القضايا اللسانية و الدلالية للترجمة الأدبية بين اللغتين العربية و الفرنسية

د. الجوهـــر خالـف جامعة مولود معمري - تيزي وزو

Résumé

Nous proposons dans le présent article une étude axée sur la traduction de la littérature et les difficultés qu'elle pose au praticien notamment sur les plans linguistique, sémantique et stylistique. La problématique soulevée est de nature à interpeller le traducteur sur les théories/approches à même de l'aider à réaliser une traduction satisfaisante avec un minimum de sacrifices ayant trait au sens ou bien au style du texte original.

La méthodologie suivie se veut descriptive et analytique d'un ensemble d'éléments cristallisant l'acte de traduire la littérature en tant qu'activité créative.

Constatant que la traduction de textes aussi profonds que le roman, le conte, le poème, etc., fondamentalement basés sur la fonction esthétique, ne peut se faire sans entraver la fluidité précaire de leur transfert en une autre langue, l'intérêt de porter l'attention sur leur nature même ainsi que sur les niveaux de difficulté qu'ils posent nous ait paru essentiel.

Aussi, en partant de la mise en relation de la traduction littéraire avec les courants théoriques les plus pertinents, nous nous pencherons sur l'examen des difficultés des langues relevant de la phonétique, grammaire, lexique, sens... en passant par les défis stylistiques pour déboucher sur l'apport de la linguistique textuelle d'après De Beaugrande et Dressler (1981) à travers l'exposé de leurs fameux critères de la textualité.

Mots-clé

Traduction littéraire ; théorie du polysystème ; linguistique textuelle ; sens ; style, typologie des textes, critères de la textualité.

مقدّمـــــة

حين تتم الإ شارة أثناء الحديث أو الدرا سة إلى الترجمة بـ صفة عامة، فالأرجح أن يكون التفكير منصّبا حول الترجمة الأدبية، ذلك أنّ هذا النوع هو الذي يقدّم أكبر كمية من الترجمات المنشورة في العالم كّله.[21] فكيف يمكن حدُّها؟

تقول بصافي (2003) إنّ الترجمة الأدبية عملية تعاون تعاطفي يغلب عليها الطابع الذاتي و حرية التصـرف، مسـتدعية و مسـتوجبة إلماما واسـعا باللغتين المترجم منها و المترجم إليها، بالإ ضافة إلى معرفة آدابها و ثقافتها كما تـ سعى في الوقت نفـ سه إلى تـ حقيق هدف جمالي مع محاولة إعطاء صورة أمينة للمعاني و الأبعاد الكائنة في النص الأصلي. [3]

غير أنّ المـشكل الأ ساسي المطروح على بـ ساط البحث في الترجمة الأدبية هو :كيف نـ صل إلى ترجمة سليمة و جيدة بأقل تضحيات ممكنة؟

1. الترجمة الأدبية و نظرية النّسق المتعدّد

من الصـعب أن يكتفي المترجم الأدبي بإيصـال المعنى فقط، دون أن يسـعى إلى إبلاغ الشـكل و الإيقاع و الأسـلوب بل حتى الرنين الداخلي للنص أحيانا ، تلك هي العوامل التي تُثبت الجانب الفني للترجمة و التي يحدّد التوفيق في نقلها مدى الإبداع الذي يتمتع به المُترجم و هنا بيت القصيد.

والترجمة الأدبية تُعنى تعريفا بنـ صوص تنتمي إلى مجال العلوم الإنـ سانية التي تُعرف بغرابة صـياغتها، و هذه الغرابة هي التي تسـترعي انتباه القارئ لأنها تنبثق من تفرّد المؤلف الأدبي و من نظرته المميزة إلى ما يصـفه و من اللون الخاص الذي يضـفي على النص كل نكهته، فمجموع هذه الأمور هو ما يشكّل الخطّ الواصل بل لُبّ العمل أثناء ترجمة الأدب.

و على هذا الأ ساس، يتبين أنّ الترجمة الأدبية، على عكس أ صناف الترجمة الأخرى هي نقل إبداع أصيل تتحكم فيه مقاييس جمالية و ليس فقط مقاييس وظيفية أو لـ سانية خالصة و هذا ما يولد صعوبة في المزج بين الدقة اللـ سانية و الحرية الفنية بشكل منـ سجم، قد تحفّـــــز المترجم كما أنها قد تُحبطه نتيجة عدم قدرته على احترام تناسق الأساليب و العلاقة العضوية بين المضمون و الشكل لكون فنية العمل الأدبي

و طريقة تداخل مختلف مستوياته جزأين لا يتجزآن من المضمون.

و لا شـكّ أنّ أكثر النظريات اهتماما بالترجمة الأدبية هي نظرية النسـق المتعدد في الترجمة (La Théorie du polysystème) التي تندرج ضمن النظريات الوظائفية للترجمة (Les Théories fonctionnelles de la traduction) و التي يرى أصحابها من أمثال إيفن – زهير Even-Zohar [4] أنّ الترجمة الأدبية على وجه الخـصوص ليـست معزولة عن النظام الأدبي الذي

هو عبارة عن منظومة مهام تربطها علاقات متواصلة من الأنظمة الأخرى . بمعنى أنّ الأدب المترجَم هو جزء من النظام الثقافي و الأدبي و التاريخي في اللغة الهدف [5].

و يضيف إيفن – زهير مؤكّدًا أنَّ الأدب المترجم يتم كنظام حسب الطريقة التي تختار فيها اللغة الهدف الأعمال المراد ترجمتها، و حسب الطريقة التي تتأثر فيها أعراف الترجمة و منهجيتها و تقنياتها بالأنظمة الأخرى المشاركة لها في العلاقة . و عليه، فإنّ المعايير الاجتماعية و العادات الأدبية الراسخة في الثقافة الهدف تتحكّم في افتراضات المترجِم الجمالية (Les présuppositions esthétiques) و بالتالي، فهي تؤثر لا محالة في تتابع القرارات الترجمية [6].

نستنتج إذن أنّ الترجمة الأدبية معرفة و ممارسة، ميدانها ليس يسيرا، فقد يتفوق فيه البعض و يكبو البعض الآخر. و إذا كان الاعتقاد السائد هو أنّ الأدب المترجَم يعاني الخسران و النقصان في جوانب شتى من خصائصه الفريدة، فنحن نرى أنّ هناك ربحا و كسبًا للأدب خلال عملية الترجمة. فالترجمة و نقدها يُعزّزان فهم الأدب و تقييمه كما أنهما يُعَدَّان وحدة ضرورية لدراسته دراسة جادّة، فلو لا الترجمة لما استطاعت الأداب بناء أمجادها الأدبية و غزو العالم.

و إنَّ ما يجعل الصعوبة مُلازمة للترجمة الأدبية هي أساسًا القضايا اللسانية و الثقافية التي ترتبط بها ارتباطا وثيقا و التي حملت العديد من الباحثين على التصريح بتعذُّرها لأنّ المُترجم الذي يخوض في غمارها دائم التأرجح بين مُحاكاة النص الأصلي و إبداع نصّ ثان، مِمَّا قد ينتج تشويها و إرهاصات بسبب عدم التكافؤ الحاصل بين الطرفين . و كل انحراف أو مجازفة أو سوء اختيار قد يتمخَّض عنهم زعزعة كيان و خصائص أدب الطرف الآخر، و هذا ما يبدو جليا في أدب الحكاية لما يتعرَّض له من تغيير و تعديل قد يصلان إلى درجة التكييف.

يبدو إذن من الضروري استطلاع هذه المحاور الأساسية التي من شأنها أن تسّلط الأضواء الكاشفة على قضايا ترجمة النصوص الأدبية، و هذا ما نقترح دراسته في العنوان الموالي الذي أردنا فيه أن نُبين لمن يتخيل أنّ الترجمة الأدبية " سهلة " لكونها غير متخصصة أنّه يخبط خبط عشواء، و لمن يعتقد أنها رهان مستحيل، فالترجمة بطبيعتها تتمسك بالرهان الذي يهلّل به المُمارِس الفّنان و يبتهج.

2. القضايا اللسانية للترجمة الأدبية

تطرح ترجمة النصوص الأدبية بشتى أجناسها مشكلات عويصة على مستوى اللسانيات نظرا لاختلاف اللسان البشري من حيث المعجم و النحو و الدلالة و الصرف و الأسلوب ...، و هي عوامل بالغة الأهمية في عملية التواصل كما أنّ نبض الحرف و حُسن القول يبعثان الروح في الأدب و يُحدِثان ذلك الوقع الذي يميزه في جميع اللغات التي يُكتب فيها.

فلنُعرج الآن عن هذه القضايا من خلال مستويات اللغة (Niveaux de langue) و بعض الأمثلة البارزة:

1.2 على المستوى الصوتي

يكون الاختلاف بين اللغات على المستوى الصوتي في المُصوِّتات (Voyelles) و الصَّوامت (Consonnes) فإذا كان العربي ينطق هاء" شهرزاد"، فإنّ الفرنسي لا ينطقه" هاء "و لا" حاء"، لا في Schéhérazade، و لا في جميع الأسماء التي تبدأ بحرف H

يلعب المحيط الاجتماعي و التموقع الجغرافي دورا هاما في اختلاف نطق الأفراد حتى للحرف نفسه، و هذه الفوارق في الأصوات تنعكس سلبا على عملية الترجمة، بحيث تقف عقبة في تحقيق موسيقية النص و اتزانه النغمي اللذين يُكرسان الأثر الجمالي في اللّغة المنقول إليها إذ تصعب مثلا ترجمة الجملة الفرنسية: Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? إلى اللغة العربية مع الحفاظ على الإيقاع الذي يُحدثه تواتر الصوت /S/.

إنّ هذه المسألة تبدو جليًّا عند ترجمة الشعر العربي إلى اللغة الفرنسية مثلا ، حيث لا يُمكن الإبقاء على الوزن و القافية، و هنا نتوقع حدوث خسارة في الترجمة.

2.2 على المستوى النحوي

يُعدُّ عدم وجود تكافؤ تام بين اللغات على المستوى النحوي مشكلاً ترجميا قد يؤدي إلى ضياع المعنى الذي يحمله مقطع اللغة المنقولة عند محاولة تعويضه بمعنى مُقوْلَب في تقسيم نحوي مغاير للغة المنقول إليها. و يتجسد النظام النحوي المختلف بين اللغة العربية و الفرنسية في تبايُن تقسيمهما للخطاب و ترتيبهما للكلام، فبينما تميز اللغة العربية بين الجملة الاسمية و الفعلية و شبه الجملة، لا تعرف اللغة الفرنسية إلا الجملة الفعلية بالرغم من ابتدائها دائما باسم . و المشكل عند ترجمة الجملة الفعلية من الفرنسية بجملة اسمية في العربية هو ضياع عامل الزمن الذي لا تقترن به الجملة الاسمية باعتبارها تدل على الدوام.

انعدام الجنس و العدد من بعض الألفاظ الفرنسية بما فيها الضمائر هو مشكل نحوي آخر أثناء الترجمة بين العربية و الفرنسية، فترجمة الضمير Vous قد تكون بـِ "أنت "أو" أنت "أو "أنتما "المثنى المذكر أو" أنتما " للمثنى المؤنث أو" أنتم" أو" أنتن" . لذا، واجتنابا لوقوع الالتباس، يحبذ دائما إضافة وحدات معجمية للتوضيح.

3.2 على المستوى المعجمي

و قد يقع المترجم على المستوى المعجمي في فخّ المفردات بسبب الشساعة و الصفة العامة التي يمكن أن تكتسبها، فاللغة العربية تبني ألفاظها على الحركة، مثل:

بِرٌّ ← أرض، بِرٌّ ← قمح ، بِرٌّ ← خَيْر

و هذه الظاهرة تؤدي إلى تغيير المعنى المعجمي. كذلك يجد المُترجم صعوبات عندما يحصل التداخل فيما بين اللغات في حال تطابق لفظين صوريا، و هو ما يُعرف بالأصدقاء المُزيَّفين (Les Faux amis)

أو في حال توفر عدة مكافئات لكلمة واحدة و مثال ذلك لفظ Bois باللغة الفرنسية الذي يمكن ترجمته إلى اللغة العربية بـ" خشب "أو" حطب "أو" غابة"، و لفظ " مدير " باللغة العربية الذي يُترجم إلى اللغة الفرنسية بـ: directeur ، impresario، régisseur ، proviseur، gérant ، chef،censeur

و بالتالي، لا تكون المفردة مستقيمة المعنى لوحدها، إنّما ضمن السياق المباشر و العام اللذان توجد فيهما، كما تحمل الألفاظ في طياتها معاني صوصيوثقافية و معالم البيئة اللسانية و الميتالسانية التي أولدتها.

4.2 على المستوى الصرفي

يشكّل المستوى الصرفي للغات معضلة في الترجمة الأدبية باعتبار الأزمنة التي يتفاوت عددها من لغة إلى أخرى ناهيك عن كيفية استعمالها و مشكلة توافقها (Concordance des temps) التي لا ينجح في تجاوزها إلا المُحنك من المترجمين، فإذا كان زمن الماضي مثلا في اللغة العربية يندرج في إطار المنقطع (passé accompli)، فإنّه في اللغة الفرنسية يشمل أكثر من زمن: passé simple

passé antérieur ، imparfait ، passé composé ... و تتغير قيمته في كل مرة.

و هكذا تكون ترجمة فعل مُصرَّف في زمن l'imparfait بإسناد الفعل الماضي الناقص "كان" إلى الفعل المضارع : (il disait كان يقول)، غير أنَّ هذا العجز البنيوي قد يؤدي إلى ركاكة في التعبير أو إلى إخلال بالمعنى و صيرورة الأحداث في النصوص الأدبية خصوصا.

3. القضايا الدلالية

إذا كان التحكُّم في قواعد اللغة المنقولة و اللغة المنقول إليها من أبجديات الترجمة، فإنَّ إيصال المعنى هو روحها. و لبلوغ هذه الغاية القصوى، يعمل المُترجِم على الفهم الكلي و الجيّد للعلاقات الدلالية (liens sémantiques) التي تُنسَج في النص الأصلي من خلال ترابط الألفاظ فيما بينها على شكل حقل معجمي (champ lexical) أو حقل دلالي (champ sémantique) أو متلازمات لفظية (collocations) أو تعدُّد في المعاني

(polysémie) أو دلالة إيحائية (connotation) تتفاعل داخل شبكة تُحدِث نوعًا من الصدى الذي يؤدي الأثر الإجمالي للنص.

و بشأن الكلمة ذات الدلالة الإيحائية تقول ويلمارWUILMART:

" Le mot connoté est redoutable, car il rayonne dans un certain sens, voulu par l'auteur, créant un effet précis. "[7]

أي إنّ المعنى الخاص الذي يضاف لمعنى الكلمة المعتاد هو معنى قَصَده المؤلف لخلق أثر معيّن، لذلك تُعَدّ الكلمة ذات الدلالة الإيحائية عدُوّ المترجم.

تعود صعوبة علم الدلالة في الترجمة الأدبية إلى الجانب الذاتي السائد فيها لكونها متعلقة بعوامل عاطفية أي لغوية من جهة، و بعوامل اجتماعية بل إثنوغرافية على حدّ قول نيدا Nida[8] من جهة أخرى.

و تبقى عملية تحديد المعاني و دلالة الألفاظ متوقفة على المعرفة اللسانية و المعرفة الموسوعية للغة و مراعاة السياق الذي ترد فيه و الوضع التواصلي (Instance d'énonciation) لأنّ عدم معرفة عناصر التواصل و الأوضاع التي تؤدي بالأشخاص إلى النطق بالألفاظ تمنع عملية الترجمة، فالخبرة غير كافية دائما لفكّ الغموض، إذ يجد المترجم نفسه في بعض الأحيان في طريق مسدُودة بحيث لا يُمكنه أن يتأكّد تأكُّدا جازمًا من أنه تمَكَّن من نقل المعنى المُراد من لغة إلى لغة أخرى.

4. تحدّيات الأسلوب

تقتضي عملية الترجمة هندسة الجملة و إعادة ترتيبها في اللغة المنقول إليها و السير على منوال هذه اللغة قصد الإفهام الصحيح، فيضطر المترجم إلى تقديم بعض المقاطع و تأخيرها، و هذه الأمور تقع على المستوى الأسلوبي للغة.

و يُعتبر الأسلوب عاملا أساسيا في ترجمة الأدب لأنه يُنمي عنصر التشويق في النص الذي يضفي عليه رونقا و جمالا فريدين و يساهم في إنجاح مهمة المترجم الأدبي.

تزخر اللغات بإمكانيات و وسائل أسلوبية متنوعة، على المترجم معرفتها و التفطن لكيفيات و طرائق استعمالها بغية صيانة أسلوبه، و من بين هذه الوسائل : الوسائل النحوية .

و لتكن في اللغة الفرنسية الجملة التالية:

Une princesse vit dans le plus beau des châteaux.

يمكن تحقيق أثر شعري انطلاقا من هذه الجملة النثرية العادية و ذلك بوضع جملة ظرف المكان (Complément circonstanciel de lieu) في البداية و بتقديم الفعل على الفاعل، فنقول:

Dans le plus beau des châteaux, vit une princesse.

نلاحظ أنّ أسلوب هذه الجملة أرقى من أسلوب سابقتها كما أنّ التعديلات التي أجريت عليها تجوز تماما في قواعد اللغة الفرنسية.

5. لسانيات النصوص و الترجمة

تبيّنت حصافة لسانيات النصوص في التطبيق الترجمي بسبب دعوتها إلى ضرورة تجاوز حدود التحليل النحوي للجملة الذي كان يميّز اللسانيات الكلاسيكية و الوصول إلى وحدة أكبر تتمثل في النص كحدث تبليغي يمّثل وحدة معنوية و دلالية. هكذا نشأت العلاقة بين لسانيات النصوص و الترجمة عن عدم الاقتناع بالمنهج التقليدي لدراسة اللغة المعتمد على معيار جزئي " كلمة – عبارة – جملة " ليّتسع مجال اهتمامها و يشمل دراسة النص و ظروف إنتاجه و أسبابه و القيمة التي يحملها و مدى تأثيره على المتلقي.

و تقوم لسانيات النصوص من المنظور الترجمي على دعامتين أساسيتين، أولهما البلاغة باعتبارها أقدم الدراسات في المجال الأدبي، حيث تتيح التمييز بين النصوص و اختيار أفضلها، و ثانيهما الأسلوبية التي تهتم بصواب الخطاب و جانبه الجمالي. وهي تتخذ النص كمادتها الأساسية باعتباره وحدة لغوية أهّم ما يميزها هو بعدها الاتصالي التبليغي كونها تختزن الأفكار و التراكيب و الوظائف لأغراض توصيلية متباينة و متنوعة. و بما أنّ النص مُوَجّه إلى فئات مختلفة من القرّاء، كان عينة مثالية للدّراسة بربطه بعوامل غير لسانية كالثقافة و البيئة لأنّ كلّ نصّ هو انعكاس لثقافة و بيئة مؤلفه.

و بذلك، مكّنت لسانيات النصوص من اكتشاف العلاقة بين الجواب التراكيبية و الدلالية للنص من منطلق أنّ الشكل هو أداة النص في توصيل الأفكار و التبليغ، كما أنّها تهتم بوصف الوحدات اللغوية التي يتعيّن أن تكون ذات قيمة اتصالية.

و من أبرز الدراسات التي صدرت في هذا المجال باللغة الإنجليزية Introduction to Textlinguistics "مدخل إلى لسانيات النصوص" سنة 1981 للسانيين الأمريكيين دو بوغراند De Beaugrande و درسلر Dressler ، بحيث يعدّ مرجعا أساسيا في كلتي لسانيات النص و نظرية الترجمة لكونه أقام العلاقة بينهما من خلال إجابته على عدد من تساؤلات الباحثين في نظرية الترجمة و جعَلَهم يتطلعون إلى طرائق تفيدهم في تحليل نص المتن كمرحلة أولى أساسية في ترجمته. فلم يعد المترجم يكتفي بفهم النواحي التراكيبية للنص، بل يسعى إلى اكتشاف العلاقات المترابطة القائمة بين الجوانب الدلالية التي تجعل النص متميزا عن باقي النصوص بفضل المعلومات التي يحملها، و الجوانب النحوية و هي قواعد تشترك فيها جميع النصوص، و الوظيفة التبليغية لهذا النص.

و من هنا أضحت الترجمة حدثا يحدّده النص و يرتبط وجودها به، و تعرّفها بيوض (2003) من هذه الزاوية على أنّها " أسلوب يؤدي انطلاقا من نص لغة المتن المكتوب، إلى نص في

اللغة المستهدفة على أكبر قدر من التكافؤ، و هو يتطلب من المترجم الاستيعاب التام للنواحي التراكيبية و الدلالية و الأسلوبية و البراغماتية النصية للنص الأصلي" [9]

و بما أنّ كل نص يتميّز بوظيفة أو بعدّة وظائف تواصلية أساسية، يمكن تصنيف النصوص على شكل أنماط، و بالتالي تحديد مناهج و أساليب النقل الخاصة بكلّ نمط و كذلك تحديد معايير التكافؤ الترجمي لها [10].

و لقد اجتهد اللسانيون و منظّرو الترجمة في إقامة عدة تصنيفات للنصوص لتسهيل عملية ترجمتها، فالبعض منهم قام بتصنيف النصوص حسب وظائفها، و هذا ما ذهبت إليه الباحثة الألمانية كاترينا رايس Katharina Reiss [11] في مقاربتها المعروفة بصنافة النصوص La Typologie des textesالمُمهّدة للنظرية اللغائية في الترجمة (La skopos théorie) التي تنصّ على أنّ أهم العوامل المحدِّدَة لهدف الترجمة هو المتلقي المعني أصلا بقراءة الترجمة في اللغة الهدف إلى جانب الخصائص المنفردة لثقافته و تطلعاته و حاجاته الخطابية. فالمبدأ الأساسي لعملية الترجمة هو هدفها الذي يمكن تقسيمه إلى الهدف الرئيس و الهدف الخطابي و الهدف الأسلوبي في الترجمة، حيث تمّ تفسير ما هو المقصود من مصطلحات الهدف (aim) التي يضمها المصطلح اليوناني Skopos كنتيجة نهائية، و الغرض (purpose) كمرحلة انتقالية تساهم في تحقيق الهدف المنشود، و القصد (intention) كخطة للوصول إلى الهدف، و الوظيفة (function) التي تشير إلى ما يهدف النص إليه من معنى من وجهة نظر المتلقي مقارنة مع هدف النص من وجهة نظر المترجم /المؤلف.

فهذه النظرية تجعل من القارئ المتلقي هدفا رئيسا يشكِّل الهاجس الأساسي للمترجم طيلة عملية الترجمة .و لقد اعتمدت رايس على الوظيفة التمثيلية و التعبيرية و الإثارية في وضع تصنيف للنصوص المفيدة للمترجم أثناء العملية الترجمية و هو كالتالي:

- **النصوص الإخبارية :Textes informatifs**

تهدف إلى تقديم المعلومات للإخبار و الإعلام.

-**النصوص الجمالية :Textes esthétiques**

الهدف منها هو التعبير الجمالي الفني حيث يُركَّز فيها على المرسِل (l'émetteur)

-**النصوص الإثارية : Textes appellatifs**

ترتكز على المتلقي و الهدف منها هو إثارة المشاعر و ردود الفعل ذاتها لدى متلقي النص الأصلي.

و ترى رايس أنّ كل نص من هذه النصوص يبعث على استراتيجية خاصة للترجمة، و المدخل إلى دراسة الترجمة ينطلق من صنافة النصوص التي تأخذ بعين الاعتبار الجوانب الأسلوبية و متلقي النصّ.

و لكن دراسات ماري سنيل هورنبي Mary SNELL-HORNBY في الترجمة أسفرت عن صرامة و ميكانيكية مقاربة رايـــس في المنطلقات و الاستنتاجات. و عليه، فهي تقترح عوضا عن صنافة النصوص النموذج الأصلي (La prototypologie)، و هو نظام ديناميكي يركّـــــز على النموذج الأمثل و يتيح نوعا من المرونة و التداخل للنصوص على حدّ قول الباحثة:

« ...the rigid typology of the objectivist and reductionist tradition will therefore be replaced by the prototypology, a dynamic gestalt-like system of relationships, whereby the various headings represent an idealized prototypical focus and the grid-system gives way to blurred edges and overlappings.» [12]

كما تؤكّد الباحثة أنّ الترجمة حدث عابر للثقافات، و هي جزء من التواصل العابر للثقافات، و التواصل حدث يتقاسم فيه الناس عالمهم الفكري مع آخرين، مضيفة إنّ رؤى علم الترجمة المستقبلية تهدف إلى اعتماد المنهج المدمج The Integrated Approach الذي تتداخل فيه اللغة و الثقافة و الأدب ليتـــــــشكّل نسيج فريد خاصيته الحركة التقدمية الفاعلة في خضم المستجدات الكونية مع التركيز على القارئ المتلقي[13].

أمّا إذا عُدنا إلى اللسانييْن دو بوغراند و درسلر، فنجدهما يصنّفان النصوص إلى نوعين:

- نصوص خفية : Textes couverts

و هي النصـــوص التي لا تظهر بكاملها لأنها تحتوي على معاني ضـمنية لا يمكن النفاذ إليها أو إدراك القصد منها بالاعتماد على الرموز اللغوية فقط، فيلجأ المتلقي إلى التأويل.

- نصوص ظاهرة : Textes apparents

و هي النصـــوص العادية التي يمكن فهمها من خلال العلاقات التراكيبية و الدلالية التي تربط بين رموزها اللغوية.

إنّ تحديد وظائف النص و تصنيفه يساعد المترجم على تحديد منهج الترجمة و الأسلوب الذي يتبعه، فهو يعلم أنّ النص الأدبي يحتوي على معاني عاطفية و خيالية و عليه، فإنه يحرص عند نقلها إلى لغة أخرى على اختيار النسـق الأمثل في التعبير اللسـاني حتى يتفادى الخسارة في المعنى، أما إذا كان النص تعليميا أو علميا، فإنه يعرف أنّ توارد مثل تلك المعاني سيكون نادرا بل منعدما في أغلب الأحيان.

و قد أثبتت الدراسات أنّ النصوص ليست على وتيرة واحدة، فمنها المكتوبة ومنها الشفوية، كما أنّ طولها و درجة التعقيد فيها مختلفان، إذ توجد نصوص قصيرة و أخرى طويلة، و نصوص بسيطة و أخرى معقدة تتضمن بدورها نصوصا فرعية و تحمل وظائف مختلفة ، و قد يقصد لنص ما أن يحمل وظائف ثانوية تسَند إلى وظيفته الأساسية. و كل هذه الأمور بيّنتْ ضرورة تحديد الخصائص المشتركة بين النصوص جميعها، مثّـــلها دو بوغراند و درسلر في المعايير النصية السبعة.

1.5 المعايير النصية

لقد اقترح دو بوغراند و درسلر سبعة معايير من شأنها التمييز بين ما هو " نص " ذو بعد تبليغي و تواصلي، و ما هو " لا نص " أي غير تبليغي و لا يفي بغرض الاتصال. و النص كحدث تواصلي تتحقق نصيته إذا اجتمعت له المعايير السبعة و هي :الاتساق و التماسك التي تتعلق بالنص ذاته، المقصودية و المقبولية و الاطلاعية و الموقفية و التناص التي تتعلق بمرسل النص ومتلقيه، حيث إذا نقص معيار واحد، أصبح النص مجرد مجموعة كلمات أو أصوات و فقد هدفه.

1.1.5 الاتساق Cohésion

يكمن الاتساق في الطرائق التي ترتبط بها عناصر النص السطحية في الجملة. و يُقصد به خضوع النص للقواعد النحوية المتعارف عليها في لغة ما، حيث يتم الربط بين الجمل و الأفكار بأدوات و ضمائر يمكن من خلالها بناء وحدة دلالية في النص.

و يخصّ الاتساق حسب دو بوغراند و درسلر الطرائق التي تترابط بها عناصر النص السطحية في مقطع ما و يعتمد مثل هذا الترابط على العلاقات النحوية. و للتمثيل لهذا المعيار، نستحضر إحدى لافتات المرور "*Attention. Sortie d'Engins* " أي: **تمهل، خروج الشاحنات**. إنّ هذه الجملة تحقّق الاتساق نظرا لاحترامها قواعد النحو الفرنسي لبناء الجُمَل، إلا أنّ مجرد تشويش و تغيير لمواقع عناصرها كأن نقول مثلا: *Sortie Attention d'Engin* ، يجعل منها جملة غير مفهومة و إشارة غير صالحة للاستعمال.

يميّز هاليدي[14] HALLIDAY و حسن HASSAN بين خمسة أنماط من الاتساق:

- **الإسناد** La référence : يفيد في تحديد العلاقة بين وحدتين لسانيتين و هي الضمائر المساعدة على تحديد الجنس و النوع و أسماء الإشارة...
- **التعويض** La substitution : و هو تعويض وحدة لغوية بأخرى كالمرادفات.
- **الحذف** L'ellipse : يمكن حذف إحدى الوحدات من النص دون تغيير معناه أو الإخلال بفهمه لاجتناب التكرار مثلا.
- **الربط** La conjonction : كاستعمال حروف العطف للربط في النص.
- **الاتساق المعجمي** La cohésion lexicale : يقصد به تنظيم المفردات في النص كالعبارات العامة مثل : en général أي: و عموما...

إنّ الاتساق يساعد في الوصول إلى ترابط منطقي و تسلسل زمني للأحداث في النص.

2.1.5 التماسك Cohérence

يقصد بالتماسك أن يكون النص مترابطا من حيث المعاني و الأفكار الواردة فيه. و يرى دو بوغراند و درسلر أنّ ترابط النص نحويا لا يعني بالضرورة ترابطه من حيث الأفكار، إنّما يتحقق التماسك بواسطة التفاعل المستمر للمعرفة التي يقدّمها النص مع المعرفة السابقة بالعالم. و يبدو اختلاف التماسك عن الاتساق جليا في المثال التالي:

J'ai pris ma tasse de café, je me suis levé et je me suis réveillé

أي: تناولت فنجان قهوتي و نهضت من الفراش و استيقظت

نلاحظ أنّ الاتساق محقَّق نظرا لخضوع الجملة لجميع قواعد النحو الفرنسي المتعارف عليه فتمّ ترابط عناصرها إلّا أنّ التماسك غائب فيها ذلك أنّ معرفتنا بالواقع هي أنّ الإنسان يستيقظ أولا قبل أن ينهض من فراشه و أن يتناول القهوة.

3.1.5 المقصودية Intentionalité

تتعلق المقصودية بمنتج النص و نيته و الهدف من إنتاجه لذلك النص. و تؤخذ المقصودية بعين الاعتبار علاوة على الاتساق و التماسك لأنها تخص تصرّف منتج النص، بحيث يجب أن تشكل مجموعة الأحداث في النص وسائلا لتحقيق مقاصده. كما ينبغي على منتج النص أن يأخذ بعين الاعتبار متلقي النص و الوضع الذي يتواجد فيه، فيكون واضحا في الغاية التي يبلّغها و الفائدة التي يتوخّاها حتى يجعله يتقبّل النص.

و في هذا المضمار، يفنّد أومبيرتو إيكو Umberto ECO فكرة عدم وجود المقصودية في الأعمال الأدبية التي شاعت في عصرنا الحالي من مبدأ أنه يمكننا فعل ما نشاؤه بالعمل الأدبي و أن نقرأ فيه كلّ ما تقترحه مكبوتاتنا علينا. صحيح أنّ النصوص الأدبية تتيح حرية في التأويل لأنها تعرض خطابا للقراءة على مستويات متعددة فتضعنا أمام غموض اللغة و غموض الحياة ولكنها تلزمنا بالأمانة والاحترام العميق لمقصود النص.

« La lecture des œuvres littéraires nous oblige à un exercice de fidélité et de respect dans la liberté de l'interprétation. Il existe une dangereuse hérésie critique, typique de notre époque, selon laquelle on peut faire ce que l'on veut d'une œuvre littéraire, et y lire tout ce que nos impulsions les plus incontrôlables nous suggèrent. Ce n'est pas vrai. Les œuvres littéraires nous invitent à la liberté de l'interprétation, parce qu'elles nous proposent un discours à niveaux de lecture multiples et nous placent face à l'ambiguïté et du langage et de la vie. Mais pour avancer dans ce jeu, où chaque génération lit les œuvres littéraires de façon différente, il faut être mû par un profond respect envers ce que j'ai appelé ailleurs l'intention du texte. » [15]

4.1.5 الاطلاعية Informativité

إنّ غاية كلّ نص هي تقديم بعض المعلومات لقارئيه أو سامعيه. و تختلف هذه المعلومات من حيث كميتها حسب نوع النّص و طبيعته، فتكثر في النصوص العلمية إذ يسهب منتجها في التفاصيل و دقائق الأمور بغية التوضيح و إزالة الغموض، بينما تقلّ في النصوص الأدبية، و تصل المعلومات إلى أدنى مستوياتها حين يكون النص قصيدة شعرية جيدة، لأنّ القصيدة الشعرية قد تقوم على فكرة تتضمّنها كلمة واحدة أو عبارة واحدة و يكون ما في القصيدة مجرّد إثراء للفكرة الأساسية.

إذن فكمية المعلومات ليست مرتبطة بعدد الكلمات أو بأية رموز أخرى ، بل يمكن لنص قصير أن ينقل معلومات أكثر من نص طويل. و بشأن النص الأدبي، فإنه يحتوي على أفكار موجزة لكنها تضمّ معان تؤثر على المتلقي و تترك في نفسه انطباعات تتجاوز عدد الكلمات المستعملة في الخطاب.

5.1.5 الموقفية Situationalité

الموقفية هي أن يكون النص مطابقا لمقتضى الحال. و لقد كان العرب على وعي تام بأهمية الموقف و ضرورة مطابقة الكلام له لنجاح عملية التواصل، فعنهم يقول ابن خلدون في مقدمته: " ... فإنّ كلامهم واسع، و لكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال الإعراب و الإبانة " [16]

و المقام هو جملة الشروط التي تمّ فيها إنتاج القول و التي تكون خارجة عن ذاك القول ذاته. أمّا المقال أو القول بصفة عامة، فهو وليد قصْدٍ معيّن و يستمد وجوده من شخصية المرسل و المتلقي و البيئة الزّمكانية التي يصدر فيها، فاجتماع كلّ هذه العناصر المساهمة في إنجاز القول تمثل المقام.

إنّ تلاؤم النص مع الموقف و طبيعة متلقي الخطاب أمر ضروري، بحيث لا ينبغي أن يتنافى مع أعرافه و ثقافته و تقاليده قصد الإبقاء على مصداقية الكلام.

يمكن إبراز دور الموقفية في حسن الفهم من خلال المثال الذي سُقناه في معيار الاتساق، فتواجد هذه اللافتة "*Attention. Sortie d'Engins* " على حافّة الطريق يدلّ على أنّها مُوَجّهة للسائقين، و الموقف هو سيرهم بسرعة لذلك، فالقصد من كلمة *Attention* أي: **حذار** هو التنبيه لتخفيض السرعة. و بالتالي، يتضح أنّ اللافتة لا توحي بشيء بالنسبة للراجلين الذين يقصيهم الموقف تلقائيا.

6.1.5 المقبولية Acceptabilité

تعنى المقبولية بمتلقي النص و موقفه و مدى قبوله للنص، فلا يشعر أنّ فيه قصورا أو نقصا أو تشويها أو أنه يفتقد إلى أيّ معيار من المعايير الأساسية لبناء النص، لاسيما الاتساق و التماسك لأنّ غيابهما يضع المتلقي أمام صعوبة استيعاب التسلسل المنطقي لنصّه و ربطه بالواقع الذي يحيط به.

7.1.5 التناص Intertextualité

ينشأ التناص عن قراءة مختلف أنواع النصوص التي تساعد على تأليف نصوص جديدة و على فهم نصوص نسمعها أو نقرؤها لأول مرة. و يرى دو بوغراند و درسلر أنّ التناص هو مجموع الطرائق التي يتوقف فيها إنتاج نص أو تلقيه على معرفة المشاركين بنصوص أخرى.

و لقد أوضحت لسانيات النصوص بصورة جليّة أنّ النّصوص لا تختلف عن بعضها البعض على مستوى الشفرات اللسانية فحسب، بل هي تختلف في طبيعة المعلومات التي تحملها و المواقف التي تُعبّر عنها أو القيم الأسلوبية التي تمثّلها فضلا عن الغرض التبليغي الذي تخدمه.

و التناص هو علاقة نص معيّن بنصوص أخرى تشاركه الخصائص و العوامل نفسها، تلك التي تسمح للقارئ بالتعرّف في نصّ جديد على ميزات نصوص أخرى صادفها قبلا، ذلك أنّ النصوص لا تكون أصلية في مجملها، كما لا تخُصّ أفكارها كاتبًا دون آخر، إنّما تتحكّم في صياغتها عوامل مثل النوع الذي تنتمي إليه. و كثيرا ما نعتقد أنّ كلّ نصّ ما هو إلاّ تكرار لنصّ سابق مع مجرّد اختلاف في اللغة أو المقام، إلّا أنّ الغاية هي كيفية تسخير التجربة المكتسبة عن القراءة و استغلالها في تأليف وشرح نص جديد يختلف عن سابقه من حيث المعلومات التي يقدّمها و الغرض التبليغي الذي يصبو إليه كاتبه.

الخاتمـــة

نستنتج عمومًا من هذا البحث في أهمّ القضايا اللسانية و الدلالية التي تطبع المسار الترجمي للأدب، أنه لا بُدّ من اللغة لاستيعاب مغزى النص استيعابا جيدا، و حبّذا أن يكون المترجم قد عايش اللغة التي يترجمها أو التي ينقل منها لا في العمل الإبداعي فحسب، بل في مكان إبداعه و إنتاجه أيضا حتى تتسنى له معرفة الحالة الاجتماعية و الثقافية و السياسية التي أثَّرت في كيفية إبداعه و انعكست على تكوينه و بنائه قلبا و قالبًا.

و لقد كان ظهور لسانيات النصوص في الحقل الترجمي بمثابة اتجاه جديد كفيل بالإجابة عن التساؤلات التي طرحها المختصّون حول كيفية تحديد العلاقة بين اللسانيات و الواقع البراغماتي و طرائق تحليل الافتراضات الاجتماعية و العلمية التي ارتكزت عليها، فشجّعت البحث في قواعد اللغة المستعملة و خصائصها في إطار الطرح الجديد الذي يعتبر اللغة شكلا من أشكال التفاعل الاجتماعي.

و تشترك لسانيات النصوص و الترجمة في كونهما تواصلين لغويين يكتسبان طبيعة تعاقدية بين مرسل النص ومتلقيه و تختلف باختلاف أنواع النصوص. فبناء على نوع النص، يقوم المترجم بوضع استراتيجية تواصل خاصة و شاملة تمتد خارج المجال اللساني لتتيح التعامل مع البنى الكبرى (Les macro-structures) للإلمام بالمعنى من خلال النص و بالاعتماد على السياق علمًا بأنّ المتلقي نفسه يساهم في إنشاء ذلك المعنى استنادا إلى معارفه. و بذلك، شكّل التركيز على العامل التواصلي و على السبب و الغاية من إنتاج النص محورا هاما في هذه الدراسات سواء أكان ذلك في لغة واحدة أم بين عدّة لغات.

المراجـــــع

1. باللغة العربية

- ابن خلدون، عبد الرحمان، **المقدمة**، بيروت، الدار العصرية 2000.

- بصـــافي، رشـــيدة، **مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية**، وهران، منشـــورات دار الغرب 2003.

- بيوض إنعام ، **الترجمة الأدبية مشاكل و حلول**، بيروت، دار الفرابي، 2003.

- زيتوني لطيف, **المسائل النظرية في الترجمة**, بيروت, دار المنتخب العربي 1994.

- كاري إدمون، **الترجمة في العالم الحديث**: ترجمة عبد النبي ذاكر،مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، وهران, دار الغرب للنشر و التوزيع 2004.

- مونان جورج، **الترجمة و اللســـانيات**، ترجمة حســـين بن زروق، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية 2000.

2. باللغات الأجنبية

- CATFORD, J.C, *A linguistic theory of translation*, London, Oxford University Press, 1965.

- DE BEAUGRANDE, R & DRESSLER, W, *Introduction to text linguistics*, London & New York, Longman, 1981.

- ECO, Umberto, *De la littérature*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle, 2003.

- EVEN-ZOHAR, I, *The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem*, Poetics Today [11:1], 1990.

- GENTZLER, E, *Contemporary Translation Theories*, 2nd revised edition, Great Britain, The Cromwell Press Ltd, 2001.

- HALLIDAY, M.A.K / HASSAN, R, *Cohesion in English*, London & New York, Longman, 1976

- MUNDAY, J, *Introducing Translation Studies : theories and applications*, London & New York, Routledge, 2001.

- REISS, Katharina, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriteren für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. Munich, Hueber, 1971 (tr.Ang : *Translation Criticism: The Potentials and Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. St. Jerome Publishing Ltd, 2000).

- SNELL-HORNBY, Mary, *Translation studies : an integrated approach*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, 1988.

- WUILMART, F, *La Fidélité en traduction à travers l'histoire*, Le Courrier International de la Francophilie, n◈ 5, 2e trimestre 2006.

الإحالات :

[2] كاري إدمون، الترجمة في العالم الحديث: ترجمة عبد النبي ذاكر ،مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسـن، وهران، دار الغرب للنشر و التوزيع 2004، ص75-87.

[3] بصافي، رشيدة، مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية، وهران، منشورات دار الغرب 2003، ص 150.

[4] EVEN-ZOHAR, I, *The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem*, Poetics Today [11:1], 1990, pp. 45-51.

[5] MUNDAY, J, *Introducing Translation Studies : theories and applications*, London & New York, Routledge, 2001, pp.109-113

[6] GENTZLER, E, *Contemporary Translation Theories*, 2nd revised edition, Great Britain, The Cromwell Press Ltd, 2001, pp.107-109

[7] WUILMART, F, *La Fidélité en traduction à travers l'histoire*, Le Courrier International de la Francophilie, n° 5, 2e trimestre 2006, p.2

[8] زيتوني لطيف، المسائل النظرية في الترجمة، بيروت، دار المنتخب العربي 1994، ص ص 263-275

[9] بيوض إنعام ، الترجمة الأدبية مشاكل و حلول، بيروت، دار الفرابي، 2003، ص.32

[10] DE BEAUGRANDE, R & DRESSLER, W, *Introduction to text linguistics*, London & New York, Longman, 1981, p.184

[11] REISS, Katharina, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriteren für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. Munich, Hueber, 1971 (tr.Ang : *Translation Criticism: The Potentials and Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. St. Jerome Publishing Ltd, 2000)

[12] SNELL-HORNBY, Mary, *Translation studies : an integrated approach*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, 1988, p.31

[13] المرجع نفسه

[14] HALLIDAY, M.A.K / HASSAN, R, *Cohesion in English*, London & New York, Longman, 1976

[15] Eco, Umberto, *De la littérature*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle, 2003, p.13

[16] ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، بيروت، الدار العصرية 2000، ص.1064

التعدد اللهجي وأثره في عملية تدريس قواعد النحو
الطلبة الأمازيغ أنموذجا

أ.د فاطمة سعدون جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2.

الملخص:

تعد الجزائر بلدا ذا جذور أمازيغية متأصـــلة، حيث إن الأمازيغية من ثوابت الأمة الجزائرية، لكن في ظل النظام التعليمي الجزائري، فإن تدريس الأمازيغية محدود جدا فيما نسميه بمنطقة القبائل، في حين أن أساس التعليم والتكوين المدرسي هو اللغة العربية.

وفي ظل التعدد اللهجي الذي يعيشـــه الطالب الأمازيغي، من حيث إنه يتكلم الأمازيغية في محيطه وحتى في بداية تكوينه التعليمي، فإن تدريس اللغة العربية يشـــوبه بعض اللحن عند هؤلاء، وهذا ما خلق إشكالية في تدريس قواعد النحو، بوصفها ظاهرة يـــجد المعلم صعوبة في تلقينها للطالب ذي اللهجة الواحدة (العربية) فكيف يكون حال المتعلم متعدد اللهجات؟

Abstract:

Algeria is a country with deeply rooted Amazigh roots, as the Tamazight is one of the constants of the Algerian nation. But in light of the Algerian educational system, teaching of Tamazight is very limited in what we call the Kabylia region, while education and training in schools is in the Arabic language.

Under the dialectal of Amazigh students who speak Tamazight in their surroundings and even at the beginning of their education, Arabic language teaching is contaminated by a melody and this creates a problem in teaching Of grammar, being a phenomenon that the teacher finds difficult to teach to the student of a single dialect (Arabic). So, whatis the case for multi-dialectal learners?

تمهيد:

شغل النحو العربي حيزا مهما في الدراسات اللغوية العربية، منذ نشأته، إذ شكل منهجا تقويميا للسان العربي إثر ما اعتراه من لحن، وبخاصة في الحقبة التي تلت دخول غير العرب إلى الإسلام، مما استدعى ظهور علم النحو "الذي يكفل ضبط اللسان ويضمن النطق بعربية فصيحة بعد انقطاع المشافهة"[1] فصنفت كتب كثيرة على أيدي علماء النحو العربي، ككتاب سيبويه (ت 180 هـ)، المقتضب للمبرد (ت 285 هـ)، الأصول في النحو لأبي بكر بن السراج (ت 316 ه)، وغيرها، هذه المصنفات الطوال التي حوت جلّ ما جاء في علم النحو، فحوت العلل والقياس، مما جعلها صعبة للمتعلمين، وهذا ما أدى ببعض العلماء القدماء إلى كتابة شروح وحواشي لهذه المصنفات، حيث ظهرت "كتب مختصرة رافقت في ظهورها الكتب المطولة، وعنت بإلغاء القياس والعلل والتقليل من الحشو والإطناب"[2]. فكانت شارحة ميسرة لمتون الكتب المطولة، في محاولة لتيسير النحو للمبتدئين، كمختصر النحو لأبي سعدان الضرير (ت 321 هـ)، والموجز لابن السراج، والجمل للزجاجي (ت 337 هـ)، والإيجاز في النحو للرماني (ت 384 ه)، وقطر الندى وبلّ الصدى لابن هشام (ت 761 هـ) وغيرها.

ولعل حقيقة الدعوة إلى تيسير النحو في القديم راجعة إلى ما اعتراه من مغالاة في الفروقات التأويلية والتأصيلية، وبخاصة مع ظهور المدارس النحوية، حيث أسهم الاختلاف في وجهات النظر بينها إلى تفاقم مشكلة النحو العربي، عن طريق تشعب مسالكه ووعورتها، فظهر من بين العلماء من دعا إلى الرد على النحاة فيما وصلوا إليه من طرق تعليمية أثقلت كاهل المتعلمين، كما في كتاب ابن مضاء القرطبي (ت 592 هـ) (الرد على النحاة)[3]، الذي يقوم في مجمله على إلغاء نظرية العامل والتقليل من القياس والتخلص من المعمولات المضمرة والمحذوفة، داعيا إلى حذف كل ما لا يحتاجه المتعلم لمعرفة لغة العرب السليمة نطقا. مما جعل المتأخرين يعرفون النحو بأنه "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء، وموضوعه الكلمة العربية من حيث ما يعرف لها من الإعراب والبناء"[4] فالنحو عندهم مرتبط بمعرفة أواخر الكلم وتمييز صحيح الكلام من فاسده. لتكون "الغاية التي نشأ النحو العربي من أجلها هي ضبط اللغة وإيجاد الأداة التي تعصم اللاحنين من الخطأ، قد فرضت على هذا النحو أن يتسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي، أو بعبارة أخرى أن يكون في عمومه نحوًا معياريا لا نحوا وصفيا."[5]

ولئن كانت محاولات تيسير النحو ظاهرة عند علماء النحو القدماء، فلا تزال هذه المحاولات التيسيرية تجد طريقها إلى مؤلفات العلماء المحدثين، إذ لازال العربي يجد تعسيرا في فهم النحو وقواعده، لذلك تثار الإشكالات عند المتعلم والمعلم على حد سواء، لا سيما في إطار العملية التعليمية. فكانت من بين هذه التيسيرات كتاب إحياء النحو (1937م) لإبراهيم

مصـــطفى، إذ جعله مبنيا في ثلاثة أبواب كبيرة تختزل ثلاثين بابا في علم النحو العربي، مع الدعوة إلى إلغاء نظرية العامل والابتعاد على الفلســفة والمنطق في النحو[6] . كما كان لمحاولة لجنة تيسـير قواعد اللغة العربية المؤلفة عام 1938م دورا في تحديد أهم ما يعسـر النحو لدى المعلمين والمتعلمين، وهي ثلاثـة أمور: الإســراف في التعليـل والافتراض، والاصــطلاحات، والإمعان في التعمق العلمي، مما باعد بين النحو والأدب، لتظهر محاولات شوقي ضيف[7] الساعية إلى تيســيير النحو وفق ما ذهب إليه القرطبي من إلغاء العامل والإعراب التقديري والمحلي، كما كانت الدعوة لتيسير النحو وبخاصة للمتعلمين في مرحلة ما قبل الجامعة محل اهتمام المجامع العلمية في مصر والعراق وسوريا، وعقدت مؤتمرات وندوات لتدارس إمكانية تبسيط علم النحو للمتعلم المبتدئ عن طريق ما خلصــت إليه هذه المؤتمرات من نتائج وتوصــيات ذات الصــلة بالنحو التعليمي، لكن أغلب المحاولات للتســيير "لم تقدم جديدا، ولم تفعل شــيئا يعيد للنحو حيويته؛ لأنها لم تصحّح وضعا، ولم تجدد منهجا، ولم تأت بجديد إلا إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج. أما القواعد فقد بقيت على حالها كما ورثناها، حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصـيب ضـئيل"[8]. وهذا ما زاد من اسـتشـكال تدريس النحو وبخاصـة في ظل المجتمعات ذات التعدد اللهجي في الحقبة المعاصرة.

التعدد اللهجي في الجزائر:

تعرف اللهجة بوصفها "مجموعة من الصفات اللغوية ،تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصـفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسـع وأشـمل، تضـم عدة لهجات، لكلّ منها خصــائصــها، ولكنها تشــترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية، التي تيســر اتصــال أفراد هذه البيئات بعضــهم ببعض، ولفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات"[9] وهي "مجموعة من الخصـائص اللغوية يتحدث بها مجموعة من الأفراد في بيئة جغرافية معينة"[10]، ويقصــد بالخصــائص اللغوية: الخصـائص الصـوتية والصـرفية والتركيبية والدلالية، التي تتميز عن باقي اللهجات داخل اللغة الواحدة، ذلك أن علاقة اللهجة باللغة علاقة الخاص بالعام[11]، لذلك نجد اهتماما من العلماء لتدارس اللهجات منذ القديم، حيث كان للاختلافات بين اللهجات دور في دراســتها، وإن لم يكن علما قائما بذاته إلا مع العصــر الحديث، حيث يعد فرعا من فروع اللســانيات العامة، فهو "مجال خاص باللسانيات يعتني بدراسة اللهجات، وهذا المجال يمكن كذلك نعته بالجغرافية اللسانية، ونتائج الباحثين يمكن أن تودع في أطلس لغوي[12] ".

لقد كان لعلم اللهجات دور في الدراسة اللغوية منذ القديم، وبخاصة في الدراسات القرآنية، وحينما اتســعت رقعة البلاد الإســلامية أضــح التعدد اللهجي واضــحا وبخاصــة في البلاد غير

العربية، ولئن تعرب الأمازيغ المسلمون في بلاد المغرب العربي فقد ظلت اللهجة وسيلة تواصل عند أهل المغرب إلى يومنا هذا، وبخاصة في الجزائر والمغرب الأقصى فيما يعرف باللغة الأمازيغية، وهي لهجة محلية مرتبطة بسكان هذه البلاد الأصليين، يتحدثون بها ويمارسونها في حياتهم الاجتماعية. وقد صنفت الأمازيغية من ثوابت الأمة الجزائرية في الدستور، وشرع تدريسها في منطقة القبائل وما جاورها بحكم خصيصة الشعب الجزائري في هذه المناطق. ولأن مفهوم الازدواجية اللغوية هو "مجموع الأفراد الذين سمحت لهم الظروف التكلم بلغتين مختلفتين"[13]، فقد كانت ظروف الجزائريين مكرسة لهذه الازدواجية، إذ ترجع أسبابها إلى عوامل تاريخية ممثلة في الأصول الأمازيغية للشعب الجزائري، وبحكم الفتح الإسلامي فقد أصبح للغة العربية مكانة في الجزائر، وهي الآن اللغة الرسمية للدولة الجزائرية، وهذا ما أدى إلى ظهور ازدواجية عربية/ أمازيغية، وعامل الاستعمار الفرنسي الذي حاول تهميش اللغة العربية، مما فرض ازدواجية عربية/ فرنسية، أو أمازيغية/ فرنسية، كما أن الاحتكاك عن طريق الهجرة جعلت الجزائري فردا ذا لغة متداخلة.

لكن تظل اللغة الرسمية للدولة الجزائرية واللغة الرسمية للتدريس هي اللغة العربية، وبحكم ما يعايشه الطلبة الأمازيغ من ازدواجية اللسان بين ما يكون في الواقع المدرسي وما هو كائن في المحيط العائلي والاجتماعي، فقد ظهرت إشكالية التدريس عند هؤلاء الطلبة لا سيما تدريس اللغة العربية وقواعدها.

إشكالية تدريس قواعد النحو للطلبة الأمازيغ

يرتبط تدريس النحو العربي بطرق بيداغوجية متنوعة بحسب المرحلة التعليمية، والبيداغوجية هي "نظرية تربوية علمية عامة، ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة بالمدرس والمتعلم"[14]. وقد ر صدت عدة بيداغوجيات للتدريس في المدر سة الجزائرية كالتلقين والتقويم المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات التي تعد من آخر ما اعتمد في العملية التعليمية في المدر سة الجزائرية، والمقاربة بالكفاءات "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[15]. وعليه تتمظهر لنا إ شكالية هذه المعارف المدر سية عند الطلبة الأمازيغ، كونهم لا يمار سون اللغة العربية الدارجة في معظم مواقف الحياة، فكيف باللغة العربية الفصيحة، مما يجعل نظرتهم لقواعد النحو العربي صورة لمعارف لا يحتاجونها إلا في المدرسة لا غير.

ولأن أهمية تعليمية النحو لاتكمن "في اكتساب المتعلم ملكة نحوية مهمة أو قوية، بقدر ما تكمن الأهمية في كيفية توظيف هذه الملكة وتجسيدها في الكلام والجمل التي ينشئها"[16]، فإنهم يفضلون الطريقة القديمة المنتهجة في العملية التعليمية في الجزائر وهي التلقين والحفظ، بحيث يستغلون المعرفة في الامتحانات والفروض فقط. لا سيما وأن استخدام اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية للفرد الجزائري نادرة، نظرا لمزاحمة العامية لها وحتى اللغات الأجنبية وبخاصة الفرنسية، لذلك ينظر إلى القواعد النحوية على أنها عبء لكل من أراد التكلم باللغة الفصحى. مما جعل صعوبة تدريس القواعد النحوية للمتعلم مرتبطة أساسا بالضعف الملموس عند هذا المتعلم في اللغة العربية، إضافة إلى ما يحمله النحو العربي من صعوبات، حيث تكمن هذه الصعوبات في معظمها فيما اعتمده النحاة حين وضع علم النحو، إذ جعلوه معياريا أكثر من كونه وصفيا، وإذ النحو العربي في نشأته يبحث عن التعليمية، حيث يعرفه ابن جني بوصفه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"[17]، فهو ما يتبعه العربي وغير العربي لمعرفة طرق الفصاحة العربية. إذ يتم "اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجانس، ولا يمكن أن يتحقق هذا الاكتساب إلا بالتعلم"[18]، مما جعل الدارسين يصنفون النحو إلى ما يصطلح عليه بالنحو التعليمي وهو الذي يعطي القواعد ويحتم مراعاتها، والنحو العلمي وهو الذي يستقرئ الأمثلة ويستنبط منها القواعد[19].

إن النحو التعليمي هو ما تستند إليه العملية التعليمية في المؤسسة الجزائرية، ذلك أنه يمثل "المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة بصورة سليمة"[20] ، مما يسمح بتطوير مهارة الطالب عن طريق القواعد النحوية، وبخاصة في المرحلة الثانوية، حيث يصبح المتعلم قادرا على إدراك المفاهيم، ونوع الأخطاء في القراءة، وذلك بالرجوع إلى القاعدة النحوية، مما يجعل الجانب الوظيفي هو أكثر ما يتم التركيز عليه في هذه المرحلة المتأخرة من التدريس التربوي. وقد تم اعتماد عدة طرق لتدريس هذه القواعد، من بينها:

الطريقة القياسية: وهي من أقدم الطرق، يتم فيها الاعتماد على القياس الاستدلالي من حيث تقديم القاعدة النحوية أولا ثم توضيحها بأمثلة محددة ومباشرة، ثم اللجوء إلى التطبيق لترسيخها في ذهن المتعلم.[21]

الطريقة الاســتقرائية: وهي طريقة تعارض الطريقة القياســية من حيث كونها تقوم على خمســة عناصــر ممثلة في المقدمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق، إذ تبدأ بمقدمة عبارة عن مجموعة أســئلة تطرح للمتعلمين تهييئا لهم للدخول في الدرس، ثم يليها العرض حيث تناقش فيه الأمثلة المعروضــة من لدن المعلم والمتعلمين، إذ يتبع كل شــرح لمثال بتطبيق فوري شفوي يقدمه المتعلم بناء على ما تمت مناقشته، ليكون الربط إثناء هذه المناقشة بربط المعلومات الجديدة بمعلومات سابقة من شأنها مساعدة المتعلم على الفهم، ثم تكون النتيجة الوصول إلى القاعدة الكلية، لتختتم المرحلة الأخيرة من هذه الطريقة بتطبيق يتناسب وما قدم في الدرس وذلك لتبين فهم المتعلمين وترسيخ المعلومة في أذهانهم.[22]

الطريقة المعدلة: وهي طريقة ناتجة عن تعديل في الطريقة الاســتقرائية، حيث يتم تدريس قواعد النحو انطلاقا من عرض النص الأدبي. لا من أمثلة متفرقة، وذلك بربط القاعدة النحوية بالتراكيب والتعبير السليم الذي يؤدي إلى ترسيخ اللغة الصحيحة وأساليبها.[23]

إن لهذه الطرق الثلاثة أنصــار ومعارضــون، ولا يمكن ترجيح طريقة على أخرى، إذ "ليس هناك فترة تكون كلها استقرائية وفترة كلها قياسية"[24]، بل يرجع ترجيحها للمعلم الذي يجب أن يكون على قدر من الوعي، بحيث ينوع الطرق التعليمية بحســب ما يقتضــيه الحال، فيختار من كل طريقة إيجابياتها ويدرك الظروف المحيطة به لاختيار الأنسب لإنجاح العملية التعليمية. ذلك أنه إن تم تدريس هده المادة "بطريقة غير مناســبة، أي جافة لا تســتثير التلاميذولا تحفزهم، رغبوا عنها، أما إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم، وتستدعي اهتمامهم، مالوا إليها وألفوا دراستها"[25].

لكن تظل إشكالية التعدد اللهجي قائمة في تدريس هذه القواعد لا من حيث المتعلم فقط، بل من حيث المعلم كذلك، بوصــفه في أغلب الأحيان متعدد اللهجة كذلك، بل إن الملاحظ على معلم المدرســة الابتدائية في منطقة القبائل اســتعماله اللهجة الأمازيغية بنســبة تفوق اللغة العربية الفصــحى، وهذا راجع لحقيقة الوضــع الذي يعايشــه، من كون أغلب المتمدرســين في ســنهم الأولى لم يتواصــلوا في حياتهم مع عائلاتهم إلا باللهجة الأمازيغية، وإن حاولوا الحديث بغيرها فســتكون اللغة العامية الدارجة. وهذا ما يضــطر المعلم لاتخاذهما وســيلة للتواصــل وللفهم. وإن كان المعلم ذو لهجة عربية ولا يفهم اللهجة الأمازيغية فهنا تزداد صــعوبة التدريس، مما جعل المســؤولين على المدارس الابتدائية (المدير) يلجأون إلى منح أقســام متقدمة لكل أســتاذ عربي غير أمازيغي، لمعرفتهم المســبقة بالإشــكال الذي قد يتعرض له المعلم والمتعلم على حد سواء، من حيث انعدام التواصل وبالتالي فشل العملية التعليمية.

لهذا يشـــترط في مدرس اللغة العربية عدة شـــروط يجب توفرها لنجاح العملية التعليمية، وهي: ضـــرورة الإلمام بالجديد في البحث اللســـاني عن طريق تحيين المعلومات والاطلاع على المستجدات على مستوى البحث العلمي اللساني[26]، كما يشترط أن يكون ذا ملكة لغوية أصيلة، ويمتلك رصيدا من المعلومات النظرية وبخاصة فيما يرتبط باللغة العربية، فضلا على كونه ذا قدرة على تعلم اللغة وتعليمها[27]. حيث لا بد من التدرج في تلقين المادة المعرفية، بالانتقال من البسيط إلى المعقد، مراعاة لقدرة المتعلم على الاستيعاب، لا سيما إن كان هذا المتعلم متعدد اللهجات، بحيث تزداد إشـــكالية تقديم المادة التعليمية إليه، ذلك أنها ســـتمر عبر وســـائط هي محاولة تبســـيط اللغة العربية الفصـــيحة، حتى لو اضـــطر إلى اللجوء إلى اللغة العامية الدارجة للإفهام، لا ســـيما في المراحل العمرية الأولى للمتمدرس، وعلى الرغم من هذا التبســـيط لا زال التلميذ الجزائري يعاني من تعلم اللغة العربية وقواعدها، وليس له تمكن جيد منها، إذ " تشـــير التقارير العلمية والبحوث الميدانية التي أنجزت في هذا الشـــأن إلى ضـــعف كبير عند التلاميذ والطلبة في لغتهم الوطنية (العربية)، وكثرة الأخطاء النحوية وشـــيوعها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم، وقد لوحظ أن الجيل الجديد من الطلبة لا يتقنون العربية ولا يعرفونها حق المعرفة، فقد تبين أن الدارجة رغم كثرة اســـتعمالها إلا أنها ليس لها توجيه تأثيري في الوضـــع اللغوي، كما هو الحال في اللغة الفرنســـية، وهي اللغة الأجنبية، لكن بحكم عدة عوامل سسيوثقافية، والتعتيم الفائق على حساب اللغة الرسمية، أضحت اللغة الفرنسية مستعملة ولها تأثير على المجتمع، وتتسع بشكل دائم خاصة في السنوات الأخيرة."[28]، ولعل هذا مرتبط بحقيقة غياب التكامل المعرفي بين المواد المدرســـة للتلاميذ، حيث لا يتم توظيف المعارف اللغوية النحوية في باقي الدروس، وبخاصـــة التعبير الكتابي والشـــفهي. مما جعلهم "يتعثرون في استعمال اللغة العربية تعثّرا بيّنا، وتضلّ عنهم وجوه أساسية من وجوه العربية"[29].

لتســـتمر إشـــكالية تدريس النحو في المرحلة الجامعية، ذلك أنها امتداد لما كان ســـبق من مراحل تعليمية، فإن كان الأساس رخوا وصعبا في ذهن المتعلم، فإن هذه الأفكار تترسخ عنده حتى وهو طالب في تخصـــص اللغة العربية وآدابها، إذ لمســـنا نفو الطلبة من حصـــص النحو، لاستغلاق الفهم عندهم نتيجة ما ترسخ من خلفيات كرست مفهوما مُفاده أن مادة النحو مادة صعبة، كما أن الابتعاد على النصوص العربية القيمة من قرآن كريم وحديث نبوي شريف ومادة شـــعرية ونثرية تراثية قيمة، جعل الهوّة تتســـع بين الفرد وملكته اللغوية، لا ســـيما في مرحلة التعليم السابق للجامعة، إذ إن حصة المطالعة كانت تسهم في استزادة المتعلم من رصيد لغوي يُحَســـِن هذه الملكة. ذلك أن "حصـــول ملكة اللســـان العربي إنما بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتســـم في خياله المنوال الذي نســـجوا عليه تراكيبهم، فينســـج هو عليه، ويتنزل بذلك

منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد في نحو كلامهم"[30].

لعل هذا القول جامع لما اعترى الفرد الجزائري من حيث ملكة اللسان، فازدواجية اللغة، والتعدد اللهجي، أضعفت من ممارسة اللغة العربية والتمرس في الحديث بها، كما أن الفرق بين واقع المدرسة وواقع المجتمع أشاع مفارقة كبيرة في التحصيل اللغوي في الجزائر عامة ومناطق القبائل بصفة خاصة، ولعل إشكالية تكوين المعلمين في الطور الجامعي بحد ذاتها من بين ما أسهم في تفاقم ظاهرة الضعف اللغوي لا سيما في مادة النحو العربي، إذ إن فرض التخصص على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها جعل طلبة الشعبة الأدبية والشعبة النقدية لا يولون أهمية للنحو العربي خاصة وأنه لا يقدم لهم ضمن المقرر الجامعي إلا في سنتهم الأولى، في حين يُدَرَّس لطلبة الشعبية اللغوية فقط في باقي السنوات، وهذا ما أدى إلى تخريج معلمين يمارسون العملية التعليمة في الأطوار الأولى للمتمدرسين دون كفاية وقدرة لغوية كافية، ولغياب التكوين المستمر ، مما حصر تعليم النحو في التلقين والحفظ لا الفهم. وضعف المعلم بالضرورة سينتقل للتلميذ. ولأن أغلب المعلمين في هذه المناطق هم بالأساس طلبة عانوا من تحصيل المادة اللغوية للغة العربية نتيجة التعدد اللهجي، فإن هذه الإشكالية لا تزال في حلقة مفرغة طالما لم تتم الاستفادة مما قدمته الندوات والمؤتمرات لتيسير النحو[31]، بحيث ظلت التوصيات حبرا على ورق، وحبيسة الأدراج، مما أسهم في استمرار إشكالية نفور المتعلم من المادة النحوية.

خاتمة:

في ختام هذا العرض يمكن استخلاص نقاط تصف حالة تدريس النحو للطالب الجزائري بصفة عامة والأمازيغي بصفة خاصة

- تعد مادة النحو العربي مادة صعبة في نظر المتعلم، لخصوصية ما اعتراها من إشكاليات صاحبتها منذ القديم، والمتعلقة بطرائق تعليمها من حيث الإيغال في القياس والعلل، نظرية العامل والإعراب التقديري.

- الاهتمام بالنحو التعليمي بوصفه نحوا معياريا لا نحوا وصفيا، أدى إلى تلقين القواعد النحوية حفظا واستظهارا دون ترسيخ مبدإ الفهم والاستنباط، وهذا ما جعل القاعدة النحوية عند المتعلم للحفظ لا للعمل بها، نظرا لأن ممارسة اللغة الفصيحة بقواعدها لا يتم إلا في المدرسة، وبصورة جزئية (مادة اللغة العربية خاصة دون باقي المواد العلمية الأخرى التدريسية).

- الاختلاف بين ما يتم تقديمه في المدرسة وبين ما يعايشه المتعلم في المجتمع، أدى إلى تعدد لهجي في عملية التواصل، إذ يمارس المتعلم لهجة غير اللغة العربية الفصيحة، لا سيما المتعلم الأمازيغي، لتكرس الازداوجية إشكالية تعليم القواعد النحوية، ذلك أن الغاية منها هي تقويم اللسان وإكساب المتعلم ملكة لسانية تسمح بالنطق السليم للغة، وبما أن المتعلم الأمازيغي خاصة لا يلجأ في تواصله مع المجتمع خارج المدرسة إلى اللغة العربية الفصيحة بل ولا الدارجة، فإن أهمية تعلم النحو العربي لا تأخذ حيزا مهما في تفكيره إلا بقدر ما يضمن له النجاح في العام الدراسي.

- إشكالية تدريس النحو العربي في المؤسسة الجزائرية التعليمية موجودة في كل مراحل التعليم، منذ المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، حيث على الرغم من محاولات تيسير النحو، والاقتراحات المقدمة من الباحثين الجزائريين لتدارك هذه الإشكالية، لكن لازالت العملية التعليمية تلقى صعوبة مرتبطة بالمعلم والمتعلم والمادة التعليمية كذلك، فكل ضعف في تكوين المعلم سيؤدي إلى ضعف في تلقي المتعلم، لا سيما ان كثيرا من المعلمين يوجهون إلى تخصص اللغة والأدب العربي دون رغبة منهم، مما يؤدي إلى حاجز نفسي في التعامل مع اللغة العربية حد الازدراء أحيانا وهذا ما يجعل التحصيل العلمي من الطالب لا يعبر عن حقيقة المهنة التي سيمتهنها، وهي تربية النشء وتعليمه أسس اللغة وقواعدها.

- كلما ظل تدريس المادة التعليمية بطرق قديمة لا تستجيب للتطور ولا تقارب الواقع، تجعل ضرورة تغيير النظرة العامة لما يؤخذ كمادة معرفية وسبل إيصالها للمتعلم حاجة ملحاحة، تستوجب جهودا من لدن القائمين على وضع البرامج التعليمية، والمواظبة على التكوين المستمر للمعلم، بدءا من المرحلة الجامعية، إذ إن تكوين معلم ذو كفاءة لغوية ونحوية يمكنه من إنجاح العملية التعليمية. لذلك فإسناد تدريس مادة النحو في الجامعة لابد فيه من

مراعاة تخصص الأستاذ في ذلك، حيث إنه يحدث أن يدرس أستاذ ذو تخصص غير لغوي مادة النحو نتيجة الحاجة أو نقص المتخصصين. وهذا ما قد يؤثر على العملية التعليمية.

- لخصوصية منطقة القبائل والتعدد اللهجي الذي يعيشه المتعلم وبخاصة الاختلاف بين واقعه المعيشي وواقعه المدرسي، لابد من استحداث برامج ترتبط بهده الخصوصية الجغرافية، كما لا يد من جعل تدريس مادة النحو حيوية، وتبتعد عن كونها مادة جافة تستند إلى تلقين القواعد دون فهم إو إدراك، كما أن تبيان علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم من شأنها زرع حب تعلم القواعد النحوية لتدارك الخطأ واللحن في النص المقدس، ولعل تفعيل دور الزوايا والكتاتيب لصغار السن من شأنه زرع ملكة لسانية سليمة في النشء.

- لابد من الاهتمام بالمنهج التعليمي من حيث التركيز على المادة التعليمية الوظيفية التي من شأنها أن تقدم للمتعلم ما يستوعبه وفق مقاربة لغوية يمارسها في حياته اليومية، فتكييف المعارف لتتلاءم والمتعلم وفق مرحلته التعليمية، بتحيين البرامج التي تسهم في اكتساب الملكة اللسانية السليمة، واستغلالها في جلّ المواد المُدَرَّسة عن طريق التكامل المعرفي، من شأنه أن يرتقي باللغة العربية، لا سيما إن صاحب ذلك تطوير لطرق التدريس، بالاستعانة بالوسائل الحديثة ترغيبا للمتعلم واستزادة في الفهم.

الهوامش و الإحالات:

1 علا بنت ياسين البار: تيسير النحو العربي بين الجدوى والخروج على اللغة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز السعودية، 2009، ص 1-

2 – صادق فوزي دباس: جهود علماء العربية في تيسيير النحو وتجديده، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان 1/ 2، المجلد 7، 2008م، ص 86

3– ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة ، تحقيق: شوقي ضيف ، دار المعارف القاهرة، دت

4–أحمد عبد الستار الجواري: نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العراقي، دط، 1984م، ص 17

5– تمام حسان: اجتهادات لغوية، عالم الكتب، مصر، ط1، 2007م، ص 13.

6 – إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة 1959

7 – شوقي ضيف : تجديد النحو ، دار المعارف مصر، ط 2، دت. و: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا ، مع نهج تجديده ، دار المعارف مصر، دت.

8 – مهدي المخزومي: في النحو العربي : نقد وتوجيه، بيروت : المكتبة العصرية، دط ، 1964 م ، ص 15

9 – إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط9، 1995م، ص 16.

10 – محمد شفيع الدين: اللهجات العربية وعلاقتها باللغة العربية الفصحى، دراسة لغوية، دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، بنغلاديش، المجلد الرابع، ديسمبر 2007م، ص 76.

11 – يراجع: إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، ص 16.

12 – George Mounin: Dictionnaire de linguistique sous la direction – P.U.F– Paris – 1974– P: 25.

13 R. Gallisson , D. Coste : dictionnaire de didactique des langues, hachette, paris, 1976, –p12.

14 – جميل حمداوي: نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجية الإبداعية)، مكتبة المثقف، دب، ط1، 2015م، ص9.

15 – فريد حاجي: بيداعوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، دط، 2005م، ص 11.

16 – Christin Nique : grammaire générative, hypothészs et argumentations , Paris, Hatier Didier, 1991, p 153.

17 – أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، ج1، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ط3، 1986م، ص 34.

18 – أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، ندوة تيسير النحو، 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص400.

19 – يراجع: تمام حسان: اجتهادات لغوية، ص 13.

20 – محمد صاري: تيسير النحو، موضة أم ضرورة، ندوة تيسير النحو، الجزائر، 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 185.

21 – يراجع: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 113.

22 – يراجع: المرجع نفسه، ص 115/114.

23 – يراجع: المرجع نفسه، ص 118/117.

[24] – عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1974م، ص 72.

[25] – ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، دط، 2002م، ص 40.

[26] – يراجع: عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 26

[27] – يراجع: المرجع نفسه، ص 41/ 42.

[28] – اللغة العربية: المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة فصلية، العدد5، 2001، ص 147.

[29] – نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط1، 1984م، ص8.

[30]– عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993م، ج3، ص 482.

[31]– أقامت الجزائر عدة ندوات كان موضوعها تيسير اللغة العربية وتيسير النحو منها: ندوة اتحاد المجامع اللغوية عام 1976م، ندوة تيسير النحو عام 2001م، وتيسيير النحو عند المجمعيين عام 2002م، المؤسسات العلمية وتيسير النحو بجامعة الأغواط عام 2002م، الملتقى الوطني حول قضايا النحو العربي الواقع والآفاق بجامعة ابن خلدون تيارت عام 2007م، كما كانت هناك جهود من لدن بعض الباحثين اللغويين الجزائريين لتيسير النحو منها: أعمال الأستاذ الباحث عبد الرحمن الحاج صالح، وأعمال الأستاذ الباحث صالح بلعيد.