث سنوات تقريباً يكتسب الطفل المعرفة الأساسية بتنظيم لغته الأم³. فثلاث سنوات من عمر الطفل كافية لجعله مكتسباً للسان بيئته. وهو اكتساب متماثل عند جميع الأطفال في آليته، وما يمكن أن يسجل من تفاوت متعلق بين الأطفال فيما يمكن تسجيله بمثابة فروقات فردية بينهم؛ إذ يبدو بعضهم أكثر تمكناً من تسمية الأشياء؛ أي التنوع في استخدام المفردات، ويبدو بعضهم الآخر أكثر تمكناً في ربط الكلمات والجمل، وهي فروق متعلقة بالتحصيل المعرفي للأفراد وعلاقته بالظروف الخارجية من مثل النشأة والتربية والعلاقات العائلية والاجتماعية⁴.

إن القول بالاكتساب بدل التعلم راجع إلى ما يبديه الطفل من مقدرة ذاتية على تنظيم معلوماته عن لسان بيئته، ولو كان تعرضه للعناصر اللغوية تعرضاً غير منتظم⁵؛ فصورة عملية اكتساب اللسان "هي صورة طفل يكتسب لغته بوسائله الخاصة، انطلاقاً من قدراته الذاتية، ففي مدة ثلاث سنوات يتوصل إلى إحرار القدرة التامة على إنتاج جمل لغته

¹ - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة، ص25-28. وينظر أيضاً:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p12.

- ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص152.

² - ينظر: Latif I: The physiological basis of linguistic development and the ontogeny of meaning , psychological review ; 1934, p55-85.

³ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة، ص25. ينظر أيضاً: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص152-156 و385-388. وينظر أيضاً:

- Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, p4.

⁴ - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p13.

⁵ - فالطفل عند تعرضه للعناصر اللغوية يتم ذلك دون تنظيم مسبق من الأهل أو المحيط الاجتماعي لأي العناصر سيتلقاها الطفل في أيام حياته، ومهما تعرض الطفل لتصحيح للأخطاء التي يرتكبها في كلامه مقارنة بكلام الراشدين يظل تصحيحه مرهوناً بتنظيمه الخاص للعناصر ويتم التصحيح بطريقة ذاتية بعد انتظام هذه المعرفة اللغوية مع بقية المعارف. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21.

وتفهما¹. وهو اكتساب ذاتي يتم عن طريق سمعه للجمل والمفردات ولا يحتاج إلى من يلقيه المادة اللغوية؛ إن الطفل يكتسب اللسان "في حين أن لا أحد يعرف كيف يعلمه اللغة. فالأم بالذات ليست ملزمة بأن تتخصص في مجال تعليم الطفل اللغة. فالطفل لا يعلم في المجال اللغوي، ولا يمكننا بالتالي تسمية علاقة الطفل بكلام بيئته عملية تعليم².

4-3-1-3 ماذا يكتسب الطفل من اللسان؟:

انقسمت الآراء في فهم الاكتساب اللغوي إلى اتجاهين:

أ/ اتجاه استدلالى يرى أن الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة موضوعة فيه وهي تتكون من مفهومات موروثية؛ أي أنها جاهزة مسبقا، وهي مفهومات عامة عن اللغة الإنسانية ثم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرض له من لغة. وهو الاتجاه الذي يقول به تشومسكي؛ فالطفل "يملك قدرات فطرية تساعد على تقبل المعلومات اللغوية وعلى تكوين بنى اللغة خلالها. وهذا يعني أنه مهياً، بطريقة أو بأخرى، لأن يكون قواعد لغته الأم من خلال الكلام الذي يسمعه وأن يمتلك، بطريقة لا شعورية، القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها. فهو، بالتالي يبني لغته بصورة إبداعية وبالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه في عملية الاكتساب³.

ب/ اتجاه استقرائي يرى أن الطفل يجمع ما يتعرض له من ظواهر اللغة ويخزنها ليصل من خلال هذا التخزين إلى تجريدات بعد ما يجريه من تصنيفات وتعميمات. وهو الرأي الذي يقول به بياجيه؛ فالبنى اللغوية التي يرى تشومسكي أن الطفل يكتسبها إنما هي عند بياجيه وغيره من أصحاب هذا الاتجاه تكتسب كما تكتسب الكلمات في الجهد المبذول لصوغ المعاني غير اللغوية في الشفرة⁴.

إن الاتجاهين بما يقدمانه من تفسير للاكتساب يجيبان عن ماذا يكتسبه الطفل؛ فالطفل حسبهما يكتسب اللغة كما هي في مفهومها نظاما من العلامات، وبمستوياتها الصوتية والتركيبية والدلالية. سواء كانت هذه القواعد كليات موجودة فطريا عند الإنسان،

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص25-26. ينظر أيضا:

- Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, p4.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص26. ينظر أيضا: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21.

³ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص55. وينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21-22. وأيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص153-154. وينظر أيضا: هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص42.

⁴ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21-22. وأيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص153-154. ينظر أيضا: هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص42.

كما يقول تشومسكي الذي يرى أن كل الطفل "يملك بالفطرة مجموعة فرضيات مجردة يطبقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها ويملك أيضا بالفطرة أشكالا مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عبر استيعابه لمعطيات لغته فهو مزود بمجموعة كلييات صورية وبمجموعة كلييات نوعية وبالتالي فهو قادر بصورة لا شعورية أن يصوغ عددا غير محدود من الفرضيات التي تنص على كيفية إنتاج الجمل وتفهمها وتكونها"¹. واللغة بقواعدها -حسب تشومسكي ومن يقولون بقوله- هو ما يأخذه الطفل منذ ولادته إلى بداية إنشائه للجمل؛ إذ "يتلقى الطفل معطيات لغوية أولية فيستوعب معانيها، ثم يحولها إلى إشارات واختبارات تنتهي بأداء كلامي"². وليست اللغة هي ما يأخذه الطفل حسب تشومسكي الذي كان يرى أن "التصور التصنيفي غير كاف لأنه لا يمكن أن تنشأ من خلال استخدام عمليات استقرائية بشكل متدرج (التجزئة والتصنيف والاستبدال...) معرفة بالبنية النحوية. ولا يسهم التصور التصنيفي أيضا في تفسير حقيقة أن المتكلم قادر على إنتاج جمل جديدة"³. بل يتفق معه في ذلك من يقولون باكتساب البنى اللغوية مع اكتساب الكلمات. ولكن السؤال الذي يبدو ملحا هنا: هل القواعد والكلمات هي ما يكتسبه الطفل من بيئته اللغوية؟.

يجيب ميشال زكريا -في توضيحه للدرس اللساني التوليدي التحويلي بما يعد ترديدا لرأي تشومسكي- على السؤال السابق؛ فيقول: "لا يكتسب الطفل اللغة واستعمالها فقط، بل إنه يكتشف في الوقت ذاته محتوى الكلام كحقيقة قائمة بحد ذاتها، ويمتلك تقنية التواصل اللغوي، وبالتالي يكتشف ماهية اللغة وعملها ودورها في المجتمع الذي يحيط به"⁴. ومفهوم الاكتساب في الدرس اللساني حسب ما يوضحه ميشال زكريا -من خلال النظرية العقلانية- لا يختلف عنه في الدرس التعليمي؛ حيث الاكتساب يأخذ تعريفه كما يلي: "الاكتساب هو امتلاك للكفاءات العامة وتحديدًا لكفاءة التواصل اللساني في ظروف وسياقات متنوعة، بهدف القيام بأنشطة كلامية تسمح بمعالجة (استقبالا وإنتاجا) نصوص لمواضيع متصلة بتخصصات خاصة. ومن أجل هذا المتعلم يضع قيد التطبيق الاستراتيجيات التي تبدو أكثر ملاءمة لإكمال المهام المطلوبة"⁵. فالإكتساب في الدرس التعليمي كما هو في الدرس اللساني امتلاك لمهارات التواصل اللساني؛ المهارات التي تمكن

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 66-67.

² - المصدر نفسه، ص 27.

³ - هـ جار هارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص 528.

⁴ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 26.

⁵ - Jean Pierre Robert : L'Essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, p10.

المكتسب في عملية التواصل من التنوع الإبداعي في الكلام حين يكون مرسلا، ومن فهم ما يقدم له من رسائل في عمليات التواصل التي يكون فيها مرسلا إليه.

إن الإجابة السابقة إذ تجعل الطفل يكتشف محتوى الكلام قد تسمح بالقول إن الطفل لا يكتسب اللغة بل يكتسب اللسان؛ فالطفل حين يتعرض للغة في بيئته لا يتعرض لها باعتبارها نظاما، بل يتعرض لها بوصفها أداء لغويا يقوم به المحيطين به. وهي بذلك لا تأتيه خالية من مظاهرها الخارجية - التي تعدها اللسانيات مظاهر طفيلية على التنظيم اللغوي¹ - من مثل نبرة صوت، والانفعالات؛ بل على العكس من ذلك تأتي مشبعة بها. ومقدرة الطفل على فهم الرسائل التواصلية غير اللغوية دليل على أن الفهم لديه في عملية التبادل التواصلية مع الآخرين غير مقصور على اللغة ونظامها؛ بل يمكن أن يتم دون حاجة إلى عناصر لغوية، وهو الاستغناء الذي قد يجعل الرضيع دون السنة يفهم نظرات الزجر، وابتنسومات الود، فيبني على أساسها علاقاته بمحيطه الاجتماعي. ثم إن الجانب الإبداعي الذي فسره تشومسكي بمقدرة الطفل على إنشاء جمل لا متناهية بقدر ما يعكس اكتساب الطفل للقواعد يحيل على استخدامه للجمل في سياقاتها المناسبة - استقهام في سياق الاستقهام، الطلب في سياق الطلب، الأمر في سياق الأمر، وهو ما يجعل اللسان بمفهومه اللغة مع الكلام هو الحاضر في الاكتساب وليس اللغة دون الكلام. وهو الأمر الذي يجعل القول باكتساب اللسان قولاً يواكب العبارة الفرنسية acquisition

du langage. ولعل هذا ما جعل بعض التوليديين يحدثون ثورة في التيار التوليدي، ليركزوا على الأداء بدل التركيز على القدرة أو الكفاءة؛ فقد بدا احتواء كلام الأطفال على تردد في الحديث، وتراجع، ومفاتيح حوارية ذات دلالة وإحالة على أن الطفل يأخذ أكثر من القواعد في اكتسابه للمهارات التواصلية؛ بل إن الأنواع السياقية التي يستعملها الناس جميعا أصبحت مرة أخرى جديرة بالبحث، وقد بدا أن اللسانيين لا يستطيعون التعامل مع قواعد تجريدية شكلية دون أن يتعاملوا مع تلك التفاصيل الدقيقة للأداء اليومي². ويمكن القول إذن إن الاكتساب هو للسان وليس للغة - النظام بالمفهوم اللساني للمصطلح - فقط، وفي اكتساب الطفل للسان يكتسب ضمنا اللغة مادام اللسان مشتملا على اللغة. وقد يبدو من السذاجة حصر ما يكتسبه الطفل من كلام المحيطين به فيما يحمله هذا الكلام من قواعد

¹ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص 8.

² - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 43-44. وينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p13.

تركيب تنتظم عند الطفل قواعد كلام و فقط؛ فالطفل في تواصله مع الآخرين يقلد بيئته الأسرية ويستجيب في معظم الأحيان بالطريقة ذاتها وبالانفعالات ذاتها التي يشاهدها عند الأهل. وذكرياته عن الكلمات وشحناتها الدلالية يكاد لا يخرج عن ما اختزنه في ذاكرته مما خبره من الأهل.

إن الطفل في تنويعه الإبداعي لا يستغل فقط المحورين الإبدالي والتأليفي المحيلين على اللغة، بل كل كلامه مشتمل على البعد الرمزي المخصوص باللسان؛ فالبعد الرمزي الذي يكتسبه الطفل حين يكتسب الكلمات هو "الاستمرار الأساسي الذي يعتبره الفلاسفة أنتولوجيا أو وجوديا. يوجد وراء المكتسب وراء المتراكم وراء الذاكرة يوجد في أن واحد الطفولة والصورة-الذكرى عن الطفولة، إذا، خيالي ما مع نقاط ارتباطه الانفعالية"¹. فعادة ما يكون الأطفال في حواراتهم مع الآخرين مقلدين للأهل. وبدايات إنتاجهم المبدع للجمل يكون في البداية مشبعا باستعمالات البيئة المحيطة بهم وما جعلته من بعد رمزي للكلمات والتعبيرات.

إن التنوع الإبداعي الذي يقيمه الطفل في تواصله يكشف أن الجمل المنشأة خيارات يقوم بها الطفل أثناء الكلام، ليست بخيارات ساذجة مفترقة إلى التخطيط، بل على العكس من ذلك يكشف استعمال الكلمة دون سواها، واستعمال الجملة دون سواها، وتضمين رسالة دون سواها بمضمون معين كونه نابعا عن تحكم في المهارات اللغوية²؛ على الأقل مهارتي الاستماع والحديث، وهو التحكم الذي يكشف نموا ونضجا للطفل؛ ذلك أن المهارات اللغوية "تقوم على ثلاثة أسس ذهنية هي التحكم الذهني، والانتباه الواعي، والانتقاء المبرمج"³.

4-3-2 تعلم اللغة:

¹ - هنري لوفيفر: اللسان والمجتمع، ص288.
² - هي مهارات تسمى في الدرس التربوي بمهارات التواصل فضلا بينها وبين مهارات أخرى يشتغل الدرس التربوي عليها من مثل مهارات التفكير والمهارات الدراسية والمهارات المعرفية، ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربيين، ص305-308.
³ - وهي الأسس التي تأخذ المفاهيم التالية: التحكم الذهني هو القدرة على السيطرة والضببط اللذين يمكنان الطفل من أن يقف على ما يجب اكتسابه من اللسان. فإذا استطاع أن يتحكم بما يكتسبه كان قادرا على امتلاك المهارات اللغوية المطلوبة. وهو ما يجعل السلامة العقلية والنمو السوي ضروريان للاكتساب. والانتباه الواعي هو التوجيه الذهني الذي يمكن الفرد من أن يعرف حقيقة ما يكتسبه. وعمليات التحليل التي يقيمها الطفل هي نتيجة لهذا الانتباه. أما الانتقاء المبرمج هو الذي يمكن الطفل من عزل مادة الاكتساب اللغوي عما سواها، فيعزل الأصوات عن بعضها، ويعزل القواعد عن بعضها، ويعزل الرموز عن بعضها. ويستطيع بهذا العزل المؤقت أن يضبط الظاهرة بكل صفاتها ودقائقها. ينظر: سمير شريف استيتة: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص423. وينظر أيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص384-390.

بالإجابات السابقة على الأسئلة التي خصت اكتساب اللسان تبدو الإجابات عنها في مقابل تعلم اللغة ضرورية وواضحة المعالم في آن: متى تتعلم اللغة؟ وكيف تتعلم اللغة؟ وماذا يتعلم من اللغة؟ أسئلة قد تبين بعض من أجوبتها في تحديد الاكتساب. والابتداء في الأسئلة بالسؤال متى تتعلم اللغة؟ قبل كيف تتعلم اللغة؟. يجب عن سبب الاستغناء عن لفظة الطفل في الأسئلة؛ فسيتضح أن التعلم عموما ليس متعلقا بالنمو والنضج، وهو عدم تعلق لا يمكن أن يحصر في تأثير النمو والنضج على التعلم فحسب، بل يسمح بالفهم أن التعلم ليس مقصورا على مرحلة من مراحل النمو، الفهم الذي يبدو متأسلا في قوله صلى الله عليه وسلم: "اطلب العلم من المهد إلى اللحد".

4-3-2-1 متى يتم تعلم اللغة؟:

في موضع سابق من البحث اتضح أن الاكتساب يتم خلال السنوات الأولى من عمر الطفل؛ السنوات التي تسبق إنتاجه للجمل المماثلة لجمل الراشدين. وقد حدد علم النفس النمائي هذه السن في الثالثة من عمر الطفل¹، فهل يمكن بعد هذه السن اعتبار ما يأخذه الطفل من اللسان عموما ومن اللغة خصوصا هو تعلم وليس مجرد اكتساب؟. في الحقيقة يعد الاكتساب ذاته مرحلة من التعلم. صحيح أنها مرحلة لا يحتاج فيها الطفل إلى تلقين؛ لكنه بالمقابل يعتمد -إن صح القول- تعلما ذاتيا؛ إذ يأخذ من البيئة مدخلات يوظفها في إنشاء الجمل وفي الكلام عموما. لكن هل هذا هو المقصود من التعلم حين يقترن باللغة؛ فيقال تعلم اللغة بمقابل اكتساب اللسان؟. الجواب سيكون بالنفي لأن تعلم اللغة الذي بموجبه يمكن أن يقال عن الطفل بأنه قد تعلم اللغة، يشترط فيه أمران: الأول متعلق بالتخطيط لتعلم اللغة؛ بمعنى أن هذا التعلم هو تعلم موجه؛ فالتعلم في الدرس التعليمي وليد التخطيط اللغوي الذي هو "عمل منهجي ينظم مجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة متسقة، لإحداث تغيير في النظام اللغوي أو في الاستعمال اللغوي أو لإحداث نظام لغوي عالمي أو قومي أو وطني مشترك"². ذلك أن الأسئلة من مثل: من وما وكيف ومتى وأين ثم أخيرا لم في تعليم أو تعلم "اللغة" قد تكون واحدة في رصدها للمسائل التي تتصل

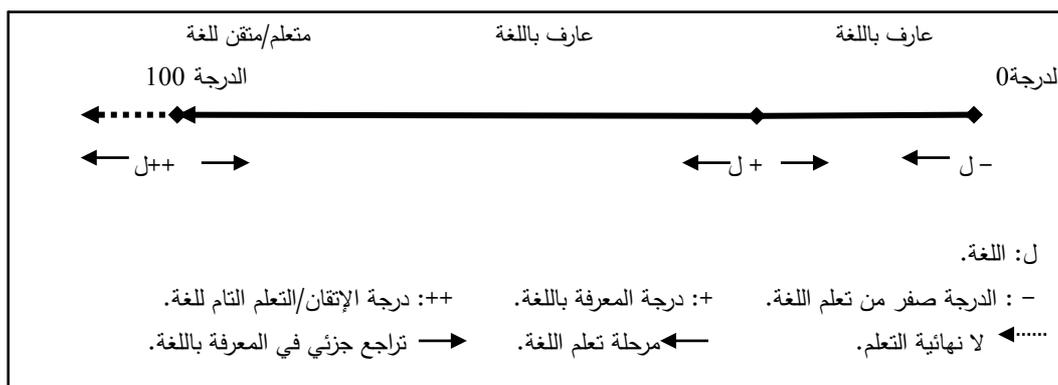
¹ - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص25. وأيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص384. وينظر أيضا:

- Muriel Saviile-Troike : Introducing second language acquisition, p4.

² - نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص30. وينظر أيضا:

- Jean Pierre Robert : L'Essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, p11.

بأسس تعليم "اللغة" وتعلمها¹. وهي إذ تحسم تعلم "اللغة" فهي تجعل التعلم متعلقا بما هو أبعد من الجهد الفردي؛ فهي أسئلة يطرحها الباحثون في التعليمية؛ لأن التعليمية "تسعى إلى الإجابة على أسئلة مترابطة داخليا: ماذا يدرس؟ ولمن؟ وكيف؟ وأين ومتى؟ ولماذا؟"². وهي الأسئلة التي تقترب من إجاباتها الجهات الرسمية بما تضعه من تخطيط للتعليم. أما الأمر الثاني فهو كون التعلم المراد استنادا على الشرط الأول هو التعلم الذي يخرج المتعلم من مجرد عارف باللغة إلى متعلم أو متقن للغة؛ ف"حينما نتكلم عن اللغة لا بد أن تدخل درجة الإتقان في الاعتبار كعامل مؤثر. فمعرفة اللغة تبدأ من لحظة معرفة جملة فيها وتندرج حتى الوصول إلى درجة الإتقان... فالمرء الذي لا يعرف شيئا من لغة ما يكون على درجة الصفر. ولكن ما إن يبدأ في تعلم بضع كلمات أو بضع جمل حتى يتزحزح من الصفر إلى أعلى... وإذا استمر التعلم والتحسين يستمر التحرك على سلم الإتقان حتى الوصول إلى نهاية السلم وهي درجة مثالية افتراضية"³. ويمكن تمثيل ذلك بالمخطط الآتي:



المخطط 8: توزيع المعرفة باللغة وتعلم/إتقان اللغة على سلم من 100 درجة⁴

¹ - ينظر: هـ. دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 20-21.

² - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p142.

³ - محمد علي خولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2002، ص 21.

⁴ - المخطط من نتائج البحث بالاعتماد على تصور محمد علي خولي للثنائية اللغوية المثالية وإسقاطها على الأحادية اللغوية، ينظر: المرجع نفسه، ص 24-26.

إن التعلم التام أو الإتقان التام للغة معناه أن يمتلك المتعلم المهارات اللغوية وبدرجة واحدة، من الإتقان؛ أي أن تكون المهارتان الإنتاجيتان (الكلام والكتابة) والمهارتان الاستقباليتان (الاستماع والقراءة) على قدر واحد من الإتقان¹، وهي المهارات التي تكون طور النمو عند الطفل في سن الثالثة، واكتملت إلى درجة تمكنه من التواصل العادي عند بلوغه الخامسة أو السادسة². والحكم على درجة الإتقان فيها مرهون بما أخذه المتعلم من مواد تعليمية موجهة وضمن تعلم مدرسي، ذلك أن ما يأخذه الطفل في الاكتساب اللغوي لا يتجاوز في أحسن الأحوال مهارتي الكلام والاستماع (فهم المسموع). فضلا عن كونه لم يصل معهما إلى درجة الإتقان المطلوب. لذلك يتفق معظم الباحثين على القول بأن "الاكتساب يحدث في الطفولة، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكوّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أن الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ إذ يحدث تغير كيمي في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي"³.

4-3-2-2 كيف يتم تعلم اللغة؟

إن الإجابة على هذا السؤال تستدعي وقفا عند مصطلح التعلم. وهو المصطلح الذي يأخذه مفهومه من البحث النفسي ليكون فيه بمعنى "تعديلات في السلوك أو التفكير يمكن ردها إلى الخبرة وليس للنمو أو النضج. ومع ذلك فإن التعلم ليس مستقلا كليا عن النمو والنضج، ما دام النمو والنضج يجعلان من الممكن حدوث نماذج جديدة من التعلم في مستويات تالية من العمر. وينزع التعلم إلى الحدوث خلال فترات قصيرة نسبيا من الزمن، في حين يميل النمو والنضج إلى الحدوث خلال فترات أطول"⁴. إن هذا المفهوم للتعلم بوصفه تعديلا للسلوك ينطوي على حقيقة وجود سلوك سابق يصبح فيه التعلم محل تعديل، وهو ما يجعله مرتبطا بمفهوم الاكتساب الذي اتضح أنه مرحلة أولى من مراحل التعلم. ومن

¹ - محمد علي خولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص25.

² - ينظر: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص388-390. وينظر أيضا:

- Marie Louis Moreau, Marc Richelle : l'acquisition du langage, p9.

³ - عبده الراجحي: علم اللغة تطبيقي وتعليم العربية، ص22.

⁴ - ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص158-159. ينظر أيضا: عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص91-116. ينظر أيضا:

- Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p16.

ثم يبدو التعديل متعلقا بما تم اكتسابه في مرحلة الاكتساب، والمراحل التالية عليها؛ باعتبار هذه المكتسبات معارف سابقة هي محل تعديل معرفي يعدل بدوره الاستجابات، ومن ثم تنتظم تعديلا في السلوك. وهذا الفهم هو الذي جعل النظرية التربوية تنظر إلى التعلم "على أنه تفكير، بمعنى أنه ينطوي على استعمال معرفة سابقة وإستراتيجيات خاصة لفهم الأفكار في نص ما باعتباره كلا واحدا أو لفهم عناصر المسألة (المشكلة) باعتبارها كلية واحدة"¹.

يحدد التعلم بمفهومه؛ التعديل في السلوك، في علم النفس بمجموع التغيرات التي تطرأ على الفرد، في اشتراط مرورها بخبرة وبتفاعل بين الفرد والبيئة؛ لذلك فالتغيرات الناتجة عن النضج أو التغيرات الطارئة أو المؤقتة لا تعد تعلمًا. واستبعاد النضج والتغيرات المؤقتة التي في العادة تكون بتأثير من الغرائز راجع لاستحالة التأثير عليها². ونتائج التعلم لا تخرج عن واحدة من؛ تكوين العادات، وتكوين المهارات، وتعلم المعلومات والمعاني، وتعلم حل المشكلات، وتكوين الاتجاهات النفسية³، وهي نتائج منشودة وتصدق على كل تعلم ومن ضمنه التعلم اللغوي.

إن السؤال/العنوان إذ يبحث عن الآلية التي تتعلم بها اللغة فإن الإجابة عنه لا تخرج عن إجابة السؤال: كيف يكتسب الطفل اللسان؟. والطفل في اكتسابه للسان يقيم جملة من التنظيمات؛ تنظيم فونولوجي وتنظيم تركيبى وتنظيم دلالي. تنظيمات لقواعد اللغة التي تمكنه من استعمال اللغة. وهي التنظيمات المتأمل إنشاؤها حين يتعلم اللغة. وينقل هذه التنظيمات إلى مظهرها في الاستعمال المتميز للسان، يلاحظ أن هذا التعلم في تعلقه بما بعد الصوت قد مر بثلاث مراحل هي⁴:

- **التعلم التمثيلي:** وهو تعلم معاني المفردات أو الرموز المفردة، وهو أبسط أنواع التعلم، ويتمثل في الربط بين صوت الكلمة أو الرمز وما يشير إليه الصوت. ويحتاج هذا التمثيل إلى نمو معرفي بوساطته يستطيع الطفل صياغة مفاهيم عن مظاهر الذات والعالم.

- **تعلم المفهوم:** ويحدث عندما يتعلم الشخص أن الصوت الذي تعلمه لا يشير فقط إلى شيء واحد بعينه وإنما إلى كل الأشياء المماثلة في بيئته. ومن هنا يفهم

¹ - صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، ص147.

² - ينظر: صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، ص152. وينظر أيضا: عبد الرحمن عدس: علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، دار الفكر، الأردن، ط3، 2005، ص219. ينظر أيضا: علي حسين حجاج: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1983، ص27-28.

³ - ينظر: صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، ص153.

⁴ - ينظر: عدنان يوسف العنوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص116-125. وينظر أيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص156.

المتعلم السمات المعيارية للمفهوم التي تجعل منه ذلك الشيء وليس شيئا آخر. وهو معرفة أن الكلمات يمكن أن تحل محل مظاهر من خبراته ومفاهيمه.

- **تعلم الأفكار:** حيث يتعلم معاني الأفكار الجديدة التي يعبر عنها بأشكال لفظية ومن أشكاله الاستدلال والمحاكمة وتجميع المفاهيم بطرق جديدة بشكل أكثر من مجموع الكلمات أو المفاهيم التي تتكون منها. وهو إسباغ للمفاهيم على اللغة ذاتها والجهد المستمر لربط المفاهيم اللغوية بتلك المشتقة من العالم ومن الذات.

إن هذه التعلّيمات إذ تكشف كيفية تعلم الكلمات والمفاهيم ابتداء من الأصوات وانتهاء بالأفكار، لا تجعلها حكرا على التعلم؛ فهي تقبل إسقاطها على الاكتساب وما ينتج عنه من تنظيمات فونولوجية وتركيبية ودلالية، وهو ما يقود إلى القول بأن للتعلم والاكتساب نمطا واحدا في كيفية حدوثهما¹. ولا يحتاج الأمر إلى دليل للقول إن هذه التعلّيمات تحدث عند كل تعلم، كما تحدث مع تعلم اللغة؛ فتعلم أي لغة لا يخرج عن تعلم أصواتها، وتحصيل رصيد من المفردات من اللغة، فضلا عن تعلم استعمال هذا الرصيد اللغوي في جمل تجسد تعلم الأفكار وتحول اللغة إلى أداة للتواصل.

4-3-2-3 ماذا يُتعلّم من اللغة؟

إن قول ميشال زكريا: "نشبه ذهن الطفل بالآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلم اللغة"²، يجعل تشبيه ذهن الطفل بالآلية يكشف عن أمرين؛ الأول كون هذا التهيؤ هو مرحلة أولى ضرورية، وتعد مرحلة استعداد لتعلم اللغة. والثاني كون التعلم كي يتم لابد له من اكتساب مسبق. وبتطبيق هذا المفهوم على تعلم اللغة يتضح أن التعلم وإن لم يخرج في آليته عن الآلية التي يتم بها الاكتساب -تحويل المدخلات إلى مخرجات- فإنه لا يكتفى أبدا بالاكتساب فقط لتحقيق التعلم؛ لكون الاكتساب يندرج ضمن النمو اللغوي، وقد اتضح أن النمو والنضج لا يعدان من التعلم.

إن تعلم اللغة بمستوياتها لا يتوقف الهدف منه عند معرفة قواعد اللغة وأوجه استعمالها، بقدر ما هو بحث عن الكيفية التي تنتظم بها هذه المعارف حول اللغة معارف مضمرة ضمنية يستحضرها متعلم اللغة حين يباشر عملية الكلام. فالعمليات التي يقيمها الطفل مع اللسان في تنظيم للقواعد اللغوية تتبدى ضرورية في عملية التعلم التي تنشأ تحول

¹- ينظر:

- Jean Pierre Robert : L'Essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, p10.

²- ينظر ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص27.

المعرفة باللغة إلى ممارسة أثناء الفعل التواصل بعد أن أصبح التحدي الأكبر لمعلم اللغة هو "التحرك فيما وراء تعليم القواعد والأنماط والتعريفات، وأي شيء آخر عن اللغة إلى النقطة التي نعلم فيها طلابنا أن يستخدموا اللغة في التواصل بطريقة تلقائية"¹.

قد يبدو السؤال/العنوان في الإجابة التي قد يأخذها مجيبا على سؤال قد يُتَهِأ أنه مماثل له هو ماذا يعلم معلم اللغة؟. إن السؤالين متمايزان تمايز ما يحدده علم النفس من فرق بين مفهوم التعلم ومفهوم التعليم؛ فالتعلم في أبسط تعريف له هو "عملية داخلية مستمرة ينتج عنها قيام الفرد بتعديل مستمر في بنيته الذهنية وفي اتجاهاته ومعارفه ومهاراته وذلك نتيجة لتراكم الخبرات المقصودة وغير المقصودة"². بما يجعله متمحورا حول المتعلم ومرتبطا باستعداداته ودافعيته وظروفه النفسية والاجتماعية³. لكن التعليم على عكس التعلم متمحور حول المعلم وما يوفره النظام التعليمي من برامج تعليمية ويسمح به من طرق تدريس ويؤمنه من وسائل ضمن السياسة التعليمية المتبعة؛ وهو ما جعل التعليم في تصنيفه -تماشيا مع الاتجاهات التعليمية المعاصرة- يأخذ تصنيف تعليم متمحور حول المتعلم، ويعنى به "عملية تعلم وتعليم تجعل من حاجات وقدرات المتعلم واهتماماته محورا لتوجهاتها ومضامينها وأنشطتها"⁴. وهو بهذا المعنى يختلف عن التعليم الذي يجعل المادة العلمية أو المعلم هو المحور الرئيس للعملية التعليمية. على أن التعليم في ظل هذا التحول في المركز من المعلم والمادة التعليمية إلى المتعلم قد أصبح أبسط تعريف له لا يمكن أن يصاغ بمنعزل عن التعلم مفهوما ومصطلحا. من منطلق أن المتطلبات العلمية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم⁵. ولذلك يعرف مصطلح التعلم بأنه "تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له"⁶.

والتعليم في ظل المناهج وطرق التدريس المعاصرة يختلف عما حمله المصطلح في القديم من مفهوم التلقين؛ فقد أصبح اليوم التركيز على التدريس، بما يحمله المصطلح

¹ - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص33-34.

² - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص104.

³ - يعرف المتعلم *apprenant* في الدرس التعليمي اليوم بأنه "الفرد في حالة التعلم، وقد شكلت بالطريقة نفسها التي شكلت بها كلمة طالب. والقول بـ"المتعلم" فيه تشديد على فعل التعلم، حيث مبادرة التعلم على عاتق جانب المتعلم. ينظر:

-Françoise Raynal et Alain Rieunier: *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF éditeur, Paris, 1997, p13.

⁴ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص123.

⁵ - ينظر:

-Françoise Raynal et Alain Rieunier: *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, p13.

- Nathan Gage : *Handbook of research on teaching*, Rand McNally & Company, Chicago, 1964, p269.

⁶ - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص26.

من معنى عملية الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء ما بين المعلم والمتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة¹، بدل الحديث عن التعليم الذي هو "العملية التي يقوم بها المعلم لنقل المعلومات والمعارف بشكل مباشر إلى المتعلم، ويكون المتعلم فيها سلبيا... ولا تعتبر تدريسا الطرق التعليمية القائمة على التلقين"². وهذه القضايا على أهميتها في فهم التعلم وشروطه وظروفه النفسية والاجتماعية ومتطلباته اللغوية تبدو بعيدة عن تقديم إجابة للسؤال ماذا يتعلم متعلم اللغة؟؛ لأن التعلم عملية داخلية لا يمكن الحكم عليها إلا من خلال التقييم الذي يأخذ شكل الواجبات والاختبارات. ولذلك فما يعلمه معلم اللغة قد لا يكون مطابقا لما يتعلمه متعلم اللغة. ورغم هذا التباين بين المدخلات والمخرجات في العملية التعليمية فإن وضوح المدخلات في شكل محتويات تعليمية قد تبدو السيطرة عليه إجابة عن السؤال/العنوان ممكنة.

لعل أبسط إجابة على السؤال السابق في ضوء المناهج التعليمية وما تقدمه من مادة تعليمية هي القول بأن معلم اللغة يعلم القراءة والقواعد والإملاء والخط والتعبير بنوعيه الشفوي والتحريري وتحليل النصوص وغيرها من الأنشطة اللغوية التي يمكن الوقوع عليها عند تفحص أي كتاب مدرسي في التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي وحتى الجامعي في اللغة العربية أو في غيرها من اللغات³. لتزيد هذه الأنشطة وتنقص وتتسع مواضيعها وتضيق حسب المستوى التعليمي. وهي إجابة مقبولة، لكنها لا تقدم إلا صورة لتعليم اللغة كما ترسمها السياسات اللغوية بتخطيطها اللغوي الموجه لاختيار المحتويات التعليمية؛ فبالإسليم بأن التعليم النظامي "هو التعليم الذي تشرف عليه وتقدمه السلطة التعليمية النظامية في البلاد طبقا لمنهج وطني محدد وموصف"⁴. يُدرك خضوع هذا المنهج إلى وزارة بعينها تسهر على تأمين الخيارات المناسبة من طرق تدريس ومحتويات تعليمية، يتوقف دور المعلم فيها على تطبيق التوجيهات وتسهيل التعلم. ورغم أن هذا التأمين للبرامج التعليمية ومحتوياتها، وما يصحبه من تنظيم للمحتويات التعليمية تنظيما داخليا في تصنيف للمواضيع المقترحة للتعلم، وتنظيما خارجيا في توزيع للمواد اللغوية وللمحتوى التعليمي على المستويات التعليمية هو ما تخضع له المدارس، ويتم من خلاله تعلم وتعليم اللغة، فإن هذه الأمور

¹ - عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص268.

² - المرجع نفسه، ص268.

³ - ينظر: محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية: تدريس اللغة الشفهية، ص33، تدريس القراءة، ص59، تدريس اللغة المكتوبة، ص117، تدريس القواعد اللغوية، ص151. تدريس الفنون الأدبية، ص195.

⁴ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص125.

التربوية على أهميتها ليست ما يبحث عنه إجابة على سؤال ماذا يعلم معلم اللغة؟. لأن السؤال يبحث عن الهدف من تعليم اللغة؛ فتحديد الهدف يجعل اختيار المحتويات التعليمية أمرا واضح المعالم، ويحدد الغاية والكيفية من تعليم محتوى دون غيره؛ لأن أهم عنصر من عناصر اختيار المحتوى هو الهدف¹.

والحديث عن الهدف من تعليم اللغة للمتعلمين وتعلمهم لها يقود إلى نظرية هامة من نظريات الدرس اللساني، النظرية التي ربطت اللغة بوظيفتها التي حددها لها الدرس اللغوي العربي منذ القديم "التعبير عن الأغراض"، أو كما يقول الدرس اللساني المعاصر "وسيلة للتواصل". ففي ربط اللغة بهذا الدور أو هذه الوظيفة تكمن الإجابة ماذا يعلم معلم اللغة؟ وماذا يتعلم متعلم اللغة؟.

4-4 الوظيفة التواصلية للغة وتعليم اللغة:

تأخذ اللغة في أبسط تعريف لها ما يحيل على وظيفتها التواصلية في القول عنها إنها "أداة تواصل". ولعل السؤال الذي يطرح هو: ما مدى استغلال تعليمية اللغات لهذا البعد في التعريف في بحثها عن أنجع الطرق لتعليم اللغات وتعلمها؟. وقبل البحث عن إجابة عن هذا السؤال لا بد من تبين ما المقصود بهذه الوظيفة للغة؟.

في سؤال عن أهم المهارات الأساسية التي يحتاجها التلاميذ لكي يكونوا متعلمين تعليما جيدا للقرن الحادي والعشرين؟. كانت إجابة مجلس الخمسة والخمسين - هو مجلس من القادة البارزين في مجالات التعليم والأعمال والحكومة أنشأته الرابطة الأمريكية لمديري المدارس² - محددة لمهارات التواصل الشفوي والتحريري في المرتبة الأولى من ترتيب المهارات، وجعلت مهارتي القراءة والفهم في المرتبة العاشرة والأخيرة من ترتيب المهارات. والسبب في جعل المرتبة الأولى لمهارات التواصل الشفوي والتحريري هو ما يحتاجه العمل ضمن الفريق في المدرسة أو في أماكن العمل مستقبلا من تواصل مباشر إلى رسائل ورقية أو إلكترونية. ولذلك رأى المجلس أن التلاميذ يحتاجون إلى فهم عملية التواصل ويحتاجون

¹ - اختيار المحتوى هو مرحلة جوهرية في تعليم اللغة وهو متأثر بعوامل عامة هي الأهداف ومستوى المقرر والوقت المحدد له، وعوامل خاصة بالمتعلم من مثل العمر والاستعداد للتعليم، ويعد عامل الأهداف من أهم العوامل في اختيار المحتوى، والأهداف في مفهومها مختلفة عن الغايات التي تحدد التخطيط اللغوي، ذلك أن المقصود بالأهداف تلك المتصلة مباشرة بالعمل التعليمي، وتتنوع إلى أهداف تعليمية وسلوكية وأدائية، وهي متصلة اتصالا وثيقا بالمهارات اللغوية ودرجات امتلاكها. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 61-62 و 91-92.

² - مجلس الخمسة والخمسين هو مجلس من القادة البارزين في مجالات التعليم والأعمال والحكومة أنشأته الرابطة الأمريكية لمديري المدارس، وقد طلب منه أن يحدد ما الذي يجب أن يعرفه التلاميذ ويكونوا قادرين على القيام به، وأنماط السلوك التي يتعين عليهم ممارستها، للحياة بنجاح في القرن المقبل. ينظر: دونا أوتشيدا وآخرون: إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد نبيل نوفل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004، دص19.

أيضا إلى معرفة مفاهيم المرسل والمستقبل و معرفة ما تتوقف عليه التوصل، وإتقان فن متابعة الأمر إلى غايته. وزيادة على ذلك رأى المجلس أن التلاميذ سوف يحتاجون إلى تعريف بأساليب الاتصال غير اللفظي، لأن بعض الإشارات البسيطة يمكن أن تدعم أو تمحو رسالة ما. ثم إن جعل مهارتي القراءة والفهم في الترتيب الأخير من المهارات ليس معناه إهمال قيمتهما، بل على العكس تماما يؤكد المجلس على أن القراءة عنصر مركزي في التعليم وواحدة من المتطلبات الأولية للتعلم والثقافة، ويؤكد على اقتران القراءة بمجموعة من المهارات هي الاستمتاع والتحدث والكتابة والتفكير. ووافق كثير من أعضاء المجلس على أن القراءة مهارة تتقاطع مع مهارات أخرى غيرها¹. فبالاستناد على هذه الحاجات الملحة في التعليم يتبدى أن تعلم اللغة لا بد أن يكون مركزا على ما يسمح بتلبية هذه الحاجات، وبالتالي التأكيد على المهارات التواصلية للمتعلمين.

4-4-1 من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة التواصلية:

أثبتت تعليم اللغات أن الكفاءة اللغوية التي جعلت تشومسكي يبحث في القواعد التوليدية فقدم قواعد تجريدية صورية واضحة ومنطقية، أن هذه الكفاءة على أهميتها -إذ تعالج أشكال اللغة وليس مستواها الأعمق الذي يكشف عن أن الذاكرة والإدراك والفكر والمعنى والعاطفة تنتظم متكاملة ومتداخلة في البنية العليا للعقل البشري- عاجزة عن الإمساك بالجانب المراوغ من اللغة؛ جانب المعنى². فبعد سنوات قلائل من ظهور نظرية تشومسكي قدم حقل اللسانيات الاجتماعية على يد ديل هايمز نظرية تشومسكي على أنها نظرية قاصرة؛ لأنها تقتصر على ظاهر اللغة، رغم محاولتها التعامل مع المعاني، ولأنها تعزل اللغة عن مجتمعها ومحيط استخدامها تصبح غير شاملة لجوانب اللغة المختلفة وخصوصا الظروف التي تتحكم في استخدامها الفعلي في المجتمع. فإيما كان تشومسكي يبحث عما يكون القدرة أو الملكة اللغوية دعا دل هايمز زملاءه من اللغويين وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التوصل أو ملكة التوصل التي تشمل القدرة اللغوية، ولكنها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع³. فالكفاءة اللغوية التي تحدث عنها تشومسكي ليست إلا جزءا مما يكتسب أو يتعلم من اللغة، فهي قواعد تؤمن

¹ - ينظر: دونا أو تشيدا وآخرون: إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ص49-56.

² - ينظر: هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص41-42.

³ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعلمها تعليمها، ص39.

السلامة اللغوية، لكنها لا تؤمن التواصل الذي هو الوظيفة الرئيسة للغة واللسان معا. فقد كان "امتلاك النظام اللغوي وحده ليس كافيا لتحقيق أداء لغوي متوازن، بل بلا بد من امتلاك القدرة على استخدام اللغة في مواقف ملائمة ومناسبة"¹.

لقد كان مفهوم الكفاءة التواصلية مفهوما استدرك به هايمز مفهوم الكفاءة اللغوية، فكانت الكفاءة التواصلية عنده بمعنى "ما يحتاج المتعلم إلى معرفته للتواصل بشكل فعال في السياقات الثقافية ذات مغزى"². فالكفاءة التواصلية إذن مصطلح مقترض من اللسانيات الاجتماعية. وقد اجتذب هذا المصطلح عددا من الباحثين من أمثال دانيال كوست ومايكال كازل وميريل سوين³. وقد نشأ هذا المصطلح بالاستناد على نموذج جاكبسون وباخمان وغيرهما للتواصل؛ حيث وظيفة السياق هي الوظيفة السابعة التي أضافها هايمز ديل على وظائف جاكبسون المعروفة⁴.

وساهمت آراء بلوم القائلة بـ"أن تفسير النمو اللغوي يعتمد على تفسير الأسس المعرفية للغة؛ أي أن ما يعرفه الأطفال سوف يحدد ما يتعلمونه عن شفرة الكلام والفهم"⁵. في دفع الأبحاث نحو صياغة جديدة لوظائف اللغة⁶. وبدعم دان سلوبين لآراء بلوم بما استنتجه من أبحاث دامت عشر سنوات، توصل إلى القول بأن: "هناك محددان أساسيان للنمو اللغوي يتصلان بالوظيفة والشكل، فعلى المستوى الوظيفي يتحدد النمو عن طريق نمو القدرات الإدراكية والاتصالية التي ترتبط في عملها بإطار فطري للمعرفة، وعلى المستوى الشكلي يتحدد النمو عن طريق القدرات الإدراكية التي تعالج المعلومات، والتي ترتبط في

¹ - وليد أحمد العناتي: نهاد الموسيقى وتعليم اللغة العربية، رؤى منهجية، وزارة الثقافة، الأردن، 2005، ص94.

² - Hymes. D et Gumperz. J: The ethnography of communication, American Anthropologist, vol 66, 1964, Washington, p25.

³ - ينظر:

- Michael Canal and Merrill Swain : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics 1, 1980, p1-47.

⁴ - ينظر:

- Coste. D : Lecture et compétence de communication. Le Français dans le monde, n° 141, 1978, p25-33.

⁵ - هـ دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص43.

⁶ - يعد تصنيف هلاداي للوظائف من أهم التصنيفات الوظيفية للغة، وقد كانت عنده في سبعة أصناف هي؛ الوظيفة اللغوية التي تعمل على التعامل مع البيئة لإنشاء وضع معين؛ كالأوامر وعبارات الرجاء. وهناك الوظيفة اللغوية التي تعمل على تنظيم الأحداث وتنظيم اللقاءات بين الأفراد، من مثل عبارات الحوار أو المناقشة أو الموافقة أو الرفض أو عبارات القوانين والأنظمة. ثم هناك الوظيفة اللغوية التي تؤمن العلاقات الاجتماعية العادية بين أفراد مجتمع معين وتشمل أساليب الخطاب بين الأفراد، اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة أو استخدام اللهجات، أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة، وأنواع التحية المناسبة لكل فئة من الفئات العمرية للمجتمع، و تبادل الكلام المناسب في مناسبات مختلفة كالحفلات الرسمية أو العامة أو الشخصية. وهناك الوظيفة الإعلامية أو الإخبارية؛ أي استخدام اللغة في الإخبار عن حقائق أو أحداث معينة أو عن نوع من المعرفة أو في شرح أمر معين أو تقديم تقرير عن موضوع معين من مثل التقارير والنشرات الإخبارية والمعلومات العلمية المختلفة، والمعلومات العامة. وهناك أيضا وظيفة اللغة التي تعبر عن الانفعالات الشخصية من سرور وسعادة وحزن وغضب واستياء واشمزاز وفرح وحب وكره وغيرها من المشاعر. ووظيفة اللغة حين تستخدم في التعبير عن أمور من نسج عقل الإنسان من مثل القصص والروايات والشعر. بوصفه مستوى راقيا من الكلام. وقول النكات والأحادي والفوازير والكلام الفارغ بقصد التسلية بوصفه مستوى عاديا من الكلام. ينظر:

Michael Halliday, : Explorations in the Functions of Language. Edward Arnold, London, 1973, p

عملها بإطار فطري بالنحو"¹. وفهم هذين المحددين يوضح لماذا لا يستجيب الأطفال للتصويبات النحوية التي يقدمها الراشدون في مرحلة الاكتساب، ليكون تصويبهم للأخطاء مرتبطا بتكرارهم للكلام؛ إن السبب في ذلك يعود إلى ارتباطهم بالبنية العميقة ووظيفتها التواصلية (الكفاءة التواصلية) أكثر من ارتباطهم بالبنية السطحية وشكلها النحوي (الكفاءة اللغوية). وهو الفهم الذي يؤدي إلى الوعي بمرحلة الكلمة الجملة من النمو اللغوي للطفل في مرحلة الاكتساب على أنها ارتباط أيضا بالبنية العميقة أكثر من الارتباط بالشكل، ومادام الهدف النهائي لتعلم اللغة هو استخدام أشكالها ورموزها في التواصل²؛ فإن إتقان اللغة يتم بتحقيق وظائفها التواصلية؛ فالسيطرة على المفردات والتراكيب لا تفيد شيئا إن لم يستطع المتعلم توظيفها في نقل أفكاره ومشاعره، وبالمثل استقبال أفكار الآخرين ومشاعرهم. ومن ثم فالمعرفة اللغوية وحدها لا تكفي لتقديم أداء يعكس الوظيفة التواصلية.

2-4-4 تعلم اللغة وتعلم اللسان:

القول إن الطفل يتعلم اللغة نظاما كما هي في الدرس اللساني العام وحسب، يتنافى مع ما ذهبت إليه تعليمية اللغات في العقد الأخير من القرن الماضي من الاعتماد في تعليم اللغات على المقاربة التواصلية التي انتشرت في السبعينات من القرن الماضي مستعينة باللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية؛ حيث هدفها العام كان: "تعلم الكلام والتواصل في وضعيات من الحياة"³. فرغم أن اللغة منذ تنظيرات دي سوسور قد عرّفت بأنها نظام من العلامات يستعملها الفرد أداة للتواصل- مما يجعل القول إن التعليم بالمقاربة التواصلية لم يخرج اللغة عن الإطار الذي حددته لها اللسانيات العامة- يبدو للتمعن في حقيقة التواصل في الدرس التعليمي أن الأمر في فهم التواصل بعيد عن حصره في إنتاج الجمل⁴، من منطلق كون التعليم بالمقاربة التواصلية هو التعليم الذي يركز على الكفاءة التواصلية بدل الكفاءة اللغوية التي قال بها تشومسكي؛ فالمعرفة اللغوية في هذه المقاربة ضرورية لأنها

¹ - هـ دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص42-43.

² - المصدر نفسه، ص248.

³ - Christine Tagliante : La classe de langue, 32.

وينظر أيضا:

-Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, la recherche en didactique des langues, p144.

- Michel Santacrocce: grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère, Thèse Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université, Université de Paris III, Sorbonne nouvelle, 1998/1999, p128.

⁴ - ينظر: هـ دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص244.

تشكل مرحلة من مراحل تعلم اللغة؛ حيث المتعلم مطالب بتمثل المفاهيم النحوية تمثلا وظيفيا بعد شرح المعلم لهذه المفاهيم من خلال الدرس اللغوي¹.

حُدِّدَت الكفاءة التواصلية بأربعة مكونات هي: الكفاءة النحوية وتقابل الكفاءة اللغوية عند تشومسكي، وتشتمل المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات؛ أي أنها تعني السيطرة على الرمز اللغوي. والكفاءة الخطابية وهي كفاءة ربط الجمل لتكوين الخطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة. وهي تفوق الكفاءة النحوية التي تركز على الجمل لتركيزها على ما بين الجمل من علاقات. والكفاءة اللغوية الاجتماعية وتعني معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب، وهي تقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة. والكفاءة الإستراتيجية وتعني ما يوظف من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لتعويض النقص الذي ينشأ عن متغيرات الأداء أو عدم توافر الكفاءة؛ أي هي المقدر على إصلاح ما يقال بمعالجة المعرفة الناقصة ومواصلة الخطاب بشرح العبارات أو بالدوران حول المعنى أو بالتكرار أو التردد أو التحاشي أو التخمين، أو تغيير اللهجة والأسلوب².

إن التوقف عند الكفاءة الأولى من الكفاءات المساقاة أعلاه؛ أي الكفاءة النحوية يسمح بملاحظة -وبكل بساطة- أن مستوياتها الأصوات والتراكيب والصرف والمعجم - باعتبارها الكفاءة المسيطرة على الرمز اللغوي ببعديه الدال والمدلول - تجعلها في تساو مع اللغة النظام بالمفهوم السوسوري، هذا من جهة، ومن جهة أخرى التسليم بهذه المساواة يسمح أيضا بملاحظة أن هذه الكفاءات على تنوعها تجعل الحديث عن اللغة نظاما في التعلم قولاً سادجا؛ ذلك أن المتعلم من خلال هذه الكفاءات هو اللسان بالمفهوم اللساني وليس اللغة - في تعمق في تعلم هذا اللسان بعد اكتساب كيفية استعماله من بيئته اللسانية بعيدا عن دراسته العلمية-. وهو ما جعل استعمال الوظيفة في الاستعمال الفرنسي للمصطلح يضم معه في العبارة الاصطلاحية اللسان وليس اللغة؛ فقول ³les fonctions du langage

¹ - Christine Tagliante : La classe de langue, 32.

² - Michael Canal and Merrill Swain : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, p10-22.

³ - قد يقبل البحث من باب إطلاق الجزء على الكل ما قد تقدمه بعض الكتب المترجمة عن الإنجليزية من مقابلة لـ language باللغة، لكن في الترجمة عن الفرنسية قصور في فهم اللسان إذا ما قصر الحديث في اللغة ذاته. وما يؤكد تمييز الفرنسية في استعمال المصطلحين استعمالها لمصطلح langage ولمصطلح langue في الدرس اللساني الوظيفي حيث الفرق في الكتب اللسانية واضح في مفهوم الوظيفية بين وظائف اللغة ووظائف اللسان. ينظر في إرفاق الوظيفة باللسان langage بعد أن كانت مقصورة على اللغة:

- « les fonctions du langage, c'est-à-dire les diverses fins qu'on assigne aux énoncés en les prononçant...le langage étant considéré avant tout comme ayant pour but de communiquer des informations,sa fonction

langage بدلًا من les fonctions de la langue التي حددتها مدرسة براغ للغة، وهو ما يؤكد على أنها وظائف لما هو خارج اللغة بمفهومها في الدرس اللساني العام.

قد يقول قائل: إذا كان الأمر قد قصد به اللسان وليس اللغة فلماذا يوظف مصطلح اللغة بدل اللسان في كتب التعليمية بالفرنسية وبالعربية على حد سواء؛ فيقال تعليمية اللغات وليس تعليمية الألسن، و didactique des langues وليس didactique des langages. وقد يقول أيضا الأمر لا يبدو مجرد تبادل للأدوار في الفرنسية بين langue و langage ما دامت التعليمية تستعمل مصطلحات من مثل capacités langagières¹ المترجمة بالقدرات اللغوية بدلا من القدرات اللسانية، مما يجعلها تبدو وكأنها ترجمة لـ capacités linguistiques. ثم إن الأمر إن كان مقبولا في العربية - حيث الفصل الأول من البحث قد وقف عند الخط الواقع في الكتب اللسانية العربية، بين استخدام لغة ولسان-. فقد كان حريا أن يزول من كتب التعليمية الفرنسية تحديدا، مادام الدرس اللساني منذ سوسور قد أثبت تمايزه بين langue و langage.²

إن الإجابة على هذا السؤال تقود إلى تاريخ التعليمية بوصفها علما أثبت منذ البداية انفصاله عن الدرس اللساني. الانفصال الذي أثبت استقلالية هذا العلم منذ أبحاثه الأولى التي تعود إلى القرن الثامن عشر²، أي قبل ظهور دي سوسور بكثير، وقبل فصله للغة عن اللسان بوصفهما موضوعين للدراسة الوصفية. لذلك يمكن القول إن استعمال المصطلح لغة في التعليمية مخالف لما يراد لها في اللسانيات، لكنه مثبت لما استعمل به المصطلح قبل ظهور اللسانيات السوسورية.

إن مصطلح لغة في التعليمية إذن قد يمكن عده توسيعا لمفهومها ليكون مطابقا لمفهوم اللسان. وليس أدل على ذلك من جعل مفتشة عامة في التربية الوطنية الفرنسية اللسان وليس اللغة في المدرسة الابتدائية من صميم التعلّمات³. ومن ثم فإن الاكتفاء في

centrale est donc la fonction de communication (dite aussi référentielle ou cognitive) » :Jean Dubois et autre : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p205.

وفي استعمال الوظيفة ضمن مفهوم اللغة واللسان ينظر قول جورج مونان الكاشف عن تيار في الوظيفة يهتم بوظيفة اللسان التواصلية:

- « un courant fonctionnaliste, dont la meilleure expression se trouve chez Denise et Frédéric François, fais valoir un point de vue plus cohérent théoriquement, selon lequel le langage n'a réellement qu'une fonction, la fonction communicative ». George Mounin : dictionnaire de la linguistique, p143.

¹ -Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p144.

² - Ibid, p129.

³ - Gilbert Longhi : Dictionnaire du l'éducation pour mieux connaître le système éducatif, Edition Vuibert, 1995, p335.

تعليم اللغة بمستوياتها الصرفية والتركيبية والدلالية والصوتية، كما يحيل عليه المصطلح لغة/نظام، لا يقدم متعلما للغة بقدر ما يقدم عارفا بقواعد اللغة، لاسيما قواعدها النحوية التعليمية مادامت السلامة اللغوية تحتم التركيز أكثر على القواعد التربوية المأخوذة من النحو العلمي. فإذا كان النحو التعليمي "يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو لكنه لا يأخذه كما هو إنما يطوعه لأغراض التعليم ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد، وبعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي وبعلم التربية في نظريات التعلم وإجراءات التعليم"¹، فقد بات أكيدا أنه بتجريده وتعميمه وإبعاده للسياق غير كاف لضمان السلامة اللغوية للمتعلمين، لسببين؛ الأول كون السلامة اللغوية تفرض كيفية استعمال هذه القواعد، ومن ثم ارتباطها بالسياق. والثاني كون المتعلم لو تعلم كل قواعد اللغة ما أغناه ذلك عن اللحن في الكلام أولا، والخطأ في تبليغ مراده، ثانيا². وهذا ما جعل الدرس النحوي اليوم يقترح نحو النص بدلا من نحو الجملة، وجعل الدرس اللساني يتعمق أكثر فيما يعرف باللسانيات التداولية، فيما يعد إعادة لدور السياقات غير اللغوية في معرفة كيفية اتساقها ضمن نظامية اللغة. وقد كان الدرس التعليمي للسان العربي منتبها لدور السياقات في تحصيل الملكة اللسانية، وعدم كفاية تعليم القواعد في تحصيل هذه الملكة؛ يقول ابن خلدون في ذلك: "ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك: أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، ولا نفس كيفية"³. ليكون علم بالكيفية إشارة منه إلى معرفة قوانين العربية، ويكون نفس كيفية هو الكلام بطريقة العرب نفسها في استخدامهم لهذه القوانين ووضع الكلام من خلالها موضعه المقصود. وليست القواعد النحوية المجردة من سياقاتها عنده إلا جزءا من هذه القوانين وليست كل القوانين.

لا بد من القول إن الاهتمام بالسياقات في الدرس اللغوي العربي لا يعد أمرا جديدا؛ ذلك أن الدرس اللغوي العربي في بدايات ظهوره -التي كانت متأسسة على غاية تعليمية هي حماية اللسان العربي من اللحن الذي أصابه- لم تغفل دور السياق في دعم

¹ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص102، ينظر أيضا: ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص21.

² - إن ظهور ما عرف في الدرس اللساني باللسانيات النظامية بنحوها النظامي هو محاولة لإعادة مفهوم السياق إلى نظام اللغة؛ فالسياق في هذه النظرية اللسانية يقوم على مفهوم النسقية التي تلتزم بين الكلمات التي تمثل كل واحدة منها موقعا في الجملة. وهذا يعني لأن السياق لم يعد مجرد سلسلة كلامية. بل هو سلسلة تفرضها المواقع التي تشغلها هذه الكلمات والوظائف العلائقية فيما بينها. ينظر: سمير إستيتية: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص201-205.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص579.

السلامة اللغوية والإبانة عن المقصود بهذا اللسان فيما يقال وينظم من الكلام؛ فقد كانت الغاية التعليمية من تلك الكتب لاسيما كتاب سيبويه قد امتلأت بالشواهد من كلام العرب شعرا ونثرا في محاولة من مؤلفيها تقديم البيئة اللسانية الاصطناعية لمتناولي هذه الكتب ودارسيها. وهو ما يجعل دروس تعليم اللسان العربي الفصيح في التراث العربي سابقة لجديد الدرس التعليمي المعاصر بمئات السنين. وقد سجل ابن خلدون هذا الانتباه لسيبويه فيما رآه في كتابه من تحقيق لغاية تحصيل الملكة اللسانية لدارسيه إلى جانب السلامة اللغوية، لغناه بالشواهد من كلام العرب، وعدم تحقق ذلك في كتب غيره ممن خلت كتبهم من هذه الشواهد؛ فيقول: "أما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك إلا من القوانين النحوية، مجردة عن أشعار العرب وكلامهم؛ فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون لشأنها، فتجدهم أنهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعد الناس عنه"¹. وذلك ما لم يكن مع متناولي كتاب سيبويه حيث الملكة عنده محصلة بكثرة الشواهد التي ساقها سيبويه فكانت القواعد اللغوية عنده لا تبتعد عن بعدها البلاغي المكمل لأهم وظيفة في اللغة زيادة عن الإبانة والإفصاح عن المقصد؛ "مراعاة مقتضى الحال"؛ فيقول بعد تمثيله على عدم حصول الملكة لكثير من جهابذة النحو والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، وحصولها لكثير من الناظمين دون معرفتهم بقوانين الصناعة العربية: "من هنا يعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة. وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرا بحال هذه الملكة، وهو قليل وانفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه. فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم؛ فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"². وما هو صادق على المستوى التركيبي من اللغة، يصدق أيضا على مستواها المعجمي؛ فمهما تعلم المتعلم من معجم المفردات اللغة الهدف³ ما أغناه ذلك عن الإصابة فيما يريد قوله؛ لأن استخدام المفردات منوط بالتركيب لتحقيق الغاية التواصلية؛ لذلك ف"المتعلمون محتاجون إلى تعلم المفردات في سياقاتها لمعرفة كيف تستعمل في الكلام...ولذلك فإكتساب مفردات جديدة مرتبط بقراءة النصوص أو بالاستماع إلى الوسائل

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص580.

² - المصدر نفسه ابن خلدون: المقدمة، ص580.

³ - اللغة الهدف la langue cible هي اللغة التي يتعلمها المتعلم أو يصدد تعلمها. وهي على خلاف كل اللغات التي تم تعلمها من قبل. فكل لغة يكون المتعلم معها لا يزال في مرحلة تعلم تعد لغة هدفا. ينظر:

-George Mounin :dictionnaire de la linguistique, p197.

السمعية لرؤية أو سماع هذه المفردات وهي في حالة عمل/استعمال¹، ويبدو ربط المفردة باستعمالها للسياق -بما له من أهمية- مبطنا لقضايا الدرس البلاغي العربي الذي ربط الفصاحة والبلاغة والبيان بمقولات "مراعاة الحال، والمقام، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال". وهي القضايا التي لم يغفل عنها ابن خلدون فجعلها مدار تعلم اللسان؛ فيقول في توضيح لعدم إمكانية الاستغناء عن السياق في تعليم اللسان: "اعلم 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 البلاغة². ولا يعلم بعد هذه الآراء من ابن خلدون لم انتظر الدرس التعليمي العربي ما يقدمه الدرس الغربي كي يأخذ عنه ما قرره علماء اللغة منذ قرون مضت، وذكره ابن خلدون في مقدمته نتائج ومسلمات فيما أجراه من معاينة لواقع اللسان العربي زمنه؟".

إن الاهتمام بالسياق ودوره في تحصيل الكفاءة التواصلية لمتعلم اللغة واللسان، هو ما جعل القائمين على تعليم الألسن اليوم يعون هذا الأمر، بالرغم من قولهم بتعليم اللغة وتعلمها بدل تعليم الألسن وتعلمها؛ فكانت المحتويات التعليمية للمواد المُدرّسة لا يُكتفى فيها بتعليم القواعد؛ بل يعرج فيها على تعليم البلاغة، وتحليل النصوص، وغيرهما. بما يمثله هذا الخروج إلى ما هو خارج اللغة من نشدان لاستعمال اللغة وليس العلم باللغة. وليس أدل على وعي المتخصصين بالتعليمية بعدم كفاية مادة النحو والتباس تعلم اللغة بتعلم اللسان من محاولتهم وضع مفهوم للسان في هذا العلم وتحديدهم لمحاور البحث فيه؛ التحديد الذي تم في فرنسا بنص تنفيذي حدد مفهوم اللسان؛ فقد جاء في تعريفه ن في قاموس التربية لجلبرت لونغي ما يلي: "اللسان(اسم مذكر): سمحت وزارة التربية الوطنية عن طريق نص تنفيذي (RLR514-5) صادر في 25 من جانفي 1990 بتعريف اللسان بأربعة مميزات: 1/ إنه شفوي ومكتوب، 2/ يمتلك عن طريق التعلم. 3/ اكتسابه يمكن أن يبدي صعوبات

¹- Jeremy Harmer : English language teaching, p229.

²- ابن خلدون: المقدمة، ص574.

خاصة لبعض التلاميذ. 4/ مهمة المدرسة هي اتخاذ الإجراءات لصالح التلاميذ¹. وهذا التحول من اللغة إلى اللسان في التعليم يعكس وعي المشتغلين بالتربية والتعليم بما يميز اللغة بمفهومها المحيل على القواعد، واللسان بمفهومه المتجاوز لهذه القواعد وحمله للبعد الحقيقي للتواصل الذي أصبح هو الغاية من تعليم الألسن. ومن أمثلة ضبط المتخصصين في التعليم والتربية لمصطلح لسان يورد القاموس السابق الذكر: "في مجال التعليمية وعلم التربية جعلت فيفيان بويس -وهي مفتشة عامة في التربية الوطنية (الفرنسية)- اللسان في المدرسة الابتدائية من صميم التعلّمات، وقد جعلت له أربعة محاور للبحث والتفكير هي: 1/اللسان أداة تواصل وأداة تعرف على العالم، 2/إنه أداة العمل وموضوع العمل، 3/إنه يسمح بمعايشة وضعية هنا والآن داخل المدرسة(موضوع) والبناء عليها والخوض فيها في زمان ومكان آخرين (أداة). 4/ الانتقال من المشفاة إلى الكتابة يتمثل في مرور من اللسان إلى اللغة وتنظيم هذه الأخيرة"². ويتعمّن المحور الأخير من هذه المحاور يتبين الوعي بالفرق القائم بين اللغة واللسان، واستحالة الاكتفاء بتعليم اللغة وتعلمها لامتلاك القدرة على التواصل، الذي تكشف المحاور الثلاثة الأولى أنها تعتمد في شفاهيتها على تعلم اللسان، وليس اللغة التي حددت بقواعدها للجوانب المكتوبة من اللسان؛ ولذلك كانت المقاربة التواصلية مركزة على الجانب الشفهي من اللغة مع مرور سريع إلى الجانب الكتابي³.

انطلاقاً من هذا المفهوم للكفاءة التواصلية بات الحديث في الدرس التعليمي للألسن عن المقاربة التواصلية التي ظهرت في السبعينات من القرن الماضي؛ حيث تحليل حاجات المتعلمين في هذه المقاربة هو الذي يحدد محتوى البرنامج الدراسي. والقدرات المحصلة من خلال عمل هذه الحاجات مصنفة حسب أهميتها في العملية التواصلية، ولذلك كانت هذه المقاربة مؤكدة على ما تعتمد عليه التعليمية من تركيز على المعلم، وحصر دور المعلم في تنشيط الدرس⁴.

إن الفهم الموضح أعلاه يجعل تعلم اللغة هو في الحقيقة تعلم للسان، ليكون تعلم اللسان معناه مشتملاً ضمناً على تعلم اللغة كمجموعة من القواعد الضابطة. ويمكن تمثيل

¹ - Gilbert Longhi : Dictionnaire de l'éducation pour mieux connaître le système éducatif, p334.

² - Ibid, p335.

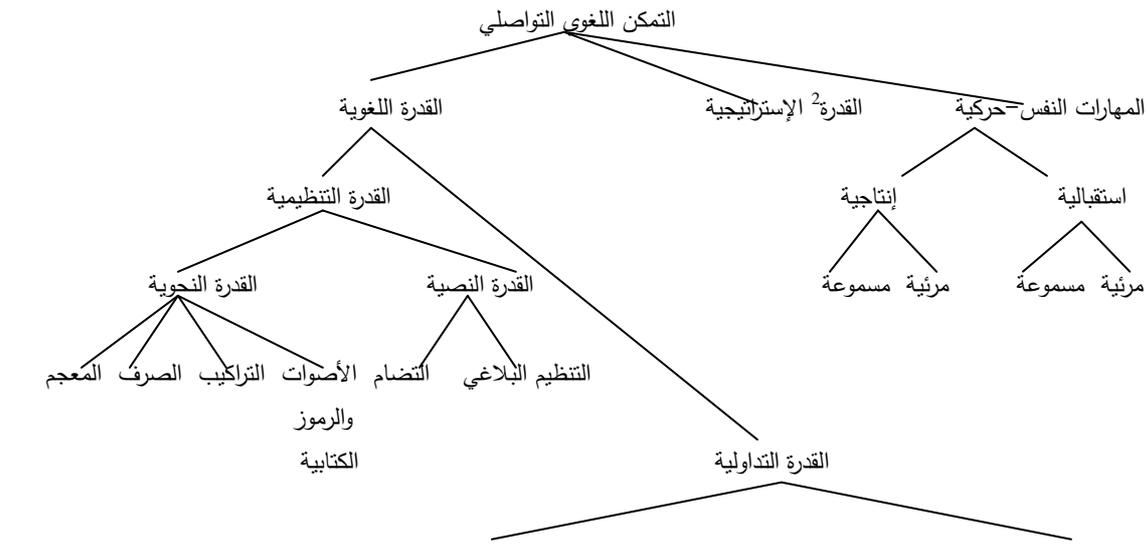
³ - ينظر:

- Christine Tagliante : La classe de langue, 32.

⁴ - ينظر:

- Christine Tagliante : La classe de langue, p32.

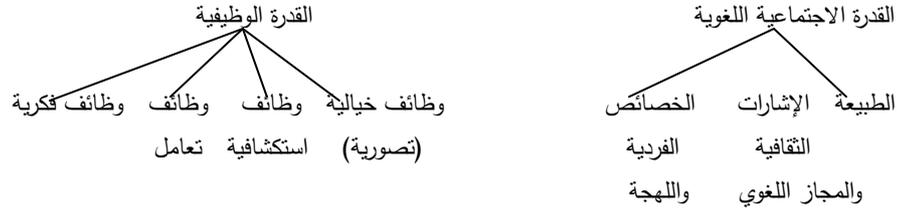
غاية تعلم اللسان من خلال استغلال لمخطط باخمان للتمكن اللغوي التواصلي، بعد إعادة ضبطه للكفاءات التواصلية؛ حيث الكفاءة التنظيمية عند باخمان تعوض الكفاءة النحوية عند كانال وسوين¹، بينما الكفاءة الإستراتيجية عنده لا تندرج تحت الكفاءة اللغوية بل هي كفاءة مستقلة بذاتها، وفي مقابل الكفاءة اللغوية الاجتماعية يقدم الكفاءة التداولية التي هي عنده أكثر اتساعا من الكفاءة اللغوية الاجتماعية لأنه ضم معها الكفاءة الوظيفية. وقد جعل هذه الكفاءات في تكوينها للكفاءة التواصلية عنده في المخطط الموالي:



¹ - ينظر الكفاءات اللغوية عند كانال وسوين في:

Michael Canal and Merrill Swain : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics 1, 1980, pp1-47.

² -المصطلح القدرة هو الترجمة التي يقترحها مترجم كتاب دوغلاس براون أسس تعلم اللغة وتعليمها لمصطلح compétence الذي خصه البحث بالترجمة كفاءة بدل الترجمات التي جعلت للمصطلح في العربية: كفاءة وكفاية وقدرة وملكة. ذلك أن المصطلح في استعماله الفرنسي المبني على مصطلح تشومسكي يترجم في العربية بكفاءة دون غيرها من المقترحات. بينما القدرة والملكة في الدرس التعليمي يقابلان بالمصطلح الفرنسي la capacité، في حين تقابل الكفاية بـ la suffisance.



المخطط 9: مخطط التمكن اللغوي التواصلية لباخمان¹

وبإدراج مفهوم اللسان بدل اللغة في التعلم تصبح القدرة اللغوية في الحقيقة هي الكفاءة اللسانية، وتصبح القدرة الإستراتيجية في إحالتها على الاستراتيجيات اللغوية وغير اللغوية مندرجة تحت الكفاءة اللسانية وليست منفصلة عنها. ذلك أن الكفاءة الإستراتيجية - كما اتضح في موضع سابق - إذ تعني ما يوظف من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لتعويض النقص الذي ينشأ عن متغيرات الأداء أو عدم توافر الكفاءة؛ أي هي المقدرة على إصلاح ما يقال بمعالجة المعرفة الناقصة ومواصلة الخطاب بشرح العبارات أو بالدوران حول المعنى أو بالتكرار أو التردد أو التحاشي أو التخمين، أو تغيير اللهجة والأسلوب²، تبدو استراتيجيات مرتبطة أكثر بالكلام - التوظيف الفعلي للكفاءة اللغوية - بعدها جانبا من اللسان، ومن ثم فهي استراتيجيات لسانية وغير لسانية؛ لأنها مرتبطة أكثر بما هو نفسي واجتماعي، ولا يمكن تحققها إلا من خلال البعد التواصلية الذي يعتد باللسان لا باللغة. وتصبح القدرة النصية مندرجة ضمن الكفاءة الخطابية التي تزيد على الكفاءة النحوية معرفة قوانين التضام والبلاغة. أما القدرة التداولية لارتباطها أكثر من غيرها بما له علاقة بالأفعال اللسانية والأفعال الكلامية على حد سواء؛ - على اعتبار أن القول بالأفعال اللسانية منسحب على أفعال الكلام وأفعال اللغة - وهي الأفعال المنجزة من طرف المتكلم والمتضمنة في الكلام لتحويله من مجرد رسالة إلى فعل³. فقد كان إدراجها عند باخمان ضمن الكفاءات اللغوية مستندركا عليه في المخطط المقترح، بإدراجها ضمن الكفاءات اللسانية وليس اللغوية لسببين: الأول ما تحيل عليه التداولية كمصطلح من مفهوم؛ فالتداولية تعرف بأنها "علم

¹ - هـ. دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص247.

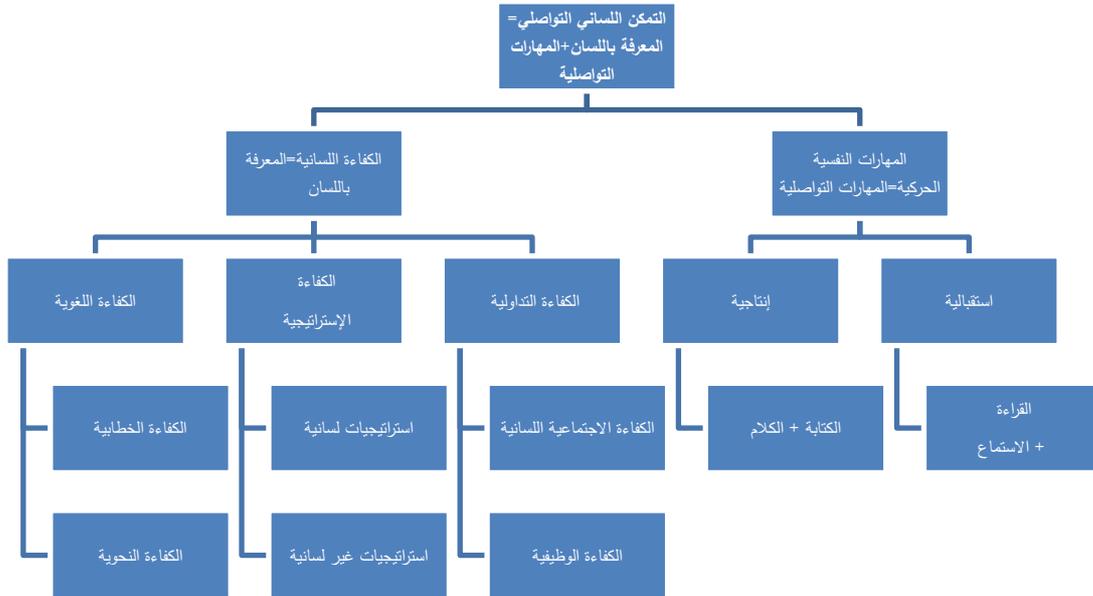
² - ينظر:

-Michael Canal and Merrill Swain: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, p1-47.

³ - اشتغال الأفعال اللسانية على الأفعال الكلامية والأفعال اللغوية هو ما تترجمه إشكالية البحث في الأفعال اللسانية التي أفضت إلى تصنيف هذه الأفعال إلى أفعال كلامية acte locutoire وأفعال غير كلامية acte illocutoire وأفعال عبر كلامية acte perlocutoire ، وهي الأفعال التي تكشف عن صعوبة إرجاع الأفعال اللسانية إلى مجرد أفعال كلامية أو أفعال لغوية. ويمكن التمثيل عليها من خلال القول: أغلق النافذة. فهذا الكلام يحمل فعلا كلاميا من خلال التلفظ بالأصوات المكونة لهذه الجملة، وهو ما يصطلح عليه فعل اللفظ. ويحمل فعلا غير كلامي فيما يحمله من إعطاء أمر، ويطلق عليه فعل الإنجاز. كما يحمل أيضا فعلا عبر كلامي يقصد به ما يحمله القول من قصد لتحقيق فعل إغلاق النافذة. ويطلق عليه فعل التأثير ينظر:

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p14.

جديد للتواصل الإنساني يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال ويتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي ومن هنا تكون جديدة بأن تسمى: علم الاستعمال اللغوي¹. وهي بهذا المفهوم تبحث في كيفية إنتاج المتكلم /المستمع وفهمه لفعل تواصلية أو فعل كلامي في موقف كلامي محدد. وفي موضوع بحثها بوصفها علما يتقاطع مع علوم أخرى منها المنطق والسيمايائية واللسانيات العامة واللسانيات الاجتماعية. وتميز التداولية بين معنيين في كل ملفوظ أو منطوق؛ الأول هو القصد الإخباري أو معنى الجملة، والثاني القصد التواصلية أو معنى المتكلم. لتكون "الكفاءة التداولية" هي القدرة على فهم وإنتاج فعل تواصلية. وتتضمن هذه الكفاءة معرفة المرء بالمسافة الاجتماعية والمرتبة الاجتماعية بين المشاركين في الموقف، وكذلك المعرفة الثقافية والمعرفة اللغوية الظاهرة والضمنية². أما السبب الثاني فهو كون التداولية في مفهوم الكفاءة التداولية تبحث عن السبب الكامن وراء فهم المتكلمين لكلام بعضهم بعضا. الأمر الذي يجعل التركيز عليه في تعليم وتعلم أي لسان هو مربط الفرس والهدف النهائي لكل عملية تعلم أو تعليم للسان. ومن ثم يصبح المخطط في ضوء المعطيات لسان (لغة وكلام) كما يلي:



المخطط 10: مخطط التمكن اللساني التواصلية³

¹ - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، منشورات دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 2005، ص17.

² - مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، منشورات دار الطليعة للطباعة والنشر، ص13-46.

³ - المخطط من نتائج البحث استنادا على مخطط باخمان للتمكن اللغوي التواصلية.

إن المخطط إذ يفصل بين التمكن من التواصل عن المعرفة باللسان متمثلة في الكفاءات الثلاث، يفصل بين هذه المعرفة بوصفها معرفة ضرورية قد يتكفل التعليم النظامي بتقديمها، وبين ظهور هذه المعرفة في الأداء الكلامي لمتعلم دليلا على امتلاك المهارات التواصلية ووصولها إلى درجات الإتقان. ثم إن المخطط إذ يجمع كل تلك الكفاءات للسان لتحديد وظيفته التواصلية التي هي وظيفته الأساسية يبدو مجيبا على سؤالين اثنين هما: ماذا يُعَلَّم من اللسان؟ وكيف؟؛ فالمخطط إذ يحدد هذه الكفاءات للتمكن اللساني التواصلية، فهو يؤكد على ضرورة اشتغال أي تخطيط لغوي لتعليم الألسن على تغطية لمواد تكفل تمكين المتعلم من امتلاك مهارات إنتاجية واستقبالية في كل كفاءة من هذه الكفاءات. ولا يمكن بأي حال من الأحوال القول إن التعليم لا بد أن يبتدئ بتعليم ما يقود إلى اكتساب الكفاءة النحوية، ثم التدرج نحو الكفاءات الأخرى وصولا إلى التمكن اللساني التواصلية؛ بل على العكس من ذلك يبدو صهر هذه الكفاءات والانطلاق منها في تحديد الأهداف التعليمية في كل درس من دروس المحتويات التعليمية كفيلا بتقديم النتائج المرجوة؛ فيجعل الدرس الواحد فيما يحدده من مهارات نفسية وحركية محددا لمستوى من مستويات إتقان الكفاءات اللسانية، لغوية كانت أو إستراتيجية أو تداولية. ولن يتم ذلك إلا من خلال التركيز على الجوانب اللغوية وغير اللغوية في الدرس التعليمي المقدم، ليمتلك المتعلم القاعدة اللغوية وفي الآن نفسه كيفية استعمالها في التواصل. فالقاعدة اللغوية على أهميتها لم تعد مقصودة في ذاتها بل المهم هو تعبير المتعلم عن مراده من إقامته للفعل التواصلية وفهم المستقبلين لكلامه وما يتضمنه من أفعال كلامية؛ إذ "ينبغي أن يكون استعمال اللغة هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها (الحديث) أم في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التدريب عليها"¹.

والمخطط إذ يشكل تصورا عاما وشاملا لما يجب أن يدرس يحقق غايتين من غايات البحث؛ الأولى توضيح كيفية دعم الدرس اللساني للدرس التعليمي؛ أي كيف يتحول التصور النظري للنظريات اللسانية إلى استراتيجيات للتخطيط اللغوي في النظام التعليمي.

¹ - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص261. ينظر من أمثلة تطبيق هذا التصور في الدرس التعليمي للسان العربي جهد أحمد شامية في كتابه في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية متخصصة في مستويات البنية اللغوية؛ حيث تعليم اللغة عنده لا يخرج عن المستويات المعروفة؛ لكنه مع المستوى التركيب يربط بين التركيب في التزامه بالقاعدة النحوية مع تمثله للوظائف التداولية، كما كان له تفصيل في المستوى البلاغي والأسلوبي الذي لم ينزل عن جزئية الإبلاغ فكان المستوى الإبلاغي-البلاغي-الأسلوبي، فيقول قبل بداية تفصيل الحديث في هذا المستوى: "انطلاقا من المستوى النحوي يمكن الحديث عن المستوى الإبلاغي ثم البلاغي والأسلوبي، ففي مستوى التراكيب نجد الجملة في مستواها النحوي الساكن الذي قد لا يؤدي فائدة إبلاغية ويقتصر على الإسناد، وذلك حسب السياقات، وقد يؤدي فائدة إبلاغية فتكون الجملة كلاما؛ فالكلام اسم للمفيد من القول، فهناك انتلاف وهناك فائدة". أحمد شامية: في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية متخصصة في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002، ص110.

وهو الإسهام الذي لا يخرج عن إطار الأبحاث المختلطة بمقارباتها المتعددة التخصصات، والثانية مساعدة اللجان المشرفة على التخطيط اللغوي في تحديد الأهداف التعليمية ومن ثم الإجراءات التعليمية التي تكفل نجاح تحول المعرفة باللسان إلى مهارات تواصلية مكتملة، بمجرد معرفة أن التمكن اللساني التواصلي متوزع بين المعرفة التي تمثلها الكفاءات وبين تحول لهذه الكفاءات إلى مهارات. ولا بد من التأكيد هنا أن المخطط يصلح إسقاطه على تعليم أي لسان سواء اللسان الأول للتعلم، أو اللسان الثاني أو الثالث. وهي مصطلحات ستوضح في عناوين قادمة.

والتعلم الأمثل للسان لا يعتمد فقط على المدخلين الوظيفي والتواصلي - على اعتبار أن المقاربة الوظيفية في تعليم اللغات هي تطور للمقاربة التواصلية¹ - اللذين برهنت العناوين السابقة من البحث أهميتهما في جعل التعلم محيطا بكل ما من شأنه أن يوصل المهارات التواصلية إلى درجة الإتقان. بل يعتمد أيضا على مدخل ثالث يدعم تعليم اللسان وتعلمه أداة وموضوع تعلم في آن وهو المدخل التكاملي. ويعرف التكامل بأنه "تنظيم للمنهج تزول منه الحواجز بين المواد الدراسية وتقدم الخبرات المتفرقة في صورة متكاملة يدرك معها المتعلمون العلاقات بين الخبرات"²، ليكون التكامل اللغوي "أساس من أسس تطوير منهاج اللغة وتعلمها؛ فاللغة وحدة بطبيعتها، وإلغاء الفواصل الصناعية بين فروعها مطلوب وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها"³. ولذلك كانت المقاربات المركزة على تعليم القواعد والنحو في تأكيدها على الكفاءة اللغوية من المقاربات التي تجاوزتها التعليمية اليوم.

وبتطبيق مفهوم التكامل على تعليم اللسان تتكشف ثلاثة محاور أساسية لا بد للتكامل أن ينظم من خلالها تعليم اللسان هي⁴:

- الترابط بين فروع الدرس التعليمي للسان، وذلك يعني أن لا درس للغة منفصلا عن درس الأدب ودرس القراءة، وإنما لا بد من أن تتربط هذه الأنشطة التعليمية وتعلم وحدة تعليمية. وهو ما يلاحظ تطبيقه في المناهج التعليمية الحديثة، تحديدا

¹ - المقاربة الوظيفية المفهومية Approche fonctionnelle-notionnelle هي مقاربة ظهرت في الثمانينات من القرن الماضي، وجوهرها وأهدافها مطابقة للمقاربة التواصلية، لكن مع تركيز على المهارات ككل، استدراكا على المقاربة التواصلية في تركيزها على مهارة الكلام أو الحديث. ينظر:

- Christine Tagliante : La classe de langue, 32.

² - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص28.

³ - سعيد محمد مراد: التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص21.

⁴ - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص28-29.

فيما يعرف فيها من مقارنة نصية، وهي المقاربة التي تعتمدها وزارة التربية الوطنية الجزائرية في مناهجها لتعليم اللسان العربي في التعليم ما قبل الجامعي¹.

- التكامل بين المهارات التواصلية، حيث تعليم اللسان لا بد أن يسير نحو إيصال المهارات التواصلية نحو الدرجة نفسها من الإتقان، فيكون تطور المهارات الاستقبالية بتعاقد مع تطور المهارات الإنتاجية. ولذلك كان لا بد من الانتباه عند اختيار المحتويات التعليمية وتنظيمها إلى أن تكون المهارات التي تسعى الأهداف التعليمية إلى تقويتها خاضعة لتخطيط يسمح بنمو هذه المهارات نحو درجة الإتقان المتوازن بين المهارات؛ فلا تقوى مهارة على حساب الأخرى. ومن ثم كانت النظرة إلى المنهج التعليمي على اعتبار من الغاية التواصلية كفيلة بأن تخضع المحتويات التعليمية إلى توزيع متوازن ومتكامل للأنشطة بين المهارات التواصلية.

- الترابط بين منهج تعليم اللسان ومناهج تعليم العلوم؛ وذلك بالانتباه إلى دور اللسان وسيلة أساسية لتحصيل العلوم والسيطرة عليها. وهو ما يحدث نوعا من التأسيس للألسن الخاصة بفرع معرفي معين وتعليميتها، مقابل تعليميات اللسان التي تهتم بما يجب أن يتعلمه المتخصص في اللغات والألسن وعلومهما.

وقد أخذ هذا المدخل التكاملية طريقه إلى التطبيق في تعليم اللسان العربي فيما عرف بتعليم العربية بطريقة الوحدة، وهي الطريقة التي نادى به نهاد الموسى. وتقوم على فلسفة تؤكد على "أنه لا ينبغي تقسيم الدرس اللغوي إلى أفرع منفصلة؛ للحفاظ على وظيفة الأداء اللغوي واتساقه"². وهو تصور سيستجلى جانبه النظري والتطبيقي في مبحث لاحق.

ومن أمثلة استفادة منظومة التعليم الجزائرية من المداخل الثلاثة في تعليم اللسان العربي -الاستفادة التي تدل على أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تغفل جديد المناهج التعليمية وجديد البحث اللساني في شقه النظري والتطبيقي- ما هو موجود في عموم كتب اللغة العربية للأطوار الثلاثة الابتدائي والمتوسط والثانوي. وقد تمثلت هذه الاستفادة بمزاوجة بين استغلال جديد طرق التدريس في تركيزها على المتعلم وابتعادها عن التلقين، وهو ما تعكسه مقارنة التدريس بالكفاءات³. لتكون خصوصية درس تعليم اللسان

¹ - ينظر: الوثيقة المرفقة مع منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 8-9.

² - وليد العناتي: نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية، رؤى منهجية، وزارة الثقافة، الأردن، 2005، ص 49.

³ - التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات يقوم على التحول الحاصل في محور العملية التعليمية؛ حيث المتعلم في إطار هذه المقاربة هو المحور الرئيس الذي تدور حوله العملية التعليمية، ولذلك فالمقاربة بالكفاءات تعتمد الانطلاق من ميول المتعلم واهتماماته وعلى المدرس أن يهيئ

وتعلمه هو اعتماد المقاربة النصية¹ التي تجعل المستويات اللغوية والأفعال اللسانية التي من شأنها أن تنمي المهارات اللسانية والتواصلية منطلقا من النص، وقبله من الوحدة والمجال فيما يعدّ تأكيدا على سيطرة المدخل التكاملي على تعليم اللسان.

وفي معاناة لهذه الإجراءات في أول كتاب للغة العربية موجه لتلاميذ الصف الأول² يسجل خضوعها للمنهج التكاملي؛ فالمهارات اللسانية التواصلية موزعة بشكل متوازن ومتساو في المحتوى التعليمي. ففي الكتابين المخصصين لتعليم اللسان العربي -كتاب اللغة العربية كتاب التلميذ وكراس الكتابة والتمارين- تتوزع الأنشطة بين استماع وقراءة ومطالعة ومحفوظات وهي أنشطة للمهارات استقبالية، وبين خط وتواصل كتابي وشفوي وإنجاز مشروع وإملاء وهي أنشطة للمهارات الإنتاجية، مع تعريج على التراكيب والمعجم والدراسة الصوتية وهي مستويات لتعلم نظام اللغة. ليتم كل ذلك من خلال تمارين متنوعة في خلفيتها اللسانية. ويمكن معاناة ذلك في جدول المحتويات، ولمجال من المجالات التي تربط التعلم بالواقع فيما يعدّ تدريجا موفقيا³ لتنظيم مادة التعلم:

المجال	الوحدة	الصفحة	نوعية النصوص	التراكيب	القراءة	الكتابة	التواصلات الكتابية	المطالعة	المحفوظات	التقييم	المشاريع
المواصلات والاتصال	في محطة القطار	150	سردية	النهى :- لا	هاء التثنية مع أسماء الإشارة مرجعة ج ح خ	حروف المراجعة	يرد رسالة على	من أنا؟	القطار	قراءة نص البطاقة البريدية لاستهداف "لا" الناهية. استعمال التثنية والأسماء	كتابة رسالة

الظروف التي تسمح ببروز تلك الميولات وأن يستغل المعارف القبلية التي يمتلكها المتعلم لذلك كانت المقاربة بالكفاءات في اعتدادها بهذه الميولات تعتمد على إدماج للمكتسبات بنطيق لما يعرف ببيداغوجيا الإدماج. ينظر: إكزافي روجرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، 2006، ص26-27.

¹ - المقاربة النصية في بناء مناهج اللسان العربي وتدريب أنشطته تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع أنشطة تعليم اللسان العربي، ومن خلال النص تتضح المستويات اللغوية كما تعكس أيضا المؤشرات السياقية وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية. ينظر: الوثيقة المرفقة مه منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2003، ص8-9.

² - يعد هذا الكتاب هو الكتاب الثاني في ترتيبه بعد كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للقسم التحضيري، وهو كتاب يركز على أهداف تعليمية من مثل: تعيين صوت في الكلمة، وتعيين حرف في الكلمة، ويستعمل مفردات، وتشكيل كلمات من الحروف، كما تتخلله أنشطة للاستماع بغرض تنمية الميولات القرائية وإثراء الرصيد المفرداتي، إلى جانب تنمية مهارة الاستماع. ينظر: تعلماتي الأولى: دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية، وزارة التربية الوطنية، ص1-4.

³ - التدريب الموقفي هو واحد من أنماط التدريب التي تعتمد في تنظيم المحتوى التعليمي، ويعد التدريب الموقفي في تصوره محاولة لجعل بيئة التعلم الاصطناعية مماثلة لبيئة التعلم الطبيعية، وقد وجه هذا النوع المحتويات التعليمية بأنشطتها المختلفة، لكنه سرعان ما تراجع أمام التدريب الوظيفي الذي جعل الواقع التواصلية أساسا للتدريب في المحتوى. وهو نوع من التدريب يعتمد على تكامل بين التدريب النحوي والموقفي والدوري. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص74-77.

					حروف المراجعة	حذغف الألف من أسماء الإشارة مراجعة ك ل م	التحذير	حواري	155	في نادي الأنترنت	
--	--	--	--	--	------------------	--	---------	-------	-----	---------------------	--

الجدول 4: مجال من مجالات المحتوى التعليمي للسنة الأولى من التعليم الابتدائي: توزيع للأنشطة والكفاءات¹

5- تعليم لسان الأم وتعليم الألسن الأجنبية:

5-1 لسان الأم واللسان الأم:

قبل الحديث عن تعليم لسان الأم في مقابل تعليم اللسان الأجنبي، يكشف البحث في الكتب المتناولة لتعليم وتعلم اللسان إلى توظيف معظم هذه الكتب للعبارة الاصطلاحية اللغة الأم. وهي الترجمة التي يظن مستعمليها أنها تقابل العبارة الاصطلاحية الفرنسية langue maternelle، لكنها على عكس ذلك تقابل عبارة اصطلاحية هي langue mère وبينهما فرق يوضح هنا.

تعرف la langue maternelle في قاموس اللسانيات لجورج موانان بأنها: "في المعنى المباشر لغة الأم... اللغة الأولى لمنكلم معين، حتى لو لم تكن لغة أمه"². لتكون langue mère في القاموس ذاته: "اللغة التي نتج عنها عدد من اللغات الأخرى بمرور التاريخ"³. وواضح أن ما يراد في العربية باللغة الأم هو المعنى الأول؛ أي أي langue maternelle وليس المعنى الثاني؛ لأن العربية تصطلح على المعنى الثاني اللغة الأصل. وعلى الرغم من ذلك فإن الترجمة الدقيقة لـ langue maternelle هي لغة الأم بدل اللغة الأم. وبإسقاط ذلك على اللسان سيوظف البحث لسان الأم. وهو ذاته اللسان الأول الذي يكتسبه الإنسان في مرحلة الاكتساب. ولا يهم إن كان لسان الأم فعلا أو غير ذلك؛ لأنه قد يكون لسان الجماعة اللسانية أو البيئة اللسانية التي نشأ فيها. وقد يصطلح بعضهم عبارة لسان المنشأ تفاديا لما تحدثه عبارة لسان الأم من انصراف إلى الأم البيولوجية.

5-2 بين لسان الأم واللسان الأول:

¹ - اللغة العربية، كتاب التلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 4.

² - George Mounin : dictionnaire de la linguistique, p198.

³ - Ibid, p198.

جعل جورج موانان لسان الأم هو اللسان الأول الذي يتعرض له الإنسان في بيئته اللسانية؛ اللسان الذي يكتسبه الإنسان من ميلاده إلى امتلاكه للقدرة على استعمال هذا اللسان في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه¹. وانطلاقاً من هذا المفهوم يمكن القول إن لسان الأم يتحدد بمحددتين: الأول كونه أول لسان تعرض له الإنسان، والثاني أن يكون أخذ الإنسان لهذا اللسان قد تم في سنوات الاكتساب؛ من مولده إلى غاية السنة السادسة من عمره. وهو لسان البيئة التي نشأ فيها، لذلك يسميه بعضهم لسان المنشأ²، كما يسميه بعضهم باللسان الأصلي³. وهذا التعدد في تسميات المفهوم سبب الالتباس في تحديد ما المقصود بلسان الأم أهو "لسان الوالدة، أم هو لسان الحاضنة، أم هو لسان الأسرة أم هو لسان أرض الأصل، فهو يفقد كل دلالاته حين يتعلق الأمر بالبيئات متعددة الألسن⁴. ودفعاً لهذا اللبس اقترحت تسمية أوضح وأكثر تخصصاً للسان الأم، وهو اللسان الأول الذي يرمز له عادة بل¹. وقد أريد به "الأخذ بعين الاعتبار الوضعية الجيولسانية والسياسية، فعبارة اللسان الأول يقصد بها اللسان الأول على المستوى الاجتماعي، كلسان مشترك بين مجموع الأفراد المكونين لمجتمع معين. وهو بذلك يتفق مع فكرة الهوية الوطنية ويكون في معظم الأحيان اللسان الرسمي للأمة...واللسان الأول عادة يكون لسان تدريس المواد المدرسية في المدرسة"⁵.

3-5 في تعلم ل1 وتعلمه:

يختلف اكتساب ل1 عن تعلمها، والاختلاف بينهما راجع إلى الكيفية التي يتم بها أخذ اللسان؛ إذ "يمتاز تعلم اللغة الأصلية بأنه يتم في ظروف طبيعية؛ فالطفل يتعلم هذه اللغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي وكوسيلة للتعامل مع مجتمعه والانخراط فيه والبقاء كواحد من أفرادهِ والنتيجة الحتمية لذلك هي أن هذا الطفل يتقن في نهاية الأمر لغته أيما إتقان⁶. ففي الاكتساب يأخذ الطفل ل1 من البيئة اللسانية التي ينشأ فيها، ويكون هذا الأخذ بعيداً عن كل تنظيم أو

¹ - Ibid, p8

² - ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص63.

³ - ينظر المرجع نفسه، ص63. وينظر أيضاً: نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص72.

⁴ - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p142-143.

⁵ - Ibid, p143.

وينظر أيضاً: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، الثانية اللغوية، ص19. وينظر:

- Jeremy Harmer : English language teaching, p19.

⁶ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغة الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص73.

منهج مضبوط؛ ف"ما لا شك فيه أن الطفل لا تنمو مهاراته اللغوية بالتقليد على طريقة البيغاء، ولا عبر تعلم متتابع متدرج، بل هو يلتزم بمبادئ عامة يطبقها على قسم كبير من تنظيمه اللغوي"¹. وتتسم هذه العملية بالسرعة والذاتية والعفوية، ولا يحتاج فيها الطفل إلى من يصحح أخطاءه، بل يقيم بنفسه عملية تصحيح أخطائه؛ إذ "تتوقف عملية اكتساب اللغة على طبيعة النمو العقلي عند الطفل في اكتشافه لقواعد لغة محيطه، فتكون هذه العملية بمثابة إجراء اكتشاف للقواعد بالذات"². فإذا كان الأمر كذلك فما هو الاختلاف الكامن بين اكتساب اللسان الأول وتعلمه؟. وما مدى علاقته بالقول: "إن اكتساب لغة ونمو الحصيلة اللغوية يمكن أن يتم من خلال التعلم العرضي غير نظامي أو من خلال التعلم الموجه النظامي"³؟.

إن اكتساب ل1 كما اتضح لا يحتاج لا إلى تخطيط ولا إلى تنظيم واختيار للمحتوى، بل يتم بطريقة عفوية ومن خلال ما تقدمه البيئة اللسانية ويقوم الطفل بتقليده بعد أن يكون قد اختزل قواعده وخبر مقامات القول فيه. وهو الأمر الذي يختلف اختلافا شبه تام عن تعلم ل1؛ حيث التعليم مستند على تخطيط، وخاضع إلى تنظيم وضبط للمحتوى التعليمي وفق منهاج يطالب المعلم بتطبيق ما جاء فيه من إرشادات وتعليمات. بل إن هذا التخطيط ضروري؛ فهو الذي يحدد الأهداف التي تستجيب لغايات تعليم ل1؛ ف"لا يجب الخلط بين التعليم السليقي للغة المنشأ وبين مجال تعلم وتعليم اللغة الأصل في المدرسة والذي يجب أن يخضع لمنهج مضبوط ومتكامل يتضمن أهدافا تؤدي إلى نمو ملموس في المهارات"⁴. فتعلم ل1 في تميزه عن الاكتساب مسجل منذ البداية لتحول من البيئة اللسانية الطبيعية (المحيط: الأسرة والشارع)، إلى البيئة اللسانية الاصطناعية (حجرة الدرس)، وهو بذلك يفرض الخضوع إلى منهج محدد ومضبوط.

ويتحكم في تحديد المادة التعليمية لل1 غايتان أساسيتان:

- تعلم اللسان غاية في حد ذاته؛ بمعنى معرفة قوانينه من أجل الوصول بمهاراته التواصلية إلى درجة الإتقان. وهو تعلم ضروري وأساسي يسمح بتحديد المحتويات التعليمية التي تمكن من نمو المهارات التواصلية. إن اللسان كمادة

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص67-68.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص66. ينظر أيضا:

- Jeremy Harmer : English language teaching, p50.

³ - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

⁴ - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص63.

مدرسية ينضوي تحته عدد من الأنشطة - من مثل التواصل الشفهي، والمفردات، والنحو والقراءة والخط والنصوص - التي يتفرد كل منها بوسائله الخاصة وكذا بطرق التدريس الخاصة به. وهي الأنشطة التي تخضع في مادتها وطرقها ووسائلها إلى منهاج تعليمي¹ ينطلق من تحديد الأهداف التي تسمح بتحديد المحتوى التعليمي المطلوب من ضمن الخيارات التي يمكن أن تتوفر؛ فالمنهاج التعليمي لأي لسان من الألسن يبدو واسعا، والاختيارات المرتبطة بمكانة المحتويات التعليمية المختلفة هي مولدات للضغط؛ لأن بناء المنهاج التعليمي هو موضوع لمناقشات عديدة توضع في الحسبان فلسفة المجتمع².

- تعلم اللسان وسيلة لأخذ المعارف باعتباره لسان التعلم التي يأخذ بها المتعلم المعارف التي تقدم له في التعليم النظامي. وهي الغاية التي تشترط تحقق الغاية الأولى وترتبط بها ارتباطا وثيقا. فلا يمكن للمتعلم تحصيل العلوم بلسان من الألسن قبل أن يكون متمكنا من ذلك اللسان؛ ف"ما لم تتم القدرات اللغوية للتلاميذ نموا مطردا فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سنة بعد أخرى سوف تضعف"³.

ومن أجل الغايتين أعلاه يركز التعليم الابتدائي على المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)⁴، ولا يقصد بالكتابة الخط بوصفه مرحلة أولية من تعلم الكتابة؛ بل يقصد أن يكون المتعلم قادرا على استعمال اللسان وظيفيا من مثل كتابته للرسائل وللطلبات⁵. ولا بد من التأكيد هنا أن تعلم لساننا للتدريس لا يعني الاكتفاء في تعليمه بما يعرف باللغة الخاصة مما يحتم الاكتفاء في محتواه التعليمي بالنزر القليل من المادة التعليمية، بل إن ذلك إن تم عكس قصورا في فهم حقيقة التواصل الذي يعد اللسان ومن خلاله اللغة أداة له. ذلك أن اللغة الخاصة وإن قادت المتعلمين إلى التوظيف الدقيق للمصطلحات فإن تعلم اللغة واللسان معا لا يتوقف عند تعلم المفردات بل يتعداه إلى معرفة

¹ - المنهاج curriculum هو مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي يختارها وينظمها النظام التعليمي وهو مخطط تعليمي يوضح الأهداف والموضوعات وأساليب التدريس وطرق التقويم. أما المحتوى contenu فهو مجموعة الحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم والأنشطة التي يتضمنها المنهاج، ويتم اختيار المحتوى وفق معايير محددة ليناسب المرحلة العمرية للمتعلمين والتطورات التعليمية الجارية. ينظر: عبد العزيز بن سعيد العمر: لغة التربويين، ص 261-299.

² - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

³ - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 29.

⁴ - التعليم الابتدائي هو الحلقة الأولى من التعليم العام، وتخصص معظم النظم التعليمية لهذه المرحلة ست سنوات، وفي هذه المرحلة التعليمية يتم التركيز على المهارات الأساسية إضافة إلى القيم المجتمعية الأساسية. ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص 114-115.

⁵ - دونا أوتشيدا وآخرون: إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ص 37-38.

قوانين التركيب في حال تعلم اللغة، وإلى معرفة وظائف اللسان في حالة تعلم اللسان. وهو ما يحتم ربط تعلم اللغة واللسان بالبعد التواصلية دائما.

5-3-1 هل المستوى الفصيح من اللسان العربي هو اللسان الأول للطفل

العربي؟

يأخذ اللسان الأول أبسط تعريف له في البيئات الأحادية اللسان أنه لسان الأم - يتساوى في هذا الحكم الأم البيولوجية المكلم الأول للطفل، والمربية التي توكل إليها رعاية الطفل وحضانه في سنواته الأولى¹ - أو لسان البيئة اللسانية التي ينوجد فيها الطفل وينشأ بين أفرادها. وهو الأمر الذي يجعل السؤال/العنوان مشروعا. والإجابة إذ تنفي عن المستوى الفصيح هذه الصفة؛ فإنها تجعلها للهجات المحلية، التي يربى عليها الطفل. وهذه اللهجات قد تتباين عن ذلك المستوى الفصيح في بعض الظواهر الصوتية أو التركيبية أو المعجمية، وهو تباين لم يحل دون اللهجات ونيابتها عن المستوى الفصيح في أخذ دور لسان الأم أو اللسان الأول. والقول بعكس ذلك مع التمسك بالقول "المستوى الفصيح هو اللسان الأول للطفل العربي" هو ما يسمح بالتساؤل: هل يأخذ الطفل اللسان العربي في مستواه الفصيح، أم يأخذ لهجته المحلية التي هي بحكم ابتعادها عن هذا المستوى الفصيح تجعله يتبدى لسانا مغايرا عند مباشرة الطفل له بالتعلم؟.

إن التسليم بأن المستوى الفصيح من اللسان العربي ليس هو لسان الأم أو اللسان الأول للطفل العربي لا يعد خطرا يهدد هذا اللسان بقدر ما يبدو محمسا للبحث عن الحلول التي تستعيد هذه المكانة لهذا المستوى الفصيح من اللسان. ذلك أن القول بأن اللهجات المتفرعة عن هذا اللسان هي الألسنة الأولى للطفل العربي لا يعد مزاحمة للهجات للمستوى الفصيح بل على العكس من ذلك هو تأكيد على أن صفة العربية لا تزال ملازمة للسان الأول سواء أكان مستوى فصيحاً أو لهجة محلية.

إن تنازل المستوى الفصيح عن مكانته لسانا أولا أو لسان الأم للطفل العربي ليس بالأمر الجديد، ولا بالملاحظة التي يسجلها البحث، ويحقق فيها سبقا؛ بل هي حقيقة متأصلة في هذا اللسان منذ نزول الوحي إلى اليوم رغم ما ينادي به المنتصرون والمؤيدون والمتحمسون للسان العربي الفصيح؛ فهناك العديد من الآراء المؤكدة على أن المستوى

¹ - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p142-143.

الفصيح من اللسان العربي لم يكن أبدا هو اللسان الأول للعربي، رغم معرفة الناس الخواص والعام له، بل كان مستوى فصيحاً منتخبا جمع الألسنة الأولى التي هي اللهجات، وهو ما يؤكد ابن منظور في مقدمة معجمه لسان العرب - والتسمية أدل على الغاية من وضع هذا المعجم - فيقول: "صار النطق بالعربية معدودا من المعايير"¹. فإذا كان المقصود بالعربية المستوى الفصيح فإنه دليل على أنها ليست لسان الأم للمتكلمين من العرب زمنه.

ويعد معظم اللغويين المعاصرين الازدواج اللغوي من المشكلات العويصة التي تعانيها اللغة العربية، بل هناك منهم من اصطلح عليه (المشكلة اللغوية)؛ يقول إبراهيم أنيس فيها: "تبرز المشكلة في أن العرب في يومنا هذا لا يتكلمون بالفصيح من العربية، فالعامي الدارج هو المستعمل وأمر العامي مشكلة المشكلات أيضا فهناك لهجات مختلفة باختلاف البلاد العربية"². ومعاينة تاريخ اللغة العربية يكشف أنها ليست من المشكلات المستحدثة فيها؛ إذ يعود ظهورها في اللغة إلى قبيل نزول الوحي؛ فقد كان الازدواج اللغوي مرافقا للسان العربي منذ العصر الجاهلي؛ فقد سجل منذ القديم تفرعه إلى مستويين أو نمطين؛ نمط أول فصيح هو "اللغة الأدبية التي خطب بها الخطباء، وشعر بها الشعراء، ونزل بها القرآن، [و] لم تكن لغة تخاطب للناس في حياتهم العامة،... أما لغة التخاطب [النمط الثاني] فهي تلك التي يمكن أن يقال إن الناس كانوا يتكلمونها بالسليقة ويؤدون بها التافه من شؤونهم"³.

ويحل ابن خلدون هذه الحقيقة أكثر فيما هو واقع في عهده من ممارسات لغوية ولسانية؛ فيؤكد أن اللسان المضري الذي نزل به القرآن الكريم، إنما هو لسان ناتج عن تحولات في اللسان الحميري، ليؤكد على أن هذا التحول لم يكن بالأمر الضار للسانين، بل كان للسان الحميري ناطقين به من أبناء هذا اللسان، كما كان للسان المضري اللسان الجديد - إن صح التعبير - ناطقين به ممن كان لهم بمثابة اللسان الأول؛ وهو ما يتأكد في قوله عن اللسان المضري: "وكان القرآن منزلا به والحديث النبوي منقولاً بلغته وهما أصل الدين والملة... ولقد كان اللسان المضري مع اللسان الحميري بهذه المثابة وتغيرت عند مضر كثير من موضوعات اللسان الحميري وتصاريف كلماته. تشهد بذلك الأنتقال الموجودة لدينا خلافا لمن يحمله القصور على أنها لغة واحدة، ويلتمس إجراء اللغة الحميرية على مقاييس اللغة المضرية وقوانينها... ولغة حمير لغة أخرى مغايرة للغة مضر في الكثير من أوضاعها

¹ - ابن منظور: لسان العرب، المقدمة.

² - إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، ط2، 1952، ص51.

³ - المرجع نفسه، ص36.

وتصاريدها وحركات إعرابها، كما هي لغة العرب لعهدنا مع لغة مضر¹. وليس بعد هذا القول من ابن خلدون من شك في أن اللسان الأول للعرب قد تغير وتحول عن اللسان الأم. وما عرف زمنه باللسان العربي كان لسانا جديدا لم يكن هو اللسان الذي نزل به القرآن، كما لم يكن اللسان الذي نزل به القرآن هو اللسان العربي الأول؛ فالألسن إذن لا يمكنها الإفلات من التطور، ولا يمكنها أن تقاوم قانون اللوهجة الذي تم توضيحه في الفصل الأول. الأمر الذي يطرح سؤالا حين يرتبط الأمر بتعليم الألسن واللغات؛ ما الحاجة إلى معرفة باللسان العربي الأم إذا لم يكن هو لسان الأم؟.

يقدم ابن خلدون إجابة عن السؤال السابق في مقدمته بربط لهذا اللسان المضري بدوره وسيلة نزل بها القرآن الكريم، ونقل بها الحديث النبوي؛ الإجابة التي تجعل تعلم اللسان المضري والاعتناء به زمن انتشار اللحن مرتبطين بتعلم تعاليم الدين وأداء العبادات؛ فيقول: "إلا أن العناية بلسان مضر، من أجل الشريعة كما قلناه، حمل ذلك على الاستتباط والاستقراء"². وإذا كان الأمر كذلك فهل من الضروري أن تلازم هذه الغاية تعلم هذا اللسان اليوم؟. يجيب ابن خلدون -من زمنه- على هذا السؤال؛ فيقول في تنمة للنص السابق: "إلا أن العناية بلسان مضر، من أجل الشريعة كما قلناه، حمل ذلك على الاستتباط والاستقراء، وليس عندنا لهذا العهد ما يحملنا على مثل ذلك ويدعوننا إليه"³. فإذا كان هذا موقف ابن خلدون من لسان عصره منذ ما يزيد على الستة قرون، فهل من الممكن أن يردد هذا الموقف اليوم إزاء حال اللسان العربي اليوم؛ لاسيما حين تكون الدعوات إلى تفصيح العاميات، محاولة للتسهيل على المتعلمين، وتقريب للمستوى الفصيح من المستوى العامي دعوة مستهجنة ومرفوضة؟⁴. وهل يكون الرفض هو الحكم العادل على نهاد الموسى الذي يقول: "لا ريب إن العربية الفصحى في أوضاعها التي رسمها النحويون واللغويون وفي مادتها التي تتجلى في تراثنا المأثور -وإن قاربت- اللهجات المحكية في بعض عناصر مستوياتها، معجما ومبنى وتركيبا -ليست اللغة الأم للعربي المعاصر"⁵.

إن ابن خلدون إذ يستنكر الاهتمام المفرط باللسان المضري، يكون استنكاره مرتبطا بأهمية اللسان العربي المتحدث به في عهده لسانا للتعليم، ومبتعدا عن القداسة

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص 576.

² - المصدر نفسه، ص 578.

³ - المصدر نفسه، ص 578.

⁴ - ينظر: نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص 33-47.

⁵ - نهاد الموسى: اللغة العربية وأبناؤها، ص 59-60.

الدينية التي حفت اللسان المضري زمن التدوين اللغوي. وهو بذلك يطرح قضية هي من صميم البحث في اللسانيات الاجتماعية؛ قضية تتبع الدرس اللغوي لجديد الألسن المتفرعة عن اللسان الأم، وضرورة إحاطتها بالعناية والدراسة لتمكين المتكلمين منها، بدل تمكينهم من لسان لم يعد مستعملا، لاسيما حين يثبت اللسان الجديد مقدرته على التعبير عن مقاصد المتحدثين به؛ فيقول بعد حديثه عن الدرس اللغوي والنحوي الذي ازدهر بعد تفشي اللحن: "لعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربي لهذا العهد واستقرينا أحكامه، نعتاض عن الحركات الإعرابية التي فسدت في دلالتها بأمر أخرى وكيفيات موجودة فيه؛ فتكون لها قوانينها تخصها. ولعلها تكون في أواخره على غير المنهاج الأول في لغة مضر، فليست اللغات وملكاتنا مجانا"¹. فما المانع أن تقام دراسات لهذا اللسان الناشئ موازية لتلك المعدة للسان الأم. ألا تعد دراسات تعالين واقع اللسان وتعاصره. ثم أليست هذه الدعوة من ابن خلدون في تركيزها على تتبع هذا اللسان الناشئ تحمل طرحا لسانيا رائدا؛ يعكس وعيا بأهمية الدراسة الوصفية لمثل هذا النوع من الأبحاث؟. أو بعد هذا القول من ابن خلدون قد يقال بسبب من تمنيه إنه من أعداء اللسان العربي بإسقاط لشعار المعادين والمؤيدين للسان العربي عليه²؟.

إن دعوة ابن خلدون إلى دراسة اللسان العربي لعهد لم تكن مفصولة عن مسار اللسان وبعده الاجتماعي زمانه؛ فقد أشار إلى أن ما يُجعل دروسا للسان العربي، مما يسمى عنده "صناعة العربية"-وهي عنده معرفة قوانين ملكة اللسان العربي ومقاييسها خاصة مما قد يفهم على أنه القواعد والبلاغة التي تحتكم إليها السلامة اللغوية للمتكلمين³- ليس بذات فائدة في التعليم، بل إنها مستغنية عنها في التعليم⁴. والسبب في ذلك حسبه هو كون "العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية وليس هو نفس العمل"⁵. ويستدل على صدق هذا الحكم الحكم بما يراه في كتب المتأخرين اللغوية في اقتصارها على القوانين النحوية وافتقارها إلى الشواهد من كلام العرب وأشعارهم من المساهمة في قصور مخالطها في امتلاك المهارات اللسانية للسان العربي⁶. وقريبة من دعوة ابن خلدون دعوة نهاد الموسى إلى فرز الدرس

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص578.

² - يقول محمد كرد علي في عجائب اللهجات: "حاول المُؤر على اللغة في كل قرن من قرون الإسلام أن يحيوا الفصحى ويبقوا عليها في الخطاب كما حفظت في الكتاب، فكان الجهلة يهزؤون بهم ويتغامزون منكرين صنيعهم . وأقل ما يقولون في المتكلم بالفصحى أن يبنزوه بأنه يتكلم بالنحوي". وفي مثل هذا القول تأكيد على ما وضحه ابن خلدون في كون ما يميز اللسان العربي الأول عن الألسن المتفرعة عنه هو قواعده التي هي مبنية في علاماته الإعرابية. وهذه العلامات الإعرابية هي ما يؤكد عليه في تعليم اللسان كدليل على السلامة اللغوية. ينظر: محمد كرد علي: عجائب اللهجات، الدورة الرابعة عشرة لمجمع اللغة العربية في القاهرة، محاضر الجلسات، 1937-1938، ص388.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص579.

⁴ - يورد ابن خلدون هذا الحكم في فصل من مقدمته عنوانه هو: "في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم"، المصدر نفسه، ص579.

⁵ - المصدر نفسه، ص580.

⁶ - المصدر نفسه، ص580.

التعليمي للسان العربي عن القواعد اللغوية التي لا تواكب الاستعمال اللغوي المعاصر؛ فيقول: "إذا تم لنا فرز عينة ممثلة للاستعمال الجاري في العربية على المستويات: الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والأسلوبي جميعا، أمكن لنا أن نسوي للعربية صورة رشيقة، محددة الملامح، متدرجة العناصر وفقا لنسبة دورانها في الاستعمال ووفقا لمقاصدنا العلمية من درس العربية وتدريسها"¹.

إن هذه المعاينة للسان العربي زمن ابن خلدون تقدم صورة للسان العربي تماثل صورته اليوم في البلاد العربية، وهو ما يجعل ملاحظاته على غاية من الأهمية لسببين رئيسيين؛ الأول كون هذه الملاحظات تزيح الإحراج الذي يصاحب الدرس التعليمي للسان العربي اليوم؛ الإحراج الذي يسببه البعد الديني والإيديولوجي الذي أقحم اللسان العربي فيه، فحال دون تبسيط اللغة وتيسير تعلمها وتعلم اللسان. والثاني كون هذه الملاحظات في كونها قابلة للإسقاط على اللسان العربي لهذا العصر تجعل من آراء ابن خلدون تأصيلا لتلك الجهود في التراث العربي؛ فلا تعد التجارب والآراء المعاصرة محاولات قد يواجهها الانتقاد والانتقاص. ومن ثم يمكن القول إن آراء ابن خلدون في تعلم اللسان المضري -التي خصها بفصل في مقدمته قابلة لأن يؤخذ بها اليوم-. والحديث عن هذه الآراء هو مدار عنوان لاحق من هذا الفصل.

4-5 تعلم ل2 ول أ:

يعتبر كل لسان خارج لسان الأم لسانا أجنبيا أو لسانا ثانيا يتعلم عادة في المدرسة. ويرمز له بل أ للسان الأجنبي وبل 2 للسان الثاني². وانطلاقا من عمر تعرض الطفل لهذا اللسان الأجنبي يتحدد ما إذا كان أخذه لهذا اللسان اكتسابا أو تعلما؛ ذلك أن أخذ هذا اللسان في الفترة التي يكون فيها الطفل لم يتجاوز السادسة من عمره عدّ اللسان الأجنبي لسانا مكتسبا شبيها في اكتسابه اكتساب اللسان الأول، وذلك للسرعة والمقدرة الرهيبة التي يبديها الطفل في اكتساب هذا اللسان مع اكتسابه للسان الأم؛ وذلك ما يثبت علم النفس النمائي واللغوي على حد سواء؛ ف"كل طفل في أي مكان وفي أي مجتمع قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه ببسر وسهولة وفي فترة زمنية قياسية... إنه قادر على

¹ - وليد العناتي: نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية، ص59.

² - ينظر:

- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، ص19.

- Jeremy Harmer : English language teaching, p19.

- Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

اكتساب لغتين أو أكثر في وقت واحد؛ إذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي¹. أما إذا كان تعرض الطفل للسان الأجنبي قد كان بعد سن السادسة اعتبر هذا اللسان لسانا متعلما. ويرمز لهذا اللسان إذا كان اللسان الثاني في اكتسابه أو تعلمه بعد اللسان الأول بل². ولا يقصد بالاكتساب والتعلم الفرديين بل التعلم النظامي المبرمج والمخطط له في المدرسة. فتحديد المرتبة الثانية للسان المتعلم هو تحديد يحيل على الرهانات السياسية والثقافية والانتمائية التي يسطرها بلد معين².

ويصادف أن تورد بعض الكتب في ت ل² توظيفا لكلمة الاكتساب جزءا من عناوينها؛ فيقال "اكتساب اللسان الثاني"، وهذه التسمية قد تبدي للمطلع على هذه العناوين أن الاكتساب المتحدث عنه واقع لمتعلمين تجاوزوا السادسة من العمر؛ فهل معنى ذلك أن الاكتساب لا يرتبط فقط بمرحلة ما قبل المدرسة؟. إن مثل هذه الكتب لا تتحدث عن تعلم ل² قبل سن السادسة -لأن الاكتساب حينها يكون واقعا بالفعل ولا يحتاج إلى إثبات- بقدر ما تتحدث عن المقاربات التي تحاول أن تجعل تعلم ل² مماثلا لاكتساب ل¹، لما يعكسه اكتساب ل¹ من اكتساب سريع للقواعد اللغوية وتمثلها أثناء الكلام بل²، مع تصحيح ذاتي للأخطاء وسرعة في اكتساب حصيلة لغوية تمكن من التواصل بهذا اللسان³. وذلك قد يبدو غير متوفر في تعلم ل²؛ لأن "دارس اللغة الأجنبية يكون قد تعلم لغته الأصلية أولا. ولذلك فإن اللغة الأجنبية ليست جزءا أساسيا من عملية نموه ونضجه... كما أن تعلم اللغة الأجنبية يتم في العادة في ظروف رسمية داخل المدرسة، على غير طريقة تعلم اللغة الأصلية الذي يتم بصورة طبيعية"⁴. لكن قد يمكن الحديث عن الاكتساب لل² إذا تم اكتسابها من البيت والشارع دون تعليم نظامي. وهو ما جعل الثنائية اللسانية الناتجة عن هذا الاكتساب تسمى بالثنائية الطبيعية مقابل الثنائية الاصطناعية حين يتعلم المتعلم ل² من خلال التعلم الرسمي. وفي هذا التفريق بين الثنائيتين فرق الباحثون بين التعلم والاكتساب؛ فجعلوا مصطلح التعلم

¹ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص 19-20.

² - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

³ - إن البحث عن جعل تعلم ل² مماثلا لاكتسابه راجع إلى تأخر برمجة تعلم ل² إلى ما بعد سن السادسة، السن التي يكون فيها الدماغ البشري موحجا لتعلم اللسان واكتسابه؛ فالأبحاث المهمة بتعليم الألسن اليوم "تركز الجدل حول ما إذا كان هناك ما يسمى بالمرحلة الحرجة لاكتساب اللغة؛ أي مرحلة محددة من العمر بيولوجيا يكون اكتساب اللغة فيها أسهل ما يكون، ويصبح هذا الاكتساب بعدها أكثر صعوبة. وترتبط دراسة هذه المرحلة الحرجة بالدراسات التي تبحث في طبيعة النظام العصبي ونضج الدماغ. وتوحي هذه الدراسات أنه كلما ازداد نضج الدماغ فإن بعض الوظائف مثل التفكير. والمنطق والتحليل تخصص للجانب الأيسر من الدماغ، بينما الوظائف المتعلقة بالجوانب العاطفية والوجدانية تخصص للجانب الأيمن منه، وأن التحكم في الوظائف اللغوية هو من نصيب الجانب الأيسر من الدماغ ويقول لينبرغس وغيره إن عملية التخصص الدماغية هذه عملية بطيئة تبدأ حوالي سن الثانية من العمر وتكتمل عند سن البلوغ. واقترح سكوفيل أن هذا ينطبق على اكتساب اللغة؛ فمرونة الدماغ قبل سن البلوغ هي التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة. وفيما بعد ذلك يصبح من الصعب على المتعلم إتقان النظام اللغوي وخاصة النظام الصوتي". نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص 74.

⁴ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص 73-74.

لتعلم ل2 في المدرسة، وخصصوا الاكتساب لاكتسابه من البيت بطريقة طبيعية¹. وما كان صادقا على درجة الإتقان في ل1 فهو صادق على ل2؛ لأننا حين نسعى إلى تعلم لغة ثانية، اللغة الفرنسية مثلا، إنما نحاول أن نحرز، قدر الإمكان كفاية لغوية، في هذه اللغة تكون مقاربة للكفاية اللغوية عند المواطن الفرنسي². والحديث عن الكفاءة يقود إلى الحديث عن التواصل الذي لا يتحقق إلا من خلال التمكن من مهارات اللسان المتعلم؛ لأنه "حينما نتكلم عن اللغة لا بد أن تدخل درجة الإتقان في الاعتبار كعامل مؤثر. فمعرفة اللغة تبدأ من لحظة معرفة جملة فيها وتندرج حتى الوصول إلى درجة الإتقان"³. والتأكيد على وصول المتعلم إلى درجة التعلم التام أو الإتقان في تعلمه للسان الأجنبي راجع إلى الغاية من تعلم الألسن الأجنبية، وهي الغاية ذاتها من تعلم اللسان الأول؛ غاية التواصل. لذلك كان تعلم اللسان الأجنبي غير قابل للتوقف عند المهارات الاستقبالية فحسب، بل مشترطا لإتقان المهارات الإنتاجية أيضا تحقيقا للتواصل⁴. وهذه الوظائف للسان هي ذاتها الغايات التي تحددها تعليمية الألسن نهايات لتعلم اللسان؛ فقد أورد قاموس التربية في تحديده لخصوصيات تعليمية الألسن ثلاث نهايات يمكن أن تجتمع وتساعد في تعليم اللسان⁵:

- التواصل بطريقة متقنة ومثالية.
- التفكير في التواصل وفي اللغة.
- إنشاء مرجعيات ثقافية.

وهي غايات لا تمتلك الدرجة نفسها من الأهمية؛ فالمهارات المعرفية التواصلية من مثل الكلام والاستماع والقراءة والكتابة والفهم تتبدى ضرورية في الحياة اليومية، وتضمن الدخول إلى الثقافة وإلى المعرفة على حد سواء، وهو ما يجعل الغاية الأولى من هذه الغايات هي المفتاح لتحقيق الغايات الأخرى.

5-5 التداخل والتحول بين ل1 و ل2:

¹ - ينظر: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص27.
² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص69.
³ - محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص21.
⁴ - إن التواصل الذي بدأ مع ما تفرضه حاجات العصر ضروريا جدا؛ ووعيا بضرورته رأى مجلس الخمسة والخمسين معرفة الألسن الأجنبية من المحتويات الأساسية التي على تلاميذ القرن الحادي والعشرين امتلاكها؛ فقد تساءل المجلس فيما بعد تأكيدا على درجة الإتقان من تعلم الألسن الأجنبية "كيف يمكن أن يفهمنا الآخرون إذا كنا عاجزين عن التواصل معهم عن طريق اللغات المستخدمة في السوق العالمية؟ كيف يمكن أن نتأكد من أننا لم نخدع لأننا لا نفهم المناقشات التي تدور حولنا؟ كيف نستطيع أن نستمتع بتاريخ وثقافات الأمم الأخرى أو المهاجرين الذين يجيبون إلى هذا البلد (أمريكا) من دون أن نعرف اللغات الأجنبية". دونا اوتشيدا وآخرون: إعداد التلاميذ للقرن الواحد والعشرين، ص45-46.
⁵ - ينظر:

حين يتعرض المتعلم إلى لغتين أو لسانين معا في مرحلة التعلم كثيرا ما يتم الإشارة إلى التداخل¹ بين ل1 ول2، وهو التداخل الناتج عن وجود لسانين بنظامهما في عقل واحد، ويجعل "كل متعلم يميل ميلا طبيعيا إلى أن ينقل "بنية" لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها"². وإذا كان الحديث في بدايات تعلم ل2 عن تدخل من جهة واحدة (من ل1 باتجاه ل2)، فإن الثابت أن تعلم لسانين ونظامهما في مرحلة ما قبل التمكن التام من ل1 يطرح مشكلة تدخل ل2 في ل1 أيضا. ويرجع هذا التداخل إلى التشابه الذي قد يلاحظه المتعلم بين لسانه واللسان الأجنبي؛ فيجري عليه بعض القواعد والتعميمات التي تخص ل1 رغم علمه بأنه بصدد تعلم لسان مختلف عن لسانه. وهذا التشابه قد يجعل المتعلم يستعين بل1 للتعبير عما يجب أن يكون بل2 أو العكس³؛ لأن التداخل في تحديده لجهة التدخل معتمد على أي من اللسانين مهيمن في عقل المتعلم؛ فقد "دلت البحوث أن التدخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، أي من اللغة المهيمنة عند الفرد إلى اللغة الأقل هيمنة"⁴.

إن التداخل الحاصل بين لسانين يكشف عن نقص في اكتساب المهارات التواصلية؛ النقص الذي يجعل هذا التداخل لاشعوريا ولا إراديا، ويحدث في المستويات الصوتية أو النحوية أو المعجمية أو الدلالية. والتداخل بهذا المفهوم يعد أمرا سلبيا في حالة اكتشاف وقوعه في الأداءين؛ الكلامي والكتابي للمتعلم؛ لأنه يعد انتقالا سلبيا بين لسانين، كان على عقل المتعلم أن يضبط الحدود الفاصلة بينهما. إنه إذن يكشف عن خلل في القدرات المعرفية للمتعلم، في فرز لما هو من ل1 عما هو من ل2 من المستويات والبنى اللغوية. وهو على سلبيته في التعلم فإنه يعد في التحليل التقابلي للأخطاء معيارا مهما لتفسير الكثير من الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في تعلمه للسان أجنبي⁵.

إن الانتقال الإيجابي الذي يُطمح إليه عند تعليم اللسان الأجنبي وتعلمه هو ما يعرف بالتحول، ويأخذ تعريفه عند محمد علي الخولي كما يلي: "التحول اللغوي هو أن

¹ - يفرق محمد علي الخولي بين مصطلحين هما التدخل والتداخل؛ فالتدخل عنده هو "كما تدل عليه الصيغة اللغوية يسير باتجاه واحد: أي أن اللغة أ تتدخل في اللغة ب إذا كان الفرد يعرف اللغتين أ وب. ومن المعروف أن التدخل من لغة في أخرى لا يتم إلا في حالة وجود اللغتين في عقل واحد وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي". أما التداخل فإنه "شبيه بالتدخل ولكنه ليس مطابقا له. فكما تدل الصيغة اللغوية للكلمة، يدل مصطلح التدخل على تأثير متبادل بين لغتين. ..التداخل يدل على تدخل يسير في اتجاهين: ل1 تتدخل في ل2 ول2 تتدخل في ل1. ولذلك فإن التدخل هو تدخل متبادل". محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص91.

² - عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص55.

³ - ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص46. وينظر أيضا:

- Muriel Saville-Troike : Introducing second language acquisition, p18-21.

⁴ - محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص92.

⁵ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص56.

يتحول المتكلم من لغة إلى أخرى أثناء محادثة واحدة ومقال واحد¹. وقد حدد الخولي أوجه الاختلاف بين التداخل والتحول فكانت حسبته متمثلة في² :

- التحول شعوري وإرادي بينما التداخل لاشعوري ولاإرادي.
 - التحول يظهر على شكل جمل طويلة من ل1 متبوعة بجمل طويلة من ل2، ثم من ل1 فمن ل2...إلخ، بينما التداخل فيظهر على المستويات الصرفية أو النحوية أو المعجمية أو الدلالية.
 - التحول يكون واضحا ومدروسا بينما التداخل فعادة لا يكتشفه إلا المتمرسون في اللسان.
 - التحول قد يكون بهدف تواصل لتوضيح ما يقال، بينما التداخل فلا هدف له وقد يكون بهدف من مثل استراتيجيات للهروب يطبقها المتكلم حين تخونه اللغة بنظامها ومستوياتها للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه.
 - التحول يؤكد على تصور مستعمله لمستعم أو قارئ وهمي أو حقيقي يشترك مع المتحول في معرفة ل1 ول2، بينما التداخل قد يحدث أثناء الكلام وأثناء الكتابة دون أن يكون مرهونا بتصور مستمع أو قارئ، فقد ينشئه الواقع فيه دون اعتبار من وجود مستمع أو قارئ يجهل أحد اللسانين المتداخلين.
- واستنادا على هذه الاختلافات بين التداخل والتحول يمكن القول إن التداخل بين لسانين متعلمين هو تحول سلبي مرفوض، يستدعي إعادة النظر فيما أقامه المتعلم من تنظيمات لمدخلات التعلم، بينما التحول بين اللسانين هو غاية تعلم الألسن الأجنبية؛ لأنه يعكس درجة إتقان نهائية، تكشف عن ضبط وتنظيم محكم للمستويات اللغوية المتعلمة، وعن تمكن من المهارات التواصلية في اللسانين. الأمر الذي يجعل اعتماد أحد اللسانين في التعليم المدرسي أداة للتدريس ليس بالمسألة المخيفة والمعطلة للتحصيل المعرفي المطلوب³، بقدر ما تحتاج لتحقيق أهدافها إلى خطة تعليمية محكمة تحدد ماذا يدرس بل2 وماذا يدرس بل1؟. ولماذا؟. ثم في أي سن يمكن للمتعلم أن يتعلم بالتعليم الثنائي اللسان؟. ومن هم المتعلمون الذين يخضعون للتعلم الثنائي اللسان؟. ومن هو المعلمون؟. وأخيرا ما هي البرامج التعليمية المقترحة وما هي مضامينها ومحتوياتها ومن يقوم بوضعها؟.

¹ - محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص118-119.

² - المرجع نفسه، ص119.

³ - محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين ، ص156-165.

5-6 تعلم ل1 وتعلم المعارف:

في أي تعليم نظامي تتوزع مناهج تعليم الألسن -في المرحلة الابتدائية خاصة- بين تعليم اللسان بوصفه موضوعا للتعلم، وبين استعماله وسيلة من الوسائل التعليمية، انطلاقا من كون المهارات التواصلية "هي مهارات أساسية تتطلبها كل الموضوعات المدرسية، وهي تعني قدرة الطالب على إيصال أفكاره ومشاعره للآخرين وفي الوقت نفسه الإصغاء للآخرين وفهم ما يطرحونه من أفكار"¹. وتصنيف هذه المهارات ضمن المهارات الأساسية هو ما يؤكد على أهمية تحصيلها لتحصيل المعارف، ف"ما لم تتم القدرات اللغوية للتلاميذ نموا مطردا فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سنة بعد أخرى سوف تضعف"². وقد ثبت مدى ارتباط تعلم المهارات المعرفية الأخرى بدرجة إتقان المهارات التواصلية من خلال تأكيد كل مناهج تعليمي على مهارات دراسية أو مهارات الدراسة التي تعرف بأنها "مجموعة الاستراتيجيات الأساسية التي يحتاجها الطالب ليكتسب بفاعلية المعرفة والمفاهيم ويحقق نجاحا دراسيا، ومن أمثلة تلك المهارات مهارة القراءة ومهارات الاتصال ومهارات التفكير بجميع أنماطه، ويعتمد نجاح الطالب في أي مرحلة دراسية إلى حد كبير على معرفته بمهارات الدراسة، التي تقدم للطلاب من خلال برنامج التوجيه والإرشاد"³. وليس من إثبات أصدق على ارتباط أخذ المعرفة مهما كان نوعها بالمعرفة باللسان مما خصه الخالق عز وجل من اكتساب اللسان في مرحلة ما قبل السادسة من عمر الإنسان، لتكون المراحل التالية عليها بعد اكتساب اللسان والتمكن من مهارات التواصل هي مراحل لتحول الدماغ من أخذ اللسان إلى أخذ المعرفة⁴.

إن الملفت في آراء ابن خلدون عدم غفلته عن دور اللسان والتمكن من مهاراته في تحصيل المعرفة؛ ففي دور تحصيل الملكة اللسانية في تحصيل المعارف يوضح ابن خلدون تأثير القصور في الملكة اللسانية في تحصيل العلوم. ويزيد عليها قوله في خطر العجمة في تحصيل العلوم باللسان العربي: "العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي، والسر في ذلك أن مباحث العلوم كلها إنما هي في المعاني الذهنية والخيالية... ولا بد من اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها

¹ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص306.

² - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص29.

³ - المرجع نفسه، ص307.

⁴ - عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، أشغال المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق "لغة الطفل والواقع المعاصر" 5-7 تشرين الثاني 2007، ص10.

اللغوية عليها، وجودة الملكة لناظر فيها؛ وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون من مباحثها الذهنية من الاعتياص¹. فامتلاك اللسان حسب ابن خلدون خطوة أولى في طريق اكتساب المعرفة. ولا يمكن لاكتساب المعرفة إن يعول على ملكة لسانية قاصرة.

6- رأي وتجربتان في تحول المستوى الفصيح من اللسان العربي لسانا أولا

(ع ل 1) للطفل العربي:

حاول البحث فيما تقدم من عناوين أن يستعرض آراء عامة حول تعليم اللسان الأول وسيحاول البحث في هذا العنوان أن يستعرض آراء وتجارب في تعليم العربية ل 1. وهي آراء وتجارب تسعى لجعل العربية لسان الأم للطفل العربي.

6-1 رأي ابن خلدون في تعلم المستوى الفصيح من اللسان العربي:

يجعل ابن خلدون اللغة ومن خلالها اللسان ملكة صناعية²؛ مشيرا إلى أن هذه الملكة لمضر قد فسدت بمخالطتهم الأعاجم، ومرجعا السبب إلى الجيل الناشئ الذي "صار يسمع في العبارة عن المقاصد كصفات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده، ويسمع كصفات العرب أيضا فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه ومن هذه فاستحدثت ملكة وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا معنى فساد اللسان العربي"³. وفساد هذا اللسان أدى إلى ظهور لسان أو ألسنة مغايرة؛ لكنها ظلت مرتبطة باللسان الأم، وهو ما يؤكد عليه ابن خلدون من خلال دحضه لرأي القائلين من النحاة في أن البلاغة لهذا العهد قد ذهبت وأن اللسان العربي فسد اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب؛ فيقول ردا على ذلك: "نحن نجد اليوم الكثير من ألفاظ العرب لم تنزل في موضوعاتها الأولى والتعبير عن المقاصد والتعاون فيه بتفاوت الإبانة موجود في كلامهم لهذا العهد... ولم يفقد من أحوال اللسان المدون إلا حركات الإعراب في أواخر الكلم فقط، الذي لزم في لسان مضر طريقة واحدة ومهيغا معروفا وهو الإعراب، وهو بعض من أحكام اللسان. وإنما وقعت العناية بلسان مضر لما فسد بمخالطتهم الأعاجم... وصارت ملكته على غير الصورة التي كانت أولا فانقلب لغة أخرى"⁴. فغياب الإعراب عن اللسان العربي زمن ابن خلدون هو

¹- ابن خلدون: المقدمة، ص 563.

²- ابن خلدون: المقدمة، ص 574.

³- المصدر نفسه، ص 574.

⁴- المصدر نفسه، ص 575-576.

الاختلاف الوحيد الذي يسجله تمايزا للسان الجديد عن اللسان الأم. وهو إن كان في عرف اللغويين فسادا للملكة؛ فإنه في الحقيقة فساد في الإعراب وليس في الملكة؛ لأن الملكة أصبحت في هذا اللسان الناشئ الذي يتلقفه المتكلمون منذ نعومة أظفارهم، ويعربون عن مقاصدهم به ويبينون، تأكيدا على ناموس التطور الذي تخضع له كل الألسن واللغات.

ويذهب ابن خلدون أبعد مما تقدم في توضيح أثر العجمة في تحول اللسان الأول -اللسان المضري- إلى ألسن أول مختلفة باختلاف الأمصار العربية، فيقول: "اعلم أن عرف التخاطب في الأمصار وبين الحضرة ليس بلغة مضر القديمة، ولا بلغة أهل الجبل، بل هي لغة أخرى قائمة بنفسها بعيدة عن لغة مضر وعن لغة هذا الجيل لعهدنا، وهي عن لغة مضر أبعد. فأما أنها لغة قائمة بنفسها فهو ظاهر، يشهد له ما فيها من التغيرات الذي يعد عند صناعة أهل النحو لحنًا"¹. فاللسان المتكلم به زمن ابن خلدون إن كان لسانا واحدا يطلق عليه لسان الجبل، فقد انقسم إلى لهجات، أو كما أسماها عرف التخاطب. وهذه اللهجات في تفاوتها بين الحواضر والبوادي قد غدت بمثابة الألسن التي يعبر بها العرب لعهد ابن خلدون عن مقاصدهم في خروجها عن قواعد الإعراب العربي الذي يعدّه اللغويون لحنًا. وقد حاول ابن خلدون في معابنته للاختلافات الموجودة بين الألسن الجديدة في وضعه لجغرافية لها، أن يؤكد على أن هذه الاختلافات لم تفقد الألسن وظيفتها التواصلية؛ فقال: "لغة أهل المشرق مباينة بعض الشيء للغة أهل المغرب، وكذا أهل الأندلس معهما، وكل منهما متصل بلغته إلى تادية مقصوده والإبانة عما في نفسه. وهذا معنى اللسان واللغة"². ويرجع ابن خلدون أسباب هذا الاختلاف في اللهجات والألسن الناشئة إلى الاختلاط بالأعاجم؛ فيقول: "أما أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة أهل هذا الجيل؛ فلأن البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العجمة"³. وبشدة هذا الاختلاط أو ضعفه تبتعد الألسن الجديدة عن اللسان الأم أو تقترب؛ يقول في ذلك: "فمن خالط العجمة أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي أبعد، لأن الملكة إنما تحصل بالتعليم كما قلناه. وهذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى التي كانت للعرب ومن الملكة الثانية التي للعجم. فعلى مقدار ما يسمعونه من العجمة ويربون عليه يبعدون على الملكة الأولى. واعتبر ذلك في أمصار إفريقية والمغرب والأندلس والمشرق"⁴. إن قول ابن خلدون بأن اللسان الناتج عن هذا الاختلاط بين لسان

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص578.

² - المصدر نفسه، ص578.

³ - المصدر نفسه، ص578.

⁴ - المصدر نفسه، ص578.

العرب ولسان العجم بعيد عن الملكتين الأولى والثانية؛ ملكة اللسان العربي وملكة اللسان الأعجمي، هو ما تقر به اليوم اللسانيات الاجتماعية في الثنائية اللسانية؛ ففي تصنيف الثنائيات اللسانية إلى ثنائيات بين الثنائيتين الصفرية والمثالية، ترى اللسانيات الاجتماعية أن الثنائية المثالية هي ثنائية تكاد تكون مستحيلة¹. وهو ما كان واقعا في اللسان المضري زمن اللحن فاستنفر الجهود لحفظ اللغة. وهو ما يجعل ابن خلدون سباقا إلى القول بهذه الآراء.

وحاول ابن خلدون أن يوضح أثر العجمة في اختلاف لسان المصر الواحد عن السنة الأمصار الأخرى من جغرافية الألسن التي وضعها، بما عاينه في الألسن الأعجمية المختلطة بها؛ فرأى أن إفريقية والمغرب، خلطت فيها العرب البرابرة من العجم فغلبت العجمة فيها على اللسان العربي الذي كان لهم وصارت لسانا آخر ممتزجا. وفي المشرق خالط العرب الفرس والأتراك وتداولت بينهم ألسنتهم، ففسدت بفساد الملكة حتى انقلبت لسانا آخر. وفي الأندلس خالط العرب فيها الجالقة والإفرنجية. وهكذا صار لأهل الأمصار من هذه الأقاليم لهجات مخصوصة بهم، تخالف لسان مضر ولسان الجيل، ويخالف بعضها بعضا. وغدت السنة الأم لاستحكام ملكتها في الأجيال². والمسجل لابن خلدون في تحليله هذا اتفاقه مع ما كان في الفصل الأول من البحث من تفصيل في اللوهجة، وكيفية تخلي لسان من الألسن للهجة من لهجاته عن مكانته لتكون هي اللسان الأول؛ التخلي الذي يكون سببه هو تعويض اللهجة للسان الأم في التعبير عن أغراض المتكلمين بها.

إن الدراسة الوصفية التي أقامها ابن خلدون على الألسن المنتشرة زمنه، لم تمنعه من الخوض في الطرق التي تكفل للمتعلمين تعلم اللسان المضري، لاسيما وقد أثبت بأن من العلوم الضرورية العلوم الشرعية، وقد كان المصدران الأولان -القرآن والحديث- لهذه العلوم بهذا اللسان. والملفت للنظر في شأن تعلم اللسان المضري حسب التصور الذي يقدمه ابن خلدون في مقدمته ومن خلال فصل حمل عنوان "في تعلم اللسان المضري"³، أنه تصور يتفق مع الاتجاهات المعاصرة في تعليم الألسن، لاسيما تعلم اللسان في إطار من وظيفته التواصلية؛ فتعلم اللسان المضري عند ابن خلدون لن يكون بتعلم قوانين الملكة فحسب، بل بالتعلم المؤدي إلى تحصيل الملكة، وهو يعتمد عنده على خطوتين ملزمتين:

¹ - ينظر: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص25.

² - ابن خلدون: المقدمة، ص578.

³ - المصدر نفسه، ص578.

-الأولى تؤكد على ربط المعرفة بالقوانين بالسياقات التي تستعمل فيها هذه القوانين. الربط الذي يكون بالاطلاع على هذه السياقات كما هي موجودة في كلام العرب؛ في شعرهم ونثرهم؛ يقول في ذلك: "وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن الكريم والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلام المولدين أيضا في سائر فنونهم؛ حتى ينتزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم"¹. إن حفظ كلام العرب هو البيئة اللسانية الاصطناعية التي تعوض البيئة اللسانية الطبيعية، في تصور ابن خلدون. وهو ما يعد انتباها منه لأهمية البيئة اللسانية في اكتساب اللسان، وضرورة ممانتها في التعلم؛ فقد قال في أهمية البيئة اللسانية الطبيعية وضرورة تمثلها في حال افتقادها في تحصيل الملكة اللسانية: "حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم فينسج هو عليه. وينتزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم"². ولا يؤكد ابن خلدون على أهمية البيئة اللسانية الطبيعية أو اصطناعية لتحصيل الملكة اللسانية فقط؛ إنما يعكس انتباهه للبيئة اللسانية إدراكه للفرق الكامن بين اكتساب اللسان وتعلمه؛ فقد عكست آراؤه استفادة من طريقة اكتساب اللسان في الصغر لتعلم اللسان في الكبر؛ فقال فيما يعد عنده تمييزا للاكتساب عن التعلم: "فالتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها؛ فيلقنها أولا، 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... وهذا هو معنى ما نقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة"³

- والثانية هي أن تحصيل الملكة لا يتم عن طريق تعلم قوانين اللغة ومعرفة سياقاتها بل لابد للتعلم من توظيف ما تعلمه في كلامه؛ يقول في ذلك: "ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما

¹- ابن خلدون: المقدمة، ص579.

²- المصدر نفسه، ص581.

³- المصدر نفسه، ص574.

رسوخا وقوة¹. وفي موضع آخر يقول أيضا: "وتعلم ما قررناه في هذا الباب، أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم فينسج هو عليه"². وجلي جدا أن حديث ابن خلدون على الاستعمال هو ما تؤكد عليه التعليمية اليوم من كون متعلم اللسان لا يعد متقنا للسان إلا بامتلاكه للمهارات اللسانية الأربع، الإنتاجية منها والاستقبالية على حد سواء.

بالخطوتين السابقتين معا يمكن لمتعلم اللسان المضري في تصور ابن خلدون أن يمتلك الملكة اللسانية المطلوبة؛ ف"على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا. ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا ينبغي أن يكون تعلمها"³. إن تعلم اللسان المضري الذي هو زمن ابن خلدون كما هو اليوم المستوى الفصيح من اللسان العربي حسب ابن خلدون ممكن؛ لأن "اللغات لما كانت ملكات كما مر كان تعلمها ممكنا"⁴. والأمر لا يحتاج إلا إلى ضبط الغايات من تعلم لسان من الألسن، وهو ضبط ينطلق من اختيار المحتويات التعليمية المناسبة من منظور التعليمي، إلى ضبط للمحتوى التعليمي وللأهداف التعليمية المنشودة. وبعبارة أخرى هو محتاج إلى تخطيط لغوي. وللقارئ أن يتساءل بعد كل هذه الآراء من ابن خلدون هل كان على المتخصصين العرب أن ينتظروا نشأة التعليمية كي يتحدثوا عن المقاربات النصية، وأن يتحدثوا عن الوظيفة التواصلية للسان ومهاراتها؟. وهل كان تعليم اللغات والألسن باعتماد للمقاربة التواصلية المتأصلة في الدرس اللغوي العربي منتظرا للدرس الغربي كي يقدم له ما كان قد قرره اللغويون العرب منذ قرون خلت؟.

6-2 التجربة أولى: تجربة نهاد الموسى؛ طريقة الوحدة في تعليم اللغة العربية

الفصحى:

طريقة الوحدة في تعليم العربية الفصحى هي طريقة معتمدة في تعليم اللسان العربي في المناهج التعليمية قاطبة. وهي الطريقة المنبئية على تمازج بين التدرج الموقفي والوظيفي التواصلية من تنظيم المحتوى مع المدخل التكاملي في تعليم اللسان⁵. وقد كان

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص579.

² - المصدر نفسه، ص581.

³ - المصدر نفسه، ص579.

⁴ - المصدر نفسه، ص579.

⁵ - ينظر: وليد العناتي: نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية، ص50.

نهاد الموسى رائدا في تطبيق هذه الطريقة في تعليم العربية؛ فقد جعل لتجربته في تدريس المستويات اللغوية للسان العربي عن طريق الوحدة خلفية نظرية تؤسس للجانب التطبيقي من التجربة، كما جعل جانب التطبيق من التجربة يعرج على إعداد المعلمين¹، انتباها منه إلى أن التعليم بوصفه مهنة للمعلم تجعل المعلم محط اهتمام وتكوين لمواكبة جديد الطرائق.

في الخلفية النظرية لهذه الطريقة يؤكد نهاد الموسى على الجانب اللغوي دون غيره في الجوانب التي تتبني عليها الوحدة في مفهومها. والجانب اللغوي الذي يقصده هو وحدة اللغة؛ ف "ينطلق في ذلك من أساس لساني خالص مفاده أن اللغة وحدة واحدة لا فصل بين مكوناتها (أنظمتها) الفرعية. فهي بنية واحدة كلية تتحل في داخلها إلى بنى صغيرة تتحدد قيمتها ووظيفتها من حيث انتمائها لكل ووفقا لعلاقتها بالبنى الأخرى، وتلك البنى هي المستويات (النظم) اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية والدالية والأسلوبية والكتابية، وما هذه التقسيمات إلا بقصد الدراسة والبحث عن وحدات صغرى للدرس والتحليل"². وهذا التصور لوحدة اللغة عند الموسى كان منبئيا على أساسين هامين:

- **أساس الشكل والمضمون:** حيث البناء الشكلي يتحقق على هيئة أداء صوتي وصرفي ونحوي وأسلوبى وكتابي، بغرض نقل رسالة ما، ومن ثم يكون الشكل اللغوي حاملا لمضمون ما، وهذا المضمون هو نقطة التقاء المرسل والمستقبل بما يفضي إلى التواصل³.

- **أساس عناصر اللغة:** وهي عناصر مستوحاة من تخصصه اللساني فيما يعرف بمستويات التحليل اللساني الصوتي والصرفي والنحوي والدالي والأسلوبى والهجائي. وهي مستويات تتحدد بموجبها القوانين الداخلية للغة، ثم دراسة هذه القوانين في إطار علاقاتها بالقوانين الداخلية داخل البنية اللغوية الواحدة⁴.

ويظل مفهوم الوحدة مسيطرا على التأسيس النظري لتجربة الموسى؛ فهو المفهوم الذي يؤكد على البعد الوظيفي للغة/اللسان؛ فقد انتبه الموسى وينبه إلى دور السياقات اللغوية في دفع تعلم اللغة/اللسان؛ فينكر "أن يدرس النحو على هيئة جمل معزولة عن سياقها، كما أنه لا يرى صوابا أن نعلم الخط على هيئة حروف منفصلة. أما في الدلالة فإن شرح المفردة بما يشبه أن يكون مرادفا لها لا يعدو أن يكون فصما صارخا للمفردات،

¹- ينظر: المرجع نفسه، ص45.

²- المرجع نفسه، ص46.

³- ينظر: المرجع نفسه، ص46.

⁴- وليد العناتي: نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية، ص46.

ومجافة لسيرورة المفردة في سياقها اللغوي وسياقها الفكري؛ إذ تورث الطلبة خلافا واضحا ونقصا فادحا في حصيلتهم اللغوية¹. وتجاوز هذه النقائص في الحصيلة اللغوية والكفاءة اللغوية وتحققاتها الأدائية عند الموسيقى لا يكون إلا بصرف مزيد من الاهتمام إلى السياق اللغوي الذي ترد فيه المفردة، ومثل هذه الرؤى تتبع من التبصر في الأنظار اللسانية الاجتماعية التي تحتفل بالسياق اللغوي والسياق الاجتماعي ولمفهوم الكفاءة التواصلية التي ارتبطت عنده بما انتبه إليه الزمخشري في معجمه أساس البلاغة وجعلته يرى أن الكلمة إنما تفيد معناها من خلال تركيب دال أو موقف حي من مواقف الاستعمال².

6-2-1-1 تدریس فروع اللغة في ضوء الأساسين اللغويين للوحدة:

يرى الموسيقى أن الدرس اللغوي لا ينبغي تقسيمه إلى فروع منفصلة حفاظا على وظيفية الأداء اللغوي واتساقه. وفي ضوء طبيعة اللغة المتحدة يرى أن التصور النظري لتدريس اللغة فروعاً يقوم على أساسين هامين لا بد أن يحاط بهما المعلم علماً هما³:

- الإدراك الدقيق الصحيح لموضع هذا الفرع من تعليم اللغة.
- العمل على أن يكون الدرس في كل فرع درسا في اللغة أولا ثم درسا في ذلك الفرع، ووسيلة ذلك أن يكون المنطلق في تدريس كل فرع موقفا لغويا أو نصا لغويا مناسباً.

وقد كان هذا التصور هو التصور لكل الجهود التي دعت إلى المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية الفصحى في الدرس التعليمي العربي، وهو الرأي الذي يتردد صداه في كل مباحث كتاب سعيد محمد مراد "النظرية التكاملية في تعليم اللغة العربية"؛ إذ يقول فيه مساندا وداعيا لنظرية الوحدة في تعليم اللغة: "تعتمد نظرية الوحدة في تعليم اللغة على أسس نفسية وأسس تربوية وأخرى لغوية... ونظرية الوحدة كذلك تقضي بفهم الموقف الذي يمثل الموضوع فهما كلياً أولاً، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات"⁴.

6-2-2-2 طريقة الوحدة في تدريس اللسان العربي الفصح:

¹- المرجع نفسه، ص48.

²- المرجع نفسه، ص48-49.

³- ينظر: المرجع نفسه، ص49.

⁴- سعيد محمد مراد: النظرية التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص23-24.

من أجل الوصول إلى الأداء الكلامي الأمثل العاكس للكفاءة اللغوية كانت طريقة الوحدة عند موسى هي الطريقة المثلى؛ لتأسسها على أسس نفسية وتربوية ولغوية وظيفية، بدت مناسبة لجعل تعلم اللسان في ظل الوظيفية ممكنا من تحصيل الكفاءة التواصلية المرجوة. ولم تكن هذه الطريقة عند موسى مستمدة فقط من نتائج الدرس التعليمي المعاصر بل نشدت عنده تأصيلا في الدرس اللغوي العربي، لتكون تجربة المبرد في كامله هي الطريقة التي جمعت التراث والمعاصرة في تصور موسى؛ فقد كان موسى معتزلا بتجربة المبرد في الكامل؛ "إذ كان يتناول نصا واحدا بالدرس والتحليل، مبينا عن وجوهه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية"¹.

واستنادا على هذه الخلفية النظرية بدأ الجهد التطبيقي لتجربة موسى؛ حيث التخطيط اللغوي في جعل الخلفية النظرية واقعا تطبيقيا جهد نفذ من خلال جعل الكتاب المدرسي يقوم "على وحدات مترابطة متكاملة تستنفذ المهارات الدراسية (الفروع) كلها: القراءة والمحفوظات والتعبير والاستيعاب والتلخيص والتدريبات اللغوية (القواعد) والخط والإملاء. وكل ذلك مشروط بالحيز الزمني لكل فرع (الحصص الدراسية)"². أما التنفيذ فقد كان من خلال جعل الكتاب المدرسي مشتملا في كل وحدة مقررة على "نصين للمطالعة؛ أحدهما نص محوري والآخر للمطالعة والاستماع، مع ضرورة وجود اتصال بين النصين. ثم نص من النصوص الشعرية أو النثرية وتمارين في الرسم والإملاء والقواعد والتعبير، وكلها منتزعة من النصوص المتقدمة أو ذات صلة بها. أما المحفوظات فتفسح مجالا للحفظ والتسميع. ويعد نص القراءة الأصلي (الأول) الركن الأساس الذي تبنى عليه بقية الفروع"³.

وليس بالغايب على المنتبغ للمناهج التعليمية في المدارس الابتدائية خصوصا في البلدان العربية قاطبة من ملاحظة اعتمادها على هذه الطريقة في تعليم اللغة واللسان العربي، وهو الأمر الذي يؤكد مرة أخرى على أن تعليم اللسان محتاج إلى منهج علمي متأسس على خلفية نظرية لا تستبعد العلوم المساهمة في فهم عناصر العملية التعليمية، إلى جانب اعتمادها على جانب تطبيقي تنفيذي يحاول وضع التصور النظري قيد التطبيق والممارسة. وواضح جدا أن هذه الطريقة في ربطها للغة واللسان ببعدهما التواصلية هو السر وراء استمرار اعتمادها في مناهج تعليم الألسن إلى اليوم. ويؤكد نجاحها تجربة في تعليم

¹ - وليد العناتي: نهاد موسى وتعليم اللغة العربية ، ص50.

² - وليد العناتي: نهاد موسى وتعليم اللغة العربية، ص51.

³ - المرجع نفسه، ص51-52.

الألسن؛ فلا يخلو منهاج تعليمي من تفصيل للمادة اللغوية واللسانية على أساس من طريقة الوحدة كما هو واضح كمثل في جدول سابق من محتويات تعليم اللسان العربي في المدرسة الابتدائية الجزائرية بعد الإصلاحات التربوية المطبقة في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من عام 2003. ويؤكد وليد العناتي نجاح هذه التجربة فيقول: "ولعله من الطريف أن هذا البحث برغم انقضاء اثنتين وثلاثين سنة على وضعهما يزال مادة نافعة ونموذجا صالحا ومتقبلا للمناهج التي نستعملها اليوم"¹.

وهذه التجربة لنهاد الموسى تتدرج مع الآراء السابقة لابن خلدون ضمن جهد تعليم المستوى الفصيح من اللسان العربي، بمعنى أنها تتصدى لتحصيل الملكة اللسانية للسان العربي الفصيح عن طريق التعلم لا عن طريق الاكتساب، وهما تكشفان -آراء وتجربة- عن إمكانية لتحصيل الملكة اللسانية إن خضع الأمر لتخطيط لغوي واضح الأهداف والغايات. ليكون التنفيذ بعد تحديد الأهداف ممكنا وواضح الخطوات.

6-3 تجربة عبد الله الدنان في اكتساب ملكة اللسان العربي الفصيح:

لقد أكد كل من ابن خلدون ونهاد الموسى على إمكانية تعلم اللسان العربي، والوصول بالملكة اللسانية إلى درجة الإتقان، وهو الأمر الذي بدا ممكنا بعد أن كان انطلاقيهما متأسسا على ربط اللسان ببعده الاجتماعي، في ربط تعلم اللسان بالغايات التواصلية المستحضرة للسياقات والمقامات والأحوال. وقد كان الرأيان يراهنان على تحقق الملكة من خلال التعلم، الأمر ربما الذي جعل اللسان في تأمل استرداده لمكانة اللسان الأول أو لسان الأم مسكوتا عنه. لتكون تجربة عبد الله الدنان فيما اشتملت عليه من خلفية نظرية وتحقق تطبيقي متكئة على هذه الغاية.

6-3-1 في الجانب النظري من التجربة:

يمهد الدنان لتجربته بمعاينة لواقع اللسان واللغة العربية، وهو واقع يقول فيه: "يتسم الواقع اللغوي للشعوب العربية أطفالا وكبارا بظاهرة لغوية تسمى "الثنائية اللغوية"، وفي رأينا أن هذه الثنائية لم تأخذ حظها حتى الآن من الوصف والتحليل والعلاج رغم أنها مصدر العلل والتعثرات الثقافية والتربوية في البلدان العربية. وإن عدم الكشف عنها أو تجاهلها

¹ - المرجع نفسه، ص55.

والتقليل من أهميتها يشكل الخطر الأكبر على المسيرة التربوية والثقافية والحضارية للأمة العربية بأسرها¹. وفي جعل الدنان الازدواجية اللغوية -وهي الازدواجية اللغوية، بدل الثنائية التي قابل بها المصطلح الانجليزي Diglossia² - يكون موقفه من المستوى الفصيح من اللسان العربي قد تحدد، وهو موقف المناصر له، موقف لم يتوقف عنده عند البحث عن طرق تسهيل تحصيله عن طريق التعلم، بل ذهب أبعد من ذلك بحثا عن سبل اكتساب المستوى الفصيح من اللسان العربي. ليفضي هذا البحث إلى ما أسماه بـ"نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة". وهي النظرية/ الحل الذي جعله الدنان حلا لمشكلة الضعف العام باللسان العربي في الوطن العربي. وقد جعل هذا الحل يأخذ مسارين يكمل كل منهما الآخر³:

- **المسار الأول:** حل جذري يبدأ من رياض الأطفال ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

- **المسار الثاني:** حل يعالج الواقع الحالي ويبدأ من المرحلة الابتدائية ويستمر إلى المراحل التعليمية.

وبالنسبة للمسار الأول ينطلق الحل من نتائج أبحاث علماء اللغة النفسانيين - تشومسكي وإرفن ولينبرغ-الذين أثبتوا أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللسان، وأن هذه القدرة تمكن الطفل من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، وتطبيق هذه القواعد وإتقان المحادثة بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو ما زال دون السادسة. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ثم هو يصحح تصحيحا ذاتيا هذا التعميم الخاطئ⁴. ثم إن هذه القدرة -حسب لينبرغ- للطفل تبدأ بالضمور بعد سن السادسة؛ إذ "تتغير برمجة الدماغ تغيرا بيولوجيا من تعلم الألسن إلى تعلم المعرفة. ومن ثم يمكن القول إن مرحلة ما قبل السادسة من عمر الطفل مخصصة خلقيا لاكتساب الألسن، لتكون مرحلة ما بعد السادسة من عمره مخصصة

¹ - عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، ص5.

² - الفرق بين الثنائية اللغوية Bilinguisme والازدواجية اللغوية Diglossie في كون الازدواجية بين ظاهرة لغوية مسجلة على مستوى اللسان الفصيح ولهجاته المحكية، بينما الثنائية اللغوية، وهي ظاهرة تعاني منها كل ألسن العالم وليست محددة في اللسان العربي، ويمكن القول أنها ظاهرة مجتمعية وليست فردية. بينما الثنائية اللغوية فهي ظاهرة لغوية مسجلة بين لسانين متباعدين، وهي قد تكون فردية وقد تكون مجتمعية؛ فقد جاء في تعريف الازدواجية اللغوية "Diglossie" العلاقة الثابتة بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد: أحدهما راق والآخر وضعي، كالعربية الفصحى والعاميات، وكالإغريقية الشعبية الحديثة والإغريقية المهدبة الصافية". وهذا المفهوم الذي أراده الدنان. لتكون الثنائية اللغوية Bilinguisme هي قدرة الفرد على استخدام لغتين. وهي مما يدخل في باب اللسانيات النفسية. وهذه الثنائية ثنائية لغوية فردية". لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص396-394 على الترتيب. لتكون الثنائية المجتمعية تعني "أن هناك لغتين مستعملتين في المجتمع". محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص19.

³ - عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، ص10.

⁴ - المصدر نفسه، ص 10.

خلقيا لاكتساب المعرفة. وبناء على ذلك فإن المفروض بحسب طبيعة خلق الإنسان، أن يتفرغ الطفل لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن اكتسب لسانا أو أكثر في المرحلة الفطرية (من الولادة إلى السادسة). أو تعلم لسانا أو أكثر في المرحلة شبه الفطرية (من السادسة إلى العاشرة من العمر)¹. وقد جعل المرحلة شبه الفطرية تتوقف عند عتبة العام العاشر من عمر الطفل؛ لأن الطفل قبل العاشرة "من الممكن استنهاض قدرته الفطرية على تعلم اللغات وكشف قواعدها كشفا ذاتيا إلى أنه يبدأ يشتغل بالمواد الأخرى"². أما بعد العاشرة فالأمر يتطلب جهدا متزايدا لأن الطفل: "إذا بلغ العاشرة من العمر فإنه يحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة بأسلوب منظم وتدرجات لها أهداف قواعدية محددة. كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في حفظ هذه القواعد"³.

وقد نتج عن هذه الحقائق التي كشفها علم اللغة النفسي عند الدنان عن إمكانية تحصيل اللسان بطريقتين⁴:

- الأولى: وتشتمل على الطريقة الفطرية التي يكتشف فيها الطفل القواعد اللغوية ويطبّقها دون معرفة واعية. ويمكن أن تلحق بها الطريقة شبه الفطرية. ويتم تحصيل اللسان بدون تعب أو بذل جهد كبير لاسيما في المرحلة الفطرية. ويرى الدنان أن اللسان المحصل بهذه الطريقة يسمى لسان الأم.
- الثانية: الطريقة المعرفية الواعية ولا بد فيها من كشف القاعدة للمتعلم وتدريبه على ممارستها تدريجيا مقصودا ضمن خطة منهجية. على أن اللسان المحصل بهذه الطريقة لا يمكن أن يقال عنه لسان الأم. كما أن هذه الطريقة مقارنة بالسابقة عليها تحتاج إلى جهد كبير من المعلم والمتعلم في الآن نفسه. واعتمادا على هذه الحقائق يبلور الدنان خلفيته النظرية التي يوجزها في "استغلال القدرة الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات عند الأطفال قبل سن السادسة وإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل أن تبدأ هذه القدرة بالضمور بعد سن السادسة"⁵.

6-3-2 في الجانب التطبيقي من التجربة:

¹ - المصدر نفسه، ص10.

² - المصدر نفسه، ص10.

³ - عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، ص10.

⁴ - المصدر نفسه، ص10-13.

⁵ - المصدر نفسه، ص9.

تم تطبيق التجربة على مرحلتين¹:

- **مرحلة اختبار للمعطيات النظرية:** وقد ترجمتها تجربة باسل ولونة. ومختصر التجربة هي أن الدنان طبق على ابنه تجربة مفادها أن يكلمهم باللسان العربي الفصح مع إعراب الكلمات، بينما تكلمهما الوالدة بالعامية؛ فلاحظ أن الولدين يستجيبان للفصحى وللعامية فهما عند الشهر العاشر، ويتحولان من العامية إلى الفصحى بحسب الشخص المتحدث إليهما؛ أي كلما الوالد بالفصحى وكلما الوالدة بالعامية. وفي العام الثالث من طفولتهما استطاعا أن يتوصلا بالفصحى والعامية وأن يتحولا بينهما دون خطأ.

- **مرحلة تطبيق التجربة على أطفال الرياض:** كان النجاح الباهر للتجربة في المرحلة الأولى ممهدا لتعميم التجربة على الأطفال دون سن السادسة من خلال تطبيق برنامج التغطية (التواصل الدائم) بالعربية الفصحى المستمد من الأسلوب التواصلى الوظيفي، وكما كانت النتائج إيجابية مع باسل ولونة، كانت المماثلة مع أطفال الرياض. وفي اعتماده للأسلوب التواصلى الوظيفي يؤكد الدنان على أن هذا الأسلوب على حدائته ونجاعته ظل بعيدا عن أن يؤخذ به كما يجب؛ فقد كانت المؤتمرات التي كان موضوعها اللسان العربي بعيدة عن أن تدرك هذا الحل؛ إذ لم يذكر أي منها في توصياته ضرورة اعتماد اللسان العربي للتواصل الشفوي طوال اليوم المدرسي، أو أن يكون برنامج للمحادثة باللسان العربي ضمن المقررات التعليمية.

وفي المسار الثاني يحدد الدنان المشكلات الرئيسية التي يجب حلها لدعم المسار

فكانت²:

- **أهمية إتقان اللسان العربي الفصحى في المرحلة الابتدائية:** فقد لاحظ الدنان أن التراجع الثقافي المستمر يعود إلى عدم إتقان الطلبة للقراءة والكتابة والمحادثة في المرحلة الابتدائية. لتكون المقاربة الأنجع عند الدنان هي المقاربة التي أثبتتها البحث؛ أي المقاربة التواصلية الوظيفية.

- **أهمية معلم المرحلة الابتدائية:** نظرا لأن التكوين الأساس للمتعلم يتم في المرحلة الابتدائية، فالمعلم في هذه المرحلة دور كبير في تمكين المتعلم من

¹ - المصدر نفسه، ص13-15.

² - عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، ص21-23.

تحصيل الملكة اللسانية، لذا بدا من البديهي عنده أن يكون المعلم محصلا لهذه الملكة. ولذلك كان الدنان في تطبيقه لهذه النظرية غير غافل عن تكوين المعلمين وتدريبهم للتواصل بالعربية داخل المؤسسة التعليمية.

- حل مشكلة الضعف في اللغة العربية الفصيحة في المرحلة الابتدائية: تفاديا للعجز اللغوي والمعرفي الذي قد يصيب المتعلمين إن لم يتم استدراك عجزهم اللغوي في مراحل التعلم الأولى، يدعو الدنان إلى ضرورة استغلال المرحلة الابتدائية لتمكين المتعلم من المهارات اللغوية قبل أن تتحول معه اللغة إلى لغة لأخذ المعرفة.

إن تجربة الدنان في نجاحها في إكساب الطفل المستوى الفصيح من اللسان العربي، تجعل من هذا المستوى من اللسان - وإن لم يكن اللسان الأول - لسانا ثانيا يماثل في اكتسابه اكتساب اللسان الأول. ومن ثم فإن تطبيق هذه التجربة على الأطفال قبل سن التمدرس مهمة تتقاسم أعباءها المؤسسات التربوية من رياض أطفال وحضانات والعائلة، وهي أعباء ملزمة بدورها وضع تخطيط لغوي خاص.

من خلال آراء ابن خلدون في تعلم اللسان المضري، ومن خلال تجربة نهاد موسى في تعليم اللسان العربي بطريقة الوحدة، وتجربة عبد الله الدنان في اكتساب وتعلم اللسان العربي بالفطرة وبالممارسة لا يبقى شك في أن المقاربة التواصلية الوظيفية هي المقاربة الأمثل لتعلم اللسان وتعليمه، يتساوى في ذلك اللسان الأول واللسان الثاني وكل الألسن دون استثناء. لتكون هذه التجارب في اتفاقها موضحة لحقيقة أن الدرس التعليمي للسان العربي لو أخذ بجهود اللغويين العرب القدامى لما كان مبتور الجهود خاصة بعد أن ثبت انتباه اللغويين العرب القدامى لأهمية السياقات في تعليم اللسان؛ فزخرت كتبهم اللغوية الأولى بالشواهد شعرية ونثرية¹، يقدم من خلالها لمتعلم اللسان كفايات القول بهذا اللسان، مادامت الغاية من تلك التأليف هو حماية اللسان العربي من اللحن الذي طاله بسبب العجمة.

إن الآراء والتجارب السابق الوقوف عندها في اجتماعها على الحقيقة السابقة مؤكدة على أن مشكلات تعليم اللسان العربي ليست مشكلات عجز في الطرق، بل هي

¹ - وهي الحقيقة التي وقف عليها ابن خلدون وربط بها تحصيل الملكة عند من تناول كتاب سيبويه بالمدارس.

مشكلات على علاقة بالسياسات اللغوية وما تضعه من تخطيط لغوي. فوضع هذه الجهود حيز التطبيق في كل المؤسسات التعليمية العربية هو مربط الفرس من المشكلات، وهو ما يجعل ما قدمه البحث من تصورات من مثل ثلاثية ت ب ت ضرورية وهامة؛ فهذه التجارب حسب التصور النظري الذي تأسس له الثلاثية كانت لتتنظم معارف مدرّسة، وتجارب تحكّم في إصابتها أو إخفاقها من طرف المتخصصين في ت ع. ويؤسس على نتائج الأحكام المقامة ما هو مطلوب من درس تعليم اللغات والألسن تحقيقه؛ فهذه الآراء والتجارب على أهميتها بعيدة عن الدرس التعليمي اليوم، لتكون مقترحاتها من رؤى وتصورات مشار إليها من خلال الدرس التعليمي الغربي الذي تأخر في تقديم هذه التصورات بقرون عدة عن الدرس اللغوي العربي. لتكون هذه الآراء والتجارب فيما تشتكي منه من تهميش داعمة لدعوة البحث إلى اعتماد مؤسسة عربية ترعى التخطيط اللغوي وتوجه السياسات اللغوية في الوطن العربي، وتجعل فكرة المؤسسة العربية للتخطيط اللغوي ضرورة ملحة. هذه الضرورة التي ستأكد أكثر في معاينة للتعريب بوصفه قضية جوهرية من قضايا التعليم في الوطن العربي وفي الجزائر تحديدا. وهي المعاينة التي ستكون في الباب الثاني من هذا البحث.

الباب الثاني

في تعريب التعليم في الجزائر.

المباحث الثاني
الفصل الأول:

التعريب في الجزائر: في تعريف المحيط الاجتماعي.

التعريب في الجزائر: في تعريف المحيط الاجتماعي.

يعد التعريب من القضايا الهامة التي تعالجها اللسانيات الاجتماعية للسان العربي، باعتباره -التعريب- من الجذر (ع رب) الذي تحيل معانيه في الكلمات المشتقة منه على الجنس/المجتمع الكلامي، وعلى اللسان العربي أيضا باعتباره بهذه الصفة مقصورا على العرب دون سواهم من الأجناس. ويعد التعريب أيضا محورا هاما من الأبحاث التعليمية العربية، التي تسعى إلى إحلال اللسان العربي بمستواه الفصيح تحديدا محل الألسن الأجنبية في التعليم. ومن ثم فإن التعريب بمفهومه يحسم مسألة لسان التعلم والتعليم من التعليم النظامي الحكومي، ويجسد وجها من وجوه التخطيط اللغوي؛ فالتخطيط اللغوي إذ يعرف بأنه "البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل

موضع التنفيذ"¹؛ فإنه لا يتوقف عند اعتماد لسان أو لغة بوصفها لغة رسمية أو وطنية، بل يبحث عن السبل الداعمة لهذا الخيار من خلال البحث في لسان التعليم ولغته. الأمر الذي يجعل التعريب بوصفه الخيار الذي تتخذه الدول العربية -كلها أو بعضها- وجها من أوجه التخطيط اللغوي يحتم البحث في الوسائل الضرورية التي تدعمه وتضمن تحققه. لكن قبل التفصيل في التعريب خيارا لغويا الغرض منه إحلال اللسان العربي محل الألسن الأجنبية في التعليم، قد يبدو من الضروري الفصل فيه سياسة لغوية تستدعيه فيما تتبناه من تخطيط لغوي.

1- التعريب: في التسمية والمفهوم:

1-1 الأصل اللغوي للمصطلح: العروبة هي الفصاحة:

أبان البحث في مصطلح التعريب تسمية ومفهوما عن كثير من المشكلات تطمح الدراسة إلى الفصل في بعضها -أو كلها-. فمن الناحية اللغوية تعريب في المعاجم اللغوية يعود إلى الجذر الثلاثي (ع ر ب) الذي يحيل في دلالاته على الجنس قبل اللسان؛ فإحالة اللفظة (عرب) على جنس العرب هو أول شرح يتلقاه الباحث في المعاجم العربية التراثية للوحدة المعجمية المشكلة من هذا الجذر باعتبارها الصيغة الاشتقاقية الأولى منه؛ فقد جاء في معجم العين: "عرب: العرب العاربة: الصريح منهم. والأعريب: جماعة الأعراب. ورجل عربي"². ليكون العربي في لسان العرب هو "عربي: بين العروبة والعروبية، وهما من المصادر التي لا أفعال لها"³. ويحدد الفراهيدي الصريح من جنس العرب من خلال صفة العاربة المضافة إلى العرب. وبالمقابل لهذه الصفة استعملت صفة المستعربة إلى من تعرب من الأعاجم؛ يقول ابن منظور في ذلك: "قال الأزهري: المستعربة عندي قوم من العجم دخلوا في العرب، فتكلموا بلسانهم وحكوا هيئاتهم، وليسوا بصرحاء فيهم"⁴. والتعرب كما هو واضح يطلق على من تكلم بلسان العرب وحاكى حياتهم من العجم،؛ فالتعرب تعربا: تخلق بأخلاق العرب، تشبه بالعرب، أقام في البادية وصار أعرابيا"⁵. والملاحظ أن الفعل سيكون حكرا في استعماله على غير العربي، مادام التعرب في أحد أبعاده هو التشبه بالعرب أخلاقا، ونمط حياة. ليكون اللسان العربي في ذلك تابعا في نسبه لهذا الجنس من البشر وهو غير

¹ - لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص395.

² - عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ج2، ص128.

³ - ابن منظور: لسان العرب، م9، ص113.

⁴ - المرجع نفسه، ص114.

⁵ - الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ج2، ص368.

كاف لتحديد جنس العرب؛ فالنسبة أو النسب الصريح في العرب هو الحكم بين العربي والعجمي. وتعرب في المعاجم التراثية له الدلالات التالية: "تعرب تعرباً: تخلق بأخلاق العرب، تشبه بالعرب، أقام في البادية وصار أعرابياً، المرأة لزوجها: تحببت إليه"¹. وفي لسان العرب: "تعرب أي تشبه بالعرب، وتعرب بعد هجرته أي صار أعرابياً... قال الأزهري: ويكون التعرب أن يرجع إلى البادية، بعدما كان مقيماً بالحضر، فيلحق بالأعراب. وواضح أن تخصيص التشبه بالعرب في نمط حياتهم بفعل مستقل في صيغته ودلالاته دليل على أن هذا الجنس المنتسب بالعرب لن يكون عربياً صريحاً. ومثله الفعل عرب؛ وهو في لسان العرب: "عرب لسانه، بالضم، عروبة أي صار عربياً"². ولعل هذه الأحكام اللغوية المتأصلة في المشتقات المساقاة من اللسان العربي إذ تجعل الجنس العربي محل تفاخر وتحيز هي ما جعلت الرسول صلى الله عليه يستدركها بقوله: "أيها الناس: إن الرب رب واحد، وإن الدين دين واحد، وليست العربية بأحدكم من أب ولا أم، فإنما هي اللسان، فمن تكلم بالعربية فهو عربي". ليدفع بهذا الحديث كل تفاخر في النسب يبعد رسالة الإسلام عن المساواة الإنسانية التي جاءت بها، وعن عالميتها بوصف الإسلام ديناً للبشرية جمعاء.

والأفعال من هذا الجذر اللغوي متفاوتة الصيغ والدلالات؛ منها الفعل المزيد أعرب؛ يقال "أعرب الرجل: أفصح القول والكلام، وهو عرباني اللسان أي: فصيح"³. وفي لسان العرب: "أعرب الأغم، وعرب لسانه، بالضم، عروبة أي صار عربياً... وأعرب الفرس: سهل، فعرف عنقه بصهيله... يقال أعرب في كذا"⁴. ومنها أيضاً "عرب، وعربن وهو عربان، وعربون، بضم العين، وعربون بفتح العين، وقيل سمي بذلك لأن فيه إعراباً لعقد البيع أي إصلاحاً وإزالة فساد لئلا يملكه غيره باستشرائه"⁵. وقد اشتق لمن أبان في كلامه وأفصح صيغة من هذا الجنس البشري؛ فقيل عرباني وإن كان غير عربي. والفعل منها هو أعرب؛ وصفة الإبانة والإفصاح إذ اشتقت من جنس العرب ليحملها الفعل أعرب قد جُعِلت للسان العربي ولا تتعداه إلى غيره من الألسن. وتؤكد ذلك الآية الكريمة: "بلسان عربي مبين"؛ فالآية إذ تعلق في أحد أبعادها الدلالية سبب كون القرآن بلسان العرب، فإن هذا السبب قد لا يعود إلى تميز في الجنس العربي بوصفه جنساً من الأجناس البشرية في عرقه،

¹ - المرجع نفسه، ص368.

² - ابن منظور: لسان العرب، م9، ص115.

³ - الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ج2، ص128.

⁴ - ابن منظور: لسان العرب، م9، ص117.

⁵ - المرجع نفسه، ص117.

بل يعود إلى لسان هذا الجنس الذي كانت صفة الإبانة مقصورة فيه. ويتعزز هذا الفهم فيما يستعمل من صفة أعجمي لكل لسان غير اللسان العربي، وهي الدلالة والاستعمال تؤكدهما الآية القرآنية: "لسان الذين يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين". فالأعجمي صفة في اللسان تطلق على كل الألسن غير اللسان العربي. والمفارقة التي يمكن تسجيلها هي أن دلالة الفعلين أعرب وعجم متناقضتان؛ فـ "مادة ع ج م وقعت في لغة العرب للإبهام والإخفاء وضد البيان"¹. بينما يتفق الفعل أعجم في دلالاته مع أعرب؛ فـ "أعجمت الكتاب: أزلت استعجابه، وهو عنده على السلب، لأن أفعلت، وإن كان أصلها الإثبات فقد تجيء للسلب، كقولهم: أشكيت زيدا: أي زلت له عما يشكوه"². ولا بد من الانتباه أن القول بأن الألسن خارج اللسان العربي لا تبين ليس معناه سقوط صفة الإفهام عنها بمطلق، بل إن هذه الألسن إذ تعبر بها أقوام غير العرب عن أغراضهم معناه ملاءمتها لحاجيات المتكلمين بها لتحقيق التواصل الذي هو أول غاية من وجود اللسان واللغة، لتكون هذه الصفة "أعجمي" هي صفة من استعمال العربي في استعماله لأحاديته اللغوية، التي كان يفرض منها تجلعه يرى في الألسن خارج لسانه غير قادرة على تحقيق التواصل بين متكلمين أحدهما عربي والآخر أعجمي. وليس ذلك إلا دليلا على كون اللسان العربي بلغته المتوارثة، كان العربي يرى فيه وجوده وتمايزه عن الآخر؛ فهو منطلق تعبيره عن ذاته التي هي المركز بالنسبة له، المركز الذي يتسع لهذه الأنا التي تصبح الأمة العربية قاطبة، وهو بعد من أبعاد ارتباط اللغة واللسان بالهوية وبالانتماء. ولعل ذلك من الأسباب التي جعلها تحظى بالاختيار الإلهي؛ فالفصل بين العربية والأعجمية من اللغات في الاستعمال العربي، ليس مما يمكن حصره في التحيز أو التعصب للغة على حساب أخرى؛ بل هو فصل بين الأنا بلسانه ولغته اللذين يبينان عن أغراضه، ولسان الآخر ولغته اللذين يبينان أيضا عن أغراضه؛ لكنها في النقاء الفردي لا اللغتين واللسانين تعجز عن تحقيق التواصل المركز على مبدأ الإفهام والفهم؛ ليقول العربي بموجب هذا العجز: الآخر أعجمي؛ لأنه لم يفصح؛ أي لم يتضح للعربي ماذا يريد أن يقول. ويتأكد هذا الحصر في ارتباط العجمة بالأحادية اللغوية، التي تجعل مثل هذه اللفظة مقبولة لوصف لسان الآخر دون أن يحس الناطق باللسان الأعجمي بعدم وضوح لسانه وعجزه عن التعبير عن مكونات نفسه وأغراضه فيما كان من القرآن

¹ - عدنان الخطيب: المعجم العربي ونظرات في المعجم الوسيط، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، دط، 1965، ص7.

² - المرجع نفسه، ص7.

الكريم من اقتراض لغوي عن ألسن غير عربية؛ الاقتراض الذي لم يكن ليتحقق لو كانت العجمة صفة في الألسن المقترض منها معناها بالمطلق عدم الإبانة.

وتأخذ بعض صيغ الجذر (ع ر ب) معاني أخرى، بعيدة عن الإحالة على البيئة العربية ومميزاتها؛ من مثل "تعربت المرأة لزوجها: تحببت إليه"¹. وهو المعنى الذي يوظفه النص القرآني في وصفه لحوار الجنة؛ يقول تعالى فيهن: "عربا أتربا؛ أي متحبيبات لأزواجهن. كما أن عرب في المعاجم المعاصرة من دلالاته إعطاء العربون؛ "عرب المشتري أعطى العربون"².

إن تعدد المعاني التي يحملها الجذر (ع ر ب) قد جعل للفظه تعريب في المعاجم العربية التراثية والمعاصرة مصطلحا يعاني التعدد في المفهوم؛ وأول معنى من هذا التعدد يثبته معجم العين؛ ليكون التعريب فيه بعيدا عن الإحالة على ما تحمله اللفظة الآن من مفهوم بوصفها مصطلحا؛ فالتعريب في العين "أن تعرب الدابة فتكوى على أشاعرها في مواضع. ثم يبرز بمبرغ ليشند أشعره"³. وتعريب هنا قد وظف لفظه مشتقة للدلالة على أحد مظاهر الحياة العربية. وقد يكون وراء إطلاق هذا اللفظ على هذا العمل من حياة البادية، كون تعريب الدابة قد يعني تمييزها وإعطاءها سمة وخصوصية، قد لا توجد إلا في الدواب العربية، بما قد يعد طريقة متفردة للعرب في اعتنائهم بدوابهم !! وللتعريب في العين معنى مرفوض أخلاقيا؛ فقد جاء في معجم العين "العراية (بكسر العين) والتعريب والإعراب: أسام من قولك: أعربت وهو ما قبح من الكلام، وكره الإعراب للمحرم"⁴. ومن الملاحظ أن هذا المعنى لتعريب مع المعنى السابق بعيدان عما يحمله المصطلح اليوم من معان. ومن المعاني التي يوظفها معجم لسان العرب وتطابق المعاني التي يأخذها تعريب اليوم هو: "عربت له الكلام تعريبا، وأعربت له إعرابا إذا بينته له حتى لا يكون فيه حزيمة"⁵؛ أي بمعنى جعلت له الحركات في آخر ألفاظه حتى لا يكون لبس في تأول المعنى.

ولم تخرج معظم المعاجم المعاصرة في الكثير مما تثبته للجذر (ع ر ب) ومشتقاته من مادتها اللغوية عن تكرار ما أثبته القدماء من المعجميين في معاجمهم؛ فمعجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة يجعل لبعض مشتقات مادة (ع ر ب) الشروحات والتعريفات

¹ - عدنان الخطيب: المعجم العربي ونظرات في المعجم الوسيط، ص 368.

² - يوسف محمد رضا: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص 1087.

³ - الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ج 2، ص 129.

⁴ - المرجع نفسه، ص 129.

⁵ - ابن منظور: لسان العرب، م 9، ص 115.

التالية: "عرب (فتحة فكسرة) عربا الرجل: فصح بعد لكنة في لسانه/ فسدت معدته/ الرجل غرق في بهارج الدنيا... عرب الرجل: اتخذ فرسا عربيا"¹. وما يجعله لسان العرب لصيغة تعرب هو ما تكرر المعاجم المعاصرة في موادها المعجمية من شروح؛ ففي معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة: "تعرب واستعرب: أفصح"². وفي معجم متن اللغة الفعلان تعرب واستعرب يشتركان في الدلالة؛ "تعرب: أفصح... استعرب: أفصح"³. وعرب في معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة يحافظ أيضا على الدلالة نفسها: "عرب (فتحة فضمة) عروبة وعروبية وعراية وعربا وعروبا: تكلم بالعربية ولم يلحن، كان عربيا فصيحاً"⁴.

1-2 تعريب: من اللفظ إلى المصطلح:

في تعريف التعريب مصطلحا تقدم المعاجم اللغوية التراثية ضمن شرحها اللغوي ما هو من صميم مفهوم المصطلح تعريب في علوم اللغة؛ ذلك أن مفهوم تعريب في المعاجم اللغوية والمختصة في علوم اللغة، وكذا في الكتب المهمة بالمصطلح وآليات وضعه هو واحد من المفاهيم التي يحملها في المعاجم اللغوية المعاصرة، وكذا في الكتب المتناولة لمسألة التعريب؛ وقد جاء في مفهومه هذا في لسان العرب: "تعريب الاسم الأعجمي: أن تتقوه به العرب على منهاجها؛ تقول: عربته العرب، وأعربته أيضا"⁵. وهو واحد من التعريفات التي جعلها المعاجم المعاصرة اللغوية والمتخصصة لمصطلح تعريب. وفي معجم علوم اللغة العربية يأخذ التعريب المفهوم ذاته الذي أورده لسان العرب؛ فقد كان المعرب هو: "ما كان أصله أعجميا ثم استعمله العرب الفصحاء على طريقتهم في ألفاظهم... وتخضع الكلمة الأعجمية عند تعريبها للأساليب الصوتية العربية فينالها التحريف في أصواتها ووزنها وطريقة نطقها"⁶. وتجدر الإشارة إلى أن التعريب بهذا المفهوم قد بدا في استعمال لسان العرب مبتعدا وملتصا من المعاني التي حملته إياها المعاجم اللغوية العربية التراثية، وأخذ بذلك ينحو منحى التخصص والتحول من كلمة عادية إلى مصطلح؛ فقد جاء في الصحاح: "تعريب الاسم الأعجمي أن تتقوه به العرب على منهاجها، نقول عربته العرب وأعربته"⁷. وفي المزهرة المعرب من الألفاظ هو "ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعية

¹ - يوسف محمد رضا: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص 1087.

² - المرجع نفسه، ص 115.

³ - أحمد رضا: معجم متن اللغة، ص 59.

⁴ - يوسف محمد رضا: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص 1087.

⁵ - ابن منظور: لسان العرب، م 9، ص 115.

⁶ - محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية، ص 139.

⁷ - الجوهري: الصحاح، مادة (ع ر ب)،

لمعان في غير لغتها"¹. وواضح أن التعريب بهذا المفهوم هو الطريقة اللغوية التي تجعل الألفاظ الأعجمية عربية، عن طريق إخضاعها لسنن الاشتقاق والنطق في العربية². وقد كان جهد اللغويين القدامى في إخضاع الكلمات الأعجمية لسنن الاشتقاق والنطق العربيين تسهيلا لتداول الكلمات المعربة في اللغة العربية، ودفعاً لما قد يحسه المستعملون لها من هجنة، بدليل إبقاها على الألفاظ التي توافق أصواتها نطقاً وهيئة ترتيب بناء الألفاظ العربية. كما كان جهدهم أيضاً بغرض تمييز هذه الألفاظ المعربة عن الكلمات المصنفة ضمن الدخيلة، البائنة العجمة، التي يبدو أنهم يحاولون إبعادها عن الاستعمال³. وهذا هو المفهوم الذي خص به التعريب باعتباره آلية من آليات وضع المصطلح في اللغة العربية، في مقابل مصطلح الاقتراض الذي يختص بعملية أخذ اللغات للألفاظ بعضها عن بعض⁴. لذلك كان للتعريب بوصفه مصطلحا في الكتب المتتالية لموضوع المصطلح تعريف موحد بينها؛ هو "نقل الكلمة مع عرفها الأجنبي"⁵.

إن تحدد تعريب مصطلحا في اللغة، هو ما جعل مفهومه يغدو تعريفاً، تجعله المعاجم اللغوية المعاصرة للتعريب، دون باقي المعاني التي كانت له حين كان كلمة عادية من اللغة؛ ففي المعجم اللغوي "معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة" هو "مصدر عرب: صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية مثل مناورة من: manoeuvre، ونقل كلام أجنبي إلى كلام عربي يؤدي المعنى، والنص الفرنسي: ترجمته إلى العربية"⁶. وهو شرح للمفهوم مع التمثيل لتقريب المعنى. مع ملاحظة أن التعريب هنا لم يقصر على تعريب الكلمات الأعجمية فحسب؛ بل يقصد به تحويل الكلام من لغته الأعجمية إلى اللغة العربية؛ أي ترجمته. فالتعريب يكون في الألفاظ في بنياتها الإفرادية، كما يكون في تركيبها جملا ونصوصا وهو بذلك مساوي للترجمة.

وفي موضع آخر من المعجم السابق تعريف آخر للتعريب هو: "عرب تعريبا المنطق: بالشدة هذبه من اللحن. الكتاب ونحوه: نقله من لغة أجنبية إلى اللغة العربية...عرب عنه لسانه: أبان وأفصح...الرجل: اتخذ فرسا عربيا. الاسم الأعجمي: صيره

¹ - جلال الدين السيوطي: المزهرة في علوم اللغة، تحقق: محمد أحمد جاد المولى وآخرين، القاهرة، ج1، ط، دت، ص268.
² - ينظر: سيبويه: الكتاب، ج3، ص303. ينظر أيضا: شروط تعريب المصطلحات قديما وحديثا. إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ص126-131.

³ - ينظر: إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ص125.

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص118-119، وأيضا: محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص147-160.

⁵ - حامد صادق القنبيبي: مباحث في علم الدلالة والمصطلح، ص295.

⁶ - يوسف محمد رضا: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص369.

عربيا. التعليم: جعله عربيا. الكلام: هذبه من الأخطاء في الإعراب¹. ويتجاوز المعاني التي تربط التعريب بالتعريفات التي جعلتها له المعاجم التراثية -معاني الإبانة والإفصاح والتهديب من اللحن، ومعاني الإحالة على الحياة العربية- يلاحظ أن التعريب يأخذ معنيين رئيسين: الأول دلالاته على تعريب الكلمات الأعجمية، وضمنه إحالته على الترجمة، حين يكون الأمر متعلقا بتعريب أكثر من كلمة واحدة. والثاني وهو الأكثر تداولاً وشمولية للتعريب، وهو المحيل على تعريب التعليم، أو ما يصطلح عليه بالتعريب الحضاري الذي يأخذ تعريبه من المعنى اللغوي للتعريب.

إن استقرار لفظ تعريب على هذه المعاني المتقاربة، مع ما يسجل من نزوع المعنى السابق نحو التخصص، يجعله منفلتا من العمومية التي تقيده في المعاجم كلمة عامة، ومتجها نحو الاستقرار مصطلحا محيلا على مفاهيم محددة، وضمن تخصص مضبوط ودقيق.

2- التعريب: مصطلح واحد ومفاهيم متعددة:

بعيدا عن المعنى اللغوي الذي يحمله المصطلح في المعاجم اللغوية العربية؛ إذ دلّ تعريب على قبيح الكلام، وعلى الكلام المعرب من لغات أخرى، يعرف تعريب - مصطلحا- من المفاهيم ما جعله يقبل إضافة، يوضح بموجبها المقصود من مجموع المفاهيم الموضوعية له؛ فقبل التعريب اللغوي، والتعريب الحضاري، وتعريب التعليم وغيرها. والتعريب بهذا التعدد في المفهوم واحد من المصطلحات النشطة في اللسانيات الاجتماعية للغة العربية. وقد تناقلت الكتب المتناولة له ولقضاياها له من المفاهيم ما قد يحتم الوقوف عندها، وعند الإضافات والتمايزات التي تحملها هذه المفاهيم؛ فقد حاول بعض الدارسين التفصيل في المفهوم أكثر، فحمل بذلك مصطلح تعريب عدة مفاهيم، تنوعت بتنوع المنطلقات الإيديولوجية المعالجة لقضية التعريب في اللغة العربية. وهي المفاهيم التي يعلق عليها قاسم سارة في كتابه التعريب جهود وآفاق بقوله: "مفهوم التعريب مشحون بالدلالات متنوع الأغراض والخيارات"². وهو تنوع في المفاهيم التي يمكن حصره في:

2-2 التعريب في بعده اللغوي والعلمي:

¹ - المرجع نفسه، ص 1087.

² - قاسم سارة: التعريب جهود وآفاق، دار الهجرة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق- بيروت، ط1، 1989، ص14.

2-2-1 التعريب العلمي:

يمكن أن تعدّل تسمية التعريب العلمي؛ فيقال التعريب اللغوي للإشارة إلى كونه بهذه الإضافة أساسا لغويا من أسس وضع المصطلح في اللغة العربية؛ إذ يقصد به خلق أو إنشاء المصطلح العلمي العربي وشيوع استخدامه¹. وقد كان التعريب بهذا المفهوم الغرض منه مواجهة عمليات التعريب في الشؤون العلمية في إطار جهود العلماء في عصر محمد علي في بدايات القرن الماضي؛ فقد أثمر البحث فيه بهذا المفهوم عن تدريس الطب باللغة العربية في مدرسة الطب في مصر -مدرسة كلوت بك- ما بين عامي 1826 إلى 1887. كما درّس الطب في الجامعة الأمريكية في بيروت باللغة العربية أيضا، منذ إنشاء كلية الطب بها سنة 1867 ولمدة 15 عاما. كما درّست الصيدلة أيضا بالعربية منذ إنشاء كليتها في تلك الجامعة سنة 1870 وحتى سنة 1880. وكذلك كان التدريس بالعربية في معهد الطب العربي بعد نقله من بيروت إلى دمشق سنة 1919. وقد ازدهر التعريب العلمي مع انتشار الوعي العلمي العربي في مطلع القرن العشرين، مع انتشار التعليم الثانوي في مصر، والشروع في تعريب كلية الطب في سوريا منذ 1919، والاتجاه إلى تأسيس المجامع العلمية التي كان أولها مجمع دمشق سنة 1919 وتبعه مجمع القاهرة سنة 1932².

2-2-2 التعريب الأدبي³:

قد يحسن أن يصطلح على التعريب الأدبي تعريب النصوص؛ لما قد يحس من لفظة الأدبي من إشارة إلى تخصص الأدب دون غيره من التخصصات العلمية؛ فهذا النوع من التعريب يشار به إلى حركة الترجمة من الألسن الأجنبية إلى اللسان العربي. وأقوى تطبيق لهذا المفهوم تحقق في المشرق العربي في القرن التاسع عشر؛ إذ سادت حركة ترجمة هائلة بين المثقفين العرب ساهمت في إحداث المفهوم الحضاري والاجتماعي للتعريب. وجدير بتسجيل أن هذه الجهود الفردية للترجمة اصطبغت بصبغة محلية صرفة، تبعا لظروف كل قطر عربي آنذاك، لكنها بوجه عام استهدفت مقاومة حركة "النتريك" التي فرضت اللغة التركية لغة رسمية للتربية والتعليم وتكوين الأجيال العربية في تلك الحقبة من الزمان⁴.

¹- نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص48.

²- المصدر نفسه، ص48.

³- التعريب الأدبي هو تصنيف اعتمده نازلي معوض أحمد لهذا النوع من التعريب، ينظر: المصدر نفسه، ص47.

⁴- نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص47.

إن التعريب الأدبي بمفهومه هذا يركز كما اتضح على الترجمة، التي يجب أن يميز فيها هي الأخرى بين مفهومين؛ الأول الترجمة بوصفها آلية لوضع المصطلح في اللغة العربية، ومجالها الألفاظ. والثاني ترجمة النصوص، ومجالها كما هو واضح في التصنيف ترجمة النصوص. والترجمة بوصفها طريقة من طرق وضع المصطلح في اللغة العربية تسبق عملية تعريبه؛ لأن ترجمة الألفاظ بمفهومها المحيل عليها آلية لنقل المصطلحات الأجنبية، تندرج ضمن البحث عن اللفظ العربي الذي يؤدي مفهوم اللفظ الأجنبي؛ فقد جاء في تعريفها: "إذا كان اللفظ العلمي الأجنبي جديداً، أي ليس له مقابل في لغتنا ترجمناه بمعناه كلما كان قابلاً للترجمة، أو اشتقنا له لفظاً عربياً مقارباً ونرجع في وضع اللفظ العربي إلى الاشتقاق والمجاز والنحت"¹. فترجمة المصطلح هي بحث عن المصطلح العربي الذي يمكنه أن يحمل المفهوم؛ إنه إذن ترجمة للمعنى. بينما التعريب ضمن هذه الآليات هو آخر طريقة يلجأ إليها واضعو المصطلح في اللغة العربية؛ لأنه إبقاء للفظ الأجنبي بصورته الأعجمية غير العربية؛ فقد جاء في تعريفه آلية لوضع المصطلح في اللغة العربية "إذا تعذر علينا وضع لفظ عربي بالوسائل المذكورة، عمدنا إلى التعريب، مراعين قواعده قدر المستطاع"²؛ فهو إذن نقل للفظ وليس للمعنى فقط³. والقول بالتعريب؛ هو تبرير للجوء إليه آخر حل معتمد يكشف التحفظ المصاحب له؛ وتأجيل اللجوء إليه لكونه من الطرق غير المحبذة في وضع المصطلح في اللغة العربية؛ لما فيه من إبقاء للألفاظ الأجنبية بصيغها وأصواتها حين يتعذر إخضاعها لصيغ الاشتقاق، وهو التحفظ الذي يمكن التأكد منه من خلال تأمل في القانون الأساسي لمجمع اللغة العربية بالقاهرة الذي لم يجز التعريب إلا عند الضرورة، مشروطاً له أن يكون على طريقة العرب في تعريبهم⁴.

أما المفهوم الثاني للترجمة؛ ترجمة النصوص فهو يلازم مفهوم التعريب الحضاري المتضمن لتعريب التعليم، مادام تعريب التعليم لن يكون إلا من خلال اعتماد اللسان العربي في التعليم. وهذا الاعتماد لا بد أن يسبقه تعريب للمواد المدرّسة بغير اللسان العربي، وهو ما لا يمكن عدّه سوى ترجمة للنصوص غير العربية من أسنتها غير العربية إلى اللسان العربي. وبجمع هذه المفاهيم الأربع يلحظ التداخل بين هذه المصطلحات؛ تداخل

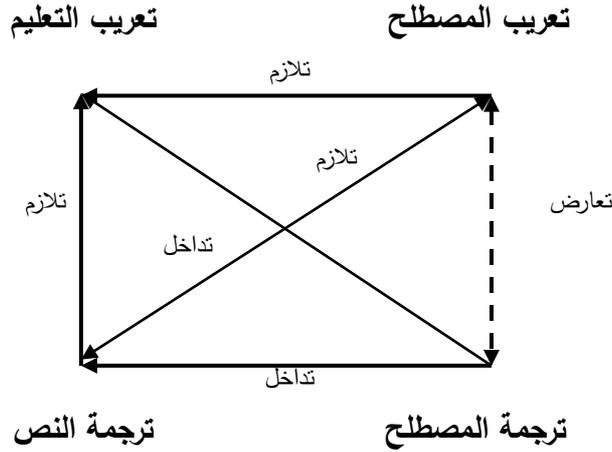
¹ - مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ص 83.

² - المرجع نفسه، ص 83.

³ - يفصل صاحب معجم علوم اللغة العربية بينهما في تداخل مفهومي تعريب وترجمة بسبب اشتغال الترجمة على نقل الألفاظ والمصطلحات حين تترجم النصوص والأفكار، بقوله: "الترجمة هي نقل الأفكار من لغة إلى أخرى. وبعضهم يسميها التعريب. والأولى أن التعريب هو نقل اللفظ. والترجمة نقل المعنى". محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية، ص 120.

⁴ - ينظر: مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ص 295.

أفقي بين المصطلح ومفهوميته تعريف المصطلح وتعريب التعليم، ثم ترجمة المصطلح وترجمة النص، وتداخل عمودي بين المصطلحين الترجمة والتعريب. وهي علاقات يمكن تمثيلها بالمخطط الموالي:



المخطط 11: التعريب والترجمة؛ تمايز المفهومين بتمايز مجال استعمال المصطلحين¹

يجب أن ينبه هنا إلى كون تعريف المصطلح يندرج ضمن آليات وضع المصطلحات في اللغة العربية، وتعريب النصوص بمعنى ترجمتها يندرج ضمن التعريب الحضاري. والأمر ذاته بالنسبة لتعريب التعليم؛ فالتعريب يحمل مفهومين رئيسيين متداخلين، يتبدى تعريف المصطلحات فيه جزءا من التعريب الحضاري. وما قد يسجل على التعريب وحدة معجمية في المعاجم اللغوية والمتخصصة على حد سواء هو انفرادها بصفة المصطلح؛ فتعريب في الاستعمال المعاصر ليس كلمة عادية من اللغة، بل هو مصطلح بمفاهيم عدة بحسب ما أريد له في التوظيف النصي؛ فتعريب في اللغة المعاصرة مصطلح يحيل إلى اللغة العربية؛ وإحالاته على التهذيب من اللحن وأخطاء الإعراب، وعلى نقل من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية، وعلى تصيير التعليم عربيا -بما فيها من إبعاد للدلالات القديمة من تعريب الدابة وتعريب في الكلام- كلها تشير إلى كون التعريب لم يوجد مصطلحا إلا لوجود اللغة العربية في هذه الأفعال؛ فتهديب الكلام من اللحن وأخطاء الإعراب من صميم قضايا اللغة العربية منذ القديم، خاصة في عصور انتشار اللحن من

¹ - المخطط من نتائج البحث.

عصور الحضارة العربية، وهي القضايا اللغوية الهامة التي تعالجها تعليمية اللغة العربية اليوم في بحثها عن سبل تمثل القواعد اللغوية عند الاستعمال اللغوي للمتعلمين بشقيه الشفهي والتحريري. والنقل أو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية كما ورد في شرح للتعريب قضية لغوية على الدرجة نفسها من الأهمية، وتداخل المفهومين في ميدان الاستعمال الواحد راجع إلى حاجة التعريب في إطار التبادل العلمي إلى الترجمة عموما، وهو الأمر الذي جعل المهتمين بالترجمة والمهتمين بالتعريب يدركون حقيقة العلاقة الجامعة بينهما بوصفهما إجراءين لغويين؛ ف"التعريب يقتضي الترجمة لتوفر له المادة بالعربية، والترجمة تساعد التعريب وتعيد له الطريق"¹. لذلك فالتعريب بالنظر إليه قضية تعليمية لا يزال محور الدراسة والبحث في حقل الترجمة من وإلى اللغة العربية قديما وحديثا. والأمر على الدرجة نفسها من الأهمية بالنسبة لتعريب التعليم؛ فهو الآخر قضية لغوية شائكة من قضايا التعليم في البلاد العربية قاطبة.

2-2-3 التعريب التعليمي:

يقصد بالتعريب التعليمي إقامة النظام التعليمي لأي قطر من الأقطار العربية على أساس من اللسان العربي تدريسا وتحصيلا، وذلك طبقا لتخطيط لغوي وبمخططات ومناهج دراسية تعتمد اللسان العربي؛ وبمعنى آخر هو طلب العلم في البلدان العربية باللسان العربي. وهو مجال واضح في حدوده من مناهج ومقررات تعليمية بما يؤدي إلى تعميم الفائدة وسرعة ظهور النتائج المتحققة من التعريب سنة بعد أخرى في صورة الأجيال المعربة من الشباب والطلاب². إن هذا النوع من التعريب يعد خطوة من خطوات تجسد القانون الموحد في دساتير الدول العربية قاطبة "اللغة العربية هي اللغة الرسمية"؛ ذلك أن اللغة الرسمية في أبسط تعريف لها هي لغة التخاطب الرسمي في البلد المتبني لها. وما دامت جل البلدان العربية قد جعلت اللغة العربية هي لغتها الرسمية فقد بدا ملزما أن تكون هذه اللغة هي لغة التعليم باعتبار التعليم واحدا من أوجه التعامل الرسمي.

وتصنيف طرق تطبيق التعريب إلى مفهومه أبعادا أخرى؛ فيكون التعريب في

مفهومه قابلا لأن تدرج في تصنيفاته:

¹ -سالم العيسى: الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية تاريخها، قواعدها، تطورها، آثارها، أنواعها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999، ص 92-93.

² - نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 45.

2-2-3-1 التعريب الفوري الأفقي:

وأساس التعريب الفوري الأفقي نشر اللسان العربي في تعليم المواد الدراسية في مرحلة كاملة من مراحل التعليم مما يعتبر عملية إجرائية ضخمة الجهود وهائلة التكاليف نظرا لما تتطلبه من إمكانيات وأطر فنية تتولى التدريس باللسان العربي في تلك المرحلة الدراسية الكاملة، مما يلزم توفير الكتاب المدرسي الشامل المكتوب بلسان عربي سليم¹. ويبدو أنه من الإجراءات السريعة التي يمكنها تحقيق التعريب التعليمي.

2-2-3-2 التعريب التدريجي العمودي:

وهو نتيجة للمفهوم السابق. وينصرف هذا المفهوم إلى اتجاهين مختلفين من حيث التطبيق الإجرائي للتعريب في حد ذاته؛ تدريس مواد محددة باللسان العربي في مرحلة دراسية متكاملة، والتدريس بالعربية في جميع المواد المقررة على الطالب في سنة دراسية معينة؛ أي تعميم اللسان تدريجيا في سنوات التعليم سنة بعد أخرى².

2-2-4 التعريب القطاعي:

ويعنى به سيادة اللسان العربي في قطاع معين من قطاعات المعرفة مثل: تعريب العلوم الطبيعية والرياضية، أي نقلها فنيا ولفظيا من اللسان الأجنبي إلى اللسان العربي، أو الاقتصار على تعريب التعليم الجامعي أو العالي، أو تغليب اللسان العربي في مراكز البحوث العلمية في الدولة المعنية، أو قصر المعاملات داخل وزارات الخدمة والمرافق العامة على استخدام اللسان العربي دون غيره³. ويبدو أن هذا النوع من التعريب خطوة سياسية تعتمد على تخطيط لغوي شامل. وهو بذلك يتبدى خطوة تجريبية في انتظار تعميمها على القطاعات الأخرى. وخطوة أولى لتطبيق سياسة التعريب؛ سياسة لغوية.

2-3 التعريب في بعده الحضاري الاجتماعي:**2-3-1 التعريب القطري:**

¹- المصدر نفسه، ص 48-49.

²- المصدر نفسه، ص 49.

³- نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 49.

وهو مفهوم مرتبط بالظروف السياسية والاجتماعية التي يعيشها كل بلد عربي؛ فتبعاً للاجتهادات والكتابات المنشورة داخل كل بلد عربي لجعل اللسان العربي لسان الحديث اليومي، وارتباط هذه الاجتهادات بالقرار السياسي الداعم يمكن تصنيف التعريب القطري وتقويمه¹. ويرتبط به مفهوم آخران -هما نتيجة للخيار الذي يتخذه كل قطر- وهما التعريب الظرفي، والتعريب السياسي؛ وهما نوعان من التعريب المستجيب لرغبات ملحة صادرة من فئات من الرأي العام الوطني داخل القطر العربي المعين².

وفي إطار التعريب القطري تبرز الخبرة التاريخية للأقطار العربية نموذجين

للتعريب:

2-1-3-1-1 التعريب المشرقي:

وهو نوع من التعريب معتمد في رقعة جغرافية متدة من مصر والسودان، ليشمل كل البلاد العربية الآسيوية بإطاراته الهيكلية الفنية الواضحة المتمثلة في مؤسسات المجامع اللغوية العربية. وفيه جانبان: الأول اشتقاق الترجمة العربية واستحداثها للفظ الفني والثقافي والعلمي الأجنبي³، وهو ما يمكن القول إنه ذاته تعريب النصوص. والثاني إدخال اللفظ الأجنبي بذاته وبمادته إلى اللغة العربية. ويصطلح على تعميم استعماله ضمن مفردات اللغة العربية⁴، وهو التعريب العلمي أو اللغوي الذي سبق الوقوف عنده.

2-1-3-2 التعريب المغربي:

وهو التعريب الذي انتهجته بلدان المغرب العربي غداة استقلالها. ويعد هذا النوع من التعريب النموذج الأمثل؛ لشمول عملية التعريب وعموميتها لجميع نواحي النشاط الإنساني داخل المجتمع؛ فالتعريب في المغرب العربي كان يسعى إلى إحلال اللسان العربي في التعليم محل الألسن الأجنبية، ودعم اللسان العربي بإدخال مصطلحات جديدة عليه، وإلزام الإدارة بعدم استعمال لسان غيره، والعمل على أن يكون لسان التواصل الوحيد، مع الدعاية له، ومقاومة كل الذين يناهضونه ويتفاهمون فيما بينهم بلسان أجنبي⁵. ويبدو أنه في

¹ - ينظر: المصدر نفسه، ص 41.

² - المصدر نفسه، ص 41.

³ - المصدر نفسه، ص 42.

⁴ - المصدر نفسه، ص 42.

⁵ - نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 42.

خلفيته النظرية هذه يسعى بحق إلى جعل اللسان العربي لسان الأم للفرد المغاربي. وهو ما جعله يستحق صفة الأمتل.

إن التعريب إذ يتفرع إلى تعريب مشرقى وآخر مغربي، بسبب اختلاف الإجراءات بين هذين القطبين من الأمة العربية في تطبيق التعريب هو ما يسجله اللساني الاجتماعي جليبرت غرانغيوم ليفرق بين مفهومين للتعريب فيقول: "استعمال الكلمة تعريب في السياق المغاربي والسياق المشرقى قد يؤدي إلى الظن أنه يعني الإجراء ذاته؛ لكنه ليس كذلك. فبداية تتبع المصطلح العربي يسمح بتحديد معنى العملية. تعريب- المصطلح العالمي المستعمل والمترجم بـ Arabisation بمعنى: جعله عربيا، تعلق الأمر بلفظ أو واقع؛ ويدخل فيه الترجمة من لغة أجنبية إلى العربية. لكن يوجد مصطلح آخر، تعريب، الذي يعني يتعرب، يصبح عربيا. هذان المعنيان يتداخلان في الكلمة الفرنسية Arabisation. في كل الأحيان، المعنى الأول، تعريب، يلائم أكثر حالة المشرق، والثاني، تعريب، حالة المغرب"¹. فالتعريب في مقابلته لـ Arabisation هو مصطلح صالح لوصف حالة اللسان العربي في المشرق العربي؛ حيث الترجمة للألفاظ والتكييف لواقع هو ما يقوم به المشاركة إزاء علوم الآخر وإزاء حضارته؛ فاللسان العربي إذ تترجم إليه معارف الآخر وعلومه هو وسيلة عرب المشرق للوصول بالركب الحضاري الذي يقوده الغرب بلسانه. ويوضح غرانغيوم ما المقصود بالتعريب في الشرق؛ فيقول: "التعريب في المشرق، إجراء شامل لتكييف اللغة، إنه حركة ترجمة، وإرادة الانفتاح على الحقائق الجديدة. إنها لعبة عادية لحضارة حية تركز وتغتنى على عطاء خارجي ستجعله ملكا لها، تعربه"². فعماد التعريب في المشرق هو الترجمة عن الآخر. وهي ترجمة تحاول أن تجعل المترجم عربيا، أي أن تجعله ملكا لها. وهو دور لعبته الحضارة العربية قديما، وعليه تأسست هذه الحضارة. وحركة التعريب في المشرق -حسب غرانغيوم- كانت بسبب من الانحطاط الذي عرفته الحضارة العربية؛ وهو انحطاط عاصر التقدم التقني والعلمي الذي عرفته الحضارة الغربية؛ يقول في ذلك: "في المشرق، التعريب يقابل وضعية محددة جدا ظهرت خلال القرن التاسع عشر. في هذه الحقبة، تجديد العلاقات بين الشرق والغرب حمل إلى العالم العربي وعيا بعالم معاصر، تقني، مختلف، بدا متفوقا

¹ - Gilbert Grandguillaume : L'arabisation au Maghreb et au Machrek . les relations entre le Maghreb et le Machrek. Des solidarités anciennes aux réalités nouvelles. Cahier du GIS « sciences humaines sur l'aire méditerranéennes, cahier N 6, CNRS, Institut de recherches méditerranéennes, Université de Provence, 1984, P151

² - Gilbert Grandguillaume : L'arabisation au Maghreb et au Machrek . les relations entre le Maghreb et le Machrek. Des solidarités anciennes aux réalités nouvelles, p152.

في بعض الميادين، وإن كان في ميدان التقنية -لا غير- الذي يسمح بتفوق عسكري. وبالوعي بمرحلة الركود والانحطاط، المجتمعة مع رغبة استغلال إنجازات هذه الحضارة المختلفة، ودمجها في المجتمع العربي، وجعلها عربية. فهذا الأمر كان مُجبراً على الابتداء باللغة، مع إمكانية تسمية هذه الحقائق الجديدة؛ فطرحت مشكلة وضع الكلمات العربية لهذه الحقائق المختلفة للكلمات التقنية الجديدة (مصطلحات)¹. فالتعريب -حسبه- في المشرق مصطلح حديث بمفهومه الحامل لنقل المعرفة والعلم عن الآخر المتقدم حضارياً، ومحاولة لإثبات الذات أمامه، وتحقيق للمعاصرة والحداثة عن طريق الاقتراض عنه وتعريب علومه؛ إنه مفهوم جديد ظهر في المشرق العربي في القرن التاسع عشر لحركة ديناميكية ومؤسسة على حقيقة الاختلاف والتأخر، لكنها طامحة إلى تجاوزه؛ فهي حركة تحديث للغة وللمكان². إن التعريب بهذا المفهوم من مستلزمات النهضة، التي جعلت الترجمة عن الآخر وسيلة لامتلاك المعارف وتحويلها عربية خالصة. وهي حقيقة يؤكد عليها رواد التعريب في المشرق العربي وتؤكددها أيضاً المجمع اللغوية العربية في المشرق العربي؛ يقول محمود حافظ نائب رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة في أسباب تأسيس المجمع ما يؤكد ذلك: "من بين الأهداف التي وضعها مجمع اللغة العربية نصب عينيه منذ إنشائه العمل على تعريب العلم وذلك بوضع المصطلحات العلمية والمعاجم والاهتمام بالترجمة وذلك من منطلق واع مستتير يعد تعريب العلم والتعليم في مصر قضية وطنية لها أبعادها العلمية والاجتماعية والثقافية وهي وثيقة الصلة ببلغتنا القومية وكياننا العربي... وفي سبيل ذلك كان موضوع تعريب العلوم والتعليم بؤرة الاهتمام في المؤتمرات التي يعقدها المجمع منذ سنوات"³. فالتعريب في المشرق العربي إذن يحمل معنى الترجمة عن الآخر، ومن ثم فلا حديث فيه عن تعريب المجتمع؛ لأنه عربي في أصله.

والتعريب بالمفهوم الذي يوضحه في المشرق العربي بدا بعيداً عن الإحاطة بحالة المغرب العربي جعله؛ وهو عند غرانغيوم غير مناسب لوصفها؛ فالتعريف في المغرب -حسبه- يأخذ أهدافاً مغايرة لتلك التي سطرت له في المشرق؛ إنه في المغرب العربي محاولة لإثبات الذات المغاربية المستعربة أمام الذات المشرقية العاربة؛ إنه محاولة لاستعادة الانتماء العربي الذي أراد المستعمر الفرنسي القضاء عليه ومحوه. وبذلك فالتعريب في المغرب

¹ - Ibid, p152.

² - Ibid, p152

³ - محمود حافظ: قضية التعريب في مصر، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1997، ص 1.

مختلف عنه في المشرق؛ إنه ليس وسيلة للحاق بالركب الحضاري كما في المشرق العربي؛ بل هو وسيلة للعودة إلى التراث العربي والارتباط به من جديد؛ وفي ذلك يقول غرانغيوم: "من منظور مختلف كلياً تطرح مشكلة التعريب في بلاد المغرب؛ بالنسبة لها التعريب ليس ضرورة للمعاصرة، بل ضرورة للأصالة... إنه يعني بطريقة أكثر تحديداً إعادة دمج عنصر مهم في الشخصية المغربية كان قد أنسي من طرف الاستعمار"¹. وبالرغم مما قد يقال في هذا الكلام من كونه قدحا في اللغة العربية وتلميحا إلى عجزها عن مواكبة العصر وتقدمه التكنولوجي؛ فإنه بعيدا عن كل تأويل إيديولوجي، يحمل الكثير من التوضيح الذي يجب أن ينتبه إليه عند اتخاذ الخيارات اللغوية، وعند تخطيط البرامج التعليمية واللغوية لتعليم اللغات والعلوم على حد سواء؛ فالتعريب في المشرق إذ كانت غايته أخذ العلوم عن الآخر؛ فظل مفهومه يدور في فلك الترجمة؛ فإنه في المغرب العربي لم يكن كذلك غاية وطريقة؛ ففي المغرب العربي التعريب يراد به إثبات عروبة كادت أن تزول بسبب الاستعمار؛ إنه ينحو نحو تعريب للمحيط الاجتماعي؛ فهو ليس مجرد آلية لغوية كما في المشرق العربي، إنه قضية وطنية. وتباين هذا المفهوم للتعريب في المغرب العربي عما جعل له في المشرق العربي يعود إلى سببين وجيهين جدا:

- كونه محاولة للارتباط بالماضي العربي من جديد، سببه تباين الإستراتيجية الاستعمارية بين المستعمر الفرنسي المحتل لدول من المغرب العربي، والمستعمر الانجليزي المحتل لدول من المشرق العربي؛ فمعلوم عن المستعمر الفرنسي محاربتة لمقومات الهوية للشعوب التي يستعمرها، وهو الأمر الذي يجعله يستعين على ذلك بنشر لسانه الفرنسي، وفرضه على الأهالي بالقوة في التعليم وفي التعاملات الرسمية، وهو ما يسمح لهذه الأهالي باكتساب هذا اللسان والتمكن منه. وهو ما كان في استعمار له بعض دول المغرب العربي. وعلى العكس من ذلك كان الاستعمار الانجليزي غير مهتم بمحاربة مقومات هوية الشعوب المستعمرة، وبالمثل لم يعمل على فرض لسانه بالقوة؛ فكانت الشعوب الواقعة تحت سيطرته غير مجبرة على تعلم لسانه؛ فظلت بذلك دول المشرق العربي التي خضعت له محافظة على هويتها العربية وعلى لسانها العربي بلغته العربية الفصيحة. ولم تعان بذلك من الثنائية اللغوية التي يعاني منها المغرب العربي بسبب من مزاحمة اللسان الفرنسي للسان العربي. هذه المزاحمة التي يسببها بقصد وبغير قصد تمكن شريحة كبيرة من المثقفين من اللسان

¹ - Gilbert Grandguillaume : L'arabisation au Maghreb et au Machrek . les relations entre le Maghreb et le Machrek. Des solidarités anciennes aux réalités nouvelles, p152.

الفرنسي إلى درجة سهولة تعبيرهم به مقارنة باللسان العربي، وهو التمكن الذي أحرزوه بفضل التعليم الإلزامي الذي فرضته فرنسا على الأهالي بمقتضى مرسوم 13 فبراير 1883¹؛ فقد نص هذا المرسوم على "أن كل طفل استوفى سن السادسة يقيم في بلدية كاملة الصلاحية أو مختلطة مجبر على التعلم سواء بالتسجيل في مدرسة عمومية أو خاصة"². وكان التسجيل في المدرسة مصحوبا بمتابعة صارمة للأهالي؛ فقد كان من مهام شيخ البلدية حسب المرسوم "تحضير القوائم بأسماء الأطفال الذين هم في سن التعليم حيث يقوم شيخ البلدية بإخطار أوليائهم للقيام بإجراء التسجيل في المدارس... في حالة تأخر الأولياء عن التسجيل فشيخ البلدية هو الذي يتولى القيام بهذا الإجراء في المدارس القريبة من مقر سكنهم"³. وعن مواد التعليم وآليات تقييم التلاميذ المتمدرسين نص المرسوم على "إحداث شهادتين للتعليم الابتدائي الأولى وشهادة للتعليم الابتدائي العالي. ويمكن إدراج مادة اللغة العربية في امتحان الشهادتين كإمتحان اختياري، بيد أن هذه المادة وضعت لأجل الموظفين الفرنسيين وليس لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فالمقررات الرسمية لا تشمل مادة اللغة العربية"⁴. وحدد المرسوم مواد الامتحان للحصول على شهادة التعليم الابتدائي الأولى التي هي: اللغة الفرنسية والحساب والقاعدة الثلاثية والنظام المتري ومعلومات أولية في الجغرافيا وتاريخ فرنسا والجزائر إلى جانب اللغة العربية أو اللغة البربرية كتابة وقراءة⁵. ولتعزيز مكانة اللسان الفرنسي ولغته على حساب الألسن المستعملة في الجزائر، وتحديد اللسان العربي منها⁶؛ فقد خصص المرسوم فصلا خاصا بتعليم الأهالي؛ جعلت فيه منحة للمتعلمين من الأهالي، تصرف لكل متعلم يثبت إتقانه للغة الفرنسية عن طريق خضوعه لامتحان، وقد حددت قيمة المنحة بثلاثمائة فرنك⁷. ومثل هذه الإجراءات كانت كافية لدفع الأهالي إلى تعلم اللسان الفرنسي والتمكن منه. ليكون هذا التمكن إلى جانب إقصاء اللسان العربي من التعليم،

¹ - جمال قنان: التعليم الأهلي في الجزائر في عهد الاستعمار 1830-1944، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954، 2007، ص110.

² - المرجع نفسه، ص110.

³ - المرجع نفسه، ص112.

⁴ - جمال قنان: التعليم الأهلي في الجزائر في عهد الاستعمار 1830-1944، ص113-114.

⁵ - المرجع نفسه، ص114.

⁶ - من النتائج التي تحددها نازلي عوض أحمد للاستعمار الفرنسي في هجومه على مقومات الشخصية الجزائرية تغلب اللسان الفرنسي على اللسان العربي فتقول: "تغلبت اللغة العربية على اللغة العربية في بلاد المغرب إبان سنوات الاستعمار الطويلة بسبب سلاح السلطة الاستعمارية من جهة أولى، ثم بمستويات ممتازة فنيا من الخبرات المتخصصة الفرنسية في تطبيق سياسات الغزو الفكري والسحق الثقافي لحضارة المستعمر الأصلية، تروبويا ونفسيا من جهة ثانية. وأخيرا بسبب اعتبار التوظيف أو إيجاد فرص العمل بعد التخرج من المرحلة التعليمية، والمتوسطة في غالب الأحيان". نازلي عوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص61.

⁷ - جمال قنان: التعليم الأهلي في الجزائر في عهد الاستعمار 1830-1944، ص114.

وتغييب التاريخ العربي الإسلامي عن المقررات الدراسية، والتضييق على المدارس العربية¹ كافيًا جدًا لدعم اللسان الفرنسي في هذه الأرض العربية.

- أما السبب الثاني فهو طبيعة العلاقة الرابطة بين اللسان العربي وغيره من اللسانين الفرنسي والانجليزي؛ فمن المعلوم أيضا أن اللسان الانجليزي بلغته لسان عالمي بعد أن افتتحت أمريكا الصدارة العالمية في مجالات العلم والمعرفة والتكنولوجيا، واستحوذت بفضل هذه الصدارة على موازين القوى الاقتصادية والسياسية إلى جانب الاستحواذ على التكنولوجيا. وبذلك بات تعلم اللسان الانجليزي ضرورة لغير الناطقين به؛ فكان دخول اللسان الانجليزي المدارس العربية وتعليمه لسانا أجنبيا دخولا وتعلما طبيعيين للسان بات يوصف بأنه لسان العلم، دون أن يحس المتعلمون له بأنه يزاحم لسانهم الأصلي. ودون أن تكون له مؤسسات ومنظمات تدعم وترعى وجوده في هذه البلدان العربية، وفي غيرها من دول العالم التي لا تتكلم الانجليزية. وهو أمر مناقض لما هو موجود في اللسان الفرنسي؛ اللسان الذي يفرض نفسه بالقوة في البلدان التي استعمرها، وفي غيرها من دول العالم؛ مستحدثا له مؤسسات ترعى ت ف وتدعم انتشاره استعادة للماضي المجيد الذي كان فيه هذا اللسان لسانا عالميا².

ولم يكن غرانغيوم القائل الوحيد بتمايز مفهوم التعريب في المشرق عنه في المغرب؛ إذ يشاركه في الرأي أحمد المعتصم الذي عرف التعريب بـ"المحصلة الثقافية الناتجة عن إرادة سياسية والمعبر عنها في المغرب العربي بدرجات متفاوتة بعد حركات الاستقلال التي عرفها في سنوات الستينات. وكتأثير لغوي لا بد للتعريب أن يلعبه هو إعادة الشرعية الأصلية للسان العربي الفصيح-الذي عرفته هذه المنطقة منذ القرن الثامن بدخولها الإسلام-

¹ - في المؤتمر الثاني لطلبة شمال إفريقيا المسلمين الذي انعقد في الجزائر في أبريل 1931 ألح المؤتمرون على ضرورة تدريس اللغة العربية وتعميم نشرها وعلى كيفية العمل من أجل تحقيق هذه الغاية، كما أكدوا على ضرورة بناء ذاكرة جماعية موحدة لشعوب المنطقة، وهو ما يؤكد على أن هذه المقومات من الهوية لم تكن مراعاة في التعليم الموجه للأهالي، ينظر: جمال قنان: التعليم الأهلي في الجزائر في عهد الاستعمار 1830-1944، ص203. وتورد نازلي معوض أحمد في كتابها التعريب والقومية العربية في المغرب العربي ما نصه: "كتب أحد القادة الفرنسيين تقريرا عن الأحوال العامة المضطربة في المستعمرة الجزائرية عام 1864 قال فيه: "علينا أن نضع العقبات، ما أمكننا ذلك، في طريق المدارس الإسلامية هنا وهكذا ننزع السلاح المعنوي والمادي للأهالي الوطنيين في الجزائر". نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص64-65.

² - يقول لويس جان كافي في كتابه "حرب اللغات والسياسات اللغوية" واصفا تمارض اللغة الفرنسية أمام مد اللغة الانجليزية: "منذ الفرنكلية أي الفرنسية-الانجليزية التي لا يكاد ينتقدها إلا إتيامبل، يقول لنا المختصون في اللغة المجتمعون حول سرير اللغة الفرنسية، إنها عليلية ليست على ما يرام... ذلك أن لمرض الفرنسية اسما هو اسم لغة أخرى. مرضها اسمه الإنجليزية. يكفي دليلا على ذلك تفحص النصوص الرسمية، فقد نشر ج. ب. غوداييه قائمة بالقرارات الصادرة بين 1973 و1980 والمتعلقة باللغة: كل القرارات خاصة بالمعجم، وكلها تحاول أن تحل الألفاظ فرنسية محل ألفاظ انجليزية في مجالات شديدة التنوع كالوسائل السمعية البصرية، والأشغال العامة، والنقطة، والنقل، والحوسبة، والطب، والدفاع، و علم ملاحظة الفضاء، وغيرها" إلى أن يقول: "بل صدر قرار بالمفردات التي يستخدمها المسنون (1985/3/13). وفي موازاة اقتراحات التوليد المصطلحي صدرت قرارات تشريعية جديدة فيها نصوص جزائية، كالقانون المتعلق باستخدام اللغة الفرنسية الصادر في 31 كانون الأول/ديسمبر من عام 1975، والذي يقال له: "قانون با (Bas) والذي يسمح بتعريب المؤسسات التي لا تستخدم الفرنسية في فرنسا (فقد عوقبت مثلا شركة الطيران الانجليزية British Airways لأنها أصدرت تذاكر سفر بالانجليزية)، كما صدر في 1977/3/14 تعميم يذكر بأن "القانون يفرض استخدام اللغة الفرنسية في النصوص المكتوبة وفي النقوش، ويمنع اللجوء إلى عبارات أجنبية حين تكون لها ألفاظ فرنسية مكافئة في المجالات الآتية: العرض والطلب للسلع والخدمات، الأخبار وعرض البرامج في الإذاعة والتلفزة"، ص355-357.

حتى يكون هذا اللسان هو اللسان الرسمي والوطني للدول المغاربية... قيل التعريب لأنه كان يراد إعادة تعريب المغرب العربي، ووضعه في حالة اتفاق مع نفسه ومع ثلاثة عشر قرن من التاريخ"¹. وواضح جدا أن أحمد المعتصم يتفق مع غرانغيوم في كون مفهوم التعريب في المغرب العربي يتميز عنه المفهوم في المشرق العربي؛ بل ويؤكد أن التعريب في المغرب العربي هو إعادة تعريب لهذه المنطقة من الوطن العربي بعد استقلالها من المستعمر الذي أراد أن يطمس مقومات هويتها العربية، ولذلك كان التعريب في المغرب العربي خاضعا للإرادة السياسية، وكان خيارا لم تتنازل عنه بلدان المغرب العربي المستقلة لتوها. وهو الاتفاق ذاته بيديه رابح سيع في كتابه "التعريب في العلوم الاجتماعية، الحالة الجزائرية"؛ فضلا عن تبنيه لتعريف أحمد المعتصم للتعريب² يقول فيما يصب في المفهوم نفسه: "في الأصل الاشتقاقي للكلمة، التعريب يعني أن يجعل عربيا ما ليس بعربي"³. ولأن اللغة العربية ليست لغة العلم اليوم؛ نظرا لتخاذل أبنائها وبعدهم عن قيادة الركب الحضاري؛ فتعريب العلوم وسيلة لنقل المعارف لا يعني سوى البلدان العربية⁴. ولذلك فهو في المغرب العربي لا يعدو أن يكون بصمة انتماء وانتساب وليس سبيل رقي وحدثة؛ لأن ما هو عربي من العلوم والتكنولوجيات زمن استقلال بلدان المغرب العربي كان دون مستوى التطور والتقدم الذي يعرفه الغرب. وخيار التعريب بذلك في المغرب ليس كما هو في المشرق محاولة لامتلاك علوم الآخر والتمكن من تكنولوجيته، بل هو محاولة لإثبات عروبة هوجمت زمن الاستعمار. وأخذ المعارف والتكنولوجيا بالنسبة للبلدان المغرب العربي لم يكن ليتحقق باللسان العربي ولغته العربية التي كانت حينها ولا تزال إلى اليوم في مرحلة الأخذ عن الآخر، بل كان يتم بكل سلاسة وليونة بالأخذ مباشرة من الآخر، ولسانه الذي كان أبناء المغرب العربي متمكنين من لغته إلى درجة أخافت المستعمر نفسه.

إن التمايز المسجل على مفهوم التعريب بين المشرق والمغرب العربيين هو وعي حقيقي بالبعد المختلف للتعريب في هذين القطبين من الوطن العربي؛ الوعي الذي لا يجعل الحديث عن التعريب في المشرق وفي المغرب حديثا واحدا، وسامحا بالإجراءات ذاتها؛ فالتعريب في المغرب العربي هو الدليل الذي يقدمه المغرب للمشرق ليثبت عروبتة، ما دامت

¹ - Ahmed Moatassime : Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect socio-linguistique des dilemmes du développement, PUF, Paris , 1992, p8-9.

² - ينظر :

- Rabeh Sebaa : L'arabisation dans les sciences sociales : le cas algérien, l'Hamattan, Paris, France, 1996, p21.

³ - Ibid, p20.

⁴ - Ibid, p20.

العروبة باللسان العربي هي الصفة الراسخة في العربي والمستعرب. وهو الوعي ذاته يعكسه ابن باديس الذي يرى أن اللسان العربي هو بصمة انتساب؛ فيقول: "لا رابطة تربط ماضيها المجيد بحاضرنا الأعز والمستقبل السعيد إلا هذا الحبل المتين اللغوة العربية لغة الدين لغة الجنس لغة القومية لغة الوطنية المحروسة"¹. ذلك أن التعريب في المغرب العربي كما هو في الجزائر كان غايته خلال الحقبة الاستعمارية التصدي لفرنسة الجزائر؛ المشروع الفرنسي الحالم². وهو بعد الاستقلال طريق العودة إلى العرب والارتباط بهم من جديد، خاصة حين يردد المشاركة مقولة عجز أبناء المغرب العربي عن استعمال اللسان العربي، من منطلق حكمهم على اللهجات المحكية المتسمة بالتهجين اللغوي.

إن إدراك تمايز مفهوم التعريب بين المشرق والمغرب العربيين، ليس في الحقيقة مما يمكن عده تفرقا لوحدة الوطن العربي، ومساسا بقدسية اللغة العربية، إنه وعي بأبعاد التعريب؛ الوعي الذي سيسمح بوضع السياسة اللغوية المناسبة، وتسطير التخطيط اللغوي الناجع. وهو الأمر الذي يشير إليه رابح سبع؛ فيقول في انحراف التعريب عن غاياته حين يغيب عنه هذا الوعي: "إننا لا نحدد أبدا المظهر الإشكالي لاستعمال مفهوم التعريب؛ فهو لا يحمل فقط بصمات سوء الفهم لأصلها اللغوي كمصطلح بل يضيف عليه عدم التحديد الذي يطال محتواه، إنه في الغالب يختلط بصيغة هي الأخرى غير محددة: فالقول بتعميم اللغة العربية يختلط هو الآخر بتعميم اللغة الوطنية"³. والكلام هنا ليس مما قد يسمح تأوله بأنه ضرب للغة العربية، كما قد يفهمه المناصرون للغة العربية؛ بل هو في الحقيقة ينبه إلى وجود قضيتين هامتين لا بد من مراعاتهما حين يخطط للتعريب:

- الأولى ترتبط بما تمثله اللغة العربية بالنسبة للمجتمع الذي سيعمم فيه استعمال اللغة العربية؛ فقد اتضح في الفصل السابق أن المستوى الفصيح من اللغة العربية ليس هو لسان الأم أو اللسان الأول لعربي اليوم؛ ذلك أن الواقع اللغوي يقدم مجموعة من اللهجات المحلية المتباينة بين بلد عربي وآخر؛ وهذه اللهجات في قريها أو بعدها عن المستوى الفصيح هي لسان الأم للمتكلمين، خاصة في انعدام التخطيط اللغوي الذي يدعم تعلم هذا اللسان في مستواه الفصيح قبل سن التمدرس.

¹ - محمد عمارة: مسلمون ثوار، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، 1979، ص261.

² - نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص42.

³ - Rabeh Sebaa : L'arabisation dans les sciences sociales, p20.

- والثانية رغم كون اللغة العربية في بلدان المغرب العربي هي اللغة الوطنية المعتمدة في الدساتير والقوانين؛ فإن ذلك لا يجعلها اللغة الوحيدة المستعملة؛ فضلا عن اختلاف اللهجات المحكية بوصفها أسنة للأُم لمعظم أبناء المغرب العربي؛ فاللسان الأمازيغي أو البربري بلهجاته لسان مختلف عن اللسان العربي هو الآخر لسان الأُم لشريحة معتبرة من أبناء المغرب العربي ليس في الجزائر فحسب بل وفي المغرب الأقصى وتونس وليبيا. وهو الأمر الذي يجب أن ينتبه إليه ويؤخذ بعين الاعتبار عند التفكير في الاستعمال الرسمي للغة واحدة، هي واحدة من لغتين وطنيتين كما هو حال اللغتين العربية والأمازيغية في الجزائر، ومن ثم لا بد من الانتباه إليهما حين التفكير في تعريب غير المتكلمين باللغة العربية، وذلك استعدادا لتبني الإجراءات اللازمة لتمكينهم من اللغة العربية التمكن المنشود؛ لأن تعليم لسان من الألسنة يختلف في تخطيطه بين تدريسه لسانا أولا أو ثانيا أو أجنبيا، كما يختلف في تدريسه لسانا أولا في البيئات الأحادية اللسان، عنه لسانا أولا في البيئات المتعددة الألسن.

ولم تكن المؤسسات القائمة على التعريب بعيدة عن إدراك هذا التباين في مفهوم التعريب بين المشرق والمغرب العربيين؛ فكان أن أثبتت للتعريب في المشرق مفهومه اللغوي القديم الذي هو "صياغة المصطلح الأجنبي على المقاييس الصرفية العربية"¹، ليكون المفهوم الخاص بالمغرب العربي هو "إحلال اللغة العربية في التعليم محل اللغات الأجنبية، وتوسيع اللغة العربية بإدخال مصطلحات جديدة عليها وإلزام الإدارة بعدم استعمال لغة دون اللغة العربية والعمل على أن تكون لغة الاتصال هي اللغة العربية وحدها... وبالجملة فإن التعريب هو جعل اللغة العربية أداة صالحة للتعبير عن كل ما يقع تحت الحس وعن العواطف والأفكار والمعاني التي تخلق في ضمير الإنسان الذي يعيش في عصر الذرة والصواريخ"². وواضح جدا من هذا المفهوم أن القائمين على التعريب في المغرب العربي قد أحسوا بأن التعريب الذي يعمل عليه المشاركة لا يفي بما يراد له ومنه في المغرب العربي؛ فجهد التعريب في المغرب العربي ليس مجرد أبحاث لترقية اللغة العربية لاحتواء جديد المصطلحات العلمية، كما يشتغل عليه في المشرق العربي؛ بل هو في المغرب العربي عودة إلى اللسان العربي بعد انقطاع عنه، حل محله فيه اللسان الفرنسي. وهذا الثابت هو ما

¹ - وهو المفهوم الرسمي للتعريب الذي تبناه مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ضمن تقريره الفني المقدم إلى مؤتمر وزراء التربية العرب بصنعاء في ديسمبر 1972.

² - صدر هذا التعريف للتعريف في وثيقة رسمية لوزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية قدمت إلى مؤتمر التعريب الأول المقام بالرباط في مارس 1961.

يردده سالم العيسى في معابنته لواقع التعريب في التجريبتين المشرقية والمغربية واستنتاجه لتمايزهما؛ فقال: "غير أنه حسب واقع الحال، فإن كلمة (التعريب) عندما تطلق في المشرق العربي يقصد بها وضع المصطلح العلمي العربي يتناول المفردات بشكل أعم، المفردات والمختصرات الوافدة من اللغات الأجنبية الواجب تعريبها وتعميمها لاستخدامها نطقا وكتابة باللغة العربية، إذا تعذر إيجاد أو اشتقاق كلمة بالعربية مطابقة تماما بالمعنى للكلمة الأجنبية، أما خارج تعريب المفردات والاختصرات، تطرح قضية التعريب في المشرق العربي على أنها قضية لغوية فنية تكاد تنحصر في تطوير اللغة العربية لجعلها قادرة على مواكبة التقدم العلمي في الغرب وفي أية جهة يستشم الفائدة منها. أما في المغرب فإن التعريب هو قضية وطنية"¹.

ويدعم غرانغيوم قوله بتمايز مفهوم التعريب بين المشرق والمغرب من خلال مقارنته بين التعريب وسيلة للرقى الحضاري في المنطقتين؛ فكان أن استنتج أن المغرب العربي عرف الحداثة زمن الاستعمار، ولسان المستعمر ولغته لا باللسان العربي، على عكس المشرق الذي عرفها عن طريق الترجمة إلى اللسان العربي². ولا يتردد غرانغيوم بعد ذلك في القول إن التعريب في بلاد المغرب كان خيارا خاطئا وغير مدروس؛ وعلّة هذا الحكم عنده كون التعريب غير المنقطع في المشرق -تعريب المصطلحات والألفاظ- سبب مشكلات كبيرة في المغرب؛ إذ لم تستطع بلدان المغرب أن تجد في اللسان العربي وثقافته المقابل الذي يغنيها عما اكتسبته وتكتسبه باللسان الأجنبي، والفرنسي منه تحديدا³. ليكون اللسان الأجنبي بثقافته هو الخيار الأمثل لإتمام مسيرة التقدم والتطور. بينما العودة إلى اللسان العربي إعادة إلى هيمنة سالفة وإلى إعاقة يضطر المغرب العربي إلى تحملها رغم إمكانية تجاوزها؛ وهو ما لا يتردد غرانغيوم في الإفصاح عنه؛ فيقول: "التعريب في علاقته بالحداثة سيستقبل في المغرب تراجعا، والسؤال يصبح: لماذا ننجز بصعوبة باللغة العربية ما كنا ننجزه أفضل وأسرع باللغة الفرنسية؟ الأمر يتعلق بإعاقة ثقيلة، تمنع حركة التعريب في المغرب من التقدم الديناميكي، وتعطل ما تحقق في المشرق"⁴. ولذلك فصل بين المصطلحين "تعرب" و"تعريب"؛ فكانت تعرب لحالة المغرب العربي، وتعريب لحالة المشرق

¹ - سالم العيسى: الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية، ص93.

² - Gilbert Grandguillaume : L'arabisation au Maghreb et au Machrek . les relations entre le Maghreb et le Machrek. Des solidarités anciennes aux réalités nouvelles, p153.

³ - Ibid, p152.

⁴ - Ibid, p153.

العربي. وهو إذ يفعل ذلك تبدو ملاحظاته محاولة لنفي صفة العرب الخالص عن المغاربة؛ فالمغرب العربي إذ خص بمصطلح تعرب دون تعريب؛ ففي ذلك إحالة إلى ما يمكن لهذا المصطلح أن يثيره من قضايا إيديولوجية، تجعل اللسان العربي في هذه المناطق المستعربة لسانا أجنبيا، يحتم في أجنبيته هذه البحث عن بديل يسمح بالحقاق بركب الحضارة. ليكون هذا البديل عنده هو اللسان الذي زود هذه المناطق بالحضارة بعد دخولها مرحلة الركود الحضاري؛ أي اللسان الفرنسي الذي يزاحم اللسان العربي على مكانة هي للسان العربي تاريخا وميراثا. وهي مزاحمة رخيصة ناشئة عن حرب الألسن واللغات القائمة على أساس من التحيز اللغوي؛ الحرب التي راهنت فرنسا الاستعمارية على إبقاء جذوتها لعزل الجزائر آنذاك عن بقية العالم العربي من خلال عزلها لأبناء القبائل عن غيرهم من إخوانهم الجزائريين، وبالتالي القضاء على مقولة الجزائر العربية، ومن ثم ضمانها بهذا العزل لبقاء لسانها الفرنسي مسيطرا على القطاعات الحساسة بعد رحيلها العسكري¹. وهي الحقيقة التي يؤكدها ما كتبه أحد القادة السياسيين الفرنسيين عام 1848، وكان نص ما كتب: "إن بلاد القبائل التي ظلت حتى الآن تقع خارج دائرة الاتصال المباشر بنا والتي بقيت في حال صراع ضد جميع السيطرات السابقة، يجب أن تصبح من هنا لبضع سنوات المساعد الأكثر ذكاء لمشاريعنا والشريك الأنفع لأعمالنا"². وهو ما يكشف خطط الاستعمار للتفريق بين أبناء الجزائر من خلال الاستفادة من فرقة عرقية، تسمح بتحققها من بقاء اللسان الفرنسي مسيطرا على هذه الفئة من الشعب الجزائري التي غررت بأكاذيب من مثل كونها غير عربية ولا حاجة لها للعربية كي تحقق تقدمها، بل وأبعد من ذلك غرس فكرة شرعية الوجود الفرنسي في هذه الرقعة الجغرافية، من خلال ربط الحضور الفرنسي الحالي بالماضي الروماني للمنطقة، قبل الفتح الإسلامي للمغرب العربي؛ الفتح الذي أحضر معه اللسان العربي؛ فزاحم اللسان البربري. لتكون مثل هذه الآراء هي المعول عليها في دعم وجود اللسان الفرنسي بالجزائر بعد الاستقلال السياسي عن السلطة الفرنسية المستعمرة. الدعم المتأسس على صراعات إيديولوجية من الصعب القضاء عليها كما سيتضح لاحقا.

2-3-4 التعريب اللساني:

¹ - محمد الميلي: الجزائر والمسألة الثقافية: قدر الموقع ومتابعه، المستقبل العربي، عدد أوت-أكتوبر 1982، ص118-119.

² - نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص66.

يقصد بالتعريب اللساني شيوع استخدام اللسان العربي في الحياة الفردية اليومية للإنسان في الوطن العربي؛ فتصبح الكلمة العربية هي وسيلة التخاطب الأسري الاعتيادي بين الناس في حياتهم الخاصة¹. والحقيقة أن هذا المفهوم هو ذاته يحيط نوعين من التعريب هما: التعريب الحضاري والتعريب الاجتماعي.

2-3-5 التعريب الإسلامي:

وفي هذا المفهوم التعريب وسيلة لنشر الدين الإسلامي وتعاليمه، التي جاءت في القرآن الكريم بلسان عربي. ولأداء العبادات يتحتم على الأمم الداخلة في الإسلام تعلمه؛ فالعرب لم يفتحوا البلاد الأخرى من الصين حتى الأندلس بدافع تغليب جنسهم وحضارتهم ونمط حياتهم العربية المحضة؛ بل فعلوا ذلك أساسا بدافع ديني دعم اللسان العربي. فالمسألة في التعريب لم تكن مجرد فرض للحضارة العربية بلسانها وثقافتها، بقدر ما هي مرتبطة بنشر دين، وتغيير أنماط حيوات. لتتبدى بذلك الحياة العربية بلغتها وحضارتها ودينها الجديد النموذج المحتذى، مادام الكتاب المنزل الناطق باللسان العربي قد جاء موضعا للنمط الذي يفترض لحياة المسلم أن تكون عليه.

والعروبة هنا -كنمط حياة- إذ تمتزج بالدين، فهي تتقوى به في تركيبته لسانها لسان حياة وعبادة؛ فالثابت أن اللسان العربي إذ كان لسان القرآن الكريم فقد نال من القدسية المرتبة ذاتها التي نالها الدين الإسلامي في نفوس أهله، وبات الاشتغال بمسائله وعلومها على درجة من التبجيل لمزجه بين العلم والعبادة. وهذا ما عكسه انكباب علماء العربية القدامى من العرب والأعاجم على علوم العربية واعتبارهم لها غاية في حد ذاتها -كما اتضح عند ابن خلدون في موضع سابق من البحث-. وهي مكانة لم يتبوأها اللسان العربي إلا بنزول الوحي، رغم مظاهر الوحدة اللغوية التي عرفتتها اللهجات العربية، وترجمتها الإبداعات العربية من شعر ونثر².

ويجد هذا المفهوم الديني الإسلامي -في تعبيره عن امتزاج العروبة بالإسلام- أساسا عقديا له في جعل الرسول الأعظم اللسان العربي وآدابه بوتقة ثقافية، تنصهر فيها جميع الطوائف والأجناس التي أسلمت، ويكفي تكلم الأعجمي بالعربية ليعد عربيا³. فعندما

¹ - ينظر: نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 45.

² - ينظر: المصدر نفسه، ص 44-45.

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص 44-45.

قال عليه الصلاة والسلام: "أيها الناس الرب واحد، ولاء واحد، وأن الدين واحد، وليست العربية من أب ولا أم وإنما هي اللسان، فمن تكلم العربية فهو عربي" كان الفصل في قضية العروبة فصلا تاما قاطعا؛ فالعربي هو من تكلم بالعربية. ولا عجب بعد ذلك أن يسابق الأعاجم العرب في الاشتغال باللغة العربية، ومحاولتهم المزوجة بذلك بين العلمية والمشیخة، واعتبارهم الاشتغال باللغة إقرارا بعروبتهن ومساهمة منهم في تشييد الصرح العلمي للأمة العربية. ولا عجب أيضا أن يسعى الأعاجم إلى تعلم اللغة العربية مدفوعين بغاية دينية هي تلاوة القرآن وفهم آياته.

إن المصطلح في مفهوم من مفاهيمه إذ كان يشير إلى تحويل الألفاظ الأعجمية إلى ألفاظ عربية بإخضاعها لما يفرضه العرف اللغوي العربي من أصوات وأوزان، وكأنه صهر للفظة الأعجمية وإعادة تشكيلها من جديد حسب معايير اللغة العربية يبدو قد اتسع؛ فمن مجرد إدخال وتبن للكلمة الأجنبية في اللغة العربية بعد إكسابها للملامح العربية صوتا ووزنا، تتسع عملية التبني لتشمل الأجناس البشرية دون استثناء بعد اعتناقها دين الإسلام. ومن ثم كان من البديهي أن يحفز رسول الإسلام المسلمين من الأعاجم على تعلم لغة القرآن من خلال تأكيد على أن العروبة صفة في اللسان لا في النسب أو الدم.

وليس التعريب بهذا الفهم تحيزا لغويا قائما على خلفيات عرقية أو عصبية، بقدر ما يفرض نفسه ضرورة دينية على أكثر من مستوى؛ على المستوى الفردي إذ لا تقام بعض العبادات من مثل الصلاة إلا بإجادة المسلم لما يقرأ فيها. وعلى المستوى الجمعي؛ حيث المسلمون مطالبون بنشر دينهم والدعوة إليه، باعتبارهم مرجعا للداخلين في الإسلام من غير العرب؛ فقد كان للفرد العربي في نشر الدين الإسلامي، ومساعدة المسلمين العجم دور هام زمن اللحن، ولا تزال هذه الأهمية وهذا الدور مستمرين إلى اليوم. وهما ما يؤكد عليهما عبد الرحمان الكواكبي لعربي اليوم؛ فيقول: "إن العرب هم الوسيلة الوحيدة لجمع الكلمة الدينية بل الكلمة الشرقية... العرب أنسب الأقوام لأن يكونوا مرجعا في الدين وقدوة للمسلمين حيث كان بقية الأمم؛ فقد اتبعوا هديهم ابتداء فلا يأنفوا عن اتباعهم أخيرا"¹.

يبدو القول إن اللسان العربي في اختيار الخالق له لسانا لآخر رسالة سماوية عامة لجميع البشر قد جعله لسانا مختارا ومفضلا على باقي الألسن قولا يرفضه النص القرآني الذي جاء فيه ما يمكن اعتباره مساواة بين الألسن البشرية دون استثناء؛ ففي قوله

¹ - محمد عمارة: الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي، ص 323.

تعالى: "ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم"¹، دليل واضح على أن اختلاف الألسن البشرية لا يحمل أي تفضيل أو تمييز. كما أن استعمال القرآن الكريم لألفاظ من الألسن الأعجمية دليل آخر على أنه لا حرج من أخذ الألسن بعضها عن بعض، واقتراضها فيما بينها للألفاظ والمصطلحات؛ فلو كان تمييز اللسان العربي لكنت هذه الكلمات المقترضة من الألسن الأعجمية قد عوضت في النصوص القرآنية بكلمات وألفاظ عربية. لكن الحكمة التي قد تكون وراء توظيف الخالق لها في قرآنه هو رفع الحرج عن الاقتراض اللغوي بين الألسن أولاً، والتأكيد عليها في بعدها التواصلية الذي يحيل عليه قوله تعالى "لتعارفوا" للتواصل. وهو بعد يعني الألسن عن الدخول في صراع التحيز اللغوي أو المفاضلة اللغوية. ولعل ما يؤكد هذه الحكمة ارتباط اللسان العربي في القرآن الكريم بصفة الإبانة كما تفهم في بعديها اللغوي والبلاغي، وهي صفة إذ يتكرر إصاقها باللسان العربي فإنها لم تنتف عن الألسن الأعجمية؛ فقوله تعالى: "لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين"²، قد يبدو من الخطأ فهمه قصر صفة الإبانة على اللسان العربي دون اللسان الأعجمي، بقدر ما يبدو الأمر إحالة إلى ضرورة انتباه المكذبين إلى أن لسان هذا القرآن الذي يدعون بأن الرسول قد أخذه عن أعجمي إنما هو بلسانهم المبين؛ اللسان ذاته الذي يوظفونه للإبانة عن مقاصدهم. بما يحمله ذلك من إمكانية فهم أن النص القرآني يشير إلى أن الترجمة لا تحافظ على المقاصد ذاتها التي تحملها الرسالة اللغوية في لسانها الأصلي. وهو بدوره يفسر سر ضرورة تعلم اللسان العربي للمسلم غير العربي. وقد يتأكد هذا الفهم أكثر حين يحصر القرآن سبب اختيار اللسان العربي لرسالة الإسلام في كونها تيسيراً للذكر؛ فيقول: "ولقد يسرناه بلسانك لعلهم يتذكرون"³. وتيسير القرآن باللسان العربي يجب ألا يفهم على أنه إبعاد لليسر والتيسير عن الألسن الأعجمية، أو قول بأنها صعبة - فقد تأكد في فصل سابق أن تعلم اللغات والألسن لأبنائها أمر بسيط وهين وسريع وتتساوى فيه جميع الألسن - بقدر ما يؤكد على أن اختيار اللسان العربي كان من منطلق التأكيد عليه وسيلة للتبليغ والتواصل والتعبير عن المقاصد لا أكثر ولا أقل، فهو تيسير على العرب بأحاديتهم اللغوية الفردية شبه المعممة والأحادية اللغوية المجتمعية المؤكدة. لذلك لم يتحرج القرآن من استعمال الألفاظ الأعجمية التي بدت أكثر ملاءمة للتعبير عن بعض المفاهيم من

¹ - سورة الروم، الآية 22.

² - سورة النحل، الآية 103.

³ - سورة الدخان، الآية 58.

الألفاظ العربية الفصحى، إما لعدم امتلاك اللسان العربي لهذه الألفاظ، أو لأن اللفظ الأعجمي بدأ الأنسب في اختيار بينهما. وهو الأمر الذي أشار إليه عمار ساسي في شرحه لبعض معاني الآية الكريمة: "ما ننسخ من آية أو ننسها نأتي بخير منها أو مثلها"¹؛ فقال موضحا أن الإبانة إذ خص بها اللسان العربي فقد كانت واقعة ضمن مجموع لهجاته، فما كان من هذه اللهجات مبينا قدم ووظف، وما انتفت عنه الإبانة استبعد وترك؛ فيقول: "القرآن الكريم استوعب لسان العرب كله ووظف من كلامهم ما أبان عن المعاني بالتدقيق، وعزف عن غيره مما لا يبين، لهذا قال: "لسان عربي مبين". والعبارة هذه تقتضي أن هناك لسانا عربيا غير مبين وهي بعض اللهجات. لذا فالإبانة عن المعنى هي الشرط الأساس في اللسان العربي الذي به نزل القرآن الكريم... وما لم يستعمله من كلامهم فلعله غياب الإبانة فيه، إلا أنه وظف بدله أحسن منه وأبين وهو الذي يتمثل في نظري في تلك الكلمات غير العربية من فارسية ورومية وحبشية"². ومن هنا قد يستنتج مدى سذاجة البحث في أصل الألسن، ومدى سذاجة القول باللسان العربي أو العبري أو غيرهما لسانا لأهل الجنة، بعد أن امتنع القرآن من تقديم القرائن السامحة بالجزم لهذا أو ذاك أو غيرهما، وكانت الكتب السابقة عليه منزلة بألسن الرسل والأنبياء. ولعل فيما وظفه القرآن الكريم من ألفاظ مقترضة -من مثل الفارسية الزنجبيل والسلسبيل والصراط والأباريق والأرائك والسندس والاستبرق؛ وهي تسميات لما في الجنة من متاع وأشياء مادية-؛ قد يعني أن هذه الطيبات لما وجدت لها أسماء في دنيا البشر فيما قدمته الحضارة الفارسية من صناعة وتسمية، فقد كان هذا التوظيف حفظا لحق الحضارات في تسمية الأشياء التي أوجدتها. وليكون توظيف القرآن لها إشارة ضمنية إلى أن من يقدم الحضارة ويضع التسميات جدير الاعتراف له بذلك. وهو نموذج قرآني طيب لعدم التخرج من عالمية المصطلح - في استعمال ما اعتمده واضعوه من مصطلحات - إذا تعذر على اللسان المنقول له أن يجد في معجم لغته ما ينوب عن المصطلح المقترض. كما أنه مثال طيب أيضا للتسامح اللغوي الذي يمكن أن يبطن العلاقات الإنسانية بين المقترض والمقترض عنه؛ فالألفاظ والمصطلحات في رحلات الاقتراض اللغوي إذ تشي بلسانها للأمر تؤكد على تقاسم الألسن لصفة الإبانة دون تفاضل أو تمييز.

¹ - سورة الأحزاب، الآية 35.

² - عمار ساسي: تداخل الفصحى والعامية وأثرها في تعلم وتعليم العربية، أعمال اليومين الدراسيين حول "تعليمية اللغات: قضايا وتساؤلات - 2- 3 مارس 1999"، مجلة اللغات لكلية الآداب واللغات، الجزائر، العدد الثالث، 2004، ص 52-53.

2-3-6 التعريب الحضاري:

ومحور هذا التعريب الجهود الرامية إلى الالتقاء والتفاعل المتبادل والتعاون ما بين الفكر والميراث الثقافي العربي والقيم الخاصة بالعرب مع سائر الحضارات الإنسانية الأخرى؛ لكن من خلال اللسان العربي وبوساطته؛ أي التفتح الفكري العربي على مقومات الحضارة العالمية الحديثة، تدعيما للقدرة العربية الذاتية، وتحويلها إلى الإبداع والتجديد وليس مجرد التقليد العقيم¹. ويبدو هذا المفهوم متأسسا على المفهوم السابق؛ فأعادة بعث العز الحضاري العربي، حسب هذا المفهوم ليس معناه الانطواء على الذات؛ بل الانفتاح على الآخر بعد التشبع بروح العروبة بعد إسلام العرب؛ إنه في مستوى أول تحقيق للمفهوم السابق، وفي مستوى ثانٍ تفاني للعروبة وللعربية بعد الدخول تحت راية الإسلام من غير تعصب أو تحيز أو عنصرية. إن التعريب الحضاري بهذا الوعي يستهدف في المقام الأول تحرير الإرادة العربية من التخلف التكنولوجي ومن التبعية الاقتصادية والثقافية لدول أجنبية؛ إنه في التحليل النهائي إعادة للهوية والأصالة العربية إلى المواطن العربي، وتخليصا له من مشاعر التخبط والتناقض في مواجهة الحضارات الأجنبية². وهو بذلك سبب في بلورة النوع الثاني؛ التعريب الاجتماعي.

قد يبدو التعريب في تمعن التسمية من المصطلح قابلا للمفهوم اللغوي؛ لكنه حين يتحول إلى مفهومه الحضاري يصبح من التناقض أنه يعني البلدان العربية التي هي في الأصل بتأكيد من صفة "العربية" عربية؛ فيكون القول بتعريبها أنها ليست بعربية؟! ولعل من الأمثلة على أن القول بالتعريب بمفهومه الحضاري قد يعد منافيا للمنطق في بلد عربي هويته العربية محفوظة في نسبه تلك؛ الأمر الذي يجعل اللغة العربية شرعية في البلد العربي، وكل من هو ضد ذلك قد جانب الصواب. ما قاله وزير التربية الجزائرية الذي حارب اللغة العربية، ولم يتردد في القول: "لا أحد في بلادنا هذه معارض للتعريب؛ لكن الجميع مع تعليم معرب جدير بهذا الاسم ومطابقا لمعايير الجدية والانضباط الفكري والعمل والتكيف مع روح العصر ومستلزمات التكوين العلمي للغاية، إن التعريب يستحق بالجهد والنوعية"³. ولعل أكثر ما في القول غرابة، هو فاتحته "لا أحد في بلادنا معارض للتعريب". وللقارئ أن يتساءل: أليس من التناقض أن يتحدث عن التعريب في بلد عربي، لغته الوطنية هي اللغة

¹ - ينظر: نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 46.

² - ينظر: المصدر نفسه، ص 46-47.

³ - محمد يحياتن: من أجل تصور ديناميكي للتعريب، تأملات حول تعريب التعليم العالي، مجلة اللغات، العدد 3، 2004، ص 151.

العربية؟. أليس ذلك بشبيه بالقول بالفرنسة في فرنسا التي لغتها الفرنسية؟. أو بالإنجليزية في إنجلترا التي لغتها الانجليزية؟. إن الفرنسية والإنجليزية موجودتان في اللغتين الفرنسية والانجليزية على الترتيب، لكن ليس للحديث عن المحيط الاجتماعي أو عن لغة التدريس- فذلك قدح وذم في دولتين ذاتا سيادة- إنما للحديث عن المصطلح المقترض؛ فيقال فرنسة المصطلح في جعله فرنسيا في الفرنسية، وأنجليزية المصطلح في جعله انجليزية في الانجليزية. وكان حريا أن يقال تعريب المصطلح فقط، في جعله عربيا في اللغة العربية. لكن ذلك لم يكن وبدا الأمر في التعريب كمن يسأل الفرنسي، هل أنت فرانكفوني أو مفرنس؟. ولعل هذا التناقض هو ما جعل رايح سبع يقول: "في الأصل الاشتقاقي للكلمة، التعريب يعني أن يجعل عربيا ما ليس بعربي...ومن التناقض الانتباه إلى أن التعريب لا يعني سوى البلدان العربية"¹. فالمصطلح كان من المفروض أن يكون صادقا أكثر على البلدان غير العربية، لأن العربية لا تحتاج إلى ما يثبت عربيتها.

صحيح أن وجود طبقة المفرنسين محتم لأن تحظى هذه الطبقة بالعناية؛ كي تعود إلى استعمال اللغة العربية والتمكن منها، وهو تصور منطقي، بل أكثر من منطقي في منظوره اللغوي، لكن حين تتحول المسألة إلى الحسابات السياسية والمعالجات الإيديولوجية، ربما يغيب المنطق، ويصبح الحديث عن الفرنسية في الجزائر هو المنطق؟!!! فالحقول السابق من وزير التربية قد ينخدع به قراؤه فيؤيدوه لمنطقيته الملوغمة؛ لكن زيفه لم يتوار كثيرا على ما يبدو بعد أن فضحته "لكن" -mais في النص الأصلي- الموظفة؛ فالحقول ولكن معناه أن ما نفي بداية "لا أحد" ليس بالحكم الصادق، فكل من يقول ولكن معناه أنه يبحث عن المبررات والمخارج. ثم إن "لكن" في تأكيدها على أن التعريب المأمول هو تعريب جدير باسمه، تفتح المجال للقارئ أن يتساءل كيف للتعريب أن يكون جديرا باسمه؟، ليتمكنه تأول هذا التبرير على أنه تلميح إلى كون هذا التعريب لن ينال جدارته لأنه سيواجه بعراقيل، من مثل عدم مطابقة معايير الجودة والانضباط الفكري. ليكون سؤاله المشروع؛ هل عدم تأمين التعريب للشروط التي جمعها القول يبرر الخروج عنه والعودة إلى الفرنسية أم يستدعي بذل الجهد من وزير التربية يبدو واعيا بمفاهيم الجهد والنوعية، المذكورين في قوله السابق؟!!!

¹ - Rabeh Sebaa : L'arabisation dans les sciences sociales : le cas algérien, p20.

2-3-7 التعريب الاجتماعي:

هذا النوع من التعريب خطوة أولى في سبيل تحقيق المفهومين السابقين¹؛ فلا يمكن الحديث عن تعريب ديني والأجيال العربية من الشباب والطلاب لا تجيد لغتها ولسانها العربيين، وبالتالي لن يعول عليها في شرح وتعليم الدين واللغة لغيرهم من غير العرب وهم عاجزون حتى عن فهم بعضهم بعضا. كما لا يمكن الحديث عن تعريب حضاري في ظل انحسار الحضارة العربية عصر الانحطاط، وتوجه شعوب العالم نحو أقطاب الحضارة في العصر الزاهن؛ تتعلم لغاتها لتسهيل التعاملات الاقتصادية والسياسية والثقافية والعلمية. وإذا كان ثمة أمل في استعادة مشعل الحضارة فقد يبدو منطقيا الانطلاق من إصلاح نظم التعليم وبيان دور التعريب فيها وإعادة النظر في العلاقة التلازمية (عربي/ لسان ولغة عربيان)، ومدى تمثيل طرفيها لبعضهما.

إن هذه التعريفات المختلفة للتعريب في تأكيدها على المستوى الفصيح من اللسان العربي دون مستواه العامي تبدو في تخصيصها لمجال التعريب بين المجال اللغوي-أي تعريب الألفاظ كما هو في تعريب المفردات الأعمجية-، أو تعريب التعليم، أو تعريب المحيط الاجتماعي ككل؛ بأبعاده الجغرافية أو الدينية أو الانتمائية تجعل من التعريب مفهوما يعاني من مشكلة لغوية عويصة، ولا يكفي معها اعتماد قول قاسم سارة بكون هذه الاختلافات راجعة لتنوع الخيارات في التعريب؛ فالمسألة باعتبارها مشكلة يعانيها المصطلح تجعل وقوعه في التعدد في المفاهيم مسألة محسومة أولا، وتقود إلى مشكلة عدم تبين ما المفهوم المراد حين يذكر المصطلح تعريب خارج السياق النصي الموظف له؛ الأمر المنافي لشروط المصطلح. وقد أشار رابح سبع إلى هذه المسألة؛ حيث هي عنده مشكلة تحول دون تحديد مصطلح تعريب بتعريف بعينه- أي عدم اقتضاره على مفهوم واحد مما يستحضر جميع المفاهيم جملة واحدة، سواء كان الحديث عن التعريب في المغرب العربي، أو كان في المشرق العربي-؛ فقد بدا له التعريب في وصف وضعه في الجزائر فيه تضارب وتداخل وتعارض؛ فقال: "بصورة مجملة، معالجة مسألة التعريب امتلكت وتمتلك أيضا تضاربا ثلاثي الأبعاد: التضارب بين اللغة الفرنسية والفرانكفونية، والتضارب بين التعريب والجزارة بمعنى تغطية هوية لغوية جزائرية، وأخيرا ومنذ سنوات قليلة تضاربا بين التعريب وإعادة أسلمة

¹ - ينظر: نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 46

الجزائر"¹. وهي مفاهيم على اختلافها تجعل التعريب يدرج ضمن صراع إيديولوجي، يحيد به عن تحقيق غاية مهمة هي تحديد الهوية اللغوية للجزائر، قبل تحديده لهويتها الشخصية.

إن التعريب بعد ما تقدم يتبدى مصطلحا نشطا في علوم عدة؛ بدءا بالعلوم اللغوية، حين يكون قضية من قضايا التعليم أو الترجمة، وانتهاء بالعلوم الاجتماعية، حين يكون قضية من قضايا المجتمع والبيئة والجنس، مروراً بالعلوم الناتجة عن تقاطعها حين يكون قضية تربوية بيداغوجية مرتبطة بالخيارات السياسية والتعليمية. وقد يبدو واضحا جدا أن المفاهيم المحددة للتعريب -على تنوعها الموضح- تقود إلى مفهومين رئيسيين:

- الأول يشير إلى أن التعريب عملية تحول لغوي للألفاظ من الأعجمية إلى العربية؛ فقد عرفت اللغة العربية ما اصطلح عليه بالمعرب من الألفاظ، والمقصود به: "ما كان أصله أعجميا ثم استعمله العرب الفصحاء على طريقتهم في ألفاظهم... وتخضع الكلمة الأعجمية عند تعريبها للأساليب الصوتية العربية فينالها التحريف في أصواتها ووزنها وطريقة نطقها"². وعملية تحويل الكلمة الأعجمية إلى كلمة عربية هي في علم المصطلح أحد الأسس اللغوية لوضع المصطلح في اللغة العربية. والتعريب بهذا المفهوم من السنن اللغوية التي عرفت اللغة العربية منذ الجاهلية، ولا تزال مستمرة فيها إلى اليوم، وواضح أنه ذاته التعريب في مفهومه المشرقي.

- الثاني يشير إلى جعل اللسان العربي بمستواه الفصيح لسان التعامل اليومي، في البيت والشارع، والمؤسسة العلمية والإدارية والسياسية. وهو ما عبر عنه قاسم طه في كتابه التعريب جهود وآفاق تحت عنوان "التعريب الذي نريد"؛ فقال فيه: "أما مفهوم التعريب الذي بصدد البحث عنه فإنه يتجاوز المعنى اللغوي المتمثل بإيجاد مقابلات عربية للألفاظ الأجنبية إلى دراسة الجهود العلمية الرامية لتعميم اللغة العربية واستخدامها في كل ميادين المعرفة البشرية وفي كل مظاهر الحياة الإنسانية والاجتماعية والفكرية؛ فتصبح اللغة العربية لغة التعليم والبحث العلمي، ولغة الكتاب المدرسي، ولغة الامتحان على جميع المستويات الدراسية وفي كل الشهادات العلمية، ولغة الحديث في الشارع وفي التخاطب داخل المجالس العلمية والرسمية"³. وإن كان التعريب اللغوي كما اتضح ليس إيجادا للمقابلات العربية بل هو تبني للفظ الأجنبي؛ فإنه عند المهتمين بالتعريب وقضاياها على أهميته أبسط جهد يمكن

¹ - Rabeh Sebaa : L'arabisation dans les sciences sociales, p21.

² - محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية، ص139.

³ - قاسم سارة: التعريب جهود وآفاق، ص 17.

أن يقام. وخطوة أولى في مقابل الخطوة الجبارة؛ خطوة التعريب الحضاري، التعريب الشامل الذي من شأنه أن يحقق التواصل من جديد بين أبناء اللسان العربي. فمن الوحدة اللغوية كانت الانطلاقة للوحدة العربية زمن الوحي، وبداية حضارتها، ومنها عودة الوحدة العربية اليوم، وعودة الإشعاع الحضاري لدولة العرب. فالتعريب كما تقول نزلي معوض أحمد: "سيعني دائما وبصفة أساسية سيادة اللسان اللغوي القومي في وطننا العربي، كأداة عامة للتخاطب وكمصطلح فني للحضارة وكتعبير أدبي وثقافي لذات قومية أصيلة. تجسده رابطة حية ما بين مقومات الشخصية الإنسانية للمواطن العربي وبين أدواتها اللغوية التعبيرية...كتجسيد للمادة الموحدة بين دساتير البلاد العربية قاطبة "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية"¹. واللسان العربي في هذا المفهوم يأخذ بعده القومي والحضاري؛ فلا يظل مجرد أداة تعبير، بل يغدو هوية العرب. وهو المفهوم الذي يدور في فلكه التعريب في المغرب العربي؛ حين ارتبط مفهوم اللسان عند القائمين به بالهوية العربية.

إن التعريب بهذا المفهوم لن يتحقق إلا بالوعي بدور اللسان العربي حاميا للهوية؛ ومن ثم السعي إلى إعادة استعماله في البيت والشارع والإدارة. وهنا تبدو تجربة عبد الله الدنان المتحدث عنها في الفصل السابق تجربة جديرا الأخذ بها وتطبيقها وتعميمها. ليكون أخذ المستوى الفصيح من اللسان من الصغر، ممهدا للتمكن منه وإتقانه، ليكون هذا الإتقان ممهدا لخطوة جعل اللسان العربي لسان العلم والتعلم. وهذا المفهوم على كونه أبسط المفاهيم التي يمكن للتعريب أن يأخذها، وأولاها بالتحقق؛ ف"هو في أبسط دلالاته تعويض اللهجات المحلية والأجنبية باللغة العربية الأصيلة لتستعمل في أحاديث الحياة اليومية وفي لغة الصحافة والإعلام وفي لغة العلم والاختصاص"²؛ فإنه من خلال هذا الجهد والوعي الذي يلفه سيمهد للترحيب باللسان العربي في مستواه الفصيح من جديد. إن جعل التعليم في كل المستويات ولكل المواد بالمستوى الفصيح من اللسان العربي يحتم وجود الكتاب بهذا اللسان؛ فتكون الترجمة عملية لنقل المعارف والعلوم الإنسانية أداة هامة لتحقيق ذلك في ظل التقدم العلمي الذي يعرفه الآخر. الأمر الذي يستدعي تخطيطا شاملا نابعا عن إرادة سياسية وسياسة لغوية رشيدة، كما يحتاج إلى وقت للتحقق وثبات الخطى ووضوحها في هذا الجهد. إن التعريب بازواجية مفهومه في تراوجه بين العمومية والتخصيص -فهو تارة يحمل مفهوما عاما يحيل على الواقع العربي ككل؛ لغة وحضارة وجنسا، وتارة يحمل مفهوما

¹ - نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 50.

² - قاسم سارة: التعريب جهود وآفاق، ص 14.

خاصا يضيق وينحسر؛ فلا يكون إلا في إحالته على اللسان العربي نقلا إليه ترجمة وتعريبا للألفاظ والنصوص - بجانب لشرط أساسي ورئيس من شروط المصطلح؛ فقد جاء في أبسط تعريف للمصطلح أنه "اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص"¹. ومن ثم فالتعدد في مفاهيم مصطلح تعريب لا يمكن عده بأي حال من الأحوال من قبيل المشترك اللفظي، الذي يعدّ غنى للغة العربية وثراء في معجمها؛ فبالتحول إلى علم المصطلح يبرز هذا التعدد من العيوب الفادحة في المصطلح الذي يتفق المتخصصون في علم المصطلح على أن أفضل تعريف أوروبي له هو: "الكلمة الاصطلاحية أو العبارة الاصطلاحية مفهوم مفرد أو عبارة مركبة استقر معناها أو بالأحرى استخدامها وحدد في وضوح، هو تعبير خاص ضيق في دلالاته المتخصصة، وواضح إلى أقصى درجة ممكنة، وله ما يقابله في اللغات الأخرى ويرد دائما في سياق النظام الخاص بمصطلحات فرع محدد فيتحقق بذلك وضوحه الضروري"². وبذلك يمكن جعل الشرط الرئيس للمصطلح في الصيغة التالية³:

المصطلح \longleftrightarrow مفهوم واحد لتسمية واحدة.

وهذه المعادلة هي جوهر وجود المصطلح في أي لغة من اللغات البشرية؛ فوضع المصطلح -الذي هو في الأساس اتفاق بين جماعة من البشر دفعا للاختلاف واللبس - في أي لغة من اللغات هدفه تحقيق الاتفاق والتوحد في لغة المتخصصين والباحثين؛ مما يحقق التفاهم والتواصل بينهم⁴.

وتقابل الصيغة السابقة في الكلمة العادية بالصيغة التالية:

الكلمة \longleftrightarrow دال لمدلول واحد أو متعدد.

ففي الكلمة العادية، الدال محيل على المدلول (الصورة الذهنية). والدال إذ يتبدى في تعلم الإنسان للغة بيئته سابقا على المدلول في الوجود نظرا لكون اللغة متوارثة بين أجيال المتكلمين -فهو في الحقيقة لاحق على المدلول في الوجود؛ لأن اسم الشيء ماديا كان أو معنويا ما هو إلا استعاضة عن حضوره العيني بحضوره الذهني-؛ فإنه في تعدده

¹ - الزبيدي: تاج العروس، ج 2، ص 183.

² - محمود حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 11-12.

³ - الاشتراك في اللفظ في اللغة العربية إذ يعني أن يكون للفظ واحد معنيان مختلفان، هو من الأمور الصحية في لغة من اللغات الحية؛ فمن عوامله تطور معنى الكلمة باتجاه معنى جديد. لكن تعدد المفهوم للمصطلح الواحد من الأعراض المرضية في لغة من اللغات؛ ذلك راجع إلى الخصوصية التي يمتلكها المصطلح في اللغة مقارنة مع ألفاظ اللغة؛ فالمفهوم الواحد لا يقبل إلا بتسمية واحدة، ومتى تغير هذا المفهوم احتاج المفهوم الجديد إلى تسمية جديدة؛ ليتشكل من المفهوم الجديد وتسميته مصطلحا جديدا. ينظر:

- محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية، ص 48.

- محمود حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 12.

⁴ - ينظر: محمود حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص 11.

للمدلول الواحد يعطي الترادف الذي هو عند بعض اللغويين ثراء في المعجم اللغوي¹. أما المصطلح؛ فالمفهوم كمقابل للمدلول سابق على التسمية كمقابل للدال؛ بل المفهوم هو المستدعي للتسمية.

يبدو من المَلَح بعد ما تقدم من مفاهيم مسجلة لمصطلح تعريب، ثم ما سجل على هذه المفاهيم من ملاحظات أن يطرح سؤال مشروع هو: أي المفاهيم السابقة سيتبنى البحث؟. ويبدو البحث في اهتمامه بقضية التعريب، قد أوضح أن المقصود بالتعريب هنا هو تداخل ومزج للمفهومين السابقين؛ المفهوم المشرقي للتعريب، والمفهوم المغربي للمفهوم؛ فالتعريب في التعليم يعني جعل التعليم باللسان العربي، وتحديدًا بالمستوى الفصيح من اللسان؛ أي أن تكون العلوم والمعارف المقدمة للمتعلمين باللسان العربي الفصيح دون سواه من مستويات اللسان العربي، لاسيما العامية منها. ثم إن العلم والمعرفة ليسا حكرا على جنس بشري دون غيره، والبشر سواسية في فرص الإسهام في العلم، وهم على سوايتهم في الإسهام مختلفون في الألسن؛ وبذلك تعد الترجمة سبيلا لا بديل عنه للتبادل المعرفي والعلمي بين الألسن. وفي الترجمة إلى اللسان واللغة العربيين قد يعجز المترجمون على تقديم المصطلح العربي للمصطلح الغربي، فيستعيضون عنه بالمعرب، الذي ينشأ عن التعريب بمفهومه في علم المصطلح الخاص. ولذلك حين تكون إجابة السؤال السابق هي أخذ البحث بالمفهومين معا يوقع البحث في مشكلة استعمال مصطلح واحد بمفهومين؛ وهو استعمال يحتم وقفة مع المصطلح ومفهومه في محاولة للفصل في تعدد المفاهيم الذي يشوبه. على أن الفصل في هذه المسألة قد يفرض إعادة النظر في التعريب تسمية ومفهوما؛ ذلك أن حل الإشكال قد لا يخرج عن خطوتين:

- الخطوة الأولى: الوقوف عند التسمية في جانبها اللغوي ثم الاصطلاحي.
- الخطوة الثانية: إعطاء مفهوم واحد للمصطلح بعد الوقوف على التسمية.

3- التعريب: فصل في تعدد المفاهيم للمصطلح:

3-1 في إشكالية التسمية والمفهوم من المصطلح:

رغم أن البث في قضية المصطلح حسب الشروط الأساسية لوضعه، وكما حددها علم المصطلح العام تفترض أن يكون المصطلح وليد اتفاق بين جماعة المتخصصين، ردعا

¹ - ينظر: محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية، ص199-120.

لكل ما قد ينزع عن المصطلح شرط الاتفاق، ليكون الجهد الفردي من الأمور غير المحبذة في وضع المصطلح¹، فإن ما يعتبر مصطلح تعريب في اللغة العربية، قد لا يسمح بتأجيل الفصل فيه و إرجاع أمره إلى هيئة لغوية محلية أو عربية تتكفل بتحقيق شرط الاتفاق؛ كون الهيئات المهمة باللغة وقضاياها في الواقع اللغوي العربي قد تأخرت كثيرا في حل المشكلات اللغوية المطروحة، وظلت معظم جهودها لا تتجاوز المؤتمرات والملتقيات².

إن عيب التعدد في المفهوم لمصطلح تعريب لا يمكن التغاضي عنه، بدعوى أن اللغة العربية قد استعملت المصطلح بهذه المفاهيم. وانتشار واستعمال هذا المصطلح بهذه المفاهيم واقع لا يمكن نكرانه. كما لا يمكن عدّه من قبيل الترادف؛ فالترادف إن كان ظاهرة لغوية مقبولة في الكلمات العادية، فهو مرفوض كليا في المصطلح؛ لأنه المتسبب في تعدد المفاهيم للمصطلح الواحد. والحاجة إلى معالجة هذا العيب ضرورة تفرضها السلامة اللغوية والفكرية. والبحث إذ يحاول معالجة هذا العيب في مصطلح تعريب؛ فذلك ليس من باب تجاهل شروط المصطلح في العموم، أو لكون الجهد الفردي في وضع المصطلح العربي - كما تبديه هذه المحاولة- تأكيدا على ما هو الغالب اليوم؛ لتأخر الجهات المعنية بوضع المصطلح في تلبية الحاجة إلى المصطلح، واضطلاع من يظن في نفسه مقدرة لغوية - عالما كان أو مترجما- على تجاوز النقص بتزويد الدارسين والباحثين برصيد مصطلحي من جهده الخاص، بل إن بث البحث في هذا التعدد هو بسبب كونه عيبا لا زال قائما في هذا المصطلح، والكتب أو الدراسات التي أشير إليها سابقا في تحديد لمفهوم التعريب، لم تقف مع المسألة إلا في تعداد لمفاهيم مصطلح تعريب، ولم يشر أصحابها إلى كون هذا التعدد ظاهرة مرضية تحتاج إلى علاج؛ لجعلها المصطلح محاطا بالغموض واللبس؛ حيث المصطلح فيها قد تمت معاملته معاملة الكلمة العادية، والسياق الذي يوظف فيه المصطلح هو الكفيل بتحديد المعنى المقصود من مجموع تلك المعاني، وهو الأمر المرفوض رفضا قاطعا في علم المصطلح الذي جعل من خصائص المصطلح إحالته على مفهوم واحد، والمحافظة عليه واحدا مهما تغير السياق³.

3-2 بين التعريب والعربية والعربنة: اقتراح في المصطلح:

¹ - ينظر: محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص34.
² - هذه الملاحظة المسجلة على الهيئات المشتغلة باللغة - التي تأتي المجامع اللغوية في مقدمتها- لا تعني الإنقاص من جهود المجامع اللغوية وما تقوم به من عمل، بقدر ما هي ملاحظات أملاها الواقع اللغوي العربي، الذي يسجل انحسار هذه الجهود وعدم تفعيلها في أرض الواقع.
³ - ينظر في شروط المصطلح: محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لوضع المصطلحات، ص12.

حل مشكلة الازدواجية أو التعدد في المفهوم التي عرفها مصطلح تعريب قد تتبدى خطوة أولى، في تخصيص مفهوم واحد من المفهومين للمصطلح تعريب، على أن يجعل للمفهوم الآخر تسمية أو مصطلحا غير تعريب. ومن ثم فالحل قد يكمن في واحد من اقتراحين، يشتمل كل منهما على احتمالات:

- **الاقتراح الأول:** أن يأخذ المفهوم اللغوي -الذي هو ذاته المفهوم المشرقي-

تسمية تعريب، ليأخذ المفهوم المغربي -الذي هو ذاته التعريب الحضاري- تسمية أخرى.

- **الاقتراح الثاني:** أن يأخذ المفهوم الحضاري تسمية تعريب، ليأخذ المفهوم الآخر تسمية مغايرة.

مناقشة الاقتراحين:

في الاقتراح الأول؛ إذا أخذ المفهوم المشرقي تسمية تعريب؛ فلا بد من اقتراح تسمية جديدة للمفهوم الثاني. على أنه يجب ألا تخرج التسمية الجديدة عن الجذر (ع رب)؛ ذلك أن عملية نقل العلوم بين الألسن، وتعليم العلوم بلسان من الألسن البشرية، يشترك لها لفظة من تسمية اللسان نفسه؛ فيقال مثلا فرنسة من الفرنسية، وأنجلزة من الإنجليزية، وعبرنة من العبرية، ورومنة من الرومانية¹. والتسمية المقترحة من (ع رب) قد تكون واحدة من اثنتين:

- **التسمية الأولى هي عَرَبِيَّة** -بفتح الفاء والعين- على وزن فَعَلَّة، وهو وزن غير معتمد في اللغة العربية، كما أن اللفظة ذاتها غير موجودة في اللغة العربية، مما قد يرشحها لأن تكون المصطلح الجديد للمفهوم الثاني؛ على اعتبار أن جدتها في الاستعمال قد تحول دون تداخلها مع أي مصطلح آخر. لكن بالمقابل قد تكون هذه الجدة من أسباب رفضها، لكونها غير متداولة.

- **التسمية الثانية هي عربِيَّة**؛ بزيادة النون على حروف الجذر. وقد أضيفت هذه النون في صيغ من (ع رب) مستخدمة في اللغة العربية، في قديمها ومعاصرها، من مثل قولهم: "عربان: فصيح اللسان-بفتح العين-. عربان: العرب (بضم العين). العربون رجل: فصيح اللسان. عرباني من يتكلم بالعربية وليس عربيا"². وهذه الألفاظ من الجذر (ع

¹ - ينظر: جان لويس كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، مسرد المصطلحات.

² - يوسف محمد رضا: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص1087.

رب). و**العربية** مصدر من الفعل عربن الذي يعني أعطى عربونا¹. وقد أرجعتها بعض المعاجم إلى الفعل عرب؛ "عرب المشتري أعطى العربون"². وإطلاق هذه التسمية على هذه العملية كان لأن المشتري يقدم هذا المبلغ من المال إعرابا عنه عن نية الشراء. ويبدو هذا المصطلح أفضل من سابقه؛ فقد درجت اللغة العربية في بعض الصيغ على إضافة النون، كما في العبرنة من عبرية، والعبراني لمتكلم اللغة العبرانية³. لكن كون اللفظة **عربية** في اللغة قد تحيل على الفعل عربن بعناه المحيل على معاملة تجارية معينة، قد يجعل احتمال أخذ معناها المعجمي لنصيب من ذلك المعنى عند توظيفه ممكنا، مما قد يبدو إعادة للمشكلة إلى نقطة الانطلاق؛ أي تعدد المفاهيم للمصطلح الواحد. لكن يمكن تجاوز هذا الأمر؛ لأن تعدد المفاهيم لمصطلح واحد يكون مشكلة إذا أخذ المصطلح عدة مفاهيم في التخصص الواحد كما هو مصطلح تعريب. ولكنه خارج ذلك؛ أي حين يكون المصطلح قابلا للاستعمال خارج التخصص الواحد، لاسيما إذا استعمل في تخصصات بعيدة عن بعضها في مجالات البحث؛ فإن ذلك مما يسمح له بأن يأخذ أكثر من مفهوم؛ لأن ورودها ضمن التخصص بعينه كفيل باستحضار المفهوم المراد وعدم تداخله مع مفاهيم غيره. وهذا ما يمكن فهمه مما يحدد للمصطلح حين يقال: "المصطلح لا بد أن يكون بدلالة واضحة وواحدة في داخل التخصص الواحد، على العكس من الكلمات الأخرى التي يتحدد معناها عن طريق السياق وتتعدد دلالات كل كلمة منها"⁴. فيكون الأخذ بالتسمية **عربية** في تخصص اللغة بالمفهوم المشرقي للتعريب، مع أخذها لمفهوم آخر في البيوع، من الأمور الممكنة لغويا والمقبولة في علم المصطلح أيضا؛ لأن الأمر سيكون متعلقا بمصطلح مستعمل في ميدانين مختلفين من ميادين المعرفة، وهو أمر وارد في المصطلح؛ لأن عملية اقتراض المصطلحات بين التخصصات العلمية لاستعمالها بمفاهيم جديدة كثير في كل اللغات⁵.

وفي الاقتراح الثاني يأخذ المفهوم الثاني المفهوم الحضاري/المغربي التسمية تعريب، ليأخذ المفهوم الأول واحدة من التسميات التي اقترحت في الاقتراح الأول. ويميل البحث إلى تثبيت الاقتراح الثاني خيارا مصطلحيا يوظفه لأسباب تتلخص

في:

¹ - ينظر: ابن منظور: لسان العرب، ص115.
² - يوسف محمد رضا: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص1087.
³ - ينظر: ابن منظور: لسان العرب، ص115.
⁴ - محمود حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص12.
⁵ - من أمثلة ذلك في اللغة العربية ففي مجال النقد الأدبي مثلا عديد المصطلحات التي أخذت من تخصصات غير اللغة والأدب ووظفت بمفاهيم جديدة، وهي عملية تمت منذ الإرهاصات الأولى للدرس النقد العربي من مثل مصطلح الفحل قديما، وهو مصطلح من عالم الحيوان، ومصطلح التشريح حديثا، وهو المصطلح المأخوذ من علم الأحياء، وتحديدًا من تخصص الطب.

- المصطلح تعريب بمفهومه اللغوي كان الاستعمال الأول لمصطلح تعريب في المعاجم اللغوية العربية التراثية التي وضعت تعريفاً للاسم المعرب. واشتقت لعملية اقتراض الألفاظ الأعجمية في اللغة العربية مصطلح التعريب. ليكون المفهوم الحضاري لهذا المصطلح هو توسيع لمعنى تعريب، درج المستعملون على استخدامه في اللغة العربية زمن النهضة الحضارية، التي كانت بعد نهضة الغرب وخروج جيوشه المستعمرة من البلدان العربية، وهذا المفهوم - إذ تتفرع عنه المفاهيم السابق توضيحها للتعريب - يؤكد بطريقة أو بأخرى مدى انتشاره مقابل اقتصار معرفة المعنى الأول على المتخصصين في علم المصطلح؛ فالأمر قد لا يحتاج إلى إثبات للقول إن مصطلح تعريب بمفهومه الحضاري هو ما يعرفه المتخصصون والعامّة، بينما قد يجهل عامتهم المفهوم اللغوي للتعريب. الأمر الذي يشجع على إبقاء تسمية تعريب للمفهوم الحضاري/المغربي، والبحث للمفهوم اللغوي/المشركي عن تسمية جديدة.

- إذا كان المصطلح قد انتشر بين الخاصة والعامّة بمفهومه الثاني؛ فإن استبداله بمصطلح آخر من الأمور التي يرفضها علم المصطلح؛ لأن انتشار المصطلح من الأمور المعول عليها في قبوله¹، وبالتالي تغيير التسمية لهذا المفهوم قد يعد جهداً فريداً مرفوضاً؛ لكنه قد يقبل إزاء المفهوم اللغوي؛ لأنه في استعماله المصطلحي أقل نشاطاً من المفهوم الحضاري.

- إن المفهوم الذي جعلته اللغة العربية للمصطلح تعريب منذ الاستعمال القديم للمصطلح في الكتب التراثية اللغوية، قد كان مغايراً لما هو مثبت في اللغات الأخرى؛ على الأقل اللغتين الفرنسية والانجليزية؛ ففي اللغة الفرنسية إذا حدثت عملية اقتراض لمصطلح من اللغة الانجليزية وظل المصطلح المقترض محافظاً على ما يحيل إلى انتمائه إلى اللغة الانجليزية قيل عن هذه الظاهرة اللغوية anglicisme². وإذا اقترض من اللغة العربية سميت هذه الظاهرة بـ arabisme³. وهو ما يبدو مغايراً لما يصطلح عليه في اللغة العربية؛ حيث المصطلح حين يؤخذ من اللغات غير اللغة العربية، ويدخل في اللغة العربية يخضع لعملية تحويل للأصوات بما يناسب أصوات اللغة العربية، كما يخضع للأوزان التي تعتمد عليها

¹ - ينظر: محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لوضع المصطلحات، ص123.

² - Le Lexis, p79.

³ - مصطلح arabisme في اللغة الفرنسية يحيل على مفهومين: الأول هو ما يقابله في اللغة العربية مصطلح العروبة، وهو اتجاه إيديولوجي عربي يسعى إلى أن يكون اللسان العربي هو اللسان الجامع للعرب. والمفهوم الثاني هو إحالته على الكلمات العربية المقرضة إلى اللغة الفرنسية. ويبدو أن هذا المعنى مغاير تماماً للمعنى الذي يراد لعربنة حمله. ينظر:

- Le Lexis, p100.

اللغة العربية في صياغة مشتقاتها من الكلمات، وهو ما يجعل المفردة مكيفة للانتساب إلى اللغة العربية؛ فيطلق عليها صفة معربة. وهي الصفة التي أخذتها الكلمات المقترضة من اللغات الأعجمية على يد من احتج بلغتهم. لتكون صفة ما استعمله المولدون بعد زمن الاحتجاج هو الأعجمي المولد. وكليهما في اللغة العربية يطلق عليه لفظ الدخيل. ليصبح المعرب اليوم هو كل ما اقترضته اللغة العربية عن غيرها من اللغات. وتحول الصفة من الدخيلة إلى المعربة قد يكون بسبب استعمال القرآن لكلمات مقترضة من لغات أعجمية، وهو الاقتراض الذي ربما قد بدا للغويين العرب من غير المناسب تسميته بالدخيل لأن القرآن عربي، والقول باحتوائه ألفاظا أعجمية قد يقلل من قيمة هذا الوصف له. فكانت صفة المعربة للكلمات مخرجا من التناقض الذي قد يكون. ولعل هذا التناقض مع تسميات الاقتراض في اللغات الأعجمية في إبقائها على مصدر الاقتراض، وتعارضه مع تعريب والكلمة المعربة حين تقترض اللغة العربية من لغة أعجمية، وليس حين تقرض لها، هو ربما ما جعل رابح سبع يقول في المفهوم اللغوي للتعريب: "في الأصل الاشتقاقي للكلمة، التعريب يعني أن يجعل عربيا ما ليس بعربي...ومن التناقض الانتباه إلى أن التعريب لا يعني سوى البلدان العربية"¹، فيبدو من المنطقي حسب ما هو في اللغات الأخرى أن تبقى الكلمة الأعجمية في اللغة العربية محيلة على عجمتها، كأن يقال لها التعجيم مجملا أو فرنسة أو أنجلزة تفصيلا، لا أن يقال لها معربة، قياسا على مصطلح arabisme في اللغات الأعجمية. ومن ثم قد يكون المصطلح تعريب أنسب لمفهوم arabisation ؛ لأنه يأخذ معنى أبعد من جعل الألفاظ عربية ولحفاظه على ما يحيل على اللغة العربية. ولكن تجنبا لما قد يطال استبدال تعريب في المفهوم اللغوي بالتعجيم أو غيره من التسميات - فقد يقول قائل إن إدخال الكلمة الأعجمية إلى اللغة العربية مصحوب في الغالب بعملية تحويل للكلمة صوتا أو وزنا أو كليهما معا مما هو غير واقع في الفرنسية والأنجلزة حيث الكلمة تبقى على حالها، فهو تحويل للكلمة إلى العربية - فقد يكون من الأفضل الإبقاء على تسمية تحفظ الجهد التحويلي الذي يطال الكلمة المقترضة قبل دخولها إلى اللغة العربية.

استنادا على الأسباب المذكورة سابقا سيثبت البحث للمفهوم اللغوي/المشرفي

لمصطلح تعريب المصطلح عربي، وللمفهوم الحضاري/المغربي بما قد يحيل عنه من

¹ - Rabeh Sebaa : L'arabisation dans les sciences sociales : le cas algérien, p20.

تعليمي اجتماعي وغيرهما المصطلح **تعريب**. عسى أن يكون هذا الثابت المصطلحي إذا أخذ به خارج هذا البحث مساهمة في تجاوز مشكلة تعدد المفاهيم لمصطلح تعريب.

إن المصطلح تعريب في العربية قد قوبل في الفرنسية بـ *arabisation* وقد يكون الإبقاء عليه في مقابل مصطلح تعريب بمفهومه المغربي الذي يقترحه البحث ليس مما يضر مفهومه في الفرنسية مادام المصطلح في الفرنسية يحمل المفهوم ذاته الذي يحمله المصطلح في العربية بالمفهوم المغربي؛ فـ *arabisation* في اللغة الفرنسية مأخوذة من الفعل *arabiser* الذي جعل له في المعاجم اللغوية الفرنسية الدلالة التالية: "تعريب مجتمع: جعله يتبنى اللغة العربية والدين الإسلامي. تعريب التعليم التركيز على اللغة العربية لغة للاستعمال فيه"¹. وهو المعنى الذي يوافق المفهوم الذي اقترحه البحث لتعريب. ليكون المفهوم اللغوي في هذا البحث حاملا لتسمية عربية التي قد يبدو أمره لإيجاد المصطلح الأجنبي موكلا إلى المتخصصين في اللغة الفرنسية، وهو ما يؤكد على ما اقترحه البحث في كون الأبحاث العلمية اليوم تحتاج إلى ما يعرف بالبحث المتعدد التخصصات. على أن البحث يؤكد على أن يكون المصطلح المقترح غير *arabisation* و *arabisme*. وقد يبدو من المفضل إحداث تسمية غير موجودة في اللغة الفرنسية تجنباً للتعدد المصطلحي؛ كأن تكون *arabisation* أو *arabisement* لكون اللاحقتين *age* و *ement* في الفرنسية تحددان المصدر.

4- التعريب في الجزائر والخطوة السياسية لتعريب المحيط الاجتماعي:

لن يكون من المبالغة القول إن الحديث عن التعريب حديث طويل لن تفنيه حقه هذه الصفحات ولا مثلها بأضعاف مضاعفة، وذلك لتشعب الحديث عنه بتشعب الخيارات المنبثق عنها وتتنوع الغايات المسطرة له وعنه في الآن نفسه. ولا يخفى على العامة والخاصة على حد سواء بعض الحقائق المتعلقة بالتعريب في الجزائر بوصفها تجربة لها خصوصيتها في ظروفها وطرق تطبيقها. ولئن كان بالإمكان التطرق إلى بعض هذه الخصوصية؛ فقد لا يبدو الحديث مستبعدا لنقطتين هامتين لا تزالان مرتبطتين في قضية التعريب في الجزائر هما؛ التعريب قرار سياسي، والتعريب خيار تعليمي. ورغم أن النقطة الثانية تتبدى نتيجة

¹ - le lexis, p100.

حتمية للأولى؛ إلا أنها فيما تطرحه من إشكاليات وقضايا تبدو هي المحرك الأساس والرئيس للنقطة الأولى. على أن الحديث فيها سيؤجل إلى الفصل اللاحق.

4-1 التعريب خطوة سياسية:

4-1-1 اللسان العربي في الجزائر المحتلة:

اللسان العربي في الجزائر هو لسان انتماءها العربي الإسلامي، وقد عرف اهتماما به قبل الاستقلال السياسي من قبضة المستعمر الفرنسي. وقد بدأ اهتمام الجزائريين به في محاولة لتأكيد هذا الدور له بمجرد افتضاح النوايا الاستعمارية في الجزائر؛ بعد إدراك الشعب الجزائري وكل زعمائه قبل اندلاع الثورة التحريرية الغايات البعيدة التي تحيط وتدعم المساعي الحثيثة للمستعمر الفرنسي لفرض لسانه على هذا الجزء من الوطن العربي؛ فالاستعمار الفرنسي بصبغته الاستيطانية في بلدان العالم الثالث ككل لم يستهدف الاستغلال الاقتصادي والهيمنة الإستراتيجية والسياسية فحسب، بل سعى إلى إبادة للأصول الحضارية والثقافية وقبلهما اللغة واللسان¹؛ فقد "كانت الخصيصة الرئيسية للاستعمار الفرنسي، أينما حل في بقاع آسيا وأفريقيا هي الغزو الثقافي اللغوي للحضارة واللغة الفرنسيين وإحلالهما جبريا وقهريا أو من خلال سياسات تدرجية تهادنية مرنة محل الثقافة واللغة الأصليتين في المناطق المستعمرة"². لتكون أولى الخطوات لتحقيق ذلك في بلدان المغرب العربي -وفي الجزائر تحديدا- هدم المدارس العربية التي كانت موجودة لقطع كل علاقة ممكنة بين الأهالي وأصولهم العربية الإسلامية؛ فقد أرسل الجنرال ديكرو بتقريره حول الأوضاع المضطربة في الجزائر عام 1864 بسبب من الثورات الشعبية التي يقودها زعماء متشبعين بالثقافة العربية الإسلامية؛ ليقول فيما كان حلا مقترحا للسيطرة على الأوضاع - وهو الحل الذي سرعان ما طبقته السلطة الاستعمارية-: "يجب علينا وضع العقبات في طريق المدارس الإسلامية ما استطعنا ذلك، وبذلك فقط نجرد الأهالي الوطنيين من في الجزائر من السلاحين؛ المادي والمعنوي"³. والثابت تاريخيا أن فرنسا الاستعمارية بمجرد احتلالها للجزائر طبقت سياستها اللغوية المحددة لهدف رئيس هو استئصال اللسان العربي من الجزائر. فلا عجب إذن أن تحرص فرنسا على أن يتم التعليم في الجزائر باللسان

¹ - ينظر: عبد الكريم غلاب: الثقافة المغربية المعاصرة، في دراسات في التاريخ والسياسة والقانون والاقتصاد، محاضرات الندوة الدبلوماسية لوزارة الخارجية لدولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة الخارجية، أبو ظبي، 1979، ص159.

² - نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص57.

³ - نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص64.

الفرنسي، وأن تكون العلوم المدرسة هي تاريخ فرنسا وتاريخ علمائها وجغرافيتها واقتصادها وأدبها، حيث صورة فرنسا محور الكون هي ما يجب أن يرسخ في فكر المتعلمين من أبناء الجزائر¹. وبذلك أصبح التعليم باللسان الفرنسي يتبع المناهج التعليمية نفسها المطبقة في فرنسا. ولم يتوقف اعتماد اللسان الفرنسي على التعليم وحسب، بل أصبح اللسان هذا اللسان هو اللسان الرسمي الذي يجب أن يتم به التواصل²؛ فن التعليمات التي احتواها المشروع المنظم لإدارة الجزائر في بدايات الاحتلال ما كان نصها "إن الجزائر لن تصبح (مملكة فرنسية) حقيقية إلا عندما تصبح لغتنا هناك قومية، والعمل الجبار الذي يترتب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي - بالتدرج - إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن"³. وواضح جدا أنه جهد غرضه محو الشخصية العربية الإسلامية للفرد الجزائري، فأن يقوم اللسان الفرنسي مقام اللهجات المحلية يعكس وعي المستعمر بدور اللسان في تحديد الانتماء الحضاري والثقافي، ولذلك لم يكن على اللسان الفرنسي أخذ مكان اللسان العربي الفصيح بل عليه أن يأخذ مكان لسان الأم؛ لسان التواصل في أبسط شكل ممكن لهذا التواصل. بل إن "المجهودات البشرية والمادية الجبارة التي كانت مجندة لخدمة اللغة الفرنسية في الجزائر زمن الاستعمار كانت تقابلها مجهودات أضخم وأخطر لمحاربة اللغة العربية، ومحاولة القضاء عليها نهائيا؛ لأن المستعمر لم تكن تهمه قضية تغيير أو تنمية معارف الجزائريين ونشر لغته وثقافته بينهم بقدر ما كان يسعى إلى التجهيل"⁴. وليس بالغريب بعد هذا أن تحاول السلطة المستعمرة أن تجعل اللسان العربي الفصيح لسانا أجنبيا في الجزائر⁵. ولتحقيق هذا الهدف الذي أدركه المستعمر أنه "عمل جبار" وليس بالهين ماديا كان تعليم الأهالي بالمدارس الفرنسية التي فتحت أبوابها أمام أطفال الأهالي هو الطعم الذي كان يخفي الغاية/الكذبة "تحديث المجتمع" التي قال فيها الكاردينال لافيغري: "إذا ما كسبنا ثقة الشعوب بالإحسان وتعليم الصبيان فلا بد أن يأتي يوم ينقسم فيه ما يربط بينها من عرى"⁶. ويندرج جهد الحاكم لبيب الذي عين خلفا لجول كاميون على رأس الولاية العامة ضمن الغاية ذاتها؛ فقد قام هذا الحاكم الجديد بمكاتبة وزير التعليم ليطلب منه مراجعة

¹ - ينظر: عبد الكريم غلاب: الثقافة المغربية المعاصرة، ص58.

² - ينظر: نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص58.

³ - المصدر نفسه، ص63.

⁴ - محمد بلقاسم خمار: العربية والتعريب، في حوار مع الذات، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2000، ص76-77.

⁵ - صدر في الثامن من مارس من العام 1938 قرارا رسميا يعتبر اللسان العربي لسانا أجنبيا في الجزائر ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، كفاح شعب ضد الهيمنة الفرانكفونية، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1993، ص31-33. وينظر أيضا: عبد الله النفيسي: الأبعاد القومية للغة العربية: البعد السياسي لقضية اللغة العربية، المستقبل العربي، أكتوبر 1984، العدد 68، ص59.

⁶ - محمد سويسني: نظرات في التعريب، في اللغة العربية في مواكبة التعليم العلمي أو من وحي مجلة المباحث التونسية (1944-1948)، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، 2001، ص76.

منهاج التعليم المعتمد في المدارس الأهلية، واقتراحه تقليص طموحاته المعرفية وتوجيهه أكثر وجهة عملية. لتعطى التعليمات في الحين لإعداد برنامج جديد في هذا الاتجاه¹. ومع منتصف عام 1898 أصدرت أكاديمية الجزائر دليلا يتضمن البرنامج الجديد للتعليم الأهلي؛ حيث غاية هذا التعليم هو "إعداد الأهالي لأن يكونوا رجالا ذوي أخلاق حميدة متفتحين ومتبصرين مستعدين للاقتراب منا بواسطة استعمال لغتنا. يدركون مدى التقدم الذي سيحصلون عليه لتحسين أحوالهم المعيشية، ونظافتهم وطرقهم في الزراعة والصناعة وفي معاملتهم التجارية"². وفي هذا الكلام الدليل الواضح على ما أرادت فرنسا من تعليم الجزائريين.

ولم تكن هذه الجهود الاستعمارية لتسكت الجزائريين؛ فقد كانت معركة التعريب بعد هذه الحملة الاستعمارية الشرسة لا تنفصل عن النضال السياسي الوطني ضد المستعمر. وكان التعريب بذلك نضالا لا يقل أهمية عن النضال المسلح، وقد تبنت هذا النضال ثلاثة جهود؛ جهدان منها أخذتا طابعا تنظيميا فكانا مدرستين ثقافيتين تعملان على مواجهة جهود المستعمر في فرنسا الجزائر؛ المدرسة الأولى جماعة الميزابيين في الجنوب الجزائري، وكانت هذه المدرسة تعمل على أن تكون حلقة الوصل بين الجزائر والعالم الإسلامي، وقد أشرفت على عدد من المدارس والكتاتيب والزوايا، كمدارس الشيخ بيوض بوادي ميزاب. والمدرسة الثانية هي جمعية العلماء المسلمين التي تأسست عام 1931 ردا على الإبادة الحضارية التي يطبقها المستعمر، وتغلغله المتواصل في الحياة الثقافية للجزائريين. وقد أخذت هذه الجمعية شعارا لها هو "الجزائر وطننا والعربية لغتنا والإسلام ديننا". وقد قامت هذه الجمعية بحملات توعية للحث على تعلم اللسان العربي، كما بنت عشرات المدارس وجندت المئات من المعلمين وأوفدت بعثات طلابية إلى معاهد وجامعات سوريا ومصر والعراق والأردن والكويت بهدف إعداد المعلمين وتكوين الإطارات³.

مع تشكل جبهة التحرير الوطني تأكد أن النضال الثقافي وقضية اللسان العربي جزء من النضال المسلح الذي اتخذته هذه الجبهة حلا نهائيا؛ فقد "رفعت هذه الجبهة شعار (إعادة الاعتبار للغة الوطنية)، وعم تعليم العربية سائر وحدات جيش التحرير...وقامت جبهة التحرير بإلزام من يعرف العربية بتعليمها لمن لا يعرفها. وركزت حملة التعريب هذه

¹ - ينظر: جمال قنان: التعليم الأهلي في الجزائر في عهد الاستعمار 1830-1944، ص146.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص146.

³ - ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص31-33. وينظر أيضا: نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص72.

ومحو الأمية على نزلاء السجون والمعتقلات، وحققت هذه الحملة سواء في مواقع جيش التحرير بالجزبال أو بالسجون والمعتقلات إنجازات ضخمة¹.

إن الانطلاقة والتبني اللذين عرفهما التعريب على يد جبهة التحرير الوطني لم يستمر أكثر من ثلاث سنوات، ليسجل على جبهة التحرير الوطني انحرافا عن المسيرة التي تبنتها؛ فكان عام 1957 عام عدول عن التعريب، ويقول عثمان سعدي في ذلك: "كانت السنوات الثلاث الأولى للثورة (1954/1955/1956) هي السنوات التي حسمت مصيرها، ثم حدثت الأخطاء التي جمدت المد الثوري. لكن الثورة استمرت حتى 1962 تسير بقوة الدفع التي شحنت به السنوات الثلاث الأولى المسيرة للثورة. وجاء هذا التقهقر في المد الثوري على حساب أبعادها العربية والإسلامية بصورة عامة. وعلى حساب جوهرها المتمثل في المسألة اللغوية والثقافة الوطنية بصورة خاصة"². ولا يتوقف عثمان سعدي عند هذه الحقيقة التاريخية في تحليل انحراف التعريب عن مساره زمن الثورة التحريرية، بل يستبعد أن يكون هذا الانحراف سببه الاهتمام بالجانب التحريري فقط؛ فيقول: "في رأيي أن السبب الجذري لهذا الانحراف هو تخلي المسؤولين على الثورة عن الهوية الوطنية المتمثلة في اللغة العربية والثقافية الوطنية، وتكريسهم للفرنسية وإسباغ الطابع الشرعي عليها. وهذا الانحراف الجذري هو الذي نجم عنه في سنوات البناء بعد الاستقلال تخبطات الثورة في حقول التنمية"³. وهذه الحقائق التاريخية على ما قد تسببه من إحباط يبدو من الحكمة تجاوزها اليوم وتجاوز كل سؤال من النوع لماذا؟! فالثورة التحريرية على ما قد يسجل فيها وعليها من أخطاء قد حققت إنجازا جبارا هو تحقيق الاستقلال. لتكون ثورة البناء ومنها البناء الحضاري الذي لا يستغني عن مقومات الهوية الجزائرية وفي مقدمتها اللسان العربي ملزمة بدل إصدار الحكم والبحث عن مشاجب لتعليق الأخطاء بتبيين أسباب الانتكاسات والخيبات المتكررة في مسيرة التعريب لفهم الصيرورة التي يعيشها اليوم. ورسم ما يراد له في الجزائر اليوم والغد.

4-1-2 التعريب في تشريعات الجزائر المستقلة:

سعت السلطة الحاكمة في الجزائر المستقلة إلى تطبيق التعريب الحضاري جهد لإعادة الاعتبار للسان العربي في الجزائر؛ فقد حرص حزب جبهة التحرير الوطني -

¹ - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص34.

² - المصدر نفسه، ص34.

³ - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص35.

الحزب الوحيد والحاكم قبل التعددية الحزبية عام 1988- على إصدار القوانين الضامنة للهوية العربية الإسلامية للجزائر. فكانت النصوص القانونية التي تشترع لعروبة الجزائر هي:

- المادة الثالثة من الدستور الجزائري الصادر في 1963، ولا تزال هذه المادة بترتيبها مستمرة إلى اليوم؛ ونصها "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية"¹.
- القانون 89-68 والقانون 92-68 المؤرخان في 1968/4/26؛ إذ يجبر الأول منهما معرفة المواطنين للغة العربية ويجبر الثاني الموظفين على معرفة هذه اللغة².
- القانون 70-20 المؤرخ في 1970/2/19 الموجب لاستعمال اللغة العربية في تحرير جميع وثائق الحالة المدنية. وبموجب هذا الأمر الرئاسي صدر قرار وزاري يتضمن تحديد مستويات معرفة اللغة العربية بالنسبة للإدارات الوطنية والجماعات المحلية والهيئات العمومية³.

- القانون 73-55 المؤرخ في 1973/10/1 المتضمن تعريب الأختام الوطنية⁴.
- القانون 91-5 المؤرخ في 1991/1/16 المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، وينص على أن تطبق أحكام هذا القانون فور صدوره، على أن يتم ذلك في أجل أقصاه 1992/7/5. وفي جويلية 1992 يصدر مرسوم تشريعي يمدد الآجال دون تحديد لها. ويبدو هذا التمديد من الأمور التي سمحت بتجميد قانون التعريب وعودة اللغة الفرنسية إلى الاستعمال في الخطاب الرسمي والشعبي على حد سواء⁵.

وباستثناء القانون الأخير يؤكد الوقوف عند القوانين السابقة له، وما صاحبها من مراسيم وقرارات وأوامر العزم الحقيقي للسلطة التشريعية في الجزائر منذ الاستقلال على تطبيق المادة الثالثة من الدستور الوطني. وقد بدت هذه القوانين والأوامر الرئاسية بما نصت عليه من إحلال اللغة العربية مكان اللغة الفرنسية كافية جدا لاستعادة اللغة العربية لمكانتها لغة أولى في بلد عربي ذي سيادة. ويلاحظ أن الأوامر الصادرة بعد الاستقلال مباشرة وإلى غاية النصف الأول من السبعينات كانت ترمي إلى تعريب المحيط الاجتماعي، الأمر الذي يجعلها تتدرج ضمن التعريب بمفهومه لحضاري الواسع، وواضح جدا أنها أوامر كانت تصب

¹ - الدستور الجزائري، الجريدة رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل بالقانون 02-03 الممضي في 10 أبريل 2002. الجريدة رقم 25 المؤرخة في 14 أبريل 2000.

² - J.O.R.A. du 14 juillet 1981, p703.

³ - J.O.R.A. du n° 1 (2 janvier 1970) au n° 104 (24 décembre 1970), p 276.

⁴ - J.O.R.A. du n° 1 (2 janvier 1973) au n° 104 (24 décembre 1973), p765.

⁵ - Loi no 91-05 du 16 janvier 1991.

في تأكيد عروية الجزائر، لاسيما منها الأمر الرئاسي 73-55 الذي عريت بموجبه الأختام الوطنية. وهو ربما ما يؤكد ما قال به غرانغيوم حين فصل التعريب في المشرق عن التعريب في المغرب؛ حيث التعريب في المغرب عنده يحمل مفهوم التعريب، كمحاولة لربط المغرب العربي بماضيه ومن ثم انتماؤه العربي الذي تعرض لحرب إبادة على يد المستعمر الفرنسي. وهي المسألة التي أكد عليها في مقاله "التعريب والديماغوجيا في الجزائر"؛ فقال: "مفهومنا وضعا للتعريب، أحدهما "التعريب-الترجمة" وهو أن يقال وينجز بالعربية ما كان ينجز بالفرنسية، والثاني "التعريب-التحول" وهو أن تُجعل اللغة العربية المُعبّرة عن ثقافة أخرى؛ ولما كان من غير الممكن التفريط في التقدم التكنولوجي الحديث فقد كان الأمر يعني هنا العودة إلى ثقافة يجب أن تصنف بأنها "عربية إسلامية". فالأمر متعلق هنا بخيارين إيديولوجيين؛ الأول الانفتاح على المكتسبات المأخوذة عن الاستعمار، والثاني الرفض، الأول متعلق بالثنائية اللغوية، والثاني متعلق بالأحادية اللغوية"¹.

إن نظرة متأنية في مضمون هذه النصوص القانونية وما تطمح إليه قد يسمح بالقول إنها في مجملها تصب في صالح اللغة العربية في الجزائر، وجاءت تحقيقا للمادة الثالثة من الدستور الجزائري، وهو الأمر الذي يطرح سؤالا هاما: إذا كانت السلطة التشريعية قد كشفت عن نيتها في إعادة الاعتبار للغة العربية كما تمثله هذه القوانين فلم لا تزال قضية التعريب في التعليم على الأقل قائمة إلى اليوم؟؟. "إن الإجابة على هذا السؤال موجودة في طرق التطبيق التي بدت بإجراءاتها الواقعة فعلا على معقوليتها -فالأبتداء بتعريب المحيط الاجتماعي ومواكبته بعملية تعليم للإطارات يبدو أمرا مدروسا في جانبه النظري- بعيدة عن تحقيق ما سطر نظريا؛ فقد صاحب وضع هذه الخطة حيز التطبيق في البداية حماس كبير؛ فجهزت قاعات لتعليم الإطارات، وحددت برامج وساعات الدراسة، وكان التحاق الإطارات بمقاعد الدراسة محفوا بالحماس، لكنه حماس سرعان ما خبا، وتراجعت الإطارات عن تعلم اللغة العربية. وذلك بعد اقتناعها بأن عملية التعريب هذه المصحوبة بتعليم لم يفرق بين تعليم الكبار والتعليم الموجه لمحو الأمية²، إلى جانب اقتناعهم بأن اللغة الفرنسية لم تنزل ولن تنزل عن التوظيف في الإدارة والعمل³.

¹ -Gilbert Grandguillaume : Arabisation et démagogie en Algérie, in Le Monde diplomatique, N°515, février 1997, p3.

² - كان هذا الخلط بين تعليم الكبار والتعليم الموجه لمحو الأمية هو ما أشار إليه عثمان سعدي ضمن أسباب فشل تعميم اللغة العربية في الإدارة وتعميم استعمالها من طرف العمال والموظفين فقال: "عدم وجود كتب ملائمة تتناسب مع الواقع الذي يسود الإدارة أو وحدة الإنتاج وتتناسب مع سن الموظف أو العامل ومع مستوى ثقافته بالفرنسية". عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص65.

³ - تحدث محمد بلقاسم خمار عن هذا الحماس إزاء الأمر الرئاسي 68-86 فقال: "عند صدور هذا الأمر تحولت كل المؤسسات الإدارية إلى ورشات مدرسية لتعليم اللغة العربية خارج أوقات الدوام.. أقسام ومقاعد ومعلمون، ونشاط منقطع النظير، ثم أخذ الحماس يخفت شيئا فشيئا

4-1-3 التعريب بين جهود السلطة وعراقيل المناهضين:

يبدو مثل هذا العنوان بالنسبة للمنتصرين للتعريب والمناصرين له هو الوصف الحقيقي لحالة التعريب في الجزائر؛ ذلك أن واقع التعريب في الجزائر اليوم إذ يقدم عودة ملحوظة للسان الفرنسي تدار به الخطابات الرسمية ومحادثات الشارع قد يسمح بالقول إن التعريب في الجزائر في تراجع مستمر؛ وليس ذلك راجعا إلى الارتجال والسرعة في تطبيق القرارات كما يرى بعض الدارسين¹ بل إنه في الحقيقة يعود إلى دخول مسألة التعريب في الجزائر في حلبة صراع إيديولوجي حد من تقدمها؛ فالإجراءات المصاحبة للقرارات بدت كافية لتحقيق مستويات التعريب التي نصت عليها الأوامر الرئاسية المذكورة في موضع سابق. فقد صاحب الأمر الرئاسي الصادر في 70/2/19 منشور وزاري عن وزارة الداخلية يلزم الموظفين من الجنسية الجزائرية الذين تم ويتم توظيفهم قبل أول جانفي 71 أن يكتسبوا معرفة كافية باللسان العربي، ودون هذه المعرفة لن يمكن لهم الحصول على ترقية في مهمتهم الإدارية. وحدد المنشور كيفية تدريس اللغة الوطنية، كما حدد الأماكن المعدة للتدريس التي رتب في كل وزارة ليسهل على الموظفين متابعة الدروس وكذلك ضبط الرزنامة الزمنية لحضور هذه الدروس أسبوعيا. ليحدد القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 71/7/24 - وهو واحد من القرارات المحددة لآليات تطبيق الأمر الرئاسي 68-95- امتحانات الحصول على الشهادة المتعلقة بإجبارية معرفة اللغة الوطنية². وهو إجراء لا يدع

وخدمت الجذوة وانتهى الخوف". محمد بلقاسم خمار: العربية والتعريب، في حوار مع الذات، ص80. وهو الحماس ذاته يؤكد عليه عثمان سعدي لكنه في المقابل يشير إلى أنه كان محصورا في العمال دون الإطارات والموظفون السامون، فقال: "اتخذ الإطارات والموظفون السامون موقف العزوف الكامل عن متابعة دروس العربية، بينما كان العمال يقبلون على هذه الدروس بحماس شديد". ولعل سبب عزوف الإطارات مع إقبال العمال قد يفسر الأسباب الكامنة خلف توغل دروس تعليم العربية أكثر باتجاه محو الأمية بدل أن تهتم بتعليم الكبار. وهذا سبب واحد من الأسباب التي جعلها عثمان سعدي وراء تراجع التعريب وعدم تطابق المأمول منه نظريا مع المطبق واقعا ليكون السبب الأول: "عدم حدوث تغيير في لغة الإدارة سواء على مستوى الإدارات أو وحدات الإنتاج، ولم تتغير بالتالي لغة الإدارة الموروثة عن العهد الاستعماري، وبقيت اللغة الفرنسية مسيطرة على الإدارة وعلى الإدارة وعلى سائر حقول العمل بما فيها العمل الفلاحي الرسمي". ليكون السبب الثاني مؤكدا لما تقدم حسيه هو "الم تظهر مؤشرات تنبئ أن تغييرا ما سيحدث، وأن اللغة العربية ستتحول إلى لغة الإدارة والعمل. وما انفك الموظفون السامون والإطارات الماسكون لمفاتيح الإدارة والدولة ووحدات الإنتاج، ما انفكوا يفهمون الموظفين الصغار والعمال بالتصريح الواضح أو بالتلميح المستتر بأن الفرنسية باقية مسيطرة على العمل بالجزائر، وبأن العربية لن تدخل الإدارة وبالتالي لا فائدة مادية ترجى من تعلمها". عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص64.

¹ - تقول يمينية سينتواح في مقالها المنشور في مجلة لغات المعنون بـ"الوضع اللغوي العام في الجزائر وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري" تحت عنوان "التعريب بين السرعة والارتجال أو بين القرار والتنفيذ": "جاء التعريب أمرا مفروضا بالقرارات الرسمية أي بالتعليمات الرئاسية والوزارية؛ فقد كان المقررون يصدرن تعليمات ومراسيم إدارية ويلقونها على عاتق المعنيين بالأمر لتطبيقها"، مستشهدة على هذا الارتجال بما وقع من ارتجال في تعريب القضاء لتقول "وما يقال عن القضاء يمكن أن يقال يطبق على الإدارة والمحيط وعلى كل الميادين التي عانت من مشكل التطبيق العشوائي للغة العربية وهذا هو التناقض الصارخ بين الأمر والتنفيذ". يمينية سينتواح: الوضع اللغوي العام في الجزائر وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري، في مجلة اللغات، ص82-83. ويوافقها عثمان سعدي الرأي؛ إذ يرى أن من أسباب عدم نجاح التعريب عدم وجود إطار تنظيمي مسؤول عن عملية تعميم العربية؛ فيشرف ويراقب وقبل ذلك يضع المقررات والبرامج؛ فقد وقع خلط كبير بين عملية التعريب وعملية محو الأمية، كما أن عدد المعلمين بدا غير كاف، كما أن تكوينهم لم يسمح لهم بتعليم الكبار؛ فقد حكم على جهدهم الخلط بين تعليم الأميين وتعليم المثقفين. الأمر الذي جعل الإطارات المفرنسة تحتج على هذا الخلط، وتجذ ذرائع التملص. كما أن ساعات التعليم التي كانت ثلاث ساعات أسبوعيا بدت غير كافية، بل إن هذه الساعات على قلتها شهدت حملة تخريب وتشويش من طرف الموظفين السامين الراقضين للتعريب، لتبرير غيابهم عن الحصص بمعارضة هذه الساعات لساعات العمل والراحة. ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص64-68.

² - ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص63.

شكا حول مدى حرص الجهات المعنية على ضبط عملية التعريب الحضاري التي أكدتها الأوامر الرئاسية، وسدها للطريق أمام الارتجالية التي من شأنها أن تفرغ المسعى من بعده الحقيقي.

وبالرغم مما سجل على تعريب الإدارة من ملاحظات، كانت في مقدمتها وصف تعريبها بالارتجالي والسريع على حساب البعد التعليمي للغة العربية، لافتقار هذه القرارات والأوامر للتخطيط التعليمي المحكم. فإن الشق الأول من الملاحظات فيه الكثير من الظلم للسلطة التشريعية وما اتخذته من إجراءات لتحقيق التعريب في الجزائر؛ فقد علقت يمينه سيتواح على المداخلة التي قدمها بوعلام بن حمودة في الندوة الوطنية للتعريب المنعقدة في تاريخ 4 ماي 1975 التي قال فيها: "أصدرنا في 15 ديسمبر 1971 منشورا يأمر باستعمال اللغة العربية في الجلسات والمحاضرات والمرافعات، وترفض مذكرات المحامين إن لم تكن مكتوبة باللغة الوطنية"¹، بقولها: "السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو كيف يمكن لهذا المحامي المحنك والذي قضى عمرا طويلا في المحاماة أن يترجم نصوص مذكراته من لغة يتقنها ويعمل بها وهي اللغة الفرنسية إلى لغة يجهلها تماما أو قد يعرف منها نورا قليلا لا يسمح له بتأدية عمله جيدا وهي اللغة العربية؟"². ومع شرعية هذا التعليق وهذا التساؤل حين معاينة سيرورة التعريب في الجزائر فإن تتبع تطبيقات التعريب منذ القانون الأول المشرع له وتعريجا على تجارب الأمم الأخرى في إعادة الاعتبار للغاتها القومية يكشف عن حقيقة كون تعثر التعريب في الجزائر ليس سببه عدم دعم السلطة التنفيذية للتعريب؛ فالعملية كما هو واضح تبدو مدروسة ومعززة للقرارات الإدارية بطرق التنفيذ في آلياتها التطبيقية، وإجراءاتها التقييمية؛ وما استحداث مسابقة للحصول على شهادة الكفاءة في اللغة العربية إلا دليلا آخر على سعي الجهات التشريعية إلى دعم قراراتها التشريعية فيما يخص التعريب. وهو الأمر الذي يبعث على البحث عن أسباب عدم تحقيق هذه الإجراءات لنتائجها بعيدا عن أسباب التعجيل والارتجال. ومما يستدعي هذا البحث ما سجله عثمان سعدي على تعريب القضاء وتعريب وزارة العدل بإداراتها، بكونها من التجارب الناجحة للتعريب؛ فقد قال في ذكره للأسباب التي أدت إلى فشل تعريب الإدارة ومن قبلهم الموظفين: "على الرغم من الصعوبات المشار إليها فإن هناك بعض الوزارات استطاعت أن تحقق نتائج طيبة مثل وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية التي لا يوجد بها موظف يجهل

¹ - كلمة وزير العدل وحافظ الأختام بوعلام بن حمودة في الندوة الوطنية للتعريب، 14 ماي 1975.

² - يمينه سيتواح: الوضع اللغوي في الجزائر وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري، ص 83.

العربية... ووزارة العدل التي استطاعت بإرادة وزيرها الأسبق أن تحقق نتائج عظيمة فتعرب المرافعات والوثائق الصادرة عنها كشهادة الجنسية وشهادة السوابق العدلية¹. ومع إدراك أن مثل هذه النتائج قد سبقت بتعثرات في البداية يبقى القول إنها قد أتت بثمارها في النهاية بعد الإصرار والمثابرة اللذين حفا تعريب هذه القطاعات فسمحا بجني تلك الثمار في الأخير.

4-1-4 التعريب وقانون 05-91:

بدأت الأوامر الرئاسية المخصصة للتعريب صادقة النية في تعريب المحيط الاجتماعي الجزائري، وبدأت معها الجهود المواكبة لهذه الأوامر بالتطبيق والتنفيذ ساعية إلى تعريب هذا المحيط رغم عدم وصولها إلى النتائج المرجوة والمسطرة. وهو الأمر الذي كان يجعل المناصرين للتعريب يزيدون من حدة الضغط على الجهات التشريعية للوفاء بوعودها²، لتترجم هذه الوعود بصدور قانون 05-91 القانون الوحيد الذي تعرض للتجميد³. وكما كان تجميده صدمة كبيرة لمناصري التعريب، فقد كان صدوره بداية صدمة كبيرة للمفرنسين ككل. ولعل ارتفاع الأصوات المناهضة أو داعية لتطبيق هذا القانون مما يحتم البحث في نصوص مواده، لفهم الأسباب التي أدت إلى صدوره، وفهم الأسباب التي أدت إلى تجميده، ثم فهم تلك التي أدت إلى رفع التجميد عنه. وذلك من أجل إمكانية تقييم هذا القانون والحكم في صلاحيته بعيدا عن الاندفاع، أو الانتصار لقطب على حساب الآخر دون امتلاك الحجج المقنعة لذلك. وقد أدى الوقوف على مواد القانون إلى إمكانية تقييم زمريتين من النقاط؛ منها ما كان إيجابيا، في مساهمته في ترقية اللغة العربية وتعميم استعمالها في المحيط الاجتماعي. ومنها ما كان سلبيا بدأ غير مساعد لترقية اللغة العربية، ولدفع تعليم اللغات وتعلمها، بل على العكس من ذلك بدأ مسهما في تعميق الصراع بين القطبين المتصارعين من الطبقة المثقفة في الجزائر.

¹ - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص67.

² - في كتاب "التعريب في الجزائر" جعل عثمان سعدي عددا من عناوين هذا الكتاب وفصوله سردا لمسيرة التعريب التي كان يتوقف معها عند جهود المعارضين للتعريب، وغالبا ما كانت عناوينه تحمل رسالة مفادها أن الإخلال بالتعريب هو انحراف وخروج عن قيم الثورة التحريرية. من مثل عناوين: الردة الأولى عن التعريب (19625/1975)، ص29، والردة الثانية عن التعريب (1978/1975)، ص71، ويشيد بدور حزب جبهة التحرير الوطني في وضعه حدا لهذه الردة بتثبيته في مؤتمره الرابع لتوصيات الندوة الوطنية الأولى للتعريب التي عقدت في عام 1975؛ فيقول: "بفضل الحزب ومؤسساته وضع حد لإجراءات الردة وبفضل مناضلي الحزب الملتزمين في إطار إيديولوجيته المنبثقة من تراث ثورة أول نوفمبر العظيمة ومن تاريخها التليد تم التصدي لهذه العناصر التي تزعمت هذه الردة"، صص86-87. ليتكرر معه عند كل خروج عن تطبيق قرار من قرارات التعريب قوله: مؤامرة عدم امتحان التاريخ، ص89، والتأمر على القرار، ص94.

³ - تجدر الإشارة إلى أن القانون قد جمد العمل به مرسوم تشريعي صدر في 4 جويلية 1992، ليرفع عنه التجميد في 21 ديسمبر 1996 ليعاد تجميده دون مرسوم أو قانون.

4-1-5 لفهم القانون:

يبدو قانون تعميم استعمال اللغة العربية على ما أشاد به المدافعون عن اللغة العربية، وما ندد به المعادون لها مطالبا بتوضيح مهم حول هوية من المدافع عن اللغة العربية ومنهم المعادون والكائدون لها، وهو السؤال الذي قد تكون الإجابة عنه عند كل من محمد بلقاسم خمار وجلبرت غرانغيوم اللذين قالوا بما يمكن أن يجمع إجابة تقود إلى تمييز المدافع عن المهاجم، والمحب عن المعادي، والمناصر عن المعادي وكلها صفات ومعايير قد تبدو كافية لمعرفة من مع التعريب ومن ضده؛ فقد قال محمد بلقاسم خمار: "تجدر الإشارة إلى أن المتعلمين بالفرنسية والناطقين بلغتها وهم ما يطلق عليهم اسم الفرانكفونيين قد وقعوا في خطأ فادح حيث لم ينتبهوا إلى الفارق الكبير الموجود بينهم وبين من يسمون بالفرانكوفيليين أولئك الذين تجاوزوا حدود رابطة اللغة الفرنسية في علاقتهم بالثقافة الفرنسية إلى روابط التعاطف والإعجاب والانبهار بكل ما له علاقة بالأمة الفرنسية. لقد كان المتفرنسون على اختلاف مبادئهم الوطنية وأفكارهم الثقافية يشكلون كتلة واحدة لا يشوبها أي تمايز أو فرق"¹. وقال غرانغيوم بعد صدور القانون: "جزائر 1962 كانت في مجملها مفرنسة، وجزائر 1996 في معظمها معربة. والقانون الحديث يريد لها في مجملها معربة، فمدى جرى خلال 30 عاما؟"². ليكون عرضه التاريخي لما جرى في إجابة على التساؤل الذي طرحه مبتدئا بعنوان هو "لوبي المعربين"، قال فيه: "الفريق الجالب للتعريب تأسس منذ 1962 من أولئك الحاملين للثقافة العربية المهيمنة كانوا يحسون بتميز وأرادوا أن يجدوا لهم مكانا في تأطير مفرنس بالكامل. والإطارات المتخرجة من المدارس القرآنية المكونون بالجامعات العربية بتكوين في الغالب ديني أو أدبي بدأت بتحديد حقلها بالإعلان عن كون ليس المعرب إلا من تعلم في البلدان العربية. وبالتالي فهو ليس ثنائي اللغة. وخلال فترة حكم بن بلة (1962-1965) تأثيرهم كان مواجهها من طرف الجناح التقدمي، وكان الرئيس لا يتردد في القول علنا إن التعريب ليس هو الأسلمة"³. ومن ضم القول بعضه إلى بعض يستنتج أن المعادي للغة العربية هو الفرانكفيلي وليس كل المفرنسين أو الفرانكفونيين -حسب خمار-، وأن المدافع عن اللغة العربية هو كل معرب -حسب غرانغيوم-. فهل يمكن القول إن المعادي للغة العربية هو الفرانكفيلي دون كل المفرنسين،

¹ - محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة، في حوار مع الذات، ص46.

² - Gilbert Grandguillaume: Arabisation et démagogie en Algérie, p.3.

³ -Ibid, p 3.

ليكون العناصر لها هو المعرب دون استثناء مادام مفهومه قد حدد في من تعلم باللغة العربية وفي البلدان العربية فقط؟. حقيقة إن القول بذلك فيه الكثير من الظلم لكل من قد تصدق عليه الصفتين لكنه في المقابل لا يعادي ولا يناصر هذه أو تلك من اللغتين؛ فليست من الحتميات أن كل فرانكفيلي هو محارب ومعادي للغة العربية، وبالمثل ليس كل معرب ممن تعلم في البلدان العربية أو ثقافته هي أدبية أو دينية فقط هو معادي للغة الفرنسية ومحارب لها، لأن الأمر ليس مسألة متعلقة بعداء بين اللغتين بل هو تسابق على مراكز السلطة أنتج فريقين؛ فريق منتصر للغة الفرنسية ومعادي في الآن نفسه للغة العربية ومحارب من أجل تعويضها باللغة الفرنسية لغة متداولة رسميا. وفريق آخر منتصر للغة العربية وفي الآن نفسه معادي للغة الفرنسية ومحارب من أجل تعويضها باللغة العربية لغة متداولة رسميا. والعلاقة بين الفريقين هي علاقة رهاب من أن يعتلي الآخر كرسي السلطة؛ فكان الرهاب متحولا إلى خوف من هيمنة اللغة التي يجيدها الآخر؛ لأن في هيمنتها اقتراب المدافع عنها من السلطة، ومن ثم إقصاء المعادي منها. وهو الأمر الذي قد يسمح بتسمية فريق مع اللغة العربية بالفرانكفوبي¹ وفريق مع اللغة الفرنسية بالعريفوبي².

4-1-5-1 اللغتان العربية والفرنسية وصراع الفرانكفوبيين والعريفوبيين:

قد يكون من الظلم القول إن أعداء اللغة العربية هم المفرنسون أو الفرانكفوليون أو حتى الفرانكفومانين؛ فالمصطلحات الثلاثة في اللغة الفرنسية francophone و francophile و francomane³، تحمل معاني متميزة على تقاربها، تمايز تحدده الكلمات الثانية من كل تركيب؛ حيث المصطلح الأول يطلق على كل شخص أخذ تعليمه باللسان الفرنسي، ويستعمله في تعاملاته العامة أو الرسمية؛ لكون المصطلح phone⁴ معناه التكلم أو النطق، ليكون francophone هو المتكلم أو الناطق باللغة الفرنسية. ليطلق الثاني على كل شخص محب للثقافة الفرنسية ومنتصر لها؛ philie⁵ في اللغة الفرنسية معناها الحب بشدة وبقوة وبتعصب، بينما يطلق الثالث على كل شخص متعصب حد

¹ - المصطلح عربية للمصطلح الأجنبي Francophobe الذي أخذت فيه phobe من phobie بمعنى رهاب لتكون التسمية بتركيبها معناها من هو معادي أو خائف من فرنسا ومن كل ما هو فرنسي، بما في ذلك اللغة. ينظر:

- le lexis, p789.

² - المصطلح عربية للمصطلح الأجنبي arabophobe لتكون التسمية بتركيبها معناها من له رهاب من العرب وتحديدًا اللغة العربية. ينظر:

- le lexis, p100.

³ - المصطلحان francophile و francomane من المصطلحات المركبة في اللغة الفرنسية، وقد لا يوضع لها تعريف في المعاجم اللغوية أو المتخصصة لكن يكفي في المقابل البحث في الأصل الاشتقاقي (الانيمولوجي) للكلمتين لتبين المراد منهما.

⁴ - le lexis, p789.

⁵ - Ibid, p789.

المرض والهوس والافتتان اللامشروط بالثقافة الفرنسية ومصاحباتها وفي مقدمتها اللغة. ¹ manie¹ معناه الحب بشغف وجنون. وجميع هؤلاء يحملون التسمية francophones بحكم تعلمهم وتمكنهم من هذا اللسان واستعمالهم له. لكن ما يجب توضيحه هنا أنه ليس كل مفرنس أو فرانكفيلي أو فرانكوماني هو بالضرورة عدو للغة العربية وكائد لها، أو ما يمكن أن يسمح بتسميته بـ"عريفوبي"؛ لأن أن يتكلم فرد باللغة الفرنسية أو أن يحبها أو حتى يتعصب لها ليس معناه أنه سيحارب اللغة العربية أو يكيد لها. بل قد لا يتجاوز هوسه بها حدود التمثل الشخصي لثقافتها أو رموزها بدءاً باللغة دون التهجم عليها بوصفها لغة وطنية أو رسمية. ومن ثم فقد لا يجوز محاسبة من تصدق عليه واحدة من هذه التسميات إلا إذا أثبت محاربه للغة العربية لغة رسمية ووطنية ومقوماً من مقومات الشخصية الوطنية؛ إذ لا يجوز محاسبة الأشخاص لأنهم ثنائيو اللسان !!! ليكون العريفوبي ليس بالضرورة فرانكفيليا أو فرانكمانيا. بل هو كل شخص يرى في عدم تمكنه من اللغة العربية عائقاً دون وصوله إلى مناصب السلطة؛ فتكون إزالته للعائق كامة في محاربه للغة العربية، ولغيرها من اللغات؛ لأن بقاء اللغة الفرنسية وهيمنتها فيها بقاؤه وهيمنتها؛ وهذا ما يوضحه بلقاسم خمار بقوله في هذه الفئة المعادية للغة العربية: "إن أعداء اللغة العربية في بلادنا هم في الوقت نفسه أعداء لجميع اللغات الحية الأخرى كالانجليزية والألمانية والروسية والإسبانية وغيرها..إنهم لا يريدون الحياة والتفوق والهيمنة في الجزائر إلا للغة الفرنسية وحدها...وفقط !!!؟"². وبالمثل ليس الفرانكفوبي بالضرورة هو كل معرب أحادي اللغة ومحب للغة العربية ومعتز بثقافتها، بل هو كل مستغل لحجة الدفاع عن اللغة العربية لتغطية أحاديته اللغوية التي هي بالنسبة له عجزاً يحرمه الجلوس على كرسي السلطة. وبالتالي دفاعه عن اللغة العربية قد يتجاوز محاربه للغة الفرنسية لغة متمكناً منها من طرف المفرنسين والعريفوبيين، بل قد يصل الأمر إلى محاربتها لغة أجنبية أيضاً. وهو مما لا يخدم اللغتين معاً وليس اللغة الفرنسية فحسب؛ لأن عزل اللغة العربية عن غيرها من اللغات هو عزل لها عن العلم الموجود في الضفة الأخرى، المستدعي للمتمكنين من لسان الآخر لترجمته وتوطينه.

إن التعرف على أطراف النزاع الحقيقية كفيلاً بتوضيح الصورة وكشف اللثام عن أعداء اللغة العربية؛ فليس العريفوبيين وحدهم هم أعداء اللغة العربية، بل حسب ما تقدم

¹ -Ibid, p1099.

² - محمد بلقاسم خمار: العربية والتعريب في حوار مع الذات، ص 81.

الفرانكفوبيون هم أيضا أعداء اللغة العربية؛ لأن العداء الذي جُعل في اللغتين لم يكن في الحقيقة سوى عداء شخصيا، سياسيا، حزبيا، أقحم اللغة دون ذنب. ولذلك لم يتردد محاربو الفيلقين في جعل اللغة الورقة الراححة لاستمالة المتكلمين إليهم، وافتعال حرب قناعها الدفاع عن اللغة¹. وليس أدل على ذلك من الصورة التي يجعلها المفرنس للمعرب، وتلك التي يجعلها المعرب للمفرنس من أبناء الطبقة المثقفة في الجزائر؛ الصورتان اللتان ليستا سببهما الموقف من اللغة، بقدر ما هو موقف من الأشخاص أنفسهم، في محاولة من الطرفين تقليص خطر الآخر بالهجوم عليه، والانتقاص من قيمته بشتى التهم. وقد كان بلقاسم خمار قد تحدث عن نظرة أحدهما إلى الآخر؛ فأكد على أن نظرة كل مفرنس إلى كل معرب هي نظرة لا تخلو من الازدراء والسخرية؛ إذ يرى فيه إنسانا رجعا متأخرا يعيش مع العواطف والأحلام والانفعالات الساذجة ويهوى الخرافات والأساطير ويتأثر بكل الغيبات الدينية والأخلاق المحافظة المترنمة؛ إنه إنسان منغلق على نفسه وثقافته، ومحدود الأفق لا يمكنه التعايش مع العصر وتطوره، وهو بذلك لا يليق لأية مسؤولية ذات علاقة بالمعارف والعلوم لاسيما المعاصرة منها². وهذا الموقف المزدرى -الذي هو ذاته موقف غرانغيوم من لوبي المعربين المعادي للغة الفرنسية ومن ثم للمفرنسين- موقف مستمر إلى اليوم بتركية من التخطيط اللغوي الذي جعل كل المتفوقين يوجهون إلى التخصصات العلمية والتقنية؛ وهي تخصصات تدرس باللغة الفرنسية. فعمق ذلك ابتعاد هذه الكفاءات عن لغتها العربية. ورغم عدم عدائها للغتها العربية فهي في نظر الفرانكفوبي جنود في فيلق المعادين، ما دامت متمكنة من اللغة الفرنسية. وهو العداء الذي يؤكد بلقاسم خمار ويجعله سببا في الفرقة التي تعانيها الطبقة الثقافية، فحال ذلك دون تحقق الثورة الثقافية على غرار الثورتين الزراعية والصناعية؛ فيقول: "نفس الخطأ الذي وقع فيه الفرانكفونيون الوطنيون وقع فيه أيضا "في بداية الأمر" المثقفون باللغة العربية إذ لم يفرقوا هم كذلك بين فرانكفوني وفرانكفيلي³

¹ - من الأدلة على كون المفرنسين أو من كان بالاستطاعة تسميتهم بالفرانكفيليين لم يكونوا جميعا من أعداء اللغة الفرنسية ما يرويه محمد بلقاسم خمار واقعة حقيقية جمعه بمدير مفرنس كان مطالبا بتعلم اللغة العربية بموجب القانون الصادر 68؛ فيقول: "اتصلت من مكنتي بأحد المديرين ممن لم يسمع عنهم أبدا أنهم تلفظوا بجملة عربية. أخبرته أنه مسجل في قسم الذين يحسنون اللغة العربية لا قراءة ولا كتابة ولا نطقا وطلبت منه أن يستعد للحضور بعد انتهاء فترة العمل الرسمية وكم كانت دهشتي كبيرة عندما قال لي بعربية طليقة فصيحة أتعرف من قال هذا الشعر؟.. وقال لي إنه يحفظ أشعارا عربية كثيرة... ويحفظ نصف القرآن الكريم ومجموعة من الأحاديث النبوية وأنه درس الأدب والفقه في قريته مدة سنتين طويلة. قلت له لقد فاجأتني.. إنني لم أظن أنك في العربية هكذا وإن لماذا لا تتكلم إلا بالفرنسية؟. كان يفهمه وهو يجيني قائلا: لا بد من أن نعيش يا أخي إنها الوسيلة الوحيدة لأكل الخبز الأبيض". محمد بلقاسم خمار: العربية والتعريب في حوار مع الذات، ص 198-199.

² - محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات، ص 46.

³ - يطلق محمد بلقاسم خمار على كل من يكيد للغة العربية ويحاربها في الجزائر صفة الفرانكفيلي الذي يقول فيه: "استطاعت فرنسا قبل الاستقلال أن تجند مثقفها وأن تهيب لخدمتها مجموعة من /الفرانكفيليين/ وهم المرتبطون بحبال الورد والولاء لفرنسا، إضافة إلى نطقهم بلغتها المسحورين بحبها من بعض الجزائريين". بداية المسيرة بين الألغام والأخطاء، محمد بلقاسم خمار: العربية والتعريب في حوار مع الذات، ص 41-42. فإذا كان البحث قد وضح أن حب الأشخاص وميولاتهم تدخل ضمن الحريات الشخصية إذا لم تتعد التمثال الشخصي، فإن كل فرانكفولي على حبه وولائه للغة الفرنسية لا يمكن معاداته إلا في حالة تحول هذا الحب الشخصي إلى محاربة للغة العربية خارج التمثال

واعتبرهم شلة واحدة... وهكذا تواصل سوء التفاهم الناتج عن سوء التقدير وانعدام اللقاء والحوار... كل هذه العوائق زادت في تعميق شقة التباعد بين المثقفين، وساعدت في خلق زمر منفصلة عن بعضها لا تجمعها إلا الحساسيات الوهمية والصراعات النفسية الخاطئة والباطلة وهذا ما أدى بهم جميعا إلى عدم استطاعتهم القيام بالدور الثقافي المناط بهم كما يجب¹. فاعتبار اللغة الفرنسية هي السلاح الفتاك الذي يمتلكه العرفويون ويفتقده الفرانكفوبيون، هو ما جعل الفرانكفوبيين يرون في كل مفرنس أنه محتكر متكبر جاهل بلغته ومعتد عليها، بعيد عن ثقافة شعبه وثوابته وتقاليده مرسخ لمظاهر المستعمر، مكرس لأساليبه وعلاقاته المشبوهة متهاون في وطنيته وشعبيته وعقيدته وشخصيته المستقلة، مسلوب لا يستحق أي ثقة أو احترام². والحقيقة أن القول عن المثقف المفرنس بأنه محتكر دليل على انتصاره في السيطرة على كراسي السلطة وهي السيطرة التي حققت انتصار اللسان الفرنسي وتعزيز اللغة الفرنسية في الميدان. وهو ما يؤكد على أن الصراع بين المغرب والمفرنس صراع جر معه صراعا لغويا مفتعلا حازت اللغة الفرنسية بغلبة شوكة العرفويين على انتشار وحظوة وتزكية لم يكونا قد تحققا لها في الفترة الاستعمارية، رغم ما بذلته السلطة الاستعمارية من خطط ووفرتة من وسائل. وهو ما يؤكد عليه بلقاسم خمار فيقول محددًا الأسباب التي مهدت للعشرية السوداء التي عانت منها الجزائر: "بؤرة الداء الخبيث كانت تكمن في انحراف بعض الإداريين من الموظفين المسيرين والمقررين والمنفذين ممن تنكروا لثقافتهم الوطنية ومعطيائها الرائدة جهلا بها أو استلابا وانصياعا لثقافة المستعمر المملوغة أو لمرض آخر في نفوسهم فكانوا أكبر حجر عثرة في مسيرة أي تطور حضاري يتلاءم مع شخصية الإنسان الجزائري ويتواكب مع ماضيه العريق"³. ليقول مستنتجا: "وبذلك حققت فرنسا في الجزائر المستقلة ما لم تحلم به وهي تستعمرها... فمثلا بالنسبة لانتشار اللغة الوطنية على حساب اللغة العربية الوطنية تمكنت فرنسا من اكتساح أغلب الأنشطة الإدارية والاقتصادية والسياحية وجل المعاملات في المدن الكبرى بينما تقلصت وتراجعت اللغة العربية الوطنية وكأنها لغة أجنبية غريبة"⁴. لقد جر هذا العداء اللغة العربية إلى صراع يسعى فيه كل عرفوي إلى تشويه صورة كل مغرب وليس الفرانكفوبي

الشخصي. وهو ما يجعل البحث يتحسس للتسمية عرفوي بدلا عن فرانكفيلي التي قد تقحم من يحب اللغة العربية دون العداء والكيد للغة العربية في صراع لغوي لا ناقة له فيها ولا جمل.

¹ - المصدر نفسه، ص 47.

² - المصدر نفسه، ص 45-46.

³ - المصدر نفسه، محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات ص 42.

⁴ - المصدر نفسه، ص 42.

فقط؛ فكان من سبل ذلك السخرية واتهام لغته العربية بأنها لغة الشعر والمشاعر، وهو الاتهام الذي يعكس حقيقتين؛ الأولى كون الاتهام قائما على التصنيف الذي وضعه المعربون أنفسهم؛ فقد جعلوا المعرب هو "كل من تكوّن في البلدان العربية، وبالتالي فهو كل من ليس ثنائي اللسان"¹. ولما كان تحصيل هؤلاء قد تم في البلدان العربية، وكان مركزا على تكوين في الغالب ديني أو أدبي؛ فقد كان هذا التكوين مدعاة لسخرية العرفوبيين الذين كانوا في معظمهم أصحاب تعليم وتكوين تقني وعلمي². ولعل من الأسباب التي يمكن إضافتها لتفسير سبب هذا التناطح بين الفريقين، وظهور فريق العرفوبيين ضمن جماعة المفرنسين في تشكيلهم لكتلة واحدة في الاستهزاء من المعربين؛ اتهام الفرانكفوبيين للمفرنسين في دينهم ووطنيتهم؛ فقول المعرب عن المفرنس بأنه متهاون في وطنيته وعقيدته ولغته³، تهجم يكرس سوء الفهم، ولا ينتج عنه سوى هجوم مماثل⁴. لتكون السخرية من اللغة العربية هي وجه من أوجه الهجوم التي يشنها العرفوبي على الفرانكفوبي، ليكون قوله إن اللغة العربية لغة الشعر والمشاعر يسحب معه تهمة أعمق للغة العربية؛ مفادها أن اللغة العربية ليست بلغة العلم، ومن ثم فالناطقون بها بعيدون عن التفكير العلمي. وهو ازدراء موروث عن المستعمر الفرنسي الذي زرع في المتعلمين بلسانه فكرة علمية اللغة الفرنسية، وأدبية وخرافية اللغة العربية، بفضل تأكيده على أن يكون التعليم العلمي والتقني باللغة الفرنسية، وحصره للغة العربية في تعلم الأدب والدين والقضاء الإسلامي التي كانت تخصصات من تأمين المدارس القرآنية في معظم الأحيان، أو من تأمين البعثات إلى الدول العربية؛ ليتأكد بذلك الممارسات الجائرة ضد اللغات حين تغيب عن الأطراف المذكية لمثل هذه الحروب بين الألسن واللغات كون الألسن مفاتيح التواصل مع الآخر والتحاور معه. وهي حقيقة يغيبها التحيز اللغوي الذي تزكيه الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية التي حققها التطور العلمي لمجتمع من المجتمعات، ليُجعل التخلف بموجب هذا التحيز مسقطا على اللغة، لتكون اللغة في كل الصراعات البشرية هي نقطة الانطلاق ونقطة النهاية.

لعل من الأخطاء التي أدت إلى تفريق وحدة المنقّفين في الجزائر، فضلا عن الصراع اللغوي الذي أقحمت فيه اللغتين العربية والفرنسية، هو استغلال العقيدة من طرف الفرانكفوبيين لضرب العرفوبيين -أو كل المفرنسين-؛ فحين يعرف التعريب في التعليم بـ "أن

¹ - Gilbert Grandguillaume : Arabisation et démagogie en Algérie, p3.

² - Ibid, p3.

³ - Ibid, p3.

⁴ - محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات، ص46.

تحرص المناهج والكتب المدرسية والمعلمون في تعليمهم على إعلاء شأن القيم العربية الأصيلة والمثل الإسلامية الصحيحة، كالشرف والكرامة والعزة الوطنية وقيم التدين والتقوى ومخافة الله في الأقوال والأفعال والتضامن الاجتماعي بين كافة المواطنين وبينهم وبين عامة العرب والمسلمين في كل مكان"¹. فإن هذا البعد على أهميته؛ إذ يربط اللغة بالهوية الدينية للجزائر لأبد سيثير حفيظة العريفويين، وحتى الفرانكفوليين -إن لم يقل المفرنسين- لما سيستشعرونه من تشكيك في عقيدتهم -صادقا أو كاذبا كان-. ليكون تأكيده على أن التفريق بين الفريقين مقحما للدين وللعقيدة إلى جانب اللغة؛ -الدين الذي كانت الشيوعية بمدىها الواصل إلى الجزائر غداة الاستقلال قد بدأ يعرف هجوم العلمانيين واللائكيين-، وهو الإقحام الذي جعل المعالجة اللغوية للتعريب تغرق في مستنقع الإيديولوجيات المتنافرة. بل كان جمع الفرانكفوليين للغة العربية والعقيدة الإسلامية -أسلحة لضرب الآخر المفرنس وليس العريفوي- السلاح الذي لم يرتد على الفرانكفوليين فحسب؛ بل ارتد على اللغة العربية والدين الإسلامي معا؛ فقد بدأ لأصحاب اليسار من المثقفين أن اللغة العربية والدين الإسلامي هما ملك لأصحاب اليمين، ومن ثم فهما عدوان يجب أن يحاربا، كما يحارب كل معرب. وكانت نتائج هذه الحرب وخيمة على اللسان العربي لاسيما مستواه الفصيح ولغته العربية، وعلى الدين الإسلامي أيضا، الذي صار ملحقا بالمتخلفين والجاهلين؛ فقد ظل التعريب يحارب بسبب إثم الفرانكفوليين، وبالمثل ظل الدين يحارب في التعليم. وهو ما يمكن الوقوف عليه في أحد الأسباب التي يجعلها محمد بلقاسم خمار لانتكاسة اللسان العربي الفصيح في الجزائر؛ فيقول فيه: "استلام بعض المراكز السلطوية الحساسة من طرف بعض الفرانكفونيين الكهول، ومن أفواج الشباب الذين تخرجوا من المدارس والجامعات الفرنسية والأوروبية... وشبه انعدام معارفهم بالثقافة العربية، وإطلاعهم السليم على حضارتها وإمكانياتها مما دفع بهم -رغم وطنيتهم- ومساهماتهم الجادة في الثورة إلى التثبيت بخطة الفرنسية وأحيانا إلى مهاجمة اللغة العربية ومحاربة متقفيها على اعتقاد بأنها لا تتساير مع مقتضيات التطور والتقدم، والنهضة الحديثة، وأنها لا تعدو أن تكون لغة فن وأدب ودين"².

4-1-5-2 اللسان العربي في الجزائر وحرب الألسن:

¹ - رابع تركي: أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص34.

² - محمد بلقاسم خمار: التعريب بين الأمس واليوم في حوار مع الذات، ص161.

قد يبدو هذا العنوان بعد الأشواط التي قطعها التعريب في الجزائر مما يستهجنه العرفويون، بدعوى أن اللسان العربي في الجزائر بألف خير مادام الدستور في مادته الثالثة نصبه ولا يزال ينصب مستواه الفصح لسانا وطنيا، ولسانا للتعليم. ولكن معاينة ما بذلته فرنسا من جهد وما وضعت من خطط لإحلال لسانها محل اللسان العربي في هذه الأرض العربية لم يكن بالجهد الذي تنتازل بعده وببساطة عن إرثها التاريخي في المنطقة؛ فقد سعت فرنسا منذ المقاومات الأولى للجزائريين إلى تطبيق مخطط بعيد المدى يضمن سيطرتها على المنطقة بعد رحيلها، وهو المخطط الذي تفتنت فيه فرنسا الاستعمارية إلى أن فرس الرهان فيه هو اللسان وملزماته من تعليم وما ينشره هذا التعليم من فكر وثقافة فرنسيين؛ فقد قال الأدميرال غيدون -الوالي العام للجزائر- في خطاب وجهه للأباء البيض عام 1871 يكشف ثقل المهمة المسندة إلى اللسان في دعم السيطرة الفرنسية، واستغلال التسامح الديني من أجل تجميل الوجه القبيح للمستعمر: "إنكم إذ سعيتم إلى استمالة الأهالي بواسطة التعليم وبواسطة ما أسديتم إليهم من إحسان قد تقدمتم في عملكم هذا بخدمة جليلة للبلاد الفرنسية فليس في وسع فرنسا أن تتجب من الأبناء ما يكفي كي تعمر بهم الجزائر، وصار من اللازم أن يستعاض عنهم بفرنسة مليوني البرابرة الخاضعين لسلطاننا، واصلوا إذن عملكم بحنكة ودربة وحيطة ولكم مني التأييد وفي إمكانكم أن تعتمدوا علي كل الاعتماد"¹. إن هذا الخطاب لم يكن مجرد كلام من والي الجزائر بل هو الخطة الحربية التي لم تتردد فرنسا في تطبيقها في العشرينات من القرن الماضي، ونجحت بذلك في التفريق بين العرب والبربر².

لقد بدا التعريب الحضاري الذي أريد للجزائر تحقيقه بعيد المنال في ظل الصراعات الإيديولوجية التي لفت خيار التعريب في الجزائر، وقد بدا خيار التعريب بمستوياته الدنيا تعريب التعليم والإدارة، وبمستوياته العليا التعريب الحضاري للمنطقة لفرنسا غير مقبول بالمرّة، فلم تتردد صحفها في الكشف عن حقيقة محاربتها للسان العربي في هذه الأرض العربية، لينكشف بذلك جراتها في التدخل في شؤون دولة مستقلة ذات سيادة، وهو التدخل الذي فضح حقيقة سيطرتها على المنطقة، وفضح وجود أياد لها في المنطقة تطبيق مخططاتها الحربية ضد اللسان العربي، مما يجعل هذه الحرب حربا مؤكدة على الدور الحاسم للسان في دعم الوحدة الوطنية؛ فعندما أعلنت الدولة الجزائرية بدء تطبيق قانون

¹ - محمد سويبي: اللغة العربية في مواكبة التفكير العلمي، ص76-77.

² - نزلي عوض أحمد: التعريب والقومية في المغرب العربي، ص60. ينظر أيضا: محمد بلقاسم خمار: الهوية الوطنية والصراع العرقي، في حوار مع الذات، ص190.

استعمال اللغة العربية في الإدارة وفي التعليم شن الإعلام الفرنسي حملة ضارية ضد هذا القرار واعتبره كارثة كبرى حلت بالجزائر!!؛ فقد قالت جريدة ليبراسيون "التعريب بالقوة في الجزائر"¹، وللقارئ أن يتساءل وهل هذه جريمة؟. وقالت الجريدة ذاتها: "نظام اللغة الواحدة بالجزائر"². وهو فضح لعدم قبول كاتبني هذا الكلام لأن تكون في الجزائر لغة واحدة ولسانا واحدا يلتف حولهما الشعب الجزائري؛ لأنها وحدة مخيفة ومزعزعة لخطط فرنسا. وكتبت الجريدة نفسها أيضا: "السلطة الجزائرية تفرض لغتها"³. وليس بالخفي مدى سخافة هذا القول في حق دولة تتمتع بسيادتها واستقلالها السياسي، ولكنه على سخافته حين يعاين بعين المنطق يكشف مدى زيف هذه السيادة وزيف هذا الاستقلال أمام حقيقة وجود جهود مخربة لهما، وتسعى إلى عدم تحقق ذلك من خلال انتصارها في معارك اللسان، كما أنه كلام مشفر للعملاء من العرفويين لتطبيق الخطط البديلة لوقف هذا الفرض، الذي يعني فشلهم في المهمة المسندة إليهم؛ مهمة التضييق على اللسان العربي.

إن الأخطر من التصريحات السابقة، ومن الجريدة نفسها، هو قولها: "العربية الفصحى تعمم على حساب العربية الجزائرية والبربرية والفرنسية"⁴. ليكون هذا التصريح هو الرسالة المشفرة التي تحمل الخطة البديلة وتستهدف جنودها الحقيقيين لتطبيقها؛ فالقول بانتصار العربية الفصحى على حساب العربية الجزائرية والبربرية والفرنسية يجعل من اللهجة المحلية إلى جانب اللغتين البربرية والفرنسية المستويات اللغوية التي على اللغة العربية ولسانها مواجهتها في حال التطبيق الحقيقي للتعريب الشامل في الجزائر، وهو الأمر الذي يجعل من هذه المستويات اللغوية هي المعول عليها في ردع التعريب الذي يراد للجزائر تبنيه، ومن ثم فكل متحمس متعصب للغة الفرنسية ومعاد للغة العربية من غير البربر معني بهذا الصراع من خلال استعماله للهجة المحلية أو استعماله للسان الفرنسي، والدفاع عنهما. وكل بربري مقتنع بأن العربية جاءت في غزو من العرب سلب هذه المنطقة من انتمائها الأمازيغي معني أيضا بهذا الصراع. وبذلك حددت الجريدة الخطط البديلة كما حددت الجنود المعنيين بالتطبيق في هذه الحرب اللغوية. لتكون جريدة لوموند أكثر تصريحا في الدعوة إلى معارضة التعريب فقالت في عنوان حول القانون: "تمرد ضد التعريب في الجزائر"⁵. وواضح

¹ - محمد بلقاسم خمار: وحدة الهوية الوطنية والصراع العرقي، في حوار مع الذات، ص192.

² - المصدر نفسه، ص192.

³ - المصدر نفسه، ص192.

⁴ - محمد بلقاسم خمار: وحدة الهوية الوطنية والصراع العرقي، في حوار مع الذات، ص192.

⁵ - المصدر نفسه، ص192.

أن هذا التصريح دعوة سافرة للتمرد على قوانين وتشريعات دولة ذات سيادة، لم يكن ليصرح به لولا معرفة القائلين به وتأكدهم من وجود عملاء لهم سيقومون بهذه المهمة القذرة، مهمة محاربة اللسان العربي في أرض عربية. وشبيه بهذا التصريح قول كل من جريدة لونغفال دوبرفاتور: "فرض العربية بالكرايج"¹. وقول جريدة الفيكارو في عنوان رئيس يحرض ضد القانون: "تعبئة ضد التعريب في الجزائر"². إن هذه التصريحات ومثيلاتها إذ تصدر عن عدو الأمم تجعل التعريب بكل ما قد يحيل عليه من مفاهيم وأبعاد ليس مجرد قضية لغوية وحسب، وليس مجرد اختيار للسان التعليم في بلد عربي حسم مسألة اللغة الرسمية قبل مجيء المستعمر بزمان طويل. بل يتجاوز كل هذه الأبعاد بما فيها بعد الهوية والانتماء ليصبح قضية إيديولوجية قزمت معها كل هذه الأبعاد الحقيقية للغة اللسان وجعلتها مجرد مسألة شكلية، سياسية تتغير حالها بتغير الجالسين على كراسي الحكم.

4-1-5-3 اللسان الفرنسي في الجزائر: حرب من أجل بقاء لغوي أم بقاء

سياسي؟:

بعد ما وضحه العنوان السابق من حرب بين اللسانين العربي والفرنسي ومن ورائه البربرية واللهجة المحلية قد يكون من الممكن القول إن المنطقة العربية التي تستعر فيها حروب للألسن واللغات أكثر من غيرها من المناطق العربية هي منطقة المغرب العربي؛ فهي منطقة تستعر فيها حرب قوية للألسن واللغات بين طرفين هما العربية والفرنسية؛ والإقرار بوجود هذه الحرب بين اللسانين الفرنسي والعربي ليس معناه انعدامها بين اللسانين العربي والانجليزي على اعتبار أن بعض البلدان العربية قد احتلت من طرف الدولة الانجليزية، بل هو إقرار بأن حدة الحرب الجامعة بين اللسانين العربي والفرنسي أقوى بكثير من تلك الجامعة للسان العربي وغيره من الألسن، والسبب في ذلك راجع إلى ما يحمله جنود اللسان الفرنسي من إجلال للسان الفرنسي تبدي تأثيره العميق وترجمته الواقعية في مؤسسات حكومية وغير حكومية ترعى ت ف في البلدان التي استعمرت من طرف فرنسا³. والقول إن المغرب العربي هو القطب الذي تستعر فيه حرب اللغات بين العربية والفرنسية ليس معناه أن المشرق العربي قد سلم من حرب اللغات بين العربية والانجليزية؛ بل إن اللغة الانجليزية

¹ - المصدر نفسه، ص192.

² - المصدر نفسه، ص192.

³ - ينظر: لويس جان كلفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص359.

في المشرق العربي تعيش انتشارا يمكن القول إنه انتشار سليم للغة أجنبية تفرض نفسها بقوة سلطة الناطقين بها الاقتصادية والسياسية على العالم بأسره. وهو ما جعل الانجليزية لغة عالمية مهيمنة، وجعل الشعوب من غير الناطقين بها يتلقونها بالتعلم خدمة لمصالحهم الاقتصادية بالدرجة الأولى، ولأخذ العلوم بالدرجة الثانية¹. وهو الأمر المنقضى وجوده في اللغة الفرنسية؛ فرغم كون الفرنسية من اللغات التي تمتلك حضورا قويا في خريطة العالم اللغوية² إلا أنه حضور لم يتأت لها بفضل سلطتها الاقتصادية؛ لأنها في مرتبة تالية للمرتبة التي تحتلها أمريكا في العالم كقوة اقتصادية، وهي أيضا في المرتبة ذاتها إذا نظر إليها كلغة علم ومعرفة. إن الانتشار الذي تعرفه الفرنسية في العالم كان بفضل المنظمات التي تتبنى فكرة الفرانكفونية³. وتسعى من خلال ذلك إلى جعل الفرنسية في سباق مع الانجليزية لاحتلال مرتبة اللغة الأجنبية الثانية لـ 2. وبحكم تاريخها الاستعماري في المغرب العربي فهي لم تفرط في هذا التاريخ من أجل دعم وجودها في هذه المنطقة من العالم تحديدا. وهو الوجود المدعوم بمؤسسات تحاول جعل الفرنسية ليس لغة أجنبية FLE/ ف ل أ فقط-بما قد يساويها بلغات غيرها من مثل الانجليزية للغة العالمية اليوم-، بل هي بشرعية من حركة الفرانكفونية لغة ثانية FLS/ ف ل 2، وهي شرعية تحاول الفرنسية افتكاكها بالقوة.

ويحاول جليبرت غرانغيوم تبرير شرعية اللغة الفرنسية في المغرب العربي، من خلال حديثه عن الدور الذي لعبته اللغة الفرنسية في انفتاح المغرب العربي على العصرية والحرية؛ فيقول: "اللغة الفرنسية حاضرة تاريخيا في المغرب العربي في قيمة مزدوجة جذرية؛ إنها لغة العنف الاستعماري وسلخ الهوية الوطنية، ولكنها أيضا لغة التفتح والحرية. وبفعل الدور الذي لعبته فإنها تمثل رابطا للأصل ومن ثم فهي مرجع للهوية. والاعتراف بها كذلك من طرف المغاربة تحرير لها من النية السيئة المرتبطة غالبا باستعمالها. النية السيئة المرتبطة غالبا بإيديولوجيين سيئ السيرة الذين يطعنون في مصداقيتهم بحرصهم على التمكن منها هم وأبناؤهم حين تستدعي مصالحهم ومصالح أبنائهم ذلك"⁴، ويبدو هذا التبرير

¹ - ينظر: المرجع نفسه، ص359.

² - بصرح لويس جان كالفلي بأن اللغة الفرنسية التي تبكي اليوم تاريخها المجيد كلغة عالمية لم تشهد في تاريخها انتشارا يماثل الانتشار الذي تعرفه اليوم. ينظر: المرجع نفسه، ص364-365.

³ - ظهر مصطلح الفرانكفونية في القرن الماضي وهو يحمل نوعين: فرانكفونية متقطعة وهي حين تستعمل اللغة الفرنسية لغة ثانية في غير فرنسا كرقعة جغرافية طبعاً، وانتشار اللغة الفرنسية لغة ثانية سببه الاستعمار، كما هو الحال في الجزائر، أو نزوح الناطقين إلى هذه المناطق غير الفرنسية. وفرانكفونية متصلة؛ أي حين تكون رقعة من الأرض لا انقطاع فيها يتحدث فيها الناس بالفرنسية كلغة الأم، كما هو الحال في كندا. ينظر: المرجع نفسه، ص344، وص371.

⁴ - Gilbert Grandguillaume : Les enjeux d'une politique linguistique, p101.

على هجومته صادقا على الكثير من المثقفين الجزائريين؛ ذلك أن الأمر حين يقع في دائرة الاختيار بين اللغتين العربية أو الفرنسية في تعليم الأبناء ينحاز الآباء إلى اللغة العربية عاطفيا، لكنه انحياز لا يشفع اختيارها للتعليم؛ حيث اللغة الفرنسية بما تسيطر عليه من تخصصات لاسيما اليوم مع نظام ل م د لا تجعل مجالا للشك في كونها الأنسب في حالة ما إذا تعلق الأمر بالدراسات العليا، أين تتبدى فرنسا بمؤسساتها التعليمية هي الشريك العلمي المختار. وإذا كان هذا الخيار خيارا يحجب البعد القومي للغة العربية ويعرضها سلعة كاسدة في سوق اللغات؛ فإنه ليس مما يسمح بالقول إن الآباء أعداء للغة العربية؛ ذلك أن الخيار إذ كان في صالح اللغة الفرنسية¹ إنما يعود إلى كونها لغة من لغات العلم اليوم.

والزهد في تعلمها والتمكن منها زهد في العلم مادامت الترجمة إلى اللغة العربية تقدم منتوجا هزيلا. وهو لا يسمح أيضا بالقول إن اللغة الفرنسية ليست باللغة الأجنبية كما يزعم ذلك جلبرت غرانغيوم فقال: "إن الفرنسية اليوم لا يمكن أن يقال لها إنها أجنبية بالنسبة للغات المغاربية، إنها تعيش مع هذه اللغات في تداخل متبادل يوميا... فبين العربية المحكية والفرنسية تقوية ودعم متبادل. وتحديدًا في مظهرين: الحقوق الدلالية والوظائف. فالعديد من المصطلحات الجديدة للغة العربية لا تأخذ دلالاتها إلا بالعودة إلى الكلمة الفرنسية التي تترجم لها"².

إن عذر التمدين والتحديث ونقل الحضارة المتحدث عنه أعلاه للقول بأن اللغة الفرنسية هي مرجعية من مرجعيات الهوية في المغرب العربي- إذ يعكس حالة خرف لقائله، فاللغة الفرنسية لم ولن تكون مرجعية من مرجعيات الهوية في الجزائر وفي بلدان المغرب العربي، بل وفي كل بلدان العالم الممتلئة للغة رسمية ووطنية غير اللغة الفرنسية³- كان

¹ - تفرض اللغة الفرنسية نفسها اليوم بفضل مؤسساتها التي تعمل في إطار الفرانكفونية التي تقدمها لغة للتفتح على الآخر وقبوله على اختلافه ضمن التشكيلة الثقافية والفكرية التي تغتنم بها هذه اللغة؛ فقد جاء في وثيقة صادرة عن وزارة الشؤون الخارجية الفرنسية ما نصه: "اختيار تطبيق اللغة الفرنسية في إطار حوار مع الثقافات واللغات الأخرى يفتح مدارسنا وجامعاتنا للشباب الأجانب، وبضاعف التبادلات والنقاشات: ففي حين الذي يساهمون فيه في دينامية لغتنا يسمحون بانفتاحها عليهم، وأن تكون انفتاحا على العالم". وواضح جدا مدى التسامح اللغوي الذي يبين هذا الكلام الذي ليس سوى تمكينا للغة الفرنسية في سباقها المضني مع اللغة الانجليزية.

- Ministère des affaires étrangères et Direction générale de la Coopération internationale et du Développement
- DGCID Paris . France: la langue française dans le monde.

² - Gilbert Grandguillaume : Les enjeux d'une politique linguistique, p101.

³ - انتشار اللغة الفرنسية في العالم يقدم نوعين من الفرانكفونية؛ الفرانكفونية المتصلة، أي رقعة من الأرض لا انقطاع فيها يتحدث الناس فيها بالفرنسية. وفرانكفونية متقطعة، وصدرت في أثناء الحقبة الاستعمارية حين استخدمها عدد كبير من الناس لغة ثانية. وإذا كانت الفرنسية في الفرانكفونية المتصلة لغة مستخدمة في عدد كبير من الوظائف بدءا بالتواصل والمنحصر بين أفراد المجموعة اللسانية الواحدة وانتهاء إلى التواصل الرسمي فليس الأمر كذلك في الفرانكفونية المتقطعة إذ لا يمكن الخلط بين مواقعها المختلفة فهي في المغرب العربي ليست كما هي في أفريقيا السوداء تغلب لغات محلية بل على العكس من ذلك هي في بلدان المغرب العربي تنازع اللغة العربية على مكانتها بافتعال مشكلات بين اللغة العربية في هذه البلدان، أولا بينها وبين لغاتها الوطنية، كما هو بين العربية والأمازيغية، وبفرض مؤسساتها الفرانكفونية في هذه البلدان. ينظر: لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص344-345.

دائما المشجب الذي تعلق عليه الحملات الاستعمارية المعاصرة محاولاتها لتدجين الشعوب وإخضاعها¹. وانتهاء زمن الحروب المسلحة كشف اللثام عن الحروب المذكية لها؛ لتكون حرب الأعراق والأديان واللغات هي المشكلة لمعالم الوجه البشع للحروب. ولم تكن الحروب المسلحة سوى وسيلة لتقسيم الخارطة اللغوية العالمية كمكتسبات للبلدان المستعمرة. فالثابت أن اللغة الأجنبية الأولى في كل البلدان التي تعرضت للاستعمار المسلح هي لغة الشعب المستعمر لها.

إن ما تعرفه حرب اللغات من تأجج اليوم بين اللغتين العربية واللغة الفرنسية في المغرب العربي، يعكس طموح اللغة الفرنسية إلى استعادة ماضيها لغة عليا في أوروبا وفي البلدان التي استعمرتها في القرنين الماضيين. وهي المكانة التاريخية التي لم تحظ بها اللغة الانجليزية فجعلت حرب لغتها فاترة. رغم ما تعرفه اللغة الانجليزية من انتشار واسع بسبب الزعامة الاقتصادية لأمريكا. فكان الاستعمال المتزايد للغة الانجليزية في العالم مبررا بحاجات التبادل الاقتصادي والتجاري مع أمريكا أولا، وبحاجات نقل التكنولوجيا ثانيا.

إن القول السابق لجلبرت غرانغيوم: "إن الفرنسية اليوم لا يمكن أن يقال لها إنها أجنبية بالنسبة للغات المغاربية، إنها تعيش مع هذه اللغات في تداخل متبادل يوميا"². إذا ما تمت معابنته في الواقع اللغوي الجزائري قد يسمح بموافقته في بعض ما يذهب إليه؛ لكنها ليست موافقة في العلل والأسباب التي سبق توضيحها؛ بقدر ما هو اتفاق في تأكيدها على الواقع اللغوي، الذي هو المحصلة النهائية للخطط اللغوية للسياسة اللغوية المتبعة في الجزائر في نظام التعليم تحديدا؛ فاللغة الفرنسية اليوم إذ هي أداة لانفتاح الجزائر على جديد العلم والمعرفة في العالم - فهي لغة نقل العلوم في الجزائر - فذلك لا يمكن أن يخول لها أن تتحول من دورها أداة لنقل العلوم لتصبح مرجعا للهوية؛ فالحرب الميدانية التي خسرتها فرنسا أمام هذه البلدان المغاربية، قد سبقتها خسارة لمعركة طمس الهوية العربية لهذه البلدان. وهي الخسارة التي دعمتها إلى جانب المقاومة الثقافية واللغوية في الجزائر آنذاك ارتكاب السلطة الفرنسية لخطأ استراتيجي حال دون تحقق حلمها؛ ف"المدارس الفرنسية التي أنشأتها إدارة الاحتلال عام 1850 في كل من قسنطينة والمدية وتلمسان ذات المستوى العالي

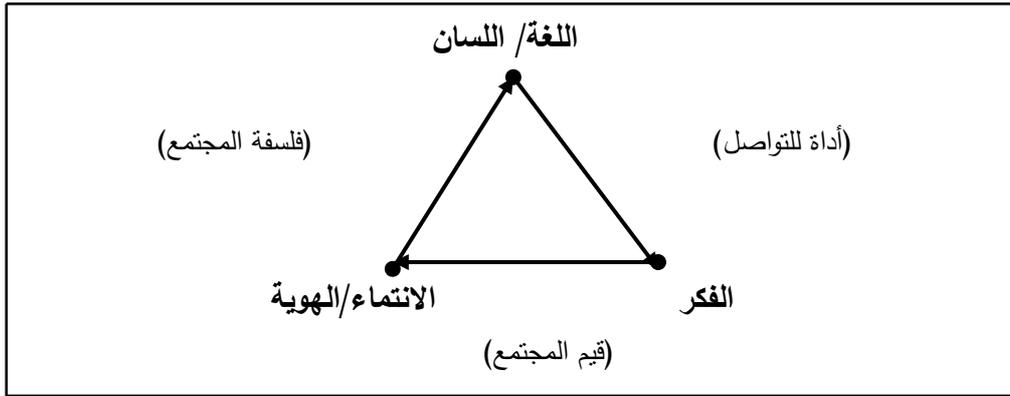
¹ - أجاب سالازار ديكتاتور البرتغال على عريضه تحته على التفاوض مع زعماء حركات التحرير في المستعمرات الإفريقية: "إن نتنازل عن شبر واحد من الأراضي الواقعة تحت سيادتنا، هناك أجناس متخلفة من واجبنا أن ندخلها إلى الحضارة". محمد العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص417.

² - Gilbert Grandguillaume : Les enjeux d'une politique linguistique, p101.

لتمكين القضاة والأساتذة اعتبرت من بداية القرن الماضي خطرا على الوجود الكولونيالي، وقد وصفها الحاكم العام دوقيدون بأنها مراكز للخبث والتعصب، وقال بأن المتخرجين منها قد أضافوا إلى تعصبهم خطرا آخر هو أنهم "بدووا يعرفوننا"¹.

4-5-1-4 في علاقة اللغة العربية بالفكر والهوية في الجزائر:

التواصل ليس إلا شكلا من أشكال استعمال اللغة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس، والتعبير عن الأفكار تحديدا معناه الإنتاج الفكري، والإنتاج الفكري المتشكل في لغة من اللغات يتحول بمرور الزمن إلى إرث للمجتمع اللساني لتلك اللغة والمتكلم بلسانها. التحول الذي يؤسس للبعد الرمزي للسان هذه اللغة. والإرث المشترك يعزز الانتماء الواحد الذي هو المشكل الرئيس للهوية، والهوية الواحدة تعزز جهود دعم اللغة الواحدة واستعمالها وترقيتها؛ ما دامت اللغة مقوما من مقومات الهوية. إنها حلقة مفرغة تفضي عناصرها إلى بعضها. تنطلق من اللغة لتعود إليها من جديد. علاقة قد يمكن تمثيلها في الرسم التوضيحي الموالي:



المخطط 12: العلاقة الثلاثية بين اللغة والفكر والهوية²

إن العلاقة الموضحة في المخطط أعلاه -في عدم غفلة اللسانيين عنها- هي التي جعلت الدرس اللساني يعي منذ البداية أن الدراسة الوصفية بفصلها للغة مادة عن اللسان ما الفصل إلا إجراء من إجراءات الدراسة. وهو ما يمكن فهمه من قول دي سوسور في اعتبارية العلاقة بين الدال والمدلول من العلامة اللسانية: "لا يكفي القول إن اللغة منتج

¹ - محمد العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ص 213.

² - المخطط من نتائج البحث.

القوى المجتمعية لكي نرى بوضوح أنها ليست حرة؛ بالتذكّر دائما أنها ميراث حقبة ماضية، لا بد أن نضيف أن قواها الاجتماعية تتفاعل من خلال الزمن¹. فالعلامة اللسانية إذ لا تكشف في أصواتها المكونة للدال وجود علاقة منطقية تربط هذه الأصوات بالصورة الذهنية الناتجة عنها، فإنها في هذه الاعتبارية تؤكد على كون العلامة اللسانية في اختزان الفرد لها غير معزولة عن البيئة اللسانية التي انفتحت عليها واستعملتها. وهو ما يوضحه هنري لوفيفر في كتابه اللسان والمجتمع؛ فيقول: "إننا نعتبر اللسان على التوالي شكلا ومحتوى: أما الشكل فبالنسبة للمحتوى الاجتماعي، وأما المحتوى فمن حيث أننا نحن الذين نعد له شكلا. وهكذا فالحركة الجدلية التي تلازم اللسان في صلته بالمجتمع تصبح موضوع معرفة على مستوى أعلى. وعندما تستعاد هذه الحركة، تصبح موضوع تفكير يتناول الإنسان والمجتمع. وتنعكس فكريا انعكاسية اللسان نفسها في علم يبحث عن نقاط اتصال اللسان والحياة الاجتماعية"². وهذه الرؤية هي ما يؤكد على أن المنهج الوصفي في الدرس اللساني -بفرضه لمبدأ المحايثة على أهميته- لا يكفي وحده في فهم حقيقة اللغة بوصفها أداة للتعبير والتواصل بعد الانتهاء منها في التحليل بوصفها نظاما من العلامات. وفهم حقيقة اللسان منظومة اجتماعية من خلال تحليل عناصره المادية القابلة للدراسة الوصفية ابتداء بالأصوات وانتهاء بالتراكيب، لا تفسر اللسان؛ حيث عناصره اللامادية دلالات وراء الصوت والتركيب في إحالتها على المحتوى الاجتماعي المشكل في اللسان خارجة عن مبدأ المحايثة وملتصمة منه³.

إن اللغة رغم ما يصر عليه الدرس اللساني من فصلها أثناء الدراسة اللسانية الوصفية عما هو خارج اللغة، تأتي في الأخير لتؤكد ارتباطها بهذا الخارجي، وتؤكد أيضا على استحالة الفصل بين ما هو داخلي من اللغة وبين ما هم خارجي منها عند الحديث عن أهميتها. وهذا ما جعل الدرس اللساني منذ نشأته يفصل بين ما هو تابع لحقيقة اللغة/نظام طبيعة للغة، وبين ما هو تابع لحقيقة اللغة/أداة للتعبير والتواصل وظيفية للغة. ولذلك كان الدرس اللساني بعد المعطى التنظيري لدي سوسور مفرقا بين نوعين من اللسانيات: الأول هو اللسانيات الصلبة أو *linguistique dure* وهي اللسانيات التي تهتم بدراسة أنظمة اللغة المختلفة كالنحو والصرف والأصوات، وبعضهم يعتبر أنها هي اللسانيات. أما الثاني

¹ - Ferdinand de Saussure : cours de linguistique générale, p113.

² - هنري لوفيفر: اللسان والمجتمع، ص300.

³ - المرجع نفسه، ص81-84، وص302.

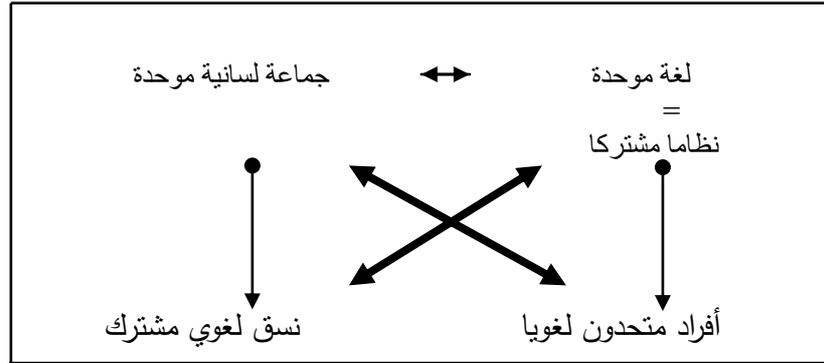
فهو اللسانيات الرخوة أو الشُّرطة أو *linguistique molle* أو *linguistique de traits* *d'union* ، وهي فروع اللسانيات التي لا تهتم بدراسة اللغة بما هي نظام من الأنظمة، بل بالخطاب الذي ينجزه المتكلمون باللغة، ومن فروعها اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية¹. وفي تسمية الصلبة والرخوة دليل واضح على ما هو من صميم الدراسة الوصفية لنظام اللغة -بما يعد سببا في ظهور اللسانيات-، وما هو دراسة لما هو خارجي على هذا النظام ولكن لا بد من فهمه لفهم حقيقة هذا النظام، لاسيما في جزء المدلول من العلامة اللسانية على وجه التحديد؛ فيما يحمله هذا المدلول من بعد رمزي محيل على المجتمع وما يختزنه من رموز لانهائية للدلالات. مما يؤكد مرة أخرى ارتباط اللسان بما هو خارجي وما يترتب عن هذا الارتباط من تأكيد على اجتماعية اللغة وحاجتها إلى الجماعة المتكلمة التي تمدها بنسقها الخاص الذي هو ثابت في المدونة اللغوية لهذه الجماعة المتكلمة. وما يعكسه وجود هذه المدونة من حاجة البشر الملحة إلى التواصل. فاللغة إذ خص بها الإنسان دون غيره من الكائنات تخفي وراء هذا التخصيص كونها أداة للتواصل المشترك للفهم والإفهام، وهو المعطى المتحقق بوجود اشتراك في الأصوات ومدلول هذه الأصوات حين تنتظم كلمات وجملا في الكلام. وهو الاشتراك الذي ينمي إحساسا بالانتماء للمجموعة الواحدة. ويدفع أفراد الجماعة اللسانية الواحدة إلى الدفاع عن أداة تفاهمهم المشتركة. وبالتسليم بهذا الدور للغة ومن خلالها اللسان يدرك أنه لا سبيل لفهم الجهود المبذولة -فيما توفره تعليمية الفرنسية من أبحاث في خدمة تعليم الفرنسية وتعلمها لغير الناطقين بها على وجه التحديد- بعيدا عن ربط هذه الجهود بنفعيتها في تحقيق هدف "عالمية اللغة الفرنسية". ليكون هذا الهدف هو الغاية وهو الوسيلة في كل بحث منجز باللغة الفرنسية وللغة الفرنسية.

إن علاقة اللغة بالهوية رغم بعد الهوية الفلسفي² -الذي هو من خارجية اللغة- لا يفتأ يعود ليلف اللغة ويؤكد مرة أخرى أن الدراسة الوصفية ما هي إلا محض إجراء طموح، يبحث عن تحقيق العلمية للدراسة اللسانية؛ ولكنه يبقى في النهاية غير كاف لفهم حقيقة العلاقة الانعكاسية بين اللغة والهوية؛ فإذا كانت اللغة في نسقها الثابت تقدم الجماعة

¹ - سميت لسانيات الشرطة كذلك لوجود الشرطة بين كلمة لسانيات و الفرع المعرفي المشكل معها للعبارة الاصطلاحية للعلم؛ من مثل وجود الشرطة بين اللسانيات والاجتماعية في عبارة اللسانيات الاجتماعية، ليس في اللغة العربية طبعا، بل في اللغة الفرنسية فتكون العبارة فيها socio-linguistique. ينظر: لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص401.

² - في تعريف الهوية في الموسوعة الفلسفية يقول عبد الرحمن بدوي: "تطلق الهوية أولا على العلاقة الفكرية التي ترفع كثرة المعاني في الموضوع فتردها إلى الوحدة في الإشارة... وفي علم الاجتماع تثار مشكلة الهوية فيما يتعلق بهوية الشخص في الإطار الاجتماعي، بأن يشعر بالهوية مع أشخاص المجتمع الذي يعيش وينمو فيه، وهو ما يسميه جورج ميد باسم تعميم الغير واندماج الذات فيه". عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ج1، ط1، 1984، ص569-570.

اللسانية المستخدمة لهذا النسق، فنتحقق بوحدة الجماعة اللسانية وحدة النسق. تعمل اللغة بالاتجاه العكسي لهذه العلاقة كي تقدم بنسقتها الموحد صورة لمجموعة لسانية موحدة:



المخطط 13: العلاقة الانعكاسية الرابطة بين اللغة وجماعتها اللسانية¹

وقد بين دي سوسور نفسه دور اللغة في تأكيد الانتماء - فيما لا يمكن فهمه بعيدا عن استحالة الاكتفاء في دراسة اللغة باعتبارها نظاما وحسب- من خلال تركيزه على مفهوم الإثنية بمقابل العرق؛ فكان أن استنتج أن للغة (وليس اللسان فحسب) دورا في دعم الإثنية -بوصفها انتماء اجتماعيا- أكثر مما يفعله العرق²؛ فقال: "وحدة العرق لا يمكن أن تكون سوى عاملا ثانويا ولن يكون أبدا ضروريا لتحديد المجتمع اللساني؛ لكن هناك وحدة أخرى نوّكد على أنها مهمة جدا، وهذه الوحدة الضرورية الوحيدة هي تلك التي كونها الرابط الاجتماعي: ونسميها الإثنية. ونقصد بذلك وحدة تتركز على علاقات متعددة للدين والحضارة والمصير المشترك... وهي العلاقات التي يمكن أن تكون بين شعوب من أعراق مختلفة وفي غياب لكل وحدة سياسية بين هذه الشعوب"³. لذلك كان اللسان ومن خلاله اللغة عند اللسانيين قبل غيرهم وسيلة للتواصل المختزل لكل العلاقات الاجتماعية والإنسانية التي يمكن لها أن تتشكل من خلال هذا التواصل الذي يستدعي اتفاقا وتفاهما متبادلا بين المجتمع اللساني الواحد، التفاهم الذي يؤدي إلى الإحساس بالانتماء؛ فاللغة الواحدة

¹ - المخطط من نتائج البحث.

² - الإثنية يقصد بها الشعب الذي يشترك في تاريخ واحد ومعالم ثقافية يفترض أن تكون متماثلة كاللغة والعادات والتقاليد ويمتلكون معتقدا دينيا واحدا. وفي الإثنية قد يحدث أن تمتلك فضاء خاصا متعاقد مع وحدة تنظيم سياسية. وهو مفهوم يطلق كأولوية على المجتمعات المسماة بالبدائية أو التقليدية. أما العرق فهو مجموع الأفراد التي نصحرت وتزاوجت فيما بينها منذ أمد بعيد مما سمح بتكون تجانس مورفولوجي بينها كشكل الجسم وملامح الوجه. ينظر:

- Claude-Danièle Echaudemaison et autres : Dictionnaire d'économie et de sciences sociales, Edition Nathan, 8^e édition, 2009, p196 et p410.

³ - Ferdinand de Saussure : cours de linguistique générale, p338.

المستعملة في مجتمع معين تعطى الفرد شعورا بالانتماء إلى ذلك المجتمع¹، هذا من جهة، ومن جهة أخرى التواصل بتأكيده على الطبيعة الاجتماعية للإنسان يسمح بتشكيل وحدة واشتراك في المصالح والمصير، الوحدة التي تؤسس ختاماً للمناخ المناسب للإنتاج الفكري، الذي لن يتم إلا عن طريق وسيلة اللغة التي قيل في دورها هذا "اللغة وعاء للفكر"، وفي ذلك يقول مارتيني: "اللسان بالدرجة الأولى يلعب دور حامل للفكر، إلى درجة أننا قد نتساءل إذا كان بالإمكان إطلاق تسمية الفكر على نشاط فكري مفتقر إلى اللغة"²؛ فالقدرة على التفكير تستلزم بداية وجود لغة للتفكير³، رغم ما قد يعتري هذه الحقيقة من أسئلة من مثل: أيهما أسبق اللغة أم الأفكار؟ وهل يمكن الحديث عن فكر لم تكن أدواته هي اللغة - سؤال مارتيني السابق وهو سؤال يطرحه عدد من الباحثين⁴ -؟. وللقارئ أن يتساءل بعد ذلك: أيمن إغفال هذه الأدوار للغة والاكتفاء بتدريسها وتعليمها وتعلمها نظاما وحسب؟.

إن الإجابة على السؤال السابق -قبل الخوض في الحديث عن تلك الأدوار في اللغة العربية- تقدمها اللغة الفرنسية من خلال ما يسعى القارئون على تعليميتها -من خلال ما يضعونه من برامج ومحتويات تستفيد من جديد الأبحاث النفسية والاجتماعية واللسانية- على جعلها لغة عالمية؛ فقد جعلهم هذا المسعى يضعون مخططات لغوية تتجاوز تعليم اللغة الفرنسية لغة الأم FLM أو لغة أولى، إلى تعليمها لغة ثانية FLS ولغة أجنبية FLE. والوعي بالاختلافات الكامنة بين هذه الأنواع يكشف مباشرة عن وعي القائمين بالتخطيط اللغوي، بقيمة اللغة كحاملة للهوية وبدورها كوعاء للفكر؛ وهو الوعي الذي لا يفصل اللغة عن قيمتها الاجتماعية والاقتصادية فضلا عن الثقافية. ودور هذه القيم باعتبارها عوامل في دعم مكانة اللغة واستمرارها وقوتها؛ فاللغة لا تنتشر لأنها لغة أدب فحسب، فهذا العامل قليل الأهمية في مواجهة العوامل الاقتصادية والسياسية... ولا يمكن منافسة توسع يحركه الاقتصاد اعتمادا على العوامل الثقافية وحدها⁵. والواقع والموقع الاقتصاديان لمجتمع لساني

¹ - نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص26.

² - André Martinet : éléments de linguistique générale, p9.

³ من مثل ما استنتجه بنيامين وورف بعد أبحاث طويلة من أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار، بل أنها هي نفسها التي تشكل تلك الأفكار والإنسان يقسم الطبيعة (أو العالم) بموجب الخطوط التي ترسمها له لغته القومية. ينظر: نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص180-181. وقد دفعت الأبحاث في هذا المجال بعض الباحثين إلى ربط اللغة بالفكر الإنساني، والتقرير بأن إمكانية التفكير أولا وأخيرا تستند إلى اللغة التي تستخدم في إبراز عناصر الفكر، ففرض إنسان دون لغة معناه فرض إنسان دون فكر. بل إن بعضا الآخر مثل وطسن وأرثر كيسلر قد تجاوز هذا الأخير ذلك فرأى أن اللغة هي التفكير نفسه؛ يقول: "التفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للأحبال الصوتية، وإنه نوع من الهمس غير المسموع الذي يدور بين المرء ونفسه. أو بتعبير آخر أن التفكير ما هو إلا مجرد كلام باطن. ينظر: أحمد محمد المعروق: الحصيلة اللغوية، أهميتها-مصادرها- وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دة، 1996، ص32.

⁴ - ينظر: نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص176-178.

⁵ - لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص372-373.

في الخريطة الاقتصادية العالمية؛ إذ يكشفان عن نفسيهما عوامل داعمة لانتشار لغة أو انحسارها فإنهما يوضحان حقيقة الدور المتبادل بين اللغة والاقتصاد في دعم أحدهما للآخر.

وبإسقاط علاقة اللغة العربية بالهوية في الجزائر يطول الحديث عن كون اللغة العربية في الجزائر تعيش صراعا ثلاثي الأقطاب؛ إن لم يقل رباعيا:

- صراعها لإثبات وجودها رمزا للهوية، وعنصرها للشخصية الجزائرية، ومقوما من مقوماتها الوطنية. وقد تعمق هذا الدور للغة العربية بعد استقلال الجزائر من الاستعمار الفرنسي الذي حاول القضاء على اللسان العربي ولغته العربية، وإحلال اللسان الفرنسي محله؛ ليكون الجهد الأول لتأكيد الهوية العربية للجزائر قد عرف محاولات زمن الاستعمار؛ من خلال المدارس القرآنية¹ التي كانت الإدارة الفرنسية قد شددت عليها الخناق. أما الجهد الثاني فقد كان بعد الاستقلال من خلال ترسيخ مادة "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية في الجزائر" مادة قارة في الدستور الجزائري. لتدعم هذه المادة بالقوانين الداعية إلى تعريب المحيط الاجتماعي الجزائري منذ الاستقلال؛ القوانين التي قيل عنها أنها جاءت لربط الحاضر الجزائري بماضيه العربي؛ فكان أن نظر إلى التعريب على أنه بحث عن إثبات عروبة الجزائر بعد الجهود الاستعمارية لإلغاء ذلك.

- صراعها لإثبات علميتها، ومن ثم إثبات جدوى استعمالها لغة للتعامل العلمي والرسمي، مرتكزة على ماضيها حين كانت لغة علم وحضارة، وهو الماضي الذي يدعم خيار التعريب في التعليم.

- صراعها مع اللغتين الأمازيغية والفرنسية في آن واحد؛ لكون المنتصرين للغة الأمازيغية هم ذاتهم أو في معظمهم المنتصرون للغة الفرنسية، خاصة حين تكون اللغة الأمازيغية قابلة للحرف الفرنسي لكتابتها بينما ترفض الحرف العربي-، وهو الصراع الذي يراهن فيه دعاة اللغة الأمازيغية على دورها رمزا للهوية الجزائرية البربرية، وهو ما لا يمكن نكرانه حقيقة تاريخية لكن حين يكون مناصرو الأمازيغية من الاستئصاليين ودعاة الانقسام، يصبح الأمر حقا أريد به باطل؛ وهو الأمر الذي انتبعت إليه السلطة في الجزائر فنصبت اللغة الأمازيغية

¹ - ينظر: جمال قنان: التعليم الأهلي في الجزائر في عهد الاستعمار 1830-1944، ص163-166. وينظر أيضا: نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص64-66.

في الدستور الوطني¹ لغة وطنية دون أن تعطى صفة الرسمية. ليكون صراع اللغة العربية مع اللغة الفرنسية هو الصراع الأعظم الذي يحاول هذا البحث استجلاء أسبابه ودوافعه ونتائجه.

- صراعها مع اللهجة المحلية الجزائرية التي خلفتها على كرسي لغة الأم؛ فبدأت العودة إلى اللغة العربية الفصيحة عودة إلى الارتباط بالمشرق العربي دون مراعاة للحاضر التكنولوجي والعلمي الذي على الجزائر أن تهتم به، الأمر الذي كان دائما يبحث في جدوى التعريب خارج هدف هذا الارتباط المركز على اللغة رمزا للهوية. وعن دوره بعد ذلك في دعم دورها أداة للفكر في جزائر متعددة اللغات.

- صراعها مع المعالجة الإيديولوجية الفاصرة عن إعطائها بعدها الحقيقي في دور الهوية، وجعلها تدور في حلبة صراعات سياسية، قوت فيه شوكة أعدائها من الرافضين للتعريب؛ حيث رفضهم للتعريب تحول إلى رفض للغة العربية نفسها. وظلت بالمقابل دفاعات المناصرين للتعريب وللغة العربية تؤكد بدل الارتقاء باللغة وتطوير دروسها على قدسيتها وعالميتها، متكئة على حقائق تراثية أفضت بالجهود إلى التحنيط اللغوي بدل التفتح على العصر وعلومه.

4-1-6 في إيجابيات القانون: تعريب المحيط الاجتماعي وتفعيل دور المجمع

اللغوي والهيئات العلمية:

قد يبدو من الطبيعي مادام القانون قد وضع لتعميم استعمال اللغة العربية أن تكون مواد وإجراءاته ضامنة لتعميم استعمال اللغة العربية. ومن الممكن للمطلع على القانون أن يقف من خلال الفصول الستة للقانون التي كان منها أحكاما عامة بثلاث مواد، تحدد الغاية من القانون باعتباره قانونا "لاستعمال اللغة العربية في مختلف ميادين الحياة الوطنية وترقيتها وحمايتها"² على حقيقة أن القانون جاء لتطبيق التعريب الحضاري للجزائر من خلال تركيزه في مواد على ما يندرج ضمن تعريب المحيط الاجتماعي. والقانون إذ يركز على مسألة دعم الجهود لترقية اللغة العربية تحقيقا لهدف حماية اللغة العربية

¹ - جاء في المادة الثالثة مكرر من الدستور في المادة 3 مكرر: "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية. تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني". الدستور الوطني: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل بالقانون 02-03 الممضي في 10 أبريل 2002، الجريدة رقم 25 المؤرخة في 14 أبريل 2002.

² - الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، العدد الثالث، المادة الأولى، ص 45.

وتطويرها تشير لفظة "الحماية" بداية على تعرضها لهجوم وخطر، ولعل المادة الثانية من القانون نفسه التي نصها "اللغة العربية مقوم من مقومات الشخصية الوطنية الراسخة، وثابت من ثوابت الأمة ويجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السيادة، واستعمالها من النظام العام"¹ في تأكيدها على أمر كان الدستور قد فصل فيه منذ الاستقلال تشير إلى أن ما طبق من إجراءات سابقة لم يصل بعد إلى أن يكون فعلا من مقومات هذه الشخصية. فالمنطق يقول إن مادة القانون كافية ليضمن اللغة العربية في الجزائر ما جاء هذا القانون ليذكر فيما شرعه بأنه لم يتحقق بعد.

حدد المشرع في العديد من مواد القانون الأحكام المتعلقة بتعريب المحيط الاجتماعي، وقد جعلت هذه المواد العشرون في عددها من الفصل الثاني من القانون تصب في تعريب الإعلام وتعريب الإدارة وتعريب التعليم. وهي المواد التي يمكن أن يسجل على أهميتها سيرها نحو إحلال الأحادية اللغوية في المحيط الاجتماعي بدل الثنائية اللغوية التي كانت لصيقة بالمجتمع الجزائري. وهو ما لا يمكن أن يعتبر تنازلا عن اللغات الأجنبية بوصفها رصيذا معرفيا - على الأقل حين تعزل المواد المناصرة للعربية عن المواد المعادية للغة الفرنسية وليس للثنائية اللغوية المجتمعية كما سيوضح-؛ ذلك أن المادة 15 من القانون إذ تؤكد على أن "يكون التعليم والتربية والتكوين في كل القطاعات وفي جميع المستويات والتخصصات باللغة العربية"²، تحمل في طياتها تصريحا بأن التعليم إلى غاية صدور هذا القانون كان يعاني من ثنائية لغوية. ولم يجعل المشرع في هذا القانون التعليم باللغة العربية حكرا على مستوى تعليمي دون غيره؛ فقد خصصت المادة 37 للتعليم العالي باعتباره القطاع التعليمي الأكثر تجسيدا للثنائية اللغوية في التعليم؛ حيث التعليم في الفروع العلمية والتقنية يتم باللغة الفرنسية. وبذلك قد يكون نص المادة في تمديده لآجال التعريب في التعليم العالي إلى غاية الخامس من جويلية 1997 مؤكدا على أمرين: الأول؛ تمديد آجال تطبيق القانون يعكس وعي واضع القانون باحتياج تعريب الشعب المفرسة إلى تدرج ومهلة، تعرب فيها المراجع عن طريق الترجمة³. وعن طريق استحداث المؤسسات التي ترعى هذه

¹ - المصدر نفسه، المادة الثانية، ص45.

² - الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المادة 15، ص46.

³ - إن الحديث عن الترجمة بشكل عام وترجمة الكتاب العلمي بوجه خاص يفتح حديثا طويلا حول من هو المنوط به ترجمة الكتب العلمية وتدويلها بين المتعلمين والباحثين، أهو المتخصص من الباحثين لتمكنهم من المصطلح ومفهومه، أم هو اللغوي المتمكن من اللغات الأجنبية ومن لغته الأولى لامتلاكه ناصية اللغة وللاطمئنان أن سلامة لغته قد تقدم ترجمة خالية من الأخطاء اللغوية، أم هما معا في جهد مشترك يؤكد من جديد على أهمية الأبحاث المتعددة التخصصات، أم إن الأمر منوط بمؤسسات ومراكز تستحدث لذلك يكون دورها جمع الجهود الفردية وهيكلتها، مع تمكين هذه المؤسسات من سلطة وحرية ودعمها ماديا ومعنويا؟؟ ينظر: مسعودة خلاف شكور: الترجمة في اللغة العربية بين ثنائيي (الفرد/المؤسسة)، (اللغوي/العالم)، حولية مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد 4، 2009،

الجهود وتحرص عليها، ووضع المصطلحات العلمية. وهو ما انتبه إليه في المواد 23 و 25 و 27¹. والثاني؛ رفع التناقض الذي يمكن أن يشوب المادة 36 التي تحدد الآجال النهائية لتطبيق القانون بـ5 جويلية 1992². وحرص القانون على أن يكون التعليم في كل الأقطار وفي كل المستويات باللغة العربية لا يعني إغفاله للغات الأجنبية؛ فقد جاء في تنمة المادة 15 نفسها: "مع مراعاة كفايات تدريس اللغات الأجنبية"³. ومعنى ذلك أن اللغات الأجنبية تقبل في التعليم في إطارها السليم المعافى، لغات أجنبية لا بد من تعلمها، بل تبدو هذه التتمة ملمحة إلى وجود تعليم غير طبيعي للغات الأجنبية مما يستدعي مراعاة لكفايات تدريسها حسب هذا القانون.

ومن الإيجابيات التي يسجل للقانون انتباهه إليها وتخصيصها بمواد تكفل الإحاطة بمشكلاتها، ما كان محددًا في الفصل الثالث من هيئات للتنفيذ والمتابعة والدعم. ولم يكن هذا التحديد مقصيا لأي تنظيم سياسي أو مجتمعي يمكن له أن يرفع القانون ويسهم في تعميم استعمال اللغة العربية؛ فكان أن فُعلت الهياكل التنظيمية الموجودة من مثل المجالس المنتخبة والجمعيات⁴ والمجمع اللغوي الجزائري الذي كلف بالسهر على تطبيق القانون، من خلال إثرائه للغة العربية وترقيتها وتطوير استعمالها⁵. وإلى جانبه حدد القانون إنشاء هيئتين⁶؛ الأولى تنفيذية وهي هيئة وطنية تنفيذية في مستوى رئاسة الحكومة تتكفل بمتابعة تطبيق أحكام هذا القانون. والثانية علمية ممثلة في مركز وطني يتكفل بتعميم استعمال اللغة العربية بكل الوسائل الحديثة الممكنة، وترجم البحوث العلمية والتكنولوجية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية وينشرها، وترجمة الوثائق الرسمية، ودبلجة الأشرطة العلمية والثقافية والوثائقية، وتجسيد البحوث النظرية للمجمع الجزائري والمجامع اللغوية الأخرى في الواقع العلمي.

4-1-7 في سلبيات القانون: أاللغة العربية ضرة للغة الفرنسية!؟:

صص 62-72. وفي المشكلة نفسها ينظر أيضا: الترجمة في الوطن العربي؛ نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، صص 44-50 و 78-79.

¹- ينظر: الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المواد 23 و 25 و 27.

²- الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المادة 36، ص 47.

³- المصدر نفسه، المادة 15، ص 46.

⁴- الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المادة 25، ص 47.

⁵- المصدر نفسه، المادة 26، ص 47.

⁶- المصدر نفسه، المادتان 23 و 27، ص 47.

قبل الخوض في سلبيات القانون يبدو العنوان في طرحه للسؤال اللغة العربية ضرة للغة الفرنسية؟ جامعا للسلبيات التي يمكن للقانون أن يقع فيها؛ وهو بذلك يكون النتيجة التي يمكن الخلوص إليها. وعدّه سلبية قد يبدو لمن يؤمنون بهذه العداوة بين اللغتين حقيقة واقعة لا إنكار معها. وهي على ما يسجل عليها من انحراف عن كل معالجة علمية تعد دعوة ملحة إلى تصحيح العلاقة بين اللغتين، لتعود علاقة طبيعية يفترض أن تجمع لغات العالم قاطبة. وهو ما يستلزم توضيحا للأسباب التي أدت إلى هذه العداوة غير الطبيعية. وهو التوضيح المحتم لوقوف عند العلاقة بين اللغتين عند من يؤمن بهذه العداوة. التوضيح الذي بدا البحث مدفوعا إليه في عنوان سابق.

إن الغوص أكثر في مواد هذه القانون لاسيما ما حدد كفيات تطبيقه الفعلي قد يشير إلى أن من صاغ هذا القانون وحدد هذه الإجراءات لم يكن همه فقط تعميم استعمال اللغة العربية كما يوضح القانون، فهو على ما يبدو لم يكن مستهدفا التضييق على اللغة الفرنسية التي زاحمت اللغة العربية في المحيط الاجتماعي الجزائري وأوقعته في الثنائية اللغوية فحسب، بل إن التضييق في بعض الأحيان يحس تضييقا على المفرنسين جميعا دون تمييز، وهو التضييق الذي يؤكد أن صياغة هذا القانون واختيار مواده قد كانت على يد الفرانكفوبيين. وهو ما يسمح بالقول بنجاحهم في هذه المعركة من حرب اللغات التي كانت معظم معاركها منتهية لصالح الفيلق الثاني فيلق العريفوبيين.

إن وضع المشرع لمواد محددة للأحكام الجزائية في حالة عدم استجابة الأفراد أو المؤسسات للتعريب الشامل الذي يؤكد عليه القانون دليل آخر يؤكد أن السلطة قد رضخت هذه المرة لضغوط المعربين؛ فقد حدد المشرع في المادة 30 جزاء تأديبيا لكل من يخل بأحكام القانون¹. كما حدد في المادتين 31 و32 حجم الغرامة المالية التي يسدها من يتجاوز أحكام المواد 17 و18 و19 و20 و21 و22، ومن يوقع وثيقة محررة بغير اللغة العربية أثناء ممارسة مهامه الرسمية². ورغم ما قد يرى من أن هذا الترخيم فيه إشعار بصرامة القانون وهي صرامة لا بد منها إزاء لغة هي اللغة الرسمية واللغة الوطنية بموجب القانون وبموجب كونها من مقومات الشخصية الوطنية لا يجوز التنازل عنها؛ فهو في

¹ - جاء في المادة 30 من قانون تعميم استعمال اللغة العربية: "كل إخلال بأحكام هذا القانون يعد خطأ جسيما يستوجب جزاء تأديبيا". الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، الفصل الرابع: أحكام جزائية، ص47.

² - تنص المواد 17 و18 و19 و20 و21 و22 على أن تكون اللغة العربية هي لغة وسائل الإعلام، ولغة المحاضرات والندوات والاجتماعات، ولغة الإشهار واللاقات وبالمختصر لغة المحيط الاجتماعي ككل. ينظر: المصدر نفسه، ص46، وينظر أيضا المواد 30 و31 و32، ص47.

الحقيقة لا يعدو أن يكون صورة جزائرية مقلدة لجهود تيار الثوريين في الثورة الفرنسية¹ - جهدا تشريعيا لا تطبيقيا-؛ فما فرضته الثورة الفرنسية من مكانة للغة الفرنسية عزز في الواقع بما يرمى هذا الفرض ويحققه من جهود وأبحاث لخدمة اللغة الفرنسية. بينما بقي في النسخة الجزائرية مجردا من كل تعزيز فعلي واقعي. ناهيك عن اختلاف الواقعين الجزائري والفرنسي؛ ففرنسا حين فرضت قانونها لحماية اللغة الفرنسية كانت قد بدأت نهضتها للتو، فكانت الجهود اللغوية لفرض اللغة الفرنسية مواكبة للتطور التقني والعلمي المنطلق لتوه، وكان فرض اللغة الفرنسية بموجب القانون ضرورة علمية وحاجة سياسية؛ فلم يرفض القانون ولم يعارضه المعارضون. بينما في الجزائر قانون تعميم استعمال اللغة العربية على أهميته وأهمية العديد من مواده بدا في عدم تحديده لأهمية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية مغفلا لأهمية دعم تعلم اللغات الأجنبية للغة العربية وترقيتها وإثرائها؛ ذلك أن الارتقاء باللغة العربية إلى لغة العلم ليس في عزلها عن اللغات الأجنبية الحاضنة للعلم اليوم وللتقدم التكنولوجي، بل بجعلها تحتك بها وتغنتي بها. وهذه هي المقاربة التي قد يجب الانطلاق منها لدعم اللغة العربية؛ فجعل اللغة العربية في عدا من اللغة الفرنسية لأنها لغة المستعمر ولأنها اللغة المفضلة للبرفوبيين ليس مما يساعد اللغة العربية، ولا التعريب في الجزائر لأسباب سيوضحها البحث في عنوان لاحق.

ما قد يسجل أيضا سلبيات على القانون محتوى المادتين 35 و40 الذي لم يسمح بحماية اللغة العربية من كل معتد عليها كما قد يوهم بذلك نصا المادتين، بل يكشف حقيقة أخرى هي كون صائغي القانون قد أغفلوا أو حرصوا على أن تكون هذه الحماية قابلة لأن تتحول إلى ترصد وهجوم على كل مفرنس؛ فالمادة 35 التي نصها: "يحق لكل ذي مصلحة مادية أو معنوية في تطبيق هذا القانون أن يتظلم أمام الجهات الإدارية أو يرفع دعوى قضائية ضد أي تصرف مخالف لأحكام هذا القانون"². تجعل بإمكان كل فرانكفوبي³ أن

¹ - سعى الثوريون بكل قوة إلى فرض اللغة الفرنسية على الجغرافية الفرنسية، متجاوزا في ذلك اللهجات المحلية التي كانت سائدة؛ فقد كان القانون الصادر في الثاني من شهر ترميدور من العام الثاني في روزنامة الثورة الفرنسية ينص على أنه ابتداء من تاريخ نشره لا تجوز كتابة أي عقد عام في أي مكان في الجمهورية الفرنسية إلا باللغة الفرنسية، ويتعرض المخالفون للسجن لمدة ستة أشهر، كما يتعرض الموظفون المخالفون للإقالة من مناصبهم. ينظر: لويس جان كالفلي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص355.

² - الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المادة 39، ص48.

³ - قياسا على مصطلح Arabophobe المطلق على كل من يعادي اللغة العربية ويكيد لها، قد يمكن القول بتسمية Francophobe لكل من يكره اللغة الفرنسية ويكيد لها من منطلق معالجة إيديولوجية سياسية وليس من منطلق لغوي علمي؛ ذلك أن حرب اللغات التي يمكن الحديث عنها ليست في الحقيقة حربا غرضها فرض لغة بالقوة لأسباب علمية أو حضارية؛ ذلك أن اللغات التي لا تقوى على التعبير عن أغراض أبنائها تزول طواعية وتموت، بل هي حرب خلفيتها إيديولوجية سياسية. وهو ربما ما يجعلها من مهام السلطات والهيئات والأحزاب السياسية ولا يوكل أمرها للغويين والعلماء؛ لأنها بذلك تجرد من سلطة الفرض التي لا يسمح بها العلم والفكر والحضارة بسلاميتها وعالميتها ورفضها للخصوصية. ولعل ما يجب الانتباه إليه في الجزائر أن اللغة الفرنسية لا يعادها بقوة إلا الفرانكفوبيين وليس المعربين، وهم بدورهم ينقسمون إلى فريقيين: فرانكفوبي مفرنس ومعرب في الآن نفسه، وهو المتمكن من اللغة الفرنسية ومن اللغة العربية على حد سواء، وهو بذلك لا يكره اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية بل يكره انتشارها في الجزائر كلغة مهيمنة، وعادة ما يأخذ صراعهم ضد هذه الهيمنة من اللغة الفرنسية بعدا إيديولوجيا يحاربون بموجبه

يترصد ليس للتعريب فحسب -المهمة المنوط بكل وطني ومحب للغة العربية أن يقوم بها ويؤديها- بل لكل مفرنس، التردد الذي يصل حسب المادة إلى رفع دعوى قضائية ضده إذا خالف أحكام هذا القانون -عن قصد أو بدونه-. وهو أمر لا يخدم اللغة العربية بتاتا بقدر ما يجعل كل المفرنسين يحسون بأنهم مستهدفون. وهو ما يفتح الصراع بين طبقتي المعربين والمفرنسين، بينما الأمر في حقيقته هو صراع بين الفرانكفوبيين والعريفوبيين. فصرع الطبقة المثقفة في الجزائر، وانقسامها بين تيار المعربين وتيار المفرنسين فيه الكثير من المغالطات والخلط وإغفال العدو الحقيقي من طرف المعربين؛ وهذا الخلط يكمن في كون المعربين في الجزائر قد جعلوا من كل مفرنس عدوا لهم؛ بينما الأمر يحتاج إلى فرز دقيق، لا يجعل عدو اللغة العربية في الجزائر هو المفرنس بمطلق هذه الصفة التي ينالها كل من له تمكن من اللغة الفرنسية، وجرى فيه لسانها نظرا لهذا التمكن مجرى لسان الأم، يعبر به عن أفكاره وأغراضه، دون أن يكون ذلك منه جهدا للإساءة للغة العربية والكيد لها، بل على العكس قد يكون واحدا من المحبين لتقافتها ومعتزا بانتسابه إليها. لتكون علاقته باللغة العربية محتاجة إلى حشد وتوثيق من خلال إعادة رسكلته. إن المادة 35 إذ يجعل فيها المشرع من حق من يرى أن تطبيق القانون يقدم له منفعة مادية أو معنوية أن يتظلم ويرفع دعوى قضائية على من يخالف هذا القانون، لا يمكن أن تفهم على أنها توريث لكل محب للغة العربية في حملة الوقوف في وجه كل ما ومن يمس اللغة العربية بسوء من خلال استعمال لغة غيرها. ذلك أن القانون إذ يجعل هذه المادة سامحة لهذا المحب برفع دعوى قضائية ضد المخالفين يجعل منها أداة لضرب كل مفرنس وتحقيره. وهو ما يجعله قانونا لتصفية الحسابات وتجريد المفرنسين من السلطة، وإقصائهم بسلاح تعميم استعمال اللغة العربية. وهو الإقصاء الذي لن يساعد اللغة العربية بل سيعمق الجهود الكائدة لها أولا، وسيفرق الطبقة المثقفة المعول عليها في تقدم الوطن وازدهاره. وليس أدل على كون هذه الثغرات ستستغل لضرب الطبقة المثقفة الجزائرية من قول جليبرت غرانغيوم معلقا على هذا القانون وكاشفا عن مجانبته لبعده اللغوي وتحوله نحو خدمة أفكار إيديولوجية وسياسية بالدرجة الأولى -فالقانون عنده ليس سوى مخططا من مخططات ما أسماه بلوبي المعربين-: "هذا القانون ينص على أنه اعتبارا

وجود هذه اللغة دفاعا عن الهوية العربية للجزائر. أما الفريق الثاني فهو الفرانكفوبي المعرب فقط وهو المعرب الأحادي اللغة الذي يجد في نفسه عجزا عن التمكن من اللغة الفرنسية مع طموح لاعتلاء مناصب السلطة، فيجد في معاداة اللغة الفرنسية بطاقة الدخول إلى الصراع من خلال تنبيه مشروع حماية اللغة العربية لأنه لا يجيد غيرها. فيتحول وهم حماية اللغة العربية عنده إلى واقع محاربة اللغة الفرنسية، وبذلك تنبئ جهوده لحماية اللغة العربية جهودا مبتورة ناقصة لأنها قائمة على عزل اللغة العربية، وهو العزل الذي لم يحن للغة العربية التمتع به لأنها لا تزال بحاجة إلى اللغات الأجنبية. مادام أهلها بعيدين عن الحضارة التكنولوجية وعلومها. ولذلك يتبدى هؤلاء

من 5 يوليو 1998* (و2000 بالنسبة للتعليم العالي) تجبر الحكومات والمؤسسات والشركات والجمعيات مهما كانت طبيعتها على استخدام اللغة العربية فقط في جميع أنشطتها من مثل الاتصالات وتسيير الإدارات المالية والتقنية والفنية، ويحظر استخدام أي لغة غيرها في المداولات والمناقشات الرسمية. لكن مع كابوس الأعمال الدرامية التي تعيشها الجزائر يوميا اهتمام السلطة باللغة العربية يدل على أنها ترى فيها رهانا هاما؛ شرعيتها الخاصة. ففي الحين الذي تفتقر فيه بشكل مأساوي إلى الاستمرار، تبحث في إرث حرب التحرير في بعض الأحيان، وفي الإسلام أحيانا أخرى، فتكشف عن كون هذا التدبير تدبيرا ديماغوجيا تسعى من خلاله إلى كسب كل من مناضلي جبهة التحرير الوطني والإسلاميين على حد سواء في صفوفها¹. وعلى جراءة هذا التصريح وما فيه من تصنيف؛ فإنه -بمقابلة هذا القانون- يبدو مواجهها لتلك المواد التي لا يمكن فهمها بعيدا عن كونها محاولة انتقام من المفرنسين بعد ما حققوه من حظوة في اعتلاء مراكز السلطة. فلم تكن مواد القانون كلها تصب في خدمة اللغة العربية، فقد تعدت دور الدفاع عن اللغة العربية إلى دور محاربة اللغة الفرنسية، ومحاربة من يستعمل هذه اللغة. وهي ليست المحاربة العادية للثنائية اللغوية بل المحاربة المبيته النية ضد كل مفرنس. وهو ما جعل المراقبين للغة الفرنسية في الجزائر يستغلون الأمر للعب دور الضحية كما فعل غرانغيوم في ملاحظته السابقة.

إن احتواء القانون على مثل تلك المواد كان سيؤدي لا محالة إلى إثارة حفيظة كل مفرنس أو ثنائي اللسان؛ لأنه سيجد نفسه معرضا إما للعقاب أو الإقصاء إن لم يتعامل بأحادية لغوية. وهو ربما ما زاد من شدة معارضة هذا القانون، ليس بقوة ضغط العريفوبيين فحسب، بل بدعم كل المفرنسين الذين أحسوا أنفسهم محاسبين دون جرم، وهو ربما ما أدى إلى تجميد القانون من جديد.

من خلال المادة 40 من الفصل المتعلق بالأحكام النهائية التي جاء فيها: "تلغى أحكام الأمر رقم 68-92 المؤرخ في 23 محرم سنة 1388 الموافق لـ26 أبريل سنة 1968 والمتضمن إجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين ومن يماثلهم، وكذلك أحكام الأمر رقم 73-55 المؤرخ في 4 رمضان سنة 1393 هـ الموافق 1 أكتوبر سنة 1973م

* - اختيار الخامس من جويلية كيوم لتطبيق قانون تعريب استعمال اللغة العربية لا يبدو أنه قد اختير عشوائيا بل على العكس تماما لا يمكن أن يفهم هذا الاختيار بعيدا عن كونه رسالة موجهة لكل من عطل التعريب فكان التعطيل من الأسباب القوية لوضع هذا القانون؛ الرسالة التي يقول فيها واضعو هذا القانون إن الجزائر قد استقلت بموجب هذا القانون استقلالها الفعلي، فالسنوات الأربع والثلاثون الماضية لم تكن استقلاليا حقيقيا. وهو ما يؤكد على أن التعريب في الجزائر قضية وطنية وسياسية قبل كل شيء، ومرتبطة بالتخلص من كل تبعية أجنبية كانت، وهو ما يجعل الركيزة الأساسية للدعوة إلى التعريب بدءا بتعريب المصطلح وانتهاء بتعريب المجتمع إنما هي وعي الداعين للتعريب -معظمهم - علاقة اللغة بالهوية.

¹-Gilbert Grandguillaume : Arabisation et démagogie en Algérie, in Le monde diplomatique, p3.

والمتمضمن تعريب الأختام الوطنية المذكورين أعلاه. وكذا جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون¹. يتأكد بأن هذه المادة وسابقتها على ما يتبدى فيها من تمكين للغة العربية -الغاية الحقيقية التي لا بد أن تكون من وراء تعريب المحيط الاجتماعي- هي في الحقيقة ترصد لكل ثنائي اللسان، وخصوصا المفرنسين منهم؛ فالغاء قانون إجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين ومن يماثلهم، مع ما جاء في المادة 39 هو إيدان بأن موعد محاسبة من وقف في وجه التعريب قد حان. وهذه المحاسبة وإن كان أمرها متفهما إذا عولجت المسألة من منطلق العاطفي منحاز للغة العربية في بلد عربي، قد تجعل قانون تعميم استعمال اللغة العربية فيما يقدمه من دفع للتعريب يقع في عدد من التعثرات التي قد توحى بأنه لم يوضع لتعميم استعمال اللغة العربية بقدر ما وضع للقصاص ممن أخلوا بالتعريب. ودلل على أن هذا القانون لم يوضع عن فهم حقيقي لغايات التعريب بل وضع في إطار اقتناص فرصة تحولت فيها موازين القوى لصالح الفرانكفوبيين. وهو رغم إيجابياته المسجلة آنفا - الإيجابيات التي ستدعم اللغة العربية- قد يوقد نارا للحرب بين المثقفين في الجزائر²، الحرب التي لن تفيد الطرفين المتصارعين من أبناء الوطن الواحد، بقدر ما تخدم الأعداء الخارجيين، ليتأكد مرة أخرى أن مقارنة التعريب في الحالة الجزائرية لم تكن مقارنة علمية واعية؛ بل هي على ما تأكد مقارنة إيديولوجية مرتبطة بمركز الثقل في الحكومة والسلطة، ليصبح مصير التعريب في غلبة تيار العرفوي على الحكم، أو في غلبة التيار العروبي منتهايا بجعل الصراع في اللغتين العربية والفرنسية، فيما الصراع الحقيقي ليس صراع لغتين -من الممكن جدا أن يعيشا في وفاق تدعم إحداها الأخرى في إطار الاقتراض اللغوي المشروع بين اللغات-؛ فالصراع الذي بدا بين اللغتين العربية والفرنسية في الحقيقة قناع يخفي الصراع الحقيقي؛ فالصراع إذ يجعل اللغتين ضرتين متخاصمتين ليس سوى حلقة بسناريوهات متكررة لحرب اللغات التي ليست سوى صراع سياسي لا أكثر ولا أقل؛ صراع جر معه قضايا لغوية هي من اختصاص اللغويين والعلماء ووضعها على طاولة السياسيين، فتجردت حلولها من كل منطوق علمي، وتحولت إلى صراع الغلبة فيه لعدد الأيدي المرفوعة للتصويت مع أو ضد. وهو ما جعل اللغتين تبتعدان عن بعضهما بعضا، وتقدمان صورة للغة مهيمنة هي اللغة الفرنسية مقابل لغة مهيمن عليها هي اللغة العربية. الأمر الذي كان

¹ - الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المادة 40، ص48.

² - الصراع بين الطبقتين في الجزائر حال دون وجود الثورة الثقافية على غرار الثورات الصناعية والفلاحية والاقتصادية التي عرفتها الجزائر بعد الاستقلال. ينظر: محمد بلقاسم خمار: الثورة الثقافية، في حوار مع الذات، ص47.

من المفترض أن يكون إغناء للغتين وبطريقتين باتجاهين مختلفين، فيكون من الممكن للغة العربية أن تغتني بجهود أبنائها من المتمكنين من اللغة الفرنسية الذين سيجبرون على المساهمة في إثرائها وحمايتها بالنقل من ثقافة الآخر ترجمة، بدل أن ينظر إليهم كأعداء لها وللشعب وللوطن وللدين.

إن بعض مواد القانون حين معابنتها تؤكد بما لا يحتمل التشكيك على أن هذا القانون قد صيغ بأيدي الفرانكفوبيين؛ فالمادة 39 التي نصها "يمنع على الهيئات والمؤسسات استيراد أجهزة الإعلام الآلي والابراق وكل الأجهزة الخاصة بالطبع والكتابة إذا لم تكن موظفة للحرف العربي"¹، رغم ما قد تحمله من حرص على فرض اللغة العربية في أدق الأجهزة التكنولوجية -الحرص والفرض اللذان قد يبدوان ضروريين وشرعيين بعد سنوات طويلة ظل التعريب يراوح فيها مكانه- فهي قد أخطأت المسار؛ إذ لا تبدو مساعدة على إحلال اللسان العربي ومن خلاله اللغة العربية محل اللغة الفرنسية بقدر ما تعكس أن الحرب التي قد شنت على اللغة العربية قد وجهت الآن بموجب هذا القانون نحو اللغة الفرنسية؛ فعدم استيراد الأجهزة إن لم تكن موظفة للحرف العربي لا يعكس الحرص على اللغة العربية، بقدر ما يعكس تجاهل من فكر في هذه المادة كون الأجهزة الرقمية هي أجهزة قابلة للبرمجة بأي لغة من اللغات، وتحويل الجهاز من لغة أجنبية إلى اللغة العربية متوقف على البرمجة التي يمكن لأبسط تقني في الإعلام الآلي تنفيذها. وإذا كانت غاية هذه المادة التشديد على المستوردين؛ فالأمر كما سلف ذكره لا يحتاج إلا إلى برمجة بسيطة يستطيعها تقنيو الإعلام الآلي. ومساعدة اللغة العربية كانت لتكون بدعم الحوسبة وتوصيف اللغة العربية من خلال تشجيع الأبحاث في هذا المجال لا بالتشديد على الحرف الأجنبي في الأجهزة الأجنبية؛ لأن مالك التكنولوجيا هو من يملئ الشروط في التبادل الاقتصادي وليس العكس.

ولعل ما غاب عن صائغي هذا القانون في المادة السابقة قد غاب عنهم أيضا عند صياغتهم للمادة 12 من فصل إجراءات التطبيق التي نصها: "يكون تعامل جميع الإدارات والهيئات والمؤسسات والجمعيات مع الخارج باللغة العربية"². فإذا كان الخارج لا يقصد به البلدان العربية بل الأجنبية؛ فواضح أن مثل هذا القرار ليس غايته الارتقاء باللغة العربية بقدر ما هو عزل للجزائر عن العالم غير الناطق باللغة العربية، فالعلاقات مع الآخر

¹ - الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المادة 39، ص48.

² - الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، المادة 35، ص48.

مهما كانت لغته من المفترض أن تكون قائمة على الديبلوماسية والحنكة، وهما ما يفرضان في حال النصر للغة العربية أن يكون التعامل باللغتين اللغة العربية ولغة الآخر، لأنه من المفروض أن يحدث الفصل بين الآخر بوصفه عدوا حقيقيا أو خياليا؛ أشخاصا أو حكومات أو سياسات، وبين لغته التي لن تخرج عن إطار تعريفها اللغوي "وسيلة للتعبير والتواصل". فمثل هذه المادة حين تكون صياغتها بهذه العبارة "التعامل مع الخارج باللغة العربية" تكشف كون من صاغها لا يقصد بالخارج سوى بلدا أو فليلق سياسة بعينها؛ هي السياسة الفرنسية التي ستجبر -حسب ما أريد من هذه المادة- على التعامل مع كل مؤسسات الجزائر باللغة العربية، وكأن عزوف المفرنسين عن استعمال اللغة العربية واستبدالها باللغة الفرنسية كان بإرغام من هذه السياسة، وسيزول الإرغام بإجبارها على التعامل باللغة العربية؟؟. والحقيقة أن الأمر لو كان في إطار فرض طبيعي للغة العربية على المتعاملين المحليين لكان الأمر مقبولا جدا، لكن أن تكون اللغة العربية هي لغة التعامل الوحيدة مع "الخارج"، فهذا فيه إجبار للآخر قد لا يكون أوانه قد حان بعد؛ إذ سيتأتى ذلك للغة العربية -ودون إجبار- عندما تعود لغة العلم ولغة عالمية من جديد. ويبدو أن هذا ما غفل عنه واضعو هذه المادة فاستعجلوا الحصاد قبل أوانه. ولعل احتواء هذا القانون على مثل هذه المادة التي قد تُؤول بأن واضعيها يحملون حقا على اللغات الأجنبية وعلى كل ما هو أجنبي هو ما جعل جليبرت غرانغيوم يربط هذا القانون بالديماغوجيا¹.

قد يظن بعض المنتصرين للتعريب أن وصف بعض المواد من القانون بالعثرات هو إنقاص من عظمة انتصار اللغة العربية على غريماتها التاريخية اللغة الفرنسية بموجب هذا القانون، بل قد يرى بعضهم أنه تشكيك في نوايا الغلبة للغة العربية التي يحرص القانون على تأكيدها. لكن الأمر في الحقيقة بعيد عن أن يكون كذلك، فالانتباه لهذه الثغرات في هذا البحث كان بسبب من محاولة لمعالجة قضية التعريب بعيدا عن كل تأثير إيديولوجي وحماسة غير مدروسة هي أقرب للدفاع منها إلى الحكمة؛ فالقانون على إيجابياته التي وقف عندها البحث في عنوان سابق لم يسلم من مطب الوقوع وإيقاع التعريب في صراع جديد؛ فالقانون بكل السلبات المجموعة في هذا العنوان لم يمه الصراع بين قطبي التعريب

¹-Gilbert Grandguillaume : Arabisation et démagogie en Algérie, p3.

والتعريب¹ بقدر ما قدم حلقة جديدة من صراع مستمر بلمح اللانهاية أو النهاية المفتوحة. إنه يؤكد على أن أنصار التعريب قد نجحوا في الانتقام لأنفسهم من أنصار التعريب؛ فهل هذا انتصار للغة العربية؟. الإجابة طبعاً هي لا؛ لأن الأمر لا يعدو أن يكون مرحلة سابقة لمراحل لاحقة رهينة بمن ستكون له الغلبة في الثقل السياسي. وهو الأمر الذي يحتم بحث التعريب بعيداً عن الحلول الآتية، وبعيداً عن ربط مصير التعريب بالقرار السياسي -على أهميته-. إنها دعوة إذن لمعالجة التعريب في مختبر آخر؛ مختبر العلماء لا مختبر السياسيين. المختبر الذي سيجمع التيارين المتناطحين في مسألة التعريب للعمل على معالجة التعريب قضية لغوية باستحضار الأسباب والحجج العلمية التي تحتم التعليم باللغة الأولى ولا تستبعد تعلم اللغات الأجنبية، من خلال الوقوف على النتائج العلمية الحقيقية التي تدعم التعجيل بإحلال اللسان الأول في التعليم بدل الألسن الأجنبية؛ لتكون هذه النتائج بأرقامها وإحصائياتها هي المترجم لتأزم الواقع التعليمي، والمعجلة بالدعم السياسي، مادام العكس لم يقدم سوى منحى بياني لذروتين عليا ودنيا يصلهما التعريب، مرتبطين بموقع الفرانكفوبيين والعروبووبيين في اقترابهما أو ابتعادهما عن السلطة. وهو الجمع الذي لن يفيد التعريب فحسب بل سيفيد كل القضايا الثقافية في الجزائر؛ لأنه سيكون خطوة لجمع المثقفين بعيداً عن الحساسيات السياسية؛ فالحكم هو العلم بأدواته، والواقع بإحصائياته، والمعالج هو العالم والمثقف في تجرده من الأنا الفردية وتساميه مع الأنا الجمعية؛ فحينها إذن يمكن للتعريب أن يكون بداية لتحقيق حلم محمد بلقاسم خمار الذي قال فيه معلقاً على تفرع الطبقة المثقفة الجزائرية إلى معربين ومفرنسين: "إن الثقافة الوطنية -في الحقيقة- تجمع بين أبناء الوطن المثقفين، مهما تعددت لغاتهم، ووسائل تعبيرهم ومصادر معارفهم... المهم هو وعي التاريخ واحترام اللغة الوطنية والإيمان بقيم الوطن، وحرية وسيادته والتعبير الصادق عن آمال شعبه ومطامحه"². ويبدو أن هذا الحلم لن يتحقق إلا في بيئة تبعد التنافس وتقبل الحوار مع الآخر.

¹ - قد يبدو القول بتيار التعريب بدلاً من القول بالتيار الفرانكفوني أفضل وذلك لأنه لا يجعل الصراع في اللغة العربية ضد ضررتها اللغة الفرنسية، مما قد يقود إلى القول بالمفرنسين ضد المعربين، بل هو صراع بين دعاة التعريب كإتداء وعودة للثقافة العربية، مقابل من يعادون هذه الثقافة ولتها وينتصرون للثقافة الفرنسية ولغتها.

² - محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات، ص46.

الباب الثاني
الفصل الثاني:
في التعريب وتعليم العلوم في الجزائر:
العلوم الاقتصادية نموذجا.

أولاً: في التعريب وتعليم العلوم في الجزائر.

تعريب المحيط الاجتماعي في الجزائر رغم القوانين التي سطرت له، والجهود التي خصصت له بدا بعيدا عن التحقق الفعلي، أو فليقل التحقق المنشود الذي يعكس اللسان العربي في هذا البلد العربي حاميا للهوية وحاملا لها في آن. وقد وقف الفصل السابق على بعض من الأسباب والظروف التي حالت دون تحقق هذا البعد للسان العربي، وقبله دون تمكين الجزائر من عروبة تامة لمحيطها الاجتماعي كبلد أحادي اللغة لا يعاني من الثنائية أو الازدواجية اللغويتين، وتتمتع فيه اللغات الأجنبية بالوجود الطبيعي بوصفها لغات تعلمها وتعليمها يصبان في فهم الآخر، والاعتناء من ثقافته بما يناسب الثقافة والشخصية الجزائرية. وقد بدا من النتائج الواضحة أن بُعد التعريب ومن خلال اللغة العربية عن أخذ هذه المكانة نابع عن معالجة قضية لغوية في مختبر السياسيين لا اللغويين أو العلماء؛ فكانت نتيجة المعالجة مقدمة لحلول مقبولة من وجهة نظر السياسيين؛ لكنها تحتاج إلى إعادة نظر في تصور اللغويين والعلماء. وهي الإعادة التي تستدعي إجراءات علمية لمعالجة المسألة، ثم إلى إجراءات سياسية وليس العكس. ليكون البحث في هذا الفصل من الدراسة محاولة لمقاربة هذه المعالجة، والوقوف معها في معاينة للواقع اللغوي في الجزائر في واحدة من فروع المعرفة المؤمنة في الجامعة الجزائرية؛ تخصص العلوم الاقتصادية.

1- التعريب قضية لغوية في الجزائر:

في تطبيق سياسة التعريب في الجزائر اعتمد الأمر على تشريع للقوانين التي تكفل ذلك؛ وقد بين الفصل السابق أنها قوانين وضعت لتحقيق غايتين: تعريب المجتمع عن طريق جعل اللسان العربي هو اللسان المتداول والوحيد في المحيط الاجتماعي بكل طبقاته البشرية وفي هياكله السياسية والثقافية والاقتصادية -على الأقل فيما تعكسه القوانين المشرعة من مواد بعيدا عن تنفيذها في الواقع-. والغاية الثانية تعريب التعليم، بجعل التعليم

قائما على الأحادية اللغوية مع تعليم للغات الأجنبية. ووضح الفصل السابق أن الغاية الأولى قد لاقت العديد من العراقيل؛ تسبب فيها المناهضون للتعريب من خلال وعيهم بأن تعريب المحيط الاجتماعي معناه عروبة الجزائر-وهي مسألة لا يرضى بها أعداء الجزائر من الداخل ومن الخارج-. فقد أثبت الفصل في نتائجه أن التعريب في غايته الأولى قد عولج معالجة سياسية محضة؛ فالتعريب إذ يسعى إلى تعريب المحيط الاجتماعي فقد كان بذلك السعي قضية وطنية، استدعت المعالجة السياسية المؤكدة على أهمية دعم السياسة ومن ورائها السلطة الحاكمة للغة واللسان باعتبارهما من مقومات الشخصية ورموز الهوية الوطنية. وهو الأمر الذي يجعل الحديث عن التعريب في ظل هذا الوعي من القضايا التي لا يقبل التنازل عنها بتاتا. وجعله أيضا من القضايا التي تتقاذفها الاتجاهات المتعارضة؛ لاسيما حين تكون هذه الاتجاهات المتعارضة لم تتفق بعد في شأن مسألة اللغة. فالتراجع الذي عرفه تعريب الإدارة في الجزائر كشف الأسباب الحقيقية لفشل عملية التعريب، أسباب لا يلعب غياب التخطيط اللغوي سببا رئيسا فيها؛ بل هو في الحقيقة كاشف عن كون السبب الرئيس في هذا الفشل يعود إلى البعد الإيديولوجي الذي أقحم فيه التعريب في الجزائر، فكان وراء تراجع التعريب الحضاري وتعريب التعليم معا؛ فما كان قد أشار إليه عثمان سعدي¹ من تراجع لتعريب الإدارة لم يكن إلا إشارة لما يقوم به المناهضون للتعريب من جهود للحد من مد التعريب الذي بدأ لتوه. وهي الجهود المرتبطة ارتباطا وثيقا بفئات من المتقنين استحوذت على مناصب عليا في الدولة. وهو السبب ذاته يؤكد عليه بلقاسم خمار؛ فيقول: "برزت بعض الانحرافات القيادية التسييرية بشكل ملحوظ في مطلع الثمانينيات إلا أن بؤرة الداء الخبيث كانت تكمن في انحراف بعض الإداريين من الموظفين المسيرين والمقررين والمنفذين ممن تنكروا لثقافتهم الوطنية ومعطيائها الرائدة جهلا بها أو استلابا وانصياعا لثقافة المستعمر المملوغة أو لمرض آخر في نفوسهم فكانوا أكبر حجر عثرة في مسيرة أي تطور حضاري يتلاءم مع شخصية الإنسان الجزائري"².

إن إقحام التعريب في حلبة الصراع الإيديولوجي هو الحال الذي تؤول إليه نتائج كل سياسة لغوية تطمح إلى الأحادية اللغوية المجتمعية في مجتمع متعدد الألسن؛ لأن طرح

¹ - الأسباب التي أرجع إليها عثمان سعدي فشل تجربة تعريب الإدارة الجزائرية واقتصر هذا التعريب على وزارات وإدارات بعينها كانت نتائج لاستقصاء لاحتياجات التعريب في المؤسسات الوطنية، وهو استقصاء قام به المعهد الوطني للإنتاجية والتنمية الصناعية التابع لوزارة الصناعات الخفيفة بالتعاون مع المركز العربي للتطوير الإداري في بيروت والقاهرة عام 1978 وهو تاريخ كان التعريب قد قطع فيه شوطا زمنيا معتبرا وكان من المفروض قد حقق نتائج لا يستهان بها. ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص69 (الهامش).

² - محمد بلقاسم خمار: بداية المسيرة بين الألغام والأخطاء، في حوار مع الذات، ص42.

مسألة اللغة الوطنية في المجتمعات التي تعيش التعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية المعززة بوجود قطبية لغوية كما هو حال الجزائر مشكلة ضخمة تتفرع عنها عديد المشكلات، التي تجعل دعم السلطة للسان من هذا المتعدد يأخذ منحنيات للمعالجة قد لا تخدم اللغة الوطنية إن لم يعتمد لذلك سياسة لغوية رشيدة؛ لـ "أن صياغة لغوية رشيدة في دولة متعددة اللغة هي في ذاتها مسألة اقتصادية، ويجب أن تكون لها أسبقية عظيمة مثل المسائل الاقتصادية الأخرى"¹. وغياب هذه الاعتبارات أثناء تطبيق سياسة التعريب، هو ما جعل الأهداف لا تتحقق، وجعل التعريب قبل ذلك يخطئ طريقه.

وبالعودة إلى الغاية الثانية من التعريب؛ أي بوصفه قضية لغوية يقدم المشرع الجزائري منذ الاستقلال عددا من القوانين التي تصب في اعتماد اللغة العربية لغة للتعليم، مع تعليم اللغات الأجنبية؛ وهي قوانين تفرعت زمنيا ومجال تطبيق بين تعريب للتعليم في المرحلة ما قبل الجامعية، وتعريب للتعليم في المرحلة الجامعية. وإذا كان البحث مهتما بالتعريب في المرحلة الجامعية؛ فإنه قد يبدو من غير الممكن فهم التعريب في بعده المحيل عليه خيارا لغويا في هذه المرحلة من التعليم-لاسيما والجامعة الجزائرية اليوم تعرف إصلاحات في نظمها ومناهجها ومحتوياتها التعليمية والتكوينية- دون تتبع التعريب وآلياته ونتائجه في المرحلة السابقة عليها والممهدة لها في الآن نفسه.

2- تعريب التعليم في المرحلة ما قبل الجامعية في الجزائر المستقلة:

لعل أهم قانون وضع لتعريب التعليم في الجزائر بعد الاستقلال هو القانون 76-35 المؤرخ في 16/4/1076، المتضمن تعريب التعليم، وجعل اللغة العربية لغة تعليم جميع مواد التدريس في التعليمين الابتدائي والمتوسط. ولم يكن هذا القانون قد بث في شأن التعليم الثانوي لأسباب سيأتي الحديث عنها. لتكون اللغات الأجنبية ومنها الفرنسية لغات أجنبية ولا يتم التعليم بها². والحقيقة أن الانتباه إلى سنة 1976 سنة لصدور هذا الأمر الرئاسي يبعث على التساؤل: بأي لغة كان يتم التعليم قبل هذه السنة؟ ولم تأخر اعتماد اللغة العربية لغة وحيدة للتدريس في الجزائر قبل هذه السنة؟. لتكون إجابة السؤال الأول في كون لغة التعليم قبل صدور القانون كانتا اللغتين العربية والفرنسية معا؛ لتعرف المدرسة الجزائرية نظامين للتعليم؛ التعليم المعرب والتعليم المفرنس. ومن أسباب هذه الازدواجية تراجع السلطة بعد

¹ - فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، تشرين الثاني 2000، ص121.

² - J.O.R.A. du n° 1 (2 janvier 1976) au n° 104 (24 décembre 1976). p306.

الاستقلال ممثلة في وزارة التربية عن تطبيق قرار مؤتمر المعلمين العرب الذي اعقد في بيروت عام 1962، القاضي بفتح المعاهد لإعداد المعلم العربي؛ إذ أبقت على نظام التعليم كما ورثته عن المستعمر؛ بل أكثر من ذلك أبقت على التعليم باللغتين في هياكل تربوية متميزة؛ فقد ظلت المدارس الحرة بما تؤمنه من تعليم باللغة العربية في هياكل رديئة وغير صحية، إضافة إلى عدم تمكن مريديها من المتخرجين من استكمال دراستهم المتوسطة والثانوية، بينما كانت اللغة العربية في المدارس الفرنسية تتم في مدارس عصرية، ومؤمنة لتحصيل علمي في شعب تقنية وفنية. وبذلك بدت اللغة الفرنسية في ثوب لغة علم والتقدم قالبا وقلبا. لتترجم بهذه الصورة سبب إقبال المتعلمين على المدارس الفرنسية¹، ثم متابعتهم للدراسة فيما عرف آنذاك بالثانويات الفرنسية، التي كان يشرف عليها جهاز فرنسي، متمثل في الإرساليات التبشيرية الفرنسية المسيحية في الجزائر؛ الإرساليات التي استمر وجودها في الجزائر إلى عام 1976، عام صدور قانون تعريب التعليم². وهو ما جعل التعريب مركزا في تعريب الطورين الابتدائي والمتوسط، دون الثانوي. وهو الأمر الذي يحمل جانبين من التأويل؛ الأول يجعل العملية منطقية؛ فالبدء بالتعريب المباشر يحتاج إلى كفاءات؛ وهذه الأخيرة لا تمتلكها الجزائر بعد؛ فمعظم المكونين في الشعب العلمية والتقنية تعليمهم قد تم باللغة الفرنسية، وهم بدورهم محتاجون إلى تكوين في اللغة العربية، أو إلى تحسين مهاراتهم اللغوية فيها، وهو محتاج إلى فسحة من الوقت للتجسد الفعلي. والتأويل الثاني يجعل الأمر قد يبدو مقصودا؛ والغرض منه تعطيل مسيرة التعريب باستحداث هذه المشكلات في طريقها. وقد تحدث عثمان سعدي عن قرار مؤتمر المعلمين العرب، المنعقد في بيروت عام 1962، الذي أقر بفتح معاهد لإعداد المعلم المعرب بالجزائر على نفقة الدول العربية؛ القرار الذي قابلته كل من سوريا والعراق ومصر والكويت باستعداد للتطبيق الفوري، نزولا عند طلب وفد جبهة التحرير الوطني. لكن بدل أن يطبق القرار بعد الاستقلال تتراجع الدولة الجزائرية المستقلة لتوها، ممثلة في وزارة التربية عنه³. وهو التأويل الذي يقدم الإجابة الثانية على التساؤل المطروح استنتاجا مبنيا على الإجابة الأولى؛ فتأخر اعتماد التعليم باللغة

¹ - يذكر عثمان سعدي عن وزارة التربية الرسمية إحصائية تبين بالأرقام أن التعليم العربي بالمرحلة الثانوية كان يتناقص كل سنة، فقد كانت نسبة الزيادة فيه من السنة الدراسية (1963-1964) إلى السنة الدراسية (1964-1965) بنسبة 51% بينما تدهنت إلى 12% من السنة الدراسية (1965-1966). بينما كان التعليم في الثانويات الفرنسية قد ازداد في الفترة نفسها بنسبة 17%، وزاد بنسبة 22% في التعليم المتوسط في الفترة نفسها. وهو ما يؤكد نجاح التعليم الفرنسي في استمالة التلاميذ وأوليائهم. ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص53.

² - المصدر نفسه، ص53.

³ - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص53.

العربية قبل الاستقلال سببه سيطرة التيار العرفوي على السلطة؛ التيار الذي أراد بتطبيقه الإستراتيجية السابقة تمكين اللسان الفرنسي في الجزائر؛ فالقول بالإبقاء على التعليم كما كان في العهد الاستعماري سببه نقص الإطارات المكونة باللغة العربية، يسقط بمجرد معرفة أن قرار مؤتمر المعلمين العرب، قد قابلته كل من سوريا والعراق ومصر والكويت بعد استقلال الجزائر بالتقدم لوزارة الخارجية الجزائرية آنذاك بمشاريع للتعاون العربي، وحسب شروط المؤتمر القاضية بأن تكون معاهد التكوين على نفقة الدول العربية المتقدمة بمشاريع الشراكة، مساعدة منها للجزائر في مسيرة البناء¹. والرفض إذ كان من الجانب الجزائري؛ فذلك ما يجعل المتسببين فيه من أعداء اللغة العربية والتعريب؛ لأنه يبدو سببا مباشرا في تأخر صدور قانون تعريب التعليم مدة 14 عاما كاملة. وهو ما يجعل التأخر سببه العراقيل الإدارية والسياسية وليس التعليمية أو اللغوية. وهي العراقيل التي **تكشف عن** يد للتيار العرفوي في المسألة. يتأكد ذلك حين تكون مدارس الإرساليات التبشيرية الفرنسية لقيت الترحيب والتسهيل بدل المحاربة؛ فليس بالخفي كون هذه الإرساليات لم تخف جهدها التبشيري، المروج لصورة فرنسا المتقدمة، ومن خلالها لصورة اللغة الفرنسية العلمية. فقد كان استقبالها في الجزائر متخفيا وراء صيغة التبادل العلمي.

لقد شهد تعليم اللغة العربية قبل صدور قانون تعريب التعليم تأرجحا في نتائجه التطبيقية بين النجاح والإخفاق، نظرا لبعض الإجراءات التي رأى المشرفون على التعريب أنذاك أنها كافية لتعريب التعليم؛ لكنها خلاف ذلك جرفت التعريب في ميدان التعليم إلى مشكلات مؤسفة؛ فمع "جزارة التعليم"² تمت الاستعانة بخريجي المدارس الحرة المهملين لتغطية العجز في تعليم اللغة العربية. ورغم أن هذا الإجراء بدا في شكله إعادة للاعتبار لمتعلمي اللغة العربية³، وبدا خطوة دلت بها الجزائر على دخولها مرحلة الانطلاق بمسيرة البناء والتشييد بعد مرحلة الترميم والنهوض من الركام؛ إلا أن اعتمادهم في سلك التعليم والتربية دون إخضاعهم للتكوين والتدريب أثر سلبا على تعليم اللغة العربية، وطبع تعليمها

¹ - المصدر نفسه، ص53.

² - لم يكن مبدأ "جزارة التعليم" معناه جزارة الإطارات فقط؛ مما يعني اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص والكفاءة لتحقيق أهدافها التعليمية، بل تعداه بداية إلى ما هو ضمن جهد إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من مجتمعات وثقافات لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، ليخصص في قطاع التربية والتعليم بجزارة الإطارات، وجزارة التعليم وخطته ومناهجه وعدم استعارة المناهج الأجنبية إلا للضرورة، وعدم تطبيقها إلا بعد تكييفها بما يلائم الثقافة الجزائرية وأبعادها. ويدخل ضمن هذه الجزارة أهداف التربية والتعليم بصياغتها في ضوء الواقع الجزائري ومتطلباته وتطلعاته، وجزارة الكتاب المدرسي شكلا ومحتوى، بجزارة الطرائق وأساليب التعليم. ينظر: رايح تركي: أصول التربية والتعليم، ص33-34.

³ - ينظر: محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات، ص45-46.

بالرداءة في محتوياته ونتائجه؛ مما أعطى صورة سلبية عن التعليم باللغة العربية؛ الصورة التي أسقطت فيما بعد على التعريب¹.

ومن الإجراءات التي صبت في صالح التعريب بعد ذلك إحياء الجزائر لقرار مؤتمر المعلمين العرب؛ حيث الاستعانة بالدول العربية لتأطير وتسيير وإدارة المعاهد التي فتحت لتكوين وإعداد أساتذة التعليم الثانوي والمتوسط قد عرفت تحققها الفعلي؛ فقد كانت تجربة معهد بوزريعة، الذي تحول إلى معهد تكنولوجي عال يخرج أساتذة التعليم الثانوي تحت إشراف الحكومة العراقية من التجارب الناجحة. وحمست المشرفين لخوض تجارب مماثلة في كل من قسنطينة ووهران.

ولعل من النتائج التي تحسب لصالح التعريب رغم العراقيل الإدارية وإجراءات التطبيق المبتكرة للتخطيط اللغوي مع غياب -أو تغييب- للسياسة اللغوية الرشيدة؛ تلك النتائج التي جمعها عثمان سعدي حصيلة للتعريب في الفترة الممتدة بين 1970 و1977؛ فكانت حسبها، زيادة على إنشاء المعهد التكنولوجي لتكوين أساتذة التعليم الثانوي، ومشاريع فتح معهدي قسنطينة ووهران²:

- تعريب ثلث أقسام التعليم العام في المدارس المتوسطة.
- تعريب ثلث الأقسام العلمية في المدارس الثانوية.
- تعريب كل الأقسام الأدبية بالمدارس الثانوية. تعريب المواد الاجتماعية في سائر المراحل.
- تعريب الفلسفة في المراحل الثانوية.

وهذه الإنجازات في مسيرة التعريب على ما قدمته من نقاؤل للمهتمين بالتعريب؛ أخفت وراء نقاؤلها المزعوم حقيقة صعوبة طريق التعريب ووعورته؛ نظرا دائما لغياب -أو تغييب³- السياسة اللغوية الرشيدة التي تخدم التعريب، وتذلل له الصعاب التربوية والتعليمية

¹ - ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص54.

² - ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص54-55.

³ - لعل ما يسمح بالقول إن السياسة الرشيدة التي تخدم التعريب كانت مغيبة عن قصد هو ما يرويه محمد بلقاسم خمار كثرية شخصية لمعرب رفضته الإدارة الفرنسية؛ فيقول: "عندما عدت من الجزائر من سورية سنة 1965 وأنا أحمل شهادة دار المعلمين... وليسانس في التربية وعلم النفس والفلسفة من جامعة دمشق، وخبرة أربع سنوات عملية في التعليم تقدمت بطلب للانخراط في سلك التدريس.. وانتظرت شهرين كاملين من بداية السنة الدراسية، ثم أخبرت بأن الملف قد ضاع؛ فجددت ملفا آخر، وبعد لأي تم تعييني في ثانوية تبعد عن العاصمة عشرة كيلومترات، ولم أكن أملك سكنا ولا وسيلة للمواصلات. فرفضت وقبول رفضي بكل ارتياح... وبعد سنين علمت أن كل التصرفات المضادة والعراقيل المصطنعة كانت من طرف بعض الإداريين الموثورين التافهين من أعداء المثقفين باللغة العربية". محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات، ص51. ولعل سبب هذا التشنج في العلاقة بين فريق المثقفين بالعربية وفريق المثقفين بالفرنسية سببه ما قال به المعربون في تصنيفهم للمعرب بكونه هو كل من تكوّن في البلدان العربية، وبالتالي فهو كل من ليس ثنائي اللسان. التصنيف الذي أفرع الفرع الفرنسيين لما كانت جماعة المعربين هي الفئة المثقفة المهيمنة، فكان أن أصبح مهمهم هو التصدي لكل معرب. ينظر:

- Gilbert Grandguillaume : Arabisation et démagogie en Algérie, p3.

التي هي في الحقيقة ما كان على التعريب مواجهتها والانتصار عليها، بدل خوضه لصراع اللغة الفرنسية ضد اللغة العربية¹؛ فمعهدا قسنطينة وهران ظلا حبرا على ورق، بعد التراجع الذي عرفته مسيرة التعريب بحلول العام الدراسي (77-78)؛ إذ تراجعت فيه وزارة التربية عن قانون التعريب الصادر في 1976؛ لينتج عن هذا التراجع إبقاء على اللغة العربية في التعليم الأصلي، مع جهود لوقف عجلة التعريب في الطور المتوسط والطور الثانوي، اللذين يسجل فيهما²:

- فتح شعب أدبية مفرنسة بالثانويات.
- فتح شعب مفرنسة بالمعاهد التكنولوجية تدرس المواد التعليمية باللغة الفرنسية، وليس مجرد تدريس لمادة اللغة الفرنسية.
- البدء في تقليص الشعب المعربة في العلوم والرياضيات بالثانويات، تمهيدا لإلغائها كلية. وكان من تبعات ذلك تحول عدد كبير عن الأقسام المعربة بالمتوسطات؛ لفهم الأولياء بأن التعلم بالعربية فيه إنقاص لحظوظ أبنائهم في التوجه إلى الشعب العلمية، التي كانت تشهد إقبالا كبيرا عليها.

والعودة إلى فرنسة التعليم في هذه الفترة تحديدا كان بسبب تولي عريفوي لمنصب وزير لوزارة التربية الوطنية³، ولم يكن ليتوقع منه بموقفه المعادي للغة العربية أن يكون مع التعريب ومع اللغة العربية؛ وهو الموقف المعادي الذي يفضحه قوله: "لقد قلنا بأن وجود اللغة الفرنسية عندنا خلق في حد ذاته وضعية أرغمت العربية على الدخول في حالة تسابق. وخلق حافزا على المنافسة الحقيقية معها...إننا نستطيع أن نؤكد بأن تعليم لغتنا لا يزال في حالة التنافس الذي لا يخلو من المنافسة الشديدة مع جميع اللغات المنظمة"⁴. والقول بأن تعليم اللغة العربية لا يزال في منافسة شديدة مع تعليم اللغات الأجنبية هو

¹ - الرواية المذكورة في الهامش السابق مثال على كون صراع العريفويين والفرانكفوبيين كان في نتاجه لصالح العريفويين، وما يدعمها أكثر قول بلقاسم خمار نفسه في صورة المتقف بالعربية في عين المتقف بالفرنسية؛ حيث المتقف بالفرنسية يرى في المتقف بالعربية إنسانا لا يصلح للعيش والتلاؤم مع وسائل العصر التقنية، ولا يستطيع أن يباشر مسؤولية ذات علاقة بالعلوم، وليس في مقدوره أن يتولى مهام إدارية تسييرية مهما كانت، ولو وظيفة بسيطة في مكتب صغير. ينظر: محمد بلقاسم خمار: دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات، ص45.

² - ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص56.

³ - الوزير المعني أعلاه قال في تهجمه على الكتاب باللغة العربية وفي غمار مدحه لكاتبة فرنسية جزائرية الجنسية -وليس ذلك مما هو قذح في الكتابة بل في صاحب المدح؛ لأنها لم ترغمه على قول ما فال بل كان نقدا وكلاما يعنيه فقط: "وطنيو الساعة الأخيرة العاجزون والديماغوجيون الأنصار لثقافة أصيلة مزعومة، لكنها مخانة جزائرية خادعة...أما (هي) فليس لديها عقدة في هذا الميدان: فوطنيتها الكاملة بالتقنيات المطبقة على مظاهر اللغة كأداة للنص يجعلها في وقاية من كل ذلك". فالوطنية عنده إذا مرتبطة بالكتابة باللغة الفرنسية. أما من يكتب باللغة العربية فهم "حفنة من الصبيانين يريدون الانتصار بدون جهد في معركة معسولة يقوم بها منتقمون رديئون". وللقرئ أن يتأول ما المقصود بالمعركة، ولماذا هي من جهة الكتاب بالعربية موصوفة بالكسولة، أو بدون جهد، ثم ما المقصود بالمنتقمين، وممن وهم انتقامهم؟ ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص244.

⁴ - المصدر نفسه، ص78.

تصريح بأن المنافسة أو فليقل مزاحمة اللغة الفرنسية حسب هذا الوزير أمر بديهي، بل إن السباق بتقاؤل القائل به يبدو قد حسم لصالح اللغة الفرنسية. وهو ليس حسم سببه عجز اللغة العربية؛ بل لأن اللغة العربية مطالبة لعيش حالة من الثنائية اللغوية في التعليم، ستكون الظروف فيها على ما يبدو مهياة لانتشار اللغة الفرنسية، وفي الآن نفسه ستكون مهياة لانحسار اللغة العربية ووقف مدها. وهو الانحسار الذي سينسحب على كل أدوارها بدءا بدورها في التعليم وانتهاء بدورها في المجتمع. وهو ما كان الوزير مؤكدا عليه في تصريحاته التي قال في أحدها معرضا بالتعريب: "البعد الثاني الذي لا يقل أهمية عن الأول لأنه يرتبط بطرق تعليم العلوم البحتة الدقيقة... هذا الحد الثاني قد ساهم في طرح مشكلة التعبير اللغوي من جديد... ونتيجة لذلك تغيرت النظرة إلى اللغات الأجنبية"¹. فاللغة حسبه مجرد شكل للتعبير، ومادامت كذلك فاستبدال اللغة الأولى وإن كان الأمر متعلقا بالمستوى الفصيح من اللسان العربي الذي ليس هو اللسان الأول للطفل الجزائري - باللغة الأجنبية ليس بالأمر المشكل للخطر. وحين تصدر هذه التصريحات من وزير للتربية الوطنية؛ فالأمر لا يحتاج إلى إثبات من أجل تصنيفه في صف المعادين للغة العربية. كما لا يحتاج إلى توضيح لفهم أن العراقيين التي يعانيتها التعريب ليست عراقيل متعلقة بعجز في التخطيط اللغوي بقدر ما هي متعلقة برغبة في منع اللسان العربي الفصيح ولغته العربية من العودة لغة أولى ولسانا أولا في هذا القطر العربي. وبسبب من تراجع تعريب التعليم في عهدة هذا الوزير، وصف عثمان سعدي حقبة هذا الوزير بالردة الثانية للتعريب، الردة التي سببها ضم مجلس الوزراء المعدل في صيف عام 1977 لعدد من الوزراء المعادين للغة العربية، كان هذا الوزير أحدهم².

2-1 المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني وتعريب التعليم:

بعد غلبة الفرنسية على نظام التعليم في الجزائر في الفترة الممتدة ما بين 1975 و1978، ورغم صدور قانون تعريب التعليم في 14 أبريل من عام 1976؛ تأكد أن أعداء التعريب قد تحركوا لوقف التعريب الذي بدأ لتوه بدايته الفعلية بوصفه تخطيطا لغويا مدرسا يستحضر الأبعاد الكاملة لضرورة التعليم باللغة الوطنية والقومية. وقد أكد تحرك المناهضين للتعريب وأعداء اللغة العربية لتعطيل قانون تعريب التعليم في الجزائر على أن عداؤهم للغة

¹ - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص77.

² - ينظر: المصدر نفسه، ص71.

العربية لا يعتد بمفهوم اللغة العلمي البسيط أداة للتواصل، بل يتكأ على بعدها الاجتماعي بوصفها رمزا للهوية العربية للجزائر؛ الهوية التي تحارب بقوة سياسية في معركة غير متكافئة الطرفين -فليس من هو في مقعد السلطة بضعف من هو بعيد عنه- وهو الأمر الذي جعل أحباب الضاد يجمعون العدة لرد الاعتبار للغة العربية المهانة في عقر دارها، الاعتبار الذي لم تسعفه القوانين على صرامتها. فكان المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني -الحزب الوحيد الحاكم آنذاك- نقطة تصحيح لمسار التعريب المنحرف عن أهدافه، بسبب من التجاوزات التي اقترفها في خريف 1977 وزير التربية الوطنية¹.

لقد كانت قرارات اللجنة المركزية بعد المؤتمر الرابع المنعقد في 1979 حاسمة في شأن إعادة الاعتبار للغة العربية وللتعريب. وهي القرارات التي ساهمت عدة أسباب مجتمعة² في بلورتها؛ لتكون هذه القرارات التي ترجمت دعم مركزية الحزب للتعريب هي خارج مجال التعليم العالي الذي سيؤجل البث فيه في العنوان اللاحق³:

- ضرورة إعداد برنامج وطني وعملي للتعريب في قطاع التربية والتعليم العالي والتكوين، ضمن المنظور المتكامل لتعريب قطاعات الإنتاج والإدارة.
- إدماج التربية الدينية في كل مراحل التعليم والتكوين، وجعلها من المواد الإيجابية (!!!) في كل الاختبارات مع الإعداد الجيد للمكونين، مع إشراك لوزارة الشؤون الدينية في إعداد ذلك. وقد أسفر هذا القرار عن آليات للتطبيق، بدت عاكسة لسياسة لغوية تكفل للتعريب -في حال تطبيقها- تحقيقه لأهدافه المرجوة من اعتماده خيارا لغويا للجزائر المستقلة⁴.

¹ - ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص82.

² - هذه الأسباب حسب ما يسرده عثمان سعدي في كتابه قد تفرعت بين ما هو مخطط له، وبين ما كان من قبيل اغتنام فرصة بدت مواتية؛ أما المخطط منها فهو ما تمثل في جهد برلمان الشعب الذي نقل إلى الرئيس الراحل هواري بومدين في الجلسة المغلقة عام 1978 موقفه الحازم ضد ردة التعريب التي تسببت في استياء الشعب، وقلقه من تراجع التعريب في التعليم العالي وفي التعليم الوطني. وكذا جهد عثمان سعدي ومجموعة من مناضلي الحزب الغيورين على اللغة العربية فيما صاغوه من لوائح تمس قطاعات حساسة معنية بالتعريب؛ هي التربية والتكوين والثقافة والإعلام والسياسة العامة؛ فقد اشتملت هذه اللوائح الأربع على توضيح لواقع التعريب الذي كان عند صانعي اللوائح شروعا في التعريب، وليس إنجازا كاملا؛ مشترطين وملحين على التعجيل بالتعريب حسب البنود التي احتوتها كل لائحة على حدة. أما ما كان من قبيل اغتنام الفرصة فهو اقتناص صانعي اللوائح الأربع لغياب العريفويين-لانشغالهم بتنصيب مناصبهم السياسية بعد وفاة الرحيل هواري بومدين-، لتمرير ما رأوه مناسبا لدعم التعريب كقوانين. فهل تحقق ذلك؟؟ ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص80-87.

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص80-87.

⁴ - مثل هذه القرارات على أهميتها وضرورتها قد لا تبدو محتاجة إلى أكثر من الوقت المناسب، والمناخ المناسب لتحقيقها أو حتى فرضها. والقول بذلك ليس معناه أن يتنازل عنها، فالأمر في تأولها هنا بعيد كل البعد عن ذلك؛ لكن الأمر يبدو في ظل القرار السياسي المتحكم فيه العريفويين، يبدو كمن يقدم السوط للجلاد؛ لأنها أول ما سيضرب ويهاجم وينسف في حالة غلبة الكفة للعريفويين. فمثل هذا القرار الذي استغل صانعوها انشغال الفرنكفوبيين بدعم مناصبهم السياسية، لا يجعلهم أكثر حنكة في وضع الاستراتيجيات الحربية، التي تكفل الانتصار في كل المعارك أو معظمها؛ ففي ما سبق روايته على لسان عثمان سعدي في الهامش السابق، ورغم ما يقدمه على أنه اغتنام للفرصة، فهي في الحقيقة فرصة مزيفة، لأن العريفويين قد دعموا مواقفهم وقراراتهم بالقوة السياسية، من خلال محافظتهم على مواقعهم في الحكم. وهو ما جعل الخروج عن القرارات التي أسفر عنها المؤتمر أمر واقع كما سيأتي ذكره.

- البدء في تطبيق نظام المدرسة الأساسية بمحتواها المتعدد التقنيات، ليكون التدريس فيها باللغة الوطنية وحدها، مع تقليص تدريجي للشعب الفرنسية، تمهيدا لتوحيد التعليم.

- في ميدان التكوين المهني طالب القرار بالإعداد الجدي لوضع خطة شاملة لإعطاء اللغة الوطنية مكانتها كلغة تدريس وعمل في جميع الفروع والتخصصات، وذلك بتعريب البرامج والمكونين، وتوظيف الإطارات المؤهلة باللغة الوطنية، والعمل على الاستفادة من الهيئات الدولية والجهوية في هذا الميدان.

رغم الجهود التي بذلت لصياغة هذه القرارات وجعلها في خدمة اللغة العربية فإن الثابت تاريخيا أن هذه القرارات لم تعرف في مجملها طريقها إلى التطبيق الفعلي؛ فقد تدخل العريفويون من جديد؛ لكن هذه المرة بمساعدة العملاء والانتهازيين من الفرانكفوبيين لتفريغ بعض بنوده من أهدافها. لاسيما منها ما كان في صالح تعميم استعمال اللغة العربية. ليعطل القانون ويجمد. وقد عرض عثمان سعدي وهو واحد من الذين صاغوا قانون تعميم استعمال اللغة العربية- الموقف الراض لتعميم استعمال اللغة العربية في الداخل؛ الرفض الذي انتهى من جديد بانتصار أعداء العربية في معركة أخرى من حرب تهميش العربية؛ حيث الجهود المعادية للعربية انتهت بمعركتها بتجميد قانون تعميم استعمال اللغة العربية، بعد أن فُرج من محتواه على يد العريفويين؛ فقال: "سريت مذكرة إلى السيد الأمين العام، قلت فيها مايلي: إن رفض مشروع قرار أعدته لجنة عمل ضمت في صفوفها سبعة عشر عضوا في اللجنة المركزية من طرف هذا الأخير غير شرعي، وإن مشروع القرار لا بد وأن يقدم إلى اللجنة المركزية مع ملاحظات المكتب السياسي". واقتنع السيد الأمين بوجهة نظرنا هذه وطالب بإعادة عرض مشروع القرار المذكور... وتم الاتفاق على تقديم المشروع كما هو. ووزعت على أعضاء اللجنة المركزية بالدورة مذكرة...ضمت في سطورها عبارة إن اللغة الفرنسية لغة شعبية في الجزائر. واجتمعت اللجنة المركزية... (و) نجح حزب اللغة الفرنسية بالقيادة السياسية في تجميع عدد من رفاقنا المعربين لمواجهتنا وإفراغ مشروع قرار تعميم استعمال اللغة العربية من فقراته الهامة، التي تشاء الظروف السعيدة بعد عشر سنوات أن يتبناها نواب الشعب ويصدرونها في قانون تعميم استعمال اللغة العربية يوم 26 ديسمبر

1990". ليقول: "إفشال أعداء التعريب لهذا القرار كما بينا... يؤكد أن الذين يحكمون هم غلاة الفرنسية الذين دفعوا بلادنا باللغة الفرنسية وبسلوك الحركية الجدد إلى حافة الإفلاس"¹.

لا أحد يستطيع أن يلوم عربيا إذا أحب لسانه بكل مستوياته، وأخلص له، ودافع عنه؛ لكن حين يكون الحب سببا في ضياع المحبوب؛ فلا مانع من ممارسة بعض من جلد الذات؛ فالكلام السابق على ما فيه من حقائق تاريخية، ليس بالذي سيحل أزمة التعريب في الجزائر، ويخرجه من عنق الزجاج؛ لأنه على ما يعكسه من غيرة على اللغة العربية يحمل معه دعما غير مقصود ومنتبه إليه للآخر؛ يقوي وسائله وأساليبه لمحاربتة اللغة العربية - ربما بخطط وحيل بذرتها الأولى كان من تقدمة محب اللغة العربية نفسه-؛ فحين تجبر القرارات التي يضعها المدافعون على اللغة العربية تدريس التربية الدينية، يدرك القارئ أن هناك من يقف ضد هذا التدريس، ويدرك أن أول ما سيقوم به هذا الرفض؛ نظرا لموقعه القار من الحكم والسلطة- فلا يهم تغيير الأسماء والأشخاص إذا كان الخليفة والمخولف من الاتجاه الفكري والإيديولوجي نفسه- هو رفض ما تبناه الآخر، ومعاداة ما أحبه، ومحاربة ما دافع عنه. ويدرك أيضا أن هذه القرارات -على ما قد يدفعها من صدق نية في حب اللغة العربية- قد تجعل القائلين به في صورة من يستعجلون حصادا في غير أوانه؛ لأن جهدهم للتمكين للغة العربية سرعان ما كان يرتد عليهم، ويحرب شرسة على اللغة العربية، وبتشديد أكبر عليها. وهو ما يجد تفسيراً له في قول بلقاسم خمار: "بحكم التأثيرات العائلية ونمط السلوك ونوعية الأخلاقيات المعاشة؛ فقد كان الذين درسوا في أوروبا يتمتعون بقدر كبير من فطنة الحداثة، وتقدير المصلحة الذاتية، مع اللباقة في المعاشرة والأناقة في الملبس والتلاؤم مع مختلف الظروف، بينما كان المثقفون بالعربية -في غالبيتهم- يخضعون لمثالية تكوينهم ومنهجية تربيتهم الدينية المبنية على القناعة والحياء والطيبة المفرطة إلى حد الغباء أحيانا"².

بل إن إقحام الدين في الصراع وفرض التربية الدينية بالقوة هو ما قد يعتبره الآخر قدحا في عقيدته، فيجعله بحكم التعنت والعصبية معاديا لهذا القرار وساعيا لتوقيف العمل به، وهو ربما في قرارته نفسه ليس من الراضين للدين ولا للتربية الدينية.

إن الكلام السابق لمحمد بلقاسم خمار على قساوته، لا يقدم إلا نوعا واحدا من المثقفين بالعربية، الغيورين عليها؛ فالوجه الآخر هو المثقف بالعربية المنفتح المتسرع الذي لا يحسب نتائج ما يقدم عليه. ومع كل هذا فليست هذه الأحكام -على قسوتها- معناها أن

¹ - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص100.

² - محمد بلقاسم خمار: التعريب في الجزائر بين الأمس واليوم في حوار مع الذات، ص162.

التعريب عليه أن يرفع الراية البيضاء، وأن أنصار اللغة العربية الحقيقيين مع تفوق اللغة الفرنسية في صراعها مع اللغة العربية، مضطرون إلى الانسحاب والانسواء. بل على العكس تماما الدفاع عن اللغة العربية يبقى هما يتقاسمه كل مسلم غيور؛ لأن اللغة بالنسبة للمسلم لغة العبادة، وهي أيضا لغة هويته الدينية قبل العربية. والتعريب في ذلك مسألة لغوية محسوم النقاش حولها، حين يتعلق الأمر ببلد عربي. لكنه بعيدا عن هذه المسلمات -التي قد لا يختلف حولها اثنان- محتاج إلى كبير التريث، ودقيق المعالجة حين يكون هذا البلد العربي إلى جانب الازدواجية اللغوية يعاني من ازدواجية فكرية لم تعالج بعد، فتكون الثنائية اللغوية وجها من أوجه تجسد هذه الازدواجية الفكرية في الواقع. وهو رأي يتردد بعض صداه في قول محمد بلقاسم خمار: "إن المعركة /النفسية/ بين العربية والفرنسية في الجزائر، لم تتوقف يوما منذ الاستقلال، وهي معركة مصيرية وحاسمة قد لا تظهر سجلاتها الصراعية من خلال العلاقات الاجتماعية والمناقشات والحوارات والأخذ والرد والاحتجاج والتبرير... بقدر ما تظهر في عمق الصراعات الخفية الأخرى... المتمثلة في اختلافات الأفكار ووجهات النظر وتناقضات معطيات النقد والتحليل حول مفهوم الهوية، ومعاني الثوابت والمتغيرات"¹. وقانون تعميم استعمال اللغة العربية في مواده، وفي قبوله ثم رفضه وتجميده، ثم تبنيه ثم تجميده من جديد، مثال صالح للجزم بأن التعريب في إخفاق تحققه رغم الأموال الطائلة التي استهلكها، ورغم الدعم الذي كان يلقاه من طرف أنصاره في جهاز السلطة أو خارجها، يحتم البحث عن مقاربة جديدة لمعالجته، انطلاقا من مفهومه وانتهاء بتطبيقه.

3- تعريب التعليم العالي في الجزائر:

أفضى التعليم المزدوج باللغتين الفرنسية والعربية في المرحلة الثانوية من التعليم في الجزائر إلى أن تواكب الجامعة هذه الازدواجية بفتح شعبتين في كل تخصص؛ شعبة للتعليم باللغة الفرنسية، وأخرى للتعليم باللغة العربية. وكان التعريب الذي بدأ مسيرته للتو في تعريب الجامعة معززا بعدد من القرارات، التي بدت أنها تصب في خدمة اللغة العربية لغة وحيدة للتعليم، وتخليص للجامعة من الثنائية اللغوية. وكان القرار الوزاري المؤرخ في 1971/3/25 قد حدد التدابير المتعلقة بالتعريب في التعليم العالي بثلاث ساعات في الأسبوع، وقد بدت هذه الساعات في نظر من وضع القرار كافية لـ"جعل الطالب في آخر

¹ - بلقاسم خمار: التعريب في الجزائر بين الأمس واليوم في حوار مع الذات، ص163.

مرحلته الجامعية يستعمل اللغة العربية كأداة عمل في مهنته أو وظيفته ، لاسيما بواسطة معرفة واسعة بالمصطلحات التقنية المرتبطة بنوع التكوين المتبع، ويندمج بالتالي في السير الشامل للتعريب"¹. والتركيز في دروس العربية على تعليم المصطلحات الخاصة بالتخصص يعد قرارا حكيما؛ لأن قضية المصطلح في التحول بين اللغتين يعد من المشكلات العويصة التي يطرحها المصطلح بدقته وتمايزه عن الكلمة العادية.

ونص القرار الوزاري الصادر في 1972/11/22 على "إعادة محاضرات أو عمل توجيهي أو عمل تطبيقي باللغة العربية، فينفس المادة المقررة في تكوين الطالب سواء أكان هندسة أو رياضيات أو طبيا أو قانونا أو غيره من اختصاص الطالب"². وقد بدت هذه الطريقة ناجعة لأنها تمكن الطالب من المصطلح العلمي باللغة العربية، وتجعله قادرا على تمثل الأفكار والمعارف باللغة العربية بعد أن أخذها باللغة الفرنسية؛ فيكون ذلك خطوة للتحول بين اللغتين.

وبموجب هذا القرار وسابقه فتحت في كلية العلوم شعب معربة للجذع المشترك، لتستقبل الحاصلين على البكالوريا المعربة، بينما ظلت الشعب الفرنسية تستقبل الحاصلين على البكالوريا الفرنسية³. وإلى هنا بدت هذه القرارات وإجراءاتها التطبيقية خادمة للتعريب، الذي كان يسير بخطى متأنية لكن أساسية قبل التعريب الشامل. وطبعا لم يكن ذلك ليعجب العرفويين؛ فمع حلول السنة الجامعية (77-78)، ألغيت الشعب المعربة في جامعة العلوم والتكنولوجيا بباب الزوار، وفي كلية العلوم بالجامعات الأخرى، كما ألغيت الشعب المعربة للجذوع المشتركة. ولعل ما يكشف الهجوم الشرسة على اللغة العربية في هذه السنة الجامعية، هو تحويل طلبة الشعب المعربة إلى معاهد المعلمين، وفرض عليهم توقيع العقد المتعلق بالليسانس التعليمي، كما حرموا من إعداد دراستهم العليا لمدة خمس سنوات، وكل ذلك من أجل غلق الباب في وجه ما كانت قرارات التعريب قد نصت عليه من ضرورة تكوين الإطارات المعربة⁴. ولعل ما يثبت أن هذه الحملة على التعريب لم تكن سوى حربا على اللغة العربية، وعلى الإطارات المعربة من طرف العرفويين، هو تجريدهم لدروس العربية الموجهة للطلبة المفرنسين من قيمتها الوظيفية؛ فبدل تعليمهم المصطلحات العربية، التعليم الذي يبسر ويضبط التحول بين اللغتين العربية والفرنسية برمجت محتويات تعليمية

¹- عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص57.

²- عثمان سعدي: المصدر نفسه، ص57.

³- ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص58.

⁴- ينظر: المصدر نفسه ، ص58.

بعيدة عن التخصص وبطرق تعليم ممعنة في التبسيط، غايتها على عدم أهميتها بالنسبة للتحصيل العلمي للطلبة لتفريهم من اللغة العربية¹.

وما يؤكد أن هذه الحرب على اللغة العربية كانت الغاية منها تمكين اللغة الفرنسية في التعليم العالي الجزائري، وتغيير قرار الجزائر القاضي بالقضاء على تبعية التعليم الجامعي للجامعات الفرنسية؛ هو القرار الوزاري الصادر في الجريدة الرسمية في مايو 1978، الذي ينص على اعتبار شهادة الماجستير التي تعطيها الجامعات المستقبلية للطلبة الجزائريين معادلة لشهادة دبلوم الدراسات المعمقة، واعتبار شهادة دكتوراه دولة معادلة لشهادة الماجستير الجزائرية، لتستثنى من هذا القرار الجامعات الفرنسية وشهاداتها. وهو القرار الذي كان غرضه توجيه الطلبة إلى الجامعات الفرنسية من جهة، والتأكد من عدم عودة الإطارات المكونة في دول خارج فرنسا، مما يعد تمكينا للمتعلمين باللغة الفرنسية من مناصب الحكم والسياسة والإدارة، وهو تمكين للغة الفرنسية، وضرب لقوانين تعريب الإدارة². وهو ما يؤكد أن العريفوبيين في وضعهم لهذا القرار هم أعداء لكل اللغات عدا اللغة الفرنسية التي يتقنونها، وهو ما يؤكد أيضا أن معالجة لغة التعليم في الجزائر المستقلة كانت خاضعة للمعالجة الإيديولوجية السياسية وبحساب لكراسي السلطة.

3-1 المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني وتعريب العلوم الاقتصادية:

كما كان المؤتمر نقطة انعطاف جديدة أعادت تعريب التعليم ما قبل الجامعي إلى سكتة التي انحرف عنها على يد العريفوبيين، كان كذلك بالنسبة للتعليم العالي؛ فبعد الردة عن التعريب التي جاء بها العام الدراسي 77-78، وعملية التصفية التي شهدتها اللغة العربية في المعاهد والكليات، جاءت قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني لتتص على الشروع ابتداء من الموسم الجامعي (80-81) في توحيد لغة التعليم وفق برنامج زمني، للقضاء على الثنائية الموجودة بالنسبة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، وخاصة الحقوق والعلوم السياسية والإعلامية والاقتصادية والتجارية وغيرها، وقصر تدريسها على اللغة العربية³. وقد بدا هذا القرار مدروسا ودقيقا فيما سطره من آليات التطبيق؛ حيث تعريب التعليم العالي في الفروع السابقة الذكر، كان قد خطط لمواكبته بتوفير للكتاب الجامعي،

¹ - ينظر: المصدر نفسه، ص58.

² - ينظر: عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص59.

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص92.

وبتوفير للإمكانيات الضرورية من مختبرات بحث وإعداد لخطة شاملة لإعطاء اللغة العربية مكانتها بوصفها لغة تدريس وعمل. إلى جانب إعطاء فعالية لدروس اللغة العربية من خلال تعميمها في الشعب العلمية والطبية والصيدلية، وتحويلها من لغة مدرسة، إلى لغة للتدريس، تدرس بها وحدات ومقررات. لكن وقوف تيار العرفويين في وجه هذه القرارات جعلتها لا تتجاوز تعريب تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم القانونية والسياسية، والعلوم الاقتصادية والتجارية. وسكوتهم على تعريب هذه التخصصات هو استحضار لصورة المعرب عندهم وتأكيد على ما يرونه فيه وفي لغته من شعرية وعاطفية؛ فجلي جدا أن هذه التخصصات هي تخصصات للعلوم الإنسانية، وتدرسيها باللغة العربية دون الشعب العلمية والتقنية دليل على صدق تصورهم للغة العربية. ثم إن هذه التخصصات رغم سكوت العرفويين عن تدرسيها باللغة العربية؛ فهي اليوم تشهد عودة الفرنسية لغة تدريس مع اعتماد نظام ل م د.

3-2 إصلاح الجامعة الجزائرية ونظام ل م د:

جاء تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية بعد الإصلاح الجامعي الأخير؛ فقد شرع في تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية ابتداء من الموسم الجامعي 2002 على أن يزول النظام الكلاسيكي بالتدريج مع حلول الموسم الجامعي 2012-2013. وقد كان نظام ل م د في إصلاح لنظام التعليم الجامعي غايته إعادة الاعتبار للجامعة كشريك في التنمية -بعد العزلة التي عرفتتها الجامعة، وما سببته من هجرة حادة للأدمغة الجزائرية-. وقد كان هذا النظام الجديد مستقدا من الاتحاد الأوروبي الذي كانت جامعاته ومعاهده قد بدأت بتطبيقه لتوها. وقد بدأ بهذه الشمولية في التطبيق على بلدان الاتحاد الأوروبي وفي ظل الشراكة الأورومتوسطية مغريا بالافتداء والتتمثل.

3-3 نظام ل م د وهيكله فضاء التعليم العالي الأوروبي:

حتمت الشراكات المختلفة لدول الاتحاد الأوروبي التفكير توحيد نظام التعليم العالي، وقد كانت الغايتان المتحكمتان في هذه الوحدة¹:

¹- Décret du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, J.O N° 84 du 10 avril 2002.

- حركية الطلبة¹؛ فيصبح بمقدور الطالب المسجل في أي جامعة من جامعات دول الاتحاد التنقل بحرية بينها. كما يجعل شهادته مقبولة في هذه الجامعات جميعا، في حالة رغبته في الانتساب إلى المرحلتين التاليتين على مرحلة الليسانس من التعليم والتكوين في هذا النظام؛ أي الماستر والدكتوراه.
- مرونة انتقال الطلبة²؛ وذلك عن طريق جعل النظام قائما على نظام الأرصدة المحصلة. وهو ما يسمح للطلبة بحرية اختيار التخصصات والتكوينات والجامعات. وسعى الاتحاد الأوروبي من خلال اعتماده لهذا النظام في التعليم العالي إلى إعادة الاعتبار للجامعة وتثمين دورها في محيطها الاجتماعي والاقتصادي، بعد ربطها به وجعلها شريكا في حل مشاكله التنموية المختلفة³. وقد بدا نظام ل م د خادما لفلسفة الشراكة الأوروبية فيما سطره من غايات تعليمية لا تتنافى مع السياسات الوطنية لدول الاتحاد؛ فقد بدا النظام في مرونة تطبيقه وعدم قضاؤه على الخصوصيات المحلية قابلا للاحتواء والتطبيق.

3- 4 اللغة الفرنسية في إطار نظام ل م د:

لما كان نظام ل م د نظاما جامعا وموحدا لكل جامعات الاتحاد الأوروبي فقد بدا من الضروري السؤال عن اللغات في التعليم، وتحديدًا عن اللغة الفرنسية التي بين الفصل السابق الرعاية والعناية الفائقة التي يوليها لها الحريصون عليها من أبنائها؛ إذ يبدو هذا النظام في مرونته وحركيته المحددتين غايتين لهذا النظام، لا بد سيعيد النظر في تعليمية اللغات الأولى واللغات الأجنبية. والحقيقة أن القائمين على اللغة الفرنسية لم يغفلوا ذلك بتاتا؛ ففي الحين الذي تنص فيه المادة الثالثة من الإمرية على أن من أهداف النظام "دمج تعلم المهارات وبالمثل إتقان اللغات الحية الأجنبية والبرمجيات". تبدو صفة الحية محددة للتعليمية التي يجب أن يتم في إطارها تعلم اللغات الأجنبية؛ فالتعلم في هذا الإطار مفتوح لكل اللغات بقدر خادمتها لحركية الطلبة وتنقلهم وتواصلهم مع الآخر؛ وهو ما يجعله تعلمًا وظيفيًا مرتبطًا بحاجة تواصلية حتمها الانضواء تحت راية الاتحاد الأوروبي؛ فقد وضع مجلس

¹ - Art. 3, J.O N° 84 du 10 avril 2002.

² - Art. 5, Ibid.

³ - جاء في المادة 3 من الإمرية الموضحة لمحاو هيكلة الفضاء الأوروبي للتعليم العالي في الإطار الفرنسي، أن هذه المحاور تسعى كواحد من الأهداف العامة المسطرة -التي هي وليدة السياسة الوطنية- إلى: "تطوير احترافية الدراسات العليا، للاستجابة لحاجيات التكوين المتواصل الجامعي، وتثمين توظيف مكتسبات الخبرة، في علاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي". ينظر:

- Art. 3, J.O N° 84 du 10 avril 2002.

الاتحاد الأوروبي في إطار الاتحاد الأوروبي المشترك في قلب تفكيره من أجل اللغات مفهوم الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات والمتداخلة الثقافات التي هي وليدة النسيج الاجتماعي الأوروبي المكون من عديد الأعراق واللغات؛ فقد جاء في وصف المجتمعات المعاصرة وتحديد ما تحتاجه من مقاربات في التعليم في الأبحاث التي ينجزها الاتحاد الأوروبي في اللسانيات وعلوم التربية والتعليمية ما يلي: " المجتمعات الراهنة هي مجتمعات مركبة ودور التربية يتطور مرتبط بالتغيرات المجتمعية. والأفكار التي بدت في السابق بديهية تبدو بعيدة عن مواكبة الواقع. ودور التمدريس الإجباري في حياة الأفراد ويتطور المجتمعات تغير وقد يستمر في التغير. وبذلك فالتعدد اللغوي المجتمعي والتعدد اللغوي الفردي هما اليوم من الواقع العادي؛ ومن ثم فالتربية المتعددة اللغات ضرورية"¹. وبذلك حدد مجلس الاتحاد الأوروبي الوجه الجديد للتربية في ظل هذا الواقع فكانت التربية المتعددة اللغات وما بين الثقافات أو *l'éducation plurilingue et interculturelle*؛ وهي التربية التي أوجدت لها مقاربة لتعليم اللغات هي "المقاربة المتعددة اللغات وما بين الثقافات" أو *l'approche plurilingue et interculturelle* المطالبة بتمكين المتعلمين من الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات وما بين الثقافات؛ وتعريفها هو: "تعني بالكفاءة المتعددة اللغات وما بين الثقافات كفاءة التواصل اللساني والتفاعل الثقافي في إطار اجتماعي يمتلك ودرجات متفاوتة التمكن من لغات متعددة وخبرة ثقافات متعددة. ونعتبر ألا وجود أي تداخل أو تجاور للكفاءات المميزة، لكن وجود كفاءة معقدة تبدو مركبة، يمكن للمستعمل أن يتكئ عليها"². فاللغات في هذه المقاربة إذن تتعلم في إطار وظيفي غايته تقبل الآخر والتواصل معه، وجعله فردا من العائلة الكبيرة؛ دون انفتاح مطلق يؤدي إلى انحاء للحدود الفاصلة للغات؛ فقد كانت الغاية من مثل هذه المقاربة حسب ما سطره مجلس الاتحاد الأوروبي هو الاقتراب من الآخر؛ "فعل الاقتراب أنماط الحياة الأخرى ومن الذين يطبقونها بتفهم واحترام هو خطوة في طريق ما بين الثقافات *l'interculturalité* لأن التفهم والاحترام كليهما ضروري لحدوث الحوار بين الثقافات. والحوار بين الثقافات يهدف إلى تبادل للرؤى منفتح ومحترم بين أفراد وجماعات من ثقافات مختلفة، وهو حوار قائم على الفهم المتبادل والتفتح والاستلطاف والاحترام الحقيقي للتنوع والتساوي في الكرامة الإنسانية والمساواة في الحقوق الأساسية. إنه

¹ - Michael Byram : Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle, Division des Politiques linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009, p4.

² - Christiane Tonnar et Marguerite Krier et Christiane Perregaux : Ouverture aux langues à l'école, le gouvernement du grand-Duché De Luxembourg , MENFP, 2010, p13.

يقدم نية إيجابية إزاء التنوع تهدف إلى جعل النقاء أفراد من عقائد وممارسات ثقافية مختلفة التقاء مثمرا للجميع، وتعتبر الفردانية متطورة ونامية في علاقة مع الغيرية¹. ومن منطلق هذا الوعي الذي يلف هذه المقاربة المواكبة لمفهوم العولمة ولتغير التركيبة المجتمعية لدول الاتحاد الأوروبي أكد مجلس الاتحاد الأوروبي في تطبيق هذا الوعي في تعليم اللغات على "الطبيعة التطورية للكفاءة التواصلية المتعددة اللغات والثقافات، التي تغني بتوظيف التاريخ العائلي لكل فرد، بأسفاره، وقراءاته، وميولاته، بمساره الشخصي والمهني"². وفي تأكيده على هذه الطبيعة تبدو حمايته للخصوصيات الفردية واللغوية في ظل هذا الانفتاح اللغوي والثقافي ضرورية، لتكون الفردية واللغات الأولى للأفراد هي ذاتها المحور الذي تدور حوله مهارات التواصل في اللغات الأخرى الموجودة في المجتمع؛ لأنها في الحقيقة بتدخلها -أداة تفكير ومعالجة- هي الوسيلة التي يتم بها أخذ لغة الآخر والاقتراب من ثقافته. وهو في إسقاطه على اللغة الفرنسية في المجتمع الفرنسي لا يمكن فهمه بعيدا عن إدخال اللغة الفرنسية في إطار تعايش سلمي مع اللغات الأجنبية الموجودة في المجتمع الفرنسي بسبب من المهاجرين. دفعا لكل تنافس قد تحدثه هذه اللغات الأجنبية بقوة من نسبة المتكلمين بها في النسيج البشري. وبذلك يكون تعليم اللغات على وظيفيته خاضعا لإطار موجه لا يؤثر على اللغة الفرنسية ومكانتها في بلدها. ومما يؤكد ذلك ما كان عند اعتماد نظام ل م د في السياق الفرنسي؛ حيث اعتماد هذا النظام القائم على العناصر الثلاث "ليسانس، ماستر، دكتوراه" ووضوح المصطلح "ماستر" ³ Master مصطلحا انجليزيا، كان تداول هذا المصطلح في اللغة الفرنسية قد مهد له بإصدار وزارة التعليم العالي الفرنسية لبيان تبرر فيه سبب استعمالها للمصطلح Mastère؛ الذي هو أنجلزة للمصطلح Master. فالمصطلح بصفته هذه لم يقبل في اللغة الفرنسية وخضع لجمركة لغوية، أقامت أكاديمية اللغة الفرنسية⁴. والظريف أن المصطلحات الثلاثة قد دخلت إلى الاستعمال في الجزائر تحت تعريب لها فكانت: ليسانس وماستر ودكتوراه دون أن يكون أدنى تحرج من استعمالها، أو أدنى تبرير لذلك !!! ولا يمكن سوى القول إن الحرص الذي صاحب دخول المصطلح Master، ولو كان في شكل Mastère لا يمكن عدّه سوى حرصا طبيعيا من بلد يخشى على لغته من

¹ - Michael Byram : Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle, p8.

² - Christiane Tonnar et autres: Ouverture aux langues à l'école, p13.

³ - المصطلح في بريطانيا هو عبارة عن درجة في سلم التعليم الجامعي، ينظر:

- Oxford, p907.

⁴ - Décret N° 480-2002.

الثنائية اللغوية الرسمية وليس الفردية، بعد أن حارب الازدواجية اللغوية بقوة بموجب قوانين ثورته¹، التي لا تزال سارية المفعول بفعل المؤسسات التي تحمي اللغة الفرنسية وتدعمها في فرنسا وفي العالم. ليكون تعليم اللغات الأجنبية هو تعليم طبيعي أيضا، لبلد يريد أن يطلع على علوم الآخر وثقافته، دون تنازل على لغته، ولو بمقدار مصطلح.

إذا كان الأمر كما تم توضيحه في الفقرة السابقة؛ فللقارئ أن يسأل: كيف لهذا النظام على ما يركز عليه من مرونة وحرية للطلبة بين دول الاتحاد وجامعاتها، أن لا يخيف دولة بحجم فرنسا؛ وهي الغيرة على لغتها؛ غيرة لا مثيل لها؟. إن الإجابة على هذا السؤال تستدعي وقفا عند الأسباب التي جعلت فرنسا من دول الاتحاد السباقة إلى تطبيق نظام ل م د؛ فالثابت كحقيقة تاريخية أن فرنسا قبل هذا القانون قد وصلت إلى طريق مسدود فيما يخص الكفاءات الجامعية التي يمكنها أن تساهم في دفع التنمية الاقتصادية وتحقيق الرفاهية المجتمعية؛ فقد كانت فرنسا تعاني من أزمتين:

- أزمة ارتفاع نسبة الشيوخ؛ لنقص الولادات وتدني نسبة الشباب.
- فقرها من حيث الكفاءات العلمية الجامعية المتخصصة نظرا لعزوف الشباب عن الالتحاق بالجامعة، والتحاق الجامعيين منهم بسوق العمل دون رغبة في الدراسات العليا.

والأزمتان كافيتان لجعل الدولة الفرنسية مضطرة لإحداث ما يسمح باستقطاب الكفاءات الأجنبية، فكانت السوق المغاربية -المؤمن لها قبل تطبيق سياسات التعريب، وتدني مستوى مخرجات التعليم- بعيدة عن تقديم النخب التي تستسيغها، وهو ما يفسر تخرج فرنسا الدائم من التعريب في بلدان المغرب العربي وبالخصوص الجزائر، ويفسر سبب اعتماد المنظومات التعليمية في البلاد العربية قاطبة، وفي الجزائر تحديدا لتغيير مناهجها وطرق تدريسها التي بدت لا تستجيب لجديد العصر وتقدمه². وليست هذه الاستنتاجات مما

¹-ينظر: لويس جان كالفى: السياسات اللغوية وحرب اللغات، ص328.

²- جاء في تقرير حول استراتيجية الجزائر للفترة الممتدة بين 2007 و2013 وبرنامج التوجيه الوطني للفترة الممتدة بين 2007 و2010 الصادر عن الجهاز الأوروبي للجوار والشراكة نقد للنظام التربوي الجزائري؛ النقد الذي يؤكد سبب تراجع الطلب على مخرجات التعليم في الجزائر: "زيادة الطلب والمعوقات الميزانية أباينا عن ضعف النظام التربوي. ويلاحظ عدم فعالية في توزيع الموارد؛ فالميزانية في معظمها تخصص لتغطية مصاريف الوظائف (الرواتب)، وصيانة العتاد والمنشآت القاعدية على حساب التطور والإبداع العلمي. وبالمقابل نوعية التعليم تراجعت والفعالية الداخلية للنظام أصابها العدوى". ومثل هذا التحليل لوضع التعليم في الجزائر من طرف المجلس الأوروبي إذ يعكس اهتمامه بدول الجوار ودول الشراكة يكشف عن كون مثل هذه الدراسات والتقارير كافية لدرج ناقوس الخطر، والتعجيل بالإصلاحات في كل أطوار التعليم. لاسيما وقد جاء في التقرير نفسه "إن الجزائر تمتلك ما يسمح لها بتحقيق عدد معتبر من غايات الألفية للتطور في قطاع التربية والتكوين... ويتصحيح الضعف الراجع في الأساس للمؤسسات المعنية أو لتسيير الموارد وتحسين النوعية وقدرة نظام التربية والتكوين يمكن تحسين التعليم ويمكن الاهتمام بالحاجات البيداغوجية والتوظيفية للأجيال الجديدة".

- Conseil de l'Europe, Instrument Européen De Voisinage Et De Partenariat : Algérie; Document De Stratégie 2007 – 2013 Et Programme Indicatif National 2007 – 2010, p27-28.

قد يقع عليها الباحث في الكتب والمراجع، بل هي استنتاجات قد تفضحها قرارات وتصريحات هنا وهناك؛ فحين تكون الإمرية المطبقة لنظام ل م د في فرنسا، قد جاء في مادتها الثالثة المحددة للأهداف الهدف التالي: "تشجيع التنقل، وزيادة جاذبية التكوين الفرنسي في الخارج، والسماح بالأخذ بعين الاعتبار وتفعيل فترات التكوين لاسيما في الخارج"¹. وبإسقاط لهذا الهدف على الأزمة الأولى يكون النظام وسيلة جذب للكفاءات الأجنبية. وكما يبدو فهو ليس بالسائر في الاتجاه الآخر؛ اتجاه تقديم الكفاءات والخبرات. وما أصدرته وزارة الخارجية الفرنسية من منشورات تشرح فيها وضع اللغة الفرنسية في العالم يعد هو الآخر دليلا على صدق الاستنتاجات السابقة؛ فقد جاء في واحدة من تلك المنشورات: "اختيار تطبيق اللغة الفرنسية في إطار حوار مع الثقافات واللغات الأخرى يفتح مدارسنا وجامعاتنا للشباب الأجانب، ويضاعف التبادلات والنقاشات: ففي الحين الذي يساهمون فيه في دينامية لغتنا يسمحون بانفتاحها عليهم، وأن تكون انفتاحا على العالم"². وواضح جدا في ثقافات نكران الآخر أن هذا الكلام ليس سوى إغراء لجذب الآخر، وهو في الآن نفسه تمكين للغة الفرنسية في سباقها المضني مع اللغة الانجليزية.

3-5 نظام ل م د في الجامعة الجزائرية ومصير التعريب:

ليس بالخفي بعد التطبيق الفعلي الذي عرفه نظام ل م د في الجامعة الجزائرية أن لغة التعليم في التخصصات التي كانت قد عريت قبل تطبيقه؛ من مثل علوم الأحياء والعلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية والعلوم الاقتصادية هي اللغة الفرنسية؛ الأمر الذي يجعلها تبدو خطوات أولى لفرنسة قطاع التعليم العالي. لاسيما حين يكون التعليم في المراحل ما قبل الجامعة معتمدا الرمز اللاتيني في كل العلوم التقنية والعلمية من مثل الرياضيات والفيزياء والعلوم³. الأمر الذي يدفع إلى التساؤل عن مصير التعريب في التعليم الجامعي الجزائري؟. والإجابة عن هذا التساؤل قد تبدو واضحة بعد تجسيد قانون تعميم استعمال اللغة

1 - Art. 3 , J.O.F N° 84 du 10 avril 2002.

2 - Ministère des affaires étrangères , Direction générale de la coopération internationale et du Développement – DGCID: la langue française dans le monde. www.diplomatie.gouv.fr 2009 تاريخ الدخول ماي

وقد جاء في هذا المنشور ما يصب في ترقية اللغة الفرنسية ضمن التعدد اللغوي ما كان نصه: "اللغة الفرنسية التي نتقاسمها تمثل الرابط المؤسس لمجتمعنا، ونحن نؤكد على رغبتنا في توحيد الجهود من أجل ترقية التعدد اللغوي وضمان مكانة وترقية اللغة الفرنسية بوصفها لغة عظيمة للتواصل على المستوى العالمي". وهو ما لا يمكن أن يجعل اللغة الفرنسية تتنازل عن هذه العالمية ولو تبنت هذه المقاربة.³ يمكن ملاحظة ذلك في تغيير وحدات التقييس العالمية من الحرف العربي إلى الحرف اللاتيني في كل الكتب في التعليم ما قبل الجامعي بجميع أطواره، وهو التغيير الذي قيل إنه محاولة لجعل التعليم في الجزائر مستجيبا لمتطلبات العولمة.

العربية، الذي أدكى نارا بين العرفويين والفرانكفوبيين انتهت على ما يبدو لصالح العرفويين. وهو ما يحتم السؤال عن حال اللغة العربية في الجزائر وليس عن التعريب؛ لأن هذا المصطلح بتناقضاته ومعاركه المنتهية دوما لصالح اللغة الفرنسية؛ قد جعل العدو هو الفرانكفوبيين وسلاح إبعادهم عن السلطة هو اللغة العربية، في إبعاد لها عن كل أدوارها لسانية ومجتمعية.

3-6 لماذا العزوف عن تعلم اللغة العربية؟:

اللغة الفرنسية في الجزائر زمن المستعمر لم تخرج عن كونها أداة لأخذ المعرفة ومعرفة المستعمر، ولم تتجح رغم الجهود الاستعمارية في التحول إلى اغة مرجعية في الجزائر المحتلة؛ لكن ذلك تحقق في الجزائر المستقلة؛ فاللغة الفرنسية في الجزائر اليوم تتمتع بمكانة جعلتها تتبدى لغة عليا مهيمنة؛ فهي لغة المثقفين والمتفتحين على العالم. وفي مقابلها تعلق العربية مرارة جعلها لغة المتخلفين والمتعصبين والعاجزين عن تعلم اللغات الأجنبية وتعلم العلوم والمعارف المكتوبة بتلك اللغات¹. وليس قول هذا الكلام بإنقاص لقيمة المتكلمين باللغة العربية أو من يعملون جاهدين على ترقيتها وحمايتها، أو إنقاص لقيمة اللغة العربية وقدرها فيها. بقدر ما هو صورة لهذه اللغة ولأهلها في أعين أعدائها وفي ممارسات أبنائها². الصورة التي أنتجت على مستوى التعاملات الاجتماعية نظرة استهزاء وازدراء يلمحها المتخصص في الأدب واللغة العربيين من باحثين وطلبة تدرج وما بعد التدرج في عيون زملائه من المتخصصين في العلوم التقنية واللغات الأجنبية؛ لا لشيء إلا لعجز معظم المتخصصين في اللغة والأدب العربيين عن فهم زملائهم فيما قد يقولونه أو يكتبونه بلغة غير العربية -كمهارات استقبالية- واستحضار هؤلاء الزملاء حين التقائهم بالمتخصصين في الأدب واللغة العربيين، لتاريخ مستمر من التوجيه المدرسي في المرحلة

¹ - في تأكيد على عدم صدق هذه الصورة وعدم انسحابها على كل المثقفين المتعاملين باللغة العربية، يقول محمد العربي ولد خليفة: "نقول للإنصاف بأن عددا ممن يملكون ثقافة وينتجون الفكر والمعرفة ويوصلونها بالعربية يتابعون عن كثب ما ينشر ويصدر بالفرنسية ولغات أخرى، ومنهم من يستعمل أكثر من لغة بإتقان... ولكنها بالنسبة لهم مجرد أداة، لا مكان لها بين ثلاثي الهوية الإسلام والعربية والأمازيغية، فهم لا يرون في الأمازيغية خصما ولا دخيلا على فلك الوطنية، هي في الذهن وفي الجنان، رضعها الكثيرون من حليب أمهاتهم... إن الذي لا فائدة منه ولا مردود هو أن تكون الفرنسية حكما بين الأمازيغية والإسلام والعربية لاغتصاب مكان مثلث الهوية". محمد العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ص416.

² - لم تتردد غولدا مايبير رئيسة حكومة الكيان الصهيوني السابقة في القول: "العالم سيكون بخير لو لم يكن فيه عرب". ليتضح من هذا القول أن الجهود الرامية لهذه الإزالة للعرب لن تكون عن طريق إبادة شاملة للجنس العربي. بل ستكون بطرق أخرى هي المساس بمقومات الهوية بدءا باللغة. ينظر: المرجع نفسه، ص416.

الثانوية لأصحاب المعدلات العامة، ومعدلات اللغات الأجنبية الضعيفة نحو الشعب الأدبية وخاصة شعبة الأدب العربي. ومتابعة أسباب هذه الممارسة تؤكد على المستوى الجامعي جعل الجهات الوصية شعبة اللغة والأدب العربيين في الجامعة الجزائرية محجوزة لمن لم يحالفهم الحظ في تحصيل معدل نجاح في شهادة البكالوريا مقبول في التخصصات الأخرى خارج تخصص أدب ولغة عربيين¹. وهي أيضا شعبة من خانهم التحصيل في الشعب الأخرى فأعيد توجيههم من جديد². لتكون شعبة الأدب واللغة العربيين في الخانة الأخيرة من ترتيب الشعب كتوجيه لحاملي شهادة البكالوريا الجدد وإعادة توجيهه للقادمي منهم. وهي الشعبة التي تستقبل أرقاما ضخمة من المنتسبين كل عام جامعي. وهو ما يبعث على سؤال قد تمتلك الإجابة عنه قبل طرحه³: لم هذه المعاملة لهذا الاختصاص تحديدا دون سواه من التخصصات؟.

فمن غير المنطقي بعد هذه المعاملة المهينة لتخصص الأدب واللغة العربيين أن ينظر للمنتسبين إليه تكوينا وبحثا نظرة إعجاب وقبول. والحقيقة أنه إذا وقف واحد من المنتسبين إلى تخصص الأدب واللغة العربيين مدافعا عن اللغة العربية، بعد انزعاجه من نظرات الازدراء؛ أفجم بتذكيره بعجزه عن فهم ما يقال ويكتب باللغات الأجنبية. واتهم دفاعه -أو هو كذلك بالفعل- بأنه خطاب لا يبتعد عن النهضوية وربط اللغة بالإيديولوجية الدينية، والتستر ورائها لتغطية العجز اللغوي الذين يعاني منه اتجاه اللغات الأجنبية. والحقيقة أن المروجين لمثل هذه الخطابات النهضوية في اللغة العربية هم ربما أكثر خطرا على اللغة العربية من عدوها الذي افتعلوه اللغة الفرنسية؛ لأن الجهود بدل أن تتجه للبحث عن طرق إثراء اللغة العربية وترقيتها واستعادة عالميتها، تتجه في معظمها نحو شتم الآخر-المتكلم

¹ - يمكن معاينة هذه الحقيقة في دليل الطالب للناجحين في شهادة البكالوريا منذ الاستقلال إلى اليوم؛ حيث شعب اللغة والأدب العربي من الشعب المنكودة الحظ في جعل معدل الالتحاق بها معدلا منخفضا قد يساوي العشرة من عشرين، مما يجعلها شعبة من لا خيار له.

² - يمكن معاينة ذلك من خلال ما تعرفه الشعب من تحديد لمعدلات إعادة التوجيه إليها، فيما يغيب ذلك عن شعبة اللغة والأدب العربيين، حتى لتكاد هذه الشعبة تتحول إلى شعبة لجبر خواطر الفاشلين في الشعب الأخرى.

³ - يصنف الكواكبي في كتابه طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد العلوم إلى أربعة أنواع هي عنده؛ علم اللغة والعلوم الدينية والعلوم الصناعية وعلوم الحياة، وقد عرض موقف المستبد من هذه العلوم، فوضح أن علوم اللغة ليست مما يخافه المستبد لأن بعضها يقوم اللسان وأكثرها هزل وهذيان يضع به الزمان. ولا يخشى المستبد أيضا العلوم الدينية لتعلقها بما بين الإنسان وربيه وهي عنده لا ترفع غباوة ولا تزيل غشاوة، وإنما هي ملهامة للمتهوسين لهذا العلم وأمن من شرهم. كما لا يخشى أيضا العلوم الصناعية لأن أهلها مسالمون وهو من أبعد الناس عن السياسة. لكن أشد ما يخشاه المستبد وترتعد منه فرائصه هي علوم الحياة أو العلوم الإنسانية بالتصنيف المعاصر للعلوم. وعلوم الحياة عنده هي الحكمة النظرية والفلسفة العقلية وحقوق الأمم وطبائع الاجتماع والسياسة المدنية والتاريخ المفصل والخطابة الأدبية ونحوها من العلوم التي تكبر النفوس وتوسع العقول وتعرف الإنسان ما هي حقوقه وكف هو مغبون فيها وكيف الطلب وكيف النوال وكيف الحفظ. ويفهم هذه الطبيعة للمستبد يفهم لماذا تجعل هذه العلوم في التوجيه المدرسي لحاملي شهادة البكالوريا في آخر المراتب بين العلوم؟، ويفهم لماذا يجعل لها طلبة من ضعاف المستوى في الغالب؟. ويفهم لم الأدب واللغة العربيين منكودا الحظ رغم عدم خوف المستبد من علوم اللغة؟. لأن الكواكبي يجيب: "نعم لا يخاف علوم اللغة إذا لم يكن وراء اللسان حكمة حماس تعقد الأولوية أو سحر بيان يحل عقد الجيوش". وفي سؤال لم يخاف المستبد العلم؟، يأتي جواب الكواكبي أيضا: "لا يخفى على المستبد مهما كان غيبا أن لا استعباد ولا اعتساف إلا مادمت الرعية حمقاء تتخبط في ظلامه جهل وتيه عماء". عبد الرحمن الكواكبي: طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، الأعمال الكاملة، تحق: محمد جمال طحان، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2004، ص457-458.

بالفرنسية- والقدح في دينه وعربيته، وهو ما يفتح معارك لحرب إيديولوجية مفتعلة، تحجب الرؤية عن البحث الجاد لدفع اللغة العربية وترقيتها. ونتيجة للدونية التي تلازم المتعلمين والمتخصصين في اللغة العربية، كان العزوف عن تعلم اللغة العربية هو حل كل المتعلمين؛ الذين كان عجزهم عن التمكن من لغتهم العربية بمثابة الميزة لا العيب.

إن أزمة اللغة العربية في الجزائر -إن كان بالإمكان وصف واقعها التربوي والاجتماعي كذلك- ليست صراعا مع الفرنسية على مكانة من مثلث الهوية هي في الأصل للعربية قانونا وعرفا وتاريخا-فالتراث الديني من خلال قوله صلى الله عليه وسلم "من تعلم لسان قوم أمن شرهم"، يشجع تعلم اللغات بوصفها أدوات لفهم الآخر والتعامل معه، وهو التعلم الذي خشيته فرنسا المستعمرة عند تعليمها للجزائريين بلغتها؛ حيث معرفة المتعلمين من الجزائريين باللغة الفرنسية شكل لها تهديدا كبيرا-؛ بل هو صراع مع التخطيط اللغوي ومن وراءه ممن همشوا اللغة العربية من خلال استراتيجيات من مثل ما أشير إليها سابقا. وهي استراتيجيات كارثية لا يمكن إلا أن تؤدي إلى وصول اللغة العربية إلى هذا المنحدر الخطير، مثقلة بعبء صراع متعدد الجبهات، في قمة الهرم منها صراعها للعودة لغة علم ومعرفة؛ وهو الصراع الرئيس الذي يتبدى هدفا في نفسه، تقيمه اللغة العربية في كل البلدان العربية، وهو صراع يجعل غيره من الصراعات وهمية غايتها التشويش¹.

والحقيقة أن الصراع رغم ما كان يقدمه من نهايات لانحسار اللغة العربية في الجزائر وتراجع مدها، كشف عن كون التعريب دون هذه العراقيل سهل التحقيق؛ لأنه لو كان أمرا صعب المنال لما جندت له فرنسا من الأموال والجهود ما جندته من حقبة الاستعمار إلى اليوم؛ إنه في نهاية المطاف محتاج إلى سياسة لغوية رشيدة وتخطيط لغوي دقيق، فلا عجب إذن أن يكون المثال الذي يقدمه لويس جان كالفلي لشرح التخطيط والسياسة اللغوية في كتابه حرب السياسات اللغوية وحرب اللغات هو التعريب².

وتؤكد تجربة الكيان الصهيوني في إحلال اللسان العبري واللغة العبرية محل الألسن المختلفة التي تلقاها اليهود السنة للأمم حين كانوا شتيتا في الأرض على إمكانية إحياء لسان ميت والتعليم به دون عراقيل؛ حين يكون الأمر نابعا عن سياسة لغوية رشيدة؛

¹ - في الجزائر يبدو الصراع القائم بين العربية والأمازيغية كلغة من اللغات المشكلة للخريطة اللغوية صراعا مفتعلا غابته فتح جبهات على اللغة العربية من أجل التشويش عليها محليا ودوليا. وليس أدل على أنها مجرد تشويش من كونها صراعات ظهرت على السطح بخروج المستعمر الفرنسي، وقد كانت قبله اللغتان تسيران جنبا إلى جنب دون أن تحس إحداهما بأن اللغة الأخرى تشكل تهديدا لها. وهو ما يجعل هذه الحرب المفتعلة بيم اللغة العربية واللغة الأمازيغية هي من بنات أفكار فرنسا الاستعمارية وخطتها للتدخل سيادة ولغة كوسيط لفك النزاع بين اللغتين، وافتكاك شرعية التوغل أكثر في ثقافة المجتمع الجزائري .

² - لويس جان كالفلي: السياسات اللغوية وحرب اللغات، ص395-396.

وبذلك يجمع الصهيوينيون على "سلامة العبرنة الشاملة رافضين العبرنة الجزئية معتبرين أن أساس الإيديولوجية الصهيونية هو إحياء اللغة العبرية وتراثها وتطويرها. وأن أي توطين للتكنولوجية المعاصرة لا يمكن إنجازه بدون العبرنة الشاملة"¹. وهو ما يؤكد على أن ارتقاء اللغة وتطويرها مرهون بما تقدمه السلطات السياسية من دعم؛ يبتدئ بانتهاء السياسات اللغوية الرشيدة، وينتهي بمساهمة اللغة نفسها في تمويل مشاريع التنمية الاقتصادية². وفي غياب للسياسة اللغوية الداعمة للتعريب الشامل في الجزائر؛ التعريب الذي يقدمها لغة تعليم وعلم لا سيما بعد أن طبق نظام ل م د؛ فقد بات من المحتم إخراج اللغة العربية من مستنقع الصراع السياسي الإيديولوجي، ومحاولة مقاربتها في إطار معالجة لها في بعدها الحقيقي، لغة وطنية ورسمية، ولغة التعليم في المرحلة ما قبل الجامعة. وهي المعالجة التي تفرض سحب التعريب من مختبر السياسيين وتحويله إلى مختبر اللغويين والعلماء.

4- التعريب واللغة العربية في مختبر العلماء الباحثين واللسانيين:

قد يبدو من غير المنطقي بعد الأموال التي صرفت على التعريب أن يقال في النهاية إنه قد كان في التعليم -على الأقل- خيارا خاطئا؛ ذلك أن مثل هذا القول تكذبه الحقائق العلمية واللغوية وترفضه التجارب الميدانية في الوطن العربي من مثل تجارب التعليم باللغة العربية في الفروع العلمية والتقنية، وكذا التجارب العالمية للتعليم باللغات الأولى.

4-1 التعليم باللغة الأولى بين الحقيقة العلمية والتجربة الميدانية:

تثبت الحقائق العلمية في اللسانيات وفي تعليمية اللغات والألسن أن التعليم باللسان واللغة الأولين للمتعلمين ليس بالمفيد فقط، بل هو ضروري جدا للتكوين النفسي والاجتماعي للمتعلم؛ فقد جاء في واحدة من الدراسات أجراها معهد تطوير الدراسات الجامعية في المملكة المتحدة: "أنا الطفل الذي يبدأ تعلمه في المدرسة بلغة ثانية أو أجنبية يجد الأمور أكثر صعوبة للتعلم بهذه اللغة على الأقل في بداية تعلمه. وحاجز اللغة في المدرسة يكفي غالبا كي لا يسجل الطفل في المدرسة، وحين يفعل تواجهه صعوبات تحبط من عزمته، فيعيد

¹ - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، ص217.

² - بنظر: فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، ص120 وفصل الاقتصاد في اللغة، ص297 وما بعدها.

السنة الدراسية أو ينقطع نهائيا عن المدرسة¹. فتعليم الأطفال بلغة غير لغتهم الأولى ولسان غير لسانهم الأول معناه أن يكون الطفل في الآن الذي يأخذ فيه المعرفة مضطرا إلى حل مشكلة اللغة واللسان الأول؛ ذلك لأنهما في التعلم يلعبان دور الأداة الناقلة للمعارف في صورتها المجردة. وإن قيل بأن هذا الكلام دعم للتعليم باللغات المحلية أو العاميات- بعد أثبت البحث في فصل سابق أن اللهجات المحلية هي لسان الأم للطفل العربي- فالرد على ذلك يكمن في كون اللهجة المحلية مهما بعدت على المستوى الفصيح الذي يمثله اللسان العربي في اللغة العربية تظل قريبة منه وقابلة لأن تستغل في تبسيط لغة التعليم، بل إنها تقبل اعتماد مقاربات التحليل التقابلي؛ لأن التقاطع بين المستويين اللهجوي والفصيح يسمح بالتيسير. وليس الأمر بالمثل مع اللغة الفرنسية التي هي بعيدة عن اللغة العربية وعن اللهجة المحلية بنية تركيب وأصوات ومعجم وغيرها². وقد يقول بعضهم هذا قد يكون في صف التعليم باللغة الأمازيغية؛ ليكون الرد بالقول إن السياسة اللغوية الرشيدة تستلزم الانتباه إلى التعدد اللغوي الذي يقدمه المجتمع؛ ليكون التخطيط اللغوي فيما يعتمد من آليات تطبيق لا بد له أن يحسم الرهانات المعتمدة على وعي بأن اللغة ليست مجرد أداة تواصل، بل هي تعبير عن ثقافة وعن تاريخ وعن هوية³. وبذلك يكون الانتباه إلى اللغة الأمازيغية باعتبارها جزءا من هوية الجزائر وتاريخها وثقافتها هادفا إلى تزقيتها ودعمها، وجعلها رفيقة اللغة العربية في مسيرة الهوية والثقافة، وأبعد من ذلك تعتبر في المناطق التي تعتمد لسان الأم، قابلة لأن تستغل في تبسيط التعليم وتيسيره حسب المقاربات التعليمية الحديثة. وهو اعتماد لا يجعلها ضرة ثانية للغة العربية، تتفق مع الضرة الثالثة للغة الفرنسية لمحاربة

¹ - Katy Webley : La langue maternelle d'abord, Le droit des enfants à apprendre dans leurs propres langues, Institute of Development Studies University of Sussex, UK. id21 insights education 5, Septembre 2006, in www.id21.org.

² - هذا الكلام في الحقيقة قد يكون داعما لجهود يتحفظ معه الكثيرون؛ وهو جهد تفصيح العاميات، كمشاهدة لتقريب المستوى الفصيح من اللسان إلى اللهجات المحلية، وبالتالي إمكانية استغلالها لتيسير اللغة العربية للمتعلمين، وهو رأي تدعمه الدراسات اللسانية المعاصرة التي تفرق بين مستويين من اللغة الفصيحة، اللغة الأدبية واللغة العلمية؛ حيث اللغة العلمية لا تحتاج إلى التعبير الواضح الدقيق، وإلى المصطلح المضبوط، فدقتها تعتمد في ابتعادها عن الزخرف اللفظي المتعمد في اللغة الأدبية، وهو ما يفقد معظم العاجزين عن التعبير اللغة العربية بالحكم على اللغة العربية بالصعوبة. ينظر:

- نهاد موسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، وبالأخص الباب السادس من الكتاب: برنامج التحول، ص201 وما بعدها.

- محمد عبد الله عطوات: اللغة الفصحى والعامية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2003، فصل المشكلة اللغوية، ص59، وفصل آراء القائلين بالعامية، ص74، وفصل آراء القائلين بالفصحى97.

³ - Gilbert Grandguillaume : Les enjeux d'une politique linguistique, L'interpénétration des cultures dans le Bassin occidental de la Méditerranée. Actes du Colloque de l'Association Mémoire de la Méditerranée, Sorbonne, 14 novembre 2001, Éditeur : Mémoire de la Méditerranée, Paris, 2003, p99-110.

اللغة العربية؛ ذلك أن التعايش اللغوي السلمي الحاصل بين اللغتين الأمازيغية والفرنسية¹ كان حريا أن يكون بين اللغتين العربية والأمازيغية، تقويه روابط الدين المشترك، والمصير المشترك، والتراث المشترك، والتراب المشترك أيضا. وتاريخ وجود اللغة العربية في هذه الرقعة من العالم مماثل له في غيرها من بقاع العالم؛ حيث اللغة العربية لم تفرض نفسها بقوة السيف الذي صاحب الفتح الإسلامي بل بقوة الدين الذي اعتنقه البربر من السكان الأصليين، ففتح الباب أمام اللغة العربية، وجعلها تعيش في سلم لغوي مع الأمازيغية قبل الاحتلال الفرنسي. وهو السلم اللغوي تحقق للغات أخرى عايشت ظروفًا تاريخية مماثلة، ودعمته الصلات الإنسانية بين الناطقين بها، فأعطت نماذج للاغتناء والثراء بين اللغتين؛ وهو ما يؤكد صاحب كتاب "أعطي قلبي للأطفال"؛ ففي حديث صاحبه عن لغته الأم ودورها في التعليم القاعدي يستعرض علاقة اللغتين الروسية والأوكرانية؛ وهما لغتان لم يمنع تأثيرهما المتداخل الكاشف عن تمايزهما اغتناء إحداهما من الأخرى، وعدم وقوعهما في التصادم والصراع رغم صعوبة تعلمهما معا على المتعلمين من الأطفال؛ فيقول: "بالنسبة لنا نحن الأوكرانيين لغة الأم بالنسبة لنا هي الأوكرانية، ونحن اليوم أكثر من 36 مليونًا نلتحق بها. والمصير التاريخي لشعبنا جعل لغة الشعب الروسي الشقيق قريبة من لغتنا وعزيزة علينا؛ فاللغتان متحدتان بروابط عديدة، وهذا يبسر ويصعب في الآن نفسه تعلم لغتنا للأم والروسية... فالكلمة التي تملك لونا مميزا في لغة من اللغتين يمكن أن تكون ذات معنى ممجوج في الأخرى. ولعبة الغموض هذه في الكلمات بالنسبة لنا معلمي المدرسة الأوكرانية مصدر للغنى الروحي الذي علينا أن ننقله للأجيال الناشئة"². وللقارئ أن يتساءل عن سبب امتناع حدوث مثل هذا الاغتناء بين اللغتين العربية والأمازيغية، لتكون الإجابة مؤكدة على أن بعض الحلول لمشكلات اللغوية هي بيد أصحاب القرار.

ومن النتائج التي قدمتها دراسة أخرى أقامها المعهد السابق الذكر تأكيدها على مقارنة ما بين الثقافات في المجتمعات المتعددة اللغات والألسن؛ فقد جاء في النتيجة: "التعليم ما بين الثقافات والتعليم الثنائي اللغة يدعم حق المتعلمين المنحدرين من الشعوب

¹ يمكن معاينة هذا التعايش السلمي فيما تتبناه اللغة الأمازيغية في الجزائر تحديدا من مصطلحات ومفردات من اللغة الفرنسية في تهجينها اللغوي، فضلا عن كون اللغة الفرنسية هي الوسيط بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية حين تلاقي المتحدثين بلغة من اللغتين. وهو المختلف عما هو موجود في المغرب الأقصى حيث اللغة الأمازيغية في المغرب تهجينها اللغوي في مجمله هو من اللغة العربية الفصحى أو من لهجاتها. وهو ما يؤكد على نجاح اللغة الفرنسية في الجزائر في لعب دور الوسيط بين لغتين وطنيتين، النجاح الذي ليس من السهل التنازل عنه.

²-V. Soukhomlinski : Je donne mon cœur aux enfants, Edition du progrès, Moscou, 1983, p322.

الأصلية في اتباع تعليم بلغاتهم الأصلية"¹. وإذ يبدو هذا القول داعما للتعليم الثنائي للغة؛ فيجب الانتباه منذ البداية إلى قضية هامة؛ هي أن المقاربة المتحدث عنها، المقاربة بين الثقافات غرضها إعادة الاعتبار للغات الأم في التعليم، وليس العكس؛ أي محاولة لإقحام اللغات العاجزة -وهي في معظمها من اللغات المحكية ولا تمتلك حروفا في الكتابة- عن مواكبة التكنولوجيا، لتكون أدوات لتسهيل عملية نقل المعارف لتعليمها. وهي في حالة اللغتين العربية والأمازيغية في الجزائر تبدو من المقاربات التي تدعم التعليم باللغة العربية، دون أن يكون ذلك على جانب من بخس اللغة الأمازيغية حقها في الظهور في النظام التعليمي لغة لأخذ المعرفة؛ لكنه يؤكد على ضرورة ترقيتها. وقد كانت تجربة عبد الدنان التي توقف عندها البحث في الفصل الثاني من التجارب المؤكدة والداعمة لهذه الحقائق العلمية؛ وهي تجربة تجعل تعلم اللغات في الصغر أمرا ممكنا وسهلا، وممهدا لتعلم العلوم باللغات المتعلمة لرسوخ ملكتها فيهم. كما كانت تجربة المدارس التحضيرية في لكسمبرغ مؤكدة هي الأخرى على إمكانية تجاوز العجز اللغوي في اكتساب اللغات الأجنبية ببرمجة تعليم اللغات في الصغر؛ فإلى المدرسة اللكسمبرغية بمجرد الالتحاق بالتربية المبكرة يتعرض الأطفال للغات مختلفة (اللغات العائلية، ولغات المدرسة، ولغات المحيط الاجتماعي). إنهم يعبرون بكل تلقائية بلغات مختلفة دون إحراج في الغالب. فابتداء من الطور الثاني يلتقي التلاميذ في المدرسة على الأقل بثلاث لغات. وعليهم أن يستمروا في استخدام معارفهم الجزئية في هذه اللغات والاعتماد على إنشاء اغتناء بينها"². وبذلك تكون هذه الحقائق والتجارب العلمية محمسة لاعتماد مقاربة ما بين الثقافات لتجاوز العجز اللغوي الذي يؤثر على التحصيل العلمي للمتعلمين، حين يعتمد في التعليم في مجتمع متعدد اللغات لغة من تلك اللغات دون سواها لغة لأخذ العلم.

وفي مجال تعريب التعليم في التعليم العالي، تقدم بعض البلدان العربية نماذج لتجارب ناجحة في تعريب العلوم؛ على غرار التجربة السورية في تعريب الطب، وهو الاختصاص الذي بدا مستحيلا تعريبه في التجربة الجزائرية للتعريب. وقد بدت التجربة السورية بما قدمته من تجاوز لمشكلة المصطلح العلمي في هذا المجال، فضلا عن فعالية مجمع اللغة العربية في دمشق في دعم التجربة بجهود وضع المصطلح وتأمين التأليف في

¹ - Xavier Albo : La Bolivie révolutionne l'éducation bilingue, Institute of Development Studies, University of Sussex, UK. id21 insights éducation 5, Septembre 2006, in www.id21.org.

² - Christiane Tonnar et autres : Ouverture aux langues à l'école , p11.

المجال، لاسيما وأعضاؤه جميعا -مسيرين وعمال- من متقني اللغة العربية. وإلى جانب هذه الظروف العلمية التي اجتمعت لسوريا لدعم خيار التعريب كان القرار السياسي موافقا لهذا الخيار¹. وبذلك كتب للتجربة السورية النجاح، لتكون لكل مشكك في مقدرة اللغة العربية على مواكبة العلوم الجواب المفحم. وهو الأمر الذي يحسم نهائيا زيف القول بأن اللغة العربية عاجزة عن مواكبة العلوم. ويؤكد على كون التمكن من اللغات في الصغر يسمح بتجاوز عقبة اللغة في التعليم ويسمح بالتحول بين اللغات.

4-2 في علاقة إتقان اللغة بتحصيل المعارف عند ابن خلدون:

رغم أن المقاربات التي تؤيد التعليم بلغات الأم إلى جانب اللغات الأخرى من المقاربات حديثة النشأة في الغرب، في بعدها الفكري، وتطبيقها الفعلي². فقد بدا ابن خلدون بفطنته غير غافل لأساسها النظري على الأقل؛ والأكثر من ذلك يبدو لأنه كان على وعي بأبعادها الفكرية، ومعابنا لنتائجها التطبيقية فيما عايشه من أوضاع المتعلمين في التعليم، وهو ما جعله لا يجعل تعلم المعارف مرتبطا بلسان دون غيره، بقدر ما هو مرتبط بامتلاك ناصية اللسان المعتمد في التعليم، مع ضبط لنظامه؛ فامتلاك ناصية اللغة أو اللسان عند ابن خلدون معين على التعلم ومسهل لتحصيل الملكة؛ وذلك لأن العلم لما كان معتمدا على الألفاظ في نقله كان لا بد له من معرفة الألفاظ للإحاطة بما تحيل عليه من دلالات في سياقات المعرفة؛ فقد رأى ابن خلدون أن قصور الملكة اللغوية عند المتعلم قد تحول دونه ودون العلم؛ يقول في ذلك: "مباحث العلوم كلها إنما هي في المعاني الذهنية والخيالية... والألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام عن المعاني. ولا بد في اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغوية عليها، وجودة ملكة لناظر فيها؛ وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون في مباحثها الذهنية من الاعتياص"³. ولعلاقة مباحث العلوم باللغة والألفاظ كان العلم قبل تحصيله محتاجا إلى تحصيل اللغة/اللسان؛ فالعلم بمباحثه قد يكون متوقفا عند حجب الألفاظ، وهي عند ابن خلدون لا تتم

¹ - ينظر: عبد الله واثق شهيد: تجربة سورية الرائدة في تعريب العلوم في التعليم العالي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، العدد 79، الجزء 3، ص467-491.

² - يعود تاريخ ظهور مقاربة الانفتاح على اللغات إلى بداية الثمانينات في إنجلترا تحت تسمية « language awareness » أو « لغة الوعي » وهي المقاربة المقترحة من طرف اللساني الاجتماعي ايريك هاوكينس. ينظر:

- Christiane Tonnar et autres : Ouverture aux langues à l'école, p13.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص563.

بالطريقة ذاتها عند كل البشر؛ فاليس كل أحد يتجاوز هذه المراتب بسرعة، ولا يقطع هذه الحجب في التعليم بسهولة؛ بل ربما وقف الذهن في حجب الألفاظ بالمناقشات... ففقد عن تحصيل المطلوب"¹. لذلك كان تعلم اللسان عند ابن خلدون خطوة أولى لرفع حجب الألفاظ، لينصرف الذهن إلى فهم العلم وعدم الاشتغال برفع الحجب.

4-3 نظام ل م د في الجامعة الجزائرية وتعلم اللغات:

يبدو التعليم في الجامعة الجزائرية بعد الإصلاحات الجامعية قد حسم مسألة التعريب نهائيا؛ فقد بدا أمر إحالة التعريب على متحف التاريخ خيارا لا رجعة فيه؛ فالتعليم في الجامعة الجزائرية يتم باللغة الفرنسية في معظم الشعب. واتباع نظام ل م د الذي جاء خدمة للشراكة الأوروبية متوسطة بدا بعيدا أن يتم التراجع عنه قريبا؛ وهو ما يجعله ممثكا للحصانة الداخلية والخارجية على حد سواء. وقد يبدو الأمر من وجهة نظر تشاؤمية أن اللغة العربية لغة للعلم في الجزائر قد دخلت مع التعريب متحف التاريخ أيضا؛ فقد أزيلت عنها قشة النجاة التي هي وظيفيتها التي سلبت منها في التحول إلى اللغة الفرنسية، بعد أن سلب منها من قبل دور اللغة الرسمية بعد انحسارها في المحيط الاجتماعي بعد تجميد قانون تعميم استعمال اللغة العربية وعودة اللغة الفرنسية للتداول في مؤسسات الدولة وشوارعها؛ فهل الأمر كذلك فعلا؟؟.

في غياب للتقييم الذي من شأنه أن يساعد في الحكم على تجربة إصلاح منظومتي التربية والتعليم العالي، وفي غياب للإحصاءات الرسمية التي ترصد ارتفاعا في نسب جودة التعليم وتحسنه بعيدا عن إحصاءات النجاح والرسوب والتسرب المدرسي والجامعي، فإن الجزم بأن اللغة العربية في خطر، أو الجزم بأنها بخير، أمر يحتاج إلى بعض الانتظار؛ فاللغة العربية على ألسنة المتعلمين تبدو بخير؛ وسببها قد لا يكون الكتاب المدرسي أو المحتوى التعليمي، بقدر ما هو مرتبط بحالة اللغة العربية في البيت الجزائري؛ فجيل الآباء الذي في معظمه من المتعلمين، وهو أيضا جيل ما بعد الاستقلال، الذي كان قد تعلم معظمه باللغة العربية لغة للتعليم ولغة أساسية من مواد تحصيله قد يبدو وراء التعامل اليومي الممكن باللغة العربية على الأقل. وإذا نظر إلى الجيل الأول للألفية الثالثة؛ فإن القول بأن تطور وسائل الإعلام السمعية، مع وجود الفضائيات العربية المخصصة

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص54.

لبرامج الأطفال قد سمح باعتياد أذن الطفل العربي على اللسان العربي الفصيح، بل وعلى التكلم به، وإقامة تواصل سليم وغني في معجمه اللغوي، قولا ممكنا ولا يحتاج إلى إثبات لأنه واقع معيش. وبعيدا عن البيت والشارع، وبين حجرات التعليم تقدم محتويات تعليم اللغة العربية كتباً بمقاربات لسانية وتعليمية حديثة، مركزة على البعد التواصلية من اللغة. وبذلك بدت الكتب المدرسية - إلى أن تثبت الدراسات، والإحصائيات العكس - سامحة لتمكن من اللغة العربية نطقا وكتابة¹. كما ساهمت دور الحضارة والأقسام التحضيرية بتهيئة الطفل لاستقبال اللغة العربية والتعامل بها في المدرسة².

وبالنسبة لمحتويات اللغات الأجنبية فقد بدت هي الأخرى في اعتمادها المقاربة التواصلية³ أيضا سامحة بتمكن من اللغة الأجنبية الأولى؛ الفرنسية. في الطور الأول. ومن اللغة الانجليزية اللغة الأجنبية الثانية في الطورين المتوسط والثانوي. وفي غياب المتابعة الميدانية لتطبيق هذه المحتويات في الواقع، وغياب الدراسات والأبحاث التي تؤكد ذلك أو تنفيه، يبقى التعليق هنا مجرد قراءة في المحتوى كما هو في المنهاج التعليمي بشروحاته، وتوضيحاته ومعلوماته النظرية. وهي معاينة إذ تكشف عن كون ما هو معتمد من مقاربات لتعليم اللغة العربية وتعليم اللغات في الأطوار الثلاثة ما قبل الجامعة، آخذ بجديد التجارب العالمية؛ فقد يمكن القول إن في بعض ما سيتعلمه المتعلمون قد تكون الفائدة.

4-4 مقارنة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات والتخطيط اللغوي في نظام

التعليم الجزائري:

إن تعليم اللغات في الجزائر إذ لا يزال بعيدا عن خلق جو التسامح اللغوي بين اللغات يستعجل تخطيطا لغويا وبإجراءات تركز على المقاربات التي تجعل اللغات يثري بعضها بعضا؛ وهو الأمر الذي قد يجعل مقارنة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات هي

¹ - جاء في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي من الإصلاحات التربوية في تحديد للهدف من تعليم القراءة في هذا المستوى: "يمثل درس القراءة وحدة متماسكة يُستغل فيها المقروء والمكتوب. وهو نشاط لغوي يتدرّب بها المتعلم على عملية الأخذ والاكتمال من النصوص المقررة بما تتناوله من موضوعات وما تحمله من رصيد وظيفي". وجاء في الكتابة: "وإذا كان المتعلم في السنة الثانية قد شرع في الانتقال من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكتابي بهدف التدريب على تقليد نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات، فإن السنة الثالثة مرحلة يبدأ فيها المتعلم بالوعي بأهمية الكتابة في عملية التواصل". وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة، 2002، ص30-31.

² - جاء في منهاج المرحلة التحضيرية من الإصلاحات التربوية " أطفال 4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيرية يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نصّ منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي". وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 2002، ص8-9.

³ - جاء في منهاج السنة الثالثة للغة الفرنسية: "تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية هدفه هو تنمية الكفاءات التواصلية عند المتعلمين الصغار، بوضعيّات تعليمية مكيّفة مع نموّ العقلي".

- Ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes, programmes de la 3me année primaire, juillet, 2004, p4.

الأنجع. وهي مقارنة إذا ما طبقت في إبعاد لكل تأثير إيديولوجي يجعل اللغات في صراع، وإذا ما تمت في مختبر العلماء والباحثين من اللغويين وعلماء التربية والاجتماع وعلم النفس والفلسفة؛ كل يقدم مقارنته في إطار مشاريع البحث المتعددة التخصصات؛ فقد يمكن التفاوض معها بأن تعلم اللغات سيكون سامحا للطالب بالتحول بين اللغات المتعلمة والمكتسبة، وهو ما لا يجعل التعليم رافضا للثنائية؛ لأن المتعلمين سيكونون قادرين على التحول بين اللغات، مما سيؤدي لا محالة إلى جعل الكتاب العلمي مقبلا عليه إذا كانت لغته واحدة من اللغات التي اكتسبها المتعلمون. وستكون العولمة المفروضة بالقوة ليست بالشيء المخيف في ظل التمكن من اللغات والتحصن بالثقافة والهوية؛ ذلك لأن العولمة من أكثر ما يخشى فيها قضاؤها على الخصوصيات بدءا بالقيم وانتهاء بالهويات؛ وهي ما ستجند اللغات لحمايته، ففي بقاء اللغات وفي تداولها وفي تعاشها السلمي تستمر قيم الناطقين بها، وتتعزيز هويتهم في الأئدة. وهو ما يؤكد للغة على دور حمل القيم وحماية الهوية؛ ف"التسامح والاحترام والحوار ما بين الثقافات لا تفرض اعتبار كل اللغات والمعتقدات والاعتقادات الراسخة في إطار التساوي بينها صادقة أو ذات قيمة متطابقة. إنها على العكس من ذلك تستند على فكرة أن كل فرد يخاطب الأفراد الجماعات ويقترّب من العقائد الأخرى بالاعتماد على هوية ومفهوم للعالم خاصين به، رغم كونهما يتغيران ويتطوران تحت تأثير الالتقاء بأشخاص من أصول مختلفة"¹. بذلك تكون العولمة المفروضة بالقوة سببا في دعم اللغات ودعم الخصوصيات المحلية؛ ففي سياق العولمة اللغات تلعب دورا مهما، لأن العولمة هي إطار للتبادل على المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، وتحقق مستوى معين من التربية"². وفي تطبيق هذا الوعي في التخطيط اللغوي فلا بد من الانتباه إلى كون المتعلم حين يتجاوز سن السادسة يكون تدخل لغة الأم في تعلم اللغات كبيرا؛ وهو ما يجعل تعلمه للغات مرهونا بمهاراته في لغته الأولى؛ فقد أثبتت الدراسات أن "الطفل حين يبدأ تعلمه بلغته الأولى يمتلك حظوظا أكبر للنجاح في الدراسة، ويقدم رغبة كبيرة في تعلم اللغات الأجنبية"³ وهي الحقيقة التي يثبتها الواقع، ففي الغالب المتعلم المتفوق يعكس تفوقا

¹ - Michael Byram : Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels, p4.

² - Rolande Ramasomanana : Langues et interculturalité, in Aménagements linguistique et diversités, Cahiers du Rifaal 25, (Réseau International francophone d'aménagement linguistique), France, décembre 2005, p49.

³ - Katy Webley : La langue maternelle d'abord, Le droit des enfants à apprendre dans leurs propres langues. id21 insights éducation 5, Septembre 2006, in www.id21.org.

وإقبالا على تعلم اللغات، والتلميذ الضعيف يعكس عجزا في تعلم اللغات. وقد يكون العكس صحيحا؛ لكنه في حالات نادرة؛ قد لا يؤخذ بها.

إن تعلم اللغة العربية وتعلم اللغات الأجنبية إذا أمكنه أن يتم في ظل هذا السلم اللغوي المحافظ على الفردانية فقد يكون ذلك مدعاة للاطمئنان على اللغة العربية؛ لأن التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية في اللغات الثلاث؛ العربية والفرنسية والانجليزية سيكون سامحا بالتحول بين اللغات بيسر، وهو التحول الذي لا يسمح بطغيان لغة على الأخرى. وقد كان الدنان في التجربة المبسط القول فيها في الفصل السابق قد قدم فضلا عن البرهان العلمي؛ الدليل المادي على إمكانية اكتساب الطفل في سن ما قبل السادسة لأكثر من لغتين.

1-4-4 في الإطار الفكري للمقاربة:

ترتكز المقاربة كما تبين تسميتها على محوري ارتكاز هما التعدد اللغوي والتعدد الثقافي، وواضح أن التعدد اللغوي ما هو في الحقيقة إلا نتيجة للتعدد الثقافي، ولذلك كانت المقاربة في نهايتها التطبيقية تسعى إلى دعم تعليم اللغات؛ فقد كان هذا الدعم مرتكزا على وعي بدور اللغة في التواصل والتبادل الثقافي لاسيما في المجتمعات الكلامية المتعددة الألسن واللغات؛ لأن طبيعة التواصل في هذه المجتمعات يفرض حاجة ماسة إلى لغة مشتركة؛ فالمتكلمون الذين لا يتقاسمون لغة نظامية واحدة، يلجؤون إلى لسان غير نظامي مشترك: لغة الجسم والإشارات، وكل البشر بألسنتهم يبحثون عن أرضية من الرموز والرسائل المشتركة التي بوساطتها تنتج المعاني¹.

إن المقاربة بهذا الوعي إذ تستلزم بحثا عن لغة مشتركة؛ فالحل فيها لم يكن في التواضع على لغة واحدة، إنما في تعلم واكتساب أكبر عدد من اللغات التي يقدمها المجتمع، أو يفرضها الواقع الاقتصادي في ربط للتعلم بسوق العمل. وبصورة أكثر تحديدا اللغات التي تشكل التعدد اللغوي في جماعة لغوية ما. وهو التعلم القائم على استبعاد للهيمنة اللغوية التي قد تسببها لغة من لغات التعدد، الهيمنة التي تؤدي إلى القضاء على التعايش السلمي الذي أريد للغات؛ فقد صاحب هذه المقاربة تحديد للفرق الجوهرية بين مصطلحين قد يبدوان حاملين للمفهوم ذاته قبل ظهور هذه المقاربة وهما Multilinguisme و

¹ - Oyvind Dahl : La dynamique de la communication interculturelle, in Aménagements linguistique et diversités, Cahiers du Rifal 25, décembre 2005, p37.

Plurilinguisme اللذين كانا يحملان المفهوم ذاته في المعاجم المتخصصة واللغوية على حد سواء¹؛ فقد أكد الإطار الأوروبي المشترك لمرجعية اللغات للمجلس الأوروبي على استعمال مصطلح la compétence plurilingue بدلا من la multilingue ؛ competence في تمييز بين مفهومي Multilinguisme و Plurilinguisme ؛ حيث الأول منهما مستبعد لأنه يحيل على فكرة تراتب اللغات التي يعرفها فرد من المجتمع المتعدد اللغات بين التصنيفين؛ لغة دنيا ولغة عليا، وهو ما يجعله ممتلكا لمجموعة من الكفاءات التواصلية المتميزة. بينما الثاني منهما؛ وهو المعتمد فإنه مرتبط بفكرة تكامل مكتسبات الفرد في مختلف اللغات المعروفة في مجتمعه المتعدد اللغات، وهذا الكل يشكل كفاءة متعددة اللغات ومتعددة الثقافات وحيدة ومركبة تجمع كل الفهرس اللغوي الممكن، وتمكن الفرد من كفاءة تواصلية تساهم فيها كل المعارف والخبرات المحصلة من اللغات حيث اللغات فيها في ترابط وتتفاعل².

إن التمييز بين التعدد اللغوي كما يقدمه المصطلحان Multilinguisme و Plurilinguisme هو ما أبان عن محور الارتكاز الثاني؛ أي التعدد الثقافي؛ حيث الكفاءة المتعددة اللغات منبئية في الأساس على وصف للفهرس المتعدد اللغات لمختلف الشعوب، وبصفة خاصة المهاجرين منهم. وهو الوصف الذي أعاد تعريف المصطلحين السابقين وقاد التعليمية إلى التخلص من نموذج ابن اللغة الأصلي الأحادي اللغة المتواصل المثالي وإعادة تقويم أهداف تعليم اللغات الأجنبية³. ولم يكن التخلص من ابن اللغة الأصلي إلا دمجا لأبناء المجتمع المتعدد اللغات ككل؛ فالمجتمع الأحادي اللغة بدأ بالانحسار وعوضه المجتمع المتعدد اللغات، وهذا التعويض هو الذي قاد السياسات في هذه المجتمعات الجديدة إلى البحث عن البديل الذي يدمج أبناء المجتمع الواحد على تمايزهم اللغوي الثقافي في بوتقة واحدة دفعا لكل ما من شأنه أن يشوب وحدتهم، ويفسد مشاريعهم التنموية؛ وهو وعي أدركه المجتمع الأوروبي المتحد لتوه فكان أن تبني هذه المقاربة بعد أن تأكد أن "المجتمعات الأوروبية وأوروبا بوصفها وحدة متعددة ثقافيا؛ إما نتيجة لتغير الحدود الجغرافية

¹ - يعود ظهور هذه المقاربة إلى التسعينات من القرن الماضي، وهو ما يجعل المصطلحين Multilinguisme و Plurilinguisme يحملان في المعاجم المتخصصة واللغوية ما يشير إليهما مترادفين في اللغة الفرنسية، ينظر:

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p318 et p368.

- Le Lexis, p1207.

2- Christian Degache : Didactique du plurilinguisme ; Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal – Grenoble III, 2006, p10.

3- Ibid, p11.

ونشأة دول جديدة، أو بسبب من الهجرة أو الأحداث التاريخية، فكانت هذه المجموعات الجديدة تحمل معها عند تشكل المجتمعات الجديدة عناصر من ثقافتها الخاصة؛ لتكون بذلك مجتمعات متعددة الثقافات¹.

ومن الأسئلة التي يمكن أن تطرح إزاء هذه المقاربة السؤال: ما هي اللغات التي يجب أن تدرس؟. لتكون الإجابة على السؤال مؤكدة على وظيفية اللغات التي ستدرس، ومدى تحقيقها للعلاقات الاقتصادية والمجتمعية للمجتمع المعني؛ فبالنسبة للمجتمع وللسياسة التربوية لابد من معرفة ما اللغات الضرورية أو المهمة لبلد ما. وبأخذ ذلك بعين الاعتبار يكون عرض اللغات اليوم مجبرا على تجاوز اللغات الأجنبية التقليدية الانجليزية والفرنسية بوصفه خيارا جاهزا؛ لأن معايير اختيار لغة من اللغات قد أصبحت²:

- على أي أساس يمكن اعتبار لغة من اللغات نافعة في التواصل؟.
 - هل يتعلق الأمر بلغة جار، أو شريك حالي أو محتمل في الميدان الاقتصادي، أو لغة الصناعة، أو العلوم، أو الثقافة، أو السياحة؟.
 - بأي معيار من المعايير اللغة نافعة للنمو العقلي للتلاميذ؟
 - إلى أي نقطة يمكن للعرض التربوي أن يفتني بلغة عائلة لسانية أو ثقافية أخرى؟.
- وهذه المعايير تؤكد على كون تعلم اللغات واختيارها قد تغلغل أكثر للاستجابة إلى حاجات المتعلمين التواصلية؛ والتواصل هنا لا يعني التواصل العادي بل هو التواصل المنفعي المرتبط بحاجات الأفراد في العمل والشارع والبيت والمجتمع، لذلك يلاحظ أن هذه المعايير في معاينتها من طرف مواطن منتسب إلى مجتمع متعدد اللغات تدفعه إلى التساؤل³:
- هل يمكنني أن أجد عملا أو عملا أكثر أهمية بسهولة أكبر إذا تمكنت من لغة من اللغات؟
 - هل البلد أو البلدان الناطقة بهذه اللغة التي أختارها جديرة بالاهتمام على المستوى الاقتصادي والتقني والعلمي؟.
 - هل تقترح هذه البلدان شيئا متعلقا بدراستي أو بتكويني المستمر؟. وهل هي جذابة ثقافيا؟.

1- Michael Byram : Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels, p4.

2 - Hans-Dieter Draxler : Plurilinguisme.

<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/fr3249600.htm> .

3- Ibid.

إن هذه المعايير مجتمعة تكشف عن كون الحديث عن اللغات المختارة في التعليم بهذه المقاربة لا يعنى به البدائل مما يفتح قوائم اللغات الأجنبية على مصراعها، إنه يبدو أكثر تحديدا لحاجة مجتمعات اليوم إلى التعدد اللغوي وليس فقط إلى اللغات الأجنبية.

لقد بدت هذه المقاربة الحل الأنجع لتحقيق التواصل الفعال بين أبناء المجتمع المتعدد اللغات، كما كانت في استبعادها للتحيز اللغوي محفزة للتطبيق رغم التخوف الذي صاحب ظهورها والقول بها؛ فقد كان من الاستنتاجات المتوصل إليها في دراسة أجريت على تلاميذ مدارس منطقة ليون الفرنسية؛ قول صاحب الدراسة في إجابة على سؤال هو الفرضية الرئيسة للدراسة هل التعدد اللغوي في فرنسا: غنى أم خطر؟. إن التعدد اللغوي غنى؛ لكن كيف؟. يجيب صاحب الدراسة: "نستنتج أن التعلم المضاعف للغتين لا يمكن أن يكون إثراء للطفل إذا لم تجتمع الشروط الإدارية والمؤسسية، من أجل التمكين لبيداغوجية حقيقية للثنائية اللغوية، وليس مجرد إصاق لبعض الساعات المؤمنة من طرف غريب عابر"¹. فقوله بالإثراء تأكيد على أن التعليم الثنائي اللغة هو غنى للمتعلمين إذا ما كانت مهاراتهم التواصلية في اللغتين مكتملة.

لقد حتمت هذه المقاربة التأسيس للتعليم المتعدد اللغات وما بين الثقافات أو ما يصطلح عليه ² l'éducation plurilingue et interculturelle ولتعليمية التعدد اللغوي أو ³ Didactique du plurilinguisme وهي التعليمية التي حددت مجالات البحث في ما بين الفهم ⁴ l'intercompréhension واستعمال التكنولوجيا في تعلم اللغات. بعد أن تؤكد أن التعدد اللغوي هو الحل للمشكلات اللغوية التي قد تطرح في المنظومات التعليمية جراء التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي قد يعرفها مجتمع كلامي ما.

¹ - Mehmet-Ali Akinci : France multilingue : richesse ou danger ?; Résultats d'une enquête dans les écoles élémentaires de Lyon, in l'étranger, l'accueil, la langue . Ecart d'identité N°102, 2003, p45.

² - ينظر:

- Daniel Coste : Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1, 2010, p141-165.

³ - ينظر:

- Christian Degache : Didactique du plurilinguisme ; Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues.

⁴ - يعرف المصطلح كما يلي: "نسمي intercompréhension كفاءة متكلم في فهم ما يلفظه متكلمون آخرون من مجتمعه اللساني، وهي تحدد مدى توسع لغة أو لهجة".

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p252.

2-4-4 في التطبيق الميداني للمقاربة:

يعتمد التطبيق الميداني للمقاربة على مراحل لا بد من اشتغال إجراءات التطبيق

في كل تعلم لغوي عليها، وهي مراحل يجمعها المخطط التالي:



المخطط 14: المراحل الخمس لدمج اللغات في نظام تعليمي متعدد اللغات¹

إن المخطط بمراحله الخمسة يجعل المهارات اللغوية في لغتين على الأقل يتم على تعاقب في إدخال وتثبيت المهارات اللغوية؛ وهو تعاقب يسمح للمتعلم باكتساب مهارة الكلام في ل1 قبل الانتقال إلى ل2؛ حيث يكون الشروع في تعلم ل2 مع استمرار تعلم مهارة الكلام في ل1، وبداية تعلم مهارة الكتابة. ومع التمكن الأولي من مهارة الكتابة بل1، يشرع في تعلم مهارة الكتابة بل2، ليسيران معا بعد التمكن من الاثنتين في المهارتين، وهو ما يكفل عدم التداخل بين المهارتين، ويسمح لهما بتمكين المتعلم من التحول بينهما. وهذه المراحل على الدقة التي تتسم بهما تشكل الإطار العام الذي يجب أن لا يخرج عنه تعليم اللغات في نظام تعليمي متعدد اللغة.

¹ - المصدر:

- Susan Malone: Intégrer les langues en éducation, in id21 insights éducation 5, Septembre 2006, in www.id21.org.

وفي تطبيق المقاربة في مرحلة التعليم الابتدائي من التعليم، تأخذ الخطوات الخمس السابقة التفرعات التالية على نظام من سبع سنوات:

القسم التحضيري	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
تطوير ل1 في الحديث	استمرار ل1 في الحديث	استمرار ل1 في الحديث وفي الكتابة.	استمرار ل1 في الحديث وفي الكتابة. ول2 في الحديث.	استمرار ل1. ول2 في الحديث والكتابة.	استمرار ل1 ول2 في الحديث والكتابة. ول3 في الحديث	استمرار ل1 ول2 ول3 في الحديث والكتابة.
إدخال ل1 في الكتابة	إدخال ل2 في الحديث	إدخال ل2 في الكتابة	إدخال ل3 في الحديث	إدخال ل3 في الكتابة	إدخال ل3 في الكتابة	إدخال ل3 في الكتابة
ل1 مثل ل ت ر لغة التعليم الرسمي	ل1 مثل ل ت ر	ل1 مثل ل ت ر	ل1 مثل ل ت ر و قليلا ل2	ل1 ول2 مثل ل ت ر	ل1 ول2 مثل ل ت ر	ل1 ول2 مثل ل ت ر

الجدول 5: نموذج للتعليم بمقاربة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات في الابتدائي¹

ويبقى دائما في إطار إسناد أمر اللغة وتعليمها للمختصين من اللغويين والتربويين واللسانيين والمفكرين والفلاسفة والتقنيين في البرمجيات وغيرهم في إطار المقاربة المتعددة التخصصات - التأكيد على كون ل1 في الحالة الجزائرية هي اللغة العربية الفصيحة طبعا. ولتبقى بذلك ل2 هي اللغة الفرنسية باعتبارها لغة الشريك الاقتصادي والعلمي الأول، ول3 هي اللغة الانجليزية في إطار التعليم الموحد. و بإدخال اللغة الأمازيغية بالنسبة للمناطق الناطقة بها في إطار نظام التعليم المتعدد تكون هي ل1 ، ويمكن معها أن تكون العربية هي ل2 والفرنسية هي ل3، أو أن تكون اللغة الأمازيغية في إطار التعليم الموحد لغة معلمة برتبة ل2 ما دام تعليم اللغات وبالتمكن المطلوب ممكن التحقق في هذه المقاربة. وبهذا

¹ - المصدر:

- Susan Malone :Intégrer les langues en éducation, in id21 insights éducation 5, Septembre 2006, in www.id21.org.

الترتيب الذي يجعل اللغات المشكلة للتعدد اللغوي في الجزائر مهتما بها تكون هذه المقاربة قد أكدت مرة أخرى على إقامتها للخيار اللغوي بعيدا عن الصراع اللغوي، بعد أن ثبت أن من العيوب التي جعلت التعريب من وجهة النظر اللسانية خيارا خاطئا، إهماله للتعدد اللغوي التي تعيشه الجزائر؛ وهو التعدد الذي كان التعريب في اختياره للغة واحدة منه قد عكس معالجة غير دقيقة، وغير علمية؛ وهو ما يؤكد رابح سبع فيقول في ذلك: "من بين الصعوبات الداخلية المرتبطة باستعمال اللغة العربية في التعليم الجامعي ظاهرتان يمكن أن تسجلا، وهما الاستعمال المتزامن لشكلين مختلفين من اللغة نفسها في التعليم الجامعي؛ اللغة العربية الفصيحة من جهة، واللغة العربية المستعملة من جهة أخرى، ومن طرف الأساتذة الذين أخذوا معارفهم باللغة العربية الفصحى، وهو الاستعمال المختلف في مفهومه عن ازدواجية اللغوية، ولكنه يأخذ التسمية ذاتها وهو ما يجعل تنوعا لغويا في وضعية الانتظار، ويقدم عليه تنوعا هو في مرحلة الهيمنة"¹. فالتعريب في عدم انطلاقه من معالجة علمية للواقع اللغوي الجزائري بكل تنوعاته خلق على المستوى التطبيقي تنوعات لغوية جديدة، جعلت التعريب يحيد عن مفهوم الاجتماع حول لغة واحدة؛ هي لغة الهوية.

والنموذج إذ يحدد السنة الثانية من التعليم سنة لبدء تعليم اللغة ل2 أي ما يقابل عمريا سن الثامنة من عمر الطفل لا يمكن أن يقود إلى القول بأن ل2 ستزاحم ل1 في ذهن الطفي؛ ذلك أن الدراسات النفسية اللغوية قد أثبتت الإمكانية الفائقة لدمغ الطفل على اكتساب عدد معتبر من اللغات، قد يتجاوز هذا العدد الرقم ثلاثة، وكان البحث في الفصل الثاني من الباب الأول قد وقف عند تجربة الدنان التي كانت مرتكزة على هذه الحقيقة، وهي حقيقة قد أكد عليها ابن خلدون حين حديثه عن التمكن اللغوي الكامل من اللسان العربي في أيامه من طرف أصاغر العجم. وهي الحقيقة ذاتها يركز عليها الداعون لهذه المقاربة بعد تأكيدهم على كون "الأطفال الذين ينشؤون في سن مبكرة في بيئة ثنائية اللسان هم أكثر مرونة في المستوى الثقافي ويستفيدون من إدراك حسي جيد"²، وهذا لوحده يكفي للاقتراب من المقاربة المتعددة اللغات وما بين الثقافات.

¹ - Rabeh sebaa : l'arabisation dans les sciences sociales, p13-14.

² - Bettina Levecke : Il y a de la place pour beaucoup de langues dans le cerveau.

<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/fr1396470.htm> 4 تاريخ الدخول: 30 ماي 2009

4-4-3 لماذا مقارنة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات؟:

قبل الحديث عن المقارنة وآليات تطبيقها، قد يبدو من الضروري الوقوف عند نقطة هامة، هي من صميم التفكير المنهجي الذي يحتكم إليه كل تخطيط؛ فعلى اعتبار أن التخطيط في تعريفه هو؛ "العملية الموضوعية من طرف عملاء في إطار أفق متوسط المدى، (بين ثلاث وعشر سنوات)، التي تتمثل في تحديد المقادير الاقتصادية والمتغيرات النوعية المرتبطة بتطور هذه المقادير"¹. فمن الوجهة الاقتصادية اعتماد أي تخطيط لأي مشروع لا بد أن يكون نابعا عن عملية تقييم للمشروع؛ هذه العملية التي هي قائمة على مناقشة للخيارات المقترحة، لتكون عملية اتخاذ القرار حول خيار من الخيارات ملزمة باعتماد مقارنة تحليل اقتصادية. ومن المقاربات الأكثر نجاعة مقارنة ACA (تحليل Analyse - تكاليف couts - مميزات Avantages). وهي المقارنة التي تعريفها "ACA مرتكزة على فكرة بسيطة لكنها تبدو غير مدركة؛ فكل مشروع لا يمكن أن يعتمد إلا إذا كانت مميزاته تفوق تكاليفه"²، ولذلك فالمقارنة ACA هي مقارنة مساعدة على اتخاذ الخيار فيما يخص استغلال الموارد العامة؛ لأنها وسيلة مشروعة لمتخذي القرار وتستدعي حسابا اقتصاديا دقيقا وصارما؛ لأنها تتكون من منهجية مكلفة تضع أمام أعين الجميع المعايير العلمية المترابطة التي هي ضمانات مقارنة نفعية تقبل الضغط في إطار المفاوضة المالية حين تواجه إرادة سياسية حتمية"³. وتحديد هذه المقارنة لأهمية المشاريع بالاستناد إلى قيمتها الاجتماعية وإلى تفوق منافعها وفوائدها على ما قد يصرف من أموال ويخصص من تكلفة يجعلها مقارنة نافعة لمعاينة المقارنة اللغوية المتحدث عنها؛ لكون ACA "تسمح بتقييم ميزات وتكاليف مرتبطة بمشروع ما؛ مما يمكنه من تحديد قيمته الاجتماعية"⁴؛ ومن ثم تشجيع سلطة القرار في الحسم في تبنيه أو رفضه.

إن مقارنة ACA تعتمد في اتخاذ القرار بشأن الخيار المعتمد للتطبيق على معاينة للتكاليف التي يحتاجها المشروع؛ وهذه المعاينة تأخذ مسلكين؛ الأول هو دراسة للميزات التي يقدمها المشروع في مقابل السلبيات؛ فإذا كانت السلبيات أقل، أخذ المسلك الثاني وهو

¹ - Claude-Danièle Echaudmaison : Dictionnaire d'économie et de sciences sociales, p366-367.

² - Bernard Roy et Sébastien Damart : L'analyse Coûts-Avantages, outil de concertation et de légitimation?, in Metropolis N°108/109, 1998, p9.

³ - Xavier Dupuis : Application et limites de l'Analyse Coûts-Avantage en matière de développement culturel, Etude élaborée à la demande de l'Unesco, 1985, p3.

⁴ - Bernard Roy et Sébastien Damart : L'analyse Coûts-Avantages, outil de concertation et de légitimation?, p10.

مسلك تقدير التكلفة. والتكلفة في ارتفاع نسبتها أو انخفاض نسبتها مرهونة بالمميزات وبالآفاق الذي يغطيه المشروع؛ ففي المشاريع المتوسطة والطويلة المدى، حجم التكلفة متعلق بتحقيق الخيار المعتمد لأهدافه، ومدى حل هذه الأهداف للمشكلات المستدعية للمشروع وللتخطيط. والتعليمية كما في تعليمية اللغات في اعتمادها على التخطيط اللغوي لا بد لها من مقارنة مشاريعها المطبقة من خلال هذه المقاربة؛ فالتعريب مثلا لو خضع لمثل هذه المقاربة دون خوض في الإيديولوجيات المتنافرة؛ لأمكنه أن يقدم ميزاته وسلبياته بوصفه مشروعا اقتصاديا ذا قيمة اجتماعية؛ ولكن بإمكان المحللين والعملاء الاقتصاديين في ضوء السياسة التنموية واللغوية للبلاد تحديد مدى سداد الخيار، أو خطئه، بعيدا عن كل حساسيات ايديولوجية. وهذه المقاربة بوضوحها هذا؛ يُرحب بها في معالجة التخطيط اللغوي في ضوء الإصلاحات التي يعرفها قطاعا التربية والتعليم العالي؛ فنظام ل م د في الجامعة الجزائرية يبدو معتمدا على اللغات، وعلى الثنائية في التعليم، وهي ثنائية تحتم الاهتمام بتدريس اللغات وليس اللغة العربية، فحسب، في التعليم الابتدائي وبمقاربات لغوية وتعليمية تسمح بتمكين المتعلمين من المهارات التواصلية في أكثر من لغة (اثنتان على الأقل). وبتطبيق هذه المقاربة على مقارنة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات قد تسمح بالجزم بأنها خيار مناسب جدا، لأسباب كثيرة منها:

على الصعيد اللغوي:

كشفت تجربة التعريب أن معالجة لغة التعليم بمقاربة إيديولوجية قد جعل الدولة تنفق من الأموال الشيء الكثير¹ دون أن يتحقق التعريب الذي سطر هدفا لهذا المشروع اللغوي. ومقاربة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات وما بين الثقافات تبدو من تسميتها أنها لا تقوم على تصادم بين اللغات؛ بل على العكس هي ترحب بكل اللغات؛ فوصفها بـ"الانفتاح على اللغات" يعني أن كل اللغات الحية وحتى الميتة موجودة ومرحب بها في هذا الانفتاح. وهو ما يجعل اللغات المتصارعة في الجزائر (العربية والفرنسية والأمازيغية) تتصالح وتندمج ويثري بعضها بعضا.

¹ - بنظر: محمد بلقاسم خمار: التعريب في الجزائر بين اليوم والأمس، في حوار مع الذات، ص162.

على الصعيدين التعليمي والتربوي:

إن تمكين المتعلمين من اللغات في المرحلة الابتدائية من التعليم، يسمح لهم قبل الوصول إلى الجامعة بتطوير مهاراتهم اللسانية، ومن ثم الوصول بالكفاءة التواصلية المتعددة اللغات إلى مراحل الكمال والتحصيل التام؛ وهو الأمر الذي يجعل المتعلمين يتحولون من لغة إلى أخرى دون عناء أو تلثم. وهو ما سيحضر اندماجهم السريع واليسير والمريح في نظام ل م د النظام الحالي في الجامعة الجزائرية، وفي أي نظام تعليمي معتمد على الثنائية أو التعددية اللغوية؛ لأن رهاب اللغات سيزول، وبزواله يزول الصراع اللغوي. وتوطين التكنولوجيا في ظل هذه الكفاءة والتمكن منها سيكون ممكنا وبسيرا، مادامت اللغات قد تحولت إلى دورها الأول وحدها الأول؛ أدوات للتواصل. بل إن الحديث عن توفير الكتاب العربي، وضرورة الترجمة سيكون من باب الرفاهية العلمية، وإغناء المكتبة العربية؛ لأن المتعلمين قادرين على قراءة الكتاب في لغته الأصلية، دون حاجة منهم إلى مزيد من النفقات والتكاليف لتوفير الكتاب باللغة الأولى، إذ يكفي أن يكون الكتاب بوحدة من اللغات المحصلة في التعليم المتعدد اللغات ليكون الإقبال عليه وانتقاؤه.

إن الأهمية التربوية والعلمية لهذه المقاربة في تعليم وتمكين المتعلمين من الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات تتأكد حين يدرك أن اللغة المفردة اليوم في ظل التنوع البشري وتاريخيتها تتبدى لغة جمعية¹ *langue plurielle* بسبب من تطورها عبر الزمان والمكان وهو تطور يعطي عددا من تغيرات يمكن جمعها في²:

- تغيرات عبر الزمن بسبب من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقاء وتقاطع اللغات تقدم بدورها سيرورة للتكيف مع حاجات جديدة واقعية بدل التطورات الداخلية للغة (التبسيط والتنوع).
- تغيرات عبر المكان تبعا للمواقع الجغرافية حيث اللغة نفسها مستعملة.
- تغيرات بين الجانبين الشفهي والكتابي يمكن تمييزها عن طريق التركيب أو المعجم أو طرق الانتاج الكلامي للجزئين العام والخاص للغة.
- تغيرات بالنسبة للوسيط (المواجهة المباشرة مقابل التلفون، بريد الكتروني مقابل الرسالة، مقال صحفي مقابل تقرير تلفزيوني).

¹ - Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexendru Crisan et Piet-Hein Van De Van : L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet, Division des Politiques linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009, p5.

² - Ibid, p5.

- تغيرات من خلال المجموعات الاجتماعية حيث اللغة تعمل بوصفها عنصرا من العناصر الرئيسة للترقية الاجتماعية.
 - تغيرات للخطابات الخاصة وللمصطلحات التقنية التي يمكن أن تدخل في الاستعمال الاجتماعي العادي.
 - تغيرات بسبب اللعب باللغة، وبسبب الدعابة والسخرية، والإبداع الجماعي أو الفردي في العمل الإبداعي الأدبي، وهي جميعها جزء من المنظر المكتوب، أو السمي البصري للحياة اليومية.
- وهذه التغيرات لوحدها كفيلا للتأكيد على أن اللغات وتعليمها وتعلمها اليوم يجب أن لا يتم في إقصاء للعوامل الاجتماعية؛ لتبدو بذلك الدراسة اللسانية الاجتماعية واحدة من الدعائم الرئيسة لتعليمية اللغات، وهو الأمر الذي جعل المقاربة المقترحة في تركيزها الكبير على الجانب الاجتماعي للغات تحمس لتوقع نتائج إيجابية ملموسة في ظل الانفتاح العالمي الذي فرضته العولمة وفرضته المبادلات الاقتصادية العالمية المتنوعة.

على الصعيد الاقتصادي:

- الحديث عن التكلفة في هذه المقاربة اللغوية سيكون حديثا لنا؛ لأن المقاربة في إمكانية تقديمها لنتائج قارة وثابتة في تعليم اللغات، تستلزم مباشرة تطبيقها على المراحل الابتدائية، وهو التطبيق الذي يحتاج إلى أمرين فقط:
- الكفاءات التي تطبق المقاربة في الميدان؛ أي في قاعات التدريس.
 - المحتويات والمناهج والوسائل التعليمية التي تسمح بتطبيق المقاربة في قاعات التدريس.

وقد يبدو واضحا أن الأمر الأول يحتاج فقط إلى تكوين للمكونين (المعلمين) الموجودين في مراكز العمل قبل اعتماد المقاربة الجديدة. وتكوين المكونين ليس بالمكلف ماديا مادامت الجزائر تعتمده تقليدا ساري المفعول، تطبقه الجهات الوصية في منظومة التعليم كلما اعتمد إصلاح تعليمي. كما يحتاج الأمر إلى إعادة ضبط لتكوين المكونين الذين لا يزالون قيد التكوين في المدارس العليا للأساتذة أو في شعب اللسانس من الجامعات، وهو يستدعي إعادة النظر في المناهج والمحتويات، وهي إعادة التي تبدو مطبقة بالفعل لكون

المقارنة تركز على ما اعتمد في المقارنة التواصلية الوظيفية وهي مقارنة معتمدة في التعليم بأطواره المختلفة.

والأمر الثاني يبدو هو الآخر منحصرا في تغيير لكتب اللغات، أو في إبقاء عليها مادامت تعتمد المقارنة التواصلية الوظيفية في تعليم اللغات¹، ليكون الجدير بالتغيير هو التوزيع الزمني للحصص، والهيكلية لتعليم اللغات ضمن هذا التوزيع بما يناسب التصور النظري الذي بسط فيه القول في موضع سابق من هذا الفصل. ف"من وجهة النظر التعليمية والمنهجية التعليم المتعدد اللغات وما بين الثقافات لا يعتبر منهجية جديدة لتعليم اللغات الأجنبية؛ إنه يقدم تغييرا في المنظور، يميز في التعليم لكونه لا يعنى باللغات الأجنبية فحسب بل يعنى بكل لغات البيئة القريبة ولغات فهارس المتعلمين ولغة أو لغات التعليم"². وهو ما يجعل تكلفة هذه الهيكلية بسيطة مقارنة بالنتائج التي ستحققها المقارنة، وفي مقدمتها التخلص من إعاقة المتعلمين اللغوية؛ فالمقارنة في تطبيقها في أنظمة التعليم في دول الاتحاد الأوروبي تقدم عددا من الامتيازات العلمية والاجتماعية التي طالما كان التعليم يركز عليها ويجعلها في مقدمة أولوياته؛ ف"التعليم المتعدد اللغات لم يكن من أجل تكوين نخبة مميزة فقط، تلك التي يتم تمييزها دائما عن طريق تمكن من اللغات الأجنبية مثلا،... إنه يتميز ويتحدد بداية بنهاياته المتعلقة قبل كل شيء بالحقوق الأساسية لكل متعلم المرتكزة على قيم موجبة لضمان تكوينه بوصفه فردا ومواطن. وهذه القيم مؤسسة على المبادئ الرئيسية لأفعال وأعمال مجلس الاتحاد الأوروبي؛ التسامح والتضامن الاجتماعي والديمقراطية التساهمية والتفاهم المتبادل وأيضا احترام وتثمين التنوع اللساني والثقافي"³.

إن التعليم المتعدد اللغات في اعتماده على هذه المقارنة لا يحتاج إلى تكلفة مالية قد تفرضها المخططات اللغوية وما ينجر عنها من إجراءات ومتطلبات؛ فهذا النوع من التعليم "بصورة أساسية يقبل التضمين في أي مرحلة تعليمية ويمكن وضعه قيد التنفيذ في أي قطاع تعليمي وحتى قطاع التكوين المهني منه"⁴. فبعد هذه التطمينات التي يقدمها مجلس الاتحاد الأوروبي في دراسة منه لنجاعة هذا النوع من التعليم لا يبقى شك في أن المقارنة حال اعتمادها لن تكلف الجهات الوصية تكاليف مالية تجعلها تتحرج من تبنيها، ولا تجعلها

¹ - تغيير الكتب المدرسية أو الإبقاء عليها يتوقف على مدى استجابة محتوياتها لما تتطلبه الكفاءة التواصلية من مناهج وآليات تطبيق. فمتى كانت الكتب المستعملة مستجيبة لما ينمي هذه الكفاءة عند المتعلمين، كان الأمر محتاجا إلى تغيير لآليات معالجة المادة المعلمة فقط.

² - Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexendru Crisan et Piet-Hein Van De Van : L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet, p7.

³ - Ibid, p7-8.

⁴ - Ibid, p7-8.

فضلا عن ذلك تجازف بتطبيق مقارنة قد لا توتي بثمارها المطلوبة؛ بل العرض يبدو كبير الفائدة وبأبخص الأسعار. وحتى الوسائل التعليمية التي لا يخلو منها تعليم قد لا يحتاج في هذه المقارنة إلى وسائل خاصة منها؛ إذ يبدو المعتمد منها كافيا لتطبيقها.

إن المقارنة بالميزات التي وضحت لها قد لا تترك مجالا للحديث عن السلبيات؛ بل إن النظر إليها في معاينة للواقع اللغوي الجزائري، وفي ربط للتعليم بتحقيق الرفاهية من خلال تأمين العمل للإطارات من مخرجات التعليم قد يسمح بإضافة إيجابية أخرى هي إمكانية قضائها على واحد من السلبيات المسجلة على التعليم في نتائجه في الجزائر¹؛ سلبية توظيف مخرجات التعليم من الإطارات؛ ذلك أن خريجي أقسام اللغات سيكون الطلب عليهم في سوق العمل مرتفعا، وهو ما يعد في الميزان التجاري من الأرباح.

وتطبيق هذه المقارنة في التعليم الابتدائي معناه أن النتائج الفعلية لن يمكن معاينتها وتقييمها إلا بعد سنوات من الاعتماد، ووصول تلاميذ المرحلة الابتدائية على الأقل إلى نهاية المرحلة الأولى من تعليمهم، ليتمكن إجراء حينها بلغة الأرقام التقييم الجزئي لنجاح الإجراءات المتخذة ونجاعة المحتويات التعليمية المقدمة. وهو ما يحتم البحث عن بدائل لاستدراك النقص عند من لم يسعفهم الحظ للتعلم وفق هذه المقاربة. والاستدراك في هذه الحالة ضروري لاسيما بالنسبة لطلبة الجامعة؛ فتوجيههم وفق نظام ل م د بثنائيته اللغوية في التعليم، مع عجزهم في تحصيل اللغات، يفرض إنشاء مراكز التعليم المكثف للغات؛ فهي الحل المنطقي لمشكلة العجز في اللغات عند طلبة الجامعة². وإنشائها في إطار التكاليف الاقتصادية لتطبيق هذه المقاربة، لا يمكن أن يقال به؛ لأن هذه المراكز منشأة فعلا وتحتاج إلى إعادة هيكلة، بالتركيز على ما هو من اللغات التي يحتاجها المتعلمون.

إن الأسباب التي تقدم ذكرها تجعل اعتماد هذه المقاربة في الطور الابتدائي هو أكثر من ضرورة؛ بل إنه يتبدى حالة إنعاش مستعجلة قد تجعل قطار التعليم في الجزائر يدخل مضمار الخط السريع.

¹ - ينظر:

- Conseil de l'Europe, Instrument Européen De Voisinage Et De Partenariat : Algérie; Document De Stratégie 2007 – 2013 Et Programme Indicatif National 2007 – 2010, p27-28.

² - لتغطية العجز اللغوي الذي يعانيه الطلبة في مهارات اللغات الأجنبية، يلجأ العديد منهم إلى التسجيل من جديد في شعب اللغات الأجنبية، ظنا منهم أن ذلك سيسمح لهم بتدارك الأمر. فيصاف ذلك أن جامعة جيجل كمثال تستقبل من طلبات الانتساب إلى قسم اللغات الأجنبية وحدها ما يزيد عن عدد الطلبة المسجلين؛ الأمر الذي يؤدي بالمسؤولين حفاظا على تساوي الفرص إلى رفع معدل القبول بالنسبة لطلبي الانتساب ممن لم يكن ضمن سنة النجاح في البكالوريا للسنة الجامعية المعنية. وهو تهاتف على أقسام اللغات سببه فهم خاطئ لحقيقة التحصيل العلمي في هذه الشعب التي تؤمن تعليما للأدب وللعلوم اللغوية واللسانية للغة الأجنبية، وليس تعليما للمهارات اللغوية واللسانية والتواصلية التي كانت سببا في الالتحاق بهذه الفروع. وهو فهم يؤكد على التباس وظيفية هذه الأقسام، مع وظيفة مراكز التعليم المكثف للغات التي هدف إنشائها هو مساعدة من لا يتقنون اللغات.

5- في الدراسة الميدانية من البحث:

بدأت المقاربة السابقة بما فيها من نتائج تبدو قائدة للغات إلى التسامح المطلوب، وطي ملف حرب اللغات للأبد داعية لمعاينة حالة تعليم اللغات في الجزائر في مخرجاته من طلبة الجامعة. فكان أن أفضى التفكير في ذلك إلى اختيار العلوم الاقتصادية لعدة أسباب أهمها:

- كون العلوم الاقتصادية في الجامعة الجزائرية هي من العلوم التي تدرس -قبل تطبيق نظام ل م د- باللغة العربية بموجب قانون تعريب التعليم العالي. ليكون تطبيق نظام ل م د فاتحا لإمكانية التعليم الثنائي اللغة، -لاسيما في مرحلة الماستر-. وهي الثنائية التي دفعت إلى التساؤل هل سيكون هناك جديد وإضافة مع هذه الثنائية؟. فاستدعت الإجابة على السؤال القيام بتوزيع استبيان على طلبة هذا الاختصاص، مكون من مجموعة من الأسئلة صاغت الفرضية المطروحة.

- ولكون العلوم الاقتصادية¹ من العلوم التي تقع وسطا بين العلوم التقنية والعلوم الإنسانية؛ بسبب من طبيعة التخصص نفسه في احتكامه للنظريات فكرية وفلسفية في جانبه النظري، تحتاج إلى التمكن اللغوي من لغة المؤلفات. هذا من جهة. ولامتلاكه لآليات تطبيق تجد ضالتها في الرياضيات ومبادئها من جهة أخرى. فقد بدأ بهذه الخصوصية تحديدا تخصصا مناسباً لمعاينة فعلية وحقيقية لعلاقة التمكن اللغوي المحصل في المراحل ما قبل الجامعة بالتحصيل العلمي في المرحلة الجامعية.

- وإن قيل بأن العينة إذ استجوبت طلبة النظام الكلاسيكي، فكيف لنتائجها أن تدعم مقارنة الكفاءة المتعددة اللغات بوصفها خيارا يساعد طلبة النظام الجديد؟. تكون الإجابة على السؤال هي أن ذلك كان مدروسا وعن وعي؛ لأن الإصلاحات التربوية الحالية لم تغير في تعليم اللغات سوى المقاربة التي هي الآن مقارنة التدريس بالكفاءات، وهي مقارنة على فعاليتها فإنها في ظل التوزيع الزمني للحصص ولتعليم اللغات -الفرنسية في السنة الثالثة والانجليزية في السنة الأولى متوسط- مقارنة لا

¹ - ورد في تعريف العلوم الاقتصادية أنها علوم يدرس الإنتاج وتوزيع وتدوير الثروات، وهو التعريف الذي لم يظهر ببعده التطبيقي هذا إلا مع ظهور المؤسسات المعاصرة، فالإقتصاد كان مدمجا قبل انفصاله الراهن ضمن النظم الاجتماعية الأخرى من مثل العقيدة والحقوق. ينظر:

- Claude-Danièle Echaudmaison : Dictionnaire d'économie et de sciences sociales, p162.

تعي خصوصية البيئات اللغوية المتعددة الألسن كما هو حال الجزائر. ولذلك فمستوى التحسن في تحصيل اللغات بالنسبة لتلاميذ الإصلاحات التربوية، في غياب للتقييم الشامل وللإحصاءات وللأرقام يبقى أمرا لا يمكن الوقوف عليه أو عنده. فعدم التصريح به من طرف الوزارة المعنية قد يشي بأن الوضع ظل على حاله. وبذلك فنتائج الدراسة الميدانية وظيفية بالنسبة للبحث وطروحاته من فرضيات ومعالجة.

- اختيار فرع معرفي خارج التخصصات التي يؤمنها فرع اللغة العربية وآدابها الذي ينتمي البحث إليه، كان الهدف من ورائه لفت الانتباه إلى الدور الهام الذي يمكن لتخصص اللغة العربية وآدابها أن يقوم به من خلال باحثيه، الذين سيكونون بفضل هذا النوع من الدراسات شركاء هامين في صياغة السياسة اللغوية وتخطيطها اللغوي، مما يعد تفعيلًا لدور الجامعة في تنمية محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وتفعيلًا أيضا لأقسام الأدب العربي، التي بدت للكثيرين -بفضل استراتيجيات التوجيه غير الرشيدة¹- أقساما لمن لم يسعفهم الحظ في الالتحاق بالشعب العلمية. وبذلك فهي شعبة للشعر والكتابة ولفلكور الثقافي.

5-1 في فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الميدانية في معاينتها لواقع تعليم العلوم في العلوم الاقتصادية، إلى الغوص في علاقة التحصيل اللغوي بالتحصيل المعرفي؛ فالنظريات اللسانية والنفسية تجعل التحصيل المعرفي مرتبطا بالتحصيل اللغوي، فقد كانت الدراسة الميدانية تحاول الإجابة على فرضيات:

الفرضية الأولى: التعريب في العلوم الاقتصادية ناجح؛ ومعنى ذلك أن يترجم

هذا النجاح بتقديمه على مستوى مخرجات التعليم طالبة راضين عن تكوينهم باللغة العربية. ومعنى ذلك أن المعارف المقدمة باللغة العربية مماثلة للمعارف في دقتها لتلك التي تقدم بلغة أخرى، هذا على المستوى التعليمي. وعلى المستوى الوظيفي اللغة العربية تسهل للطالب الانخراط في مجال العمل. والتعريب بعد ذلك يكون قد حقق في هذا التخصص غاياته

¹ - من الغريب جدا أن يكون الالتحاق بالأقسام الأدبية في المرحلة الثانوية، ثم بمعاهد اللغة والأدب العربي في الجامعة من نصيب من يتحصل على معدل نجاح يقارب معدلات الرسوب، في الحين الذي تصدح فيه أصوات العريفيين في الجزائر مرعدة أسطورة صعوبة اللغة العربية؛ أليس ذلك تناقضا يكشف مؤامرة وضبعة ضد اللغة العربية؟
للاستزادة في المسألة ينظر: محمد مصايف: من الثورة إلى التعريب، ص 87-90.

المنشودة؛ فهو لغة التعليم، ولغة العمل، وهما يدعمان اللغة العربية لغة للمحيط الاجتماعي. وبالتالي تكون الفرضية قد قدمت في نتائجها للجهات الوصية تقييما تحصيليا يدعم خيارها وتخطيطها اللغوي. ليكون جهد الجهات الوصية بعد ذلك منكبا على المعوقات الآتية من مثل مواكبة المعرفة، وتأمين الكتاب العربي في الاختصاص بمواكبة جديد العلوم والمعارف بالترجمة. لأن الأحادية اللغوية في التعليم تبدو ناجحة ولا تحتاج إلى إعادة النظر في تعليم اللغة؛ فاللغة العربية وظيفية وتستجيب لحاجات المتعلمين.

الفرضية الثانية: التعريب في العلوم الاقتصادية غير ناجح، وعدم النجاح قد

يعود إلى :

اللغة العربية في الاختصاص، وهو بدوره يطرح سببين:

- اللغة العربية وظيفية، لكن الطالب ليس متمكنا فيها. ومن ثم تمكين الطالب من اللغة العربية ضروري؛ وخطئه ما بين قصيرة المدى في إخضاع للطلبة لحصص تعليمية مكثفة في اللغة العربية. وخطط طويلة المدى إعادة تقييم تعليم اللغة العربية في المراحل ما قبل الجامعية.
- اللغة العربية غير وظيفية، الطالب في تمكنه أو عدم تمكنه لا يجد أن ما يأخذه من دروس في تعلم اللغة العربية في مراحل ما قبل الجامعة، يضمن له التحصيل المرصفي للمعارف. وهو يقدم بدوره حالتين:
- الطالب متمكن من اللغات في إطار التعليم المعرب يستدعي تحولا عن اللغة العربية إلى لغة أخرى للتعليم. وهو تحول يجب أن يكون على تعاضد من وجود المكونين والأساتذة المتقنين للغات.
- الطالب غير متمكن من اللغات وهو عجز لا يسمح له بقبول لغة أخرى للتعليم، ولا يفيد في الوصول إلى الرضا عن المعارف المحصلة. وهو أمر يتطلب إعادة النظر في تعليمية العلوم الاقتصادية وفي الخيار اللغوي المطبق، كما يتطلب إعادة النظر في تعليمية اللغات في المراحل ما قبل المرحلة الجامعية.

الفرضية الثالثة: التعريب مقبول في العلوم الاقتصادية؛ لكنه يحتاج إلى إعادة

النظر في عدد من الإجراءات والخيارات المصاحبة له.

وصدق واحدة من هذه الفرضيات الثلاثة بما يقترحه من خطوات ومعالجات هو رهين الإجابات التي يقدمها الطلبة على أسئلة الاستبيان.

ثانيا: الدراسة الميدانية

في التعريب وتعليم العلوم في الجزائر: العلوم الاقتصادية نموذجا.

1- أهمية الاستبيان:

يحاول البحث من خلال اقتحامه لجانب الدراسة الميدانية تجاوز الخوض في قضية التعريب وما ينضوي عليه هذا الخوض من آراء في تعليم اللغة واللسان العربيين وتعليمهما، إلى جانب تعلم وتعليم الألسن واللغات الأجنبية مجرد الخوض في قضايا الهوية والانتماء وقضايا التعليم بمراحله مع تحليل لهذه الآراء من منظور التصورات الفلسفية والأحكام العامة، التي على صدقها بعيدة عن ربط الأدواء بمسبباتها الحقيقية. ولذلك كان الاستبيان الذي قدم للطلبة للإجابة عليه مختزلا لعديد الآراء والأحكام والتصورات النظرية ومقتريا منها في الواقع الذي يجب أن يكون المنطلق في أي تخطيط لغوي، ومن قبله في كل سياسة لغوية تسعى إلى أن يكون الواقع اللغوي مطابقا لما يراد له من أهداف وتصورات.

إن البعد الاجتماعي للألسن يعطي حيوية دائمة لتعليمها وتعلمها، ويحتم أيضا التغطية الشاملة للقضايا التي يمكن لهذا البعد أن يحيل عليه؛ وتأتي في مقدمتها قضية الصراع اللغوي، الذي بمداراته تدور كل الحروب سياسية كانت أو اقتصادية؛ فَمَا من

صراع بشري إلا ويبطن في جوفه صراعا لغويا¹. ولأن التعريب من المواضيع الحساسة التي لا يمكن لتعاجلها أو الوقوف معه عند مستويات السطح؛ لسببين: الأول كون التقانة والعلم قد ارتحل إلى الضفة الأخرى من العالم وباتت معه الترجمة ضرورية، وبات أيضا تعلم الألسن الأجنبية سلاحا لا يستهان به. والثاني كون إعداد البرامج التعليمية وتحديد الوسائل البيداغوجية المناسبة وشرح الطرق التعليمية الكفيلة باكتساب اللسان وتعلمه ومن ثم تحوله إلى لسانا للتعليم هي مهمة حساسة على المتخصصين البدء معها من تحديد الأهداف العامة التي هي في الأساس وليدة المجتمع وفلسفته وأهدافه. لتكون هذه الجهود مطالبة بمعاينة الواقعين التعليمي واللغوي بعيدا عن المناشير الرسمية والخطط الموضوعية؛ المعاينة التي لن تكون إلا بالعودة إلى الواقع التعليمي ومعاينته لكونه الملمح الأول الراسم لمعالم الواقع اللغوي؛ فما يتعلم من ألسن ولغات في التعليم النظامي لأي مجموعة سكانية أو مجتمعية أو لسانية لا بد سيسهم ولو بعد زمن في رسم الخريطة اللغوية لهذه الجماعة². وبقينا أن ذلك لن يتأتى إلا من خلال العودة إلى واقع اللسان العربي في منظومة التعليم ارتأى البحث الاقتراب من هذه المنظومة من خلال معاينة عينة منها في منظومتها الجامعية متمثلة في واحد من الاختصاصات الحساسة فيها وهو اختصاص العلوم الاقتصادية. لتكون عينة الدراسة هي طلبة السنة الثالثة من كلية التسيير بجامعة جيجل، وكان الاقتراب من خلال استبيان حوى مجموعة من الأسئلة لا تحتمل تعدد الإجابات أو تضاربها³.

2- عرض عينة الدراسة:

2-1 عينة الدراسة:

استهدف الاستبيان طلبة السنة الثالثة من كلية التسيير بجامعة جيجل، من النظام الكلاسيكي. وقد اختير هذا المستوى دون غيره تقاديا لطلبة السنتين الأولى والثانية معا ولطلبة السنة الرابعة؛ فاستبعاد طلبة السنتين الأولى والثانية سببه كون هاتين السنتين هما سنتا الجذع المشترك، وسؤال الطلبة عن موقفهم من تكوينهم قبل تفرعهم إلى التخصصات، يبدو سابقا لأوانه. أما استبعاد طلبة السنة الرابعة فسببه كون الطلبة في هذه السنة من التحصيل مطالبون بإنجاز مذكرات التخرج، ومعلوم أن مذكرات التخرج في تنوع المواضيع

¹ - نبيل علي: الثقافة العربية وثقافة المعلومات؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2001، ص231.

² - لاحظ نهاد الموسى على المتعلمين من الشعب الأردني الشقيق ميلهم إلى استعمال لسان عربي يراوح مرتبته بين العامي والفصحى. ينظر: نهاد الموسى: التحول إلى الفصحى، ص41.

³ - ينظر: الوثيقة رقم 1 في ملحق البحث.

التي تنجز فيها ستؤدي إلى تباين في المستويات بين المستجوبين؛ ذلك أن موضوع المذكرة سيقدم للطالب لا محالة عددا من مصطلحات التخصص قد لا تتوفر لأصحاب مواضيع وعناوين أخرى. وهي حصيلة يمكن أن يقال أنها لا تعكس ما تقدمه الجهات الوصية في مفردات المقاييس الموجهة للأساتذة. وهذا التحصيل هو الذي يحاول البحث الاقتراب منه؛ كمعارف موحدة بين المتعلمين، وليس كمعارف محصلة بجهد فردي.

2-2 معايير اختيار العينة:

عدد الطلبة المستهدفين في الاستبيان هو 150 طالبا، ويمثلون 50% من طلبة السنة الثالثة المسجلين للسنة الجامعية 2008-2009 في كلية التسيير (ينظر الجدول).

Année

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Troisième	150	100,0	100,0	100,0

الجدول 6: جدول إحصائي بالطلبة المستهدفين في الدراسة¹

وقد توزع الطلبة المستجوبون عدديا على التخصصات التي تغطيها الكلية كما هو مبين في الجدول:

Spécialité

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Marketing	7	4,7	4,7	4,7
Management	32	21,3	21,3	26,0
Finance	111	74,0	74,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

الجدول 7: الاختصاصات التي تغطيها عينة الدراسة²

2-3 طبيعة عينة الدراسة:

¹ - الجدول من نتائج البحث.

² - الجدول من نتائج البحث.

عينة البحث إذ لم يراع فيها تساوي عدد الطلبة المستجوبين بين التخصصات - كما يبين الجدول السابق- فذلك كان متعمدا ومقصودا؛ حيث العينة تم اختيارها عشوائيا كي لا تكون النتائج موجهة منذ البداية نحو نتائج بعينها، وذلك لأن الاختيار كان انطلاقا من مقياس مشترك يجمع طلبة الاختصاصات الثلاثة.

والعينة إذ اختير فيها الطلبة بطريقة عشوائية فقد سمح ذلك بجعل شعب التكوين التي انحدر منها الطلبة المستجوبين في تكوينهم الثانوي متزاوجة بين عدد من الشعب التي يؤمنها التعليم الثانوي في الجزائر، وقد كانت في تصنيفها حسب الجدول التالي:

Filière

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Lettre	10	6,7	6,7	6,7
Sciences Exactes	1	,7	,7	7,3
Sciences de la Nature et de la Vie	91	60,7	60,7	68,0
Gestion Economie et Comptabilité	48	32,0	32,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

الجدول 8: توزيع طلبة عينة الدراسة على شعب التعليم الثانوي التي انحدر منها الطلبة¹.

إن الجدول إذ يبرز أن النسبة الأكبر من الطلبة قادمون من شعبة علوم الطبيعة والحياة يقدم في الحقيقة عددا من الملاحظات التي لا بد من فهمها لفهم ما تستفر عنه الدراسة الميدانية من نتائج، وهي الملاحظات التي يمكن أن توجز فيما يلي:

- نسبة شعبة الطبيعة والحياة هي أعلى نسبة من حيث عدد الطلبة المسجلين في هذه التخصصات (60.7%)، وهي نسبة تعكس واقعا تعليميا شبه متكرر في منظومتنا التعليمية؛ هو كون شعبة العلوم الطبيعية أو شعبة الطبيعة والحياة أو شعبة العلوم التجريبية هي الشعبة الضامة الأكبر عدد من المتمدرسين، وبالتالي فهي الشعبة المستحوذة لأعلى نسبة من النجاح في شهادة البكالوريا. ولا يخفى أن شعبة علوم الطبيعة والحياة هي من الشعب التي يحظى طلبتها بإمكانية الانتساب لعدد معتبر من التخصصات في الجامعة.

¹ - الجدول من نتائج البحث.

- نسبة شعبة تسيير واقتصاد ومحاسبة إذ هي أقل من نسبة شعبة الطبيعة والحياة (32%) فالأمر لا يمكن رده إلى كون الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا في هذه الشعب من التكوين الثانوي يعزفون عن التسجيل في هذه الشعب من التعليم الجامعي، وهي شعب من صميم تخصصهم، بل سببه كون هذه الشعبة من حيث عدد طلبتها في التعليم الثانوي هي أقل بكثير من شعبة علوم الطبيعة والحياة وبالتالي فإن نسبتها إلى نسبة شعبة علوم الطبيعة والحياة ستكون أقل .
- نسبة شعبة الآداب إذ هي (6.7%)، فهي نسبة معقولة مقارنة بالتباين الموجود بين مواد التكوين في الحقلين المعرفيين؛ العلوم الاقتصادية والآداب في التكوينين الثانوي والجامعي على حد سواء.
- نسبة شعبة العلوم الدقيقة إذ تسجل أدنى نسبة (0.7%) فذلك لكون شعبة العلوم الاقتصادية ليست من الشعب المستقطبة لطلبة هذا التكوين من التعليم الثانوي. إن العينة بترتيبها هذا للشعب من التحصيل الثانوي هي عينة مقبولة لأنها تقدم نموذجا مصغرا عن تركيب الطلبة المشكلين لطلبة تخصص العلوم الاقتصادية من كلية علوم التسيير لجامعة جيجل. وهو ما قد يسمح بالطمأنينة إلى النتائج التي سيسجلها البحث. ومعاينة تقدير شهادة البكالوريا للطلبة المستجوبين الغرض منه ربط هذه التقديرات بالمستوى العام لاكتساب الألسن الأجنبية، ومحاولة إثبات فرضية علاقة التحصيل العام للمتعلم باكتسابه وتعلمه للألسن. وقد كانت هذه التقديرات بين درجة بدون ملاحظة وجيد كما يلي:

mention

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Sans	7	4,7	4,7	4,7
Passable	120	80,0	80,0	84,7
Assez Bien	18	12,0	12,0	96,7
Bien	5	3,3	3,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

الجدول 9: توزيع الطلبة المستجوبين على تقديرات شهادة البكالوريا¹¹ - الجدول من نتائج البحث.

والجدول بما يحمله من نسب مؤوية يسمح بتسجيل عدد من الملاحظات:

- أعلى نسبة من الطلبة المستجوبين هم من الحاصلين على تقدير مقبول (80%)، وهي نسبة تؤكد على أن العينة المستجوبة كانت صادقة فيما قدمته من معلومات؛ فربط هذه النسبة بنسبة سابقة هي نسبة شعبة علوم الطبيعة والحياة يسمح باستنتاج علاقة بين المعلومتين؛ فالتقدير مقبول هو تقدير لا يسمح للمتصلين عليه من شعبة علوم الطبيعة والحياة بالاختيار الواسع في الشعب العلمية خارج تخصص العلوم الاقتصادية، ليكون هذا التخصص بالنسبة للحاصلين على شهادة البكالوريا بدرجة مقبول من الخيارات المتاحة والمقبولة التي تلقى إقبالا من هذه الزمرة من الطلبة.

- نسبة (12%) لتقدير قريب من الجيد ونسبة (3.3%) لتقدير جيد فيما يعطي نسبة (15.3%) لهما معا لا يقدم نسبة مبالغا فيها، بل هي على العكس تماما متجانسة مع ما قدم سابقا؛ فبالنظر إلى شعب التكوين في الثانوي؛ فمن المسلم به أن الطلبة الحاصلين على أحد التقديرين؛ قريب من الجيد وجيد هم طلبة من شعبي الآداب والاقتصاد والتسيير والمحاسبة وليس من شعبة علوم الطبيعة والحياة، لكون التخصص في العلوم الاقتصادية لهاتين الشعبتين هو خيار مرغوب فيه ومقبل عليه من طرف طلبة شعبة الآداب وشعبة الاقتصاد والتسيير والمحاسبة، وحظوظ أصحاب التقديرات قريب من الجيد وجيد أوفر من غيرهم. بينما هو تخصص معزوف عنه من طرف طلبة شعبة علوم الطبيعة والحياة، لميل أصحاب تقدير قريب من الجيد و تقدير جيد إلى التخصصات البيوطبية¹.

3- فترة الاستبيان:

استهدفت الدراسة فترة أبريل 2009. وقد تعمد البحث هذه الفترة من السنة الجامعية لسببين: كون الطلبة المستجوبين هم طلبة السنة الثالثة فهم من جهة يعتبرون طلبة سنة رابعة، ومن جهة أخرى الطلبة في هذه الفترة تحديدا هم على وشك الانتهاء من المقرر الدراسي، وهو الأمر الذي يجعلهم على جانب من التساوي في الكم المعرفي المقدم. بعيدا عن الجهود الفردية التي يمكن أن تبرز كفروقات فردية بين الطلبة بسبب مذكرة التخرج.

¹- ينظر : دليل الطالب للسنوات الجامعية من الاستقلال إلى اليوم، حيث توجيه الطلبة نحو التخصصات البيوطبية في الجامعة مرتبط أساسا بشعبة البكالوريا أولا وتقدير الشهادة ثانيا. ونادرا ما يتجه الطالب المتحصل على تقدير قريب من الجيد أو تقدير جيد إلى تخصصات أخرى.

4- عرض نتائج الدراسة:

4-1 التمكن اللغوي لطلبة عينة الدراسة:

من بين المعلومات التي استهدفتها الدراسة في العينة المدروسة مدى تمكنها من مهارتين لغويتين هامتين هما مهارة الحديث ومهارة الكتابة بالنسبة لثلاث لغات مختلفة هي العربية الفصيحة على اعتبار أنها اللغة الأولى للطلبة المستجوبين، والفرنسية على اعتبار أنها اللغة الأجنبية الأولى للمستجوبين، والانجليزية بتصنيفها اللغة الأجنبية الثانية للمستجوبين؛ وذلك تماشيا مع ما هو متعارف عليه حول هذه اللغات في منظومة التعليم الجزائرية.

4-1-1 التمكن من اللغة العربية:

نظرا لكون العربية الفصحى للمتمدرس الجزائري هي أول لغة يتلقاها في تعليمه النظامي، وهي اللغة الذي يأخذ به معارفه من سنته الأولى إلى غاية تخرجه من الجامعة -إذا استثنيت الشعب التي يدرس فيها بالفرنسية- فقد بدا من المسلم به أن كل من تم استجوابهم في الدراسة متمكنون من المهارات اللغوية لهذه اللغة. لكن كان ذلك ليكون لو كانت اللغة العربية للفرد العربي هي لغته للأمر فعلا، لكن وقد أثبت في فصل سابق من البحث أن المستوى الفصيح من اللسان العربي ليس لسان الأم للفرد العربي كانت النتائج في العينة المستهدفة مؤكدة لهذه الحقيقة في المهارتين الإنتاجيتين لهذه اللغة. وتحديدًا منها المهارتان الإنتاجيتان دون المهارتان الاستقباليّتان (القراءة والسماع)، وهو أمر عائد إلى كون المهارتين الإنتاجيتين في تقييمها وتقويمها كقيمتين بتحديد مدى التمكن من المهارتين الاستقباليّتين.

4-1-1-1 مهارة الكتابة في اللغة العربية:

كشف تحليل معطيات الاستبيان عن نسب متفاوتة في التمكن من مهارة الكتابة في اللغة العربية للطلبة المستهدفين يوضحها الجدول التالي:

Arabe Ecrit

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Faible	1	,7	,7	,7
	Moyen	41	27,3	27,3	28,0
	Excellent	108	72,0	72,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

الجدول 10: نسبة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة العربية¹

إن الطلبة المستجوبين إذ يقدمون نسبة متراوحة بين المستوى الضعيف من التمكن والمستوى الممتاز يؤكدون بداية على إدراكهم للفرق الكامن بين اللسان العربي في مستواه الفصيح ومستواه العامي المتمثل في اللهجات المحلية؛ فتسجيل نسبة (72%) للتمكن الممتاز من الكتابة باللغة العربية يعكس خلافا في الاكتساب اللغوي عند هذه العينة من طلبة الجامعة في الجزائر، رغم كونها نسبة مؤوية مرتفعة؛ فالمنطق يؤكد على أن اللغة العربية إذ صاحبت هؤلاء الطلبة في تحصيلهم العلمي في قاعات التدريس طيلة 15 عاما كانت درجة إتقانها والتمكن منها؛ كتابة لتسجل النسبة التامة في المستوى الجامعي. لكن وجود نسبة (27.3%) للتمكن المتوسط من اللغة العربية كتابة، تعكس على صغر هذا الرقم مقارنة بالسابق عليه وجود عدد من الطلبة سيتحولون إلى إطارات بفضل شهادتهم الجامعية دون أن يمتلكوا كفاءات التواصل الكتابي التي لا بد منها في أي نظام إداري. لاسيما إذا كان هذا النظام بموجب أوامره الرئاسية لا يقبل سوى اللغة العربية في الوثائق والمراسلات الإدارية. وهذه النسب في الحقيقة تسمح بتدوين ملاحظتين:

- الملاحظة الأولى هي كون الطلبة الذين يندرجون في نسبة (27.3%) يدركون تماما أن الكتابة باللغة العربية ووفق قواعدها خاضع للعلامات الإعرابية التي تتحدد في أواخر الكلمات، وهي العلامات التي من شأنها أن تؤكد الكفاءة التامة في استعمال اللغة العربية كتابة، ومن ثم فالطلبة يدركون أن عدم تبيين المرفوعات من المجرورات من المنصوبات من المجزومات إذ أمكن تجاوزه عند التواصل اللغوي الشفوي الذي يجيز السكون من باب "أسكن تسلم"، فمن المستحيل أن يقع ذلك في التواصل الكتابي، وهو ما يجعله دليلا على عدم

¹ - الجدول من نتائج البحث.

اكتمال الكفاءة¹، وهو عجز سرعان ما يكشفه الأداء اللغوي متمثلا في الكتابة، ولما كان الأداء إما أن يكون تاما ليعتد به، أو ناقصا لا يعتد به ويحتاج بذلك إلى تقويم، فإجابات الطلبة محل الدراسة تقدم في الحقيقة تقويما مزدوجا؛ الأول تقويم للطلبة مما يستدعي إعادة النظر في الكفاءات اللغوية التي يعكسونها، ويحتم عليهم بذل الجهد للتمكن التام من لسانهم العربي. والثاني تقويم للنظام التربوي الذي قدم طلبة بمستوى جامعي يفتقرون لمهارات من مهارات التواصل التي يؤكد عليها أي نظام تعليمي منذ التعليم الأساسي كما اتضح في الفصل الثاني من البحث. وهو يستدعي تقويما لما هو مقدم من برامج لتعليم اللغة واللسان العربيين؛ أي لا بد من انتباه ت ع إلى مثل هذا النوع من المخرجات لعملية التعليم، ومعرفة مكنم النقص لتداركه.

- الملاحظة الثانية التي يمكن تسجيلها متعلقة بما يمكن فهمه من مهارة الكتابة في لغة من اللغات؛ فالطلبة إذ يجيبون بأن تمكنهم من مهارة الكتابة لم يصل إلى درجة التمكن التام فلا بد من الوعي أنها درجة ستلازمهم بعد التخرج؛ لأن الأمر متعلق بطلبة هم على أبواب التخرج من جهة، ومن جهة أخرى العجز الذي سبب لهم عدم اكتمال المهارة قد لا يكون على علاقة بالرصيد اللغوي الذي يمكن أن تحتويه اللغة العربية في معجمها اللغوي العام لا المتخصص منه وحسب، بل يتعاقد معه عجز أو عدم معرفة كافية أو تامة بالقواعد اللغوية التي يحتكم إليها النظام اللغوي ويحتم معرفتها من أجل السلامة اللغوية. وهو الأمر الذي يجعل الطالب -وهو مدرك أن هذا النظام اللغوي قد تجاوز سنوات تعلمه له- في حالة عزوف عن تعلمه والبحث عن مكامن العجز فيه، لماذا؟؛ لأنه يرى بأن تحصيله الجامعي على وشك الانتهاء دون أن يعيقه عجزه عن الكتابة باللغة العربية، مما يجعله محجما عن إرهاق نفسه في تحصيل لغة لم تفنك صفة الوظيفية؛ لأنها ليست لغة العمل. وهو ما يطرح بقوة مسألة وظيفية هذه اللغة في التحصيل العلمي. وهي قضية هامة لا بد ل ت ع² من الاهتمام بها

¹ - مرد مقولة "صعوبة الدرس اللغوي العربي" هو العجز عن تمثّل القواعد النظرية عند الكتابة والحديث لدى المتمدرسين، وعدم تمثّل القواعد يوقع المتمدرس في الخطأ ومن ثمّ عدم جري اللغة على لسانه جري الطبع أو السليقة. وهو الاستعمال الذي يسمح بالقول بأن المتمدرس قد امتلك ناصية اللغة العربية.

² - لا بد من الإشارة هنا أن أبحاث ت ل في اللغة واللسان العربي والأجنبي في الإصلاحات التربوية التي باشرتتها وزارة التربية الوطنية منذ 2003 قد سعت إلى جعل تعليمية اللغات والألسن منطلقا من المقاربات المركزة على البعد الوظيفي للغة واللسان، وذلك في الحقيقة ليس الغرض منه القضاء على العجز الذي يعاني منه الطلبة في اللغة واللسان العربيين، بل على العكس تماما كان الأمر استجابة للنظريات اللسانية الحديثة وللأبحاث المتسارعة في ت ل التي كانت تسير نحو الاستغلال الأمثل لنتائج البحث النظري اللساني. والدليل على أن التمكن من اللسان واللغة

لدمع تعليم اللغة واللسان العربيين في الشعب والتخصصات خارج تخصصي اللغة والأدب العربيين. وهو سؤال آخر كان محل الاستجواب سيأتي البحث على معاينة وتحليل الأجوبة المتعلقة به.

2-1-1-4 مهارة الحديث في اللغة العربية:

وعن سؤال الطلبة عن تحديد درجات مهارتهم في استعمال اللغة العربية في الحديث قدمت إجاباتهم الإحصاءات التالية:

Arabe Parlé

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Faible	2	1,3	1,3	1,3
Moyen	66	44,0	44,0	45,3
Excellent	82	54,7	54,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

الجدول 11: نسبة التمكن من مهارة الحديث في اللغة العربية¹

إن ما قيل تحليلا في نسب درجات التمكن من مهارات الكتابة مقبول لهذه النسب المسجلة في مهارة الكلام، لكن لابد من الوقوف عند النسبة ومعاينتها في ضوء الحقائق النظرية التي يقدمها الدرسان اللساني والتعليمي.

إن نسبة (54.7%) هي نسبة منخفضة نسبيا عن النسبة المسجلة في مهارة الكتابة التي كانت (72%). وهذا الانخفاض في النسبة بالنسبة لمهارة الكلام أو الحديث يمكن من تسجيل عدة ملاحظات:

- من ناحية منطقية كان من المحتمل أن تكون نسبة التمكن من مهارة الكلام أكثر ارتفاعا من مهارة الكتابة، لكون مهارة الكلام لا تحتاج إلى تنمق في التعبير قد يكون مطلوبا وملحا عليه في الكتابة.

العربيين لم يكن الشغل الشاغل لهذه الإصلاحات ولا لمقارباتها الحديثة المشهود لها بالنجاح هو ما قيل في تلاميذ المدرسة الأساسية من اتهام بالتطرف الديني، بسبب تمكنهم من اللغة العربية مقارنة بتلاميذ المدرسة الابتدائية السابقين عليهم.
¹ - الجدول من نتائج البحث.

- انخفاض النسبة في الحقيقة يعكس وعي الطلبة المستجوبين بالفرق الموجود بين مهارة الكلام في اللهجة المحلية ومهارة الكلام بالمستوى الفصح، ذلك أن هذا الانخفاض مرده إلى التحول اللغوي الحاصل عند الانتقال من استعمال المستوى العامي إلى المستوى الفصح. وهو الانتقال الذي يؤدي في حالة عدم التمكن التام من القواعد اللغوية إلى استغراق وقت كبير لضبط الكلام وفق هذه القواعد، توخيا للسلامة اللغوية، وهو ما قد يترجمه الطالب بأنه حالة من عدم التمكن، هذا من جهة. ومن جهة أخرى التحول بين مستويين من مستويات اللسان يستدعي انتقالا على مستوى الدماغ من التفكير بالمستوى اللغوي الأيسر أو المألوف وتشكيل الأفكار انطلاقا من الرصيد اللغوي وتطبيقا للقواعد اللغوية، ثم ترجمة هذه الأفكار من مستواها اللغوي العامي المألوف إلى مستوى غير مألوف، وهو انتقال قد يكون فيه مجال من الراحة عند الكتابة لكنه يضيق عند التحول إلى الكلام، لأن المتكلم مطالب بمراجعة أفكاره وبسرعة قبل التلفظ بها.
- العوامل النفسية من مثل الارتباك والخجل التي تصاحب عملية الكلام أمام الآخرين قد تكون عائقا أمام الطالب يحول دون تعبيره المترابط والسريع عن الأفكار، وهو إن كان أمرا مسلما به في ت ع؛ فإنه قد يستبعد عند تحليل هذه النتائج؛ لأن الطلبة في تحديدهم لهذه النسب يحددون مهاراتهم في المستوى الفصح من اللسان العربي دون اللهجات المحلية. إن التعليم الجامعي في ممارسة بعض الأساتذة في التخصصات العلمية يسجل عليه استعمال اللهجات المحلية دون المستوى الفصح¹، وهذا الاستعمال في شرح الدروس يؤدي بالطالب إلى العجز عن التعبير بالمستوى الفصح حين يطلب منه ذلك²، وهذا العجز هو ما تترجمه النتائج المقدمة في المهارتين؛ مهارة الكتابة ومهارة الكلام. وبذلك يسجل على الأساتذة في استعمالهم للهجات المحلية المساهمة في تدني تحصيل اللغة العربية للمتعلمين.
- إن الطلبة المستجوبين إذ يقدمون عجزا في التمكن اللغوي من لغتهم الفصيحة بنسبة متوسطة تقدر بـ(63.3%) بين المهارتين معا يكشفون عن كون أكثر من نصف طلبة العلوم الاقتصادية في السنة الثالثة يعانون من عجز لغوي مادام

¹ - ينظر: عبد الله الدنان: نظرية اكتساب الطفل للغة العربية بالفطرة والممارسة.
² - ينظر: عبد الله الدنان: نظرية اكتساب الطفل للغة العربية بالفطرة والممارسة.

متعلم اللغة لا يأخذ هذه الصفة إلا إذا وصل بمهارات اللغة إلى درجة الإتقان التام - كما اتضح في الفصل الثاني من البحث-. والوقوف عند هذا العجز اللغوي عند هؤلاء الطلبة قبل عام جامعي واحد من تخرجهم يبعث على التساؤل: كيف انتقل هؤلاء الطلبة بين مراحل التعليم دون معالجة لهذا العجز اللغوي؟ وما مدى تأثير هذا العجز على تحصيلهم الجامعي؟.

إن البحث إذ ينطلق من وعي بوجود فروقات جوهرية بين لغة التخصص واللغة الأدبية فإنه لا يسمح باعتبار العجز اللغوي في العربية الفصيحة المسجل عند الطلبة المستجوبين مرده عجز في التعبير الأدبي المنمق أو الأنيق، بل هو عجز عن التعبير الوظيفي العادي بها؛ فعن سؤال: كيف تجد التعليم باللغة العربية في اختصاصك، مع اختيار للإجابة المناسبة بين مناسب وغير مناسب، تأتي الإجابة: غير مناسب، ويعلل صاحب الجواب بعبارة تنقل هنا حرفيا، بوصفها عينة عن العجز في استعمال اللغة العربية وظيفيا: "لإختلاف التعامل في المجال العمل لأن العمل باللغة الفرنسية"¹، مع ملاحظة أن الطالب قد قيم نفسه بدرجة ممتاز في المهارتين كتابة وحديثا في العربية الفصحى !! وقد يتأكد أن العجز المسجل في العربية الفصحى عند هذه العينة هو عجز في الاستعمال الوظيفي لها من خلال مقارنة هذه النسب بالنسب التي نتجت عن إجابات الطلبة على أسئلة المهارتين في اللغتين الفرنسية والانجليزية.

4-1-2 التمكن من اللغة الفرنسية:

إن معاينة واقع تعلم اللغة الفرنسية في منظومة التعليم الجزائرية لاسيما في المدرسة الأساسية قد سمح بالقول إن التمكن اللغوي فيها لن يكون بالغا لدرجة الإتقان المطلوبة. وهي الحقيقة التي أثبتتها نتائج الاستبيان.

4-1-2-1 مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية:

عن مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية أجاب الطلبة المستجوبون بما سمح بتحديد النسب التالية:

¹ - ينظر الملحق، الوثيقة رقم 2.

Français Ecrit

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Faible	130	86,7	86,7	86,7
	Moyen	20	13,3	13,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

الجدول 12: نسبة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية¹

إن نسبة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية كما يوضح الجدول متراوحة بين الدرجتين ضعيف ومتوسط، وهو ما يعكس بداية أن الطلبة المستجوبين غير متمكنين من اللغة الفرنسية، وهذا العجز في اللغة الفرنسية مرتبط بطبيعة الطلبة الموجهين إلى هذا الاختصاص؛ فأغلبيتهم من شعبة علوم الطبيعة والحياة، وتحصيلهم لشهادة البكالوريا كان بدرجة مقبول، مما قد يسمح باستنتاج أن توجه الطلبة إلى هذه الشعبة كان خيارا قد استبعد منه التخصص في اللغات الأجنبية. فنسبة (86.7%) لضعافي المستوى في مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية هي نسبة مرتفعة جدا، وتعكس في ارتفاعها العزوف عن المراجع بالفرنسية.

4-1-2 مهارة الحديث في اللغة الفرنسية:

في درجة التمكن من اللغة الفرنسية حديثا سمحت الإجابات المقدمة بوضع جدول النسب التالي:

Français Parlé

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Faible	65	43,3	43,3	43,3
	Moyen	80	53,3	53,3	96,7
	Excellent	5	3,3	3,3	100,0
Total		150	100,0	100,0	

الجدول 13: نسبة التمكن من مهارة الحديث في اللغة الفرنسية²

¹ - الجدول من نتائج البحث.
² - الجدول من نتائج البحث.

إن أول ما يمكن تسجيله على هذه النتائج عودة الدرجة ممتاز من تقييم المهارة، وهذه الدرجة إذ تسجل فيها نسبة (3.3%) فإنها تسمح بالقول إن الطلبة على عجزهم في مهارة الكتابة من اللسان الفرنسي لا يتهيئون الحديث بهذا اللسان، كما أن مهارة الحديث عندهم في هذا اللسان تبدو مستقلة عن مهارة الكتابة التي هي مرتبطة بالدرجة الأولى بالناحية الإملائية دون سواها؛ ذلك أن معرفة الحديث بلسان من الألسن لابد أن يكون مصحوبا بإمكانية التواصل الكتابي بهذا اللسان، وفصل الطلبة بين المهارتين فيما يخص اللسان الفرنسي راجع لكون المستوى اللغوي المعتد به في التخصص بعيد عن تعقيدات الكتابة الإبداعية الأدبية، ومن ثم تبقى المشكلة الرئيسة مشكلة مصطلحات يجب أن تضبط.

4-1-3 التمكن من اللغة الانجليزية:

4-1-3-1 مهارة الكتابة في اللغة الانجليزية:

تعكس نتائج الجدول المبين لنسب التمكن من اللغة الانجليزية أن ما كان صادقا على مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية لا يصدق على اللغة الانجليزية التي كانت النسب في نتائج الإجابة موزعة فيها على النحو التالي:

Anglais Ecrit

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Faible	39	26,0	26,0	26,0
	Moyen	91	60,7	60,7	86,7
	Excellent	20	13,3	13,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

الجدول 14: نسبة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الانجليزية¹

إن عدم تطابق النسب بين اللغتين الفرنسية والانجليزية من حيث مهارة الكتابة لا يمكن ترجمتها إلا بالعودة إلى طريقة تدريس اللغتين للمتعم الجرائري؛ فما لا يمكن تجاوزه هنا رغم عدم تطرق الكتب والدراسات له هو تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في منظومة التعليم الجزائري كان على أساس من استيراد للمناهج التعليمية؛ فقد كانت المواد التعليمية الموجهة

¹ - الجدول من نتائج البحث.

للمتعلم الجزائري فيما يخص اللغة الفرنسية مطابقة لما يأخذه أقرانه في المدارس الفرنسية، وهي بذلك لم تراع العوامل اللغوية والنفسية للمتعلم الجزائري ولا الشروط التعليمية للغة الهدف. وهو ما قد يكون قد أوقع المتعلم الجزائري في ارتباك شديد؛ إذ زاحمت اللغة الأجنبية لغته العربية، وأدى ذلك إلى تراجع في تحصيل اللغتين معا. وهو ما سلمت منه اللغة الانجليزية التي تم تدريسها للطلبة المستجوبين في السنة الثامنة في التعليم الأساسي، وهي سن كان النمو العقلي للمتعلمين ممكنا من فهم القواعد والمحتويات اللغوية المقدمة، هذا من جهة. ومن جهة أخرى اعتماد تعليم اللغة الانجليزية على المقاربة التواصلية الوظيفية منذ بداية تعليمها للمتعلمين دون مرور بالمقاربات السابقة عليها دفع بتعليم اللغة الانجليزية، وأحدث طفرة في التحصيل على عكس ما كان في اللغة الفرنسية.

2-3-1-4 مهارة الحديث في اللغة الانجليزية:

كما كانت نسب التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الانجليزية مغايرة لنسب التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية تسمح الإجابات المقدمة من تسجيل الأمر ذاته مع مهارة الحديث في اللغة الانجليزية:

Anglais Parlé

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Faible	73	48,7	48,7	48,7
Moyen	71	47,3	47,3	96,0
Bon à très bon	6	4,0	4,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

الجدول 15: نسبة التمكن من مهارة الحديث في اللغة الانجليزية¹

عكس ما سجل من ارتفاع مسجل في التمكن من مهارة الحديث في اللغة الفرنسية عما سجل في مهارة الكتابة فيها، يسجل مع مهارة الحديث في اللغة الانجليزية انخفاضا للنسبة؛ فبدل نسبة (60.7%) لمهارة الكتابة تتخفف النسبة إلى (13%) لمهارة الحديث. وهو ما يمكن ترجمته باختلاف الصوت عن الرسم لبعض الكلمات، الاختلاف

¹ - الجدول من نتائج البحث.

الذي قد يؤدي إلى عدم تمييز المتلفظ ومن ثم عدم التمكن من تخزينه واستعماله أثناء الحديث. وقد يدعم هذا الاستنتاج ارتفاع نسبة التمكن من مهارة الكتابة مقارنة بنسب مهارة الكلام، رغم الاختلاف الذي يحدث بين الملفوظ والمكتوب من الكلمات في اللغة.

كان من المفترض أن يؤدي التمكن من اللغة الانجليزية في نسبته المرتفعة عن نسبة التمكن من اللغة الفرنسية أن يقود الطلبة إلى اختيار اللغة الانجليزية لغة للتعلم؛ لكن الإجابة على سؤال "هل يشكل عدم التمكن من اللغات الأجنبية لاسيما الفرنسية إعاقة في التحصيل العلمي للطالب؟" ورغم نسبة (98.18%) للإجابة بنعم على هذا السؤال إلا أن النسبة كانت لصالح اللغة الفرنسية بنسبة (63.12%) من مجموع الإجابات المقدمة في السؤال ماذا تقترح، وهي النسبة التي سجلت لهذا السؤال مقابل (7.88%) للانجليزية، مرده أن من اختار اللغة الفرنسية حجته أنها لغة العمل، ومن اختار اللغة الانجليزية على قلة عددهم كان لكونها لغة عالمية. وهي النسب التي تجعل التعليم مرتبطا في أذهان المتعلمين بالدرجة الأولى بتأمين الوظيفة.

4-2 لغة التعلم وسوق العمل:

كشف الجانب النظري من البحث أن خيار تعليم العلوم بلغة الأم أو باللغة الوطنية خيار تطبقه العديد من دول العالم لاعتبارات على علاقة بالهوية والانتماء، وقد اتضح أن هذا الخيار بأسبابه هذه على أهميتها الثقافية لم تكن كافية إلا بعد أن أثبتت ل أن تعلم العلوم وتعليمها باللغة الأم للمتعلمين يسمح بسهولة تحصيل المعارف وتخزينها. ولما كان أحد الأهداف الرئيسية التي لا يستغني أي تخطيط تعليمي عنها الأهداف التربوية النابعة عن فلسفة المجتمع والمستدعية لقيمه في التخطيط، فقد بات من المسلم به دعم تعليم المعارف من وجهة نظرية باللغات الأولى للمتعلمين. لكن الاستبيان في نتائجه مع سؤال: "هل تفضل استعمال لسان أجنبي في تكوينك؟" يقدم نسبا تخالف هذه الحقيقة التعليمية؛ فالنسب بالإجابة سلبا أو إيجابا على السؤال هي:

'réferiez -vous utiliser une langue étrangère dans votre formations ?

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Oui	93	62,0	62,0	62,0
Non	57	38,0	38,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

الجدول 16: نسب الإجابة على سؤال هل تفضل استعمال لسان أجنبي في تكوينك؟¹

والمفارقة التي تسجلها هذه النسب تكمن في قبول الطالب للتعلم بلغة غير اللغة رغم عدم تمكنه المصرح به في اللغات الأجنبية. والسبب في ذلك هو ربطهم للشهادة المحصل عليها بسوق العمل وما يفرضه من تمكن من لغات. وإذا كان الخيار الأول بين اللغتين قد كان للغة الفرنسية بنسبة (98.18%) فقد كان من بين الإجابات المقدمة من جعل الأمر مرتبط بسوق العمل الذي يتعامل باللغة الفرنسية². وهو ما يفرغ التعريب الذي أقامته الجهات المعنية من وظيفيته؛ ذلك أن اللغة العربية في ما تعانيه اليوم من عزوف عن تداولها الرسمي في الإدارة تأكيد صريح على كون التعريب مسألة محسوم القول فيها، ومن ثم فتعليم العلوم باللغة العربية خيار خاطئ وغير حكيم، وتعليم اللغة العربية يتبدى بذلك تضييعا لوقت المتعلمين. وهو ما يستدعي أحد أمرين: التعجيل بالالتزام بما نص عليه الأمر الرئاسي القاضي بتعريب الإدارة في حالة الإبقاء على اللغة العربية في التعليم الجامعي. أو العودة إلى التعليم باللغة الفرنسية ما دامت الإدارة لا تعترف باللغة العربية لغة عمل. ولتكن بذلك الأشواط التي قطعها التعريب في الجزائر مجرد ماض وإضاعة لوقت وجهد عدد من الطلبة الذين كونوا بالعربية. ولتحصر اللغة العربية في دور لغة الهوية والانتماء، وليكن حظها من التدريس والاهتمام مماثلا لحظ اللغات الأجنبية خارج اللغة الفرنسية. فما الذي يضر لو كان حظ المتعلم الجزائري في التمكن من الألسن واحدا ومسجلا لدرجات الإلتقان التام لمهارات الألسن المختارة في المنظومات التعليمية؟. وهي خيارات على تنوعها تحتاج إلى سياسية لغوية تضع التخطيط اللغوي المناسب.

¹ - الجدول من نتائج البحث.
² - معظم إعلانات العمل التي تقدمها الشركات الأجنبية في الجزائر تشترط في المهتمين بالعرض إتقان اللغة الفرنسي أو اللغة الانجليزي. وهو الشرط الذي يجعل التمكن من اللغة العربية مع العجز في اللغات الأجنبية منقصا لحظوظ خريجي الجامعات الجزائرية، وهو ما يجعلهم يتساءلون عن جدوى الإبقاء على اللغة العربية في التعليم.

3-4 في علاقة معرفة المصطلح والتحكم في مفهومه بالتمكن اللغوي في

اللغات الأجنبية:

أشار البحث في شقه النظري إلى ضرورة الانتقاء التي يجب أن تصحب عملية تعليم الألسن الأجنبية في التخصصات العلمية؛ فإذا كان المتعلم في المرحلة الثانوية مطالبا بالإلمام بقواعد السلامة اللغوي، إلى جانب تركيز منهاج تعليم الألسن على التمكن من مهارات التواصل، فإن المتعلم بعد التمكن من هذه المهارات محتاج حين يوجه إلى التخصص في الجامعة محتاج إلى الزيادة في رصيد المصطلحات التي يمثل لغة التخصص بالنسبة إليه، وإذا كان البحث قد اقترح في لغة التخصص أن يبتعد في موادها عن تعليم قواعد السلامة اللغوية وما يتعلق باللغة كنظام مما كان من المفروض قد حصل في السنوات السابقة على التعليم الجامعي، ويركز أكثر على المصطلحات لكن دون أن يتوقف معها عند تقديم المقابل في الألسن الأجنبية، بل يتعداه إلى ربط المصطلحات الأجنبية بما هو من صميم علمي المصطلح العام والخاص، بما يحيلان عليه من قواعد وآليات لوضع المصطلحات. وقد كشف الاستبيان عن تطلع الطلبة وحاجتهم الملحة إلى مثل هذه المعارف أكثر من غيرها من خلال ما أثبتوه من عجز في معرفة المصطلحات المتعلقة بالتخصص. وعدم معرفة المصطلح معناه عدم معرفة المفهوم الذي يحيل عليه.

وتوخيا للدقة فقد حاولت الدراسة في تحديدها للمصطلحات محل الاستجواب أن

تميز بين ثلاثة أنواع من المصطلحات¹:

- النوع الأول مصطلحات علم الاقتصاد العام؛ ويقصد بها المصطلحات الأساسية في علم الاقتصاد التي تشترك فيها جميع التخصصات التي يسمح بها هذا العلم، وهي مصطلحات يبدأ التقاء الطالب بها في سنوات الجذع المشترك ويستمر معه في عالم الشغل.
- النوع الثاني مصطلحات علم الاقتصاد الخاص؛ ويقصد بها المصطلحات النشطة في فرع من فروع العلوم الاقتصادية وتتداول فيه بكثرة مقارنة ببقية الفروع.

¹ - ينظر الاستبيان في الملاحق.

- النوع الثالث وهي المختصرات المصطلحية التي تمثل قسما معتبرا من مصطلحات العلوم التقنية قاطبة، وقد تم اختيار منها ما هو المشترك والمشهور والملمز للطلاب معرفته في هذا التخصص.

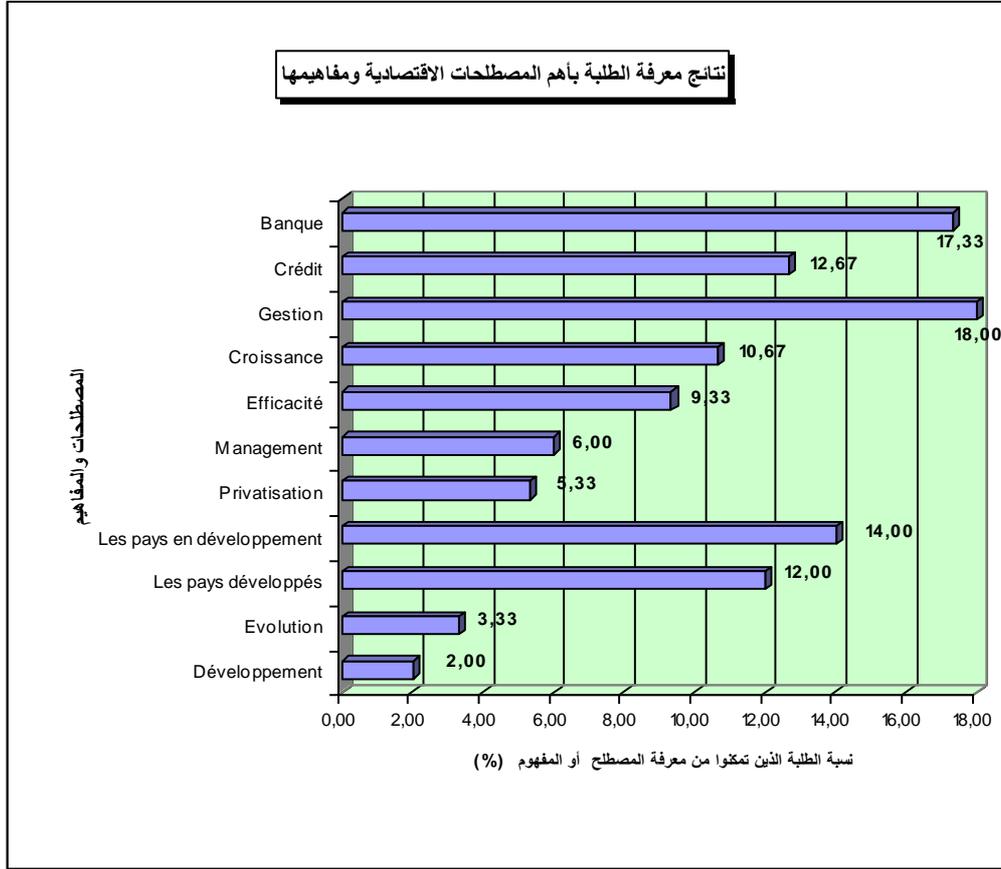
وقد كانت المصطلحات المقترحة بالفرنسية مع سؤال موحد معها هو هل تعرف المصطلح؛ بالتأشير على واحدة من الخانتين نعم أو لا. ويطلب من الطالب اقتراح المصطلح العربي الذي يعرفه للمصطلح الفرنسي. وقد سمحت الإجابات المقدمة مع الأنواع الثلاثة بوضع منحنيات إحصائية والتعليق عليها.

4-3-1 مصطلحات علم الاقتصاد العام:

في محاولة لمعرفة مدى تحكم الطلبة في لغة التخصص قدم الاستبيان للطلبة مجموعة من المصطلحات تُعمد فيها أن تكون باللغة الفرنسية، على أن يقدم الطالب إزاءها إجابة بنعم أو لا عن معرفته لها، ثم يقترح لها مقابلا في اللغة العربية من مجموع المصطلحات التي يستعملها في تخصصه. وكانت المصطلحات المختارة موزعة بين ما هو من علم الاقتصاد العام؛ أي من المعارف التي حصلها الطالب في الجذع المشترك، وبين ما هو من علم الاقتصاد الخاص العام لكنها تبقى من المصطلحات النشطة في التخصصات الثلاثة التي يؤمنها التخصص العام، وبين مختصرات مصطلحية هي من صميم التخصص، مع القصد إلى ما كان منها ضروريا كمعرفة مقدمة وكمعرفة محصلة ووظيفية بعد التخرج.

والمصطلحات المقترحة من علم الاقتصاد العام هي ما جمعها المنحى بنسب

معرفة الطلبة لها:



المنحنى 1: منحنى إحصائي لنسب تحكم الطلبة المستجوبين في مصطلحات من علم الاقتصاد العام¹

إن قراءة مجملته في هذا المنحنى تسمح بتسجيل النقاط التالية:

- من قائمة بأحد عشر مصطلحا مقترحا كانت معرفة الطلبة مع اقتراح المصطلح العربي المتفق عليه في اللغة العربية متوقفة عند ثمانية مصطلحات هي حسب نسبة التطابق بين ما اقترحه الطلبة وما هو مقابل حقيقي للمصطلح الفرنسي في العربية هي:

Gestion, banque, les pays en développement, crédit, les pays développés, croissance, efficacité.

إن هذه المصطلحات إذ هي فوق المعدل من مؤشر التطابق بين التسميتين في العربية والفرنسية؛ فإن المصطلحات التي يمكن أن يعتد بها هي المصطلحات ذات مؤشر التطابق العالي:

¹ - المنحنى من نتائج البحث.

Gestion, banque, les pays en développement, crédit, les pays développés.

ويبدو أن هذه المصطلحات هي مصطلحات نشطة في حقل علم الاقتصاد العام ولذلك سهل على الطلبة معرفتها، والمطابقة بينها وبين مقابلها العربي.

- الغريب في شأن تعرف الطلبة على مصطلحين:

les pays développés و les pays en développement ؛ حيث هما من المصطلحات ذات مؤشر تطابق عال (درجة 14 للأول ودرجة 12 للثاني) عدم ربطهم بين هذين المصطلحين وبين المصطلح développement الذي سجل فيه أخفض مؤشر تطابق فيه (درجة 2 في محور التأشير). وعدم تمكن الطلبة من معرفة المقابل العربي المعتمد لهذا المصطلح في العربية راجع إلى كون المصطلح الأجنبي يقدم في معظم الأحوال للطلاب مجردا من بطاقته الفنية وأصله الاشتقاقي¹ اللذين يكشفان لمستعمل المصطلح سبب الاتفاق على هذه التسمية للمفهوم المراد دون غيرها من التسميات. ويمكنان من اكتشاف دلالة المصطلحات المشتقة منه.

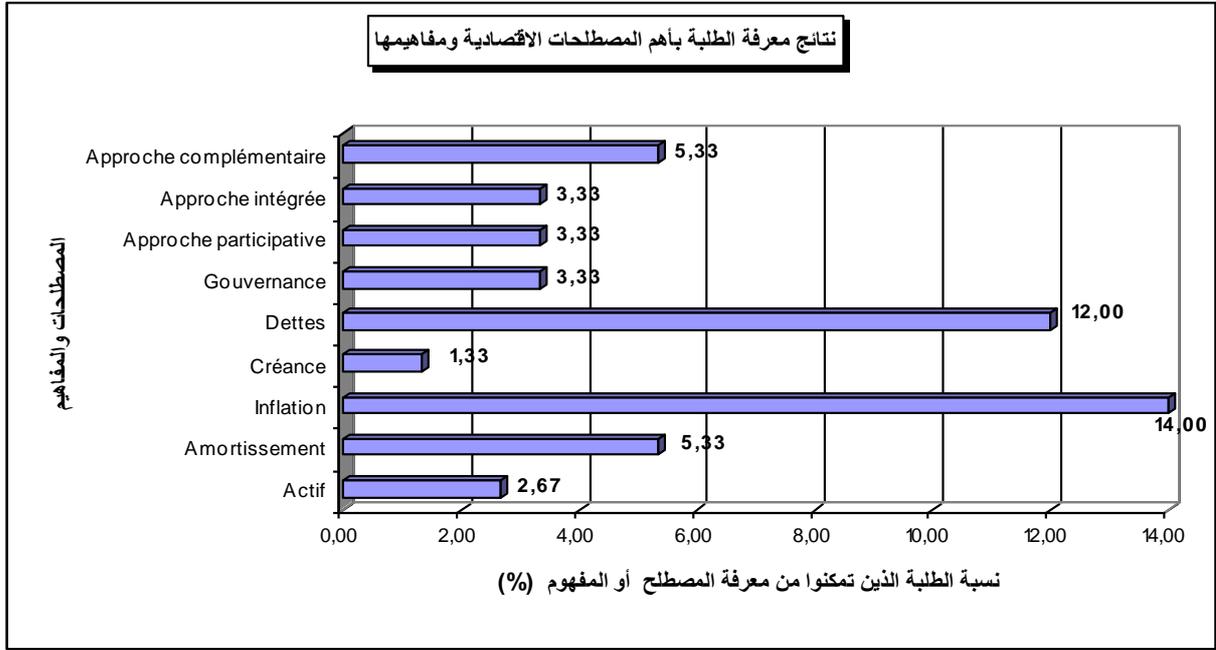
- عدم معرفة طالب في السنة الثالثة من تخصصه بهذه المصطلحات التي هي من علم الاقتصاد العام يبعث على التساؤل عن جدوى التخصص في مجال معرفي دون امتلاك لمصطلحاته القاعدية؟. كما يبعث على التساؤل عن ما المقدم مواد تعليمية في هذا التخصص؟. وهو مجال بحث واسع لا بد لتعليمية الاقتصاد أن تتولى أمره بالبحث والدراسة.

4-3-2 مصطلحات علم الاقتصاد الخاص:

كانت المصطلحات المقترحة من علم الاقتصاد الخاص هي المصطلحات المبينة

في المنحنى أسفله :

¹ - في رحلة تحول الكلمة إلى مصطلح من اللغة الخاصة يحافظ المصطلح من خلال جذره الاشتقاقي على قدر من الدلالة تجمعها بالمصطلحات التي يمكن أن تشق من الجذر نفسه، وهو ما يجعل تعرق الطالب على الأصول الاشتقاقية للكلمات والمصطلحات أفضل من حفظ قائمة من المصطلحات المبتورة الصلة اللغوية فيما بينها.



المنحنى 2: منحنى إحصائي لنسب تحكم الطلبة المستجوبين في مصطلحات من علم الاقتصاد الخاص¹

- إن قراءة مجملته في هذا المنحنى تسمح أيضا بتسجيل النقاط التالية:
- من قائمة بتسعة مصطلحات مقترحة كانت معرفة الطلبة مع اقتراح المصطلح العربي المتفق عليه في اللغة العربية متوقفة عند مصطلحين اثنين لا أكثر هما؛ inflation و dettes، وباستبعاد المصطلح الثاني لكونه من المصطلحات المتداولة في الكلام العادي يكون مصطلح inflation هو المصطلح الوحيد الذي يُطمأن إلى عدم تداخله والتباسه مع غيره من المصطلحات.
 - عدم معرفة الطلبة بالمصطلحات المقدمة رغم كونها من صميم التخصص يبعث على القلق لكون الاستجواب قد اشتمل على عينة عشوائية من التخصصات الثلاثة التي يغطيها فرع العلوم الاقتصادية (التسويق والتسيير والمالية). وهو ما يكشف جهلا لا يغتفر من الطلبة بمصطلحات التخصص، يجعل تخصصهم محتاج إلى الانتعاش ببحوث مكثفة في تعليمية العلوم الاقتصادية.

3-3-4 المختصرات المصطلحية في العلوم الاقتصادية:

¹ - المنحنى من نتائج البحث.

فُدم للطلبة مجموعة من المختصرات المصطلحية des acronymes économiques المتداولة في علم الاقتصاد؛ وهي¹:

- CNUCED :

Conférence des Nations Unies pour le Commerce Et le Développement

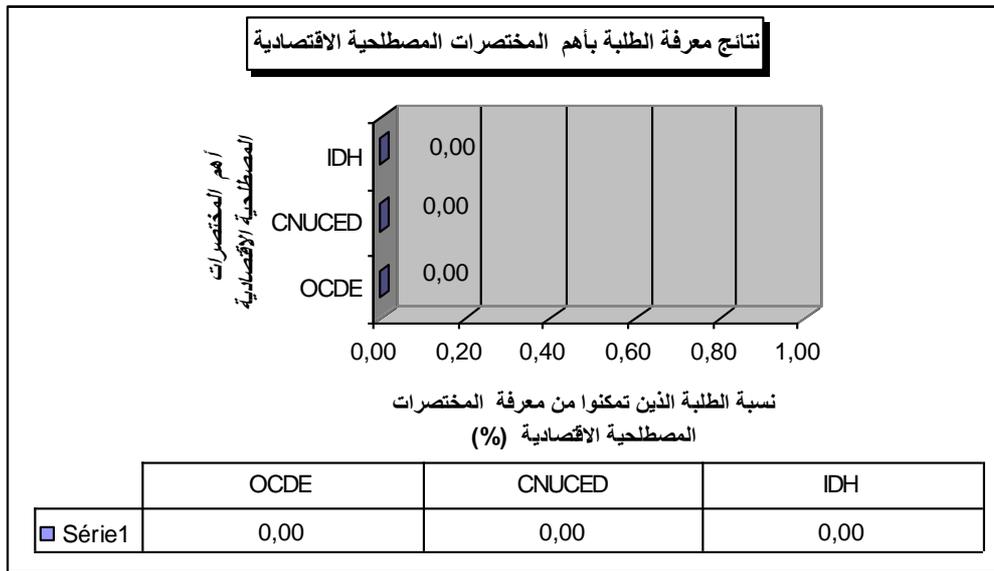
- IDH :

Indicateur de Développement Humain

- OCDE :

Organisation de Coopération et de Développement Economique

فكانت إجابتهم هي ما سمح بوضع المنحنى الإحصائي التالي:



المنحنى 3: منحنى معرفة الطلبة بالمختصرات المصطلحية النشطة²

وواضح جدا من المنحنى أن الطلبة مع المختصرات المصطلحية لم يتمكنوا من معرفتها. رغم كونها من المختصرات الضرورية في هذا التخصص؛ لاسيما وقد كان من بينها مختصرات لتسمية منظمات عالمية في الاقتصادية. وإذا علم أن هذه المختصرات هي من المختصرات الأكثر تداولاً في التخصص زادت القناعة بضرورة تدخل المتخصصين في تعليمية العلوم الاقتصادية من أجل وضع حد لهذا الانحراف الخطير الذي يندرج بتخرج متخصصين لا علاقة لهم بالتخصص سوى ما تقدمه شهادة التحصيل الجامعي، فلا منطوق

¹ - ينظر:

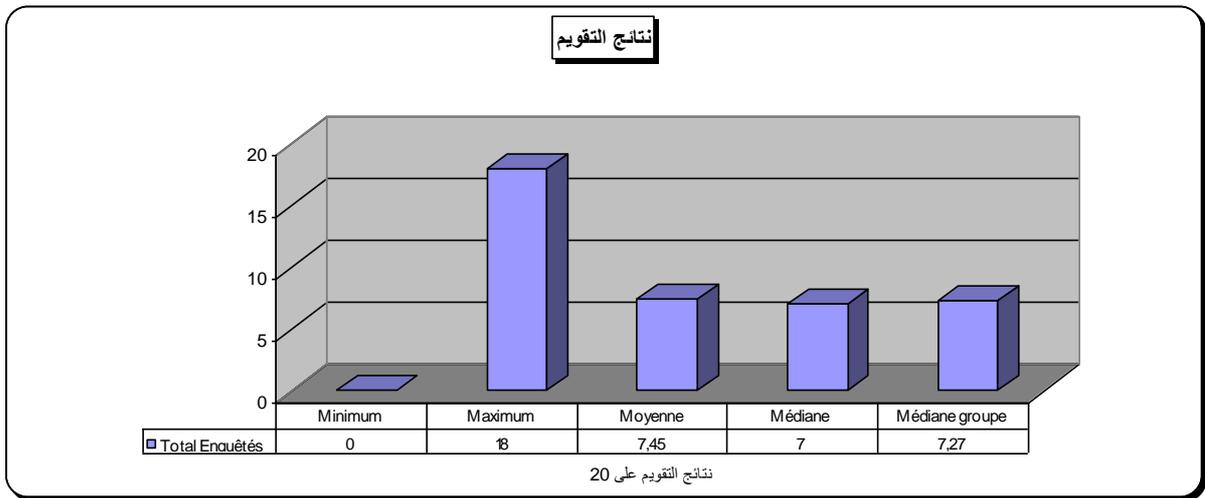
- Claude-Danièle Echaudemaison : Dictionnaire d'Economie et de sciences sociales, p80, p245, p342. على الترتيب.

² - المنحنى من نتائج البحث.

يقبل حصول الطالب على شهادة ليسانس في التخصص، وهو لا يعرف المصطلحات النشطة في تخصصه.

4-3-4 النتائج في ضوء تكوين الطلبة المعرفي واللغوي:

في تقييم لمعرفة الطلبة بالمصطلحات المقدمة إليهم في سلم من 20 نقطة، قدمت إجاباتهم المنحى التالي:



المنحى 4: منحى درجات معرفة المستجوبين لمصطلحات نشطة من التخصص على سلم من 20 درجة¹

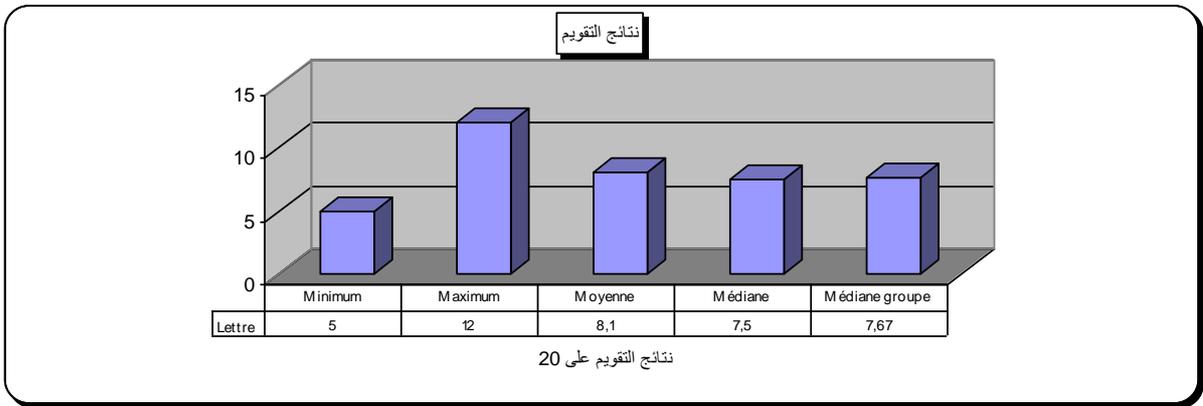
بتركيز على العلامة النهائية لمجموع المستجوبين التي هي 7.27 من 20؛ وهي علامة تحت المعدل. تجعل التكوين في هذا التخصص بعيدا عن تحقيق أغراضه التعليمية؛ فعدم معرفة الطلبة لمصطلحات التخصص التي هي الزاد اللغوي الذي من المفروض أن يتحصن به ويمتلكه كل طالب من التخصص، قبل مباشرته للعمل الميداني بوصفه خبرة من الخبرات المقدمة في التعليم يعجل البدء بالمعالجة الفورية، والبحث عن مكامن الخلل التي تبدو غير بعيدة عن أن تكون واحدة من؛ ابتعاد المادة المدرسة في محتوياتها عن لغة التخصص التي تفرض توظيفا خاصا للغة أسلوبا واصطلاحا، وهو ما يجعل الطالب عاجزا عن الإمساك وتخزين ما هو من صميم لغة التخصص. مما قد يعني أن الطالب غير مدرك للفرق بين المصطلح باعتباره وحدة من معجم التخصص لا بد من تحصيلها وضمها إلى

¹ - المنحى من نتائج البحث.

حصيلته اللغوية، وبين الكلمة العادية؛ فالمصطلح بدقته العلمية ضروري في كل اختصاص، وفائدته قد بينها علم المصطلح الذي كانت فيه هي تحقيق الاتفاق بين أصحاب التخصص. فإذا كان أصحاب التخصص الواحد لا يمتلكون لغة واحدة، فكيف للبحث العلمي في هذا التخصص أن يتطور؟.

إن المصطلحات التي قدمت للطلبة إذ هي من المصطلحات النشطة في التخصص مما يزيل أي لبس حول إمكانية القول بأنها تكون جديدة بالنسبة إليهم، يجعل التكوين في هذا التخصص بالنتائج التي يقدمها المنحنى أعلاه كارثية ومخيفة في الآن نفسه، لاسيما حين يقدم الطلبة في ربط لهذه النتائج بشعبة البكالوريا النتائج التي توضحها المنحنيات التالية:

شعبة الآداب:



المنحنى 5: منحنى نتائج تقييم الطلبة القادمين من شعبة الآداب¹

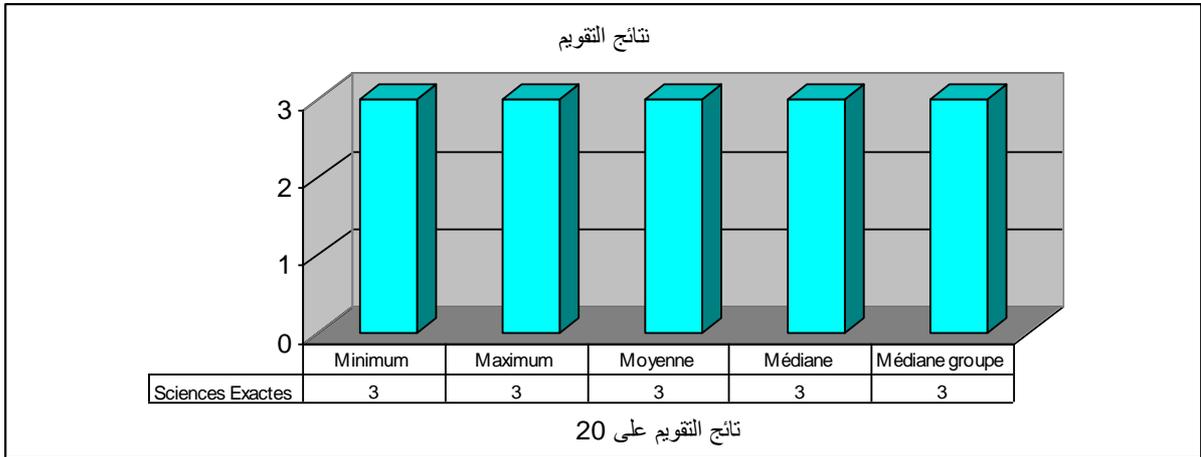
إن تسجيل علامة 7.67 من 20 لمجموع الطلبة القادمين من الشعبة الأدبية قد تسمح بالقول بأن الأمر قد يكون بسبب عدم تعامل الطالب مع هذه المصطلحات قبل التحاقه بالتخصص. والتعليل وإن بدا منطقيا فهو يبدو مغفلا لحقيقة علمية يجب أن تستحضر حين معاينة هذه النتائج هي؛ هل يمكن أن يعد الطالب المنتسب أي شهادة في التخصص بما تحيل عليه من خبرة ومعرفة ودراية بالخلفية النظرية- إلى حقل معرفي

¹ - المنحنى من نتائج البحث.

والجاهل بمصطلحاته النشطة عاما قبل تخرجه بالمتخصص في المجال بموجب شهادة الليسانس التي يحوزها في نهاية مرحلة التدرج، بما يحيل عليه مصطلح ليسانس من معنى؟.

شعبة العلوم الدقيقة:

لما كانت عينة الدراسة قد اختيرت بطريقة عشوائية؛ فقد كان الطالب الوحيد القادم من شعبة العلوم الدقيقة مقدما للمنحى التالي:



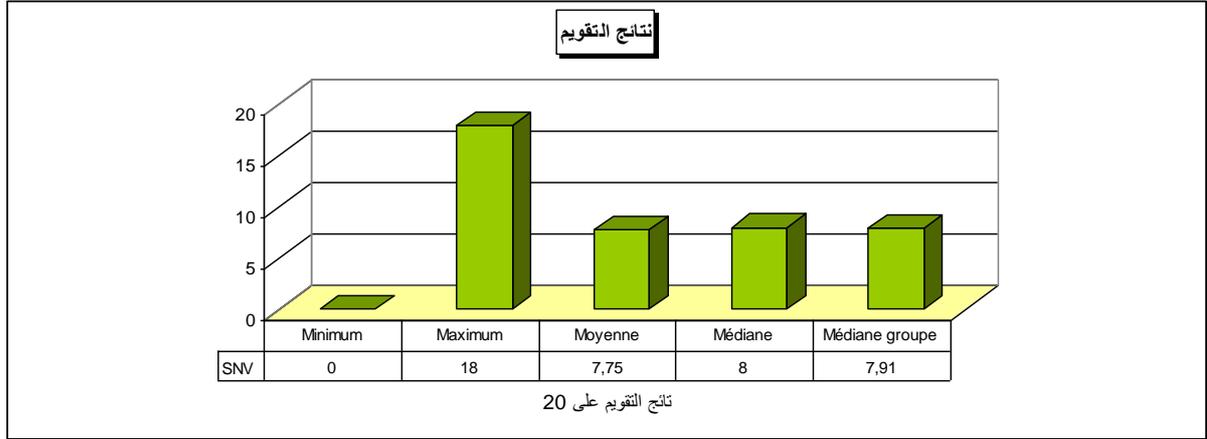
المنحى 6: منحى نتائج تقييم الطلبة القادمين من شعبة العلوم الدقيقة¹

والمنحى إذ يقدم علامة 3 من 20؛ فالنتيجة ليست بذات دلالة بالنسبة للمجموع؛ لكنها تعزز ملاحظة بعد الطلبة عن لغة التخصص.

شعبة علوم الطبيعة والحياة:

تخصص العلوم الاقتصادية من التخصصات المستقطبة لطلبة شعبة علوم الطبيعة والحياة، والطلبة القادمون من هذه الشعبة في معرفتهم للمصطلحات التي عرضها عليهم الاستبيان قدموا النتائج حسبما يبينه المنحى التالي:

¹ - المنحى من نتائج البحث.



المنحنى 7: منحنى نتائج تقويم الطلبة القادمين من شعبة علوم الطبيعة والحياة¹

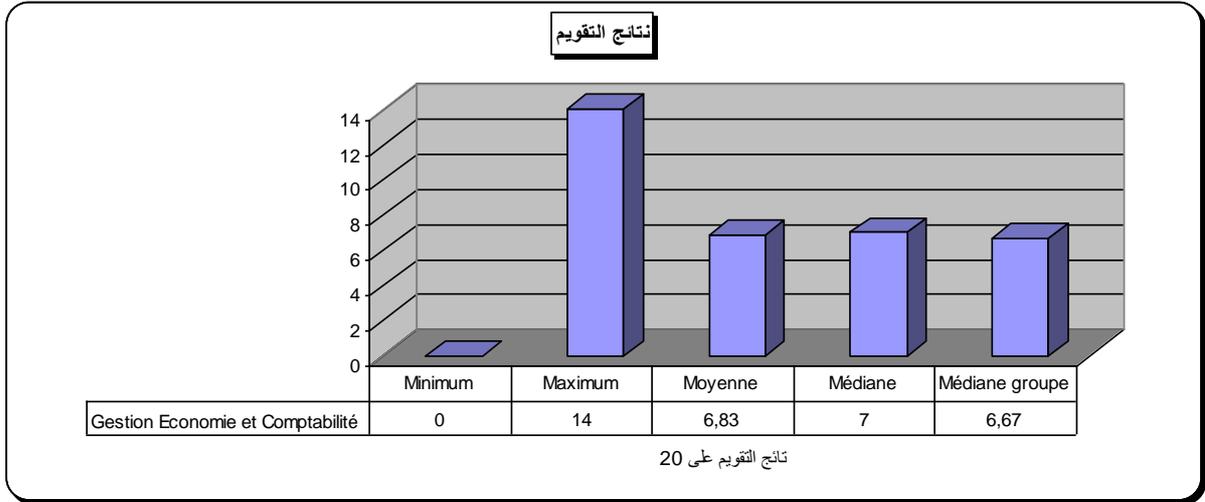
ومجموع الطلبة القادمين من شعبة علوم الطبيعة والحياة إذ يقدمون علامة 7.91 من 20؛ وذلك يعزز ما قيل كتفسير مع منحنى شعبة الآداب، فعينة الدراسة على عشوائية تبدو في نتائجها مقدمة لنمط موحد للطلبة إزاء تعاملهم مع المصطلح، ومع لغة التخصص؛ وهو التعامل الذي لا يمكن سوى رده إلى طبيعة المحتويات اللغوية المقدمة للطلبة في مراحل تمكنه من اللغة. فعجز الطالب على المستوى الوظيفي من اللغة على تمييز الأسلوب العلمي من الأسلوب الأدبي، ثم عجزه عن تمييز المصطلح العلمي عن الكلمة العادية، يجعل المحتويات التعليمية في تعليم اللغة، قد حادت عن تمكين الطالب من تحديد الاستراتيجيات التعبيرية المناسبة، التي هي واحدة من المهارات التي تتضمنها الكفاءة اللسانية التواصلية.

شعبة التسيير والاقتصاد والمحاسبة:

إن البحث عن درجة التقويم عند الطلبة الوافدين من شعبة الاقتصاد والتسيير

والمحاسبة الشعبة الرئيسية في هذا التخصص قدم النتائج التالية:

¹ - المنحنى من نتائج البحث.



المنحنى 8: منحنى نتائج تقييم الطلبة القادمين من شعبة التسيير والاقتصاد والمحاسبة¹

وهذه الفئة من الطلبة تحديدا في علاقة الاستمرار التي تربط تكوينها في المرحلة الثانوية بتكوينها في المرحلة الجامعية؛ إذ تقدم علامة 6.67 من 20 وهي أخفض نسبة مسجلة بين الشعب تجعل ما قيل من ملاحظات على طلبة الشعب الأخرى أكثر رسوخا في طلبة هذه الشعبة إنها تقدم صورة عن ابتعاد المعارف المقدمة للطلبة في التخصصات العلمية عن الدقة العلمية المطلوبة في كل العلوم والمعارف، مما يجعل المعارف المقدمة تقدم تحصيليا جامعيًا لا يرقى إلى المستوى المطلوب والمتأمل؛ فالإفلاس المصطلحي الذي تقدمه النتائج ينتج عنه فقر علمي وقد يشكك في جدوى التكوين في هذا التخصص الذي من المفروض أن تكون مخرجاته إطارات يمكن لها أن تحتل دور الشيك والعميل والوسيط الاقتصادي في المشاريع التنموية الوطنية. وإذا قيل بأن هذا التخصص يكتفى معه مع تأمين الإطارات من ذوي الشهادات الجامعية القادرين على تأمين منصب المسيرين الاقتصاديين والمحاسبين، فيمكن القول إذن ما جدوى صرف الجهات المعنية لتكاليف تعليم الإطارات بشهادات جامعية، وقد كان من الممكن أن تؤمن لهم هذه الوظيفة من خلال معاهد التكوين المهني؛ أي بتكلفة أقل؟. ولعل هذا ما يجعل نظام ل م د في هيكلته البيداغوجية في فصله بين ماستر بحث وماستر مهنية، أكثر فرزا للطلبة، وعلى الأرجح أكثر دقة في ضبط المحتوى التعليمي وما يقدمه للطلبة من معارف علمية وتطبيقية، وأكثر تحديدا لوظيفية الاثنين بالنسبة للتفرع لاحقا.

¹ - المنحنى من نتائج البحث.

إن تخصص العلوم الاقتصادية فيما يقدمه من معدل متوسط لقبول الطلبة المنتسبين، يجعل النتائج السابقة في ربطها بتقديرات النجاح في شهادة البكالوريا سامحا بقراءة أوضح للنتائج السابقة. وقد قدم هذا الربط بين علامات الطلبة مع تقدير شهادة البكالوريا في كل شعبة النتائج الإحصائية التالية:

Récapitulatif des observations

Note sur 20

mention	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Médiane de groupes
Sans	3	13	8,71	10,00	10,00
Passable	0	18	7,46	7,00	7,36
Assez Bien	2	17	7,50	7,50	7,67
Bien	3	7	5,20	6,00	5,33
Total	0	18	7,45	7,00	7,27

الجدول 17: علاقة تقدير البكالوريا بمعرفة المصطلحات المقترحة¹

لعل أول ملاحظة مسجلة على هذا الجدول تؤدي إلى القول إنه كلما ارتفع معدل التقدير، ضعفت معه معرفة الطلبة بالمصطلح العلمي المقترح، وهي ملاحظة مخالفة للفرضية المنطقية التي تجعل تقدير الطالب دليلا على تمكنه المعرفي، ومن ثم تعرفه بالمصطلح. واحتمال هذا التأويل يعوضه آخر هو كون ضعف التحصيل في التخصص تحديدا سببه ضعف المحتويات التعليمية، التي قد تكون في تعاضد من العجز اللغوي، وربما عجز المكونين أو نقص خبرتهم في تكوين المتعلمين حالت دون حدوث المتأمل من التعليم في هذا التخصص. وربما حاجة هذا التأويل إلى إثبات أو نفي يحتم دراسات ميدانية أخرى تربط جودة التعليم بمستوى المكونين هذه المرة.

في ارتباط التخصصات الفرعية من العينة بمعرفة المصطلح، قدم البرنامج الإحصائي الجدول التالي:

¹ - الجدول من نتائج البحث.

Récapitulatif des observations

Note sur 20

Spécialité	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Médiane de groupes
Marketing	2	18	10,14	10,00	10,00
Management	0	14	7,09	7,00	7,20
Finance	0	17	7,38	7,00	7,05
Total	0	18	7,45	7,00	7,27

الجدول 18: علاقة معرفة المصطلح بالتخصص الفرعي¹

إن العلامة القصوى في عدم تجاوزها للدرجة 10 من 20، مسجلة تحديدا في تخصص تسويق، وظلت عند الدرجة 7 من 20 بالنسبة للتخصصين تسيير ومالية؛ قد تؤكد ما قيل سابقا، وتسمح بالقول إن المعارف التي يحصلها الطلبة لا علاقة لها بمعرفتهم بلغة التخصص. فهل لهذه النتيجة إثبات؟. الإجابة هي نعم. فقد سمح البرنامج الإحصائي المستعمل في الدراسة بالبحث عن علاقة بين شعبة البكالوريا ومعرفة المصطلح؛ فقدم الجدول التالي:

Corrélations

		Filière	Spécialité	mention	Note sur 20
Filière	Corrélation de Pearson	1,000	,133	,138	-,098
	Sig. (bilatérale)	,	,104	,092	,233
	N	150	150	150	150
Spécialité	Corrélation de Pearson	,133	1,000	-,127	-,092
	Sig. (bilatérale)	,104	,	,123	,262
	N	150	150	150	150
mention	Corrélation de Pearson	,138	-,127	1,000	-,111
	Sig. (bilatérale)	,092	,123	,	,178
	N	150	150	150	150
Note sur 20	Corrélation de Pearson	-,098	-,092	-,111	1,000
	Sig. (bilatérale)	,233	,262	,178	,
	N	150	150	150	150

الجدول 19: جدول الارتباط بين شعبة البكالوريا والتخصص وتقدير الشهادة والمصطلحات المقترحة²

¹ - الجدول من نتائج البحث.
² - الجدول من نتائج البحث.

إن الجدول لا يقدم ارتباطا بين عوامل الارتباط المقترحة؛ وهو بذلك يدعم النتائج السابقة، ويؤكد على كون معرفة المصطلح ليست مرتبطة بمستوى التحصيل العام للطلب. وهو ما يدفع إلى البحث عن متغير آخر يرتبط بمعرفة المصطلح؛ هو عامل "التمكن اللغوي". فالجانب النظري من البحث إذ قدم الآراء النظرية التي تؤكد على علاقة التحصيل العلمي بالتمكن اللغوي، فهذا يبعث على التساؤل عن عوامل أخرى يمكنها أن تفسر سبب عجز الطلبة في مجملهم عن معرفة المصطلحات المقدمة، وتقديم مقابله في اللغة العربية، لغة التعليم في التخصص.

5-3-4 معرفة المصطلح وعلاقتها بالتمكن اللغوي في اللغات الأجنبية:

هل للتمكن اللغوي في اللغات الأجنبية عند الطلبة المستجوبين دور في معرفتهم للمصطلح العلمي في التخصص؟. وهل له علاقة بضبط المقابل العربي له؟. حتمت الإجابة على هذين الفرضيتين أن يرد في الاستبيان سؤال للطالب عن مهارتي الحديث والكتابة، في اللغتين الفرنسية والانجليزية. كانت الإحصائيات المسجلة سامحة بتشكيل المباحث التالية:

1-5-3-4 علاقة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية في معرفة

المصطلح الاقتصادي:

Récapitulatif des observations

Note sur 20

Français Ecrit	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Médiane de groupes
Faible	0	14	6,97	7,00	6,68
Moyen	3	18	10,55	10,00	9,78
Total	0	18	7,45	7,00	7,27

الجدول 20: علاقة التمكن من مهارة الكتابة باللغة الفرنسية في معرفة المصطلحات¹

¹ - الجدول من نتائج البحث.

تبين نتائج الجدول أن عدم تمكن الطالب من اللغة الفرنسية كتابة قد أثر سلبا على تعرفه على المصطلحات المقترحة، وبالتالي اقتراح المصطلح العربي الدقيق لها. وإذا كان هذا التخصص في معظم مختصراته المصطلحية يعتمد على اللغة الفرنسية فإن ذلك يقود إلى حتمية القول بأن اللغة العربية في التعليم غير كافية، على الأقل من ناحية تقديم مصطلحات اللغة الخاصة التي هي شبه موحدة في الاستعمال العالمي. وهذا معناه أن الاكتفاء في تعليم العلوم الاقتصادية بتقديم المصطلح ومفهومه باللغة العربية، على ما يشهده المصطلح فيها من تعدد بسبب تباين الترجمات والجهود الفردية المفتقرة للتوحيد، سيؤدي إلى الوقوع في بابلية مصطلحية¹ في اللغة العربية؛ فالخلط بين المعجمية وعلم المصطلح في العالم العربي عميق جدا ويوجد في قلب مشكلة التعليم المزدوج للغة وللمعرفة في الجزائر². وهي البابلية التي يمكن القضاء عليها بدعم المصطلح العربي في التعليم بنظيره الأجنبي فرنسيا كان أو انجليزيا، أو بهما معا.

والحاجة إلى القضاء على البابلية المصطلحية؛ تؤكد الحاجة الماسة إلى المقاربات المعتمدة على التعدد اللغوي. ليكون الحل الأنسب بالنسبة لمن يسعفه الحظ في تتبع تعليم وفق هذه المقاربات للقضاء على هذا العجز ليس تخصيص ساعات للغات الأجنبية، ثم تقديم هذه اللغات في شكل مقياس مفرغ من وظيفيته كما هو واقع الآن في هذا التخصص وغيره. بل يجب أن يكون المقياس مقياسا لتعليم المصطلحات، لتكون المصطلحات المقترحة هي مصطلحات علم الاقتصاد العام، أما المصطلحات الخاصة بعلم الاقتصاد الخاص فمن المفروض أن يتوقف عندها الأساتذة حين استعمالهم لها في موادهم المدرسة، وتنبه الطالب إليها ومحاسبتها عليها لأنها اللغة المشتركة بينهم في التخصص. على أنه لا بد من الانتباه أن مقياس المصطلحات يجب أن لا يكون في طريقة تدريسه معتمدا على تقديم قائمة من المصطلحات العربية ومقابلاتها باللغة المختارة انجليزية أو فرنسية أو غيرها، بل قد يبدو من المفيد أن يقف المدرس مع المتعلم عند الأصول الاشتقاقية للمصطلحات وبيان طرق التركيب المصطلحي، والتأكيد الصيغ الثابتة والمشاركة المعتمدة في تركيب المصطلحات. ومعنى ذلك ألا يوكل المقياس للأساتذة المؤقتين من أصحاب الليسانس والخريجين الجدد من

¹ - البابلية المصطلحية لا يقصد به هنا التعدد المصطلحي الذي هو من مشكلات المصطلح في اللغة العربية وحسب، بل هو كل تعدد مصطلحي وكل خلط في المصطلح، وكل تداخل في المفهوم أو في التسمية يمكن للمصطلح أن يقع فيه. وهي ظاهرة مصابة بها المصطلحات في اللغة العربية.

² - Rabeh Sebaa :l'arabisation dans les sciences sociales, p91.

أقسام اللغات، بل أن يوكل أمره لمن يتقن آليات التركيب المصطلحي في اللغات الأجنبية وجذورها أو أصولها الاشتقاقية. فذلك على ما يبدو هو الكفيل بتعرف الطالب على المصطلح والغوص في تركيبه من خلال معناه المعجمي حين يعجزه تعرف المفهوم.

2-5-3-4 علاقة التمكن من مهارة الحديث في اللغة الفرنسية بمعرفة المصطلح

الاقتصادي:

المهارات اللغوية على تكاملها وتماثلها التمكن فيها للقول بأن متعلمها قد وصل معها إلى درجة الإتقان كما وضح الفصل الثاني من الباب الأول، فقد لا يمنع ذلك من وجود متعلمين للغات يبرز لديهم تمكن من إحدى المهارات تفوق معرفة بقية المهارات. وقد يساعد ذلك على استغلال الطالب لذلك التمكن على ضالته لفهم ما استعصى فهمه في لغة غير لغته الأولى. وهذه الحقيقة العلمية تجد لها موقعا في نتائج الاستبيان؛ ففي علاقة التمكن من مهارة الحديث في اللغة الفرنسية بمعرفة المصطلحات المقترحة في الاستبيان، قدم البرنامج النتائج الإحصائية التالية:

Récapitulatif des observations

Note sur 20

Français Parlé	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Médiane de groupes
Faible	0	13	6,02	6,00	5,85
Moyen	0	17	8,38	9,00	8,92
Excellent	5	18	11,20	11,00	11,00
Total	0	18	7,45	7,00	7,27

الجدول 21: علاقة التمكن من مهارة الحديث باللغة الفرنسية في معرفة المصطلحات¹

إن النتائج في تغير النسبة من 9.78 إلى 18.92 (بجمع للمستويين المتوسط والممتاز؛ فقلما يحدث لمن أخذ اللغة تعلمًا نظاميًا أن يقدم مهارة ممتازة في الحديث بلغة من اللغات ويقابلها مهارة ضعيفة أو متوسطة في الكتابة؛ لأنه في الغالب العكس هو المسجل) لم يسعف الطلبة

¹ - الجدول من نتائج البحث.

في رفع النسبة إلى نسبة عالية، وهو ما يجعل التمكن من المهارات اللغوية للغة من اللغات هو المساعد على أخذ المعرفة بتلك اللغة. والعجز في إحدى المهارات هو عجز في اللغة ككل متكامل. وهي نتائج يؤكدها جدول الارتباط التالي:

Corrélations

		Français Ecrit	Français Parlé	Note sur 20
Français Ecrit	Corrélacion de Pearson	1,000	,283**	,352**
	Sig. (bilatérale)	,	,000	,000
	N	150	150	150
Français Parlé	Corrélacion de Pearson	,283**	1,000	,389**
	Sig. (bilatérale)	,000	,	,000
	N	150	150	150
Note sur 20	Corrélacion de Pearson	,352**	,389**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,
	N	150	150	150

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الجدول 22: جدول الارتباط بين معرفة اللغة الفرنسية ومعرفة المصطلح¹

يلاحظ أن الجدول يقدم ارتباطين؛ الأول بين معرفة المصطلح والتمكن من اللغة الفرنسية كتابة، والثاني بين معرفة المصطلح والتمكن من اللغة الفرنسية حديثا. وهو ما يؤكد طرح البحث في تأكيده على دور اللغات في أخذ المعارف الإنسانية. ويدعم مقارنة الكفاءة المتعددة اللغات بوصفها خيارا تعليميا.

4-3-5 اللغة الانجليزية والوساطة بين اللغتين العربية والفرنسية:

نظرا للتوحد الذي يعرفه المصطلح في معظم اللغات الأجنبية، بفضل جهود علم المصطلح، فقد أراد الاستبيان اعتمادا على ظاهرة مسجلة في تعلم اللغتين الانجليزية والفرنسية؛ -إذ يوجد نماذج من المتعلمين يثبتون تمكنا من اللغة الانجليزية، رغم عجزهم في اللغة الفرنسية-، أن يعاين مقدرة اللغة الانجليزية على لعب دور الوسيط بين اللغتين الفرنسية والعربية، في تمكين الطالب من معرفة المصطلح في الفرنسية إذا أمكنه أن يتعرفه في توحد في اللغة الانجليزية، فكان أن قدم البرنامج الجدولين التاليين:

¹ - الجدول من نتائج البحث.

Récapitulatif des observations

Note sur 20

Anglais Ecrit	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Médiane de groupes
Faible	2	14	7,08	6,00	6,20
Moyen	2	17	7,62	7,00	7,50
Excellent	0	18	7,40	7,50	7,75
Total	0	18	7,45	7,00	7,27

الجدول 23: علاقة التمكن من مهارة الكتابة باللغة الانجليزية في معرفة المصطلحات¹

Récapitulatif des observations

Note sur 20

Anglais Parlé	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Médiane de groupes
Faible	2	17	7,18	7,00	6,81
Moyen	0	14	7,55	7,00	7,57
Bon à très bon	0	18	9,50	10,00	10,00
Total	0	18	7,45	7,00	7,27

الجدول 24: علاقة التمكن من مهارة الحديث باللغة الانجليزية في معرفة المصطلحات²

إن مقارنة لنتائج الجدولين تقدم نسبا تكاد تكون متطابقة. وهو ما يقود إلى القول بأن اللغة الانجليزية في تمكن الطالب منها من عدمه لم تلعب دور الوسيط في معرفة المصطلح بين اللغتين الفرنسية والانجليزية. ويؤكد انعدام تلك الوساطة جدول الترابط التالي:

¹ - الجدول من نتائج البحث.
² - الجدول من نتائج البحث.

Corrélations

		Anglais Ecrit	Anglais Parlé	Note sur 20
Anglais Ecrit	Corrélacion de Pearson	1,000	,560**	,042
	Sig. (bilatérale)	,	,000	,607
	N	150	150	150
Anglais Parlé	Corrélacion de Pearson	,560**	1,000	,108
	Sig. (bilatérale)	,000	,	,190
	N	150	150	150
Note sur 20	Corrélacion de Pearson	,042	,108	1,000
	Sig. (bilatérale)	,607	,190	,
	N	150	150	150

** . La corrélacion est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الجدول 25: جدول الارتباط بين معرفة اللغة الانجليزية ومعرفة المصطلح¹

إن الجدول لا يقدم أي ترابط وهذا معناه أن اللغة الانجليزية لم تفلح في لعب دور الوسيط بين اللغتين. وهو ما يؤكد على ضرورة تعلم اللغات في إطار من التعدد المتزامن كما تؤكد عليه مقارنة الكفاءة المتعددة اللغات؛ لأنها تسمح بالتحول بين اللغات، دون وساطة لغة بين لغتين.

وبالعودة إلى فرضيات الدراسة الميدانية فإن الفرضية الأقرب لمعينة التعريب في العلوم الاقتصادية هي الفرضية الثالثة، فلا يمكن القول إنه ناجح والطلبة قد أثبتوا عجزهم في المصطلحات. ولا يمكن القول إنه غير ناجح بما أن هناك شهادات تؤخذ ومعدلات نجاح تسجل، ودراسات عليا في الداخل والخارج تسري يسجل فيها هؤلاء الطلبة، تحصيل مقبول وظيفيا. فلم يبق سوى القول إنه مقبول لكنه يحتاج إلى إعادة تخطيط وهيكلية؛ لتكون الخطوة الأولى هي الانتباه للغات الأجنبية، وتمكين الطالب من مصطلحاتها الموظفة في مجاله بتفعيل دور مراكز التعليم المكثف للغات، وإعادة الاعتبار لمقياس المصطلحات بوصفه مقياسا أساسيا، ثم بعد ذلك مقارنة التعريب بوصفه خيارا لغويا بمقارنة بعيدة عن أدلجة المسألة. على أن يكون ذلك كله بتعاقد من التفكير في مقارنة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات للأطوار ما قبل الجامعة.

ويمكن الجزم ختاماً أن التمكن من اللغات في المجتمعات المتعددة الألسن واللغات، لا يحتاج إلى معالجات إيديولوجية، ولا يسمح أبدا بالحسابات الشخصية والحزبية؛ إنه في البداية والنهاية محتاج إلى العلماء إلى اللغويين إلى التربويين في تبادل وتعاون

¹ - الجدول من نتائج البحث.

لإيجاد المقاربات القائمة على "التسامح اللغوي"، ليس على حساب الهوية، وليس أيضا بإقحام اللسان في معارك بشرية؛ فالألسن وجدت للتعارف، والتعارف ليس معناه الحرب والصراع؛ إنه الانفتاح على الآخر وعلى لسانه، ومن العجيب أن المرء أنه كلما زادت معرفة الإنسان باللغات بدت روحانيته، وبدا معها إقباله على الآخر دون خوف أو رهاب. فكما يقال "ما لا تعرفه، تجهله". وكذلك هي اللغات؛ الابتعاد عن تعلمها انغلاق على الذات، والاقتراب منها انفتاح على الأنا وعلى الآخر. فسبحان من جعلها كذلك، وجعل دينه كذلك. والألسن واللغات في أبسط تعريفاتها أداة للتواصل، وهي بهذا التعريف أدوات لأخذ المعارف؛ الأخذ الذي يحتم تعلم اللغات، والوصول بمهاراتها إلى درجة الإتقان. وتعلمها إذ يتم في معظم الحالات في بيئة نظامية؛ هي المدرسة، فهو محتاج إلى الوقت والجهد؛ أي إلى تخطيط اللغوي. والتخطيط اللغوي ما لم يراع خصوصيات المجتمع في أحاديته اللغوية أو تعدده اللغوي جنى على هذا التعلم. لذلك كانت السياسات اللغوية الرشيدة هي ما كانت وليدة الحوار المثمر، المجانية للإقصاء؛ والابتعاد عن ذلك إبعاد للغة عن دورها، فلا عجب أن تكون في حدها الآخر سلاح سياسي لممارسة الهيمنة.

الخاتمة

الخاتمة:

إن الحديث في البابين بفصولهما، على ما يبدو، قد وصل إلى نقطة النهاية حسب ما سطر له كمنهجية وخطة بحث لهذه الدراسة. وهو قبل هذه النهاية يسطر مجموعة من الملاحظات والنتائج؛ منها ما هو من قبيل النتائج العامة؛ كحصيلة نظرية حاول البحث أن يسهم في إثراء جوانب منها. ومنها ما هو من قبيل

النتائج الخاصة؛ لارتباطها بجزئيات البحث وتفاصيله الدقيقة؛ وهي نتائج تفصيلها فيما يلي:

وقف البحث في الباب الأول منه عند مصطلحات ثلاثة هي اللغة واللسان والكلام؛ وهي وقفة كان البحث ملزما بالقيام بها بسبب من تباين ترجمة العبارتين Acquisition du langage و Acquisition de langue. والعبارتان في ترجمتهما إلى اللغة العربية قد جعل لهما معاً العبارة "الاكتساب اللغوي". وهو ما كان مفضيا إلى الاستنتاج بأن اللغة كمصطلح في العربية يقابل language و langue في الآن نفسه. وقد بدا ذلك مخالفا لما هو واقع في اللغة العربية؛ حيث المصطلح الأجنبي يقابل بأكثر من مصطلح عربي. فكان بذلك جعل مصطلحين أجنيين يقابلان مصطلحا واحدا في اللغة العربية هو اللغة أمرا غريبا، محتاجا إلى التتبع والتقصي حوله. ومما عزز البحث في هذه المسألة تحديدا هو تباين الوضع بين اللغتين الفرنسية والانجليزية؛ إذ تقدم اللغة الفرنسية مصطلحين هما langue و langage، قدمت اللغة الانجليزية مصطلحا واحدا هو language، وكان ذلك مشجعا على إصاق تهمة التعدد في المصطلح باللغة الفرنسية؛ فقد بدت اللغتان العربية والانجليزية متفقتين في تقديم مصطلح واحد مقابل للمصطلحين language و langue. وقد بدا هذا الرأي صائبا في البداية عندما كانت الكتب الممهدة للدرس اللساني والمقدمة لمبادئه في المغرب العربي قد قدمت حججها المقنعة لمقابلة "اللسان" لـ langue؛ بدلا من "اللغة"، فكانت تسمية العلم linguistique بـ"اللسانيات" نقطة الانطلاق في الحكم على عبارة "الاكتساب اللغوي" كترجمة لـ Acquisition de langue بالخطأ. ليكون صحيحها هو "الاكتساب اللساني". وبذلك ظلت عبارة Acquisition du langage عبارة لا ترجمة لها. وهو ما استدعى العودة مع المصطلحين إلى زمن ظهورهما واستعمالهما في الدرس اللساني؛ أي إلى جهود دي سوسور، وتحديدا إلى عبارته الفاصلة في مفهوميهما: "langue بالنسبة لنا هي langage ناقص الكلام. إنها مجموع العادات اللسانية التي تسمح للمتكلم بالفهم والإفهام". ليتضح خطأ مقابلة language و langue بمصطلح واحد في اللغة العربية. وكان التتقيب في المراجع مقدا لمقابلتين هما:

- Langue هي اللسان و language هو اللغة.

- language هي اللسان و Langue هو اللغة.

ليكون البحث فيما قدمه من حجج وآراء وقف عليها من خلال مسحه لاستعمال المصطلحين في اللغة العربية مفضيا إلى تثبيت المقابلة الثانية، التي عززها البحث في فقه اللغة الذي قدم "اللغة" - التي أعيد أصلها مرة إلى "لوغوس" اليونانية، ومرة إلى "لينجوا" اللاتينية - كلمة من اللغة السومرية القديمة. فكان المصطلح "لغة" الذي رفض في المغرب العربي كمقابل لـ Langue بأصله السومري مسقطا لكل حجة تقول بأعجميته؛ ليكون في هذا البحث مناسبا لأن يكون مقابلا لـ Langue ؛ ليقابل المصطلح language في اللغة العربية المصطلح "لسان".

ومحاولة من البحث فك مشكلات التعدد المصطلحي والمفهومي إن وجدت، فقد تكرر وقفته مع المصطلحات؛ ليقف مع مصطلح "تعريب" الذي أفضى تتبعه في المعاجم اللغوية منها والمتخصصة، وفي المراجع العامة منها والخاصة، إلى تسجيل استعماله بمعنيين؛ أحدهما هو المعنى اللغوي، ووافق مفهوم التعريب في المشرق العربي. والثاني هو إحلال اللسان العربي محل الألسن الأخرى، في التعليم وفي المحيط الاجتماعي، ووافق مفهوم التعريب في المغرب العربي، ووافق مفهومه في الجزائر تحديدا. وكان اشتمال المصطلح على مفهومين، في الحقل المعرفي نفسه سببا في محاولة البحث تخليصه من هذا التعدد المصطلحي؛ فكان أن ناقش مقترحين هما:

- الإبقاء على التسمية تعريب للمفهوم المشرقي، والبحث للمفهوم المغربي عن تسمية أخرى.

- جعل التسمية تعريب للمفهوم المغربي، والبحث للمفهوم المشرقي عن تسمية أخرى.

وقد انتهت المناقشة التي تضمنها الفصل الأول من الباب الثاني إلى تثبيت التسمية تعريب للمفهوم المغربي، واقتراح التسمية عربية للمفهوم المشرقي لأسباب وقف عندها البحث في ذلك الفصل.

وقد كان هذا الجهد في التتقيب والتدقيق في المصطلحات محاولة من البحث إلى تحقيق وحدة في المصطلح وفي المفهوم بدت المؤسسات المشتغلة بقضايا اللغة والمصطلح غير مقدمة للإجابة الفاصلة فيها، وهو ما قاد البحث إلى الانتباه إلى أن هذا الجهد المبثور في قضايا اللغة لم تكن اللغة وحدها منكودة الحظ فيه، بل قد قاد البحث في التعليمية كمحور من محاور البحث حسب ما يثبتته عنوانه، إلى الاستنتاج أن المعرفة في البلدان العربية قاطبة وكأنها اليوم معنية فقط بتطبيق ما يقدمه الغرب نتائج أبحاث، أما الأفكار والفلسفات والرؤى التي صيغت نظريات ومواقف من العالم ومن الوجود ومن اللغة وقضاياها أيضا مستبعدة ومبعدة عن البحث والتقصي؛ فقد سجل البحث في هذه النقطة تحديدا أن الدرس التعليمي -خاصة- يسير في جانبه التطبيقي كمخططات تعليمية معتمدة في الأنظمة التعليمية العربية في مراعاة تامة ودقيقة لجديد المقاربات التعليمية والتربوية والنفسية كمناهج غربية مستوردة ومتبناة؛ لكنه في جانبه النظري -الذي قد لا يسمح بالأخذ عن الآخر كاستهلاك وحسب، بل يتعداه إلى الانتاج المرهون بربط الماضي بالحاضر، من خلال صياغة الماضي والحاضر معارف مستقبلية مدرسة يتلقاها المتعلمون، فيضيفون ويزيدون، وبذلك يتحقق للبحث العلمي ثماره في الواقع- لا يقدم جديدا هو من صميم الجهد والبحث العربي؛ بل إن الجهود العربية التراثية هي الأخرى لا تلقى كبير الاهتمام والتثمين. وانطلاقا من ذلك قدم البحث تصوره الذي اصطلح عليه تسمية ثلاثية ت ب ت؛ وهي مختصرات لـ"تكوين، بحث، تثمين"؛ وهي ثلاثية بدورة متجددة، تطبق على المتعلمين ابتداء من التكوين، الذي هو تحصيلهم العلمي بالمعارف المنتظمة والمنظمة في المحتويات التعليمية، لتكون تحضيرا لهم للدخول في مرحلة البحث، لتنتهي عندهم بمرحلة التثمين للأبحاث، وهي مرحلة تعيد الدورة من جديد إلى مرحلة التكوين؛ لأن التثمين يشتغل على محورين محور التطبيق كحل لمشكلات في مجال التطبيق، ومحور التنظير؛ حيث النتائج بخلفياتها تنتظم معارف تدرس للمتعلمين، وتدعم الباحثين. فكان البحث في التطبيق الفعلي للثلاثية واقفا عند عدد من الجهود العربية في تعليم اللغة العربية لغة أولى، ولغة متعلمة، ولغة تعليم؛ باستعراضه لتجربتين

هامتين؛ تعالج إحداها فرضيات التعريب في تقديمها لإجراءات تيسير تعليم اللغة العربية لغة هدفاً؛ وهي تجربة نهاد الموسى القائمة على طريقة الوحدة في التدريس؛ وقد اتضح أنها طريقة معتمدة في تعليمية اللغة العربية، لكن لم تشر المراجع إلى جهده فيها، إلا كتاب وليد العناتي -وهو من المراجع التي اعتمدها البحث-، وكانت التجربة الثانية وهي تجربة عبد الله الدنان مبتدئة مع اللغة العربية كلغة هدف، لتنتهي معها لغة تعليم، وذلك من خلال مباشرة تعليمها وتمكين الصغار منها قبل الالتحاق بمقاعد الدراسة؛ حيث الدماغ عند سن السادسة متحول إلى تعلم المعارف، بعد أن تعلم اللغة. وقد كانت التجريبتان مما سمح بالاطمئنان إلى خيار التعريب كمفهوم. كما أن التجربة بتأكيدا على إمكانية تعلم الصغار لأكثر من لغة في الصغر، وبمهارات لغوية كاملة فيها جميعاً، دون أن يحدث لها تداخل، مما دعم البحث في فرضياته وخبراته المنهجية والإجرائية التي ضمها البحث في الفصل الثاني من الباب الثاني. وقد كانت هذه الوجهة النظرية معززة بجهود لساني اجتماعي - على الأقل؛ كتصنيف معاصر للتخصصات- هو ابن خلدون الذي كان من طريف الأقدار أن يجد له البحث الكثير مما يؤيد أفكاره، فبشر بالاستئناس لنتائجه. وقد كان للوقوف عند آراء ابن خلدون كبير الدعم لضبط المفاهيم وتوضيحها. وفهم القضايا اللغوية المرتبطة بالخيارات اللغوية.

واهتمام البحث بتتبع هذه القضايا اللغوية التعليمية في اقتراب لمعينة التعريب في الجزائر، وتحديدًا في فرع العلوم الاقتصادية من العلوم المتاحة في الجامعة الجزائرية؛ قد ساعده في استنتاج أن استمرار الحديث عن التعريب في الجزائر، واستهلاكه لكل هذا الجهد والمال؛ كان بسبب من معالجته كقضية سياسية، قدمت سياسة لغوية حاولت أن تربط الجزائر بماضيها العربي، مستعملة في ذلك اللغة العربية لغة تعليم وإدارة وعمل لتعريب المحيط الاجتماعي. فكان هذا التعريب الذي يأخذ تصنيفه كتعريب اجتماعي وحضاري، سبباً في جعل اللغة العربية تخرج من بعدها اللغوي اللساني التعليمي، ليزج بها سلاحاً لحرب لسانية، وجدت بيئتها في هذه البيئة اللسانية. وغريمتها في هذه الحرب لم تكن اللغة الأمازيغية بتتويعاتها اللسانية، كلغات وطنية لها شرعيتها في الجزائر. بل هي اللغة الفرنسية التي لعبت دور الضرة

الثالثة التي تنتقم للضرة الأولى من ضررتها الثانية؛ فكان من نتائج هذا الجو اللغوي المعلول انزواء اللغة الأمازيغية وراء شعارات التفرقة العرقية، وتركها لحلبة الصراع للغة الفرنسية، تجر إليها اللغة العربية إلى صراع غير متكافئ القوى. وهو ما أفضى إلى الاستنتاج أن اللغة في البيئة المتعددة الألسن؛ حيث المصطلحات والثنائيات لغة غالبية ولغة مغلوبة، ولغة مهيمنة، ولغة مهيمن عليها، ولغة دنيا ولغة عليا، هي القاموس المستعمل في معالجة اللغة وقضاياها؛ لابد لها أن تبعد عن هذا القاموس الذي فيه إقصاء لها ولغيرها، كلما دارت موازين الغلبة بين فيلقي الصراع المؤسسين للثنائيات السابقة. وكان البحث في ذلك مقترحا لتحويل الحالة من مختبر السياسيين إلى مختبر اللغويين والعلماء. وبهذا التحويل بدت اللغات قابلة بالمصالحة وبالسلم وليس بالهدنة فقط؛ فكانت بذلك مقاربة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات النموذج المثالي والحل المناسب كإستراتيجية لتحقيق التعايش السلمي بين اللغات جميعا، في المدرسة وفي الشارع.

وفي دعم لما يقدمه البحث من طرح نظري، كانت الحاجة للوقوف عند معاينة لهذه النتائج في الواقع؛ فكان اللجوء إلى الدراسة الميدانية خيارا صائبا؛ فقد كانت الدراسة الميدانية بنتائجها المقنعة خير مؤكد للنتائج، وخير معين لانتخاب الفرضية المناسبة من مجموع الفرضيات التي كان قد جعلها في إشكاليته. ومن جميل ما قدمته الدراسة الميدانية من نتائج، دعمها لكل الآراء التي قال بها البحث في جانبه النظري؛ فقد أثبتت هذه النتائج أن التعليم حين يتم باللغة الأولى للمتعلمين ويكون المتعلم متمكنا من مهارات هذه اللغة؛ فإن أخذه للمعارف بها يكون سهلا ويسيرا. ويكون معها المصطلح مضبوطا عنده ودقيقا. أما إذا كان التعليم قد تم بلغة غير اللغة الأولى للمتعلمين، وكان تمكنهم من مهاراتها جزئيا وليس تاما، أدى ذلك إلى قصورهم في أخذ المعارف. ولن يسمح هذا القصور بتفوقهم في علومها، أو إضافتهم لجديد فيها. كما أكدت أن الاعتماد على لغة واحدة في التعليم قد يؤدي بالمتعلم حين يكون العلم مأخوذا عن الآخر، وفي غياب للترجمة القائمة على الجهد الموحد، تحت رعاية لجان علمية مقتدرة، وبرعاية مؤسسات مشتركة بين البلدان الناطقة بتلك اللغة إلى

عدم التمكن من المعارف، والبقاء معها عند حدود السطح، لعدم امتلاكه لعدة النجاة التي هي اللغات؛ أي لغة الآخر في هذه الحالة. كما أثبتت أيضا أن المقاربة الإيديولوجية للتعليم ولتعليم اللغات سيحرم المتعلمين من التمكن من المهارات التواصلية للغات؛ لأن المعالجة الإيديولوجية حين تقوم على الانتصار للغة على حساب الأخرى؛ فستجر تعليم اللغات إلى تخطيط لغوي مكرس للإقصاء. وسيحرم الإقصاء اللغتين المنتصر لها، والمنتصر عليها من الاغتناء الطبيعي بينها. وتزول عنها بذلك الغاية من تنوع الألسن البشرية؛ التنوع الذي حدده الخالق في التعارف. ومن ثم دعمت الدراسة الميدانية موقف البحث المؤيد لمقاربة الكفاءة المتعددة اللغات. بل وبتوضيح الدراسة لعجز خريجي المدرسة الجزائرية في اللغات- وهو العجز الذي رافقهم في مراحلهم التعليمية- تأكد أن مثل هذه المقاربات هي الأنفع للتعليم من جهة، كاستفادة للمتعلمين من هذه اللغات في تعلمهم، وأنفع أيضا للغات؛ لأنها تخلصها من الدخول في صراعات إيديولوجية من جهة أخرى- المستفيد فيها هو من يذكي الصراعات اللغوية لغايات ومنافع شخصية-.

وهذه النتائج مجتمعة تسمح بالقول أخيرا وليس ختاماً، إن التعريب كخيار لغوي يبقى خياراً ضمن مجموع الخيارات اللغوية التي قد تعتمد عليها جماعة متكلمة موحدة اللسان. وتحوله إلى سياسة لغوية كان محتاجاً إلى التفكير الجاد والبحث الذي يجعل إجراءات التطبيق في التخطيط اللغوي تضع الاعتبارات اللغوية قبل الاعتبارات الإيديولوجية. وهي اعتبارات كان لو ركز عليها في ظل التعدد اللغوي الذي تعيشه الجزائر، لانتهد بالإقرار بأهمية الاعتماد على المقاربات المتعددة اللغات؛ في محاولة للتعايش السلمي بين اللغات، كل في إطاره ووظيفيته وعضويته، وليس محاولة معالجة تعدد لغوي أو لساني مرفوض في المجتمع حين تتعدد اللغات الرسمية- لأنها تجر معها ويلات التفرقة الاجتماعية، أو اللغوية-؛ لكنه مقبول بل ضروري في الأفراد، في تقاطع الثقافات وتلاقحها. وهو ما يدعم الفرضية الثالثة من فرضيات البحث، ليقال إن تعريب التعليم في الجزائر ناقص الجهد، و يحتاج إلى إعادة النظر لتصحيح للخطوات الخاطئة. وهو كخيار لغوي ينبغي أن ينظر إليه في علاقة طبيعية للغة العربية بغيرها

من اللغات. وهي النظرة التي يجب أن تترجم على المستوى التطبيقي كتخطيط لغوي بمحتويات وبرامج تؤكد على وظيفة تعليم اللغات الأجنبية، في إطار الإثراء المتبادل من وإلى اللغة العربية.

والبحث بهذه التصورات والرؤى والآراء والنتائج يبدو فاتحة لأبحاث مستقبلية - بحوله تعالى-، كما يؤمل أن يكون مساعدا للباحثين في إلهامهم بالأفكار؛ مما يجعله قابلا للانضواء معرفة ضمن الثلاثية ت ب ت.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر:

المصادر باللغة العربية:

- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- الجريدة الرسمية الجزائرية: رقم 25 المؤرخة في 14 أبريل 2000.
- الجريدة الرسمية الجزائرية: القانون 91-05 الصادر في 16 يناير 1991، العدد الثالث، المادة الأولى.
- الدستور الجزائري، الجريدة رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل بالقانون 02-03 الممضي في 10 أبريل 2002.
- دوغلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994.
- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1998.
- عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، أشغال المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق "لغة الطفل والواقع المعاصر" 5-7 تشرين الثاني 2007.
- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2000.
- عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، كفاح شعب ضد الهيمنة الفرنكفونية، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1993.
- محمد بلقاسم خمار: حوار مع الذات، اتحاد الكتاب العرب، سورية، 2000.
- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984.
- نازلي معوض أحمد: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1986.
- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1988.
- وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربية، كتاب السنة الأولى للتعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2008-2009. طبعة مزيده ومنقحة، والطبعة الأولى 2003-2004.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم، لغتي الوظيفية: كتاب السنة الثانية للتعليم الابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005-2006.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 2002.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة، 2002.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: البرنامج الوطني للبحث، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ماي 2010.

المصادر باللغة الأجنبية:

- Agnès van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, Quadrige/PUF, France, 1^o édition, 2008.
- Ahmed Moatassime : Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect socio-linguistique des dilemmes du développement, PUF, Paris , 1992.
- Christian Degache : Didactique du plurilinguisme ; Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal – Grenoble III, 2006.
- Christiane Tonnar et Marguerite Krier et Christiane Perregaux : Ouverture aux langues à l'école, le gouvernement du grand-Duché De Luxembourg , MENFP, 2010.
- Christine Tagliante : la classe de langue, Edition Grandmangin, Paris, 1994.
- Claude-Danièle Echaudemaison et autres : Dictionnaire d'économie et de sciences sociales, Edition Nathan, 8^o édition, 2009.
- Gilbert Grandguillaume : Arabisation et démagogie en Algérie, in Le Monde diplomatique, N°515, février 1997.
- ----- : L'arabisation au Maghreb et au Machrek . les relations entre le Maghreb et le Machrek. Des solidarités anciennes aux réalités nouvelles. Cahier du GIS « sciences humaines sur l'aire méditerranéennes, cahier N 6, CNRS, Institut de recherches méditerranéennes, Université de Provence, 1984.
- ----- : Les enjeux d'une politique linguistique, Actes du Colloque de l'Association Mémoire de la Méditerranée, Sorbonne, 14 novembre 2001. Mémoire de la Méditerranée, Paris.
- Jean Dubois et al : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse-Bordas, HER, Paris, 1999.
-
- J.O.R.A. du 14 juillet 1981 , n° 1 (2 janvier 1970) au n° 104 (24 décembre 1970). n° 1 (2 janvier 1976) au n° 104 (24 décembre 1976).
- J.O.R.A. du n° 1 (2 janvier 1976) au n° 104 (24 décembre 1976). p306.
- Marie Louis Moreau, Marc Richelle : l'acquisition du langage, edition 5^o.Hayen.
- Rabeh Sebaa : L'arabisation dans les sciences sociales : le cas algérien, l'Harmattan, Paris, 1996.

المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، مصر، 1976.
- -----: في اللهجات العربية، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، ط2، 1952.
- إبراهيم السامرائي: التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1983.
- أحمد درويش: إنقاذ اللغة، إنقاذ الهوية، تطوير اللغة العربية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2006.
- أحمد شامية: في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية متخصصة في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002. أحمد عبد الرحمن حماد: عوامل التطور اللغوي، دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، أهميتها-مصادرها- وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1996.
- إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح؛ تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ج6، ط3، 1984.
- إكزافي روجرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، 2006.
- ألبرت بايز: التجديد في تعليم العلوم، ترجمة: جواد نظام، معهد الإنماء العربي، لبنان، 1987.
- أبو البقاء الكفوي: الكليات، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ج4، ط2، 1982.
- جلال الدين السيوطي: المزهرة في علوم اللغة، تحقق: محمد أحمد جاد المولى وآخرين، القاهرة، ج1، ط، دت.
- جمال قنان: التعليم الأهلي في الجزائر في عهد الاستعمار 1830-1944، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954، 2007.
- ابن جني: الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، ج1، ط2، 2003.
- حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، بيروت، ط3، 1982.
- الحاكم النيسبوري: المستدرك على الصحيحين، تحقق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1990.
- حامد صادق قنبيبي: مباحث في علم الدلالة والمصطلح، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.
- ابن حويلي الأخضر ميدني: المعجمية العربية، في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، م4، ط1، 2003.
- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، دط، 2006.
- دونا أوتشيدا وآخرون: إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد نبيل نوفل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004.
- ديفيد الكايند-ايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ترجمة: ناظم الطحان، وزارة الثقافة، دمشق، ج1، 1996.
- رابح تركي: أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990.
- ر.ه.ر. روينز: موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب)، ترجمة: أحمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1997.
- سالم العيسى: الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية تاريخها، قواعدها، تطورها، آثارها، أنواعها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999.
- سعيد محمد مراد: التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002.
- ابن السكيت: إصلاح المنطق، تحقيق أحمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، 1956.
- ابن سيده: المخصص، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، دت.
- سيبويه: الكتاب، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ج1، ط2، 2003.

- شارل بوتون : اللسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، دط، دت.
- شوقي حمادة: معجم عجائب اللغة، نوادر ودقائق ومدهشات علمية، دار صادر، بيروت، ط2، 2007.
- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2000.
- صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، دار الميسرة، الأردن، دط، 2008.
- عبد الجليل مرتاض: دراسة لسانية في الساميات واللهجات العربية القديمة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2003.
- عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ج2، ط1، 1984.
- عبد الرحمن الكواكبي: طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، الأعمال الكاملة، تحقق: محمد جمال طحان، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2004. عبد القاهر المغربي: عثرات اللسان في اللغة، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، ومعجم الأخطاء الشائعة، لمحمد العناني، مكتبة لبنان، لبنان، 1973.
- عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، دط، 2007.
- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، شرح وتعليق: أحمد مصطفى المراغي، المكتبة العربية، القاهرة، ط1، 1950.
- عبد الكريم غلاب: الثقافة المغربية المعاصرة، في التاريخ والسياسة والقانون والاقتصاد، محاضرات الندوة الدبلوماسية لوزارة الخارجية لدولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة الخارجية، أبو ظبي، 1979.
- أبو عبد الله الحميدي: تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم، تحقق: زبيدة محمد سعيد عبد العزيز، مكتبة السنة، القاهرة، مصر، ج1، ط1، 1995.
- عبد الله بن محمد بن يوسف الزوزني: شرح المعقات السبع، دار إحياء التراث العربي، ط1، 2002.
- عبد المنعم محجوب: ما قبل اللغة الجذور السومرية للغة العربية واللغات الأفروآسيوية، دار تانيت، المغرب، 2008.
- عدنان الخطيب: المعجم العربي ونظرات في المعجم الوسيط، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، دط، 1965.
- عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2005.
- عبد الله النفيسي: الأبعاد القومية للغة العربية: البعد السياسي لقضية اللغة العربية، المستقبل العربي، أكتوبر 1984، العدد 68.
- علي حسين حجاج: نظريات التعليم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، ج2، 1986. عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2005.
- عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في: الفهم، المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل، دار المعارف، البلدة، الجزائر، دط، 2001.

- عمر مهيل: من النسق إلى الذات قراءات في الفكر الغربي المعاصر، منشورات الاختلاف، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 2002.
- أبو الفداء إسماعيل ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، عالم الكتب، بيروت، دط، 1985.
- أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي: تقويم اللسان، تحقيق: عبد العزيز مطر، دار المعارف، مصر، ط2، دت.
- فخر الدين قباوة: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر المعاصر، لبنان، ودار الفكر، سورية، ط1، 1999.
- فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، تشرين الثاني 2000، ص121.
- قاسم سارة: التعريب جهود وآفاق، دار الهجرة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق- بيروت، ط1، 1989.
- كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
- لويس جان كالفي حرب اللغات والسياسات اللغوية ترجمة حسن حمزة المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2008.
- المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي: البرنامج الوطني للبحث، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ماي 2010.
- ماري نوال غاري بريور: معجم المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ترجمة: عبد القادر فهم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2007.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004.
- محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، علم الكتب، القاهرة، ط2، 2003.
- محمد سليمان عبد الله الأشقر: معجم علوم اللغة العربية (عن الأئمة)، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2001.
- محمد سويبي: نظرات في التعريب، في اللغة العربية في مواكبة التعليم العلمي أو من وحي مجلة المباحث التونسية (1944-1948)، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، 2001.
- محمد الصغير بناني: النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.
- محمد عبد الله عطوات: اللغة الفصحى والعامية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2003.
- محمد العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2002.
- محمد عمارة: مسلمون ثوار، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، 1979. محمد كرد علي: عجائب اللهجات، الدورة الرابعة عشرة لمجمع اللغة العربية في القاهرة، محاضر الجلسات، 1937-1938.
- محمد عيد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، دار عالم الكتب، القاهرة، دط، دت.

- محمد الميلي: الجزائر والمسألة الثقافية: قدر الموقع ومتابعه، المستقبل العربي، عدد أوت-أكتوبر 1982
- محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة، دط، دت.
- -----: علم اللغة العربية، وكالة المطبوعات، الكويت، دط، دت.
- محمود حافظ: قضية التعريب في مصر، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1997. مركز دراسات الوحدة العربية: الترجمة في الوطن العربي؛ نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، م11، ط4، 2005.
- مهدي أسعد عرار: التطور الدلالي للإشكال والأشكال والأمثال، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003.
- ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983.
- ناديا هابل السرور: تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر، ط1، 2005.
- نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، دط، 1978.
- نبيل علي: الثقافة العربية وثقافة المعلومات؛ رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2001.
- هـ جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2003.
- هنري لوفيفر: اللسان والمجتمع، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، دط، 1983.
- وليد أحمد العناتي: نهاد الموسيقى وتعليم اللغة العربية، رؤى منهجية، وزارة الثقافة، الأردن، 2005.

مراجع باللغة الأجنبية:

- A. Martinret : Eléments de linguistique Générale , A.Colin, Paris, 1967.
- Conseil de l'Europe, Instrument Européen De Voisinage Et De Partenariat : Algérie; Document De Stratégie 2007 – 2013 Et Programme Indicatif National 2007 – 2010.
- Crystal DM: Directions in applied linguistic, Academic Press, 1988.
- Décret du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, J.O.F N° 84 du 10 avril 2002.
- Dictionnaire Hachette, Hachette livre, Paris, 2009,
- Emile Benveniste : problèmes de linguistique générale 1, Cérès édition, Tunis.
- Ferdinand De Saussure: cours de linguistique générale, éditions Talantikit, Bejaia, Algérie, 2002.
- Françoise Raynal et Alain Rieunier: Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive, ESF éditeur, Paris, 1997.
- George Mounin : dictionnaire de linguistique, Quadriga, 4° édition, 2004 .

- Gilbert Longhi : Dictionnaire de l'éducation pour mieux connaître le système éducatif, Edition Vuibert, 1995.
- Jean Pierre Robert: L'essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, édition Ophrys, Paris, 2008.
- Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, Pearson, Longman, England, 4th edition, 2008.
- Lafon, R: Vocabulaire de la psycho-pédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, P.U.F, Paris, 1963.
- Le lexis : le dictionnaire érudit de la langue française, édition Larousse, 2009.
- Lexique de terminologie fonctionnelle du M.E.R.S (Français-arabe): Direction des personnels, sous Direction de la formation du personnel administratif et technique, OPU, Algérie, 1983.
- Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexendru Crisan et Piet-Hein Van De Van : L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet, Division des Politiques linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009.
- Michael Halliday,,: Explorations in the Functions of Language. Edward Arnold, London, 1973.
- Michael Byram : Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle, Division des Politiques linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009.
- Michel Santacroce: grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère, Thèse Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université , Université de Paris III, Sorbonne nouvelle, 1998/1999.
- Ministère des affaires étrangères et Direction générale de la coopération internationale et du Développement – DGCID: la langue française dans le monde.
- Muriel Saville-Troike: Introducing second language acquisition, Cambridge university press, 2002. Nathan Gage : Handbook of research on teaching, Rand McNally & Company, Chicago, 1964.
- Oxford : advanced learner's dictionary of current English, Oxford university press, 7th edition, 2006,
- Le plus petit dictionnaire français-italien, italien-français, Larousse, 2009R .
- Jakobson :essais de linguistique Générale, Edition de Minuit, Paris,1963.
- V. Soukhomlinski : je donne mon cœur aux enfants, Edition du progrès, Moscou, 1983.
- Yves Chevallard : la transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, la pensée sauvage, Grenoble, 1985.

ج/ المقالات والدراسات:

باللغة العربية:

- زبيدة حنون: تطور تعليم اللغات: قراءة تاريخية، مجلة اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، العدد 1، جوان 2006.

- عبد الله واثق شهيد: تجربة سورية الرائدة في تعريب العلوم في التعليم العالي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، العدد 79، الجزء 3،
- عمار ساسي: تداخل الفصحى والعامية وأثرها في تعلم وتعليم العربية، أعمال اليومين الدراسيين حول "تعليمية اللغات: قضايا وتساؤلات 2-3 مارس 1999"، مجلة اللغات لكلية الآداب واللغات، الجزائر، العدد الثالث، 2004.
- مسعودة خلاف شكور: الترجمة في اللغة العربية بين ثنائيتي (الفرد/المؤسسة)، (اللغوي/العالم)، حولية مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد 4، 2009.
- يمينة سيتواح: الوضع اللغوي العام في الجزائر وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري، مجلة اللغات لكلية الآداب واللغات، الجزائر، العدد الثالث، 2004.
- عبد الله واثق شهيد: تجربة سورية الرائدة في تعريب العلوم في التعليم العالي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، العدد 79، الجزء 3،

باللغة الأجنبية:

- Bernard Roy et Sébastien Damart : L'analyse Coûts-Avantages, outil de concertation et de légitimation?, in Metropolis N°108/109, 1998.
- Bronckart J-P : vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir, Revue Suisse des sciences de l'éducation, n°3, 2005.
- Daniel Coste : Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1, 2010.
- ----- : Lecture et compétence de communication. Le Français dans le monde, n° 141, 1978.
- Henri Portine :La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent. Les Cahiers de l'Acedle, Didactique des langues et linguistique, volume 6, numéro 2, 2009.
- Hickmann M : le développement de la cohésion dans la narration orale de l'enfant, Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, n°3, 2003.
- Hymes. D et Gumperz.J: The ethnography of communication, American Anthropologist, vol 66, Washington 1964.
- Latif I : The physiological basis of linguistic development and the ontogeny of meaning , psychological review ; 1934.Mehmet-Ali Akinci : France multilingue : richesse ou danger ?; Résultats d'une enquête dans les écoles élémentaires de Lyon, in l'étranger, l'accueil, la langue . Ecart d'identité N°102, 2003.
- Le français, quel pouvoir d'attraction dans la mondialisation? in : Quand l'histoire nourrit une vision d'avenir, Dossier réalisé par MFI, l'agence multimédia de Radio France Internationale, en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).
- Michael Canal and Merrill Swain : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics 1, 1980.
- Oyvind Dahl : La dynamique de la communication interculturelle, in Aménagements linguistique et diversités, Cahiers du Rifal 25, décembre 2005.
- Revue Maghrébine Des Langues, Laboratoire de recherche en linguistique, dynamique du langue et didactique, Université d'Oran, N°1, 2002.

- Rolande Ramasomanana : Langues et interculturalité, in Aménagements linguistique et diversités, Cahiers du Rifal 25, (Réseau International francophone d'aménagement linguistique), France, décembre 2005.

مراجع الكترونية:

- محمد عمر أمطوش: موجز مصطلحات اللغويات، مسرد للمصطلحات بالعربية والإنجليزية والفرنسية. [http : //faculty.ksu.edu.sa/alwad/doclib3/](http://faculty.ksu.edu.sa/alwad/doclib3/)
- مكنز اللغة الفرنسية: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/>
- Bettina Levecke : Il y a de la place pour beaucoup de langues dans le cerveau. <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/fr1396470.htm>
- Hans-Dieter Draxler : Plurilinguisme. <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/fr3249600.htm>
- Ministère des affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du Développement – DGCID: la langue française dans le monde. www.diplomatie.gouv.fr
- Katy Webley : La langue maternelle d'abord, Le droit des enfants à apprendre dans leurs propres langues, Institute of Development Studies University of Sussex, UK. id21 insights education 5, Septembre 2006, in www.id21.org.
- Susan Malone : Intégrer les langues en éducation, in id21 insights éducation 5, Septembre 2006, in www.id21.org.
- Xavier Albo : La Bolivie révolutionne l'éducation bilingue, Institute of Development Studies University of Sussex, UK. id21 insights education 5, Septembre 2006, in www.id21.org.

الفهارس

فهرس الجداول والمخططات والمنحنيات:

فهرس الجداول:

- الجدول 1: "اللغة" و"اللسان" و"الكلام" ومقابلاتها في اللغتين الانجليزية والفرنسية.....16
- الجدول 2: ضبط للمصطلحات "اللغة" و"اللسان" و"الكلام" في اللغات العربية و الانجليزية والفرنسية.....67
- الجدول 3: الاشتراك الصوتي والدلالي بين الأصل السامي و"لغة" و"Logos" و"lingua".....100
- الجدول 4: مجال من مجالات المحتوى التعليمي للسنة الأولى من التعليم الابتدائي: توزيع للأنشطة والكفاءات.....189
- الجدول 5: نموذج للتعليم بمقاربة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات في الابتدائي.....346
- الجدول 6: جدول إحصائي بالطلبة المستهدفين في الدراسة.....361
- الجدول 7: الاختصاصات التي تغطيها عينة الدراسة.....361
- الجدول 8: توزيع طلبة عينة الدراسة على شعب التعليم الثانوي التي انحدر منها الطلبة.....362
- الجدول 9: توزيع الطلبة المستجوبين على تقديرات شهادة البكالوريا.....364
- الجدول 10: نسبة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة العربية.....366
- الجدول 11: نسبة التمكن من مهارة الحديث في اللغة العربية.....369
- الجدول 12: نسبة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية.....372
- الجدول 13: نسبة التمكن من مهارة الحديث في اللغة الفرنسية.....373
- الجدول 14: نسبة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الانجليزية.....374
- الجدول 15: نسبة التمكن من مهارة الحديث في اللغة الانجليزية.....375
- الجدول 16: نسب الإجابة على سؤال هل تفضل استعمال لسان أجنبي في تكوينك؟.....377
- الجدول 17: علاقة تقدير البكالوريا بمعرفة المصطلحات المقترحة.....390
- الجدول 18: علاقة معرفة المصطلح بالتخصص الفرعي.....391
- الجدول 19: جدول الارتباط بين شعبة البكالوريا والتخصص وتقدير الشهادة والمصطلحات المقترحة.....392
- الجدول 20: علاقة التمكن من مهارة الكتابة باللغة الفرنسية في معرفة المصطلحات.....393
- الجدول 21: علاقة التمكن من مهارة الحديث باللغة الفرنسية في معرفة المصطلحات.....395
- الجدول 22: جدول الارتباط بين معرفة اللغة الفرنسية ومعرفة المصطلح.....396
- الجدول 23: علاقة التمكن من مهارة الكتابة باللغة الانجليزية في معرفة المصطلحات.....397
- الجدول 24: علاقة التمكن من مهارة الحديث باللغة الانجليزية في معرفة المصطلحات.....397
- الجدول 25: جدول الارتباط بين معرفة اللغة الانجليزية ومعرفة المصطلح.....398

فهرس المخططات:

- المخطط1: بعدا اللغة وأبعاد اللسان حسب هنري لوفيفر.....60
- المخطط2: التطور اللغوي للغة العربية حسب تصور إبراهيم السامرائي.....80
- المخطط3: لوهجة Dialectisation.....83
- المخطط4: الأصل اللغوي والاصطلاحى ل"لغة" في اللغة العربية.....97
- المخطط5: الثلاثية ت ب ت ودورتها المتجددة.....143
- المخطط6: لا نهائية البحث العلمي والدورة المتجددة لت ب ت.....144
- المخطط7: الاكتساب اللغوي عند الطفل كما يتصوره ميشال زكريا.....158
- المخطط8: توزيع المعرفة باللغة وتعلم/إتقان اللغة على سلم من 100 درجة.....166
- المخطط9: مخطط التمكن اللغوي التواصلي لباخمان.....182
- المخطط10: مخطط التمكن اللساني التواصلي.....184
- المخطط11: التعريب والترجمة؛ تمايز المفهومين بتمايز مجال استعمال المصطلحين.....229
- المخطط12: العلاقة الثلاثية بين اللغة والفكر والهوية.....286
- المخطط13: العلاقة الانعكاسية الرابطة بين اللغة وجماعتها اللسانية.....289
- المخطط14: المراحل الخمس لدمج اللغات في نظام تعليمي متعدد اللغات.....345

فهرس المنحنيات:

- المنحنى 1: منحى إحصائي لنسب تحكم الطلبة المستجوبين في مصطلحات من علم الاقتصاد العام.....380
المنحنى 2: منحى إحصائي لنسب تحكم الطلبة المستجوبين في مصطلحات من علم الاقتصاد الخاص.....382
المنحنى 3: منحى معرفة الطلبة بالمختصرات المصطلحية النشطة.....383
المنحنى 4: منحى درجات معرفة المستجوبين لمصطلحات نشطة من التخصص على سلم من 20 درجة.....385
المنحنى 5: منحى نتائج تقييم الطلبة القادمين من شعبة الآداب.....386
المنحنى 6: منحى نتائج تقييم الطلبة القادمين من شعبة العلوم الدقيقة.....387
المنحنى 7: منحى نتائج تقييم الطلبة القادمين من شعبة علوم الطبيعة والحياة.....388
المنحنى 8: منحى نتائج تقييم الطلبة القادمين من شعبة التسيير والاقتصاد والمحاسبة.....389

فهرس المواضيع

مقدمة.

الباب الأول:

- 10..... في اللغة واللسان وتعلمهما.....
الفصل الأول:
- 11..... ثلاثية (اللسان، اللغة، الكلام): في التوظيف المصطلحي والتأصيل اللغوي للمصطلحات.....
- 12..... 1- فصل في "اللسان" و"اللغة" و"الكلام".....
- 13..... 1-1 "اللغة" و"اللسان": في التوظيف المصطلحي والتأصيل اللغوي.....
- 17..... 2- Langue و language و parole في اللغة الانجليزية:.....
- 19..... 3- Langue و langage و parole في اللغة الفرنسية.....
- 21..... 4- "لغة" و"لسان" و"كلام" في اللغة العربية.....
- 22..... 4-1 بين "اللغة" و"اللسان" و"الكلام" ضبط للمفهوم وفصل في التسمية.....
- 23..... 4-1-1 في المعنى اللغوي والاصطلاحي لـ"لغة".....
- 28..... 4-1-2 في المعنى الاصطلاحي لـ"لغة" عند اللغويين العرب القدامى.....
- 29..... 4-1-3 في المعنى اللغوي والاصطلاحي لـ"اللسان".....
- 31..... 4-1-4 في المعنى الاصطلاحي لـ"لسان" في التراث اللغوي العربي.....
- 31..... 4-1-5 "لسان" و"لغة" في الدرس اللساني العربي المعاصر.....
- 31..... 4-1-5-1 "لسان" بدل "لغة" في الدرس اللساني العربي المعاصر.....
- 36..... 4-1-6 "اللغة" و"اللسان" في الدرس اللغوي العربي القديم.....
- 39..... 4-1-7 "اللغة" و"اللسان" عند ابن خلدون.....
- 46..... 4-2 فصل في مصطلحي "اللسان" و"اللغة".....
- 47..... 4-2-1 هل عدم استعمال القرآن والحديث لمصطلح "لغة" يبعده عن التداول.....
- 49..... 4-2-2 "اللسان" و"اللغة" تمايز أم تطابق؟.....
- 50..... 4-2-3 بين langue و langage عند دي سوسور.....
- 52..... 4-2-4 "لسان" لـ"langage" ولغة لـ"langue".....
- 60..... 4-3 لسانيات أم علم اللغة؟.....
- 63..... 4-4 في المعنى اللغوي والاصطلاحي للكلام.....
- 69..... 5- المدارس اللسانية وإضافات في مفهوم اللغة.....
- 60..... 5-1 المدرسة السوسورية: اللغة نظام.....
- 71..... 5-2 المدرسة البنوية: اللغة بنية داخلية.....
- 72..... 5-3 مدرسة النحو الوظيفي: قوة التشكيل العقلي.....
- 73..... 5-4 المدرسة التوليدية التحويلية الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي.....

- 6- في البعد الاجتماعي لـ"اللغة".....74.....
 7- بين اللغة ومترادفاتهما.....77.....
 1-7 اللهجة.....78.....
 1-1-7 بين اللغة العربية ولهجاتها.....79.....
 2-1-7 اللهجات العربية وتأثيرها في المستوى الفصيح من اللسان.....86.....
 2-7 الرطانة.....89.....
 3-7 العرف اللغوي.....92.....
 4-7 الأسلوب.....94.....
 8- قول في أصل المصطلح "لغة" في اللغة العربية.....95.....
 1-8 المصطلح اليوناني لوغوس أصل لـ"لغة".....96.....
 2-8 المصطلح "لغة" في اللغة العربية من أصل سامي.....98.....

الفصل الثاني:

- تعليمية اللغة وتعليمية اللغات الأجنبية.....102.....
 1-التعليمية: النشأة والتطور.....103.....
 1-1 اللغة وتعليمها بين أبحاث اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.....104.....
 2-1 تعليميات المواد أو الفروع المعرفية وتعليمية اللغات.....107.....
 1-2-1 عناصر العملية التعليمية: المتعلم، المعلم، المادة التعليمية.....108.....
 2-2-1 عناصر العملية التعليمية عند ابن خلدون:.....111.....
 1-2-2-1 التعليم والتعلم عند ابن خلدون.....112.....
 2-2-2-1 المعلم في تصور ابن خلدون.....117.....
 3-2-2-1 المادة التعليمية في تصور ابن خلدون.....120.....
 4-2-2-1 المتعلم في تصور ابن خلدون.....124.....
 5-2-2-1 الوسائل التعليمية في تصور ابن خلدون.....126.....
 3-1 تعليمية اللغات وتعليمية اللغة العربية.....127.....
 1-3-1 تعليمية اللغات: المجال والدور.....127.....
 2-3-1 بين تعليمية اللغة الفرنسية وتعليمية اللغة العربية.....129.....
 2- تعليمية العربية أو ت ع.....130.....
 1-2 لماذا ت ع؟.....130.....
 3-2 اللغة العربية: الأهمية والدور.....131.....
 3- الأبحاث في ت ع: جهود فردية وغياب للهيكلة المؤسساتية:.....133.....
 1-3 الأبحاث في ت ع والجهود الفردية.....133.....
 2-3 أبحاث ت ع والهيكلة المؤسساتية:.....136.....
 3-3 ت ع في ظل ثلاثية ت ب ت/(تكوين، بحث، تميم):.....142.....
 1-3-3 ما هي الثلاثية ت ب ت؟.....142.....

- 144-4- اللغة أم اللسان العربيان، اكتساب أم تعلم؟.....
- 145-1-4 اللغة أم اللسان، تعلم أم اكتساب؟.....
- 146-2-4 نظريات التعلم وتعلم اللغة:.....
- 146-1-2-4 النظريات السلوكية: اللغة سلوك لغوي.....
- 148-2-2-4 النظريات المعرفية: اللغة سلوك معقد.....
- 149-3-2-4 النظرية العقلية: اللغة مكتسبة بجهاز فطري.....
- 152-3-4 اكتساب اللسان وتعلم اللغة:.....
- 153-1-3-4 اكتساب اللسان.....
- 154-1-1-3-4 كيف يكتسب اللسان؟.....
- 158-2-1-3-4 متى يكتسب الطفل اللسان؟.....
- 160-3-1-3-4 ماذا يكتسب الطفل من اللسان؟.....
- 164-2-3-4 تعلم اللغة.....
- 164-1-2-3-4 متى يتم تعلم اللغة؟.....
- 167-2-2-3-4 كيف يتم تعلم اللغة؟.....
- 169-3-2-3-4 ماذا يتعلم من اللغة؟.....
- 172-4-4 الوظيفة التواصلية للغة وتعليم اللغة.....
- 173-1-4-4 من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة التواصلية.....
- 175-2-4-4 تعلم اللغة وتعلم اللسان.....
- 190-5- تعليم لسان الأم وتعليم الألسن الأجنبية.....
- 186-1-5 لسان الأم واللسان الأم.....
- 190-2-5 بين لسان الأم واللسان الأول:.....
- 191-3-5 في تعلم ل 1 وتعلمه:.....
- 194-1-3-5 هل المستوى الفصيح من اللسان العربي هو اللسان الأول للطفل العربي؟.....
- 198-4-5 تعلم ل 2 ول أ.....
- 201-5-5 التداخل والتحول بين ل 1 و ل 2:.....
- 203-6-5 تعلم ل 1 وتعلم المعارف:.....
- 6- رأي وتجربتان في تحول المستوى الفصيح من اللسان العربي لسانا أولا (ع ل 1) للطفل العربي.....
- 204-1-6 رأي ابن خلدون في تعلم المستوى الفصيح من اللسان العربي.....
- 206-2-6 التجربة أولى: تجربة نهاد الموسى؛ طريقة الوحدة في تعليم اللغة العربية الفصحى.....
- 211-1-2-6 تدريس فروع اللغة في ضوء الأساسين اللغويين للوحدة.....
- 212-2-2-6 طريقة الوحدة في تدريس اللسان العربي الفصيح.....
- 214-3-6 تجربة عبد الله الدنان في اكتساب ملكة اللسان العربي الفصيح.....
- 214-1-3-6 في الجانب النظري من التجربة.....

- 216.....2-3-6 في الجانب التطبيقي من التجربة.....
الباب الثاني:
- 217.....في تعريب التعليم في الجزائر.....
الفصل الأول:
- 218.....التعريب في الجزائر: في تعريب المحيط الاجتماعي.....
1-1-1-1 الأصل اللغوي للمصطلح: العروبة هي الفصاحة:.....
218.....1-1-2-1 تعريب: من اللفظ إلى المصطلح.....
224.....2-2-2-2 التعريب: مصطلح واحد ومفاهيم متعددة.....
226.....2-2-2-2 التعريب في بعده اللغوي والعلمي.....
227.....3-2-3-2 التعريب في بعده الحضاري الاجتماعي.....
232.....3-3-2-3 التعريب: فصل في تعدد المفاهيم للمصطلح.....
255.....3-3-1-3 في إشكالية التسمية والمفهوم من المصطلح.....
255.....2-3-2-3 بين التعريب والعربية والعربية: اقتراح في المصطلح.....
256.....4-4-2-4 التعريب في الجزائر والخطوة السياسية لتعريب المحيط الاجتماعي.....
261.....4-4-1-4 التعريب خطوة سياسية.....
262.....4-4-1-4 اللسان العربي في الجزائر المحتلة.....
262.....4-4-2-4 التعريب في تشريعات الجزائر المستقلة.....
266.....4-4-3-4 التعريب بين جهود السلطة وعراقيل المناهضين.....
269.....4-4-1-4 التعريب وقانون 91-05.....
270.....4-4-1-5 لفهم القانون.....
272.....4-4-1-5 اللغتان العربية والفرنسية وصراع الفرانكفوبيين والعريفوبيين.....
273.....4-4-1-5-2 اللسان العربي في الجزائر وحرب الألسن.....
279.....4-4-1-5-3 اللسان الفرنسي في الجزائر: حرب من أجل بقاء لغوي أم سياسي؟.....
281.....4-4-1-5-4 في علاقة اللغة العربية بالفكر والهوية في الجزائر.....
286.....4-4-1-6 في إيجابيات القانون: تعريب المحيط الاجتماعي وتفعيل دور المجمع اللغوي والهيئات العلمية.....
293.....4-4-1-6 في سلبيات القانون: أللغة العربية ضرة للغة الفرنسية؟!.....
295.....
الفصل الثاني:
- 304.....في التعريب وتعليم العلوم في الجزائر: العلوم الاقتصادية نموذجا.....
305.....أولا: في التعريب وتعليم العلوم في الجزائر.....
305.....1-1-1-1 التعريب قضية لغوية في الجزائر.....
307.....2-2-1-2 تعريب التعليم في المرحلة ما قبل الجامعية في الجزائر المستقلة.....
313.....2-1-1-2 المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني وتعريب التعليم:.....

- 3-تعريب التعليم العالي في الجزائر.....318
- 1-3 المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني وتعريب العلوم الاقتصادية.....319
- 2-3 إصلاح الجامعة الجزائرية ونظام ل م د.....321
- 3-3 نظام ل م د وهيكله فضاء التعليم العالي الأوروبي.....321
- 4-3 اللغة الفرنسية في إطار نظام ل م د.....322
- 5-3 نظام ل م د في الجامعة الجزائرية ومصير التعريب.....327
- 6-3 لماذا العزوف عن تعلم اللغة العربية؟.....328
- 4- التعريب واللغة العربية في مختبر العلماء والباحثين واللسانيين.....331
- 1-4 التعليم باللغة الأولى بين الحقيقة العلمية والتجربة الميدانية.....332
- 2-4 في علاقة إتقان اللغة بتحصيل المعارف عند ابن خلدون.....336
- 3-4 نظام ل م د في الجامعة الجزائرية وتعلم اللغات.....346
- 4-4 مقارنة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات والتخطيط اللغوي في نظام التعليم الجزائري.....339
- 1-4-4 في الإطار الفكري للمقاربة.....340
- 2-4-4 في التطبيق الميداني للمقاربة.....345
- 3-4-4 لماذا مقارنة الكفاءة التواصلية المتعددة اللغات.....348
- 5- في الدراسة الميدانية من البحث.....355
- 1-5 في فرضيات الدراسة.....357
- ثانيا: الدراسة الميدانية:
- في التعريب وتعليم العلوم في الجزائر: العلوم الاقتصادية نموذجا.....359
- 1-أهمية الاستبيان.....359
- 2-عرض عينة الدراسة.....360
- 1-2 عينة الدراسة.....360
- 2-2 معايير اختيار العينة.....361
- 3-2 طبيعة عينة الدراسة.....362
- 3-فترة الاستبيان.....365
- 4-عرض نتائج الدراسة.....365
- 1-4 التمكن اللغوي لطلبة عينة الدراسة.....365
- 1-1-4 التمكن من اللغة العربية.....366
- 1-1-1-4 مهارة الكتابة في اللغة العربية.....366
- 2-1-1-4 مهارة الحديث في اللغة العربية.....369
- 2-1-4 التمكن من اللغة الفرنسية.....372
- 1-2-1-4 مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية.....372
- 2-2-1-4 مهارة الحديث في اللغة الفرنسية.....373

- 373.....3-1-4 التمكن من اللغة الانجليزية.....
373.....1-3-1-4 مهارة الكتابة في اللغة الانجليزية.....
375.....2-3-1-4 مهارة الحديث في اللغة الانجليزية.....
376.....2-4 لغة التعلم وسوق العمل.....
378.....3-4 في علاقة معرفة المصطلح والتحكم في مفهومه بالتمكن من اللغات الأجنبية.....
380.....1-3-4 مصطلحات علم الاقتصاد العام.....
382.....2-3-4 مصطلحات علم الاقتصاد الخاص.....
383.....3-3-4 المختصرات المصطلحية في العلوم الاقتصادية.....
384.....4-3-4 النتائج في ضوء تكوين الطلبة المعرفي واللغوي.....
392.....5-3-4 معرفة المصطلح وعلاقتها بالتمكن اللغوي في اللغات الأجنبية.....
393.....1-5-3-4 علاقة التمكن من مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية بمعرفة المصطلح الاقتصادي.....
395.....2-5-3-4 علاقة التمكن من مهارة الحديث في اللغة الفرنسية بمعرفة المصطلح الاقتصادي.....
396.....اللغة الانجليزية والوساطة بين اللغتين العربية والفرنسية.....
399.....الخاتمة.....
408.....الملاحق.....
414.....قائمة المصادر والمراجع.....

الفهارس:

فهرس الجداول.

فهرس المخططات.

فهرس المنحنيات

فهرس المواضيع.