

اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Ārabiyyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد ١٠ ربيع الآخر ١٤٤١هـ - يناير ٢٠٢٠ م

- منطق المجموعات في النظرية الخليلية الحديثة (مفهوم الباب أنموذجا).

- النحو التحويليّ منهج لتحليل وقائع اللغة العربيّة وحصر إعلامها اللغويّ.

- الضمير العائد في بنية الصلة المقيدة في اللغة العربية:
مقاربة أدنوية في ضوء طابق المتعددة.

- صناعة النمذجة اللغوية عند العرب: دراسة فوتداولية لعنصري اللون والعرق.

- تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل داخل فصول
الصفوف الأولية -دراسة تطبيقية-.

- أسلوب «كاد» في لغة الصحافة المعاصرة.

- مراجعة كتاب: هل بعض اللغات أفضل من بعض؟

هذه الطبعة

إهداء من المركز

ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المقدمة

هذا هو العدد العاشر من مجلة (اللسانيات العربية)، الذي لم يختلف عن الأعداد السابقة من حيث الجمع بين الأصالة والمعاصرة، وبين النظرية والتطبيق، بما يتفق مع طبيعة لغتنا العربية، وأساليب البحث فيها، وييسر نشرها وتعلمها وتعليمها. بيد أنه تميز بتنوع موضوعاته اللسانية بفروعها النظرية والتطبيقية التي رتبت ترتيباً منطقياً يتفق مع تنوع فروع اللسانيات وأهميتها.

استهل العدد بدراسة منطق المجموعات في النظرية الخيلية الحديثة (مفهوم الباب أنموذجاً)، ثم أتبع بأخرى حول النحو التحويليّ منهج لتحليل وقائع اللغة العربيّة وحصر إعلامها اللغوي، ثم دراسة الضمير العائد في بنية الصلة المقيدة في اللغة العربية: مقارنة أدنوية في ضوء طابق المتعددة، ثم دراسة صناعة النمذجة اللغوية عند العرب: دراسة فوتداولية لعنصري اللون والعرق، وتلتها دراسة تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل داخل فصول الصفوف الأولية: دراسة تطبيقية، ثم دراسة أسلوب «كاد» في لغة الصحافة المعاصرة، وأخيراً اختتم العدد بمراجعة لكتاب هل بعض اللغات أفضل من بعض لمؤلفه روبرت وليم ديكسون.

وهيئة التحرير، إذ تشكر الزملاء الباحثين الذين أسهموا في كتابة دراسات هذا العدد، فإنها تأمل أن يستمر عطاؤهم، وأن يسهم زملاء آخرون في الأعداد القادمة، خدمة للغتنا العربية، ومساهمة في تيسير فهمها ونشرها في كل مكان.

والله الموفق والهادي، إلى سواء السبيل.

رئيس التحرير

أ.د. عبدالعزيز بن ابراهيم العصيلي



اللسان العربية

مجلة علمية فصلية محكمة
ربيع الآخر ١٤٤١ هـ - يناير ٢٠٢٠ م



الإسهامات

ترسل البحوث باسم رئيس التحرير
ص.ب ٢٩٨٨ الرياض ١١٤٥٢
المملكة العربية السعودية
هاتف ٤٧٢١٥٦٩٨ - فاكس ٤٧٥٢٣٦٩
www.kaica.org.sa
للاشتراكات السنوية
مراسلة بريد المجلة
arabiclisa@kaica.org.sa

الأمين العام
أ.د. محمود إسماعيل صالح
المشرف العام على المجلة

هيئة التحرير:

أ.د. عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي
رئيس التحرير

أ.د. ناصر بن عبدالله الغالي
مدير التحرير

أ.د. عبدالرحمن بن حسن العارف
عضو هيئة التحرير

أ.د. محي الدين محسب
عضو هيئة التحرير

د. محمد لطفي الزليطني
عضو هيئة التحرير

أ. فهد بن عبدالله الهاجري
أمين المجلة

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن مراد (تونس).

أ.د. بسام بركة (لبنان).

أ.د. سعد مصلوح (مصر).

أ.د. عبدالقادر الفاسي الفهري (المغرب).

أ.د. علي القاسمي (العراق).

أ.د. محمد صلاح الدين الشريف (تونس).

أ.د. محمد غاليم (المغرب).

أ.د. محمود إسماعيل صالح (السعودية).

أ.د. محمود فهمي حجازي (مصر).

أ.د. نهاد الموسى (الأردن).



- أحكام عامة:

الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.

يراعى في أولية النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.

ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرة وعنوان مراسلته.

تُرسل إلى الباحث (5 نسخ) من العدد الذي شارك فيه، و(20 مستلة) من بحثه أو دراسته.

لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمبررات طلبه.

خطوات النشر في المجلة:

تكون المراسلة موجهة لإدارة تحرير المجلة بالأمانة العامة للمركز على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة أو على صندوق بريدها.

يقوم رئيس التحرير بإشعار صاحب المشاركة بوصولها.

تعرض المشاركات في اجتماع هيئة التحرير بعد حذف أسماء المشاركين وعناوينهم وكل ما يدل عليهم؛ توكيلاً للحداية والعدالة.

في حال قبولها المبدئي يتم إرسالها مع خطاب مذيّل باسم رئيس التحرير إلى الفاحص الذي قرّره هيئة التحرير، ويُنبّه إلى ضرورة الردّ خلال ثلاثة أسابيع من تاريخ تسلمه خطاب التحكيم.

تعرض النتيجة على هيئة التحرير في اللقاء الدوري، ثم يُبلّغ صاحب المشاركة بالنتيجة قبولاً أو اعتذاراً عن عدم القبول مرفقاً معها تعديلات الفاحص.

بعد وصول المشاركة المعدلة تُعرض على هيئة التحرير، وفي حال الإقرار يرسل للباحث خطاب الموافقة على النشر ويبلغ بالوقت المتوقع لنشر مشاركته.

صفحتها

مجلة تختص بالدراسات والبحوث التي تعنى باللسانيات العربية والمدارس اللسانية المختلفة وعلاقتها باللغة العربية وتنتشر المشاركات التي تتناول اللسانيات النظرية منها والتطبيقية مثل الأصوات والتراكيب وتحليل النص وتحليل الخطاب والتداولية وكذلك علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي بفروعها المختلفة وجوانبها النظرية والتطبيقية، كما تهتم بتعليم اللغات لأهلها وللناطقين بها من غير أهلها واكتساب اللغة الأولى والثانية والتخطيط اللغوي واختبارات اللغة ودراسات الترجمة والمدونات اللغوية.

تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة العربية واللسانيات العربية باللغة العربية، مع إمكان النشر باللغتين الإنجليزية والفرنسية وإحدى اللغات العالمية الأخرى؛ إذا رأت هيئة التحرير أهمية ذلك في خدمة اللغة العربية.

تنشر البحوث في المجلة بعد أن تخضع لفحص لجنة تحكيم من ذوي الاختصاص؛ للتقييم وإبداء الرأي في صلاحيتها للنشر أو عدمها.

لا تلزم المجلة برء ما يصلها من مشاركات إلى أصحابها، سواء نُشرت أم لم تُنشر.

يُشترط في المشاركات المعدلة للنشر في المجلة أن تُرسل مطبوعة ومصححة على أقراص حاسوبية (CD)، أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة.

أن لا تقل صفحات المشاركة عن عشرين صفحة، ولا تزيد عن أربعين صفحة من الحجم العادي (A4).

يراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:

في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم 16).

في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم 12).

في العناوين الرئيسية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم 18).

في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم 16)

تُكتب الإحالات العلمية والتعليقات جميعها بعد المشاركة مباشرة، وفق تسلسل ورودها في المشاركة، مع التزام وضع أرقام الصفحات.

تُكتب معلومات المصادر والمراجع مفصلة في آخر المشاركة في قائمة خاصة بها، وفق الهيئة الآتية: المؤلف (الاسم الأخير، الاسم الأول ثم الثاني)، عنوان المصدر أو المرجع، اسم المحقق أو المترجم، الطبعة، معلومات النشر (بلد النشر: اسم الناشر، سنة النشر).

يُرفق الباحث ملخصاً لبحثه في حدود (200 كلمة) باللغة العربية واللغة الإنجليزية، وإن كانت المشاركة مكتوبة بالإنجليزية أو الفرنسية أو غيرهما، فعليه إرفاق ملخص مشاركته باللغة العربية فقط.

يُشترط في المشاركة المقدمة ألا تكون منشورة أو قدّمت للنشر في أي وسيلة نشر أخرى، كما يلتزم الباحث بعدم إرسال مشاركات إلى أي جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.

يحق للباحث أن ينشر بحثه في مكان آخر بعد نشره في (مجلة اللسانيات العربية) بعد مرور سنة بشرط أن يشير إلى ذلك.

يخبر أصحاب المشاركات الواردة بوصولها إلى المجلة خلال أسبوع من تسلمها.

يخبر أصحاب المشاركات بقرار لجنة التحكيم بصلاحيته للنشر أو عدمها خلال مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر من تاريخ وصولها لإدارة التحرير.

قرارات هيئة التحرير بشأن المشاركة المقدمة إلى المجلة نهائية، وتحفظ الهيئة بحقها في عدم الإفصاح عن مبررات قراراتها.

أن يلتزم الباحث بتعديل البحث في ضوء ملحوظات المحكمين وفق التقارير المرسلة إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز 30 يوماً من تاريخ إرسالها إليه.

135

تأثير المحيط الاجتماعي في لغة
التواصل داخل فصول الصفوف الأولية
-دراسة تطبيقية-
د. ثامر الواصل

193

أسلوب «كاد» في لغة الصحافة
المعاصرة.
د. محمود بكر محمد.

235

مراجعة كتاب: هل بعض اللغات
أفضل من بعض؟
تأليف: روبرت وليم ديكسون.
مراجعة: أ. د. ناصر بن فرحان الحريص.

5

منطق المجموعات في
النظرية الخيلية الحديثة
(مفهوم الباب أنموذجا)
د. قاسمي الحسني عواطف

29

النحو التحويليّ منهج لتحليل
وقائع اللغة العربيّة وحصر
إعلامها اللغويّ.
د. راضية عبید

75

الضمير العائد في بنية الصلة المقيدة
في اللغة العربية: مقارنة أدنوية في
ضوء طابق المتعددة.
إبراهيم لحمامي. محمد مرزوق

105

صناعة النمذجة اللغوية عند
العرب: دراسة فوتداولية لعنصري
اللون والعرق.
أ. د. فالح بن شبيب العجمي

منطق المجموعات في النظرية الخيلية الحديثة (مفهوم الباب أنموذجاً)

د. قاسمي الحسني عواطف (*)

الملخص:

تقوم اللسانيات العربية على مختلف أنواع المجموعات الرياضية، ولقد صنف العلماء الأوائل النظام اللساني وفق مختلف وحداته إلى أنواع متعددة من أصناف المجموعات، تصنيفاً إجرائياً موافقاً لمنطق المجموعات في الرياضيات المعاصرة، وأهم هذه الأنواع: [المجموعة ذات البنية]، و[المجموعة وحيدة العنصر]، و[المجموعة الخالية]، وكما تعد نظرية المجموعات النظرية المركزية في الرياضيات الحديثة والمعاصرة، تعد نظرية الأصول والفروع النظرية المحورية في اللسانيات العربية، ليمثل مفهوم الباب وجهاً تطبيقياً ثانياً رئيسياً لنظرية المجموعات في الدرس اللساني عند العلماء الأولين، فهو من أهم النماذج الدالة على منطق المجموعات في اللسانيات العربية.

المصطلحات المفتاح: المجموعة، منطق المجموعات، الباب، مجموعة ذات بنية، مجموعة وحيدة العنصر، المجموعة الخالية.

المقدمة:

تعد النظرية الخيلية الحديثة قراءة حديثة^(١) للنظرية الخيلية الأصلية، قراءة فكر فذ، وهو فكر العلامة عبد الرحمن الحاج صالح لعبقريّة الخليل، وهي العبقريّة الخالدة التي تستثمر اليوم في أهم العلوم اللسانية المعاصرة، ونعني بها اللسانيات الرياضية واللسانيات الحاسوبية.

* أستاذة محاضرة «قسم أ» في اللسانيات العامة والحاسوبية. جامعة د. يحي فارس بالمدينة / الجزائر. kacimiawtif@yahoo.fr

إن ما يميز النظرية الخليلية الحديثة هو الكشف عن المنطق الرياضي للخليل بن أحمد الفراهيدي بمنطق الرياضيات المعاصرة؛ فإذا كان المنطق الرياضي عند الخليل في اللسانيات العربية يعد في كثير من المواضع منطقاً مضمراً لم يكشف عنه الخليل كما كشف عن المنطق الإحصائي العددي أو كما قدم لنا نظرية التباديل والتوافيق باعتباره مخترعاً لها، فإن أهم ما يميز النظرية الخليلية الحديثة، هو محاولة عبد الرحمن الحاج صالح تقديم النظرية الخليلية الأصيلة وفق منطق رياضي معاصر^(٢) كاشفاً به عن منطقها الرياضي المضمّر.

قراءة حدائثية اعتمد فيها الحاج صالح على التمسك بأصول الفكر اللساني عند العلماء الأوائل، والتمكّن من مفاهيمه ومفرداته، وعلى اللسانيات الحديثة بكل نظرياتها ومناهجها دون أن يسقطها على فكر الأوائل، مستثمراً معرفته اللسانية الحديثة في عقد المقارنات والمقابلات بين النظرية الخليلية والنظريات اللسانية الحديثة ليظهر عمق فكر الخليل والعلماء الأوائل، وأصالة رؤيتهم اللسانية التي فاقت الدرس اللساني الغربي بشمولية الطرح والرؤية للظاهرة اللغوية، مقدماً لنا الحاج صالح النظرية الخليلية الأصيلة وفق هندسة دقيقة النظم والأقسام.

لم يكن صاحب النظرية الخليلية الحديثة من المنظرين الذين انبهروا بالدراسات اللسانية الغربية وراحوا يسقطونها على النظرية الخليلية الأصيلة، بل نجده في كثير من المواضع يؤكد على ضرورة قراءة النظرية الخليلية بمنطق الخليل وتلاميذه وبمنطق اللغة العربية وخصوصيتها.

كما لا نجده ككثير من الباحثين الذين يحاولون الكشف عن أسبقية الخليل والعلماء الأوائل إلى أعمق المفاهيم اللسانية التي توصل إليها الدرس اللساني الحديث من باب المباهاة والمفاضلة، بل نراه رياضياً بامتياز في تقديمه لأصالة الفكر اللساني عند الأوائل، فكر قدمه وفق منطق علمي رياضي محكم البناء نظيره في ذلك ما قدمه العلامة رشدي راشد في أعماله عن العلماء العرب وعلومهم الدقيقة^(٣)، إذ تشكل النظرية الخليلية الحديثة بمنطق الرياضيات المعاصرة معادلة يقوم طرفها على أصالة الطرح اللساني بفكر يجمع بين عبقرية الخليل اللسانية الرياضية في التأصيل، وعبقرية

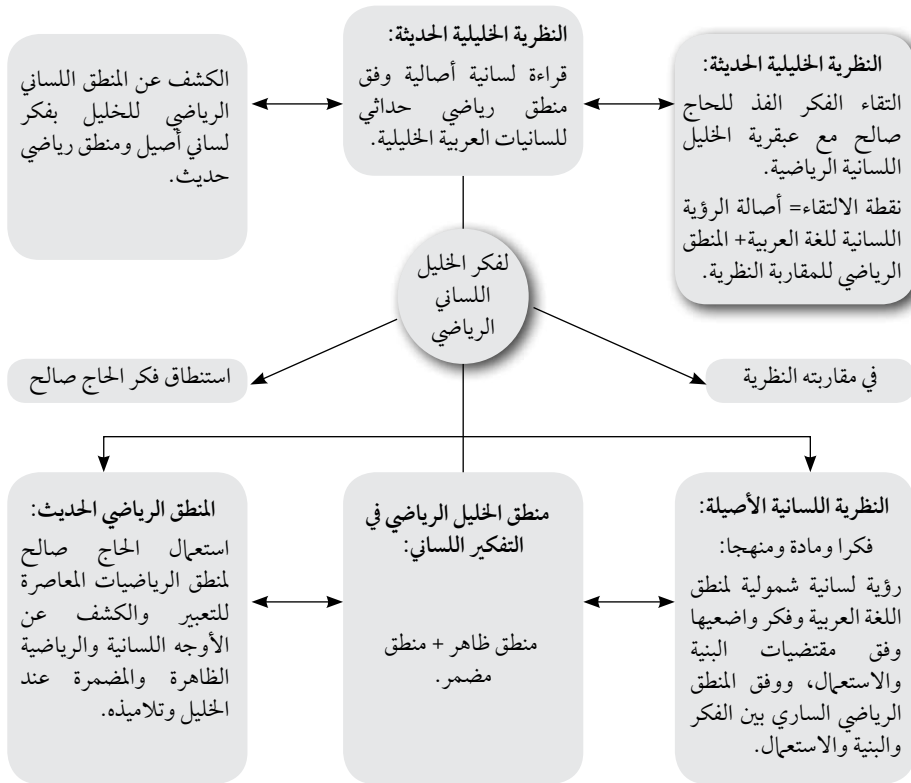
الحاج صالح في القراءة الرياضية والاستنباط والتأويل، واستنطاق النصوص بالتحليل والتعليل.

ويمكننا صياغة ذلك رياضياً وفق المعادلة التالية^(٤):

النظرية الخليلية الحديثة =
النظرية الخليلية الأصيلة + العبقرية الرياضية للخليل في التأصيل + المنطق الرياضي الحديث للحاج صالح في الصياغة والتحليل.

الشكل رقم (١).

ويمكننا تمثيل الإطار العام للنظرية الخليلية الحديثة وفق منظورنا الخاص في المخطط التالي^(٥):



الشكل (٢): الإطار العام للنظرية الخليلية الحديثة.

إن النظرية الخليلية الحديثة جزء لا يتجزأ من النظرية الخليلية الأصيلة، سواء على مستوى الماهية، أو المنهج، أو الرؤية؛ فعلى مستوى الماهية، أعمق الحاج صالح فكره في الكشف عن المقاربة النظرية للسانيات العربية وتميزها بشمولية الرؤية في أبعادها المتعددة في مقابل النظريات اللسانية الحديثة التي تتميز بأحادية الرؤية لكل نظرية على حدة. وعلى مستوى المنهج، حاول الحاج صالح رسم معالم المنهج اللساني عند العلماء الأوائل وخاصة عند الخليل وفق مقاربتهم البنوية التداولية للغة من جهة ووفق مقاربتهم الرياضية السارية في منطق البنية والخطاب معا من جهة أخرى.

أما على مستوى الرؤية، فيعد العلامة عبد الرحمن الحاج الصالح من التلامذة المعاصرين للمدرسة الخليلية، فحاول أن يكشف عن عمق اللغة العربية وفق منطقها ومنطق أهلها فكرا واستعمالا ومنطق النص الإعجازي الذي كرمت به. ويعد المنطق الرياضي جوهر التقاء تفكير الحاج صالح مع فكر الخليل، إذ أكد الحاج صالح على ضرورة تفعيل جهود الباحثين للكشف عن المنطق الرياضي للسانيات العربية^(٦).

وما هذه الورقة البحثية إلا جزء من السيرة النظرية الخليلية الأصيلة بمنطق النظرية الخليلية الحديثة، نحاول فيها الكشف عن منطق المجموعات عند الخليل وفق منظور الرياضيات الحديثة والمعاصرة، إذ تعد نظرية المجموعات النظرية المركزية في الرياضيات المعاصرة، كما تعد مجموعة الأصول والفروع النظرية المركزية في اللسانيات العربية؛ فما مفهوم المجموعة وما التطبيقات المباشرة لمنطق المجموعات وفق أسس النظرية الخليلية؟

١ - مفهوم المجموعة رياضياً:

إن المجموعة مفهوم قاعدي في الرياضيات الحديثة، فهي من الأصول الدلالية التي يقوم عليها التفكير الرياضي باعتباره بنية استدلالية تقوم بالإضافة إلى الأدوات الاستنتاجية والبرهانية والأدوات التعبيرية الترميزية على مجموعة من المفاهيم والنظريات الكلية، وعلى رأسها نظرية المجموعات التي تعدها الرياضيات المعاصرة - والمثلة في الرياضيات الأكسيوماتيكية - نواة الفكر الرياضي الحديث^(٧).

إن المجموعة مفهوم أولي يدل على حشد من الأشياء المنتهية أو اللامتناهية العدد، مهما كانت طبيعة هذه الأشياء: كومة حصي، صندوق من الطباشير أو الثقاب، عنقود عنب، سلة ليمون، قطع من الماشية أو سرب من الطيور... فرقة رياضية، أفكار لسانية، تلامذة قسم أو مدرسة، الأعداد الطبيعية أو غير الطبيعية ... إلخ. والذي يميز المجموعة عن الحشد هو وجود رابطة تجمع بين أعضائها، أي العناصر التي تكونها، فالمجموعة بهذا الاعتبار هي جملة من العناصر تربطها رابطة ما، رابطة هي عبارة عن خاصية ما مشتركة بين العناصر، فواضح، إذن، أن المجموعة تتألف من عناصر، ولكن لا بد أن يكون كل عنصر من عناصر المجموعة محددا بوضوح، متميزا عن العناصر الأخرى، ولا بد أن يكون انتهاء هذا العنصر إلى المجموعة واضحا للجميع^(٨).

إن نظرية المجموعات باعتبارها محور الفكر الرياضي المعاصر، تقوم على مفهوم البنية في الأساس، بحيث لا ينظر للعناصر إلا داخل المجموعة، وبتعبير آخر لا وجود للعنصر إلا في ظل المجموعة، فنظرية المجموعات «نظرية رياضية تعنى بالتأليف ... وهي تنطلق من ثلاثة حدود أولية - لا معرفة - هي: المجموعة، العنصر، ينتمي. وكما أوضحنا ذلك قبل عند الحديث عن الصياغة الأكسيومية، فإن معنى الحدود الأولية لا يهم، إذ المهم هو العلاقات القائمة بين الحدود. وهكذا فإذا نظرنا إلى هذه الحدود الثلاثة التي تتأسس عليها نظرية المجموعات، نجدها غير ذات معنى في الرياضيات إذا أخذت منفردة: ولكن القضية التي تركب بواسطتها لها معنى واضح. مثال ذلك: «العنصر ب ينتمي إلى المجموعة أ» أو «العنصر ج لا ينتمي إلى المجموعة د»^(٩).

ويعود الفضل في إقامة الرياضيات كلها على أساس نظرية المجموعات في العصر الحديث إلى جماعة من الشبان بدأوا منذ أوائل الثلاثينيات من القرن العشرين في صياغة مختلف فروع الرياضيات صياغة أكسيومية على أساس نظرية المجموعات. ومنذ ذلك الوقت وهم يعملون متعاونين ينشرون أبحاثهم تحت اسم مستعار هو نيكولا بورباكي^(١٠).

تقول جماعة بورباكي في كتابها «أصول الرياضيات»: ﴿والواقع أنه بينما كان الناس يعتقدون من قبل أن كل فرع من فروع الرياضيات يتطلب نوعاً خاصاً من الحدس يمدّه بمفاهيمه وحقائقه الأولية، الشيء الذي أدى، ضرورة، إلى تخصيص كل فرع من فروع الرياضيات بلغة رمزية تناسبه، فإننا نعرف اليوم أنه من الممكن، منطقياً، اشتقاق الرياضيات الحالية، كلها تقريباً، من مصدر واحد، هو نظرية المجموعات، ولذلك فإنه يكفي القيام بعرض مبادئ لغة رمزية وحيدة، وبيان كيف يمكن أن نعرض بواسطتها نظرية المجموعات، ثم بيان كيف تندمج في هذه النظرية فروع الرياضيات، الواحدة تلو الأخرى. إننا لا ندعي أن محاولتنا هذه ستبقى صالحة إلى الأبد، إذ من الممكن أن يتفق الرياضيون يوماً على استعمال طرق أخرى في الاستدلال، لا تقبل الصياغة الأكسومية التي نعتمدها هنا. وفي هذه الحالة سيصبح من الضروري توسيع قواعد الصياغة، هذا إذا لم يتطلب الأمر العدول تماماً عن هذه الصياغة إلى طريقة أخرى. إن المستقبل وحده هو الذي سيقدر ما يجب القيام به﴾.^(١١)

إن لمفهوم المجموعة بالغ الأهمية في حياتنا اليومية وفي حياتنا العلمية، بل إن الكون الذي نعيش فيه يقوم كله على فكرة المجموعة ويتشكل كمجموعات رياضية لا نهاية لها، وكما تقوم الرياضيات اليوم كلها على أساس مفهوم المجموعة، تقوم جميع العلوم على هذه الفكرة بما في ذلك اللسانيات إذ ﴿كلنا نستعمل مفاهيم مأخوذة من نظرية المجموعات بالإضافة إلى ارتباط هذه النظرية بالمنطق، فهي نظرية جوهرية في الرياضيات ولها عدد من التطبيقات المباشرة في اللسانيات﴾.^(١٢)

يقوم منطق المجموعات في الرياضيات المعاصرة على [نظام الأنواع] و[نظام العلاقات]، وسنركز في هذه الورقة البحثية على نظام الأنواع، إذ تتعدد أنواع المجموعات الرياضية من مجموعات منتهية ومجموعات لا منتهية، ومجموعات مرتبة في مقابل مجموعات غير مرتبة، ومجموعات متعددة العناصر في مقابل مجموعات [وحيدة العنصر]، لتمثل [المجموعة الخالية] مجموعة رياضية ذات تميز عال، عاكسة لماهية المجموعة رياضياً، فالمجموعة رياضياً سابقة للعناصر.

٢- تمثيلات المجموعة لسانيا:

يمكننا صياغة بعض المفاهيم اللسانية عند العلماء الأولين وفق نظرية المجموعات كما يعرفها المنطق الرياضي الحديث فيما يلي:

٢-١. المجموعة المنتهية:

ص = {أ،.....، ي}.

تمثل مجموعة «ص» مجموعة فونيمات اللغة العربية وهي أصوات محدودة عددها ٢٩ عند الخليل، فهذا ﴿ما ألفه الخليل .. من حروف: ا، ب، ت، ث، مع ما تكلمت به فكان مدار كلام العرب وألفاظهم فلا يخرج منها عنه شيء. أراد أن تعرف به العرب في أشعارها و أمثالها ومخاطباتها فلا يشذ عنه شيء من ذلك.﴾^(١٣) أي أن حروف العربية تشكل دائرة مغلقة، ومجموعة منتهية محدودة العناصر.

ق = {ق١، ق٢، ق٣، ق٤،.....، قن}.

تمثل المجموعة «ق» مجموعة القوانين الضابطة لبنية اللغة العربية.

٢-٢. المجموعات غير المنتهية:

ك = {ك١، ك٢، ك٣،.....}. تمثل المجموعة «ك» مجموعة الكلمات في العربية، وهي رغم وضعها في المعاجم كمجموعات منتهية، فإن قدرتها الاشتقاقية غير محدودة ومنه تعد مجموعة الكلمات مجموعة غير منتهية في واقع النظام اللغوي.

ج = {ج١، ج٢، ج٣، ج٤،.....}.

تمثل المجموعة «ج» مجموعة جمل العربية وهي جمل غير منتهية، لأنها تقوم على الأساس الدلالي والدلالات غير منتهية.

ع = {ع١، ع٢، ع٣، ع٤،.....}.

تمثل المجموعة «ع» مجموعة الدلالات في نظام اللغة العربية، وهي مجموعة غير منتهية، بل إن خاصية التعدد وخاصية اللانهاية في الظاهرة اللغوية إنما أساسها لا

نهائية الدلالات. وكل هذا ينعكس على باقي المستويات اللغوية التي تشكل منها، أي المستوى الإفرادي والتركيب.

٢-٣. المجموعة المرتبة:

من أهم المجموعات اللغوية التي خضعت إلى منطق الترتيب المنهجي في اللسانيات العربية نجد مجموعة الفونيمات العربية، إذ رتبت هذه الوحدات في الدرس اللساني وفق مخارجها، واختلاف وجهات النظر في مخارج بعض الحروف نجد الترتيب الصوتي يختلف من الخليل إلى سيبويه إلى ابن جني، وإن كان الاختلاف ليس كبيراً، لكن في النهاية تتحدد مجموعة الأصوات والفونيمات العربية باعتبارها مجموعات مختلفة الترتيب.

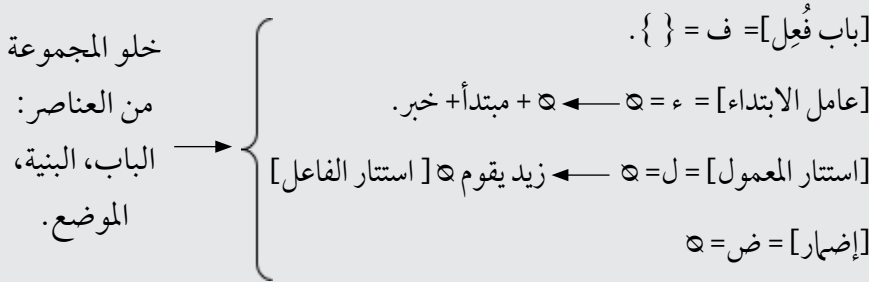
فنظام حروف الهجاء الذي سار عليه الخليل في معجم العين، وتبعه أبو منصور الأزهري في كتابه تهذيب اللغة، هو نظام يتبع مخارج الحروف، يبدأ بأقصاها في الحلق وهو العين، ثم ما يقرب مخرجه منه وهكذا حتى يأتي على آخر الحروف، قال الخليل: ﴿في العربية تسعة وعشرون حرفاً: منها خمسة وعشرون حرفاً صحاحاً لها أحياء ومدارج، وأربعة أحرف جوف وهي: الواو والياء والألف اللينة. والهمزة وسميت جوفاً لأنها تخرج من الجوف فلا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج الحلق، ولا من مدرج اللهاة، إنما هي هاوية في الهواء فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلا الجوف... فأقصى الحروف كلها العين...﴾ [١٤] فهذه صورة الحروف التي ألفت منها العربية على الولا، وهي تسعة وعشرون حرفاً: ع ح هـ خ غ، ق ك، ج ش ض، ص س ز، ط د ت، ظ ذ ث، ر ل ن، ف ب م، فهذه الحروف الصحاح، و ا ي ء. فهذه تسعة وعشرون حرفاً منها أبنية كلام العرب﴾. (١٤)

فلقد رتب الخليل أصوات العربية وفق مجموعات جزئية تدرج داخل مجموعة كلية، في حين نمثل للمجموعة الصوتية الكلية فيما يلي: ص ١ = {ع، ح، هـ، خ، غ، ق، ك، ج، ش، ض، ص، س، ز، ط، د، ت، ظ، ذ، ث، ر، ل، ن، ف، ب، م، و، ا، ي، ء}.

ولقد خالف سيبويه أستاذه في ترتيب مجموعة أصوات العربية، إذ بدأ بالهمزة والألف والهاء، وقدم الغين على الخاء، وأخر القاف عن الكاف، ويتضح ترتيبه للحروف على هذا النحو:

ص ٢ = {ء، ا، هـ، ع، ح، غ، خ، ك، ق، ض، ج، ش، ي، ل، ر، ن، ط، د، ت، ص، ز، س، ظ، ذ، ث، ف، ب، م، و.} ^(١٥)

٢-٤. المجموعة الخالية:



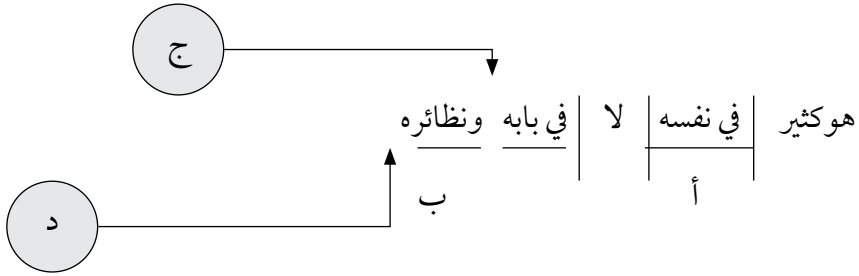
٣- المجموعات المركبة: [الباب أنموذجاً]:

إن الظاهرة اللغوية كما تصورها العلماء الأولون هي مجموعة كلية لأنها تضم العديد من المجموعات الجزئية، وهي مجموعة ذات بنية لأنها تحكمها شبكة من العلاقات الثابتة، فإذا كان مفهوم المجموعة في الفكر الرياضي يقوم على نوعين محوريين: هما المجموعات ذات البنية والمجموعات التي لا ترقى إلى مستوى البنية.

فاللغة العربية مجموعة كلية تتشكل كبنية قائمة بذاتها، تتحرك فيها العناصر كما تتحرك قطع لعبة الشطرنج وفق نوااميس اللعبة المشتركة بين جميع اللاعبين، ووفق نوااميس الأداء الفردي الذي يحقق التميز، وإذا كانت قطع الشطرنج قد توجد كمجموعة خارج اللعبة فتتشكل كمجموعة ليست ذات بنية، فالظاهرة اللغوية لا تكتسب ولا تنتج ولا تختزن في الذهن إلا في إطار العلاقات، إنها دوماً مجموعة ذات بنية؛ ... وهكذا فقطع الشطرنج تبقى مجرد مجموعة من العناصر، ما دامت في صندوقها، أو ملقاة على الطاولة، دون ترتيب أو نظام، ولكن بمجرد ما نرتب تلك

القطع حسب قوانين معينة - أي بمجرد ما نركبها حسب قوانين التركيب - نصبح أمام مجموعة من العناصر تمتلك بنية، فالذي يميز البنية عن المجموعة هو قانون - أو قوانين - للتركيب. ذلك هو تعريف البنية، وتلك هي خاصيتها الأساسية ﴿١٦﴾.

ويعد مفهوم الباب من النماذج التطبيقية الفعالة في منطق المجموعات في اللسانيات العربية، كما أنه مفهوم عاكس وبدقة لنظام المجموعات المركبة، الأمر الآتي بيانه كما يلي:



٣-١. الباب باعتباره مجموعة:

إن من أهم الأوجه الدالة على مفهوم [المجموعة ذات البنية] في الدرس اللساني عند العلماء الأولين وفق إطارهم المنهجي ما يعرف [بمفهوم الباب]، وعن هذا المفهوم اللساني الرياضي يقول عبد الرحمن الحاج صالح: ﴿وقد نظرنا في كتاب سيبويه، وأطلنا النظر، فبعد مدة طويلة تبين لنا أن المفاهيم التي يتضمنها هذا الكتاب تكون في الحقيقة نظرية دقيقة لم نعر عليها في أي نظرية لغوية أخرى سواء قديمة أم حديثة [...] ونتج من مقارنة بين مفاهيم الكتاب والمنطق الرياضي الحديث أن اتضحت لنا العلاقات الوثيقة بين المفاهيم العربية ومفاهيم المنطق الرياضي، مثل الحمل، ومفهوم القياس، ومفهوم النظير... ومفهوم الباب! وهذا الأخير لم يفكر أي باحث في أنه يطابق تماماً المجموعة الرياضية﴾. ﴿١٧﴾

وقوله: ﴿ويصير اعتقادنا يقينا فيما يخص ماهية الباب الرياضية وقرب هذا المفهوم من مفهوم المجموعة ما نجده عند النحاة من استعمالهم لكلمة نظير «تجمع على نظائر» مع كلمة باب في أكثر النصوص تقريبا. ويمكن أن نستدل على ما قصده سيبويه من هذه الكلمة انطلاقا من هذا الكلام الذي نقلناه من شرح الرماني للكتاب:

فالمقابلة الدلالية بين أ وب، تدل على أن ج ود متكافئتان « العطف هو مجرد تشنية أي تكرار بياني » ومن ثم يعرف أن الباب هو مجموعة من النظائر، فإن الكلم التي هي على بناء واحد تكون على هذا بابا، والجامع بينهما هو هذا البناء الممثل بحروف رمزية مركبة مع غيرها من الأصوات. ﴿^(١٨)﴾ والخلاصة أن الباب ﴿يتكون من نظائر، فهو مجموعة من العناصر المتكافئة وقد تكون خالية أو وحيدة العنصر..﴾. ﴿^(١٩)﴾

إن مفهوم الباب في اللسانيات العربية؛ يمثل وجهًا تطبيقيًا ثانياً رئيسياً لنظرية المجموعات في الدرس اللساني عند العلماء الأولين، فبعد أن كانت رؤيتهم للظاهرة اللغوية باعتبارها أصولاً وفروعاً، أو باعتبارها مجموعة متداخلة من المستويات والعناصر اللغوية، هي الوجه الأول لنظرية المجموعات في الفكر اللساني، نجد هذه الرؤية الرياضية للغة باعتبارها مجموعة كلية تندرج تحتها مجموعات بنوية جزئية، تنعكس على منهجهم، ونظرة سريعة في فهارس كتبهم تدل على أصالة مفهوم الباب في بنائهم المنهجي للسانيات العربية، هذا المفهوم الذي راح الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح يسلط الضوء عليه، من خلال تعمقه في اللسانيات العربية وإطلاعه على المنطق الرياضي في العصر الحديث، ليكشف لنا عن الجوهر الرياضي القائم في بطون كتبهم، وقبلها في باطن تصورهم ورؤيتهم الرياضية للغة العربية، وما الأبواب اللسانية إلا انعكاس للظواهر اللغوية باعتبارها مجموعات ذات بنية، لكن الجميل في مفهوم الباب كمفهوم رياضي منهجي، أنه يقدم صورة نموذجية لمفهوم المجموعة، أو لنقل هو قريب من المجسمات التمثيلية التي تقرب مفهوم المجموعة كمفهوم رياضي في اللسانيات العربية:

أ - إذ يقوم الباب كمجموعة على مفهوم مشترك، أي على رابطة، هذا المفهوم الذي يصنع وجوداً للباب كمجموعة قبل أن توجد العناصر أصلاً، لأن أساس المجموعة في الفكر الرياضي هو العلاقة الرابطة، أي الخاصية المشتركة، تلك الخاصية التي تسمح بدخول العنصر إلى المجموعة فيصبح عنصراً منتزعا إليها، أو لا تسمح له بالدخول فيها، لأنه لا يتوفر فيه شرط الانتزاع، أي أن العنصر لا تتوفر فيه تلك الخاصية التي عقد على أساسها الباب أصلاً، وذلك باعتباره مجموعة.

ب - يتقاطع مفهوم الباب في الدرس اللساني باعتباره مجموعة مع الفكر الرياضي في اعتبار العناصر التي يقوم عليها الباب نظائر، والنظير كما رأينا سابقاً عند حديثنا عن المعادلات اللسانية، لا يعني التطابق، ولا يقتزن بالشبه دوماً، بل معناه تقاطع العناصر في صفة واحدة، رغم ما قد يبدو من تباعد بل وتنافر بينها، فإن ﴿النظائر كما يفهمها النحاة، فقد تكون بعيدة بعضها عن بعض من عدة أوجه ومع ذلك يكتشف فيها النحوي ميزة واحدة تجمعها﴾.^(٢٠)

وانطلاقاً من هذا التقاطع الجوهرى بين الباب النحوي والمجموعة الرياضية، نجد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح يعرف الباب بأنه مجموعة من العناصر المتكافئة، لأنه يتكون من نظائر.

ج - إن العلاقة أو الرابطة التي يتأسس من خلالها الباب كمجموعة في الدرس اللساني، وتتكاثر من خلالها العناصر، قد تكون رابطة لفظية، كما قد تكون رابطة دلالية لها علاقة باللفظ. وقد تكون رابطة لفظية دلالية؛ فتجد في نصوصهم، مثلاً، [هذا باب فَعَل]، أو [هذا باب يَفْعُل]، [هذا ما تقلب فيه الواو ياء]، وهذه أبواب تقوم على [رابطة لفظية بنوية]، في مقابل أبواب تقوم على [معانٍ نحوية]، أو معانٍ دلالية يقول المبرد: ﴿كل باب فأصله شيء واحد ثم تدخل عليه دواخل لاجتماعها في المعنى﴾^(٢١) فإن ﴿ما هي الأصل في النفي وهي أم بابه﴾^(٢٢)، و﴿إلا هي أم باب الاستثناء﴾^(٢٣)، وإن هي أم باب الجزاء، وهمزة الاستفهام هي أصل باب الاستفهام، و﴿كان أم هذا الباب - يعني باب كان وأخواتها - وأكثرها تصرفاً﴾.^(٢٤)

كما نجد أبواباً تقوم على أساس الاشتراك في البنية اللفظية والدلالية، إذ قد تأتي الألفاظ على بناء واحد، وتقترب في معانيها، كما قد يجمعها بناء واحد ودلالة واحدة، مثل ذلك ما نجده في باب الأعمال التي ترى وتسمع، يقول سيبويه: ﴿هذا بناء الأفعال التي هي أعمال: فالأفعال تكون من هذا على ثلاثة أبنية: فَعَل يَفْعُل، وفَعَلَ يَفْعِل، وفَعِل يَفْعَل، ويكون المصدر فَعَلًا، والاسم فاعلاً. [...] وقد جاء من مصادر ما ذكرنا على فُعْل، وذلك نحو: الشُّرْب والشُّغْل. وقد جاء على فعل نحو: فَعَلَهُ فَعَلًا، ونظيره: قاله قِيلاً، وقالوا: سَخِطَهُ سَخَطًا، شبهوه بالغضب حين اتفق البناء

وكان المعنى نحوا منه، يدلك ساخطا وسخطته أنه مُدخل في باب الأعمال التي ترى وتسمع وهو موقعه بغيره ﴿٢٥﴾.

فالباب هنا معقود على [اتفاق في البناء واقتراب في المعنى العام]؛ وهو دلالة الأفعال باعتبارها أفعالا متعدية ترى وتسمع لأنها ناتجة من ذات إلى ذات، فالمجال الدلالي لها ذاته، التعدي والطابع الحركي الحسي، ويعني بالأعمال التي ترى ﴿٢٥﴾ الأعمال المتعدية لأن فيها علاجا من الذي يوقعه إلى الذي يوقع به، فتشاهد وترى، فجعل سخطه مدخلا في التعدي كأنه بمنزلة ما يرى. وقولهم ساخط دليل على ذلك لأنهم لا يقولون غاضب، ومعنى الغضب واحد، فجعلوا الغضب بمنزلة فعل تتغير به ذات الشيء، والسخط بمنزلة فعل عولج إيقاعه بغير فاعله ﴿٢٦﴾.

كما قد يقوم الباب على اتفاق في [المبنى والمعنى]، فلقد عقد سيبويه بابا في كتابه سماه «ما جاء على مثال واحد حين تقاربت المعاني»، وقد التفت إلى الدلالة المشتركة التي توحى بها البنية الصرفية لبعض المصادر مثل: «الغليان، القفزان، الغثيان، الوهجان» حيث إنها قد اشتركت جميعا في بنية صرفية واحدة هي [فَعْلَان]، كما أنها تشترك في [معنى الحركة والاهتزاز والاضطراب وتستمر في ذلك حتى تهدأ].

فأصبحت بنية [فَعْلَان] دالة على معنى الحركة والاضطراب لما في بنيتها الصرفية الصوتية من تتابع الحركات، وأصبح اللفظ والمعنى هو الرابطة المزدوجة التي يقوم عليها الباب، يقول سيبويه: ﴿٢٧﴾ ومن المصادر التي جاءت على مثال واحد حين تقاربت المعاني قولك: النَّزْوَان، والنَّقْرَان، والقَفْزَان، وإنما هذه الأشياء في زعزعة البدن واهتزازه في ارتفاع، ومثله العَسَلَان والرتكان ومثل هذا في الغليان لأنه زعزعة وتحرك، ومثله الغثيان، لأنه تحيش نفسه وتثوره، ومثله الخطران واللمعان، لأن هذا اضطراب وتحرك، ومثل هذا اللهبان والوهجان لأنه يحرك الحر وتثوره، فإنما هو بمنزلة الغليان. ﴿٢٧﴾ ويمكننا تمثيل جزء من هذا الباب عند سيبويه باعتباره مجموعة في المخطط التالي:

من باب ما جاء على مثال
واحد لتقارب المعاني.

النقزان النزوان القفزان
الغثيان الهيجان العسلان الرنكان

﴿مجموعة فعَلَان﴾

الشكل (٣): نموذج تطبيقي لنظرية المجموعة. ^(٢٨)

إذ تتشكل مجموعة [فعَلَان] كمجموعة جزئية داخل الباب، مما يدل على أن الباب كمجموعة ذات بنية عامة، قد يكون مجموعة كلية تضم مجموعات جزئية.

٢-٣. الباب كمجموعة ذات بنية:

إن الباب كمجموعة رياضية هو [مجموعة ذات بنية]، لأنه يقوم على شبكة من العلاقات التي تضبط عناصره قبل أن تكون فيه أصلاً، فوجود المجموعة أسبق من وجود عناصرها، وإذا ما تأملنا قول المبرد عند حديثه عن مفهوم الباب في النحو العربي: ﴿كل باب فأصله شيء واحد ثم تدخل عليه دواخل لاجتماعها في المعنى﴾ ^(٢٩)، وإذا ما تأملنا جميع الأقوال السابقة حيث يتشكل الباب النحوي من عنصر أساسي هو الأصل ثم تحمل عليه العناصر الأخرى المكافئة له سواء أكان ذلك على مستوى اللفظ أو على مستوى المعنى أو على مستوى اللفظ والمعنى معاً، لتبين لنا أن الباب في النحو العربي يقوم على بنية إنها بنية الأصول والفروع، فتتشكل عناصره وفق هذا الإطار، وهو إطار بنوي يصنع منظومة للباب باعتباره مجموعة، فلقد ﴿جعلوا في كل باب أصلاً لمجموع نظائره التي تدخل في ذلك الباب﴾ ^(٣٠).

ومما يدل على أن ترتيب العناصر في الباب باعتباره مجموعة رياضية وفق ثنائية الأصل والفرع يشكل بنية، هو المنطق الاستدلالي الذي يجعل من عنصر ما عنصراً أصلياً تحمل عليه باقي العناصر اللغوية، ومثال ذلك أن الهمزة أصل باب الاستفهام فهي أكثر وأوسع تصرفاً من اخواتها في بابها، ومن ذلك أن ﴿تقديم الاسم فيها قبل الفعل جائز كما جاز ذلك في هلا، وذلك لأنها حرف الاستفهام الذي لا

يزول عنه إلى غيره، وليس للاستفهام في الأصل غيره، وإنما تركوا الألف في من ومتى، وهل ونحوهن» حيث أمنوا الالتباس^(٣١).

فهناك منطق استدلاي يجعل من العنصر أصليا أو فرعيا، فالأصل ما يبنى عليه ولا يبنى على غيره، في حين أن الفرع يبنى على غيره، والتغير إنما يكون في الفروع لا في الأصول، فالهزمة هي أصل باب الاستفهام لأنها ثابتة لا تزول عن بابها إلى باب ومعنى نحوي ثان، كما أن باقي حروف وأسماء الاستفهام محمولة عليها بنويا ودلاليا كما وضح لنا ذلك سيبويه، ومنه فالباب النحوي يقوم عند العلماء الأولين كمجموعة مرتبة ومنظمة، لها ترتيب مخصوص، تندرج فيها العناصر كفروع مبنية على أصل واحد، ولها نظام مخصوص بحيث تحمل تلك الفروع على الأصل في شبكة من العلاقات التفرعية. إذ يعقد الباب على مجموعة من القواعد والأصول الضابطة لها، التي تشترك فيها جميع العناصر المتكافئة، مما يعمق من ماهية الباب كمجموعة ذات بنية في اللسانيات العربية. فإن الأشياء التي تحتوي عليها الأبواب هي الضروب من الكلام أو النحو لا هي في ذاتها بل فيما هو أهم من ذلك وهو ميزتها التركيبية كما يتصورها الرياضي في زماننا^(٣٢).

لنخلص إلى نتيجة من كل ما بين^(٣٣) فيما مضى من هذا الباب، أن النحاة المؤسسين جعلوا النظام اللغوي كله أصولا وفروعا.. وليس أدل على ذلك من أنهم لم يكتفوا باستنباط الأصول وتجريدها والاستدلال عليها، بل راحوا يجردون لكل باب من أبواب النحو أصلا، قدر وسعهم، وقد رأينا فيما مضى كيف أن أبواب النحو وقواعده وقوانينه إنما تعقد على الأصول، فللفاعل، وللمفعول، والمبتدأ والخبر وغيرها أصل فكل منها معقود على أصل أيضا، وما يخرج عنها إنما يخرج لعله، ولا يكون ناقضا للباب^(٣٣).

إن الباب كمفهوم لساني رياضي باعتباره مجموعة، يقوم على جميع تصنيفات المجموعة الرياضية، فهو من جهة مجموعة مرتبة وفق نظام الأصالة والفرعية، و هو مجموعة ذات بنية، لأنه يقوم على نظام، إذ كل باب تحكمه مجموعة من القواعد والأصول، كما قد يتشكل الباب كمجموعة منتهية، أو كمجموعة لا منتهية،

فالكلمات التي تندرج تحت الصيغ الصرفية لا نهاية ولا حدود لها، بل مجال الباب فيها يظل مفتوحاً، ومنه يتشكل الباب هنا كمجموعة لا نهائية، وما يدل ذلك على أن مفهوم الباب صورة ناطقة لحضور نظرية المجموعات في الدرس اللساني، هو قيام الباب على عدد كثير من العناصر أو من النظائر، في مقابل قيامه على عدد قليل إلى درجة قيامه على عنصرين فقط، بل وعلى عنصر واحد فقط، فالباب ﴿ كمفهوم رياضي هو مماثل لما يسمى الآن المجموعة، فباب فُعِلَ مثلاً هو مجموعة خالية إذ لا يوجد أي عنصر على هذا الوزن في الاستعمال. وباب فِعِلَ هو مجموعة وحيدة العنصر إذ لا يوجد في الواقع ما هو على هذا البناء إلا إِبِلَ في المشهور ﴾^(٣٤) وهذا ما يصرح به سيبويه: ﴿ وإنها هو بمنزلة عربي ليس له ثان في كلام العرب نحو إِبِلَ وكُذت تكاد ﴾^(٣٥).

٣-٣. الباب كمجموعة خالية:

قد يتشكل الباب كمجموعة خالية، أي لا يحتوي أي عنصر لغوي، ووجود الباب كمجموعة خالية، هو نتاج التصور النظري التجريدي للعلماء الأولين، فلم يتعاملوا مع المجموعات كنماذج تطبيقية فقط، وإنما تعاملوا معها كممثل وصور مجردة، فلفكر الخليل الرياضي بصمته التجريدية في نظرية المجموعات في الدرس اللساني، فلقد توصل الأولون إلى مفهوم المثال سواء في المستوى التركيبي أو الإفرادي، ونراهم يطلقون مصطلح الباب على [أوزان الكلم المتكونة من الفاء والعين واللام]، وتلك المجموعات تقوم على مفهوم مجرد هو صورة الباب في حين تتمثل الكلمات المستعملة باعتبارها عناصر لغوية مستعملة مادة الباب، فالفكر التجريدي يسري في منظورهم للغة ونماذجها ومثلها كمجموعات، وانطلاقاً من منهجهم الاستدلالي العقلي ذاته، نجد الباب النحوي عندهم قد يتشكل كمجموعة خالية، لأن أساس بنائه استنباطي لا استقرائي فقط، فالباب ليس دوماً ﴿ نتيجة لاستقراء الواقع كالجنس فقد يوجد في تصور الباحث وقد يوجد منه في هذا الواقع الكثير أو القليل، وقد لا يوجد تماماً. أما الذي لا يوجد منه في الاستعمال فقد سماه الخليل فيما يخص الجذور بالمهمل، وخلافه المستعمل ﴾^(٣٦).

وأساس هذا المهمل وأساس الباب باعتباره مجموعة خالية عند الخليل هو الاعتماد على [قسمة التراكيب] في بناء وتحليل الوحدات اللغوية، فإذا كان ﴿ الباب لا يتقوم بمجرد الصفات الذاتية فقط مثل الجنس فيما يتقوم؟ لنلاحظ أولاً أن الباب قد لا يوجد في واقع الاستعمال مثل باب فَعُل فلم تجئ أية كلمة على هذا الوزن في المسموع، فمن أين جاء هذا الباب إذن؟ فالجواب هو أنه شيء تقتضيه قسمة التركيب في كل احتمالاتها بدون استثناء لأي تركيب... فهذا الباب الذي هو فَعُل تحتمله هذه القسمة لأن جميع تراكيب الثلاثي المجرد تنحصر في ١٢ تركيباً منها فَعُل. وعلى هذا فالباب هو نتيجة لقسمة تركيبية ليس غير، وهو مفهوم رياضي محض لم يعرفه الفلاسفة القدامى من غير العرب ﴿^(٣٧)

وهذا يدل على أن تصور الأولين للمجموعة في الدرس اللساني كان تصوراً تطبيقياً وواقعياً، كما أنه كان تصوراً نظرياً متوغلاً في التجريد، فالباب يقوم على بنية وهذه البنية قوامها المادة والصورة، تمثل الصورة في الخاصية والعلاقة التي تشكل الباب كمجموعة سابقة في الوجود لعناصرها، في حين تتمثل المادة في العناصر التي تنتمي إليها، انطلاقاً من تقاطعها في تلك الرابطة أو الصورة، وهذا يكون على مستوى الباب باعتباره مجموعة ذات بنية، فإن ﴿ التقابل بين الباب ومجموع العبارات التي هي منه، فهو أيضاً تقابل بين صورة ومادة وبين كلي وجزئيات، إلا أن الصورة ليست هنا مجرد جنس أو فئة أي مجرد مفهوم .. قد يشارك الباب الجنس أي الفئة البسيطة في أنه مجموع عناصر تشترك في وصف معين إلا أنه يتجاوزه في أنه مجموعة رياضية ذات بنية عامة ﴿^(٣٨)

الخاتمة:

أولاً: تعد نظرية المجموعات النظرية المركزية في الرياضيات الحديثة والمعاصرة، كما تعد نظرية الأصول والفروع النظرية المحورية في اللسانيات العربية.

ثانياً: يمثل مفهوم الباب وجها تطبيقيا ثانيا رئيسيا لنظرية المجموعات في الدرس اللساني عند العلماء الأولين، إذ يعد الباب من أهم النماذج الدالة على منطق المجموعات في اللسانيات العربية، فقد صنف العلماء الأوائل مقاربتهم النظرية في مختلف العلوم وفق نظام الأبواب، وبيّنوا كيف أن نظام اللغة العربية يتشكل في مجموعات متصلة ومنفصلة أطلقوا عليها مصطلح الباب، فهو مصطلح تدل تسميته على مفهوم لساني رياضي من وجهين؛ المادة والمنهج.

ثالثاً: يقوم منطق المجموعات في الرياضيات المعاصرة على نظام الماهية والأنواع وعلى نظام العلاقات، ينتج عن نظام الماهية والأنواع أصنافاً متعددة من أنواع المجموعات نحو: المجموعات المنتهية في مقابل المجموعات غير المنتهية، والمجموعات المرتبة في مقابل المجموعات غير مرتبة، والمجموعات الجزئية في مقابل المجموعات الكلية، والمجموعات المتعددة العناصر في مقابل المجموعات وحيدة العنصر والمجموعات الخالية.

رابعاً: تقوم اللسانيات العربية على مختلف أنواع المجموعات الرياضية، ولقد صنف العلماء الأوائل النظام اللساني وفق مختلف وحداته إلى أنواع متعددة من أصناف المجموعات، تصنيفاً إجرائياً موافقاً لمنطق المجموعات في الرياضيات المعاصرة، وأهم هذه الأنواع: [المجموعة ذات البنية]، و[المجموعة وحيدة العنصر]، و[المجموعة الخالية].

خامساً: إن الباب كمفهوم لساني رياضي، يقوم على جميع تصنيفات المجموعات الرياضية، فهو من جهة مجموعة مرتبة وفق نظام الأصالة والفرعية، وهو مجموعة ذات بنية، لأنه يقوم على نظام، إذ كل باب تحكمه مجموعة من القواعد والأصول، كما قد يتشكل الباب كمجموعة منتهية، أو كمجموعة لا منتهية، فالكلمات التي

تندرج تحت الصيغ الصرفية لا نهاية ولا حدود لها، بل مجال الباب فيها يظل مفتوحاً، ومنه يتشكل الباب هنا كمجموعة لا نهائية، وما يدل ذلك على أن مفهوم الباب صورة ناطقة لحضور نظرية المجموعات في الدرس اللساني، هو قيام الباب على عدد كثير من العناصر أو من النظائر، في مقابل قيامه على عدد قليل منها إلى درجة قيامه على عنصرين، بل وعلى عنصر واحد فقط، كما قد يشكل الباب [مجموعة خالية].

سادساً: يعد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أول من تفتن إلى مفهوم الباب باعتباره مفهوماً رياضياً، عاكساً لمنطق المجموعات، ونراه عاكساً لنوع مخصوص ونقصه به [المجموعات الرياضية المركبة].

الهوامش:

(١) ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن:

- ﴿النظرية الخليلية الحديثة: مفاهيم الأساسية﴾، كراسات المركز، العدد ٤ (٢٠٠٧).

- ﴿بحوث ودراسات في اللسانيات العربية﴾، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٧، ج ١.

- ﴿بحوث ودراسات في اللسانيات العربية﴾، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٧، ج ٢.

- ﴿السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة﴾، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٧ م.

(٢) ينظر: برتراند راسل، ﴿أصول الرياضيات﴾، ترجمة: محمد مرسي أحمد وأحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف، جامعة الدول العربية، مكتبة الدراسات الفلسفية، القاهرة، ط ٢، ج ١.

وينظر أيضاً: ثابت الفندي محمد:

- ﴿أصول المنطق الرياضي﴾، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٧٢ م.

- ﴿فلسفة الرياضة﴾، دار النهضة العربية، بيروت، ط ١، ١٩٦٩ م،
(٣) راشد رشدي، ﴿الرياضيات التحليلية بين القرن الثالث والقرن الخامس
للهجرة﴾، ترجمة: بدوي المبسوط، سلسلة تاريخ العلوم عند العرب، مركز دراسات
الوحدة العربية، بيروت، ط ١، ٢٠١١، ج ٥.

﴿الشكل رقم ١﴾، حقوق ملكية للمؤلف، قاسمي الحسني عواطف.

(٥) ﴿الشكل رقم ٢﴾، حقوق ملكية للمؤلف، قاسمي الحسني عواطف.

(٦) ينظر: قاسمي الحسني عواطف، ﴿التفكير الرياضي في علوم العربية﴾،
رسالة دكتوراه، إشراف: د. بن لعلام مخلوف، جامعة البليدة ٢، كلية الآداب
واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

(٧) ينظر: عابد الجابري محمد، ﴿مدخل إلى فلسفة العلوم، تطور الفكر الرياضي
والعقلانية المعاصرة﴾، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط ٨، ٢٠١٤ م،
٩٥ / ١.

(٨) ينظر: عابد الجابري محمد، ﴿مدخل إلى فلسفة العلوم، تطور الفكر الرياضي
والعقلانية المعاصرة﴾، ٩٥ / ١.

(٩) عابد الجابري محمد، ﴿مدخل إلى فلسفة العلوم، تطور الفكر الرياضي
والعقلانية المعاصرة﴾، ٩٥ / ١.

(١٠) ينظر: Nicolas Bourbaki, L'Architecture des mathématiques,
dans: Les Grands courants de la pensée mathématique, Francois
. Le Lonnais, Hermann, Paris, 1998

(١١) أصول الرياضيات، نيكولا بورباكي، ترجمة محمد عابد الجابري في كتابه:
مدخل إلى فلسفة العلوم، تطور الفكر الرياضي والعقلانية المعاصرة، دراسات
ونصوص في الاستيمولوجيا المعاصرة، ١ / ٢١٠-٢١١. وينظر:

Nicolas Bourbaki, Eléments de mathématique, Hermann ,
Paris, 1939, Livre I: Théorie des ensembles.

- (١٢) الود ينس، غونار أندريون، دال أوستن، ﴿المنطق في اللسانيات﴾، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١١م، ص ١٥.
- (١٣) الخليل بن أحمد الفراهيدي، ﴿كتاب العين﴾، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، العراق، د.ط، ١٩٨٠م، ١/٤٧.
- (١٣) الخليل، ﴿كتاب العين﴾، الخليل، ١/٥٧-٥٨.
- (١٥) ينظر: سبيويه، ﴿الكتاب﴾، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٩٨٣، ٤/٤٣١.
- (١٦) عابد الجابري محمد، ﴿مدخل إلى فلسفة العلوم، تطور الفكر الرياضي والعقلانية المعاصرة﴾، ١/١٣٩.
- (١٧) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿بحوث ودراسات في اللسانيات العربية﴾، ٨٢-٨١/٢.
- (١٨) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ط١، ٢٠١٠م، ص ١٣٧-١٣٨.
- (١٩) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، ص ١٣٩.
- (٢٠) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، ص ١٣٨.
- (٢١) المبرد، ﴿المقتضب﴾، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، د.ط، د.ت، ٢/٤٦.
- (٢٢) السيوطي، ﴿الأشباه والنظائر﴾، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٨٥م، ٢/٧٣.
- (٢٣) السيوطي، ﴿الأشباه والنظائر﴾، ٢/٩٦.
- (٢٤) ابن يعيش، ﴿شرح المفصل﴾، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط٢٠، ١٩٨٠م، ٧/٩٧.

- (٢٥) سبيويه، ﴿الكتاب﴾، ٤/ ٧.
- (٢٦) ابن سيدا، ﴿المخصص﴾، ابن سيدا، قدم له: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ١، ٤، ١٩٩٦/ ٤٨١.
- (٢٧) سبيويه، ﴿الكتاب﴾، ٢/ ٢١٨.
- (٢٨) ينظر: قاسمي الحسني عواطف، ﴿التفكير الرياضي في علوم العربية﴾، قاسمي الحسني عواطف
- (٢٩) المبرد، ﴿المقتضب﴾، ٢/ ٤٦.
- (٣٠) بن لعلام مخلوف، ﴿ظاهرة التقدير في كتاب سبيويه﴾، بن لعلام مخلوف، رسالة دكتوراه، إشراف: سعدي الزبير، جامعة الجزائر، ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م، ص ٩٥.
- (٣١) سبيويه، ﴿الكتاب﴾، ١/ ٩٩.
- (٣٢) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، ص ١٣٦.
- (٣٣) بن لعلام مخلوف، ﴿ظاهرة التقدير في كتاب سبيويه﴾، ص ٩٤.
- (٣٤) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، ص ١٣٥.
- (٣٥) ﴿الكتاب﴾، سبيويه، ٢/ ١٩.
- (٣٦) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، ص ١٣٥-١٣٦.
- (٣٧) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، ص ١٣٥.
- (٣٨) الحاج صالح عبد الرحمن، ﴿منطق العرب في علوم اللسان﴾، ص ١٣٦.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

- الحاج صالح، عبد الرحمن، ﴿النظرية الخليلية الحديثة: المفاهيم الأساسية﴾، كراسات المركز، العدد ٤ (٢٠٠٧).
- سيوييه، ﴿الكتاب﴾، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط ٣، ج ٢.
- ابن سيدة، ﴿المخصص﴾، قدم له: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ١، ١٩٩٦، ج ٤.
- السيوطي، ﴿الأشباه والنظائر﴾، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١٩٨٥، م ١، ج ٢.
- الفراهيدي، خليل بن أحمد، ﴿كتاب العين﴾، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، العراق، ط ١٩٨٠، م ١، ج ١.
- المبرد، ﴿المقتضب﴾، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، د. ط، د. ت، ج ٢.
- ابن يعيش، ﴿شرح المفصل﴾، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط ٢٠، ١٩٨٠، م ٧، ج ٧.

المراجع:

- ثابت الفندي، محمد: ﴿أصول المنطق الرياضي﴾، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٧٢ م.
- ثابت الفندي، محمد: ﴿فلسفة الرياضيات﴾، دار النهضة العربية، بيروت، ط ١، ١٩٦٩ م.
- الجابري، محمد عابد، ﴿مدخل إلى فلسفة العلوم، تطور الفكر الرياضي والعقلانية المعاصرة﴾، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط ٨، ٢٠١٤، م ١، ج ١.

- الحاج صالح، عبد الرحمن: ﴿بحوث ودراسات في اللسانيات العربية﴾، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٧، ج ١.

- الحاج صالح، عبد الرحمن: ﴿بحوث ودراسات في اللسانيات العربية﴾، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٧، ج ٢،

- الحاج صالح، عبد الرحمن: ﴿السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة﴾، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٧ م

- راسل برتراند، ﴿أصول الرياضيات﴾، ترجمة: محمد مرسي أحمد وأحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف، جامعة الدول العربية، مكتبة الدراسات الفلسفية، القاهرة، ط ٢، ج ١.

- راشد، رشدي، ﴿الرياضيات التحليلية بين القرن الثالث والقرن الخامس للهجرة﴾، ترجمة: بدوي المبسوط، سلسلة تاريخ العلوم عند العرب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط ١١، ٢٠١١، ج ٥.

- الوود ينس، غونار أندريون، دال أوستن، ﴿المنطق في اللسانيات﴾، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط ١، ٢٠١١ م.

الرسائل والمقالات:

- بن لعلام، مخلوف، ﴿ظاهرة التقدير في كتاب سيبويه﴾، بن لعلام مخلوف، رسالة دكتوراه، إشراف: د. سعدي الزبير، جامعة الجزائر، ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م.

- قاسمي الحسني، عواطف، ﴿التفكير الرياضي في علوم العربية﴾، رسالة دكتوراه، إشراف: د. بن لعلام مخلوف، جامعة البليدة ٢، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

المصادر والمراجع الأجنبية

Bourbaki, Nicolas : Eléments de mathématique, Hermann, Paris, 1939, Livre1 : Théorie des ensembles.

Bourbaki, Nicolas: L'Architecture des mathématiques, dans: Les Grands courants de la pensée mathématique, Francois Le Lionnais, Hermann, Paris, 1998.

النحو التحويليّ منهج لتحليل وقائع اللغة العربيّة وحصر إعلامها اللغويّ

د. راضية عبيد^(*)

الملخص:

نسعى في هذا البحث إلى تبين مجالات استفادة اللغة العربيّة، شأنها شأن اللغات الطبيعيّة، من آليات النحو التحويليّ في الوصف والتحليل، للوقوف على كيفية اشتغالها وحملها الإعلام اللغويّ. ويتهياً ذلك بالأخذ في الاعتبار قيود التوارد وانتقاء الألفاظ بعضها بعضاً؛ وكذلك بإجراء التحويلات وفق مبدأ التكافؤ الدلاليّ بين الجمل، كالذي بين جملة بفعل توزيعيّ/عاديّ (مثل «درس») وجملة بفعل عماد واسم حمليّ/إسناديّ (مثل «قام بدراسة»)، في إطار نظريّة «النحو المعجم»، سليلّة أنحاء هاريس التحويليّة، بما هي «منهج وتطبيق عمليّ للوصف الصوريّ للغات وتحليل وقائعها»، في ضرب من استيفاء المعطيات وتوليدها، وانسجاماً مع توجه اللسانيّات الحديثة نحو حوسبة اللغات ومعالجتها الآليّة. للنحو المعجم جهازه المصطلحيّ؛ وفيه تُعدّ الجملة البسيطة الوحدة الدنيا للمعنى وللنظر في ما هو من لوازم اللغات الطبيعيّة، كالاشتقاق والتجمّد والحذف والترادف، وهي المدخل المعتمد في القواميس، إذ لا مجال للفصل بين المعجم والنحو والدلالة.

يعرّف عملنا النحو المعجم والجملة البسيطة وما يعلّق بها من مفاهيم، كالتوزيع والتحويل، وأفعال العماد؛ لإبراز استفادة اللغة العربيّة من النظريّات المنبثقة عن النحو التحويليّ، في مجالات تعلّمها وبناء قاموسها الإلكترونيّ وتجويد الترجمة الآليّة.

الكلمات المفتاحية: النحو التحويليّ، النحو المعجم، الإعلام اللغويّ، الجملة البسيطة، قيود الانتقاء، التكافؤ الدلاليّ، أفعال العماد.

* - الجامعة التونسية

Abstract

In this research, we seek to identify the areas, in which the Arabic Language benefits from the mechanisms of transformational grammar in description and analysis, and to find out how it operates and carries linguistic information. This is achieved by considering the constraints of co-occurrence and selection, as well as by performing transformations according to the principle of semantic equivalence between sentences; seen between a sentence with a distributive/regular verb, such as “to study”, and a sentence with a support verb and a predicate noun, such as “to do a study”, within the framework of “Lexicon-Grammar”, originating from Harris’s transformational grammar, since it is a “method and practical application for the formal description of languages and the analysis of their facts”, in data collection and generation method, and in line with the trend of modern linguistics towards computerization and automatic processing of languages. Lexicon-grammar has its terminology: the elementary sentence is considered as the basic unit of meaning, it serves for treating the natural languages questions, such as derivation, frozen expressions, reduction, and synonymy, and it is the appropriate entry in dictionaries, as there is no way to separate lexicon, grammar and semantics.

Our work defines the lexicon grammar, the elementary sentence, and the concepts related to it, such as distribution and transformation, and support verbs, to highlight the benefit of the Arabic Language from the theories emanating from transformational grammar, in the areas of its learning, building its electronic dictionary, and improving automatic translation.

Keywords: transformational grammar, lexicon-grammar, linguistic information, elementary sentence, selection constraints, semantic equivalence, support verb.

المقدّمة

بات من الواضح توجّه اللسانيّات الحديثة نحو المعالجة المعلوماتيّة والدراسة الوصفية التجريبيّة الدقيقة للغات الطبعيّة، لغايات منها خاصّة: تطوير طرق تدريس الألسن البشريّة وتجويد الترجمة الآليّة وبناء القواميس الإلكترونيّة. ومن بين ما اقتضته وتقتضيه مثل تلك الأعمال والأهداف، إيلاء الجانب الدلاليّ أهميّة قصوى في الوصف اللغويّ، وعدم الاقتصار، كما هو مألوف، على الجانب التركيبيّ، في مسعى حثيث ومتواصل إلى تجاوز معضلات، لعلّ أهمّها التجمّد/ التكلّس figement والتدالّ polysémie. في هذا السياق، ومن خلال هذا البحث المعنون بـ«النحو التحويليّ منهج لتحليل وقائع اللغة العربيّة وحصر إعلامها اللغويّ»، ارتأينا إبراز استيعاب العربيّة لما ترصده النظريّات اللسانية الحديثة، وبالتحديد النظرية المعروفة بالنحو المعجم lexicon-grammar/lexique grammaire، ومن ثمّ إمكانيّة الاستفادة من تطبيقاتها المعلوماتيّة في المجالات والقضايا المذكورة. النظرية المرشّحة هي سليلّة أنحاء زاليق هاريس Zellig Harris التحويليّة، وصاحبها هو اللسانيّ الفرنسيّ موريس قروس Maurice Gross الذي يُعدّ رائد المعالجة الآليّة للغات، في نطاق أعمال «مختبر الآليّة التوثيقية واللسانية» Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL، بجامعة باريس ٧). أبرز ما يقوم عليه النحو المعجم اعتبارُ الجملة البسيطة الوحدة الدنيا للمعنى والوصف، وكذلك انتهاجُ استيفاء معطيات اللغة موضوع الدرس، لغاية وصفها وصفاً شاملاً وتصنيف مكوّناتها؛ ذلك أنّ معالجة المسائل النحويّة والدلاليّة، كالترادف والصرف الاشتقائيّ والتدالّ، إنّما تتمّ بإجرائها، شأنها شأن التحويلات، في نطاق الجمل وليس الألفاظ المعزولة. وتسمح التحويلات، بما هي ضرب من اشتقاق الجمل بعضها من بعض، بحصر الإعلام/ المعلومة information اللغويّة(ة)، أي الشحنة الإخباريّة، في الجمل المتكافئة دلاليّاً، ذات العناصر المعجميّة الملائم

الواحدة، بقطع النظر عن شكلها النحوي؛ من ذلك أن الحمل / الإسناد الأساسي / المحمول *prédicat* في التركيب يمكن أن يضطلع به إمّا الفعل (درّس)، أو الصفة (دارّس)، أو المصدر (دراسة) المقترن بفعل العما *verbe support* «قام» في «قام بدراسة»، (وهو فعل «فارغ» الدلالة ولا يترتب عن حضوره في التركيب إسناد جديد، حتّى لا يتجاوز إطار الجملة البسيطة)؛ لكونه (الحمل) العنصر المقتضي لموضوعه/ معموله (أو موضوعاته/ معمولاته) *(argument(s)*، حسب قيود الانتقاء والتوارد *contraintes de sélection et de co-occurrence*؛ وفي هذا ما يدعوننا إلى مزاولة النظر في بعض المفاهيم، من قبيل التوزيع *distribution* والتحويل *transformation*، المتعلقة بأصول نظرية النحو المعجم، ونعني أنحاء زاليق هاريس التحويلية. سيكون منّا، تجويداً للوصف والتحليل، لجوء إلى مقارنة طبقات/ أصناف الأشياء *classes d'objets* لِقاسطون قروس *Gaston Gross*، المنبثقة عن نظرية النحو المعجم، لدورها اليّين في حصر الدلالة.

سنثبت انفتاح نظرية النحو المعجم وما نتج عنها من مباحث ومقاربات ونظريات على أوجه من التطبيقات والتحليلات، في مسعى إلى تحفيز اللسانيّين ومطوّري البرامج الإعلامية العرب على الاستفادة منها في مشروع وصف اللغة العربيّة وصفاً يجمع بين الخصائص التركيبية والخصائص الدلالية لمكوّنات الجمل؛ أسوة بما تحقّق ويتحقّق للغات طبعيّة أخرى.

يقتضي بحثنا في قسم أوّل تقديم النحو المعجم، باعتباره مظلة تنضوى تحتها جملة المفاهيم والتعريفات المتعلقة به؛ وفي قسم ثان النظر في الجملة البسيطة وما يشملها من توزيع وتحويل؛ وفي قسم ثالث تفحص أفعال العما باعتبار دخولها في المحمول المركبة، المبثوثة بوفرة في الخطاب المعاصر خاصّة، وعلى اعتبار أن قوّة الملازمة بين العما وحمله هي خطوة نحو التجمّد.

١- تقديم النحو المعجم

سنعتدّ في تقديمنا النحوَ المعجم [١] بما اصطفاه له من يعدّ من أشدّ المستوعبين لمبادئه، إيريك لابورت Eric Laporte، أحد تلاميذ موريس قروس والمسؤول عن إرثه اللسانيّ وعن إدارة أعمال المختبر المذكور من بعده. ومّا جاء في تعريفه «الميثاق» أنّ النحو المعجم «هو في نفس الوقت منهج وتطبيق فعليّ للوصف الصوريّ للغات، وقد تمّ تطويرهما معاً على يد موريس قروس منذ نهاية سنوات ١٩٦٠» [٢]. نحن إذن بإزاء نظريّة لسانيّة، ديدنها الحذر المنهجيّ، يقترن ذكرها باسم مؤسّسها موريس قروس (١٩٧٥-١٩٨١)، وهي، بحسبه وبحسب من عمل في إطارها، سليّة نحو هاريس التوزيعيّ التحويليّ (١٩٦٤)؛ يقول: «إنّ الإطار النظريّ لدراستنا هو إطار نحو س.ز. هاريس التحويليّ ١٩٦٤...؛ وتقوم نظريّة النحو المعجم على مبدأ تكون بمقتضاه الجملة الأولى هي الوحدة [الدنيا] للمعنى» [٣]؛ ونحن إذ نخوّل لأنفسنا التوسّع والتوضيح، فلكوننا اعتمدنا هذا المنهج في الوصف والتحليل في إعداد أطروحة الدكتوراه، ولاضطلاعنا بترجمة ثلاثة مقالات [٤] لصاحب النظرية، وقد نعتها إيريك لابورت في توطئته المعدّة للمختارات المترجمة، بأنّها تعطي فكرة أمينة عن الخيط الرابط الذي يشدّ عمل موريس قروس طيلة مسيرته العلميّة. وفي هذا الصدد يقول قاسطون قروس Gaston Gross وروبار فيفاس Robert Vivès: «الجهاز النظريّ العامّ هو جهاز س.ز. هاريس، والمبدأ الأساسيّ [الأوّل] والمدافع عنه ههنا هو استحالة دراسة النحو خارج إطار الجملة البسيطة، لأنّه ضمنها فقط يمكن ملاحظة العلاقات بين عنصر حمليّ/إسناديّ (بالأساس فعل أو صفة أو اسم) وبين موضوعاته/معمولاته الدلاليّة وفواعله النحويّة؛ ويتمثّل المبدأ القاعديّ الثاني في وجوب أن يأخذ الوصف بعين الاعتبار، في مجمل المعجم، جملة العناصر التي نريد وصفها: من هنا جاءت التسمية بالنحو المعجم.» [٥] وقد اقترحه م. قروس في ١٩٦٨، بعد أن أقرّ بعدم إمكانيّة دعم أيّ قاعدة نحويّة تعتمد عدداً محدوداً من الأمثلة.

ومما يُستقى من أقوال موريس قروس (١٩٨١) عن الدواعي والظروف لظهور هذه النظرية، سعيه وفريقه إلى إقامة الآليات التكرارية *mécanismes récurrents* للفرنسية، تلك الآليات التي تمتلكها معظم اللغات الطبيعية، وهي تغير شكل الجمل وليس معناها؛ وبالتالي، فإنه من اليسير إقامة تمثيل صوري شامل لها، لحل معضلة الإبداع ذي الطابع اللامتناهي للكلام الطبيعي، وهو إبداع محصور في مجرد تغيرات صرفية - نحوية، بينما تتعلق الجمل المبتكرة فعلاً من الناحية الدلالية والتعبيرية بتمشٍ مغاير تماماً، لم تقع دراسته، ويعتمد قواعد الانتقاء والتوارد. وقد تركّز النحو المعجم على دراسة مفصلة لـ ٨٥٠٠ فعل في الفرنسية (م. قروس ١٩٨١: ١٠)، (والفعل، كما في العربية من حيث الجمل، لاقتضائه فاعلاً ومفعولاً/مفاعيل)، ولـ ٤٠٠ خصيصه؛ ويقوم على مصفوفات بمداخل ثنائية: كل خط يقابله فعل، وكل عمود يقابله شكل جملة (مثلاً المبني للمعلوم، المبني لغير الفاعل، الناقص التصريف). تُعدّ هذه الأشكال من خصائص الفعل، وفي تقاطع الخط مع العمود تحضر العلامة «+» عندما يدخل الفعل في هذا الشكل، والعلامة «-» فيما يخالف ذلك. لدينا على سبيل المثال: المبني للمعلوم، درس (+)؛ كَبُرَ (+). المبني لغير الفاعل، درس (+)؛ كَبُرَ (-).

وتكشف المقارنة بين خطوط هذه المصفوفة عن أنّ الأفعال المدروسة مختلفة في كل زوج منها، أي أنه لا يوجد فعلاً يشتركان في نفس مجموعة الخصائص النحوية. تقود هذه الملاحظة إلى إقامة البنى القاعدية التي لها أشكال من نوع: فعل وفاعل (مشى)، وفعل وفاعل ومفعول (أكل)، وفعل وفاعل ومفعول أوّل وحرف ومفعول ثان (أعطى). وهذه الـ ٨٥٠٠ من الأشكال تطاها عمليات التركيب في التحليل المنطقي التقليدي، أو بشكل صوري أكثر، تطاها التحويلات المولدة للجمل المركبة، بالمركب الموصولي والمركب العطفّي وأدوات العقد.

نظر النحو المعجم كذلك في فضلات الأفعال المصنّفة تقليدياً إلى مفاعيل أساسية ومفاعيل غير أساسية (المفعول فيهما للمكان والزمان، الحال)، وليس الفرق بين الصنفين واضحاً من المنظور الدلالي؛ (تفحص مثلاً: يتطلّع زيد إلى الخارج، ويذهب

زيد إلى الخارج)؛ وقد أثبت أنّه يمكن الوقوف على تحديد صوريّ دقيق لفضلة المفعول عن طريق الرّوز والاختبار بالسؤال الصحيح.

وقد تمّ فحص معظم الخصائص النحويّة المعروفة لكلّ فعل من الأفعال الـ ٨٥٠٠، من قبيل:

عدد المفاعيل وطبيعتها الحرفيّة، وهو ما يفضي إلى الأصناف الأساسيّة، كـ
- حضور الفضلة جملة في صيغة الإخبار (indicatif) أو صيغة المستقبل المتأكّد (subjonctif)،

- حضور الفضلة المصدريّة،

- وخصائص من قبيل المبنيّ لغير الفاعل بواسطة "par" (= من قبيل) و "de" (= من قبيل)، والأشكال ناقصة التصريف، وصيغ النفس verbe pronominal ، مثل se laver (اغسل)، إلخ...

وليست كلّ خصيصة سوى شكل للجملة التي يمكن للشكل الفعليّ V (ف) أن يدخل فيها.

لقد أنجز تصنيف متسق لتراكيب الفرنسيّة في مخبر LADL لهدف الإجابة على جملة من الأسئلة التي تخصّ عدد الموضوعات وطبيعتها مثل:

- ما هي قائمة الأفعال التي تتعدّى إلى موضوع واحد بالحرف "à" (= إلى (أو حرف آخر يقتضيه تعدّي الفعل المتعيّن إلى المفعول في العربيّة))؟

- ما هي قائمة الأفعال التي لها موضوع يتعدّى بلا واسطة، دون أن يكون لها صيغة المبنيّ لغير الفاعل؟

ومن بين ما يتناوله هذا التصنيف الجمل البسيطة، أي الجمل الحاملة لفعل واحد؛ إلّا أنّ التوسّعات إلى الأشكال الاسميّة والصفية قد تمت دراستها هي الأخرى.

وقد استدرك النحو المعجم على بعض الأنحاء، خاصّة منها النحو التوليديّ، من زاوية التأكيد على دور المعجم في بناء نحو لغة من اللغات، وفي هذا الصدد يقول

موريس قروس: «قدّمنا إذن نموذجاً/ منوالاً *modèle* متكاملًا، يشكّل دمج المعجم والنحو طرافته، وهو نموذج يطرح عديد المسائل التجريبية والنظرية، وتمثّل مزيتة الكبرى، في نظرنا، في تعويض الآراء الصورية وغير الساذجة تمامًا التي أعطتها النحو التوليديّ لتوليف الكلمات بآليات لغوية» [٦]. مثل هذا الكلام يستدعي عرضاً موجزاً لبعض الفوارق بين نحو هاريس التوزيعي، عماد النحو المعجم، وبين نحو تشومسكي Chomsky التوليديّ؛ فالمعروف عن تشومسكي أنّه يزاوج بين إبداع اللغة وطابعها اللامتناهي عن طريق الإجراءات التكرارية؛ فكان أن توجّهت دراسات النحو التوليديّ إلى النظر في تشكّل الجمل المركّبة، فيما ركّزت الدراسات سليمة النحو التحويليّ التوزيعيّ على الجملة البسيطة، المستوعبة بدورها لمفهوم الإبداع اللغويّ، باعتبار إمكانات التأويل. وما يُعاب على النحو التوليديّ الصوريّ هو غياب الدعامة التجريبية الممهّدة لبناء النظريات العلمية؛ ويمكن تقريب الجدلية بين المنهجين من الجدلية بين السماع والقياس التي فرّقت بين نحاة البصرة ونحاة الكوفة؛ ففيما يعتمد هاريس على «النقل» و«السماع» إلى جانب القياس، فإنّ تشومسكي يقتصر على القياس، لذلك تراه مضطراً إلى تعديل نظريته كلّما تراكمت الأمثلة المضادة، أمّا هاريس فيتهياً للأمثلة المضادة قبل بروزها، وذلك عن طريق استيفاء النماذج من المنطلق. ومّا ذكره موريس قروس في الفرق بين التوجّهين، أنّ نحو تشومسكي يعتمد «بناء نماذج رياضية إعلامية، في مقابل المنهج الوصفيّ الذي ينعت بالإجرائيّ؛ ولذلك نرى مختلف أنواع النماذج تُقام موسومة بالقدرة على التنبؤ والتفسير، وهي في الحقيقة قائمة على الملاحظات والمعطيات المحدودة جدّاً» [٧]؛ ممّا يعني أنّ تشومسكي لا يستند على ما هو مقبول في اللغة اجتماعياً، ولكن على ما هو مصطنع، للاستدلال على الظاهرة التي يحقّق فيها؛ وقد أثبتت وقائع اللغة أنّ توجّه هاريس مكّن صاحبه من تجاوز المسائل التي عُدّت مستعصية الحلّ، أو ذات الحلول المتنوعة، غير المبرّرة في النحو التوليديّ. من ذلك مثلاً التحويل إلى الاسم *nominalisation* الذي رأى فيه تشومسكي تحويل جمل (تقوم على الفعل) إلى مركّبات اسمية كما في:

(١) حلّل الخبير الماليّ أوضاع المؤشّرات

(٢) تحليلُ الخبير لأوضاع المؤشّرات

فبما رأى فيه هاريس علاقات تحويليّة غير موجهة non orientées بين جملتين،
بمعنى أنّه يمكن اشتقاق الواحدة من الأخرى؛ فالجملة

(١) حلّل الخبير الماليّ أوضاع المؤشّرات

توجد في علاقة تكافؤ دلاليّ مع الجملة

(٣) قام الخبير الماليّ بتحليل أوضاع المؤشّرات

وبذلك تكون (٢) مبنية من الجملة (٣) بالاسم المشتقّ (تحليل) وفعل العماد
(قام)، الضعيف أو حتّى «الفارغ» دلاليّاً، المضطلع بإدراج/ تصريح الحمل الاسميّ
(تحليل) حيّز الخطاب، وليست مبنية انطلاقاً من الجملة (١) بالفعل التوزيعيّ
(حلّل)؛ ويقوم هذا دليلاً على أنّ الصرف الاشتقائيّ: فعل-مصدر أو مصدر-فعل
يتمّ بين الجمل وليس بين المفردات المعزولة؛ وقل الشيء نفسه عن الترادف، ذلك
أنّ معنى الكلمة لا يتوضّح إلّا في سياق ورودها؛ فعلى سبيل المثال، ليس الفعلان
«أضاع» و«فقد» مترادفين بصفة مطلقة، لدينا:

فقد زيد حقيقته = أضاع زيد حقيقته

فقد زيد أبويه في المعركة ≠ أضاع زيد أبويه في المعركة

وفي المقابل، يمكن الكلام عن استحداث ترادف لم يكن موجوداً في الأصل، مثل
الذي بين «استقرّ عند» و«وقف عند» و«حافظ على»، في سياق الحديث عن استقرار
المؤشّرات في لغة البورصة؛ لدينا على سبيل المثال:

استقرّ مؤشر تونداكس عند ٢٤٥٩ نقطة

=وقف مؤشر تونداكس عند ٢٤٥٩ نقطة

=حافظ مؤشر تونداكس على الـ ٢٤٥٩ نقطة

وقد طالب صاحب النظرية بأن تُعالج العلاقات الاشتقاقية على أنّها تحويلات نحوية بين الجمل أيضاً.

ويشتمل تشقيق هاريس للجمل بعضها من بعض على مراحل:

- إدراج الصلة *relativation* والخبر النمطي:

(٢') التحليل لأوضاع المؤثرات الذي قام به الخبر الماليّ مقنع

- حذف الصلة وتنشئة الإضافة *formation de l'adnominal*:

(٢') تحليل الخبر الماليّ لأوضاع المؤثرات مقنع

ويعود هذا التمسّي في حلّ مسألة التحويل إلى الاسم إلى طرح هاريس مفهوم فعل العباد *verbe support* (١٩٦٤)؛ وقد سمح هذا المفهوم بتوضيح عديد الظواهر التركيبية؛ وكلّ هذا منسجم مع نظرة للغة وفهم للنحو لدى هاريس.

١-١. في اللغة

اعتبر هاريس اللغة معطى قابلاً للإحصاء والكمّ والحوسبة، ومن ثمّ فهي تخضع للتقسيم إلى اسم وفعل وحرف... ويمكن عزل عناصرها، إلّا أنّه ينكر أقسام الكلام في مرحلة التحليل والتأويل، أي أنّه يلغي الفواصل بينها ولا يعترف إلّا بقسم واحد هو الجملة البسيطة، القائمة على حمل مقتضى معمولاتٍ مخصوصة؛ والرائز في تصنيف الوحدات المعجمية هو الاصطلاح بوظيفة الإخبار أو لا في التركيب؛ وهنا تكمن طرافة هاريس في اعتداده بتوليف الجمل، بدل الاكتفاء بالاشتقاق الصرفي، كالقول: هذا فعل وهذا اسم وهذا...؛ فعند النظر في جمل متكافئة دلاليّاً مثل:

(١) ضخّت الحكومة أموالاً في البنك

(٢) قامت الحكومة بضخ أموال في البنك

(٣) الأموال مضخوخة في البنك

نسجّل أنّ العامل في (١) فعليّ، وفي (٢) اسميّ ذلك أنّ الشحنة الإخبارية لا يحملها فعل العباد «قامت» وإنّما الاسم الحمليّ المشتقّ «ضخّ»، وفي (٣) صفيّ؛

والحرف من جهته قادر على الاضطلاع بتوجيه الحمل/الإسناد، ولعلّه نائب عن الفعل العامّ «كائن» المحذوف وجوباً:

الأموال في البنك

= الأموال [(كائنة + موجودة + مستقرّة)] في البنك

وما يقال عن الحروف يقال عن الظروف التي هي في الأصل أسماء، إلّا أنّها لا بست الحروف فأصبحت منها:

مسؤوليّة الحكومة نحو البنوك المتضرّرة قائمة

= مسؤوليّة الحكومة عن البنوك المتضرّرة قائمة

ولم تسلم الجملة البسيطة بدورها من التفكيك إلى ما هو أبسط، باعتبارها حمّالة جمل، ولها درجات من التركّب؛ من ذلك أنّ جملة من قبيل:

ادّخر أمواله في بنك المجموعة

تعدّ في ظاهرها بسيطة، إلّا أنّه يمكن تفكيكها إلى:

حصل منه ادّخار # لأموال حصلت له # في بنك حصل للمجموعة

وقل الشيء نفسه عن جملة تشتمل على عبارات من قبيل «حسب فلان»:

الأزمة الماليّة في تراجع بحسب المحلّلين

حصل تراجع للأزمة الماليّة # بحسب ما يقوله المحلّلون

وهو تفكيك مماثل للتفكيك الذي تخضع له الكلمة إلى مورفيمات وفونيمات؛ وطوّر هاريس كذلك النظرة إلى اللغات الطبعيّة، فلم يعتبرها - كما هو مألوف - وسيلة تخاطب وتواصل، بل وسيلة لنقل الإعلام اللغويّ، وقد «بيّن أنّ للغة بنية إخباريّة» (ن. المنتصري: ٧٧٨)؛ والسؤال الأهمّ عنده هو: «كيف تحمل اللغة الإعلام information؟» (هاريس ١٩٩١)؛ إذن تعامل هاريس مع اللغة تعاملًا طبيعيًا اختباريًا، وليس على أنّها عضو ذهنيّ مرسوم في الجينات، وظيفته إنتاج ما لا نهاية له من الجمل وتخزينها وفهمها، كما يذهب إليه تشومسكي.

ولا تزيد معالجة المسائل على هذه الشاكلة العلاقة بين اللغة والنحو إلا متانة.

١-٢. في النحو

يُعرّف هاريس، شأنه شأن النحاة القدامى [٨] والمحدثين [٩]، النحو من خلال جملة من وظائفه؛ وأولى المهام المسندة إليه، الوصف التوليقي المحض لتوارد العناصر عن طريق شرح قيود التوارد، بمعنى التوزيع النحوي والمعجمي لكل عنصر معجمي؛ والمهمة الثانية مرتبطة بالأولى: إذا كانت بنية اللغة ككل، أو لغة اختصاص ما، هي بنية القيود على توليفات الكلمات، فإنه يتعين أن لا يضيف التخصيص لهذه البنية شيئاً، لتكرّر هذه التوليفات الحاملة للإعلام؛ ليقصر دور التخصيص النحوي على الوصف. وبواسطة ما أسماه هاريس التوحيد/التجميع، يتمثل استخراج بنية اللغة في تفكيك القيود المتعددة على توليفة العناصر، باستعمال الجمل التي تقول نفس الشيء؛ وبذلك يمكن تصنيف العناصر اللغوية. وتكون العناصر طبقات تكافؤ إذا كانت ترد في جوار واحد يمكن تحديده صورياً؛ ويقدم هاريس النحو انطلاقاً من قيود ثلاثة، أهمها ترتيب الألفاظ الذي يصف إلى أي حد ينبغي أن ترد كلمات في الجملة، لتسمح لأخرى بالحضور؛ من ذلك أن الفعل «جنى» متطلب لموضوعين/معمولين أوليين *deux arguments élémentaires*، أي كلمتين غير مقتضيتين بدورهما موضوعات:

جنى المستثمرون الأرباح

أما الفعل «استأنف» مثلاً، فيتطلب موضوعاً عاملاً *argument opérateur*، مثل «تداول»، أي غير أولي (= اسماً مشتقاً، مقتضياً موضوعين/معمولين):

استأنفت بورصة الكويت التداول

في هذه الجملة، يتطلب الموضوع/المعمول الثاني (= المفعول به «تداول») بدوره معمولاً أول في موقع الفاعل (= بورصة الكويت)، ومعمولاً ثانياً في موقع المفعول به (= أسهماً افتراضية):

تداولت بورصة الكويت أسهماً افتراضية

ويُعدّ «استأنف» من الأفعال العاملة *verbes opérateurs* التي تكون ضمن الجمل المركّبة، في حين أنّ مجال أفعال العماد هو الجمل البسيطة لكونها أفعالاً فارغة الدلالة:

قام مدير الشركة بتوزيع أسهم مجانية

ف«مدير الشركة» في هذا المثال فاعل نحويّ لفعل العماد «قامت» وفاعل دلاليّ (فعليّ/ حقيقيّ) للاسم الإسناديّ «توزيع»، الحامل للشحنة الإخبارية، ويسمح مفهوم «العماد» و«العامل» بتوحيد تحليل الجمل البسيطة والجمل المركّبة.

أمّا القيد الثاني في النحو عند هاريس، فيتعلّق بسلميّة احتمال/ إمكان الورد *likelihood/vraisemblance* للالتقاء المعجميّ للموضوعات الجائزة تركيبياً بالنسبة إلى عامل ما؛ من ذلك مثلاً أنّ الحمول ذات الدلالة «السليّة»، من قبيل «انتكاسة» و«انكماش» و«خسارة» و...، ينحسر، أو قلّ ينعدم، تصرّفها بأفعال عاملة من قبيل «ظفر» و«نجح في» و«توصّل إلى»، ذلك أنّها تصرّف بأفعال عماد من قبيل «مُني» و«أصاب» و«عاني»، أو بالعوامل الممتنعة (المذكورة آنفاً)، ولكن في صيغة النفي، مقترنة بأحد العوامل من الصنف U [١٠] في تصنيفات هاريس (١٩٦٤)، مثل «اجتناب»، «إزاحة»، «تنكّب»، ...

لم ينجح المؤشّر في (اجتناب + ردّ + منع ...) خسارته الثانية

ومن شأن لفظ «وطأة» كذلك أن يتوارد مع ما هو من الضغوطات:

ترزح جلّ البلدان الإفريقيّة تحت وطأة (*الرخاء + الفقر)

وليس بعيداً عن القيد الثاني قيد الاختصار *réduction* على الشكل الفونيميّ للكلمات الأكثر احتمالاً، أي الملايصة معجميّاً، على أنّها موضوعات لعامل *opérateur* معيّن؛ ففي قولنا:

نبارك مؤشّرنا

اختصار للفظ «صعود» الذي هو موضوع «نبارك» وعامل لفظ مؤشّرنا:

نبارك [(صعود + أن يصعد)] مؤشّرنا

يدعونا هذا إلى القول بأنّ مقارنة هاريس تقوم على الفصل بين وصف المعنى ووصف الشكل؛ واعتبر موريس قروس [١١] من جهته أنّ المعنى في العبارات الفعلية les expressions verbales (التي تقوم على أفعال مركّبة) غير توليفيّ وأحصى منها:

- العبارات المتجمّدة، كما في:

تنفّس مؤثّر توننداكس الصعداء بعد تراجعين متتاليين

- العبارات المحايدة أسلوبياً، كما في:

يأخذ المستثمر بعين الاعتبار نسبة (الربح + الخسارة)

- العبارات المجازيّة، كما في:

شملت الحكومة البنوك المتضرّرة برعايتها

- العبارات التقنيّة، كما في:

فتح الحريف حساباً جارياً.

ومما لاشكّ فيه أنّ جرد القواميس يمكن من إحصاء هذه العبارات الفعلية والوقوف على أهميّتها، على الأقلّ كمياً؛ فقد ذكر موريس قروس (١٩٩٠: ٤٦) -بالنسبة إلى الفرنسيّة- أنّ عددها يفوق بكثير عدد الأفعال البسيطة (٢٠,٠٠٠ في مقابل ١٢٠٠٠). وعن تصوّر هاريس للعلاقة بين النحو والدلالة، تقول آن دلاديي Anne Daladier «إنّ المحتوى الإعلاميّ contenu informationnel للجمل في لغة اختصاص ما يمكن أن يؤدّي بطريقة ناجعة واقتصادية في آن، باستخدام الخصائص التوزيعيّة للصياغة في لغة طبيعيّة؛ وهذه الخصائص هي غير قيود التسلسل» [١٢].

هكذا يتجلّى أن التمثيل والآليات صادرة في مقارنة هاريس التوليفيّة من المعنى، ولا تنفصل عن الدلالة المشوذة من العرى المقامة بين النحو والمعجم؛ وفي ضوء هذا، نقترح مقارنة بين النحو المعجم وبين القواميس المتداولة في تناول المادّة اللغويّة.

نطلق في هذه المقارنة من ملاحظة بديهية، لكنّها أساسية، وتتعلّق بطرفي المقارنة؛ ذلك أنّ مداخل القواميس المتداولة هي الكلمات، ومداخل النحو المعجم هي الجمل البسيطة. وفيما يُعطى للفعل في الوعاء الأوّل مدخل واحد تتعدّد ضمنه استعمالات هذا الفعل، فإنّ تصوّر النحو المعجم يقوم على تخصيص مدخل لكلّ استعمال من استعمالات الفعل الواحد، فيتمّ تحديد الخصائص التركيبية المستخرجة من البنى النحويّة الممكنة لحمل/ محمول من الحمول/ المحمولات، وعلى تحديد العناصر المعجميّة المتدخّلة في تشكيل الجملة، بمقاييس قيود الانتقاء والتوارد والطبقات/ الأصناف الدلاليّة للموضوعات؛ بما أنّ «النحو المعجم يسعى إلى تحديد البنى النحويّة وشبكة علاقاتها عن طريق العناصر المعجميّة التي تقبل أو لا تقبل الدخول في تلك البنى» [١٣]، وباعتبار أنّ معظم الحمول تستوجب تخصيصاً دلالياً لموضوعاتها» (ن. المنتصري: ٧٣٨)؛ وعلى هذا الأساس يكاد لا يوجد فعّالان لهما نفس الخصائص؛ ومع ذلك فإنّه يتمّ تجميع الأفعال التي تشتمل على عدد هامّ من الخصائص المعجميّة والنحويّة المشتركة في فئات تركيبية. وغالباً ما تُظهر هذه الفئات وحدة دلاليّة، مثل «أفعال الشعور»، و«أفعال الحركة» و«أفعال استنساخ الوثائق/ النصوص» (موريس قروس (١٩٨١: ٤٧).

ويسمح هذا التجميع باستيعاب بعض الاستعمالات المجازيّة، فالأفعال المعبرّة عن أصوات بعض الحيوانات مثلاً، يمكن إدراجها فيما يُعرف بـ«أفعال القول» *verbes de parole* أو «أفعال التواصل» *verbes de communication* للتكافؤ بينهما، كما يتجلّى مثلاً في:

(قال + هذل) المستثمر (إنّ + أنّ) مردود الأسهم على مايرام

هذا المبدأ في التصنيف يتمثّل في تجميع مداخل مختلفة في نفس الفئة، على قاعدة من الخصائص المعجميّة النحويّة المشتركة؛ والغاية من إجراءات التوحيد، إيجاد تمثيل لبُنى الجمل التي ترتفع درجة تشابهها.

ويرتبط بالمبدأ المذكور مبدأ ثانٍ يتمثّل في أنّ نفس المدخل، أي العنصر المعجميّ الواحد، تتعلّق به استعمالات مختلفة، بمعنى أفعال كثيرة ومتمايزة عن طريق

الخصائص التوزيعية والتحويلية؛ فنحن على سبيل المثال أمام مدخلين، أي فعلين
لـ«بين»، في

بين الوزير خطة الحكومة لإنقاذ الاقتصاد

وفي

بين التقرير حول النمو الاقتصادي أن انفراج الأزمة وشيك

إذ هو مرادف في المثال الأول لـ«شرح»، وفي المثال الثاني لـ«أظهر».

ومن شأن الدراسة المعجمية النحوية أن تشمل التراكيب المتجمدة (التي لا
تحتسب دلالتها انطلاقاً من معنى كل عنصر من عناصرها يؤخذ على حدة، أي
أن معناها غير توليفي non compositionnel، وإنما يُحفظ حفظاً)، وأن تمتد إلى
العلاقات بين تركيب فعليّ وتركيب اسميّ، أي معمد، يكون الاسم فيه مرتبطاً
صرفياً بالفعل؛ ومن أجل استكمال المقارنة التي أعلنّا عنها، سنورد في مرحلة أولى
تناول أحد القواميس المتداولة (المنجد في اللغة والأعلام) لأحد الحمول الواردة في
لغة البورصة، على سبيل المثال، وهو الفعل «هوى» (ص ٨٧٥)، المستعمل مرّة لازماً
على البنية:

فا. (= فعل + فاعل)

هوت أسعار العقارات في دبيّ

ومرّة متعدّياً، إمّا بالواسطة «ب» على البنية:

فا. حرف <ب> ا، (= فعل + فاعل + حرف + فضلة المفعول)

هوت الأزمة المالية بأسعار العقارات في دبيّ

وإمّا بالواسطة «إلى»، وحدها أو داخله في المورفيم المنفصل «من ... إلى»:

هوت أسعار النفط إلى أدنى مستوى لها منذ ثمانية أشهر

هوى سعر برميل النفط من ٨٣ إلى ٨١ دولاراً

أمّا وروده في القاموس المذكور، المادّة / ه و ي / ، فكان على البنى التالية:
البنية ف.ا.:

(١) هوت العُقَاب: انقَضَّت على صيد أو غيره

(٢) هوت الريح: هبَّت

(٣) هوى الرجل: مات

(٤) هوت الطعنة: فتحت فاهها

(٥) هوت الأذُن: دوَّت

(٦) هوى الشيء: سقط من علوّ إلى أسفل

(٧) هوت الأمّ: ثكلتْ

البنية ف.ا.ا.:

(٨) هوى [الرجل] الجبل: صعدته وارتفع

البنية ف.ا. حرف ا.:

(٩) هوت الناقة براكبها: أسرع به

(١٠) هوى [الرجل] في السير: مضى

(١١) هوى [الرجل] في الأرض: ذهب فيها

(١٢) هوت يدي له: امتدّت وارتفعت

علماً بأننا اقتصرنا على ذكر الصيغة المجرّدة من المادّة / ه و ي / .

يستوفقنا في تعامل القاموس المذكور مع المادّة التي أثبتناها عدم ورودها مرتّبة بحسب البنى، من ذلك مثلاً أنّ المعنى في (١٢) ورد في المحلّ الثاني، وأنّ المعنى في (٩) ورد في المحلّ الرابع من شرح المادّة، بينما المعنيان في (٦) و(٧) وردا في نهاية القسم المخصّص لـ/ ه و ي / في القاموس، ولم تُسجّل أدنى إشارة إلى دور

الخصائص التركيبية والدلالية في تعدد معاني الفعل، ومن ثمّ تعدّد مداخله؛ وبرغم اختلاف البنى والاستعمالات، لم تحظ المادة إلاّ بمدخل وحيد؛ على عكس ما هو متبع في تناول الأفعال بحسب معايير النحو المعجم، إذ يختصّ كلّ معنى وكلّ تركيب بمدخل. ومن المعاني التي لا يغفل عنها القاموس الإلكتروني الحديث، المعتمد بالخصوص على حدوس المتكلمين/ السامعين، وعلى المدونات الضخمة، المتاحة حاسوبياً، معنى السببية/ الجعلية الذي تؤدّيه جمل من قبيل:

هوى انحسار الطلب بأسعار العقارات في أنقرة = جعل انحسار الطلب
أسعار العقارات تهوي في أنقرة

٢- الجملة البسيطة

بما أنّ الجملة البسيطة هي المدخل المعتمد في النحو-المعجم، باعتبارها الوحدة الدنيا للتحليل ولدراسة المعنى، فإنّه يجدر بنا التوقّف عندها لاستجلاء المزيد من خصائصها وهيئاتها.

يحدّد أصحاب النظرية الجملة البسيطة بمصطلحي الحمل/ المسند *prédicat* والموضوع/ المعمول *argument*، ويمثّل لها بـ $f(x)$ ، أي بدالة *fonction* ومتغيّرات *variables*، بلغة الرياضيات؛ فللحمل بنيته الموضوعاتية *schéma argumental*، وما يحقق تصريفه *actualisation*. على أنّ الحمل من مستويين: مستوى أوّل تكون فيه الموضوعات أسماء أولية/ جامدة، ومستوى ثان يكون فيه أحد الموضوعات، على الأقلّ، بدوره حملاً؛ والحمول، كما مرّ بنا، يمكن أن تكون من الأفعال أو الأسماء أو الصفات أو الحروف؛ والمقصود بالبنية الموضوعاتية، المتوالية *la suite* الأطول للموضوعات التي تشمل الفاعل والمفاعيل الأساسية أو الضرورية *compléments essentiels ou obligatoires*. ويطال التصريف الحمول (زماناً وجهاً *aspect*) والموضوعات (أوجه تعريف *détermination*)، على أنّ التمييز بين الفضلات الأساسية والفضلات غير الأساسية ليس أمراً يسيراً، ممّا يستدعي معالجة الحمول حالة بحالة؛ ففي جملة من قبيل:

(١) تصدّر قطر الغاز الطبيعيّ المسال إلى البحرين

تعتبر «إلى البحرين» فضلة ضروريّة باعتبار علاقة الجملة (١) بالجملة:-

(٢) تستورد البحرين الغاز الطبيعيّ المسال من قطر

وخاصيّة الفضلة الضروريّة أنّها محصورة فيما يتطلّبه الفعل من مفعولين دون ثالث، إلّا إذا استثنينا بعض الأفعال، من قبيل «أرى» و«دفع» كما في:

(٣) دفع المشتري للبائع سبعة دنائير في السهم الواحد

وفيا تكون الفضلة ضروريّة في:

(٤) دامت جلسة التداول الثانية إلى حدود الرابعة بعد الزوال

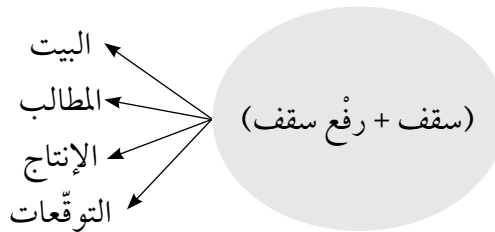
ولا تصحّ

(٤١) *دامت جلسة التداول الثانية #

فإنّها غير ضروريّة في:

(٥) تناقش الشركاء إلى حدود الرابعة بعد الزوال

ومن بين ما تعنيه الجملة البسيطة: أدنى ما يتركّب من اللفظ، فهي من اللفظ المركّب، ولا يمثّل اللفظ المفرد إلّا مادّتها المعجميّة، والجملة البسيطة، وحدها، تستقدم الحكم النحويّ؛ وليس هذا للفظ المفرد؛ وإن كان يشاركها في استقدام الحدس بالمعنى، كما يتبيّن من لفظ «سقف»، وحتىّ من عبارة «رُفّع سقف» مثلاً:



وقد اعتبر قاسطون قروس «مفهوم الجملة البسيطة مفهوماً نظرياً يستدعي تصوّراً عاماً لتحليل اللسانيّ، وتمشيّاً يتوجّب تسخيرُه لوصف الكلمات» [١٤]. ومن شأن النحو الصوريّ أن يبرز المبادئ الأساسيّة لتحليل الجمل، وخاصّة تفكيك المركّب منها إلى جمل بسيطة؛ ومن ذلك أنّ الجمل الممثّلة بوحداث الإعلام لا تتطابق في العموم مع المفهوم الحدسيّ للجملة البسيطة، فجملة

تقدّم المؤشّر بـ ٠,٢٧٪.

تبدو بسيطة إلاّ أنّه يمكن تفكيكها إلى:

تقدّم المؤشّر # تبلغ نسبة التقدّم ٠,٢٧٪.

شأنها شأن جملة:

تقدّم المؤشّر بنسق سريع

تقدّم المؤشّر # نسق تقدّم المؤشّر سريع

وترد الجملة البسيطة على هيئات: إذ تكون بفعل توزيعيّ، أو بصفة يكون منهما إسناد، وفي حال الاسم المجردّ، تكون الجملة البسيطة على هيئة تركيب معمّد، كما يبرز على التوالي من:

ارتفع مؤشّرنا

مؤشّرنا مرتفع

حقّق مؤشّرنا ارتفاعاً

ومن الجمل البسيطة ماهو من التعابير المتجمّدة كما في:

حاز مؤشّرنا على قصب السبق في تعاملات اليوم

وفي سبيل استيعاب الأسماء الجامدة في معجم نحو يتناول كلّ مكوّنات اللغة، اقترح موريس قروس مفهوم الاسم التصنيفيّ *nom classifieur*، أو بالأحرى مفهوم الجملة التصنيفيّة، لتحديد الخصائص النحويّة لهذه الفئة من الأسماء؛ فلا

يُقتصر على بعدها الدلاليّ كما في القواميس المتداولة. يقول: «ولكن توجد N(أسماء) أخرى، هي الأسماء المحسوسة مثلاً؛ فبأيّ الجمل يدخل اسم من قبيل *divan* (أريكة) في النحو المعجم؟ لقد شرعنا في الإجابة في الفقرة ٤, ٢ بذكر الجمل التصنيفيّة» [١٥]؛ ومن أمثلة الجمل التصنيفيّة قولنا:

الدينار (عملة + إحدى العملات + من العملات)

ويكون الاسم التصنيفيّ في موقع المخبر به، أمّا في حال ورود الاسم التصنيفيّ أو الاسم الملائس في موقع التكملة/ التتمة *modifieur*، فإنّ تخصيصه ضروريّ: تقدّم مؤشّرنا بنسق (E* + سريع)

وقد تمّ في مثالنا بالنعته. وتكون الجملة غير مقبولة، كما تشير إلى ذلك العلامة (*) في حال غياب التكملة (النعته) المشار إليه بـ E (= العنصر الفارغ *empty*).

ولعلّه يمكننا القول إنّ الاسم التصنيفيّ إذا كان من المحسوس، فإنّه لا يحتاج إلى مخصّص/ تكملة، ومجاله الجملة البسيطة؛ وإذا كان من غير ذلك، فتخصيصه ضروريّ، ومجاله الحمل من الدرجة الثانية، باعتبار أنّ الجمل البسيطة مولّدة للجمل المركّبة. ولكن، مهما يكن أمر الجملة البسيطة، فإنّها لا تستقيم إلّا في ظلّ ما تخضع له من توزيع؛ ولا تعدّ بسيطة إلّا بقدر ما يبقى إعلامها الأوّليّ قارّاً في خضمّ التحويل الذي يطالها، فما التوزيع؟ وما التحويل؟

٢-١. التوزيع

أفضى إسناد هاريس إلى اللغة وظيفة نقل الإعلام وتركيزه على مسألة «كيف تنقل اللغة الإعلام اللسانيّ؟»، واعتباره بنية الإعلام من بنية اللغة، إلى النظر إلى بنية اللغة بمعيّار قيود الانتقاء *contraintes de sélection* وما يندرج تحتها من توزيع *distribution* وتوليف *combinaison* وجوار *environnement*، في إطار الجملة البسيطة. وفي الحقيقة، فإنّ المفاهيم المذكورة متداخلة فبقدر ما أمكننا القول إنّ التوزيع والتوليف والجوار جميعها مندرج في قيود الانتقاء، فإنّه بالإمكان القول إنّ علاقة التوارد *relation de cooccurrence* وقيود الانتقاء ليست شيئاً آخر

سوى جوار اللفظ. فالقول في التوارد بأن اللفظ لا ينتقي اللفظ اعتباطاً، لا يخرج عن القول بأن قيود الانتقاء تعني القيود المسلطة على الحمل في اقتضائه لموضوعاته، إذا ما تعلّق الأمر بالحمل ذاته. وقل الشيء نفسه عن الموضوعات، بما أنّ اللفظ المفرد لا يتعامل معه في وضعه «الخام»، ولكن على أنّه توليف؛ كما أنّ مفهوم التوزيع حاصل في علاقات التوارد أو القيود التي يمكن استخراجها ووصفها من عنصر إلى آخر، ومقارنتها بما هو موجود في الجملة المقابلة؛ ذلك أنّ «توزيع عنصر من العناصر يُحدّد بكونه حاصل جوارات هذا العنصر؛ فجوار العنصر «أ» مثلاً هو الترتيب الفعليّ لكلّ المتواردات، بمعنى بقيّة العناصر، كلّ واحد منها في موقع معيّن، ويحضر معها «أ» لإنتاج تعبير، ويسمّى ما يتوارد مع «أ» في موقع معيّن انتقاء «أ» في هذا الموقع» [١٦]. وقيود الحمل من نوعين، نوع تركيبّي يخصّ عدد موضوعاته وطبيعة تعلّقها به، ونوع دلاليّ يخصّ توافّقها معه من جهة تحصيل المعنى المراد.

وبحسب ج. جيري شنايدر (١٩٧٨)، المشتغلة في الإطار النظريّ للنحو المعجم، فإنّ تحديد الخصائص التوزيعيّة ليس إلّا تنويع عناصر الجملة، ومن ثمّ تحدّد الاستقامة أو الامتناع، فالحمل «رفع» على سبيل المثال يستقيم في قولنا:

رُفِعَ سَقْفُ (المبنى + المطالب + الإنتاج + التوقّعات)

فيما الحمل «شيد» لا يستقيم إلّا مع ما هو من البناء الماديّ:

شُيِّدَ سَقْفُ (البيت + المطالب + الإنتاج + التوقّعات)

وفي سياق نقايي، فإنّه لا يستقيم أن يحتلّ لفظ «المؤجّر» موقع ا. (= الفاعل):

* رفع المؤجّر سقّف مطالب الأجراء

ويصحّ ذلك مع «الأجراء»:

رفع الأجراء سقّف مطالبهم

ورغم كون الحمل «رفع» ضعيف القيود نسبياً على الفضلة إذا كان ا. من طبقة <العاقل>:

رفع الرجل (اللافتة + الرضيع + الصوت + معنويّات غيره...)

فإنّ توافق اللفظ مع جواره المعجميّ يقضي بعدم قبول:

* رفع الرضيع (اللافتة + الرضيع + الخزانة + ...)

* رفع الرجل (الجل + المحيط + الدابة + ...)

ولأنّ الخصائص التوزيعيّة لاتنفكّ عن الخصائص التركيبيّة في الوصف اللسانيّ، فإنّ دخول الحمل الواحد في بُنى مختلفة يكسبه معاني مختلفة؛ وإذا كان «رفع» في البنية:

ف ا. (E + حرف) ^١ (=المفعول به الأوّل)

رفع العرف أجور منظوريه

في معنى الزيادة، فإنّه على العكس في معنى الإنقاص في البنية:

ف ا. ^٢ <من> (=المفعول به الثاني)

رفع التاجر سعر الكلفة من سعر البيع لضبط أرباحه

لذا، فإنّ «التوزيع المقبول من فعل ما في إطار بنية معيّنة يمكنه مبدئيّاً أن يكون مختلفاً عن التوزيع المقبول من نفس الفعل في أيّ بنية أخرى من بناء» [١٧].

ويتمثّل اختلاف التوزيع في قبول البنية الأولى لفضلة ممّا يقاس وممّا لا يقاس، في حين لا تقبل البنية الثانية إلّا لفضلة ممّا يقاس ويكال؛ ليتأكّد أنّ التوزيع هو مجموع ما يكتنف عنصراً معجميّاً، وأنّه هو الخاصيّة المعجميّة التركيبيّة للعناصر المحتلّة موقعاً ما، بمعنى أنّه ذو طبيعة معجميّة على قاعدة من الروايز النحويّة؛ وليس هذا بعيداً عن علاقة الحمول بموضوعاتها سبيلاً إلى معرفة قيود الانتقاء؛ فالجملتان:

(١) بلغ حجم التداول ٨٣٧٠ ألف دولار

(٢) بلغ المؤشر ٤٢٤٦ نقطة

تخضعان لقيود انتقاء تمتنع معها الجملتان عند استبدال المحدود في الفضلتين:

* (١') بلغ حجم التداول ٤٢٤٦ نقطة

* (٢') بلغ المؤشر ٨٣٧٠ ألف دولار

فرغم إيلاء الحمول مرتبة حاسمة في الانتقاء، فإنّ أمثلتنا تقوم دليلاً على دور الموضوعات بالمثل في تحصيل الإعلام اللسانيّ؛ نستحضر قول هاريس: «كلّ جزء من الخطاب هو توليفة مخصوصة من العناصر» [١٨]؛ وليس التوزيع عديم الصلة بالجهة aspect، فجملة:

بلغ المستثمر مراده

محيلة على جهة الانتهاء aspect terminatif، فيما تحيل جملة

بلغت حصّة التداول منتصفها

على جهة عدم الانقطاع؛ وهكذا فإنّ الحديث عن التوزيع يندرج في وظائف النحو، بما أنّ أولاهما هي وصف توليفيّ (توزيعيّ) بحث لتوارد العناصر، ويتمّ عرض العلاقات التوزيعيّة ضمن أنواع من التمثيل للمعطيات، ويعدّ التوزيع من المقاييس الداخليّة التي تحمي اللسانيّ من الإبداعات اللغويّة، كما يتحكّم في السلوك اللسانيّ للكلمات، باعتبار قبولها أو عدم قبولها لهذا الفعل أو ذاك. وما يطلب من نحو تصنيفيّ أن يشرحه هو قيود التوارد، أي «التوزيع» المعجميّ التركيبيّ لكلّ عنصر معجميّ؛ وفي هذا ما يؤكّد قيمة اعتماد الطبقات الدلاليّة للحمول والموضوعات على حدّ سواء. فالقول مثلاً بأنّ الاسم من طبقة <العاقل> يظهر فاعلاً لأفعال القول هو من صميم التوزيع وخطوة في اتّجاه التصنيف؛ وسياق ورود الكلمة مسؤول عن تأويلها. لدينا مثلاً عبارة «أربع ساعات» التي يمكن أن تصنّف ضمن العلامة الدلاليّة <مدّة> durée في:

دامت جلسة التداول أربع ساعات

وضمن العلامة <تاريخ> date في:

تكون جلسة التداول بعد أربع ساعات

ولئن بدا حديثنا مقتصرًا على مفهوم التوزيع، فإنّه شمل الحديث عن قيود الانتقاء والجوار [١٩]، باعتباره سياقًا من اللفظ لا المقام، تنتج عن خرقه جمل غير مقبولة؛ كما شمل الحديث عن التوارد، بما هو انتقاء اللفظ للفظ على أساس توافق خصائصهما في موقع ما، وبما هو مفهوم يخصّ كلّ متوالية suite من العناصر المعجميّة التي تكون كلاماً مفيداً. وكأنّنا بالتوزيع يأتي على رأس تجاوز مقولة أقسام الكلام. ذلك أنّ كلّ مقولة معجميّة من اسم وفعل وصفة... قائمة بذاتها، لكنّ الكلام لا يستقيم إلّا بالجمع الممكن بينها؛ و«الإمكان» مفهوم قريب من مفهوم الانتقاء عند هاريس، إذ المقصود دوماً أن ينتقي اللفظ اللفظ فيما وافق المعاني المرادة والممكنة.

انطلقنا من القول بأنّ بنية الإعلام من بنية اللغة، وسنختم بالقول إنّ اللغة تستمدّ بنيتها من وجود الحشو/ الإطناب والقيود على توليفات العناصر المعجميّة، وبأنّ إعلام أيّ لغة ينبغي له أن يكون قادراً على التعبير بحدود عناصره المتكرّرة وطرق توليفها، وما تكرّر العناصر المعجميّة المملّأى إلّا نتاج للتحويل، فما هو التحويل؟

٢-٢. التحويل

يكاد الحديث عن التحويل لا ينفصل عن الحديث عن الجملة البسيطة، بل إنّ مفهوم الجملة البسيطة يحدّد انطلاقاً من مفهوم التحويل؛ فالمقطع من الكلمات يعدّ جملة إذا كان في علاقة تحويليّة مع جملة تشترك معها في العناصر المعجميّة المملّأى. والتحويل مفهوم ينحدر من مناهج التصنيف لدى اللسانيّين البنيويّين، ويعدّ هاريس أوّل مستعمليه؛ فقد بيّن منذ البدء أنّه متى أريد تحليل آليّات تشكّل الجمل بالنسبة إلى لغة من اللغات، فإنّه يمكن اعتبار التنوّع الهائل لتلك الجمل مجرّد تنوّع ظاهريّ؛ فالتحويلات بالنسبة إلى هاريس أداة أو طريقة لتوحيد الوصف اللسانيّ، واختصار لتكرار الوصف في مجال معيّن؛ فهي من هذه الناحية ماثلة لقواعد الثبّت. وتُقيم التحويلات علاقات تكافؤ تسمح بإعطاء نفس التمثيل لجمل مختلفة الشكل، ولكن لها نفس المحتوى الإعلاميّ/ الدلاليّ. وقد وُضعت التحويلات أساساً على علاقات تكافؤ بفضل محافظتها على علاقات التوارد؛ وهكذا فنحن نستدلّ على وجود تحويل عندما تكون مجالات التوارد متماثلة بالنسبة إلى مقطع من الكلمات التي يمكنها أن

ترد في شكلين تركيبين مختلفين، ولهذا الشرط التوزيعي على التحويلات قيمة دلالية بقدر ما تظل عناصر المعنى الأصلي قارة (ضمن التحويلات). وتسمى مكونات هذا المعنى بالمحتوى الإعلامي؛ وحول هذا يقول موريس قروس: «ومع ذلك، فإن الفوارق في المعنى المدرجة بالتحويلات غير مرتبطة بالمعنى القاعدي للجملة، ويظل هذا المعنى قاراً، وعلى هذا الأساس تعرف طبقات التكافؤ التحويلية بكونها ترك وحدة المعنى قارة» [٢٠].

ولا تخلو اللغة العربية من تحويلات تستجيب لشرط التكافؤ الدلالي بين الجمل، في إطار المحافظة على العناصر المعجمية الملائم، وبقطع النظر عن التوافق في الشكل؛ نورد ما يلي:

تضاعف إنتاج النفط = إنتاج النفط تضاعف

يصدر البلد المعادن = تُصدر المعادن

تفقاً الخروف شحماً = تفقاً شحم الخروف

وخلافاً للاشتقاق الصرفي الذي يُجرى عادة على مستوى الكلمات، فإن التحويل يجري ويُدرس في نطاق الجمل. والتحويل باختصار هو الانتقال من جملة إلى جملة دون «تغير» ملحوظ في المعنى، في ظل المحافظة على الوحدات المعجمية الملائم كما أسلفنا.

والتحويل إلى المبني لغير الفاعل داخل في تحويل الموضوعات (سنعتمد تصنيف هاريس (١٩٦٤)، وخاصة تصنيف موريس قروس (١٩٩٥) الذي منه أيضاً:

- التصدير أو الاستخراج extraposition

ويقابله في العربية ضمير الشأن

التهبت الأسعار

= إنها الأسعار (ملتهبة + التهبت)

ف«الأسعار» فاعل دلالي في الجملتين المتكافئتين

- القلب conversion

تعجّ الأفكار في رأس المضارب

= يعجّ رأس المضارب بالأفكار

- تحويل الآلة transformation instrumentale

أثقل الوالي ظهر المواطنين بالضرائب

= أثقلت الضرائب ظهر المواطنين

- إعادة البناء restructuring

أثلج صعود المؤشّر صدور المستثمرين

= أثلج المؤشّر صدور المستثمرين بصعوده

- العطف coordination

صعد مؤشّر البنوك وصعد مؤشّر الخدمات

= صعد مؤشّر البنوك ومؤشّر الخدمات

= صعد مؤشرا البنوك والخدمات

ومن أبرز أنواع التحويل أيضاً ما سّماه هاريس بتحويل الاختصار *réduction*، ويدخل فيه الحذف بأنواعه كالاستغناء أو التضمير *pronominalisation*؛ وكذلك التحويل إلى الاسم *nomalisation*، مجسّماً في ذلك الكيان المزدوج، المكوّن من الاسم الحمليّ وعماده، باعتبار أنّ التركيب المعمّد في علاقة إطنابيّة مع التركيب بالفعل التوزيعيّ، وفي حالات يكون التركيب المعمّد أكثر دوراناً، من ذلك مثلاً:

(أبرمت + عقدت) قطر مع البحرين صفقة لبيع الغاز الطبيعيّ المسال

ف «إبرام» أو «عقد الصفقة» ينوب عن الفعل «صَفَقَ» الذي تثبته القواميس (لسان العرب: ج ٨: ٢٥٣-٢٥٤)؛ وقلّ هذا عن «اغتنام الفرصة» أو «انتهازها»

بدل «فَرَصَ» و«افترَصَ» و«تفرَّصَ» النهضة والنوبة بمعنى أصابها (لسان العرب ج ١١: ١٥٨)؛ وفي حالات لا يكون التركيب المعمد مستصاغاً، ويتقدّم عليه التركيب بأحد أفعال الشروع:

؟ قام باستنشاق الهواء بقوة

(أخذ + جعل + طفق) يستنشق الهواء بقوة

نذكر فيما يتعلّق بالتحويل إلى المبني لغير الفاعل بوجود أفعال ليس لها مقابل مبني للفاعل كما يظهر في:

أسقط/ سُقط في يد المضارب

٣- أفعال العماد

سننظر في أفعال العماد [٢١] les verbes supports (آن دلادي، 1978 Anne Daladier) لسبب غير متعارضين، أولهما وفرة استعمال التراكيب المعمدة، خاصة في الخطاب المعاصر؛ فهي تعادل، إن لم نقل تفوق، في حجمها التراكيب بالأفعال التوزيعية/ العادية، ومما لاشكّ فيه أنّ جرد القواميس يمكن من إحصاء هذه العبارات الفعلية والوقوف على أهميتها؛ على الأقلّ كمياً، فقد ذكر موريس قروس (١٩٩٠: ٤٦) - بالنسبة إلى الفرنسية - أنّ عددها يفوق بكثير عدد الأفعال البسيطة (٢٠,٠٠٠ في مقابل ١٢٠٠٠)؛ وثانيهما اعتبار نظرية النحو المعجم المتطلّعة إلى إقامة القواميس الإلكترونية للغات الطبيعية أنّ الدراسة النحوية للأفعال تشمل، فيما تشمل، تحليل تحويلاتها إلى الاسم؛ خاصة وأنّ الخصائص الدلالية للأسماء الحملية/ الإسنادية تنحدر بصفة منتظمة من خصائص الأفعال. والتحويل إلى الاسم جاء نتيجة اللجوء إلى أفعال العماد؛ بل إنّه لا مجال للحديث عن فعل العماد في الجملة دون قرينه الاسم الحملي، بما هما واحد وإن ازدوجا. وبالفعل، فإنّ المتأمل في استعمالات اللغة العربية، المنظورة والمكتوبة، يجد أنّ كمّاً كبيراً من مكوّناتها يرد في شكل «كائنات مزدوجة»، من قبيل: «قام بمعاينة» (بمعنى «عاين»)، و«أدلى بتصريح» (بمعنى «صرّح»)، و«أسدى نصحاً» (بمعنى «نصح»)، و«وضع تخطيطاً» (بمعنى «خطّط»)، وهي عبارة عن أسماء

مشتقّة (معايينة، تصرّيح، نُصَح، تخطيط) مقترنة بأفعال (قام، أدلى، أسدى، وُضِع) يمكن عدّها «فارغة» الدلالة، ويتمثّل دورها في إدراج الأسماء المشتقّة، الحاملة للشحنة الإخباريّة، أي الإسناد، حيّز الخطاب، وتضطلع بعلامات الجنس والعدد والزمان (الورhani ٢٠٠٨: ٤٨-٥٠)؛ وكذلك بإضفاء بُعد جهيّ aspectuel على التركيب، كالابتداء والتكرار والاستمرار والانتهاؤ وغيرها؛ وقد مرّ بنا.

هذه الكائنات المزدوجة ليست ظاهرة طارئة أو دخيلة على اللغة العربيّة، نتيجة احتكاكها بغيرها من اللغات والترجمة منها، خاصّة الإنجليزيّة والفرنسيّة، بل لاحظنا حضورها في أقدم النصوص وأعرقها؛ لنا مثلاً من الشعر الجاهليّ ما جاء على لسان البسوس بنت منقذ محرّضة: «إذا لم يقوموا بثأري ويصدقوا طعائمهم...» (بمعنى يثأروا لي)؛ ومن القرآن الكريم نكتفي بذكر قوله تعالى: ﴿أخذت زخرفها﴾ [يونس، ٢٤] (بمعنى «تزخرفت»)، وقوله: ﴿فقد افترى إثماً عظيماً﴾ [النساء، ٤٨] (بمعنى أثم). وقد حظيت هذه الفئة من الأفعال بالدرس والتحليل بداية من النصف الثاني من القرن العشرين، وأصبح لها جهازها المفهوميّ ضمن نظريّة «النحو المعجم» التي تعالج المسائل النحويّة الدلاليّة، كالترادف والتدالّ والصرف الاشتقائيّ وما إلى ذلك، في نطاق الجمل الأوّليّة، وليس في نطاق الألفاظ المعزولة، للتواشج القائم بين المعجم والتركيب والدلالة. ولا تُبنى النتائج في هذه النظريّة إلّا باستيفاء المعطيات وتتبع السلوك النحويّ المتفرّد تقريباً لكلّ فعل داخل التراكيب، ممّا يعدّد مداخله في المعجم؛ إذ يدخل في ذلك حالتا التعدية واللزوم، وعدد الفضلات الأساسيّة/الضروريّة، وواسطات التعدية، وكذلك طبقات المعمولات (الفاعلين والمفعولين) الدلاليّة، مثل <العاقل> و<الحيوان> و<النبات> و<المحسوس> وغيرها، كما تضبطها مقارنة «طبقات/أصناف الأشياء» [٢٢] المنبثقة عن نظريّة النحو المعجم.

وتناول أفعال العماد شبيهه بتناول الثواني في علاقتها مع الأوائل، لارتباطهما بعلاقة انتقاء وتمازج تصل حدّ الملابس، إن لم نقل التجمّد/التكلّس، كما بين الزوج «تكبّد» و«خسارة»، والزوج «أوجس» و«خيفة». وقد أمكن تسجيل تمثّينين للسائتين في شأن تشكّل هذا الكائن المزدوج: عماد-اسم حمليّ، فإمّا أن ننطلق من

فعل قابل للدخول في تركيب معمّد، ونبحث له عن الحمول التي تلائمها، فيصّرُ فيها ويدخلها حيّز الخطاب، وإمّا أن نصنّف الأسماء إلى طبقات دلاليّة كبيرة، فطبقات فرعيّة، فتفريع على التفريع، لتتقي بنفسها عمدها؛ وقد اختار قاسطون قروس (١٩٩٤) التسمّي الثاني، بضبطه ثماني فئات دلاليّة للموجودات، تتظم تحت ثلاث طبقات دلاليّة كبرى للحمول هي: الأعمال les actions (كما في «سافر زيد») والأحوال les états (كما في: «زيد مبتهج») والأحداث les événements (كما في «جرى استقبال لزيد»); ومزيّة هذا التوجّه أنّه يقي من كثير من التشتّت، ويّبين بين الحمول، حتّى وإن انضوت تحت معنى كبير واحد، فالحمل «ضُغط» مثلاً لا يختار في الدرجة الأولى العماد العامّ «قام بـ»، رغم كونه خاصّاً بالأعمال، وإنّما العماد المُلبّس «مارَس»؛ فقولنا: «مارَس ضُغطاً» أكثر مقبولة من قولنا: «قام بضُغط»؛ وفي الحقيقة لا يوجد فعل عماد بطبعه، بل هو يكتسب هذه الصفة من التركيب، وهذا ما حدا بجيري شنايدر Giry-Schneider إلى القول: «لا يمكننا أن نعتبر -بمعزل- فعلاً ما فعل عماد؛ فهو لا يؤدّي هذه الوظيفة إلّا مع اسم مخصوص» [٢٣]. وقلّ الشيء نفسه عن بعض الأسماء المحسوسة التي تصبح حمليّة إذا ما انتقت لنفسها عمداً مخصوصة [٢٤]؛ إلّا أنّ الدراسة النحويّة للأسماء تتمّ في إطار الحمل بأفعال العماد، متجاوزة إطار مجرد تحويلات الأفعال إلى أسماء، بما أنّ جملةً من الأسماء المستقلّة (أي التي ليس لها مقابل فعليّ، مثل «دور» و«نفوذ»...)؛ قولنا مثلاً:

(١) لعب المضاربون دوراً في خلخلة السوق الماليّة

تدخل في تراكيب معمّدة، دون أن يكون الحمل «مشتقاً»؛ إذن، فمفهوم العماد يحيل على استعمال الفعل بخصائص تركيبية مخصوصة. وفي جملة على الشكل:

فـ عماد ا. (حرف) (تعريف) اسم حمليّ

(٢) قام المستثمرون بـ جني الأرباح

= (٢١) جنى المستثمرون الأرباح

يُضطلع الاسم المشتقّ («جنّي» وهو الحمل) بالوظيفة الإسناديّة *fonction prédicative* (من محتوى دلاليّ ودور تركيبيّ)، وما فعل العماد «قام ب» إلّا حامل لعلامات الزمن والجنس والعدد، لتصرف *actualisation/conjugaison* الحَمْل «جنّي»، أي إدراجه حيّز الخطاب؛ وفي تعريف أفعال العماد نورد: «هي أفعال مثل *faire* (قام ب)، *donner* (أعطى)، *mettre* (وضع)، إلخ... تتألف - إلى جانب استعمالاتها العاديّة - مع اسم أو صفة أو مركّب حرفيّ لبناء شكل مركّب يتكافؤ وظيفيّاً مع فعل» [٢٥]، ومّا ذُكر عن وظيفتها: «لا يبعد أن يكون [فعل العماد] مجرّد وعاء لمقولات الزمن والجنس والجهة، وفيما عدا ذلك فليس له دور في انتقاء السمات الدلاليّة لفاعله ولفضلته [أو] فضلاته، إنّ الاسم الحَمليّ ذاته هو المصطلح بذلك، على الأقلّ بالنسبة إلى الفاعل» [٢٦]؛ وجملتنا (٢) مكافئة دلاليّاً، كما رأينا، للجملة بالفعل «جنّي» في (٢)، وكلتاها تعقدان علاقة بين الفعل والاسم المشتقّ، وهذه العلاقة الصرقيّة مستقلّة عن مفهوم العماد، ومن شأن التكافؤ الدلاليّ بين جملة بفعل توزيعيّ وأخرى بفعل عماد، أن يثبت انتماء أفعال العماد إلى الفئة U المدرّجة في تحويلات هاريس (١٩٦٤: ٤٨٧-٤٨٨)، وهي التحويلات التي أفضت إلى علاقة تكافؤ *relation d'équivalence* بين مجموعات من الجمل، باعتبار انتقاءاتها للكلمات؛ والتحويلات - كما مرّ بنا - لا تطال بنية الجملة النواة حتّى مع ظهور بعض اللامتغيّرات كالحروف أو بعض لواصق الزمن أو بعض الأفعال العاملة *verbes opérateurs* وما إلى ذلك؛ ومّا تجدر الإشارة إليه أيضاً هو أنّ الأبحاث حول أفعال العماد قد تكثّفت منذ ستّينيات القرن الماضي [٢٧]، وتعلّقت بحدّها وخصائصها ودورها وطرق رَوزها...، وتبيّن أنّها سمحت بتوسيع منوال الأفعال التركيبيّ؛ وقد بيّنت الدراسات والتطبيقات أنّ مفهوم العماد يغطّي مجموعة من الخصائص النحويّة والدلاليّة، تجعل من التركيب المعتمد هيئة من هيئات الجملة البسيطة؛ ومن سمات العماد أنّه فعل فارغ الدلالة، أي غير مُحدّث لإسناد، ولو ترتّب عنه إسناد إضافيّ، لخرج التركيب المعتمد عن إطار الجملة البسيطة، القائمة على إسناد واحد؛ إلّا أنّ ضعف أفعال العماد الدلاليّ لا يجرّدها من ظلالها الجهيّة التي تضفيها على التركيب، ولعلّها أثر من آثار دلالتها قبل دخولها في تركيب معتمد؛ وللجمل

بالعماد خصائص، منها:

- القيود على وسائل التعريف:

هب الجملتين:

(٣) أعطى مدير الشركة الإذن بتوزيع الأرباح على المساهمين

(٤) أجل مدير الشركة الإذن بتوزيع الأرباح على المساهمين

فهما ظاهرياً على نفس الشكل، إلا أنّهما غير متكافئتين على مستوى وسائل التعريف للاسم المشتق «إذن»:

(٣) أعطى مدير الشركة إذن (ك* + هـ) بتوزيع الأرباح على المساهمين

(٤) أجل مدير الشركة إذن (ك + هـ + هم) بتوزيع الأرباح على المساهمين

ففي (٣) لا يحيل التعريف بضمير الإضافة إلا على ا. وليس الأمر كذلك بالنسبة إلى (٤).

- تشكّل المركّب الاسميّ:

من بين الفروق التركيبية بين (٣) و (٤) الحصول على مركّبين اسميين متباينين، فـ (٣) تسمح بحصول معنى الإذن في حال حذف العماد «أعطى»:

(٣^(١)) إذن مدير الشركة بتوزيع الأرباح على المساهمين (E + أمر مرّحب به)

بينما لا تسمح (٤) بحصول معنى التأجيل في حال حذف الفعل «أجل»، ويتحقّق إثبات اسم المفعول في موقع الخبر للمركّب الاسميّ:

* (٤^(١)) إذن مدير الشركة بتوزيع الأرباح على المساهمين

مقابل:

(٤^(١)) إذن مدير الشركة بتوزيع الأرباح على المساهمين مؤجّل

وهو ما يؤكّد أنّ الوظيفة الحملية في (٣) يضطلع بها الاسم المشتقّ «إذن»، بينما يضطلع بها في (٤) الفعل «أجل».

ويعود الفضل إلى موريس قروس (١٩٨١) في إقامة الحدود بين الفعل العماد والفعل العامل *verbe opérateur*، فقد اعتبر أنّ جملة:

جعل أداء المؤشّر الناس يقبلون على الشراء

ناتجة عن إعمال العامل «جعل أداء المؤشّر» في جملة «الناس يقبلون على الشراء»، وقد اقتضى العامل -في معناه السببيّ- زيادة عدد الموضوعات بواحد في الجملة التي يُجرى عليها؛ وفي جملة من قبيل

أخذ زيد المصنع تحت تصرّف (هـ + *ك)

تحدّث موريس قروس عن عامل الصلة *opérateur de lien*، بسبب الاقتران الإحاليّ *la coréférence* بين الفاعل والضمير العائد، دون تسجيل زيادة في عدد الموضوعات، لأنّ الفاعل مرتبط بفضلة الاسم «تصرّف» في الجملة التي يُجرى عليها، ودون حدوث تغيير ملحوظ في المعنى؛ ولا غرابة في ذلك، ف«أخذ» لا يحمل معنى السبب كما هو الشأن مع «ترك» و«جعل» و«وضع»؛ ومما تسمح به أفعال العماد دون الأفعال التوزيعيّة، تطبيق التراكيب المعكوسة *les constructions converses* التي أقرّها قاسطون قروس (١٩٨٩: ٩-١٠)، وقد أثبت لها شروطاً منها:

- استبدال الموضوعات *permutation des arguments*

- اتّحاد الحَمَل *identité du prédicat*

- تطابق المعنى *identité du sens*

(١) وضع المستثمر ثقته في الوسيط

= (٢) (فاز+ظفر+نال) الوسيط (ب) ثقة المستثمر

ويسمح مثل هذا التكافؤ بالمرور من جملة إلى أخرى، أي من التركيب المعيار *construction standard* (١) إلى التركيب المعكوس *converse construction* (٢)، وينعكس، بما أنّ العلاقة بين الجملتين غير موجهة، بل قائمة على التكافؤ الدلاليّ في الاتجاهين، بحسب نظريّة النحو المعجم.

وقد بنى ق. قروس تجريب التراكيب المعكوسة على الفعلين donner (أعطى) وreservoir (تلقّى) وتنوعاتها العديدة، باعتبار ما يتتقاه الاسم الحَمْليّ/الإِسناديّ من أفعالٍ عماد؛ فالاسم من طبقة/صنف <الضَرْب>، مثلاً، يصرّفه فعل العماد «سَدَد»:

سَدَد زيد (صفعة + ضربة + طعنة + لطمة + لكمة) لعمر و

= تلقّى عمرو (صفعة + ضربة + طعنة + لطمة + لكمة) من زيد

تتوفّر الجملتان على اتّحاد الحمل في معنى «الضَرْب»، وتطابق المعنى: زيد هو الضارب وعمرو هو المضروب، واستبدال الموضوعين/المعمولين «زيد» و«عمرو».

أمّا عن جدوى هذا التجريب على اللغة، فيمكننا تبيّنها من خلال الدقّة في تشكيل الزوج من أفعال العماد حول الاسم الحَمْليّ الواحد لإنتاج التراكيب المعكوسة؛ فكون كلّ من «نال» و«وضع» زوجاً للحمل «ثقة»، لا يعني أنّهما يشتغلان دوماً مجتمعين مع حمول أخرى، مثل الحمل «سِرّ»، نقول:

أودع زيد عمراً سراً

ورغم أنّ «أودع» يُعدّ تنوعاً للعماد «وضع»، فإنّنا لا نقول:

* نال عمرو سراً من زيد

ذلك أنّ «أودع» في هذا الاستعمال من أفعال التواصل *verbes de communication*؛ ومن القيود عليه أن يكون ا. و ا. من طبقة <العاقل>، و ا. من أسماء العلامات اللسانية *signes linguistiques*، بعبارة دوني لو بوزان Denis Lepesant [٢٨]؛ وفي هذا التدقيق وتقضي درجات التملّك بين الحمول وما يعمّدها إغناء للمعجم، ممّا ييسّر عمليّة الاستعمال الدقيق للغة ترجمة وتعبيراً واكتساباً؛ ولا تخلو أفعال العماد من إقامة علاقات بينها، كأن يكون بعضها تنوعات لبعض، وأن يكون بعضها أصلاً لبعض مثل «وضع» بالنسبة إلى «تناول»، قولنا:

تناول الخبر مقترحه بالتوضيح

ومتّما يدعم هذا التأويل اعتبارنا البنية العميقة للجملة من حيث قبولها التحليل إلى:

(أ) وضع الخبر مقترحاً

(ب) وضح الخبر مقترحه

ف(أ) و(ب) منطويتان على تكرار يجعل الاستغناء عن إحدى الجملتين مرغوباً فيه. وبهذا نفترض أنّ وحدات المعنى الأساسيّة تؤدّيها الجملة البسيطة؛ ويتمثّل الوصف الدلاليّ في تفكيك الجمل المركّبة إلى جمل بسيطة، (كما إلى (أ) و(ب))؛ وهذا الوصف لا يختلف عن الوصف النحويّ، وينسب هذا الموقف إلى هاريس (١٩٦٨).

على أنّ أهميّة أفعال العماد لا يمكنها أن تحجب عنّا ما تطرحه هذه الأفعال من مشاكل في مجال الترجمة الآليّة على وجه الخصوص، نظراً إلى اختلاف خصائصها وخصائص الأفعال العاملة عموماً، من لغة إلى أخرى؛ وحسبنا في هذا السياق أن ننطلق من الجملة باللغة الفرنسيّة التالية:

Zayd tient l'usine à la disposition de Amr

لتبيّن أنّه لا تصحّ مقابلتها بـ:

*زيد يمسك المصنع تحت تصرّف عمرو

(يمسك زيد المصنع تحت تصرّف عمرو)

وتُعرب بـ:

زيد يضع المصنع تحت تصرّف عمرو

(يضع زيد المصنع تحت تصرّف عمرو)

لمثول الفعلين mettre (وضع) وtenir (أمسك) في طبقة تكافؤ دلاليّ في اللغة الفرنسيّة، وهو ما لا يتوفّر للفعلين المقابلين لهما في العربيّة، ممّا يثبت أنّ معالجة اللغات الطبيعيّة، بقدر ما تحتكم إلى الأخذ بها هو مشترك بينها، بقدر ما هي مطالبة بمراعاة

خصوصيات كلّ واحدة منها على حدة؛ ويبرز أيضاً أهميّة طبقات التكافؤ الدلاليّ، وقد نبّهت «إليزبيت رانشهود» Elisabethe Ranchhod إلى ذلك [٢٩]؛ ليتّضح أنّ مفهوميّ العماد والعامل opérateur يسمحان بتوحيد تحليل الجمل البسيطة بالنسبة إلى العماد (وضع زيد تخطيطاً)، وكذلك الجمل المركّبة بالنسبة إلى الفعل العامل الذي يُعمل جملة في جملة (ترك زيد المصنع # المصنع تحت تصرّف عمرو).

نذكر بأنّ وصف اللغات الطبعيّة بالشكل المؤهل لمعالجتها المتطورة هاجس اللسانيّين المعنّين، غير أنّ الحذر المنهجّي يستبعد الجمع بين المقاربات ذات المنطلقات النظرية المختلفة؛ لذلك لم نشأ في عملنا استدعاء عناوين قيمة في المجال [٣٠].

خاتمة

حاولنا من خلال هذا البحث ولوج بوّابة النحو التحويليّ الهاريسيّ، وبالتحديد باب النحو المعجم، للسانيّ ورائد المعالجة الآليّة للغات موريس قروس. سعينا إلى تقديم هذا الإطار النظريّ، بما هو منهج وتطبيق للوصف الصوريّ للغات الطبعيّة، وإلى التوسّع في أهمّ ركائزه، ونعني الجملة البسيطة، وحدة دنيا للمعنى والتحليل؛ وهي تقوم على مكوّنين أساسيّين، هما الحمل/العنصر الإسناديّ والموضوعات/المعمولات، ويمكن تمثيلهما على التوالي (كما في الرياضيات) بالدالة *fonction* والمتغيّرات *variables*؛ وعلى اعتبار أنّ الحمل ليس حكراً على الأفعال، بل تشاركها فيه الأسماء والصفات، وحتىّ الحروف، فقد توقّفنا عند أفعال العماد ووظيفتها المتمثلة في تصريف الحمول الإسميّة، إذ هي المضطّعة بمقولات الجنس والعدد والزمان.

وقد برهنت اللغة العربيّة، عن طريق إدراجنا الأمثلة منها في غضون التوسّع في مفاهيم النحو المعجم، وما اقتضته من تحليل، على قدرتها على استيعابها والاستفادة منها، خاصّة على مستوى الوصف اللسانيّ التجريبيّ، كما أسّس له نحو هاريس التحويليّ، حين قدّم منذ ١٩٦٤ رؤية منتظمة ومراعية للمعنى حول مفهوميّ الحمول/المسانيد والموضوعات/المعمولات، مجتنباً تصوّرات غير القابلة للتبثّت.

وقد عمّق موريس قروس العلاقة بين الحمول والجمال البسيطة، وذلك في سبيل أن يطلق برنامجاً فعليّاً للوصف الدلاليّ للأشكال النحويّة الموافقة للحمول الدلاليّة، انطلاقاً ممّا اقترحه هاريس من مناهج، هي عبارة عن برنامج أميريّ ذي بُعد معجميّ طموح، محدّد لمنهج التحليل والقواميس المنبثقة عنه.

تطرّقنا في هذا البحث أيضاً إلى ما أثمره النحو المعجم من مباحث ومقاربات، تأتي في مقدّماتها مقارنة طبقات/أصناف الأشياء (١٩٩٤-٢٠٠٨) classes d'objets لقاسطون قروس، الساعي من خلالها إلى وصف متّسق للتوزيعات الاسميّة لموضوعات الحمول، انسجماً مع الاهتمام المتزايد بحصر المعنى في الوصف اللسانيّ؛ وقد استصاغ موريس قروس هذه المقاربة، وأنتج من ناحيته مبحثه الموسوم بالعلامات الدلاليّة (١٩٩٥) marques sémantiques؛ ويهدف البرنامج إلى تجويد وصف اللغات الطبعيّة، رفعاً للّبس، ولمعالجة مسألة التّدالّ polysémie، وإدراج العبارات المتجمّدة/ المتكلّسة في القواميس الإلكترونيّة.

لقد حرصنا على إبراز الآفاق التي يفتحها النحو المعجم، ومنها التطبيقات المعلوماتيّة التي تجسّمها خاصّة القواميس الإلكترونيّة؛ كما يمكن لتنتائج الوصف اللسانيّ أن تفيد في الترجمة الآليّة وفي البحث عن المعلومات؛ وبالفعل فقد أنجز مختبر موريس قروس، LADL بجامعة باريس ٧ بين ١٩٨٠ و ١٩٩٠، القاموسين النحويّين الصرفيّين Delas (دالاس) و Delaf (دالاف) اللذين كانا من أولى النجاحات في مادّة القواميس، لغاية معالجة اللغات؛ وهما لا يزالان إلى اليوم مهيّئين للاستعمال دون عائق، ومشكّلين أهمّ قاموسين صرفيّين نحويّين للمعالجة الآليّة للفرنسيّة؛ ولا تستقيم القواميس الإلكترونيّة إلّا إذا كان المحتوى الإعلاميّ للوصف مشكّلاً بالقدر الكافي، أي مستجيباً لمتطلّبات الدقّة والوضوح والشرح والهيكل واستيفاء المعطيات.

إنّ توسّعنا في تقديم النحو المعجم لا يخرج عمّا يذهب إليه إيريك لا بورت في الموضوع، وكذلك كلّ من عمل في هذا الإطار النظريّ، على أساس يتكامل فيه النحو والمعجم والدلالة، للوقوف -فيما يعيننا- على النظام النحويّ للغة العربيّة في غير اعتباط وتحصيل معانيها في غير كس.

والمهمّ عندنا أنّ اللغة العربيّة تقبل أكثر من نحو وأكثر من نظريّة لسانية، مفاهيم وتطبيقات؛ باعتبار أن لا قطيعة إيستمولوجيّة مطلقة بين الدرس النحويّ القديم واللسانيّات الحديثة، في كنف الاعتداد بالقواسم المشتركة بين اللغات الطبيعيّة، ومراعاة خصوصيّة كلّ لغة على حدة.

ملاحظات وإحالات

١. لقد شكّل النحو المعجم، وما هو منه بسبب من نظريّات ومقاربات ومباحث، إطاراً نظريّاً لعديد الدراسات والأطروحات الأكاديميّة، للتعريف به ولنيل الشهادات العلميّة في عدد من الجامعات ومراكز البحوث اللسانية في العالم؛ ولعلّ الجامعة التونسيّة من أبرز الجامعات العربيّة التي اعتمد فيها هذا الإطار، منذ مطلع القرن الواحد والعشرين. من الأساتذة المشرفين، على سبيل الذكر لا الحصر، بكلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس: د. صالح الكشو (على أطروحة راضية عبيد: «دور علاقة الحمول/ المسانيد بمعمولاتها في حصر الإعلام اللسانيّ»، ٢٠٠٩-٢٠١٠)، ود. سلوى النجار (على أطروحة أشواق حمدة: «الحمول الظرفيّة في اللغة العربيّة- مقاربة في النحو المعجم»، ٢٠١٨-٢٠١٩)؛ وبكلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بسوسة: د. الطيّب البكوش (على أطروحة بشير الورهاني: «الأفعال الناقلة في العربيّة المعاصرة»؛ نشر جامعة سوسة، المطبعة الرسميّة للجمهورية التونسيّة، ٢٠٠٨)، ود. رفيق بن حمّودة (على أطروحة سعاد الخراط حول مسألة المجاز)، ود. عزّ الدين المجذوب (على أطروحة ليليّ محبوب حول الحمول الملايسة)، والقائمة تطول؛ هذا فضلاً عن رسائل الماجستير الكثيرة، نكتفي منها بعنوان واحد: «وضع المعجم العربيّ في نظريّة النحو المعجم» لأسعد العشّ، إشراف د. صالح الكشو، كليّة الآداب بصفاقس، ٢٠٠٥-٢٠٠٦. ومن المقالات نذكر «تصنيف الأفعال والأسماء في نظريّة النحو المعجم» لـ د. عماد اللحاني ود. عبد الحميد عبد الواحد، بحث منشور بمجلّة «اللسانيّات العربيّة»، العدد ٢، ٢٠١٥، ص-ص ١٧٨-٢٠١ (مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة في العربيّة).

ومن الخطوات الرامية إلى التعريف بالنحو المعجم وبما انبثق عنه من نظريّات، لا سيّما نظريّة «طبقات/ أصناف الأشياء، ترجمة النصوص التأسيسية؛ وفي هذا الصدد نذكر: «مقدّمة في أصناف الأشياء» لـدوني لو بوزان وميشال ماثيو-كولاس Denis Introduction : (1998) Le PESANT et Michel MATHIEU- COLAS Édition ,33 6 ,pp 131 .aux classes d'objets » in Langages n Larousse. تعريب د. ناجي المنتصري، ص ص ٧٢٨-٧٨٥، ضمن: إطلاّلات على النظريّات اللسانيّة والدلاليّة في النصف الثاني من القرن العشرين، الجزء الثاني، مختارات معرّبة بإشراف وتنسيق د. عزّ الدين المجدوب؛ بيت الحكمة (تونس) ٢٠١٢.

وقد أمكننا الاطلاع تقريباً على كلّ هذه الأعمال وعلى ما هو منها باللسانين الفرنسيّ والإنجليزيّ.

2. http://www-igm.univ-mlv.fr/~laporte/publi_en.html

3. Maurice Gross (1995): « Construction de grammaires locales et automates finis » in Rapport Technique n° 47.

٤. والمقالات هي التالية:

- «Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique» in Langages 63, pages 7-52 et 127-128; (1981).

«الأسس التجريبيّة لمفهوم الحمل / المسند الدلاليّ»

- «La construction de dictionnaires électroniques» in Annales des Télécommunications 44 (1-2), pages 4-19; (1989).

«إقامة قواميس إلكترونيّة»

- «Synonymie, morphologie dérivationnelle et transformations» in Langages 128, pages 72-90; (1997).

«الترادف، الصرف الاشتقاقي والتحويلات»، وهي في طريقها إلى النشر مع مقال
رابع بعنوان:

- «Nouvelles applications des graphes d'automates finis à la description linguistique» in Lingvisticae Investigationes 22, pages 249-262; (1999).

«تطبيقات جديدة لصور الأوعية الآلية المتناهية للوصف اللساني».

5. Gaston Gross et Robert Vivès (1993) : « Le lexique-grammaire du français » in L'information grammaticale, n° 59.

6. Maurice Gross (1981) : « Les bases empiriques de la notion du prédicat sémantique » in Langages n° 63, p 49.

٧. صالح الكشو (١٩٨٩): في النحو التحويليّ (وهو مترجم عن موريس قروس)، ص ٥٤.

٨. ومّا أوردوه، قول ابن جنّي (الخصائص ج ١ ص ٣٤): «النحو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره»، و(المنصف ج ١ ص ٥٤) «النحو إنّها هو لمعرفة أحوالها (أي الكلم) المتنّقلة»، وقول الاستربادي (شرح الكافية ج ١ ص ٢١): «المقصود الأهمّ من علم النحو معرفة الإعراب الحاصل في الكلام بسبب العقد والتركيب لتوقّف الكلام على الكلمة توقّف المركّب على جزئه».

٩. ومّا أوردوه قول موريس قروس (ترجمة صالح الكشو في النحو التحويليّ (١٩٨٩) ص ٢٧): «النحو هو مجموعة من القواعد التي تحدّد (ونقول تولّد) التّأليفات المقبولة على أنّها جمل ليس إلّا».

١٠. وتمثّل U فئة من الأفعال العاملة المذكورة في تصنيف هاريس للتحويل، و إليها تنتمي أفعال العماذ وأفعال الشروع ومعها يطال التغيير الفعل والفضلة، إلى جانب الصنف Y الذي لا يؤثّر إلّا في الفعل من حيث اللواصق الزمنية، ويسمّيها هاريس opérateurs de temps (عوامل الزمان) مثل be.....ing (للصدديّة) و have ...en (للماضي)، والصنف الثالث هو W الذي يتناول الجملة بأكملها وهو

من قبيل «علم» و«أنكر» في:

(علمت + أنكرت) أنّ وضع اليورو سيّء

ومجاله الجمل المركّبة، انظر:

Harris (1964): « The elementary transformations » in Structural linguistics, Reidel (1970) pp 487 – 491.

11. Maurice Gross (1990): « Sur la notion harrissienne de transformation et son application au français » in Langages n° 99 p 46.

12. Anne Daladier (1990): « Aspects constructifs des grammaires de Harris » in Langages n°99, p71.

13. Maurice Gross (1990): « Sur la notion harrissienne de transformation... » in Langages n°99, p.45.

14. Gaston Gross (2008): Les classes d'objets, LALIES - 28 p.115.

15. Maurice Gross (1981): «Les bases empiriques de la notion du prédicat sémantique» in Langages n° 63 p 48.

16. Zellig Harris (1970): « La structure distributionnelle » in Langages n°20 p 14.

17. Jean-Paul Boons, Alain Guillet, Christian Leclère (1976): La structure des phrases simples en français, p 170.

18. Zellig Harris, (1970): «La structure distributionnelle» in Langages n°20, p 29.

١٩. ابن هشام، «مغني اللبيب» ج ١١، ص ٦٨٣ – ٦٨٥.

20. Maurice Gross, (1990): « Sur la notion harrissienne de transformation » in Langages n°99, p 44.

٢١. نسجّل أنّ القواميس القديمة قد جمعت بين التركيب التوزيعي والتركيب المعمّد دون أن تشير إلى العلاقة بينهما، ونسجّل كذلك تدرّج القاموس المذكور في جعل مادّة / ف ر ص / هي العباد ومادّة / ن ه ز / هي الحمل في مرحلة أولى والتسوية بينهما: «وقد افترصت وانتهزت» في مرحلة ثانية وجعل / ن ه ز / هي العباد و / ف ر ص / هي الحمل في مرحلة ثالثة: «انتهز فلان الفرصة أي اغتنمها وفاز بها».

22. Gaston Gross, (1994) : « Classes d'objets et description des verbes » in Langages n° 115, Larousse, Paris.

23. Jacqueline Giry-Schneider, (1987): Les prédicats nominaux en Français, p 21.

24. Claire Martinot, (1996): «Prédicats et supports chez un enfant de 3 ans» in Langages n° 121, p 79.

25. Martin Riegel et autres, (1994) « Grammaire méthodique du français », pp 232-233.

26. Salah Kechaou (1997): «Verbes supports, verbes opérateurs et décompte d'argument» in Études linguistiques vol. 3, revue de l'Association Tunisienne de Linguistiques, p6.

٢٧. لا يقترن تاريخ الاهتمام بالمفهوم بتاريخ وجود الظاهرة في حدّ ذاتها، فقد وردت في نصوص عريقة؛ ومما أحصيناه من القرآن الكريم نذكر:

«أتأتون الفاحشة ما سبقكم بها من أحد من العالمين» الأعراف، ٨٠.

«حتّى إذا أخذت الأرض زخرفها وازينت» يونس، ٢٤.

«اطّلع الغيب أم اتّخذ عند الرحمن عهداً» مريم، ٧٨.

«من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها» الأنعام، ١٦٠.

«ألم تر كيف ضرب الله مثلاً كلمة طيبة كشجرة طيبة» إبراهيم، ٢٤.

«ومن يشرك بالله فقد افترى إثماً عظيماً» النساء، ٤٨ .

«وفعلتَ فعلتكَ» الشعراء، ١٩ .

28. Denis Lepasant, (2007): «Trois petites études sur les prédicats de communication verbaux et nominaux» in Langue française n° 153, p 26.

29. Elisabete Ranchhod, (2000) : «Problèmes de traduction automatique des constructions à verbes supports» in Lingvisticæ Investigationes, pp 253 - 267 Tome XXIII fascicule 2.

٣٠. انظر على سبيل المثال: «أسس صناعة المعجم المحوسب» لـ د. يحيى اللتيني، ٢٠١٩، دار كنوز المعرفة العلميّة؛ الأردن-عمّان.

أهمّ المصادر والمراجع

أ. باللغة العربيّة

لسان العرب، ابن منظور، الطبعة السادسة، ١٨ جزءاً، دار صادر، بيروت ٢٠٠٨.

المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمّد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت ١٤٠٦-١٩٨٦.

المنجد في اللغة والأعلام، المطبعة الكاتوليكيّة، بيروت ١٩٦٠.

الكشوّ، صالح: في النحو التحويليّ، (مترجم عن موريس قروس)، ١٩٨٩، بيت الحكمة، تونس.

اللتيني، يحيى: أسس صناعة المعجم المحوسب اللتيني، ٢٠١٩، دار كنوز المعرفة العلميّة، الأردن، عمّان.

المنتصري، ناجي: «مقدّمة في أصناف الأشياء» (مترجم عن دوني لو بوزان وميشال ماثيو كولاس، راجع الهامش ١)، ٢٠١٢، ص ص ٧٢٨-٧٨٥، ضمن: إطلالات على النظريّات اللسانيّة والدلاليّة في النصف الثاني من القرن العشرين، الجزء الثاني، مختارات معرّبة بإشراف وتنسيق د. عزّ الدين المجدوب؛ بيت الحكمة، تونس.

ابن هشام الأنصاري، عبد الله بن يوسف: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج ١١، تحقيق محمّد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربيّ (د ت)، لبنان، بيروت.

الورهاني، بشير: الأفعال الناقلة في العربيّة المعاصرة، ٢٠٠٨، نشر جامعة سوسة، المطبعة الرسميّة للجمهوريّة التونسيّة.

ب. باللغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة

Boons, Jean-Paul, Guillet, Alain, Leclère, Christian (1976): La structure des phrases simples en français, Droz, Genève.

Daladier, Anne (1990): « Aspects constructifs des grammaires de Harris » in Langages n° 99.

Giry-Schneider, Jacqueline (1987): Les prédicats nominaux en Français, Droz, Genève.

Gross, Gaston et Vivès, Robert (1993): « Le lexique-grammaire du français » in L'information grammaticale, n° 59.

Gaston, Gross (1994) : « Classes d'objets et description des verbes » in Langages n° 115, Larousse, Paris.

Gross, Gaston (2008): Les classes d'objets, LALIES - 28.

Gross, Maurice (1981): « Les bases empiriques de la notion du prédicat sémantique » in Langages n° 63.

Gross, Maurice (1990) : « Sur la notion harrissienne de transformation et son application au français » in Langages n° 99.

Gross, Maurice (1995): « Construction de grammaires locales et automates finis » in Rapport Technique n° 47.

Kechaou, Salah (1997): «Verbes supports, verbes opérateurs et décompte d'argument» in Études linguistiques vol. 3, revue de l'Association Tunisienne de Linguistiques.

Le Pesant, Denis et MATHIEU- COLAS, Michel (1998) : «Introduction aux classes d'objets » in Langages n. 131 pp, 6 33, Édition Larousse.

Le Pesant, Denis (2007): «Trois petites études sur les prédicats de communication verbaux et nominaux» in Langue française n° 153.

Martinot, Claire (1996): «Prédicats et supports chez un enfant de 3 ans» in Langages n° 121.

Ranchhod, Elisabete (2000): «Problèmes de traduction automatique des constructions à verbes supports» in Lingvisticæ Investigationes, pp 253 - 267 Tome XXIII fascicule 2.

Riegel, Martin et autres, (1994) «Grammaire méthodique du français».

Harris, Zellig S. (1964): « The elementary transformations » in Structural linguistics, Reidel (1970).

Zellig, Harris S. (1970): « La structure distributionnelle » in Langages n°20.

Zellig, Harris S. (1991): A Theory of Language and Information. A Mathematical Approach. Clarendon-Press. Oxford.

الضمير العائد في بنية الصلة المقيدة في اللغة العربية: مقارنة أدنوية في ضوء طابق المتعددة

محمد مرزوق^(٢)

إبراهيم لحمامي^(١)

الملخص:

نتفحص، في هذا المقال، قضية الضمير العائد في الصلة المقيدة (Restrictive Relative) ذات الرأس الاسمي والموصول «الذي» في اللغة العربية وفق مقارنة أدنوية في ضوء طابق المتعددة (Agree Multiple) (هايريوا Hiraiwa ٢٠٠١). وتحقيقاً لهذا الهدف، سنرصد الخصائص التوزيعية للعائد وعلاقتها ببعض المبادئ الكلية، مثل «قيد الفاعل الأعلى» (مكلوسكي ١٩٩٠) (Highest Subject Restriction)، مبيينين، من منظور مقارن، المجالات التركيبية التي يمكنه أن يظهر فيها، والأخرى التي يحرم عليه التوزع داخلها. وإزاء تحليل العائد من حيث النقل، أم عدم النقل؟، سنبين أن فرضية النقل تواجهها مشاكل تجريبية. بالمقابل، سنتبنى افتراضاً يدافع عن التوليد القاعدي للعائد (مكلوسكي ١٩٩٠)، شلونسكي-بيانكي Bi-anchi Schlonsky - (١٩٩٢)، (٢٠٠٤)، روفري Rouveret (٢٠٠٨، ٢٠١١) من بين آخرين)، ويضم الموصول «الذي» في الرأس الصلي (السمكي ٢٠١٨) Al-Samki. وسنفترض، وفقاً لنظرية طابق المتعددة (هايريوا ٢٠٠١)، أن العلاقة الإحالية في الصلة المقيدة تشتق من خلال طابق المتعددة، إذ سنوضح أن المركب الحدي المفسر مسبار (هينات ٢٠٠٨) Heinat، لحمامي (٢٠١٨، ٢٠١٩) Lahmami يدخل في طابق متعددة مع العائدين «الذي» والضمير المتصل في وقت متزامن (Single Simultaneous Operation).

١- طالب بسلك الدكتوراه، تكوين: اللسانيات وقضايا اللغة العربية، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط-المغرب.

٢- أستاذ اللسانيات بجامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

Abstract:

The present article entitled “Resumptive pronouns in Arabic Restrictive Relative as the Outcome of Multiple Agreement: A Minimalist Approach” examines resumptive pronouns in restrictive relative clauses in Standard Arabic according to the theory of Multiple Agreement (Hiraiwa (2001)). For this purpose, syntactic restrictions on the distribution of resumptive pronouns will be examined comparatively. It will be demonstrated that a movement analysis of resumption faces empirical problems. In contrast, it will be assumed that resumptive pronouns are base-generated/or externally merged in their original position (McCloskey (1990), Schlonsky (1992), Bianchi (2004), Rouvret (2008, 2011) among many others), and the relative “allaḏi” is externally merged in the head Rel° of the relative projection (Al-Samki (2018)). It will also be assumed, following Multiple Agree (Hiraiwa (2001)), that the referential relation between a resumptive pronoun and its antecedent is established through Multiple Agreement, in which the antecedent functions as a probe (Heinat (2008), Lahmami (2018, 2019) and enters into a multiple-agreement with the two goals, the relative “allaḏi” and the resumptive pronoun.

تقديم

تعود دراسة الضمير العائد (Resumptive Pronoun)، باعتباره ضميراً مربوطاً، في النظرية التوليدية إلى العمل الرائد الذي قدمه روس (Ross (١٩٦٧) عن الجزر (Islands) عبر استقراء عدد من اللغات، ففي تلك الحقة وما بعدها إلى حدود التسعينات من القرن الماضي، ركزت مجموعة من التحاليل العائدية على

رصد المبادئ العامة التي تميز بين الشائبة عائدة/إثغار (-Resumption /Gap) (ping)، غير أن بعضها نص على وجود قواسم مشتركة بين العائد والأثر (Trace)؛ فكلاهما يربط من خلال موقع غير محوري (A-Position)، وكلاهما يؤول متغيراً مربوطاً (شارفت (١٩٩٩: ٥٩١) Sharvit). وقد استحضرت هذه التحاليل القيم الوسيطية (Parametric Values) للعائد الخاصة بكل لغة، فمكلوسكي (١٩٩٠)، مثلاً، اقترح مبدأً كلياً، سماه «قيد الفاعل الأعلى» (Highest Subject Restriction)، اعتده اللسانيون التوليديون للتمييز بين اللغات العائدية واللغات غير العائدية، غير أن هذه القيم قد تزيد الموضوع تعقيداً إذا ما أردنا أن نصوغ مبدأً عاماً يحكم توزيع الضمير العائد وتأويله (روفري (٢٠١١)).

وفي إطار النظرية التركيبية التوليدية، دافع اتجاه عن التوليد القاعدي للعائد (Base-Generation) (مكلوسكي (١٩٩٠)، شلونسكي (١٩٩٢) Schlönky، بيانكي (٢٠٠٤) Bianchi، سلطان (٢٠٠٧) Soltan من بين آخرين)، بينما دافع آخرون عن تحليل النقل (Movement Analysis) (زينن وآخرون (١٩٨١) Zeanan et al.، بيزيتسكي (١٩٩٨) Pesetsky، عون وآخرون (٢٠٠١)). وبشكل عام، تتقاطع التحاليل التي عاجلت هذه القضية في التركيز على الإجابة عن ثلاثة أسئلة: (١) ما هي طبيعة العائد؟ هل العائد مختلف عن باقي الضمائر الأخرى، أم أنه شبيه بها؟ (٢) ما هي المبادئ والقيود التركيبية التي تضبط توزيعه؟ (٣) كيف يؤول العائد؟.

ومع مجيء البرنامج الأدنوي استجدت وسائل جديدة حاولت أن تقدم تحليلاً أدنوياً لظاهرة العائدية، تمثلت في العمليتين الحوسبيتين النقل (Move) وطابق (Agree). فالنقل الذي احتل مكانة مركزية في نموذج المبادئ والوسائط (P&P) أعيد تحديده في تشومسكي (٢٠٠١) على أنه ضم داخلي (Internal Merge) يتكون من العملية نسخ+ضم (Copy+Merge)، لكنه، وكما افترض تشومسكي لسنوات عدة، نقيصة (Imperfection) ومكلف (Costly)، وأن الضم مفضل عليه (Merge Over Move) (تشومسكي (٢٠٠٠))، ولا يؤتى به إلا أدى

ذلك إلى عدم تقاطع الاشتقاق. وبالأستناد إلى قيد التضمن (Inclusiveness) (تشومسكي (١٩٩٥)) القاضي بمنع تحقق الترابطات التركيبية، بما فيها الإحالة، عن طريق القرائن التركيبية، أضحي الربط الإحالي بكل مظاهره مشكلاً للبرنامج الأدنى، فلا تفسير تركيبى له، سوى أنه ظاهرة وجائية تتكلف الوجهة الدلالية (Semantic Interface) بتأويله (تشومسكي (١٩٩٥)). وتجاوزاً لهذه الثغرة الحاصلة في البرنامج الأدنى، حاولت مجموعة من التحاليل (روفرى (٢٠٠٨)، أدكر ورامشاند (٢٠٠٥) Adger & Ramchand، جونان بان (٢٠١٦) Junnan Pan من بين آخرين)، وفق التصور المرحلي للنحو (Derivation by Phase) (تشومسكي (٢٠٠١))، اشتقاق الربط العائدي في بنية الصلة عن طريق العملية طابق.

نبحث، في هذه الورقة، موضوع العائد في الصلة المقيدة (-Restrictive Relativization) ذات الرأس الاسمي والموصول «الذي» (الفاسي الفهري (١٩٨٥)) في اللغة العربية من منظور أدنى في ضوء طابق المتعددة (هايراوا (٢٠٠١) Hiraiwa). وتفصيلاً لهذا الطرح، نعرض، أولاً، على الخصائص التوزيعية للعائد وعلاقتها ببعض المبادئ الكلية، مثل «قيد الفاعل الأعلى» (مكلوسكي (١٩٩٠) Highest Subject Restriction)، مبيينين، وفق رؤية مقارنة، المجالات التركيبية التي يمكنه أن يظهر فيها، والأخرى التي يحرم عليه التوزع داخلها. وإزاء تحليل العائد من حيث النقل، أم عدم النقل؟، سنبين أن فرضية النقل تواجهها مشاكل تجريبية. بالمقابل، نتبنى افتراضاً يدافع عن التوليد القاعدي للعائد (مكلوسكي (١٩٩٠))، شلونسكي (١٩٩٢) Schlonsky، بيانكي (٢٠٠٤) Bianchi، سلطان (٢٠٠٧) Sol- tan، عون وآخرون (٢٠٠١) Aoun et al.، روفري (٢٠٠٨، ٢٠١١) Rouv- eret، سالزمان (٢٠٠٩) Salzmann، السمكي (٢٠١٨) Al-Samki من بين آخرين). كما سنبين، وفقاً لكنكاى (١٩٩١) Gonetgai، أن افتراض نقل الموصول يخرق قيد السلسلة (Chain-Condition) (تشومسكي (١٩٨١))، ولا يستطيع رصد العلاقة الإحالية بين العائد، فضلاً عن أنه لا ينسجم مع الخاصية الانتقائية

(Selectional Properties) التي يتوفر عليها الموصول «الذي». وخلافاً لتحليل نقل الموصول إلى مخصص المصدر، ووفقاً لمجموعة من الأعمال (شلونسكي (١٩٩٢)، الشرقي صابر (١٩٩٩) Chergui Saber، عون ولي (٢٠٠٣) Aoun & Li، روفري (٢٠٠٨)، بتوش (٢٠١٠) Btoosh، عبد الرزاق (٢٠١٧) Ab-del Razaq، السمكي (٢٠١٨)، القرشي (٢٠١٨) Alqurashi من بين آخرين))، سنفترض، تبعاً للسمكي (٢٠١٨)، أن الموصول «الذي» يُضم في الرأس المصدر، وبالضبط في الرأس الصلي. وسنحاول أن نستثمر أطروحة مكلسكي (٢٠٠٦) التي تعتبر العائد المربوط ضميراً عادياً لا يختلف عن الضمائر الأخرى في شيء، وتحليل أذكر (٢٠١١) الذي ينص على وجود تمايز في تخصيص سمة التطابق بين العائد العاري وباقي الضمائر الأخرى، مفترضين أن العائد له شكل صرفي لا يختلف عن المتصلات (Clitics) الأخرى، في حين له تطابق غير مقيم موافق للتعابير غير المحيلة.

وفي الشق الأخير من الورقة، سنفترض أن العلاقة الإحالية في بيئة الصلة تتحقق عن طريق طابق المتعددة (هايريوا (٢٠٠١) Hiraiwa)، إذ سنبين أن المفسر مسبار (هينات (٢٠٠٨) Heinat، لحامي (٢٠١٨، ٢٠١٩) Lahmami) يدخل في طابق المتعددة مع العائد الأول «الذي» المضموم بتطابق وإعراب غير مُقيّمين، ومع العائد الثاني المتصل بالفعل المعجمي في وقت متزامن (Single Simultaneous Operation)، وعن طريق فرضية تطابق القيمة المتقاسمة (Sharing Agree Value) (هينات (٢٠٠٨)) يُقيّم الفعل الخفيف المدمج تطابقه.

١- توزيع العائد في بنية الصلة المقيدة

١-١. توزيعات متنوعة

خلافاً للعربية التي تسمح بالخيارين عائد/ وثغرة كما في (أ، ب)، لا تسمح الإنجليزية بإدراج عائد مربوط في حالة عدم خرق مبدأ التحتية (١) (Subjacency Principle) كما في (أ٢)

(١) (أ) جاء الرجل الذي أعرف

(ب) جاء الرجل الذي أعرفه

(٢) (أ) *I saw the boy that Mary loves him

ضمير ٣+م.ف.م.ذ. تحب ميري مصدرى الولد رأيت

‘رأيت الولد الذي تحبه ميري’

(ب) _ I saw the boy that Mary loves

ثغرة تحب ميري مصدرى الولد رأيت

‘رأيت الولد الذي تحب ميري’

(روفرى (٢٠١١:٢))

وتوافقا مع العربية، تسمح العربية ولغات أخرى (الولزية، الإيرلندية)
بإستراتيجية العائد والإثغار كما في (٣،أ،ب)

(٣) (أ) raiti et ha-yeled še rina ohevet oto

ضمير ٣+م.ف.م.ذ. تحب رينا مصدرى الولد رأيت

‘رأيت الولد الذي تحبه رينا’

(ب) _ raiti et ha-yeled še rina ohevet

ثغرة تحب رينا مصدرى الولد رأيت

‘رأيت الولد الذي تحب رينا’

(بورر (١٩٨٤) Borer العربية))

وخلافا للعربية التي تدرج العائد ضرورة في موقع المفعول المدمج كما في (٤،أ)، لا
تسمح الإنجليزية بإدراج عائد في موقع مفعول جملة مدجة (Embedded) لجملة
داخلة (Matrix) كما في (٥،أ).

(٤) أ) التلميذ الذي قال صديقه إن المدير ظلمه

ب) * التلميذ الذي قال صديقه إن المدير ظلم

(٥) أ) *The man that Xavier said that David beleives that Ken met

التقى كن مصدري يعتقد ديفيد مصدري قال خفيير مصدري الرجل

Him is a doctor

طبيب رابطة ضمير ٣+م+ف+م.ذ

‘الرجل الذي قال خفيير إن ديفيد يعتقد أن كن التقاه طبيب‘

ب) _ The man that Xavier said that David beleives that Ken met

ثغرة التقى كن مصدري يعتقد ديفيد مصدري قال خفيير

مصدري الرجل

‘الرجل الذي قال خفيير إن ديفيد يعتقد أن كن التقى طبيب‘

(روفرى (٢٠١١: ٤٤))

كما يجب على العائد في العربية أن يظهر فاعلا مدمجا لجملة صلة مركبة كما في (١٦)

(٦) أ) الولد الذي قال مجد إنه ضرب الأستاذ

ب) * الولد الذي قال مجد أن ضرب الأستاذ

وخلافا للعربية، تسمح العبرية للاستراتيجيتين معا بالتحقق كما في (٧).

(٧) أ) ha-ʔiš še- xašavt še-(he) melamed ʔanglit

الإنجليزية يدرس ضمير ٣+م+ف+م.ذ مصدري تعتقد الذي الرجل

‘الرجل الذي تعتقد أن (هـ) يدرس الإنجليزية‘

(شلونسكي (١٩٩٢: ٤٤٤))

‘الكلب الذي رأى المرأة والذي عض الرجل فر بعيداً’

(دوفريز (٢٠٠٢: ٦٤) (de Vries))

ويجب على العائد الصلي في موقع المفعول غير المباشر المدمج أن يظهر كما في (١٣أ)، وإلا سيكون الناتج لاحقاً كما هو موضح في (١٣ب)

(١٣ أ) زرت التلميذ الذي أعطاه مجد كراسة

ب) * زرت التلميذ الذي أعطى مجد كراسة

٢-١. قيد الفاعل الأعلى

صاغ مكلسكي (١٩٩٠) قيداً اصطلاحاً عليه «قيد الفاعل الأعلى» (Highest Subject Restriction)، مفترضاً منع العائد في لغات مثل العبرية والإيرلندية والولزية من الوجود في موقع الفاعل الأعلى كما في (١٤).

(١٤) *an fear a raibh sé breoite

مريض ضمير ٣+م+ف+ذ. رابطة مصدر الرجل

‘الرجل الذي كان هو مريضاً’

(مكلسكي (٢٠١١، ٧٧) اللغة الإيرلندية)

ووفقاً للغات التي تمنع العائد من الوجود في موقع الفاعل الأعلى، تمنع العربية ورود عائد منفصل في هذا الموقع، إلا إذا أتى في سياق التأكيد كما في (١٥).

(١٥) قابلت الرجل الذي سافر هو ومجد إلى الرباط

أما أن يرد في سياق معزول كما في (١٦)، فإن الفاسي الفهري (١٩٨٥) أوضح، بناءً على مبدأ «اجتناب الضمير» (Avoid Pronoun) (تشومسكي (١٩٨١))، أن الصلة التي تُظهر الفاعل الدامج في بنيتها في شكل ضمير منفصل هي جملة ذات درجة دنيا مقبولة من تلك التي لا تظهره، وتأويله لا تقبله بنية الصلة بسهولة.

(١٦)؟؟ انتقدت الرجل الذي جاء هو

(الفاسي الفهري (١٩٨٥: ١٢٢))

غير أن لغة الفاتا (Vata) (٢) في (١٧)، وبعض التنوعات العربية مثل الأردنية واللبنانية لا تخضع لهذا القيد كما في (١٨) و(١٩)

(١٧) lē saka la ɔ/*_ à ɔ

استفهام الأرض يأكل ثغرة/ عائد من
'من يأكل الأرض؟'

(كوبمان (١٩٨٢: ١٢٨) Koopman) ضمن (أسوده (١٢٩: ٢٠١١) Asudeh).

(١٨) شفنا الفنان إلّي هو رسم هي اللوحة (الأردنية)

(١٩) بعرف لوكد لي هو نشحط ليوم (اللبنانية)

(عبد الرزاق (٣) (٢٠١٧، ٩٧)).

يستند مكلوسكي (١٩٩٠) في تفسيره لعدم توزيع العائد في موقع الفاعل الأعلى إلى مضمون المبدأ «ب» من نظرية الربط (٤) (تشومسكي (١٩٨١))، جاعلا الربط ينطبق أيضا على ربط غير موضوع (A-argument) كما في عون (١٩٨٢) Aoun. فكون العائد يحرم عليه الورد في هذا الموقع مبرر بأنه يخرق المبدأ «ب» من نظرية الربط القاضي بحرية الضمائر. ويمكن أن نستعمل هذا القيد، وفقا لمكلوسكي (١٩٩٠) (قيد الفاعل الأعلى مكافئ لمضمون المبدأ «ب» من نظرية الربط)، حجة ضد افتراض النقل بما أنه يؤدي إلى خرق مضمون المبدأ «ب». إن قيد الفاعل الأعلى يمكن أن ننظر إليه باعتباره قيда مستقلا يضبط توزيع العوائد في اللغات العائدية. لكنه بالرغم من ذلك، لا يمكن اعتباره مبدأ كليا، فالعربية وبعض تنوعاتها (الأردنية واللبنانية) تصنف ضمن اللغات العائدية ومع ذلك لا تخضع لهذا القيد، مما دفع بعض الباحثين (عبد الرزاق (٢٠١٧)، العتيبي وبورسلي (٢٠١٣) Borsley & Alotaibi) إلى افتراض أن السبب الذي يمنع ورود العائد في موقع الفاعل الأعلى إنما هو وسيط إسقاط ضم (Pro-Drop Parameter).

٢- مشاكل ضد افتراض النقل

في اللغات العائدية (العربية، العبرية، الإيرلندية، البولونية ...) وضمن الجزر التركيبية، يغدو إدراج العائد ضرورة حتمية. ففي جزيرة المركب الحرفي، المركب الإضافي، المركب العطفی، والمركب الاستفهامي (من بين جزر أخرى) تعد استراتيجيات العائد الخيار الوحيد كما يتضح من المعطيات الآتية على الترتيب.

(٢٠ أ) جاء الرجل الذي حدثك عنه

(ب) * جاء الرجل الذي حدثك عن _

(٢١ أ) جاء الرجل الذي أعارني كتابه

(ب) * جاء الرجل الذي أعارني كتاب _

(٢٢ أ) جاء الرجل الذي كتب هو وأخوه قصة

(ب) * جاء الرجل الذي كتب هو وأخوه قصة

(٢٣ أ) رأيت الأستاذ الذي سألتني أختي هل أحترمه؟

(ب) * رأيت الأستاذ الذي سألتني أختي هل أحترم _؟

وتوافقا مع العربية، لا تتيح اللغة الولزية إمكانية استبدال العائد بثغرة. ففي سياق المركب الحرفي والمركب الإضافي مثلاً يجب إدراج العائد داخل هذين المركبين كما في (٢٤أ) و(٢٥أ)، وإلا كان الناتج لاحناً كما يتضح من (٢٤ب) و(٢٥ب).

(٢٤ أ) y dyn y soniais amdano

تطابق عن تحدثت مصدرى الرجل

‘الرجل الذي تحدثت عنه’

(ب) * y dyn y soniais am _

ثغرة عن تحدثت مصدرى الرجل

‘الرجل الذي تحدثت عن (ثغرة)‘

(٢٥ أ) y dyn yr oedd ei fam gartref

في البيت أم _____ رابطة مصدري الرجل

‘الرجل الذي كانت أمه في البيت‘

(ب) gartref *y dyn yr oedd _ fam

في البيت أم ثغرة رابطة مصدري الرجل

‘الرجل الذي كانت أم (ثغرة) في البيت‘

(روفري (٢٠١١:٥) اللغة الولزية)).

إن نقل أي عنصر خارج بنيته الجزيرية وترك مكانه ثغرة ينتج بنيات غير سليمة (روس (١٩٦٧)) كما في (٢٠، ب، ٢١، ب، ٢٢، ب، ٢٣، ب، ٢٤، ب، ٢٥، ب)، مما يجعل توليد العائد قاعديا الخيار الوحيد داخل الجزر. وفي التحاليل التوليدية للعائد في بنية الصلة، وفي تراكيب أخرى، يدافع اتجاه عن فرضية النقل (زينن وآخرون (١٩٨١) et al. Zeanan، بيزيتسكي (١٩٩٨) Pesetsky، عون وآخرون (٢٠٠١))، بينما يدافع فريق آخر عن أطروحة التوليد القاعدي واستراتيجية العائدية (مكلوسكي (١٩٩٠)، شلونسكي (١٩٩٢)، بيانكي (٢٠٠٤)، سلطان (٢٠٠٧) عون وآخرون (٢٠٠١)، روفري (٢٠٠٨، ٢٠١١)، سلزمن (٢٠٠٩)، السمكي (٢٠١٨) Al-Samki)، فهي الافتراض الأكثر انتشارا كما يذهب الى ذلك كلين (٢٠١٧) Klein، وخصوصا في التسعينات من القرن الماضي كما يرى روفري (٢٠١١).

وعموما، فقد تم الدفاع عن تحليل التوليد القاعدي في إطار ورود العائد داخل بنية جزيرية. يقول مكلوسكي (١٩٦:٢٠٠٦) في هذا السياق ما نصه «بما أن العوائد المربوطة ضمائر (...)، فإن سلسلة من الأسئلة تطرح حول المكان الذي يناسبها داخل النظرية العامة للعائدية الضميرية (...) ولكن لأنها تظهر بشكل متزامن في المواقع التي تبرز فيها الثغرة اعتياديا، فإن المرء يمكن أن يطرح جملة من الأسئلة حول

الكيفية التي يتفاعل بها العائد المربوط مع الآليات التي تفرز الثغرة».

بالإضافة إلى مشكل الجزر التركيبية الذي يواجهه تحليل النقل، ليس لهذا الأخير، أيضاً، القدرة على التنبؤ بسلامة المعطى (٢٦أ). ففي بنية مثل (٢٦أ)، يجب أن يسطح (Surfaces) الفاعل المرفوع المدمج بنفس الإعراب المحقق في الموقع الأصلي (إعراب الرفع المقيم بواسطة الرأس الزمن)، الأمر الذي إن تحقق ينتج عنه تركيب غير سليم كما يتبين من (٢٦ب)

(٢٦ أ) شجعت التلميذ الذي تفوق في الامتحان

ب) * شجعت التلميذ الذي تفوق في الامتحان

٣- العائد ملاذ أخير

في الفترة التي تم فيها الانتقال من نموذج المبادئ والوسائط إلى البرنامج الأدنوي، تقرر أن بعض العمليات التركيبية يمكن تحليلها باعتبارها «ملاذ أخيراً» (Last Resort)، يلجأ إليها لإنقاذ الاشتقاق من الفشل (Crashes). في هذا السياق، اقترح شلونسكي (١٩٩٢) أن العائد المربوط لا يمكنه أن يولد قاعدياً بشكل حر. وبحسب شلونسكي، فإن عملية «الملاذ الأخير» ترتبط ارتباطاً مباشراً باستراتيجية العائدية. ويظهر، وفقاً لروفرى (٢٠١١)، أنه من الصعب التوحيد بين النقل من موقع الفاعل الأعلى وبين النقل من مواقع أخرى للعائد مثل موقع المفعول لجملة رئيسة أو جملة مدمجة غير مفصول بينه وبين مفسره ببنية حاجز. وعلاوة على ذلك، لا تقدر أطروحة «الملاذ الأخير» على تفسير وجود الخيارين، معاً، الإثغار والعائد في لغات متعددة (العبرية، الإيرلندية، البولندية...).

ونتفق مع سلزمن (٢٠٠٩) في أن «الملاذ الأخير» ليس مبدأً من مبادئ النحو الكلية، إذ يمكن اعتباره عملية فوق هذا المبادئ. ونتفق معه، أيضاً، حول التساؤل الكبير الذي يثيره هذا المبدأ، لماذا تتعطل عملية لفائدة عملية أخرى، أي ما الذي يبرر تفضيل النقل على التوليد القاعدي؟. إذا كان «الملاذ الأخير» يعتبر عمليات بعينها غير اقتصادية (Uneconomical)، فإنه لا يفسر لماذا هي كذلك.

٤- موقع الموصول «الذي»

اختلفت التحاليل حول الموقع الذي يجب أن يوضع فيه الموصول، إذ انقسمت عموماً إلى فريقين:

١- الموصول عنصر منقول (الفاسي الفهري (١٩٨١) بورر (١٩٨٤) Borer من بين آخرين))

٢- الموصول رأس المصدر (شلونسكي (١٩٩٢)، الشرقي صابر (١٩٩٩)، عون ولي ٢٠٠٣ li، كريمز (٢٠٠٣) Kremers، روفري (٢٠٠٨)، عبد الرزاق (٢٠١٧)، السمكي (٢٠١٨) من بين آخرين)).

إن افتراض نقل الموصول يخرق قيد السلسلة كما نص كركاي (١٩٩١)، فالو سم الإعرابي الموجود على الضمير الموصول هو أول حجة ضد هذا الافتراض، فلو قبلنا بأن هناك علاقة نقل بين الموصول وجملته الصلة فإن هذا يؤدي إلى خرق قيد السلسلة (تشومسكي (١٩٨١)) الذي يمنع أي سلسلة من أن تحمل أكثر من إعراب وأكثر من دور محوري كما يتضح من (٢٧، ٢٨، ٢٩).

(٢٧) المقال الذي كتب زيد (متغير صلي)

(٢٨) الرجل الذي سلمت عليه (متغير صلي)

(٢٩) الولد الذي جاء أبوه (متغير صلي)

(كركاي (١٩٩١: ١٦٣))

ويطرح افتراض نقل الموصول إلى مخصص المصدر إشكالا بالنسبة لرصد الربط العائدي في بنية الصلة. ففي هذا السياق، دافعت مجموعة من التحاليل (الشرقي صابر (١٩٩٩) Chergui Saber، عبد الرزاق (٢٠١١) من بين آخرين)) عن فرضية وجود مركب مصدري رأسه الموصول «الذي»، ومخصصه رابط فارغ (Null Operator) يضطلع بعملية ربط العائد. فالشرقي صابر (١٩٩٩)، بين، استناداً إلى العلاقة مخصص-رأس أن الربط يحصل عن طريق علاقة تطابق بين المصدر

والرابط الفارغ في مخصص المصدر، مفترضاً أن المصدر له جنس وعدد خاص، إضافة إلى سمة التعريف، ووفق هذه العلاقة، ينقل (transmits) المصدر هذه السمات إلى الرابط الفارغ في مخصصه، مما يؤهل هذا الرابط أن يحيل إلى عنصر ذي سمات تطابقية موافقة للسمات الموجودة في المصدر.

ووفقاً للفريق الثاني، وخلافاً للفريق الأول، نفترض أن الموصول «الذي» يُضم رأساً للمصدر بناءً على ما يلي:

١ - للموصول «الذي» خصائص انتقائية تمكنه من ضمه رأساً لا مخصصاً. ففي (١٣٠) يتنقي الموصول زمناً متصرفاً يفسر لحن البنية (٣٠ب).

(٣٠ أ) جاء الطالب الذي نجح في الامتحان

(ب) * جاء الطالب الذي الناجح في الامتحان

إن عملية الانتقاء المقولي يختص بها الرأس لا المركب، فالمركب يُنتقى (Selectee) ولا يُنتقى (Selector)، ولعل أبرز معيار اعتمد في ربط عملية السبر بالرؤوس إنما هو الانتقاء (٥).

٢ - كما تخرج البنية (٣٢) فرضية نقل الموصول إلى مخصص المصدر، حيث يرد المصدر «إن» في موقع أعلى من الموصول «الذي»، مما ينتج عنه خرج غير سليم كما في (٣١ب).

(٣١ أ) إن الذي جاء محمدٌ

(ب) * الذي إن جاء محمدٌ

ولكي يحافظ الموصول على موقعه في مخصص المصدر، يمكننا استئثار فرضية شطر المصدر (ريدزي (١٩٩٧) Split-Comp-Hypothesis (٦) مفترزين أن «إن» تُضم رأساً لمركب قوة (ForceP) أعلى من المركب الذي يشرف على الموصول «الذي». وبما أن الموصول «الذي» رأس المصدر (شلونسكي (١٩٩٢)، الشرقي صابر (١٩٩٩)، عون ولي (٢٠٠٣) Aoun & Li، روفري (٢٠٠٨)، بتوش

(٢٠١٠) Btoosh، عبد الرزاق (٢٠١٧)، من بين آخرين كثر))، فإننا نفترض، تبعا للسمكي (٢٠١٨)، ضم الموصول «الذي» رأسا لمركب الصلة الذي يعلو الإسقاط الزمني.

٥- عن طبيعة العائد الصلي

دافع مكلوسكي (٢٠٠٦) عن أطروحة أن الضمير العائد لا يختلف عن باقي الضمائر الأخرى في شيء (Ordinary Pronoun). وخلافا لهذا التحليل، دافع أدكر (٢٠١١) Adger عن افتراض تمييز العائد عن الضمائر الأخرى، معتبرا العائد العاري (Bare Resumptive) فاقدا للتخصيص التطابقي. وحتى تتمكن من استثمار أطروحة مكلوسكي (٢٠٠٦)، وتحليل أدكر (٢٠١١)، نفترض، من جهة، أن العائد لا يختلف، صرفيا، على الأقل في اللغة العربية، عن الضمائر العادية التي تتصل بباقي المقولات (الفعل، الاسم، الحرف)، فهما يتقاسمان نفس الشكل الصرفي.

(٣٢) زرت زيدا وناقشت معه موضوع الزواج

(٣٣) زار مجد زيدا الذي ناقش معه موضوع الزواج

(٣٤) كتبت رسالة لأرسلها إلى أبي

(٣٥) قرأ أخي الرسالة التي أرسلتها إلى أبي

ومن جهة أخرى، نفترض أن هناك تمايزا صرف-تركيبيا بين العائد والضمائر المحيلة، فالأول عائد يدخل من المعجم الفرعي (Lexical Subarray) بتطابق غير مُقَيَّم، في حين تدخل الثانية بتطابق مُقَيَّم. وبناء عليه، ندخل الضمير المتصل في بنية الصلة المقيدة في خانة العوائد (Anaphores) التي تحتاج إلى مفسر يربطها كما سنبين في الفقرة الموالية.

٦- اشتقاق الربط العائدي في الصلة المقيدة بواسطة طابق المتعددة

تعد وقائع الربط، عموما، وربط العائد في جملة الصلة خصوصا، مشكلا بالنسبة للبرنامج الأدنوي الذي لا مكان للمستويين التمثيليين البنية العميقة والبنية السطحية، ولا دور للقرائن (Index) في الاشتقاقات التركيبية. فلو افترضنا أن

الوجيهة الدلالية، فقط، من يضطلع بتأويل الشَّركة الإحالية (Coreference) لبنية الصلة، فإن هذا يقتضي أن التركيب ليست له القدرة على رصد الإحالة في هذا النوع من بنيات الربط. وسيشكل هذا، فعلاً، مشكلاً بالنسبة للبرنامج الأدنوي. ومن ناحية ثانية، فإن تحقيق الإحالة بالقرائن التركيبية في أي بنية إحالية يرفضه قيد التضمن (٧). وتجاوزاً لهذا الإشكال، حاولت مجموعة من الأعمال الأدنوية (أذكر ورامشاند (٢٠٠٥)، روفري (٢٠٠٨)، جونا بان (٢٠١٦)، السمكي (٢٠١٨) من بين آخرين) أن تسد هذه الثغرة، مفترضة تحليلاً مبنيًا على طابق، ومفترضة، أيضاً، أن الرأس المصدري الأعلى، المملوء مخصصه بواسطة المفسر، مسبار (Probe) والعائد هدف (Goal)، يُقيَّم الأول سمته غير المؤولة (Uninterpretable) في اتجاه الثاني مرحلة بمرحلة (Phase by Phase)، وبطريقة سلوكية تراعي مبدأ عدم النفاذ إلى المرحلة في (٣٦) دونها حاجة لعملية النقل.

(٣٦) في المرحلة [و] ذات الرأس [ي]، لا يمكن بلوغ مجال [ي] بواسطة عمليات خارج [و]، ولكن يمكن بلوغ الرأس [ي] وربضه، فقط، من قبل عمليات من هذا النوع.

(تشومسكي (١٠٨: ٢٠٠٠)).

١-٦. طابق المتعددة

في إطار البرنامج الأدنوي، اقترح تشومسكي (٢٠٠٠، ٢٠٠١) استبدال العلاقة مخصص-رأس بالعملية طابق، مفترضا أن هذه العملية بإمكانها الاضطلاع بإنشاء علاقة تركيبية بين مسبار يتوفر على سمة غير مؤولة وهدف يتوفر عليها مؤولة. وبناء عليه، يتحقق التوافق في تشومسكي (٢٠٠٠، ٢٠٠١) بين مسبار وهدف واحد على النحو الآتي.

$$(37) \quad \begin{array}{c} \text{أ} < \text{ب} \\ \uparrow \quad | \end{array}$$

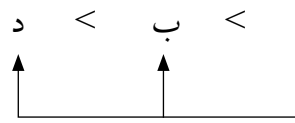
طابق «أ» مع «ب».

يمثل «أ» مسباراً و«ب» هدفاً موافقاً له، و«<» علاقة تحكم مكوني، بحيث تُفحص السمات غير المؤولة ل«أ» و«ب» وتحذف.

وتخضع العملية طابق لقيّد «النشاط» (Activity Condition) الذي يشترط أن يكون المسبار والهدف نشيطين معاً، بحيث يجب أن يتوفر كل منهما، على الأقل، على سمة غير مقيّمة؛ فطابق بين الزمن والمركب الحدي الفاعل ممكنة لأنها يتوفران معاً على سمة غير مقيمة تتحدد في التطابق والإعراب على التوالي.

ووفقاً لطابق المقترحة في تشومسكي (٢٠٠٠)، بين هايريوا (٢٠٠١) أن المسبار له القدرة على الدخول في عملية طابق مع أكثر من هدف كما في (٣٨).

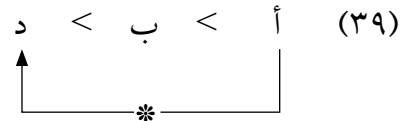
(٣٨) طابق المتعددة عملية واحدة ومتزامنة (تتم في وقت واحد) Single Simultaneous Operation



طابق «أ» مع «ب» و«د».

«أ» مسبار و«ب» و«د» هدفان متوافقان مع «أ».

في إطار هذه الفرضية، يرى هايريوا أنه في الوقت الذي يُضم فيه المسبار فإنه يبحث في مجال تحكمه المكوني عن هدف موافق له. وبما أن المسبار مخصّص بالسمة [+متعدد]، فإنه يستمر في البحث ليسبر الهدف اللاحق محققاً التطابق مع الهدفين المبلوغين داخل مجال تحكمه المكوني في وقت متزامن، متلافياً بذلك مشكل قيد التدخل الناقص (The Defective Intervention Constraint) (تشومسكي ٢٠٠٠) الذي يواجهه طابق واحدة المصاغ في (٣٩).



وللتدليل على صحة فرضية طابق المتعددة، استند هابيروا، من بين ما استند إليه، إلى بنية أفعال الوسم الإعرابي الاستثنائي (Exeptional Case Marking) في اللغة اليابانية كما في (٤٠).

(أ) (٤٠) John-ga [_{CP}[_{TP} .Mar-ga me-ga waru-i] to] omoikondei-ta

اعتقد مصدرى سيء إبصار-رفع ميري-رفع جون-رفع
'اعتقد جون أن ميري لديها إبصار سيء'

(ب) John-ga [_{CP}[_{TP} .Mar-wo me-ga waru-i] to] omoikondei-ta

اعتقد مصدرى سيء إبصار-رفع ميري-نصب جون-رفع
'اعتقد جون أن ميري لديها إبصار سيء'

(ج) *John-ga [_{CP}[_{TP} .Mar-wo me-wo waru-i] to] omoikondei-ta

اعتقد مصدرى سيء إبصار-نصب ميري-رفع جون-رفع
'اعتقد جون أن ميري لديها إبصار سيء'

بحسب هابيروا، يقيّم الفعل الخفيف الدامج إعرابَ النصب اختياراً في فاعل أفعال الوسم الإعرابي الاستثنائي المدمج كما يتضح من (٤٠ ب). وتبقى البنيتان (٤٠ أ، ب) سليمتان إذا لم يوجد ضمنها مركب حدي يحمل إعراب الرفع يقع بين الفعل الخفيف والمركب الحدي الأسفل المنصوب كما يتبين من لحن (٤٠ ج). وعليه، يدخل الزمن في (٤٠ أ) في طابق المتعددة مع الفاعلين (Mar-ga) و (me-ga) ليقيّم الرفعَ فيهما معاً في وقت متزامن.

٦-٢. طابق المتعددة بين المفسر والعائدين «الذي» والضمير المتصل

وفقاً للتحاليل أعلاه، المدافعة عن افتراض طابق، نفترض أن الربط الإحالي في بنية الصلة يشتق عبر طابق، لكن بكيفية متعددة (هابيروا (٢٠٠١)). إن الربط في الأعمال التي تستند إلى طابق واحدة عبارة عن علاقة إحالية غير مباشرة تتحقق عن طريق الرأس المصدرى بين العائد ومفسره، مما يجعل الموصول «الذي» خارج العلاقة الإحالية من غير ربط. بالمقابل، نقترح، تبعاً لهينات (٢٠٠٨)، لحامي (٢٠١٨)،

ولاشتقاق الربط الإحالي في بنية الصلة المقيدة في (٤١).

نقترح في بنية شجرية معيار (٤٢) تستطيع أن تغطي بنيات الربط الإحالي في الصلة المقيدة، وفي حال تطلب الأمر بعض التعديلات التي تختص بها بنية دون بنية، فإنها لن تشكل مشكلا للنية (٤٢).



في المرحلة الأولى من مراحل الاشتقاق يُضم الضمير المتصل (هـ) رأساً للمركب الحدي تمثيلاً مع بوسطل (١٩٦٦) Postal، الفاسي الفهري (١٩٩٠)، بعد ذلك يضم الفعل المعجمي (أكرم) إلى الاشتقاق؛ وفي المرحلة الموالية، يُضم الفعل الخفيف مسباراً بتطابق غير مقيم وإعراب مقيم، إذ يدخل في طابق مع الضمير المتصل مقيماً فيه إعراب النصب، مما يجعل التطابق فيهما يبقى بدون تقييم. ووفقاً لفرضية الدمج (بيكر ١٩٨٨) Baker، الفاسي الفهري (١٩٩٠) ينتقل الضمير ليدمج في الفعل المعجمي (أكرم) تاركاً وراءه نسخة (Copy). وبعد ضم المركب الحدي الفاعل زيد وضم الزمن المدمج، يدخلان معاً في طابق مقيماً الأول التطابق في الثاني، ومقيماً الثاني الرفع في الأول. ليصعد بعد ذلك الفعل المعجمي مربوطاً بالمتصل في التركيب الظاهر (Overt Syntax) سلكياً إلى الرأس الزمني عبر الفعل الخفيف ليؤول سمة الزمن غير المؤولة فيه، وليستجيب لمتطلبات التهجية. وبعد ضم الموصول «الذي» رأساً للمركب الصلي بتطابق وإعراب غير مقيمين، وضم الفعل المعجمي (جاء)، وضم المركب الحدي المفسر بإعراب غير مقيم وتطابق مقيم يسبرُ هذا الأخير مجالَ تحكمه المكوني مقيماً التطابق بكيفية متعددة في الموصول «الذي» والعائد المتصل بالفعل المعجمي (أكرم). وبعد ضم الزمن الدامج، يسبر، أيضاً، بكيفية متعددة المركب الحدي المفسر (الرجل) والموصول «الذي»، مُقيماً الرفع فيهما معاً، ومُقيماً، في الوقت نفسه، التطابق منهما. وبلاستناد إلى تطابق القيمة المتقاسمة (Value Sharing Agree)، المقترحة في هينات (٢٠٠٨: ١٢٤)، والتي نصوغها في (٤٣)، يُقيّم الفعل الخفيف المدمج تطابقه.

(٤٣) تتقاسم السمة (س أ) لمسبار (أ) والسمة (س ب) لهدف (ب) نفس القيمة إذا توافقا وتطابقا. فكل السمات النشيطة/ غير مقيمة (س) التي تتقاسم قيمة أخرى مع الهدف (ب) ضمن مجال التحكم المكوني للمسبار (أ)، تتقاسم قيمة (س أ) و(س ب).

خلاصة

بحثنا في هذه الورقة ظاهرة العائد في بنية الصلة المقيدة في اللغة العربية، وتفحصنا الكيفية التي تشتق من خلالها العلاقة الإحالية بين العائد ومفسره، في هذا النوع من التراكيب، وفق تحليل أدنوي مبني على طابق المتعددة. فرصدنا، استناداً إلى منظور مقارن، مختلف التوزيعات التي يمكن أن يفرزها العائد، مبينين المواقع التي يمكن أن يظهر فيها والأخرى التي يحرم عليه الورد فيها. وحين تعرضنا لوضعية العائد الاشتقاقية من حيث النقل أم عدم النقل؟ أوضحنا أن أطروحة النقل تواجهها مشاكل تجريبية تتعلق بالجزر التركيبية وقيد السلسلة. في المقابل، تبيننا تحليلاً يدافع عن التوليد القاعدي للعائد والموصول «الذي» في موقعيهما الأصليين، وينسجم مع القيود التركيبية والدلالية. وخلافاً لتحليل نقل الموصول، اقترحنا، تبعاً لمجموعة من الأعمال، أن الموصول يُضم في الرأس المصدري، وبالضبط في رأس الإسقاط الصلي. واستثماراً لأطروحة مكلوسكي التي تعتبر العائد ضميراً مشابهاً للضمائر، وأطروحة أذكر التي تقر بوجود تمايز في تخصيص سمة التطابق بين العائد والضمائر الأخرى، افترضنا أن العائد له شكل صرفي لا يختلف عن المتصلات الأخرى، في حين له تطابق غير مقيم موافق للتعابير غير المحيلة. وفي سياق اشتقاقنا للعلاقة الإحالية بن العائد ومفسره، اقترحنا، وفقاً لمجموعة من التحاليل، أن هذه العلاقة تتحقق في التركيب الضيق عن طريق طابق المتعددة، إذ اعتبرنا المفسر مسبار يدخل في طابق متعددة وبشكل متزامن مع الهدفين العائد الأول «الذي» والعائد الثاني اللذين يدخلان من المعجم الفرعي بتطابق وإعراب غير مقيمين.

شكر وامتنان

نشكر الأستاذ العزيز الدكتور يوسف حداد (Youssef Haddad) على مراجعته البناءة لجزء مهم من هذا البحث.

الهوامش

(-) نوظف الرموز الآتية للدلالة على: م.مص= مركب مصدرى. مص= مصدرى. م.صلة= مركب الصلة. م.ز= مركب زمنى. ز= الرأس الزمن. م.حد= مركب حدى. م.ف= الركب الفعلي المعجمى. ف= الفعل المعجمى. م.ف* = المركب الفعلي الخفيف. ف* = الفعل الخفيف. تط= سمات التطابق. س.م.= سمة مقيمة. غ.م= غير مقيمة.

(١) ينص مبدأ التحتية على أنه يجب على المقولة (س° أو م.س) ألا تتخطى عجرتين حاجزين دون الاعتماد على مواقع إفلات. عن النقل وعلاقته بالحواجز، ينظر تشومسكي (١٩٨١، ١٩٨٦).

(٢) من اللغات الإفريقية المتحدث بها في غرب إفريقيا، وهي تنتمي إلى لغات كرو (Kru Languages).

(٣) أورد عبد الرزاق (٢٠١٧: ٩٧) المثالين في (١٨) و(١٩) بالحروف الإنجليزية كما في (١) و(٢).

(١) fuf-na l-fannaan ?illi huwa rasam hay l-lawha (الأردنية)

(٢) baʕrif l-walad yalli huwwe nʕahat l-yom (البنانية)

(٤) صاغ تشومسكي (١٩٨١) في إطار نظرية العمل والربط ثلاثة مبادئ لضبط توزيع العوائد والضمائر، وهذه المبادئ هي:

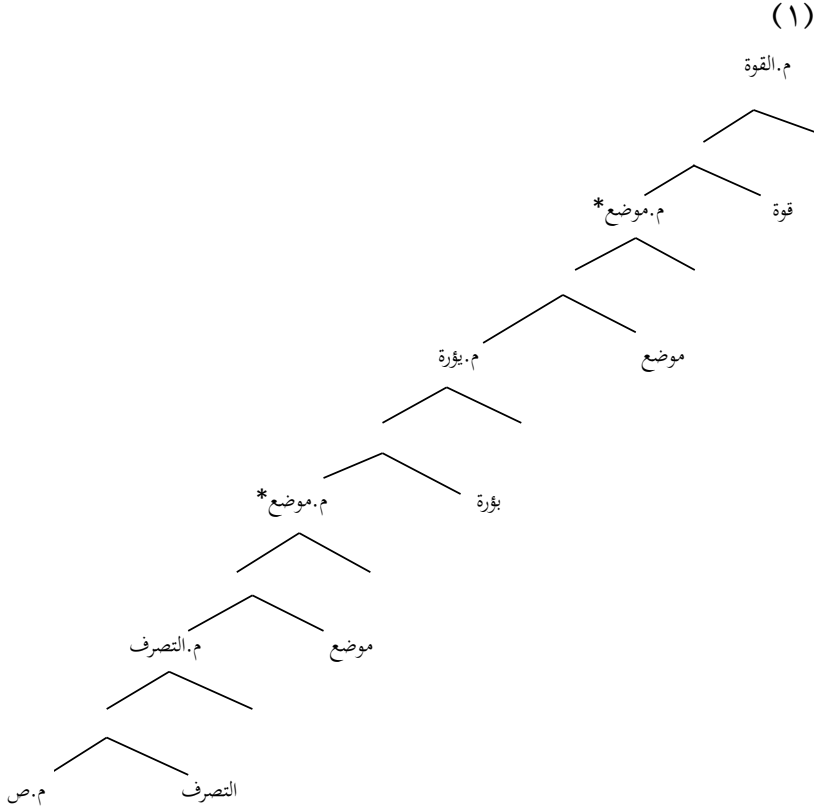
(١) كل عائد مربوط في مقولته العاملة.

(٢) كل ضمير حر في مقولته العاملة.

(٣) كل عبارة محيلة حرة.

(٥) ينظر هينات (٢٠٠٨) بخصوص معيار الانتقاء وعلاقته بالسبر.

(٦) افترض ريديزي (١٩٩٧، ٢٠٠١) أن المركب المصدر يمكن شطره إلى أربعة مركبات مصدرية تأخذ الترتيب المبين في (١).



معتبرا أن مركب القوة ومركب التصرف (FinP) إسقاطان انتقائيان يضطلعان بإبراز الخصائص الفعلية للإسقاط الفعلي في مركب التصرف وإظهار سمات الوجه (Mood) (المضارع المرفوع، فعل الأمر،... إلخ) في مركب القوة. فالجمل المركبة التي تتضمن المصدر (that /che) في اللغة الإنجليزية والإيطالية تكون جملتها المدجة جملة تامة، أما الجمل التي تحتوي على المصدر (for /di) فإن جملتها المدجة تكون غير تامة. وافترض ريديزي أيضا أن مركب الموضع (TopP) إسقاط تكراري يمكنه أن يسقط (Projected) أكثر من مرة.

(٧) انظر مضمون هذا القيد في التقديم.

المراجع

- القرآن الكريم

الفاسي الفهري، عبد القادر. (١٩٨٥). اللسانيات واللغة العربية، الكتاب الثاني. دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.

الفاسي الفهري، عبد القادر: (١٩٩٠). البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة. دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

لحماني، ابراهيم. (٢٠١٨). الرابط بين الموضوع والمحمول في تراكيب الإسناد الاسمي والفعلي: نحو تحليل كلي وموحد. مجلة «اللسانيات العربية»، تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية. العدد: السادس. ص: ١٣٢-١٥٧.

لحماني، ابراهيم. (٢٠١٩). أن وعلاقتها بالمراقبة: افتراض النقل، أم طابق ضم الكبير. مجلة «اللسانيات العربية»، تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية. العدد: التاسع. ص: ١٨٣-٢١٤.

Abdel Razaq, I.: (2011). "Who is What and What is Who: The Morpho-syntax of Arabic WH". Ph.D, Queen Mary, University of London School of Language, Linguistics & Film.

Abdel Razaq, I.: (2017). "The Highest Subject Restriction and the Pro-drop Parameter in Arabic". International Journal in English Language and Literature (IJSELL), Volume 5, Issue 10, October, pp. 96-106.

Adger, D & Ramchand, G.: (2005). "Merge and Move: Wh-dependencies revisited". Linguistic Inquiry 36: 161-193.

Adger, D.: (2011). "Bare resumptives". In Resumptive Pronouns at the Interfaces, ed. by Alain Rouvert 343-367. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Alqurashi, A.: (2018). "Non-Restrictive Relative Clause in Arabic". English linguistic Research, Vol. 7, No. 2; 2018.

Alotaibi, M & Borsley, R, D.: (2013). "Gaps and Resumptive Pronouns in Modern Standard Arabic". Proceeding of the 20th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar Freie Universität Berlin, Stefan Müller (Editor), CSLI Publications, pp. 6-26.

Al-Samki, A, A, A.: (2018). "The Syntax of Relativization in English and Arabic: A Phase Approach". Al-Qalam Journal (Semiannual-peer-reviewed), Issue 9, January-April, pp. 37-87.

Aoun, J.: (1982). "The Formal Nature of Anaphoric Relations". Ph.D, MIT Press.

Aoun, j & Choueiri, L & Hornstein, N.: (2001). "Resumption, movement, and derivational economy". Linguistic Inquiry 32(3), 371-403.

Aoun, J & Li, A.: (2003). "Essays on the Representational and Derivational nature of Grammar: the diversity of Wh-Constructions". Cambridge, Mass.: MIT Press.

Asudeh, A.: (2011). "Towards a unified theory of resumption". In *Resumptive at the at the Interfaces*, ed. by Alain Rouvert. P. 121-187. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Baker, M.: (1988). "Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing". The university of Chicago Press.

Bianchi, V.: (2004). "Resumptive relatives and LF chains. In L. Rizzi, ed. *The cartographic of syntactic structures*. Vol. 2, Oxford University Press, pp. 76-114.

Borer, H.: (1984). "Restrictives relatives in modern Hebrew". *Natural Language and Linguistic Theory*. 2: 219-260.

Btoosh, M, A.: (2010). "WH-MOVEMENT IN STANDARD ARABIC: AN OPTIMALITY-THEORETIC ACCOUNT". *Poznen Studies in Contemporary Linguistics* 46(1), pp. 1-26.

Chergui Saber, A.: (1999). "Resumptive Pronouns, Operator Type, and Weak Crossover". In *Langue et Linguistique, Revue Internationale de Linguistique, Aspects Linguistique: Description et Analyse*, ed by Fatima Sadiqi. 3, p. 1-31

Chomsky, N.: (1981). "Lectures in Government and Binding Theory". *Studies in Germanic Grammar* 9. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N.: (1995). 'The Minimalist Program'. *Current Studies in Linguistics* 28. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N.: (2000). 'Minimalist Inquiries: the framework'. In Step by Step, ed. R. Martin, and, D. Micheals, and J. Uriagereka, 89-155. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N.: (2001). 'Derivation by Phase'. In Ken Hale: a life in language, ed. Michel Kenstowicz, 1-52. Cambridge, Mass.: MIT Press.

de Vries, M.: (2002). "The Syntax of Relativization". Published by LOT Trans 10, 3512 JK Utrecht, The Netherlands.

Fassi Fehri, A. : (1981). 'Linguistique Arabe: Forme et Interpretation'. Publication de la Faculté des lettres et des Sciences Humaines, Rabat.

Gonegai, A. : (1991). "LA SYNATXE DES CONSTRUCTIONS RELATIVES RESTRICTIVES EN ARABES". In Bulletin d'études orientales, T. 43, DE LA GRAMMAIRE DE L'ARABE AUX GRAMMAIRE DES ARABES, pp. 161-195. Published by: Institut Français du Proche-Orient.

Heinat, F.: (2008). 'Probes, Pronouns and Binding in the Minimalist Program'. VDM. Verlag Dr. Müller.

Hiraiwa, K.: (2001). "Multiple Agree and Defective Intervention Constraints in Japanese". HUMIT 2000 (MIT working papers in linguistics 40) 67-80.

Junnan Pan, V.: (2016). "Resumptivity in Mandarin Chinese A Minimalist Account". DE GRUYTER MOUTON.

Klein, T.: (2017). "Patterns of Resumption – Towards a Derivational Account. Ph.D., Universität Leipzig.

Kremers, J, M: (2003). "The Arabic noun phrase: A minimalist approach". Published by LOT, 3512 JK Utrecht the Netherlands.

McCloskey, J.: (1990). "Resumptive pronouns, A-binding and levels of representation in Irish". The Syntax of Modern Celtic Languages ed. by Randall Hendrick, 199- 248. Syntax and Semantics 23, San Diego: Academic Press.

McCloskey, J.: (2006). "Resumption". In The Blackwell Companion to Syntax. ed. by Martin Everaert and Henk van Riemsdijk. Volume 3, Chapter 55, 94-117 Oxford: Blackwell.

Pesetsky, D.: (1998). "Some optimality principles of sentence pronunciation". In P.Barbosa, ed. Is the Best Good Enough? MIT Press, pp. 337-383.

Postal, P.: (1966). "On So-Called Pronouns in English". In D. Reibel and S. Schane eds. Modern Studies in English, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Rizzi, L.: (1997). "The fine Structure of the Left Periphery". In Elements of Grammar, ed. by Liliane Haegeman, 281-337. Dordrecht: Kluwer.

Rizzi, L.: (2001). "On the position Int(errogative) in the Left Periphery of the Clause". In Cinque & Salvi, ed. Current Studies in Italian Syntax. 287-296. Amsterdam: Elsevier.

Ross, J, R.: (1967). "Constraints on Variables in Syntax". Ph.D. dissertation, MIT.

Rouveret, A.: (2008). "Phasal agreement and reconstruction". In Foundational Issues in Linguistic Theory, ed. by Robert Freidin, Carlos P. Otero and Maria Luisa Zubizarreta, 167-195. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Rouveret, A.: (2011). "Some issues in the theory of resumption A perspective on early and recent research". In Resumptive Pronouns at the Interfaces, ed. by Alain Rouvert. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Salzmann, M.: (2009). "When movement and base-generation compete: the definition of the reference set and parametrized preference for elementary operations". Linguistics in the Netherlands 26, 64-77.

Sharvit, Y.: (1999). "Resumptive pronouns in relative clauses". Natural Language and Linguistic Theory 17: 587-612.

Schlonsky, Ur.: "Resumptive Pronouns as last resort". Linguistic Inquiry 23: 443-468.

Soltan, U: (2007). "On Formal Feature Licensing in Minimalism: Aspects of Standard Arabic Morph-syntax". Doctoral Dissertation, University of Maryland.

Zaenen, Annie, Elisabet Engdahl & John Maling. (1981). "Resumptive pronouns can be syntactically bound". Linguistic Inquiry 12: 679-682.

صناعة النمذجة اللغوية عند العرب: دراسة فوتداولية لعنصري اللون والعرق

أ.د. فالح بن شبيب العجمي(*)

الملخص:

تقوم هذه الدراسة على تحليل الاتجاهات الثقافية لإبراز نماذج في اللغة على شكل صور نمطية، لتقوم بدورها في تمثيل التفرقات الاجتماعية التي يتبناها المجتمع في الواقع. وهي بطبيعة الحال - كما هو الوضع في كل الأنساق اللغوية - ليست صورة مطابقة للأوضاع الاجتماعية الواقعية، بقدر ما هي انعكاس لرؤية العالم في أذهان الفئات الاجتماعية التي تتبناها في اختياراتها اللغوية.

وقد تبنت الدراسة المنهج العلمي المتبع في اللسانيات الاجتماعية المتمثل في استقصاء الشفرة اللغوية، وعرضها في سياقات الاستخدام المختلفة للتوصل إلى دورها في تحديد منزلة الفرد الاجتماعية وأساليب التخاطب الواردة في تلك السياقات. كما حاولت الوصول إلى مدى قدرة المجتمع اللغوي على ضبط المعايير التداولية لاستخدام «عناصر النمذجة» أو «أساليب التخاطب» المختلفة في اللغة، ومدى بروز المستوى «فوق التداولي» (فوتداولي) الذي يخترق المعايير التداولية في استعمال اللغة.

كما تناولت كلاً من الأغراض التواصلية والأغراض التداولية في تلك الأساليب ضمن الخطاب العربي القديم ومدى تغلغله في الخطاب العربي المعاصر، من خلال بعض الاستخدامات الدارجة في شبه الجزيرة العربية، وربما تكون لها بعض الامتدادات في مناطق مختلفة من الثقافة العربية الحديثة. واستعرضت العلاقة بين الثقافة والتخاطب، مع التمثيل ببعض النماذج في الاستخدام العربي الحديث.

* أستاذ اللسانيات بقسم اللغة العربية/ جامعة الملك سعود

الكلمات المفتاحية: النمذجة - أساليب التخاطب - منزلة الفرد - الشفرة اللغوية - السياق - التواصل - فوتداولي - المفهومة - التأدب - اللغات الطبقية - الخصائص الإثنية.

Abstract:

Adopting a sociolinguistic approach, the present paper is an attempt to analyze cultural tendencies that highlight certain linguistic stereotypes which reflect social differences in real life. Such forms are, like all linguistic systems, not copies of realistic situations, but reflections of the users' view of the world.

For this purpose, codes of linguistic address are analyzed in various contexts in order to show their role in identifying a person's social status in relation to the norms of address. An attempt has also been to identify the ability of each society to control pragmatic norms of stereotypes and forms of address in a given language, in addition to the supra-pragmatic level that doesn't match such norms in language use.

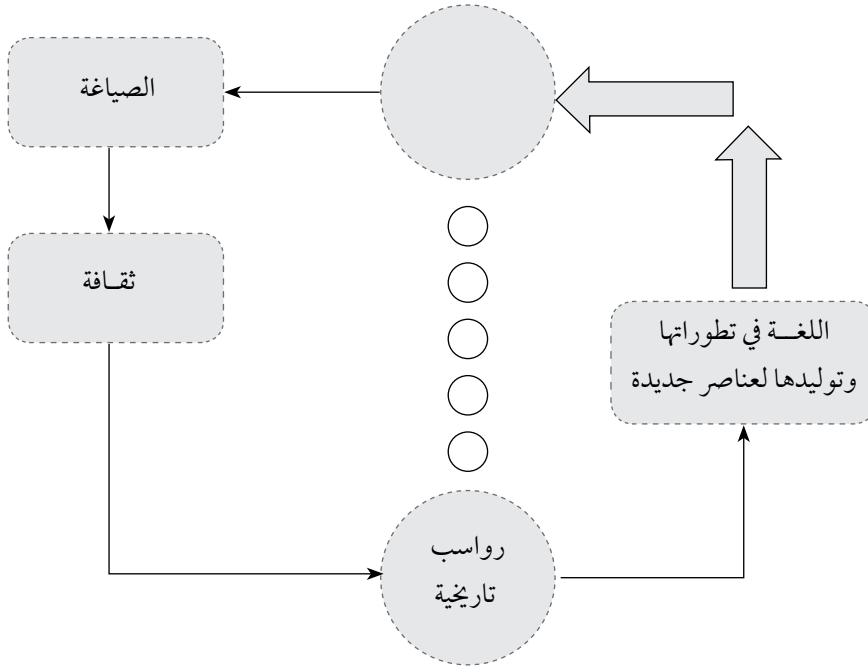
The communicative and pragmatic goals of such stereotypes are finally analyzed in Classical Arabic discourse and how they are enacted in Modern Arabic discourse, as illustrated by certain uses in the Arabian Peninsula and possibly similar uses in other areas in the modern Arab world. The study also examines the relationship between culture and forms of address, with examples of some modern Arabic stereotypes.

Keywords: Stereotyping – address norms – person's status – linguistic code – context – communication – suprapragmatic – conceptualization – politeness – sociolects – ethnolects.

١- تموجات المفاهيم واضطراب المصطلحات

بدءاً نذكّر بأن الجزء الأول من هذه العبارة (تموجات المفاهيم) يخص الخطاب؛ في حين يتعلق الجزء الثاني منها (اضطراب المصطلحات) بالعلم. وتحدث تلك التموجات أصلاً نتيجة إعمال الشحنات الوجدانية المتأتية من عوامل الخطاب المحلي، بصورة ذاتية أو اجتماعية أو تاريخية أو معرفية أو عرقية. وهذا ما يجعلها تستبدل بالمؤثرات في الفكر، إضافة إلى ترسيخها المضامين الأيديولوجية. لكنها أيضاً - للمفارقة - تصنع آلية مستمرة لإنتاج خطاب متجدد يحمل السمات نفسها، لتصبح النتيجة مولدة للأثر مرة أخرى، وهو ما يطلق عليه في المنطق الصوري «العلاقة التبادلية» (reciprocal relation).

خطاطة العلاقة التبادلية:



وهذا الخلل في كل من الخطاب والعلم هو ما يجعل التمييز بين وجود أنساق اللغة وثباتها أمراً صعباً للغاية. ويمكننا أن نقدم للتمييز بينهما مقولة ميشال فوكو: «إن الطريقة التي يفكر بها الناس ويكتبون ويحكمون ويتكلمون (حتى النقاشات في

الشارع والكتابات اليومية)، بل حتى الطريقة التي يستشعر بها الناس الأشياء، والكيفية التي تثار بها حساسيتهم، وسائر سلوكهم، تحكمها - في جميع الصور - بنية نظرية، نسق، يتغير مع العصور والمجتمعات^(١)، غير أنه يظل حاضراً في كل العصور، وكل المجتمعات».

وتلك الجدلية تنطلق بالطبع من النظر في كيفية انتقال البحث في الأشياء، وتفسيرها بطريقة موضوعية بناء على معاني الرموز المفترض اشتراك المتواصلين فيها ضمناً، إلى تأويلها بطريقة ذاتية بناء على إichاءات الرموز نفسها؛ وهي أصلاً تمثل شبكة تتصافر وحداتها من أجل بناء مكونات مفاهيمية موازية ضمن زُمر العلاقات بين تلك الوحدات، وما تثيره في الذهن الجمعي أو الغريزة الفئوية^(٢)، أو حتى الأمراض الذاتية^(٣) بمختلف درجاتها.

٢- العلاقة بين اللغة والإدراك

يتحدث علماء الاتصال عن البيئة الإدراكية للفرد، ويعنون بها مجموعة الافتراضات التي يكون بمقدور الشخص أن يتصورها أو يتمثلها عقلياً، ويقبلها بوصفها صادقة أو منطقية. وهذا المسعى لفهم البيئة الإدراكية أو الافتراضات المرتبطة بها في كل منشط تواصلي، لا يهتم بها الدارسون والعلماء فحسب؛ بل إنها مطلب كل من يقوم بتواصل اعتيادي. فالمرء حين يتواصل، فإنه يقصد أن يغير البيئة الإدراكية لمستمعيه، وهو بالطبع يتوقع من عملياتهم الفكرية أن تتأثر نتيجة لذلك التواصل^(٤). كما يتطلب التواصل درجة معينة من التنسيق coordination بين المتواصلين بخصوص اختيار الشفرة والسياق؛ وجدير بالذكر أن قضية المعرفة المتبادلة لها دور في تحقيق هذا التنسيق بدرجة مقبولة يتحقق معها تواصل ناجح. وهنا تلعب كل من القدرات الإدراكية الحسية من جهة، والقدرات الاستدلالية من جهة أخرى، الدور الأهم في الوصول إلى تلك المعادلة، لأنه دون التوازن في تقدير كل من هذين النوعين من القدرات وتوظيفها بالطريقة المناسبة، لن يصل المشتركون في العملية التواصلية إلى صناعة حد أدنى من البيئة الإدراكية المعرفية المشتركة؛ فتخفق بالتالي العملية برمتها.

وإذا أردنا تحديد مفهوم البيئة الإدراكية المعرفية لشخص ما (سواء كان منتجاً أو مؤولاً)، فإنه يمكننا حصرها في مجموع الحقائق التي يمثّلها ذلك الشخص ذهنياً؛ بمعنى أن تكون معطياتها بالنسبة إليه قابلة للإدراك الحسي أو قابلة للاستدلال، كما أن مجمل بيئة الشخص الإدراكية يساوي المجموعة الشاملة لكل الحقائق التي يستطيع أن يدركها حسياً أو ذهنياً أو أن يستدل عليها.^(٥) لكن تقدير عملية الإدراك عند البشر ليست دائماً دقيقة في العصور المختلفة، والبيئات الاجتماعية والثقافية المتعددة؛ وهذا ما ينعكس بطبيعة الحال على اللغة التي تستخدمها تلك البيئات أو الأزمنة المختلفة في النظرة إلى ظاهرة معينة. فاللغة تشكل درجات الإدراك عند الإنسان، لذلك يكون من غير الممكن أن تكون الحدود واضحة بين المدركات دون أن تكون اللغة دقيقة ووافية في حصر كل مدرك حسي أو مجرد ضمن حدوده الوجودية أو المتصورة.

وكما كانت الحدود واضحة بين المدركات الحسية الرئيسة في حياة المجتمع، وكان هناك اتساق في تحديد تلك المدركات في بيئة لغوية معينة؛ أصبحت العمليات الإدراكية أكثر دقة، واللغة أكثر مرونة وسعة في التعبير المناسب عن كل المدركات الحسية منها والمجردة. وربما نكون بحاجة في وقتنا الحاضر أكثر من الأزمنة الماضية بصورة متزايدة إلى الاهتمام بتلك المعادلة نظراً إلى سيطرة العولمة والرقمنة، وما تبعها من تشتت فكري، وغربة في الحضور.

٣- متطلبات تحقيق النمذجات

٣-١. العوامل المؤثرة في تصور النموذج

تتمثل المجتمعات اللغوية بعدة عوامل تسهم في صناعة التصورات الخاصة بنماذج مؤطرة لغوياً (دلاليّاً وتداوليّاً)، لتشير إلى الظواهر الاجتماعية المؤدية إلى خلق النموذج في سماته الفيزيائية - الوجودية؛ وتبعاً لذلك التصور الموازي في أبعاده الثقافية - الاجتماعية. وأبرز تلك المؤثرات هي العوامل البيئية؛ سواء ما يتعلق منها بالعوامل الجغرافية والتاريخية - الثقافية، أو ما يرتبط بأحداث ذات شأن في حياة المجتمع، مما يرسّخ صوراً قارّة في الذاكرة الجمعية، تنتج مثل تلك النمذجات غير المستندة إلى واقع ملموس، أو يمكن تبريره منطقياً.

وتلبيها في التأثير العوامل العمرية، التي يكون لها دور في ترسيخ مفاهيم محددة لدى كل جيل من أجيال المجتمع المتعاقبة، لما مرت به من تجارب ثقافية تختلف عن الأجيال السابقة واللاحقة له. كما أن سرعة إيقاع الحياة جعلت هذه العوامل تصبح أكثر فاعلية منها في عصور لم تكن الفجوات بين الأجيال المتتابة كبيرة، ولم تكن التطورات التقنية تشي بفهم مختلف في كل جيل، وبقصر عمر الجيل الذي يستقل بمفاهيمه الجديدة.

ولا تقل قيمة العوامل الطبقة عن سابقتها كثيراً، لما لكل طبقة من طبقات المجتمع من مصالح فتوية تجعل اهتمامها منصباً على تكريس السمات المؤدية إلى سيادة طبقتها الذاتية. من أجل ذلك تنشأ الصراعات بين طبقات المجتمع المختلفة بصور واضحة في بعض الأحيان، وخفية في أحيان أخرى؛ كما أنها تكون بطريقة غير مباشرة أو لا واعية في بعض مناطق فرض تلك الصراعات. وتظهر كل بوادر ذلك الواقع المعقد في الاستخدامات اللغوية، التي يميز فيها أصحاب كل طبقة، ما يخدم مصالحهم في الواقع بالدرجة الأولى.

وللتعليم (أو الوعي بالمتغيرات وموازن القوى في العصور القديمة) دور مهم أيضاً في خلق بعض النمذجات، التي يراد أن يكون لها أثر في التنافس الفتوي أو الفردي في مجالات الحياة المختلفة. وبالطبع يكون للأفراد المكتسبين تحصيلاً علمياً (أو ذوي الوعي المتقدم في معارف العصور القديمة) مزية كبيرة في فرض نماذجهم المختارة واقعياً، ولغوياً تبعاً لذلك الواقع المتصور، دون النماذج الأخرى التي لا تجد من يسوق لها من ذوي الدراية بالأمور، والمعرفة بمفاتيح المجتمع.

٣-٢. الشروط التواصلية للنمذجة

توجد شروط تواصلية تدرج بداياتها المسبقة تحت ما يعرف ضمن «التصور التعاقدي»؛ حيث يكون عنوان المنشط التواصل من جهة، والعلاقات المهنية أو الشخصية أو الحميمية بين المتواصلين في إرساء تصورات تعاقدية يتسلح بها المتلقي في مراحل مبكرة قبل بدء التواصل من جهة أخرى، مؤشرات على الشروط المفترضة - من وجهة نظر المتلقي، أو فهمه للمواضيع الاجتماعية في الحالات التواصلية المعتادة على أقل تقدير - للعملية التواصلية محل النظر.

فالتفسير والفهم نشاطان بنائيان مركّبان، يتجاوز المتلقي عند مزاولتهما عمليات معالجة المعلومات التي يستقيها من الرموز اللغوية وطريقة تركيبها وتواشجها، ليقوم المتلقي بملء معلومات النص الغامضة أو الغائبة بعلم مسبق أو معارف، مما يكون مخزناً في ذاكرته، أو يكون قد اكتسبه بواسطة «التقويم الإدراكي» الذي يسبق فهم النص. وفي مرحلة التلقي يبدأ المتلقي بتوحيد المعلومات المنقولة في النص مع المعارف التي يشملها العلم المسبق لديه؛ ويتم ذلك وفق استراتيجيتين مختلفتين، هما: استراتيجية النزول (top-down)، واستراتيجية الصعود (bottom-up) في فهم النص. وفي كل الدراسات التي طبقتها لا تظهر استراتيجيتا المعالجة هاتان بصورة تعاقبية، بل تتداخلان وتكاملان بطريقة متبادلة.

ولبناء إدراك المشتركين في عملية التواصل يقوم مفسر النص أولاً بفحص ماهية العلاقات الاجتماعية والعاطفية التي تربطه مع منتج النص، وما إذا كان النص الذي يقوم بتفسيره ينتظم في واقعة تواصلية، مما ينتج عنه أن المفسر يكون قد شارك المنتج من قبل في حل مهمات اتصال مشتركة. كما يفحص في أي المكونات السياقية ينتظم النص، مما يعني أن المقاييس التواصلية والإدراكية، وكذلك الاجتماعية، هي التي تحدد فهم النص، وتقلص إمكانات تفسير النص. وقد جرى في علم النفس الإدراكي وفي علم نفس معالجة النص تطوير كثير من النماذج المعنية بنمذجة عمليات فهم النص وتفصيل مراحلها.^(٦)

فالتعاقد إذن على رأي باتريك شارودو: «هو ما يتكلم قبل أن يكون أحدٌ قد تكلم، هو ما يُفهم قبل أن يسبق أحدٌ إلى قراءة شيء. وبتعبير آخر، فإن منظومة التعارف المتبادل بين منتج أفعال الكلام ومتلقيها، تلك التي تنبثق عن التعاقد تجعل النص المنتج يدل أولاً بواسطة شروطه التواصلية: فحينما نلمح لوحة إشهارية في الشارع، نكون قد أبصرنا معنى كل ما يتعلق بالخطاب الإشهاري، قبل أن نشرع في قراءة خصوصيات اللوحة المعنية؛ وعندما نسمع بيان رجل سياسة في شاشة التلفاز، نكون قد استشرطنا فهم ما يحيل على الخطاب السياسي الخاص بمرشح للانتخابات، قبل الإمعان في تلقي ما يكون هذا المترشح في صدد التصريح به على

وجه الخصوص. وكذلك حال الأستاذ الذي يشرع في إلقاء درسه في المدرّج، ويكون الطلبة قد استبقوا إلى ترسيخ المعطيات في أذهانهم، التي يرتبط بها مثل هذا التعاقد التعليمي؛ وفي سياق تسلم رسالة ما، فبموجب المؤشرات التابعة لهذه الأخيرة، والتي ترسم على صفحات الظرف (أو أعلى الصفحة) يُستحضر التعاقد الخاص بالرسالة الإدارية، والضريبية والمهنية، أو الحميمية. فقسّم من المعنى يكون قد بُني قبل الولوج في خصوصيات النص، وهو ما ينجزه التعاقد التواصل، بحيث يتم من خلاله تحديد فاعلي التبادل تحديداً مبالغاً فيه نوعاً ما^(٧).

٤- تاريخية النمذجة لدى العرب

توجد رموز النمذجة (أو النمذجات) في أي لغة أو لهجة أو مستوى لغوي سائد (المشتملة على شيء من العناصر الواقعية المتوجهة إليها اللغة بالوصف والتصنيف: لون البشرة أو العرق الموسوم بصفات محددة أو المهن ذات التداعي السلبي)، حيث توجد عوامل التمييز في تلك البيئة المستخدمة لهذه اللغة أو اللهجة.

وقد وجدت في الأقاليم التي كانت تخضع للحكم العربي في القرون الهجرية الأولى ظاهرة انتشار العبيد والجواري، واستخدام النوع الأول في الزراعة والرعي والأعمال الشاقة، وربما الخدمة في بعض أعمال المنزل؛ في حين يستخدم النوع الثاني في بعض الأعمال المنزلية الأخرى، وفي الغناء لمن كانت لديهم موهبة منهم وخبرة سابقة ومعرفة بالشعر والألحان (ممن يسمّين القيان)، وأيضاً في التسري للجماليات وصغيرات السن منهم. كما أن هناك تفاوت في نظرة العرب إلى عبيدهم، ومعاملة أصنافهم المختلفة وفقاً للنظرة إلى كل صنف. فالعبيد الذين وجدوا في قصور الخلفاء والأمراء والقادة العسكريين وغيرهم من رجال الدولة والأثرياء، كانوا في وضعهم الاجتماعي أحسن حالاً من وضع العبيد الزوج الذين سُخِّروا للزراعة أو الأشغال الشاقة، إذ تشير المصادر إلى أن أعداداً كبيرة من العبيد الزوج كانوا يُسَخَّرُونَ للعمل في الإقطاعات الزراعية في العراق الأدنى، وكانوا يعانون من أوضاع اجتماعية متردية.

وقد انعكس هذا الواقع في اللغة العربية، ليطمىز المعجم العربي بألفاظ خاصة بألوان البشرة وتطور استعمالها؛ حيث تمدنا كتب الأدب العربي بقائمة من الألفاظ المستخدمة في وصف ألوان البشر المختلفة، ومنها: الأبيض والأحمر والأصفر والأخضر والأسود والأدم والأرمك والأدلم والأدغم والمغرب، وغيرها.^(٨) وقد ذكر الجاحظ «أن السود عند العرب الخضر»، وقال أيضاً: «إذا قالوا فلان أخضر القفا، فإنما يعنون به أنه قد ولدته سوداء».^(٩) ويحدد ابن بطلان دلائل اللون في طبيعة أخلاق الأعراق المختلفة على مذهب الفلاسفة وأصحاب الفراسة كالتالي: «الأشقر والأحمر يدلان على كثرة الدم والحرارة، اللون الناري دليل تأن، والأحمر دليل حياة، واللون الذي بين البياض والحمرة يدلان على الاعتدال، والأخضر اللون دليل على سوء الخلق».^(١٠)

وقد ركزت بعض المصادر العربية على إيراد بعض الأحكام والآراء المسبقة السلبيّة عن السود من البشر؛ ففيما أورده المسعودي: «وقد ذكر جالينوس في الأسود عشر خصال اجتمعت فيه، ولم توجد في غيره: تفلغل الشعر، وخفة الحاجبين، وانتشار المنخرين، وغلظ الشفتين، وتحدد الأسنان، وتتن الجلد، وسواد الحدق، وتشقيق اليدين والرجلين، وطول الذكر، وكثرة الطرب (...) وإنما غلب على الأسود الطرب لفساد دماغه فضعف لذلك عقله».^(١١) وقد انتقد ابن خلدون تعليل المسعودي ونقله أسباب ميل السود إلى الطرب عن جالينوس ويعقوب ابن إسحاق الكندي؛ ومبيناً رأيه بأن «السبب الصحيح في ذلك أنه تقرّر في موضعه من الحكمة أن طبيعة الفرح والسرور هي انتشار الروح الحيواني وتفتيشه وطبيعة الحزن بالعكس وهو انقباضه وتكاثفه، وتقرر أن الحرارة مفسية للهواء والبخار مخلخلة له زائدة في كميته. ولهذا يجد المنتشي من الفرح والسرور ما لا يعبر عنه، وذلك بما يداخل بخار الروح في القلب من الحرارة الغريزية التي تبعثها سورة الخمر في الروح من مزاجه، فيتفتش الروح وتجيء طبيعة الفرح (...) ولما كان السودان ساكنين في الإقليم الحار، واستولى الحر على أمزجتهم، وفي أصل تكوينهم كان في أرواحهم من الحرارة على نسبة أبدانهم وإقليمهم».^(١٢)

وبالنسبة إلى الأعراق المختلفة، نجد التراث العربي يصف بإجمال ما يتعلق بجهات الأرض المختلفة وطباع أهل أقاليمها؛ ففي سكان أقاليم الشمال يقول صاعد الأندلسي: «إن إفراط بعد الشمس عن مسامتة رؤوسهم برّد هواءهم، وكثّف جوّهم، فصارت لذلك أمزجتهم باردة، وأخلاقهم فجّة. فعظمت أبدانهم وغلب عليهم الجهل والبلادة، وفشا فيهم العيّ والغباوة، كالصقالبة والبلغر، ومن اتصل بهم ومن كان منهم ساكناً من خط معدّل النهار، وخلفه إلى نهاية المعمور من الجنوب». (١٣) كما أنه قد صنّف الأمم إلى طبقتين؛ طبقة «الأمم المتحضرة» وطبقة «الهمج»، وربما كان ذلك بأثر من الجاحظ، مثلما تأثر بهما ابن خلدون (كما تقدم رأيه أعلاه) في الفترة المتأخرة في النظرة إلى أعراقهم وإلى دونية حضاراتهم. وربما يكون لعامل عدم الاحتكاك المباشر مع تلك الأعراق دور جوهري في النظرة إلى سماتهم العشوائية المتصورة؛ مثلما هي الحال في النمذجة المعاكسة لدى الغربيين في الزمن الحاضر إزاء المسلمين الشرق أوسطيين؛ بكونهم «إرهابيين مفترضين». إذ يقول أحد الأمريكيين الذي يسكن بجانب مركز ثقافي إسلامي، بأنه لم يكن يحثك بهم سوى بتحية عابرة؛ وبعد أن بدأ حوار بينه وبينهم انمحت تلك النمذجة من ذهنه، وأصبح يبحث عنهم في تفاعل اجتماعي يومي معهم. (١٤)

أما فيما يخص المهن، فقد كانت العرب تزدري كل حرفة يدوية .. فمن كتاب الحيوان نجد الجاحظ ينقل الشعارات الخاصة بالنظرة إلى بعض أصحاب المهن: «وإذا قالوا: فلان أخضر البطن، فإنما يريدون أنه حائك، لأن الحائك لطول التزامه بالخشب التي يطوي عليها الثوب يسودّ». (١٥)

٤-١. النمذجات الخَلْقِيّة

ويُعنى بها النمذجة المتعلقة ببعض الخصائص الجسمانية، أو الشكل الخارجي للأشخاص أو النمط المتناول. ويعنينا في هذا المجال الصفات التي ترتبط بأي من العناصر المتناوِلة في البحث (اللون والعرق)؛ ومنها فيما يخص اللون الأسود - على سبيل المثال - ضخامة الجثة، وفظاعة المنظر، وكون الشكل خيفاً لمن ينظر إليه. ففي الرواية الواردة في كتاب فتوح مصر عن عبادة بن الصامت عندما دخل على المقوقس

للتفاوض نجد النص التالي: «قد سمعت مقالتك، وإن فيمن خلّفت من أصحابي ألف رجل أسود كلهم أشد سواداً مني، وأفطع منظراً. ولو رأيتهم لكنت أهيب لهم منك لي، وأنا قد وليت، وأدبر شبابي؛ وإني مع ذلك بحمد الله ما أهاب مائة رجل من عدوّي لو استقبلوني جميعاً».^(١٦) ومثل ذلك تجري نمذجة أجساد السود بأنها ذات روائح كريهة، ومن ذلك قول الجاحظ عندما شبههم بجلود التيوس: «وجلود التيوس وجلود آباط الزنج منتنة العرق؛ ومنتنة في الشتاء كنته في الصيف».^(١٧)

وقد كان للون الأبيض بالطبع قيمة رمزية مهمة في الثقافة العربية؛ فهو لون الوضوح والشفافية والنزاهة والثقة والملوكية. وقد اتخذ الأمويون اللون الأبيض شعاراً لخلافتهم في القرن الأول الهجري.^(١٨) كما يرمز هذا اللون أصلاً في سيكولوجية الشعوب إلى الفرح والنقاوة والبكارة والعفة ... واليد البيضاء ترمز للقوة والنفوذ واليد العليا، لكنه يعد دلالة نحس (يُكفّن فيه الميت).

٢-٤. النمذجات الخلقية

يصف الجاحظ الخصائص الخلقية التي يتشابه فيها الزنج والصقالبة مع بعض أصناف الحيوانات، مثل شدة الاحتراق، أو البياض المغرب بالنسبة إلى الصقالبة، واللؤم وانعدام المعرفة والجمال والبلاهة. وقد رمى الزنج والصقالبة بضعف العقول وقصر الرؤية وجهلهم بالعواقب، إذ يقول: «وكما أن عقول سودان الناس وحمراهم دون عقول السمير كذلك بيض الحمام وسودها دون الخضر في المعرفة والنهاية».^(١٩)

وقد تحدث ابن بطالان في الفصل الرابع من رسالته عن دور البلدان في اكتساب الأخلاق بقوله: «معرفة صور كل جنس وما يصلحون له من الأعمال بحسب خواص بلادهم والمنشأ»، ويقول في الزنجيات مثلاً: «مساوئهن كثيرة، وكلما زاد سوادهن قبحت صورهن وتحددت أسنانهن وقلّ الانتفاع بهن، وخيفت المضرة منهن. والغالب عليهن سوء الأخلاق وكثرة الهرب، وليس في خلقهن الغم، والرقص والإيقاع فطرة لهن وطبع فيهن ولعجومة ألفاظهن عدل بهن إلى الزمر والرقص».^(٢٠)

أما صاعد الأندلسي، فقد وصف لنا سكان أقاليم الجنوب بقوله: «أما سكان أقاليم الجنوب فلطول مقارنة الشمس، رؤوسهم أسخن هواءهم وسخن جوهم، فصارت لذلك أمزجتهم حارة وأخلاقهم محترقة، فاسودّت ألوانهم وتغلغلت شعورهم، فعدموا بهذا رجاجة الأحلام وثبوت البصائر، وغلب عليهم الطيش، وفشا فيهم النوك والجهل، مثل ما كان من السودان ساكناً بأقصى بلاد الحبشة والنوبة والزنج وغيرها»^(٢١). ويضيف عند كلامه عن الهند قائلاً: «... وهم (يعني الهنود) وإن كانت ألوانهم في أول مراتب السواد، فصاروا بذلك من جملة السودان؛ فقد جنبهم الله تعالى سوء أخلاق السودان، ودناءة شيمهم وسفاهة أخلاقهم، وفصلهم على كثير من السمر والبيض...»^(٢٢) ومما يؤكد تأصل هذه الثقافة لدى العرب أن نجد هذه المقولات تتكرر في عصور متأخرة، ولدى كتاب ليسوا أقل من ابن خلدون، في مثل قوله: «لقد رأينا من خلق السودان على العموم الخفة والطيش وكثرة الطرب؛ فتجدهم مولعين بالرقص على كل توقيع موصوفين بالحمق في كل قطر»^(٢٣). كما ينقل عن كتاب القرون الأولى وصفهم لسكان الأقاليم البعيدة عن الاعتدال: «ينقل عن الكثير من السودان أهل الإقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف والغياض، يأكلون العشب، وأنهم متوحشون غير مستأنسين؛ يأكل بعضهم بعضاً. وكذا الصقالبة؛ والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك (...). ومن سوى هؤلاء من أهل تلك الأقاليم المنحرفة جنوباً وشمالاً. فالدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، وجميع أحوالهم بعيدة عن أحوال الأناسي، قريبة من أحوال البهائم»^(٢٤).

٤-٣. النمذجات الجنسية

خلافًا للنمذجة الخلقية، فإن الصفات التي تسند إلى من يُتحيّز ضدهم في النواحي الجنسية لا تكون دائماً سلبية؛ بل يشار إلى عوامل جاذبية جنسية في بعض تلك الفئات المنمذجة. ففي حين يوصف الرجال ذوو البشرة السوداء بطول الذكر وقوة الغريزة أو المقدرة الجنسية؛ تتميز النساء - حسب وصفهم - بشدة الحرارة والاستجابة إلى

المتعة الجنسية التي تجلب إليهن كل من كان شديد الشبق من الرجال على اختلاف أجناسهم.^(٢٥)

وفيا يخص التمييز العرقي، ينقل ابن بطلان ما يراه ميزة للنساء النوبيات والحبشيات في الجاذبية الجنسية، حيث يقول: «أما الزنجيات فليس فيهن متعة، لصنانهن وخشونة أجسامهن، وكذلك الزغاويات، فساؤهن لا يصلحن لمتعة».^(٢٦) وينقل لنا في رسالته تفضيل العرب للنوبيات بالإضافة إلى المتعة الجنسية أيضاً لتربية الأطفال: «لأنهن من جنس فيه رحمة وحنين على الولد، ويختار بعض الأطباء الزنج للرضاع، لأن حرارتهن البارزة نحو الأثداء منضجة اللبن».^(٢٧)

ومن العبيد البيض يذكر ابن بطلان أن البجاويات والهنديات والبربريات واليانيات والمدنيات والسنديات والمكيات والتركيات، يصلحن للتوليد واللذة، ويقول في تصنيفه لهذه الأنواع من الجوارى: «من أراد الجارية للذة فليتخذها بربرية، ومن أرادها خازنة وحافظة فرومية، ومن أرادها للولد ففارسية، ومن أرادها للرضاع فزنجية، ومن أرادها للغناء فمكية».^(٢٨) أما البيض اللائي لا يصلحن لمتعة فيذكر ابن بطلان الديلميات واللانيات، فيقول: «وهن للخدمة أصلح منهن للمتعة، لأن فيهن خيرية طبع، وثقة واستقامة أخلاق، وحرصاً على المحافظة والموافقة، وهن بعيدات عن الشبق، وكذلك الأرمن، نساؤهم لا يصلحن لمتعة».^(٢٩)

ويرى بعض الكتاب العرب أن اللون أحد المحددات في معرفة قوة الشهوة الجنسية أو ضعفها؛ فتكون الشهوة ضعيفة لدى الشقر والبيض وسباط الشعور وزرق العيون، لأن أمزجتهم يغلب عليها البرد، وهم للخدمة أصلح، ويكون السمر والسود أكثر شهوة. فأدمة اللون هي من علامات قوة الشهوة، لأنها علامة حرارة وحيوية المزاج. أما اللون الأبيض الفاتح جداً (أي البياض المغرب) فهو علامة البرودة الجنسية.^(٣٠) ويقر الجاحظ بأن الشهوة الجنسية تبقى نسبية، فيقول: «وإن نظر البيضان إلى نساء السودان بغير عين الشهوة، فكذلك السودان في نساء البيضان. على أن الشهوات عادات وأكثرها تقليد؛ من ذلك أن أهل البصرة أشهى النساء عندهم الحبشيات وبنات الحبشيات، وأهل الشام أشهى النساء عندهم الروميات وبنات

الروميات. وكل قوم فإنما يشتهون جلبهم وسبيهم، إلا الشاذ، وليس على الشاذ قياس».^(٣١) وروى الأصفهاني أن الخليفة المتوكل سأل رجلاً: «لم ملت إلى السودان؟ فقال: لأنهن أسخن فقال عبادة وكان حاضراً: نعم للعين».^(٣٢) ويبدو أن انعكاس تلك النمذجة في الثقافة العربية خلال تلك الفترة قد أدى إلى وجود اتجاهات نحو تسميات الجواري، بما يتناسب مع الهدف من امتلاكهن أو التسري بهن؛ حيث وجدت الرغبة في تخيير أسماء ذات إجماع جنسي للجواري المتخذات للمتعة واللهو (السريات) بصورة عامة من مثل أمهات الأولاد «كالخيزران»^(٣٣) أم موسى الهادي وهارون الرشيد، وهذا الاسم يعني الجارية الفرعاء الغيداء، التي تختال في مشيتها علاوة على جمالها ورقتها، فهي تشبه عود الخيزران في لينه وتشبه «ومراجل» أم المأمون، ويبدو أن هذه الجارية، فضلاً عن جمالها، كانت أنيقة جداً في لباسها؛ وكذلك أم هارون الواثق بن المعتصم، ويقال لها «قراطيس»، وهو أيضاً من الأسماء الدالة على الجمال والحسن وطول القامة.^(٣٤)

هـ- تطبيقات النمذجة في العصر الحديث

تغيرت أوضاع النمذجة في وقتنا الحاضر عنها في العصور القديمة، وفقاً للتغير الكبير بين تصورات الأجيال المختلفة، أو ما يُطلق عليه «المفهمة» (conceptualization). ومما يجدر ذكره أن مفهمة العالم تعني إدخاله إلى عالم التعبير اللساني، وهذا بدوره يعني أن عملية المفهمة تسبق الاستعمال، وتلازمه أثناء تفعيل الخطاب. وبالطبع يوجد للمفهوم مضمون محدد في كل حقبة وثقافة، وفي المقابل تحكمه أيضاً العلاقة المؤطرة بين المتواصلين في أي تفاعل يكون ذلك المفهوم هو جوهر التواصل بينهم.

فلو نظرنا إلى خصائص التفاعل التواصلية - من وجهة نظر فاتسلافيك - فيما يخص جوانب كل من المضمون والعلاقة اللذين يندجان بطريقة غير قابلة للانفصال، مما يجعل الوضع ميتا-تواصلية؛ لوجدنا المفهوم يتشكل وفقاً لطبيعة العلاقة التي تصبغ العملية الاتصالية بطابعها. وبالرغم من أن جانب العلاقة ليس محدداً بصورة محسوسة في التواصل الحوارية، فإنه يبدو جانباً جوهرياً، لأنه يوقع الأشخاص في التفاعل،

مما يجعل قنوات تشكلها ذات طبيعة إبداعية منقطعة النظير؛^(٣٥) وهي في الوقت نفسه المعبر الواضح لفهم العلاقة بين المتواصلين في المقاربة التداولية. إذ إنها تمثل أصل الصراعات المتعددة بين الأشخاص، أو محاولات التقارب والإقناع بالوسائل غير اللسانية.

ولا يمكن أن تستنبط الأصناف المتعددة للمفاهيم من الواقع دون تطوير دراسات تتعلق بعلم تطور دلالات الألفاظ Semasiology (الذي ينطلق من إطار العلامات إلى حقل المفاهيم)، مما يؤطر بصورة رئيسة لميداني الفهم والتأويل الحواريين. على أن عوامل التشويش في «الدينامية الحوارية» التي تعترى أي تواصل تنشأ عن ظاهرة التضمينات، وتحتوي كلاً من ١ - المعرفة اللسانية، ٢ - المعرفة عن العالم؛ وهي ما تقود إلى «الكفاية الموسوعية» (مجموع أنظمة التقويم والتأويل).^(٣٦)

٥-١. نشأة النمذجة المعاصرة:

تنشأ النمذجة بالطبع من خلال تغيرات اجتماعية جوهرية تصحبها علاقات فتوية مختلفة عن الفترات السابقة لها، فينعكس ذلك في لغة المجتمع المحلي بأطر تحدد المستويات الطبقية وقيمة الأفراد ضمن التصنيف الجديد؛ وأكثر ما يمثله في الاستخدام اللغوي هي أساليب التخاطب (address norms). وقد حددت الدراسات الكلاسيكية في هذا الشأن مدى قيمة هذه الأساليب في معرفة مصادر اكتساب الأفراد قيمتهم الاجتماعية؛ كما أوضحت - في المقابل - أثر التقدم الحضاري أو عدمه في توحيد تلك الأساليب أو تعددها. ومن تلك الدراسات ما قام به روبنسون من فرضية لافتة للنظر،^(٣٧) بأنه في المجتمعات التي يستقي المرء فيها منزلته الاجتماعية من منجزاته، توجد في لغة ذلك المجتمع تفرقات قليلة في أساليب التخاطب. ففي مثل تلك المجتمعات يمكن أن توجد صيغة واحدة رئيسة للتخاطب؛ فهم يعتمدون على وسائل أخرى للإشارة إلى تنوع العلاقات بين أفراد المجتمع. أما في المجتمعات التي تكون المنزلة الاجتماعية محددة سلفاً؛ مثلاً منذ المولد نتيجة الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة؛ فإننا نجد فيها قائمة متدرجة من أساليب التخاطب، وفيها تنعكس تلك الفروق في الأبنية الطبقية لشرائح المجتمع المختلفة.

٥-٢. أغراض النمذجة المعاصرة:

تستخدم الأساليب المختلفة المعبرة عن حالات النمذجة الاجتماعية في اللغات الحديثة، أو أساليب التخاطب المتباينة من أجل تحقيق مجموعتين من الأغراض؛ إحداهما تواصلية موجهة إلى الجمهور المتلقي للرسالة، والأخرى تداولية تعبر عن ذات المنتج للرسالة.

الأغراض التواصلية:

١- التضامن: يتقدم هذا الغرض بقية أغراض التواصل، بوصفه يحتوي أحد أهم مكونات العملية التواصلية، ومقومات استمرارها. ومن خلال سيادة مفهوم التضامن بين أفراد المجموعة اللغوية يبقى تماسكها قوياً، ولحُمتها الاجتماعية ثابتة؛ ومن هنا تنشأ بعض الأفكار في فترات مختلفة من تاريخ المجتمعات (سواء الكبيرة أو الفتوية الصغيرة) التي يسعى أصحابها إلى استغلال ترحيب أفراد المجتمع بما يحقق التضامن في البنية الاجتماعية،^(٣٨) والاتساق في الأهداف ورؤية العالم؛ ليخرجوا بشطحات شوفينية، أو تعصب فئوي غير قائم على مقومات منطقية في أرضية الواقع الفعلي.

٢- إظهار القوة: أوضحت الدراسات بشأن السياسات المؤسسية المتعلقة بهذا الموضوع، أن المعايير الثقافية، وصناعة النمذجة، والتحيّز، والعنصرية، والاختلافات في أساليب التواصل؛ كلها تخدم إدراج مواقع المجموعات القوية، بوصفها منطلقات للأحكام. في حين تغض الطرف غالباً عن اهتمامات الأقليات العرقية والجنسية والقومية والدينية؛ وإن جرى إدخال وجهات نظر أي من هذه الأقليات، فإنه يكون لأغراض محددة تخدم رغبات الجماعات المسيطرة وأعضائها.^(٣٩)

٣- وضع المسافة: من العناصر الضرورية في عمليات التواصل تقدير كل من المتواصلين للمسافة المفترضة بينه وبين الطرف الآخر المشارك له في العملية التواصلية. وفي حالات كثيرة تختلف التقديرات لدى الطرفين بشأن العلاقة المفترضة بينهما، وبالتالي المسافة المتوقعة وضعها خلال التواصل (بالطبع يشمل ذلك المسافة الفيزيائية والمسافة المجردة).

٤- التعبير عن الاحترام: هذا الغرض يمثل في المقاربات التواصلية معياراً متدرجاً؛ تتفاوت درجاته وفق اقتراب وجهات نظر المتواصلين بعضها من بعض، أو اختلافها جزئياً أو كلياً. وما يهمننا في جانب التعبير الفئوي الاجتماعي ضمن تصورات «النمذجة» هو الاتفاق بين المتواصلين في السمات التي تنسب إلى أشياء محددة أو أشخاص محددين يجري الإعلاء من شأن تلك النمذجات، أو الخط من قدرها، من خلال نسبة تلك السمات إليها في التعبير الرمزي عنها في اللغة.

٥- تضمين الحميمية: يتحقق هذا الغرض من خلال إدراج بعض التنوعات اللغوية المميزة المختارة، والمعبرة عن وضع خاص بين أطراف التواصل، أو بين المنتج وموضوع الحديث في الرسالة اللغوية. وهذه السمة، وإن كانت أساساً درجة من درجات وضع المسافة؛ إلا أن لها من الخصوصية في التأثير الكبير عند اختيار الأساليب، ما يجعلها تستحق أن تُفرد بتوضيح مستقل يبين قيمتها في صياغة النمذجة اللغوية في المواقف التي يكون للأشخاص علاقات خاصة مع آخرين معنيين في العملية التواصلية، أو أشياء متضمنة في التواصل.

الأغراض التداولية:

١- تحديد الهوية: هناك من الدراسات المتعلقة بالهوية ما يربط بين المحددات الإثنية وخصائص الهوية الرئيسة، فيما يشكل الخصائص اللغوية للإثنيات المختلفة داخل المجموعة اللغوية، ويُطلق عليه «الخصائص الإثنية» (ethnolects)؛^(٤٠) وفي موضوع هذه الدراسة من الخلي، أنه سيكون لهذه الخصائص الإثنية في اللغة للأعراق المختلفة داخل المجتمع دور في صناعة نمذجة نابغة من تصورات كل مجموعة إثنية لنفسها وموقعها من المجموعات الأخرى، ولتصورات المجموعات الأخرى، ونظرة تلك المجموعات إليها. وهذه المميزات اللغوية لكل مجموعة عرقية هي ما يشير إليه هولمز، بأن الناس يحملون في فكرهم شفرتهم العرقية، التي تتضح من خلال اللغة التي يختارون أن يستخدموها.^(٤١)

٢- الوعي بالعادات الاجتماعية: لم تكن اللغة (منطوقة كانت أو مكتوبة) إلا نسقاً من الرموز أو العلامات التي تعد انعكاساً للعالم الذي نعيش فيه، وتنقل صورة

مفاهيمية مجردة للعلاقات القائمة بيننا وبين الأشياء والحالات أو الأحداث من حولنا. وهذا يعني أن تلك الرموز تمثل العالم كما نفهمه، وهو ما يتضمن أن الواقع يُنقل دائماً بواسطة نسق من الرموز أو العلامات على هيئة محادثات ونصوص وصور. الأمر اللافت للنظر، أنه من أجل فهم ذلك العالم، فإنه يكون لازماً علينا أن نعتمد بدرجة كبيرة على تلك الصيغ المتجذرة في عمق ثقافة الجماعة اللغوية، وهي الظاهرة التي يُطلق عليها في دراسات تحليل الخطاب social constructionism.^(٤٢) ومن هنا كان الالتفات إلى جانب العادات والتقاليد الاجتماعية المرتبطة بالحالة أو الحدث مناط البحث على درجة كبيرة من الأهمية لفهم خلفيات إنتاج النص، وبالدرجة نفسها من أجل الوصول إلى القدرة على تأويل الخطاب بأبعاده الثقافية والاجتماعية.

٣- التأدب في اختيار الأساليب: يتعلق مفهوم التأدب بجوانب تداولية ذات تأثير كبير في إنتاج الخطاب، وفي الوقت نفسه في تأويله. كما تختلف اللغات اختلافاً كبيراً في وجود أنساق هذا القاعدة (أو المبدأ)، وبدرجة أكبر في الاختيارات المختلفة داخل اللغة نفسها، وفقاً للأغراض التداولية المتبعة. لذلك ينشأ العجز في قواعد التأدب عن نقص وجود النماذج والمعايير الخاصة بها في اللغة أو اللهجة أو المستوى اللغوي؛ فبعض اللغات توجد فيها أنساق تأدب معقدة، مثلما هي الحال في اللغة الجاوية ونموذجها المركب في الأساليب المختلفة، وفق المنزلة الاجتماعية من جهة، والعلاقة بين المتكلم والمخاطب من جهة أخرى؛ وهو ما يسميه جيرتز «أسلوبيم».^(٤٣) وفي المقابل توجد لغات ذات أنساق تحليلية وبسيطة جداً في التأدب، مثل: اللغة العربية في مستوياتها القديمة؛ قبل أن تستعير أساليب التخاطب المعقدة، وذات التدرج الهرمي من الأمم المجاورة للعرب بعد نشأة الدولة العربية (الأموية في الشام، والعباسية في العراق) والأقاليم المرتبطة بها في الشرق والغرب. حيث لم يكن العرب يعرفون قبل الفتوحات تدرجاً في منزلة الفرد الاجتماعية، وبالتالي كانت أساليب التخاطب موحدة؛ تستخدم الاسم المجرد، أو ربما لقباً عاماً يسبق مخاطبة غير المعلومة أسماؤه.

٣-٥. العلاقة بين الثقافة والتخاطب

من المسلم به أن طريقة استخدام اللغة هي التي تخلق الثقافة؛ فمثلاً كيفية مخاطبة المعلم في المدرسة والأساتذة في الجامعة، ومنها على سبيل المثال تحديد المصطلحات المستخدمة لوضع الفروق في المنزل بين المعلم والتلميذ في المرحلة الابتدائية. فأساليب المخاطبة يمكن أن تستخدم في تأسيس الهرمية أو خلق التضامن، ويمكنها أن تقحم أو تتحدى علاقات المنزل؛ فهذه العلاقات في المنزل ليست بالضرورة معطى مسبقاً، بل تتخلق من خلال طرق استخدام اللغة.^(٤٤)

وفي الغالب يكون الأشخاص المستخدمون لتلك النمذجة غير واعين لما يصنعونه من خلال اللغة؛ إذ إن النمذجة المعممة في مجتمع ما، تسود في لغة أغلب أفرادها دون وعي منهم بأن أفكارهم تختلف عن أفكار مجتمعات أخرى إزاء الأشياء المنمّجة أو الأشخاص المنمّجين، وهو مسعى جمعي للسيطرة على الناس في ذلك المجتمع. وتخترق تلك النمذجة كلاً من مؤسسات التعليم، وآداب المجتمع، ووسائل الإعلام المختلفة، ليتعلمها التلاميذ في المدارس وأغلب البسطاء في الشارع بوصفها مسلمات واقعية؛ فيتعاملوا مع العناصر المقصودة بالنمذجة وفقاً لتلك المفاهيم.^(٤٥)

٤-٥. المنمّجات:

إذا نظرنا إلى أدوات النمذجة (أو المنمّجات) في شبه الجزيرة العربية في العصر الحديث، سنجد أنها أصبحت المجتمعات الحديثة تعبر عنها من خلال القوالب اللغوية التالية:

١- الألقاب والأوصاف؛ حيث توجد في الغالب ثنائيات من الأوصاف المتضادة ذات الحمولة القيمية، وبعضها تحولت إلى ألقاب أو معرفّات ترتبط بالصنف الاجتماعي الذي تحدده الفئة الاجتماعية المنمّجة، ويشير إليه الرمز اللغوي؛

٢- الأمثال؛ توجد من الأمثال الموروثة ما تتناقل الجماعات المختلفة رمزيته إلى صفة ترتبط بعنصر النمذجة، وربما يجري تحويره ليحمل دلالة معدّلة أو مغايرة لمضرب المثل القديم. وفي بعض الحالات تُبتكر أمثال معاصرة من الدارجة المحلية لإبراز تميز ذلك العنصر في الذائقة الاجتماعية؛

٣ - الكليشات؛ وأغلبها مقولات شعبية حديثة تُسبك مع الحكايات التي يجري فيها تفضيل أحد عناصر النمذجة أو تحقيره. وربما تكون الكليشة خليطاً من قول مأثور وعبارة شعبية مضافة إليه؛

٤ - النكت والسخرية؛ وفيها يُستنبط الموقف من العنصر النمذج من خلال المجاز المستخدم في الطرفة أو الموقف الساخر المرتبط بماهية ذلك العنصر أو إحدى صفاته.

وسنقتصر فيما يأتي على إيراد بعض الأمثلة المتعلقة بالنمذجة الموروثة من العربية القديمة على صورة كليشات تستخدم في العربية الدارجة في شبه الجزيرة العربية في العصر الحاضر، منها على سبيل المثال:

«بيّض الله وجهك!»؛ «رايته بيضاء» في إشارة إلى الأفعال الطيبة للشخص المتحدث عنه؛ وفي المقابل:

«سوّد الله وجهك!»؛ «أفعاله سوداء» في إشارة إلى الأفعال السيئة للشخص المتحدث عنه.

كما نورد مثالين من النمذجات في الألقاب الحديثة للتوضيح فقط:

أولهما: مفردة «شيخ»، ولها من المفاهيم المرتبطة بها كل من:

• لقب، ويتوزع إلى المجالات التالية: ١- رجل دين؛ ٢- صاحب جاه؛ ٣- رئيس مهنة (شيخ الدالين، شيخ المعارض... إلخ)

• وصف ثابت، ويتمثل في كل من: ١- طاعن في السن؛ ٢- منتمٍ إلى أسرة حاكمة (في الخليج)؛ ٣- رئيس كيان قبلي

• بغرض السخرية، وتمثله بعض استخدامات في سياقات مختلفة؛ يجمعها تنغيم المفردة مع حركات مصاحبة تفيد هذه الدلالة: يا شيسيسخ!

وفي حالة الخروج عن هذه المعايير العرفية، تكون الدلالة خاصة ومحددة بحالة معينة يحددها الظرف المصاحب، أو القرائن المساعدة على تحديدها. ولا يمثل نمذجة

تخضع للعرف الاجتماعي، ولا تشخيص موقع الأفراد أو الهيئات المتناولة. وتمثلها حالات استخدام متعددة منها: ١- لعملاء البنوك، حيث تستخدم المفردة نتيجة النظر إلى رصيد العميل، أو هيئته من مركبة أو لباس واكسسوارات وغيرها، أو وجوده في القاعة الذهبية أو الماسية؛ ٢- مع الأطفال للتدليع أو التلطف أو الأصدقاء والرفاق للمجاملة.

الثانية: مفردة «أستاذ»، ولها من المفاهيم المرتبطة بها كل من:

- لقب، ويندرج استخدامه أساساً في مجالين رئيسين: ١- المعلم في مدارس التعليم العام أو المراكز والمعاهد المهنية؛ ٢- عضو هيئة التدريس في الجامعات وما ماثلها. ويتوزع في اللوائح الجامعية الرسمية السعودية - كما هو معروف - إلى ثلاث فئات: أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ.
 - وصف ثابت، وتمثله النماذج التالية: ١- بارع في مهنته؛ ٢- رئيس مجموعة البناء؛ ٣- وصف وجاهة للتقدير يسبق اسم من ليس لديه لقب علمي أو اجتماعي
 - أسلوب تخاطب، ويستخدم بطريقة فضفاضة؛ تخضع للتقدير الشخصي للمتلقي، وظرف التخاطب، وموقع المخاطب، وعلاقته بمستخدم الأسلوب.^(٤٦)
- وفي حالات ليست قليلة يبني المستخدم علاقة مع المخاطب بإضافة المفردة إلى ضمير المتكلم (أستاذي أو أستاذتي)؛ لكن فارق العمر أو المكانة بينهما - إذا كان المستخدم أكبر عمراً أو مكانة من المخاطب - يجعله يلجأ إلى أساليب بديلة، مثل: «ولدي» أو «بنتي».^(٤٧)

الخاتمة

من خلال استعراض وسائل النمذجة في عدد من اللغات البشرية وفقاً لأدبيات الموضوع تبين أنها ظاهرة عامة، وأن الاتجاهات الثقافية لدى المجموعات البشرية المتجانسة نحو وضع وسائل لغوية متعددة تعكس الفروق الاجتماعية التي تراها كل مجموعة ذات شأن في التفريق بينها وبين المجموعات الأخرى، وتوضح رؤيتها للعالم من ناحية أخرى. وكذلك تضع الحدود بين الفئات المختلفة أو الأفراد داخل المجموعة الواحدة؛ وجد الباحث أن هناك شفرات لغوية واضحة للتعبير عن كل تلك الفروق العرقية أو الاجتماعية أو الفردية، وأن اللغة عالم من العلاقات الشبكية التي لم يستطع الدارسون في أكثر حقول الدرس اللساني تبين بعض خفاياها.

وبواسطة الأغراض التواصلية والتداولية التي تدشنها تلك الأساليب يمكن اكتشاف كثير من مزايا الخطاب العربي القديم، أو ما تشكل منه في خطابنا العربي المعاصر، إضافة إلى ما اكتسبته المجتمعات العربية حديثاً من الاندماج مع فكر الحضارة المعاصرة ومفاهيمها الثقافية والاجتماعية والعلمية. وفيما يخص تفكيك عناصر هذه الظاهرة على وجه الخصوص يمكن الانطلاق من النظر في كيفية انتقال البحث في الأشياء، وتفسيرها بطريقة موضوعية بناء على معاني الرموز المفترض اشتراك المتواصلين فيها ضمناً، إلى تأويلها بطريقة ذاتية بناء على إيماءات الرموز نفسها؛ وهي أصلاً تمثل شبكة تتضافر وحداتها من أجل بناء مكونات مفاهيمية موازية ضمن زمر العلاقات بين تلك الوحدات، وما تثيره في الذهن الجمعي أو الغريزة الفئوية.

وكان للشروط التواصلية المتوقع تطبيقها في كل موقف من حالات وأحداث الواقع دور كبير في صياغة تلك المفاهيم، وفي تهيئة الظروف المناسبة لبناء الشبكة التأويلية لدى أطراف التواصل الأخرى؛ وهي بالطبع معقدة، وتختلف في التواصل الظرفي عنها في التواصل العابر للتاريخ وثقافة الأزمنة المختلفة، ومن باب أولى أيضاً أنها مختلفة في المكتوب عنها في الشفاهي؛ وفي طرق التواصل المختلفة، وشخصيات المتواصلين، إلى غير ذلك من الشروط المتعددة. لكن الباحث قد توصل إلى أن درجة

الارتباط بين وسائل النمذجة وأساليب التخاطب كبيرة جداً، إلى درجة عدم إمكان الفصل بينهما في النشأة، وتطور العناصر اللغوية المعبرة عن كل منهما؛ وربما يحتاج هذا الارتباط إلى مزيد من الدراسات المستقبلية في هذا الشأن.

المراجع العربية:

- ابن حبيب، أبو جعفر محمد: المحرّب. بيروت، د. ت.
- ابن خلدون، عبد الرحمن: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. بيروت: د. ت. ، المقدمة.
- ابن عبد الحكم، أبو القاسم: فتوح مصر وأخبارها. ليدن (هولندا): مطبعة بريل، ١٩٢٠م.
- ابن منظور: لسان العرب. بيروت، د. ت.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: الرسائل، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون. بيروت: ١٩٩١م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: كتاب الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: ١٩١٤م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: المحاسن والأضداد. مصر، ١٩١٣م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي: تاريخ بغداد منذ تأسيسها إلى عام ٤٦٣ هـ. بيروت: د. ت.
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم حسن بن محمد: محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء. بيروت: ١٩٦١م.
- سيربر، دان و ولسون، ديدري: نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ترجمة: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة. بنغازي (ليبيا): دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٦م.

السلامي، شافية حداد: نظرة العرب إلى الشعوب المغلوبة من الفتح إلى القرن الثالث هـ/ التاسع م. بيروت: مؤسسة الانتشار العربي وصفافس (تونس): دار محمد علي، ٢٠٠٩ م.

صاعد الأندلسي، أبو القاسم: طبقات الأمم، تحقيق: حياة بوعلوان. بيروت: ١٩٥٨ م.

فوكو، ميشال: همّ الحقيقة، ترجمة: محمد المسناوي وآخرين. الجزائر: منشورات الاختلاف، ٢٠٠٦ م.

المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي: مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق وتعليق الشيخ قاسم الشماخي. بيروت: ١٩٨٩ م.

مقران، يوسف: «من سمات الخطاب اللساني العربي الراهن - مقارنة إيستمولوجية سوسيوثقافية (في ضوء لسانيات المتون)»، عالم الفكر ١٧٩ (يوليو - سبتمبر ٢٠١٩ م)، ص ص ٧ - ٧٨.

نظيف، محمد: الحوار وخصائص التفاعل التواصل - دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية. الدار البيضاء (المغرب): أفريقيا الشرق، ٢٠١٠ م.

نوادير المخطوطات، تحقيق: عبد السلام هارون. بيروت: ١٩٩١ م.

هاينه من، فولفجانج و فيهفيجر، ديتز: مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤١٩ هـ (١٩٩٩ م).

المراجع الأجنبية:

DeTurk, Sara: "Quit Whining and Tell Me About Your Experiences!" (In)Tolerance, Pragmatism, and Muting in Intergroup Dialogue. In: The Handbook of Critical Intercultural Communication. Edited by: Thomas K. Nakayama & Rona Tamiko Halu-
alani. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2013, pp. 565- 584.

Goddard, Angela and Carey, Neil: Discourse – the basics. London & New York: Routledge, 2017.

Holmes, J.: An Introduction to Sociolinguistics, 3rd Edition. Harlow: Person, 2008.

Monaghan, Leila; Goodman, Jane E.; Robinson, Jennifer Meta (Editors): A Cultural Approach to Interpersonal Communication- Essential Readings. Second Edition. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2012.

Moon, Doreen G.: Critical Reflections on Culture and Critical Intercultural Communication. In: The Handbook of Critical Intercultural Communication. Edited by: Thomas K. Nakayama & Rona Tamiko Halualani. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2013, pp. 34- 52.

Mooney, Annabelle and Evans, Betsy: Language, Society & Power- An Introduction, Fourth Edition. London & New York: Routledge, 2015.

Robinson, W. P.: Language and Social Behaviour. Harmondsworth (England): Penguin Books, 1972.

Schmitt, Norbert (Editor): An Introduction to Applied Linguistics. Second Edition. London & New York: Routledge, 2010.

Wardhaugh, Ronald: An Introduction to Sociolinguistics, Second Edition. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1992.

الهوامش

- (١) ميشال فوكو: هم الحقيقة، ترجمة: محمد المساوي وآخرين. الجزائر: منشورات الاختلاف، ٢٠٠٦م، ص ١٠.
- (٢) من الغرائز الفتوية «الذكورية»؛ «النسوية»؛ «الشعور بالتفوق العرقي»، وكل ما يندرج ضمن إطار «الحقائق المطلقة».
- (٣) منها على سبيل المثال: «الترجسية»؛ «السادية»؛ «المازوخية»... إلخ.
- (٤) ينظر: دان سبيربر - ديدري ولسون: نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ترجمة: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة. بنغازي (ليبيا): دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٦م، ص ٩٣.
- (٥) ينظر: المرجع نفسه، ص ص ٨١ - ٨٢.
- (٦) ينظر: فولفجانج هاينه من - ديتير فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤١٩هـ (١٩٩٩م)، ص ص ١٥٣ - ١٥٥.
- (٧) يوسف مقران: «من سمات الخطاب اللساني العربي الراهن - مقارنة إبيستمولوجية سوسيوثقافية (في ضوء لسانيات المتون)»، عالم الفكر ١٧٩ (يوليو - سبتمبر ٢٠١٩م)، ص ص ٦٦ - ٦٧.
- (٨) ينظر: شافية حداد السلامي: نظرة العرب إلى الشعوب المغلوبة من الفتح إلى القرن الثالث هـ/ التاسع م. بيروت: مؤسسة الانتشار العربي - صفاقس (تونس): دار محمد علي، ٢٠٠٩م، ص ص ٤٤٠ - ٤٤١.
- (٩) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: الرسائل، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون. بيروت: ١٩٩١م، ج ١، ص ص ٢٠٧ - ٢٠٨؛ أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: كتاب الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: ١٩١٤م، ج ٣، ص ص ٢٤٧ - ٢٤٨.

١٠) نواذر المخطوطات، تحقيق: عبد السلام هارون. بيروت: ١٩٩١م، ج ١، ص ٣٩٨.

١١) أبو الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق وتعليق الشيخ قاسم الشماخي. بيروت: ١٩٨٩م، ج ١، ص ٩١.

١٢) عبد الرحمن بن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. بيروت: د. ت. ، المقدمة، ص ٨٧.

١٣) أبو القاسم صاعد الأندلسي: طبقات الأمم، تحقيق: حياة بوعلوان. بيروت: ١٩٥٨م، ص ص ٤١ - ٤٢.

١٤) ينظر: Sara DeTurk: "Quit Whining and Tell Me About Your Experiences!" (In)Tolerance, Pragmatism, and Muting in Intergroup Dialogue. In: The Handbook of Critical Intercultural Communication. Edited by: Thomas K. Nakayama & Rona Tamiko Halualani. [Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2013, p. 576. [565- 584

١٥) كتاب الحيوان، ج ٣، ص ٢٤٨.

١٦) أبو القاسم بن عبد الحكم: فتوح مصر وأخبارها. ليدن (هولندا): مطبعة بريل، ١٩٢٠م، ص ص ٦٥ - ٦٦.

١٧) كتاب الحيوان، ج ٥، ص ٤٦٦.

١٨) ينظر: شافية السلامي: نظرة العرب، ص ٤٩٦.

١٩) كتاب الحيوان، ج ٣، ص ص ١٨٩ - ١٩٠. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: المحاسن والأضداد. مصر، ١٩١٣م، ص ص ٢٢٩ - ٢٣٠.

٢٠) نواذر المخطوطات، ج ١، ص ٣٨٣ - ٣٨٤.

٢١) صاعد الأندلسي: طبقات الأمم، ص ٤٢.

- (٢٢) المرجع نفسه، ص ٥١.
- (٢٣) المقدمة، ص ٨٦.
- (٢٤) المرجع نفسه، ص ص ٨٢ - ٨٣.
- (٢٥) ينظر: شافية السلامي: نظرة العرب، ص ٤٨٥.
- (٢٦) نواذر المخطوطات، ج ١، ص ٤٠٦.
- (٢٧) المرجع نفسه، ص ٤١٨.
- (٢٨) المرجع نفسه، ص ٣٨٣.
- (٢٩) المرجع نفسه، ص ٤٠٨.
- (٣٠) ينظر: شافية السلامي: نظرة العرب، ص ٤٨٦.
- (٣١) رسائل الجاحظ، ج ١، ص ٢١٥.
- (٣٢) أبو القاسم حسن بن محمد الراغب الأصفهاني: محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء. بيروت: ١٩٦١م، ج ٣، ص ٢٩٢.
- (٣٣) ينظر: أبو جعفر محمد بن حبيب: المحبر. بيروت، د. د. ت. ص ص ٣٧ - ٣٨؛ أبو بكر أحمد بن علي الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد منذ تأسيسها إلى عام ٤٦٣ هـ. بيروت: د. د. ت. ج ١٤، ص ١٣؛ ابن منظور: لسان العرب. بيروت، د. د. ت. (خزر): الخيزري والخوزري والخيزلي والخوزلي: مشية فيها ظلع أو تفكك أو تبختر.
- (٣٤) في لسان العرب: (مرجل): ضرب من برود اليمن وثوب ممرجل على صنعة المراجل من البرود؛ (قرطس): يقال للجارية البيضاء المديدة القائمة قرطاس، والقرطاس الصحيفة، وتكون بيضاء.
- (٣٥) ينظر: محمد نظيف: الحوار وخصائص التفاعل التواصل - دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية. الدار البيضاء (المغرب): أفريقيا الشرق، ٢٠١٠م، ص ٢٠.
- (٣٦) ينظر: المرجع نفسه، ص ص ٥٤ - ٥٥.

W. P. Robinson: Language and Social Behaviour. Har- ينظر : (٣٧
mondsworht (England): Penguin Books, 1972, p. 129

(٣٨) مما يقرب توحيد المصطلحات وفقاً لاتفاق المفاهيم النسبي، وينشأ معه ما يطلق
عليه في اللسانيات الاجتماعية sociolect؛ وهي لغة الفئة الاجتماعية الصغيرة التي
تتمثل فيها مصالحها، وتكون مفاهيمها مشتركة ومتقاربة لدى أفراد تلك الفئة. ينظر:
An Introduction to Applied Linguistics. Edited by: Norbert Schmitt,
.second Edition. London& New York: Routledge, 2010, p. 144

Sara DeTurk: "Quit Whining and Tell Me About Your : ينظر (٣٩
Experiences!" (In)Tolerance, Pragmatism, and Muting in Inter-
group Dialogue. In: The Handbook of Critical Intercultural Com-
munication. Edited by: Thomas K. Nakayama & Rona Tamiko
.Halualani. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2013, p. 565

Annabelle Mooney and Betsy Evans: Language, So- ينظر : (٤٠
ciety& Power- An Introduction, Fourth Edition. London& New
.York: Routledge, 2015, p. 149

J. Holmes: An Introduction to Sociolinguistics, 3rd Edi- ينظر : (٤١
tion. Harlow: Person: 2008, p. 183

Angela Goddard and Neil Carey: Discourse – the basics. : ينظر (٤٢
.London& New York: Routledge, 2017, p. 44

Ronald Wardhaugh: An Introduction to Sociolinguis- ينظر : (٤٣
tics, Second Edition. Oxford UK& Cambridge USA: Blackwell,
.1992, p. 275

٤٤ ينظر : A Cultural Approach to Interpersonal Communication- Essential Readings. Edited by: Leila Monaghan, Jane E. Goodman, Jennifer Meta Robinson; Second Edition. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2012, p. 3

٤٥ ينظر : Dreama G. Moon: Critical Reflections on Culture and Critical Intercultural Communication. In: The Handbook of Critical Intercultural Communication. Edited by: Thomas K. Nakayama & Rona Tamiko Halualani. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2013, p. 39

٤٦ ويعود ذلك - في ظني - إلى عدم وجود أساليب تخاطب مقننة في الأماكن العامة، أو في وسائل الإعلام، في العربية المعاصرة. وربما يسود بدلاً منها الكنية في حالة معرفة المستخدم لكنية المخاطب، أو اللقب المهني في حالة وجوده، مثل دكتور، أو الرتبة العسكرية التي تتضح من لباس من يخاطب بها.

٤٧ وإذا لم يحدث ذلك، فإنه يحدث خرق للمعايير الاجتماعية الموضوعية لنمذجة التعاملات والعلاقات التي تنعكس على الأساليب اللغوية فهماً واستخداماً وتقبلاً، وربما قوينة أيضاً.

تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل داخل فصول الصفوف الأولية

-دراسة تطبيقية-

د. ثامر الواصل (*)

الملخص:

اللغة العربية (الفصحى) هي لغة التعليم الرسمية في المملكة العربية السعودية، ولذا غالباً ما يُفترض بأنها اللغة التي تُستخدم في الفصل بوصفها وسيلة التواصل الوحيدة أو الرئيسة بين الطلاب والمعلمين. ولكن لا توجد دراسات ميدانية تطبيقية تدعم هذا الافتراض. وهنا تظهر أهمية هذه الدراسة التطبيقية التي يحاول الباحث من خلالها استكشاف لغة التواصل المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والمعلمين (استخدام الفصحى أو العامية)، ودراسة مدى تأثير المحيط اللغوي في مجتمعنا الذي تسود فيه الازدواجية اللغوية في اللغة المستعملة في الفصل (ويقصد بالازدواجية اللغوية استخدام العامية والفصحى لوظائف لغوية مختلفة). جُمعت بيانات البحث الحالي في (٢٦) مدرسة ابتدائية في الرياض عن طريق الاستبانات وملاحظات الفصول والمقابلات مع المعلمين خلال فترة تقل قليلاً عن ثلاثة أشهر. إجمالي المشاركين في هذه الدراسة (٢٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الفصحى ليست الوحيدة المستخدمة للتواصل داخل الفصل، بل كان استخدام مزيج من كلا نوعي العربية (العامية والفصحى) السمة الغالبة على معظم المشاركين من المعلمين والمعلمات وطلابهم. وبوجه عام فقد ارتبط كلا نوعي العربية بوظائف لغوية مختلفة في اللغة المستخدمة من قبل المشاركين في الدراسة، فالفصحى غالباً مرتبطة بالدين (كاستخدام مصطلحات دينية أو لقراءة القرآن)، وبكتاب المقرر (كالإقتباس من كتاب المقرر أو استخدام مصطلحات

* قسم النحو والصرف وفقه اللغة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دكتوراه في اللسانيات الحديثة).

علمية)، وبالكتاب، وبوظائف تعليمية (كتعويد الطلاب على استخدام الفصحى). بينما العامة كانت مرتبطة بوظائف أخرى، أبرزها: الوظيفة التفسيرية (كشرح معنى كلمة في منهج الكتاب)، والوظيفة التنظيمية (ضبط الفصل وترتيب الطلاب)، والوظيفة الاجتماعية التواصلية (كتواصل المعلمين مع الطلاب خارج الفصل أو للدعابة)، والوظيفة التعبيرية (خصوصاً من قبل الطلاب) ويقصد بها تعبير الطفل عن أفكاره بالعامة، لقلة المعرفة بالفصحى. وبشكل عام، يظهر من نتائج البحث أنّ تطبيقات المعلمين والطلاب داخل الفصل انعكاس لتطبيقات المجتمع بشكل عام الذي تُستخدم فيه العامة والفصحى لوظائف لغوية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: الازدواجية اللغوية، لغة التعليم، التناوب اللغوي، تبديل الشفرة.

Abstract

Arabic is a diglossic language, it has two main forms: Standard Arabic, which is mostly associated with literacy and usually learned in school, and Local Arabic, which is typically acquired at home and mainly used in everyday communications. It is often presumed that Standard Arabic is the only or main language used in public schools in Saudi Arabia. However, there is no empirical evidence to back up such claim. Herein lies the significance of the current paper, which investigates the types of Arabic used by teachers and students in the classroom and the influence of society in such use. The data of the present research were collected from 26 primary schools in Riyadh using questionnaires, interviews and classroom observations. The total number of the participants was 245 teachers. The findings show that both Arabic varieties are used in the classroom but for different functions. In general, language use in the classroom reflect the wider language practices in the diglossic situation in Saudi Arabia.

Keywords: Diglossia, code-switching, language of education.

١- مقدمة

تكاد تجمع الدراسات اللغوية على أن اللغة دوراً مهماً في التعليم؛ لأن العملية التعليمية تتم بواسطة اللغة، فهي الوعاء الذي ينقل المعلومات. يرى العالم الروسي الشهير فيقوتسكي Vygotsky أن اللغة من الوسائل التي توسع مدارك الطفل وطريقة تفكيره، فعن طريقها يبني الطفل أفكاره ويعبر عما يجول في خاطره ويستوعب المعلومات، ولذلك فهي جزء مهم من التعليم (Bodrova & Leong، ٢٠٠٧، ص ١٣). إن أهمية اللغة ودورها في التعليم من الأسباب التي دفعت الباحث إلى دراسة اللغة المستعملة في الصفوف الأولية^(١) في التعليم السعودي ومدى تأثير المحيط الاجتماعي في ذلك. وسبب التركيز على هذه الصفوف الأولية أنها من أهم مراحل التعليم وفيها يتأسس الطالب، إذ يبدأ فيها بالانتقال من لغة المنزل (الذي تسود فيه العامية) إلى تعلم اللغة الفصحى، وهذا الانتقال يحتاج إلى اهتمام اللغويين والتربويين لتسهيله وفهم الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون والطلاب في هذه المرحلة. ومن المعلوم أن الفصحى هي لغة التعليم الرسمية في التعليم السعودي، ولذا غالباً ما يُفترض بأنها اللغة التي تُستخدم في الفصل^(٢) بوصفها وسيلة التواصل الوحيدة أو الرئيسة بين الطلاب والمعلمين. ولكن لا توجد دراسات ميدانية تطبيقية تدعم هذا الافتراض. إن المجتمع السعودي تسود فيه ظاهرة الازدواجية اللغوية (استخدام العامية والفصحى لوظائف مختلفة، كما سيناقد ذلك في ١-٢)، والتعليم جزء من المجتمع، ولذا سيناقد في هذا البحث مدى تأثير المحيط الاجتماعي في المملكة العربية السعودية في لغة التواصل في الفصل، والصعوبات والأسباب المتعلقة باستخدام الفصحى أو العامية وربط ذلك بالنظريات الحديثة والدراسات السابقة. يمكن تعريف المجتمع بأنه مجموعة من الأشخاص الذين ينتمون إلى مكان جغرافي معين ويجمعهم نظام واحد وروابط ثقافية واعتقادية وفكرية (Ottaway، ٢٠٠١، ص ٢). ويقصد بالمحيط الاجتماعي في البحث الحالي البيئة التي يعيش فيها أفراد المجتمع وما يسود فيها من تطبيقات لغوية واجتماعية.

في بداية هذا البحث مقدمة فيها ذكر أهمية الموضوع والهدف من الدراسة، يليها الإطار النظري الذي يُناقش نظريات حديثة تتعلق بالدراسة الحالية وبعض

الدراسات السابقة، وتحديدًا ستناقش (ظاهرة الازدواجية اللغوية) ونظرية (التناوب اللغوي) وعلاقة الازدواجية اللغوية بالتعليم في العالم العربي. بعد ذلك أذكر مشكلة البحث الحالي ثم منهج البحث. ويليهما عرض نتائج الدراسة الحالية ثم مناقشتها. وفي نهاية البحث خاتمة فيها ملخص ما توصل إليه الباحث في الدراسة الحالية.

٢- الإطار النظري

١-٢. الازدواجية اللغوية

تحتوي العربية على نمطين لغويين رئيسيين يعرفان في كثير من الدراسات الحديثة بـ (الفصحى والعامية). يشير مصطلح الفصحى إجمالاً إلى مستوى من الكلام يُستخدم غالباً في الكتابة وفي العلم وفي التراث الأدبي، ويرتبط بالدين ولغة القرآن، وهذا المستوى موافق لقواعد اللغة التي أقرها علماء اللغة زمن الاحتجاج (عمر وآخرون، ٢٠٠٨ م، مادة ف ص ح). تجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات الحديثة تُقسّم الفصحى إلى فصحى معاصرة وفصحى التراث (ينظر على سبيل المثال بدوي، ١٩٧٣). بينما مصطلح العامية يشير إلى مستوى آخر من العربية يستخدم غالباً للتواصل غير الرسمي في الحياة اليومية، وتختلف قواعده بشكل كبير عن قواعد الفصحى. ومن تعريفات العامية أنها «اللغة المتداولة بين الناس، وهي بخلاف الفصحى المستخدمة في الكتابة والأحاديث الرسمية والعلمية» (عمر وآخرون، ٢٠٠٨ م، ٣/٢٠٢٠). وما يحسن ذكره أن كثيراً من الدراسات السابقة تقترح وجود أكثر من مستوى في العربية بالإضافة إلى الفصحى والعامية، وسيناقش هذا في نهاية المطلب الحالي.

نظرية (الازدواجية اللغوية) من النظريات الغربية التي تفسّر العلاقة بين النمطين اللغويين في العربية -وفي غيرها من اللغات، وتوضح العلاقة الاجتماعية والتاريخية بينهما، وتبين أهم المعايير التي بناء عليها يطلق على اللغة بأنها مُزدوجة. وأشهر من تحدث عن هذه النظرية في الدراسات الغربية فيرغسون Ferguson في مقالته التي نُشرت في عام ١٩٥٩ م. يُسمي فيرغسون النمطين اللغويين بالنمط العالي (يمثله الفصحى في العربية) والنمط المنخفض (يمثله العامية في العربية).

يذكر فيرغسون بأن النمط العالي يُتعلّم في المدارس النظامية ومرتبطة بالتراث الأدبي واللغة المكتوبة، بينما النمط المنخفض يستخدم في المحادثات اليومية غير الرسمية كالحديث مع الأهل والأصدقاء (Ferguson, 1959). في الإطار النظري الذي وضعه فيرغسون، يُطلق مصطلح الازدواجية اللغوية على النمطين اللغويين المنحدرين من أصل واحد (كالعامية والفصحى في العربية)، بينما وسّع فيشمان Fishman (١٩٦٧) هذا المصطلح ليشمل أي نمطين لغويين إذا كانا يُستخدمان لوظائف لغوية مختلفة وإن لم يكن بينهما قرابة لغوية. وقد وضع فيرغسون عدة معايير تصف العلاقة بين النمطين اللغويين في اللغة المُزدوّجة، من أبرزها ما يلي:

- **الوظيفة اللغوية:** يرى فيرغسون أنّ النمطين يُستخدمان في سياقات مختلفة. من ذلك أن النمط العالي مرتبط ببعض السياقات كالمحاضرات في الجامعات أو الخطب الدينية في المساجد، بينما النمط المنخفض مرتبط بالأماكن غير الرسمية كالمنزل والشارع. ويرى فيرغسون أنّ اجتماع النمطين اللغويين في سياق واحد نادر (Ferguson, ١٩٥٩، ص ٣٢٨).
- **المكانة:** يرى فيرغسون أنّ النمط العالي أسمى مقاماً لدى من يتحدّث به من النمط الآخر؛ لارتباطه غالباً بالدين والتراث الأدبي (ص ٣٢٩-٣٣٠).
- **الاكتساب اللغوي:** يُتعلّم النمط العالي في الغالب عن طريق المدرسة، بينما يُكتسب النمط المنخفض عادة في المنزل عن طريق الأهل والوالدين (ص ٣٣١).
- **التراث الأدبي:** النمط العالي له تاريخ طويل ويحتوي على تراث أدبي وثقافي ممتد على مدى عصور سابقة، بينما النمط المنخفض غالباً ليس لديه مثل هذا التراث (ص ٣٣٠).
- **المعيارية:** يُعرف النمط العالي بقواعده المُطرّدة الواضحة وبوفرة المصادر والمؤلفات في هذا الجانب، بينما يُعرف النمط المنخفض غالباً بأنه أقلّ اطراداً، والمؤلفات اللغوية في هذا الجانب قليلة (ص ٣٣١-٣٣٢).

وقد وُجّهت بعض الانتقادات إلى فيرغسون لربطه استخدام النمطين اللغويين (العالي والمنخفض) بأماكن وسياقات مختلفة، وأما اجتماع النمطين اللغويين في سياق واحد فهو قليل من وجهة نظر فيرغسون (ص ٣٢٨). ومُنّ انتقد هذا التفريق المرتبط بالسياق فقط البريني Albirini (٢٠١١، ٢٠١٦) الذي يرى أنّ استعمال النوعين اللغويين في العربية ليس متعلقاً بالسياق فقط، بل بالوظائف اللغوية التي يقوم بها كلا النوعين. فيرى البريني أنّ النمط العالي في الغالب يؤدّي وظائف لغوية محددة كالإشارة إلى أهمية الكلام المنطوق، أو جعل الحديث موافقاً لسياق رسمي، أو للاستشهاد بالقرآن الكريم أو الحديث الشريف أو ذكر بعض الأبيات من الشعر الفصيح، أو غير ذلك من الوظائف. بينما يرتبط النمط المنخفض بوظائف أخرى، من أبرزها تسهيل معنى فكرة محدّدة، أو ذكر بعض الأمثلة التي توضح الكلام، أو إرادة المتحدث تغيير نبرة الكلام من الجدّ إلى الدّعابة، أو الاستشهاد بمثل شعبيّ. وعلى هذا، فالبريني يرى أنّ متحدثي العربية غالباً ما يستخدمون النمطين اللغويين في سياق واحد ولكن لوظائف لغوية مختلفة. والانتقال بين نمطين لغويين في حديث واحد متصل يُسمّى في الدراسات الحديثة بالتناوب اللغوي (الذي سيُناقش في ٢، ٢).

بعد مقالة فيرغسون التي نُشرت في عام ١٩٥٩ م ظهرت العديد من الدراسات التي اقترحت عدم الاكتفاء بوجود نمطين في العربية فحسب (النمط العالي المتمثل في الفصحى، والنمط المنخفض المتمثل في العامية) بل ترى وجود عدة مستويات للكلام المنطوق في العربية. إجمالاً، يمكن تقسيم الدراسات التي ناقشت أنماط العربية إلى ثلاثة أقسام: دراسات تكتفي بوجود مستويين رئيسيين من الاستعمال في العربية (العامية والفصحى) على غرار ما فعله فيرغسون كالبريني ٢٠١٦ (ولكن البريني يرى أن النمطين مرتبطان بوظائف لغوية مختلفة بينما فيرغسون يرى أنها متعلقان بسياقات مختلفة)، دراسات ترى وجود أكثر من مستوى مستقل في العربية: العامية والفصحى ومستويات متوسطة بينهما (بلانك Blanc، ١٩٦٠، كادورا Cadora، ١٩٦٥، ميسيلي Meiseles، ١٩٨٠، ميتشل Mitchell، ١٩٨٢)،

دراسات ترى أنّ العربية عبارة عن مسلسل متصل من المستويات المتداخلة بين طرفين لغويين -الفصحى والعامية- (بدوي، ١٩٧٣). من أمثلة تقسيم العربية إلى مستويات مستقلة تقسيم بلانك (١٩٦٠: ص ٨٥) الذي يرى أنّ العربية تنقسم إلى خمسة مستويات: الكلاسيكية، الكلاسيكية المعدلة، العامية المرتفعة، العامية المختلطة، العامية الخالصة. ويعد بدوي من أشهر اللغويين العرب الذين تحدثوا عن مستويات العربية إذ يرى أنّ العربية المنطوقة تحتوي على خمسة مستويات متصلة ومتداخلة:

١. فصحي التراث: وهي اللغة المتعلقة بلغة القرآن وباللغة التي كانت تستخدم في العصور المتقدمة ويعرفها بدوي أنها «فصحي تقليدية غير متأثرة بشيء نسبياً» (ص ٨٩).

٢. فصحي العصر: وهي الفصحى المستخدمة في وقتنا الحاضر، وتستعمل على سبيل المثال في نشرات الأخبار والنقاشات العلمية.

٣. عامية المثقّفين: «تستخدم عادة في الأمور التجريدية وفي المناقشات التي تجري بين المثقفين في الموضوعات الحضارية مثل مسائل العلم والسياسة والفن والمشاكل الاجتماعية» (ص ٩٠).

٤. عامية المُتَنَوِّرين: «يستخدمها غير الأميين عموماً في أمور الحياة اليومية من بيع وشراء ورواية أخبار» (ص ٩١).

٥. عامية الأميين: «يتصل هذا المستوى -كما يبدو من اسم المصطلح الدال عليه- بأمية أصحابه» (ص ٩٢).

ويؤكد بدوي أنّه لا توجد حدود فاصلة حاسمة بين هذه المستويات وأنها ليست منعزلة عن بعضها بل بينها تداخل وتفاعل (ص ٩٢). وقد وُجّهت عدة انتقادات إلى هذا التصوّر الذي اقترحه بدوي، منها:

١. يرى البريني (٢٠١٦: ص ٢٣) أنّ هذه المستويات التي اقترحها بدوي اعتمدت على اللغة المنطوقة في الإعلام المصري؛ لذلك لا يمكن تعميمها على جميع

الدول العربية. وقد أشار البريني إلى أن هذه المستويات غير ملاحظة في المغرب ولا في الأردن.

٢. من أبرز إشكاليات هذه المستويات استخدام التعليم بوصفه أحد المعايير التي تحدّد المستوى اللغوي، وهذا غير دقيق أو منضبط لأن التعليم وصف متعلق بالمتكلم نفسه لا بالمستوى اللغوي (البريني، ٢٠١٦، ص ٢٤).

٣. أشار بدوي إلى عدم وجود حدود فاصلة بين هذه المستويات، ولذلك يمكن -نظرياً- إضافة مستويات أخرى بلا حدّ، وعلى هذا فما الضابط العلمي لتحديدتها بخمس؟ (بسيوني Bassiouney، ٢٠٠٩، ص ١٥).

هذه الدراسات المشار إليها آنفاً تؤكد أن وجود الفصحى الخالصة في الكلام المنطوق أو العامية الخالصة أمر نادر، وهذا أمر تؤيده كثير من الدراسات الحديثة (بسيوني، ٢٠٠٩، البريني، ٢٠١٦). ورغم هذا، فإنني أرى تقسيم العربية إلى نوعين لغويين رئيسيين يتمثلان في الفصحى والعامية (وهذا متوافق مع العديد من الدراسات السابقة التي تؤيد هذا التقسيم كبسيوني، ٢٠٠٩، والبريني ٢٠١١، و٢٠١٦)، لعدة أسباب:

١. الدراسات التي حاولت وضع عدة مستويات متعددة للعربية لم تستطع وضع قواعد علمية منضبطة للتفريق بينها، ولهذا تعددت الآراء التي ناقشت مستويات العربية وكثر الخلاف في الدراسات السابقة حولها.

٢. التفريق بين العامية والفصحى واضح لدى كثير من اللغويين وفيه انضباط أكثر من حيث الجوانب الصوتية والقواعد والمعجم والاكتساب اللغوي إلخ.

٣. عند تقسيم العربية إلى عدة مستويات غالباً ما يستخدم الباحثون مصطلح «لغة المتعلم» أو «لغة المثقف» وما شابه ذلك، وهذه المصطلحات فيها غموض وإشكال، فهل المقصود بالمتعلم الذي يعرف القراءة والكتابة فقط؟ أو أن هذا الأمر يتعلق بأمر ثقافي؟ وما المعيار العلمي الذي بناء عليه يطلق على الشخص أنه «مثقف» أو «متعلم»؟ فعلى سبيل المثال، ما تصنيف الشخص إذا كان مطلعاً على التراث العربي

ويحفظ كثيراً من القصائد العربية ولديه إلمام بالثقافة العربية ولكنه لا يعرف القراءة والكتابة أو إذا كان لا يحمل شهادة تعليم رسمية؟ (يُنظر على سبيل المثال: بسيوني، ٢٠٠٩: ص ١٧).

٤. الدراسات التي حاولت إيجاد مستويات متعددة للعربية اعتمد أصحابها غالباً على الفصحى والعامية. فعلى سبيل المثال، عندما تحدث بدوي عن الصفات اللغوية التي تفرق بين المستويات الخمس ذكر أن «تلك الصفات تنبع من مصدرين رئيسين: الفصحى والعامية» (ص ٩٧). وكذلك تسميات المستويات الخمس تدور حول الفصحى والعامية.

٥. عند تقسيم العربية إلى نوعين رئيسيين يمكن أن يدخل تحتها فروع، فالفصحى يدخل ضمنها (الفصحى التراثية والفصحى المعاصرة) والعامية يدخل تحتها العاميات المعاصرة المختلفة.

٦. الإقرار بوجود نمطين رئيسيين في العربية لا ينفي وجود تداخل بينهما خاصة في الحديث المنطوق. لا شك أن تداخل الفصحى والعامية أمر شائع في الكلام المنطوق وهذا لا يعني تقسيم العربية إلى عدة مستويات بل يمكن تفسير هذا التداخل بالاستعانة ببعض النظريات الحديثة كنظرية التناوب اللغوي (code-switching) - التي ستناقش في ٢-٢.

٢-٢. التناوب اللغوي

التناوب اللغوي من النظريات المشهورة في اللسانيات الحديثة التي تحلل وتناقش انتقال المتكلم بين أكثر من لغة أو نوع لغوي في سياق كلام متصل. وهذه النظرية مهمة لموضوع البحث الحالي؛ لأنها كثيراً ما تُربط بالازدواجية اللغوية وبمجال تعلم اللغات. التناوب اللغوي يصف ويحلل الكلام -المنطوق أو المكتوب- الذي يُنتج من لديه إلمام بنوعين لغويين مختلفين (كالعربية والفرنسية أو الفصحى والعامية) ويضمن في كلامه المتصل أجزاء لغوية من هذين النوعين. والانتقال بين النوعين اللغويين قد يكون باستخدام جملة أو جزء منها أو كلمة واحدة. فعلى سبيل المثال: قد

يتكلم شخص بجملة عربية ثم يُتبعها بجملة إنجليزية، أو قد يتحدث بجملة عربية تحتوي على كلمة إنجليزية واحدة، أو يُنتج جملة تبدأ بالعربية وتنتهي بالإنجليزية (يُنظر على سبيل المثال: Blom and Gumperz، ١٩٧٢؛ Grosjean، ١٩٨٢؛ Romaine، ١٩٩٥؛ Auer، ١٩٩٨؛ Albirini، ٢٠١٦). وتجدر الإشارة إلى أنّ التناوب اللغوي مختلف عن الاقتراض اللغوي أو الكلمات المُعرّبة، ففي التناوب اللغوي يَستخدم المتحدث -بشكل عام- عبارات أو جملاً تنتمي إلى قواعد لغتين مُختلفتين، بينما الاقتراض اللغوي يعني تبني كلمات من لغة متبرّعة إلى لغة مُستقبلة لتصبح هذه الكلمات جزءاً منها (Muysken، ٢٠٠٠، ص ٧٠).

كانت الدراسات المبكرة عن التناوب اللغوي تنظر إلى هذه الظاهرة نظرة سلبية وترجع سبب التناوب بين نوعين لغويين إلى ضعف الحصيلة اللغوية لدى المتحدث (يُنظر على سبيل المثال: Bloomfield، ١٩٢٧). وأما في كثير من الدراسات الحديثة فينظر إلى أنّ التناوب اللغوي على أنه طريقة إبداعية يوظفها المتحدث لأسباب اجتماعية أو تداولية أو نفسية. فعلى سبيل المثال، يرى بلوم وقمبرز Blom and Gumperz (١٩٧٢) أنّ من أسباب التناوب اللغوي السياق أو المجاز. ففي السياق توجد عوامل خارجة عن المتحدث تحفّزه على التناوب اللغوي كالمكان وموضوع الحديث أو المُتحدّث معه. بينما في المجاز، يُستخدم التناوب اللغوي لأسباب متعلقة بالمتحدّث نفسه.

ومن النظريات التي تُفسّر هذه الظاهرة ربط التناوب اللغوي بالوظيفة اللغوية. ويُقصد بالوظيفة اللغوية الغرض الذي يؤديه كلام المُتحدّث بغض النظر عن الوعاء الذي يُشكّل التعبير (Savignon، ١٩٨٣، ص ١٣). ذكر قمبرز Gumperz (١٩٨٢) أنّ التناوب اللغوي يُستخدم لعدة وظائف، منها: الاقتباس (فيتقل المتحدث من نوع لغوي إلى آخر لاقتباس كلمة أو جملة)، وتوضيح نقطة سابقة، وإرسال الرسالة المناسبة وفقاً للشخص المُتحدّث معه. وأشار بنتاهيلا Bentahila (١٩٨٣) إلى أنّ التناوب اللغوي أمر شائع في المغرب لدى مَنْ يتحدث العربية والفرنسية ووجد أنه يستخدم لوظائف مختلفة، منها -على سبيل المثال: استخدام

مفردات مناسبة لموضوع الحديث، ولتأكيد أهمية الكلام أو لإظهار الاعتراض، ولتغيير موضوع النقاش. ويرى البريني (٢٠١١) أن التناوب اللغوي يستخدمه مَنْ لديه معرفة بنوعين لغويين لتأدية وظائف اجتماعية أو تداولية، فكل لغة أو نوع لغوي يؤدي وظيفة معينة. ويضرب على ذلك مثلاً باستخدام العامية والفصحى في الحديث الواحد المتصل. فقد يستخدم المتحدث الفصحى والعامية في كلامه لأغراض مختلفة، فاستخدام الفصحى يكون للإشارة إلى أهمية الكلام المنطوق، أو للاقتباس من القرآن الكريم، واستخدام العامية يكون لتسهيل المعلومات أو لتحويل نبرة الكلام من الجد إلى المزح (كما أشير إلى ذلك في ١، ٢). ويرى تريديجل Trudgill (٢٠٠٠) أن من وظائف التناوب اللغوي إرادة المتحدث التأثير في حالة معينة أو إيصال معنى دقيق أو التعبير عن غرض في نفسه (ص ٥).

وقد نوقش موضوع التناوب اللغوي في سياق تعلم اللغات. فذكرت بعض الدراسات السابقة أن استخدام التناوب اللغوي في فصول تعلم اللغات الأجنبية أمر مشاهد ومنتشر (Eldridge، ١٩٩٦، Sert، ٢٠٠٥). وقد ذكرت تلك الدراسات السابقة بعض الأسباب المرتبطة باستخدام التناوب اللغوي في فصول تعلم اللغات الأجنبية والوظائف المرتبطة باللغة المستخدمة. ويشير سيرت Sert (٢٠٠٥) إلى أن توظيف التناوب اللغوي في الكلام قد لا يكون بالضرورة ناشئاً من وعي المتكلم، ولكنه في نهاية المطاف يخدم وظيفة لغوية محددة (سواء كان بوعي المتحدث أو بدونه). ومن الدراسات السابقة بحث قام به فلايمان-ماتسون وبرنهلت Flyman-Mattsson and Burenhult (١٩٩٩) على مجموعة من الطلاب الذي يتحدثون السويدية -لغة أم- ويدرسون الفرنسية. وقد وجد الباحث أن المعلمين والطلاب استخدموا التناوب اللغوي كثيراً في تواصلهم خلال الدروس المشروحة في الفصل لأغراض مختلفة، كالتواصل اجتماعياً، أو لأسباب عاطفية، أو لموضوع الحديث (يُنظر الجدول ١). ومن الدراسات في هذا المجال أيضاً دراسة قام بها إيلدرج Eldridge لمعرفة أغراض التناوب اللغوي في الفصل لطلاب يتحدثون التركية -لغة أم- ويدرسون الإنجليزية. في الجدول التالي ذي الرقم (١) ملخص أبرز أسباب التناوب اللغوي في سياق التعليم المذكورة في الدراستين السابقتين.

جدول (١) وظائف التناوب الغوي لدى المعلمين والطلاب في الدراسات السابقة

أسباب التناوب اللغوي	توضيح	
الموضوع	قد ينتقل المعلم من نوع لغوي إلى آخر بناء على موضوع المناقشة، فعلى سبيل المثال، كلما كان موضوع الحديث شرح جزء من قواعد اللغة الأجنبية المستهدفة انتقل المعلم إلى لغة الطلاب الأم ليربط بين القاعدة في اللغة الأجنبية ولغتهم الأم (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	المعلمون
وظائف عاطفية	قد ينتقل المعلم في تواصله مع طلابه إلى لغتهم الأم لتقوية العلاقة بهم وللتعبير عن جوانب عاطفية بطريقة عفوية (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	
تأكيد المعلومة	يشرح المعلم المعلومة بكلا اللغتين (الأجنبية ولغة الطلاب الأم) لترسيخ المعلومة في ذهن الطلاب والتأكد من فهمهم لها (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	
التواصل اجتماعياً	قد يستخدم المعلم لغة الطلاب الأم للتواصل معهم وإظهار الصداقة (Flyman-Mattsson and Burenhult، ١٩٩٩، ص ٦١).	
لذكر كلمات مقابلة	ينتقل الطالب إلى لغته الأم لاستخدام مفردات مقابلة لكلمات اللغة الأجنبية التي يدرسها؛ غالباً لجهله هذه المفردات في اللغة الأجنبية (Eldridge، ١٩٩٦، ص ٣٠٥).	الطلاب
ملء الفراغ في الحديث	ينتقل الطالب في حديثه باللغة الأجنبية إلى لغته الأم لتجنب الفراغ في الحديث؛ غالباً لعدم طلاقته في الحديث باللغة الأجنبية (Eldridge، ١٩٩٦، ص ٣٠٥).	
التأكد من إيصال الفكرة	ينتقل الطالب إلى لغته الأم لتأكيد معلومة ذكرها باللغة الأجنبية، ولتأكيد أن ما ذكره باللغة الأجنبية موافق لما يقصده بلغته الأم (Eldridge، ١٩٩٦، ص ٣٠٥).	

٢-٣. علاقة الازدواجية اللغوية بالتعليم في العالم العربي

تربط عدة دراسات سابقة بين المحيط الاجتماعي في العالم العربي (الذي تسود فيه الازدواجية اللغوية) وبين وجود صعوبات لدى كثير من الطلاب في تعلّم الفصحى (Al-Toma، ١٩٦٩؛ سلح، ١٩٩٦؛ سكاوي، ٢٠١٨). فقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أنّ التطبيقات اللغوية في المجتمع العربي (المتمثلة في انتشار العامية في التواصل المنطوق في الحياة اليومية واستخدام الفصحى لوظائف محدّدة مرتبطة غالباً بالاستعمالات الرسمية) لها تأثير سلبي في تعلّم الفصحى وخصوصاً في مراحل التعلّم الأولى. وذلك أنّ الطفل في الغالب ينشأ في السنوات الأولى من عمره في المنزل والمجتمع على استخدام العامية والتواصل عن طريقها، بينما ممارسة الفصحى أو التعرّض إليها عن طريق الكتب في مرحلة ما قبل المدرسة قليل في الغالب لدى معظم الأطفال. والوسيلة الشائعة لتعرض معظم الأطفال إلى الفصحى مشاهدة برامج الأطفال في التلفاز، وأما التواصل عن طريق الفصحى فهو نادر. ولذا عندما يبدأ الطفل الدراسة النظامية (في سنّ ٦ سنوات) غالباً ما يجد صعوبات في تعلّم الفصحى والتحدث بها لاعتياده على التواصل بالعامية (Ayari، ١٩٩٦؛ Abu-Rabia، ٢٠٠٠، Alwasel، الواصل، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من أهمية اللغة في التعليم (كونها الوعاء الذي ينقل المعلومات) إلا أنّ الدراسات المنشورة قليلة فيما يخصّ اللغة المستعملة من قبل المعلمين والطلاب في الفصل في العالم العربي وتأثير المحيط الاجتماعي في تلك اللغة. منها على سبيل المثال دراسة قام بها Amara (١٩٩٥) في فلسطين لاستكشاف اللغة المستخدمة في التدريس في المرحلة المتوسطة. وقد تمت الدراسة عن طريق ملاحظة الفصول خلال ثلاثة أشهر. وقد أظهر الباحث أنّ الفصحى لم تكن اللغة الوحيدة المستخدمة، بل وجد أنّ المعلمين استخدموا مزيجاً من العامية والفصحى خلال الدروس الملاحظة. وقد ذكر الباحث أنّ اختيارات المعلمين للغة المستخدمة اعتمدت على عدة عوامل، منها موضوع الدرس ولغة الكتاب المقرر.

ومن الدراسات السابقة أيضاً، بحث قام به الواصل (٢٠١٧) في مدرستين حكوميتين في الرياض لمعرفة اللغة المستعملة في الفصل من قبل معلمي وطلاب الصف الأول في هاتين المدرستين. وقد تمت الدراسة عن طريق ملاحظة الفصول لمدة تزيد قليلاً عن شهرين، وعن طريق مقابلة معلمي الصف الأول. وقد شارك في الدراسة عشرة معلمين كانوا يدرّسون أربع موادّ مختلفة (لغتي^(٣)، الدين، الرياضيات، العلوم) في الصف الأول. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المشاركين (من المعلمين والطلاب) استخدموا مزيجاً من العامية والفصحى في الدروس الملاحظة، ولكنّ العامية كانت الغالبة في الكلام المنطوق الصادر عن المعلمين والطلاب. وقد أظهر الباحث أنّ استخدام الفصحى والعامية كان مرتبطاً بوظائف لغوية مختلفة، فالفصحى كانت مرتبطة بلغة الكتاب المقرر (كالقراءة من الكتاب أو استخدام مصطلحات علمية متعلقة بكتاب المقرر)، وبالدين (كاستخدام مصطلحات دينية أو الاقتباس من القرآن الكريم)، وبأسباب تعليمية كشرح جزء من المنهج. بينما كانت العامية مرتبطة بعدة وظائف، منها: الوظيفة التفسيرية (كشرح معنى الكلمات الفصحى بالعامية)، الوظيفة التواصلية الاجتماعية (كحديث المعلمين مع الطلاب خارج المنهج)، الوظيفة التنظيمية (كضبط الفصل وترتيب الطلاب عن طريق استخدام العامية). نظراً لأنّ دراسة الواصل (٢٠١٧) المشار إليها آنفاً كانت دراسة حالة (case study) في مدرستين في الرياض وشملت الذكور فقط (من المعلمين والطلاب)، فلا يمكن تعميم نتائجها. ولذا فإنّ الدراسة الحالية تبني على دراسة الواصل السابقة، وتحاول استكشاف لغة التواصل المستعملة في الفصل بشكل أوسع في مدراس الرياض في الصفوف الأولية (الصف الأول والثاني والثالث) وتشمل الدراسة الذكور والإناث. وبذلك يحاول البحث الراهن تلافي السلبات الواردة في دراسة الواصل السابقة، وبناء على ذلك يمكن تعميم نتائج البحث على نطاق أوسع. وتحديدًا فإنّ الفروقات بين الدراسة الحالية وبين الدراسة الواصل السابقة (٢٠١٧) موضحة في الجدول ذي الرقم ٢.

جدول (٢) الاختلاف بين دراسة الواصل (٢٠١٦) والبحث الحالي

الاختلاف	دراسة الواصل (٢٠١٧)	الدراسة الحالية
عينة البحث	١٠ معلمين	٢٤٥ معلماً ومعلمة
	مدرستان من مدارس الذكور فقط	٢٦ مدرسة شاملة مدراس الطلاب والطالبات
مواقع المدارس	مدرسة في جنوب الرياض وأخرى في شرق الرياض	أكثر من ١٨ حياً من أحياء الرياض شاملة الشمال والجنوب والشرق والغرب
مراحل الدراسة	الصف الأول فقط	الصف الأول والثاني والثالث
جنس المشاركين	ذكور فقط	ذكور وإناث
أدوات الدراسة	ملاحظة فصول ومقابلات	استبانات وملاحظة فصول ومقابلات

٣- مشكلة البحث والهدف من الدراسة

يتفق كثير من اللغويين والتربويين على أن اللغة لها دور مهم في التعليم؛ فهي الوعاء الذي ينقل المعلومات والأفكار (Bodrova and Leong، ٢٠٠٧، ص ١٣). وعلى الرغم من أهمية اللغة في مجال التعليم، إلا أن الدراسات التطبيقية المنشورة فيما يخص اللغة المستعملة في الفصل وتأثير المحيط الاجتماعي في ذلك قليلة في العالم العربي. ولذا فإن البحث الحالي يبحث عن مدى تأثير المحيط الاجتماعي في المملكة العربية السعودية -التي يسود فيها الازدواجية اللغوية- في لغة التواصل في الفصل في الصفوف الأولية من التعليم السعودي، ويحاول ربط هذا التأثير بالنظريات والدراسات السابقة. والتركيز في هذه الدراسة على الصفوف الأولية؛ لأنها تعدّ من أهم مراحل التعليم، فهي تشكّل انطلاقة التعلم الرسمي للطفل ويبدأ الطالب فيها بتأسيس مهاراته اللغوية والعلمية (أبو زهرة، ٢٠٠٧، ص ١٢٠). إن تأسيس الطفل تأسيساً قوياً في المراحل الأولى من التعليم يزيد من فرصة نجاحه في المراحل المتقدمة، بينما ضعف الطالب في بداية التعليم قد يؤثر عليه تأثيراً سلبياً في المراحل المتقدمة (Rigney، ٢٠١٠). وهذه المرحلة مهمة أيضاً، لأن الطالب يبدأ فيها بالانتقال من لغة المنزل (الذي تسود فيه العامية غالباً) إلى تعلم الفصحى، وهذا الانتقال يحتاج إلى

اهتمام اللغويين والتربويين لتسهيل هذه العملية وفهم الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون والطلاب في هذه المرحلة. البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي لغة التواصل في الفصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية في الرياض؟

٢. ما الوظائف اللغوية المرتبطة بالفصحى أو العامية التي يستخدمها طلاب ومعلمو الصفوف الأولية المشاركون في الدراسة؟

٣. ما مدى تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية داخل الفصل؟

٤- منهج البحث

سلك الباحث في جمع البيانات وتحليلها مزيجاً من طرائق البحث النوعية *qualitative methods* والكمية *quantitative methods*. يكون التركيز في الطريقة النوعية على وصف البيانات باستخدام النص اللغوي (ومن أمثلة الطرائق النوعية: المقابلات)، بينما في الطريقة الكمية يكون التركيز على الأرقام والإحصائيات، كالاستبانات (Bryman، ٢٠١٢، ص ٣٥-٣٦). واستخدام مزيج من البيانات النوعية والكمية شائع في الدراسات الحديثة؛ لأن استخدام مزيج من النوعين يمكن الباحث من فهم الظاهرة المدروسة فهماً شاملاً عميقاً ويساعد على الاستفادة من إيجابيات كلا النوعين وتقليل سلبياتهما، وبذلك يُقوّى منهج بحث الدراسة (Creswell and Plano Clark، ٢٠٠٧، ص ٥). فعلى سبيل المثال، من مزايا البيانات الكمية -كالاستبانات- توفير الوقت والجهد عن طريق جمع عدد من الإجابات في وقت قصير نسبياً (مقارنة بجمع البيانات عن طريق المقابلات مثلاً)، ولكن من سلبيات الاستبانات أنّها لا تتمكّن -وحدها- من فهم الحالة المدروسة فهماً عميقاً. لذا يلجأ الباحثون في الغالب إلى إجراء المقابلات بالإضافة إلى الاستبانات؛ لأنها تقوّي بيانات الاستبانات وتضيف عمقاً وفهماً أكبر للظاهرة المدروسة (Gillham، ٢٠٠٧). وقد قام الباحث بجمع البيانات في الدراسة الحالية

عن طريق: الاستبانات، المقابلات، ملاحظات الفصول. وقد أكملت الإجراءات النظامية قبل البدء بجمع البيانات عن طريق أخذ الموافقة الرسمية من إدارة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم في الرياض على إقامة البحث الحالي، وبعد أخذ الموافقة من المشاركين في البحث.

جُمِعَت بيانات البحث الحالي خلال فترة ثلاثة أشهر تقريباً. في بداية جمع البيانات وُزِعَت الاستبانات عشوائياً في (٢٦) مدرسة في أحياء متفرقة في الرياض (شملت شمال وجنوب وشرق وغرب ووسط المدينة). شارك في الاستبانة (٢٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية (يُنظر الجدول ٣). صُمِّمَت الاستبانة في ثلاث صفحات، واحتوت على أربعة أقسام. في القسم الأول تُطلب معلومات عامة عن المشاركين (كالمرحلة التي يدرسونها وجنس المشارك)، وفي الثاني معلومات عن اللغة المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والمعلمين، وفي القسم الثالث استكشاف أسباب وصعوبات استخدام نوعي العربية في الفصل (العامة والفصحى)، وفي القسم الرابع استطلاع آراء المعلمين والمعلمات حول اللغة المستخدمة في الفصل (يُنظر الملحق رقم ٢). وبشكل عام، فإنّ الهدف من الاستبانة معرفة اللغة المستخدمة في الفصل والأسباب المرتبطة باستخدام العامية أو الفصحى والصعوبات التي قد تواجه المعلمين أو الطلاب عند استخدام الفصحى. وقد صُمِّمَت هذه الاستبانة بناءً على نتائج الدراسة التي قام بها الواصل (٢٠١٧) لمحاولة تعميم نتائج البحث على نطاق أوسع على الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في الرياض. وقد تم تحليل بيانات الاستبانات بالاستعانة ببرنامج SPSS، وذلك من خلال عرض ملخص الإحصائيات الوصفية التي تصف البيانات.

جدول (٣) المشاركون في الاستبانات

الإجمالي	مدارس بنين	مدارس إناث	
عدد المدارس	١٣	١٣	٢٦ مدرسة
عدد المشاركين	١١١	١٣٤	
معلمو ومعلمات الصف الأول	٦٤		
معلمو ومعلمات الصف الثاني	٦٦		
معلمو ومعلمات الصف الثالث	٧٢		
معلمو ومعلمات أكثر من صف في الصفوف الأولية	٢٧		
			٢٤٥ معلماً ومعلمة

الطريقة الثانية لجمع البيانات كانت عن طريق ملاحظة الفصول classroom observation. ويُقصد بها أن يحضر الباحث داخل الفصل ليُشاهد ما يدور خلال الدرس وطريقة التواصل بين المعلمين والطلاب خلال وقت الشرح، دون مشاركة الباحث أو قطعه لسير الحصة (Schensul and Le Compte، ٢٠١٣). والهدف من استعمال هذه الطريقة في البحث الحالي الحصول على بيانات توضح اللغة المستخدمة بين المعلمين والطلاب (العامة أو الفصحى) والوظائف المرتبطة بهذين النوعين والحصول على أمثلة لهذا الاستخدام. حضر الباحث -خلال أربعة أسابيع- (١٥) فصلاً في مدرستين ابتدائيتين في الرياض، شاهد الباحث فيها (١٧) حصة دراسية شاملة مواد: لغتي، الدين، الرياضيات، العلوم، وشاملة الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي (يُنظر الجدول ٤). وقد سُجِّلَتْ هذه الحصص عن طريق التسجيل الصوتي. تم تحليل الحصص المسجلة صوتياً لمعرفة نوعي العربية المستخدمين من قبل الطلاب والمعلمين والأغراض اللغوية المرتبطة بهما، وأمثلة توضح هذا الاستخدام.

جدول (٤) معلومات ملاحظات الفصول

عدد المدارس	عدد المعلمين	المرحلة	عدد الحصص الملاحظة	المواد
٢	١٥	الصف الأول والثاني والثالث	١٧	لغتي، الدين، الرياضيات، العلوم

في آخر مراحل جمع البيانات أُجريت مقابلة مع (١٠) من معلمي الصفوف الأولية في مدرستين في الرياض، وقد شارك هؤلاء المعلمون أيضاً في ملاحظات الفصول والاستبانات. والهدف من هذه المقابلات استيضاح بعض النقاط التي لوحظت في ملاحظات الفصول عن اللغة المستخدمة في الفصل والوظائف المرتبطة بالعامية أو الفصحى، والحصول على تفصيل أكثر فيما يخص لغة التواصل داخل الفصل. كانت المقابلات شبه مُنظمة semi-structured ويُقصد بذلك أن تحتوي المقابلة على عدة أسئلة أساسية يدور الحديث حولها، مع إمكانية تغيير ترتيب الأسئلة أو إضافة أسئلة أخرى خلال المقابلة بناء على أجوبة المشاركين (Bryman، ٢٠١٢، ص ٢١٢). (٤) وقد استغرقت كل مقابلة ما بين ١٠ إلى ٢٠ دقيقة. من مزايا المقابلات أنها توفر مساحة للمشاركين للتعبير عن آراءهم حيال موضوع محدد (Kvale and Brinkmann، ٢٠٠٩). ولذلك فقد استُخدمت المقابلات في الدراسة الحالية لمعرفة اللغة المستخدمة في الفصل من قبل المعلمين والطلاب، والصعوبات عند استخدام الفصحى، والوظائف اللغوية المرتبطة بالعامية أو الفصحى. وقد تم تحليل بيانات المقابلات عن طريق تحليل الموضوعات thematic analysis، وهي طريقة تساعد في تحديد الأنماط المتواجدة في البيانات وتحليلها ومن ثم كتابة تقرير شامل عنها (Braun & Clarke، ٢٠٠٦، ص ٧٩). هذه الطريقة تُمكن من ترتيب بيانات المقابلات واستخلاص أبرز الأفكار والموضوعات منها، فكل قول يوضع له ترميز يربطه بموضوع محدد، ثم تجمع هذه الرموز تحت موضوع واحد رئيس، وبذلك تساعد هذه الطريقة في استخراج القواسم المشتركة في المقابلات وتلخيصها (Braun & Clarke، ٢٠٠٦). فعلى سبيل المثال (صعوبات استخدام الطلاب الفصحى، أسباب استخدام العامية، انتشار العامية في الكلام المنطوق بين الطلاب، جُمعت

تحت موضوع: لغة الطالب في الفصل). وبشكل عام فإن الجدول التالي ذي الرقم (٥) يعرض ملخص طرائق البحث التي استُخدمت في البحث الحالي وأبرز مزاياها وعلاقتها بأسئلة البحث. ومما يجدر ذكره أنه عند الإشارة إلى المشاركين في نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث استخدم أسماء مستعارة للحفاظ على خصوصيتهم، وهذا متوافق مع أخلاقيات البحث العلمي في الدراسات التطبيقية.

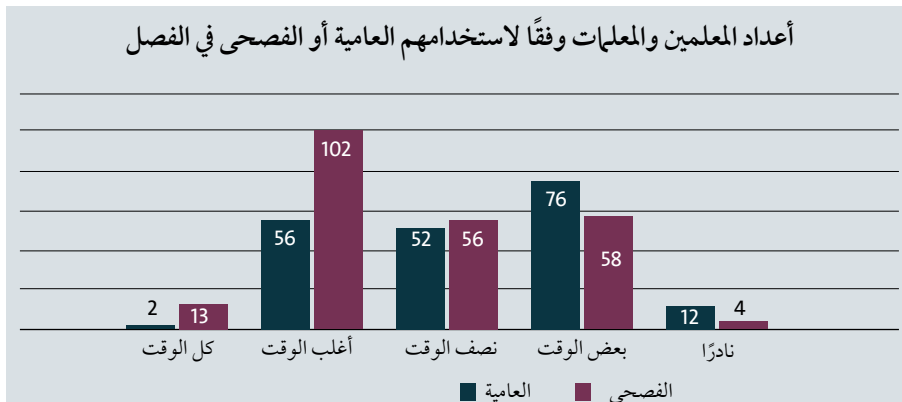
جدول (٥) ملخص طرائق جمع البيانات التي استخدمت في البحث الحالي

نوع البيانات	الهدف منها	المشاركون	علاقته بأسئلة البحث
استبانات	التعرف على اللغة المستخدمة من قبل الطلاب والمعلمين، والوظائف اللغوية المرتبطة بالعامية والفصحى، والصعوبات عند استخدام الفصحى. وأبرز مزاياها جمع إجابات عشوائية من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مناطق متفرقة في الرياض.	٢٤٥ معلماً ومعلمة في ٢٦ مدرسة	جميع هذه الطرائق تساعد في الإجابة على أسئلة البحث الثلاثة
ملاحظات الفصول	دعم الاستبانات من خلال إيراد أمثلة وتوضيحات لمعرفة اللغة المستخدمة في الفصل والوظائف اللغوية المرتبطة بالعامية والفصحى.	١٥ معلماً في مدرستين في الرياض	
المقابلات	دعم الاستبانات والملاحظات، وإتاحة الفرصة للمعلمين لتفسير اللغة المستخدمة في الفصل من قبل المعلمين والطلاب وإبداء آرائهم حيال هذا الاستخدام.	عشرة معلمين (من المدرستين التي أشير إليهما سابقاً).	

٥- نتائج البحث

٥-١. اللغة المستخدمة داخل الفصل من قبل المشاركين من المعلمين والمعلمات

كما يظهر من الرسم البياني رقم (١)، ذكر الغالبية العظمى من المشاركين في الاستبانات من المعلمين والمعلمات أنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى في كلامهم في داخل الفصل، ينسب متفاوتة. فعلى سبيل المثال، ذُكر (٢١٦) من المشاركين في الاستبانات ذكوراً وإناثاً (٩٢,٧٪ من إجمالي المشاركين) أنهم يستخدمون الفصحى أغلب وقت الدرس أو نصفه أو بعضه، بينما أشار عدد قليل من المشاركين في الاستبانات (١٣ مشاركاً، ما يعادل ٥,٥٨٪ من إجمالي المشاركين) إلى أنهم يستخدمون الفصحى كل وقت الدرس. تجدر الإشارة إلى أن اثنين من المعلمين أفادا في الاستبانات أنهما يستخدمان العامية داخل الفصل كل الوقت، بينما لم تذكر ذلك أي من المعلمات المشاركات. وعلى الرغم من أن أغلب المشاركين في الاستبانات ذكروا بأنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى في كلامهم في الفصل إلا أن استخدام المشاركين هذين النوعين اللغويين متفاوت النسبة، فكثير من المعلمين والمعلمات أفادوا بأنهم يستخدمون الفصحى أكثر من العامية في داخل الفصل وبعضهم ذكر بأنه على النقيض. وبشكل عام يبدو أن نسبة استخدام الفصحى في داخل الفصل من قبل المشاركين في الاستبانات أكثر من نسبة استخدام العامية. وأما استخدام الفصحى فقط داخل الفصل أو العامية فقط فهو نادر جداً بين المشاركين كما تبين ذلك من خلال إفاداتهم في الاستبانات.



رسم توضيحي (١) أعداد المعلمين والمعلمات وفق اللغة المستخدمة في الفصل

وقد وافقت نتائج ملاحظات الفصول نتائج الاستبانات، فقد تبين من تحليل بيانات ملاحظات الفصول أن جميع المشاركين (١٥ معلماً في مدرستين مختلفتين) استخدموا مزيجاً من العامية والفصحى خلال شرحهم. فمفهوم (التناوب اللغوي) وُجد جلياً في اللغة المنطوقة المستخدمة من قبل المعلمين المشاركين في الملاحظات. وقد تنوع استخدام النوعين اللغويين عند هؤلاء المعلمين، فقد ينطق المعلم جملة بالفصحى تليها جملة بالعامية (أو العكس)، أو قد يبدأ المعلم الجملة بالفصحى ثم ينهيها بالعامية، أو نقيض ذلك (يبدأ الجملة بالعامية ثم ينهيها بالفصحى). وقد ينطق المعلم جملة كاملة بالعامية يتخللها عبارة من الفصحى أو أكثر. وقد تبين من خلال التحليل أيضاً أن نسبة استخدام العامية كانت أكثر من الفصحى في كلام اثني عشر معلماً (من أصل ١٥) في الدرس إجمالاً، بينما كانت الفصحى غالباً في كلام اثنين من المعلمين المشاركين في الدروس الملاحظة. وقد أيدت نتائج المقابلات هذا الأمر، فقد ذكر جميع المشاركين في المقابلة (١٠ معلمين) أنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى في كلامهم المنطوق خلال الدروس المشروحة لطلاب الصفوف الأولية.

بعد تحليل ملاحظة الفصول، تبينت بعض الملاحظات على اللغة المستخدمة من قبل المعلمين. من هذه الملاحظات أن لغة المعلمين كانت السائدة في الدروس الملاحظة؛ نظراً لكون الدرس يركز حول المعلم، فهو الذي يدير النقاش ويشرح الدرس وينظم الطلاب. ومن الملاحظات أيضاً أن معظم المعلمين غالباً يسكنون أواخر الكلمات عند الحديث بالفصحى إلا عند القراءة من الكتاب (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٥، ١ والاقتباس ٨، ١ في الملحق ٣). وقد أيد ذلك أحد المعلمين في المقابلات، فذكر الأستاذ خليل^(٥) أنه عندما يستخدم الفصحى في كلامه في الفصل فهو يستخدم الفصحى الميسرة بدون تشكيل. ومن الملاحظات أيضاً: وجود بعض الأخطاء اللغوية عند استخدام بعض المعلمين الفصحى في الفصل. من أمثلة ذلك أن أحد المعلمين (الأستاذ تركي) قرأ لطلابه في الصف الثاني قطعة من الكتاب ومن ضمن القطعة جملة (أنت كسرتَه) فقرأها (أنت كسرتُه). وقد أثر هذا الخطأ في طلاب الأستاذ تركي، فعندما طلب الأستاذ بعد ذلك من الطلاب

قراءة القطعة كرّر أربعة منهم الخطأ نفسه الذي وقع من الأستاذ (أنت كسرته). وقد بدا من إجابات ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات التساهل في اللحن عند استخدام الفصحى أمام طلاب الصفوف الأولية؛ مُعلّلين ذلك بأن طلاب الابتدائية لا يلاحظون الخطأ، على خلاف طلاب المراحل المتقدمة كالثانوية، ولذلك يرى هؤلاء المشاركون أنّ المعلمين أشدّ حذراً عند استخدام الفصحى أمام طلاب الثانوية ويخشون الوقوع في الخطأ. وقد أيد الأستاذ سعيد (وهو معلم في الصف الثالث) في المقابلة أنّ يستخدم الأستاذ الفصحى في المرحلة الابتدائية وإن لحن.

٥-٢. الأسباب والعوامل المرتبطة باستخدام المعلمين الفصحى

ذكر الغالبية العظمى من المعلمين المشاركين في الاستبانات أنهم يستخدمون مزيجاً من العامية والفصحى داخل الفصل، وقد تبين من نتائج المقابلات والملاحظات أن جميع المشاركين استخدموا مزيجاً من النوعين اللغويين في وقت الدرس (كما نوقش ذلك في ١، ٥). وسأناقش هنا الأسباب المتعلقة باستخدام المعلمين الفصحى داخل الفصل بناء على نتائج الملاحظات والمقابلات والاستبانات. ظهر من خلال تحليل بيانات ملاحظة الفصول والمقابلات أنّ استخدام المعلمين الفصحى في الدرس إجمالاً مرتبط بالأسباب التالية:

- أسباب متعلقة بكتاب المقرر: كالقراءة من الكتاب المقرر (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١، ١ في الملحق ٣)، أو اقتباس كلمات من المقرر خلال الشرح (كأن يشير المعلم إلى عنوان الدرس خلال الشرح أو كلمة وردت في القطعة المشروحة)، أو تصويب قراءة طالب، أو استخدام مصطلحات علمية أو أكاديمية متعلقة بالمقرر. ومن أمثلة المصطلحات التي وردت خلال مشاهدة الفصول في مادة لغتي: (الحركات، الفتحة، الضمة، الكسرة، الشدة، تنوين بالفتح، مد بالياء، أل القمرية، أل الشمسية، مفرد، جمع، مثنى)، وفي مادة العلوم: (تغيّرات المادة، ناضج، المخلوط، مزيج، موقع، أمام، خلف، حركة) وفي مادة الرياضيات: (مكعب، مستطيل، متوازي الأضلاع، الأحاد، العشرات، عدد، أعداد). فعلى سبيل المثال، لوحظ من خلال مشاهدة الفصول أنّ المعلم يشرح جزءاً من الدرس مستخدماً

العامة ثم ينتقل إلى الفصحى لاستخدام مصطلحات علمية أو أكاديمية خاصة بالدرس أو للاقتباس من الكتاب المقرر (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١, ٦ والاقتباس ١, ٢ في الملحق ٣). واستخدام الفصحى لأسباب مرتبطة بكتاب المقرر أكثر الأسباب شيوعاً بين المعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أيدت نتائج المقابلات ذلك، فقد أشار (٩) من المشاركين في المقابلات (من أصل ١٠) أن الكتاب المقرر أبرز عامل لاستخدام المعلمين الفصحى في الفصل، وذلك إما بالقراءة منه أو لاقتباس بعض الكلمات منه أو لقراءة الأسئلة في نهاية الدرس أو لطلب المعلمين من طلابهم كتابة أمر متعلق بالكتاب وما شابه ذلك.

- أسباب متعلقة بالدين: كتلاوة القرآن أو الاقتباس من أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم أو استخدام مصطلحات دينية (كألفاظ: الحج، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وتكبيرة الإحرام إلخ) أو الدعاء والأذكار كالبسمة والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم في أول الدرس (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس رقم ١, ٣ في الملحق ٣). وقد أشار اثنان من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أن قراءة القرآن من عوامل استخدام المعلمين الفصحى خلال الدروس التي يشرحونها، وهذا يؤيد ما لوحظ في ملاحظة الفصول.

- أسباب تعليمية: كشرح جزء من المنهج أو تفسير معنى كلمة فصحى، تعويد الطلاب على إنشاء جملة بالفصحى (كطريقة إنشاء سؤال عن القطعة المشروحة)، يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١, ٤ في الملحق ٣. ورغم ذلك فهذه الأسباب كانت أقل الأسباب شيوعاً لاستخدام الفصحى بين المعلمين المشاركين في ملاحظة الفصول في الدراسة الحالية.

وقد لوحظ أيضاً أن بعض المشاركين في الملاحظات (٦ معلمين خلال شرحهم في دروس لغتي) استعانوا بالحاسوب لعرض مقطع مرئي أو مسموع يحتوي على قطعة (من قطع الكتاب المقرر) مقروءة بالفصحى ليستمع إليها الطلاب. إضافة إلى ذلك فقد كانت وظيفة (الكتابة) محصورة في الفصحى، فكل المشاركين في ملاحظة الفصول استخدموا الفصحى عند الكتابة على السبورة.

يرى ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات أن رغبة المعلم وحرصه وقناعاته الذاتية من أهم عوامل استخدامه الفصحى في الفصل. وأضاف الأستاذ تركي (معلم في الصف ثاني) أنه يستخدم الفصحى لزيادة الحصيلة اللغوية لدى الطلاب وذلك باستخدام الكلمات المرادفة أو المضادة في شرحه للمفردات المذكورة في الدرس، وهذا السبب ذكر أيضاً في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٦). واستخدام المعلم الفصحى لتطوير لغة الطلاب يندرج تحت الأسباب التعليمية. وأشار الأستاذ سعيد أن من عوامل استخدام الفصحى تطوير المعلم نفسه والتدرّب على استخدامها. ويرى الأستاذ محمد (معلم في الصف الأول) أنّ من عوامل استخدام المعلم الفصحى في الفصل تخصصه فيها في مرحلة البكالوريوس، وأما غير المتخصصين فيقل استخدامهم لها في دروسهم. في الجدول ذي الرقم (٦) ملخص أبرز أسباب ودوافع استخدام الفصحى من قبل المعلمين والمعلمات في داخل الفصل كما ظهر من خلال إجابات المشاركين على الاستبانات، ومقابلات المعلمين، وتحليل ملاحظات الفصول.

جدول (٦) عوامل وأسباب استخدام المعلمين الفصحى في الفصل

العوامل والأسباب	عدد من أشار إلى ذلك في الاستبانات	عدد من أشار إلى ذلك في المقابلات	ملاحظة هذه العوامل والأسباب في ملاحظات الفصول
ليعتاد الطلاب على الفصحى	١٦٨	١	-
لأسباب متعلقة بكتاب المقرر	١٣٩	٩	نعم
لأمور متعلقة بالدين (كقراءة القرآن والحديث)	١٣٦	٢	نعم
لأن الفصحى هويتنا	١٢٢	-	-
لأن الفصحى لغة العلم	٩٩	-	-
لأنها لغة القرآن	١	٢	-
زيادة المخزون اللغوي (كاستخدام كلمات مترادفة أو مضادة)	١	١	نعم
لأن العربية أفضل اللغات	١	٠	-
رغبة المعلم وقناعاته وحرصه	٠	٣	-

العوامل والأسباب	عدد من أشار إلى ذلك في الاستبانات	عدد من أشار إلى ذلك في المقابلات	ملاحظة هذه العوامل والأسباب في ملاحظات الفصول
تطوير المعلم نفسه	٠	١	-
تخصص المعلم في اللغة العربية	٠	١	-

٥-٣. الأسباب والعوامل المرتبطة باستخدام المعلمين والمعلمات العامة

من خلال تحليل بيانات ملاحظة الفصول، تبين أن العامة المستخدمة من قبل المعلمين المشاركين ارتبطت بالأسباب التالية:

١. إدارة الفصل ولفت انتباه الطلاب والتأكد من التزام الطلاب بالمطلوب. وهذا أكثر الأسباب شيوعاً لاستخدام العامة من قبل المعلمين في الدروس الملاحظة، بل إن كثيراً من المشاركين في الدراسة الحالية حصر وظيفة إدارة الفصل في العامة (أي أنه لم يستخدم الفصحى لهذا الغرض مطلقاً). وهذا السبب متوافق مع السبب الرابع الذي أشار إليه المشاركون في الاستبانات (كما هو موضح في الجدول ذي الرقم ٧). يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ١، ١ في الملحق ٣.

٢. إخبار الطلاب بالمهمة المطلوبة (يُنظر الاقتباس ذو الرقم ٦، ١ في الملحق ٣).

٣. تشجيع الطلاب، كقول: «شطار، يا سلام عليك، ما قصرت، صفقوا له».

٤. التعقيب على إجابات الطلاب (التغذية الراجعة)، إما بتأييد الطالب أو تصحيح المعلومة أو طلب إعادة الإجابة إلخ (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس رقم ٨، ١ في الملحق ٣).

٥. شرح وتوضيح جزء من الدرس (كأن يشرح المعلم المعنى العام للقطعة أو أن يشرح طريقة حساب الأرقام أو أن يشرح صورة معروضة على الطلاب أو أن يعطي مثالاً توضيحياً على الدرس المشروح إلخ)، ويبدو أن هذا السبب متعلق بالسبب الأول والسادس اللذين أشار إليهما المشاركون في الاستبانات وهما «تسهيل المعلومات على الطلاب» و«لصعوبة فهم الطلاب الفصحى»، (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٢، ١ في الملحق ٣).

٦. طرح أسئلة، إدارة النقاش، واختيار الطلاب للإجابة. (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٢, ١ في الملحق ٣)

٧. شرح معاني كلمات فصيحة، وقد أشار إلى ذلك أيضاً المشاركون في الاستبانات (كما هو موضح في الجدول ذي الرقم ٧، يُنظر الاقتباس ذو الرقم ٢, ١ في الملحق ٣).
٨. للتعليقات الساخرة والدّعاة (يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٧, ١ في الملحق ٣).

٩. للحديث مع الطلاب في موضوع خارج الدرس، كالحديث عن موعد رحلة بعد المدرسة.

وقد أشار أربعة من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أنهم يحتاجون استخدام العامية في الفصل، بل ويرى الأستاذ (جاسر) أن استخدام العامية عند تدريس طلاب الصفوف الأولية ضرورة. وقد ذكر المعلمون عدة أسباب لاستخدام العامية في الفصل بعضها يتقاطع مع نتائج الاستبانات ومع ما لوحظ من استخدام المعلمين في ملاحظات الفصول التي نوقشت آنفاً. وهذه الأسباب والعوامل التي ذكرها المشاركون في المقابلات متداخلة ويمكن تقسيمها إلى عدة أقسام كما يلي: (أسباب متعلقة بتسهيل المعلومات وتفهم الطلاب، أسباب اجتماعية وتواصلية، أسباب تنظيمية، أسباب متعلقة بالمعلم).

أبرز الأسباب التي ذكرها المعلمون لاستخدام العامية كانت تدور حول تسهيل المعلومات على الطلاب عند الشرح وتسهيل التواصل معهم. فقد ذكر (٦) من المعلمين في المقابلات (من أصل ١٠) أن السبب الرئيس لاستخدام العامية هو ضعف فهم الفصحى من قبل طلاب الصفوف الأولية ولذلك يستخدم المعلمون العامية لتفهم الطلاب، وهذا متوافق مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧) وقد لوحظت بعض الأمثلة على ذلك أيضاً من خلال مشاهدة الفصول (يُنظر الاقتباس ذو الرقم ٩, ١). وقد أشار ستة من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أنهم يستخدمون العامية لتفسير معاني كلمات فصحي، وهذا يؤدي ما

لوحظ في ملاحظات الفصول وما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). ويرى الأستاذ تركي أنّ شرح معاني الكلمات الفصحى بالعامية يؤدي إلى زيادة فهم الطلاب، ودلّل على ذلك بأنّ طلابه في الصف الثاني بنهاية الدرس وعند طرح أسئلة الفهم عن القطعة يشاركون جميعاً ويتفاعلون معه ويحيون إجابات تدل على فهمهم، ويرى أنّ هذا التفاعل يعود إلى تفسيره معاني الكلمات الفصحى بالعامية. وبوجه عام، يرى تسعة من المعلمين في المقابلات (من أصل ١٠) أنهم يستخدمون العامية في بعض مواضع الدرس لتسهيل ولتسريع توصيل المعلومات. توضيحاً لهذه النقطة، يقول الأستاذان (جاسر وسعيد) إنّ استخدام العامية فيه اختصار للوقت نظراً لطول المنهج ولكثرة عدد الطلاب في الفصل (حيث يتجاوز العدد ٤٥ طالباً في الفصل الواحد). ويرى هذان الأستاذان أن استخدام الفصحى يستهلك وقتاً وجهداً؛ لأنّ استخدام الفصحى يحتاج إلى إعمال الذهن وانتقاء الكلمات والحرص على عدم اللحن، وقد لا يفهم جميع الطلاب الكلام المنطوق بالفصحى فيسألون عن معاني الكلمات فيضطر الأستاذ إلى إعادة شرحه والتفصيل فيه. ولذلك يريان أن استخدام العامية أسرع في توصيل المعلومة وأسهل في التواصل. ويرى الأستاذ محمد أنّ الأولوية عنده في الشرح توصيل المعلومة ولذلك فهو يستخدم العامية لتأدية هذا الغرض.

وقد ذكر المعلمون المشاركون في المقابلات بعض الأسباب الاجتماعية والتواصلية لاستخدام العامية. أجمع المشاركون في المقابلات (١٠ معلمين) على أنّ استخدام المعلمين العامية في الفصل من تأثير المجتمع عليهم. يقول الأستاذ سعيد إن المجتمع كله يستخدم العامية وكذلك جميع الدوائر الحكومية تنتشر فيها العامية ما عدا الخطابات الرسمية، فمن الطبيعي أن تكون العامية أيضاً مستخدمة في الفصول. وفي هذا السياق يرى اثنان من المعلمين المشاركين في المقابلات أنهما يستخدمان العامية في الفصل لاعتيادهما عليها في حياتهما اليومية، وهذا متوافق مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). يقول الأستاذ عبد العزيز (وهو معلم رياضيات في الصف الثاني) إنه يؤيد استخدام الفصحى فقط داخل الدرس ولا

يجد صعوبة في استخدامها ولكنه يجد نفسه يتحدث بالعامية خلال الدرس لاعتياده عليها. وأشار ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات إلى أن الطلاب غالباً لا يتقبلون الحديث بالفصحى في التواصل معهم خارج المنهج، بل قد يستغربون ذلك أو يسخرون منه. فذكر الأستاذ سالم مثلاً على ذلك أنه درّس طالباً في إحدى السنوات (نيجري الجنسية) وكان لا يتحدث إلا الفصحى في الفصل، ولكن الطالب واجه سخرية من زملائه، ولذلك فقد تغير ذلك الطالب وأصبح مع مرور الوقت يتحدث العامية عند تواصله خارج المنهج. ويرى ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات أن العامية أكثر قرباً للطلاب وفيها إظهار مودة وهذا من أسباب استخدامهم لها. يقول الأستاذ عمر (معلم في الصف الأول) إن من أسباب استخدامه العامية إظهار المودة للطلاب وعدم التكلف. ويقول أيضاً إن إظهار المودة للطلاب ليست فقط عن طريق اللغة المنطوقة فحسب بل أيضاً عن طريق لغة الجسد، فجلوس المعلم بجانب طالب الصفوف الأولية يشعره بالمودة والعلاقة الأبوية. وهو يرى أثر ذلك في الطلاب فقد لاحظ أنهم يصبحون أكثر أدباً وتفاعلاً عندما يجلس إلى جانبهم. ويقول الأستاذ خليل إنه يحاول خلال الشرح تشويق الطلاب من خلال ذكر بعض القصص المضحكة التي تدخل الطلاب إلى أجواء الدرس ولذلك يستخدم العامية. وهذه الأسباب الاجتماعية والتواصلية قد تُفسّر ما ذكره المشاركون في الاستبانات بأن بعض المواقف تستلزم استخدام العامية (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧).

أما الأسباب التنظيمية فتتعلق بإدارة الفصل وتنظيم الطلاب. أشار أربعة من المعلمين المشاركين في المقابلات أن من أسباب استخدامهم العامية إدارة الفصل وضبطه وتوجيه الطلاب وهذا السبب لوحظ كثيراً في مشاهدة الفصول كما أشير سابقاً، ومتوافق أيضاً مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). يقول الأستاذ سالم إنه يستخدم العامية لإدارة الفصل وضبط الطلاب لأنه غالباً يكون منفِعلاً فيتكلم على سجيته بدون تحضير ولذلك يستخدم العامية. ويقول أستاذ آخر (عبد العزيز) إنه يستخدم العامية لإدارة الفصل؛ لأن التواصل مع الطلاب في هذا الموضع خارج المنهج، وتأدية هذا الغرض بالعامية أسهل وأكثر فاعلية -من وجهة نظره-.

وأشار عدد من المشاركين في المقابلات إلى بعض الأمور المتعلقة بالمعلم. أشار أربعة من المشاركين في المقابلات إلى أنّ من أسباب استخدام بعض المعلمين العامة في الفصل الخشية من الوقوع في الخطأ، وهذا متوافق مع ما ذكره المشاركون في الاستبانات (يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). وذكر ثلاثة من المعلمين المشاركين في المقابلات أنّ تخصص المعلم في غير اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس يجعله يستخدم العامة ولا يلقي اهتماماً كبيراً لاستخدام الفصحى (وهذا أيضاً ذكر في إجابات المشاركين في الاستبانات، يُنظر الجدول ذو الرقم ٧). ومصدّقاً لذلك، فقد ذكر الأستاذ عبد العزيز (معلم مادة الرياضيات في الصف الثاني) أنّ استخدام المعلمين غير المتخصصين في العربية العامة في الفصل لا إشكال فيه، وأما استخدام العامة من قبل معلمي اللغة العربية في حصص لغتي فهو غير مقبول من وجهة نظره. وفي هذا السياق، يتساءل الأستاذ سعيد (معلم لغتي في الصف الثالث) فيقول لماذا يُطلب من معلم اللغة العربية استخدام الفصحى ولا يُطلب ذلك من معلمي التخصصات الأخرى؟ بل يقول بوجه عام لماذا لا يطالب بها جميع الموظفين في جميع القطاعات الحكومية؟ ومعنى كلام الأستاذ سعيد أنّ قضية استخدام الفصحى ليست مسؤولية معلم اللغة العربية وحده بل هي قضية اجتماعية وثقافية. والذي لوحظ من مشاهدة الفصول أنّ جميع المعلمين في جميع التخصصات استخدموا مزيجاً من العامة والفصحى، وإن كان استخدام الفصحى أكثر نسبياً في مواد (لغتي) و(الدين) وذلك لاستخدام مفردات وجمل كثيرة متعلقة بالكتاب المقرر. في الجدول التالي (ذي الرقم ٧) ملخص أهم أسباب استخدام العامة في الفصل من قبل المشاركين في ملاحظات الفصول والمقابلات والاستبانات.

جدول (٧) أسباب وعوامل استخدام المعلمين والمعلمات العامة في الفصل

الأسباب	عدد إجابات المشاركين من الاستبانات	عدد إجابات المشاركين من المقابلات	لوحظ هذا الأمر في ملاحظات الفصول
١. لتسهيل المعلومات على الطلاب	١٤٧	٩	نعم
٢. بعض المواقف تستلزم العامة	١٤٠	-	-
٣. لشرح معاني كلمات من الفصحى	١١١	٦	نعم
٤. لإدارة الفصل (كتوجيه الطلاب بالجلوس والإنصات)	١٠٠	٤	نعم
٥. للأحاديث الجانبية مع الطلاب (كالحديث عن الإجازة)	٨٨	٠	نعم
٦. لصعوبة فهم الطلاب الفصحى	٩٤	٦	نعم
٧. لأن المعلم/ة معتادة على العامة	٤٧	٢	-
٨. خشية الوقوع في خطأ عند استخدام الفصحى	٣٨	٤	-
٩. لأن المادة التي يدرسها المعلم أو المعلمة لا علاقة لها بالفصحى (كالرياضيات)	٣٥	٣	-
١٠. عدم تقبل بعض الطلاب الفصحى	١	٢	-

الأسباب	عدد إجابات المشاركين من الاستبانات	عدد إجابات المشاركين من المقابلات	لوحظ هذا الأمر في ملاحظات الفصول
١١. العامة أكثر قرباً للطلاب وفيها إظهار مودة	٠	٢	استخدم بعض المعلمين كلمات عامة التي تظهر المودة مثل (يا عيالي)
١٢. انتشار العامة في المجتمع	٠	١٠	

٥-٤. اللغة المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والطالبات

تبين من إجابات (١٧٧) معلماً ومعلمة على الاستبانة (٥٧, ٨١ ٪ من إجمالي المشاركين) أن الغالبية العظمى من طلابهم يستخدمون العامة أغلب وقت الدرس أو نصفه (يُنظر الجدول ٨). وتبين من إجابات المشاركين أن الطلاب يستخدمون مزيجاً من العامة والفصحى في الفصل، ولكن العامة هي الغالبة على لغة التواصل من قبل الطلاب والطالبات في الفصل. وقد أيدت نتائج ملاحظات الفصول هذه النتيجة، فقد لوحظ من خلال تحليل بيانات ملاحظة الفصول أن الطلاب المشاركين استخدموا كلاً من العامة والفصحى خلال الدروس الملاحظة ولكن العامة كانت هي الغالبة على كلامهم المنطوق بوجه عام. وقد صادق على ذلك جميع المعلمين المشاركين في المقابلات (١٠ معلمين)، فقد ذكروا بأن العامة هي السائدة في كلام الطلاب خلال الدروس.

جدول (٨) اللغة المستخدمة في الفصل من قبل الطلاب والطالبات كما أشير إلى ذلك في الاستبانات

اللغة المستخدمة	كل الوقت	أغلب الوقت	نصف الوقت	بعض الوقت	نادراً	بلا إجابة
الفصحى	١ (٤٤, ٠ ٪)	٢٤ (٩, ٨٠ ٪)	٥٢ (٢٣, ٠١ ٪)	٧٩ (٣٤, ٩٦ ٪)	٧٠ (٣٠, ٩٧ ٪)	١٩ (٧, ٧٦ ٪)
العامة	٣٣ (١٥, ٢١ ٪)	١٠٠ (٤٦, ٠٨ ٪)	٤٤ (٢٠, ٢٨ ٪)	٣٥ (١٦, ١٣ ٪)	٥ (٢, ٠٤ ٪)	٢٨ (١١, ٤٣ ٪)

في الجدول التالي (ذي الرقم ٩) ملخص أسباب استخدام الطلاب والطالبات الفصحى داخل الفصل وفق ما ذكره المشاركون في الاستبانات والمقابلات. وقد أيدت نتائج الملاحظات هذه الأسباب، فقد ظهر أن الطلاب استخدموا الفصحى لأسباب متعلقة بكتاب المقرر (كالقراءة من الكتاب أو تسميع نشيد أو استخدام مصطلحات مذكورة في الكتاب)، أو لأن المعلم يطلب منهم ذلك (كأن يطلب المعلم من الطلاب ترديد جملة بعد سماعها منه أو من المقطع الذي يعمل من الحاسوب، ينظر مثلاً الاقتباس ذو الرقم ١، ١)، أو لأسباب متعلقة بالدين (كقراءة القرآن أو استخدام مصطلحات دينية كالوضوء والصلاة، يُنظر على سبيل المثال الاقتباس ذو الرقم ٣، ١). وقد تبين من الملاحظات أن للمعلم دوراً كبيراً في استخدام الطلاب للفصحى وذلك إما عن طريق الطلب المباشر من الطلاب (كأن يطلب منهم قراءة النص كما ذكر سابقاً)، أو أن يسأل سؤالاً بالفصحى فيشجع الطلاب على الإجابة بالفصحى. إضافة إلى ذلك فقد كانت الفصحى النوع اللغوي المستخدم عند كتابة الطلاب (سواء في كراساتهم أو على السبورة).

جدول (٩) أسباب وعوامل استخدام الطلاب الفصحى في الفصل

الأسباب والعوامل	إجابات المشاركين في الاستبانات	إجابات المشاركين في المقابلات	لوحظ في ملاحظات الفصول
لأسباب متعلقة بكتاب المنهج المقرر (كالقراءة أو الاقتباس منه)	١٧١	٥	نعم
لأن المعلم يطلب منهم ذلك	١٥٢	٤	نعم
لأسباب متعلقة بالدين (كقراءة القرآن)	١٢٨	١	نعم
تدريب التلاميذ على استخدام الفصحى	٤	٠	نعم
لأسباب متعلقة بالدين	١	١	نعم
لدراسة الطالب الروضة أو التمهيدي قبل الابتدائية	٠	١	-
تعويد الأهل الطالب على الفصحى قبل المدرسة	٠	١	-
مشاهدة برامج الأطفال بالفصحى	٠	١	-

وفي الجدول ذي الرقم (١٠) عرضُ أسباب استخدام الطلاب والطالبات العامة في الفصل وفق إفادة المشاركين في الاستبانات من المعلمين والمعلمات. وقد أيدت نتائج ملاحظة الفصول هذه الأسباب، فقد لوحظ من خلال ملاحظة الفصول أن الطلاب يستخدمون العامة للتواصل بينهم، ولطلب الاستئذان من المعلم أو الشكوى إليه، وللاستفسار من المعلم عن المهمة المطلوبة أو عن جزء من الدرس، وللحديث مع المعلم خارج المنهج. إضافة إلى ذلك، فقد لوحظ كثيراً من خلال ملاحظة الفصول أن الطلاب أيضاً استخدموا العامة للإجابة على أسئلة المعلم، فقد يسأل المعلم عن معنى كلمة فصيحة أو عن صورة معروضة فيجب الطلاب بالعامة (يُنظر مثلاً الاقتباس ذو الرقم ٨, ١). ويبدو أنّ من أسباب استخدام الطلاب العامة للإجابة على أسئلة المعلم قلة حصيلتهم اللغوية في الفصحى. وقد ذكر جميع المعلمين المشاركين في المقابلات (١٠ معلمين) أنّ المجتمع من أبرز أسباب استخدام الطلاب العامة في الفصل، وهذا سوف يناقش في ٤, ٥.

جدول (١٠) أسباب استخدام الطلاب العامة في الفصل

الأسباب	إجابات المشاركين في الاستبانات	لوحظ في ملاحظات الفصول
للتواصل بينهم	١٨٧	نعم
للتعبير عن حاجاتهم كاستئذان	١٧٩	نعم
للحديث خارج المنهج مع المعلم	١٢٥	نعم
للسؤال عن الدرس	١٠٤	نعم
كيلا يسخر منهم زملاؤهم عند استخدام الفصحى	١	لا

٥-٥. آراء المعلمين والمعلمات حول اللغة المستخدمة داخل الفصل

أظهرت نتائج الاستبانات أنّ أكثر من نصف المشاركين من المعلمين والمعلمات (١٣٥) مشاركاً، أي ما يمثل ٥٦٪ من إجمالي عدد المشاركين ذكروا بأنهم يواجهون صعوبات عند استخدام الفصحى في الفصل، بينما ذكّر ٣١٪ من المشاركين (٧٥) معلماً ومعلمة) أنهم لا يواجهون أية صعوبات عند استخدام الفصحى في الفصل.

وأظهرت النتائج أيضاً أن أكثر من ٧٠٪ من المشاركين في الاستبانات (١٧١ معلماً ومعلمة) يرون بأن طلاب الصفوف الأولية يواجهون صعوبات عند استخدام الفصحى في الفصل. وقد انقسمت آراء المشاركين في الاستبانات حول وجوب استخدام المعلمين الفصحى فقط في داخل الفصل، فأيد (١٠٥ مشاركا، ما يمثل ٤٤٪ من المشاركين) مشاركا هذا الرأي، بينما خالفه (٩٩ مشاركا، ما يمثل ٤١٪ من المشاركين). وأما بقية المشاركين فكان رأيهم الحياد حيال هذا الأمر. وأما ما يخص استخدام العامية في الفصل، فيرى معظم المشاركين (١٦٨ مشاركا، أي ما يمثل ٦٩٪ من المشاركين) أن استخدام العامية في الفصل له تأثير سلبي على طلاب الصفوف الأولية. ورغم ذلك، فإن غالبية المشاركين (١٦٨ مشاركا) يرون أن العامية لها فوائد في تسهيل عملية التعليم والتواصل وشرح المعلومات لطلاب الصفوف الأولية (يُنظر الجدول ١١).

جدول (١١) نتائج الاستبانات حول آراء المعلمين عن اللغة المستخدمة في الفصل

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	
٤٠	٩٥	٣١	٥٧	١٨	يواجه معلم الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل
٥٦	١١٥	١٩	٣٨	٨	يواجه طلاب الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل
٥١	٥٤	٣٣	٧٧	٢٢	يجب استخدام الفصحى فقط داخل الفصل من قبل معلم الصفوف الأولية
٩٠	٧٨	٣٦	٢٧	١٠	استخدام العامية داخل الفصل له تأثير سلبي على طلاب الصفوف الأولية فيما يخص تعلم الفصحى
٣٥	١٣٣	٢٧	٣٣	١٢	العامية لها فوائد في تسهيل التواصل ونقل المعلومات لطلاب الصفوف الأولية

وقد تبين من نتائج المقابلات أن جميع المعلمين المشاركين فيها (وعددهم ١٠) أظهروا التقدير والاحترام للفصحى، فقد ذكر ثلاثة منهم أنها لغة القرآن، وذكر الأستاذ شريف بأنها لغة النخبة وأنها تعطي فخامة لمن يتحدث بها. وكذلك ذكر الأستاذ عمر أنها لغتنا الأم ولا بد من الاعتزاز والفخر بها وتعويد الطلاب على ذلك. وتمنّى خمسة من المعلمين أن تكون الفصحى هي اللغة السائدة في التعليم بين المعلمين والمعلمات. والذي يظهر من إجابات المعلمين أن قلة استخدام الفصحى في الفصل ليس بسبب قناعة المعلمين أو توجهاتهم اللغوية تجاهها، وإنما بسبب وجود بعض الصعوبات والعوامل الاجتماعية والتواصلية التي تجعلهم يستخدمون العامية في أجزاء متفرقة من الدرس. في الجدول ذي الرقم (١٢) أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند استخدام الفصحى داخل الفصل، وفق ما جاء في إجابات المشاركين من المعلمين والمعلمات على الاستبانات والمقابلات.

جدول (١٢) الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند استخدام الفصحى في الفصل

الصعوبات	عدد إجابات المشاركين	عدد الإجابات من المقابلات
انتشار العامية في المجتمع	١٦٩	٩
الحاجة إلى العامية في بعض المواقف	١٣٦	٢
صعوبة فهم الطلاب الفصحى	١٢٢	٤
اعتماد المعلم أو المعلمة على العامية	١١٧	١
استخدام العامية من قبل معلمين آخرين	٦١	٢
عدم إتقان الفصحى	٣٩	١
الإعلام ووسائل التواصل والمجالس	١	١
أعداد الطلاب	٠	١
عدم اهتمام المجتمع بالفصحى	٠	١

وكما هو واضح من الجدول ذي الرقم (١٢)، فإن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند استخدام الفصحى داخل الفصل انتشار العامية في المجتمع. وفي هذا السياق يقول الأستاذ سعيد (معلم لغتي في الصف الثالث) إنَّ أبرز مشكلة تواجه المعلم والمعلمة في استخدام الفصحى عدم اهتمام المجتمع بكافة طبقاته بالفصحى، فلا يُلقى لها بال ولا يُهتم بها وأصبح هناك عزوف كبير عنها. ويضرب الأستاذ سعيد على ذلك مثلاً بأنَّ الشخص عندما يصل إلى وقت اختيار التخصص في المرحلة الجامعية فإنَّ تشجيع الأهل والمجتمع في المقام الأول يكون على اختيار التخصصات العلمية (كالطب والهندسة) أو الإدارية أو حتى تخصص اللغة الإنجليزية. وأما تخصص العربية فهو من أقل الخيارات رواجاً وتشجيعاً وقبولاً في المجتمع، ولذلك فلا يختار تخصص اللغة العربية غالباً إلا ضعاف الطلاب ممن لم يجد قبولاً في التخصصات الأخرى. وهذا كله يؤثر في التعليم وفي لغة المعلم داخل الفصل، لأن مخرجات الجامعة في تخصص اللغة العربية في السنوات الأخيرة أصبحت ضعيفة نظراً لأنَّ المُدخلات كانت ضعيفة. ويرى الأستاذ سعيد بأنَّ خريجي اللغة العربية من المميزين غالباً يتجهون إلى إكمال دراساتهم العليا وإلى التدريس في الجامعات، وأما بقية الخريجين ممن لا يجيد من العربية إلا بعضها أو أقلها فيتجه إلى التعليم. وهذا من أبرز إشكاليات استخدام الفصحى في الفصل وتدريسها. وقد ذكر المشاركون في الاستبانة عدداً من الصعوبات التي يواجهها الطلاب والطالبات عند استخدام الفصحى في الفصل، أبرزها اعتياد الطلاب على العامية في المجتمع، عدم أو قلة معرفة الطلاب بالفصحى، الحاجة إلى استخدام العامية في الفصل.

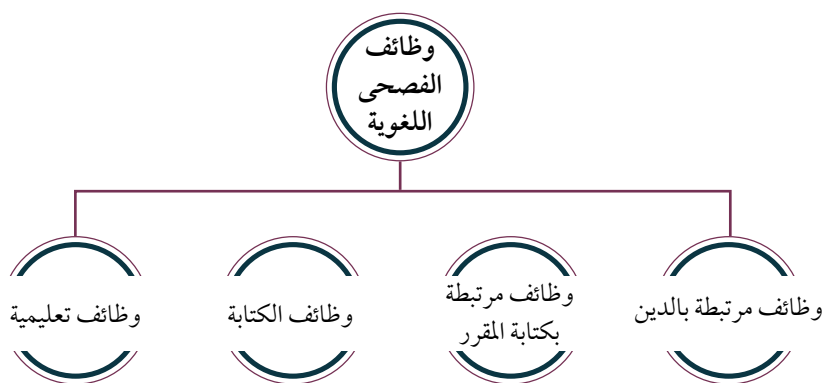
٦- مناقشة النتائج

إجابة على سؤال البحث الأول (ما هي لغة التواصل في الفصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية في الرياض؟)، أظهرت النتائج بشكل عام أنَّ المشاركين (من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية وطلابهم) استخدموا مزيجاً من الفصحى والعامية للتواصل في داخل الفصل. وقد ارتبط استخدام نوعي العربية (الفصحى

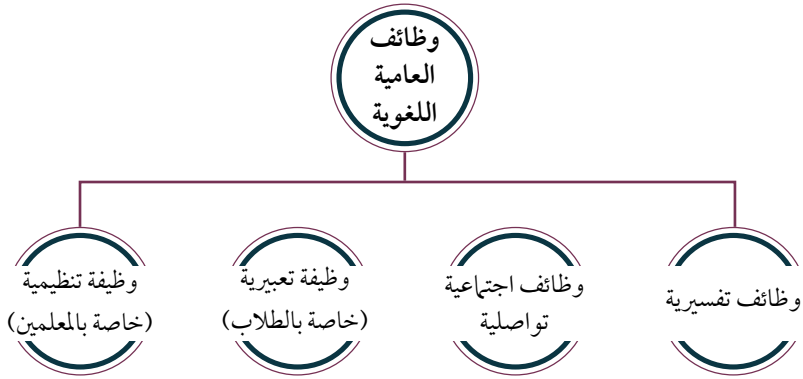
والعامية) بوظائف لغوية مختلفة. تؤيد نتائج البحث الحالي مفهوم الازدواجية الجديد الذي ذُكر فيه أنّ النمطين اللغويين في العربية مرتبطان بوظائف لغوية مختلفة وغالباً ما يجتمعان في سياق واحد كما أشار إلى ذلك البريني (٢٠١١) والواصل (٢٠١٧). فقد دلّت نتائج البحث الحاليّ على أنّ النمطين اللغويين في العربية (الفصحى والعامية) ليسا مرتبطين بالسياق فحسب كما أشار إلى ذلك فيرغسون، ففي سياق معيّن (كالتعليم) يتحدث الشخص الفصحى فقط وفي سياق آخر يتحدث العامية فقط، بل اجتمع النمطان في سياق واحد (وهو سياق التعليم) لأغراض مختلفة (يُنظر ١، ٥). وتؤيد نتائج الدراسة الحالية ما أشار إليه الواصل (٢٠١٧) في دراسته السابقة (التي أُجريت في مدرستين في الرياض شملت طلاب ومعلمي الصف الأول)، فقد أظهرت الدراسة أنّ استخدام الفصحى في الفصل غالباً مرتبط بوظائف محددة واستخدام العامية متعلق بوظائف أخرى. وبذلك توسّع الدراسة الحالية النتائج على نطاق أكبر؛ نظراً لأن الدراسة الحالية أُجريت في مدارس عشوائية في الرياض، وشملت الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) وشارك فيها الذكور والإناث جميعاً.

إجابة عن سؤال البحث الثاني (ما الوظائف اللغوية المرتبطة بالفصحى أو العامية التي يستخدمها طلاب ومعلمو الصفوف الأولية المشاركون في الدراسة؟)، أظهرت الدراسة الحالية أنّ الفصحى كانت مرتبطة بالوظائف الدينية (كقراءة القرآن واستخدام مصطلحات دينية)، ووظائف متعلقة بكتاب المقرر (كلاقتباس من المنهج والقراءة منه واستخدام مصطلحات علمية) ووظائف تعليمية (كشرح جزء من المنهج بالفصحى أو شرح معنى كلمة بالفصحى أو تعويد الطلاب على التحدث بالفصحى)، والفصحى كانت لغة الكتابة الحصرية وقت الحصّة (ينظر الرسم التوضيحي رقم ٢). وأما العامية فقد كانت مرتبطة بالوظائف التالية: الوظيفة التفسيرية (كشرح معنى كلمة من الفصحى)، الوظيفة التنظيمية - وهذه خاصة بالمعلمين - (كإدارة الصف ولفت انتباه الطلاب)، الوظيفة الاجتماعية التواصلية (يدخل فيها الجانب العاطفي ومحاولة الأستاذ التقرب من الطلاب

وتواصل الطلاب فيما بينهم)، الوظيفة التعبيرية (خاصة بالطلاب)، ويقصد بها تعبير الطلاب عن أفكارهم لقلة معرفتهم بالفصحى (يُنظر الرسم التوضيحي ٢). هذه النتيجة تؤكد ما أُشير إليه في دراسات سابقة على أن التناوب اللغوي يوظفه المتحدث بشكل عام لأغراض لغوية مختلفة (قمبرز، ١٩٨٢، بنتاهيلا، ١٩٨٣، البريني، ٢٠١٦). وتؤيد هذه النتيجة دراسات أخرى متعلقة بلغة التواصل في التعليم إذ أشارت إلى أن الطلاب والمعلمين غالباً يوظفون التناوب اللغوي داخل الفصل فيستخدمون لغة المنزل واللغة المستهدفة لتأدية أغراض لغوية مختلفة. فكما أُشير في (٢، ٢)، ذكر فلايان-ماتسون وبرنهل (١٩٩٩) أنهم وجدوا أن التناوب اللغوي استُخدم كثيراً في الفصل من قبل المعلمين والطلاب، فاستخدم المشاركون في تلك الدراسة السويدية -بوصفها اللغة الأم- واللغة المستهدفة (الفرنسية) خلال الدرس؛ لخدمة أغراض لغوية مختلفة. وذكر أيضاً إيلدرج أن المشاركين في دراسته استخدموا التناوب اللغوي للانتقال بين التركية -اللغة الأم- وبين الإنجليزية (اللغة المستهدفة)؛ لوظائف لغوية مختلفة. بعض هذه الوظائف يشابه ما أُشير إليه في الدراسة الحالية، كالتواصل اجتماعياً، وتأكيد المعلومات، وترجمة الكلمات، وأن استخدام لغة المنزل يؤدي بعض الوظائف العاطفية (يُنظر: ٢، ٢).



رسم توضيحي (٢) وظائف الفصحى اللغوية المرتبطة باستخدام المشاركين في الدراسة الحالية



رسم توضيحي ٣ وظائف العامة اللغوية المرتبطة باستخدام المشاركين في الدراسة الحالية

للإجابة عن سؤال البحث الثالث (ما مدى تأثير المحيط الاجتماعي في لغة التواصل بين معلمي وطلاب الصفوف الأولية داخل الفصل؟)، يظهر من نتائج البحث الحالي أنّ تأثير المجتمع كبير في لغة التواصل بين الطلاب والمعلمين في الفصل. من مظاهر هذا التأثير أنّ العامية تُستخدم كثيراً من قبل الطلاب في الفصل في الكلام المنطوق؛ لاعتيادهم عليها في حياتهم اليومية في المجتمع ولنشأتهم عليها ولقلة معرفتهم بالفصحى. ويستخدم المعلمون أيضاً العامية لشرح بعض أجزاء الدرس؛ نظراً لضعف فهم كثير من الطلاب الفصحى - كما أشار إلى ذلك المعلمون المشاركون في الدراسة-. ويستخدم المعلمون العامية أيضاً للتواصل اجتماعياً مع الطلاب وللحديث خارج المنهج، ولإظهار بعض الجوانب العاطفية، وللدعابة. وإجمالاً، يمكن القول بأنّ تطبيقات المشاركين اللغوية في الفصل انعكاس للغة المستخدمة في المجتمع بشكل عام. لقد بيّنت الدراسات السابقة أنّ العامية هي السائدة في المجتمع العربي وهي التي ينشأ الأطفال عليها منذ نعومة أظفارهم في منازلهم قبل بدء المرحلة الابتدائية وهي التي يستعملها المعلمون في التواصل اليومي في المجتمع، ولذلك تستخدم لتفسير الفصحى وتوضيح بعض المعلومات، لأنها لغة التواصل المشتركة التي يفهمها المعلمون والطلاب. وتستخدم العامية كذلك في المجتمع بين الأصدقاء والأهل والأقارب ولذلك استعملها الطلاب للتواصل فيما بينهم، واستخدمها كثير من المعلمين المشاركين في الدراسة عند تواصلهم مع الطلاب داخل الفصل؛ لإظهار

الود وللتواصل اجتماعياً مع الطلاب. والدعابة مرتبطة في المجتمع -بشكل عام- بالعامية، ولذلك تستخدم لهذا الغرض داخل الفصل. وكذلك يرى بعض المعلمين المشاركين أن العامية أسرع في توصيل المعلومة لأنها اللغة التي اعتاد عليها الطلاب في المجتمع ولذلك يستخدمونها في الجانب التنظيمي اختصاراً للوقت. بينما نجد في المجتمع السعودي -والعربي عموماً- أن الفصحى مرتبطة بالدين (كخطب الجمعة والأذكار والصلوات وتلاوة القرآن) وهي السائدة في الكتابة (ككتابة المجلات والصحف ومعظم الروايات الأدبية وغير ذلك) وهذه التطبيقات منعكسة أيضاً في لغة المشاركين داخل الفصل، فقد ارتبطت الفصحى بهذه الوظائف اللغوية.

وقد أظهرت الدراسة الحالية أن من مظاهر تأثير المجتمع في لغة المعلم داخل الفصل وفي تعليم الفصحى بشكل عام عدم اهتمام كثير من أفراد المجتمع بها. فالمجتمع في السنوات الأخيرة لا يُشجع -في الغالب- على تخصصات اللغة العربية في الجامعة، ولذا غالباً ما تكون تخصصات اللغة العربية أقل التخصصات رواجاً، ولا يتقدم إليها في الغالب إلا من لم يجد قبولاً في التخصصات الأخرى. ولذا فإن مخرجات الجامعة في تخصص اللغة العربية في السنوات الأخيرة أصبحت -بشكل عام- أقل من المأمول؛ نظراً لأن المُدخلات كانت ضعيفة. وهذا الأمر له دور كبير في التعليم وفي لغة المعلم داخل الفصل؛ لأن المعلم من أهم أركان التعليم، وتميَّزه علمياً فيما يخص اللغة العربية، ينعكس على لغته داخل الفصل فيستطيع أن يقدم نموذجاً جيداً للتحدث بالفصحى داخل الفصل، وله دور كبير في تطوير لغة الطلاب. بينما ضعف المعلم علمياً يؤثر سلباً في طلابه وفي لغته داخل الفصل. وعلى سبيل المقارنة، نجد أن من أسباب تميَّز التعليم في فنلندا -التي تعدّ من أفضل الدول في هذا المجال- نظرة المجتمع الإيجابية التي يحظى بها المعلمون، وحرص مسؤولي التعليم على جلب كوادر مميزة، وإعداد المعلمين جيداً قبل تعيينهم (سالباي Sahlberg، ٢٠١١، ص ٣٥). ذكر سالباي (٢٠١١) أن التعليم في فنلندا يعدّ من أكثر المهن احتراماً من قبل أفراد المجتمع في الدولة بناءً على استطلاع آراء كثير من خريجي الثانوية. وذكر أيضاً سالباي أن الحصول على مهنة معلم في المرحلة الابتدائية

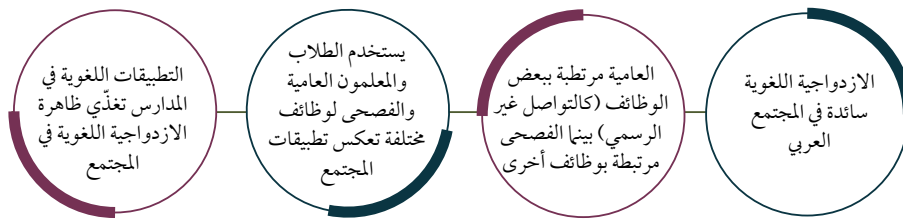
عملية تنافسية كبيرة ولا يُعَيَّن في هذه المهنة إلا صفوة الخريجين من الجامعة بعد عملية تصفية طويلة ودقيقة. وأضاف سالباي أنَّ المقابل المادي ليس السبب الرئيس وراء إقبال الشباب في فنلندا على هذه المهنة، بل إن من أبرز العوامل التي تُشجِّع على الالتحاق بهذه المهنة المكانة الاجتماعية العالية التي يحظى بها معلمو المرحلة الابتدائية.

٧- الخاتمة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية التي أُقيمت في (٢٦) مدرسة في أنحاء متفرقة من الرياض أنَّ معلمي ومعلمات الصفوف الأولية وطلابهم يستخدمون مزيجاً من الفصحى والعامية في تواصلهم داخل الفصل. وقد بيَّنت النتائج أنَّ استخدام الفصحى والعامية مرتبط بشكل عام بوظائف لغوية مختلفة. فالفصحى غالباً مرتبطة بالدين (كاستخدام مصطلحات دينية)، أو بكتاب المقرر (كالاقتباس من الكتاب أو استخدام مصطلحات علمية)، أو بالكتابة (ككتابة جزء من الدرس على السبورة أو في كراسات الطلاب)، أو بوظائف تعليمية (كشرح جزء من الدرس). بينما ترتبط العامية بوظائف أخرى، وهي: الوظيفة التفسيرية (كتفسير معنى كلمة فصحى)، الوظيفة التنظيمية (كضبط المعلمين الصف ولفت انتباه الطلاب)، الوظيفة الاجتماعية التواصلية (تواصل الطلاب والمعلمين فيما بينهم خارج الدرس)، الوظيفة التعبيرية (خصوصاً من قبل الطلاب)، ويقصد بها تعبير الطلاب عن أفكارهم بالعامية؛ لقلة معرفتهم بالفصحى. وهذه النتائج تؤيد الدراسة السابقة التي قام بها الواصل (٢٠١٧) في مدرستين في الرياض شملت طلاب ومعلمي الصف الأول من الذكور. وبذلك تعمم الدراسة الحالية النتائج على نطاق أوسع؛ نظراً لأن الدراسة الحالية أجريت في مدارس عشوائية في الرياض، وشملت الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) وشارك فيها الذكور والإناث جميعاً.

وقد أظهرت الدراسة الحالية أنَّ تأثير تطبيقات المجتمع في لغة التواصل داخل الفصل كبيرة. من مظاهر هذا التأثير استخدام كثير من طلاب وطالبات الصفوف الأولية العامية كثيراً في تواصلهم داخل الفصل؛ لاعتيادهم عليها في تواصلهم اليومي في المجتمع ولنشاطهم عليها. ويستخدم المعلمون أيضاً العامية لشرح بعض

أجزاء الدرس؛ نظراً لأن كثيراً من الطلاب يجد صعوبة في فهم الفصحى -كما أشار إلى ذلك المشاركون في الدراسة-. وتُستخدم العامية أيضاً للتواصل اجتماعياً مع الطلاب وللحديث خارج المنهج، ولإظهار بعض الجوانب العاطفية، وللدعابة. وبشكل عام، يمكن أن يُقال بأنّ تطبيقات المشاركين داخل الفصل صورة مُصغّرة لتطبيقات المجتمع بشكل عام. فالعامية تُستخدم في المجتمع للتواصل اجتماعياً وهي لغة التواصل الرئيسة بين أفراد المجتمع والدعابة مرتبطة في المجتمع -بشكل عام- بالعامية، ولذلك يستخدمها المعلمون والطلاب للتواصل فيما بينهم اجتماعياً ولإظهار الود والمزح. ونظراً لأن العامية هي السائدة في المجتمع، صارت هي اللغة المشتركة التي يفهمها الطلاب والمعلمون ولذلك تستخدم لتفسير الفصحى وتوضيح بعض المعلومات ويستخدمها المعلمون لإدارة الفصل لأنهم يرون أنها أسرع فهماً وأسهل في التواصل. بينما ترتبط الفصحى في المجتمع بالدين ولغة الكتابة والعلم، ولذلك نجد بأنّ هذه التطبيقات منعكسة في اللغة المستخدمة داخل الفصل. والذي يظهر أيضاً أنّ تطبيقات المشاركين اللغوية في الفصل تغذي طبيعة الازدواجية السائدة في المجتمع وتؤدي إلى استمرارية هذه الظاهرة (يُنظر الرسم التوضيحي رقم ٤). ولذا يمكن القول بأنّ المجتمع له تأثير في لغة التعليم وكذلك التعليم يؤثر في لغة المجتمع (الواصل، ٢٠١٧، ص ٢٣٧).



رسم توضيحي (٤) تأثير المجتمع في التعليم وتأثير التعليم في المجتمع

من تأثير المحيط الاجتماعي في لغة المعلم وفي تعليم الفصحى بشكل عام عدم اهتمام كثير من أفراد المجتمع بها. فقد أشارت نتائج البحث الحالي إلى أنّ المجتمع السعودي -في الغالب- لا يُشجع على الالتحاق بتخصصات اللغة العربية في الجامعة، ولذا غالباً ما تكون تخصصات اللغة العربية من أقل التخصصات رواجاً،

ولا يلتحق بها في الغالب إلا من لم يجد قبولاً في التخصصات الأخرى. ولذلك أصبحت أغلب مخرجات الجامعة في تخصص اللغة العربية في السنوات الأخيرة ضعيفة؛ لأن المُدخلات كانت ضعيفة. وهذا الأمر له دور كبير في التعليم وفي لغة المعلم داخل الفصل؛ لأن المعلم من أهم أركان التعليم، وتميزه علمياً فيما يخص اللغة العربية، ينعكس على لغته داخل الفصل فيمكنه أن يقدم نموذجاً يحتذى به الطلاب داخل الفصل، وله دور كبير في تطوير لغة الطلاب. وأما ضعف المعلم علمياً فيما يخص الفصحى، فسيؤثر سلباً في لغته وفي طلابه. ولذلك لا بد من نشر الوعي في المجتمع عن أهمية هذا التخصص ودوره الكبير في التعليم عن طريق الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي. ولا بد أيضاً من اهتمام الجامعات بتقوية مخرجاتها في هذا التخصص ومراجعة معايير القبول فلا يقبل إلا من له رغبة وقدرة على التميز في هذا المجال. ويُقترح على وزارة التعليم أن توظف الكوادر المميزة علمياً في هذا المجال للتدريس في الصفوف الأولية، وتحفّزهم مادياً، وأن تستفيد من تجارب الدول المتميزة في التعليم الابتدائي كفنلندا.

إن الدراسة الحالية تقدم إضافة للسانيات العربية نظراً لندرة الدراسات التطبيقية التي ناقشت لغة التواصل داخل الفصل ومدى تأثير المحيط اللغوي في مجتمعنا الذي تسود فيه الازدواجية اللغوية في اللغة المستعملة في التعليم. البحث الحالي حاول تسليط الضوء على لغة التواصل المستعملة في الصفوف الأولية، ونظراً لقلة الدراسات التطبيقية المتعلقة بلغة التعليم في المملكة العربية السعودية، فإن من الموضوعات المقترحة على الباحثين إجراء دراسات تطبيقية تتعلق بلغة التواصل داخل الفصل في مراحل التعليم الأخرى كالمرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية ومعرفة ما إذا كانت الوظائف اللغوية المستخدمة في الفصل تتوافق أو تختلف مع الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

الهوامش والتعليقات:

- (١) يُقصد بالصفوف الأولية في هذه الدراسة: الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي.
- (٢) يستخدم مصطلح (الفصل) في البحث الحالي للإشارة إلى قاعة التعلم داخل المدرسة أو ما يُسمّى في بعض الدراسات الأخرى بحجرة التعلم.
- (٣) تسمى المادة الخاصة باللغة العربية في الصفوف الأولية في التعليم السعودي بـ (لغتي).
- (٤) للاطلاع على أسئلة المقابلة، يُرجى النظر إلى الملحق رقم (١).
- (٥) استخدم الباحث في هذا البحث أسماء مستعارة للإشارة إلى المشاركين؛ حفاظاً على خصوصيتهم، وهذا متوافق مع أخلاقيات البحث العلمي المتبعة في الدراسات التطبيقية.

المراجع العربية

- أبو زهرة، محمد عبد الحميد. (٢٠٠٧ م). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة القراءة والمعرفة. ٧٢ع، ص ١١٩-١٤٨.
- بدوي، السعيد. (١٩٧٣ م). مستويات العربية المعاصرة في مصر. ط ١. القاهرة: دار المعارف.
- عمر، أحمد مختار، بمساعدة فريق عمل. (٢٠٠٨ م). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط ١. القاهرة: عالم الكتب.
- سكاوي، راضية. (٢٠١٨ م). الازدواجية اللغوية وتعليمية اللغة العربية. مجلة آفاق العلوم. ١١ع، ص ١٨٣-١٩٤.
- سلح، عبد الله حامد. (١٩٩٦ م). الازدواجية اللغوية وعلم اللغة: نحو رؤية جديدة لتدريس العربية وتعلمها. دار الملك عبد العزيز. مج ٢١، ع ٤، ص ١٨٣-٢٠٢.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing*, 13(1-2), 147-157.

Al-Toma, S. J. (1969). *The problem of diglossia in Arabic: A comparative study of classical and Iraqi Arabic*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Albirini, A. (2011). The sociolinguistic functions of code-switching between Standard Arabic and Dialectal Arabic. *Language in society*, 40(5), 537-562.

Albirini, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. London and New York: Routledge.

Alwasel, T. A. (2017). *The influence of diglossia on learning Standard Arabic*. Doctoral dissertation, London: King's College London.

Amara, M. (1995). Arabic diglossia in the classroom assumptions and reality. In S. Izre'el & R. Drory (Eds.), *Language and Culture in the Near East* (pp. 131-142). New York: E. J. Brill Leiden.

Auer, P. (Ed.) (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.

Ayari, S. (1996). Diglossia and illiteracy in the Arab world. *Language, Culture and Curriculum*, 9(3), 243-253.

Bassiouny, R. (2009). *Arabic Sociolinguistics: Topics in Diglossia, Gender, Identity and Politics*. Edinburg: Edinburg University Press.

Bentahila, A. (1983). Motivations for code-switching among Arabic-French bilinguals in Morocco. *Language & communication*, 3(3), 233-243.

Blanc, H. (1960). Stylistic Variations in Spoken Arabic: a Sample of Interdialectal Educated Conversation. In C. A. Ferguson (Ed.), *Contributions to Arabic Linguistics* (pp. 81-156). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Blom, J.-P., & Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 407–434). New York: Holt, Reinehart and Winston.

Bloomfield, L. (1927). Literate and illiterate speech. *American speech*, 2(10), 432-439.

Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merril.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford university press.

Cadora, F. (1965). The teaching of spoken and written Arabic. *Language Learning*, 15(3-4), 133-136.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT journal*, 50(4), 303-311.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.

Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 29-38.

Flyman-Mattsson, A., & Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Lund Working Papers in Linguistics*, 47, 59-72.

Gillham, B. (2007). *Developing a Questionnaire* (2nd ed.). London: Continuum.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. USA: Harvard University Press.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.

Meiseles, G. (1980). Educated spoken Arabic and the Arabic language continuum. *Archivum linguisticum*, 11(2), 117-148.

Mitchell, T. (1982). More than a matter of 'writing with the learned, pronouncing with the vulgar': Some preliminary observations on the Arabic. In W. Haas (Ed.), *Standard languages: spoken and written* (pp. 123-156). Manchester, UK: Manchester University Press.

Muysken, P. (2000). Bilingual speech: A typology of code-mixing. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ottaway, A. K. C. (2001). Education and society. New York: Routledge.

Rigney, D. (2010). The Matthew effect: How advantage begets further advantage. New York: Columbia University Press.

Romaine, S. (1995). Bilingualism² (nd ed.). England: Blackwell.

Sahlberg, P. (2011). The Professional Educator: Lessons from Finland. American Educator, 35(2), 34-38.

Savignon, S. J. (1983). Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schensul, J., & LeCompte, M. (2013). Essential ethnographic methods. London: Altamira Press.

Sert, O. (2005). The Functions of Code-Switching in ELT Classrooms. The Internet TESL Journal, 11(8).

Trudgill, P. (2000). Sociolinguistics: An introduction to language and society. UK: Penguin.

ملحق (١)

أسئلة المقابلة الرئيسة

- تمهيد وأسئلة عامة:
 - الخبرة التدريسية
 - التخصص
- لغة المعلم داخل الفصل:
 - أي نوعي العربية (العامية أو الفصحى) التي تستخدمها - غالباً - داخل الفصل؟ ولماذا؟
 - أي نوعي العربية (العامية أو الفصحى) التي يستخدمها المعلمون داخل الفصل من خلال خبرتك؟ ولماذا؟
 - هل تواجه صعوبات في استخدام الفصحى؟
 - ما هي العوامل التي تساعد على استخدام المعلم الفصحى داخل الفصل؟
 - هل مستوى المعلم العلمي في الفصحى له دور في استخدامه هذا النوع اللغوي في الفصل؟
 - هل تحتاج إلى استخدام العامية في الفصل؟
 - هل استخدام العامية له فوائد تعليمية وفي التواصل مع طلاب الصفوف الأولية أو أنه ضار؟
- لغة الطالب:
 - أي نوعي العربية (العامية أو الفصحى) التي غالباً يستخدمها الطالب داخل الفصل؟ ولماذا؟
 - ما الصعوبات التي يواجهها الطالب عند استخدام الفصحى في الفصل؟
 - ما العوامل التي تساعد على استخدام الطالب الفصحى داخل الفصل؟
- تأثير المجتمع
 - في رأيك ما مدى تأثير المجتمع في لغة الطالب والمعلم داخل الفصل؟

ملحق (٢)

الاستبانة

اللغة المستخدمة في الفصل

تنبيهات وإرشادات:

- السلام عليكم، نُقدّر لك وقتك وتعبتك هذه الاستبانة القصيرة، ونشكر على المساعدة في إلقاء الضوء على بعض المسائل المتعلقة بتعليم الطفل اللغة العربية في المراحل الأولية في المدرسة.
- أسئلة الاستبانة موجهة إلى معلمي ومعلمات الصفوف الأولية (الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي).
- الأسئلة تتعلق بنوع اللغة التي يمارسها المعلمون والطلاب داخل الفصل، وعدد صفحات الاستبانة 3 فقط.
- هدف الاستبانة: معرفة واقع اللغة المستخدمة في الفصل بعيداً عن المثالية أو النقد، ولذا فإنّ الدقة في الإجابة عن الأسئلة مهمة جداً كي تعكس الواقع، وتساعد في تقديم توصيات تساعد المعلمين والطلاب لتطوير التعليم.

أولاً: معلومات عن المعلم/ المعلمة

يرجى اختيار الإجابة من خلال وضع علامة في المربع الأيمن جانب الاختيار المناسب

1. المشارك		معلم		معلمة	
2. المرحلة التي أدرستها حالياً		الأول الابتدائي		الثاني الابتدائي	
3. أدرست حالياً مادة		لغتي		مواد الدين	
4. تخصصي في مرحلة البكالوريوس		لغة عربية		دين	
5. مستوى إتقاني للفصحى		ممتاز		جيد جداً	
				جيد	
				مقبول أو ضعيف	
				أخرى:.....	

ثانياً: اللغة المستخدمة في الفصل

	كل الوقت	أغلب الوقت	نصف الوقت	بعض الوقت	نادراً
6. أستخدم الفصحى في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية					
7. أستخدم العامية في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية					
8. بشكل عام، يستخدم طلابي في الصفوف الأولية الفصحى في الفصل					
9. بشكل عام، يستخدم طلابي في الصفوف الأولية العامية في الفصل					

ثالثاً: أسباب وصعوبات استخدام الفصحى أو العامية في الفصل

يُرجى اختيار الإجابة بدقة من خلال وضع علامة في المربع الأيمن المناسب، ويمكن اختيار أكثر من إجابة لكل سؤال

10. أستخدم الفصحى في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)		
لأسباب متعلقة بكتاب المقرر (كالقراءة والاقتراس)		كي يعتاد الطلاب على الفصحى
لأنّ الفصحى هويتنا		لأمور متعلقة بالدين (كقراءة القرآن والحديث)
لأنّ الفصحى لغة العلم		أسباب أخرى:.....

11. أستخدم العامية في الفصل مع طلاب الصفوف الأولية (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)		
لشرح معاني كلمات من الفصحى		لتسهيل المعلومات على الطلاب
خشية الوقوع في خطأ عند استخدام الفصحى		لإدارة الفصل (كتوجيه الطلاب بالجلوس والإنصات إلخ)
للأحداث الجانبية مع الطلاب (كالحدث عن الإجازة)		لأن المادة التي أدرّسها لا علاقة لها بالفصحى (كالرياضيات)
لصعوبة فهم الطلاب الفصحى		لأنني معتاد على العامية
بعض المواقف تستلزم العامية		أخرى:.....

12. من الصعوبات في استخدام الفصحى في الفصل التي يواجهها المعلم (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)			
عدم إتقان المعلم الفصحى		صعوبة فهم الطالب الفصحى	الحاجة إلى العامية في بعض المواقف
استخدام العامية من قبل المعلمين الآخرين		انتشار العامية في المجتمع	عدم الاعتماد على استخدام الفصحى
أسباب أخرى:.....			

13. يستخدم طلابي في الصفوف الأولية الفصحى في الفصل (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)		
لأسباب متعلقة بكتاب المقرر (كالقراءة والاقتراس منه)		لأمور متعلقة بالدين (كقراءة القرآن والحديث)
لأن المعلم يطلب منهم ذلك (كطلب ترديد جملة)		أخرى:.....

14. يستخدم طلامي في الصفوف الأولية العامية في الفصل (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)			
للتواصل مع بعضهم	للتعبير عن حاجتهم (كالاستئذان والشكوى)	للحديث العام مع المعلم خارج المنهج	
للسؤال عن المنهج أو الدرس	أخرى:.....		

15. من الصعوبات التي يواجهها طلاب الصفوف الأولية عند استخدام الفصحى في الفصل (يُرجى اختيار جميع ما ينطبق)			
عدم أو قلة معرفتهم بالفصحى	اعتيادهم على العامية في المجتمع	الحاجة إلى التعبير عن حاجتهم بالعامية	
	أسباب أخرى:.....		

رابعاً: آراء المعلمين حول اللغة المستخدمة في الفصل

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
16. يواجه معلم الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل					
17. يواجه طلاب الصفوف الأولية صعوبات في استخدام الفصحى داخل الفصل					
18. يجب استخدام الفصحى فقط داخل الفصل من قبل معلم الصفوف الأولية					
19. استخدام العامية داخل الفصل له تأثير سلبي على طلاب الصفوف الأولية فيما يخص تعلم الفصحى					
20. العامية لها فوائد في تسهيل التواصل ونقل المعلومات لطلاب الصفوف الأولية					

انتهت الأسئلة، شكراً لكم

ملحق (٣)

أمثلة من ملاحظات الفصول

اقتباس ١, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ حسين، مادة لغتي، الصف الثاني*

المعلم: «الجَمَل والسيارة»

طلاب: «الجمل والسيارة»

المعلم: «خَرَجْتُ سيارة ذات يوم»

طلاب: «خرجت سيارة ذات يوم»

المعلم: مع بعض نقرا.. لا تشغل في شي.. اجلس مكانك يا سمير.. «تتجول في طريق بري»

طلاب: «تتجول في طريق بري»

* معاني الرموز في الاقتباسات: العبارات التي تحتها خط منطوقة بالفصحى، والتي لا يوجد تحتها خط بالعامية، وعلامة الاقتباس «» للدلالة على أن العبارات المنطوقة مقتبسة من الكتاب.. وعلامة النقطتين .. تدل على صمت المتحدث لمدة ثانيتين أو أقل، وعلامة الاستفهام (?) تدل على السؤال، ... تدل على حذف في الكلام، (..) تدل على كلام غير واضح، العبارات التي بين ** تصف بعض الأفعال الواقعة في الدرس (وهذا ينطبق على جميع الاقتباسات المذكورة في هذا الملحق).

الاقتباس رقم (١, ١) مأخوذ من درس مادة لغتي في الصف الثاني، وكان فيه الأستاذ حسين يقرأ جزءاً من قطعة الدرس والطلاب يردّدون خلفه. يُلاحظ في هذا الاقتباس استخدام المعلم والطلاب الفصحى للقراءة من الدرس (في السطر الأول والثالث)، واستخدام المعلم العامية لتوجيه الطلاب وإدارة الفصل (في السطر الخامس).

اقتباس ١, ٢ من ملاحظة الفصول، الأستاذ خليل، مادة لغتي، الصف الأول

معلم: «الباعة الجوالين»

طالب: «الجوالين»

معلم: وش معنى «الجوالين»؟ يا خالد

خالد: «جوالين»

...

معلم: يزيد وش معنى «الجوالين»؟ «الباعة الجوالين»

يزيد: ...

معلم: وش قلنا هم السوبرماركت.. زي بنده زي البقالات اللي في الشارع

طلاب: لا

معلم: وشم أجل؟

طلاب: (..)

معلم: أيوه اللي يطلعون الأكل برا على عربيات خشب.. أو على أي شي

ويدفونه.. يصير «طعام» إيش.. «طعام ملوث»

طلاب: ملوث

الاقتباس رقم (١, ٢) مأخوذ من درس لغتي في الصف الأول. في هذا المقطع من الدرس كان الأستاذ خليل يشرح معنى «الباعة الجوالين» الذي ورد في قطعة القراءة. يُلاحظ أنّ الأستاذ خليل استخدم الفصحى لاقتباس كلمات من قطعة القراءة (السطر الأول والثالث والسادس والثالث عشر)، والعامية لإدارة الأسئلة واختيار الطلاب للإجابة وشرح معنى الكلمات (كالسطر الثالث والثاني عشر).

اقتباس ٣, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ جاسر، مادة لغتي، الصف الثالث،
الحصة الأولى

معلم: يلله أصبحنا وأصبح الملك لله

طلاب: أصبحنا وأصبح الملك لله

معلم: ولا إله إلا الله

طلاب: ولا إله إلا الله

معلم: اللهم

طلاب: اللهم

معلم: نسألك

طلاب: نسألك

معلم: خير هذا اليوم

طلاب: خير هذا اليوم

معلم: وخير ما بعده

طلاب: وخير ما بعده

الاقتباس رقم (٣, ١) كان في بداية الحصة الأولى من مادة لغتي في الصف الثالث. وقد بدأ الأستاذ الحصة بقراءة أذكار الصباح وطلب من الطلاب ترديدها خلفه. يُلاحظ أن الفصحى هنا ارتبطت بوظيفة دينية وهي قراءة أذكار الصباح.

اقتباس ٤, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ تركي، مادة لغتي، الصف الثاني

معلم: «قدوتي في الصدق».. يعني أقتدي به.. أقلّده في الصدق.. وأقول دائماً

الصدق

في الاقتباس رقم (٤, ١) كان الأستاذ تركي يشرح جزءاً من درس مادة لغتي في الصف الثاني. ويلحظ في هذا الاقتباس أن الأستاذ كان يشرح معنى جملة «قدوتي في الصدق» مستخدماً الفصحى.

اقتباس ٥, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ سالم، مادة لغتي، الصف الثاني

الأستاذ سالم: عجيبٌ.. ينال الإعجاب ويكون رائعٌ

الاقتباس رقم (٥, ١) من أمثلة استخدام بعض المعلمين المشاركين الفصحى لشرح جزء من الدرس. في هذا الاقتباس كان الأستاذ (سالم) يشرح معنى كلمة (عجيب) بالفصحى. ويلحظ في هذا الاقتباس أن المعلم كان يسكن أواخر الكلمات.

اقتباس ٦, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ سعيد، مادة لغتي، الصف الثالث

الأستاذ سعيد: يلله يا شباب افتحوا لي صفحة مية وثلاثطعش.. مية وثلاثطعش
طالب: أستاذ

الأستاذ سعيد: أيوه هذي.. أبو الكيمياء.. جابر بن حيان.. نبغى نعيد قراءتها

عشان نطلع المفردات

والمعاني والمضادات

الاقتباس رقم (٦, ١) مأخوذ من مادة لغتي في الصف الثالث. ويلحظ في هذا الاقتباس أن الأستاذ سعيد استخدم العامية لإخبار الطلاب بالمطلوب وفتح الصفحة الخاصة بالدرس (السطر الأول)، بينما استخدم الفصحى لأسباب متعلقة بكتاب المقرر كقراءة عنوان الدرس «أبو الكيمياء جابر بن حيان»، ولا استخدام مصطلحات علمية أو لغوية، كقوله «المفردات، المعاني، المضادات» (السطر الثالث والرابع).

اقتباس ٧, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ خليل، مادة لغتي، الصف الأول

أستاذ خليل: الفسحة إن شا الله بعد المغرب

طالب: يو أستاذ بعد المغرب تطوّل

أستاذ خليل: هاه

طالب: بعد المغرب يطول

أستاذ خليل: يطول بعد ال...يضحك المعلم*.. نخليه بعد العصر على شانك

الاقتباس رقم (٧, ١) مأخوذ من مادة لغتي في الصف الأول. في هذا الاقتباس مثال على استخدام المعلم العامية لمداعبة الطلاب.

اقتباس رقم ٨, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ حسين، مادة لغتي، الصف الثاني

أستاذ حسين: لماذا كان الجمل حزين.. فيه سبب.. ما هو السبب؟

طالب: عشان لونه حلو.. وعنده ألوان

أستاذ حسين: لا مهوب هذا الإجابة اللي في القصة

في الاقتباس رقم (٨, ١) استخدم المعلم الفصحى للسؤال عن الدرس، ويلحظ أنه كان يسكن أواخر الكلمات. واستخدام العامية أيضاً للتعقيب على إجابة الطلاب (يُنظر السطر الثالث).

اقتباس ٩, ١ من ملاحظة الفصول، الأستاذ تركي، مادة لغتي، الصف الثاني

المعلم: «خالد».. لماذا لم نضع ألفاً؟

طالب: لأن..

طالب آخر: لأن وش اسمه

المعلم: هاه؟

طالب: اسم اسم

المعلم: «خالد» ليش ما حطيت ألف؟

طالب: لأنه تنوين ضم

في الاقتباس رقم (٩, ١) كان أستاذ المادة يشرح للطلاب الفرق بين تنوين الضم والفتح والجر، وأن الكلمة إذا كانت منتهية بتنوين فتح فيوضع بعدها ألف (إلا في بعض الحالات). في السطر الأول سأل المعلم الطلاب -بالفصحى- عن سبب عدم وضع ألف في كلمة «خالد» الواردة لديهم في القطعة. ظهر التردد في إجابات بعض الطلاب (السطر الثاني والثالث) وأجاب أحد الطلاب إجابة لا علاقة لها بالسؤال (السطر الخامس). أعاد المعلم السؤال بالعامية (السطر السادس) فأجاب الطلاب إجابة صحيحة (السطر السابع). وهذا المثال يؤكد ما ذكره بعض المعلمين من ضعف فهم طلاب الصفوف الأولية الفصحى، ولذلك يستخدمون العامية لإفهام الطلاب بعض أجزاء الدرس.

أسلوب «كاد» في لغة الصحافة المعاصرة

د. محمود بكر محمد. (*)

الملخص:

يتناول هذا البحث استعمال أسلوب «كاد» في لغة الصحافة المصرية، ويسعى إلى رصد الأنماط التركيبية الشائعة وغير الشائعة، ومدى توافقها أو مخالفتها للاستعمال اللغوي الفصيح، ودراسة أشكال التلازم التركيبي في أسلوب كاد. واعتمد البحث في جمع مادته على المدونة اللغوية العربية، واشتمل على مقدمة تتناول واقع اللغة المستعملة في الكتابة الصحفية، والتعريف بالمدونة، ثم تلته ثمانية مباحث، هي كالآتي: خبر كاد في رأي النحاة والاستعمال المعاصر؛ تقدم خبر «كاد» على اسمها؛ دخول أن على خبر كاد؛ كاد بين النفي والإثبات؛ التلازم في أسلوب «كاد» المنفية / ما كاد ... حتى ..؛ دخول النفي على خبر كاد؛ حذف خبر كاد؛ حالات مرفوضة. وينتهي البحث إلى أهم النتائج التي أفضت إليها هذه المباحث.

الكلمات المفتاحية: التراكيب - أسلوب كاد - أفعال المقاربة - لغة الصحافة - الفصحى المعاصرة - المدونة اللغوية.

* أستاذ مساعد بمعهد اللغويات العربية. جامعة الملك سعود؛ أستاذ مساعد بكلية دار العلوم، جامعة الفيوم.

The auxiliary “ka:da” in modern journalistic Arabic

Abstract:

This paper looks into the use of the auxiliary “ka:da” in Egyptian journalistic language and examines its various common and non-common syntactic patterns and whether it agrees or disagrees with the use of Modern Standard Arabic. The data, which was selected from the Arabic Linguistic Corpus, was analyzed from the following aspects: the complement of “ka:da” according to the views of the Arab Grammarians and modern use: the positioning of the complement of “ka:da” ahead of its subject; the inclusion of “an” with the complement of “ka:da”; the use of “ka:da” in negative and non-negative sentences; the use of negated “ka:da” in the formulae: “ma ka:da .. hatta: ...”; the interference of negation with the complement of “kada”; The deletion of the complement of “ka:da”; Unacceptable uses of “ka:da”.

Keywords: Syntactic structures – Style of “ka:da” – almuqarabah verbs – Language of journalism – Modern Standard Arabic – The linguistic corpus.

١ - مقدمة:

١-١. اللغة العربية والصحافة المعاصرة.

لقد شهدت أساليب الكتابة والتعبير في الصحافة العربية تطوراً كبيراً ومتصلاً منذ ما يزيد على قرن ونصف. ففي النصف الأول من القرن العشرين، اتسم أسلوب الكتابة الصحفية بلغة العصر بما فيها من صعوبة، بحيث تبدو الآن قراءة أي نص من نصوص تلك الفترة أمراً غير سهل. ومع الأيام أصبح أسلوب الكتابة في الصحافة العربية أكثر سهولة وسلاسة، وأكثر التصاقاً بروح العصر مما كان عليه في الماضي، فالعصر الحاضر الذي يوصف بأنه عصر السرعة انعكست سماته على صحافته شكلاً ومضموناً؛ لذا فإن المتأمل في لغة الصحافة المكتوبة ليتفطن إلى أنها تحمل كثيراً من

مظاهر التغير التي تختلف فيها عن عربية القرآن الكريم والتراث العربي، ولا غرابة في ذلك لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تتطور بتطور الحياة، ومن ثم فقد كان في حكم المحال أن تستخدم فصحي التراث في صوغ الرسالة الإعلامية المعاصرة. لذا أجمع الكثير من العلماء واللغويين المحدثين على أن لغة الصحافة المكتوبة هي الفصحي المعاصرة وهي العربية التي ورثت من الفصحي التراثية نظامها اللغوي نحواً وصرفاً وإعراباً لكنها تجاوزتها وزادت عليها في معجمها اللغوي، وفي نظامها الصوتي، وبنيتها التركيبية وحقوقها الدلالية.^١

واللغة العربية ليست مفككة وأوصالها غير منقطعة، فلغة العصر الجاهلي هي ذاتها في العصر الإسلامي، ولم تتغير في العصر الراهن، لكنها تلبست بثوب عصرها بمستجداته، في الألفاظ، والأساليب، وباتت تسير تغيراته وتحولاته.^٢

وتطور الصحافة ولغتها إنما نتج بدوره عن تطور وتحول لدى القارئ العربي، فبعد أن كانت طبقة القراء محصورة تقريباً في الموظفين، أصبح القراء في عصرنا هذا طبقات متباينة ينبغي إرضاءها. وقد كان لإرضاء القارئ وكسبه زبونا أثره الملموس على الصحيفة، إذ أدخلت عليها تعديلات كثيرة سواء فيما يخص عدد الصفحات ومضامينها - بحيث أصبحت هناك صفحة للآداب، وأخرى للعلوم وثالثة للفنون ورابعة للمرأة وخامسة للشباب بالإضافة إلى صفحات الأخبار والإشهار - أو فيما يخص لغتها، بحيث أصبح على المحرر أن يجعل نصب عينيه مستوى المعرفة لدى القارئ المفترض للصحيفة.^٣

ولقد كان للصحافة دور كبير فيما أصاب اللغة العربية من تغير، ولا نبالي إن قلنا إن العربية المعاصرة مدينة للغة الصحافة بما تتمتع به الآن من مرونة ويسر، فأسلوب الصحافة في التعبير هو الأسلوب الذي يجتمع الناس على فهمه وعلى محاكاته حين يتكلمون أو يكتبون، وقد وجد هذا الأسلوب طريقة إلى العالم العربي بأسره، فأصبح هو الأسلوب الذي يجتمع العرب على فهمه ومحاكاته.^٤

ويحكم الصحافة اليوم زمن السرعة، فهي تحتاج بالضرورة إلى لغة متطورة مطواعة تعيش عصرها بكل تحولاته وتقلباته السريعة وتتجاوب معه في اقتضاب

دون إطناب وبجمل صائبة ونافذة، واللغة على العموم إن لم تعش عصرها وتتطور معه فإن مصيرها الجمود، فهناك لغة العصر الجاهلي، وهناك لغة العصر العباسي، ولا يمكن أن توجد لغة تنسحب على كل العصور. فكل عصر لابد أن يخلخل اللغة دون أن ينسف نظامها، خلخلة تحررها من التصلب والجمود الركود.^٥

ثم إن الاستعمال اللغوي المتداول في وسائل الإعلام، سجل خروجاً عن المؤلف اللغوي الذي تفرضه قواعد اللغة العربية تحديداً وهو ما أدى إلى حالة من التساهل في استعمال اللغة العربية الفصحى، وقد نتج عنه ما يعرف بـ«اللغة الوسطى» أو اللغة الثالثة أو الفصحى المعاصرة.^٦

ولم تكتف الصحافة باللغة بوصفها أداة اتصال «بل أعمت فيها تغييراً وتبدلاً لكي تتوافق أكثر فأكثر مع طبيعتها وأهدافها. فالصحافة لم تخلق مجرد أسلوب في الكتابة أو القول، إنها تكاد تكيف اللغة بما يتلاءم مع تقنيات الاتصال الخاصة بها. وتحت شعار الوضوح دفنت وإلى الأبد مئات بل آلاف العبارات والمفردات بحجة غرابة لفظها أو ندرة استخدامها لا في قاموس الأدب والثقافة بل في قاموس «القارئ العادي».

ومن الطبيعي إزاء هذا الواقع أن يتراجع اهتمام رجال الصحافة بقواعد اللغة الكلاسيكية، وأن تزدهر الأخطاء اللغوية على أعمدة الصحف أو في نشرات الأخبار الإذاعية والتلفزيونية دون أن تثير غضب أحد سوى بعض اللغويين والأدباء ومن دون نتيجة أو صدى.

وما يزيد من حدة المشكلة أن الأسلوب الصحفي بات أسير قواعد محددة وضعها أخصائيو الإعلام. وهو أسلوب يقف على حافة الطلاق بين الكتابة والصناعة، فأخبار وكالات الأنباء، خصوصاً العالمية منها، موحدة الأسلوب والعبارات، مسطحة إلى درجة تخفي خلفها أي آثار لكتبتها، بل تبدو وكأنها من صنع رجل واحد. وتحت شعار الموضوعية والسرعة والاقتصاد في نفقات الإرسال، عادت وكالات الأنباء

العالمية باللغة التي هي الدرجة الصفر من الكتابة، أي إلى مجرد رموز تحمل معنى. ويتساءل البعض، إزاء هذا التطور، هل نحن أمام مسألة «أسلوب صحفي» في الكتابة أم إننا أمام مرحلة مهمة في مجرى تطور اللغة العربية، وبعبارة أخرى، هل نحن نشهد بدايات ولادة «لغة» جديدة تنمو ببطء ولكن بثبات في رحم وسائل الإعلام الحديثة؟^٧

٢-١. المدونة اللغوية العربية.

تعتمد هذه الدراسة على «المدونة العربية» التي أصدرتها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية^٨، وذلك لحصر كافة الجمل التي استعمل فيها فعل المقاربة (كاد) بشتى صوره التصريفية، من خلال مجموعة من المحددات للعين، هي كالتالي: (الوعاء: الصحف - المجال: جميع المجالات وتشمل الأخبار والمقالات؛ الموضوع: جميع الموضوعات: اجتماعية، رياضية، اقتصادية، ثقافية، سياسية، علمية، تقنية، دينية؛ الرأي: الافتتاحيات؛ البلد: مصر؛ الفترة الزمنية: من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٨). وقد أتاح ذلك الحصول على عينة كبيرة ومتنوعة، بلغ حجمها ٢٣٠٠ جملة، هيأت الوصول إلى نسب إحصائية دقيقة.

وتعد هذه المدونة أكبر مدونة مفتوحة للغة العربية، وأكثرها تنوعاً من حيث النصوص والمصادر، وهي تحوي سبعمائة مليون كلمة مما دُوّن بالعربية ابتداء من العصر الجاهلي وحتى العصر الحديث، ومن مختلف المناطق والبلدان مع مراعاة طبيعة وحجم النشاط الفكري لكل فترة، وتنوع أوعية النشر فيها (مخطوطات، صحف، كتب، مجلات، دوريات علمية، ...)، والسائد من المجالات العلمية والفكرية المختلفة (المعتقدات، علوم العربية، العلوم الطبيعية، الأدب، ...). وللمدونة موقع على الإنترنت يتيح للباحثين مجموعة من أدوات البحث والتحليل اللغوي والإحصائي مما يعزز الاستفادة من مواردها.

وما تجدر الإشارة إليه أن المدونة اللغوية ليست مكتبة إلكترونية لاستعراض النصوص وقراءتها، وليست هي اللغة كلها بل هي نموذج ممثل للغة، إذا أحسن

تصميمها، مع اختلاف بين دارسي المدونات اللغوية حول ما إذا كان بإمكانها أن تمثل اللغة، وبالتالي يمكن من خلالها إصدار الأحكام أو بناء نماذج حاسوبية للغة؛ فالمدونات في رأي البعض لا تمثل اللغة بل تمثل نفسها فقط وإن أي أحكام أو نماذج تبنى إنما هي صحيحة بالنسبة إلى المدونة. لكن ما يهم في دراسة اللغة أو حتى في بناء نماذج حاسوبية لها، هو تلك الأنماط المتكررة على المستوى اللفظي أو النحوي أو الصرفي أو حتى الدلالي، فهذه الأنماط يمكن أن توجد وأن تتضح صورها في عينة من اللغة تمثلها المدونة اللغوية، وتزداد فرص ظهورها والقطعية بحجية الاستدلال بها كلما زاد عدد كلمات المدونة وتنوعت أوعيتها وموضوعاتها. وهذا هو شأن العلوم التطبيقية التي تكتسب نتائج أبحاثها أهميتها من حجم عينات الدراسة وتنوعها والأنماط التي تظهر فيها.

وتشتمل المدونة العربية على عشرة أوعية للنشر، وهي: المخطوطات المحققة، والصحف، والمجلات، والكتب، والرسائل الجامعية، والدوريات المحكمة، والإصدارات الرسمية، ووكالات الأنباء، والإنترنت والمناهج الدراسية. ويندرج تحت كل مجال من المجالات المخصصة للأوعية عدة مواضيع تفصل المجال وتوضح تنوعاته الأدق وتظهر الثراء والتنوع في كل مجال ووعاء. ففي وعاء الصحف وتحت مجال الأخبار هناك عدة مواضيع، كالأخبار الاجتماعية، والأخبار السياسية، والأخبار الرياضية، والأخبار الاقتصادية، وغيرها. ويعطي هذا البعد تنوعاً وثراءً وتخصيصاً أكثر لنصوص المدونة مما يجعل الفائدة أكبر للدارس وما يناسبه للاختيار والدراسة والمقارنة.

وتوفر المدونة للمستخدم عدة أدوات، مثل: أداة البحث عن الكلمة باستخدام مجموعة من المحددات، مع إعطاء معلومات عن النص الذي ظهرت فيه الكلمة، وأداة تكرار الكلمة التي توضح توزيع الكلمة على الأوعية أو الفترات الزمنية، وأداة التوافق، التي تستخدم لتتبع معاني الكلمة من خلال السياق الذي تظهر فيه، وأداة النص لاستعراض المعلومات الأساسية لنصوص المدونة واستعراض تكرار كلمات كل نص على حدة، وأداة الإحصاء وتستخدم لتوضيح توزيع محتوى المدونة إحصائياً على الأوعية والفترات الزمنية والمناطق الجغرافية، وأداة الكلمات الأكثر

تكراراً لاستعراض الكلمات الأكثر تكراراً في المدونة.

٢- أسلوب «كاد» في لغة الصحافة بين تطور النمط والخروج عليه.

٢-١. خبر كاد بين رأي النحاة والاستعمال المعاصر.

في هذا المبحث مسألتان إحداهما نوع التركيب الذي يأتي خبر الـ «كاد»، والأخرى اشتغال خبر كاد على ضمير يعود على اسمها، فخير «كاد» - في الاستعمال الفصيح - لا بد أن يكون جملة مضارعية نحو: كاد زيد يقوم، ومن النادر المسموع أن يكون الخبر مفرداً. أما غيره وهو: «الجملة الماضية، أو الاسمية أو شبه الجملة - فلم يسمع عن العرب. وهذا يقع في باب امتناعهم من الكلام بما يجوز في القياس ... فاستغنت بـ «كاد زيد يقوم» عن قولهم: كاد زيد قائماً أو قياماً.^٩

ونظراً إلى أن «كاد» وضعت لمقاربة الفعل ودنو وقوعه، وجب أن يكون خبرها فعلاً مضارعاً؛ وذلك أن الفعل المضارع فيه دلالة على الحال، أو ما يقاربه، وعلل سيبويه عدم مجيء خبر كاد وأخواتها اسماً ووجوب مجيئه فعلاً مضارعاً، بأن معنى هذه الأفعال معنى ما تدخله (أن) والفعل، مثل: قارب أن يفعل، ودنا أن يفعل، فقال: «وكانهم إنما منعهم أن يستعملوا في كدت وعسيت الأسماء أن معناها ومعنى غيرها معنى ما تدخله (أن) نحو: خليف أن يقول ذاك، وقارب أن لا يفعل...»^{١٠}

ويرى النحاة أن مجيء خبر كاد مفرداً، مما لا يصح محاكاته، بل يجب الوقوف فيه عند المسموع^{١١}. ولم يرد من هذا المسموع في كتب النحو غير شاهد واحد، هو قول تأبط شراً:

فأبت إلى «فهم» وما كدت آيباً وكم مثلها فارقتها وهي تصفر

وسعى النحاة واللغويون إلى تخريج هذا الشاهد على أحد الوجوه التالية:

- أنه مما حذف فيه «كان» لأن في ذلك إبقاء لها على الاستعمال الأصلي، والتقدير: وما كدت أكون آيباً.

- تقدير الفعل المضارع مكان اسم الفاعل «آيباً» في تأويل معنى خبر كاد «ألا ترى أن معناه: فأبت وما كدت أؤوب»^{١٢}

- أنه من الضرورة الشعرية^{١٣}.

- مجيء خبر كاد مفرداً «تنبيه على الأصل، لثلا يجهل»^{١٤} وتوضيح ذلك أن «كاد» وسائر أفعال المقاربة مثل «كان» وأخواتها في الدخول على الجملة الاسمية، فالأصل أن يكون خبرها كخبر «كان» في وقوعه مفرداً وجملة وشبه جملة، فترك هذا الأصل في «كاد» وأخواتها والتزم مجيء الخبر جملة فعلية فعلها مضارع، للسبب الذي ذكرنا آنفاً، وحتى لا ينسى الأصل جيء بالخبر اسماً مفرداً شذوذاً في مواضع قليلة ليدل على الأصل المتروك^{١٥}.

وعلى الرغم من موافقة الاستعمال المعاصر في لغة الصحافة للشائع المطرد في هذا الباب؛ فجاء خبر «كاد» جملة فعلية فعلها مضارع في الغالبية العظمى من عينة البحث-إلا أن ثمة حالات جاء فيها الخبر مفرداً وهو - في أكثرها- اسم مشتق (ج: ١٠: ١)، أو مضاف لمشتق (ج: ١٢، ١١)، وجاء في حالة واحدة غير مشتق (ج: ١٣)، كما ورد في حالة أخرى شبه جملة مقدم على اسم كاد كما في (ج: ١٤).

١. الجامعة التي نتحدث عنها هي الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني. المسمى كبير، لكنه يكاد مجهولاً للغالبية من الناس.

٢. نقص حصة مياه الري الواردة لترعة الإبراهيمية، والتي تكاد معدومة في النهايات.

٣. مظاهر الإصابة تكاد واضحة.

٤. إن مفردات المؤامرة .. أصبحت تكاد واضحة وضوح الشمس.

٥. المهمة تكاد مستحيلة.

٦. مما جعل مهمة الفوز بالنسبة لهم صعبة جداً بل تكاد مستحيلة.

٧. فسبب اختطاف ابنته من مدرستها وقتلها يكاد مجهولاً تماماً.

٨. والأحداث تكاد متطابقة مع ما ورد في الكتب السماوية.

٩. لكن الرواية التاريخية بمفهومها الحديث تكاد قليلة باستثناء النصوص

الأولي.

١٠. مصطلح يكاد غير واضح بصورة جلية قبل هذه الأيام.
 ١١. ولكل منهم عالم يكاد غير مطروق في الرواية العربية المعتادة.
 ١٢. دولة هشة، وربما تكاد غير موجودة.
 ١٣. تكاد عقود عمل المواطنين المصريين عقود إذعان.
 ١٤. من خلال أدوات يكاد من المستحيل على الحكومات وأجهزتها الأمنية والرقابية أن تحظرها أو تمنعها.
- نلاحظ أن التركيب في الجملة الأخيرة معقد، فاسم (يكاد) مصدر مؤول والخبر شبه جملة مركب ومقدم على الاسم والشكل البسيط للتركيب (يكاد حظرها يستحيل على الحكومات ...)
- ولا تمثل هذه الحالات السابقة التي خرجت عن الشائع من كلام العرب إلا نسبة ضئيلة من عينة البحث، وتظل النسبة الأكبر من الاستعمال المعاصر في هذا الجانب من أسلوب (كاد) موافقة للشائع المطرد.
- خبر «كاد»، كما سبق، لا بد أن يكون فعلاً مضارعاً، كما أن فاعل المضارع يجب أن يكون، في الأرجح، ضميراً يعود على اسمها، ولا يجوز أن يأتي اسماً ظاهراً، فلا يقال كاد زيد ينجح أخوه، لذا حكم بالشذوذ على قول الشاعر:

وقفت على ربع لمية ناقتي فما زلت أبكي عنده وأخاطبه
وأسقيه حتى كاد مما أبته تكلمني أحجاره وملاعبه

إذ جاء الخبر جملة فعلية فعلها مضارع «تكلمني أحجاره وملاعبه» لكن لم يرفع ضمير الاسم السابق. والسبب في ذلك أن (كاد) «إنما جاءت لتدل على أن فاعلها قد تلبس بهذا الفعل، وشرع فيه، لا غيره»^{١٦}. ولا يتحقق ذلك إلا بكون الضمير الرابط لجملة الخبر عائداً على اسم (كاد) كما يوضح الدماميني «ويتعين عود ضمير من الخبر إلى الاسم، فلا يكون الرابط حينئذ إلا الضمير دون بقية الروابط، ثم لا

يكون الضمير إلا نفس الفاعل»^{١٧}.

وبالنظر إلى عينة البحث، نجد أن الاستعمال المعاصر في لغة الكتابة الصحفية يتسق مع الاستعمال الفصيح؛ حيث أتى فاعل المضارع ضميراً عائداً على اسم كاد ولم يخرج عن ذلك سوى حالتين، جاء فيهما فاعل المضارع اسماً ظاهراً وليس ضميراً.

- تكاد الفيروسات الأخرى تنعدم الإصابة بها.

- تكاد الساحة السياسية في بريطانيا حالياً ينطبق عليها قول الشاعر العظيم محمود سامي البارودي.

٢-٢. تقدم خبر «كاد» على اسمها.

إن توسط الخبر بين كاد واسمها فيه خلاف بين النحاة سواء اقترن بـ «أن» أم لا، وثمة آراء ثلاثة، أولها يميز توسط المقترن بـ «أن»، وثانيها يمنع تقدم الخبر إذا كان مقترناً بـ «أن»، أما غير المقترن فيجوز كما في خبر «كان»^{١٨}، وثالثها يمنع التوسط مطلقاً سواء أكان مقترناً بـ «أن» أم لا.^{١٩}

وقد أرجع النحاة عدم جواز تقدم خبر «كاد» على اسمها إلى عدة أسباب، أولها: أن خبر «كاد» يلزم حالة واحدة، هي كونه فعلاً مضارعاً خلافاً للأصل، يقول السيوطي «والسبب في ذلك أن أخبار هذه الأفعال خالفت أصلها بلزوم كونها أفعالاً، فلو قدمت لازدادت مخالفتها الأصل»^{٢٠} وثانيها: أنها من باب «عسى»، فكما لم يتقدم خبر «عسى» لا يتقدم خبرها. وثالثها: أنهم لو قدموه وهو لا يكون إلا فعلاً لأدى إلى تقديم خبر المبتدأ عليه وهو فعل، فكما لا يقال: يقوم زيد، على أن يكون «زيد» مبتدأ، و«يقوم» خبره وفيه ضمير فاعل، فكذلك لا يقال: كاد يقوم زيد، على ذلك، لأنها إنما تدخل على مبتدأ خبره فعل مضارع، فإذا امتنع التقديم قبل دخوله امتنع بعد دخولها.^{٢١} أما من يميز تقدم الخبر فيعتمد على تقدير اسم لـ «كاد» هو الشأن أو الحديث تشبيهاً بـ «كان».

وبعد استعراض آراء النحاة في هذه المسألة، يكون الحاصل لدينا أربع صور تركيبيّة لحالات الرتبة في أسلوب «كاد» نرتبها تنازلياً من حيث الفصاحة:

١ - كاد + اسمها + خبرها / فعل مضارع غير مقترن بأن / .

٢ - كاد + خبرها / فعل مضارع غير مقترن بأن / + اسمها .

٣ - كاد + اسمها + خبرها / فعل مضارع مقترن بأن / .

٤ - كاد + خبرها / فعل مضارع مقترن بأن / + اسمها .

ولاستكشاف مدى التزام الكتابة الصحفية بالرتبة الأساسية بين عناصر أسلوب (كاد) ونسب استعمال كل صورة من الصور التركيبية السابقة - قمنا بفحص ٥٦٢ جملة تضمنت عناصر هذا الأسلوب كاملة، فبلغ عدد الجمل التي حافظت على الرتبة بتقديم الاسم وتأخر الخبر سواء أكان مقترنا بأن أم لا (كاد+اسمها+خبرها) ٢٧٩ جملة، مثل: «كاد القلق يعصف بقلبه»، في حين بلغت الحالات التي تقدم فيها الخبر على الاسم (كاد+خبرها+اسمها) مثل: «كاد يتحقق الهدف»، ٢٨٣ حالة، منها ١٣ حالة اقترن فيها الخبر المتقدم بأن، مثل: «كاد أن يسقط خلالها المزيد من الضحايا». ويتضح من هذه الأعداد أن لغة الصحافة لا تميل إلى رتبة دون أخرى لخبر «كاد»، فتساوي في الاستعمال بين الصورتين الأولى والثالثة من ناحية، وبين الصورة الثانية من ناحية أخرى، في حين يقل تقديم خبر «كاد» إذا كان مقترنا بأن.

٢-٣. دخول أن على خبر كاد.

الأصل في «كاد» ألا يكون في خبرها «أن»؛ لأن المراد بها قرب حصول الفعل في الحال، و«أن» مؤذنة بالاستقبال^{٢٢} فإن قيل: ولم كان الاختيار مع كاد حذف «أن» وهي كعسى في المقاربة؟ قيل: هما وإن اشتركا في الدلالة على المقاربة إلا أن «كاد» أبلغ في تقريب الشيء من الحال، وعسى أذهب في الاستقبال، ألا ترى أنك لو قلت: «كاد زيد يذهب بعد عام» لم يجز؛ لأن «كاد» توجب أن يكون الفعل شديد القرب من الحال، ولو قلت: عسى الله أن يدخلني الجنة برحمته؛ لكان جائزا، وإن لم يكن شديد القرب من الحال، فلما كانت «كاد» أبلغ في تقريب الشيء من الحال، حذف معها «أن» التي هي علم الاستقبال، ولما كانت عسى أذهب في الاستقبال؛ أتت معها بأن التي هي

والمنطوق به في القرآن، والمنقول عن فصحاء أولى البيان، إيقاع «أن» بعد عسى وإلغاؤها بعد كاد، والعلة فيه أن «كاد» وضعت لمقاربة الفعل، ولهذا قالوا: كاد النعام يطير، لوجود جزء من الطيران فيه، و«أن» وضعت لتدل على تراخي الفعل ووقوعه في الزمان المستقبل، فإذا وقعت بعد «كاد» نافت معناها الدال على اقتراب الفعل، وحصل في الكلام ضرب من التناقض، وليس كذلك عسى، لأنها وضعت للتوقع الذي يدل وضع «أن» على مثله، فوقع «أن» بعدها يفيد تأكيد المعنى، ويزيده فضل تحقيق وقوة^{٢٤}.

الباب في «كاد»، إذن، إسقاط «أن»، وقد يجوز إدخالها تشبيهاً بـ عسى «وقد تُشَبَّه «كاد» بـ «عسى»، فيُسَفَّع خبرها بـ«أن»، فيقال: «كاد زيدٌ أن يقوم». وجاء في الحديث: «كاد الفَقْرُ أن يكون كُفْرًا»، يقول سيوييه «وقد جاء في الشعر كاد أن يفعل، شبهوه بعسى. قال رؤبة: قد كَادَ من طُولِ البلى أن يَمُصَّحَا»^{٢٥}. والشاهد فيه دخول «أن» على «كاد» تشبيهاً لها بـ«عسى»، والوجه سقوطها. وصف منزلاً بالقدم وعَفُو الأثر. ... وطريق الحمل والمقاربة أن «عسى» معناها الاستقبال، وقد يكون بعض المستقبل أقرب إلى الحال من بعض، فإذا قال: «عسى زيدٌ»، فكأنه قَرَّبَ حتى أَشَبَّهَ قرب «كاد». وإذا أدخلوا «أن» في خبر «كاد»، فكأنه بُعِدَ عن الحال حتى أَشَبَّهَ «عسى»^{٢٦}.

وقد انقسم النحاة في توجيه اقتران خبر كاد بأن إلى رأيين، أحدهما يرى أن الاقتران ضرورة، «ويضطر الشاعر فيقول: كِدْتُ أن ... وكدت أن أفعل لا يجوز إلا في الشعر»^{٢٧}، ويذهب المبرد إلى عدم جواز الاقتران «إلا أن يضطر الشاعر، فإن اضطر .. قال: ... كاد ... أن»^{٢٨} وقال الأنباري: «كدت أن ... قد يستعملونها مع كاد في ضرورة الشعر»^{٢٩}. ويظهر أن جل قدماء النحاة على هذا لكون ارتباط خبر «كاد» المضارع بأن لم يرد في القرآن الكريم^{٣٠}. وأما الرأي الآخر فيستنكر القول بالضرورة في اقتران خبر كاد بأن، ويرى أنه من القليل، ومن أصحاب هذا الرأي ابن مالك^{٣١}، وتابعه أكثر شراح الألفية كالأشموني، وتابعهم الكثير من المتأخرين

كالسيوطي^{٣٢}. وذهب ابن جني إلى أنه شاذ «فإن كان الشيء شاذاً في السماع مطرداً في القياس تحاميت ما تحامت العرب من ذلك وجريت في نظيره على الواجب في أمثاله ... ومن ذلك استعمالك «أن» بعد كاد نحو: كاد زيد أن يقوم هو قليل شاذ في الاستعمال وإن لم يكن قبيحاً ولا مأبياً في القياس^{٣٣}.

وقد حاول بعض الباحثين حصر الشواهد التي اقترن فيها خبر كاد بأن في الشعر والنثر وانتهى إلى أن هذا الاقتران قليل إلى أدنى حدود القلة، ولكنه ليس ضرورة لوروده في عدة شواهد محتج بها في النثر^{٣٤}.

ويرى المعاصرون من النحاة واللغويين أن الخبر غير المقرون بأن هو الأفصح الشائع في الأساليب العالية التي يحسن الاقتصاد على محاكاتها، أما المقرون بها، فهو جائز ولكنه غير الأفصح^{٣٥} أو الأقل فصاحة^{٣٦} وينصح بترك استعماله^{٣٧}، وهناك من يخطئ اقتران خبر كاد بأن^{٣٨}.

«كاد أن» في لغة الصحافة.

تشير النسب، كما يتضح من الجدول التالي، إلى أن اقتران خبر كاد بأن يعد قليلاً بصفة عامة في لغة الصحافة المعاصرة؛ إذ لم تتجاوز النسبة في كل صيغ كاد التي اقترن فيها الخبر بأن ٨,٧٩٪ فحسب، وهي تشكل ٢٠٠ حالة من إجمالي الحالات التي وردت فيها كاد وصيغها المختلفة البالغ عددها ٢٢٧٤ حالة.

الصيغة	عدد المرات	النسبة المئوية
كاد أن	٨٧ من ٣٧٤	٢٦,٢٣٪
كادت أن	٦٦ من ٣٤٩	١٨,٩٪
كادوا أن	٥ من ٢٦	٢٣,١٩٪
كدت أن	٢ من ٣٨	٥,٢٦٪
أكاد أن	٠ من ١١٨	٠٪
يكاد أن	٢٦ من ٦٦٤	٣,٩٪
يكادون أن	٠ من ١٩	٠٪
تكاد أن	١٤ من ٦٨٦	٢٪

الإجمالي لكل الصيغ	٢٠٠ حالة / ٢٢٧٤	٨, ٧٩٪
--------------------	-----------------	--------

من الواضح، كما يبين الجدول التالي، أن النسبة تختلف بحسب صيغة «كاد»؛ فهي مرتفعة مع الماضي ومنخفضة كثيراً مع صيغة المضارع، إذ لم تتجاوز ٤٠ حالة من إجمالي الحالات التي استعملت فيها (يكاد) ضمن عينة البحث.

الصيغة	عدد المرات	النسبة المئوية
كاد	٧٨٧	
كاد يفعل	٧٢٧	٩٢, ٣٧٪
كاد أن يفعل	١٦٠	٢٠, ٣٣٪
يكاد	١٤٨٧	
يكاد يفعل	١٤٤٧	٩٧, ٣١٪
يكاد أن يفعل	٤٠	٢, ٦٨٪

وإذا عدنا إلى محاولة القدماء للتفريق بين استعمال (كاد يفعل) واستعمال (كاد أن يفعل) نجد أنهم يربطون تجرد خبر كاد من «أن» أو اقترانه بها بالقصد من الكلام، فإذا أريد التعبير عن قرب وقوع الخبر من الحال فالتجرد أولى، أما إذا دل الكلام على التراخي في وقوع الخبر وابتعاده عن الحال فالاقتران أدق في هذه الحالة.

وقد أولت، في ضوء تلك النظرة، شواهد الاقتران التي وردت في كتب التراث؛ ففي حديث النبي صلى الله عليه وسلم (كاد الفقر أن يكون كفراً) «الفقر لا يؤدي إلى حدوث الكفر في الحال، ولا هو شديد القرب منه، فالذي يقاسيه الفقير من شدة الفقر وعنت المعاناة قد يؤديه إلى الكفر في نهاية الأمر، وليس في الحال القريبة. وهذا المعنى المراد من الحديث تحققه (أن) لأنها تدل على التراخي في حصول الكفر وتحقيقه في المستقبل غير القريب.^{٣٩}

ولكن باستقراء أمثلة التجرد والاقتران في عينة البحث، نجد أن هذه الفرضية لا تثبت في كل الأحوال ويمكن القول بأن الأمر لا يعدو كونه تنوعاً في استعمال أسلوب «كاد» دون أن يكون للبعد الزمني أهمية في ذلك، فلا يمكن، في لغة الصحافة، أن نخصص استعمال (كاد يفعل) للتقريب من الحال، واستعمال (كاد أن

يفعل) للتراخي ووقوع الخبر في المستقبل، فالجدول التالي يبين أن التركيب الأول استعمل للتقريب والتراخي معا (كما في أمثلة المجموعتين أ، ب)، وكذلك استعمل التركيب الثاني لأداء المعنى نفسه (كما في أمثلة المجموعتين ج، د).

كاد	الخبر	الأمثلة
كاد يفعل	قريب من الحال	- كاد منتخب مالي يحرز هدفه الأول من تسديدة بعيدة. - كرة هات وخذ كاد جودين يحرزها في الرمي. - كاد فريق الشبيبة يدرك هدف التقدم عندما انفرد يحيي الشريف متخطيا دفاع الأهلي.
كاد يفعل	بعيد عن الحال	- كاد اليأس يفتك بهم. - كاد الزحام يقتلنا ويحول حياتنا إلى جحيم. - كاد الأهلي يقترب من حافة منطقة الهبوط نتيجة تلاقي وتراكم وتفاعل عدد من المشكلات.
كاد أن يفعل	قريب من الحال	- كاد سائق الميكروباص أن يدهسه أسفل عجلات سيارته. - كاد شريف إكرامي أن يتسبب في هدف في مرماه إثر خروجه غير الموفق. - كاد قلبه أن يتوقف عند سماعه العبارة.
كاد أن يفعل	بعيد عن الحال	- دور المعلم التربوي كاد أن يندثر من مدارسنا في السنوات الأخيرة. - كاد انتهاك القوانين أن يصبح عرفا معترفا به في أكثر من موقع. - كاد المصريون يعتقدون أن الفساد شريعة من شرائع الحياة.

إذ تشير أمثلة المجموعة (أ) إلى أن إحراز الهدف لا بد أن يكون في الحال ولا يتصور معه التراخي. كما تشير أمثلة المجموعة (ب) إلى أن وقوع الفتك بسبب اليأس، والهلاك بسبب الزحام، والاقتراب من حافة الهبوط بسبب المشاكل المتتابة - كلها لم تحدث في الحال بل حصلت بالتدرج مع طول الزمن.

وتشير أمثلة المجموعة (ج) إلى أن الدهس أسفل عجلات السيارة، والتسبب في الهدف لحظة خروج الحارس من مرماه، وتوقف القلب عند سماع العبارة - كلها أحداث تقع في الحال القريبة؛ في حين تشير أمثلة المجموعة (د) إلى أن اندثار دور المعلم، وتحول انتهاك القوانين إلى عرف، والاعتقاد بأن الفساد من شرائع الحياة -

لا بد أن تقع على التراخي وفي تتابع زمني لا في الحال بالطبع.

وبقراءة الأمثلة السابقة، يمكننا القول إن الاستعمال المعاصر لأسلوب كاد لا ينطبق عليه قول ابن يعيش عن استعمال العرب القدماء، «إذا أدخلوا «أن» في خبر «كاد»، فكأنه بعد عن الحال حتى أشبه «عسى»^{٤٠}. «فإذا قلت كاد زيد يفعل، فالمراد قرب وقوعه في الحال، إلا أنه لم يقع بعد؛ لأنك لا تقوله إلا لمن هو على حد الفعل، كالداخل فيه، لا زمان بينه وبين دخوله فيه»^{٤١}.

٢-٤. كاد بين النفي والإثبات.

للنحويين في نفي «كاد» ثلاثة مذاهب: الأول أنها كسائر الأفعال إثباتها إثبات لمعناها، وهو مقارنة الفعل نحو: (كاد زيد يقوم) أي قارب القيام، ولم يقم. ونفيها نفي لمعناها وهو مقارنة الفعل أيضاً نحو: (ما كاد زيد يقوم) أي ما قارب القيام ولم يقم، فهو نفي القرب من الفعل، وهو أبلغ من نفي الفعل نفسه. وهذا مذهب جمهور النحاة؛ والمذهب الثاني: أن إثباتها نفي، ونفيها إثبات، بخلاف سائر الأفعال؛ وثمة مذهب ثالث^{٤٢}، وهو أن «كاد» في الماضي نفيها إثبات وإثباتها نفي، أما في المضارع فعلى العكس من ذلك، فنفيها نفي وإثباتها إثبات على قياس الأفعال الأخرى. ويرى بعض النحاة أن «كاد» تُنفي إعلاماً بوقوع الفعل عسيراً، وقد يقول القائل: لم يكد زيد يفعل، ومراده أنه فعل بعسر لا بسهولة، وهو خلاف الظاهر الذي وضع له اللفظ أولاً. وبعضهم يرى أن تلك الدلالة ليست مطلقة بل مقيدة بالقرينة الدالة عليها، فقد يجيء مع نفي «كاد» قرينة تدل على ثبوت مضمون الخبر بعد انتفائه وبعد انتفاء القرب منه، فتعمل على حسب تلك القرينة، وهي المفيدة حينئذ لثبوت مضمون الخبر لا نفي «كاد»، كما في قوله تعالى: (فذبحوها وما كادوا يفعلون) (البقرة ٧١) أي ما كادوا يذبحون قبل ذبحهم، وما قربوا منه إشارة إلى ما سبق قبل ذلك من تعنتهم في قوله (أَتَتَّخِذُنَا هُزْواً) (البقرة ٦٧)، (ادع لنا ربك يبين لنا ماهي) (البقرة ٦٨).

وسنوضح، فيما يلي استعمال لغة الصحافة المعاصرة لأسلوب كاد في الإثبات والنفي:

٢, ٤, ١. الإثبات.

(كاد يفعل) تستعمل هذه الصورة التركيبية في معنى الإثبات أي: قارب الفعل ولم يفعل، نحو: «كاد حَكَمُ المباراة يتسبب في مشكلة كبيرة»، ولم يختلف الاستعمال المعاصر عما جاء به النحاة في هذا المعنى فاستعمال «كاد» في الإثبات يدل على مقاربة وقوع الفعل في الحال، ويدل على أنه لم يقع بعد، إلا أننا نلاحظ كثرة استعمال كاد المثبتة في سياق التعبير عن وقوع الأذى والشيء المكروه، أو اقتراب وقوع مشكلة ما. وقد ورد هذا المعنى في ١٦٥ حالة من إجمالي الحالات التي وردت في عينة البحث الخاصة باستعمال (كاد) مثبتة في صيغة الماضي، وبلغت ٣٥٧ حالة، أي بنسبة ٤٦٪. وهذا ما نلاحظه بوضوح في الأمثلة التالية:

- كاد انقلاب آخر أن يطيح بالقائد العظيم.

- كاد يتم تدميره.

- كاد يحدث حرائق مدمرة.

- كاد يفقد فيه منصبه.

- كاد يسبب لنا مشكلة.

- كاد يموت من التعذيب.

- كاد يتحول إلى تشابك بالأيدي.

- كاد يفضي به الي الموت.

- كاد أن يفقد حياته في ملح البصر.

ولا تعني هذه الأمثلة وغيرها تخصيص دلالة (كاد يفعل) بقرب وقوع شيء غير مستحب، بل تدل على شيوع هذا الاستعمال في لغة الصحافة، وهذا لا ينفي التعبير بهذا التركيب عن معاني أخرى منها ما يستحب وقوعه كما في: كادت تفلح، كادت

تثمر، كادت تنعم.

٢, ٤, ٢. النفي.

يستعمل التركيب (لا يكاد يفعل) للدلالة على نفي مقاربة الفعل، ويقتضي ذلك نفْي وقوع الفعل بطريق الأولى، نحو: «لا يكاد منزله يخلو من الزوار»، ولا تنحصر دلالة كاد المنفية في نفي مضمون الخبر فحسب بل تتخطاه غالباً إلى معان شتى في لغة الصحافة، كما يتضح من الأمثلة التالية:

أ- الدلالة على مجرد نفي الخبر، وقد استعمل أسلوب كاد المنفي لأداء تلك الدلالة في حالات قليلة جداً يكون فيها التركيب (لا يكاد يفعل) منحصراً في التعبير عن نفي وقوع خبر «يكاد».

- لا يكاد الشتاء يهل ولا أعرف متي يهل فأنا أتوقعه في أية لحظة
- ولكنني لا أكاد أجسر على اقتباس شيء من هذه الآراء حتى لا أتهم بأني أروج للفتنة.

ب- وقوع الخبر بصعوبة.

وفي الأمثلة التالية يوضح السياق أن نفي «كاد» لا يقصد به نفياً لخبرها، وإنما يدل على وقوع الخبر بعسر، وهي الدلالة الأكثر استعمالاً في عينة البحث.

- ونظرت إلى نفسي في المرأة وأنا أرتدي هذه البدلة الجديدة أجد أنني لا أكاد أعرف على نفسي فيها.

- مقال بين يديه ، فجلست أتأمل حوائط الكتب على الجوانب، وتلال الأوراق التي لا أكاد أراه من خلفها، ولاحظت أنه لم يتوقف ولم يبحث عن كلمة، ولم يشطب.

- أكاد لا أري الحروف أمامي من انهيار دموعي.

- تتناثر حولها كلمات بأحرف عربية أكاد لا أتبينها.

- أصبح في حكم المؤكد منذ اللحظات الأولى للانتخابات فوزاً محققاً لمحمد أبو

العينين الذي لا يكاد ينافسه

أحد على مقعد الفئات وأن معظم الناخبين يصوتون له حيث أن معظم المتنافسين على...

فالمراد في الأمثلة السابقة التعبير عن مدى صعوبة (التعرف) في الأول، و(الرؤية) في الثاني والثالث، و(التبين) في الرابع، و(المنافسة) في الخامس.

ج- (لا يكاد) في سياق المبالغة.

قد تنفى يكاد ولا يكون المراد نفي المقاربة أو نفي وقوع خبرها، وإنما المبالغة التي يستدل عليها من السياق، وهو مستعمل كثيراً في عينة البحث كما في النماذج التالية:

- أكبر قليلاً من حجم البيضة... ارتفع سعره وصغر حجمه حتى لا يكاد يري بالعين المجردة.

المراد في المثال المبالغة في التعبير عن صغر الحجم، ونفي يكاد لا يعني نفي خبرها لأن السياق يدل على صغر الحجم ولكن ليس إلى الحد الذي تنعدم معه رؤية العين. - وأضافت الصحيفة أنه لا يكاد يمر يوم دون تحذير من جانب مسئول أو سياسي.

نفي كاد في سياق الاستثناء يدل على المبالغة، لأنه لا يمكن أن يحمل المعنى على الحقيقة في الواقع، فالتحذير لا يكون يومياً بل المراد كثرة التحذير.

وفي الأمثلة التالية يفيد نفي يكاد المبالغة في التعبير عن القلة:

- يري البعض أن الفارق لا يكاد يذكر في ظل وجود نفس الوجوه القديمة.
- ومع ضالة العدد، الذي يكاد لا يذكر فإن حكومة الرئيس.. أثارت جلبة حوله.
- كما أن الذبح خارج السلخانة يكاد لا يذكر.

- إن حجم التسرب الإشعاعي الذي يخشى حدوثه يكاد يكون لا يذكر.

د- الاستهجان، الاستنكار:

يفيد نفي يكاد في الأمثلة التالية صعوبة وقوع الخبر لكونه مستهجاناً:

- فقيمة الشرف لدى الصعيدي ترجح على قيمة الحياة نفسها، ولا أكاد أصدق أن يشوه أحد أبناء الصعيد صورة إحدى بناته بأي وسيلة.

- إنني أكاد لا أصدق أولئك الذين يستعجلون الأمور بدعوي ضرورة عودة الجيش إلى ثكناته للدفاع عن حدود.

- ما هو مصير السكان أعلى هذا البركان؟!، لا أكاد أصدق مدي الاستهتار والرعونة في هذا المشهد الحزين سواء من ناحية مالك العقار...

فالمقصود في المثال الأول استبعاد وقوع التشويه، وإنكاره، وفي المثال الثاني استهجان استعجال الأمور، كما أن «لا أكاد أصدق»، في المثال الأخير، لا تعني تكذيب أو نفي ما حدث بل استهجان وقوعه.

٢-٥. التلازم في أسلوب «كاد» المنفية / ما كاد ... حتى ...

يشيع في الكتابة الصحفية أحد أشكال التلازم في أسلوب «كاد» المنفية؛ فحينما تستعمل «ما» لنفي «كاد» بصيغها المختلفة الواردة في عينة البحث، في الماضي (كاد- كادت- كادوا- كدت)، وفي المضارع (تكاد- أكاد- يكاد)- فلا بد أن تأتي معها «حتى» وقد جرت جميع الأمثلة على ذلك باستثناء حالة واحدة في «نشرتها .. مجلة سنابل فكانت السبب في إغلاقها وما كادت تبدأ»^٣ وهذا يعني أن التركيب المكون من (ما كاد... حتى...) أصبح من الأساليب التي تتميز بها لغة الصحافة المعاصرة في مصر.

وليس الأمر كذلك عند استعمال «لا»؛ إذ إن مجيء «حتى» مع «لا يكاد» قليل، ولم يرد سوى ٢٨ مرة من إجمالي الحالات التي استعملت فيها «يكاد» منفية بـ «لا»

وهي ٣٢٢ حالة.

وإذا حاولنا أن نتبين دلالة هذا الأسلوب وجدنا أنه قد يشير، بحسب حصر أمثله في عينة البحث وتحليلها، إلى معنيين الأول هو الاقتران بين حدثين (كما في المجموعة أ). والآخر هو تعاقب حدثين أولهما سابق زمنياً، وهو الواقع خبراً لـ (كاد)، والآخر تالٍ له وهو الواقع بعد «حتى». وقد يكون هذا التعاقب سريعاً ولا يفصل بين وقوع الحدثين سوى مدة زمنية قصيرة، وعلى ذلك جاءت معظم الأمثلة في عينة البحث (كما في المجموعة ب)، وقد يكون التعاقب بين الحدثين على التراخي والتباعد (كما في المجموعة ج).

أ- الاقتران.

- ما كاد جمال الغيطاني يعلن غضبه على ما يحدث في الفضائيات من تجاوز للقيم الدينية حتى قاطعه د. أحمد الطيب.

- فما كاد ينتهي الخطاب، حتى شبت بين الناس ثورة غضب وإحباط.

- ما كدت أنهي سؤالاً حتى بادرنى بقوله...

في هذه الأمثلة نلاحظ أن الحدث الواقع خبراً لـ «كاد» مقترن ومتزامن مع الحدث الواقع بعد «حتى»؛ فإعلان الغضب، وانتهاء الخطاب، وإنهاء السؤال، كلها أحداث ماتزال مستمرة في الوقت الذي تحدث فيه المقاطعة، وقيام ثورة الغضب، والمبادرة، على التوالي. والسياق الذي يرد فيه هذا الاستعمال يشير إلى الرغبة في التدخل لوقف وإنهاء الحدث الذي يعبر عنه مضمون خبر كاد، فكأن الحدثين وقعا في آن معا.

ب- التعاقب دون تراخ.

- وما كاد أبو تريكة يرفع يديه فرحاً بهدفه حتى عمت الفوضى في المدرجات.

- وما كدت أدلف لمنزلي حتى دعنتني زوجتي لأتناول الغداء

- وما كادت تمر ١٨ دقيقة حتى اتضح فكر كل مدرب.

- هذا الرئيس ما كاد يترك موقعه حتى تجاهله الجميع.

استعمال «حتى» مع كاد المنفية في هذه الأمثلة يراد به التعبير عن التعاقب السريع بين وقوع خبر كاد، والفعل التالي لـ «حتى»؛ فالفارق الزمني قليل جداً بين رفع اللاعب يديه فرحاً بالهدف وحدوث الفوضى، في المثال الأول، كما أن دخول المنزل والدعوة لتناول الغداء لا يفصل بينهما إلا زمن قصير، في المثال الثاني، وكذا الأمر في بقية الأمثلة، ويكون المعنى في هذه الحالة «بمجرد أن»، بقصد المبالغة في التعبير عن التتابع السريع بين الحدثين.

ج- التعاقب مع التراخي.

- ما كاد القرن العشرون يطل على مصر حتى زادت الاستثمارات الأجنبية فيها.

- ما كادت تتحقق مجانية التعليم الابتدائي عام ١٩٤٤ حتى أعلنت مجانية التعليم الثانوي عام ١٩٥٠.

استعمال أسلوب (ما كاد ... حتى) في المثالين لا يدل على الاقتران أو التعاقب بسرعة، وإنما يشير إلى وقوع الحدث الثاني بعد انتهاء الحدث الأول، دون قصد المبالغة في تقارب الحدثين، فزيادة الاستثمار تحتاج إلى مدى زمني لكي تتحقق، كما أن إعلان مجانية التعليم الثانوي استغرق أعواماً بعد تحقق مجانية التعليم الابتدائي. ويرتبط المعنى الأخير بلمح تركيبي كثر استخدامه في العينة التي قمنا بتحليلها لأسلوب كاد المنفي، حيث يأتي الاستطراد من خلال جمل اعتراضية تباعد كثيراً بين ركنيه (ما كاد + خبرها + جملة اعتراضية + حتى ..) كما في المثالين التاليين:

- ما كاد التفاؤل يسود - بعد نجاح وزراء خارجية الاتحاد من أجل المتوسط في اجتماع مرسيليا، وبفضل التحرك النشط من جانب الرئاستين الفرنسية والمصرية، والوزيرين برنار كوشنير، وأحمد أبو الغيط، والحلول الوسط التي صاغها - حتى اصطدم الاتحاد، وعملية السلام، بل والسلام ذاته، بأحداث غزة، والحرب الإسرائيلية المدمرة عليها.

- فما كادت أفغانستان تنعم ببعض الاستقرار النسبي عقب طرد القوات

السوفيتية المحتلة عام ١٩٨٩ والتخلص من النزاع بين الفصائل الأفغانية في الحرب الأهلية (١٩٩٢-٢٠٠١) وهدوء الصراع بين أمراء الحرب بتمكن حركة طالبان من هزيمة قوات تحالف الشمال بقيادة الطاجيكي أحمد شاه مسعود والجنرال الأوزبكي عبد الرشيد دوستم بعد أن وصلت إلى السلطة في كابول وحكم البلاد والتخلص من أحمد شاه مسعود باغتياله في تفجير انتحاري على أيدي منفذين عرب قبل يومين فقط من هجمات سبتمبر، حتى تفجرت الأوضاع والحرب مجدداً.

لقد اكتنزت الجملة الأساسية معلومات متعددة، وسردت عدداً من الأحداث في جمل فرعية باعدت بين ركنيها، وجعلت القارئ يدخل في متاهة أبعدته عن فهم معناها بيسر وأفقدته القدرة على متابعة القراءة، وهذه الجمل الطويلة تخلق نوعاً من التعقيد لا يتناسب مع ما تقتضيه لغة الصحافة المعاصرة من بساطة الأسلوب؛ بغية توصيل المعلومة إلى القارئ بأيسر طرق التعبير، في اقتضاب دون إطباب، وبجمل نافذة قصيرة؛ «لأن الجمل القصيرة أدعى إلى متابعة الذهن لها بيسر وراحة، أما الجمل الطويلة، فإما أن يضيع المقصود منها على القارئ، وإما أن تسبب له شيئاً من الإرهاق إذا اهتم بالموضوع»^{٤٤}، لذا تستهدف جميع الصحف تيسير المطالعة للقارئ وتقليل الجهد الذي يبذله إلى الحد الأدنى.

وقد رفض بعض الباحثين استعمال أسلوب (مَا كَاد ... حتى ...) في مثل قولهم: «لم يكد الضيف يدخل حتى عانقه صاحب الدار» معللين رفضهم بأنه لم يرد عن العرب، وبأن نفي «كاد» نفي للمقاربة، وهذا يتعارض مع اقتران الحدين، إلا أن مجمع اللغة المصري أجاز هذا الأسلوب^{٤٥}؛ لأن المراد به أن الترحيب تم مع أشد الشوق والتلهف، فكان زمن الدخول قد اقترن بزمن العناق.

هذا إلى أن الأسلوب بصورته المعاصرة، قد ورد فيما يحتاج به من مأثور الكلام، وهو ما جاء في حديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال يوم الخندق: «مَا كِدْتُ أَصْلِي الْعَصْرَ حَتَّى غَرَبَتْ»^{٤٦}، وفي حديث أبي سفيان: «مَا كِدْتُ تَأْذُنُ لِي حَتَّى تَأْذُنَ

لِحِجَارَةِ الْجُلُومَيْنِ)»^{٤٧}، وكذلك «مَا كَادَ أَنْ يُقِيمَ عَنْقَهُ حَتَّى أُدْخِلَ الدَّارَ»^{٤٨}

٢-٦. دخول النفي على خبر كاد.

يشيع في لغة الصحافة المعاصرة دخول النفي على خبر كاد (يكاد لا يفعل) وقد يظن أنه مخالف لما تعرفه العربية من أن أداة النفي تتقدم (كاد) ولا تتأخر عنها. وقد أقر مجمع اللغة المصري هذا الأسلوب ورأت لجنة الألفاظ والأساليب أنه صحيح مقبول لما يأتي:

أولاً: جملة من أقوال العلماء منهم ابن يعيش إذ قال في قوله تعالى (إذا أخرج يده لم يكد يراها): «فإذا دخل النفي على (كاد) قبلها أو بعدها، لم يكن إلّا لنفي الخبر، وكأنك قلت: يكاد لا يراها»^{٤٩}

ومثله جاء في كليات أبي البقاء حيث قال: «ولا فرق بين أن يكون حرف النفي متقدماً عليه، أو متأخراً عنه، نحو قوله تعالى: ﴿وَمَا كَادُوا يَفْعَلُونَ﴾ البقرة/ ٧١، معناه: كادوا لا يفعلون»^{٥٠}

وكذلك ما جاء في تفسير الطبري «عن ابن عباس: ﴿فَذَبْحُوهَا وَمَا كَادُوا يَفْعَلُونَ﴾ [البقرة: ٧١] يقول: كَادُوا لَا يَفْعَلُونَ»^{٥١}

وما جاء في تفسير البغوي لقوله تعالى ﴿وَلَا يَكَادُ يُسِيغُهُ﴾ قال ابن عباس -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-: لَا يُجِيزُهُ. وَقِيلَ: مَعْنَاهُ يَكَادُ لَا يُسِيغُهُ، وَيُسِيغُهُ فَيَغْلِي فِي جَوْفِهِ.^{٥٢}

ثانياً: لوروده في إحدى الروايتين لبنت زهير: صحا القلب عن سلمى وقد كاد لا يسلو.

(يكاد لا يفعل) في الصحافة.

وفيما يلي بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين اتجاهات الكتابة الصحفية الممثلة لعينة البحث في استعمال تركيب كاد المنفي:

- تقدم «لا» على «يكاد» أكثر كثيراً من تأخرها، فقد تقدمت ٢٦٧ مرة بنسبة ٨٣٪ (ج ١)، بينما تأخرت في ٥٥ حالة بنسبة ١٧٪ (ج ٢). وهذا يدل على أن

الاستعمال المعاصر ما زال محافظاً على نهج فصحي التراث في هذا الشأن.

- عند استعمال «حتى» مع «لا» تأتي الأخيرة متقدمة على يكاد دائماً، (لا يكاد.... حتى) جاء ذلك في ٢٩ حالة شكلت كل أمثلة هذه الصورة التركيبية (ج٣).
- عندما ترد كاد منفية مع أسلوب الاستثناء غالباً ما تكون «لا» متقدمة، (لا يكاد ... إلا) جاء ذلك في ٧١ حالة (ج٤)، مقابل ١٠ حالات فقط جاءت فيها متأخرة (ج٥).

ج١- لا يكاد شارع يخلو من التعديات الصارخة.

ج٢- يكاد لا يخلو بيت منها.

ج٣- لا يكاد يخرج من أزمة حتى يصطدم بأخرى.

ج٤- لا يكاد يمر يوم إلا وتحدث المشكلات.

ج٥- يكاد لا يمر يوم إلا ويسقط عقار متهالك.

وقد حاول بعض اللغويين المعاصرين التفريق بين دلالة النفي في كلا التركيبين، «الفرق بين قولنا: ما كاد المطر ينقطع، وقولنا: كاد المطر لا ينقطع، أن النفي في الجملة الأولى منصب على مقاربة الانقطاع، أما النفي في الجملة الثانية فهو منصب على الانقطاع نفسه، لهذا كان النفي في الأولى أوغل من النفي في الثانية. ومعنى هذا أن الخبر المنفي بنفي يسبق كاد أبعد من الخبر المنفي بنفي يجيء بعدها»^{٥٣}

لكن واقع الاستعمال الصحفي لهذا الأسلوب، كما يتضح في عينة البحث، لا يوجد فيه مثل هذا الفارق الدلالي، والأمر كما قال الراغب الأصفهاني في مفرداته «لا فرق بين أن يكون حرف النفي متقدماً على الفعل كاد، أو متأخراً عنه». فالجملتان التاليتان تفيدان وقوع خبر «كاد» بعسر وشدة.

- لا أكاد أراه من خلفها.

- أكاد لا أرى الحروف أمامي من انهيار دموعي.

كما أن الجملتين التاليتين تفيدان المبالغة في التعبير عن القلة، وليس ثمة فرق دلالي ينتج عن تقدم «لا» أو تأخرها.

- الفارق لا يكاد يذكر.

- ومع ضآلة العدد، الذي يكاد لا يذكر فإن حكومة الرئيس.. أثارت جلبة حوله.

٢-٧. حذف خبر كاد.

يشيع في عينة البحث حذف خبر «كاد»، ويأتي الحذف ملازماً لعطف كاد بالحرف «أو»^{٤٥} ويكون ذلك على ضربين: فإما أن يأتي الفعل «كاد» المعطوف في نهاية الجملة بعد اكتمال أركانها، كما في: «واندثرت مؤلفات الرجل أو كادت»، وهذا الاستعمال موافق لما ورد من كلام العرب في النشر، في حدود ما استقرأت من مادة^{٤٦}، وإما أن يأتي الفعل «كاد» المعطوف معترضا بين الفعل وما يكمله أو يتعلق به، وتلك الصورة أكثر استعمالاً، في عينة البحث، من سابقتها، ولم أجد لها أصلاً في الاستعمال القديم، في حدود ما استقرأت من مادة تراثية، عدا مثالا واحداً من الشعر^{٤٧}، ويقع اعتراض «كاد» بين:

• الفعل وما يتعلق به من حرف جر أو ظرف:

- ووصل بنا الأمر أو كاد إلى أن نرفع الرايات البيضاء.

- تبخرت تلك الآمال أو كادت بعد إعلان الإفراج عنه.

• الفعل وفاعله:

- واختفت أو كادت ثقافة الجولف التي نسمع عنها.

- تهالكت معها أو كادت قيم الاتقان والجودة، والانضباط، واحترام الوقت، والصراحة، وغيرها من القيم الداعية.

ونلاحظ أن التركيب بهذا الترتيب يعطي للكاتب فرصة توسيع الجملة بواسطة العطف، واستكمال عرض الفكرة التي يريد أن يعبر عنها.

• الفعل ومفعوله:

- فتح علينا أو كاد بوابة جهنم للمزايدات السياسية.

- أصبحنا أمام إمبراطورية إسلامية تماثل حجها وسكانا أو تكاد الإمبراطورية

الرومانية في أوجها.

وحذف خبر «كاد» جائز إذا دلَّ عليه دليل، ومن ذلك الحديث الشريف: «من تأنى أصاب أو كاد، ومن عجل أخطأ أو كاد»^{٥٧}. والتقدير كاد يصيب، وكاد يخطئ. ولا شك أن الذي سوغ حذف الخبر هنا دلالة الكلام عليه، بل إن البلاغة تقتضي حذفه، لأن ذكر الخبر في الحديث من فضول الكلام، فلا يترتب على ذكره أي إضافة إلى المعنى. وهذا لا يمنع ورود ذكر الخبر بعد الفعل الذي يوافقه لفظاً ومعنى، نحو: فيسقط أو يكاد يسقط.^{٥٨}

وذكر خبر كاد مع إمكانية حذفه يعد قليلاً في لغة الصحافة؛ إذ لم يتجاوز خمس حالات فقط، جاء الخبر فيها تكراراً لفعل سابق وبطرق مختلفة من التكرار؛ فإما أن يأتي بلفظ الفعل السابق عليه، (تحقق-يتحقق) في المثال (١)، أو يأتي بلفظ من الباب نفسه مثل كان وأخواتها، (أصبح - يكون) في المثال (٢)، أو يأتي بصيغة الفعل (طحتته-تفعل) كما في (٣).

١. كل ما يطالب به المحتجون تحقق أو كاد يتحقق.

٢. أصبح الانفصال الجنوبي عن السودان، حقيقة واقعة ومؤكدة، أو كاد أن يكون.

٣. مرت عليه الشيخوخة بتجاعيدها ووهنها فطحتته أو كادت تفعل.

٢-٨. حالات مرفوضة.

إن سلامة اللغة تعد من الخصائص الأساسية للكتابة الصحفية، وأبرز ملامحها سلامة القواعد النحوية «وقد يقبل من لغة الصحافة الخروج عن المنوال في بعض الأساليب على اعتبار أن الأساليب غير متناهية، ولكل عصر أساليبه وأنماطه، ولكن من الأجدر، ألا نقبل لغة صحافي لا يحترم قواعد اللغة لأن ذلك يؤدي إلى الخروج عن النمط»^{٥٩}؛ فما يقدمه بعض الصحفيين من أساليب ركيكة منحرفة عن أصولها، ومن ترخص في القواعد، وما يقعون فيه من أخطاء لا مخرج لها، يؤدي إلى تحريف

اللغة، وإفسادها، لأن تأثير الإعلام بصفة عامة على لغة المجتمع تأثير مباشر وكبير. ويشيع الخطأ في أسلوب «كاد»، وتتنوع أشكاله ومستوياته التي قد تصل إلى الحد الذي تصبح معه الجملة مفككة في مبناها مشوهة في معناها، وأكثر أنواع الخطأ شيوعاً في عينة البحث عدم المطابقة بين عناصر هذا الأسلوب: كاد واسمها وخبرها، على النحو المبين فيما يلي:

٢، ٨، ١. الخطأ في إعراب خبر كاد عندما يكون مضارعاً مسنداً لواو الجماعة مرفوعاً بثبوت النون، فيأتي بحذفها:

- كاد البعض من قادة العدالة يفقدوا توازنهم.^{٦٠}

- حتى كادوا يقبلوا رءوسهم واقدامهم.

٢، ٨، ٢. نفي خبر كاد والصواب يقتضي أن يكون مثبتاً:

- عضه جملة الوحيد وعشرة عمره في ساعده الأيمن حتى كاد لولا ستر الله ألا يلتهم يده كلها.

فالمعنى المقصود أن الجمل اقترب من أن يلتهم يده كلها ولكن هذا لم يحدث، ولا داعي للنفي.

٢، ٨، ٣. عدم المطابقة في النوع بين كاد واسمها، وبين خبر كاد واسمها. وهذا خطأ شائع ويكون بتذكير ما حقه التأنيث في أغلب الحالات، كما يحدث العكس قليلاً بتأنيث ما حقه التذكير كما في المثال الأخير.

- إلى الدرجة التي يكاد يستحيل فيها الإدارة وفقاً لقواعد اقتصادية.^{٦١}

- فلا يكاد يمر ثلاثة أيام حتى تقع حادثة.^{٦٢}

فالصواب تأنيث يكاد والخبر لأن اسمها مؤنث (الإدارة، ثلاثة)، والصواب (تكاد تستحيل - لا تكاد تمر).

- طريق المستقبل ... لا يكاد يستبان فيه الحفر والمطبات من الأرض المستوية.

والصواب: لا تكاد تستبان فيه الحفر.

وقد يقع الخطأ بعدم المطابقة في النوع بين كاد واسمها مع الالتزام بتأنيث الخبر،
مثل:

- يكاد تدور أحداثه المهمة في الشارع.

- فلا يكاد تمر أيام حتى تأتيني شكاوى عديدة.

تذكير كاد في المثاليين خروجاً على القاعدة، والصواب تأنيثها.

٢, ٨, ٤. عدم المطابقة في النوع بين جملة كاد الواقعة خبراً للمبتدأ المؤنث.
وهنا تقع المخالفة في أكثر من عنصر من عناصر الجملة.

- خيانة الوطن يكاد يكون هو الفعل الوحيد غير القابل للتسامح.

والصواب: تكاد تكون هي الفعل الوحيد...

٢, ٨, ٥. تكرار عدم المطابقة في النوع داخل الجملة الواحدة، مما يجعل
الجملة مفككة مشوهة.

- هناك الآن حركة اندفاع نشطة على شراء أراضي وحقول أفريقية من جانب
رأس المال الأجنبي تكاد تصبح السباق عليها كأنها شبيهة بالسباق على الذهب في
أمريكا.^{٦٣}

إن عدم معرفة الكاتب بقواعد المطابقة بين عناصر الجملة جعله يظن أن «كاد»
تطابق تأنيثاً المبتدأ في أول الجملة «حركة»، وأدى به ذلك إلى أن يؤنث خمس كلمات
كان حقها التذكير مراعاة لاسم كاد المذكر، وصواب الجملة (هناك الآن حركة
اندفاع... يكاد يصبح السباق عليها كأنه شبيه...)

٢, ٨, ٦. عدم مطابقة الضمير في خبر كاد.

- المشاهد التي تكاد تنفرد به مصر خلال فترة الامتحانات.

وهذا خطأ غريب في الضمير العائد على كلمة المشاهد رغم تأنيث الاسم الموصول
وكاد وخبرها.

٢, ٨, ٧. عدم المطابقة بين الضمير الواقع اسماً لـ (كاد) وما يعود عليه.

- ذلك فإن مصبه عند دمياط الواقعة علي البحر المتوسط ومنبعه عند بحيرة فكتوريا بأوغندا يكاد يتلاقيان.^{٦٤}

فالضمير المرفوع اسماً لـ «يكاد» لابد أن يكون في صيغة المثنى لأنه يعود على مصب، ومنبع.

٢, ٨, ٨. عدم اشتغال جملة خبر «كاد» على ضمير. لذا تبدو الجملة مفككة وغير مترابطة تركيبياً مع الجملة السابقة عليها، و«الخبر في أفعال المقاربة لا بد أن يشتمل على فعل مضارع ومرفوعه «من فاعل، أو نائبه ... «ضميرٌ في الغالب»»^{٦٥}
- مضى أكثر من ستة أشهر على هذه الثورة العظيمة إلا أن نتائجها على جميع المستويات تكاد تكون المحصلة صفر!!^{٦٦}

٢, ٨, ٩. استعمال «بالكاد» مع كاد المنفية.

- هو لا يمتلك من حطام الدنيا شيئاً غير راتبه البسيط الذي لا يكاد يكفي بالكاد مستلزمات ومتطلبات الأسرة.^{٦٧}

اضطراب المعنى في المثال السابق مصدره استعمال كلمة «بالكاد» التي تبدو زائدة، ولا تضيف شيئاً للمعنى المقصود، بل إنها تؤدي إلى تناقض في معنى الجملة؛ سواء اعتبرنا أن نفي «كاد» يفيد نفي المقاربة ونفي وقوع الخبر بالأولى، أو يفيد وقوع الخبر بعسر وشدة؛ لأن كلمة بالكاد تعني بشدة وصعوبة، فكيف يقال (راتبه لا يكفي بصعوبة مستلزمات الأسرة؟!) في حين يستقيم المعنى إما بحذف «بالكاد» والإبقاء على نفي «كاد»، فنقول: (لا يملك غير راتبه البسيط الذي لا يكاد يكفي مستلزمات الأسرة)، وإما باستعمال «بالكاد» مع «كاد» المثبتة، فنقول: (لا يملك غير راتبه البسيط الذي يكاد يكفي بالكاد مستلزمات الأسرة).

وقد أجاز مجمع اللغة المصري استعمال «بالكاد» في هذا المعنى، ووافق على قولهم: جرى وراءه وبالكاد أدركه، لأن في اللغة كلمة (كَوَّود) وهي فَعُول من الثلاثي، فلا بد أن يكون هناك الفعل الثلاثي (كَأَدَ) بمعنى: شَقَّ وَصَعَّبَ، وهذا يستلزم وجود المصدر، وهو الكَأَد. ولذا يُصَحِّح هذا الأسلوب على أن الألف مسهلة من الهمزة.^{٦٨} وتوجيه المعنى في هذه الكلمة، إذن، ليس على نحو ما ذهب إليه بعض الباحثين الذي

يخطئون هذا الاستعمال، بزعم أن «أل التعريفية دخلت على الفعل «كاد» وهي لا تدخل إلا على الاسم».^{٦٩}

٢, ٨, ١٠. تفكك التركيب وغموض المعنى.

إن قارئ الجملة التالية ليعجز عن معرفة المعنى المقصود منها، والغريب أن الكاتب أتى بها ليوضح حقيقة من الحقائق التي يسردها في مقاله!، فما كان منه إلا أن زادها غموضاً بأسلوبه المفكك، وقد خالف فيها ما شاع في الكتابة الصحفية للمتلازمة (ما كاد حتى) والتعبير بها عن اقتران حدثين أو تعاقبهما، على النحو الذي تناولناه في موضع سابق من البحث.

- والحقيقة الثانية تتمثل في أنه ما يكاد يكون عقم الاعتماد على استراتيجية المناطحة التي لا تتوقف، حتى تحقق نصراً حاسماً، وتنجح في تركيع نظام مازال في المواقع قادراً على ممارسة درجات عالية من البطش بخصومه ومن يؤيدهم.^{٧٠}

الخاتمة

قامت الدراسة بجمع كل الجمل التي استعملت فيها (كاد) في لغة الصحافة المعاصرة في مصر، ورصدت الأنماط التركيبية الشائعة وغير الشائعة، وبينت مدى توافقها أو مخالفتها للاستعمال اللغوي الفصيح، ودرجة هذه المخالفة، كما تناولت أشكال التلازم التركيبي في أسلوب كاد. وخلصت إلى ما يلي:

- يشيع في لغة الصحافة مجيء خبر كاد جملة فعلية فعلها مضارع، متفقة في ذلك لما اطرده من كلام العرب في هذا الباب إلا أن ثمة حالات جاء فيها الخبر مفرداً وهو - في أكثرها - اسم مشتق.

- ويأتي فاعل المضارع (الواقع خبراً) ضميراً عائداً على اسم كاد ولم يخرج عن ذلك سوى حالتين، جاء فيهما فاعل المضارع اسماً ظاهراً وليس ضميراً.

- حددت الدراسة، أربعة صور تركيبية لحالات الرتبة في أسلوب «كاد» رتبت تنازلياً من حيث الفصاحة على نحو ما يلي:

١. كاد + اسمها + خبرها (فعل مضارع غير مقترن بأن).

٢. كاد + خبرها (فعل مضارع غير مقترن بأن) + اسمها.

٣. كاد + اسمها + خبرها (فعل مضارع مقترن بأن).

٤. كاد + خبرها (فعل مضارع مقترن بأن) + اسمها.

وبلغ عدد الحالات التي حافظت على الرتبة بتقديم الاسم وتأخر الخبر سواء أكان مقترنا بأن أم لا حوالي ٤٩٪، في حين بلغت الحالات التي تقدم فيها الخبر على الاسم حوالي ٥٠٪ من إجمالي عدد الحالات البالغ عددها ٥٦٢ جملة. وهذا يدل على أن الكتابة الصحفية تساوي في الاستعمال بين الصورتين التركيبين، دون التزام بالصورة الأفصح منها.

• تشير النسب الإحصائية إلى أن اقتران خبر كاد بأن يعد قليلاً بصفة عامة في لغة الصحافة المعاصرة؛ إذ لم تتجاوز النسبة في كل صيغ كاد التي اقترن فيها الخبر بأن ٨,٧٩٪ فحسب، وهي تشكل ٢٠٠ حالة من إجمالي الحالات التي وردت فيها كاد وصيغها المختلفة البالغ عددها ٢٢٧٤ حالة.

• تستعمل الصورة التركيبية (كاد يفعل) في معنى الإثبات أي: قارب الفعل ولم يفعل، ولم يختلف الاستعمال المعاصر عما جاء به النحاة في هذا المعنى، إلا أننا نلاحظ كثرة استعمال كاد المثبتة في سياق التعبير عن وقوع الأذى والشيء المكروه، أو اقتراب وقوع مشكلة ما.

• يستعمل التركيب (لا يكاد يفعل) للدلالة على نفي مقارنة الفعل، ويقتضي ذلك نفي وقوع الفعل بطريق الأولى، ولا تنحصر دلالة كاد المنفية في نفي مضمون الخبر فحسب بل تتخطاه غالباً إلى معان أخرى في لغة الصحافة، مثل: وقوع الخبر بصعوبة، والمبالغة، والاستهجان أو الاستنكار.

• يشيع في الكتابة الصحفية أحد أشكال التلازم في أسلوب «كاد» المنفية؛ فحينما تستعمل (ما) لنفي «كاد» بصيغها المختلفة فلا بد أن تأتي معها «حتى».

• تقدم (لا) على (يكاد) أكثر كثيراً من تأخرها، فقد تقدمت ٢٦٧ مرة بنسبة ٨٣٪، بينما تأخرت في ٥٥ حالة بنسبة ١٧٪، وهذا يدل على أن الاستعمال المعاصر ما زال محافظاً على نهج فصحي التراث في هذا الشأن.

• لا تفرق الكتابة الصحفية، بين أن يكون حرف النفي متقدماً على الفعل كاد، أو متأخراً عنه.

• يشيع حذف خبر كاد ويأتي الحذف ملازماً لعطف كاد بالحرف (أو)، والفعل كاد المعطوف إما أن يأتي في نهاية الجملة بعد اكتمال أركانها، وإما أن يأتي معترضاً بين الفعل وما يتعلق به من شبه جملة، أو بين الفعل وفاعله، أو بين الفعل ومفعوله. وتلك الصورة أكثر استعمالاً - في عينة البحث - من سابقتها.

• كشفت الدراسة بعض الصور التي تمثل خروجاً على قواعد العربية الفصحى في استعمال كاد، وشملت: الخطأ في إعراب خبر كاد، ونفي خبر كاد والصواب يقتضي أن يكون مثبتاً، وعدم المطابقة بين كاد واسمها وخبرها، (وهي أكثر صور الخطأ شيوعاً، وتشمل: عدم المطابقة في النوع بين كاد واسمها، وبين خبر كاد واسمها، وعدم المطابقة في النوع بين جملة كاد الواقعة خبراً للمبتدأ المؤنث، وتكرار عدم المطابقة في النوع داخل الجملة الواحدة، مما يجعل الجملة مفككة مشوهة، وعدم مطابقة الضمير في خبر كاد، وعدم المطابقة بين الضمير الواقع اسماً ل(كاد) وما يعود عليه)، واستعمال (بالكاد) مع كاد المنفية، وتفكك التركيب وغموض المعنى.

الهوامش

١- كساس، صافية، العربية في الصحف اليومية بين الفصحى والعامية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، الجزائر، ٦٤، ٢٠١١، ١٨٨، ١٨٧، بتصرف.

٢- بشر، كمال، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٣٤.

٣- الراضي، محمد، اللغة والخبر في الصحافة العربية، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ١٩٩٧، ص ١١٩.

٤- عبد العزيز، محمد حسن، لغة الصحافة المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٨ م، ص ٤٠٥.

٥- البوزياني، طارق: الصحافة والمستوى اللغوي المناسب، أعمال الندوة العلمية: الإعلام المغربي الضوابط اللغوية والإكراهات المهنية، معهد الدراسات

والأبحاث للتعريب، الرباط، ٢٠١٤، ص ٧٣.

٦- السابق، ص ٧٤.

٧- انظر: خطار، أنور: اللغة الصحفية ملاحظات تقنية ومنهجية، الفكر العربي، معهد الإنماء العربي، مج ٨، ع ٥٠، ص ٨٩-٩١ بتصرف.

٨- لمزيد من التعريف بالمدونة العربية، ينظر: الموقع الرسمي للمدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية www.kacst.org.sa.

٩- ابن جني: الخصائص، تحقيق د. عبد الحميد هندراوي دار الكتب العلمية، بيروت. ٣٨٦/١.

١٠- سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ٣، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨ م، ٣/١٢.

١١- حسن، عباس: النحو الوافي، دار المعارف الطبعة، ط ٣، ١/٦١٦.

١٢- الخصائص ٣٨٦/١، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد الأزهرى، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ج ١ ص ٢٧٨-٢٧٩.

١٣- الرضي الأسترابادي: شرح الكافية في النحو لابن الحاجب، تحقيق عبد العال سالم مكرم (القاهرة، عالم الكتب ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م). ٢٣٧٥/.

١٤- السيوطي: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد الحميد هندراوي، المكتبة التوفيقية، ١-٤٧٨.

١٥- انظر: الدماميني: تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، تحقيق: د. محمد بن عبد الرحمن بن محمد المفدى، ط ١، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣ م ٣/٢٩٥.

١٦- ناظر الجيش: شرح التسهيل المسمى «تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد»، دراسة وتحقيق: أ. د. علي محمد فاخر وآخرون، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط ١، ١٤٢٨هـ - ٣/١٢٨٢.

١٧- تعليق الفرائد، ٣/٣٠٦.

١٨- همع الهوامع ١/٤٧٩.

١٩- أبو حيان: البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر،

بيروت، ١٤٢٠ هـ. ويقول في ذلك: «وَأَمَّا تَوْسِيطُ الْحَبْرِ فَهُوَ مَبْنِيٌّ عَلَى جَوَازِ مِثْلِ هَذَا التَّرْكِيبِ فِي مِثْلِ كَانَ: يَقُومُ زَيْدٌ، وَفِيهِ خِلَافٌ، وَالصَّحِيحُ الْمُنْعُ» ٥/١٩، ٥١٨.

٢٠- همع الهوامع: ١/٤٧٩.

٢١- ابن الحاجب: أمالي ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: د. فخر صالح سليمان قدرة، دار الجليل، بيروت، ١٤٠٩ هـ، ١٩٨٩ م، ٢/٨١١.

٢٢- ابن يعيش، شرح المفصل، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م، ٤/٣٧٩.

٢٣- الأنباري: أسرار العربية، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط ١، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م، ص ١١٠.

٢٤- الحريري: درة الغواص في أوهام الخواص، تحقيق: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط ١، ١٤١٨/١٩٩٨ هـ، ص ١٠٨، ١٠٧.

٢٥- الكتاب: سبويه ج ٣-١٦٠.

٢٦- شرح المفصل، ٤/٣٨٠.

٢٧- الكتاب، ٣/١٢.

٢٨- المبرد، محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، بيروت: عالم الكتب، ج ٣، ص ٧٥.

٢٩- الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف، المكتبة العصرية، ط ١، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م، ٢/٤٦٠.

٣٠- الباتل، محمد: كاد واتصال خبرها بأن في التراث، مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، الآداب (١) ١٩٩٥ م، ص ١٥.

٣١- ابن مالك: شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، تحقيق: د. طه محسن، مكتبة ابن تيمية، ط ١، ١٤٠٥ هـ، ص ١٦٠.

٣٢- كاد واتصال خبرها بأن في التراث، ص ١٧.

٣٣- الخصائص، ١/١٠١، ١٠٠.

- ٣٤- كاد واتصال خبرها بأن في التراث، ص ٣.
- ٣٥- النحو الوافي، ١/ ٦١٦.
- ٣٦- عيد، محمد، النحو المصفى، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٢٧٧.
- ٣٧- أبو طالب، عبد الهادي، معجم تصحيح لغة الإعلام، مكتبة لبنان، ص ١٦٩.
- ٣٨- العدناني، محمد، معجم الأغلط اللغوية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط ٢، ١٩٩٦م، ص ٥٩٠.
- ٣٩- انظر: المنان، عمر محمد حمودة عطا، كاد ودلالاتها بين النحويين والمفسرين، مجلة الدراسات العربية، المنيا، مصر، مج ٣، ع ٢٦، ٢٠١٢ ص ١٨١٢.
- ٤٠- شرح المفصل، ٤/ ٣٨٠.
- ٤١- السابق، ٤/ ٣٧٧.
- ٤٢- انظر: تعليق الفرائد، ٣/ ٣١٢.
- ٤٣- جاهين، بهاء، حضور أمل دنقل، الأهرام ٢٦ مايو ٢٠١١، السنة ١٣٥، العدد ٤٥٤٦١.
- ٤٤- الصحافة والمستوى اللغوى المناسب، ص ٧٦.
- ٤٥- انظر: الشويرف، عبد اللطيف أحمد، تصحيحات لغوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ١٩٩٧م، ص ٨٦.
- ٤٦- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، كتاب الألفاظ والأساليب/ ٢، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٥م، ص ٧١.
- ٤٧- العدناني، محمد، معجم الأغلط اللغوية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط ٢، ١٩٩٦م، ص ٥٨٩.
- ٤٨- البخاري: الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناشر: دار طوق النجاة، ط ١، ١٤٢٢هـ، ١/ ١٢٣.

- ٤٩- الرازي: مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط ٥، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م، ١/ ٦٠.
- ٥٠- الذهبي: سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط ٣، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ٤/ ٥٦٩.
- ٥١- شرح المفصل، ٤/ ٣٨٤.
- ٥٢- الكفوي: الكليات، مؤسسة الرسالة، ط ٢، ١٩٩٣م، ص ٧٤٩.
- ٥٣- وانظر: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، القرارات الجمعية في الألفاظ والأساليب من ١٩٣٤ - ١٩٨٧م، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٩م، ص ١٣٩.
- ٥٤- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، كتاب الألفاظ والأساليب / ١، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٧٧م، ص ١٨٢.
- ٥٥- معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، ص ٥٩٠.
- ٥٦- الطبري: تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة، ط ١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ٢/ ١١٤.
- ٥٧- البغوي: معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي، تحقيق محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط ٤، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، ٣/ ٣٤١.
- ٥٨- الحوفي: أحمد بن محمد، معنى كاد في الإثبات والنفي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج ٣٣، مايو ١٩٧٤ ص ٩٥.
- ٥٩- كذلك الاستعمال القديم في النثر نجد أن الحذف يلزم حرف العطف (أو)، وإن جاء في الشعر معطوفاً بالواو، كما في قول الشاعر:
- ٦٠- هممت ولم أفعل وكدت وليتني تركت على عثمان تبكي حالته.
- ٦١- كما في مسند أحمد: «ثُمَّ أَخَّرَ الْفَجْرَ مِنَ الْغَدِ حَتَّى انْصَرَفَ مِنْهَا، وَالْقَائِلُ يَقُولُ: طَلَعَتِ الشَّمْسُ أَوْ كَادَتْ» مسند الإمام أحمد بن حنبل، شعيب الأرنؤوط

وعادل مرشد، وآخرون إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م، ٣٢/ ٥٠٨.

٦٢- ورد في جمهرة اللغة «وقال الراجز يصف صقرا انقضّ على سرب من الطير: يطّثها طورا وطورا صكّا - حتّى يزيل أو يكاد الفكّا». ابن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط ١، ١٩٨٧ م. ٨٣/ ١.

٦٣- انظر: شرح الرضي ٢٣٣/ ٥، وحاشية الصبان ٢٦٣/ ١.

٦٤- ابن درستويه: تصحيح الفصيح وشرحه، تحقيق: د. محمد بدوي المختون، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، عام النشر، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م، ص ٤٤.

٦٥- بلعيد، صالح، اللغة العربية والصحافة، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع ١٦، خريف ٢٠٠٦، ص ١٥٦.

٦٦- سيد عبد المجيد، الأهرام اليومي، ٠٨ - ٠٥ - ٢٠١٠.

٦٧- الأهرام، ١٧/ ٥/ ٢٠١٠.

٦٨- شحاتة، عثمان، الأهرام اليومي بتاريخ ٠٨ - ٠٤ - ٢٠١٠.

٦٩- رياض، محمد، التكاليف علي مزارع إفريقيا، الأهرام اليومي، ١٥ - ٠٨ - ٢٠١١.

٧٠- أبو الهول، أشرف، ليس بماء النيل وحده تعيش دول الحوض، الأهرام اليومي، ٢٣ - ٠٥ - ٢٠١٠.

٧١- النحو الوافي ١/ ٦١٥ دار المعارف الطبعة، ط ٣.

٧٢- السيد، فهمي، لماذا قامت الثورة المصرية؟ ١، الأهرام اليومي، ١٤ - ٠٨ - ٢٠١١.

٧٣- منكوبو السيول بالعريش يتذكرون الأوقات العصيبة، الأهرام اليوم، ٠١ - ٠٢ - ٢٠١٠.

٧٤- مجلة مجمع اللغة العربية، وزارة المعارف العمومية، مصر، ج ٧، ص ١٨٦ -

١٨٧، ١٩٥٣ م.

٧٥- معجم تصحيح لغة الإعلام العربي، ص ١٧٠.

٧٦- كروان، إبراهيم، تأملات أولية حول الحالة الإيرانية الراهنة: الأهرام اليومي، ٠١-٠٢-٢٠١٠.

المراجع

- ١- ابن الحاجب، عثمان بن عمر، أمالي ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: د. فخر صالح سليمان قدارة، دار الجليل، بيروت، ١٤٠٩ هـ، ١٩٨٩ م.
- ٢- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق د. عبد الحميد هندawi دار الكتب العلمية، بيروت.
- ٣- ابن درستويه، أبو محمد، عبد الله، تصحيح الفصيح وشرحه، تحقيق: د. محمد بدوي المختون، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، عام النشر، ١٤١٩ هـ-١٩٩٨ م.
- ٤- ابن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط ١، ١٩٨٧ م.
- ٥- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله، شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، تحقيق: د. طه مُحسن، مكتبة ابن تيمية، ط ١، ١٤٠٥ هـ.
- ٦- ابن يعيش، شرح المفصل، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٢٢ هـ-٢٠٠١ م.
- ٧- أبو البركات، عبد الرحمن بن محمد الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، المكتبة العصرية، ط ١، ١٤٢٤ هـ-٢٠٠٣ م.
- ٨- أبو حيان، محمد بن يوسف، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٠ هـ.
- ٩- أبو طالب، عبد الهادي، كتاب معجم تصحيح لغة الإعلام العربي، مكتبة لبنان.

١٠- الأزهرى، خالد، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ج ١.

١١- الأنباري، أبو البركات، أسرار العربية، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط ١، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.

١٢- الباتل، محمد، كاد واتصال خبرها بأن في التراث، مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، الآداب (١) ١٩٩٥م.

١٣- البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر الناشر: دار طوق النجاة، ط ١، ١٤٢٢هـ.

١٤- بشر، كمال، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩.

١٥- البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود، معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي، تحقيق محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط ٤، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

١٦- بلعيد، صالح، اللغة العربية والصحافة، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع ١٦، خريف ٢٠٠٦.

١٧- البوزياني، طارق: الصحافة والمستوى اللغوي المناسب، أعمال الندوة العلمية: الإعلام المغربي الضوابط اللغوية والإكراهات المهنية، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ٢٠١٤.

١٨- الحريري، القاسم بن علي، درة الغواص في أوهام الخواص، تحقيق: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط ١٨، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م.

١٩- الحوفي: أحمد بن محمد، معنى كاد في الإثبات والنفي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج ٣٣، مايو ١٩٧٤.

٢٠- خطار، أنور: اللغة الصحفية ملاحظات تقنية ومنهجية، الفكر العربي،

معهد الإنماء العربي، مج ٨، ع ٥٠.

٢١- الدماميني، محمد بدر الدين، تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، تحقيق: د. محمد بن عبد الرحمن بن محمد المفدى، ط ١، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.

٢٢- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد، سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط ٣، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م.

٢٣- الرازي، زين الدين أبو عبد الله، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط ٥، ١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩ م.

٢٤- الراضي، محمد، اللغة والخبر في الصحافة العربية، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ١٩٩٧.

٢٥- الرضي الأسترابادي، محمد بن الحسن، شرح الكافية في النحو لابن الحاجب، تحقيق عبد العال سالم مكرم، القاهرة، عالم الكتب ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.

٢٦- سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ٣، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.

٢٧- السيوطي، جلال الدين: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد الحميد هندراوي، المكتبة التوفيقية.

٢٨- الشويرف، عبد اللطيف أحمد، تصحيحات لغوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ١٩٩٧ م.

٢٩- الطبري، محمد بن جرير، تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة، ط ١، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.

٣٠- عبد العزيز، محمد حسن، لغة الصحافة المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٨ م.

٣١- العدناني، محمد، معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط٢، ١٩٩٦م.

٣٢- عيد، محمد، النحو المصفى، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٧٥.

٣٣- كساس، صافية، العربية في الصحف اليومية بين الفصحى والعامية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، الجزائر، ع٦، ٢٠١١.

٣٤- الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى، الكليات، مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٩٣م.

٣٥- المبرد، محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، بيروت: عالم الكتب.

٣٦- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، القرارات الجمعية في الألفاظ والأساليب من ١٩٣٤ - ١٩٨٧م، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٩م.

- كتاب الألفاظ والأساليب / ٢، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٥م.

- مجلة المجمع، وزارة المعارف العمومية، مصر، ج٧، ص ١٨٦-١٨٧، ١٩٥٣م.

٣٧- المدونة اللغوية العربية، الموقع الرسمي للمدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية www.kacst.org.sa.

٣٨- مسند الإمام أحمد بن حنبل، شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، وآخرون إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١م.

٣٩- المنان، عمر محمد حمودة عطا، كاد ودلالاتها بين النحويين والمفسرين، مجلة الدراسات العربية، المنيا، مصر، مج٣، ع٢٦، ٢٠١٢.

٤٠- ناظر الجيش، محمد بن يوسف، شرح التسهيل المسمى «تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد»، دراسة وتحقيق: أ. د. علي محمد فاخر وآخرون، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط١، ١٤٢٨ هـ.

مراجعة كتاب: هل بعض اللغات أفضل من بعض؟

تأليف: روبرت وليم ديكسون
مراجعة: أ. د. ناصر بن فرحان الحريص*

مدخل

(هل بعض اللغات أفضل من بعض؟) هو عنوان الكتاب الذي ألفه البروفيسور الأسترالي المعاصر روبرت وليم ديكسون ونشر عام ٢٠١٦م، ونقله إلى العربية الدكتور حمزة بن قبلان المزيني، ونشرته دار كنوز المعرفة في عمان سنة ٢٠١٨م (ط١). يقع الكتاب في ٣٦٨ صفحة من الحجم المتوسط، ويحمل الرقم الدولي المعياري (ردمك): ١-٧١٢-٧٤-٩٩٥٧-٩٧٨.

قد يتبادر إلى ذهن القارئ عند قراءته لعنوان الكتاب أن موضوعه يبحث في قضية (أفضلية اللغات) المبنية، في تاريخ لسانيات ما قبل القرن ١٩، على القول بأفضلية لغة على لغة تعصباً أو تحيزاً لعرق وجنس معين. وهي قضية أصبحت من محرمات البحث اللساني منذ بداية ذلك القرن حين أُعلن عن ميلاد علم اللسانيات الحديث الذي جعل على رأس مبادئه أن يدرس «اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها» (أي، موضوعية البحث وتساوي اللغات) (دي سوسير، ١٩٨٥). غرض الكتاب ليس البحث في تلك القضية تاريخياً أو نقاشاً؛ لأن البحث فيها قد حسم وأصبح رفضها من مبادئ البحث اللساني الموضوعي، وإنما غرضه أن يؤسس لمرحلة جديدة في تاريخ الموازنات اللسانية بين اللغات. مرحلة تبحث في الآليات العملية التي تحولنا

* أستاذ اللسانيات بقسم اللغة العربية وآدابها في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم.

لأن نقول إن التفاضل بين اللغات قائم لكنه في حدود أسس علمية مقياسها «فاعلية اللغة» وعمليتها في تحقيق أدوار ووظائف لغوية معينة. وهنا تكمن أهمية هذا الكتاب وفراسته. يقول ديكسون: «...أقترح أنه حان الوقت للسانيات التي قضت مائة عام تقريباً وهي تكافح الفكرة العرقية أن تقوم الآن بواحدة من مهماتها بصفتها علماً لتبدأ بتقويم متوازن لقيم اللغات المختلفة. ويهدف الكتاب إلى أن يكون الخطوة الأولى في هذا المنهج» (ص، ٤٢).

فصول الكتاب

انتظم الكتاب، بعد مقدمته، في أحد عشر فصلاً. وقد سبقت المقدمة والفصول في الترجمة العربية بمقدمة ضافية للمترجم وضح فيها أهمية الكتاب المترجم، وعرف فيها بالمؤلف وموضوع الكتاب، وتحدث عن منهجه في الترجمة، واتصاله بالمؤلف، وأخذ إذن بالترجمة والنشر، وهذا مما يسجل للمترجم ويعطي مؤشراً على اتباع الترجمة للأسس العلمية والأخلاقية المتعارف عليها في هذا الحقل. وسنرجى الحديث عن الترجمة حتى نصل إلى الجانب النقدي في آخر هذه المراجعة. وفيما يلي عرض موجز لمحتوى فصول الكتاب الأحد عشر.

في الفصل الأول المعنون بـ (المدخل)، الذي أراده المؤلف تمهيداً للفكرة الأساسية من الكتاب، تحدث المؤلف عن الوظائف التي تقوم بها اللغة، ودافع فيه عن مشروعية البحث في المفاضلة بين اللغات التي تأبأها الدراسة اللسانية الحديثة. والمؤلف يشير هنا إلى مبدأ أساسي في الدرس اللساني الحديث، أعني مبدأ القول بأفضلية لغة على لغة. وهو مبدأ ظهر، كما أسلفنا، منذ بداية القرن التاسع عشر في الإرهافات الأولى للسانيات على يد النحاة الجدد الذين نادوا بؤاد هذا القول (يوسف، ٢٠٠٤) ورسخه تلميذهم، مؤسس اللسانيات، دي سوسير في أولى صفحات كتابه (١٩٨٥)، وينظر ليونز (١٩٨١). وقد ناقش المؤلف في هذا المدخل عدة قضايا تأسيسية مهمة. ففي البداية، أشار إلى الأدوار التي تؤديها اللغة بوصفها تمثل أكثر العناصر أهمية في النسيج الاجتماعي لأي مجتمع بشري. ويمكن تلخيص تلك الأدوار (الوظائف) في كون اللغة (١) تعزز مسار الانتهاء والهوية، و(٢) تُسهّل العمل التعاوني، و(٣)

تعكس التنظيم الاجتماعي، و(٤) تستخدم للتعبير عن الانفعالات، و(٥) أنها أداة لتوصيل المعلومات، و(٦) تعد وسيلة للتعبير الجمالي، و(٧) وسيلة للتفكير العلمي والحجاج، و(٨) وسيلة للدعوة إلى المعتقدات والآراء (ص، ٢٣-٢٦). وفي مبحث جانبي عنونه بـ (ماذا يعني أفضل؟)، وضع المؤلف أن اللغات تتفاضل بقدر ما تفي بتلك الوظائف الرئيسة للغة (وسيعود المؤلف، في الفصل العاشر، للحديث عن معايير أخرى تجعل من لغة ما لغة مثالية). وتحدث المؤلف في هذا الفصل عن اللسانيات التي تهدف إلى توفير معيار نظيري للبنى والأنظمة اللغوية مؤكداً على المهام الأساسية التي تميز اللسانيات بوصفها علماً مستقلاً كالعلوم الأخرى، وهي: الوصف، والتفسير، والتنبؤ، والموازنة. وختم الفصل مباحثه بعرض موجز لتاريخ الموازنات بين اللغات، محدداً الأطوار التي مرت بها هذه الموازنات (الطور الأول: الموازنة العرقية، والطور الثاني: معادلة التحيز، والطور الثالث: الموازنة العلمية). وبناء على ذلك، فإنه على اللسانيات أن تقوم الآن بوحدة من مهماتها، بصفتها علماً، وتبدأ بتقويم متوازن لقيم اللغات المختلفة. وفي سبيل تحقيق ذلك، يطمح هذا الكتاب لأن يكون اللبنة الأولى في تقديم موازنة علمية في قضية تفاضل اللغات متخلصةً من فكرتي العرقية والتحيز البعديتين عن العلمية التي تنشدها اللسانيات. ومن هنا، فإن الأفضلية التي يبحث فيها هذا الكتاب ليست تلك المبنية على التعصب للعرق أو تلك القائمة على التحيز للغة على حساب لغة، وإنما الأفضلية المقصودة هي تلك المبنية على أسس علمية مقياسها «فاعلية اللغة» وعمليتها في تحقيق سبل التواصل المختلفة.

«كيف تعمل اللغات» كان عنوان الفصل الثاني، وفيه شُرحت آلية عمل اللغة البشرية بوصفها مرآة العالم التي عليها تنعكس بيئاته المتكلمة، واعتقاداته ومواقفه وأنساقه وتنظيماته الاجتماعية. يتكون نظام اللغة من جزأين مستقل أحدهما عن الآخر وإن كانا مترابطين؛ وهما المعجم والنحو. يشتمل الأول على فصائل الكلمات من الأسماء والأفعال والصفات، في حين يشتمل الثاني على الأنظمة (أي، المفاهيم النحوية داخل لغة معينة التي بها تدرك فصائل الكلمات داخل المعجم). وقد فصل

الفصل في الصوتات والزيادة التي تمثّل العناصر المعجمية في اللغة بالأصوات، فلأصوات صوامت وصوائت، وكلّما زاد رصيد أنظمة الصوامت والصوائت في لغة زاد عدد كلماتها. وتطرق الفصل للمتغيرات اللغوية وصنّفها، وهي: متغيرات ظروف المكان، ومتغيرات ظروف الزمان، ومتغيرات الضمائر. وهذه المتغيرات المتنوعة تساعد في إنجاز كثير من وظائف اللغة، ولذا يمكن للغة أن تكون «أفضل»، في نظر المؤلف، إن كان فيها تقابل بين المفرد والجمع للأشخاص جميعاً. وكان هدف ديكسون في هذا الفصل بيان الطرق التي تختلف فيها اللغات في عملها من حيث الأصوات والنحو والمعجم. وقد دعم ذلك بالمقارنة بين عدة لغات.

وفي الفصل الثالث، الذي جاء بعنوان «الضروري»، ركّز المؤلف على الخصائص النحوية التي يكون وجودها ضرورياً في كل لغة، وهي التي لا تكاد تخلو منها أنحاء اللغات المعروفة. وقد تطرق الفصل لأمثلة من تلك الخصائص، فتحدث عن أفعال الكلام التي توفرها كل لغة لتكلميها مميّزاً ثلاثة أنواع منها، وهي: الخبر والطلب والاستفهام. ومن الخصائص المشتركة التي تطرق إليها الفصل خاصية (النفي) التي توجد في أنحاء اللغات الإنسانية قاطبة. وتصبح لغة أفضل بقدر غنى نظام النفي فيها وتعدد طرقه من نفي الجملة والعبارة وغيرها. وتطرق الفصل، أيضاً، لخاصية الملكية، إذ لا بد لكل لغة أن تشتمل على وسائل لتعيين الملكية تعييناً صريحاً، ويكون فيها نمط الإضافة ونمط المتعلق ملائمين بشكل مماثل. ومن الخصائص النحوية التي هي مهمة لكل لغة طرقُ الحَصّ على القيام بالحدث أو التحكم به، وكذلك الآليات التي تبين التعيين، وتربط العبارات بعضها ببعض من أجل تواصل فاعل ودقيق.

وتناول الفصل الرابع، «ما المرغوب؟»، عدداً من الأنظمة النحوية التي تؤدي وظائف مفيدة في اللغات التي توجد فيها والتي من المفيد وجودها في كل لغة. ومن أبرز الخصائص النحوية المرغوب وجودها في اللغة وبها تفضل في جانبها التواصل: (١) خاصية (الجنس والمصنّفات) إذ تتيح بعض اللغات الوسائل لتكلميها لكي يصنّفوا الأشياء في العالم المحيط بهم، و(٢) خاصية (التعريف) التي تعيّن بأدواتها المتعددة ما يسبقها أو ما يتبعها، و(٣) طرق التعبير عن حالات (الزمن والصيغة

والجهة)، و(٤) تراكيب التفاضل «المقارنة» المهمة لكل لغة يعلي مجتمعها من قيمة المنافسة)، و(٥) أنظمة المبني للمجهول، والانعكاسية والتفاعلية، والسببية والنفعية. وقد وضع الفصل أهمية كل خاصية مما سبق. فعلى سبيل المثال، عندما عرض لأهمية حالات الزمن والصيغة والجهة في نظام الجملة، وضح أن معرفة النظام المرتب للأزمنة (من أن الإشارة إلى الزمن تدل على زمن الحدث، وصياغته تدل على ما يدل عليه) يعزز التواصل والفهم، ويسر عملية التواصل. والبرهانية *evidentiality*، التي توجد في ربع اللغات، من الوسائل التي يرغب توافرها في اللغة؛ لأنها تحدد الدقة التي يجب أن يكون عليها المتكلم، فهذا النظام دقيق للغاية؛ حيث يزيل احتمالية الكذب لدى المتلقي (ص، ١٢٥).

«ما لا حاجة له، حقيقة» جعل عنواناً للفصل الخامس الذي خُصص لذكر الخصائص اللغوية والنحوية التي لا ضرورة لها مقارنة بتلك الضرورية وتلك المستحسنة اللتين ناقشهما الفصلان السابقان على الترتيب. إذن، فمهمة هذا الفصل بيان التعقيدات التي لا تقوم بأي دور مفيد في أداء وظائف اللغة، بل إنها تصعب تعلم اللغات واستخدامها بكفاءة وفاعلية. ومن الأمثلة التي عرض لها المؤلف، التكرار في ألفاظ المعنى الواحد، والفروق الصوتية والزيادة النحوية بتكرار المعلومات في الجملة الواحدة. ويرى أن التخلص منها يضفي على اللغة رشاقة وجالاً، إن كان المعنى التواصل يستقيم بدونها، والتمسك بها، في المقابل، يزيد من تعقيد اللغة، ويعيق فاعلية التواصل، ويصعب تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغيرهم.

خُصّص الفصل السادس لنقاش مفصل حول قضية (التعقيد) في أنظمة أنحاء بعض اللغات الإنسانية، كما هو واضح في عنوانه: «وماذا عن التعقيد؟»، وهي قضية مهمة وجدلية ونسبية. ويراها ديكسون واضحة في اللغات الحديثة التي يتصف نحوها، على تفاوت بينها، بأنه نحوٌ موعِل في التعقيد مقارنة مع ما قد نجده في اللغات البدائية. ويرفض ديكسون الفكرة الزائفة التي تربط التعقيد النحوي باللغات المكتوبة (أي، التي لها نظام كتابي)؛ إذ إن عددًا كبيرًا من اللغات ذات الأنحاء المعقدة حقيقة ليس لأي منها أنظمة مكتوبة. وقد استشهد لتدعيم هذا الرافض بلغة

جاراوارا (لغة سكان الغابة المطيرة جنوب حوض الأمازون) التي درس نظامها النحوي بنفسه ووجده موعلاً في أقصى درجات التعقيد، لا سيما في طرق تمييزها بين اللواحق، وتعدد الأفعال المساعدة فيها. وعلى الرغم من هذه الحقيقة، يرى أهل هذه اللغة عدم التعقيد في لغتهم، ولا يجدون مشاكل مع هذا النظام المعقد، ويعتبرونه أمراً طبيعياً. وناقش الفصل إمكانية وجود التعقيد في اللغة الواحدة، وضرب مثلاً من اللغة العربية. فبينما مستواها الفصحى المتمثل بالعربية القديمة (الفصحى) يتصف نحوه بالتعقيد، فإن اللهجات المنحدرة من هذه اللغة تخففت من حدة هذا التعقيد. إذن، هذا الفصل، في مجمله، نقدٌ للتعقيد وطرقه في اللغات، ورفضٌ لوصفه بأنه سمة سائدة في جميع اللغات، أو مرتبطة باللغات المكتوبة.

جاء عنوان الفصل السابع على شكل سؤال: «كم عدد الكلمات التي ينبغي أن توجد في لغة ما؟» وقبل أن يجيب عن هذا السؤال، أكد الفصل في بدايته حقيقة التشابهات الكثيرة بين الجماعات البشرية المتنوعة التي سهلت، في كثير من الأحيان، ترجمة المفاهيم المشتركة، وربما الكلية، بين اللغات. ثم ناقش أهمية التدقيق في اللغة، أي وضوح اللغة ودقتها في مفرداتها ومقاصدها، خاصة في المواقف التي تتطلب ذلك؛ تجنباً للغموض وسوء الفهم. وانتقل الفصل، بعد ذلك، للحديث عن بعض الظواهر اللغوية المشتركة بين اللغات فيما يخص مفرداتها. وفي هذا الصدد، تطرق إلى المشترك اللفظي، والترادف، والتداخل بين فصائل الكلمات. فالمشترك اللفظي، في نظر المؤلف، مظنة للوقوع في عدم الفهم، في حين يخدم الترادف أغراضاً متنوعة في اللغات المختلفة بحسب الطرق التي تنظم بها خطاباتها. أما ما يخص التداخل بين فصائل الكلمات، فاللغات الإنسانية، بصفة عامة، تتوسع فيه لكنه توسع موزون بطريقة خاصة، فعدد المعجمات مختلف من لغة لأخرى، وكذلك عدد الألفاظ في كل معجم، فضلاً عن أن تلك الألفاظ ليست متساوية من حيث الشبوع، وربما يكون في بعض اللغات من الألفاظ أكثر مما قد يحتاجه متكلموها. ومن هنا، يمكن لنا أن نتساءل عن الحد الأدنى المحتمل من الكلمات التي يستطيع المتكلم أن يستخدمها. وفي نهاية الفصل، عاد المؤلف إلى سؤاله الذي عنون به هذا الفصل، وطرح في سبيل

الإجابة عليه سؤالين: كم عدد المعيجمات التي تحويها كل لغة من اللغات المعاصرة؟ وما حجم المفردات الكافية التي ينبغي أن توفر فيها؟ ومع إقراره بصعوبة الإجابة، فإنه أعطى إجابة ظنية في حدود ما بين خمسة إلى عشرة آلاف كلمة، مُرجعاً سبب احتواء اللغات على كم كبير من المفردات إلى أن معظم اللغات الكبرى تستخدم عددًا من أشباه المترادفات.

«حدود ما تصل إليه لغة ما» كان عنوان الفصل الثامن، وفيه نوقشت تلك الحدود في ضوء (١) ما يجب أن يقال في أي لغة، و(٢) ما يمكن أن يقال في اللغة. وناقش المؤلف مقولة رومان ياكسون في أن مدار اختلاف اللغات يكون فيما يجب أن يقال وليس فيما يمكن أن يقال، رافضاً الجزء الثاني من هذه المقولة؛ لأنه التمايز بين اللغات في الترجمة والصعوبات النحوية والمعجمية بين نظمها اللغوية المختلفة، على الرغم من القدر الكبير من الاشتراك بين الشعوب، يجعل من مقولة «كل شيء يمكن أن يقال في كل لغة» مقولة زائفة (ص، ٢٢٣). ويؤكد الفصل الحقيقة التي تقول إن اللغة لا حدود لها سوى الحدود التي يضعها مستخدموها؛ لأنّ الذهن البشري حينها يحصر بحدود ينحصر عليها (ص، ٢٣١). ويؤكد ما ذكره ديكسون هنا الطابع (البراجماتي) للغة، أي أن اللغة عملية ومطواعة ورهن احتياجات متحدثيها. فاللغة مزيج من الكلمات المنسجمة التي يترابط بعضها مع الآخر في شبكة من الدلالات المنضبطة والمرتبطة في وحدتها المعجمية بأنظمة نحوية معينة؛ لتؤدي وظيفتها وتمنح متحدثيها خيارات لغوية متنوعة لا حد لها.

وتحدّث ديكسون في الفصل التاسع، الذي اختار له عنوان: «الأفضل من أجل ماذا؟»، عن الأغراض التي يمكن أن تختلف فيها اللغات من حيث الكفاءة التعبيرية، إذ قد تكون في لغة أوسع منها في لغة أخرى. وتناول الفصل كذلك تفاوت اللغات في السهولة والصعوبة، الأمر الذي قد يعدّ، عند بعض المهتمين بتعلّم وتعليم اللغات، مقياساً للأفضلية. وناقش ديكسون في أسلوب سهل يصل حد الابتذال قضايا الانتماء وتعزيز الهوية ودور اللغة في ذلك وخاصة دلالات ألفاظها في تحديد انتماء الشخص إذا سمي بها. وفي نهاية الفصل حاول ديكسون أن يجيب على سؤاله الذي

جعله عنواناً لهذا الفصل، وخلص في محاولته إلى صعوبة تحديد سبب للأفضلية، ورَّحل الإجابة للفصل الموالي.

يعد الفصل العاشر المعنون بـ «لغة مثالية» تلخيصاً لما تطرَّق إليه الكتاب كله. وقد اقترح ديكسون فيه اثنتين وأربعين خصيصة لغوية يرى أن وجودها في لغة ما دليل على أن هذه اللغة تعدّ (لغة مثالية) ومن الممكن أن يحكم لها بالأفضلية. وقد قُسمت هذه الخصائص إلى أربعة أقسام: (١) الخصائص العامة، وعددها عشر (ومنها ما يجب الحذر منه أو الأخذ به)، و(٢) الصواتة، وهي التقابل الصوتي للغة؛ لتؤدي التمايزات الدلالية الضرورية وعددها أربعة، و(٣) النحو، ويندرج تحته إحدى وعشرون خصيصة، وأخيراً (٤) المفردات، ويندرج تحتها ست خصائص لازمة للغة المثالية. ويترك ديكسون المجال للقارئ لأن يحذف أو يضيف على هذا الخصائص ما يراه مناسباً؛ إذ هي مجرد اجتهد منه وليست نهائية، بل هي، كما وصفها، فرضيات وتخمينات تحتاج للاختبار (ص، ٣٠٧).

وينتهي الكتاب بالفصل الحادي عشر: «مواجهة السؤال»، ويعني به السؤال الذي جُعل عنواناً للكتاب: (هل بعض اللغات أفضل من بعض)؟ وهذا الفصل الذي كتب في صفحة ونصف، وكأنه خاتمة وليس فصلاً، ترك المؤلف فيه الجواب للقارئ ليجد بنفسه إجابة عن ذلك السؤال، مقترحاً عليه، في سبيل تحقيق ذلك، بعض الطرق التي يمكن اتباعها للتوصل إلى تلك الإجابة. ومن أبرز تلك الطرق المقترحة اختبار الخصائص الاثنتين والأربعين التي ذكرها في الفصل السابق، وعمل مقارنة بين لغتين يتقنهما القارئ، ويفهم بنيتها اللغوية جيداً. ومع إقرار المؤلف بأن المقارنة ليست بالأمر السهل، فإنها إن طبقت بين لغتين، وتنتج عن ذلك أن اللغة (أ) أفضل من اللغة (ب)، فإن هذا سيعني أنها أكثر سهولة لأن تفهم عند السامع، ولأن توصف من قبل اللساني، ويكون بإمكانه أن يضع مادة لتعليمها. وتعني أيضاً، أنها سهلة لأن يتعلمها شخص بالغ لغة ثانية، وأن يُترجم منها وإليها بسهولة؛ كما أنها توفر تحديداً أكبر من أجل التسمية، ووصف التركيب الاجتماعي، وتتضمن مصادر أغنى للتعبير عن الانفعالات والأفكار العلمية والحجاج... إلخ (ص ٣٠٨).

نقد الكتاب

ربما تعود الأهمية الأولى لهذا الكتاب إلى كونه يؤسس لمرحلة لسانية جديدة في دراسة قضية التفاضل بين اللغات. وأساس هذا التفاضل علمي مبني على قدر ما تفني به لغة ما بالوظائف الرئيسة للغة، وعلى قدر ما تشتمل عليه من خصائص لغوية نادرة تخولها لأداء وظائفها وتجعل منها لغة فاعلة ومؤثرة - Effective Language. أما ذلك التصنيف الذي كان شائعاً في لسانيات ما قبل القرن التاسع عشر، والمبني على التحيز والتعصب، وفيه صنفت اللغات إلى لغات بدائية ولغات راقية - فمفروض تنظيراً وواقعاً؛ وذلك لأن كل لغة من لغات العالم اليوم «تقوم على معجم غني ونحوٍ على درجة عالية من التعقيد؛ إذ تتألف كل لغة من هذه اللغات من نظام لساني غاية في الإحكام يفني بكثير من الوظائف الاجتماعية» (ص ٢٣). وهذا الحكم ستُعرف قيمته وموضوعيته، إذا ما عرفنا أن ديكسون قضى أربعين سنة من حياته في دراسة لغات العالم وعمل على توصيف لغات لم توصف من قبل كبعض اللغات الأسترالية والبرازيلية ولغات جزر جنوب المحيط الهادي؛ فضلاً عن إلمامه ومعرفته بكثير من لغات العالم الكبرى (ص ١٩، ٣٠، ٣٠٩)، ويكفي أن نعرف أنه استشهد في كتابه بأمثلة من طيف واسع من اللغات.

والكتاب، في مجمله، كتب بلغة واضحة وسهلة، وأسلوب مباشر بعيد عن التعقيد؛ مما يجعل غير المختص يتعرف على طبيعة عمل اللسانيين حين يصفون اللغات، وعلى طبيعة اللغات في توافقاتها واختلافاتها في جميع مستوياتها اللغوية. وهذا ما أراد له مؤلفه حينما ألمح إلى أنه يكتبه لغير اللسانيين. ومع ذلك، سيجد اللسانيون العاملون في مجال توصيف اللغات، وخاصة تلك التي لم توصف من قبل، أو أولئك الذين يهتمون بالمقارنة بين اللغات، سيجدون مادة هذا الكتاب مفيدة لهم. والأهم أنه، حتماً، سيثري المهتمين بعلم الأناسة (الأنثروبولوجي) الذين يُعنون بثقافة الشعوب وعاداتهم وانعكاس ذلك على لغاتهم. ومن أمثلة ذلك وطريفه ما ذكره ديكسون (ص، ١٢٨) من أنه ليس في الثقافة التقليدية لتكلمي لغة قبيلة ديربال الأسترالية، ولا في لغة قبيلة جاراوارا البرازيلية أي فعل يدل على معنى التنافس، وحين يلعبون لعبة تنافسية ككرة القدم مثلاً، لا يفكرون باحتساب الأهداف، بل يلعبون تلك

اللعبة لأجل المتعة فحسب، وحين يُسألون عمن فاز؟ تكون إجابتهم (التعادل).

ويبقى السؤال المهم وهو: هل قدم الكتاب، في نهاية الأمر، حكمًا واضحًا في مسألة التفاضل بين اللغات، وهل أجاب عن السؤال الذي جُعل عنوانًا له: (هل بعض اللغات أفضل من بعض)؟ في واقع الأمر، مهما فعل هذا الكتاب أو غيره، فلن يصل، على الأغلب، إلى إجابة محددة عن مدى تفاضل اللغات ولو من منطلق علمي؛ لأنه، وكما يقول ديكسون نفسه، «لكل لغة عبقريتها» (ص، ٣٠٣). ومن هنا، يبقى عمل مقارنة تفاضلية بين لغتين في مدى وفائهما بأكبر قدر من الأدوار الوظيفية أو اشتغالهما على الخصائص اللغوية - أمرًا ليس بالسهل، إذا ما أخذ في الاعتبار أن «لكل لغة معمارًا خاصًا بها. فما يعبر عنه في لغة من خلال المعجم يمكن أن يعبر عنه في لغة أخرى من خلال النحو» (ص، ٢٩). وقد اتضح ذلك في نقاش الكتاب للخصائص اللغوية الاثنتين والأربعين التي أكدت على التفاوت الواضح بين اللغات في هذا الجانب. وهذا ما جعل ديكسون يتوقف عن إعطاء حكم، واصفًا كتابه بأنه لا يعدو أن يكون تخمينًا وفرضية تنتظر التوكيد (ص، ٣٠٧). وخروجًا من هذا المأزق، نجده يفوض القارئ ليحكم هو بنفسه في أمر الأفضلية بعد أن يختار لغتين ويقارن بينهما في تلك الخصائص. وفي ذلك خروج عن العلمية التي تشدها اللسانيات في فرضياتها التي ينبغي أن تكون قابلة للاختبار على أسس علمية مبرهنة، لا مجرد تخمينات تترك للقارئ أن يؤكد،ها، وفقًا لاهتماماته ومنطقاته. وهنا يتضح لنا غياب المنهج العلمي الذي كان من الواجب أن تبني عليه المفاضلة؛ مما جعل باريهار (2019: Parihar)، يصف الكتاب بأنه أقل كتب ديكسون قيمة علمية مقارنة بكتبه الأخرى التي كانت على قدر عالٍ من التجويد في منهجها وعرضها ونتائجها. ومن تلك الكتب: أنا لساني (٢٠١١)، واللغات الأسترالية: طبيعتها وتطورها (٢٠٠٢)، وشروق اللغات وغروبها (١٩٩٧)، ونحو لغة يدين Yidin (١٩٧٧)، ولغة دويربال Dyirbal في شمال كوينزلاند (١٩٧٢). وغياب التجويد في بعض نقاشات الكتاب يتجلى كثيرًا في طرقه السريع والمفاجئ من غير مقدمات لبعض القضايا اللسانية المهمة، مثل الثنائية اللغوية وتعلم اللغة الثانية والازدواجية

اللغوية، أو في إثارة بعض القضايا ثم تركها من غير تقديم نقاش أو تفسير، ويظهر ذلك جلياً في القضايا التي نوقشت في الفصل الثامن. وأحياناً يستطرد الكاتب في تناول قضايا عامة وشخصية تخرج الكتاب عن طابعه الأكاديمي وتوحي لك وكأنه سرد لتجربة لغوي عاش بين اللغات وصفاً وتدريباً (ص، ٢٣١، ٢٥٠، ٢٦٧). ويجب ألا تنسينا هذه الملاحظة، قطعاً، بعض القضايا المهمة التي تناولها الكتاب، من مثل حديثه عن إشكاليات الترجمة الثقافية التي خصها بالحديث في الفصل الثامن، وغيرها من القضايا المهمة لأطياف واسعة من المهتمين باللغات وما يتقاطع معها من علوم.

وفي نظري، إن كان ثمة حكم يخولنا للقول بأن لغة أفضل من أخرى، فهو بقدر اهتمام متكلمي تلك اللغة بها من حيث تمكينها والرفع من شأنها وتأكيد حضورها بين اللغات بما يؤلف عنها، وبما تخدم به من وسائل تساعد على تطورها وانتشارها وتعلمها. هذا الاهتمام هو ما يجعل من لغة ما لغةً تمارس، بلا وصاية، طابعها (العملي) فتبدع في توظيف خصائصها اللغوية، مهما قلت أو كثرت، في تفعيل أدوارها ووظائفها التواصلية والإبلاغية.

الترجمة العربية للكتاب

نقل هذا الكتاب إلى اللغة العربية أ.د. حمزة بن قبالان المزيني، الاسم المعروف الذي ترجم إلى العربية عدداً من الكتب اللسانية الرصينة. وتمتاز ترجمات المزيني بإبانته اللغوية والأسلوبية والتزامها بالجوانب الفنية والأخلاقية المتعارف عليها في علم الترجمة. ومما يستوقف القارئ في ترجمات المزيني، بشكل لافت، إبانته المرجعية والمصطلحية التي تكشف لنا قيمة كون المترجم مختصاً في موضوع العمل الذي يترجمه. ففي الكتاب الذي بين أيدينا، استعانت الترجمة بمجموعة من المرجعيات اللسانية وغير اللسانية الشارحة لأفكار الكتاب ومصطلحاته وأعلامه. وكانت تعليقات المترجم في المتن والهامش (بعد تمييزهما عن نص المؤلف)، وقبل ذلك مقدمته في أول الكتاب - مساعدة في التعريف بالمؤلف وتوضيح أفكار الكتاب وإثراء مادته وجعلها في متناول القارئ. وتتجلى في تلك التعليقات رغبة الترجمة

في أن تشري مادة الكتاب، إضافةً أو تصويباً؛ كما نجد في التعليقات محاولة لإشراك اللغة العربية في المقارنة بين اللغات، كما في الحديث عن مظاهر الخصائص اللغوية في الفصل العاشر، أو تلك التي صَحَّحت بعض آراء المؤلف عن اللغة العربية ولهجاتها (ينظر الهامش ١ من الفصل ٦، ص ٣٢٥). وأما فيما يخص الإبانة المصطلحية، فقد ترجمت المصطلحات اللسانية إلى العربية اعتماداً على المعاجم العربية المختصة التي حُدِّدت، ابتداءً، في مقدمة الترجمة. ولم تكتفِ الترجمة بالاختصار على الكشف العام الذي وضعه المؤلف، بل أضافت كشافين جُمعت ورُتبت فيهما المصطلحات العربية وما يقابلها في اللغة الإنجليزية والعكس.

في المقابل، يؤخذ على أسلوب الترجمة أنه يميل أحياناً إلى الحرفية والالتصاق بأسلوب لغة الكتاب، وقد تكرر ذلك في مواضع قليلة، لا تقلل ولا تؤثر في وضوح الأسلوب وسلاسته. ومن أمثلة ذلك ما نجده في ص ٨٠ في بداية الفقرة: «وللتلخيص، تميز اللغات كلها بين ثلاثة أفعال كلام رئيسة، هي الإخبار والطلب والاستفهام...» وتكرر أيضاً في ص ٨٨ وغيرها: «وللتلخيص، فمن المفيد أن يكون في اللغة تعيين صريح...». لم يكن اختيار كلمة (التلخيص) في مقابل in summary موفقاً. ولو استخدمت، مثلاً، كلمة (والخلاصة)، لكان أفضل وأكثر التصاقاً بروح الأساليب العربية. والأمْر نفسه يقال في ترجمة A system of case marking الذي ترجم بـ(نظام من الحالات الإعرابية) وكان يكفي أن يترجم بـ(الإعراب) (ص، ٢٨٦). ولا تعني هذه الملحوظة أن الترجمة الحرفية هي السمة الغالبة في العمل، فالمرجم أحياناً يلجأ للترجمة بالمعنى، خاصة في عناوين الفصول ومباحثها. مثلاً، عندما اصطدم في الفصل الثالث بالمبحث رقم ٥: Saying what is what، ووجد أن عنوانه يصعب ترجمته للعربية بمقابل مكافئ، لجأ لاختيار عنوان مناسب لمضمون المبحث، فكانت كلمة «التبيين» (ص، ٩٦). والأمْر نفسه ينطبق على ترجمة عنوان الفصل الثامن: The limits of a language الذي ترجم إلى «حدود ما تصل إليه لغة ما». وفي نظري، لو ترجم حرفياً بـ«حدود اللغة» لكان أفضل؛ لأن فيه التزاماً بعنوان الفصل، وأما دلالته فسيذكرها القارئ بمجرد أن يشرع في قراءة الفصل.

أخيراً، ينبه على أن مصطلح Aspect الذي ترجم إلى (الوجه)، يترجم في المراجع اللسانية العربية البارزة بـ (الجهة) والصفة منه Aspectual بـ (الجهوية) (تمام حسان، ١٩٧٣، والفاسي الفهري (١٩٩٠، ١٩٩٣)، وكذا تُرجم أيضاً في معجمي الفاسي الفهري والعَمري (٢٠٠٩: ١٧) وبعلبكي (١٩٩٠: ٥٨)، وعُرفت في الأخير بأنها «حالة الحدث كما تُعبّر عنها صيغة الفعل من حيث مدته وكيفية حدوثه» (وينظر تعريف ديكسون له في ص، ١٢٤). وكذلك ينبه على أن كلا mood و-mo-dality تُرجم بـ (صيغة) في كشف المصطلحات، ومرة تُرجم الثانية في ص، ١٢٤ إلى (الصياغة). و«صيغة» وإن كانت مقبولة في الأولى، فهي غير مقبولة في الثانية، التي من الأنسب ترجمتها إلى (الموقف) أي، ما يستعمله المتكلم من أفعال وظروف معينة للتعبير عن موقفه الشخصي في سياق لغوي محدد. ويترجمها الفاسي الفهري والعَمري (٢٠٠٩: ٩٠) بـ (مَوْجّه).

يُنَبّه، أيضاً، على جود سقط في الفصل العاشر يتعلق بالخصيصتين ٣١ و٣٢ (ص، ٢٩٤). ويوجد كذلك بعض الملحوظات الفنية في طباعة الكتاب وتنظيمه وإخراجه في صفحات قليلة (ينظر مثلاً ص ٣٠٩).

المراجع:

- بعلبكي، رمزي منير. (١٩٩٠). معجم المصطلحات اللغوية. بيروت: دار العلم للملايين.
- حسان، تمام. (١٩٧٣). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: عالم الكتب.
- دي سوسير، فرديناند. ١٩٨٥. علم اللغة العام. ترجمة: يوثيل يوسف عزيز. مرجعة: مالك طليبي. بغداد: دار آفاق عربية.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. ١٩٩٠. البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة. دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- الفاسي الفهري، عبد القادر؛ والعَمري، نادية. ٢٠٠٩. معجم المصطلحات

اللسانية. بيروت: دار الكتاب الجديد.

يوسف، أحمد. ٢٠٠٤. النحاة الجدد وميلاد اللسانيات التاريخية. مجلة عالم الفكر،
مجلة دورية محكمة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت،
العدد ٢، المجلد ٣٤.

Dixon, R. M. W. 1972. The Dyirbal language of North Queensland. Cambridge: Cambridge University Press.

Dixon, R. M. W. 1977. A grammar of Yidj. Cambridge: Cambridge University Press.

Dixon, R. M. W. 1997. The rise and fall of languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Dixon, R. M. W. 2002. Australian languages: Their nature and development. Cambridge: Cambridge University Press.

Dixon, R. M. W. 2011. I am a linguist. Netherlands: Brill Publishers.

Fassi Fehri, A. 1993. Issues in the structure of Arabic clauses and Words. Dordrecht: Kluwer.

Parihar, R. Review of R.M.W. Dixon. 2016. Are some languages better than others? Canadian Journal of Linguistics. 21 June 2019, pp. 1-4.

Lyons, John. 1981. Language and linguistics: An introduction. Cambridge, England: Cambridge University.

[ترجم د. حمزة المزيني البابين الأول والثاني من الكتاب في كتابه: التحيز اللغوي وقضايا أخرى، ضمن سلسلة كتاب الرياض (العدد، ١٢٥)، ٢٠٠٤ م].

اللسانيات العربية

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد ١٠ ربيع الآخر ١٤٤١هـ - يناير ٢٠٢٠ م
Allisaniyat Al Arabiyah

رقم الإيداع ٩٤٦٧-١٤٣٧
ردمهـد ٧٤٢١-١٦٥٨



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨
البريد الإلكتروني: nashr@kaica.org.sa

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً