الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'enseignement Superieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مصطفى اسطنبولي

معسكر

Université Mustpha Istanbouli

Mascara

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

تخصص: تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

جهود صالح بلعيد في تعليمية اللّغة العربية

إعداد الطالبة:صالح مليكة **إشراف :أ.د.حبيب بوزوادة**

اللّجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة الأصلية
بن قويدر مختار	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة معسكر
حبيب بوزوادة	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة معسكر
مجاهد بوسكين	أستاذ محاضر –أ–	ممتحنا	جامعة معسكر
مختارية بن قبلية	أستاذة التعليم العالي	ممتحنا	جامعة مستغانم
مُحَمَّد عرابي	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة وهران 1
عبد القادر بوشيبة	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	المركز الجامعي بمغنية

الموسم 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إِنِّي رَأَيْتُ أَنَّهُ لَا يَكْتُبُ إِنْسَانٌ كِتَابًا
فِي يَوْمِهِ إِلَّا قَالَ فِي غَدِهِ: لَوْ غُيِّرَ هَذَا
لَكَانَ أَحْسَنَ، وَلَوْ زِيدَ كَذَا لَكَانَ يُسْتَحْسَنُ
وَلَوْ قُدِّمَ هَذَا لَكَانَ أَفْضَلَ، وَلَوْ تُرِكَ
هَذَا لَكَانَ أَجْمَلَ، وَهَذَا مِنْ أَعْظَمِ الْعِبَرِ،
وَهُوَ دَلِيلٌ عَلَى اسْتِيلَاءِ النَّقْصِ عَلَى
جُمْلَةِ الْبَشَرِ.

الْعِمَادُ الْأَصْفَهَانِي

كلمة شكر وعرفان

لله الحمد والشّكر أولا وأخيرا أن وفقني إلى إنجاز هذا العمل وإخراجه إلى النّور.

إنه لا يسعني وأنا أضع اللّمسات الأخير لهذه الدراسة إلا أن أرفع أكف الدعاء لكل من مدّ لي يد العون لإتمامها، وأخص بالذكر المشرف الأستاذ الدكتور **حبيب بوزوادة** الذي لم يدخر جهدا في مساعدتي بتوجيهاته القيّمة ونصائحه النيّرة وتذليل الصعاب أمامي طيلة فترة إعداد هذا البحث،جعل الله كل ذلك في ميزان حسناته وأطال في عمره .

كما أتقدم في خجل بأسمى عبارات الثناء لعالم اللسانيات الأستاذ **صالح بلعيد** الذي سهل لي مهمة إنجاز هذه الرسالة بحسن استقباله لي برحابة صدر سواء في المجلس الأعلى للغة العربية أو على هامش الملتقيات الدراسية ومدني بكتب قيمة ساعدت في إثراء موضوع دراستي في مختلف الجوانب، فجزاه الله عنا كل خير ومتعه بالصحة والعافية ونفعنا بعلومه.

والشكر موصول أيضا إلى مخبر الممارسات اللغوية بجامعة تيزي وزو وكل موظفيه وعلى رأسه السيدة أمينة المخبر **كرفوف يمينة**.التي لم تبخل علي بالمساعدة كلما تنقلت إلى هناك.

وأخيرا ..لا أنسى أن أدعو الله لكل من علمني حرفا ولكل من كان لي سندا طوال مشواري الدراسي، جمعني الله بهم جميعا تحت ظل عرشه يوم لا ظل إلا ظله.

مقدمة

مقدمة

بسم الله الرحمان الرحيم

الحمد لله وكفى، والصّلاة والسّلام على النّبي المصطفى، وعلى آله وأصحابه أهل الوفا، وعلى التّابعين ومن بهداهم اِقتفى، وبعد:

اِهتمت العلوم الحديثة كاللّسانيات العامة واللّسانيات التّطبيقية بتعليمية اللّغات فجعلت لها حقلا خاصا بها، تتّبع فيه أهم المستجدّات لترتقي بتعليمية اللّغات بصفة عامة وتعليمية اللّغة العربية بصفة خاصة، هذا ما جعل أهل الاختصاص يهتمون بالمناهج التّربوية الحديثة في تعليم اللّغة العربية من خلال ما أفرزته اللّسانيات العامة واللّسانيات التطبيقية، وقد حاول المختصون من خلالها النّهوض بتعليمها، وذلك بالاهتمام بالعملية التّعليمية وتحليل عناصرها المتمثلة في المعلّم والمتعلّم والمادة المعرفية، وإعطاء كلّ منها حقه في إطار التفاعل القائم بينهما، إذ أصبح التّعليم مشاركة بين المعلّم والمتعلّم، فيسعى المعلم إلى تقديم المادة الدراسية بعد تبسيطها، وذلك بالاستعانة بالوسائل التربوية المناسبة وبخاصة التي تتماشى ومستجدات العصر، مع انتقاء أنجع الطرائق المناسبة لذلك وفق ما تمليه عليه الدراسات التربوية الحديثة، بالمقابل يجد المعلّم تجاوبا من طرف المتعلم في اِستقبال المعلومات وبنائها.

إنّ الوضع الذي تعرفه تعليمية اللّغة العربية في البلاد العربية بصفة عامة وفي بلادنا بصفة خاصة مثير للنقاش، ويعتبر من القضايا التي تحتاج إلى تمعّن لأنّ أزمة العربية الفصحى في مؤسساتنا التربوية بجميع مستوياتها بحاجة إلى إعادة نظر، لأنها تنتج-غالبا- متعلما تعترضه صعوبات جمة أثناء استخدامها، فيجد نفسه غير قادر على اِستعمالها بشكل جيّد عند التواصل.

ومع كلّ هذه الوضعية المعقدة ما تزال جهود اللّسانيين قائمة تحاول تشخيص الدّاء لإيجاد العلاج المناسب، الذي يعيد تقديم اللّغة العربية إلى طلابها في ضوء منجزات الدّرس اللّساني الحديث، ومن هؤلاء اللّسانيين العالم اللّغوي الجزائري صالح بلعيد؛ الذي ما فتئ يبحث في أصل المشكلة، يُشرّحها بعمق، ويحاول جاهدا إيجاد حلولٍ لها، يساعده في ذلك سمتان تميّزانه عن الكثير من معاصريه، وهما التنوع في

المواضيع التي يعالجها، وغزارة التأليف، فقد شغله همّ اللّغة العربية وتعليمها فدعا في أكثر من موضع من كتبه إلى إعادة النّظر في المناهج المطبقة في مؤسساتنا التّربوية وفي طرائق تلقينها، مركزا على فكرة تيسير تدريسها في ظلّ التّحديات الثّقافية والسّياسية والإيديولوجية..التي تحيط باللّغة العربية.

وتأتي أهمية الموضوع تبعا لأهمية اللّغة العربية وتبعا للحاجة إلى النّهوض بتعليمها، وهي المهمة التي انبرى لها صالح بلعيد، مثلما تشهد بذلك كتاباته، فلا نكاد نجد مجالا من مجالات الدّراسات اللّغوية إلا وكان له فيه نصيب، تفكيرا وتنظيرا ونقاشا،مستعرضا تصوراته المتعلّقة بالنّهوض بتعليم اللّغة العربية والارتقاء بها.

لم يكن اختيار الموضوع اِعتباطا مني، وإنما كان اِستجابة لرغبة في اِكتشاف شخصية صالح بلعيد العلمية، مع محاولة التّعريف بها ورصد الجهود التي قام بها، فما تزال هذه الشّخصية المتميّزة لم تنل حظّها من الدّراسة، ولم تحظ بالاهتمام الذي يليق بمقامها، رغم ما قدّمته وما زالت تقدّمه، في مجال البحث اللّساني، في ظلّ المسؤولية الثّقيلة عقب توليه منصب رئيس المجلس الأعلى للغة العربية.

ولتحقيق الأهداف المشار إليها أحاول تأطير بحثي بسؤال إشكاليّ جوهري:

فيم تتمثل جهود صالح بلعيد التنظيرية والإجرائية في تعليمية اللغة العربية وما مدى تطابقها مع الواقع التعليمي؟

أتصوّر أنّ الإجابة عن هذا السّؤال المهمّ ستتحدّد بالإجابة عن بعض الأسئلة الفرعية من قبيل:

1-ما هي الآراء التي جاء بها صالح بلعيد في تيسير تعليم اللّغة العربية؟

2-وما هو موقفه من تيسير تدريس النّحو العربي؟

3-وما هي آراؤه في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها؟

إنّ الإحاطة بإجابات شافية عن هذه التّساؤلات يمرّ عبر هندسة البحث ضمن خطّة منهجية متدرّجة تتألّف من مدخل وأربعة فصول.

تحدثت في **المدخل** عن مصطلح التّعليمية وذلك بتعريفه ورفع اللّبس عنه، ثم أدرجت جهود بعض اللّسانيين الجزائريين وآرائهم في تعليمية اللّغة العربية، بهدف معرفة مختلفة الآراء والأفكار في الموضوع ذلك أنّ موضوع تعليمية اللّغة العربية قد أرّق كل غيور عليها خاصة بعد ما آل إليه تعليمها في مدارسنا.

ثم اِنتقلت إلى **الفصل الأول** الذي عنونته بآراء صالح بلعيد في السّياسة اللغوية والتّخطيط والأمن اللّغويين، وهذا لدور كل منها في تعليمية اللّغة العربية، وقد خصصت المبحث الأول منه للسياسة اللغوية ومدى تأثيرها ودورها في تعليم اللغة العربية خاصة بعد فرض العولمة في العالم وتراجع مكانة اللغة العربية في أوطانها،كما لا يخفى على أحد أهمية العلاقة بين السياسة اللغوية والهوية إذ قطعت الجزائر شوطا كبيرا في هذا المجال والذي تمثل في سياسة التعريب،ثم تحدثت في المبحث الثاني عن التخطيط اللّغوي وتأثيره في تعليم اللّغة العربية حيث تجدر الإشارة أن ننظر إليه من جانبين أولهما تجسيده على أرض الواقع من أجل الحفاظ على اللغة العربية في ظل التعدد اللغوي وثانيهما هو إيجاد السبل الناجعة لتفعيل نتائجه في العملية التعليمية،كما ذكرت موقف صالح بلعيد من التخطيط التربوي في الجزائر، وأنهيت الفصل بمبحث ثالث تحدثت فيه عن الأمن اللّغوي وكيف يتحقق إذا كانت هناك سياسة لغوية وتخطيط لغوي راشدين مع عرض آراء صالح بلعيد في ذلك.

وتناولت في **الفصل الثاني** آراء صالح بلعيد في تعليمية اللّغة العربية وقد قسمته إلى ثلاثة مباحث، تحدثت في المبحث الأول عن لغة الطّفل وأهمية ترسيخ العبارات والتراكيب الفصيحة لديه منذ سنوات التّعليم الأولى، تسهيلا له لاكتساب اللّغة العربية في مرحلة التمدرس، ولم أغفل عن الحديث عن أهمية التّعليم التّحضيري ما قبل المدرسة حيث أولى له صالح بلعيد أهمية خاصة، وأشاد بخصوصيته في صقل لغة الطفل من خلال اِكتسابه ثروة لغوية فصيحة وتدريبه على سماع الفصحى قبل المدرسة لئلا تكون غريبة عليه بعد التحاقه بها، بينما خصصت المبحث الثاني لدراسة أهمية التمارين البنيوية في ترسيخ مَلَكَة اللّغة

العربيةحيث أولاها صالح بلعيد أهمية كبيرة،ذلك أنها تمكن المتعلم من التدريب على الظاهرة اللغوية المدروسة من خلال تعدد أنواعها، وبطريقة عفوية التي تؤدي به الى استعمال اللغة العربية في جميع أحوال الخطاب،كما تناولت في المبحث الثالث أهمية المناهج الدراسية،ودور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية،كما لا يمكننا إغفال دور المعلم وأهمية تكوينه من حيث امتلاك الملكة اللغوية،وتزويده بأحدث مستجدات الدرس اللساني الحديث من حيث النظريات أو البيداغوجيات الجديدة.

وبحثت في **الفصل الثّالث** جهود صالح بلعيد في تيسير الدّرس النّحوي وقسمته إلى ثلاثة مباحث، تطرقت في المبحث الأول إلى التفكير النّحوي عند صالح بلعيد حيث ركزت على السّماع اللّغوي وترصدت آراءه فيه، وجمعت أفكاره التي تدل على أصالة النّحو العربي، ثم أدرجت الصّعوبات التي يراها صالح بلعيد عائقا تحول دون تعليم النّحو على الوجه الصّحيح، أما المبحث الثّاني فقد خصصته لموضوع تيسير النّحو حيث فرق صالح بلعيد بين النحو العلمي الذي يقدم للخاصة من المتعلمين،والنحو التعليمي الذي يعين المتعلمين على صون اللسان من اللحن، وادرجت آراءه التعليمية في تيسير النحو وأنهيت الفصل بمبحث ثالث ذكرت فيه رأي صالح بلعيد في المتون الشّعرية وسلطت الضّوء على ألفية ابن مالك لشيوعها وأهميتها في تعليم النّحو.

أما **الفصل الرّابع** الذي عنونته بآراء صالح بلعيد في بعض قضايا اللّغة العربية فتطرقت فيه أوّلا إلى مسألة تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وآرائه التي جاء بها في الموضوع، ثم عرّجت في المبحث الثاني إلى قضية الخط العربي والمسائل المتعلقة به من وجهة نظر صالح بلعيد، وأنهيت الفصل بمبحث ثالث تحدثت فيه عن بعض المسائل اللّغوية العالقة في اللّغة العربية وذكرت جهود صالح بلعيد فيها.

وختمت بحثي بخاتمة ضمنتها عصارة النتائج المستخلصة من الدراسة.

وجدير بالذّكر أنّني اِستعنت في دراستي هذه بالمنهج الوصفي الذي يتلاءم مع طبيعة الموضوع، حيث قمت باستنطاق المادة العلمية من مؤلفات صالح بلعيد وقراءتها قراءة متأنية، واستخراج الآراء

المتعلقة بالموضوع ووصفها وجعلها في متناول القارئ،كما اتخذت من المنهج التاريخي طريقا اقتضته عدة مسائل من موضوع البحث نذكر منها سياسة التعريب التي طبقت في الجزائر منذ الاستقلال،وكذا ما تعلق بالنحو وتاريخ نشأته،وبالخط العربي ومراحل تطوره إلى أن وصل إلى الشكل الذي هو عليه الآن.

أما بالنّسبة للدراسات السّابقة فاني لم أقف على دراسة وافية تتناسب وعطاءات صالح بلعيد، ولم أعثر على دراسات أكاديمية تناولت جهود صالح بلعيد بصفة عامة، ولا جهوده في تعليمية اللّغة العربية، اللّهم إلا بعض الأوراق البحثية التي جاءت في اليوم الدراسي الذي تعلق بدراسة كتابه "يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم"، ومن أهم تلك الأوراق أذكر :

-دراسة عمر بورنان، بعنوان الأسس النّفسية والاجتماعية لتطوير اللّغة العربية (مستخلصة من كتاب...يزع بالحاكم مالا يزع بالعالم للأستاذ صالح بلعيد)، حيث تحدث الباحث عن أسس تطوير اللّغة العربية والتي جمّلها في أمور نفسية واجتماعية تمس الحاكم والعالم والمجتمع بمختلف شرائحه، وتعلّق الأمر بحب اللّغة العربية والاعتزاز بها وإثبات الهوية بها، إلا أنّ الباحث لم يأت على ذكر تطوير اللّغة العربية بالنّهوض بتعليمها واقتصر على نقاط محددة، وربما يرجع ذلك إلى تقيده بالموضوع الذي عرضه لأنّه كان بصدد دراسة مؤلف واحد من مؤلفات صالح بلعيد، لذا جاءت دراسته متعلقة بهذا المؤلف تحديدا.

-استكتاب جماعي الموسوم صالح بلعيد شخصية وطنية عاشت لخدمة العربية وغرس مبادئ المواطنة اللّغوية الذي نظمه مخبر الدراسات اللّغوية النظرية والتطبيقية –كلية الآداب واللغات بجامعة مُحَمَّد بوضياف- بالمسيلة في 2020م، وقد حوى هذا المؤلف عدة مقالات، نذكر منها المقالات التي تعلقت بموضوع الدراسة:

✓ مقال إسهامات صالح بلعيد في تعليمية اللّغة العربية للدكتورة مسعودة سليماني، حيث جاء المقال في جزئيين، تحدثت في الجزء الأول عن موقف صالح بلعيد من الإصلاح التربوي، أما الجزء الثّاني فقد تطرقت إلى رأي صالح بلعيد في تيسير النّحو العربي، وخلصت إلى أن الإصلاح التربوي من وجهة

نظر صالح بلعيد سنة كونية ووسيلة للتجديد أما بالنّسبة لتيسير النّحو فرأت أن صالح بلعيد ينحو منحى تيسير طرائق تعليم النّحو، لأنّ المشكلة ليست في النّحو ولكن في طرائق تبليغه؛ إنّ هذه الدراسة عالجت مسائل مهمة في تعليمية اللّغة العربية مع إدراج موقف صالح بلعيد منها، إلا أنها أغفلت بعض المسائل منها الاهتمام بلغة الطّفل التي هي القاعدة البنائية للغة مستقبلا، وكذا مسألة تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، وهذه المواضيع المهمة لم يغفل عنها صالح بلعيد .

✓ مقال جهود صالح بلعيد في التّيسير النّحوي إيمان جباري ، حيث تطرقت الباحثة إلى مسألة تيسير النّحو عند صالح بلعيد وذلك بذكر المشكلات المتعلقة بالنّحو وإقتراحاته من أجل تيسير تعليميه، وخلصت إلى أنّ تيسير النّحو يكون من خلال التفريق بين النّحو العلمي والنّحو التعليمي، وأنّ التيسير يشمل طرائق تبليغه.

✓ مقال الاجتهاد النّحوي والنّحو الوظيفي عند الأستاذ صالح بلعيد للأستاذة لامية قداش، حيث ذكرت الباحثة جانبا من النّحو الوظيفي الذي عمل عليه صالح بلعيد انطلاقا من مؤلفه الإحاطة في النّحو، مرورا بمؤلفات أخرى التي تهتم بكل مراحل التّعليم الجامعي ما قبل التدرج، قصد تيسير النّحو على المتعلمين حيث استطاع أن يبسّط مسائل النّحو عليهم وذلك بالابتعاد عن المسائل الخلافية.

والجدير بالذكر أنّ الدراسات السّابقة التي تم طرحها قد عالجت جزءا يسيرا من موضوع دراستي، وهذا هو الفارق بينها، حيث حاولت قدر الإمكان ترصد الأفكار والآراء التي أدلى بها صالح بلعيد في مجال تعليمية اللّغة العربية ليس من خلال كتبه ومقالاته فقط بل حتى من خلال متابعاتي لمحاضراته وتدخلاته أثناء الملتقيات التي شهدتها أو من خلال وسائل الإعلام، أو من خلال اللقاءات الخاصة التي منحني إياها صالح بلعيد على هامش الملتقيات سواء تلك التي كان يشرف عليها أو تلك التي كان يدعى إليها، وكذا من خلال المحاورات والنّقاشات مع شخصه عند إستقبالي في هيئة المجلس الأعلى للغة العربية التي يرأسها.

وككل بحث أكاديمي يخرج إلى النّور يجب أن يستند توفير مادة علمية تستخرج من مصادرها ومراجعها، فمنها ما هو قديم ومنها ما هو حديث، وفي مقدمة الكتب التي اعتمدت عليها، مدونة الدكتور صالح بلعيد أذكر منها: مقالات لغوية- في النّهوض باللغة العربية —دروس في اللّسانيات التطبيقية-.

أما الكتب القديمة أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :الكتاب لسيبويه-مقدمة في النّحو لخلف الأحمد-الجمل في النّحو للزّجاجي-رسائل الجاحظ للجاحظ-شرح ابن النّاظم على ألفية ابن مالك لابن الناظم.

أما كتب المحدثين فأحسب أنها جاءت متنوعة وقد أفادت موضوع دراستي، فقد كان لها دور كبير في توضيح ما كان يرمي إليه صالح بلعيد أذكر منها :-إصلاح النّحو العربي،دراسة نقدية لعبد الوارث مبروك-النّحو العربي بين المشرق والمغرب لمحمد ولد أباه-علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي-المهارات اللّغوية لأحمد فؤاد-الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية لرشدي طعيمة-تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى لمحمود كامل ناقة.

كما اعتمدت الدراسة على مجموعة من المجلات والرسائل العلمية القيمة التي أثرت البحث في كثير من جوانبه، وساعدتني على الإلمام بموضوع الدراسة وتذليل ما كان يمكنه أن يعيق صيرورة البحث.

وتجدر الإشارة إلى أنه —وككل بحث أكاديمي- قد واجهتني بعض الصّعوبات أثناء إعدادي لهذا البحث، منها صعوبة الحصول على بعض كتب صالح بلعيد ذات الطبعات القديمة، التي لا يملك هو في حدّ ذاته —كما صرح لي— نسخا منها، إلا أنه أرشدني إلى وجود بعضها في مكتبة مخبر الممارسات اللّغوية الذي كان يديره بجامعة تيزي وزو،إذ تكبدت عناء السّفر أكثر من مرة كي أتمكن من نسخها وإرجاعها إلى المخبر في اليوم نفسه وذلك بسبب ندرتها وضرورة المحافظة عليها،إضافة إلى ذلك فقد

عانيت من قلة الدّراسات السّابقة المتعلقة بموضوع دراستي التي من شأنها أن توجه الباحث وتحدد مساره أثناء البحث.

وعلى الرغم من كل هذا تبقى حيوية الموضوع جزءا من حيوية صالح بلعيد الذي مازال يثري السّاحة العلمية بالجديد، ويبقى هذا الموضوع موضوعا خصبا خصوبة تجربة صالح بلعيد الطّويلة، وأخيرا تم بفضل الله إنجاز هذه الدراسة التي لا أزعم كمالها ولكن أزعم أني بذلت فيها من الجهد ما أوتيت وذلك للإحاطة بكل جوانب الموضوع، ولست أنسى فضل أستاذي المشرف حبيب بوزوادة الذي أعانني بتوجيهاته القيمة وكان صبورا معي فلم يبخل علي بوقته لتصحيح وتصويب الهفوات، ورغم كثرة التزاماته فقد ساعدني أن أترشق الخطى واجتهد كي تخرج هذه الدراسة إلى النّور، ولا يمكنني أن أنكر فضل صالح بلعيد الذي مدّ لي يد المساعدة منذ أن شرعت في البحث إلى أن استقامت هذه الدراسة واشتد عودها.

أرجو أن يسدّ هذا البحث بعض الفراغ الذي يمس الدراسات المتعلقة بمؤلفات وجهود الأَعلام وأن تغري شهية الباحثين لدفعهم للمزيد من العمل خاصة في مجالات التّعريف ودراسة آثار الشّخصيات الوطنية، ولست أملك الآن إلا أن أقدم اِعتذارا لأي تقصير بدر مني أو قصور، فما لا يدرك كلّه لا يترك جلّه.

الطالبة صالح مليكة

يوم 14 ربيع الثاني 1443هـ الموافق ل20نوفمبر2021م

مدخل

تعليمية اللغة العربية عند بعض اللسانيين الجزائريين

لقد سعت علوم التربية منذ القديم إلى النّهوض بالعملية التّعليمية التّعلّمية لتقف على جميع جوانبها وتعالجها من خلالها العودة إلى أقطابها، من أجل سدّ الثّغرات للوصول إلى نتائج مرضية، وقد تم استثمار علم النّفس في معرفة أساليب التعامل مع المتعلمين وكذا معرفة الفروق الفردية بينهم، لتصل إلى تحديد الطريقة المثلى لإيصال المعلومة، وكذا مدى تناسبها مع المتعلمين واستيعابهم، كل هذه المعطيات تجرنا إلى العلم الذي ضم كل هذه المجلات وحاول أن يجد الحلول للمشاكل التي تعيق العملية التعليمية وهو الديداكتيك أو التعليمية، إلاّ أنّ هذا المصطلح لم يصل إلى مفهوم محدد ولم يكن اعتباطا وإنما مر بعدة محطات حتى وصل إلى المفهوم الذي هو عليه الآن.

1- مفهوم التّعليمية:

يعود أصل كلمة التّعليمية(Didactic) إلى الكلمة اليونانية(Didaskrin) التي تعني علم، ويعود أول استعمال لهذا اللّفظ في اللّغات الأوروبية إلى سنة 1932م، حين استخدمه كومنيوسcomenius في مؤلّف يتناول وجهة نظر عامة حول التربية وشؤونها، وتنظيم المدرسة يحمل عنوان[1]: Magnadidactic،حيث يعرّفها بالفنّ العام للتعليم في مختلف المواد التّعليمية[2]، ومن خلال تعريف كومنيوس نجده يهتم بالتّعليم، ويغفل عن كل ماله علاقة بالمتعلم، وكيفية تلقّيه للمعارف.

واستمر مفهوم الديداكتيك كفن للتعليم إلى أواسط القرن19(التاسع عشر) حيث وضع هاربيتHerbert الأسس العلمية للديداكتيك كنظرية للتّعلم.[3]أمّا أبلي(Abli) فقد اعتبر الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا.[4]

[1]ينظر بدر الدين تريدي،قاموس التربية الحديث(عربي،انجليزي،فرنسي)، منشورات المجلس الأعلى للعربية 2010م،ص129.

[2]محمّد الدّريج،عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التّدريس كعلم مستقل، مجلّة علوم التّربية،العدد 47سنة، 2011م،ص8.

[3]المرجع نفسه،ص11.

[4]ينظر المصطفى الحسناوي،الديداكتيك من التّصوّر إلى الأجرأة العملية، ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا ،مجلة علوم التربية ،العدد6 أكتوبر 2016م،ص111.

ظل هذا العلم يعني بالتّعليم دون التّعلم إلى أن ظهر جون ديوي Dewey.J بتيار جديد حيث اعتبر الديداكتيك نظرية للتّعلم لا للتّعليم ، وأكّد هذا التّيار على أهمية النشاط الحيّ الفعّال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للمتعلم... واهتم بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين، وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم.[1]

ومنه نلاحظ أن ديوي نقل وظيفة التعليمية من التّعليم إلى التّعلم فهو من الّذين انتقدوا الطّريقة القديمة في التّدريس ورفض سلبية المتعلم فيها، فانتقل من مبدأ التعليم إلى مبدأ التّعلّم وبناء المعارف؛ إلاّ أنّ هذه النّظرة الأحادية لديوي تعتبر نظرة ضيقة، فالعملية التعليمية تحتاج إلى التّركيز على التّعليم والتّعلم، ولن تكون ناجحة إلا بالنظر إلى خصائص المتعلم وطرق التّعليم التي على أساسها تعدّل المناهج، ثمّ إنّ ديوي قد أهمل العلاقة الموجودة بين التّعليم والتّعلم أي بين المعلم والمتعلم وكذا العلاقة الموجودة بين كل منهما ومحتوى المادة، فالفصل بين التّعليم والتّعلم أمر يصعب تقبله فهما متكاملان ومتلازمان لنجاح العملية التعليمية.

أما بنشاميل Pinchemel فقد عرّف سنة 1988م الديداكتيك أنها مجموع الطّرق والأدوات التي تساعد المدرّسين على تنظيم تعليمهم وممارسة أفضل لمهنتهم[2]، فمن خلال تعريف بنشاميل نلاحظ أنّه أولى اهتماما كبيرا بالطّرق والأدوات، فهو يرى أن طريقة التدريس لها دور مهم في تبليغ المعلومات، إلى جانب حسن استعمال الأدوات والوسائل التعليمية.

من خلال هذه النظرة الخاطفة لموضوع التعليمية وتطور مفهومها، نلاحظ أنها قد مرت بثلاث محطّات: شملت المحطّة الأولى اعتناؤها بالنشاط التّعليمي أمّا المحطة الثّانية فقد انتقلت من مبدأ التّعليم

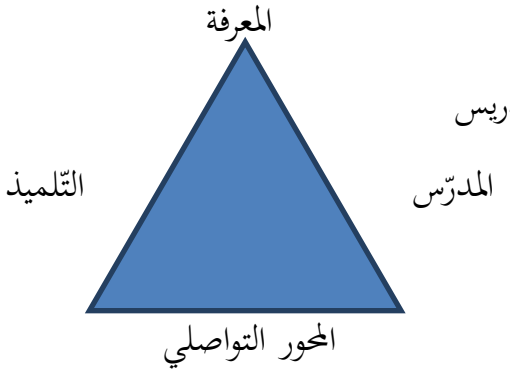
[1] عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية ،الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس ،جسور للنّشر والتوزيع،سنة2015م،ص20.
[2] ينظر المصطفى الحسناوي،الديداكتيك من التّصور إلى الأجرأة،ص112.

إلى مبدأ التّعلم ، أمّا المحطة الأخيرة فقد توسع مفهومها وأصبح التّركيز على التّفاعل القائم بين النّشاط التّعليمي و النشاط التّعلّمي.[1]

ومنه فإن التّعليمية تهتم بالأقطاب الثلاثة، المعلم والمتعلم والمادّة، وموضوعها" دراسة التّفاعل الذي نشأ بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى-في آن واحد- ، وتحاول التعليمية في هذا الشّأن الإجابة عن مجموعة من الأسئلة لعلّ أهمها: لماذا ندرّس هذه أو تلك المحتويات من مادّة محدّدة، أو ما هي الغاية التي تستهدفها؟ وما هي المقاصد التي نريد الوصول إليها وكيف نّرس هذه المحتويات؟ ولهذا نجد أن التّعليمية تخضع للصرامة العلمية حيث تسعى لحل المشاكل المتّصلة بتبليغ المعارف المدرسية.[2]

لقد أخذ موضوع التعليمية حظّا وافرا من البحث لدى اللسانيين لأهميتها سواء من الغرب أو العرب، ولنأخذ مثالا عن مُحَمَّد الدّريج حيث يحاول أن يقدم تعريفا ملخصا وشاملا في الوقت نفسه عن التّعليمية، إذ يعرّفها بأنّها"الدّراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطّرة مؤسسيا،سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي –الحركي وتحقيق المعارف والكفايات والقدرات والاتّجاهات والقيم."[3]

لأجل هذا يمكن أن نمثذل التّفاعل الموجودة بين الأقطاب الثّلاثة لموضوع التعليمية في مثلث سماه التربويون بالمثلث الديداكتيكي:[4]



[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية،ص25.

[2] بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث،ص130.

[3] مُحَمَّد الدّريج ،عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل ،ص11.

[4] المرجع نفسه ص13.

2- مستويات التّعليمية:

لقد أقرّ الباحثون في مجال التّربية إلى أنّ التّعليمية تتفرّع إلى مستويين اثنين:

1) **التعليمية العامة:** وقد سمّاها مُحَمَّد الدّريج بعلم التّدريس العام، ويقصد به"مجموع المعارف التعليمية القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ"[1]، حيث أنّها تهتم بالعملية التّعليمية المتعلّقة بتدريس جميع المواد، فهي "تمثّل الجانب التّوليدي للمعرفة أين يتم توليد القوانين والنّظريات والمبادئ والتّعميمات العامّة للعمليّات التّعليمية."[2]، إذ أنّها تهتم بالتّفاعل الموجود بين التّعليم والتّعلم، وذلك بدراسة القوانين العامّة للتّدريس بغضّ النّظر عن المحتوى الخاص بكل مادّة، كما تسعى التّعليمية العامّة إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التّعليمية ".[3]

2) **التّعليمية الخاصّة** (تعليمية المادة):وهو كل ما تعلّق بالمادّة الواحدة حيث "تهتم بتخطيط التّعليم والتّعلم الخاصّ بمادة معيّنة أو مهارات أو وسائل معينة"[4]،إذ تهتم بالنشاط التربوي داخل القسم، من حيث التّركيز على المحتويات وطرائق التدريس.

3- بين التّعليمية والبيداغوجيا:

سنحاول أن نقدم تعريفا للبيداغوجيا لنرى مدى التّرابط الموجود بينها وبين التّعليمية "فالبيداغوجيا من وجهة نظر يونانية هي الشّخص المكلّف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النّزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم.[5] أي أن البيداغوجيا في البداية كانت لها علاقة بالتّربية، مهمّتها الاهتمام بتهذيب الخلق والسّلوك، ثمّ ما فتئت أن تطوّر مفهومها لتنتقل من "معناها

---

[1] مُحَمَّد الدّريج،عودة إلى تعريف الدّيداكتيك ،ص18

[2] عبد القادر لورسي ،المرجع في التّعليمية،ص27.

[3] مُحَمَّد الدّريج ، عودة إلى تعريف الديداكتيك ،ص18.

[4] المصطفى الحسناوي،الديداكتيك من التطور إلى الأجراة العملية،ص114.

[5] علي تعوينات،التّعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي،مداخلة ألقيت في الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية في أفريل 2010م،ص5.

الأصلي المرتبط بإشباع القيم التّربوية إلى منهجيّة في تقديم المعرفة وارتبطت بذلك بفن التّدريس"[1]، إلاّ أن اهتمامها كان منصبّا على التّفاعل الموجود بين المعلّم والمتّعلم وذلك بالاعتماد على ما يدرّه علم النّفس وعلم الاجتماع من نظريات تدرس العلاقة بينهما ، أمّا بالنّسبة للتّعليمية كما ذكرنا سابقا فإنّ ما يميّزها هو المثلّث الدّيداكتيكي الذي يضمّ كلا من المعلم والمتعلّم والمحتوى،أي نظرتها أشمل حيث تدرس بطريقة علمية التّفاعل الموجود بين هذه الأقطاب الثّلاثة.

وهذا يقودنا إلى القول أن التّعليمية أعمّ وأشمل من البيداغوجيا إلا أنّهما "تتبادلان المنافع شأنها شأن اللسانيات وعلم النفس والاجتماع...وما يمكن التّأكيد عليه أنّ الأسئلة التي تجيب عنها البيداغوجيا تتمثل في العلاقات بين المعلّم والمتعلّم، واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية..[2]،وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على التّكامل الحاصل بين التّعليمية والبيداغوجيا في ميدان التّعليم.

4- تعليمية اللغة العربية:

تعتبر اللّغة العربيّة إحدى المواد الأساسيّة التي تدرّس في مدارسنا ، لذا وجب الاهتمام بطرق تدريسها وتحسين إعداد مناهجها، إذ يندرج ذلك ضمن التّعليمية الخاصّة، فتعليمية اللغة العربية لها خصوصياتها كما لكل مادّة خصوصيات، وذلك بالأخذ بعين الاعتبار المنطلقات النّظرية التي يمكن الاستفادة منها في الواقع التطبيقي دون أن ننسى الظروف المحيطة بتعليمية اللّغة العربية كالجانب الاجتماعي والاقتصادي والواقع اللّغوي لذا وجب الاهتمام بالجانب النّظري في تعليمية اللّغة العربية من حيث:[3]

- ✓ البيئة اللّغوية العامّة: أي الواقع اللّغوي ويتم ذلك بوصفه وتحليله .
- ✓ وصف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية للمعلّمين والمتعلمين.

[1] عبد القادر لورسي،المرجع في التّعليمية،ص30.

[2] بشير إبرير، التّعليمية معرفة علمية خصبة،مجلّة اللّغة العربيّة،العدد العاشر ،خريف 2004م،المجلس الأعلى للّغة العربية،ص301.

[3] ينظر رشيد فلكاوي،تعليمية اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق،مجلة الآداب ، العدد 14،ص61-62

✓ وصف اللّغة العربيّة والفئة المستهدفة: مراعين في ذلك خصوصيات اللّغة وكذا خصوصيات المتعلّمين من حيث السّنّ ومن حيث انتمائهم للّغة.

✓ تحضير المدونة النّظرية والتّطبيقية التي ينبغي تعليمها للمتعلّمين، وهنا يتعلق الأمر بالمحتوى اللاّزم تعليمه لفئة معيّنة دون أخرى.

إنّ تعليمية اللّغة العربيّة على غرار اللّغات الأخرى تسعى إلى إكساب المتعلم المهارات اللّغوية الأربع والتي تتمثل في الاستماع والحديث والكتابة والقراءة وإذا ما تمكن المتعلّم من هذه المهارات فنقول عنه أنّه قد اكتسب الغة.

5-آراء بعض اللّسانيين الجزائريّين في تعليميّة اللّغة العربيّة:

5-1-آراء خولة طالب الإبراهيمي في تعليميّة اللّغة العربيّة:

بدأت خولة طالب الإبراهيمي تدريس مادة اللّسانيات سنة 1974م معيدة مساعدة لأستاذها الحاج صالح عبد الرحمان-رحمه الله- وهي تشرف الآن على مخبر بحث مختص في جامعة الجزائر،إذ يطرح عدّة قضايا لغوية تخصّ اللّغات المتعددة على مستوى القطر الوطني ،ولها دراسات في تعليمية اللّغة العربيّة ، نذكر منها الدّراسة التي قدّمتها من خلال رسالة الماجستير التي ناقشتها سنة 1977م، والّتي ذكرت ملخصا لها في مقال أدرج ضمن العدد الخامس من مجلّة اللسانيات تحت عنوان :"طريقة تعليم التّراكيب العربيّة في المدارس المتوسّطة الجزائرية- تحليل نقدي-"، بالإضافة إلى اهتمامها بتعليم اللّغة العربيّة للكبار، وهذا راجع للفترة التي مرّت بها الجزائر بعد الاستقلال، خاصّة بعد صدور قرار إجبارية تعلّم اللّغة العربيّة بالنّسبة للموظّفين الجزائريّين، الذي يدخل ضمن إجراءات سياسة التّعريب, ففئة الكبار الّتي اهتمت بهم خولة طالب الإبراهيمي ليست فئة الأميين كما هو شائع، وإنّما الفئة المثقّفة والمتعلّمة الّتي زاولت تعليمها باللّغة الفرنسيّة إبان الاحتلال الفرنسي.

5-1-1آراء خولة طالب الإبراهيمي من خلال مقال "طريقة تعليم التّراكيب العربيّة":

يعتبر هذا المقال زبدة دراسة ميدانيّة قامت بها خولة الإبراهيمي لإنجاز بحث الماجستير ، بحيث يحلّل هذا البحث طريقة اكتساب وتعليم التّراكيب العربية في المدارس المتوسّطة الجزائريّة، وذلك من خلال بحث ميداني متمثّل في جمع مدوّنتين، الأولى صائتة تصوّر مدى امتلاك التّلاميذ للأداء الشّفاهي، أمّا الثّانية فتتمثل في عيّنة من كتابات التّلاميذ، والتي تبين مدى إحكامهم للتعبير الكتابي.[1]

تنطلق خولة الإبراهيمي في دراستها هذه من أهمّية البنى التّركيبية، حيث أنّها تعتبرها من أهم العناصر في النّظام اللّغوي ،إذ هي جوهر بنيته وبها تحدّد العلاقات الّتي تربط العناصر اللّغوية فيما بينها.واعتمدت في هذه الدّراسة على منهج تحليل الأخطاء إيمانا منها بأهميته في تحسين مردود التّعليم والطّريقة التّعليمية، إذ أنّ "دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج المناسبة للدّارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرق التّدريس أو أساليب التّقويم"[2]، حيث تمكّنت خولة الإبراهيمي من رصد الأخطاء التي وقع فيها التّلاميذ من خلال المدوّنتين الصّائتة(الشفاهية) والكتابيّة، واستطاعت بعد تحليلها معرفة الأسباب التي جعلت التّلاميذ يقعون فيها، نوردها فيما يلي[3]:

أولا: التلميذ لم يستطع أن يستوعب النّظام اللغوي الجزئي المعين، فالخطأ هنا خطأ نحوي.

ثانيا: يرجع صنف من الأخطاء إلى تداخل اللّغات، سواء أكان هذا التّداخل في اللّغة نفسها أي بين الفصحى والعامّية، فعندئذ يعجز التلميذ عن استعمال مستوى معين فيلجأ إلى المستوى المألوف لديه، أو قد يكون التّداخل بين اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة* ، فنجد تراكيب فرنسية قد

[1] خولة طالب الإبراهيمي: تعليم التّراكيب العربية في المدارس المتوسّطة، مجلّة اللّسانيات المجلد الخامس العدد1 ص47.

[2] رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللّغوية،مستويات تدريسها،صعوباتها،ط1 سنة 2004م،دار الفكر العربي،ص308

[3] ينظر خولة طالب الإبراهيمي،تعليم التّراكيب العربية في المتوسّطات الجزائرية،ص55-56

*وترجع هذه الظاهرة إلى الاتصال الدائم بين اللغتين لأسباب تاريخية.

غزت العربية، فهي دخيلة عنها، ويتمثّلها التّلاميذ ظنّا منهم أنّها من الكلام العربي، في حين أنها قوالب فرنسية أفرغت في مفردات عربية.

أ. نقد الطّريقة المتّبعة في تعليم العربيّة في المدارس الجزائريّة:

✓ **نظرية معيارية صرفة:** تصف خولة طالب الإبراهيمي أنّ الطّريقة المتبعة في تعليم اللّغة العربيّة الفصحى بأنّها معياريّة، فهي تعتمد على عبارة :قل كذا ولا تقل كذا، متناسية أهمّ شيء في عمليّة الاكتساب وهو الحصول على الآليات اللّاشعورية الّتي يتمكّن بها النّاطق من التّعبير عن أغراضه بكيفية عفوية وبدون تكلّف[1].

فالتّراكيب الفصيحة الّتي يتكلّم بها العرب، كثيرة تكاد لا تحصى كلّها، وقد يخطِّئ المعلّم عبارات صحيحة يتلّفظ بها التّلاميذ اعتقادا منه أنّ العرب لم تقل بها، إمّا لجهله بها أو لعدم شيوعها عند الأدباء، متناسين في ذلك ما يحدث للّغة من اختزال في التّعبير العفوي، "ثم إن عدم ثبوت الشّيء في القواميس التي وصلتنا لا يعني أنه غير فصيح، إذ هناك الآلاف من النّصوص تتضمّن العشرات من الألفاظ والمئات من الصّيغ، ممّا لم يأت به قاموس واحد وقد عرف ذلك بإحصاء العدد الكبير من الدواوين الشعرية القديمة من العصر الجاهلي إلى صدر الإسلام".[2]

✓ **نظرية تتناول العناصر اللّغوية في ذاتها:** أكثر مما تتناولها في نظامها داخل بنيتها، وهذا معمول به في مدارسنا، حيث أصبحت العناصر اللّغوية تُدرّس بعيدة عن السّياقات التي ترد داخلها "حتى صارت ذوات العناصر اللّغوية هي الغاية دون النّظام الذي تندرج فيه، وهذا خلافا لما سار عليه النّحاة الأوّلون أمثال الخليل وسيبويه وابن جنّي، الذين نظروا إلى اللّغة من حيث هي نظام وبنية، ومن حيث أنّ عناصرها لا تحصل ولا يكون لها وجود إلّا بالعلاقات الّتي ترتبط بها في هذا النّظام."[3]

[1] ينظر خولة طالب الإبراهيمي،تعليم التراكيب العربية ص58.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح،اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير، فيلاديلفيا الثقافية ،منشورات جامعة فيلا ديلفيا،المملكة الأردنية الهاشمية،ص75.

[3] خولة طالب الإبراهيمي،تدريس التراكيب العربية،ص58.

فمعرفة المتعلّم بالعناصر اللّغوية بعيدة عن السّياق، تكسب المتعلّم معرفة نظرية باللّغة دون إمكانية استعمالها وتوظيفها.

وبعد أن انتقدت خولة طالب الإبراهيمي الطّريقة المتّبعة في تعليم اللّغة العربيةّ، حاولت اقتراح حلول للنّهوض بتعليمها حيث ترى ضرورة إعادة النّظر في طريقة التّدريس، حتى تخرج بالتّعليم من دائرة تحفيظ القواعد، إلى تدريب المتعلّم على الاستعمال العفوي لأبنية اللّغة وإجراء مقاييسها، وتدريب التّلميذ على استعمال مختلف الآلات والأدوات الانتقائية بالممارسة المتواصلة[1]، لأن ذلك من شأنه أن يرسّخ التّراكيب العربية بطريقة سلسة دون الخوض في دقائق الأمور من الخلافات والجوازات، ولا يكون ذلك إلّا من خلال "تشجيع التّعلم الذاتي والحث على استخدام اللغة نطقا وكتابة، وإسماع التّلاميذ نصوصا أدبية رفيعة، وتشجيعهم على الحفظ لعيون الشعر العربي".[2]

كما ترى خولة طالب الإبراهيمي أنّ تعلّم اللّغة العربيّة يبدأ بالاهتمام باللّغة المنطوقة أوّلا، أي الاهتمام بالتّعبير الشّفهي الذي يترك المجال للمتعلّم للتّعبير عمّا يجول بخاطره حتّى يصل إلى درجة التّمكّن من الخطاب المنطوق دون خطأ، بعدها ينتقل إلى جانب التّحرير والاهتمام بالتّعبير الكتابي كي يتم إصلاح الأخطاء الإملائية،"فلا ينتقل بالنّسبة لكل آلية لغويّة وكل مجال تعبيري إلى التعبير الكتابي إلّا بعد اكتسابه لآليات اللغة المنطوقة.[3]"

وتحتاج مرحلة التّعبير الكتابي إلى نصوص تكون بمثابة القاعدة الّتي ينطلق منها المتعلّم لتحرير كتابات على منوالها، لذلك تقترح خولة الإبراهيمي ثلاث مسالك لانتقاء النصوص[4]:

أ – إمّا أن يختار من النصوص ما يناسب مستوى التّلاميذ وأغراضهم.

[1] ينظر المرجع السابق،ص62-63.

[2] عبد النّاصر بوعلي،تطوير آليات تعليمية اللّغة العربيّة،مجلة التّعليمية،المجلّد2،العدد6،جويلية 2014م،ص23.

[3] خولة طالب الإبراهيمي ،تدريس التّراكيب العربيّة،ص64

[4] المرجع نفسه،ص65.

ب – إمّا أن ينشئ واضعو الطّريقة أنفسهم نصوصا تتماشى مع مقاصدهم وأهدافهم.

ج – إمّا أن نعود إلى التّلاميذ فينطلق المعلّم من تحريراتهم وكتاباتهم فيصحّحها معهم أثناء الدّرس وبذلك يكتشفون أسرار التّعبير الكتابي الّذي تختلف صوره على التّعبير الشّفوي، وبذلك ينقلب القسم إلى ورشة يجرّب فيه التلاميذ قدراتهم التّعبيرية، وتنضوي هذه الطّريقة ضمن التّعليم بالممارسة والخطأ.

كما أوضحت خولة طالب الإبراهيمي أنّ الوصول إلى هذه المرحلة لا يكون إلّا بعد إتقان المرحلة التّرسيخية، أي ترسيخ البنى العربية لدى المتعلّم، وأكّدت أنّ أحسن وسيلة لترسيخ البنى هي التّمارين البنيوية لأنّها"تهدف إلى اكتساب الطّالب المهارة الكافية في استعمال لبنى الصّرفية التّركيبية حتى يُحْكِم المتعلّم التّصرف فيها عند الحاجة، والغاية منها هي أن يتدرب الطّالب تدريبا منظّما ومستمرا على استعمال البنى المذكورة حتى ترسخ في ذهنه."[1]

وتحاول خولة طالب الإبراهيمي تعزيز الذّاكرة البصرية لدى التّلاميذ، لأنّها تقدّم القواعد على شكل رسوم بيانية، فتستعمل فيها السهام والخطوط والأقواس التي تصوّر العلاقات التي تربط بين الوحدات البنيوية وترتيبها[2]، فهذه الطريقة "تلبي ذكاء من ليس لديهم ذكاء لفظي ، إنّما يتمتعون بذكاء هندسي يستوعب الرّسوم والتّرسيمات بسهولة أكبر مما يستوعب الصّياغة اللّغوية"[3].

5-1-2-آراء خولة طالب الإبراهيمي من خلال مقال توظيف التّحليل النّصي لتعليم القراءة للكبار:

لقد تفطّنت خولة طالب الإبراهيمي في فترة مبكّرة إلى أهمية النّص في تعلّم اللّغة العربيّة، حيث ترى أنّ النّص هو تشكيل لغوي يكتسب صفة النّصية بكونه مشكّل من شبكة من العلاقات التي

[1] خولة طالب الإبراهيمي ،تدريس التّراكيب العربيّة ،ص64.

[2] المرجع نفسه، ص65.

[3] أنطوان صياح، تعليمية القواعد العربية (دليل عملي)،دار النهضة العربية،ط2011م،ص91

تتمحور وفق محورين:محور خطّي حيث تتسلسل الوحدات اللغوية المكوّنة للنّص في العلاقات النّصية الدّاخلية، أمّا المحور الثّاني فتندرج فيه العلاقات المعنوية المرجعية والّتي يقصد بها العلاقات النّصية الخارجية"[1].

وقد حاولت خولة تطبيق مبادئ اللّسانيات النّصية في تعليم اللّغة العربيّة لفئة الكبار، والكبار هنا لا نقصد به جانب محو الأمية، وإنّما هؤلاء الكبار هم من طبقت عليهم سياسة التعريب؛ كما ترى خولة أنّ اختيار النّصوص لهذه الفئة، لا تقتصر على النّصوص الإبداعية فحسب، ولكن على كل النّصوص التي تصادف هذا المتعلم الخاص في حياته اليومية، لأنّها تعتمد على "مفهوم واسع للنّص يشمل كل النّصوص الّتي ينتجها المجتمع، مكتوبة في الأصل كانت أو منسوخة عن المنطوق أو المسموع المرئي"[2]، لأن غايتها من التّحليل النّصي، هو تعامل القارئ مع كل أنواع النّصوص ليتمكّن في النّهاية من كتابة نصوص على منوالها، فالنّص عبارة عن بنية لغوية غايته تبليغ فكرة ما، ثمّ إنّ تحليل النّص يسمح للمتعلم أن يتعرف على النّص في كل أبعاده، "فالتحليل لا يعتمد على الرّوابط الموجودة بين أشتات النّص الدّاخلية فقط، بل يتعدّاها إلى الرّوابط الخارجية، ومن ثمّ يبرز دور التّحليل النّصي في بيان وظيفة السّياق في تفسير أبعاد النّص التي قد تبدو متنافرة، فيقرّب السياق بينهما لتظهر جليّة متجاذبة".[3]

وقد اعتمدت خولة طالب الإبراهيمي في تطبيق تحليل النّص على الكبار بعدين مهمين وهما:[4]

أ-بُعد استعمالي وتداولي، حيث يتمّ فيه التّساؤل عن المؤلّف والقارئ الذي يُوجّه له النّص، وعن الغرض من تأليف النّص.

[1] ينظر خولة طالب الإبراهيمي،محاولة لتوظيف التحليل النصي على نماذج نصية موجّهة للمتعلّمين-القراءة والكتابة- تعليم اللغة العربية للكبار،مجلة اللّغة والآداب ،المجلّد 5،العدد1،ص230

[2] المرجع نفسه،ص230.

[3] صبحي إبراهيم الفقي،علم اللّغة النصي بين النّظرية والتّطبيق،ط1،ج1،دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع،القاهرة،2000م،ص55

[4] خولة طالب الإبراهيمي،محاولة لتوظيف التحليل النصي على نماذج نصية،ص231

ب-بعد تركيبي ونصّي، نهتم فيه بالكيفيّة التي رُكّب بها الخطاب ليصبح نصّا.

كما اقترحت خولة طالب الإبراهيمي نموذجا لتحليل النّص الذي يتكون من مجموعة من المسالك الاكتشافية، الّتي تسمح للقارئ التّعامل مع النّص والتّوغل في مضامينه، وكلّ مسلك استكشافيّ مبنيّ على جانب من جوانب النّص، إمّا تنظيمه المادّي والشّكلي أو التّنظيم المنطقي أو تسلسل الأفكار، أمّا بعده الاستعمالي التّداولي فيتمّ بالاهتمام بعلامات المؤلّف في النّص، أو بتلك الّتي تؤشر للعلاقات التّخاطبية بينه وبين قراءته[1]،ويتم تطبيق هذه العملية عن طريق تحضير مجموعة من الأسئلة من طرف المعلّم، ليحاول المتعلّم الإجابة عنها بالرّجوع إلى النّص، فيتحرّر من القراءة المجانية-كما سمتها خولة طالب الإبراهيمي- إلى القراءة المتمعّنة المعمّقة الّتي يتم فيها استنطاق النّص ليصبح محتواه جليّا ظاهرا، وقد سمّت خولة طالب الإبراهيمي هذه المرحلة بمرحلة الاستيعاب أي "استيعاب النّمط وهي مرحلة بناء مهارة القراءة وتوطيدها، حيث نطمح بعد فترة للوصول بالقارئ المتعلّم إلى القراءة الفردية المستقلة."[2]

كما تحدثت خولة الإبراهيمي عن نجاح هذه التّجربة بعد تطبيقها على تعليم الكبار، وقد وصفت كل النتائج في الرسالة التي قدمتها لنيل درجة الدكتوراه من جامعة سنتيندال Gronoble1991.

"Apprentissage de la langue arabe pour les adultes contributions à l'élaboration méthodologique de contenue et materiels didactique pour l'enseignement de la langue arabe aux adulte en Algérie".

إنّ المطّلع على آراء خولة طالب الإبراهيمي في تعليمية اللّغة العربيّة، يجد أنّ لها أفكارا ذات قيمة علمية تستحق التّجريب في زمن كانت نمطية التّعليم تهيمن على المدرسة الجزائريّة، لكن اللافت

[1] خولة طالب الإبراهيمي،محاولة لتوظيف التحليل النصي على نماذج نصية، ص231.
[2] المرجع نفسه، ص231.

للانتباه هو مساندتها لتوصيات النّدوة الوزارية لوزارة التّربية، وتصريحات الوزيرة السّابقة نورية بن غبريط حول إدراج التّعليم بالعامّية في المرحلة الابتدائية، هذا القرار الذي لاقى معارضة شديدة من غالبية الطبقة المثقفة إلّا أنّ خولة طالب الإبراهيمي صرحت بمساندتها لهذا القرار، ورأت أنّ التّعليم بالعامّية في السّنوات الأولى من التّعليم الابتدائي أمر مهم، لكن ليس بالضّرورة أن يكون بصورة رسمية، وإنّما يأتي في إطار تسهيل الفهم وتأقلم التّلميذ مع اللّغة العربية فقط، ويكون ذلك من باب التخطيط الفعلي كي يدخل المدرسة وهو مشبع بلغة الأم فلا يحدث ذلك الاصطدام بينه وبين اللّغة العربية إلى حين تأقلمه معها.[1]

5-1- 3- آراء عبد الجليل مرتاض في تعليمية اللّغة العربيّة:

يعد عبد الجليل مرتاض من اللّسانيين الجزائريين الذين حملوا همّ اللّغة العربيّة وقضاياها التّعليمية، فقد تقلّد عدّة مناصب في المؤسّسات التّربوية، إذ كان أستاذا في التّعليم الثّانوي ثم انتقل إلى الجامعة ليشغل منصب أستاذ فيها، وهذا التّنوع في المناصب ساعده على تكوين آراءه التّعليمية في اللّغة العربيّة، ناهيك عن الآراء اللّغوية واللسانية الّتي طالما ناقشها من خلال مؤلفاته المتعدّدة.

أمّا في مسألة مناهج تعليم اللّغة العربيّة، فقد أرجع عبد الجليل مرتاض إخفاقها إلى عدّة أسباب، ما جعل المتعلّم ينفر من تعلّمها خاصّة إذا تعلّق الأمر بتذوق النّصوص الأدبيّة الّتي تعرف عزوفا واضحا من طرف المتعلّمين في جميع المستويات، خاصّة المرحلة الثّانوية الّتي تهتم بدراسة النّص وتحليله، إلّا أنّ اقبلاهم عليها يكاد يكون منعدما، إذ أنّنا لا نلامس شغفهم بها ويرجع عبد الجليل مرتاض ذلك إلى "عدم وجود من يأخذ بيد هذا الطّالب ويتعهد خطاه، وللمناهج فعلا وللتوجيهات المدرسية وكتبها وبرامجها دورا وللأستاذ دورا آخرا وللجوّ المدرسي مسؤوليّة، فلكلّ من هذا وذاك نصيب ووزن في نجاح الطّالب أو إخفاقه[2]"، فقد جمع عبد الجليل مرتاض كل الظّروف الّتي تساعد

[1] جريدة الخبر،الجزائر،عدد 11اوت2015،حوار مع خولة طالب الإبراهيمي.

[2] عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي،مجلة اللغة العربية ،المجلد2،العدد1، المجلس الأعلى للغة العربية2000م ص79

المتعلّم على تعلّم اللّغة العربيّة، وأجملها في ظروف نفسية واجتماعية إضافة إلى المناهج والطّرق والوسائل التي تساهم بشكل كبير في العملية التّعليمية، وهو يولي أهمية كبرى لدور الأستاذ في تحبيبه تعلّم اللّغة العربيّة.

➢ تعليمية النّص الأدبي:

لطالما رفض عبد الجليل مرتاض الطّرق القديمة في تعليم النّصوص، والّتي تعتمد على قراءة النّص من طرف الأستاذ ثم يقوم بشرح المفردات المستعصية، ثمّ يعمد على شرح أبياته بيتا بيتا إن كان شعرا أو فقراته إن كان نثرا، واعتبر هذه الطّريقة بدائية لأنها " تبعد من حسابها فاعلية التّلميذ وتجرّده من ثقته بنفسه وتحرمه من إظهار ذاتيته التي هي كل شيء لديه، وهي لا تدع للتّلميذ فرصة للتّعبير عمّا في قرارة نفسه بلغته".[1]

ينطلق عبد الجليل مرتاض في تعليمية النّصوص من حيث تكوين النّص، حيث يرى أنّ النّص الأدبي "يمثل كيانا تاريخيا واجتماعيا ونحوها من مظاهر الحياة الإنسانية العامّة في زمانها ومكانها[2]"، لأنّ إلمامنا بدقائق الأمور المتعلقة بالنّص، سوف تساهم بشكل كبير في فهم النّص واستقراء محتوياته، لذلك يدعو عبد الجليل مرتاض إلى الاستعانة بعلم النّفس في تحليل النّصوص الأدبية، فالتّحليل النّفسي بالنّسبة إليه أصبح ضروريا في المناهج خاصة المرحلة الثّانوية، إذ لا يمكن فهم ابن الرومي و أبي نوّاس مثلا إلّا باستغاثة علم النّفس الأدبي"[3]، لأنّ القراءة الشافية للنّص تسمح بالوصول إلى ما يقصد الكاتب من خلال بث مشاعره وأحاسيسه، و"فهم النّص نفسيا هو فهم خاص لقراءة خاصة،

[1] عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التّعليم الثانوي، ص79

[2] المرجع نفسه، ص80.

[3] المرجع نفسه،ص81

وهذا الفهم قوامه الغوص في مكنونات النّص...ومن أجل أن يكون النّص مكتمل الفهم بين المبدع والمتلقي لا بد أن يقوم المحلّل النّفسي بعمليات التّحليل والتّفسير والتّأويل[1]".

ويقترح عبد الجليل مرتاض منهجيّة لتدريس النّص للمتعلّمين، تساعد في تحبيب هذه المادّة إليهم، وتسعى إلى تقريب مفهوم النّص لدى المتعلّمين وتعزيز تذوّقه لديهم، وهذه المنهجيّة تعتمد على عملين متباينين، عمل خارجي وعمل داخلي، فالعمل الخارجي متعلّق بالمتعلّم ذاته، حيث تترك له الفرصة أن يتعرف على النّص بمفرده خارج الفصل الدّراسي، وهو حسب عبد الجليل مرتاض "ما ينجزه التّلميذ خارج القاعات الدّراسية، ومن الأفضل أن يُحدَّد لهم منهج موحد في تحضيرهم للنّصوص حتى لا يتباينوا في عملهم الجماعي داخل القسم"[2]، وهذا من شأنه أن يعزز التعلم الذاتي لدى المتعلم من جهة، ومن جهة أخرى يسمح له بالاطلاع على النّصوص وتحضير بعض الأسئلة تتعلق بالصعوبات والمبهمات التي حالت دون فهمه للنّص فهما تاما.

إنّ العمل الخارجي الذي يقوم به المتعلم، يحتاج إلى وضع خطة يسير عليها، حتى لا يتيه وسط الغموض الذي يحمله النّص، فيقترح عبد الجليل مرتاض أن يكون اطّلاعه من خلال قراءة النّص، ثم ترجمة لصاحب النّص ثم يقوم بشرح ما استعصي عليه من ألفاظ، وهذا ما يدفعه إلى اللجوء إلى المعجم، يليه تحديد فكرة عامة للنص وتقسيمه إلى أفكار أساسية، ثمّ يعمد إلى النّواحي البلاغية والتّاريخية والثّقافية، معتمدا في ذلك على مكتسباته القبلية."[3]و هذا العمل يسمح للمتعلّم أن يكون له نظرة عامّة حول النّص، مما يساعده على المشاركة في العملية التعليمية، فيكون عنصرا فعالا فيها لا مستقبِلا فقط.

[1] محمّد عيسى، القراءة النّفسية للنّص الأدبي العربي، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 19، العدد(1+2) سنة2003م،ص25.

[2] عبد الجليل مرتاض،تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي،ص83

[3] المرجع نفسه،ص85

بعد أن يتم الانتهاء من العمل الخارجي، يأتي دور الأستاذ في القسم وهو العمل الدّاخلي، حيث يتجلى اهتمامه باستخراج ما في جعبة المتعلّمين من معلومات عن طريق مجموعة من الأسئلة وهي:[1]

- ✓ من صاحب النّص؟
- ✓ ما هي مناسبة النّص؟
- ✓ ما هي بيئة النّص وعصره؟

هذه المعلومات ستمكّن المتعلّم من معرفة عواطف الكاتب من حيث صدقها وقوّتها، وكذا مدى تأثّره ببيئته، إذ أنّ للبيئة تأثيرا كبيرا فيما يكتبه الكاتب، سواء أكان شعرا أم نثرا، وهو ما يسمى بظاهرة التّبيّؤ♣، التي تؤدي إلى "ظهور مواضيع و أغراض جديدة، تكون مسايرة لبعض المتغيّرات الحاصلة في البيئة...ويصاحب هذا التّغيّر في الموضوعات تغيّر في الشّكل، ولو على مستوى المعجم اللّغوي أو بعض الأساليب[2]؛ ثم ينتقل بهم إلى دراسة الأساليب، واستخراج الألفاظ وتوضيح المألوف المستعمل منها والغريب الشّاذ ، ومعرفة هل هي عربية أصيلة أو معرّبة، ليتمكّن المتعلّم من معرفة مدى تأثّر الكاتب بالبيئة ، وبالعصر الذي يظهر فيه تطور اللّغة لديه، ثمّ يعمد إلى الإشارة إلى الأساليب البيانية والبديع ، وأضرب المعاني المختلفة، وهذه الأساليب ليست غاية في حدّ ذاتها[3]، ولكن من شأنها أن تزيل الغبار عن بعض ما خفي من معان في النّص.

---

[1] عبد الجليل مرتاض،تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، ص85

♣ظاهرة التبيؤ: هو مصطلح أطلقه رشاد أحمد عبد اللّطيف على علم الإيكولوجيا، وهي ترجمة له، ويقصد بالتبيّؤ كيفية استخدام الكائنات الحية للعناصر المتاحة لها والاستفادة منها.ليقصد بها التّفاعل بين الحياة والبيئة.ينظر رشاد أحمد عبد اللطيف،البيئة والإنسان من منظور اجتماعي،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،مصر،ط1،سنة2017م،ص81.

[2] دليلة مكسح،البيئة في الشّعر الجزائري المعاصر،أطروحة دكتوراه،تخصص أدب جزائري،إشراف علي عالية،نوقشت في 2014م/2015م،جامعة محمّد خيضر، بسكرة،ص120.

[3] عبد الجليل مرتاض،تعليمية النّص الأدبي،ص93

ثم نأتي إلى نهاية دراسة النّص الأدبي ،حيث يتم تحديد جنسه في معرفة إلى أي فنّ أدبي ينتمي، والغاية في ذلك حسب عبد الجليل مرتاض هو "هل عرف هذا الضرب من التّعبير والغرض أم كان نتيجة تأثّر الأديب بعوامل خارجية"[1]، وتختتم دراسة النّص الأدبي بإبداء الحكم العامّ على النّص، وهو ما يندرج ضمن النّقد الأدبي، بحيث إذا تمكن التّلميذ من فهم واستيعاب المراحل الأولى من دراسة النّص، يمكنه أن يبدي رأيه في النّص، فيتبين ضعف النّص أو قوّته، وموافقته أو سخطه عليه من خلال سخطه على كاتبه أحيانا ، فالنّص بالنّسبة لعبد الجليل مرتاض ليس غاية في حد ذاته وإنّما هو "هدف تربوي ونفسي يعمل على بناء شخصية التّلميذ بناء أدبيا ...وينمّي فيه الاعتماد على النّفس ...ولا يزال الفتى يدرج ويتقدم ويبدي الجرأة والقدرة على إثبات ذاته وإبراز شخصيته حتى يكسب ملكة نقدية.."[2].

إنّ هذه المسائل التي تعرّض إليها عبد الجليل مرتاض، من شأنها أن تجعل التّلميذ يتذوق النّص بل ويعيش داخله، ويبحر في أفكاره تدريجيا، ويزداد شغف التّلميذ بدراسة النّص الأدبي، إذا علم الهدف المرجو من هذا النّص، فهل الهدف منه معرفة لغة النّص وما طرأ عليها، أم الأساليب وما الجديد فيها؟ أم الفن الأدبي وهل هو جديد أم قديم؟

5-1-4- آراء أحمد حساني في تعليمية اللّغة العربيّة:

يعتبر أحمد حساني من اللّسانيين البارزين في الجامعة الجزائرية، حيث انصبّ اهتمامه على اللّسانيات وألّف فيها كتبا، نذكر منها: مباحث في اللّسانيات، كما أنه لم يهمل اللّسانيات التطبيقية التي يرى علاقتها باللّسانيات، فألّف فيها كتابا بعنوان: اللّسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللّغات) ، وربطها بالتّعليمية، كما أنّه لم ينكر الدّور الذي تقدمه كل من اللّسانيات واللّسانيات التطبيقية في

[1] عبد الجليل مرتاض،تعليمية النص الأدبي ،ص94

[2] المرجع نفسه، ص96

تسهيل عملية التّعلّم، وسنعرض فيما يلي بعضا من آرائه في تعليمية اللّغة العربيّة من خلال مقال"الواقع التّعليمي للّغة العربيّة في أقسام اللّغات الأجنبية–مجلة اللّغة العربيّة–

كثيرا ما يدعو التّربويون إلى الاستفادة من اللّسانيات في حقل تعليم اللّغات نظرا للكمّ الهائل من النّظريات اللّسانية التي من شأنها أن تساهم في الجانب التّعليمي "وذلك باستثمار النّتائج المحققة في مجال البحث اللّساني النّظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها.[1]"

ويعد أحمد حساني من الذين لا يرون بدّا من تعليم اللّغة دون إشراك اللّسانيات والاستفادة من نتائجها، سواء أكان ذلك لصالح المعلّم أو المتعلّم، مراعين في ذلك ما تعلّق باللّغة ذاتها وما تعلّق باستعمالها، لذلك يرى أحمد حساني أنّه"لا بدّ من الفصل أوّلا بين القواعد اللّسانية العلمية، والقواعد اللّسانية البيداغوجية والتّعليمية، وهذا يقتضي بالضّرورة التّمييز بين تعليم مسائل اللّغة، وبين تعليم كيفية استعمال اللّغة"[2]، لأنّ لتعليم اللّغة حدّين مختلفين، الحدّ الأوّل متعلّق بالجانب اللّغوي ذاته وهو ما يضمّ الصّرفي والنّحوي والدّلالي والصّوتي، أمّا الحد الثاني فهو ما تعلّق بالجوانب المحيطة بتعليم اللّغة، وتتلخص في العوامل النّفسية والاجتماعية، لذلك يصرح أحمد حساني أنّ تحسين الوضع التّعليمي للّغة العربيّة لن يكون إلّا بالتّركيز على العناصر التّالية:

1. مؤهّلات أستاذ اللّغة العربيّة في الوسط التّعليمي الأحادي اللّغة والمتعدّد اللّغات"[3]، ذلك أنّ للأستاذ دورا أساسيا في العملية التّعليمية، فهو القائد الموجّه ولا يمكن القيام بهذا الدّور على أكمل وجه ما لم يكن له رصيد معرفي، سواء في اللّغة العربية أو في حسن اختيار الطّرائق البيداغوجية، ولن يتأتّى له ذلك إلّا إذا خضع إلى تكوين علمي وبيداغوجي وذلك "عن طريق التّحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التّكوين اللّساني والنّفسي والتّربوي ، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد

[1] أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،سنة2009م،ص130.
[2] أحمد حساني،الواقع التّعليمي للّغة العربيّة في أقسام اللّغات الأجنبية، مجلة اللّغة العربيّة،المجلد 4، العدد الأوّل،ص167.
[3] المرجع نفسه ص169.

معلوماته وتحسينها باستمرار"[1]، أضف إلى ذلك إلمام الأستاذ بمجال اللّسانيات الّذي يسمح له بمعرفة خصائص اللّغة العربيّة،" لأنّها–أي اللّسانيات– تدرس اللّغة المعنيّة بالتّعليم من حيث خصائصها وبنية اشتغال مكوناتها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية ما يسعف المتّعلم على فهم وإنتاج اللّغة"[2]، لذلك يرى أحمد حساني أنه على أستاذ اللّغة العربيّة أن يكون ملمّا بما جدّ في البحث اللّساني، فذلك "يسعفه على وضع تصوّر شامل لبنية النّظام اللّغوي الّذي هو بشأن تعليمه، وتنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه لحقيقة الظّاهرة اللّغوية، فيؤثّر هذا كلّه في منهجيّة تعليم اللّغة وفق الأرضية النّظرية الّتي يوفّرها تطوّر البحث اللّساني."[3]

2. الوضعية النّفسية واللّسانية للطّالب في الوسط التّعليمي الأحادي والمتعدّد اللغات[4]،وتدخل في هذا المجال قابلية المتعلّم الذّاتية إلى تعلّم اللّغة العربيّة، لأنّنا نلاحظ أنّ المتعلّم إذا كان في وسط تعليمي أحادي اللّغة لا يقبل على تعلّمها،لأنّ ما دفعة إلى هذا التّخصص هو معدّله الذي لا يؤهّله إلى تخصص آخر، وكأنّه قد جُرّ إليه جرّا، ويعود هذا إلى المعايير الّتي يتم على أساسها توجيه الطّلبة، أمّا إذا كان في وسط تعليمي متعدّد اللّغات كتخصّص التّرجمة الّذي يضم عدّة لغات أجنبية إلى جانب اللّغة العربية، فنلاحظ إقبال الطّلبة على اللّغات الأجنبية بشغف أكبر من الإقبال على اللّغة العربيّة ، وأرجع أحمد حساني ذلك إلى أنّ "الطّلبة في هذا الوسط يعيشون اغترابا في اللّغة العربيّة نفسها، لأنّ النّصوص والشّواهد والنّماذج اللّغوية الّتي ترتكز عليها عملية تعلّم اللّغة العربيّة هي نصوص غريبة عن وسطهم، وعن اهتماماتهم التّداولية الراهنة، وهي نصوص وشواهد قديمة تنتمي إلى بيئة أخرى تختلف عن بيئتهم ولا تلبي حاجاتهم التّواصلية"[5]، ونفهم من هذا القول أنّ النّهوض بتعليم اللّغة العربيّة يستلزم –وبشدة– إعادة النّظر في المحتوى المعرفي الّذي يقدّم إلى المتعلّم، كي يرتقي إلى مستوى التّحدّي الّذي

[1] أحمد حساني،الواقع التّعليمي للّغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية،ص168.

[2] العمري صوشة،اللّسانيات وتعليمية اللّغة العربيّة، بين الواقع والآفاق، مجلّة تعليميات،المجلد1،العدد1،جانفي 2019م،ص75.

[3] أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات،ص143.

[4] أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية،ص169

[5] المرجع نفسه،ص161

يستدعيه التّطور الّذي يشهده العالم، وبذلك يمكن للّغة العربيّة أن تنافس اللّغات الأجنبية التي يرى فيها الطّالب لغات رقي وحضارة.

3. الطّرائق البيداغوجية لتعليم اللّغة العربيّة في الوسط الأحادي ومتعدّد اللّغات، فنحن نعلم ما للطّريقة من أثر في الرقي بالعملية التّعليمية، فالطّريقة من شأنها أن تزيد من حماس المتعلّم، ليقبل على تعلم اللّغة بشغف، لذلك وجب الابتعاد عن الطّرائق القديمة التي تجمّد دور المتعلّم والانتقال إلى الطّرائق الحديثة التي يصفها أحمد حساني أنّها تراعي الظّروف الفردية والنّفسية والثّقافية والاجتماعية ، كما أنّها تراعي الجانب التّداولي للّسان في الواقع الاجتماعي، وتقرّب المعلومات المجرّدة عن طريق الوسائل الحسّية.[1]

- **آراء أحمد حساني في تيسير النّحو:**

لقد اهتدى أحمد حساني من خلال اطّلاعه على علم النّحو وأصوله إلى أنّ النّحو العربي يؤطّره خطابان اثنان، أحدهما يتّسم بالخطاب الفلسفي والدّيني،والآخر يسمى الخطاب التعليمي الذي يبدأ بالتشكّل منذ الشعور بضرورة تبسيط التنظير النحوي وتيسيره بكيفية تجعله في متناول المتعلّم العربي[2]،أمّا الخطاب الأوّل فيصور لنا مدى تأثر علم النحو بالعلوم الدينية، ويتجلّى ذلك في المنهج والمصطلحات، "فيبدو واضحا بأنّ النحويين استخدموا مصطلحات كثيرة في الدرس النحوي وأصوله، وكذلك وظف الأصوليون مصطلحات كثيرة في علمي الفقه وأصوله، والمطلع على هذه العلوم يجدها تتشابه كثيرا في هذه المصطلحات المستخدمة...ابتداء من تسمية العلم وتحديد مفهومه..."[3]، في حين يتمثل الخطاب الثاني في تيسير النحو وتبسيط قواعده على المتعلّمين، وقد شمل ذلك المنظومات

[1] أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية،ص174

[2] ينظر ، أحمد حساني ، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 أبريل 2001م بالمكتبة الوطنية الحامة،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2001م، ص385-386

[3] ينظر طارق بومراد، أثر أصول الفقه في توجيه أصول النحو،كتاب الاقتراح في علم أصول النحو-أنموذجا- دراسة وصفية مقارنة،أطروحة ماجستير ،إشراف صالح بلعيد،نوقشت سنة 2013م،ص58

الشّعرية والأراجيز والشروحات التي جعلت كتاب سيبويه قاعدة انطلقت منها بغية تيسير فهمه وشرح قواعده.

كما سخط أحمد حساني على مسألة المصطلحات في النحو العربي ونعتها بالمصطلح الدّخيل، واعتبرها من الصعوبات الأولى التي تحول دون امتلاك المتعلم زمام اللغة العربية فيقول :"يعد إشكال المصطلح الدّخيل على النظام النحوي عاملا رئيسا من العوامل المعوّقة لامتلاك آليات البنى التركيبية للّسان العربي، وهو الأمر الذي يجعل من المتعلّمين العرب وغير العرب ينفرون من دراسة النظام القواعدي العربي"[1]، فنجد أن النحو تعددت فيه المصطلحات التي تدل على المعنى الواحد♣ ،أو كثرة المصطلحات التي لا تزيد في امتلاك المتعلّم للملكة اللغوية إلّا تعقيدا مما يسبب نفوره منها، كالإعراب التقديري أو أسئلة العلل وغيرها.

ويعود هذا الخلل إلى أنّ "المصطلح النحوي لم يكن من ابتكار عالم واحد بل تضافرت عليه جهود العلماء منذ أن بدأ النحو حتى استوائه علما متكاملا إذ كان همّهم إقامة علم النحو فجرت على ألسنتهم ألفاظا سارت برواية تلامذتهم وحفظتها مؤلفاتهم.."[2].

إن الحالة التي وصلت إليها تعليمية النحو العربي في مدارسنا جعل أحمد حساني يقترح مسائل تخفف من حدة المشكلة، نلخصها فيما يلي:[3]

1- ضبط الأهداف التعليمية والوظيفة التداولية ضبطا علميا دقيقا بمعزل عن أي نزعة عاطفية أو إيديولوجية.

[1] أحمد حساني، النّظام العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التّعليمي،ص386

♣من هذه المصطلحات التّمييز والتّفسير والتّبيين والمفسر والمبين والمميز والمراد منها واحد.

[2] سعيد جاسم الزبيدي،من إشكاليات المصطلح النّحوي،مجلة العميد،المجلد الثاني،العددان التاسع والرابع،ذو الحجة 1433هـ/تشرين2012م،ص108.

[3] أحمد حساني، النّظام العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التّعليمي،ص415.

2- الحرص الشديد على الدقة في التحرّي والتقصي لاختيار النموذج اللغوي(الشاهد النحوي) من اللغة المنطوقة في الواقع اللغوي، لأن اللغة استعمال وممارسة.

3- إبعاد المفاهيم والمصطلحات المجردة التي نشأت خارج البحث اللغوي(المصطلحات الفلسفية والكلامية والفقهية).

4- حصر العلاقات الوظيفية للعناصر اللسانية داخل التراكيب الأساسية.

5- الانتقال من التّفسيرات والتّأويلات القائمة على مبدأ العامل والمعمول والعلة والمعلول إلى رصد التّراكيب الأساسية المتواترة في الأداء الفعلي للكلام.

6- تضييق دائرة المسائل الخلافية على الحجاج الفلسفي وتجنب الجدل العقيم.

5-1-5- جهود عبد الرّحمان الحاج صالح في تعليمية اللّغة العربية:

عرف الحاج صالح-رحمه الله-بتشبثه بالتّراث وغيرته على اللّغة العربية، ما جعله يهتم بها وبطرق إيصالها للمتعلمين، حيث يظهر ذلك جليا من خلال آرائه حول الوضع الذي وصل إليه تعليم اللّغة العربية، والذي عرف تدهورا كبيرا، مما أدى إلى إستنكاره له واقتراحه حلولا بديلة، وقد إعتمد في مقترحاته على أسس علمية نذكر منها:.

1- استعمال اللّغة مشافهة قبل أن تكون كتابة وتحريرا: وهذا هو الأصل في نظر الحاج حيث أنّ تعليم اللّغة يعتمد على المشافهة والذي بدوره يؤدي إلى الممارسة الفعلية لها"فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كلّ شيء على المشافهة، فإذا إكتفي فيه على الجانب الكتابي فقط وقل نصيبه في التّعليم فإن الطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة...وبالتالي فهي لغة أدبية محضة لا تصلح للتّعبير في جميع أحوال الخطاب عن جميع الأفكار والمعاني."[1]

[1]عبد الرحمن الحاج صالح،الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي،مجلة اللّغة العربية المجلد 2العدد1،ص107.

2- التمييز بين الخطاب الترتيلي والاسترسالي: أمّا الترتيلي فهو الذي يستعمل في الخطابات الرسمية والمراسلات الإدارية، وقد وصفه الحاج صالح بأنّه"تظهر فيه عناية المتكلم الشّديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب.."[1].

أمّا الاسترسالي فهو الذي يستعمل في مواضع الأنس، إذ هو خطاب لا تكلف فيه يستعمل بين عامة الناس، قال عنه الحاج صالح بأنه يمتاز عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم، كاختلاس الحركات والحذف والإدغام.."[2]

3- اهتمامه بإصلاح الملَكَة اللّغوية: يميز عبد الرحمن الحاج صالح بين ملكتين في اللغة، فتكون القدرة على التّعبير السّليم في المرحلة الأولى،وملكة القدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في أحوال خطابية معينة في مرحلة ثانية.

أما الأولى فيتم فيها اكتساب الملكة اللغوية الأساسية وهي القدرة على التعبير السليم والتصرف في بنى اللغة،ويتطلب ذلك التدرج لاكتساب التراكيب والبنى الأساسية للعربية، والانتقال من الأصول إلى الفروع، بينما يتم في الثانية التصرف في البنى بما يقتضيه المقام من أجل التبليغ على أن لا يتم ذلك إلا بعد أن يمتلك المتعلّم الملكة الأساسية."[3]

4-الاهتمام بالرصيد اللغوي للطفل: بعد أن لاحظ عبد الرحمن الحاج صالح أنّ المادة الّتي تقدّم للناشئة تتصف بغزارتها وكثرة المفردات التي لا يحتاجها الطفل إضافة إلى خصاصتها اللغوية الفظيعة التي تدل على المسميات المحدثة في عصرنا ككثرة أسماء الملابس والأدوات، فكر الحاج صالح مع

[1] عبد الرحمن الحاج صالح،الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللّغة العربية، ص107

[2] المرجع نفسه، ص108.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1 موفم للنشر والتوزيع،2012م،ص54.

الكثير من التربويين في حصر هذا الرصيد حتى لا تحصل تخمة للمتعلم من الألفاظ، سُمّي هذا الرصيد بالرصيد اللغوي المغاربي، ثم عمم ليصل إلى الرصيد اللغوي العربي.[1]

5- التدرج في عرض المادة وحسن اختيارها: أولى عبد الرحمان الحاج صالح أهمية كبيرة لمسألة التدرج في عرض المادة اللغوية،فتعليم اللغة العربية بالنسبة إليه لا ينحصر في إكساب المتعلم آليات الكلام فقط،بل يجب مراعاة آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها حيث كشف عن"أسبقية المشافهة بالنسبة للتلاميذ على القراءة والكتابة وأسبقية الإدراك على التعبير"[2]،ذلك أنّ اللغة المنطوقة هي الأصل إذ تسمح للمتعلّم أن يتقن الحروف ومخارجها، والصيغ وأوزانها سماعا، ويكون ذلك عن طريق نصوص تُختار من طرف المعلّم على أن تحتوي هذه النصوص البنى والتراكيب والمفاهيم التي يريد أن يعلمها للمتعلم، ولكن بما أن النصوص المعروضة لا تتوفر على الشّروط كما يراها الحاج "أن المشكلة فيها وخصوصا في المرحلة الأولى هو تعذر وجودها في إنتاج الكتاب على شكل يتفق مع سياق التخطيط والتدريج الذي رسمناه للبنى والمفاهيم، وحل المشكل هو إما أن يختار نصا أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملاءمته للموضوع المخطط يقل فيه الغريب من الألفاظ...وإما أن نحرّر بأنفسنا النّص الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كل شروط الانتقاء والترتيب التي سبق ذكرها.[3]

6- النظرية الخليلية الحديثة: تعد النظرية الخليلية الحديثة قراءة جديدة لما تركه العلامة الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، وقد استطاع عبد الرحمن الحاج صالح أن يعيد بعث التراث بطريقة حديثة، ولطالما نادى "بالرجوع إلى التراث العلمي اللغوي الأصيل... وعلى ضرورة النظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحلة الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام حتى القرن الرابع من الهجري،

[1] ينظر عبد الرحمان الحاج صالح الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية، ص113.
[2] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان موفم للنشر والتوزيع 2012م، ص228.
[3] المرجع نفسه،ص230

ونفهم ما قالوه و أثبتوه من الحقائق العلمية التي قلما توصل إل مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان، ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب.[1]

أما المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة نلخصها فيما يلي:

- **مفهوم الاستقامة وما إليها**: وقد ميز سيبويه على أثر الخليل بين السلامة الراجعة إلى اللفظ المستقيم الحسن أو القبيح، والسلامة الخاصة بالمعنى، ثم ميز بين السلامة التي يقتضيها القياس والسلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين[2] ،إذ يحدّد سيبويه مفهوم السلامة وعلاقتها باللفظ والمعنى ،ثم علاقة القياس والاستعمال وكلاهما يقتضيان التحليل المعنوي إذا تعلق الأمر باللفظ والمعنى والتحليل النحوي إذا تعلق الأمر بتفسير اللفظ دون الاهتمام بالمعنى"[3]
- **مفهوم الأصل والفرع**:إنّ النّظام اللغوي كلّه يعتمد على الأصول والفروع،فالفرع هو الأصل مع زيادة،أي مع شيء من التحويل بتفريع بعض العبارات عن عبارات أخرى تعتبر أبسط منها وبالتالي أصولا لها[4]،ومثال ذلك المذكر أصل للمؤنث والنكرة أصل للمعرفة[5]
- **مفهوم الوضع والاستعمال**:يرى الحاج صالح أن اللغة وضع واستعمال أي نظام من الأدلة المتواضع عليها واستخدام لهذا النّظام"لهذا ينبغي لمن يحلل عناصر اللسان من دوال ومدلولات أن يفرق بين ما هو راجع إلى التأدية واختلاف كيفياته بين الأفراد والمجتمعات والأقاليم وبين ما هو خاص بالوضع لا خلاف فيه لأنه شيء مجرد من أغراض الاستعمال لفظا أو معنى".[6]

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح،الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية بجامعة الجزائر،مجلة المعرفة،وزارة الثقافة السورية العدد250،آب1984م،ص80

[2] عبد الرحمن الحاج صالح النظرية الخليلية الحديثة،مفاهيمها الأساسية، كراسات المركز سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، العدد4نسنة2007م،ص30

[3] مولي حورية،المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح،أعمال الملتقى الجهود اللغوية لدى عبد الرحمان الحاج صالح،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،2018م ص146.

[4] المرجع نفسه، ص147.

[5] فاطمة الزهراء بغداد،مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة،مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية العام السادس العدد48،2019م،ص94.

[6] عبد الرحمن الحاج صالح،أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،مجلة اللسانيات ،المجلد 4،العدد1،ص39

➢ **مفهوم الباب:** كان سيبويه يطلق على المجموعة المرتبة من الحروف الأصلية للكلمة أو ما ينطبق على مستوى التركيب مثل حسبك به[1]، ويعرفه الحاج صالح بأنه "مجموعة من العناصر تنتمي إلى فئة أو صنف وتجمعها بنية واحدة"[2].

➢ **مفهوم المثال:** يرى الحاج صالح أن النحو كله مُثُلٌ لأنها الصيغ والرسوم التي تبنى عليها كل وحدات اللغة إفرادا وتركيبا، فهي تصوير وتمثيل لما تحدثه الحدود الإجرائية ، وعلى هذا فمثال الكلمة هو بناؤها ووزنها، لأنه يمثل بكيفية صورية مجردة الهيئة التي يكون عليها هذا الجزء من اللفظ الذي يسمى بالكلمة.[3]، فالمثال يحصل بتركيب عمليتين وهي الجمع بين الكلمات الأصلية (فَعَلَ) والعلمية الإجرائية التحويلية، أي التصاريف التي تجري على المادة الواحدة بشتى الأوزان وهذا يتم بكيفية رياضية.[4]

➢ **مفهوم القياس:** هو حمل الشيء على شيء جامع بينهما، وعادة ما يحصل بناء على العملية المنطقية الرياضية التي سمّاها الحاج صالح تفريعا من الأصل على مثال سابق.[5]

➢ **مفهوم العامل:** وهو العنصر اللغوي الّذي يؤثر لفظا ومعنى على غيره كجمع الأفعال العربية وما يقوم مقامها فهو معقول من منقول، وقد ظهر هذا العنصر عند الخليل الفراهيدي قبل أن تؤكده وتطوره الدّراسات اللّسانية الغربية خصوصا لدى تشومسكي وهو نوعان: ما أثر نحويا كالنواسخ والأفعال وأثر دلاليا على ما يسمى ما فوق العامل"[6].

---

[1] صالح بلعيد،مقالات لغوية، دار هومة الجزائر 2009م ص43.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني،ص318.

[3] المرجع نفسه، الجزء الأول،ص251.

[4] ينظر صالح بلعيد،مقالات لغوية، دار هومة، سنة 2009م،ص44

[5] مولي حورية، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة،ص151

[6] المرجع نفسه، ص151

5-1-6 جهود مختار بوعناني في تعليمية اللّغة العربيّة:

يعد مختار بوعناني —وهو أستاذ بجامعة وهران- أوّل من تناول الموضوعات الصرفية في الدراسات الحديثة، وهذا بتصريح منه:"إنّ كتابنا هذا يعدّ فيما توصلت إليه الكتاب الوحيد الذي خص الموضوعات الصرفية دون سواها بالدراسة وبنى على أساسها المدارس الصرفية لأول مرة في تاريخ اللغة العربية فيما نعلم."[1]

وقد قسم بوعناني من خلال استقرائه للتراث والبحث والتنقيب في مجال التصريف الدراسات الصرفية إلى مدرستين:

المدرسة الأولى: لقد انطلق الباحث في تصنيفه للمدارس الصرفية الموجودة في كتاب التصريف للمازني(ت247هـ) الذي يعد أوّل ما وصل إلينا في علم التصريف، حيث درس فيه صاحبه ثمانية عشر بابا حصر من خلالها الموضوعات الصرفية الآتية: الأبنية والأوزان-الزيادة-الإعلال-الإبدال-القلب-الحذف-النقل-الإدغام-الشاذ وبناء مثال من مثال.[2]

وقد اعتمد بوعناني هذا التصنيف لأن المؤلفات التي اعتنت بتيسير علم التصريف جاءت مبكرة، إذ بدأت منذ القرن الثاني الهجري، عند فصل علم الصرف عن علم النحو، وحسب رأيه أن كتاب المازني أول كتاب وصلنا في علم التّصريف، وأنّ موضوعاته وجدت صدى وحضورا في الموضوعات التي حوتها الكتب التي جاءت بعده.[3]

[1] ينظر مختار بوعناني، المدارس الصرفية،ديوان المطبوعات الجامعية،ط2،وهران سنة1998م،ص99.

[2] رحموني العيدية،تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين،أطروحة دكتوراه،إشراف بكري عبد الكريم،2013م،ص259

[3] ينظر مختار بوعناني،الموضوعات الصرفية وتيسير التصريف،أعمال ملتقى تيسير النحو المنعقد في 24/23أبريل 2001م،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر،ص232-ص234

المدرسة الثّانية:انطلق الباحث في تصنيفه للمدرسة الثانية من كتاب التّكملة للفارسي (ت377هـ) الذي أضاف موضوعات صرفية أخرى زيادة على ما ذكره المازني وهي :تخفيف الهمس-والتثنية والجمع-النسب-جمع التكسير والتصغير-والمقصور والمدود-المصدر ومشتقاته-.[1]

إنّ تصنيف هذه المدارس لدى بوعناني لم يكن قائما على نظرية معينة، وإنما اعتمد على تشارك الموضوعات في المؤلفات فجعل المدرسة الأولى على رأسها كتاب المازني لأنها اشتركت في الموضوعات الصرفية،أي أن الكتب التي جاءت بعد كتاب المازني لم تخرج عن محتواه، وكذلك بالنسبة للمدرسة الثانية التي جعل من عمدتها الفارسي بكتابه التكملة مع الزيادات التي أضافها وحذا حذوه من جاء بعده، "فنلاحظ أن مفهوم المدرسة الصرفية في تفكير مختار بوعناني ينبني على المؤلفات التي تتناول الموضوعات المشتركة فيما بينها وهذا تصور جديد للمدرسة اللغوية.[2]

إنّ الجهود التي قام بها مختار بوعناني في جرد كتب التصريف ليست هينة،خاصة مع عدم وجود دراسات في هذا الشّأن،وقد اهتم بكتاب المازني ودرس مادته بغية معرفة معالم التيسير فيه في مجال علم التصريف،ولم يكن هذا الاختيار وهذا الاهتمام اعتباطا منه وإنما لتأثر المازني بكتاب سيبويه فيقول:"إنّ تأثر عالم بآخر موجود وهذا التأثر يختلف من عالم لآخر ومن عصر لعصر ولهذا نجد التأثر المازني بالكتاب جليا في قضايا مختلفة"[3].وقد استطاع المازني إن ينتقي من الكتاب كل ماله علاقة بالتصريف وترك ما له علاقة بالنحو.

وقد توصّل بوعناني إلى أنّ المازني خص موضوعات بالدراسة دون غيرها -وإن كانت ضمن التصريف-إلى أن رغبته في تيسير هذا العلم كانت أكثر من رغبته في جمعه فيقول"وغرضه من هذا كله

[1] ينظر رحموني العيدية ،تعليمية الصيغ الافرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين،ص160-ص161

[2] أحمد سعدي، النظريات الصرفية في تفكير الدكتور مختار بوعناني اللغوي،موقع حماسةmokhtarlbouanani.wordpress.com

[3] مختار بوعناني،الموضوعات الصرفية وتيسير التصريف ص242.

فيما نرى هو تسهيل وتبسيط وتيسير لما حواه علم التصريف من الموضوعات المختلفة والتي لا تنحصر في الموضوعات العشرة التي ذكرت."[1]

ويرى بوعناني"أن الذي ينقصنا اليوم هو أننا لا نعلم طلبتنا هذا العلم سواء تعلّق الأمر بإعداد المعلم أو بالظروف التي يقدم فيها هذا العلم أو بمستوى المتلقي أو المنهج المطبق".[2]

وخلاصة القول أن الدّراسات التي قام بها مختار بوعناني الخاصة بعلم التصريف جديرة بالاهتمام حيث قام باستقراء التراث وإعادة الاهتمام بعلم التصريف ليلفت انتباه الباحثين الجدد إلى أهميته ودوره في تيسير تعليم اللغة العربية.

[1] ينظر المرجع السابق ص253.

[2] مختار بوعناني،الموضوعات الصرفية وتيسير التصريف ص254.

الفصل الأول

آراء صالح بلعيد في السياسة اللغوية والتخطيط والأمن اللغويين

تمهيد

يتسم الوضع اللغوي في الوطن العربي بالتّعددية اللّغوية الّذي انبثق عنه الثنائية اللّغوية والازدواجية اللّغوية،هذا ما أدى إلى وجود صراع بين اللغة العربية وعاميتها وبينها وبين العربية واللّغة الأجنبية،إلّا أنّ هذا الوضع بات أكثر تعقيدا في الجزائر خاصة مع التصادم اللغوي الذي له عمق تاريخي،فمعظم الباحثين يُقرّون أنّ المخاوف التي تراودنا لا تخص الازدواجية اللغوية لأنّ العربية الفصيحة أصبحت تنتشر بفضل وسائل الإعلام،بينما انحصرت العامية التي لا تستعمل إلّا في مواطن الأنس؛لكن الثنائية اللغوية هي التي تؤرق الباحثين الغيورين على اللّغة العربيّة،حيث أصبحت اللّغة الأجنبية تزاحم العربية في عقر دارها، خاصة مع العولمة التي تحاول أن تمكن للغة الإنجليزية في العالم، ،ناهيك عن انتشار اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري لأسباب تاريخية يعرفها العام والخاص.

لأجل ذلك بات من الضروري الاهتمام بالسّياسة اللغوية لإعادة ترتيب استعمال اللغات في المجتمع وفق الأولوية،ودعمها بتخطيط لغوي راشد ينهض باللّغة العربية ويخرجها من دوامة طال أمدها،مما سيؤدي حتما إلى أمن لغوي يحفظ للغة كرامتها وللمجتمع لغته.

وعلى هذا الأساس لم يهمل صالح بلعيد جانب السّياسة والتّخطيط اللغويين بل أولى لهما عناية خاصة في كتاباته إذ يعدان المفتاح للنهوض باللغة العربية في الجزائر وعلى أساسها تصاغ المناهج التعليمية لتطوير تعليم اللغة العربية.

المبحث الأول: آراء صالح بلعيد في السّياسة اللّغوية

إنّ المتأمل في الواقع اللّغوي في الوطن العربي عامّة وفي الجزائر خاصة، يجد أنّ تصنيف اللّغات ووضعها في الترتيب الذي هي عليه اليوم ليس فعلا اِعتباطيا وإنما كان نتيجة سياسة لغوية تتحكّم في هذا التّنظيم وقوانين تضبطه، حتى لا تعم الفوضى في المجتمع ولا يبقى أفراد المجتمع دون لغة مرجعية أساس يعودون إليها، فهي خيار لا غنى عنه لأي دولة لتعزيز التّشبث بالانتماء والهوية.

وقبل أن نتطرق إلى آراء صالح بلعيد في السّياسة اللّغوية يجب علينا أولا أن نبيّن ما هي السّياسة اللّغوية وما هي أولى بداياتها وما هو الدّور الذي تلعبه في تنظيم المشهد اللّغوي في المجتمع.

1- تعريف السّياسة اللّغوية:

ظهر مفهوم السّياسة اللّغوية في بداياته موازيا لمفهوم التّخطيط اللّغوي، إذ كانا يبدوان في بادئ الأمر مصطلحان لمفهوم واحد، خاصة في مطلع 1959م عندما قدم **أينار هوجن** (**Einar Haugen**) تعريفه للمصطلح المبني على تحليله للمجهود الذي طوّر في التّرويج لتحديث وتعزيز وتثبيت اللّغة الوطنية، حيث كان ينظر لتخطيط السّياسة اللّغوية على أنّه نشاط متعلّق أساسا بالمظاهر الداخلية للّغة، فكانت المهمة الأساسية للمخطط اللّغوي تكمن داخل العمل الاجتماعي للغات المتنافسة في اختيار أنماط التّداخلات هادفا إلى ضبط وتحسين اللّغات الموجودة، أو خلق لغات جهوية ووطنية ودولية مشتركة جديدة[1].

أمّا **لويس جان كالفي** (**Louis-Jean Calvet**) فقد عرّفها على أنّها "مجمل الخيارات الواعدة المتخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحياة الاجتماعية، وبالتّحديد بين اللّغة والحياة في

[1] ينظر فلوريان كولماس،دليل السوسيو لسانيات،ترجمة د.خالد الأشهب ود.ماجلولين النهبي،المنظمة العربية للترجمة،ط1،بيروت،ديسمبر2009م، ص 292-293.

الوطن، أمّا البحث عن الوسائل الضّرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التّنفيذ فيشكّل تخطيطا لغويا".[1]

وفي هذا التعريف يفرق **لويس جان كالفي** بين السّياسة اللّغوية التي هي إصدار القوانين بشأن لغة ما وعلاقتها بالمجتمع، والتّخطيط اللّغوي الّذي يهدف إلى تنفيذ القرارات التي تأتي بها هذه السّياسة مستعينا في ذلك بالوسائل المناسبة، فبسبب تطوّر البلاد في المجالات السّياسية والاقتصادية والاجتماعية، تصدر أوامر من جهة حكومية على الأغلب، لترتيب المشهد اللّغوي في البلاد وإصلاحه وتنظيمية لأنّ "الممارسات اللّغوية كلّها(بما فيها المواقف التّعليمية)هي ممارسات اِجتماعية متنوعة ومتغيرة بشكل لا نهائي، والتي تتّسم بعدم التجانس[2] "، لذا تلتزم الدولة بتنظيمها والتّحكم فيها.

وحسب **سوزيت إلجن** (**Suzette Elgin**) فالسّياسة اللّغوية هي المواقف الرّسمية التي تتخذها الحكومات تجاه استعمال اللّغة ورعايتها، سواء كانت هذه المواقف مدعومة بالفعل كإقرار القوانين أو تمويل البرامج، أو كانت مدعومة بالخطب والقرارات المنمقة على الورق[3]، وكل هذه القرارات تعطي الشرعية للسّياسة اللّغوية بتمرير قوانينها على النّظام الاجتماعي باعتبار اللّغة ظاهرة اجتماعية تستعمل للتواصل بين أفراد المجتمع فتسعى إلى نشرها أو تنظيمها ضمن فضاء لغوي محكم.

وهذا ما ذهب إليه صالح بلعيد في آرائه باعتبار أنّ السّياسة اللّغوية هي موقف رسمي ضمن مبادئ وتوجهات وقرارات تستهدف إقليم الدولة أو التّعليم الخاضع للكم المحلي أو الكنفدرالي، كما تدخل وبصفة مباشرة في باب الحقوق اللّغوية، ويضيف أنّها تعني "اتخاذ القرار الذي يهدف إلى توجيه

[1] لويس جان كالفي،حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية،ط1، ترجمة حسن حمزة،المنظمة العربية للترجمة،2008 م،ص221.

[2] Philippe Blanchet,politique linguistiques et enseignement –apprentissage de français-:quelles perspective international des 2016pour la pluralité linguistique,dialogues et cultures,revue de la fédération professeurs de français,Edition de l'armattan,décembre 2016,numéro62,P14.

[3] Suzette Haden Elgin, The langage imperative perseus, publiching combridge, Massachusste, 2001, P25.

مستقبل المتحدثين باللّغة أي لها هدف تنموي وهدف المحافظة على التراث"[1]،ومن خلال هذا نجد أنّ صالح بلعيد يتفق مع من سبقه في تعريف السّياسة اللّغوية التي يعتبرها تعامل رسمي لأجهزة الدولة مع اللّغات المستعملة داخلها من خلال تنظيمها، وذلك من خلال سنّ القوانين التّشريعية التي تخطط لتهيئة لغوية ويكون ذلك واضحا بنصوص قانونية تحدد مواقع اِستخدامها.

2- اللّغة العربية والإرادة السّياسية:

لقد آلت اللّغة العربية في أقطارها إلى مستويات دنيا سواء في الاستعمال أو في التّعليم، وصارت تعاني واقعا مترديا في المجتمعات العربية، وهي ظاهرة -على خطورتها- يمكن تداركها وعلاجها، ويعتقد صالح بلعيد أنّ القضية لن تعالج ما لم "تتوفر النّية الحسنة لدى ولي القرار، فمسألة الإيمان بالإرادة السّياسية وجه جديد للحسم الجدي للقرار"[2]،إذ أنّ مسؤولية اللّغة العربية تقع على عاتق أصحاب القرار قبل غيرهم لأنّه بوضع القوانين والتّشريعات يمكن سنّ العقوبات التي تنفذ جرّاء الإخلال بها، لذلك اِعتبر صالح بلعيد أنّ هذه المسؤولية موزعة بين الحاكم والمحكوم، فالحاكم كان عليه أن يستمع إلى منبع الأفكار ومن ثمّ صنع القرار،وعلى الحاكم أيضا أن يضع الأمور السّياسية في مجال خدمة الأمور الاجتماعية لأنّها تهدف إلى خدمة النّضال السّياسي بتغيير وضع اللّغات في ما تملكه من مقام و دور "[3]، ومن هذا نستنتج أنّ النّخبة المثقفة لها دور في إنتاج الأفكار وعلى صاحب القرار الاستماع إلى هذه الأفكار ومناقشتها ثم عرضها على الوزارات و الجهات المعنية لتدارسها ومناقشتها، وهذا أمر مرغوب ومطلوب بل هو أمر لازم للعودة باللّغة العربية لما كانت عليه من قبل.

إنّ الدستور الجزائري يعترف برسمية اللّغة العربية فهي اللّغة الوطنية الرّسمية للبلاد ولكن إذا نظرنا إلى الواقع نجد أنّ استعمالها لا يتجاوز المدرسة، فممثّلونا في الداخل والخارج لا يستعملونها إلّا قليلا

[1] صالح بلعيد،يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم،دار هومة،2010م،ص61.
[2] المرجع نفسه،ص31.
[3] صالح بلعيد،يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم،ص33.

ويفضلون اللّغة الفرنسية عليها في تواصلهم الرّسمي وغير الرّسمي، ويدرك صالح بلعيد هذا، لذلك فهو يؤكد على أنّ اللّغة العربية لا تعزز إلا باستعمالها من طرف ممثلينا في البرلمان وفي المنظمات الأجنبية، فتوظيفها دليل على اِحترامها بل ويصف الوضع بالكارثة ويدرجه ضمن النّخوة والعروبة[1].

2-1التّطور التّاريخي لمكانة اللّغة العربية في دستور الجزائر:

تمثل اللّغة العربية قيمة معنوية كبيرة تعبر عن كفاح شعب تعرض في فترة الاستعمار إلى محاولات قوية من قبل المستعمر لطمس شخصيته ومحو هويته والسعي إلى مسح لغته، لذلك نشأ تلازم بين اِسترجاع الهوية واِسترجاع السّيادة الوطنية، فكان لزاما على الدولة بعد الاستقلال أن تسترجع الهوية التي أساسها اللّغة كما استرجعت السّيادة الوطنية، وعلى هذا الأساس كانت أولى مهام الدستور الجزائري، ترسيم اللّغة العربية لغة رسمية للبلاد، إذ تعتبر رمزا من رموز اِسترجاع السّيادة الوطنية، ثم تلت هذا القرار محاولات عدة لإعادة اللّغة العربية إلى مكانتها وفرضها في إطار سياسة متواصلة، اِصطلح على تسميتها بسياسة التّعريب الذي يقوم أساسا على الحدّ من شيوع اللّغة الأجنبية في المجتمع،ولتحديد ذلك يمكن تعريفه بما يلي:

أ- التّعريب: يدل مصطلح التّعريب في اللّغة العربية على معنيين رئيسيين، الأول جعل الإنسان عربي اللّسان، والثّاني نطق كلمة أعجمية بحروف وأوزان عربية (سندس،إبريق...)[2]، وهذا التّباين في الدّلالة جعل المختصين يتبنون المفهوم الذي يخدم أقطارهم ويسدّ حاجاتهم الهوياتية والنّفسية والاجتماعية، حيث يختلف مفهوم التّعريب في المشرق العربي عنه في المغرب العربي حسب الظروف الجغرافية والسّياسية، فالتّعريب في المشرق يعتبر عملا فنيا وجزءا من التّعريب الشّامل اِستنادا إلى

[1] صالح بلعيد، في الأمن اللّغوي،ط2،دار هومة الجزائر،2012م،ص53.

[2] يوسف ولد النبية،إستراتيجية الإبراهيمي لتعريب التّعليم،مجلة قراءات للبحوث والدّراسات الأدبية واللّغوية،العدد6،جوان2016م،ص247

المفهوم القديم* الذي حدّد للتّعريب إتجاها لفظيا، أمّا التّعريب في المغرب العربي فهو قضية تتعلّق بالهوية الوطنية والتراث والشّخصية[1]، لذلك نجد أنّ مسألة التّعريب في المغرب العربي عامة وفي الجزائر خاصة تتعلق بتعميم إستعمال اللّغة العربية في جميع المجالات قصد إسترجاع الهوية العربية الإسلامية التي حاول الاستعمار الفرنسي سلبها منه، لذلك نلمس أنّ صالح بلعيد يميل إلى إستخدام مفهوم التّعريب الذي له صلة بالهوية وإحلال اللّغة العربية مكانتها، فهو يرى أنّ التّعريب"هو إرجاع اللّغة العربية إلى المكانة التي فقدتها طوال الفترة الاستعمارية، أي أن يتاح لها من جديد القيام الكامل بدورها لغة وطنية تضمن التواصل والتّكوين والتّسيير على كلّ المستويات وفي جميع قطاعات الحياة الاجتماعية"[2]، وهذا ما أفضى إليه تطور مفهوم التّعريب الذي تتحكم فيه الظروف السّياسية والاجتماعية، حيث لم يعد يقتصر على الجانب اللّفظي للمفردات الأعجمية وطريقة صياغتها وإنما امتد إلى الجانب الفكري والثقافي والهوياتي، فالتّعريب هو تعميم استعمال اللّغة العربية في جميع المجالات لتستعيد مكانتها بين اللّغات في وسط مجتمع متعدّد الألسن.

وقد تضمّن التّخطيط للتّعريب في الوطن العربي مظهرين أساسيين هما:

- ❖ تمكين اللّغة العربية في محيطها.
- ❖ تهيئة اللّغة العربية وتطويرها من الدّاخل.

إذ إستهدف المظهر الأوّل " تعميم استخدام اللّغة العربية في كلّ مظاهر الحياة العلمية لتصبح لغة التّعليم والبحث العلمي، ولغة تسيير مختلف المؤسسات الإدارية والاقتصادية والمرافق الاجتماعية، قصد إرساء الهوية العربية في جميع نواحي الحياة العلمية"[3]، واستهدف المظهر الثّاني " إيجاد مقابلات

*حيث كان مفهوم التّعريب قديما يقتصر على صياغة المصطلح الأجنبي على المقاييس الصّرفية العربية بحيث يؤخذ الاسم منه والفعل وإسم الفاعل وإسم المفعول وإسم الآلة..للتوسع أكثر في الموضوع ينظر مُحَمَّد المنجي الصيادي،التّعريب وتنسيقه في الوطن العربي،سلسلة أطروحات الدكتوراه مركز دراسات الوحدة العربية،ص87.

[1] ينظر مُحَمَّد حسين عبد العزيز،التعريب في القديم والحديث،دار الفكر العربي،1990م،ص268-269.

[2] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،دار هومة،ط2010م،ص80.

[3] آمنة إبراهيمي،وضع اللّغة العربية بالمغرب،وصف ورصد وتخطيط،ط1،الرباط 2007م،منشورات زاوية،ص65.

عربية للتّعبير عن مفاهيم مستجدة في مختلف الحقول المعرفية قصد تعميم اللّغة العربية واستعمالها في كل ميادين المعرفة البشرية".[1]

لكن يبقى السّؤال المطروح، أيهما أولى بالعناية، الاهتمام بالمظهر الخارجي وإعادة منزلة اللّغة العربية بين اللّغات، أم الاهتمام بإعادة النّظر إلى العربية في وضعها الدّاخلي، والملاحظ هنا أنّ المظهر الثّاني يخدم المظهر الأوّل لا محالا، فتعميم استعمال اللّغة العربية لن يكون إلاّ بترجمة المصطلحات وإيجاد بديل لها في الاستعمال العربي.

أما بالنّسبة للتّعريب في الجزائر غداة الاستقلال فقد كان يهدف إلى إعادة تحديد مقومات الهوية الوطنية، وهذا لربط المجتمع مع بُعده الحضاري والتاريخي، فاسترجاع السّيادة اللّغوية جزء من استرجاع السّيادة الوطنية وأحد مقوماتها، لذلك ارتبطت قضية التّعريب في الجزائر " بقضية الهوية والأصالة وذلك بالمحافظة على الموروث الثّقافي للحضارة الإسلامية ثمّ التفتح على ثقافات العصر".[2]

ب. مظاهر التّعريب في الجزائر:

ارتبط التّعريب في الجزائر باسترجاع الهوية التي تتعلق باسترداد اللّغة العربية وجعلها لغة الخطاب والمعاملات، لذلك عمدت الدّولة إلى إدراج اللّغة العربية في المجالات الحيوية حتى تبدو مظاهر التّعريب جلية واضحة ويتعود النّاس على اللّغة العربية واستعمالها ومن هذه المجالات:

✓ **تعريب الثّقافة ووسائل الإعلام:** نظرا للخدش الذي مسّ الثقافة الجزائرية غداة الاستعمار، كان لابد من إعادة النّظر في هذا المجال ومحاولة ردّ الاعتبار للثّقافة الجزائرية والوطنية بكلّ أبعادها، "حيث سيطرت اللّغة الفرنسية على لغة الإعلام في الجزائر منذ الاستقلال، فخلال السّنوات الأولى من الاستقلال كانت هناك صحيفة وحيدة ناطقة باللّغة العربية، وهي جريدة الشّعب الّتي صدر العدد

[1] المرجع السابق،ص66.

[2] رابح تركي،أضواء على سياسة التّعريب والتّعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي في الجزائر،مجلة المستقبل العربي، العدد11،سنة 1983م،ص48.

الأوّل منها في 11 ديسمبر 1962م"[1]، أمّا التّلفزة الوطنية فكانت معظم برامجها باللّغة الفرنسية لكن "منذ1965م أصبحت تذيع نشراتها الإخبارية باللّغة العربية وفي سنة 1970م أصبحت 30% من برامجها تبث باللّغة العربية كما عربّت النّشرة الإخبارية الأساسية، وبدأت تبث حصصا إخبارية وتحقيقات باللّغة العربية[2]، وتوالت عمليات التّعريب في هذا المجال وهذا لإيمان الدولة بأهمية وسائل الإعلام والصّحافة في نشر اللّغة العربية، وفي نفس السّياق يذكر سيد أحمد بغلي أنّه كان لا بد من الاعتماد على وسائل الإعلام الجماهيري خاصة الراديو والتلفزيون، كي تقدم دعما قويا لكلّ نشاط إعلامي وتربوي وثقافي..ويلي إعداد برامج الراديو والتّلفزيون اهتماما مزدوجا:تنمية الإنتاج الوطني ودفع التّعريب إلى الأمام.."[3]، لكن هذه الحملة لاقت معارضة شديدة ممن يرفضون فكرة التّعريب، لذلك لازلنا نشاهد الهجين اللّغوي في التّلفزة والإذاعة بل حتى قنوات تذاع محتوياتها باللّغة الفرنسية، إضافة إلى وجود صحف باللّغة الفرنسية كصحيفة Le Quotidien وغيرها من الصّحف، ما يدلّ على فرض ثنائية في الوسط اللّغوي الجزائري دون ترسيم رسمي للّغة الفرنسية.

✓ **تعريب المحيط الاجتماعي**: إنّ التّعريب في المغرب العربي عامة وفي الجزائر خاصة يراد به الثّبات على عروبة كادت أن تزول بسبب الاستعمار، إنّه ينحو نحو تعريب للمحيط الاجتماعي، فهو ليس مجرد آلية لغوية كما في المشرق العربي بل قضية وطنية،[4] فإذا نظرنا إلى المحيط الجزائري غداة الاستقلال نجد أنّ كلّ اللافتات والمحلات مكتوبة باللّغة الفرنسية حتى اللافتات الموجودة على المؤسسات الاقتصادية أو المحلات كلها مفرنسة، لذلك فتعريب المحيط الاجتماعي هو حق كلّ مواطن إذ يتمثّل "في إعادة تملك عروبة الشّوارع والمدن بتسميتها بأسماء جزائرية من مفكرين وشهداء وكتابتها

[1] ينظر زهير إحدادن،مدخل لعلوم الإعلام والاتصال،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،سنة 2002م،ص95-98، نقلا عن أطروحة دكتوراه الثّورة الجزائرية ومسألة بناء دولة (1962م-1978م) من إعداد قواسمية عبد الكريم،إشراف لوينسي براهيم، الموسم الدراسي2017م-2018م،ص299.

[2] ينظر سفيان لوصيف،السّياسة الثّقافية في الجزائر الايدولوجيا والممارسة،ط1،بيروت،لبنان،2014م،ص198-200.

[3] صالح بن بوزة،وسائل الإعلام في الجزائر بعد الاستقلال،دراسة تحليلية لبعض جوانب السّياسة الإعلامية،1962م-1978م،مجلة الجزائرية للاتصال،المجلد6،العدد14،ص21.

[4] مسعودة خلاف،التّعليمية وإشكالية التّعريب في الجزائر،أطروحة دكتوراه،إشراف حسن كاتب، جامعة منتوري، قسنطينة، الموسم الدراسي 2010م-2011م،ص228.

بأحرف عربية"،[1] وعلى هذا الأساس سعت الدولة الجزائرية في عهد الرّئيس الرّاحل هواري بومدين إلى تعريب المحيط ويذكر عبد القادر حجار في هذا الشّأن أنّه من بين توصيات النّدوة الوطنية للتّعريب التي أجريت بتاريخ 14 ماي 1975م هي البدء الفوري في تعريب المحيط، فتكوّنت زيادة على اللّجان الولائية لجان على مستوى الدوائر والبلديات وانطلقت اللّجنة في شهر نوفمبر 1975م، وحدّد تاريخ 31 أكتوبر 1976م تاريخ نهاية العملية لتكون عملية في رمزيتها مرتبطة بأول نوفمبر، وشملت العملية مختلف الوزارات والولايات والإدارات والشّركات والبلديات، حيث استبدل الحرف اللاتيني بالحرف العربي والأسماء الفرنسية بأسماء جزائرية لشهداء وشخصيات تاريخية وأسماء عربية وإسلامية ولم يفلت من هذا المسح إلا شارع باستور باعتبار أن هذا العالم قدم خدمة للإنسانية[2].

✓ **تعريب التّعليم**: يقصد بالتّعريب التّعليمي إقامة النّظام التّعليمي لأيّ قطر من الأقطار العربية على أساس اللّسان العربي تدريسا وتحصيلا، وذلك طبقا لتخطيط لغوي وبمخططات ومناهج دراسية تعتمد اللّسان العربي ... بما يؤدي إلى تعميم الفائدة وسرعة ظهور النّتائج المتحققة من التّعريب سنة بعد أخرى في صورة الأجيال المعربة من الشّباب والطّلاب [3]، لأنّ تعريب التّعليم أهم عنصر في التّعريب فالمدرسة هي التي تكوّن أجيال المستقبل، وتعريب جيل اليوم يؤدي حتما إلى تخطيط تربوي بعيد المدى نرى ثمراته في المستقبل.

ج. ملخص القرارات السّياسية الجزائرية لإعادة اللّغة العربية إلى مكانتها:

كان لزاما على الدّولة الجزائرية الفتية بعد الاستقلال أن تخطو خطوات نحو الأمام وهذا بقطع عدة مراحل بغية إعادة الاعتبار للذغة العربية من خلال قرارتها السّياسية نوجزها فيما يلي:

[1] حفصة جرادي،في رؤية لسياسة التّعريب في الجزائر،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،العدد28،مارس،2017م،ص14.

[2] ينظر مقال حجار يروي خبايا التّعريب في الجزائر في الموقع: https://www.echoroukonline.com بتاريخ20018/12/26م.

[3] نازلي معوض أحمد،التّعريب والقومية العربية في المغرب العربي،مركز دراسات الوحدة العربية ببيروت،لبنان،ط،1986م،ص45.

1. **دستور 1963م**: يعد هذا الدّستور الأول في تاريخ الجزائر المستقلة حيث اعتبر اللّغة العربية لغة رسمية في الجزائر، وجاء في المادة الخامسة منه "إنّ اللّغة العربية هي اللّغة القومية والرّسمية للدولة "[1]، وجاء هذا القرار استكمالا للنّضال الثّوري حيث توّج بسياسة التّعريب.

2. **ميثاق الجزائر 1964**: أشار هذا الميثاق إلى بعض المعالم التي يجب أن تنتهجها الدّولة من أجل ترسيخ الهوية اللّغوية وطريقة تعميمها في مختلف مجالات الحياة، خاصة الإدارة والتّعليم باعتبارهما أرضا خصبة لنشر اللّغة العربية من خلالهما، وقد تضمن الميثاق بشأن اللّغة العربية "دور الثّقافة الجزائرية كثقافة قومية يتمثل بالدّرجة الأولى في إعادة اللّغة العربية بوصفها اللّسان المعبّر عن القيم الثّقافية لبلادنا، وكرامتها وفعاليتها لغة حضارة تستعمل في إحياء وإعادة تقييم التّراث الوطني والتّعريف به".[2]

3. **أمر رقم 68_92 المؤرخ في 26 أفريل 1968م**: الذي يقضي بإجبارية معرفة اللّغة الوطنية على الموظفين ومن يماثلهم[3]، حيث أصدر الرئيس الراحل هواري بومدين قرار اشتراط التّمكّن من اللّغة العربية لدى المترشحين لمناصب عمل لأصحاب الجنسية الجزائرية، وكان هذا القرار يمثل بوادر سياسة التّعريب في الجزائر، إلاّ أنّه خلق فوضى وسط المفرنسين حيث أصبحوا يخافون على مناصبهم وعلى مستقبلهم، بالمقابل أتيحت الكثير من الفرص أمام المعربين الذين قد اشتدّ عليهم الخناق في بادئ الأمر.

4. **مرسوم رقم 71 _2**: تضمن إعادة التّذكير بضرورة تطبيق الأمر السّابق حيث حدد تاريخ أول جانفي 1971م كحد أقصى لتعلم اللّغة العربية، جاء في المادة الأولى منه:" تمدد وتطبق أحكام الأمر 68_92 على المستخدمين الجزائريين للمؤسسات العمومية".[4]

---

[1] حزب جبهة التحرير الوطني،دستور1963م،المطبعة الوطنية الجزائرية،الجزائر،1963م،ص7.

[2] حزب جبهة التحرير الوطني،ميثاق الجزائر،أفريل1964م،المطبعة الوطنية الجزائرية،ص43.

[3] الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية،السّنة الخامسة،العدد36،سنة1968م،ص526.

[4] الجريدة الرسمية،السّنة الثامنة،العدد22،7 يناير1971م،ص123.

5. **الأمر 70-20 المؤرخ في 19 فيفري 1970م**: يتعلق هذا الأمر بالحالة المدنية واشترطت المادة 37 منه تحرير كافة العقود باللّغة العربية[1]، و كان الأمر بادرة خير لتعريب الإدارة، فقد كانت السّلطة الجزائرية تقوم بخطوات جبّارة -وإن كانت محتشمة- في محاولة منها لتعميم استعمال اللّغة العربية خاصة في القطاعات الحسّاسة مثل التّعليم والإدارة باعتبارهما في متناول المواطن، لكن رغم صرامة هذه القرارات إلاّ أنها كانت تواجه تيارا عنيفا من دعاة الفرنسية و رعاتها، حيث أنّ معالم التعريب لم تتضح بعد عدا بعض القرارات المتفرقة التي ذكرت سابقا، وبذلك أصبح موضوع التّعريب محل جدل.

6. **قانون 86-10 المؤرخ في 19 أوت 1986م**: يتضمن إنشاء المجمع الجزائري للّغة العربية، حيث جاء في بعض مواده تحديد أهداف المجمع:

- خدمة اللّغة العربية بالسّعي لإثرائها وتنميتها وتطويرها.
- السّهر على سلامتها والسّهر على مواكبتها للعصر، باعتبارها لغة اختراع علمي وتكنولوجي.
- ترجمة أو تعريب المصطلحات المتداولة في العالم المعاصر في جميع حقول المعرفة ومختلف أعمال الحياة اليومية في المجتمع.[2]

ورغم كلّ هذا إلاّ أنّ دور وأهداف هذه الهيئة بقي حبرا على ورق ولم يتجسد على أرض الواقع ولم يساهم لا من قريب ولا من بعيد في توسيع دائرة سياسة التّعريب.

من خلال ما ذكر سالفا، نلاحظ أنّ الدّولة الجزائرية لم يكن لها سياسة واضحة فيما يخص اللّغة العربية ومسألة التّعريب سوى من بعض القرارات والأوامر التي تعلقت بمجالات محدودة وهذا راجع إلى أمرين، أولهما الضّغوطات التي كانت تواجهها الدولة من طرف النخبة الفروكوفونية التي لم ترد للّغة العربية أن تأخذ مكان الفرنسية خوفا على مناصبهم ومستقبلهم واستكمالا للسّياسة الفرنسية

[1] الجريدة الرسمية،العدد21،السّنة السّابعة،24 فيفري1970م،ص277.
[2] الجريدة الرسمية،العدد20،34 أوت 1986م،ص1420.

التي اتبعتها فرنسا في مستعمراتها، وهي سيطرتها على الجانب الثّقافي والاقتصادي حتى بعد استقلالها، والأمر الثّاني أنّه كان من الصّعب في تلك المرحلة المبكرة من الاستقلال فرض سياسة تعريب شاملة بسبب عدم توفر الإطارات البشرية التي كانت أغلبها ذات تكوين فرنسي، إضافة إلى رواسب الثّقافة الفرنسية المتجذرة في المجتمع الجزائري.وتوالت محاولات التّعريب في مجال التّعليم الذي عزز بقرار تعميم استعمال اللّغة العربية سنة 1991م الذي أمضى عليه الرّئيس الرّاحل شاذلي بن جديد.

7. **قانون 91-05 المؤرخ في 06 يناير 1991م**: وهو قانون يتضمن تعميم استعمال اللّغة العربية، ومن أهم المواد التي تنص على تعميم استعمال اللّغة العربية في مختلف المجالات نجد:

- **المادة 04**:تلزم جميع الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها باستعمال اللّغة العربية وحدها في كلّ أعمالها من اتصال وتسيير إداري ومالي وتقني وفني.
- **المادة 05**: تحرر كلّ الوثائق الرسمية والتّقارير ومحاضر الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات باللّغة العربية، يمنع في الاجتماعات الرّسمية استعمال أيّ لغة أجنبية في المداولات والمناقشات.
- **المادة 10**: تكون الأختام الرّسمية والدّمغة والعلامات المميزة للسّلطات والإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات مهما تكن طبيعتها باللّغة العربية وحدها وباقي المواد كلّها تطالب باستعمال اللّغة العربية في جميع المجالات[1].

وقد حدّد القانون فصلا كاملا فيما يتعلق بالأحكام الجزائية تضمن عقوبات تأديبية بالنّسبة للموظفين المخالفين لأحكامه، كما نصّ على عقوبات أخرى منها غرامات مالية يصل حدها الأقصى إلى 100.000 دج للمخالفين [2]، وقد حدّد أجل أقصاه الخامس من جويلية 1992م لتطبيق أحكام القانون 91- 05، إلاّ أنّه "تمّ تمديد الأجل الذي حدّده القانون 91-05 لتطبيق

[1] الجريدة الرسمية،العدد3،السّنة الثانية والعشرون،في 16 يناير 1991م،ص44-46.
[2] المرجع نفسه،الفصل الرّابع،المواد 31-34،ص47.

كلّ أحكامه وذلك بموجب المرسوم التشريعي 92-02 المؤرخ في 04 جويلية 1992م، والغريب أنّ هذا المرسوم مدّد أجل تطبيق القانون 91-05 إلى غاية توفر الشّروط اللازمة دون تحديد هذه الشّروط أو أيّ تحديد زمني لها، ويبدو أنّ الأزمة السّياسية والأمنية العاصفة التي عرفتها الجزائر بداية من سنة1992م لم تكن لتسمح بتطبيق سياسة التّعريب بكلّ مقتضياتها وفق ما نصّ عليه القانون 91-05 المتضمن تعميم استعمال اللّغة العربية.[1]

وفي أثناء العشرية السّوداء التي عرفتها الجزائر وعقب تقلّد اليامين زروال الحكم سنة 1996م رفع التجميد عن هذا القانون وعرف بالأمر 96-30 المؤرخ في 21 ديسمبر سنة 1996م المتضمن تعميم استعمال اللّغة العربية مع بعض التعديلات في مواده.

وجاء في المادة 23 منه "إنشاء مجلس أعلى للّغة العربية ويوضع تحت إشراف رئيس الجمهورية يقوم بالخصوص بمتابعة تطبيق أحكام هذا القانون وكلّ القوانين الهادفة إلى تعميم استعمال اللّغة العربية وحمايتها وترقيتها وتطويرها ".[2]

وبقي هذا الأمر يتأرجح بين مؤيديه ومعارضيه من حيث التّطبيق، وزاد التماطل والتباطؤ في تطبيقه إلى أن جاءت فترة حكم الرئيس عبد العزيز بوتفليقة سنة1998م فأعاد تجميد قانون تعميم استعمال اللّغة العربية من جديد دون مرسوم وحوّل المجلس الأعلى للّغة العربية من هيئة تقوم على مراقبة تطبيق قانون تعميم استعمال اللّغة العربية إلى هيئة استشارية تنشط في جميع المجالات ما عدا تطبيق هذا القانون[3]، ومن هنا نستخلص أنّ الإرادة السّياسية هي التي تملك زمام الأمور في تطبيق قانون تعميم استعمال اللّغة العربية من عدمه.

[1] جعلاب كمال،وضع اللّغة العربية في الجزائر بين القانون والواقع،مجلة دراسات وأبحاث،المجلد 8،العدد 22،ص08.

[2] الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية،العدد1،في 22 ديسمبر1996م،ص06.

[3] ينظر عثمان سعدي،اللّغة العربية في عهد عبد العزيز بوتفليقة،مقال نشر بالموقع رأي اليومwww.raialyoum.com

وهكذا كانت مراحل التّعريب في دستور الجزائر منذ الاستقلال إلى وقتنا الحاضر، وسنعرّج الآن إلى عملية التّعريب التي مسّت التّعليم منذ الاستقلال باعتبارها خطوة جبارة استطاعت أن تنقذ أجيال الاستقلال من الفرنسية المفروضة إلى تعريب لساني وفكري وإن كان فيه بعض الخلل إلاّ أنّ النّتائج التي توصل إليها كانت ذات أهمية وأثر واضح.

د- تعريب التّعليم في الجزائر:

لم تكن مسألة تعريب التّعليم في الجزائر أمرا هينا، ذلك أنّ الأرضية التي وجدت عليها الثّقافة العربية الجزائرية اتسمت بالهشاشة مقارنة مع نظيرتها من دول المغاربة(تونس والمغرب)، إذ وجد في تونس جامعة الزيتونة الإسلامية أما في المغرب فقد كانت جامعة القرويين تمثل حصنا منيعا وقاعدة متينة يبنى على أساسها التّعليم في البلاد، أما في الجزائر "فلم تجد الثقافة العربية سوى جهود زوايا الطّرق الصّوفية التي ارتبطت بالحركة الوطنية ثم جهود جماعة العلماء التي حاربتها الإدارة الفرنسية... فإذا كانت الفرنسية في عهد الاحتلال مظهرا من مظاهر الاستعمار فإنها يمكن أن تكتسب في عهد الاستقلال مظهرا قانونيا مقبولا في إطار اتفاقيات التعاون الثقافي والتّعليمي والفني بين الجزائر وفرنسا"[1]، لذلك اتسم التّعريب بخطوات بطيئة خاصة عقب الاستقلال بسبب وجود مشاكل تنموية، اقتصادية واجتماعية تواجه دولة فتية خرجت لتوها من مستنقع الكفاح ضد الاستعمار فكانت عملية التعريب تحمل مفهوم استرجاع الهوية العربية للمجتمع الجزائري آنذاك، لذلك سارت عملية التّعريب على النّحو التالي:

➢ **الدخول المدرسي 1962م-1963م**: في أوّل دخول مدرسي بعد الاستقلال اتّخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللّغة العربية في جميع المؤسسات التّعليمية التّابعة لها بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وكان هذا القرار بمثابة إعلان عن النّية الثّابتة والعزم الأكيد لتغيير أوضاع المدرسة الموروثة... وقد تم توظيف 3452 معلما دُرّبوا بسرعة وأسندت إليهم مهمة تدريس اللّغة العربية لا

[1] نازلي معوض أحمد،التّعريب والقومية العربية في المغرب العربي،ص100-101.

كلغة أجنبية ولكن لغة وطنية لها من التّوقيت الرّسمي نسبة محترمة" [1]، إلاّ أنّ هذه العملية لم تعمم على جميع مدارس الوطن، نظرا لقلة الإطارات البشرية المعربة من جهة وسعي الدولة الجزائرية الفتية للنّهوض بالبلاد في مختلف المجالات من جهة أخرى رغم شح الإمكانيات والوسائل.

➢ **الدخول المدرسي 1964م-1965م**: لقد تمّ في هذا الدّخول المدرسي تعريب السنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا، وفي سنة 1967م-1968م تمّ تعريب السنة الثانية ابتدائي تعريبا كاملا، كما عرّبت السّنة الثالثة ابتدائي تعريبا جزئيا في العام الدراسي (1968م-1969م) وذلك بتدريس المواد الاجتماعية باللّغة العربية والحساب والعلوم باللّغة الفرنسية.[2]

إلاّ أنّ السّنة الأولى والسّنة الثّانية كانتا معربتين –تقريبا- تعريبا كاملا، دون إدراج أية لغة أجنبية، وقد تمّ تدعيم التّعريب في هاتين السّنتين فقط وتمّ تتبع نتائجه لقلة الإمكانيات.

➢ **التّعليم الثّانوي**: لقد تم إنشاء ثلاث ثانويات من عام 1963م معرّبة تعريبا كاملا، اثنتان منهما في العاصمة والثّالثة في قسنطينة، وقد كانت هذه الثانويات تشتمل على التّعليمين المتوسط والثانوي، وقد تخرجت منها أوّل دفعة من الطّلبة الجزائريين من حملة شهادة البكالوريا في الرياضيات والعلوم والآداب باللّغة العربية عام 1968م.[3]

وفي هذه الأثناء قفزت قضية التّعريب إلى الصّعيد الأول في مجالات التربية والثقافة وأخذت الحظ الوافر من اهتمامات المسؤولين في مختلف الميادين، وكان النّقاش يدور حول الطّريقة النّاجعة التي يجب إتباعها لفائدة تعميم التّعريب فكان أول تخطيط لعملية التّعريب والذي تضمن ما يلي: [4]

[1] قرار وزارة التّعليم الابتدائي والثانوي،مجلة الأصالة،العدد 17-18،ص390.

[2] تركي رابح عمامرة،مكانة اللّغة العربية في التّعليم العام العالي الجامعي من عام 1962م إلى نهاية عام 1989م،مجلة اللغة العربية،المجلد7،العدد 2،ص341.

[3] ينظر تركي رابح عمامرة،مكانة اللّغة العربية في التّعليم العام والعالي،ص342-341.

[4] ينظر قرار وزارة التّعليم الابتدائي والثّانوي،المرجع السابق،ص391-392.

1) **تعريب رأسي**: ينطلق من السّنة الأولى من التّعليم ، ويأخذ سنة بعد سنة في التّوسع حتى يأتي على كل المرحلة الابتدائية ثم يستمر رأسيا في التّعليم المتوسط والتّعليم الثّانوي لينتقل في آخر الأمر إلى الجامعة، إلاّ أنّ هذه الطّريقة تحتاج إلى إمكانيات بشرية هائلة لتحقيقها.

2) **تعريب محلي جغرافي**: أي أنّ التّعريب ينطلق من الجهات التي سلمت إلى حدّ ما من تأثير الوجود الثّقافي الفرنسي، كمناطق الجنوب مثلا، وما يعيب هذه الطّريقة هو حصر التّعريب في الأرياف والبوادي وخلق فوهة بين الأجيال الصّاعدة للوطن الواحد.

3) **تعريب نقطي**: يتناول مستوى من مستويات التّعليم الابتدائي والثّانوي بصفة محدودة، ويشمل كلّ المواد التي تدرس في ذلك المستوى ويطبّق في جميع البلاد، وتعتبر هذه الطّريقة أشدّ فعالية وأكثر مسايرة لمقتضيات التّخطيط، حيث يتم تركيز الجهود على أمر واحد فقط بتوفير كلّ الإمكانيات لتحقيقه، واستمر تطبيق التّعريب النّقطي إلى أن تمّ تعريب المرحلة الابتدائية بصفة نهائية وأصبحت اللّغة الفرنسية تدرس كلغة أجنبية في السّنة الثّالثة ابتدائي.

وخلاصة القول، أنّ هذه المرحلة من التّعريب سارت على خطتين: الخطة الأولى هي إدماج اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية كأوّل خطوة، والخطة الثّانية هي تعريب الأقسام تدريجيا إلى أن أصبحت اللّغة العربية هي لغة التّدريس في المؤسسات التّعليمية الجزائرية، وإذا ركزنا على كلمة "تدريجيا" معناه أنّه ما يزال للتّعليم المزدوج وجود في المدرسة الجزائرية بحكم أنّه لا يمكن إحلال التّعريب دفعة واحدة.

وقد نحا التّعريب طريقا إيجابيا بإصدار أمرية 76-35 في 16 أبريل 1976م الذي ينص على تعميم عملية التّعريب بإنشاء المدرسة الأساسية، حيث جاء في المادة 25 منه، أنه يجب أن "توفر المدرسة الأساسية للتّلاميذ دراسة اللّغة العربية بحيث يتقنون التّعبير بها مشافهة وتحريرا، وتهدف هذه الدّراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتّبادل

وتمكينهم من تلقي المعارف وإستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم" [1]، وهي ممارسة إيجابية بيّنت نتائجا مقبولة في وقت كانت المدرسة الجزائرية في أشدّ الحاجة إلى دفع عجلة التّعريب نحو الأمام.

وكان الدّور الذي قامت به المدرسة الأساسية هو إلغاء الحواجز المصطنعة بين ما يسمى بالتّعليم التّقني وما يسمى بالتّعليم العام الذي يشتمل على تسع سنوات من التّعليم الإجباري،يبدأ في السّنة السّابعة منها تعليما متعدد التّقنيات يشمل في الوقت نفسه المعارف العامة والمعارف التّقنية، وقد تقرر في هذا الباب أن تكون العربية لغة التّدريس لجميع المواد وبذلك يعمّم التعريب[2].

إلاّ أنّه بحلول العام الدراسي1977م-1978م حدثت إنتكاسة للتّعريب حيث تراجعت فيه وزارة التربية الوطنية عن قانون التّعريب الصادر في 1976م، لينتج عن هذا التّراجع الإبقاء على اللّغة العربية في التّعليم الأصلي مع محاولة إيقاف عجلة التّعريب في الطّور المتوسط والطّور الثانوي اللذين يسجّل فيهما[3]:

- فتح شعب أدبية مفرنسة بالثّانويات.
- فتح شعب مفرنسة بالمعاهد التّكنولوجية تدرس المواد التّعليمية باللّغة الفرنسية.
- البدء في تقليص الشّعب المعربة في العلوم والرياضيات بالثّانويات تمهيدا لإلغائها كلية، وكان من تبعات ذلك تحول عدد كبير من تلاميذ المتوسطات من الأقسام المعرّبة إلى الأقسام المفرنسة بسبب فهم الأولياء بأنّ التّعلم بالعربية فيه إنقاص لحظوظ أبنائهم في التوجه إلى الشّعب العلمية التي كانت تشهد إقبالا كبيرا.

[1] الجريدة الرّسمية،العدد 33،السّنة 13،في23 أفريل1976م،ص535.

[2] قرار وزاري التّعريب في الجزائر،مجلة الأصالة،العدد 17-18،ص399.

[3] ينظر عثمان سعدي، التّعريب في الجزائر،كفاح شعب ضد الهيمنة الفرونكوفونية، شركة دار الأمة للطّباعة والتّرجمة والنّشر،الجزائر، 1993م،ص56.

وقد كانت هذه الثّورة بسبب النّخبة الفرونكوفونية*التي توغلت في الحكم والإدارة إذ استشعرت الخطر الذي يداهم اللّغة الفرنسية، بل فهمت أنّ التّعريب سيحطم مشروعهم الفروكوفوني الرّامي إلى تصدير الفرنسية للخارج والعمل على بقائها في الدول المستعمرة حيث "إعتبرت موضوعاتها الرئيسية هي:نشر اللّغة الفرنسية في العالم والمساهمة في مجال التّعليم وتدريب الكوادر، لاسيما في الدول الفرونكوفونية في العالم الثالث"[1].

وبعد غلبة الفرنسية على نظام التّعليم في الجزائر في الفترة الممتدة مابين 1975م-1978م، والتأكّد من أنّ أعداء التّعريب قد تحركوا لوقفه الذي بدأ لتوه بداية فعلية بوصفه تخطيطا لغويا مدروسا يستحضر الأبعاد الكاملة لضرورة التّعليم باللّغة الوطنية والقومية، جعل أحباب الضّاد يجمعون العدة لردّ الاعتبار للّغة العربية، هذا الاعتبار الذي لم تسعفه القوانين على صرامتها، فكان المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني نقطة تصحيح لمسار التّعريب المنحرف عن أهدافه[2]، وأصبح قرار المدرسة الأساسية ظاهرا على أرض الواقع حيث تبلورت فكرة المدرسة الجزائرية بمعالمها الصّحيحة المرسخة للهوية الوطنية المتمثلة في اللّغة العربية.

ويمكننا القول أنّ المدرسة الأساسية إستطاعت أن تجمع كل مقوّمات الهوية الوطنية، كما أنّها أحدثت نهضة نوعية إذ عبدت الطريق لعملية التعريب وساهمت في استكماله، إلّا أنّ الرّافضين للّغة العربية نظروا إليها نظرة إنتقاص، وعملوا على إفشالها وإبداء التذمر من نتائجها، وليس ذلك إلا لأنّ المدرسة الأساسية قد إتخذت اللّغة العربية لغة وحيدة للتّدريس.

* تسعى فرنسا من خلال الفرونكوفونية إلى تأكيد دورها القيادي كدولة كبرى في العالم وذلك في ظل التنافس بين أوروبا والولايات المتحدة إذ تحاول أن تخرج من لغة الاستعمار العسكري المباشر إلى علاقات طبيعية بما يحفظ لها قيادة هذا التجمع الاقتصادي والسّياسي والثّقافي واللّغوي والجغرافي وذلك لمواجهة تيار العولمة الجارف، للنظر أكثر في الموضوع يرجع إلى الفرونكوفونية دراسة في المصطلح والمفهوم والتطور التاريخي،ص85.

[1] وليد گاصد الزيدي، الفرونكوفونية دراسة في المصطلح والمفهوم والتطور التاريخي،ط1،المركز الإسلامي للدّراسات الإستراتيجية، العراق، 2020م،ص94.

[2] عثمان سعدي،التّعريب في الجزائر،ص82.

2-2-تعريب التّعليم العالي:

لقد مرّ تعريب التّعليم العالي بعدة مراحل منذ الاستقلال متأرجحا بين الشدّ والجذب ، خاصة بعدما تمّ تعريب التّعليم ما قبل الجامعي تعريبا كاملا، فقد كان لزاما على الدّولة الجزائرية أن تفكر في تعريب التّعليم العالي الذي سيستقبل طلبة زاولوا تعليمهم باللّغة العربية، وقبل هذا فقد كان التّعريب في التّعليم العالي يمشي بخطى محتشمة نظرا لقلة الإطارات المعربة، وبدأ في إدماج العربية لغة تلقينية في جميع دوائر كلية الآداب الإنشائية وكلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، والمدارس العليا المختلفة ابتداء من العام الجامعي (1962م-1963م)[1]، وفي 25مارس1971م صدر مرسوم رئاسي ينص على إدخال اللّغة العربية في التّعليم العالي بتوقيت ثلاث ساعات في الأسبوع لجميع الطلبة، وذلك لجعل الطلبة في آخر المرحلة الجامعية قادرين على اِستعمال اللّغة العربية كأداة في مهمتم أو في وظائفهم، وفي 25أوت 1971م صدر مرسوم آخر ينص على وجوب إتقان اللّغة العربية للطلبة الذين حضّروا شهاداتهم باللّغة الأجنبية، ولقد بدأ في تطبيق هذا المرسوم من الموسم الجامعي (1971م-1972م) حيث أجبر الطلبة على متابعة دروسهم بالعربية في مادة تخصصه بحوالي 300 ساعة موزعة على سنوات التّكوين، وأتبعه قرار آخر نصّ على تعريب العلوم الدّقيقة بالنّسبة إلى الذين يتوجهون إلى التّعلم الثّانوي[2]، وكان هذا قرارا من باب الاستئناس، فقد كان يركز على لغة التّخصص أي علمية اللّغة العربية ويمهد لعملية تعريب شاملة بعد تخطي عقدة المصطلحات، وواصلت الجزائر عملية التّعريب الجامعي حيث جعلت اللّغة العربية أداة تدريس وتحصيل ابتداء من سنة 1971م في التّخصصات التالية[3]:

[1] تركي رابح العمامرة،مكانة اللّغة العربية في التّعليم العام والعالي والجامعي من عام (1962م-1989م)،مجلة اللّغة العربية،المجلد7،العدد2،ص174-175.

[2] ينظر سفيان لوصيف، السّياسة الثّقافية في الجزائر الإيديولوجيا والممارسة،ص174-176.

[3] تركي رابح العمامرة،مكانة اللّغة العربية في التّعليم العام والعالي الجامعي،ص347.

أ– دوائر العلوم الاجتماعية في جميع الجامعات الجزائرية وتشمل التاريخ–الفلسفة–علم الاجتماع – علم النّفس –علوم التربية .

ب– دوائر العلوم الإنسانية وتشمل العلوم السّياسية، علوم الإعلام والصّحافة–العلوم الاقتصادية– علوم اللّغة والآداب العربي.

ج– دوائر العلوم التّجارية بمختلف تخصصاتها.

د– دوائر العلوم القانونية بمختلف تخصصاتها.

كلّ هذه الخطوات اِتسمت بالبطء في التّنفيذ حيث اعتمدوا التّخطيط للتّعريب وذلك بتعميمه سنة بعد سنة، فكانت اللّغة الفرنسية تسير جنبا إلى جنب مع اللّغة العربية مما فرض اِزدواجية الأقسام اللّغوية(فقسم معرب وقسم مفرنس)، واِستمرت عملية ازدواجية الأقسام اللّغوية في جميع معاهد العلوم الاجتماعية والإنسانية من عام 1971م إلى عام 1979م حيث تقرر تعريب تلك المعاهد تعريبا شاملا سنة بعد سنة طبقا لقرارات اللّجنة المركزية في دورتها الثّانية بتاريخ 26–30ديسمبر 1979م في توحيد لغة التّعليم بالنّسبة للعلوم الاجتماعية والإنسانية وخاصة الحقوق والعلوم السّياسية والإعلامية والاقتصادية والتّجارية وعلوم الاجتماع والنّفس والتّربية والجغرافيا، وقصر تدريسها على اللّغة الوطنية وحدها وانتهى بتعريب كافة تلك المعاهد بنهاية العام الدراسي 1983م–1984م حيث تخرجت أول دفعة من مختلف الجامعات الجزائرية بشهادة الليسانس باللّغة العربية اِبتداء من السّنة الأولى إلى السّنة الرابعة من الليسانس في شهر جوان 1985م.[1]

ورغم كلّ تلك الجهود إلاّ أنّ التّعريب لم يتواصل ليمس مختلف الكليات التّقنية والعلوم الطّبية والصّيدلية حيث أنّها لا تزال تدرس باللّغة الفرنسية إلى حدّ السّاعة، وذلك بسبب المعارضين الذين كانوا يقفون في وجه استكمال عملية التّعريب بحجة عدم وجود أساتذة مكونين باللّغة العربية لتقديم

[1] المرجع السابق،ص349.

الدروس بها، إضافة إلى أزمة المصطلحات، لكن ما بالنا بالتّجربة السّورية حيث بدأ التّعليم الطبي في سوريا سنة 1903م باللّغة التركية حتى عام 1914م عندما أغلقت مدرسة الطّب بدمشق بسبب الحرب العالمية الأولى، وعندما عاد التّعليم إليها عام1919م أصرّ الأساتذة المؤسسون على أن تكون اللّغة العربية هي لغة التّعليم فيها، بالرغم من إصرار المحتلين الجدد وهم الفرنسيون أن تكون اللّغة الفرنسية هي لغة التّعليم العام والجامعي، ولكن الرواد الأوائل علّموا باللّغة العربية وبذلوا جهودا جبارة في تأليف الكتب الطبية المناسبة، وفي إيجاد المصطلحات الطبية وتطويرها، ونظّموا بعض المعجمات الطبية والعلمية[1]، وهي تجربة ناجحة بالنسبة إلينا.

3- رأي صالح بلعيد في عملية التّعريب:

يعد صالح بلعيد من الغيورين على اللّغة العربية والمتشبثين بالأصالة والهوية، ولطالما تحدث في ندوات مكتب التّنسيق عن ضرورة التّعريب وأهمية التّعليم باللّغة الأم، لذلك كان من المنادين بالتّعريب في الجزائر والمشدّدين على هذا الأمر، فهو يعتبر التّعريب ضرورة يقتضيها الترابط العلمي والتّحدي في جعل العلم عربيا لمجابهة نهاية القرن وأنّه—من باب استكمال مسار الحرية والاستقلال- من حقنا أن نختار اللّغة التي نتعلم بها المعارف العلمية، لكنّه يعبر عن المآخذ التي يراها في تقصير تعريب الجامعة والنقائص التي مرّ بها التعريب فيذكر منها[2]:

1- أنّ تعريب الجامعة في فترة السّبعينات أنتج جيلين متناقضين، جيل مفرنس لا يفهم العربية، وجيل معرب لا يفهم الفرنسية هذا ما أدى إلى وجود شرخ في أواسط المجتمع الجزائري.

2- أنّ مواصلة التّعريب في فترة الثمانينات نتج عنه تحويل الأساتذة المفرنسين إلى تدريس العلوم الإنسانية باللّغة العربية، ووصف صالح بلعيد هذا الأمر أنّه تخطيط غير عقلاني لأنّه دفع هؤلاء

[1] ينظر صادق الهلالي،التّجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب،مجلة اللّسان العربي،العدد43،سنة1997م،ص57.

[2] ينظر صالح بلعيد،اللّغة العربية في التعليم العالي في الجزائر -واقع وبديل- مجلة اللسان العربي عدد خاص العددان 55-56 مكتب تنسيق التعريب الرباط 2003م ص371-372.

الأساتذة إلى إستعمال العامية في التّدريس لعدم إتقانهم اللّغة العربية، هذا ما سبب حالة إشمئزاز لدى الطلبة والتّشكيك في قدرة العربية على إستيعاب العلوم، إضافة إلى نقص المراجع باللّغة العربية وإن وجدت فهي تفتقر إلى الدّقة العلمية وهذا ما أدى في رأي صالح بلعيد إلى العزوف عن استكمال عملية تعريب العلوم في الجامعة.

3- أنّ العيب الذي مسّ عملية التعريب هو أنّ الكثير من القرارات بقيت حبرا على ورق ومنها ما لم يتماشى مع الواقع المعاش، فمن أسباب تطور الدول هو اعتمادها على لغة الأم، "وقد أثبتت الدراسات التربوية أنّ تعليم الطلبة بلغتهم أفضل لهم من حيث الاستيعاب وتوفير القدرة على الفهم والتمثيل الجيد".[1]

4- أساسيات لتعريب الجامعة:

يعتمد تعريب الجامعة على أساسيات يستند عليها من أجل استكماله وتيسير طريقه:

4-1 توفير المصطلح العلمي المعرّب: إنّ عملية التّعريب في الجامعة تتم من خلال محورين، تعريب اللّسان وترجمة المصطلحات من اللّغات الأخرى إلى اللّغة العربية في جميع التّخصصات، فهو عامل مهم يخدم المحور الأول إلاّ أنّ المعارضين للتّعريب احتجوا بعدم إمكانية ترجمة الكم الهائل من المصطلحات التي تدرها العلوم يوميا بحجة أنّ اللّغة العربية لا يمكنها استيعاب كل هذه المصطلحات، إلاّ أنّ الرّد كان قاطعا من مؤيدي التّعريب الذين يسعون إلى تعميمه، وهو "أنّنا ندعو أن نكتب العلوم بالعربية، ونلقي دروسنا بالعربية، وتبقى المصطلحات العلمية بأسمائها الأجنبية إلى أن تعرّب أو تحل مشكلتها، فليكتب المؤلفون والمحاضرون الفيتامينات والهرمون والكولسترول وكل مصطلحات

[1] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص100.

العلوم غير المعربة بأسمائها الأجنبية، ولكن ليتكلموا عنها ويتحدثوا باللّغة العربية.."[1]، وفي هذا تركيز على التّواصل باللّغة العربية بين المدرسين والطلبة إلى حين اكتمال عملية ترجمة المصطلحات.

لكن صالح بلعيد ينظر إلى هذا الأمر نظرة أكثر صرامة، فهو يرفض استعمال ألفاظ نصفها عربي ونصفها الآخر أجنبي، بل ويدعو إلى الحدّ من شيوع الألفاظ الأجنبية وإستبدال ذلك بالاقتراض الذي لا مناص منه حسب رأيه، ذلك أنّ المصطلح وبأيّ لغة كان، إذا شاع في لغة ما لا يزول أبدا[2]، و يمكننا أن نطرح على أنفسنا سؤالا: كيف إستطاعت سوريا أن تعرّب الكثير من العلوم إضافة إلى العلوم الطبية؟ والجواب أنها استطاعت أن تتجاوز إشكالية المصطلحات، حيث عمل مجمّع اللّغة العربية السّوري إلى ترجمة ما يحتاجه الطلبة، فحجة المصطلحات هي حجة واهية، وعلينا أن نستأنس بالعمل الذي قام به المجمّع في ترجمة المصطلحات، فالتّجربة السّورية قدوة لنا ونجاحها لا يزال على أفواه المختصين.

ومن هذا المنطلق يصرح صالح بلعيد أنّ اللّغة العربية مطواعة ولها قدرة فائقة في ارتجال المصطلح أو نحته أو إشتقاقه، كما أنّ لها من ضروب التوليد ما يمكن أن يعطي المصطلحات الجديدة نفسا جديدا، وهذا يعود إلى جذورها التي تزيد عن ستة آلاف، غير أنّ المشكل يكمن في تضارب المصطلحات وتداخلها وعدم توحيدها من طرف المؤسسات التي تعمل على ترجمة المصطلح، ويضيف أنّ مسألة المصطلح ليست مشكلة وأنّ هذا العائق يمكن تجاوزه، فالمصطلحات المنجزة حاليا من قبل مكتب تنسيق التعريب في مختلف التخصصات يكفي حاجة الطالب الجامعي في المرحلة الأولى من التعريب، أما مسألة توحيد المصطلح فإنّ الاستعمال كفيل بتوحيده [3]

[1] محمود أحمد السيد،إشكالية تعريب التّعليم العالي ،مجلة مجمع اللّغة العربية،العدد81،نوفمبر 1997م،القاهرة،ص252

[2] ينظر،صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص82.

3ينظر المرجع نفسه،ص84وص115.

4-2 الأستاذ الجامعي: يعد الأستاذ الجامعي العنصر الرئيسي في العملية التّعليمية، فهو الذي يملك معلومات تخصصه ويحاول أن يبلغ هذه المعلومات إلى طلبته، لذلك وجب عليه أن يمتلك معرفة باللّغة العربية حتى يتمكن من تبليغ هذه المعلومات، لذا فترجمة المصطلحات إلى العربية لا تكفي دون تعريب لسان الأستاذ الجامعي، ولطالما اِحتجّ معارضو التّعريب عن صعوبة تعريبه، بحجة أنّ تكوينه كان باللّغة الفرنسية، ولكن هذه الحقيقة تنطبق هذا على فترة سابقة حيث كان التّعلم باللّغة الفرنسية في المستويات الأولى، أما الآن فمعظم الأساتذة الجامعيين تلقوا تكوينهم ما قبل الجامعي باللّغة العربية، الأمر الذي يعني سهولة اِستخدامهم العربية الفصحى وبالتالي لا عذر لهم، "ولكن المشكلة تكمن في أنّ الكثير من الأساتذة في الكليات العلمية درسوا باللّغة الأجنبية، وأصبحت المادة جاهزة لديهم، وعند تدريسهم باللّغة العربية يحتاجون إلى بذل جهد ووقت في إعادة صياغته وهم يرون أنّهم في غنى عن بذل هذا المجهود"[1]، غير أنه يمكننا تجاوز هذه العقبة إذا كانت النّية صادقة مصحوبة بالإيمان بالتّعريب وبأنّه مسألة لها علاقة بهويتنا وأصالتنا، وفي ذات السّياق يسلّم صالح بلعيد وفقا للدراسات الميدانية بأنّه لم يبق أستاذ جامعي جزائري شاب لا يعرف العربية، حيث تدلنا الإحصائيات الوزارية أنّ نسبة94% من المعيدين والأساتذة المساعدين من خرجي الجامعة الجزائرية قد تلقوا تعليمهم ما قبل الجامعي باللّغة العربية، أي أنهم ليسوا بحاجة إلى تلقينهم هذه اللّغة، أما بالنّسبة إلى الذين درسوا باللّغة الفرنسية فيكفيهم التّأهيل العلمي المتخصص وهو أن تقدم لهم معلومات عن تخصصهم باللّغة العربية، ويعتمد هذا البرنامج عن خطة اِغماسية-حسب رأيه- إلى أن تستقيم ألسنتهم مع إلزامهم بعدة أمور أهمها:

أ- ترجمة بحوثهم إلى اللّغة العربية.

ب- رسكلة لكل أستاذ جامعي في تخصص العلوم.

[1] سليمان بن سيف الغتامي، التّعريب ودوره في جودة التّعليم العالي، مجلة التّعريب، العدد58، حزيران2020م، المركز العربي للتّعريب والترجمة والتأليف، دمشق، ص50.

ج-رسكلة إجبارية لكلّ أستاذ جامعي في تخصص غير العلوم من أجل تحسين اِستعمال اللّغة العربية.

د-مطالبتهم بتقديم مطبوعة سنوية بالعربية عن تخصصهم.[1]

وفي ذات السّياق يقترح صالح بلعيد بالنّسبة للأستاذ الجامعي الذي يعرف اللّغة العربية معرفة بسيطة بأن يحاول التّدريس بلغة بسيطة في بداية مشواره ولا مانع من استعمال المصطلحات الأجنبية.[2]

إنّ تأجيل عملية التّعريب في الجامعة بحجة عدم وجود أساتذة يدّرسون بالعربية حجة واهية تزيد من تدهور حال اللّغة العربية وتزيد كذلك من عزلتها عن الحياة العلمية وبالمقابل سيعزز النّظر إلى اللّغات الأخرى الأجنبية على أنها لغة حضارة.

4-3- الكتاب العلمي الجامعي المعرب:

من خلال واقع الحال، نلاحظ أنّ حركة الترجمة إلى العربية في الوطن العربي تعرف تأخرا كبيرا، فالمراجع العلمية باللّغة العربية نادرة وقليلة، ولعل سبب ذلك يعود إلى مشكلتي التّأليف والتّرجمة، وإلى عدم وجود مؤلفين أكفاء باللّغة العربية، أما على صعيد الترجمة فالسّبب راجع إلى عدم وجود الترجمة الفورية لما يستجد من أبحاث في مجالات المعارف والعلوم[3]، ولكن رغم كل هذا ورغم قلة المراجع نجد أنّ بعض الدول العربية قد نجحت في تعريب العلوم في الجامعات "فعدد كبير من الجامعات في الوطن العربي تدرس الطب والهندسة والعلوم وغيرها باللّغة العربية وفي"هذه الجامعات كتب ومراجع في مجالات الاختصاص كما أنّ هناك العديد من المعاجم والمصطلحات التي يصدرها مكتب تنسيق

[1] ينظر صالح بلعيد،مقاربات منهاجية ص102-ص106-ص107

[2] ينظر،المرجع نفسه،ص119.

[3] ينظر،عبد الرؤوف خريوش،تعريب التّعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه، مجلة اللّسان العربي، العدد50،سنة2000م، مكتب تنسيق التّعريب، الرباط، المغرب، ص65-66.

التعريب..."[1]، كما يمكننا الاستعانة بهذه الكتب وهذه المراجع في الجامعات التي لم يتمّ التّعريب فيها بعد، وفي هذا الصّدد يؤكد صالح بلعيد أنّ الحديث عن الكتاب العلمي يسقط بتوفير المصطلح الموحد على أن يقوم بإعداده أفراد وجماعات شريطة أن يزكى من المجالس العلمية،إذ أنّه سيعمل على إشاعة المصطلح الموحد في الاستعمال، كما يدعو إلى تبادل الكتب العلمية المدرسية في بعض الدول العربية[2].

5- معوقات تعميم استعمال اللّغة العربية عند صالح بلعيد:

من المتعارف عليه أن اللّغة لا تعد وسيلة تواصل فحسب، وإنما هي تعبر عن الهوية الوطنية، ومادامت اللّغة العربية هوية المجتمع العربي الذي رافقته في فترة تخلفه وبقيت لصيقة به في أوج حضارة الأمة الإسلامية، لم يتخلى عنها العربي القديم لا في قوته ولا في ضعفه، لذلك وجب علينا الحفاظ عليها والاعتزاز بها سواء من مقياس ديني أو قومي أو وطني، إلاّ أنّ الإشكالية تقع في إهمال هذه اللّغة وطغيان لغة المستعمر في جميع المجالات حتى بعد ظهور قانون تعميم استعمال اللّغة العربية الذي جمّد، ومن هذا المنطلق يسرد لنا صالح بلعيد أهم المعوقات التي حالت دون تطبيق هذا القرار والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

5-1- المنظور الرسمي إلى مسألة التّعريب: يرى صالح بلعيد أنّ التّعريب قد طرح بصيغ ملتوية، مما تسبب في خلق صراع بين طبقتين، طبقة مفرنسة ترفض التّعريب خوفا على مناصبها وطبقة معربة تنادي بالتّعريب من زاوية استعادة الوجه الحقيقي للوطنية[3]، وهذا الصّراع لم ينشأ من لا شيء، بل كان وليد مرحلة الاستقلال تلك المرحلة التي كان فيها من الصّعب على دولة لا تملك من الإطارات البشرية الكافية ذات الخبرة التي تستطيع النهوض بها، لذلك تم الاستعانة بالمفرنسين

[1] محمود أحمد السيد، إشكالية تعريب التّعليم العالي،مجلة مجمع اللّغة العربية،العدد81،ص253

[2] ينظر صالح بلعيد، مقاربات منهاجية،ص108-ص114.

[3] ينظر صالح بلعيد ،قرار تعميم اللّغة العربية واستعمالها ،رأي في التجربة الجزائرية ،مجلة اللسان العربي ،العدد46،مكتب تنسيق التعريب1998م،ص241

وتقليدهم مناصب إدارية بحجة الاستفادة من خبراتهم، إلا أنه تسبب في توليد صراع بين من هم أولاد الثّورة وبين من يحملون الفكر الفرنسي، فإشكالية الصراع الثقافي بين المعربين والمفرنسين لم يكن سببه اللّغة العربية أو إحدى مقومات هوية المجتمع" إنما اللّغة الفرنسية التي تلعب دورين متناقضين في الحياة الاجتماعية في الجزائر، فهي من جهة لها جانب نفعي ومن جهة أخرى تقوم بتقييد التطور الثقافي للّغة الوطنية وحتى بالنّسبة للهجات الشعبية والبربرية، وينتقد مؤيدو التعريب النّخبة المفرنسة بأنها تأثرت بالاستعمار، حيث أنها أصبحت تفكر كما يفكر، وتناقش بنفس طريقته، وتتحامل على اللّغة القومية كما كان الاستعمار يتحامل عليها وتسعى إلى عرقلة التعريب بكل الوسائل"[1]، وكان من الطبيعي أن يحدث هذا الأمر بسبب الإرث الثقيل من الأزمات التي تركها الاستعمار خلفه.

5-2- التّعريب بين القبول الإيديولوجي والرفض الموضوعي: إنّ التّعريب كان نتاج ثورة إيديولوجية ثقافية قادها أحرار الثّورة الذين يؤمنون أنّ مسار الثّورة عليه أن ينتهي بثورة ثقافية تمثلت في التّعريب، "فالتّعريب إذن هو تصحيح للوضع اللّغوي المفتعل الذي خلقة النّظام الاستعماري وبالتالي فهو جزء لا يتجزأ من معركة التحرير الوطني الكبرى، كما أنّه تصميم لوضع لغوي سليم يجب أن يستجيب لرغبات الشّعب العميقة"[2]، وقد حمل التّعريب مفهوم استعمال اللّغة العربية في جميع المجالات بدءا بالتّعليم والإدارة وصولا إلى مجالات الحياة الاجتماعية إلاّ أن التباين الثقافي الذي عرفه المجتمع الجزائري جعل عملية التعريب تتواجد داخل صراع بين تيارات تقودها ثلاث ديناميكيات:[3]

1- **ديناميكية السّلطة الحاكمة:** حيث تهدف إلى الخروج من الصّراع المنحصر حاليا بين لغتين وثقافتين وشرعيتين.

---

[1] أحمد ناشف،تعريب التّعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي ،الجزائر،مؤسسة كنوز الحكمة،2012م،ص91

[2] عبد الحميد مهري،التعريب شرط للثورة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية،مجلة الأصالة العدد5،ص6

[3] GILBER grand gullaume,Arabisation et politique linguistique au magreb,ed France 1983 P188

نقلا عن أطروحة دكتوراه ،دراسة تعميم استعمال اللغة العربية كتغيير تنظيمي داخل المؤسسة الاقتصادية الجزائرية المقاومة التكيف من إعداد كربوش رمضان نوقشت في 2009م ص66-ص67

2- **ديناميكية البورجوازية التقنوقراطية:** وهي متواجدة داخل النّظام تتقوى باستمرار وتسعى من أجل تطوير الاقتصاد وترى أنّه من الواجب اللّغوي الحفاظ على الثنائية اللّغوية لتحقيق ما نصبو إليه وأنّ التطور بالتّعريب فقط لا يمكن أن يتحقق.

3- **ديناميكية النخبة المثقفة المعربة:** التي تتواجد في جهاز الإدارة وفي البنى الاجتماعية والثقافية بينما لا توجد في النّظام الاقتصادي وليس لها نفوذ داخل السلطة.

وللتوضيح أكثر يصرح صالح بلعيد أنّ السّلطة منذ الاستقلال قد تبنت خطابين مختلفين اتجاه هذه المسألة، خطابا رسميا دستوريا يقر بترسيم وتعميم اللّغة العربية، وخطابا فعليا يهمش هذه اللّغة ويجعل اللّغة الفرنسية هي اللّغة الرسمية بلا ترسيم، وأمام تذبذب الخطاب الرسمي نشأ الخطاب الإيديولوجي المعارض للّغة العربية مما جعل الأطر المفرنسة لا تتخلى عن اللّغة الفرنسية بل نادى المتمكنون منهم في الإعلام والإدارة بالتّعدد اللّغوي الرّسمي، أما الأطر المعربة فالتّعريب متجذر في أعماقهم[1] كونهم يؤمنون أنّ استعادة اللّغة هو استعادة للأصالة، ويدخل ضمن الثّورة الثّقافية التي اِعتمدت منذ الاستقلال في سياق الثّورات الثلاثية، الثّورة الصّناعية، الثّورة الزّراعية، الثّورة الثّقافية.

5-3- التعريب الجزئي:

اِعتمد تعميم اِستعمال اللّغة العربية في التّعليم على تعريب بعض المواد، إذ مسّ المواد الأدبية وبقيت المواد العلمية تلقّن باللّغة الفرنسية، وكانت هذه الخطوة بشرى خير في البداية إذ انتقلت اللّغة العربية من مادة تدرس لحدّ ذاتها إلى لغة تدريس مواد أخرى، لكن سرعان ما أثار ذلك جدلا كبيرا،فمهما اِعتبر هذا التّخطيط مكسبا ضخما للغة العربية وانتصارا لدعاة التعريب، إلا أن هؤلاء تملكهم الخوف على مستقبل اللّغة العربية التي قدر لها أن تنحصر مهمتها في نقل المعلومات الأدبية، بالمقابل تبقى اللّغة الفرنسية لغة العلوم والتكنولوجيا التي يعتمد عليها من أجل الرقي والحضارة، وبقي

[1] ينظر صالح بلعيد ،قرار تعميم اللّغة العربية واستعمالها ،رأي في التجربة الجزائرية،ص241.

الحال كذلك إلى أن انعقدت سنة 1971م النّدوة السّنوية لإطارات التربية، وكان موضوع التّعريب إحدى النّقاط الأساسية حيث اِتفقوا على الانتقال إلى الخطة المسماة بالتّعريب النقطي.[1]

يعود هذا الخلط في تطبيق الإجراءات إلى عدم وجود تخطيط لغوي محكم رغم وجود سياسة لتعميم اِستعمال اللّغة العربية، إضافة إلى صعوبة تطبيق التّعريب نظرا لقلة الإطارات المعرّبة التي تكفي لسدّ حاجات القطاع، وربما عدّ هذا التّأخر في شمولية التّعريب منذ الاستقلال سببا في تعطيل تعميم اِستعمال اللّغة العربية، وهذا ما يميل إليه صالح بلعيد، حيث اِعتبر أنّ التّعريب الجزئي لبعض المواد والذي سماه بالتّعريب العمودي وتداخله مع التّعريب المرحلي(النقطي) كان سببا في كبح عجلة تعميم اِستعمال اللّغة العربية، إضافة إلى اقتصار التّعريب على ميدان التّربية والتّعليم دون أن يمس التّكوين المهني والتّعليم العالي وكذلك الأمر بالنّسبة إلى الإدارة، حيث تمّ تعريب الحالة المدنية فقط، وبقيت لغة عمل الإدارة والاقتصاد ككل هي الفرنسية، كما عاب اِقتصار تعريب العلوم التّقنية في الجامعة الجزائرية على تلقين مادة المصطلح التي غاب فيها المنهج والمقرّر الدّراسي والجدية في متابعة تطبيقها[2].

ورغم وجود الكثير من المعوقات التي تعترض طريق تعميم اِستعمال اللّغة العربية إلا أنه يمكن زوالها بعامل واحد وهو القرار السّياسي، إذ أنّ الدساتير العربية بصفة عامة والدستور الجزائري بصفة خاصة ينص على أنّ اللّغة الرسمية للدولة هي اللّغة العربية، لكن إذا ما ألقينا نظرة خاطفة إلى واقعنا نجد طغيان اللّغة الأجنبية في مجتمعنا بدءا باللافتات التي تكتب بالفرنسية مزاحمة اللّغة العربية والمراسلات الرسمية الإدارية التي تكتب باللّغة الفرنسية، وهكذا يتبيّن لنا أنّ عدم استكمال التّعريب في الجزائر له علاقة بانعدام الإرادة السّياسية في اِعتماد اللّغة العربية وتبنيها في التّعليم العالي، فالمسؤولون السّياسيون يتحملون كامل المسؤولية إذ أنهم لم يكونوا جدّيين في تطبيق القرارات السّياسية

[1] تقرير وزارة التربية والتعليم،مجلة الأصالة،العدد17-18،ص395-ص396

[2] ينظر صالح بلعيد ،قرار تعميم اللّغة العربية واستعمالها ،رأي في التجربة الجزائرية ،ص246-247

فأصبحت حبرا على ورق، فالتّعريب في سوريا ما كان ليكون لولا اِمتزاج القرار السّياسي بالإرادة السّياسية الصادقة إضافة إلى العمل المضني في تطبيق القرارات ومتابعتها.

ومهما يكن من أمر فقد خطا التّعريب شوطا كبيرا في مرحلة معينة رغم الهنّات التي وجدت، فلكل تخطيط هفوات والمهم أن يتمّ تدارك الأخطاء التي وقعت بعد عملية التّقويم، ورغم وجود هذه الأسباب تبقى النّية الصّادقة في الإرادة السّياسية هي التي تسهّل عملية تعميم اِستعمال اللّغة العربية، فقانون91-05جاهز ولا يحتاج إلاّ رفع التّجميد عنه، فالصّراعات السّياسية في السّلطة الحاكمة أثّرت سلبا على نجاح التّعريب كمشروع حضاري، ولأنّ النّهوض باللّغة وتعميمها لا يتمّ إلاّ إذا نظر إليها مستعملوها نظرة إيجابية، وعليه يقترح صالح بلعيد خطة من أجل تعميم اِستعمال اللّغة العربية يمكننا تلخيص هذه الخطة وفق النّقاط التّالية:[1]

1-إصدار القرارات الضّرورية التي تقوم بعملية التّعريب على أن يشرف عليها جزائريون معربون دون غيرهم.

2-التّعريب يكون مرحليا لا جزئيا.

3-التّقويم عقب كل مرحلة للحدّ من الهفوات الحاصلة.

4-التركيز على وسائل الإعلام للعب دور الموجه لعملية التّعريب.

5-تحويل الجامعة المسائية إلى مراكز تعميم استعمال اللّغة العربية.

6- أبعاد السّياسة اللغوية عند صالح بلعيد:

إن تعميم اِستعمال اللغة العربية يحتاج إلى سياسة لغوية راشدة تراعي اتجاه المجتمع الذي ستطبق فيه:

[1] ينظر المرجع السابق ص264-265.

1) **البعد الوطني**: لكلّ مجتمع مقوماته الوطنية، واللّغة إحدى هذه المقومات التي تتعلق بالهوية فهي "الشّعور الوجداني بالانتماء يتوارث عبر الأجيال، وما يفيد أنّ التّخلي عنها هو التّخلي عن الهوية والذات، وأنّ ضعفها هو ضعف الهوية والذات"[1]، لذلك أكد صالح بلعيد على عدم اِستبعاد البعد الوطني لرسم معالم السّياسة اللّغوية "فاللّغة العربية مقوم أساس للهوية الوطنية، وأيّ ضعف يصيب هذه اللّغة يهدد الكيان وطني، لذلك وجب ربط المسألة اللّغوية بالهوية الوطنية التي تعد العربية من أهم مقوماتها وأمر مهم في رسم المعالم السّياسة اللّغوية التي من شأنها أن تنظم ترابط اللّغات في المجتمع."[2]

2) **البعد الحضاري**: إنّ الحضارة العربية الإسلامية منصهرة في الذّات الجزائرية إذ تعتبر الجزائر دولة عربية إسلامية، وعلى هذا الأساس يرى صالح بلعيد أننا مطالبون بمدّ جسور ثقافتنا ومعرفتنا لنستعيد موقعنا كي لا تجرفنا أمواج التبعية.

3) **البعد العلمي**: تشكّل العالمية الإيديولوجية التي تعتمد على تبني اللّغة غير الأهلية للتّواصل الواسع إما كلغة رسمية أو كلغة التكوين أساس سياسات التّخطيط اللّغوي لمعظم الدول بعد الاستعمار، هذا الاختيار مدعم بحقيقة كون اللّغات العالمية تسهل التّواصل السّياسي والاقتصادي والسيوسيوثقافي[3]، لذلك كان لزاما على الدولة أن تحسن اِختيار اللّغة العالمية التي يجب أن تتبعها وتنتفع بها تسهيلا للتفتح العالمي والحضاري وفي نفس الوقت تسعى إلى النّهوض باللّغة العربية لتواكب العصر وتصبح لغة حضارة، وفي هذه النّقطة يتحدث صالح بلعيد عن اللّغات الأجنبية وأنّ لكل لغة مجالها العلمي ودرجاتها، ويجدر بنا أن نكون نفعيين في اِنتهاج السّياسة اللّغوية التي تعمل على رقي

[1] الغربي فرحاتي،السّياسات اللّغوية في الإصلاحات التربوية بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة،مجلة نقد وتنوير ،العدد الأول مايو/صيف 2015م ص141.

[2] صالح بلعيد ،مقاربات منهاجية،ص88

[3] فلوريان كولماس، دليل السيوسيولسانيات،ص946

لغتنا أولا، أما عن اللّغة الأجنبية التي يجب أن نتقنها هي اللّغة التي تخدمنا ولا نخدمها ويقترح في ذلك اللّغة الإنجليزية لغة ثانية بعد اللّغة العربية الرسمية.[1]

4) **البعد العالمي**: يقترح صالح بلعيد أن يعمق البعد العالمي المصبوغ بالهوية الوطنية للحصول على التموضع الحضاري أمام العولمة[2].

7- اقتراح صالح بلعيد لسياسة لغوية في الجزائر:

إنّ الهدف الأول للسّياسة اللّغوية هو إعادة ترتيب اللّغات في المجتمع حسب الأولوية وهو ما انتهجته الجزائر منذ الاستقلال، حيث كان ترسيم اللغة العربية لغة رسمية ترجمة لصدق النيات في اِستعادة اللغة الوطنية قصد اِسترجاع الهوية العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري، واستكمالا لذلك يرى صالح بلعيد في اِقتراحه لسياسة لغوية رشيدة في الجزائر أن يكون:

أولا: الاهتمام في المقام الأول باللغة العربية والعمل على ترقيتها، وتجسيد الرؤى الإبستومولوجيا وقابليتها للتطور[3]، وهذا كله إيمانا منه بأنّ القرار السّياسي لا يكفي وحده فسياسة إعلاء اللّغة الرسمية(العربية) هي من قبيل سياسة التّعريب التي يجب أن تستعيد نشاطها في الجزائر من حيث تعميم اِستعمالها في جميع المجالات، إضافة إلى السّعي على تطويرها من خلال تكثيف عملية الترجمة، ولعل الدور الذي يقوم به المجلس الأعلى للغة العربية الذي يترأسه صالح بلعيد منذ2016م خير دليل على ذلك، فهو يسعى من جهته إلى تسهيل تعميم استعمال اللّغة العربية من خلال إنجاز مجموعة من الأدلة* التي تكون عونا لمستعمليها في مختلف المجالات نذكر منها:

- المصطلحات الإدارية.

[1] ينظر صالح بلعيد، مقاربات منهاجية،ص89

[2] المرجع نفسه،ص90.

[3] صالح بلعيد، مقاربات منهاجية،ص91.

*للاطلاع أكثر على أعمال المجلس الأعلى للغة العربية يرجى زيارة موقعه عبر الأنترنيت www.hcla.dz

- دليل التمريض. (معجم).
- دليل وظيفي في التسيير والمحاسبة (مصطلحات ونماذج).
- دليل وظيفي في إدارة الموارد البشرية.
- دليل المصطلحات المكتبية.
- قاموس مصطلحات الفلاحة .
- دليل المصطلحات البيئية.

وهذه الأدلة جاءت باللّغة العربية والفرنسية أو باللّغة الفرنسية والعربية أو باللّغات الثلاث، عربية فرنسية وإنجليزية، إضافة إلى الدّورات التّكوينية لفائدة رجال الأعمال والصّحفيين قصد إمدادهم بالمهارات اللّغوية وتصحيح الأخطاء الشّائعة في سبيل تحقيق الفصاحة في اللّغة وهذا إيمانا منه بأنّ اللّغة العربية تنتشر أكثر بفضل الإعلام وعامليه.

ثانيا: أما بالنسبة للهجات التي تعرف اِنتشارا في المجتمع الجزائري، فيقترح صالح بلعيد أن يكون الاهتمام بها في إطار الخدمات اللّغوية التي تقدمها للغة الفصحى[1] وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أنّ ترسيم الأمازيغية لا أنها ستنافس العربية ولكن يكون ذلك ضمن التّعايش معها كون المجتمع الجزائري يضم عدة أعراق لكن يبقى الدّين الإسلامي هو الذي يوحدها.

ثالثا: إذا تحدثنا على اللّغات الأجنبية وكيف سيتم ترتيبها في نظر صالح بلعيد فيصرح أنّ "التّعامل مع اللّغات يجب أن يكون نفعيا، والبحث عن اللّغة التي تسهل على المجتمع الاتصال مع العالم الخارجي، لذلك نقترح اِعتماد اللّغة الإنجليزية لغة أجنبية أولى في المدرسة الجزائرية[2]، وهذا الأمر بسبب

[1] صالح بلعيد، مقاربات منهاجية ص91

[2] المرجع نفسه،ص91

المكانة التي تحتلها اللّغة الإنجليزية في العالم، "فهي تلعب دورا هاما في عالم الاتصالات والتجارة والأعمال الدولية والشؤون الثقافية والاجتماعية[1] مما جعل الصّغار والكبار يتنافسون على تعلمها، واعتمدتها الكثير من الدول لغة رسمية باعتبارها لغة العلم المهيمن على العالم.

رابعا: إنّ اِعتماد اللغة الانجليزية لغة أجنبية أولى بعد اللّغة العربية لا يعني تجاهل اللّغات الأخرى وإهمالها، فصالح بلعيد له فكرة لم نعهدها رغم نجاحها في بعض الدول، فهو يدعو إلى الاستفادة من اللّغات الأجنبية الأخرى حيث تدرس حسب المناطق الجغرافية في الوطن كأن تكون الإسبانية في الغرب الجزائري والإيطالية في الشرق والفرنسية والألمانية في الوسط[2] وهذا ما يشير إلى التعدّد اللّغوي المدرسي أي يتم اعتماد تدريس أكثر من لغة أجنبية في المدارس بحيث تعتبر لغة أجنبية ثانية بعد الإنجليزية على أن ذلك اختياري من طرف الطلاب، ولكن أن لا يكون ذلك على حساب اللّغة العربية التي يجب أن تكون لها حصة الأسد في التّعليم.

إنّ التّعدد اللّغوي الذي يقصده صالح بلعيد هو تعدد الموارد اللّغوية النّفعية حسب احتياجات المتعلمين وتطلعاتهم، ومراعاة الاحتياجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات من حيث أنّ "التّعددية اللّغوية مفيدة للاقتصاد كما وجد الباحثون أنّ الدول التي ترعى لغات مختلفة تحصد عوائد متنوعة، بدءا من الصادرات الأقوى نجاحا إلى قوة العمل الأكثر ابتكارا[3] إضافة إلى أهمية التّعدد في الأخذ من العلوم، إلا أنّ التّعليم اللّغوي النّوعي يجب أن يقوم أولا على تمكن الطّفل من اِكتساب اللّغة الوطنية الرّسمية في سن مبكر تلافيا للانعكاسات السّلبية على النّمو اللّغوي والمعرفي، والشّروع في تعليم اللّغات

[1] ريما سعد الجرف ،قوة اللغة الانجليزية في الماضي والحاضر والمستقبل ،مقال منشور في موقع www.academia.edn ص22

[2] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص90

[3] سياسة تدريس اللّغات في السّياقات المعلومة دادليوينولد صgrnegremellonuniversityquatar20موسوعة قطر

الأجنبية في سن متأخرة بعد أن يكون المتعلم قد ضلع في لغة هويته وفكره وثقافة مجتمعه بصفة كافية حيث يكون الهدف من اللّغات الأجنبية بناء المعارف واكتساب العلم.[1]

إن صالح بلعيد يؤكد أهمية التّعدد اللّغوي في التّعليم حيث ربطه بالمؤسسات الفاعلة كأن تدرس الفارسية والتركية في مراكز التاريخ والبرتغالية في مؤسسات البحار والأرصاد الجوية وقصده في ذلك أن نربط العلم بمصدره بدل أن نأخذه من مراجع مترجمة.

[1] كنزة بن عمر فاطمة المتوني،تعليم اللّغة العربية والتّعليم المتعدد،إشراف عبد القادر الفاسي الفهري،ماي 2002، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، ص 2.

المبحث الثاني: آراء صالح بلعيد في التّخطيط اللّغوي

تواجه اللّغة العربية الكثير من التّحديات والمضايقات سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي مما ينذر بخطورة الوضع ويسبب تراجعا رهيبا في مكانتها، فلا يزال العالم العربي يجد نفسه أمام منافسة شديدة من اللّغات الأجنبية، وذلك بسبب عدم الاهتمام بالقدر الكافي باللّغة العربية في مناهج التّعليم وعجزها عن مواكبة العصر أمام زحف العولمة والتطور التكنولوجي الهائل، وهذا ما جعلها تفقد منزلتها على الصّعيد العالمي وفي أوساط المجتمع مما أدى إلى نفور أبنائها منها، لذا وجب التّخطيط لها لإيلائها مقامها الذي كانت عليه في السّابق، فقد كانت اللّغة العربية لغة علم وحضارة.

1- تعريف التّخطيط اللّغوي:

يصرح هوجن (Haugen1906-1994) بأنّ فنراخ (weireich)كان أول من إستخدم مصطلح التّخطيط اللّغوي في حلقة دراسية في جامعة كولومبيا عام 1957م،ولكن (هوجن) هو من أدخل المصطلح إلى أدبيات علم اللّغة الاجتماعي[1]، وقد عرف مصطلحي التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغوية تداخلا في مفهوميهما في بداية نشأتهما، إلا أنه سرعان ما "بدأت تظهر ملامح التّخطيط اللّغوي بصورة علمية، وتتبين حدوده المعرفية، حيث لا يختلف المتخصصون حاليا في أنه متعلق بالجهود الواعية الموجهة للتأثير في بنية اللّغة وظيفتها واكتسابها ووضعها"[2].إذ يتمثل التّخطيط اللّغوي في مجموعة من الآليات والنّشاطات التي تسعى إلى تطوير اللّغة أو إصلاح بعض عيوبها ، فقد عرّفه (هوجن) بأنّه كافة أنشطة اللّغة التي تؤديها المجامع اللّغوية واللّجان المختصة في تطوير اللّغة أو المقترحات المتعلقة بإصلاح اللّغة.[3]

---

[1] روبرت ،ل.كوبر،التّخطيط اللّغوي والتّغيير الاجتماعي، ترجمة د.خليفة أبو بكر الأسود-دار النشر مجلس الثقافة العام 2006 ص 68.

[2] محمود بن عبدالله المحمود،التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري،مجلة التخطيط والسياسة اللغوية العدد السادس أبريل 2018م مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية ص11.

[3] روبرت كوبر،التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ص69.

إذن فالتّخطيط اللّغوي هو مصطلح يهتم باللّغة وكلّ ما يتعلق بها، من أنشطة لتطويرها وترقيتها،إذ أنه "يتمحور حول إيجاد حلول للمشاكل اللّغوية ويتصف بصياغة وتقييم البدائل لحل مشاكل اللّغة"[1]،وهو بذلك يذلل صعاب مستخدمي اللّغة من خلال محاولة إيجاد حلول للعوائق التي تقف دون تعلمها واختيار أفضل السبل لازدهارها.

فالتّخطيط اللّغوي دعامة من دعائم السّياسة اللّغوية فيُسهّل على أصحاب القرار اتخاذ الإجراءات المناسبة فيما يخص تعلم اللّغة، ثم يتم اقتراح خطة علمية ذات أهداف واضحة ومدروسة تسعى لحل المشاكل اللّغوية متبعة برنامجا يطبق في زمن معين، الغاية منه إعطاء اللّغة منزلتها الخاصة بها وتمكين المتعلمين منها ومن قواعدها، غير أن هناك من اعتبر التّخطيط اللّغوي فرعا من فروع اللّغويات الاجتماعية التي تعني بدراسة علاقة اللّغة بالمجتمع ومدى تأثر كل منهما بالآخر ويعتنى اللّغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللّغة، سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة كتوليد المفردات وتحديثها وبناء مصطلحات وتوحيدها ،أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باللّغة واستعمالها[2].

2- تطبيقات التّخطيط اللّغوي:

تعددت تطبيقات التّخطيط اللّغوي بتعدّد الغايات التي يرمي إليها، سواء كان ذلك في الجانب الخارجي للغة من خلال معالجة وضعها في محيطها كإعادة ترتيبها في وسط لغوي متعدّد، ويتوقف ذلك على رؤية استشرافية من قبل المخططين للوضع اللّغوي في الدولة،ويكون مدعوما بسياسة لغوية واضحة،أو من الجانب الداخلي للغة حيث يركز على الاهتمام باللغة من الداخل من خلال إصلاحها أو ترقيتها؛وقد حدّد موشي ناهيرت(*Moshe*Nahr) تطبيقات للتّخطيط اللّغوي :

2-1- التنقية اللّغوية: أي تنقية اللّغة من الغرائب والدّخيل وهي نوعان:

[1] المرجع السابق، ص 69.

[2] فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المنعقد في 2-3-نوفمبر 2009م هـ المملكة العربية السعودية،جامعة الملك سعود،.الرياض 1430هـ،ص254.

أ. **التنقية اللغوية الخارجية:** وتهدف إلى حماية الصفاء والنقاء اللغوي من تأثيرات اللغات الأخرى ومثال ذلك ما تعلق باللغة الفرنسية،"فقد أنشئت الأكاديمية الفرنسية عام 1635م ولم تهتم في بادئ الأمر بالكلمات الوافدة ولكن بعد أن كثرت الكلمات المقترضة* من اللّغة الإنجليزية قامت الأكاديمية بمحاولة منع اِستعمال أي كلمة وافدة[1]" وهذا قصد حماية اللّغة الفرنسية حيث قام بتأليف المعاجم والمصطلحات لمراعاة السّلامة اللّغوية.

ب. **التنقية اللغوية الداخلية:** ويقصد بها الحفاظ على البّنية اللّغوية من الانحراف، ومن أمثلة ذلك وجود مراكز تقدم خدمة الاستشارات اللّغوية لعامة الناس، وتبين الأخطاء اللّغوية وتصححها، كما هو موجود في السويد، أو إلزام دور النشر والجهات الإعلامية بعدم تقديم أي مادة إعلامية ما لم يتم تدقيقها لغويا، مثل ما هو معمول به في عدد من الدول ؛كاليابان، وبولندا[2].

2-2- إحياء اللّغات الميتة أو المهجورة: وهذا ما حدث للّغة العبرية التي كانت محصورة في بعض الطقوس الدينية والعبادات لتصبح لغة رسمية لليهود، حيث أسست الأكاديمية العبرية في إسرائيل لتتابع البث التلفازي والإذاعي لمنع أي استخدام لغوي يتعارض مع قرارات الأكاديمية، ويذكر فيشمان أنّ نجاح هذه القرارات يكمن في تزامن انتشار الإيديولوجية اللّغوية مع الهوية الوطنية، وكذلك الرغبة الأكيدة للمجتمع في إبراز الهوية الوطنية مما دعم السّياسة اللّغوية في (الكيان الإسرائيلي)"[3]، ذلك لاعتقاد اليهود بأنّ اتخاذ لغة واحدة تجمعهم سيعزز بقاءهم في أرض فلسطين وسيمتن أواصل الهوية لديهم، "فكانت مهمة إحياء اللّغة العبرية توسيع مجالات استعمال اللغة المكتوبة لتشمل اللّغة المحكية لأداء أغراض الاستعمال اليومي والحياة العامة"[4]، رغم أنّ اليهود كانوا منقسمين بفعل اللّغات المحكية

* من الكلمات التي منعتها الأكاديمية :نهاية الأسبوع(weekend)، مرآب (garage).إلا أن هذه الكلمات وجدت طريقها إلى التداول على الرغم من قرار المنع.

[1] سعد بن هادي القحطاني ،التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، ط1،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،2002م،ص28.

[2] محمود بن عبد الله المحمود،التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري،ص17-18.

[3] سعد بن هادي القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي،ص29.

[4] روبرت كوبر،التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي،ص33

إلا أنّ اللغة العبرية هي العامل الذي وحّدهم، و"منذ عام 1898م تم تأسيس نظام تعليمي للمدارس حيث تستخدم اللّغة العبرية أداة التّعليم الأساسي بما في ذلك رياض الأطفال."[1]

2-3- الإصلاح اللّغوي: ونعني به تعديل بعض الجوانب في اللّغة لتيسير استخدامها،كتعديل في نظام كتابتها أو تهجئتها أو في بعض قواعدها،وعادة ما يكون هذا النّوع من التخطيط نتيجة لدوافع سياسية أو إيديولوجية أو دينية أو تعليمية[2]، وخير مثال على ذلك هو الثورة اللغوية التركية التي كانت نتاج أحداث سياسية،بعد انتخاب مصطفى كمال أتاتورك رئيسا على تركيا؛فبعد أن كانت اللغة التركية تكتب بحروف عربية وكانت اللغة الرسمية التي يستخدمها النخبة تغص بالمفردات المقترضة من العربية ومن الفارسية لا يفهمها السواد الأعظم من الناس،دفع هذا أتاتورك إلى إصلاح لغوي جذري وذلك بإنشاء لجنة لغوية عام1928م مهمتها وضع أبجدية جديدة وكانت حجتهم في ذلك أن الحروف العربية لا تسجل أصوات التركية تسجيلا جيدا فاستبدلت الحروف العربية بحروف لاتينية[3]. إلا أن هذه العملية التي سميت بالإصلاح أحدثت تغييرا جذريا في اللغة وظهر انعكاسها على أفراد المجتمع، حيث لم يعد للتركي الجديد صلة بتراثه الذي كتب بالحرف العربي رغم الجهود التي بذلتها الدولة في إعادة كتابته بالأبجدية الجديدة إلا أن الأمر كان صعبا مقارنة مع ضخامة هذا الموروث.

رغم ما يؤخذ على هذا الإصلاح الذي نبع من تفكير إيديولوجي حيث كان ترجمة لغوية لمعركة علمانية تحديثية معادية للعثمانية، غير أن هذا لا يمنع من القول أن هذه الثورة قد قلبت اللغة رأسا على عقب...وتبدو تجربة الثورة اللغوية التركية مثالا فريدا في تاريخ التّخطيط اللّغوي[4]

[1] المرجع السابق ص34-35.

[2] محمود بن عبد الله المحمود،التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري ص18.

[3] لويس كالفي،حرب اللغات والسياسات اللغوية،ص262.

[4] المرجع نفسه ص264.

2-4- التقييس اللّغوي: ويعني اختيار لغة أو لهجة ما لتكون هي اللّغة الرسمية لبلد أو مقاطعة معينة، ومن أمثلة التقييس اللغوي ما حدث سنة 1969م حينما اعتبرت اللغة الفرنسية لغة رسمية في كندا مساوية للغة الإنجليزية بموجب قانون اللغات الرسمية.[1]

2-5- تحديث المفردات وتطويرها: وهي عملية استحداث المفردات وتكييفها لتناسب البنية اللغوية للمفاهيم والأفكار المقترضة من اللغات الأخرى،وإتاحة تحديث المفردات وفق ضوابط وأسس علمية تحفظ للغة كيانها وتحقق مواكبتها لما يستجد، وتبدل المجامع اللغوية العربية جهودا كبيرة في هذا السياق غير أن هذه الجهود يعاب عليها بعدها عن الجانب التطبيقي والممارسة العملية في الحياة اليومية[2].

3- آراء صالح بلعيد في مسألة التّخطيط اللّغوي:

يرى صالح بلعيد أنّ للتخطيط اللّغوي علاقة بالمجتمع أولا وأنه لا يمكن التّخطيط للغة ما دون أن نعود إلى وضعية المجتمع "فالتّخطيط اللّغوي يعني دراسة علاقة اللّغة بالمجتمع ومدى تأثر كلّ منهما بالآخر، ويأتي في العادة لعلاج مقام اللغة الأم /هيمنة اللغة الأجنبية/الازدواجية اللّغوية/التّعددية اللّغوية/الثّنائية..."[3]وهذا ما يساعدنا على انتهاج سياسة لغوية واضحة لمعالجة المشاكل اللّغوية.

وقد ربط صالح بلعيد أهمية التّخطيط اللّغوي باللّغة الأم وأنّه، لا يقل أهمية عن التّخطيط الاقتصادي والاجتماعي والزراعي باعتباره أمنا لغويا، حيث ينزّل اللّغة الوطنية منزلتها العليا، دون أن يقصر في حق اللّهجات أو اللّغات الأجنبية لتأخذ مكانتها في سلم الترتيب اللغوي [4] ،وبهذا يتم الحفاظ على كيان اللّغة العربية سواء من ناحية بيئتها اللغوية أو من ناحية وضعها الاجتماعي حتى

[1] محمود بن عبد الله المحمود،التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري،ص17.

[2] المرجع نفسه ص19.

[3] صالح بلعيد – التخطيط اللغوي، الضرورة و المعاصرة- أعمال الندوة الوطنية التخطيط اللغوي في الجزائر اللغات ووظائفها التي انعقدت يومي 12-13 أبريل 2011م بالجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية،ص 233

[4] المرجع نفسه ص 230

تصبح لغة تفاعل حضاري ويصير الاهتمام بقضية اِكتسابها أمرا ضروريا وذلك بمراجعة مناهجها وطرق تعليمها.

4- الواقع اللّغوي في الجزائر:

يواجه اللّسان العربي في الواقع الجزائري تحديات عديدة ويأتي في أعلى سلم هذه التّحديات التعدد اللغوي، فالمتأمل للخريطة اللّسانية الجزائرية يلاحظ تباينا في استعمال عدة لغات، حيث تطغى اللّهجات العامية على السّوق الشّفوية،أما الفصحى فلا نراها إلا في المعاملات الرسمية أو بين جدران المدارس، ويحدد لنا صالح بلعيد نظرته إلى الواقع اللّغوي، فيصنف اللغات المستعملة إلى:[1]

1- اللغات ذات الانتشار الواسع: العاميات أو الدارجات العربية وهي متنوعة إلا أنها تحتكم إلى قواسم مشتركة.

2- اللغات المحلية: المازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها.

3- اللغات الكلاسيكية: العربية الفصيحة والفرنسية.

إن التنوع اللغوي الذي عرفه المجتمع الجزائري فرضته العوامل التاريخية،إلا أنه لم يمنع من ظهور ما يسمى بالتعايش بين هذه اللغات(العامية، الأمازيغية، العربية)مع وجود تباين في الاستعمال، أما بالنسبة إلى الفرنسية فهي تسير جنبا إلى جنب مع اللغة العربية في المعاملات الرسمية والإدارية دون ترسيم صريح لها؛وقد ولد التنوع في اللغات والتفاوت في الاستعمال تشويشا لدى الطفل حسب رأي صالح بلعيد إذ يكون الطّفل مزودا بنسق لغوي خليط: عربية دارجة أو أمازيغية، فإذا انتقل إلى

[1] صالح بلعيد – اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر ،مجلة اللغة العربية،المجلد5 العدد2 المجلس الأعلى للغة العربية ص135

الحضانة فإنه يواجه بلغة فرنسية مخلوطة بعامية أو أمازيغية، ثم ينتقل إلى المدرسة ليجد لغة جديدة وهي العربية الفصحى وقد يشكل له عقدة في نموه اللّغوي والمعرفي والفكري.[1]

وإذا عرضنا ترتيب اللغات من حيث الخريطة السياسية فهي تُظهر تبوأ اللغة العربية الفصيحة في المخططات الرسمية لمكانتها الأولى بفضل عمقها التاريخي كتابة وتعليما، وامتدادها الجيوثقافي الذي شمل العالم العربي وعلاقتها بالهوية،فاتخذت اللّغة الرسمية ومقوما من مقومات السّيادة في الجزائر، ولكن يبين الواقع عكس ذلك،إذ يصف لنا صالح بلعيد الترتيب الواقعي، فالفصحى هي لغة الدين، أما الفرنسية فهي لغة العلم والمال وهي لغة هيمنة ثم الأمازيغية التي هي لغة أصالة وأخيرا الدارجة فهي لغة أنس وابتذال.[2]

ومن خلال ما ذكرناه يمكننا أن نلخص الواقع اللّغوي في الجزائر بوجود مستويات لغوية نذكرها فيما يلي :

❖ **اللّغة العربية وعاميتها**: تعتبر اللغة العربية أبرز مقومات الهوية الوطنية، اعتمدت لغة رسمية منذ دستور 1963، ولها مستويان من التّعبير الفصيح والعامي، أما الفصيح منها فيستعمل في الخطابات الرسمية والسّياسية وكذا في البرامج التعليمية ،فهي لغة المثقفين والأدباء،وقد وصفها عبد الرحمن الحاج صالح بأنها الأداء الذي يتمسك به في الخطب والمحاضرات في المحافل، وكل مقام ذي حرمة، وغالبا ما نجده في المكتوب...وهو أبطأ تغيرا عبر الزمان من الأداء العفوي[3]، أما العامي منها فهو لغة التواصل اليومي، وتعتبر لغة الأميين التي اكتسبوها من الأسرة، ووجود هذين المستويين في نفس اللّغة هو أمر طبيعي لأنّ "كلا المستويين كان فصيحا...لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية الصرفية،بل من حيث كثرة المؤونة وقلّتها، خلافا لما نحن عليه اليوم إذ قد زاغت لغة التخاطب العفوي

[1] المرجع السابق ص 135.

[2] ينظر صالح بلعيد – التخطيط اللغوي الضرورة والمعاصرة،ص241

[3] عبد الرحمن الحاج صالح،إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة اللغة العربية،عدد خاص –الجزائر 2009 المجلس الأعلى للغة العربية ص66.

عن كلا الوجهين الإجلالي والإسترسالي الفصيحين بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية والتصريفية والتركيبية في أغلب أحوالها"[1]، فالعامية ما هي إلاّ ألفاظ عربية حدث تغير في إبدال بعض الأصوات أو في انحراف بعض المفردات في صيغتها أو في بعض الأساليب مثل النفي والاستفهام.

أمّا صالح بلعيد فهو يؤيد ما قاله أستاذه –الحاج صالح – ويرى أنّ العامية ما هي إلاّ " مستوى بسيط وظيفي آني محلي يُلتَجئ إليه بُغية استعمال لغة الأنس التي تستعمل الاختلاس والتبسيط والإتمام، فهي لسان يستعمله عامة الناس مشافهة في حياتهم اليومية لقضاء حاجاتهم."[2]

❖ اللّغة الآمازيغية (بلهجاتها المختلفة):

كما هو معلوم أنّ اللّغة الأصلية لسكان شمال إفريقيا هي الأمازيغية، وبعد الفتوحات الإسلامية التي طالت المغرب العربي واعتناق سكانه الإسلام انتشرت اللّغة العربية، إلاّ أنّ بعض المناطق من القطر الجزائري بقيت محافظة على لغتها الأولى(الأمازيغية)، لكن رغم هذا لم ترق الأمازيغية إلى القيمة اللّغوية ذات القواعد المضبوطة نتيجة تعدد لهجاتها في عدة مناطق مثل (القبائلية– الشاوية– المزابية– الترقية) وكل لهجة من هذه اللهجات تتميز بها مجموعة لغوية معينة في منطقة معينة، أما اللّهجة القبائلية فهي اللّهجة الأمازيغية الأكثر استعمالا في الجزائر، باعتبار منطقة القبائل هي المنطقة الأمازيغية الرئيسة بامتداد جغرافي محدود وبعدد سكاني كبير جدا ... بينما تستعمل الجماعات الأمازيغية الأخرى اللّهجات الباقية بكيفيات ودرجات متباينة[3]، وقد نادت هذه الجماعات منذ مدة بالاعتراف بها لغة رسمية فأصبحت لغة رسمية وطنية إلى جانب اللّغة العربية في 2002م حيث نص عليها الدستور الذي عدل من خلال قانون02-03 المؤرخ في 27محرم عام 1423هـ الموافق لـ10 أبريل سنة 2002م ،حيث جاء في المادة الأولى منه "تضاف المادة 3 مكرر: تمازيغت هي كذلك لغة

[1] عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1 دار موفم للنشر والتوزيع الجزائر 2007م ص70.
[2] صالح بلعيد،في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى،دار هومة للنشر والتوزيع الجزائر 2008م ص 121.
[3] لاصب وردية: الواقع اللغوي في الجزائر ، مجلة تتناول مقالات في اللغة دار هومة للنشر الجزائر 2009م ص64.

وطنية ،تعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني"[1]إلاّ أن تعليمها يقتصر على بعض مناطق وجودها ولم يعمم بعد .

❖ اللغة الفرنسية:

ظهرت اللّغة الفرنسية في الواقع الجزائري مع دخول الاستعمار الفرنسي، ونظرا للمدة الطويلة التي بقيها في البلاد، جعل تأثير الفرنسية كبيرا على ألسنة الجزائريين، خاصة بعد السّياسة التّعليمية التي اعتمدتها فرنسا في الجزائر، وهي محاولة فرنسة المجتمع الجزائري بعد أن علمت أنه لا سيطرة عليه إلا بإذابته في المجتمع الأوروبي وتخليه عن انتمائه العربي الإسلامي، وذلك بتعميم استعمال اللغة الفرنسية بدل اللغة العربية في كل المجالات من إدارة وتعليم وغيرها ، وبالرغم من نجاح الدولة في طرد المستعمر الفرنسي واسترجاع كافة أراضيها منه، إلا أن الفرنسية بقيت تسيطر على المعاملات الرسمية والإدارية بعد الاستقلال،رغم ترسيم اللّغة العربية لغة رسمية وطنية وجهود الحكام الجزائريين في مسألة التعريب،إلا أنها ما تزال تزاحم العربية في عقر دارها بحكم سيادتها في القطاع الاقتصادي والإداري ومن هنا يظهر جليا مدى استعمالها بين أوساط المجتمع حيث" حققت فرنسا في الجزائر المستقلة ما لم تحلم به وهي تستعمرها...فقد تمكنت الفرنسية من اكتساح أغلب الأنشطة الإدارية والاقتصادية والسّياحية وجل المعاملات في المدن الكبرى بينما تقلصت وتراجعت اللّغة العربية الوطنية وكأنها لغة أجنبية غريبة" [2] وأصبحت تدرس في المدارس الجزائرية في مرحلة مبكرة تكاد تكون بالموازاة مع اللّغة العربية.

من خلال هذه النظرة الخاطفة على الجانب اللغوي الطاغي في المجتمع الجزائري نجد أنه مجتمع متعدد اللغات،فالتعدد اللساني (التنوع اللساني) ظاهرة نجدها في كل المجتمعات وهي نتاج عدة أسباب منها التاريخية والجغرافيا، ومن النّادر جدا أن نجد مجتمعا يملك نظاما لغويا واحدا، "فالتعدد

[1] الجريدة الرسمية العدد25 أبريل 2002م ص13.

[2] محمد بلقاسم خمار، دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات مقالات،منشورات اتحاد الكتاب العرب 2000م ص42.

اللغوي إن برز بصورة طبيعية نابعة من متطلبات المجتمع المتطلع إلى المعرفة الإنسانية فهو ظاهرة صحية، وأما إن سلك مسلكا إيديولوجيا سياسيا تحت أقنعة مختلفة...فذلك هو المسخ الثقافي والحضاري والاستعمار في شكله الجديد" [1]

إن التّعدد اللّغوي اللّساني ظاهرة اجتماعية موروثة تاريخيا وقد أطلق عليها لويس كالفي "حرب اللّغات" وكأن اللّغة الأم تواجه حربا ومعاركا مع اللّغات الوافدة،إلا أن صالح بلعيد يرى غير ذلك، فهو يستحسن التّعدد اللّساني ويعتبره محبوبا في أصله وهذا لتلافي النّمطية وفرض الرأي الأحادي،وذلك بالاستفادة من العطاءات التواصلية والعلمية والحضارية باستثمار الأفكار والاطلاع على آخر الابتكارات والتفتح على الغير وتطور اللّغات الوطنية، إضافة إلى أنّ كثرة الألسنة التي يتقنها الفرد توسع آفاقه، لكن بالمقابل يرى أن للتعدد مساوئ مثلما له محاسن خاصة إذا لم يوضع في إطاره المناسب، فتظهر الهيمنة بجانب القهر اللّغوي للغات الوطنية التي تعيش على الهامش[2]،وما يقصده صالح بلعيد هو اعتماد التعدد اللغوي المتوازن الذي يحافظ على ترتيب اللغات حسب وظيفتها في المجتمع دون أن نبخس حق واحدة منها، هنا يكون دور التخطيط اللغوي الذي يأتي استجابة لاحتياجات سياسية واجتماعية واقتصادية بغية تجنب أي توتر اجتماعي "وفي هذه الحالة تتدخل الدولة عادة في الشأن اللغوي فتلجا إلى التخطيط اللغوي لتحقيق العدالة بين الناطقين باللغات الوطنية المختلفة عن طريق تقنين العلاقة بين هذه اللغات أو بين اللغة الرسمية ولهجاتها"[3]

ويضيف صالح بلعيد في موضع أخر أنّ التّعدد اللّساني غير المخطط له جيدا يقضي على التماسك المجتمعي ويخل بمنظومة التّواصل الجماعي، والتلاحم الوطني، الذي يؤدي إلى التّعصب ،أما

[1] جيلالي بن يشو،التعدد اللغوي في الجزائر–مظاهره وانعكاساته–أعمال ندوة التعدد اللساني واللغة الجامعة ج2 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية2014م ص51.

[2] صالح بلعيد –اللغة الجامعة –منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ط 2015ص43-44.

[3] علي القاسمي العربية الفصحى وعاميتها في السياسة اللغوية ندوة الفصحى وعاميتها المجلس الأعلى للغة العربية ص197.

بالنسبة للمستوى اللّغوي فنجد لدى الفرد المتعلم تحصيلا سطحيا عكس أحادي اللّغة الذي يكون عميقا.[1]وقد نتج عن التعدد اللغوي عدة مظاهر لغوية:

➢ **بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:**تباينت الآراء في بيان حد مصطلح الازدواجية ومفهومه،فبدا في دراسات بعض اللغويين مختلطا "بمصطلح الثنائية" ومتداخلا معه فأطلق مصطلح الازدواجية على الثنائية والثنائية على الازدواجية،ونشأ من هذا الاختلاط والتداخل خلطا بيّن في المفهومين،واختلاف واضح بشأن مكونات كل منهما[2] إلا أن اغلب اللسانيين خاصة في المغرب العربي أجمعوا على أن الازدواجية تكون في اللغة نفسها مع تباين في مستوياتها، أما الثنائية فتكون بين اللغة الأم واللغات الأجنبية نذكر منهم الفاسي الفهري حيث يذكر"أن صراع الفصحى مع العامية هو ازدواجية لغوية وصراع الفصحى والأجنبية هو ثنائية لغوية"[3] ؛أما صالح بلعيد يعتبر أن الثنائية اللغوية صراع بين لغة مكتوبة ولغة منطوقة فيقول في مسألة تأثيرها على تعلم العربية الفصحى:"...لكنها لم تكن عائقا أبدا في تعلم الفصحى،فكثير من اللغات تعيش الثنائية وبصورة عادية،فهي ليست خطيرة على العربية فقد حملتها من القرون الأولى،وما كان ذلك خللا فيها،ولكن في وقتنا المعاصر نرى تباعدا كبيرا بين المستوى العالي الانقباضي والمستوى الدارج الأنس وهذا يشكل خطرا في لاحق من الزمان"[4] ويذكر في موضع آخر حيث يتحدث عن الازدواجية اللغوية وتبعاتها على تعلم الفصحى إذ ذكر أنها ليست عاملا من عوامل الضعف اللغوي لدى الطلبة، ويمكن تفادي مخاطرها وذلك أن تأخذ العربية مكانتها بين اللغات واللغات الأجنبية وهذا يستدعي من التربويين والباحثين تقديم دراسات تربوية حول مقام العربية كلغة رسمية ومقام اللغات الأجنبية...[5]نفهم من خلال ما ذكرنا أن صالح بلعيد يتحدث عن الازدواجية اللغوية بأنها صراع بين اللغة العربية واللغة الأجنبية وفي رأيه لتلافي تأثيرها

[1] صالح بلعيد –اللغة الجامعة–ص46

[2] عباس المصري وعماد أبو حسن،الازدواجية اللغوية في اللغة العربية،مجلة المجمع العدد 8 سنة 2014م ص40.

[3] عبد القادر الفاسي الفهري،المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي،ط1، دار توبقال للنشر،1998م ص151-152.

[4] صالح بلعيد،ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية دار هومة الجزائر 2013م ص17.

[5] المرجع نفسه ص18.

على تعلم الفصحى يعتمد على تخطيط تربوي وهو إعادة ترتيب اللغات حسب الأولية فالعربية لغة رسمية وطنية ثم تليها اللغة الأجنبية؛ولكن نجده في موضع آخر يتحدث عن الثنائية اللغوية أنها استعمال مجموعة سكانية للغتين ليستا على درجة واحدة من التحكم الضمني فيها، كأن يستعمل اللغة الفرنسية ويتحكم فيها أكثر من اللغة العربية أي ليستا على نفس الوتيرة من الإتقان[1] وربما يعود هذا الخلط عند صالح بلعيد في مفهوم الثنائية والازدواجية إلى المراجع التي أخذ منها واطلع عليها.وفي ذات السياق يعود ليتحدث أنه يميل إلى أن الثنائية تكون في اللغة الواحدة مع تباين مستويين فيها ،المستوى الأعلى والمستوى الأدنى،أما الازدواجية فتكون بين لغتين مختلفتين وأرجع هذا الخلط بين المصطلحان إلى المؤسسات المعنية بالترجمة بل وحملها المسؤولية كمكتب تنسيق التعريب إذ أنها لم تعتمد ترجمة المصطلحان بصورة رسمية فتكون بالنسبة إلينا مرجعية نعود إليها ولا يحصل الاختلاف بين اللسانيين العرب[2].

- **التداخل اللغوي:** تحدث هذه الظاهرة بسبب احتكاك اللغات فيما بينها،سواء كان هذا الاحتكاك بين المستوى الأعلى والمستوى الأدنى للغة ذاتها،كأن يحدث بين اللغة العربية الفصيحة وعاميتها؛أو بين لغة أولى ولغة ثانية مثل ما يحدث بين اللغة العربية واللغة الأجنبية(الفرنسية)،هذا الاحتكاك الذي يفرض على المتكلم التحول من نظام لغوي معين إلى نظام لغوي آخر "فالتداخل اللغوي هو انتقال عناصر من لغة إلى أخرى في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة:الصوتية والصرفية والنحوية والمفرداتية والدلالية والكتابية،سواء أكان الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أو العكس،وسواء أكان هذا الانتقال شعوريا أو لاشعوريا"[3].

أمّا صالح بلعيد فهو يفرق بين مصطلحين متداخلين "التداخل والتدّخل" فمصطلح التدخل حسب رأيه هو أن يستخدم الفرد لغتين ل1 ول2 أو أكثر إثناء إنتاج إحدى اللغتين كتابة أو تعبيرا حيث يحدث تداخل إحدى اللغتين سواء بأساليبها أو بنظامها الصرفي أو النحوي أو بمصطلحاتها

[1] صالح بلعيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية، ص128(الهامش).

[2] صالح بلعيد،ندوة تكوينية لطلبة الدكتوراه بجامعة مستغانم كلية الأدب العربي بتاريخ 26-جوان -2021م.

[3] علي القاسمي،التداخل اللغوي والتحول اللغوي،مجلة الممارسات اللغوية،المجلد الأول العدد الأول ص77.

(تدخل متبادل)أي ثنائي المسار ويسير عادة من اللغة الأقوى إلى الأضعف، أما التداخل فهو تدخل في اتجاه واحد سواء من ل1 إلى ل2 أو العكس[1]وفي ذات السياق يرى أنه ما كان لا شعوريا ولا هدف منه فهو تدخل أمّا ما كان شعوريا وله غاية ينشدها المتكلم كإفهام وتوضيح ما يريده سماه صالح بلعيد بالتحول[2]،ومهما يكن من أمر فكل هذه المصطلحات التي تتداخل فيما بينها تؤدي إلى مفهوم واحد وهو احتكاك اللغات فيما بينها مما يشكل انتقال المتكلم من لغة إلى أخرى سواء كان ذلك لغاية إفهام وإقناع المستمع أو لضعف المتكلم في لغة ما هذا ما يضطره إلى الاستعانة بلغة أخرى.

وما يهمنا الآن هو تأثير هذا التداخل على اللغة العربية فقد يؤدي إلى ظهور سلوكات لغوية جديدة تؤثر عليها وعلى نظامها لذلك يدعو صالح بلعيد إلى تطوير أساليب تدريس اللغة العربية خاصة في المناطق التي يكثر فيها التداخل اللغوي حتى تقف في وجه العادات اللغوية الجديدة التي تأتي على تغيير في مساراتها التي قد تنحرف بها إلى لكنة جديدة[3]

5- اللّغة العربية والتّخطيط اللّغوي:

من المسلمات أنّ للغة دورا هاما في المجتمع، فهي وسيلة للتعبير والتواصل، كما أنّها رمز للهوية الفردية والاجتماعية والثقافية، ناهيك عن أهميتها في قراءة حاضرنا وتدوين مستقبلنا فهي حضارة لأنّ "نمو لغتنا وازدهارها وقيامها بدورها الفكري، هو معلم بارز من معالم حياتنا الحاضرة، وطريق أساسي من طرق بناء المستقبل "[4].

[1] ينظر صالح بلعيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية، ص127.-128.

[2] ينظر المرجع نفسه ص129.

[3] صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية،ص130.

[4] شكري فيصل " وصايا اللغة العربية" بحث في الإطار العام للموضوع ضمن كتاب : من قضايا اللغة العربية المعاصرة، إصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم . تونس 1990م ص 32.

وقد أشاد صالح بلعيد بأهمية اللّغة العربية فهي "لغة موحدة جامعة وهي جزء من الهوية الوطنية ورمز للوحدة الوطنية وللانتماء القومي العربي، ولوحدة الأمة الإسلامية... فالعربية ضرورة دينية ووطنية وثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية... يضاف إليها أنها اللّغة الرسمية في المحافل الدولية أو في منظمة المؤتمر الإسلامي " إلّا أنّ اللّغة العربية تعاني في عقر دارها التهميش وتتعرض لمنافسة قوية من اللّغة الفرنسية ناهيك عن التعدد اللساني الذي يعرفه المجتمع الجزائري، ولكي ينجح أي تخطيط للغة ما، يجب أن نلمّ بالواقع اللغوي للمجتمع ثم نراعي اللغات المجاورة للغة المراد التخطيط لها ومحاولة معرفة الوضع الحالي للغة المراد التخطيط لها بين اللغات الأخرى و لهذا يرى صالح بلعيد أن اللغة العربية تواجه مضايقات وجب علينا التركيز عليها لمعرفة أي تخطيط ننتهجه يذكر منها:

1. تنافس اللّغة الفرنسية وطغيانها على اللّغة العربية.
2. اللّهجات المحلية المتداولة.
3. الهجين المستشري.
4. التحدي العلمي.
5. عدم اهتمام شباب اليوم بالعربية كلغة علم ومستقبل.
6. صعوبات في مجال التعليم والتعلّم. [1]

وإذا عرف الداء سهل إيجاد الدواء، لذلك يركز صالح بلعيد على أنّ" التخطيط اللغوي يجب أن ينصّ في دراسة هذه الصعوبات ويعمل على إيجاد الحلول النوعية لكل صعوبة ...حيث أن اللغة العربية بحاجة إلى تعليم نوعي، وإلى تهيئة جديدة تراعي فيها العوامل الداخلية التي تحتاج إلى تيسير، والعوامل الخارجية التي تحتاج إلى تهذيب وأحيانا إلى تشذيب، دون الوقوف عند مظاهر التجديد وملاحقة العصر في القضايا العلمية"[2].

[1] صالح بلعيد " التخطيط اللغوي الضرورة والمعاصرة: أعمال الندوة الوطنية حول التخطيط اللغوي في الجزائر. اللغات ووظائفها يومي 12-13 أفريل 2011 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر،ص243-244.

[2] صالح بلعيد، التخطيط اللغوي الضرورة والمعاصرة ص 244.

وعليه فصالح بلعيد يرى أن التخطيط للغة العربية يرتكز على معرفة الصعوبات التي تواجهها داخليا من خلال تيسيرها وخارجيا من خلال ما يحيط بها من عوائق يحول دون إنزالها منزلتها التي تستحق، مراعين في ذلك مسلمات وطنية وعلمية ودينية، أما عن مسألة انتشار العامية فيري صالح بلعيد أنه لا خوف من الدوارج الموجودة في المجتمع الجزائري على العربية لأنها لا يمكن أن تكون لغة علم ولا لغة ثقافة ولا لغة تعليم.[1]،إلا أن ظهور ما سمي بالعربية الوسطى في الآونة الأخيرة،وقد سماها صالح بلعيد بـ"العربية البيضاء"♣ والتي هي عربية تأخذ خصائصها المعجمية من الفصحى والدارجة الجزائرية، فيصفها أنها عربية لا خوف منها فهي تقرب إلى الفصحى منها إلى العامية وسوف تعود إلى أساسها عندما يقع تعميم العربية ويعلو مستوى التعليم،بل جعل ذلك من أساسيات التخطيط،ففي رأيه أن التخطيط لإصلاح اللغة العربية وتيسيرها والارتقاء بها عن طريق الإجراءات التربوية المساعدة في توطيد اللغة الوسطى وهذا بالعمل على الإصلاح اللغوي والاهتمام بترقية العامية ورد ألفاظها إلى الفصيح[2].

أما عن منافسة اللّغة الأجنبية (الفرنسية) للغة العربية، فهو واقع فرضه علينا البعد التاريخي، فاللّغة الفرنسية لغة أجنبية في الدستور، لكن في الاستعمال لها نصيب وافر، إن لم نقل هي اللغة الرسمية لذلك يقترح صالح بلعيد تأجيل تدريس اللّغة الأجنبية إلى ما بعد الابتدائي، لأنّ غير هذا يربي في النّفس النّظرة الدّونية للّغة الوطنية وينزع صورة الاعتزاز بالهوية والثقافة الوطنية[3].

كما يشير صالح بلعيد إلى أنّ التّخطيط المطلوب في اللّغات الأجنبية يكون باستهداف"لغة المستقبل لغة العلم والتّواصل العالمي، فنعلمها لأجيالنا كي يكونوا أبناء عام 2040، ولذا لابد من

[1] المرجع السابق ص 246.

♣ هذه التسمية أطلقها صالح بلعيد على اللغة الوسطى كما دعا إلى الاهتمام بها وبتطويرها لأن تطوير العربية يبدأ بتطوير اللغة البيضاء؛ كان هذا حديث صالح بلعيد خلال الندوة التي عقدها بجامعة مستغانم لفائدة طلبة الدكتوراه.

[2] صالح بلعيد،الفصحى المعاصرة طعنة أم ضرورة،أعمال ندوة الفصحى وعاميتها المجلس الأعلى للغة العربية،ص165.

[3] صالح بلعيد،التخطيط اللغوي الضرورة والمعاصرة،ص252.

الخروج من شرنقة اللّغة الفرنسية التي لا ينطق بها إلاّ 160 مليون، وأكثرهم أفارقة متخلفون بفعل هذه اللّغة، ومن هنا يجب الأخذ في الاعتبار أنّ التّحكم في لغة الغد رهان المعاصرة"[1].

إذن صالح بلعيد يحاول أن يخط مسارا آخرا وتخطيطا مغايرا للغات الأجنبية مقارنة مع ما هو على أرض الواقع، فإذا كانت اللّغة العالمية هي اللّغة الإنجليزية لماذا نتشبث بلغة لا تربطنا بالعالم؟ بل تربطنا بتاريخ مرير، تاريخ الاستعمار والدّمار الذي عاشته الجزائر لذا وجب علينا عدم إيلاء لغته كل هذه الأهمية.

وفيما تعلق بالتخطيط للأمازيغية مقابل العربية،فبعد أن تم ترسيم الأمازيغية في الدستور، كان يجب أن تكون ضمن برنامج التخطيط اللغوي الذي تقدمه الدولة ،لذلك يقترح صالح بلعيد الحفاظ على المازيغية كتراث، وأن يكون تعليمها خارج الزمن المحدد للغة الرسمية في مناطقها، كل منطقة تتعلم أداءاتها وثقافتها وتراثها،على ألا تكون هذه اللغات إجبارية خارج أقطارها،كما، يقترح الخط العربي لكتابتها لتداوله بين المتعلمين، ويرفض الخط اللاتيني الذي يزيد من توسع الفرنسية لا غير، فهو لا يعمل على ترقية الأمازيغية بقدر ما يجرها إلى حضارة غربية وهي ليست منها[2]،وهكذا يتم تحقيق العدالة اللغوية في المجتمع بالمحافظة على الحقوق اللغوية للغة العربية دون أن نبخس حق الأقليات في لغتها والحفاظ على تراثها.

6- التخطيط التربوي:

إنّ التّخطيط التربوي جزء لا يتجزأ من التّخطيط اللّغوي بل هو من أهم آلياته ويعرف التخطيط التربوي على أنه "عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل ،وذلك عن طريق مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة تمكينا لهذا التعليم من تحقيق الأهداف المرجوة منه

[1] المرجع السابق ص 253.

[2] ينظر صالح بلعيد،حقوق اللغة الرسمية ،ضمن أعمال ملتقى التعدد اللغوي واللغة الجامعة، المجلس الأعلى للغة العربية2014م ،ص181 وينظر التخطيط اللغوي الضرورة والمعاصرة،ص248.

بأنجع الطرق وأكثر فاعلية ومع استثمار أمثل "[1]فالاهتمام بالمجال التربوي من أوليات التّخطيط لأنّه تنمية بشرية على المدى البعيد، فتنشئة جيل اليوم هو استشراف لجيل المستقبل الذي سيعمل نشر اللّغة العربية التي نشأ عليها ورُبّي على حمل لوائها، إذن فالتّخطيط التربوي على غرار التّخطيط اللّغوي يهتم بمشاكل التربية والتعليم ومحاولة إيجاد حلول لهذه المشاكل التي تحول دون تحقيق تعليم ذو جودة،ويرى صالح بلعيد أن " التخطيط التربوي هو تشريع مستقبلي لما سيكون عليه الوضع اللّغوي في لاحق من الزمان، يقدم حلولا للمشكلات اللغوية والتربوية بواقعية ملائمة للإمكانيات، ومسايرا لأهداف المجتمع اللّغوية إلى برامج و مشروعات " [2]، فالجانب التربوي هو المعول عليه وغرضه تحويل المقاصد الكبرى في إعادة الاعتبار للّغة العربية والعمل على زرع حب العربية في جيل بأكمله نرى نتائجه في المستقبل، وتعد المدرسة الهيأة الأولى التي يمسها التّخطيط التّربوي وعن طريقها ننهض باللّغة العربية، ومن وجهة نظر صالح بلعيد أنّ " نجاح المدرسة في تبليغ مهامها هو نجاح للمجتمع، ويكون ذلك عن طريق اللّغة الرسمية الوطنية [3]،ويقصد هنا اللّغة العربية، فالتّعليم حقل خصب للتّخطيط اللّغوي لما تمثله المنظومة التربوية من دور فعال في تكوين وتطوير المجتمعات وتعتبر المناهج التربوية من مظاهر التّخطيط التّربوي في مجال اهتمامها باللّغة الوطنية الأولى وكيفية تطويرها والمحافظة عليها من خلال العملية التّربوية التّعليمية"[4].

إلى جانب ذلك يسمح التّخطيط التّربوي بالاستثمار في القوة البشرية لما لها من أهمية عظمى لسير حركة التّنمية، لذا وجب التّخطيط لكيفية الاستثمار في العنصر البشري سواء معلمين أو تلاميذ للنّهوض بقطاع التعليم وجعله في خدمة اللغة العربية، وكما أشار الدارسون أنّ التّخطيط التربوي يعد من أهم مجالات التخطيط القومي، وقاعدة ارتكاز حيث يقوم بتنمية القوى البشرية وصياغة القدرات

[1] محمّد متولي غنيمة،التخطيط التربوي،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع2005م ص86.

[2]صالح بلعيد: التخطيط اللغوي الضرورة و المعاصرة، ص237.

[3]صالح بلعيد: ازدهار العربية في الماضي والحاضر، أعمال الملتقى ازدهار اللغة العربية بين الماضي والحاضر الجزء الأول أيام 17-18 ماي 2017.ص 42.

[4]فاطمة بوط : أنشطة اللغة العربية بين التخطيط و الارتجال، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي الجزائر 2012 ج3 ص 64.

والمهارات والمعارف والاتجاهات للكفاءات البشرية في جوانبها العلمية والفنية والسّلوكية، على أساس أنّ العنصر البشري أصبح هو الركيزة والأساس في بناء التقدم الاقتصادي والاجتماعي وفي برنامج ألي تتمة مقصودة"[1].

ويرى صالح بلعيد أن أهم ما تتصف به عملية التخطيط التربوي: المرونة والمراجعة والتقويم[2]فالمناهج الدراسية بحاجة إلى مراجعة من حين إلى آخر لإيجاد الثغرات ومن ثمّ محاولة إيجاد حلول لهذه الثغرات، وبحاجة إلى تقويم لتكون مواكبة للمستجدات العلمية وعليها أن تتسم بالمرونة لتكون سهلة التطبيق وبالتالي تكون المنفعة، ولن يكون ذلك في نظر صالح بلعيد إلا بـ:

1. تحديد الأهداف المراد بلوغها.
2. اختيار وتنظيم المحتوى.
3. إنتقاء وتنظيم تجارب التعلم.
4. صياغة إستراتيجيات مستقبلية.[3]

وبهذا يمكن التخطيط التربوي أن يحقق أهداف السياسة اللغوية في محاولة تعميم اللغة العربية وإيلائها منزلتها، ولن يتحقق ذلك إلا إذا غرسنا الوعي اللغوي في هذا الجيل، الوعي الذي يجعلهم يعرفون حقيقة اللغة العربية ومدى ارتباطها بهويتهم وحضارتهم العربية والإسلامية.

7-التخطيط التربوي لإصلاح الوضع اللغوي في المدرسة الجزائرية:

إنّ المطلع على الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري يقف صامتا أمام التعدد اللساني الموجود، إذ يجد نفسه أمام مجتمع يتكلم عدة لغات دون أن يتقن واحدة منها، بل إنّ في حديثه للجملة الواحدة تداخل عدة مفردات من شتى اللغات المتعارف عليها وليطرح السؤال: هل يتحكم الجزائريون في لغة

[1] أحمد شاهين :قضايا تربوية، وكالة المطبوعات الكوشية 2005 ص 27.
[2] صالح بلعيد: التخطيط اللغوي الضرورة و المعاصرة ص 237.
[3] المرجع نفسه ص237.

تجعلهم يعرفون بها على غرار الشعوب الأخرى ؟ فيجيبنا صالح بلعيد بأن الجزائريين لا يملكون لغة تميزهم، بل يملكون هجينا لغويا، كما ثبت أنهم لا يتحكمون تحكما جيدا في لغات المدرسة بل وصل الأمر بأنّ الطّالب الجزائري لا يعرف أية لغة [1] إنّ استفحال هذه الظاهرة عند طلابنا هو نتيجة عجز المدرسة عن تهذيب اللسان الجزائري وذلك بتنقية المحيط اللغوي، ليتمكن من التواصل بلغة معينة بعيدا عن الاحتكاك اللغوي.

7-1- رأي صالح بلعيد حول إصلاحات 2003-2004:

رغم التّعديلات التي مست المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال والتي لا نقلل من شأنها إذ أنها حملت المدرسة من السّيطرة الفرنسية -حتى بعد الاستقلال- إلى الاستقلال بها حسب الثقافة الجزائرية، لكن مع التطور الهائل ووجود العولمة فإن من الضروري إعادة النظرة فيها لذلك "جاء الإصلاح التربوي استجابة للوضعية المعاصرة التي تسعى إعطاء نفس جديد للمنظومة الاجتماعية عن طريق المدرسة"[2]؛ فعينت لجنة إصلاح للمنظومة التربوية وكان ذلك يوم الثلاثاء 13ماي 2000م حيث"تم التنصيب بحضور رؤساء الأحزاب السياسية ورؤساء مؤسسات الدولة وأعضاء الحكومة..إذ اشرف السيد عبد العزيز بوتفليقة رئيس الجمهورية في حفل رسمي على تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بخطاب مطول اعتمد الأسلوب العلمي المتأدب[3] وتمثل أعضاء اللجنة في رئيسها عبد الرحمان الحاج صالح ونوابه وهم :بن علي بن زاغو –خليدة مسعودي-الطاهر حجار-إبراهيم حروبية إضافة الى153عضوا آخرين[4]إلا أنه ما يعاب على أعضاء هذه اللجنة هو وجود

[1] صالح بلعيد :،مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية ، مجلة الممارسات اللغوية العدد السابع 2011م ص17-18.

[2] صالح بلعيد ، مقام اللغات في ظل الإصلاحات، ص25.

[3] رابح خدوسي،المدرسة والإصلاح،100يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية(مذكرات شاهد)،ط2 دار الحضارة 2015م،ص15.

[4] إصلاح المنظومة التربوية(النصوص التنظيمية) ج1 ط2 المديرية الفرعية للتنسيق مكتب النشر 2009م ،ص14-15-16.

أعضاء مجهولين لا علاقة لهم بوزارة التربية الجزائرية ولم يكن لهم مناصب فيها أو نشاطات معروفة وعلى هذا الأساس يصنف رابح خدوسي –أحد أعضاء اللجنة–أعضاءها كما يلي:[1]

- ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت.
- ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع♥.
- ربع غائب،غياب شخصي أو غياب بالحضور (أي لا يتحرك إلا لرفع الأيدي)

إن مهمة هذه اللجنة هو الرقي بالمدرسة الجزائرية والوصول بها إلى بر الأمان من خلال المحافظة على ثوابتها وهويتها، إلا أن المتتبع لقراراتها خاصة المتعلقة باللغة العربية والثوابت الدينية يجد أنها قد قامت بطمس الهوية لذلك كثيرون من سموا هذا الإصلاح بالانسلاخ الهوياتي، ومن أهم القرارات التي مست اللغة العربية وهزت مكانتها:[2]

زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغات الأجنبية ليصل إلى ثمان ساعات أسبوعيا قصد تحسين المردود وهذا لاستيعاب التلاميذ بشكل أحسن للغة التي يدرسونها.

إدماج التربية المدنية والتربية الإسلامية ضمن مادة واحدة وإعادة تركيز برنامج التربية الدينية حول تدريس الأركان الخمسة للإسلام وبعض السور القرآنية التي تسمح بالقيام بفريضة الصلاة.

إلّا أن هذه القرارات لاقت معارضة شديدة من قبل الأعضاء الذين حملوا هم المدرسة وكانت نواياهم حسنة نذكر منهم:عمر البرناوي وعلي صديقي ورابح خدوسي، حيث فهموا المؤامرة التي تحاك ضد الثوابت الوطنية،وعلى رأسها اللغة العربية إذ تم التّمكين للفرنسية في المناهج، وتم إدراجها في السنة الثانية من التعليم الابتدائي إلا أنه تم العدول عن هذا القرار لتكون في السنة الثالثة منه.

---

[1] رابح خدوسي،المدرسة والإصلاح،ص26.

♥ نذكر من هؤلاء الوافدين الذين كان لهم تأثير كبير في قرارات اللجنة السيدة جوزيت المقيمة في فرنسا والتي تضمن تقرير اللجنة مجمل قراراتها بخصوص اللغات الأجنبية.

[2] رابح خدوسي،المدرسة والإصلاح،ص34.

كان على هذه اللجنة أن تعالج اللغات الموجودة في الساحة اللغوية الجزائرية وتقدم تخطيطا تربويا يولي كلاّ منها مكانتها، لكن الملاحظ أن الصراع بين أعضاء اللجنة كان حول العربية والفرنسية وكيف يمكن أن ينتصر أعضاؤها الفرونكفونيون للفرنسية حيث عمدوا إلى مناقشة أي لغة تدرس بها المواد العلمية في الطور الثانوي آخذين في الحسبان الاصطدام الذي يواجهه معظم الطلبة أصحاب التخصصات العلمية في الجامعة، ليصلوا إلى قرار تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية ابتداء من المرحلة الثانوية عوض أن تكون تكملة مسيرة التعريب في الجامعة،وهذه القرارات تنبئ بطغيان إيديولوجية معينة على حساب الثوابت الوطنية.

وقد زكّى صالح بلعيد فكرة الإصلاح من حيث إعطاء اللغات مقامها:

1. تحسين تدريس اللغة العربية.
2. النهوض بالأمازيغية.
3. الرفع من جودة الفرنسية. [1]

وتعود هذه التركيبة إلى جعل اللغات في المدرسة تحت تراتبية مقبولة حيث أخذت كل لغة مكانتها وهذا نظريا خاصة بعد دسترة الأمازيغية وإخراجها من الضيق،خاصة أن المجتمع الجزائري مر بعدة تحولات في جميع الميادين، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، لذلك وجب على المنظومة التعليمية أن تواكب هذه التحولات خاصة،الثقافية والعلمية منها والتطور التكنولوجي والمعرفي، فأصبح "من الضروري في رأي صالح بلعيد الاهتمام بالتنمية البشرية عبر المدرسة التي تحتاج إلى عقلنة «repenser l'ecole»لأن مدرستنا قديمة ومتجاوزة فيتعين علينا تحديثها.[2]

[1] صالح بلعيد،مقام اللغات في ظل الإصلاحات،ص25.
[2] المرجع نفسه ص27.

7-2- مظاهر الفشل في الإصلاح التربوي:

رغم بعض الإيجابيات التي جاءت بها الإصلاحات الجديدة من مثل تبني بيداغوجية جديدة تحتكم إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية واسترجاع التعلم الذاتي، وإلزام المعلم التكوين قبل الالتحاق بمنصبه، إلا أن معظم هذه الإصلاحات كانت نظرية دون معرفة علمية لتطبيقها على أرض الواقع أو دون إعداد الأرضية لسيرورة هذه الإصلاحات؛ مع ذلك هناك ثغرات حسب رأي صالح بلعيد " وهي النقائص التي أخلت بنجاح عملية الإصلاح التي كان يفترض أن ينتقل فيها التلميذ إلى مرحلة اكتساب لغوي بامتياز... لكن تحدث النقلة المطلوبة، ولم يكن التحكم اللغوي قائما بقدر ما تجسدت مظاهر التراجع عما كان عليه الوضع قبل الإصلاحات "[1] وتتمثل مظاهر الفشل فيما يلي:

1) غموض خطاب الإصلاح:

لقد اعتبر صالح بلعيد أن خطاب الإصلاح ترقيع في ثوب مرقع، لأنه غيب أزمة عدم التمكن لأية لغة من لغات المدرسة، أزمة إعداد المدرس الكفء، أزمة طرائق التلقين التي لا تزال عالقة.لأنه خطاب يخلو من نظرية فلسفية علمية. [2]وقد تجسد غموض هذا الخطاب الذي كان متعمدا في الخلافات التي كانت تحدث بين أعضاء اللجنة أنفسهم أثناء مناقشاتهم والتستر على بعض القرارات التي سماها أحد أعضاء اللجنة بالتزوير في القرارات،خاصة بعد تغيير رئيس اللجنة ليأخذ مكانه نائبه بن علي بن زاغو الذي كان التعامل معه صعبا حسب رأي رابح خدوسي أحد أعضاء اللجنة إذ صرّح بالتلاعب الذي حصل في التقرير الاستعجالي الذي قدم لرئاسة الجمهورية حيث أقدم المكتب على إدراج جميع الاقتراحات(14) في التقرير المرسل لرئيس الجمهورية سواء المتفق عليها أو غير المتفق عليها مع إشارة بسيطة إلى الفرق في مقدمة التقرير(النسخة العربية)[3]إن هذا الغموض الذي اتسمت به هذه الإصلاحات هو غموض من أجل التستر عن نوايا تغريب المدرسة الجزائرية، بدءا بغموض

[1]. صالح بلعيد: مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية،ص27.
[2] المرجع نفسه ص27 بتصرف.
[3] ينظر رابح خدوسي ،المدرسة والاصلاح،ص36-37.

أعضاء اللجنة والاستعانة بخبراء أجانب لا نعرف هويتهم إضافة إلى تدليس القرارات التي خرجت بها نقاشات الدورات التي كانت تعقدها اللجنة.

وقد عاب صالح بلعيد اللجنة المخصصة للإصلاح من حيث تكوينها، وأن معظم أعضائها من النخبة الفرنكفونية، ويرى أن حلف الإصلاحات لابد أن يأتي من قبل أكاديميين وتربويين أكفاء، لهم باع علمي رصين وتضلُّعٌ في علوم التربية وأن يتوفر فيهم شرط أساس وهو إتقان لغة الأمة. [1]

2) عدم ربط التنمية المستدامة بالتنمية البشرية:

يرى صالح بلعيد أنه لا تقدم علمي بدون تنمية بشرية التي عمادها التربية والتعليم، ولكي تحدث أية تنمية لابد من امتلاك التكنولوجيا والاهتمام باستخدام الموارد البشرية في توظيفها.

إن هذه الإصلاحات نظرت إلى التربية مفصولة عن القطاعات الأخرى وعن التكوين المهني والتعليم العالي وتنمية التعليم لا تحصل دون تنمية المجتمع .[2]

3) عدم الفصل في لغة التدريس:

إن الثغرة التي نجدها في مدارسنا من حيث لغة التدريس تجعل المتعلم يتخبط بين عدة لغات بل يجد نفسه في صراع دائم حول اللغة التي يتعلم بها العلوم والطريقة التي يكتب بها، فبعد سياسة التعريب التي طبقتها بها الدولة على المدرسة الجزائرية منذ أمرية 76 ، حيث عربت المدرسة وأصبحت كل المواد تدرس باللغة العربية لتأتي هذه الإصلاحات الأخيرة فتجد منفذا تشكك به في قوة العربية على استيعاب العلوم لنجدها تغير طريقة كتابة الرموز في الرياضيات حيث يعلق صالح بلعيد قائلا :" إن كتابة الرموز من اليسار إلى اليمين لا علمية فيه، فالرموز كانت تتماشى مع رمزية خط اللغة العربية وعمل بها منذ ما يزيد عن أربعين سنة دون مشكلة... ويكمن القدر في أن المتعلم

[1] صالح بلعيد: الاهتمام بلغة الأمة. العبرة من الفرنسيين . منشورات مخبر الممارسات اللغوية2016 ص274-278 بتصرف.
[2] صالح بلعيد : مقام اللغات في الإصلاحات التربوية ص29.

يكتب من اليمين إلى اليسار، حين تأتي لكتابة الرموز يغير النمط كما أن الرموز المتفق عنها في العربية لا يعني أنها غير صالحة: س/ ص/جب..." و التي غيرت لرموز فرنسيةC/B/A ...لذلك يتولد لدى المتعلم شعور بالنقص وعدم قدرتها على استيعاب العلوم فيميل إلى التخلي عنها واستبدالها بلغة تمكنه من دخول عالم العولمة، واعتبر هذا " احتقارا للعربية في استيعاب الهندسة والجبر والحساب وأن العربية ليست عاجزة عن كتابة الإحداثيات والخوارزميات إذ هي العش التي أنبتها"[1].

ناهيك عن قضية تدريس العربية باللهجات بالنسبة للسنة التحضيري والسنة الأولى والثانية والتي اقترحتها الإصلاحات في الندوة الوطنية التي انعقدت في 24-25 جويلية 2015م بحجة أن اللهجة (الدارجة) خير وسيلة لفهم المعنى لدى التلميذ وأنها ستخلص اللغة العربية من الفرق بين المكتوب والمنطوق متناسية أنّ جميع اللغات لديها مستويات، مستوى أعلى ومستوى أدنى والذي سماه الأستاذ الحاج صالح –رحمه الله– بمستوى الأُنس، ويرى صالح بلعيد "أنّ المستوى الأدنى للعربية غير موجود في الجزائر ولا في دولة عربية أخرى فنحن لا نمارس إلا التهجين اللغوي"[2]، فالعامية الجزائرية قد تأثرت بالتداخل والاحتكاك اللغويين فلا تجد الجزائري إلا وقد أدخل في كلامه مفردات من عدة لغات.

لذلك يطرح صالح بلعيد مجموعة من التساؤلات:" ما هي اللهجة التي تُدرَس بها العربية؟ وماهو دور المدرسة عندما يعمل المدرّس على استعمال اللهجة المحلية والّتي يعرفها التلميذ؟، وكيف تحصل للتلميذ النقلة إلى اللغة الفصيحة في السنة الثالثة بعدما يترسخ في نفسه المنوال الأول."[3]وما هذا إلاّ توجيه نحو تغريب المدرسة والتشكيك في نوايا هذه اللجنة.

[1] صالح بلعيد: أفكار في الإصلاحات التربوية مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية العدد25 ص 199.
[2] صالح بلعيد: الاهتمام بلغة الأمة ص 271.
[3] المرجع نفسه ص 275.

4) الضعف اللغوي عامة:

لقد كان من مبادئ الإصلاح التربوي العناية باللغات سواء اللغة الأم (العربية) أو اللغات الأجنبية، وبذلك سيتم تخريج تلاميذ يتحكمون جيدا في اللغة العربية، قراءة وكتابة وشفاهة،لكن ما نلاحظه على هذا الجيل ضعف لغوي بامتياز، حيث يمثل لنا صالح بلعيد بدفعة 2010-2011 التي دخلت الجامعة أنها دفعة ضعيفة لغويا وأنه لم ير أضعف منها خلال مساره الوظيفي ويرى سبب تدني المستوى اللغوي هو افتقار الكثير من المعلمين إلى الزاد اللساني وقصور في طرائق التلقين وفي مسائل التقويم"[1] لكن لا يعد المعلم هو المسؤول الوحيد على هذا الضعف وإنما سوء اختيار محتوى المناهج واكتظاظ المواد ونقص الحجم الساعي لمادة العربية ومزاحمة المواد الأخرى في حجمها الساعي لها خاصة في السنوات الأولى والثانية التي هو في غنى عنها، يجد المعلم نفسه _ مهما كان له من قدرات و معارف_ في صراع مع الوقت لإكمال البرنامج فيغفل عن معالجة هذه النقائص التي يراها في تلاميذه، لذا أصبح الجري وراء الكم أفضل من السعي وراء الجودة.

5) تنويع لغات التعلم والبحث العلمي وهيمنة الفرنسية:

إنّ الإصلاحات الأخيرة جاءت لتكريس هيمنة لغة معينة، وقد ساهمت في إيقاف عجلة التعريب، فرغم تراجع الفرنسية في مجال البحث العلمي والتكنولوجي أمام الإنجليزية إلا أنها لا تزال تعتبر اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر، لذلك يرى صالح بلعيد "أنّه علينا أن نختار التعدد اللغوي النفعي فهو الأمثل لنا ولأولادنا وللتفتح العالمي "[2] فكيف لنا أن نأخذ العلم من لغة هي بدورها تترجمه من اللغة العالمية المسيطرة وهي الإنجليزية.

كما أن تدريس الفرنسية في السنة الثانية الذي لم يلق ترحيبا فنقلت إلى السنة الثالثة سيشوش على أبنائنا، إذ أنهم لم يستوعبوا حتى قواعد لغتهم لتضاف لهم لغة أخرى مطالبون بتعلمها " فنحن

[1] صالح بلعيد: مقام اللغات في الإصلاحات التربوية ص31.
[2] المرجع نفسه ص 32.

نريد من أبنائنا أن يهتموا بلغتهم ويعطوها جزءا كبيرا من جهودهم على أن يهتموا باللغة الأجنبية التي لا يحسون بالحاجة إليها في هذا السن وكأننا بهذا الاقتراح نطلب منهم أن يوزعوا حبهم واهتمامهم بين لغتهم وبين اللغة الأجنبية التي سيجدون أنفسهم مضطرين لتعلمها قبل أن يكتسبوا أساسيات لغتهم التي هي وسيلتهم الضرورية في التعلم المدرسي."[1]

6) عدم اعتماد المعلوماتية في المدارس:

يرى صالح بلعيد أن المدرسة الجزائرية لا تزال تعتمد على الوسائل القديمة مثل: السبورة، الكراس، الكتب ... رغم أن هذا التلميذ هو ابن القرن الواحد والعشرين "فعدم وضع التلميذ في محيطه الاجتماعي المعاصر يكون فاقدا للثقة في مدرسته وفي معلمه"[2].

7) استيراد الأفكار والنظريات دون تكيف:

من المسلمات أنّ الإصلاح يستلزم منا أفكارا جديدة من أجل البلد، فالنخبة في هذا منتجة لهذه الأفكار، ولا بأس باستيراد النظريات لكن أن يتعقل في تطبيقها فليست كل تجارب البلدان صالحة للاستعمال في مجتمعاتنا، فيقول صالح بلعيد " أنا لست ضد استيراد الأفكار والنظريات بقدر ما أريد التركيز على مسألة التكييف والفهم، فقد استوردت الجزائر بيداغوجيا الكفاءات التي كثر الحديث عنها من أنها تنقل المتعلّم من دائرة الجمود إلى دائرة التّفكير، ومن تلقين الأفكار إلى صناعة الأفكار بل، ومن جعله محور العملية التعليمية، لكن على حد قول صالح بلعيد " علينا أن نوفر لها ذات الشروط التي وجدت بها في بلدانها ونفس الظروف المناخية والعقلية كي تنجح" [3]،فهي مقاربة تهدف إلى توسيع مجالات البحث والتفكير لدى المتعلم في كل زمان ومكان ولقد دلّت أغلب التجارب والدراسات أن هذه المقاربة لقيت إقبالا واسعا في البلدان لما حققته من نقلة نوعية والدفع

[1] عبد القادر فضيل : المدرسة الجزائرية حقائق و إشكالات ، جسور للنشر و التوزيع 2009 ص132.

[2] صالح بلعيد: مقام اللغات في الإصلاحات التربوية ص33.

[3] المرجع نفسه ص 36.

بعملية التعليم إلى الأحسن، لكن جاءت هذه المقاربة في ظروف لا تساعد على تطبيقها إذ أن الأقسام مكتظة تصل إلى 45 تلميذ وهو عدد لا يمكن مراقبته وتقويم كفاءاته، فالمقاربة بالكفاءات تتطلب أقساما تتكون من 15-20 تلميذ فقط والأمر الآخر أن هذه المقاربة جاءت بمصطلحات عديدة لم يتفق التربويون على مفهومها وهذا ما حال دون تطبيقها. فيقول صالح بلعيد " من الصعوبات التي واجهت هذه الفئات عدم الفهم الجيد لهذه المقاربة، وقد حصل تباين في أداء المفتشين والدارسين لها "[1].

إنّ كل هذه الأسباب التي ذكرناها سالفا أدّت إلى تدهور المدرسة الجزائرية وإلى تدني مستوى التلاميذ ويقترح صالح بلعيد حلولا ربما تأخذ بيد المدرسة إلى بر الأمان نلخصها فيما يلي: [2]

أ. تسيير المرحلة الاستعجالية :

مدتها لا تزيد عن ثلاث سنوات (3) بوضع برنامج سريع قابل للإنجاز في ظرف وجيز فيكون بمثابة خلية أولية نحو تسليط الضوء على كافة أبعاد المنظومة وسد الفجوات كي لا تتسع ورد الاعتبار لمهنة التعليم و محاولة بناء الجسور بين التربية والتعليم وقطاعي التكوين المهني والتعليم العالي .

ب.تدبير مرحلة التصحيح العميق:

وهي لا تقل عن عشر سنوات (10) و يمكن في هذه المرحلة جعل بعض المقررات المدرسية و مشاريع المدرسة مرتبطة ببيئة المجتمع ثم بعرض ملف المنظومة التربوية للمناقشة مع المعنيين و فيها تعالج جودة المدرس(جودة الكتاب) جودة المخرجات، جودة المراجع و محاولة إصلاح لغات المدرسة بمراجعة الآليات الداخلية و طرائق التلقين و التعرض إلى قضايا التقويم.

[1] صالح بلعيد: مقام اللغات في الإصلاحات التربوية ص38.
[2] ينظر المرجع نفسه ص45-46-47-48.

ج. تنظير مرحلة التخطيط على المدى البعيد:

وهي مرحلة أخيرة يكون فيها التخطيط للجيل القادم ومكوناتها لا تتجاوز خمسا وعشرين سنة (25) وفي هذه المرحلة يكون التلميذ قد خُطَّت ملامحه الكبرى في لغته ومنصبه و دوره في الحياة.

د. التأسيس لاعتماد نظرية لغوية:

يرى صالح بلعيد أن اعتماد النظرية المعيارية هو الأنسب لواقعنا اللغوي لأنها –أي النظرية– أقرب إلى اللغات الطبيعية من حيث البحث في أصولها فروعها ثم إن هذه النظرية تبحث في الرصيد المعرفي وتأخذ منه القواعد وتعتمد عليه وهذا يصلح للغة العربية ويستدعي من المتعلّم استيعاب الكثير من هذا الرصيد عن طريق الحفظ مما يكوّن في المتعلم الرصيد اللغوي الذي يجعله يتأقلم في مختلف المقامات والمناسبات.

وقد ذهب إلى ذلك ابن خلدون حيث تحدث عمن يروم تعلم اللسان العربي في قوله" أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه"[1].

كما يدعو صالح بلعيد إلى اعتماد النّظرية الخليلية الحديثة التي وضع مبادئها الأستاذ الحاج صالح –رحمه الله– وأنها الركيزة الأساس في التطوير اللغوي فهي نظرية تهتم بالبُنى اللغوية للغة في الوضع[2] و تعتمد هذه النظرية على:

- الوضع والاستعمال.
- الباب.

[1] ابن خلدون عبد الرحمن،المقدمة،ط1،ج2،تحقيق عبد الله محمّد الدرويش،دار البلخي،سنة2004م،ص386.

[2] صالح بلعيد: مقالات لغوية ،دار هومة 2009 ص 39.

- المثال.
- القياس.
- الأصل والفرع.
- الانفصال والابتداء.
- اللفظة والتعامل.[1]

هـ. اعتماد تراتب عمودي لساني وطني:

يرى صالح بلعيد أنه من الضروري إمعان التفكير في وظائف اللغات لأنه ضمان شروط نجاح تعددية لغوية جامعة لذلك وجب اعتماد تراتب عمودي للغات في المدرسة ليتم التفريق بين اللغة الرسمية واللغة الوطنية واللغة الأجنبية وهذا ما يكرس مبدأ إنزال اللغة الرسمية (العربية) المكانة الأولى وقد مثل له بهذا المخطط:

العربية
الأمازيغية
اللغات الأجنبية[2]

كما يقترح صالح بلعيد أن اختيار اللغة الأجنبية في الابتدائي تكون مسؤولية الأولياء، فهم يحددون ما هي اللغة الأجنبية التي يختارونها لأبنائهم بعد اللغة العربية، وهذا ما قام به الوزير السابق علي بن أحمد، وقد شرع في تنفيذه سنة 1993م إلّا أن هذا القرار قوبل بالرفض،لمساسه بالفرنسية.

[1] المرجع السابق ص61.

[2] صالح بلعيد: مقام اللغات في الإصلاحات التربوية ص 49.

المبحث الثالث: جهود صالح بلعيد في الأمن اللّغوي:

إنّ كلّ الشّعوب تبحث عن هويتها التي تتمثل في اللّغة، حيث أنّ كل ما نراه من تطور تكنولوجي وازدهار فكري هو نتاج حفاظ الدول على لغتها وجعلها لغة العلم، وما هوية الشّعوب العربية إلّا في دينها الذي هو الإسلام ولغتها التي هي العربية، وما آلت إليه هذه الشّعوب من انحطاط وتخلف إلاّ لأنها تخلت عن لغتها وأهملتها ولم توليها حقها، وبالرغم من هذا كله نجد من النّخبة في هذه الشعوب من يناضل من أجل رفع قيمة اللّغة العربية، وإعطائها مكانتها بين ذويها أولا ثم بين الشّعوب الأخرى ثانيا، وما التّشريعات السّياسية إلا دليل على سعيها لنشر اللّغة العربية ومحاولة تعميمها في جميع المجالات خاصة مع الواقع اللّغوي المرير الذي نعيشه من طغيان اللّغات الأجنبية ومنافستها للغة العربية، لذلك فكرت هاته النّخبة في إعادة الاستقرار اللّغوي وسط المجتمع الذي سيؤدي حتما إلى أمن لغوي، ولن يتوفر هذا الأمن إلا بإعادة الاعتزاز باللّغة الأم والوعي بأهميتها وقوتها في مجابهة اللّغات الأخرى.

1- ما هو الأمن اللّغوي:

إنّ أول من استعمل مصطلح الأمن اللّغوي هي العالمة نيكول غونييه **Nicole Gueunie**، في بحث لها عن مظاهر التّعدد اللّغوي في المجتمعات الخليط، وبالضبط في تجمعات المهاجرين بفرنسا، فرأت أنّ هذه التجمعات تشكّل خطورة "اللاأمن اللّغوي" في منظور التواصل والانسجام المجتمعي، وأنّ تفتيت المجتمعات من الداخل يأتي من التسامح اللّغوي[1].

وقد نشرت الرأي الأردنية بتاريخ 22 آذار 2007م مقالا تحت عنوان " الأمن اللّغوي " الذي قالت أنه يتحقق من خلال مواجهة سائر الأخطار التي تتعرض لها اللّغة،ومنها أغلبية العاميات على العربية الفصحى في الجامعات و المدارس والدوائر القضائية والإعلامية والذي تشكل خطرا كبيرا على

[1] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،دار هومة،الجزائر 2012،،ص 43.

اللّغة ويضر بمكانتها العالمية، ويؤثر سلبا على قدراتها على النّهوض بالدور الحضاري للأمة العربية[1]، إذن فحماية اللّغة من الأخطار خاصة من اللّهجات يعتبر أمنا لغويا وذلك بتنقية العربية الفصيحة من الهجين ومن الكلمات العامية.

وهناك من جعل الأمن اللّغوي هو تفسير الوسائل والإمكانات المتاحة التي تحفظ للغة العربية مكانتها و تعيد إليها بريقها الذي كانت عليه في عصور تقدمها وازدهارها وتعمل على إعادتها إلى الواجهة من خلال جهود حقيقية مشتركة، وتحقيق الظروف الموضوعية الملائمة لتحقيق ذلك بوضع إستراتيجية شاملة تحمي لغتنا وثقافتنا من تيار العولمة الجارف.[2]

لا شك أنّ مسألة الأمن اللّغوي ضرورية لتعيش العربية في سلام بين مجتمعاتها ولن يكون ذلك إلاّ بتخطيط لغوي سليم وإستراتيجية مدروسة ومعالم واضحة، وقد ربط بعضهم الأمن اللّغوي بالأمن القومي وأنه لا يقل أهمية عن الأمن الغذائي والأمن المائي والأمن البيئي...الخ،لأنه يقوي الصّلة بالانتماء ويحافظ على الهوية،هوية الفرد من جهة وهوية الأمة التي ينتمي إليها من جهة أخرى...ولما كانت اللغة العربية هي وعاء الهوية ولسان المواطنة وحاملة الموروث الثقافي... كان من أولويات الأمن الحفاظ عليها و النّهوض بها[3]، فالهوية العربية لها علاقة وطيدة باللّغة العربية، كيف لا وهي من مقوماتها ولن يستشعر العربي هويته إلا إذا أمّن لغته واعتز بها مما يوفر لها الاستقرار بين لغات العالم.

وقد حذا حذوهم صالح بلعيد إذ أنه يربط مفهوم الأمن بالقضية اللّغوية المرتبطة بالهوية الوطنية، وفي تشخيصه لهذه القضية في الجزائر، يرى أنّ أبناء هذه الأمة قد قصّروا في واجبهم إزاء لغتهم العربية، أو بالغوا في تقديس اللّغات الأجنبية إلى درجة الذوبان والتيهان فيها، إذ جعلوها لغة التّواصل

[1] صلاح مُحَمَّد محمود حرار،دور التّعليم والإعلام في تحقيق أمن اللّغة العربية،مركز الملك بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،ص 212.

[2] أبو سلطان أسامة عزت شحادة،نحو مشروع الأمن اللّغوي للعربية في مواجهة العولمة،ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي الذي نظمه قسم اللّغة العربية بجامعة الأقصى2011م، ص 5.

[3] محمود سيد، الأمن اللّغوي و دوره في الحفاظ على هوية الأمة،مجلة التّعريب،العدد53،ديسمبر2017م،ص18.

والتّعليم بحجة التطور والرقيّ[1]، وهو الواقع الذي نعيشه فكلما خرجت اللّغة عن الاستعمال وابتعدت عن التّعليم، هجرها أهلها بحجة أنها غير فعالة، ولم تعد قادرة على تلبية احتياجاتهم اليومية ولا موافقة لتطلعاتهم العلمية.

ويعتبر بلعيد أنّ المسألة اللّغوية مرتبطة بالوعي اللّغوي، الذي ينجم عنه الاعتزاز باللّغة، واعتبارها مكونا من مكونات الهوية العربية الإسلامية،فالوعي بأهمية اللّغة الوطنية هو الذي يضمن الأمن اللّغوي في مرحلة التّطور العلمي والمعلوماتي[2] فَرُقيّ اللّغة يعتمد على وعي الأمة التي تنتمي إليها، ومدى حرص أهلها على رعايتها وحمايتها ونشرها والعمل على تقدمها، وقد أدرجها ضمن الحقوق، وسمّاها "الحقوق اللّغوية"،ويعتبر "أنّ أفظع إرهاب، سلب الحقوق اللّغوية"[3] وكلّ اعتداء على الحق اللّغوي هو اعتداء على البشر، فالحق اللّساني هو الحق الذي يعطي الشّخص القوة والمواطنة، وإنّ حماية اللّغة العربية هو حماية للهوية العربية وللأمن القومي والثّقافي، فما تطور البلدان إلا لوعيها بأهمية لغتها القومية وإعلاء شأنها وذلك باستعمالها في المحافل الدولية، فقد ربط صالح بلعيد قوة الدولة وهيبتها في المحافل الدولية باهتمامها بلغتها القومية الوطنية "، وهل قامت دولة في العالم دون لغة البلد، فإن قامت فهل حصلت لها قائمة كما قامت، و هل هي في قائمة الدول التي هي في قائمة القماقم فأعد حسابك أيها القائل، فلا يمكن قيام دولة عربية دون لغة عربية[4]، وهذا ما يصدّقه ويؤكده واقع الحال.

ويضرب لنا مثالا عن محافظة الفرنسيين على لغتهم حتى أنهم أقرّوا قانونا يعاقب كل من يستعمل غير اللّغة الفرنسية خاصة في المعاملات الرّسمية، وما هذا إلا دليل على أنّ المحافظة على اللّغة

[1] موسى كراد،جهود الدكتور صالح بلعيد في تحقيق الأمن اللّغوي في الجزائر قراءة في كتابه في الأمن اللّغوي أعمال اليوم الدراسي،الأمن الثقافي واللّغوي والانسجام الجمعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2018م، ص423.

[2] صالح بلعيد،في المواطنة اللّغوية و أشياء أخرى،دار هومة للنشر والتوزيعالجزائر،ص20.

[3] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص 18.

[4] المرجع نفسه،ص18.

القومية ليس بترف فكري، بل هو أساس الوجود الوطني والقومي، والأمن اللّغوي ليس بعدم هجرانها فقط وإنما هو بقوة الإيمان بوجودها والسعي على تمكينها في جميع المجالات.

2- الأمن اللّغوي وعلاقته بالقرار السّياسي:

يؤكد صالح بلعيد على أنّ الأمن اللّغوي لن يتحقق إلاّ إذا توفرت الرّغبة السّياسية "فالأمن اللّغوي يعني القانون الذي في يد السّلطة لفرض ما جاء في الدستور، من الحماية اللّغوية التي تعد بالنسبة للمواطن حماية هوياته، فيشعر بالأمان عندما يسمع لغته يتلاغى بها في كل موقع."[1] وقد حذر من التسامح والتواطؤ في القرار السّياسي حيث أشار أنّ هناك تلازما بين القرار السّياسي والأمن اللّغوي الذي يؤدي إلى تحقيق الأمن الحضاري والثّقافي والفكري،"فالقرار السّياسي هو الفيصل في المسألة اللّغوية وعن طريقه يحصل الأمن اللّغوي الذي يعادل الأمن المائي والغذائي"[2]،أما الإشكال القائم فيكمن في غياب قرار سياسي صارم يرمي إلى تعميم استعمال اللّغة العربية " فإذا دققنا في مصطلح القرار السّياسي فيعني قرار السّلطة الحاكمة في أعلى مستوياتها، والتي لها فعل الخميرة في العجين، حيث لها أثر التّغيير الفعلي والسّريع، فالنّاس على دين ملوكهم"[3]،وكلما كان الحاكم مولعا بلغته، محبا لها، فخورا بها خاصة في المحافل الدولية كان مرؤوسوه كذلك،أضف على ذلك الصّرامة في تطبيق القوانين المتعلّقة باللّغة والهوية وجعل اللّغة العربية لغة اللّقاءات الرّسمية والمراسلات الإدارية، وليس لغة الأدب والإبداع فقط.

وقد ربط صالح بلعيد القرار السّياسي بالأمن اللّغوي لكون " العقدة والمشكلة التي تعاني منها العربية تكمن في النّية العلمية والعملية لدى النّخبة أو في الفعل والإرادة السّياسية لدى المسؤولين لحل المسألة اللغوية"[4]، فإذا عدنا إلى تاريخنا نجد أنّ العربية التي وصلتنا ما كانت لتصل، لولا حرص خلفاء

[1] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص26.
[2] المرجع نفسه،ص42
[3] المرجع نفسه،ص41.
[4] المرجع نفسه،ص45.

الدولة الإسلامية بتعدد مراحلها على المحافظة على اللّغة العربية، وما عكف العلماء على تخريج تلك العلوم المتعلّقة باللّغة –وإن كان الغرض منها هو حفظ القرآن من اللّحن– إلاّ أنها حفظت العربية كذلك وارتقت بها، ومثالنا على ذلك ما قام به عبد الملك بن مروان أحد خلفاء الدولة الأموية حيث أصدر قرارا بتعميم استعمال اللّغة العربية في شؤون الحكم وذلك بتعريب ديوان الخراج♣ الذي كان بالفارسية واليونانية،"فإذا حافظ ولاة الأمر على اللّغة العربية وسعوا إلى تطويرها سعت الرعية إلى الأمر نفسه"[1]، فاسترجاع اللّغة العربية لمكانتها يحتاج إلى قرار سياسي يحررنا من التّبعية اللّغوية ومن الشّعور بالضّعف تجاه لغتنا، وكذا وجود الصّرامة السّياسية في تطبيق القرارات وإنشاء لجنة تتابع التطبيق الداخلي لها.

3– مسألة الأمن اللّغوي والعامية:

كما أشرنا سابقا أنه لكل لغة مستوى أعلى ومستوى أدنى، فالعاميات مستوى لغوي أدنى ذات استعمال وظيفي تستعمل من باب الأنس في التّواصل اليومي، وعلى هذا الأساس فهي لا تسبب أي خطر على اللّغة العربية حسب رأي صالح بلعيد بل" محاربة الدوارج خطاب استعماري غرضه التّشتت اللّغوي لترك الباب أمام الأجنبية...وإنّ وجود اللّهجة لا يعمل على إضعاف اللّغة...فهي داعمة للعربية عبر الوظائف الحياتية والوجدانية"[2]، حتى أننا كثيرا ما نجد ألفاظ القرآن في تعابير العامية،لذلك لا يمكننا إقصاؤها.

إنّ الكثير من حركات الإصلاح تدعو إلى ترقية ألفاظ العامية لتعود إلى فصاحتها،بل هناك تجارب عدة أنجزت في تفصيح العامية والرقي بها وجعلها أشبه ما تكون باللّغة العربية الفصيحة، ففي

♣الديوان كلمة من أصل فارسي(ديفان) جمعها دواوين، وهي عبارة عن سجلات تدون فيها كل ما يتعلق بالدولة أما ديوان الخراج فيقصد به الجباية، فبعد أن توسعت الفتوحات الإسلامية وكثرت المداخيل المالية كان يجب أن تسجل هذه الأموال ليسهل توزيعها على المسلمين.

[1] فاهم سعيد،أثر القرار السياسي في نشأة الدرس اللّغوي وتطوره،مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد 22، العدد1،جمادى الأخر،شباط 2015م،ص190.

[2] صالح بلعيد،المواطنة اللّغوية وأشياء أخرى،ص25– 26.

تصور صالح بلعيد أنّ حماية اللّغة العربية لا يكون من العامية التي هي من اللّغة العربية،وإنما تطهير اللّغة من الألفاظ الأجنبية"[1]، حيث أصبح المتكلم يأتي بهجين لغوي♥ إذ لم تسلم الجملة العربية من الألفاظ الأجنبية الدخيلة، لذلك يرى صالح بلعيد "أن الهجين اللّغوي يشكل خطر الانتقاص من العربية والتّشكيك بقدراتها"[2]، ويعود ذلك إلى ضعف الإرادة السّياسية المنتهجة التي فسحت المجال أمام الصراعات اللّغوية داخل المجتمع، فأفقدته سيادته وهويته،وبالتالي عدم التّحكم في لغته والتشويش عليها،"مما جعل مشكلة اللّغة العربية تتبدى في ضعف مستويات أبنائها ومحدودية استعمالها وتوظيفها والاكتفاء باستثمار القليل من تراكيبها ومفرداتها مما جعل الآخر يشجع على شمولية استعمال الهجين اللّغوي."[3]

وقد واجهت العربية عدة مضايقات على يد بعض المستشرقين الذين دعوا إلى كتابتها بالأحرف اللاّتينية، واستبدال الفصيحة بالعامية بغية تفتيت اللّغة القومية وهدم الهوية، نذكر منهم **وليام سبتا** (**WilhemSiptta**)الذي يعتبر أول من دعا إلى اتخاذ العامية لغة أدبية، واقترح الحروف اللاتينية لكتابة العربية الفصيحة[4]، وهذه الدعوة تحاول أن تزرع صراع إيديولوجي بين الفصيحة والعامية الهدف منه التّشكيك في اللّغة العربية وقدرتها على المعاني.

4- المجتمع المدني و دوره في تعزيز الانتماء اللّغوي:

إنّ المسألة اللّغوية لا تقع على عاتق الدولة ومؤسساتها فقط ولكن بتضافر الجهود بين الهيئات الحكومية والمجتمع المدني الذي يعرفه صالح بلعيد بأنه " تلك الجمعيات والنقابات والاتحادات والمؤسسات والهيئات والجمعيات الخيرية والاتحادات المهنية والنّوادي والهيئات الطلابية وتجمعات

---

[1] المرجع السابق،ص26.

♥ الهجين اللّغوي هو استيلاء لغة لا هي بالعربية ولا بالأعجمية على الخطاب وتكون بالمزج بين كلمات عديدة من اللّغات.

[2] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص230.

[3] حبيب مصباحي،التّعدد اللّغوي بين المقدس والمدنس،مجلة اشكالات في اللّغة والأدب،العدد8،منشورات المركز الجامعي لتمنراست،ديسمبر 2015م،ص137.

[4] ينظر نفوسة زكريا سعيد،تاريخ الدّعوة إلى العامية وأثارها في مصر،ط1،دار نشر الثقافة بالإسكندرية1373هـ/1964م،ص18

الحرفيين والمؤسسات والمنظمات...وهي مؤسسات تتصف بأنها تنظيمات تطوعية قائمة على الإرادة الحرة والمصلحة المشتركة بين أعضائها "[1]،فالتحاور مع المجتمع المدني فيما هو متعلق بقضايا الهوية والمسألة اللّغوية يسمح بتحقيق الرقي اللّغوي الذي " يؤدي إلى الكفاية الأمنية للغات الوطنية أو ما نسميه (الأمن اللّغوي) الذي يمكن أن تقدمه الجمعيات المدنية لحماية لغتها مما يتعلق من مخاطر اللّغات الغازية من باب التّعالي عليها لا من باب الاستفادة من علمها"[2]، ويكون ذلك من خلال النّشاطات الثّقافية التي تقدمها هذه الجمعيات.

إنّ ما يمليه علينا واقعنا هو عزوف المجتمع المدني عن المسألة اللّغوية فهو" ينأى ويزهد حاليا عن الغوص والخوض في القضايا اللّغوية" [3]، و قد أرجع صالح بلعيد سبب هذا الموقف السّلبي والضّعيف من المجتمع حيال القضية إلى عدة نقاط نذكر منها:

أ- ضعفه وعدم قدرته على فرض مواقفه على السّلطة.

ب- تبنيه لأُطروحات معادية للّغة العربية.

ج- إصابته بالعمى الحضاري، حيث يتبنى مقولات إنّ العربية ليست لغة علم، وأنّ التّقدم لا يكون إلاّ باللّغة الفرنسية[4].

إلاّ أنّ هذه الأسباب لا تقف أمام مهمة الإصلاح التي تقع على عاتق هذا المجتمع، فمهمته رصد الواقع وتبيين ثغرات تطبيق القوانين وتقييم نتائجها،ومن ثَمّ اقتراح حلول وبرامج وتنظيم مشاريع تحد من الأزمة، ويكون هذا في إطار النّقد البناء،وعلى هذا الأساس يجزم صالح بلعيد أنّ المجتمع

[1] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص206.
[2] المرجع نفسه ،ص205-206.
[3] صالح بلعيد ،في الأمن اللغوي ص211.
[4] المرجع نفسه،ص212.

المدني" يحتاج إلى التأطير وإلى التّوعية اللّغوية بأهمية العربية ودورها الوطني والقومي على صعيدي الهوية والتنمية معا"[1].

إذن فمفاتيح ترقية اللّغة العربية هي في يد المجتمع المدني وذلك بإقامة التّظاهرات الثّقافية والمسابقات الأدبية، وإحياء اليوم العالمي للّغة العربية من كل سنة وغيرها من النّشاطات التي تسمح بإعادة الاعتبار للّغة العربية والعمل على نشرها واستعمالها.

كما يعتبر صالح بلعيد أنّ الحكومة شريك في المسألة اللّغوية " فعلى المجتمع المدني ألا ينتظر من السّلطة كل شيء وعليه أن يساعد السّلطة باقتراح أفكار، وعلى السّلطة أن تضع القرار، ولا يقف المجتمع موقف المتفرج، فعليه بتقديم المشاريع اللّغوية في حدوده وأن تكون هذه المقترحات في حدود ما يقبل التجسيد"[2].

وقد لخص صالح بلعيد المقترحات التي يتسنى لهذه الجمعيات والمؤسسات المصغرة تطبيقها فيما يلي:

1. مطالبة الجمعيات للنّزول إلى الميدان وتجسيد الفعل الحقيقي والخروج من بيانات التّنديد الصّادرة من الفنادق.
2. ترسيخ الوعي بأهمية واحترام اللّغة العربية، وهي من احترام القانون العام.
3. مساعدة الدولة في تحمل أعباء نشر العربية على النّطاق المحلي، مثل تفعيل جمعيات محو الأمية، والتّحسيس بأهمية اللّغة القومية في التّنمية، والخروج في حملات تطوعية لمساعدة المصالح الإدارية.
4. تبادل الرقابة والنّقد وإبداء النّصيحة لمن يهمه الأمر.
5. التّعاون في إصلاح الخلل اللّغوي على مستوى المحيط.

[1] صالح بلعيد ،في الأمن اللغوي ،ص212.
[2] المرجع نفسه،ص215.

6. دعوة الجمعيات أولي المال لتقديم الأموال والجوائز تكريما للعاملين على ترقية اللّغة العربية.
7. التّحسيس بضرورة ملء الاستمارات الإدارية باللّغة العربية.
8. العمل مع المتخصصين على ترجمة آلات الدّفع والسّحب إلى اللّغة العربية.
9. إشراك الأولياء في تحضير أولادهم لرياض الأطفال بلغة عربية سليمة.
10. إشراك الوزارات ذات العلاقة بالاستعمال اليومي للغة العربية.[1]

5- مهددات الأمن اللّغوي:

إن ما يعكر صفو الأمن اللّغوي ويجعله عرضة لعدم الاستقرار عوامل عديدة، وقد حددها صالح بلعيد فيما يلي:

5-1- ضعف أداء اللّغة العربية:

إنّ ما نلاحظه من ضعف أدائي في اللّغة العربية على ألسنة العامة والخاصة يندى له الجبين، حيث تجد المتخرجين من المدرسة لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم باللّغة العربية الفصيحة، ويجدون صعوبة في ذلك ويأتوك بخليط من اللّغات تعلوه العامية، و هذا راجع في رأي صالح بلعيد إلى " أنها ليست لغة علمية في الواقع الاستعمالي،ولا تمارس في الأسرة ولا في المحيط ولا يحصل تطوير في مناهجها إلاّ في الأمور السّطحية، ويضاف إلى هذا عدم إيلاء الأهمية للغة العربية وسط الزحام الإنجليزي والفرنسي،العمق الحضاري الذي جعل العرب ينبهرون باللّغات الأجنبية"[2]،إذن فصالح بلعيد يقرّ بوجود بون شاسع بين لغة الاستعمال ولغة المدرسة (أو لغة الكتابة) فاللّغة ذات الاستعمال الضيق لن يكون لها حرية الانتشار وبالتّالي يضعف أداؤها.

[1] صالح بلعيد،قراءة معاصرة تنشد التّغيير، منشورات مخبر الممارسات اللغوية ،تيزي وزو،ص99.
[2] صالح بلعيد،اللّغة الجامعة،ص175.

5-2- طغيان اللّغات الأجنبية:

هذا ما نلاحظه عند الدول العربية خاصة الجزائر، فنجد اعتمادها على اللّغات الأجنبية وبالتّحديد اللّغة الفرنسية التي خلّفها الاستعمار، فلم تستطع الجزائر أن تخرج من شرنقة الفرنسية بل اكتسحت المعاملات الإدارية وحتى اليومية بين الطبقات المثقفة، فصرنا "نجد لغة المستعمر هي الفضلى والتي تنال مقامها في دواليب الدولة، رغم ما تنص عليه النّصوص والدساتير والمواثيق ومختلف النّصوص التشريعية من مقام اللّغة الرّسمية"[1]، وهذا ما سبب تذبذب فكري وثقافي لدى الأجيال،إذ يجد أنّ الإدارة في مختلف مجالاتها لا تزال تعتمد اللّغة الأجنبية في معاملاتها، فيميل إلى استعمالها،وهكذا تتراجع مرتبة اللّغة العربية.

5-3- التّهجين اللّغوي:

يعتبر صالح بلعيد التّهجين اللّغوي واقعا جديدا يعرض استعمال لغات محلية بالمزج بينهما وبين اللّغات الأجنبية أو العربية الفصحى، ويسميه البعض الفرنسي العربزي[2]، وما نلاحظه في لغة الشباب اليوم خاصة الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي، أنها خرجت عن العربية المعروفة، إذ أصبحوا يكتبون العربية بحروف لاتينية في رسائلهم ودردشاتهم اليومية بل ووصل بهم الأمر إلى استبدال بعض الحروف العربية بأرقام للدلالة على صورتها في العربية من خلال تقاربها في الشّكل، كأن تعوض الحاء بالرقم سبعة(7)،والعين بالرقم ثلاثة(3)... ناهيك عن المختصرات واستخدام الرموز للتّعبير "وهذه المختصرات لا يعرفها إلا مستخدمو هذه الوسائط بطريقة دائمة ...إذ لا تخضع لقاعدة ما"[3]، فضاعت اللّغة بين هذه الفئة وضاعت هذه الفئة التي أصبحت بدون لغة وما هذا إلاّ نتاج " ضعف

[1] صالح بلعيد،قراءة تنشد التّغيير،ص99.

[2] المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[3] ساجية بوخالفي،استخدام العربتيني في لغة الشباب العالمية في مواقع التواصل الاجتماعي الأسباب والحلول،أعمال ندوة لغة الشباب،يومي 27/26 مارس 2019م، المجلس الأعلى للغة العربية،ص180.

ونقص الهوية اللّغوية لدى فئات الشّباب"[1]، فيحذّر صالح بلعيد من هذه الظّاهرة بقوله:" يمكن أن يحصل التّهجين عن طريق توظيف المحليات والفصحى والأجنبيات، وهو نوع من الخليط اللّغوي... وهذه مسألة جدّ خطيرة سوف تلحق الأضرار اللّغوية في واقع لغتنا الفصيحة، ويؤدّي بالعربية إلى تهديم بناها الداخلية"[2].

5-4- ضعف أداء لغة الإعلام:

تملك وسائل الإعلام قدرة كبيرة على التّأثير في المتلقي من حيث التّعبير والتّوجيه والإقناع، خاصة الوسائل المسموعة والمرئية التي تعتمد اللغة المنطوقة، إذ أنّ لغة الإعلام أضحت تشكل ظاهرة لغوية جديرة بالتأمل، وهي ذات مظهرين: الأول أنّ اللّغة العربية انتشرت وتوسع نطاق امتدادها إلى أبعد المدن... وثانيها: يتمثل في شيوع الخطأ في اللّغة وتفشي اللّحن، والتّداول الواسع للأقيسة والتراكيب والصّيغ والأساليب التي لا تمت بصلة بالفصحى، فيقتدي بها وينسج على منوالها على حساب الفصحى التي تتوارى وتنعزل، وبذلك تصبح اللّغة الهجينة هي القاعدة واللّغة الفصيحة هي الاستثناء[3]، ناهيك عن الازدواجية التي تطغى على لغة الإعلام وفي كثير من الأحيان تسود العامية على الكلام في حين تهمش الفصيحة، وذلك إما لضعف لغة الإعلاميين أو بحجة سهولة إيصال المعلومة لعامة الناس، لذلك " كنا نأمل أن تضع الدول العربية سياسات لغوية وإعلامية تزيد المساحة البرامجية للغة العربية الفصيحة المشتركة تدريجيا حتى تسود في جميع وسائل الإعلام، وتساعد على تقريب لغة الجمهور من الفصيحة المشتركة"[4]، وبهذا يتحقق أمن العربية وحمايتها من غزو اللّهجات لها وجعلها في منأى عن الصراعات الداخلية.

---

[1] صالح بلعيد،اللّغة الجامعة،ص175.

[2] صالح بلعيد،قراءة تنشد التّغيير،ص99.

[3] ندى عبود عمار،وسائل الإعلام و دورها في الحفاظ على اللّغة العربية،بحث في المؤتمر الدولي الثالث للمجلس الدولي للغة العربية (الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي) 2014م،ص6.

[4] علي القاسمي،اللّغة العربية في وسائل الإعلام،مجلة الممارسات اللّغوية،العدد7،ص117.

إذن فعلاقة اللّغة بالإعلام علاقة تلازمية، فكلما ارتفعت لغة الإعلام كلما حافظنا على اللّغة العربية وساعدت على انتشارها، حيث يعتقد صالح بلعيد أنّ وسائل الإعلام التي تنوعت مع ظهور العولمة والزخم التكنولوجي،تجذب فئة الشّباب أكثر من غيرهم، فتؤثر على لغتهم، واعتبر التردي اللّغوي في وسائل الإعلام تسامحا حيث يقول "تزداد وسائل الإعلام توسعا وتنوعا، فيأتينا **Youtub–Twiter–Facebook** و**Safety car** ... وكلّ هذه الوسائط لها جمهور عريض من الشّباب المستعمل لها بشكل دائم، ترى أليس ذلك انهزاما وتدهورا لنا وللغتنا التي نقول أنها من المقدسات؟"[1]، ثم يتساءل أين القدسية في هذا التسامح؟ أين اللّغة التي تعدها الدساتير العربية من الثوابت؟

لقد بتنا نعتبر هذه التساؤلات انتفاضة لواقع اللّغة العربية في وسائل الإعلام التي نعتبرها المؤسسة الأولى التي تحمل مسؤولية اللّغة العربية وذلك بتنمية الوعي اللّغوي بأهمية اللّغة العربية، لذا كان من الأحرى فرض رقابة تضمن لهذه اللّغة استمرارها وانتشارها وذلك بحمايتها من اللّحن.

6– الأمن اللّغوي و ترسيم الأمازيغية في الجزائر:

بعدما صودق على قرار ترسيم الأمازيغية وجعلها لغة وطنية تدرس في المدارس للناطقين بها، جاء الاختلاف في كيفية كتابة حروفها، هل يكون بحروفها الأصلية(خط التيفيناغ) أم بحروف لاتينية ، أم بحروف عربية؟

وهنا تصادمت الآراء، فمنهم من مال إلى كتابتها بالحرف اللاتيني يعني اللّغة الفرنسية، وقد عبر عن هذا صالح بلعيد بأنه " ينظر عامة الناس إلى الحرف اللاتيني على أنه الحرف الفرنسي، وبهذا فالقصد منه هو عدم التسامح في غنيمة الحرب"[2]، إذن هذا الرأي يسعى إلى زيادة هيمنة الفرنسية في الجزائر، مما يهدد أمن اللّغة العربية، فالمسألة على حد قول صالح بلعيد "ليست في الحرف اللاتيني

[1] صالح بلعيد،قراءة معاصرة تنشد التغيير،ص99.

[2] صالح بلعيد،هل تشتعل حرب الحروف، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية2016م،ص85.

بقدر ما تكمن في عبادة اللّغة الفرنسية وهذا ما رفضته بعض النّخب التي لحقها الوعي وقالت: إني أحس بغربتي في وطني فأعيش المنفى في اللّغة الفرنسية"[1]، إلّا أنّ المنصفين والموضوعين من أهل الأمازيغية عارضوا هذا التّوجه وأصروا على كتابتها بالحروف العربية، وردوا ذلك لعدة أسباب نذكر منها:

أ- صلاحية الحرف العربي مع وجود إمكانية تدويره في بعض الأدوات.

ب-انتماء الأمازيغية إلى وعاء الحضارة الإسلامية ووجود رصيد معرفي أمازيغي دوّن بالحرف العربي في عهد الدولة الإسلامية في القرون الوسطى.

ج- ارتباط الأمازيغية بالإسلام.[2]

وقد ربط صالح بلعيد هذا الرأي بالأمن اللّغوي فيردف قائلا: " إنّ الأمازيغية لا تكون لغة كل الجزائريين إلا بكتابتها بالحرف العربي وهذا هو الصّواب الذي يخلق الأمن العام و الأمن اللّغوي"[3]، فجميع المحاولات التي لا تنحو هذا المنحى ما هي إلا سبيل للنيل من اللّغة العربية وتهديد أمنها وسيادتها والعمل على تهميشها.

7- وسائل تحقيق الأمن اللّغوي في رأي صالح بلعيد:

إنّ المسألة اللّغوية في مجتمعنا رغم تعقدها إلاّ أنّ هناك حلولا تساهم في تحقيق الأمن اللّغوي، ويتوقف ذلك على مجهوداتنا وتحركاتنا، فاللّغة العربية في عصرنا بحاجة إلى من يأخذ بيدها وفق إستراتيجية معينة وذلك بالنّظر في قضايا خمس مستعجلة اقترحها صالح بلعيد والتي ستجنب المجتمع خطرا لغويا، وهذه القضايا الخمس هي:

[1] المرجع السابق ص 85.

[2] صالح بلعيد،في المسألة الأمازيغية،دار هومة الجزائر1999م،ص175.

[3] صالح بلعيد،هل تشتعل حرب الحروف،ص116.

القضية الأولى، المحافظة على اللّغة العربية: يعتبر صالح بلعيد أنّ المحافظة على اللّغة العربية بمثابة المحافظة على الأرض، لأنّ اللّغة هي التي تهَبك كيانا ووجودا، وهي هويتك وشخصيتك،لذلك وجب المحافظة عليها وهذا " بأن يكون الكبار قدوة الصغار، فإذا وقع تمجيدك للغتك أمام أولادك فذلك الذي يكون في تصرفاتهم" [1]، ولا تقف المحافظة عليها عند القدوة بل تتعدى إلى"التمثيل فيها وبها من حيث الاستعمال والعمل من أجلها"[2]، ولا يكون ذلك إلا بذود الدخيل عنها،والرقي بألفاظ العامية وتفصيحها قصد" الاتساع اللّغوي والأخذ بالجديد الذي لا يتعارض مع الفصيح ألفاظا وأساليبا"[3].

القضية الثانية،محاربة الغربة اللّغوية: تعيش العربية غربة لغوية بين أهلها في الاستعمال ناهيك عن تهميشها، وعدم تدريس العلوم بها بحجة أنها لا تستطيع احتواء العلوم " فكيف لها أن تستعمل أو تتمجد أو تترقى وقد مُنع عليها الميدان الحيوي، ميدان العلوم"[4]، وهذا ما أنجر عنه غربة اللّسان وغربة الدّين، حيث اعتبر صالح بلعيد أن أشدّ أنواع الغربة هي الغربة اللّغوية،التي يؤدي إلى الهزيمة النّفسية،وما غربة اللّغة العربية إلاّ لأنها بقيت حبيسة المعاملات الدينية فجعلوها لغة العبادة والخطابات الدينية فقط، ويؤكد على أنّ وضع العربية لن يتغير إلاّ إذا أخرجها القرار السّياسي إلى الاستعمال، وذلك بتفعيلها في المجتمع بكتابتها على لافتات الشّوارع والمحلات وتفعيلها في المؤسسات خاصة في الإعلام والتّعليم.

القضية الثالثة، تفعيل العربية في التّربية والتّعليم:من أهم القنوات– كما سمّاها صالح بلعيد– التي تساهم في النّهوض بالعربية " هي قناة المدرسة، ويدخل في إطارها التّكوين المهني والتّعليم العالي، ويرجع ضعف هذه القنوات إلى عيوب في المناهج التي لم تدرس بدقة قبل تطبيقها"[5]، لذلك فالمدرسة

[1] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص33.
[2] المرجع نفسه،ص 33.
[3] زهير غازي زاهد،العربية والأمن اللّغوي،مؤسسة الوراق للنّشر والتوزيع،الأردن2000م،ص100.
[4] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص33.
[5] مقابلة مع الدكتور صالح بلعيد يوم14ماي2019م في مكتبه بالمجلس الأعلى للغة العربية والتي امتدت ساعة ونصف من10:30إلى12:00.

بحاجة إلى "نظرة جديدة في المنهج"[1]، عن طريق استحداث تقنيات جديدة " وإكساب المتعلمين المهارات اللّغوية إرسالا في المحادثة واستقبالا في الاستماع والقراءة واختيار المحتوى الوظيفي الذي يؤدي وظيفة المتعلم في تفاعله مع مجتمعه"[2]، دون إغفال طرائق تلقينها والمرونة في تطبيقها، والاهتمام بالكتاب المدرسي من حيث المحتوى واللّغة والتّدرج والإخراج، فتعليم اللّغة العربية يهدف إلى تمكين التلاميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويدهم بالمهارات مع التّدرج في تنميتها على امتداد مراحل التّعليم، ليصل في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا.

القضية الرابعة ، اللّغة العربية لغة علمية: إنّ العربية عاشت فترة طويلة لغة أدبية يتنفس منها الشّعراء والخطباء ولكنها لم تبق كذلك حتى أخذت أنماطا علمية في العصر العباسي، بعد اختلاطها بالحضارات اليونانية، البيزنطية والفارسية ، باعتماد الترجمة،وفي هذا يقول صالح بلعيد "على العموم فإنّ اللّغة العربية يمكن أن تكون لغة علمية إذا وقع الاهتمام بالعناصر التالية: التّعريب والتّرجمة والمصطلحات وتوظيف الآليات العصرية...وهي أساسيات الرقي اللّغوي بغية اللّحاق بالركب"[3]، وبما أنّ اللّغة العربية هي هويتنا وتاريخنا وحضارتنا إلاّ أننا "نروم منها التّقدم في مجالات حيوية اقتصادية، باعتبار التّنمية البّشرية لن تقوم في أمة من الأمم دون اعتمادها على لغتها القومية"[4].

وقد تحسر صالح بلعيد عما وصل إليه الواقع اللّغوي والعلمي في اللّغة العربية التي جمدت في وقتنا الحالي بعدما كانت حاملة للعلوم في زمن مضى، وتساءل عن هذا الركود أهو بسبب غياب البحث العلمي في كلياتنا أو إلى ضعف المرجعية العلمية أو إلى الإتكالية على ما تدره لغات الغربيين أو في تفريطنا في الأخذ بأسباب الحضارة، ولعل الأسباب تعود إلى جزء مما ذكر، لأنّ اليد الفاعلة فيه هو الإنسان صاحب اللّغة.

[1] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص37.
[2] المرجع نفسه،الصفحة نفسها.
[3] صالح بلعيد،اللغة العربية العلمية،دار هومة،ص42.
[4] صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،ص38.

القضية الخامسة، اقتحام عالم الحوسبة: يرى صالح بلعيد أنّه " لا مفر من تفعيل العربية في مجال التقنيات والغوص في عالم البرمجة والبرمجيات وخوض غمار اللّسانيات الحاسوبية، وهذا الميدان هو الذي يكسبنا رهان إنتاج الآلة، فبدل استيرادها يحصل صفها وبإتقان، كما يكسبنا رهان النِّدِّيَة والاطمئنان والثّقة في اللّغة العربية بكل أمان"[1]، لأنّ قوة أية لغة تكمن في قدرتها على استيعاب مستجدات العصر الذي تعيش فيه، وبهذه القضايا الخمس سنعبد الطريق للغة العربية لتعيش عصرها وتواكب التّطور وبهذا يمكن حمايتها من عوادي الذوبان فنكون بذلك حققنا الأمن اللّغوي والأمان.

ومن نافذة القول أن نشير إلى أحد اللّقاءات الذي جمعني مع صالح بلعيد، فقد أسهب في الحديث عن الاهتمام بالإعلام الذي يساهم في نشر اللّغة لأهلها ولغير أهلها، واعتبر أنّ جريان اللّغة في وطنها يحقق الأمن اللّغوي ويحافظ عليه، دون إغفال إدراج اللّغة العربية في الاقتصاد لأنها تستمد قوتها منه ونكلل ذلك بالمعاملات البينية والدولية حيث يجب أن تكون باللّغة الوطن.

[1] المرجع السابق، ص39.

*

الفصل الثاني

آراء صالح بلعيد في تعليمية اللغة العربية

تمهيد:

تنتمي اللغة العربية إلى اللّغات السامية، وهي لغة القرآن وإحدى مقومات الهوية العربية الإسلامية،لذلك يسعى الباحثون لإيجاد أنجع الطرق لتعليمها وتبليغها بغية تمكينها على ألسنتهم للتواصل بها.

ويعتبر التعليم أرضية خصبة تطبق فيه المناهج وتبلغ فيه اللّغة بشتى الطرق والوسائل خاصة أن الطفل يلتحق منذ السنوات الأولى بالمؤسسات التعليمية التي تعد بالنسبة إليه المنهل الأول للّغة العربية،لذلك وجب الاهتمام بها وبمناهجها،وإيجاد أيسر الطرق ليتمكن المتعلم من امتلاك الملكة وذلك من خلال تمكينه من المهارات اللغوية الأربع،الاستماع،الحديث والقراءة والكتابة،وكل مهارة أسبق من الأخرى من حيث الأولوية لها في التعليم؛ناهيك عن الاهتمام بالكتاب المدرسي وما يحتويه من مادة علمية تقدم للمتعلمين،دون أن ننسى دور المعلم في العملية التعليمية،لذا وجب إخضاعه إلى تكوين علمي وبيداغوجي ليتمكن من تبليغها.

لأجل هذا حرص صالح بلعيد على تعليم اللغة العربية وشغله أمرها ،فلم يترك ثغرة إلا وسدها بآرائه التعليمية لتمكين العربية لدى المتعلمين،إضافة إلى اقتراحاته في تصويب المناهج وانتقاداته للإصلاحات التي مرت بها المدرسة الجزائرية،فكان جريئا في اقتراحاته ملمّا بجوانب المشكل بغية النهوض بتعليم اللغة العربية.

المبحث الأوّل : لغة الطّفل بن آراء صالح بلعيد وآخرين.

إنّه لا يخفى على أحد ما للّغة من أهمية كبرى في التّواصل والتّعبير عما يجول بخاطرنا من مشاعر وأحاسيس، فهي ظاهرة اجتماعية ومكوّن هام من مكونات ثقافة المجتمع،حيث أنها تسير في اتجاهه وتنهض بنهوضه وتركد بركوده، لذلك كان من الواجب علينا الاهتمام باللّغة من خلال الاهتمام بالتّنشئة اللّغوية للطفل خاصة في المراحل الأولى من عمره، وهو ما نسميه بمرحلة الطفولة المبكرة، وقد اهتم صالح بلعيد بهذه المرحلة وأشاد بأهميتها و اعتبر أنّ الاهتمام بتنشئة الطّفل اللّغوية ستعمل على الإسهام الفعال في حل المشاكل اللّغوية...وأنّ لغة المجتمع تبدأ بلغة الطفل، فإذا صلحت لغة الطفل صلحت لغة المجتمع[1]فالطفل هو اللّبنة الأولى في المجتمع فإذا أردنا تغيير سلوك لغوي بدأنا بأطفالنا، وهكذا ينشأ لنا جيل جديد يتشبث باللّغة التي نريدها له .

إنّ لغة الطفل هي تلك اللغة التي يكتسبها لأوّل مرة من بيئته الأسرية فتكون له بمثابة لغة الأم، أما اللّغة الأم فهي اللّغة التي نريده أن يكتسبها سواء لرسميتها أو باعتبارها لغة ثابتة.

1- نظريات اكتساب اللّغة:

لقد اهتم عدد كبير من الباحثين باكتساب اللّغة لدى الأطفال حيث توصلوا إلى وضع عدة نظريات وإلى استنتاج الكثير من الأفكار التي تفسر هذه العملية وتفاوتت النّظريات فيما بينها وتعددت الآراء حولها بين مؤيد ومعارض لها.

1-1- النّظرية السّلوكية:

أوّل ما ظهرت هذه النّظرية كان ذلك في عام 1912م في أمريكا على يد **جون برودوس واتسون**(**John Broadus Watson**) وتنقسم إلى نظريتين منفصلتين هما : النّظرية الارتباطية والنّظرية الوظيفية، ويمثل النّظرية الأولى كل من **ايفان بافلوف** **Pavlov Ivan**) وأدوين

[1] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ط2،دار هومة،الجزائر،2011م،ص158.

جثري (**Edwine Guthrie**)الذين اعتمدوا في تجاربهم على الحيوانات ثم انتقلوا إلى دراسة سلوك الإنسان، وقد ركزوا في ذلك على الارتباطات بين الأهداف والبيئة والسّلوك اعتمادا على مبدأ المثير والاستجابة[1]، لذلك كانت نظرتهم إلى السّلوك تدور حول مجموعة من الاستجابات النّاتجة عن مثيرات من البيئة الخارجية وأهملت العمليات العقلية ودورها في هذا السّلوك ونقصد هنا السّلوك اللّغوي.

أما ممثلوا النّظرية الثّانية (الوظيفية) فتشمل النّماذج التي قدمها **إدوارد لي ثورندايك**(**Edward Lee Thorndike**)**وبورهوس فريدريك سكينر** (**Burrhus Frederic Skinner**) فهم يؤكدون على الوظائف التي يؤديها السلوك[2]، معتمدين في ذلك على المثير والاستجابة، إذ يعتبر السّلوكيون أنّ سلوك اللّغة يمكن ملاحظته وقياسه بعيدا عن المفاهيم المجردة، ويمكن لهذا السّلوك أن ينمو ويتطور بالتعزيز، ويمكن أن ينطفئ بعدمه أي أنّ السّلوك اللّغوي يتغير بتغيير المثيرات الخارجية، ولا علاقة للعمليات العقلية في ذلك وقد نشر **واطسون** فصلا بعنوان الكلام والتفكير ينفي فيه وجود الجانب العقلي، ويعتبر التّفكير بمثابة كلام الفرد إلى نفسه حيث يقول واطسون"لو وضع تحت تصرفي اثنا عشر طفلا رضيعا يتمتعون بصحة جيدة وطلب مني أن أعلمهم...فاني قادر على تعليم أي من هؤلاء الأطفال بحيث يصبح كل واحد منهم مختصا في المجال الذي اختاره له..[3]، وفي هذا الشّأن اعتبر **سكينر** اللّغة عادة مثل العادات السّلوكية الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه اللّغوي، فالطفل عندما يولد يكون ذهنه صفحة بيضاء خالية من اللّغة تماما وإنّ نجاحه في اكتساب اللّغة يعود إلى التّدريب والتّقليد المتواصل في بيئة إنسانية[4]، وهذا ما عيب في هذه النّظرية لأنها جعلت اكتساب السّلوك عند الإنسان آليا كما عند الحيوان، فلم تسلم هذه النّظرية من الانتقادات، " إذ أنّ التّقليد

[1] ينظر أديب عبد الله محمّد النوايسية و إيمان طه طايع القطاونة،النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل،ط1سنة2015م/1436هـ،الإعصار للنشر والتوزيع،مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع،ص184.

[2] المرجع نفسه،ص184.

[3] مصطفى ناصف نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة،العدد 70 1983م ص24.

[4] نجم الدين علي مردان،النّمو اللّغوي وتطويره،مكتبة الفلاح،الكويتية،ط1،ص45.

والتعزيز يلعبان دورا في النّمو اللّغوي إلاّ أنه بالرغم من ذلك فإنه من الصّعوبة أن ينظر إليهم باعتبارهما التّفسير الوحيد للنّمو اللّغوي"[1].

إنّ اكتساب اللّغة عند السّلوكيين مرتبط "بتأثيرات البيئة المحيطة بالطفل ويتجاهل الخاصية الإبداعية للغة وماله علاقة بالمعرفة اللّسانية " [2]،فها هو صالح بلعيد الذي يرى أنّ الإنسان ليس آلة طيعة قابلة للتوجيه... وأنّ الأفكار التي جاء بها السّلوكيون تطعن في حرية الإنسان وفي تحديد رصيده اللّغوي حسب ما يحيط به، وأنّ الإنسان يملك مالا نهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات[3]، لأنّ الأصوات التي يتلقاها الطفل منذ بداياته الأولى في اكتساب اللّغة عن طريق المحاكاة، ليست كافية لأن تجعله يقدم كل هذا الكم من الألفاظ أثناء الكلام.

كما ربط صالح بلعيد صفة الإبداع بالإنسان وأكد علاقته باللّغة لديه، وأنّ اللّغة تتطور، ولن يكون ذلك إلا بإبداع أساليب جديدة لم تكن معروفة لديه وهذه هي الصفة التي تفرق بين الإنسان والحيوان في اكتساب السّلوكات ، وأضاف أنّ " غياب فكرة الإبداعية لدى الحيوان جعل سلوكه هو هو لا يتغير ولذلك اعتبر أنّ السّلوكيين لم يكونوا موضوعيين في أعمالهم، فاللّغة في الكائن البشري ليست سلوكا"[4]، بل اعتبرها فطرية فيه.

ولما عجزت السّلوكية عن تفسير الأساليب التي يأتي بها الطفل ولم يكن له سابق عهد بها أو لم يسبق له أن سمعها من قبل، ضعفت هذه النّظرية وفشلت أفكارها خاصة بعدما ظهرت نظرية أخرى تنتقد أفكارها وتدعو إلى فطرية اللّغة وأنّ الطفل يولد جاهزا لتعلم اللّغة .

[1] أديب عبد الله محمّد نوايسية،النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل،ص40.

[2] المرجع نفسه،ص45.

[3] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ط7،دار هومة،الجزائر،2012م،ص23.

[4] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ص95.

1-2- النّظرية الفطرية:

تنسب هذه النّظرية إلى **نعوم تُشُومِسْكِي**(**Noam Chomsky**)الذي يركز على التركيب الدّاخلي للغة، وركز على الأنماط العامة للنّمو اللّغوي ... والعلاقة بين نضج الجهاز العصبي والقدرة اللّغوية وأكبر دليل يدعم هذا الاتجاه هو ظهور مراحل النّمو[1]، إنّ **تشومسكي** يجعل للعمليات العقلية دورا في اكتساب اللّغة ،فهو يُعمل العقل و يؤكد دوره في عملية الاكتساب على خلاف السّلوكيين الذين أنكروا دور العقل فيها" و يقترح **تشومسكي** وجود ميكانيزمات أوّلية للصّياغة اللّغوية فالأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللّغوي تمكنهم من تحديد القواعد النّحوية في أيه لغة يمكن أن يتعرضوا لها... وهذه العموميات هي التي تتشكل منها النّماذج الأولية المشار إليها، وهي أولية بمعنى أنّ الطفل لا يتعلمها بل هي تمثل لديه قدرة أولية على تحليل الجمل التي يسمعها، ثم إعادة تركيب القواعد النّحوية للغة الأم" [2] فاللّغة عند **تشومسكي** فطرة في الإنسان ولا يحتاج إلا إلى استثارة هذه المكنونات ليبدأ الأداء الكلامي فهو يلصق " ميزة الإبداعية في اللّغة الإنسانية "[3]، وهو ما يفسر مقدرة الإنسان عامة والطفل خاصة على إنتاج وفهم عدد غير متناه من الجمل والتراكيب التي لم يسبق له سماعها من قبل، ولا نجد هذه الخاصية إلا عند الإنسان، وهذا هو سبب الخلاف الشّاسع بين التّوليدية والسّلوكية التي كانت تنظر إلى اللّغة بوصفها معطى خارجيا عن الإنسان، بينما تنظر توليدية **تشومسكي** إلى اللّغة من المنظور الطبيعي على أنها " مَلَكَة معرفية داخلية ذات أساس إحيائي، يملكها الإنسان بحكم تجهيزه الوراثي، وهذا التّجهيز هو الذي يحدد كيفية مراحل نموها ودور التجربة في هذه العملية محدود جدا"[4].

وبذلك يرى **تشومسكي**" أنّ الطفل يولد بجهاز فطري وراثي لاكتساب اللّغة ويكون هذا الجهاز مزودا باستعداد خاص أو آلية خاصة تساعده عندما يتعرض للغة ، تنشط لديه آليات اكتساب اللّغة

---

[1] ينظر سهير محمّد سلامة شاش،علم نفس اللّغة،مكتبة الزهراء الشرق،القاهرة،ط1،2006م،ص125.

[2] محمّد عماد الدين إسماعيل،االأطفال مرآة المجتمع،سلسلة عالم المعرفة،الكويت،مارس1986م، ع 99،ص108-109.

[3] ميشال زكريا،الألسنية-التّوليدية-التّحويلية وقواعد اللّغة العربية،ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع،1406هـ/1986م،ص17.

[4] غسان إبراهيم الشمري،اكتساب اللّغة من القواعد إلى المبادئ ومن التّفسير إلى ما وراء التّفسير،مقال منشور على الانترنت بالموقع www.ammonnevs.net،بتاريخ 2010/06/02.

وتساعده هذه الآليات على الاقتراب تدريجيا من لغة الكبار"[1]، وهو يميز بين الكفاية اللّغوية والأداء الكلامي بصورة واضحة، فيحدد الكفاية اللّغوية بأنها معرفة المتكلم الضمنية بقواعد اللّغة، كما يحدد الأداء الكلامي بأنه تمظهر هذه المعرفة في عملية التّكلم الآني، ويشير إلى أنّ الأداء الكلامي يخضع إلى عوامل نفسانية متعددة ولا يعكس الكفاية اللّغوية[2]، وبذلك يمكننا القول أنّ القواعد بمثابة الحلقات المنظمة والمحركة لآلية التّكلم ضمن الكفاية اللّغوية بينما الأداء الكلامي هو حاصل استعمال هذه الآلية.

ويشير **تشومسكي** في نظريته بين مصطلحين مهمين:" البّنية العميقة والبّنية السّطحية، وقد اعتمدهما كمستويين في دراسة اللّغة، فالأولى هي البنية المجردة والضمنية والتي تعين التّفسير الدلالي، والثّانية هي ترتيب الوحدات السّطحي الذي يحدد التفسير الفونيتيكي (Phonetics) والذي يرد إلى شكل الكلام الفعلي الفيزيائي وإلى شكله المقصود المدرك"[3]، فالبنية السّطحية هي البنية الظاهرة عبر تتابع الكلمات ليشكل لنا التركيب النّهائي، أما البّنية العميقة فهي القواعد النّحوية التي تربط بين هذه الكلمات فأوجدت هذا التتابع الذي يمكن تحويله ليكوّن لنا جمل اللّغة، فتحويل البنية العميقة بواسطة القواعد يشكل لنا بنية سطحية .

لقد كان للنّظرية التّوليدية التّحويلية صدى كبيرا إلى يومنا هذا رغم ما تعرضت إليه من انتقادات بأنها وصفت اللّغة ككيان مستقل لذاتها بعيدا عن المواقف الاجتماعية والحياتية، إذ استبعد تحليلها التّأثيرات الاجتماعية التي تجعلنا نتحدث ونخاطب ونعبر، لهذا ظهر ما يسمى بالنّظرية المعرفية **لجون بياجيه (Jean Piaget)** "مؤكدة أنّ اللّغة التي نبدعها ونولدها لا قيمة لها إن لم تؤدي وظيفة اجتماعية تواصلية".[4]

[1] حسن شحاتة وآخرون،معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية،الدار المصرية اللبنانية،ط1،2003م،ص165.

[2] ميشال زكريا الالسنية- التّوليدية- التّحويلية وقواعد اللّغة،ص18.

[3] ميشال زكريا،الألسنية-التّوليدية-التّحويلية و قواعد اللّغة العربية،ص163.

[4] تواتي تلايبية سلوى،أطروحة دكتوراه بعنوان،أثر الفضائيات العربية الموجهة للأطفال في التّحصيل اللّغوي لطفل ما قبل المدرسة،إشراف الأستاذ أحمد بلخضر،الموسم الجامعي،2017م-2018،ص30.

لقد استحسن اللّسانيون النّظرية الفطرية (العقلية) رغم النّقائص التي وجدت فيها و من بينهم صالح بلعيد و ذلك لكونها نظرية قائمة على قواعد علمية، فهو يرفض فكرة أنّ الطّفل يولد صفحة بيضاء وأنّ هناك فرق بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان وأنّ اللّغة في الإنسان فطرية ويميل إلى أنّ الإنسان قادر على أن ينشئ جملا وتراكيب جديدة لا حصر لها، ومهيأ لفهم عدد لا متناه من الجمل وحسب رأيه " أنّه من الطبيعي أن تحل النّظرية التّوليدية التّحويلية المحل الذي أولته لأبحاثها اللّغوية بفعل التّطورات العلمية التي أدخلتها على البّنيوية كنظرية نشأت تسعى للاكتمال "[1]

1-3- النّظرية المعرفية:

إنّ نمو الكفاءة اللّغوية كنتيجة للتّفاعل بين الطفل وبيئته هو في الواقع القضية الأساسية في النّظرية المعرفية التي يعتبر **بياجيه** الممثل الرئيسي لها[2]، ورغم أنّ هذه النّظرية تتعارض في مبادئها مع النّظرية الفطرية خاصة القول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللّغة حيث أنها ترفض النّظريات السّابقة أيضا من حيث:

1. الرأي القائل بأنّ اللّغة تكتسب عن طريق التّقليد والتعزيز.
2. أنّ اكتساب اللّغة ليس عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية.
3. تمييز **بياجيه** بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي، فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن يقع في حصيلة الطفل اللّغوية ويمكن أن ينشأ عن طريق التّقليد، بيد أنّ الكفاءة اللّغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية، ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.
4. مسألة وجود تنظيمات داخلية، ليس معناه أنه يتفق مع **تشومسكي** في وجود نماذج للنّظام القواعدي، وإنما يعني وجود استعداد فطري عنده لاستخدام العلامات اللّغوية التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى في حياته[3]، إذن تختلف نظرة

[1] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص28.

[2] محمّد عماد الدين اسماعيل،الأطفال مرآة المجتمع،سلسلة عالم المعرفة،العدد99،ص109.

[3] ينظر أحمد حساني،دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات،ديوان المطبوعات الجامعية،ط2،ص96.

بياجيه حول النّمو اللّغوي مع نظرة **تشومسكي** حيث يركز **بياجيه** على البيئة وتأثيرها على الطفل في اكتساب اللّغة وأنه لا يمكن للطفل اكتساب اللّغة اعتمادا على موروث لديه و الدليل على ذلك هو إذا عزلنا الطفل عن البيئة لا يمكنه اكتساب اللّغة رغم وجود الآلة الفطرية لاكتسابها، ويربط **بياجيه** النّمو اللّغوي بالنّمو المعرفي وأنّ هذا الأخير ينظر إليه من منظورين أساسيين هما البيئة المعرفية والوظائف العقلية"[1].

وهذا ما يؤكد أنّ اللّغة وعملية اكتسابها لا تخرج عن كونها مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية التي تضرب بجذورها في نمو الذكاء الحس حركي الذي يرتكز بدوره على الفعل والتقليد"[2].

إنّ النّظريات السّابقة تقف في تنافس مع بعضها البعض عند تفسير آليات اكتساب اللّغة، وقد بيّن أصحابها وجهة نظرهم عند انتقادهم لبعضهم كون كل واحد منهم نظر إلى عملية اكتساب اللّغة من زاويته الخاصة التي لا يمكن إنكارها إلى حد ما، فالتّقليد والتّعزيز عند السّلوكيين قد يكون مهما في مرحلة عمرية معينة، حيث يحتاج الطفل إلى تقليد وتكرار ما يسمعه من المحيطين به، وقد تكون فطرية اللّغة عاملا مهما يساهم في تطور العمليات العقلية التي تسهل عملية اكتساب اللّغة دون أن نغفل أهمية البيئة في اكتساب اللغة، فكان من الأحرى أن ننحو منحى تكامليا حيالها.

وهذا ما ذهب إليه صالح بلعيد حيث يرى أنّ هذه النظريات ليست ملغاة وينكر أنها لم تقدم حلولا في بعض المواقف، وهذا راجع إلى أنه يُعوزُها الدّقة العلمية ويؤكد أنّ الطفل لا يولد صفحة بيضاء، بل يتعزز بسلسلة من الأفكار والاستنتاجات بوجود مراكز عصبية في الدماغ، وأنّ هذه المراكز تقوم على النّمو اللّغوي، ويرى أنّ الطفل الطبيعي يحتفظ بصورة الأشياء في ذهنه التي من خلالها يستطيع المقارنة بينها وبين ما لم يشاهده، واللّغة في رأيه هي التّفكير الخاص وتحتاج من البيت أو المدرسة أو المحيط تنبيهها وتحسينها وتوجيهها فقط. [3]

[1] أديب عبد الله محمّد و ايمان طه طابع،النّمو اللّغوي والمعرفي،ص96.
[2] المرجع نفسه ص47.
[3] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ص103.

2- آليات تنمية اللّغة العربية لدى الطفل:

إنّ الاهتمام بلغة الطفل من الأمور البالغة الأهمية لما لها من أثر على مستقبله وعلى هويته من جهة، وعلى المجتمع ولغته وتنميته من جهة أخرى.

وقد اعتبرها صالح بلعيد حقا من حقوق الطفل، لذا يجب أن تهتم الأنظمة التّعليمية باللغة الأم (العربية الفصحى)، وذلك بغرس الاعتزاز بها عبر التّعليم والإعلام والتّنشئة الاجتماعية[1]، فالحفاظ على الحقوق اللّغوية للطفل وفي مقدمتها حقه في استعمال لغته الأم بطريقة صحيحة وفي جميع الميادين، يمكنه من الحفاظ على هويته العربية وثقافته القومية ومساهمته الفعالة في تنمية وطنه.

وأضاف صالح بلعيد أنّ تمكن الطفل من حقوقه اللّغوية لا يكون عبثا، وإنما يكون ضمن سياسة لغوية راشدة " تراعي مقام اللّغة الرسمية (اللّغة العربية) واللّغة الأم (الآمازيغية) واللّغات الأجنبية... حيث تعمل على إحداث تغيرات محددة في الحياة اللّغوية... فلا يمكن تصور خطة لغوية دون اتخاذ السّلطة الوطنية قرارات واضحة تحدد بموجبها السياسة اللّغوية"[2]، وذلك بمراعاة الوضع اللّغوي في المجتمع فتوضع كل لغة في المرتبة التي يجب أن تكون فيها، فاحترام ترتيب اللّغات في المجتمع هو الذي يحدد السّياسة اللّغوية في البلاد من مثل أن تكون اللّغة العربية في مقدمتها ثم الآمازيغية بحكم البنية الاجتماعية للمجتمع الجزائري ثم تليها اللّغات الأجنبية .

إنّ مظاهر السّياسة اللّغوية لا يمكن أن تظهر في دولة إلا من خلال مؤسساتها الحساسة، فحسب صالح بلعيد " تعطى العربية كلّ الأهمية عن طريق المؤسسات التّعليمية أو مراكز البحث، وكذلك وسائل الإعلام " [3] بحكم أن هذه المؤسسات هي المعنية باستعمال اللّغة وبتفعيلها.

---

[1] المرجع السابق،ص162.

[2] صالح بلعيد،في قضايا التربية دار الخلدونية،2009م،الجزائر،ص191.

[3] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ص197.

إنّ القرارات السّياسية وحدها لا تكفي إن لم تُفعّل على أرض الواقع، وما يساعد على تفعيلها هو تخطيط لغوي ممنهج من طرف المخططين الذين يسعون إلى إيجاد آليات لتطبيق القرارات السّياسية، فالتّخطيط اللّغوي كما يراه صالح بلعيد يعمل في إطار مرجعيات علمية وطنية وتاريخية وسياسية، إذ أن التّخطيط للامتلاك الفصحى هو وضع استراتيجية للتحكم في الفضاء اللّغوي في البلاد وتهيئته مستقبليا بصورة تضمن مصالح الأمة[1].

إنّ الاهتمام بمسألة التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغوية هو بمثابة تأسيس قاعدة لغوية وطريق معبد يسمح للطفل بأن يجد الأرضية المناسبة ليتعلم العربية، فالظروف المهيأة والمناسبة تساعد على تعلمها واكتسابها بعد أن تتحقق السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي في إعادة اللّغة العربية إلى مكانتها، ويبدأ دور الأسرة في إكتساب الطفل اللّغة باعتبارها البيئة الأولى التي يتربى بين أحضانها.

لذلك يرى صالح بلعيد أنّ الطفل يبدأ ممارسة الحق اللّغوي من الأمهات اللائي عليهن أن يرضعن أولادهن فصاحة اللّغة مناجاة وكلاما وغناء، وحجتة في ذلك أنّ التّحصيل في السّنوات الأولى يكون عن طريق السّماع، لذلك نحن بحاجة إلى تفعيل دور الأسرة لغويا[2]، لأنّ الطفل أول ما يسمعه هو حديث الأم والأب ثم الأشخاص المحيطين به، و بما أنه يعتمد على تقليد وتكرار ما يسمعه في مراحل نموه الأولى وجب الاهتمام بلغة الأسرة، لما لها من دور هام في تنشئة الطفل وبناء شخصيته بما فيه التّنشئة اللّغوية التي يتعرض لها وذلك عن طريق " الاتصال الكلامي الحادث بين الوالدين والطفل وبدرجة كبيرة الأم والطفل، ويعتبر الاتصال واضع اللّبنات الأولي للألفاظ والكلمات التي ترن في مسامعه"[3]، إذن فالأسرة هي المؤسسة التربوية الأساسية في المجتمع التي تزود الطفل باللّغة ومن واجب هذه الأسرة أن تحافظ على سلامة اللّغة العربية.

[1] المرجع السابق،ص189.

[2] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ص176.

[3] نصيرة عموري،مشكلة اللّغة العربية عند الطفل الجزائري،مجلة معارف،العدد14،أكتوبر2013م،السنة الثامنة،ص16.

إنّه ليس بإمكاننا تغيير الواقع اللّغوي الرّاهن ولا نريد أن نفرض على الأسرة فتتحدث بالعربية الفصيحة في الاستعمال اليومي، لأنّ هذا مستحيل حيال المشاكل اللّغوية التي يعاني منها المجتمع من ازدواجية وثنائية وتداخل لغويين، ولكن من واجب الأسرة أن تغرس في الطفل حب العربية الفصحى وأن تنمي فيه الوعي بأهميتها وأنها هويته التي يعتز بها، وذلك بأن نسمي له الأشياء المحيطة به بمسمياتها الفصحى، إذ يقول صالح بلعيد " يمكن أن يتربى الطفل على لغة مهذبة (عربية وسطى) و هي تلك اللغة التي نسمعها على أفواه المثقفين، يكتسبها الطفل في تعلمه الأول إلى جانب العامية داخل الأسرة المثقفة ثم ينميها في المدرسة"[1]، وهنا يقصد بلعيد أن نحاول إبعاد حديثنا اليومي من الظواهر اللّغوية التي تحول دون سماعنا لكلمات فصيحة من مثل التّداخل بين العربية واللّغات الأجنبية ومحاولة تفصيح بعض الألفاظ العامية والرقي بها لتقترب من الفصحى.

ويرى صالح بلعيد أنه من الضّروري توفير الجو اللّغوي الصّافي في المراحل الأولى من التّنشئة الاجتماعية للطفل والذي يجب "وضعه في حمام لغوي صافي "[2] ، رغم أنّ اللّغة تملك من الجانب الوراثي ما يؤثر فيها، فالطفل في رأي صالح بلعيد يكتفي بتنبيه الذاكرة لإحداث، أصوات ويستطيع بعد ذلك إحداث ما لم يسمع ويقيس ما سمع على ما لم يسمع، أي أنّ الذكاء اللّفظي اللّغوي يحتاج من المحيط، الأسرة، المدرسة التنبيه والتوجيه [3] وهنا يؤيد صالح بلعيد فطرية اللغة التي جاء بها **تشومسكي**، لكن لا تكفي وحدها بل للمحيط والبيئة دور مهم في تنبيهها وتنشيطها ولن يكون ذلك إلا بمعية الأشخاص المحيطين به وأولهم الوالدان فيصححان ما يجب تصحيحه من التراكيب والجمل التي يتلفظ بها طفلهما.

2-1- دور التّعليم التّحضيري في صقل لغة الطفل:

لقد أصبح الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة يحظى باهتمام المربين والآباء على حد سواء، وهذا راجع إلى انتشار الوعي في المجتمع بوجوب العناية بالطفل في مراحله الأولى، وتحول نظرة التربية الحديثة

[1] صالح بلعيد،يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم،ص140.
[2] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ص209.
[3] ينظر المرجع نفسه،ص131-132.

عن ذي قبل حيث أصبح الطفل محور العملية التّعليمية، ناهيك عن تغيير أساليب التدريس وكثافة المناهج الدراسية، هذا ما جعل الأولياء يلجؤون إلى رياض الأطفال فور بلوغ أطفالهم سن 3أو4 سنوات ليصلوا إلى التّعليم التّحضيري الذي أصبح شبه إلزاميا لأطفال الخمس سنوات، لذا كان لزاما على المربين الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة للاكتساب الطفل المهارات الأولى للتعلم.

ومن وجهة نظر صالح بلعيد فالتّعليم الذي يجب أن يقدم في هذه المرحلة هو التّعليم بالاكتشاف وحجتة في ذلك أنّ التعليم بالاكتشاف يسمح للطفل أن ينظم معلوماته بطريقته الخاصة وبالتالي يعرف كيف يجدها حين يحتاجها[1].

إلّا أنّ هذه الطريقة تحتاج توفير الوسائل التّعليمية التي تساعد الطفل على اكتشاف المعلومات التي يريد أن يصل إليها لأنّ هذه الإستراتيجية تراعي القدرات الفردية بين المتعلمين " فمنهم من يحقق مستوى عالي من التّحصيل عند الاستماع للشرح النّظري للمعلم وتقديم أمثلة قليلة ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية مثل الصور والرسومات"[2].

ثم يدرج صالح بلعيد تصورا على مرحلة ما قبل المدرسة التي تتم فيها تدريب الطفل على أوليات الكتابة التي تسمح له بالسّيطرة على عضلات اليد والأصابع ثم تليها التدريب على كتابة الحروف وربط الحرف بمدلوله الصّوتي فيراه إلزاما أن يتم ذلك بطريقة " موجهة ومتدرجة"[3]،إذ إنّ عملية التوجيه في هذه المرحلة مهمة جدا لأنّ الطفل بصدد استقبال معلومات جديدة وكلما كانت الجدية والمصداقية في العطاء كلما كان رسوخها أكثر سهولة وتثبيتا، والتدرج يكون حسب النّمو العقلي للطفل، وهو يشير إلى أنّ لغة الطفل في هذه المرحلة لغة خاصة تنفرد بمطابقة الدال والمدلول بتماثل التمثلات اللّغوية في الرّصيد اللّغوي[4]، فلا ينبغي أن نخرج عن هذه القاعدة ونحاول ربط تفكير الطفل بما حوله واللّجوء إلى اللّغة

[1] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللّغة العربية،مطبوعات جامعة منتوري،قسنطينة، دار الهدى للطباعة و النشر،1999م،ص244.

[2] آنية ماهر أحمد هزيم،أثر إستراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التّعليمية في التّحصيل والتذكر وانتقال أثر التّعليم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن أساسي في محافظة قبلية،أطروحة ماجستير،إشراف الدكتور صلاح الدين ياسين،2011م،ص15.

[3] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللغة العربية245.

[4] المرجع نفسه،ص244.

الملموسة التي عن طريقها يكتسب الطفل رصيدا لغويا يسمح له بالتعبير عن نفسه وأفكاره ولا يتوفر ذلك إلا بوسائل تعليمية محسوسة.

ويضيف صالح بلعيد أنه يجب التّدرج في تلقين الطفل اللّغة وأن يبدأ الطفل بتعلم أسماء الذات واستعمال توظيف الإشارات العامة والمصطلحات المستعملة، ثم تركيب الجمل البسيطة (اسمية وفعلية) ثم إدخال الحروف عليها وتفريع الجمل البسيطة إلى جمل معقدة[1]، كل هذا يتم ضمن رصيد لغوي مدروس دون الخروج عنه وذلك بربط الدال الواحد بالمدلول الواحد دون كثرة المرادفات له لأنه يشكل عبئا إضافيا دون نتيجة تذكر.

وقد ركز صالح بلعيد على أهمية التّواصل السّهل مع طفل الروضة بالتّحدث إليه والإصغاء والإنشاد، وبما أنّ مهمة الروضة تلقين المهارات اللّغوية الأولية فكان الأولى استعمال الفصحى في التّعامل مع الطفل وتكون خير وسيلة للتدريس" وتعمل على توجيه الطفل توجيها لغويا سليما بحيث تعمل على إيقاظ الأنماط اللّغوية المخزونة في ذاكرته ليعمل على التوليد اللّغوي من ذات لغته"[2]،لأنّ أهمية التواصل اللّغوي لطفل الروضة هي خطوة مهمة تخرج الطفل من قوقعة التّفكير الذاتي إلى التّفكير البيئي والاجتماعي فتسهل عليه الاندماج مع أقرانه وتساعده على التّعبير عن أفكاره ومشاعره حيث يحقق " للطفل التّوافق الشخصي والاجتماعي كما يربط بين اللّغة والفكر من خلال التّعبير عن الأفكار بالرّموز اللّغوية وينمي التّواصل اللّفظي للعمليات العقلية الأساسية من تفكير وتخيل كما أنه يربط الأطفال معا ويسهل عملية التّعلم واكتساب المعارف والمهارات وينمي الابتكار"،[3] وقد يظهر الإبداع اللّغوي لدى الطفل من خلال التّواصل اللّغوي الشّفهي أكثر من الكتابي، لذلك يركز صالح بلعيد على التّعبير الشّفهي وكيفية تنميته بحيث يوكّل هذه المهمة إلى مربية الأطفال التي يجب عليها أن تمتلك سبل تثمين التّعبير الشّفوي وكيف تستحدث الوضعيات التي تشجع الطفل عليه وهذا بهدف تمكين الطفل من بناء

[1] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللغة العربية ،ص246.

[2] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ص211.

[3] كرم الدين ليلى،اللّغة عند الطفل ما قبل المدرسة نموها السّليم و تنميتها،القاهرة،ط1،دار الفكر العربي،2004م،ص 43-44.

لغته البسيطة[1]، و لا ينبغي أن يفهم من هذا الكلام أنّ صالح بلعيد يميل إلى اللّغة المنطوقة دون المكتوبة، بل لأنه يعتبر أنّ الملَكَة اللّغوية وبخاصة في هذه المرحلة تعتمد على السّماع " فيبدأ المنوال اللّغوي يأخذ مكانه الصّحيح بالاستماع إلى الكلام الذي يلتقطه من المربين"[2]، و بذلك يستقيم الكلام لدى الطفل من الجانب الصوتي فيصحح مخارج الحروف التي كانت تصعب عليه وتألف مسامعه النّطق السّليم لها والأساليب والصيغ الجديدة، ويفضل عدم الاستعجال في تعليم المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب، لأنّ الطفل ليس مستعدا لتعلمها بل يكفيهم تهيئة أفكاره للاستعداد لذلك في المراحل الدراسية اللاحقة،كما أشار صالح بلعيد إلى أهمية الحمام اللّغوي للطفل ويرى أنّ مسألة اللّغة العربية عند الطفل يتطلب الإغماس المبكر خلال السّنوات الأولى حتى يتمكن من منوالها[3].

إلّا أنّ مشكل الازدواجية يقع عائقا وراء تطبيقها، لكن يقترح صالح بلعيد في ذات السياق حلا وسطا وهو أن يتم تفصيح العامية والرقي بها إلى الفصحى وبهذا يتم " تسهيل الفصحى و تقريب العامية منها والبحث عن القاسم المشترك البسيط" [4] لنصل إلى ما يسمى باللّغة العربية الوسطى أو الثالثة، فيسهل على الطفل التأقلم مع ما يسمعه وبالتّالي يصل إلى فهمه واستيعابه، " و هذا يصلح فيما نعتقد بالنسبة إلى المستويات الأولى من التّعليم، والتّعليم غير المتخصص الذي يحتاج فيه الناس إلى اللّغة الوظيفية لا اللّغة الفنية"[5].

2-2- دور وسائل الإعلام في توجيه لغة الطفل:

لا شك أنّ القنوات الفضائية لها تأثير كبير على المواطن العربي من مختلف الفئات العمرية ونخص بالذّكر الطفل العربي لما تحمله من مثيرات من حيث الصور والألوان، لذلك تم اعتباره ضمن السّلطة الرابعة، ويأخذ التّلفاز الصّدارة في وسائل الإعلام لأنه يجمع بين الصّوت ولصّورة، لذلك نشاهد

[1] صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ص213-214.
[2] المرجع نفسه،ص211.
[3] المرجع نفسه،ص200.
[4] صالح بلعيد،الفصحى المعاصرة طعنة أم ضرورة،أعمال ندوة الفصحى وعاميتها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،ص165.
[5] عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في علوم اللّسان،ص225.

الأطفال ابتداء من السّنة الثانية يعكفون عليه وعلى برامجه خاصة الرّسوم المتحركة، إذ يرى صالح بلعيد أنّ التلفاز يسهم بشكل كبير في نشر اللّغة وفي تنميتها لدى المشاهدين خاصة الأطفال، إذ يقوم بتزويدهم بحصيلة وافرة من مفردات اللّغة وصيغها وتراكيبها، وقد يستعمل كأداة للإصلاح اللّغوي [1]، بحكم أنّ الطفل يستقبل كل ما يسمعه ومع التّكرار يتم ترسيخه في ذهنه، ويمكن للطفل أن يستخدم هذه التراكيب والصيغ في مواقف كلامية مناسبة.

تتسم برامج الأطفال في التّلفاز بالتنوع وأحيانا يمثل هذا التنوع خطرا على لغة الطفل ومعارفه، من مثل استعمال العامية في بعض الرسوم المتحركة مما يشكل اضطرابا لدى الطفل، وظهور التّداخل اللّغوي باستعمال بعض الألفاظ الأجنبية ضمن عبارات فصيحة فيشكل خلطا لدى الطفل في معرفة العامي من الفصيح مما يسمعه لذلك يحمّل صالح بلعيد المسؤولية للقائمين على قطاع الإعلام وبخاصة المرئية منها ويحثهم على " زيادة البرامج التّعليمية التي تولي اهتماما خاصا بالمفردات اللّغوية وطريقة نطقها، وبيان معانيها، وكذا طريقة تركيبها وكيفيات وحالات استعمالها، وأن ترتبط البرامج مع الواقع الفعلي والبيئة المحلية للأطفال"[2]، لأنّ ذلك يسهل عليهم استيعاب التراكيب ومن ثم إعادة استعمالها في مواقف من حياته اليومية ويناشد أيضا بأن تساير وسائل الإعلام التخطيط اللغوي وذلك بمراعاة لغة الخطاب ومستوى من تخاطب، والتفريق بين الحصص التي تحتاج إلى لغة عالية والتي تحتاج إلى لغة أدبية، والنّظر بقوة إلى لغة الطفل وماذا تقدم له من زاد يومي[3]،بحيث تكون البرامج الموجهة للأطفال ذات لغة بسيطة قد استوحت ألفاظها من بيئتهم وواقعهم المعاش، تدور مواضيعها حول المفاهيم البسيطة، من مثل العلاقة بين الطفل وأسرته وإخوته.

ويضيف أيضا أنّ محاولة تمرين لغة الطفل في وسائل الإعلام " عن طريق التكرار وربط الصورة بالصّوت، كما يجب أن تكون هذه المرحلة مرحلة إعدادية لمرحلة قادمة تغرس فيه لغة بسيطة يستطيع بها

[1] صالح بلعيد،حسن استعمال اللّغة العربية في وسائل الإعلام،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2018م،ص114.
[2] المرجع نفسه،ص115.
[3] صالح بلعيد،علم اللغة النفسي،ص198.

حل المشكلات التي تواجهه في وقت لاحق من عمره"[1]، فالاعتماد على الصّوت والصّورة يسهل على الطفل اكتساب اللّغة لأنه في هذه المرحلة يعتمد على المحسوسات والملموسات في اكتسابه للمعارف لأنّ المفاهيم المجردة لا يمكن للطفل استيعابها فهي تعرقل مهمة اكتسابه للغة فاستعمال التكنولوجيا في تعليم اللّغة شيء مستحسن لكن لا يكون إلاّ تحت رقابة الأولياء لما يشاهدونه.

2-3- العناية بالرّصيد اللّغوي للطفل:

"إنّ من أهم ما يطرحه تعليم اللّغات من المشاكل يكمن في اختيار المادة اللّغوية والبنى والأساليب اللّغوية التي يحتاج إليها المتعلم "[2]، فكثرة المفردات و تنوع الأساليب التي لا تناسب مستوى التلميذ إضافة إلى كثرة المترادفات التي تثقل عقل الطفل، حالت دون تمكنه من امتلاك زمام العربية، لذلك فكر المختصون في إيجاد حل لهذه المعضلة علّها تخفف من ثقلها، واقترحوا رصيدا لغويا وظيفيا مغربيا " شمل الأقطار الثّلاثة لدول المغرب العربي (الجزائر- المغرب- تونس) جاء تطبيقا لتوصية ندوة وزراء التربية والتّعليم المنعقدة في تونس عام 1967م"[3]، وقد كانت الاستعانة به في تغيير المناهج وتأليف الكتب الخاصة بمرحلة التّعليم الابتدائي في الدول الثلاثة، وقد اعتمد هذا الرصيد على جرد الألفاظ الواردة غي كتب المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي في تلك الأقطار والقيام بتحريات لغوية ومحاورات شفوية مسجلة مع عدد كبير من الأطفال (من سن الخامسة إلى التاسعة) وتحليلها وإجراء إحصاءات شيوع وتواتر على مفرداتها، وإضافة الألفاظ التي تعبر عن المستجدات العلمية والتّقنية"[4]، إلا أن هذا الرّصيد يحتاج إلى المراجعة من حين لآخر ومحاولة تحيينه بما استجد من مفردات خاصة العلمية منها والتكنولوجية.

---

[1] المرجع السابق،ص210.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح،الرصيد اللّغوي للطفل العربي وأهميته بمدى استجابته في العصر الحاضر ، مجلة الممارسات اللّغوية،العدد01،سنة2010م جامعة تيزي وزو،ص9.

[3] صالح بلعيد،المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللّغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية،ص43.

[4] سهير عبد الفتاح-أسامة سلامة-إيثار جمال الدين،إستراتيجية تنمية لغة الطفل العربي – أبحاث و دراسات – المجلس العربي للطفولة والتنمية،دار نوبار للطباعة،ص494.

لذلك يرى صالح بلعيد أنه ينبغي إجراء دراسات حول ما هو مستعمل بالفعل في لغة الأطفال، وعن طريق ذلك نحصر قوائم الألفاظ والتّعابير الأساسية التي ينبغي تلقينها للمتعلمين حسب المراحل المختلفة من تعليمهم والعمل على انتقائها وفق الأهداف التربوية المرسومة [1] وبهذا يمكننا توحيد لغة المتعلمين قدر الإمكان ونسهل عملية تأليف الكتب المدرسية وحتى كتب الأطفال.

وقد سعى الرّصيد المغاربي في رأي صالح بلعيد إلى توحيد اللّغة بين المتعلمين وإعطاء فكرة عن بناء معجم مدرسي موحد والحد من فوضى استخدام الترادف، إضافة إلى احترام مبدأ التدرج في استعمال الألفاظ وحذف غير الوظيفية منها وإصلاح لغة التواصل عند الطفل من خلال التركيز على اهتماماته لمواجهة الحياة اليومية[2] .

إنّ فكرة الرّصيد اللّغوي المغاربي تعتبر الأولى من نوعها في العالم العربي ولو أنها جاءت متأخرة مقارنة مع بروز الفكرة عند الغرب إلّا أنها خطوة ممتازة نحو الرقي باللّغة العربية داخل المؤسسات التّعليمية (المدرسة)، وتعتبر توجيها علميا في تأليف الكتب المدرسية بعدما كان تأليفها عشوائيا .

وقد مهد الرّصيد اللّغوي المغاربي لظهور الرّصيد اللّغوي العربي حيث بدأ التّفكير في إعداده منذ مؤتمر التعريب الذي انعقد بالرباط 1961م، حيث أوصى المؤتمر بحصر الألفاظ الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بالوطن العربي، إلا أنه تأجل العمل فيه إلى غاية صدور الوثيقة التي أصدرتها المنظمة العربية للتربية والثّقافة والعلوم سنة 1989م، جاء فيها تحديد الرّصيد اللّغوي الواجب تكوينه لدى التلاميذ مفصلا ومنظما حسب السنوات الدراسية ومجالات المعرفة ليتم استغلاله في الكتب المدرسية[3].

ومع كل ما ذكرناه عن أهمية الرّصيد اللّغوي المغاربي والعربي على حد سواء ودورهما في تحديد الحصيلة اللّغوية للتلميذ، إلا أنه يعيب على مؤلفي الكتب المدرسية عدم التقيد بما جاء فيهما من زاد لغوي، وهذا ما أثبته الأستاذ صالح بلعيد بعد الدراسة التي قام بها في مقارنته بين كتاب القراءة الجزائري

[1] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللّغة العربية،ص247- 248.

[2] صالح بلعيد،المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللّغة العربية،ص49- 90.

[3] حفيظة تازروتي،الرّصيد اللّغوي والتأليف المدرسي، مجلة اللّغة العربية،العدد الثامن،ص246.

للسّنة الثّانية وكتاب القراءة المغربي لنفس السّنة، حيث وجد أنّ الكتاب الجزائري وظف من الرّصيد المغاربي ما يقارب 30% وأقل من20% من الرّصيد العربي ، بينما الكتاب المغربي وظف نسبة60% من الرّصيد المغاربي ويقل توظيفه للرصيد اللّغوي العربي إلى دون55%"[1]، إذن توظيف الرّصيد اللّغوي في الكتاب الجزائري لا يفي بالغرض المطلوب رغم جاهزية المادة، فعلى من تقع مسؤولية ذلك؟ ونعتقد أنه على أجهزة الدولة أن تكون يقظة في مراقبة تطبيق القرارات وأن تنشئ لجانا لذلك، وأن تسن قوانين صارمة لكل من تسول نفسه خرق سياستها اللّغوية.

إنّ احترام الرّصيد اللّغوي في كل طور أو في كل سنة دراسية يكون عبر إدماجه في الكتب المدرسية المخصصة،وسيساعد التلميذ على اكتساب كم معتبر من المفردات التي هو بحاجة إليها في تواصله داخل المدرسة باللّغة العربية وحتى في حياته اليومية،خاصة إذا تماشى هذا الرّصيد ونموه العقلي ويقوده إلى التّمكن من الاستعمال الوظيفي لتراكيب اللّغة العربية، وأن يركز هذا الرّصيد على الألفاظ الحضارية الجديدة التي تطرق مسامع الطفل، لأنّه حسب رأي صالح بلعيد "لا يمكننا أن ننظر إلى تلميذ القرن العشرين أنه تلميذ أواخر السّتينات وهذا لغياب المفاهيم العصرية والأساليب العصرية ومتعلقاتها"[2].

2-4- الاعتناء بالقاموس المدرسي:

لقد كثرت المؤسسات التربوية وانتشرت انتشارا كبيرا في عصرنا بغية تحقيق ونشر التّعليم في كامل أنحاء الوطن العربي، وتعددت الوسائل التّعليمية التي تحاول تحقيق أهداف التّعليم خاصة في حقل تعليم اللّغات حيث اهتم اللّغويون العرب منذ القديم بصناعة المعاجم قصد جمع مفردات اللّغة العربية المستعملة منها والمهملة، وكان أولى هذه المعاجم معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، ثم توالت عدة معاجم كلها جمعت ألفاظ اللّغة العربية إلا أنّ طريقة البحث فيها تتغير من معجم لآخر، ورغم وجود هذه المعاجم التي تعد من أمهات الكتب إلا أنها صعبة الاستعمال بالنسبة للناشئة، ففكر اللّغويون في العصر

[1] صالح بلعيد،دراسة المقارنة في كتابي للقراءة الجزائري والمغربي، كتاب التلميذ السنة الثانية أساسي نموذجا، مجلة اللّغة العربية،العدد01،المجلد 2،سنة 2000م،المجلس الأعلى للغة العربية،ص32 .

[2] المرجع نفسه،ص17-18.

الحديث بتأليف معاجم مدرسية تتخذ الاختصار منهجا لها وتتناسب مع المناهج الدراسية التي تقدم للتلاميذ إضافة إلى" ارتباط المعجم المدرسي بالمدرسة والمنهاج الذي يدرس في مستوى معين ويدعو إلى أن لهذا المعجم مضامين واردة في المنهاج، وأنّ حاجة المتعلم البحث فيها لاستجلاء ما غمض منها وللاستزادة أو اغناء رصيده "[1]، ولعلنا استعملنا مصطلح معاجم مدرسية بدل قواميس لتداخل المصطلحين فيما بينهما، و" تستخدم لفظتا معجم وقاموس في اللّغة العربية المعاصرة بوصفهما مترادفتين أحببنا ذلك أم كرهنا"[2].

أمّا بالنسبة لصالح بلعيد فهو لا ينكر تداخل المصطلحين فيما بينهما لكن يبقى مصطلح المعجم هو الطاغي ويشمل القاموس خاصة بالنسبة للمختصين[3] ، فمصطلح المعجم أعم من القاموس الذي هو جزء منه يراعي فيه انتقاء المصطلحات الخاصة بعلم من العلوم.

إنّ الدور الذي يكتسحه القاموس في العملية التّعليمية من شأنه أن يكشف أهمية الكم الهائل من الكتب الموجهة للأطفال المتمدرسين، لذلك اعتبره صالح بلعيد المعين الذي يُكسب المتعلم القدرة على البحث الذاتي باعتباره أحد أركان المنهاج المدرسي بل ووصفه بشكل من أشكال الكتاب المدرسي[4] وجعله أداة فاعلة يقبل على استخدامها المتعلمون على غرار الكتاب المدرسي الذي يعد الوسيلة التّعليمية الأولى في نظرهم.

وقد أكّد أنّ القاموس المدرسي ما وُضع إلا ليكون عونا على ما يعترض التلاميذ من مشكلات في الفهم أو عدم وضوح في المصطلح أو البحث عن المعاني التي تفيدها اللّفظة في سياقاتها المختلفة

[1] عباس الصوري،في الممارسة المعجمية للمتن اللّغوي،مجلة اللّسان العربي،العدد45،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،مكتب تنسيق التّعريب الرباط،حيزران1998م،ص 27.

[2] علي القاسمي،المعجم والقاموس- دراسة تطبيقية في علم المصطلح-مجلة اللّسان العربي،العدد6سنة2002م،ص 64.

[3] صالح بلعيد،في قضايا التربية،ص167.

[4] المرجع نفسه،ص167-168.

وعلى هذا الأساس يدعو صالح بلعيد إلى تظافر الجهود في تكوين لغة التلاميذ وتنميتها لبلوغ القدرة على استعمال لغة التخاطب والأخذ بمراتب الاتساع في الدلالة المعجمية[1].

ولأنّ الهدف من القاموس/ المعجم المدرسي ليس فهم ما تعسر فقط وإن كانت الوظيفة الأولى التي وضعت من أجلها المعاجم قديما، وإنما له دور فعال في تنمية المهارات اللّغوية للمتعلمين سواء في الجانب الدّلالي أو الصّرفي أو النّحوي وحتى التّداولي من حيث استعمال المفردة في سياقات مختلفة، إضافة إلى الحصيلة المعرفية العلمية والشفافية، لأنّ هذه المعلومات يستفيد منها المتعلم في الفهم والتّعبير والتّواصل خاصة في المراحل الدراسية المتقدمة، "فهو من هذا المنظور مكمل للكتاب المدرسي وللعمل التربوي في المدرسة، لذلك نجد بعض الدول في العقود الأخيرة توليه عناية خاصة وتضعه ضمن خططها الشاملة في النّهوض بمنظومتها التربوية، إدراكا منها أنّه يمثل أداة بيداغوجية لا تقل أهمية عن الوسائل التّعليمية الأخرى "[2] وعليه وجب الاهتمام بإعداد المعاجم المدرسية ولن يكون ذلك خبط عشواء ولكن ضمن نظرية قاموسية كما يراها صالح بلعيد، إذ يدعو إلى استثمار الدراسات والمقاربات التّواصلية اللّسانية والمعرفية في إعداد المعاجم التي تسعى إلى ترسيخ القدرات التّواصلية لدى المتعلمين، وإخضاعه لمواصفات علمية معاصرة بالتقنيات الحديثة كوسائل الاتصال المعاصرة[3]، لأنّ الفئة التي سيوجه إليها هذا المعجم قد جاءت مع التّطور التكنولوجي فلا يجب أن يبقى المعجم حبيس الماضي، ولكن يجب محاولة عصرنته بما يتناسب مع متطلبات هذا الجيل، وعلى هذا الأساس يركز صالح بلعيد على المواضيع التي يعالجها المعجم مراعين في ذلك الأبعاد الحضارية والدينية والعلمية والوطنية والتاريخية والمواطنة بهدف خلق دينامكية فاعلة في كفاية القاموس[4] ويتم توظيف ذلك من خلال الملحقات والصور وأسماء الأعلام التي تعرض في هذا المعجم بما يتوافق مع السّن والمرحلة التّعليمية للطفل، ليتم تقريب هذا المعجم إليهم، ولكي يصل المعجم إلى هدفه كان إعداده على " أساس حاجات المتعلمين في تلك المرحلة التّعليمية التي

[1] صالح بلعيد،في قضايا التربية،ص168

[2] أحمد مختار عمر،صناعة المعجم الحديث،الطبعة الأولى،عالم الكتب،سنة1998م،القاهرة،ص43.

[3] صالح بلعيد،في قضايا التربية،ص171.

[4] المرجع نفسه،ص172.

يدرسون فيها وعلى أساس دراسة المشكلات اللّغوية التي تعترضهم أثناء الاختبارات وبالاعتماد على البرامج التربوية والكتب المدرسية المقررة "[1]ولكي يكون هذا المعجم محل اهتمام التلاميذ يفترض أن يضم في طياته الكلمات التي تشكل النّصوص المدرجة في كتبهم المقررة لأنها تشكل رصيدهم لتلك المرحلة ومنه تصاغ لغتهم، خاصة إذا اعتمد في تأليف هذه الكتب على الرّصيدين اللّغويين المغاربي والعربي. من أجل كل هذا يجب علينا أن نراعي في تأليف المعجم مستويات الألفاظ اللّغوية وهي ثلاث:ما يعرفه المتكلم ويستعمله بعفوية، وما يعرفه المتكلم ولا يستطيع استعماله، وما لا يعرفه المتكلم ولا يستطيع استعماله[2]، لأنّ التلميذ بحاجة إلى رصيد لغوي يعرفه من قبل لكن لا يحسن توظيفه فيستعين بالمعجم ليسهل عليه استعماله في سياقات مختلفة، كما أنه بحاجة إلى رصيد لغوي لم يسبق له أن عرفه من قبل فيعود إلى المعجم ليسر عليه فهمه وبذلك تزيد مفردات لغته، أما الرصيد الذي سبق له معرفته ويحسن استعماله فهذا رصيد يساعده على فهم الرصيدين الأولين لذلك فهو بحاجة إلى هذه المستويات الثلاثة لزيادة حصيلته اللّغوية سواء من حيث الألفاظ أو من حيث التوظيف، وكذلك ليتمكن من بناء لغة التواصل لديه.

ويضيف صالح بلعيد بأنّ تشكيل المعجم المدرسي يحتاج فرقا متعددة الاختصاصات بحيث يعملون على انتقاء المصطلحات عن طريق شيوعها وكثرة استعمالها ويلتمسون المصطلح الواضح، وذلك بالابتعاد عن الترادف واللفظ المركب المنحوت[3] لأنّ ذلك من شأنه أن يعقد فهم المصطلح لدى التلميذ أو يختلط الأمر عليه من كثرة المرادفات فيحصل له تخمة من حيث المصطلحات، مما يسبب له السأم والملل فيعرض عن استخدام المعجم "كما يجب أن يتم شرح الكلمات في المعجم المدرسي بلغة مألوفة مبسطة تبتعد عن التّعقيد"[4].

---

[1] طاهر ميلة،مواصفات المعجم المدرسي المعاصر،مجلة اللّغة العربية،العدد16 (عدد خاص)،ص25،نقلا عن المرجع الأجنبي
Bino j selva, TH , Tendances et innovation récentes en lexicographie, www.kuleuve.ac .be/ ilt.

[2] عبد المجيد سالمي،المعاجم المدرسية،دراسة في البنية و المحتوى (دراسة وصفية تحليلية مقارنة للمنجد الإعدادي ومتقن الطلاب)،مجلة اللّغة العربية،عدد خاص، ص150.

[3] صالح بلعيد،في قضايا التربية،ص173.

[4] عبد الرزاق عبيد،مضمون المعجم المدرسي و مواصفاته، مجلة اللّغة العربية،عدد16(خاص)،ص147.

وفي ذات السياق يقترح أيضا طريقة الأضداد لشرح مفردات اللّغة في المعاجم المدرسية والابتعاد عن المشترك إلا عن طريق التّمثيل ومحاولة إخراجها في معجم صغير بل وجعل بعضها في شكل كتب جيب، ويفضل أن تكون مصحوبة بقرص مرن[1]، وهنا نلاحظ أنّ صالح بلعيد يحاول أن يربط التكنولوجيا بالمعجم المدرسي ويشجع على إخراج المعاجم الإلكترونية لأنّ الملاحظ أنّ تلميذ هذا العصر يعتمد على الوسائل التّعليمية التكنولوجية أكثر من غيرها(الورقية) بل أصبح هذا الجيل يبحث بشغف عن المعلومة جاهزة، سواء مكتوبة أو منطوقة على جهاز الحاسوب، وربما تثاقل على حمل كتاب ورقي من أجل البحث عنها،لذلك وجب علينا استغلال هذه الميزة بأن نوفر لهم طرق التعلم عن طريق الوسائل التكنولوجية.

ولكي يخرج المعجم المدرسي في الصورة المناسبة التي تفي بحاجيات المتعلمين يقترح صالح بلعيد أن يكون ثمرة تظافر جهود المختصين من تربويين ونفسيين ومعلمين يسعون إلى صياغته وفق معايير علمية[2]، لأنّ مهمة تأليف المعجم ليست من اختصاص المعجمي فحسب، بل يجب الأخذ بآراء من هم في الميدان والاستعانة بذوي الاختصاص الذين لهم دراية بنفسية هذه الفئة (الأطفال) وكيفية التعامل معها.

وقد دعا صالح بلعيد إلى إجراء المزيد من الدراسات عن الرّصيد اللّغوي للتلاميذ واستثمار الرّصيد اللّغوي الذي تبثه الألكسو(المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم)، وتحديثه بهدف ضبط المفردات التي يحتاجها التّلميذ، إضافة إلى ضمان توافر السّلامات الخمس (ويقصد بها العلمية والفكرية واللّغوية والتّربوية والفنية)، كما اهتم بالجانب الوظيفي للغة واعتبرها الأصل في انجاز المعاجم المدرسية حيث ركز على احتوائها لمادة ذات قيمة وظيفية تستعمل في الكتابات والخطابات والمحادثات[3] لأنّ الهدف من تعلم اللغة هو التمكّن من استعمالها في سياقاتها المختلفة، وتوظيف تراكيبها في الاستعمالات اليومية، وقد أشار إلى ضرورة اعتماد النّظام الألفبائي في ترتيب مادة المعجم باعتباره الأقرب إلى ما يأخذه في المدرسة.

[1] صالح بلعيد،في قضايا التربية،ص177-178.
[2] صالح بلعيد،في قضايا التربية،ص178.
[3] المرجع نفسه،ص179.

2-5- الاعتناء بأدب الأطفال :

يمكننا أن نسمي هذا الأدب "بالسّهل الممتع" فبالرغم من أن تسميته توحي بأنه موجه للأطفال، إلا أن الكتابة فيه تتسم بالصّعوبة لأنها تحتاج إلى شروط أهمها: مراعاة هذا المتلقي من جوانب عديدة منها نموه العقلي والنّفسي واللغوي، لذلك اعتبر صالح بلعيد أنّ الأديب الذي يكتب للأطفال أسير بعض الشّروط، كتوافق الإنتاج مع مدركات الأطفال ومراعاة للظرف الاجتماعي والثقافي... "[1]، إضافة إلى التركيز على البيئة التي يعيش فيها هذا الطفل والثّقافة التي تشبع بها منذ صغره، فلا يجب أن نجعل الأمر يختلط عليهم بكتابات الغرب فنشوش أفكارهم وقد تشبّع هذا الطفل بثقافة عربية إسلامية.

ويعرف أدب الأطفال بأنّه " تعبير فني هادف ... يختلف عن أدب الكبار من حيث الموضوع الذي يتناوله والفكرة التي يعالجها والطريقة التي يتم تناوله بها والأسلوب الذي يقدم به" [2]،فهو يهدف إلى بناء شخصية الطفل مستخدما لغة تتوافق والحصيلة اللّغوية التي يملكها وربما تزيد نوعا ما لتطورها.

وتحتل القصة المرتبة الأولى في أدب الأطفال لأنها تستثير ميولهم وتداعب خيالهم لما تتميز به من أسلوب التشويق،خاصة إذا كانت على لسان الحيوانات، و يرى صالح بلعيد أنّ لها دورا فعالا في إثارة العمليات العقلية والمعرفية كالإدراك والتّخيل و التفكير [3]، وهذا مهم جدا في تعلّم اللغة لأن اكتسابها يعتمد على تفعيل العمليات العقلية، وعلى كاتب القصة أن " يتجنب استعمال غريب الألفاظ ومجاز الأسلوب وأن يجعل لغته مناسبة لقدرة السّامعين اللّغوية وأن يقدم للطفل في سنه العقلي ألفاظا وأساليب في إطار قاموسه اللّغوي، فإذا ما استعمل الكاتب لغة أرقى بقليل من لغة الطفل الذي يستعملها، استفاد من لغة القصة بمحاكاتها فيتحسن أسلوبه و ترقى لغة التعبير عنده[4]،لأنّ القصة من شأنها أن ترقى بأسلوب الطفل فيتولد لديه المنطق في تسلسل الأفكار وتوسع الخيال لديه، لكن حسب صالح بلعيد يجب أن نراعي القاموس اللّغوي الذي نوظفه في هذه القصص فيقول:" هذا القاموس مستقى من

[1] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللّغة العربية،مطبوعات جامعة منتوري،قسنطينة، دار الهدى،عين ميلة،الجزائر،ص253.

[2] علي أحمد مذكور،تدريس فنون اللّغة العربية،القاهرة،مكتبة الأنجلو مصرية،ص45.

[3] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللّغة العربية،ص252.

[4] ينظر علي الحديدي،في أدب الأطفال،مكتبة الأنجلو المصرية،ط4،سنة1988م،ص77-78.

القاموس السّمعي والقرائي والكتابي والكلامي الذي حصل له منذ الطفولة الأولى" [1] و هذا لا يعني أننا سنعزز العامية التي نشأ عليها الطفل، وإنما نقصد تلك العربية الوسطى التي حاولنا تنشئة الطفل عليها، وذلك بتقريب العامي إلى الفصيح وإبعاد كل دخيل أجنبي عنها، هذا هو القاموس الذي يقصده ، القاموس الذي يستبعد كل غريب شاذ غير مستعمل ويفضل القاموس الذي يشيع استعماله أكثر.

أما عن الشّعر فيفضل صالح بلعيد " المنظومات الشّعرية البسيطة ذات التوجه الغنائي أولا ثم التّعليمي"[2] لأنّ الشّعر يحمل جرسا موسيقيا يسهل حفظه،ويساهم أيما مساهمة في زيادة الحصيلة اللّغوية للطفل وفي العناية بأسلوبه من خلال المعاني المجازية، فينشأ الطفل على التّذوق الأدبي بطريقة عفوية دون اللّجوء إلى دروس البلاغة، فيتولد لديه الحس الأدبي بتمييزه بين الأساليب العادية من الأساليب الراقية.

ويتحدث صالح بلعيد عن أهمية مسرح الطفل ويحث على الاهتمام بالمسرح المدرسي [3] لما فيه من فوائد تربوية فهو يساهم في جعل اللّغة أكثر وظيفية،كما يعلّم الطفل كيف يستعمل اللّغة في مواقفها المناسبة فيستشعر أهمية اللغة في التّواصل وأنها ليست حبيسة الكتب والدفاتر.

المبحث الثّاني :دور التّمارين البنيوية في ترسيخ مَلَكَة اللّغة العربية من وجهة نظر صالح بلعيد

مما لا يخفى على أحد ما للتمارين من أهمية بالغة في العملية التّعليمية ذلك أنها تمثل التّطبيق الفعلي للسّلوك اللّغوي " بإدراج النّماذج الأساسية التي تكوّن الآلية التركيبية للنّظام اللّساني المراد

[1] صالح بلعيد،يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم،ص90.
[2] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللّغة العربية،ص253-254.
[3] المرجع نفسه ،ص254.

تعليمه"[1]، خاصة ونحن نتحدث عن تعليم اللّغة إذ لا يمكن الاستغناء عنها في حقل تعليم اللّغات بصفة عامة، وتعليم العربية بصفة خاصة، لأنّ الهدف من العملية التّعليمية ليس حشو المتعلم بالقواعد والمفاهيم، بل أن يمارس هذه القواعد في سلوكه اللّغوي فيحصل لديه مَلَكَة اللّسان لأنّ " المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نُعلّمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها..."[2]، وبواسطة هذه التّمارين التي يمارسها المتعلم يستطيع أن يرسخ المعرفة أو القاعدة التي تعرض إليها أثناء الدرس، وبتنوعها وتدرجها يمكنه أن يعين مواطن الصعوبة و السّهولة من جهة ومن جهة أخرى سيتبادر إلى ذهنه مجموعة من التساؤلات والاستفسارات حول الغموض الذي يصادفه أثناء ممارسته لها وسيحاول إيجاد إجابات وحلول لها بالاستعانة بالمعلم "ويكون قادرا على ربطها بخبراته السّابقة و خبراته اللّاحقة...، وإنّ هذا الربط بين الخبرات السّابقة و اللاحقة من أهم عناصر التعلم الجيد"[3] و من هنا يتبين لنا أهمية التّمارين في إيجاد تسلسل فيما يتعلمه المتعلم ويستشعر بأهمية مكتسباته القبلية و بالتالي بقيمة ما تعلمه و ما سيتعلمه، و يرى بلعيد أن التمارين ما هي إلا إجراءات نقوم بها لاختبار أو تدريب المتعلم فيما تعلمه "ويكون موضوعها منصبا في الغالب على التّطبيق والمعالجة"[4] أي تطبيق ما أخذه المتعلم من قاعدة، ومن خلال هذا التّطبيق نختبر نسبة اكتسابه، ومن ثمّ اكتشاف الخلل والنّقائص ثم معالجتها بتمرين آخر يكون بمثابة تقويم لهذه الأخطاء، وقد تنوعت التّمارين اللّغوية نذكر منها:

1- التمارين التحليلية التركيبية: التي تتميز بالطابع التّحليلي المتمثل في (عين، بين، وضح، استخرج، أعرب) والطابع التركيبي المتمثل في (أكمل الفراغ، اربط، أدخل، كون،...الخ) وتهدف إلى" تقييم مدى

[1] أحمد حساني،دراسات في اللّسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللّغات،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،ص147.

[2] رشدي أحمد طعيمة،الأسس النّفسية و التربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية،عدد2،تونس،1985م ص32.

[3] مُحَمَّد حسين آل ياسين،طرق التدريس العامة (المبادئ الأساسية)،منشورات دار القلم،بيروت،لبنان،مكتبة النهضة،بيروت،بغداد،ص198.

[4] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،2010م،دار هومة،ص69.

استيعاب التّلاميذ للظاهرة النّحوية كما أن التدريبات أغلبها يعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة"[1].

إلّا أنّ هذه التّمارين تعرضت إلى انتقادات أهمها أنها تهدف إلى تقييم استيعاب التلاميذ للمعلومات الملقاة دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام "فالعمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة"[2].

2- التمارين البنيوية: لقد أتى المنهج البنيوي بما يسمى بالتّمارين البنيوية التي لعبت دورا مهما في تمكين المتعلمين من تعلم القواعد اللّغوية حيث تعتمد على مبدأ تمكين المتعلم على الاستعمال المكثف للغة وتثبيت السّلوكات اللّغوية، وقد ظهر مصطلح التّمارين البنيوية في أمريكا وأوروبا في السّتينات كرد فعل على الطّريقة التّقليدية التي تعتمد الحفظ إذ كان" ظهور هذه التّمارين لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية تحت اسمpattern drill ثم تحول هذا المصطلح بعد ذلك ليأخذ الاسم التالي structural drill وذلك قصد تأكيد العلاقة القوية التي تجمع بين هذا النوع من التّمارين اللّغوية و اللّسانيات"[3].

لقد صادفت هذه التّمارين عدة تسميات حسب المفاهيم التي تعالجها، فمنهم من فضل اسم "تمارين التّصرف العفوي في بنى اللّغة" و أشار آخرون إليها باسم "التّمارين المختبرية" و فضل البعض تدريبات الأنماط البنيوية، ومهما يكن من أمر فاختلاف التسميات لا يغير الهدف من هذه التمارين ولا الوظيفة التي تؤديها،وقد اعتبرها صالح بلعيد تمارين تعتمد في مادة القواعد وتستعمل المقاربات الوصفية في تدريس اللّغات حيث تبدأ من مبدأ تمهير المتعلم على الاستعمال المكثف للغة و تثبيت السّلوكات

[1] فتيحة بن عمار،تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللّغة " السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللّسانيات عدد 9،جامعة الجزائر،2004م،ص27.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح،أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي للغة العربية،ص70.

[3] Denis Girard ; Armand colin: linguistique appliquée et didactiques des langue 3EME édition paris p71 1973 nouvel imprimerie Orleanns.

اللّغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف[1]، وهنا نجده أنه قد ركز على إتقان المهارة في تعلم اللّغة ثم يليه تكرار الأساليب والتراكيب المتداولة من أجل ترسيخها في ذهن المتعلم.

من هنا نجد أنّ التّمارين البنيوية تعتمد على البنية المدروسة وغرضها الأساسي هو إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتنوع للبنية وممارسة الإبداع في هذه البنية لاستخراج بنيات جديدة باعتبار أنّ البنية كما يراها صالح بلعيد " تكونها جماعة من الألفاظ منظمة بقوانين مميزة للسّياق اللّغوي"[2] وبالتّالي تتيح التّمارين البنيوية اجراء تغيير في البنية وفق قواعد مضبوطة في إطار سياقات مختلفة" وتعتبر هذه التّمارين حاسمة في تحسين مردودية التّعليم، إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التّعليمية"[3] فهي حتى من منظور صالح بلعيد، تجعل التّعليم سهلا ومنظما وذلك بتقديم البنى الأساسية الأكثر استعمالا وأقل صعوبة ليتسنّى للمتعلم التصرف فيها ويفعّل إبداعه من خلالها.

إنّ هذه التّدريبات من خلال التّمارين البنيوية تهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين[4] ويتطلب ذلك جملة الانطلاق ويكون تحت إشراف المعلم الذي يكون بمثابة المنبه ليبدع المتعلم في أكثر من جواب، كما في المثال التالي:

المعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

المتعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

المعلم: كلمة.

المتعلم: ألقى الأستاذ كلمة قيمة.

[1] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،2012م، الجزائر، دار هومة،ص34.

[2] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص68.

[3] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص34.

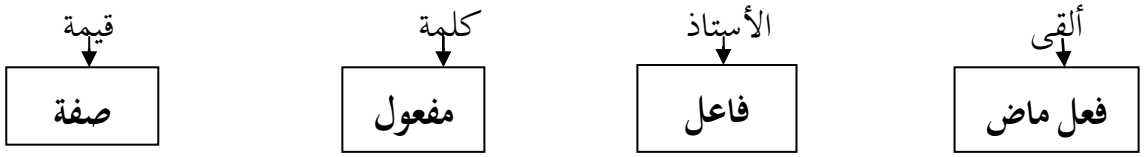
[4] ينظر صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص69.

المعلم: درسا.

المتعلم: ألقى الأستاذ درسا قيما.

المعلم: خطبة.

المتعلم: ألقى الأستاذ خطبة قيمة.



إذن في المثال السّابق جملة الانطلاق "المنوال" تتكون من أربع خانات وفي مفهوم البنية في صناعة تعليم اللّغات أنها عبارة عن سلسلة من الخانات تديرها بانتظام ديناميكية التّمرين البنيوي التي تبدو لنا من خلال المثال السّابق في العملية الاستبدالية التي تتلقاها الخانة الرابعة في كل مرة[1]، وبالتالي تسمح وظيفة الاستبدال التي توفرها التّمارين البنيوية إلى اختلاف المعنى ضمن البنية الثابتة.

2-1 خصائص التمارين البنيوية:

إنّ للتّمارين البنيوية جملة من الخصائص اللّسانية والتربوية والنّفسية التي تميزها عن طريق التّمارين التّقليدية نلخصها فيما يلي:

1. إبراز البنية اللّسانية.
2. الخاصية السّمعية الشّفهية.
3. الخاصية التّنظيمية.

✓ **إبراز البنية اللّسانية (الخاصية البنيوية)**: التي تؤكد العلاقة بينها وبين التّحليل اللّساني البنيوي للظاهرة اللّغوية " لأن تحديد ماذا يجب أن ندرس من اللّغة يحتاج إلى وصف وتحليل هذه اللّغة في جميع

[1] ينظر سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني،التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية،دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي،مجلة الذاكرة،العدد التاسع،جوان 2017م، ص 239.

مستوياتها الصوتية والنّحوية والصرفية والمعجمية،وقد دفع هذا التّحليل للغة إلى تحديد الرّصيد اللّغوي الوظيفي الذي يحتاجه التّعلم في مستوى معين من التّعليم"[1] وعلى هذا الأساس، فالتمرين البنيوي يجعل التلميذ يبتكر جملة جديدة قياسا على النّموذج الأصلي مع مراعاة التغيرات التي يمكن أن تصيب البنية الأصلية حتى تكون مناسبة للبنية الجديدة كأن يراعي الفعل وحالات تصريفه مثلا، أو أن يراعي التشبيه والجمع والتأنيث والتذكير.

✓ **الخاصية السّمعية الشّفهية**:بناء على خاصية السّمعي الشّفهي التي تميز التّمارين البنيوية يمكننا أن ندرب المتعلم على الاستماع والتعبير الشّفهي، لأنّ الاستماع هو أسهل وسيلة لترسيخ البنيات اللّسانية خاصة في المراحل الأولى لتعلم اللّغة.

✓ و قد ركزت التّمارين البنيوية على هذه الخاصية على الرغم من إمكانية إجرائها بطرق كتابية كرد فعل على الطرق التّقليدية الأوروبية التي ركزت في تعليم اللّغة على الجانبين المكتوب والمقروء، ولعل هذه الخاصية أي السّمعية الشّفوية هي ما جعل هذا النوع من التّمارين يتكيف بسرعة وسهولة مع المخابر اللّغوية[2] وعلى هذا الأساس ذهب صالح بلعيد إلى أن هذه التّمارين يمكن أن تنجز باعتماد بعض الوسائل السّمعية البصرية " كأن يكون الانطلاق من درس مسموع أو مرئي مسموع، وعلى شكل حوار، وتعتمد صيغا متنوعة ومتعددة مثل التكرار والتبديل والإعادة والربط"[3] وكما أن المادة لا تقدم تبعا لتدرجها اللّساني بل لتدرجها النفسي، ويتوقف ذلك على نوعية المتعلمين، وهنا يشير صالح بلعيد إلى أهمية المسموع في تعلم اللّغة ويكون تأثيره أكبر إذا ما صاحبه استعمال الوسائل السّمعية البصرية التي تقوم بإعمال حاستي السّمع والبصر في آن واحد فالمتعلم" أكثر قابلية للتعامل مع الرسائل السّمعية البصرية، حيث إن اعتماد بنيات مسجلة أو صور معروفة يساعد على التصحيح التلقائي والذاتي"[4] .

[1] محمد صاري،التمارين اللّغوية دراسة تحليلية نقدية،رسالة ماجستير،إشراف عبد الرحمن الحاج صالح،جامعة عنابة،سنة 1990م،ص87.

[2] ينظر المرجع نفسه،ص88.

[3] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص35.

[4] محمد مدور،الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللّغوي،رسالة ماجستير 2006م- 2007م،إشراف محمد بوعمامة،ص93.

✓ **الخاصية التّنظيمية:** خاصية التنظيم التي تتميز بها التّمارين البنيوية هي التي جعلتها تقفز قفزة نوعية في حقل تعليم اللّغات، إذ يتمثل هذا النّظام في أنها تسعى الى تعليم عنصر لغوي معين _سواء كان صرفيا أو صوتيا أو معجميا_ وتكون هذه التّمارين هادفة أي ترمي إلى تعلم معين ومبرمجة وفق خطة مدروسة تراعي فيها شروط تنظيمية ومبادئ نفسية وتربوية ولغوية معينة، وتظهر الخاصية التنظيمية في النقاط التالية:

1) **الأشكال الثابتة:** و هي أشكال من التمارين النّمطية على صيغ تتكرر دائما مثل:الإعادة – الاستبدال– التّحويل – التركيب – الربط – التّكملة.[1]

2) **التدرج والبساطة:** و ذلك بجرد الصعوبات والتدرج في إدخالها بصور متتالية واقتراح تمارين من السّهل إلى المعقد ويكون ذلك بعد اختيار البنية التي نريد تثبيتها انطلاقا من نموذج أساسي وتلقينه للمتعلم عن طريق المنبه والاستجابة[2]، مع مراعاة أن لا يحتوي التّمرين أكثر من صعوبة واحدة، ويبدو التّدرج أيضا من خلال انتقال هذه التّمارين من استعمال جمل وتراكيب بسيطة وصولا إلى تدريبات الإبداع بالسؤال المحدد.

وتظهر البساطة في التّعليمات التي تتصدر التّمارين، فهي عبارة عن أسئلة سهلة وسريعة الفهم من قبيل: استمع– أعد– حول كما في المثال– أكمل... وهكذا.[3]

2-2- أهداف التّمارين البنيوية:

تعتمد المقاربة البنيوية على التّمارين البّنيوية لتدريس التراكيب اللغوية ويبرز من خلالها نشاط المتعلم و فاعليته في تنمية سلوكه اللّغوي، وتمكنه من ممارسته حتى يصل إلى التّصرف في اللّغة سعيا إلى ترسيخ البنيات اللّغوية، وهي وسيلة للتدريب على الاستعمال اللّغوي في جميع المستويات، إذ يمكن إعداد تمارين بنيوية لكل مستوى (المستوى الأول– المستوى المتوسط و المتقدم) حسب ما يمليه التّخطيط وما

[1] المرجع نفسه ،ص94.

[2] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية –بتصرف– ص35

[3] ينظر محمّد صاري،التمارين اللّغوية،ص89.

تتطلبه المهارة المراد تلقينها" فالتّمارين البنيوية هي إحدى وسائل تعليم أساليب اللّغة العربية، وإنّ التّمرين البنياني يمزج بين التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي وتتيح للتلميذ فرصة الاعتياد على التّعبير عن فكرته بتركيز ووضوح بلغة صحيحة وتدربه على استخدام أدوات الربط استخداما صحيحا"[1]، ويكون هذا التّعبير إما شفهيا أو كتابيا، فالتّمارين البنيوية تهتم باللّغة المنطوقة و المكتوبة في آن واحد، ناهيك أنها " تلبي حاجيات المتعلمين بالتركيز على تمارين البنيات الصّوتية والصّرفية والنّحوية وكذلك المعجمية...على أساس الاهتمام بمهارتي التّعبير الشّفهي والكتابي اهتماما متوازنا"[2].

وقد تبنت البنيوية مفهوم المقام أو السّياق واعتبرته منطلقا من منطلقاتها المنهجية التي حلت كبديل عن تعلم مفردات معزولة عن سياقها، لذلك يرى صالح بلعيد أنه قد "تطورت تطبيقات مفهوم البنية اللّغوية ومفهوم المقام وظهور المنهجية البّنيوية التي تحبذ استعمال التّمرين الإبداعي والوجداني للمتعلم قصد اكتساب البنيات اللغوية في مواقف حية، وانطلاقا من ذلك يستطيع المتعلم أن يفهم أو يؤلف عدد لا يحصى من الجمل الصحيحة التي لم يسبق له أن سمعها أو تلفظ بها من قبل كما يستطيع إدراك الوحدة أو الوحدات الصّحيحة بين مستويات الواقع"[3] لأنّ وظيفة التّمارين البنيوية هي الوصول بالمتعلم إلى مرحلة يصبح فيها قادرا على صياغة جمل جديدة قياسا على الأنماط التي كان قد استوعبها دون الحاجة إلى حفظ القواعد النظرية " كون هذه التمارين تجعل من القواعد وسيلة اكتساب اللغة والتحكم في نسقها واستعمالها العفوي دون الصراع مع هذه القواعد، ودون أن يشعر المتعلم بتلك الآليات التي يتقنها، ويتصرف فيها، ولا يتعرض للمصطلحات اللغوية التي تعقد عليه سير العملية"[4].

التي من شأنها أن تحبط المتعلم وتقف دون استمرار نشاطه التعليمي. وقد لخص صالح بلعيد أهداف التمارين البنيوية نذكرها فيما يلي:

---

[1] يوسف الصميلي،اللّغة العربية وطرق تدريسها، نظريا وتطبيقيا، المكتبة المصرية،بيروت،سنة2002م،ص206.

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك،تعليم و تعلم اللّغة العربية و ثقافتها دراسة نظرية و ميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية،ط3،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب 1420م- م2000،ص 350.

[3] صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية،ص39.

[4] كايسة عليك،المقاربات البنيوية في تعليم اللّغات وتعلمها،ص93-94.

1. إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا.
2. إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتّواصل مع الآخرين.
3. إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النّحوية.
4. إكسابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصا لغويا جيد التركيب.[1]

إذن حسب صالح بلعيد قد عنيت هذه التّمارين بالتّعبير الشّفوي والكتابي على حد سواء رغم أنه يركز على اللغة المنطوقة إلا انه لا يهمل المكتوبة منها لاحتياج المتعلم إليها في مناسباتها لذلك فهو يفضل احتواء الكتب المدرسية عليها.

2-3- أنواع التّمارين البّنيوية:

تعددت تصنيفات التّمارين البّنيوية حسب الأهداف التي ترمي إليها من طرف العديد من المؤلفين اللّسانيين، يمكن أن نشير إلى تصنيف السّيدة **جونوفياف دولاتر Geneviève Delattre** الموجود في العدد الخاص من مجلة الفرنسية في العالم «**français dans le nord**» تحت رقم 41 الصادر في جوان جزئه 1966م[2]" وقد حاولت صاحبة العمل أن تقف عند كل تمرين لتعطي تعريفا شاملا حوله حيث تذكر اسمه ونوعه وطبيعته ثم تمثل له بمثال ثم تذكر الهدف التربوي منه، وأحيانا لا تنسى أن تذكر بعض الملاحظات التربوية واللّسانية المفيدة جدا حول بعض أنواع تلك التّمارين"[3].

ويتميز تصنيفها بالانطلاق من التّمارين السّهلة الأكثر آلية إلى التّمارين الأكثر حرية[4]، و قد أحصت سبع فئات من التّمارين البّنيوية تشمل كل فئة على أنواع وهي كالآتي:

[1] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص34.

[2] زهور شتوح،تعليمية التّمارين اللّغوية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية،رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية،إشراف السعيد بن ابراهيم،جامعة الحاج لخضر،باتنة،2010م-2011م،ص59.

[3] محمّد صاري،التمارين البنيوية،ص94.

[4] صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية،ص35.

1) التمرين التّكراري:

يعتبر تمرين التّكرار أبسط أنواع التّمارين البنيوية لأنها لا تتطلب مجهودا كبيرا من قبل المتعلم، إلا أنه رغم بساطتها يعتبرها صالح بلعيد " المدخل لأنواع التمارين البنيوية الأخرى"[1] فهي تهيئ المتعلم ليتعود على البنية الأصلية ومن ثم ينتقل من خلالها إلى أنواع أخرى من التمارين التي تخضع للتدرج في الصعوبة والتعقيد وبذلك تعمل على إعمال ذهنه دون أن يصطدم بما يعرقل نشاطه التّعليمي.

وتعتمد هذه التّمارين على محاكاة النماذج وتكرارها قصد تثبيتها، كما يرى صالح بلعيد أنها أعدت " لمساعدة المتعلم على التذكر سواء تعلق الأمر بالجانب الصوتي، والنّحوي أو المعجمي.

فكلما تضاعفت الاستعمالات وتكاثرت، ساعدت ذلك على اكتساب عادات لغوية لتعليم لغة الهدف"[2]، فتمارين التّكرار استطاعت بطبيعتها البسيطة أن تدخل عالم التكنولوجيا حيث يسهل استعمالها على الحاسوب،ويرى صالح بلعيد أن " يستعمل هذا التّمرين في التّعليم للكبار، فكلما أجاب المتعلم عن سؤال انتقل إلى السّؤال التالي بعد حصوله على تعزيز"[3] ويساعد ذلك في التّعليم عن بعد أو في تطبيقات تعليم اللّغات، كما تهدف هذه التّمارين إلى جعل المتعلم على دراية بصفة ضمنية للعلاقة الوظيفية التي تربط عناصر البنية داخل التّمرين الواحد، كما يمكنه أيضا من تطوير الآليات الكلامية بطريقة موازية للآليات السّمعية، فهي تساهم حسب صالح بلعيد في" إكساب المتعلم قدرة النّطق الصّحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع مثل جملة الأصل: الدنيا جميلة، الفروع: إنّ الدنيا جميلة/ مازالت الدنيا جميلة/ ستكون الدنيا جميلة..."[4].

وفي المثال السّابق تتغير وظيفة عناصر البنية حسب كل فرع، فمثلا الدنيا في البنية الأصلية كانت مبتدأ وفي الفرع الأول جاءت اسم إنّ، وفي الفرع الثاني أصبحت اسم مازالت وهكذا...

[1] المرجع نفسه الصفحة نفسها.
[2] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص70.
[3] المرجع نفسه الصفحة نفسها.
[4] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التطبيقية،ص36.

ويصنف تمرين التّكرار إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- التّكرار البسيط:

يمكن ممارسة هذا النوع من التّمرين من خلال قراءة مجموعة من الجمل من قبل المعلم على التلميذ، وما على التلميذ إلا الإنصات وإعادتها كما سمعها[1] ثم نترك الفرصة له يستخرج البنيات اللّغوية الفرعية ومن خلال مقابلة بين الجملة الأصل والجملة الفرع، سيكتشف التغيرات اللاحقة على الجملة الفرع، ويمكن أن نمثل ذلك بإضافة إنّ على الجملة الاسمية:

- الدرس مفهوم الجو جميل
- إنّ الدرس مفهوم إنّ الجو جميل

وبإعادة هذا النّوع من التمارين سيدرك المتعلم التغيرات في الحركة الإعرابية التي حصلت في الجملة الفرع، وبمساعدة المعلم يستنتج القاعدة ويكتشف وظيفة جديدة لعناصر البنية الفرعية.مثل: البنية الأصلية: الدرس مفهوم. مبتدأ خبر

الجملة الفرعية: إنّ الدرسَ مفهومٌ

↓ ↓ ↓

حرف ناسخ اسم إنّ منسوخ منصوب خبر إنّ منسوخ مرفوع

ب- التكرار التراجعي:

وفي هذا التّمرين يقوم التلميذ بإعادة الجملة بطريقة مجزأة حيث يستمع إلى جملة طويلة ثم يعيد الجملة مجزأة إلى أن يعيدها كاملة، كأن يطلب من التلميذ أن يعيد جملة بصيغة المبني للمجهول[2] مثل: شرح المعلم الدرس وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام وقرأ المعلم مجموعة من الأسئلة.

[1] ينظر فتيحة بن عمار،دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التّمارين النّحوية للسنة الساسة من التعليم الأساسي،ص83.

[2] زهور شتوح،تعليمية التّمارين اللّغوية،ص63.

فيما يحاول التلميذ إعادة هذه الجمل أجزاء على الشكل التالي: شرح المعلم الدرس وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام. ـــــــشرح الدرس وأخذت رؤوس أقلام.

ويهدف هذا التّمرين حسب صالح بلعيد إلى" تنمية القدرة اللّغوية في توظيف المبني للمجهول كما يمكن توظيفه في أنماط أخرى و حسب المقام"[1]، فحينما يكرر التلميذ هاتين الجملتين ويقارنهما بالجملة النّواة يدرك صيغة الفعل الماضي المبني للمجهول من خلال ضمّ أوله و كسر ما قبل آخره،كما أنه يكتشف أن الفاعل سيحذف وينوب عنه المفعول به.

ج- التكرار بالزيادة:

وفي هذا النوع من التّمارين " يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل (النّواة) ثم يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللّغوية في كل مرة" ونمثل لذلك:

اقتنى صالح ثلاث كتب.

اقتنى صالح ثلاث عشر كتابا.

اقتنى صالح ثلاث كتب وأربعة أقلام وخمسة قصص.

من خلال هذا التّمرين سيلاحظ التلميذ بعد إعادة قراءة الجملة مع الإضافات ومع تكراره للجمل أنّ تمييز العدد من الواحد (1) إلى عشرة (10) يكون مجرورا، بينما يأتي مفردا منصوبا من العدد عشرة (10) إلى تسعة وتسعين (99).

إنّ تمارين التكرار تهدف إلى " تدريب السّمع والنّطق على التراكيب من جهة، كما يعوض الشرح الطويل للقاعدة، فيترك الفرصة للتلميذ بتكراره للتراكيب والمقارنة بينهما من خلال التقابل، يكتشف

[1] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص71.

البنية المراد تدريسها دون الحاجة إلى القاعدة"[1]، بشرط أن لا يكون التّكرار آليا ببغاويا دون فهم وإدراك للبنى الفرعية.

2- تمرين الاستبدال:

يرى صالح بلعيد أنّ هذا التّمرين" يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية"[2]، ويعتبر هذا النّوع من أهم التّمارين البّنيوية حيث تمس عملية الاستبدال المعنى دون المساس ببنية الجملة، يحافظ العنصر المستبدل على الوظيفة النّحوية وغالبا ما يستعمل لتعلم مفردات اللّغة"[3]، ولهذا النوع من التّمارين أربعة أشكال:

أ- الاستبدال البسيط:

وهو الذي يخص الموضوع الواحد من الصّيغة كأن تقول:

سيصل عمر غدا من الرحلة (الرجوع) .

سيرجع عمر غدا من الرحلة (العودة).

سيعود عمر غدا من الرحلة (الراحة).

سيرتاح عمر غدا من الرحلة (....). [4]

من خلال هذا التّمرين يقوم المتعلم في كل مرة من استبدال الموضع الأول وذلك بعد استخراج الفعل عن المصدر، ويستبدل الفعل في البنية النواة بالفعل الجديد، وعليه فهذا النوع من التّمارين تتيح للمتعلم اكتشاف موضع كل عنصر لغوي إضافة إلى تعلم مفردات جديدة.

[1] فتيحة بن عمار،دراسة تحليلية تقويمية للأنواع التّمارين النّحوية للسنة الثانية أساسي،ص85.

[2] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التطبيقية،ص36.

[3] عبد الجليل مرتاض،القرآن بين التّمارين البنيوية وتقنيات أخرى في تعليم اللّغات،مجلة التّعليمية،المجلد 4،العدد 9،جانفي2017م،ص95.

[4] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص37.

ب- الاستبدال متعدد المواضع:

وهو " تغيير في عدة مواضع وعلى التوالي" [1] ويخص خانتين أو أكثر بحيث " يسعى المتعلم _ في حل التدريب_ إلى اختيار الخانة الصّحيحة التي وقع فيها التعويض، ويكون المعلم عبارة عن منبه صوتي فقط" [2] ويمكن أن نمثل له بالمثال التالي:

ركب المتسابقون عشر دراجات (سيارات).

ركب المتسابقون عشر سيارات (نال).

نال المتسابقون عشر سيارات (الفائزون).

نال الفائزون عشر سيارات (أربع).

نال الفائزون أربع سيارات (...)

يعتمد هذا التّمرين على مجموعة من العناصر ليقوم المتعلم باستبدالها وذلك بوضع عنصر لغوي في موضعه الخاص ليتمكن المتعلم من ترتيب العناصر المتشابهة في موضع واحد، مثلا الأفعال لوحدها والأسماء تستبدل حسب وظيفتها اللغوية المتشابهة، وهكذا يستطيع المتعلم أن يميز أنواع الكلم والوظيفة النّحوية.

ج- الاستبدال بالزيادة أو الحذف:

في هذا التّمرين لا تبقى المواضع كما هي حيث يقول بلعيد أنها " تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية"[3]وقد سماه الحاج صالح الاستبدال السّاذج.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح،أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية،ص75.

[2] محمّد صاري،التّمارين اللّغوية،ص97.

[3] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص37.

والهدف منه هو تثبيت العناصر المكتسبة لفظا ولكن يتطلب هذا الاستبدال سواء بالزيادة أو بالحذف " التوفيق بين العنصر المزيد والأصل غير المزيد فيه"[1]، يمكننا أن نمثله على الشّكل التّالي:

- جاء التلاميذ (راكبين).
- جاء التّلاميذ راكبين (اليوم).
- جاء التّلاميذ راكبين اليوم (الحافلة).
- جاء التّلاميذ راكبين اليوم الحافلة (إلا عليا).
- جاء التّلاميذ راكبين اليوم الحافلة إلا عليا (و مُحَمَّدا).
- جاء التّلاميذ راكبين اليوم الحافلة إلا عليا و مُحَمَّدا (.....).

ويمكن المضي في الزيادة أكثر من ذلك، وهذا هو الاستبدال بالزيادة حيث يتم إضافة مواضع أخرى لم تكن في البنية الأصلية، أما عن الاستبدال بالحذف فيتم بطريقة معاكسة، أي حذف المواضع بالتدرج إلى أن نصل إلى الجملة الأصلية، من خلال هذه التّمارين يستشعر المتعلم التدرج من البسيط إلى المركب ويتعرف في الوقت ذاته على العناصر الأساسية المكونة للجملة، والعناصر الزائدة التي يمكن الاستغناء عنها(كالاستثناء، والحال والتمييز...الخ)

د- الاستبدال بالربط:

حيث يؤثر العنصر المستبدل على باقي العناصر حيث يقول فيه صالح بلعبد " يجري التّلميذ استبدالا في مواضع متعددة، فالعنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع"[2]، ويستعمل هذا النّوع من التّمارين في تصريف الأفعال والمطابقة في النّوع (المؤنث والمذكر) والعدد والجنس ، و هو يشبه نوعا ما تمارين التحويل سنعطي مثالا على ذلك :

التّلميذ المجدّ نجح في الامتحان.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح،أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية،ص76.
[2] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص37.

التّلميذان:

⟵ التّلميذان المجدّان نجحا في الامتحان.

التّلاميذ:

⟵ التّلاميذ المجدّون نجحوا في الامتحان.

التّلميذتان:

⟵ التّلميذتان المجدّتان نجحتا في الامتحان.

التلميذات:

⟵ التلميذات المجدّات نجحن في الامتحان.

وفي هذا النّوع من التّمارين ــ الذي تبدو فيه الصّعوبة ــ على التّلميذ أن يكون قد مَرّ بالتّمارين السّابقة البسيطة التي تكسبه خبرة في التّعامل مع الجملة النواة (البنية) لأنه يتم فيه تغيير كل عنصر من البنية لتتطابق مع الفعل الذي حصل فيه التّغيير.

3- تمرين التّحويل:

لا تقل هذه التّمارين أهمية عن سابقاتها لأنها حسب صالح بلعيد " تكسب المتعلم القدرة على التصرف في مختلف البنى اللّغوية (تحويل على مواقع الكلمة داخل الجملة) وهذا النّوع يهتم بالجانب الدلالي والمعنوي أكثر من اللّفظي"[1] حيث تقدم للتّلميذ بنية لغوية صحيحة ويطلب منه استبدال لفظة بلفظة قريبة منها وذلك بالاعتماد على التقابل، وتكون هذه اللّفظة الجديدة متفرعة عن اللّفظة الأولى

[1] صالح بلعيد، مقاربات منهاجية ص71.

فلا "تستبدل كلمة بأخرى في نفس الموضع بل تفرع الفروع البنيوية عن الأصل الواحد"[1]، "فيتعلم التّلميذ علامات نحوية بكيفية ضمنية "[2]، وذلك من خلال إدخال عناصر لغوية جديدة أو بتغيير الصيغة.

ونمثل لها بهذا المثال:

- ما عرفت متى جاء ⟵ ما أعرف متى يجيء.
- هذا رجل من مكة ⟵ هذا مكي الأصل .
- هذا رجل من المدينة ⟵ هذا مدني الأصل. [3]

من خلال التّقابل القائم في الجملة الأولى بين البّنية الأصلية والبّنية المتفرعة بقوم التّلاميذ بتحويل الجملة وهنا جاء استبدال الفعل جاء بما تفرع عنه وهو يجيء(المضارع)، لذلك يساعد هذا التّمرين في تعليم تصريف الأفعال داخل السّياق، وقد يتداخل هذا التّمرين بالتّمرين السّابق (الاستبدال بالربط).

أما بالنّسبة للمثال الثّاني فباستخدام مبدأ التّقابل يتعرف التلميذ على صيغة النسبة المتفرعة من اللفظة في البنية الأصلية مكة ⟵ مكي .

وهنا تكمن أهمية هذا النّوع من التمارين من حيث أنها تمكن من التّصرف في البنى لاكتشاف بنيات جديدة يستعملها المتعلم في خطاباته كلما دعت الحاجة إليها.

4- تمارين التركيب:

والتي سماها صالح بلعيد بـ"التدريب على الربط"، بحيث يقوم هذا النّوع من التّمارين على تدريب المتعلم في الربط بين جملتين بسيطتين لتكوين جملة معقدة"[4] وهي تساعد على معرفة الاستعمال الأمثل للروابط حسب المقامات مثل:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح،أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية،ص76.
[2] كابسة عليك،المقاربة البنيوية في تعليم اللّغات وتعلمها،مجلة الممارسات اللغوية المجلد3 العدد4ص95.
[3] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص71
[4] المرجع السابق الصفحة نفسها.

أكلت الطّعام / شربت الماء أكلت الطّعام ثم شربت الماء.

لقيت معلمي / درسني معلمي في الابتدائي. لقيت معلمي الذي درسني في الابتدائي.

إذن يهدف هذا النّوع من التّمارين إلى تعويد المتعلم على الروابط من مثل حروف العطف، الأسماء الموصولة ... وكيفية استعمالها في مكانها المناسب حسب ما يقتضيه السّياق.

5- تمارين التّكملة:

و يتم فيها اكمال جملة أو حوار[1] مثل:

يجب أن يعتمد التّلميذ ..... تعجب المفتش .....

ستشرع الحكومة في ..... يزاول التّلميذ دراسته .....

6- تمارين الزيادة:

وفيها يتم إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية وهي تشبه إلى حدّ كبير تمارين الاستبدال بالزيادة.

7- التّمارين الحوارية الموجهة:

تعتمد هذه التّمارين على الحوار، وتعني باللغة المنطوقة، ويعتبرها صالح بلعيد آخر محطة بالنسبة للتّمارين البّنيوية وهو النّوع الذي يتميز بالعفوية بحيث تضع المتكلم في مواقف طبيعية مما يؤدي إلى التّعبير الشّفهي التّلقائي وله ثلاثة أنواع :

تقليص النّص: "يجري على تكلم حوارات مصغرة"[2].

[1] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص38.

[2] المرجع السابق ص38.

يتم فيها التّقابل بين جملتين واحدة مثبتة وأخرى منفية، ويتمكن المتعلم من تحويل المنفي إلى المثبت كما في المثال:

الباب مغلق ←——— ليس الباب مغلقا، الباب مفتوح .

يكون التلميذ قادرا على الإجابة بنعم أو لا لكن يشترط تبرير إجابته مما يلزمه على التغيير.

تمرين توجيه الطلبات: في هذا التّمرين "يطلب المعلم من التّلميذ توجيه الطلب إلى زميله"[1]، كأن يطلب المعلم من التّلميذ : قل لعلي أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء.

يرد التّلميذ: علي اتصل بي هاتفيا هذا المساء .

المعلم: اطلب من مصطفى وعمر أن يساعداك في حمل الكتب.

التلميذ: مصطفى وعمر، ساعداني في حمل الكتب.

من خلال هذه التّمارين يوظف التّلميذ كل ما اكتسبه في التّمارين السّابقة والتي سماها العلماء المحدثون بالتغذية الراجعة ويمكنه أن يستعمل مختلف الصيغ والأنواع النّحوية التي رسخت في ذهنه وتكون بمثابة المراجعة والتّوظيف الفعلي للمكتسبات القبلية.

تمرين السؤال والجواب: إذ يرى صالح بلعيد "أنّ هذا النّوع من التّمارين يدرب المتعلم على استعمال اللّغة شفاهيا وكتابيا"[2] في مواقف طبيعية دون تكلف. ويمكن للمتعلم أن يستفيد مما أخذه في التّمارين السّابقة ليوظفه في هذا التمرين" ومن خلالها يبتعد المتعلم نوعا ما عن الآلية"[3]، ليظهر إبداعه في كيفية التصرف في البنى، ويمكن أن ينجز هذا التّمرين شفاهيا أو كتابيا، ويحدد الهدف منه فإذا كان الهدف مثلا إتقان حروف الجر فيطلب من التلميذ إضافة جار ومجرور للجمل المعروضة ليتدرب على استعمالها.

[1] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية ،ص39.

[2] المرجع السابق ،ص39.

[3] سعاد حفراب، عبد المجيد عيساني، التّمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية، دراسة تطبيقية للصّف الخامس ابتدائي، مجلة الذاكرة، العدد التاسع، جوان 2017م، ص246.

ويمكن أن يحتاج السّؤال إلى إجابات قصيرة يستعمل فيها عملية الاستبدال والتدوير مثل :

المعلم: هل مُحَمَّد غائب ؟

التلميذ: نعم إنّه غائب.

فهنا استبدال مُحَمَّد بالضّمير الذي يعود عليه .أو أن يكون السؤال مفتوحا يحتاج إلى جواب من اختيار المتعلم حسب الموقف الذي يكون فيه مثل:

المعلم: مُحَمَّد ماذا تفعل؟

المتعلم : أرسم منظرا.

المعلم : ماذا ستفعل به؟

المتعلم: سأعلقه على الحائط.

يستحسن صالح بلعيد نوعين آخرين من التّمارين البّنيوية ويضيفها إلى تصنيف السّيدة **جونوفياف(Genevieve)** لما لهما من أهمية بالغة .

د- تمرين تبديل وتغيير المحور التركيبي:

"يعتمد على أسئلة شفاهية في عمومها"[1]، ويمكن توظيفها في تمارين لغوية وصرفية ونحوية .

صرفية مثل: خرج الرجل في سيارته متمهلا (جملة نواة) نغير الرجل بالرجال ونطلب ممن المتعلم تغيير التركيب فيغير ما يجب تغييره.

نحوية مثل: أن نطبقها على اللازم والمتعدي فتكتب مجموعة من الجمل:

نام الصبي / فرح الولد / نظُفَ القسم

[1] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص72.

قطفت أمي الزيتون/ حصد أبي الزرع / قرأت الدرس.

وعن طريق تبديل وتغيير المحور التركيبي للجمل الأولى، واستبدالها بأفعال المجموعة الثانية نجد المعنى لا يحسن السكوت عنه، لأنّ الأولى تكتفي بمرفوعها أما الثانية فتحتاج إلى متمم للمعنى وبذلك يمكن استنباط القاعدة[1].

عن طريق تبديل مواقع أفعال المجموعة الأولى بالثانية يدرك المتعلم أن مجال الأفعال اللازمة غير مجال الأفعال المتعدية.

ويمكن أن تعطى مزيدا من التطبيقات على هذا الأمر بتوظيف الجدول التالي للإجابة عن التمرين التالي، املأ الجدول التالي بالكلمات المناسبة (من اقتراح المعلم):

الفعلاللازم	الفاعل	الفعل المتعدي	الفاعل	المفعول به

الجدول[2]

هـ- التّدريب على تغيير التّسلسل الكلامي:

هو تمرين يقوم على تغيير موقع الكلم قصد اختيار اللّفظ المناسب واستبعاد ما هو غير مناسب"[3].

[1] المرجع نفسه الصفحة نفسها

[2] صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،ص72.

[3] المرجع نفسه،ص73.

يساعد هذا التمرين على استشعار المتعلم التراكيب الصّحيحة من غيرها، و من خلال كثرة التّدرب على هذا النّوع من التّمارين يستطيع المتعلم تصحيح أخطائه سواء كانت في التّعبير الشّفهي أو الكتابي، يمكن أن نمثل له بالمثال التّالي:

- لم يراجع التّلميذ دروسه.
- لن يراجع التّلميذ دروسه.
- سوف يراجع التّلميذ دروسه.
- راجع التّلميذ دروسه.
- التّلميذ راجع دروسه.
- دروسه راجع التّلميذ. ⟵ جملة غير سليمة.
- التّلميذ دروسه راجع. ⟵ جملة غير سليمة.

إنّ التّمارين البّنيوية تقوم على حقيقة لسانية بالنّسبة لجميع اللّغات وهي البّنية، فهي أمر ضروري لتعلم اللّغات بصفة عامة واللّغة العربية بصفة خاصة، تعتمد على نشاط ذهني وليس تكرار آلي، وتتخذ التراكيب اللّغوية كوسيلة جاهزة لتعلم اللّغة والتي يجب أن ترسخ بفضل التّقليد والتّكرار والممارسة " وتعتمد جميعها على منبه يثار بين يدي المتعلم. تدفعه للاستجابة بوضع جمل صحيحة بإلصاق الوحدات اللّغوية اللائقة في القالب التركيبي المعطى"[1] ورغم الأهمية التي اكتسحتها التّمارين البّنيوية في تعليم اللّغات وما حققته من نتائج إيجابية وما لاقته من القبول، إلا أنها تعرضت إلى انتقادات جعلتها تمثل نظرية لسانية ناقصة لا تلم بكل ما هو متعلق بتعلم اللّغة نذكر من هذه الانتقادات:

[1] باني عميري،دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من لتعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية على ضوء اللّسانيات التطبيقية،رسالة ماجسبير،إشراف محمّد بلقاد،جامعة الجزائر،جوان1983م،ص322.

1- الإسراف في الاهتمام باللّغة المنطوقة وإهمالها للغة المكتوبة لأنّه في البداية اهتمت" بإعطاء الأولوية للجانب الشّفهي باعتباره الغاية القصوى من تعليم اللّغة ، وتنمية الملكة اللّغوية على حساب الاستعمال الفعلي"[1] إلا أنه يمكن إجراء هذه التّمارين كتابيا وبذلك ستعتنى بالجانب المكتوب.

2- اعتبار التّمارين البّنيوية تمارين آلية ببغاوية لا تدرب التلميذ على الخلق والإبداع خاصة تمرين التّكرار[2] لكن تمرين التّكرار هو أبسط أنواع التّمارين البّنيوية التي تسمح للمتعلم اكتشاف العناصر اللّغوية بتكراره للبنية،وهذا أمر لا يقل أهمية عن الإبداع والتدرج في التّمارين وصولا إل تمارين التحويل التي تستنطق إبداع المتعلم بعد أن تم ترسيخ البنى الأساس وفي هذه النقطة يرى صالح بلعيد أنه " من شروط تمرين التّكرار أن لا يكون مجرد تكرار آلي، بل على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي وبالخصوص التّمرين المتضمن للتحويل، فهو إبداع ليس ترديدا ولو كان معزولا عن الحال"[3] فالتأمل العقلي الذي يقصده بلعيد هو عناصر البنية والتحولات التي تطرأ عليها سواء على المستوى الركني أو على المستوى التركيبي.

3- اتهام هذه التّمارين بالبطء وعدم التنوع، وما يمكن أن نقوله أنّ التّمارين البّنيوية تعتمد على مبدأ التدرج فتنتقل من السّهل إلى الصّعب وتبدأ بالبنية البسيطة وصولا إلى البنية المركبة" حتى يتمكن التلميذ من استيعاب البنية وترسيخها في ذهنه ليتهيأ بعد ذلك لقبول بقية العناصر اللّغوية "[4] فمبدأ التّدرج مهم وإلاّ سيصاب المتعلم بتخمة المعلومات فيشعر بالإرهاق والملل و تنطفئ لديه الرغبة في التّعلم.

4- تقوم هذه التّمارين " بتدريس اللّغة بمعزل عن ظروف الإنتاج وعن التّأثيرات الثّقافية والاجتماعية والمقامات التي تجري فيها اللّغة" [5] لأنها تركز على البّنية ثم المعنى لذلك فهي تدرس التراكيب اللّغوية الجاهزة والتي ينبغي أن تثبت بالتّكرار والممارسة في حدود ما يقدمه المعلم، هذا ما يجعل فيها قصورا في التّواصل الذي يعتني بأحوال الخطاب ويركز على المرسِل والمرسَل، لأنّ " استغلال الطّرائق البّنيوية لمفهوم

---

[1] كايسة عليك،المقاربة البنيوية في تعليم اللّغات وتعلمها،ص98.

[2] صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ص40.

[3] المرجع نفسه،ص40.

[4] فتيحة بن عمار،دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التّمارين النّحوية للسّنة الثّانية أساسي،ص92.

[5] كايسة عليك،المقاربة البنيوية في تعليم اللّغات،ص98.

التواصل محدود الأبعاد ويظهر ذلك من خلال العلاقة البيداغوجية السّائدة داخل قاعة درس اللّغة... وهي علاقة تخضع لنظام التسلسل الصّارم بين مالك المعرفة وطالب هذه الأخيرة"[1]، من المعلم إلى المتعلم، ثم إنّ التواصل الذي لا يهتم بخاصية التّبليغ والتّأثير يعتبر تواصلا ناقصا.

المبحث الثالث: إعادة بلورة المناهج المدرسية من وجهة نظر صالح بلعيد:

إنّ تطور الأمم لا يكون إلّا بتطوير التعليم فيها،ولذلك اِنصبّ اِهتمامها على المؤسسات التربوية التي تسعى إلى إنشاء جيل يحمل مبادئ الدولة وإيديولوجيتها، بغية ترسيخها فيهم، وتعد المدرسة أولى هذه المؤسسات التي تعمل على نشر اللّغة وإتقان مهاراتها؛ إضافة إلى دورها في ربط الطّفل ببيئته ومجتمعه وثقافته لأنها "تعتبر ركيزة أساسية لتوحيد الأنماط الذي يراد إنتاجها من خلالها...وتصبح المدرسة

[1] المرجع نفسه ص36.

مؤسسة لإعادة إنتاج ما سطر من قبل القائمين على وضع برامجها ...لهذا فهي المكان الأنسب لإدماج الفرد في محيطه الاجتماعي وتهيئته العفوية في المجتمع "[1].

ومن هذا المنطلق أولى صالح بلعيد أهمية كبرى للمدرسة بعد أن شرّح نقائصها وبيّن فجواتها وعرّف مواطن الخلل فيها، حيث حمّل أجهزة الدولة مسؤوليتها تجاه المدرسة وما وصلت إليه، وأن القرارات السياسية كفيلة بأن تعيد لها هيبتها وفاعليتها في المجتمع الجزائري، فكان من الطبيعي أن " تحتاج المدرسة الجزائرية المعاصرة إلى خطة سياسية أو إلى قرار سياسي يجعل الأفكار التي ينتجها الباحثون محل التطبيق " [2] ومن خلال هذا نستنتج أن ما يدعو إليه صالح بلعيد هو أن تكون هذه المدرسة محلية وأن تستخلص أفكار الإصلاحات من بيئتها دون اللجوء إلى استيراد أفكار لا تتماشى وطبيعة أفرادها، كما يركز على "الاعتماد على الذات الوطنية قدر الإمكان، حيث أكدت الممارسة التعليمية ميدانيا فشل كل المشاريع التربوية المستوردة،حيث تقع عليها مسؤولية تردي مستواها العلمي" [3]، لكن هذا لا يمنع من الاستئناس بتجارب الغير والأخذ بما يخدم المدرسة الجزائرية، وعلينا أن نلتزم بالتجذر المجتمعي انطلاقا مما يمليه علينا واقعنا مراعين في ذلك القيم الوطنية والإسلامية والعربية للدولة. ولن يتحقق ذلك إلا بإعادة النظر في المدرسة؛ ويعتقد صالح بلعيد أنّ نجاح المدرسة بهذه المواصفات لن يكون إلا بتوفير إطارات جزائرية التوجه التي تسعى إلى بناء مدرسة جزائرية وطنية المرامي والأهداف، تحمل برامج جزائرية الإنتاج علمية المضامين [4].

إنّ إعادة النظر في المدرسة يتطلب منا إصلاحا تربويا، وهذا بعد إدراك لأسباب الفشل، ومعرفة الخلل لنتمكن من صياغة أفكار الإصلاح التي يجب أن تمس عدة جوانب أهمها المناهج الدراسية والكتاب المدرسي وإعادة النظر في إعداد المعلم وتكوينه؛ وقد اعتبر صالح بلعيد أن التعليم هو الخطوة

[1] نصيرة لعموري: مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري مجلة معارف العدد 14 أكتوبر 2013 ص19.

[2] صالح بلعيد: في قضايا التربية ص77.

[3] المرجع نفسه ص80.

[4] صالح بلعيد في قضايا التربية، ص80- 81.

الأولى في عملية الإصلاح بل هو رهان التحدي،"ولا يكون التعليم جيدا إلا بالتجديد في المناهج وفي طرائق التبليغ وفي المضامين" [1]

1- تطوير المناهج:

تعتبر المناهج الدراسية ترجمة وانعكاسا للفلسفة التربوية المتبناة في دولة ما، ويجب أن تكون هذه المناهج مواكبة لمتطلبات المجتمع لأنها تقوم على أساس تنمية خبرات التلميذ وسلوكاته التي ستمكنه مستقبلا من مواجهة الحياة في مجتمعه، لذلك وجب على هذه المناهج أن تكون مسايرة لمتطلبات بيئة المتعلم من خلال المعلومات والمفاهيم التي تقدم إليه.

وقد طرح صالح بلعيد إشكالية وضع المناهج وكيفية تطويرها، وذكر لنا مثالا عن كيفية تطوير المناهج؛ وكيف تكون الإصلاحات عند الشعوب المتطورة وكيف يتم تطبيق هذه الإصلاحات فيقول :" أن الشعوب المتقدمة لا تقر الإصلاح إلاّ بعد إخضاعه للتجربة على مستوى ضيق، فإن أبان عن نتائج جيدة عممته وإلا، يبقى مجرد فكرة تحتاج إلى نظرة أخرى " [2]لأن الغرض في رأيه من هذه الإصلاحات هو إعداد جيل المستقبل، ويستغرب عدم استفادتنا من تجارب الغير بتطوير المناهج وتحسين مردود المدرسة من خلال إشراك المعلم في عملية الإصلاح، لأنه يرى أنه رأس العملية التعليمية، وأن هذه المناهج ستطبق على يديه، وهو أدرى بالمتعلمين واحتياجاتهم، فكيف للمعلم أن يطبق منهاجا لم يساهم في تصميمه ولا حتى في إبداء الرأي فيه؟ بل وحتى أنه يجهل مفرداته،وفي بعض الأحيان تختلط عليه كثرة المصطلحات فيه وهذا ما سيؤدي حتما إلى ضعف الحماسة في أداء مهمته.

لقد شخص صالح بلعيد واقع المدرسة والوضع الذي آلت إليه، وذكر أن هناك تناقضا بين الواقع والمأمول، ففي نظره أن مدرستنا الحالية ما تزال تعيش بين ثقل الماضي وكهولة الحاضر"[3] إذ أنها ما تزال تتخبط لتلحق بموكب العولمة؛وعليه وجب إعادة النظر في المناهج المدرسية والسعي إلى تطويرها من خلال

[1] صالح بلعيد : الاهتمام بلغة الأمة ص261.
[2] صالح بلعيد: في قضايا التربية ص10.
[3] صالح بلعيد: اللغة الجامعة ص151.

إعادة النظر في الأهداف المتوخاة منها، ويمكننا أن نصل إلى هذا من خلال نظرتنا المستقبلية إلى الجيل القادم وما نريده منه، لذلك يرى صالح بلعيد أن ما يحمله المنهاج المدرسي من مفردات ومفاهيم لا تعمل على الرقي بفكر التلميذ بقدر ما تغرس فيه النظرة الماضوية [1] و يرفض أن تستورد المناهج دون تكييف وتطبق مباشرة على المنظومة التربوية خاصة أنها تحمل أفكارا لا تتناسب مع مجتمعنا ولا مع بيئتنا ولا مع عقيدتنا، فيقول "كيف لهذا المنهج أن يكوّن مواطنا وهو غريب عن الوطن؟"[2]، فهو يدعو إلى استخلاص أهداف المنهج من بيئة المتعلم التي تتماشى مع عقيدته وهويته" لأن المنهج يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التكيف مع مجتمعه " [3] وذلك بأن يعكس فلسفته من خلال المعلومات التي يقدمها للمتعلمين .

أمّا عن المنهج المتبع في تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ الابتدائي، فيرفض صالح بلعيد "الطريقة التركيبية* التي تتضمن طريقة التهجي" [4] لأنها تعتمد على تعليم اللغة بداية من الحروف ثم الكلمات، واعتبرها منطلقا غير سليم، فهو يناصر من يعتمدون الطريقة التوليفية♣، في تعليم اللغة والتي يكون منطلقها من الجملة ثم الكلمة، وتكون هذه الجمل مستوحاة من عالم الطفل وبيئته والهدف من ذلك في نظره هو"تدريس اللغة العربية كوحدة متكاملة، لأن الهدف من القراءة هو تمكين التلميذ من القراءة الواعية والتخاطب بسهولة ويسر وفصاحة" [5] هذا ما ستوفره لنا الطريقة التوليفية؛ لأن التلميذ عندما يقرأ الجملة سيقرأها بعناصرها النحوية والصرفية والصوتية والبلاغية مما سيكوّن لديه الملكة اللغوية المتكاملة، وهذه الملكة ستكون شفاهية قبل أن تكون كتابية لأنها اعتمدت الطريقة التي تهتم بالدلالة

---

[1] المرجع نفسه ص152

[2] صالح بلعيد، أفكار في تعليم اللغات ،مجلة اللغة العربية المجلد12 العدد 1 المجلس الأعلى للغة العربية ص301.

[3] صالح بلعيد: المقارنة بين كتابي القراءة المغاربي والجزائري مجلة اللغة العربية المجلد2 العدد 1 المجلس الأعلى للغة العربية ص14.

* الطريقة التركيبية تعتمد التعليم من الجزء إلى الكل أي البدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها وبأصواتها ثم تنتقل إلى تعليم المقاطع فالكلمات فالجمل.، وهي عكس الطريقة التحليلية التي تعتمد التعليم من الكل إلى الجزء أي من الكلمة ثم تحليلها الى حروف وأصوات "

[4] شوقي حساني محمود ،تطوير المناهج رؤية معاصرة ط1 دار النشر القاهرة 2009م ص70.

♣ الطريقة التوليفية: تجمع بين الطريقتين السابقتين التركيبية والتحليلية ، فهي " الطريقة التي تبدأ بتعليم الجمل والسير منها إلى الكلمات فالمقاطع فالحروف بشكل تحليلي ثم تعود مرة أخرى فتركب هذه الحروف إلى مقاطع فكلمات فجمل.

[5] صالح بلعيد المقارنة بين كتابي القراءة المغاربي والجزائري ص

والمعنى بدل تعلم الحروف بطريقة جافة معزولة عن سياقها (الكلمة /الجملة) وبهذا يتولد عنصر التشويق لدى التلاميذ فيبادرون إلى معرفة المعنى والبحث عنه ومن خلاله يتم تعلم الحرف وصوته وصورته دون عناء.

وقد تنبه صالح بلعيد إلى أنّ إصلاح المدرسة مرهون بمراجعة طرائق التدريس بعدما لاحظ أن التلقين لا يزال يجد مكانا له في المدرسة الجزائرية، بل واعتبر هذه الطريقة " تربي الاستبداد وتشجع على الإتكالية والسلبية"[1]، فتنتج لنا تلاميذ لا يعملون العقل ولا يعتمدون النقد والتحليل بل همّهم اكتساب المعلومات جاهزة دون عناء البحث عنها، وقد أرجع هذه الظاهرة إلى كثرة التلاميذ في القسم التي تعيق الحوار والمناقشة ولا تسمح لبيداغوجيا الكفاءات بأن تطبق مفاهيمها على الوجه الحسن .

كما يحث صالح بلعيد على استخدام وسائل التكنولوجيا في العملية التعليمية والابتعاد عن التعليم التقليدي الذي يقود إلى التلقين، وحسب رأيه" يعني ذلك انخراط ذاتي للمتعلم الناتج عن تفاعله مع برنامج ديداكتيكي" [2] ولا يريد من كلامه هذا التقليل من شأن الوسائل التقليدية التي تعتمد عل البطاقات والرسومات،ولكن يقصد إدخال الحاسوب في العملية التعليمية ولو لوقت معين لأنه سيساعد المتعلم على استخدام عدة حواس سمعية بصرية في العملية التعليمية ويخرجه من الشعور بالملل ويستشعر الوجه الآخر لهذه التكنولوجيا وأهميتها في التحصيل العلمي .

2- الكتاب المدرسي:

ونحن نتحدث عن إصلاح المنظومة التربوية؛ يعتبر الكتاب المدرسي أحد مقومات هذه المنظومة، ولا يمكننا أن نقوِّم مدى نجاعة الإصلاح إن لم يمس هذا الأخير الكتاب المدرسي باعتباره وسيلة تعليمية أولى، يعتمد عليها المعلم والمتعلم على حد سواء، لأنه يترجم المناهج الدراسية من خلال الخبرات والمعارف التي يقدمها وذلك من خلال وظائفه سواء "التبليغية من حيث اختيار المعلومات في المادة

[1] صالح بلعيد في قضايا التربية ص19

[2] صالح بلعيد، اللغة الجامعة ص142.

الدراسية أو الهيكلية من خلال التوزيع و التسلسل للوحدات التعليمية"[1] ناهيك عن ربطه بواقعه ومجتمعه من خلال النصوص التي تعرض عل المتعلم.

ومن هذا المنطلق ركز صالح بلعيد على الكتاب المدرسي وعلى ما يحتويه من مضامين لإعداد جيل القرن الواحد والعشرين، وكيف يمكننا النهوض بهذا الكتاب ليكون مناسبا لميولات هذا الجيل. ولا يمكننا تحقيق ذلك حسب رأيه إلا " بضرورة الرقي بالكتاب وتيسير تداوله ليكون الأداة النافعة في تنمية المعرفة وإنماء الثقافة وتكوين الإنسان العربي المعتز بتراثه ولغته وقوميته، القادر على النهوض بمجتمعه إلى مرافئ السؤدد والتقدم"[2]، لأن الكتاب هو النافذة التي يطل منها المتعلم على الحياة الاجتماعية والعلمية والثقافية، وذلك من خلال النصوص والمعلومات التي يحملها بين طياته، لذلك يقترح صالح بلعيد أن تكون محتوياته موزعة على:

1. جزء من المواد العلمية.
2. وجزء معتبر من الأخلاق والقيم.
3. وجزء من المواطنة والتاريخ[3].

وبهذا يتكون لدينا متعلم متزن فكرا ووجدانا وعلما وقيما، فالاعتناء بالجوانب المهمة في حياة المتعلم ضرورة حتمية سواء العلمية منها والثقافية والاجتماعية، ومحاولة تكريسها في كتابه المدرسي أصبح من متطلبات تصميمه لأنها تجعله يواكب ما استجد من علوم في عصر العولمة، إضافة إلى احتواء الكتاب على" تراث المجتمع الثقافي ونظامه السياسي والإيديولوجي والقيم الاجتماعية والثقافية، حيث يدرك المتعلمون من خلاله جزءا هاما من كيان مجتمعهم هذا بلا شك سيعمل على توطيد الانتماء الوطني والاعتزاز به والتمسك بمقوماته"[4].

---

[1] ينظر حسن الجيلالي لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية (بتصرف) مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية العدد9 ديسمبر 2014 جامعة الوادي ص 199.

[2] صالح بلعيد:،في النهوض باللغة العربية دار هومة الجزائر 2008 ص137.

[3]: ينظر صالح بلعيد : المرجع نفسه، الصفحات من 139إلى 143.

[4]جميلة راجا الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح-مجلة الخطاب العدد الخامس 2009 ص 347.

وقد دعا صالح بلعيد إلى الاهتمام بسكان الجنوب نتيجة الشكاوي التي جاءت حيال الكتب المدرسية والتي لا تتناسب وطبيعة بيئتهم واقترح حلا لهذا الإشكال "بوضع كتب مساعدة تحمل نصوصا تتناسب مع كل منطقة من حيث البيئة والعادات"[1]، وهو يقصد كتبا إضافية تحمل نفس المناهج التي تطبق في المنظومة التربوية الجزائرية إلا أن نصوصها وأسئلتها تكون حسب البيئة، وهنا يركز على الجنوب بحكم أنه لا يزال يعيش العزلة مقارنة مع التطور الذي لحق بسكان الشمال، هكذا في نظره يكون الإنصاف، ولو أنه لا بأس أن تتنوع نصوص الكتاب في الأفكار وتعالج كل مناطق البلاد من حيث البيئة والعادات لأنها ستمكن المتعلم من التعرف على جميع مناطق بلاده سواء من حيث البيئة أو التقاليد، إلا أن الكتاب لا يمكنه أن يستوفيها كلها .

أما بالنسبة لكتاب اللغة العربية فقد حمل صالح بلعيد انتقادات جمة، واعتبر نصوصه لا تزال حبيسة الماضي ولم تواكب التطور، ورفض فيها الكثافة التي اتسمت بها في عرض المسائل النحوية التي لم يتمكن المتعلم من استيعابها فيدرج قائلا:" نجد الكتب كثيفة في مسائلها النحوية والصرفية لدرجة الإغراق في كثير من المسائل، ليس بوسع التلميذ استيعابها "[2] وهذا ما سيعيق تعلم العربية عند التلاميذ؛ لأن الهدف من تعلمها ليس معرفة الكم الهائل من القواعد النحوية والصرفية ولكن هو القدرة على توظيفها في مقاماتها الخطابية.

وقد أشار أيضا إلى أن محتويات الكتاب أعلى من مستوى المتعلم فهي لا تراعي احتياجاته ولا حال الخطاب، وقد دعا إلى تبني نظرية اللسانيات التربوية التي تركز على "المتعلم واحتياجاته وحال الخطاب وهنا نرى ضرورة التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية ... معزولة عنه ، أي معرفة حاجياته الحقيقية وإمداده بما يحتاج إليه من ألفاظ وعبارات وتراكيب... تختلف باختلاف السن " [3] وعليه يكون الاهتمام بالمادة اللغوية عن طريق تكييفها مع ما يحتاجه المتعلم مراعين في ذلك التدرج في تبليغها حسب

[1] صالح بلعيد : مقابلة أجريت معه في مكتبه بالمجلس الأعلى للغة العربية من الساعة 10:30 الى12:00 يوم 14 ماي 2019م

[2] صالح بلعيد: في قضايا التربية ص11.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص78.

المرحلة التعليمية وسن المتعلم، لأن صعوبة المحتوى وعدم مناسبته لمستوى التلميذ، سيصيبه حتما بالعجز ومن ثم النفور من تعلم اللغة.

يضيف صالح بلعيد أنّ الكتاب المدرسي يجب أن لا يخلو من التمارين اللغوية لأهميتها في اكتساب اللغة، إلا أنه يواصل انتقاده في اختيار التمارين التي لم تخرج عن التمارين التقليدية إذ أنها لا تساهم في تعلم اللغة (من مثل: املأ الفراغ – الإجابة بنعم أو لا) ؛ باعتبار هذه التمارين تقدم لغير الناطقين بالعربية، وأكد ضرورة احتواء الكتاب المدرسي على التمارين البنيوية باعتبارها " تربي الملكة اللغوية وتضع المتعلم في حمام لغوي عليه أن يتصرف ويضيف ويجد الحلول " [1] رغم ما قيل عنها أنها تهتم باللغة المنطوقة على حساب اللغة المكتوبة، إلا أن النظريات اللسانية الحديثة التي عنيت بتعليم اللغة ركزت على ذلك ومنه اعتبر صالح بلعيد " أن الكلام المنطوق هو الأصل والمكتوب فرع عليه "[2] ومن هذا المنطلق نعمل على إكساب المتعلم اللغة المنطوقة المتمثلة في الحوارات والنقاشات والممارسات اليومية من خلال التمارين المكثفة التي تكيف لهذا الغرض، "فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي"[3] ، وهذا يدل عل أن صالح بلعيد يركز على تعليم اللغة العربية الوظيفية التي تسمح للمتعلم استثمارها في حياته اليومية، ولن يتحقق ذلك إلا إذا وجهت أهداف أنشطة اللغة العربية من تعلمها لذاتها إلى تعلمها لتوظيفها، وذلك بتمكين المتعلم من المهارات اللغوية التي تجعله قادرا على استعمال اللغة في مواقفها الطبيعية استعمالا صحيحا،" أي فهمها إن سمعوها وفهمها إن رأوها مكتوبة ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابيا"[4].

[1] صالح بلعيد: في قضايا التربية ص 12.

[2] صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية ص79

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي مجلة اللغة العربية المجلد 2 العدد1، ا المجلس الأعلى اللغة العربية 2000م ص106.

[4] داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا ، مؤسسة دار العلوم الكويت ط1 1979 ص10.

كما أشار صالح بلعيد إلى أن تعليم النحو والبلاغة يجب أن يكون معا، أي أن تتضمن النصوص في الكتاب المدرسي معايير النحو والبلاغة معا دون فصل بينهما، وأن يشار إلى ما يراد إيصاله للمتعلم من درس النحو ضمن تراكيب بلاغية، حتى يتربى على التذوق الفني الأدبي" فالذي يقصده المربي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في واقع الخطاب"[1]، وقد عاب أيضا وجود هذا الشرخ بين النحو والبلاغة في الكتب المدرسية فيقول :" إذا تأملنا الخطاب التربوي الواصف للنصوص الأدبية في الكتب المدرسية الحالية نجده لا يخرج عن إطار المقاربات التي تميل في غالبها نحو الأخذ من كل محور بطرق دونما ملامسة لأدبية النص"[2]، فهو يعتبر النص أساسا في تعليم اللغة العربية باعتباره القالب الذي يحوي الصيغ النحوية والصرفية والبلاغية،وهو ما يسمى في الدراسات اللسانية الحديثة بالمقاربة النصية في تعليم اللغة،حيث تعتبر هذه المقاربة "نتاج رؤية جديدة في البحث اللغوي مفادها أن تعليم اللغة لم يعد يعتني بتدريس بنى لسانية منعزلة بل بشبكة من العلاقات الشكلية والدلالية المكوّنة لما يصطلح عليه بالنص"[3]، إذ تسمح لنا باستنطاق النص وتوجهنا إلى حسن التعامل مع أدواته مما يمكّن المتعلم من إنتاج نصوص جديدة بتفعيل مكتسباته القبلية تكون مقاربة للنصوص الأصلية، وهكذا يتم تحفيز المتعلمين على الإنتاج الكتابي والشفهي وإفساح المجال أمام إبداعاتهم لذلك وجب الاعتناء بالنص وبحسن اختياره وعلى هذا الأساس اقترح صالح بلعيد أسسا في اختيار النصوص من حيث:[4]

- ✓ اختيار النصوص الأصلية التي تعمل على تربية الإبداع.
- ✓ مراعاة النصوص حسب العمر الزمني وتدرج المحتويات اللغوية.
- ✓ وضع كتاب مدرسي فيه نصوص إجبارية ونصوص اختيارية .

3- تكوين المعلمين:

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص 80.

[2] المرجع نفسه صفحة نفسها.

[3] لخضر حريزي – المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق- مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب العدد الثالث 2018 ص271

[4] صالح بلعيد في قضايا التربية ص17

يعتبر المعلّم أحد عناصر العملية التعليمية، ولا يمكن النّهوض بالنّظام التعليمي ما لم يعاد النظر في مسألة تأهيل المعلم وإعداده لتحمل المسؤولية التي تنتظره، فالمنظومة التربوية بحاجة إلى معلم كفء مطلع على الواقع،ويكون على دراية بتطورات العصر، حتى يستجيب لاحتياجات المتعلمين.

ومما لا شك فيه أن إعداد المعلم يمثل أولوية كبرى من أولويات التخطيط والإصلاح التربويين،" لذا يجب أن يشمل التكوين تدخلا واعيا في جوانب مختلفة لشخصية الفرد المكوَّن ويكون هذا التدخل بأمرين: الأول حيز زمني قد يكون سنة أو سنتين أو أكثر، أما الأمر الثاني فقد تسيطر عليه جملة من الأهداف التي تقوم على إحداث عدة تغيرات في سلوك المكوّن"[1] وهذا ما سيجعل المعلم يرتقي بعلمه وبشخصيته التي ستؤهله أن يكون قياديا يدير القسم بكل أريحية.

إنّ التطورات التي تحيط بالمعلّم بسبب العولمة التي فرضت نفسها على الساحة تحتاج منّا إعادة النظر في تكوين المعلم من حيث تطوير كفاءاته، بحيث يساير هذا التطوير متطلبات هذا العصر وتحدياته، لذلك ربط صالح بلعيد مسألة تكوين المعلم بصناعة مجتمع المعرفة، إذ" يجب العلم بأنه إذا حصل تكوين المعلم تكوينا جيدا، يمكن التغلب على كثير من المضايقات المعاصرة، فهو محرك العملية التعليمية، بل هو الذي يصنع المجتمع وفق تطلعاته "[2]، لذلك كان لابد من إعداد برنامج تكوين جديد للمعلم حتى يحقق لنا مفهوم المعلم الكفء، وقد ضم صالح بلعيد رأيه إل رأي أستاذه الحاج صالح _رحمه الله _ فيما يتعلق بالشروط التي يجب أن تتوفر في مدرس اللغة العربية والتي لخصها في : [3]

1. الملكة اللغوية الأصلية.
2. أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان.
3. ملكة تعليم اللغة، وهي الهدف الأسمى بالنسبة إليه.

[1] ينظر مادي لحسن: تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، ناداكم للطباعة و النشر ط1 المغرب 2001. ص12.

[2] صالح بلعيد: اللغة الجامعة ،ص153.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات المجلد 4 العددَ 1 مركز البحث العلمي و التقني في تطوير اللغة العربية 1973ص41-42

ويشير صالح بلعيد إلى ضرورة إطلاع مدرّس اللّغة العربية على العلوم الجديدة خاصة اللسانيات منها وما ينشق عنها باعتبارها المفتاح الذي يسمح له بدخول مهنة التعليم، لما تحتويه من نظريات مستجدة تخص تعليمية اللغات، لذلك على مدرس اللغة العربية أن ينفتح على:

❖ **اللسانيات**: إذ ما فتئت أن ظهرت اللسانيات التي تعني بدراسة اللغة دراسة علمية وصفية تتعلق بمجالاتها النحوية والصرفية والدلالية والمعجمية لأن الهدف من دراسة اللغات البشرية هو "الكشف عن أسرارها وقوانينها،سواء كان في مستوى النظام المتواضع عليه، أم في مستوى الكلام وتأدية المتكلمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات (الشفاهية والكتابية)"[1]، وقد جادت اللسانيات البنيوية بما سمي بالتمارين البنيوية القائمة على السؤال والجواب "وإن أهم وظيفة حددها المتخصصون في تعليمية اللغات في هذا النوع من التعليم هي الوصول بالمتعلم إلى الآلية (Automatisme)، أي إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على إنشاء جمل جديدة قياسا على الأنماط التي تعلمها"[2].ثم تلتها نظريات كانت بمثابة المكمل للنقص الذي جاءت به البنيوية كالتوليدية لتشومسكي التي كانت تهدف إلى تحديد صيغة القواعد اللغوية التي تمثل ذلك النظام الذهني الذي يمتلكه الفرد..

إنّ النظريات اللسانية لا يمكنها أن تنهض بتعليمية اللغة ما لم يكن هناك تعاون بينها وبين العلوم الأخرى، كاللسانيات التطبيقية وعلم النفس وعلوم التربية التي تسعى إلى استثمار هذه النظريات ومحاولة إيجاد حلول للمعيقات التي تحول دون تطبيقها،لهذا كان على مدرس اللغة العربية أن يكون متسلحا بالمعرفة النظرية اللسانية ليتمكن من تبليغ اللغة اعتمادا عليها.

كما يفترض على مدرّس اللّغة العربية أن تكون له الملكة اللغوية وعلى دراية بقوانينها وقواعدها، وهو ما سماه صالح بلعيد " بالكفايات المعرفية" [3] إذ وجب عليه أن يكون متمكنا من اللّغة العربية في جميع مجالاتها، ويحاول أن يتمرن على الفصاحة لتكون فيه صفة، وعليه أن يعتني بلغته الشفهية لأنه كما

[1] المرجع نفسه ص 19.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية-ج 1المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر 2007م ص194.

[3] صالح بلعيد : في قضايا التربية ص74.

ذكرنا أن اللغة المنطوقة هي الأصل، لأنها أول ما يطرق مسامع التلاميذ، ومنه يشكلون المنوال المناسب فإذا كانت اللغة الشفهية ضعيفة لدى المعلم ومليئة بالأخطاء نقل أغلاطها إلى تلاميذه فيتكون لديهم ضعف لغوي والذي قال فيه صالح بلعيد أن "من أسباب ضعف المستوى اللغوي لدى التلاميذ ضعف المعلم في المقام الأول، لأن المعلم الناجح هو الذي يصنع المنهج ويوجد المحتوى، ويبدع في طرائق التلقين"[1]، لذا دعا إلى ضرورة امتلاك المدرس" الأرضية المعرفية اللغوية التي يستعملها في مختلف المقامات والسياقات، وبها يمتلك السليقة اللغوية"[2]. إذن على المعلم أن يكون له زاد معرفي يمكنه من مواجهة تلاميذه في مادة اللغة العربية في جميع أحوال الخطاب لذلك أكد صالح بلعيد على أن"مدرس اللغة العربية عليه أن يستثمر سليقيا العربية، بالاعتماد على العلوم اللسانية الحديثة في دراسة اللغة العربية من حيث أصواتها و تراكيبها والكشف عن خصائصها عامة وتيسير تعلمها " [3] ونشير هنا إلى العلوم التي انحدرت من اللسانيات وهي اللسانيات التطبيقية واللسانيات التربوية.

❖ **اللسانيات التطبيقية:** لقد اعتمدت اللسانيات التطبيقية على النظريات اللسانية ومحاولة تطبيقها في حقل تعليم اللغات إذ تسعى إلى إيجاد حلول لمعضلات تعلم اللغة، لذلك فهو علم تتقاطع فيه عدة علوم، والهدف من ذلك هو الوصول إلى تعليم اللغة وكبح المعيقات التي تحول دون تحقيقه"و بناء على ذلك فإن اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي لمعطيات النظرية اللسانية للبحث في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية للغة من أجل تطوير طرائق تعليمها للناطقين وغير الناطقين بها"[4]،إن الملاحظ أن العلاقة بين علم اللسانبات واللسانيات التطبيقية هي علاقة تأثير وتأثر وكل منهما يحتاج إلى الآخر"فاللساني يجد في علم تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية،والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات

[1] صالح بلعيد: اللغة الجامعة ، ص152.

[2] صالح بلعيد: محاضرات في قضايا اللغة العربية ، مطبوعات جامعة منشوري قسنطينة، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع عين مليلة الجزائر ص172.

[3] المرجع نفسه ص171.

[4] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر 1999. ص17.

الحديث"[1]. لذلك أشار صالح بلعيد إلى ضرورة إطلاع معلم اللغة العربية على اللسانيات التطبيقية باعتباره يحاول الإجابة عن ماذا تعلم؟ وكيف تعلم؟ أي أنه يركز على محتوى المادة التعليمية وعن الطريقة التي تبلّغ بها هذا المحتوى وذلك إتباعا لما يريده المتعلم واعتبر صالح بلعيد أن " المشكلة سيكولوجية، أكثر مما هي لسانية [2] لأننا نتعامل مع تلميذ متغير، ليس من المعقول أن نفرض على المعلم نظرية من النظريات أو طريقة بيداغوجية معينة دون أن نراعي المتلقي الذي يتغير من حين لآخر حسب تغير التطورات التي لا نكاد نلحقها من شدة التسارع التكنولوجي الحاصل. وعليه يجب أن نعي كيفية التعامل مع هذا المتعلم المتغير، لأجل ذلك يجب أن يكون المعلم قادرا على تغيير نمط تدريسه وتعليمه للعربية حسب احتياجات المتعلمين والتغيرات التي تطرأ عليهم، وتعدد المتعلمين وتفاوتهم يجبر المعلم على احترام الفروقات الفردية بينهم.

❖ **اللسانيات التربوية:** "تعد اللسانيات التربوية ثمرة اللقاء بين اللسانيات وعلم التربية، فموضوع اللسانيات التربوية هو الإفادة من حقائق اللسانيات العامة بمناهجها ونتائج دراساتها وتطبيق، ذلك كله في مجال تعليمية اللغات[3] أي أنها تحاول إيجاد حلول للمشكلات التربوية اعتمادا على نتائج النظريات اللسانية، فهي من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية؛ ولعل معظم المشاكل التي يقع فيها المعلم بصفة عامة ومعلم العربية بصفة خاصة في الميدان التعليمي هي جهله لهذه النظريات وعدم تأهيله لكيفية التعامل معها.

وقد عد صالح بلعيد هذا العلم من أهم العلوم اللسانية التي يجب على معلم اللغة العربية أن يكون على دراية بنظرياتها، فيقول :أنّ" معلم اللغة العربية عادة لم يتلق هذه النظريات، ولم تكن له دراية تامة بها لافتقاره الدراسات اللسانية التربوية ونتائجها، وإن اطلع على بعضها لا تمكنه معارفه من تحيينها والاستفادة منها في البيئة التي يتفاعل معها، أضف إلى هذا غياب الدراية بأهم الطرائق وتقنيات

[1] لطفي بوقربة–محاضرات في اللسانيات التطبيقية معهد الأدب العربي جامعة بشار ص 9.

[2] صالح بلعيد: محاضرات في قضايا اللغة العربية ص174.

[3] محمد صاري: الفكر اللساني التربوي في التراث العربي مقدمة ابن خلدون نموذجا بحث منشور في موقع على الأنترنت.https://www .startimes .com

التلقين."[1]وما يقصده صالح بلعيد من قوله هذا هو أن النظريات كلها مستوردة،ولم نحاول تكييفها بحسب ما يقتضيه الغرض،فلا يكفي أن يكون الهدف من برنامج تكوين المعلمين معرفته بالنظريات المختلفة ولكن أن ندرب مدرس اللغة العربية على مهارة كيفية التعامل معها وكيف يكيّفها حسب مقتضيات الحال،وأن نمكنه من كيفية الانتقال من طريقة تعليمية إلى أخرى بمرونة حسب احتياجات المتعلمين.

لذلك يؤكد صالح بلعيد على ضرورة امتلاك المعلم بما سماه "بالكفاءات المهارية"[2]التي تسمح له بالتأقلم مع النظريات الوافدة وحسن تكييفها حسب الحاجة، لأن إلمام المعلم بما جد في اللسانيات التربوية لا يكفي وحده بل هو بحاجة حسب صالح بلعيد" إلى تكوين خاص ومعمق يخضع له نظريا وتطبيقيا حتى يتمكن من المهارات والتقنيات الضرورية لاستثمارها على الوجه الصحيح"[3]، ونلاحظ هنا أنه قد ركز على الجانب التطبيقي على غرار النظري لما له من أهمية بالغة، فيقودنا الأمر إلى الحديث عن تكوين المعلمين أثناء الخدمة،أي أن التكوين يكون متواصلا حتى بعد التحاق المعلم بمنصبه وهذا سيتيح للمعلم الفرصة في عرض الصعوبات التي تواجهه أثناء الخدمة ليجد لها حلولا لدى المختصين،باعتبار أن دور المعلم قد تغير فلم يعد ذلك الشخص الذي يحاول نقل المعلومات إلى المتعلم، ولكنه أصبح مرشدا وموجها في العملية التعليمية، لذلك يلزمه التسلح بتقنيات ومهارات في كيفية إرشاد المتعلم ليصل إلى بناء معارفه بنفسه وتصحيح ما يجب تصحيحه، وهنا تكمن أهمية التكوين الوظيفي" إذ يستفيد المتكون من المعارف والمعلومات الأولية المتعلقة بتعليمية اللغات بشكل عام وتعليمية اللغة العربية بشكل خاص، ومن نتائج البحوث والدراسات التي جاءت بها المدارس اللسانية والاجتماعية والتربوية... وآلية ترجمتها ميدانيا مع المتعلمين بشكل منهجي"[4].

[1] صالح بلعيد : محاضرات في قضايا اللغة العربية ص174.

[2] المرجع نفسه ص74

[3] صالح بلعيد محاضرات في قضايا اللغة العربية ص 179

[4] مبروك بركاوي أثر التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي و المنهجي لمدرسي العربية في الطور الابتدائي أطروحة الدكتوراه علوم في اللغة و الأدب العربي تخصص الدراسات اللغوية إشراف عبد الحق خليفي جامعة أحمد دراية أدرار موسم 2018-2019 ص 22

كما أكد صالح بلعيد على ضرورة أن يتسم المعلم بالمرونة في التعامل مع النظريات، لأن هدفه هو تبليغ المعرفة بطرق سهلة فيقول:" كان لزاما على المعلم أن يأخذ من النظرية ما يفيده ويفيد درسه بغية التبليغ بأيسر الطرق وأسهلها، اعتمادا على علم اللغة التطبيقي"[1]، حيث أنه ليس كل النظريات صالحة للتطبيق على اللغة العربية، لذلك وجب على المعلم أن يحسن اختيار النظرية المناسبة والطريقة المناسبة ويكيّفها حسب طبيعة اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم وليست لغة ثانية، ففشل المناهج الجديدة كان بسبب تعليم اللغة العربية كلغة ثانية وتطبيق النظريات والبيداغوجيات دون تمحيص منا، إضافة إلى عدم معرفة المعلم تحديد الأهداف البيداغوجية فيقول صالح بلعيد:" أهم ما يجب أن يدركه هذا المعلم أولا هو كيف نحدد الأهداف البيداغوجية".[2] لأن تحديدها يتيح للمعلم إمكانية اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تساعده في عملية التبليغ، وبذلك تترجم هذه الأهداف إلى نشاطات مناسبة مع مراعاة تدرج المستويات حسب فئة المتعلمين، ولتحقيق هذه الأهداف على المعلم أن يكون له بعد النظر في التغييرات التي يريدها أن تطرأ على المتعلم، وإلى أي مرحلة يريد أن ينقله، ولهذا يستطيع أن يقيم مدى نجاح تبليغه للدرس، ونأخذ مثالا على ذلك إذا أردنا أن نعلم التلميذ صيغة من صيغ النفي ولتكن بالأداة لن، وهنا سيتغير تبليغ هذا الدرس بتغير الهدف، فإذا كان الهدف تعليم التلاميذ صيغة النفي وحسن استعمالها فلا يجب أن نركز على عمل لن ولا على ماذا ستدخل، بل يكون مرورا خفيفا على هذه المفاهيم، والتركيز على حسن وسلامة صيغة النفي في جميع أحوال الخطاب"لكي يتمكن من توظيفها في لغته أي فهم صيغة النفي في المستقبل حين يسمعها أو يراها مكتوبة واستعمالها بشكل صحيح شفويا أو كتابة حين يحتاج إلى ذلك"[3]وهذا هو التعليم الوظيفي للغة حيث سينجر عنه نصب الفعل المضارع بعد لن، لكن الهدف الأساس هو إتقان أسلوب النفي في المستقبل وليس نصب الفعل المضارع.

[1] صالح بلعيد في قضايا اللغة العربية ص176.

[2] صالح بلعيد محاضرات في قضايا اللغة العربية ص177

[3] داود عبده نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا مؤسسة دار العلوم ص **11**.

لقد اهتم صالح بلعيد بالجوانب العلمية التي يجب أن يأخذ بها معلم اللغة العربية لتيسير تعليمها، إلا أنه لم يغفل الجانب النفسي والوجداني سواء تعلق الأمر بالمعلم أو المتعلم، لذلك ركز على ضرورة توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم فيقول :

"على المعلم أن يوجد العلاقة المتينة بينه وبين تلامذته...لذا كان من الضروري أن تتوفر في هذه العلاقة أنماط الاتصال المحدد لتفعيل عملية التعليم وتحبيبها إليه"[1]لأن ذلك من شأنه أن يولّد الثقة والاحترام بين المعلم والمتعلم، مما يؤدي اهتمام هذا الأخير بالدرس، لذلك كان من واجب المعلم أن يستفيد من نظريات التواصل في سبيل تحقيق علاقة وطيدة بينه وبين متعلميه، وذلك بالاعتماد على الأداء اللساني الجيد في المقام الأول الذي يبعث الثقة في المتعلمين، واستعمال أسلوب الحوار والمناقشة من حين لآخر، حتى يشعر المتعلم بدوره في العملية التعليمية، لكن رغم أهمية الاتصال اللفظي في عملية التواصل إلا أن الأمر لا يقتصر عليه فقط، بل هناك تواصل غير لفظي عن طريق الإيماءات التي يصدرها الجسد من حركات اليدين والعينين تكون في أحيان كثيرة أبلغ لإيصال الفكرة من مثل:

- " التموضع الجيد في قاعة الدرس.
- الحركة أثناء إلقاء الدرس.
- حسن توزيع النظرات على الطلاب عبر التحكم في حركة العينين لئلا يشعر الطلاب بأن الأستاذ يفضل بعضهم على بعض.
- التحكم في الإيماءات الجسدية خصوصا اليدين وأن يكون تحريكهما وظيفيا وليس عشوائيا بما يشعر بالطمأنينة والوقار".[2]

إن المعلم يعيش في عالم متغير غلبت عليه التكنولوجيا فهو عالم رقمي قد تباين التلاميذ في استعمال أجهزته، لذلك على هذا المعلم أن يكون في مستوى تطلعات تلاميذه، وعلى هذا الأساس

[1] صالح بلعيد في قضايا التربية ص100

[2] ينظر أكثر في الموضوع حبيب بوزوادة آليات تيسير الدرس اللغوي في الجامعة مقترحات عملية في علم الدلالة،محاضرة أعدت لطلبة الدكتوراه بجامعة معسكر 2015-2016(بتصرف)ص13-14

يعتبر صالح بلعيد أن تكوين المعلم في استخدام وسائل التعليمية الحديثة أمر ضروري يدخل ضمن الإصلاح التربوي فهو يطالب المعلم " بأن يخرج من التعليم التقليدي إلى التعليم التكنولوجي وهذا يتطلب منه حسن احتواء المعلومات، وامتلاك الدافعية، ولن يكون له ذلك إلا إذا كان باحثا نشطا، ومصمما لأنشطة تعليمية... ويدخل عالم التكنولوجيات الحديثة في العملية التربوية باستخدام الآلات والأجهزة التعليمية"[1] وهذا كله لمواكبة العصر .

إنّ تكوين المعلم الذي يطالب به صالح بلعيد ليس مجرد تعليمات أو معارف يتلقاها المعلم في دورات تكوينية فحسب، بل هو جهود هادفة تحرك كيان المعلم الداخلي محاولا إخراج طاقاته الكامنة وإيقاظ روح المساهمة بداخلة لإطلاق العنان لإبداعاته في تيسير الحصص داخل القسم.

[1] صالح بلعيد اللغة الجامعة ص149

الفصل الثالث

جهود صالح بلعيد في تيسير الدرس النحوي

تمهيد:

إن مسألة تيسير النحو وتسهيل تعليمه قديمة جديدة،فهي قديمة بدأت بما قام به النحاة القدامى في تيسير النحو خاصة بعد أن كانت اللغة العربية تعلم للأعاجم، فآثر هؤلاء النحاة إلى الميل إلى تيسير النحو لعلمهم أن النحو يحتوي على تعقيدات ومسائل خلافية، وأن المتعلم في غنى عنها،فكان الهدف من هذا التيسير هو رغبتهم في تقريب النحو للمتعلمين، فانتقوا من مواضيعه التي حوتها الكتب المفصلة ما يناسب المستويات التعليمية،وتجنبوا التعمق والإطالة دون المساس بالمادة النحوية الأم.

أمّا النحاة المتأخرون،فمنهم من ثار ثورة حقيقية على نهج النحاة القدامى وكان على رأس هذه الثورة ابن مضاء القرطبي الذي أنكر بعض قياساتهم لا سيما العقلية منها ورفض نظرية العامل ورد عليهم بكتابه "الرد على النحاة".

أمّا بالنسبة للحديث عن الجديد في هذه المسألة،فقد اختلفت الرؤى بين مؤيد لثورة ابن مضاء وبين محافظ على أصالة النحو،بينما ظهرت فئة ثالثة،اتخذت موقفا وسطا ورفعوا اللبس عن مفهوم التيسير وجعلوه في طرائق تبليغ النحو وفي حسن اختيار موضوعات النحو وفق مستويات المتعلمين وحاجاتهم اللغوية،ومنه جاء التفريق بين النحو العلمي الذي يقدم للخاصة من المتعلمين بغية التعمق في مسائل النحو لاكتساب المعرفة العلمية بهذا العلم؛وبين النحو التعليمي الذي يقدم للمتعلمين رغبة في تقويم اللسان من الخطأ واللحن.،ومن هؤلاء الباحث اللساني صالح بلعيد الذي دعا إلى تيسير تعليم النحو وجعله في متناول المتعلم،والابتعاد عن الخلافات التي جاءت في النحو بفعل النحاة المتأخرين الذين تأثروا بالفلسفة والمنطق ،حيث حصر التيسير في إبداع طرائق التبليغ مع التركيز على تقديم النحو التعليمي للمتعلمين.

المبحث الأول: التّفكير النّحوي عند صالح بلعيد.

قام النحو العربي على أسس علمية اتخذها النحاة القدامى ركيزة لبناء فكرهم النحوي،والتزم من جاء بعدهم بهذه الأسس ولم يخرجوا عنها،وأوّل ما اعتمده النحاة القدامى هو السماع،إلّا أنّه لم يكن عبثا وإنما حدد بالزمان والمكان،ولم يحيدوا عن هذين الشرطين حفاظا على اللغة العربية.

1- مصادر السّماع عند العرب:

انتهج النحاة القدامى منهجا محكما في دراساتهم النحوية،خاصة في البدايات الأولى لوضع أعمدة علم النحو الذي استلزم جمع اللغة أولا ثم التقعيد لها بوضع قواعدها في مرحلة موالية،معتمدين في ذلك على استقراء المأثور من كلام العرب، وقد ركزوا في ذلك على ما سمعوه من أفواههم أو ما روي عنهم،لذلك يعتبر السماع الأصل الأول من أصول النحو(اللغة)،حيث يعرّف بأنه"ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته،فشمل كلام الله تعالى وهو القرآن الكريم،وكلام نبيه ﷺ وكلام العرب قبل بعثته وفي زمانه وبعده،إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظما ونثرا عن مسلم أو كافر"[1]،وعليه تم الاعتماد على هذه الأصول الثلاث في الاحتجاج من أجل التقعيد للغة.

1-1.القرآن الكريم:

انتقى النّحاة نموذجا معينا للعربية الفصيحة، ويتمثل هذا النّموذج في أعلى درجاته في لغة القرآن الكريم، واهتم النّحاة الأوائل بسماع قراءاته التي وصلتهم على عدة أحرف[2]، كيف لا وهو المعجز بألفاظه وأسلوبه وقد نزل من ربّ العزة معجزا في قوله على من نشؤوا على الفصاحة وهم العرب الذين جُبلوا على السّليقة في حديثهم رغم تعدد قراءاته، وقد قال صالح بلعيد في ذلك " يعتبر كلّه من الشّواهد، ومن هذا اتجه اللّغويون لاستقصاء الضّبط النّحوي منه على أساس لا يحمل إلا المطرد، وحتى الخارج عن

[1] السيوطي،جلال الدين،الاقتراح في أصول النحو،ط2تحقيق عبد الحكيم عطية،دار البيروني 2006م ص 39.

[2] محمّد المختار ولد أباه،تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب،ط2 ،دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 2008ص29.

الأنماط المعروفة فلها أحكامها الخاصة بها"[1]، وفي الحقيقة أنّ القرآن قد سبق النّحو وقواعده وقد جمع كل لهجات العرب لذلك وجب أن تستنبط القاعدة منه فإهماله أو إهمال إحدى قراءاته يؤدي بالضّرورة إلى استقراء ناقص لا يخدم العربية، حيث تمكّنوا من جمع مدونة عربية تجمع كل ما جاء على لسان العربي.

1-2 الحديث النّبوي الشّريف:

"لم يصرح سيبويه في كتابه بالاستشهاد بالحديث، وقد أورد بعض ألفاظ من أحاديث نبوية معزولة عن السّند، وقد علل بعض النّحاة تقليله من الاستشهاد بالحديث بأنّ أغلب الأحاديث مروية بالمعنى "[2]، هذا ما جعل أغلب النّحاة لا يستشهدون بالحديث في جمع اللّغة ومردّ ذلك أنّ علم الحديث لم يكن قد نشأ بعد،والتّدوين فيه قد تأخر. فيقول صالح بلعيد في الاحتجاج بالحديث " قد تأخر الاحتجاج حتى بداية القرن الخامس الهجري، حيث رُئي في بعض منها عدم صحتها كون غالبية الأحاديث مروية بالمعنى، تداولتها الأعاجم والمولّودون قبل تدوينها، وبعض الأحاديث رويت بوجوه مختلفة، أضف إلى ذلك تأخرها في التّدوين حتى دخلتها بعض الانحرافات المعنوية واللّغوية"[3].

وهذا لا ينفي أنّ هناك من احتج بالحديث من مثل ابن مالك، فقد احتج به مطلقا والشاطبي لكن على شروط،حيث قُسم الحديث إلى قسمين فاحتج بما نقل بلفظه وترك ما نقل بمعناه،وأما في العصر الحاضر رأى المجمع المصري أن يحتج به على شريطة أن يكون بما ورد في الكتب الصحاح[4].

1-3- كلام العرب:

[1] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،المطبوعات الجامعية،1995م،ص57.

[2] عبد الله بن محمّد الخثران،مراحل تطور الدّرس النّحوي دار المعرفة الجامعية الاسكندرية ،1413هـ/1993م،ص187.

[3] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص58.

[4] المرجع نفسه،ص59.

اعتمد العرب القدامى في تقعيد اللّغة العربية على السّماع الذي كان أيسر الطرق بالنسبة إليهم وقد اعتمد السّماع لديهم على محددين مهمين : هما الزّمان والمكان، أما الزّمان فالعرب الذين يستشهد بهم بدأ تاريخهم من الجاهلية إلى أواخر القرن الثاني هجري وأما تحديد المكان، فقد جاء حصره في وسط الجزيرة والابتعاد عن لغة أطراف القبائل التي تخالطها الفرس[1]، ولم يكن هذا التّحديد عشوائيا وإنما جاء لما تقتضيه الضّرورة تحت معيارين أساسيين، أولهما مدى انتماء هذه القبائل إلى البادية وحفاظهم على الفصاحة، وثانيهما مدى ابتعادهم عن الاختلاط بالأعاجم وسلامة ألسنتهم من اللّحن.

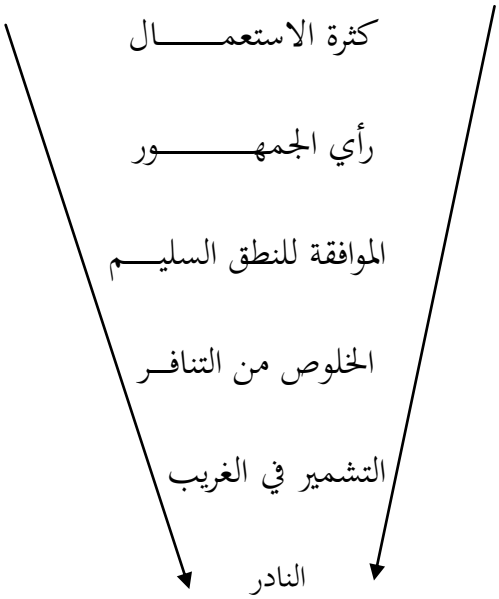
وقد تعرض منهج السّابقين في السماع لجمع اللّغة إلى انتقادات جمّة من حيث تحديد المكان والزّمان، واعتبروه تضييقا لمصادر السّماع وتقصيرا في جمع اللّغة منهم سعيد الأفغاني الذي يرى أنهم " يريدون بناء قواعدهم على كلام العرب فيجمعون نتفا نثرية وشعرية من القبيلة ومن تلك، ومن شعر لا يعرف قائله إلى جملة غير منسوبة ويضعون قواعد تصدق على أكثر ما وصل إليهم بهذا الاستقراء النّاقص الذي لا يستند إلى خطة محكمة في الجمع"[2]، وغيره كثيرون ممن انتقدوا منهج السّماع سواء في اعتمادهم على لغة دون أخرى وعدم مراعاة مستويات اللّغة، أو في اقتصارهم على الشّعر أكثر من النثر وهناك من رفض فكرة تحديد الزمان والمكان واعتبر فيها دكتاتورية التعامل مع المادة .

2-السّماع اللّغوي من منظور صالح بلعيد:

لقد أشاد صالح بلعيد بأهمية السّماع في جمع اللّغة العربية وصرح أنه"الأصل الأول من أصول الاستدلال النّحوي،وهو كل ما نقل عن العرب من شعر أو نثر سماعا عن عرب فصحاء بحكم نطقهم لغتهم كما هي"[3]، فقد جعل المسموع من كلام العرب يرتبط ارتباطا وثيقا بالفصاحة التي تُحدد بكثرة

[1] محمّد المختار ولد أباه،تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب، ،ص29.
[2] سعيد الأفغاني،في أصول النّحو، المكتب الإسلامي،1407هـ/1987م،ص31.
[3] صالح بلعيد،في أصول النّحو،دار هومة للنشر والتوزيع،الجزائر،2013م،ص 33.

الاستعمال، فكان كل فرد يحتفظ بداخله ما سمعه من شعر ونثر،،وقد حدد صالح بلعيد مراتب الفصاحة عند العرب وجعلها في الخطاطة التالية:[1]



ويشير صالح بلعيد إلى أنّه رغم المكانة التي اكتسحها السّماع إلّا أنّه لم يكن أمرا سهلا عند العرب في ظل الظروف التي كانوا يعيشونها،وقد مرَّ بطرق كثيرة حتى اكتمل وعُدّ من أهم فروع تقعيد اللّغة العربية،وقد لخص لنا هذه الطرق فيما يلي:[2]

1- المشافهة: أي مشافهة العرب الخلّص الساكنين أعالي نجد،وأعالي السافلة وسافلة العالية،دون تفريق بين امرأة ورجل وصبي شريطة أن لا يكون مطعونا في أخلاقه.

2- الرحلة: اعتبرها صالح بلعيد منهجا علميا متطورا استدعته ظروف انتشار العربية والمد الحضاري لها،حيث انتقل اللّغويون إلى البوادي لمخالطة الأعراب،والالتقاء بهم قصد تدوين اللّغة التي يستعملونها في مختلف المقامات.

3- عمل اللّغوي: حيث يكمن عمله في جمع المادة اللّغوية كما هي دون تدخل منه إلا في حالة الرغبة في معرفة نوعية السؤال المطروح أهو سؤال مباشر أم غير مباشر أم سؤال اختباري.

[1] المرجع السابق، ص34.

[2] صالح بلعيد،في أصول النّحو،ص40-41.

4- عمل النّحوي: ويتمثل عمله في تفحص المادة اللّغوية التي جمعها اللّغوي قصد تصنيفها وترتيبها للتمكن من وضع المعايير والقواعد.

5- معيار تحديد القبائل:وقد عُدّت القبائل الفصيحة هي التي لم تختلط بالأعاجم، وتقع بعيدة حتى عن العرب القريبين من العجم، وقد حصروها في ست قبائل وهي:قيس،أسد،تميم،هذيل،كنانة وطيء.

من هنا يتضح أنّ السّماع كان في مقدمة المراحل وعليه كان التّعويل لجمع اللّغة واعتبر صالح بلعيد العربية الجاهلية المتمثلة في نصوص الشّعر والنّثر الجاهلي بمنزلة واحدة من الاحتجاج على مستوى عال من حيث الأسلوب[1] وهذا ردا على من احتج أن اللّغويين القدامى احتجوا بالشّعر أكثر وأهملوا النثر، وما كان ذلك إلا لسهولة حفظ الأول ورسوخه في الأذهان مقارنة مع الفن الثاني، ثم إنّ الشّعر اعتمد على اللّغة الأدبية التي من خلالها استنبطت الأحكام النّحوية مقارنة مع النّثر الذي يدخل فيه أحوال الخطاب اليومي، إذ يتسم بالجمل النّاقصة والحذف وغيرها لتسهيل لغة التخاطب فيما بينهم واعتمادها في قضاء حوائجهم،" فقد كان من السّهل على النّحاة سهولة نسبية أن يستخرجوا القواعد من اللّغة الأدبية أما الكلام اليومي في البيت والسوق والمحادثة العابرة فما أشق ما تستخرج منه القواعد، فقد تجد فيه الجملة النّاقصة والجملة التي حذف بعضها والجملة التي عدل صاحبها عن إكمالها ... لهذا السبب عدل النّحاة عن استنباط النّحو من الكلام العادي فكان عليهم أن يلجؤوا إلى لغة الأدب"[2].

وقد تساءل صالح بلعيد إن كان المنهج الذي اتبعه اللّغويون السّابقون في السّماع من حيث تحديد المكان والزمان أهو توقيف لمسار اللّغة وتطورها؟ إلا أنه استدرك بالنّظر من زاوية أخرى وهي عظمة الفعل الذي قام به اللّغويون السّابقون بتحملهم مشقة السّفر والتنقل بين القبائل لجمع اللّغة في ظل انعدام الوسائل آنذاك ما عدا وسيلة السّماع التي لم تكن بالأمر الهين،ولكن كان يصاحبها إعمال

[1] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،المطبوعات الجامعية،الجزائر،1995م،ص30 .
[2] تمام حسان،الأصول في النّحو،عالم الكتب،2000م،ص79.

الحواس وترجيح العقل، و"يحيلون على الحس ويحتجون فيه بثقل الحال أو خفتها على النّفس"[1]، كما اعتبر هذه القواعد إن تكن مقيدة لعملية التّطور اللّغوي في جانب لكن في الجانب الآخر، لا يمكن أن توقف حدود تطور اللّغة ولا تقعدها القواعد، فهي تخضع لناموس التطور بشكل أو بآخر وما هذا التّحديد إلا عملية تسهيل وضع القواعد .. ولو جمعوا كل اللّهجات تكون بالطبع التسوية بينها وهذا غير معقول منهجيا، لأنّ منهم من يستعمل غير العربية ومنهم من يستعمل مستوى من مستويات لهجة ما، وهكذا فرضت عليهم وسائل العصر آنذاك الاقتصار على تلك القبائل التي تتوفر في نظرهم على الفصاحة"[2]،.ثم إنّ جامعي اللّغة اعتمدوا على السّماع وجعلوا شروطا في المأخوذ عنه نذكر أهمها:

✓ **أصالة المأخوذ عنه** : حيث اعتمدوا على من كان بعيدا عن الأعاجم وكانت الفصاحة صفة فيه، إذ لم يأخذ العربية صناعة وإنما نشأ عليها منذ صغره فيقول صالح بلعيد: "حيث تؤخذ اللّغة عن حسن الجلد الذي لم تفسد الحضارة لغته وبذلك وقع التنافس للعثور على أكثر الأعراب توغلا في العزلة وهذا أدى إلى التكسب في اللّغة"[3]، فقد كان لا يحتج بالموالي الذين لا يفصحون لأنّ لهم لغة أخرى غير العربية وإعراضهم عن عدم الاحتجاج بهم خوفا من تأثير العجمة التي في لسانهم لكنهم يحتجون بهم في البلاغة لأنها ترجع إلى الذوق العام والخاص، ويرى صالح بلعيد في ذلك أنّ الموالي سكنوا بلاد العرب حبا في تعلم الدين والعربية فكيف يسمحوا لأولادهم النّطق بغير العربية ؟ أضف إلى ذلك أنّ تحصيل الملَكَة اللّسانية بالنسبة إليهم عالية، وإلا كيف نعتبر أنّ معظم علماء اللّغة أعاجم والأعجمي أكثر الناس من يتنبه إلى الخطأ، لأنه حصّل قواعد اللّغة، إلا أنّ عدم الاحتجاج بهم رده إلى أنهم كانوا يسعون إلى صياغة المثل أو النّماذج الدقيقة للغة العربية وهذا ما تتطلبه مرحلة التّقعيد اللّغوي[4].

---

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان،الخصائص تحقيق علي النجار،المكتبة العلمية،ج1،ص48.

[2] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص56- 57.

[3] المرجع نفسه،ص33.

[4] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص41. (الهامش)

✓ **التشدّد في تصنيف المحتجين بهم:** فيقول صالح بلعيد في هذا الشأن: "وقد تشدد العرب أثناء مشاهدتهم للعرب، كما تشدد النّحاة بعد ذلك في تصنيف المحتجين بهم فبحثوا فيمن نقل عنهم من أهل المدر والوبر وتقصوا أحوالهم "[1]

✓ **اشتراط العدل في ناقل اللّغة:** ويضيف صالح بلعيد في هذاب قوله: "اشترطوا في ناقل اللّغة أن يكون عدلا غير فاسق ومن هنا اعتمدوا في العربية على أشعار العرب"[2].

حري بنا أن نذكر أنّ صالح بلعيد اعتبر الحصر الزماني والمكاني للسّماع إجحافا في حق المحتجين بهم،فهناك من سلم لسانه من اللّحن بعد القرن الثالث الهجري ولم يستشهدوا بهم إلّا أنه يستدرك الأمر فيقول:"عندما نعرف الأسباب الداعية لهذا الضّبط الدّقيق يبطل العجب فإنّ هذا المعيار وضع ضمن ظروف دينية،وكان احتياطا وسياجا على القرآن الكريم،وعلى لغة القرآن الكريم،فأبقى على صفاء اللّغة رغم أنّ الكلام ليس على درجة واحدة من الفصاحة،فمنها الأفصح،ومنه الفصيح والقليل والنّادر،والشاذ..إلّا أنه يحتاج إلى توسعة مثل إضافة بعض المولدين والمصنفين..وإلا سنحكم على اللّغة بالجمود"[3].

وقد أسهب صالح بلعيد في الحديث عن المراحل التي تم فيها تجميع وتدوين اللّغة العربية وجعلها في:[4]

المرحلة الأولى: حيث اتجه اللّغويون إلى البوادي في عصر التحريات لجمع اللّغة من أفواه العرب الخلّص الذين مازالت السّليقة في لغتهم نتيجة بعدهم عن أماكن التأثير والتأثر فاتجهوا إلى عالية السافلة (نجد) وسافلة العالية (المدينة) ويراها البعض في عليا هوازن، وسفلى تميم ويراها آخر في لهجة قريش.

[1] المرجع السابق،ص33.
[2] صالح بلعيد في قضايا فقه اللغة العربية ص33.
[3] صالح بلعيد في أصول النّحو،ص 39.
[4] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية، ،ص 29.

المرحلة الثانية: جمعوا الكلمات المختلفة المتعلقة بموضوع ما في شكل كتيبات تتناول موضوعا واحدا، توقفت بعد فترة أين انكب النّحاة على تبويبها وتصنيفها على طريقتهم الخاصة.

المرحلة الثالثة: وضع معجم شامل لكل الكلمات العربية حيث صنفت تلك المادة بطرق خاصة .

3- النّحو العربي والمنطق الأرسطي:

لقد كان السبب الأول لنشأة النّحو هو الجانب الديني قصد حفظ القرآن من لحن من اعتنقوا الإسلام من الأعاجم، ليلامس ذلك الجانب الاجتماعي الذي خص اللّغة العربية بعد أن فسدت اللّغة الفصحى في ألسن الناس، لذلك عكف القدامى على جمع اللّغة من أفواه الفصحاء من أهل البادية لتبدأ بوادر التأسيس للنّحو العربي، لكن من اللّغويين المحدثين من يطعن في النّحو العربي ويتهمه بتأثره بالمنطق الأرسطي، إلا أنّ الرد كان قاطعا ممن يؤمن بأصالته . لذلك كان لزاما أن نقسم مراحل نشأة النّحو وأن نحدد سمات كل مرحلة:

المرحلة الأولى: فقد أجمع اللّغويون أنّ هذه المرحلة بدأت مع أبي الأسود الدؤلي (ت69هـ) الذي عمد على وضع النّقط على المصحف بعد أن سمع لحن أحدهم فيه "وسمع من يقرأ قوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ المشْرِكِينَ و رَسُولُهُ**﴾(التوبة الآية 3) بكسر اللام استجاب لأمر الأمير زياد وأتى بكاتب عهد إليه أبو الأسود أن ينقط على أعلى الحرف إذا فتح شفته ويجعل النقطة بين يدي الحرف حيث يضمها، وأن يضع النقطة تحت الحرف إن كسر شفتيه " [1] و هكذا كانت البوادر الأولى لنشأة النّحو وقد تبعه تلاميذه في ذلك نذكر منهم نصر بن عاصم الليثي (89هـ) ويحي بن يعمر (ت129هـ) وغيرهم، وتطور الدرس النّحوي بعدهم حيث أخذ منحا آخرا وهو اكتشاف الظواهر اللّغوية والنّحوية وذلك باستخلاصها من النّصوص المروية ومحاولة استنباط الأحكام منها، "ونسمي هذه المرحلة من مراحل

[1] محمّد المختار ولد أباه،تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب، ،ص46.

الدرس النّحوي مرحلة التأسيس وبناء القواعد والأصول"[1]، ومن أبرز هؤلاء النّحاة : عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت 117هـ) وأبو عمرو بن العلاء.

المرحلة الثّانية: عرف الدرس النّحوي في هذه المرحلة قفزة نوعية مع الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي يعد المؤسس الحقيقي له وواضع أركانه، فهو الذي "أرسى قواعده ووضع مصطلحاته، وبسط القول في مباحثه المختلفة كالعامل، والسّماع، والقياس والتّعليل..."[2]، إلا أنه لم يترك مؤلفا في النّحو رغم العلم الغزير الذي كان يملكه، وما وصلنا من علمه هو ما دونه تلميذه سيبويه (ت180هـ)، إذ كان أكثر النّاس مجالسة له، فقد كان سيبويه يتردد على الخليل ويأخذ عنه العلم، ويظهر ذلك جليا من خلال آرائه الموجودة في كتابه الذي يعد المصدر الأول في النّحو العربي، إذ روى عنه في خمسمائة واثنين وعشرين موضعا، وأكد أبو الطيب اللّغوي أنّ سيبويه عقد أبواب كتابه بلفظه ولفظ الخليل، وكلما قال سيبويه: وسألته، أو قال من غير أن يذكر قائله فهو الخليل[3]، وما ساعد الخليل بن أحمد في تقصي هذا العلم ووضع قواعده هو أمران: [4]

أولهما: سليقته العربية الموروثة، حيث إنه عربي قح.

ثانيهما: مخالطته أرباب الفصاحة من أبناء البوادي في نجد والحجاز وتهامة.

إذن تعد المرحلة الثانية من نشأة النّحو هي المرحلة التي اكتمل بها التّقعيد له بوضع قواعده وإرساء أركانه على يد الخليل بن أحمد وتلميذه سيبويه.

[1] عبد الله بن حمد الخثران،مراحل تطور الدرس النّحوي، ،ص76.

[2] إبراهيم أحمد إسلام الشيخ،الخليل وأصول التفكير النّحوي ،المؤتمر الدولي السابع لقسم النّحو والصرف والعروض بعنوان: الخليل عبقري العربية،كلية دار العلوم،ج2،مارس2012م،ص549.

[3] ينظر:هادي نهر،نحو الخليل من خلال الكتاب، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،الأردن،2006م،ص5- 6 .

[4] عبد الله بن حمد الخثران،مراحل تطور الدرس النّحوي،ص91.

المرحلة الثالثة: جاءت هذه المرحلة بعد ظهور كتاب سيبويه، فما كان من نحاة هذه المرحلة إلا العكوف على قراءته باعتباره الكتاب الجامع لمسائل النّحو، إذ بلغ في مباحثه درجة الكمال،ولا يمكن إضافة شيء جديد وقد ترسخ هذا المفهوم لديهم"، ومن أجل ذلك انصرف هؤلاء العلماء إلى فهم المادة النّحوية وتحصيلها كما جاءت في كتاب سيبويه، وجلّ ما أبدوه من تحرر في درس الكتاب ينحصر في إبداء بعض الملاحظات التي تتصل بعدد من الآراء، ولا تتعدى في جملتها ناحية الشّكل ... أما المضمون بما يشتمل عليه من منهج ومن قضايا أساسية ومن أحكام عامة فقد بقي كما هو دون تغيير يذكر."[1]،ومن نحاة هذه المرحلة أبو عثمان بكر مُحَمَّد المازني (ت 248 م)، وأبو يوسف يعقوب بن إسحاق السكيت (ت 246م) وغيرهم.

المرحلة الرابعة: لم تخرج هذه المرحلة عن سابقتها حيث كان كتاب سيبويه هو الأصل الذي تؤخذ منه المادة النّحوية إلا أنّ دراسة هذا الكتاب زادت توسعا ومجهود النّحاة يسير في اتجاهين:الأول ينصب على المادة النّحوية نفسها، والثاني يتجه إلى موضوعات تخدم من قريب أو بعيد هذه المادة، ولعل خير من يمثل هذين الاتجاهين هما: المبرد وابن جني، أما المبرد فبالنسبة للمادة النحوية وأما ابن جنى فبالنسبة للمجالات التي تخدم هذه المادة وتحوم حولها[2].

وبعد أن تم تأسيس الدرس النّحوي، تعالت الأصوات حول أصالته، هل كانت نشأته عربية أصيلة، أم تأثر بمنطق اليونان وفلسفتهم؟ وهنا تضاربت الآراء حيث يرى بعضهم أنّ النّحو العربي قد تأثر بالمنطق الأرسطي، ويعتبر المستشرق **مركس(*MERX*)** رائد هذه الفكرة حيث يرى "بأنّ معرفة أجزاء اللّغة وأبنية الكلام واشتقاقاته والأعضاء المكونة للجملة البسيطة إنما كانت نتيجة تحليل فلسفي، ويبرر

[1] حسن عون،تطور الدرس النّحوي،معهد البحوث والدراسات العربية،1970م،ص59.
[2] المرجع نفسه،ص66.

ذلك بأنّ الفلاسفة هم الذين قاموا بتحليل منطق اللّغة، نتائج هذا التّحليل مبثوثة في تعريفات الأصناف النّحوية، وهذا المبدأ لم يعرفه العرب الذين يجهلون قيام النّحو على المنطق"[1].

وقد ساير بعض الباحثين العرب المعاصرين فيما ذهب إليه **مركس**،فنجد منهم إبراهيم بيومي مدكور الذي قال عن النّحو:" وقد أثر فيه المنطق الأرسطي من جانبين: أحدهما موضوعي، والآخر منهجي، فتأثر النّحو العربي عن قرب أو عن بعد بما ورد على لسان **أرسطو** في كتبه المنطقية من قواعد نحوية"،[2] فشمل الجانب الموضوعي من خلال تقسيم الكلام إلى اسم وفعل وحرف،وأنّ تعريفات سيبويه لهذه الأجزاء تشبه تعريفات أرسطو إلاّ أنّ **أرسطو** "يعرف الاسم هو ما دل على معنى وليس الزمن جزءا منه والفعل ما دل على معنى وزمن والقسم الثالث هو ما دل على الأداة، أما سيبويه فلم يضع تعريفات لهذه الأجزاء وإنما اكتفى بإيراد أمثلة لها"[3] وما تعلق بالجانب المنهجي هو القياس والتعليل. إلا أنّ الرد كان قاطعا من طرف آخرين نذكر منهم عبد الرحمن الحاج صالح الذي جمع الأدلة العقلية والتاريخية ليبين أصالة النّحو العربي "أما عن رأي مركس في المنطق، فقد وجد الحاج صالح أنه أراد بالمنطق مجموعة الوسائل العقلية التي يستعملها كل علم... وقال أنّ بنيته غير صائبة من وجهين : الأول عدم تمييزه بين المنطق العقلي وهو عام على الإطلاق وبين المنطق اليوناني، والثاني عدم تمييزه بين أطوار ارتقاء العلوم عند الإنسان بصفة عامة، وعند العرب بصفة خاصة وإنما بنى مزاعمه على اقتباس العرب من اليونان أصولهم العلمية ولا يجوز لهم اقتدارهم على أي حق أو إبداع"[4]، وما يريده بقوله هذا أنّ النّحو لم يتأثر بالمنطق منذ نشأته، فنشأته أصيلة تبناها العرب حسب المستجدات التي تطلبها التّطور الهائل في العلوم والمفاهيم

---

[1] أحمد بوعود،سيبويه وأطروحة التأثير اليوناني (بحث في أصالة النّحو العربي عند جيرار تروبو) دراسات استشراقية،العدد 14،سنة2018م ص105.

[2] إبراهيم بيومي مدكور،في اللغة والأدب،سلسلة اقرأ،عدد 337،دار المعارف،سنة1970م،ص 42-43.

[3] أسامة مُحَمَّد موسى عبد الرزاق،طعن المستشرقين في أصالة النّحو العربي،مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية،العدد 35،نوفمبر2017م ص62.

[4] عائشة مبروك، واقع النّحو العربي لدى الحاج صالح، أعمال ملتقى الجهود اللّغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح،يومي 11-12 مارس2018م، بقاعة المحاضرات بكلية الآداب واللغات والفنون جامعة جيلالي اليابس،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،ص338-339.

آنذاك، وإن كان هناك تأثر فلم يكن في القرن الأول ولا الثاني وإنما نتحدث عن التأثر بالمنطق في القرنين الثالث والرابع أين كانت للترجمة مكانة، فقد ترجمت الكتب عن الثقافة اليونانية والهندية وغيرها حيث يقول ابن أنباري في كتابه نزهة الألباب: "إنّ أول من مزج النّحو بالمنطق هو أبو الحسن علي بن عيسى الرماني ت384"[1]، أي أنّ تأثر النّحو بالمنطق كان في نهاية القرن الثالث وبداية القرن الرابع، ويذهب عبد الراجحي إلى استبعاد تأثر النّحو بالمنطق في بداية نشأته حيث يضرب لنا مثالا عن مسألة التعريف، أي كيف عالج سيبويه المسائل النّحوية من حيث التعريف وكيف كان ذلك عند **أرسطو** وخلص إلى أنّ سيبويه لم يستعمل التعريف لمسألة نحوية إلا عن طريق التمثيل كقوله: "الاسم: رجل و رس وحائط"[2]، وهذا دليل على أنّ سيبويه لم يطبق المنهج الأرسطي في كتابه، أما "إذا انتقلنا إلى القرن الرابع وجدنا الأمر يختلف اختلافا كبيرا وتأكد اتصال النّحاة بالمنطق الأرسطي وبمنهجه في التعريف وليس مهما أن يكونوا قد طبقوه في تعريفاتهم، وإنما المهم أنّ وجوده بين أيديهم أضفى بهم إلى مناقشة واعية نتج عنها اختيار طريقة أخرى في التعريف"[3].

أمّا صالح بلعيد فهو لا يشكك في أصالة النّحو العربي منذ نشأته ويؤكد أنّ هذه الأصالة تنبع من عمق الاحتجاج الذي اعتمد على شروط زمانية ومكانية في الأخذ،[4]فقد تم تحديد الزمان وهو نهاية القرن الثاني الهجري، إضافة إلى حصر المكان الذي لم يخرج عن البوادي البعيدة عن الاختلاط، أضف إلى ذلك تحديد القبائل التي يحتج بها.

إلّا أنّ صالح بلعيد لا يهمل الرأي القائل بتأثر النّحو بالمنطق ويرى أنّ هذا التأثر إنما كان من منطق اللغات أي القواسم المشتركة بينها"[5]، فإن كان هناك قواسم مشتركة بين العربية والسريانية فلأن

[1] عبد الرحمن الحاج صالح،منطق العرب في علوم اللّسان موفم للنشر والتوزيع،الجزائر،2012م،ص77.
[2] سيبويه أبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر 180هـ،الكتاب،ط3،ج1،تحقيق عبد السلام محمّد هارون1988م،مكتبة الخانجي،بالقاهرة،ص12.
[3] عبده الراجحي،النّحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت،1979م،ص74-75.
[4] صالح بلعيد،تم التواصل عبر الهاتف مع الأستاذ يوم 29 جويلية 2020م دام قرابة نصف ساعة من الساعة 11:30إلى12:00.
[5] المرجع نفسه.

كلاهما من اللّغات السّامية وقد تتفقان في مسألة أو في أخرى،"وأنّ ذلك محض اتفاق بين لغتين وهكذا أجراها الله بين لسانين مختلفين لا سيما أنّ اللّغة العربية لغة رسالة، فالله عز وجل فسح لها المجال بقدرته لتصل إلى غايتها وإبلاغ رسالتها فلا غرابة في توافق المفردات بين لغة القرآن واللّغات الأخرى"[1].

4- أسباب صعوبة النّحو:

يعد النّحاة الأوائل ذوي ذكاء وفطنة مكنتهم من وضع نحو وقواعد للغة العرب، حيث اعتمدوا في ذلك على ما سمعوه وتحسسوه من أفواههم، ويعتبر كتاب سيبويه أهم الكتب النّحوية وأشملها مادة، حيث جمع كل ما يتعلق بقواعد اللغة العربية، وما الكتب التي جاءت بعده إلا شرح له أو إعادة تصنيف لمادته دون المساس بها أو إحداث تغيير فيها، وهذا ما نجده في "ترجمة لأعمال المبرد وثعلب اللذين حرصا على بسط آراء الخليل وسيبويه والكسائي والفراء وتوضيح غموضها وبيان أسسها والتنقيب على قواعدها "[2]، إلا أنّ هذا النّحو الذي كان الهدف منه تقويم اللّسان وإبعاد اللّحن عن الكلام، أصبح مع مرور الزمن على قدر كبير من التعقيد والتكلف من حيث كثرة الأبواب النّحوية، والتفريعات الكثيرة، وتعدد وجوه الإعراب وكثرة العلل وغيرها. هذا ما يحيلنا إلى أنّ مسألة صعوبة النّحو التي أثيرت حديثا ضاربة في القدم، ومن الروايات التي تشير إلى ذلك ما يرويه المبرد مُحَمَّد بن يزيد (ت 286هـ) عن المازني (ت248هـ) أنه قال :" قرأ علي رجل كتاب سيبويه في مدة طويلة، فلما بلغ آخره قال لي : أما أنت فجزاك الله خيرا وأما أنا فما فهمت منه حرفا"[3]، و يعود ذلك إلى الاضطراب الذي عرف جمع اللغة وضبط قواعدها لذلك نجد تداخلا في الأبواب " فالاضطراب في كتاب سيبويه يظهر في أول العناوين وغموضها، فمن هذه العناوين: الفعل الذي يتعدى اسم الفاعل إلى اسم المفعول، واسم الفاعل والمفعول فيه كشيء واحد، يعني باب كان وأخواتها وباب الفاعلين والمفعولين اللذين كل واحد منهما يفعل فاعله

[1] أسامة مُحَمَّد موسى عبد الرزاق،طعن المستشرقين في أصالة النّحو العربي،ص 60.

[2] مُحَمَّد المختار ولد أبّاه، تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب،ص24.

[3] علي بن يوسف القفطي إنباه الرواة على أنباء النحاة، تحقيق مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم،ج1،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة،1986م،ص383.

بفاعله مثل الذي يفعل، وما كان نحو ذلك يعني (باب التنازع)[1]، وهذا الجاحظ الذي يستنكر الصعوبة التي آلت إليها المادة النّحوية فدعا إلى تلقين المتعلم الضّرورات النّحوية كي لا ينشغل بأمور لا تفيده في حياته،فيقول في هذا: "وأما النّحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السّلامة من فاحش اللّحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه، وما زاد عن ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ..." [2] كان هذا عرضا بسيطا لما جاء على لسان الأقدمين لما آل إليه النّحو من غموض وتعقيد، وعلى هذا الأساس بنى صالح بلعيد آراءه حيث يرى أنّ امتزاج النّحو بالمنطق والفلسفة صيّر النّحو مجموعة من الأصول الجافة، وأنّ النّحاة قد بالغوا في تحكيم ذلك فلم يكن بعضهم يميز بين النّحو كعلم والنحو كمادة للتلقين[3].

وقد كان الغلو في البحث عن العلل والجري وراءها والكشف عنها قد ازداد بشكل ملحوظ في القرن الثالث والرابع والخامس من الهجرة، وكان بسبب "يأس العلماء بعد سيبويه من الوصول إلى جديد في موضوع النّحو، واتساع نطاق الدراسات المنطقية والمباحث الفلسفية ومحاولة المثقفين أن يظهروا بمظهر العارفين بالفلسفة الإغريقية وتطبيق حدودها وقوانينها على معارفهم"[4]، ثم إنّ كثرة المؤلفات النّحوية التي جاءت بعد كتاب سيبويه_التي كانت مادته دسمة _ ظهرت لتمسح غبارا اللّبس عنها ولتقربها إلى المتلقي، لكن الأمر تجاوز ذلك وأصبح التّهافت على البحث في العلل والعامل والقياس وإدخال المنطق والفلسفة اليونانية هو هاجس النّحاة، وما المناظرات التي كانت تقام في مجالسهم إلا خير دليل على ذلك، فزاد النّحو تعقيدا مما جعل بعضهم يستنكر الأمر من أمثال ابن مضاء القرطبي (ت592هـ) الذي ثارت ثائرته وكان رده بكتابه "الرد على النحاة"؛ وقد علّق صالح بلعيد على هذه الثّورة بأنها ما كانت لتكون لولا الميل الكثير إلى التنظير في المسائل النّحوية والتفريغ والخضوع إلى الاستدلالات والترخيص في

[1] العزاوي نعمة رحيل،في حركة تجديد التطور و تسييره في العصر الحديث، بغداد دار الشؤون الثقافية العامة،1995م،ص16.

[2] الجاحظ أبو عثمان عمرو،في المعلمين ضمن رسائل الجاحظ تحقيق عبد السلام مُحَمَّد هارون،بيروت،1991م،دار الجيل،ج3،ص38.

[3] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص207.

[4] حسن عون،تطور الدرس النّحوي،معهد البحوث والدراسات العربية،1970م،ص72.

استخدام المصطلحات الكلامية والإغراب في التّعليل، والتي عدت فلسفته جزءا منه إلى درجة أنه لوحظ انحراف لغوي لمهمة النّحو [1]، هذا ما جعل النحو يخرج عن الغرض الذي وضع لأجله ونحا نحو المناطقة أين بدأ النّحاة يتفاخرون بالتفلسف فيه وإقحام الحجة، مما أدخل فيه ما ليس منه،وقد حصر صالح بلعيد صعوبات النّحو في سببين مهمين: أولهما الخلط بين المصطلحات التي من شأنها أن توقع المتعلم في عدم التفريق بين النّحو التّعليمي والنّحو العلمي،وثانيهما ما تعلق بالمادة النّحوية.

4-1- الخلط بين المصطلحات:

أ- بين السّليقة والملَكَة:

ارتبطت السّليقة عند القدماء بالفطرة، والسّليقة في الكلام هي التّحدث بإتقان دون تكلف في القواعد، فقالوا :"فلان يقرأ بالسّليقة أي: بالطبيعة."[2] فالسّليقة هي الطبيعة والسّجية التي فطر عليها لسان العربي قديما، فالعرب لم يتعلموا اللّغة العربية ولكنهم قد وجدوا آباءهم يتحدثون بها فاكتسبوها فطرة دون معرفة لنظامها النّحوي، فقد كانوا يرفعون الفاعل وينصبون المفعول دون دراية بالقواعد النّحوية التي لم تكن قد ظهرت بعد، فعن أبي حاتم سهل بن مُحَمَّد السجتاني أنّ أعرابيا قرأ عليه في الحرم " طيبي لهم وحسن مآب" فقلت : طوبى؛ فقال: طيبي، فأعدت فقلت : طوبى، فقال : طيبي، فلما طال علي قلت: طوطو، فقال: طي طي. أفلا ترى إلى هذا الأعرابي وأنت تعتقده جافيا كرّا لا دمثا ولا طيعا، كيف نبا طبعه عن ثقل الواو إلى ياء فلم يؤثر فيه التّلقين ولا ثنى طبعه عن التماس الخفة هزّ ولا تمرين وما ظنك به إذا خلّى مع سومه، ويساند إلى سليقته ونجره"[3]، فهذا الأعرابي الذي أغرق في بداوته أصبحت الواو في غير محلها أثقل عنده من الياء في محلها وصار إبدالها أمرا مستحيلا.ومن هذا المنطلق

[1] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص213.

[2] ابن جني ابو الفتح عثمان،الخصائص،ج2،تحقيق مُحَمَّد علي النجار المكتبة العلمية،دار الكتب المصرية،1952م،ص118.

[3] ابن جني الخصائص،ج1،ص75-76.

اعتبرت السّليقة "استعمال لغوي وراثي يسترسل فيه المتكلم لغته على سجيته وطبعه من غير تعمد إعراب ولا تجنب لحن"[1].

أمّا السّليقة عند اللّغويين المحدثين فنراها مثلا عند إبراهيم أنيس أنها أداء لغوي يتم في تدرج ويسر،من غير عسر وتكلف، ودون أن يشعر المتكلم بخصائص لغة الكلام،ولا فرق بين السّليقي وغيره إلا في درجة الإتقان[2]، فهو يربط السّليقة اللّغوية بالبيئة الاجتماعية التي يترعرع فيها الطفل، والتي تفرض عليه التّواصل بين أفراد المجتمع، فيجد نفسه يكتسب هذه اللّغة دون تكلف منه بل بما تفرضه عليه الطبيعة البشرية من تواصل دون منهج واضح يوضح له نظام هذه اللّغة، بل هو في غنى عن معرفة هذا النّظام.

وإلى هذا ذهب صالح بلعيد حيث اعتبر "السّليقة هي الطبع، ويقال فلان يتكلم بالسّليقة أي عن طبع لا عن تعلم"[3]، أي وجود العفوية في اكتساب اللّغة دون معرفة قواعدها وربطها بظاهرة لغوية قديمة، حيث كان العرب أعرابا فصحاء ينطقون لغتهم دون لحن[4]، إذ كانوا ينطقون على سجيتهم فيرفعون وينصبون، إلا أنها كانت متعلقة بلهجاتهم العربية التي كانوا يتعاملون بها، لذلك خلص صالح بلعيد إلى أنّ السليقة في اللّسان العربي غير موجودة ولكنها تحصل في مجتمعاتنا في لغة الأم"[5]، فالسّليقة في زماننا تعني ما يتعلمه الفرد من لغة في مجتمعه ونقصد هنا العامية باعتبارها لغة التعامل اليومي حيث ينطقها الفرد دون شعور منه بتكلف أو ثقل، ومن غير أن يكون على وعي بخصائصها وأسرارها ويكون اكتسابها بدءا من الأسرة ثم المحيط الخارجي.

[1] أحمد جلايلي،السّليقة اللّغوية،الأثر مجلة الآداب واللّغات،جامعة ورقلة،الجزائر،العدد الرابع،ماي 2005م،ص297.
[2] ينظر إبراهيم أنيس،من أسرار اللّغة،ط3،مكتبة الأنجلو المصرية،1966م،ص19.
[3] صالح بلعيد،في النّهوض باللّغة العربية،ص161.
[4] المرجع نفسه،ص162.
[5] المرجع نفسه الصفحة نفسها.

أما عن الملَكَة فقد استبعد صالح بلعيد أن تكون السليقة هي الملَكَة، فالملَكَة عند النّحويين القدامى قد ارتبطت بالاستقامة والفصاحة في اللّسان مع ما يوافق المعنى وهذا ما يراه سيبويه حيث يشير إلى الاستقامة في الكلام أنّ " منه مستقيم حسن ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب؛ أما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسآتيك غدا، وأما المحال فأن تنقض كلامك بآخره فتقول: آتيتك غدا وسآتيك أمس،وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه، أما المستقيم القبيح فأن تضع اللّفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت وكي زيدا يأتيك وأشياء أخرى، وأما المحال الكذب فأن تقول سوف أشرب ماء البحر أمس"[1]، وما يريده سيبويه هنا أن تأدية التراكيب المؤلفة للكلام تخضع إلى العلاقة التي تربط مفردات هذا الكلام بالمعنى ومدى تقبل العقل من عدمه لهذا الارتباط القائم، وتطور مصطلح الملَكَة كمفهوم لا كلفظ عند القدامى، إذ اعتبرها ابن جني ذات صلة وثيقة بسليقة الفصحاء وأنّ من رام سلامة اللّغة من حيث اللّحن انتهج نهج العرب في الكلام وعبر عن ذلك بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تعرفه من إعراب وغيره... ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة"[2]، و يعتقد ابن جنى من هذا القول أنّ الذي يبتغي امتلاك اللّغة العربية من الأعاجم عليه بسماع كلام العرب والقياس عليه، قصد اكتساب لغة سليمة.

وهكذا نجد أنّ الملَكَة اللّغوية عند القدامى ظهرت بالمفهوم لا بالمصطلح ذاته وقد ارتبطت بالفصاحة وسليقة العرب، أما ابن خلدون فقد ذكرها في مقدمته بالمصطلح ذاته واستبعد أن تكون لها صلة بالطبع، إنما تحصل بكثرة المحفوظ من كلام العرب وأن امتلاك اللغة شبيه بامتلاك صناعة من الصنائع، وأي خلل في أدوات امتلاك هذه الصناعة ستؤدي حتما إلى خلل في شكلها الناتج وعبر عن ذلك بقوله: "اعلم أنّ اللّغات كلها ملَكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملَكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملَكَة أو نقصانها وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنما هو بالنّظر

[1] سيبويه أبو بشر بن عثمان بن قنبر،الكتاب، ،ص35-36.

[2] ابن جني أبو الفتح عثمان،الخصائص،ج1،ص34.

إلى التراكيب، فإذا حصلت الملَكَة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حسن الغاية من إفادة مقصوده للمستمع"[1]، ويتضح هنا أنّ تمام الملَكة اللّغوية يكون بالألفاظ منفردة ولكن بما تحمله التراكيب المؤلفة من هذه الألفاظ من المعاني المقصودة للمتكلم فيتحقق بها الإفهام الصّحيح، إذن فالملَكَة اللّغوية عند ابن خلدون هي قدرة المتكلم على التّحكم في مفردات اللّغة وسهولة صياغتها ونظمها في تراكيب سليمة.

أما صالح بلعيد فلم يخرج عن هذا المفهوم حيث نفى أن تكون الملَكَة هي الطّبع، واعتبر أنّ لها علاقة بالحدس وأن الفرد يمكن أن تحصل له الملَكَة اللّسانية في اللّغة الأم إذا تعلمها تعلما صحيحا، ويؤكد أنه بإمكان المتعلم امتلاك العربية التي أخذناها صناعة وليس طبعا[2]، فامتلاك اللّغة العربية في نظر صالح بلعيد يكون بعاملين أساسيين هما: معرفة قواعد هذه اللّغة وضوابطها ثم ممارستها واستعمالها في مختلف السّياقات حتى تصبح ملَكَة راسخة.

ب- الحرفة النّحوية:

أو ما يسمى بالصّناعة النّحوية التي عابها الكثير من الباحثين قديما وحديثا، إذ ألّفوا فيها كتبا استعصى فهمها على الدارسين "وقد تعددت أسباب النّحاة في ذلك، فمنهم من جعلها على هذا النّحو للتكسب، وبعضهم من أجل التمييز عن العامة ليصبح هذا العلم نخبويا غير متاح لكل الناس"[3] وما يرويه الجاحظ (ت255هـ) خير دليل على ذلك حيث يقول: "قلت لأبي الحسن الأخفش : أنت أعلم الناس بالنّحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها، وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم، قال أنا لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعونني إليه لقلّت حاجتهم إليّ، وإنما كانت غايتي المنالة، فأنا أضع بعضها

[1] ابن خلدون عبد الرحمن،المقدمة،ط1،ج2،تحقيق عبد الله محمّد الدرويش،دار البلخي،سنة2004م،ص387.

[2] صالح بلعيد،في النّهوض باللّغة العربية،ص162.

[3] مختار بزاوية،النّحو العربي ومحاولات تيسيره _ دراسة وصفية تحليلية _ أطروحة دكتوراه تخصص نحو عربي، إشراف دين عبد الله الأخضر الموسم الجامعي 2016م/ 2017م،ص217- 218.

هذا الوضع المفهوم لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس ما لم يفهموا، وإنما قد كسبت في هذا التّدبير إذ كنت إلى التكسب ذهبت"[1]،ونلمس هنا أنّ الجاحظ بعلمه ومكانته قد عاب التأليف عند الأخفش، وبين كيف لامس الغموض الحرفة النحوية، بل ويطالبه بالتبسيط والإفهام لتصل مادته عقول المتعلمين لأنها الغاية المنشودة.

وقد أشار صالح بلعيد إلى أنّ النّحو قد أدركته حرفة النّحاة في التصنع والميل إلى التناطح اللّغوي والتقاء الشروح وشرح للشروح، إلى جانب بعض المغالاة في مسائل العلة والإعراب والتوهم والافتراض،[2]، هذا ما جعله يخرج عن الغاية التي وجد من أجلها، فكثرة قوانينه جعلت منه علما مجردا بعيدا عن الواقع اللّغوي الممارس، كما أكد أنّ الملَكَة اللّغوية بعيدة عن الحرفة النّحوية التي ضاقت بها كتب الأوائل، فالملَكَة بحفظ كلام العرب والاستعمال المتكرر، و ما النحو إلا كضابط يكشف لنا صواب الكلام من خطئه.

كما استنكر صالح بلعيد فعل النّحاة القدامى مما صيروه في النّحو وجعلوه غامضا صعب المنال، وقد عبر عن ذلك بقوله: " إنّ النّحو عند هؤلاء النّحاة الحرفيين ألغاز أبعدوه عن الأصول واقتصروا فيه تعلم القواعد مجردة من تكوين المهارات العلمية والنشاطات الذاتية"[3]، لأنّ المتعلم ليس بحاجة إلى حفظ قوانين النّحو وقواعده بل هو بحاجة إلى معرفة كيفية توظيف هذه القواعد في ممارساته الكلامية، إذ اعتبر أنّ الصعوبة التي تعترض المتعلم في الدرس النّحوي هي عدم الفصل بين الصناعة النّحوية التي هي علوم تحفظ ... وبين الملَكَة التي هي استعمال نتيجة العفوية التي تأتي من الاستعمال الطبيعي للغة"[4].

[1] الجاحظ أبو عثمان الحيوان،تحقيق عبد السلام هارون، ج1،ط2،مطبعة مصطفة الباب الحلبي،القاهرة،1965م،ص92.
[2] صالح بلعيد،في النّهوض باللغة العربية،ص164.
[3] المرجع نفسه ص 164.
[4] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص214.

ج- بين النّحو والقواعد والإعراب:

لقد اختلط مفهوما النّحو والإعراب اختلاطا بيّنا في كثير من كتب النّحو واللّغة، حتى إنّ النّحو يسمى إعرابا والإعراب نحوا... والحقيقة أنّ الإعراب عنصر من عناصر النّحو، فالنّحو كلّ والإعراب بعض من هذا الكل[1]، وقد اعتبرت هذه المسألة سببا من أسباب صعوبات الدرس النّحوي، فقد كان للإعراب أهمية كبرى في الدراسات النّحوية القديمة، إذ اعتبره النّحاة ذا صلة وثيقة بالمعنى والدلالة، فهذا السيوطي يتحدث فيما اختصت به العرب " من العلوم الجليلة التي اختصت بها الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز الفاعل من المفعول ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام ولا صدر من مصدور ولا نعت من تأكيد"[2].

ويتضح من قول السيوطي أنّ للإعراب دورا هاما في الإبانة عن المعاني وأنه لولا الإعراب لاستبهم المعنى، وقد ساندة في الرأي ابن جني، إلاّ أنّ المسألة أخذت بعدا آخر في العصر الحديث " فبعضهم تمسك بالإعراب ورآه عنصرا ضروريا في تحديد الدلالة في حين أنكر آخرون ذلك واعتبروه مجرد حركات لوصل الكلام بعضه ببعض "[3] أما صالح بلعيد فلا ينكر أهمية الإعراب لكنه يرفض أن تكون معرفة النّحو من معرفة الإعراب، واستنكر من كان شغلهم الشاغل الإعراب، فيقول: " أصبح النّحو من ذات الإعراب والذي أصبح غاية في ذاته ينشد من أجل المنافحة عن مواقع الحركات لا مواقع الكلمات في الجمل، فخلقوا ما لا صلة له بالإعراب الذي يعني حصول الكلمات في موقعها"[4]، ولا يفهم من كلام صالح بلعيد أنه يرفض ظاهرة الإعراب، إذ عدّ وجوده ضروريا لمعرفة دلالة الكلمات في الجمل، ولكن ما يرفضه هو الغلو في الإعراب الشّكلي، وإغراق النّحو في الإعراب المحلي والتقديري مما نفر المتعلم وشغله

---

[1] سامي عوض،ظاهرة الإعراب وموقف علماء العربية القدامى و المحدثين،مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية،المجلد 32،العدد2،سنة2010م،ص18.

[2] السيوطي،المزهر في علوم اللغة و أنواعها، المكتبة العصرية صيد،ج1،بيروت،سنة1987م،ص327-328.

[3] إبراهيم طبشي: ظاهرة الإعراب في منظور اللسانيين المحدثين مجلة مقاليد العدد2 ديسمبر 2016م ص200.

[4] صالح بلعيد: شكوى مدرس النحو من مادة النحو ، أعمال ندوة تسيير النحو المنعقدة أيام 23-24 أفريل 2001م المجلس الأعلى للغة العربية ص423.

بالجانب الشّكلي للكلمة دون معناها، ويضيف في مسألة الإعراب قائلا: "أنه ليس معرفة الحركات بين الكلمات، أو الأبواب النّحوية ولا التركيز على الجانب الشّكلي الذي استنكره النحاة والعبرة في كل ذلك هو معرفة مدلول الجمل لا معرفة الجمل "[1] . فما حاجة التلميذ في الابتدائي إلى معرفة الفاعل أكان مرفوعا بضمة ظاهرة أو مقدرة، وما حاجته إلى معرفة أن الفعل المضارع مجزوم بإحدى أدوات الجزم فتتغير حركته من الرفع إلى السكون بل ما يفهمه هو اكتساب هذا الأسلوب وذاك التركيب وهو النفي بلم مثلا.

واعتبر صالح بلعيد أنّ " النحو عرضي وهو إعمال الفكر في الخلافات والجوازات " [2] وهو علم للتخصص، فإقحام النحو في هذه المسائل أدى إلى ظهور مدارس مختلفة نشأ معها آراء متعددة في المسألة النحوية الواحدة مما أدخل المتعلم في متاهات هو في رواء عنها؛ والمتعلم في حاجة إلى ما هو وظيفي يُقوّم به لسانه، وفي هذا الاتجاه يؤكد صالح بلعيد أن النحو غير القواعد وأن القواعد ضمنية في اللغة ودائمة فيها فهي القوانين التي تضبطها لا يمكنها أن تتغير باجتهادات الأفراد لذلك نجد تيسير النحو ولا نجد تيسير القواعد، فالقواعد ثابتة منذ أن وضعها سيبويه لكن تيسيرها يدخل ضمن التدرج في تعليمها "فالقاعدة هي رصد بما قالت به العرب وصوغ لأحكامه وهي القوانين التي لا جدال فيها " [3]

4-2- صعوبات متعلقة بمادة النحو:

أ- الخلافات والجوازات:

إنّ مسألة الاختلاف في القضايا النحوية ليست حديثة النشأة وإنما تعود أصولها منذ نشأة النحو، وأول كتاب وصلنا في النحو هو كتاب سيبويه هذا الكتاب الذي كان شاملا للقضايا النحوية، "إلا أن كتابا بحجم كتاب سيبويه ونضجه لا يمكن أن ينشأ من فراغ، وهذا يدعونا إلى القول بأن كتاب

[1] المرجع السابق ص422.
[2] صالح بلعيد: مقالات لغوية ص180.
[3] صالح بلعيد:شكوى مدرس النحو من مادة النحو ص 421.

سيبويه كان ثمرة لنشاط لغوي هائل قبله "[1]، وهذا ما يجعلنا نؤكد أن مسألة وضع النحو عمل جماعي تضافرت فيه جهود الأوائل لتتوج بكتاب متكامل وهو كتاب سيبويه، ثم إن المتمعن في كتاب سيبويه يلمس تعدد مشاربه، فتارة يسجل مسألة معينة بذكر صاحبها وتارة إلى عامة النحاة " فقد كان يحيل على نحويين سابقين أو معاصرين له، يسميهم أحيانا ولا يسميهم أحيانا أخرى، وكانت هذه الإحالات تتضمن خلافات بين النحاة في النظر إلى المسائل المطروحة " [2].

إلّا أن مسألة الخلافات النحوية قد زادت من حدتها بعد أن خالط المنطق النحو العربي وظهور أنواع العلة، والغلو في نظرية العامل، وقد شب الخلاف في هذه المسائل ما نتج عنه تعصب لرأي دون آخر، وظهر في النحو "اختلاف في تحديد أحكامه ومرامي قواعده وناله ما ناله من تفرق في الرأي واضطراب في الدلالة إذ لم يتفقوا ــإلى اليوم ــ على تعريف الأشياء تعريفا دقيقا وبيان أحكامها في وضوح وضبط"[3]، وعلى هذا الأساس استنكر صالح بلعيد كثرة الخلافات في النحو والتي نجد فيها تعدد الآراء في المسألة الواحدة، و صرح أن " الخلل في عدم الفصل في تلك القضايا التي كان يجب أن نصل إلى رأي موحد يجعل قاعدة في النحو المدرسي والنحو التخصصي "[4]، وهو بهذا يفرق بين ما هو نحو خاص لا يتكلم فيه إلا أهل الاختصاص وهو النحو العلمي النظري الذي يعد غاية في حد ذاته وليس وسيلة، وبين النحو التربوي التعليمي الذي يعين المتكلم على استقامة لسانه ويؤدي به إلى امتلاك ملكة العربية، فهو وسيلة وليس غاية، فيقول صالح بلعيد :" ما كان يجب أن نخلط بين فلسفة النحو التي هي علم نظري وبين تدريس النحو وهو علم تطبيقي" [5]، فالنحو العلمي عند صالح بلعيد يستعمل في البحث عن الخصائص اللغوية لمادة ما، حيث تدرس من خلاله الخلافات والجوازات؛ أما النحو التربوي " فتتمثل

[1] أمجد غسي طلافحة أحمد محمّد أبو دلو : الخلاف النحوي وحقيقة المدارس النحوية ، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات ، المجلد16 العدد 2 2013م ص58.

[2] المرجع نفسه ص 60.

[3] عسايس حسن: اللغة و النحو بين القديم والحديث، دار المعارف مصر 1966 ص71.

[4] صالح بلعيد شكوى مدرس النحو من مادة النحو، ص424.

[5] صالح بلعيد: مقالات لغوية ص232.

فيه الأركان التربوية من مراعاة الطريقة والمنهج والتدرج والاقتصار على الموظف"[1]، وهو الموجه للمتعلمين باعتباره وسيلة لامتلاك الملكة اللسانية وفيه يحدث التيسير من حيث طرائق التبليغ أو المنهج أو التدرج في عرض مادته.

ب- العلل والوهم النحوي:

ظهر التعليل استجابة لظروف وبواعث عربية وإسلامية معا دون تأثير خارجي عربي[2] و قد نشأ مع عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي ثم اكتمل نضجه ورست قواعده مع الخليل بن أحمد الفراهيدي، حيث سئل يوما عن العلل التي يعتل بها في النحو فقيل له " عن العرب أخذتها أم اخترعتها من نفسك ؟ فقال: إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها وقام في عقولها علله وإن لم ينقل ذلك عنها، واعتللت أنا بما عندي أنه علة لم اعتللته ..."[3] إلا أن العلل عند النحاة الأوائل لم تتسم بالتعقيد، والسؤال العقيم وإنما وجدت لتوضيح الظواهر اللغوية وإرساء القواعد ، فالتعليل في هذه المرحلة تعليل بسيط يتصل اتصالا مباشرا بمدلوله اللغوي بعيدا عن الفلسفة إلا أن الدراسات حول العلل تغيرت بدخول الفلسفة والمنطق واتخذت منحى معقدا ومتشعبا حتى اتسمت بالجدل النظري مع الزجاجي وابن سراج وابن جني وابن الأنباري، حتى لا تكاد تلفي في معظم .جوانبها قيمة في الدرس اللغوي[4] ،و قد قسمت العلة النحوية إلى ثلاث أقسام:

العلة التعليمية: وهي تفسير للواقع اللغوي، فهي تابعة له ولا تستنتج شيئا جديدا يتناقض معه، إذ هي بهذه الخصائص أقرب ما تكون إلى وصف الظواهر اللغوية والقواعد النحوية، فيتم فيها تحديث الوظائف

[1] صالح بلعيد: شكوى مدرس النحو من مادة النحو ص427.

[2] علي أبو المكارم: أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة 2007م ص150.

[3] الزجاجي أبو القاسم: الإيضاح في علل النحو : تحقيق مازن المبارك ط3 دار النفائس بيروت 1399ه/1979م ص65_ 66.

[4] ينظر بلخوجة عبد العزيز ،العلة النحوية أنواعها مسالكها وقوادحها،مجلة البدر المجلد 10 العدد5 سنة2018م ص545.

النحوية، أي بيان العلاقات التركيبية بين الصيغ والمفردات حيث يتم تركيبها في جمل وأساليب، دون محاولة لفرض ما يخالف الواقع اللغوي[1] .

العلة القياسية: تتجاوز العلة القياسية ما ترمي إليه العلة التعليمية؛ حيث أنها تبحث في علة العلة "كأن يقال لمن قال: نصب زيدا ب "إنّ" في قوله: إن زيدا قائم، ولم وجب أن تنصب إنّ الاسم؟ فالجواب في ذلك أن يقول لأنها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدي إلى مفعول فحملت عليه فأعملت إعماله لما ضارعته، فالمنصوب بها مشبه بالمفعول لفظا والمرفوع بها مشبه بالفاعل لفظا،فهي تشبه من الأفعال ما قدم مفعوله على فاعله"[2].

العلة الجدلية النظرية: فكل ما يُعتل به في باب إنّ بعد هذا مثل أن يقال: فمن أي جهة شابهت هذه الحروف الأفعال وبأي الأفعال شبهتموها. [3] فهي تبحث عن فلسفة العلل ضمن منهج منطقي.

وقد أطلق النحاة على العلل التعليمية تسمية العلل الأُول[4] وهي العلل المحققة لغاية النحو، وقد تلقاها جميع النحويين بالقبول والتسليم [5] فاستحسنوها واستقبحوا العلل الثواني والثوالث كما ذهب إلى ذلك ابن مضاء.

وقد كثر الحديث حول العلل عند المحدثين وانقسموا إلى قسمين، قسم يرى أن لها بُدا في النحو، وقسم يرى أن الخوض في علل العلل زاد من تعقيده وصعوبة تعلّمه لدى المتعلمين، وإلى هذا ذهب صالح بلعيد ، فقد رأى إقحام المتعلم في العلل الثواني والثوالث لا فائدة منه، وأشار إلى إبقاء العلة التعليمية التي سماها بالعلة البسيطة فيقول: "من هنا أرى أن يكون التركيز على العلة التعليمية لأنها السبيل الذي يوصلنا إلى معرفة كلام العرب و بها نقيس كلامنا على كلامهم وهي العلة البسيطة، كما أرى تسميتها"[6]،

[1] علي أبو المكارم: أصول التفكير النحوي ص171.
[2] الزجاجي أبو القاسم: الإيضاح في علل النحو ص64.
[3] المرجع نفسه ص65.
[4] ابن سراج أبو بكر بن محمّد: الأصول في النحو ، تحقيق الحسن القبلي ط3 ج1 مؤسسة الرسالة 1966م ص45.
[5] سلمان عدنان ،محمّد السيوطي النحوي: ط1 در الرسالة بغداد 1976م ص394.

تسميتها"[1]، ومنه نعلم التلميذ أن يكون الفاعل مرفوعا والمفعول منصوبا ونعلل له أنه هكذا نطقت به العرب.

وهذا لا يعني أن صالح بلعيد ينفي وجود العلل في النحو، فقد جبل عقل الإنسان على التعليل للظواهر الطبيعية، وكذا في الظواهر اللغوية، لذلك اعتبر أنّ العلة قائمة في النحو لا محالا " لكن البحث في علة العلة أو التنوع في أنواعها ذلك ما يؤدي إلى مماحكة كلامية مضرة باللغة " [2] وهذا بسبب دخول الفلسفة والمنطق في تفكير النحاة والبحث في العلل هو مضيعة للوقت دونما فائدة إذ لا يضيف في تقويم اللسان شيئا.

ج- الضرورة الشعرية:

لم يظهر هذا المصطلح بلفظه عند النحاة القدامى، ولكنه ظهر بمعناه وهو ما نراه عند سيبويه فقد ذكره في كتابه في باب ما يحتمل الشعر:" فلم يجر لمصطلح الضرورة ذكر في كتابه وفي هذه التسمية يظهر الأساس الذي عوّل عليه سيبويه في فهم هذا الباب ولا اعتبار فيه لفكرة الوزن"[3]،إذ أن سيبويه يقر بوجود الضرورة ما لم يوجد بد من تجاوزها، فيقول: " اعلم أنه يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام من صرف ما لا ينصرف يشبهونه بما ينصرف من الأسماء لأنها أسماء كما أنها أسماء.. " [4] إلا أن الضرورة عند سيبويه تكون لسبب لا يمكن تجاوزه فيضطر الشاعر الخروج عن القاعدة المألوفة، وإن استطاع صياغتها على النحو الصحيح لفعل، وعلى هذا الأساس " فإنه يمكن تحديد رأي سيبويه في ضرورة الشعر بأنها ما يجوز للشاعر في شعره مما لا يجوز له في الكلام بشرطين:

[1] صالح بلعيد: في قضايا فقه اللغة العربية:، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1995م ص76.
[2] المرجع نفسه ص75.
[3] إبراهيم محمد السيد: الضرورة الشعرية دراسة أسلوبية ط3 دار الأندلس بيروت 1983م ص19.
[4] سيبويه : الكتاب ص26.

أولهما: أن يضطر إلى ذلك ولا يجد عنه مندوحة.

وثانيهما: أن يكون في ذلك رد فرع إلى أصل أو تشبيه غير جائز بجائز"[1].

أمّا رأي ابن جني فقد كان مخالفا لرأي سيبويه، إذ اعتبر "أن الضرورة ما وقع في الشعر سواء كان للشاعر عنه فسحة أم لا"[2] فهي خاصة بلغة الشعر، ومن حق الشاعر أن يخرج عن المألوف من كلام العرب وإن كان له إمكانية تسويغها.أما عن الضرورة الشعرية عند المحدثين،فكما اختلف القدامى فيها كان للمحدثين آراء متناقضة، حيث انقسموا إلى قسمين: القسم الأول دعا إلى التفريق بين لغة الشعر ولغة النثر أمثال إبراهيم أنيس الذي خصّ الشعر بالجواز في الخروج عن القاعدة: "وما كان أغناهم عن مثل هذا لو بحثوا الشعر وحده وخصوه بعرض الأحكام التي يجب أن تترك للشعراء وحدهم يتخذون منها ما يشاءون ويهملون منها ما يشاءون"[3] ، وقسم عارض هذا الرأي ، واعتبروا القواعد لصيقة باللغة سواء الشعرية منها أو النثرية ولا يجب التفريق بينهما، فاللغة لغة واحدة وقد مثل هذا الرأي رمضان عبد التواب وعدّ أنه للغة الأدبية " قوانينها ونظمها ومن خالف هذه القوانين وتلك النظم فهو مخطئ بالنسبة لهذه أو لتلك..."[4] وما جعل الشعراء يقعون في هذه الأخطاء هو انشغالهم بالوزن والقافية والموسيقى الشعرية فيضطرهم الأمر إلى خرق قواعد اللغة، فهذه الظاهرة أباحث للشعراء ما لم تبحه لغيرهم.

أمّا صالح بلعيد فيعرب عن رفضه لهذه الظاهرة ويراها بلية ابتلى بها النحو فزادت الأمر تعقيدا وقال عنها: "جاءت لتبيح كل خروج عن القاعدة وأدى ذلك إلى فساد القواعد وإلى تخريجات وهمية يفتي فيها كل واحد" [5] وبها وجد الخلاف في النحو حيث كان النحاة يحاولون صياغة قواعد تناسب هذه الضرورات.

---

[1] محمّد حماسة عبد اللطيف: دراسة في الضرورة الشعرية دار الشروق ط1 1996م ص93.

[2] المرجع نفسه ص98.

[3] إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة ط3 مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة 1978م ص326.

[4] ابن فارس أبو الحسن أحمد : ذم خطأ الشعراء تحقيق رمضان عبد التواب القاهرة مكتبة االخانجي 1980م ص3.

[5] صالح بلعيد: شكوى مدرس من مادة النحو، ص426.

د- قضية الشكل في اللغة العربية:

وهذه الميزة تختص بها اللّغة العربية إذ لا نجدها في اللّغات الأخرى، لأنّ ضبط الشّكل في اللّغة المكتوبة ضروري يُعين المتعلم على القراءة الصّحيحة والسّليمة للكلمات، ومنه يتبين وظائف العناصر اللّغوية داخل التركيب، فيقول فيها صالح بلعيد:"هناك نقطة أساسية أريد فتحها في هذا المقام ...وهي مسألة الشّكل باعتبارها جزءا هاما في حل مشكلة النّحو العربي ،فإذا كان النّص مَشْكولا يُقرأ قراءة صحيحة ويسهل البحث عن إعرابه."[1] ويكون ذلك حسب المستويات التعليمية ففي المراحل الأولى يجب أن يكون تاما مع التركيز على أواخر الكلمات، حتى يتعود التلميذ على رفع الفاعل ونصب المفعول به وجر المضاف فيستساغ ذلك على لسانه ويبدأ التشكيل ينقص تدريجيا في المراحل المتقدمة من التعليم.

[1] المرجع السابق،ص 429.

المبحث الثاني: التّيسير النّحوي من منظور صالح بلعيد

قد ذكرنا فيما سبق أنّ كتاب سيبويه أول كتاب في النّحو، قد جمع قواعد اللّغة العربية وأحكامها، إلاّ أنّ منهجه في التّأليف قد شابه بعض الخلل، إذ تداخلت فيه بعض الأبواب وتميز بلغة صعبة ثقلت على المتعلمين ممن يرومون تعلم اللّغة العربية، وعلى هذا الأساس سعى من جاء بعده إلى دراسة الكتاب، فألفوا المختصرات والشّروح والمنظومات قصد تيسير مادته لتفطنهم إلى صعوبته، إلاّ أن تأليفاتهم لم تخرج عن الشّرح والاختصار والتقريب، ومحاولة اجتناب المسائل الخلافية، ولعل من الأوائل الذين دعوا إلى الاختصار والتيسير هو الجاحظ (355هـ)، خاصة حين لاحظ نفور الطلاب من دراسة النّحو لصعوبته فقال يوصي المعلمين " أما النحو فلا تشغل قلب الصّبي منه إلا بقدر ما يؤدي به إلى السّلامة من فاحش اللّحن ومن مقدار جهل العوام في كتابة كتبه وشعر أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومنهل عما هو أرد عليه من رواية المثل، والشاهد والخبر الصادق والتّعبير البارع"[1]، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على أن مسألة تيسير النّحو ضاربة جذورها في القدم وليست وليدة العصر.

1- منهج القدامى في تيسير النّحو:

الشروحات: اتسمت كتب النّحو القديمة بلغة جافة معقدة استعصت على الدارسين لذلك عمد النّحاة الذين اشتغلوا في التّعليم إلى شرحها وتبسيطها وتيسيرها بلغة سهلة وإزالة الغموض الذي كان يعتريها لأنّ " لغة الكثير من كتب النّحو القديمة يعيبها ما فيها من جفاف والتواء ومبالغة في التكثيف إلى حد الغموض والانطماس أحيانا" [2]

[1] الجاحظ أبو عثمان،رسائل الجاحظ تحقيق عبد السلام،هارون،ط1،ج2،دار الجيل،بيروت،سنة1991م،ص 38.

[2] عبد الوارث مبروك،في إصلاح النّحو العربي دراسة نقدية،ط،1دار القلم،الكويت،سنة1985م،ص27.

الاختصار: بعد أن عرفت الكتب النّحوية الإسراف في الطول في الباب الواحد، فضلا عن التّكرار والغلو في المناقشات والجدل حتى ثقلت المادة على المتعلم، عمد بعض النّحاة على الاختصار والابتعاد عن الشّرح المطول في تأليف كتب أخرى غايتها تعليمية ترمي إلى تبسيط النّحو على المتعلم، ومن هذه الكتب مقدمة في النّحو للخلف الأحمر (ت 180هـ) والجمل للزجاجي (ت337هـ).

تنظيم المادة النّحوية: قد عرفت المادة النّحوية في الكتب الأولى للنّحو نوعا من الاضطراب في تنظيم الأبواب، وحتى في المصطلحات والعناوين التي وضعت للأبواب، وخير دليل على ذلك كتاب سيبويه الذي يظهر فيه الاضطراب في طول العناوين وغموضها، فمن هذه العناوين (الفعل الذي يتعدى اسم الفاعل إلى اسم المفعول، واسم الفاعل والمفعول فيه كل شيء) يعني باب (كان وأخواتها)، (باب الفاعلين والمفعولين الذين كل واحد منهما يفعل فاعله بفاعله مثل الذي يفعل وما كان نحو ذلك)، يعني باب التنازع[1]، وكمثال عن تنظيم المادة النّحوية نسجل محاولات الزمخشري، نذكر منها الأنموذج في النّحو والمفصل في النّحو[2].

2- بعض محاولات تيسير النّحو عند القدماء:

ضمت مسألة تيسير النّحو المختصرات والشروحات وسنعرض فيما يلي على سبيل المثال لا الحصر أهم المحاولات في تيسير النّحو:

2-1- مقدمة في النّحو: لخلف الأحمر (ت 180هـ)

ويعتبر أوّل محاولة في تيسير وتبسيط قواعد النّحو وقد جمعت المقدمة أساسيات النّحو العربي فكانت تتبع القاعدة أو الظاهرة النّحوية بالمثال، وقد سلك مؤلفها في عرض الظواهر النّحوية مسلكا

[1] نعمة رحيم العزاوي،في حركة تجديد النّحو وتيسيره في العصر الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة ،العراق،سنة1995م،ص16.

[2] مبروك سعد عبد الوارث،في إصلاح النّحو العربي دراسة نقدية،ص42.

وصفيا إلى حد ما، وجاءت قواعد النّحو رغم الاختصار متكاملة وواضحة[1]، ومثال ذلك: (باب وجوه الرفع) الذي جاء فيه أنّ الرفع يأتي من ستة أوجه لا غير وهي: الفاعل وما لم يسمى فاعله والابتداء وخبره واسم كان وخبر إنّ، فكل ما أتى من الرفع بعد هذا فهو من هذه الستة وراجع إليها وجزء منها[2]

2-2- الجمل في النّحو: لأبي القاسم الزجاجي (337هـ)

هو أوّل مؤلف مدرسي في متناول المتعلمين، فقد كان سهلا مبسطا " واعتمد التّقريب والتّنظيم والاختصار والوضوح"[3]، وقد نلحظ ذلك من خلال عرضه للمادة النّحوية ورغم أنه كان يعتمد الاختصار، لم يمنعه ذلك من الاعتماد على كثرة الأمثلة في الباب الواحد لتقريب المعنى للمتعلم،كما كان يلجأ إلى إعراب بعض العبارات لتدريب المتعلم على تحليل الجمل و تبيان العلاقة الموجودة بين عناصرها ومن ذلك في قوله: "كسا عمرو زيدا ثوبا" كسا: فعل ماض ، عمرو: رفع بفعله وزيدا: منصوب بوقوع الفعل عليه، والثوب: مفعول ثان[4].

وقد اتسم هذا الكتاب بالوضوح والابتعاد عن التّعليلات رغم أنّ الزجاجي من الذين تأثروا بالفلسفة اليونانية ونلحظ ذلك في كتابه: الإيضاح في علل النّحو، إلا أنه تجنب هذه العلل في كتابه (الجمل) لأنّ الهدف من تأليفه كان تعليميا، فقد "نهج نهجا مغايرا لنهجه السّابق في التّعليل النّحوي فترى الكتاب يخلو خلوا شبه كامل من التعليلات القياسية والجدلية، للتخفيف على المتعلمين، وعلاوة على ذلك فالعلل التّعليمية تظهر في الكتاب ظهورا قليلا"[5].

2-3- التفاحة لأبي جعفر النّحاس المصري (ت 338هـ)

---

[1] مبروك عبد الوارث سعيد،في إصلاح النّحو العربي،دراسة نقدية دار القلم،الكويت،ط1،سنة1983م،ص39-40.

[2] ينظر خلف الأحمر،مقدمة في النّحو، تحقيق عز الدين التنوخي،مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم،دمشق،سنة1961م،ص54-55.

[3] محمّد ولد أبّاه،تاريخ النّحو العربي بين لمشرق والمغرب،ص165.

[4] أبو القاسم الزجاجي عبد الرحمن بن إسحاق،الجمل في النّحو، تحقيق علي توفيق الحمد،ط1،مؤسسة الرسالة دار،الأمل،سنة1984م،الأردن ص27.

[5] هيثم حماد حمود الثوابية،أساليب القدماء في تيسير النّحو العربي دراسة وصفية تحليلية،أطروحة ماجستير جامعة الأردن، إشراف الدكتور محمود حسني مغالسة،سنة 2007م ص27.

إنّ كتاب التفاحة لا يقل أهمية عن سابقاتها، فهو كتاب تعليمي محض فأثناء عرضه للمادة العلمية، يتجرد من التفريعات والجزئيات وذكر الخلافات، ويعتمد في شرح القاعدة النّحوية على العلامة والمثال دون الصّورة الذهنية كما اعتمد في بعض المواضع على العلل التّعليمية المباشرة التي تؤدي إلى توضيح الصورة وجلاء الأمر للمتعلمين[1].

أمّا من حيث تنظيم المادة النّحوية فهي قريبة في ترتيبها من المنهج المألوف في كتب النّحو فهو يبدأ بباب أقسام العربية –اسم وفعل وحرف– ثم يليه باب الإعراب وأنواعه، ثم باب أقسام الفعل ثم تتوالى الأبواب الأخرى.

2-4- الواضح لأبي بكر الزبيدي (ت379هـ):

يعتبر الواضح لأبي بكر الزبيدي من الكتب التّعليمية حيث اعتبر الزبيدي من خلاله "أنّ اللّغة وحدة واحدة، وأنه لا يمكن أن تفصل عن النّحو. فقد عالج في كتابه هذا موضوعات الصرف وعنى بصوتيات اللغة"[2]، والمطلع على الواضح يتجلى له تأثره بمنهج الزجاجي خاصة بعد أن ذاع صيت كتاب الجمل في زمانه ويظهر هذا التأثر في أنّ الزبيدي لم يلتزم بمدرسة نحوية معينة، تماما كما فعل الزجاجي قبله فقد كان واسع الاطلاع يتبع الرأي الذي يجده أقرب إلى تحقيق الأهداف العملية من تعلم النّحو متجاوزا تعقيدا النّحاة و إيراد الآراء المتضاربة، فكان يتبع رأي البصريين أحيانا وأحيانا أخرى رأي الكوفيين، وقد يجتهد هو نفسه في الترجيح[3].

أما من حيث الاستشهاد بالشّعر والقرآن فقلما كان يستشهد بهما" ولكنه عني أشد العناية بإيراد الأمثلة الكثيرة شائعة الاستعمال لتوضح القواعد النّحوية، وتقربها من بيئة المتعلم ومجريات حياته، مثال

[1] سعود بن غازي أبو تاكي،خصائص التأليف النّحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب،سنة2005م،ص113.
[2] عبد الكريم خليفة،تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1،منشورات مجمع اللّغة العربية الأردني،عمان،سنة1986م،ص48.
[3] ينظر المرجع نفسه،ص47-48.

لذلك (كان زيد عندنا وأصبح أخوك في أهله وأمسى أبوك في المسجد)"[1]، ولا شك أنّ هذه الأمثلة النابعة من بيئة المتعلم تقرب النّحو من الحياة اليومية لهم.

2-5- اللّمع لابن جني (ت 392هـ):

إنّ أكثر ما يميز كتاب اللّمع التّعليمي لابن جني هو وضع المصطلحات وتسمية الأشياء بمسمياتها الصّحيحة " فهو يجدد في عنوانات بعض الأبواب عما درج عليه السّابقون كأن يعقد بابا بعنوان (باب جمع التأنيث) و كان هذا الباب يعنون لدى الأقدمين بباب الجمع بألف وتاء مزيدتين"[2]، وهو يتسم بالاختصار والشّمول والوضوح لتقريب المادة النّحوية للمتعلمين وذلك من حيث "الارتباط باللّغة ودقة المصطلحات وقد تناول فيه جميع أبواب النّحو والصّرف في ترتيب منتظم وأسلوب سهل"[3]، لأنه كان يستهدف من وراء تأليفه المبتدئين في تعلم اللّغة .

وخلاصة القول ومن خلال عرضنا لأهم الكتب النّحوية التّعليمية القديمة نجد أنها لم تخرج عن المادة النّحوية الأصل التي قعّد لها سيبويه، وما هذه المحاولات إلا اختصارات لها حيث يسهل فهمها على المتعلم المبتدئ، إذ راعوا في ذلك مستوى المتعلم وعمدوا على إعطائه ما يحتاجه مبتعدين في تأليفاتهم عن الخلافات النّحوية والغلو في الجدل واجتناب التعليلات التي تركوها لمن يريدون دراستها قصد التّعمق في المادة النّحوية لغايات أخرى، رغم المختصرات التي اهتم بها المتعلمون آنذاك إلا أنّ مسألة تيسير النّحو بقيت عالقة كون هذه المحاولات باءت بالفشل لاتسامها ببعض النّقائص نذكر منها اهتمامها بالنّحو الإفرادي على حساب النّحو التركيبي، فيبدو النحو فيها نحو مفردات متناثرة لا نحو جمل وأساليب ، إضافة إلى اعتمادها أمثلة جافة مصطنعة لا تستجيب لمتطلبات واحتياجات المتعلم ناهيك على تركيزها على التّحليل الإعرابي وتزويد المتعلم بمعلومات نظرية بعيدة عن اللغة التبليغية، ثم إن اعتمادها على المتون

[1] عبدالكريم خليفة،تيسير العربية بين القديم والحديث،ص52.

[2] سعود بن غازي أبو تاكي،خصائص التأليف النّحوي في القرن الرابع هجري،دار غريب،سنة2005م،القاهرة،ص13.

[3] محمّد لمختار ولد أبّاه،تاريخ النّحو العربي في لمشرق والمغرب،ص198.

والمختصرات لتسهيل حفظها أدى إلى إهمال الممارسة والاستعمال[1]، وقد اتبعت هذه المحاولات التي اتسمت بالشّكلية بمحاولة جريئة في القرن الخامس هجري بقيادة ابن مضاء القرطبي الذي ثار على نظرية العامل وطالب بحذف بعض الأبواب من النّحو حيث كان متأثرا بالمذهب الظاهري وبهذا نحا التيسير منحا مختلفا عن سابقه.

3- محاولة ابن مضاء القرطبي في تيسير النّحو:

لقد جاءت محاولة ابن مضاء في تيسير النّحو صريحة إذ أنّه ثار على النّحاة وصنيعهم في كتابه "الرّد على النّحاة"، خاصة بعد اشتد ولع النّحاة بالجري وراء العوامل يبحثون عن العامل والمعمول ويؤولون ويقدّرون مالا عامل له، وكان هذا لشدة تأثره بالمذهب الظاهري لابن حزم "إلّا أنّ محاولته لإصلاح النّحو كانت عملا مقصودا فيه من الأصالة والتكامل والموضوعية ما يؤهله ليتبوأ مكان الصدارة في قائمة محاولات إصلاح النّحو العربي قبل العصر الحديث"[2].

وعلى هذا الأساس يتبين لنا أنّ ابن مضاء قد اتخذ منهجا جديدا في التيسير بعيدا عن الاختصار والتبسيط، بل عمد إلى حذف نظرية العامل التي تعد قطب الرحى التي يدور حولها النّحو العربي، إضافة إلى إلغاء العلل الثواني والثوالث، ورفض القياس وإسقاط التّمارين غير العملية فيقول في كتابه الرّد على النّحاة " قصدي في هذا الكتاب أن أحدث من النّحو ما يستغني النّحوي عنه وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه"[3].

[1] ينظر محمّد صاري،تيسير النّحو موضة أم ضرورة،أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل2001م،بالمكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،ص191-192.

[2] عبد الوارث مبروك سعيد،في إصلاح النّحو العربي،دراسة نقدية،ص48.

[3] ابن مضاء القرطبي أبو العباس أحمد،الرّد على النّحاة،تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي،ط1،القاهرة،سنة1947م،ص85.

وقد كانت آراء بن مضاء في تيسير النّحو نقطة البداية التي مهدت لأفكار التّجديد في النّحو العربي عند المحدثين حيث ظهرت في العصر الحديث عدة آراء تدعو إلى تيسير النّحو وقد اتخذت آراء ابن مضاء منطلقا لها.

4- أسس تيسير النّحو في العصر الحديث:

قامت في العصر الحديث محاولات فردية وأخرى جماعية تبنتها جهات حكومية بدعوى تجديد النّحو وإعادة النّظر في تصنيفه، فبعض هذه المحاولات يهدف إلى التيسير والتبسيط وبعضها يهدف إلى الإصلاح والتّجديد وبعضها الآخر غير الوجهة من البداية فانساق وراء موضة الحداثة والتجديد[1]، وقد قامت آراؤهم التيسيرية على الأسس التّالية:

4-1- نظرية العامل: ارتبط العامل ارتباطا مباشرا بظاهرة الإعراب الذي يعتبر من خصائص اللّغة العربية، وقد نشأ مع نشأة النّحو العربي على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي واتضحت معالمه على يد تلميذه سيبويه في الكتاب، "وقد صرح سيبويه أن وراء كل رفع أو نصب أو جزم عاملا يعمل في الأسماء والأفعال المعربة ومثلها الأسماء المبنية، فلابد من وجود أداة لفظية أو معنوية تفسر الحركة التي يحملها الاسم أو الفعل المعرب وهذه الأداة هي العامل[2].

وقد دعا المحدثون إلى إلغاء العامل متأثرين برأي ابن مضاء فيه حيث يقول "رفضت إدعاءهم أنّ النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي وأنّ الرّفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي،وعبّروا في ذلك بعبارات توهم في قولنا (ضرب زيدٌ عمرًا) أنّ الرّفع الذي في "زيد" والنّصب الذي في "عمر" إنما أحدثه ضرب ... وظاهر هذا أنّ العامل أحدث الإعراب وذلك بيّن الفساد[3]، وإلى هذا ذهبت دعوات التيسير الحديثة نذكر منهم إبراهيم مصطفى الذي اعتبر أنّ العامل هو أساس الخلاف في

[1] منيرة الناصر الغريبي،تيسير النّحو بين الواقعالمأمول،مجلة كلية الآداب،جامعة سوهاج،العدد35،أكتوبر2013م،ص116.
[2] مولوح محمّد أمين،نظرية العامل في ضوء النّظرية التّحليلية الحديثة،مجلةا لتواصلية،المجلد 4،العدد11،ص12.
[3] ينظر ابن مضاء القرطبي،الرّد على النّحاة،ص83-86.

النّحو"، ولو أنهم وضعوا نظريتهم على أصل صحيح لخفّت خلافاتهم"[1]، إلا أنّ نظرية العامل ما تزال قائمة وعلى أساسها بني النّحو وإلغاؤه يعني هدم للنحو العربي، ويكفي إجلاؤها من دخول الآراء الفلسفية عليها التي جعلتها معقدة فعقّدت النّحو.

أمّا عن رأي صالح بلعيد فهو لا يستفسر عن سبب ظهور فكرة العامل ولكن يتساءل عن سبب تفسير الظواهر اللّغوية، بهذا الشّكل وأنها سبب في البحث عن العلة والعامل، ولكن كثرة التساؤل عن سبب السبب هو المشكل. وقد تحدث عن العوامل المعنوية غير الظاهرة وأنها سبب في اختلاف النحاة، لهذا يرى أن العامل مفتعل لأن اللغة منظومة اجتماعية تأتي كذلك بكل أجهزتها، فإنّ فقد جهاز منها فسدت وأنّ النّحاة أرادوا أن لا تتكدس بضاعتهم فخلقوا العلة والعامل مما أدى إلى التّضخم النّحوي الذي لا طائل منه[2]، فصالح بلعيد لم يصرح بإلغاء نظرية العامل لأنه يعتبرها أصلا في النّحو العربي ولكن ما يرفضه هو استغلالها في طريقها غير اللائق من خلال نشوب الخلافات النّحوية مما أدى إلى تعقيد النّحو.

ومهما يكن من أمر فإنّ نظرية العامل تبقى لصيقة بالنّحو العربي فهي ركيزته وخاصته، إذ أننا لا نجدها في نحو آخر، والتّفكير في إلغائها سيؤدي إلى خرق النّحو وقواعده، لكن الأصل فيها أنها بدأت بسيطة إلا أنها أخذت منحى آخر بدخول المنطق والفلسفة حيث أخذ النّحاة يقولون ويقدّرون.

4-2- إلغاء الإعرابين التّقديري والمحلي: وأبرز من دعا إلى إلغائها شوقي ضيف حيث وقف ضد هذا الإعراب متأثرا بآراء ابن مضاء القرطبي، إذ يرى أنه لا داعي لأن يقال في مثل: جاء الفتى، الفتى : فاعل مرفوع بضمة مقدرة منع من ظهورها التعذر، ولا في مثل: جاء القاضي، القاضي : فاعل مرفوع بضمة مقدرة منع من ظهورها الثقل، بل يكتفي في مثل: الفتى والقاضي بأن كلاهما فاعل وحسب[3]، إلا أنّ

[1] إبراهيم مصطفى،إحياء النّحو،مؤسسة هنداوي،ص38.
[2] ينظر صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص77-78.
[3] شوقي ضيف، تجديد النّحو،دار المعارف، ط6، سنة2013م، ص23.

اللّجنة التي أقرت على الأخذ بهذا الأساس في تيسير النّحو عادت في سنة 1989م لتقر بالإبقاء على الإعرابين التقديري والمحلي دون تفصيل، كأن يقال جاء الراعي، فالراعي فاعل مرفوع بضمة مقدرة، وإلى هذا ذهب رأي صالح بلعيد فدعا إلى تبني هذا التّيسير وهو الإبقاء على الإعرابين المحلي والتّقديري ولكن دون تعليل لأنه لا يزيد شيئا في لغة الاستعمال[1]، خاصة في المستويات الأولى من التّعلم، فلا داعي لإشغال التّلميذ بهذا الإعراب الذي لا يضيف له شيئا في لغته والاكتفاء بمعرفة مكانة اللّفظة في التركيب.

4-3- إلغاء تقدير متعلق للظّرف وللجار والمجرور :

وقد دعا إلى ذلك شوقي ضيف حيث يرى أنّ في المثال "هذا زيد في الدار وهذا زيد على الدار، فالجار والمجرور في هذين المثالين في موقع الحال من زيد والنّحاة يقدرون أنهما متعلقان بمحذوف تقديره مستقر أو يستقر وهو الحال واعتبر ذلك تكلفا"[2]، وإلى هذا الرأي ذهب صالح بلعيد إذ اعتبر أنّ المماحكة في التخريجات التي لا تؤدي إلى إضافة نوعية لا فائدة منها،بل إنّ الأمر يتطلب النّطق السّليم حسب ما اقتضته قواعد النّحو،دون البحث في الأسباب التي لا يحتاجها المتعلم[3].

4-4- إلغاء العلل الفلسفية :

اهتم النّحاة القدامى بالعلل فبحثوا عن أدلة رفع الفاعل ونصب المفعول وغيرها، وزاد اجتهادهم أن قسموا العلل إلى تعليمية وهي الأولى والجدلية والفلسفية وهي الثواني والثوالث التي لا جدوى منها، فما حاجتنا إلى معرفة سبب رفع الفاعل،بل يكفينا أن نعرف أنه يكون دائما مرفوعا كما نطقت به العرب، وعلى هذا الأساس رفضها ابن مضاء، فيقول شوقي ضيف معقبا على ذلك "وابن مضاء محق كل الحق في ثورته على هذه العلل الثواني والثوالث، ودعوته إلى إلغائها جملة من كتب النّحو، لأنها لا

[1] صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللّغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة، سنة1994م، ص64.
[2] شوقي ضيف، تجديد النّحو، ص24-25.
[3] صالح بلعيد، في أصول النّحو، ص 88.

تفيد سوى التخيل والعرض العقلي البعيد دون أي تصحيح للنطق، وما يتصل بالنطق، ومع ذلك تجادل فيها النّحاة طويلا وألّفوا فيها كتبا مستقلة وليس وراءها أي طائل نحوي"[1]، وذهب إلى ذلك صالح بلعيد حيث سمى العلل الأول بالبسيطة ودعا إلى اعتمادها وإلغاء الثواني والثوالث.

4-5- باب التّنازع والاشتغال:

وقد دعا إلى إلغائهما كل من مهدي المخزومي وشوقي ضيف، فالاشتغال " هو أن يتقدم اسم على فعل صالح لأن ينصبه لفظا أو محلا وشغل الفاعل عن عمله فيه بعمله في ضميره صحّ في ذلك الاسم أن ينصب بفعل لم يظهر"[2]، كما نادى ابن مضاء قبله بإلغائه لأنه "من الأبواب التي يظن أنها تعسر على من أراد تفهيمها أو تفهمها لأنها موضع عامل ومعمول، ولا داعية لي إلى إنكار العامل والمعمول، باب اشتغال الفعل عن المفعول بضميره مثل: قولنا زيدا ضربته"[3]، أما التنازع الذي جاء بفعل نظرية العامل كأن لا يجتمع عاملان على معمول واحد أو لكل عامل لابد له من معمول، وقد ترتب على الأولى اختلاف النّحاة في العامل بين المتنازعين، فهو الأول في رأي الكوفيين والثاني في رأي البصريين[4]، وإلى هذا ذهب صالح بلعيد حيث يرى أنّ هذان البابان لا جدوى منهما في تقويم اللّسان وأنهما من فعل العوامل خاصة الذّهنية وأنها سبب في ظهور باب التنازع الذي لا نجني منه شيئا كقوله: قام وقعد زيد ليقم او ليقعد فلا يهم الأمر، كما أنّ الاشتغال يشكل عقدة في النّحو العربي متى يكون مرفوعا أو منصوبا أو جواز الأمرين وهذا بفعل الداخل عن المشغول عنه[5]، فهل سيفيد شيئا في لغة الاستعمال إذا أدرج هذا الدرس في المقررات الدراسية؟طبعا لن يضيف شيئا بل سيجعل المتعلم في حيرة من أمره بسبب الخلافات الواردة.

---

[1] شوقي ضيف،تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع منهج جديد،دار المعارف،القاهرة،سنة1986م،ص23-24.

[2] ابن الناظم أبو عبد الله بدر الدين،شرح بن الناظم على ألفية بن مالك،ط1،تحقيق محمّد باسل عيون السود،بيروت،دار الكتب العلمية،ص172.

[3] ابن مضاء،الرّد على النّحاة،ص118.

[4] محمّد عيد،أصول النّحو العربي في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء على علم اللغة الحديث،ط4،عالم الكتب،القاهرة،سنة1989م،ص217.

[5] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص78.

5- محاولة المجامع اللّغوية في تيسير النّحو العربي:

1.5- مجمع القاهرة:

رحبت المجامع اللغوية بفكرة التّيسير خاصة على النّاشئة، وعليه اتخذت جملة من القرارات في هذا المجال غايتها التخفيف لا المساس بجوهر اللّغة، إلا أننا لم نجدها في كتب تدريس النّحو[1]، ومن بين القرارات التي أقرها المجمع تيسير في النّحو من خلال الدورة الثالثة والأربعين، "الإبقاء على باب كان وأخواتها والإبقاء على باب كاد وأخواتها، وضع باب ظن وأعلم وأرى في باب الفعل المتعدي أما ولا ولات العاملات عمل ليس، التنازع والاشتغال، التمييز والتحذير والإغراء والترخيم والاستغاثة والندبة، إلغاء الإعرابين التّقديري والمحلي، ألقاب الإعراب والثناء، العلامات الأصلية والفرعية للإعراب، الاستثناء، أدوات الشرط: لاسيما، المفعول المطلق، المفعول معه، الحال، لم الاستفهامية والخبرية[2]، ولقد حاول المجمع تيسير النّحو دون المساس بمادته عند النّحاة قصد تسهيله وتيسيره على النّاشئة بما يحتاجونه لتقويم ألسنتهم، إلا أنّ هذه القرارات بعد أن تم عرضا على المجمع العراقي والمجمع السوري لم تلقى قبولا " فبصفة عامة إنّ مجمع العراق كمجمع دمشق لم يرتض الأركان الأساسية في قرارات تيسير النّحو التي عرضها عليه مجمع القاهرة[3]، ورغم ما جاء به مجمع القاهرة من تيسيرات إلا أنها لم تلق ترحيبا لما اعتراها من نقائص حددها صالح بلعيد فيما يلي[4]:

- الإسراف في التساهل في كثير من القضايا النّحوية وبعدهم عن لغة العامة.
- أخذ القواعد اللّغوية من القرآن فقط واستبعاد ما دون ذلك وهذا ما سبب إشكالية الاختلاف في القرارات.
- عدم ربطهم النّحو بالواقع المعاصر ومعالجتهم لقضايا قديمة بعيدة عن استخدام التكنولوجيا.

---

[1] ينظر إلياس عطا الله،مجامع اللّغة العربية،مقال منشور في موقع .www.diwanalabe.com يوم الاثنين 01يناير2007م.

[2] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص187.

[3] شوقي ضيف،تيسير النّحو العلمي قديما وحديثا،ص48.

[4] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص197.

- إهمال المجمع للغات الوظيفية كلغة الشارع والورشة والحرف ولغة الصحافة وغيرها، فقد انصب اهتمامها باللّغة الأدبية فقط وتناست في ذلك لغة الاستعمال.

2.5- مجمع دمشق ومجمع العراق:

أما بالنسبة لهذين المجمعين فقد التقيا في اقتراحاتهما التيسيرية من حيث الوصل بين علم النّحو وعلم المعاني في بيان وجوه الذكر والحذف لعناصر الجملة، واتفق معه في العدول من تسمية ركني الجملة بالمسند والمسند إليه والعودة إلى المبتدأ والخبر وبقية أنواع المرفوعات، وكذا في مصطلح التكملة والعودة إلى مصطلحات المفاعيل[1].

ومهما يكن من أمر فإن هذه المجاميع بذلت من الجهد ما بذلت من أجل تيسير النحو وتسهيله على النّاشئة، إلا أنه ما يلاحظ عليها أنها اهتمت بتقليص المادة النّحوية، وتناست أنّ النّحو الذي نرجو النظر إليه هو النّحو التّعليمي الذي يعني بالمناهج وطرائق التدريس حتى نجد أنجع الطرق وأسهلها في إيصال هذا النّحو للمتعلم، إلا أنّ هذه القرارات لم تطبق لنعرف نجاعتها.

6- آراء صالح بلعيد التّعليمية في تيسير النّحو:

جاء مصطلح التيسير مع المحاولات العديدة التي نادى بها المحدثون لتيسير النّحو العربي وكل فسره حسب اجتهاداته، وإن يكن من أمر فمصطلح التيسير كان يجب أن يتحدد من خلال التّفريق بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي أو التربوي، فتيسير النّحو العلمي يندرج ضمن الشّروحات والمختصرات، أما " النّحو التربوي، يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية وليس مجرد تلخيص للنّحو العلمي، فعلى هذا الأساس ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط "[2]، أي أن يعالج التيسير الأساس اللّغوي والنّفسي والتربوي الذي يندرج ضمن البحث عن أيسر الطرق الملائمة لاحتياجات المتعلمين، فالتبسيط

[1] سامي عوض،دور مجامع اللّغة العربية في حماية العربية عن طريق تيسير علوم اللّغة العربية ووسائل تعليمها من موقع www.arabacademy.gov.sy

[2] محمّد صاري،تسيير النّحو موضة أم ضرورة،ص185.

والتيسير في النّحو أمرن مشروعان لا محالا قصد تقريبه إلى المتعلمين، لكن " التيسير ليس اختصارا ولا حذفا للشّروح والتّعليقات، ولكنه عرض جديد لموضوعات النّحو بيسر للناشئة أخذها واستيعابها وتمثلها ولن يكون التيسير وافيا بهذا ما لم يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا الدرس وموضوعاته"[1]، ومنها تخليص النّحو العربي مما اعتراه من فلسفة ضخمت فكرة العامل وصنعت أنواع العلل التي لم نجن منها إلا الخلافات والآراء النّحوية.

وقد حدث تداخل في مفهوم التّيسير بين مصطلحاته فأحيانا نسمع إحياء النّحو وهو ما نجده عند إبراهيم مصطفى والذي قصد منه إعادة تبويب النّحو واستغنى عن بعضها، فقد حاول أن يقدم فهما جديدا وأن يغير منهج البحث النّحوي للغة العربية بغية تيسيره على الناشئة[2]، أما مصطلح التّجديد والذي يقصد منه تجاهل القديم واستبداله بالجديد، فهذا محال فلا يمكن ترك التراث النّحوي والإتيان بنحو جديد لأنّ النّحو العربي بني على ما جمعه النّحاة القدامى من لغة العرب الفصحاء ولم يأت من فراغ، أما مصطلح التيسير وهو الشائع في الاستعمال يعني محاولة تقريب النّحو إلى المتعلمين قصد امتلاك لغة سليمة، وإليه ذهب صالح بلعيد، حيث اعتبر التّيسير هو " تخليص النّحو مما علق به من تلاطم الآراء وتنازع المذاهب وتحيز الأفراد، أي : تخليصه من رضا الكوفة عن بعض المسائل و إباء البصرة وتعصب البعض لأحدهما، وقراءة التراث النّحوي قراءة عصرية واستلال القواعد منه إلى جانب إعادة صوغ قواعد بسيطة سهلة متدرجة بالتركيز على ما كان مستعملا بسيطا"[3]، وقد نفهم من كلام صالح بلعيد أنه يقف في التيسير موقف الوسط، فلا هو ينادي بترك التراث والإتيان بنحو جديد ولا هو مع من حاولوا خرق قواعده وتيسيرها حسب اتجاهاتهم، وما يدعو إليه هو تهذيب هذا التراث ومحاولة العودة إلى النّحاة الأوائل قبل أن تفعل الفلسفة فعلها في القرن الرابع الهجري التي أدت بالنّحو إلى أن ينح طريقا مغايرا.

---

[1] مهدي المخزومي،في النّحو العربي نقد وتوجيه،ط2،دار الرائد العربي بيروت،لبنان،سنة1986م،ص15.

[2] إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، ط2، مكتبة لسان العرب، القاهرة، سنة1992م، ص أ .

[3] صالح بلعيد،شكوى مدرس النّحو من مادة النّحو،ص429.

كما أنه يفرق بين النّحو العلمي الذي هو علم للخاصة، وظيفته الإحاطة بكل جوانب هذا العلم، غايته تحصيل الصناعة، والنّحو التّعليمي التربوي الذي يعتبره تطبيقيا وظيفته الممارسة وغايته تحصيل الملَكَة[1]، وأنّ التّيسير إنما يمس النّحو التربوي الذي من شأنه مراعاة الطريقة والمنهج والتّدرج والاقتصار على الموظف[2]، أي أنّ التيسير المقصود هو في البحث عن أنجع الطرائق وأيسرها لإيصال المادة النّحوية وكذا الاعتماد على التّدرج في طرح المادة مراعين في ذلك المرحلة العمرية للمتعلم، والتركيز على الأساليب النّحوية المستعملة التي يحتاجها المتعلم.

وقد ركزت آراء صالح بلعيد في تيسير الدّرس النّحوي على الجانب التّعليمي حيث اقترح:

1) **اعتماد المنهج الوصفي:**

البعيد عن التّأويل والتّعليل واللامنطق. بحيث يراعي هذا المنهج المستويات اللّغوية ويفي بحاجات التطور الجديد " فهو ينصب على الأصوات وعلى الصيغ النّحوية للغة المتكلمة ويتجنب الاعتماد على المادة المكتوبة، واقتناء أثر القواعد النّحوية التّقليدية"[3]، إذ يعني هذا المنهج باللّغة المنطوقة أنها الأصل في الاستعمال.

2) **إبطال المسائل التّعليلية وشروح النّحاة خاصة المتأخرين:**

منهم أين عرفت الفلسفة طريقها إلى النّحو لغاية أرادها النّحاة في أنفسهم.

3) **الاهتمام بالجانب المسموع في اللّغة:**

فقد أولى صالح بلعيد اهتماما بالغا بالجانب المسموع للغة من حيث أنها استعمال، وذلك " بمحاولة ترقيته وفقا لخواص الواقع أي أداء اللّغة عن طريق الأداء المنطقي العقلي، فليس من الخلل الأخذ

[1] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص232.

[2] صالح بلعيد،شكوى مدرس النّحو من مادة النّحو،ص427.

[3] عاطف فضل،تمثلات المنهج الوصفي الإحصائي في الدراسات اللّغوية الحديثة مجلة التربية والعلم،المجلد17،العدد 4،سنة2010م،ص188.

بالأوزان والقوالب اللّغوية الموجودة في اللّهجات والقياس عليها"[1]، ولا يفهم من هذا أننا نمكن للعامية في خطاباتنا ولكن إذا تأملنا كلامنا العامي نجد فيه ألفاظ فصيحة قد شابها بعض التّغيير من حذف وإبدال وغيرها، فأصبح الناس يخطئونها لمجرد وجودها في العامية " فيحكم على الكثير من المفردات والتراكيب الفصيحة أنها عامية محضة وهذا وهم قد عم المشرق والمغرب منذ زمان بعيد"[2].

4) التركيز على تبليغ المادة اللّغوية المسموعة:

وفي هذا المقام يقول صالح بلعيد:"يجب أن يركز الخطاب النّحوي على المسموع أي على المادة لا على الصورة،على المحتوى لا على الشّكل على اللّغة لا على القواعد، على البنية العميقة لا على البنية السّطحية"[3]، ومعناه تفعيل مهارة الاستماع والحديث من خلال التّعبير الشّفهي الذي يدعم اللّغة المنطوقة وتغليب هذا النّشاط على الأنشطة اللّغوية الأخرى،فالاستماع إلى الأساليب والتراكيب النّحوية السّليمة من شأنه أن يقوي الملَكَة اللّغوية لدى المتعلم،وهنا يقع الدور على معلم مادة النّحو،فإذا كان متمكنا من اللّغة العربية ويمتلك فصاحة اللسان حتما سيحتذي به تلاميذه خاصة في المراحل الأولى من التّعليم،فيتعودون على هذه الأساليب ويستعملونها أثناء مشاركاتهم في القسم، وعلى هذا الأساس يحمله صالح بلعيد كل المسؤولية فيقول:"لا ننكر مسؤوليته في هذا المجال فهو قارب النّجاة للغة التلميذ إذا كانت لغته سليمة"[4].

5) مراعاة المرحلية والتّدرج:

[1] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص201.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح،اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير، فيلاديلفيا الثقافية ،منشورات جامعة فيلا ديلفيا،المملكة الأردنية الهاشمية 2010م،العدد 6،ص77.

[3] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص201.

[4] المرجع السابق،ص236.

ويكون ذلك حسب ما يحتاجه المتعلم من اللّغة الوظيفية والتركيز على:"عرض المادة النّحوية بطريقة تلائم العمر الزّمني والعقلي للمتعلم"[1]، ولعل صالح بلعيد يقصد من هذا الطرح أن لا تقدم القواعد دفعة واحدة وإنما حسب ما يحتاجه المتعلم في كل مرحلة دون الخوض في تعقيدات هو في غنى عنها،فما يحتاجه المتعلم هو تمكنه من الرفع والنصب والجر أثناء حديثه كل حسب موقعه في الجملة حتى وان لم يدرك تفاصيل هذه القواعد فالسّلامة اللغوية تكون قبل الصناعة.

كما ربط صالح بلعيد مسألة تعليم النّحو بالمناهج، حيث يتم مراعاة تناسب النّمو العقلي مع الجانب الوظيفي للغة فهما متلازمان فيقول في هذا الشأن يجب"اختيار مناهج النّحو وتوزيعه على صفوف المراحل التّعليمية على أساس علمي سليم مراعيا في ذلك نمو التّلميذ وما يحتاج إليه في كل مستوى ومراعاة الجوانب الوظيفية لفروع اللّغة الأخرى ليحصل التكامل بين الوحدات التّعليمية"[2].

أما بالنسبة إلى طريقة توزيع مادة النّحو، على المراحل التّعليمية فيقترح صالح بلعيد"التركيز على أساسيات النّحو،وهي عموميات لغوية تعمل على السّلامة اللّغوية وحسن التّعبير بها في كل المقامات والسّياقات المختلفة بأدنى جهد،وأما البحث في قضايا أكثر عمقا فيترك للدراسات العليا والتّخصص الدّقيق في مادة النّحو، أين يُعمل الباحث فكره في الخلافات والتّأويل والتخريج بغية استخلاص النّقد والإحكام"[3]، وقد نفهم من قوله أنّ التيسير الذي يقصده يمس المراحل الأولى ما قبل الجامعي(الابتدائي-المتوسط-الثانوي) أين يحتاج المتعلم إلى ما يقوم به لسانه، يعني النّحو التّعليمي، أما في المرحلة الجامعية وأصحاب التّخصص، يمكنهم الخوض في مسائل أكثر عمقا حتى في الخلافات والعلل قصد امتلاك الصّناعة النّحوية.

6) اختيار المادة النّحوية وفق احتياجات المتلقي اللّغوية:

[1] صالح بلعيد مقالات لغوية،ص202.
[2] المرجع نفسه ،ص254.
[3] المرجع نفسه،ص254.

إنّ للمتعلم قدرة استيعاب محدودة علينا مراعاتها من خلال الاهتمام بما يحتاجه من التراكيب النّحوية في مرحلة تعليمية معينة، وأن تكون ذات استعمال حيوي يجد أثره في واقعه لذلك يرى صالح بلعيد أنه "يجب أن نزوده حسب الطلب،فالمتعلم سيد وهو صاحب المقترح للبرنامج التّدريسي بناء على رصد احتياجاته اللّغوية، ويحصل ذلك عن طريق إجراء استبيانات بغية استكناه النّقائص التي يجب أن تسدّ في لغته أو رصد الأخطاء اللّغوية وجمعها وتحليلها والتركيز عليها لاحقا لبناء لغة سليمة"[1]، وهذا هو السّبيل لسد الثّغرات الموجودة في لغتهم إذ لا حاجة للمتعلم بحشوه بما لا يفيده، حسبه أنها معارف تتراكم فلا هو يستوعب ما يحتاجه و لا هو يدرك ما زيد عليه فيجب "التركيز على المتعلم لا على المادة اللّغوية على حدى ومعزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السّن والمستوى العقلي وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته"[2].

7) الإكثار من التّطبيقات:

إنّ جانب استعمال اللّغة هو المبتغى من النّحو ولن يتأتى ذلك إلا من خلال التّمارين والتطبيقات، سواء الشّفهية أو الكتابية وفي هذا يقول صالح بلعيد "أنّ التّحكم في النّظري لا يكفي وهذا ما كان في القديم حيث يحصل أن يتحكم المتعلم حفظا في الجانب النّظري دون تطبيق على واقعه اليومي،وعلى لغته التي يوظفها يوميا،وعلى محاكاة الأساليب العصرية على أنماط القدامى"[3]، فصالح بلعيد يرفض حفظ القواعد دون تطبيقها على لغته اليومية أو دون التمكّن من توظيفها شفاهة أو كتابة وعلى هذه التّمارين أن تكون متنوعة بين التّمارين البنوية والتّمارين التّواصلية كون أنّ الثانية تكمّل الأولى"لأنّ تعليم اللّغة هو تعليم متكامل من المهارات والعناصر اللّغوية التي تتطلب بدورها كل متكامل

[1] صالح بلعيد مقالات لغويةص 253.
[2] عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1،موفم للنشر،الجزائر،سنة2018م،ص185.
[3] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص253.

من الأصناف والأنواع من التّمرينات، فلكل صنف هدف خاص ومرحلة معينة وزمن محدد ونتائج خاصة كذلك، فإن تعليم اللّغة يحتاج إلى جميع أصناف التّمرينات مع التكامل في عرضها"[1].

8) الإبداع في طرائق تعليم النّحو:

اعتبر صالح بلعيد أنّ طرائق تعليم النّحو قديمة،ودعا إلى تبني التكامل في التلقين فيقول: "إنّ القضية الأساسية في النّحو تتحمله طرائق التلقين بقسط أكبر نظرا لجمودها وبقائها على النّظم القديمة، والخطاب القديم فيستدعي منا المنهج الجديد اعتماد المنهج التكاملي"[2]، ويقصد هنا بالمنهج التكاملي هو المنهج الذي ينطلق من النّص لتدريس قواعد النّحو،وهو ما يسمى في الدراسات الحديثة بالمقاربة النّصية حيث يتم استخراج التراكيب والأساليب النّحوية المراد تلقينها من النّص غير منعزلة عنه،وفي هذه الطريقة"يتم مزج القواعد بالتراكيب والتعبير الصّحيح والاستعمال والمران والتّكرار حتى تتكون الملَكَة اللّسانية"[3].

إنّ مسألة تيسير تعليم النّحو لا تكمن في النّحو ذاته وإنما في طرائقه التي تحتاج إلى إعادة النّظر فيها من حيث سهولتها ونجاعتها لتصل إلى الهدف من تدريس النّحو فيقول صالح بلعيد:"نحن في حاجة إلى إبداع طرائق تبليغية حديثة للتبليغ، ولسنا في حاجة إلى مزيد من التّأليف في النّحو المدرسي بقدر ما نحن بحاجة إلى إبداع طرائق حديثة مبسطة لأبنائنا بحيث يستسيغون النّحو ويقبلون عليه...واللّغة تحفظ عن طريق استظهار روائعها لا قراءة النّحو واستظهار مسائله"،[4] وفي هذا يشير صالح بلعيد إلى نقطة مهمة هي حفظ الأساليب الراقية والتراكيب الجزلة التي نجدها في النّصوص القديمة من قصائد وغيرها التي من شأنها أن تعين المتعلم على امتلاك الملَكَة اللّسانية.

---

[1] سعاد حخراب عبد المجيد عيساني،التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي،مجلة الذاكرة،العدد9 جوان2017م،ص245.

[2] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص240.

[3] عزة الليلة،طرائق تدريس علم النّحو واستراتيجياتها الفعالة،مجلة التدريس،المجلد4،العدد1،يونيو2016م،ص79.

[4] صالح بلعيد،شكوى مدرس النّحو من مادة النّحو،ص430.

9) حسن اختيار الشّاهد النّحوي:

لم يغفل صالح بلعيد عن أهمية الشّاهد النّحوي في تبليغ مادة النّحو إذ استنكر استعمال الشواهد المخالفة للقاعدة أو الشاذة في الاستعمال، فيرى بأنّ "الأحرى أنّ الشّاهد الذي يركز عليه هو الموافق للقاعدة والذي ينسجم مع الذّوق السّليم بوضوح الدلالة وسلامة التركيب"[1]، وهذا ما ذهب إليه دعاة التيسير حيث يرون ضرورة التمييز بين إيراد الشّواهد التي تساق لإثبات قاعدة نحوية وبين إيراد أمثلة تقرب الفهم لدى المتعلم لكونها تنبع من بيئته ومن الأهداف المتوخاة مما يثير التشويش والتعقيد وينأى بالمتعلم بعيدا عن طبيعة اللّغة ووظيفتها الحياتية[2].

كما يقترح صالح بلعيد في مسألة تيسير النّحو الابتعاد عن ظاهرة الإعراب الشّكلية التي من ورائها مراعاة البحث عن الموقع الإعرابي للكلمة،والتركيز على الأساليب النّحوية وجعل النّحو ضمنيا يستخلص من القران ورائع الشّعر العربي وكلام العرب ولا مانع من الاحتجاج بكلام المولدين والمحدثين[3]، ولعل القصد من كلامه هذا هو أنه مهما يكن من أمر فلغة المولدين والمحدثين أرقي بكثير من لغتنا الحديثة وأقرب إلى كلام العرب منا لذلك لآثر أن يستشهد بها من مبدأ التّطور اللّغوي.

إنّ المتتبع للآراء صالح بلعيد يجد أنها لم تخرج عن التيسيرات الجديدة المقترحة من طرف المحدثين،لذلك يقترح أساسيات يجب أن يعتمد عليها أستاذ مادة النّحو أثناء تقديمه لمادة النّحو،قد استخلصها من تجاربه وهو أستاذ في الجامعة وفق ما اقترح من تيسيرات[4]:

1- الربط بين علم النّحو ومفهوم الدلالات.

---

[1] صالح بلعيد،مقالات لغوية،ص254.

[2] محمّد المختار ولد أبّاه، تاريخ النحو العربي ص562.

[3] صالح بلعيد،شكوى مدرس النّحو من مادة النّحو،ص431.

[4] صالح بلعيد،محاضرات في قضايا اللّغة العربية،ص64-65.

2– استخلاص الشّواهد والأمثلة من القرآن والحديث الشّريف والنّصوص القديمة حتى يتعود المتعلم على سماع الأساليب الراقية.

3– الاقتصار في المادة النّحوية على ما يستعمله المتعلمون في حياتهم واستعمال الألفاظ المألوفة في الشّرح.

4– الإبقاء على الإعراب التّقديري والمحلي دون تعليل.

5– دراسة بعض التراكيب النّحوية دراسة تحدد معانيها وضبط أواخرها دون التعرض لإعرابها التّفصيلي.

6– ضم بعض القضايا الصّرفية إلى القضايا أين يكون هناك ارتباط بينها.

7– يسكت عن ذكر المتعلق به في الظرف والجار والمجرور.

8– ترك دراسة قواعد النّحو التي تستعمل في الحالات الناذرةمثل التنازع.

المبحث الثالث: آراء صالح بلعيد في ألفية ابن مالك

لقد نالت ألفية ابن مالك اهتماما كبيرا من طرف اللغويين باعتبارها كتابا نحويا تعليميا، عمد مؤلفها إلى تيسير النحو في مرحلة قد عرف هذا الأخير تعقيدا كبيرا،ويظهر هذا الاهتمام من خلال كثرة شرّاحها،إلا أنها تعرف عزوفا في وقتنا الحاضر من طرف المتعلمين ظنا منهم أنها لا تصلح للتعليم في عصرنا،لذا سنتطرق في هذا المبحث إلى الألفية لنذكر مالها وما عليها.

1- التعريف بالألفية:

لقد عمد النحاة المتأخرون إلى محاولات تيسيرية في النحو نذكر منهم ابن مالك الذي تعددت مؤلفاته، إلا أن أشهرها الخلاصة في النحو الذي عرف بالألفية، بعدما رأى أن النحو قد استعصى على المتعلمين خاصة المبتدئين منهم،فعمد إلى نظم ألفيته التي راعى فيها تيسير النحو،فجمع فيها أساسيات النحو ولخص مسائله في شكل منظومة شعرية تتألف من 1002 بيت،يسهل حفظها واستيعابها لما كان للشعر مكانة في زمانه، والميل إلى حفظه أيسر،وقد بدا التيسير في الألفية واضحا من حيث الشكل والمضمون.

جمع ابن مالك في ألفيته خلاصة علمي النحو والصرف في أرجوزة أشار فيها إلى مذاهب العلماء وبيان ما يختاره من آراء،وتسمية الألفية مأخوذة من قوله في مقدمتها:

وَأَسْتعين اللهَ فِي أَلْفيَة مَقَاصِد النَحْو بِهَا محوِيـــــــة[1]

أما الخلاصة فقصد أنه لخص ما جاء في منظومته الأولى **الكافية الشافية** وقد ذكر هذا في آخر ألفيته:

[1] ابن مالك الأندلسي مُحَمَّد ابن عبد الله،متن الألفية،المكتبة الشعبية بيروت لبنان ص2.

أَحصى مِنَ الكَافِية الخُلَاصَة كَما اقتَضَى رِضَى بِلا خَصَاصَة[1]

وبما أن ابن مالك كان يمارس التدريس، فهو أدرى بالمشكلات التي تعيق المتعلمين على فهم مسائل النحو،فقد حاول في ألفيته تجاوز الهفوات التي وقع فيها في الكافية "لأن الكافية الشافية ما عُرفت وانتشرت بين طلبة اللغة ولا غيرهم،وربما كان ذلك لطولها فأراد ابن مالك أن يتلافى هذه العيوب وهذا التقصير سواء العيوب العلمية أو الطول"[2].

2- منهج ابن مالك في الألفية:

اتسم أسلوب ابن مالك في عرض آرائه بالدقة في التنظيم وفي إحكام التصميم،ففي أغلب الأبواب يعرّف بعنوان الباب الذي يعالجه ويبني حكم إعرابه ثم يبين بعد ذلك أحكام هذا الإعراب وعوامله ووضعه في الكلام، ويتلو ذلك بيان الوضع اللغوي مثل أحكام التقديم والتأخير والإضمار والحذف،كما اتسم بالسلاسة والمبالغة في الاختصار[3]، وهذا ما فرضته الطريقة التي نظم بها الألفية، إذ تحدد بأبيات يحكمها الوزن والقافية.

وقد ابتدع ابن مالك طريقة جديدة في تصنيف أبواب النحو لم يسبقه إليها أحد من قبلن سنحاول أن نذكرها فيما يلي:

2-1 تقديم أصول النحو على الفروع:

حيث قدم الأحكام الإفرادية على الأحكام التركيبية، والمقصود بالأحكام الإفرادية هي كل ما تعلق بالكلمة منفردة خارج السياق، فيتعرف على أحكامها من حيث هي فعل أم اسم أم حرف.

---

[1] المرجع السابق ص66.

[2] سليمان العيوني،شرح ألفية ابن مالك في النحو والتصريف(دروس ألقاها فضيلة الشيخ سليمان العيوني)،ج1المفتي اللغوي دار ابن سلام للبحث العلمي جمهورية مصر العربية1441هـ/2020مص31-32.

[3] محمّد المختار ولد أباه،تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب،ص319-320.

"وقد جعل الأحكام الإفرادية في أول النحو ورتبها على ثلاثة أبواب:

أ- الباب الأول: باب الكلمة والكلام.

ب- الباب الثاني: باب المعرب والمبني.

ج- الباب الثالث: باب النكرة والمعرفة"[1].

ثم ذكر بعد ذلك الأحكام التركيبية ويقصد بها كل ما يتعلق بالكلمة وهي في السياق،حيث تكتسب المفردة أحكاما مختلفة حسب موقعها في الجملة،والجملة اسمية أو فعلية،فبدأ بأحكام الاسمية ثم تلاها بالفعلية.

"وقد رتب الأحكام التركيبية في ثلاثة أبواب:

أ-الباب الأول: باب الأحكام النحوية للجملة الاسمية وأحكام الجملة الاسمية حكمان:

- ✓ المبتدأ والخبر.
- ✓ النواسخ.

ب- الباب الثاني: باب الأحكام النحوية للجملة الفعلية وحصرها بالترتيب في ألفيته:

- ✓ الفاعل.
- ✓ نائب الفاعل.
- ✓ الاشتغال والتنازع، المفاعيل الخمسة.

ج- الباب الثالث :ذكر الأحكام المشتركة بين الجملتين تأتي هنا وتأتي هناك.

[1] سليمان العيوني،شرح ألفية ابن مالك في النحو والصرف ص33.

- ✓ وذكر بقية المنصوبات (الحال والتمييز والاستثناء).
- ✓ المجرورات (بحروف الجر وبالإضافة).
- ✓ التوابع(النعت والعطف والتوكيد والبدل).
- ✓ ثم ذكر بعض الأساليب العربية كالتعجب وأسلوب المدح والذم"[1].

لقد عد هذا الترتيب من محاسن الألفية،وهو ما زاد من إقبال المتعلمين عليها حتى أصبحت من أشهر الكتب التعليمية آنذاك لأنها بعيدة عن تداخل الأبواب،إذ تجنب ابن مالك فيها كل تعقيد وجاءت طريقة عرض مسائل النحو في تسلسل واضح،وهذا ما ذهب إليه المعاصرون حيث ارتضوا ترتيب الأبواب النحوية كما جاء به ابن مالك" لأنه أكثر ملاءمة في طريقته وأوفر إفادة في التحصيل والعلم"[2].

2-2- الاعتماد على التمثيل في تعريف المصطلحات والمفاهيم النحوية:

اعتمد ابن مالك على ذكر الأمثلة عوض التصريح ببعض الشروط التي تخص الحكم النحوي"فهو كثيرا ما يعتمد في ألفيته على المثال،إما لتعريف قاعدة أو بيان حكم"[3]وهذا تسهيلا للطالب،وقد استعمل الأمثلة البسيطة حيث يتسنى للطالب استخراج شروط الحكم من خلال المثال،وسار على هذا النحو في أغلب الأبواب"فالتمثيل نوع من التقريب للمادة النحوية،كما انه تدريب على استخدام هذه القاعدة"[4] كقوله في باب كان وأخواتها:

تَرْفَعُ كَانَ المُبْتَدأَ وَالخَبَرْ تَنْصِبُهُ كَكَانَ سيِدًا عُمَرْ[5]

---

[1] المرجع السابق ص34-35.

[2] عباس حسن، النحو الوافي،ط3 دار المعارف بمصر 1975م ص11.

[3] عبد الله علي مُحَمَّد الهنادوة،ألفية ابن مالك،تحليل ونقد،رسالة ماجستير في النحو والصرف إشراف الدكتور احمد مُحَمَّد عبد الدايم جامعة أم القرى1409هـ/1989مص 53.

[4] وضحة عبد الكريم جمعة الميعان التأليف النحوي بين التعليم والتفسير،ط1 مكتبة دار العروبة الكويت 1428هـ/2007م ص 239.

[5] ابن مالك متن الألفيةص11.

بين ابن مالك في هذا الباب عمل كان وأخواتها وأنها ترفع المبتدأ وتنصب الخبر ومثّل لذلك بمثال "كان سيدًا عمرُ"فسيدا خبر كان مقدم منصوب بالفتحة،وعمر اسم كان مرفوع بالضمة.

2-3- التسامح في العبارة:

لقد ظهر على منهج ابن مالك نوع من التسامح في العبارة رغبة منه في التقليل من المصطلحات النحوية ليسهل على المتعلم استيعابها،كما في قوله في باب الفاعل:

وَيَرْفَعُ الفاعل فِعْل قَدْ أُضْمِرا كَمِثلِ زَيْد فِي جَوَاب مَنْ قَرَأ[1]

يقصد ابن مالك هنا أنه إذا دل دليل على الفعل جاز حذفه وإبقاء فاعله كما إذا قيل لك من قرأ فتقول:زيد التقدير قرأ زيد[2]، فاستبدل لفظة "محذوف" ب "أُضمر" والفعل لا يُضمر بل يُحذف.

2-4- تجاوز مسألة الخلافات النحوية:

فقد ذكر ابن مالك مسائل النحو دون أن يتعرض لذكر الخلافات النحوية لما فيها من تشتيت ذهن المتعلم،وتحول دون ضبط أصل المسألة،فمثلا في مسألة رفع المبتدأ والخبر، ذهب الكوفيون إلى أن المبتدأ يرفع الخبر والخبر يرفع المبتدأ، أما البصريون فرأوا أن المبتدأ يرفع بالابتداء[3]، إلا أن ابن مالك رجح ما رآه صوابا وذهب إلى ما ذهب إليه البصريون دون ذكر الخلافات، وذلك في قوله في باب المبتدأ والخبر:

وَرَفعُوا مُبْتَدَأ بِالابتِدَا كَذَاكَ رَفْعُ خبَر بِالْمُبْتَدَأ[4]

-

[1] المرجع السابق ص 16.

[2] مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد،شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك،ط20 ج2 دار التراث القاهرة 1980م ص86

[3] ابن الأنباري أبو البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين،تحقيق جودة مبروك ومُحَمَّد مبروك مكتبة الخانجي القاهرة 2002ص40.

[4] ابن مالك، متن الألفية،ص9.

5- الاختصار في عرض المسائل النحوية:

إن المطلع على ألفية ابن مالك يجدها قد جمعت مسائل النحو بعبارات جامعة مختصرة ودقيقة في الآن نفسه،بغية تسهيل حفظها على المتعلم،فعلى سبيل المثال جمع حروف الجر في بيتين ليسهل على المتعلم إحصاؤها:

هَاكَ حُرُوفَ الجَرِ وَهِيَ مِنْ إِلَى حَتَى خَلَا جَاشا عَدَا فِي عَنْ عَلَى

مُذْ مُنْذ رُبَ اللَام كَيْ وَاوٌ وَتَا وَالكَــافُ والبــا وَلَعَل وَمَـــتَى[1]

"إنّ هذه العبارات الموجزة أصبحت كالقواعد المسلمة عند المتعلمين وهي في أذهانهم محفوظة سهلة التداول والاستحضار، وطريقة ابن مالك في صياغتها صياغة دقيقة موجزة أعطت لها القيمة العلمية العالية"[2].

5-2- بساطة اللغة:

تميزت لغة الألفية بالبساطة والسهولة والبعد عن التكلف في العبارة،فنجدها قريبة إلى ذهن المتعلم واضحة المعاني"ويرجع سر السهولة واليسر إلى قرب المآخذ في جميع ما ألفه ابن مالك بالإضافة إلى موهبته الفذة وطبيعته السهلة وإلى ما مر به التأليف من مراحل جعله أكثر صفاء وأيسر أسلوبا وأقرب متناولا"[3].

[1] المرجع السابق ص25.

[2] عاصم شحادة علي،عبد محمود جاموس،ساير إسماعيل، أهمية ألفية ابن مالك وميزاتها في التراث الإسلامي،مجلة الرسالة المجلد3 العدد1 سنة 2019 ص53.

[3] يحياوي حفيظة إسهامات نحاة المغرب والأندلس في تأصيل الدرس النحوي العربي خلال القرنين السادس والسابع الهجريين،منشورات مخبر الممارسات اللغوية الجزائر 2011م ص179.

3-مآخذ على ألفية ابن مالك:

أن تعدد الشروح على ألفية ابن مالك يعد مكسبا لها،إلا أن شراحها وقفوا على بعض المآخذ التي تحسب على الألفية نذكر أهمها فيما يلي:

3-1- التقصير في العبارة من حيث التمثيل:

فقد لوحظ على ابن مالك أنه لا يستوفي التمثيل في بعض المواضع من ألفيته، ذلك ما يراه ابن جابر حيث اعترض على قول ابن مالك في:

وَالرَّفْعَ وَالنَّصْبُ اجْعَلْنَ إِعْرَابًا لِاسْمٍ وَفِعْلٍ نَحْوَ لَنْ أَهَابا[1]

إذ يرى أن تقدير الكلام: واجعلن الرفع والنصب إعرابا في الاسم والفعل ثم مثّل لذلك بقوله"لن أهابا" وهذا المثال غير كاف في مقصوده، لأنه مثّل لنا النصب في الفعل المضارع ولا يظهر من ذلك اشتراك الاسم والفعل في النصب وسكت عن مثال الرفع، لكن بعد أن شرع في التمثيل بقوله لن أهابا كان حقه أن يستوفي التمثيل[2].

ولعل ميل ابن مالك إلى الاختصار في العبارة هو الذي جعله يقع في مثل هذه الهانات، وحتى يجعل عمله أكثر اختصارا مما جاء في الكافية الشافية.

3-2- الاضطراب في العبارة المؤدي إلى الغموض:

ونرى ذلك في قوله مثلا في باب الابتداء:

[1] ابن مالك ،متن الألفية، ص 3.

[2] باسم عبد الرحمن صالح البابلي،مآخذ شرّاح ألفية ابن مالك على الألفية،دراسة تحليلية موازنة دار الكتب العلمية2013م ص 180.

كَذَا إِذَا عَادَ إِلَيهِ مُضْمَرٌ مِمَّا بِهِ عَنْهُ مُبِيناً يُخْبِر[1]

يتحدث ابن مالك في هذا البيت عن إحدى المواضع التي يجب فيها قديم الخبر وجوبا وهو إن يشتمل المبتدأ على ضمير يعود على الخبر بنحو في الدار ساكنها،وفي هذا البيت اضطراب من حيث الضمائر فيقول السيوطي:وأنت ترى ما في عبارة المصنف هنا من العلاقة وكثرة الضمائر المقتضية للتعقيد وعسر الفهم، وكان يمكنه أن يقول كما في الكافية الشافية:

وَأن يَعُدْ لِخَبَرٍ ضَمِيرٌ مِنْ مُبْتدأ يُوجِبُ لَهُ التَأخِير[2]

3-3- الحشو في بعض الأبواب:

قد ذكر ابن حيان في شرحه في باب الكلام وما يتألف منه

كَلَامُنَا لَفْظٌ مُفِيدٌ كَاسْتَقِم وَاسْمٌ وَفِعْلٌ ثُمَّ حَرْفُ الكَلِم

وَاحِدُهُ كَلِمَة وَالقَوْلُ عَم وَكَلِمَةٌ بِهَا كَلَامٌ قَـدْ يــُـؤَم[3]

واعتبر ابن حيان في قوله "كلمة بها كلام قد يؤم" حشو بالنسبة إلى علم النحو وإنما هذا من علم اللغة،فكان ينبغي أن يذكر للكلمة حدّا بدل هذا الذي ذكره مما لا يحتاج إليه في علم النحو[4].

3-4 عدم الدقة في اختيار الألفاظ:

يذكر ابن مالك في باب الكلام

---

[1] ابن مالك متن الألفية، ص10.

[2] السيوطي شرح السيوطي على ألفية ابن مالك المسمى البهجة المرضية أعده محمد صالح بن أحمد الغرسي ط1 دار السلام القاهرة2000م ص134.

[3] ابن مالك،متن الألفية، ص2.

[4] أبو حيان النحوي الأندلسي،منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك تحقيق سيدني جلازر أضواء السلف 1947م ص3.

كَلَامُنَا لَفْظٌ مُفِيدُ كَاسْتَقِم وَاسْمٌ وَفِعْلٌ ثُمَّ حَرْفُ الكَلِم[1]

يقول ابن حيان في هذا البيت أنه بصنيعه هذا"قسم الكلم إلى غير أقسامها لان الاسم والفعل والحرف إنما هي أقسام الكلمة لا أقسام الكلم وأقسام الكلم أسماء وأفعال وحروف،وإدخال ثم في قوله "ثم حرف" ليس بجيد،وإذا قسمنا شيئا إلى أشياء فنسبة كل واحد من الأقسام إلى الشيء المقسم نسبة واحدة بلا تراخي فلا يحسن أن نقول العدد فرد ثم زوج والإنسان رجل ثم امرأة.[2] والأرجح أن يكون ابن مالك قد استعمل ثم بمعنى الواو وإلى هذا ذهب معظم شرّاح الألفية.

4- ألفية ابن مالك في نظر صالح بلعيد:

لقد حاول صالح بلعيد في دراسة له قراءة التراث العربي،فاختار من هذا التراث ألفية ابن مالك، وقد أراد من هذا العمل بعث التراث النحوي،فعمد إلى جرد ما قيل عنها ليرد عنها كل نقد ويبين من خلال ذلك أهميتها وقيمتها،لأنها خلاصة جمعت أصول النحو العربي كلها.أما عن دواعي البحث في الألفية فيقول أنه:"يعود إلى زهد بعض المتعلمين في درسها وتدريسها كونها تستعصي على المعلم والمتعلم،وتحمل –حسب رأيهم–ألغازا في متنها لا تفيد النحو العربي في شيء فلم تنفع النحو العربي بقدر ما عقدته كما أن ورودها بهذا النظم الذي يستدعي الحفظ...و أن الحفظ ذهب عصره فالنحو يجب أن يكون ملكة في اللسان والاستعمال.."[3]، هذه هي الأسباب التي دعت صالح بلعيد إلى هذا البحث، وسنذكر فيما يلي ما جمعه من أراء حول الألفية ومن نقائص اتصفت بها جعلت المعلمين لا يقبلون على تعليمها.

[1] ابن مالك،متن الألفية،ص 2.

[2] أبو حيان النحوي، منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك،ص3.

[3] صالح بلعيد ألفية ابن مالك في الميزان،ديوان المطبوعات الجامعية 1995م ص3.

4-1 انفراد ابن مالك بابتداع ناقص ومختصر مستغنى عنه عن الأصول[1]:

وصفت ألفية ابن مالك بالابتداع الناقص وفي الحقيقة أن المنظومات التعليمية قد نشأت مع ازدهار الحركة العلمية ورقي الحياة العقلية والفكرية في العصر العباسي،وقد "جعلها بعض الأدباء والعلماء وسيلة تعليمية،غايتها تقرير العلوم وتثبيتها،وتسهيل حفظ المتون العلمية على طلبة العلم لأن النظم أعلق بالذهن من النثر وأسهل حفظا"[2].

أما أن ابن مالك كان مبتدعا فيها يرد صالح بلعيد بقوله:" إن ابن مالك لم يكن مبتدعا في هذا الأمر فقد سُبق إلى هذا النظام فهو قديم في التراث العربي وظهر في ازهي عصور العربية"[3]، فقد ألف أبو بكر مُحَمَّد بن دريد الأزدي(ت321هـ) منظومة تعليمية تتألف من خمسة عشر بيتا،جمع فيها ما يذكر من أعضاء الإنسان ولا يجوز تأنيثه،وما يؤنث ولا يسوغ فيه التذكير وما يصح فيه التذكير والتأنيث ولو عدنا إلى علم النحو نجد ألفية ابن معطي في أرجوزته المشهورة ولقد أقر ابن مالك بأسبقيته عليه في هذا النظم حيث يقول:

وَتَقْتَضِي رِضَا بِغَيْرِ سَخَطٍ فَائِقَة أَلْفِيَة ابْنَ مُعْطِي

وهُوَ بِسَبْقٍ حَائِزَ تَفْضِيلا مُسْتَوْجِبَ ثَنَائِيَ الجَمِيلا[4]

ومنه يعد النّظم الذي سار عليه ابن مالك مألوفا في عصره، فكان يجمع به مسائل علم من العلوم فيلخصها ليسهل حفظها على المتعلمين فيحصل لهم تحصيل ذلك العلم، وقد تواصل هذا النّظم بعد ابن مالك لما وجدوا فيه النّفع الكثير.

---

[1] المرجع السابق ص55.

[2] خالد حلبوني الشعر التعليمي بداياته تطوره،سماته،مجلة جامعة دمشق المجلد22 العدد3-4 سنة2006 ص87.

[3] صالح بلعيد ألفية ابن مالك في الميزان،ص55.

[4] ابن مالك، متن الألفية، ص2.

4-2 نظام المختصرات والشّروح مخل بالأصول:[1]

كان هدف ابن مالك من تأليف ألفيته هو تيسير النّحو على المتعلمين، ولتشعب مسائل النّحو وكثرة الخلافات الواردة فيه، عمد إلى الاختصار وذكر المسائل المهمة ،لكن هناك من عد هذا الاختصار فساد في التعليم"ذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد... ثم فيه شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة الفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها."[2] لكن رغم ما وصفت به الألفية من كثرة الاختصار، إلا أنه كان لها دور كبير في تعليم النّحو والدليل على ذلك الإقبال الذي عرفته والشهرة التي نالتها في عصرها، لأن ابن مالك أحكم ترتيب مسائل النّحو فيها حيث جاءت متسلسلة مترابطة فيما بينها مما سهل على المتعلم استيعاب المعلومات وترتيبها في ذهنه.وقد قيل في موازنة بين ألفية ابن مالك وألفية ابن معطي"نظمه-أي ابن مالك- أجمع وأوعب ونظم ابن معطي أسلس وأعذب"[3] أي من حيث الأسلوب، فألفية ابن مالك كانت جامعة لعلم النّحو مستوعبة كل مسائله وإن كان ابن مالك قد ترك بعضا منها ولم يذكرها في ألفيته،لأنه ركز على المسائل المهمة فقط التي تعين المتعلم على فهم هذا العلم وقد ذكر هذا في آخر الألفية:

وَمَا بِجَمْعِهِ عُنِيت فَقَد كَمُل نُظْماً على جُلِّ المهِمَاتِ اِشْتَمَل[4]

وقد تحدث صالح بلعيد عن الاختصار الذي وصفت به الألفية حيث أنه لم ينكر أن كثرة الاختصارات في العلوم مخلة بالتعليم شريطة أن يكون ذلك على حساب المحتوى، أما إذا تعلق الأمر بألفية ابن مالك فيرى عكس ذلك، إذ أنه استحسن طريقته في التصنيف التي عرض بها مسائل

[1] صالح بلعيد ألفية ابن مالك في الميزان، ص 57.

[2] جواد غلام عليزادة،كيربرو شنفكر،الشّعر التّعليمي ،خصائصه ونشأته في الأدب العربي،مجلة العلوم الإنسانية المجلد2 العدد14 سنة 2007م ص 49.

[3] أحمد بن مُحَمَّد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب،تحقيق أجان عباس المجلد2 دار صادر بيروت 1968م ص 232.

[4] ابن مالك، متن الالفية ص 65.

النحو،وأنه لم يحدث تغييرا في أصول العلم، وإنما حاول إتباع طريقة تمكن من الفهم، ولم تكن هذه الطريقة من العدم بل طبيعة الظروف هي التي فرضت هذا النّمط من التّعليم وأنّ العرب أمة شعر قبل كل شيء[1].

4-3- نظام التّدرج في التأليف نظام قيم إلا أنه كان على حساب المادة اللّغوية الأصل[2]:

إنّ المطلع على ألفية ابن مالك يجد أنّ ترتيب أبوابها كان محكما، حيث استهل ناظمها الألفية بالكليات التي هي مسائل عامة في النّحو كباب الكلام وما يتألف منه، ثم توسع في هذا الباب ليتحدث عن الاسم وما يتعلق به،ثم أنواع الجملة، وهكذا،فتلاحظ تدرج في عرض المواضيع مقارنة مع ما كان في كتب سابقيه،وفي هذا صرح صالح بلعيد أنّ المصنف أتى على جمع رؤوس المسائل ثم تناول الجزئيات متبعا التدرج، فالألفية تلخيص كتب السّابقين بنظرة أوفى ثم إن هذا التدرج جاء مراعيا للمستويات ولم يكن على حساب المحتوى، لأن الحلقات تجر بعضها بعضا[3]، ومن نتاج هذا التدرج في عرض مسائل النّحو،إقبال المتعلمين عليها.

4-4- ألفية بن مالك مليئة بمصطلحات الوجوب والحتم والاطراد حتى تجعل الدارس ينظر إلى الألفية أنها تجسد النّوادر والاختلاف:[4]

لقد بحث صالح بلعيد في مصطلحات الألفية ووجد أنها اعتمدت المصطلحات التي نعرفها حاليا والتي نتداولها في مدارسنا، وهي مصطلحات المدرسة البصرية مثل:كلامنا، الكلم، مسند، فعل...[5] وهذا لا يعني أن ابن مالك قد عزف عن استعمال بعض مصطلحات الكوفة من مثل كلمة نعت وهو

[1] صالح بلعيد، ألفية ابن مالك في الميزان، ص 57.
[2] المرجع نفسه، ص 58.
[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[4] صالح بلعيد ،ألفية ابن مالك في الميزان ص60.
[5] المرجع نفسه، ص 61.

مصطلح كوفي يقابله الصفة في المصطلح البصري، فقد كان يتخير أيسر المصطلحات على المتعلمين إلا أنّ مصطلحات مدرسة البصرة غلبت على مصطلحات مدرسة الكوفة.

وقد توصل صالح بلعيد من خلال دراسته في مصطلحات الألفية أن ابن مالك لم يخرج عن المصطلحات التي قيلت قبل عصره، فهو لم يكن مبتدعا فيها بل كان مقلدا وناقلا ومعظمها من مصطلحات سيبويه وأن نسبة حديثه عن الأصول تصل الى90% وهذا يعني أنه ركز على أحكام اللغة فقط أما نسبة الحديث عن النزر والقلة والنادر فهي 10% وهذه نسبة قليلة قياسا للأصول.[1]

4-5- ألم يكن نظم النّحو على حساب المعنى وذلك بالاهتمام بالزخرفة اللفظية؟:[2]

"لابد من التنبيه على أن المنظومات العلمية تخالف المفهوم الحقيقي للشعر،هذا الفن الجميل الذي يحمل الأفكار والمشاعر بأسلوب ممتع ممتزج بالخيال والموسيقى، ولكنها تلتقي مع المفهوم التقليدي القاصر الذي يذهب إلى أن الشعر كلام موزون مقفى دال على معنى"[3]، فالمنظومات النّحوية ما أخذت من الشعر إلا شكله دون محتواه فعنيت بالوزن والقافية فقط لأن هدفها علمي بحت.

وقد ربط صالح بلعيد بين المعاني وأهميتها وبين وسيلة تبليغ هذه المعاني،وذكر أن الهدف من هذا النّظم هو إيصال المعلومات بأيسر الطرق التي يستسيغها المتعلمون فيقول:"إنّ هذا النّظم من نوع خاص فليس شعرا لكي تظهر فيه الزينة،وليس نثرا عاديا لكي تتوالى فيه الكلمات كما جاءت.بل هو نوع خاص من النظم يجمع بين المعنى الهادف والكلام الذي يحتاج الوعاء الخاص للتبليغ،لأن الألفاظ أوعية

[1] ينظر ألفية ابن مالك في الميزان ص 61-64.
[2] المرجع نفسه، ص93.
[3] خالد حلبوني، الشّعر التّعليمي بداياته تطوره، سماته ص 87.

المعاني وإذا تصفحنا الألفية نجد أن المعنى دائما هو المراعى وأن الوزن في بعض المواضع تطغى عليه الجوازات وأن الزينة اللفظية لا تكاد تذكر"[1].

وخلاصة القول أن ما نلاحظه بعد سردنا لآراء صالح بلعيد في ألفية ابن مالك نجده منصفا لها لا جاحدا،فهو يعتز بهذا التراث رغم النقائص التي وجدت فيه لأنه من تأليف البشر والبشر ليسوا منزهين عن الخطأ،وأجزم أن هذا المؤلف معقول جدا ولكن قصورنا عن الفهم وعجزنا عن البحث سوغ لنا القول بصعوبته وأن المسالة متعلقة بطريقة تبليغنا لها أي الألفية لا في قصورها فيقول في هذا الشأن:"والذي أراه موافقا لقول الذين يجرحون في الألفية هو مسالة تبليغها للمتلقي،أي مسالة المنهجية المتبعة في تدريسها"[2].

وما نلاحظه من عزوف الطلبة في الإقبال على تعلمها هو بسبب عدم تحبيبهم فيها وأنها خلاصة تكفيهم عن كل الخلاصات في النحو خاصة في الجامعات،فالطالب في الجامعة بحاجة إلى الصناعة النحوية يقوي بها زاده المعرفي، وتكفيه الألفية زادا فهو في مرحلة التخصص بحاجة إلى معرفة حيثيات هذا العلم،أما من حيث تقويم لسانه فيكفيه التعليم ما قبل الجامعي بمراحله الثلاث ليكتسب الملكة اللسانية،ولكن ما نلاحظه على الطلبة هو عدم امتلاكهم لهذه الملكة لقصور في تعليم النحو في هذه المراحل بسبب قصور طرائق التبليغ وعدم إتباع التيسيرات التي نصت عليها المجامع.

وقد اقترح صالح من خلال تجربته في التعليم نموذجا لتدريس ألفية ابن مالك في الجامعات.

[1] صالح بلعيد، ألفية ابن مالك في الميزان ص 59.
[2] المرجع نفسه، ص 93.

5- تجربة صالح بلعيد في دمج دروس الألفية في الدرس النحوي:

إنّ الطلاب لا يستسيغون ألفية ابن مالك إلا بعد ثلاثة دروس أو أربعة،أي حتى يتعودوا على أسلوبها ونظمها وأكد أن المحاضرة مع التطبيق يساعد الطلاب على استيعاب المسائل النحوية أكثر وبالتالي ترسخ في الذهن[1].

5-1- نموذج لدرس الفاعل بالاستعانة بأبيات الألفية[2]:

- يسجل الأستاذ عناصر الدرس مفصلة على السبورة(من تعريف الفاعل وإحكامه وأنواعه).
- يبدأ بشرح كل عنصر على حدى نظريا ويدعم ذلك بأبيات من الألفية ويسجله على جانب السبورة.
- يقوم بتسجيل الشواهد المتعلقة بكل حكم من الأحكام إذا توفرت.
- ثم تسجل خلاصة حول درس الفاعل تستنبط من أفواه المتعلمين.
- ثم يعود إلى أبيات الألفية المسجلة،يقرؤها بتمهل بعدها يكلف طالب أو طالبين بقراءتها ثم ينتقل إلى شرح كل بيت على حدى وذلك بالاستعانة بالشواهد السابقة ثم يقوم بشرح الشواهد وتحليلها بمشاركة الطلاب.
- يقوم الأستاذ بإعراب البيت الأول ويترك الباقي للطلاب.

- **أما في حصة التطبيق:**

- يسجل الأبيات المتعلقة بموضوع الفاعل على السبورة.

[1] صالح بلعيد، ألفية ابن مالك في الميزان ص94.
[2] ، المرجع نفسه ص95.

- ♦ يقوم الأستاذ بإعادة شرحها بيتا بيتا ويتبعه بالإعراب.
- ♦ تشرح الشواهد وتعرب.
- ♦ يكلف الأستاذ الطلاب بتدوين كل الأحكام اللغوية المستخلصة من خلال الشرح والتمثيل.
- ♦ ثم تأتي المرحلة الأخيرة أين يتم إنهاء الحصة بمجموعة من التمرينات المتعلقة بموضوع الفاعل.

بعد تتبعنا لتجربة صالح بلعيد في تدريس ألفية ابن مالك،نجد أنه ينتهج الطريقة الحوارية التي "تعتمد الحوار والمناقشة بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم قصد تحفيزهم على المشاركة أو تشخيص مكتسباتهم أو جلب معلومات"[1]، وقد استطاع صالح بلعيد دمج أبيات الألفية بهذه الطريقة، فتتكون لدى الطالب صورة مختصرة عن الفاعل وأحكامه من خلالها، ويتعرف على الألفية عن قرب، إلا أن هذه الطريقة وما نعرفه عن عيوبها أنها تحتاج وقتا أطول لممارستها ،ناهيك عن عدد الطلاب في المدرج الذي يفوق العشرين، فالطريقة الحوارية تحتاج عدد أقل من الطلاب ليتمكن الأستاذ من التحكم في الدرس.

6- نقد كتاب ألفية ابن مالك في الميزان:

نشر هذا الكتاب سنة 1995م وهو محاولة جادة لتحليل ألفية ابن مالك من حيث منهجها،فهو عمل علمي يطمح إلى الكشف عن ما لها وما عليها، ونجد صالح بلعيد قد وقف موقف المدافع عنها محاولا صد كل الهجمات التي واجهتها، بل أعطى هذا الكتاب صورة حقيقية عن مكانة الألفية في زمننا الحاضر حيث يقول عنها صالح بلعيد: "الألفية خلاصة مركزة لقضايا النحو العربي،صيغت على نظم بارع ،تحمل المتعلم على فهمها وتطبيقها وأن أبياتها تحمل إجابات كثيرة عن أصول النحو العربي"[2].

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،دار الخطابي المغرب ط1 1994م ص 202.

[2] صالح بلعيد ألفية ابن مالك في الميزان، ص 4.

إلا أن هذا الكتاب (ألفية ابن مالك في الميزان) أثار ضجة كبيرة، حيث تعرض إلى النقد ،وممن وصلنا نقدهم ،نقد الدكتور مصطفى الغماري الذي سنذكر مختصرا له في النقاط التالية:

-يرى مصطفى الغماري أن كتاب "ألفية ابن مالك في الميزان لم يضف شيئا جديدا إلى مكتبة الدرس النحوي ،ذلك أنه لا يصنف مع الشروح التي جاءت في الألفية..[1]ولعل ما جعل الغماري يدلي بهذا الحكم هو كلمة "تشريح" التي استفزته،فالتشريح في المعجم قطع اللحم عن العضو قطعا،وشرح الشيء يشرحه شرحا وشرّحه:فتحه وبينه وكشفه[2].

وما نلاحظه على مؤلف صالح بلعيد أنه لم يشرح المسائل التي جاءت في الألفية،ولم يعمد إلى تحليلها وإنما عرّف بها،ورد عن بعض ما قيل عنها في عصرنا الحاضر وربما استعماله لهذه المفردة جاء مضخما لمحتوى الكتاب.

-وقد اعترض مصطفى الغماري على قول صالح بلعيد "كما أن الألفية التي جاءت مغايرة للتأليف المتعارف عليه لا شك أنها تحارب وهذا شيء طبيعي"[3]،فاعترض الغماريقائلا "أن ابن مالك مسبوق بهذا الأسلوب من التأليف،وليس أبا بكرته،إذ أسلوب نظم العلوم عامة ونظم النحو خاصة قديم عند العرب"[4]وأن ابن مالك قد سبقه من نظم في النحو، ولعل صالح بلعيد يقصد من هذا القول أن ترتيب الأبواب في الألفية هو المغاير وليس النظم،فألفية ابن مالك نالت شهرة كبيرة مقارنة مع المنظومات التي عرفت في عصره ،ويرجع سبب هذه الشهرة إلى منهج ترتيب الأبواب حيث تميزت بالسلاسة وسهولة الاستيعاب لمسائل النحو وقد ذكرنا هذا سابقا.

[1] ينظر مصطفى محمّد الغماري في النقد والتحقيق،دار مدني الجزائر 2003م ص 188.
[2] ابن منظور،لسان العرب،المجلد الرابع مادة شرح،دار المعارف ص2228.
[3] صالح بلعيد ،ألفية ابن مالك في الميزان ص 4.
[4] مصطفى الغماري في النقد والتحقيق ص 203.

– اعترض مصطفى الغماري على قول صالح بلعيد إذ وصف كتاب سيبويه بقرآن النحو حين قال:"سيبويه وهو إمام النحاة صاحب قرآن النحو"[1]واعتبر الغماري ذلك تجاوزا في التعبير وتحميل القدامى ما لم يصدر عنهم وأنه لا يصدر ذلك إلا ممن أصبح يضرب لكلام الله الأشباه والنظائر[2].

وإن كانت هذه التسمية مأخوذة من كتب أخرى فهي ليست خاصة بصالح بلعيد إذ ينقل البغدادي عن المازني في كتابه خزانة الأدب"من أراد أن يعمل كتابا كبيرا في النحو بعد سيبويه فليستحي مما أقدم إليه"[3]، وقال أيضا: "ما أخلو في كل زمن من أعجوبة في كتاب سيبويه، ولهذا سماه الناس قرآن النحو"[4]، فهذه التسمية ليست وليدة العصر وإنما قد سمعها البغدادي ممن قبله، وتكون لتعظيم الشيء وقد أجمع العلماء أنه "لا حرج في إطلاق لفظ القران و المصحف على غير كتاب الله إذا كان من باب المجاز والكناية عن بلوغ الكتاب أو صاحبه الغاية التي يدركها الناس في الإتقان والإحكام"[5].

–انصبت ملاحظات مصطفى الغماري عن مؤلف صالح بلعيد على الأخطاء اللغوية الموجودة فيه بحجة أن المؤلَّف فيه من المغالطات الكثيرة وقد ذكرنا بعضها فيقول:"لأجل ذلك رأيت أن تنصب ملاحظاتي على الأخطاء اللغوية والنحوية والأسلوبية التي لا تقبل التأويل والتدليس"[6] نذكر من هذه الأخطاء:

[1] صالح بلعيد ألفية ابن مالك في الميزان،ص92.

[2] مصطفى الغماري،في النقد والتحقيق،ص 203.

[3] عبد القادر بن عمر البغدادي،خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب،ط4 ج1 تحقيق عبد السلام مُحَمَّد هارون مكتبة الخانجي القاهرة 1997مص371.

[4] المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[5] عن موقع الإسلام سؤال وجواب istamgainfo/ar/answer

[6] مصطفى الغماري،في النقد والتحقيق،ص190.

✓ فمن الأخطاء قوله: "تأليف مئات الكتب لعالم واحد" فهذا الأسلوب في رأي الغماري غير عربي،لا فصيح ولا عامي، والأولى أن يقول"تأليف عالم واحد مئات الكتب"[1]، وقد رد هذا الخطاب من عيوب الترجمة.

✓ ومن الأخطاء قوله"أهم الانشغالات التي دفعتني في البحث في مسالة الألفية"[2]، فقد اعتبر الغماري أن لفظة الانشغالات هي عامية،وأن استعماله مصدرا من فعل غير مستعمل في العربية، وغير وارد في المعاجم، فكان أولى أن يستبدلها بلفظة عوامل أو دواعي ومما يلاحظ أيضا أن فعل دفع يتعدى ب"إلى" الذي يفيد الانتهاء،وهو المقصود هنا لا "اللام"[3].

ما نلاحظه على نقد مصطفى الغماري أنه قد أتى على الأخطاء اللغوية والنحوية أكثر مما تضمنته المعاني والمفاهيم في كتاب صالح بلعيد،وربما يرجع سبب هذه الأخطاء إلى أن صالح بلعيد قد ألف كتابه وهو طالب دكتوراه وأنه لم يراجع هذا العمل قبل طبعه،وقد يؤاخذ على ذلك ،فكان الأجدر أن يراجع أي عمل قبل طباعته.

[1] المرجع السابق ص211.
[2] صالح بلعيد،ألفية ابن مالك في الميزان،ص6.
[3] مصطفى الغماري ص 192.

الفصل الرابع

آراء صالح بلعيد في بعض قضايا اللغة العربية

تمهيد:

تواجه اللغة العربية تحديات جمة في خضم التطور التكنولوجي الذي يعرفه العالم،والواقع الذي تعيشه ما هو إلا انعكاس لحالة الأمة العربية،لذلك وجب الاهتمام بمعالجة المشاكل التي تعاني اللغة العربية وبحث قضاياها للخروج بها من دائرة الانغلاق إلى دائرة التفتح على العالم،خاصة بعد انحصارها أمام لغات العالم،ووصفها بالقصور وعدم القدرة على مسايرة العصر ومتطلباته،ولا ريب أن هذه المشاكل ستنعكس على نفسية أبنائها وتبعث في نفوسهم القلق وعدم القدرة على التواصل الحضاري،وهذا ما نلمسه من نفور أبنائها منها لأنها لا تلبي احتياجاتهم العلمية.

وحتى تخرج اللغة العربية من هذا الانغلاق وجب إخراجها من محيطها إلى العالم وذلك بتعليمها لغير الناطقين بها،وإن كانت غاياتهم تختلف في ذلك؛دون أن ننسى تذليل الصعوبات التي تواجهها ومنها الخط العربي الذي يواجه تحديات في استيعاب المصطلحات العلمية المستجدة كأسماء الأعلام والمدن وغيرها.

كما يجب أن تتخذ المؤسسات العلمية القائمة على تطوير اللغة العربية قرارات حاسمة في بعض المسائل العالقة وقد لخصها صالح بلعيد في بعض الخلافات في الكتابة التي تتداخل فيها القواعد اللغوية،كل هذا من أجل النهوض بها وجعلها لغة تضاهي لغات العالم كما كانت سابقا.

المبحث الأول: تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها

يشهد تعليم اللغة العربية إقبالا متزايدا في مختلف دول العالم، إلّا أنه تواجهها مشكلات وصعوبات تؤثر على نجاح العملية التعليمية،ما يستوجب تظافر الجهود لتذليل الصعاب،وقد سعت الدول العربية وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية بإنشاء معاهد لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،لكن إنشاء المراكز لا يكفي إلا إذا استفادت من الدراسات اللسانية والنفسية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

1- الهدف من تعليم اللّغة العربية للأجانب:

استطاعت اللّغة العربية أن تحافظ على مكانتها بين لغات العالم رغم تراجع الحضارة التي كانت تحملها، إذ تعتبر اللّغة وعاء الحضارة، حاملة للإرث الثقافي لكل أمة، وما جعل اللّغة العربية تحافظ على مكانتها هو ارتباطها بالدين الإسلامي الذي كتب له الله تعالى التوسع في زمن الفتوحات الإسلامية، ولا تزال المجتمعات تعتنقه لحد الآن وهو ما يفرض عليهم تعلم اللّغة العربية بغية فهم أحكام هذا الدين ورغبة في حفظ القرآن الكريم، أين عرفت اللّغة العربية انتشارا واسعا ولا شك" أنّ العربية انتشرت هذا الانتشار في نوعه وفي سرعته، لأنّ الإسلام والعربية كانا شيئا واحدا ولم يكن يتصور فصل أحدهما عن الآخر"[1]، فكان ولا يزال الدافع الأول من تعلم اللّغة العربية من طرف الأجانب هو الجانب الديني، رغم أنّ الترجمات متاحة للقرآن الكريم إلا أنّ العبادات لا تصح إلاّ بلفظ العربية وهذا ما يفرض عليهم تعلمها.

وإلى جانب الدّافع السّابق تبرز دوافع أخرى لتعلم اللّغة العربية كما هو شأن اللّغات الأخرى التي غالبا ما يكون الهدف من تعلمها هو أمرين مهمين: "إمّا تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها أو درجة علمية ينشدها، وإما تلبية لغرض وظيفي وإشباعا لحاجة"[2]، خاصة أنّ اللّغة العربية تحاول أن تأخذ

[1] عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1995م،ص115.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة،طرائق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، اسيكو 1424هـ/2003،ص 25.

مكانتها بين لغات العالم، رغم المضايقات التي تواجهها، حيث اعتبرها العالم اللّغوي **فيرجيسون** (**ferguson**) من اللّغات المهمة في العالم إذ يعتبر " أنّ اللّغة العربية بالنسبة إلى عدد المتكلمين بها وبالنسبة إلى مدى تأثيرها تعتبر أعظم اللّغات السّامية اليوم وينبغي أن تعتبر كواحدة من اللّغات المهمة في العالم"[1]، وإضافة إلى الدّوافع الدينية التي جعلت الأجانب خاصة الذين اعتنقوا الإسلام يعكفون على تعلم اللّغة العربية، قد تكون دوافع أخرى منها اقتصادية قصد زيادة فرص الحصول على منصب وظيفي في الدول العربية وتسهيل التعامل مع الشعوب العربية، وقد تكون سياسية كأن يكون المتعلم ممن يروم منصبا دبلوماسيا.

2- طرائق تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها:

إنّ الحديث عن طرائق التّعليم يقودنا حتما إلى الحديث عن تخطيط معين لإيصال المعرفة "فالطريقة تعني الخطة الإجمالية الشّاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللّغة بالشّكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة"[2]، إذ أنّ الطريقة تحددها الأهداف، فهي الوحيدة القادرة على صياغة أسلوب إيصال المعرفة، ولن يصل معلم اللّغة العربية كلغة ثانية إلى حسن اختيار الطريقة المناسبة ما لم يعتمد على أسس تحدد له أفضلية طريقة عن أخرى"،لأنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللّغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات ولكل الدارسين ... فالطريقة المناسبة هي تلك التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة لتعليم اللّغة الثانية"[3]، لأنّ هناك معايير تحتم على معلم اللّغة تغيير أسلوب طرحه للمادة المتعلَّمة، فقد يكون هذا الطرح مناسبا لظرف معين ولمتعلم معين ولا يكون مناسبا

[1] أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللّغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع الرياض،1992م،ص32.

[2] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية(إعدادها-تطويرها-تقويمها)،دار الفكر العربي، القاهرة 2004م،ص34.

[3] رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ج1،سلسلة دراسات في تعليم العربية،جامعة أم القرى،معهد اللّغة العربية 1986م،ص215.

لآخر لذلك على معلم اللّغة الثانية بصفة عامة ومعلم اللّغة العربية كلغة ثانية بصفة خاصة أن يكون على دراية بمجموعة من الأسس التي تحدد له اختيار الطريقة المناسبة والتي تتلخص فيما يلي[1]:

1) المجتمع الذي تدرس فيه اللّغة :من حيث الثّقافة أو من حيث السّن.

2) أهداف تدريس العربية: إنّ الهدف من تعليم العربية كلغة ثانية هو ما يحدد الطريقة المثلى الواجب إتباعها والتي تفرض على معلم اللّغة العربية تحديد المحتوى المطلوب من ثم إذا كان هدف المتعلم معرفة التراث العربي الإسلامي ومعرفة كل ما له علاقة بالأمور الدينية يتطلب طريقة تختلف عن الذي يريد تعلم اللّغة العربية من أجل التّواصل مع العرب والحديث إليهم، فالأولى تستدعي طريقة الترجمة، أما الثانية فتتطلب الطريقة السّمعية الشّفهية.

3) مستوى الدارسين: يفرض اختلاف مستويات الدارسين للغة اختلافا في طريقة التّدريس، إذ أن الذي يملك معلومات سابقة عن اللّغة تختلف طريقة تعلمه عن الذي ليس له سابق عهد بها، وكذلك مسألة المستويات ، فطريقة تعلم اللّغة للمستوى الأول تختلف عن طريقة المستوى المتوسط والمتقدم.

4) خصائص الدارسين: إنّ للدارسين خصائص مختلفة من حيث السّن والجنس والدوافع والمؤهلات والوظائف؛ ولا شك أن هذا الاختلاف يفرض على المعلم انتقاء الطريقة أو إجراء تعديلات عليها وفق ما يتناسب مع خصائص الدارسين.

5) اللّغة القومية للدارسين: أو اللّغة الأم للمتعلمين تجعل معلم اللّغة يبدع في طريقة التّدريس حيث أنّ استعمال مبدأ التقابل اللّغوي يسهل على متعلم اللّغة الاستيعاب بسرعة فيعمد المعلم إلى إيجاد أوجه التشابه بين اللّغة العربية واللّغة الأم للمتعلم لتقريب المفاهيم وتسهيل الاستيعاب.

ومهما يكن من أمر فإنّ اختيار الطريقة يبقى متعلقا بالمتعلم ذاته، ولا يمكننا أن نرجح طريقة على أخرى، وعليه يجدر بمعلم اللّغة العربية كلغة ثانية ألاّ يتقيد بطريقة واحدة وإنما عليه أن ينتقي من كل

[1] ينظر المرجع السابق ص215-216-217.

طريقة ما يفيده في العملية التّعليمية حسب المواقف التّعليمية مراعيا في ذلك الفروق الفردية لدى المتعلمين، وإنه لمن الأهمية بمكان أن يستكشف المعلم نجاعة الطريقة التي يستخدمها من خلال النتائج المرجوة منها وهو أنها ستحقق تعليما سهلا ميسرا يصل به المتعلم إلى التحكم في المهارات اللغوية، ولكي تكون الطريقة المنشودة بهذه الصفة يجب أن تراعي الجوانب التالية[1]:

- أن تثير اهتمام المتعلمين وميولهم وتحضهم على العمل الجماعي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة.
- أن تراعي الطريقة والقواعد العامة في معالجة الدروس المتمثلة في التّدرج سواء من السّهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المركب وهكذا.
- أن يعتمد اختيار الطريقة على قدرة المعلم على تنفيذها أو طبيعة المادة الدراسية الذي يلعب دورا هاما في اختيار الطريقة وملاءمتها لدرجة وعي المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية.

3-.طرائق تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها:

إنّ طرائق تعليم اللّغات الأجنبية عديدة وينطبق ذلك على اللغة العربية باعتبارها تعلم لغير الناطقين بها، وهذا التّعدد في الطرائق راجع إلى التّطور العلمي الحاصل، إلى جانب استحداث نظريات جديدة في اللّسانيات وكذا تطور مجال تعليم اللّغات الأجنبية وتجديد النظر في كيفياته، وفيما يلي أهم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللّغات لغة ثانية بما فيها اللغة العربية.

1.3- طريقة القواعد والترجمة:

هي من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللّغات الأجنبية، وقد عرفت بالطريقة التّقليدية إذ ترتكز في تعليم اللّغة الأجنبية على اللّغة الأم القومية للمتعلم باعتماد الترجمة "فتبدأ هذه الطريقة بتعليم القواعد النّحوية وشرحها شرحا طويلا مفصلا ومدعما بواسطة اللغة الوطنية من خلال أمثلة مختارة ...

[1] ينظر سهام محمّد علي محجوب ومحمّد علي أحمد عمر وأحلام دفع الله محمّد علي،أساليب تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى (عرض وتحليل)،مجلة الدراسات اللّغوية والأدبية،المجلد19،العدد1،سنة2018م،ص233-234.

وتتبع في ذلك أسلوب ترجمة الجمل والعبارات من اللّغة المتعلَّمة ..."[1]، وتعتمد النّصوص أساسا لها، فيعتمد المعلم على ترجمتها واستنباط القواعد النّحوية منها، وما يعاب على هذه الطريقة أنها تعلم المتعلمين مهارتي القراءة والكتابة، مهملة الجانب الوظيفي للغة الذي يساهم في عملية التواصل،فاللّغة وسيلة للتّواصل قبل كل شيء.

وقد أهملت هذه الطريقة مهارة الحديث فهي " لا تبذل أي محاولة لتمكين الدارسين من الحديث باللّغة الأجنبية إذ لا تستخدم في الفصل بأي شكل من الأشكال إلا عندما يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة حول ما قرأه الدارسون ليقوموا بالإجابة عنها باللّغة الأجنبية في عبارات تنقل مباشرة من النص المقروء... كما أنها تدرب التّلاميذ تدريبا جيدا على الحفظ ولكنها تعوق نموهم العلمي في التّفكير في اللّغة الجديدة."[2]،إذا إنّ هذه الطريقة تعتمد على حفظ القوالب اللّغوية والنّحوية من خلال الترجمة بالإضافة إلى اعتمادها على نصوص جافة لا تلبي احتياجات المتعلمين، أضف إلى ذلك أنها لا تمكن المتعلم من الحديث والتّواصل باللّغة المتعلَّمة، وبذلك تنشئ لنا متعلِّما لا يحسن التعبير عما يريده باللّغة الجديدة، ثم إنّ هذه الطريقة من شأنها أن تفقد المتعلم الدّافعية لتعلم اللّغة بما أنها لا تلبي حاجياته التّواصلية،كما أنّ المنهج الذي تعتمده هذه الطريقة هو المنهج البنيوي الذي يركز على بنية اللّغة فهو يهتم بظاهر اللّغة لا جوهرها"، لذا فإنّ تعليم اللّغة العربية في هذا الاتجاه يركز أساسا على المكتوب لأجل ترسيخ بنية اللّغة لدى المتعلم استنادا إلى منهج القواعد والترجمة وتوظيف الإعادة والتكرار"[3].

[1] رشدي أحمد طعيمة ،محمود كامل الناقة،طرائق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها،منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،أسيكو،2003م ص 71.

[2] محمود كامل الناقة، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(أسسه- مراحله – طرق تدريسه)جامعة أم القرى معهد تعليم اللغة العربية السعودية،1985م ص71.

[3] العياشي إدواري،المنظور الوظيفي وأهميته في تعليم اللّغة العربية لغة ثانية، المجلس العلمي للمؤتمر الدولي الثالث،اتجاهات حديثة في تعليم اللّغة العربية لغة ثانية،يومي 29-30 جمادى الآخرة 1440هـ،الموافق ل 6-7 مارس 2019م،جامعة الملك سعود،ص51.

2.3- الطريقة المباشرة:

تعود هذه الطريقة في أساسها إلى أحد كبار اللّغويين الألمان وهو **ويلهم فيكتور wilhemvictor** الذي دعا إلى استخدام نتائج علم الصّوتيات في تدريس نطق اللّغات الأجنبية[1]، وتعتمد هذه الطّريقة على تعلم اللّغة الأجنبية باللّغة الأجنبية ذاتها، وذلك من خلال الربط بين كلمات وجمل اللّغة الأجنبية والأشياء والأحداث بدون أن يستخدم المدرس أو التلاميذ لغتهم الوطنية"[2]، إضافة إلى الاهتمام بمهارة الاستماع وإعطائها الأولوية في تعلم اللّغة الأجنبية، ذلك أنه" لوحظ في النّشاط اللّغوي أنّ الطلاب يمكنهم تعلم فهم اللّغة عن طريق الاستماع لقدر كبير من التحدث بها وعن طريق التّكلم بها في مواقف حيوية ومناسبة للطلاب ولوحظ أيضا أنّ هذه الطريقة هي التي يتعلم بها الطلاب لغتهم القومية"[3].

وقد عنيت هذه الطريقة بالجانب الصّوتي للغة حيث" ينبغي تدريس اللّغة أصواتا وجملا في إطار موقف طبيعي، ترتبط هذه الأصوات والجمل بمدلولاتها سواء عن طريق تجسيد الفعل من المعلم أو لعب الدور أو عن طريق إحضار عينة من الأشياء التي تدل عليها الكلمات في حدود البيئة التي يتحرك الدارس بها[4]، أي تثبيت علاقة الدال بالمدلول في اللّغة الأجنبية وهذا ما يمكن المتعلم من التّفكير باللّغة الأجنبية المراد تعلمها ونقصد هنا اللّغة العربية.

لقد أحدثت هذه الطريقة تغييرا جذريا في مناهج تعليم اللّغات الأجنبية وكذا محتوياتها وأساليب تدريسها، حيث ركزت على إتقان المهارات الشّفوية والاهتمام بلغة التّواصل من خلال المواقف الحياتية،ولكن رغم المزايا التي تسهم بها هذه الطريقة إلا أنّ البعض يرى أن العيب الرئيسي فيها هو أنها

[1] رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللّغة العربية لغير لناطقين بها،ص359.
[2] المرجع نفسه،ص74.
[3] محمود كامل الناقة،رشدي أحمد طعيمة،طرائق تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها،ص73.
[4] رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ،ص360.

تغرق الدارسين بشكل سريع في التعبير عن نفسه باللّغة الأجنبية وفي مواقف لم تعد بشكل جيد لتكون هادفة، هذا ما يجعل الدارس يميل إلى تنمية طلاقته اللغوية دون دقة[1].

3.3- طريقة القراءة:

ترى هذه الطريقة أنّ الفرد في حاجة لاكتساب مهارات القراءة في اللّغة الأجنبية أكثر من حاجة استخدامها في الكلام، ذلك أنّ مهارة القراءة تساعد الفرد في الإبداع باللغة الأجنبية والاستماع بأشكال الإبداع في الثّقافة الأجنبية، أضف إلى ذلك أنها تنمي الاستقلالية في تحصيل المعرفة حتى ينفرد بعد ذلك بالاتصال بمصادرها[2]، فيرى الداعي إلى هذه الطريقة أنّ التّمكن من مهارة القراءة سيولد لدى المتعلم التحكم في المهارات الأخرى مثل الحديث والكتابة عن طريق التدريب المكثف للقراءة.

أما من حيث تطبيق هذه الطريقة فهي تبدأ مع المتعلم بالجانب الشّفوي، حيث "يدرب المتعلم تدريبا كاملا على النّظام الصّوتي للغة ويتعود على سماع الجملة البسيطة والتّحدث بها"[3]، وهذا بغية ربط النّظام الصّوتي بما هو مكتوب في النّصوص فترسخ في ذهن المتعلم شكل الحروف ويربطها بأصواتها، إلا أنّ هذه الطريقة لا تشجع الترجمة إلى اللّغة القومية، لكن في نفس الوقت لا ترفضها رفضا قاطعا إذ يمكن استخدامها من حين لآخر قصد إيصال مفهوم النّص المقروء، إلا أنه لكل طريقة مزايا وسلبيات فإن طريقة القراءة تبتعد عن توظيف اللّغة في المواقف الحياتية، فالمتعلم ليس بحاجة إلى قراءة تراث اللغة المتعلَمة أو معرفة ثقافتها ولكنه بحاجة إلى التّواصل الشّفوي الذي هو محدود في هذه الطريقة.

[1] محمود كامل الناقة،تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه مراجعة طرقه)،ص80.
[2] رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ص371.
[3] محمود كامل الناقة،تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ص85.

4.3- الطريقة السّمعية الشّفوية:

ظهرت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية لحاجة الجيش الأمريكي في النصف الأول من القرن التاسع عشر للاتصال بالشعوب الأخرى سواء كانوا حلفاء أم كانوا أعداء[1]، ولعل المبدأ الذي ترتكز عليه هذه الطريقة هو أنّ اللّغة أداة للتواصل بين أفراد المجتمع، فهي تولي أهمية كبرى للاتصال بين الناس، هذا ما يفرض عليها الاهتمام بمهارتي الاستماع والحديث قبل مهارتي القراءة والكتابة، إذ أنها تهدف إلى تمكين المتعلم من الجانب الشّفوي للغة و" ضرورة السّيطرة الشّفوية على أي جزء يعلم من اللّغة قبل أن يقدم في شكله المكتوب أو المطبوع ... على أن يصاحبه اهتمام كبير وتأكيد شديد على نطق الحروف وإتقان عملية التنعيم"[2].

لقد أثرت هذه الطريقة على إعداد مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، حيث أولت الاهتمام بالتراكيب والتعابير الشّائعة في مختلف المواقف الحياتية باعتبار أنّ اللّغة هي ما يتحدث بها الناس وليست تلك اللّغة المصطنعة التي تحتويها الكتب التّعليمية، إذ " تبدأ هذه الطريقة تعليم اللّغة في المراحل الأولى على أساس أحاديث متبادلة تتضمن التعبيرات المستخدمة في الحياة اليومية وعلى تراكيب أساسية كثيرة الشيوع، أما المحتوى من المفردات فيظل عند الحد الأدنى"[3].

رغم ما لهذه الطريقة من مزايا إلا أنه قد وجهت إليها سهام الانتقاد، خاصة من حيث تدريس القواعد النّحوية إذ أنه لا يحظى باهتمام كبير لأنّ " القاعدة يتم شرحها من خلال تركيب لغوي ورد في الحوار الذي يدرسه الطلاب، ولقد لوحظ أنه يحدث إغفال في كثير من الأحيان لبعض القواعد الأساسية حيث لم ترد بشكل طبيعي ومنطقي"[4]، إضافة إلى إهمالها المهارات اللّغوية المتبقية مثل القراءة والكتابة ولا

[1] رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعلم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ص382.
[2] محمود كامل الناقة،تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ص90.
[3] المرجع نفسه،ص96.
[4] رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ص394.

توليها اهتماما كبيرا إلا في فترة متأخرة، ثم إنّ هذه المهارات لا تقل أهمية عن مهارة الاستماع والحديث في تعلم اللّغة.

5.3- الطريقة التوليفية:

ويطلق عليها اسم الطريقة الانتقائية، وقد ظهرت بعد الانتقادات التي أطلقت على الطرق الأولى حيث عمدت هذه الطريقة إلى الاستفادة من الطرق السّابقة لصياغة مبادئها وتبقى المهمة الأولى للمعلم الذي يحسن اختيار الطريقة المناسبة للمواقف التّعليمية، وكذا أنواع المتعلمين فهي " طريقة المعلم الخاصة التي يستفيد فيها من كل عناصر الطرق الأخرى التي يشعر أنها فعالة، وهذه الطريقة عادة ما تتغير مع كل فصل وكل مهارة ومع زيادة خبرة المتعلم و مهاراته"[1]، و يمكن تقسيم الطريقة التوليفية إلى طريقتين:

أ- **الطريقة الشفوية المكثفة:** حيث ترتكز على النّطق السّليم وتدريب الأذن وإعمال الحفظ وإعداد الدروس بشكل محكم بالإضافة إلى أنها تنمي قدرة المتعلمين على القراءة بشكل كبير قد تستغرق من الوقت ثلاثة أشهر فقط لترى أنهم قادرين على قراءة اللّغة الجديدة بسهولة[2].

ب-**طريقة المدخل الوظيفي:** تتطلب من المدرس أن يركز على عملية ترابط الأفكار ونموها، بحيث تصبح ثروة المفردات والتركيب اللّغوي (القواعد) وسيلة لإتقان اللّغة لا هدفا في حد ذاتها، كما تفرض هذه الطريقة على المتعلم الحديث منذ البداية باللّغة المراد تعلُّمها ويطلب من المتعلمين أن يجيبوا بنفس اللّغة بجمل بسيطة لأنّ كل مفردة جديدة تدخل في حصيلتهم تخضع للاستخدام والتوظيف ومن ثم تظل فعالة ونشطة[3].

من خلال هذا العرض الموجز لطرائق تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، يتبين أنه يستحيل ترجيح طريقة على أخرى كون كل طريقة تهتم بتحقيق مهارة من المهارات اللّغوية، ولا يمكن فصل هذه

[1] كامل الناقة:، رشدي أحمد طعيمة،طرائق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها،ص86.
[2] محمود كامل الناقة،تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى بتصرف،ص108.
[3] المرجع نفسه،ص109- 111.

المهارات عن بعضها البعض في تحقيق الكفاية اللّغوية، إلّا أنه يمكن القول أنّ تعليم اللّغة العربية لغة ثانية يتطلب مزج مبادئ كل طريقة لتكوين القدرة التواصلية التي تتطلب بدورها الاحتكاك باللّغة المتعلَمة في محيط لغوي مناسب.

4- رأي صالح بلعيد في تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها:

يعد صالح بلعيد من اللذين يدعون إلى عالمية اللّغة العربية حيث يرى أنه لا يمكن أن تكون اللّغة العربية عالمية إلا إذا خرجت من أوطانها لتجتاز حدودها إلى بيئة جغرافية أخرى، ولن يتحقق ذلك إلا إذا أصبحت اللّغة العربية هدف كل أجنبي، يتعلمونها بشغف مهما كانت غاياتهم من تعلمها سواء كانت دينية أو سياسية أو اقتصادية.

لذلك جعل صالح بلعيد أول هدف من تعلم اللّغة العربية هو تعلم أحكام الدين الإسلامي لأن فهمه الدّقيق يستحسن فهم خصائص اللّغة التي أنزل بها[1]، فقد نجد الماليزي أو الأندونيسي يحرص على تعلم أحكام الإسلام ويسعى إلى فهم معاني القرآن ولن يتأتى له ذلك إلا إذا تعلم اللّغة العربية التي تتيح له التّعرف على أحكام هذا الدين.

أما من حيث كيفية تعليم اللّغة فيحصر صالح بلعيد هذا التّعليم في الجانب الصّوتي ثم الجانب الكتابي ثم جانب الاستعمال فيقول: " نقصد بتعليم اللّغة العربية هنا تبليغها لغير أهلها، نطقا وكتابة واستعمالا"[2]، فقد حاول أن يلم بالمهارات الأربعة في تعليم اللّغة، وقد ركز على جانب النّطق أي الجانب الصّوتي الذي يجد فيه متعلمو اللّغة العربية الناطقين بغيرها بعض الصعوبات، إذ يصعب عليهم نطق بعض الحروف لأنّ جهاز النّطق لديهم قد تعود على نظام صوتي معين للغتهم فيصعب على هذا الجهاز أن يتأقلم مع أصوات جديدة لم يألفها من قبل.

[1] صالح بلعيد:في قضايا فقه اللّغة العربية،ص273.
[2] المرجع نفسه،ص 273.

لذلك نجد المهتمين باللّغة العربية للناطقين بغيرها يفضلون " تقديم الكلمات العربية التي تشمل على أصوات موجودة في لغة الدارس ثم تعرض الأصوات المتشابهة بين اللغة العربية ولغة الدارس وأخيرا تقدم الأصوات الجديدة.[1].

أما الجانب الكتابي فلا يقل أهمية عن سابقتها عند صالح بلعيد ذلك أنه نوع من الاتصال يتم عن طريق الرسائل والبرقيات، ويختم صالح بلعيد تقييمه لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأهمية الاستعمال لأنّ اللّغة وضع استعمال ولا يمكننا أن نعتبر المتعلم متمكنا منها ما لم يستطع استعمالها وتوظيفها في مختلف المناسبات، لذلك نراه شدد على ضرورة اللّغة الوظيفية التي تلقن للمتعلمين الناطقين بغير العربية وجعلها الهدف الذي يريد أن يصل إليه هذا المتعلم.

5- المحتوى الذي يجب أن يقدم للنّاطقين بغير اللّغة العربية :

قد حصر صالح بلعيد محتويات مناهج اللّغة العربية في أمرين مهمين : محتويات دينية ثقافية ومحتويات معاصرة.

أ- **محتويات دينية وثقافية:** مما لا يختلف عليه اثنان أنّ اللّغة هي وعاء الفكر والدين والثّقافة، فكل لغة لها ارتباط وثيق بثقافة متكلميها وديانتهم دون أن تسقط عنها ميزة التواصل، لذلك يميل صالح بلعيد إلى أنّ الهدف من تعليم اللّغة العربية لغيرنا هو اطلاعه على الجانب العلمي والديني لتراثنا أي الجانب الحضاري[2]، لأنه لا يجب فصل اللّغة العربية عن الدين الإسلامي وإذا تحدثنا عن الدين الإسلامي سيجبرنا ذلك إلى الحديث عن الثّقافة الإسلامية لذلك فلا بأس من تضمين بعض من الثقافة والعادات العربية في مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها كالمناسبات الدينية من أعياد وما شابه ذلك، لأنه من الصعب على أي دارس أجنبي أن يفهم اللّغة العربية فهما دقيقا بمعزل عن المفاهيم الثّقافية المختصة بها[3]،

[1] رشدي أحمد طعيمة،محمود كامل الناقة،طرائق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها،ص98.
[2] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص276.
[3] رشدي أحمد طعيم،الأسس المنهجية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،ص34.

لكن هذا لا يعني الغلو في عرض هذه المحتويات وإنما يكون بنسب متفاوتة، حسب غايات المتعلمين من تعلم العربية ، فإذا كانت غاياتهم دينية فلا بأس من الإكثار من النّصوص التي تتضمن محتويات دينية وثقافية، أما من كانت غاياتهم غير ذلك فالتّعرض لها بنسب قليلة حتى يتسنى له ربط الثقافة باللغة، وقد حصر صالح بلعيد التراث في "مقتطفات من الآيات القرآنية والأحاديث والشّعر القديم من أبيات شعرية تدعو إلى الحكمة والأخوة والحب"[1].

ب- محتويات متعلقة بالمواقف اليومية: ربط صالح بلعيد هذا النّوع من المحتويات باللّغة الوظيفية التي تعتمد في أساسها على الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها اللغة من خلال عملية التّواصل بين أفراد المجتمع،لأنّ ما يرومه متعلم اللّغة العربية النّاطق بغيرها من تعلمها هو التّواصل بها، وقضاء حاجاته اليومية من خلالها ولا يمكن توجيه تعليم اللّغة العربية وظيفيا إلا إذا كان تعليمها" يهدف إلى تحقيق القدرات اللّغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة"[2]، وقد اقترح صالح بلعيد لتمكين المتعلم الأجنبي من اللّغة الوظيفية"،باطلاعه على ما يحتك به يوميا في حياته المهنية داخل الوطن العربي، مثل زيارة المعالم واطلاعه على العادات اليومية وجعله يحتك بالواقع عن طريق هذه اللّغة حيث يعبر عما يعيشه ويصادفه"[3].

وقد أشار صالح بلعيد إلى أهمية اللّغة الوظيفية في زيادة الدّافعية لدى متعلم اللّغة العربية الناطق بغيرها، فكلما كان المحتوى المراد تعلمه يلامس احتياجاته كلما زادت رغبته في تعلم اللّغة العربية، وقد ضرب لنا مثلا عن الطلبة الصينيين الذين يدرسون اللّغة العربية في معهد تلمسان كيف أنهم يشتكون من صعوبة اللّغة العربية خاصة إذا تعلق الأمر بمادة النّحو وذلك عند سؤاله لهم " كيف أنتم مع العربية فيجيب أحد الطلبة نحن غارقون في حالات تقدم الخبر وحالات تأخر المبتدأ " فيرد صالح بلعيد أنه لا حاجة لهؤلاء الطلبة في التعمق في قضايا النّحو، بل هم بحاجة إلى لغة وظيفية، فإذا كانوا دبلوماسيين فهم

[1] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص276.

[2] داود عبده،نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا،ط1،مؤسسة دار العلوم،الكويت،1989م،ص9.

[3] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص277.

بحاجة إلى معرفة التحايا باللغة العربية وإلى كيفية معالجة الملفات ودراستها بالعربية أيضا، مشيرا إلى أنّ الدّافعية تضمر كلما ابتعدنا عن اللّغة الوظيفية[1].

كما أكد صالح بلعيد أنه يجب الابتعاد عن تعليم النّحو كمادة للمتعلم الأجنبي لأنّ قواعده جامدة والاكتفاء بما سماه بالتّدريس الضّمني، أي جعل المتعلم يستعمل هذه اللّغة دون معرفة قوانينها في المرحلة الأولى حتى نتفادى جعل اللّغة صناعة[2]، ذلك أنّ وظيفة النّحو هي صيانة اللّسان من الخطأ، والدخول في قضايا النّحو المعقدة خاصة بالنسبة للمتعلم الآخر لا طائل من ورائه بل سيزيد من نفورهم من تعلم اللّغة العربية.

لذلك يفضل بعض الباحثين في مجال تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها أن تبنى اللّغة السّليمة عن طريق الاستماع للنّصوص الجيدة المنتقاة بعناية وإعادة قراءتها بصوت مسموع مما يجعل المتعلم يكتسب اللّغة بالتّدريب والتّدريج والحرص على تدريس النّحو من خلال لغة وظيفية ذات صلة وثيقة بتخصص المتعلم وأهدافها من التّعليم لأنّ اللّغة لا تدرس لذاتها وإنما لحاجات معينة ينشدها المتعلم[3]، ناهيك عن التركيز على القواعد الشّائعة كثيرة الاستعمال، والابتعاد عما هو قليل الاستعمال وغريب الأساليب،" فإذا فعلنا فسنجد أنّ النّحو قد اختزل بين أيدينا إلى العشر، وسيجد كل من يقرأ هذا النّحو أنه يقرأ شيئا له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ وفيما يسمع وفيما يحتاج أن يعبر به[4].

6-.دور الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين:

كثيرا ما يبحث الدارسون في مجال تعليم اللّغات عن أنجع الاستراتيجيات وأسهلها في تعليم اللّغة العربية سواء لغة أولى أو لغة ثانية، ومن هذه الاستراتيجيات، استراتيجية الانغماس اللّغوي التي يرجع لها

[1] صالح بلعيد،ندوة رهان المعرفة في اللّغة العربية في تشبيك المدونات اللّغوية العربية،يوم 11 أوت 2020م على الساعة 18:00مساء بتوقيت الجزائر من خلال برنامج المعرفي الفهرس العربي الموحد أدار الندوة، د/ صالح بن مُحَمَّد المسند.عبر طريق تطبيق الزوم

[2] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص277.

[3] ينظر حبيب بوزوادة ويوسف ولد النبية،تعليمية اللّغة العربية في ضوء اللّسانيات التطبيقية – قضايا وأبحاث منشورات مختبر اللسانيات الحديثة وتحليل النّصوص،جامعة معسكر،مكتبة الرشاد للطباعة والنشر 2020م،ص157-159.

[4] نهاد الموسى،مقدمة في علم تعليم اللّغة العربية،المجلة العربية للدراسات اللّغوية، العدد الأول أغسطس 1982م،معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،ص45

الفضل الكبير في تعلم اللّغة، ويعرف الانغماس اللّغوي على أنه "أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللّغوية لدى الدارسين، حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللّغة العربية كلغة أجنبية، اللّغة المستهدفة وهي اللّغة العربية في أثناء الدراسة دون استخدام أية لغة وسيطة بهدف الاعتماد على استخدام اللّغة العربية دون أي لغة أخرى أثناء التدريس أو خارج القاعات الدراسية أو في الرحلات الخارجية أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها الدارسون"[1].

وقد شمل هذا التّعريف كل أنواع الانغماس اللّغوي إذ لم يحصر في قاعات الدراسة فقط، وإنما جعله حتى خارج أوقات الدراسة، أي أن الاعتماد على الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها يستحسن أن يوجه من خلال نوعية الانغماس الموجه أو المنمهج، والانغماس اللّغوي غير المنمهج الذي يكون خارج قاعات الدراسة والذي يكون حسب المواقف الحياتية التي يتعرض إليها متعلم اللّغة العربية الناطق بغيرها.

7- أهم إستراتيجيات الانغماس اللّغوي لتعليم اللّغة العربية كلغة ثانية:

لتحقيق الانغماس اللّغوي عمدت المؤسسات التي تهتم بتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها إلى مجموعة من الاستراتيجيات قصد توفير بيئة لغوية سليمة جديرة بأن يعيش في وسطها المتعلم ليتعلم التراكيب السليمة، وتفسح له المجال بأن يعبر باللّغة العربية عن احتياجاته، وبذلك تمكنه من ممارستها ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

1. **إستراتيجية الشريك اللغوي والثقافي:** تقتضي هذه الإستراتيجية توظيف متكلمين أصليين مرافقين للمتعلمين، فيرافق المتكلم الأصلي (الذي عادة ما يكون في عمر المتعلم أو قريبا منه) المتعلم خارج أوقات التّعليم الرسمية ليتحدث معه العربية فقط فيكون دليله في عدة مرافق ثقافية واجتماعية،[2]

[1] عادل أبو الروس،دور الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الدولي في الدراسات العربية والحضارة الإسلامية،ماليزيا،كوالالمبور 2014م 4-5 مارس،ص04.

[2] رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون،الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق،ط1،2018م،دار وجوه للنشر والتوزيع،ص121.

حيث تفرض فكرة الشريك اللّغوي على المتعلم التّحدث والتعامل باللّغة العربية في مختلف المواقف، إضافة إلى التعرف أكثر على العادات الثقافية والاجتماعية للمجتمع، ومن مزايا استعمال هذه الإستراتيجية أنها تقلل الشعور بالخوف من الوقوع في الخطأ وتترك للمتعلم نوعا من الحرية في التّعبير عن آرائه وأفكاره.

2. **إستراتيجية الأبحاث الميدانية المباشرة** : وتكون هذه الأبحاث قبل نهاية البرنامج اللّغوي بقليل، حيث يطلب من المتعلمين "تقديم أوراق بحثية ختامية عن قضايا وموضوعات مختلفة يتصل أغلبها بقضايا المجتمع الذي يتعلمون فيه"[1].

3. **إستراتيجية السكن مع العائلة:** أو ما يسمى بالعائلة المضيفة أو عائلة الاستقبال، حيث يتم دمج المتعلم مع العائلة التي يعيش معها خلال فترة دراسته، فيتأقلم معها ومع نظامها الحياتي مما يوفر له راحة نفسية تسمح له بالتواصل مع أفرادها باللّغة العربية في مختلف المواقف الحياتية، ومن شأن هذه الطريقة أن" تزيد من طلاقته اللّغوية وتعلمه مفردات وعبارات جديدة قد لا يتعلمها داخل صفوف الدراسة، ويجعله يمارس ما درسه داخل هذه الصفوف في مواقف حياتية طبيعية، ويمكّن السكن مع العائلة التّعرف على أجزاء من ثقافة المجتمع من خلال الأكل والعادات اليومية وغيرها من المناسبات الاجتماعية التي قد يصادفها"[2].

4. **إستراتيجية القرية اللّغوية:** تعد هذه الإستراتيجية حديثة من حيث تطبيق الانغماس اللّغوي، وعادة ما نجدها في الدول التي لا تتحدث اللّغة العربية، فالهدف منها هو صناعة بيئة لغوية عربية مطابقة وتقترب من البيئة العربية، وتتوفر هذه القرية على مختلف مرافق الحياة كي يتمكن المتعلمون من التواصل باللّغة العربية في جميع سياقاتها ومناسباتها "كما أنها تخصص فصول لدراسة اللّغة من عدة جوانب

[1] المرجع السابق ص122.

[2] رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون،الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها،ص122.

صوتية، صرفية نحوية، ويتم التركيز فيها على مهارات المحادثة والتواصل...ويلتزم المشارك في القرية ببرنامج تم وضعه من طرف المسؤولين عن القرية اللّغوية"[1].

8- رأي صالح بلعيد في استخدام الانغماس اللّغوي لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

يفضل صالح إستراتيجية الانغماس اللّغوي ويحث على استخدامها في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا بعد النتائج التي لامسها في بعض المراكز حيث عقد موازنة بين النتائج التي توصل إليها من تعليم اللّغة العربية في جامعة تلمسان للطلبة الصينيين، وما يقابلها في الوادي للطالبات الماليزيات حيث يتم استضافة هؤلاء الطالبات من طرف عائلات جزائرية خلال عطلة الأسبوع، فتقضين هذه العطلة مع العائلة المستضيفة وتتشارك معها المناسبات والعادات والثقافات، وقد لوحظ بعد دمج هؤلاء الطالبات أنهن تعلمن اللّغة العربية في وقت قصير، إذ ساهمت هذه الزيارات وإن كانت متقطعة في تطوير المَلَكَة اللّغوية لديهن، وأنهن صرن يتحدثن اللّغة العربية بطلاقة، خاصة أنّ أفراد مجتمع منطقة الوادي معروفون بطبيعتهم المحافظة وباستعمالهم اللّغة العربية سواء الوسطى أو العامية ونادرا ما يستعملون اللّغة الفرنسية، مما ساهمت هذه البيئة في اكتساب هؤلاء الطالبات الماليزيات اللّغة العربية في ظرف سنة فقط، بينما لوحظ على الطلبة الصينيين أنهم لم يتمكنوا من تعلم اللّغة العربية كما ينبغي نظرا لأنهم لم يدمجوا في بيئة تتحدث العربية بل اكتفوا بالدروس التي تقدم لهم في الجامعة[2].

وخلاصة القول أنّ للانغماس اللّغوي أهمية كبرى في اكتساب اللّغة العربية للناطقين بغيرها، لأنها تسمح لهم بممارستها وفق غاياتهم وطموحاتهم، ولمعلم اللّغة العربية دور كبير في تطبيق الانغماس اللّغوي حتى في قاعات الدرس، وقد لاحظنا ذلك من خلال التجربة التي عشناها في التكوين العلمي القصير في جامعة إسطنبول، حيث كانت الأستاذة ذات الجذور اليمنية تحاول أن تطبق الانغماس اللّغوي في الحصة التي كانت تدوم خمس ساعات للطلبة الأتراك (قسم التمهيدي)، إذ كانت تعتمد على نص القراءة

[1] حذيفة غريزي،القرى اللغوية ودورها في الانغماس اللّغوي ، قراءة في بعض النّماذج أعمال الملتقى الانغماس اللّغوي بين النظرية والتطبيق،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2018م،ص144.

[2] ندوة لطلبة الدكتوراه قدمها الدكتور صالح بلعيد في جامعة معسكر قسم اللغة العربية وآدابها يوم 17 رمضان الموافق ل23 ماي2019م.

حيث تعطيهم الوقت الكافي ليتدربوا على نطق الأصوات، أما من حيث شرح محتوى النّص فكانت تعتمد على استعمال اللغة العربية فقط، فهي من الذين يرفضون طريقة الترجمة إذ تعتبرها تؤخر اكتساب العربية، وكانت تعتمد على وصف الشيء الذي تريد شرحه وأحيانا يعمد الطلبة إلى إعطاء كلمة موافقة للمفردة المراد شرحها باللّغة التركية إذا تعذر عليهم فهمها، فما عليها إلا أن توافق عل المعنى أو ترفض بغية إيصال المفهوم دون أن تلجأ إلى الحديث معهم بالتركية، وقد كانت هذه الطريقة بالنسبة إليها ناجحة، حيث تمكن الطلبة من قراءة النصوص وفهمها دون اللجوء إلى الترجمة في وقت قصير لم يتجاوز عند بعضهم أربعة أشهر.

9- أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور صالح بلعيد:

يرى صالح بلعيد أنّ تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها يختلف اختلافا كبيرا عن تعليمها لأبنائها "كون هؤلاء الأجانب يحملون أفكارا من لغاتهم ومضامين راسخة وأساليب عمل وهذا ما يجب أن يوضع في الاعتبار كمنطلق نحو تعليمها "[1]، لذلك حدد أهم الأساسيات التي تساعد على تعليم العربية للنّاطقين بغيرها نذكرها فيما يلي:[2]

1. **التركيز على العمل اللّغوي لا على أواخر الكلمات:** وهنا يقصد صالح بلعيد التركيز على التراكيب وسلامتها وكيفية صياغة الأساليب، وهذا لا يعني إهمال الحركات الإعرابية لكنها بالنسبة للأجانب أقل ضرورة مقارنة بمتعلمي اللّغة للناطقين بها.

2. **جعل الدرس يدور في شكل حلقات دراسية** إنسجامية وخلق جو عائلي أخوي يدور حول التساؤل والتّعبير الحر، وهذا الأسلوب من شأنه أن يزرع الثقة في نفوس المتعلمين و كذا الشعور بالراحة أثناء التّعلم.

[1] صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية،ص273.
[2] المرجع نفسه،ص278-279-280.

3. **التعبير بشكل حر عما يعيشه كل متعلم في بلده باللّغة العربية** بشكل متداول بين المتعلمين، وهنا تقع المهمة على المعلم، إذ يستحسن أن يكون له إطلاع مسبق عن هذه المواضيع حتى يستطيع أن يثير الفكرة في قاعة الدرس، وبالتالي سينجذب المتعلمون لإثراء الموضوع، وذلك بمحاولة معرفة أبسط الأساليب والتراكيب المناسبة له باللّغة العربية ويكون ذلك بمساعدة توجيه المعلم طبعا.

4. **الاعتماد على الصور والوسائل السّمعية البصرية قبل الوصول إلى المستوى التجريدي:** خاصة في المرحلة الأولى لأن من شأن هذه الوسائل أن تبعد المعلم والمتعلم عن استخدام الترجمة وبذلك يستطيع المتعلم أن يربط مفهوم الدال بمدلوله باللّغة العربية دون اللجوء إلى إيجاد ما يقابلها بلغته الأم.

5. **التدريب على التّدريبات الشّفوية فالكتابية:** وهنا يقصد صالح بلعيد التركيز على مهارة الحديث أولا ثم إتمامها بالكتابة، لأنّ تعلم اللغة هو ممارستها في مواقفها المختلفة لذلك يجب التبكير بمهارة الحديث أولا.

6. **تكليف المتلقين بإنجاز الأعمال بشكل مستمر** : ونقصد هنا الأعمال الكتابية سواء تعلق الأمر بالحروف أو بالتراكيب، لأنه من شأنها أن ترسخ التراكيب في ذهنه وأن تعوده على التقليل من الأخطاء الإملائية.

7. **التركيز على القواعد الوظيفية التي يكثر دورانها في الاستعمال:** حتى لا تقل دافعة المتعلم والتي تقوده إلى الضجر والملل من تعلم اللغة العربية فيعرض عنها لعدم وجود ما يحتاجه من تعلمها، إذ أن التفكير في المحتوى النّحوي الذي ينبغي أن يقدم للناطقين بغير العربية يحيلنا إلى التّفكير في المعايير الواجب مراعاتها من أجل اختيار هذا المحتوى " التي يمكن حصرها في معيارين : الشّيوع وهو البحث عن نسبة تواتر لفظة أو تركيب ما تواترا زمنيا أو كميا في النّصوص المكتوبة أو الخطاب المنطوق، ثم معيار التوزيع ويقصد به مدى استعمال العناصر اللّغوية في المجالات المختلفة"[1].

[1] ينظر محمّد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النّحو لغير الناطقين بالعربية،(بتصرف)سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها،يوم 2-3 نوفمبر 2009م الرياض،ص35- 36.

10-دور المعجم في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها:

يرى صالح بلعيد أنّ المعجم الموجه للنّاطقين بغير العربية يجب أن يختلف عن المعجم أحادي اللّغة (العربية)، ويكمن هذا الاختلاف في أمرين مهمين هما: مسألة النّطق ومسألة الحضارة، ذلك أن متعلم العربية الناطق بها متعود على نظامها الصوتي والصرفي والدلالي لذلك يكفيه من المعجم أن يركز على بعض الجوانب الدلالية المتعلقة بالمترادفات مثلا، أما بالنسبة للناطقين بغيرها فيجدون صعوبة في نطق بعض أصوات العربية التي لا توجد في لغتهم لذلك سيركز المعجم الخاص بالناطقين بغيرها على الجانب الصوتي أولا وما يتعلق بالنبر والتنظيم ثم ينتقل إلى المستويات الأخرى، لذلك يحبذ صالح بلعيد أن"يركز المعجم على وحدات اللغة من نبر صوت وأوزان بسيطة وعلى معلومات ضرورية باستعمال وسائل معينة بصورة مكثفة والتركيز على أساسيات النحو العربي واستعمال الرموز والمختصرات"[1].

11- إشكالية الازدواجية وتأثيرها على تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

مما لا يختلف عليه اثنان أنه لكل لغة مستويين، مستوى أعلى ومستوى أدنى وهو ما نسميه بالازدواجية في اللّغة الواحدة كما نجده في اللّغة العربية ، إلا أننا نجد البون واضحا بين العربية الفصيحة وعاميتها، مما يعيق على المتعلم الأجنبي تعلم اللّغة العربية، لأنه يسمع عربية فصيحة في قاعة الدرس وإذا ما خرج إلى المجتمع واحتك بأبناء هذه اللّغة، يصطدم بلغة جديدة بالنسبة إليه غير التي سمعها في قاعة الدرس، فيشعر بإحباط شديد وتزيد في ذهنه فكرة صعوبة هذه اللّغة أي العربية، فهو لا يستطيع ممارسة ما يتلقاه في قاعة الدرس مع زملائه العرب.

وحيال هذا الإشكال، يتحمل معلم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها مسؤولية إفهام هذا المتعلم وكيفية تجاوز هذه المحنة، بأن يقدم تفسيرا للتفاوت الموجود بين اللّغة العربية الفصيحة والعامية، وأن هذا التفاوت يظهر كثيرا في إبدال بعض الحروف ويحاول أن يقرب المفردات العامية ذات الأصل الفصيح

[1] ، صالح بلعيد،في قضايا فقه اللّغة العربية ص281.

فيردها إلى أصلها لأن العاميات تلتقي بالفصيحة في جوانب وتختلف في أخرى فهي تتفق في مخارج بعض الأصوات وتختلف في أخرى، كما أن الألفاظ العامية هي ألفاظ فصيحة الأصل أو محرفة "[1] و قد يشجعه المعلم في كيفية فرض نفسه بين أفراد هذا المجتمع وذلك بالتحلي بالثقة الكاملة وتوظيف ما يتعلمه في قاعة الدرس من عربية فصيحة في تعاملاته اليومية، وسيرى كيف سيتفهم هذا المجتمع مراده وكيف سيتنازل عن عاميته ليستبدلها بالفصحى من أجل مساعدته، فهو أمام أفراد متسامحين تغلب عليهم الطيبة في التعامل مع الأجانب. ناهيك عن الدور الذي يقوم به المعلم أثناء عملية التعليم وهو يستعمل اللغة الفصيحة فقط، و عدم إدراج عبارات بالعامية أثناء الشرح حتى يتعود هذا المتعلم على سماع الأساليب الفصيحة والتراكيب السليمة.

أما صالح بلعيد فقد اعتبر أن إشكالية الازدواجية في الوطن العربي من صعوبات تعليم العربية لغير الناطقين بها ذات الأبعاد العامة، واقترح أنه سيتم القضاء عليها من خلال تصحيح الكثير من الألفاظ المحكية المتداولة في الشارع [2]، إلا أن صلب المشكل ليس في الازدواجية إذ علمنا أن معظم ألفاظها ذات أصل فصيح، ولكن ما نواجهه في المجتمعات العربية خاصة في المغرب العربي و الجزائر منها هو ذلك التداخل الرهيب الذي يكاد يفتك حتى بالعامية الجزائرية، فلا تجد جملة ينطقها أحد أفراد مجتمعنا إلا ونجد فيها مزيجا من اللغات(الفصيحة المحرفة، الاسبانية، الفرنسية والانجليزية)، فإذا أردنا أن نعيد الألفاظ إلى الفصيحة علينا أولا أن ننقي هذه العامية مما شابها من كلمات أجنبية ثم بعدها نفكر في الارتقاء بها إلى اللغة العربية الوسطى.

[1] توفيق محمّد ملوح القضعان و عوفي صبحي الفاعوري : تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح و العامي) في تعليم العربية للناطقين بغيرها مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية المجلد 39 العدد 1 سنة 2012ص8.

[2] صالح بلعيد : في قضايا فقه اللغة العربية ص181.

المبحث الثاني: إشكالية الخط العربي

منذ بداية العصر الرقمي والذكاء الاصطناعي دخلت اللغة العربية في مضايقات لعدم قدرتها على مجابهة مشكلات المجال الالكتروني التي تعود إلى التعصب إلى الخط العربي القديم وعدم تقبل فكرة تطويره من جهة ومن جهة أخرى قلة البحوث في المجال العلمي من حيث التجديد والابتكار،فاللغة العربية لا تزال تبحث عن مكان لها في الفضاء الرقمي العلمي والدليل على ذلك النسب المتدنية لتواجد المحتويات العربية على شبكة الانترنت مقارنة مع اللغات المهيمنة.

1- مختصر تطور الخط العربي:

من المعلوم أن اللغة العربية لاقت إشكالات كثيرة عبر الأزمان، وأهم هذه الإشكالات هي مسألة الخط الذي تكتب به خاصة بعد الفتوحات الإسلامية واعتناق الأعاجم الإسلام؛ الذين كانوا بحاجة إلى حفظ كتاب الله، ومع تفشي اللحن عمد أهل العربية إلى تحسين الكتابة العربية من أجل القراءة الصحيحة للقرآن الكريم لا من أجل جمالية الخط، وعلى هذا الأساس مرّ إصلاح الخط العربي منذ ظهور الإسلام بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: وضع الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات، ويعود الفضل في ذلك إلى أبي الأسود الدؤلي الذي وضع النقط على الحروف للدلالة على الفتحة والكسرة والضمة في أواخر الكلمات، وكان الهدف منها صون ألسنة غير العرب من اللحن في قراءة القرآن الذي يؤدي إلى تغيير المعنى. وبقي الحال كذلك إلى أن جاء ابن أحمد الفراهيدي حيث اتخذ نظاما جديدا في وضع الحركات.

المرحلة الثانية: وضع الإعجام على الحروف المتشابهة، حيث تم ذلك في خلافة عبد الله بن مروان في أواخر القرن الأول الهجري إذ" قام يحي بن يعمر ونصر بن عاصم بوضع الإعجام بمعنى النقط عندما كثر التصحيف (القراءة المخطئة) في العراق عند ذلك فزع الحجاج بن يوسف إل كتابه وسألهم أن يضعوا

لهذه الحروف المتشابهة في الرسم علامات تميز بعضها عن بعض فوضع نصر ويحي الإعجام بمعنى النقط ونقطت الحروف بنفس مداد الكتابة، لأن نقط الحرف جزء منه"[1].

المرحلة الثالثة: وضع الحركات القصيرة: وجاء التفكير في هذا الإصلاح بعد أن اختلط الأمر على القارئ بين نقاط الإعجام ونقاط الحركات القصيرة فأوجد الخليل فكرة إبدال نقاط الحركات " فقد بدل شكل الحركات من النقاط المتشابهة في الرسم إلى صور مأخوذة من أشكال حروف العلة، فالضمة صارت عبارة عن حرف واو صغيرة توضع في أعلى الحرف المطلوب ضمه لئلا يلتبس بالواو الطويلة الاعتيادية، وجعل ياء صغيرة تحت الحرف مباشرة للدلالة على الكسرة أو الخفض، وجعل الفتحة حرف ألف منبطحة أو مائلة توضع فوق الحرف المطلوب فتحه وجعل علامة السكون أو الجزم دائرة صغيرة مفتوحة الوسط مأخوذة من حرف الميم ..." [2]، ولم يتوقف الأمر إلى هذا الحد في العصر العباسي، بل أخذ الخط العربي دائم التطور والتغيير خاصة على يد الخليل بن أحمد " فأول من وضع الهمزة والتشديد الخليل"[3].

من خلال هذه النظرة المختصرة السريعة على بدايات الخط العربي، وإلى التغيرات التي حصلت له، نفهم أنها ما كانت لتكون لولا تفشي اللحن في العربية الذي أدى إلى قراءة القرآن بشكل خاطئ، لذلك كل هذه الإصلاحات كانت تهدف إلى النطق الصحيح للمفردة العربية، فقد أشار بعضهم إلى أن الإصلاحات كانت من أجل المعنى لا من أجل شكل الكتابة وحروفها " فحركات الإعراب التي أدخلها أبو الأسود الدؤلي والنقاط التي أدخلها نصر بن عاصم ويحي بن يعمر لم يبدلا الصورة الأساسية للحروف، كما تبدلت في العصر العباسي عندما تبدل الخط العربي، وإنما عملا على ضبط النطق،

[1] إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربية، دار المعارف مصر، 1947، ص52.
[2] عبد العزيز حميد صالح، تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة، ط1 ج1 دار الكتب العلمية 2017، ص311.
[3] رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة،مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999 ،ص402.

وضبط الإعراب، فالخط في حد ذاته لم يتحسن ولا ذهبت بعض عيوب تركيبه التي ورثها عن الخط النبطي، بل تحسن لفظ القارئ"[1].

ومهما يكن من أمر فإن التطور الذي عرفه الخط العربي عبر الأزمان كان لتسهيل كتابته و قراءته على الأعاجم، وهذه الإصلاحات إن لم تمس شكل الخط بشكل دقيق إلا أنها سهلت على الجاهل بالعربية تعلمه (قراءة و كتابة)، و هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن للخط العربي عيوب كثيرة حاول أن يتخلص من بعضها خلال حقب ماضية حسب متطلباتها، ولا يزال إلى حد الساعة بحاجة إلى إصلاحات جديدة خاصة في عصرنا الحاضر،إذ ظهرت عدة محاولات لإصلاح الخط العربي ولكن هذه المرة بسبب ظهور آلة الطباعة وما يتبعها من حواسيب وغيرها.

2- عيوب الخط العربي:

إنّ الإصلاحات التي طالت الخط العربي في مراحل مختلفة، إن دلت على شيء إنما تدل على وجود بعض العيوب فيه التي حالت دون توافقه مع كل مرحلة من المراحل ولا تزال هذه العيوب تعتري الخط ويمكن أن تلَخص فيما يلي:

2-1- كتابة الحروف بدون شكل: ونقصد هنا كتابتها بدون الحركات القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة)، حيث لا نجد تشكيل النصوص إلا في كتب المستويات الأولى، فقد تعودنا على رؤية الكتابة العربية بدون شكل ولا يمكن لأحد أن يقرأ هذه النصوص إلا إذا كان ملما باللغة العربية، فالمبتدئين في تعلمها من أبنائها أو المتعلمين الناطقين بغيرها يصعب عليهم قراءتها إذا كانت بدون شكل؛ وقد يترتب عن هذا الإشكال:

أ- أن النص العربي الواحد عرضة لأن يقرأ بقراءات متعددة.

ب-يتعذر في الرسم قراءة أسماء الأعلام.

[1] صلاح الدين المنجد، دراسات في تاريخ الخط العربي منذ بدايته إلى نهايته ، العصر الأموي،دار الكتاب الجديد،بيروت ،لبنان، ط2 ،1979،ص125.

ج- أن رسما كهذا من شأنه أن يشيع اللحن ويعمل على انحلال العربية الفصحى[1].

2-2- تشابه رسم عدد من الحروف: وهذا التشابه نجده مثلا في الحروف (الباء والتاء والثاء والياء)، وما يفرق بين هذه الحروف هو النقط، وكما ذكرنا سابقا أن النقط أو الإعجام وضعت لتلافي هذا المشكل، فبواسطتها أصبح يفرق بين هذه الحروف المتشابهة ولكن رغم ذلك مازالت هناك إشكالية في هذه الحروف " فالرسم واحد ونقطة أو إهمالها هو الذي يميزه وقد أدى هذا إلى كثرة التصحيف* والتحريف في الكتابة "[2]، إلا أن هناك من يرى تشابه الحروف ميزة حسنة في الخط العربي فهي توفر على الأطفال معرفة كتابة صور الحروف، فإذا تعلم الطفل حرف الباء مثلا فقد وفرت الوقت في تعليمه صور الحروف (التاء، الثاء، الياء) "فيكون مجموع الحروف التي سيُعَيَّن على المعلم أن يعلمها للطفل لا يتجاوز ثلثي العدد الأصلي.." [3]. ولكن رغم ذلك سيحدث للطفل خلط بين هذه الحروف، فأيهما التاء وأيهما الباء مثلا، إلّا أنه بعد المراس سيتمكن لا محال من التفريق بينها.

2-3- تعدد صور الكتابة للحرف الواحد: فالحروف العربية تختلف في الكتابة إذا كانت في وسط الكلمة أو في بدايتها أو في نهايتها وقد ترتب عن ذلك[4].

أ- الارتباك والحيرة عند المبتدئين من المتعلمين.

ب- تكليف المطابع نفقات باهظة للحصول على عدة نماذج للحرف الواحد.

2-4- نطق بعض الحروف وعدم كتابتها: وهذا ما نجده في بعض الكلمات مثل الألف اللينة في هذا وهذه ولكن، فنقرأ الحروف الأولى بالمد الذي لا يكتب ويعتبر هذا عيبا، وما هو إلا نتاج ما ورثه الخط العربي من الخط النبطي، فألف المد في بداية الخط كانت ترمز إلى الهمزة ثم تفطن الناس إلى أن الألف

---

[1] علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة العربية،ط3 ،دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 2004 ،ص196.

[2] زهير غازي زاهد ، جهود العلماء في إصلاح الكتابة العربية،الذخائر العدد 9 1422هـ / 2002م ،ص39.

*التصحيف هو تغيير في نقط الكلمة وعدم وضعها في مكانها مما يؤدي إلى قراءة جديدة لها.

[3] حسان صبحي مراد:،تاريخ الخط العربي بين الماضي والحاضر، ط1 ،الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، 2003 ،ص292.

[4] علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة العربية،ص197.

رمز للفتحة الطويلة وعمم على الواو والياء إلى جانب أصواتهما الأولى وهو الألف والواو والياء الصامتة، لذلك استعيرت هذه الرموز للدلالة على الحركات الطويلة التي لم تكن موجودة في الكتابة أصلا، فمثلا قد كانت كلمة(كتاب) تكتب بهذا الشكل (كتب)، وعلى الرغم من تعميم استخدام هذه الرموز الثلاثة فيما بعد للدلالة على الحركات الطويلة؛ ظلت في الكتابة العربية بقايا للنظام القديم في الخط ولا نزال حتى الآن نكتب هذا وذلك ولكن بدون ألف المد"[1].

إنه مهما أشير إلى العيوب التي وصف بها الخط العربي، ما هو إلا دليل على أنه ليس توقيفا من الله وإنما هو من وضع البشر، وسيكون معرضا للنقصان لا محالا، لكن هذا النقص ليس لدرجة أن نستنكر هذا الخط وننعته بعدم قدرته على حمل أصوات اللغة مما جعل بعضهم يدعو إلى استبداله، فالنقص الموجود في الخط العربي والصعوبة التي نعت بها لم تسلم منها خطوط اللغات الأخرى كاللغة الفرنسية التي تحتوي حروفها على حروف صامتة تتألف من حرف واحد، وحروف أخرى تلجأ فيها إلى ضم عدة حروف للحصول على أصوات معينة وهي ما تسمى بالحروف المركبة مثل (eau- au) والذي يعطينا حرف o (أُ) ، ناهيك عن حروف اللغة الانجليزية التي تختلف أصواتها في كل حالة كما هو الحال في الحرف المركب th الذي ينطق مرة ثاء ومرة ذال، وبعض الحروف التي تكتب فأحيانا تنطق وأحيانا لا تنطق مثل حرف h .

إذن إنّ العيوب نجدها في أنواع خطوط كثيرة، إلا أن الهجوم الواقع يظهر على الخط العربي الذي لا ننكر حاجته إلى بعض التعديلات والإصلاحات لكن ليس إلى حد يصور لنا قصور هذا الحرف.

3- محاولات تيسير الكتابة العربية:

إنّ التفكير في إصلاح الخط العربي وتيسير رسمه قديم جدا، وقد عرضنا فيما سبق الإصلاحات التي مسته، فقد خضع هذا الإصلاح لمتطلبات كل مرحلة وها نحن في العصر الحديث لازلنا نتحدث عن

[1] رمضان عبد التواب ، فصول في فقه العربية،ص399.

تيسير الكتابة وإصلاحها وفق ما يحتاجه هذا العصر خاصة مع ظهور الطباعة وتطور المعلوماتية وانتشار الحواسيب، إلا أنه نشب صراع بين الداعين إلى الإصلاح وبين المحافظين الذين لا يرون بدا لهذا الإصلاح خوفا على العربية، وقد "كان الصراع يتخذ وجوها ثقافية أو لغوية أو دينية أو سياسية، والوجه الأخير كان المحرك الأقوى الذي يسعى لتحقيق أهدافه بأقنعة مختلفة"[1].

إنّ النظر في إصلاح الكتابة العربية يتقيد بأمنها اللغوي، فأي تفكير في الإصلاح عليه أن لا يخرج عن المعهود الذي ألفه العرب منذ قرون " ويجب أن لا يبتعد كثيرا عن نماذجه الحالية؛ فقد ذاع هذا الخط وانتشر وكتب به تراث ضخم، فأي تفكير في إصلاح عيوبه لا يصح أن يغفل هذا التراث"[2].

وقد أخذت الدعوة إلى تيسير الكتابة العربية شقين متناقضين، أما الأول فكانت وجهته من تيسير الكتابة هو تخليصها من العيوب التي بقيت عالقة بها منذ قرون. والثاني هو دعوة بين هجر الحرف العربي واستبداله بالحرف اللاتيني:

1) الفريق الذي دعا إلى استبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية: 1943م، ويعد عبد العزيز فهمي من الرواد الداعين إلى استبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية، ولم تكن هذه الدعوة جديدة "فقد أثار هذه الشكوى **ولهم سبيتا** 1880م، في كتابه قواعد اللغة العربية العامية في مصر واقترح لحلها استبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية.."[3] ؛وقد أعلن عبد العزيز فهمي عن هذه الدعوة وعرضها على مجمع اللغة العربية بالقاهرة بعد ذكر الصعوبات التي تعاني منها اللغة العربية، بل وعدد كل المضايقات، حيث مثل الخط العربي بمثابة الآفة الخبيثة وصوره في أبشع صورة في قوله:"إن هذا الرسم على ما في مظهره الآن من جمال لهو علة العلل وأسّ الداء ورأس البلاء، إنه سرطان الزمن، فشوه منظر العربية وغشى جمالها ونفر منها الولي القريب والخاطب الغريب"[4]، لقد نسي عبد العزيز فهمي أو تناسى أن

[1] زهير غازي زاهد ، جهود العلماء في إصلاح الكتابة العربية ، ص40.

[2] رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة ط1 مكتبة الخانجي القاهرة 1982م ص177.

[3] نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ط1 1964 دار بشر الثقافية بالإسكندرية، ص208.

[4] عبد العزيز فهمي، الحروف اللاتينية لكتابة العربية ،مؤسسة هنداوي سي أي سي 2017م ص17-18.

السرطان الذي وصف به الحرف العربي قد كتب به أقدس الكتب وهو القرآن الكريم وأن الله تعالى قد حفظه﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكرَ وَإِنَّا لَهُ لحَافِظُون**﴾ (سورة الحجرالآية9) بل إنه بدعواه هذه ينزه الحروف اللاتينية من الصعوبات والعيوب مع أنه لا يوجد خط كامل، فحتى الكتابة اللاتينية لها من العيوب ما لها إلا أن أهلها متشبثون بها.

وقد ربط عبد العزيز فهمي الحروف اللاتينية بالرقي والازدهار، وكأن الحروف العربية هي سبب تخلفنا واتخاذنا الحروف اللاتينية بديلا سيقودنا إلى التقدم والازدهار، فهل تطورت تركيا التي استبدلت حروف لغتها بالحرف اللاتيني بعد أن كانت تكتب بالحرف العربي ؟ وهل سارت نحو التقدم الذي عرفته الدول الكبرى بعد هذا التغيير؟ و ماذا عن تراثها الذي لم يعد للجيل الجديد حظ فيه؟ فيرد عبد العزيز فهمي عن هذا الأمر " أن ذلك يمكن علاجه بإنفاق مبلغ من المال يرصد لطبع أمهات المعاجم اللغوية وأمهات كتب الأدب والعلوم والفنون بالحرف الجديد" [1] فالأولى أنّ الأموال التي سنضيعها في طبع تراثنا العربي نوفره لطباعة حروف اللغة العربية لأن تراثنا ضخم لا يسعه لا المال ولا الوقت لإعادة طبعه.

رغم الجهد الذي بذله عبد العزيز فهمي في إقناع مجمع القاهرة بفكرته، إلا أنها لم تلق قبولا من أحد، بل وجهت له انتقادات كثيرة حيث أن عدد الحروف سيزيد أضعافا مقارنة بالكتابة العربية إذ أن استبدال الحروف العربية باللاتينية يقود إلى " متاهة لاسيما أن الحروف اللاتينية لا تناسب طبيعة لغة الإعراب والاشتقاق" [2] ناهيك عن الشرخ الذي ينشأ بين الأجيال القادمة وتراثها العربي الإسلامي؛ إن هذه الدعوة ما هي إلا محاولة هدم اللغة العربية ومن ثم الهوية العربية الإسلامية، وقد جاءت تحت قناع إصلاح الكتابة العربية.

2) اقتراحات الفريق الثاني:

[1] إبراهيم جمعة ، قصة الكتابة العربية، ص112.

[2] زهير غازي زاهر، جهود العلماء في إصلاح الكتابة العربية،ص42.

تعددت اقتراحات القسم الثاني حيث أحدثوا تغييرات في الحروف العربية حتى تكون سهلة الاستعمال على آلات الطباعة، من أهم هذه الاقتراحات:

أ- **إقتراح علي الجارم سنة 1944م في تيسير الكتابة العربية:** أنه يبقي على جوهر الرسم الأصلي مع وضع حركات جديدة متصلة بالحروف لاصقة بها، وأن يستغني عن وضع العلامات الإعرابية في نهاية الجمل اعتمادا على مكون الوقف، وأن تكتب الكلمات حسب النطق بها [1]، إلا أن هذا الاقتراح قوبل بالرفض أيضا،" لأنه يزيد الكتابة تصعيبا وأنه خروج عن مألوف الرسم الذي اعتادته العيون زمنا طويلا، ولأنه يحتم إثبات الشكل متصلا بالحروف حسب النطق؛ الأمر الذي إن عصم القارئ من الخطأ فلن يعصم الكاتب، لأنه سيحتم عليه أن يعرف ما يرفع وما ينصب وما يجر "[2]. إن هذا المشروع حاول أن يقضي على أهم مميزات اللغة العربية وهو الإعراب، فضبط الكلمات بالحركات ضروري لبنية الكلمة ومعناها وإهماله سيؤدي حتما إلى الوقوع في الخطأ أثناء القراءة مما يؤدي إلى تغيير المعنى.

ب- اقتراح منير القاضي سنة 1958م: وقد اقترح أن تحتفظ الحروف العربية برسمها المألوف بشكل واحد وهو شكل رسمها المعمول به في آخر الكلمات، ب - ت — ث — ج... وتكتب الكلمات بحروف منفصلة والالتزام برسم شكل الهمزة (ؤ) عوض (ء) لصعوبة ظهورها وسط الكلمة [3]، ومثال ذلك أن نكتب كلمة الجار بهذا الشكل (ا ل ج ا ر) فيسهل تعليم تعليم العربية، إذ يكتفي المتعلم بحفظ الحروف الهجائية قراءة وكتابة ومن ثم يمكنه أن يكتب أي كلمة بسهولة إلا أن من سلبياته " أننا نخسر به شيئين، لهما أهميتهما، جمال الخط وقصر الكلمة رسما"[4].

ج- **اقتراح علي عبد الواحد الوافي:**ويقوم اقتراحه على أربع مبادئ[5].

[1] إبراهيم جمعة،قصة الكتابة العربية،ص102- 103.

[2] حسان صبحي مراد، تاريخ الخط العربي بين الماضي والحاضر،ص492-493.

[3] المرجع نفسه،ص485.

[4] حسان صبحي مراد، تاريخ الخط العربي بين الماضي والحاضر،ص485.

[5] علي عبد الله الوافي، اللغة والمجتمع، ط4 شبكة مكتبات عكاظ 1983 ،ص159.

❖ **المبدأ الأول:** ترسم حروف الكلمة مفرقة منفصلة بعضها عن بعض وبذلك يكون لكل حرف صورة واحدة لا تتغير.

❖ **المبدأ الثاني:** تكتب الحروف متحدة الصورة (ب- ت – ث – ج ...) بصور مختلفة تؤخذ بعضها من صورة الحرف مفردا وبعضها من صورته متصلا بغيره أو يؤخذ بعضها من صورته من خط الرقعة وبعضها من صورته في خط النسخ أو الثلث وبذلك يتميز عن غيره بصورته لا بإعجامه.

❖ **المبدأ الثالث:** يرسم عقب كل حرف لا فوقه أو تحته ما يرمز إلى سكونه أو حركته أو تنوينه أو تشديده ما عدا المتحركة بالفتحة.

❖ **المبدأ الرابع:** ترسم علامات الوقف وفقا لصورها المعروفة(:.؛،؟()""–)ماعدا الشرطتين – اللتين تحصران بينهما الجملة المعترضة فيستبدل بهما القوسان حتى لا تلتبس بالكسرة إن رسمتا بصورتهما العادية.

د.اقتراح لخضر غزال: اللغة العربية المعيارية: لقد حاول لخضر غزال تسهيل استخدام الخط العربي على آلة الطابعة، فاخترع طريقة العمم شع* أو ما يسمى بالعربية المعيارية المشكولة وهي " مجموعة من المحارف القارة التي يتطلبها نص كامل، وقد صممت لتأليف النصوص العربية وإرسالها حسب الأساليب والتقنيات الموجودة في ميادين الطباعة والرقانة؛ وإرسال المعطيات والمواصلات البعدية. ونظمة العمم قابلة للاستعمال في التصنيف الطباعي اليدوي أو في آلات التأليف المعيارية وذلك بدون تغيير في العتاد، كما تمكن من تأليف النصوص بنفس الشروط والمهارات التي تتضمنها نسقات المحارف الأوروبية"[1].

وقد عمدت هذه الطريقة على جعل الحرف الواحد يكتب بنفس الشكل، لكن إذا احتاج الاتصال بما قبله من جهة اليمين " نجد أن الحروف المطبعية قد رسمت من الجهة اليمنى بخروج خفيف عن خط الكتابة أو التسطيح الجزئي من الجانب الأيمن من الحرف يسمح بالربط من اليمين"[2]، أما بالنسبة

[1] صالح بلعيد، في قضايا فقه اللغة العربية ،ص247.

*العمم: العربية المعيارية المشكولة – شع : الشفرة العربية.

[2] صالح بلعيد ،في قضايا فقه اللغة العربية ،ص 248.

للحروف التي تخرج عن الخط ويجب أن يكون لها امتداد إلى الأسفل فاستعان بمحرف مستقل يسمى التعريقة حيث يضاف في آخرها بشكل إضافي مثل حرف الجيم و الحاء و الخاء و السين... [1].

إن طريقة الأخضر غزال هي أقرب الطرق وأحفظها للخط العربي مقارنة مع الاقتراحات السابقة، لذلك كتب لها النجاح، فقد طبقت في سبعينيات القرن الماضي، ولكن مع التطور الهائل الذي أصاب المعلوماتية وتطور الكتابة فيها، أصبحت طريقة قديمة؛ فقد تغلبت التكنولوجيا على الكثير من الصعوبات التي واجهت الخط العربي للكتابة على الطابعة قبل هذا العصر، إلا أن إشكالية المدقق اللغوي والإملائي لا تزال بحاجة إلى تطوير.

4- رأي صالح بلعيد في إصلاح الكتابة العربية:

لم يكن صالح بلعيد بمنأى عما يحدث من مستجدات في عصر التكنولوجيا وما تحدثه من تأثيرات على اللغة العربية، لأنه من المهتمين بأمور هذه اللغة، وأية مضايقات تصيبها لا يبخل بأدنى جهد للتعبير عن رأيه وتقديم أفكار لحل المشاكل المحيطة بها، ليس هذا فقط بل إنه يعارض كل الأفكار التي تسيء إليها لأن اللغة هوية،والشعب بدون لغة لا هوية له، أما عن مسألة الخط العربي فقد اعتبره صالح بلعيد رمزا للشخصية العربية، فهو لصيق بها، وأية مناقشة، عليها أن لا تخرج من ذات الخط كما أكد فشل كل المحاولات التي لم تراعي استباق الحرف العربي في اقتراحاتها[2]، فعلاقة الكتابة العربية باللغة العربية قديم وتطويره والإبداع فيه كان في أوج عطاء الحضارة العربية الإسلامية، فأي مساس باللغة العربية هو مساس بالهوية، والخط جزء لا يتجزأ من اللغة العربية وبالتالي خرق قوانينه هو خرق للهوية العربية.

4-1- طبيعة الخط العربي:

لقد حاول صالح بلعيد أن يلخص ما يتسم به الخط العربي من ميزات لا نجدها في خطوط اللغات الأخرى نذكر منها:

[1] المرجع السابق،ص 249.

[2] صالح بلعيد ، الخط العربي إشكالات وحلول،مجلة اللغة العربية المجلد،3 العدد 2 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،ص84.

1. **يمينية الاتجاه:** وأصله من الفينيقيين الأوائل الذين وضعوا أصول الأبجديات الحالية طبقا للمحراث الذي يحرثون به الأرض ذهابا وإيابا[1]، ثم إن هذا الخط ييسر على كاتبه رؤية ما يكتبه وينجلي أمامه سطر الكتابة حتى لا يخرج عنه وكيفية توجيه قلمه عليه [2]، وقد استحسن صالح بلعيد هذا الاتجاه بحكم أن البشر يستعملون اليد اليمنى أكثر.

2. **إنفراد العربية ببعض الحروف:** حيث تزخر بحروف تنذر في اللغات العالمية مثل: الخاء، والحاء، والهاء الألف، الذال،الثاء، الشدة والمد الطويل والتنوين والسكون؛ كما أنها تنفرد بحرف الضاد الذي سميت به [3]، وهذا ما يجعل استحالة استبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية ؛ فللعربية حروف لها أصوات خاصة لا يمكن أن نضبطها بالحروف اللاتينية، إضافة إلى وجود بعض الأصوات التي تتقارب فيما بينها وتختلف في المخرج مثل الدال والضاد، فالدال مرققة مقارنة مع حرف الضاد الذي يكون مفخما ولا بديل لها في الحروف اللاتينية إلا حرف D ، لذلك كل حرف من الحروف العربية يعبر عن صوت خاص به.

3. **خلو الحرف العربي من التركيب الحرفي:** ما عدا الألف واللام، عكس اللغات الأخرى،إذ تشيع فيها الحروف المركبة التي تعبر عن صوت معين مثل: ...th- eau [4] حيث نجد هذه الميزة في اللغات الأخرى وهي تعبر عن نقص في كتابتها وعيب قد سارت عليه.

4. **مرونة الخط العربي وقابليته للتفنن:** إذ اعتبر صالح بلعيد أن المرونة التي تتسم بها الحروف العربية، جعلت منه فنا، مما أدى إلى ابتكار أنواع كثيرة من الخطوط؛ بل وأصبح له بعدا تشكيليا بعد أن استعمل في الرسم والتزيين [5]، هذا ما أعطى للخط العربي ميزة جمالية فهو لين في يد الخطاط يتفنن فيه كيف يشاء، وهذه الميزة لا نجدها في حروف اللغات الأخرى " فالخطوط الأجنبية ما هي إلا خطوط شبه

[1] صالح بلعيد، في قضايا فقه اللغة العربية،ص226

[2] المرجع نفسه،ص227.

[3] ينظر المرجع،نفسه الصفحة نفسها.

[4] صالح بلعيد، في قضايا فقه اللغة العربية ،ص227.

[5] المرجع نفسه ،ص227.

منحنية أو منكسرة ، يغلظ القلم في أحد جانبيها ويدق في الجانب الآخر غالبا، وليس لها من الجانب الفني ما للخط العربي"[1].

أما فيما يخص العيوب والنقائص التي نجدها في الخط العربي فيقول صالح بلعيد : "أنه لا يوجد خط مثالي لأية لغة ، يستجيب لكل المطلوب، لكن الذي يهمّنا هو أن الحرف العربي يعيش إشكالات، فهو لا يخلو من نقائص "[2] فهو لا ينكر وجود عيوب في الخط العربي ، من مثل كثرة النقط التي ينتج عنها مسألة التصحيف، وتشابه الحروف في الرسم وكذا اللبس الناجم عن عدم تشكيل النص مما يفرض فهم النص قبل قراءته،إلا أنه يضيف عيوبا أخرى يراها تعرقل الكتابة العربية وتجعلها لا تواكب العصر نوردها فيما يلي:

أ- **نقصان أصوات مهمة في الكتابة** مثل: G – P وأنه يجب أن نضيف هذه الأصوات وأصوات أخرى يكثر دورانها على ألسنة الجماهير العربية، وهذا ما يجب أن يخرج من دراسة واقع استعمال اللغة العربية في المحيط العربي، وتكون هذه الإضافة حسب متطلبات الثقافة واحتياجاتنا إليها في نقل المصطلحات[3].

وقد لا نجد الأمر جديدا فمثلا إذا عدنا إلى اللغة الفارسية التي اتخذت الخط العربي لكتابة لغتها، نلاحظ أن حروفها اثنان وثلاثون حرفا(32) تطابق في الشكل الأحرف العربية أما أربعة الأحرف الباقية فقد تم إضافتها فيما بعد للتعبير عن أصوات لا توجد في اللغة العربية، فجعلوا رسما لأربعة حروف لا وجود لها في العربية وهي (پ- ژ-چ-گ) وتلفظ هذه الحروف[4]:

حرف (پ) يلفظ مثل (p) في اللغة الإنجليزية.

[1] حسان صبحي مراد ، تاريخ الخط العربي بين الماضي الحاضر ،ص292

[2] صالح بلعيد، الخط العربي إشكالات وحلول ،ص88.

[3] المرجع نفسه ص 91.

[4] إياد مُحَمَّد حسين، العوامل المؤثرة في تطور اللغة الفارسية، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية العدد الأول المجلد الثالث ص275.

حرف (چ) يلفظ مثل (ch) في اللغة الإنجليزية.

حرف (ژ) يلفظ مثل (j) في اللغة الإنجليزية المعطشة.

حرف (گ) يلفظ مثل (g) في اللغة الإنجليزية. أو الجيم في اللهجة المصرية.

إن هذا النقص الموجود في الكتابة العربية نتج عنه مشكل آخر وهو صعوبة كتابة الأعلام الأجنبية؛ فيرى صالح بلعيد بأن" الكتابة العربية لا تتوفر على بعض أصوات المصطلحات أثناء عملية التعريب إضافة إلى أسماء البلدان والأعلام"[1].

ب .قلة المختصرات والرموز:ويقصد بها الكتابة الرمزية وذكر صالح بلعيد أنها قليلة في اللغة العربية، اللهم بعض المختصرات القديمة مثل: سا – كلغ- كلم... واعتبر أن هذه الرموز تسهل على الإنسان تعلم اللغات والرغبة في الاقتصاد اللغوي، وأكد على أن العربية تتوفر على إمكانية وضع الرموز والمختصرات نظرا لمرونة حروفها ومطاوعتها لأشكال هندسية تمكن من تأدية الدلالة اللازمة[2].

4-2-رأي صالح بلعيد في الإصلاحات السابقة:

إن النقائص التي يؤمن بوجودها صالح بلعيد في الخط العربي جعلته ينضم إلى الداعين إلى إصلاحه، فهو يعتبر إصلاح الكتابة العربية أمرا ضروريا تحتمه التطورات التكنولوجية والتقنية فيقول في هذا الأمر:"لا يجب أن تأخذنا العزة بالإثم فنقول أن الحرف العربي كامل وكافي ومعبر عن ذاتنا فلا يجب المساس به، و هذا كبرياء ما بعده كبرياء. فالخط اصطلاح وضعه البشر للتعبير عن أغراضهم, فيبقى معرضا للنقص مهما ارتقى"[3].

[1] صالح بلعيد، المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995 ص 73.

[2] المرجع نفسه، ص78

[3] صالح بلعيد ، الخط العربي إشكالات حلول، ص87

إنّ إيمان صالح بلعيد بإصلاح الخط العربي نابع من عمق المراحل التي مر بها، فالخط الذي وصلنا ليس هو نفسه الذي كان في وقت الجاهلية أو في صدر الإسلام، فقد ذكرنا سابقا أن هذا الخط قد تعرض لإصلاحات عديدة وفق متطلبات كل مرحلة، رغم أنه وُجد حرج من هذه الإصلاحات والتي قام بها أرباب اللغة العربية في كتابة القرآن الكريم حفاظا على ما كان عليه السلف، لكن سرعان ما كتب به لسهولته في القراءة مما ساعد على حفظ القرآن من اللحن؛ كما أبدى صالح بلعيد رأيه في بعض الإصلاحات التي اقترحها المحدثون نذكر منها:

1. اقتراح عبد الواحد الوافي الذي دعا كما ذكرنا سابقا إلى كتابة الحروف العربية منفصلة بشكل واحد، وقد علق صالح بلعيد على هذا المقترح بأنه يعمل على إطالة الكلمة قياسا برسمها القديم ،كما أن رسم حروف الكلمة تكون متفرقة[1]، وهذا ما يؤدي إلى تشويه جمالية الخط العربي .

2. أما بالنسبة للرأي الداعي إلى تلتين الحرف العربي، فيرى صالح بلعيد أنه يحول دون الاطلاع على التراث العربي المدون بالرسم العربي وسماها بعقدة الانفصام بين القديم و لحديث[2].

3. أما بالنسبة لمشروع الأخضر غزال (العربية المعيارية) فيري صالح بلعيد أن من مزايا هذه الطريقة البساطة والوظيفية، إذ أنها تخضع لجميع المطابقات التقنية الخاصة بتقنية التواصل المكتوب ووصفها بالاقتصادية، حيث يقتصد المشتغل بها 40% من الوقت عن الآلات الأخرى، وتعتبر الطريقة الوحيدة لحد الآن التي تتوفر على إمكانية معالجة اللغة العربية، كما أنها تلبي الأنماط الخطاطة الدولية التي تعرضها التقنيات الموجودة حاليا، واعتبرها صالح بلعيد الطريقة الأولى التي استطاعت أن تحل مشاكل الخطاطة العربية أو توفر معالجة اللغة العربية نفسها بنفسها[3].

ما نلاحظه من خلال تعقيبات صالح بلعيد على المشاريع السابقة في إصلاح الخط العربي، أنه كانت له نظرة ثاقبة محاولا من خلالها ترصد كل الآراء التي ترمي إلى الحفاظ على اللغة العربية، فكان

[1] صالح بلعيد ، في قضايا فقه اللغة العربية، ص 238

[2] المرجع نفسه، ص239

[3] صالح بلعيد، المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللغة العربية، ص 71-72.

أميل إلى الآراء الإصلاحية التي لا تشوه الخط العربي ولا تخرجه عن طبيعته الأصلية، فهو بذلك يسعى إلى الحفاظ على هذا الموروث الذي هو جزء لا يتجزأ من اللغة العربية، إلا أنه يريد لهذه اللغة أن تواكب العصر والتكنولوجيا، فهو يرى في الإصلاح ما واكب التقنيات وسمح للعربية أن تفتح لها مختلف ميادين المعرفة دونما تشويه في صورة حروفها وجمالية خطها .

5- مقترحات صالح بلعيد لحل إشكالية الخط العربي:

إن إصلاح الخط العربي يحتاج عقولا متفتحة، واعية، عالمة بما يستجد في المجال العلمي والتقني والتكنولوجي،إذ يهدف هذا الإصلاح إلى المواكبة دون الترك والتجاهل؛ فالحفاظ على الأصل العربي للحروف لا يمنع من تطويرها وتحينها وفق احتياجات العصر، لذلك أكد صالح بلعيد أن الحفاظ على الموروث العربي أمر ضروري، والسعي إلى تطويره وتجويده هي مهمة أهله للإبقاء عليه فيقول: "لا ندعو إلى اتخاذ خط آخر غير هذا الخط بقدر ما نبتغي تطويره وتحسينه وإدخال حروف لم تكن فيه سلفا استجابة لمطالب العصر"[1].

إن التفكير في إصلاح الخط العربي حسب صالح بلعيد هو تنميطه حسب الحاجة التقنية لذلك دعا إلى :[2]

1. تبني نظرية حديثة في مجال الشكل.
2. استخدام وسائل تكنولوجية حديثة.
3. تنميط الحرف العربي على غرار اللغات الحية.

يعتبر صالح بلعيد أن إشكالية الشكل في الخط العربي هي التي تعيننا على الفهم لذلك لطالما نادى بأن تستثمر الوسائل التكنولوجية لعلاج هذا الأمر، بأن نكتب الحروف مع شكلها وإن كان قد عولج من طرف الحاسوب إلا أنه بحاجة إلى تطوير لأننا نلجأ إلى الشكل بعد الانتهاء من الكتابة

[1] صالح بلعيد ، اللغة العربية العلمية, ص61

[2] صالح بلعيد : الخط العربي إشكالات وحلول ص87

وبمحارف مستقلة وقد حاول صالح بلعيد من خلال اطلاعه الواسع وتحليلاته الدقيقة أن يشرح لنا بعض الحلول التي سنلخصها فيما يلي:

1. دعا صالح بلعيد إلى الاستئناس بطريقة الأخضر غزال، حيث اعتبر مقترحه أنجح مشروع استطاع أن يتغلب على مشكلة الخط العربي، إذ أدخل الإصلاح عليه بالمحافظة على جماليته، بتوظيف تقنيات غربية واستعمال المعالج الدقيق، إذ أصبح الحرف العربي مشكولا حيث يجب الشكل أو حيث يحصل اللبس[1] وقد نال هذا المشروع نصيبه من التطبيق في وقت تعالت الأصوات حول استبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية، لذلك كان لابد له من مساندة ومؤازرة من الغيوريين على اللغة العربية وعلى حروفها.

2. إحياء الأصوات القديمة الموجودة في اللهجات العربية: نادى صالح بلعيد بإحياء الأصوات التي وجدت في اللهجات العربية القديمة مثل الكاف التي بين الجيم والكاف، والتاء التي تشبه الفاء والفاء التي تكاد تشبه الياء [2] أما الكاف التي بين الجيم والكاف والتي سماها القدامى بالكاف الخفيفة، فقد اعتبرها سيبويه من الحروف* غير المستحسنة ولا كثيرة في لغة من ترضى عربيته ولا تستحسن في قراءة القرآن ولا في الشعر[3]؛وهناك من سمى صوت الكاف الذي بين الجيم والكاف بظاهرة القفقفة التي تحمل ثلاثة صور:[4]

❖ تقريب القاف إلى الكاف فيأتي الصوت متوسطا بين مخارج الكاف والقاف والجيم (وتسمى بالقيف و نجدها في لغة تميم)

❖ تقريب الجيم إلى القاف والكاف فيأتي الصوت متوسطا بينها وتسمى بالجيف؛ وتسمى بالجيم اليمنية أو الجيم القاهرية.

---

[1] ينظر المرجع السابق ص92-93.

[2] ينظر صالح بلعيد،اللغة العربية العلمية،ص63.

* من هذه الحروف الجيم التي كالكاف والجيم التي كالشين،والضاد الضعيفة والصاد التي كالسين،والطاء التي كالتاء والظاء التي كالثاء والباء التي كالفاء.

[3] سيبويه،الكتاب،تحقيق وشرح عبد السلام هارون ج4، ط2،1982،مكتبة الخانجي القاهرة الناشر دار الرفاعي بالرياض ص432.

[4] ينظر موقع مجمع اللغة العربية الافتراضي،مقال بعنوان ظاهرة القفقفة حروفها الثلاثة وطريقة رسمها(القيف والجيف والكيف) لصاحبه عبد الرزاق الصاعدي نشر يوم الأحد 07اكتوبر2018م

❖ تقريب الكاف إلى الجيم فيأتي الصوت بين الكاف والجيم والقاف وتنطق مثل الرسم الأجنبي (G).

أمّا الياء التي تشبه الفاء وهيP والفاء التي تشبه الياء وهي V ، فهي أصوات دعا صالح بلعيد إلى إضافتها إلى اللغة العربية، إلا أن هذه الأصوات موجودة في اللهجات العربية غير أن العرب القدامى استقبحوها وجعلوها خارجة عن الفصاحة، ووجودها في اللغات الأجنبية التي عرفت بالعالمية لاتصافها بالعلمية، تفرض على اللغة العربية استحداث هذه الأصوات، وجعل رسم معين لها إذا ما فكرنا أن نجعل اللغة العربية لغة علمية، لذلك وجب علينا التفريق بين اللغة العربية الفصحى التي تستعمل في المعاملات واللغة العربية التقنية، إذ أننا نجد في اللغات الأجنبية الفصل في هذا الأمر اللغة الإنجليزية التقنية واللغة الإنجليزية العادية وكذا بالنسبة للفرنسية، فاللغة التقنية أو العلمية تختلف عن اللغة الأخرى في المصطلحات فهي – أي اللغة التقنية – تتضمن مصطلحات علمية واختصارات ورموز ولكي تصل اللغة العربية إلى اللغة العلمية والتقنية، وجب تضمينها مصطلحات علمية، ويكون ذلك عن طريق التعريب الذي يحتاج إلى إضافة أصوات موجودة في اللغات العالمية المترجم منها، ومن هنا نستنتج أن إضافة هذه الأصوات ستكون على مستوى اللغة العلمية وليست على مستوى اللغة العادية لذلك وافق مجمع اللغة المصري على إدخال الحروف الآتية:[1]

1) حرف **V** الذي يرسم فاء بثلاث نقاط (**ڤ**).
2) حرف**P**الذي يرسم باء بثلاث نقاط (**پ**)
3) حرف **CH** الذي ينطق تش فيرسم جيم بثلاث نقاط (چ).
4) حرف **J** الذي ينطق جي و يرسم زاي بثلاث نقاط (ژ).
5) حرف **G** الذي ينطق جاف ويرسم كاف بثلاث نقاط (ڭ)

[1] ينظر صالح بلعيد، المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر،ص74-75.

أمّا بالنسبة للحرف **G** الذي ينطق جاف فهو موجود في اللغة الفارسية وهو متداول ويرسم كاف فوقها خط (**گ**) لذلك يستحسن أن يستعار رسمه من اللغة الفارسية لتداوله في الاستعمال.

3.لطالما نادى صالح بلعيد بترقية اللغة العربية إلى اللغة العلمية ولن يكون لها ذلك إلا إذا تطورت كتابتها إلى الكتابة العلمية، والكتابة العلمية تعتمد المصطلحات العلمية والمختصرات ، وأكد أيضا أن اللغة العلمية تحتاج :[1]

- ✓ الوضوح.
- ✓ عدم اللبس.
- ✓ الاختصار
- ✓ توظيف رموز عالمية.
- ✓ تنميط الحرف العربي.

إن محاولة تنميط الخط العربي وإضافة أصوات لا يعني إلغاءه، أو ضرورة احتواء اللغة على كل الأصوات، فاللغات العالمية مثل الإنجليزية تفتقر إلى بعض الأصوات وهذه صفة في العديد من اللغات لذلك يقول صالح بلعيد:" لا يفسر هذا أنه من الضروري أن تحتوي العربية على الأصوات، بل أن لكل لغة خصوصياتها في الأصوات وما نطمح إليه أن لا تفوتنا أهم الأصوات، التي يكثر دورانها في المصطلحات لتتضمن رصيدا مقبولا في اللغة"[2]،وإضافة الأصوات أصبح ضرورة ملحة يمليه علينا الواقع وذلك لأسباب منطقية نذكرها فيما يلي:[3]

- ✓ انتشارها في كثير من الأمصار العربية منذ القدم, ولفظها بتلك الأصوات هو جزء رئيسي من أصوات اللغة العربية ولهجاتها في جزيرة العرب والخليج وبلاد الشام والعراق.

[1] صالح بلعيد ،الخط العربي إشكالات وحلول،ص94.

[2] ينظر صالح بلعيد، المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللغة العربية، ص78.

[3] ينظر لخالد مصطفى اعتماد الحروف الحنجرية في اللغة العربية مقاطع محررة الأرشيف العربي العلمي 2020 مقال منشور ص4, 5, 6

✓ تسهيل التواصل اللغوي والعلمي بين العرب وشعوب اللغات التي توجد فيها تلك الحروف، لأن اعتماد هذه الحروف في اللغة العربية سيسهل التقريب العلمي وطريقة لفظ الكثير من المصطلحات الطبية والعلمية المنحوتة .

✓ إدخال واعتماد هذه الحروف في اللسان العربي لا يضر العربية بشيء، وإنما سيؤكد على مرونتها وقدرتها الاستيعابية لمصطلحات وتعابير علمية جديدة وفي أضعف الاحتمالات استعمالها في تقريب المصطلحات العلمية والأسماء الأجنبية للمواد والمنتجات التقنية والعلمية التي تحتويها.

وما يمكن أن نؤكده في موضوع إضافة الحروف هو أن اللغة العربية غنية بمفرداتها وعباراتها التي تكفيها للتعبير، ولكن ما نقصده هو المصطلحات العلمية ذات الأصل الأجنبي، وما يسد هذه الثغرة هو محاولة تنشيط كتابتها لتستوعب أصواتا جديدة التي لن تضر مفرداتها السابقة .

4.كما يقترح صالح بلعيد تنشيط الخط العربي وفق ما تنص عليه المنظمة الدولية للتقييس ISO* وذلك للفائدة التي يعود بها على اللغة العربية من حيث اختيار صيغة أو استعمال معين دون غيره باعتماد شرط الكفاية، وهذا التنميط سيمكننا من تشجيع الشعوب الإسلامية على تبني الحرف العربي والعودة إليه بما يتوافق من كمال واتساق وبساطة [1]،و لغرض تلافي هذا الإشكال فقد اتفقت عدة شركات عالمية على تشكيل منظمة عالمية غير ربحية سميت بمنظمة الرمز الموحد unicode لغرض تعريف نظام قياسي عالمي يمكنه أن يضم كافة الحروف المستخدمة في كافة اللغات الحية.

وفي عام 1981 شكلت منظمة العربية للمواصفات والمقاييس لجنة لتحديد مواصفة قياسية عربية للحروف العربية في حقل المعلومات، وقد أصدرت المنظمة المواصفة القياسية رقم 449 ASMOوسجلت عالميا ب ISO 9036 وقد احتوت 120 حرفا للاستعمال في حقل معالجة المعلومات، وكان ذلك في كانون الثاني م1985، وفي سنة 1986م أقرت المنظمة المواصفات

ISO* هي منظمة دولية للمعايير : تعمل على وضع معايير و تضم عدة منظمات قومية , تأسست سنة 1947 و من بين مهارات المعايير التي تقدمها معايير الجودة يرمز إليه ب ISO9060معايير البيئة يرمز إليه ب ISO9001و غيرها .

[1] صالح بلعيد اللغة العربية العلمية ص63-64.

القياسية**ASMO708** لتبادل المعلومات على الحاسوب بثمانية أرقام وسجلت عالميا تحت رقم **TSO8895-6**.[1]

5. أما في الجانب التربوي،يقترح صالح بلعيد الاتفاق على نموذج فني للخط العربي، يكون صالحا للتدريس ويعلم هذا النموذج للصغار وفق مقاييس مضبوطة،كما أشار إلى إلزامية مادة الخط في البرامج المدرسية مع تطبيق قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة فيما يخص تسهيل كتابة الحروف العربية، واتخاذ قواعد الشكل في الكتب المدرسية[2]، ولعل ما نلاحظه من رداءة الخط بين أوساط التلاميذ هو نتاج إهمال هذا النشاط، فأصبح المعلم يركز على معرفة صوت الحرف وشكله فقط، أما مراعاة المقاييس فلا يكفيه حصة واحدة وإنما يلزمها التمرين والممارسة بكثرة في أكثر من حصة، لكن نظرا لكثافة البرنامج وضيق الوقت لا يسمح للمعلم بالإكثار من التمرينات لإجادة كتابة الحروف بمقاييسها مما ينجم عنه رداءة خط التلاميذ،بالإضافة إلى أنه ليس كل المعلمين يعرفون مقاييس الحروف أو بالأحرى يملكون خطا جميلا،وبما أن الطفل يقلد ما يراه، فسوف ينقل طريقة كتابة معلمه،لذلك يستحسن أن يوكل نشاط الخط لمعلم خاص به تكون لديه دراية كافية بالخط العربي، وأن تكون على الأقل حصة واحدة أو حصتين تخصص لتحسين كتابة الحرف بعد أن يتم التعرف عليه وعلى شكله في حصص التعليم السابقة، وإن تعذر تطبيق هذا الأمر، أولى بنا أن نخضع معلمو الابتدائي إلى تكوين خاص في الخط العربي حتى يتمكنوا من تقديم أحسن الخطوط إلى تلاميذهم ففاقد الشيء لا يعطيه.

أمّا في المجال العام، يقترح صالح بلعيد أن يرسم خط واحد في المكاتبات والرسميات مع إضافة أصوات جديدة مثل الزاي المفخمة الموجودة في الأمازيغية والفارسية[3] هذا ما سيفتح للغة العربية أفاقا جديدة إذ يمكن للشعوب الإسلامية أن تتخذ الحرف العربي للغاتها بعد أن تراه قد اشتمل على جميع الأصوات الموجودة فيها.

[1] ينظر موقع شبكة صوت العربية مقال بعنوان الحروف العربية والحاسوب لكاتبه محمد زكي محمد خضر 28-06- 2008

[2] ينظر صالح بلعيد،الخط العربي إشكالات وحلول ص95.

[3] المرجع نفسه ص95-96.

6. دعا صالح بلعيد إلى تبني مشروع الذخيرة اللغوية العربية الذي اقترحه الحاج صالح رحمه الله- والذي سيسهل عملية وضع برمجيات للتدقيق اللغوي في الجانب الإملائي والنحوي والأسلوبي[1] لأن الذخيرة اللغوية تعني بالنصوص وليس بالمفردات كما أقر بذلك صاحب المشروع حيث عرفه بأنه بنك معلومات آلي يمكّن الباحث من العثور على معلومات شتى من واقع استعمال اللغة العربية بكيفية آلية، فيتضمن أمهات الكتب التراثية الأدبية والعلمية ويشمل على الإنتاج الفكري المعاصر وعلى هذا فهو بنك للنصوص لا بنك للمفردات ثم إن هذه النصوص تمثل الاستعمال الحقيقي للغة العربية خلال خمسة عشر قرنا وليس نصوصا يصطنعها المؤلفون[2].

[1] صالح بلعيد ،الخط العربي إشكالات وحلول، ص94-95.

[2] الحاج صالح،مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية،مجلة الآداب العدد3 المجلد1 ص7.

المبحث الثالث:مسائل لغوية عالقة في اللغة العربية:

ما كانت لتصل إلينا اللغة العربية لولا جهود علمائنا القدامى، الذين عكفوا على جمع هذه اللغة من أفواه العرب الفصحاء من مختلف القبائل التي عرفت بالفصاحة،هذا ما جعلها تمتاز بالثبات، إضافة إلى أصولها التي جعلتها تتجذر في الماضي، ما جعلها تصمد طوال هذه القرون خاصة بعد أن تعززت مكانتها بنزول القران الكريم بها.

1- بين التطور اللغوي والركام اللغوي:

إن الثبات الذي عرفته اللغة العربية لا ينفي إمكانية تطورها على غرار اللغات الأخرى،لكن على أن لا يمس الأصول،ففي اللغة العربية ما هو ثابت لا يمكن المساس به وفيها المتحول الذي جاء من اجتهاد العلماء اللغويين،ويختلف هذا المتحول حسب العصر،فما بالنا نجد في اللغة ألفاظا وأساليب كانت موجودة قديما وأُهملت مع الوقت ولم يعد لها وجود في الاستعمال،ويرجع السبب في ذلك إلى الاختلاط بين الشعوب، خاصة بعد ظهور الإسلام وتوسع رقعته بفضل الفتوحات الإسلامية، وهذا ما"أقر به دارسو اللغة قديما وحديثا أن الاختلاط والاحتكاك بين الشعوب مختلفة اللغات سبب في حدوث التغير،إذ يؤدي ذلك إلى الأخذ والعطاء والتأثير والتأثر"[1]ذلك أن اللغة هي حاجة اجتماعية لتحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، وهذا ما فرض عليها الخضوع لمتطلبات هذا المجتمع، لكن هذا لا يعني المساس بقواعدها فهي أصل لا يمكن أن يتغير، وإنما التغيير يمس الألفاظ ودلالاتها وما استجد منها.

لقد كان هم علمائنا القدامى جمع اللغة من أفواه الفصحاء بغية الحفاظ عليها من لحن المولدين ،لكن بعد أن بدأت الألسنة تبتعد عن السليقة توقفوا عن جمعها ،وعمد من جاءوا بعدهم إلى تنظيم هذه المادة وتصنيفها وشرحها فكان في نيتهم الحفاظ على اللغة العربية الفصيحة فحدث أن "اغفلوا ناحية مهمة من نواحي الدرس اللغوي،تلك هي ناحية التطور اللغوي في ظواهر الأصوات والبنية والدلالة

[1] ابن شهيد الأندلسي ،التهذيب بمحكم الترتيب(الجمع بين كتابي لحن العامة لأبي بكر الزبيدي)،تحقيق علي حسين البواب، ط1 مكتبة المعارف للنشر والتوزيع الرياض، 1999م ص5.

والأسلوب...لكن اللغويين العرب القدامى لم تتضح في أذهانهم هذه القضية،فلم يعيروا تطور اللغة التفاتا،بل كان همهم هو تدوين اللغة القديمة لغة الجاهلية وصدر الإسلام والعصر الأموي...وكانوا ينظرون إلى هذا التطور على أنه نوع من المولد أو اللحن"[1].

إنّ تطور اللغة بصفة عامة والعربية بصفة خاصة يظهر في كل مجالاتها من أصوات وصرف ومفردات ومعان ودلالة هذه المفردات، لأن المفردات لا تستقر على حال بل تتحكم فيها ظاهرة الاحتكاك،فقد تستعير لغة ما مفردات من لغة أخرى وهذا ما حدث للغة العربية حيث أخذت من اليونانية والفارسية مفردات أصبحت تقال عنها مفردات معربة* وهذا ما جبل عليه الإنسان جراء التعايش والاحتكاك "فالإنسان يزيد من مفرداته ولكنه ينقص منها أيضا،ويغير الكلمات في حركة دائمة من الدخول والخروج،لكن الكلمات الجديدة لا تطرد القديمة دائما،فالذهن يروض نفسه على وجود المترادفات والمتماثلات ويوزعها على وجه العموم على استعمالات مختلفة"[2].

فكثيرا ما نسمع في اللغة العربية مصطلحا المطرد والشاذ،أما عن المطرد فهو الذي جرى على قواعد النحو وأجمع النحاة عليه، وأما الشاذ فهو ما خالف القياس دون النظر إلى قلة وجوده أو كثرته "ويرجع السبب في وجودها في اللغة في غالب الأحيان إلى واحدة من ثلاثة أمور،فإما أن تكون تلك الشواذ بقايا حلقة قديمة ماتت فاندثرت وهو ما نسميه بالركام اللغوي للظواهر المندثرة في اللغة،وإما أن تكون هذه الشواذ بداية وإرهاصا لتطور جديد لظاهرة من الظواهر تسود حلقة تالية وتقضي على سلفها في الحلقة القديمة،وإما أن يكون ذلك الشاذ شيئا مستعارا من نظام لغوي مجاور"[3]،وهذا ما يفسر قول ابن جني من

[1] ينظر صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي ،تصحيح التصحيف وتحرير التحريف،تحقيق السيد الشرقاوي،راجعه رمضان عبد التواب ط1مكتبة الخانجي القاهرة 1987م ص4-5.

* من هذه الألفاظ:إستبرق بمعنى الثياب من الحرير، القسطاس وهو لفظ رومي معرب بمعنى الميزان،الخزرانق وهو ما يلبس من الجلد وهو لفظ من أصل فارسي للتوسع أكثر في الموضوع ينظر جمهرة اللغة لابن دريد باب ما تكلمت به العرب من كلام العجم حتى صار كاللغة.

[2] رمضان عبد التواب،التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه ط2مكتبة الخانجي القاهرة 1990م ص15-16.

[3] رمضان عبد التواب،بحوث ومقالات في اللغة،ط1مكتبة الخانجي بالقاهرة دار الرفاعي بالرياض 1982م ص58.

أن "أصل "قال" قوَل فأُبدلت الواو ألفا وكذلك باع أصله بيَع ثم أُبدلت الياء ألفا لتحركها وانفتاح ما قبلها"[1].

وقد ذهب صالح بلعيد إلى تعزيز هذا الرأي، فهو لا ينكر صفة الثبات في اللغة العربية بفعل المدونة التي انبثقت منها وارتباطها بالأسلوب القرآني يجعل منها أكثر ثباتا من غيرها من اللغات لكن ذلك لا يمنع ظهور أساليب لم يقل بها القرآن وبخاصة ونحن بعيدون عن فترة التأثير المباشر[2]والفترة التي يقصدها صالح بلعيد هي فترة السليقة التي لم تعد موجودة ،فاللغة بالنسبة إليه ملك للمستعمل الذي يتمثل في الفرد وهو الآخر يؤثر على المجتمع بفعل ممارساته اليومية، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن هذه اللغة كباقي اللغات يصيب مفرداتها وأساليبها التطور عبر الأزمان،وهذا يدخل ضمن مبدأ أن اللغة العربية اصطلاح لا توقيف، وأنها نشأت فتية ثم أصابها ما أصابها من التطور حتى وصلت إلى مرحلة الثبات"فاللغة العربية لم توجد في أول عهدها كاملة ناضجة،فذلك يناقض القوانين الطبيعية العامة وإنما سارت عل سنن غيرها من اللغات الأخرى ومرت بالمراحل الثلاث التي مرت بها سائر اللغات:طفولة وشباب ونضوج"[3].

من هنا نصل إلى أن ظاهرة التطور اللغوي لصيقة باللغة العربية على غرار اللغات الأخرى إلا أننا نجد بقايا اعتبرها النحاة شواذا تدخل فيما يسمى بالركام اللغوي الذي يعتبر"بقايا الظواهر اللغوية المندثرة،لأننا نعتقد أن الظاهرة اللغوية الجديدة لا تمحو الظاهرة القديمة بين يوم وليلة،بل تسير معها جنبا إلى جنب مدة من الزمن، قد تطول وقد تقصر،وهي حين تتغلب عليها لا تقضي على أفرادها قضاء مبرما، بل يتبقى منها بعض الأمثلة التي تصارع الدهر،وتبقى على مَر الزمن"[4]،وهذا ما يفسر احتفاظ الكتابة الإملائية في العربية ببعض المخلفات من الرسم القديم لها"فتطور اللغة من عصر إلى عصر قد

[1] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار ج2 المكتبة العلمية ص471.
[2] صالح بلعيد ،ألا من حل للمسائل العالقة،مجلة الممارسات اللغوية العدد12 مخبر الممارسات اللغوية 2016 ص4
[3] حسن عون اللغة والنحو، ط1 مطبعة رويال 1952م ص56-57.
[4] رمضان عبد التواب ،بحوث ومقالات في اللغة، ص59.

تترتب عليه ترسب صور كتابية تحتوي على عناصر مكتوبة لا تنطق، أو هي تنطق على خلاف مرسومها، وفي العربية من هذا القبيل شيء كثير،فسقوط الألف من رسم اسم الإشارة "هذا" هو مما ورثته الكتابة الحديثة عن الكتابة القديمة،وإثبات الألف الفارقة بين واو الجمع المتصلة بالفعل في مثل"كتبوا" وعدم وجودها في مثل "يرجو"، هو أيضا من المواريث الكتابية وإن كان له ما يسوغه إلا في رسم عبارة "بسم الله" فهي فاشية على جميع الأقلام،ومأخوذة من كتابة القرآن"[1].

وإذا نظرنا من ناحية الأساليب وتطورها نلاحظ ما يعرف ب "لهجة أكلوني البراغيث"[2]فالأصل هو جمع أو تثنية الفعل حسب فاعله،فهي تمثل أصلا تاريخيا،أما القواعد الحالية المعروفة، فالفعل في هذا الأسلوب يأتي مفردا حتى إن جاء فاعله مثنى أو جمع،لكن ما تزال اللغة العربية تحتفظ ببعض الأمثلة من هذا الأسلوب، بل نجدها حتى في بعض اللهجات العربية."؛إن هذا الاستعمال اللغوي يمثل في الحقيقة مرحلة تاريخية من حياة هذه اللغة،وهي المرحلة الأولى، ولكن العربية قد تخطت هذه المرحلة وتجاوزتها في مراحل تالية من تاريخ حياتها، غير أن بقاياها ظلت حية عند بعض القبائل العربية وذلك لأن الأساليب اللغوية في تطور مستمر"[3]،وقد نجد في القرآن الكريم من هذا الأسلوب في قوله تعالى" وأسروا النجوى الذين ظلموا"(الأنبياء 21/الآية 3)، وقد كثرت التأويلات حول هذه الآية،وقد أطلق على هذه الظاهرة الركام اللغوي.

من خلال ما ذكرناه عن المخلفات التي ورثتها اللغة العربية سواء من حيث الأساليب أو الأصوات أو المفردات إلى أن وصلت إلى درجة النضج والكمال، يمكن أن نعتبرها خصوصيات اللغة فلكل لغة خصوصياتها سواء في الكتابة أو الأساليب، فنطق حروف لا تكتب وبقاء بعض الأساليب التي لا تتماشى مع قواعد اللغة ما هي إلا خصوصيات تتميز بها اللغة العربية ويجب فهمها وتقبلها كما هي

[1] عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ط6 مؤسسة الرسالة بيروت لبنان 1993م ص63-64.

[2] سيبويه،الكتاب، ج1 ط6 ص5.

[3] منصور عبد الكريم الكافوين، ظاهرة الركام اللغوي بين القدماء والمحدثين، أطروحة دكتوراه إشراف الدكتور عبد القادر مرعي خليل جامعة مؤتة 2007م ص52.

دون التعصب لها، لأن لها أصلا وامتدادا في التاريخ، مراعين في ذلك مبدأ التطور الذي أصابها، فهي تسير جنبا إلى جنب مع ما تطور منها وكان متماشيا مع القاعدة،فتشبثنا بالتراث لا يعني وقوفنا وقوف الجامد الذي لا يريد أن يحيد عنه، فهذا التراث من صنع البشر ولا ينفي أحد وجود بعض الهنات التي هي من تفسير وتأويل اللغويين خاصة ما تعلق بكثرة الجدل في المسألة الواحدة، فكما حصل تطور في الأساليب والألفاظ والدلالات في زمن مضى،هذا لا يمنع أن تستمر هذه العملية بفعل الاحتكاك مع اللغات الأخرى شريطة أن لا تمس القواعد ،وهذه ليست دعوة منا أو من غيرنا إلى ترك هذا التراث، وإنما هي دعوة لإعادة النظر فيه، فالتشبث به هويتنا دون أن نقف حجر عثرة أمام التطور الذي قد يصيب هذه اللغة، وجعلها تواكب العصر.

وقد أشار صالح بلعيد إلى"أن المعطيات المعاصرة لها خصوصياتها، وتتطلب منا التعامل معها بشيء من التيسير وإسقاط نظرية اللسانيات على التراث، وعدم الاحتكام إلى المدونة القديمة في صورتها البدوية ويكون نهج التيسير الالتزام باللغة الفصحى ومقاييسها المعتمدة في القياس والاشتقاق والتعريب والتجديد والتيسير وبما تدره اللغة من أساليب معاصرة شرط ألا تخل بالقواعد والأصول"[1] ولا يفهم من كلام صالح بلعيد أنه يدعو إلى نبذ القديم وإنما يريد منا إعادة النظر في هذا التراث وتكون هذه النظرة معاصرة تتماشى مع ما جاء في الدراسات اللغوية واللسانيات الحديثة.

إننا إذا أمعنا النظر في جانب من هذا التراث وهو المادة اللغوية التي تحملها المعاجم القديمة نجدها تحمل مادة ضخمة إلا أنها لا تحتكم إلى التنظيم في عرضها إضافة إلى التكرار والحشو لهذا" إذا أعدنا النظر مرة أخرى في معاجمنا اللغوية فصفيناها من الحشو والتكرار وفصلنا بين مستوى الفصحى واللهجات القديمة في ألفاظها ومدلولاتها ورتبنا كلمات المادة الواحدة ترتيبا منهجيا صارما وأعدنا استقراء

[1] صالح بلعيد ،ألا من حل للمسائل العالقة، ص6-7.

النصوص القديمة من جديد لنخلص هذه المعاجم مما فيها من تحريف أو تصحيف أو مواد هي من صنع اللغويين،ولم تجر بها ألسنة العرب القدماء"[1].

وقد أشار صالح بلعيد إلى التفاوت الموجود في ألفاظ اللغة العربية وأنها تحتكم إلى مبدأ الفصاحة فيبين أن الكلام الفصيح ينقسم إلى قسين منه ما هو فصيح ومنه ما هو أفصح وكلاهما صحيح قد جرى على ألسنة العرب فالموضوع له تشعبات كثيرة يبدأ من قلة وعينا اللغوي بين الأفصح والفصيح لأن رتب الفصاحة متفاوتة، كما دعا إلى ضرورة معرفة المدرسين بهذه المسائل،وأن يعملوا على درء عواقب سوء الوعي وخصائص اللغة العربية، فقد ميز صالح بلعيد بين مستويين لغويين في اللغة العربية من حيث الفصاحة وهما:مستوى عال نجده في مؤلفات القدامى بتوظيفهم اللغة الأعلى وهي الأفصح ومستوى أدنى قد استعمل قديما ويستعمل الآن بشكل واسع من قبل الكتاب وهو مستوى اللغة الأدنى فصاحة[2].

وإذا عدنا إلى المعاجم القديمة نجد أنها قد نبهت على هذه المسألة مثل"داء عَقام، وعُقام لا يبرأ والضم أفصح ،والعِنك والعَنك سرفة من الليل يكون من أوله إلى ثلثه وقيل قطعة من ظلمة حكاه ثعلب والكسر أفصح"[3]، ويتعلق الفصيح والأفصح بالقبيلة التي تداول عندها اللفظ والتي عنها أُخذت اللغة وهذا راجع إلى اختلاف لغات العرب من مثل"الاختلاف في الحركات كقولنا"نَستعين"ونِستعين" بفتح النون وكسرها، قال الفراء هي مفتوحة في لغة قريش وأسد وغيرهم يقولونها بكسر النون"[4]، ونحن نعلم أن قريشا أفصح العرب فقد أخذت من القبائل التي كانت تزورها للحج فتخيرت أحسن ألفاظها.

إن ما يصبو إليه صالح بلعيد من خلال أرائه حول الموضوع هو عدم التعصب لرأي لغوي، ولا لمدرسة نحوية مادام في اللغة العربية مساحة واسعة من الألفاظ على شاكلتها، ننهل منها ما هو سهل

[1] رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، ص150.

[2] ينظر صالح بلعيد،ألا من حل للمسائل العالقة، ص8-9.

[3] علي العبدي،مراتب الكلام العربي في المحكم والمحيط الأعظم لابن سيده الأندلسي الجزآن الأول والثاني مجلة ديالي العدد26 سنة2007م ص65

[4] ابن فارس أبو الحسين أحمد،الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط1 ،علق عليه ووضح حواشيه أحمد حسن بسيح، دار الكتب العلمية،بيروت لبنان 1997م ص25.

ميسر، ويمكننا أن نتجنب الأخطاء التي شاعت في العربية تحت وطأة "خطأ شائع خير من صواب مهجور" وقد نبه صالح بلعيد إلى أن "بعضا من الأخطاء تعود إلى الترجمة الحرفية من اللغات الأوروبية ونحن نجهل خصائص اللغة المنقول منها، وكذا اللغة الناقل إليها، فعربيتنا لغة اشتقاقية واللغات الأوروبية تركيبية، عربيتنا معربة واللغات الأوروبية فقدت إعرابها لأنها سريعة التحول ولا تخضع للمعيارية"[1].

وقد عاب صالح بلعيد اعتماد بعض النحاة –إن لم نقل تعصبهم– على قياس واحد، فيخطأون أو يتجاهلون القياسات الأخرى ومثل لنا ذلك بكلمة بائس، حيث تجمع على بؤساء وأشار إلى أنها جمع لبئيس وليس بائس ومعناه الشجاع أما بائس فجمعه بُؤُس، ومعناه المسكين الحقير، ويرى أن الدقة في استعمال الكلمتين لم تراعى في حين أنها ذكرت في لسان العرب وتاج العروس ب "بَؤُس" جمعها بائسون، وقد بدا لصالح بلعيد أن المعاصرين قاسوا هذه الكلمة على شاعر(فاعل) وجمعها شعراء، ولكنهم نسوا أن كلمة شاعر من كلمة شَعَر أما بائس من كلمة بئِس مهموز الوسط[2]، فالقياس خاطئ،لكن الاستعمال المعاصر فرض نمطا طغى على كتابات المثقفين فجرى على ألسنتهم، وقد تجسد ذلك في كتاب فيكتور هيقو الموسوم بالبؤساء لذلك يفضل صالح بلعيد الاعتماد على الاستعمال، فوجب تصحيح هذا الاستعمال لأنه يطغى على القاعدة فيقول" علينا أن نسلم الأمر للاستعمال فهو أولى من القاعدة، فاللغة وضع واستعمال، وفي اللغة قياسات، فلا يمكن أن نركن إلى قياس واحد ونجعله هو القاعدة التي تحتذى، فأحيانا يوقعنا القياس الواحد في الخطأ...ومن الضروري اعتماد الاستعمال فاللغة استعمال، كما أن العودة إلى المعجميات العربية في هذا المجال ضرورة لأن مقاييس الصواب هو تعود المتكلمين للعبارة،واستعمالهم إياها استعمالا مطردا، وهي الفصاحة في حد ذاتها"[3].

ما نلحظه أن صالح بلعيد يعطي أهمية بالغة للاستعمال الذي يحسبه في نظره المسؤول عن الأخطاء الشائعة في اللغة العربية لذلك فهو يدعو إلى تهذيب وإصلاح هذا الاستعمال وذلك باللجوء إلى المعاجم

[1] صالح بلعيد،ألا من حل للمسائل العالقة، ص12.
[2] ينظر المرجع نفسه ص13.
[3] صالح بلعيد،ألا من حل للمسائل العالقة ص13-14.

القديمة حتى تكون لنا مرجعية سليمة نتخذها في الاستعمال الجديد مع قبول كل القياسات الصحيحة وإن اختلفت، لأن ذلك من شأنه أن ييسر تعلم اللغة العربية واستعمالها، استعمالا سليما بتقليص مسألة التعصب لرأي دون آخر ومن ذلك تخطيء ما هو صواب.

وقد تحدث صالح بلعيد عن بعض المسائل العالقة في اللغة العربية سواء كانت نتاجا للركام اللغوي أو ما أحدثه التطور اللغوي إلا أن اللغة العربية ما تزال تحتفظ به رغم فتاوى اللغويين في هذه المسائل التي لا تزال حبرا على ورق، ولم يتجرأ أحد على تطبيقها، وقد اعتبر بعض المسائل قد تجاوزها الدهر، أما عن البعض الآخر الذي كثر فيه الجدل، فيرى أنه لا حاجة لنا إلى هذه الخلافات التي نشأت بين النحاة القدامى وقد آن الأوان لاتخاذ القرار فيها من طرف اللغويين المعاصرين، ليفصلوا فيها حتى لا يتيه متعلم العربية وسطها،وغايته في ذلك التصحيح اللغوي لتبقى العربية لغة صافية، وسنذكر فيما يلي بعض المسائل التي أشار إليها ووجب الإفتاء فيها والوقوف على رأي معين بعيدا عن الخلافات.

2- مسائل عالقة في اللغة العربية:

2 -1 إضافة أصوات للخطاطة العربية:گ-ڤ-چ-ژ-پ:

قد سبق لنا الحديث عن هذا الموضوع ، فحاجة اللغة العربية إلى بعض الأصوات ليس انتقاصا منها،وإنما فتح المجال أمامها لتواكب العصر، وقد مال صالح بلعيد إلى هذا المقترح لأنه من ضرورات العصر وليست العربية بحاجة إلى هذه الأصوات لقراءة تراثنا، ولكن حاجتنا إلى ترجمة المصطلح من اللغات الأجنبية هو الذي يفرض ذلك،وقد أشار صالح بلعيد إلى"أن هذه الأصوات التي نروم زيادتها نحتاجها في كتابة الأسماء/ الأعلام/ الأماكن/ المصطلحات العلمية...ولا توجد بعض أصواتها في لغتنا وبخاصة التي يكثر دورانها، وهذا لا يعني أن العربية يجب أن تكون فيها كل الأصوات، بل ما هو ضروري فقط"[1]ن وهذا ما ذهب إليه مجمع اللغة العربية بالقاهرة حيث أجاز إضافة هذه الحروف للاستعانة بها في

[1] المرجع السابق، ص17.

الترجمة المصطلحية وكتابة الأعلام، ومن أمثلة تمييز بعض الحروف حتى تكون أصدق في أداء النطق الأجنبي ننقط الباء بثلاث نقاط في مثل "بينا" تمييزا لها من الباء في مثل " "بوسطن" وكذلك الأمر في الجيم من "جينبو" و"جرينلند" والفاء في "فيكتوريا" و"فيليبين"[1].

إن ميل صالح بلعيد إلى تعميم هذا المقترح هو احتياجه إلى تجسيد أصوات الأمازيغية بحروف عربية، فهو من الداعين إلى ذلك حتى لا تترك الفرصة لكتابتها بالحرف اللاتيني وهذا لأنه يعتبر الحروف رموزا والرمز في البداية ما هو إلا وضع، ومن ثم ينال الشرعية عن طريق الاستعمال[2].

2-2 استعمال كلمة "عضو" للمؤنث:

لقد جاءت قرارات المجمع واضحة في هذا الأمر، حيث ذكر المجمع أنه" لا يجوز في ألقاب المناصب والأعمال اسما كان أوصفة أن يوصف المؤنث بالتذكير، فلا يقال فلانة أستاذ أو عضو أو رئيس أو مدير"[3] وهذا ما نلاحظه في كتابات المثقفين أو في وسائل الإعلام، وهذا خطأ شائع إذ يجب إلحاق تاء التأنيث في كلمة عضو إذا لازمت المرأة وهذه خصوصية من خصوصيات اللغة العربية التي تعرف المؤنث والمذكر في الأسماء، وبالتالي تؤنث الصفات التي تلحقها، وقد اعتبر صالح بلعيد أن "هذا الخطأ منقول عن الفرنسية في قولهمDr Khaoula membre فترجمت كلمة "membre" ب "عضو" دون تاء التأنيث"[4]،لذلك كان من نتاج الترجمة أن تكتب صيغ وألفاظ غير موجودة في اللغة العربية، وعلى هذا الأساس وجب إلحاق تاء التأنيث بكلمة عضو فنقول فلانة عضوة في لجنة كذا.

2- 3 استعمال كلمة "النائب" صيغة للمؤنث:

[1] شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما(1934-1984) ط1 مجمع اللغة العربية جمهورية مصر العربية 1984م ص112.

[2] صالح بلعيد، ألا من حل للمسائل العالقة، ص18-19.

[3] محمد شوقي أمين- إبراهيم الترزي ، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما(1934-1984) الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية القاهرة 1984م ص128.

[4] صالح بلعيد،ألا من حل للمسائل العالقة،ص20.

قد يتخيل للبعض أن كلمة نائب ينطبق عليها ما جرى على كلمة"عضو"،وهذا صحيح،لكن استطاع صالح بلعيد أن يدقق في الموضوع ويدلي ببعض الأمثلة التي تمكن من استخراجها من خلال البحث والتنقيب في الموضوع،وقد رصى رأيه أن كلمة النائب تستعمل مذكرة –مع أنها في الأصل يجب أن تلحق بها تاء التأنيث في حالة تزامنها مع المرأة– للأسباب التالية:[1]

♣ ربما المدلول الأقرب إلى "النائبة" هو المصيبة، فيحصل التحرج من مخاطبة الأنثى بمصطلح يحمل صيغة التشاؤم.

♣ ربما الأخذ بقاعدة التغليب في اللغة العربية بوجود شخص واحد مذكر في مجلس أنثوي.

♣ ربما تكون الكلمة من بين الكلمات التي تستعمل للذكر والأنثى مثل الزوج في قوله تعالى ﴿**وقلنا ياآدم اسكن أنت وزوجك الجنة**﴾(البقرة الآية 35) ويعلل صالح بلعيد هذه الصياغة بأن تستعمل كلمة الزوج بدل التأنيث بشرط أن تكون معها كلمة أخرى من جنسها.

♣ ربما عوملت كلمة نائبة معاملة الكلمات التي لا تحتاج إلى تأنيث أي أنها مؤنثة لأنها صفة بالمرأة مثل امرأة سافر وعاقر...

من خلال البحث الذي قام به صالح بلعيد، لم يجد عذرا لاستعمال كلمة نائب مع المؤنث دون تاء التأنيث، واعتبر هذا الاستعمال خطأ،كما أشار إلى أن هذه الأخطاء قد تعود إلى اعتبار المجتمع العربي مجتمعا ذكوريا وفي أسلوبه اللغوي باب التغليب، قد انساق إلى مثل هذه الصياغات بحكم أن بعض المهن كانت خاصة بالرجال فقط، فبقيت صفات المناصب على حالها لم تتغير،لذلك أقر صالح بلعيد إلى أن العلاج لهذه المسائل موجود "وهو الرجوع إلى أصول اللغة العربية التي تفرق بين الذكور والإناث في ألقاب المناصب وعلينا احترام هذه القواعد ونغلق هذه المسألة"[2]،إذن كلمة نائب في رأي

[1] المرجع السابق، ص22–23.

[2] صالح بلعيد،ألا من حل للمسائل العالقة ص27.

صالح بلعيد يجب أن تؤنث مع المؤنث فيلحق بها تاء التأنيث أي أن تطبق عليها قواعد اللغة العربية في تذكير الأسماء وتأنيثها.

2-4 مسألة إذن وإذًا:

اختلف النحويون في أصل "إذن" هل هي حرف أم اسم؟،وقد ذهب جمهور إلى أنها حرف وذهب بعض الكوفيين إلى أنها اسم ظرف وأصلها إذ الظرفية لحقها التنوين عوضا من الجملة المحذوفة، إذ الأصل في"إذن أكرمك" أن تقول إذا جئتني أكرمك فحذف ما تضاف إليه "إذا" وعوض منه بالتنوين كما عوض في حينئذ،وحذف الألف للالتقاء الساكنين،ونقلت إلى الجزائية فبقي معنى الربط والسبب"[1].

أمّا كونها حرفا مركبا فهذا رأي الخليل بن أحمد الفراهيدي وأنها أي "إذن" تعمل ناصبة للفعل المضارع فهي مركبة، فقد روى أبو عبيدة عن الخليل أنه قال:لا ينصب شيء من الأفعال إلا بأن مظهرة أو مضمرة في : كي ولن وإذن وغير ذلك..فرأي الخليل يستند إلى جواز أن تكون مركبة مع إذ التي للتعليل وأن محذوفا همزتها بعد النقل"[2].

لكن لا تعمل إذن إلا إذا توفرت فيها بعض الشروط وهي:[3]

- ✓ أن تكون واقعة في صدر الكلام فلو قلت "زيد إذن قلت أكرمه" بالرفع.
- ✓
- ✓ أن يكون الفعل بعدها مستقبلا، فلو حدثك شخص بحديث فقلت إذن أصدق رفعت لأن المراد به الحال.
- ✓ ألاّ يفصل بينهما بفاعل غير القسم نحو إذن أكرمتك وإذن والله أكرمك.

[1] أحمد بن محمّد بن أحمد القرشي الهاشمي، مسائل إذن، ، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة العدد 119 سنة 1423هـ ص412.

[2] ابن مالك ،جمال الدين محمّد بن عبد الله، شرح التسهيل لابن مالك، تحقيق عبد الرحمان السيد ومحمّد بدوي المختون ط1 ج4 هجر للطباعة والنشر 1990م ص20.

[3] محمّد محيي الدين عبد الحميد ، شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الانصاري،ط1 دار الخير مكتبة طيبة 1990م ص62.

إن وجود هذه الشروط لا يمنع أن "إذن" تلتبس في الكتابة مع "إذا" بالتنوين التي تختلف عن إذا الفجائية لذلك اختلف النحويون في كتابتها على ثلاثة مذاهب:[1]

أولا: أنها تكتب بالألف وكذلك رسمت في المصحف وينسب هذا القول إلى المازني

ثانيا: تكتب بالنون، وإليه ذهب المبرد فعنه أنه قال:"اشتهي أن أكوي يد من يكتب إذن بالألف لأنها مثل "لن" ولا يدخل التنوين في الحروف ويقصد هنا إذن حرف فالأصل أن لا يُنون.

ثالثا: وهو رأي وسط حيث أجاز الكتابتين على أن تكتب بالنون إذا عملت وفق شروطها وأن تكتب بالألف إذا أُلغي عملها.

من خلال هذه الآراء نجد أنفسنا أمام رأيين متضادين، أولهما تكتب بالألف دائما(إذا) سواء كانت عاملة أم لا، والثاني أن تكتب بالنون دائما(إذن) سواء كانت عاملة أم أهمل عملها أما الرأي الأخير الذي جاء وسطا ،ترسم حسب عملها أو إهماله،لكن يبقى الإشكال هنا في معرفة عملها ضمن شروطها،وعلى هذا الأساس ذهب صالح بلعيد إلى تأييد الرأي الأول وهو كتابتها بالألف (إذا) بل ويصر على اتخاذ هذا الشكل في كتابتها في جميع الأحوال سواء عملت أم لم تعمل خاصة لدى الناشئة، وهذا حتى لا نشغلهم بالخلافات الدقيقة التي لا ينتبه إليها إلا المختصون، وقد استند رأي صالح بلعيد إلى الأسباب التالية[2]

أ–أنّ "إذًا" أقل جهدا في المكتوب.

ب– أنّ "إذًا"لا تلتبس في القراءة مع الاسم مثل أُذُن أو الفعل أَذِن أي هي أقل احتمالات "إذن" في اللبس أما عن التباسها مع إذا الفجائية فالسياق كفيل بدرئه.

[1] الحسن بلقاسم المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني تحقيق فخر الدين قباوة مُحَمَّد قديم فاضل ط1 1413هـ/1992م دار الكتب العلمية بيروت لبنان ص366.

[2] صالح بالعيد، ألا من حل للمسائل العالقة، ص29.

ت-أنّ "إذاً" رسمت بالألف في القرآن وأنها لم تكتب بالنون قط.

لقد أصاب صالح بلعيد في كثير من رأيه إلا أنّ مسألة كتابة إذاً بالألف في القرآن الكريم جاء بهذا الشكل لأنها مهملة ولم تتوفر فيها شروط العمل ، ويبقى الرأي الراجح هو ما اتفق عليه النحاة وهو الرأي الثالث فهو وسط أي أن تكتب بالألف إذا أُهملت وبالنون إذا عملت.

2-5- مسألة فيما وفي ما:

كثيرا ما يقع الالتباس في كتابة "ما "،إذا كانت مع حرف الجر "في"فهل تكتب متصلة أم منفصلة، والمعروف في قواعد الإملاء أنها تكتب متصلة مع الحروف" من،عن، في،اللام من على،حتى،كي إذا كانت استفهامية"[1]، على أن تحذف ألفها مثل عمّ؟ ممّ؟ فيم؟... وكذلك توصل بهذه الكلمات من، عن، في ،سي، نعم مثل :أفكر فيما تفكر فيه"[2].

وقد تطرق صالح بلعيد إلى هذه المسألة حيث اعتبر أن كتابتها متصلة بهذا الشكل"فيما" غير موجودة في كتب التراث ونصح باستعمال الكتابة الصحيحة المنفصلة بهذا الشكل"في ما" إلا أنه استدرك فيما بعد واعتبر كتابتها متصلة بالحرف في صحيحة إذا خرجت إلى معنى الظرفية[3] وقد نجد في رأي صالح بلعيد بعض التناقض من حيث كتابتها متصلة أو منفصلة،فقد وردت في القران الكريم بالشكلين "فيما" و "في ما" وإن كان لرسم القرآن خصوصيات متعلقة به.

2-6-كتابة همزة هيأة/هيئة:

إن كتابة الهمزة في اللغة العربية من القضايا التي شغلت العلماء القدامى والمحدثين، وقد حصل اختلاف في الآراء حول كتابة الهمزة في بعض الكلمات التي تتداخل فيها قواعد كتابة الهمزة من مثل

[1] عبد السلام هارون، قواعد الإملاء، دارا الطلائع للنشر ص49.
[2] المرجع نفسه ص50.
[3] صالح بلعيد،ألا من حل للمسائل العالقة ص30.

كلمة "هيئة" إلا أنّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة حاول إعطاءها صورة واحدة للكتابة لتيسيرها على المتعلمين ولتفادي الالتباس، حيث جعل كتابة همزتها على الألف وهذا إتباعا للقاعدة"إذا كان ما قبلها ساكنا غير حرف مد رسمت على الألف مثل يسأل و ييأس وجيأة وهيأة"[1] كان هذا القرار سنة1960م .إلا أن هناك من خالف هذه القاعدة وجعل همزة هيئة على النبرة باعتبار"أن الياء الساكنة في وسط الكلمة بمنزلة الكسرة"[2]وكان هذا ضمن مشروع رمضان عبد التواب الذي عرضه على المجمع،إلا أن القرار الثاني الذي صدر عن المجمع سنة 1978م لم يظهر فيه التعديل بخصوص "هيئة" مع أنه وافق على أمور كثيرة من مشروعه.

أما صالح بلعيد فيرى أنه يجب أن نتبع القواعد التي أقرتها المؤسسات اللغوية حتى لا نعيش الخلاف بين القدامى والمحدثين، وحتى لا ندخل في فوضى الكتابة، وعلى هذا الأساس يقول:" أرى ضرورة تصحيح كلمة"هيئة" لتكون بهذا الشكل"هيأة" ونقيس ذلك على كلمة كأس التي رسمت همزتها على الألف بناء على قاعدة الأقوى في الحركات"[3].

إن رأي صالح بلعيد فيه الكثير من الصحة التي تخرجنا من دوامة الخلافات، وبهذا يكون تيسير كتابة الهمزة بالاتفاق على رأي واحد، لكن تعوُّد الكتاب على كتابة هيئة على هذا الشكل بإتباع قاعدة أن الياء بمثابة الكسرة ليس خطأ فهكذا كتبها القدماء وعلى هذا الشكل جاء رسمها في القران الكريم في قوله تعالى﴿**إِنِّي أَخْلُقُ لَكُمْ مِنَ الطِينِ كَهَيْئَةِ الطَيْرِ فَأَنْفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِ اللهِ**﴾(أل عمران الآية 49)، وإن كان رسم القرآن خاص به و فيه كلام كثير.

2-7- مسألة كتابة مائة/مئة:

[1] .مُحَمَّد شوقي أمين إبراهيم الرزي، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما للمجمع اللغة العربية،ص308

[2] رمضان عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية ط1 مكتبة الخانجي القاهرة 1996 ص313.

[3] صالح بلعيد ،ألا من حل للمسائل العالقة، ص31

لقد ورثت الكتابة العربية رسم كلمة مئة على شكل "مائة" وينطق بدون الألف لأنه" في القديم كانوا يكتبونها بالألف لتمييزها عن "منه" والآن لا داعي لهذا التمييز"[1] لأن هذا التمييز كان قبل وضع النقط والحركات،وقد أقر مجمع اللغة العربية بالقاهرة حذف ألف مائة وألزم فصلها عن الأعداد من ثلاث إلى تسع فهو أقرب إلى الهداية وفيه تيسير على الناشئة[2]،وكان هذا رأي أغلب اللغويين لأن نطق مئة بالألف أصبح يلتبس على المتعلمين فينطقونها بميم مفتوحة ومد وهذا خطأ،وقد حذا صالح بلعيد حذوهم واعتبر كتابتها بالألف من الكتابات التاريخية التي ورثتها الكتابة العربية من مثل إبراهيم،اسحق،الصلوات ونعمت.والتي يجب أن تزول كتابتها برسمها القديم بزوال السبب وأكد على وجوب الخروج من الكتابة التاريخية واعتماد الكتابة المعاصرة التي كتب بها الكتاب المدرسي[3]، إلا أنه يبقى الإشكال في الكتابة القرآنية حيث مئة تكتب بالألف وربما يكون الحل في إقناع الناشئة بأن الكتابة في القرآن لها خصوصياتها،ولا يجب تغييرها بتغير قواعد الإملاء قصد تيسير اللغة العربية حتى لا نمس بالقرآن ولا بدلالته،وإن كان هذا القرار سيفتح أبوابا أخرى حول الحروف التي تنطق ولا تكتب في مثل لكن وهذا وهؤلاء فكلها كتابة ورثتها العربية من الكتابة القديمة، و يكفينا أن نقتنع أنه لكل لغة خصوصياتها وهذه الكلمات من خصوصيات اللغة العربية.

2-8- مسألة قول أمر رئيس/رئيسي:

لقد شاع بين الكتاب المعاصرين ذكر كلمة رئيسي ومؤنثه رئيسية ،إلا أنه نتج جدل كبير حول صحة استعمالها، بين مؤيد ومعارض، فقد عرف عن العرب أنها تضيف الياء على الاسم قصد النسبة"فالنسبة هي إلحاق آخر الاسم ياء مشددة مكسورا ما قبلها للدلالة على نسبة الشيء إلى آخر"وفي النسبة معنى الصفة فإذا قلت هذا الرجل بيروتي فقد وصفته بهذه النسبة ، وإذا كان الاسم صفة

[1] إميل بديع يعقوب،معجم الإعراب والإملاء،ط1 دار العلم بيروت لبنان 1983م ص498.

[2] ينظر محمد شوقي أمين،مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما ص316.

[3] ينظر صالح بلعيد،ألا من حل للمسائل العالقة، ص31-32.

ففي النسبة إليه معنى المبالغة في الصفة"[1]،أما كلمة الرئيس فهي في الأصل صفة، وهناك من عارض أن تضاف إليها ياء النسبة ،فهي صفة على وزن فعيل و مؤنثه فعيلة كالنجيب والنجيبة ،وقد كانت تطلق على من يرأس القوم ،فاستعيرت الرئاسة من الإنسان بغيره على سبيل المجاز،فقيل الأمر الرئيس / القضية الرئيسة أما إضافة الياء المشددة إلى الصفة كأن يقال الرئيسي التي هي ياء النسبة ليست من الاستعمالات العربية"[2] ،فكلمة رئيس صفة للإنسان وقد تستعمل هذه الصفة في غير معناها الحقيقي لتصف شيئا تبين من خلاله أهميته ومنزلته العالية مقارنة مع غيره.

ثم إن زيادة ياء النسبة إلى كلمة "رئيس" من شأنها أن تضيف دلالة جديدة وهذه هي القاعدة في اللغة العربية، ونلاحظ أنها لم تزد معنى جديدا ولم يحصل تغيير في الدلالة وفوق هذا فهو مخالف كل المخالفة للغرض من النسبة،هذا الغرض الذي يحتم في النسب القياسي وجود أمرين مهمين مختلفين في الدلالة هما المنسوب والمنسوب إليه ،وأن يكون كل منهما مخالفا للدلالة [3]، و كان هذا رأي أحد أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إلا أن الآراء تضاربت داخل المجمع خاصة بعد قراره الذي جاء فيه بإمكانية جعل المصدر الصناعي قياسا، فإذا أريد صنع مصدر من كلمة زِيد عليها ياء النسبة والتاء بحجة أن هذا المصدر ضروري في التعبير عن المعاني العلمية الدقيقة مثل: الأحوال، والصفات التي تقوم بأسماء الظواهر والأعيان كالخشبية والحجرية"[4]رغم التناقض الذي خرج به أعضاء المجمع إلا أنه أقر بصحة رئيسي في النسبة إلى رئيس وصفا للأشخاص، الأشياء، والظواهر والعناصر والاتجاهات والأفكار وما إليها من ذوات الأهمية الخاصة في بابها التميز على أشباهها أو التأثير في سواها [5]،إلا أن صالح بلعيد يرى عكس ما يراه المجمع واعتبر ذلك خلطا عند المعاصرين، فيميل رأيه إلى أن يقال قضية رئيسة وليس قضية رئيسية ،معللا وجهة نظره بما أقره معارضو كلمة رئيسي ،كما اعتبر هذا الخطأ من نتاج وسائل الإعلام التي

[1] مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية،ج2 منشورات المكتبة العصرية صيدا بيروت 1994م ص71.
[2] مصطفى جواد، قل ولا تقل، ج1 ط1 دار الهدى للثقافة 2001م ص148.
[3] مُحَمَّد شوقي أمين مصطفى حجازي ، كتاب الألفاظ والأساليب مجمع اللغة العربية 1976م ص24.
[4] المرجع نفسه ص31.
[5] مُحَمَّد شوقي أمين، مصطفى حجازي ، كتاب الألفاظ والأساليب ص32.

انتشرت أغلاطها لعدم الدقة بل وحملها مسؤولية الأخطاء، ودعا إلى ضرورة ضبط هذه المسألة وتصحيحها لدى وسائل الإعلام."[1]

2-9- مسألة جمع أم:أمّات/أمّهات

يقصد بكلمة أم، الوالدة التي ولدت، فهي أم للولد،وكثيرا ما تستعمل هذه الكلمة لرد الشيء إلى أصله ومصدره فنقول مثلا :أم المصائب، كأننا نعيد الشّيء إلى أصله ومنبعه، وقد جاءت هذه الصفة في القرآن الكريم في قوله تعالى :﴿...**ولتُنْذَر بِه أُمَ القُرى وَمَن حَوْلَهَا وَالذِينَ يؤْمِنُونَ بِالآخِرة يُؤْمِنُونَ بِهِ**﴾سورة الأنعام الآية92، وقد جاءت كلمة الأم من الصّيغ التي يستعملها القرآن الكريم لبيان عظم الشيء وجليل خطره في السّلب والإيجاب، وهي من الصّيغ التي تعارف عليها العرب ودخلت في أشعارهم، إلا أنّ المشكلة أصبحت في جمع كلمة أم، أهي أمّات أم أمّهات؟ فقد جاء في المصباح المنير: "أم الشّيء أصله والأم الوالدة وقيل أصلها أمهة وقد تجمع على أمهات وأجيب بزيادة الهاء والأصل أمّات،قال ابن جني: "دعوى الزيادة أسهل من دعوى الحذف وكثر في النّاس أمهات وفي غير النّاس أمّات للفرق والوجه"[2]، أي أنّ أمهات تستعمل في بني البشر العاقل أما أمّات تستعمل لغير العاقل أي دون بني البشر.

لذلك يرى صالح بلعيد "أنّه يجب التفريق في هذه المسألة ومحاولة تصحيح هذا الخطأ وحسم المسألة ولن يحصل هذا إلا بترسيخ الملكة اللّسانية من خلال المطالعة والسّماع إلى القوالب اللّغوية الفصيحة كي نفرق بين هذه الأنماط الدقيقة، كما حمّل مسؤولية ذلك للمدرسة وأنها يجب أن تعمل على ترسيخ الأنماط الفصيحة بتوظيف حاسة السمع بشكل دائم"[3] لأنّ اللّغة تعتمد على السّماع، فإذا تعود

[1] ينظر صالح بلعيد، ألاّ من حل للمسائل العالقة، ص32-33.

[2] أحمد بن مُحَمَّد بن علي الفيومي المقرئ، المصباح المنير،معجم عربي-عربي مكتبة لبنان 1987م، ص9.

[3] صالح بلعيد، ألا من حلّ للمسائل العالقة، ص39-40.

المتكلم على سماع الصّيغ الفصيحة السّليمة سينمو لديه الاستعمال الصّحيح دون معرفة القواعد المتعلقة بها.

2-10- مسألة – بلى-

كثيرا ما يخلط العامة في استعمال بلى ونعم،"فبلى" هي" حرف يجاب به عن سؤال منفي فيبطل نفيه ،كنحو وقد نجحت:أما نجحت؟ "فتجيب: بلى، والمعنى بلى نجحت،ولو قلت نعم لكان المعنى نعم ما نجحت وذلك أنّ نعم لا تبطل النّفي بل تثبته فيظل النّفي منفيا"[1].

إذاً نستعمل بلى للإجابة عن سؤال منفي فتثبته،إلاّ أن الخلط بينها قد اشتهر عند المتعلمين وحتى الجامعيين لأنّهم لا يفرقون بين الاستعمالين، ويلاحظ ذلك في وسائل الإعلام كلغة الصّحافة.

ولهذا يرى صالح بلعيد أن هذه المسألة تحتاج إلى فتوى لغوية معاصرة، تأتي من مختصين ليفصلوا فيها، واقترح مجموعة من الإجراءات التي تساهم في التخلص من هذه الفوضى التي ولدت أخطاء شائعة يصعب محوها وتتمثل اقتراحاته فيما يلي:

1 – إنزال هذا الاستعمال الفصيح"بلى" في المرحلة الأولى من التعليم.

2 – الإكثار من التمارين اللغوية المميزة بين الجواب ب "نعم" والجواب ب "بلى".

3 – تحفيظ المدونات الشعريات المحددة بالجواب ب "بلى"[2].

من خلال اقتراح صالح بلعيد نفهم أن التركيز على الأساليب الفصيحة يكون في المراحل الأولى من التعليم،دون ذكر القاعدة لأن رسوخها سيكون أيسر لدى المتعلم قبل طغيان الأخطاء في ذهنه فيصعب تصحيحها.

[1] يوسف الصيداوي، الكفاف (كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية)،ج2، المناقشات دار الفكر ،دمشق، سوريا ،ط1، سنة 1999م، ص446.

[2] صالح بلعيد-ألا من حل للمسائل العالقة- ص38

خاتمة

لقد سمحت هذه الدّراسة العلمية لجهود عالم اللّسانيات الجزائري صالح بلعيد بالكشف عن إسهاماته في النّهوض بتعليم اللّغة العربية، عبر مقترحات جادة قابلة للتطبيق، مستمدّة في الغالب من عُدَّةٍ معرفية تتكئ على آخر النظريات المتخصّصة، وعلى رصيد تراثي غني جدًّا بالمادة العلمية التي تسمح بمواجهة المشكلات التي تعترض سبيل متعلمي اللغة العربية ومعلّميها على حدٍ سواء.

ويمكننا في هذا المقام أن نعلن بوضوح عن أهم مخرجاتها على هذا النحو:

✓ تهدف السّياسة اللّغوية إلى إعادة ترتيب اللّغات في المجتمع حسب الأولوية، لذلك ذكر صالح بلعيد أن الاهتمام باللغة العربية والعمل على ترقيتها من أولى الاهتمامات السياسية اللغوية في الجزائر، أما بالنسبة للهجات التي تعرف انتشارا واسعا في المجتمع الجزائري فيقترح أن يكون التعامل بها في اطار الخدمات اللّغوية التي تقدمها للعربية الفصحى، وليس من باب منافستها، ولم يغفل صالح بلعيد عن اللّغات الأجنبية التي لها حضورا بارزا في المجتمع وصرّح أنّ التّعامل معها يكون من باب النفعية التي تسهل على المجتمع التواصل مع العالم الخارجي، لذلك يقترح اللّغة الانجليزية لغة أجنبية أولى في المدرسة الجزائرية.

✓ يعد التّعريب مظهرا من مظاهر السّياسة اللغوية، ويفضل صالح بلعيد مفهوم التعريب الذي له علاقة بالهوية وإحلال اللغة العربية مكانتها، كما يعتبر التعريب ضرورة يقتضيها الترابط العلمي واستكمال لمسار الحرية والاستقلال.

✓ يرى صالح بلعيد أنّ من معيقات استكمال التعريب هو تداخل التعريب الجزئي مع التعريب المرحلي.

✓ يجزم صالح بلعيد أن التّخطيط للغة العربية يرتكز على معرفة الصعوبات التي تواجهها داخليا من خلال تيسير تعليمها، وخارجيا من خلال ما يحيط بها من صعوبات تحول دون إنزالها منزلتها التي تستحق.

✓ يدعو صالح بلعيد إلى الاهتمام بالعربية الوسطى والتي سماها "العربية البيضاء"، ويقول أنه لا خوف منها لأنها تقترب إلى الفصحى منها إلى العامية، وأنها ستعود إلى أساسها بعد تعميم استعمال اللّغة العربية.

✓ يوصي صالح بلعيد بالاحتفاظ بالأمازيغية كتراث وأن يتم تعليمها في مناطقها على أن يكون ذلك إجباريا خارج أقطارها، كما يفضل الحرف العربي لكتابتها.

✓ يرى صالح بلعيد أنّ التخطيط التربوي جزء لا يتجزأ من التّخطيط اللّغوي إذ يتسم بالمرونة والمراجعة والتقويم.

✓ يذكر صالح بلعيد أن الازدواجية اللّغوية تكون بين اللّغة العربية واللّغة الأجنبية أما الثنائية اللغوية فتكون في اللغة ذاتها أي بين اللغة العربية وعاميتها.

✓ يولي صالح بلعيد اهتماما بالغا بلغة الطفل، لأنّ الاهتمام بتنشئة الطّفل اللّغوية ستعمل على الاسهام في حل المشاكل اللّغوية، وأنّ لغة المجتمع تبدأ بلغة الطّفل.

✓ يكون التعامل مع نظريات اكتساب اللّغة في نظر صالح بلعيد بطريقة تكاملية، حيث لا يمكن إلغاؤها وأنّ اللغة في رأيه هي التفكير الخاص وتحتاج من البيت أو المدرسة أو المحيط تنبيهها وتحسينها فقط.

✓ يؤكد صالح بلعيد أنّ الطّفل يعتمد على السّماع في مرحلته الأولى لاكتساب اللّغة، لذلك على الأسرة أن تعزز استعمال الفصحى أو بعض الكلمات الفصيحة في حديثها.

✓ يرى صالح بلعيد أنّ للتعليم التحضيري أهمية كبيرة في اكتساب الطفل اللغة العربية الفصيحة، ويفضل أن يعتمد التعليم في هذه المرحلة على "التعليم بالاكتشاف".

✓ يؤكد صالح بلعيد على التّدرج في التّعليم حسب النّمو العقلي للطفل، لأنّ لغته تنفرد بمطابقة الدال بالمدلول، لذلك وجب استعمال اللغة الملموسة في هذه المرحلة، أما التدرج من حيث الرّصيد اللّغوي فيكون بتعلم أسماء الذات واستعمال توظيف المصطلحات المستعملة ثم تركيب الجمل البسيطة(اسمية وفعلية)، وعدم الإكثار من المرادفات التي تثقل كاهل الطفل.

✓ يهتم صالح بلعيد باللّغة المنطوقة أكثر من اللّغة المكتوبة، لذلك وجب التواصل مع الطّفل التحضيري باستعمال لغة فصيحة سهلة.

✓ يحث صالح بلعيد على ضرورة العناية بالرّصيد اللّغوي للطّفل،وذلك عن طريق حصر قائمة الألفاظ والتعابير الأساسية التي تلقينها للمتعلمين حسب المراحل المختلفة، والعمل على انتقائها وفق الأهداف التربوية المرسومة.

✓ يولي صالح بلعيد عناية خاصة بالقاموس المدرسي بحيث تدرج فيه كلمات النّصوص المدرجة في الكتب المقررة لأنّها تشكل رصيدهم لتلك المرحلة.

✓ يقترح صالح بلعيد طريقة الأضداد لشرح مفردات اللغة في المعاجم المدرسية،والابتعاد عن المشترك،وإخراج هذه المعاجم في شكل كتب جيب وأقراص مرنة.

✓ يحرص صالح بلعيد على ضرورة العناية بأدب الأطفال لأهميته في صقل لغة الطفل.

✓ يقترح صالح بلعيد الطريقة التوليفية لتعليم اللغة العربية للأطفال التي تنطلق من الجملة إلى الكلمة ثم إلى الحرف،ويفضل المقاربة النصية في ذلك،وضرورة احتواء النصوص على المعايير النحوية والبلاغية معا دون الفصل بينهما.

✓ يركز صالح بلعيد على تعليم المتعلم اللغة الوظيفية التي تسمح له بممارسة اللغة في جميع الأحوال.

✓ يرى صالح بلعيد انه من الأهمية بمكان احتواء الكتب المدرسية على التمارين البنوية لأهميتها في تعليم اللغة العربية.

✓ يشدد صالح بلعيد على ضرورة إلمام معلم اللغة العربية بما استجد في العلوم الحديثة مثل اللسانيات واللسانيات التطبيقية واللسانيات التربوية،إذ يدخل ذلك في تكوينه المعرفي.

✓ يقر صالح بلعيد بأهمية السماع في التقعيد للغة العربية، وأنه الأصل الأول من أصول الاستدلال النحوي.

✓ لا يشكك صالح بلعيد بأصالة النحو العربي نظرا لأن الاحتجاج فيه كان محددا بالزمان والمكان،وأن التأثير كان من منطلق اللغات أي القواسم المشتركة بينها.

✓ يعتبر صالح بلعيد الإعراب ضروريا لمعرفة دلالة الكلمات في الجمل،ولكن يرفض الغلو في الاعراب الشكلي وحصر النحو في الإعراب المحلي والتقديري،ورفض إقحام المتعلم في العلل الثواني والثوالث.

✓ يفرق صالح بلعيد بين النحو العلمي الذي يقدم للخاصة والنحو التعليمي الذي يقدم للمتعلمين من أجل حفظ ألسنتهم من اللحن.

✓ يقترح صالح بلعيد حلولا لتيسير الدرس النحوي يلخصها فيما يلي:

- الاهتمام بالجانب المسموع في اللغة والتركيز على تبليغ المادة اللغوية المسموعة.
- مراعاة المرحلية والتدرج.
- اختيار المادة النحوية وفق احتياجات المتعلم اللغوية.
- الإكثار من التطبيقات،والإبداع في طرائق تدريس النحو.
- إسقاط المسائل التعليلية وشروح النحاة خاصة المتأخرين منهم
- استطاع صالح بلعيد أن يدمج دروس ألفية ابن مالك في الدرس النحوي وذلك إيمانا منه بجدوى المتون الشعرية وأهميتها في تيسير الدرس النحوي.

✓ يرى صالح بلعيد أن اللغة العربية ستخرج إلى العالمية إذا خرجت من أوطانها أي تعليمها لغير الناطقين بها.

✓ يحصر صالح بلعيد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جوانب ثلاث:

1-الجانب الصوتي.

2-الجانب الكتابي.

3-الجانب الاستعمالي.

✓ جعل صالح بلعيد المحتوى الذي يدرس للناطقين بغيرها في:

- محتويات دينية وثقافية.

- محتويات متعلقة بالموافقة اليومية.

✓ يقترح صالح بلعيد أن يكون تدريس النحو للناطقين بغير العربية بطريقة ضمنية، أي جعل المتعلم يستعمل هذه اللغة دون معرفة قوانينها في المرحلة الأولى حتى نتفادى جعل اللغة صناعة.

✓ ينوه صالح بلعيد بدور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وهو يفضل هذه الطريقة لأنه وجد نتائجها ايجابية.

✓ -يقدم صالح بلعيد أساسيات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نلخصها فيما يلي:

- التركيز على العمل اللغوي لا على أواخر الكلمات.
- التعبير بشكل حر عما يعيشه كل متعلم في بلده باللغة العربية.
- التدريب على التمارين الشفوية فالكتابية.
- التركيز على القواعد الوظيفية التي يكثر دورانها في الاستعمال.
- تصميم معجم يختلف عن معجم الناطقين بالعربية بحيث يركز على نطق الحروف ومراعاة مسألة الحضارة.

✓ يشير صالح بلعيد إلى وجود نقص في الخط العربي إلا أنه رغم وجود هذا النقص يرفض تلتين الخط العربي ويدعو إلى إضافة بعض الحروف التي تساعد في كتابة اللغة العربية العلمية مثل كتابة بعض أسماء الأعلام ومن هذه الأصوات (گ ڤ چ ژ پ).

✓ يرى صالح بلعيد أن كلمة عضو يجب أن تؤنث إذا ما رافقت اسما مؤنثا واعتبر هذا الخطأ من قبيل الترجمة.

✓ يرى صالح بلعيد أن تؤنث كلمة نائب مع المؤنث وذلك بالرجوع إلى أصول اللغة العربية التي تفرق بين الذكور والإناث في ألقاب المناصب .

✓ يقر صالح بلعيد بأن الخلاف بين إذا وإذن موجود في الكتابة ، ويقترح أن تكتب دائما إذا بألف سواء عملت أم لم تعمل خاصة لدى الناشئة حتى لا نشغلهم بالخلافات الدقيقة، وهذا لأن كتابتها بهذا الشكل أقل جهدا ولأن رسمها في القران بالشكل ذاته.

✓ ذهب صالح بلعيد إلى ضرورة كتابة كلمة هيئة بهذا الشكل "هيأة"، وهذا إتباعا للقواعد التي نصت عليها المؤسسات اللغوية لرفع الخلط الحاصل في كتابتها.

✓ يناصر صالح بلعيد الرأي القائل بحذف ألف مائة على أن تكتب مئة واعتبر هذه الكتابة تاريخية ويجب أن تزول بزوال السبب.

✓ يعتبر صالح بلعيد كتابة الأمر الرئيسي والفكرة الرئيسية بياء النسبة كتابة خاطئة باعتبارها ليست من استعمالات العربية.

✓ يقترح صالح بلعيد حلولا لتلافي الاستعمال الخاطئ لكلمة بلى التي تستعمل للإجابة عن سؤال منفي فتثبته وهو:

- أن ينزل هذا الكلام الفصيح في المرحلة الأولى من التعليم.
- تحفيظ المدونات الشعرية المحددة بالجواب ببلى.

وأخيرا يمكننا وصف صالح بلعيد بأنه قامة من القامات الوطنية ، وهو إلى ذلك بارع في وضع المخططات والمناهج للنهوض بتعليمية اللغة العربية مستفيدا مما خلفه سابقوه ومضيفا إليه بصمته الخاصة التجديدية،وهو في ذاك يمثل اليوم قطبا مهما من أقطاب التجديد و هو من الداعين إلى الاستفادة من التراث،ولقد استطاع أن يترجم الكثير من أفكاره على أرض الواقع وذلك من خلال إنتاجه الغزير التي يتسم بأسلوب تعليمي مميز.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**

1-مُحَمَّد شوقي أمين إبراهيم الرزي، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما للمجمع اللغة العربية،1997م.

2-إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة ط3 مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة 1978م.

4-إبراهيم بيومي مدكور،في اللغة والأدب،سلسلة اقرأ،عدد 337،دار المعارف،سنة1970م.

5-إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربية، دار المعارف مصر، 1947.

6-إبراهيم محمد السيد: الضرورة الشعرية دراسة أسلوبية ط3 دار الأندلس بيروت 1983م

7-إبراهيم مصطفى،إحياء النّحو،ط2،مكتبة لسان العرب،القاهرة،سنة1992م.

8-إبراهيم مصطفى،إحياءالنّحو،مؤسسة هنداوي،2012م.

9-ابن الأنباري أبو البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين،تحقيق جودة مبروك ومُحَمَّد مبروك مكتبة الخانجي القاهرة 2002.

10-ابن الناظم أبو عبد الله بدر الدين،شرح بن الناظم على ألفية بن مالك،ط1،تحقيق مُحَمَّد باسل عيون السود،بيروت،دار الكتب العلمية.

11-ابن جني أبو الفتح عثمان،الخصائص تحقيق علي النجار،المكتبة العلمية،ج1،1952م.

12-ابن جني أبو الفتح عثمان،الخصائص،ج2،تحقيق مُحَمَّد علي النجار المكتبة العلمية،دار الكتب المصرية،1952م..

13-ابن خلدون عبد الرحمن،المقدمة، ط1، ج2، تحقيق عبد الله مُحَمَّد الدرويش، دار البلخي، سنة2004م.

14-ابن سراج أبو بكر بن مُحَمَّد: الأصول في النحو ، تحقيق الحسن القبلي ط3، ج1 مؤسسة الرسالة 1966م.

15-ابن شهيد الأندلسي ،التهذيب بمحكم الترتيب(الجمع بين كتابي لحن العامة لأبي بكر الزبيدي)، تحقيق علي حسين البواب، ط1 مكتبة المعارف للنشر والتوزيع الرياض، 1999م .

16-ابن فارس أبو الحسن أحمد : ذم خطأ الشعراء تحقيق رمضان عبد التواب القاهرة مكتبة الخانجي 1980م.

17-ابن فارس أبو الحسين أحمد،الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط1، علق عليه ووضح حواشيه أحمد حسن بسيح، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 1997م.

18-ابن مالك ،جمال الدين مُحَمَّد بن عبد الله، شرح التسهيل لابن مالك، تحقيق عبد الرحمان السيد و مُحَمَّد بدوي المختون ط1 ج4 هجر للطباعة والنشر 1990م .

19-ابن مالك الأندلسي مُحَمَّد ابن عبد الله، متن الألفية، المكتبة الشعبية بيروت لبنان .

20-ابن مضاء القرطبي أبو العباس أحمد،الرّد على النّحاة،تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، سنة1947م.

21-أبو القاسم الزجاجي عبد الرحمن بن إسحاق، الجمل في النّحو، تحقيق علي توفيق الحمد، ط1، مؤسسة الرسالة دار، الأمل،الأردن،1984 .

أبو حيان النحوي الأندلسي،منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك تحقيق سيدني جلازر 22- أضواء السلف 1947م .

23-أحمد بن مُحَمَّد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب،تحقيق أجان عباس المجلد2 دار صادر بيروت 1968م

24-أحمد حساني ، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 أبريل 2001م بالمكتبة الوطنية الحامة،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2001م،

25-أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر 1999. .

26-أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة2009م.

27-أحمد شاهين: قضايا تربوية، وكالة المطبوعات الكوشية 2005 .

28-أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللّغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع الرياض،1992م.

29-أحمد مختار عمر،صناعة المعجم الحديث،الطبعة الأولى،عالم الكتب،سنة1998م،القاهرة.

30-أحمد ناشف،تعريب التّعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي، الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة، 2012م.

31-أديب عبد الله مُحَمَّد النوايسية وإيمان طه طايع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل الإعصار للنشر والتوزيع،2015م.

32-إصلاح المنظومة التربوية(النصوص التنظيمية) ج1 ط2 المديرية الفرعية للتنسيق مكتب النشر 2009م.

33-آمنة إبراهيمي،وضع اللّغة العربية بالمغرب،وصف ورصد وتخطيط، ط1، الرباط 2007م،منشورات زاوية.

34-أنطوان صياح، تعليمية القواعد العربية (دليل عملي)،دار النهضة العربية،ط2011م.

35-باسم عبد الرحمن صالح البابلي،مآخذ شرّاح ألفية ابن مالك على الألفية،دراسة تحليلية موازنة دار الكتب العلمية2013م

36-تمام حسان،الأصول في النّحو،عالم الكتب،2000م

37-الجاحظ أبو عثمان عمرو، رسائل الجاحظ في المعلمين تحقيق عبد السلام مُحَمَّد هارون، بيروت،1991م، دار الجيل،ج.3

38-جيلالي بن يشو، التعدد اللغوي في الجزائر-مظاهره وانعكاساته-أعمال ندوة التعدد اللساني واللغة الجامعة ج2 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية2014م.

39-حبيب بوزوادة ويوسف ولد النبية،تعليمية اللّغة العربية في ضوء اللّسانيات التطبيقية – قضايا وأبحاث منشورات مختبر اللسانيات الحديثة وتحليل النّصوص،جامعة معسكر،مكتبة الرشاد للطباعة والنشر 2020م.

40-حذيفة غريزي،القرى اللغوية ودورها في الانغماس اللّغوي ، قراءة في بعض النّماذج أعمال الملتقى الانغماس اللّغوي بين النظرية والتطبيق،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2018م.

41-حزب جبهة التحرير الوطني، دستور1963م، المطبعة الوطنية الجزائرية، الجزائر، 1963م.

43-حزب جبهة التحرير الوطني،ميثاق الجزائر،أفريل1964م،المطبعة الوطنية الجزائرية،.

44-حسان صبحي مراد:،تاريخ الخط العربي بين الماضي والحاضر، ط1 ،الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، 2003.

45-الحسن بلقاسم المرادي، الجني الداني في حروف المعاني تحقيق فخر الدين قباوة مُحَمَّد قديم فاضل ط1 1413هـ/1992م دار الكتب العلمية بيروت لبنان .

46-حسن عون اللغة والنحو، ط1 مطبعة رويال 1952م .

47-حسن عون،تطور الدرس النّحوي،معهد البحوث والدراسات العربية،1970م..

48-خلف الأحمر،مقدمة في النّحو، تحقيق عز الدين التنوخي،مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم،دمشق،سنة1961م..

49-داود عبده،نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا،ط1،مؤسسة دار العلوم،الكويت،1989م

50- رابح خدوسي،المدرسة والإصلاح،100يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية(مذكرات شاهد)،ط2 دار الحضارة 2015م.

51-رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون،الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق،ط1،2018م،دار وجوه للنشر والتوزيع. .

52-رشاد أحمد عبد اللطيف،البيئة والإنسان من منظور اجتماعي،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،مصر،ط1،سنة2017م.

53-رشدي أحمد طعيمة،الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة ام القرى،1982م.

54-رشدي أحمد طعيمة ،محمود كامل الناقة،طرائق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها،منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،أسيكو،2003م.

55-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية(إعدادها-تطويرها-تقويمها)،دار الفكر العربي، القاهرة 2004م،.

56-رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ج1،سلسلة دراسات في تعليم العربية،جامعة أم القرى،معهد اللّغة العربية 1986م..

57- رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللّغوية،مستويات تدريسها،صعوباتها،ط1 سنة 2004م،دار الفكر العربي.

58-رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة ط1 مكتبة الخانجي القاهرة 1982م.

59-رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة،مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999 .

60-رمضان عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية ط1 مكتبة الخانجي القاهرة 1996 .

61-رمضان عبد التواب،التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه ط2مكتبة الخانجي القاهرة 1990م.

62-الزجاجي أبو القاسم: الإيضاح في علل النحو : تحقيق مازن المبارك ط3 دار النفائس بيروت 1399هـ/1979م.

63-زهير إحدادن،مدخل لعلوم الإعلام والاتصال،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،سنة 2002م،

64- زهير غازي زاهد،العربية والأمن اللّغوي،مؤسسة الوراق للنّشر والتوزيع،الأردن2000م.

65-ساجية بوخالفي،استخدام العربتيني في لغة الشباب العالمية في مواقع التواصل الاجتماعي الأسباب والحلول،أعمال ندوة لغة الشباب،يومي 27/26 مارس 2019م، المجلس الأعلى للغة العربية.

66-سعد بن هادي القحطاني ،التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، ط1،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،2002م.

67-سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النّحوي في القرن الرابع هجري، دار غريب، سنة2005م، القاهرة..

68-سعيد الأفغاني،في أصول النّحو، المكتب الإسلامي،1407هـ/1987م.

69-سفيان لوصيف،السّياسة الثّقافية في الجزائر الإيدولوجيا والممارسة،ط1،بيروت،لبنان،2014م.

70-سلمان عدنان ،مُحَمَّد السيوطي النحوي: ط1 در الرسالة بغداد 1976م.

71-سليمان العيوني،شرح ألفية ابن مالك في النحو والتصريف(دروس ألقاها فضيلة الشيخ سليمان العيوني)،ج1المفتي اللغوي دار ابن سلام،مكتبة لسان العرب2020م .

72-سهير عبد الفتاح-أسامة سلامة-إيثار جمال الدين،إستراتيجية تنمية لغة الطفل العربي – أبحاث و دراسات – المجلس العربي للطفولة والتنمية،دار نوبار للطباعة.

73-سهير مُحَمَّد سلامة شاش،علم نفس اللّغة،مكتبة الزهراء الشرق،القاهرة،ط1،2006م.

74-سيبويه أبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر 180هـ،الكتاب،ط3،ج1،تحقيق عبد السلام مُحَمَّد هارون1988م،مكتبة الخانجي،بالقاهرة.

75-سيبويه،الكتاب،تحقيق وشرح عبد السلام هارون ج4، ط2،1982ممكتبة الخانجي القاهرة الناشر دار الرفاعي بالرياض.

76-السيوطي شرح السيوطي على ألفية ابن مالك المسمى البهجة المرضية أعده مُحَمَّد صالح بن أحمد الغرسي ط1 دار السلام القاهرة2000م

78-السيوطي،المزهر في علوم اللغة و أنواعها، المكتبة العصرية صيد،ج1،بيروت،سنة1987م.

79- السيوطي،جلال الدين،الاقتراح في أصول النحو،ط2، تحقيق عبد الحكيم عطية، دار البيروني 2006م .

80-شكري فيصل " وصايا اللغة العربية" بحث في الإطار العام للموضوع ضمن كتاب: من قضايا اللغة العربية المعاصرة، إصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس 1990م.

81-شوقي حساني محمود ،تطوير المناهج رؤية معاصرة ط1دار النشر القاهرة 2009م.

82-شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما(1934-1984) ط1 مجمع اللغة العربية جمهورية مصر العربية 1984م.

83-شوقي ضيف،تجديد النّحو،دار المعارف،ط6،سنة2013م.

84-شوقي ضيف،تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع منهج جديد،دار المعارف، القاهرة، سنة1986م

85-صالح بلعيد – التخطيط اللغوي، الضرورة و المعاصرة- أعمال الندوة الوطنية التخطيط اللغوي في الجزائر اللغات ووظائفها التي انعقدت يومي 12-13 أبريل 2011م بالجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية.

.86- صالح بلعيد: الاهتمام بلغة الأمة. العبرة من الفرنسيين . منشورات مخبر الممارسات اللغوية2016

87- صالح بلعيد ألفية ابن مالك في الميزان،ديوان المطبوعات الجامعية 1995م.

88-صالح بلعيد –اللغة الجامعة –منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ط 2015.

89-صالح بلعيد اللغة العربية العلمية،دار هومة،الجزائر،2012م

90-صالح بلعيد،في أصول النّحو،دار هومة للنشر والتوزيع،الجزائر،2013م.

91-صالح بلعيد: ازدهار العربية في الماضي والحاضر، أعمال الملتقى ازدهار اللغة العربية بين الماضي والحاضر الجزء الأول أيام 17-18 ماي 2017.. .

92- صالح بلعيد: شكوى مدرس النحو من مادة النحو ، أعمال ندوة تسيير النحو المنعقدة أيام 23-24 أفريل 2001م المجلس الأعلى للغة العربية

93-صالح بلعيد: في قضايا فقه اللغة العربية:، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1995م.

94-صالح بلعيد: محاضرات في قضايا اللغة العربية ، مطبوعات جامعة منشوري قسنطينة، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع عين مليلة الجزائر .

95-صالح بلعيد: مقالات لغوية ،دار هومة 2009.

96-صالح بلعيد:،في النهوض باللغة العربية دار هومة الجزائر 2008.

97-صالح بلعيد، المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر في اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995.

98-صالح بلعيد، في الأمن اللّغوي،ط2،دار هومة الجزائر،2012م.

99-صالح بلعيد، مقاربات منهاجية،دار هومة،2010م.

100-صالح بلعيد،الفصحى المعاصرة طعنة أم ضرورة،أعمال ندوة الفصحى وعاميتها، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،.

101-صالح بلعيد،حسن استعمال اللّغة العربية في وسائل الإعلام،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2018م.

102-صالح بلعيد،دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ط7،دار هومة،الجزائر،2012م،.

103-صالح بلعيد،ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية دار هومة الجزائر 2013م..

104-صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسي،ط2،دار هومة،الجزائر،2011م.

.105-صالح بلعيد،في الأمن اللّغوي،دار هومة،الجزائر 2012.

106-صالح بلعيد،في المسألة الأمازيغية،دار هومة الجزائر1999م.

107-صالح بلعيد،في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى،دار هومة للنشر والتوزيع الجزائر 2008م..

108-صالح بلعيد،في قضايا التربية دار الخلدونية،2009م،الجزائر.

109-صالح بلعيد،قراءة معاصرة تنشد التّغيير، منشورات مخبر الممارسات اللغوية ،تيزي وزو،2014م

110-صالح بلعيد،هل تشتعل حرب الحروف، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية2016م.

111-صالح بلعيد،يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم،دار هومة،2010م

112-صبحي إبراهيم الفقي،علم اللّغة النصي بين النّظرية والتّطبيق،ط1،ج1،دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع،القاهرة،2000م.

113-صلاح الدين المنجد، دراسات في تاريخ الخط العربي منذ بدايته إلى نهايته ، العصر الأموي،دار الكتاب الجديد،بيروت ،لبنان، ط2 ،1979.

114-صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي ،تصحيح التصحيف وتحرير التحريف،تحقيق السيد الشرقاوي،راجعه رمضان عبد التواب ط1مكتبة الخانجي القاهرة 1987م

115-صلاح مُحَمَّد محمود حرار،دور التّعليم والإعلام في تحقيق أمن اللّغة العربية،مركز الملك بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عائشة مبروك، واقع النّحو العربي لدى الحاج صالح، أعمال ملتقى الجهود اللّغوية لدى الدكتور عبد 116-الرحمن الحاج صالح،يومي 11-12 مارس2018م،بقاعة المحاضرات بكلية الآداب واللغات والفنون جامعة جيلالي اليابس،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية

117-عباس حسن، النحو الوافي،ط3 دار المعارف بمصر 1975م.

118-عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في علوم اللّسان موفم للنشر والتوزيع 2012م.

119-عبد الرحمان الحاج صالح-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية-ج 1المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر 2007م

120-عبد الرحمان الحاج صالح ،بحوث ودراسات في اللسانيات العربيةج2،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية 2007م.

121-عبد الرحمن الحاج صالح النظرية الخليلية الحديثة،مفاهيمها الأساسية، كراسات المركز سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ،العدد4نسنة2007م.

122-عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1،موفم للنشر، الجزائر، سنة2018م.

123-عبد الرحمن الحاج صالح،اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير، فيلاديلفيا الثقافية ،منشورات جامعة فيلا ديلفيا، المملكة الأردنية الهاشمية..

124-عبد الرحمن الحاج صالح،منطق العرب في علوم اللّسان موفم للنشر والتوزيع،الجزائر،2012م،.

125-عبد السلام هارون، قواعد الإملاء، دارا الطلائع للنشر.

126-عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ط6 مؤسسة الرسالة بيروت لبنان 1993م .

127-عبد العزيز حميد صالح، تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة، ط1 ج1 دار الكتب العلمية 2017،.

128-عبد العزيز فهمي، الحروف اللاتينية لكتابة العربية ،مؤسسة هنداوي سي أي سي 2017م.

129-عبد القادر الفاسي الفهري،المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي،ط1، دار توبقال للنشر،1998م

130-عبد القادر بن عمر البغدادي،خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب،ط4 ج1 تحقيق عبد السلام مُحَمَّد هارون مكتبة الخانجي القاهرة،1997م.

131-عبد القادر فضيل : المدرسة الجزائرية حقائق و إشكالات ، جسور للنشر و التوزيع 2009.

132-عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية ،الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس ،جسور للنّشر. والتوزيع،سنة2015م،.

133-عبد الكريم خليفة،تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1،منشورات مجمع اللّغة العربية الأردني،عمان،سنة1986م

134-عبد الوارث مبروك،في إصلاح النّحو العربي دراسة نقدية،ط،1دار القلم،الكويت،سنة1985م،.

135-عبده الراجحي،النّحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت،1979م.

136-عبده الراجحي،علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1995م.

137-عثمان سعدي، التّعريب في الجزائر،كفاح شعب ضد الهيمنة الفرونكوفونية، شركة دار الأمة للطّباعة والتّرجمة والنّشر،الجزائر، 1993م..

138-عبد الله بن مُحَمَّد الخثران،مراحل تطور الدّرس النّحوي دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ،1413هـ/1993م

139-عسايس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف مصر 1966.

140-علي أبو المكارم: أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة 2007م.

141-علي أحمد مذكور،تدريس فنون اللّغة العربية،القاهرة،مكتبة الأنجلو مصرية،.

142-علي الحديدي،في أدب الأطفال،مكتبة الأنجلو المصرية،ط4،سنة1988م.

143-علي القاسمي العربية الفصحى وعاميتها في السياسة اللغوية أعمال ندوة الفصحى وعاميتها المجلس الأعلى للغة العربية.

144-علي بن يوسف القفطي إنباه الرواة على أنباء النحاة، تحقيق مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، ج1، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،1986م،.

145-علي عبد الله الوافي، اللغة والمجتمع، ط4 شبكة مكتبات عكاظ 1983 . .

146-علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة العربية،ط3 ،دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 2004 .

147-العياشي إدواري،المنظور الوظيفي وأهميته في تعليم اللّغة العربية لغة ثانية، أعمال المجلس العلمي للمؤتمر الدولي الثالث،اتجاهات حديثة في تعليم اللّغة العربية لغة ثانية،يومي 29-30 جمادى الآخرة 1440هـ،الموافق ل 6-7 مارس 2019م،جامعة الملك سعود،.

148-فاطمة بوط : أنشطة اللغة العربية بين التخطيط والارتجال، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي الجزائر 2012 .

149-فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المنعقد في 2-3-نوفمبر 2009م المملكة العربية السعودية،جامعة الملك سعود،.الرياض 1430هـ.

150-كامل الناقة:، رشدي أحمد طعيمة،طرائق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها،منشورات المنظمة الإسلامية للثقافة والفنون،2003م.

151-كرم الدين ليلى،اللّغة عند الطفل ما قبل المدرسة نموها السّليم وتنميتها،القاهرة،ط1،دار الفكر العربي،2004م.

152-كنزة بن عمر فاطمة المتوني،تعليم اللّغة العربية والتّعليم المتعدد،إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، ماي 2002، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط.

153-لاصب وردية: الواقع اللغوي في الجزائر ، مجلة تتناول مقالات في اللغة دار هومة للنشر الجزائر 2009م.

154-لجاحظ أبو عثمان الحيوان،تحقيق عبد السلام هارون،ج1،ط2،مطبعة مصطفة الباب الحلبي،القاهرة،1965م،

155-لطفي بوقربة-محاضرات في اللسانيات التطبيقية معهد الأدب العربي جامعة بشار.

156-لعزاوي نعمة رحيل،في حركة تجديد التطور وتسييره في العصر الحديث، بغداد دار الشؤون الثقافية العامة،1995م.

157-مادي لحسن: تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، ناداكم للطباعة والنشر ط1 المغرب 2001..

158-مبروك عبد الوارث سعيد،في إصلاح النّحو العربي،دراسة نقدية دار القلم، الكويت، ط1، سنة1983م

159-مُحَمَّد المختار ولد أباه،تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب،ط2 ،دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 2008.

160-مُحَمَّد المنجي الصيادي،التّعريب وتنسيقه في الوطن العربي،سلسلة أطروحات الدكتوراه مركز دراسات الوحدة العربية،.

161-مُحَمَّد بلقاسم خمار، دور النخبة المثقفة في حوار مع الذات مقالات،منشورات اتحاد الكتاب العرب 2000م.

162-مُحَمَّد حسين آل ياسين، طرق التدريس العامة (المبادئ الأساسية)، منشورات دار القلم، بيروت، لبنان، مكتبة النهضة.

163-مُحَمَّد حسين عبد العزيز،التعريب في القديم والحديث، دار الفكر العربي، 1990م،.

164-مُحَمَّد حماسة عبد اللطيف: دراسة في الضرورة الشعرية دار الشروق ط1 1996م.

165-مُحَمَّد شوقي أمين- إبراهيم الترزي ، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما(1934-1984) الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية القاهرة 1984م.

166-مُحَمَّد شوقي أمين مصطفى حجازي ، كتاب الألفاظ والأساليب مجمع اللغة العربية 1976م

167-مُحَمَّد صاري، تيسير النّحو موضة أم ضرورة،أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل2001م،بالمكتبة الوطنية باالحامة،

168-مُحَمَّد عيد،أصول النّحو العربي في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء على علم اللغة الحديث، ط4، عالم الكتب، القاهرة،سنة1989م.

169-مُحَمَّد متولي غنيمة،التخطيط التربوي،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع2005م.

170-مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد ، شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الانصاري،ط1 دار الخير مكتبة طيبة 1990م.

171-مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد،شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك،ط20 ج2 دار التراث القاهرة 1980م

172-محمود كامل الناقة، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(أسسه- مراحله – طرق تدريسه) جامعة أم القرى معهد تعليم اللغة العربية السعودية،1985م.

173-مختار بوعناني،الموضوعات الصرفية وتيسير التصريف،أعمال ملتقى تيسير النحو المنعقد في 24/23أبريل 2001م،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر،

174-مصطفى الغلايبي، جامع الدروس العربية،ج2 منشورات المكتبة العصرية صيدا بيروت 1994م

175-المصطفى بن عبد الله بوشوك،تعليم و تعلم اللّغة العربية و ثقافتها دراسة نظرية و ميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية،ط3،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب 1420م- م2000،

178-مصطفى جواد، قل ولا تقل، ج1 ط1 دار الهدى للثقافة 2001م.

179-مصطفى مُحَمَّد الغماري في النقد والتحقيق،دار مدني الجزائر 2003م

180-مهدي المخزومي،في النّحو العربي نقد وتوجيه،ط2،دار الرائد العربي بيروت،لبنان،سنة1986م.

181-موسى كراد،جهود الدكتور صالح بلعيد في تحقيق الأمن اللّغوي في الجزائر قراءة في كتابه في الأمن اللّغوي أعمال اليوم الدراسي،الأمن الثقافي واللّغوي والانسجام الجمعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2018م.

182-مولي حورية،المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح،أعمال الملتقى الجهود اللغوية لدى عبد الرحمان الحاج صالح،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،2018م...

183-ميشال زكريا،الألسنية-التّوليدية-التّحويلية وقواعد اللّغة العربية،ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع،1406هـ/1986م. .

184-نازلي معوض أحمد،التّعريب والقومية العربية في المغرب العربي،مركز دراسات الوحدة العربية ببيروت،لبنان،ط،1986م.

185-نجم الدين علي مردان،النّمو اللّغوي وتطويره،مكتبة الفلاح،الكويتية،ط1.

186-نعمة رحيم العزاوي،في حركة تجديد النّحو وتيسيره في العصر الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة ،العراق،سنة1995م.

187-نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ط1 1964 دار بشر الثقافية بالإسكندرية 1964.

188-هادي نهر،نحو الخليل من خلال الكتاب، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،الأردن،2006م.

189-وضحة عبد الكريم جمعة الميعان التأليف النحوي بين التعليم والتفسير،ط1 مكتبة دار العروبة الكويت 1428هـ/2007م.

190-وليد گاصد الزيدي، الفرونكوفونية دراسة في المصطلح والمفهوم والتطور التاريخي،ط1،المركز الإسلامي للدّراسات الإستراتيجية، العراق، 2020م،.

191-يحياوي حفيظة إسهامات نحاة المغرب والأندلس في تأصيل الدرس النحوي العربي خلال القرنين السادس والسابع الهجريين،منشورات مخبرالممارسات اللغوية.

192-صالح بلعيد،حقوق اللغة الرسمية ،ضمن أعمال ملتقى التعدد اللغوي واللغة الجامعة، المجلس الأعلى للغة العربية2014م .

193- مُحَمَّد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النّحو لغير الناطقين بالعربية،سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها،يوم 2-3 نوفمبر 2009م الرياض،

194- يوسف الصميلي،اللّغة العربية وطرق تدريسها، نظريا وتطبيقيا، المكتبة المصرية، ببيروت، سنة2002م.

195-يوسف الصيداوي، الكفاف (كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية)،ج2، المناقشات دار الفكر ،دمشق، سوريا ،ط1، سنة 1999م.

196-مختار بوعناني، المدارس الصرفية،ديوان المطبوعات الجامعية،ط2،وهران سنة1998م

الكتب المترجمة:

1-روبرت ،ل.كوبر،التّخطيط اللّغوي والتّغيير الاجتماعي، ترجمة د.خليفة أبو بكر الأسود-دار النشر مجلس الثقافة العام 2006 .

2-فلوريان كولماس،دليل السوسيو لسانيات،ترجمة د.خالد الأشهب ود.ماجلولين النهبي،المنظمة العربية للترجمة،ط1،بيروت،ديسمبر2009م.

3-لويس جان كالفي،حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية،ط1، ترجمة حسن حمزة،المنظمة العربية للترجمة، 2008 م.

المجلات والدوريات:

1. إبراهيم طبشي: ظاهرة الإعراب في منظور اللسانيين المحدثين **مجلة مقاليد** العدد2 ديسمبر 2016م.

2. أحمد بن مُحَمَّد بن أحمد القرشي الهاشمي، مسائل إذن، ، **مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة** العدد 119 سنة 1423هـ

3. أحمد بوعود،سيبويه وأطروحة التأثير اليوناني (بحث في أصالة النّحو العربي عند جيرار تروبو) **دراسات استشراقية**،العدد 14،سنة2018م

4. أحمد جلايلي،السّليقة اللّغوية، **مجلة الأثر** الآداب واللّغات،جامعة ورقلة،الجزائر،العدد الرابع،ماي 2005م،ص297.

5. أحمد حساني،الواقع التّعليمي للّغة العربيّة في أقسام اللّغات الأجنبية، **مجلة اللّغة العربيّة**،المجلد 4، العدد الأوّل.

6. أحمد عماد الدين إسماعيل،االأطفال مرآة المجتمع،**سلسلة عالم المعرفة**،الكويت،مارس1986م، ع 99.

7. أسامة مُحَمَّد موسى عبد الرزاق،طعن المستشرقين في أصالة النّحو العربي،**مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية**،العدد 35،نوفمبر2017م

8. أمجد غسي طلافحة أحمد مُحَمَّد أبو دلو : الخلاف النحوي وحقيقة المدارس النحوية ، **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات** ، المجلد16 العدد 2

9. إياد مُحَمَّد حسين، العوامل المؤثرة في تطور اللغة الفارسية، **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية** العدد الأول المجلد الثالث.

10. بشير إبرير، التّعليمية معرفة علمية خصبة،**مجلّة اللّغة العربيّة**، العدد العاشر ،خريف 2004م،المجلس الأعلى للّغة العربية.

11. بلخوجة عبد العزيز ،العلة النحوية أنواعها مسالكها وقوادحها،**مجلة البدر** المجلد 10 العدد5 سنة2018م.

12. تركي رابح العمامرة،مكانة اللّغة العربية في التّعليم العام والعالي والجامعي من عام (1962م-1989م)،**مجلة اللّغة العربية**،المجلد7،العدد2.

13. تقرير وزارة التربية والتعليم،**مجلة الأصالة**،العدد17-18.

14. توفيق مُحَمَّد ملوح القضعان وعوفي صبحي الفاعوري: تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم العربية للناطقين بغيرها **مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية** المجلد 39 العدد 1 سنة 2012.

15. جريدة الخبر،الجزائر،عدد 11اوت2015،حوار مع خولة طالب الإبراهيمي.

16. جعلاب كمال،وضع اللّغة العربية في الجزائر بين القانون والواقع،**مجلة دراسات وأبحاث**،المجلد 8،العدد 22.

17. **جميلة** راجا الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح-**مجلة الخطاب** العدد الخامس 2009.

18. جواد غلام عليزادة،كيربرو شنفكر،الشّعر التّعليمي ،خصائصه ونشأته في الأدب العربي،**مجلة العلوم الإنسانية** المجلد2 العدد14 سنة 2007م

19. الحاج صالح،مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية،**مجلة الآداب** العدد3 المجلد1

20. حبيب مصباحي،التّعدد اللّغوي والمدنس بين المقدس ،**مجلة اشكالات في اللّغة والأدب**،العدد8،منشورات المركز الجامعي لتمنراست،ديسمبر 2015م،.

21. حسن الجيلالي لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية **مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية** العدد9 ديسمبر 2014 جامعة الوادي.

22. حفصة جرادي،في رؤية لسياسة التّعريب في الجزائر،**مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، العدد28، مارس،2017م.

23. حفيظة تازروتي،الرّصيد اللّغوي والتأليف المدرسي، **مجلة اللّغة العربية**،العدد الثامن،.

24. حمد عماد الدين اسماعيل،الأطفال مرآة المجتمع،**سلسلة عالم المعرفة**،العدد99..

25. خالد حلبوني الشعر التعليمي بداياته تطوره،سماته،**مجلة جامعة دمشق** المجلد22 العدد3-4 سنة2006.

26. خولة طالب الإبراهيمي: تعليم التّراكيب العربية في المدارس المتوسّطة، **مجلّة اللّسانيات** المجلد الخامس العدد1

27. خولة طالب الإبراهيمي،محاولة لتوظيف التحليل النصي على نماذج نصية موجّهة للمتعلّمين- القراءة والكتابة- تعليم اللغة العربية للكبار،**مجلة اللّغة والآداب** ،المجلّد 5،العدد1.

28. رابح تركي،أضواء على سياسة التّعريب والتّعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي في الجزائر،**مجلة المستقبل العربي**، العدد11،سنة 1983م.

29. رشدي أحمد طعيمة،الأسس النّفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، **المجلة العربية للتربية**،عدد2،تونس،1985م.

30. رشيد فلكاوي،تعليمية اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق،**مجلة الآداب** ، العدد 14.

31. زهير غازي زاهد ، جهود العلماء في إصلاح الكتابة العربية،**مجلة الذخائر** العدد 9 2002م

32. سامي عوض،ظاهرة الإعراب وموقف علماء العربية القدامى و المحدثين،**مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية** _ سلسلة الآداب ،المجلد 32 العدد2010،2م

33. سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني،التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية،دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي،**مجلة الذاكرة**،العدد التاسع،جوان 2017م،. .

34. سعيد جاسم الزبيدي،من إشكاليات المصطلح النّحوي،**مجلة العميد**،المجلد الثاني،العددان التاسع والرابع،ذو الحجة 1433هـ/تشرين2012م،.

35. سليمان بن سيف الغتامي،التّعريب ودوره في جودة التّعليم العالي، **مجلة التّعريب**، العدد58، حزيران2020م، المركز العربي للتّعريب والترجمة والتأليف،دمشق.

36. سهام مُحَمَّد علي محجوب ومُحَمَّد علي أحمد عمر وأحلام دفع الله مُحَمَّد علي،أساليب تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى (عرض وتحليل)، **مجلة الدراسات اللّغوية والأدبية**، المجلد19، العدد1، سنة2018م.

37. صادق الهلالي،التّجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب،**مجلة اللّسان العربي**، العدد43، سنة1997م..

38. صالح بلعيد – اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر ،**مجلة اللغة العربية**،المجلد5 العدد2 المجلس الأعلى للغة العربية.

39. صالح بلعيد :،مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية ، **مجلة الممارسات اللغوية** العدد السابع 2011م.

40. صالح بلعيد ، الخط العربي إشكالات وحلول،**مجلة اللغة العربية** المجلد،3 العدد 2 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

41. صالح بلعيد ، مقام اللغات في ظل الإصلاحات،**مجلة الممارسات اللغوية** العدد7 ،2011. .

42. صالح بلعيد ،ألا من حل للمسائل العالقة،**مجلة الممارسات اللغوية** العدد12 مخبر الممارسات اللغوية 2016 .

43. صالح بلعيد ،قرار تعميم اللّغة العربية واستعمالها ،رأي في التجربة الجزائرية ،**مجلة اللسان العربي** ،العدد46،مكتب تنسيق التعريب1998م،

44. صالح بلعيد: أفكار في الإصلاحات التربوية **مجلة اللغة العربية** ، المجلس الأعلى للغة العربية العدد25.

45. صالح بلعيد: المقارنة بين كتابي القراءة المغاربي والجزائري **مجلة اللغة العربية** المجلد2 العدد 1 المجلس الأعلى للغة العربية .

46. صالح بلعيد، أفكار في تعليم اللغات ،**مجلة اللغة العربية** المجلد12 العدد 1 المجلس الأعلى للغة العربية.

47. صالح بلعيد،اللّغة العربية في التعليم العالي في الجزائر –واقع وبديل– **مجلة اللسان العربي** عدد خاص العددان 55–56 مكتب تنسيق التعريب الرباط 2003م.

48. صالح بلعيد،دراسة المقارنة في كتابي للقراءة الجزائري والمغربي، كتاب التلميذ السنة الثانية أساسي نموذجا، **مجلة اللّغة العربية**،العدد01،المجلد 2،سنة 2000م،المجلس الأعلى للغة العربية..

49. صالح بن بوزة،وسائل الإعلام في الجزائر بعد الاستقلال،دراسة تحليلية لبعض جوانب السّياسة الإعلامية،1962م–1978م،**مجلة الجزائرية للاتصال**،المجلد6،العدد14،.

50. طاهر ميلة،مواصفات المعجم المدرسي المعاصر،**مجلة اللّغة العربية**،العدد16 (عدد خاص)

51. عاصم شحادة علي،عبد محمود جاموس،ساير إسماعيل، أهمية ألفية ابن مالك وميزاتها في التراث الإسلامي،**مجلة الرسالة** المجلد3 العدد1 سنة 2019

52. عاطف فضل،تمثلات المنهج الوصفي الإحصائي في الدراسات اللّغوية الحديثة **مجلة التربية والعلم**،المجلد17،العدد 4،سنة2010م.

53. عباس الصوري،في الممارسة المعجمية للمتن اللّغوي،**مجلة اللّسان العربي**،العدد45،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،مكتب تنسيق التّعريب الرباط،حيزران1998م، عباس المصري وعماد أبو حسن،الازدواجية اللغوية في اللغة العربية،**مجلة المجمع** العدد 8 سنة 2014م.

54. عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، **مجلة اللغة العربية**، المجلد2، العدد1، المجلس الأعلى للغة العربية2000م

55. عبد الجليل مرتاض،القرآن بين التّمارين البنيوية وتقنيات أخرى في تعليم اللّغات،**مجلة التّعليمية**،المجلد 4،العدد 9،جانفي2017م.

56. عبد الحميد مهري،التعريب شرط للثورة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية،**مجلة الأصالة** العدد5.

57. عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية **مجلة اللسانيات** المجلد 4 العددَ 1 مركز البحث العلمي و التقني في تطوير اللغة العربية 1973.

58. عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي **مجلة اللغة العربية** المجلد 2 العدد1، ا المجلس الأعلى اللغة العربية 2000م.

59. عبد الرحمن الحاج صالح،إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، **مجلة اللغة العربية**،عدد خاص –الجزائر 2009 المجلس الأعلى للغة العربية .

60. عبد الرحمن الحاج صالح،الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية بجامعة الجزائر،**مجلة المعرفة**،وزارة الثقافة السورية العدد250،آب1984م.

61. عبد الرحمن الحاج صالح،الرصيد اللّغوي للطفل العربي وأهميته بمدى استجابته في العصر الحاضر ، **مجلة الممارسات اللّغوية**،العدد01،سنة2010م جامعة تيزي وزو.

62. عبد الرزاق عبيد،مضمون المعجم المدرسي و مواصفاته، **مجلة اللّغة العربية**،عدد16(خاص).

63. عبد الرؤوف خريوش،تعريب التّعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه،**مجلة اللّسان العربي**،العدد50،سنة2000م،مكتب تنسيق التّعريب،الرباط،المغرب.

64. عبد المجيد سالمي،المعاجم المدرسية،دراسة في البنية والمحتوى (دراسة وصفية تحليلية مقارنة للمنجد الإعدادي ومتقن الطلاب)،**مجلة اللّغة العربية**،عدد خاص.

65. عبد النّاصر بوعلي،تطوير آليات تعليمية اللّغة العربيّة،**مجلة التّعليمية**،المجلّد2،العدد6،جويلية 2014.

66. عزة الليلة،طرائق تدريس علم النّحو واستراتيجياتها الفعالة،**مجلة التدريس**، المجلد4، العدد1، يونيو2016م.

67. علي العبدي،مراتب الكلام العربي في المحكم والمحيط الأعظم لابن سيده الأندلسي الجزآن الأول والثاني **مجلة ديالي** العدد26 سنة2007م5

68. علي القاسمي،التداخل اللغوي والتحول اللغوي،**مجلة الممارسات اللغوية**،المجلد الأول العدد الأول.

69. علي القاسمي،اللّغة العربية في وسائل الإعلام،**مجلة الممارسات اللّغوية**،العدد7.

70. علي القاسمي،المعجم والقاموس- دراسة تطبيقية في علم المصطلح-**مجلة اللّسان العربي**،العدد6سنة2002م.

71. العمري صوشة،اللّسانيات وتعليمية اللّغة العربيّة، بين الواقع والآفاق، **مجلّة تعليميات**، المجلد1، العدد1، جانفي 2019م.

72. الغربي فرحاتي،السّياسات اللّغوية في الإصلاحات التربوية بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة،**مجلة نقد وتنوير** ،العدد الأول مايو/صيف 2015م

73. فاطمة الزهراء بغداد،مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة،**مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية** العام السادس العدد48،2019م،

74. فاهم سعيد،أثر القرار السياسي في نشأة الدرس اللّغوي وتطوره،**مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية**، المجلد 22، العدد1،جمادى الأخر،شباط 2015م.

75. فتيحة بن عمار،تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللّغة " السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة، **مجلة اللّسانيات** عدد 9،جامعة الجزائر،2004م..

76. قرار وزارة التّعليم الابتدائي والثانوي،**مجلة الأصالة**،العدد 17-18.

77. قرار وزاري التّعريب في الجزائر،**مجلة الأصالة**،العدد 17-18.

78. كايسة عليك،المقاربة البنيوية في تعليم اللّغات وتعلمها،**مجلة الممارسات اللغوية** المجلد3 العدد45

79. لخضر حريزي – المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق- **مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب** العدد الثالث 2018 .

80. مُحَمَّد الدّريج،عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التّدريس كعلم مستقل، **مجلّة علوم التّربية**،العدد 47سنة، 2011م.

81. مُحَمَّد عيسى، القراءة النّفسية للنّص الأدبي العربي، **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد 19، العدد(1+2) سنة2003م.

82. محمود أحمد السيد،إشكالية تعريب التّعليم العالي ،**مجلة مجمع اللّغة العربية**،العدد81،نوفمبر 1997م،القاهرة.

83. محمود بن عبدالله المحمود، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري،**مجلة التخطيط والسياسة اللغوية** العدد السادس أبريل 2018م مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية.

84. محمود سيد، الأمن اللّغوي و دوره في الحفاظ على هوية الأمة،**مجلة التّعريب**، العدد53، ديسمبر2017م.

85. مصطفى ناصف نظريات التعلم، **سلسلة عالم المعرفة**،العدد 70 1983م.

86. منيرة الناصر الغريبي،تيسير النّحو بين الواقع المأمول،**مجلة كلية الآداب**،جامعة سوهاج، العدد 35، أكتوبر2013م.

87. مولوح مُحَمَّد أمين،نظرية العامل في ضوء النّظرية التّحليلية الحديثة،**مجلةالتواصلية**،المجلد 4،العدد11.

88. نصيرة عموري، مشكلة اللّغة العربية عند الطفل الجزائري،**مجلة معارف**، العدد14، أكتوبر 2013م، السنة الثامنة.

89. نهاد الموسى،مقدمة في علم تعليم اللّغة العربية،**المجلة العربية للدراسات اللّغوية**، العدد الأول أغسطس 1982م،معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

90. يوسف ولد النبية،إستراتيجية الإبراهيمي لتعريب التّعليم،**مجلة قراءات للبحوث والدّراسات الأدبية والتّقنية** واللّغوية،العدد6،جوان2016م،

أعداد الجريدة الرسمية:

✓ الجريدة الرسمية العدد25 أبريل 2002م.

✓ الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية،السّنة الخامسة،العدد36،سنة1968م.

✓ الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية،العدد1،في 22 ديسمبر1996م.

✓ الجريدة الرسمية،السّنة الثامنة،العدد22،7 يناير1971م.

✓ الجريدة الرّسمية،العدد 33،السّنة 13،في23 أفريل1976م.

✓ الجريدة الرسمية،العدد21،السّنة السّابعة،24 فيفري1970م.

✓ الجريدة الرسمية،العدد3،السّنة الثانية والعشرون،في 16 يناير1991م.

✓ الجريدة الرسمية،العدد20،34 أوت 1986م.

الرسائل الجامعية:

❖ أطروحة دكتوراه الثّورة الجزائرية ومسألة بناء دولة (1962م-1978م) من إعداد قواسمية عبد الكريم،إشراف لوينسي براهيم، الموسم الدراسي2017م-2018م.

❖ أطروحة دكتوراه تواتي تلايبية سلوى،أثر الفضائيات العربية الموجهة للأطفال في التّحصيل اللّغوي لطفل ما قبل المدرسة،إشراف الأستاذ أحمد بلخضر،الموسم الجامعي،2017م-2018.

❖ أطروحة دكتوراه دليلة مكسح،البيئة في الشّعر الجزائري المعاصر، ،تخصص أدب جزائري،إشراف علي عالية،نوقشت في 2014م/2015م،جامعة مُحَمَّد خيضر، بسكرة،

❖ . أطروحة دكتوراه رحموني العيدية،تعليمية الصيغ الإفرادية والبنى التركيبية عند اللغويين الجزائريين، ،إشراف بكري عبد الكريم،2013م،

❖ أطروحة دكتوراه كربوش رمضان ،دراسة تعميم استعمال اللغة العربية كتغيير تنظيمي داخل المؤسسة الاقتصادية موسم 2009م.

❖ أطروحة الدكتوراه مبروك بركاوي أثر التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي و المنهجي لمدرسي العربية في الطور الابتدائي تخصص الدراسات اللغوية إشراف عبد الحق خليفي جامعة أحمد دراية أدرار موسم 2018-2019 .

❖ أطروحة دكتوراه مختار بزاوية،النّحو العربي ومحاولات تيسيره _ دراسة وصفية تحليلية _ تخصص نحو عربي، إشراف دين عبد الله .

❖ أطروحة دكتوراه مسعودة خلاف،التّعليمية وإشكالية التّعريب في الجزائر، ،إشراف حسن كاتب، جامعة منتوري، قسنطينة، الموسم الدراسي 2010م-2011م.

❖ أطروحة دكتوراه منصور عبد الكريم الكافوين، ظاهرة الركام اللغوي بين القدماء والمحدثين، إشراف الدكتور عبد القادر مرعي خليل جامعة مؤتة 2007م.

❖ رسالة ماجستير، أثر إستراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التّعليمية في التّحصيل والتذكر وانتقال أثر التّعليم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن أساسي في محافظة قبلية آنية ماهر أحمد هزيم، ، ،إشراف الدكتور صلاح الدين ياسين،2011م.

❖ رسالة ماجسبير باني عميري،دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية على ضوء اللّسانيات التطبيقية، ،إشراف مُحَمَّد بلقاد،جامعة الجزائر،جوان1983م.

❖ رسالة ماجستير زهور شتوح،تعليمية التّمارين اللّغوية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، في اللسانيات التطبيقية،إشراف السعيد بن ابراهيم،جامعة الحاج لخضر،باتنة،2010م-2011م.

❖ رسالة ماجستير طارق بومراد، أثر أصول الفقه في توجيه أصول النحو،كتاب الاقتراح في علم أصول النحو-أنموذجا- دراسة وصفية مقارنة، ،إشراف صالح بلعيد،نوقشت سنة 2013م.

❖ رسالة ماجستير عبد الله علي مُحَمَّد الهنادوة،ألفية ابن مالك،تحليل ونقد، في النحو والصرف إشراف الدكتور احمد مُحَمَّد عبد الدايم جامعة أم القرى1409هـ/1989م.

❖ رسالة ماجستير مُحَمَّد صاري،التمارين اللّغوية دراسة تحليلية نقدية، ،إشراف عبد الرحمن الحاج صالح،جامعة عنابة،سنة 1990م. .

❖ رسالة ماجستير مُحَمَّد مدور،الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللّغوي، 2006م- 2007م،إشراف مُحَمَّد بوعمامة،.

❖ رسالة ماجستير هيثم حماد حمود الثوابية،أساليب القدماء في تيسير النّحو العربي دراسة وصفية تحليلية، جامعة الأردن، إشراف الدكتور محمود حسني مغالسة،سنة 2007م.

المعاجم والقواميس:

- ابن منظور،لسان العرب،المجلد الرابع مادة شرح،دار المعارف.
- أحمد بن مُحَمَّد بن علي الفيومي المقرئ، المصباح المنير،معجم عربي-عربي مكتبة لبنان 1987م.
- إميل بديع يعقوب،معجم الإعراب والإملاء،ط1 دار العلم بيروت لبنان 1983م.

- بدر الدين تريدي،قاموس التربية الحديث(عربي،انجليزي،فرنسي)، منشورات المجلس الأعلى للعربية 2010م.
- حسن شحاتة وآخرون،معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية،الدار المصرية اللبنانية،ط1،2003م.
- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،دار الخطابي المغرب ط1 1994م .

المواقع الالكترونية:

❖ أحمد سعدي، النظريات الصرفية في تفكير الدكتور مختار بوعناني اللغوي،موقع حماسة **mokhtarlbouanani.wordpress.com**

❖ إلياس عطا الله،مجامع اللّغة العربية، مقال منشور في موقع .**www.diwanalabe.com**.يوم الاثنين 01 يناير2007م.

❖ حجار يروي خبايا التّعريب في الجزائر في الموقع: **https://www.echoroukonline.com** بتاريخ26 / 2018/12م.

❖ خالد مصطفى اعتماد الحروف الحنجرية في اللغة العربية مقاطع محررة الأرشيف العربي العلمي 2020 مقال منشور ص4, 5, 6

❖ ريما سعد الجرف، قوة اللغة الانجليزية في الماضي والحاضر والمستقبل، مقال منشور في موقع **www.academia.edn**

❖ سامي عوض،دور مجامع اللّغة العربية في حماية العربية عن طريق تيسير علوم اللّغة العربية ووسائل تعليمها من موقع **www.arabacademy.gov.sy**

❖ سياسة تدريس اللّغات في السّياقات المعلومة دادلي رينولد **grnegremellonuniversityquatar** موسوعة قطر

❖ عثمان سعدي، اللّغة العربية في عهد عبد العزيز بوتفليقة، مقال نشر بالموقع رأي اليوم **www.raialyoum.com** .

❖ عن موقع الإسلام سؤال وجواب **istamgainfo/ar/answer**

❖ غسان إبراهيم الشمري،اكتساب اللّغة من القواعد إلى المبادئ ومن التّفسير إلى ما وراء التّفسير،مقال منشور على الانترنت بالموقعّ **www.ammonnevs.net**،بتاريخ 2010/06/02.

❖ مُحَّد صاري: الفكر اللساني التربوي في التراث العربي مقدمة ابن خلدون نموذجا بحث منشور في موقع على الأنترنت**https://www .startimes .com**

❖ مُحَّد زكي مُحَّد خضر **موقع شبكة صوت العربية** مقال بعنوان الحروف العربية والحاسوب لكاتبه

❖ عبد الرزاق الصاعدي **موقع مجمع اللغة العربية الافتراضي**،مقال بعنوان ظاهرة القفقفة حروفها الثلاثة وطريقة رسمها(القيف والجيف والكيف) لصاحبه

❖ موقع المجلس عبر الأنترنيت**www.hcla.dz**

الندوات والمؤتمرات واللقاءات:

❖ إبراهيم أحمد إسلام الشيخ،الخليل وأصول التفكير النّحوي ،المؤتمر الدولي السابع لقسم النّحو والصرف والعروض بعنوان: الخليل عبقري.

❖ أبو سلطان أسامة عزت شحادة،نحو مشروع الأمن اللّغوي للعربية في مواجهة العولمة،ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي الذي نظمه قسم اللّغة العربية بجامعة الأقصى2011م .

❖ حبيب بوزوادة آليات تيسير الدرس اللغوي في الجامعة مقترحات عملية في علم الدلالة،محاضرة أعدت لطلبة الدكتوراه بجامعة معسكر 2015-2016 .

❖ صالح بلعيد : مقابلة أجريت معه في مكتبه بالمجلس الأعلى للغة العربية من الساعة 10:30 الى12:00 يوم 14 ماي 2019.

❖ صالح بلعيد مقابلة مع الدكتور يوم14ماي2019م في مكتبه بالمجلس الأعلى للغة العربية والتي امتدت ساعة ونصف من10:30إلى12:00.

❖ صالح بلعيد ندوة لطلبة الدكتوراه قدمها الدكتور في جامعة معسكر قسم اللغة العربية وآدابها يوم 17 رمضان الموافق ل23 ماي2019م.

❖ صالح بلعيد،تم التواصل عبر الهاتف مع الأستاذ يوم 29 جويلية 2020م دام قرابة نصف ساعة من الساعة 11:30إلى12:00..

❖ صالح بلعيد،ندوة تكوينية لطلبة الدكتوراه بجامعة مستغانم كلية الأدب العربي بتاريخ 26-جوان -2021م.

❖ صالح بلعيد،ندوة رهان المعرفة في اللّغة العربية في تشبيك المدونات اللّغوية العربية،يوم 11 أوت 2020م على الساعة 18:00مساء بتوقيت الجزائر من خلال برنامج المعرفي الفهرس العربي الموحد أدار الندوة، د/ صالح بن مُحَمَّد المسند.عبر طريق تطبيق الزوم.

❖ عادل أبو الروس،دور الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الدولي في الدراسات العربية والحضارة الإسلامية،ماليزيا،كوالالمبور 2014م 4-5 مارس.

❖ علي تعوينات،التّعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي،مداخلة ألقيت في الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية في أفريل 2010م.

❖ ندى عبود عمار،وسائل الإعلام و دورها في الحفاظ على اللّغة العربية،بحث في المؤتمر الدولي الثالث للمجلس الدولي للغة العربية (الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي) 2014م.

والمراجع باللغة الأجنبية:

1-GILBER grand gullaume, Arabisation et politique linguistique au magreb, ed France 1983

.2- Philippe Blanchet, politique linguistiques et enseignement –apprentissage de français-:quelles perspective pour la pluralité linguistique, dialogues et cultures, revue de la fédération 2016international des professeurs de français, Edition de l'armattan, décembre 2016, numéro62.

3-Suzette Haden Elgin, The langage imperative perseus, publiching combridge, Massachusste, 2001.

4-Bino j selva, TH, Tendances et innovation récentes en lexicographie, www.kuleuve.ac .be/ ilt.

5-Denis Girard ; Armand colin: linguistique appliquée et didactiques des langue 3éme édition paris ; 1973 nouvel imprimerie Orleanns.

الملاحق

السيرة العلمية

1-الاسم الكامل: صالح بلعيد مواليد 1951/11/22 في بشلول، ولاية البويرة. الجزائر.

الوالد: حموش بن محمد. الوالدة: عصماني ملخير ابنة السعيد

الهاتف والناسوخ: 99 15 21 026 213 00 . المحمول: 99 86 52 071 213 00

*** الشهادات المحصّل عليها:**

- الشهادة الابتدائية، مايو 1968م.
- شهادة التعليم المتوسّط، سبتمبر 1969م.
- شهادة البكالوريا، جوان 1976م.
- شهادة الليسانس، جوان 1983م.
- شهادة الماجستير، 27 جوان 1987م.
- شهادة الدكتوراه، 13 ديسمبر 1993م.

*** اللغات:** العربية, الفرنسية + الأمازيغية.

*** الدرجات العلمية:** - **أستاذ محاضر** من 17 ديسمبر 1994 إلى 23 ماي 2000م.

- - **أستاذ التعليم العالي** بدءاً من 23 ماي 2000م.

*** مقر العمل:** قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو.

*** الأقدمية:** - سنة (1) و5 أشهر في التعليم الأساسي (مدرسة تاغزوت، بولاية البويرة- 12 ديسمبر 1969 إلى 10 ماي 1971م.

- تسع (9) سنوات في التعليم المتوسّط من نوفمبر 1974 إلى 27 أكتوبر 1984م.
- ستّة وعشرون (26) سنة في التعليم العالي من 27 أكتوبر 1984 إلى الآن.

2. المؤلّفات:

1- **التراكيب النّحوية عند عبد القاهر الجرجاني**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.

2- الإحاطة في النّحو، ج1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.

3- **الإحاطة في النّحو**، ج2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.

4- **النّحو الوظيفي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994.

5- **مصادر اللغة**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.
6- **ألفية ابن مالك في الميزان**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
7- **المؤسّسات العلمية وقضايا مواكبة العصر**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1995م.
8- **الآليات الأساسية للنّمو اللغوي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م.
9- **قضايا معاصرة في فقه اللغة**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م.
10- **الصرف والنّحو**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 1998م.
11- **فقه اللغة العربية**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 1998م.
12- **في المسألة الأمازيغية**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 1999م.
13- **دروس في اللسانيات التطبيقية**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2000م.
14- **محاضرات في قضايا اللغة العربية**. عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر، 2000م.
15- **نظرية النظم**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع 2001م.
16- **اللغة العربية العلمية**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع 2002.
17- **لماذا نجح القرار السياسي في الفيتنام وفشل في...**؟ الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2002م.
18- **الشامل الميسّر في النّحو**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2003.
19- **مقالات لغوية**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2004.
20- **مقاربات منهاجية**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2004.
21- **في أصول النّحو العربي**. الجزائر: دار هومة لطباعة والنشر والتوزيع، 2005.
22- **في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث**. الجزائر: 2005، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
23- **منافحات في اللغة العربية**. تيزي وزو: منشورات مخبر تحليل الخطاب، قسم اللغة والأدب، بجامعة تيزي وزو دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2006.
24- **الخليل بن أحمد عبقري العرب**. الجزائر: كراسات مركز البحوث العلمية لتطوير اللغة العربية، 2007.
25- **في الهُوية الوطنية**. تيزي وزو: دار الأمل للنشر والتوزيع، عام 2007.
26- **في نهضة اللغة العربية**. الجزائر: دار هومة للطبع والنشر والتوزيع، عام 2008.
27- **علم اللغة النفسي**. الجزائر: دار هومة للطبع والنشر والتوزيع، عام 2008م.
28- **في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى**... الجزائر: دار هومة للطبع والنشر والتوزيع، عام 2008م.
29- **كتيب تعريفي بالمعجم التاريخي للغة العربية**. طبع اتّحاد المجامع اللغوية بالقاهرة، سنة 2009م.
30- **في قضايا التربية**. طبع دار الخلدونية بالجزائر، سنة 2009م.
31- **(... يزع بالحاكِم ما لا يزع بالعالِم)** الجزائر: دار هومة للطبع والنشر والتوزيع، 2010.
32- **في الأمن اللغوي**. الجزائر: دار هومة للطبع والنشر والتوزيع، 2010م.

1/2: المؤلّفات المشتركة:

1. اللغة الأم. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2004،.

2. **لغة الصحافة**. تيزي وزو: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.

3. **ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجاً)**. الجزائر: 2009، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع؛

4. **الأمم الحيّة قوية بلغاتها**. بالاشتراك مع فرقة الماجستير دفعة 2010-2011. صادرة عن دار الأمل للطبع والنشر عام 2011م.

3. **الملتقيات:**

* **1/3: الملتقيات الوطنية**: أكثر من مائة ملتقى وطني (100).

* **2/3 . الملتقيات العالمية: أكثر من خمسين ملتقى دوليا (50)**.

4- المشاريع:

1- مشروع المصطلح العلمي العربي ENIEM تيزي وزو نموذجاً. سجّل عام 1991م وانتهت أعماله مع نهاية 1993م.

2- مشروع تعليم الصرف والنّحو في الأساسي، سُجّل في مركز ترقية اللغة العربية ببوزريعة. إشراف ANDRU

3- مشروع تعليم العربية في الدوائر الحكومية والمؤسّسات الإنتاجية. سُجّل في مركز ترقية اللغة العربية ببوزريعة إشراف ANDRU.

4- مشروع: إشكالية المصطلح والمصطلحية في العلوم الإنسانية. جامعة مولود معمري بتيزي وزو (2005-2008).

5- مشروع حيازة الذخيرة اللغوية. مع فريق في مركز ترقية اللغة العربية ببوزريعة.

6- الكتابة في موسوعة العرب والمسلمين الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس. وكتَبتُ في الترجمات للأعلام التالية أسماؤهم: **أبو القاسم البوجليلي/ محمد بن حبيب/ محمد مصايف/ مكي بن أبي طالب/ أرزقي الشرفاوي/ الشيخ بلكبير/ ناصر الدين المشدالي/ أبو العباس الرياشي/ مولود قاسم/ الأعلم الشنتمري/ موسى الأحمدي النويوات.**

7- تأسيس مخبر موسوم: مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر. سنة 2009.

8-

مشاريع فتح الماجستير:

1. مشروع فتح الماجستير الشعبة اللغوية لسنة 1997. 1998 (الإشراف على 5 طلاب). فقه اللغة. جامعة تيزي وزو.
2. مشروع فتح الماجستير، الشعبة اللغوية لسنة 2001-2002 (الإشراف على 10 طلاب). دراسات لغوية. جامعة تيزي وزو.
3. مشروع فتح الماجستير، الشعبة اللغوية لسنة 2003-2004 (الإشراف على 07 طلاب). لسانيات. جامعة تيزي وزو.
4. مشروع فتح ماجستير، شعبة الديداكتيك لسنة 2004-2005 (الإشراف على 10 طلاب) ديداكتيك، في مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، بالجزائر.
5. مشروع فتح الماجستير، الشعبة اللغوية لسنة 2005-2006 (الإشراف على 15 طالباً). نحو عربي. جامعة تيزي وزو.
6. مشروع فتح الماجستير، الشعبة اللغوية لسنة 2006-2007 (الإشراف على 10 طالباً). نحو عربي. جامعة تيزي وزو.
7. مشروع فتح الماجستير، شعبة النّحو العربي 2007-2008 (الإشراف على 10 طلاب) جامعة تيزي وزو.

8. مشروع فتح الماجستير في علوم اللغة 2008.2009 (الإشراف على 6 طلاب) جامعة تيزي وزو.
9. مشروع فتح ماجستير في علوم اللغة سنة 2010.2011م (الإشراف على 6 طلاب) جامعة تيزي وزو.
10. مشروع فتح الماجستير في علوم اللغة سنة 2011.2012 والإشراف على 10 طلاب، جامعة مولود معمري.

5- المناقشات:

أ- **1/5. الأطاريح والأبحاث المنجزة المشرَف عليها:**

- **الدكتوراه: 6 دكتوراه**
- **الماجستير: أكثر من مائة (100) طالب.**

2/6. الأطاريح والأبحاث التي ناقشناها من غير تأطيرنا لها:

. الأطاريح: أكثر من ثلاثين (30) أطروحة.
. أبحاث الماجستير: أكثر من مائة (100) بحث كنت عضواً مناقشاً.

7. النشر في المجلات المتخصّصة: أكثر من ستين (60) مقالا منشورا.

8 - **المناصب الإدارية:**

1- رئيس قسم التخصّص (الشعبة اللغوية) من عام 1986 إلى 1988م. معهد اللغة العربية وآدابها بجامعة تيزي وزو.
2- رئيس اللجنة التربوية من عام 1993 إلى 1996م. معهد اللغة العربية وآدابها، بجامعة تيزي وزو.
3- عضو المجلس الأعلى للتربية من سنة 1996 إلى 1999م.
4- عضو المجلس الأعلى للغة العربية من سبتمبر 1998 إلى الآن.
5- رئيس المجلس العلمي في مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ببوزريعة من سنة 2000م إلى 2008م.
6- منسّق هيأة موسوعة الجزائر. الهيأة التي تشرف عليها رئاسة الجمهورية الجزائرية.
7- عضو في لجنة المعادلات والترقيات، بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدءاً من سنة 2003م.
8- عضو المجلس العلمي للمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق. مركز تابع للألكسو. بدءاً من سبتمبر 2003م.
9- رئيس تحرير مجلة اللسانيات، من العدد السابع إلى العدد 13.
10- عضو اتّحاد الكتّاب الجزائريين، بدءاً من المؤتمر السابع المنعقد في سطيف، أيام: 28-29-30 آذار (مارس) 1998م، في دار الثقافة بسطيف.
11- نائب العميد مكلّف بالدراسات بما بعد التدرّج والبحث العلمي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تيزي وزو من سنة 2004 إلى أكتوبر 2008م.
12. عضو مراسل بمجمع اللغة العربية بطرابلس بالجماهيرية الليبية من سنة 2006.

13. عضو مراسل بمجمع اللغة العربية بدمشق من سنة 2007.
14. عضو المجلس العلمي لهيأة المعجم التاريخي للغة العربية، ومقرّه القاهرة.
15. عضو أكاديمية الفكر الجماهيري: المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر. بتاريخ: 1375 ور.

الدكتور صالح بلعيد ينشط ندوات صحفية

الدكتور صالح بلعيد ينزل ضيفا على القنوات الفضائية

الدكتور صالح بلعيد ينزل ضيفا على الإذاعة الجزائرية

تكريم الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

فهرس الموضوعات

الموضوع.....الصفحة

شكر وعرفان.....

مقدمة.....أ،ب

مدخل:تعليمية اللغة العربية عند بعض اللسانيين الجزائريين

مفهوم التّعليمية.....2

مستويات التّعليمية.....5

بين البيداغوجيا والتّعليمية.....5

تعليمية اللّغة العربية.....6

آراء بعض اللّسانيين الجزائريين في تعليمية اللّغة العربية.....**7**

آراء خولة طالب الابراهيمي في تعليمية اللّغة العربية.....7

آراء عبد الجليل مرتاض في تعليمية اللّغة العربية.....14

آراء أحمد حساني في تعليمية اللّغة العربية.....18

جهود عبد الرحمان الحاج صالح في تعليمية اللّغة العربية.....23

آراء بوعناني مختار في تعليمية اللّغة العربية.....28

الفصل الأول:آراء صالح بلعيد في السّياسة اللغوية والتّخطيط والأمن اللّغويين

تمهيد.....31

الموضوع.....الصفحة

المبحث الأول:آراء صالح بلعيد في السّياسة اللّغوية

تعريف السّياسة اللّغوية.....33

اللّغة العربية والإرادة السّياسية.....35

التّطور التاريخي لمكانة اللّغة العربية في دستور الجزائر.....36

تعريب التّعليم في الجزائر.....45

رأي صالح بلعيد في عملية التعريب.....52

معوقات تعميم استعمال اللّغة العربية عند صالح بلعيد.....57

أبعاد السّياسة اللغوية عند صالح بلعيد.....61

إقتراح صالح بلعيد لسياسة لغوية في الجزائر.....63

المبحث الثاني:آراء صالح بلعيد في التّخطيط اللّغوي

تعريف التّخطيط اللّغوي.....67

تطبيقات التّخطيط اللّغوي.....68

آراء صالح بلعيد في مسألة التّخطيط اللّغوي.....71

اللغة العربية والتّخطيط اللّغوي.....79

التّخطيط التّربوي.....82

الموضوع.....الصفحة

مظاهر الفشل في الإصلاح التربوي.....88

المبحث الثالث:جهوده في الأمن اللّغوي

ماهو الأمن اللّغوي؟.....96

الأمن اللغوي وعلاقته بالقرار السّياسي.....99

مهددات الأمن اللّغوي.....104

الأمن اللّغوي وترسيم الأمازيغية في الجزائر.....107

وسائل تحقيق الأمن اللّغوي في رأي صالح بلعيد.....108

الفصل الثاني:آراء صالح بلعيد في تعليمية اللّغة العربية

تمهيد.....112

المبحث الأول:لغة الطّفل بين آراء صالح بلعيد وآخرين

نظريات اكتساب اللّغة.....113

آليات تنمية اللّغة العربية لدى الطفل.....120

دور التّعليم التحضيري في صقل لغة الطفل.....122

دور وسائل الإعلام في توجيه لغة الطّفل.....125

العناية بالرّصيد اللّغوي للطفل.....127

الموضوع.....الصفحة

الاعتناء بالقاموس المدرسي.....129

الاعتناء بأدب الأطفال.....134

المبحث الثاني: دور التمارين البنيوية في ترسيخ مَلَكَة اللّغة العربية من وجهة نظر صالح بلعيد

التّمارين التّحليلية التركيبية.....137

التّمارين البّنيوية.....137

خصائص التّمارين البّنيوية.....139

أهداف التّمارين البّنيوية.....141

أنواع التّمارين البّنيوية.....143

المبحث الثالث:إعادة بلورة المناهج المدرسية من وجهة نظر صالح بلعيد

تطوير المناهج.....160

الكتاب المدرسي.....163

تكوين المعلمين.....167

الفصل الثالث:جهود صالح بلعيد في تيسير الدرس النّحوي

تمهيد.....176

المبحث الأول:التفكير النّحوي عند صالح بلعيد

الموضوع.....الصفحة

مصادر السّماع عند العرب.....177

السّماع اللّغوي عند صالح بلعيد.....179

النّحو العربي ومنطق الأرسطي.....184

أسباب صعوبة النّحو.....189

الخلط بين المصطلحات.....191

صعوبات متعلقة بمادة النّحو.....197

المبحث الثاني:التيسير النّحوي من منظور صالح بلعيد

منهج القدامى في تيسير النّحو.....204

بعض محاولات تيسير النّحو عند القدماء.....205

محاولة ابن مضاء القرطبي في تيسير النّحو.....209

أسس تيسير النّحو في العصر الحديث.....210

محاولة المجامع اللغوية في تيسير النّحو.....214

آراء صالح بلعيد التّعليمية في تيسير النّحو.....215

المبحث الثالث:آراء صالح بلعيد في ألفية ابن مالك

التّعريف بالألفية.....224

الموضوع.....الصفحة

منهج ابن مالك في الألفية.....225

مآخذ على ألفية ابن مالك.....230

ألفية ابن مالك في نظر صالح بلعيد.....232

تجربة صالح بلعيد في دمج دروس الألفية في الدرس النّحوي.....238

نقد كتاب ألفية ابن مالك في الميزان لصالح بلعيد.....239

الفصل الرابع:آراء صالح بلعيد في بعض قضايا اللّغة العربية

تمهيد.....244

المبحث الأول:تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها

الهدف من تعليم اللّغة العربية للأجانب.....245

طرائق تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها.....246

رأي صالح بلعيد في تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها.....254

المحتوى الذي يجب أن يقدم للناطقبن بغير اللغة العربية.....255

دور الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها.....257

رأي صالح بلعيد في استخدام الانغماس اللّغوي لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.....260

أساسيات تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها من منظور صالح بلعيد.....261

الموضوع.....الصفحة

دور المعجم في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.....263

المبحث الثاني:إشكالية الخط العربي

مختصر تطور الخط العربي.....265

عيوب الخط العربي.....267

محاولات تيسير الكتابة العربية.....269

رأي صالح بلعيد في اصلاح الكتابة العربية.....274

رأي صالح بلعيد في الاصلاحات السّابقة.....277

مقترحات صالح بلعيد لحل اشكالية الخط العربي.....279

المبحث الثالث:مسائل لغوية عالقة في اللّغة العربية

بين التّطور اللّغوي والركام اللّغوي.....286

مسائل عالقة في اللّغة العربية.....293

إضافة أصوات للخطاطة العربية.....293

إستعمال كلمة عضو للمؤنث.....294

إستعمال كلمة النائب صيغة للمؤنث.....294

مسألة إذن و إذاً.....296

مسألة فيما و في ما 298

كتابة هيأة/هيئة.....298

مسألة كتابة مائة/مئة.....299

مسألة قول أمر رئيس/رئيسي.....300

مسألة جمع أم:أمات/أمهات.....302

مسألة بلى.....303

خاتمة.....305

قائمة المصادر والمراجع.....312

الملاحق

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة جهود الباحث اللساني صالح بلعيد في تعليمية اللغة العربية،حيث اتسمت أعماله ومؤلفاته بالكثرة وتنوع الموضوعات،فوجدته قد تطرق إلى مختلف الموضوعات في شتى المجالات والعلوم،سواءفي الدرس اللساني أو ما تعلق بتعليم اللغة العربية التي كانت موضوع الدراسة،فقد حاول المزج بين التراث العربي القديم وما استجد من الدرس اللساني الحديث للنهوض بتعليمها ،إذ يهدف الى جعل اللغة العربية مرتبطة بالعلوم ويسعى إلى تسهيل استعمالها في التقانات المعاصرة لتصبح لغة عالمية.

وقد تناول صالح بلعيد أولى الخطوات التي تساهم في النهوض بتعليم اللغة العربية وهي السياسة اللغوية الراشدة والتخطيط المحكم لها،كما سلط الضوء على أهمية المراحل الأولى لاكتساب اللغة العربية،وجعل التعليم التحضيري قاعدة تبنى على أساسها لغة الطفل في المراحل التعليمية اللاحقة.

إضافة الى ما سبق ذكره، قدم صالح بلعيد آراءه في المناهج الدراسية وكيف يجب أن تكون لتنتج لنا متعلما يتقن استعمال اللغة العربية في جميع أحوال الخطاب.

كما استطاع برؤيته الثاقبة أن يقدم أفكارا نيرة في مجال تعليم النحو الذي أصبح هاجس كل متعلم،حيث فصل بين النحو العلمي والنحو التعليمي وأن التيسير إنما يكون في النحو التعليمي من خلال انتقاء أنجع الطرائق لتقديمه في أبسط صورة للمتعلمين،وأشاد بالتيسيرات التي جاءت بها المجامع اللغوية التي من شأنها أن تقلص من خوف المتعلمين من مادة النحو.

أما بالنسبة للخط العربي الذي يشكل بالنسبة للبعض إشكالا في الكتابة فقد تناول صالح بلعيد الموضوع بروية وكان رأيه وسطا،فلا هو من المنادين باستبدال الخط ولا هو من المتشددين في إبقائه كما هو، إذ اقترح إضافة بعض الأصوات التي من شأنها أن تساهم في كتابة أسماء الأعلام والأسماء الأجنبية.

وتطرقت إلى آراء صالح بلعيد في بعض المسائل العالقة في اللغة العربية ،والتي دعا إلى اتخاذ قرارات حاسمة في شأنها ،من طرف الهيات المعنية للفصل فيها ،حتى لا يلتبس الأمر على متعلمي اللغة العربية ومنها الكتابة الإملائية لبعض الكلمات العربية ،سواء التي ورثتها من الكتابة القديمة مثل كلمة"مائة" أو التي لم يتفق على رسمها لتداخل االقواعد الإملائية فيها.

وخلصت الدراسةإلى مجموعة من النتائج التي أثرت الساحة العلمية بآراء وأفكار الباحث اللساني صالح بلعيد.

الكلمات المفتاحية:صالح بلعيد،جهود،التعليمية،اللغة العربية.