جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص(م.ت.ل.ن)
Université Yahia FÈRES Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T)

تعليمية اللغة العربية في ضوء كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية

محفوظ ذهبي
جامعة يحي فارس المدية
مخبر الدراسة المعجمية والمصطلحية

مجلة تعليميات
ردمد: 2253-0436
رقم الايداع القانوني: 2460-2012
ر ت م د إ : 7002-2600
المجلد 10 العدد 01 جانفي - جوان 2021 الصفحة 205-226
المرجع: ذهبي محفوظ ،«تعليمية اللغة العربية في ضوء كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية»، المجلد 10 العدد 01 جانفي - جوان 2021 ، ص: 205-226
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300

تعليمية اللغة العربية في ضوء كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية

Teaching Arabic in the light of the book "Research and Studies in Arabic Linguistics"

محفوظ ذهبي

جامعة يحي فارس المدية

مخبر الدراسة المعجمية والمصطلحية

الاستلام: 31 / 08/ 2019 **القبول**: 23/ 01/ 2020

النشر: 31/ 07/ 2021

ملخص

يبرز هذا المقال الجوانب التعليمية في كتاب بجوث ودراسات في اللسانيات العربية (الجزء الأول) وما قدمه عبد الرحمن الحاج صالح من آراء تخص ميدان التربية و التعليم، وقد تمحورت تلك الآراء عموما في شقين، الشق الأول يخص الهفوات التي وقع المعلمون والقائمون على الشأن التربوي وحالت دون تقديم تعلمي نوعي، أما الشق الثاني فيخص سبل تغيير الوضع التعليمي الراهن.

الكلمات المفتاحية:عبد الرحمن الحاج صالح، التعليمية، التعليم، كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية.

Abstract

This article highlights the educational aspects in the book of research and studies in arabic linguistics (part one), and haj salah's views on education. These views were twofold, the first aspect concerns the lapses committed by teachers and specialists in the preparation of the school program, as for the second aspect concerns the ways of current educational situation.

Key words: *Abd- Errahman haj salah, Didactics, Education,, "Research and studies in arabic linguistics".*

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الايداع القانوني: 2460-2012

Résumé
Cet article met en lumière les aspects didactiques du livre « Recherches et études en Linguistique arabe » (1ère partie) élaboré par le grand chercheur Abd El-Rahman El-Hadj Saleh et concernant le domaine de l'éducation et l'enseignement. La recherche de cet éminent spécialiste est axée sur deux parties dans ce livre, la première partie concerne les erreurs des enseignants, ce qui a provoqué un enseignement et apprentissage sans qualité, quant à la 2ème partie, elle concerne les idées phares de Hadj Salah concernant un apprentissage plus qualitatif et les moyens en mesure de changer la situation éducative actuelle.
Mots clé : Abd El-Rahman El-Hadj Saleh, Didactique, Enseignement, « Recherches et études en Linguistique arabe

مقدمة:

عبد الرحمن الحاج صالح علم من أعلام الفكر اللغوي في الوطن العربي، قدّم جهودا جبارة سعى من خلالها إلى النهوض بالبحث اللغوي والعلمي العربي والمساهمة في الرقي باللغة العربية، ولا أدل على ذلك ما خلفه من مؤلفات ومن ذلك: بحوث ودراسات في علوم اللسان، منطق العرب في علوم اللسان، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية (في جزأين)...إلخ.

قد جمع الحاج صالح في مؤلفاته بين ميادين معرفية عدّة، وعالج شتى القضايا والمسائل المتعلقة بالبحث اللغوي العربي، وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن نرصد الجوانب التعليمية في كتابه الموسوم بـ: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية (الجزء الأول).

1. الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية

مما لاشك فيه أنّ الوضع الراهن لتدريس اللغة العربية غير مطمئن، ولا يكاد يخفى ذلك عن غير المختص في الشأن التربوي، إذ «لا يحتاج ... أن تكشف له البحوث الميدانية ضعف الملكة في اللغة العربية الذي يتصف به الكثير من الأفراد ... إلاّ أنّ الذي يجهله الرجل العادي هو العلاقة التي تربط بين هذه الظاهرة وبين الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها المواطن العربي، ولا

رقم الإيداع القانوني: 2460-2012 | ر ت م د إ: 7002-2600 | ردمد: 2253-0436

أعني بذلك الأسباب المعللة فقط بل مجموعة الظروف والعوامل التي ترتبط بها إذ لا وجود لظاهرة مهما كانت إلا في داخل مجموعات من الظواهر و لا يمكن أن ينظر فيها لوصفها وتعليلها إلا مع غيرها»(عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 159). فالمطلوب إذن أن نبحث في العلاقة الجامعة بين تدهور مستوى المتعلمين وبين الأحوال والظروف المحيطة بهم، فتلك الظروف هي أسباب عميقة لتدني المستوى التعليمي.

فالأسباب الحقيقية التي تقف خلف ضعف ملكة المتعلمينهي أسبابتاريخية واجتماعية وثقافية ... إلخ، وهي «ليست خاصة بالبيئة الجامعية ولا بمناهج التعليم العالي. ثم إنّ الزمان الذي يعيشون فيه ليس هو أيضا المسؤول عن هذه الحالة» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 158).

كما أنّ الوضع الراهن لا ينحصر فقط في تدني مستوى المتعلمين وضعف ملكتهم اللغوية بل تجاوز ذلك إلى «انزواء العربية وابتعادها عن الميادين النابضة بالحياة ألا وهي التخاطب اليومي لأنّه تشترك فيه الخاصة والعامة. وهذا طبعا ليس راجعا إلى نصائح البلاغيين ومعلمي العربية وحدهم إذ هم ينتمون أيضا إلى هذه الأمة العربية التي غمرها السُّبات الثقافي وتوقفت لعدّة قرون عن الإبداع الفكري –ماعدا بعض الفترات الشاذة- ثمّ أصابها بعد ذلك الاستعمار الأوربي، وكلنا نعلم ما كان لهذا الاستعمار من دور في تجهيل الجماهير العربية، فهذه مخلفات نعانيها الآن في لغتنا»(عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 161 - 162). فمعلوم أنّ الاستعمار الأوربي عمل على محاربة اللغة العربية وإضعافها باستعمال شتى الوسائل والأساليب قصد إحلال لغته محلّها.

فالسبب التاريخي سبب رئيس في الحالة التي هي عليها لغتنا، «إلا أنّ هذا إن كان سببا معقولا وعذرا مقبولا فإنّه يجب علينا معشر الجامعيين –وقد بدأت هذه الجماهير تأخذ حقها من الثقافة بتعميم التعليم- أن ندرك جيّدا وضعنا اللغوي والثقافي الحالي وأن نشعر بهذه الحقائق التي سبق ذكرها وبصفة خاصة أنّ اللغة التي توحّد صفوفنا وعقولنا وهي عماد شخصيتنا وهي العربية الفصحى لا يمكن أن يتم لها هذا إلا إذا استعملت بالفعل في جميع الميادين، وألا تبقى لغة أدب ولغة تحرير بل أن تدخل البيوت وتنزل إلى الشارع والمصانع والحقول وغيرها»، (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

2007، ص. 162). وبهذا تسترجع اللغة العربية مكانتها التي فقدتها نتيجة عوامل وأسباب عدّة أبرزها الاستعمار الغربي

2. هفوات المعلمين والقائمين على الشأن التربوي

على الرغم من محاولة القائمين على الشأن التربوي اعتماد أحدث المناهج والنظريات بغية تحسين نوعية التعليم والرقي باللغة العربية، إلاّ أنّ هناك هفوات وقعوا فيها حالت دون ذلك، وتتمثل في:

1.2. التركيز على صحة التعبير وجماله وإهمال خاصية الاستخفاف

يتسم الاستعمال العفوي للغة بالاقتصاد في تأدية الحروف، والمقصود بالاقتصاد هو «ما كان يعنيه العلماء العرب قديما من كلمة الاستخفاف؛ وهي عبارة عن نزعة المتكلم الطبيعية إلى التقليل من المجهود العضلي أوالذاكري عند إحداثه لعباراته في حالة الاستئناس وعدم الانقباض. فكلما كان المقام مقام أُنس كان المتكلم إلى حذف ما هو غنيّ عنه لإبلاغ مراده أميل و أكثر ارتياحا. وهذا هو بالذات ما يمنح للغة حيويتها» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 68). فالخطاب يكلف المتكلم مجهودا أثناء النطق، مما يدفعه إلى الاقتصاد في كلامه، بالحذف والإضمار والإدغام والإبدال وغير ذلك من طرق الاستخفاف

وهذه الصفة (الاستخفاف) هي ظاهرة موجودة في كل لغات العالم «وقد كانت الفصحى التي دوّنها العلماء العرب الأولون تتّصف بهذه الصفة. وأكبر دليل على ذلك هو كثرة ما سجلّه أولئك اللغويون من العبارات المختزلة ذوات العناصر المضمرة وكثرة ما ورد في كتاب سيبويه وكتب القراءات من شواهد الاختلاس والتسكين والتخفيف للهمزة وحذفها والإدغام والإبدال والقلب» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص.68 - 69). وقد خصص سيبويه بابا للحديث عن تلك الأعراض (الحذف، الإضمار، الإبدال، الإدغام... إلخ)، فقال: «اعلم أنّهم مما يحذفون الكلم وإن كان أصله في الكلام غير ذلك، ويحذفون ويعوّضون، ويستغنون بالشيء عن الشيء، الذي أصله في كلامهم أن يستعمل حتّى يصير ساقطا ... فممّا حُذف وأصله في الكلام غير ذلك. لم يكُ لا أدرِ، وأشباه ذلك. وأما استغناؤهم بالشيء عن الشيء فإنّهم يقولونّ يدَعُ ولا يقولون وَدَع، استغنوا عنها بترك. وأشباه ذلك كثير، والعوضُ قولهم: ... قولهم اللّهمّ، حذفوا "يا" وألحقوا الميم عوضا» (سيبويه، الكتاب،

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الايداع القانوني: 2460-2012

1988، ص. 25 – 26). ففي مثل هذه الأمثلة يلجأ المتكلم إلى الاستخفاف في كلامه، وإن كان الأصل في الكلام يقتضي غير ذلك.

غير أنّ الملاحظ هو أنّ هذه الصفة (الاستخفاف) لا وجود لها «في اللغة التي يتعلّمهاالطفل في المدارس واللغة الفصحى التي يلتقطها في الإذاعة والتلفزة وغيرهما. ففي هذه الفصحى التي يتكلّف فيها المتكلم أكثر ممّا هو لازم –دون أن تضطرّه إلى ذلك حُرمة المقام- يكثر فيها الحشو (وهو غير الإطناب) كثرة ليس فوقها من مزيد وذلك كالاستعمال المستمر لأدوات التوكيد مهما كان مقتضى الحال: إنّ، قد، لقد... وغيرها وذلك مثل: "إنّه قد وصل" ولم نسمع الآن من أحد ينطق بالعربية الفصحى فيقول لمن هو خالي الذهن: وصل فلان !» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 68 - 69). فاللغة المستعملة في المدارس والصحافة هي لغة متكلف فيها لا تتناسب والمقام، فقد يكون المقام مقام أنس غير أنّ المتكلم يعمد إلى تحقيق الحروف في تأديته لها.

وننبه ههنا إلى أنّ مقام الحرمة قد لا يبرر التكلّف في تأدية الحروف، خصوصا إذا بلغ هذا الأخير «درجة اللّحن وذلك كالوقف على المتحرك بالمتحرك، وعلى المختوم في الوصل بالتنوين بالنون الساكنة، وكذلك ههنا ما سمعنا أحدا قط ينطق بلفظة منصوبة متصرفة في حالة الوقف إلاّ منوّنة اللّهم إلاّ في الآيات القرآنية (لسماعه إياها هكذا موقوفا عليها عند المجودين)» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 69)، فمقام الحرمة يفرض على المتكلم أن يتأتي بالكلام على وجه مناسب للمقام، لا تجاوز سنن العرب في كلامها.

لذا فمن الخطأ أن يركز المعلّم اهتمامه على ضرورة الإعراب والنطق الصحيح ببنية الكلمة حتى يخرج بالفصحى إلى تأدية لم تعهدها العرب، ويضاف إلى هذا أنّ «اللغة إذا صارت تُكتسب الملكة فيها بالتلقين وإذا اقتصر هذا التلقين على صحة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو أنّه كذلك) واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة وعجزت حينئذ أن تعبر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء أكانت عامية أم لغة أجنبية»(عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 68). فالمتكلم ينفر من اللغة الفصحى إذا صارت تكلّفه مجهودا أثناء النطق ويعمد إلى العامية لخفتها على اللسان.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

2.2. الاعتماد على مؤلفات زمان الانحطاط

خلّف العلماء العرب الأولون تراثا لغويا ضخما ضمّ مفاهيم علمية دقيقة تنبئ بمدى عبقرية علمائنا في التحليل، وهي مفاهيم تدعونا إلى «ضرورة النظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام حتى القرن الرابع الهجري وتفهّم ما قالوه وأثبتوه من الحقائق العلميّة التي قلّما توصل إلى مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب ... وأما الذين جاؤوا بعدهم فكانوا عالة عليهم لأنّهم ظهروا في العصور التي دخل فيها الفكر العربي في سُبات يكاد لا ينتهي (و لابدّ من استثناء بعض العباقرة وكانوا شواذ وغرباء في عصرهم كالرضى الاسترابادي في القرن السادس)»(عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 169).

ومن خلال ما سبق يتبن أن التراث العربي ليس على مستوى واحد من الأصالة والإبداع، فهناك تراث عربي أصيل أبدع أصحابه مفاهيم علمية دقيقة، وهناك تراث طغى عليه التقليد والجمود، وينسحب هذا الحكم أيضا على النحو العربي، فهناك تراث نحوي أصيل مقابل تراث نحوي عقيم، وذلك لأن النحاة المتأخرين عجزوا عن فهم ما جاء به من سبقهم فجاءت مؤلفات نسخة محرفة للتصورات والأفكار التي جاء النحاة الأولون، و«هناك فرق بين دراسة النسخة الأصلية ودراسة نسخة شارحة أو مصورة أو محرفة. وفي هذا السياق يرى الدكتور الحاج صالح أن أكثر المفاهيم اللغوية لم يتغير لفظها عند المتأخرين، وإنّما تغير محتواها، ومن ذلك على سبيل المثال مصطلح: لفظه وكلمة وقياس وباب وحد ومثال وبناء وأصل وكلام ولغة ...إلخ» (محمد صاري، ملامح من الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، 2017، ص. 19). ولذلك نجد أنّ الحاج صالح اعتمد في كتاباته أساسا على ما ورد في كتب العلماء العرب الأولون دون المتأخرين منهم.

ومادام أنّ الحال هي تلك فإنّ الأمر يقتضي اعتماد التربويين مؤلفات علماء العربية الأوائل، غير أنّ الملاحظ هو «تبني التدريس في أكثر الجامعات للكتب التي راجت في زمان الانحطاط التي غلب منذ القرن الخامس الهجري الجانب التأملي في التحليل، ويمتاز بكثرة التحديدات من الطراز الفلسفي (التحديد بالجنس والفصل) وترك الجانب الإجرائي (وبالتالي ترك الحد بالرسم أي الحدّ المميّز) ومن ثم أيضا ترك الحدود كما كان يتصورها الخليل وسيبويه أي المُثل والأصول التي تتفرع عليها الفروع، والاقتصار على القواعد الجزئية التي لا

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

تندرج في نظام بنوي واسع أو في نظرية متكاملة الأجزاء. ثم زد على ذلك التعسفات التي نجدها في الشروح والحواشي» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 169). وسبب ذلك جمود الأذهان والعجز عن فهم جوهر التصورات التي جاء العلماء الأولون.

ويضاف إلى ما سبق أنّ هذه المؤلفات «تمتاز – كما لاحظه ابن خلدون- بقطع الصلة بين القواعد وبين كلام العرب بحيث يأتي لإسناد القاعدة الشاهد الواحد وغالبا ما يكون بيت شعر فقط» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 169 - 170). فمثلا، نجد ابن هشام في كتابه "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب" قد أكثر من الاستشهاد بالأبيات الشعرية، كما أنّه يكتفي بالشاهد شعري في تمثيله للقواعد النحوية، ويتجسد ذلك -مثلا- في حديثه "إمّا المكسورة المشددة" إذ يقول: «قد تفتح همزتها، وقد تُبدل ميمُها الأولى ياءً، وهي مركبة عند سيبويه من إنْ وما، وقد تحذف ما كقوله:

سَتَبْتُهُ الرَّواعِدُ مِنْ صَيِّفٍ وَإنْ مِنْ خَرِيْفٍ فَلَنْ يَعْدَمَا» (ابن هشام الأنصاري، مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب، 1991، ص. 71) .

وبهذا يكون ابن هشام وغيره من النحاة المتأخرين قد أقصوا اللغة التي تداولها السليقيون في حياتهم اليومية بمبالغتهم في الاعتماد على الشواهد الشعرية، وكأنّهم يرون الفصحى لغة أدب لا لغة تخاطب يومية، «وهذا ما أدّى بالفصحى أن تنزوي في الخطاب الأدبي، وتبتعد عن المشافهة اليومية. وقد حدث ذلك في عصر الضعف؛ لأنّ همّ النحوي آنذاك هو الإعراب فقط، وأهمل المستوى العفوي وهو صحيح»، (صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، 2011، ص. 160). وحَصْرُ اللغة في المستوى الترتيلي بتركيزه على الشواهد الشعرية، في حين أنّ علماء العربية الأولون تجاوزوا ذلك وضمت مؤلفاتهم الخطابات العفوية التي سمعوها من أفواه السليقيين، كما ضمت الأمثال والحكم والقصص والأشعار وغير ذلك.

وعلى الرغم من أنّ الجزء المتخلف من التراث « يصل زماننا هذا بعهد الجمود والتقليد ... [إلا أنّ الناس لا يزلون] يرددون منذ أن ألّف ابن مالك ألفيته وتسهيله نفس العبارات ولم يدخل أي جديد لاقتناعهم بأنّ الاجتهاد قد أُغلق بابه على شروح الألفية وكتب ابن هشام. وقد دعانا بعض الذين أرادوا فتح هذا الباب إلى ترك الكثير من المفاهيم التي جاءت في التراث فتهجموا على أصح هذه المفاهيم، إذ ظهرت في عصر الازدهار الفكري العربي وانتقدوها انتقادا تعسفيا

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

اعتمدوا فيه على بعض النظريات الغربية في اللسانيات من تلك التي تجاوزها الزمان في هذا النصف الثاني من القرن العشرين فأخطأوا الغرض» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 170) والحقيقة أنّ غاية أولئك الباحثين المتأثرين بالمناهج الغربية إبقاء الفكر العربي في جامدا منغلقا على مؤلفات زمان الانحطاط، وإلاّ لماذا رموا التراث العربي الأصيل بالضعف والوهن؟

وفي هذا السياق نجد الباحث المغربي طه عبد الرحمن يتعجب من ذلك «الانقلاب في القيم بين المشتغلين بتقويم التراث، فما كان يجب أن يعظّم من معان متأصلة، ذهبوا إلى تحقيره من غير تحسر، وما كان يجوز تحقيره من وسائل مقتبسة، ذهبوا إلى تعظيمه من غير تقتر، كأنّما هم يتنافسون في تثبيط العزائم وتفريق الشمل عند مخاطبيهم، أولا يعلمون أنّهم لا يَعْظُمون بالتنكر للتراث ولا يظهرون بالقدح في أهله؟» (طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص. 11).

فمن المؤسف حقا أن نجد بعض الباحثين لا هَمَّ لهم سوى القدح في التراث والعمل على توجيه الفكر العربي نحو التقليد والتبعية للفكر الغربي، ولا أدل على ذلك من تقويمهم المعكوس للتراث، إذ عملوا على التقليل من قيمة بعض المفاهيم التراثية التي تضاهي أحدث ما وصل إليه البحث اللغوي الغربي وتتجاوزه أحيانا، ومقابل ذلك قدسوا المفاهيم الدخيلة على التراث العربي كتلك المُقتبسة من المنطق اليوناني.

وخلاصة القول في هذا الشأن أنّ «النحو النظري الذي ينبغي أن يُعتمد هو نحو الخليل وأتباعه، [غير أنّ] المبرمج للمادة اللغوية يعتمد كما قلنا على التحليلات التي تركها لنا علماء النحو والبلاغة إلا أنّه يعتقد –مقلّدا في ذلك من جاء قبله منذ أقدم عصور الانحطاط- أنّ أحسن المراجع في ذلك هي تلك التي ألّفها العلماء المتأخرون (ممّن ينتمي إلى هذه العصور الحالكة)» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 183). وذلك لأنها تتميز ببساطة أفكارها ووضوحها إذا ما قارنها بكتب النحاة الأولون، والحقيقة أنّ «الكثير من الكتب العظيمة القيمة التي تناول فيها علماؤنا القدامى العربية بالتحليل والتعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النحو ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة، ومن ثمّ لا يمكن استعمالها في تدريس العربية مباشرة لأنّ محتواها علم نظري. إلا أنّ هذا العلم لا بدّ منه من جهة أخرى؛ إذ يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم اللغة كمرجع للوضع

رقم الإيداع القانوني: 2460-2017 | ر ت م د إ: 7002-2600 | ردمد: 2253-0436

اللغوي العربي وللكيفيات المخالفة التي سمعت عن فصحاء العرب في استعمالهم لهذا الوضع» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 182)

ويضاف إلى ما سبق أنّ التراث النحوي ليس درجة واحدة من الأصالة الإبداع «... فالذي لا يمكن أن ينكره أحد هو أنّ عصر الإبداع في تاريخ الحضارة الإسلامية هو الخمسة القرون الأولى ... [لذا فـ] القواعد التي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبته علماؤنا الأولون وما تتطلّبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك التي تتّفق إلى حدّ ما مع تصوّر أولئك العلماء» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 183- 183).

3.2. دراسة القواعد لنفسها ودراسة الأدب مفصولا عن اللغة

الملكة اللغوية «هي الصفة الراسخة أو المهارة المكتسبة في استعمال اللغة فهي قدرة يكتسبها الإنسان يحكم بها أفعاله الكلامية وهي غير علم النحو. فمعرفة المتكلم للغة التي ينطق بها هي معرفة عملية غير نظرية. أما علم النحو كعلم قائم بذاته فهو نتيجة لإعمال الفكر في بنية اللغة وأوضاعها. وليس معنى هذا أنّ المتكلم لا يعرف النحو ... إنّما المعرفتان مختلفتان» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 166)، فدراية المتكلم بقواعد اللغة ومعرفته بأنّ "المبتدأ هو اسم مرفوع بالابتداء" وهي معرفة نظرية محضة، أما تحقيقه لقواعد اللغة بكيفية لاشعورية في واقع الخطاب هو ما يسمى بالملكة. وضمن هذا السياق صرّح ابن جني قائلا: «فإن قلت فمن أين لهذا الأعرابي –مع جفائه وغلظ طبعه- معرفة التصريف ... قيل هبْه لا يعرف التصريف أتراه لا يحسن بطبعه وقوة نفسه ولطف حسنه هذا القدر! هذا ما لا يجب أن يعتقده عارف بهم آلف لمذهبهم لأنّه وإن لم يعلم حقيقة تصريفية بالصنعة فإنّه يجده بالقوة» (أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ص. 275). وبهذا يتضح أنّ المتكلم قد لا يمتلك المعرفة العلمية ولا دراية له بالقواعد النحوية غير أنّه يأتي بالكلام على الوجه الذي تقتضيه تلك القواعد.

وتبعا لما سبق، يتعيّن على القائمين على الشأن التربوي «إيجاد الوسائل التعليمية المناسبة لإكساب المتعلم هذه المهارة أما إكسابه معرفة نظرية فهذا يأتي بعد مرحلة اكتساب الملكة الأساسية ومهما كان فهو فرض كفاية لا فرض عين إذ ليس المقصود من تدريس اللغة أن يتخرّج كل الطلاب في الجامعة علماء في اللغة» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

2007، ص. 166 – 167)، بل الهدف هو تدريب المتعلم على استعمال اللغة استعمالا سليما؛ أي إكسابه «... القدرة العملية (لا النظرية) على استعمال اللسان وليس أن نجعل منه عالما متخصصا في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 182)، بل يكفي أن نجعل الطالب قادرا على الاستعمال السليم للغة في التعبير عن حاجياته والتواصل مع غيره .

غير أنّ الملكة اللغوية لا تعني فقط قدرة المتكلم على تحقيق القواعد النحوية إذ لا يمكن أن تقتصر «على الجانب النحوي التصريفي فقط، بل لا يمكن أن يحصل أي إحكام بالنسبة لهذا الجانب إن لم يجر التمرس في إطار الكلام الطبيعي أي في إطار التعبير العادي (الشفاهي والكتابي) والتخاطب الحقيقي وبعبارة أخرى في حالة الاتصال وتبليغ الأغراض وبالتالي بالامتثال لمقتضى الحال» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 168)،وبهذا تغدو الملكة هي قدرة المتكلم على إجراء القواعد النحوية في مختلف المواقف التواصلية وفقا لما يقتضيه المقام (مقتضى الحال)؛ أي القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية بكيفية لاشعورية.

ويحسن بنا ههنا التنبيه إلى أنّ «حال الخطاب الطبيعي هو من أقوى العوامل على ترسيخ الأبنية إفرادا وتركيبا في أذهان المتعلمين لأنّ الاكتساب للغة هو قبل كل شيء اكتساب لمهارة التبليغ وبما أنّ هذا التبليغ يتم بأداة مخصوصة ذات نظام وبنية فإنّ التمرس لتحصيل هذا النظام لا يمكن أن ينفصل عن الأحوال الحقيقية التي يجري فيها الخطاب وما تقتضيه هذه الأحوال من الألفاظ والتراكيب المناسبة لها. فالمهارة في التصرف في الكلام هي أيضا مهارة في الاستجابة لما تقتضيه أحوال الخطاب. ولهذا فإنّ المعرفة العملية للنحو لا يمكن أن تنفصل عن المعرفة العملية للبلاغة (ولاسيما علم المعاني)»(عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 168)، إذ لا يعقل أن يستعمل المتكلم نمطا تعبيرا واحدا في مواقف تواصلية مختلفة، لذا لا بدّ من العمل على إكساب المتعلم مهارة التنويع في الأساليب والاستراتيجيات الخطابية بما يناسب والموقف التواصلية.

أما فيما يتعلّق بسبل إكساب المتعلّم تلك المهارة فقد حاول المختصون في صناعة تعليم اللغة في عصرنا «باعتماد ما أثبته علماء النفس والتربية واللسانيات. وقد توصلوا إلى إثبات بعض الحقائق المتعلقة بتحصيل الملكة وذلك مثل سهولة اكتساب اللفظ الجديد أو الغريب على المتعلم (مفردة كانت أو تركيبا)

رقم الإيداع القانوني: 2460-2012 | ر ت م د إ: 2600-7002 | ردمد: 0436-2253

إذا جاء مكتنفا بألفاظ مأنوسة وكثرة القرائن اللفظية والحالية التي تدل على معناه ثمّ إذا وضع –في نص أو تمرين- مع الأصل الذي يتفرع منه ومع الكثير من الفروع التي هي نظائر له وذلك حتى يستنبط المتعلم بنفسه ودون ما شعور الإطار أو المنظومة النحوية الصرفية البلاغية التي يندرج فيها. فاكتساب لكيفية التصرف بهذه المنظومة أي بكيفية التفريع الآلي اللاشعوري لهذا اللفظ ونظائره على الأصل في داخل النظام الذي ينتظمه هو اكتساب لآلية هامة من آليات اللغة وبالتالي جزء هام من الملكة اللغوية» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 167).

وما يلفت الانتباه أن السبل السالفة الذكر تجعل المتعلم يكتسب المهارات اللغوية لاشعوريا، دونما حاجة للحفظ والاستظهار، وذلك لأنّ «الملكة لا يمكن أن تكتسب باستظهار القواعد النحوية و البلاغية والاكتفاء بحفظ النصوص لأنّها هي قبل كل شيء مهارة وقدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية وقدرة على التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية. وهذه القدرة تكتسب كجميع المهارات بالممارسة الممتدة المنتظمة في جو ملائم لها كما أنّ هناك حقيقة أخرى جزئية ترتبط بهذا الذي ذكرناه وهي أسبقية الاكتساب للمطرد على الأقل اطرادا، واكتساب الشواذ بعد ترسيخ اللفظ المقيس» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 167 - 168).

ويتضح لنا من خلال ما سبق أنّ الملكة لا تُكتيب بتلقين القواعد النحوية والبلاغية، بل بتطبيق وإجراء تلك القواعد في واقع الخطاب بكيفية لاشعورية كما كان حال العرب السليقيين أيام الجاهلية، كما يتضح لنا أيضا دور التكرار والممارسة في اكتساب الملكة وترسيخها، وهو ما ذهب إليه الشريف الجرجاني بقوله «الملكة هي صفة راسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال؛ فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا» (الشرف الجرجاني، كتاب التعريفات، 1985، ص. 247). وفي هذا السياق أشار ابن خلدون إلى أنّ «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة» (عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص. 632)

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

ومن العوامل المساعدة أيضا على اكتساب الملكة اللغوية البيئة المناسبة فـ «أعظم شيء أثبته العلماء، هو أنّ هذه المهارة (السليقة) لا تنمو ولا تتطوّر إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها. أما خارج هذا الجو الذي يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدّا أن تنمو فيه الملكة اللغوية. فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابدّ أن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها» (صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، 2011، ص. 79). هذا ما يسميه الحاج صالح بالانغماس اللغوي.

4.2. خلو الكتب المدرسية من الألفاظ الدّالة على المسميات الحديثة

مما يلاحظ على المادة اللغوية التي تقدم للمتعلّم في مختلف المستويات التعليمية أنّها لا تستجيب «لما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرةكأسماء الكثير من الملابس والأدوات والمرافق الحديثة العهد» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 160)؛ أي أنّها «لا تستجيب لحاجاته التبليغية خصوصا إذا تعلق الأمر بالتعبير عن الكثير من المفاهيم المستخدمة» (الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة، 2012. ص. 108)

إنّ اللغة العربية لها من الخصائص ما يؤهلها للتعبير عن مختلف الأشياء والمفاهيم، لذا «نحن لا نتهم اللغة في ذاتها إنّما الذي نستضعفه هو كيفية استعمال المربين لها، فالكتب المدرسية هي من وضع هؤلاء. أما كون اللغة العربية لا يوجد فيها ما يكفي للتعبير عن المسميات المبتذلة في البيوت والشوارع والمعامل، فهذا راجع لكسل أهلها وضعف اعتناء منهم لضعفهم في أنفسهم لأنّ اللغة سماع وقياس خلاق يتراءى في كيفية استعمالها ضعف أصحابها» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 160). ففي الماضي القريب كانت الفصحى لغة حضارة وأدب وخطاب يومي، فهل فقدت اللغة العربية شيئا من مقوماتها وخصائصها ما جعلها عاجزة عن أداء ذلك الدور مجددا!

هذا واللغة ليست وضعا فقط بل هي استعمال أيضا، لذا فإنّ «تعلّم اللغة لابدّ أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يكنّه من غرض. فاللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 179). ولطالما أكدّ الباحثون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي التبليغ والتواصل.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

فإذا تجاوزنا تلك الحقيقة و«لم يفهم ذلك المعلم وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جمّد بذلك استعمال اللغة العربية وقصّره على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير. وهذا تَعَد جماعي (حتى ولو كان غير متعمد) على الشيء الوحيد الذي يربط بين أفراد هذه الأمة وهو لغة القرآن» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 179).فإذا تعلم الطفل ألفاظا لا سبيل إلى توظيفها في واقع الاستعمال وفي التعبير عن حاجاته، فما الفائدة من ذلك؟ لذا لا بد أن يعمل القائمون على إعداد المناهج التربوية على مراجعة المادة الإفرادية المتضمنة في الكتب المدرسية.

إنّ هذه الخصاصة اللغوية التي تطبع الكثير من المؤلفات المدرسية لها أسباب «فالمؤلف للكتاب المدرسي قد يكون معذورا (إلى حدّ ما) في عدم استعماله لكل ما يحتاج إليه المتعلم من ألفاظ للتعبير عن المفاهيم والمدركات الحديثة لأنّه لا يجده فيما لديه من مادة لغوية. ثم إذا عثر على لفظ قد استعمله أحد الكتّاب أو سمعه منه فهو لا يجرؤ على إدخاله فيما يحرره وهكذا هو حال أكثر من يكتب بالعربية. فإنّ أكثر المسميات الحديثة (من أفعال وذوات) يتهاون في تسميتها فإما أن يستعمل اللفظ العامي أو الأجنبي وإما أن يترك هذا المسمى ولا يدخله في جملة ما يتعلمه المتعلّم وأكثر ما يحصل هذا عند مؤلفي الكتب التربوية» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 161). وهذا هو سبب ابتعاد العربية الفصحى عن ميدان التخاطب، فإذا لم نمد اللغة العربية بطاقة تعبيرية جديدة وإذا لم نجتهد في التعبير عن المفاهيم المستحدثة فإنّ لغتنا ستبقى جامدة وعاجزة عن مجابهة العامية واللغات الأجنبية.

ومن الغريب أن لا يجتهد المؤلفون في إدخال ألفاظ جديدة إلى اللغة تُكسبها طاقة تعبيرية «فكأنّ هؤلاء المؤلفين قد أيقنوا أنّ اللغة العربية غنية بألفاظها التي تداولها الناس منذ القدَم ولا تحتاج إلى أن تمدّ المتكلم بهذا النوع من الألفاظ. لأنّ المفاهيم التي تدل عليها هي من مبتذلات الحياة اليومية، فالعربية أرفع مقاما. وهكذا تصير اللغة التي نريدها نحن نقّالة للعلوم والفنون وشتى أنواع التقنيات ولغة يعبر بها أصحابها عن جميع أغراضهم هكذا قلنا تصير لغة أدبية محضة ولغة تحرير فقط لا لغة تخاطب ومشافهة» (عبد الرحمن الحاج صالح،

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 161). فما فات أولئك المؤلفين هو حتمية تطور اللغة في جانبها الدلالي (المعاني)، فمن الطبيعي أن تحتاج اللغة «إلى قليل من التهذيب لمسايرة الوقت والسياق الذي تعاصره. وعلى معاجمنا –خاصة قل ولا تقل- أن تعلم أنّ اللغة لها حدود ولها حرية لأنّها كائن متطور فأنّى لهم أن يقيّدوها ضمن قل هذا ولا تقل هذا. فالأحرى بها أن تجد التخريجات العلمية لإضافة الرصيد الجديد إلى القديم، وأن تكون المعاجم محاكية للفصيح الحديث» (صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، 2011، ص. 145).

وذلك الاعتقاد (اللغة غنية ولا تحتاج إلى ألفاظ جديدة) «هو نتيجة لما رسخه في أذهان الناس مدة قرون التعليم التقليدي للغة العربية، وخاصة درس البلاغة؛ فقد تعوّد البلاغيون المتأخرون أن ينصحوا المتعلم بالابتعاد عمّا تبتذله العامة من الألفاظ حتى ولو كان فصيحا صحيحا سمع من فصحاء العرب وورد في أصحّ الكتب اللغوية» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 161). إذ لطالما «اشترط علماء البلاغة لفصاحة الكلمة أن تسلم من عيوب ثلاثة هي: تنافر الحروف ... مخالفة الوضع ... غرابة الاستعمال» (يوسف مسلم أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية،2013، ص. 44). ففي اعتقاد البلاغيين المتأخرين أنّ الكلمة المتنافرة غير فصيحة حتى ولو سُمعت عن العرب السليقين!

3. سبل تغيير الوضع التعليمي وتقديم تعليم نوعي

الوضع الراهن للتعليم جدّ متردي، ومعرفة هذا لا تُفيدنا في شيء إذا لم نبحث عن سبل تجاوز هذا الوضع، «فالمسألة في الواقع هي في كيفية الخروج من الطرق المعبّدة إلى طرق جديدة مبتكرة نتلافى بها هذه الحالة التي نحن فيها دون أن نكرّر نفس الشكايات، وندعو الناس مرة أخرى ودون جدوى إلى انتهاج سبل الصواب وترك الخطأ. فإنّ الوعظ في ميدان اللغة يكاد لا ينفع إذا لم يساعده العمل على تغيير الوضع التعليمي تغييرا جذريا» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 158). إذ لا بدّ من البحث عن مسالك للخروج مما نحن فيه، ونتجاوز الخطابات الجوفاء التي تُحاول استنهاض الهمم دون مبادرة إلى العمل. وفيما يلي مقترحات قد تفيد في تغيير الواقع التعليمي.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

1.3. تغيير الوضع التعليمي يكون بناءً على أسس علمية

إنّ المنطلق لبناء منظومة تعليمية راقية هو أن يكون العمل التربوي مبنيا على «أسس علمية أي على ما توصل إليه البحث العلمي اللغوي وغيره كالبحوث التربوية والنفسية اللغوية. وهذا يقتضي أولا استغلال الحصيلة العلمية التي يحققها العلماء في هذه الميادين، والقيام ببحوث ميدانية ومخبرية دقيقة على أساسها ومنوالها حتى ينكشف أولا الوضع الحقيقي للغة العربية في جميع المستويات وفي جميع البلدان العربية ونحصل بذلك على المعطيات الموضوعية التي لا تشوبها الأحكام الذاتية. ثم أن نتمكن بشتى أنواع التحليل الاستقرائي والإحصائي وغيرهما من معرفة العلاقات القائمة بين الظواهر المكتشفة والأسباب الحقيقية التي أحدثتها ونتمكن بالتالي على إيجاد الحلول العملية المناسبة» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 159). فمعلوم أي إجراء أو عمل غير مبني على بحوث ميدانية ودراسات إحصائية مآله الفشل لا محال.

وبهذا فنحن بحاجة إلى معطيات متفرعة عن دراسة علمية تكشف الأسباب تدني المستوى التعليمي «فإنّ نَقَصَتْنا هذه المعطيات محصاة مرتبة مصنّفة متسلسلة التسلسل العقلاني كانت أحكامنا خاطئة من الأساس وأعمالنا أو علاجنا مجرد خبط عشواء أو مجرد وعظ وإرشاد. فكيف يمكن أن نحكم على نوعية التدريس دون الاعتماد على مشاهدة موضوعية تتّصف بالشمولية المطلقة لكل ما يحدث بالفعل في أغلب المؤسسات التعليمية العربية، ثم كيف يتمّ لنا ذلك لو لم نلتفت إلى استعمال الناس للعربية في أثناء الدرس وخارجه؟» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 160).

فكل تلك المشاكل التي يتخبط فيها الميدان التربوي لا يمكن علاجها دون الاعتماد على معطيات أثبتتها دراسة ميدانية موضوعية، فـ «اللغة العربية كلغة بشرية أي كأداة تبليغ واتّصال بين الناطقين بها هي ظاهرة من الظواهر التي يمكن رصدها وتحليلها وإحصاء عناصرها، وبالتالي استنباط قوانينها واستكشاف أسرارها بكيفية موضوعية. وهذا ما فعله علماء اللغة العربية الأولون الذين نزلوا إلى الميدان وأجروا التحريات اللغوية في عين المكان ولم يكتفوا بالنظر في النصوص المحفوظة في الصدور والصحف» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 175). وما كان لهم أن يصلوا إلى تلك الحقائق والمفاهيم العلمية القيّمة دون الاعتماد على دراسة ميدانية تمثلت في مشافهتهم للعرب السليقيين وجمع مدونة تمثل

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

الاستعمال الفعلي للغة العربية الفصحى، ثمّ تحليلها لاستنباط ضوابط وقواعد اللغة.

2.3.ضرورة الجمع بين النظر في سبل تطوير تعليم اللغة العربية والظروف المرتبطة به

يتطلب الوصول إلى تقديم نوعي للغة العربية إلى بحوث ودراسات ميدانية تجمع بين النظر تعليم اللغة العربية وبين جملة الظروف المحيطة به، «فالنظر في تطوير تدريس هذه اللغة لا ينفصل عن النظر في مشكلات تطوير اللغة العربية عامة. ثم هذا أيضا لا ينفصل عن النظر في كيفية استعمال الناس للعربية في الجامعة والحياة اليومية ومدى مشاركة العاميات واللغات الأجنبية إياها في مختلف المستويات والبيئات. كما لا ينفصل كل ذلك عن البحث في المحتوى اللغوي، أي في المادة اللغوية التي تُلقن في المدارس للأطفال والمادة اللغوية التي يلتقطها المواطن من خلال وسائل الإعلام وبصفة خاصة الإذاعة والتلفزة والسينما وغيرها. وكل هذا يكوّن مجالا متكاملا من الأحداث، ولا يمكن أن يفصل هذا عن ذاك لأنّ اللغة هي الأداة التي يعتمد عليها التبليغ بالدرجة الأولى؛ وهي مع ذلك الأداة التي يتم بها تحليل الواقع» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 158 - 159). وبهذا فنحن بحاجة إلى بحوث ميدانية شاملة تبحث في أسباب ضعف ملكة المتعلم وفي حال اللغة في واقع الخطاب كما تنظر في المادة الإفرادية التي يلتقطها المتعلم من المدرسة و البيت ووسائل الإعلام ...إلخ.

3.3. للعربية الفصحى مستويان هما التعبير الاسترسالي والتعبير الإجلالي

بيّنا سابقا أنّ المتكلم قد يعمد إلى تحقيق الحروف أو إلى الاستخفاف في كلامه وذلك بحسب المقام، ويترتب عن هذا أنّ هناك مستويين للعربية الفصحى هما: «التعبير الاسترسالي و التعبير الإجلالي (الحرمة و المقام). فأمّا الأول وهو جانب هام جدّا ومع ذلك فقد أهدر في التعليم المدرسي واعتبرت الظواهر الاستخفافية شيئا شاذا يكتفي بدراستها في فقه اللغة. كما اعتبر كل ما يوجد في العامية ولا يستعمل الآن في الفصحى غير فصيح على الرغم من وروده في القرآن أو النصوص القديمة» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 64). وبهذا يتضح أنّ للفصحى كيفيتين أدائيتين في التعبير، الأولي هي الاستخفاف والاسترسال في التعبير والثانية تحقيق الحروف والانقباض.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

وللأسف، فقد « رسخ في أذهان المعلمين أنّ اللغة العربية ليس لها إلا كيفية واحدة في التعبير؛ وهو المستوى الذي سميناه بالإجلالي أو الترتيلي، وسبب ذلك يرجع إلى أقدم العصور حيث أصبح همّ المعلم هو الإعراب والنطق الصحيح ببنية الكلمة، وأهملوا المستوى العفوي وهو ما أجازته العرب من تسهيل للهمزة وإدغام الكثير من الحروف بين كلمين وإخفاء الحركات واختلاسها وتسكين بعض المتحركات، وحذف ما يستغني عنه في حال الخطاب المرئية» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 75). ومن ذلك مثلا «قول الناس: كان البرُّ قفيزَيْنِ، وكان السّمنُ مَنَوَيْنِ، فإنّما استغنوا ها هنا عن ذكر الدّرهم لما في صُدورهم من عِلمِه، و لأنّ الدرهم هو الذي يسعّر عليه، فكأنّهم إنّما يسألون عن ثمن الدّرهم في هذا الموضع، كما يقولون: البرُّ بستّين، و تركوا ذكر الكُرّ؛ استغناء بما في صدورهم من علمه، وبعلم المخاطَب، لأنّ المخاطب قد علم ما يعني، فكأنّه إنّما يسأل هنا عن ثمن الكرّ كما سأل الأوّل عن ثمن الدرهم. وكذلك هذا ما أشبهه فأجره كما أجرته العربُ» (سيبويه، الكتاب، 1988، ص. 339).

هذا ظاهرة الاستخفاف لا تخص فقط الخطابات العفوية فـ «لو رجعنا إلى القراءات القرآنية مثلا لوجدنا سعة من النطق وخروجا عن المألوف والمتعارف. وقد كان أسلافنا يتخاطبون بلغة فيها اختزال المصوتات والحركات غير الموقوف عليها والاختلاس والإشمام ...» (صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، 2011، ص. 160). غير أنّ المربين قد تجاهلوا « هذا المستوى المستخف من التعبير لشدة غيرتهم على الصحة اللغوية حتى أدّاهم ذلك إلى اللحن وذلك مثل الوقف –كما سبق أن أشرنا إلى ذلك- فإنّ الطفل العربي لا يعرف أنّ النطق بالحركة والتنوين في الكلمة المسكوت عليها هو شيء غريب في العربية. وذلك لأنّ الوقف هو من قبيل المشافهة وهو حذف للإعراب والتنوين فكأنّه مسّ بالعربية التي تتمايز عن العامية بالإعراب والتنوين» ! (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 75)، والحقيقة أنّ من سنن العرب في كلامهم عدم النطق بحركة الكلمة الموقوف عليها.

ومن خلال ما سبق نصل إلى القول أنّه يجب أن تُرد «للعربية الفصحى التي نعلّمها صبياننا مستويَيُها الطبيعيين حتى تستطيع أن تُغالب العامية واللغات الأجنبية وتحل محلّها في أكثر المناسبات، إذ بوجود المستوى –والفصيح- يستطيع الطفل أن يستغني عن العامية بما يحتاج إليه من خفة وألفاظ غير جزلة

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

وغريبة» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 70). فالعامية تمتاز بخفتها وسرعة جريان ألفاظها على اللسان، فإن نحن أنزلنا العربية الفصحى إلى المستوى المستخف الذي لا يقلّ خفّة وعفوية عن العامية استحسنها المتكلمون وتداولوها.

4.3. ضرورة استثمار بعض الحقائق العلمية حول اللسان

أثبتت البحوث والدراسات الميدانية عددا من الحقائق العلمية المتعلقة باللسان التي «صار الكثير منها اليوم من المسلمات التي لا تجادل فدخلت بذلك في حيز البديهيات» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، 2007، ص. 184)، وهي حقائق ينبغي أن يلتفت إليها القائمون على إعداد المناهج التربوية، ومن ذلك أنّ:

1.4.3.اللسان وضع واستعمال

إنّ اللغة هي وضع واستعمال «أي نظام من الأدلة المتواضع عليها واستخدام لهذا النظام، وليست نظاما فقط ينظر فيه الباحث دون أن يفكر في كيفية استخدام المتكلم له كوسيلة تبليغ أولا وكوسيلة اندماج في واقع الحياة ثانيا» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، 2007، ص. 90)، «ونعني بذلك أولا أنّ اللغة مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة ثم بنى جزئية تندرج فيها، وهذا هو الوضع ... أما الاستعمال فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب. وليس كل ما هو موجود في الوضع يخرج إلى الوجود في الاستعمال كما أنّه ليس كل ما يقتضيه القياس يحصل في الكلام فالقياس كعملية عقلية قد يؤدي إلى ما لا يقبله الاستعمال ... ولهذا ينبغي لمن يحلل عناصر اللسان من دوال ومدلولات أن يُفرق بين ماهو راجع إلى التأدية واختلاف كيفياتها بين الأفراد والمجتمعات والأقاليم، وبين ما هو خاص بالوضع ولا خلاف فيه لأنّه شيء مجرد من أغراض الاستعمال لفظا كان أو معنى» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، 2007، ص. 195 - 197).

فالوضع هو نظام مجرد من الدوال والمدلولات، والاستعمال هو تحقيق و أداء ذلك النظام من طرف المتكلم في واقع الاستعمال، ولكل منهما ضوابط وقوانين، وهذه الحقيقة ينبغي أن لا تخفى عن المربيين والمعلمين، وذلك لأنّ «... الاقتصار على أحد هذين الجانبين من قبل الباحث اللغوي أو المربي خطأ فاحش ذو عواقب وخيمة ... وكذلك هو الأمر في الاقتصار على ضرب

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

الاستعمال دون غيره. فعدم اكتفاء علمائنا بالنظر فيما ورد في النصوص التي حفظها الناس في تحليلاتهم للغة هو الذي يميّز العلوم اللسانية العربية في زمان ازدهارها الأول من نفس العلوم التي ظهرت عند اليونان من قبلهم (وهي الفيلولوجية) ومن تلك التي غلب عليها عند العرب التقليد والجمود بعد إغلاق باب الاجتهاد عليها في عصور الانحطاط للفكر العربي. فاللغة كما يتصوّرها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممّن ظهر في الصدر الأول، هي قبل كل شيء استعمال ثمّ استعمال الناطقين بها أي إحداثهم لفظا معيّنا لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ وليست فقط صوتا و لا نظاما من القواعد و لا معنى مجردا من اللفظ الذي يدل عليه و لا أحوالا خطابية معزولة عن كل هذه الأشياء» (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 175).

وذلك التصور الواضح عن حقيقة اللغة مكّن العلماء العرب الأولون في تحليلهم للغة من الجمع بين «النظر في اللغة كظواهر أي الظواهر اللغوية وهي ههنا كلام العرب كما سُمع ونطقوا به من الجانب الاستعمالي والاجتماعي ومن حيث هو أصوات ذات مخارج ولغات متنوعة (تنوعات لغوية)، وبين النظر فيما يلزم من العمليات لصوغ (أو لتوليد) الوحدات اللغوية فيما سمّوه بالحدود وهي ضوابط العربية» (عبد الرحمن الحاج صالح، البنى النحوية العربية، 2016، ص. 04)؛ أي حللوا اللغة بوصفها نظاما مجردا؛ أي تراكيب وألفاظ تجمع بينها علاقات شكلية، كما حللوها باعتبارها خطابا متبادلا؛ أي بالنظر إلى التركيب كجزء من عملية التخاطب (اللغة كما سمعوها من ألسنة الناطقين).

وقد يتجاهل الباحث أو المربي تلك الحقيقة فـ «يحصر اللغة في جانب واحد وهذا هو الذي حصل بالفعل منذ أن تعلق الناس بالقواعد في ذاتها مقطوعة عن غيرها إلا بما لا يشفي من الشاهد الواحد أو الشاهدين –ومن الشعر فقط غالبا- أو بالنصوص وحدها لا يرى فيها شارحها إلا المعاني مقطوعة من اللفظ الذي يدل عليه (مع ما يندرج فيه من انتظام له السهم الأكبر في الدلالة على تلك المعاني)»(عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 176)، وهذا حاصل بالفعل الآن، إذ انصب اهتمام المربين على الجانب الوضعي من اللغة بالتركيز على القواعد النحوية في ذاتها ودراستها دراسة شكلية صورية دون تجاوز ذلك إلى الجانب الوظيفي.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

2.4.3. استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا

استطاع «دي سوسير بعقله الثاقب كشف عدد من الحقائق اللسانية ما يعتبر إلى حد الآن أسسا ومبادئ طورت مفاهيم الدراسات اللغوية ومناهجها ... [ومن ذلك أنّ] اللسان ظاهرة منطوقة أصلا و مظهره الصوتي هو الأول. فأعطى علماء اللسان الأولوية لدراسة هذا المظهر الصوتي و لم يعتبر دراسة الصورة المكتوبة للسان إلا فرعا للدراسات اللسانية و لم يعد الحرف بمفهوم الرسم المكتوب للصوت حدثا علميا يهتم به اللساني خلافا لما نجده في النحو المعياري الذي يعتمد على قواعد الإملاء و الكتابة» (خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللسانيات**، 2006، ص. 10).

فالكلام المنطوق هو الأصل أما المكتوب فهو فرع عنه، وهذه الحقيقة العلمية هي التي لابد أن يرجع إليها المعلم «ولا يقتصر أبدا على ما يقرأه من النصوص المحررة. فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة، فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قلّ نصيبه في التعليم فإنّ الطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة. وإذا عمّ ذلك فسيطعن في اللغة التي يتّحد استعمالها اللفظي والكتابي في جميع مستوياتها: أداء صوتيا وإفراديا وتركيبيا بعدم ملاءمتها لما يتطلّبه حال الخطاب الطبيعي فيقال عنها بالتالي بأنّها لغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني. » (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 176)، ولهذا ينبغي أن يكون للجانب الشفهي القسط الأوفر في جميع الأنشطة التربوية التي غالبا ما يحصرها المعلم في الجانب الكتابي اعتقادا منه أنّ التحرير أولى من المشافهة.

وعلى الرّغم من أنّ المنهاج الدراسي أولى عناية للممارسة الشفاهية، وذلك بـ «وجود طريق حوارية في تحصيل الملكة وتمارين شفاهية بكثرة [إلاّ أنّ] ... سوء فهم الأساتذة والمربين بصفة عامة لجوهر اللغة»عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007، ص. 176) حال دون استثمار ذلك في دفع اللغة العربية لأن تكون لغة تخاطب.

الخاتمة

وخلاصة الكلام أنّ تقدم أي أمة مرهون بوضعية التعليم والتربية، ولا سبيل إلى الرقي والازدهار إلا بإصلاح المنظومة التربوية والتعليمية، وهو ما أدركه عبد الرحمن الحاج صالح فامتدت جهوده من الميدان اللساني إلى حقل

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

التعليميات مقدما بذلك آراءً قيمة وبدائل نوعية من شأنها أن تُساهم في تغيير الوضع التعليمي الراهن وتطوير تعليم اللغة العربية. فلِمَ لا تُستغل مثل هذه الآراء التي جاء بها الحاج صالح وغيره من الباحثين -إضافة إلى استغلال آخر ما توصلت إليه البحوث العلمية واللغوية والنفسية- في تجاوز الواقع الذي تعيشه منظومتنا التربوية؟

ويضاف إلى ما سبق، أن رؤية الحاج صالح في الميدان التعليمي تنبني أساسا على ضرورة استغلال آخر ما توصلت إليه البحوث العلمية واللغوية والنفسية. واستثمار تلك الحقائق التي أثبتتها اللسانيات وصارت مسلمات كحقيقة أنّ اللسان وضع واستعمال وأنّ لكل من الوضع والاستعمال قوانينه وضوابطه الخاصة به.

المصادر و المراجع

1. عبد الرحمن الحاج صالح، (2007)،*بحوث ودراسات في اللسانيات العربية*، الجزائر، المؤسسة للفنون المطبعية، د ط، ج1.

2. سيبويه (أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر)، (1408هـ/1988م)، *الكتاب*، تح: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط3.

4. ابن هشام الأنصاري، (1991)، *مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية صيدا، ج1.

5. صالح بلعيد، (2011)، *دروس في اللسانيات التطبيقية*، الجزائر، دار هومة، ط6.

6. طه عبد الرحمن، *تجديد المنهج في تقويم التراث*، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط2.

7. أبو الفتح عثمان ابن جني، *الخصائص*، دار الكتب المصرية، تح: محمد علي النجار، ج3.

8. الشرف الجرجاني، (1985)، *كتاب التعريفات*، بيروت لبنان، مكتبة لبنان، د ط.

9. عبد الرحمن ابن خلدون، *المقدمة*، دراسة أحمد الزعبي، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر، دط.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012

11. يوسف مسلم أبو العدوس، (2013)، *مدخل إلى البلاغة العربية*، دار المسيرة، ط 3.

12. عبد الرحمن الحاج صالح، (2007)، *بحوث ودراسات في علوم اللسان*، وحدة الرغاية، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

13. عبد الرحمن الحاج صالح، (2016)، *البنى النحوية العربية*، وحدة الرغاية، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

14. خولة طالب الإبراهيمي، (2006م)، *مبادئ في اللسانيات*، الجزائر، دار القصبة للنشر، ط2.

3. محمد صاري، ملامح من الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح"قراءة في بعض النماذج"، (رمضان، 1438هـ، جوان، 2017م)، *مجلة المجمع الجزائري للغة العربية*، ع25 السنة الرابعة عشرة،

10. الشريف بوشحدان، (2012)، النظرية الخليلية الحديثة و سبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، *مجلة التواصل*، ع31.

ردمد: 2253-0436 | ر ت م د إ: 7002-2600 | رقم الإيداع القانوني: 2460-2012