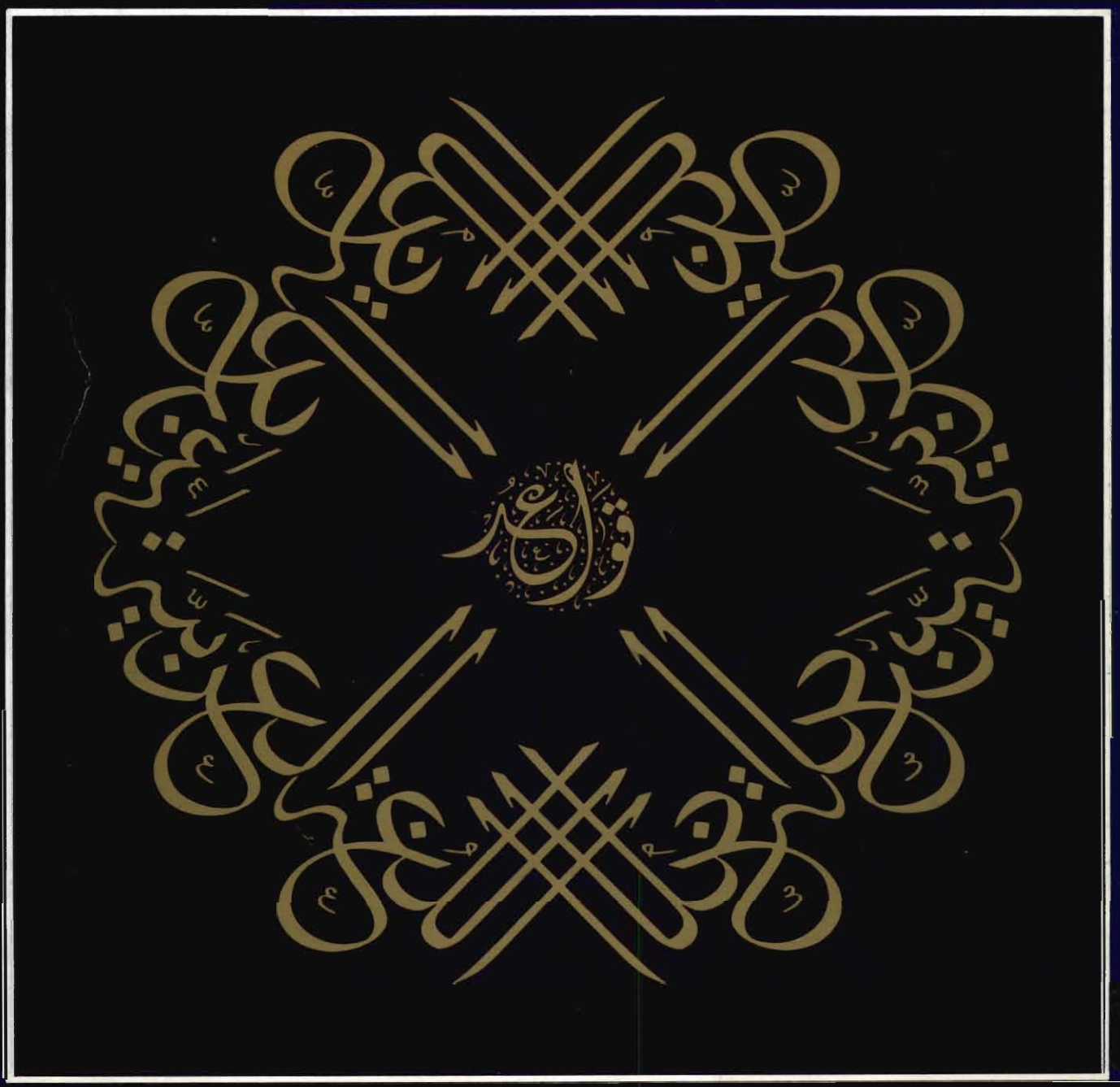
المجلة التربوية

يُصْدرها المَركز التربوي للبحُوثِ والإنـمَاء

العدد الاول ١٩٨٢



الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلّم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

المدير المسؤول : رئيس المركز

في هذا العدد

صفحة

الدكتور جورج المرّ : دعوة إلى موقف نقدي بنّاء ——— ٢
سليم نكد : كلمة العدد ——— ٣
الدكتور متري بولس : الترادف والاشتراك اللفظي في الألسنية وفقه اللغة ——— ٤
الدكتور جورج طربيه : الفصحى والعامية ، أيهما الأرقى والأبقى ؟ أيهما ستختاره الأجيال؟ ٨
الدكتور أحمد أبو حاقة : اللغة العربية ومقتضيات العصر الحديث ——— ١٠
فرحات معلوف : عن مسألة في النحو : الفاعل ، نائب الفاعل ، المبتدأ ——— ١٢
الدكتور جوزف شريم : القواعد المعيارية وتداخلات الترجمة ——— ١٤
منيرة أبو علوان : علم الأصوات في خدمة السويّة اللغويّة ——— ١٨
مفيد أبو مراد : إكتساب اللغة بالمراس وبالعقل معاً ——— ٢٣
حافظ أبو مصلح : معالجة الإملاء بالقراءة ——— ٢٧
فاطمة درويش وهبي : في سبيل مكننة قواعد اللغة العربية ——— ٢٨
أحمد حاطوم : «رئيسية» لا «رئيسة» ——— ٣١
جورج حداد : رحلة في تاريخ اللغة ——— ٣٥
شاهين كلاّس : اقتراح طريقة ——— ٣٨
عادل قديح : العناصر الاستقلالية للحرف العربي ——— ٤٣
حسين ماجد : ملاحظات حول تدريس الخط العربي ——— ٤٨
بريد القراء ——— ٥٢
جواد بولس : كلمة صداقة إلى الشباب اللبناني ——— ٥٥

٦١ **Dr. Boulous Sarouh:** How to Teach Reading a Novel to a junior College English Class: The Case of Joseph Conrad's: *The Heart of Darkness.*

٦٥ **Dr. Hani Kheireddine:** Meaning, Function and Use of Common Prepositions.

٨٠ **André Roman:** Hypothèse sur l'évolution des morphèmes de nombre des formes verbales arabes.

LA REVUE PEDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

Dekouané, B.P 9336, LIBAN

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
دائرة المنشورات والوسائل التربوية
رئيس وحدة التحرير سليم نكد
ص.ب : ٩٣٣٦ - بيروت لبنان

تمّ الإخراج والتنضيد والطبع في مطبعة المركز التربوي ، سن الفيل.

الأبحاث والمقالات التي تُنشر في «المجلة التربوية» لا تعبّر بالضرورة عن رأي المركز التربويّ للبحوث والانماء .

دعوة إلى موقف نقدي.. بنّاء

الدكتور جورج المرّ

انطلاقاً من مسؤوليتنا التربوية التي يزداد الشعور بها في هذه الفترة التي اهتزت تحت وطأة أحداثها القاسية بنى مؤسساتنا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، لا يجوز لنا أن تبقى نظرتنا الى شؤوننا التربوية مثلما كانت في السابق، لأن ما كانت عليه أسهم، الى حدٍّ كبير، في إحداث ما حدث، ولأنَّ قانون الحياة في جميع مستوياتها يفترض أنْ يكون ردّ الفعل في مستوى الفعل، كي يستمر التطوّر ولا تنقلب المقاييس، فيحل ما هو أدهى من الدمار المادي ويتعذّر، عند ذاك، القيام من العثرة والبناء من جديد.

علينا أن نردّ على تحدّيات الأحداث بنظام تربوي في مستوى التحدي. ولكي يتسنى لنا ذلك، علينا، في بحث أي شأن من شؤوننا، أنْ ننطلق من واقعنا في نظرة مُدْركة لجميع ملابساته، تميّز بين الجوهريّ والعرضيّ والأصيل والدخيل ونظرة رائية تحدس بالممكن، فلا نكون أسرى الواقع المباشر، بل نستبق القضايا فلا نفاجأ أو نتعثر، ولا نرزح تحت ثقلها أو نقع ضحاياها. أليس التغاضي عن الواقع وملابساته، وقُصور الرؤيا وضعف الروح النقدي، حتى اختلطت عندنا القيم واضطربت المقاييس، هي التي أوصلتنا الى ما نحن عليه؟ ألا يصحّ في نظامنا التربوي، ومشكلتنا في صميمها مشكلة تربوية، ما قاله «باسكال» عن النظام الاخلاقي: ان التربية الحقيقية تسخر من التربية؟ طالما وقفنا منها موقفاً سكونيّاً ومثاليّاً، فارغاً من الحس بالواقع، وتغنّينا بها وعلّلنا أنفسنا بالأوهام، وطالما جارينا المتعارَف عليه وتمسكنا بالبالي من التقاليد، في حين ان التربية الصحيحة مضمون انساني حيّ، دائم التجدّد والتطوّر، يغني القيم الاخلاقية والمعنوية، وفعلٌ مستمرّ ومرافقة عميقة وواعية لحركة الحياة في تجددها المستمرّ. كثيراً ما تجاهلنا المضمون والغاية، وانصرفنا عنهما الى أساليب ومناهج نقتبسها من تقاليدنا وعاداتنا وطقوسنا، وكأنها مادةٌ جاهزة، ونطبّقها تطبيقاً آليًّا ونحن مطمئنون اليها اطمئناناً ساذجاً، غافلين عن أنَ المناهج والوسائل لا يجوز أن تحلّ محلّ المضامين والغايات، وانها تُستوحَى من مضامين حياتنا وقيَمنا وحاجاتنا اليومية وتطلعات مستقبلنا، وهي لا تقدَّم مجاناً ولا تستورد من خارج، بل تنبثق من صلب المادة الأصيلة وتكون إطاراً صالحاً لها لا يحتبسها، بل يرافقها ويتكيَّف معها وينمو من خلالها.

قبل أن نطرح الموضوع التقليدي الذي أصبح هاجساً عند بعض التربويين: كيف نعلِّم؟ علينا أن نطرح الموضوع الأهمّ والأَولى بأن يكون هاجساً لنا: لماذا نعلِّم؟ وماذا نعلِّم؟ أليس من علامات التخلُّف أن تحل الوسيلة محل الغاية، وأن تطبق مناهج «حديثة» ليس لها من الحداثة، إن صحّت، غير الدلالة الزمنية، على مضامين آنيّة أو خاطئة أو لا شأن لنا فيها؟

لذلك، ونحن نستعد لطرح قضايا المناهج طرحاً شاملاً وجذرياً، بحيث تكون سنة ١٩٨٢ سنة المناهج، لنضع في اعتبارنا، بالدرجة الأولى، المادة التربوية والتعليمية ومدى صحتها وأصالة حداثتها ومدى فائدتها لحياتنا ومطابقتها لواقعنا. واذا نحن انطلقنا هذا المنطلق في جرأة وإخلاص، ألا نرى أن بعضاً من موادّ مناهجنا أصبح ملكاً لذاكرة الماضي، وبعضاً بحاجة الى تصحيح، وآخر الى تعديل، لكي نتوصل الى مضامين تربوية صحيحة وحيّة، لا تطمس الشخصية ولا تحشو الذاكرة، بل تثقف العقل والروح وتنمي الاستعدادات الطبيعية وتقوّم الاخلاق، فتنبثق منها أساليب موافقة لروحها وقابلة للتطور باستمرار؟

هذا هو الموقف الذي ندعو اليه، والذي حاولنا، في هذا العدد الخاص بقواعد اللغة العربية، أن نصبو اليه، اذ حرصْنا على معالجة القضايا اللغوية معالجة نقدية وبنّاءة، لا تتشبّث بالتقليد لكونه تقليداً، ولا تسلّم بالحديث لكونه حديثاً، بل تبحث عن الصحيح والأصيل، لكي نتوصل الى بلْوَرة المفهوم اللغويّ قبل أن نبحث في كيفية إعطاء درس في القواعد، وهل نقدّم القاعدة على المثل أم المثل على القاعدة، وهذا هو الموقف الذي نودّ أن يترسّخ في الأذهان ويصبح أكثر شمولية في معالجة قضايا المناهج، علّنا بذلك نكون قد وضعنا يدنا على مكمن العلة المزمنة وشخّصناها واقترحنا لها العلاج، أو على الأقل اتجهنا في هذا السبيل. عسى أن تصحّ النظرة ويستقيم الموقف النقدي، في عمقه وروحه البنّاء، فنكون فعلاً في مستوى التخطيط لتربية هادفة متطورة، هي الردّ الحقيقي الوحيد على تحدّيات الأحداث.

كلمة العدد

رئيس التحرير

يضم هذا العدد مجموعة من الأبحاث والمقالات التي تتناول وجوهاً من المشكلة اللغوية في مجالَيها النظريّ والتطبيقي ، وفي مستويات طرحها المختلفة ، من المرحلة الابتدائية والتكميلية الى الجامعية والبحث العام .

لا يجوز لنا أن نتعامى عن القضايا التي تثيرها اللغة العربية أو التي تُثار حولها وحول قواعدها اثارة طبيعية أو مفتعلة ، لأن هذه القضايا تتناول شؤوناً أساسية من حياتنا الاجتماعية والوطنية والثقافية . فقواعد اللغة في نظر بعض الباحثين والمدرّسين شائكة متشعبة كثيرة الشواذ تستحيل السيطرة عليها ، فهي بحاجة الى تيسير واختصار ، وفي نظر آخرين بحاجة الى ثورة جذرية حيث لا يكفي التبسيط ، وفي نظر قلة مطمئنة الى موروثها اطمئناناً ساذجاً ، لا يجوز أن تُمَسّ ، فهي أفضل ما يمكن أن تكون ... وهي في نظر السواد الأعظم من التلاميذ ، مادة صعبة وجافة كثيرة المتاهات والشواذ ، فاقدة الصلةِ بالحياة ، تُحفَظ من غير استساغة ولا يُدرَك جدواها ولا تجد طريقها الى التطبيق ؛ فهي مادة قائمة بذاتها ، مفروضة فرضاً .

من منطلق الشعور بهذا الواقع ، وفي سبيل مداواة علّة مزمنة ، نجد محاولات التأليف في قواعد اللغة العربية تزدهر يوماً بعد يوم ، فتظهر سلاسل مدرسية ، واقتراحات نظرية وتطبيقية ، وكلّها تحمل شعار التجديد والتسهيل والترغيب ...

ولكن يبدو أنّ الازدهار في نصيبه الأكبر ماديّ طباعيّ ، وأنّ المشكلة أبعد من أن تُحَلّ في مستقبل قريب ، لا لأنّ مشكلات اللغة العربية مستعصية ، بل لأن قواعد اللغة ، على مر عصور طويلة ، لم تجارِ تطور اللغة ذاتها ، ولم تنطلق دائماً من صميم مادة البحث ، فسارت بالنسبة اليها ، سيراً محاذياً لها ، قليلا ما يتصل بها أو يلامسها . فالهوّة قائمة منذ زمن بعيد بين اللغة كمؤسسة اجتماعية ثقافية متطورة ، وبين القواعد التي غلب عليها طابع الجمود والتقليد ، وكأنها المعيار الثابت الذي يجب أن تقاس اللغة عليه ؛ وكلما تسارع تطور الحياة فانطرحت قضايا واستجدّت متطلبات ، عمُقت الهوّةُ بين الحياة المتطورة وبين المعيار الثابت ، حتى أصبحنا أمام واقع يُختَصر بكل بساطة في أن قواعد اللغة التي تُدرَّس لا تُوصِل بالضرورة الى اتقان اللغة قراءةً صحيحة وكتابةً صحيحة وفنية ؛ ومحاولاتُ التجديد والتيسير لم توصل الى نتيجة تُذكر ، لانها في الغالب لا تحمل من الجديد إلاّ الاسم ، ولأنها أتت في معظمها نظراتٍ مزاجية مبتسرة وغير صادرة عن رؤية شاملة ، فإذا ببعضها يُسقِط ما هو جوهريّ ويُبقي على العَرَضي ، وبعضها الآخر يشوّه قاعدة في قصد تسهيلها وتوضيحها ، ويحذف ويُقدّم ويؤخّر في غير هدف واضح أو داعٍ منطقي ومنهجي ، وفي غير ادراك كافٍ لمادة البحث ، فتزداد البلبلة ويعمّ اضطراب جديد ، فيفضّل عند ذاك ، الكثيرون من المعنيين بالموضوع جمودَ القديم على اضطراب «الحديث» .

انّ الواقع اللغويّ لم يتغير عمّا وصفه شبلي الشميّل بقوله :

«من المصاب ما يُغني ، كأننا ما هجرنا التقعّر الجاف الاّ لنقع في الرقيق المائع» .

وطه حسين : «اللغة العربية لا تُدرَّس في مدارسنا ، بل شيء غريب لا صلة له بالحياة» .

لسنا في معرض الاحاطة بالمآخذ والانتقادات والشكاوى التي تتناول قواعد اللغة ، فهي قديمة العهد ويضيق المجال عن ذكر اليسير منها ، وهي تُفضي جميعاً الى نتيجة أساسية واحدة وشعور واحد : غربة القواعد عن الحياة واللغة ، والنفور من دراستها .

ذلك أن معظم كتب القواعد امّا مجاراة عمياء لتقليد بات عاجزاً عن تلبية حاجات الحياة والانسجام مع متطلبات الأجيال الجديدة ومشاعرهم ، واما عبث وخَبْط وابتسار في ظاهر التجديد والتيسير ؛ والنتيجة واحدة في كلا الحالين ، بينما الحاجة تبقى ملحّةً الى منهج متكامل يعيد دراسة الأصول اللغوية دراسة جديدة وشاملة في حسّ عميق ومرهف بعبقرية اللغة ، وفي استيحاء نيّر وحذِر لروح المناهج الحديثة في البحث اللغويّ والالسنيّ في سبيل ابراز خصائص العربية الأصيلة والفريدة ، واطلاق طاقاتها الحياتية الحبيسة ، لا لطمسها تقليداً أعمى أو تحديثاً مهووساً . ففي رأينا أن كل محاولة للتجديد أو التيسير والتغيير لا تنطلق هذا المنطلق ولا تصدر عن رؤية منهجية شاملة لا يُكتَب لها النجاح ، بل تضيف الى البلبلة بلبلة جديدة .

ونحن في هذا العدد من «المجلة التربوية» الخاص بقواعد اللغة ، وأمام هذه القضايا الكبيرة ، أبعد ما نكون عن ادعاء الاحاطة وايفاء الموضوع حقه ، مما يتجاوز طاقتنا ويتطلب تخصيص أعداد أخرى ؛ ولكن حسْبنا في هذه المحاولة أن نكون قد نبّهنا الى بعض جوانب من الموضوع الواسع واقترحنا بعض الحلول العملية وأثرنا تساؤلات ، وقدّمنا مادة للبحث والتأمل والمناقشة للمعنيّين بالموضوع ، في سبيل معالجات أوفى وأشمل في أعداد قادمة . يبقى أن نذكر أن «المجلة التربوية» ترحّب بالآراء الرصينة مهما تباينتْ حول الموضوع الواحد وهي لا تُلزم المركز التربويّ للبحوث والانماء بأيّ موقف معين .

محور العدد القادم : «المنـــــاهـــج»

الترادف والاشتراك اللفظي في الألسنيّة وفقه اللغة

الدكتور متري سليم بولس

الاشتراك نوعان : أولهما قائم على اقتران مفردات عدّة بمعنى واحد ، وقد اشتهر بالمترادف ، ومثاله : «بَصُرَ» ، و «نَظَرَ» ، و «رَمَقَ» ، و «لَحَظَ» ، و «رَنَا» ؛ فهي مفردات يجمع بينها ، على تعدّدها ، معنى مشترك يتعلّق بالرؤية : Synonymie.

وثانيهما يقوم على اقتران معانٍ عدّة بكلمة واحدة ، ومثاله : «عيْن» ؛ فالكلمة تدلّ على حاسّة البَصَر ، ومُنْبَجَس الماء ، ومعانٍ أخرى في وقتٍ معًا : Homonymie.

الاشتراك المعنويّ : المترادف

والمترادف اشتراك دلاليّ لأنّ وجه المشاركة فيه يتناول المعنى ؛ فالكلمات المتعدّدة تشارك في معنى واحد أو مفاهيم متقاربة .

والمترادف لفَتَ اللغويين منذ القدم ، فجدّوا في استقصاء مفرداته وتبويبها ، فجمعوا من أسماء الأسد خمس مئة ، والثعبان مئتين ، والعسل ثمانين . وذهب بعضهم إلى أنّ للسيف في العربية أكثر من ألف اسم ، وأنّ لكلّ من المطر ، والماء ، والبئر ، والريح ، والنور ، والظلام ، والناقة ، والحجر ، أسماء يراوح عديدُها بين العشرين والثلاث مئة . وقد جمع دو هامّر (De Hammer) المفردات المتعلقة بالجَمَل ، فنيّفت على خمسة آلاف وست مئة وأربع وأربعين . ولكن تنبغي الإشارة إلى أنّ المفردات تلك ليست جميعها أسماء للجَمَل كما ظنّ بعضُهم خطأً ، فقال إنّ للجَمَل في العربيّة أكثر من خمسة آلاف اسم ؛ إنّها مفردات تشمل صفات الجَمَل وشؤونه كلّها لا أسماءه فحسب . أما أسماء «الداهية» فأربع مئة ، حتى قيل : إنّ أسماء الدواهي لِمَن الدواهي . وقد حار اللغويّون في تعليل ظاهرة المترادف تلك ، فعزاها بعضُهم إلى تعدّد اللهجات العربيّة التي كانت منتشرة بين القبائل في أنحاء الجزيرة العربية ، ورأوا أنّ إطلاقهم أسماء مختلفة على مسمّى واحد أدّى إلى وفْرة الكلمات المترادفة بعد جمع اللغة العربية وتدوينها ؛ وعليه يكون تباين الواضعين سببًا في كثرة المترادفات الموضوعة .

وثمّة رأيٌ آخر يُرجع المترادف إلى احتكاك العربيّة ، كفَصيل من اللغات الساميّة ، باللغات الساميّة الأخرى ، وبذلك يكون انتقالُ عددٍ من المفردات الساميّة إلى العربية ، مع وجود نظائر لها في متن اللغة العربيّة ، سببًا في تفسير توافر المترادفات .

ويضاف إلى الرافد الساميّ روافد أخرى أهمّها اليوناني واللاتينيّ والفارسيّ ، إذ انتقلتْ إلى العربيّة ، مباشرةً أو بواسطة اللغة السريانيّة والمترجمين والمؤلّفين ، مفرداتٌ جديدةٌ استقرّتْ في معجم العربية لِذُيوعها في الناس على الرغم من وجود نظائر عربيّة لها .

وثمّة سببان آخران لتعليل المترادف ، وهما الانتحال والتصحيف ؛ فالرواة نحلوا الشعر ، ويُرَجَّح أن يكونوا قد وضعوا بضع مفردات لها نظائر في العربية . والمدوّنون خطُّوا اللغة فلا بدّ من أن يكونوا قد حرّفوا بضعَ مفردات ، فجاور المحرّفُ المضبوطَ ، وبذلك صارا في عداد المترادفات،إذ إنّ معناهما واحد على اختلاف كتابتِهما .

وللّغويّين من المترادف موقفان متباينان ؛ فمنهم من أنْكَر وجوده ، وحاول من ثَمّ دراستَه انطلاقاً من أوْجُه الاختلاف بين المفردات المترادفة . ومنهم من غالى في الأخْذ به ، فعمد إلى تأويل المترادفات تأويلًا يُرْجِعها إلى معنى واحد . وقد أوجز أبو الحسين أحمد بن فارس كلا الموقفين في كتابه «الصاحبيّ في فقه اللغة ، وسُنَن العرب في كلامها» ، فقال :

«يُسمَّى الشّيئان المختلفان بالاسمين المختلفين ... ، وذلك أكثر الكلام كرجل وفرس . وتسمّى الأشياء الكثيرة بالاسم الواحد نحو : عين الماء وعين المال وعين السحاب . ويُسَمَّى الشيء الواحد بالأسماء المختلفة نحو : السَّيف والمُهنَّد والحُسام . والّذي نقوله في هذا إنَّ الاسم واحد هو السَّيف ، وما بعده من الألْقاب صفات . ومذهبنا أنّ كلّ صفة منها فمعناها غيرُ معنى الأخرى . وقد خالف في ذلك قوم فزعموا أنّها – وإن اختلفت ألفاظها – فإنّها ترجع إلى معنى واحد ، وذلك قولنا : سيف وعَضْبٌ وحُسام . وقال آخرون : ليس منها اسم ولا صفة إلاّ ومعناه غير معنى الآخر ، قالوا : وكذلك الأفعال ، نحو : مضى وذهب وانْطلق ، وقَعَد ، وجلس ، ورقد ، ونام ، وهجع ، قالوا : ففي قعد معنى ليس في جلس ، وكذلك القول فيما سواه ... ، وبهذا نقول ، وهو مذهب شيخنا أبي العباس أحمد بن يحي ثَعْلب . واحتجّ أصحاب المقالة الأولى بأنه لو كان

لكل لفظة معنى غير معنى الأخرى لَما أمكن أنْ يُعَبَّر عن شيء بغير عبارته ، وذلك أنّا نقول في لا رَيْب فيه : لا شكَّ فيه ، فلو كان الرَّيْب غير الشّك لكانت العبارة عن معنى الرَّيْب بالشك خطأ ، فلما عُبِّر عن هذا بهذا عُلِم أنّ المعنى واحد [١] ».

ونتبيّن من موقف أحمد بن فارس أنّ رفضَهُ رأيَ القائلين بالترادف عائد إلى ٱختلافٍ على تصنيف الكلمات المترادفة موضوعِ قوله ، فما يعتبرونه أسماء يتوزّعه صنفان وَفْق رأيهِ : «والّذي نقوله في هذا إنَّ الاسم واحد هو السَّيف ، وما بعده من الألْقاب صفات ». ولكنّ رفضه يُجاوز قضيّةَ التصنيف ليطول الأصنافَ عينَها ، فلا ترادفَ حتّى ضمن الأصناف الواحدة : «وقال آخرون : ليس منها اسم ولا صفة إلاَّ ومعناه غير الآخر ، قالوا : وكذلك الأفعال ... ، وبهذا نقول ، وهو مذهب شيخنا أبي العباس أحمد من يحيى ثعْلب ».

وعلى الرغم من أنّ موقف أحمد بن فارس أملاه عليه ٱعتقادُه أنّ لغة العرب توقيف : «أقول : إنّ ... لغةَ العرب توقيفٌ . ودليلُ ذلك قولُه – جلّ ثناؤه – : «وعَلَّم آدم الاسماء كلَّها». (البقرة، ٣١/٢) . فكان ابن عباس يقول : علّمه الأسماء كلَّها ، وهي هذه الأسماء التي يتعارفها الناس من دابّة وأرض وسهْل وجبل (وجمل) ... وحمار وأشباه ذلك من الأممَ وغيرها [٢] ». وعلى الرغم من رفضِهِ مبدأَ الٱصطلاح في موضعٍ آخر بردّه على من عارض رأيَه : «فإن قال : أفتقولون في قولنا سيفٌ وحُسام وعَضْبٌ إلى غير ذلك من أوصافه ... إنّه تَوْقيفٌ حَتّى لا يكون شيء منه مُصْطَلَحًا عليه ؟ قيل له : كذلك نقول » [٣] .

وعلى الرغم من حوافزه الدينيَّة التي حَمَلَتْه على القول بالتوقيف ، فإنّه يلتقي ، برفضه المترادف وآراءَ فرديناند دو سوسور (Ferdinand de Saussure) مؤسّس الألسنيّة العامّة ، ورائد البنيانيّة الحديثة . إلاّ أنّ تشديد دو سوسور على ٱعتباطية (l'arbitraire) الرمز اللغوي إذ ما من علاقة حتميّة أو سببيّة بين المدلول (le signifié) أي المعنى ، والدال (le signifiant) أي الصوت ، يجعله على طَرَفٍ نقيضٍ من أحمد بن فارس ، ويُقَرِّب رأيَه من رأي القائلين بالٱصطلاح في اللغة العربيّة.

ونستنتج ، ممّا سبق ، أنّ من يقول بالتوقيف ، من اللغويّين العرب ، يرفُض الترادف ، وكذلك نستنتج ، ٱستناداً إلى مبدإ المخالفة ، أنّ من يأخذ بالٱصطلاح يقبل به ؛ وبيان هذا الحُكْم ما ذَكَرَه عبد الرحمن جلال الدين السيوطي في كتابه : «المزهر في علوم اللغة وأنواعها» بقوله : «... قال أهلُ الأصول : لِوُقُوعِ الألفاظِ المترادفة سببان : أحدهما أن يكون من وَاضِعَين ، وهو الأكثر بأن تَضعَ إحدى القبيلتين احد الاسمين ، والأخرى الاسمَ الآخر للمُسمَّى الواحد ، ومن غير أن تشعرَ إحداهما بالأخرى ، ثم يَشتَهِر الوَضْعَان ، ويخفى الواضعان ، أو يلتبس وَضْع أحدهما بوضع الآخر ؛ وهذا مبنيٌّ على كون اللغاتِ اصطلاحية . والثاني : أن يكون من واضع واحد وهو الأقل» [٤] .

والإقرار بوجود الترادف يُناقض مبدأَ النظام (le système) أي البنيان (la structure) الذي وضعه دو سوسور في موضعٍ رئيسٍ من النظريّة اللغويّة المعاصرة . ويعني البنيان ، استناداً إلى رأي دو سوسور ، مجموعةَ العلاقات التي تحدّد دلالة المفردات اللغويّة بتضادّها وٱختلافها ؛ ولذلك فإنّ دلالة كلّ مُفْردة تصدُر عن تضادّها وسائرِ المفردات الأخرى . ومبدأ العلاقة في تصوّر دو سوسور قائم على وجود تشابه (ressemblance) من جهة ، وٱختـــلاف (dissemblance) من جهة أخرى .

أمّا التضادّ ، بمفهومه البنيانيّ ، فيشدّد على أوجه الاختلاف ، لأنّ النظام اللغويّ يرتكز على تباين المفردات اللغويّة ، ولا أثَر لهذا التباين إلاّ بقَدْر إبرازه القِيَم والدلالات التي تميّز كلّ كلمة من سائر الكلمات الأخرى .

والسؤال الذي تطرحه الألسنيّة البنيانيّة هو التالي : هل المترادفات تتضمن حقًّا دلالة واحدة أو معنى واحداً ؟

وتجيب الألسنيّة البنيانيّة عنه بالنفي، مؤكّدة ألاّ وجود للمترادفات الحقيقيّة في اللغة . والأبحاث البنانيّة جميعًا ، في ما يختص بالمترادفات ، تسعى إلى إبراز ما يميّز مترادفًا من آخر ، وإنّها تركّز على أوجه الاختلاف بين المترادفات لا على أوجه التشابه ، جريًا مع تحديد دو سوسور لصفات الرمز ، وجعلِه حدَّ الرمز الخلافي أولى ميزاته ، إذ إنّ للرمز في رأيه قيمة خلافيّة (valeur différentielle) ، فإمّا أن يكون وإمّا لا يكون ، ووجوده يعني أنّه قائم بنفسه ، متميّز من الرموز اللغويّة الأخرى جميعها ، ومختلف عنها . وهذه القيمة الخلافية التي تتمايز بها الرموز اللغوية تجعلها في حالة تضاد دائم ، فقيمة كل رمز في انه يؤدّي ضمن النظام اللغويّ وظيفة تختلف عن الوظيفة التي يؤدّيها كل رمز آخر .

وللباحثين البنيانيّين طرائق في معالجة الرموز المترادفة تقوم على مبادئ ثلاثة : أولّها المراتبيّة (paradigmatique) ، وثانيها العُقَدِيّة (syntagmatique) ، وثالثها مستوى اللغة (le niveau de langue).

وإذا جَمَعْنا عدداً من الرموز المترادفة المنتسبة إلى مَرْتَبَة واحدة ، وقارنّاها بعضها ببعض ، بغية ٱستخراج الميزة الخاصة بكلّ منها ، وَضَحَتْ لنا طرائقُ الباحثين البنيانيّين في معالجة الترادف .

ومثال ذلك تَسْمِيَةُ مَوْضِعِ الإقامة «دارًا» ، و «منزلًا» و «مسكِنًا» ، و «بيتاً» ؛ فهذه المفردات تنتمي جميعها إلى مرتبة الأسماء ، وتدلّ على معنى واحد ، إلاّ أنّ لكل منها ميزة خاصة به ، فالدار سميت داراً «باعتبار كونها مستديرة في الأصل ، أو كونها مكان النزول بالنسبة لأهل البادية أو المسافر أو كونها موضعاً للسكينة والاطمئنان أو كونها مكاناً للبيتوتة ... ومن هذا القبيل تسمية الكتاب كتاباً ومؤلفاً ومجلداً وأثراً وكذلك الصديق والعشير والأنيس والرفيق والنديم بحسب تعدد الاعتبارات »[٥] .

وقد تنبّه لهذا الأمر أحمد بن فارس إذ قال : «ونحن نقول إنّ في قَعَد معنىً ليس في جَلس ، ألا ترى أنّا نقول : قام ثم قَعَد ... ، ثم نقول : كان مضطّجعاً فجلس . فيكون القعود عن قيام ، والجلوس عن حالة هي دون الجلوس ، لأنّ الجَلْس المرتفع ، فالجلوس ارتفاعٌ عما دونه . وعلى هذا يجري البابُ كلّه ... من ذلك المائدة لا يقال لها مائدة حتى يكون عليها طعام . لأن المائدة من مادني يميدني إذا أعطاك ، وإلاّ فاسمها خِوان . وكذلك الكأس لا تكون كأساً حتّى يكون فيها شراب ، وإلاّ فهو قدح أو كوب ... . ومن ذلك القلم لا يكون قلماً إلا وقد بُرِي وأُصْلِح ، وإلاّ فهو أنبوبة ... . ومن ذلك الكوب لا يكون إلاّ بلا عُرْوة ، والكوز لا يكون إلاّ بعُرْوة »[٦] .

وما قلناه في المراتبيّة يجب أن يتوافر في العُقَدِيَّة أيضاً ، لأن الجُمَل زمنيّة وخَطِيَّة (linéaires) في تراكيبها ؛ وكما أنّ الزمن يتدفّق بٱستمرار ، وتتعاقب فيه الآناء يتلو بعضها بعضاً ، فكلّ آنٍ يمرّ يليه آنٌ آخر ، ولا يوجد معه في الوقت نفسه ، كذلك المفردات تُشبه في جَرَيانها جريانَ الزمن ، وتنساق ٱنسياقَه. وعليه يستحيل أن توجَد كلمتان في النقطة نفسها من سلسلة الكلام (la chaîne parlée)، فكلّ كلمة هي حَلْقة من الحلَقات تصدُر قيمتُها عن تتاليها وتباينِها والكلماتِ الأخرى التي تتألّف منها سلسلة الكلام .

وبيان ذلك قولنا : «صافَح» ، و «سلَّم» ، و «حيَّا» ؛ فمعنى الفعل الأولّ : وَضْعُ صُفْح الكفّ في صُفْح كفّ إنسان عند الملاقاة والتسليم ؛ ومعنى الفعل الثاني : القول لأحد الناس «السلام عليك» ؛ ومعنى الفعل الثالث : القول لأحدهم : «حيّاك الله» ، أي أطال حياتَك . والأفعال الثلاثة ، بالإضافة إلى تفرّد كلّ منها بمعنى خاصّ به ، تدخُلُ في تراكيب متمايزة ؛ فالأوّل في غنى عن تحديد طريقة التسليم ، وهو يتعدّى بدون أداة ، ومثاله : «صافحت صديقي» . أمّا الثاني فلا يُحدِّد بنفسه طريقةَ التسليم ، فقد تتمّ بالقول فقط أو بالقول والمصافحة ، وهو لا يتعدّى بنفسه بل يحتاج إلى أداة ، ومثاله : «سلّمتُ على صديقي بيدي» .

والفعل الثالث لا يُحدِّد طريقةَ التسليم ، فهو بذلك يخالف الفعل الأولّ ، ولا يتعدّى بأداة ، وبذلك يخالف الفعل الثاني .

ولكي نعتبر كلمتين مترادفتين يجب أن يكون في ٱستطاعتنا إحلال إحداهما مكان الأخرى في جميع السياقات ، وهذا الأمر يكاد يقارب الاستحالة ، فالكلمتان «وفاة» و «موت» مترادفتان في قولنا : «وفاة عزيز» ، و «موت عزيز» ، وليستا كذلك في قولنا : «وثيقة وفاة» ، إذ لا يمكننا إحلال كلمة «موت» محل كلمة «وفاة» . وعلينا كذلك أن نأخذ في ٱعتبارنا مستوى اللغة (le niveau de langue) المعتمدَة . ولكي نحكم بترادف بضع كلمات يجب أن نتمكّن من ٱستعمال هذه الكلمات في المستويات جميعها . وإذا حصرنا المستويات المعتمدَة تسهيلاً في ثلاثة : مستوى الاستعمال الشائع (l'usage commun) ، ومستوى الاستعمال الرفيع (l'usage soutenu) ومستوى الاستعمال العامّي (L'usage familier) أدْرَكْنا صعوبَة ٱستعمال الكلمات عينها في المستويات المذكورة جميعها . فشتّان بين قولنا «أتعبتَني» ، وقولنا «أنهكتَني» أو «فزرتَني» في مخاطبتنا أحدهم ، للتعبير عن ضيقنا به . فالكلمة الأولى تنتمي إلى الأسلوب الشائع ، والثانية إلى أسلوب الصنعة والتأنق ، والثالثة تنتسب إلى الأسلوب الشعبيّ .

ألٱشتراك اللفظيّ

والضَّرْبُ الثاني من الٱشتراك لفظيّ شكليّ، إذ تَقْتَرِن بالشكل الواحد معانٍ عدّة تُطلق على كلّ منها على طريق الحقيقة لا المجاز . وذلك كلفظ «الخال» الذي يُطلق على أخي الأمّ ، وعلى الشامة في الوجه . وكلفظ «إنسان» الذي يُطلق على الواحد من بني آدم ، وعلى ناظر العين ، وكلفظ «العين» الذي يُطلق على الباصرة ، ونبْع الماء ، والشمس ، والذهَب .

ولا يختلف موقف اللغويّين العرب من الٱشتراك اللفظيّ عن موقفهم من الٱشتراك المعنويّ أو الترادف . فذهب بعضهم إلى إنكاره ، وتأويل أمثلته تأويلاً يُخرجها من باب الٱشتراك ، فٱعتبر إطلاق الكلمة في أحد معانيها حقيقةً وفي المعاني الأخرى مجازاً – والفرق واضح بين الٱشتراك اللفظيّ والمجاز ، إذ ليس بين اللفظين المشتركين صلةٌ «تجوز» من معنى الأولّ إلى معنى الثاني – أو نَسَب المشترك إلى لغتين مختلفتين ، أو فسّره بتناوب اللزوم والتعدية بالنسبة إلى الفعل الواحد . ومن هؤلاء اللغويّين ابن دُرُسْتَوَيْه ، وقد ذكر في الصدد هذا : «... أن قول ثعلب : وقَفَت الدّابة ، ووقفتُ أنا ، ووَقَفْت وقفاً للمساكين ، لا يجوزُ أن يكون الفعلُ اللازمُ من هذا النحو ، والمجاوز على لفظ واحد في النظر والقياس ،

لما في ذلك من الإلباس ، وليس إدخالُ الإلباس في الكلام من الحِكْمة والصوابِ ، وواضعُ اللغة – عزَّ وجلَّ – حكيمٌ عليمٌ ، وإنما اللغةُ موضوعةٌ للإبانة عن المعاني ؛ فلو جاز وضعُ لفظٍ واحدٍ للدلالة على مَعْنَيَيْن مختلفين ، أو أحدُهما ضدٌّ للآخر لما كان ذلك إبانةً بل تَعْمِيَةً وتَغْطية » (٧) .

وذهب فريق آخر إلى أنّ المشترك شائع بكثرة في العربية ، ومن هؤلاء الأصمعيّ ، والخليل بن أحمد ، وسيبويه ، والسيوطي . وقد أوجز السيوطي مواقف اللغويّين تلك فقال : « ... حدّه أهل الأصول بأنه اللفظُ الواحدُ الدالُّ على معنَيَين مختلفَين ... ، واختلف الناس فيه ؛ فالأكثرون على أنه مُمْكِنُ الوقوع ، لجواز أن يقعَ اما من واضِعَيْن ، بأنْ يضعَ أحدُهما لفظاً لمعنىً ، ثم يضعُه الآخرُ لمعنًى آخر ... ، وهذا على أنّ اللغاتِ غيرُ توقيفية ؛ وإما مِنْ واضعٍ واحدٍ لغرض الإبهام على السامع حيث يكونُ التصريحُ سببًا للمَفْسدة ... ومن الناس من أوجب وقوعه ... لأن المعاني غيرُ متناهيةٍ والألفاظَ متناهية ، فإذا وُزِّع لزِم الاشتراك » (٨) .

وقد عالجت الألسنيّة البنيانيّة ظاهرة الاشتراك اللفظي في اللغة ، وحاولت تفسيرها ، وإيجاد الحلول لقضاياها ، وعوّلت في الصدد هذا على مفهومَي التعاصر (synchromie) ، والتعاقب (diachromie) اللذين أدخلهما دو سوسور في منهج الدراسة اللغوية . ويقتضي مبدأُ التعاصر وجودَ منهج يدرس اللغة بمعزل عن تأثير الزمن فيها ، أي ضِمْنَ فترة محدودة وموجزة لا يُمكن التطوّر معها أن يعمل عمله في تحويل اللغة من حال إلى أخرى ، فتتمّ الدراسة بدون إدخال عنصر الزمن لكي تُعتبرَ اللغة في حالة من الثبوت وانعدام التحوّل والتبدّل . أمّا إذا أردنا دراسة التحولات التي لحقت بالمفردات استناداً إلى منهج التعاقب فعلينا أن نأخذ في الحسبان عنصر الزمن ، وعامل التطوّر ، ونتناول بالبحث التبدّل الذي طرأ على هذه الوحدات ، وما الدراسة في مثل هذه الحال إلاّ تأريخ للمفردات وبحث في التحوّلات التي لَحِقَتْ بها في فترات من الزمن سابقة .

وانطلاقاً من رأي دو سوسور يمكننا أن نفسر الاشتراك اللفظيّ بأنّه ظاهرة من ظواهر التطوّر ، فقد تدلّ كلمة من الكلمات على معنى ما في عصر من العصور ثم تدلّ على معنى آخر بفعل التطوّر . وإنّ مبدأ الاعتباطية ، أي انتفاء التلازم والحتم بين الشكل والمعنى يُسَوِّغ مثل هذا التفسير .

وثمة رأي آخر يذهب إلى أنّ الاشتراك ظاهرة من ظواهر قانون الاقتصاد اللغويّ (la loi de l'économie linguistique) أو قانون الجهد الأقلّ (la loi du moindre effort) في نظريّة أندره مارتينه (André Martinet) ، لأنّه يُتيح للمرء حفظ كلمة واحدة تعبّر عن معنيين مختلفين .

ولكنّ الاشتراك قد يؤدّي إلى الالتباس، مما يستوجب رفعَ الالتباس (la levée de l'ambiguité) أي إزالة الغموض باللجوء إلى مبدأ المحيط اللغوي (l'environnement linguistique) ؛ ومفاده ، في ما يختصّ بالاشتراك اللفظيّ ، أنّ شكل الكلمة لا يتبدّل لكون التبدّل قاصراً على المعنى ، ولكنّ السياق الذي تَرِدُ فيه الكلمة يتبدّل من معنى إلى آخر ، فالسياق هو الذي يُسدّد المعنى ويَرفع الالتباس ، ولذا تجب دراسة بُنى الجمل وأشكالها في مثل هذه الحال ، لا الكلمة المعزولة ، وهذا الأمر يتمّ بالاعتماد على المراتبيّة في دراسة أنماط من الجمل تَرِدُ فيها كلمةٌ مشتركة ، ومثال ذلك قولنا : «النجْم في الليل لاح» ، و «النجْم في الروض فاح» ، أو «هذا الرجل إنسان» و «إنسان عينِك سَحَرني» ، أو «الدمع من عينيك سال» ، و «ذهبت الى العيْن حاملاً جرّتي» ، أو «سافر خالي أمس» و «الخال في خدّك ما أجمله !» . إنّ السياقات هي التي تحدّد معاني المفردات المشتركة .

وإذ نقصر كلامنا على الاشتراك في ما دلّ على معنيين مختلفين حقيقةً لا مجازاً، نُشير إلى أنّ ما يمكن تخريجه أو تأويله بطريق المجاز يدخل في باب «المجاز» ، مِمّا يقتضي بحثًا آخر .

الهوامش

١ – **الصاحبي في فقه اللغة** ، الصفحتان ٩٦ – ٩٧ .
٢ – المصدر نفسه ، الصفحة ٣١ .
٣ – المصدر نفسه ، الصفحتان ٣٢ – ٣٣ .
٤ – **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** ، الجزء الأول ، الصفحتان ٤٠٥ – ٤٠٦ .
٥ – محمد المبارك ، **فقه اللغة وخصائص العربية** ، الصفحة ٢٠٠ .
٦ – أحمد بن فارس ، **الصاحبي في فقه اللغة** ، الصفحات ٩٧ – ٩٩ .
٧ – جلال الدين السيوطي ، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** ، الجزء الأول ، الصفحة ٣٨٥ .
٨ – المصدر نفسه ، الصفحة ٣٦٩ .

المصادر والمراجع

– أحمد بن فارس : **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها** ، بيروت ، ١٩٦٤ .
– عبد الرحمن جلال الدين السيوطي ، **المزهر في علوم اللغة** ، الجزء الأول ، مصر ، ١٩٥٨
– إبراهيم اليازجي : كتاب **نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد** ، جزءان ، بيروت ، ١٩٧٠ .
– محمد المبارك : **فقه اللغة وخصائص العربية** ، بيروت ، ١٩٦٤ .
– أنيس فريحه : **نظريات في اللغة** ، بيروت ، ١٩٧٣ .

— René Bailly : *Dictionnaire des Synonymes de la langue française.* Paris, 1946.
— A.-J. Greimas : *Sémantique structurale,* Paris, 1966.
— André Martinet : *Eléments de linguistique générale,* Paris, 1960.
— Georges Mounin : *Clefs pour la sémantique.* Paris, 1972.
— Ferdinand de Saussure : *cours de linguistique générale,* Paris, 1979.

الفصحى والعاميّة، أيّهما الأرقى والأبقى؟ أيّهما ستختاره الأجيال؟

الدكتور جورج طرابيشي

إذا عدنا الى جذور نشوء اللغة الانسانية في مرحلة ما قبل التاريخ، تبيّنا أن اللغة المحكية كانت في الأساس، لدى الشعوب البدائية، ضوضاء صوتية، وقسمات وتعابير فزيولوجية وحركات يدوية، واشتراكاً جسمياً كاملاً وصوراً تعبّر عن خواطر الانسان ونواياه الباطنية. وكثر التجمع. ففرضت البيئة على الانسان تعبيراً دائماً هو أسمى معاني التعبير، فكانت الكلمة.

ان الحضارات كلمة، والتاريخ ليس سوى ذاكرة البشرية. ولولا الكلمة لما كان للبشرية تاريخ. وعلم النفس اليوم لا يرى فارقاً كبيراً بين التفكير والتعبير. الكلمة، كما قال «مالبرانش»، هي عيد الفكر، والتفكير في حدّ ذاته حديث باطني، تخاطُب بين الانسان وأناه الداخلية.

وعند الشخصانيين، الكلمة هي الشخص، الانسان انسان: انس يخاطِب وانس يخاطَب، اذاً اجتماعي. وفي لغة الاجتماع، ميّز الفلاسفة والعلماء بين لغة الحرف ولغة الرقم ولغة الآلة، فعند «برتراند راسل» و «ليون بورجوا» و «هيجل» و «ابن خلدون» ... كل ما نتج من الفكر الانساني، لغة، ولكن لغة الكلمة تظل الأسمى.

دستورياً، اللغة من مقومات القوميات والأمم، وتكاد تكون شرطاً أساسياً للكيان القومي المعنوي؛ ولعل هذا ما شجّع المستعمِرين، طوال الزمن، على النيل من لغة المستعمَرين وتشويهها، حتى اننا لا نكاد نجد مستعمراً لم يفرض لغته بصورة رسمية على الذين يحكمهم، فيشعر المحكوم حيال حاكمه بالدونية ويخسر على الدوام الجولة في الاقناع.

دينياً، باللغة خوطب الأنبياء، وخاطبوا، وفي بعض الديانات الله «كلمة». وعندما نتكلم بلغة نعرفها، غير اللغة الأم، فنحن بعملية فورية نفكر بلغتنا، ثم نترجم الى لغة ثانية، وهكذا يتعطل زخم الفكر، فتبرد فيه حرارته الخلاقة. ومن هنا الفارق الأساسي بين اللسان الأم، العائش في صميم الانسان، واللغات التي تعيش على سطح وجدانه.

واللغة غير التدوين؛ ففي العالم اليوم نحو الخمسة آلاف لغة غير مدونة، والتدوين عمره خمسة آلاف سنة فقط. اللغة ملازمة للانسان منذ نشوئه، أما التدوين فمن صنعه، وبالتالي يمكنه تغييره أو تطويره. والتغيير والتطوير ضروريان، نظراً الى دور اللغة الرئيسي في قيادة الفكر عبر المدى والزمن، ألسنا نلاحظ كيف يضيع الأبكم الأصم في مشيته، ويرتجّ في حركاته، مما يثبت، الى حدٍّ ما، كم تأثير اللغة كبير على توازن الشخصية؟

من هذا المنطلق، حاول البعض فتّ عضد الفصحى والثورة عليها. والحجة في ذلك أن الشعب الذي يكتب بلغة تركت عالم الفم، يحفر رمسه بظلفه. وثورة هذا البعض على اللغة الفصحى هي في الواقع ثورتان: ثورة حرف وثورة لغة.

بالنسبة الى ثورة الحرف، يعتبر أن من أهم أسباب ثورته الارتجاجات، وهذه ليست حكراً على العربية وحدها، وانما نجدها في سائر لغات العالم. ويورد هنا مثلاً حرف الـ *(X)* في اللغة الفرنسية، فهو يبقى كذلك في كلمة *(Alexandre)*، ويلفظ *(kze)* في *(exemple)*، و *(s)* في *(dix)*، و *(s)* مزدوجة في *(Bruxelles)*، و *(z)* في *(deuxième)*، ويصبح نكرة منسية في كلمة *(perdrix)*.

هذا في الفرنسية، وفي الانكليزية نجد في كلمة *(enough)* أربعة أحرف تعني صوتاً واحداً *(AF)*، وكلمة شكسبير تتضمن في آخرها حروفاً أربعة للدلالة على حرفين. ومشكلة الحرف العربي في انه يفتقر الى بعض الأصوات. فليس في العربية حروف *(p)* و *(v)* *(g), (u), (o), (é)* .. والألف في (ضربوا) لا تلفظ. ونون (ضربٌ وضرباً وضربٍ) تلفظ ولكنها لا تكتب. فكيف يرضى عن هذا الزغل في عالم الرقم والدقة؟

هذه المشكلة قادت هذا البعض الى الحرف اللاتيني، إذ ليس ما يدعو الى تمسكنا بحرفنا الحالي، الذي هو غريب هندي المصدر، لا يمتّ الى العربية بصلة ولا يؤدي المقاطع الصوتية المطلوبة، بينما الحرف اللاتيني جبيلي المنشأ، بشهادة العلامة «رينان» والمؤرخ «فيليب حتي». ان جميع حروف العالم هي بنت الحرف الفينيقي، ولا ضير في أن يغير مخترع الحرف حرفَه، فيعتمد حرفاً عالمياً هو

الحرف اللاتيني ، ويضيف اليه حروفاً تكمّله ، من ضمن المبدأ : لكل حرف صوت ، وصوت واحد .

هنا تقف ثورة الحرف ، التي لا تشكل لدى منتقدي العربية الفصحى سوى نسبة ثلاثة بالمئة فقط ، ليأتي دور الثورة الأخطر ، ثورة اللغة .

ان اللغة الفصحى ، في رأي هذا البعض ، أمست ميتة ، منتنة ، لأنها تُكتب ولا تحكى . عدا ان هذه اللغة جافة صعبة ، كثيرة العراقيل ، مما جعل عدداً كبيراً من الكتّاب والأدباء ، «يشرشحون» اللغة العربية ، على حد تعبير العلامة عبدالله العلايلي .

والتاريخ مليء بالثورات على اللغات الميتة ، لأن آخر لغة محكية أفضل من أية لغة ميتة . من هذه الثورات ما شهدته بلاد الروس في هذا القرن ، فلم تعمَّم اللغة الروسية على الخمس عشرة جمهورية التي يتألف منها الاتحاد السوفياتي ، ولا فرض المئة والستة والعشرون مليون روسي لغتهم على المئتين ومليون الذين يضمّهم الاتحاد ، وانما أُبقي على اللغات المحكية جميعاً وجعلت مكتوبة ، والسبب في ذلك أن لا سبيل لدى الكتّاب في انتاج عمل قيم إلا بلغة ناجتهم بها أمهاتهم وهم صغار .

فني هذه البلاد أُلغيت كل لغة مكتوبة وغير محكية . وجُعلت كل لغة محكية ومكتوبة لغةً رسمية . كما وضعت حروف لكل لغة محكية وغير مكتوبة .

وفي تركيا قام أتاتورك بالاصلاح اللغوي ، وقبله عمّت أوروبا كلها ثورة العامية على الفصحى ، في القرن الثالث عشر ، وانتصرت عليها .

هنا يتصدى أنصار الفصحى لمنتقديها . فمنذ خمسة آلاف سنة والأجانب الفاتحون يحاولون دكّ معالم اللغة الآرامية الفصحى ، المؤلفة من اللغة الأكادية والأكادية السومرية والكنعانية العامورية والآرامية السريانية ، ولكنها لم تنل منها ، فبقيت صامدة كالجبل على مدى الأجيال . وان ما حصل من نصر عامي على الفصحى في القرن الثالث عشر له مسوّغاته المختلفة . فاللغة اللاتينية في الغرب الأوروبي كانت لغة غازية حاكمة ، يجري بها لسان النخبة المثقفة. ولولا دعم الكنيسة الرومانية وسلطانها الروحي والثقافي والسياسي في أوروبا كلها ، آنذاك ، لانهارت اللاتينية بانهيار الامبراطورية الرومانية نفسها . ولا يجوز مقارنة العامية العربية بالعامية الأوروبية ، فالأولى جذورها واحدة ، أما الثانية فمتعددة ، تُبحث اتيمولوجياً فإذا هي لاتينية ، يونانية ، فارسية ، رومانية ، انكليزية أو عربية ... والفصحى في كل دولة أوروبية ثبّتت كيانها وشخصيتها في وجه اللغات العامية . ففي المانيا مثلاً ، ومنذ القرن السادس عشر ، تنتشر لغات عامية عدة ، من الجنوب البافاري حتى الشمال البروسي ، ولكن الفصحى سمت عليها جميعاً .

ويتابع أنصار الفصحى أن ليس هناك فارق كبير بين لغاتنا العامية ولغتنا الفصحى ، ولا يفصل بينهما سوى خيط رفيع . والذين يحاولون تغليب العاميات على الفصحى لم يقرأوا التاريخ ، أو أنهم لم يفهموه ؛ فلا الغزاة قبل الاسلام نالوا من الفصحى ولا الغزاة بعده ، وقد سقطت محاولات البربر ، الذين عبّر هولاكو عن عقدهم النفسية الدونية تجاه الحضارة العربية باحراقه كتبها ، كما سقطت محاولات التتريك طيلة خمسمئة عام ، لتخرج بعدها على يد رجالات النهضة أكثر مناعة واشراقاً .

أضف أن فريقاً من الأمم المغلوبة عشق اللغة العربية وألّف فيها ، كما انه لم يصدر ، طوال قرون الانحطاط ، مؤلف واحد ذو قيمة لمؤلف عربي بلغة المستعمر ، ومجد العرب خلال تاريخهم لم تصنعه اللغات اليومية والأزجال ؛ ولذلك ، سوف يسقط التاريخ ما يكتبه أعداء الفصحى ولا يبقى من كتاباتهم الا ما كتبوه بها . علماً انه ليس هناك عاقل يذوق بلاغة القرآن بما فيه من حلاوة وطلاوة وصولة ثم يختار الهبوط الى العامية .

ونحن أمام ما سمعناه من آراء لخصوم الفصحى وأنصارها ، لا بدّ لنا من تسجيل الملاحظات التالية :

١ – ان اللغة الفصحى بحاجة دائماً الى خصوم . فالخصومة هي الدفع الحيوي الضروري لتطوّرها وعدم تجمّدها ، خاصة ان العرب مشهورون بتمسكهم بالقديم وبتقديسه .

٢ – ان القرآن ليس عائقاً أمام تطور اللغة ؛ فهو ، في حدّ ذاته ، المثل الأعلى باعجازه لرقيها وتطورها . ومن يقحمون الدين للدفاع عن اللغة يطيّفونها ، وهذا ليس من العلم .

٣ – نحن ضد الفصحى الجامدة . فصحى التعقيدات والقواميس . وانما مع الفصحى المتحررة المتحركة باستمرار ، مع الفصحى التي تساير الركب الحضاري ولا تكتفي بتعريب مخترعات الغرب ، وانما تسعى الى ان يكون لها حضورها في الغرب ، يتجاوز الاعتراف بها دولياً لغةً عالمية الى الاستعانة بها في المجالات العلمية والحضارية المختلفة . وهذا هو تحدّيها الحقيقي .

٤ – ان فصحانا اليوم تختلف عن فصحى الشنفرى ، حتى تكاد فصحى اليوم تحل محل العامية ذاتها . فهي لغة الصلاة ولغة المثقفين ولغة الاعلام اليومي والمحاورات . وليست لغة الدواوين الرسمية فقط ، كما كانت الحال مع لغات الغزاة المفروضة .

والمطلوب دائماً أن تستنير هذه الفصحى بما يقوله خصومها ، لتسقط منها كل آسن وغريب ومبطئ لحركة الزمن ، وتُدخل اليها كل جديد ومختصر ، في عصر الاختزال والصواريخ والكهرباء والذرة ، فيمصل دمها مصل جديد مستمر ، تجدّد به شبابها .

٥ – يتوجب تبسيط قواعد اللغة العربية ، بالشكل الذي يحبّبها الى الأجيال الطالعة ، خاصة وان الانسان بطبعه عدوّ ما يجهل .

٦ – ليس ما يمنع إضافة بعض الحركات أو التشكيلات الى الحرف العربي ، ليصبح هذا الحرف معبّراً عن جميع الأصوات ، وهذا لا يتطلب إضافة حروف جديدة الى حروف لغة قريش .

٧ – ان الفعل الحقيقي هو الفعل الحضاري . فعلى اللغة المحكية ان تكتب . فالأزجال العربية مدوّنة منذ زمن ابن قزمان . وكبار الكتّاب الأجانب ، «شكسبير» و «فلوبير» و «زولا» ، والعرب كنجيب محفوظ ، استعملوا العامية في كتاباتهم الفصحى ، أحياناً ، للتعبير عن مزيد من الواقعية. ولنا في العامية كتابات خالدة حقًّا . فليس صحيحاً ان الفصيح وحده يخلّده التاريخ العربي . فلا بأس أن يكتب باللغتين الفصحى والعامية ، والتاريخ هو الذي يبقي على الثمين ويسقط الغثّ . انه هو الحكم النهائي .

وبعد ، ان حركة الفعل وردات الفعل المصلحة للفعل ستؤدي ، في النتيجة ، الى خط ثالث تلتقي عنده الفصحى النازلة من أبراجها ، والعامية المترفعة عن سوقياتها ، وتكون الحصيلة تعبيراً شفهيًّا وكتابيًّا راقياً ، تتكامل فيه اللغتان بشكل يصعب معه الفكاك بينهما . وبذلك يكون مسرانا الحضاري مسرىً طبيعيًّا ، تكامليًّا وتوحيديًّا ، لا مسرىً معاكساً حركة التاريخ ، متقوقعاً ، ضيقاً ، وإقليميًّا .

اللغة العربية ومقتضيات العصر الحديث

الدكتور أحمد أبو حاقة

من المسلَّم بـه ان العرب قد عنوا في الماضي بلغتهم عناية لم تعرفها أية لغة في العالم ، وانهم قد استطاعوا تصفيتها من شوائب كثيرة ، فنمت وتطورت وازدادت غنى مع الايام وقدرة على القيام بأعباء التعبير عن جوانب الحياة المختلفة في أشد تعقيداتها ، حتى غدت لغة الحضارة والثقافة في انحاء العالم ، طوال العصور الوسطى . وبديهي ان العربية لم تتوصل الى هذا الشأن بسهولة وبساطة ويسر ، وبين ليلة وضحاها ، وانما اقتضى ذلك تطاولاً في الزمن واستمراراً في الجهود ، وتعاوناً لدى كثير من الفرقاء ، وانصرافاً تامّاً الى الاعمال التي تخدم اللغة وتسهم في تطويرها وشدّ إزرها . فكان النحويون واللغويون والبلاغيون والمترجمون والشعراء والكتّاب والفقهاء والمفسّرون والفلاسفة وعلماء الطب والفلك والرياضيات والكيمياء والفيزياء والتاريخ والجغرافية والدين وسواها يعملون جميعاً من أجل العربية ويرفدونها بالدم الجديد الذي تحتاج اليه ، كل في نطاقه وفي حدود ما تتسع له دائرته ؛ ومع ذلك فقد اقتضى هذا الأمر ، في الماضي ، نحواً من ثلاثة قرون ليستمر بعدها طوال قرون خمسة تنتهي بنهاية القرن الرابع عشر الميلادي ، ثم أتى على العرب والعربية حين من الدهر ، توقف فيه التطور ، ليحلّ التدهور محله ، ومرّت لغة الضاد بفترة انحطاط وتخلّف لم تعرف لها مثيلاً . والحقيقة ان اللغة ليست هي التي انحطت وتخلفت ، وانما الأمة التي تتكلم هذه اللغة هي التي أصابها الانحطاط والتخلّف . فاللغة بأهلها ، ترقى برقيّهم وتتأخر بتأخرهم .

وفي مطلع القرن التاسع عشر بدأ العرب يستيقظون من سباتهم ، فوجدوا ان أمماً كثيرة قد سبقتهم في مضمار الحضارة والتطور ،

بعد أن كانوا هم السبّاقين. وطبيعي ان يقرروا اللحاق بركب هذه الأمم، لكن هيهات ان يحدث ذلك بسهولة وبساطة ويسر، وبين ليلة وضحاها. فسنّة التطور تقتضي تراخياً في الزمن، وتدرّجاً في التقدم يوماً بعد يوم؛ والذي يقارن بين حال العرب اليوم وحالهم منذ قرن ونصف القرن، يتبين ان خطوات كثيرة قد خطاها العرب في طريق التقدم. لكن المسافة ما تزال طويلة أمامهم، والسبب في ذلك يعود الى ان التطور اليوم يحدث بخطى عملاقية، تتسع مع كل اشراقة شمس، واتساعها هو من مستوى المطردة الهندسية التي تتضاعف بسرعة هائلة. لذلك يصعب على المتخلّفين ان يتخلصوا بسرعة من تخلّفهم، لما يقتضيه هذا الأمر من جهود ووقت.

وليس معنى هذا ان العرب لا يستطيعون تجاوز تخلّفهم، فواقع الحال انهم قد تقدّموا كثيراً، وان الارادة القوية تصنع كل شيء، ولكن معناه انهم ما زالوا في حاجة الى مضاعفة الجهود ليجعلوا تقدمهم مستمراً.

والذي حدث للعرب قد حدث للغتهم، لأن اللغة هي ضمير الأمة؛ فلقد تطورت هذه اللغة بعض التطور، وخطت الى الامام خطوات منظورة، لكن مقتضيات العصر الحديث كثيرة جدّاً، وما دام العرب لم يستطيعوا ان يعيشوا في حياتهم، بعد، مقتضيات العصر الحديث عيشاً واقعيّاً يوميّاً ومحسوساً، فان لغتهم التي هي ضميرهم لن تكون قادرة على القيام بأعباء الحياة العصرية قياماً تامّاً.

من هنا حاجة اللغة العربية الى توظيف جهود كثيرة من أجل تطويع الحياة العصرية لها، وهذا الأمر يقتضي تطويع الحياة العصرية للشعب العربي، حتى يتمكن من عيشها عيشاً حقيقيّاً ومن التفكير في التعبير عنها بلغته. والمرجح ان تطويع الحياة للشعب وتطويعها للغة أمران يسيران معاً، بل قل انهما أمر واحد ذو وجهين، أو هما وجهان لعملة واحدة، فالتقدم في الحياة يفرض تقدماً في اللغة يواكبه، لأن اللغة في جوهرها ليست سوى قالب لفظي للحياة. على ان هذه العملية لا تحدث بطريقة آلية ساذجة، وانما يقتضي حدوثها وعياً وعزماً وتخطيطاً وتدخلاً ارادياً من قبل اطراف متعددة. ولما كان تطوير اللغة وانماؤها واغناؤها أمراً جماعيّاً عامّاً تنتظم فيه الأمة بكاملها أفراداً وهيئات ومؤسسات ودولاً، كانت التبعة ملقاة على كاهل الجميع، وكان النهوض باللغة مسؤولية كل انسان قادر على ان يخدم هذه اللغة في شيء، ومسؤولية كل هيئة أو مؤسسة أو دولة تعنيها هذه اللغة. والمسؤولية تقتضي التزاماً، والالتزام يعني تحويل الفكرة، التي تتجسد في كلمة، الى فعل؛ وهذا الفعل هو الذي نحتاج اليه، والذي نريده مخلصاً واعياً ارادياً، نابعاً من اعماق صاحبه، بمحض اختياره ورغبته الصادقة. اما المعنيون بهذا الالتزام فهم اللغويون والأدباء والشعراء والمفكرون واساتذة المدارس والجامعات والمؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة، ومجامع اللغات ودور النشر ووزارات التعليم والاعلام والتخطيط والشؤون الاجتماعية والصناعة والزراعة والدفاع وغير ذلك. فجهود هؤلاء جميعاً ينبغي ان تتضافر من أجل النهوض باللغة وامدادها بما تحتاج اليه من مقتضيات الحياة العصرية، في الصناعة والتكنولوجيا والعلوم والفنون والآداب والفلسفة. سواء اكان ذلك بالألفاظ المفردة أم بالجُمَل، بالمصطلحات العلمية أم بأسماء الادوات والمواعين وسائر الأشياء. وسواء أكان بالأساليب وطرق التعبير، أم بتطوير القواعد والأصول وطرائق التدريس. ولا ريب في ان الترجمة والتعريب والنحت والتركيب أمور ذات أهمية كبرى في هذا النطاق، كما ان الابحاث والدراسات والمؤتمرات، والمؤلفات العلمية والأدبية والفكرية اجمالاً، تلعب دوراً بارزاً في تطوير اللغة العربية وجعلها، في العصر الحديث، قادرة على القيام بأعباء التعبير عن الحياة العصرية الراقية. واني أُحيي كل هيئة وكل انسان يعمل في سبيل ذلك.

عن مسألة في النحو:

الفاعل نائب الفاعل المبتدأ

فرحات معلوف

رأي **يصحّ الحوار أو البحث في اللغة أو في غيرها – والبحث حوار مع نظريات موضوعة – يجب أن يحصل فهم دقيق للرأي المعطى أو للنظرية الموضوعة ، وإلاّ فإن المُحاور أو الباحث يوافق أو يعترض على فهمه هو للرأي أو للنظرية الموضوعة ، لا لما هو الرأي أو النظرية تماماً .**

هكذا في اللغة ، يصح البحث عند فهم النظرية الموضوعة فهماً دقيقاً ، ويفسد عند فهمها على غير ما هي .

حصلت اعتراضات على بعض قواعد النحو في اللغة العربية وشاعت ، نأخذ نماذج منها ونعيد النظر في القاعدة وفي الاعتراض. وقد نخطىء كغيرنا أو نصيب ، ومن الحسن أن يصلح خطأنا أو يصيب معنا ناظر آخر .

نأخذ موضوع الفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ ، وقد تناوله كثيرون بالاعتراض قبل يوسف السودا في «الاحرفية» وبعده ، وكان أبرزهم .

* في القواعد المعروفة

كسر الولدُ الابريقَ: الولد فاعل، الابريق مفعول. كُسِر الابريقُ، (بصيغة المجهول): الابريق نائب فاعل. الولد كسر الابريق: الولد مبتدأ، فاعل كسر مستتر، جملة كسر الابريق خبر.

الاعتراض: في: كسر الولد الابريق. الولد فاعل؛ صح. في: كُسِر الابريقُ (بصيغة المجهول): الابريق نائب فاعل؛ خطأ. لأن الابريق مكسور وليس كاسراً ليحلّ محل الفاعل. في: الولدُ كسر الابريق. الولد مبتدأ، خطأ، فاعل كسر مستتر، خطأ. لأن الولد الظاهر في ابتداء الجملة هو الذي كسر، فهو فاعل ولا حاجة لما أُسمي مبتدأ.

نقول: ان الاعتراضات الواردة فوق تقوم على مغالطات في فهم القاعدة وفي وضع قواعد بديلة.

* المغالطة في معنى الفاعل:

ليس الفاعل هو الذي فعل الفعل. الفاعل في القاعدة هو الاسم الذي بُني عليه الفعل، أُسند له، وُضع له، ظهر به. فالفاعل هو طالب الفعل، هو مرفوع الفعل؛ فعندما نقول: كسر الولد الابريق، نريد أن نخبر عما فعل الولد بالابريق فنقول كسر. وعندما نقول: كُسر الابريق (بصيغة المجهول) نريد ان نخبر عما حصل للابريق فنقول كُسر (بالمجهول)، فالابريق هو المراد الإخبار عنه. فكما وضع فعل كسر المعلوم للولد وضع فعل كسر المجهول للابريق، ولا يمكن ان يوضع لغيره، لأن الفاعل غير معروف أو يُراد تجاهله؛ ومن ثم فان كل فعل لا يمكن ان يحصل الا بطرفين؛ ففي: كسر الولد الابريق، لو لم يكن الابريق موجوداً، هل كان حصل فعل الكسر؟ فالابريق الذي كان موجوداً أسهم بوجوده في عملية حصول فعل الكسر، وهو في غياب الفاعل الأثر الباقي الوحيد الذي طلب الفعل للإخبار عنه، فوُضِع الفعل له، فهو قد ناب مناب الفاعل في الدلالة على حصول الفعل وفي طلبه وفي أنه مرفوعه، لا في أنه هو الذي فعل الفعل. فلفظة فاعل في القواعد المعروفة لا تعني الذي فعل الفعل، بل الذي بُنيَ عليه الفعل، أُسند له، وُضِع له.

حصل الالتباس في معنى فاعل ونائب فاعل عند شيوع الفهم، خطأً، ان صيغة فاعل تعني مَن فعل الفعل، مع ان هذه الصيغة، اذا جاءت من اللازم، كثيراً ما تعني من حصل له الفعل، فولدٌ نائم تعني حصل له النوم ولم يفعل النوم لذاته، وهذه الصيغة لا تأتي من المجهول، فاقتضت النيابة.

ومع هذا فصيغة فاعل وتعبير نائب فاعل لا يعنيان المعاني الاعرابية الموضحة سابقاً، الا اذا رافقهما شرح للمقصود. وقد يكون من الأفضل استبدال فاعل ونائب فاعل بتعبير، مرفوع الفعل؛ ففي: كسر الولد الابريق، الولد مرفوع الفعل، فعَلَ الفعل. وفي نام الولد، الولد مرفوع الفعل، حصل له الفعل. وفي كُسِر الابريق،

الابريق مرفوع الفعل ظهر به الفعل وحصل به، أو وقع عليه. وهذا الاستبدال أو أي استبدال آخر، يقتضي مرافقته بشرح ايضاحي عند قصد التدقيق. وفي مقابل **مرفوع الفعل** بدلاً من الفاعل ونائبه، يمكن ان نقول **منصوب الفعل**، بدلاً من المفاعيل، وفي التدقيق لتحليل المعنى يتبع تعبير **منصوب الفعل**، بشرح مبين لمعنى المنصوبية.

اقترح يوسف السودا لفظة **فعيل** بدل فاعل، **وتميم** بدل مفعول. وفي تحليله ان صيغة فعيل تحتمل معنى الفاعل كما تحتمل معنى المفعول، فيصحّ استعمالها بدل الفاعل ونائبه معاً. ولكن صيغة فعيل لا تأتي بمعنى الفاعل والمفعول من فعل واحد. فهي من فعل واحد، إما بمعنى الفاعل، كدخيل، او بمعنى المفعول، كجريح، ولا تأتي «دخيل» بمعنى المفعول، كما لا تأتي «جريح» بمعنى الفاعل. والمفاعيل كلها تأتي بمعنى المفاعيل ولا تأتي بمعنى الفاعل، لنستبدلها بصيغة تميم التي هي على وزن فعيل، وهي في رأيه تحتمل الفاعلية والمفعولية. ومع هذا، لو سلمنا باستعمال الصيغتين، فعيل وتميم، نظل بحاجة لاتباع الصيغة بشرح يبين موقع الفعيل في الجملة، اذا كان بمعنى مَنْ فَعَل الفعل أو حصل له، أو وقع عليه، وكذلك التميم، اذا كان مفعولاً به او مطلقاً او لأجله، الخ.

وقد «استنبط» السودا قاعدة يقول فيها: «ان الاسم المرفوع لا يسأل عن علة رفعه». وقد اضطر ان يسأل عن علة رفع ما سمّاه فعيلاً، ليفرّقه عن المنصوب الذي سمّاه تميماً، فأصبح من اللازم السؤال عن علة الرفع في كل اسم مرفوع، ولا يصحّ إلغاء وظيفة المبتدأ التي أراد إلغاءها.

وفي المقارنة بين كسرَ الولدُ الابريقَ، والولدُ كسرَ الابريقَ، يبدو لغير المدقق توافق ظاهري في المعنى، وفي التدقيق يظهر التمايز الذي استدعى إعراب الولد مبتدأً في الجملة الثانية.

كسرَ الولدُ الابريق، جملة اخبارية عادية. وفي الإخبار العادي في اللغة العربية يأتي الفعل دائماً قبل الفاعل. فاذا شاء واحد ان يخبر عمّن كسر الابريق يقول: كسر الولد الابريق. ولكن اذا حصل اعتراض على هذه الرواية، او احتجاج بأن المعلم هو الذي كسر الابريق او البنت كسرت الابريق، او الابريق وُضع عمداً او خطأً في طريق الولد فكسر وأراد المخبر ان ينفي الاعتراض والاحتجاج، ويؤكد ان الولد هو الذي كسر الابريق فيقول: الولد كسر الابريق. واذا شاء ان يشدّد النفي والتأكيد يقول: الولد هو الذي كسر الابريق، او هو الولد الذي كسر الابريق. فوضعُ الولد في بداية الجملة يفيد تأكيداً ونفياً، قبل ان يستدلّ عليه بواسطة الفعل بعده والضمير المضمر فيه انه فاعل، والذي يلفظ: الولد كسر الابريق بدقة وبنُطق معبّر، يقف وقفاً قصيراً بعد لفظة الولد ثم يتابع: كسر الابريق، فيعطي معنى موجوداً في هذه الجملة هو تنبيه السامع، وفي القراءة، تنبيه القارئ الى ان المعنى الآتي مركّز على الولد. والقارئ والسامع لا يعرفان المعنى الآتي بعد الولد الا بعد قراءته او سماعه، فيمكن ان تكون الجملة مثلاً: الولد ضربه أبوه، وهو هنا مضروب وليس فاعلاً للضرب، الا انه مبتدأ الكلام وهو مرفوع وليس منصوباً، ويحمل معنى التنبيه والتأكيد والنفي، فهو المبتدأ الذي لا تلغى وظيفته. ولو أخذنا بنظريات السودا وغيره لكان الولد في: الولد ضربه أبوه، فاعل ضربَ، وهذا يناقض النظرية في انه لم يضرب بل ضُرب ولا يجوز نصبه لأنه لم يذكر للمفعولية، انما ذكر للتنبيه والتأكيد والنفي.

وعندما نقرأ: الولدُ كسرَ الابريق، او نسمع هذه الجملة بعد قراءة: كسر الابريق، او سماعه، يبقى في ذهننا الولد. هذا الذي يبقى في ذهننا، او يحضر في ذهننا هو الضمير العائد الى الولد هو ما سمي ضميراً مستتراً وهو في ذهننا الفاعل. ولا خلاف هنا على الابريق بأنه مفعول.

كسرَ الولدُ الابريق. جملة فعلية واحدة تفيد خبراً. والولد كسرَ الابريق جملتان: الولد، المبتدأ، وجملة كسر «المضمر» الابريق، الخبر، تفيد التنبيه والتأكيد ونفي الاعتراض أو رفضه، وكسر «المضمر» الابريق جملة تخبر عن كسر الابريق.

اذا كان الاعراب تحليل المعنى، وهو كذلك، فهل ترانا فعلنا غير تحليل المعنى، وهل ترانا «تأملنا وتبصرنا وتدبّرنا»، أم نكون بحاجة ان نقول: «والله أعلم»؟

• **ملاحظة**: درجت العادة في البحث، او في ما هو من نوع البحث من مواضيع الكتابة، ان توضع المراجع وبأرقام الصفحات في ملحق مستندي؛ وتظل اللغة في بحث موضوعها وفي تحليل معنى الجملة وتعدّد طرق التعبير لتمايز المعنى وحتى تبدّله، هي المرجع الأصل.

القواعد المعيارية وتداخلات الترجمة

الدكتور جوزف شريم

١ – مشكلة القواعد مشكلة عالمية

«قواعد اللغة العربية معقّدة»: كم وكم سمعنا هذه العبارة أو ردّدناها. أهي إقرارٌ بالفشل في تعلّم القواعد أم هي إقرار بالفشل في تعليمها؟ لا شكّ في أنّ المشكلة حقيقيّة وهي في رأي الكثيرين مشكلة عالمية، تنطبق على كلّ لغةٍ من اللغات من دون استثناء. فالفرنسيّون، مثلاً، يعانون المشكلة نفسها التي نعانيها نحن: «يعتقد من يدّعي المعرفة أنّ قلّةً من الفرنسيين يعرفون الفرنسيّة؛ ثم إنّنا نسمع الناس في كلّ مكان يأسفون لجهل الشباب لغتَهم»[١]. فاذا كانت هذه هي حال الفرنسيين، وهم الذين لا يطلب إليهم إلاّ أن يتقنوا لغتهم الأم من دون سواها، فكيف يكون الأمر بالنسبة إلينا، إذ يُطلب إلينا أن نُتقن لغتين بل أكثر من لغتين: «اللغة الأمّ» التي نتواصل بواسطتها في حياتنا اليومية، واللغة العربيّة التي نتعلّمها على مقاعد الدراسة، بالإضافة الى اللغات الاجنبية، كالفرنسية والإنكليزية مثلاً؟

٢ – ازدواجية اللغة وعدم استقرار النظام اللغويّ

بقي بنيان اللغة العربية، منذ نشأتها وحتّى أيّامنا هذه، ثابتاً متيناً، وهذه هي خلاصة الأبحاث التي توصّل إليها اندره رومان (A. Roman) في دراسته للفنولوجيا العربيّة ومورفولوجيّتها: «وعليه تكون اللغة العربيّة، بفضل أنظمتها الداخلية، ثابتة بقدر ما يستطيع أي نظام لغويّ أن يكون ثابتاً في حدّ ذاته»[٢]. إنما هناك عاملان اثنان يتسببان اليوم في اضطراب بنيان اللغة العربية:

اللهجات العربية الاقليمية

يعتقد اندره رومان أنّ اللهجات الاقليمية تتطوّر بشكل يؤثّر كثيراً على ثبات اللغة العربيّة: «فبعد أن أمّنت اللهجات الاقليمية بوجودها ثبات اللغة العربية، اصبحت تُسهم اليوم في زعزعة بنيانها»[٣]. والسبب في أنّ هذه «اللهجات الاقليميّة [...] تتقبل التغييرات التي لا تستطيع العربية أن تتقبّلها»[٤]. إلا أنّ هذا العامل، على أهميته، لا يعنينا مباشرة، بالنسبة إلى تداخلات الترجمة، بقدر ما يهمّنا العامل الثاني.

اللغات الأجنبية

أصبح تعلّم اللغات الأجنبية ضرورةً من ضرورات الحياة العصريّة. ونحن نتباهى بإتقاننا لغات عدّة؛ إلا أنّ هذه التعدّديّة تؤدي، أحياناً كثيرة، إلى خللٍ في الأنظمة اللغويّة: «يندر بلوغ المجتمع المزدوج اللغة إلى حالة من التوازن الدّائم، إذ انّ ازدواجية اللغة الواسعة النطاق، أي حاجة المرء إلى التعبير عن الأشياء ذاتها في لغتين مختلفتين باختلاف محاوريه، هي في حدّ ذاتها ظاهرة عادية تماماً، وحالة من عدم الاستقرار الكلّي، إذ هي تتنافى مع مفهوم اقتصاد وسائل التواصل»[٥]. وقد يتساءل أحدهم عن علاقة ازدواجيّة اللغة بالقواعد العربيّة، فإليه جوابنا:

٣ – اهتمام الترجمة بالقواعد

لا أحد يشكّ في أنّ الترجمة هي تجسيد حيّ لازدواجية اللغة: «يعتقد Uriel Weinriech أنّه بإمكان لغتين أو أكثر أن تكونا في حالة **احتكاك** (contract) إذا ما استخدَمَهُما الأشخاص أنفسهم مناوبةً، واستخدام الشخص الواحد للغتين من اللغات بالتناوب هو ما يجب تسميته في جميع الحالات **ازدواجية لغوية** (bilinguisme)[٦]. ويعتقد واينرايخ ايضاً «اننا، بسبب احتكاك لغتين من اللغات يستخدمهما الفرد الواحد مناوبةً، نستطيع أن نبيّن في كلام هذا الفرد «أمثلة انحراف (écart)، بالنسبة إلى معايير (normes) كلٍّ من اللغتين»، وهي انحرافات تأتي نتيجة استخدامه لأكثر من لغة؛ وتشكّل هذه الانحرافات **تداخلات** (interférences) اللغتين، الواحدة في الاخرى، في كلام هذا الفرد»[٦]. وبعد أن حدّد جورج مونان (G. Mounin) مفهوم ازدواجية اللغة وما ينتج عنها من انحرافات وتداخلات، توصّل إلى الربط بين هذه الازدواجية والترجمة: «لا أحد يستطيع أن ينكر أنّ المترجم هو بالتحديد مزدوج اللغة، وهو بالتالي مكان احتكاك لغتين (أو أكثر) يستخدمها الفرد الواحد مناوبةً، حتى ولو كان للاتجاه الذي «يستخدم» فيه اللغتين مناوبة معنًى خاص. ولا أحد يشكّ أيضاً في أنّنا نستطيع أن نتبيّن تأثير اللغة التي يترجم منها على اللغة التي يترجم إليها في شكل تداخلات خاصّة هي، في هذه الحالة بالذات، من أخطاء

الترجمة»[٧]. وتظهر هذه التداخلات على كل مستويات البنيان اللغوي، إلا أن أهمّها يتعلق بقواعد اللغة. وهكذا يكون من البديهي أن تهتم الترجمة بالقواعد. وهذا ما سأُبيّنه من خلال بعض الأمثلة.

أ – تداخلات القواعد العربية الفرنسية:

إنّ ما يهمني، على هذا المستوى، هو التداخلات الناتجة عن احتكاك النظامين اللغويين الفرنسي والعربي. والأمثلة التي أوردها في هذا البحث مأخوذة من بعض الكتب الفرنسية التي عُرِضت عليَّ ترجمتها العربية، وذلك خلال السنتين الماضيتين، وقد تبيّن لي أنّ التداخلات عينها تتكرر من ترجمة إلى أخرى. فمن نقل الجملة التالية[٨]:

«On mesurera mieux, après les avoir rappelées, l'importance et les lacunes de ce qui a été fait jusqu'à présent, par les comparatistes, pour déceler et étudier minutieusement les courants étrangers qui parcourent notre littérature».

على الشكل الآتي:

«سيسهل علينا، بعد الفَراغ من تعدادها، التدقيق في قياس أهمية وثغرات ما أنجزه دارسو الأدب المقارَن، وذلك من أجل كشف وتمحيص هذه التيارات الأجنبية التي تعبر أدبنا».

ارتكب بعض «الأخطاء» سأدلّ عليها فيما يلي؛ بَيْدَ أنّه لا يهمّني أن أُناقش إذا كان من الأفضل (أم لا) أن نقول: «سوف نحسن قياس» بدلاً من «سيسهل علينا التدقيق في قياس»، وأن نقول: «الانتهاء من تعدادها» بدلاً من «الفراغ من تعدادها»، وأن نستخدم «المقارنون» بدلاً من «دارسو الأدب المقارن»، الخ. إنه جدل لا يستفيد العلم منه شيئاً. ولكن هناك ثلاثة تداخلات ارتكبتها هذه الترجمة، بتأثير من اللغة الفرنسية:

التداخل الأول هو في كون الضمير «يعود» إلى اسمٍ لاحقٍ كما في: «بعد الفراغ من تعدادها».

والتداخل الثاني هو في تكرار المضاف: «أهمية وثغرات ما أنجزه دارِسو الأدب المقارَن».

أما التداخل الثالث فهو في تعدّي بعض الأفعال بنفسها وتعدّي البعض الآخر بالحرف، ومن ثَمَّ العطف بين هذه وتلك: «كشف وتمحيص هذه التيارات».

وقد تكون الترجمة التالية هي الأصحّ:

«سيسهل علينا التدقيق في قياس أهمية ما أنجزه دارسو الأدب المقارَن وما فيه من ثغرات، بعد الفراغ من تعدادها، وذلك من أجل الكشف عن هذه التيارات الأجنبية التي تعبر أدبنا ومن أجل تمحيصها تمحيصاً دقيقاً».

أو الترجمة التالية:

«سيسهل علينا، بعد الفراغ من تعداد ما أنجزه دارسو الأدب المقارَن، التدقيق في قياس أهمّيته وما فيه من ثغرات، وذلك من أجل ...».

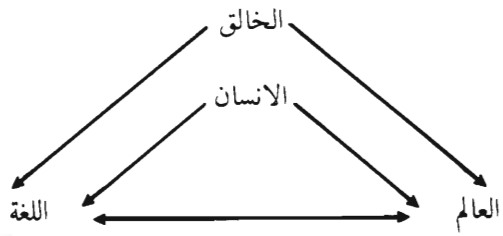
إلا أنني أتذكر مبتسماً، وأنا أكتب هذه الترجمات، السيد «جوردان» الذي أراد مراسلة حبيبته، فحار بين أشكال عدَّة للمضمون الواحد[٩]:

«Maître de Philosophie. — On les peut mettre premièrement comme vous avez dit: «Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour. Ou bien: D'Amour mourir me font, belle marquise, vos beaux yeux». Ou bien: Vos yeux beaux d'amour me font, belle marquise, mourir». Ou bien: «Mourir vos beaux yeux, belle marquise, d'amour me font». Ou bien: «Me font vos yeux beaux mourir, belle marquise, d'amour».

لا شك في أنّ هناك كتبَ قواعد تتيح لنا أن نميّز بين الخطإ والصواب. ولكن هل وُجدت اللغة قبل كتب القواعد، أم العكس هو الصحيح؟ ولذا نتساءل عن الموقف الصحيح الذي يجب أن نتّخذه من هذه التداخلات.

ب – «النحويون يقتلون اللغة»[١٠]

جاءت هذه العبارة الكاريكاتورية كنتيجة لموقف متشدّد في علاقة الفرد بلغته وتصوّره لها. أما بالنسبة إلى غالبية الناطقين بالضاد فهم يعتبرون لغتهم العربية «توقيفاً»(institution divine)[١١] أكثر من اعتبارهم إيّاها «اصطلاحاً»(convention humaine)[١١]، وأفضل ترسيمة تصوّر لنا هذه العلاقة هي التالية[١٢]:



والنحويّون هم الذين يجسّدون أفضل تجسيد هذا الموقف المتشدد. فهم لا يقبلون أبداً بأن نقول في ترجمة العبارة التالية مثلاً[١٣]:

«(... collecte et critique des Traditions (...)»

* «[...] جمع ونقد الأحاديث [...]».

بل يقبلون بالترجمة التالية:

«[...] جمع الأحاديث ونقدها [...]».

وكردّة فعل في وجه المتشدّدين، ظهر موقف آخر يدعو الى

التساهل، وهو يقبل أن نترجم صيغة المجهول (forme passive) في الجملة التالية [١٤] :

«Les Arabes avaient, en fait, toutes chances d'être accueillis comme des libérateurs par les vieilles populations du monde sémitique (...)».

على الشكل الآتي :

«ولقد توافرت للعرب كلّ الفرص التي تجعلهم يُسْتَقْبَلُونَ كمُحرِّرينَ من قِبَل شعوب العالم السامي القديم [...]»

في حين أنّ المتشدّدين من اللغويين لا يقبلون إلا بالترجمة التالية على أقلّ تعديل :

«ولقد توافرت للعربِ كلّ الفُرص التي تجعل شعوب العالم السامي القديم يستقبلونهم كمُحرِّرين [...]»

والسبب هو أنّ القواعد العربية لا تقبل بأن يظهر الفاعل الحقيقي بجانب الفعل المجهول، بينما تقبل به الفرنسية وتسمّيه : complément d'agent

والمتساهلون من اللغويين يطالبون بتبسيط القواعد وتحديثها، لكي تتماشى مع متطلبات الحياة العصرية الحديثة ولكي تصبح منافسة للّغات الأجنبية في تقبّل العلوم والاختراعات، وحتى أنهم أحياناً ينادون بإلغاء الإعراب.

وإزاء هذين الموقفين ينتابنا نوعٌ من الحيرة، فلا نعود ندرك أيّهما الموقف الصحيح، ولا يعود بوسعنا إلاّ أن نلجأ الى موقف وسط، قد نجده في تعاليم الألسنيّة المعاصرة.

٥ – اللغة نظام من الأنظمة

تنطلق الألسنيّة في بحثها من أنّ اللغة نظام من الأنظمة المتماسكة : «تشكل كل لغة من اللغات نظاماً متماسك الاطراف [...]» [١٥]. وهي، على هذا الأساس، تعتبر تداخلات الترجمة من مسبّبات خلل هذه الأنظمة. وهي، بالتالي، لا تقبل بها ولا تقبل بكل ما ينادي به «المتساهلون»، كإلغاء الإعراب بطريقة عشوائيّة، مثلاً : «أمّا الذين يدّعون أنه سبق للعربية أن كانت لغةً من دون إعراب على لسان العرب – ويساندهم اليوم في ذلك من ينادي «بتبسيط» اللغة العربية عن طريق إلغاء الإعراب – فإنهم لا يأخذون بالإعتبار كونَ اللغة «نظاماً من الأنظمة» واننا لا نستطيع أن نفصل نظام الإعراب عن نظام المقطعية (système syllabique)» [١٦].

إلا أنها، مع ذلك، تعيد النظر في مفهوم «المعيار» (norme) الذي على أساسه نحدّد موضع الخطإ والصواب في الجملة : «لا أرى إلا علاجاً واحداً للضرر الذي يتسبّب به من يدّعي الدفاع عن اللغة، ألا وهو أنْ نعلّم [الناس] أن يكون لهم، في هذا المجال، موقف مغاير للموقف المعياري الصارم الذي لم يتلقّنوا سواه. ويتوجب علينا أن نقنعهم أن لغتهم هي في تصرّفهم، وأنهم يستفيدون منها كل الإفادة إذا هم تجاسروا فاستغلّوا كل مواردها، لا إذا هم خضعوا خضوعاً أعمى لبعض الكهّان المزيّفين» [١٧].

والألسنيّة تهتم بتداخلات الترجمة لا لتحكم عليها، بل لتشرح أسبابها، كما في ترجمة الجملة التالية، مثلاً [١٨] :

«(...) Comprendre et traduire en termes clairs les principales règles de l'analyse structurale (...)».

على الشكل الآتي :

« [...] الفهم والتعبير بألفاظ واضحة عن أهمّ قواعد التحليل البنيوي [...]» .

فبينما تعتبر القواعد المعيارية هذه الترجمة ترجمة خاطئة، لأننا عطفنا ما يتعدّى بالحرف («عبّر عن الشيء») على ما يتعدّى بنفسه («فهم الشيء») وتفضل عليها هذه الترجمة :

«[...] فَهْمُ أهمّ قواعد التحليل البنيوي والتعبيرُ عنها بألفاظ واضحة [...]» .

تحاول الألسنية أن تعلّل هذا الخطأ فلا تجد شرحاً له إلاّ في ميل الإنسان إلى الإقتصاد في كلامه وفي كتابته : «إنّ ما ينظّم تصرّفاتنا اللغوية هو إذن ما يسميه زيبف (Zipf) «مبدأ أقل جهد ممكن»، وهي عبارة نفضّل استبدالها بلفظة «اقتصاد» فقط» [١٩].

ويظهر الإقتصاد في الترجمة الأولى لجملتنا في عدم تكرار ضمير الغائب «ها» في «عنها». وهو ضمير تفترضه القواعد المعيارية، كما يظهر ذلك في الترجمة الثانية.

ثم إنّ الألسنية قد ترى في هذه التداخلات عاملاً مهمّاً من عوامل تطوّر اللغة، إذ انها تعتبر اللغة كائناً حيّاً ينمو ويتطور على جميع المستويات : «الواقع ان كلّ لغة هي في حالة تطوّر دائم. فيكفينا أن ندرس بالتفصيل كيفيّة انتظامها لنتبيّن السيرورات المختلفة التي تؤدّي، على المدى الطويل، إلى ضياع معالمها. وكلّ ما في اللغة معرّض للتغيير ؛ [. . .] كتراتُب المونيمات في الجملة، أي التركيب (syntaxe) [. . .]، ويحدث هذا التطور من دون أن يشعر المتكلمون بأنّ اللغة التي يستخدمونها أو يستخدمها مَن هم حولهم، تتوقف عن أن تكون مماثلة لما كانت عليه» [٢٠].

أما في ما يتعلق بالعربية، فإنّ الألسنية تؤمن بتطوّرها إيمانها بتطوّر غيرها من اللغات. إلا أنّ هذا التطوّر ينبع من داخل نِظام لغتنا ويتطلب عشرات السنين أو قروناً لكي يتمّ، فلا يأتي نتيجة إرادة شخص ما أو أشخاص عدّة. ثم إنّه يتوجب علينا أن نعيَ أنّ العربيّة هي اللّغة المشتركة [٢١] التي يتواصل الملايين بواسطتها : «اللغة

العربية، في شكل أو في آخر من أشكالها المحكيّة، هي اللغة اليوميّة لأكثر من ثمانين مليون نسمة. وهي، في شكلها المكتوب، اللغة «الطقسية» (liturgique) لأكثر من أربع مائة مليون مسلم من الناطقين بالضاد، ينتشرون من المحيط الاطلنطي حتى جزر السند، ومن تخوم سيبريا حتى خط الاستواء»[٢٢]. وهي بالتالي ليست ملكاً لنا وحدنا، بل مسؤولية المحافظة عليها وعلى أنظمتها الداخلية تقع على عاتقنا. وعلى هذا الأساس، لا نستطيع أن نقبل بكل ما تأتي به الترجمة من تداخلات تتسبّب بها الأنظمة اللغويّة الأجنبيّة. وعليه نتساءل ما هي الطريقة المجدية التي تتيح لنا ان نجعل من الترجمة تمريناً مهماً يسهم في تعلّمنا للّغات الأجنبيّة، بالإضافة إلى التمكّن من النّظام الصّرفي النحوي للّغة العربية.

٦ – التحليل النحوي المقارن (analyse contrastive)

تتمّ عملية الترجمة على مرحلتين: تقوم الأولى على التعرّف إلى جملة أو جُمَل عدّة، في لغةٍ ما، بالاستناد إلى معرفتنا التي اكتسبناها سابقاً في هذه اللغة، بما في ذلك قواعد هذه اللغة، وتقوم الثانية على إعادة كتابة الجملة (أو الجمل) المذكورة في لغة ثانية (هي عادة لغتنا الأمّ)، بالاستناد إلى ما درج الباحثون على تسميته بالكفاية الذاتية (compétence) وبالاداء الكلامي (performance): «يميّز تشومسكي بين الكفاية الذاتية وبين ما يسمّيه بالاداء الكلامي. فالكفاية الذاتيّة هي معرفة الإنسان الضمنيّة للغته، في حين أن الاداء الكلامي هو الاستعمال الآنيّ للّغة ضمن سياق معين. ينجم عن هذا التمييز اعتبار الاداء الكلامي بمثابة الإنعكاس المباشر للكفاية اللغوية. وجدير بالذكر أنّ هذا التصوّر يستند، في هذا الإطار، إلى مفهوم مثالي يلتزم به عادةً لأغراض منهجية. ذلك أنّ الأداء الكلامي لا يخلو، في الواقع، من بعض الانحرافات عن قوانين اللغة»[٢٣].

إلا أننا بحاجة، بالإضافة الى ما سبق ذكره، إلى مرحلة وسط هي مرحلة إيجاد قاعدة الانتقال (règle de passage) التي تتيح لنا أن نترجم الجملة التالية[٢٤]:

«Sans nier tout ce que la notion de champ sémantique apporte, d'autres auteurs ont souligné ses limitations actuelles».

أقلّه على الشكل التالي:

«من دون أن ينكر كُتّابٌ آخرون كلّ ما يسهم به مفهوم الحقل الدلالي، فإنّهم أشاروا الى انحصار مفهومه الحالي».

لا على الشكل التالي:

«من دون أن ينكروا كلّ ما يسهم به مفهوم الحقل الدلالي، أشار كُتّابٌ آخرون الى انحصار مفهومه الحالي».

ومجموعة هذه القواعد الانتقالية هي ما نسميه «التحليل النحوي المقارن»، وهي التي سنعمل، مع فريق من زملائنا الباحثين، على جمعها وتحديدها لكي نجعل من تمرين الترجمة في المدارس والجامعات تمريناً شائعاً مفيداً، لا تمريناً مملاً، مليئاً بالتداخلات.

مراجع الدراسة

(١) A.Martinet, *Le français sans fard,* Paris, P.U.F., coll. Le linguiste, 1969, p. 21.

(٢) A. Roman, *Etude de la phonologie et de la morphologie de la Koinè arabe,* Université de la Sorbonne nouvelle, 1979, (thèse dactylographiée), p. 981.

(٣) *Id., Ibid,* p. 989.

(٤) *Id., Ibid,* p. 32.

(٥) A. Martinet, *Opus. cit.,* p. 10.

(٦) G. Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction,* Paris, Gallimard, 1963, p. 3.

(٧) *Id., Ibid.,* p. 4.

(٨) M.-F. Guyard, *La littérature comparée,* Que sais-je?, n° 499, Paris, P.U.F., 1978, 6ème éd. (1ère éd. 1951), p. 83.

(٩) Molière, *Le Bourgeois gentilhomme,* Classique Larousse, Paris VIe, acte II, scène IV, p. 38.

(١٠) A. Martinet, *Opus. cit.,* p. 25, n° 1 : « Les grammairiens tuent la langue».

(١١) A. Roman, *Opus. cit.,* p. 25.

(١٢) *Id., Ibid.,* p. 31.

(١٣) M. Arkoun, *La pensée arabe,* Que sais-je? n° 915, Paris, P.U.F., 1975, p. 23.

(١٤) M. Lombard, *L'Islam dans sa première grandeur (VIII^e — XI^e siècle),* Paris, Paris, Flammarion, 1971, p. 17.

(١٥) A. Roman, *Opus. cit.,* p., cit., par G. Guillaume *in* «La langue est-elle un système?».

(١٦) *Id., Ibid.,* p. 15.

(١٧) A. Martinet, *Opus. cit.,* p. 31.

(١٨) J.-B. Fages, *Comprendre le structuralisme,* Toulouse, Privat éditeur, 1968, p. 130.

(١٩) A. Martinet, *Economie des changements phonétiques,* éd. A. Franke, S.A. Berne, 1970 (1ère éd. 1955), p. 94.

(٢٠) *Id., Eléments de linguistique générale,* Paris, A. Colin, 3ème tir., 1967, p. 173

(٢١) Cf. *La notion de «langue commune»* (ou Koinè) *in* A. Roman, *Opus. cit.,* p. 13 ; cit. C. Brockelmann et H. Fleisch.

(٢٢) G. Lecomte, *Grammaire de l'arabe,* Que sais-je?, n° 1275, P.U.F., 1968, p. 15.

(٢٣) ميشال زكريا، **الألسنية/(علم اللغة الحديث)/مبادؤها واعلامها**، ١٩٨٠، صفحة ٤٦.

(٢٤) N. Ruwet, *Introduction à la grammaire générative,* Paris, Plon, 1967, pp. 16-17.

(٢٥) A. Martinet, *Eléments de linguistique générale,* 1970. p. 10.

علمُ الأصواتِ في خدمةِ السويّة اللغويّة

منيرة أبوعلوان

* وظيفة اللغة

تعدّدت نظريّات علم اللغة الحديث، في تحديد وظيفة اللغة؛ فاللغة عند «مايبه»، ليست لغةً إلاّ باعتبارها أداةً للتواصل، تُستخدم لكي تُثير عند الآخرين استجاباتٍ محدَّدة»[١].

ويرى (Martinet)، أنّ «الوظيفة الأساسية، لهذه الأداة – اللسان – هي وظيفة التواصل»[٢].

أما تشومسكي، على رأس المدرسة التوليدية (générative)، فقد اعتبر «أنّ اللغة تُستخدَم عَرَضاً، الى هذا الحد أو ذاك، بهدف التواصل»[٣].

ومهما تباينت النظريات، في ذلك، يظلّ التواصُل هو القاسم المشترك بينها.

هذا وقد حدّدت المدرسة الوظيفية دراستها لِلّسان[٤]، عبر تأديته لهذه الوظيفة، و «كيفية استخدامه للمجالات التي يتيحها له جهاز النطق»[٥].

* الصوت في اللغة

ومن البديهي أن يكون الصوت اللغوي الوسيلةَ الطبيعية لتأدية هذه الوظيفة. «فمعنى الجملة يتحدد بكل عناصرها الدالّة، وبالانتظام التركيبي لهذه العناصر».

والصوت اللغويّ هو ركيزةُ هذه العناصر الدالّة.

فهذا الدكتور ابراهيم أنيس، في دراسته لدلالة الألفاظ، يعدّد أنواعها، فيذكر، أوّل ما يذكر، «الدلالة الصوتية» منوّهاً بأنّ «الفضل في الفهم يرجع إلى إيثار صوت على آخر، أو مجموعة من الأصوات على أخرى، في الكلام المنطوق به»[٦].

وتبرز أهميّة الصوت في كلّ تحليل، وكلّ تعريف، وكلّ بحث يتناول اللغة.

فها هو «مايبه» ينتهي بالتحليل اللُّغوي إلى «تمييز ثلاثة أنواع من العناصر: **الأصوات** عناصر علم الأصوات. **والمفردات**، عناصر المعاجم. **وعوامل الصيغة** (morphèmes)، عناصر النحو بمعناه الدقيق»[٧].

ويعرّف «دوسوسير» اللسان، فيرى أنه نظام للعلامات الصوتيّة[٨] (signes vocaux) المزدوجة الانبناء[٩]، يخصّ مجموعة بشرية معينة.

ولم يغفل بعض أصحاب النظريات الأدبية عن جعل الصوت أساساً في تعريفاتهم. فالباحثان «دارين» و «ويليك» يُعرِّفان العمل الفنيّ بأنه «أولاً نظامٌ للأصوات، ثم انتقاءٌ من النظام الصوتي للغةٍ ما»[١٠]، أو «انه، قبل كل شيء، سلسلةٌ من الأصوات ينبعث منها المعنى»[١١].

وقد تجلّى الاهتمام بالصوت منذ القرن الماضي، عند علماء الغرب، ووضعت الألفباء الفونيتيكية العالمية سنة ١٨٦٨، وقد تُوُخِّيَ منها أقصى ما يمكن من الدقّة، في التعبير بالرموز عن الفروق الدقيقة بين الأصوات، وفي استيعابها للأصوات اللغويّة في كل الألسُن.

وهكذا كانَ للصوتِ نصيبُه الأكبر في دراساتِ العلماء الغربيين. ولكنّ الجهد انصبّ، بادئ ذي بدء، على دراسة الوجه المادي للصوت، دراسةً فيزيائيّةً، بمنهج العلوم الطبيعية، لكنها كانت دراسة تشريحية، أهملت الوجه اللغوي للصوت، حتى عُقد المؤتمر العالمي في لاهاي، سنة ١٩٢٨، وكانت نتيجته ولادة علم الفونولوجية[١٢]، الذي يدرس الظواهر والوقائع الصوتية مع علاقاتها بمعناها اللغوي.

* المساهمة العربية

وان لم يكن للعربِ، في العصور الاسلامية، مناهج الغربيين وتقنيتهم، فانهم لم يقصّروا في دراستهم لخصائص الاصوات اللغوية. (الخليل في معجم «العين»، سيبويه في «الكتاب»؛ ابن جني في «سرّ صناعة الاعراب»؛ ابن يعيش في «شرح المفصّل»؛ ابن الجزري في «النشر».)

فملاحظتهم لطبيعة الاصوات، ومخارجها وصفاتها، تشهد برهافة حسّهم في هذا المجال، على عدم توافر الامكانات لديهم، وعلى

«النقص الذي كان يعتور معرفة العرب في تشريح الجهاز الصوتي، وجهلهم الكامل، على نحو خاصّ، بوجود الحبال الصوتية ووظيفتها».

وما كانت نظريتهم المتطرفة حول تناسب الألفاظ والمعاني [١٣]، وبحثهم في الامكانات الموسيقية للكلمات، إلا برهاناً على إيلائهم المكانة الأُولى، في الدلالة، لنوعية الأصوات وصفاتها (ابن دريد في «كتاب الاشتقاق»)؛ (ابن جني، في «الخصائص»، يحاول أن يكشف عن الصلة بين اللفظ والمدلول؛ ابن فارس، في «المقاييس»، يستنبط معنى عامًّا لكل مادة).

وانْ لم تتخذ هذه الدراسات طابعاً منتظماً للوصف الصوتي، وانْ تكن قد توقفت عند حدّ، فانها عملت على الحفاظ على العربية النموذجية.

* شفهية اللغة

وانطلاقاً من أهمية الصوت في الفهم والوضوح والتواصل، عند القدماء وعند المحدَثين، واستناداً الى ما يشوب نطقَ طلابنا وبعض مدرّسينا من تحوير في أصوات اللغة الفصحى، المتقاربة المخارج، أو المتشابهة الصفات، نرى أن نهتمّ بدراسة الأصوات اللغوية، وأن نستفيد من علم الأصوات، في تدريس اللسان العربي، لا سيما اننا في عصر تعتمد فيه وسائل الاعلام على السمع، فتبدو كأنها عودة غير واعية الى شفهية اللغة، وتبدو وسائل التعليم، «السمعية — البصرية»، كأنها نمط متطور لوسيلتَي التلقي والمشافهة، اللتين اعتمدهما العرب، في تعزيز ثقافتهم اللغوية في بدء نهضتهم.

فكتابة اللغة، كما هو معروف، عملية متأخرة عن شفهيتها، ولا يمكن أن تؤدي حساباً عنها، إنْ لم يسبقها سماع لنطقها.

فاللغة الفارسية، مثلاً، تعتمد الرموز العربية. لكنّ هذه الرموزَ منطوقةً، تختلف، احياناً، في المخرج، أو الجهر، أو الاستعلاء، عن نطقها في العربية، ولا يمكن القارئ العربي أن يقرأها بأصواتها إلا اذا سمعها من أصحابها.

فالكتابة لا تعمل إلا كعنصر محافظة على اللغة، وتثبيت لها.

وربما كان اعتمادنا على الكتابة، في تمييز الأصوات اللغوية، هو أحد الأسباب التي مسخت فونيمات اللغة في نطق بعضهم.

* النطق الصحيح

فاذا ما نظرنا الى ما يلازم قراءة اكثر طلابنا من غموض في المعنى، والتباس في الدلالات، أدركنا مدى حاجتنا الى نطق صحيح للأصوات اللغوية. لا سيما ان لغتنا الفصحى من الألسن التي يشغل فيها، على الغالب، كلُّ «فونيم» وظيفةً معينة في عملية التواصل. وإبدال الفونيم يستتبع تغييراً في الدلالة. إلا في عدد محدود من المونيمات (monèmes) التي تتم فيها عملية المماثلة (الإبدال assimilation)، (أي إبدال فونيم من فونيمات المونيم بحكم وحدة المخرج، أو تقاربه، أو اكتسابه صفاتِ فونيم مجاور).

وقلما نجد في العربية فونيمين لوظيفة واحدة، كما في الفرنسية، مثلاً، حيث يؤدي الفونيم [r] (ر) والفونيم [B] (غ) وظيفة واحدة ويعتبران بديلين (نستثني في العربية اختلافات النطق في «ج» وفي «ض»).

ومن المعروف ان لكل انسان عدداً محدوداً من الفونيمات، اذا استوى الأفراد في طريقة نطقها سهلت عملية التفاهم. فاذا ما نُطقت فونيمات العربية نطقاً سليماً واضحاً، استغنينا بالنطق السليم عن أي شرح مصاحب له. فنطقنا هو الذي يحدد الدلالة، وبالتالي الكتابة.

والأصوات يسهل ضبطها متى حُدّدت مخارجها، ووُصفت كيفية النطق بها وصفاً دقيقاً، يبين ما يتم معها من عمليات عضلية في الجهاز النطقي.

لذا نرى ان اطّلاع المعلم على ما يقدّمه علم الأصوات من منجزات، قد يساعد في تقويم نطق طلابه للتلفُّظ بفونيمات العربية كاملةً، من دون نقص.

ولا يخفى على من يهتم بأمر هذه اللغة ما يُسقِط طلابُنا من أصواتها: فالنطق في ث، و ج، و ذ، و ص، و ض، و ط، و ظ، و غ، و ق، عند اكثرهم، أمر عسير. ومن يمارس تعليم العربية، في الصفوف الابتدائية والمتوسطة، لن يتهمني بالمبالغة اذا قلت ان «القلب المحب» في لفظ جُلّهم أقرب الى «الكلب المحب»،

والضلال الى الدلال،	وحج الى حش،
والصفح الى السفح،	وظل الى زل،
والطل الى التل،	وذل الى زل،
والغمر الى الخمر،	والثقافة الى السكافة.

ولا يخفى ما بين هاتين المجموعتين من الكلمات من تباين في المعنى.

كل هذا ممّا يربك السامع، ويضطره الى الاستعانة بذاكرته اللغوية البصرية، لاستحضار الكلمة المناسبة، في السياق.

* **الصوامت والصوائت**

ولا تتوقف مشكلتنا عند حد التلفُّظ «بالصوامت» الآنفة الذكر، بل تتعدّاها الى «الصوائت»، وهي ما هي عليه من الوضوح في السمع والشيوع في الكلام، مما يجعل الخطأ فيها أبين وضبطها أحوج إلى المران من ضبط نطق الصوامت.

ولايضاح ذلك نعرض لمحة عن منظومتنا اللغوية، بالاستناد الى طريقة «مارتينيه».

يمكن تصنيف فونيمات اللغة العربية (أصواتها) الى مجموعتين:

١ – **مجموعة الصوامت (consonnes)** (يقابلها في الاصطلاح التقليدي العربي الحروف)، وهي:

ء. ب. ت. ث. ج. ح. خ. د. ذ. ر. ز. س. ش. ص. ض. ط. ظ. ع. غ. ف. ق. ك. ل. م. ن. ه.

٢ – **مجموعة الصوائت (voyelles)**، وهي الصوائت القصيرة (الحركات):

ـُ ـِ ـَ في سُئِلَ، عُلِمَ،

والصوائت الطويلة (أحرف المدّ):

«ا» في عالم، فارس، قال، مال.

«و» في نُور، سُوق، جمود، مسرور.

«ي» في جميل، مريض، ديك، مستطيل.

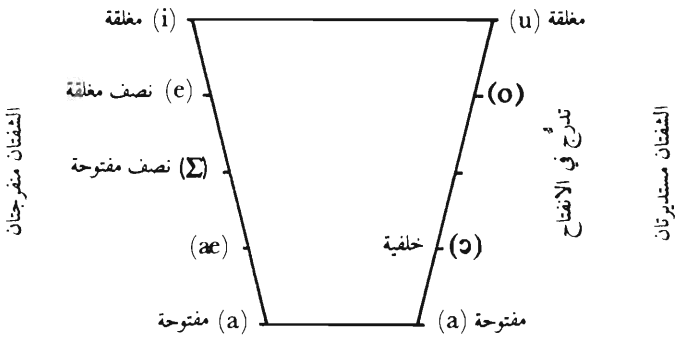
وهناك شبيها الصوائت (diphtongues) (وهما في المفهوم التقليدي حرفا اللين. ويقال أيضاً: شبيها الصوامت):

١ – «و» في موج، فوز.

٢ – «ي» في خَيْط، دَيْر، بَيْدَر.

ونبدأ بالحديث عن الصوائت، لشيوعها في الكلام.

فالصائت (أو المصوِّت) هو صوت يتردد في تجاويف القسم الأعلى من «ممرّ الهواء المزفور» (chénal d'expiration). وتغيير شكل هذا الممرّ وحجمه يرتكز على ثلاثة عوامل، تعطي الصوت طابعه، وهي: وضع اللسان، وضع الشفتين، ودرجة انفتاح الفم. بمعنى انه بالنسبة الى تجمّع اللسان، الى الأمام أو الى الوراء، هناك صوائت أمامية، وأخرى خلفية. وبالنسبة الى صعود اللسان نحو الحنك، وهبوطه في قاع الفم، هناك صوائت مغلقة، وصوائت متّسعة. والرسم البياني التالي يوضح تدرّج انفتاح الصوائت، الملائمة لصوائتنا العربية بمصطلحات الكتابة الصوتية العالمية:



فاذا حاولنا ان ندرج الصوائت في العربية تحت هذا المقياس، نلاحظ أن:

المصوت ـِ (الكسرة) في العربية يقابل الرمز [i]: نحو (السِّنّ، النِّدّ).

وياء المدّ عند القدماء تقابل المقياس الطويل [i:]، نحو (الرحيل).

لكننا نلحظ ميل **الصائت ـِ (الكسرة)**، نحو [e] اذا لحق الصوامت المطبقة (ص. ض. ط. ظ.). نحو (الطِّب). وهذا نتيجة حتمية لانتقال اللسان من وضعه الأمامي الضيّق الى ما تتطلبه صوامت الإطباق، من صعوده نحو الحنك الأعلى في حالة تَقَعُّر.

ومن الصوائت المغلقة، في العربية، أيضاً، **المصوت ـُ (الضمّة)**، وهي تماثل [u] ولا تتأثر بالاصوات المستعلية (ص. ض. ط. ظ. غ، خ. ق)، نحو (حَسُن، عَظُم)، كذلك **واو المدّ** عند اللغويين العرب تنطبق على المقياس الطويل [u:]، نحو (غروب، شروق).

والصائت ـَ (الفتحة) صائت متسع يقابل الرمز الأماميّ [a]. واذا توخّينا الدقة اكثر فانه ينطبق على الرمز [a̟] تمام الانطباق، كما في (سَمَحَ). واذا لحق **المصوّت ـَ صامتاً مستعلياً** (ص. ض. ط. ظ. خ. غ. ق. ر.) فانه يتجه نحو الرمز الخلفي [a]، مثل (ضَرَب، طَمس).

ويظهر الفرق بين ـَ **(الفتحة) وألف المدّ** في الطول. فتقابل هذه الرمزَ الطويل [a:] أو الرمزَ [æ:]، على وجه الدقة. كما في (زائل، ماثل).

الا اذا تلت **(ألفُ المدّ)** صامتاً مستعلياً، فانها تماثل الرمز الخلفي

الطويل [:a]، كما في (قاهر ، ظافر).

ويراعى تفخيم ألِف المدّ حيث لا تجوز إمالتها.

ولن نتعرض ، في هذه العجالة ، للظواهر اللغوية الأخرى ، كالإمالة والإشمام ، وغيرهما... ويمكن القول إن الصوائت القصيرة : الفتحة ، والضمة ، والكسرة ، تتميز بالطول والكم عن الصوائت الطويلة : الألف ، والواو ، والياء (أحرف المدّ).

والصوائت في الغالب تُحَقِّق فونيمات لها وظيفة تمييزيـــة (distinctive) : فالعَرض ، والعُرض والعِرض يختلف معناها باختلاف المصوّت الذي يلي الصوت «ع» ، أي باختلاف الفتحة والضمة والكسرة.

وتدرس الصوائت من الناحية (الصرفية) حيث تحدث تغييرات ، في اشكال الكلمات ، وبالتالي بعلاقاتها بالكلمات الأخرى. (مكرِم ومكرَم. مبيح ومباح).

وتحقق الصوائت في لغتنا المعربة ، مستفردات (monèmes) ، لها دلالة في الانتظام التركيبي : (دعا يوسفُ صديقَه ودعا يوسفَ صديقُه).

ولن نخوض هنا في هذه الدراسات ، بل ما نريد قوله في هذا المجال ، أنّ تعثّرَنا في نطق الصوائت وخلطنا في اللفظ بين الطويل والقصير منها ناتج من اهمالنا للصوائت القصيرة (الحركات) في الكتابة. فصورة الكلمة في الذاكرة البصرية ، مجموعة صوامت تُحرج اللافظَ في اختيار مصوتاتها (من هنا نرى ضرورة تحريك الكلمات في الطباعة ، أو إثبات الحركات التي يُتوقع الخطأ فيها ، على الأقل).

وللصوائت أهميتها في الكلام (لصعوبة إدراك الصوامت بدونها). فكيفية مرور الهواء في الحلق والفم ، في حالة النطق بها ، وخلوّ مجراه من الحوائل ، يجعلانها أوضح في السمع ، وبالتالي توضح ما تسبقه ، أو ما تليه ، من الصوامت.

ولمعرفة كيفية تحقق الصوامت نلحظ أموراً ثلاثة :

١ – وضع الوترين الصوتيين. وعليه يترتب جهر بعض الصوامت وهمس بعضها الآخر. اذا تذبذب الوتران الصوتيان كان الصامت مجهوراً ، وإلاّ فهو مهموس. (ملحوظة : الصوائت كلها مجهورة).

٢ – موضع النطق (أو المخرج). وقد جرى الاصطلاح على اطلاق كلمة ، مخرج الصوت ، على موضع تلاقي عضو ناطق متحرك ، مع عضو آخر ثابت. فالأعضاء الثابتة من مواضع النطق تتخذ وسيلة للدلالة على حركة الأجزاء المتحركة. واستناداً الى هذا تُعيَّن المخارج.

٣ – كيفية مرور الهواء في حالة التلفظ بالفونيمات. وهذه تقسم الصوامت الى فئتين :

أ) عند النطق بالصامت ، يصادف الهواء الخارج من الرئتين سدًّا تاماً ، في موضع من مواضع النطق ، ثم يندفع فجأة ، محدثاً صوتاً انفجاريّاً ، أي صامتاً انسداديّاً (consonne occlusive).

ب) أو يصادف الهواء تضييقاً يسمح بمروره مع احداث احتكاك (حفيف) مسموع ، فيكون الصامت احتكاكيّاً (consonne fricative).

وسنحاول أن نعرض الصوامت العربية بنوعيها ، موزّعة على المخارج . غير اننا لن نفصّل الكلام إلا في ما يهمل طلابنا نطقَه من الصوامت :

* **الصوامت الانسدادية**[١٤] **(les occlusives)**

١ – صامت شفوي (bilabiale) ب [b] :

نكتفي بالقول أن الفونيم «ب» يتحقق صوتيّاً بصامت انسدادي ، شفوي مزدوج ، مجهور.

٢ – صوامت اسنانية – لثوية : ت [t] ، د [d] ، ط [ṭ] ، ض [ḍ] :

عند النطق **بالصامت «ت»** ، يقف الهواء وقوفاً تامّاً ، عند التقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا (apicoalvéolaire) ، أو بالأسنان العليا (apicodentale) ويرتفع الطبق (voile du palais) ، فلا يسمح بمرور الهواء من الأنف ، ثم ينفصل فجأة فيحدث صوتاً انفجاريّاً. لا يتذبذب الوتران في النطق بالصامت «ت».

فالفونيم «ت» هو صامت انسدادي ، أسناني – لثوي ، مهموس.

الصامت «د» هو النظير المهجور للصامت «ت». أي انّ طريقة النطق هي نفسها ، غير أن الوترين يتذبذبان بالنطق بالصامت «د».

الصامت «ط» يتكوّن كما يتكوّن الصامت «ت» ، إلا ان شكل اللسان مع «ط» يتغير عن شكله مع «ت». اذ يرتفع مؤخر اللسان نحو الطبق ، ويتأخر قليلاً نحو الجدار الخلفي للحلق ويتقعّر وسطه. وهذا هو المقصود بالاطباق عند علماء العربية.

فصفات «ط» هي انه صامت انسدادي ، أسناني – لثوي ، مُطْبَق (emphadique) مهموس (ورد في كتب القدماء انه مجهور ،

وهذه مشكلة لا مجال لبحثها هنا).

الصامت «ض» (حسب لفظنا الحالي) هو النظير المجهور للصامت ط. أي لا اختلاف في نطقهما الا في الجهر والهمس. أما قضية الضاد وتطور لفظها بين ما وصفته كتب القدماء وما تلاحظه تسجيلات العلم الحديث فقضية تحتاج الى ابحاث طويلة.

وما يهمنا في هذا المقام هو أن نظهر الفرق في اللفظ بين :

التاء	والطاء
والدال	والضاد
والطاء	والضاد.

فلا نخلط في السمع بين رَكَدَ ورَكَضَ، أو بين تين وطين، الى آخر ما هنالك... فهذه الصوامت، وان اتحدت أو تقاربت في المخرج، فهي تختلف في بعض الصفات.

٣ – صامت طَبَقي (vélaire) : «ك» [k] (ملحوظة : الطَبَقي غير المطبق :

الفونيم «ك» يتحقق صوتيّاً بصامت انسدادي، طبقي، مهموس.

٤ – صامت لهوي – طبقي (uvulovélaire) : «ق» [q] :

يتكون «ق» بحبس الهواء، الخارج من الرئتين، حبساً كاملاً. وذلك بأن يرتفع أقصى اللسان حتى يلتقي بالطبق، بما في ذلك اللهاة. ويرتفع الطبق فلا يسمح للهواء بالمرور من خلال الأنف. ويُضغط الهواء ثم يندفع فجأة ليحدث الانفجار.

لا يتذبذب الوتران الصوتيان.

الفونيم «ق» يتحقق صوتيّاً بصامت انسدادي، لهوي – طبقي، مهموس، اعتبر مجهوراً في كتب القدماء. وهذه مشكلة تستلزم بحثَ تطورِ هذا الصامت، ودراسة بديلاته. ولسنا الآن بصدد ذلك. فالمقصود هنا العناية بلفظ هذا الصامت، والتنبيه الى مخرجه الذي يختلف عن مخرج الكاف بأنه لهوي – طبقي، لا طبقي كالكاف. فاللسان يلتصق باللهاة والطبق معاً، لا بالطبق وحده، كما هي الحال في نطق «ك».

٥ – صامت حنجري (laryngale) : همزة القطع ء [ʔ] :

همزة القطع صامت انسدادي، حنجري، مجهور.

٦ – صامتان أنفيان (nasales) : «م» [m]، ن [n] :

الفونيم «م» صامت انسدادي، شفوي مزدوج، أنفي، مجهور.

الصامت «ن» انسدادي، أسناني – لثوي، أنفي، مجهور.

* الصوامت الاحتكاكية (les fricatives)

١ – صامت شفوي – أسناني : ف [f] :

الصامت «ف» شفوي – أسناني، احتكاكي، مهموس.

٢ – الصوامت ما بين الأسنانية : «ث» [θ]، «ذ» [ð]، «ظ» [ðˤ] :

يحدث الصامت «ث»، بأن يوضع طرف اللسان بين أطراف الثنايا العليا والسفلى، بحيث يكون هناك منفذ ضيّق للهواء فيحدث الاحتكاك. ويُرفع الطبق فلا ينفذ الهواء عن طريق الأنف. لا يتذبذب الوتران الصوتيان.

«ث» صامت احتكاكي، مما بين الأسنان، مهموس.

يجب التنبه الى الفرق بين هذا الصامت والصامت «س»، حيث تكون فتحة الفم عريضة، مسطّحة.

الصامت «ذ» : هو النظير المجهور للصامت «ث».

الصامت «ظ» : يتكون بالطريقة نفسها التي يتكون فيها «ذ»، الا ان اللسان مع «ظ» يرتفع مؤخره باتجاه أقصى الحنك، كما يرجع الى الخلف قليلاً، فيحدث الإطباق.

«ظ» صامت احتكاكي، مما بين الاسنان، مطبق، مجهور.

٣ – صامتان لهويان : «خ» [x] و «غ» [ɣ].

الصامت «خ» احتكاكي، لهوي، مهموس.

الصامت «غ» هو النظير المجهور للصامت «خ».

٤ – صامتان حلقيان : «ح» [ħ]، «ع» [ʕ].

الصامت «ح» احتكاكي، حلقي، مهموس.

الصامت «ع» احتكاكي، حلقي، مجهور.

٥ – الصامت الحنجري «هـ» [h] :

الصامت «هـ» احتكاكي، حنجري، مهموس.

الصافرات (sifflantes) والشينيات (chuintantes) ايضاً احتكاكية.

الصامت «س» احتكاكي، صافر، لثوي، مهموس.

الصامت «ص» يختلف عن «س» بأنه مطبق.

الصامت «ز» هو النظير المجهور للصامت «س».

(يتبع صفحة ٢٦)

إكتسابُ اللغةِ بالمراس وبالعقل، معاً

مفيد أبو مراد

نحن أمام نموذجين مختلفين في اكتساب اللغة ، هما نموذج المِراس ، ونموذج الجهد العقلي . فهل لنا أن نزاوج بينهما ؟ تلك هي إشكالية تعليم اللغات في عصرنا ، القومي منها والأجنبي على حدٍّ سواء .

فالطالب يُمضي السنوات الطوال ، يتلقى الدروس النظرية والتطبيقية ، في لغة واحدة أو أكثر ، ثم هو في نهاية المطاف يظل بعيداً عن الغرض المرسوم لتدريسه اللغة ؛ لأنه انما اكتفى ، أو اكتفينا له ، بجهد تعليمي مقتصر على إعمال العقل ، فلم نرفد الصرف والنحو ، والبلاغة ، والعَروض ، والأدب ، والبيان ، وسائر علوم اللغة ، بمراس لغوي كافٍ ، يحوِّل النظريات الى واقع ملموس ، ويُغني الحالات النموذجية المتدارسَة بشواهد عملية ، نطقاً ومراساً ، تجعل من اللغة أداة تواصل [١] ، وتعبير عن خلجات النفس ، وعن متاهات الخيال ، وعن اجتهادات العقل [٢] .

وبالمقابل ، يَمضي مغترب أمّيّ الى بلاد أجنبية ، تنطق الناس فيها بتلك اللغــة التي بذلنا السنوات المتتالية لتدريسها الى طلابنا ، دون غِناء كبير . فإذا عاد المغترب بعد زمن وجيز ، هو دونَ المدة المرسومة للدراسة في مناهجنا التعليمية ، نراه يتكلم اللغة الأجنبية بطلاقة ؛ فلا يحتبس لسانه ، ولا يتعلثم ، وإن أصاب نطقَه واستخدامَه التعابيرَ اللغوية الدقيقة بعضُ العيب . ثم إن مغتربنا يستخدم لغةً دارجة ، بين الناس ، بينما يَضيع الطالب في مَتاهات الكتب ولغة الأدباء الراحلين [٣] ، التي تخطاها الزمن ، أو هي –في أفضل الاحتمالات – لغة راقية، لا تَسُوغ في كل حال أو مناسبة.

المزاوجة :

ان كِلا النموذجين ناقصان ، من زاوية التربية الحديثة .

فالمراس وَحدهُ لا يغني عن التعلم النظري ، لأنه :

- لا يتيح للممارس فرصة كافية ، كمًّا ونوعاً ، للالمام بكل حالات اللغة ، وبمشكلاتها العملية المتنوعة ، بسبب اقتصاره على التجربة الشخصية .
- يفوِّت على الممارس فرصة إعمال العقل ، وإمكان المقابلة والتوسع في نموذج ما ، واشتقاق ألفاظ جديدة . أو تحميل ألفاظ قائمة معانيَ جديدة [٤] ، يفرضها واقع الحال الفعلي أو الافتراضي .

والتعلم النظري لا يغني عن المراس ، لأنه :

- يضفي على اللغة طابعاً اصطناعياً ، ويقتلها [٥] درساً وتمحيصاً ، في الوقت الذي تحتاج اللغة الى مجالات سلسة ، لا عوائق تعترضها .
- يعقد لسان الطالب ، لوفرة الاعتبارات النظرية ، والقواعد والأصول ، إذ يصير في خشية دائمة من الزلل والغلط .

لذا كان الحلُّ الأمثل في جمع المراس والجهد النظري والعقلي، على **تناوبٍ وتواصُل وتلازُمٍ** . وفي هذا السياق ما تحفِل به التربية الحديثة من :

١ – أساليب سمعية ، تتيح للمتعلم زاداً أُذنيًّا أو سمعيًّا ، يرفُد النموذج النحوي أو البلاغي والعَروضي ، الذي يواجهه عبر الدراسة .

٢ – إقامات لغوية (séjours linguistiques) ، وهي أن يُقِيم الطالب بعض الوقت بين ظهرانَي المتكلمين بلغة يتعلمها . فتتيح له هذه الإقامة أن يسمع سمعاً مباشراً ما هو آخذ بتعلّمه في الكتب ، وان ترتبط الألفاظ والتعابير بمدلولاتها الفعلية والحية ، من خلال الحياة اليومية التي ينخرط فيها ، خلال مُقامه اللغوي ذاك . ناهيك باكتساب الثقافة والعمران [٦] (وفاقاً لمفهوم ابن خلدون) ، من معاشرة قومٍ ينطقون باللغة التي يطلبها .

التناوب :

ينادي الكثيرون ، اليوم ، بالتناوب بين السماع العملي والاجتهاد العقلي ، في دراسة اللغة ، قوميةً (maternelle) كانت أم أجنبية ، فقد لاحظوا :

١ – ان التلميذ ، إذا طارحتَه في أمر قاعدة صرفية أو نحوية أو سواها ، انما يعود الى ذاكرته هو ، الى مخزونه السمعي ورصيده اللغوي المتكدس . لذا يكون من المصلحة أن تزوّده بشيءمن اللغة المدروسة ، يُلقَى على سمعه «خاماً» ، ومن دون

مقدمات ، أو حواشٍ ، أو تعليقات نظرية . وذلك قبل أن تبدأ بالتنظير والتعقيد ، والتفلسف [٧] .

٢ – ان التلميذ يتدرج من مِثال الى مثال نظيرِه ، ومن شاهد الى شاهد [٨] يوازيه. ولقد أخطأت تعليمات وزارة المعارف الفرنسية ، الصادرة سنة ١٩٢٣ [٩] ، والتي اقتبستها حكومة «لبنان الكبير» ، سنة ١٩٢٤ [١٠] ، بشأن تعليم اللغة ، إذ فرضت على المعلم أن ينتقل من المثال الى القاعدة ، ليعود بالتلميذ الى مثال تطبيقي ، مشابه للمثال القاعدي ، أي الذي اشتُقّت على قياسه القاعدة . وها ان التعليمات التربوية الجديدة ، الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية في أواسط السبعينات [٩] ، تُلحُّ على إغفال القاعدة ، وتدعو الى حمل الطالب على الإتيان – مباشرة – بمثال معادل للمثال الذي يقترحه على سَمعه المعلمُ ، دونما استخراج للقاعدة ، أو على الأقل دونما توقُّف عندها .

على ان اجتناب توسيط القاعدة ما بين مثال ومثال ، لا يعني مطلقاً العدول عن دراسة القاعدة ، أو عن العمل على استخراجها . فالمطلوب هو أن نقوم بعمليتين مستقلتين ومتوازيتين ، على الوجه الآتي مثلاً :

أ – عملية أولى : نعطي نموذجاً أو مثالاً ، كقولك : اسم المفعول من باع – مَبِيع ، ومن دان – مَدِين ، ومن قال – مَقُول (يقول) ، ومن صان – مَصُون (يَصُون ، لا يَصِين كيَبِيع أو يَدِين) . أو كقولك : جمع مَصير – مَصايِر (صار يصير) ومكيدة – مكايد (كاد يكيد) ، بينما جمع طريقة – طرائق ، وصنيعة – صنائع (صنع) . أو كقولك : الولدان : نائمان ، الطفلتان : نائمتان ، التلميذان : مجتهد ... ، التلميذتان : مجتهـ...

ب – عملية ثانية : نستخرج قاعدة فنقول مثلاً : اسم المفعول من الأجوف يرتبط بأصل الالف . فهو من صان – مَصُون ، لأن أصل الألف واو ، بدليل المضارع (يصون) أو المصدر (صَوْن) ، وهو من دان – مَدِين ، لأن أصل الالف ياء ، بدليل ... وتُقلَب الياء همزةً إذا كانت غير أصلية ، كما في ضفيرة (ضفائر) المشتقة من ضفر ، وهي فعل سالم ، وتبقى ياءً إذا كانت أصلية ، كما في معيبة (مَعايِب) المشتقة من عاب يَعِيب ؛ أو نقول : علامة التثنية الف ونون ، سواء بالنسبة الى المذكر أو الى المؤنث ، فنقول : معلم – معلمان ، ومعلمة – معلمتان. أو : يطابق الخبر المبتدأ في التأنيث وفي التثنية ، الخ. ، كما في ...

هذا ما يتصل باعطاء السياق والقاعدة ، أما التطبيق فيفترض حالة ثالثة يمكن وصفها بالبَيْنِيّة ، لكونها تجمع خصائص العمليتين : عملية إيراد المثال التطبيقي في عَقِب المثال المقترح ، وعملية استخراج القاعدة من المثال أو من الشاهد . كأن تقول : مَصايِد الأسماك لا «مصائد» ، لأن ياء الصيد أصلية ، وحرائق لا «حرايق» لأن ياء الحريق غير أصلية ، أو قُلْ هي مزيدة . أو كأن تقول : اسم المفعول من خان – مخون ، لأنه واوي . ومن داس ... لانه ... (داس – يَدُوس دَوساً) الخ ، وذلك من دون إيراد تفاصيل القاعدة ودقائقها في أثناء العملية التطبيقية ، والاكتفاء بذكر مزية رئيسية أو ميزة رئيسية للقاعدة ، ثم السير فوراً في السياق التطبيقي ، أي المثال المشابه للنموذج المختار للقياس .

التواصُل :

التناوبُ مرحلة قد تطول أو تقصر ، طبقاً للحالة والاقتضاء . لكنها لا تحجب ، بأي حال ، أمر التواصل ، ونعني به السلاسة والطبعية والواقعية معاً . فلا يجوز أن تعطَى أمثلةٌ غيرُ سليمة ، كاستخراج اسم المفعول من فعلٍ لازم ، وهو المحصور بالمتعدّي ، وإن بالواسطة . ولا حكمةَ في اصطناع الوحشي أو الحُوشيّ والغريب أو الناشز ، باللجوء الى نصوص قديمة أو متقعِّرة ، تؤخذ من الشنفري أو من الحريري أو من مَقامات اليازجي . ولا نفع في إيراد كلامٍ لا فائدة منه ، يكون غير واقعي أو غير موجود في اللغة . فالفعل عَطا يَعْطُو ، مثلاً ، غيرُ واقعي . والفعل رَدَزَ لا وجود له ، فلا فائدة من إيراده في سياق زَرَد ، دَرَز ، الخ . فلتكن الشواهد مألوفة ، مأنوسة : والأمثلة طبيعية ، قريبة من الأفهام والأذواق ، حتى يندرج التعلم في خط المراس الفعلي ، فلا يبدو منفصلاً عنه أو متنافياً معه .

التلازم :

في التلازم بيت القصيد ، وتقاطع المراس مع إعمال العقل أو النظر .

ذاك ان زمن التعلم الفطري قد ولّى ، وحل زمن التعلم المقصود **والمبرمج** [١١]. وسواء كانت التربية مدرسية أم مستمرة ، أم بيتية أم حرة ... فهي مَدْعُوَّةٌ الى ان تجمع السماع الى القياس ، والدارج الى النادر ، والعفوي الى المتعمَّد .

في خط التلازم هذا ندعو الى معالجة المبتدئين بالقواعد ، لكنْ **مبسَّطة** . فبدلاً من أن نقول ، مثلا : «المصدر هو ما دل على حالة أو حدث غير مقترن بزمان [١٢] ، تقول : المصدر هو العمل أو الحالة . فالقراءة هي عملُ مَن يقرأ ، والصيرورة هي حالةُ ما – أو مَن – صار ، الخ . وبدلاً من ان تميّز الفعل (وهو ما دلّ على حالة أو حدث مقترن بزمان) من المصدر (راجع حدَّه اعلاه) بالبحث عن الزمان ، وهو معنىً رقيقٌ ، قد لا يسهل على المبتدئ العثور عليه ، تستعين بقاعدة التنوين أو التعريف بأل ، التي تنطبق على المصدر من دون الفعل . ان خط التلازم هذا يدفع بالمربي الى معالجة المبتدئ – أيضاً – **بالمطالعة** [١٣] . إلا أن الواجب يقضي بأن تكون النماذج المقترحة للمطالعة في متناول التلميذ ، سواء من حيث المعنى أو من حيث التركيب ، أو من حيث المفردات . فلا تعطى للصغار نصوص تدور حول مشكلات سيكولوجية [١٤] أو خلقية أو اجتماعية [١٥] تفوق مستواهم . ولا يواجَهون بتراكيب معقدة ، أو مفردات بعيدة عن **استعمالهم اليومي** . مثلاً : نقول العيلة (أو العائلة عند الاقتضاء) بدلاً من الأسرة ، والطاولة بدلاً من المنضدة أو الخوان ، والحائط عوضاً عن الجدار . ثم نتجنب **الاسم الموصول** ، ونتعمد الجمل البسيطة والقصيرة ، ونقلل الضمائر تركيزاً على الاسم **الصريح** . فالمطالع لا يحب اللجوء الى المعاجم . وقد لا يكون بقربه راشد ، أعلم منه ، يستعين به ، فلا مندوحة عن إغنائه في المطالعة **عن المعلم وعن القاموس معاً** .

البصفجية :

لقد دعونا ، في عدد سابق من «المجلة التربوية» [١٦] ، الى احلال البحث الصغير ، الفردي والجماعي ، محل التلقين أو درس المعلم ، في ما أسميناه البصفجية . وها اننا ندعو الى استخدام هذه الطريقة الفعالة في تدريس اللغة على وجه يحقق تلازم المراس مع النظر والعقل .

نبدأ بتشغيل التلاميذ تشغيلاً إفراديًّا ، بواسطة بطاقة عمل نضمّنها نصًّا بسيطاً هو نص مطالعة . ونصحب بأسئلة [١٧] تصاعدية ، تحمل الولد حملاً على مطالعة النص المقترح عليه ، لاستخراج الحالات اللغوية المنشودة ، والإتيان بمثلها .

ثم يلتئم التلاميذ في فرق [١٨] ، تراوح ما بين أربعة تلاميذ حداً أدنى ، وثمانية منهم حدًّا أعلى . وينشئون إجابة مشتركة ، إنطلاقاً من إجاباتهم الفردية ، يثبتها مقرر الفرقة على بطاقة عمل غير مملوءة ، باسم الفرقة . وهكذا تتلاقى جهود الأفراد ، ويسمع كل منهم ما يقوله رفاقه ، وفي هذا مراس مباشر ، ثم يقول هو ما يريد أو يتاح له أن يقوله ، وفي هذا ميدان لإعمال عقله ونظره في إخراج أقواله منطبقةً على الأصول ، وفي خط السوية والسليقة المنشودتين .

كتاب القواعد :

يعترض بعض المربين [١٩] على وجود كتاب للقواعد بين أيدي التلاميذ ، في المرحلة الابتدائية ، بحجة أن المطلوب هو تمرُّس التلاميذ باللغة [٢٠] قبل تمرُّسهم بأصولها ونظرياتها . إلا أن هؤلاء المربين يُغفلون ، بموقفهم هذا ، دور العمل العقلي في ترسيخ السماع ، وفي الانتقاء والتوسيع والتصميم والقياس ، الخ.

اننا نؤيد استبعاد حذلقة الاعراب (كقولك في اعراب «هذا أخي» «أخ» خبر مرفوع وعلامة رفعه ضمة مقدرة على ما قبل ياء المتكلم منع من ظهورها ، الخ ، الخ) . لكننا نرفض استبعاد القواعد المبسطة ، والمصنوعة على قياس المبتدئين لمساعدتهم . لأن هذه القواعد العملية والمبسطة سهلة الفهم وسهلة الاستعمال ، ومن شأنها اختصار بعض المجهود المراسي ، وتعجيل النضج على غير إسراف أو تزمُّت أو تسرُّع . فالمراس الخالص ، المجرد تماماً من القواعد والنظريات ، يبقي المتعلم عالة على النصوص الجاهزة ولا يرفعه الى مرتبة التأليف والتحليل ، أو انه لا يفعل ذلك بالسرعة المنشودة . أما الاعتدال في استخدام القواعد مع الصغار ، من بعد مراس أولي خالٍ منها ، فهو تدريب على إعمال عقل التلميذ مع سمعه ، وعلى توظيف ما يتيسر له من نضج وثقافة نظرية أولية ، في إنتاج النصوص ، أو في فهم ما يعطى له ، وفي تحليله واستيعابه ، تمهيداً للمزيد من التوق والطاقة والدربة والبراعة .

الحواشي

(١) نايف خرما ، في **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة** ، الكويت ، ١٩٧٨ ، ٣٤٤ ص ، ص ٥٦ ، يؤكد أن اللغة تخدم هدفاً شاملاً هو «التواصل» أو الاتصال .

(٢) يزعم هنري برغسون (في كتابه «**معطيات الوجدان**») ان الفكر في أصله يستغني عن اللغة ، لكونه حواراً داخليًّا . غير ان اخراج الفكر في كلام محدَّد يوضحه ويجلوه ويدعم نضجه ، على نحو ما أثبته كمال الحاج في معارضته لبرغسون .

(٣) التعليم بطبيعته متخلِّف . فالأديب لا يذكر في مناهج التعليم إلا بعد أن يكرسه المجتمع ، وبعد أن يموت . والنظرية لا تعتمد في النظام التعليمي إلا بعد أن يستقر عليها الرأي في شبه اجماع ، أي بعد مضي زمن طويل على ظهورها ومعاناتها .

(٤) فمثلاً لفظ «الحال» يفيد في الأصل مكان الفارس من ظهر الحصان ، كما في قول امرئ القيس : «نُزِلّ اللبدَ عن حال متنه» . وانما قولك : الحال أو الحالة الجوية ، والحالة النفسية أو السياسية أو الاقتصادية ، قولٌ مولَّد . ويقال مثل ذلك عن الجذر التربيعي أو جذر الضرس ، فالجذر في الأصل ما يشد النبات الى التراب ، الخ .

(٥) لاحظت (بين ١٩٥٧ – ١٩٦٠) لدى مقامي بتونس ، أن مشايخ «الزيتونة» يحفظون جيداً ألفية ابن مالك ، والموطّأ والمُسنَد ، الخ ، لكنهم لا يتقنون قراءة الجريدة .

←

(٦) شاء الحريري ، وفي أعقابه ناصيف اليازجي وسواهما ، عزل اللغة عن مدلولها الثقافي أو العمراني ، فأماتوها أو حنطوها ، وقتلوا فيها الحياة والدلالة .

(٧) ومن هنا منشأ التمهيد بالمحادثة ، أو بسماع نموذج شفوي ما .

(٨) المثال كلام تنقله من نص قائم ، أو تصنعه بحسب الحاجة . أما الشاهد فمنقول حكماً .

(٩) يتوسع برنارد طوريس ، في الجزء الثالث من مجموعته الرباعية ، حول **الجديد في تدريس الفرنسية** ، في نقد تلك التعليمات الواهمة ، بعد أن أجريت التجارب على الصغار ، فتبين انهم ثُنائيون (من المثال الى المثال) ، لا ثلاثيون (من المثال الى القاعدة فالى المثال) ، مما أوجب اسقاط الوسيط النظري ، المعيق بلا طائل .

(١٠) راجع **مجموعة نصوص لبنان الكبير** ، المنطقة الغربية ، في محفوظات المكتبة الشرقية .

(١١) أنظر بهذا الصدد كتابنا **الاشراف التربوي** ، طبعة ثانية ، دار بيروت ، بيروت ١٩٨٢ ، ٢٤٠ ص.

(١٢) يجمع على هذا التعريف كل من الشرتوني وعطيه والغلاييني .

(١٣) في الفرنسية لفظ واحد لمعنى القراءة ، وفي العربية ثلاثة على الأقل : التلاوة وهي القراءة الجهرية ، والمطالعة وهي القراءة الصامتة والحرة . والقراءة وهي ما يجري في الصف .

(١٤) من مثل مشكلة أوديب الملك ، أو شهريار في **شهرزاد** لتوفيق الحكيم : «شبعت من الأجساد ، أريد أن أعرف» ، وغير ذلك مما يفوق مستوى النضج عند الولد المدعو الى المطالعة .

(١٥) كموقف رودريك في **السيد** لكورناي ، اذ يخاصم والد عروسه ، لكون هذا الوالد قد أهان أبا رودريك . وهي مسألة اجتماعية ذات صلة بالقيم الدارجة بين الراشدين ، والولد لا يفهمها ، بل يميل الى مصالحة رودريك مع والد عروسه ، نظراً لحبه لعروسه .

(١٦) عدد عيد المعلم لسنة ١٩٨١ ، ص ١٢ – ١٧ .

(١٧) يقول شاريه (**التربية الحية**) : الاستجواب هو محكّ التعليم وفن المعلم .

(١٨) ويقال أيضاً «زمر» جمع زمرة . والمهم أن يظل عدد أفرادها في جوار الستة .

(١٩) الزميل المفتش التربوي أحمد حاطوم ، مثلاً .

(٢٠) وفي هذا السياق ما أصدرنا من كتب مطالعة تحت اسم «تراثنا» ، منشورات مكتبة سمير ، بيروت ، ١٩٦٩ – ١٩٧١ . وهي تبسّط التراث وتيسر المطالعة انطلاقاً منه ، لكي يمتلك الطالب اللغة بالسماع والمعاشرة ، على نحوٍ مُوازٍ لامتلاكه لها بالعقل والجهد النظري ، من خلال التربية الصفيّة .

الصامت «ش» احتكاكي ، شيني ، لثوي ، حنكي ، مهموس .

الصامت «ج» هو النظير المجهور للصامت «ش» .

من الصوامت الاحتكاكية ايضاً الصامت الجانبي «ل» .

والصامت المكرر «ر» .

نكتفي بهذا المختصر من معاينة تحقُّق الفونيمات ، ولن نغوص في المحتوى الفونولوجي لهذه الفونيمات وسماتها الملائمة ، أو غير ذلك ، لضيق المجال .

نتمنى ألاَّ يُكتفى بتدريس النحو والصرف التقليديين ، لإعداد معلم اللغة العربية . فنحن بحاجة الى الاطلاع على علوم اللغة الحديثة ، في مختلف فروعها ، لنستفيد في تطوير تدريس لغتنا والمحافظة عليها ، مع إمكان مواكبة العصر في آن معاً .

منيرة أبو علوان

الهوامش

(١) محمد مندور ، **النقد المنهجي عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللغة** ، مترجم عن لانسون ومايه ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ص ٤٣٣ .

(٢) A. Martinet, *Eléments de linguistique générale*, 1970. p. 10.

(٣) «الفكر العربي» ، العدد ٨ – ٩ ، ص ١٣٩ .

(٤) في علم اللغة الحديث تمايز المصطلحات التالية :
اللغة هي القدرة التي يمتلكها الانسان للتفاهم بواسطة اشارات صوتية .
اللسان هو جزء معين من اللغة ، أو وجه (modalité) من وجوهها المختلفة . نتاج اجتماعي لملكة اللغة .
الكلام هو جهد عضلي فردي .

(٥) A. Martinet, *op. cit.*, p. 28.

(٦) ابراهيم أنيس ، **دلالة الألفاظ** ، ص ١٩٣ .

(٧) محمد مندور ، **النقد المنهجي عند العرب** ...، ص ٤٤١ .

(٨) لكل علامة صوتية وجهان : دال (signifiant) ومدلول (signifié).

(٩) يحلل اللسان على مستويين : الانبناء الأول (première articulation) والانبناء الثاني (deuxième articulation).
المستفرد (monéme) هو وحدة من وحدات الانبناء الأول ، أي هو أصغر فاصل صوتي له دلالة . يحلل المونيم في الانبناء الثاني الى وحدات صوتية متمايزة : فونيمات (phonèmes). الفونيم منفرداً لا دلالة له .

(١٠) أ دارين ، و ر. ويليك ، **نظرية الأدب** ، ص ٢٢٦ .

(١١) المرجع السابق ، ص ٢٠٥ .

(١٢) الفونولوجية ، أي علم الأصوات الوظيفي بمفهوم الالسنيين اليوم ، لا بمفهوم دوسوسير .

(١٣) هذه النظرية تتعارض اليوم مع نظرية اعتباطية اللغة .

(١٤) د. كريديه ، **املية** ، بعض ما ينطبق منها على الصوامت العربية .

مُعالجَةُ الإملاءِ بالقِراءَةِ

حافظ أبو مصلح

الإملاء هو الخطوة الأولى على طريق اللغة بعد القراءة. هو قبل الإنشاء، وقبل النَّحوِ والصَّرفِ. وليس من الجائز، في خبرتنا، أن ينتقل المتعلِّم إلى اكتساب هذه المواد الثلاث، إلاّ بعد إتقان الإملاء، إتقاناً لا نقصَ فيه ولا شكّ.

إن تعليم الإملاء قضيّةٌ يجب إنهاؤها في الصفوف الاولى. ومن العجز التعليمي أن تبقى مادةً أو موضوعاً يعاد إليهما، بعد الصفّ الابتدائي الخامس. ومن الضعف المنكر في التلميذ أن يُخطئ في نصٍّ إملائي يلقّنه تلقيناً بعد هذا الصف. أمّا الإملاء في الإنشاء فمن الصعب أن نكلّف التلميذ الابتدائي الكمال فيه، لأنّ التلميذ قد يستعمل كلاماً مسموعاً محرَّفاً يوقعه في غلطٍ مفروض عليه، لا يتمّ اجتنابُه الا بثقافة لغوية متينة.

مَنْ كابَدَ التعليم في الصفوف الثانوية، هذه الأيام، يدرك ما هبطت إليه اللغة على أقلام الطلاّب، حتّى الثانويين منهم. إذ صار الغلط الإملائي رفيق الغلط النحوي في ما يكتبون. وغدا هذا الأمر مألوفاً، لا يشذّ عنه إلاّ قلة هداها الوعي، او قُيّضَ لها مُوَجِّهٌ خبيرٌ كريم.

ولسنا في هذا المقال لنسرد جميع الأسباب التي أدّت إلى هذه الظاهرة. وقد اخترنا التوجّه العملي في ما ندبْنا النفسَ له من البحث.

بين أسباب الضعف الكثيرة واحد أساسي، واضح الظهور، هو السبب المدرسي. فمن حق التلاميذ أن يستصعبوا الإملاء الإنكليزي، لِما ينقص قواعد اللفظ الإنكليزي من الإطراد، ولما يشوبُه من اختلاف النطق بالحرف الواحد باختلاف الكلم. ومن حقهم أيضاً أن يستصعبوا الإملاء الفرنسي، لاشتباه الألفاظ نُطقاً واختلافها إملاءً. لكنَّ العربيةَ تختلف عنهما كلتيهما اختلافاً بيّناً، فهي أسهلُ منهما إملاءً، وأقربُ منهما في الكتابة متناوَلاً. فَأَنْ يتعلَّمَ الصغار الاملاءَ العربيَّ أهْون عليهم جداً من أن يتعلّموا الاملاء الانكليزي أو الفرنسي، نظراً لتطابق النطق والكتابة في اللغة العربية. فنحن في لغة الضاد نكتب ما نتلفَّظ به، تماماً، ونصوّر في التدوين ما ننطق به تصويراً دقيقاً. وما أقلَّ ما يشذّ عن هذه القاعدة. فالعمدة في النطق إذن أن يكون صحيحاً، فإن فسد نطق المعلم فسد به إملاء التلميذ.

الشرط الأول لمعلم الإملاء، والحال هذا، أن يحسن القراءة، وأن يتقن قواعدها إتقاناً لا عيب فيه. وما أكثر مدرّسي العربية في الصفوف الأولى، الذين يحتاجون إلى تعلُّم أبسطِ أُصول القراءة التي بها يصلح الإملاء، ومن دونها تهدر الساعات.

أول ما يجب الانتباه إليه صحّةُ مخارجِ الحروف من مقاطعها الأصلية. ففي الأبجدية أحرف متقاربة الأصوات، أمثال ذلك:

ت	ط	تاب	–	طاب
ث	س	ثار	–	سار
د	ض	بعد	–	بعض
د	ذ	نفدَ	–	نفذ
ص	س	صار	–	سار
ض	ظ	ضل	–	ظل
ق	ك	قلب	–	كلب
ض	ظ د	ضل	–	ظل – دل.

وقد تتقارب المعاني مع تقارب اللفظ، كقولك: ضَلّ زيدٌ وهو يبحث عن طريق له، وظَلّ زيدٌ وقتاً طويلاً يبحث عن طريق له. وإزاء هذا التقارب قد يرتبك التلميذ، فيتحيّر ويلتبس عليه الأمر، فيقع في الخطإ. وفي هذه الحال يعينه على الخروج من الاختلاط ما يَصحبُ الألفاظَ المتشابهةَ من كلام متمِّم، كالمفاعيل وحروف المعاني، وما إلى ذلك من أسباب التمييز.

ومما يساعد على التمييز، ويزيد بعضَ الأحرف وُضوحاً، مُراعاةُ التّرقيق والتفخيم، أي مراعاة الدّقّة في إخراج الحُروف مُرقَّقةً، وإخراجِ حُروف الاستعلاء من بينها – مفخَّمةً، والتدرّبُ عليها في القراءة حتى يتحوَّل النطقُ بها مَلِكَةً لا تتزعزع:

ر – را رَكض – رَاكض
خ – خا خَسر – خَاف
ص – صا صَفح – صَافح
ض – ضا ضَرب – ضَارب
ط – طا طَرح – طَارح
ظَ – ظا ظَهر – ظَاهر
غ – غا غَلب – غَالب
ق – قا قَرع – قَارع.

وبهذا يبرز الفارق بين الكلمات وتسهل كتابتها، ويزول ما بين بعضها والبعض الآخر من التباس يؤدي بالتلميذ إلى الخطإ، كما في:

صَبر – سَبر
ضَرع – ذَرع – زَرع
فتَر – فطَر – فتل – رتق.

وللخطف والمدّ أثرٌ مهمٌّ في إكساب مهارة الإملاء. فالفتحةُ مخطوفة والألِف ممدودة، فكأنّ الفتحة اختصارٌ للألِف، الأمر الذي يقتضي التمييزَ في النطق بين: رَقَصَ ورَاقَصَ، وصَحَبَ وصَاحَبَ، الخ. فالقول مثلاً: «في المدرسة = فِلْمدرسة، واكتبوا الدرس = كْتُبْدَّرْسَ»، يساعد التلميذ على تحليل ما يسمعه موصولاً، لاستنتاجه مَفصولاً، وكتابته على حقيقته.

الخلاصة أنّ الأصل في اللغة العربية أن يُكتبَ ما يُلفظ، وأن تكونَ الكتابة على هيئة ما يَسمع الكاتب، إملاءً، من مدٍّ أو خطف، ومن فصلٍ أو وصل، ومن تفخيم أو ترقيق، إلى ما هنالك من أصول تتّصل بالقراءة وتجويدها، وتربط بين ما يُسْمع وما يُكتب. فإذا حفظ التلميذ هذه القواعد الإملائيّة المتّصلة بالقراءة، وأحسنَ تطبيقَها بالتدرُّب عليها تدرُّباً عمليًّا، إلى جانب حفظ القواعد الإملائيةِ القليلةِ الأُخرى، المتعلقة بالتاء والألف والهمزة، وبعض الاستثناءات و (اللذَيْنِ والذِينَ، ذاك وذلِك، باسم الشعب وبسم الله، امتدّ الى ما شاءَ الله، وإلاَمَ الصَّبْرُ؟ الخ).

فعندئذ نضمن للمتعلِّم سلامة الإملاء، على نحوٍ قاطع أو شبه قاطع.

في سَبيلِ مَكننةِ قواعِدِ اللغةِ العربيّة

إعداد: فاطمة درويش وهبي
الاشراف الفني والتقني: د. أسعد ح. يونس

تخطيط التكنولوجيا بإنسان اليوم من كل جهة، حتى باتت الوسيلة التي تكاد تكون المسيطرة في عملية التواصل والتفاهم بينه وبين فنون العلم، في شتى آفاقها ومستوياتها.

ولئن كانت اللغة، تلك الظاهرة الانسانية الاجتماعية، من أهم وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات، فهي، بلا شك، من أوفر المجالات حقاً في الاستفادة من تكنولوجيا العصر، وفي تطوير أساليب تعليمها، وبالتخصيص قواعدها التي تعتبر المنطلق الأساسي في تماسك بنى اللغة وإيصالها بدلالتها من غير لحن؛ وبإتقانها يستطيع المرء التعبير عن ذاته، بدون تعقيد أو خوف من النتائج...

ولقد كان التلميذ الصغير، الى زمن قريب، يحمَّل، في المراحل الأولى، ما لا يطيقه عقله الطريّ وما ترفضه طفولته الغضّة، معلومات جامدة لا حياة فيها. كان عليه أن يحفظ قواعد وتعريفات «مُنزَلة»، ويحفظ معها أمثلة مغلوطة أحياناً، اللّهم إلا ما كان يبتدعه خيال المربّي الواعي من وسائل لإيضاح هذه القواعد... وجُلّ هذه الشروح عقيم، بل أشباح تزول أبخرتها بزوال ساعة الدرس... وان بقي بعض أثر منها في ذاكرة التلميذ لا يلبث أن يمّحي عندما يتخطى الصغير المرحلة الابتدائية ليصطدم بالكتاب الجافّ الذي يعرض أمام عينيه على اللوح جُمَلاً محفوظة في معلبات فاسدة... ويفرض على الفتى استظهارها عن ظهر قلب، من غير أن يفهم معها وظيفة الحركة أو السكون ولا يدري ما الذي رفع «زيد» أو نصب «عمرو». وتتعقَّد مشكلة القواعد أكثر، ويحتل الكرهُ الشديد، للمادة وللمعلم في آن، قلبَ التلميذ، ويفشل في استيعابها ويرافقه هذا الفشل في الثانوية والجامعة.

فكم من تلميذ يهمس في أُذن معلمه، أو يعلنها بصراحة: أنا أكره القواعد... لا أفهم القواعد. ولو أدرك المربّون أن في داخل كل انسان طفلاً يشدّه دائماً نحو اللعب، لحوّل المادة الجافة الى لهو، والصف الى ملعب يخرج منه الطفل حاملاً ثروة لغوية من غير همّ وغمّ... ولاستطاع أن يوظف هذه الثروة في الرسالة اللفظية خلال تعبيره الشفهي أو الكتابي. وكم يقف هذا «الغول»، الذي يسمّى القواعد، حائلاً بين المضمون الفكري والتعبير الصحيح عنه. فكم من رجل ذي مركز مسؤول يقول في أبسط الجُمَل تركيباً:

ما أجملُ هذا اليوم! في قوله ما أجملَ! (ما أفعَلَ) وكم من مذيع ينقل الخبر معكوساً حين يقرأ: استقبل زيداً عمرو في: استقبل زيد عمروا (ينصب الفاعل ويرفع المفعول). ولا ريب في أن مردّ ذلك كله يعود الى النشأة اللغوية الأولى من النمو العقلي والمنطقي.

ولكن ما هو دور المسؤول التربوي في تطوير وسائل تعليم اللغات؟ وما هو موقف المربّي من هذه الطرائق، لا سيما في ما يخص العربية – تجاه العملاق الكبير: القواعد العربية؟

ان نظرتنا في ذلك تنطلق من مهمة المسؤول في تسهيل الوصول الى الأهداف لا تعقيدها، ومن وظيفة المربّي في بسط الحقائق والقواعد لا فرضها... وفي جعل اللسان مثلاً يرفع الفاعل وينصب المفعول، من غير مشقة يتكبدها ويكبدها.

في علم التشريح مثلاً، ومن خلال التكنولوجيا البسيطة، يطبق التلميذ، بالفعل والمشاهدة والملاحظة، ما تعلّمه عن أعضاء الحيوان أو النبات. فهل يمكن، من خلال التكنولوجيا هذه، ومن خلال تشريح يقوم على أُسس تربوية محببة الى نفس التلميذ، معرفة تراكيب الكلام وإعرابه؟...

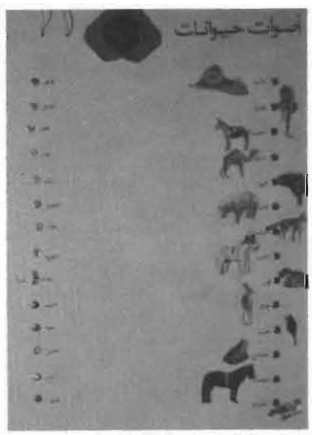
محاولات عدّة نقوم بها على طريق مكننة اللغة العربية وقواعدها، وهي ما زالت في مهدها، يدور معظمها حول صنع ألعاب تربوية يشارك التلميذ نفسه في إعدادها وبنائها، وتعتمد على مبدإ تعلُّم اللغة وقواعدها بالتسلية.

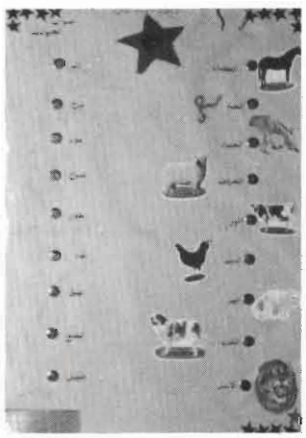
من مجموعة الألعاب التي اختبرناها في هذا المجال:

– **لعبة سيبويه**: وهي جهاز كهربائي رُسمت على لوحته الخارجية صورة كاريكاتورية للنحوي سيبويه: تضيء عيناه للمبنيات، وتحمرّ وجنتاه للمنصوبات، وتنتصب أُذناه للمرفوعات، وتهتزّ ذقنه للمجرورات.

– **لعبة سفينة نوح**: وهي لوحة كهربائية أيضاً، وُضعت عليها شبه سفينة تحمل صوَراً لعدد من الحيوانات وحولها في البحر عدد آخر، تمكّن التلميذ الصغير من مقارنة المذكر بالمؤنث (وجعلنا فيها من كل زوجين اثنين).

– **لعبة صوت سيده**: وهي تعتمد على طريقة بناء لعبة سفينة نوح، ولكن بالنسبة إلى أصوات الحيوانات ومساكنها وصغارها، أو لما يسمى بالمرادفات لكلمة «المركز» التي تبعد أو تقرب منها، بحسب موقعها في الحقل الدلالي لهذه الكلمة.





– **لعبة الأرقام والحروف**: وهي لعبة بسيطة، مبنية على الطريقة المعتمدة نفسها في اللعب الأخرى، وتهدف الى تحسين التعبير عن طريق إغناء الثروة اللغوية عند التلميذ الصغير.

* **لعبة سيبويه**:

وهي عبارة عن جهاز يعمل على البطارية أو الكهرباء المنزلية. تصنع من لوحة خشبية (معاكس قياس ٣٠×٢٠ سنتم وسماكة ٥ ملم)، تحمل رسماً كاريكاتورياً (كالمهرّج مثلاً)، وتُثقب في أماكن عدة (مراكز العينين والأُذنين والفم والأنف والذقن، الخ) ليظهر من خلالها نور المصابيح التي تركّز في الوجه الخلفي للّوحة،

ضمن دائرة كهربائية تعمل مجتمعة أو منفردة بواسطة الأزرار.

تقسم دروس القواعد العربية الى مجموعات تسجل حول الأزرار، كما هو ظاهر في الشكل ١، وذلك على الوجه التالي:

أ – المرفوعات.

ب – المنصوبات.

ج – المبنيّات.

د – المجرورات.

يتصل كل زرّ بمصباحين صغيرين، يكتب على أحدهما «مرفوع» – مثلاً – وعلى الآخر «علامة الرفع».

عندما يضغط التلميذ على زرّ المنصوبات، يضيء المصباحان التابعان لمجموعة المنصوبات فقط، دون غيرهما من المصابيح.

ولو ان المعلم طلب من التلميذ أن يضبط: قفز الأرنب، وعلم أن الأرنب هو الفاعل، يتساءل: هل أضع ضمة أم فتحة أم كسرة؟ هنا يضغط التلميذ على الزرّ الذي كُتبت قربه كلمة «الفاعل»، فيضيء له مصباحان صغيران يقولان له، «مرفوع» ويشيران الى «علامة الرفع».

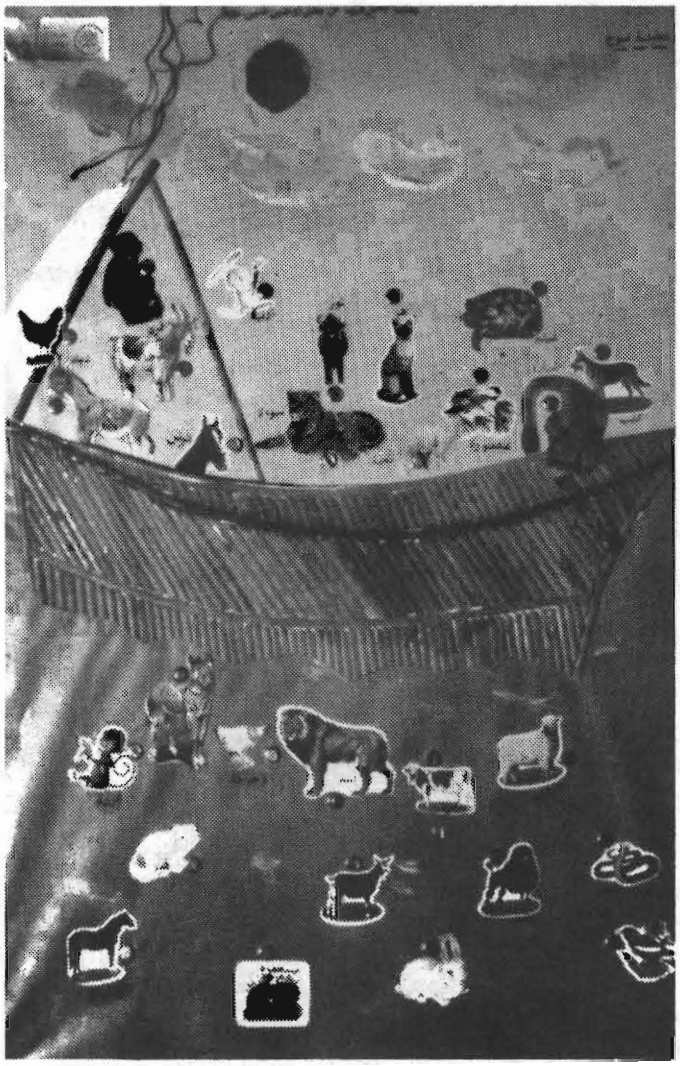
– تسجل العلامات على لوحة توضع خلف الجهاز، تُسحب بطريقة سهلة وتذكِّر التلميذ، إن أشكل عليه الأمر، بعلامة الرفع والنصب والجرّ، الخ.

– يصنع كل تلميذ، بإشراف المعلم، جهازاً خاصّاً به، فيكتسب من خلال ذلك قواعد العمل بالاضافة الى قواعد اللغة العربية.

ملاحظة: يجرى الآن تطوير لهذه اللعبة، بحيث تشمل فقط دروس كل صف بالتدرّج الصاعد. الابتدائي الثالث، الرابع ثم الخامس، وبحيث يتمكن تلامذة كل صف من صنع الجهاز بسهولة ويسر.

* **لعبة سفينة نوح:**

هي عبارة عن لوحة خشبية (من معاكس أو كرتون قياس ٦٠×٤٠ سنتم وسماكة ٥ ملم)، يُثبت عليها نصف طولي لسفينة قديمة مصنوعة من الورق المقوّى، ويرسم عليها عدد من الحيوانات، نصفها على السفينة ونصفها الآخر في اليم. يتمكن التلميذ من معرفة ذكر الحيوان أو أُنثاه بالتسلية. يمسّ بواسطة سلك كهربائي زرّاً معدنيّاً مثبتاً في اللوحة، قرب صورة الأسد مثلاً – وقد حمله نوح في السفينة وضاعت أُنثاه في اليمّ، يبحث عنها بلمسة من الشريط الثاني (سلبي



إيجابي) للزرّ المعدني المركَّز قرب صورة تشبه الأسد ويقرأ «لبوءة»، فيضيء مصباح في أعلى اللوحة.

وهكذا يكون نوح قد حمل في سفينته «من كل زوجين اثنين»، ويكون التلميذ قد تعرّف، من خلال هذه الوسيلة المسلية، الى هذه الأزواج.

"رئيسيّة" لا "رئيسة"

أحمد حاطوم

بتاريخ ٨١/١١/٤ ، نشرت جريدة «النهار» مقالاً لغويًّا بتوقيع «الدكتور مصطفى الجوزو» حول كلمتي «رئيسية» و «رئيسة» اللتين تستعملان ، مذكرتين ومؤنثتين ، وعلى تفاوت في درجة التواتر العائدة لكل منهما ، كصفتين تدلاّن كلتاهما على معنى واحد هو معناهما الشائع المعروف ، المتجسّد ، مثلاً ، في قولنا : ان شهوة الحكم لدى ساسة العالم الثالث هي العامل الرئيسي/الرئيس في تخلّف هذا العالم . ولأن هذا المقال تضمّن إشارة غمز تناولت الدكتور عمر فروخ ، فقد سارع الدكتور فروخ الى الجريدة المذكورة نفسها ، فنشر ، في ٨١/١١/٧ ، ردًّا موجزاً تغلب عليه السرعة والجزئية والشفهية . وبتاريخ ٨١/١١/١٠ ، وبدافع مما تضمنه مقال فروخ هذا ، عاد الجوزو الى الموضوع من جديد ، بمقال ثانٍ نشرته الجريدة عينها .

وبعد قراءتنا للمقالات الثلاثة ، رأينا من واجبنا المشاركة في النقاش ، لأن لنا من الرأي في الموضوع ما يستدعي هذه المشاركة .

في سياق التمهيد لمقالنا هذا ، وبكلام صريح واضح ، نرى أن نورد النقاط التالية :

الأولى : ان اللغة هي أرقى مظهر من مظاهر الانسان ، وأشرف مظهر من هذه المظاهر .

وقد بلغ من إدراك القدامى لهذه الحقيقة ، أو إحساسهم الحدسي بها ، أنهم ، لما أرادوا تمييز الانسان من الحيوان ، لم يجدوا غير اللغة ، فقالوا : الانسان حيوان ناطق – وان كان في النطق ما يشير الى الفكر ، بسبب من تلازم اللغة والفكر والتفاعل بينهما .

حتى إذا ارتفعنا بالنظر من الأرض الى السماء ، وجدنا ان احدى المعجزات السماوية الكبرى قد صيغت من اللغة ، مثلما صيغت من العناصر الأخرى المعروفة .

الثانية : ان اهتمام الانسان باللغة ، منذ أقدم العصور الى اليوم ، هو وجه طبيعي من وجوه هذه الحقيقة . وعلم اللغة الحديث (الذي يسمى الألسنية) بات اليوم من أرقى العلوم الانسانية ، إذا لم يكن أرقاها ، وبات الشأن اللغويّ أحد الهموم الفكرية ، وأحد الهواجس التربوية – التعليمية في العالم المتحضّر .

الثالثة : اننا ربما استطعنا أن نقول : ان من أهم ما نحتاج اليه ، في ظرفنا الراهن ، هنا عندنا في لبنان وفي سائر الأقطار العربية ، هو عناية بشؤوننا اللغوية تبلغ من التكثيف ما يتناسب مع الخلل الذي يعتور صور تعبيرنا وما يرتبط بهذا الخلل من تعثر في تفكيرنا (لأن بين اللغة والفكر ديالّية لا نستطيع انكارها ، إلا اننا لا نستطيع توسيع الكلام عليها في مجالنا المتاح هذا) .

الرابعة : ان مرور وطننا الحبيب بمثل ما يمرّ به ، منذ سنوات سبع ، لا يبرّر (يقال «يبرّر» كما يقال «يسوّغ») إيقاف عجلة الحياة ، وشلّ النشاط في أي حقل من حقولها ، ولا سيما ما ارتبط ، من هذه الحقول ، بالفكر ، أي باللغة (في أثناء الحرب العالمية الثانية لم تلغِ فرنسا من امتحاناتها الرسمية سوى المرحلة الشفهية) . ان المواطن المثخن بجراح الحرب لم يعد شديد التعطش حتى الى الكلام عن «محاربة الموت والفقر والغلاء» : لأنه ، حتى أمام الموت المتربص ، وبين فكّي الفقر والغلاء ، أضحى يُحسّ انه غارق في خضم من الكلمات والعبارات ، والشعارات والكليشيات المكرورة التي لا تحرك فيه سوى تعميق شعوره بالنفق المظلم الذي يهيم فيه ؛ فعسى أن يكون له ، من هذا الجدل اللغوي البريء، ما ينسيه بعض ما هو فيه .

الخامسة : ان في المقالات الثلاثة التي نعقب عليها ، من المفاهيم اللغوية ، والأفكار الثانوية المتفرعة عن الموضوع الرئيسي ، ومناهج النظر اللغوي ، ما رأيناه ، على الأقل بسبب من دلالته المرتبطة بصدوره عن استاذين جامعيين ، يستدعي أن نقف عنده ، ونعقّب عليه ، تعقيباً إذا خرج بنا من الموضوع الرئيسي الذي ذكرناه ، فان في معالجة الموضوعات الفرعية التي يُفضي بنا اليها ، ما نراه لا يخلو من نفع ، وما نقترح أن يكون نموذجاً بسيطاً من نماذج النظر اللغوي الذي ينبغي اعتماده في مواجهة مشكلاتنا اللغوية .

ننتقل الى صلب موضوعنا ، فنعرض ، في قسم أولي ، ما تضمنته المقالات الثلاثة من أفكار ، وفي قسم يليه نُبدي رأينا في المسألة .

أولاً – الدكتور الجوزو :

لقد ضمّن الجوزو مقاليه المذكورين الأفكار الرئيسية التالية :

١ – تفضيل كلمة «رئيسي» على كلمة «رئيس» ، مع منح الكاتب حرية أن يختار احدى الكلمتين : لأن المسألة هي مسألة أسلوب .

٢ – إقامة الدليل الصرفي الموسع على صحة الكلمة بصيغة النسبة التي تقوم عليها ، وتعليل نشوئها باقتباسها عن طريق ترجمتها من اللسان الفرنسي (principal).

٣ – عدم طرح القدماء للمسألة ، لأن مدلول كلمة «رئيسي» ، الذي يجري الجدل حوله ، لم يُطْرح عندعم . أما الفارابي (في «آراء أهل المدينة الفاضلة») ، والفيروزبادي (في «القاموس») ، والزبيدي (في «تاج العروس») ، الذين استشهد بهم الدكتور عمر فروخ في ردّه ، فان الاستشهاد بهم أمر غير مقبول : الأول لأنه تركي ، والثاني لأنه متأخر جداً ، والثالث لأن تأخره (الزمني) بلغ درجةً كادت أن تجعله في عصرنا ...

٤ – بالاضافة الى الدليل الصرفي على صحة «رئيسي» وتفضيلها على الكلمة الأخرى ، هناك دليل آخر : شيوع الأولى في الاستعمال وندرة الثانية فيه .

ولأن الاستعمال هو معيارٌ في المسألة ، فان الجوزو يرفض قرارات مجمع اللغة العربية في القاهرة إذا لم تستند إلى الإستعمال الشائع ، «الذي فرض نفسه على كل شيء» .

٥ – يقول الجوزو إنه يرفض تمجيد القدماء ، أَيْ يرفض سلطانهم ، ويحفظ للمتأخرين ، في الوقت نفسه ، الحق في أن تكون اللغة ملكهم ، كما كانت ملك المتقدمين ، وأن يطوروها ويبتكروا فيها .

٦ – هناك أُبُوَّةٌ لغوية مضطَهِدَة ، يمارسها بعض العلماء النافذين على من يتتلمذون لهم أو يُمتحنون بين أيديهم .

ثانياً – الدكتور فروخ :

ردَّ الدكتور فروخ على المقال الأول للجوزو فاقتصر على أمرين :

– الأول : هو استشهادُه ، لكلمة «رئيس»، بالفارابي والفيروزبادي والزبيدي ، كما ذكرنا .

– والثاني هو تبنّيه للقرار الذي اتخذه مجمع اللغة العربية في القاهرة حول الكلمتين ، ومضمونُه أننا ، للمعنى المشترك للكلمتين التي يجري النقاش حولهما ، ينْبغي أن نستعمل كلمة «رئيس» . أما كلمة «رئيسي» فاننا نستعملها بمعنيين : أولهما هو النسبة إلى الرئيس ابن سينا ، وثانيهما هو النسبة إلى رئيس معيّن ، كأن ننعت خطاب الرئيس بأنه خطاب رئيسي .

* * *

وفي التعقيب على أفكار الدكتور الجوزو ومقولاته ، نسارع ، بادئ بدء ، إلى تأييده في الذي ذهب إليه من القول بصحة كلمة رئيسي وتفضيلها على الكلمة الأخرى ، إلا أننا نفترق عنه في هذا الخيار الذي أتاحه للكاتب حيال الكلمتين ؛ ونفترق عنه ، بصورة خاصة ، في قوله : إن مسألة اختيار هذه الكلمة أو تلك هي مسألة أسلوب .

أما مناداته بالخيار ، فانه نَقْضٌ مِنْهُ لكل ما قدَّمَهُ من أدلة صرفية على صحة كلمة «رئيسي» وتفضيلها على الكلمة الأخرى ، وإسقاطٌ منه لحجة الاستعمال التي قال إنه يستند إليها ، والتي نرى ، نحن ، أنها ، على الأقل في موضوعنا ، تأتي قبل أي حجة أخرى .

وأما قوله إن مسألة اختيار إحدى الكلمتين هي مسألة ترتبط بأسلوب الكاتب ، فاننا لم نفهم ، بالضبط ، ما الذي يعنيه بهذا القول : لأن الأسلوب ، أو ، بكلمة أدقّ ، الجانب اللفظي – التركيبي من الأسلوب ، هو مسألة لا معنى لها خارج العبارة . أليس الأسلوب ، بجانبه اللفظي المبيّن ، هو ما يبْلُغُه الكاتب إذا استطاع أن يجاوز بعبارته حدود السلامة النحوية الواقعة في دائرة الالف اليومي ، ويرتفع بها إلى صُوَر وأشكال تُغَايِرُ المألوف لتبلُغَ مرتبة الابداع؟ (وهذا ، في رأينا ، هو معنىً ثالث نضيفه إلى المعنيين الذين جعلهما تشومسكي لما سماه إبداعية اللغة) .

أما إذا كان تلميذنا العزيز يقصد بأسلوبية الخيار بين الكلمتين أَنَّ ما نسميه شخصياً «الايقاع التركيبي» (le rythme syntaxique) هو الذي يتطلَّب هذه الكلمة أو تلك ، كما هو الشأن في وزن الشعر – وهذا أمر لا نستطيع تأكيد أن الجوزو قد ذهب إليه ، إلاَّ أن منهجية البحث تقتضي افتراضه – فان ردَّنا على ذلك هو أنّ ملعب الإيقاع التركيبي ، أي ملعب النثر الفنّي ، أوسع ، بما لا يقاس ، من ملعب الخليل ، أي ملعب الوزن ببحورِهِ المعروفة . وما تحتمله عبارة الشعر الموزونة المكثفة (كدت أقول «المضغوطة») لا تحتمله عبارة النثر الطليقة المتراخية .

أما إثبات صحة الكلمة ، كلمة «رئيسي» (وتفضيلها على الكلمة الأخرى) ، فاننا نرى أن المسألة لا تحتاج إلى مثل هذا الحشد من الأدلة الصرفية ، ولا تتطلب مثل التحديق المجهري الذي أَعْمَل في الكلمة مِبضعه المشرِّح .

إن شيوع الكلمة على ألسنة الكتاب والمنشئين الذين لم «يَتَبَلَّغُوا» قرار مَنْعِها ، والذين لم يُشَوِّشْ سليقتهم هذا القرار – وهم في تصورنا

أغلبيةٌ ساحقة وليسُوا نفراً من الناس كما توهم الدكتور عمر فروخ – إن هذا الشيوع هو متنُ الموضوع وجوهره ، وما عداه حاشية وعرض . والذي فعَله الجوزو ، بأدلته وحججه الصرفية ، هو انصرافٌ عَنِ المتن إلى الحاشية ، وتعلق بالعرض دون الجوهر .

تُرَى ، لو تعذَّر علينا إثبات صحة الكلمة (كلمة رئيسيّ) بمثل الأدلة الصرفية التي أجاد الجوزو ، فعلاً ، في إقامتها ، أَفَكَانَ علينا أن نُصْدِرَ قراراً بإلغائِها و «سحْبِها من التداول» ، كقطعة نقد مزيفة؟

وباستطراد ، نزداد به توغّلاً في الموضوع ، نسأل : لو نحن رحنا نطبّق هذا المبدأ ، أقصد هذا التحديق المجهري الذي ما أكثر ما يُمَنطق اللغة ، على لساننا العربي بمستوياته التركيبية المختلفة : من الكلمـة صعوداً ... إلى ... العبارة ،فكم يكون عندئذٍ عدد قرارات الإلغاء والتصحيح و «السحب من التداول»؟ (وربما كان لنا عودة إلى هذا الموضوع المهمّ ، في مقالات مستقلة) .

إن أحد أهم القوانين التي تخضع لها عملية نشوء الكلمات ، ويخضع لها التطور الدلالي للكلمات ، هو قانون التحكم (l'arbitraire) الذي يؤدي تطبيقه إلى قيام ارتباطٍ عضوي طبيعي بين الكلمة ومدلولها ، ارتباطٍ تصبح الكلمة معه ، بمظهريها المتلازمَيْن ، المظهر اللفظي الصوتي ، والمظهر الدلالي المعنوي ، كقطعة النقد : لا سبيل إلى الفصل بين وجهيها . وكل محاولة للفصل بين الكلمة ومضمونها هي محاولة أقل ما يقال فيها إنها صادرة عن عدم فهم لهذا القانون ، أو سهوٍ عنه . ولو ان الجوزو قد اّستند إليه ، لوفَّر على نفسه عناء التحديق المجهري الذي أخضع الكلمة له ، وعمِل في الكلمة تحليلاً وتشريحاً . وصاحِبنا ، برغم هذا ، يتمسك بالاستعمال ، ويحيل عليه ، ويشير في غير موضع إليه : ألم ترَ كيف ينادي برفض قرارات مجمع اللغة العربية في القاهرة إذا لم تكن هذه القرارات مستندة إلى «الاستعمال الذي فرض نفسه على كل شيء»؟

على أن صاحبنا لم يلتزم بهذا الذي يُنَادِي به ، فوقَعَ في تناقض صريح يظهر عنده بوضوح .

ففي مسألة الموقف من القدماء ، نراه ، من جهة ، ينادي برفض تمجيد القدماء والخضوع لسلطانهم ، ونراه ، مِنْ جهة أخرى ، يرفض الاستشهاد بالفيروزبادي والزَّبيدي لأنهما قريبان من عصرنا .

وعلى صعيد التطبيق العملي ، نراه ، من جهة ، يطالب بأن تكون اللغة مُلك المتأخرين كما هي ملك المتقدمين ، ونراه ، من جهة أخرى ، يرفض ، في عبارته ، ما فرزه المتأخرون من كلمات وتراكيب لا تخالف روح العربية :

ففي حين أن المنشئين والكتّاب ، بغالبيتهم الساحقة ، يقولون مثلاً : «أنا استشهد بشعر المتنبي إذا أردت وصف الناس» ، بِتَعْدِيةِ «استشهد» بالباء ، نراه ، هو ، يُعَدِّي الفعل بذاته ، فيقول في مقاله الثاني : «استشهد الزميل الكبير قوْلَ الفارابي» .

وفي حين أن غالبية المنشئين لا يُعَدُّون الفعل «تعنَّتَ» بذاته ، بل يقولون ، مثلاً : «تعنَّت الرئيس في المسألة مع مرؤوسيه» ، نرى الجوزو يتعنَّت ، فيُعَدِّي هذا الفعل بذاته ، فيقول ، في مقاله الثاني : «والذين ما فتئوا يتعنَّتون الطلابَ والكتّاب ...» .

وفي حين أن غالبية المنشئين يقولون مثلاً : «كلامك عندي هو بمثابة الدواء» ، بإدخال الباء على كلمة «مثابة» ، نراه ، في مقاله الأول، يقول : «والواضح أن «الرئيس» تستعمل مثابة العدد الترتيبي ، بينما «الرئيسي» تستخدم مثابة التصنيف» ، باسقاط الباء كما ترى . وهو إسقاط لم نعرف له وجهاً نخرِّجه به .

نأتي ، بعد ذلك ، إلى هذا الذي سمّاه الجوزو أُبوَّة لغوية يفرضها الأساتذة على طلاَّبهم ، لنهمِس في اذنه بأن ما ينبغي له أن يشكو منه ليس أبوّة مِنَ الأساتذة على طلابهم – وأبوةُ الاستاذ على طالبه شيء لا ينكر ، ولا سيما إذا قابل الأبوة بنوة بارَّة – بل هو وصاية من ... غير الأساتذة على غير الطلاب ، وصاية على الكتّاب أنفسهم ، وصاية عليه هو ، وعليَّ أنا ، وعلى سوانا ممن يكتبون في بعض الصحف ... وهي وصاية لا نستطيع التحدث عنها ، بغير التلميح إليها ، إلا في مجالسنا الخاصة ، لأنَّ الأوصياء ، الذين يملكون خشبة المنبر ، لا يسمحون لك أن تتكلم عن وصايتهم من فوقها .

* * *

ثالثاً – الدكتور فروخ :

الحق أن ما كتبه الدكتور عمر فروخ ، في رده على الجوزو ، ليس مقالاً ، أو بحثاً للمسألة . إنه ، بلغة اليوم ، مداخلة عابرة تتصف بالجزئية والشفهية ، وتتضمن ، إلى ذلك ، موقفين لا يخلوان من التناقض .

فمن جهة أولى ، نرى الدكتور يُنَقِّب عن الكلمة (كلمة رئيسي/رئيس) ويبحث عن الشواهد المؤيدة لرأيه ، وفي ذلك من الاهتمام ما يضاف إلى اهتمامٍ منه أبداه في «نهار» ٨١/١٠/٣١ ، حين توقف عن سرْد حادثة جرت له ، وتركَ قارئه حابساً أنفاسه ، ليفتح هلالين يضمِّنُهما أمراً موجهاً إلى هذا القارئ بوجوب استعمال «رئيسة» لا «رئيسية» ، ومِنْ جهة ثانية نراه يقول ، في رده على الجوزو : «وبعد ، فإذا أصرّ نفر من الناس [(نفر من الناس)] على استعمال كلمة «رئيسية» في كل موضع ... ، فلن يتبدل تعاقب

الليل والنهار ...»

وخلافاً لما يوهمه عنوان المداخلة التي نحن بصددها («رئيسة ورئيسية معاً ولن يتبدل الليل والنهار ...») ، وما يوهم به متن المداخلة نفسُه ، نرى أن ما نقلَه الدكتور فروخ عن مجمع اللغة لا يعني الاختيار بين الكلمتين ، بل يوجب استعمال كلمة «رئيسة» وحدها ، بالمدلول الذي يتناوله نقاشنا .

أما قوله باستعمال كلمة «رئيسية» نسبةً إلى رئيس معين ، أو نسبة إلى الشيخ الرئيس ابن سينا ، فإننا لا يسعنا إلا أن نبدي استغرابنا ودهشتنا لهذا التبسيط الذي وقع فيه المجمع والدكتور .

ولا بأس من كلمةٍ تُوضح الاستغراب والدهشة . إن كلمة «رئيسية» (أو «رئيسي» ، أو «رئيسيون» ،...) قدْ شُحِنَت بالمعنى الذي يجري النقاش حوله ، وارتبطت بهذا المعنى ، وشاعت بهذا المعنى لَدَى غالبية الكتّاب والمنشئين ، وليس لدى نفر من الناس ، كما يقول الدكتور ، حتى أصبحت ، إذا أطلقت ، لم يُفهم منها سواه . وبتساؤلٍ موضِح نقول : عندما نكتب مع الدكتور فروخ ومجمع القاهرة : «هذه معالجة رئيسية للمرض» ، أفَتَرانا نفهم أن هذه المعالجة منسوبة إلى ابن سينا ؟ وعندما نقول معهما : «هذه هي الغرفة الرئيسية في البناء» ، أفيكون معنى كلامنا أن الغرفة التي نتكلم عنها هي غرفة الرئيس ؟ أم أن الدكتور ومجمع اللغة يريان أن علينا ، في مثل هذين القولين ، أن نرفق الكلمة بما يناسبها من شرح ؟

إن في اللغة كلمات بلغ ارتباط لفظها بمدلولها من القوة والعضوية ما يتعذَّر معه إطلاق الكلمة على أيِّ مَعْنىً آخر يناسب ظاهر اللفظ : هناك ، مثلاً ، كلمة «رسمي» بمعناها المعروف («وفد رسمي» ، «ورقة رسمية» ، ...) وكلمة «طائفي» / «طائفية» / «طائفيون» / المتداولة المشهورة . هل في وسعنا أن نقول ، مثلاً ، مع أحد أساتذتنا الجامعيين في كتاب له منشور : «الفن الرسمي» بمعنى فن الرسم ، وهل يمكن أن نقول : «المؤتمر الطائفي» بمعنى المؤتمر الذي عُقد في الطائف ، في المدة الأخيرة ؟

كذلك كلمة «رئيسي» ، فإن ارتباطها العضوي الطبيعي بالمعنى الذي شُحِنت به وشُغلتْ به يجعل من المتعذّر إطلاقها على معنى آخر كالمعنى الذي قال به مجمع اللغة وتابعه عليه الدكتور عمر فروخ .

بقي ، في هذا السياق ، أن نشير إلى أن قرار مجمع اللغة في القاهرة ، وهو القرار الذي حاول التوفيق بين الكلمتين (كلمة «رئيسي» ، وكلمة «رئيس») هو أشبه ما يكون بما يَصْدُرُ عن مؤتمراتنا السياسية من قرارات تحاول التوفيق بين جهتين سياسيتين أو أكثر . إلا أن ما يصحّ في السياسة ، التي يَدْخُل الخداع والتمويه ... في خيوطها ، لا يصحّ في العلم الذي لا يصح فيه إلا الصحيح .

* * *

وبعد ، فهذا كلام بسيط حاولنا فيه ، بصِدْقٍ وبراءة ، أَنْ نخرج من منهج النظر اللغوي الذي يجوب موضوعاتٍه طولاً وعرضاً (هل تطابق الكلمة موازين النحاة الصرفية أم لا تطابقها ، هل طرَح القدماء هذا الموضوع أم لم يطرحوه ، هل نجد ، لهذه الكلمة أو تلك ، في «لسان العرب» أو في «تاج العروس» ، ما يؤيد معنى محدثاً فرزته لنا الأيام أم لا نجد ؟ ، الخ. ، الخ .) إلى المنهج الذي ، إذ ينظر إلى خطوطٍ للعرض في موضوعاته وخطوطٍ للطول ، لا يَغفَل أن هناك بُعْداً ثالثاً لا يكون النظر علميًّا إلا به . إنه البُعد المكوَّن مما نصطلح على تسميته خطوط العُمق . وبخطوط العمق هٰذه ، نستطيع أن نَشُقَّ قشرة الموضوع لِنَنفَذ منها إلى أسراره ، أو بعضٍ منها . إن الاقتصار على خطوط العرض وخطوط الطول ، في مثل الموضوع الذي نحن فيه ، إنما يبقينا على سطح الموضوع ، أو سطح الكلمات (ومن هنا كلمة «سطحي» وكلمة «سطحية») ، ويجعلُنَا نحتكم إلى حساباتنا الرياضية المبسّطة ، ومنطقنا العقلي بمقولاته المعروفة ، واللغة ، رعاكما الله ، هي عالم أبعد من حساباتنا ومنطقنا وأغنى ، ولها منطقها الذي قد يُلاقي منطقنا العقلي ، ولكنه كثيراً ما يفترق عنه . وإذا نحن لم نَنْفَذْ إلى منطقها هذا ، فإننا نقع في التبسيط ، ونرتبك أمام حركة التطور التي تَدْهمنا كل يوم بجديد ، ثم نقف ، على صعيد المفردات ، أمام كلمات شُحِنت بمعانيها ، وتكوَّنت بمعانيها وارتبطت بمعانيها ارتباط العضو الحي بالوظيفة التي يؤديها في جسدٍ هُوَ منه ، ونحاول عبثاً أن نَفُكَّ هذا الارتباط ، لأن المنشئين ، بغالبيتهم التي لم تشوِّش سليقتها حسابات بعض المهتمين باللغة ومنطِقُهم ، سيظلّون يقولون : هذه نقطة رئيسية من البحث ، ويقولون تقييم العمل لا تقويمه ، ويقولون شفهي لا شفوي ، ويقولون مبرر كما يقولون مسوّغ ، ويقولون فرقاء لا أفرقاء ، ويقولون مسرح لا مرسح ، ويقولون طلابي أكثر مما يقولون طالبي ، ويقولون ... كل ما ينبع من سليقتهم التي ، إذا أتيح لها أن تتكون تكوُّناً طبيعياً ، فإنها تعرف طريقها السويّ .

رحلة في تاريخ اللغة

جُورج حَدّاد

الانطلاق بالرحلة من «اللغة» نفسها تعريفاً واشتقاق لفظ.

أمّا تعريفها فهو انها أصوات يُعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم، إذ كل صوت يُعبَّر به عن المعنى المتصوَّر في النفس لغةٌ، وكل لغة هي صوت يُعبَّر به عن المعنى المتصوَّر في النفس[١]. والمقصود هنا، بالطبع، اللغة المسموعة أو المنطوقة، فهناك أنواع أخرى من اللغة، كلُغة الشَّمّ، ولغة اللمس، ولغة النظر، فإذا اتّفق شخصان على إعطاء عملٍ ما دلالة خاصة، ثم أدَّيا هذا العمل، كان هذا لغة بينهما. فاللغة، في أهمّ تعريف لها، «نظام من العلامات» (a system of signs). ولكن اللغة المسموعة أهم اللغات المختلفة الممكنة، وذلك لتعدُّد وسائل التعبير التي تقدمها[٢].

وأما تصريفها ومعرفة حروفها فإنها فُعْلَة من لَغَوْتُ أي تكلَّمتُ. وأصلها لُغْوَة. وقالوا فيها لُغَاتٌ ولُغونَ. وقيل: منها لَغِيَ يَلْغَى إذا هذَى، ومصدره اللَّغا. قال العجَّاج:

ورَبِّ أَسْرابِ حَجيجٍ كُظَّمِ عَنِ اللَّغا ورفَثِ التَّكلُّمِ[٣]

وفي الحديث: «مَن قال في الجمعة (صَهْ) فقد لغا» أيْ تكلم[٤]. وقال الجوهري: أصلها (أي اللغة) لَغْيٌ أوْ لَغْوٌ والهاء عِوَض. وزاد أبو البقاء: ومصدره اللَّغو وهو الطرح، فالكلام لكثرة الحاجة إليه يُرمَى به، وحذفت الواو تخفيفاً[٥].

«واللغة ظاهرة اجتماعية، من صنع المجتمع الانساني. وأقدم المجتمعات التي سجلها لنا التاريخ كانت لها لغات ناضجة التكوين. أما أصل اللُّغة الانسانية فهو موضوع اختلفت حوله الآراء، ولا يمكن القطع فيه برأي حتى الآن، لأنه يتعلق بالمراحل الإنسانية الأولى التي لم يسجلها لنا التاريخ. يقول فندريس: «إن مشكلة أصل اللغة تقع خارج مجال العالم اللغوي. فالواقع أن المشكلة مرتبطة بأصل الإنسان والمجتمع، وتنتمي الى التاريخ الإنساني البدائي. لقد نشأت اللغة بتطور المخّ الإنساني وتنظيم المجتمع. **ومن المستحيل أن نبيِّن الصورة التي اتخذتها اللغة الإنسانية في أول الأمر**[٦]...»

صحيح ان اللغة مرتبطة بالبدايات الأولى للوجود الانساني، وان تطوّرها مرتبط بتطوّر هذا الإنسان، إلاَّ أنّه لا يجوز أن نضع هذا دليلاً على استحالة تبيان الصورة التي اتخذتها اللغة الإنسانية في أول الأمر... وذلك انطلاقاً من المفهوم التالي: إنه لا يحقّ لنا أن نقوم بعملية مصادرة على المستقبل فنقول: إنَّ هذه القضية مستحيل حدوثها، وان هذا الأمر مستحيل تحقيقه، وتلك الظاهرة مستحيل إقامة الدَّليل أو البرهان على كيفيَّةِ وجودها. وقد تكون هذه الاستحالة حقيقة لا شك فيها، بالنسبة الى فرد معين في زمان معين، إلاَّ انها قد تكون عكس ذلك تماماً بالنسبة الى فرد آخر سيشرق في ضمير الزمن الآتي... وإلاَّ لكان الكثير مما نعلمه اليوم لا يزال متلفِّعاً سُجوف المجهول الغامض...

وقضية اللغة وتطورها موضوع شغَلَ علماء اللغة قديماً، فنظروا اليه من هذه الناحية: أتَوْقيفيَّة هي اللُّغة علَّمنا إياها الله، أو هكذا وردتنا من الله؟ أم هي وضْعيَّة وضعها الناس بالاصطلاح في ما بينهم؟

اختلفت الآراء في هذا المنحى. فمنهم من قال بالتوقيف، ومنهم من قال بالاصطلاح، ومنهم من قال بالتوقيف ببعض اللفظ وبالاصطلاح ببعضه الآخر، ومنهم من أخذ بجميع هذه الآراء وقال: إنَّ الكل ممكن... فابن فارس يقول بالتوقيف، وابن جني يتردد بين الأمرين، وإن كان يميل، على ما يبدو، إلى مذهب الإصطلاح، بل انه يقبل قول من قال: «إن أصل اللغات كلها من الأصوات المسموعات، كدويّ الريح، وحنين الرعد، وخرير الماء، وشحيج الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس، ونزيب الظبي ونحو ذلك». ثم يقول: «إن أكثر أهل النظر أجمعَ على أن أصل اللغة إنما هو من تواضع واصطلاح لا وحي وتوقيف. وذلك بأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعداً، فيحتاجوا إلى الإبانة عن الأشياء المعلومات، فيضعوا لكل سمة لفظاً، إذا ذُكر عُرف به مُسمَّاه»[٧].

وكان الاستاذ أبو اسحاق الاسفراييني (المتوفى سنة ٤١٨ هـ) يذهب إلى أن الله وضع بعض الألفاظ أولاً ثم وضع الناس باقيها.

وقال القاضي أبو بكر الباقلاّني (المتوفى سنة ٤٠٣ هـ): «يجوز أن يثبت توقيفاً ويجوز أن يثبت اصطلاحاً، ويجوز أن يثبت بعضه

توقيفاً وبعضه اصطلاحاً، والكل ممكن».

وقد نقل السُّيوطي حجةَ المعتزلة في هذا الصدد فقال: «وعمدة المعتزلة ان اللغات لا تدلّ على مدلولاتها كالدلالة العقلية، ولهذا المعنى يجوز اختلافها. ولو ثبتت توقيفاً من جهة الله تعالى لكان ينبغي أن يخلُقَ الله العلم بالصيغة، ثم يخلُق العلم بالمدلول، ثم يخلُق لنا العلم بجعل الصيغة دليلاً على ذلك المدلول. ولو خلق لنا العلم بصفاته لجاز أن يخلُقَ لنا العلم بذاته، ولو خلق لنا العلم بذاته بطل التكليف، وبطلت المحنة»[٨].

يتميز هذا القول عن غيره من الأقوال، التي تناولت اللغة من هذا المنحى، بالاعتماد على العقل والمنطق للإبانة والبرهان، فكان لأصوب والأقرب إلى ملامسة الحقيقة، كما أثبتت الدراسات في ما بعد.

أما الذين قالوا بالتوقيف فانهم جعلوا الآية: (وعلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّها) مرتكزاً انطلقوا منه لإثبات ما ذهبوا إليه، ففسَّروها بأنها هذه الأسماء التي يتعارفها الناس، ورووا ذلك عن ابن عباس، وزادوا فقالوا: إن الأسماء التي تعلَّمها آدم هي أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات، فكان آدم وولده يتكلمون بها إلى أن تفرَّق ولده في الدنيا. وعَلِق كل فريق بلغة من تلك اللغات فغلبت عليه وٱضمحلَّ عنه ما سواها لبعد عهده بها. وأراد بالأسماء هنا اللغة كلها: أسماءها وأفعالها وحروفها على التغليب، لأن الأسماء ركن في الكلام لا يمكن خلو جُمْلَة من جُمَلِهِ منها، فصحَّ، والحال هذه، اطلاقها عليها، بخلاف الفعل، اذ يجوز خلوّ الجُمَل منه.

وعلى هذا المذهب تكون اللغة محصورة في ما علَّمه الله آدم من اللغات، فلا تغيير ولا تبديل فيها، بل هي على ما تكلم به أبو البشر بلا تحريف إلى آخر الدهر، وهذا معنى قولهم ان اللُّغات توقيفية لا تتعدى ما ورد.

والظاهر أن ناموس التغيُّر والتبدُّل لم يخطر لأصحاب هذا المذهب ببال، فحسبوا ان اللغة باقية على وضعها الأول الذي تعلمه آدم في كل لغة من اللغات، وانتقلت متوزعة بين أبنائه كما كان ألقاها هو»[٩].

وخلاصة القول، في هذا المضمار، ان اللغة ظاهرة اجتماعية أوجدها الانسان كوسيلة للتفاهم بين أبناء جنسه، تلبية لنداء ظروف اجتماعية ملحّة، آخذة في التطور. وبناء على ذلك فقد مرّت اللغة، في رأي بعض الدارسين، بأدوار ثلاثة:[١٠]

١ – «دور المقطع البسيط، وهذا يعني أن المقطع كان واحديًّا غير مركَّب، مثل (ba). وفي هذا الدور وُلد الجدول الهجائي (ء – ب – ت – ث، الخ.) بأصواته المختلفة. ونقصد بالأصوات ما نسميه بالحركات في العربية، كما عُرفت في ما بعد. وفيه أيضاً كان كل صوت يدل دلالة بعينها. فمثلاً (عو) يدل على الحيوانات الزئيرية، و (وا) يدل على الصوت المتكرر بحركة الفكَّين.

٢ – دور المقطعين، أي دور الجمع بين مقطعين واحديَّين للدلالة على معنى جديد. ويعتبر هذا الدور دورَ محاكاة الطبيعة في مختلف أصواتها، وفي آخره قصدَ الإنسان التأليف من منطقه، فمثلاً جمعَ الإنسانُ السامي بين المقطعين البسيطين (عُو) و (وا) للدلالة على أن الحيوان يعوي، فتوصل إلى (عُووا) بمعنى حيوان يصوِّت أو يواصل التصويت.

٣ – دور المقاطع؛ أي دور الجمع بين المقاطع البسيطة الواحدية وبين المقاطع الثنائية، لتأليف دلالة مركبة. وفي هذا الدور اتخذت العربية وحدتها، واستقرت في الثلاثي».

وهناك أمثلة كثيرة للدلالة على التطور اللغوي، ابتداء من الدور الأوَّل، إستناداً الى معاني حروف الجدول الهجائي[١١]. «وإذا أخذنا في تحليل كلمات العربية على معاني الجدول خرجنا بمقاربات يمكن عليها فرض التطور». ولنأخذ كلمة شجر، «وتحل الى حروفها، ش/ومعناه سنّ وهو ينظر الى مطلق النبات. ج: ومعناه جمل، وهو ينظر الى مطلق الارتفاع. ر: ومعناه رأس. والمعنى المؤلف نبات مرتفع له رأس، وهو تماماً معنى الشجر»[١٢].

والخلاصة ان اللغة ظاهرة اجتماعية، كانت بدائية مع بدائية الانسان ثم بدأت بالتطور مع تطوره. وكلما ازداد الانسان معرفة وحضارة ازدادت حاجته إلى طرائق للتفاهم أكثر غنى وتطوراً، بحسب مقتضيات حاجاته، واستيعاباً لجميع متطلبات مدّ نشاطه الحضاري الزاخر. فاللغة ليست رَوْسماً مكرَّساً أو تمثالاً مقدَّساً، إنما هي طريقة أوجدها الإنسان لنقل فكره إلى الآخرين، وقد تتبدَّل هذه الطريقة وتتغيَّر بتبدّل وتغيُّر الفكر الانساني ومدى ارتقائه في سلَّم التطور...

موقع العربية في أُسرة اللغات السامية، وأقدم النصوص التي كُتبت بالعربية الفصحى

إنَّ أول ما أطلق على لغات الجنس السامي اسم «اللغات السامية» هو المستشرق الألماني شلوتزر (Schloezer)، في أبحاثه وتحقيقاته في تاريخ الأمم الغابرة، سنة ١٧٨١ م، لأن معظم الشعوب والأمم تتكلم هذه اللغات من أولاد سام بن نوح[١٣]، الذي ورد ذكره

في الإصحاح العاشر من سفر التكوين في التوراة.

وتنتمي لغتنا العربية الى الفرع الجنوبي من اللغات الساميّة الغربية. وهذا الفرع يشمل أيضاً:

١ – **العربية الجنوبية القديمة في جنوب الجزيرة**، وكانت تنقسم إلى لهجات: السَّبئيَّة، المعينية، القتبانية، الحضرمية والاوسانية. وآثارها تراوح في القِدَم بين القرنين: الثامن قبل الميلاد والسادس الميلادي، وإن كانت نقطة البداية موضع جدل كثير [١٤].

٢ – **المهريَّة والشِّحريَّة والسُّوقطريَّة**، وهي لهجات غير عربية، تتردَّد اليوم في بعض انحاء جنوب الجزيرة العربية، ولا سيَّما في مهرة والجزر المجاورة، كسوقطرة خاصة.

٣ – **اللغات السامية الحبشية**: الأثيوبية أو الجَعز، اللغة القديمة المقدَّسة، والأمهرية، اللغة الرسمية وتِجْرينا وتِجْري، لغتَي الحديث في الأجزاء الشمالية من البلاد. وهكذا يشمل الفرع الجنوبي من اللغات السامية الغربية شمال الجزيرة (مهد العربية) وجنوبها والحبشة. ويشمل الفرع الشمالي من اللغات السامية الغربية الشام، وهو ينقسم بدوره الى شعبتين أساسيَّتين: الكنعانية والأرامية.

فالشعبة الكنعانية هي مجموعة اللغات التي كانَ يُتَحَدَّث بها في المنطقة التي تسميها التوراة كنعان، وهي تشمل فلسطين وجزءًا من سوريا، وإلى هذه المجموعة اللغوية تنتمي:

١ – العبرية؛ ٢ – الفينيقية وما يتفرَّع عنها؛ ٣ – المؤابية؛ ٤ – الأوجاريتية.

والشعبة الأرامية: هي طائفة من اللَّهجات. فهناك أولاً الأرامية القديمة، التي تتمثَّل في نقوش ترجع إلى ما بين القرنين العاشر والثامن قبل الميلاد، ثم الأرامية الدولية التي استعملت أيام امبراطوريات أشُور وبابل وفارس، والأرامية التي كتبت بها بعض نصوص العهد القديم...

هذا عن السامية الغربية، بشطريها الشمالي والجنوبي. أما السامية الشرقية فهي: الأكَّديَّة أو البابلية – الأشورية في أرض الرافدين قديماً. وتبدأ النصوص الأكَّدية في الألف الثالث قبل الميلاد، فهي أقدم ما لدينا من نصوص ساميَّة [١٥].

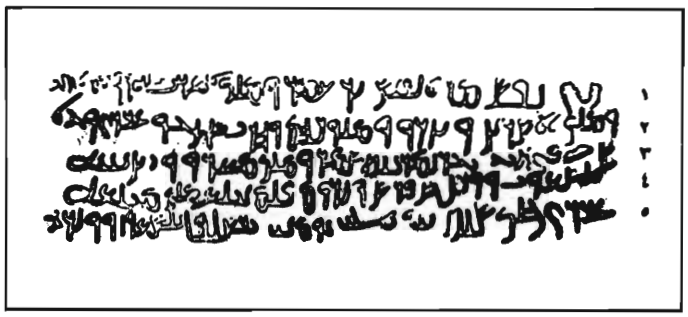
هذه هي مجموعة اللغات السامية التي تنتمي اليها لغتنا العربية. وهذه الأسرة اللغوية جزء من مجموعة أوسع من اللغات، اصطُلح على تسميتها اللغات السامية – الحامية. والعربية الفصحى، عربية الشعر الجاهلي والقرآن الكريم، ليست أقدم أطوار اللغة العربية. فكشوف النقوش، في وسط الجزيرة العربية وشمالها، التي بدأت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، أزاحت النقاب عن ثلاث طوائف متشابهة من النقوش المحفورة في الصخور، خطوطها قريبة الصلة بخطّ النقوش العربية القديمة، من سبئية ومعينية، ولكن لهجاتها شديدة القرب من العربية الفصحى. وهذه الطوائف هي:

١ – النقوش الثمودية.

٢ – النقوش اللحيانية.

٣ – النقوش الصَّفويَّة [١٦].

أما أقدم نص للعربية الفصحى فهو نقش محفور على قبر امرئ القيس في النَّمارة، جاء به العالِم ديسو (Diessoud) الى متحف اللوفر في باريس [١٧]، ويرجع الى سنة ٣٢٨ م، وهو مكتوب بخط نبطي ولفظ عربي، على الشكل التالي: [١٨]



وهذا هو نصّها كما تُقرأ كل سطر على حدة:

١ – تي نفس مر القيس بر عمرو ملك العرب كله ذو اسر التاج

٢ – وملك الاسدين ونزرو وملوكهم وهرب مذحجو عكدى وجاء

٣ – بزجو (؟) في حبج نجران مدينة شمر وملك معدو ونزل بنيه

٤ – الشعوب ووكله لفرس ولروم فلم يبلغ ملك مبلغه

٥ – عكدى هلك سنة ٢٢٣ يوم ٧ بكسلول بلسعد ذو ولده.

هذا لسان عربي تشوبه صبغة آرامية، هذا تفسيره بالعربية الفصحى:

١ – هذا قبر امرئ القيس بن عمرو ملك العرب كلهم الذي تقلد التاج

٢ – وأخضع قبيلتَي أسد ونزار وملوكهم وهزم مذحج إلى اليوم وقاد

٣ – الظفر إلى أسوار نجران مدينة شمر وأخضع معداً واستعمل بنيه

٤ – على القبائل وأنابهم عنه لدى الفرس والروم فلم يبلغ ملك مبلغه

٥ – الى اليوم... توفي سنة ٢٢٣ في يوم ٧ أيلول وفق بنوه للسعادة [١٩].

قلنا إنَّ هذا النص مكتوب بخط نبطي ولفظ عربي، «أما الخط العربي، وهو مشتق من الخط النبطي، فيظهر بعد ذلك في ثلاثة نقوش عربية أخرى هي:

١ – نقش زَبَد، ويرجع إلى سنة ٥١٢ – ٥١٣ م.

٢ – نقش حرَّان، ويرجع إلى سنة ٥٦٨ م.

٣ – نقش أم الجِمال، ويرجع إلى الفترة ذاتها.

هذه النقوش الأربعة أقدم ما كُتب بالعربية الفصحى: أولها يرجع إلى القرن الرابع الميلادي، والثلاثة الأخرى ترجع الى القرن السادس الميلادي. والنقش الأول يمثِّل التطور من الثمودية واللحيانية والصفوية الى العربية الفصحى، والنقوش الثلاثة الأخرى يفصلها عن الشعر الجاهلي والقرآن الكريم قرن كامل من الزمان، لم يصل إلينا منه أثر عربي مكتوب؛ ولكن لا شك في أن العربية الفصحى تطورت خلالـه تطوراً عظيمـاً، وصل بها الى درجة كبيرة مـن الكمال...» [٢٠].

المصادر والمراجع

(١) ابن سيدة، **المخصص**، طبعة بولاق، ص ١ – ٦.

(٢) فندريس (J. Vendryes) في كتابه Language، ص ٧ وما بعدها. (من الترجمة الانجليزية، لندن ١٩٥٩).

(٣) قومٌ كظَّم: ساكتون. الرَّفَث: الفُحش.

(٤) ابن جني، **الخصائص**، ٣٣/١.

(٥) الشيخ أحمد رضا العاملي، **مولد اللغة**، دار مكتبة الحياة، ١٩٥٦، ص ١١.

(٦) الدكتور السيد يعقوب بكر، **نصوص في فقه اللغة**، دار النهضة العربية، ١٩٧٠، ج١، ص ٥٦.

(٧) **مولد اللغة**، ص ١٧.

(٨) السيوطي، **المزهر**، تحقيق محمد أحمد جاد المولى وعلي البيجاوي، ج١، ص ٢٠.

(٩) **مولد اللغة**، ص ١٧.

(١٠) الدكتور أسعد علي، **تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي**، دار النعمان، ١٩٦٨، ص ٤٤.

(١١) تحديد معاني حروف الجدول وردت في المرجع السابق، ص ٦٤.

(١٢) المرجع نفسه، ص ٤٧.

(١٣) الدكتور ربحي كمال، **المعجم الحديث**، (عبري – عربي)، ص ٥.

(١٤) الدكتور السيد يعقوب بكر، **دراسات في فقه اللغة العربية**، مكتبة لبنان، ١٩٦٩، ص ٢.

(١٥) المرجع نفسه، ص ٦.

(١٦) المرجع نفسه، ص ٨.

(١٧) **مولد اللغة**، ص ٤٧.

(١٨) جرجي زيدان، **تاريخ آداب اللغة العربية**، دار الهلال، ١٩٥٧، ج١، ص ٣٣.

(١٩) المرجع السابق، ص ٣٤.

(٢٠) الدكتور السيد يعقوب بكر، **دراسات في فقه اللغة العربية**، ص ٩.

إقتراح طريقة لتعليم اللغة العربيّة في الصفوف التكميليّة

شاهين كلاّس

١ – طرح المشكلة

اذا سألت معلِّمي اللغة العربية في الصفوف التكميلية عن مستوى تلاميذهم، أجمعوا الرأي على ضعف هؤلاء. وان سألتهم عن اسباب هذا الضعف اختلفت آراؤهم. فيعزوه البعض الى الاضطرابات الأمنية وانعكاساتها المتعددة على حياة طلابنا المدرسية. ويردّه البعض الآخر الى صعوبة اللغة العربية، وغيرهم الى فساد الكتب المدرسية، وآخرون الى إفلاس المعلمين أو إفلاس التلاميذ. والى ما هنالك...

في الواقع لا تهمّنا الاسباب الا بقدر ما ترشدنا الى الحلول. ولئن كان بعض تلك الاسباب يتجاوز مسؤولية المعلم، فان بعضها الآخر يقع في صميم هذه المسؤولية، ومنه «**منهجية التعليم**»، محور هذه المحاولة. وليس اختيارنا هذا اعتباطيّاً، بل انه حصيلة ملاحظة واختبار وبحث دائم في حقل تعليم اللغة، أدَّت الى القناعة بأن للمنهجية دوراً بارزاً – ان لم نقل كل الدور – في انجاح عملية التعليم، أو في إفشالها.

ولعل وجوه المنهجية المتبعة في تعليم اللغة – على تعدّدها – تعود الى وجهين اثنين: فصل وتركيب. وقبل النظر في هذين الوجهين، لا بدّ من التذكير بالغاية من تعليم اللغة على مستوياتها كافة، كما وردت في تحديد المناهج لوزارة التربية، والتي يمكن اختصارها بما يلي: جودة في القراءة والفهم، وجودة في التعبير، كتابة ومشافهة، وتذوّق الفن الأدبي.

٢ – الفصل الأفقي بين مستويات اللغة

يكفي ان تلقي نظرة الى الكتب المدرسية من جهة، والى مؤهلات

التلاميذ في القراءة والتعبير والتذوّق من جهة ثانية، لتتحقق من أمور في غاية الخطورة ومنها:

أولاً: ان التلاميذ يتقنون النظريات بالاجمال، ويعرفون ماذا يجب فعله. ومن هذا القبيل يُلاحَظ في بعض الصفوف، على سبيل المثال فقط، ان أعلى العلامات ينالونها على القواعد.

ثانياً: انهم لا يطبقون هذه القواعد النظرية في ما وضعت له. وبالتالي لا يحسنون القراءة ولا الفهم ولا التعبير، وما أبعدهم عن تذوّق ما يطالعون.

ثالثاً: ان السبب الرئيسي في ذلك يعود، في نظرنا، الى الفصل بين مستويات اللغة، فيُعلّم كل من القراءة والقواعد والانشاء والاسلوبية على حدة. وعلى صعيد الأدب يفصل ما بين المضمون والاسلوب. ناهيك عن مواد التاريخ والجغرافيا والعلوم، وتساهل الاساتذة في طرق التعبير، ان لم نقل تجاهلهم التعبير الصحيح فيها.

رابعاً: ان الكتب المدرسية التي تعنى بشؤون اللغة ما تزال – بالرغم من الجهود الكبيرة والاصلاحات العديدة التي أُدخلت على الكثير منها – تفصل ما بين مستويات اللغة فصلاً أفقيّاً ومتوازياً، يصعب على التلميذ معه ان يكتشف الروابط الوثيقة بين مستويات اللفظ والصرف، والتركيب والنحو، والاسلوب والمعنى والجمالية، في دراسة نص، وبالتالي يصعب عليه ان يربط ما بين هذه المستويات المختلفة، في محاولات الشرح او التأليف التي يقوم بها شخصيّاً. وهنا يبرز القصور أو التقليد العقيم واجترار بعض الالفاظ والتراكيب والصوَر المحفوظة، والتي تتكرر في كل تأليف انشائي، او الاحكام النقدية التي أمست جاهزة على قياس أي نص أدبي، والتي يحفظها التلاميذ ويبرزونها كتأشيرات ترقٍّ الى الصفوف العليا او الى الشهادة. وان حاولوا ابراز شخصيتهم خانتهم اللغة غالباً، وان حاولوا مطالعة كتاب عجزوا عن فهمه، هذا ان اقتنعوا بجدوى المطالعة، وان توافرت الكتب في مكتبات المدارس.

لا يجوز ان نفهم، مما سبق، ان هذه الطريقة رديئة بحدّ ذاتها. لكن نفهم انها اصبحت قاصرة، بالقياس الى جيل اليوم وكثرة مواد التدريس واختلاف منهجية التدريس في اللغات الاجنبية وتفوُّق كتبها في هذا المجال، مما يوهم التلميذ بأن اللغة العربية معقَّدة وفارغة ومبتذلة فيبغضها.

ولسنا نعني ان لدينا منهجية ثورية تبطل غيرها. بل جلّ ما نقصده محاولة أعطت ثمارها في اكثر من مجال، ويكفي ان نذكر ان مجموعات من التلاميذ بدأوا سنة دراسية وفي ذهنهم صورة قبيحة وممسوخة للغة العربية، وأنهوها وفي قلبهم إعجاب بجمالها وارادة للاستزادة منها. وترتكز هذه المحاولة على التركيب العمودي بين مستويات اللغة.

٣ – التركيب العمودي بين مستويات اللغة

تختصر هذه المنهجية في النظر الى اللغة نظرة مجملة وشاملة الى مختلف مستوياتها اللفظية والتركيبية والاسلوبية في آن معاً، والى العلاقة الوثيقة بين هذه المستويات والدور الذي يلعبه كل منها بالتآلف مع غيره، في بلوغ المضمون أو الرسالة التي تؤديها اللغة. ولئلا نبقى في النظريات، فلنتناول نصّاً بالدراسة بحسب هذه المنهجية.

الصف: الرابع تكميلي

النص: كل العيون نحو الأفق، لمحمّد الماغوط

كل العيون نحو الأفق

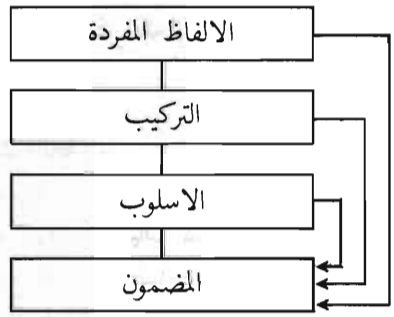
مذ كانت رائحة الخبز
شهية كالورد،
كرائحة الأوطان على ثياب المسافرين،
وأنا أسرّح شعري كل صباح،
وارتدي أجمل ثيابي،
وأهرع كالعاشق في موعده الأول
لانتظارها؛
لانتظار الثورة التي يبست
قدماي بانتظارها.

من أجلها
احصي اسناني كالصيرفي؛
اداعبها كالعازف قبل فتح الستار.
بمجرد أن أراها
وألمحَ سوطاً من سياطها
أو رصاصة من رصاصاتها،
سأضع يدي حول فمي
وأزغرد كالنساء المحترفات؛
سأرتمي على صدرها كالطفل المذعور،
وأشكو لها
كم عذبني الجوع وأذلني الإرهاب.

وفي المساء،
سآخذها الى الحوارى الضيقة
والريف المصدور.
سأجلس واياها تحت مصابيح الشارع
وأروي لها كل شيء،

بفمي وأصابعي وعيني ،
حتى يدب النعاس في أجفانها
وتغفو رويداً رويداً ،
كالجدة أمام الموقد .
ولكن
إذا لم تأت ،
سأعضُّ شرايين كالمراهق ،
سأمدُّ عنقي على مداه
كشحرور في ذروة صداحه ،
وأطلب من الله
ان يبيد هذه الأمة .

تصميم الدرس : ويمكن ان يكتب على اللوح بهذا الشكل المختصر :



- يبدأ الدرس بقراءة النص – تلميذ أول يقرأ ثم ثانٍ فثالث، والاستاذ يصحح القراءة والإلقاء. وبعد كل قراءة يحاول التلميذ ان يكتشف موضوع النص وخطوطه العريضة أو أقسامه.

- الاستاذ يقرأ النص كما يجب ان يلقى، مراعياً اللفظ والاشكال والوقف والايقاع والسرعة والبطء، الخ. ثم يسأل عن موضوع النص من جديد ويصحح الأجوبة، حتى يهتدي التلاميذ، بأنفسهم وباشرافه، الى تصميم النص. فيكتب على اللوح على الشكل التالي :

الفكرة الاساسية : الثورة.

القسم الاول – لغاية «بانتظارها» : انتظار الثورة.

القسم الثاني – لغاية «الارهاب» : قدومها.

القسم الثالث – لغاية «أمام الموقد» : الاشتكاء اليها.

القسم الرابع والأخير : يأس وقنوط وغضب في حال إخلافها.

النوع الأدبي : شعر وجداني اجتماعي.

- المهمّ الآن ان يدرك التلميذ كيف، أي بأية وسائل بلغ الشاعر هذه المعاني وعبّر عن معاناته التي هي معاناة كل فرد وكل أمة، «يعذّبهما الجوع ويذلهما الارهاب». سوف نتناول كل قسم ونحاول ان نكتشف مدى اسهام الالفاظ المفردة والتركيب والاسلوب معاً في بلوغ المعنى. وهنا لا بدّ من البدء بشرح الالفاظ المفردة شرحاً معجميّاً، والتركيز على تلك التي يفترض ان التلاميذ يجهلونها – وهي قليلة جداً في هذا النص، من أمثال : اهرع – الحواري – الريف المصدور، الخ.

القسم الأول : انتظار الثورة

- ممَّ يتألف المقطع ؟ (من جملة اسمية مركبة مؤلفة من ثلاثة محاور)[1]
  - مذ كانت . . .
  - وأنا أُسرّح . . .
  - لانتظارها . . .

١ – **علامَ يدلّ المحور الاول؟ (بداية الانتظار وسببه).**

- ألا يتفق الاثنان هنا؟ فإذن ما معنى الظرف «مذ»؟
- ما هو السبب؟ (الجوع).
- وكيف عبّر عنه؟ (بالتشبيه).
- دلّ عليه، أركانه، قيمته البلاغية، (لا يشتهي رائحة الخبز هكذا إلا الجوعان. اذن بدأ الاستعداد للثورة وانتظارها مع بداية الجوع (مذ) وبسببه).

٢ – **والمحور الثاني؟ – (يدل على الانتظار).**

- بأية وسائل؟ (بثلاثة أفعال وتشبيه).
- دلّ على التدرّج في هذه الافعال، وعلى الحركة والحياة وعلاقتها بالثورة – (أُسرّح – أرتدي – وخاصة اهرع).
- كيف يكون الانتظار عادة؟ (بملل – بقلق – بخوف – بفراغ صبر ...) وهنا؟ – (بشوق)[2].
- ما الذي يدل على الشوق؟ (التشبيه : اهرع كالعاشق في موعده الاول. التركيز على قيمة النعت : الاول).

– **والمحور الثالث؟ – (الغاية).**

- بمَ عبّر عن الغاية؟ (بحرف الجر لِـ).
- وكيف أكّد الانتظار؟ (بالتكرار) دلّ عليه.
- وكيف عبّر عن التشويق؟ (ذكر الضمير العائد الى الثورة في لفظة «انتظارها» قبل ذكر الثورة التي هي موضوع الانتظار).

– وما الذي يدلّ على طول الانتظار؟ والتعب؟ والارهاق؟ (الاستعارة: يبست قدماي).

– ما الاستعارة؟

– في هذا المحور تشخيص – دلّ عليه وعلى قيمته – (الثورة كالحبيبة، يعشقها الشاعر وينتظرها، لأنها مصدر سعادته. وهو لا يتعب ولا يملّ الانتظار).

– بمَ يوحي الفعلان: اهرع ويبست؟ («اهرع» يوحي بالسرعة، سرعة الذهاب الى الموعد، الى الملاقاة عند أي منتظِر. و «يبست» يدل على البطء الذي يشعر به المنتظِر وعلى تأخر المنتظَر، وكلا الأمرين حقيقة نفسية عند المنتظِر).

القسم الثاني: قدوم الثورة

– ممَّ يتألف هذا المقطع؟ (من ٣ محاور أيضاً):

– جملة فعلية ابتدائية: من أجلها...

– جملة مصدرية: بمجرد أن أراها...

– جملة ابتدائية: سأضع...

– هل المحور الاول مرتبط عضويّاً بالمحورين التاليين؟ (كلاّ، انه مستقل عنهما).

– لماذا؟ (انه محور انتقالي يربط ما بين الانتظار والقدوم). ما الذي يدل على اشراف الانتظار على نهايته أو قرب القدوم؟

– (التشبيه: أُحصي أسناني كالصيرفي: حالة الارتباك – العض على الاسنان يدل على التوتر الذي يسبق أي حدث هام – احصاء الثواني كالصيرفي الذي يحصي دراهمه قبل استقبال زبائنه – العدّ العكسي).

– (والتشبيه الثاني: أُداعبها كالعازف قبل فتح الستار: ضبط النفس – الاستعداد التام – المداعبة تدل على العطف والحب – أهمية الظرف «قبل»).

– ما العلاقة بين المحورين الثاني والثالث؟ (التلاحق الزمني والسببي بين اطلالة الثورة والغبطة بقدومها والاحتماء بها).

– ما الذي يدل على اطلالة الثورة من بعيد؟ (فعل «ألمح» – والتجزيء: «سوطاً من سياطها أو رصاصة من رصاصاتها»).

– كيف تصل الثورة؟ (بعنف: بالسياط والرصاص) – قيمة الاصوات والموسيقى التصويرية النابعة من أحرف السين والصاد التي تسمع أزيز الرصاص وجلبة الثورة).

– وهل القسم الاول كان يوحي بهذا العنف؟ (نعم – الجوع والغربة في المحور الاول).

– وكيف عبّر عن بهجته بقدومها؟ – (بصورة مفصلة دقيقة الملاحظة وبأسلوب التشبيه: «سأضع يدي حول فمي وأُزغرد كالنساء المحترفات». هؤلاء لا يخضعن لرقابة). قارن هذا التشبيه بالتشبيه السابق: «أُداعبها كالعازف قبل فتح الستار»، ثم بآخر تشبيه في القسم الاول: «اهرع كالعاشق في موعده الاول».

– ما قيمة الحركة في هذه العبارات؟

– وفعل «يزغرد»؟ (أحرفه تُصوِّر معناه تصويراً صوتيّاً – وهو يدل يدل على أعلى درجة من الغبطة: زغرد للعروس عند اطلالتها).

– وكيف عبّر عن احتمائه بها؟ – (بصورة اخرى لا تقلّ حيوية وايحاء، وبأسلوب التشبيه أيضاً: «سأرتمي على صدرها كالطفل المذعور).

– بعد طول الانتظار تخور القوى. ما يدل على ذلك؟ – (فعل «سأرتمي»).

– ما تثير فيك صورة الطفل المذعور؟ (الشفقة والرحمة – الانصاف).

– وبمن يحتمي الطفل المذعور عادة؟ (بأُمه).

– فما العلاقة بين الثورة والأم؟

– الجوع والارهاب سببا الثورة الحقيقيان. وقد ذكرهما هنا الشاعر بصراحة. هل لمح اليهما تلميحاً، في مكان سابق؟ أين؟

– دلّ على التدرج، في هذا القسم، وعلى التشخيص.

القسم الثالث: الاشتكاء اليها من الجوع والارهاب

يتألف من محورين: جملة ابتدائية: سآخذها... سأجلس... وأروي...

وجملة غائية: حتى يدبّ النعاس... وتغفو...

– ما الذي يربط هذا القسم بالقسم السابق؟ وأين الجملة الانتقالية؟

* (الجملة الانتقالية في آخر القسم السابق: «كم عذّبني الجوع وأذلّني الارهاب». والمحور الاول من هذا القسم ليس الا تجسيداً وتصويراً حيّاً للبؤس الذي يستدعي الثورة. كيف؟

* الحواري الضيقة: أحياء البؤساء – الضيق يشعرك بالاختناق –

والمظلوم يختنق.

* الريف المصدور : موطن العمال والفلاحين الذين يرهقهم العمل الشاق حتى السل الذي يسبب الاختناق.

* تحت مصابيح الشارع : حيث يتسامر المشرّدون.

* في المساء – ما قيمة هذا الظرف؟ – (وقت الراحة والعشاء والدفء والنوم : اشياء محروم منها البائس، ولكنه ينساها في النهار ويفتقدها عند المساء).

– دُلّ على الحركة والحياة في الوصف والتعبير في هذا المحور. (أروي لها بفمي وأصابعي وعيني) وقيمته – (حماس الثائر).

– المحور الثاني يبدأ بحتى الغائية – هل الغاية من هذة الجولة الليلية مع الثورة أن تنام هذه قريرة العين دافئة؟

– بالواقع من يحلم بهذا الجو؟ وبأي شرط سيتحقق هذا الحلم؟

– دُلَّ على البطء في هذا المحور (فعلان مترادفان : «يدبّ النعاس»، «تغفو»، وحال مكرر : «رويداً، رويداً»).

– وقيمته (راحة المقاتل).

– كيف تفسِّر تشبيه الثورة، على التوالي، بالحبيبة ثم بالأم، وأخيراً بالجدّة؟

القسم الرابع : يأس وقنوط وغضب في حال إخلافها

– قسم افتراضي يبدأ بالاستدراك؟ (ولكن – اذا لم تأتِ).

– قارن صورة المراهق هنا بحالة العاشق في القسم الاول، وصداح الشحرور بزغردة النساء المحترفات في القسم الثاني.

– وجملة «اطلب من الله يبيد هذه الأمة» بجملة «اشكو لها كم عذَّبني الجوع وأذلّني الارهاب» في القسم الثاني.

– ماذا تستنتج؟ (انقلاباً وتناقضاً في المواقف يتعلق بقدوم الثورة، المعبَّر عنه في الاقسام الثلاثة الاولى، وعدم قدومها المعبّر عنه في القسم الرابع، ونتائجه).

فمن أحسن من المراهق الذي خيّب أمله في موعده الاول، يمكنه ان يعطينا صورة حية لغضب الشاعر الثائر الذي خيّب أمله بعد طول انتظاره للثورة! فكما يتحول حب المراهق المتطرف الى حقد متطرف، كذلك تتحول غبطة الشاعر المخيبة الى غضب ينفلت من زمام العقل، الى ثورة داخلية على الذات، التي تتجلى هنا في الأمة التي هو فرد منها. وعندما تصطدم الثورة بجدار الخيبة تتحول الى صلاة حارة تشبه صداح الشحرور في ذروته. ومن الغريب ان يطلب الشاعر الى الله ان يساعده على الانتقام – ولو من ذاته وأمته – انها صلاة هستيرية، صلاة من فقدَ صوابه، بعدما تحولت الثورة الفاشلة على العدو الى ثورة أشدّ وطأة على الذات.

* * *

بهذه الطريقة نكون قد اكتشفنا العلاقات الوثيقة بين مستويات اللغة والدور الذي يمثّله اللفظ والتركيب والاسلوب في بلوغ المضمون. وبطريقة السؤال والجواب نكون قد دفعنا التلميذ الى التفكير والتحليل والتعليل والتفسير والاكتشاف والتركيب والتعبير الشفهي.

وقد بقي ان نركّز على نواحٍ أربع، لتصبح طريقتنا هذه شاملة. واكتفي الآن بذكرها، لأن هذا المقال يضيق بها. وهذه النواحي هي :

أولاً : لمحة سريعة عن النوع الأدبي وخصائصه وتطوره عبر تاريخ الأدب العربي.

ثانياً : بعد أن رأينا عملياً إسهام مختلف اساليب البيان في بلاغة النص، لا بدّ من التركيز على اسلوب واحد ودراسته بعمق. والاسلوب الذي يفرض نفسه هنا هو التشبيه[٢].

ثالثاً : القواعد على الصعيدين النظري والتطبيقي. وأُصرّ على أن تكون دراسة القواعد مستوحاة من النصّ المحلل. كأن يُدرس هنا الفعل المضارع والجملة الفعلية وأحرف الاستقبال والتشبيه.

رابعاً : التعبير الكتابي، كأن نطلب الى التلميذ ان يكتب فقرة انشائية لها صلة قريبة أو بعيدة بهذا النص، مثل : انتظار صديق، انتظار البدء بالامتحان، انتظار نهاية الحرب، الموعد الاول، الخ. وان نطلب اليه تحليل نصّ في البيت أو في الصف تحليلاً موجّهاً[٣].

الهوامش

(١) طريقة السؤال والجواب تبعد الملل وتشرك التلميذ في الاكتشاف. ترى بين قوسين مختصر الجواب الذي يفترض أن يهتدي اليه التلميذ.

(٢) يُستغنى عن الناحيتين الاولى والثانية في الصفوف التكميلية الاول والثاني والثالث.

(٣) التكرار عملية ضرورية لكي يستوعب التلميذ ويحفظ، ولذلك لا بدّ من التمارين اللغوية المتنوعة والمتعددة، لكي يستعمل التلميذ شخصياً ما تلقّنه على المستويات اللغوية كافة. ثم أرى من المستحسن أن نفسح في المجال أمام التلميذ لأن يحلّ، من وقت الى آخر، محل المعلم ويشرح بنفسه النص الذي يكون قد حضَّره في وقت سابق. ومن الواضح ان مثل هذا العمل المتكامل يقتضي أُسبوعاً كاملاً.

لوحة للفنان حسن المسعود ، مأخوذة من كتابه «الخط العربي» .

العناصر الاستطاليّة في الحرف العربي بالقياس إلى الفنون التشكيليّة العربيّة

عادل قديح

تثير الحرفية «جدلاً كبيراً بين التشكيليين العرب ، إثر المحاولات المتعددة التي تقوم على استنباط أنماط جديدة» في الفن التشكيلي ، وذلك بالرجوع الى التراث من أجل قيم جمالية موائمة للخصوصيات الحضارية التي يفترضون انها تشكل مساراً مستقلاً ، ثم توظيفها في أعمالهم الفنية ، والهدف خلق مدرسة «شرقية» أو «عربية» في المجال التشكيلي.

ولعل المدارس الحديثة في الفن ، والتطور التكنولوجي الذي طال وجوه الحياة كافة ، فتح المجال ليتحرك أصحاب هذا الاتجاه بحريّة وحركة في استخدام الالوان والمواد المختلفة. ويمكن الجزم بأن حريّة الانطلاق ، التي تحررت من القيود والمقاييس القديمة ، فتحت الآفاق على مداها أمام جميع الفنانين بالعودة الى التراث الفني العربي ، وعلى الأخص الكتابة الخطية العربية ، باعتبارها المعبّر الأساسي عن هذا التراث.

والمحاولة لها ما يبررها ، خاصة بالنسبة الى اصحابها ؛ فالمدارس الحديثة في الفن اعتمدت ، في جزء منها ، على استلهام الفنون الشرقية والافريقية في أوروبا ، وقد أثارت دهشة كبيرة بالقياس للضجة التي أثارها تطوّر المدارس. فهي قمة التطوّر وذات أصول ابداعية ترتبط بروح الشرق ، باعتبارها تقدِّم قيماً جمالية جديدة للأوروبيين.

فالحوار مفتوح إذن منذ زمن ، والمناهل أقرب لفنانينا ؛ بل ان التشكيليين العرب يحملون ذهنية تلتصق اكثر بالتراث ، وبالتالي فهم أقدر على استيعاب قيمهم الحضارية. فلماذا لا تكون التجربة؟

وهكذا فإن الجيل الأسبق من التشكيليين العرب أو الشرقيين ، الذين أذهلتهم لونية المدرسة الانطباعية في أوروبا ثم التسارع في الابداع بفترة زمنية تعتبر قصيرة نسبيًّا نحو التكعيبية فالمستقبلية فالسوريالية فالتجريدية ، الخ ، وجدوا أنفسهم مدفوعين مع

مخطوطة بشكل مرآة ، ومجموع الحروف يكوّن شكل عمامة صوفية منقولة عن لوحة للحاج أمين سري القادري – تركيا .

الاتجاهات المذكورة ، وبالتالي أمام «تقليد» يومي لهذه الاتجاهات ، من دون أن يكون لهم فعل بالتطور العام لهذا الارتقاء. فهم «مقلدون» ، إذن ، اكثر ممّا هم مجددون. من هنا كانت الدعوة نحو العودة الى «التراث والاصالة» ، لاستخراج قيم جديدة موائمة للتسارع في عملية التطور ، باعتبار أنّ الفن ليس مقطوع الجذور ، في اتصاله بالحركة اليومية للبنية الثقافية والاجتماعية والتاريخية.

من هذا المنطلق اعتبر اصحاب الدعوة أن لحضارتهم امتداداً مستقبلياً له خصائص متعددة المنابع ، بتعدد الأصول الحضارية والعرقية والكيانية والتفاعل ، «ومنها الحرف».

لماذا الحرف؟ تعتبر الحروف العربية (والزخرفية الهندسية والنباتية طبعاً) الصفة المميزة للفنون العربية ، بالقياس الى التصوير والرسم العربي [١] ، باعتبار أنّ التشريع الاسلامي قد وجّه الاندفاع نحو هذا الاتجاه. لكن الموقف ليس مقطوع الجذور بعمقه التاريخي ، فهناك سلالات بشرية أخرى (سامية) قد تمسكت بمعتقدات معادية (تقريباً) للتصوير و «الصورة المنحوتة أو أي شيء مشابه لما في السماء من فوق ، أو في الأرض من تحت ، أو في الماء من تحت الأرض» [٢] .

إذن فالتوجّه يلتصق بالبنية الدينية وبالتكوين الاجتماعي لهذه الشعوب ذات السمات المشتركة. والدعوة الاسلامية متناسبة ، من هذه الزاوية ، مع العناصر التكوينية للعرب وليست مناقضة لهم. فالحضارة العربية لم تكن تطورت في الجزيرة ، بعدُ ، تطوراً رفيعاً كما كان الحال بالنسبة الى جماعات أخرى ، في مرحلة معينة من مراحل التطور. «فلم يكن هناك فرق واضح بين المخلوق الحي وصورته (أو تشبيهاته) ، وكان الاعتقاد السائد هو أن تكون الصورة مطابقة للكائن المصوَّر ، وأن يكون الفنان قادراً على – أو يعتزم على الأقل – أن يجعلها ليس مجرد صورة مشابهة للأصل ، بل في الواقع صورة حية حقًّا ، وله قابلية للتأثير عليها» [٣] .

لكن الموقف مختلف إزاء الحرف. فمهما اختلفت الروايات حول أصل الحرف العربي ، بانتمائه أو تأثره بالآرامية أو النبطية أو السبأية والحميرية ، الخ ، فانها تجمع على اهتمام المراكز الحضرية العربية – وحتى البدوية – بالحرف في وقت مبكر ، قياساً لاهتمامهم بالرسم والتصوير. في الوقت الذي لم يصل الينا أي رأي أو زعم أو دليل يؤكد فعل العرب بالرسم والنحت في ذلك الوقت ، موازٍ في الأهمية لاهتمامهم (باللغة) ومن ثم الحرف ، باعتبار الكتابة شكلاً متقدماً للتعبير عن تطور اللغة.

السياق المستقل لتطوّر الحرف

بالرغم من أن الرسم يعدُّ مرحلة سابقة على الحرف عند الشعوب ، فقد اهتم العرب بالحرف بشكل مبكر ، قياساً لاهتمامهم بالرسم. فحرف «الجزم» ، وهو الحرف الذي سمي بالكوفي فيما بعد ، يعدُّ مرحلة متقدمة تاريخيًّا لتطور الحرف العربي اذا قيس باللحيانية والثمودية والحميرية والسبأية والنبطية. فالنقوش المكتشفة (أُمّ الجمال الأول ، والنمارة ، وحجر زبد ، وحوران ، وأُمّ الجمال الثاني) تؤكد ذلك. فالكتابة التي تحتويها النقوش أقرب ما تكون الى الكوفي اللامنقوط منها الى الحروف التي ذكرناها ؛ وهي مرحلة عليا ، بالقياس للحروف التي سادت المنطقة من آرامية وسطرنجيلية وسريانية ، الخ.

ونستطيع الجزم بأن «حركة» الحرف العربي و «آليته» مشابهة للحرف النبطي المشتق أو المتأثر بالآرامية. لكن الروادف ، وهي الحروف الزائدة في العربية عن النبطية ، موجودة في الحرف المسند (وهو الحرف اليمني السبأي) وهو حرف عربي بشأنه وأشكاله ، وموازٍ بنشأته تاريخيًّا للآرامية ، ويسبق كل الحروف العربية الاخرى – الصفوية والثمودية والانبارية والحجازية.

غير أننا لا نستطيع إنكار تدخل النبطية في مسار تطور الحرف العربي. فاللغة التي «نقرأها على آثار البتراء وغيرها من أطلال النبط

منظر من أواسط القرن الثاني عشر الميلادي ، سقف مصوّر في كنيسة كابيلا بلاتينا ، بالرمو (صقلية) .

آرامية. وأما لغة الكلام فعربية»[٤]. أما الأنباط فهم «عرب... أقرب الى قريش والى القبائل الحجازية التي أدركت الاسلام من العرب»[٥]، باعتبار خط النبط «قريب جداً من خط القرآن الكريم»[٦].

ويؤكد ابن خلدون في مقدمته أن الخط «انتقل من اليمن الى الحيرة ومن الحيرة انتقل الى أهل الطائف وقريش»[٧].

وتعتبر الحيرة والأنبار محطتين ثقافيتين وسطيتين بين اليمن والحجاز ؛ وقد لعبتا دوراً رائداً في التفاعل الثقافي حتى عُدَّتا جسرين حضاريين أسهما ، بشكل أساسي ، بإدخال الكتابة والحرف الى الجزيرة العربية.

ويؤكد التاريخ المقبل إمكان الحرف العربي استيعاب الحروف المذكورة جميعاً. وليست السيطرة السياسية والاجتماعية شرطاً تاريخيًّا، إذ تؤكد التجارب التاريخية العديدة أن السيطرة السياسية لم تكن لتؤكد حضارة الشعب المسيطر ، فالحضارة الأقدر على الصمود والاستمرار تثبت نفسها عبر التاريخ.

يتبيَّن مما تقدَّم أنَّ الحرف قد بدأ ينحو نحواً مستقلاً، وتشكل سمات التكوين البشري (حضرية أم بدوية) ، بصفاتها الاجتماعية والذهنية والاقتصادية ، عاملاً حاسماً في هذا المنحى ؛ فالدوافع المؤدية للتوحد السكاني القائم على «التكوين الذاتي» لهذه التجمعات كان لها الأثر البعيد في التوجّه نحو الاهتمام الأساسي بالحرف ، باعتباره مرَّ بمخاض طويل ومتشعِّب قبل أن نراه بالشكل الذي دوّنت بواسطته المصاحف الاسلامية الأولى. فقد نما الحرف إذن على شروط راسخة لحياته المقبلة ، ولعب دوراً كبيراً في توحيد التجمعات والكيانات البشرية المتعددة الاتجاهات والتأثرات الحضارية ، والتي شكلت فيما بعد كياناً سياسيًّا واحداً.

ونستطيع القول أيضاً بأن حركة التنافر والجذب ، بين مختلف الفئات ذات السمة الاجتماعية والحضارية المتعددة ، قد وحّدت السُبُل نحو «لغة» مشتركة وحرف مشترك ، في الوقت ذاته الذي تؤكد المصادر التي لدينا حتى الآن أن الفنون الأخرى – ومنها الفنون التشكيلية ، والتي لم يبدُ أنَّ لها صلة أساسية «باللغة» و «التخاطب» و «الشعر» – لم تبرز فيها العوامل الذاتية المستقلة ، في هذا الوقت المبكر من تاريخ البناء الحضاري. فهي لم تختفِ من حياة الكيانات المتعددة ، ولكنها لم تتسلق في تصاعدها سلَّم **التوحُّد** السكاني والاجتماعي والسياسي ، بل على العكس فقد تجاذبتها التأثيرات المختلفة فطغت عليها.

فحضارة «البتراء» وتدمر (ودورا اوربس في سوريا) وسبأ ، والتي شكلت محطات حضارية عربية تأثرت بالنمط الهليني أو البيزنطي أو البارثي (الفارسي) أو بها جميعاً ، وبرغم أن الآثار التدمرية تضمنت أعمدتها «دعائم زخرفية بارزة لتوضع عليها تماثيل الأفراد الذين قاموا بأعمال جديرة بالتقدير ، وهو أسلوب طابعه شرقي تدمري»[٨] ، وبرغم اننا نرى «التأثير الشرقي البارثي في رسم الأشخاص بوضع أمامي في الآثار التي وجدت في مدينة «دورا اوربس» في سوريا ، فإننا نلاحظ بالمقابل ، بشكل بارز وواضح ، المبالغة في إظهار ثنيات الزي السوري – الروماني ، ويظهر التأثير الروماني والاغريقي في رسم الاشخاص ومركز ثقلهم على قدم واحدة»[٩].

كذلك فان الحضارة النبطية تأثرت ، بشكل أكيد ، بالاسلوب الهليني والاغريقي الروماني ، بالرغم من محاولات ابتكار جديدة لم تبرز للأفق بشكل جليّ.

اما الحضارة السبأية في اليمن فتأثرت بالفن الهليني ، بالرغم من الطابع الشرقي الذي طبع اعمالها.

غير أن كل هذه المؤشرات التي كانت قد بدأت تبرز لم تتفاعل مستقبليًّا – نتيجة لعوامل مختلفة – لتشكِّل وحدة متكاملة ، لتكون

بدايات فن مستقل، مطبوع بطابع المنطقة. وسيذكر التاريخ المتقدّم ان مدرسة بغداد استطاعت، بعد أن تأمّنت لها الشروط البنيوية والتاريخية، أن تأخذ لنفسها خطًّا مستقلاً، متماسكاً ورائداً.

دور الإسلام في إبراز العناصر الاستقلالية للحرف

شددت الدعوة الاسلامية من عمق الاتجاه الفني، برغم انها لم تحسم المسألة نهائيًّا على حساب الرسم والتصوير. لكن التطورات المتصاعدة والسريعة أتت لصالح الحرف، من دون أن تقضي على الاتجاه الآخر.

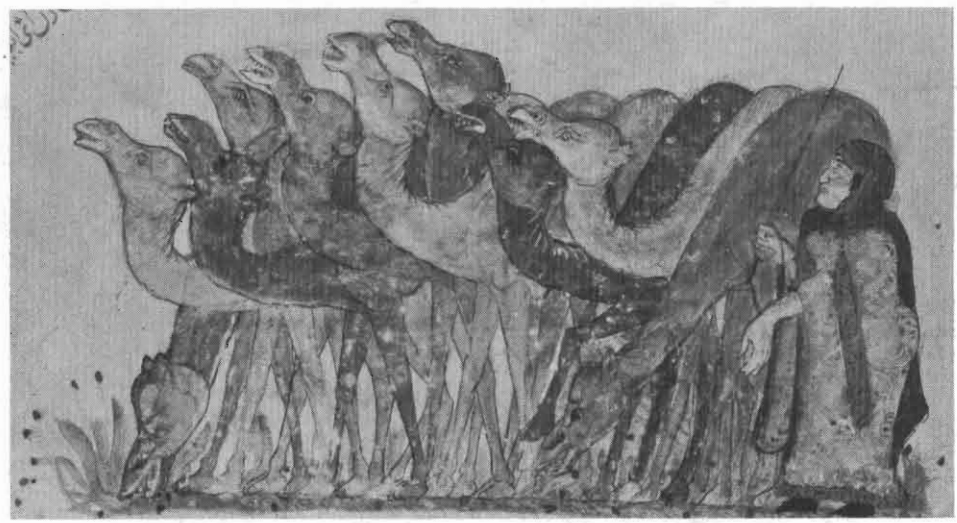
فقد ساد وهمٌ كبير، لمدة طويلة، بأن الدين الاسلامي – وهو ذو طبيعة معادية للأصنام – قد حرم التصوير فجعله مستحيلاً تقريباً.

ليس في القرآن ما يؤيّد مثل هذا الوهم تأييداً مباشراً. واذا كان قد تكلم عن دحضه لبعض الممارسات الوثنية – ومن ضمنها استخدام الصوَر، والمقصود بذلك التي تحمل صفة دينية – فانه لم يأتِ على ذكر الرسوم والصوَر ذات الصفات الدنيوية. غير ان «الاحاديث» تكلمت عن الرسوم بشكل عام واعتُبر اقتناؤها وصناعتها شيناً وسيئاً، ولكنها لم تُمنع منعاً باتًّا حيث كان مسموحاً بها، وبصورة محددة على الأبسطة والوسائد، ما دام المشي والجلوس والاتكآء عليها يعدّ من الافعال التي تحط من شأنها [١٠]. وقد أتاح المجال أمام رسوم الأشجار فهي، بصفة عامة، غير محرَّمة.

كما ان صاحب الدعوة (النبي محمد) لم يكن يعتبر نفسه انساناً خارقاً وفوق البشر، أو صانعاً للمعجزات، على عكس البوذية والمانوية والمسيحية. فالإسلام إذن لم يرعَ الرسم والتصوير الديني الذي يدور حول حياة صاحب الدعوة الجديدة.

اذا كانت هذه الصورة هي التي سادت في الاسلام، بالنسبة الى الرسم والتصوير، فان الحرف (واللغة طبعاً) كان له موضع مختلف جذريًّا.

فالكتابة العربية، التي استمدت أصولها وجذورها من الكتابات الشرقية المتعددة، أصبحت محوراً. فقد لعبت الدعوة الاسلامية دوراً حاسماً في عملية ارتقاء الحرف وتطوّره. كان الكيان السياسي الجديد يدفع الحرف نحو التطوّر – كلما تبيّن عدم مواءمة الاشكال القديمة للتطورات الجغرافية والديموغرافية الجديدة، الناتجة عن تمازج سكاني وحضاري واجتماعي وسياسي. فقد وعى النبي، منذ البدء، أهمية اللغة (والكتابة طبعاً) كعامل موحِّد للقوى المتباعدة والمتصارعة في ما بينها. فهي ذات دور كبير في نشر التعاليم الجديدة، وبالتالي في نقضها للعلاقات القديمة البائدة وإحلال الأسس والمفاهيم الجديدة محلها.



مقامات الحريري، رسم يحيى بن محمود الواسطي. من رسوم مدرسة بغداد.

من هنا فقد أكد صاحب الدعوة ضرورة نشر تعليم الكتابة بين فئات واسعة من الناس، بعد أن كانت حكراً على فئة قليلة منهم. فشجع تعليم الكتابة، ووضع اسراه أمام اختيار افتداء أنفسهم بالمال أو بتعليم عشرة من أطفال المسلمين.

كذلك قام بتدوين القرآن في صحف ورقاق. فقد كان يستدعي بعض الكتّاب، عندما ينزل عليه شيء من الآيات، لتدوين الآيات بالخط الحيري أو المكي [١١].

وبصدد جمع القرآن فقد قال الرسول لعلي: يا علي إنّ القرآن خلف فراشي في الصحف والحرير والقراطيس، فخذوه واجمعوه ولا تضيّعوه كما ضيّعت اليهود التوراة [١٢].

وتجمع آيات من القرآن وأحاديث للرسول وللخلفاء من بعده على «قدسية» دور الكتابة وأهميتها القصوى.

فقد جاء في الآية الكريمة: «ن والقلم وما يسطرون».

ويقول الرسول: «عليكم بحسن الخط فانه من مفاتيح الرزق».

ويقول الإمام علي: «الخط الحسن يزيد الحق وضوحاً». ويقول أيضاً: «اكرموا أولادكم بالكتابة، فان الكتابة من أهمّ الأمور ومن أعظم السرور»[١٣]. أما المفصل الأساسي في عملية تطوّر الكتابة العربية والخط العربي فكان بلا شك مسألة جمع القرآن، التي قام بها الخليفة الثالث عثمان بن عفان، بتشجيع من الإمام علي بن أبي طالب. وكانت الكتابة فيه غير مشكلة ولا منقوطة؛ وستتصاعد عملية التطور بشكل رائد وسريع، مع التغيرات الكثيرة التي نتجت

صفحة من القرآن الكريم بالخط الكوفي القديم على الرق، من القرن الرابع الهجري، العاشر ميلادي.

عن اتساع الدولة الاسلامية.

فقد أدّى الاختلاط الناتج عن الفتوحات الاسلامية الى ظهور اللحن والتصحيف والقراءة المغلوطة. مما دفع القيّمين على الأمور الى استنباط أشكال جديدة. وقد قام أبو الأسود الدؤلي بتشكيل الحروف، ثم قام عاصم ويحيى بن يعمر بوضع «الاعجام»، أي التنقيط، في مرحلة متقدمة. أما الفراهيدي فقد طوّر عملية التشكيل والتنقيط، فجعلها على الصورة التي نعرفها اليوم.

من هنا يتضح أن الاسلام شرع بأن يكون الاندفاع الفني، بصفة عامة، نحو الحرف اكثر منه نحو الرسم.

ولكن هل تبدّل الأمر مع التطورات التي حصلت مع الاندفاع السريع والانتشار الكبير للاسلام في العصر العباسي؟

ليس من شك بأن الموقف أصبح أكثر ليناً، بالنسبة الى الرسم والتصوير. فالانتشار السريع للاسلام في بقاع كثيرة كان للتصوير فيها شأن كبير وسامٍ أدّى الى تخفيف حدّة العداء... فنشأت بذلك قوى جديدة تشرع وتدفع لهذا الموقف الجديد.

فظهر بذلك التصوير في بعض الأماكن التي ليس لها قيمة تعبدية، والتي يكون فيها الناس في موقف غير محترم إزاء التصوير (الحمامات مثلاً). كذلك فقد استطاع الحاكم، على مرّ العصور، باعتباره صاحب السلطة، أن يطلق من عقال التصوير بعض الشيء.

هذا، إضافةً الى الترجمات الكثيرة التي قام بها المسلمون، وبشكل خاص ما استنسخ واستلهم من المؤلفات الإغريقية والسريانية والقبطية. وهذا يوضح ان بعض النصوص القديمة، التي كانت موضحة بتصاوير في الأصل، قد تضمنت ترجماتها العربية صُوَراً من النماذج القديمة نفسها[١٤].

وسينشأ فن عربي متأثر بالفن البيزنطي والمنمنمات الفارسية، حتى يصل مع الواسطي الى ذروته. وستنشأ مدرسة عربية فنية سميت بمدرسة بغداد، لها سماتها المستقلة والخاصة. في الوقت الذي يستطيع ابن مقلة، ومن بعده ابن البوّاب والمستعصي، وضع قوانين ثابتة. واستطاع هؤلاء أن يخترعوا أقلاماً ويجوّدوا أنواعاً من الخطوط عُدّت مفتاح الابداع بالنسبة الى الخط العربي. وسيتصاعد الحرف العربي، في مجده وتطوره، على القاعدة المستقلة الثابتة التي انطلق منها، في الوقت الذي يمرّ الرسم والتصوير بعصر ذهبي. ولكنه، بالرغم من الأهمية التي وصل اليها، فقد طبع بتطوره العام التأثيرات «الخارجية» وبُني على أُسسها.

المراجع

(١) ريتشارد ايتنكهاوزن، **فن التصوير عند العرب**، وزارة الاعلام العراقية، ١٩٧٤.
(٢) **سفر الخروج**، الاصحاح العشرون.
(٣) ريتشارد ايتنكهاوزن، **فن التصوير عند العرب** ...
(٤) جرجي زيدان، **العرب قبل الاسلام**، دار الهلال.
(٥) د. جواد علي، **تاريخ العرب قبل الاسلام**، ١٩٥٠، ج١.
(٦) المصدر نفسه.
(٧) ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق د. علي عبد الواحد.
(٨) نعمت اسماعيل علام، **فنون الشرق الأوسط القديم**، دار المعارف، مصر ١٩٦٩.
(٩) المصدر نفسه.
(١٠) ريتشارد ايتنكهاوزن، **فن التصوير عند العرب**، وزارة الاعلام العراقية.
(١١) اسماعيل بن كثير القرشي، **صحيح مسلم وفضائل القرآن**.
(١٢) ناجي زين الدين، **المصور في الخط العربي**، دار القلم، لبنان ١٩٨٠.
(١٣) ناجي زين الدين المصرف، **بدائع الخط العربي**، وزارة الاعلام العراقية، ١٩٧٢.
(١٤) أرنست كونل، **الفن الاسلامي**، ترجمة د. أحمد موسى، دار صادر، بيروت ١٩٦٦.

ملاحظات حول تدريس

- عَلَيكُمْ بِحُسْنِ الخَطِ فإنّه مِن مَفَاتِيح
- الخَطُ الحَسَن يَزِيدُ الحقّ وضُوحًا
- الخَطُ عِقَالُ العَقْل
- الخَطُ هَندَسَةٌ روحَانيّةٌ وان ظَهَرَتْ

الخط من ضرورات الحياة المتحضّرة. ومن المزايا التي انفرد بها الانسان عن غيره من الاحياء. والخط من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب وتربّي الذوق، وترهف الحسّ، وتغري بالجمال والتنسيق. تلك الاحرف المطواعة التي تتهادى على الصفحات كجدول ماء يتعرّج ويستقيم، تختال عليه عرائس سحرية من الزخارف، كالازهار والرياحين، تؤنس العين وتبعث في النفس المتعة والجمال.

جمالية الخط العربي:

تعتبر الكتابة مطلع تاريخ الشعوب وقد دُوّنت بها حياتهم وعاداتهم وتقاليدهم.

والخط إحدى الوسائل للتعبير عن الافكار التي تدور في العقل وكتابتها وأدائها بيسر وإبانة صادقة [١].

فكما ان السامع يضجر بعجمة القائل، واحتباس منطقه، والتواء لسانه، فلا يقوى على متابعة الإصغاء لحديثه ولو جاء بروائع الكلم، فانه يضجر كذلك بسقم الخط والتباس حروف الكاتب. فلا يهشّ لقراءة ما كتب، ولو حوى سحر البيان. ولا عجب في ذلك، فان القلم أحد اللسانين، واللغة تؤدي بلسان النطق تارة وبلسان القلم تارة اخرى [٢].

الخط فنٌّ راقٍ موقظ للمواهب، مربٍّ للذوق، مرهفٌ للحسّ بجماله وتنسيقه. فهو ضرورة من ضرورات الحياة، يساعد المتعلم في البحث والاستقصاء عن العلم وتعلُّمه في الحياة المتحضرة. وللكتابة العربية وحروفها ميزة جمالية، تجلّت فيها عبقرية الفنان العربي والمسلم، وقد ساعد على ذلك طبيعة الكتابة وما فيها من قابلية المدّ والمط والاستمداد والرجع والاستدارات التي تكسب الكتابة اشراقة وحياة [٣]، وتكسب هذا الفن قدرة التعبير عن أرفع وأعمق ما يهزّ قلب الانسان من فرح أو حزن أو بأس أو ضعف، أو ما يجوب الطبيعة بين الأرض والسماء من أعلى الأصوات حتى أخفتها. إنه سحر الحياة المباشر، ذاك السحر الذي يسعدنا به الخطّاط، لأنه محاولة بلوغ الموضوعية عن طريق الذاتية.

وبرغم هذا الطابع الروحاني الفكري لفن الخط، لا يجوز إغفال جانبه المادي. فالتجار يفاخرون باستخدام محاسن البديع للدعاية لسلعهم...

ومنذ أن أدّت التكنولوجيا الى سرعة فاعلية وسائل الاعلام أصبح الخط فنًّا عالميًّا. وقد أسهم في هذا التطور ودفع صناعة الخط نحو ذاك الصعيد العالمي لفيف من الفنانين الخطّاطين [٤].

من أجل الوصول الى هذه الغاية، وجب تدريس الخط كمادة لها أهميتها في تنمية الشخصية.

أهداف تدريس الخطّ:

إن الخطّ أداة اتصال لغوية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب الى القارئ. وهو كذلك وسيلة اجتماعية، تحمل فكر الانسان وتفكيره، كما تحمل آراءه واتجاهاته الى الآخرين. وبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف، وجمال الشكل، يكون القارئ متمكناً من فهم ما هو مكتوب، مطمئناً اليه. أما إذا كان الخط رديء السمة، فاقد

الرزق — محمد (ص)

الامام علي

افلاطون

بالة جسمانية — اقليدس

الجمال، ضائع الوضوح، فاقد الانسجام، فانه يؤثر على فهم المكتوب تأثيراً قويّاً. فكم من معان أضاع سوء الخط دلالاتها... وكم من أفكار تاهت في رموز الخط الغامضة.

ان برنامج الخط الذي يقوم على اساس من التركيز الدقيق، على تدريس المهارات الضرورية واكتسابها، يجب أن يعمل على تحقيق الأهداف التالية:

١ – أن يدرك الطفل أنه يتعلم الخط لأنه وسيلة فعّالة للتعبير عن الأفكار، وعرض الآراء، وأنَّ الهدف الأساسي للخط هو الاتصال اللغوي، وأنه يتعلم الخط لكي يتصل بالآخرين من دون عناء أو مشقّة. لذلك يجب أن يكون الخط واضحاً.

٢ – أن يدرك الطفل أن اكتساب المهارة في الخط سيخدم حاجته، ومن ثم لا بد من تنمية احساس لديه بالفخر الشخصي والتقدير الذاتي، والاعتزاز بما يمتلكه من مهارات الخط.

٣ – أن يدرك الطفل أن الجمال في الخط أمر له تأثير على القارئ، وخاصة في الامتحانات الكتابية على مختلف المراحل. وليس الجمال هنا بما يحويه من إبداع وفن، يقصر عنه جهد الطفل الصغير؛ ولكن الجمال، هنا، يقصد به ما يتجلى في تناسق الكلمات وانسجام الحروف وتلاؤم المسافات ومراعاة الهوامش وما الى ذلك.

٤ – أن يكتب الطفل خطًّا بسهولة ويسر، من دون تعثّر أو غموض.

حسين ماجد

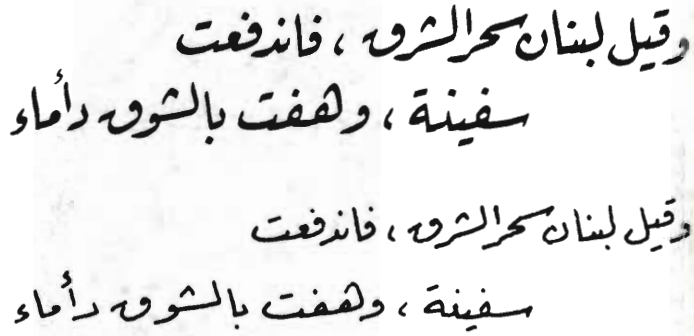
الخط العربي

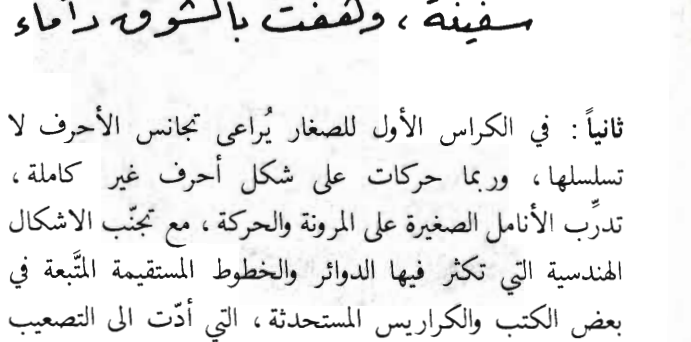
كيفية السير في تدريس الخط:

ان رداءة الخط، التي نعاني منها في المدارس والجامعات على امتداد الوطن العربي، نتجت عن إلغاء مادة الخط في جميع مراحل الدراسة. هذا الى جانب ترك أدوات الكتابة التي كانت مستعملة في الماضي، كالريشة والغزّار. ولتدارك ذلك وجب إعادة المادة، كشرط أوّلي، لأنها لا تقلّ قيمة فنية عن الموسيقى والرسم والرياضة، في تنمية الشخصية والذوق الراقي السليم. وهذا ما يساعد أيضاً على فهم التراث كفنّ له شخصيته الذاتية المميزة، بين المدارس الفنية عند الشعوب. وللوصول الى هذه الغاية علينا أن نطوّر أدوات المادة وأساليب تعليمها، بدون أن تعقّدنا التكنولوجيا الحديثة فنبالغ بالاستنباط والابتكار وتغيب عن أذهاننا أبسط الأساليب التي تأخذ بأيدي الناشئة، فنيسّرها بدل أن نعسّرها، وذلك باتباع الخطوات التالية:

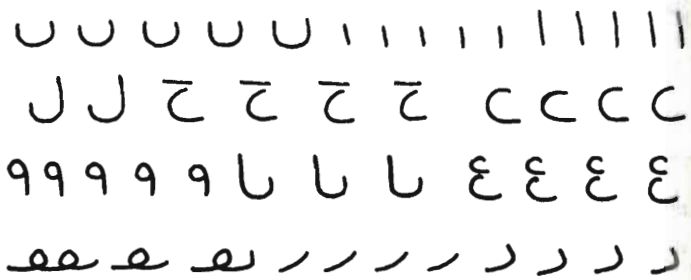
أولاً: استبدال الريشة وما يستلزمها – كالدواة، لأنها تتطلب مهارة في الاستعمال – مما ييئس التلميذ المقلِّد للخط النموذجي بقلم الرصاص أو قلم الحبر السائل أو الناشف، حيث سهولة التقليد، وتوافر هذه المواد، مما يحفز التلميذ على المثابرة للوصول الى خط واضح وجميل. شرط أن نكتب سطرين في كل أمثولة. الأول: بالريشة، وبالطريقة الأصولية، لإمتاع النظر وإيناسه، وللتعرف على التراث فيما بعد، والثاني: بقلم الحبر أو الناشف أو الرصاص،

ليتدرب عليه التلميذ، مثل:





ثانياً: في الكراس الأول للصغار يُراعى تجانس الأحرف لا تسلسلها، وربما حركات على شكل أحرف غير كاملة، تدرِّب الأنامل الصغيرة على المرونة والحركة، مع تجنّب الاشكال الهندسية التي تكثر فيها الدوائر والخطوط المستقيمة المتّبعة في بعض الكتب والكراريس المستحدثة، التي أدّت الى التصعيب بدل التسهيل، مثل:



ثالثاً: إعداد النصوص: فبدلاً من النصائح التربوية المباشرة يتمّ إعداد الكراريس الخمسة أو الستة للمرحلة الابتدائية من جميع المواد التي تدرَّس في السنوات الابتدائية، مثل القراءة والتاريخ والجغرافيا والتربية والعلوم والحساب. والغاية من ذلك التشويق بتجنّب التكرار وافادة التلميذ عن غير عمد أو قصد، فتصبّ حصة الخط المستقلة في جميع المواد الأساسية، مما يساعد على النجاح في الامتحانات، بدون عناء الحفظ، المفروض فرضاً.

رابعاً: إخراج النصوص: يكتب السطر الأساسي بالريشة، ويليه مباشرة السطر التالي بالقلم. ويترك للتلميذ سطران فقط للتدرُّب، ويليه في الصفحة نفسها سطران بنصّ جديد. فبدلاً من أن يكرر التلميذ نفسه وينسى الخط المثال، مكتفياً بالنظر الى خطه هو على امتداد الصفحة، مما يعيق تقدّمه ويكون مدعاة للملل. وتتيح هذه الطريقة أيضاً استيعاب معلومات أوفر وأوسع.

خامساً:

أ – للصفين الأول والثاني: الكتابة بالقلم فقط، وبالخط الرقعي، برغم تعوُّد الاطفال على قراءة الحرف المطبوع، أي النسخي، لأنه لا فرق يذكر بين الرقعي المكتوب والنسخي المطبوع، اذا ما قورنا مثلاً بالفرنسية المطبوعة والمكتوبة.

ب – كتابة أحرف كبيرة وملونة على صفحات مستقلة، تقابلها الأحرف نفسها مُفرغَةً للتلوين، وابتكار أشكال زخرفية من الحرف، لخدمة الكتابة في الصفوف اللاحقة.

ج – للصف الثالث: يكتب سطر رقعي أصولي بالريشة، ويليه السطر نفسه بالقلم، ليقتدي به التلميذ. مع عرض النماذج واللوحات والحروف البارزة ونحوها، من الوسائل البصرية المعينة على تعلّم الخط، وترسيخ شكل الحرف.

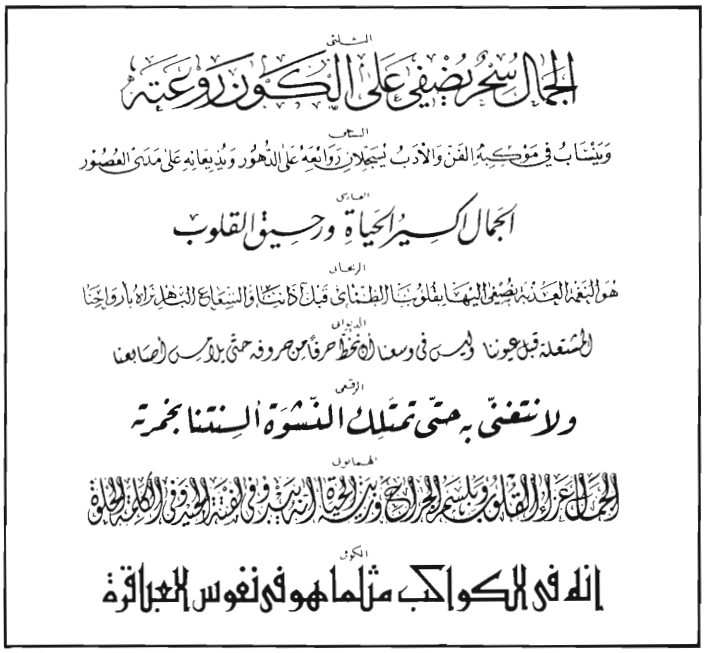
د – للصفين الرابع والخامس: نسخي ورقعي بالريشة والقلم. والمطلوب تقليد القلم فقط، وعلى الأسلوب نفسه الوارد ذكره أعلاه. مع لوحات خطية قد يطلب تقليدها، ومع صفحات تزيينية، في آخر الكراس، لمختلف أنواع الخطوط للتعريف بأنواعها. والغاية تثقيفية فنية.

سادساً: اذا اعتمدت تربويّاً مادة فنية مستقلة:

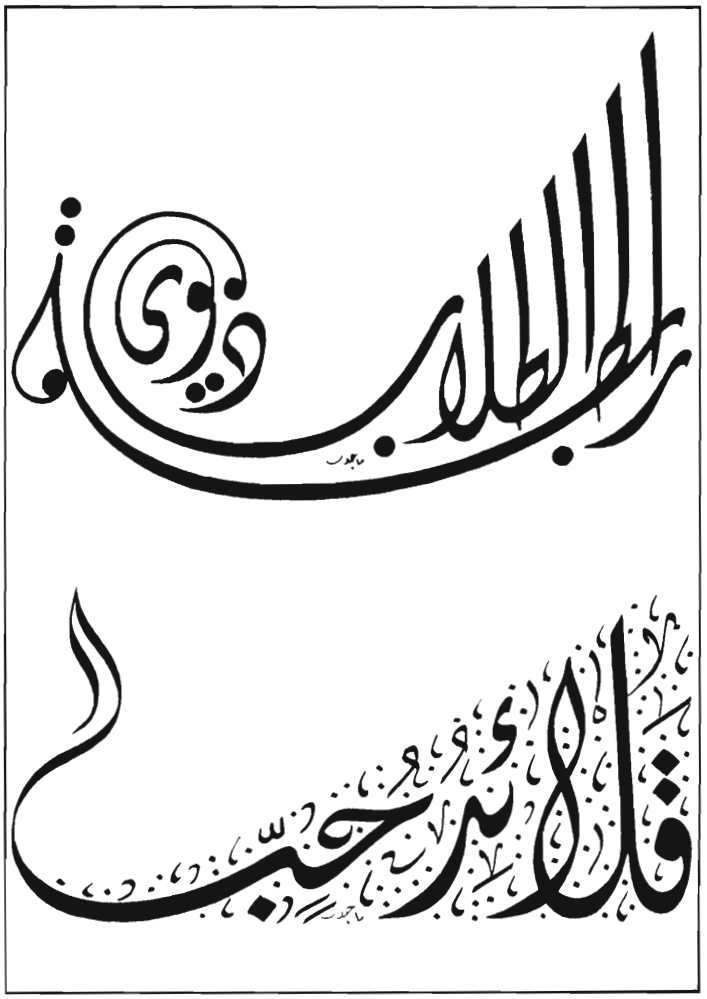
أ – وجب استمرارها في المرحلة التكميلية، وربما بإعادة الأساليب القديمة، باستعمال جميع الأدوات اللازمة لاكتساب المهارات اليدوية.

ب – تشريح الخط على طريقة «ابن البوّاب»، باستعمال الدائرة والخط المستقيم كأساس لجميع الحروف، بايضاحات ملوّنة وبالوسائل البصرية.

ج – اعتبارها مادة تثقيفية: نشأة الكتابة وتطوّرها – الأسباب والخلفيات التي أدّت الى الابداع – أهم أنواع الخطوط – أشهر الأعلام والتعريف بهم.



نماذج من الخط العربي ، كتبها الأستاذ كامل البابا .



نموذجان كتبهما حسين ماجد .

كيفية الوصول الى هذه الغاية :

– اعداد المعلمين عن طريق دور المعلمين – طلاب الفنون/فرع الرسم. تعطى لهم مادة الخط كمادة أساسية ، على امتداد سنوات التخصص الثلاث. وقبل توافر العدد المطلوب ، لا بأس من الاعتماد على بعض الخطاطين ، وبعض مدرّسي اللغة العربية المتميزين بخطوطهم ، كحدّ أدنى ؛ شرط أن تتوافر الكتب والكراريس المطلوبة لذلك.

– عناية المدارس بتأليف جماعات لتحسين الخطوط ، يُختار تلاميذها من ذوي الكفاءة والاستعداد ، وتشجيعهم بالمكافآت ، واظهار نشاطهم بمختلف الوسائل ، كأن يعهد اليهم بكتابة الاعلانات ، وحكمة اليوم ، وأهمّ الأخبار الأدبية والثقافية والفنية وغيرها. وأن يعرض نتاجهم بين آثار النشاط المدرسي في المعارض السنوية.

– إقامة المسابقات بين المدارس ، ومنح جوائز للمتفوقين من الطلاب ومدرّسيهم.

* * *

وهكذا ، بعدما أصبح الخط العربي منهلاً ينهل منه العديد من الفنانين الشرقيين والغربيين ، وبعدما عمَّ التأفف من رداءة الخط – ولطالما كان سبباً من أسباب رسوب البعض في الامتحانات – وجب على المربّين إعادة النظر بمادة الخط وردّ اعتبارها ، تعميماً للفائدة المعنوية والمادية.

الهوامش

(١) محمود شكر الجبوري ، من **مقدمة نشأة الخط العربي وتطوره** .
(٢) سيد ابراهيم ، من **مقدمة فن الخط العربي** .
(٣) محمود شكر الجبوري ، **نشأة الخط العربي وتطوره** ، تمهيد .
(٤) باول بارتبيس ، **الفن الحديث وفنون الخط** ، مجلة «فكر وفن» ، عدد ١٧ .

المراجع

– محمود شكر الجبوري ، **نشأة الخط العربي وتطوره** ، منشورات مكتبة الشرق الجديد ، بغداد ١٩٧٤ .
– عبد العليم ابراهيم ، **الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية** ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٦٨ ، الطبعة الرابعة .

بريد القرّاء

كلية بيروت الجامعية
ص.ب ١٢ - ٥٠٥٢
بيروت

عثرة المدير المسؤول عن "المجلة التربوية" الدكتور جورج الم

في العدد الثاني من "المجلة التربوية"، ١٩٨١، ص ٢٧ - ٢٨، اورد السيد سليم نكد صاحب مقال "جبران من منظار اللغة والاسلوب" قائمة طويلة بالالفاظ المخالفة لقواعد اللغة والمقتبسة من الكلام العامي، التي استعملها جبران في كتبه العربية. وأضاف في السطور ٢-٦ من صفحة ٢٨ اني اوردتُ في كتابي "جبران في آثاره الكتابية" بعضا من هذه "المآخذ" على ازجي بالنص كذلك. واني اصبت الى حد ما في قولي "وقد يكون ذلك دليلا على محدودية ثروته اللغوية". ويؤسفني ان أرد بأن صاحب المقال نقل المقتبس من كتابي بصورة مشوهة. لأن الالفاظ العامية الاصل التي نقلتُها في ص ٢٢٠ - ٢٢١ لم ترد في باب "المآخذ" الذي يحتل صفحة ٢٢٣ - ٢٢٤، بل في الفصل الذي عنوانه "الالفاظ" ص ٢٢٠ والذي قلت فيه (سطر ٧): "لم يخل اقتباس من اللغة العامية، لغة الشعب، لا سيما في المقالات التي تتنقل جو بلاده وتحمل طابعها، فاستعمل "متأهلة" بمعنى "رحبة" الخ. وهذا الباب خلته في الالفاظ ذات الاصل العامي لا يدل على اني أعتبرها "مآخذ" بل وجهاً من وجوه تحرّره الرومنطيقي، كما قلت في ص ٢٢١ سطر ١٨، ١٩.

على اني أشرت في الصفحة ٢٢١ سطر ٤ - ٨ الى استعماله الفاظا وعبارات أدرجُ مثل "تِ معي" بدلا من "تعال معي"، "عاقلني" بمعنى عقلي او نفسي، "مروح" بمعنى "مريض"، وقد يكون دلك دليلا على محدودية ثروته اللغوية لا سيما في اول عهده بالكتابة. ونوّهت بالعبارات الجديدة التي اجترحها لتقابل عبارات اجنبية لا مقابل لها في لغتنا مثل "سنات البحر" "عرائس الروج" الخ. وبالالفاظ الجديدة التي صاغها للتعبير عن حرية (ص ٢٢١). كل هذا يدل على اني أنصفتُ جبران وقدرتُ تحرّره اللغوي.

لذلك أود تنبيه السيد سليم نكد الى ضرورة التزام الدقة العلمية في كتاباته واقتباساته لأنها أهم صفات الناقد والسلام.

روز خريش

الـــردّ
على رسـالة
السـيّدة روز غريّب

نرحب أولاً برسالة السيدة الأديبة روز غريّب التي أفسحت لنا مجال افتتاح باب جديد في «المجلة التربوية» ، نردّ فيه على أسئلة القراء وانتقاداتهم ونستمع الى مطالبهم ونستأنس بآرائهم ، مما يوطّد العلاقة بين المجلة وقرائها ، ويجعلها أداة تربوية وتثقيفية أكثر فاعلية وفائدة . ثم انّ الرسالة تسمح لنا بتوضيح بعض القضايا اللغوية التي لم يتسنّ لنا توضيحها بما فيه الكفاية .

من هذا المنطلق ، وفي سبيل إزالة أي أثر ممكن لغموض والتباس ، نورد الملاحظات التالية :

١ – اننا نكنّ للسيدة الأديبة كل تقدير ، ولنتاجها الأدبي – بقدْر ما تسنى لنا الاطلاع عليه – كل احترام ؛ فهو يتسم بالجدّية والمسؤولية ويتحلّى بالروح العلمي ، ويقدم فوائد أدبية وتربوية جليلة ، ونخص بالذكر كتابها : «جبران في آثاره الكتابية» . لذلك لم يكن استشهادنا به في مقال : «جبران من منظار اللغة والأسلوب» ليحمل أي طابع تهجمي شخصي ، أو لينكر عليه صفاته التحليلية والنقدية ، بل ان اقتناعنا بجديته وشموله وموضوعيته هو الذي دفعنا لاعتماده كأحد المراجع ، إذ يجمع بتأليف وذوق ووضوح ما تفرق في كتب ومقالات متعددة .

٢ – لذلك ، واعترافاً برحابة فكر المؤلفة وتحررها ، أبديت استغرابي لموقفها من بعض صيغ واستعمالات واردة في كتابات جبران ، فقلت حرفياً في الصفحة ٣٨ سطر ٤ من مقالي : «ومما يدعو للاستغراب أن روز غريب في ص ٢٢٠ – ٢٢١ من كتابها «جبران في آثاره الكتابية» تورد بعضاً من هذه «المآخذ» على انها بالفعل كذلك ، وتضيف ... وقد يكون ذلك دليلاً على محدودية ثروته اللفظية» . ان الرد على موقفها ينتهي عند هذا الحد ، أي حد الاستغراب . أما ما يلي ذلك مباشرة : «ولكن الأهمّ من الرد والنقض ، وهو أمر يسير كما سنرى» ... فليس موجهاً اليها ، كما انه ليس موجهاً الى أحد معين ، بل الى اتجاه نقدي لغويّ سيطر على الكثيرين من المتعاطين بالموضوع في غير كفاية أو دراية كافية ، فشوهوا الكثير من الحقائق وقلبوا الكثير من المقاييس ، اذ ان هذا النوع من النقد مُنزَلق سهل وينطوي على مخاطر كثيرة ويترك أثراً في عقول العامة من المثقفين غير الاختصاصيين ، حتى أصبح من الضروري مواجهته بعنف ورد الأمور الى نصابها ، ولو أدى هذا النوع من النقد بعض الفوائد الجزئية في مرحلة من مراحل اللغة ، فان سلبياته تفوق ايجابياته ، كما قلت في مقالي : «مادة أدب : دراسة معجمية» («المجلة التربوية» العدد الأول ١٩٨١) .

٣ – هكذا ، فان الموضوع يتجاوز أسلوب جبران ودراسة معينة له ، ولست في موقف الدفاع عنه ، بل هي مناسبة لمعالجة قضية لغوية – اسلوبية – جمالية انطلاقاً من كتابة جبران .

٤ – من الواضح أن السيدة روز غريب ليست هي التي أخذت على جبران هذه المآخذ ، بل هي جمعتها وجارت ، ضمناً ، تقليداً واعتقاداً راسخاً عند معظم دارسي جبران .

٥ – أقول: إن نص السيدة روز غريب يُظهر انها تجاري ، ضمناً ، وبأسلوب غير مباشر ، ولكنه واضح ، تقليداً نقدياً ، اذ لا يكفي عدم إيراد هذه الصيغ والألفاظ في باب «المآخذ» لنفي اعتبارها مآخذ . ففي الصفحة ٢٢٢ من كتابها وتحت عنوان : «مآخذ على كتاباته» ، اكتفت المؤلفة بالاشارة العامة الى «أنه يشكو ، لا سيما في آثاره الأولى ، عيوب الاسلوب الرومنطي ، وأبرزها الاسراف العاطفي الذي يبدو أولاً في كثرة حديثه عن القلب والدموع والحلم والكآبة» ...

وهي مآخذ تتناول البعد النفسي والفني للأسلوب ، لا الوجه اللغويّ الصرف ، وهو الموضوع الذي يعنينا في هذا المقام .

٦ – مما يُثبت أن المؤلفة تعتبر هذه الاستعمالات مآخذ ، قولها في الصفحة ٢٢٠ من كتابها : «لم يخشَ الاقتباس من اللغة العامية ، لغة الشعب ، لا سيّما في المقالات التي تنقل جو بلاده ، وتحمل طابعها ، فاستعمل «متأهلة» بمعنى مرحبة ، «قرنة» جمعها قراني بمعنى زاوية ، «تحمّمت» بدل استحممت ، «حرتقة» بمعنى طقطقة ، «المشقلب» أي المبعثر ، «مبكّلاً» «ذراعيه أي عاقداً ذراعية ، «قرف» «بمعنى اشمئزاز» ... وفي الصفحة ٢٢١ : «وربما استعمل ألفاظاً وعبارات باتت اليوم بائدة مثل «تِ» معي بدلاً من تعال معي ، «عاقلتي» بمعنى نفسي أو عقلي ، «مصروع» بمعنى صريع ، وقد يكون ذلك دليلاً على محدودية ثروته اللفظية لا سيما في أول عهده بالكتابة» .

في هذا النص عدم دقة وخلط بين قضايا كثيرة مما يدعو لاستغراب جديد . لا داعي أولاً للخشية ، لانها تنتج عن مخالفة مقصودة لاعراف أو أصول وقواعد ، ومعظم الألفاظ المذكورة ، ومن مُنطلَق لغويّ نقليّ صِرف ، ومن دون أيّ اجتهاد ، غير مخالفة للقياس . فبعض هذه الألفاظ ليس عامياً بمعنى انها مستعملة في لغة الشعب وليست واردة في اللغة الفصحى . فنص المعاجم الحرفي :

أهّل به : قال له أهلاً وسهلاً ؛ تأهّل واتّهل : اتخذ اهلاً ؛ وهذا ما يقصده جبران وما يقصده من يتكلم بلغة الشعب ولا حاجة لشرحها : بمعنى مرحبة ، فيُفهم أن الأولى غير فصيحة والثانية هي الفصيحة والبديل عنها ؛ فالترحيب ليس مرادفاً للتأهيل ، وكأن بين لغة الشعب ولغة المعاجم غربةً وانقطاعاً . و «القرف» لفظ فصيح وليس عامياً فحسب . ففي المعاجم : «قرف فلان إذا أصابه القرف أي مداناة المرض» ؛ وكأن نفور النفس من الأمر يشبه مداناة المرض من حيث أثره كالغثيان ونحوه ، وقد ورد في الكثير من النصوص القديمة التي تُعتمَد حجةً في الصحة والفصاحة كمجالس ثعلب ونوادر أبي مسحل الأعرابي .

و «مصروع» ليس عامياً أو لفظاً بائدا فصيحه صريع ؛ فالمفعول هو الأصل قياساً واستعمالاً ، وفعيل صفة بمعناه استعمالاً لا قياساً مطرداً ، كما ان «جريح» ليس أفصح من مجروح . يقول الامام علي في باب المختار من حِكَم أمير المؤمنين رقم ٢٣٣ : «وقال عليه السلام لابنه الحسن عليهما السلام : لا تدعونّ الى مبارزة وانْ دعيت اليها فأجب ، فان الداعي اليها باغٍ والباغي مصروع» .

و «المشقلب» ليس لفظاً عامياً وليس مرادفاً دقيقاً للمبعثر ؛ فالجذر ساميّ قديم باقٍ في الآرامية ، يقابله في العربية «سقلب» بمعنى رمى أرضاً وصرع ، على ابدال الشين سيناً وهو كثير كما ان في العربية شغربه وشغزبه وكلها نظائر في اللفظ والمعنى ، ومن المشترك الساميّ والعربي .

واستعمال ألفاظ وصيغ مثل «تِ» معي بدلاً من تعال معي ، و «العاقلة» بمعنى النفس أو العقل ، ليس استعمالاً بائداً أو غير فصيح أو دليلاً على محدودية ثروته اللفظية ... فهي صيغ غير مألوفة كثيراً من غير أن تكون مهجورة أو بائدة ، واستعمالها قد يدل على ميل يسير الى «التفاصح» والخروج عن الاستعمال الدارج والميسور إظهاراً لمقدرة لغوية بقطع النظر عن موافقتها التامة للمقام . فتعالَ أيسر استعمالاً من «تِ» ، وعقلي آلف من عاقلتي ، وكلاهما صحيح فصيح . «تِ» : فعل أمر من أتى ، وعاقلة كما في المعاجم : العقل أو قوة العقل .

٧ – مما يؤكد لنا مرة أخرى أن السيدة روز غريّب يلتبس عليها أمر العامي وغير الفصيح والفصيح ، قولها في كتابها : «البيان الحديث» ص ١٠ : «كثيرون من الأدباء المتحررين يستعملون في شعرهم أو نثرهم ألفاظاً عامية سائغة مثل «قرف» بمعنى اشمئزاز ، «غامق» بمعنى قاتم ، «شلح» بمعنى نزع ، «شرّش» بمعنى تجذّر ، أو يصوغون ألفاظاً جديدة غير واردة في المعجم مثل رتابة ، فرادة ، تطوير» .

وقد رأينا سابقاً أن «قرف» لفظ فصيح ، و «شلح» ثوبه بمعنى نزعه لفظ فصيح كذلك ورد في كلام الفصحاء منذ عهود قديمة . يقول أحمد رضا في كتابه «ردّ العامي الى الفصيح» : شلح ثوبه اذا انتزعه عن جسمه ، وأرى أن ورودها في كلام سيد الفصحاء أمير المؤمنين علي دليل صريح على انها فصيحة ، وان أنكر عروبتها ابن دريد .

والشرش بمعنى الأصل والجذر والعرق من الألفاظ السامية الباقية في اللغة الآرامية كالكثير من الألفاظ المشتركة بين العربية وشقيقاتها الساميات ، واستعمالها من قبيل العودة الى الجذور القديمة المستمرة في لغة الشعب .

والرتابة والفرادة والتطوير ، مصادر قياسية ولو لم تذكر في المعاجم ؛ فعدم ذكرها ليس دليلاً على انها جديدة ، اذ ان المصادر القياسية كثيراً ما أهملتها المعاجم ، كما أهملت الكثير من الاشتقاقات والألفاظ الفصيحة ، واستعمالها ليس دليلاً على التحرر ، بل لحاجة ضرورية طبيعية .

٨ – ان المؤلفة تورد في ص ٩ من كتابها «البيان الحديث» كمثل على العبارات غير الفصيحة : «فأفرغتُ كأسي – ثم حطمتُها – على شفتيّا .» «الأصل أن يقول : فأفرغت كأسي على شفتيّ ، ثم حطمتها . ففي البيت معاظلة مفسدة للمعنى» .

نقول : ان تفسير البيت غير صحيح وليس فيه معاظلة مفسدة للمعنى . فالشاعر ، وهو الأخطل الصغير ، يقول بوضوح انه أفرغ الكأس ثم حطمها على شفتيه . هذه هي الصورة التي يقصدها والتي يرتكز عليها البيت الشعري وتضمن شعريته ؛ ولو قصد أنه أفرغ الكأس على شفتيه ثم حطمها بعيداً ، لكان تعبيراً مسطحاً وخالياً من أية نكهة شعرية . والدليل على ان ما يقصده الشاعر هو ما أشرنا اليه ، أي تحطيم الكأس على الشفتين ، قوله هو ذاته ، أي الأخطل الصغير ، في تقديم مجموعة جورج شكّور الشعرية «وحدها القمر» ص ٦ : «دُقّ كأسك – أخي بالكأس التي حطمتُها على شفتيّ ، فلحطامها بريق يبتسم مدى الألم» ...

وفي النهاية أرجو ألاّ أكون قد أوليت الموضوع أكثر مما يستحق من الاهتمام ، كما أرجو ألا يصرفنا هذا النوع من البحث الذي أتحاشاه أصلاً ، وقد دُفعتُ اليه اضطراراً عما هو أكثر أهمية ونفعاً ، وأتمنى أن يكون قد توضح للسيدة روز غريّب أنني لست بحاجة الى من ينبهني الى ضرورة التزام الدقة العلمية ، كما اتمنى عليها أن تعيد النظر في بعض مفاهيمها اللغوية والبيانية ، مكرراً تقديري لها واحترامي .

سليم نكد

كلمة صداقة إلى الشباب اللبناني

جواد بولس

طلبت مني إحدى الطالبات ، كلمة بقلمي إلى « المجلّة التربويّة » ، التي يصدرها « المركز التربويّ للبحوث والإنماء » . فلبّيت طلبها ؛ لأني أردت اغتنام هذه المناسبة لكي أُوجّه بواسطة مجلّة مخصَّصَة للأمور التربويّة كما يدلّ على ذلك اسمها إلى الطلاّب والطالبات ، إلى الشبّان والشابّات اللبنانيين ، على اختلاف مذاهبهم ومشاربهم ، بعضَ الأفكار والآراء والخواطر ، التي اكتسبتُها بالاختبار ، والتي أراها أساسيّة في تثقيف الشباب اللبناني وتنشئة المواطن الصالح ، في لبنان الحاضر ولبنان المستقبل .

لقد أُصيب لبنان ، منذ ١٩٧٥ ، بكارثة مفجعة ، لا نزال حتى الآن نعاني من ويلاتها . إنّ الأسباب التي مهّدت لهذه الكارثة ولاستمرارها حتى اليوم ناتجة ، في نظري ، عن نقصٍ في تربيتنا القومية والسياسية ، منذ أن أخذنا على عاتقنا السير بما سُمّي : الاستقلال . فمنذ ذلك الزمن ، لم نقم بالواجبات التي يفرضها كلّ استقلال جدّي وصحيح . لقد اعتقدنا ، خطأً ، أنّ الاستقلال نعمةٌ من الله ، أُعطيَت لبعض المحظوظين لكي يتمتعوا بخيرات البلد وثرواته .

لقد جهلنا أو تجاهلنا أنّ حقيقة الاستقلال هي أعباء وموجبات وتضحيات ، في سبيل البلد وسكانه ، فأهملنا أسس الاستقلال ، أي بناء الدولة ، لكي تكون صالحة للقيام بما عليها ، في ميادين الأمن والعدل والنظام ، نحو جميع المواطنين بلا استثناء .

لقد تغنينا بالديمقراطية ، في لبنان ، من دون أن نتفهم جوهرها ؛ فظنّها الكثيرون أنها الفوضى لمصلحة البعض ، تحت اسم « الحرية » . فالديمقراطية الصحيحة ، كما تفهمها البلدان الراقية ، هي : « حكم القوانين والأنظمة » . وهي أيضاً : « احترام حقوق الآخرين وحرياتهم » . فكلنا يعلم أن لبنان ، منذ الاستقلال ، لم يشهد ممارسة هكذا ديمقراطية . بل ان العكس كان المعمول به ، في هذا الصدد . فالأمل أن يكون المستقبل ، من هذه الناحية ، بعد كل التضحيات ، أفضل من الماضي ، بمساهمة الشباب اللبناني .

والخطأ الثاني الذي ارتكبناه ، هو إهمالنا ، أو إهمال مؤسساتنا التربوية ، تعليم الطلاب والطالبات كلّ ما له علاقة بالتربية السياسية : أي العلوم الانسانية . فاكتفى أكثر الطلاب بالتوسّع بالأدب العربي أو الآداب الأجنبية ، غاضّين الطرف عن العلوم الإنسانية ، وبالأخصّ علم التاريخ وفلسفته .

يقول العالم ألكسي كارل (Alexis Carrel) : « إن علم الإنسان أصبح الأكثر ضرورة من كل العلوم » . ويقول آخر : « ان السياسة هي بنت التاريخ ، والتاريخ هو ابن الجغرافيا ، والجغرافيا لا تتغير » .

ويقول اميل لودويغ (E. Ludwig) الكاتب الألماني المعروف : « ان السياسة بدون التاريخ ليس لها جذور . والتاريخ بدون السياسة ، لا يعطي ثماراً » .

ويقول المؤرخ والفيلسوف الفرنسي جاك بانفيل (J. Bainville) : إن الرجال النوابغ ذاتهم قد تلقّوا أفضل إلهاماتهم من إدراكهم العميق ، ومن تطبيقهم الملائم للسوابق التاريخية التي درسوها .

وقيل أيضاً : « منذ اختراع الكتابة ، ان التاريخ هو ذاكرة الإنسانية » .

وأختتم هذه الكلمة آملاً أن يكون لها ، عند القرّاء وبالأخص عند الشباب اللبناني والطلاب والطالبات ، الصدى الذي أتمناه لخيرهم جميعاً .

Bibliography

Allot, Miriam, *Novelists on the Novel,* N.Y.: Columbia University Press, 1966. pp. 54, 76.

Arnold, Rosalyn M., *Reading and Teaching the Novel,* vol. 3 Ashfield, Australia: English Teachers Ass. of New South Wales, 1974. (*RIE* Sept. 1975).

Baines, Jocelyn, *Joseph Conrad: A Critical Biography,* N.Y.: Mc Graw-Hill, 1960. pp. 101–120, 210–256.

Bergman, Floyd L. *The English Teacher's Activities Handbook: An Idea Book for Middle and Secondary Schools* Boston, Mass: Allyn & Bacon, Inc., 1976.

Blevin, Vivian Bowling, *Teaching a Contemporary Author to Late Adolescents: The Novels of Jack Mathews,* Ph.D. Diss., Ohio State University, 1976.

Boyle, Ted E. *Symbol and Meaning in the Fiction of Joseph Conrad* The Hague, 1960.

Conrad, Joseph, *Youth and The Heart of Darkness,* London: J.M. Dent & Sons, 1969.

Culp, Mary B. *A Study of the Influence of Literature on the Attitudes, Values and Behavior of Adolescents,* Ph.D. Diss., Florida State University, 1975.

Crankshaw, Edward, *Joseph Conrad: Some Aspects of the Novel,* N.Y.: Russell & Russell, Inc., 1963.

Demeo, Patricia P., "Literature Instruction As Seen by an American Student" (in French) *RIE,* Feb., 1977.

Eade, Gordon E, comp. *Designs for Teaching and Learning.* 1972.

Gillon, Adam, *The Eternal Solitary: A Study of Joseph Conrad,* N.Y.: Bookman Association, Inc., 1960.

Guerard, Albert J., *Conrad the Novelist,* Cambridge, Mass.: Harvard Uni. Press, 1966. pp. 34–48.

Harmin, Merrill, comp. *Teaching Is... Experiences and Readings to Help You Become the Kind of Teacher You Want to Be,* 1974.

Hay, Eloise Knapp, *The Political Novels of Joseph Conrad,* Chicago: University of Chicago Press, 1963.

Herber, Harold, *Teaching Reading in Content Areas,* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1970.

Hill, Richard J., *A Comparative Study of Lecture and Discussion Methods,* 1960.

Karl, Fredrick R., *A Reader's Guide to Joseph Conrad,* N.Y.: Noonday Press. 1960.

Kay, Alan A., "Student Journals and Literary Responses at the Community College Level" Report prepared at N.Y.C. Community College, 1977.

Kirby, David K., "The Workshop Method: Basis for an Ideal College Curriculum", ED 091712.

Kenney, William, *How to Analyse Fiction,* N.Y.: Monarch Press, 1966.

Lucking, Robert A., *A Study of the Effects of a Hierarchically-Ordered Questioning Technique on Adolescents' Responses to Short Stories,* Ph.D. Diss. University of Nebraska, Lincoln, 1975.

Moser, Thomas, *Joseph Conrad: Achievement and Decline,* Conn.: Archon Books, 1966.

Mudrick, Marvin. ed., *Conrad: A Collection of Critical Essays,* Englewood, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1966. pp. 45–55.

Muir, Edwin. *The Structure of the Novel,* N.Y.: Harcourt, Brace, & World, n.d.

Nowak, Joan, "Talk and the Teacher of English: Use of Oral Language in the High School", ED 120744.

Jean-Aubry, Gerard, *The Sea-Dreamer: A Definitive Biography of Joseph Conrad,* N.Y.: Doubleday, Inc., 1957.

Price, Arthur J., *An Appreciation of Joseph Conrad,* Folcroft, Pa.: Folcroft Library Editions, 1973.

Said, Edward W., *Joseph Conrad and the Fiction of Autobiography,* Cambridge: Harvard University Press, 1966.

Scharff, Charles E., "On Teaching the Process of Literature: The Various Levels of Understanding", ED 102572.

Stallman, R.W. ed. *The Art of Joseph Conrad: A Critical Symposium,* Michigan: Michigan State University,.1960. pp. 154–170.

Stevick, Philip, *The Theory of the Novel,* N.Y.: Free Press, 1967.

Sutton, Walter & Richard Foster, eds., *Modern Criticism: Theory and Practice,* N.Y.: Odyssey Press, Inc., 1963.

"Trans-Actions; Activities for Involving Students With Books", ED 117678, 1974.

Valentine, K.B. "Twenty Questions to the Puzzle of Meaning in Literature for the Oral Interpreter", ED 120870, 1975.

questions, the teacher is advised to assign the students three questions to write about (2–3 pages each). However, the student is asked to answer one question out of three. Questions A and B might serve as assignments on the socio-political and psychological approaches. The question of the auto-biographical approach might be fulfilled in the following assignment :

From your reading of Conrad's biography you have noticed a similarity between what Conrad saw and what Marlow passed through. In the light of this knowledge draw the line between fact and opinion. Notice the suggestions of tone and style as to the misery of the natives and the prosperity of the white employees.

Period 5

This session will be alloted to discuss one approach in detail. The students who chose to write on the auto-biographical approach to the novel will be asked to report orally (they are given the option to read their short papers). After listening to two papers, the other students who wrote on the same topic will be asked to supplement what they consider was missing in the read papers. The other members of the class are then given the opportunity to add whatever information they think fit.

The teacher monitors the students' answers by adjusting the time alloted for each answer so that the whole section does not exceed 30 minutes. Having checked out the students' understanding of the auto-biographical approach and its application – the reports and additional comments by other members of the class – the teacher is advised to demonstrate an analysis of the text in terms of the autobiographical approach. This demonstration might be in a short lecture format or an explication of the thesis by referring to specific evidence from the text where the teacher refers the students to these statements as he goes. The aim of this demonstration is to show students :

1. How to utilize evidence to support their theses
2. Some possible findings of each approach
3. However, one major goal of the demonstration is to organize the students' impressions and ideas in a coherent form.

Occasional reference to related criticism should be incorporated to show students how to place this criticism in their research.

At the end of this period the teacher asks the students to start compiling a list of the resemblances between Conrad and Marlow, the motifs (river, trees, darkness, sickness etc.) and the differences of fact and fiction.

Period 6

This session will repeat the procedure in 5 where the topic will be the socio-political approach. However, this session offers a better opportunity to incorporate critical evidence (external) into textual evidence (internal). The students are given a better chance to scrutinize external and internal evidence in the light of their collected data and the answers they have provided in period 3.

The students are asked to add to their list the motifs which have a socio-political significance such as the wealth of the whites and the poverty of the blacks, the association of health, transigence, and tyranny of the whites with the sickness, misery, and submission of the natives.

Period 7

The procedure in 6 is repeated in relation to the psychological approach. Information gathered in period 4 will be recalled in an organized form.

The students are asked to add to their list those images, symbols, motifs etc., which have psychological significance (Outer, Central, and Inner stations the Congo river, the heart of darkness, Kurtz's death, Marlow's development, etc.). The students are encouraged to write their comments in front of the important motifs and support these comments by direct quotation from the text and the different criticisms surveyed.

Period 8

This session will be a review of the findings of the previous sessions. Students are asked to use their lists to wrap up their judgment of the novel. The teacher should tie in the different approaches to study a single work in order to give the students the overall pervasive quality of the novel. This could be done by pointing out that the different approaches illuminate different aspects of the literary work. Having demonstrated a scrutiny of each approach, the students' comprehension of the work will be enriched. The list which the student has compiled will be of future benefit since the student can refer to it whenever **The Heart of Darkness** is mentioned. It might serve also as a model for collecting data whether internal or external. The teacher is advised to devise a master list for himself to facilitate future endeavors. However, the teacher as well as the students are encouraged to update their lists in the light of the new criticisms which might be published about the text. This will secure continued interest by the students to protect their investments.

A — How does the novel start?
B — Where does the action take place?
C — Who are the main characters in the novel?
D — What is Marlow's mission?
E — How many stations are there in the novel?
F — Where does Kurtz live?
G — What does Kurtz do?
H — How does the novel end? (Kurtz's death and Marlow's return).

These questions will give an idea about the literal comprehension.

2. Explore the students' understanding of the different relations in the novel. The following questions are to be answered orally. The teacher should try to provide the feed back in two forms: first, by providing related information which has to do with background and direction of the novel. Second, by trying to provide supplementary information from the text which is related to the point (answer) the student is exploring:
   A — Do you think there is any relation between what goes on in the novel and the names of the European companies "The Continental Concern" and "The Trading Society"?
   B — Where is the heart of darkness in the novel? Where does Marlow utter the phrase "it was the heart of darkness"?
   C — Do you think there is any significance in naming the three stations as Outer, Central, and Inner? If so, elaborate.

At the end of this period, the teacher asks the students to entertain questions of theme, attitude, moral judgment, character development, etc....

Period 3

This session will be alloted to explore the following:

1. Explore the students' sense of judgment through the following questions:
   A — Is the attitude of the white employees a moral one? Refer to their treatment of the natives.
   B — Does Conrad sympathize with the natives or the employees? Do you think that he is delivering a message to the European community?
   C — Can you draw a sketch of both the blacks and the whites as portrayed in the novel? Since the answer to this question will be rather long, the teacher is advised to do either:
      i – 5–10 minutes to write down their sketch, then let one or two students summarise what they have written in order to generate discussion.
      ii – Break down the question to smaller units which have to answer questions of the type:
         a) is the whites' wealth proportionate to their labor?
         b) what are the descriptions attached to the blacks? What are some of the things they suffer from (hunger, sickness, etc.)
         c) etc...
2. Explore the students' sense of further application and evaluation.
   A — Marlow has changed drastically after his trip. What are the factors and experiences which contributed to this change?
   B — Is Conrad criticising or praising European concerns in Africa? State reasons for your answer.
   C — Do you think that the exploiter/exploited relationship can be applied to our societies? If so, think about possible solutions.

Having asked these questions, the teacher is leading the student through most of the stages he has passed through in preparing the sessions. As it is evident, the questions range from the literal to the interpretive and the evaluative which allows students to participate in the discussion. The role of the teacher is that of a moderator, catalyst, and referee.

Period 4

In this session the teacher should allot some time (@ ½) to survey what the students have gathered from the different criticisms they have read. The rest of the time will be directed to explore their understanding of the different critical approaches. The following questions will be of help:

A — Is there any resemblance between Conrad's journey and Marlow's?
B — What are the social issues presented in the novel? Can you formulate a thesis in which you incorporate your knowledge of the social scene in Europe and the incidents of the novel?
C — The Inner, Central, and Outer Stations are used by Conrad in relation to the "heart of darkness." Marlow changes after his return from the Inner Station. Can you think of a thesis to explain the psychological development of Marlow?

As the nature of the above questions tends to need more than 25–30 minutes, the teacher is advised to limit the discussion of each question to 7–9 minutes. In order to supplement the student's acquaintance with the application of his information to answer the

nothing is beyond his analytical capability.

The instruction plan will include the following steps and activities distributed over the following periods of 55 minutes each :

Period 1

In this session the teacher introduces the student to the author, to the text, and to the genre. A general presentation covering the time during which **The Heart of Darkness** was written will provide the student with an idea about the literary scene, the social scene, and the political scene prevailing then. Information will cover the period between 1895 and 1898 when the novel was written, when Conrad took his Congo journey, the social scene in Europe and Africa, and the expansionist philosophy of the European West then. Such a survey will provide the student with the frame the novel was put in and background from which Conrad manouvered. The duration of this lecture-type period should not exceed 45 minutes. The remaining 10 minutes will be devoted to the distribution of hand-outs covering the following information and demanding the following activities :

1. A tentative list of explained stopper words (pages included) which the student is required to staple to the text as he reads the novel.
2. A chronological list of the events which happened in Europe in the second half of the nineteenth century and have some relation to the text. This list will serve as a reference for the student to place things in their proper order.
3. A tentative list of resources which the student is asked to consult before the next class session. The resources are intended to cover Conrad's biography up to 1898. Detailed biography is only required for the Congo journey. Also, these resources should cover some critical material on the novel. The following books will be recommended :

Jean-Aubry, Gerard. **The Sea-Dreamer : A Definitive Biography of Joseph Conrad,** N.Y. : Doubleday, 1957.

Karl, Fredrick R., **A Reader's Guide to Joseph Conrad,** N.Y. : Noonday Press, 1960.

Price, Arthur J., **An Appreciation of Joseph Conrad Folcroft,** Pa. : Folcroft Library Editions, 1973.

Said, Edward W., **Joseph Conrad and the Fiction of Autobiography,** Cambridge : Harvard University Press, 1966.

Mudrick, Martin ed., **Conrad : A Collection of Critical Essays,** Englewood, N.J. : Prentice-Hall, Inc., 1966. pp. 45–55.

Hay, Eloise Knapp, **The Political Novels of Joseph Conrad,** Chicago : The University of Chicago Press, 1963.

The student is asked to read the selections dealing with **The Heart of Darkness** in order to cover the primary concern of the assignment.

4. A tentative list of critical approaches with a short explanation of each approach. The student is advised to read about the characteristics of each approach before reading the text or the criticism. A good book is **Modern Criticism : Theory and Practice** edited by Walter Sutton and Richard Foster. The idea behind this requirement is to acquaint the student with as many critical approaches as possible and to introduce him to the mechanics of criticism.
5. The student is asked to prepare questions about the novel and entertain possible answers. As this preparation might serve as an information gathering activity, the teacher is advised to provide his students with a list of directions including the following :

   A — The beginning of the narrative : How does the author start the novel ?

   B — Look for the time and place of action. Entertain the significance of each.

   C — Write a list of the main characters. How are they related to each other ?

   D — List a number of motifs which you think are of significance.

   E — Does the author comment on the actions of his characters ?

   similar directions in matters of plot, character development, and theme are extremely helpful to provide the student with a frame of work. In order to provide the student with a reference tool of evaluation, the teacher is asked to recommend some books which offer some directions concerning the analysis of fiction. A good book will be William Kenney's **How to Analyze Fiction : A Critical Guide to Appreciation of short Stories Novellas, and Novels.**

Period 2

In this session I expect the student to come to class with some information about the novel. My goal will be to organize, as much as possible, the pattern of this information. The process to go about it is :

1. Explore what the students have gathered from their different readings. I will ask them the following questions where they are expected to answer orally :

ture. Half the students classified themselves as having been moderately influenced, one-fourth as having been little influenced, and one-fourth as having been strongly influenced. Students revealed more influences on attitudes than on values or behavior since literature appreciation depends more on the attitude of the student than on his behavior. The author admits that the content of the literature which does influence adolescents is of such variety that generalizations are difficult. The study indicated that by far the most influential genre was the novel.

English teachers of the higher grades resort to procedures such as identifying the theme, studying the psychological explanation of character behavior, emphasizing the social, political, archetypal aspects of the literary work. Emphasis on the approaches noted above is rarely done due to the time factor and the requirements of the syllabus. The diversity of critical approaches should not limit the ability of the educator to carry out his message. In order to achieve good results the teacher should be aware of a number of issues ranging between knowledge of audience, determining the objectives of the course, and the methodology to be applied.

However, before I start my discussion of the theoretical and applied aspects of teaching a novel, I would like to point out that I did not find, among the literature I surveyed, a single article about teaching a Conrad novel.

The Question of Audience

The instructor should take into consideration the the student's ability to read and comprehend the text. Since students within the same class differ in the degree of their readability efficiency and in their interests, the teacher should address himself to the majority of the student body, if not to all of them.

The Question of Objectives

Herber accuses teachers of assumptive teaching in the sense that they take for granted the student's ability to understand everything taught and his ability to comprehend the message of their instruction. The mountain-top goals are rarely reached without a genuine interest on the part of the teacher to assess what his/her students are capable of internalizing. Moreover, the direction of instruction should be determined by the objectives set. If teaching vocabulary is the goal, then other thematic concerns are given **secondary attention and so on.**

The Question of Method

The most essential factor for the student is to read the text. A reading of the text should be preceded by a discussion of check-points provided by the teacher. These points will help the reader determine the main ideas in the work he is handling as well as the vehicles through which these ideas are carried. This requires that the teacher keep in mind a certain taxonomy by which to detect the student's comprehension and handling of the text. Questions concerning content and structure will help sketch the text in the minds of the students. The teacher might resort to the use of media, when available, to nurture the reader's sense of the text. Audio-visual assistance proves to be very helpful in setting the atmosphere of the work of art. It also helps to explain the print in terms of the acted event.

The above steps provide a short review of the process of teaching in general. Teaching a novel is not different in essence. But to move from the realm of the general to that of the specific, I shall set my objectives and methodology and apply them to Joseph Conrad's novel **The Heart of Darkness.**

My audience will be those students of English in the junior year of college with a basic knowledge of the language, psychological terminology, and the social awareneess to realize the implications of the terminology I use. My aim is to achieve the following goals :

1. Teach the student how to collect background data about the work of art.
2. Introduce the student to the various possible methods of interpreting a novel.
3. Encourage the reader to look for the possible interpretations which might be of interest to him.
4. Release the student from the authority of the opinionated teacher, by building the self-confidence of the student.
5. Encourage the conviction that in literature there is no critical absolute.
6. The most important objective is to show the student how the different approaches may be utilized to analyze a literary work.

These objectives serve my mountain-top goal by encouraging the student to build confidence in his ability to analyze and judge, to express his opinion substantiated by evidence, and to develop a better understanding of literature with the knowledge that

---

Harold Herber, *Teaching Reading in Content Areas* (Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, Inc., 1970).

How to Teach Reading a Novel to a Junior College English Class: The Case of Joseph Conrad's *The Heart of Darkness*

Dr. Boulous Sarouh

How to teach reading a novel? A question often asked by educators and teachers of English. The answers to this question are more than could be accounted for within the scope of this essay for the simple reason that every teacher adheres to a method different from that of the other. There are, however, several studies in the field which might enlighten our search for an adequate method to teach reading a novel.

Vivian Bowling Blevin's dissertation **Teaching a Contemporary Author to Late Adolescents: The Novels of Jack Mathews** (1976) discusses teaching students many critical approaches to the study of literature; the function of biography in examining an author's work. The following procedures were employed in the teaching method:

1. Examination of a small sample of high school juniors in order to identify the concerns of late adolescents.
2. Interviews with Matthews, which provided background for an exploration of the function of biography in examining the author's work and for an investigation of the aesthetic theory.
3. The use of writing samples from a college-level creative writing class. To aid in the analysis of the the aesthetic theory.
4. Review of the responses of professional critics and college students to Mathews' novels.

Joan Nowak and Floyd L. Bergman offer suggestions for activities and classroom practices. In "Talk and the Teacher of English: Use of Oral Language in the High School" (1972) Nowak says that group discussion offers students chances for self-discovery and for improving argumentative and reasoning skills. Nowak found out that creative drama and role playing can be a form of practice in living, and provide an impetus to the development of the imagination. Bergman in **The English Teacher's Activities Handbook: An Idea-Book for Middle and Secondary Schools** (1976) says that classroom practices are Introduction – discover, listen, observe, read, and research; Deliberation – analyze, consolidate, experiment, interpret, and organize; and Evaluation – compare, contrast, identify, judge, and structure. These are proven classroom practices for the new or experienced English teacher.

One of the good suggestions for teaching literature is given by Charles E. Scharff in "On Teaching the Process of Literature: The Various Levels of Understanding" (1974). Teaching of literature is done through the seven levels of understanding, levels which lead the student gradually from the simple to the complicated. Scharff found that the following seven levels are very beneficial to the student of literature because they offer him (student) a detailed procedure for the understanding of a literary work:

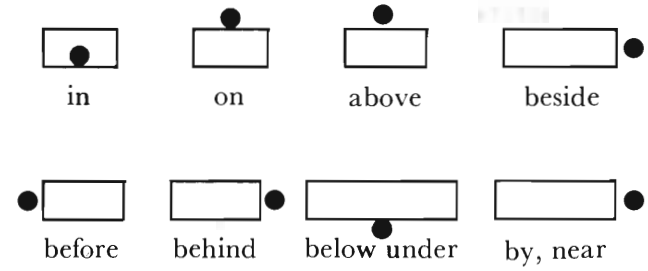
1. Perceptual level: what happened, when, where, and to whom.
2. Affective level: how did you (student) feel about a character.
3. Inferential level: why did the character act that way.
4. Generalization level: what is the theme or the central idea.
5. Symbolic level: what allegorical, symbolic meaning is suggested.
6. Myth/Archetypal level: what event or cultural hero does this work seem to parallel.
7. Psycho-Social level: what kinds of people respond to this work.

Scharff's paper parallels a dissertation by Robert A. Lucking **A Study of the Effects of a Hierarchically-Ordered Questioning Technique on Adolescents' Responses to Short Stories** (1975). Lucking's research showed that when presented with a hierarchically-ordered questioning technique, students of high and low reading ability made a significantly broader, more interpretive range of responses than when they received no instruction of any kind.

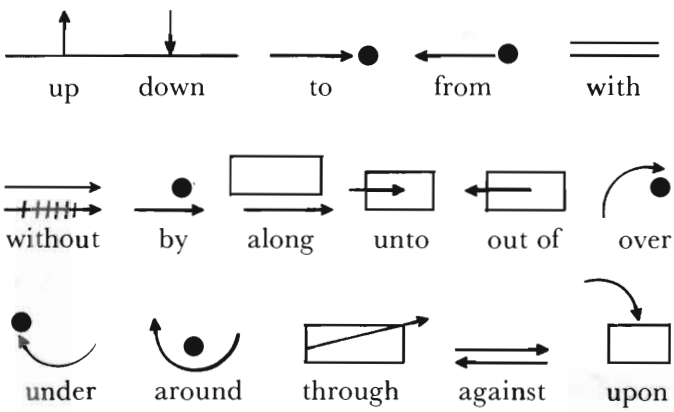
Mary B. Culp's **A Study of the Influence of Literature on the Attitudes, Values and Behavior of Adolescents** (1975) shows that the majority of students (4/5) have been influenced to some extent in their attitudes, values, and behavior by reading litera-

choosing the proper preposition

4. Getting acquainted with collocations of verb-preposition; noun-preposition and adjective-preposition
5. Observing the use of prepositions by native speakers
6. Classifying prepositions into temporal, spacial and abstract types
7. Illustrating the use of prepositions by means of:
   a. **actions** ; e.g. She **waved** her hand **toward** the door.
   b. **objects** ; e.g. He put the **ball on** the desk.
   c. **pictures** ; e.g. in explaining prepositions of position, we may use a cube and a big dot, thus:



and in referring to prepositions of direction, we can use a cube, a dot and an arrow, thus:



8. At the initial stages, it is advisable to teach only those prepositions which are approximate equivalents to those of the student's native tongue.

   At this stage I would like to suggest a tentative procedure for determining a prospective proposition for a particular slot in a specified context. Suppose we come a cross such a phrase from which a preposition is missing:

   .. the month ——— reaping .. and we are required to provide the proper preposition for it. We then follow this procedure:

1. Establish the context of the prepositional slot; it is in this case **NP-Gerund** in which only "of" occurs.
2. Determine the kind of feature/features that goes/go with this context; we then see that a feature of possession fits.
3. Fill in the proper preposition and thus we get this phrase:

   .. the month of reaping.

   Another example:

   .. he closed his eyes and prayed ——— the silences of his soul.

   1. The context is V —— NP
   2. Possible prepositions in this context are: in – of – on – with – upon – down – towards – into.
   3. Verbal reference: **condition**
   4. The preposition that refers to condition is "in"; therefore we provide "in" for the empty slot and hence get the sentence:

      .. he closed his eyes and prayed **in** the silences of his soul.

      Here I need to state that deciding upon items 1 – 4 comes as a result of consulting the graphical lists I have established in my Ph D disertation.

Finally, I admit that my procedure is tentative and needs further elaboration; though I believe that it-at least-puts the learner on the right track when he has to decide which preposition he has to use in a particular context.

Bibliography

1. Bennet, David C., *Spacial and Temporal Uses of English Prepositions, An Essay in Stratificational Semantics*, London: Longman, 1975.
2. Buckingham, Thomas, Forum Vol. XIII nos. 1 and 2, 1975, pp 112–113.
3. Close, R.A., *Prepositions*, London: Longmans, 1967.
4. Greenbaum, Sidney, Quirk Randolph, et. al. *A University Grammar of English*, London: Longman, 1977.
5. Heaton, J.B., *Prepositions and Adverbial Particles*. London: Longman 1970.
6. Hill, L.A. *Prepositions and Adverbial Particles;* London: O.U.P. 1968.
7. Kheireddine, Hani, *A Comparative Study of English and Arabic Prepositions* (Unpublished Ph.D. Dissertation) 1979.
8. Nasr, Raja, *The Structure of Arabic*, Beirut, Librairie du Liban, 1967.

The subjective decision based on semantic aspects that one has to take in determining the features of a preposition sometimes makes that decision difficult and controversial.

It is now time to show the kind of relation (feature) each of the prepositions occuring in the examples indicate :

nos.	1, 3, 13	(temporal)
no.	2	(purpose)
nos.	4, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26	(spacial)
no.	5	(condition)
nos.	6, 27 and 28	(association)
no.	7	(source)
nos.	16, 24 and 30	(abstract)

For further elucidation, we take up the comparative features of Arabic and English. Here we see that there are some aspects of similarity among them but they do not synchronize. This statement could be illustrated in the following lists of basic prepositional features in both languages :

English

Preposition :	**Features**
of	specification, cause, possession, place, subject-matter, part of a whole, means, time, origin.
to	direction, purpose, proportion, place, recipient, attribution, accomplishment
on	time, place, attribution, means
from	source, position, manner, place, position, recipient, purpose, accompaniment, means.

Arabic

Features	**Preposition**
Specification, cause, kind, part of a whole, origin, source, attribution, time, place	من
attribution, direction, association, place, time, recipient	الى
association, cause, place	على
contrast, time, place, within	في

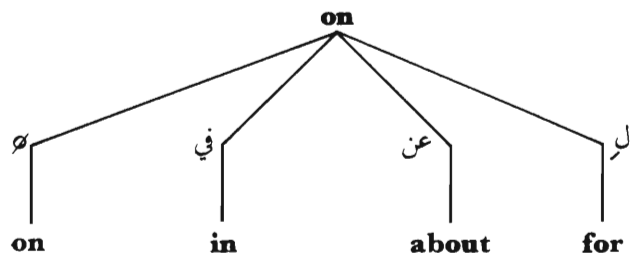
If we investigate the features of the above listed English and Arabic prepositions we see that there are similarities but no perfect synchronization. If we see that more than half the number of features of a preposition in any of the two mentioned languages concur with those of another preposition in the other language we then consider them equivalent. Therefore. our investigation leads us to draw up the following equivalence list :

English preposition	**Arabic preposition**
of, from	من
to	الى
on	على
in	في

At this point, it is convenient to mention that discrepancies in the use of English and Arabic prepositions can be represented by the use of the preposition "on" :

1. She arrived **on** Friday. ١) وصلت يوم الجمعة.
2. She arrived **on** the tenth of May. ٢) وصلت **في** العاشرة من أيار.
3. He lectured **on** pollution تحدّث **عن** التلوث.
4. The farm is **on** sale ٤) المزرعة **للبيع**.

These diffences could be illustrated in the following sketch :



Thus we see that "on" has been transformed into "ø", "in", "about" and "for", once it is being converted into Arabic. This situation is very confusing to the learner of Arabic.

III. Recommendations

In the light of what has been brought up in this article, I would like to round up with the following guidelines that may hopefully aid the learner in understanding the meaning, function and use of prepositions :

1. Since the purpose of language is communication, it is necessary to study prepositions in context.
2. Classifying verbs into those of movement and position (spacial) and searching for the prepositions that have these features in order to associate them with their respective verbs.
3. Determining the meaning to be conveyed and then

complements and some other words in the sentence.

6) prepositions together with their complements form prepositional phrases having adverbial, adjectival or substantival relations (e.g. nos. 1, 3, 19 (adv) ; no. 18 (adj) ; no. 29 (subst)

Considering that enough examples can be found to support the mentioned chief points, we can then state the following workable definition of a preposition :

A preposition is a word that refers to a temporal, spacial or abstract relation. It is undeclinable and belongs to a class of function words. It is followed by a noun, pronoun, substantive, wh-clause, V-ing verbal, or ϕ when it occurs at the end of a sentence. Each preposition has some features ; establishes some relation between its complement and some other word in the sentence, and together with its complement form a prepositional phrase that indicate adverbial, adjectival, substantival or abstract relation.

In considering the meaning to be conveyed through the use of a preposition, one has to be sure of what he intends to state. He has to know what kind of relation is to be involved.

Now, the possibility of occurrence of various prepositions in the same slot of a certain context makes zeroing down on one preposition difficult. It also makes relying on context only for determining the kind of preposition to be used insufficient. Therefore, specifying a particular preposition for a particular slot requires being aware of: the intended meaning, the context and the prepositional features. These decisive elements can be located on exhaustive graphs established by me in a PhD dissertation in 1979. However, it is necessary to point out that these graphs sometimes give priorities to the possible prepositions that might be used in a particular slot in a certain context. In addition, I need to point out that consulting the graphs is useful for written work and that the efficiency of these graphs could be raised through more extensive sampling.

What adds to the difficulty of comprehension and use of prepositions is their being functional words that have very little inherent meaning. They establish their semantic identity when they are in context so that they together with their complements possess certain relational meaning inferred from the relation they establish between the complement and some other word that precedes the preposition in a particular context. It has to be noted here that the acquired features of a preposition are subjectively determined and hence can embrace some extent of doubt. This viewpoint leads us to conclude that some of the preceding and following settings of the preposition establish to an extent its identify and relational meaning. Hence we encounter collocations of verbs and prepositions, nouns and prepositions, adjectives and prepositions that rarely part company. To illustrate, I would like to cite the following examples: **indulge in, stare**
V P V

at exclude from; on Monday at noon,
P V P P N P N

in Winter afraid of, nice to and so on.
P N Adj P Adj P

Such collocations have definite meanings and rarely part company. However, there are other groupings that may separate. Those always acquire variable meanings once the preposition is changed ;

e.g.	**provide**	**with**	(equip)
	V	P	
	provide	**for**	(to take precautionary
	V	P	measures)
	pick	**on**	(harass)
	V	P	
	pick	**out**	(select)
	V	P	
	pick	**up**	(collect)
	V	P	
	at	**hand**	(near)
	P	N	
	by	**hand**	(means)
	P	N	
	angry	**with**	(person)
	Adj	P	
	angry	**about**	(a thing)
	Adj	P	

In Such instances, one has to be aware of the different shades of meaning that hold due to the change of the proposition that associates with the verb, noun, adjective and so on.

There is another difficulty that we should be aware of; it involves the subjectivity with which the features of a preposition are to be determined. To make this point clear, let us look into the list of examples we cited under no. II and see what kind of relation each of the prepositions indicates. At this point, it is useful to mention that spacial prepositions involve a subcategory of prepositions that refer to position and movement and that abstract ones imply features of condition and purpose and that the features of some prepositions vary with the relation they establish and thus time they belong to temporal and again to spacial or abstract aspects. The most frequent prepositions that bear this variation are: at, on, in, from and to.

Meaning, Function and Use of Common Prepositions

Dr. Hani Kheireddine

Extensive work on the meaning, function and use of prepositions has given enough evidence that the latter cause a great deal of confusion to students. In support of this viewpoint, numerous complaints stream out of instructors of English who see in these small particles (prepositions) a stumbling block for students. Instances of structure in some languages (e.g. English and Arabic) stress this difficulty and urge a solution for it. I thought it is worthwhile contributing to the efforts seeking some useful means that help in reducing the pressure of this problem.

I. Major Aspects of Difficulty

A piercing eye into the nature of the problem reveals the following aspects of difficulty :

1. Lack of accuracy in defining a preposition
2. Lack of enough awareness of the meaning to be conveyed through the use of a preposition
3. The possibility of occurence of various prepositions in the same slot in a certain context
4. The little meaning a preposition carries when out of context
5. The influence the preceding and following environments of a preposition have on it
6. The difficulty in grasping the different shades of meaning of prepositions occuring in the same context
7. The difficulty in specifying the features of prepositions
8. Incongruency of meaning, function and use of prepositions belonging to two different languages
9. The difficulty in always remembering the collocations of prepositional phrases

II. Ways of tackling the major aspects of difficulty

It is primarily necessary to have a clear idea of what a preposition is. This notion could be well illustrated through examples that might run as follows :

1. I usually wake up **at** dawn.
2. They waited **for** me.
3. He is coming back **on** Monday.
4. She threw the ball **to** her sister.
5. I shall go **in** peace without any fuss.
6. She came along **with** me **to** the station.
7. He withdrew **from** the party.
8. They distributed the money **among** themselves.
9. The guard stood **by** the gate.
10. The policeman ran **towards** the demonstrator.
11. The princess walked **through** the crowds.
12. The actress stood **before** the audience.
13. The instructor kept working **until** four o'clock.
14. All the students came **except** one.
15. Fighting broke out **between** the two parties.
16. The poor struggle **against** poverty.
17. Our car is going **to** a garage.
18. We are driving away **from** the town.
19. The car stopped **at** the gate.
20. The book is **on** the table.
21. We are going to turn **off** the road.
22. This boy is driving **into** the lake.
23. The two states ended their hostilities **by** signing a new treaty.
24. They were surprised **at** what he said.
25. Which filling station did you leave your car **at**?
26. What a riot we got **into**.
27. She is impossible to work **with.**
28. The girl **with** the white hat is my sister.
29. It is fun **to** play tennis.
30. He was mad **at** his argument.

We need many more examples to exhaust all the cases for establishing an adequate definition of a preposition; however, these examples put us well off on the right track.

Now, if we look into the sentences including a good number of simple prepositions, we primarily see that the latter refer to :

1) temporal ; spacial and abstract relations ; e.g.
   nos. 1, 3, 13 (temporal)
   nos. 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27 (spacial)
   nos. 5, 16, 24 (abstract)
2) the form of the preposition does not change wherever it occurs (is undeclinable).
3) prepositions occur before nouns, pronouns, substantials, wh-clauses, v-ing verbals (complements) and at the end of sentences (post-complement).
4) prepositions occur after aNP, VP, AP, Adv, Pron, Conj., Past P, Be (v), Inf, Ger, Pres P.
5) prepositions establish some relation between their

cal Studies n° 18

- Gelb, Ignace J., "The Origin of the West Semitic *Qatala* morpheme", in *Symbolae Linguisticae in honorem Georgii Kurylowicz*, pp. 72-80
- Joüon, Paul, *Grammaire de l'hébreu biblique*, édition photomécanique corrigée, Institut Biblique Pontifical, 1965,
- Marrassini, Paolo, "A proposito del duale nelle lingue semitiche", in *R.S.O.*, tome XLIX, 1975, pp. 35-47
- Moscati, Sabatino, "Il plurale esterno maschile nelle lingue semitiche", in *R.S.O.*, tome XXIX, 1954, pp. é!-52
- Moscati, Sabatino, "Plurali interni in ugaritico ?", in *R.S.O.*, tome XXXII, 1957, pp. 339-352
- Moscati, Sabatino, "Sulla flessione nominale dell'arabo classico", in *R.S.O.*, tome XXIX, 1954, pp. 171-182
- Moscati, Sabatino, "The plural in Semitics", in *Proceedings of the 23rd International Congress of Orientalists*, Londres, 1956, pp. 112-114
- Moscati & Spitaler & Ullendorf & von Soden, *An Introduction to the Comparative Grammar of the Semitic Languages, Phonology and Morphology*, 2e édition, Wiesbaden, Harrassowitz, 1969
- Petraček, Karel, "Die Isomorphie im System der arabischen Pluralbildung", in *Symbolae Linguisticae in honorem Georgii Kurylowicz*, pp. 227-229
- Renan, Ernest, *Histoire générale et système comparé des langues sémitiques*, Paris, 1855
- Roman, André, "De la langue arabe comme un modèle général de la formation des langues sémitiques et de leur évolution",in *Arabica*, sous presse
- Roman, André, "De la langue arabe comme un 'système de systèmes' vers un modèle général de la formation des langues sémitiques et de leur évolution", in *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix*, vol. VII, 1980, pp. 103-117
- Roman, André, *Etude de la phonologie et de la morphologie de la* koinè *arabe*, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1982, 2 vol.
- Roman, André, "La genèse de la langue arabe et la constitution de ses formes verbales", Communication au Colloque de Linguistique arabe, Tunis, novembre 1981
- Rosenthal, Franz, *A Grammar of Biblical Aramaic*, 4e édition, Wiesbaden, Harrassowitz, 1974, *Porta Linguarum orientalum*
- Rossi, Mario, *Contribution à la méthodologie de l'analyse linguistique avec application à la description phonétique et phonologique du parler de Rossano (Province de Massa, Italie)*, Paris, Honoré Champion, 1976, 3 vol.
- Soden (von), Wolfram, *Grundriss der akkadischen Grammatik* samt *Ergänzungsheft zum Grundriss der akkadischen Grammatik*, Rome, Pontificium Institutum Biblicum, 1952, reprint, 1969, *Analecta Orientalia 33/47*
- *Symbolae Linguisticae in honorem Georgii Kurylowicz*, Wroclaw-Warszawa-Kraków, 1965
- Vycichl, Werner, "Die Deklination im Arabischen", in *R.S.O.*, tome XXVIII, 1953, pp. 71-78
- Vycichl, Werner, "Numerus und Kasus in klassischen Arabisch", in *R.S.O.*, tome XXXIII, 1958, pp. 175-179
- Wagner, Ewald, "Die erste Person Dualis im Semitischen", in *Z.D.M.G.*, tome CII, 1952, pp. 229-233

ments mêmes qui les constituent en tant que formes, ne peuvent recevoir que des pluriels "externes".

Les formes nominales, comme elles ne portent guère, outre la modalité de nombre, que la modalité de genre et sont, de ce fait, des formes malléables, peuvent, elles, recevoir, pour la dénotation du nombre, d'autres pluriels, les pluriels "internes" (1).

REFERENCES

- Aistleitner, J., *Untersuchungen zur Grammatik des Ugaritischen (Berichte über die Verhandlungen der Sachsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse, Band 100, Heft 6)*, Berlin, 1954

- Barth, Jacob, *Die pronominal Bildung in den semitischen Sprachen*, Georg Olms, Hidelsheim, Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig, 1913

- Benveniste, Emile, "La nature des pronoms", in *For Roman Jakobson*, Mouton, La Haye, 1956, article repris in *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, pp. 277-285

- Brockelmann, Carl, *Grundriss der vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen*, Berlin, 1908-1913, 2 vol.

- Costaz, L., *Grammaire syriaque*, 2e édition, Beyrouth, Imprimerie Catholique, 1964

- Fant, Gunnar, *Acoustic Theory of Speech Production with Calculations based on X-ray Studies of Russian Articulations*, 2e édition, Mouton, La Haye-Paris, 1970

- Fischer, Wolfdietrich, "Probleme der Silbenstruktur im Arabischen", in *Proceedings of the International Conference on Semitic Studies held in Jerusalem in 1965*, Jerusalem, 1969, pp. 65-69

- Fleisch, Henri, *Traité de philologie arabe*, Beyrouth, Imprimerie Catholique, 1961-1979, 2 vol., Collection *Recherches*

- Fontinoy, Charles, *Le duel dans les langues sémitiques*, Paris, Les Belles Lettres, 1969, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège - Fascicule CLXXIX

- Garbini, Giovanni, *Le lingue semitiche, Studi di storia linguistica*, Naples, Istituto Orientale di Napoli, 1972

- Gardies, Jean-Louis, *Esquisse d'une grammaire pure*, Paris, J. Vrin, 1975, *Problèmes et controverses*

- Gelb, Ignace J., *Sequential Reconstruction of Proto-Akkadian*, Chicago, The University of Chicago Press, 1969, *Assyriologi-*

(1) Sur l'histoire et l'extension du pluriel interne, voir Sabatino Moscati, "Il plurale esterno maschile nelle lingue semitiche", p. 43, pour qui : "Esso è acertato solo interno al I millennio a. Cr. : ora, è appunto questa l'epoca in cui lo vediamo comparire (documentariamente, s'intende) nelle lingue sud-semitiche. Di conseguenza, sembra poco probabile che il plurale interno possa considerarsi come protosemitico : esso appare piuttosto circoscritto al semitico occidentale e, in questo, al I millennio". Voir également, de ce même chercheur, "The Plural in Semitics" et "Plurali interni in ugaritico ?" où, après avoir passé en revue les formes de l'ougaritique identifiées comme des pluriels internes par J. Aistleitner dans son *Untersuchungen zur Grammatik des Ugaritischen*, il maintient son opinion, écrivant en conclusion, p. 352 : "Anche se in un numero minimo di casi una soluzione favorevole dovesse accogliersi, essa non farebbe che inquadrarsi nella caratteristica, propria alle lingue semitiche del nord-ovest, di mostrare sporadiche traccie del fenomeno".

et, dans l'état construit, les séquences

-u: (∿ *-u* du singulier)

-i: (∿ *-a / -i* du singulier)

L'opposition voyelle longue ∿ voyelle brève est donc réalisée, inévitablement, en finale, à l'état construit, au "nominatif" et au "génitif", entre les formes plurielles et les formes correspondantes du singulier.

Le pluriel externe féminin, qui ne peut plus faire recours aux ressources épuisées de l'amalgame, s'est constitué en affixant au morphème *a:*, nécessairement stable, les mêmes désinences casuelles, *u* pour le "nominatif", *i* pour "l'accusatif" et le "génitif".

Les hiatus impossibles, **a:-u* et **a:-i*, ont été enrayés par l'interfixion de la consonne *t*, consonne à capacité démarcative et, d'ailleurs, morphème du féminin (1).

D'où les séquences

-a:-t-u-n (∿ *-a-t-u-n* du singulier)

-a:-t-i-n (∿ *-a-t-a-n / -a-t-i-n* du singulier(2))

dans l'état absolu, et les séquences

-a:-t-u (∿ *-a-t-u* du singulier)

-a:-t-i (∿ *-a-t-a / -a-t-i* du singulier(2))

dans l'état construit.

La consonne *t* est aussi le premier moyen de la différenciation du pluriel externe féminin et du duel. Le duel et le pluriel externe féminin ont, en effet, en commun la voyelle longue *a:* mais la consonne *t* est absente du duel.

Pour ce nombre, il semble que, dans l'impossibilité du recours à une consonne anaptyctique qui ne soit ni *n* ni *t*, *u* du "nominatif" ait été réalisée zéro (ø), *i* de "l'accusatif" et du "génitif" aité été réalisée *j*, la transformation de *i* entraînant celle de **a:-i*, = **V:-V*, en *a-j*, = *C-V* (1).

D'où les séquences

(-t)-a:-ø-n-i (∿ *(-t)-u-n* du singulier)

**(-t)-a:-i-n-i* > *(-t)-a - j-n-i* (∿ *(-t)-a-n / -i-n* du singulier)

dans l'état absolu, et

(-t)-a:-ø (∿ *(-t)-u* du singulier)

**(-t)-a:-i* > *(-t)-a - j* (∿ *(-t)-a / -i* du singulier)[2]

dans l'état construit.

Seuls d'entre ces morphèmes, les morphèmes du duel sont communs à toutes les formes de l'arabe. Peut-être cette généralité des morphèmes du duel est-elle le fait du caractère secondaire de ce nombre.

Les morphèmes des pluriels externes sont, en arabe, propres aux seules formes dénotant un procès, action ou actualisation. Ces formes, qui pourraient être dites "formes verbales", sont les formes personnelles du verbe, les formes a-personnelles mais à diathèse des paradigmes *fā^{C}il*, *maf^{C}ūl*, et des schèmes apparentés, les formes infinitives, enfin, nommées *masdar* par la Tradition grammaticale arabe.

L'on voit bien que toutes ces "formes verbales", comme elles sont porteuses de modalités nombreuses qui sont les élé-

---

(1) Comparer avec Ignace J. Gelb, *op. cit.*, § 1.2 et § 3.3.

(2) Au singulier, la voyelle *a* devant *t* serait une voyelle anaptyctique.

(1) *C* est pour "consonne". Comparer avec Ignace J. Gelb, *op. cit.*, tableau 14 et p. 59.

(2) *(-t)* est le morphème du féminin.

ploi dans ces langues qu'exceptionnellement et avec des signifiants modifiés. La concurrence d'un autre morphème de nombre, le chiffre "deux", élément indispensable de la chaîne des nombres, l'aura éliminé [1]. Et aussi l'accroissement de l'entropie du système des formes [2].

*

En arabe, *tout se serait donc passé comme si* le pluriel, d'abord, s'était formé, à partir du singulier, par la suffixation de deux voyelles longues : *u:*, pour le masculin, *a:*, pour le féminin. Puis *comme si* le signifiant *a:* s'était transformé en *na(:)* par l'annexion de la consonne *n* qui aurait été infixée par la langue pour éviter que les voyelles finales des formes du verbe ne s'opposent par leurs seules longueurs. La voyelle longue *a:*, supplantée par *na(:)* dans son premier emploi, aurait été alors réemployée comme signifiant des formes duelles elles-mêmes dérivées des formes plurielles correspondantes [3].

(1) Plus généralement, selon Jean-Louis Gardies, in *Esquisse d'une grammaire pure*, p. 150 : "L'évolution des langues tendrait à montrer que le rôle de la quantification intégrée au nom ou au verbe, ce qu'on appelle le nombre, recule lentement, du moins dans beaucoup de langues, au profit de cette quantification [par termes circonstanciels] non intégrée".

(2) Voir André Roman, "De la langue arabe comme un modèle général de la formation des langues sémitiques et de leur évolution".

(3) La reconstruction, hypothétique, ici soumise au lecteur, rompt avec la reconstruction présentée traditionnellement. Elle vaut, sauf erreur, par une cohérence à même de lui donner, pour reprendre la formule de Giovanni Garbini, in *Le lingue semitiche*, p. 133, une "maggiora plausibilità". Sur la question du duel, Giovanni Garbini a écrit, *op. cit.*, p. 88, n. 28 : "Anche dopo l'ampio ed informatissimo studio di C. Fontenoy, *Le duel dans les langues sémitiques*, resta ancora da valutare fino a che punto il largo impiego del duale nell'arabo classico e nel sud-arabico epigrafico sia dovuto ad arcaismo e non ad espansione secondaria dovuta ad analogia".

Quant à l'expression du nombre hors du verbe [1], la langue arabe a fait recours pour son expression dans certaines de ses formes aux mêmes désinences *u:* du masculin et *a:* du féminin, constituant ainsi un pluriel "externe".

Ces formes de la langue arabe devant recevoir une désinence casuelle, le pluriel externe masculin a amalgamé dans *u:* le morphème du pluriel, *u:*, avec le morphème, *u*, du "nominatif"; et, parallèlement, comme la voyelle longue *i:* restait la seule voyelle longue disponible, il a amalgamé dans *i:* ce morphème du pluriel avec, selon le cas, le morphème, *a*, de "l'accusatif", ou le morphème, *i*, du "génitif".

Les deux désinences *u:* et *i:* du pluriel externe masculin reçoivent éventuellement le *tanwīn n* de l'état absolu. La voyelle finale alors rajoutée n'est qu'une voyelle d'épithèse au timbre indifférent, ici fermée après voyelle ouverte, ailleurs [2] ouverte après voyelle fermée [3]. Elle n'a d'autre rôle que syllabique.

Les séquences ainsi constituées sont, dans l'état absolu, les séquences

-u:-n-a (∿ *-u-n* du singulier)

-i:-n-a (∿ *-a-n* / *-i-n* du singulier)

(1) Une hypothèse entièrement différente de celle ici présentée a été proposée par Werner Vycichl in "Die Deklination im Arabischen" puis reprise in "Numerus und Kasus im klassischen Arabisch" après les critiques faites par Sabatino Moscati dans la troisième partie de son article, "Sulla flessione nominale dell'arabo classico". Voir également Karel Petrá̌ček, "Die Isomorphie im System der arabischen Pluralbildung".

(2) Au duel.

(3) Ceci bien vu déjà par Wolfdietrich Fischer, in "Probleme der Silbenstruktur im Arabischen".

(4) Voir André Roman, *Etude*, en C.2.5.

3e personne du masculin	*qabar-a*	*qabar-a:*	*qabar-u:*
du féminin	*qabar-a-t*	*qabar-a-t-a:*	*qabar-na*

Une réorganisation, concomitante et parallèle, de l'expression du nombre aura eu lieu également à l'impératif et à l'inaccompli dont les formes du duel, présentées ci-après dans leur dernier état retrouvé, dans un Tableau de l'impératif et dans un Tableau de l'inaccompli, auraient été, elles-aussi, dérivées des formes correspondantes du pluriel.

TABLEAU XIII

Impératif attesté

	Singulier	Duel	Pluriel
2e personne du masculin	*(ʔi)qbir*	*(ʔi)qbir-a:*	*(ʔi)qbir-u:*
du féminin	*(ʔi)qbir-i:*	*(ʔi)qbir-a:*	*(ʔi)qbir-na* < **(ʔi)qbir-na:*

TABLEAU XIV

Inaccompli attesté

	Singulier	Duel	Pluriel
1e personne	*ʔ-aqbir*	*ø*	*n-aqbir*
2e personne du masculin	*t-aqbir*	*t-aqbir-a:*	*t-aqbir-u:*
du féminin	*t-aqbir-i:*	*t-aqbir-a:*	*t-aqbir-na*
3e personne du masculin	*j-aqbir*	*j-aqbir-a:*	*j-aqbir-u:*
du féminin	*t-aqbir*	*t-aqbir-a:*	*j-aqbir-na* < **t-aqbir-na:*

Dans l'inaccompli attesté, tout comme dans l'accompli attesté, le duel est sans première personne. L'impossibilité, pour l'accompli, de se donner une première personne du duel a pu suffire pour que, par analogie, l'inaccompli ne se donne pas cette personne qui est également absente du système des formes pronominales. Cette première personne, si elle avait existé, aurait été formée, comme toutes les autres personnes du duel, par dérivation de la forme correspondante du pluriel, c'est-à-dire de *n-aqbir*, par suffixation de *a:*. Aura peut-être aussi joué le fait que dans **n-aqbir-a:* ainsi formée, le préfixe *n-* ne serait qu'un morphème de personne alors qu'il est dans *n-aqbir* le morphème de la première personne *et du pluriel*, en opposition au préfixe *ʔ-* de la première personne du singulier, *ʔ-aqbir*, qui est, semblablement, pour la personne *et le singulier*.

Dans ce paradigme, la forme attestée pour la troisième personne du féminin pluriel est *j-aqbir-na* alors que, régulièrement, la dérivation de cette forme à partir de la forme correspondante du singulier, *t-aqbir*, aurait dû produire

t-aqbir > **t-aqbir-a:* > **t-aqbir-n-a:* > *t-aqbir-na*

Il est donc vraisemblable que le couple, *j-aqbir-u:* — *j-aqbir-na*, des troisièmes personnes du pluriel, soit un remodelage contre les deuxièmes personnes du pluriel, *t-aqbir-u:* — *t-aqbir-na*, d'un ancien couple, *j-aqbir-u:* — **t-aqbir-na*, qui est encore attesté par l'hébreu : *j-iqbᵉr-u:* — *t-iqbor-na:* (1).

Puis le duel du verbe, particulièrement, disparaîtra dans les langues arabes régionales. Et la modalité nominale du duel, actualisée par les morphèmes *a:* et *aj*, n'aura plus d'em-

(1) Pour les auteurs d'*An Introduction to the Comparative Grammar of the Semitic Languages*, § *16.61.*, ce serait, au contraire, l'hébreu qui aurait innové. De même pour Brockelmann, dans son *Grundriss* où, vol. I, § g.3, p. 568, il présente comme étant secondaires les trois formes hébraïques à préfixe *i*, = *j*, qui sont dans la Bible : *uaiiēhamnā, "und sie entbrannten", Gn. 30, 38; uaiiissarnā, "und sie gingen grade aus", 1. Sm. 6. 12.; iaᶜᵃmoδnā, "sie stehn", Dn. 8, 22"*. L'araméen biblique a, lui, *j-iqbᵉr-u:n* pour la troisième personne du masculin pluriel et *j-iqbᵉr-a:n* pour la troisième personne du féminin pluriel, — voir Franz Rosenthal, *op. cit.*, § 105.

culin singulier avait été **qabar-Ø*, la troisième personne du féminin pluriel aurait pu être **qabar-a:*, parallèlement à **qabar-u:* sans infixation de la consonne *n* qui a fait d'elle d'abord **qabar-n-a:*. L'akkadien a, respectivement, *qabir-Ø* et *qabr-a:*; l'hébreu, *qa:bar-Ø* et *qa:b^{e}r-u:*; le syriaque, *q^{e}bar-Ø* et *q^{e}bar-(e:n)*, mais *q^{e}bar-(e:n)* serait une création postérieure [1] due à l'analogie avec les formes pronominales homologues [2]; par contre, l'éthiopien a *qabar-a* et *qabar-a:*. L'opposition entre *qabar-a* et *qabar-a:* serait la première opposition de longueur vocalique dans le verbe arabe.

Le Tableau XI représente le paradigme de l'accompli duel dans son dernier état, son état attesté.

TABLEAU XI

Duel 2

1^{e} personne	*Ø*
2^{e} personne du masculin	*qabar-t-um-a:*
du féminin	*qabar-t-um-a:*
3^{e} personne du masculin	*qabar-a:*
du féminin	*qabar-a-t-a:* < **qabar-t-a:*

Pour ce qui est de l'accompli pluriel, deux modifications vont encore se produire :

- La première modification concerne la désinence *na:* du féminin pluriel qui va s'abréger, devenant *na*. D'où, pour la troisième personne, la forme attestée *qabar-na* < **qabar-na:*; et, pour la deuxième personne, la forme attestée *qabar-t-un-na* < **qabar-t-um-na:*, où la consonne *m* a été assimilée par la consonne *n* subséquente. Peut-être, la longueur de la consonne géminée, /nn/ = [n:], a-t-elle joué dans l'abrègement de la voyelle finale.

- La deuxième modification concerne la première personne du pluriel qui va devenir *qabar-na:* < **qabar-n-u:*. Ce passage de **nu:* à *na:* a été rendu possible par l'abrègement de *na:*, morphème du féminin pluriel, devenu *na*, et par le nouveau recours du système verbal à l'opposition de longueur vocalique, encore que *qabar-na:*, = "nous ...", soit une première personne, et que *qabar-na*, = "elles ...", soit une troisième, une "non-personne". Quant au changement de timbre, — la voyelle vélaire *u:* devient la pharyngale *a:* —, peut-être est-il à l'analogie d'un changement survenu dans le système homologue des proformes nominales dites "suffixes", où *na:*, qui est la proforme historiquement attestée, aurait remplacé une ancienne proforme **nu:*. En effet, **nu:* a pu devenir *na:* par dissimilation de *i*, signifiant de l'une des désinences casuelles du système syntaxique, cette dissimilation établissant une séquence *i...a:* favorisée par l'arabe. Cette hypothèse serait confirmée par le fait que l'hébreu, dont le système des formes pronominales est particulièrement proche de celui de l'arabe, a conservé la proforme nominale *nu:* et la forme verbale homologue *qa:bar-nu:* mais n'a pas conservé dans sa syntaxe la désinence casuelle *i*.

Le terme de cette évolution multiforme, *hypothétique*, est le paradigme complet de l'accompli dans son seul état attesté.

TABLEAU XII

Accompli attesté

	Singulier	Duel	Pluriel
1^{e} personne	*qabar-tu*	*Ø*	*qabar-na:*
2^{e} personne du masculin	*qabar-ta*	*qabar-t-um-a:*	*qabar-tum-(u:)*
du féminin	*qabar-ti*	*qabar-t-um-a:*	*qabar-t-un-na*

(1) Voir L. Costaz, *Grammaire Syriaque*, § 347.

(2) Voir Sabatino Moscati & *alii*, *op. cit.*, § 16.46.b.

Remarquablement, ce paradigme ougaritique de formes verbales à suffixes est sans première personne du pluriel tandis qu'à l'inverse le paradigme des formes verbales à préfixes a une première personne du pluriel et n'a pas de première personne du duel. Cette langue aurait donc développé son système de quantification dans le verbe dans deux voies opposées et l'analogie n'aurait pas joué entre les deux paradigmes.

Dans le paradigme des formes duelles de l'accompli arabe telles qu'elles sont présentées ci-dessus,

- la deuxième personne du féminin se confond avec celle du masculin;

- la troisième personne du féminin utilise, nécessairement, le monème *t* du féminin. Celui-ci n'est pas propre au singulier. Il se trouve à l'inaccompli aussi bien au singulier qu'au pluriel. Ainsi l'hébreu biblique a *t-iqbor-na:* pour la troisième personne du féminin pluriel. La forme hypothétique **qabar-t-a:* est attestée dans la langue comme *qabar-a-t-a:*. La voyelle *a* infixée devant les deux morphèmes *t*, du féminin, et *a:*, du duel, empêche l'opposition de **qabar-t-a:* à *qabar-t-a*, deuxième personne du masculin singulier par la seule différence de la longueur de leurs voyelles finales. Tout se passe donc comme si la forme *qabar-a-t-a:* était dérivée de la forme correspondante *qabar-a-t* du singulier par la suffixation du morphème *a:* du duel [1]. Mais cela n'a pas dû être [2]; car il faudrait supposer un duel dérivé pour partie du pluriel, pour partie, du singulier. Et, dans l'hypothèse de cette double dérivation, le paradigme du duel aurait pu avoir une première personne, **qabar-k-a:*, dérivée de la première personne du singulier, **qabar-ku*.

- l'opposition de longueur vocalique, évitée entre *qabar-ta* et **qabar-t-a:*, ne l'a pas été entre les formes du masculin singulier, *qabar-a* et du masculin duel, *qabar-a:*. La seule solution possible semble être l'amuïssement de la désinence brève *a*, l'opposition réalisée étant alors celle d'une voyelle *zéro* à la voyelle *a:* : **qabar-Ø* ∿ *qabar-a:*. Mais c'est bien *qabar-a* qu'il faut supposer pour le singulier. En effet, cette voyelle permet l'opposition entre la forme pausale *qabar-Ø* et la forme non pausale *qabar-a*; et elle régularise un paradigme dont toutes les formes se trouvent ainsi être des formes à suffixes [3]. Enfin, si la troisième personne du mas-

... 2; m *zegideči* *tezgedo*

2. f. *zegideči* *tezgedo*

1. c. *zegideči* *ezgedo*

Pour ce chercheur, dans ce même article, p. 231, "Die Tatsache [...] dass sich in südarabien ein Dual der ersten Person durch das Bestreben, das Schema zu vervollständigen, neu gebildet hat, legt die Vermutung nahe, dass es sich auch im Ugaritischen um eine Neubildung handelt, wenn auch nach einem anderen Prinzip". L'article d'Ewald Wagner est parfaitement résumé par Charles Fontinoy, *op. cit.*, pp. 109-111.

(1) Le suffixe de nombre suit toujours le suffixe de genre; voir Ignace J. Gelb, *op. cit.*, p. 16.

(2) Ainsi *rama-t-a:*, = "elles deux ont visé", serait le fait d'une fausse dérivation. Voir sur ce point l'opinion contraire de Theodor Nöldelke et la réfutation de F. Müller rapportées par Charles Fontinoy, *op. cit.*, *pp.* 193-197.

(3) Ignace J. Gelb, in "The origin of the West Semitic *Qatala* morpheme", après avoir passé en revue les diverses hypothèses faites sur l'origine de cette voyelle *a*, résume ainsi son opinion, p. 79 : "I take [the *+a* morpheme] to represent secondarily the object case. This is the morpheme which, originally limited to the predicate position with nouns and adjectives, gradually evolved as the characteristic vowel first of the stative and then of the fientive of the West Semitic perfective".

TABLEAU IX

Accompli 3

Pluriel

1e personne	**qabar-n-u:*
2e personne du masculin	*qabar-t-um-u:*
du féminin	**qabar-t-um-na:*
3e personne du masculin	*qabar-u:*
du féminin	**qabar-na:*

La désinence *a:* devient ainsi disponible pour un autre emploi. Elle servira comme le signifiant du duel quand le paradigme en sera créé.

Le Tableau suivant représente ce nouveau nombre tel que le produirait sa dérivation à partir du pluriel qui jusqu' alors s'opposait seul au singulier (1).

TABLEAU X

Duel 1

	Singulier		Duel		Pluriel
1e personne	**qabar-ku*	∿	**qabar-n-a:*	<	**qabar-n-u:*
2e personne du masculin	*qabar-t-a*	∿	*qabar-t-um-a:*	<	*qabar-t-um-u:*
du féminin	*qabar-t-i*	∿	*qabar-t-um-a:*	<	**qabar-t-um-na:*
3e personne du masculin	*qabar-a*	∿	*qabar-a:*	<	*qabar-u:*
du féminin	*qabar-a-t*	∿	**qabar-t-a:*	<	**qabar-na:*

(1) Si le duel avait été formé à partir du singulier, il aurait également produit une seule forme, **qabar-t-a:*, pour les deux genres de la deuxième personne sauf à recourir à un *n* anaptyctique et, ainsi, à recommencer **qabar-t-in-a:*; mais **qabar-t-a:* n'existe pas et, dans **qabar-t-i-n-a:*, la désinence *-n-a:* est alors celle du féminin pluriel.

Dans ce paradigme, la première personne, **qabar-n-a:*, si elle avait existé, aurait été identique à la troisième personne du féminin pluriel, **qabar-na:*. Mais cette identité d'une première personne et d'une "non-personne" (1) n'aurait pas constitué un obstacle insurmontable, pas plus qu'à l'inaccompli singulier l'identité de la deuxième personne du masculin et de la troisième personne du féminin. L'obstacle à l'existence de cette forme doit être recherché dans l'identité de la désinence faite du morphème *n* de la première personne et du morphème *a:* du duel avec la désinence *na:* du féminin pluriel.

La seule attestation d'une première personne du duel dans les langues sémitiques anciennes serait, *et pour ce seul paradigme*, celle de l'ougaritique, *qbrnj*, reconstituée comme **qabar-naja:* (2).

(1) "Non-personne" : la formule, fameuse, est d'Emile Benveniste in "La nature des pronoms".

(2) Voir Sabatino Moscati & *alii, op. cit.*, § 16.51. Et Ewald Wagner, in "Die erste Person Dualis im Semitischen", p. 229 *sq.*, "Ausser dem Ugaritischen kennt ihn [= einen Dual der ersten Person] auch noch die neusüdarabische Sprache der Insel Soqotra, und zwar sowohl beim selbständigen Personalpronomen und beim Personalsuffix als auch beim Verb im Perfekt und Imperfekt [...] Früher scheint der Dual der ersten Person im südarabischen Gebiet noch weiter verbreitet gewesen zu sein; denn unter dem wenigen Shauri-Material, das der französische Konsul Fulgence Fresnel im Jahre 1838 in Ǧidda gesammelt hat, finden wir folgendes Paradigma des Verbs *zeged*, "nahmen" :

	Perfekt	Imperfekt
3. m.	*zegedo*	*yizgedo*
3. f.	*zegideto*	*tezgedo*

./...

même évolution. Le Tableau VII représente les formes pronominales et verbales plurielles de la deuxième personne dans ces langues diverses.

TABLEAU VII

		Masculin		Féminin	
Langues à opposition de voyelles	Akkadien	*ʔat-tunu*	*qabra:-tunu*	*ʔat-tina*	*qabra:-tina*
	Syriaque	*ʔat-to:n*	*qᵉbar-to:n*	*ʔat-te:n*	*qᵉbar-te:n*
	Araméen	*ʔan-tu:n*	*qᵉbar-tu:n*	*ʔan-ten*	*qᵉbar-ten* (1)
Langues à opposition de consonnes	Hébreu	*ʔat-tem*	*qᵉbar-tem*	*ʔat-ten(a:)*	*qᵉbar-ten* (2)
	Ethiopien	*ʔan-tᵉ(m)mu:*	*qabar-kᵉ(m)mu:*	*ʔan-tᵉn*	*qabar-kᵉn*
	Arabe	*ʔan-tumu:*	*qabar-tumu:*	**ʔan-tina:*	**qabar-tina:*

L'accompli pluriel de l'arabe se présenterait dès lors ainsi :

TABLEAU VIII

Accompli 3

Pluriel

1ᵉ personne	**qabar-n-u:*
2ᵉ personne du masculin	*qabar-tu-m-u:*
du féminin	**qabar-ti-n-a:*
3ᵉ personne du masculin	*qabar-u:*
du féminin	**qabar-n-a:*

Dans les formes à désinence *u:*, *n* de **qabar-n-u:* reste nettement le morphème de la première personne, *t* de *qabar-tu-m-u:*, celui de la deuxième personne; quant à *qabar-u:*, elle est une forme sans morphème personnel noté (1).

Dans ces formes, la désinence *u:* reste, nettement, le morphème du pluriel masculin.

Dans les formes à désinence *a:*, *t* de **qabar-ti-n-a:* reste, nettement, le morphème de la deuxième personne, tout comme dans *qabar-tu-m-u:*; quant à **qabar-na:*, elle est, tout comme *qabar-u:*, une forme sans morphème personnel noté.

Dans les formes à désinence *a:*, *n* n'étant pas un morphème personnel ne s'oppose pas à *n* de **qabar-n-u:*; et elle ne s'oppose plus à son homologue *n* de **qabar-ta-n-u:* / **qabar-tu-n-u:* disparue avec la transformation de cette forme en *qabar-tu-m-u:*.

Aussi est-ce la séquence *na:* qui, dans ce nouvel état du paradigme va apparaître comme la désinence même du féminin pluriel; c'est donc désormais *na:*, et non plus *a:*, qui s'oppose à *u:*.

Aussi la voyelle *i* de **qabar-ti-na:*, dont le timbre est indifférent, se retrouve-t-elle seule dans son rôle paradigmatique; elle va, sous la pression de l'analogie, céder la place à l'élément paradigmatique homologue *um* de *qabar-t-um-u:*. D'où la forme **qabar-t-um-na:*.

Le paradigme de l'accompli pluriel serait alors le suivant :

(1) Voir Franz Rosenthal, *A Grammar of Biblical Aramaic*, § 21 et § 101. Selon l'usage des sémitisants, /e/ est ici pour /ɛ/ et /e/ pour /e/.

(2) *ʔat-ten* ou *ʔat-ten*; voir Paul Joüon, *Grammaire de l'hébreu biblique*, p. 91.

(1) Voir Henri Fleisch, *Traité de philologie arabe*, § 119 f; André Roman, *Etude de la phonologie et de la morphologie de la* koinè *arabe*, la section sur les accomplis.

désinence, **ta-n-u:*, serait devenue la séquence, **tu-n-u:*, de quatre phonèmes non compacts avant de se transformer en la séquence attestée, *tu-m-u:*, où la linguale aiguë, *n*, se trouve remplacée par la bilibiale *m* qui est, comme *n*, nasale et non compacte et, comme *u/u:*, non aiguë.

Toutefois, la transformation supposée de **tu-n-u:* en *tu-m-u:* n'aurait pas été une simple assimilation de gravité [1]. En effet, la consonne *n* s'est maintenue dans la forme homologue *qabra:-tu-n-u* de l'akkadien. Vraisemblablement aura joué aussi dans la transformation de la désinence l'analogie avec la forme pronominale correspondante, *ʔan-tu-m-u:*, = "vous", primitivement **ʔan-tu-n-u:*. La deuxième consonne *n* de cette forme pronominale sera devenue *m* par assimilation de gravité *et* par dissimilation de la première consonne *n*.

Différemment de l'arabe et aussi de l'éthiopien ancien qui a, pour cette forme pronominale, *ʔan-t^{e}(m)mu:* et, pour cette forme verbale, *qabar-k^{e}(m)mu:*, l'akkadien a réduit la double occurrence de *n* dans la forme pronominale par le moyen d'une assimilation régressive qui a produit

ʔat-tu-n-u < **ʔan-tu-nu*

Comme l'akkadien, le syriaque a

ʔat-to:n et *q^{e}bar-to:n*

Mais le choix entre ces deux solutions phonétiques n'était pas un choix forcé [1]. En araméen biblique, la forme pronominale de la deuxième personne du masculin pluriel est restée une forme à deux consonnes *n* , *ʔan-tu:n* , proche de la forme originelle supposée **ʔan-ta-nu:*. Seule aurait donc joué pour elle la dissimilation de compacité; **ta-n-u:* serait ainsi devenue **tu-n-u:* puis *tu:n*, la première voyelle *u* prenant la longueur et le rôle de la voyelle finale *u:*, amuïe. La forme verbale de la deuxième personne du masculin pluriel est, parallèlement, devenue *q^{e}bar-tu:n*.

A l'opposé, l'hébreu biblique présente dans la forme pronominale de la deuxième personne du masculin pluriel *et* l'assimilation régressive de la première consonne *n* par *t et* la substitution de la deuxième consonne *n* par *m* bien que cette substitution ait été phonétiquement rendue moins pressante par l'assimilation. C'est que la distinction de genre entre les deux formes pronominales plurielles de la deuxième personne se trouve assurée en hébreu non par une opposition de timbres vocaliques différents comme en akkadien, en syriaque et en araméen, mais par l'opposition de *m* et de *n* relayant l'opposition vocalique effacée [2].

L'arabe et l'éthiopien se sont engagés dans cette

---

(1) Ignace J. Gelb, in *Sequential Reconstruction of Proto-Akkadian*, p. 53, a formulé sur le passage supposé de *n* à *m* les réserves suivantes : "I take *m* to be a consonantal glide, parallel to *n* [...] and to *t* [...] While the evidence in favor of the consonantal glides *n* and *t* in Semitic languages is very good [...], that in favor of the glide *m* is not. Since the phonetic change of *m* > *n* is amply documented, while that of *n* > *m* is not, I hesitate to interpret *m* of *ʔantumu* as derived from *n* of *ʔantunu*. Still, I do not see any other solution"; et p. 229 *sq*.

(1) Les formes produites dans une langue sont conditionnées par les faits de substance, — il est fort difficile de les reconnaître dans une langue morte —, et par les différents systèmes qui dans le cas, certain, d'une langue sémitique sont autant de sous-ensembles du "système de systèmes" qui constitue la langue en tant que telle. Autrement, les formes homologues créées par les langues d'une même famille ne seraient jamais différentes.

(2) Selon Jacob Barth, déjà, in *Die pronominal Bildung in den semitischen Sprachen*, § 5d : "Nach *ʔatten* hat sich das msk. *ʔattem* umgebidelt unter Aufgabe seiner urspr. *ŭ*".

qabar-ta > **qabar-ta-n-u:*

qabar-ti > **qabar-ti-n-a:*

Cette voyelle est effectivement nécessitée par le système syllabique S de la langue arabe,

S = { CV, CVC }

autrefois commun à toutes les langues sémitiques (1) : les formes qui seraient produites sans cette voyelle compteraient une séquence, impossible, de trois consonnes.

Cette voyelle, dans les deux formes plurielles, n'a plus de rôle réel que syntagmatique. Elle signifie encore le genre mais de façon redondante et asystématique puisque, pour l'accompli, c'est la voyelle finale qui en est ici le signifiant.

Cette voyelle brève peut donc être, devant *n*, d'un autre timbre. Qu'elle ait bien été d'abord la voyelle même du genre des formes correspondantes du singulier est probable parce que cette solution est la moins élaborée et qu'elle est celle attestée, pour le féminin, par la forme homologue de l'akkadien : *qabra:-ti-na*.

La forme homologue du masculin, *qabra:-tu-nu*, présente, elle, un fait d'assimilation. Effectivement la voie est libre, ouverte aux assimilations. Il semble que la voyelle compacte *a* de sa désinence ait laissé la place à la voyelle non compacte *u*, les autres phonèmes qui la composent, *t*, *n*, *u*, étant tous non compacts (2).

(1) Voir André Roman, "De la langue arabe comme un modèle général de la formation des langues sémitiques et de leur évolution".

(2) Voir, sur le trait de compacité, Mario Rossi, *Contribution à la méthodologie de l'analyse linguistique*, pp. 340-343; André Roman, *Etude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe*, chapitre IV, Les Traits, § C.1.3.

Dans cette nouvelle figure, la deuxième personne du masculin singulier, **qabar-ta-n-u:*, semble due à l'analogie car la forme sans *n*, **qabar-t-u:*, ne s'opposerait à aucune forme de l'accompli par la seule différence de longueur vocalique, la forme *qabar-tu*, à laquelle aboutira la première personne du singulier, n'existant pas encore. L'akkadien, dont la première personne du singulier, *qabra:-ku*, n'a pas abouti à **qabra:-tu*, a, semblablement, la forme avec *n* : *qabra:-tu-n-u*.

Dans cette nouvelle figure, la troisième personne du féminin pluriel, **qabar-n-a:*, est formée également par l'interfixion de *n* devant le suffixe *a:*. La forme sans *n*, **qabar-a:*, ne s'opposerait à la troisième personne du masculin singulier, *qabar-a*, que par la seule longueur différente de leurs voyelles finales.

Autrement l'akkadien a *qabr-a:*, les troisièmes personnes du masculin singulier et du féminin singulier étant, respectivement, *qabir* et *qabrat*.

Toutes les formes donc de l'accompli pluriel arabe, sauf une, comportent ce *n* qui est pour *k* dans **qabar-n-u:*, et qui est anaptyctique dans **qabar-ta-n-u:*, **qabar-ti-n-a:*, **qabar-n-a:*.

Seule fait exception la troisième personne *qabar-u:*. En effet **qabar-u* n'existe pas et l'infixation analogique de *n* produirait **qabar-n-u:* qui est la forme même de la première personne du pluriel.

Puis tout semble s'être passé comme si ce paradigme de formes plurielles avait subi deux évolutions : une évolution particulière et une évolution générale.

L'évolution particulière est celle de la deuxième personne, hypothétique, du masculin , **qabar-ta-n-u:*, dont la

à la pause et en joncture [1] dès lors qu'elle est finale.

Ce serait pour éviter que l'opposition de la première personne du pluriel **qabar-k-u:* à la première personne du singulier **qabar-ku* ne soit réduite à l'opposition de longueur de leurs voyelles finales, *u:* ∿ *u*, que la consonne *n*, consonne elle aussi à capacité démarcative, se serait substituée à la consonne *k* dans la forme du pluriel :

**qabar-k-u:* > **qabar-n-u:*

La forme **qabar-n-u:*, ainsi reconstituée, est très proche de la forme homologue, *qabra:-nu*, de l'akkadien et de la forme homologue, *qa:abar-nu:*, de l'hébreu.

Et encore la langue arabe et, comme elle semble-t-il, les autres langues sémitiques anciennes, auraient infixé cette même consonne *n* devant la désinence *V:* de celles des formes de l'accompli pluriel qui, sans *n*, se seraient opposées à des formes du singulier par la seule opposition de longueur de leurs voyelles finales [2].

(1) Pour l'akkadien, selon Wolfram von Soden, in *Grundriss der Akkadischen Grammatik*, § 13 a : "Lange Vokale mit Ausnahme der kontraktionslangen [...] wurden, wenn unbetont im Auslaut stehend, anscheinend in der Regel verkürzt". Les choses sont moins nettes dans les autres langues. Quant à l'arabe, il s'y constitue souvent, en joncture, des syllabes fermées dont les voyelles normalement longues s'abrègent du fait de la fermeture syllabique.

(2) La consonne *n* semble, en arabe particulièrement, titulaire de cet emploi "paragogique". Ainsi, en arabe, pour prendre un exemple dans le système verbal, le morphème du mode réel de l'inaccompli est la voyelle désinentielle *u*. Le mode potentiel de l'inaccompli n'a pas, lui, de signifiant propre; rapporté au mode réel, il peut être dit à voyelle *zéro*. Aux formes du potentiel terminées par une voyelle longue, morphème de genre ou de nombre, c'est-à-dire aux formes *t-aqbir-i:*, *t-aqbir-a:*, *j-aqbir-a:*,

./...

D'où les formes hypothétiques suivantes de l'accompli.

TABLEAU VI

Accompli 2

				Pluriel		Singulier
1e personne		**qabar-k-u:*	>	**qabar-n-u:*	∿	*qabar-ku
2e personne	du masculin	**qabar-t-u:*	>	**qabar-ta-n-u:*	∿	qabar-ta
	du féminin	**qabar-t-a:*	>	**qabar-ti-n-a:*	∿	qabar-ti
3e personne	du masculin	*qabar-u:*	≡	*qabar-u:*	∿	qabar-a
	du féminin	**qabar-a:*	>	**qabar-n-a:*	∿	qabar-at

Dans cette nouvelle figure, les formes plurielles de la deuxième personne gardent la voyelle brève finale des formes correspondantes du singulier :

... *t-aqbir-u:*, *j-aqbir-u:*, ne peuvent, du fait du système syllabique, correspondre des formes du réel qui s'y opposeraient par la voyelle *u* suffixée directement. Aussi une consonne doit-elle être infixée pour éviter l'occurrence impossible des hiatus **i:-u*, **a:-u*, **u:-u*. Cette consonne "paragogique" est une consonne nasale vraisemblablement parce que, de toutes les consonnes à capacité démarcative, les nasales sont les seules qui soient vocaliques; d'où, ici, la facilité articulatoire de leur emploi. Le système aura retenu, de préférence à la nasale grave *m*, la nasale aiguë *n*, peut-être pour son acuité qui lui assure un impact plus fort sur l'oreille. De même la voyelle de joncture est, en général, la voyelle aiguë *i*. Les formes effectivement réalisées sont les formes, *t-aqbir-i:-n-a*, *t-aqbir-a:-n-i*, *j-aqbir-a:-n-i*, *t-aqbir-u:-n-a*, *j-aqbir-u:-n-a*, dans lesquelles le timbre de la désinence *u* a été modifié par l'action dissimilatrice de la voyelle longue avant elle. Et l'on voit bien que, dans ces conditions, le paradigme de l'inaccompli présenté comme un paradigme à voyelle *a*, un paradigme "subjonctif", le *mansūb* de la Tradition grammaticale arabe, ne peut être qu'un paradigme postiche. Voir André Roman, *Etude de la phonologie et de la morphologie de la* koinè *arabe*, dans la partie D sur les Formes, le § 4.1.2.1; et "La genèse de la langue arabe et la constitution de ses formes verbales".

elles se maintiennent à la pause. En effet, la pause est bien un phénomène ancien. D'une part, elle est inséparable du système de communication par désinences de voyelles brèves qu'a occasionné le système de nomination par racines, caractéristique des premières langues sémitiques [1]. D'autre part, elle est attestée anciennement.

Quant au paradigme de l'accompli singulier, il aurait été le suivant :

TABLEAU IV

Accompli Singulier 1

1e personne	**qabar-ku*
2e personne du masculin	*qabar-ta*
du féminin	*qabar-ti*
3e personne du masculin	*qabar-a*
du féminin	*qabar-at*

Dans ce paradigme, la première personne fait recours à un suffixe *k* à l'instar de l'akkadien qui a pour forme homologue *qabra:-ku* et de l'éthiopien qui a pour forme homologue *qabar-ku:*.

La forme correspondante de l'inaccompli singulier, *?-aqbir*, n'a pas, comme affixe, *-?*, avec quoi elle serait réalisée **qabar-?-V* [2], parce que la consonne *?* produite comme une impulsion unité par une brusque désocclusion glottale serait instable dans cette position surtout après consonne vocalique. D'où, sans doute, le recours à *k* d'abord puis à *t* *avec quoi le paradigme s'unifie :*

**qabar-ku* > *qabar-tu* [1]

Les formes de l'accompli pluriel, si elles étaient distinguées des formes correspondantes du paradigme de l'accompli singulier par les désinences *u:* et *a:*, respectivement du masculin pluriel et du féminin pluriel, seraient :

TABLEAU V

Accompli Pluriel 1

1e personne	**qabar-k-u:/a:*
2e personne du masculin	**qabar-t-u:*
du féminin	**qabar-t-a:*
3e personne du masculin	*qabar-u:*
du féminin	**qabar-a:*

Dans le paradigme ainsi reconstitué, la prévalence générale du masculin sur le féminin, la comparaison avec l'akkadien et l'hébreu qui ont une voyelle de timbre [u] comme morphème de pluriel pour les deux genres de la première personne, conduisent à retenir pour cette personne **qabar-k-u:* plutôt que **qabar-k-a:*.

Mais, dans les paradigmes verbaux des différentes langues sémitiques, l'opposition du pluriel au singulier n'apparaît jamais réalisée par une simple opposition de longueur vocalique, celle-ci pouvant être neutralisée particulièrement

(1) Voir André Roman, "De la langue arabe comme un 'système de systèmes' vers un modèle général de la formation des langues sémitiques et de leur évolution".

(2) V est pour voyelle.

(1) Voir, particulièrement, Giovanni Garbini, *Le lingue semitiche, Studi di storia linguistica*, p. 132.

Dans cette hypothèse, la voyelle longue *a:* aurait eu pour premier emploi de noter le féminin pluriel avant de devenir le morphème du duel lors de la création de celui-ci.

Les traces de ce premier emploi apparaissent suffisamment bien attestées dans le système verbal même des langues sémitiques aux auteurs d'*An Introduction to the Comparative Grammar of the Semitic Languages* pour qu'ils proposent, § 16.66, de reconnaître dans la désinence *a:* l'un des deux signifiants du féminin pluriel des paradigmes du verbe.

Voici, dans son état historique, comme un exemple particulièrement clair, le paradigme de l'impératif de l'éthiopien ancien :

TABLEAU I [1]

	Singulier	Duel	Pluriel
2e personne du masculin	$q^e b^e r$	ø	$q^e b^{(e)} r$-u:
2e personne du féminin	$q^e b^{(e)} r$-i:	ø	$q^e b^{(e)} r$-a:

Dans ce paradigme, la voyelle longue *a:*, signifiant du féminin pluriel, s'oppose à la voyelle longue *i:*, signifiant du féminin singulier. L'on retrouve dans cette opposition l'opposition naturelle des deux timbres ⟨ a ⟩ et ⟨ i ⟩ dont chacun peut être figuré, approximativement, comme l'inversion articulatoire de l'autre [1].

Dans l'hypothèse ici retenue, l'impératif arabe a dû, primitivement, être semblable à celui de l'éthiopien ancien. Le Tableau II représente cet impératif primitif.

TABLEAU II

Impératif 1

	Singulier	Duel	Pluriel
2e personne du masculin	*(?i)qbir*	ø	*(?i)qbir-u:*
2e personne du féminin	*(?i)qbir-i:*	ø	*(?i)qbir-a:*

Quant à l'inaccompli potentiel, le *maẓẓūm* de la Tradition grammaticale arabe, il peut être, parallèlement à l'impératif, reconstitué ainsi :

TABLEAU III

Inaccompli 1

	Singulier	Duel	Pluriel
1e personne	?-aqbir	ø	n-aqbir
2e personne du masculin	t-aqbir	ø	t-aqbir-u:
du féminin	t-aqbir-i:	ø	*t-aqbir-a:
3e personne du masculin	j-aqbir	ø	j-aqbir-u:
du féminin	t-aqbir	ø	*t-aqbir-a:

L'emploi, dans ces paradigmes, des seules voyelles longues comme désinences de genre et de nombre pourrait s'expliquer par le fait qu'à la différence des voyelles brèves

---

... de leur berceau, plus elles se complètent et s'enrichissent" et, p. 399 : "Le nombre duel, qui se rencontre à peine dans le syriaque, a déjà en hébreu une certaine importance : il est employé dans les substantifs, mais ne s'applique ni aux verbes, ni aux adjectifs, ni aux pronoms et parmi les substantifs mêmes, ceux-là seuls en sont susceptibles qui expriment les idées duelles; en arabe, au contraire, il a tout son développement et se retrouve dans le pronom, l'adjectif, le verbe". Ces passages sont également cités par Charles Fontinoy, *op. cit.*, p. 191 *sq.*

(1) Sur les raisons du choix de la racine *q-b-r*, voir Sabatino Moscati & *alii*, *op. cit.*, § 12.3.

(1) Voir Gunnar Fant, *Acoustic Theory of Speech Production*, p. 16, fig. 1.4.-3. et p. 114 : "Among the most apparent features of the area functions is the inverse configuration of ⟨ a ⟩ compared with ⟨ i ⟩".

HYPOTHESE SUR L'EVOLUTION DES MORPHEMES DE NOMBRE DES FORMES VERBALES ARABES*

André Roman — Université LYON II

(*) Pour ce qui est des morphèmes personnels préfixés ou suffixés aux formes verbales arabes, il semble qu'ils aient été recrutés dans les deux séries d'interrompues non "emphatiques" du système phonologique du proto-arabe : 1) la série des nasales *m* et *n* dont la production est caractérisée par l'ouverture du résonateur nasal; 2) la série des non soufflées, *t, c, k, ?*, caractérisées par leur occlusion glottale. Ces consonnes auraient été choisies par la langue comme préfixes ou suffixes pour la capacité démarcative que leur confèrent ou que leur conféraient leurs stéréotypes articulatoires particuliers. Les consonnes *t, k, ?*, ont peu varié dans leur substance. En revanche, la consonne *c* a beaucoup varié. Elle se retrouve sous d'autres formes qui sont autant d'étapes de son évolution, dans plusieurs langues sémitiques : particulièrement sous la forme $\overset{v}{s}$ en syriaque dans les verbes $\overset{v}{sap}{}^{ce}l$; sous la forme *h* en hébreu dans les verbes *hiqti:l*; en arabe, irrégulièrement, sous la forme *s* et sous la forme *h* dans quelques verbes et, régulièrement, sous la forme *s* et sous la forme *?* dans *(?i)staqbara* et *?aqbara*. Le préfixe *j* de *j-aqbir* serait un autre avatar de *c* qui appartient au même ordre palatal et aussi, hors du système verbal, le suffixe *-jj* dit "de relation". Voir André Roman, "De la langue arabe comme un modèle général de la formation des langues sémitiques et de leur évolution" et "La genèse de la langue arabe et la constitution de ses formes verbales".

L'hypothèse sera faite ici que le système verbal sémitique a été d'abord, dans sa préhistoire, un système sans duel noté.

Il n'est pas en effet, *a priori*, invraisemblable que la création par les langues du duel, nombre particulier, ait été postérieure à celle du singulier et du pluriel [1]. Sinon, le pluriel aura été créé après le duel car l'on imagine mal qu'une langue, jamais se soit formée tout d'un coup.

Dans l'hypothèse ici retenue le pluriel serait dérivé du singulier et le duel serait dérivé du pluriel.

Les langues sémitiques anciennes qui, à la différence de l'akkadien et de l'arabe, —l'ougaritique est moins bien documenté—, n'ont fait au duel qu'une place restreinte, seraient donc des langues dans lesquelles, quand elles entrent dans l'histoire, le duel n'aurait pas été développé de façon comparable [2] plutôt que des langues dans lesquelles le duel serait déjà en déclin.

(1) Comparer avec Ignace J. Gelb, *Sequential Reconstruction of Proto-Akkadian*, p. 233, § 34 : *"Non-Binary Structure.* Several structural formations developed separately from and (probably) later than the binary formations. Such are the Dual number ⌜...⌝". Charles Fontinoy a traité de cette question de la façon la plus générale sous le titre : "Le duel est-il primitif ou n'est-il qu'une forme dérivée ?", pp. 25-29 de son livre, *Le duel dans les langues sémitiques;* il a, dans ce même livre, exposé, pp. 155-184, les opinions des grammairiens et des chercheurs qu'il a recensés avant de donner ses propres conclusions, pp. 184-204 et pp. 213-215. Voir sur son livre l'excellent article critique, précis et complémentaire, de Paolo Marrassini, "A proposito del duale nelle lingue semitiche".

(2) Comparer avec Ernest Renan, *Histoire générale et système comparé des langues sémitiques,* p. 397 : "Loin que chez elles la complication soit primitive, plus on remonte vers leur origine, plus elles nous apparaissent avoir un caractère de simplicité; au contraire, plus on s'éloigne...