اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Arabiyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد -1 يناير 2015م الموافق - ربيع الأول 1436هـ

- تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض امتداداته في النظرية اللسانية الحديثة

- أوراق لسانية نقدية : قراءة في تصورات اللسانيين العرب المعاصرين لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة

- الأداء الحِجَاجي وبلاغتُه في كتاب الخطابة لابن سينا

- التصور الاستعاري للزمن : من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن

- الإسناد في النحو والخطاب

- القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية.

- تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصلياً في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

- المُترجِمُ منير بعلبكي ومعجمُه (المورد) دراسة في علم المعجم وصناعته

هذه الطبعة
إهداء من المركز
والإشعاع بشرف برقيا
أو استوائيا عربيا

اللسانيات العربية
Allisaniyat Al Arabiyah

كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في أن تتنوع مجالات العمل الذي يقوم به في خدمة الأفراد والمؤسسات العاملة في نطاق اللغة العربية، فيقيم الفعاليات، ويؤسس المعامل، ويطلق المبادرات، ويعلن الجوائز، ويعقد الاتفاقيات، ويدعم الجهود المختلفة في خدمة العربية، ويضيف إلى ذلك اهتمامه بالجوانب العلمية مثل النشر والمشروعات والبحوث.

وأما في جانب النشر، فقد أطلق المركز إضافة إلى كتبه المتعددة مجلته العلمية المحكمة (اللسانيات العربية) التي تفضل مجلس الأمناء بإقرارها في دورته الأولى ضمن اقتراح تقدم به سعادة عضو المجلس السابق أ.د. عبدالقادر الفاسي الفهري، ثم عمل مجلس الأمناء في دورته الجديدة على تسريع صدورها، وتوجيه الأمانة العامة إلى إطلاق مجلات أخرى بإذن الله، وذلك بدعم من معالي وزير التعليم العالي المشرف العام على المركز.

ويتطلع المركز من خلال هذه المجلة المتخصصة إلى أن يضيف إلى هذا الحقل العلمي المهم مزيداً من البحث العلمي المؤصل، وذلك من خلال التواصل مع الباحثين المتميزين من أنحاء العالم، ومن خلال جهود هيئة التحرير الموقرة؛ طمعاً في الوصول إلى تعميق الدرس العلمي وإثرائه.

سدد الله الجهود، ووفق الله الجميع.

الأمين العام
د.عبدالله بن صالح الوشمي

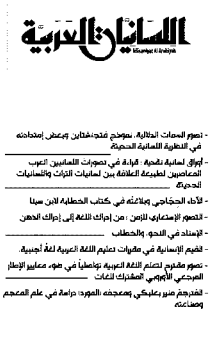
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللسانيات العربية

Al-Lisaniyat Al-Arabiyah

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الأول - ربيع الأول 1436هـ - يناير 2015 م


اللسانيات العربية

- تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض إمتداداته في النظرية اللسانية الحديثة.
- أوراق لسانية نقدية: قراءة في تصورات اللسانيين العرب المعاصرين لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة.
- الأداء الحِجَاجي وبلاغتُه في كتاب الخطابة لابن سينا.
- التصور الإستعاري للزمن: من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن.
- الإسناد في النحو والخطاب.
- القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية.
- تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
- المُترجمُ منير بعلبكي ومعجمُه «المورد»: دراسة في علم المعجم وصناعته.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي

مدير التحرير

د. ناصر بن عبدالله الغالي

عضو هيئة التحرير

د. محمد لطفي الزليطني

أمين المجلة

عبدالعزيز بن عبدالله المهيوبي

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن مراد (تونس)

أ.د. بسام بركة (لبنان)

أ.د. سعد مصلوح (مصر)

أ.د. علي القاسمي (العراق)

أ.د. محمد صلاح الدين الشريف (تونس)

أ.د. محمد غاليم (المغرب)

أ.د. محمود إسماعيل صالح

(المملكة العربية السعودية)

أ.د. محمود فهمي حجازي (مصر)

أ.د. نهاد الموسى (الأردن)

أ.د. يوسف الخليفة أبو بكر (السودان)

الإسهامات

ترسل البحوث باسم رئيس التحرير

ص.ب2988 الرياض18452

المملكة العربية السعودية

هاتف 47215698 - فاكس4752369

http://www.kaica.org.sa

للاشتراكات السنوية

مراسلة بريد المجلة

arabiclisa@kaica.org.sa

في هذا العدد

تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض امتداداته في النظرية اللسانية الحديثة.

أوراق لسانية نقدية:قراءة في تصورات اللسانيين العرب المعاصرين لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة.

الأداء الحِجَاجي وبلاغتُه في كتاب الخطابة لابن سينا.

التصور الاستعاري للزمن: من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن.

الإسناد في النحو والخطاب.

القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية.

تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

المُترجمُ منير بعلبكي ومعجمُه «المورد» دراسة في علم المعجم وصناعته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قواعد النشر بالمجلة:

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

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

٣. لا تلتزم المجلة بردّ ما يصلها من مشاركات إلى أصحابها، سواءٌ نُشِرتْ أم لم تُنْشر.

٤. يُشترط في المشاركات المعدَّة للنشر في المجلة أن تُرسَل مطبوعةً ومصححةً على أقراص حاسوبية (CD) ، أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة.

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

٦. يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

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

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

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

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

٧. تُكْتَب الإحالات العلمية والتعليقات جميعها بعد المشاركة مباشرةً، وفق تسلسل ورودها في المشاركة، مع التزام وضع أرقام الصفحات.

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

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

١٠. يشترط في المشاركة المقدّمة ألّا تكون منشورةً أو قُدّمت للنّشر في أيّ وسيلة نشر أخرى، كما يلتزم الباحث بعدم إرسال مشاركته إلى أيّ جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.

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

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

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

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

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

١٦. أحكام عامة:

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

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

ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

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

تُرْسَل إلى الباحث (5نسخٍ) من العدد الذي شارك فيه، و(20مستلةً) من بحثه أو دراسته.

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

خطوات النَّشر في المجلة:

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

يقوم رئيس التحرير بإشعار صاحب المشاركة بوصولها.

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

في حال قبولها المبدئي يتم إرسالها مع خطاب مذيل باسم رئيس التحرير إلى الفاحص الذي قررته هيئة التحرير، ويُنبّه إلى ضرورة الرّد خلال ثلاثة أسابيع من تاريخ تسلُّمه خطاب التحكيم.

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

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

صفتها:

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

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض امتداداته في النظرية اللسانية الحديثة
أ.د. محمد غاليم
6

أوراق لسانية نقدية: قراءة في تصــورات اللسانيين العرب المعاصرين لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة
د. عبدالوهاب صديقي
32

الأداء الحِجَاجي وبلاغتُه في كتاب الخطابة لابن سينا
د. منتصر أمين عبدالرحيم
56

التصور الاستعاري للزمن: من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن
د. عبدالكبير الحسني
80

الإسناد في النحو والخطاب
د. جُمعان بن عبدالكريم
123

القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية
د. عيسى برهومة
152

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة

هذا هــو العدد الأول من مجلة (اللســانيات العربية) التي يصدرها مركزُ الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربيــة، التابع لــوزارة التعليم العــالي في المملكة العربية الســعودية. والمجلة - كما يبدو من اســمها - متخصصة في اللسانيات العربية الحديثة، بفروعها النظرية والتطبيقية. والعربيــة هــي لغة الكتابــة فيهــا، وتُقبَل البحــوثُ باللغة الإنجليزية إذا كانت تسهم في خدمة اللغة العربية.

تُعنى المجلةُ بنَشــر الدراسات اللســانية الجادّة التي تخدم لغتنا العربيــة، وتُظهِر جوانب العبقرية فيهــا، وتُبرِز جهود علمائها الذين بنــوا أنظمتها بناء فريداً من نوعه في عصور لم تتوافر فيه وسائل البحث والتقنية التي توافرت للغويين المعاصرين، وتقدِّم لهذه اللغة ما أنتجَته الدراساتُ اللسانية الحديثــة من نظريات وآراء وحقائــق، بما يتفق مع طبيعة هــذه اللغة، ويُيَسِّــر نشــرها وتعلّمها وتعليمها على أســس علمية سليمة. وقد خُصِّص فيها حيِّزٌ لكتابة ملخّصاتٍ وتقاريرَ لما يصدر من كتب ودراســات لســانية مؤلَّفة أو مترجمة، أو لرســائل علمية؛ تتفق مع تخصص المجلة، وتحقق أهدافها، وتخضع للتحكيم العلمي.

ولارتباط المجلة بمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الذي امتدّت خدماتُه إلى أنحاء مختلفة مــن العالم؛ فإنها تمنح الناشــرين فيها فرَصــاً للتعريف بهم وببحوثهــم في عدد كبير من الهيئات والمؤسســات المعنية باللغة العربية من جامعات ومعاهد ومراكز وأقســام علمية، داخل الأقطار العربية وخارجها.

وهيئــة التحريــر، إذ تقــدِّم لقرائها العــدد الأول من هذه المجلة، تشــكر الزملاء الباحثين الذين ســاهموا بدراســاتهم في إخراج هذا العدد، وتأمُل أن يســتمر عطاؤهم، وأن يسهم زمــلاء آخرون في الأعداد القادمة. والله الموفق والهادي، إلى سواء السبيل.

رئيس التحرير
أ. د. عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي

تصور مقترح لتعلم
اللغة العربية تواصليا
في ضوء معايير الإطار
المرجعي الأوروبي
المشترك للغات

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

180

المُترجِمُ منير بعلبكي
ومعجمُه «المورد»
دراسة في علم المعجم
وصناعته

بقلم: الدكتور علي القاسمي

218

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تصور السمات الدلالية، نموذج فتجنشتاين وبعض امتداداته في النظرية اللسانية الحديثة

أ.د. محمد غاليم*

"We are unable clearly to circumscribe the concepts we use; not because we don't know their real definition, but because there is no real 'definition' to them. To suppose that there must be would be like supposing that whenever children play with a ball they play a game according to strict rules." Wittgenstein, L., The Blue and Brown Books: 25.

تقديم

يعتبر الربط بين فتجنشتاين وقضايا السمات الدلالية أو التصورات عموما، مسألة مثيرة. وذلك من جهتين على الأقل:

الأولى أن فتجنشتاين ليس غريبا عن تحليل التصورات، إذ يعتبر تاريخيا ممن اهتموا كثيرا بذلك. وقد كان كتابه دراسة منطقية – فلسفية (Tractatus Logico-Philosophicus) نقطة انطلاق كبرى لدى الفلاسفة التحليليين في كامبردج في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين. وبعد عودته إلى بريطانيا في 1929، أصبح الملهم الكبير لحركة ما سمي «اللغة العادية» أو «فلسفة أوكسفورد»، وما يسميهالفلاسفة المختصون، عادة، «الفلسفة اللغوية» أو «التحليل التصوري». وذلك لأنهم، وخاصة رايل (Ryle) وستروسن (Strawson)، يعتبرون، مثل فتجنشتاين، أن المشاكل الفلسفية مشاكل تصورية وأن التصورات مجسَّدة في اللغة؛ وأن حلّ هذه المشاكل الفلسفية لا يمر عن طريق بناء لغات اصطناعية كما افترض الوضعيون المناطقة، وإنما عبر تحليل أنساقنا التصورية في الاستعمالات اللغوية العادية. كما أن أغلبهم أظهر، مثل فتجنشتاين، توجسا من بناء النظريات (شبه العلمية) في الفلسفة.

والثانية أنه من المعروف أن هناك معالجة فتجنشتاينية للتصورات؛ بل إن فتجنشتاين يذكر، في بداية تصدير كتابه أبحاث فلسفية (Philosophical Investigations)، موضوعَ تصورات المعنى على رأس لائحة الموضوعات التي شغلته والتي تشكل مضامين الكتاب. ويعتبر مفهوم التشابه الأُسَري (أو العائلي) (family resemblance) مفهوما مركزيا في هذه المعالجة الفتجنشتاينية باعتباره أداة أساسية فيها، أي في التحليل الساعي إلى تقديم إجابة عامة عن مشكل التصورات وبنية سماتها الدلالية.[1]

ويسعى هذا البحث، أولا، إلى دراسة بعض أبرز جوانب هذا المفهوم، وتحديد دوره في تحليل التصورات. كما يسعى، ثانيا، إلى إبراز علاقته الوثيقة ببعض النظريات اللسانية الحديثة

* جامعة محمد الخامس السويسي/معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حول طبيعة المعنى والسمات الدلالية اللغوية. ذلك أن هذا المفهوم شكل جزءا رئيسا من أعمال فتجنشتاين التي بلغ الاهتمام بها أوجه بين أواخر الخمسينيات وأواخر الستينيات. وهو الاهتمام الذي تركز أساسا في مسألتين: الأولى، هي فلسفة اللغة عند فتجنشتاين الثاني، وخاصة المبدأ القائل: المعنى هو الاستعمال، ومفهوم التشابه الأسري، الذي اعتبر مركزيا في التوجيه المناسب لممارسة التحليل الفلسفي. والثانية هي فلسفة الذهن، وخاصة حجة اللغة الخاصة، وفكرة المعيار، اللتان اعتبرتا تحديين قويين للثنائية الديكارتية، والظاهراتية، والموقف الشَّكِّي من الأذهان.[2]

ويقوم البحث على المحاور الثلاثة التالية:

- يقدم المحور الأول بعض المبادئ الرئيسة التي تميز «الفلسفة اللغوية» عند فتجنشتاين، وتشكل الإطار الفلسفي العام الذي يندرج فيه مفهوم التشابه الأسري.
- ويتناول المحور الثاني أهم خصائص التشابه الأسري باعتباره مفهوما ذا علاقة وثيقة بمفهوم اللعب اللغوي الذي يشكل المجال الحيوي لاستعمال اللغة؛ وباعتباره خاصية جوهرية من خصائص التصورات العامة التي تحدد انطباقها على أمثلتها، ليس بفضل سمة مشتركة واحدة معينة تملكها كل الأمثلة ويمكن تعيينها في تعريف التصورات المعنية، ولكن بفضل سمات متعددة لا تشترك فيها كل هذه الأمثلة، وتتمنع عن التعيين في التعريف.
- ويقف المحور الثالث عند بعض النظريات اللسانية الحديثة، الرائجة اليوم، التي تعتمد في جوانب أساسية منها مفهوم التشابه الأسري. ومن ذلك نظرية التبعية لاستعمال المتكلم التي تستعمل هذا المفهوم لبناء نظرية دلالية سياقية؛ ونظرية النمط النموذجي (prototype theory) حول الأحكام المقُولية وطبيعة السمات الدلالية، التي تستعمله لتفنيد النظرية الكلاسيكية القائلة بقيام دلالة التصورات على قيود ضرورية وكافية.

١ من الجليد إلى الأرض الخشنة

إن القضايا، تبعا لكتاب دراسة منطقية – فلسفية، دالات صدق، وليس لكل قضية، في نهاية الأمر، سوى معنى واحد:

«هناك تحليل واحد تام للقضية، وتحليل واحد فقط.»(د. م-ف. 3.25).[3]

«القضية دالة صدق القضايا الأولية. (القضية الأولية دالة صدق ذاتها)».(د. م-ف. 5).

فتعتبر القضايا، بهذا المعنى، أساس هندسة لغة منطقية أحادية تصف أوضاع العالم، تماما كما تفعل اللوحة الوفية. إنها لوحة العالم المنطقية. إن الهدف تحليل ما يوجد في العالم من كائنات مركبة إلى أبسط صور الكائنات، وتحليل القضايا المركبة التي تعبر عن هذه الكائنات إلى أبسط صور القضايا. وهذا ما سمي نظرية «الذرية المنطقية» القائلة إن اللغة تصوير دقيق للعالم، الذي يتألف من وقائع (facts) لا من أشياء (things)، وإن تركيب القضية الصادقة يطابق تمام المطابقة تركيب الواقعة التي تدل عليها.[4]

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومعلـوم أن هذا التصـور كان من المنطلقات المركزية التي قام عليها مشـروع الوضعيين المناطقـة داخـل حلقة فيينا، لإخضـاع اللغة العاديـة للمعالجة المنطقية بهـدف تقويمها وضبـط صورتهـا. وذلـك في إطـار عام يهم تنـاول العلاقـة البنيويـة بين العالـم الواقعي والبناءات المنطقية الصورية وطبيعة المعرفة العلمية. فما دام «العلم الموحَّد» المتحرر من «الميتافيزيقا» يرتبط في تكوينه، حسب نورات Neurath، بلغة علمية تضمن ضبط العلاقة بالواقـع، فإن اللغـة العاديـة، باعتبارها «أداة غير ملائمة» تشـوش الضبـط وتنتج عبارات «ميتافيزيقيـة» تصيـب العلاقة بالاختـلال، تحتاج إلى الأداة المنطقيـة لعلاجها وتخليصها من الشوائب. فيدعو نورات إلى صياغة نحو منطقي يقصي تناقضات اللغة العادية ويجعلها «لغة فيزيائية» صالحة لأن تكون قاعدة لبناء العلم.[5]

وخلافـا لهـذا، نجد أنفسـنا في أبحاث فلسـفية، أمـام عدد غير محـدد من أنـواع القضايا، واسـتعمالات متنوعة الأنماط لما نسـميه «دلائل» و«كلمات» و«قضايا». وليس هذا التنوع والتعدد في الأشـكال ثابتا ونهائيا، وإنما هناك أنمـاط لغوية جديدة، وألعاب لغوية جديدة، تولد بينما تتقادم أخرى وتسقط في النسيان. وتشير عبارة «لعب لغوي» هنا، كما سنرى، إلى أن اللغة جزء من نشاط الحياة أو صورة من صورها. يقول فيتجنشتاين:

«[...] لتضعـوا نصب أعينكم كم هي متعددةُ الأشـكال [هذه] الألعـاب اللغوية بفضل هذه الأمثلة وغيرها [أمثلة من قبيل: الأمر والوصف والحكي والافتراض والطلب والشكر والقسم والسـلام والاسـتعطاف]. إن من المهم مقارنة تعدد أدوات اللغة وأنماط اسـتعمالها، وتعدد أنواع الكلمات والقضايا، بما قاله المناطقة في موضوع بنية اللغة. (بما في ذلك مؤلِّف دراسة منطقية – فلسفية)». (ب. ف. 23).

هكذا يتخلى فيتجنشـتاين في أبحاث فلسفية عن وجود هندسة أحادية الشكل تقوم عليها اللغة، وعن الأطروحة القائلة: لا يكون للقول معنى إلا إذا كان يصف وضعا معينا للأشياء في العالم. وأصبحت مثل هذه الأوصاف مجرد كيفية، ضمن كيفيات أخرى، لاسـتعمال اللغة، أو لعبا معينا من ألعابها، كإصدار الأوامر وإصدار الأحكام وسرد الحكايات، الخ.

لـم تعـد القضايـا «صـورا» أو «لوحـات» منطقيـة لمدلولاتها، ولم تعـد اللغـة «اللوحَة المنطقيـة» للعالـم. فلم يعد من الضروري الدفاع عن النظريـة الماصدقية (extentionality theory) أو الإحاليـة، مـادام يمكن أن يكون للقضايا معنى على الرغم من أنها ليسـت دالات صدق قضايا أوَّلية.[6]

يفتتح فتجنشـتاين أبحاث فلسفية بنص للقديس أوغسطين، ويعلق عليه بقوله: «تقدم لنـا هـذه الكلمات صورة محددة لجوهـر اللغة البشـرية» (ب. ف. 1.1). ويتعلق الأمر بالإحالة عـلى الأنمـوذج الإحالي للغة وللخطاب. وهـو الأنموذج الذي هيمن إلى حـد كبير على التقاليد الفلسـفية، ضمنا أو صراحة، بما في ذلك كتاب فتجنشـتاين الأول دراسـة منطقية-فلسفية. ومـن أبـرز مبـادئ هذا الأنموذج أن اللغة أساسـا لائحة نسـقية، يعنون فيها كل اسـم إحالة خارجيـة تطابق دلالته. وتأتلف هـذه الإحالات لتكون جملا ذات وظيفة إحالية كذلك، تصف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واقعـا خـارج اللغة. فيَتركز، بذلـك، مصدر المعنى وطبيعته في ما تحيـل عليه اللغة خارجها، وفي العلاقة الإحالية.

وتعتبر الممارسة الفلسفية لدى فتجنشتاين «الثاني»، إلى حد كبير، سعيا إلى تفنيد هذا الأنموذج الإحالي للغة. فتلتقي هذه الممارسـة مع إبطال أي فلسـفة تجد اكتمالها في الخطاب الأنطولوجي الذي يقوم على ائتلاف الكلمات الأنسب لقول ما هو موجود، أي لوصف إحالات أصلية.

ومن ثمة يصبح الأنموذج الإحالي، في أبحاث فلسـفية، أنموذجا نسـبيا، قوامه «أسرة» من الاسـتعمالات أو الألعـاب الإحالية للغة، ضمن اسـتعمالات وألعاب لغوية أخـرى غير إحالية. فيصبح الاستعمال بذلك الأساس الأول في تكوين اللغة، وليس الإحالة.

في جواب السـؤال عن المدلول الواحد أو الجوهر الفرد، أو التصور والإحالة الواضحيْ المعالم، يغزل فتجنشـتاين خيوطا لا نهاية لألىافها، من أوصاف ألعاب اللغة واسـتعمالاتها. وعن طلب الحصـول على تعريف محدد، يجيب باسـتحضار اسـتعمالات اللفظ المراد تعريفه، في سـياقات متنوعة. فنجد أنفسنا بصدد تنوع - دون قاسم مشترك - يفقدنا الأمل في الحصول على الوحدة الدلالية المنشـودة. وحتى يكون تعويض البحث عن الوحدة والنقاء المثاليين بالتنوع اللغوي الملمـوس تعويضـا مقنعا، يجـب أن يكون الوصف موحيـا إلى أقصى حد ممكـن، ليأخذنا في دوامة تعدد الأوضاع والسياقات أو الألعاب اللغوية. لذلك تبدأ صفحات أبحاث فلسفية وتتطور بالانتقـال من لعب لغوي إلى آخر. وفي كل مرة يعوَّض السـؤال: «مـا معنى هذه الجملة أو هذه الكلمة؟»، بالسؤال: «في أي مناسبة نستعمل هذه الجملة أو هذه الكلمة أو نتعلمهما؟». ذلك أن علينا أن نعيد «الكلمات من استعمالها الميتافيزيقي إلى استعمالها اليومي» (ب. ف. 116).[7]

بهذا ينتقل فتجنشـتاين من جليد اللغة المنطقية «العلمية» الناعم (في دراسـة منطقية — فلسفية)، إلى خشونة اللغة العادية «غير العلمية».لم يعد يعتبر هذه اللغة «غير العلمية» عديمة المعنى. وأصبح يرى أن المشـاكل الفلسفية تنتج عن قياسات عارضة بين استعمالات نفس العبارات في ألعاب لغوية مختلفة؛ وهي مشـاكل تمكن مواجهتها بالعودة إلى العبارات المألوفة في اللغة العادية، وتحليل اسـتعمالها تحليلا ملائمـا؛ ومن ثمة المهمة «العلاجية» (therapist) للفلسـفة التحليلية. لقد كانت اللغة العادية، في دراسـة منطقية — فلسـفية، موسـومة بنقـل قضايا عديمة المعنى، بخلاف لغة العلـوم؛ لكنها أضحت بعد ذلك لغة كاملة يرتبط معناها بالنشـاط البشـري الذي يحتويها؛ وأصبح تحليل اسـتعمال تعابيرها في ألعاب لغوية مختلفة يشـكل موضوع النشاط الفلسـفي الذي يسعى إلى صياغة نحو لهذه التعابير، والذي لم يعد قائما على تحليل القضايا لفصل الدالة منها من غير الدالة:

« [...] تصور لغة يعني تصور صورة للحياة».(ب. ف. 19).

كان فتجنشـتاين يعتبر لغتنا شـبيهة بمدينة قديمة، بدروبها وساحاتها، ومنازلها القديمة والجديـدة، وملحقـات دورهـا المبنية في عصور مختلفـة(ب. ف. 18)؛ وربمـا أمكن، في نظر ماليرب (1981)، أن نعتمد هذا التشـبيه لنعتبر أن مؤلف دراسـة منطقية — فلسفية اكتفى بتناول نحو حي واحد من أحياء المدينة، بينما اهتم في أبحاث فلسـفية بمجموع الأحياء. فلا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تكون، بذلك، فلسفة فتجنشتاين «الثاني»، من وجهة النظر هذه، تدميرا لفلسفة «الأول»، على اعتبار أن هدف هذه الأخيرة محدود في صياغة نحو للعب اللغة العلمية. وربما رجح وجهة النظر هذه أن فتجنشتاين كان قد عبر عن رغبته في جمع كتابيه في مجلد واحد لإبراز ما يمثلانه من استمرارية وقطيعة معا، في تصوره للغة.[8]

ويبدو أن روبرت حنا (2010) يؤكد هذا الاتجاه العام في التأويل، حين يعتبر من الخطأ القول إنه ليس هناك أي استمرارية بين الدراسة والأبحاث. وذلك بناءً على أن الموضوعات المركزية في الكتابين معا، «هي نفسها تماما»، وهي المنطق واللغة والمعنى والذهن، وأن الكتابين معا يعتبران الفلسفة نقدا، بالمعنى الكانتي إلى حد ما، أي بحثا في حدود التجربة البشرية الممكنة وفي الفهم المعرفي لدى الإنسان واقتضاءاته القبلية وبنياته التحتية.[9]

أما كلوك (2007)، فيرى أن التعارض بين عمل سابق، يمثله فتجنشتاين الأول في الدراسة، وعمل لاحق، يمثله فتجنشتاين الثاني في الأبحاث، صحيح من حيث الأساس؛ وأن هناك سمة تميز تطور فتجنشتاين الفلسفي، قد تكون سمة متفردة. وتتمثل في تحول ذهني خاص وحاسم – رغم كونه متدرجا – هو التحول الفاصل بين الدراسة والأبحاث. فقد طور فتجنشتاين بين 1929 و1945 رؤية فلسفية تنتقد صراحة وبشدة عمله السابق، وهو أمر واضح في تصدير الأبحاث. بل إن السند المعقول لنشر هذا العمل يكمن، قبل كل شيء، في معارضته للدراسة.

وخلافا لهذا، فليس في تفكير فتجنشتاين بعد 1949 ، ما يناقض الجزء الأول من الأبحاث من حيث الجوهر. بل فيه توسيع لبعض الأفكار إلى مجالات جديدة كمجال الإدراك، وقضايا أبستمولوجية كاليقين والشك.

ويوضح كلوك (2007)، أن وجود رؤيتين فلسفيتين قويتين، متمايزتين ومكتفيتين بذاتهما، باستثناء كون الثانية تطورت جزئيا انطلاقا من نقد صريح وشديد للأولى، يجعل حالة فتجنشتاين حالة متفردة، مقارنة بحالتيْ أفلاطون وكانت (Kant).

ففي حالة أفلاطون نجد تعارضا واضحا بين محاورات أولى، ووسطى، ولاحقة؛ لكننا لا نجد تعبيرا صريحا عن تحول ذهني. وفي حالة كانت هناك تصريح ذاتي بتحول يفصل الكتابات النقدية عن الكتابات قبل النقدية. لكن اللاحقة تنافس بقوة السابقة في أهميتها.[10]

2 القياس على اللعب ومفهوم التشابه الأسري

يستعمل فتجنشتاين عبارة «اللعب اللغوي» في سياقات متعددة، يبدو أن من أبرزها ثلاثة استعمالات. أولا، بمعنى بعض الصور (الأشكال) الأولية للغة، كتلك التي نجدها عند الأطفال في أثناء تعلمهم اللغوي، أو كل ما يدخل في حيز الأفعال اللغوية كالأمر والشكر والتهنئة والحكي، الخ. (ب. ف. 23). وثانيا، بمعنى اللغة اليومية، باعتبار علاقتها بكل الأنشطة التي ترد فيها. وثالثا، بمعنى أنساق لغوية معينة تنتمي إلى أنشطة تأخذ فيها الكلمات دلالات مخصوصة، كالتفصيل في تأملات، أو تكوين افتراضات، أو القيام بتنبؤات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن خلال مفهوم اللعب اللغوي تظهر، عموما، ثلاث خصائص من الخصائص اللغوية الرئيسة:

أ.اللغة صورة من صور النشاط ترتبط بحياة الشركاء اللغويين: ويظهر ذلك مثلا في الأقوال التالية:

«[...] تصور لغة يعني تصور صورة للحياة». (ب. ف. 19).

«يجب أن تبرز كلمة «لعب لغوي» هنا، أن تكلم اللغة جزء من نشاط أو من صورة للحياة». (ب. ف.23).

« تساءلوا: في أي مناسبة، لأي غاية، نقول هذا؟» (ب. ف. 489).

ب.اللغة أداة ووسيلة، مادام تكلم اللغة يقوم على استعمال رموز بناء على قواعد محددة ولغاية معينة:

«اللغة أداة. تصوراتها أدوات». (ب. ف. 569).

ج.اللغة بنية مكونة من كيانات وظيفية مختلفة جدا (كالدلائل والأعمال والأهداف والحوافز):

«السؤال «ما هي الكلمة حقا؟» مشابه [للسؤال] «ما هي قطعة لعبة الشطرنج؟»» (ب. ف. 108).

«فهم جملة يعني فهم لغة. وفهم لغة يعني التحكم في تقنية». (ب. ف.199).

إن ما سبق يعني أن اللغة عند فتجنشتاين واقع ذو ارتباط عضوي بالحياة وبأفعال الجماعة اللغوية. كما يفسر لماذا تتكرر مقارنة اللغة بلعب الشطرنج في كتابه: أبحاث فلسفية.[11] ذلك أن «معنى قطعة معينة [من قطع لعبة الشطرنج] هو دورها في اللعبة» (ب. ف 563)، و»معنى كلمة معينة هو استعمالها في اللغة» (ب. ف.43). ليس معنى الدليل اللغوي إذن موضوعا مستقلا، بل هو تابع لكيفية من كيفيات الكلام. والطريقة الوحيدة للإحاطة بمعنى كلمة معينة هي أن ندرس الكيفيات التي نستعملها بها في ألعاب لغوية ملموسة. وهذا يعني تبعية اللغة لمتكلميها وأهدافهم. وهنا تكمن إحدى المساهمات الجوهرية لهذه الفلسفة،[12] التي ستظهر، بأشكال مختلفة، في عدد غير قليل من النظريات الدلالية الحديثة كما سنرى في فقرة لاحقة.

وليس المقصود بمفهوم «اللعب اللغوي» (الاستعاري) أن يعكس بنية عميقة (مزعومة) للغة؛ كما أنه ليس قياسا استكشافيا ينتظر أن يبلوَر ويُحَوَّل إلى نموذج نظري لغوي ينشد الكفاية. ليس هناك بنية واحدة خاصة «باللعب اللغوي» الذي هو مفهوم جمعي (متعدد) بذاته. إنه استعارة توافق استعمال فتجنشتاين للصور (images). ومحور هذا المفهوم في أبحاث فلسفية، أنه «أسرة» من الاستعمالات المتعددة بذاتها. فالألعاب اللغوية «موضوعات للمقارنة» تكشف عن تشابهات واختلافات، وخاصة عن تنوع لا محدود في مجال كان يبحث فيه الفلاسفة عن وحدة نسق أو معنى معينين.[13]

لهذا، إذا تساءلنا عما هو مشترك بين كل هذه الأنشطة والاستعمالات ويسمح بتسميتها «لعبا لغويا»، يجيب فتجنشتاين بعدم إمكان تحديد اللعب اللغوي بالتعداد الدقيق للسمات الرئيسة المشتركة بين الألعاب. ليست هناك خاصية معينة تشترك فيها كل الألعاب؛ وما يجمعها ينبني فقط على تشابه أسري. فمثل الألعاب كمثل أعضاء أسرة معينة، نادرا ما يملكون نفس الأنف أو نفس العينين، لكن بينهم، على العموم، تشابها أسريا يمكنهم من تعرف بعضهم بعضاً.

ويقارن فتجنشتاين استعمالنا كلمة «لغة» باستعمالنا كلمة «لعب»، لتوضيح هذا المفهوم:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

«لننظـر، مثـلا، في الوقائع التي نسـميها «ألعابا». أقصد ألعاب الضامـة، ألعاب الورق، ألعاب الكـرة، والألعـاب الأولمبيـة، وهلم جـرا. ما هو المشـترك بينها جميعا؟ لا تقـل: «يجب أن يكون هناك شـيء مشـترك، وإلا لم تكن لتسمى «ألعابا»»- ولكن لتنظر ولتَرَ هل هناك أي شيء مشترك بينها جميعا.- ذلك أنك إذا نظرت إليها لن ترى شـيئا تشـترك فيه كلها، ولكنك سـترى تشابهات وتعالقات، وفئات كاملة من ذلك. أكرر: لا تفكر، بل انظر! [...] إننا نرى شبكة معقدة من التشابهات التي تتراكب وتتقاطع. تشابهات شاملة أحيانا، وفي التفاصيل أحيانا أخرى». (ب. ف.66).

«لا يمكننـي أن أفكـر في عبارة لتخصيص هذه التشـابهات أفضل من [عبارة]: «تشـابهات أسـرية»؛ ذلك أن التشابهات المتنوعة بين أعضاء الأسرة، [في] البنية والسمات ولون العيون والمشـية والمزاج، الخ. الخ، تتراكب وتتقاطع بالطريقة نفسـها - وسأقول: «الألعاب» تشكل أسرة». (ب. ف. 67).

هكذا تشكل استعمالات كلمة معينة أسرة؛ والوحدة التي تشملها هذه الكلمة ليست وحدة تصور (أو مدلول) واضح المعالم، وإنما هي وحدة نسـيج تجري فيه ألياف عديدة متراكبة ومتقاطعة، وحدة تستمد صلابتها ليس من وجود خيط واحد رابط، ولكن من خيوط كثيرة متداخلة ومتراكبة (ب. ف. 67، 68). فعـوض العلاقـة الإحاليـة العموديـة الوحيـدة المربوطة بمحـال عليه ثابت ومتحجر، نجد أنفسنا أمام غابة من العلاقات الجانبية المتنوعة وغير القابلة للاختزال.[14]

أن تكـون اللغـة لعبـة، يعني ألا تكـون لمفرداتها وجملهـا وظيفة واحدة محـددة وقارة تؤديهـا. إن اللغة ليسـت حسـاباً منطقيا دقيقاً لـكل كلمة أو جملة فيه معنـى محدد؛ وإنما الكلمة مرنة مطاطة تتسـع وتضيق اسـتعمالاتها حسـب الحاجات، والجملـة الواحدة تتعدد معانيها حسـب السـياق الذي تذكر فيه. ويورد فتجنشتاين هنا تشـبيها توضيحيا آخر وثيق الصلة بتشـبيه اللعبة وتشـبيه الأسرة، هو تشبيه صندوق الأدوات (ب.ف. ١١، مثلا). فمثل الوظائـف المتعـددة التي تؤديها الكلمـة الواحدة في اللغة كمثـل الوظائف المتعددة التي تؤديها الأداة الواحدة من أدوات الصندوق. فالصندوق الذي يحمله النجّار مثلا، يضم المنشار والمطرقة والمسـطرة والمسـامير والمفكّ، الخ. لكن ليس لكل أداة من هذه الأدوات وظيفة واحدة محددة عند النجار، وإنما يسـتخدم كل واحدة منها في أكثر من وظيفة حسـب حاجته، كما تستخدم الكلمة (والجملة) الواحدة في معاني واستخدامات لا حصر لها.

ويبدو أن فتجنشـتاين لا يسمح بتعريف الكلمات إلا إذا اعتبر التعريف قاعدة فقط لتحديد الظروف المناسبة لاستخدام الكلمة. فالتعريف كلوحة التشوير (sign-post) في أول الطريق، ترشـدنا إلى اتجاه السـير لكنها لا تبدد الشـك تماما في ما إذا كان الطريـق المعني هو الذي يحقق الغاية. ولذلك فنحن في حاجة دوما إلى تعليمات إضافية. كذلك تعريف الكلمة، يكون ممكنا فقط إذا لم يُرَد به التعبير عن حدود دقيقة واضحة المعالم؛ وإنما لإرشـادنا لاسـتخدام الكلمـة في ظـروف مختلفة قد تضطرنا إلى تغيير التعريف. لا وجـود لمعنى يتصف بالتمام والكمـال، وإنمـا يظل معنى الكلمة بابـاً مفتوحاً ومبحثاً لن تتم حلقاتـه. نتطلع إلى الدقة، وإنما نفهم من الدقة المطلوبة أن تحقق لنا غرضاً معيناً. فالدقة ليست نوعاً واحداً وإنما عدة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنواع (ب.ف. 87-88).[15]

يظهر مما سبق، أن خاصية «التشابه الأسري» في التصورات العامة، كما تعبر عنها الفقرتان: 66 و67، خاصة، من الإسهامات الفلسفية الرئيسة التي يضمها كتاب أبحاث فلسفية. وهي خاصية يبدأ فتجنشتاين تقديمها في الفقرة 65 من الكتاب المذكور (قبل الفقرتين: 66 و67)، جوابا عن اعتراض يمكن أن يثار ضد الأوصاف السابقة التي قدمها لمختلف أنواع الألعاب اللغوية، والمتمثل في أن تلك الأوصاف لم تستطع تخصيص الصورة العامة للقضايا وللغة؛ وهو ما حاوله كتابه السابق: دراسة منطقية – فلسفية بناءً على تصور القضايا من خلال «نظرية اللوحة»، كما ذكرنا آنفا. لكن الأهمية التي يعطيها لمعالجة التصورات القائمة على التشابه الأسري تتجاوز بكثير إشارته إلى هذا المشكل الخاص مهما كانت قيمته.

ويوضح سياق معالجة خصائص التصورات القائمة على التشابه الأسري عند فتجنشتاين، وهي معالجة مبنية على تصور تأليفي للمعنى طبعا، أن لها بعدا سلبيا قويا. ذلك أنها ترد لنقض نظرة إحالية معينة للكيفية التي تتصرف بها كل التصورات العامة، تنطبق هذه التصورات بموجبها على أمثلتها الخاصة بفضل سمة مشتركة واحدة معينة تملكها كل الأمثلة ويمكن تعيينها في تعريف التصورات؛ وللاستدلال على أن هناك بعض التصورات العامة، مثل تصور «اللعب»، التي تنطبق بفضل سمات متعددة لا تشترك فيها كل أمثلتها، وتتمنع عن التعيين عند محاولة تعريف التصور المعني؛ بل إن هذه التصورات تنطبق بفضل سمات تشترك فيها فقط مجموعات فرعية من أمثلتها بكيفية متقاطعة أو متراكبة متداخلة، كما تتراكب الألياف في جسم الحبل (ب. ف. 67).

ومن أمثلة توضيح تقاطع السمات، أن اللعب ل1 يكون لعبا بفضل امتلاكه السمات: أ، ب، ج؛ واللعب ل2 يكون لعبا بفضل السمات: أ، د، هـ؛ واللعب ل3 يكون لعبا بفضل السمات: د، و، ز؛ وهكذا. ومن أمثلة توضيح تراكب السمات، أن اللعب ل1 يكون لعبا بفضل امتلاكه السمات: أ، ب، ج؛ واللعب ل2 يكون لعبا بفضل السمات: ب، ج، د؛ واللعب ل3 يكون لعبا بفضل السمات: ج، د، هـ؛ واللعب ل4 يكون لعبا بفضل السمات: د، هـ، و؛ وهكذا.[16]

وفتجنشتاين لا يقول إن الألعاب لا تشترك في أي شيء؛ فهو يحيل عليها باعتبارها «إجراءات»، ومن الواضح أنها تعتبر كلها أنشطة. لكن هذا لا يكفي لبناء تعريف، ما دامت هناك أنشطة عديدة ليست ألعابا. والفكرة أنه لا وجود لمجموعة من القيود تستجيب لها كل الألعاب، وكل الألعاب فقط؛ ومن ثمة لا وجود لتعريف تحليلي «للعب» من خلال قيود ضرورية وكافية.

ومهما كانت الاعتراضات المبنية على إمكان إيجاد تعاريف تحليلية، والموجَّهة ضد فكرة عدم امتلاك الألعاب أي خصائص تعريفية مشتركة، فإن ذلك لا يمس في شيء الفكرة الأكثر تواضعا والتي مفادها أن الألعاب ليست في حاجة إلى أي شيء مشترك مثل هذا. وهذا يكفي لرد الموقف الإحالي القائل بوجوب وجود تعريف تحليلي.

وحتى إذا افترضنا إمكان وجود تعريف تحليلي «للعب»، هناك تصورات أخرى، مثل «فن»

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو «رومانسية»، تبدو بمنأى عن ذلك. ومثل هذا يقال في نحو «علم» و«سياسية» و«قانون». ولقد اعتبر فتجنشتاين وحدات أخص من «لعب»، مثل «قراءة» و«مقارنة» و«كرسي» (ب.ف. 164)، معبرة عن تصورات قائمة على تشابه أسري.[17]

بهذا يعتبر فتجنشتاين أن كثيرا من التصورات العامة توافق نموذج التشابه الأسري. ومن الأمثلة التي يذكرها صراحة الأمثلة التالية: 1) لعب 2) قضية ولغة 3) عدد 4) كثير من التصورات النفسية، مثل: فَهِم، قَرَأ، حَزِن، تمنى، عَنَى، حاول، عَرَف، الخ. 5) التصورات الأخلاقية والجمالية، مثل: جيد، جميل.

كما يظهر أنه لا يقول بأن كل التصورات العامة تتصرف بهذه الكيفية، مثلما يزعم بعض الدارسين؛ بل يبدو من تحليله أن بعض فروع تصور معين من التصورات القائمة على التشابه الأسري، تجمعها قيود ضرورية وكافية؛ كما هو واضح في تحليله لتصور قائم على التشابه الأسري مثل تصور العدد، الذي لا يمكن التوسع في أنماطه إلا بكيفيات دقيقة محددة (ب.ف. 135). وهذا إضافة إلى تعاريف تحليلية تبنى لبعض التصورات كالتصورات العلمية والقانونية.

وليست التصورات القائمة على التشابه الأسري، وحدها التي لا تلائم النموذج الإحالي؛ بل هناك أيضا، كما سنرى في فقرة لاحقة، تصورات تتصف بالتدرج، كتصورات الألوان وتصورات مثل "عال" و"عميق". فتصور مثل "أحمر" يُحيل على فئة من الظِّلال لا تشترك في أي سمة معينة يعود لها الفضل في جعلها حمراء. (ب.ف. 380-381).

إن في موقف فتجنشتاين القائل بعدم قيام كل التصورات على التشابه الأسري، ما يوافق عادته في معارضة المواقف الكلية. كما أنه ينسجم مع نبذه "التوق إلى العمومية" (craving of generality) في الفلسفة؛ ومع إلحاحه على أهمية إبراز "الاختلافات"، كما يعبر عن ذلك شعار: "سأعلمكم الاختلافات"، الذي اتخذه لكتابه أبحاث فلسفية؛ بل نجد في الكتاب نفسه نصوصا تصرح بأن لبعض الكلمات العامة تعاريف، وسيكون لبعضها الآخر تعاريف في المستقبل (انظر ب. ف. 79، 242، مثلا)، وهذا ينفي عنها خاصية التشابه الأسري.[18]

3 التشابه الأسري والسمات الدلالية في النظرية اللسانية الحديثة

نتناول في هذا المحور بعض الكيفيات التي تم بها استعمال مفهوم التشابه الأسري لبناء نظريات دلالية حديثة. ويتعلق الأمر بالوقوف على المبادئ والأسس العامة لاستعمال هذا المفهوم، أولا، في نظرية سياقية لمعاني الأقوال، كما بلورها شارل تريفيس (1989) و(2006)؛ وثانيا، في نظرية للمقولات التصورية وسماتها، هي نظرية النمط النموذجي، كما تطورت، على الخصوص، انطلاقا من أعمال عالمة النفس إلينور روشEleanor Rosch في سبعينيات القرن العشرين؛ ثم اتخذت صيغا مختلفة في العديد من النظريات الدلالية الوازنة والرائجة اليوم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

1.3 عن السياقية والتبعية لاستعمال المتكلم

يعتمد الفيلسوف السياقي (contextualist) شارل تريفيس (1989) تعميم حدس يعود إلى فتجنشتاين الثاني مفاده أن الدلالة الحاضرة لوحدة معينة تترك "انطباقها المستقبلي" مفتوحا – أو على الأقل بعض خصائصها الدلالية التقييمية. وهو ما يظهر في اعتبار فتجنشتاين أن "انطباق كلمة معينة لا يكون مقيدا في كل المواقع بقواعد" (ب. ف. 84)؛ وأن "ما صدق التصور ليس مغلقا بحدود معينة" (ب. ف. 68). فينبني على هذا اعتبار التصورات، أو حدودها، كيانات غير واضحة.[19] وتبدو فكرة عدم الإحاطة بتصوراتنا جلية عند فتجنشتاين حين يعتبر، كما في النص الذي صدرنا به هذا البحث، "أننا غير قادرين على الإحاطة بوضوح بالتصورات التي نستعملها؛ ليس لأننا لا نعرف تعريفها الحقيقي، ولكن لأنه ليس هناك "تعريف" حقيقي لها. وسيكون افتراضنا وجوب ذلك مماثلا لافتراضنا أنه كلما لعب الأطفال بكرة، فإنهم يلعبون لعبة بناء على قواعد صارمة".[20]

إننا حين نتحدث عن تبعية دلالة الكلمات لاستعمالها، فإن مفهوم الاستعمال يمكن أن يحيل على ظواهر عديدة. ويقف تريفيس عند معنى محدد لمفهوم الاستعمال، هو استعمال الكلمات الذي ينجزه المتكلم عند التكلم بها في مناسبة معينة. ويسمي هذا الاستعمال: استعمال المتكلم (S-Use) أو (speaker use). ويبني عليه الظاهرة التي يسميها التبعية لاستعمال المتكلم (S-use sensitivity). فعندما تتباين تكلمات مختلفة بكلمات معينة، في دلالتها، ويكون ذلك متلائما مع كونها تمت كلها في وقت واحد محدد، نقول إن دلالة الكلمات تابعة لاستعمال المتكلم (وذلك بالنظر إلى الخصائص التي تتغير عبر التكلمات).

ويمثل تريفيس لذلك بحكاية مفادها ما يلي. لنأخذ الكلمات التالية: "يزن محمد سبعين كيلوغراما". ولنأخذ الوضعية التالية: عندما صعد محمد الميزان في الصباح، قرأ على لوحته: 70 كيلوغراما، وهي نتيجة قارة. لكنه الآن بعد الظهر، يلبس لباسه الشتوي، ويمكن أن يسجل في الميزان اثنين وسبعين كيلوغراما.

فلننظر في تكلمين اثنين بالكلمات نفسها:

في الحالة الأولى، يجب أن يزن محمد سبعين كيلوغراما، وليس أكثر من ذلك، حتى يؤهل لمسابقة رياضية. ويدور نقاش حول إمكان تأهيله أو عدم تأهيله. فتحاول فاطمة، التي سبق أن رأت محمدا يصعد الميزان، أن تحسم النقاش بالكشف عن معلوماتها في الموضوع؛ فتقول: "يزن محمد سبعين كيلوغراما".

وفي الحالة الثانية، يريد محمد أن يعبر جسرا معلقا يمكن أن يهوي إذا تجاوز وزن الشخص العابر واحدا وسبعين كيلوغراما. أو يوضع محمد على كفة من كفتي الميزان لزنة سبعين كيلوغراما من الذهب لغاية معينة. فتكون المسألة، إذن، هل على محمد أن يعبر الجسر؛ أو هل يزن الذهب سبعين كيلوغراما بالفعل وليس أكثر. فتعلن فاطمة: "يزن محمد سبعين كيلوغراما".

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يكون الحاصل أن فاطمة تقول صدقا في الحالة الأولى (أي في امتحان التأهيل الرياضي)، وباطلا في الحالة الثانية (أي في إمكان عبور الجسر أو التأكد من وزن الذهب).

بهذا المعنى يعتبر تريفيس أن الكلمات: "يزن محمد سبعين كيلوغراما"، تعبر عن التبعية لاستعمال المتكلم. فيمكننا أن نقول إن الكلمات: "يزن سبعين كيلوغراما"، حين تستعمل للدلالة على ما تدل عليه، وللتكلم عن زنة سبعين كيلوغراما، يمكنها أن تسهم إسهامات متمايزة ومتنوعة في ما يقال عند التكلم بها، مع ما يوافق ذلك من اختلافات في شروط صدق ما يقال. ومن ثمة، تكون لهذه الكلمات: "يزن محمد سبعين كيلوغراما"، خصائص دلالية مختلفة في مناسبات مختلفة. والنتيجة أن هذه الكلمات، في استعمالها الحرفي، يمكن أن تقول صدقا وباطلا معاً عن محمد في ظرف وزمن معينيْن؛ أي أن هناك أشياء من النوعين معاً يمكن قولهما عند التكلم بهذه الكلمات.[21]

ويستخلص تريفيس من هذا، أولا، أن كل الخصائص الدلالية القابلة لأن يعبَّر عنها خصائص تابعة لاستعمال المتكلم؛ وثانياً، أن أي وحدة دلالية تعبر عن تبعية لاستعمال المتكلم، على الأقل، فيما يتعلق ببعض الخصائص الدلالية المعبَّر عنها التي يمكن أن تكون لها (أولا تكون).

ويعتبر تريفيس أن هذا التصور يعتمد فكرة فتجنشتاين الحدسية التي مفادها أن الدلالة الحاضرة للوحدة المعنية تكون هي الخصائص الدلالية التي يُعتَبر أن الوحدة تملكها الآن، أو في مناسبة محددة – أي الخصائص التي يصدق أن نقول الآن إنها تملكها؛ وأن "الانطباقات المستقبلية" للوحدة تكون هي الخصائص الدلالية (أو الاستلزامات الصّدقية) التي يمكن أن يُعتَبر أن الوحدة تملكها في مناسبات أخرى.

فتكون الفكرة، بذلك، أننا انطلاقاً من وقائع مناسبة واحدة معينة، لا يمكننا أن نتنبأ بالكامل بالوقائع الدلالية التي ستُعتَبر واقعة في مناسبات أخرى.

ومن الواضح أن هذا التصور يعارض التصور الكلاسيكي الإحالي المهيمن المرتبط بنظرية شروط الصدق. فما دام هذا التصور يعتبر أن بعض الخصائص الدلالية التي تملكها وحدة معينة تكون تابعة لاستعمال المتكلم، فإنه لا يعتبرها دالة بالمعنى الذي تفترضه النظرية الكلاسيكية.[22]

ويعتبر تريفيس أن من المظاهر البارزة في مفهوم التشابه الأسري عند فتجنشتاين، ما يسميه: أطروحة غياب الخيط المشترك الرابط. كما يستخلص من دراسة هذا المفهوم، وتحديدا من دراسة انطباقه في مجال أسماء الأعلام عند فتجنشتاين (ب. ف. 79)، أن الآلية التي يقوم عليها التشابه الأسري هي من حيث الجوهر الآلية نفسها التي تولِّد التبعية لاستعمال المتكلم. وبذلك يرى أن التبعية لاستعمال المتكلم وغياب الخيط المشترك الرابط تجليان مختلفان للآلية المذكورة نفسها.

فهذه الآلية تقدم نوعا من التغير في ما يتطلبه تصور معين من وحدة معينة. وإذا كان هذا التغير يتم عبر المناسبات التي نستعمل فيها هذا التصور، ونحكم على الوحدات المرشحة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لينطبق عليها، فإن النتيجة هي التبعية لاستعمال المتكلم. أما إذا كان التغير يتم عبر الوحدات التي يمكن أن ينطبق عليها التصور، فإن النتيجة هي ظاهرة غياب الخيط المشترك الرابط.[23]

إن التشابه الأسري، كما يصفه فتجنشتاين، يتسم، في نظر تريفيس، بسمتين بارزتين أساسيتين. ينعت الأولى بأنها ضد سقراط، والثانية بأنها ضد فريجه.

أما المضادة لسقراط فتسير في الاتجاه المعاكس للفكرة التي ترى أن التصور، إذا كان متناسقا، يجب أن يكون قابلا للتعريف بوحدات أخرى، وأن يكون هناك قيد ضروري وكاف يلائمه. فالتشابه الأسري ينكر هذه الفكرة بكيفيتين رئيستين. أولا، ينكر الفكرة التي ترى إمكان ذلك بهذه الصورة غير التابعة لمناسبة الاستعمال اللغوي. فهناك دائما أمثلة مضادة لأي تعريف مفترض، بمعنى أن هناك دائما ظروفا ممكنة يمكن لشيء معين فيها أن يلائم التصور دون أن يوافق التعريف، والعكس صحيح. وثانيا، ينكر الفكرة التي ترى أن التعريف "السقراطي" يجب أن يكون ممكنا بالنظر إلى الأشياء كما هي. فالمسألة المتعلقة بالكيفية التي يمكن أن يعرَّف بها التصور، مسألة تجريبية جزئيا.

وأما السمة المضادة لفريجه، فتسير في الاتجاه المعاكس للفكرة التي ترى أن الدلالة التي تُعتَبر الآن أن التصور (أو التعبير) يملكها، تُثَبِّت كل الوقائع الدلالية وكل الصِّدْقات (truths) الدلالية التي يمكن أن تقال بصدده. فالفكرة العامة هي أن الدلالة التي تُعتَبر الآن أن وحدة معينة تملكها، رغم أنها تشكل دخلا (input) لمشاكل رفع الالتباس حتى يتم استعمال الوحدة في مناسبات أخرى لا تحدد بذاتها ما هي المخْرَجات (outcomes) التي ستكون لمثل هذه المشاكل.

وتقدم ظاهرة التبعية لاستعمال المتكلم طريقة من طرق صياغة هذه المسألة. وتقدم أطروحة غياب الخيط المشترك الرابط، في مستوى الموضوع، طريقة كافية أخرى.

هكذا يرى تريفيس أن السمة المضادة لفريجه تحتل مركز النقاش المتعلق بالتشابه الأسري، وأن هذا يبين أن هذا المفهوم الأخير يمثل تعبيرا رئيسا، من بين تعابير أخرى، عن موقف فتجنشتاين من صورة الدلالة.[24]

ويبدو أن تأويل تريفيس هذا، مرتبط باعتبار مفاده أننا إذا كنا نريد أن نفهم، في رأيه، ما الذي يخفيه فتجنشتاين في أبحاث فلسفية، إلى حد معين، فعلينا أن نلتفت دائما إلى فريجه، وإلى الكيفية التي يمكن أن يكون بها ما يقوله فتجنشتاين ردَّ فعل على شيء قاله فريجه (سواء بتعديله أو رفضه).[25]

ولكن، هل يمكن اعتبار فتجنشتاين الثاني سياقيا بهذا المعنى، فعلا، كما رأينا عند تريفيس؟ يبدو أن ذلك غير ممكن في نظر آخرين، منهم بريدجس (2010) (Bridges) الذي يعترض على تأويل أفكار فتجنشتاين، وخاصة مفهوم التشابه الأسري، في هذا الاتجاه.

يمكن اعتبار النظرية السياقية (contextualism) تصورا لمعاني الأقوال، ويكون المفهوم الوارد للمعنى أنه ما يقوله قول الجملة أو محتوى القول. فترى النظرية السياقية أن محتوى القول يشَكِّله السياق الذي يُقال فيه. ولذلك يمكن أن يتغير محتوى أقوال الجملة نفسها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتيجة اختلاف سياقات هذه الأقوال. ويرى بعض السياقيين المعاصرين أن فتجنشتاين الثاني كان سياقيا بهذا المعنى. ومن هؤلاء شارل تريفيس، السياقي "المتطرف"، الذي يعتقد أن الاهتمام المركزي الذي يشغل فتجنشتاين الثاني هو الكشف عن أسباب تفشي تبعية المحتوى للسياق ونتائج ذلك. ولقد أصبح العديد من فلاسفة اللغة والأبستمولوجيين واللغويين ذوي التوجهات المنهجية المختلفة، في السنوات الخمس والعشرين الأخيرة، يعتبرون التبعية للسياق سمة راسخة وكبيرة الأثر من سمات المعنى. كما أنها تتجاوز بكثير أشكال الإشارية (indexicality) المعتادة، والتصورات الدلالية التقليدية.

لكن مثل هذه المحاولات الساعية إلى إيجاد نظرية سياقية في أبحاث فلسفية لم تنجح، في رأي بريدجس (2010). ذلك أن قراءة معالم مثل هذه النظرية في بعض نصوص هذا الكتاب تنتهي، في نظره، ليس فقط إلى إسناد تصورات إلى فتجنشتاين لم تكن له، بل إلى تصورات تعارض مقاصده.[26]

يقول تريفيس (2006، ص. 59): "لنفترض أني أقول (في مناسبة معينة طبعا)، "إن شيئا معينا يستجيب للتصور كرسي، إذا (وفقط إذا) كان كرسيا". إني أهدف بذلك إلى تقرير قيد معين على كون الشيء كرسيا. أي قيد؟ إن ذلك تابع للكيفية التي يُفهَم بها "كرسي" في الاستعمال الذي أستعمله فيه عند تقرير القيد المذكور: أي تابع لما يعتبر كرسيا، حيث يُفهَم كون الشيء كرسيا كما يكون في الاستعمال المعني. وفكرة التشابه الأسري (تبعا لهذه القراءة) هي أن أشياء مختلفة تعتبر كذلك في مناسبات اعتبار مختلفة- أي في كيفيات مقبولة مختلفة لفهم كون [الشيء] هو ما يتكلم عنه "كرسي"، أي كرسي، ومن ثمة في استعمالات مختلفة لـــ "كرسي"".

وهذا يعني عند تريفيس أننا عندما نستعمل الجملة: "إنه كرسي"، لتقرير قيد على الأشياء، فإن هذا القيد الذي أقرر يختلف من مناسبة إلى أخرى تبعا لما يعتبر مستجيبا لاسم الجنس"كرسي" كما نستعمله في هذه المناسبات. وبذلك فإن شيئا معينا يمكنه أن يوافق القيد الذي قررناه على هذا النحو في مناسبة معينة، بينما لا يوافق القيد الذي قررناه في مناسبة أخرى- ليس لأن الشيء يتغير، ولكن لأن القيد الذي قررناه يتغير. هذا التصور صيغة من صيغ النظرية السياقية، كما أنه يعبر، كما يقول تريفيس في النص المستشهد به، عن "فكرة التشابه الأسري".

ويورد فتجنشتاين، كما سبق الذكر، مصطلح "التشابه الأسري" في الفقرة 67 من أبحاث فلسفية. ويسألنا في الفقرة 66 أن نبحث عن السمات المشتركة بين كل الأنشطة التي نسميها "ألعابا" والتي تميزها من حيث هي كذلك. فيرى أن أي سمة يمكن أن نوردها — كالمتعة والمنافسة والربح والخسارة، الخ.- تبين أنها لا تنطبق إلا على بعض هذه الأنشطة فقط. والنتيجة أننا لا نجد سمات مشتركة بينها جميعا، وإنما "شبكة معقدة من التشابهات المتداخلة والمتقاطعة...الخ".

والذي يبدو لبريدجس، أن مصطلح "التشابه الأسري" يستعمل للتعبير عن الملاحظة التالية: إذا حاولنا أن نجد سمات مشتركة بين كل الوحدات التي ندرجها تحت كلمة عامة مثل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

"لعب"، لن نجد سوى تشابهات أسرية. إلا أن "فكرة التشابه الأسري" تعني، عند تريفيس (وريكاناتي (2005)) الأطروحة القائلة: إن ما نقرر أنه كذلك بصدد شيء معين، عند تسميته "لعبا" (أو أي اسم عام آخر)، سيتغير من مناسبة إلى أخرى.

فيظهر أن هذا التأويل مبني على فهم مخالف تماما لما يقصده فتجنشتاين. فهذا الأخير يرى أن ملاحظته تصدق جيدا كذلك في حالة تعويض الحديث عن "كلمة" "لعب" بالحديث عن " تصور اللعب" (انظر ب. ف. 71، و75). وما يقصده، بكل بساطة، أن التصور نفسه ينطبق، على الوجه الصحيح، من حالة إلى أخرى، حتى مع وجود تشابهات أسرية مختلفة. وهذا كاف لتبين الهوة بين نصوص فتجنشتاين وتأويل تريفيس وريكاناتي. فالاختلافات التي توجد فيها تشابهات أسرية في مناسبات انطباق كلمة معينة تستلزم عند تريفيس وريكاناتي، أو تجعل على الأقل من المرجح، اختلافات في المحتوى المعبَّر عنه عند انطباق الكلمة المذكورة. لكن ما يعنيه فتجنشتاين، بوضوح، أن الاختلافات التي توجد فيها تشابهات أسرية لا تستلزم اختلافا في التصور المنطبق.

ويمكن لمدافع عن تأويل تريفيس وريكاناتي أن يعترض بكون ملاحظة التشابه الأسري ليست مجرد ملاحظة لا أبعاد لها، وإنما هي منطلق لقضايا فلسفية أوسع وأعمق. وهو اعتراض مبني على اعتبار وجيه بدون شك. إلا أن التفكير في هذه القضايا الأوسع والأعمق، إنما يعزز وجود خلل في التأويل السياقي.

ومن هذه القضايا التي تشير الفقرتان 66 و67 إلى التفكير فيها، تلك المتعلقة بالكيفية التي تفسَّر بها التصورات والمعاني. فممّا يستلزمه التشابه الأسري أننا أمام فئة واسعة من التصورات المرتبطة بكلمات عامة عادية، لا نجد سمة مشتركة: س، يمكن اعتمادها في تفسير أي تصور منها بقولنا: "يندرج موضوع معين تحت التصور إذا كان س". ولا يمكننا، في مثل هذه الحالات، إلا أن نقدم بعض الأمثلة ونشير إلى بعض التشابهات الأسرية التي تمثلها. يقول فتجنشتاين: "كيف نفسر لشخص معين ما هو اللعب؟ أتصور أن نصف له الألعاب، ونضيف: "هذا وأشياء مشابهة تسمى "ألعابا""". (ب. ف. 69).

ويلاحظ بريدجس أن ما يبدو محيِّرا في هذا النوع من التفسير الذي يورده فتجنشتاين، قابليته الكبيرة لسوء الفهم؛ إذ لا توجد أي ضمانة لأن يفهم متلقي هذا التفسير الأمثلةَ المقدَّمة على الوجه السليم. ولهذا علاقة بمشكل أعم هو بالضبط مشكل تعريف التصورات والمعاني.[27]

2.3 عن المقُولات التصورية وسماتها

يبدو، كما أشرنا في الفقرة 2، أن من القضايا الفلسفية الأساسية التي اهتم فتجنشتاين بإثباتها بناءً على الاستدلال على خاصية التشابه الأسري في كثير من التصورات، أن بعض النظريات حول طبيعة كل التصورات العامة، التي تعود إلى أفلاطون ثم أرسطو وصولا إلى كثير من الفلاسفة المحدثين تعتبر نظريات خاطئة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ففـي محـاورة أفلاطون: أوطيفرون (Euthyphro)، يعتبر سـقراط وضـوح أي كلمة عامة رهينـا باتخاذهـا صورة واحدة تشـترك فيها كل أمثلتها، وتقبل التعريـف بناء على قيود (أو سـمات) ضرورية وكافية تحدد انطباقها. وهي النظرية التي تبناها أرسـطو أيضا، واستمرت عند الكثيرين حتى اليوم. فعندما طور فتجنشتاين لأول مرة معالجته للتصورات القائمة على التشـابه الأسـري في أوائل وأواسط الثلاثينيات من القرن العشـرين، كان يقوم بذلك لتفنيد هذه النظرية الأفلاطونية الصريحة.[28]

ونوضـح في ما يلي بعض أبرز خصائص هذه النظرية الكلاسـيكية وما تقتضيه بخصوص الأحـكام المقولية التي ينبنـي عليها تفكيك دلالة التصورات إلى قيـود تفترض فيها صفتا الضـرورة والكفايـة. كما نوضح ما يقتضيه مفهوم التشـابه الأسـري، عند فتجنشـتاين، من تناول مخالف لبنية المقُولات وتصوراتها. وهو التناول الذي كان منطلقا لعدد من النظريات الدلالية الحديثة الرائجة اليوم حول الأحكام المقُولية وطبيعة السمات الدلالية، منها نظرية النمط النموذجي التي نبرز بعض أهم مبادئها في ما يلي.

1.2.3 عن الأحكام المقُولية

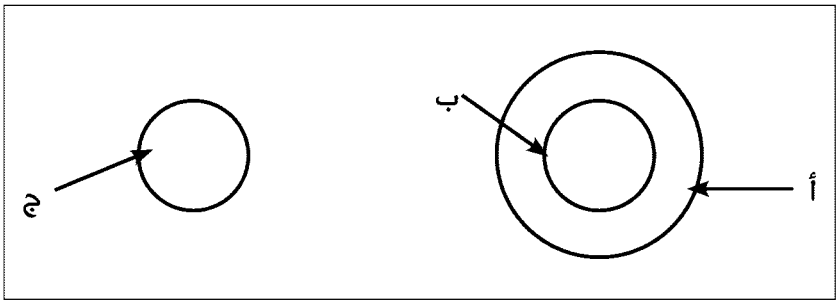
إن المشـكل الـذي يطرحه تفكيك معانـي الألفاظ باعتماد قيود ضروريـة وكافية، والذي يتجلى في عدم كفاية هذه القيود وفي قصور التفكيكات عن الإحاطة بمعنى اللفظ واستغراق إحالته، يرتبط بمشكل أعمق وأهم هو مشكل التنبؤ بالأحكام المقُولية. فما تستلزمه نظرية القيود الضرورية والكافية هو إمكان التنبؤ السـليم بأحكام المقولة على أسـاس مبدأ: نعم أو لا؛ أي أن الشيء الذي يستجيب لكل القيود يعتبر عضوا في المقولة، والذي لا يستجيب لقيد أو أكثر لا يعتبر كذلك.

هكـذا يكـون المعتمد في تحديد انتماء شـيء معيـن إلى مقُولة معينة، هـو التحقق من امتلاكـه قيود هذه المقولة الضرورية والكافية أو عدم امتلاكها. ومن ثمة فاسـتعمال كلمة معينة يستلزم معرفة معناها، أي مجموع قيودها الضرورية والكافية.

بهـذا يكـون التصور الخارجي للمقُولات، الذي تسـتلزمه هذه النظريـة، بالغ الصرامة وغير مـرن، من حيث افتراضه وجود حدود واضحة ودقيقة بيـن المقولات التي تعتبر إذن كيانات منفصلة وواضحة التمايز. ويوضح كليبر (1988) Kleiber في الشكل التالي هذا التصور، حيث تعتبر ب عضوا في المقولة أ، لأنها تملك قيودها الضرورية والكافية، بينما تعتبر ج، التي لا تملك هذه القيود، خارج أ بصورة واضحة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(١)



لكن صرامة التصور الخارجي للمقولات في هذه النظرية، وغياب المرونة فيه، لا يسمحان برصد الصفة المبهمة التي يتصف بها الانطباق الإحالي، ويمنعان من تفسير مظاهره العديدة. فإذا عرفنا الكرسي مثلا، باعتماد قيود ضرورية مثل: ذو أربعة أرجل ومن مادة صلبة وذو متكأ، الخ، وجب ألا تصدق هذه التسمية إلا على المقاعد التي تملك هذه الخصائص. لكن من السهل أن نجد حالات نطلق فيها هذه التسمية على قطعة أثاث تنقصها خاصية أو أكثر من هذه الخصائص. فمعاني الألفاظ، في معظمها، مبهمة بذاتها وغير محددة المعالم. وذلك من حيث صعوبة إقامة حدود تفصل بينها فصلا قاطعا. فالحدود غير واضحة المعالم بين معاني ألفاظ مثل صياح وصراخ أو مقعد وكرسي أو قعود وجلوس، الخ.، بصورة يستعصي معها مبدئيا تقديم تعريفات مفهومية لهذه الألفاظ ولغيرها، باعتماد قيود ضرورية وكافية تحدد بوضوح عناصر الطبقات التي تحيل عليها الألفاظ، أو تسمح بأحكام مقولية يقينية بصددها.[29] ويقول بوتنم Putnam (1975) في هذا السياق: "لا يصح عموما إخضاع الكلمات في اللغات الطبيعية لمبدأ نعم-لا؛ إذ من المؤكد أن هناك أشياء يصح فيها بوضوح أنها شجرة وأشياء لا يصح فيها ذلك بوضوح. ولكن هناك عددا كبيرا من الحالات القصوى بل إن الحد الفاصل بين الحالات الواضحة وبين الحالات القصوى يعتبر بذاته مبهما".[30]

كما أن التصور الداخلي، الذي تفترضه نظرية القيود الضرورية والكافية، للبنية الداخلية للمقولات، أو لتنظيمها، على أساس سمات مقياسية مشتركة، تصور لا يستقيم ولا يوافق خصائص معاني الألفاظ في اللغات الطبيعية. فهو تصور يفترض أن عناصر المقُولة عناصر متكافئة أو متساوية في حين أن الحدس اللغوي يوحي بوجود تدرج في البنية المقُولية الداخلية؛ إذ لا شك مثلا في أن العصفور يعتبر مثالا أفضل لمقُولة الطيور من النعامة أو الكتكوت؛ كما أن التصور المذكور يعمل على تقليص السمات المعتبرة إلى أدنى حد. فالبحث عن القيود الضرورية والكافية وحدَها يؤدي إلى إلغاء عدد هام من الخصائص التي تبدو واردة في التعريف الدلالي للكلمة؛ إلا أنها لا تظهر في التعريف بحكم عدم تحققها في كل عناصر المقُولة، لأنها ليست قيودا ضرورية. لكن هذه الخصائص، مثل: يطير، في طائر، ليست مع ذلك مجرد معطيات موسوعية تنتمي إلى معرفة خارج اللغة؛ بل هي خاصية واردة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في تخصيص معنى اللفظ المذكور. ومما يبرز ذلك مثلا صعوبة ظهورها بعد الاستدراك بـلكن مثبتة، وسهولة ظهورها منفية، في التقابل التالي:[31]

(2) إنه طائر، ولكنه يطير

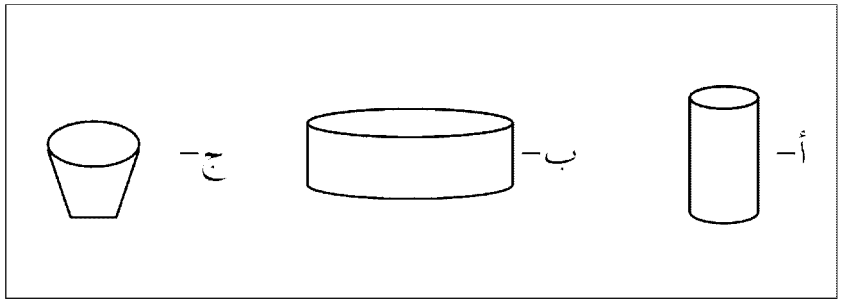
(3) إنه طائر، ولكنه لا يطير

ومـن بين المظاهر الأساسـية التي تبرز الخصائص المبهمـة في معاني الألفاظ والطبيعةَ غير الصارمة للمقولَة، والتي تبطل نظرية القيود الضرورية والكافية، مظهران رئيسـان هما التدرج في الأحكام المقُولية وظاهرة الاستثناءات المنفصلة أو التشابه الأسري.

أ. التدرج

أمـا التدرج فيتعلق بالسـمة الواحدة المفردة وبالتغير أو عدم الاسـتقرار الملحوظين فيها. ومـن أمثلة ذلك تدرج الفروق اللونيـة. ففي أية نقطة بالضبط في تدرج الفروق اللونية من الأحمـر البـؤري إلى البرتقالي البؤري، مثلا، ينتفـي اللون الأحمر ويبرز اللـون البرتقالي؟ وإذا أدرجنا لونا وسيطا مثل الأحمر البرتقالي فأين يكون الحد الفاصل بينه وبين الأحمر؟ ولا يمكن أن تكـون الإجابة بوضـع حد فاصل بين الألوان، كما تسـتلزم ذلك نظريـة القيود الضرورية والكافيـة؛ بـل إن الأحـكام الفعليـة في مثل هذه الحـالات تتصف بالتغير وعدم الاسـتقرار، فـلا يمكـن أن تخضع لمبدأ: نعـم-لا. وإنما تتدرج بكيفية مثل: "إنه بالتحديد أحمر"- "لسـت متأكـدا"- "ليس بالتحديد أحمر"، خاضعة بذلك لمبدأ: نعـم- لا- غير مؤكد. ومن الأمثلة أيضا التساؤل عن أية درجة من الارتفاع بالتحديد، تسمح باعتبار المرء طويلا. أو التساؤل عن رصد علاقة الطول بالعرض في المثال التالي المتعلق بمقولة الأكواب:

(4)



ففي أية نقطة بالضبط من العلاقة المذكورة نضع الخط الفاصل بين الأكواب وغيرها من بعض الأواني الأخرى؟ فالشـيء في أ كوب بدون شـك، وليس كذلك في ب. ولكن الشـيء في ج ملتبـس بيـن الكوب وغير الكوب. وفي كل هذه الحـالات تدرج في الحكم يوازي التدرج بين الأحمر والبرتقالي.[32]

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إن ظواهـر تدرج الأحـكام المقُولية تدعو إذن إلى خلاصة مفادها أننـا لا نمقول العالم من خـلال أحـكام مقولية واضحة التحديد على أسـاس مبـدأ: نعم أو لا، وإنما تقـوم أحكامنا على التغيـر والدرجـات المتفاوتة. ولذلـك وجب ألا تعامل الخصائص المبهمـة في معاني الألفاظ باعتبارهـا نقصا أو عيبا في اللغة، وألا تعتبـر النظرية الدلالية التي تفترض هذه الخصائص نظريـة ناقصة أو معيبة، كما يوحي بذلك افتراض القيـود الضرورية والكافية. فالخصائص المبهمـة ملازمة للتصورات التي تعبـر عنها اللغات الطبيعية، وعلى أي نظرية دلالية كافية أن تسعى إلى رصدها عوض تفاديها أو التقليل من شأنها.[33]

ب. الاستثناءات المنفصلة والتشابه الأسري

إذا كانت ظاهرة التدرج تتعلق بسمة واحدة وبالتغير الحاصل فيها، فإن ظاهرة الاستثناءات المنفصلـة متعلقـة بتفاعـل مجموعة من السـمات أو القيود. فإذا اسـتعدنا مثال "الألعاب" المختلفة، المذكور آنفا، كألعاب الورق والكرة والشـطرنج والسباق، إلخ.، وتساءلنا عن الشيء المشـترك بينها جميعا والذي يبرر تسـميتها ألعابا، لن نجد شـيئا من ذلك. وإنما سنجد مجرد تشـابهات وقرابات بيـن الخصائص المميزة لـكل نمط من الألعاب. فالمتعة في الشـطرنج، مثلا، ليست هي المتعة في سباق الجري. ثم أفي كل هذه الألعاب ربح وخسارة أم تنافس بين اللاعبيـن؟ وإذا كنا نربح ونخسـر في ألعاب الكرة، فمـا القول في طفل بمفرده يرمي كرته على الحائط ويعيد قبضها؟ وهل يتطابق حسن التصويب والحظ في الشطرنج وفي كرة المضرب؟ إننـا كلمـا نظرنا في هـذه الأنماط من الألعـاب ازداد إحساسـنا بوجود تشـابهات تظهر تارة وتختفي تارة أخرى، لنجد أنفسـنا، كما أوردنا ذلك عن فتجنشـتاين سابقا، أمام شبكة معقدة من التشـابهات تتراكب وتتداخل وتتقاطع، فتخص المجموع أحيانا وتمس التفاصيل أحيانا أخرى، لتشـكّل بذلك تشـابها أسرياً مماثلا للكيفية التي تتداخل بها التشابهات وتتقاطع، في الطول وسمات الوجه ولون العيون وهيئة المشي والمزاج، إلخ، بين أعضاء أسرة معينة. إننا أمام أسرة من الألعاب. وبعبارة أخرى: إن بين مختلف أنماط الألعاب تشابهات أسرية فحسب، وليست هناك أي سمة تشترك فيها كل الألعاب دون غيرها.

يوضح مثال فتجنشتاين هذا،[34] إذن، إمكان خضوع القيود أو السمات المفترضة في معاني الألفـاظ لاسـتثناءات منفصلة. وهي خاصية أخرى تدعـو إلى إعادة نظر جوهرية في افتراض قيـود ضرورية وكافية لتخصيص المعاني. وليس المثـال المذكور مثالا مضادا منعزلا، وإنما هـو مثـال نموذجي للكيفية التي تفهم بها الألفاظ عموما. فـإذا كان من الضروري، مثلا، أن يمتلـك الكائـن الحي يدين أو ذكاء عاليا ليكون كائنا بشـريا، فهل معنى ذلك أن الأشـخاص ذوي اليد الواحدة والذكاء المتبلد ليسوا بشرا؟ وإذا كان امتلاك الخطوط معيارا لتمييز النمور، أفـلا تكون النمور البيضاء نمورا؟ ومثـل هذا يقال في الأفعال والحروف والصفات.[35] فظواهر الاسـتثناءات المنفصلة التي توضحها ظاهرة التشابه الأسـري تشكل إذن عقبة رئيسة أمام أي نظرية صارمة للقيود الضرورية والكافية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومما يمكن استنتاجه إذن، بصدد نظريات تفكيك المعاني القائمة على القيود الضرورية والكافية، أنها نظريات لا تمكّن من رصد الخصائص الفعلية لمعاني الألفاظ؛ وعلى رأس ذلك تأتي الخصائص المتدرجة وخصائص التشابه الأسري. فيكون على أي نظرية دلالية كافية أن تتضمن إمكان وجود خصائص أو قيود تلعب دورا جوهريا في تحديد المقولات، ولكنها مع ذلك تخضع للتدرج أو عدم الاستقرار والاستثناءات. ولا يمكن أن يتم مثل هذا إلا باستكشاف فرضيات أكثر مرونة لتخصيص معاني الألفاظ، تحافظ على مفهوم تفكيك المعاني، ولكن ليس على أساس قيود ضرورية وكافية.

2.2.3 عن نظرية النمط النموذجي

من التطورات الأكثر حداثة لمفهوم التشابه الأسري عند فتجنشتاين نظرية النمط النموذجي عند روش وميرفس (1975) Rosch and Mervis، وسميث وميدين (1981) Smith and Medin. وهي فرضية عن الكيفية التي نتعامل بها مع التصورات. وتعتبر، خلافا للنظرية التقليدية، أننا لا نسند للتصورات مجموعة من السمات (أو القيود) التعريفية الضرورية منفردة والكافية مجتمعة، وإنما نتعامل مع التصورات بناء على أمثلة نمطية نموذجية.[36]

لقد رأينا أن نظرية القيود الضرورية والكافية تعتبر، في تصورها الخارجي للمقُولات، أن هذه الأخيرة كيانات متمايزة دقيقة التحديد، وأن حدودها واضحة المعالم، وأن انتماء العناصر إليها يقوم على امتلاك مجموعة محددة من السمات المشتركة الضرورية والكافية، تبعا لمبدأ: نعم أو لا. كما تعتبر في تصورها الداخلي للبنية المقُولية أن المقولة كيان متجانس عناصره متكافئة ومتساوية. وتأتي نظرية النمط النموذجي، التي تعتبر في جزء رئيس منها تطويرا لمفهوم التشابه الأسري، لتعيد النظر في هذين التصورين، ولما ينتج عنهما بخصوص طبيعة السمات الدلالية في معاني الألفاظ وطرق رصدها.

على أنه خلافا لما يذهب إليه بعض المتبنين لنظرية النمط النموذجي، الذين يطبقون النظرية على كل التصورات، فإن فتجنشتاين لم يقل، كما سبق أن ذكرنا، إن كل التصورات تقوم على تشابهات أسرية، بل إن معالجته تستلزم أن فروعا معينة لبعض التصورات القائمة على التشابهات الأسرية، تشترك في قيود ضرورية وكافية. فأنماط الأعداد المختلفة، الطبيعية والجذرية والحقيقية والمركبة، الخ.، لا يمكن تحديدها على أساس خاصية مشتركة، وإنما تشكل شجرة أسرية يمكن توسيعها بكيفيات مختلفة. ولكن، في الوقت نفسه، نجد أن هذه التوسعات محددة بدقة (انظر، ب. ف. 135).كما أن هناك تعريفات تحليلية لبعض التصورات العلمية، يمكن أن نضيف إليها تصورات قانونية، وأخرى من التصورات اليومية مثل تصور الجَدَّة.[37]

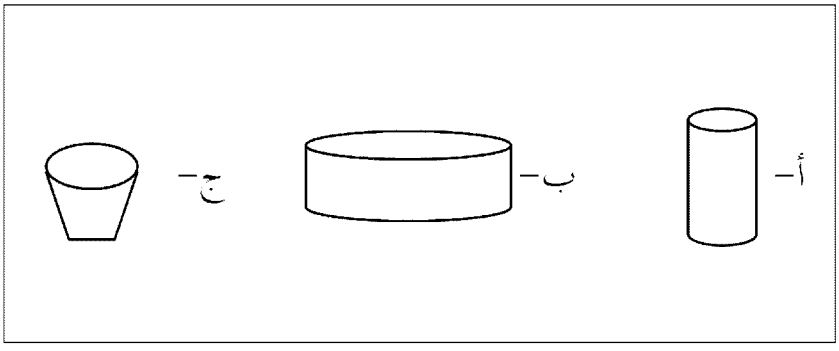
لقد ارتبطت نظرية النمط النموذجي خاصة بمجموعة من التجارب قامت بها منذ السبعينيات من هذا القرن عالمة النفس إلينور روش حول اكتساب معرفة العالم والمفردات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعبـرة عنـه لدى الطفل. وتوصلـت روش إلى أن الكائن البشـري لا يكتفي فقط بتصنيف العالـم إلى مقُـولات، ولكنه بالإضافـة إلى ذلك، يميز داخل هذه المقـولات أمثلة ذات درجات تمثيليـة متفاوتة إلى هذا الحد أو ذاك. ويسـمى المثال الأفضل نمطـا نموذجيا، وهو الذي يمثـل بصورة أفضل المفهوم الـذي تعبر عنه المقولة. أما الأمثلة التي تمثل المقولة بدرجة أقـل، فتوافق مجموعة من ماصدقـات(extensions) النمط النموذجي، تقتسـم معه بعض السـمات المهمة، ولكن ليس كل السـمات. ولا ترتبط هذه الماصدقات فيما بينها، بالضرورة، وإنما تفهم انطلاقا من المركز النمطي النموذجي.[38] وقد أنجزت عدة أبحاث أسفرت عن نتائج تماثل ما توصلت إليه روش أو تكمله وتعززه من جوانب معينة. ومن ضمن هذه النتائج أن معانـي الوحدات المعجمية تضم مناطق مبهمـة في ذاتها وغير محددة، وأن حدود المقولات التـي تحيل عليها هـذه الوحدات غير واضحة المعالم، على عكس مـا كان مفترضا. وقد تمت هذه الأبحاث في مجالات معرفية مختلفة على رأسـها، بالإضافة إلى علم النفس المعرفي، علم الاجتمـاع اللغـوي والدلالة اللغوية، بدءا بليكوف Lakoff، والفلسـفة، لتشـمل بعد ذلك جل المباحـث اللغوية كالصواتة والصرف والتركيب، وخاصـة مجال الدلالة اللغوية حيث تبلورت صيـغ ونماذج متعددة أطلق عليها اسـم الدلالة المعرفيـة (Cognitive Semantics)، وتعتبر كلها أن "التصورات المعجمية لا تقوم، بشـكل صارم، على مجموعة من المسـندات الجوهرية المشتركة بين كل الأمثلة التي تشملها هذه التصورات".[39]

فقد اسـتخلص ليبـوف (1973) labov في مجال علم الاجتماع اللغـوي، من أبحاث تتعلق بإدراك المتكلمين لأواني تختلف أحجامها طولا وعرضا، في مثل:

(5)



أهـي مزهريـات (vases) أم أكـواب(cups)) أم زبديـات(bowls) ؟ أن الإجابـات التي تخص الحالات الوسـيطة: ب. ود.، لم تكن موحَّدة. وهذا يعني أن الحدود في مثل هذه الحالات بين المزهرية والكوب والزبدية، كما يمقولها الناس، ليسـت تامة الوضوح ولا بينة المعالم. وهي ظاهـرة يمكـن إيجاد أمثلة لهـا في مختلف المقـولات التي تحيل عليها الألفـاظ في اللغات الطبيعية.[40]

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كمـا أدخل ليكـوف(1972) مفهوم المجموعة المبهمة (fuzzy set) إلى اللسـانيات اعتمادا عـلى رياضيـات المجموعـات المبهمة التـي بلورهـا زاده Zadeh. وهو مفهـوم يقوم على أن المجموعات لا تتحدد عناصرها إلا على أساس الدرجات والاحتمال. فنعتبر مثلا أن أبا الحن طائر بنسبة 100% ، والبطريق طائر بنسبة 71% فقط؛ أما الخفاش فليس طائرا إلا بنسبة 45%، وهكـذا. وبذلك تكون مسـألة العضوية، في مقولة معينة، مسـألة درجات متفاوتة، وتكون الأحكام المقولية أحكاما متدرجة لا محددة صارمة.[41]

وفي مجال الفلسـفة، استدل بوتنم Putnam على أن بعض مفردات الأنواع الطبيعية مثل مـاء وذهـب ونمر، الخ. تسـتعصي على أي تحديـد مفهومي يعتمد مجموعة سـمات ضرورية وكافية في نفس الوقت. وبلور مفهوما يقارب مفهوم النمط النموذجي عند روش، هو مفهوم النمـط المجسـم (stereotype) وإن كان هـذا الأخير ذا أصل اجتماعـي، ويصف المواضعات الاجتماعية، بينما مفهوم روش ذو أصل نفسـي ويصف المبادئ النفسية للاقتصاد التصوري التـي تؤثر في المقوّلة الدلاليـة.[42] وقد اعتبر بوتنـم (1975) و(1985) خاصة، أن المقُولات ممثلة عن طريق أمثلة نمطية مجسـمة، وأن المقوّلة عملية تقوم على مقارنة ورود معطى بالنمط المجسـم. مثال ذلك أن تصورنا للنمر ممثل عن طريق النمر النمطي المجسـم؛ وتتم مقولة ورود معين مثل النمر الأبيض على أسـاس شـبهه الكافي بالنمط المجسـم، وهو النمر ذو الخطوط.[43]

لقد أدت مثل هذه الأعمال، إذن، إلى بلورة تصور جديد لعملية المقولة الدلالية، ولخصائص معانـي الألفـاظ في اللغات الطبيعية. وهـو تصور يجد أوضح تعبير عنـه وأبلغه في نظرية النمط النموذجي، أو "ثورة روش" كما سماها البعض، التي اعتبرت قطيعة جذرية مع التصور التقليدي القائم على القيود الضرورية والكافية.[44]

ومـن المبادئ الجوهريـة في نظرية المقُولات التي طورتها روش، أن المقُولة لا تقوم على امتلاك العناصر المقولية سـمات مقياسـية متطابقة، وإنما على درجة التماثل أو الشبه بين هذه العناصر وبين أفضل مثال أو ممثل للمقولة، وهو المسمى نمطا نموذجيا.

فالمنطلـق في تحديد مفهـوم النمط النموذجي هـو اعتباره العنصر الـذي يمثل المقولة المعنية بشـكل أفضل مما تفعل العناصر الأخرى. إنـه أفضل مثال أو ممثل للمقولة. وخلافا للمعنـى المتداول لعبارة النمـط النموذجي أو prototype في الإنجليزية أو الفرنسـية، التي تطلق على أول عينة نموذجية للآلات أو السيارات، إلخ. تصنع للتجربة أو العرض قبل الصنع بالجملـة، فإن الأمـر هنا يتعلق بمصطلح فني يدل على المثـال النمطي للمقُولة الذي يعتبر الأساس في إدماج العناصر الأخرى تبعا لدرجة الشبه الظاهر بينه وبينها.[45]

وإذا اسـتعدنا مثال فقرة سـابقة، فإننا نتعرف شـيئا معينا باعتباره كرسيا أو لا عن طريق مقارنته أو تعرف أوجه شبهه بأفضل مثال لمقُولة الكرسي، أي بالكرسي النمطي النموذجي. فهـذا الأخيـر مثلا: قطعة أثاث وذو أربع أرجل وذو متـكأ ودون ذراعين ومن مادة صلبة؛ وإذا واجهنـا مقعدا يملك ذراعين مثلا وثلاث أرجل، فإننا نصنفه ضمن مقُولة كرسـي لأنه يشـبه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكرسي النمطي النموذجي من جوانب أخرى. فكلما كان العنصر المراد مقوّلته شبيها بالنمط النموذجي، ارتفعت درجة انتمائه إلى المقُولة، وكلما نقص الشبه قلّت درجة الانتماء. فحين يزداد شبه طائر معين بالعصفور مثلا، أو يزداد شبه فاكهة معينة بالتفاح أو الموز، يزداد انتماء الطائر أو الفاكهة المعنيين إلى مقولتيْ الطيور أو الفواكه وضوحا؛ وحين يقل الشبه تقل درجة الانتماء.

هكذا يسمح مفهوم النمط النموذجي بقيام عملية المقولة على مبدأ موافقة (matching principle)بين النمط النموذجي وبين العنصر المراد مقوّلته على أساس درجة الشبه بينهما، وليس على أساس التحقق من سمات أو قيود ضرورية وكافية. فالمقُولة التي يحيل عليها اللفظ، أو معناه المعجمي، لا تحددهما سمات مشتركة بالضرورة، تقابل سمات مقُولات أو معاني أخرى، وإنما يحددهما الشبه بالمثال النمطي، أو النمط النموذجي.

لهذا تعتبر روش أن النمط النموذجي يلعب دور نقطة إحالة معرفية في مقُولاتنا وأنساقنا التصنيفية؛ أي أن البنية الداخلية للمقُولة تقوم على كيان مركزي هو النمط النموذجي، تنتظم حوله المقُولة بكاملها. فالأمثلة التي تبلغ أعلى درجات الشبه بالنمط النموذجي، تعتبر أمثلة نمطية نموذجية وتصنف في مركز المقُولة؛ أما الأمثلة التي تقل درجة شبهها بالنمط النموذجي، فتقع في محيط المقُولة مبتعدة عن المركز بمسافات تطول أو تقصر تبعا لدرجات الشبه تلك.[46]

يتضح، إذن، أن علاقة التدرج الرابطة بين الأمثلة النمطية النموذجية وبين الأمثلة المحيطية تولد مفهوما للانتماء المقُولي يقوم على التدرج، ويؤدي ذلك إلى تصور يجرد المقُولات من حدودها الواضحة الدقيقة التي كانت لها في النموذج التقليدي، ويعتبرها كيانات مبهمة الحدود غير محددة المعالم. فلم تعد الأحكام المقُولية المتعلقة بانتماء عنصر ما إلى مقُولة معينة مسألة يقين وجزم بنعم أو لا، وإنما مسألة درجات في الانتماء قد تزيد فتزداد مركزية العنصر، وقد تقل فيزداد وضعه المحيطي.[47]

لكن تعريف النمط النموذجي باعتباره أفضل مثال أو ممثل للمقُولة، يحتاج إلى تدقيق أساسي. ويتعلق الأمر بتمييز المثال الأفضل من حيث هو شيء واقعي، من التمثيل الذهني أو الصورة المعرفية لهذا الشيء. فالمتكلمون لا يحملون في أذهانهم أفضل أمثلة المقُولة من حيث هو شيء، وإنما يحملون تصورا عن هذا الشيء أو صورته الذهنية. فالعصفور مثلا، لا يشكل النمط النموذجي للطائر إلا بفضل الصورة المعرفية التي نملكها عنه. ليس النمط النموذجي إذن كيانا واقعيا، وإنما هو كيان ذهني يسند إلى لفظ معين وتتم مقوّلة العناصر الأخرى على أساس درجة شبهها به، تبعا لمبدأ الموافقة.

ومما يدعو إلى اعتبار النمط النموذجي بناءً ذهنياوليس شيئا واقعيا، أنه قد لا يقابله أي مثال واقعي للمقُولة. فالنمط النموذجي يمكن أن يتشكل من تأليف سمات لم يحصل إدراكها أبدا مجتمعة، رغم إمكان حصول إدراكها مفردة. فإذا صح الحديث عن أفضل مثال للمقُولة، فإنما من حيث إن الخصائص التي يبنى على أساسها هذا المثال، مميزة للمقُولة وأفضل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ممثـل لها؛ فيصح اعتبارها نمط المقُولة النموذجي. فالأمر لا يتعلق إذن بمثال واقعي، وإنما بكيـان مجرد قوامه مجموعة من الخصائـص النمطية قد لا يوافقها أي مثال واقعي تجتمع فيه كلها.[48]

كما أن اعتبار النمط النموذجي كيانا مجردا من الخصائص النمطية يسمح لنا برصد حالات المقُـولات التـي لا تملك نمطـا نموذجيا واحـدا. كأن يعتبر النمر والأسـد نمطين نموذجيين لمقُولة حيوان، أو يعتبر الكرسـي والسـرير نمطين نموذجيين لمقولة الأثاث، إلخ. فلا يمكننا بالنظر إلى مثل هذه الحالات أن نقف عند الأنماط النموذجية باعتبارها أشياء، فذلك يؤدي إلى إثبـات تصورات غير مترابطة كل واحد منها بنمطه النموذجي الخاص، وإلى نفي تصور واحد لكل مقُولة، كما يلاحظ جاكندوف (1987)، فيتعذر اشتغال مبدأ الموافقة الذي يقارن النمط النموذجي حسـابيا بالورود المراد مقولته.[49] وحين نعتبـر النمط النموذجي كيانا مجردا مؤلفا من سـمات واردة في المقُولة بمجموعها، فإن ذلك يسمح لنا بالتعامل مع الأمثلة المفضلة أو المركزية، من حيث هي أشـياء مثل نمر وأسـد أو كرسي وسـرير، بوصفها ورودات لهذا النمط النموذجي المجرد، مادامت تتحقق فيها خصائصه.[50]

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة

حاولنا في الفقرات السابقة تناول بعض أهم دلالات مفهوم التشابه الأسري عند فتجنشتاين الثاني، وعلاقته برصد سمات المعنى في الكلمات والجمل. وذلك عبر ثلاث مراحل.

عملنا في مرحلة أولى على وضع هذا المفهوم في سياقه الفلسفي العام وتحديد دوره في تحليل التصورات. وهو السياق الذي شكله، على العموم، تحول فتجنشتاين من موقف إحالي ماصدقي يرى أن اللغة وقضاياها تصوير مطابق لوقائع العالم، وأن الأقوال لا يكون لها معنى إلا إذا كانت تصف هذه الوقائع، إلى موقف يرى في هذه القضايا الواصفة مجرد كيفية، ضمن كيفيات أخرى، لاستعمال اللغة، أو "أسرة" من الاستعمالات أو الألعاب الإحالية للغة، ضمن استعمالات وألعاب لغوية أخرى غير إحالية. فيصبح الاستعمال بذلك الأساس الأول في تكوين سمات معاني كلمات اللغة وجملها عبر تنوع السياقات وتعددها اللامحدود؛ وليس إحالة هذه الكلمات والجمل على مدلولات قارة أو تعاريف واضحة قائمة على مجموعة مخصوصة من السمات الرئيسة المشتركة.

في هذا الإطار الفلسفي العام، يندرج مفهوم التشابه الأسري، الذي تناولناه، في المرحلة الثانية من البحث، في علاقته بمفهوم اللعب اللغوي، لإبراز موقف فتجنشتاين القائل إن التصورات، أو جزءا أساسيا منها، لا تخصصها مجموعة محددة من السمات الضرورية والكافية، ولا تقبل التعريف المحدد الصارم؛ وإنما الذي يجمع بين فئة معينة من الوقائع ويبرر تسميتها باسم مخصوص، شبكة من التشابهات المماثلة لتلك التي نلحظها بين أعضاء الأسرة الواحدة، فنسميها "تشابها أسريا". وهذا يعني أن معنى الدليل اللغوي ليس كيانا مستقلا واضح المعالم، بل تابعا لكيفيات استعمال الكلام في ألعاب لغوية ملموسة تجعل الإحاطة التامة بسماته أمرا متعذرا. وهنا يكمن أحد الإسهامات الجوهرية لهذه الفلسفة، كما يجليها مفهوم التشابه الأسري.

وأوضحنا في المرحلة الثالثة الأخيرة من البحث كيف اتخذ هذا المفهوم، بما يقتضيه بخصوص تصور دلالة الكلمات والجمل، منطلقا لبلورة مفاهيم مركزية بنيت عليها بعض أبرز النظريات الدلالية الحديثة.

فكان المثال الأول نظرية سياقية، هي نظرية شارل تريفيس، تربط مفهوم التشابه الأسري بمفهومي التبعية لاستعمال المتكلم وغياب الخيط المشترك الرابط؛ وتعتبر أنهما تجليان مختلفان للآلية نفسها التي يقوم عليها التشابه الأسري. وقد أوردنا بعض الاعتراضات التي يمكنها أن تعيد النظر في هذا التأويل السياقي "المتطرف".

وكان المثال الثاني نظرية معرفية هي نظرية النمط النموذجي، التي أبرزنا، بشيء من التفصيل، مبادئها العامة والكيفية التي اعتمدت بها مفهوم التشابه الأسري للدفاع عن تصور للمقولات الدلالية أساسه الاستثناءات المنفصلة والسمات المتدرجة وعدم قبول التعاريف الواضحة القارة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- راسل، برتراند، 1959، حكمة الغرب، الجزء الثاني، ترجمة فؤاد زكريا، 2009، طبعة ثانية منقحة ومعدلة، عالم المعرفة 365، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- زيدان، محمود فهمي، 1985، في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- غاليم، محمد، 2007، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- غاليم، محمد، 2010، المعنى والتوافق، مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، الطبعة الثانية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- Ayer, A.J. (ed.), 1959, Logical Positivism, The Free Press, New-York.
- Bridges, J., 2010, "Wittgenstein vs contextualism", in, Ahmed, A. (ed.), Wittgenstein's Philosophical Investigations, A Critical Guide, Cambridge University Press.
- Fogelin, R. J. 1996, "Wittgenstein's critique of philosophy", in, Sluga, H. and Stern, D. G. (eds.), The Cambridge Companion to Wittgenstein, Cambridge University Press.
- Forster, M., 2010, "Wittgenstein on family resemblance concepts", in: Ahmed, A. (ed.), Cambridge University Press.
- Geeraets, D., 1991, "La grammaire cognitive et l'histoire de la sémantique lexicale", Communications 53.
- Glock, H-J., 1996, A Wittgenstein Dictionary, Oxford: Blackwell.
- Glock, H-J., 2007, "Perspectives on Wittgenstein: An Intermittently Opinionated Survey", in, Kahane, G., Kanterian, E. and Kuusela, O. (eds.), Wittgenstein and his interpreters, Essays in Memory of Gordon Baker, Blackwell Publishing Ltd.
- Glock, H-J., 2010, "Wittgenstein on concepts ", in, Ahmed, A. (ed.), Cambridge University Press.
- Hottois, G. 1981, Pour une métaphilosophie du langage, Librairie Philosophique, J. Vrin.
- Jackendoff, R., 1983, Semantics and Cognition, MIT Press.
- Jackendoff, R., 1987, Consciousness and the Computational Mind, MIT Press.
- Johnson Laird, P. N., 1982, "Formal Semantics and the Psychology of Meaning", in: Peters, S. and Saarinen (eds), Processes, Beliefs and Questions, Reidel Publishing Company.
- Kleiber, G., 1988, "Prototype, stéréotype: un air de famille?", DRLAV 38.
- Lakoff, G., 1972, Linguistique et Logique Naturelle, trad. franç. par Milner, J. et Sampy, J., Klincksieck, Paris, 1976.
- Langacker, R., 1991, "Noms et verbes", Communications 53.
- Lyons, J., 1987, "Semantics", in, Lyons, Coates, Deuchar and Gazdar (eds.) New Horizons in Linguistics 2, Penguin Books.
- Malherbe, J-F., 1981, Epistémologies Anglo-saxonnes, Presses Universitaires de Namur.
- Pinker, S. and Prince, A., 1999, "The Nature of Human Concepts: Evidence from an Unusual Source", in: Jackendoff, R., Bloom, P. and Wynn, K. (eds.), Language, Logic, and Concepts, Essays in Memory of John Macnamara, MIT Press.
- Putnam, H., 1985, "Signification, référence et stéréotypes", Philosophie 5.
- Recanati, F., 2005, "Literalism and contextualism: some varieties", in: Preyer, G. and Peter, G. (eds.), Contextualism in Philosophy: Knowledge, Meaning, and Truth. Oxford: Oxford University Press.
- Rosch, E. and Mervis, C., 1975, "Family resemblances: studies in the internal structure of categories", Cognitive Psychology 7: 573 605.
- Smith, E. and Medin. D, 1981, Concepts and Categories, Cambridge, MA: Harvard
- University Press.
- Travis, C. 1989, The Uses of Sense, Wittgenstein's Philosophy of Language, Oxford University Press.
- Travis, C. 2006, Thought's Footing, A Theme in Wittgenstein's Philosophical Investigations, Oxford University Press.
- Winters, M., 1991, "Subjonctif et réseau", Communications 53.
- Wittgenstein, L., 1922, Tractatus Logico-Philosophicus. Trans. C. K. Ogden. London: Routledge. (Trans. D. F. Pears and B. McGuinness. London: Routledge, 1961).
- Wittgenstein, L., 1958, Philosophical Investigations, translated by G. E. M. Anscombe.
- 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L., 1958, The Blue and Brown Books, Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L., 1966, Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief,]193846-[, Barrett, C. (ed.), Oxford: Blackwell.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الهوامش

١. وانظر كلوك (2007) Glock، ص. 41؛ و(2010)، ص. 89.
٢. وانظر كلوك (2007)، ص. 41.
٣. تشـير الحروف: د. م-ف. إلى كتاب: دراسـة منطقية-فلسـفية؛ ويشـير الحرفان: ب.ف. إلى كتاب: أبحاث فلسـفية. أما الأرقام فتشـير إلى أرقام الفقرات في الكتابين المذكورين.
٤. وانظر زيدان (1985)، ص. 33، وص. 38.
٥. وانظر أيير 1959 Ayer)، ص. 208؛ وراسل (1959)، صص. 260-263؛ وغاليم (2007)، الفصل الثالث.
٦. وانظر ماليرب (1981) Malherbe، صص. 94-95.
٧. انظر هوتوا (1981) Hottois، صص. 60-62؛ وص. 67.
٨. انظر تصدير أبحاث فلسفية؛ وانظر ماليرب (1981)، ص. 96.
٩. انظر حنا (2010) Hanna، ص. 12.
١٠. انظر كلوك (2007)، ص. 45.
١١. انظر مثلا ب. ف. 31، 33، 47، 48، الخ.
١٢. وانظر مليرب (1981)، صص. 97-99.
١٣. انظر هوتوا (1981)، صص. 67-68.
١٤. وانظر مليرب (1981)، ص. 99؛ وهوتوا (1981)، ص. 69؛ وفوجلين (1996) (Fogelin)، صص. 50-51.
١٥. وانظر زيدان (1985)، صص. 55-56، وصص. 106-107، وص. 111.
١٦. انظر فورستر (2010)، صص. 66-67.
١٧. انظر كلوك (1996)، صص. 121-123.
١٨. انظر فورستر (2010) Forster، صص. 67-68؛ وكلوك (1996)، ص. 123؛ وانظر تريفيس (2006) Travis، ص. 57.
١٩. انظر تريفيس (1989)، ص. 15.
٢٠. الدفتران الأزرق والبني، الفقرة: 25. وانظر تريفيس (2006)، ص. 58.
٢١. تريفيس (1989)، صص. 18-20.
٢٢. نفسه، صص. 29-30.
٢٣. نفسه، ص. 191؛ وص. 240؛ وص. 287.
٢٤. نفسه، صص. 291-292.
٢٥. انظر تريفيس (2006)، ص. 1.
٢٦. انظر بريدجس (2010)، صص. 109-110.
٢٧. نفسه، صص. 120-123.
٢٨. انظر فورستر (2010)، صص. 71-72.
٢٩. انظر كليبر (1988)، صص. 7-8، وليتز (1987)، ص. 168.
٣٠. انظر جاكندوف (1983)، ص. 115.
٣١. انظر كليبر (1988)، ص. 8.
٣٢. انظر جاكندوف (1987)، ص. 140-141.
٣٣. انظر جاكندوف (1983)، ص. 117.
٣٤. نفسه، ص. 118-119.
٣٥. نفسه، ص. 118.
٣٦. انظر كلوك (2010)، صص. 89-90.
٣٧. نفسه، ص. 90؛ وانظر كلوك (1996)، صص. 120-124.
٣٨. انظر وينترس (1991) Winters، ص. 157-158.
٣٩. انظر جيرتس (1991) Geeraets، ص. 24. وانظر التفاصيل في غاليم (2010)، الفصل الرابع.
٤٠. انظر جاكندوف (1983)، ص. 85-86.
٤١. نفسه، ص. 116.
٤٢. انظر كليبر (1988)، ص. 18.
٤٣. انظر بوتنم (1985)، وجاكندوف (1983)، ص. 142. كما يقول بوتنم (1975)، كذلك: "إذا أردنا فعلا صورنة مفهوم الماصدق باعتباره ينطبق على المفردات في لغة طبيعية، فسيكون من الضروري استعمال "مجموعات مبهمة" أو ما يماثل ذلك عوض استعمال المجموعات بمعناها الكلاسيكي". عن جونسون-ليرد (1982)، ص. 26.
٤٤. انظر كليبر (1988)، ص. 10.
٤٥. نفسه، ن.ص. وانظر لنكيكر (1991)، ص. 104؛ وبنكر وبرنس (1999) Pinker and Prince، صص. 221-222.
٤٦. انظر كليبر (1988)، ص. 11.
٤٧. نفسه، ص. 12.
٤٨. نفسه، ص. 13-14.
٤٩. انظر جاكندوف (1987)، ص. 142.
٥٠. انظر كليبر (1988)، صص. 15-16. وانظر التفاصيل في غاليم (2010)، الفصل الرابع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أوراق لسانية نقدية:
قراءة في تصـــورات اللسانيين العرب المعاصرين
لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة

د. عبدالوهاب صديقي*

الملخص:

نعـرض في هـذه الأوراق تصورات الخطاب اللسـاني العربـي المعاصرلطبيعـة العلاقة بين الدراسـات اللسـانية الحديثةواللغويـات العربية القديمـة؛ بمعنى آخر كيف تمثل اللسـاني العربيالمعرفـة اللسـانية الحديثـة التي تأسسـت مع أب اللسـانيات البنيويـة فريدنان دي سوسـير(1857 -1913 Ferdinand de Saussure)، منـذ مؤلفـه «محاضرات في اللسـانيات العامـة»Cours de linguistique générale،الـذي دعـا فيه إلى دراسـة اللغة الطبيعية في ذاتها ولحد ذاتها،متجاوزا بذلك مقولات اللسانيات التاريخية قبله.

لقد أسـس دي سوسـير لدرس أبسـتمولوجي لسـاني حديث يتجـاوز اللسـانيات التاريخية، وذلـك بتحديد عمل اللسـاني في داخليات اللغة كبنية من الرموز والأصـوات والدوال (الدليل اللغـوي)، دون الاهتمـام بخارجيات اللغة، كالسـياق الاجتماعـي والتاريخي، وذلـك بالدعوة إلى دراسـةاللغة الطبيعية في ذاتها ولحد ذاتها، ليؤسـس لدرس لسـاني جديديتولى تلامذته في حلقـة «بـراغ» ومدرسـة «جنيـف» تطويره،ليفضـي إلى بـروز مـدارس لسـانية كلها من صلـب اللسـانياتالبنيوية،كالتوزيعية مـع هاريـس(Zellig Harris)، والجلوسـيماتيكية مع هيالمسـليف(Hjelmslev)،والوظيفية ابتداء ببلومفيلـد (Leonard Bloomfield)، وانتهاء بسيمون ديك (SimonDick)،والتوليدية مع نعوم تشومسكي(Noam Chomsky).

لقد فتحت البنيوية اللسانية مع اللساني السويسري سوسير آفاقا جديدة على حقول المعرفة الإنسانية،لامست النقد والآداب والأنتربولوجيا، وعلم النفس المعرفي، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلـم اللغة التطبيقي، وديدكتيـكا أو تعليمية اللغات، وغيرها مـن الحقول المعرفية التي استثمرت الكثير من مفاهيم البنيوية.

ولـم يكن خطاب المعرفة العربيـة محيدا عن هذه الثورة المعرفية التـي همت النقد والمناهج الأدبية واللسانيات، فقد تمثلت الأنتليجنسيا العربية هذه الموجة الجديدة،واختلف التمثل باختلاف البلدان العربية، وطبيعة احتكاكها مع الثقافات الغربية الأنجلوساكسونية أو الفرانكوفونية.

* أستاذ باحث في الحجاج واللسانيات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أمـا في حقـل الثقافـة العربية، فقـد حاولت بعـض الكتابات اللسـانية تقريباللسـانيات للقـارئ العربي،مثلما نجـد في مؤلفات علي عبدالواحد وافي ومحمود السـعران، التي سـميت باللسـانيات التمهيدية. غير أن اللسـانيات في الثقافة العربية ستشهد طفرة مهمةمع بعض الكتابات العربية التي تبنت مشـاريع لسـانية شـمولية، محاولة تطبيقها على اللغة العربية وظواهرها،مما طرح إشكال العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة؛فاختلفت الأوراق اللسانية النقدية،تبعا للنظرية اللسانية المتبناة،وللخلفيات المعرفية للساني العربي نفسه.

توطئة منهجية:

نـروم من خـلال هـذه الأوراق التي وصفناها باللسـانية النقدية،مناقشـة قضايا إشـكالية في الثقافة العربية الحديثة شـغلت الخطاب اللسـاني العربي الحديث منذ اللسانيات النهضوية،وهي علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة، فكثيرا ما نصادف هذه الإشكالات في الثقافة العربية.

تمثل إشكالية علاقة لسانيات التراث (بمفهوم مصطفى غلفان) باللسانيات الحديثةتجسيدا لإشـكالات عميقة هي علاقة التراث بالحداثة؛ وقد عالجها كتاب الفكر العربي، من أمثال طه عبدالرحمـن، ومحمد عابد الجابري، وعبد الله العروي، ونصر حامد أبوزيد، وعلي حرب وغيرهم، وهي أسئلة طرحها الخطاب النهضوي، حينما أحس المثقف العربي بصدمة الحداثة الغربية.

وتأسيسـا على ما سماه مصطفى غلفان بانعكاس الفكر العربي على الفكر اللغوي، فقد أصبح الفكر اللغوي يتخبط في نفس أسئلة وإشكالات الفكر العربي المتمثلة أساسا في البحث عن الهوية والرغبة الملحة في تجاوز التخلف الفكري والصناعي والثقافي،وكان من مفاتيح الرقي والتطور الاهتمام باللغة العربية،لما تشـكله في وجدان الإنسـان العربي كحاملة للقيم والثقافة،ومقوم من مقومات الحضارة العربية،ومنه لا بد من إحيائها وبعثها من جديد لتؤدي دورها في التغيير الحضاري،ولا يكون ذلك ممكنا إلا بتحريرها من قيود الانحطاط اللغوي،بدراسـتها لسـانيا، وفي مستويات متعددة:تركيبية وصرفية ومعجمية ودلالية وتداولية.

إن الهـدف مـن هذه الأوراق هـو إثراء النقـاش، وإعادة قـراءة التراث «اللسـاني العربي» قـراءة وظيفية بحيث يؤدي دوره في الحاضر،وفي جميع الحقول المعرفية،وان كانت الأوراق سـتركز على حقل اللسانيات،وكيف عالج اللسانيون المحدثون إشكالية علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة. وستركز الأوراق أيضا على مشروعين لسانيين عالجا علاقة لسانيات التراث باللسـانيات الحديثـة ولكن من منظورات مختلفة؛ نعني مشـروع أحمـد المتوكل الوظيفي، ومشـروع عبدالقادر الفاسـي الفهري التوليدي، ولكن هذا لا يمنع توارد أوراق لسـانية عربية أخـرى؛وإذا كان الهدف تحليلياً بالأسـاس لأفكار وتصورات اللسـانيين العرب المحدثين،وإبراز مكامـن الاختـلاف والائتـلاف في تلك التصـورات، إلا أن الرهـان الأبعد هو التأسـيس لرؤية أبستمولوجية لقضايا الخطاب اللساني العربي الحديث.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وللباحثيــن حافظ اسـماعيلي علويوامحمد الملاخ محاولات جادة في هذا المجال لاسـيما في كتابهما الموسـوم ب »قضايا أبسـتمولوجية في اللسـانيات«، وفيه حـددا معالم هذا الخطاب الأبسـتمولوجي الذي يتسـاءل عـن منطـق اللسانيات،وأسسـها المعرفيـة والميتودولوجية (المنهجيـة). ويتضمـن الكتاب أفكارا هامة بصدد الإشـكالية قيـد الدرس،وأعني بها «علاقة لسـانيات التـراث باللسـانيات الحديثة».ومما دعا إليـه الكتاب المذكور بيـن ثناياه، أنه لابد من معالجة عقلانية، بحيث»لا بد من اسـتحداث أدوات واصفة ومفسـرة للغة العربية تحتكم إلى مـا راكمته اللسـانيات من نماذج وأنحـاء ونظريات،فالفصل أو الوصل بيـن النحو العربي واللسـانيات،دون الاسـتناد إلى إطار معرفي واضح يسـتبين الاختلاف الاسـتدلالي بين الأنحاء القديمة والحديثة،لم يعد مستسـاغا، فكثير من المفاهيم لا تسـتعمل بالدلالة نفسـها، مثل مفاهيم النحو والعامل والربط، ويتعذر أحيانا إقامة مقايسة بالمعنى الأبستمولوجي للكلمة بين آليات النحاة ونظيراتها لدى اللسانيين، وإن كانت المقايسة واردة في بعض المستويات،لكن يستعصي أحيانا بلوغها في غياب إطار استدلالي واضح تتضح بموجبه المقتضيات المفهومية لكثير من الآليات التحليلية التي نسـتعملها دون الانتباه إلى اختلاف مضامينها».

يستفاد من هذا النص العناصر الآتية:

- العنصر الأول:دراسـة علاقة لسـانيات التراث باللسـانيات الحديثة فصلا أو وصلا تستدعي إطارا استدلاليا؛
- العنصـر الثانـي: إمكانية اختـلاف مضامين آليـات ومفاهيم النحاة،إذا قيسـت بمفاهيم اللسانيات؛
- العنصر الثالث: تتطلب المقايسـة بين النحو العربي واللسـانيات إطارا اسـتدلاليا تتحدد بموجبه المفاهيم في إطار كل نحو.

نصـادف في حقـل الفكر كما في حقل اللسـانيات أسـئلة عصر النهضة،العصـر الذي حاول فيه الإنسـان العربي الاسـتيقاظ من سـباته، وهو يحس بالبون الشاسـع بين الغرب الفكري والصناعي، وبين الشـرق المتخلف الذي سيطر عليه فكر الانحطاط، والخرافة والسحر، طارحا سؤال شكيب أرسلانالعريض والكبير: لماذا تقدم الغرب وتأخر الشرق؟

تأخـر الشـرق لم يكن فكريـا فقط، بل لامس التخلـف اللغة التي هي وعـاء للفكر وحمالة للثقافة،فهي قبل عصر النهضة لغة متصنّعة، تهتم بقوالب الزخرفة،وبالكليشيهات الكلامية في عصـر الانحطـاط، مما مهد إلى عصر البعث والإحياءفي الشـعر، مع الشـاعر محمود سـامي البارودي،وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، وغيرهم ممن أعادوا للقصيدة العربية مجدها اللغوي ورونقها البلاغي صورة ومضمونا، من خلال نصوص شـعرية جاهلية وعباسـية شـكلت قاعدة للقصيدة الإحيائية.وبالتالي فالتراث اللغوي والنحوي يشكل الأساس لأنه لا انفكاك عنه.

ومعلـوم أن اللغة مـن صميم اشـتغال اللسـانيات الحديثة،فاللسـانياتحقل معرفي يعنى بالدراسـة العلميـة للغة الطبيعية، بوصفها نسـقاً مـن الرموز والعلامات،قابلـة للتحويلات، وتؤدي وظيفة أساسية هي التواصل بين المتخاطبين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي حقل اللسانيات،كان هدف تطوير الدرس اللساني العربي سببا لإفراز الكثير من الإشكالات تلمس في جوهرها علاقة اللسانيات الحديثة بلسانيات التراث؛أو بالأحرى كيف يمكن قراءة الفكر اللغوي والنحوي العربي؟وهل يمكن استثماره لمعالجة قضايا اللغة العربية؟وإذا كانت القراءة ممكنة،فما أسسها المنهجية؟تلك بعض الأسئلة التي أفرزت لنا مواقف متباينة تجاه التراث اللساني العربي،وتجاه اللسانيات الغربية الحديثة، وهي كالآتي:

- مواقف تشبثت بلسانيات التراث جملة وتفصيلا؛
- مواقف تبنت النظريات اللسانية الحديثة جملة وتفصيلا؛
- مواقف توفيقية تحاول إذابة الفوارق بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة.

نجد من الكتابات اللسانية العربية المتشبثة بالتراث جملة وتفصيلا عبده الراجحي في مجمل كتاباته، ونخص بالذكر منها «فقه اللغة في الكتب العربية»، وعبد السلام المسدي في كتابه «التفكير اللساني في الحضارة العربية».

ومن الكتابات التي تبنت النظريات اللسانية الحديثة نجد مشروعيْ عبدالقادر الفاسي الفهري في اللسانيات التوليدية، الذييؤمن بأن اللساني لا يقول كلاما مكررا،فالعوالم متعددة، والكلام في اللسانيات العربية -التي وصف خطابها بـــ»الخطاب الهزيل» - مازال مفتوحا.

وثمة كتابات لسانية جديدة تبنت النظريات اللسانية الحديثة،مع استثمار للفكر اللغوي العربي القديم لمعالجة قضايا اللغة العربية،كما نتلمس ذلك في مشروع أحمد المتوكل الوظيفي، علاوة على كتابات أخرى للسانيين معاصرين،من بينهم: تمام حسان، وميشال زكريا، ومحمد الأوراغي، وعبد العزيز العماري،وعبد الرحمن بودرع،ومصطفى غلفان،وحافظ اسماعيلي علوي..؛

١. أوراق لسانية نقدية معاصرة:

١.١ عبده الراجحي وعلاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة؛قراءة لسانيات التراث في أصولها

بالرغم من أن عبده الراجحي من المؤمنين بأن علاقة لسانيات التراثباللسانيات الحديثة يجب أن تكون علاقة توفيقية استمرارية(هذا ما يبدو على الأقل من خلال عنوان كتابه»النحو العربي والدرس اللساني الحديث: بحث في المنهج «)،إلا أنه لم يجسد هذا الطرح التوفيقي في مقالاته التيتحمل عناوين توحي بهذا المنهج التوفيقي مثل:النحو العربي واللسانيات المعاصرة،منشورات كلية الرباط - البحث اللساني والسيميائي (1981). فالمتصفح لهذه الدراسات يجد أن الراجحيظل متشبثا بالتراث النحوي العربي القديم، مقتنعا بأنّ النحو نضج حتى احترق!وهو ما تجسده بالحقيقة عناوين كتبه الأخرى،ومنها مثلا:فقه اللغة العربية في الكتب العربية(1979)، وكتاب المدارس النحوية (1980).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وما يبرر تشبث الراجحي(1981) بلسانيات التراث في تصوره أن البحوث العربية يهددها:

- خطر الجمود،
- خطر المسخ؛

ويتجلى خطر «الجمود» حسب الكاتب في الاكتفاء بما جاءت به كتب النحاة والبلاغيين العرب لدراسة اللغة العربية، وأن الغريب اللساني «خطر على لغاتنا وقرآننا وإسلامنا «.

أما خطر «المسخ» فيتجلى في القول بأن كل جديد اللساني هو الصالح للغتنا،وأنه يجب أن نتجاوز كل ما هو قديم،فهذا الطرح يرى فيه الراجحينوعا من الانسلاخ عن الهوية والأصالة العربية.

والنحو في تصور الراجحي هو الذي نشأ في الفترة الحيوية النشيطة التي عرفتها العلوم اللغوية العربية والتي جسدتها مؤلفات مثل كتاب سيبويه (ت180 هـ)، وإن كان الراجحي يشترط لقراءة التراث اللغوي العربيقراءته من الداخل بأدواته «مما سيساعد في بناء نظرية كاملة في البحث العلمي وفهم أسسه وخلفياته الأنطولوجية والأبستمولوجية التي كانت وراء وضعه».

غني عن البيان أن الراجحي وإن كان مؤمنا بأهمية الدرس اللساني الحديث، إلا أنه ظل متشبثا بالتراث النحوي محذرا من أن يكون «منهجنا هو أن نجلس وننتظر ما يأتي به الغرب ونحاول أن نطابق ما عند الغرب بشيء من عندنا يعني كأن العظمة العربية التي نفخر بماضيها هي أن ننتظر تشومسكي «.

بعد هذه النصوص،وأخذا بمنطوقها، فإن الراجحي يعتقد أن التراث النحوي العربي القديميحوي الكثير من الآراء الصالحة لدراسة اللغة العربية الحالية،وبالتالي يجب أن «لا يخدعنا بريق من هنا أو من هناك « ، وكأن البحث اللساني الجديد مجرد وهج خدّاع،علاوة على أننا نتلمس إشارات للأبحاث اللسانية الغربية في مؤلفات الراجحي بضمير الغائب، نحو: ونجد «عندهم»، و»يسميه بعضهم»، بالإضافة إلى مجموعة من مؤاخذاته على الدرس اللساني الحديث.

مما سبق،نخلص إلى أن الراجحي يشترط لإيجاد وصل بين اللسانيات الحديثة ولسانيات التراث مايلي:

- إعادة قراءة التراث النحوي العربي القديم قراءة صحيحة تحافظ على أصالته؛
- قراءة النحو العربي القديم بالرجوع لمصادره،مثل:كتاب سيبويه، والخصائص لابن جني،ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام؛
- فهم النحو العربي القديم واستيعاب لخلفياته المعرفية والأنطولوجية والأبستمولوجية؛
- الحذر من الشائعات والأحكام المغلوطة والجاهزة حول النحو العربي القديم.

وبذلك يكون طرح الراجحي غير منسجم مع تصوره اللساني الوصفي الرافض للتراث اللغوي، لا سيما ما يتعلق بنظرية العامل والعلل والقواعد المعيارية، كما نجد عند عبدالرحمن أيوب، وتمام حسان.

ختاما،ورغم كون الراجحي يقول بأن «الاقتصار على النحو التقليدي المحض غير صحيح،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما أن الاقتصار على الدرس اللساني الحديث الخالص غير صحيح كذلك «، إلا أن مؤلفاته ظلت مقتصرة على الدرس التقليدي المحض، وهو يعيد ما قاله القدماء بأسلوب حديث ودونه في أحيان كثيرة.

يعتبر الراجحي من المتشبثين بلسانيات التراث،عضاضا عليها بالنواجذ،لأنه يرى في مؤلفاتها القاعدة الأساس لكل دراسة للغة العربية. مما حدا ببعض الباحثينأن يسموا عمله هذا بنوع من «السلفية الجديدة «.

يبدو لنا أن عبده الراجحي،وإن دافع في مؤلفاتهعن أهمية اللسانيات الحديثة في وصف ظواهر اللغات الطبيعية،صوتا وتركيبا ودلالة ومعجما، إلا أننا لا نجد للسانيات الحديثة آثارا في تلك المؤلفات، مما جعلنا - ارتباطا بموضوع الدراسة -نسمها بأنها تندرج ضمن المواقف المتشبثة بالتراث اللغوي العربي جملة وتفصيلا، على اعتبار أنه كان من المتوجسين من الدرس اللسانيالخداع والخب،لأنه ليس من العظمة العربية التي نفخر بماضيها،انتظار لما سيأتي به تشومسكي.

2.1 عبدالسلام المسدي:لسانيات التراث والتفكير اللساني في الحضارة العربية

يعتبر عبدالسلام المسدي من القائلين باستمرارية علاقة اللسانيات القديمة باللسانيات الحديثة،فهو يعترف بأهمية التراث اللغوي العربي القديم. ويتأكد من عنوان كتابه «التفكير اللساني في الحضارة العربية»، أن المسدي يقر بأن التفكير اللساني ليس جديدا بل هو قديم قدم الحضارات، لاسيما العربية التي»فكر أعلامها في اللغة العربية فاستنبطوا منظومتها الكلية وحددوا فروع دراستها بتصنيف لعلوم اللغة العربية، وتبويب لمحاور كل منها، فكان ذلك تراثهم اللغوي في النحو والصرف والأصوات والبلاغة والعروض».

وبناء على ذلك فإشكال التراث والحداثة يفرض حسب المسدي إعادة قراءة التراث قراءة تجديدية تجعل منه «تأسيسا للمستقبل على أصول الماضي لما يسمح ببعث الجديد عبر إحياء المكتسب».

وبهذا يكون مشروع المسدي دعوة إلى قراءة التراث العربيقراءة لا اجترارية وتكرارية لأفكار القدماء بل قراءة استكشافية تمكن من»البحث في خبايا التراث اللغوي بغية إدراك أسرار العلم اللساني الحديث من جهة، وتقيم التفكير التاريخي في الظاهرة اللغوية بمنظور حديث».

إن المسدي بهذا المعنى يقر مبدئيا بالعلاقة التواصلية بين اللغويات العربيةواللسانيات الحديثة، وبالتالي يستند مشروعه إلى فحص التراث اللغوي القديم بغية الوصول إلى ثماره الخصيبة، بغاية «إبراز نصيب الحضارة العربية من إثراء الفكر اللساني عبر الحضارات».

إن علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة بحسب المسدي،إذن هي علاقة اتصالية واستمرارية.

إن التفكير اللسانيلم يكن مرتبطا بالعصر الحديث،ولا مرتبطا بحضارة دون أخرى، بل إن التفكير اللساني وليد الفكر الإنساني وجزء منه،والفكر اللغوي العربي جزء لايتجزأ من هذا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفكر.ثم إن القول بالعلاقة الانفصالية بين التراث اللغوي القديم واللسانيات الحديثة تنكُّر لأهمية الأعمال اللغوية العربية القديمة والمهمة،لما تتسم به من كفاية في وصف ظواهر اللغة العربية.

وبناء على هذا التصور انساق الكثير من الباحثين إلى عقد مقارنات بين رواد لسانيات التراث كسيبويه (ت180هـ)، وعبد القاهر الجرجاني (ت471هـ). وقد حظي سيبويه مثلا بحظ وافر في مقارنة مفاهيمه النحوية،بمفاهيم رواد الدرس اللساني الحديث، كفريدنان دي سوسيررائد اللسانيات البنيوية، ونعوم تشومسكيرائد اللسانيات التوليدية، ليس لإثبات تقارب وجهات النظر فقط، بل إثبات تفوُّق سيبويه، وتأكيد جدارة السابق،وأن اللاحق لم يأت بجديد؛ولذلك عُدّ سيبويه بنيويا، وعُدّ وصفيا، وعُدّ توليديا، وعُدّ تداوليا.يقول أحد الباحثين عن سيبويه مقارنا إياه بنعوم تشومسكي: »إن اعتماد سيبويه في تصنيفه الكلام على أسس نحوية تركيبية، كما هو الحال عند تشومسكي وأتباعه، أمر لا يخفى على كل ذي نظر وبصر بآراء سيبويه وأقواله،حيث إن الكلام المستقيم في نظره هو الكلام المركب أو المبنين وفق الأصول اللغوية، والكلام المحال هو الذي ينحرف عن الأصول من حيث إن تركيبه أو بناءه لا يراعي القواعد التركيبيةالنحوية«.

3.1 عبدالقادر الفاسي الفهري،وعلاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة: لسانيات التراث مساهمة في تاريخ الفكر

سنستهل هذه الوقفة بقول الباحث اللساني عبدالقادر الفاسي الفهري: »اللساني لا يقول كلاما معادا ومكررا، حتى لوحسب بعضهم أن كل القول في اللغة قد توقف،وكل شيء موجود عند السلف ممن واراهم التراب. العلم في المقابر واللغة أيضا لا توجد إلا هناك، وغيرها فسد فلم تبق حاجة إلا للشراح وأصحاب الحواشي.نحن نجهل والموتى يعلمون!إنه لعالم مظلم!ولحسن الحظ أن العوالم تتعدد«.

إن مشروع الفاسي الفهري اللساني التوليدي يروم تطوير النظر في كثير من قضايا اللغة العربيةالتركيبية والدلالية والمعجمية،لهذا حرص الفاسي الفهري على تطبيق النظرية اللسانية التوليدية على ظواهر اللغة العربية، بمختلف نماذجها (نموذج 65،النظرية المعيار،نظرية المعيار الموسعة،نظرية الرابط العاملي،النموذج الأدنوي)، بغية تطوير تناول ظواهر اللغة العربية. فمشروع الفاسي الفهري بهذا المعنى يمثل اللسانيات التوليدية في العالم العربي بامتياز، اللسانيات التي أرسى أسسها اللساني نعوم تشومسكيمنذ مؤلفه «البنى التركيبية» (1957).

وغني عن البيانأن عبدالقادر الفاسي الفهري، بصدد علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة، يؤمن بأن اللساني لا يقول «كلاما مكررا ومعادا»،بالتالي فلا ضرورة منهجية تفرض توظيف التراث اللغوي والنحوي القديم لوصف ظواهر اللغة العربية،على اعتبار أن الظروف التاريخية والجغرافية التي نشأت فيها اللغة العربية التي قعّد سيبويه (ت180هـ) قواعدها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في «الكتـاب»، هـي غير الظروف التي نشـأت فيها اللغة العربية الحاليـة، لذا فقراءة التراث اللغوي النحوي القديم يجب أن تكون «مساهمة في تاريخ الفكر» لا غير.

إن النظرية اللسـانية التوليدية التي يتصورها الفاسـي الفهري (1985) هي نظرية عقلية مجردة ترمي إلى وصف نسـق اللغة العربية كنسـق خاضع لتحويلات؛ يقول الفاسـي الفهري: «النظريـة اللسانية،كسـائر النظريات،هي بنـاء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عـدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكون مجموعة متسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير».

إن مشـروع الفاسـي الفهـري التوليـدي كان مـن رهاناتـه تطويـر تنـاول ظواهـر اللغة العربية،تركيبـا ودلالـة ومعجما،كمثيلاتهـا العالمية من اللغات الحية، ومـن المؤكد أن هذا المشروع يستند إلى النموذج الكلي القائم على التفسير والصورنة والنمذجة:

- التجريد؛
- الطبيعة الرياضية؛
- المرونة الأبستمولوجية ؛

وهـو التصـور الـذي وسـم بـه نعـوم تشومسـكينظريته التوليديةفيتفسيرأنسـاق اللغات،والتحويـلات التـي تحكمها،محـاولا ضبطهاالفهـم الظاهرة اللغوية،والدماغ البشـري بشكل عام.

وأما الإشـكالية التي نحن بصددها،فقد اعتبر الفاسـي الفهري أن الكتابة اللسانية العربية تعانـي أزمـة منهج،لأنه لا يمكن وصـف اللغة العربيـة الحالية بمفاهيـم اللغويين والنحاة القدماء، ومن تجليات هذه الأزمة ما يلي:

- إشكال متعلق بالمادة اللغوية متن الدراسة اللسانية، فجل اللسانيين يكتفون بما جاء به القدماء من أمثلة ومعطيات؛
- إشـكال المناهـج المعتمدة في دراسـة الظواهر اللغوية،فغالبية اللسـانيين بقوا سـجناء المناهج القديمة معتقدين أن التراث النحوي قادر على حل الإشكالات التي تطرحها ظواهر اللغة العربية؛
- إشـكال «التجريبوية السـاذجة» لاعتقـاد بعض الباحثيـن في اللغة العربيـة أن المناهج الحديثة وضعت لدراسة اللغات الغربية وكفى!
- إشـكال التصور الخاطئ للغة العربية،بكونها تتميـز بخصائص لا توجد في اللغات الأخرى أو أنها مقدسـة، وهي أمور لا يخوض فيها اللسـاني؛فاللغات الطبيعة أنسـقة من الرموز والعلامات،خاضعة لتحويلات؛
- إشكال ادعاء العلمية، وهنا ينتقد الفاسي الأبحاث اللسانية الوصفية العربية،لأنها تفتقد للعلمية؛
- إشـكال التصور الخاطئ للتراث بحيث يعتقد بعض الباحثين أنه لا بد من توظيف التراث النحوي البلاغي لدراسة اللغة العربية الحالية التي تطورت في ظروف مكانية وزمانيةغير الظروف التي تطورت فيها اللغة العربية التي وصفها سيبويه في كتابه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إن مواجهة أو مقارنة من هذا النوع بين التراث النحوي القديم واللسانيات الحديثةنوع من اللاتاريخيةأو anachronisme.

وبهذا المعنى يمكن اعتبار لسانيات التراث بحسب الفاسي الفهري مساهمة في تاريخ الفكر لا غير، بل أكثر من هذا نجد الفاسي الفهري يقر بأن المادة المعجمية «تختلف من عصر إلى عصر ومن حقل إلى حقل، ومن مجموعة لسانية إلى أخرى، ولكن الأهم أنها تتطور في طبيعتها وفي حجمها بتطور النماذج التحليلية والصورية التي تروم وصفها، وعليه فإن المادة ليست ثابتة قارة «.

ويدافع الفاسي الفهري عن هذا الرأي نفسه في دراسته «المعجمة والتوسيط» (1997)حيث دعا إلى ضرورة حوسبة معجم جديد للغة العربية، وفي صياغته للتصورات المعجمية، ودراسته لإشكال حوسبة معجم اللغة العربية.

خلاصة القول: ينبني تصور الفاسي الفهري لعلاقة لسانيات التراثباللسانيات الحديثة على أنها علاقة انفصال، ما عدا إذا كان تناول التراث النحوي العربي من باب «مساهمة في تاريخ الفكر»فلا ضير، أما تصور إمكانية وصف ظواهر اللغة العربية الحالية بمفاهيم لسانيات التراث،فذاكهوالوهم بعينه!لأن اللغة تتطور باستمرار وتتفاعل مع أنساق لغوية أخرى، كتفاعلها مع المكان والزمان.

مجمل القول إن الدرس اللساني بهذه السمات وجه آخر لطبيعة انخراط الباحث اللساني العربي الجديد في اللسانيات الغربية،التي تشكل حقلا جديدا على المثقف العربي مما كرس «التكرار»في كثير من الدراسات والبحوث العربية في المجال اللساني،أضف إلى ذلك قلة الدراسات النقدية العربية للدراسات اللسانية، باستثناء مشروع الباحث اللساني مصطفى غلفان، والباحثين حافظ إسماعيلي علوي، وامحمد الملاخ.فقد قدمت كتابات هؤلاء فرشا نظريا حاولوا فيه تحديد ماهية أبستمولوجيا اللسانيات، علاوة على تتبع الكتابات اللسانية العربية الحديثة في أسسها النظرية والمنهجية ومصادرها.

ويبقى مشروع الفاسي الفهري مهمّا في معالجته لقضايا وظواهر اللغة العربية، من خلال تتبع النظرية اللسانية التوليدية، وتطبيق مختلف نماذجها على اللغة العربية،وقد اعتبر بعض الباحثين مشروعه اللساني التوليدي في الثقافة العربية من المحاولات الشموليةلتقعيد النظرية التوليدية وتطبيقها على قواعد اللغة العربية وذلك للأسباب التالية:

- أولا:طرح الفاسي الفهري قضايا تحديث الآلة الواصفة لمعطيات اللغة العربية،وذلك بالانخراط في مستجدات الأسئلة التي أفرزها الخطاب اللساني الغربي والتوليدي منه بشكل خاص.
- ثانيا:انطلق من وعي أبستمولوجي يحرك البحث ويدفعه إلى تقدم الدرس اللساني، عربيه وغربيه، ويتمثل في ضرورة الفصل بين صنفين من اللسانيات: لسانيات ظواهر تفرز خصائص أنحاء اللغات الطبيعية، ولسانيات محاور تؤرخ لمنجزات الدرس النحوي القديم بتوظيف آليات نظرية تحليلية أبستمولوجيا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ثالثا:وضعـه لبرنامـج عمل في الخطاب اللسـاني العربي يتجاوز اللسـاني العربي ويتجاوز الـكلام المكـرور أو الأيديولوجي للتدقيق في قضايا تتوزع عـلى قطاعات معرفية متبادلة (علم اللغة،علم الاجتماع اللغوي،اللسانيات التطبيقية، علم النفس اللغوي...الخ).

وهذا ما يجعلنا نقر بأن مشـروع الفاسي الفهري التوليدي قدم مساهمات جليلة في معالجة كثير من قضايا اللغة العربية تركيبا وصرفا ومعجما... لا سيما ما يتعلق بحوسبة معجمها.

هـذه بعـض القضايا التي يدافـع عنها المشـروع اللسـاني التوليدي في الثقافـة العربية الحديثة، والذي تمثله كتابات الفاسـي الفهري بامتياز،والهدف منه هو الوقوف عند الجانب اللسـاني النقدي،أما التطبيقات العملية لمختلف نماذج النحو التوليدي، فللقارئ الرجوع إلى كتابات الباحث المشار إليها.

تدافع كتابات الفاسـي الفهري عن اللغة العربيـة، وحقها في الوجود في ظل تعددات قاتلة، وسوق لغوية تفرض فيها العولمة المتوحشة لغة القطب الوحيد، وهذا ما نصادفه في كتاباته الأخيرة،ونعني «ذرات اللغة العربية»، و»أزمة اللغة العربية في المغرب»، و»السياسات اللغوية».

4.1 ورقـة أحمـد المتوكل:لسـانيات التراث واللسـانيات الحديثة؛ علاقة أصول وامتداد:

يعتبر مشـروع أحمد المتوكل في اللسـانيات الوظيفية،مشـروعا مهما في معالجة كثير من قضايا اللغة العربية،التركيبية والمعجمية والصرفية والدلالية،من خلال تبني رؤية امتدادية أو اسـتمرارية، بتعبير مصطفى غلفان، بين اللسـانيات الحديثة ولسـانيات التراث،مستثمرا اقتراحـات الفكـر اللغوي والبلاغـي العربي في معالجـة الكثير من الظواهـر المتعلقة باللغة العربيـة، فصحى ودوارج، مما رسـخ لديه قناعة مفادها أن الفكـر اللغوي العربي وظيفي في عمقه،مما سيسـهل إمكانيـة دمجه في نحو الخطـاب الوظيفي (المتـوكل، 2010). وبصدد إشـكالية علاقة اللسـانيات الحديثة بلسـانيات التراث، فقد تبنى المتـوكل (2006)أطروحة التطور والامتداد،أي أن اللسانيات الحديثة ماهي إلا امتداد وتطور عن لسانيات التراث.

جـاء في كتـاب أحمـد المتـوكل «المنحـى الوظيفـي في الفكر اللغـوي العربـي: الأصول والامتداد(2006) أن لسانيي هذا المنحى يسعون إلى»إنجاز مشروع ذي شقين:

- إضاءة نسق اللغة العربية صرفا وتركيبا واستعمالها فصحى ودوارج في مختلف القطاعات الاقتصادية –الاجتماعية؛
- مد الجسـور لوصل البحث اللسـاني الوظيفي بالتنظير العربي التراثي للدلالة منظورا إليه في مجمله نحوا وبلاغة وفقه لغة وأصول فقه وتفسيرا «.

مـن خلال هـذا الأهداف الكبرى التـي تروم نظريـة الوظيفية تحقيقها،يسـتفاد جليا أن المتوكل يؤمن بعلاقة الاتصال بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة ممثلة في اللسانيات الوظيفة،بل أكثر من هذا سـيعتبر المتوكل «أن الفكر اللغوي التراثي في عمقه فكر وظيفي من حيث مفاهيمه ومنهجه وقضاياه».

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبهـذا المعنـى يكون المتوكل واضحا في تجسـيد الطـرح الاتصالي بين لسـانيات التراث واللسـانيات الحديثة،عـلى اعتبار أن الفكـر اللغوي النحوي والبلاغي العربـي القديم ماهو إلا فكر وظيفي في عمقه.

وهو الموقف الذي عبر عنهأحمد المتوكل (2010) قائلا: «يكمن التباين بين الفكر اللغوي القديم (عربيا كان أو غير عربي)والدرس اللسـاني الحديث في اختلاف الظروف التاريخية التي تحيط بإنتاجهما حيث لا قطيعة معرفية بينهما خلافا لما يعتقد «.

يتبيّن أنَّ لسانيات التراث (عربية أو غير عربية) واللسانيات الحديثة تختلفان في الظروف التاريخيـة التـي ولدت كليهمـا، وتأتلفان في كونهمـا وظيفيتين في عمقهما لا سـيما حين يتعلق الأمر باللسانيات الوظيفية.

ومنذ بداية النحو الوظيفي المتوكلي، جسـدت مؤلفاته هذاالطرح الاتصالي بين لسـانيات التراث واللسـانيات الحديثة، من خلال البحث في التراث اللغوي العربي،للبرهنة على إمكانية استثماره.

وقـد أبرز أحمد المتوكل اسـتمرارية واتصاليـة العلاقة بين التراث اللغـوي العربي القديم واللسانيات الحديثة، في مداخلته بندوة التحليل السيميائي (1981)الموسومة بـــ»اقتراحات من الفكر القديم لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي».ففي تحليله لهذه الظاهرة يلجأ المتوكل إلى مقاربـة النحو الوظيفيfunctional grammar، مسـتثمرا اقتراحات الفكر اللغوي العربي القديم ممثلة في اقتراحات السـكاكي. فالقراءة من هذا النوع هي قراءة تقويمية بالأسـاس، ولهـذا نجـد المتـوكل (1981) يدعـو إلى فحص اقتراحـات السـكاكي،والموازنة بيـن آرائه واقتراحات الفلاسـفة واللغويين المحدثين قصد تقويمها والوقوف على إمكانيات استثمارها. بهذا المعنى فالمتوكل (1981) يؤمن ضمنيا بإمكانية الاسـتفادة من اقتراحات الفكر اللغوي القديـم بغية إزالة شـوائبه لاسـتثماره من جديـد؛ إذن، فهو يؤمن ضمنيـا باتصالية علاقة النحـو باللسـانيات وأهميتها. وفي هـذه المداخلة يعرض المتوكل اقتراحـات كل من جرايس (P.Grice)،وجـورج ولاكـوف(G. Lakoff)، ثم يعرض اقتراحات السـكاكي التي يصفها بكونها تمتـاز بـــ»تجاوز الملاحظة الصرف وتحمل بـذور التحليل الملائم للظاهرة، أي التحليل الذي يضبط علاقة المعنى الصريح للمعنى المسـتلزم مقاميـا، ويصف آلية الانتقال من الأول إلى الثاني بوضع قواعد استلزامية واضحة «.

إن اقتراحات السـكاكي بهـذا المعنى تعادل اقتراحات اللسـانيات الوظيفيـة الحديثة مع جرايس وسـيرل وغيرهم لأنها تمتاز بحسـب المتـوكل(1981): أولا «بدقتهـا»، ثانيا بقدرتها «التنبئية».

ولا يكتفـي المتـوكل بوصف اقتراحات السـكاكي بالدقـة وقدرتها التنبئيـة، بل يفترض في هـذه المداخلـة إمكانية طرح هذه الاقتراحات»بديلا ممكنـا للتحليلات الحديثة المقترحة، شريطة أن يعمل على استيفائها الشروط المقتضاة».

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمقصود بالشـروط المقتضاةهو أن تخضع لدراسـة لسـانية عربية لغربلتهابطرق تحترم الأسس المنهجيةالتي تقتضيها الدراسة الأكاديمية.

بهذا المعنى، نعتقد من خلال المتوكل أن استثمار البحث اللغوي القديم ممكن إذا توافرت مجموعة من الشروط المنهجية والدقة والعلمية التي يتسم بها البحث اللساني الحديث؛ وفي هـذا الصدد يشـير (المتوكل 1985) إلى فكرة منهجية تشـير إلى أننـا (في المتوكل، 1981) وضعنـا لبنـة أولى لمنهجية تمكن من إعادة قراءة الفكر اللغـوي العربي القديم وإدماجه في الفكر اللسـاني الحديث واسـتثماره في وصـف اللغات الطبيعية بما فيهـا اللغة العربية وما يتفرع عنها.وهي التي قام بها حينما انطلق من فكرة «الاستلزام التخاطبي»،للسكاكي صاحب «المفتاح»،ليوازنها باقتراحات فلاسفة اللغة ورواد الدرس اللساني التوليدي،كجرايس،وسيرل. وهـي التي جعلته يتأكد بما لا يدع مجالا للشـك من قدرة لسـانيات التـراث على إغناء الدرس اللساني العربي الحديث.

إن قراءة الفكر اللغوي العربي القديم تمكن الأبحاث العربية اللسانية من استثمار المصطلح النحوي والبلاغي وإدماجه لتأسـيس لسـانيات عربية؛ مما سـيمكن من عقد حـوار بين الفكر اللغوي العربي القديم والنحو الوظيفي،وهذا الحوار ليس في صالح النحو العربي فقط، بل في صالح النحو الوظيفي أيضا، إذ سيحقق هدفين: (المتوكل، 1985):

أ.إغنـاء النحـو الوظيفي بتحليـلات ومفاهيم يسـتلزمها وصف الوظائـف الخمس في اللغة العربيـة خاصـة دون أن يمس اقتـراض هذه التحليـلات والمفاهيم بالمبـادئ المنهجية المعتمدة في النحو الوظيفي ولا ببنية النحو المقترح.

ب.تقويم مجموعة من الأوصاف المقترحة في النحو العربي أو البلاغة بالنسبة إلى وظيفة المبتدأ أو وظيفة البدل التابع بصفة أعم، وظواهر التخصيص والحصر والعناية والتوكيد وغيره.

إن اسـتمرار علاقـة النحو باللسـانيات تطوير للنحويْـن في آن واحد، النحـو العربي القديم والنحـو الوظيفي كذلك، ذلك أن هذه العلاقة سـتمكن الباحث اللسـاني العربي من اسـتثمار مـا يزخر به التـراث اللغوي العربـي من اقتراحات ومصطلحات لسـانية وإعـادة نمذجتها في إطار منهجي علمي حداثي مما سـيمكن اللسـانيات العربية من إحداث نقلة نوعية في البحث اللسـاني؛ وفي نفس الآن سـيتمكن النحو الوظيفي أيضا من الاستفادة من اقتراحات القدماء وجعلها في الحسـبان دون أن يكون ذلك إخلالا بالمبادئ المنهجية والمفاهيم الإجرائية للنحو الوظيفي، مما يجعل مشـروع أحمد المتوكل الوظيفي»مشـروعا معتدا به ليس بالنسـبة إلى اللسانيات الوظيفية العربية فقط بل إلى النظريات اللسانية الوظيفية بوجه عام «.

إن المتتبـع لكتابـات أحمـد المتوكل في اللسـانيات الوظيفيةيجدها مـا فتئت تؤكد هذا الطرح الاستمراري بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة، وكانت تروم تحقيق هدفين:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أولا:معالجة قضايا وظواهر اللغة العربية تركيبا وصرفا ومعجما ودلالة من منظور اللسانيات الوظيفية؛
- ثانيا:قراءة التراث اللغوي والنحوي والبلاغي العربي القديمقراءة منصفة بعيدا عن المحاباة، وبعيدة عن الإجحاف.

من هذا المنظور يمكن اعتبار تناول أحمد المتوكل لقضايا اللغة العربية،ولتوظيف التراث اللغوي والبلاغي العربي بشكل عام،تناولا واعيا بالأسس الأبستمولوجية للسانيات التراث، مما يجعلنا نعتبر قراءة المتوكل للسانيات التراث العربي قراءة تروم «بناء لسانيات عربية أصيلة وحديثة،تستطيع أن تجدد تصورها للتراث وتفتح منافذ إدراجه في البحث اللساني العربي،لسانيات تعي بأن تأسيس الإطار الأبستمولوجي لقراءة التراث النحوي،ووضوح التصور والمنهج يعتبر مقدمة لتجاوز الإشكالات المكرورة حول علاقة النحو العربي باللسانيات المعاصرة».

إن هذا النوع من القراءات المتسلحة بأسسها الأبستمولوجية،في الحقيقة، هي التي يحتاج إليها التراث النحوي والبلاغي واللغوي العربي القديم، تميط عنه اللثام، وتبرز إمكانية استثمار الكثير من الظواهر والقضايا اللغوية والبلاغية النحوية العربية، لمعالجة قضايا اللغة العربية اليوم،كقضية الإعراب والبناء، ونظرية العامل، والاستدلال النحوي..الخ.

ويعتبر المتوكل(2006)خير مجسد لهذا الطرح من خلال البرهنة على أن علاقة الفكر اللغوي العربي القديم باللسانيات الحديثة هي علاقة أصول وامتداد وعلاقة تطور لا علاقة قطيعة.

يعتبر المتوكل أن هذا الطرح أكدته مجموعة من الدراسات الأبستمولوجية اللسانية، من بينها تشومسكي (1966)،وكورودا(1972)وسيميائية جريماس(1966)،إذ بينت هذه الدراسات أن اللسانيات الحديثةماهي إلا حقبة من حقب التطور الإنساني في دراسة اللغة.

يقول المتوكل (2006): «اللسانيات الحديثة ليست إلا حقبة من حقب تطور فكر لغوي واحد حين بدأ الإنسان يفكر في اللغة وسيمتد امتداد التفكير في اللغة «.

بهذا المعنى، يعتبر مشروعُ المتوكل الوظيفي الفكرَ اللساني الحديث تطويراً لأدوات التفكير والاشتغال على اللغة،بالتالي يكون الرأي القائل بأن لسانيات دي سوسير شكلت قطيعة أبستمولوجية مع اللسانيات التاريخية رأي فيه نظر! فدي سوسير إنما طور وجدد آليات الاشتغال على اللغة،التي كانت اللسانيات التاريخية تشتغل عليها بأدوات أخرى.

وقد أفضى هذا الطرح لدى أحمد المتوكل (2006) إلى تبني أطروحة التطور، أي أن اللسانيات الحديثة هي بالأساس تطوير وتجديد في أدوت النظر في اللغة، ولا تمثل قطيعة كلية عن أدوات اشتغال لسانيات التراث على اللغة.

دفعَ تبنِّي هذا الرأي المتوكل (2006) إلى اقتراح أفكار لتطوير النظر في لسانيات التراث العربية ومنها:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أولا: استخلاص أهم مقومات التنظير العربي القديم من مختلف علوم اللغة العربية؛
- ثانيا:تحديد معالم منهجية عامة لمقارنة النظرية الدلالية العربية القديمة بالنظريات اللسانية الحديثة،وخاصة منها النظريات الموجهة تداوليا؛
- ثالثا: محاولة استكشاف إمكان عقد حوار معرفي بين النظريات الدلالية العربية المستخلصة والنظريات التي قورنت بها.

إن تداول مشروع أحمد المتوكل لمفاهيم من قبيل «عقد حوار معرفي»، و»استثمار المتاح للنتاج اللغوي»، يدل على وعي وإحاطة بلسانيات التراث، ويبرر إيمانه بأن الفكر اللغوي العربي القديم وظيفي في عمقه،مما يتيح إمكانية استثماره من جديد لمعالجة قضايا اللغة العربية لا سيما تلك التي أجادت في وصفها كتب النحاة والبلاغيين واللغويين،كنظرية العامل،والاستلزام التخاطبي، والإحالة.

وقد عززت هذه الرؤية لدى المتوكل قناعة بأهمية وغنى لسانيات التراث،بل إن «التراث ماض ممتد،من حيث إنه:

- أولا:يمكن أن يعد تاريخا للفكر اللساني الوظيفي؛
- ثانيا:يمكن أن يعتمد مرجعا حين البرهنة والحجاج؛
- ثالثا:يمكن أن يكون مصدرا يمتح منه كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

مجمل القولإن مشروع أحمد المتوكل الوظيفي يؤمن بأن اللسانيات الحديثة ماهي إلا حقبة من حقب تطور النظر في اللغة بأدوات جديدة،وبالتالي فهي امتداد وتطور عن لسانيات التراث؛ فهي ماض ممتد، وهذا الامتداد هوما يبرر اعتباره «نظرية وظيفية في عمقها»فهي قائمة على المبدأ الوظيفي الأساس ومبدأ أسبقية الوظيفة على البنية وتبعية الثانية للأولى.

دافع المتوكل (2010) عن الطرح التطوري نفسه في معالجتهلقضايا تطبيقية من خلال تخصيص فصلين (الثاني والثالث) لتحليل قضايا تناولتها لسانيات التراث والمنحى الوظيفي الجديد. فقد أشاد في الفصل الثاني من الكتاب (بعنوان: «القوة الانجازية من الاستلزام على التأصيل»)باقتراحات البلاغيين في هذا الباب، كالسكاكي مثلا في مفتاح العلوم.

وتناول في الفصل الثالث («الإحالة الأنماط والمقولات»)، طبيعة الإحالة عند النحاة والأصوليين،وفي نظرية النحو الوظيفي في النموذج المعيار(ديك 1997)، وفي نموذج نحو الخطاب الوظيفي(هنخفلد ماكنزي 2008)، وتوصّل إلى خلاصة مهمة بهذا الصدد وهي إمكان دمج اقترحات الفكر اللغوي القديم بخصوص الإحالة،والاقتراحات اللسانية الحديثة في «منحى وظيفي موحد» ،وهو ما قام به فعلاإذ حاول دمج اقتراحات لسانيات التراث بصدد مفهوم الإحالة،مع اقتراحات هنجفلد(Hengveld)وماكنزي (2008)(Mackenzie)، مما أفضى بالمتوكل(2010) إلى الإقرار بأن «يتيح دمج تحليل النحاة العرب القدامى لظاهرة الإحالة في نموذج نحو الخطاب الوظيفي تدقيق تعريف مفهوم الإحالة وضبط السمات الإحالية المتفرعة عنها والعلائق التي تقوم بين هذه السمات، كما يتيح إعادة النظر في صرف وتركيب أقسام الخطاب».

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إن الذي ميز أعمال الباحثين المغاربة في إطار نظرية النحو الوظيفي،أنها:

- أولا: اتخذت من أعمالها مشاريع مكملة لبعضها البعض،
- ثانيا: تبنت مبدأ الحوار مع مختلف المقاربات اللسانية الحديثة والقديمة (النحو العربي القديم، مثلا)؛
- ثالثا:شكلت أعمالها مادة خصبة للاشتغال من طرف الباحثين المغاربة وغيرهم في العالم العربي، كتونس والجزائر وموريتانيا وسوريا.

وخلاصة القول إن ما ميّز الدرس اللساني الوظيفي بالمغرب هو تبنّي موقف توفيقي مع الدرس اللغوي العربي القديم،بل الإشادة بإمكانية استثماره (المتوكل 2006)،مما جعل نظرية النحو الوظيفي تتميز في المغرب بمايلي:

- اجتهاد الباحثين الذين تبنوه،
- انتهاجه نهجا مغايرا في البحث عن المناهج والمقاربات اللسانية الأخرى(التوليدية العربية مثلا)،
- عدم إقصاء المقاربات الأخرى،بل استثمارها رؤى ونتائج كلما دعت الحاجة.

يستفاد من خلال كتابات المتوكل أن علاقة لسانيات التراث باللسانيات الوظيفية الحديثة هي علاقة تطور وامتداد لا علاقة انفصال وقطيعة،فكلتاهما وظيفية في عمقها،بل إن دمج اقتراحات لسانيات التراث في نحو الخطاب الوظيفي سيمكن الدارسين من تدقيق تعاريف المفاهيم التي تناولها النحاة والبلاغيون العرب القدامى.

خلاصة:

لقد استطاع أحمد المتوكل من خلال مشروعه الوظيفي تجسيد الموقف التطوري الامتدادي بصدد علاقة الفكر اللغوي واللسانيات الوظيفية الحديثة بوجه عام. فقد استطاع قراءة الفكر اللغوي العربي القديم بغية استثمار كنوزه وما يزخر به من أفكار تعيد للسانيات العربية قوتها ومناعتها الداخلية، نحو ما نجد في(المتوكل 1981)،وتسهم أيضا في تطوير النماذج الوظيفية الحديثة باقتراحاتها، مما سيمكن، حسب المتوكل، من عقد حوار بينااللسانيات الحديثة ولسانيات التراث، حوار يكون من ورائه استثمار ما يزخر به التراث اللغوي العربي وتطويره مع الانفتاح أيضا على اقتراحات اللسانيات الوظيفية الحديثة في إطار نوع من التلاقح، مما سيسهم في فهم أعمق لقواعد اللغة العربية،وهذا ما نلمسه من خلال مؤلفات المتوكل (1981، 1985، 1986، 1993، 1995،2001، 2003،2006، 2008،2010، 2011، 2012، 2013)، ولقد أدرجنا موقفه من الإشكالية (علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة)التي نحن بصدد معالجتها باعتباره موقفا تطوريا امتداديا، إذ يجزم أن علاقة لسانيات التراث باللسانيات الحديثة هي علاقة امتداد وتطور؛ ويؤمن بأهمية اقتراحات الفكر اللغوي القديم ويعطيها قيمتها، نحو ما نجد في اقتراحات من الفكر اللغوي لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي ومن قضايا الرابط في اللغة العربية... كما أنه لا يقف عند حدود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اقتراحات القدماء،بل يساير اللسانيات الوظيفية الحديثة، نحو ما نجد في (المتوكل1985)، و(المتوكل 1986)، و(المتوكل 2006)، و(المتوكل 2010)، و(المتوكل 2011)، مما يجعل كتابات هذا الباحث الوظيفية «تعكس روحا علمية تقوم على المناقشة والنقل البنّاء والأخذ بأورد الافتراضات والاقتراحات».

غني عن البيان أن سر نجاح مشروع أحمد المتوكل الوظيفي في الثقافة العربيةأنه أخذ على عاتقه معالجة قضايا وظواهر اللغة العربية صرفا وتركيبا ودلالة ومعجما،فأسدى للدرس اللغوي العربي الحديث خدمات جليلة مكنت العديد من المدرسين من استثمار ذلك النتاج في «ديداكتيك اللغة العربية»، لا سيما ما يتعلق بظواهر اللغة، ونحو القوالب والاستلزام التخاطبي،والعطف والاستفهام وغيرها.

١ـ 5 عبدالرحمان بودرع:لسانيات التراث واللسانيات الحديثة؛علاقة اتصال

يتأسس تصور الباحث عبدالرحمان بودرع من الإشكالية قيد الدرسبالنظر إلى أن بين الدرسين اللغويين القديم والحديث،أو بين الخطابين اللسانيين،وشائج قربى أملاها الاشتغال على اللغة كحقل بشري لا يتغير بتغير الأحوال والظروف،علاوة على التسلح برؤية فكرية أصولية قائمة على الموضوعية الفكرية،والاعتدال في التناول. فالباحث بودرع (2007) يعتقد أن اللسانيات بمناهجها يمكن أن تعين المتعامل مع الخطاب القرآني على تقديم فهم متكامل المستويات، هذا الفهم يؤدي إلى «وضع النص القرآني في إطاره العام الذي نتج به أول مرة، كما يمكن أن تقدم اللسانيات في الفهم المتكامل هو المنهج السياقي في مستوياته اللغوية المتعددة النحوية والصرفية والمعجمية والبلاغية التي ترشد في فهم مراد المتكلم ومقاصده العليا بقرائن نصية لفظية ومعنوية «.

وإذا كانت اللسانيات تقدم للباحث منهجا متكاملا لفهم كتاب الله، ممثلا في المنهج السياقي، وفي مستويات متعددة:نحوية ومعجمية وصرفية ودلالية وبلاغية، فإنها تقدم عُدة مفاهيمية لوصف اللغة الطبيعية والاشتغال عليها.

وبهذا المعنى يزوّد المنهج السياقي اللسانياليباحث بآليات الاشتغال على الخطاب القرآني،من خلال تسييقcontextualisation كلماته أي وضعها في سياقها اللغوي (داخل نص)وسياقها المقامي (خارج نص)، أي المكان والزمان والحضور والخلفيات،على اعتبار أنه حسب الباحث بودرع»ليس معنى الكلمة المعجمي هو المعنى الرئيس كما درج على تقريره اللغويون وعلى تصوره علماء المعجم عندما بنوا معاجمهم على وحدة محددة هي الكلمة، ولكن لكل كلمة معاني شتى عالقة بها، والسياق هو الذي يستدعي المعنى المناسب بين تلك المعاني الكثيرة».

وعوداً على بدء الإشكال قيد الدرس، فإن تصور الباحث قائم على نقد تصورات اللسانيين القائلين بعدم قدرة النحو العربي القديم على وصف ظواهر اللغة العربية الحالية، وسنتوقف عند هذه النقطة لاحقا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لقـد كان رهـان كتابـات الباحـث اللسـاني بودرع،إبـراز أواصـر المحبـة ووشـائج القربـى بيـن الدرسـين اللسـانيين:الحديث واللغويـات العربيـة القديمة،وهـو ما نجـده واضحا في كتابه(بودرع2005)،والـذي كانت غايتـه هي»تلمس ما بين الأنظار اللغوية قديمها وحديثها من وشائج ونسب صهر أملاها الانتساب إلى الحقل اللغوي الذي هو حقل بشري لا يتغير بتغير الظروف والأحوال».

وقـد قادت هذه الفكرة الباحث إلى اسـتخلاص مفـاده أن كثيرا من مظاهـر النظر اللغوي الحديـث ونظـرات النحوييـن العرب القدمـاء تلتقي في نقـاط كثيرة،مما يـدل على العلاقة الاسـتمرارية بيـن الدرسـين اللغويين،ومما يدل عـلى وجود نقط ائتـلاف النظر،مما «يبعث عـلى الظن بإمكان وجود ثوابث عميقة تحكم الظواهر اللغوية أصواتها وتراكيبها ومعجمها وصرفها ودلالتها وقواعد لغوية تزيد الأجزاء والآحاد «.

تحيلنا هذه الفكرة إلى مفهوم «النحو الكلي « كما جاءت به اللسـانيات التوليدية مع نعوم تشومسـكي،هذا المفهوم الذي يحكم أنسـاق اللغات الطبيعية،ويضبط تحويلاتها ومبادئها الذهنية،وقواعدها الكلية التي يدركها متكلم لغة طبيعية،والذي قاد تشومسكي إلى تحديد موضوع النظرية التوليدية،وهو النحو،وليس اللغة.

وفي القسم الأول من مقاله(بودرع 2005)المعنون بـــ:تعدد المعارف أساس مشترك»، دافع بودرعن فكرة تعدد المعارف كأساس مشترك بين الثقافات الإنسانية، والعلوم العربية نموذج لهـا، وهو وجه من وجوه الترادف بيـن العلوم واللغات قديمها وحديثها.يقول بودرع (2005) معبرا عن هذا الطرح- الحجة على اسـتمرارية الخطابين اللسانيين القديم والحديث:فـ» تنوع المعارف واحتكاك بعضها ببعض امتحان يجلوها ويكشـفها ويثبتها ويتبين أن اللغة ملتقى المعارف ومجمع الثقافات لأنها تحمل القيم «.

إن هذا الأسـاس المشترك بين الثقافة واللغة باعتبارها ملتقى المعارف يسوّغ وجود أساس مشترك بين الخطابين اللسانيين القديم والحديث.

دفـعَ وجودُ هذا الأسـاس المشـترك بيـن اللغات والثقافـات الباحثَ إلى تقديـم نماذج من الموضوعات التي نتلمس فيها نوعا من الائتلاف في التناول والاشتغال بين الدرسين اللغويين القديم والحديث.ففي نقطة بعنوان:اللغة بين المعرفة الفطرية والمعرفة المكتسـبة،خلص إلى أن تنـاول النحـاة واللغويين والفلاسـفة العربيلتقـي في كثير من جوانـب تناول الدرس اللسـاني؛فما أثاره تشومسـكيمن أفكار من قبيل «مشكلة أوريل»و»مشكلة أفلاطون» برهان على وجودمؤتلفات بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويعتبر بودرع (2005) النحو كشافا قويا للبنية،كشافا ضعيفا للظواهر،وهو استنتاج شبيهبما توصلت إليه اللسانيات التوليدية الحديثة، حين اعتبرت أن النحو يولد جمل اللغة توليدا ضعيفا،ويولد إجراءات وصفها توليدا قويا، مما يفرز فكرة مفادها وجود ترادف في هذا الباب بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة؛ ويزكي هذا الطرحطرح نعوم تشومسكي في ذهابه إلى وجود «نحو كلي» يحكم اللغات الطبيعية،مما يدل على العلاقة الاستمرارية الامتدادية بين الخطابين اللسانيين سالفي الذكر. ومن هنا، فلا مانع من الاستفادة والإفادة من الخطاب اللساني الحديث،بل إن ما يسوغ هذا هو البحث العلمي، فـ» الدافع العلمي الذي يفرض الإفادة من الدرس اللساني الحديث ينطلق من اعتبار النماذج اللسانية والأنحاء كلها قديمها وحديثها،تشترك في وصف اللغات وتتفاوت في طرق وصفها وأهدافه».

ومن هذا المنظور، ومادام أن هناك قاسما «مشتركا» بين الخطابين اللسانيين القديم والحديث، وهو الاشتغال على اللغة بطرق ومقاصد مختلفة، بغية ضبط أنساقها الذهنية، فإن هذا لا يغني عن الاستفادة من اللسانيات الحديثة.

إن هذه الإمكانية تبطل مزاعم القائلين بأن النحو العربي القديم قد استنفذ طاقته في وصف ظواهر اللغة العربية الحالية،وبالتالي لا بد من تجاوزه،على اعتبار أن لا مسوغ منهجياً يقتضي ذلك، فالنحو العربي بحسب بودرع (2005) «ذو قدرة متطورة على وصف كفاية المتكلم العربي الفصيح،ولوصف الانحراف الذي أصاب الملكة فيكون النحو العربي مهيأً لوصف النمطين من الإنجاز:الفصيح والمعاصر، وذلك برد الثاني إلى الأول وتفسير قضاياه وظواهره به».

إن البحث في ثنايا أمهات الكتب النحويةيفضي إلى خلاصة لا مراء من ورائها وهي قدرة النحو العربي على وصف ظواهر اللغة العربية القديمة والمعاصرة، من خلال نصوصه المتعددة والمتنوعة،وظواهره المفرقة في مؤلفات علوم أخرى كالبلاغة،والنحو واللغة والتفسير...؛مما يبطل الزعم القائل بعدم استيفاء قدرة النحو على وصف ظواهر اللغة العربية.

إن دراسة بودرع (2005)،جاءت للرد على بعض الدراسات اللسانية العربية المعاصرة ومراجعتها،لا سيما القائلة بعدم قدرة النحو على وصف ظواهر اللغة العربية «المعاصرة «،وزيف واصطناع بعض أمثلته وضعف بعض معطياته.

يدافع بودرع (2005) عن طرحه القائل بقدرة وكفاية النحو العربي على وصف ظواهر اللغة العربية،مبرهنا على أن هذه الأخيرة ليست مستقلة عن النحو، كما زعمت بعض الدراسات اللسانية العربية الحديثة (الفاسي الفهري 1985).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومجمل القول بصدد تصور بودرع (2005)فإن الأمثلة التي وسمت بالزيف لا تشكل بؤرة النحو العربي،بل لا تعدو أن تكون من باب ما يصطلح عليه بـ»باب المسائل التعليمية «،كما يرفض بودرع (2005) القول بنقص معطيات النحو القديم في معالجته بعض ظواهر العربية كالاستفهام والعطف..؛وفي هذا الصدد، يقول بودرع (2005): «يمكن الرجوع فيه إلى «علم المعاني»الذي يعد تكملة للنحو وصلة».

5.1. ا سؤال المعرفة العربية في تصور بودرع:

وقف الباحث عبدالرحمان بودرع عند سؤال المعرفة والطرق الاستدلالية، ومنهج علماء العربية في ذلك؛ وربما كان حريا بنا قبل الدخول في صلب موضوع الدراسة ومعرفة تصور الباحث بودرع لطبيعة العلاقة بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة،معرفة تصوره لـ «سؤالالمعرفة العربية»، فمن المعلوم-حسب بودرع (2006)- أن «النصوص التي ينتجها العلماء تصدر عن ثقافة معينة موجهة، تحدد معالم النتاج العلمي،وتكشف عن خلفياته ومقاصده الفكرية، وتجيب عما ينطوي عليه من أسئلة وهموم كانت تشغل أذهان العلماء «.

ومعنى هذا الكلام،أن إنتاج المعرفة، كيفما كان حقلها ونسقها المعرفي،محدد ومحاصر بأسئلة معرفية تروم الإجابة عنها؛فالمعرفة العربية محكومة بقانون الأخذ كضامن لسيرورتهاوانتقالها؛ فسيبويه أخذ المعرفة عن الخليل،والنحاة فيما بعد أخذوا عن سيبويه.... فالمعرفة محكومة بالأخذ والسماع عن السلف،كاستدلال يحكم المعرفة،ولهذا كان الأخذ والسماع مرهونيْن بالثقة والدقة،في إطار التعدد المعرفي لا التفرد؛»لقد تلقى النحويون المعرفة اللغوية بالسماع عن المتقدمين داخل نظام معرفي عام،وكان العرف السائد عن العلمهو تعدد الأخذ أو تعدد المأخوذ، وإنكار تفرده «.

ومن هذا المنظور، يمكن فهم الاستدلال عند سيبويه،فهو متعدد المشارب ضمانا للدقة والضبط، فهناك مشرب القراءات القرآنية،ومشرب الشعر، ومشرب كلام الأعراب.. »فالعلوم متعددة،والعالم واحد،ويرجع هذا العالم في فتواه،وشرحه وتفسيره،إلى أصل واحد جامع يراعيه في عمله ونظره،وتنتظم بحسبه العلوم وتترتب،وذلك الأصل الواحد منطق تتصل بموجبه العلوم وتفترق،ومجمع لثوابت معرفية واعية «.

يتأسس منهج المعرفة العربيةعلى قاعدة الأخذ والسماع من العلماء المشهود لهم بالدراية في المجال،علاوة على تعدد المعارف،مما جعلها معرفة قائمة على الاستدلال والدقة، »فكان نظر العارف لا يستقيم إلا بتعدد المعارف».

وحينما نتحدث عن المعرفة العربية، نستدعي ثلاثة عناصر ضرورية وهي بحسب بودرع(2006):

- أخذ العلم: إما بالمشافهة أو السماع من الأول لأنه يمثل أصل المعرفة وإمامها ومنبعها؛
- المعرفة: ويشترط أن تكون المعارف الملقّنة متعددة؛
- العارف: وهو المتخرج المجاز من قبل العلماء.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خلاصة:

لقـد تبدى لنا أن كتابات بودرع (2007،2006،2005) في تناولهاالإشـكال علاقة لسـانيات التراث واللسـانيات الحديثة تثبت وجود أساس معرفي بين «اللسانيتين»،أملاه الاشتغال على حقل اللغة كحقل بشري لا يتغير بتغير الظروف والأحوال.

وعـلى الرغم من اختلاف اللسـانيتين منهجـا ومقاصد في وصف اللغـات الطبيعية،إلا أن الدافع العلمي يقتضي الاستفادة من اللسانيات الحديثة.

إن منهج المعرفة العربية القائم على الاسـتدلال، وفلسفة الأخذ والسماع من العالم العارف المتعـدد المعارف، جعلت المعرفـة العربية النحوية ذات كفاية وقـدرة لوصف ظواهر اللغة العربية بنمطيها،الفصيح والمعاصر.

ا - 6 حافظ إسماعيلي علوي:من أجل أبستمولوجيا لسانية عربية

يندرج مشـروع الباحث حافظ إسـماعلي علوي،في اللسـانيات العربية، ضمن الكتابات التي تروم البحث في الممارسة النقدية الأبستمولوجيةلخطاب اللسانيات في الثقافة العربية،وهو مـا جسـدته كتاباتهمن خـلال البحث عـن الخلفيـات المعرفيـة للنظريات اللسـانية،ومدى ملاءمـة وانسـجام تطبيـق تلـك النظريـات لإطاراتهـا النظريـة،في معالجة قضايـا اللغة العربية،صوتا،وتركيبا، ومعجما،ودلالة.

كما تبحث كتابات الباحث فيإشكالات تلقي اللسانيات في الثقافة العربية،من طرف القارئ العربي،وقد أجمل مجموعة من العوامل التي تجعل هذا التلقي صعبا منها:

- أولا: اختـلاف الباحثيـن اللسـانيين حول تصورهم للبحث اللسـاني، وهـو اختلاف يتعدى حدود الاختلافات القائمة بين المدارس والتوجهات اللسانيةلأنه لو كان كذلك لكان اختلافا مشروعا في الأصول والمبادئ، وهنا مكن الإشكال؛
- ثانيا: تخلف اللسانيات في الثقافة العربية مقارنة مع مثيلاتها في الغرب؛
- ثالثا: غياب التنسيق بين الباحثين، ويظهر ذلك في غياب إجماع على ترجمة المصطلحات اللسانية (اللسانيات، الألسنية، اللسنيات، علم اللغة...)؛
- رابعا: عدم مراعاة القطائع في مجال اللسانيات التي خلخلت الكثير من معطيات علم اللغة التقليدي؛
- خامسـا: الخلل المنهجي في التحليل، وهذا ماجعل الكثير من الكتابات التي نسـبت نفسها إلى اللسانيات بعيدة كليا عن البحث اللساني بمعناه العلمي الدقيق.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تأسيسا على العامل الخامس،فإن من بين إشكالات الكتابة اللسانية في الثقافة العربيةهو ذلك الشرخ المعرفي بين النظريات اللسانية الغربية،وبين تطبيق نماذجها لمعالجة قضايا اللغة العربية،فيكون التناول تجزيئيا سطحيا،أو باعتماد نموذج لساني تم تجاوزه،بالتالي تجاوز إشكالاته.

أضف إلى ذلك مشكلة المصطلح اللساني الذي اتسمت ترجمته بالفوضى، وقد اعتبره الباحث حافظ إسماعيلي علوي من أوكد العقبات في وجه الدرس اللساني العربي الحديث،التي تجعل المتلقي العربي معرضا عن اللسانيات بشكل عام لإحساسه بفوضى المصطلح.وكأن حديث الباحث حافظ إسماعيلي علوييروم تشخيص عوائق الدرس اللساني العربي،التي يتداخل فيها الموضوعي بالذاتي،ليؤسس لدرس لساني جديد مبني على أسس معرفية ومنهجية تحدد أصوله المعرفية، وتقنياته المنهجية والاستدلالية،بحيث يوجد ترابط بين المقدمات والنتائج،وهذه سمات الممارسة العلمية الأكاديمية؛يقول الباحث في هذا الصدد:

«غير خاف على متتبع الممارسة العلمية في الدول المتقدمة أن كل خطاب معرفي في قطاع من قطاعات المعرفة العلمية يستضمر كثيرا من التقنيات الاستدلالية والمفاهيم ذات الأصول المعرفية المتعددةوالمقدمات الفلسفية والطرق الاستكشافية،والتي لا يصرح بها لأنها جزء من تقليد علمي منغرس في آليات إنتاج المعرفة الاستدلالية؛بالتالي فهذه المعرفة ضمنية تتوارث بين الخطابات، وتنتقل بين القطاعات المعرفية،غير أن المتتبع للكتابة اللسانية العربيةيلاحظ أن من بين ما يجعل انخراطنا في إنتاج المعرفة اللسانية انخراطا سطحيا،كون السياق الميتودلوجي والأبستمولوجي الذي يؤطر إنتاج الأفكاروتبليغها غير مؤسس في مؤسساتنا العلمية».

يستشف من خلال النصأن غياب الإطار الأبستمولوجي كمحدد وبان للمعرفة على أسس استدلالية في الكتابة اللسانية العربية الحديثة، يعتبر عائقا كبيرا لا سيماحينما تعمد بعض الكتابات اللسانية العربية الحديثة إلى المقارنة بين مفاهيم النحو السيبويهي مثلا بمفاهيم اللسانيات التوليدية عند نعوم تشومسكي،مما ينتج عنه خليط معرفي مهجن، ويتجلى ذلك بوضوح إذا لم يحدد الباحث مسوغات منهجية مقنعة.

وتندرج كتابات الباحث حافظ إسماعيلي علوي في إطار البحث عن أبستمولوجيا اللسانيات العربية الحديثة،كمقاربة تهتم بصورة المعرفة اللسانية في ثقافتنا،بغية تقويمها من جهة أسسها ومبادئهاالمصرح بها والمسكوت عنها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بهـذا المعنـى، تتميز المقاربة الأبسـتمولوجية في اللسـانيات العربيـة الحديثة بوظيفة تشريحية،تقويمية، بغاية تحديد الأسس والخلفيات المعرفية لخطاب اللسانيات في الثقافة العربيـة،أي البحـث في مدى انسـجام الباحث اللسـاني العربـي بين الإطار النظري اللسـاني الـذي يتبناه،وتطبيقاته في معالجة قضايا اللغـة العربية،صوتا وتركيباومعجماودلالة،على اعتبارأن غيابأو قلة الكتابات اللسانية العربية الواعية بالأسس النظرية والمنهجية للخطاب اللساني الحديث،كثيرا ما يسقط القراءة التي تدعي أنها لسانية بين هلالينفي مثالب لا تحمد عقباها،قد تصل حد التلاسـن والقدح بدلَ تقديم بحث لسـاني جادّ.لهـذا يقترح الباحث اعتماد «نظر يقوم على استثمار عُدة مفاهيمية تنتمي إلى أحياز القول الأبستمولوجي المعاصر،بحيث تكون القراءة واعية بحدودها وشـروط اشـتغالها،كما ترتبط بموضـوع له خصوصياته التي تقتضي التأمل في الجهاز الواصف،قبل الانتقال إلى تفكيك الممارسات الخطابية».

يتضـح من النص السـابق حاجـة خطابنا اللسـاني العربي إلى قراءةأبسـتمولوجية مؤطرة بجهازمفاهيمي، يستمد أدواته من استيعاب للتراث اللغوي، ومنفتح على اللسانيات الحديثة، مما يمكن الباحث اللسـاني الحديث من موضوعية نتائجه في تناول الخطاب اللسـاني قديما كان أم حديثا،بحيث يتمكن الباحث من الحركة في فضاء استدلاليواضح المنطلقات والنتائج.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة:

لقد تبدى، من خلال تحليل هذه الأوراقالنقديةاللسانية المعاصرة،أنها متباينة في معالجتها لإحدى الإشكاليات التي شغلت الفكر العربي المعاصر،وهي إشكالية التراث والحداثة،في حقل معرفي يراهن على دراسة اللغة الطبيعية في ذاتها ولحد ذاتها، كما أقر بذلك رائد اللسانيات الحديثة فرديناند دي سوسير، ومادام أن المدارس اختلفت بعد دي سوسير،فإن اللسانيات العربية الحديثة اختلفت بدورها في معالجتها لظواهر اللغة العربية،تبعا لاختلاف مرجعياتها وإطاراتها الاستدلالية.

وقد انعكس الفكر العربي المعاصربأسئلته وإشكالاتهعلى الخطاب اللساني المعاصر، لا سيما في معالجته لطبيعة العلاقة بين اللسانيات الحديثة واللغويات العربية القديمة، مما أفرز خطابات لسانية عربية مختلفة،تبعا لحدة «الهيمنة»، بحسب رأي مصطفى غلفان، هيمنة التراث اللغوي القديم من جهة،أوهيمنة الفكر الغربي من جهة أخرى.

إن الاشتغال على اللغة العربية كان رهان اللسانيات النهضوية، منذ رفاعة الطهطاوي، باعتبارها مقوما من مقومات الحضارة العربية، الشيء الذي أفرز هذا النوع من الإشكاليات التي أشرنا إليها،فهناك من يرى التقدم في الحداثة الغربية،وتداول اللغات الأجنبية؛وهناك بالمقابل من يرى في الرجوع إلى التراث القديم والاهتمام باللغة العربية سبيلا للتقدم الحقيقي؛ وثمة موقف ثالث وسطييرى التقدم في الاستفادة من حداثة الغرب(اللسانيات)،مع استثمار ما خلفته أعمال اللغويين والنحاة والبلاغيين من نظريات مهمة في معالجة ظواهر اللغة العربية.

والراجح أن الثقافة العربية الحديثة تحتاج إلى خطاب لساني يتجاوز كل هذه الإشكالات العقيمة، من قبيل الصراع بين لسانيات التراث واللسانيات الحديثة، ليسهم في معالجة اللغة العربية من منظور اللسانيات وديدكتيكا اللغات، حتى تؤدي وظيفتها المتمثلة في تطوير الإنسان وفكره، ولن يتأتى ذلكإلا بتوفر إطار نظري ومنهجي استدلالي يربط المقدمات بالنتائج، خطاب أبستمولوجييروم خدمة قضايا اللغة العربيةالتركيبيةوالمعجمية والصوتية والدلالية.

تلك هي سمات اللسانيات العربية التي ستؤسس لخطاب لساني عربي «يفسح المجال أولا للغة العربية الفصحى ودوارجها وللثقافة العربية لتتنفسا ريح الحداثة والتجديد ولتعبرا عن المعاصرة والتقدم «.

صفوة القول إن هذه الأوراق النقدية اللسانية عكست اختلاف اللسانيين المعاصرين في تصورهم لعلاقة اللسانيات الحديثة بالتراث اللغوي العربي، فإن اختلفت في النتائج إلا أن المهم بالنسبة إلينا هو حاجة التراث اللغوي والنحوي والبلاغي العربي لقراءة أبستمولوجية تستحضر محدداته المعرفية، ومجاله التداولي،وتحفظ نسقيته، دون الوقوع في القراءات الإسقاطية التعسفية، مع الانفتاح على مستجدات الدرس اللساني الحديث.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

- أيوب، عبدالرحمن: دراسات نقدية في النحو العربي، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 1957.
- بودرع، عبدالرحمان: من ظواهر الأشباه والنظائر بين اللغويات العربية والدرس اللساني المعاصر، «الترادف»، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية 25، الرسالة، 227، الكويت.
- بودرع، عبدالرحمان: منهج المعرفة عند علماء العربية، عالم الفكر، مجلد 34، عدد3، يناير مارس 2006.
- بودرع، عبدالرحمان: أثر السياق في فهم النص القرآني، مجلة الإحياء، العدد 25، يوليوز 2007.
- الراجحي، عبده: المدارس النحوية، دار النهضة للطبعة والنشر، 1980.
- الراجحي، عبده: النحو العربي واللسانيات المعاصرة، البحث اللساني والسيميائي، 1981، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- صديقي، عبدالوهاب: قضايا في اللسانيات والمعجم واللغة العربية عند الفاسي الفهري، أشغال الندوة الدولية التكريمية للأستاذ الفاسي الفهري، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة محمد الخامس، أكدال، أيام 26 و28 مارس 2013.
- صديقي، عبدالوهاب،(2011: اللسانيات والبيداغوجيا: تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي تداولي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، (ماليزيا: منشورات قسم اللغة العربية، كلية معارف الوحي ماليزيا العدد الثاني، السنة الثانية).
- صديقي، عبدالوهاب: الحجاج اللغوي والتخاطب الإنساني، أشغال الندوة الدولية حول لسانيات النص وتحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر أكادير، أيام 19 - 24 مارس 2014.
- صديقي، عبدالوهاب:نحو الخطاب الوظيفي والمكون السياقي: نحو مكون سياقي مندمج، مقاربة أحمد المتوكل نموذجا، دراسة معدة للنشر.
- علوي، حافظ إسماعيلي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2009.
- علوي، حافظ إسماعيلي: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، عالم الفكر، عدد، مجلد 33، ديسمبر- يناير 2004.
- علوي، حافظ إسماعيلي: قضايا اللسانيات التوليدية، عالم الفكر، عدد1، مجلد 37، يوليو، سبتمبر 2008.
- علوي، حافظ إسماعيلي، والملاخ، احمد: قضايا أبستمولوجية في اللسانيات، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، 2009.
- علوي، حافظ إسماعيلي:تجليات تلقي اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة، أطروحة لنيل الدكتوراه، إشراف مصطفى غلفان، الدار البيضاء.
- غلفان، مصطفى: اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 4.
- الفاسي الفهري، عبدالقادر:لسانيات الظواهر وباب التعليق، البحث اللساني والسيميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط 1981.
- الفاسي الفهري، عبدالقادر: اللسانيات واللغة العربية، الجزء الأول، ط1، منشورات توبقال 1985.
- الفاسي الفهري، عبدالقادر:المعجم العربي، منشورات توبقال، 1986.
- الفاسي الفهري، عبدالقادر: البناء الموازي، منشورات توبقال،1990.
- المتوكل، أحمد: اقتراحات من الفكر القديم لوصف ظاهرة الاستلزام التخاطبي، البحث اللساني والسيميائي،، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط،1981.
- المتوكل، أحمد:الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى،1985.
- المتوكل، أحمد: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، 2006.
- المتوكل، أحمد: الخطاب وخصائص اللغة العربية، منشورات الاختلاف،2010.
- المتوكل، أحمد: «الخطاب الموسط، مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللغات»، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، 2011.
- المتوكل، أحمد: السياق موارده ومواده وأنماطه توطئة لمكون سياقي مندمج، التداوليات وتحليل الخطاب، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي، ومنتصر أمين عبدالرحيم، الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،ط1، 2013.
- مرتجي، أنور: مناقشات، ضمن كتاب البحث اللساني والسيميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، سلسلة ندوات، رقم 6، ماي 1981.
- المسدي، عبدالسلام: التفكير اللساني في الحضارة العربية، 1981.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأداء الحِجَاجي وبلاغتُه في كتاب الخطابة لابن سينا

د. منتصر أمين عبدالرحيم*

إن قـدرة اللغة لا تكمـن في المعرفة الدلالية للقضايا عند المتكلـم أو في تمثيل القواعد، إنما هي مجموع من القدرات والمهارات... يظهر في قدرة المتكلم على أن يفعل الأشياء باللغة لا على أن يتصورها [1].

ا. مدخل:

الحمـد لله رب العالمين والصلاة والسـلام على رسـول اللـه وبعد، تضطلـع اللّغة في حياة البشـر بعـدة وظائف اختلف حول قسـمتها وتصنيفها وحول معايير تلك القسـمة مجموعة من العلماء الذين ينتمون إلى مدارس لغوية عديدة أو حتى أولئك الذين ينتمون إلى مدرسـة واحدة، ولقد كانت الوظيفة التّواصلية للغة الأبرز في سـياق الدّرس اللّغوي لأنها - من وجهة نظري - شـكّلت محوراً رئيساً من محاور الاختلاف بين مقاربتين مهمتين مختلفتين في تاريخ الدّرس اللّغوي.

المقاربة الأولى:

تزعمهـا تشومسـكي وركز من خلالها على دراسـة اللغـة المبنية داخليـاً I-Language تلك اللّغـة الموجـودة داخل العقل البشـري وتعبر عـن خصيصة مميزة من خصائـص هذا العقل، وتشومسـكي بهـذا دفع باللّغة المجسـدة الفعلية [2]- E-Language التـي عدها مجرد ظاهرة مصاحبة [3] Epiphenomenon ثانوية - إلى حقول لغوية أخرى تهتم باللّغة التي يستخدمها الإنسـان في حياته اليومية والتي عمل على درسها وفحصها العديد من العلماء الذين ينتمون إلى المدارس اللّغوية التي تتخذ من هذه اللغة مادة لها.

المقاربة الثانية:

يطلـق عليهـا المقاربة الخطابية للغـة Discursive Approach التي لا تهدف إلى دراسـة اللّغـة في ذاتهـا ومـن أجل ذاتهـا، بل تهـدف إلى بيان وظائفهـا المختلفة التـي يمكن أن تؤديها في سياقات تواصلية محددة أو عامة داخل مجتمع ما من المجتمعات، وتعد الدراسات التّداوليـة والحجاجية واحدة من هـذه المقاربات التي تؤكد الوظيفـة الفاعلة للغة في حياة البشر وتعاملاتهم.

* كلية التربية والآداب – جامعة الطائف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والفـارق بيـن المقاربتيـن يكمن في الوظيفـة التّواصلية للغة، حيث لا يرى تشومسـكي أن اللّغـة مصممـة من أجل عمليـة التّواصل[4]، بينما يرى أصحاب الاتجـاه الآخر أن التّواصل وظيفة محورية من وظائف اللّغة.

والناظـر في التراث اللسـاني بصـورة عامة يرى أنه في الوقت الـذي عكف النحاة فيه على دراسـة لغاتهم وأنظمتهـا، كان البلاغيون ينطلقون من توظيـف تلك الأنظمة في تحصيل أغراض تتصل مباشرة بالإنسان في حياته اليومية والأدبية، ولكنك تجد في حديث النحاة عن تلك الأنظمة بعض الإشـارات الخاصة بوظائف اللغة، فإذا نظرنا إلى المدرسة التوليدية على سـبيل المثال نرى أنها لم تغفل وظائف اللغة على الكلية إنما لم تجعل هذا البعد من أبعاد الظاهرة اللغوية موضوعاً لدرسـها، وذلك في إطار سـعيها إلى تحقيق علمية اللسـانيات من خلال الفصل بين القدرة والأداء.

2. البلاغة والأداء:

وهنـا تأتـي البلاغة بصفة عامة ليكـون الأداء هو موضوع درسـها فانطلقت نحو نصوص وخطابـات فعلية قصد دراسـتها وبيان ما تتضمنه من آليات يسـتطيع من خلالها المتكلم/ المؤلـف التعبير عن أغراضه، ونرتضي في مقدمة هذا البحث الفرضية التي مفادها أن الدّرس البلاغي ما زال يقدم نفسـه بأثواب جديدة من خـلال دينامية تجديدية تبعث قضاياه وتعيد قراءتهـا وفـق معطيات جديـدة تقدمها علوم متداخلـة الاختصاص، ولكن مـا زالت الخطى تقترب من تحقيق ما يسمى شمولية البلاغة في اتجاه ما، وما زالت في اتجاه آخر تتصارع مع أبعاد أخرى تؤسس للافتراق لا الاندماج.

إن الآليات والكيفيات المختلفة التي يسـتطيع المتكلم أن يقدم بها خطابه إلى مسـتمع معيـن وسـيلة من الوسـائل التي يبلغ بهـا هذا المتكلـم أغراضه، ومن ثم فإن التشـكيلات المتنوعـة والتموضعات المختلفة التي يتخذها خطاب مـا ربما تؤثر بصورة كبيرة في درجات الاستجابة المتعلقة بهذا الخطاب أو ذاك.

3. الأداء الحجاجي والإخراج:

إن الحجاج هو تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، ويتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية محددة داخل الخطاب؛ لذا فإن ثمة طريقة معينة يمكن من خلالها أن يتم تقديم الخطاب الحجاجي، وهي طريقة تختلف بشـكل واضح من شخص إلى آخر وتنعكس في نهاية الأمـر على سـمات هذا الخطاب وسـمته، وثمة اعتقـاد لدينا بأن مفهـوم الأداء الحجاجي هذا يقترب بصورة أو أخرى مما يسـمى لدى بعض محلـلي الخطاب بعملية "الإخراج" التي لا تقف فقط عند حدود عملية تقديم المعلومات بصورة معينة داخل الخطاب، بل تتجاوز هذا لتشمل أساليب بلاغية مثل اختيار المفردات والقافية والجناس والتكرار وأنواع المجاز وأدوات التأكيد وغير ذلك[5].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولا شك في أن الإخراج يعد عاملاً مهماً ليس فقط على مستوى بنية الخطاب وطريقة ترتيب أجزائه المكونة إنما له بالإضافة إلى هذا أثر بالغ في عملية الفهم؛ ذلك أن كيفية إخراج مقطع معين من الخطاب – كما يؤكد كثير من علماء النفس- لا بد أن تؤثر بشكل كبير في عملية الفهم والتذكر بصورة تجعل من عملية الإخراج إجراء ينطوي على الخطة البلاغية الشاملة للمتكلم لعرض الخطاب، وقد يكون وراءها مقصد يرتبط بنية التشويق أو إقناع المستمع بصدق أقواله عن طريق تقديم ما يمكن اعتباره براهين مساعدة قابلة للتصديق، أو حمله على تبني سلوك معين. وهناك العديد مما يتعلق بمفهوم الإخراج من الجوانب غير اللغوية الخارجة عن الخطاب عينه أي مما يعد جزءاً من السياق الخارجي للخطاب[6].

4. الأداء الحجاجي عند ابن سينا:

يقف هذا البحث عند مفهوم 'الأداء الحجاجي' الذي يشير إلى الكيفيات التي يؤدي بها المتكلم خطابه على نحو يتحقق به الإقناع وذلك بمعونة بعض الآليات الحجاجية تارة وبمعزل عنها تارة أخرى، وهذا المفهوم يتضمن جميع أنواع الخطابات التي عني بها ابن سينا في كتابه، ومن هنا يمكن أن نشير إلى عمومية هذا المفهوم على الصورة التي تجعل من الآليات الحجاجية والشروط البلاغية سمات كلية تتوزع على الخطابات بصور تزيد في هذا وتندر في ذاك، هذه العمومية تقوم على مفهوم كلي للخطاب بالمعنى المتسع Discourse وليس بمعناه الضيق discourse[7].

إن عملية الإقناع عملية معقدة تؤثر فيها مجموعة من العوامل الخارجة عن الخطاب الحجاجي نفسه كما تؤثر فيها مجموعة أخرى من العوامل والسمات التي يطرحها تشكيل هذا الخطاب بصورته اللّغوية المنطوقة أو المكتوبة وبترتيبه المنطقي الذي يصل من خلاله بين ما انتهى إليه في قسم سابق ليكون مقدمة أو حجة للاحق فتنتظم القضايا ويحسن ترتيب إحداها على الأخرى، فيحسن وقعها ويتم للمتكلم 'إنجازها'.

4-1: ابن سينا والملكة الخطابية:

فسر ابن سينا قوله تعالى (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن) على النحو التالي قائلا: «وقد نطق الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه الذي هو تنزيل العزيز الحكيم بمثله، فقال: (ادع إلى سبيل ربك) أي الديانة الحقيقية (بالحكمة) أي بالبرهان، وذلك ممن يحتمله، و(الموعظة الحسنة) أي الخطابة، وذلك لمن يقصر عنه (وجادلهم بالتي هي أحسن) أي بالمشهورات المحمودة، فأخر الجدل عن الصناعتين لأن تينك مصروفتان إلى الفائدة، والمجادلة مصروفة إلى المقاومة، والغرض الأول هو الإفادة، والغرض الثاني هو مجاهدة من ينتصب للمعاندة، فالخطابة ملكة وافرة النفع في مصالح المدن، وبها يدبر العامة»[8].

إن توسط الخطابة الموضع بين البرهان والجدل أمر يفهمه ابن سينا على أنه دليل على أن الخطابة ملكة عامة وأداة نافعة، وأنها مُقدَمة على المجادلة؛ لأن غرضها هو الإفادة أما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المجادلة فلا طائل منها إلا المعاندة، ويؤكد هذا قائلاً: «وهذه الصناعة [أي الخطابة] قد يتعاطى أفعالها كل إنسان، وتجري بينهم فيها مفاوضات، تبين لك بأن تتأمل ما يختلفون فيه من مدح، أو ذم، أو شكاية، أو اعتذار، أو مشورة»[9]، فهذه هي مجالات الخطابة، وهي مجالات تتسع لتشمل خطابات مختلفة ومتعددة.

ولكن ابن سينا يرى هنا أيضاً أن الخطابة ملكة، ومن ثم فإن تحصيلها واستعمالها أمر يتفاوت في إنجازه؛ لأنها إلى جانب هذا صناعة، فتكون الملكة هنا ملكة اعتيادية، وملكة صناعية مكتسبة يقول: «فمنهم من تصرفه في بعض هذه المعاني أنفذ، ومنهم من هو متصرف في جميعها، ومنهم من ينفذ في ذلك بملكة حصلت له عن اعتياد أفاعيلها من غير أن تكون القوانين الكلية محصلة عنده حتى يعلم [...] ما يفعله وتكون عنده أحكام صناعية مجردة عن موادها، ومنهم من يجمع إلى الملكة الاعتيادية ملكة صناعية حتى تكون القوانين محققة عنده»[10]؛ وعليه يجب الجمع بين الملكتين حتى تحقق الخطابة فائدتها، يقول ابن سينا: «والملكة الاعتيادية وحدها، إن كانت تنجح، فلا عن بصيرة. والملكة الصناعية وحدها أيضاً تكون فاترة الإنجاح غير نافذة»[11].وفائدة الخطابة وأداتها هنا يجلوها قوله: «لما لم يكن الغرض في الخطابة إصابة الحق، ولا إلزام العدل بل الإقناع وحده، كان كل مقنع مناسباً للغرض»[12].

وهنا يمكن التفريق بين الجدل والخطابة على النحو الذي يجعل مجال الجدل يتمحور حول الإحاطة بالأمور التي يحصل بها الإقناع بصفة عامة، أما الخطابة فتبنى على القدرة على الإحاطة بالأمور المقنعة في أجناس محددة، كأن مجال الخطابة مجال مقتطع من مجال عريض هو الجدل[13].

4-2: ابن سينا ووسائل الإقناع:

إن غاية الخطابة كما تبينا مما سبق هي الإقناع، ولكن كيف يحصل هذا الإقناع؟ وما أدواته؟ يبين ابن سينا -هنا- أن الإقناع أمر ذو طرائق عديدة وأدوات كثيرة لا تتوقف عند حدود القول فقط، إنما هي أمر يشتمل على عناصر كثيرة مما يشكل الخطاب بمجمله، يقول: «وليس كل ما يقنع هو قول قياسي أو تمثيلي، أو شيء مما يجري مجرى ذلك»[14]، فالإقناع هنا لا يكمن فقط في القياس أو التمثيل وغيره مما يتحصل عليه الإنسان من ممارسة المنطق؛ «فإنك قد تقنع بما يحكم به المعروف بالصدق من غير أن تسومه إقامة البرهان، وتقنع بما يخبر به من تشهد سحنته وهيئته بما يخبر به، كالذي هيئته مرعوب مذعور، إذا حدثك بأن وراءه فتنة أو آفة»[15]، فالإنسان الذي تعهد منه صدقاً يقنعك بقوله لا لشيء إلا لكونه صادقاً، والإنسان الذي يتواءم قوله مع هيئته مقنع لتوافق القول مع أثره وطريقة أدائه، وأمر الإقناع هنا لم يتوقف على برهان أو قياس وتمثيل، بل على شيء هو من خارج المنطق واللغة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وثمة أشـياء أخرى فاعلة في تحقيق الإقناع يشـير إليها ابن سينا فيقول: «وكل من يحاول إقناع آخر، فإما أن يحاول ذلك بالشـيء الذي من شـأنه أن يقنعه به، وإما أن يجعله مسـتعداً للقناعـة بما لولا الاسـتعداد أوشـك أن لا يكون مقنعـاً»[16]، فإذا جاوزنا الحديث عن الأشـياء المقنعـة التـي يتوسـل بها المتكلـم إقناع مخاطبه - لأننا سـنبينه في الفقـرة التالية - إلى أمر التهيؤ والاسـتعداد تجد أن من بين سـبل الإقناع أن تجعل مخاطبك مسـتعداً متهيأً لذلك الإقناع، وهذا أمر تحدثه أسباب اجتماعية ونفسية عديدة لها من السلطان ما يجعل المخاطب في حالة تهيؤ واستعداد للاقتناع وتلقي القول بالتصديق.

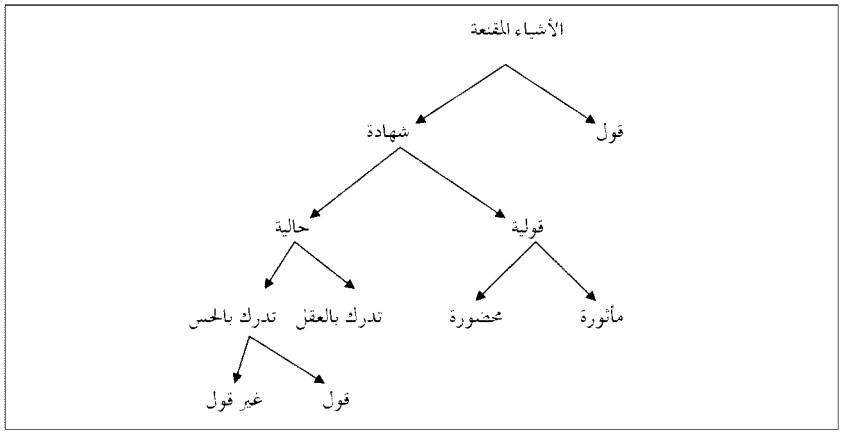
أما عن الأشياء المقنعة المشار إليها في حديث ابن سينا السابق فتفصيلها تجده في قوله: «والأشياء المقنعة إما قول تروم منه صحة قول آخر، وإما شهادة، والشهادة إما شهادة قول، وإما شـهادة حال، وشـهادة القول مثل الاستشـهاد بقول نبي أو إمام أو حكيم أو شاعر؛ ومثل الاستشـهاد بقوم يحضرون ويصدقون قول القائل مشـافهة بأن الأمر كان؛ أو مثل الاستشهاد بشهادة الحاكم والسامعين بأن القول مقنع، فالأول شهادة مأثورة، الآخر شهادة محضورة»[17].

فالإقناع هنا يجنى من جانبين: الأول يتمثل في الخطاب ذاته، والثاني يضاف إلى الخطاب ويتمثـل في الشـهادة القولية التي تتم مـن طريقين: الاقتباس والتضميـن بوصفهما آلية حجاجيـة حيث تشـكل الأقوال المقتبسـة حجـة يتقوى بهـا الخطاب، والثانـي هو تصديق الحاضريـن قولاً ومشـافهة على حقيقة وواقعية ما يقولـه، أو تصديقهم وحكمهم على قوله بأنه يحقق الإقناع بالفعل، والأولى هي الشـهادة المأثورة المتمثلة في مزج الخطاب بخطاب سـابق لمناسـبة قد تقع بينهما فيحسـن من خلالها بناء هذا على ذاك أو العكس؛ الثانية هي الشهادة المحضورة وهذه يتحكم فيها أناس ليسوا مقصودين بالخطاب بصورة مباشرة وليسوا طرفـاً فيه إنمـا هم: الحاكم الذي يحكم بيـن المتخاطبين، والسـامعون الذين يحضرون هذا المجلس.

أما شـهادة الحال فيقسـمها ابن سـينا إلى صنفين؛ يقول: «وأما شـهادة الحـال: فإما حال تـدرك بالعقـل، أو حال تـدرك بالحس، فأما الحال التـي تدرك بالعقل فمثـل فضيلة القائل، واشـتهاره بالصـدق والتمييز، وأما الحال التي تدرك بالحس: فإمـا قول، وإما غير قول، القول مثـل التحدي، ومثل اليميـن، ومثل العهود... وأما الحال المحسوسـة، غير القول، فمثل من يخبر ببشـارة وسـحنة وجهه سـحنة مسـرور بهج، أو يخبر بإظلال آفة وسـحنة وجهه سـحنة مذعور خائف، أو ينطق عن تقرير بالعذاب والثواب، فمن ذلك ما تكون الحال الشـاهدة تتبع الانفعال النفسـاني مثل السحنة والهيئة؛ ومن ذلك ما تكون الحال الشاهدة طارئة من خارج مثل العقوبة»[18].

فالحال هنا تدرك بالعقل فيما يخص إدراك المخاطب لفضائل المتكلم وشمائله كأن يكون صادقاً ذا فضيلة وتمييز ينعكس على أقواله فيجعلها قابلة للتصديق وذات قدرة على تحقيق الإقناع، ويمكن بيان ما سبق من حديث حول الأشياء المقنعة من خلال الشكل التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



أما عن أطراف الخطابة أو عملية الإقناع فهي عنده «قائل، وقول، وسامعون»[19]، ولعل هذا التعيين لأطراف العملية الإقناعية يتشابه بصورة كبيرة مع أمثالها لدى أرسطو حيث جعل «الحجج الصناعية المحايثة لفن الخطابة... ثلاثة أجناس، وهي تعتمد إما على الباث، وإما على المتلقي، وإما على الخطاب ذاته، أو اللوغوس»[20]؛ فالمقصود بالإقناع «إما المفاوض نفسه الذي تتوجه إليه المفاوضة، وإما غيره، وغيره: إما ناظر يحكم بين المتحاورين، وإما السامعون من النظارة»[21].

ومن ثم ترتبط بهذه الأطراف الثلاثة حيل «إما أن تكون بحيث تجعل القائل مقبول القول، أو بحيث تجعل القول أنجع، أو بحيث تجعل السامعين أقبل»[22]. وتفصيل هذه الحيل على النحو التالي:

القائل: يقول ابن سينا: «أما القائل فأن يتكلف الاستشهاد بحال نفسه تكلفا، إذا لم يكن ذلك واقعاً بنفسه، وذلك أن يتكلف الدلالة على فضيلة نفسه، أو يتهيأ بهيئة وسحنة تجعل مثله مقبول القول»[23].

القول: يقول ابن سينا: «وأما القول فإنه يحتاج تارة إلى أن يرفع به الصوت، وتارة إلى أن يخفض به الصوت، وتارة إلى أن يثقل الصوت، وتارة إلى أن يحد، وتارة إلى أن تخلط فيه هذه الأمور، ولكل عرض أيضاً ترتيب خاص»[24].

السامع والحاكم والمناظر: يقول ابن سينا: «وأما السامع فيحتاج أن يستعطف ويستمال حتى يجنح ويميل إلى تصديق القائل، أو يرد إلى هيئة مصدق، وإن لم يصدق، وكذلك الحاكم، وأما المناظر فيكفي منه أن يهيأ بهذه الحيلة بهيئة مذعن مصدق، وإن لم يقع له التصديق»[25].

فالهيئة والسحنة من الأمور التي يقع بها الإقناع، وكذلك التنويعات الصوتية والتنغيمية التي تمارس على الأقوال وفقاً لأغراض ومقاصد معينة لها أثرها، هذا إلى جانب الاستعطاف والاستمالة التي تجعل المخاطَب أقرب إلى التصديق وإن لم يقع منه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والحقيقة أن هذه الحيل أمور خارجة عن الخطاب إذ إن طبيعة الأقوال التي يتكون منها هذا الخطاب من حيث ألفاظها وتركيبها وترتيبها داخل الخطاب لها أثر كبير في تأدية المعاني التي ينطوي عليها، ولها أثرها في المخاطب والسامع، فإذا أضفنا إلى هذا مجموعة الحيل التي تحدث عنها ابن سينا وآثارها أمكن للمتكلم الوصول إلى الإقناع.

وعن تأثير هذه الحيل يقول ابن سينا: «وهذا التأثير يوجبه أمران: أحدهما ما يحدث انفعالاً، والثاني منهما يوهم خلقاً، فإن الأخلاق تختلف بالناس، فبعضها يجعل الإنسان أسرع تصديقاً؛ وبعضها يجعل الإنسان أميل إلى إيثار العناد، والانفعالات أيضاً فإنها تقوم وقت ما تحدث مقام الأخلاق في ذلك»[26].

وهنا يبحث ابن سينا في الآثار التي تحدثها هذه الحيل في نفوس المخاطبين أو الحكام أو المستمعين، فطريقة الأداء تثير لدى المتلقي موقفاً تجاه الأخلاق التي تثيرها تلك الحيل فإذا صادف المتكلم خلقاً جميلاً مالت إلى تصديقه النفس، وإلا وجد عناداً ومقاومة، كذلك قد يحدث القول انفعالاً في نفس المتلقي يؤسس موقفه من حديث المتكلم.

ومما سبق استطاع ابن سينا أن يخلص إلى أن الأقوال الخطابية التي يراد بها وقوع التصديق ثلاثة هي: العمود والحيلة والنصرة، يقول: «والعمود هو القول الذي يراد به التصديق بالمطلوب نفسه، والحيلة هي قول يفاد به انفعال لشيء أو إيهام بخلق، والنصرة قول ينصر به ما له تصديق»[27].

3-4: الخطابة والمفاوضات الخطابية:

يرى ابن سينا أن الخطابة تتم في الأمور الجزئية لما فيها من خير وشر، ويرى أن مجال هذه الأمور إنما هو المجال الواقع بالفعل ولكن هذا لا يمنع أن يتكلم الفرد في الأمور المستقبلة، وعليه يقسم ابن سينا المفاوضات حول هذه الأمور إلى ثلاثة أقسام هي «مشاورية، ومنافرية، ومشاجرية»[28]، كذلك يقسم السامعين إلى ثلاثة هم «خصم، وحاكم يحكم بإقناع أحدهما، وسامعون نظار. أما الحاكم في المستقبلات فيكون الرئيس المدبر لأمر الجماعة؛ وأما في الواقعات فيكون كالمتوسط الموثوق بفحصه، وأما النظار فينظرون في قوة أحدهما وضعف الآخر، ليس إليهم غير ذلك شيء»[29].

ويفصل ابن سينا الكلام في أقسام المفاوضات تلك قائلاً: «أما المشورة: فهي مخاطبة يراد بها الإقناع في أن كذا ينبغي أن يفعل لنفعه، أو أن لا يفعل لضره، وأما المنافرة: فمخاطبة يراد بها الإقناع في مدح شيء بفضيلة أو ذمه بنقيصة، وأما المشاجرة: فمخاطبة يراد بها الإقناع في شكاية ظلم، أو اعتذار بأنه لا ظلم»[30]. إذن، فمجال المشورة النفع والضرر، ومجال المنافرة المدح والذم، ومجال المشاجرة الظلم والاعتذار، وهنا نلحظ — كما هو الحال في كثير من مواضع الكتاب- العلاقة بين أرسطو وابن سينا فيما يتعلق بأقسام المفاوضات هذه حيث كان أرسطو قد قسمها إلى تشاورية واحتفالية وقضائية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثم يسوق ابن سينا مجموعة من الأدوات التي تعين كل من يتصدى للحديث في أحد أنواع المفاوضات السابقة وموضوعاتها المتعددة فذكر أنه «قد يعين على المشورة في أمر وضع السنن تأمل قصص من السلف»[31]، وأنه لابد أن يأخذ بحجج أهل الرأي في تلك الموضوعات يقول: «وإذا وجدوا بعض أهل الرأي والتصور قد اختار شيئاً، كان ذلك حجة مقنعة عندهم في أنه خير، وكان الخطيب ينتفع بالاحتجاج بذلك»[32].

وأضاف أيضاً ما أسماه 'اعتبار المبادئ' بوصفه آلية يتكئ عليها المشير في مشاورته يقول: «فما مبدؤه أعظم فهو أعظم، والمبدأ الذي لأعظم المعلولين أعظم، وقد يمكن أن ينصر في بعض الأوقات أن المبدأ نفسه أعظم... والذي يشهد بتقدمه الأكثر والفضلاء من ذوي الألباب والبصيرة أفضل»[33].

كما أشار إلى المثل والتمثيل بوصفه حجة مقنعة وآلية فاعلة؛ ذلك أن «المثال هو الذي يدعم فرضية ما بدرجة معينة، ويفند فرضية أخرى بدرجة أقوى»[34] يقول ابن سينا: «ويجب أن يستكثر من ضرب الأمثال وإيراد التذاكير واقتصاص أحوال ناس هم في مثل ذلك الحكم»[35]، وذكر كذلك أن «ضرب الأمثال من الأمور المستقبلة والماضية أوقع عند الجمهور في المشورة من غيره؛ لأنه أمر قد كان ودرس وبقي ذكره، وللتذكير تأثير أكثر من المشاهدة، لأن التذكير كأنه أقرب إلى الأمر العقلي الذي يختص بذوي الألباب، والمشاهدة إلى الأمر الحسي الذي يشترك فيه الخاص والعام»[36]، وأشار كذلك إلى ما يمكن لنا تسميته 'العكس' ومعناه أنه: «قد تستنبط الممادح من المذام، والصواب في المشورة من الخطأ فيها»[37].

4-4: آليات الحجاج عند ابن سينا:

حفل كتاب الخطابة لابن سينا بالعديد من الآليات الحجاجية المهمة التي يربط بينها هدف مشترك هو إيقاع التصديق وتحقيق الإقناع، ورأينا فيما سبق بعض هذه الآليات في حديث ابن سينا حول الأمور التي يقع بها الإقناع والتصديق، فذكر الاقتباس أو الاستشهاد القولي وعده من الأمور المقنعة، وذكر كذلك المثل والرأي، ونبدأ هنا في بيان هذه الآليات.

4-4-1: الاستشهاد

في ظل وجود بعض الأسباب التي قد تلقى على المتكلم عبء الوصول بالرسالة اللغوية إلى درجة ما من الوضوح أو الغموض يكون فيها قادراً على الوصول إلى المعنى المراد أو الغرض الذي يسعى إلى تحقيقه يكون على المتكلم في بعض الحالات «إزالة أية التباسات قد تطرأ ليضمن أن أفكاره قد تم نقلها»[38] بشكل فاعل، وكذلك في ظل بعض الأسباب التي قد يشكل فيها علم المخاطب أحد الضغوط التواصلية، يستطيع المتكلم أن يعود إلى «احتياطي واسع من الأقوال اللغوية، يمكنه بواسطتها توجيه الاتصال وضمان فهم النص»[39]؛ ذلك أنه «يستحيل الاقتصار في المحاورات على ما يعيشه المتكلم من أحداث، فننقل كلام غيرنا وننقل كلاماً لنا كان قد سبق»[40].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولقد ذكر ابن سـينا أن «الأشـياء المقنعة: إما قول تروم منه صحة قول آخر، وإما شـهادة؛ والشهادة: إما شهادة قول، وإما شهادة حال. وشهادة القول مثل الاستشهاد بقول نبي أو إمام أو حكيم أو شـاعر؛ ومثل الاستشـهاد بقوم يحضرون ويصدقون قول القائل مشافهة بأن الأمر كان؛ أو مثل الاستشـهاد بشهادة الحاكم والسـامعين بأن القول مقنع، فالأول شهادة مأثورة، والآخر شهادة محضورة»[41].

ويعنينـا هنـا قوله الذي يخص فيه الشـهادة المأثورة بالاستشـهاد بقول نبـي أو إمام أو حكيـم أو شـاعر، إذ إن هـذا القول يحدد الاستشـهاد بأنه عبارة مقتبسـة تسـاق في الموقف بغـرض الإقناع، وربما قد يشـير هذا الإقنـاع إلى فعل المحاججة، والتأكيـد على صحة قضية ما من خلال الشـهادة المأثورة، فالشـاهد يمثل لبعض الحجج الجاهزة غير الصناعية التي قد يعبر عنها في الخطابة العربية عن طريق «تضمين الآيات القرآنية والأحاديث وأبيات الشـعر والأمثـال والحكم، وهي حجج جاهزة تكتسـب قوتها مـن مصدرها ومن مصادقة الناس عليها وتواترها»[42].

إن الاستشـهاد بوجه عام هو إضفاء القبول على فكرة ما «باللجوء إلى حدث قديم واقعي أو خرافي أو أسطوري أو منتم إلى التراث الأدبي أو حدث صناعي احتمالي أو خيالي، فتسلك هذه الفكرة أو الواقعة ضمن نفس الخيط الذي يسـلك فيه الحدث القديم أو الموروث فنعتبرهما معاً يندرجان ضمن نفس الصنف من الوقائع»[43].

فالاستشهاد هنا فعل كلامي ناجم عن الاقتباس بوصفه آلية حجاجية تنبه إليها ابن سينا، ويمكـن في هذا السـياق أن نضيف هنا 'التذكيـر' بوصفه عملية إدراكيـة لها أثرها في فهم الاستشـهاد، وقد تحدث عنه ابن سـينا قائلاً: «وللتذكير تأثير أكثر من المشاهدة، لأن التذكير كأنـه أقـرب إلى الأمر العقلي الذي يختص بذوي الألباب، والمشـاهدة إلى الأمر الحسـي الذي يشترك فيه الخاص والعام »[44].

4-4-1-2: المثل وأنواعه وخطاباته:

المثـل مـن الأمور التي يلجأ إليها عند الحاجـة إلى التدليل على رأي أو تحقيق التصديق به لدى المسـتمع، فعمد ابن سـينا إلى تعريف المثل على النحو التالي: «وهو الذي نسميه ههنا برهانات، ونقول: إن الأمثلة على ضربين: أمثلة من أمور مقر بكونها يقاس عليها غيرها سواء كانت أموراً موجودة أو حوادث وجدت في زمان ماض، أو أمثلة سائرة»[45]، ولعل تسمية المثل بالبرهـان هنـا دليل على القوة الحجاجية التي يتمتع بها المثـل في الخطاب الحجاجي فيلعب المثال دوراً مهما في الحجاج، حيث «إن التمثيل يسـقط علاقات مسـتفادة سـابقاً على مجال مجهول أو يبدع علاقات جديدة من منطلق تشابه ما»[46].

ومن خلال آلية الإسـقاط التي يمارس المثل فعلـه الإقناعي من خلالها نجد أن المثل يلوح على المعاني المقصودة معتمداً في هذا على المتلقي وقدرته على استنتاج العلاقات بين المثل وبيـن مقصود المتكلم وعلاقتـه بموضوع الحديث، وهذا الأمر يتماشـى مع ملاحظة هونيك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التـي رأى فيهـا أن المثل يسـتخدم علامات لغوية مميزة كي يسـتثير في المتلقي اسـتجابة محددة[47]، ويتماشـى كذلك مع ملاحظة ميسـون أن الرموز اللغوية داخل المثل تستخدم من أجـل 'التلميـح' [48]، وملاحظـة ابن الأثيـر التي ذكر من خلالهـا أن 'الأمثـال... يلوح بها على المعاني تلويحا'[49].

ولقد أضاف ابن سـينا إلى النوعين السـابقين نوعاً ثالثاً من أنواع المثل يقول: «ومنها ما يخترعه الإنسـان: فمن ذلـك مثل وحكاية تجعل له حكما وتجعلـه كأنه قد كان، وهو ممكن الكون، إلا أنه لا رواية له، ولا سير مثل به»[50]، وهنا نرى أن اختراع الإنسان لمثل ما يشترط فيـه أن يكون هذا المثل ممكـن الوقوع أو يكون في حكم الواقع لأن الوقوع والتحقق يجعل المثل برهاناً به يتحقق التصديق وتنجع المشـورة، لذا نراه يضيف إلى ما سـبق قسـماً آخر، ولكن هذا القسـم من وجهة نظر ابن سـينا لا يمكن الاعتماد عليه في تحقيق القصد، يقول: 'ومنها (أي الأمثال) ما هو كلام كاذب، مثل ما في كتاب كليلة ودمنة'[51].

وعليه يمكن القول إن المثل في المشـورة أقسـام أربعة: مثـل بالحقيقة، ومثل مضروب، وثالـث مختـرع، ورابع مكذوب، ولا يعول عـلى الرابع هنا لأنه لا يقع منـه تصديق ولا يكون برهانـاً إنمـا يكـون - من وجهة نظري- استئناسـاً يقع بعـد التصديق ولا يقـع التصديق به منفـرداً، وهنا يضرب ابن سـينا مجموعـة من الأمثلة التي تبين تلك الأنـواع يقول: «فمثال المثـال بالحقيقـة، ما يقال: لا ينبغي لك أيها الملك أن تسـتهين بأمر الجواسـيس ففلان قد استهان فندم، ومثال المثل المضروب ما قال سقراط: إن من يحترم الترأس بالقرعة كمن يحرم المصارعة بالقرعة. فإن تحريم المصارعة بالقرعة لم يكن أمراً قد وجد وأعقب خطأ، بل أمراً قد اختلـق فرضه، وبه يضير فيه الخطأ، فنقل الخطأ منه إلى غيره، وأما الثالث: فكضرب بعض المشـيرين مثلا، وهو يشير على قومه بشدة التيقظ، وأن لا يذعنوا لواحد وعدهم بتخليصهم عن يدي متسـلط عليهم عنيف بهم، فإنه قال لقومه: إياكم وأن تصيروا بحالكم إلى ما صار إليـه الفرس، عندمـا زاحمه الأيل في مرعاه، نغصه عليه، ففزع إلى إنسـان من الناس يعتصم بمعونتـه، ويقـول له: هل لـك في إنقاذي من يدي هذا الأيل؟ فأنعم الإنسـان له الإجابة على شرط أن يسمح بالتقام ما يلجمه، وبتمطيته ظهره وهو ممسك قضيبها، فلما أذعن له، صار فيما هو شر له من الأيل»[52].

ولنـا على النص السـابق ملاحظة فيما يخص النوع الثاني وهـو المثل المضروب من قبل سقراط؛ ذلك أن ابن سينا قد بين من خلاله الطريقة التي يعمل بها المثل في إيقاع التصديق والاقتنـاع، وتتلخـص هذه الطريقـة في نقل الحكم مـن المثل وقصتـه إلى الحكم المتعلق بالقضيـة أو الموقف المـراد بالتصديق، وهنا يمكن القول بأن التأويل الاسـتعاري يعد آلية فاعلة لدى المتلقي في جني ثمرة المثل والتمثيل. فالمتكلم يقصد بالمثال أن ننتقل منه إلى حكم الدعوى المطروحة وإسقاط حكم هذا المثل على تلك الدعوى.

ولقـد ربط ابن سـينا بيـن المثل وخطاب المشـورة، والداعي إليه في المشـورة يبينه ابن سـينا في قوله: «وأكثر ما ينتفع بهذه الأمثلة في المشـورة، حين يعز وجود جزئيات مشاكلة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فتخترع، فإن اختراعها يسير، لكن موقع الموجود المشهود به آكد»[53]. وهنا نرى أن الاختراع وإن كان يقع به التصديق والاقتناع إلا أن آلية المثل في تحقيقها هذا الغرض تختلف من حيث القوة من نوع إلى آخر، وهذا مراد قوله من المقتبس السابق: «لكن موقع الموجود المشهور به آكد».

ثم ينتقل ابن سينا لبيان أسباب الحاجة إلى التذرع بالمثل، يقول: «والفزع إلى المثال إنما يقع عند عوز التفكير، فإن التفكير أولى أن يوقع التصديق، وأما إذا أورد المثال لا على أنه المقنع نفسه، بل على أنه شاهد لضمير مصنع، أو مصحح لمقدمة كبرى في الضمير، على ما تحققته قبل، فإنه يكون في أول القسمين نافعاً، وفي الثاني ضرورياً، وتكون منزلة المثال في تثبيت الكلي منزلة الاستقراء»[54].

وهنا نرى أن الحاجة إلى المثال قد تكون من باب النفع أو الضرورة حسب علاقة هذا المثال بالقضية المراد بها إيقاع التصديق والاقتناع ورتبته من حيث تقديمه على القضية أو تأخيره عنها كما سيتبين، فمن الأمثال ما هو نافع، ومنها ما هو ضروري، والنافع هو شاهد الضمير المصنوع، والضروري هو مصحح المقدمة الكبرى في الضمير.

والضمير هنا هو القياس الذي «اكتفى بمقدمته الصغرى، وأهملت الكبرى، خشية ظهور كذبها أو إمكان معارضتها، كقول القائل: هذا الشاب متردد في ظلمة الليل، فهو إذن منتهز لفرصة التلصص، وفي هذا ما يكفي للإقناع الخطابي، ولو ذكرت الكبرى، وقيل: كل متردد في ظلمة الليل منتهز لفرصة التلصص، لبان تهافت الدليل وفات الإقناع المنشود»[55].

ثم ينتقل ابن سينا إلى بيان رتبة المثال وأثر هذه الرتبة في الإقناع، وهذا أمر مهم لابد من التنبه إليه في الحجاج، يقول ابن سينا: «فإذا قدم الخطيب الضمير، ثم أيده بالشاهد، على أنه نافع أو ضروري، كان قد تمم الإقناع، فإن الشاهد مقنع... فأما إذا أورد المثال أولاً واعتمده، ثم أورد الدعوى بعده، فتكون الدعوى قد صادف الاستعداد من الأنفس لقبوله ولم ترد عليها بغتة فيتنبه لإنكارها»[56]، والعلة هنا يبينها ابن سينا بقوله: «فالغرض في هذا أن الضمير إذا كان محوجاً إلى تصحيحه بالمثال، فلأن يبتدئ بالمثال أولى من أن يبتدئ بالضمير، وأما إذا كان المثال للاستظهار، فلا بأس في تقديمه أو تأخيره»[57]. فالمثال رتبته التقديم إذا كان الغرض منه تصحيح ما وقع في الضمير، ورتبة المثال تكون حرة حيث يقدم ويؤخر ولا ضير في هذا إذا كان الغرض منه هو الاستظهار.

ومن شروط المثال أن يختص به الرجل المظنون به التجربة والخبرة كما سنرى في شروط الرأي كذلك، وأن تكون الأمثال من الأمثال المقبولة السائرة، يقول ابن سينا: «وينبغي أن نورد أيضاً الأمثلة المقبولة السائرة على أنها أحكام كلية»[58].

4-4-2: الرأي، فاعليته وشروطه:

الرأي عند ابن سينا هو قضية كلية تدور حول أمور عملية وتقع من جهة ما يؤثر أو يتجنب من هذه الأمور، ولكن للرأي مجموعة من الشروط العامة التي يسوقها ابن سينا على النحو

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التالي: «ليس كل الناس يليق به استعمال الكلام الرأيي واختراع ضرب الأمثلة، بل إنما يليق ذلك بالمشايخ، لأنهم المرموقون بعين التمييز؛ فتكون أحكامهم الكلية متلقاة بالإذعان، وهم المظنون بهم كثرة التجارب؛ فتكون أمثالهم التي يضربونها معددة في الكائن، فإن تكلف الغمر الذي لم يجرب لضرب الأمثال وإيراد الشواهد من الأحوال، فهو شروع منه فيما لا يعني وإساءة الأدب»[59].

فاستعمال المثال وتقديم الآراء إنما هو منوط بأهل الخبرة إذ يلقون من الناس قبولاً لكثرة تجاربهم وطول خبرتهم في الحياة، وهذا ما لا يلقاه إذا صدر من الصغير، ومن شروط الرأي أيضاً أن يدور حول أمور كلية تتسم بالكثرة، يقول ابن سينا: «فالرأي إنما يوجد كلياً، ويعبر عنه مهملاً، وربما اشترط فيه الأمر الأكثر، وربما اقتصر على الكثير، فتارة يقال: إن كذا كذا، إيهاماً للكلية، وتارة يقال: أكثر كذا كذا، وتارة يقال: كثيراً ما كان من كذا كذا، وهذا مما يقنع بالتكلف والاستكراه»[60].

ومن الشروط العامة أيضاً أن يتفق الرأي مع ضوابط المجتمع وقيمه وأحكام شرائعه، يقول ابن سينا: «وينبغي أيضاً أن نورد في الرأي ما كان الجمهور يرونه مما أجمعوا عليه لسنة أو عادة، وإن لم يكن من الذائعات المطلقة، وذلك مثل استعمالنا في شريعتنا: أن المتعة ظلم، وأن قذف المحصنات يوجب حد الثمانين، فإن أحكام الشرائع آراء جليلة»[61].

ومن شروطه أيضاً «أن تستعمل الآراء التي في غاية الفشو، حتى يجتمع فيها أن تكون آراء وأمثالا، مثل قولهم: اعرف ذاتك»[62]، ولكن مثل هذه الآراء التي تصل إلى درجة المثل أو تتصل به ربما تصلح في الأضداد؛ أي تصلح في سياقين متضادين لذا يضيف ابن سينا إلى ما سبق قوله: «وهذه من الآراء التي تصلح للأضداد، إذ يصلح هذا للمدح والذم، وكذلك: لو عرفت خلقك، لما استعظمت هذا منك، فإن هذا أيضاً يصلح للأضداد، إذ هذا يصلح للشكاية والإشكاء»[63].

ويربط ابن سينا بين هذه الآراء وبين ما تفعله في النفس من عواطف انفعالات فتكون بهذا أقوالاً انفعالية يقول: «وبعض هذه تكون فاعلة في النفس انفعالات، كما تقول للمشتعل غضبا عن شيء بلغه: إن أمثال هذه السعايات بقدر علمي لكاذبة. فإن هذا ربما أهدأ غيظه، وكما تقول: طوبى لمن عرف قدر نفسه، فلم ينتصب لقيادة الجيوش، فإن هذا يسخط من انتصب لها، فهذه من جملة ما يؤثر انفعالات»[64].

وكما تكون هذه الآراء أقوالاً انفعالية تكون كذلك خلقية ترتبط بالأخلاق ولهذا أثر كبير نوضحه في موضعه، يقول ابن سينا: 'وقد تكون أقوال رأيية أخرى خلقية، كقولهم: ليس ينبغي أن يحب المرء بقدر ما يبغض، بل أن تكون محبته للحبيب أكثر من بغضه للبغيض'[65].

ومن ثم ينبه ابن سينا على أنه لابد في الرأي أن يكون لفظه مطابقاً لمعناه وإلا احتيج إلى الشرح لضبط هذا القصور، يقول ابن سينا: «وينبغي أن يجتهد في كل موضع حتى يكون اللفظ المعبر به مطابقاً لكنه ما في الضمير، فإن قصر اللفظ عن مطابقة المعنى، ولم يخرج خروجاً مغنياً عن الشرح، فعليه معاودة الشرح»[66]، والمثال على هذا يسوقه ابن سينا على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النحـو التـالي: «ليس ينبغي أن يقول: أحب، لا كما تبغض، يسـكت، فإن هذا غير شـارح، بل يقـول: إنـه ينبغي أن يحب الحبيب، لا بقدر ما يبغض البغيض، كما قال قوم، ولكن يجب أن يكـون آكـد المحبة دائمها، ثم يعطي العلة، فيقول: أما المسـاواة بيـن الحب والبغض فهو طريقة الغدار الذي لا يثبت على العهد، والمكار الذي لا يصلح عنده انعقاد الميثاق، أو يقول على وجه آخر: ينبغي أن تشـتد محبة الحبيب، كما ينبغي أن يشـتد بغض الشرير، وهذا أيضاً إيراد العلة في المقابلة»[67].

فقوله: أحب لا كما تبغض، قول يقصر فيه اللفظ عن أداء المعنى على الوجه الذي يجعله رأيـاً نافعـاً؛ فلـزم صاحبه أن يأتي بالشـرح أو العلة التـي تؤكد هذا الـرأي في النفس، فلكي يكون الرأي نافعاً فاعلاً وجب وجود علة تسـتدعي قبوله ونفعه، يقول ابن سـينا: «والتفكير الرأيي قريب من المستنتجة التامة، ونتائج الآراء، إذا أخذت بانفرادها، هي أيضاً آراء، كما أن مقدماتهـا آراء، لكنهـا إنما تكون تفكيراً إقناعياً، إذا قرنت بها العلة»[68]، ولكن هذا الشـرط ليس على إطلاقه فيما يخص قبول الرأي إنما هو شرط خاص لنوع محدد من الآراء، وهذا الأمر يتبين لنا من تقسيم ابن سينا لأنواع الرأي.

4-4-2-1: أنواع الرأي عند ابن سينا:

فالرأي عند ابن سينا على أربعة أقسام يبينها قوله: «رأي لا يحتاج إلى قرن كلام به لظهوره في نفسـه، ورأي لا يحتاج إلى ذلك لظهوره عند المخاطب، أو عند أهل البصر، ورأي يحتاج أن يقرن بكلام آخر ليؤدي إلى المطلوب»[69].

والنـوع الأخيـر هنا هو الذي يحتاج إلى قـول يجعله يؤدي المراد، وهو عند ابن سـينا على قسمين، يقول ابن سينا: «وهذا على قسمين: لأنه إما أن يكون ذلك الكلام هو نتيجة عنه، أو يكـون منتجاً إياه، فإذا كانت نتيجة عنـه، كان هو بالحقيقة ليس ضميراً على المطلوب، بل جـزءاً مـن الضمير، كأنه جزء قياس مركب، وإن كان يحتـاج إلى ما ينتجه، فيكون هو الضمير القريـب، وليس جزءاً من الضمير البتة، فإن القياس القريـب ليس كالبعيد، فإن البعيد ينتج على أنه جزء قول مفلح، والقريب ينتج الشيء بذاته لا على أنه جزء شيء»[70].

ولعل بيان المقتبس السابق يقتضي العودة إلى مثال ضربه ابن سينا جاء فيه: «مثل قولنا: إن معرفـة الأحـداث بالحكمة فضول، فهو رأي، ونتيجـة رأي، وهو أنهم (أي الحكماء) حينئذ يكونـون مدخريـن ما لا ينتفعون به، لكنه إذا أخذ الرأي الذي هو نتيجة وحده، لم ينتفع به، لأنه لا ينفع، إذ ليس مقبولاً بنفسه، إذ القبول يناله بعد مقدمة، هي علة قبوله، فينبغي أن يقرن ذلك به، فينتج، ثم تستعمل النتيجة، فيكون الضمير جميع ذلك القول»[71].

ولكن ليس هذا هو السبب الوحيد وراء وجوب اقتران الرأي بعلته وقرينته إذ إن ثمة أمثلة أخـرى تؤكد وجوب مثل هذا الاقتران، يقول ابن سـينا: «ومـن الآراء التي تحتاج أن يقرن بها قول آخر حتى تتروج وتستمر وتقبل ما يكون انفراده غير مقتصر به على أن يجهل، ولا يتسارع إلى قبوله فقط، بل يكون معرضاً إياه أيضاً للشنعة»[72].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فبعض أقاويل الرأي منفردة تكون مجهولة وغير مقبولة بل إنها قد تكون معرضة صاحبها للاتهام ما لم تنضاف إليها العلة، يستكمل ابن سينا هذه الفكرة قائلاً: «فما لم تقرن به القول الآخر لم يتعرض للإحماد، لا نشك في أن الأولى في مثله على ما ذكرناه من غيره أن تقدم تلك القرينة به عليه، مثل قول القائل: قد ينبغي لمثلي أن لا يتأدب، فإن هذا إذا ذكر وحده استشنع، فإذا قدم عليه، فقيل: ينبغي لمثلي من الراغبين في أن يأمن غوائل الحساد أن لا يتأدب، فحينئذ ربما اقنع»[73].

4-4-2-2: الرأي ورتبة العلة:

لعل المثال السابق يطلعنا على أمر مهم وهو رتبة العلة ووجوب تقديمها على الرأي وذلك في حالة ما إذا كان هذا الرأي يتضمن ما لا يلقى قبولاً لدى جمهور المستمعين وفق عقائدهم والنسق القيمي للمجتمع الذي يعيشون فيه، ومن ثم تقديم العلة أولى هنا لدفع الشبهة أو الجناية، ذلك أن المحتوى الدلالي للرأي في المثال السابق يتفق الناس على اعتباره خرقا لذلك النسق، وعليه يستكمل ابن سينا تلك الفكرة قائلاً: «وأما المجهول الذي لا تعرف شناعته ولا حمده، فلا بأس أن تقرن العلة به مقدمة أو مؤخرة»[74].

4-4-2-3: فائدة الرأي:

ونختم الحديث عن الرأي هنا بالمنافع التي تكون له عند السامعين، وننبه على أن الرأي إنما هو قضية كلية، يقول ابن سينا: «ولإيراد الكلام الرأيي منافع عند السامعين: منها ما يتعلق بثقل فهمهم وبلادتهم، فإنهم إذا كانت عندهم جزيئات مجربة تحت حكم، قصروا عن رفعه إلى حكم عام، فأورد عليهم الحكم العامي، طالعوا دفعة جميع جزئياتهم، وفرحوا بذلك كأنهم أصابوا حاجتهم، وربما كان القول الكلي غير محمود، لكنه إذا وقع مطابقاً لجزئيات أهمتهم، حمدوه وقبلوه في الوقت، كالمتأذي بعدة جيران فساق أو بأولاد عقاق إذا سمع قول القائل: الجيران شر الخليقة، وقول: لا خير في اتخاذ الأولاد، فرح جدا بذلك، وتلقاه بالتصديق»[75].

ولكن هذا الأمر يتطلب معرفة من المتكلم بهذا الكلام لأحوال المخاطب التي تجعله يتقبل هذا الرأي أو ذاك، ومن ثم يؤكد ابن سينا على هذا قائلاً: «فلذلك ينبغي أن يكون المتكلم بصيراً بحال السامع والحاكم، وإلى نحو حاجته بالقول الكلي»[76]. ويستكمل الحديث عن منافع الرأي قائلاً: «ومن منافع الرأي أن يجعل الكلام خلقياً، أي حكمياً في الأخلاق، هذا مما يفخم به الكلام، ويصير قائله كالسّانّ والشّارع، ويلتذ بمثله من الخطباء والمخاطبين»[77].

5. بلاغة الأداء الحجاجي

شغلت البلاغة في كتاب ابن سينا جزءا ليس هيناً، كما تناثرت في ثنايا الكتاب ملاحظات بلاغية مهمة، وتوزعت هذه الملاحظات على صنفين: ملاحظات عامة تبين الخطوط العريضة التي تتماس فيها هذه الملاحظات مع البحث البلاغي بصورة عامة، وملاحظات خاصة يربط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ابن سـينا بينهـا وبين الأغراض الخطابيـة، ونبين هنا الملاحظات العامـة، ومن ثم نتبعها الملاحظات الخاصة، وقد قسمناها إلى أقسام ثلاثة، هي: الألفاظ والنظم والأداء الصوتي.

من الأمور العامة المهمة هنا أن ابن سينا على علم تام بالمفاهيم البلاغية الأساسية، فيرى على سبيل المثال وجوب 'المناسبة' و'اختيار الوقت' و'هجر العامي'، وهي أمور مهمة بالنسبة إلى المتكلم تعين في نهاية الأمر على تحصيله البلاغة والفصاحة، يقول: «ويجب أن يقال في كل شـيء بما يناسـبه، ولا يقصر في الأمور العالية، ولا يفرط في الأمور المتواضعة»[78]، و«أن يهجر اللفظ العامي السفسافي الذي لا يستعمله إلا العامة»[79]، و«أما وجوب اختيار الوقت لكل عمل من هذه بحسـبه، فهو أمر يعم كل شـيء»[80]. أما الملاحظات الخاصة، فبيانها كما يلي:

5-1: البلاغة الخاصة بالألفاظ:

باب مهم من أبواب الأداء الحجاجي حيث يلتفت ابن سـينا هنا إلى أهمية تحسـين الألفاظ بما يناسب المعاني التي يريد المتكلم أداءها، ويربط الخطابة في هذا الأمر بالشعر ويرى أنهما في هذا الباب يختلفان عن التعاليم حيث يكفي في الألفاظ المستخدمة في التعاليم أن تكون مفهومـة، غير مشـتركة ولا مسـتعارة وأن تطابق المعاني، وذلك لأن مـدار الأمر في التعاليم عـلى التصديـق وبذلك فإنه يـرى أن التصديق في التعليم يقع بأي عبـارة كانت إذا عبرت عن المعنى، ولكن في الخطابة والشعر الأمر مختلف يقول: «واعلم أن الاشتغال بتحسين الألفاظ في صناعة الخطابة والشعر أمر عظيم الجدوى... وأما الإقناع في الخطابة والتخييل في الشعر فيختلـف في المعنـى الواحد بعينه بحسـب الألفاظ التي تكسـوه، فينبغـي أن يجتهد حتى يعبـر عنها بلفـظ يجعله مظنوناً في الخطابة، متخيلاً في الشـعر، فإن اللفظ الجزل يوهم أن المعنى جزل، واللفظ السفساف يجعل المعنى كالسفساف؛ والعبارة بوقار تجعل المعنى كأنه أمر ثابت، والعبارة المسـتعجلة تجعل المعنى كشـيء سيال، ولذلك فإن المشتغلين بالحقائق المتمكنيـن من المعرفة المتحلين بالصدق لا يتعاطون طريقة تزيين الألفاظ، فلا المهندس ولا معلم آخر يعنيه الاشتغال بالألفاظ وتحسينها»[81].

هنا يقصر ابن سـينا طريقة تزيين الألفاظ وسـيلة لتزيين المعاني على الخطابة والشـعر، ويشير إلى أهمية اختيار اللفظ المناسب للمعنى المناسب وكأن اللفظ خادم للمعنى، والمعنى مقدم عليه سابق في الفكر قبل وجود اللفظ الذي يعبر عنه، لذا يشير إلى أهمية أن يخرج هذا المعنى أو ذاك في لفظ يحقق فائدة الخطاب وقصده.

ولعـل للفـظ دوراً كبيراً في عملية الإقناع نتبينه عند ابن سـينا من قوله: «للفظ سـلطان عظيـم، وهـو أنـه يبلغ به إذا أحكمـت صنعته ما لا يبلـغ بالمعنى لما يتبعـه أو يقارنه من التخيـل، فإذعـان النفس لما تهيؤها له قوة اللفظ يقرب البعيـد من التصديق»[82]، ومن ثم حـدد بعض الشـروط الخاصة بالألفـاظ المسـتخدمة في الخطابة وفي غيرها مـن الخطابات المشاركة لها في تحقيق درجة ما من درجات الإقناع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وكان ابن سينا قد بين في الفصل الثاني من المقالة الرابعة كيفية اختيار اللفظ، يقول: «يجب أول كل شيء أن تكون فصيحة صحيحة، لا لحن فيها بحسب اللغة، فإن اللحن يركك الكلام ويرذله»[83]. وهذا أول الشروط الخاصة باختيار الألفاظ، وهو شرط الصحة والسلامة من اللحن.

إن ألفاظ اللغة تنماز بالعديد من العلاقات الدلالية كالاشتراك والترادف والأضداد وغيرها، ولعل هذه الظواهر في مجملها تشير إلى ثراء اللغة بشكل من الأشكال، ولكن القضية في التواصل عامة والإقناع خاصة ليست هي ثراء اللغة بقدر تأدية المعاني على الصورة الصحيحة التي لا لبس فيها، وهنا يطالعنا ابن سينا ببعض الشروط التي يجب توافرها فيما يتعلق بهذه القضية حيث يشير إلى ضرورة «أن تكون الألفاظ التي لا يراد فيها التشبيه والاستعارة ألفاظاً خاصة غير مشتركة»[84]، ومعنية حديث ابن سينا أننا إذا لم نعمد إلى استعارة أو تشبيه على الخصائص التي تميزهما من حيث قدرة الألفاظ فيهما على الدلالة المزدوجة والاشتراك فإنه ينبغي استعمال اللفظ خاصاً أحادي الدلالة غير مشترك. من ناحية أخرى تتصل بحديثه الفائت يشير ابن سينا - بشأن الأضداد وعدم استعمال ألفاظ تؤدي إلى مغالطة- إلى أنه ينبغي أن «لا تكون فيها [أي الألفاظ] مغلطة وتوهم بمعناها الواحد الشيء وضده»[85].

ومن المسائل المتعلقة باللفظ هنا تقسيم ابن سينا للألفاظ إلى لفظ معتدل، وآخر معدول، والمعتدل كما نفهم من حديثه هو الذي يصيب جوهر الدلالة الخاصة به حيث يشير بالجوهر إلى مدلوله، فتتحصل دلالته بصورة موجزة واضحة، وعكس هذا اللفظ المعدول الذي يشير إلى مدلوله بالعرض، وقد بين ابن سينا أن من المفضل استعمال اللفظ المعتدل، ولكنه في الوقت عينه صرح بأن ثمة مواقف يمكن أن يستخدم فيها ذلك المعدول، وهي مواضع التعريض والتهويل والتعجب والتغريب، يقول ابن سينا: «وليس يحسن استعمال المعدول حيث يوجد اللفظ المعتدل، الموجز، المحصل، فإن المعدول لا يدل النفس على معنى تقع عنده، بل إنما يدل على المراد بالعرض كما علمت، فيجب أن لا تعتقد أن في استعماله كل تلك الفصاحة والشرف، بل يجب أن تستعملها في التعريضات حيث يكره التصريح، وفي التهويلات، وحيث يراد التعجب والتغريب»[86].

وهنا لا يزال ابن سينا يشدد على وضوح الألفاظ ودلالتها بتجنب ما قد يعرضها لسوء الفهم، وفي هذا تأكيد على فهمه لطبيعة الإقناع والقصد منه بتبيان الوسائل المعينة عليه، ويتضح هذا من خلال ما جعله ابن سينا هدفاً للمتكلم في نهاية الأمر، وهو قوله: «أن يجعل [أي المتكلم] الكلام عفوا حسن الدلالة»[87].

5-2: البلاغة في النظم والظاهرات التركيبية:

راعى ابن سينا في أحيان كثيرة أمر النظم والتماسك، وطرائق بناء العبارت على نحو يجعلها تعبر عن معانيها وتؤديها خير أداء، وذلك لما لهذا من أثر ينعكس على الغرض الذي من أجله تم بناء الخطاب، فتجد له ملاحظات خاصة بمراعاة الرباطات وتمامها، وعدم إدخال كلام في كلام، وملاحظات أخرى خاصة بدلالة الألفاظ داخل التراكيب، وندلل على هذا بما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يؤكد ابن سينا على الاستعمال الصحيح للروابط، يقول: «ثم ينبغي أن تراعى الرباطات بتمامها، والرباطات هي الحروف التي يقتضي النطق بها عودها مرة أخرى، وارتباط كلام بها، فينبغي أن لا ينسى إعادتها، أو أن لا ينسى الكلام المرتبط بها، مثل أنه إذا قال: أما أنا فقد قلت كذا، فينبغي أن يتمم الكلام فيقول: وأما أنت أو إنسان آخر فلم يفعل كذا... وأن لا يباعد بين الرباطين بحشو دخيل ينسي ما بينهما من الوصلة، وأن يراعي حقه من التقديم والتأخير»[88]، و«أن لا يدخل رباط بين رباط وبين جوابه إلا في بعض المواضع»[89]، فأمر الرباطات واستعمالها -هنا كما نتبين من كلام ابن سينا- مرتبط بالتمام التركيبي ومراعاة الترتيب بين أجزاء القول، كما يشير ابن سينا إلى أن «من الأشياء المفسدة لرونق النظم إدخال كلام في كلام»[90].

أما عن استعمال الكلمات فيجب فيه مراعاة العلاقة بين اللفظ ووظيفته داخل التركيب بحيث تكون دلالته واضحة لا غامضة ولا ملتبسة، يقول ابن سينا: «يحذر إيقاع اللفظ موقعاً يمكن أن تقترن دلالته بموضعين مختلفين كقول بعضهم: إن هذا القول كان دائماً للرجال الحكماء؛ لأن الدائم لا يدري أهو في شرط الموضوع أو في شرط المحمول... فيحتاج ضرورة إلى علامة تتصل به: إما في الكتابة فإلى الشكل والإعجام وإما في العبارة فإلى مثل ذلك في الدلالة»[91].

ويرتبط بأمر النظم هنا ملاحظات ابن سينا الخاصة بمراعاة المتكلم لأمر التثنية والجمع والإفراد، والتذكير والتأنيث وما يتصل بهذا من شروط وتصاريف تركيبية، يقول ابن سينا: «أن يراعي أمر التأنيث والتذكير ما كان بعلامة، وما لم يكن بعلامة حتى لا يقع فيه غلط»[92]، ويقول أيضاً: «أن يراعي أمر الجمع والتثنية والوحدان والتصاريف التي تختص بها»[93].

والحقيقة أن مثل هذه الأمور تتصل بنظم الجمل والخطاب، وتقع من حيث التركيب تحت مسمى Agreement أي التطابق، ومن حيث الدلالة تحت مسمى Concord أي الموافقة، وهذه الأمور لها أثرها في تبيان العلاقات التي تربط بين عناصر بناء الجمل والخطابات بحيث يؤدي عدم ضبطها إلى التباس تركيبي ودلالي يقع تحت مسمى Disagreement أو Mismatch أي عدم المطابقة [94].

كما يشير ابن سينا إلى أهمية الوصل والفصل في الكلام وأثره في تجميل الخطاب يقول: «وإذا كان الكلام مقطعاً ليس فيه اتصالات وانفصالات، لم يلتذ به، وهذا الوصل والفصل وزن ما للكلام»[95].

كما أشار إلى ظواهر أخرى متعلقة بالخطاب كظاهرة الإيجاز والإطناب، فقال:«اعلم أن الكلام ربما نفع إيجازه حين يراد الإفهام الوحي ويوثق بتعقب الإقناع إياه لمعرفة حال السامع أو حال الأداء»[96]. وهنا نلحظ أن رقابة المتكلم لأدائه ولحال السامع هي العنصر الفاعل في القصد إلى الإيجاز والتحقق من إمكانية إصابة الإقناع به على تلك الصورة، ولكن ليس الإيجاز في الأحوال جميعها على الوصف السابق، يقول ابن سينا: «وربما نفعت بسطة الإسهاب به حين يراد توكيد الإقناع والتهويل، فيجب أن تبدل الألفاظ المفردة بالأقاويل»[97]، فالإطناب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هنا يراد منه توكيد الإقناع وفقاً لرقابة المتكلم للأداء أو لكي يوافق بها حال السامع، ويتم هذا عن طريق التبديل، ومن طرائقه أيضاً عند ابن سينا «ترك الروابط، وحذف حروف الإضافة والصلات، إذا وقع عنها استغناء»[98].

وأظن أن التبديل هنا ربما يكون مشروطاً بتساوي الطرفين -الحاصل بينهما- في القيم الدلالية الخاصة بهما، ناهيك عن الأسباب الاجتماعية التي تدفع نحو ضرورة بعض حالات هذا التبديل، وهو ما فطن إليه ابن سينا في قوله: «وقد يبدل الاسم بالقول إذا كان الصريح يستبشع مثل الاسم لفرج النسا، فالأحسن أن يبدل فيقال: عورة النساء، وكما يبدل اسم الحيض بدم النساء، ويبدل الاسم الصريح للجماع بلمس النساء، وربما بدل الاسم بالصفة المفردة، فيقال بدل الاسم الصريح للجماع: الوطء، وبدل اسم ذلك الذي لهن: العورة، وربما تركت الصفة، وفزع إلى التشبيه والاستعارة»[99].

5-3: بلاغة الأداء الصوتي:

إن الأداء الصوتي والتنويعات الصوتية التي يمارسها المتكلم على رسالته بوصفها حجة أو نتيجة له أثر بالغ الأهمية في عملية الاستدلال والإقناع، فإذا خلا الخطاب من مثل هذه التنويعات والأداءات التي تختلف باختلاف طبيعة المنطوق - في ظل علاقته بمنطوقات سابقة أو لاحقة- ربما عطّل هذا أمر التناسق والسلاسة التي يجب أن يتشح بها الخطاب بصورة عامة والحجاجي منه بصورة خاصة، وجاءت الرسالة بعيدة عن مرادها ودلالتها بصورة أو أخرى.

ففي الفصل الأول من المقالة الرابعة التي تشكل القسم الأخير من كتاب الخطابة لابن سينا نرى أن الحديث يجري في هذا الفصل حول 'التحسينات واختيار الألفاظ للتعبيرات' أو ما يسميه ابن سينا التوابع والترتيبات والتحسينات، فيه يقصد ابن سينا إلى هذه الأشياء مبيناً أن «بعضها متعلق باللفظ، وبعضها متعلق بالترتيب، وبعضها متعلق بهيئات المتكلمين، وهي أمور خارجة عن اللفظ والمعنى»[100].

والحقيقة إن تنبيه ابن سينا على أن مثل هذه الأمور خارجة عن اللفظ والمعنى يؤكد على الشكلية النسبية لمثل هذه الأمور وعدم اتصالها ببنية الخطاب الإقناعي المنطقية -وهو الخطابة هنا بطبيعة الحال- إنما هي أمور خارجة عن ذلك الخطاب تتعلق من وجهة نظرنا بالأداء أو كيفية تقديم هذا الخطاب لدى الجمهور المقصود بالإقناع تبعاً للسياق الاتصالي والمقامات المختلفة ومدى التّفاعل بين الملفوظ الذي يقصد به المتكلم إلى تحقيق غرض ما والسّياق الذي يعين المتكلم أو حتى يعوقه عن أداء هذا الغرض.

5-3-1: بلاغة النغم والأداء الصوتي:

لعل ما تم تفصيله من قبل ابن سينا في هذا الفصل يتعلق بالنّغم في قسم كبير منه، وعند هذا العنصر يمكن أن نقول إن النّغم هو جانب مهم من جوانب الأداء المتعلقة بمقصود تحقيق المتكلم قوى إنجازية متغيرة متعددة بحسب طريقة الأداء الصّوتي للخطاب، وهنا تحق لنا العودة إلى دلالة السّمات شبه اللّفظية التي تصاحب الملفوظ ولها وظيفة فاعلة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في تشـكيل أو إعادة صياغة المحتوى الدّلالي للملفوظ من جانب ولقوته الإنجازية من جانب آخر وذلك للترابط الوثيق بين المحتوى الدّلالي للخطاب وقوته الإنجازية[101].

يقول ابن سـينا: «ومنها الصّنف المستعمل في النغم، مثل تثقيلها وتحديدها وتوسيطها وإجهارهـا والمخافتة بها أو توسـيطها»[102]، فهذه بعض التّنويعـات الصّوتية التي تصاحب الخطاب وبها تختلف الدّلالة والإنجاز على حد سواء، ولكن ابن سينا يربط مثل هذه التّنويعات ليـس بالدّلالة والإنجـاز - وإن كانت هذه الصلة وثقى- إنما ربطهـا من جانب آخر بالانفعالات والأخلاق لما لهما أيضاً من أثر بعيد في تقبل الخطاب وتحقيق أثره في نفس السّـامع يقول: «فإن للنغم مناسبة ما مع الانفعالات والأخلاق، فإن الغضب تنبعث منه نغمة بحال، والخوف تنبعث منه نغمة بحال أخرى، وانفعال ثالث تنبعث منه نغمة بحال ثالثة»[103]، إن الأمر هنا يشـبه عقد الصّلة بين الأداء الصوتي للخطاب والحالات النّفسـية للمتكلم صاحب الخطاب، فالانفعال النفسي له مرود صوتي يصاحب تشكيل الملفوظ ويعكس حالة نفسية للمتكلم له أثرها في المستمع وفي تقبله للخطاب أو حتى طريقة تأويله لهذا الخطاب.

ويزيد ابن سـينا هذا بيانا إذ يقول: «فيشـبه أن يكون الثّقل والجهر يتبع الفخامة، والحاد الخافت فئة تتبع ضعف النفس، وجميع هذا يستعمل عند المخاطب، إما لأن يتصور الإنسان بخلق تلك النّغمة أو بانفعالها عندما يتكلم، وإما لأن يتشـبه نفس السّـامع بما يناسـب تلك النّغمة قساوة وغضبا أو رقة وحلما»[104].

إن أمر الخطابة والإقناع عند ابن سـينا ليس معقوداً على المتكلم فحسـب بل يشترك معه المسـتمع أو الجمهور، لذا فإن الأداء النغمي يعكس السّمات النّفسية للمتكلم ويشكّل بدرجة تزيد أو تنقص رأي المسـتمع وتفسـيره الخاص بتأويل هذا الأداء، وأول هذه التّفسـيرات أن يربط المسـتمع بين حال النّغم وشـخصية المتكلم وخلقه، وهنا يمكننـا القول إن النّغم في كثير من الحالات إنما هو مرتبط بشـخصية المتكلم وبالصّورة الاجتماعية له عند المخاطب، ثاني هذه التّفسـيرات أن يرى المتكلم أن تلك النّغمات تناسـب نفس السّامع وخصائصها من حيث القسوة أو الغضب أو الرّقة والحلم. وهنا لابد للمتصدي للخطاب الإقناعي أن يكون عالماً بنفسـية مخاطبيه وما يناسـب تلك النّفسـيات من أحوال صوتية وتنويعات نغمية لابد أن يتشح بها الملفوظ حتى يحقق نتائجه المرجوة.

بعد هذا التوضيح يتابع ابن سينا الحديث عن النّبرات ويعدها حالة من أحوال النّغم فيقول: «ومن أحوال النّغم: النّبرات، هي هيئات في النغم مدّية، غير حرفية، يبتدئ بها تارة، وتتخلل الكلام تارة، وربما تكثر في الكلام، وربما تقلل، ويكون فيها إشارات نحو الأغراض. وربما كانت مطلقة للإشباع، لتعرف القطع، ولإمهال السّامع ليتصور، ولتفخيم الكلام»[105].

الفقرة السّـابقة من حديث ابن سـينا يتناول فيها النّبرات ومواضعها وشيوعها في الحديث أو قلتها، ثم يتناول علاقتها بالغرض الخاص بالخطاب فهي تحمل إشارات نتبين منها الغرض الـذي يقصد إليه المتكلم، كما يبين أدوارهـا في ترتيب أجزاء الخطاب وربط بعضها ببعض، ثم أثرها في تشـكيل المعنى داخل ذهن السـامع؛ فإمهال السامع حتى يتصور ذلك المعنى أمر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهـم من الأمور التي يتم تحقيقها عبر اسـتعمال المتكلم للنبرات، ثم نتبين أثرها في إضفاء سمة الفخامة على الخطاب.

وليـس الأمر هنا متوقفاً على فائدة اسـتعمال النبرات في تحقيق هذه الأغراض السـابقة، ولعـل الفقـرة التالية من كلام ابن سـينا تطلعنا على مزيد من الفوائـد التي تحققها النّبرات والتّنويعات الصّوتية الملونة للخطاب التي تشكل الأداء الصّوتي له، يقول ابن سينا: «وربما أعطيت هذه النّبرات بالحدة والثّقل هيئات تصير بها دالة على أحوال أخرى من أحوال القائل إنه متحير أو غضبان، أو تصير به مستدرجة للمقول معه بتهديد أو تضرع أو غير ذلك»[106].

إن اختلاف النّبرات هنا من حيث الشّدة والثّقل أمر يتبين معه حال المتكلم من جانب كأن يكـون متحيراً غضبان وغير هذا، وتعكس عـلى صعيد آخر غرض هذا المتكلم الذي قصد إليه من خلال استعمال تلك النّبرات من جانب آخر.

وللنبرات عند ابن سـينا فوائد أخرى يبينها قوله: «وربما صارت المعاني مختلفة باختلافها، مثل أن النّبرة قد تجعل الخبر استفهاماً، والاستفهام تعجباً، وغير ذلك»[107]، وهنا الدّور المهم للنبـرات في الأداء الصّوتي للخطاب الذي نتبين منـه أثر النّبرات في تعديل المحتوى الدّلالي للخطاب بما يجعله مناسباً لتحقيق أفعال كلامية ذات قوى إنجازية تختلف بناء على التّشكيل الصّوتي المصاحب لملفوظها؛ كتحويلها الخبر بما ينطوي عليه من قوى إلى اسـتفهام بقوى أخرى جديدة، أو تحويل الاستفهام إلى تعجب وهكذا.

ويعـرض لمواضع النبرات وعلاقتها بالألفاظ المفردة المسـتعملة بصورة تتسـاوى بها مع التعبيـر عـن قضية، يقول: «وربما احتيج أن تخلل الألفاظ المفردة إذا كانت في حكم القضايا خصوصاً حيث تكون على سـبيل الشـرط والجزاء، كقولهم: لمـا التمس، أعطيت، فيقول بين 'التمـس' وبيـن 'أعطيت' نبرة إلى الحدة، هو عند الشـرط، وبعقب 'أعطيـت' نبرة أخرى إلى الثقـل، وهي للجزاء»[108]. فالنبر هنا يؤكد على ارتبـاط أجزاء الألفاظ ويعقد بينها علاقة على صفة مخصوصة بشكل محدد من أشكال النبر تجعل طرفها شرطاً والآخر جزءاً.

ويبيـن كذلك أثر النبر في إضفاء صفة الفخامـة على الأقوال بصفة عامة والقصيرة بصفة خاصـة، يقول: 'من الأقاويل ما ينبغي أن تورد النبرات فيه عند تمام قول قول، وذلك عندما يكـون الكلام قصيراً ويحتاج أن يكون مع قصره فخماً، فتخلل أجزاؤه القولية بنبرات...وأحوج الأقوال إلى النبرات هي القصيرة المتعادلة الأجزاء'[109].

أمـا الأقـوال الطويلة فهي أيضاً مما يحتاج إلى النبـر، ولكنه نبر مخصوص لا يزيدها طولاً فتمـل، إنما يكـون الأمر فيه بيان الموضوع والمحمول وإمهال المتكلم والمسـتمع معاً حتى تتبين العلاقة بين أجزاء القول، يقول: «وأما الطوال فتقل حاجتها إليها (النبرات) فإنها تزداد بذلـك طولاً، أعني بالطويـل من الأقاويل مثل ما تكون القضايا فيـه كثيرة أجزاء الموضوع والمحمول... فيجب أن لا تخلل هذه الأقاويل الطويلة إلا النبرات التي لا ينغم فيها، إنما يراد الإمهال فقط»[110].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد إنما يضيف ابن سينا إلى ما سبق دوراً مهماً للنّبرات على المستوى التّنظيمي للأقوال التي يتكون منها الخطاب وعلى بيان المعاني التي يقوم عليها الملفوظ وذلك إذ يقول: «وقد تورد للدّلالة على الأوزان والمعادلة، وعلى أن هذا شرط، وهذا جزاء، وهذا محمول، وهـذا موضوع»[111]، مضيفـاً بعد ذلك أن اختلاف أحوال النّغم بالحدة والثّقل واسـتعمال النّبرات في علاقتها بالخطاب الإقناعي أمر يتعلق بالحيل النّافعة التي يلتمسـها المتكلم لتحقيق أغراض خطابه فيقول: «هذه الأشـياء كلها توزينات للقول ليسـتقر في الأنفس اسـتقراراً أكثر»[112]، وأمر الاستقرار هنا مداره على الفهم والاقتناع وما تحققه تلك الحيل الصّوتية من فوائد.

6. الخاتمة:

رأينا فيما سـبق تشـديد ابن سـينا على صحة بناء الخطـاب ومقبوليتـه بالمعنى اللغوي والاجتماعي ومراعاة تحسين اللفظ وتجويد النظم وإتباع طرائق الأداء الصوتي بما يتناسب مع الأغراض التي يرنو إلى تحقيقها المتكلم، واسـتعماله لوسـائل الإقناع المختلفة وآلياتها الحجاجية وبيان شروطها وحدودها وفوائدها بما يجعلها فاعلة في عملية الإقناع.

والحقيقـة أن جهـد ابن سـينا في هذا الكتاب لم يقتصر على الخطابـة وحدها إنما بيّن إلى جانبهـا خطابـات أخـرى، وبيّن كذلـك الأمور التي تتفـق فيها هذه الأصنـاف أو تختلف من حيـث مجال الحديـث وموضوعاته وبيان الآليات الخاصة بكل نوع مـن هذه الأنواع والآليات التـي تشـترك فيها جميعها، عـلاوة على أنه في كثير مـن الأحيان ربط بين هـذه الخطابات وموضوعاتها والعملية النفسـية والأخلاقية، وإذا كانت بعض الآليات هنا تخص خطاباً دون آخـر إلا أن بيانها مجتمعة قد يمكننا من جعلها تشـكل في مجموعها جهازاً إبداعياً يمكن على أساسـه توليـد العديد من الآليات الفاعلـة في عملية الحجاج واشـتقاقها بالإضافة إلى ضبط طرق استعمالها بطريقة منطقية منظمة.

ومـا يمكـن قوله هنا إن الآليات الحجاجية ليسـت حكراً على خطـاب دون الآخر، بل يمكن الانتقال بها من خطاب إلى الآخر وفق الهدف الذي نرنو إليه من وراء خطاباتنا، ولعل الشروط البلاغية هنا ليست خاصة أو مقصورة على خطاب دون الآخر إنما هي أمور يجب التنبيه عليها والالتفـات إليهـا في صياغة أي خطاب كان. وعليه يمكن القـول إن الطريقة التي يقدم بها المتكلم هذا الخطاب أو ذاك ربما تكون فاعلة في تحقيق أغراضه، فثمة مجموعة من الآليات الحجاجيـة والشـروط والتقييدات البلاغية التي لابد أن يتحلى بهـا هذا الخطاب تدفع باتجاه تحقيق مقصدية هذا الخطاب ومقبوليته.

إن كل هـذا ليؤكـد فهم ابن سـينا لطبيعة الخطابـة والعملية الحجاجية عـلى النحو الذي يكون به مفهوم الأداء الحجاجي (بشروطه وآلياته وبلاغته) مكافئاً لاجتهاد المتصدي للإقناع في تأديـة معانيـه وخطابه وفق المستحسـن من كيفيات الأداء والعبارة التي من شـأنها أن تدفع إلى القبول، وترك المستهجن من الكيفيات التي تمنع مثل هذا القبول، وهذا مما نص عليه الكثيرون من المشتغلين بهذا الحقل المعرفي وشددوا عليه [113].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابن الأثير (ضياء الدين): المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق د. أحمد الحوفي ود. بدوي طبانة 1962، القاهرة: مكتبة نهضة مصر.
- الأزهر الزناد 1993: نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى.
- بناصر البعزاتي 2006: الصلة بين التمثيل والاستنباط، ضمن كتاب التحاجج: طبيعته ومجالاته وظائفه وضوابطه، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، الطبعة الأولى.
- حمو النقاري 2006: من منطق مدرسة بورورويال: في سو النظر والتناظر ووجوه الغلط والتغليط فيهما. ضمن كتاب التحاجج: طبيعته ومجالاته وظائفه وضوابطه، إعداد حمو النقاري، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 134، الطبعة الأولى.
- ابن سينا: الشفاء: المنطق– الخطابة (8)، تحقيق محمد سليم سالم 1954، القاهرة: المطبعة الأميرية.
- محمد العمري 1986: في بلاغة الخطاب الإقناعي، سلسلة الدراسات النقدية (رقم5)، الدار البيضاء: دار الثقافة، الطبعة الأولى.
- محمد الولي 1998: مفاهيم بلاغية، مجلة علامات، مكناس: العدد (رقم 17).
- محمد الولي 2011: مدخل إلى الحجاج: أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان، مجلة عالم الفكر، المجلد 40، العدد الثاني، الكويت: المجلس الوطني للثقافة.

ثانياً: المراجع المترجمة

- براون ج. ويول ج: تحليل الخطاب، ترجمة د. محمد لطفي الزليطني ود. منير التريكي 1997، الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.
- جوناثان كلر: التفكيك، ترجمة حسام نايل 2005، مجلة فصول، العدد (رقم 66)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي 1999، سلسلة اللغويات الجرمانية العدد (رقم 115)، الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.

ثالثاً: المراجع الإنجليزية

- Besnard, P. and Hunter, A. 2008.
- Elements of Argumentation. The MIT Press.
- Bradbury, N. M. 2002.
- Transforming Experience into Tradition: Two Theories of Proverb and Chaucer's Practice. Oral Tradition. 17 (2): 261-289.
- Chomsky, N. 1986.
- Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 2000.
- On Nature and Language. New York: Cambridge University Press.
- Devitt M. & Sterelny K. 1999.
- Language and Reality: An Introduction to the Philosophy of Language. 2nd ed. Oxford: Blackwell/MIT Press.
- Gee, J. P. 2005.
- An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. 2nd ed. Routledge.
- Green, M. 2005.
- Illocutionary Force and Semantic Content. Linguistics & Philosophy 23: 435–473.
- Corbett, G. G. 2008.
- Agreement. Cambridge University Press.
- Harley, T. 2001.
- The Psychology of Language: From Data to Theory. Psychology Press.
- Pinker, S. & Jackendoff, R. 2005.
- The Faculty of Language: What's Special about It? Cognition 95: 201-236.
- Radford, A. 2004.
- Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. 1990.
- Genre Analysis: English in Research and Academic Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الهوامش

1. المقتبس من Devitt M. & Sterelny K. 1999: 187
2. لمزيـد حـول هذيـن المفهومين في علاقتهما بالأنحاء التقليدية والنحو التوليدي انظـر Chomsky, N. 1986:23-25، وكذلك كلا من Radford, A. 2004:11; Harley, T. 2001:35.
3. انظر: Chomsky, N. 1986:25.
4. انظر حول هذا الرأي: Chomsky 2000: 75 وكذلك نقد كل من راي جاكندوف وستيفن بنكر لهذا الرأي في مقالهما Pinker, S. & Jackendoff, R. 2005: 223f
5. براون ويول: تحليل الخطاب، ص 156.
6. براون ويول: تحليل الخطاب، ص 173 وما بعدها.
7. لمزيد من التفاصيل حول هذين المفهومين والعلاقة بينهما انظر Gee, J. P. 2005:7, 21.
8. ابن سينا، الخطابة، ص6.
9. المرجع نفسه، ص 7-8.
10. المرجع نفسه، ص 8.
11. المرجع نفسه، ص 8.
12. المرجع نفسه، ص 8.
13. انظر محمد الولي، مدخل إلى الحجاج: أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان، ص 25.
14. ابن سينا، الخطابة، ص 8.
15. المرجع نفسه، ص 9.
16. المرجع نفسه، ص 9.
17. المرجع نفسه، ص 9.
18. المرجع نفسه، ص 9-10.
19. المرجع نفسه، ص 10.
20. محمد الولي، مرجع سابق، ص 28.
21. ابن سينا، الخطابة، ص 10.
22. المرجع نفسه، ص 10.
23. المرجع نفسه، ص 10.
24. المرجع نفسه، ص 10.
25. المرجع نفسه، ص 11.
26. المرجع نفسه، ص 11.
27. المرجع نفسه، ص 12.
28. المرجع نفسه، ص 55.
29. المرجع نفسه، ص 55.
30. المرجـع نفسـه، ص 55. وقـد ذكر ابن سـينا مجموعة كبيـرة من المعارف التي لابد من الإحاطة بها في سـبيل تمكيـن الخطيب من خطاباته بكل أشـكالها وأغراضها (منافرة-مشاجرة-مشـاورة)، وهذا يؤكد فهمه أن جوهر العملية الحجاجية هو الحاجة إلى المعلومات وأننا إن لم نسـتطع تحصيل هذه المعارف فيما يخص كل خطاب وفق خصائصه وما يتطلبه فإننا لن نقوى على الإقناع أو المحاججة، وهذا يتفق كثيراً مع ما جاءت به النظرية المعاصرة في التحاجج. انظر على سبيل المثال Philippe Besnard and Anthony Hunter 2008: chapter 1. 'Nature of Argumentation', pp. 1-20. كما يتفق كذلك أن تحديد سمات هذه الخطابات وموضوعاتها وبعض آلياتهـا التفاعليـة مـع ما أثمرت عنه بعض المقاربات الخطابية من حديث حول الأنواع النصية والأسـاليب الخطابية المختلفة Genre حيث نصت على أن لكل خطاب مكوناته التركيبية والتفاعلية الخاصة، وله كذلك وظائفه الاجتماعية المحددة التي لا يقوم بها خطاب آخر. انظر حول هذا دراسة Swales, J. 1990.
31. ابن سينا، الخطابة، ص 64.
32. المرجع نفسه، ص 70.
33. المرجع نفسه، ص 78-79.
34. بناصر البعزاتي 2006: الصلة بين التمثيل والاستنباط، ص 25.
35. ابن سينا، الخطابة، ص 82.
36. المرجع نفسه، ص 93.
37. المرجع نفسه، ص 93.
38. جوناثان كولر: التفكيك، ص 92.
39. فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، ص 145.
40. الأزهر الزناد: نسيج النص، ص 32، والمقتبس من كلام ياكبسون.
41. ابن سينا: الخطابة، ص 9.
42. محمد العمري: في بلاغة الخطاب الإقناعي، ص 65.
43. محمد الولي: مفاهيم بلاغية، ص 93.
44. ابن سينا: الخطابة، ص 93.
45. المرجع نفسه، ص 167.
46. بناصر البعزاتي: الصلة بين التمثيل والاستنباط ص 29.
47. adapted from Bradbury, N. M. (2002): p.277.
48. Ibid.
49. ابن الأثير: المثل السائر، القسم الأول ص 55.
50. ابن سينا: الخطابة، ص 167.
51. المرجع نفسه، ص 167.
52. المرجع نفسه، ص 167-168.
53. المرجع نفسه، ص 169.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

54. المرجع نفسه، ص 169.
55. المرجع نفسه، ص 4.
56. المرجع نفسه، ص 169-170.
57. المرجع نفسه، ص 170.
58. المرجع نفسه، ص 174.
59. المرجع نفسه، ص 173.
60. المرجع نفسه، ص 173.
61. المرجع نفسه، ص 173-174.
62. المرجع نفسه، ص 174.
63. المرجع نفسه، ص 174.
64. المرجع نفسه، ص 174.
65. المرجع نفسه، ص 174.
66. المرجع نفسه، ص 174.
67. المرجع نفسه، ص 175.
68. المرجع نفسه، ص 170.
69. المرجع نفسه، ص 171.
70. المرجع نفسه، ص 171.
71. المرجع نفسه، ص 170-171.
72. المرجع نفسه، ص 172.
73. المرجع نفسه، ص 172.
74. المرجع نفسه، ص 172-173.
75. المرجع نفسه، ص 175.
76. المرجع نفسه، ص 175.
77. المرجع نفسه، ص 175.
78. المرجع نفسه، ص 219.
79. المرجع نفسه، ص 219.
80. المرجع نفسه، ص 221.
81. المرجع نفسه، ص 200.
82. المرجع نفسه، ص 220.
83. المرجع نفسه، ص 213.
84. المرجع نفسه، ص 214.
85. المرجع نفسه، ص 214.
86. المرجع نفسه، ص 218، وانظر كذلك ص 221.
87. المرجع نفسه، ص 215.
88. المرجع نفسه، ص 213.
89. المرجع نفسه، ص 214.
90. المرجع نفسه، ص 216.
91. المرجع نفسه، ص 215.
92. المرجع نفسه، ص 215.
93. المرجع نفسه، ص 215.
94. لمزيد من التفاصيل الخاصة بهذه المصطلحات وعلاقتها بالتركيب والدلالة والأبعاد التداولية، انظر Corbett, G. G. 2008.
95. ابن سينا: الخطابة، ص 222.
96. المرجع نفسه، ص 216.
97. المرجع نفسه، ص 216-217.
98. المرجع نفسه، ص 218.
99. المرجع نفسه، ص 217.
100. المرجع نفسه، ص 197.
101. للعلاقة بين القوة الإنجازية والمحتوى الدلالي انظر بحث Green, M. 2005.
102. ابن سينا: الخطابة، ص 197.
103. المرجع نفسه، ص 197.
104. المرجع نفسه، ص 197.
105. المرجع نفسه، ص 198.
106. المرجع نفسه، ص 198.
107. المرجع نفسه، ص 198.
108. المرجع نفسه، ص 223-224.
109. المرجع نفسه، ص 223.
110. المرجع نفسه، ص 223.
111. المرجع نفسه، ص 223.
112. المرجع نفسه، ص 199.
113. انظر حمو النقاري: من منطق مدرسة بورورويال، ص 189.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التصور الاستعاري للزمن: من إدراك اللغة إلى إدراك الذهن

د. عبدالكبير الحسني*

تقديم

تعتبر دراسة الزمن من أعقد الإشكالات التي واجهت البحث العلمي على الرغم من كل محاولات علماء النفس الذين ظلوا يدرسونه على مدى سنين طويلة، إلا أنهم بالكاد استطاعوا أن يبدؤوا في رسم وفهم ملامح تعقيداته، فأخذت تصاغ مع علم النفس المعرفي / والعصبي لوحة أكثر وضوحا للنسق الزمني سواء على مستوى التركيب أو الدلالة.

فدراسة الزمن، باعتبارها موضوعة استعارية، ظلت مشغولةباستمراراباستحضار التجربة وحوسبتها، مشغولة بالشكل الذي نختزل فيه معارفنا، كيف نحصل على المعلومة الزمنية؟ كيف نتصورها؟ وكيف نوظفها عندما تظهر الحاجة إليها؟ كلّ واحد من هذه الأسئلة يشكل جزءا من مشكلة الزمن، كلّ من هذه الأسئلة يدخل في سياق الطرق المتاحة لرسم ملامح النسق الاستعاري للزمن في اللغة العربية، بل إن هذه الأسئلة تعدّ مفتاحا سحريا لفك لغز بعض الخبايا الداخلية للزمن في العربية.

عند دراسة النسق الاستعاري للزمن كمكوّن من مكونات النشاط المعرفي، فإننا نفترض أن العلاقة الأساسية لذلك يتم زخرفتها وفق ارتكازها على العمليات الإدراكيةالتي يشتغل بها الذهن البشري، وليس حول مقتضيات سلوكية ترتكز على المنبهات والاستجابات، فإذا كانت هذه «العلاقة» المشار إليها هنا هي بين (النسق الاستعاري) و(النشاط المعرفي) فليس البحث فيها سوى تطور إبستمولوجي في دراسة (الاستعارة). هذا التطور هو الذي «حوّل» النظرة العلمية إلى (الزمن)، أو حوّل التفسير العلمي للزمن، من المعالجة (السلوكية) إلى المعالجة (الإدراكية). وفي هذه المعالجة الإدراكية لا تُستبعَد (التجربة) وإنما لا يُكتَفى بالوقوف عندها، ولا عند التعبير اللغوي الرامز إليها، باعتبارها الرصيد الذي يُشرَّح بناءً على طرائق بناء التجربة وتعبيراتها، وطرق التعامل معها، وكيفية استخدامها واختزالها، أو باختصار طرائق معالجتها في البنية التصور(Concept structure)، فيتحدد الإشكال المحوري لنا في فهم وتفسير الدور المركزي للغة والتجربة في تأصيل عمليات الإدراك ذهنيmental perception))، لأننانستند في ذلك إلى المبدإ العام الذي نؤكد من خلاله أن إدراك الزمن ليس جزءا من قواعد اللغة ولا معجمها، بل هو جزء من النسق الذهني لها، وبالتالي تتحول اللغة من غاية في ذاتها إلى وسيط نفهم من خلاله طرق اشتغال الذهن البشري.

* أستاذ باحث – المغرب-

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. حول إدراك الاستعارة

يُـدرك المبـدأ العام الذي نفهم مـن خلاله مجال الزمن من خلال السـياق التالي مثلا: «وصلت علاقتنا إلى طريق مسدود». إذ يبنى التصور هنا من خلال مسار زمني مشترك يسمح لهما بالتقدم نحـو الأمام وكأن العاشـق ينفي رحلة، لتنطوي الاسـتعارة على فهم مجـال معين من التجربة ؛ بمعنى أن نفهم الاسـتعارة على أنها جزء من مكونـات الخرائط المعرفية (mapping) التي يتم نسـخ عناصرها من مجال المصـدر إلى مجال الهدف، وقد اعتمد «لايكوف وجونسـون»(1980(في كتابهما «الاسـتعارات التي نحيا بها» على استراتيجية لتسمية حالات النسخ هاته واستعملا الكثير من الأنساق الاستعاريةالتي غالبا ما تكون عبارة عن أسماء متعلقة بها على الشكل التالي: المجـال الهدف هو المجال المصدر، أو كبديل لذلك، المجـال الهدف كالمجال المصدر، وفي هذه الحالة سيكون اسم حالة النسخ هو الزمن/بضاعة، الحب /رحلة، الزمن/ مدة، المدة/ لحظة...

وقد جمع « لايكوف وجونسون» (1980)كل هذه المعطيات في شكل تعميمات صاغاهاعلى الشكل التالي:

إن الاستعارة عبارة عن حالة «تصوير إدراكي،، تصف تعميمات من قبل:

تعميمات الحاكمة لتعدد المعاني: وهي القاعدة التي تقرّ بوجود معانيمترابطة بتعابير لغوية متعددة، ومن الأمثلة على ذلك نذكر: طريق مسدود، مفترق الطرق، تسير نحو المجهول...

تعميمـات التي تحكم مناويلالاسـتنتاج: هـو تعميم يقدم مجموعة من الاسـتنتاجات عبر مجـالات تصوريـة مختلفة، وهنـا التأكيد على وجـود عمليات اسـتنباطية، أي الحالات التي يسـتعمل فيها منوال من الاسـتنتاجات المسـتنبطة من مجال تصـوري في مجال آخر، ففي الاستعارة الإدراكية [الحب/رحلة] مثلا تستعمل الاستنتاجات المستنبطة من تجربة الرحلة في استنتاجاتنا عن تجربة الحب.

فمـن وجهة نظر المحلل اللغوي، فإن «لايكوف وجونسـون» (1980) أكدا أن هذه الألفاظ المتزاوجـة والعابرة للمجالات تعطي الدليل على وجود حالات إدراكية متعددة ومتنوعة. ومن وجهـة نظرنـا فإنها تعطينا أدلة على أن الذهن البشـري يشـتغل وفق بنـاء تصوري محكم مستنبط من خلال التفاعل الإيجابي مع التجربة.

١-١ نظرية الاستعارة التصورية.

تعـدّ نظريـة الاسـتعارة التصوريـة (Conceptual metaphor theory)المقدمـة في عمل لايكوف (1993) عملا متطورا داخل اللسـانيات المعرفية، إذ تشـكل نهجا أو مقاربة لتنظيم التصورات وبنائها، والتي سـبق وأن نوقشت بشـكل كبير داخل العلوم المعرفية بشكل عام، إلاأن الفكرةالمحورية التي تتأسـس عليها النظرية تقوم عـلى بناء مجال معرفي أكثر تجريدا مثـل: الزمـن / الوقـت في علاقته بمجـال آخر مجرد هو الفضـاء. هذه العلاقـة يمكن التعبير عنها بمفاهيم اسـتعارية تحيل على الزمن عبر متغيرين زمنيين أساسـيين هما: حركة الأجسام (motion of object) ومسار الزمن(path of time) (طول أو قصر الحركة).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تبعا لذلك، قد يبدو للوهلة الأولى أن هناك تمايزا بين نظرية الاستعارة التصورية ومقاربة التصورات المعجمية مما يعطينا بعدا مقلقا قابلا للزحزحة، خصوصا إذا ما تم ربط بنية التصور الاستعاري بمفاهيم معجمية من قبيل الزمن، الشيء الذي يفسح المجال أمامنا لوضع مجموعة من الانتقادات التي قد تشكك في الطريقة التي يتم من خلالها «الإسقاط التصوري» (conceptual projection) من أجل توفير تمثيل تصوري ذي بنية إضافية أكثر تجريدا.

1-2 مشكل التجريد

تحركت في السنوات الأخيرة نظرية الاستعارة التصورية نحو البحث عن تمثيلات أكثر تجريدا للأنماط الاستعارية، وهو الوضع المقدم في» لايكوف وجونسون»(1999)، إذ ثمة الإشارة إلى وجود اختلاف وتمايز بين نوعين من الاستعارة، الاستعارة الرئيسية والاستعارة المركبة، إذ تتصل الاستعارة الأولى بإجراء نسخ أو تعيينات أولية بين التصورات التي تستمد من الجوانب الأساسية للتجربة الذاتية والحسية، إلى جانب ذلك، فالاستعارة هنا تعدّ أساسية من جهة، ومن جهة أخرى فإن لها تأثيرا مباشرا في تكوين الاستعارات المركبة،لأنها تعدّ نتيجة اندماج بينهما، بمعنى آخر، فالاستعارة الأولى تعدّ بمثابة أوليات تصورية (conceptual primitives) يمكن من خلالها بناء تمثيلات تصورية مجردة، ومع ذلك، فهي تمتلك نسبة أو مستوى عاليا من التجريد يتحدد من خلال الإجابة عن سؤال ما هو الزمن؟

أ.الزمن هو حركة الأجسام.

ب.الزمن هو طول الحركة.

وبناء عليه، تم اقتراح مسار منهجي يبحث في الاستعارات الأولية بمفاهيم مجردة تماما، إلا أن المشكل هنا، يكمن في وجود مجموعة من التصورات المعجمية التي تمتاز بالزخرفة وعدم الاستقرار من حيث أحداث الحركة، وهو الأمر الذي يتبلور جليّا في حركة الأجسام وطول هذه الحركة. إذ إن حساب مسار مجموعة من أحداث يساعدنا على استنباط العديد من المتغيرات نستطيع أن نتحسس من خلالها المدة، اللحظة، الحدث، ونظام القياس الزمني. بمعنى أدق فطول الحركة، باعتبارها تمثل للاستعارة أولية، تساهم بشكل كبير في مساعدتنا على بناء العديد من التصورات الأخرى التي نتحسسها من منطلق هذه الأوليات (حركة الأجسام) و(طول الحركة)، فنستطيع، تبعا لذلك، بناء العديد من الاستعارات المركبة التي تعطينا مفاهيم من قبيل: مدة اللحظة، مدة الحدث، وثيرة المصفوفة، ومدة القياس الزمني، الشيء الذي لا يمنع من أن نعترف أن الاستعارة الأولية تجري على مستوى عال من التجريد، ومع ذلك لا يمكن أن تكون وسيلة تنبؤ، ولا تستطيع أن تُحوسب التصورات التي تكون على درجة عالية من التجريد (الوقت، الزمن، الفضاء) خصوصا حركة الأحداث التي يمكن لها (كما لا يمكن لها) أن تعمل على زخرفة بنية التصورات المعجمية الذاتية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتجسد المشكل هنا في أن هذا الاقتراح قد يجعل من الاستعارة التصورية الأساسية والاستعارة الأولية استعارتين مؤسستين على مستوى عال من التجريد، ممّا سينعكس بشكل واضح على تمثلاتنا التصورية، فاستنادا إلى الأدلة اللغوية التي نوقشت بطريقة مجردة، فإن الاستعارات الأولية مثل الساعة، وحركة الجسام، طول الحركة، قد تكون مسارا مفضلا لبناء قوالب معرفية مركبة تتجاوز حدودها المعرفية لتستهدف أنماطا تصورية محوسبة ودقيقة.

3-1 مشكل الواقعية النفسية.

المشكلة الثانية الكبرى التي تطرح بخصوص نظرية الاستعارة التصورية هي الواقعية النفسية لها، لأننا عندما نتحدث عن مستوى البنية التصورية الأساسية نجدنا أمام موقف شك من منطلق الأسباب القوية التي يبقى أبرزها أن الاستعارة الأولية تشكل حلقة ربط بين تمثلاتنا للصّور والاستجابة لها ضمن مجالات تصورية متميزة، إذ يفترض حتى الآن، أن هذا النوع من الاستجابة يكون مسؤولا عن إنتاج تصورات بسيطة وأحادية التجربة، إلى جانب ذلك، أن العلاقة بين الاستجابة وتمثلات الصور تعدّ واقعية نفسية(psychological reality(معقدة بمشكلتين اثنتين، مشكلة الإدراك ومشكلة الإنتاج.

فهذه الأدلة التي يستند عليها الكثير من دارسي الاستعارة تتصل بجوانب مختلفة من التجارب الزمنية وأحداث الحركة، إلا أن أي نوع من هذه التجارب لا يمكن أن نعدّه حجة قوية ندافع من خلالها عن مشروعية تجربة واحدة. فعندما نقول مثلا: »حان وقت العمل«، أو »مرت الدقائق بصعوبة عليّ«. فإن الأمر يؤشر على حدوث لحظة زمنية، وهي اللحظة التي تم التعبير عنها مسبقا بقدوم مرحلة أو فترة عمرية يجب على الإنسان أن يتحمل فيها مسؤولية بناء مستقبل له في المثال الأول، أما في المثال الثاني فترتبط قراءته بتجربة الضغط الزمني؛ أيأن مرور الدقائق بصعوبة يشعرنا كما لو أنّها ساعات أو سنوات، فهناك شيء غير طبيعي يفرض نفسه علينا ويتحكم في إحساسنا. أما لو تم تحليل هذه الأمثلة من حيث معيار الحركة، فإننا عندما ننتج عبارات من قبيل ما تم تقديمه في المثال الأول فإننا نجعل من الذات مركز محور الحركة تبنى عليها كل المؤشرات الإحالية، في حين أنه في المثال الثاني يستخدم الوقت باعتباره حدثا يؤشر على حركة بطيئة للغاية نستشعر حجمها، فكلّما طالت زاد حجم معاناة الذات وعذابها، فتتحول الدقائق، من حيث التصور، إلى ساعات وشهور.

فهذه المعطيات تمنحنا الفرصة للقول إنّه لا يوجد للوقت معنىواحدا، لسبب بسيط كونه لا يتعلق بتجربة ظاهراتية ‹›بسيطة‹‹، خصوصا أن الأدلة اللغوية تشير إلى عدم وجود أي نوع من المؤشرات التي قد تحيل على إمكانية بناء تصور موحد له، فاللغة العربية إلى جانب العديد من اللغات الأخرى (الفرنسية والانجليزية والاسبانية...) تتصل معانيها بطبيعة التجربة الذاتية مع الزمن، فاستقراء المدة أو اللحظة أو المصفوفة لا يمكن أن يبسط إلا بالنظر إلى طبيعة الإحساس بذلك، والبحث في علم النفس وعلم الأعصاب أكدا ذلك بشكل واضح، بل وتدعّم هذا الاستنتاج على أسس معرفية وفكرية قابلة لكي تلاحظ وتفسّر وفق خطوات منهجية وعلمية قوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وعليــه، فـإن الاســتعارات الأولية تمثـل أعلى مســتويات التجريد، لا نعتمــد في تحديدها عــلى المعطيات اللغوية المســتعملة، ولا ترتكز في بنائها على أدلة مدعمة من المســتويات العصبية وحس- حركية، بل تستنتج من حيث مقبوليتها النفسية وقابليتها للزحزحة والإزعاج الفكري في أي وقت.

بناء عليه، فالشــيء الوحيد الذي نؤكد عليه، أن مبدأ الإســقاط التصوري الذي يربط بين الزمــن ككيان مجرد وبين تحققاته الفيزيائية لا يمثل لنّا مشــكلة في حدّ ذاته عندما يرتبط بالاستعارة التصورية، بل الاقتراح هو أن الإسقاط التصوري نفسه، غير قابل للتصديق بالنظر إلى الواقعيــة النفســية، هذا يعني أن الأنمــاط التقليدية للصور ترتبــط بتصورات معجمية متميــزة للوقت، وبالتالي فالاســتعارة الأولية لا يمكن أن تشــكل مســتوى مقبولا وثابتا من الناحية النفسية خصوصا عندما ترتبط بالتمثيل التصوري الأساسي لها.

1-4 مشكل المعنى.

من الملاحظ حتى الآن أن تصورتنا هي مرايا عاكســات للمشــاعر والأحاســيس، معابر وجسور للتجربــة، روابط مع التاريخ وإســقاطات للرغبات، فإذا كانــت التصورات قد وضعت من أجل فرز حــدود التمايــز بين الموضوعات كما توجد في العالم وبين تمثيلاتها على مســتوى الذهن، فإن ذلــك قــد ارتبط بمــدى قدرتنا على تشــكيلها ومطاوعتهــا لمحتوى الفكر والإبــداع، وهونفس مــا ذهــب إليه «كاتز وفــودور»(1963) في كتابهما «بنية النظرية الدلاليــة» و»كاتز» (1972(في مؤلفــه «النظريــة الدلاليــة» ، إذ عمــدا علىربط المســتوى التصــوري بالمســتوى اللغوي بواســطة مكون الذريعيــات Pragmatics، كما نصادف من جانب أخر تصــورات أخرى نجد فيها «تشومسكي»(1975) في كتابه « تأملات في اللغة « قد دافع عن فكرة أن البنيات الدلالية تعدّ فرعــا من فــروع البنية التصورية، وتحديدا البنيات التي يعبر عنها باللغة. لذلك ظل الهدف هو محاولة الفصل بين هذين التصورين من خلال تطوير العديد من الظواهر اللغوية التي كثيرا ما تتجاوز البنى اللغوية الأولى إلى البناء الاستعاري الأساسي، ومن الأمثلة التي تبرر ذلك:

أ.اشتعل الرأس شيبا.

ب.يسافر / يرحل/ يقذف بنا الزمن بعيدا.

في اللســانيات الحديثــة، غالبــا مــا تفهم الاســتعارة بوصفهــا كيانا ينطوي عــلى تأويل أو (تصــور) شــيء ما، كما هــو الحال عندما نتحدث عن اشــتعال الرأس بالشــيب، أو من حيث أن الزمــن يمثل كيانا قابلا للحركة يقذف (يســافر/ يرحل) بنا بعيدا ويفعل بنا ما يريد، يملك ســلطة الإرادة وسلطة تمييز الحركة وتحديد نوعها. الزمن كيان قوي وصلب يلعب بمصيرنا، ويتخذ قراره منفردا في إقصاء تام لموضوعاته، إلا أن وجهة النظر التي تقدمها فلسفة اللغة وعلم الدلالة تفترض أن اللغة الاستعارية هي نوع من الانزياح، إلا أن الأمثلة الواردة هنا تفند ما قيل، لأن حدود التمايز القائمة بين اللغة الحرفية تؤســس على قاعدة المرجع، في حين أن اللغة التصورية تتطلب نوعا من التجهيز الإضافي لفهم محتواها وكشــف مقاصدها ودلالتها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فـلا يمكن أن نقف عند حدود فعل الاشـتعال بمعناه اللغوي المتعـارف عليه، بل إن التجهيز التصوري الذي نملكه يجعلنا نتجاوز القائمة اللغوية وندخل في الجوانب فوق- لغوية -Meta linguisticالكيندرك أن الاشـتعال هنا يحمل سـمات أخري لا علاقة لها بالنار، الشـيء نفسـه عندما نتأمل المثال الثاني، فإذا كانت مداركنا مجهزة لكي تتحدث عن السفر والقذف والترحال مـن زاوية الانتقـال وقابلية الحلول في المـكان والفضاء، فإن الاعتبارات الاسـتعارية تحمل الزمن ما لا طاقة له به إلا من حيث رسمه لفضاء مساري يراعي خصوصية المصدر والهدف.

هـذه المقتضيـات هي التي حفزت مؤخرا كل من «لايكوف وجونسـون»(1999) على كشـف أن بنياتنا التصورية للاستعارة تعدّ أمرا أساسيا في بناء نسقنا المفاهيمي عبر تنظيم المعرفة بطريقة منهجية، الشيء الذي ينسجم مع طريقة تصورنا للزمن استعاريا من خلال جرد الأمثلة التالية:

أ.اقترب عيد ميلادي.

ب.حان وقت اتخاذ القرار.

ج.مرّ الوقت بسرعة.

د.اقتربت لحظته المفضلة.

في ظل هذه السـياقات تعدّ نظرية الاسـتعارة التصورية، مؤثرة جدا في سـياق البحث عن الطـرق التي تشـتغل من خلالها الاسـتعارة، على الرغم مـن كونها تعاني من عديد المشـاكل أهمهـا أنها ظلت تركز كل اهتمامها على الظواهر اللغوية، فهي ليسـت نظرية مسـاهمة في تنظيـم اللغة، كما أنها ليسـت نظرية تعنى في المقام الأول ببنـاء طبيعة المعنى اللغوي، فهـي تشـعرنا بالقلـق إزاء اسـتخدام اللغـة كأداة منهجيـة لاسـتنتاج وجود بنـاءات لغوية ومعرفية مسـتقلة، فالاسـتعارة التصورية تم الاسـتدلال عليها بتعابيـر لغوية حتى الآن، إلا أن الهـدف الـذي نتوخى من خلاله البحث هو العمل على وضع حوسـبة معرفية — لغوية لكل الوظائف اللغوية التي ترتبط دلاليا بالكلمة في بناء المعنى الاسـتعاري، وسـوف نحاول أن نبرهـن أنه يمكن للاسـتعارة أن تتأسـس على مقاربـة الدلالة اللغوية المتجسـدة في نظرية التمثيـل(RepresentationTheory)، ونظرية بناء المعنى المعجمي(Lexical Construction Meaning Theory)، إذ تمثل كل من اللغة الحرفية والاستعارة مجموعة متكاملة من الآليات التي تتداخل في تشكيل المعرفة اللغوية والمعرفة الاستعارية، إلا أن هذا الافتراض قد يدفع إلى اعتبار المسألة تفريعا رمزيا Sub-Symbolic للمعرفة له ما يبرره نظريا.

إن أهـم مـا تطرحه نظرية الاسـتعارة التصورية هـو تمثيلها لإحدى أقـرب المقاربات في اللسانيات المعرفية وأكثرها جرأة في حوسبة تصوراتنا وتمثلاتنا، وهي نظرية شملتها العديد مـن التطـورات في الآونة الأخيرة إلى درجة أن هذا الأمر أصبح يشـكل قلقا في حد ذاته، لذلك فإنه من السابق لأوانه أن نعطي استنتاجات تفيد أن نظرية الاستعارة التصورية قد اقتربت من أن تعدّ نموذجا مقبولا ومثاليا لتنظيم تصورتنا، بل الأكثر من ذلك، فإن هذه النظرية لا تزال عبارة عن برنامج لم تكتمل كل ملامحه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

2 - تصورات استعارية نحيا بها

إذا كانت الاستعارة في الأساس نسقا تصوريا، فهي تعطينا الحق في بلورة تفكير يجعل من اللغة الاستعارية مظهرا من مظاهر البنية السطحية للاستعارة التصورية، لأن الفهم الاستعاري يقوم على أساس الفهم غير الاستعاري، لذلك فهي تنتج لنا فهم مجموعة من الكيانات المجردة بطبيعتها «كالزمن» على الرغم من أننا لا نتوفر على آليات لاكتشافهذلاوري.بشرية، ومن ثمة يبنى المعنى المعجمي بوصفه خرجا لما هو إدراكي يجب أن يكون عاما تلتقي فيه كل التمثيلات القادمة من مختلف ال. فإذا كان من الأرجح أن يُفهم الزمن بلغة الحركة والأشياء، فسيكون لذلك دلالة بيولوجية جيدة لكون المسألة هنا تتجاوز البعد الفيزيائي له ليتصل بآليات التحليل البيولوجي. لأننا لا نتعامل مع الزمن من حيث هو مكون نؤشر من خلاله على الماضي أو الحاضر أو المستقبل، بل نحاول أن نكتشف أن للزمن تأثيرات نفسية داخلية لا نمايزها إلا من خلال حركة الأشياء حولنا.

إن النظرية الأكثر جدية والأوسع انتشارا بشأن الزمن الاستعاري تعود تاريخيا إلى عمل لايكوف وجونسون (1980) «الاستعارات التي نحيا بها» الذي أوحى لنا إمكانية التحدث عن الأنساق التي تتدخل في بلورة الزمن بالشكل الذي نتصوره، هو التصور الذي نُظّم في شكل مجموعة من الفرضيات التي حاول المؤلفان أن يدافعا عنها، خصوصا تلك المرتبطة بأن التصورات التي تتحكم في تفكيرنا ليست ذات طبيعة ثقافية محضة، فهي تتحكم أيضا في سلوكياتنا اليومية البسيطة بكل تفاصيلها، إذ يؤكدان أن التصورات تُبنين ما ندركه وتبنين الطريقة التي نتعامل بواسطتها مع العالم، قبل أن يستخلصا أنه إذا كان صحيحا أن نسقنا التصوري، في جزء كبير منه، ذو طبيعة استعارية، فإن كيفية تفكيرنا وتعاملنا وسلوكاتنا ترتبط بشكل وثيق بالاستعارة. إلا أن الافتراض الأهم الذي انطلق منهالكتاب، هو أن الاستعارة لا ترتبط باللغة، بل على العكس من ذلك، فسيرورات الفكر البشري هي التي تعدّ استعارية في جزء كبير منها، فالاستعارات في اللغة ليست ممكنة إلا لأن هناك استعارات في النسق التصوري لكل واحد منا.

إلا أن الشيء المثير للاهتمام أننا نتعامل في بناء نسقنا التصوري على معطيات لغوية ممكنة التحقق، فلكي يكون لنا نسق تصوري استعاري يجب أن ترتبط تلك التجارب بسلوكاتنا وإدراكنا وتصوراتنا حتى يتسنى لنا التفاعل مع العالم الذي نعيش فيه ونعيه، بناء على خطاطات معرفية تتكون في أذهاننا نتيجة تواترها في تجربتنا الشيء الذي سندافع عنه من منطلق أن التصورات التي نشكلها عن الزمن هي التي تمنحنا إمكانية التعبير عنه استعاريا، عوض ذلك نجد أن بناء النسق الاستعاري الزمني يحمل معنى معينا على الرغم من كونه يتجاوز المواضعات الدلالية للغة لأنه بنية مجردة مُتَصوّرة، فإذا كان النسق الاستعاري يتجاوز المواضعات الدلالية للغة، فكيف له أن يفسّر مواضعات أكثر تجريدا مبنية أصلا على التصور؟

لهذا السبب فإن دراسة الاستعارة من منظور زمني شيء يتجاوز المألوف بدرجتين لأنها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تمنحنا فرصة لكي نكشف عن البعد التواصلي الذي يربط بين المعنى اللامتغير والمعنى المرمز (encoded) في لغة ما، وهو اختصاص علم الدلالة، من ناحية، وبين العناصر المطابقة لمعرفتنا بالعالم الخارجي، وهو اختصاص الذريعيات (Pragmatics) من ناحية أخرى.

لكن النظرية المعاصرة للاستعارةكما وردت عند «لايكوف» (1993) لا تؤكد أن هناك بعدين خفيين يعتبران في الأصل بعدا واحدا، بل تؤكد أن هناك بعدا واحدا يستوجب الإشارة إليه باعتباره مركز العالم الخارجي. إن ما يقرر إشارتك إلى المعنى المقصود هو الذي تتأسس عليه الاستعارة، لأنك تحيل ضمنيا على الزمن مثلا من خلال المدة أو اللحظة أو الحدث أو المنفذ... مع استحضار ضمني إلى الوسائط الممكنة التي استنبطتها من تجربتك مع المحيط أو العالم الخارجي. وعليه نفرض أن الوسائط التي يمنحها المحيط إليك، وبالنظر إلى نوع وطبيعة التجربة، هي التي تساهم في بناء نسقنا الاستعاري للزمن تصوريا.

2-ا التصور الاستعاري للمدة.

لماذا نقدر الاستعارة كل هذا التقدير العالي؟ كيف اقتحمت حياتنا بهذا الشكل المهول حتى أصبح يبدو جليا أننا لا يمكن البقاء بدونها، بل إن دورها في بلورة النسق اللغوي يعدّ أمرا ضروريا لكونها تدخل في تكوين أفكارنا وتصوراتنا التي يمكن أن توصف على أنها عقلية ومادية في الوقت ذاته، فبقدر ما يظل الإنسان كيانا مستقلا وفرديا وقابلا للتمييز، يبقى بالإمكان وصفه بأنه يملك تجارب تتحول إلى نقط واضحة، كلّ نقطة تكتسب أهميتها الكبيرة عندما ننتقل إلى إحالة زمنية محددة، فينتقل التعبير عنها من مجرد حدث عرضي إلى بنية إحالية تؤشر على معطى زمني محدد يعبر عنه بالمدة أو اللحظة... وبالتالي تكتسب قوتها الدلالية من زاوية تجاوز اللغة الحرفية إلى «الميتا- لغوية» في إشارة واضحة إلى الاستعارة وما تؤشر عليه، ولتوضيح ذلك يمكن أن ننظر في نسق الأمثلة التالية:

أ.يندفع الوقت بسرعة مفرطة.

ب.تسلل الوقت دون أن نشعر به.

ج.يبدو لي أن الوقت قد توقف وأنا في موقف حرج.

إن كل هذه السياقات تؤشر على تجارب ملموسة مع الواقع، إذ يحمل الزمن فيها إشارات تحيل على الضغط أو طول أو قصر المدة، إلا أن السؤال المطروح من أين لنا بكل هذه التصورات؟ وكيف تم ربط أفعال من قبيل يندفع، يتسلل، يتوقف... بالزمن الذي لا علاقة له بذلك؟

إذا كان نسقنا اللغويمبنينعلى ما ندركه من تصورات عن العالم الخارجي، فإن الإحساس والشعور بذلك يخص الجانب البيولوجي المصمم في أنظمتنا الحسية، على اعتبار أننا نملك كاشفات للحركة وكاشفات للأحداث لكن لا نملك كاشفات للزمن، ومن تم فإن المعنى البيولوجي Biologicalmeaningيجب أن يفهم من منطلق الأشياء والحركة، على الرغم من أن هذه القراءة قد تبدو في مجملها غير مقنعة لأن هناك دليلا عمليا يتمظهر في أن البشر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يدركون ويشـعرون بمرور الوقت، بل ويُقيّمون مدة مروره دون أن تكون هناك آليات قابضة على ذلك، إلا أن الشـيء المدهش هنا هو مقدرة الإنسـان على إجراء حوسبة واعية بالزمن بناء عـلى طول مدته أو قصرها، أو بناء على الحالة النفسـية التي يشـعر بهـا، فيمرّ عليه الوقت بسـرعة إذا كان في حالـة انشـراح ومرح (أ)، (ب). والعكس تمامـا إذا كان في حالة ضغط كما في(ج)، لذلك تم رسم توافق دلالي بين أفعال توقف/ تسلل/ اندفع في علاقتها بالنسق الزمني للمدة، فتم خرق بنيتها التحتية لتنسجم مع الضغط أو الطول أو قصر المدة.

إذن، نحن قادرون على رسـم وحوسـبة تجربتنا مع الوقت على الرغم أننا لا ندركه بالحاجيات البيولوجية، بل بمعطيات داخلية شـخصية، لذلك فنحن في حاجة ماسة لاستعارات فيزيائية لكـي نعبـر عن الزمـن. ونحتاج إلى اسـتعارات ملموسـة لكي نتكلـم عن الترجمـات الداخلية للعواطـف أو الأفكار أو الأحاسـيس.أو بصيغـة أكثر دقة نحن في حاجة إلى إسـقاط تصوري يربط بين الحاجيات البيولوجية وترجماتها الداخلية.

تملك الاسـتعارة، بهذا المعنى، سـلطة قوية علينا، وتتحكم بشـكل كبير في تعابيرنا عن الزمن، فلولاها لما تمكنا من إخراج النسق البيولوجي للزمن إلى نسق لغوي مكشوف، وعليه، فكيف يتم رسم حدود التوافق بين الأفعال المذكورة في الأمثلة السابقة وبين النسق الزمني للمدة استعاريا؟ أو لماذا انسجمت هذه الأفعال مع تعابيرنا الزمنية؟

للكشـف عن السـلوك التوافقي الذي يربط بين دلالة هذه الأفعال وتركيبها نجد أنفسـنا نفتـرض مـع محمد غاليـم (1999) في مؤلفـه « المعنى والتوافق» أن الأفعال تملك سـمات داخلية تقوم بدور حاسم في تصميم بنية الفعل والموضوعات التي سترافقه تركيبيا ودلاليا.

يندفع: (مصدر – هدف) (قوة، جبروت، سلطة...)

يتسلل: (مصدر – هدف) (رفق، سرعة، بطء...)

توقف: (مصدر – هدف) (وصول، هدف، نقطة...)

إذا افترضنا أن هذه الأفعال تملك هذه السمات في بنيتها التحتية، وهي سمات مكبوسة لا تظهر عندما نستحضرها أو نعبر بها، فإن هناك دواع داخلية لا نستشعرها تدفعنا إلى انتقائها دون غيرها، هو الانتقاء ذاته الذي يتضمن قيودا سـياقية تسمى بقيود الانتقاء،إذ تتمظهر وظيفتها في الحصول على قراءة ملائمة ومنسـجمة تراعـي التركيب والدلالة، فإذا كانت كل الأفعال تشـترك في سمات مشتركة، فإننا سنبحث عن العالم المشترك الذي يربط بينها وبين النسق الزمني.

الزمن {مصدر – هدف}

{ ضغط}

{سرعة}

{ بطء}

{ مرور}

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من أهم المميزات التي تفترضها هذه السمات أنها تخصص المحمولات وتشترط موضوعات خاصة تنسجم معها وتساوقها، وبناء عليه قد تجمع المحصلة على الشكل التالي:

١: يندفع الوقت: { من - إلى}
{ مصدر – هدف }
{ قوة - سرعة }

2: تسلل الوقت: { مصدر - هدف }
{ سرعة - بطء }
{ سلاسة – مرونة }

3: يتوقف الوقت: { من - إلى}
{ مصدر - هدف}
{ انطلاق – نقطة وصول}

يشرط الفعل «يندفع» أن تكون موضوعاته حاملة لسمات تؤشر على المصدر والهدف، وهي حيّز فضائي محصور بين نقطة انطلاق ونقطة وصول، إلى جانب الأهلية والمقدرة على فعل الشيء، لذلك قد تسقط عنه بنيات من قبيل (يندفع الحائط). الشيء نفسه يُطبق على الزمن الذي توفرت فيه كل الشروط الضرورية والكافية لكي ينسجم والفعل اندفع، ممّا ولّد نوعا من توافق السمات بينها(feature matching)، ومن ثمة حصل الانسجام وكانت البنية صحيحة، فإذا كان الزمن يندفع بقوة، ويتسلل برفق، ويتوقف فجأة، فإن هناك تشخيص معلوماتي داخلي يعمل على رصد ردود أفعالنا الداخلية وتنشيط الحس الداخلي بطريقة مقنعة، ومن ثمة يتم نقل المستوى الفيزيائي لمداركنا إلى سياقات لغوية مستعارة نحوسب من خلالها المدة ونعمل على رصد بدايتها ونهايتها وتقييم حجمها قصيرة أو طويلة ورسم ملامح مرورها بسرعة أو ببطء.

إن أهم معطى تم التطرق إليه هنا يرتبط بمبدأ الإسقاط التصوري الذي أشار إليه «ايفانس» (2004) في كتابه (The Structure of Time)، إذ أكد أن البناء الاستعاري لا يمكن أن يقوم إلا عندما تتحول المعلومات الذهنية إلى آليات وكاشفات نرصد من خلالها الحقيقة السيكولوجية للاستعارة التصورية بناء على تجربتنا الذاتية مع الزمن، هو الأمر نفسه الذي جعلنا نستعير فعل التدفق والاندفاع والتوقف لكي نلبي حاجياتنا التواصلية في تعبيرنا عن المدة الزمنية، فجل التصورات المرتبطة بذلك، غالبا ما تكون استعارية إذ توفر حيزا استعاريا مناسبا نقرأ من خلاله المدة التي نوزعها إلى ثوان ودقائق وساعات وشهور.. بمعني أننا قادرون على وضع مجموعة من الإسقاطات التصورية (المدة مثلا) على تعابيرنا ومعطياتنا اللغوية والمعجمية ومعالجتها ذهنيا لكي نحصل على بناء استعاري ممكن وسليم، قابل للقراءة والتحليل اللغوي والمعرفي بصورة واضحة تماما.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

2-1-1 استعارة اللحظة.

غالبا ما نتصور اللحظة وكأنها نقطة مفصلية اعتبارا لما أشـار إليه «عبد المجيد جحفة في كتاب «دلالة الزمن في اللغة العربية» (2006) إذ أثبت أنه إذا تصورنا الحدث واقعا في نقطة من الزمن، وتم تحديد هذا الزمن ليشمل أكثر من نقطة داخله، فإن ذلك يتيح ورودات متعددة للحـدث اللّحظـي، إذ تتوزع هذه الورودات على مدة زمنيـة معينة، بعبارة أخرى إذا كنّا نتصور الحدث حاصلا في نقطة زمنية ما، فإنه لا يمكن أن نجعله يتسع ليشمل أكثر من نقطة واحدة في الزمن، وبهذا نحصل على مبدأ استعاري تحيل عليه بالسياقات التالية:

أ.انتهت المهلة المخصصة للانسحاب.

ب.أكدّ الطبيب أن مرض زيد خطير، من الممكن أن يموت في أي لحظة.

ج.أقرّت الأمم المتحدة أن الانسحاب من العراق سيشكل لحظة تاريخية.

إن التفسـير المقتـرح لتأويل وقـراءة هذه الأمثلـة يتيح لنا إمكانيـات تنبؤية بخصوص اللحظة، فالسلطة الاستعارية التي منحت في قراءة اللحظة مستقاة من النهج التصوري الذي يجعلنـا دائمـا نحيل عليهـا منفصلة تماما عن عالمها الزمني الخارجـي، إذ لا يمكن أن نقيس حجمهـا بالقصيـرة أو الطويلـة. كما يمكن أن نربطهـا بنقط حدث أخرى خارجـة عن إطارها، بمعنى أدق:

انتهت المهلة وصول لحظة الانسحاب

إصابة خطيرة لحظة تنبئية بوفاته.

الانسحاب من العراق لحظة تاريخية.

عـلى الرغـم من أن الوصول لا يمكـن أن يتم في لحظة واحدة، وعـلى الرغم من أن المرض لم يحدث في لحظة واحدة، وعلى الرغم أن الانسـحاب سـيكون على دفعات إلا أننا نؤشـر على اللحظة بناء على كلّيتها، وقد نُرجع ذلك إلى الربط الاستعاريالممكن الذي يجمع اللحظة بأفعال نتصورها داخليا وكأنها فواصل زمنية محددة. إذ لا يمكن أن نتصور أن الموت مثلا ورد حدوثه مرات ومرات، بل إن القصد بالموت هو الموت الاسـتعاري كما تكشـف عن ذلك البنى التالية: «استغرق موته ساعتين»، أو « نموت جوعا كلّ يوم».

إن ما يجعل من هذه البنى بنى اسـتعارية هي أن حدث الموت يؤول على أننا نمرّ بسـيرورة نُسـلّم فيها إلى الموت كل يوم، وبهذا قد نقرأ البنية على أسـاس إحالتها على سيرورة أوصلتنا إلى لحظة الموت، وهي سـيرورة مكنتنا من بناء نسق اسـتعاري تصوري ربط الموت بلحظة واحـدة فاصلـة وخارجة تماما عن محيطهـا، وكأننا نتصور اللحظة بنيـة مغلقة لا علاقة لها بالظروف الخارجية، فالتأويل الاسـتعاريMetaphoricinterpretation (»ساعتين» و»كلّ يـوم» مثلا، يجعل منها نسـقا محـدودا ومنفصلا يربط بين كل النقـط الممكنة داخل مجال مدتهسـاعتان، وداخـل حيّز مدته 24 سـاعة، وعليه فـإن كل النقط التي توجـد داخل هذين المجالين تجمع استعاريا داخل نقطة واحدة تقرأ باللحظة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المؤكـد أن الإنسـان يملك نسـقا داخليا يجعله يـؤول منظومته التي تحيـل على اللحظة بمفاهيم وتصورات تنسجم مع مقتضياتها، بمعنى آخر إنه ينتقي في تعبيره عن ذلك قوالب لغوية لا تؤشـر على المدة، ولا تؤشـر كذلك على السـرعة والبطء، كما لا تؤشـر على الضغط وإطالـة المدة. لذلك يتـم وصف اللحظة الزمنية باعتبارها نقطـة وصول الحدث، ممّا يجعل البنيات التالية بنيات شـاذة دلاليا لأن مجال المدة مفتوح على الطول والقصر، على السـرعة والبطء، على الضغط والشد العصبي، في حين تعدّ اللحظة مجالا مغلقا ونقطة تحقق الحدث ووصوله.:

أ.لم أشعر بالمهلة المحددة للانسحاب.

ب.وصلت المهلة المحددة للانسحاب بسرعة.

ج.انتهت المهلة المحددة للانسحاب ببطء.

تسمح لنا هذه المقارنة من إدراك الكيفية التي يشتغل بها النظام التصوري عند الإنسان، ومـن ثمة رصـد المبادئ العامة التي تتحكـم في إدراكنا للعالم الخارجي، وفي إسـقاطاتنا له لغويا، لذلك فمن المفترض أن يسـلك نسقنا التصوري سيرورات لإدراك العالم بواسطة اللغة. مهما يكن فأيّ نسـق اسـتعاري ما هو إلا تمثيل تصوري للأشياء والموضوعات الأنطولوجية التي تفتح آفاقا واسـعة للحرية والتعبير، بل يمكن أن يكون الوسـيط الوحيد الذي يسـاهم في تنمية اللغة وتوليدها، كما يمكن أن يكون معيارا حاسـما في بناء معجم لغوي يراعي في مداخله كل الأنساق الاستعارية المحتملة في بنائه.

2-1-2 استعارية الورودات الزمنية.

تتأسـس قراءة الـورودات على مبدأ التعـداد(Enumeration Principle) الذي ينسـجم مع الحـدث أو النشـاط أو حالـة، لذلك فإنه يرتبط بالعمليات السـياقية التـي ينتجها الخطاب، بالإضافـة أنه ينبني وفـق مقتضيات ظرفية امتدادية لا تقف عند حـدود الحدث الأول، بل يتجـاوز الأمـر ذلك إلى الـورودات التي تأتي بعده، ممّا يفسّـر أن التعـداد يدخل ضمن البنية التصورية للإنسان الشيء الذي توضحه البنيات التالية:

أ.حطّم هشام الكروج الرقم القياسي العالمي لمسافة 1500م في ملتقى باريس لألعاب القوى.

ب.سافر زيد من الرباط إلى أكادير عبر الطريق السّيّار.

إذا كان «جاكنـدوف» (1983) في مؤلفه « الدلالة والمعرفة» قد أدخل الحدث بكل تلاوينه ضمن المقولات التصورية الأولية (حالة، مسار، نشاط...) فإننا سنهتم هنا بأهم المكونات التي تسـاعدنا في الانتقال من النسـق التصوري إلى البناء الاستعاري عبر مبدأ التعداد، فالملاحظة الأولى في المثال (أ) تجعلنا ندرك أن تحطيم الكروج للرقم القياسـي لمسـافة 1500 م لم يأت دفعـة واحـدة، أو أنه لم يأتنتيجة مشـاركة وحيـدة في ملتقى باريس، بـل إن تحطيم الرقم جاء بناء على مشـاركات سابقةللمسـافة نفسـها، وبناء أيضا على عدد المرات التي حسّـن من خلالها الكروج أرقامه الشخصية في هذه المسافة، فيتأسس التعداد هنا على حسب المشاركات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وحسب الأرقام التي حصل عليها العداء قبل أن يحطم الرقم القياسي، الشيء نفسه يمكن أن ينطبق على البنية (ب) التي نفسّـر من خلالها أن السـفر الذي قام به زيد اتخذ مسافة رابطة بين الرباط وأكادير، إلا أن هذه المسافة تقرأ في كلّيتها على أنها كمية واحدة، بل إن الأمر في الأصل يوزع إلى تعداد نعُدُّ من خلاله الكيلومترات التي تربط بين المدينتين، لذلك فإن المسار الفضائي (من الرباط إلى أكادير) هو مسـار نعبّر عنه ب: مسـار واحد هو الطريق، وكيان واحد هو زيد. فكلّ نقطة من هذا المسار تشكل نقطة وصول تبتدئ بالرباط وتنتهي بأكادير، هي النقط التي تشكل ورودات مبنية أيضا على تعداد حجم المسافة وحجم الكيلومترات الرابطة بين المدينتين، وكأن النسق الزمني في المثالين مبني على نسق مرتب بشكل خطي تسلسلي.

1.الحدث: المسافةالتوقيت

المشاركة الأولى 1500م mn30s143

المشاركة الثانية 1500م mn29s763

المشاركة الثالثة 1500م mn28s613

2.المسار:

(الرباط).....1....2....3....4.....(أكادير)

(نقطة انطلاق).....(نقطة وصول)

المدة: 3 ساعات

نجد أنفسـنا هنا مجبرين للدفاع عن الافتراض الذي يؤكد أن المدة الزمنية هي مجموعة من النقط المرتبة بشكل خطي تخضع إلى مبدأ التعداد النسقي، فيكون الزمن امتدادا إذا امتد في الزمـن، ويكـون لحظيا إذا لم يجد في الزمـن امتدادا له، إلا أن الأمر الذي سـنركز عليه هنا هي الملاحظة التي أشـار إليها كل من « ميلر وجونسـون لايرد(1976)Miller&Johnson- Laird(في مؤلفهمـا: «Language and perception» بتأكيدهمـا أنـه على الرغـم أن الزمن ينبني على التعـداد الخطي، فإنه من الناحية النفسـية من الملائم اعتبـار الزمن هنا متوالية من الأحداث أو اللحظات أو النشـاطات، الشيء الذي يفسّر أننا نمتلك قدرة استعارية قوية نؤول من خلالها الحدث أو المسـار أو النشـاط... كأنه كمّية واحدة من الحدث، بمعنى أننا نشـكل مجموعة من المعطيات الزمنية المؤسسة على خبراتنا وتجاربنا معه، فنقدمها للعقل على أنها أساس صحيح فيصدقها ويقوم بترجمتها إلى تصورات بشكل خاطئ، فيعطينا أمرا بأن نتصورها كذلك، فنلجأ إلى الاسـتعارة باعتبارها الوسـيط المعرفي الوحيد الذي يسهل علينا عملية الإدراك ويوصلنا إلى الإفهام، بل إن الاستعارة هنا تشكل الأساس الذي يجعلنا ندرك أن إنجازا من حجم تحطيم الرقم يشـبه إلى حد بعيدتحطيم قنبلة التي لم تأت دفعة واحدة، بل عبر تطبيق العديد من التجارب والمناورات،فتكـون التجارب إسـقاطا اسـتعاريا للمشـاركات، وتكون القنبلة إسـقاطا تصوريا للرقم القياسـي، فتتأسس على منوال ذلك اسـتعارة الورودات، ويجعلنا أيضا نفهم أن السفر هو مجموعة من النقط المتوالية التي تربط بين نقطة الانطلاق ونقطة الوصول.

إذا كانت كلّ الأعمال تقول بافتراضات حتى لو أدى ذلك إلى تناقضها، فإن ذلك ممكن لأن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كل التحاليل التي تقدم هي في الأصل استعارات، إنها تقول شيئا آخر غير ما هو عليه الأمر في الواقع، إن السياق الزمني المبني على الورودات والتعداد هو سياق حذر يأوي مجموعة من التصورات المثبتة في الذهن، فبمجرد ترجمتها فإنها تفرض علينا النظر إلى السياقات بطريقة جديدة، ومن أجل فهمها علينا أن نتساءل «كيف» و«لماذا» نعمل على صياغتها بهذه الطريقة الجديدة، وكأننا نتصور أن الاستعارة هي الانطلاق من بنية عميقة ذات قوة تأويلية صعبة إلى بنية سطحية ذات مغزى إفهامي بسيط.

2-1-3 استعارة الأحداث الزمنية.

تقرّ اللسانيات البيولوجية أن اللغة تشكل مكونا من مكونات الذهن، ونفهم الذهن هنا بالمعنى الذي يختص باستعمال واكتساب اللغة، فأفضل النظريات التفسيرية الموجودة تنظر إلى النسق البيولوجي على أنه يملك انساقا حاسوبية تمكن من منسقة تفكيرنا وفق ممارسات اجتماعية معقدة مرتبطة بالخيال وبالأنساق الاستعارية والرّمزية بشكل عام، الشيء الذي يساعدنا على تأويل الظواهر اللغوية وفق ما نملكه من ملكات تفسيرية وتأويلية كبيرتين، لذلك فإن أيّ تصور زمني لابد وأن يكون ذا قيمة رمزية تؤشر إلى الحدث مثلا باعتباره يحيل على الاختصاص، والاختصاص هنا هو النظر إلى الحدث باعتباره نقطة زمنية مرجعية في إطار التسلسل الخطي للزمن، بمعنى آخر فهو عبارة عن نقطة إحالية محددة نؤشر عليها بالسياقات اللغوية التالية:

أ.كتب الرسالة في ساعة.

ب.قطعت ميلا في ساعة.

ج.توّج الكروج بسباق 500 ام.

إذا كانت معايير التحليل الدلالي والتصوري تفترض تحديد التمايز بين اللحظة والمدة الزمنيتين على الرغم من كون الأول قد يكون جزءا من الثاني، فإن الحدث الزمني يؤول على أنه كميةQuantity زمنية خاصة ومحددة، الشيء الذي يمكن أن نفسره من خلال(أ). الذي نصوغ من خلاله مؤشراتتحليلةعلى فعل الكتابة داخل حيّز زمني لن يتجاوز ساعة من الزمن، بمعنى أدق فإن الحدث هنا مؤشر عليه بالنظر أن كتابة الرسالة في ساعة يقتضي أني لم أكن قد كتبها في أول عشرين دقيقةمن هذه الساعة مثلا، الشيء نفسه ينطبق على المثال في (ب) الذي يؤول استعاريا بالنظر أنه إذا كنت قد قطعت من المسافة ميلا في ساعة، فإنه لا يمكن أن يكون صادقا أني قد قطعت الميل في أي نقطة من نقطه الزمنية، رغم أني قد انخرطت في قطع الميل خلال كل الفواصل الفرعية التي تتكون منها دقائق الساعة السّتون، أما في (ج) فهي لا تعبر عن الفوز الفعلي بالسباق، بل يتم استبدال ذلك باستعارة تؤول الحدث باعتباره تتويجا للحظة الفوز بالسباق الذي تقع مسافته بين زمنيين، زمن الانطلاق وزمن الوصول.

إن المؤشرات التصورية التي تفرزها هذه السياقات تعطينا تنبؤات معرفية كثيرة تحيل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلّها على أن الحدث قد يؤول استعاريا إلى قراءة منفردة تنظر إليه كأنه نشاط أو إنجاز أو حالة أو إتمام، بل هو كذلك إذا كانت القوة الاستعارية التي تنظر إلى الحدث في عموميته نسقا زمنيا محيلا على الكتابة أو الجري أو الربح.. في حين أن ذلك يخضع لحوسبة ذهنية تجعل المخاطب يدرك ضمنيا أن حدث الكتابة قد استغرق ساعة من الزمن دون أن يعمل على تجزئته إلى فترات أو فواصل جزئية، بل ما يهمه (المخاطب) هنا هو فعل الكتابة في كلّيته. الأمر نفسه ينطبق على حدث الجري الذي من خلاله تم قطع ميل من المسافة في ساعة، فنحن نؤول فعل الجري هنا استعاريا باعتباره كمّاً، في حين أنه في الأصل مجزأ إلى نقط وفواصل... وهكذا.

إن التصميم الاستعاري الذي يملكه الجهاز المعرفي عند الإنسان يسهل بشكل كبير عملية إدراك الخطاب وتأويله، بل إن الاستعارة في هذا المستوى من التحليل قد تشكل وسيطا معرفيا خارقا ينقل الخطاب من بعده الحرفي بإسقاط مضامين جديدة عليه، فتأويل السياقات أعلاه يجعلنا نتصور كأن الحدث عبارة عن نقطة وصول نهائية أو نتصوره كأنه نقطة إحالية كبرى في ضمنالتعداد الخطي للزمن، الشيء الذي يجعلنا نقول في مقابل الأمثلة السابقة مثلا:

أ.كتب الرسالة في سنة 2008.

ب.سبق وأن قطعت المسافة في ساعة.

ج.توّج بالسباق في ملتقى باريس في السنة الماضية.

قد تجعلنا هذه المعطيات متفقين على أن النهج الاستعاري الذي يسلكه الإنسان في عملية الإدراك له جدوى دون الوقوف عند معالجة المعلومات اللغوية الدقيقة المقدمة، لأنه، وبكل بساطة، تمكننا الاستعارة من رؤية بعض مظاهر الواقع (التصور) بصورة تتولد عن الاستعارة نفسها، فتكون بذلك المظاهر التصورية مظهرا استعارية في حدّ ذاتها، منها تتولد وإليها تعود.

2-2 التصور الاستعاري للتسلسل الزمني.

إذا كانت المقاربات المتنوعة للزمن تبحث عن معالجته باعتباره ظاهرة ذهنية أو باعتباره جزءا من «الواقع»، فإن المقاربة الأكثر تطرفا هي تلك التي قدمها «ايفايس(2004)» التي اعتبرت أن النسق الزمني عند الإنسان هو نسق بيولوجي نفسي، وأن فكرة وجود تصورات استعارية خلف ذلك لا معنى له إذا لم نفسّر الواقع من زاوية الوقائع اللغوية الأكثر بساطة بطريقة محسوبة، الأمر الذي دفعه إلى استخلاص أن النسق الزمني عند الإنسان ُبنيّ تصوريا وفق نقطتي التقاء، التقاء الذات بالحدث لتؤسس الإحالة المبنية على تحرك الذات، أو نقطة التقاء الزمن بالذات لتؤسس الإحالة المبنية على تحرك الزمن، إلا أن هذا الالتقاء لا يمكن أن يتم إلا من زاوية وجود سيرورة زمنية تفترض في الزمن أن يكون ذا بعد خطي تسلسلي الشيء الذي كان سببا في الدفع بنموذج معرفي ثالث أسميناه ب «نموذج التسلسل الزمني».

تنبثق معطيات هذا النموذج من فرز مختلف الأنساق المعرفية التي حاولت أن تنقل التفكير في الزمن من حجرة الدماغ إلى السياق عبر وسيط اللغة، فالكيفية التي نتصور بها الزمن هي التي تجعلنا نتفاعل مع الآخرين في بلورة إرسالية مقصودة ومؤولة وفق ما يقدمه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النسـق الاستعاري عند الإنسـان، وإذا كان الافتراض القائل بوجود تسلسل خطي للزمن، فإن القبض عليه يفرض أيضا التسـلح بكل الملكات التي تسـاعدنا على قراءته قراءة سُلّمية بناء على مجموعة من المؤشرات الاستعارية المحلية نحو:

أ.يتدفق الوقت بسرعة.

ب.ينساب الوقت بمرونة نحو المجهول.

ج.لا يمكن أن نوقف الوقت.

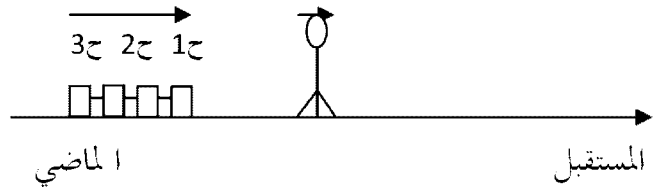
مـن البديهـي أن تـؤول هذه السـياقاتعلى وجود خلفيـة مرجعية لوقوع الأحداث المؤشـر عليهـا بالتدفق والانسـياب وعدم التوقف، هي الخلفية التي نؤكـد من خلالها أن الزمن عبارة عـن سلسـلة لا متناهية من التدفقات، تنسـاب بنا بـلا هوادة أو توقف، فانسـجام التدفق/ الانسياب/ عدم التوقف... مع المقتضيات السياقية للزمن يدفعنا إلى بلورة تصور يربط بينها بواسـطة الاستعارة، فالسمات التحتية للتدفق والانسياب وعدم التوقف يجب أن تنسجم مع مكونـات من قبيل: الماء، الهواء، الفضاء... كلّها مكونات محكومة بفعل السـيرورة، الشـيء الـذي يجعـل من خلفياتنا التصورية قابلة أن تُربط مع مكون رئيسـي مـن قبيل الزمن الذي يخضع هو الآخر لنفس الفعل (السـيرورة)، ومن تم كان الانسـجام التسلسـلي الذي يجعل من السياقات السابقة جملا مقبولة نحويا ودلاليا بناء على الاستعارة.

تقول العادة أننا نتصور الزمن في شـكل وحدات متسلسلة من الأيام والأحداث والكيانات... هـو التسلسـل الذي يُفترض أن نقابله اسـتعاريا بالحيّـز المكاني الذي يؤطره، الشـيء الذي ينعكـس على طرق تفكيرنا. إذ غالبا ما يتم التأشـير على ذلك بواسـطة محـدد مرجعي نحيل مـن خلالـه على الزمـن كأن تقول مثلا: «أحتفل بعيـدي ميلادي كلّ سـنة». « أزور باريس كل شهرين».«أتزوج مرّة في العمر».

ما يجمع بين كل هذه السياقات هو قابليتها أن تجعل من الذات إحالة مرجعية زمنيا، إلا أن التأمـل أكثر في محتوياتها القضوية تفرز دلالة عميقة تتمظهر في أن الاحتفال بعيد الميلاد وزيـارة باريـس والتزوّج كلّها مؤشـرات تحيل في حـدّ ذاتها على حدث مرجعـي مرتبط بوجود ذات،إلا أن النهج الاسـتعاري يعبّر في الأصل عن سـيرورة زمنية وعن تسلسل زمني يجعل من الـذات قارئة جيّدة لحدث الماضي والحاضر والمسـتقبل، وبالتـالي فإننا نفكر في الزمن وكأنه مترابطـة لا متناهيـة من الأحداث تتدفق بنا من الماضي نحو المسـتقبل، بل إننا قد نتصور أننـا عندمـا نعبّر عن الزمن وكأننا نعبّر عن الذات في إحالاتها المختلفة، بل إن العكس هنا هو الصحيح إذ نعبّر عن الذات ونحن نحيل عن تسلسل زمني مفترض.

إن الزمن الذي تم تصوره هنا هو زمن الأحداث وليس مجرد زمن فقط،لأن مثل هذا التصور لا يمكـن أن يطـرح بوصفه تحصيل حاصل لأنـه زمن حدث ما محدد، محصـور ومقيّد بالزمن والمكان، الشـيء الذي نرفض من خلاله أيّ تقسـيم للخط الزمني إلى مراحل بقدر ما ندعم أن يتم ذلك بناء على الأحداث المؤرخة في الذاكرة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



شكل1: طبيعة الأحداث المؤرخة في الذاكرة

شكل1: طبيعة الأحداث المؤرخة في الذاكرة

مـا يجعل من منظومتنا التصورية بنية اسـتعارية محضة هـي الأولويات التي نملكها في دواخلنـا، والتي تسـوقنا نحو إدراك منطقي يجعل من الأحـداث التي تقع خلف الذات بمثابة أحداث التجربة الذاتية، بل قد نستعير هذه التجارب في رسم الخط الزمني الخاص بنا، فتكون القـراءة المثلى لهذا التسلسـل ذات وجهتين محددتين تنطلق الأولى مـن (ح1) إلى (ح3)،أو مـن(ح3) إلى (ح1) وكلا التصوريـن صحيح، بحسـب التراتبية الخطيـة التي تعطي الأولوية للحدث الأقرب أو الأبعد إلى الذات من حيث الوقوع. بالتالي تكون هذه الأحداث بمثابة أوليات تجريبية تساعدنا على تأريخ مسارنا الزمني والقبض على بعض من جزئياته.

2-2-1 التصور الاستعاري للمصفوفة.

إذا كنا ننظر إلى النسـق التسلسـلي بوصفـه مجموعة من الأحداث التـي يتم قراءتها على أساس أنها إطارات مرجعية خطية، فإن المصفوفة تنظر إلى هذا الخط التسلسلي بوصفه زمنا مطلقا لا بداية ولا نهاية له. بمعنى أن تصورنا الاستعاري للمصفوفة يدفعنا إلى تجريد الزمن من كل الأحداث التي تقع على خطه والنظر إليه بوصفه كيانا عاما قابلا للقياس والتمييز.

المصفوفـة (matrix) بهـذا المعنـى كيان ثابت وموحـد يملك كل مؤشـرات القياس وكل مؤشرات التغيير، ولإدراك ذلك ننظر في السياقات التالية:

أ.لا يمكن لنا أن نحد من تدفق الزمن.

ب.لا نهاية للزمن.

تعد الغاية المشتركة بين كلّ هذه السياقات إحدى أهم المؤشرات التي تساهم في تشكيل تصـور فعّال حول الزمن، فارتباطها بالحركة يعد مسـألة جوهرية في بناء وتشـكيل التصور، وهو التصور الذي يتماثل بشـكل كبير مع ما قدمه «نيوتن» حول مسـألة «الزمن المطلق» وهو تدفق لا علاقة له بالمؤثرات أو المؤشـرات التي يمنحها العالم الخارجي، إذن فنحن أمام حركـة إنسـيابية تقودنا نحـو اللانهاية، فعدم وضع حـد لتدفق الزمن في المثـال الأول يعدّ مسـألة تجريبية أكثر منها تجربة فيزيائية، فنحن ندرك ونتصور ذلك قبل أن نعرف ونتعرّف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على النظريات الفيزيائية حول المسألة. لذلك فإننا نستند على كل الأفعال المتخيلة استعاريا للتعبير عن الزمن من هذه الزاوية أو الوجهة، الشيء الذي ينسجم بشكل كبير مع ما هو مقدم في المثـال الثانـي، إذ غالبا ما نتصور الزمن بوصفه كيانا ممتـدا لا يمكن أن نحدّ من قدراته على اختراقنا واختراق أجوائنا الخاصة، بل اختراق دواخلنا التي تعدّ خواصنا التي لا يمكن لأحد أن يفعل بها ذلك. بخلاف البنية: «مازال الوقت أمامك طويلا». إذ نصادف أننا أمام تصور آخر مختلـف له علاقة «بالمدة المطلقة» وهي تقارب بشـكل كبير مسـألة «الزمن المطلق»، إلا أن فرصة تدارك الأمر مثلا، تفتح مجالا أوسـع لاعتبار أن التأويل أو القراءة المثالية لـ «وقت طويل» قد تنسجم مع «المدة المطلقة» المفتوحة على مجال زمني غير محدود.

إن ما يجعل المصفوفة الزمنية متمايزة عن التسلسل الزمني هي تلك الاعتبارات الاستعارية الداخليـة المبنية على مسـألة التجربة، فإذا كان التسلسـل الزمني يعطـي أولوية كبيرة إلى «الحـدث» باعتباره إطارا مرجعيا أو قوة إحالية كبرى، فإن المصفوفة، في مقابل ذلك، تمنح قوة اسـتعارية كبيرة إلى «الحركة» باعتبارها مؤشـرا قويا على اللانهاية وعدم المحدودية في الزمن، وهو الأمر الذي تبيّنه السياقات التالية:

أ.لا نسبح في الزمن مرتين.

ب.يزحف الوقت بنا نحو المجهول.

ج.يصحبنا الوقت معه إلى اللانهاية.

د.يسرع الوقت بنا نحو الهاوية.

إن القوة الاستعارية التي نمنحها للزمن من خلال توظيف أفعال من قبيل: يزحف، يصحب، يسـرع... تجعلنا ندرك أن النسـق الداخلي لهذه الأفعال يبنى على الامتداد، هو الامتداد الذي لا يمكن أن يأتينا من التركيب ولا من الصرف، بل إن العنصر القوي في بنائه ينسجم مع الدلالة التوافقية ا التي تربط بين السياق التركيبي والسياق الدلالي.

تشـترك كل الأفعال الموظفة في الأمثلة أعلاه على وجـود حركة امتداد غير محدودة بزمن أو حدث أو لحظة معينة، لذلك فعندما نريد أن نعبّر عن المصفوفة، فإنّنا نعبّر عنها استعاريا بوجـود فعـل الحركة الـذي لا تتم مناظرته في البنية السـطحية للأفعـال، بمعنى أن هناك مجموعة من العناصر التصورية غير مكشـوفة في التركيب، لكنها تأخذ مكانا لها بشكل قوي في التمثيـل الاسـتعاري للكلمة، فالكلمة وجه مكشـوف داخل التركيـب تحمل مجموعة من الـذرّات الدلاليـة المنصهرة داخلـه، وعليه، فإن الكلمة في مسـتوى من مسـتويات التحليل عبارة عن بنيـات يتم دمجها معجميا(lexical insertion)عبر آلية الإصهار(fusion[2])، فالبنية الدلالية التي يكشـف عنها الوجه الأول أو الصادم للكلمة أغنى وأعمق بكثير من المسـتوى البسيط الذي تظهره، فهي وجه خدّاع يجعل الكثير من السمات الداخلية التي لا يتم الكشف عنها إلا عندما نسـتعين بآليات كاشـفة وخارقة مثل الاسـتعارة. بهذا المعنى، تعدّ الاستعارة قوّة كشـف للبنى/السـمات الداخلية التي نسـتحضرها بوعي أو بدون وعي لكنّنا ندركها من خـلال النسـق التجريبي الذي نملكه جميعا، وإذا لم يكـن الأمر ذا بعد صائب لكانت كل البنى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الموظفة أعلاه مثلا بنى لاحنة A-grammatical sentence؛ أي أن فعل الزّحف أو الاصطحاب لا يمكن أن ينسجم مع كيان مجرد مثل الزمن. فلولا الاستعارة ولولا التجربة مع المحيط زمنيا، لما أمكننا أن نولّد من أنساقنا اللغوية سياقات مماثلة لما هو مقدم أعلاه.

إن الانطلاق من المصفوفة لبناء النسق الاستعاري للزمن مسلك مبني على أساس الحركة الممتدة، صحيح أن الأنساق التركيبية والدلالية تبني بنيات زمنية مختلفة في اللغات الطبيعية، لكن استنباط المحدودية والحركة التي تنتظم في إطار هذه الأنساق تحتاج إلى مستوى معرفي يمكننا من دراسة مدى الانسجام أو التوافق الذي يجعل من تخصيص السمات لأفعال الحركة ينسجم مع المصفوفة، ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا من خلال استحضار الاستعارة باعتبارها سلوكا داخليا من شأنه أن يساعدنا على كشف ذلك التوافق المنشود بين التركيب والدلالة. من جهة، وبين الدلالة والاستعارة من جهة أخرى.

2.2.2 استعارة الزمن/ منفذ.

لنتأمل السياقات التالية:

أ.يتدفق/ ينساب بنا الوقت.

ب.يزحف الوقت بنا نحو اللانهاية.

إن ما يؤشر على أن هذه السياقات متمايزة يتمظهر في تلك الخلاصة التي استنتجناها سالفا والتي أكدنا من خلالها أن (أ) تؤشر على التسلسل الزمني وبالتالي ارتكاز تأويلها الاستعاري على الحدث، في حين أن (ب) تؤشر قراءتها على الحركة، إلا أن الهدف من إيراد هذه البنى هو اتفاقها جميعا على وجود كيان نؤشر من خلاله على الحدث من جهة، وعلى الحركة، من جهة أخرى (حركة التدفق/ حركة الانسياب/ حركة الزحف). هو الكيان الذي يتم التعبير عنه بالمنفذ، منفذ للحركة ومنفذ للحدث، إلا أن المنفذ في حقيقة الأمر لا يمكن أن ينسجم مع الذات بقدر ما ينسجم مع الزمن في حدّ ذاته، وهو الأمر الذي نكشفه من خلال السياقات التالية:

أ.زمن منتقم جبّار.

ب.الزمن طبيب جرّاح.

ج.الزمن وحش كاسر.

ينتمي المنفذ إلى حقل واسع من المعطيات، حقل يضم العديد من السمات الزمنية المحايثة للمحمولات المعجمية المجرّدة من السمات الزمنية الداخلية، ومجرّدة أيضا من التفاعل الموجود بين الهندسة الزمنية الداخلية للمحمولات مع السمات الحالية للمركبات. فدلالة المحمولات المؤشر عليها أعلاه مثلا ترتبط بشكل كبير بالهندسة التي نمنحها للحقول الدلالية وبالآليات التفكيكية للبنيات المعجمية للأفعال. فالمنفذ بهذا المعنى، له مجموعة من الإسقاطات الاستعارية التي يمكن مبدئيا توزيعها على جهتي الحدث والحركة[3].

إذا كان للحدث قوة إحالية كبرى في استقراء التسلسل الزمني، فإن الحركة قوة امتدادية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نؤشر من خلالها على المصفوفة، إلا أن القاسم المشترك بين الجهتين هو حاجياتهما التأويلية إلى منفذ (ذات/ كيان) يملك سلطة كبيرة في تنفيذ ما يقدمه السياق. فإذا تأملنا التركيب في (أ) سندرك أن من سينفذ فعل الانتقام هو الزمن، وفي (ب) أن من سينفذ فعل التطبيب هو الزمن، وأن الوحش الكاسر هو الزمن في (ح) فيتم، من خلال كل هذا، بناء العديد من التصورات الاستعارية التي نتصور من خلالها الزمن مثل الطبيب أو الوحش أو المنتقم، إلا أن تنفيذ ذلك لا ينحصر في مدة معينة، كما لا ينحصر في لحظة أو فترة محددتين، بل إن ما سيُنفَّذ مفتوح على المطلق من جهة، ومفتوح على القيام بالحدث من جهة أخرى، بمعنى له قابلية التأويل على الحركة والحدث، فيكون المنفذ، بهذا المعنى، الوسيط الذي يربط بين الحركة والحدث استعاريا، فمن أين لنا بكلّ هذه القوالب التأويلية؟

إذا كان الإنسان يملك الكثير من المؤشرات الزمنية التي استقاها من التجربة، فإنه يملك أيضا العديد من الوسائط التي تسمح له بتوليد العديد من السياقات المقبولة، هي السياقات التي تسمح للأنساق اللغوية بأن تؤول بناء على الربط المنطقي الذي يجعل من الزمن كيانا يؤثر فينا، بل له قابلية أن يصنع فينا ما يشاء، إلا أن إلصاق هذه السمات بالزمن لا يمكن أن يكون وليد الصدفة، كما لا يمكن أن يكون أمرا اعتباطيا، بل هناك تصورات أولية كامنة فينا، من خلال التجربة، تسمح لنا بأن نضع الزمن في صورة الطبيب والمنتقم والوحش، فلولا إدراكنا أن الزمن يملك سيرورة تحولات دلالية مقيّدة، لما أمكننا أن نستعير من الطبيب والمنتقم والوحش سمات التطبيب والانتقام والوحشية لكي تتطابق استعاريا مع الزمن، لأن الهندسة الداخلية للاستعارة لا يمكن إلا أن تتطابق مع تصور المنفذ داخل مجال داخلي محصور ومقيد بسمات خاصة، وينبني القصد هنا على أن السمة الموجودة في البنية الزمنية لصورة المنفذ مالكة للتخصيص الاستعاري المحدد اعتبارا أن السياق يقتضي تفعيلا لكلّ السمات وجعلها تبدو مناسبة لرسم تأويل استعاري ملائم، إلا أن هذا التأويل لا يمكن إطلاقا أن يكون نتاجا لأزمنة نحوية. وإنما يشتق المنفذ بآليات تركيبية تؤلف بين المحتوى الزمني الموجه بدلالة معجمية والمحتوى القضوي الذي نرمي من خلاله إلى قصدية المنفذ. فيتحول الزمن، بهذا المعنى، من بنية مجرّدة إلى قوة فاعلة تنفذ وتؤثر في كل شيء، بل إن الزمن يتحول إلى طبيب إذا تعلق الأمر بالجراح، وإلى منتقم إذا تعلق الأمر برد التأثر، وإلى وحش إذا تعلق الأمر برد الافتراس. كلّها مهام تحتاج إلى خبرة في تأدية الواجب وإلى مستوى عال من الاحترافية والتجربة والخبرة في تنفيذ المطلوب.

3-2-2 استعارة الزمن/ بضاعة.

تشتغل معظم المقاربات المتنوعة للزمن عن معالجته باعتباره شيئا مجردا، وربما أن المقاربة الأكثر انحرافا هي النظرية التي تحدث عنها «لايكوف وجونسون» (1980) في عملهما «الاستعارات التي نحيا بها» واللذان تحدثا عن إمكان ربط الزمن بالعديد من التصورات من قبيل:[الزمن/ مال]، [الزمن / سفر]... وهي التصورات التي تعكس الطبيعة الاستعارية لتصوراتنا في علاقتها بسلوكاتنا اليومية، وقد بيّنا أن هذا الأمر قد تجسد في مجموعة من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجالات الحياة، في التسعيرات التليفونية، أجور الساعات، وتسديد الدّيون، وهي ممارسات جديدة نسبيا في تاريخ الجنس البشري،[4] هي اعتبارات نفهم الزمن من خلالها ونعيشه باعتباره شيئا يصرف ويقاس ويستثمر بصورة جيدة، إلا أن هذا الاستثمار أو التصرّف يشكل دافعا مهمّا لكي نعتبر الزمن بضاعة ذات قيمة، فهو مورد محدود من حيث الكمّية، نستغله لتحقيق مآرب لنا، وهو الأمر الذي تبينه التراكيب التالية:

أ.استغل كلّ دقيقة من عمرك.

ب.وفّر وقتا لعائلتك.

ج.أضعت وقتا طويلا في اللعب.

د.ليس لدي وقت كافي لأمنحك إياه.

فإذا كنا نتصور الزمن بهذه الطريقة، ونعبّر عنه بصورة تجعل منه بضاعة أو موردا أو مالا، فإننا نستطيع دائما أن نجعل من الزمن سهما يتداول في بورصة الحياة، له قابلية الربح والخسارة، بل له قابلية البيع والشراء، وكأن الزمن بهذا المعنى، سلعة تتحدد أهميتها بناء على قيمتها.

عندما نتأمل كل السياقات الواردة أعلاه نستشعر بعدا تصوريا عميقا يربط الزمن بالبضاعة أو السلعة، بل يربطها بكل الموارد القابلة للتداول مما يعطي الانطباع أننا أمام تصورات استعارية غالبا ما تستخدم في حياتنا اليومية باعتبارها تكرس لتجربتنا مع المال، والوسيلة المثلى التي تجعل من تصورات الإنسان تصورات ثقافية تستلزم شرطا ضروريا وكافيا مفاده أن كل تصور زمني ينظر إليه باعتباره موردا، فإنه يستلزم، بالضرورة، أن الزمن بضاعة ثمينة.

إن التصور الذي جعلنا ننتج عبارة من قبيل (استغل كلّ دقيقة من عمرك) هو التصور نفسه الذي جعلنا نتصور الزمن باعتباره شيئا قابلا للاستغلال، بل إنه التصور الذي جعلنا ننظر إلى الزمن باعتباره تجارة قابلة للاستثمار يجب علينا استغلاله بكيفية جيدة حتى نتمكن من الاستفادة منه أكثر. فالدقيقة من هذا المسار الزمني الطويل لها قيمة كبرى إن لم يتم استثمارها واستغلالها بطريقة مثلى.

توفير الزمن في (وفّر وقتا لعائلتك) يجعل منّا نتصوره باعتباره مالا ذا قيمة كبرى يجب ادّخاره للوقت المناسب، إن هذا الادّخار هو تصور استعاري مكننا من النظر إلى الوقت وكأنه حزمة مالية يجب توفيرها حتى يتسنى لنا استغلالها في وقت الشدة، وهو أمر معكوس بالنظر إلى السياق المقدم في (أضعت وقتا طويلا في اللعب) الذي ينصحنا بعدم ضياع الوقت في اللهو، بل إنه يقدم لنا تصورا سلبيا إن نحن لم نتمكن من استغلال الوقت فيما يعود علينا بالنفع دون التمادي في ضياعه.

إذن، فالمسؤولية والإحساس بقيمة الوقت دافعان أساسيان يقودان الإنسان إلى ضرورة عدم ضياعه فيما لا يعود بالنفع عليه، وعوض أن نضيّع الوقت يجب أن نمتلكه ونتحكم فيه وفي استغلاله، وهو الأمر الذي ينسجم مع السياق المقدم في: (ليس لدي وقت كاف لأمنحك إياه) الذي يسلط الضوء على تصور مثالي للزمن، خصوصا ذلك التصور الذي يعتبره

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

شـيئا مملـوكا لنا، قد نمنح منه ما نريد ونترك منه مـا لا نريد، بل إنه عبارة عن خزينة مالية نتصـرّف فيها على قدر مسـتطاعنا، ولا يمكـن أن نعطي للآخرين منه إلا عنـد الضرورة، هذا التصور المثالي هو تصور استعاري يقابل بين الزمن من حيث بنيته التجريبية، وبين الملكية باعتبارها شيئا منسوبا لنا.

إن النسقية التي تسمح لنا بالقبض على مظهر من مظاهر تصور ما حول الزمن، هي نفسها التـي تجعلنا نلائـم بين الزمن والبضاعة، فإذا كان الزمن ثروة هائلة من الدقائق والسـاعات والشـهور والسـنوات، فإنه يجب علينا أن نعمل على اسـتغلالها واسـتثمارها وادخارها وعدم الاسـتهانة بها، وألا سـنضيع منها الشـيء الكثير لمحدوديتها ومحدودية كميّتها بالنظر إلى الفتـرة التي سنعايشـها فيهـا، لذلك يتم مقابلة (الدقائق، السـاعات، الشـهور...) بأفعال من قبيل (استثمر، ادّخر، وفّر...) ممّا يعطينا تشكيلات استعارية منفردة تنبني من تجربتنا معه واحتكاكنـا بمجرياته التسلسـلية/ الخطية حتـى نصل إلى درجة تصورنـا وكأنّنا نمتلك تلك الساعات والشهور لنتمكن من إعطائها ومنحها وضياعها، بل قد يصل الأمر إلى الثناء والشكر على إعطاء جزء منها للآخرين أو حتى إقراض كميّة منها نحو:

أ.أعطني العشر دقائق التي منحتك إياها.

ب.امنحني خمس دقائق من وقتك.

ج.أقرضني بعضا من وقتك.

د.وقتي ثمين لا يمكن أن أمنحك بعضا منه.

هـ.أعطني دقيقة لأوضحك لك الأمر.

امتلاكنـا لهـذه القـدرة للتصرف في الوقت هي سـلطة واهية، سـلطة نتصـور من خلالها أنفسنا ملاّكا حقيقيين لشيء مجرد لا نملكه أصلا. إلا أن هناك العديد من الدوافع والحيثيات التي تجعلنا نتصور الزمن بهذه الطريقة، بل إن هذه الدوافع ترتبط أشـد الارتباط بالسـياق أو النسـق الاستعاري الذي نملكه الذي من خلاله نربط بين كيان مجرد وبين قابليته لتحقيق لذلـك، قابلية أن نمنـح /نقرض/ نعطي منه قليلا أو نعترض على ذلـك، فهو بضاعة ثمينة ومورد هام وثروة هائلة يجب حسن استغلالها بطريقة جيدة.

3-2 استعارة نظام القياس الزمني.

إذا كانـت بعـض تصوراتنا تنظر إلى الزمن باعتباره ذا قيمة يجب حسـن اسـتثمارها، فإن هذا الاسـتثمار مرهون بفترة زمنية محددة، بل إن محدوديته الزمنية هي التي تدفع إلى عدم التفريـط وضيـاع أي دقيقة من هذا المسـار الزمني، لذلك وجب أن ننظر إلى هذا الاسـتثمار بطريقـة تجعـل منه تصورا موازيا ترتبط قيمته بحجم الكميّـة الزمنية الممنوحة من جهة، أو بحجم الفترة (اللّحظة / السـاعة / الشهر / السنة) الممنوحة من جهة أخرى، فكان الاعتبار الأساس هو وضع نظام قياس زمني يضبط المورد بالفترة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إن هذا التصور هو الذي حوّل الثقافة البشرية وجعلها ثقافة مبنية على حوسبة الدقيقة تمنح الأجر بناء على المردودية داخل سياق زمني محدد، هو أمر تبينه السياقات التالية:

أ.أتقاضى أجرا عن ثماني ساعات من العمل يوميا.

ب.منحتني المؤسسة البنكية خمس سنوات لتسديد الدين.

ج.رصيدي الإضافي هو أربع ساعات من المكالمات.

د.يعطيني القانون الحق في عطلة شهر كلّ سنة.

يمدّنا الزمن بأساس ثري جدّا من التصورات لفهمه وإدراك المدى الذي نؤشر عليه، إلا أن الأمر لا يكفي، فتجربتنا مع العالم الخارجي والمحيط تعطينا أساسا إضافيا للفهم يتعدى خطوات الإدراك البسيط الذي يعتمد على النظرة القاصرة التي يمدنا بها المدى. إن الفهم الجيد لتجاربنا يسمح لنا باختيار العناصر الممكنة لمعرفة القياس الزمني ومعالجته وفق أنظمة دقيقة ومحوسبة، هي الأنظمة التي تمكّننا من وضع قياس زمني دقيق نقبض من خلاله على الفترة / المدة، باعتبارها أزمنة مطلقة نسبيا، بل يمكّننا أيضا من ضبط الوثيرة الزمنية بالدقيقة والساعة واليوم والسنة... باعتبارها أزمنة مقيّدة ومحدودة. لذلك يمكن أن نترجم السياقات الواردة أعلاه على النحو التالي:

الحدث		الوقت
العمل اليومي	←	ثماني ساعات
تسديد الدين	←	خمس سنوات
الرصيد الإضافي	←	أربع ساعات
العطلة السنوية	←	شهر في السنة

تتباين الأوقات والأزمنة بحسب طبيعة العمل المراد إنجازه، فإذا كانت ثماني ساعات وخمس سنوات وأربع ساعات والشهر تحيل على أزمنة محددة، فإن عملية ضبطها جاء مرهونا بحدث معين لا يخضع إلى التأثير المحدد، بل إنه يخترق الحاضر بصورة إرادية فيها الكثير من الاستسلام والخضوع، ممّا يجعلنا نفهم أن نظام القياس الزمني عملية مبنية على تنظيم الحياة العامة ممّا يتلاءم والمنظومة الاقتصادية العالمية. فنحن، إذن، نتقاضى أجرا عن المدة التي نعمل فيها، ونستفيد من الرصيد الإضافي للمكالمات حتى أربع ساعات، ونستفيد من عطلة شهر كلّ سنة... وهكذا.

من المهم أن نفهم أن البنية الاستعارية التي تدخل في إطار النظام الذي نعتمده في القياس الزمني وضبطه تجعلنا نتصور أن الأجر الذي نتقاضاه هو عن ثماني ساعات من العمل، في حين أننا نتقاضى أجراً عن أزمنة لا تكرر، عن أزمنة مجردة لا نحققها إلا من خلالنا نحن، من خلال أفعالنا، أعمالنا، أحداثنا، فلا يمكن أن نعتقد أننا نسبح في ثماني ساعات بشكل متواصل قياسا على أننا لا يمكن أن نسبح في النهر مرتين، وهكذا بالنسبة للرصيد الإضافي وتسديد الدين والعطلة السنوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومـا يعمـق التباس نظام القياس الزمني هو ذلك الارتباط الـذي يوجد بين هذا النظام وبين مجموعة من التصورات الأخرى من قبيل التواتر والحركة، ولتوضيح ذلك نتأمل السياقات التالية:

أ.أقرّت الحكومة بضرورة تحريك السـاعة نحو الأمام ابتداء من الأحد الأخير من أبريل بسـتين دقيقة.

ب.تنطلق المقابلة في 23:30 بتوقيت مكة 20:30 بتوقيت غرينتش.

ج.يقترب الوقت من المساء.

د.تشير الساعة إلى العاشرة والربع.

هـ.تشير الساعة إلى العاشرة إلا ربع.

يصعب، من حيث المبدأ، الانتباه إلى أن هذه السـياقات تخفي شـيئا ما اسـتعاريا، أو حتى الانتباه إلى أن هناك اسـتعارة أصلا، هذه التراكيب المتجـدرة فينا، متجدرة في الطريقة التي تواضعنـا عليها، متجدرة في طرق التفكير اللغوي، إلى درجة أنه قد يصعب أحيانا أن نفترض أنهـا لا تعكـس الحقيقـة، والنتيجة أنه حين ننظر إلى ما تقتضيه الاسـتعارة نكتشـف أنها تحكـي أكثر مـا تفصح عنه. على اعتبار أنه إذا خرجنا من مجال طـرق التفكير الضيق قد نجد أنفسنا نقبض على معطيات جديدة لها دلالات مستقلة وثابتة، (دراسة الأمثلة مباشرة).

لتحليل البنى مجتمعة، رغم كونها ذات أنماط لغوية متقاربة، نقترح نظاما افتراضيا واحدا يتمحور أساسـه حول بنية الزمن، ويعتبر أن النسـق الزمني الذي يمتلكه الإنسـان يمكنّه من وضع نظام قياس دقيق يعتمد أشدّ الاعتماد على فعل الحركة، فإذا كان الإنسان مهووسا منذ القديم بتوزيع يومه إلى فترات متباينة، فإن ابتكار السـاعة قد حوّل هذا الهوس إلى حقيقة، وهي الحقيقة التي يفترض من خلالها الإنسان أنه قد قبض على توزيع يومه بصفة حقيقية ومتوازنـة، بل اسـتطاع أن يضع لذلك خطا فاصلا لتوزيـع التوقيت العالمي بين الدول بصفة عادلة تنسجم مع موقعها من خط غرينتش.

فَحين ننظر إلى البنية في (أ) نجد أن ضرورة تحريك الوقت بساعة قد ارتبط بفعل الحركة، هو الفعل الذي نفسّـر من خلاله العديد من التصورات المتباينة التي تمكننا من الانسجام مع سـياق العمل / النوم / الراحة... إلا أن هذا القياس قد يختلف أو يتباين مع البنية (ب) التي تفـرض علينا أن نسـاوي في عمليـة توزيع الوقت بين 23h30 بتوقيـت مكة وبين 20h30 بتوقيت غرينتش؛ أي أن متابعة المقابلة مباشـرة يجعل من السـاعة الحادية عشـر والنصف مطابقة للساعة الثامنة والنصف، علما أنّنا أمام مجالين جغرافيين مختلفين تماما، مختلفان بالنظـر إلى نظـام القياس الزمني الـذي اعتدناه في تحديـد الوقت. إلا أنهما قـد يبدوان في انسـجام تـام أو في تطابق يماثـل بينهما بالنظر إلى الحدث (المقابلـة)، لذلك، فإذا أردت أن تتابـع المقابلة فلابد لك أن تحرك السـاعة إلى الأمام بثلاث سـاعات ونصف لكي تتمكن من انجـاز حدث متابعتها مباشـرة، أمـا إذا كان الزمن يخترق الذات، فإن البنية المجسـدة في (ج) تجعل من المسـاء شـيئا متموقعا في الأمام فوجب تحريك البصر أو الذات إليه (المسـتقبل) حتى نسـتطيع فرز معطى من قبيل «يقترب وقت المسـاء»، بل إن الأمر نفسه ينطبق على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(د) و(هـ) حيث أن حركة عقرب الساعة بالنظر إلى البصر هي التي تعطينا تمثلا دقيقا أننا أمام العاشرة والربع أو العاشرة إلا ربع. باعتبارهما زمنين مختلفين بالنظر إلى «الحرف» الذي غيّر من التوقيت بشكل جدري.

بحسب هذه المؤشرات، نفهم «الزمن» في صورة نظام قياسه انطلاقا من التصورات الاستعارية التي نعتبرها جزءا مهمّا في بناء الأنساق اللغوية على اعتبار أن التصور الذي يقود نحو تقسيم اليوم إلى دقائق أو ساعات ما هو إلا استنتاجات توصل إليها الإنسان من أجل فك لغز الزمن، وإضافةً كيفيّة نبنين من خلالها النسق الزمني على الرغم من أننا نبنين في الحقيقة كيانا مجرّدا واحدا موغلا في التجريد، ولفك هذا التجريد نضطر إلى بناء أنساق الزمن عبر مجموعة من التصورات الاستعارية التي تجعل من السادسة تشير إلى فترة الصباح والثانية عشرة إلى منتصف النهار والرابعة إلى بعد الزوال، و(h0000) إلى منتصف الليل، وهكذا...[5]

هذه الاعتبارات البسيطة تعطينا دليلا أننا في حاجة ماسة إلى الاستعارة لكي نتوهم أننا نقبض على الزمن، ولكي نشفي فضولنا في أننا نتمكن من الوقت ونسيطر عليه، في حين أن العكس هو الحاصل، الزمن يسيطر علينا بشكل قوي، نتفاعل معه ونعمل فيه إلا أنه جبار، منتقم، طيب، كاسر، ولكي نحول بيننا وبينه ونعترف له بالقوة والجبروت نستعير ألطف التعابير حتى نتمكن من التفاعل معه والاستسلام له.

3 - التأويل الاستعاري لمقولات الزمن.

كيف يمكن أن نؤول الزمن؟ تبدو الإجابة عن هذا السؤال أنها لن تؤثر بشكل كبير عن استعمالنا للغة بالطريقة التي نريد التواصل بها، إلا أن المشكل الذي نصادفه هنا هو مشكل تأويلي وليس مشكل معطيات، فإذا كانت عملية التواصل اللغوي لها أهمية بالغة في تأطير السؤال، فإن الناس يعملون على نقل المعلومات إلى بعضهم البعض من خلال التلفظ بأقوال معينة، وهي الأقوال أو التراكيب التي تعبّر عن مقتضيات لا يمكن أن تكون صالحة للتواصل إلا إذا مرّت من امتحان التواصل؛ أي أن مفعولها على المستوى التجريبي يجب أن يكون له معنى، فما ليس له معنى لا وجود له على مستوى التواصل، هو المقتضى الذي يفرز أحقية اعتبار الفعل التواصلي فعلا تأويليا، إلا أن التأويل الذي نتحدث عنه ليس شيئا واضحا تماما، وليس شيئا يسعفنا بشكل مباشر في فهم مشكل الزمن، فقد نسند لجملة ما عددا من التأويلات التي قد تكون تعنيها، ليفاجئنا السؤال: هل تشكل كلّ هذه اللائحة من معاني جملة واحدة أم إن تأويلا واحدا ينبغي أن يسند إلى هذه الجملة؟ ولماذا هذا التأويل وليس ذاك؟ وهل من بين كل المعاني المستنبطة المعنى الصحيح؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

3-١ مشكلات في قواعد الإنتاج الاستعاري.

قـد يكون من الصعوبـة بمكان أن نقترح نظرية تأويلية للاسـتعارة خـارج حدود التجربة، فنحن ندرك دائما وجود تجليات تجريبية سابقة تعطينا مؤشرات استعارية قوية، فكما يؤكد «امبيرتو إيكو» (التأويل بين السيمائيات والتفكيكية) (2004)، أنه بقدر ما يكون الابتكار الاسـتعاري أصلا، بقدر ما يؤدي إلى خرق العادات السـابقة، فمن العسـير جدّا ابتكار اسـتعارة جديدة اسـتنادا إلى قواعد معروفة، ويؤكد أن كلّ محاولة تروم تحديد قواعد لإنتاج استعارات اصطناعيـة لـن يترتب عنها سـوى توليد اسـتعارات ميّتة، أو أقلّ تقدير اسـتعارات تافهة، فغالبا ما ينتج المتكلم استعارات عن طريق تداعيات فكرية لا يمكن التحكم فيها.[6]

الواقـع أننا نفصـح دائما عن مجموعة من المقتضيات التي تسـاعدنا في عملية الكشـف عـن الطرق الممكنـة التي نتفاعل بها مع العالم والمحيط، بناء على مجموعة من الخطاطات التي تتكون في أذهاننا نتيجة تواترها المسـتمر في تجربتنا، وتشـكل هذه الخطاطات أساسا جوهريـا لبنـاء العديد مـن التأويلات التي تسـاهم في تشـكيل المعاني وتحويل المؤشـرات اللغويـة إلى مؤشـرات دالة، تفكّ رموزها وتحقـق عملية التواصل المرجـوة، فكلّ التصورات المكونة للاسـتعارة سـواء أكانت تأويلية أم لا تعكس بشـكل جلّي ذلك التفاعل الموجود بين المحيط الفيزيائي في العالم وبين الإنسان، أو بصيغة أخرى ذلك التفاعل الذي يجعلنا نبنين الزمن وفق حاجياتنا ووفق ما تقتضيه الضرورة.[7]

إن التداعيـات الحـرة التي يملكها الذهن في عملية التأويل تجعل من التواصل الاسـتعاري تواصلا مرمّزا (encoded)يجب فكّ شـفرته، بل إنه تواصل بالغ الحساسـية بالنسبة للسياق، فانتقاء حيّز استعاري دون آخر يتم فقط من أجل نقل المعنى، لكنه يجعل من القارئ (المتلقي / المخاطب) مؤوّلا نموذجيا، لهذا السـبب فإن دراسـة الاسـتعارة تعطينا فرصة جيّدة للبحث عـن الفـرق بين المعنى اللامتغير والمعنـى المرمّز، ممّا يعطي الانطباع أن تأويل الاسـتعارة تتحكم فيه العديد من القوى الداخلية وتحديدا المعطيات الثقافية، ولنقُل المعطيات التي لها صلة بالتجربة، إذ يظهر المعنى الاستعاري من خلال توظيف مجموعة من التداعيات التي ترافق العناصر اللغوية في ذهن مستعمل اللغة، وهي التداعيات الراسخة التي تجعل التواصل الاستعاري تواصلا واعيا شديد الحساسية في السياق.[8]

فـإذا كانت معظم الدراسـات أو الأبحاث اللسـانية (ايفانس2006،2004)،(لايكوف1993((لايكـوف وجونسـون 1980)، قـد حاولـت أن تقارب الاسـتعارة من زاويتي نظـر مختلفتين خصوصا عندما نتحدث عن مشاكلها، فإنها قد وزّعت ذلك على مشكلين اثنين، مشكل المعنى ومشـكل التأويل، واعتبرت أن مشـكل المعنى كيان مسـتقل عن التأويل، بـل إن تحديد أيّ معنى اسـتعاري يتطلب البحث عن التداعيات اللغوية والمعجمية والدلالية التي يتم التأشير عليها قبل الوصول إلى المعنى، وأن المعنى الذي نحصل عليه جاء بعد ولادة قيصرية للكثير من الخلفيات الراسخة والمركّزة في الذهن، في حين يبقى التأويل مستوى آخرَ أعلى درجة وأكثر تعقيدا، خصوصا عندما يرتبط هذا المبدأ بالقراءة الجيّدة للمعنى مع إمكانية تفسيره وربطه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بـكل جزئياتـه الذهنية والثقافية، وعليه فإننا نفترض أن بناء النسـق الاسـتعاري للزمن لا يمكـن أن تقوم له قائمة تواصلية إلا عندما يتم الربط بين المعنى والتأويل، وأنّ بإسـقاط أحدهما تسـقط البنية الاسـتعارية تماما، فالمعنى ملازم للتأويل، والتأويل لا يمكن أن نفكّ رموزه اللغوية إلا عبر خطوة تجديد المعنى.

3-1-1 مشكلات في التأويل.

إذا افترضنـا أنّ جـلّ المداخل المعجمية تعد جـزءا من القدرة اللغويـة للمتكلم، فإنها تعدّ خاصية إنسـانية مشـتركة بين جميع المتكلمين، وهذا تفسير يشـرح التطابق الموجود بين المعنى الاسـتعاري والتأويـل(Interprétation)، إلاّ أن هذا الافتراض قد تعوقه مجموعة من التفاصيل خصوصا في عملية اسـتعمال الاسـتعارة، إذ لا يمكن أن نسـلم بوجودها إلا عندما نملك القدرة على تجاوز كل ما هو شائع ونمطي في اللغة.

بيّن «أمبيرتو إيكو»(2004) أن التأويل الاستعاري عبارة عن خاصية التشاركية في التواصل اللغـوي، إذ لا يمكـن أن يعدّ نتاجا دلاليا جاهزا مأخوذا من النظام اللغوي، لكنه يعدّ نفسـه، نتاجا لعملية تأويلية منفصلة، لذلك فإننا نفترض أن الاستعارة مشكلة تأويلية، إنّها لغز كما أقرّ بذلك أرسطو، فمعنى الاستعارة يظل دائما مفتوحا على عوالم تأويلية متعددة، فوجب ألاّ نسـتنفذ معه كلّ ما يتعلق بالتصور على المسـتوى المعرفي، لذلك فإننا نضطر للاتفاق مع ما قدّمـه « بـول ريكور (2004) في كتابـه The Rule Of Metaphor [9] خصوصا مع الجانب الذي يعتبر فيه أن الاستعارة تستخدم الكثير من ملكات الإنسان حتى يتم تأويلها (تحديدا التخيّل والإحسـاس) وهذا ما يفسّـر وجود بعض الاسـتعارات التي يسـهل تأويلها، في حين قد توجد استعارات أخرى من الصعب أن نجد لها تأويلا.

يتحدد هذا الفرق عندما نوجّه عبارة استعارية إلى متكلمين يتكلمون اللغة نفسها،أو لنقل إلمتكلمين يملكون «الخلفية الثقافية» نفسـها، لكن عندما نضيف ‹‹المعرفة المشـتركة›› فإن التأويل الاسـتعاري يعـرف الكثير من العراقيل التواصلية، الأمـر الذي يجعل من عملية التواصل اللغوي شـيئا صعبا جدا، بموجب ذلك تفترض عملية التأويل وجود أكبر قدر ممكن من ‹‹المعرفة المشتركة›› حتى يسهل الفهم والإفهام وتيسّر معه المعرفة.

ويـزداد تفاقم المشـاكل في التأويل الاسـتعاري لعبارة ما عندما يتـم الاحتكاك بين لغتين مختلفتين، بمعنى في الحالة التي تترجم فيها عبارة استعارية إلى لغة أخرى، فالحدود اللغوية هـي في الوقت نفسـه حدود لثقافـات وعادات وتقاليد لمجموعات مختلفـة، وهي حدود لكمّ هائل من التجارب التي تضيق أو تتسع من بلد لآخر، لكن رغم ذلك فإن كلّ «عشيرة لغوية»[10] تشـكل منظومة تواصلية خاصة، تخلق لنفسـها أبعادا تواصلية مكثفة الإيحاءات والرموز، وهو بعد يؤمّن تقوية مجموعة من الاعتقادات والمواقف المتجانسـة، وبالتالي فهي تساهم في تكوين عالم مشترك، لكن ليس «معرفة مشتركة»، وإذا كان هذا العالم المشترك يحفظ لنا تماسكنا اللغوي، فإنه في مقابل ذلك، يفقدنا السيطرة على تأويل المعنى الاستعاري بالقيمة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعرفية التي نريد إيصالها، بل إنه يفقدنا السيطرة في تبديد المسافة التواصلية التي توجد بين لغتين)ثقافتين / تجربتين)، فيظل التأويل محتفظا بقوته كامنة في طبيعة المشترك الذي يجمع بين متكلمين لنفس اللغة، وتضعف هذه القوة عندما تزداد الهوة بين اللغات.

فـإذا كانـت كلّ «عشـيرة لغوية»تسـتعمل أبعادا خاصـة في عمليات تواصلهـا، فإن الأمر سـينطبق أيضا على الزمن، باعتباره يشـكل أحـد أهم الكيانات المجردة التي يشـتغل الذهن البشري على منسقتها معرفيا من لغة لأخرى، فكل ثقافة من الثقافات العالمية تسيطر على الزمـن من وجهة نظرهـا الخاصة، وهذا يؤكد أن عملية التأويل سـتعرف هـي الأخرى عرقلة تواصليـة كلّمـا ابتعدت عن المحيـط الذي تُنتج داخلـه بالنظر إلى المعاييـر الثقافية التي نستنبطها من خلال السياقات التالية:

أ. الوقت الذي قضيته أثلج صدري.

ب.Le tempe que j'ai passé m'a réchauffé le cœur.

عـلى الرغـم منـأن اسـتعمال الاسـتعارة في البنيتين يمكـن أن يكون مفيـدا فيما يتعلق بالتواصل اللساني بصورة عامة، إلا أن مشاكل الاستعارة تبدو أكثر وضوحا هنا وتحديدا عندما نباشر بإدخالها إلى مختبري التجربة والترجمة؛ أي عندما نريد نقل معناها إلى لغة أخرى، وهي اللغة التي تملك خلفية ثقافية ونظام قيم آخر يختلف عن اللغة الأصل، ممّا يعطي الانطباع أن التأويل الاستعاري للبنيتين يختلف حسب الثقافة التي أنتجت السياق.

هـب أنّنا في بيئة تعيـش معظم وقتها تحت طائل الثلوج والأمطـار والبرد القارس، وأن هذا المحيط يحتاج دائما إلى تدفئة مسـتمرة حفاظا على التوازن والاسـتمرار في الحياة، وأن هذا المجتمع يصرف أموالا طائلة من أجل توفير الغاز الطبيعي للتدفئة، فإنه منطقي سينتج عبارات لغوية نستوحي من خلالها كل ما يمكن أن يساهم في تدفئة جسده حتى لغويا، وهي مقتضيات تجعل من البنية (ب) بنية استعارية يقوم تأويلها الاستعاري على طبيعة المحيط.

أما إذا كان الأمر يتعلق ببيئة ومحيط صحراوي يعيش تحت وطأة ارتفاع دائم في درجات الحرارة، و يصرف على نفسـه مبالغ طائلة لكي يكيـف جوه ومناخه ومحيطه حتى لا تهلكه درجات الحرارة المرتفعة، فإنه منطقيا يسـتنتج عبارات من قبيل (أ) لأنه في حاجة ماسـة إلى إثلاج صدره حتى بحيز أو سـاعة أو لحظة أو مدة من الفرح والسـعادة يعتبرها بمثابة قطعة ثلج على صدره.

«بعـض الوقت»، أثلـج صدر العربـي، وأدفأ صدرالغربـي، خياران ثقافيان يسـيطران على التأويل المحتمل للاستعارة والمحكومة ببنية تصورية عميقة تجعل من النسق الفكري فكرا استعاريا يؤول المدة الزمنية حسب طبيعة التجربة ونوعها والمحيط الذي أنتجته، لكن ماذا عن التأويل الاستعاري داخل اللغة نفسها؟

الأكيد أن أي تأويل للنسـق الاسـتعاري للزمن سـيعمل على اسـتثمار كل المعطيات التي لهـا علاقة بالبعد المعرفي المشـترك مـن أجل خلق وتوليد علاقات تواصليـة كافية وناجحة، إلا أن البعد المعرفي المشـترك قد لا يكون كافيا لكي يكون للاسـتعارة تأويلواحد مشترك. بل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مــن الممكــن أن يرتبط الأمر بالتجربة الفردية أو البعد الفردانــي في عملية التأويل أو بالبعد النفسي الذي يعطيه للعبارة الاستعارية، الشيء الذي يؤثر على عملية الفهم وعملية الإفهام، لنتأمل السياقات التالية:

أ.يداوي الزمن كلّ الجراح.

ب.الزمن كفيل بكشف كل الحقائق والأسرار.

ج.لم أشعر بالوقت وأنا برفقتك.

د.لم أستطع تحمّل الموقف لذلك مرّ عليّ الوقت ببطء.

ه.أكره الانتظار.

م.أتشوق إلى رؤيتك.

و.رؤيتك أدابت كلّ السنين التي لم ألتق فيها معك.

إذا تأملنــا هذه الســياقات نجد أنها تعبر عن معان زمنية مختلفــة، وهو مظهر من مظاهر غياب النسقية في التصنيف الموحد للبنية الزمنية بشكل عام اعتبارا « للمعرفة المشتركة»، وإذا تأملنا ما تقوله مجموع الأدبيات اللســانية سنجد أن مثل هذه الإشكاليات لم يتم الفصل فيهــا لكونهــا ظلت تســلم بوجود طرق متعــددة في تحليل الزمن، إلا أن كل هذه الســياقات الواردة أعلاه تقتضي أننا نملك رؤى تصورية مختلفة، كل واحدة يؤسس على خلفية تصورية معينة ومختلفة، بل إن كلّ تصور من هذه التصورات يستدعي تجربة خاصة مع الزمن.

تمكننــا التجربــة من إعطاء العديد من التأويلات للزمن بحســب ما نريــد إيصاله، فإذا كان التأويــل الأقــرب والمفترض في (أ) يقتضي منّا أن نتصــور الزمن وكأنه طبيب جرّاح قادر على معالجة جراحنا ومداواتها بما يلزم من الصبر والمثابرة، فإن التأويل المحتمل في ذلك ينبني على طبيعة المعاناة التي نعانيها من جهة، ونوع التجربة مع المرض من جهة أخرى، وهي جزئية تفترض منّا أن نعبر عن الزمن في (ب) وكأنه منظار كاشــف لكل الحقائق المســتورة، بل إنه مرآة تعكس الوجه الحقيقي للإنسان، فيكون التأويل الاستعاري له مبنيا على خلفية تصورية وتجريبية ســابقة تعطي كلّ المصداقية للزمن لكي يفضح الأســرار، ويزيل القناع، ويكشــف الوجه الحقيقي للإنسان. إلا أن هذه التجربة تزداد قوّتها عندما لا نستطيع الشعوربمرور الوقت ونحن برفقة الحبيب في (ج)، بمعنى أن التأويل المحتمل يقتضي اســتحضار مدى قدرتك على تمثّــل الضغط الزمني الذي يوزّع بين مرور الوقت بســرعة ومروره ببطء في (د)، وهي عملية تجعلنــا نحبّ من أوقاتنا كل ما يمكن أن يمرّ علينا دون أن نستشــعر شــيئا بمروره، وتجعلنا نكــره كل مــا له علاقة بالانتظار (ه) ونتشــوق إلى ضرورة رؤية الحبيب بــكل ما أوتي للزمن من ســرعة (م). لذلــك، وعندما تتحقق هذه الرؤية، تذوب معها كلّ المســافات، وكل لحظات الانتظار الضاغطة، وكل السّاعات والأيام التي شكلت عبئا على كاهلنا في (ن).

الملاحظ أن التأويل المختلف للاستعارة في السياقات الزمنية الواردة ليست قائمة شاملة، إلا أنهــا تحتوي على أغلــب العناصر التي يقتضيها المســتوى التصوري العام، فالاســتعارات في اللغــة ليســت ممكنة إلا لأن هناك اســتعارات في النســق التصوري لكل واحــد منا[11]، وما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لفت أنظارنا في هذه القائمة أن كلّ تصور فيها، هو جانب من بنية استعارية / تصورية خاصة تقودنا نحو بناء نسق معرفي يتوقف على قدرتنا على استخلاص بنية المستوى العام للنسق اللغوي، فقدرتنا على تمثل الأبعاد الاستعارية هو الذي يساعدنا على تذويب المسافة التواصلية ووضع تأويلات تقترب، شيئا ما، من المقصود والمبتغى.

3-1-2 مشكلات في المعجمة.

من بين المواقف الهامة التي يجب التوقف عندها ونحن نتكلم عن مشاكل المعجمية هي أن استقلالية الفكر عن اللغة، على الرغم من إمكانية أن يأخذ مكانه في غيابها، وهو موقف يسير في اتجاه معاكس للحدس المشترك الذي يعتبر أن الفكر يأخذ مكانه في اللغة. ونفترض تبعا ل»جاكندوف» (2002) أن الصورة اللغوية تقدم وسيلة للفكر ليكون في متناول الوعي، فإذا لم تكن مستعدا للتعامل مع اللغة والذكاء والوعي والذات والتفاعل الاجتماعي والثقافي، فإنك لن تفهم المعنى[12]، ولن تتمكن من الوصول إلى المعجمة(lexicalization) السليمة للزمن، بل إن تدخل تلك الإمكانات هو الذي يساهم في إسقاط العديد من التأويلات في المعجم، وإهمال الكثير من المعطيات الدلالية الأخرى التي ظلت على التخوم ولم تستطع أن تدخل مجال التحليل، ويعود السبب في ذلك إلى مركزية التركيب في الأبحاث اللسانية الأولى مما دفع بكلّ المقاربات البديلة إلى إطلاق النار على المرسل[13].

تتفق كل هذه المقاربات على أن كلّ معاني الألفاظ في اللغة لها دلالة معجمية، وهي دلالة نابعة من المستوى التصوري الذي يمنسق التقاطنا للتجربة فنعبّر عنها باللغة، وهو مستوى تصوري متسق ومطرد مثله مثل القواعد النحوية، بل إن هذا المستوى التصوري يدخل في إطار المعرفة النحوية العامة المتوافرة عند الإنسان، وعلى النظرية الدلالية، باعتبارها الوعاء والمجال الفرعي للنظرية اللغوية، أن تحدد المبادئ الدلالية العامة التي تتحكم في المعجمة، وترصد القواعد التي تتيح لنا التوسع في معاني الوحدات المعجمية للزمن. بل يجب أن تصل إلى مستوى أعمق من ذلك من خلال امتلاكها القدرة على إزالة الالتباس والتباين والغموض. ويفترض من هذه القواعد أن تشكل بنية نسقية لوجود معان ممكنة ومعان غير ممكنة، بمعنى وجود قواعد نسقية تتيح التعامل مع الممكن وتقصي في الآن نفسه غير الممكن، فيكون الممكن هو ما نتصوره موجودا في بيئتنا التصورية، لذلك وضعت الأدبيات اللسانية العديد من القيود للمعجمية، وهي قيود تتأرجح بين قيد التعبيرية وقيد الكلية وقيد التأليفية[14]. وهي قيود لا يمكن أن نسلّم بعموميتها وشموليتها، إلا لأنها تقرّبنا نسبيا من إدراك حجم المسؤولية التي يجب أن نستشعرها قبل أن نصل إلى المعجمة، فتنوع الأزمنة مثلا، لا يمكن أن يوازيه التنوع الممكن على مستوى السمات الدلاليةSemanticfeatures، ولإبراز ذلك ننظر في التراكيب التالية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

)28(

أ.مرت سبع سنوات على علاقتنا.

ب.أتذكر تفاصيل علاقتنا منذ بدايتها.

ج.بلغت علاقتنا قمتها.

)29(

د.لم تصل علاقتنا إلى المبتغى.

ه.علاقتنا مفتوحة على كل الاحتمالات.

إذا كان المشكل الأول مشكلا تأويليا، فإن المشكل الثاني الذي تكشفه هذه السياقات هو مشكل في المعجمية أصلا، وإذا كان التأويل المحتمل لهذهالتراكيبينبني على الاستقراء الجيد للزمن وحوسبته وفق نظام تسلسلي يحترم المدة واللحظة، ويحترم فعل الحركة، فإننا نستنبط أيضا أنه لا توجد سمات تمايز الزمن رغم تمايزها أصلا، فما هي السمة التي نجدها في اللحظة مثلا ولا نجدها في المدة ؟ وما هي السمة التي نجدها في الفترة ولا نجدها في اللحظة؟

معلوم أن ما يجعل التمايز حاصلا بين هذه المفاهيم هي قيم تصورية أخرى دقيقة وعميقة نحوسبها من حيث سماتها، لذلك فإن المعجمة هنا تقتضي منّا وجوب فهم العلاقة وكأنها كميّة أو حصيلة بلغت من حيث الحجم سبع سنوات من الاستمرار في (أ)، الشيء الذي يتمايز عن (ب) الذي تتم معجمة الزمن فيه باعتباره علاقة مجزأة إلى مراحل من الأحداث والتفاصيل لا يمكن قراءتها إلا من منطق محتواها الجمعي، ونتصورفي (ج) أن مسار العلاقة الزمنية وكأنه انجاز أوصل العلاقة إلى أوجها فتحقق النجاح بمجرد وصولها إلى أوجها وقمّتها، في حين تؤشر(د) على معجمة مختلفة للزمن من خلال تصورنا للعلاقة وكأنها مبنية على التدرج والممارسة التي لم نصل من خلالها إلى ما نطمح إليه، فتوقف مسارها عند مفترق لا يسمح لنا بأن نستمر معا، في حين نمعجم العلاقة في (ه) على أساس عدم قابليتها للتنبؤ، فهي مجال زمني مفتوح على النجاح والفشل.

إذا كانت هذه الوسائط تساهم بشكل كبير في معجمية الزمن، فإنها لن تكون كافية إذا وجدنا خصائص أخرى قادرة على رَوز كل الاحتمالات الممكنة من قبيل: ارتكاز المعجمة في (أ) و(ج) على الامتداد، و(ب) (أ) على التدرج، إلى جانب المحدودية في (أ. ب.ج) و(د)، واللامحدودية في (ه)، كلها سمات تفرع من منطلق القراءة الفاحصة لمكونات البنية العميقة للمحمولات الزمنية، وتظهر تجلياتها على مستوي توجيه السياق صوب المعنى الذي يجمع بين ما هو تركيبي ودلالي/ أنطولوجي من خلال التركيز على فعل المقولة، الشيء الذي سيساهم بشكل نسقي في تنظيم المعجم وجعله نسقا محوسبا من الداخل.

قد تكون هناك علاقة مبدئية بين كل هذه السمات التي طرحناها، إلا أن هذه العلائق نفسها هي من صنع المتكلمين ليس إلا، فالامتداد والتدرج والمحدودية والكتلة كلّها إسقاطات بشرية على الزمن، فالمتكلمون يبنون الدلالات اللغوية انطلاقا من التصورات الذهنية التي يملكونها، بل يبنونها أيضا من كيفيات التقاطهم للتجربة، ويتحدد الالتقاط بكونه ذلك التنظيم الذي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يمنحه المتكلم للزمن، ومن تم تطرح إشكالية إيجاد معجمة دقيقة له، بل إيجاد تأويل نسقي واحد تتوافر فيه كل الشروط الضرورية والكافية لتحقيق تنظيم معجمي نسقي.

تبعا لذلك، فإن إيجاد حيثيات واحدة للعالم والتجربة تؤثر بصورة غير مباشرة في اللغة، بل إن دورها ينحصر في كونها تساعد وتعمل على تحضير السيرورات التنظيمية التي تتيح لنا إمكانية إيجاد عمليات نسقية تساهم في بناء معجمة كافية للزمن، خصوصا أن هذا الأخير يعتبر من المفاهيم الزئبقية التي تتلون بحسب سياق ورودها وسياق التجربة.

إن مشروعية المعجمة لا يمكن أن تنبثق إلا من خلال السياق العام الذي يفرضه المتكلم على لغته، وأي شيء غير هذا، سيولد شذوذا دلاليا، هو الشذوذ الذي يستدعينا دائما إلى أخذ الكثير من الحيطة والحذر عندما نصطدم بالتأويل الاستعاري الذي يملك قوة ايحائية كبيرة تساهم في بناء المعنى، وبناء نسق معجمي مستوف لكلّ ما من شأنه أن يدخل في تنظيم المعجم ومنسقته، لذلك فإن فعل المعجمة يجب أن يراعي كل الخصوصيات والسمات والمعطيات التجريبية والثقافية في بناء المعجم.

3-2 تأويل طبقات الأزمنة.

تبشرنا التحاليل التي أقيمت على المعجم أن كل الأدبيات اللّسانية التي تصورت المعجم أعطت استنتاجا مفاده أن كل هذه التصورات لم تكن متجانسة، فقد تنوّعت بحسب تنوع الطرق التي سلكتها في بناء التنظيم العام للنحو [15] فتنوع هذا التنظيم بين مجموعة من القواعد التي فرضت علينا بناءً نسقيا للمعجم ينتقل من المعجم الدلالي مرورا بالانتقائي والتحويلي ليصل إلى معجم المعجمية. وبالنظر إلى كل القيود التي فرضت على مبدأ التأويل، ندرك أن كلّ المداخل المعجمية المرتبطة بالزمن تحديدا تتضمن قيودا سياقية تتلاءم ومعاني الألفاظ المكونة للجملة، فكلّ بنية زمنية تتشكل من قيود انتقاء خاصة تمايز كل نسق زمني عن آخر بما يضمن الاختلاف ويضمن التمايز المنشود في تأويل طبقات الأزمنة.

قد نجد العديد من المداخل المعجمية للزمن تشترك في عدد من السمات والقيود، إذن، فلا مانع من تصنيف الألفاظ التي يحتويها المعجم بحسب طبيعة السمات المشتركة فيكون التأويل تأويلا عماده السمات المشكلة في المكون القاعدي الذي يجعل منها طبقات معزولة عن باقي الألفاظ الأخرى وغير منظمة في طبقات بواسطة سمات دلالية مشتركة ومتجاورة وقد تكون في بعض الأحيان متضادة.

لنتأمل السياقات التالية:

)1(

أ.أكتب قصة قصيرة منذ ساعة.

ب.أجري حوالي ساعة.

ج.أعمل في مجال السياحة منذ سنة.

د.مكث في عمله عشرون سنة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

)2(

أ.بلغت الثمانين من عمري.

ب.أنجزت عملي في الساعة العاشرة.

ج.أتممت كتابة الرسالة.

د.آمنت بالنسبية منذ طفولتي.

ﻫ.اكتشفت الحقيقة متأخرا.

)3(

أ.أحب كتابة الرسائل.

ب.أكره مشاهدة الأفلام الكلاسيكية القديمة.

ج.أحس زيد بالمرض.

إن مـا يمكن أن نسـتخلصه ونحن نتأمل في التراكيب الـواردة في (1) و(2)، أنها توزع بين أزمنة مسـتمرة وأزمنة غير مسـتمرة، بل إن هذا التمايز يمكن قراءته من زاوية أن التراكيب الـواردة في (1) تحمـل بعدا زمنيا بسـيرورات تقع وتتقدم عبر الزمن، وأزمنة في (2) ليسـت كذلك، بمعنى أن التمايز الممكن يسـاعدنا على اسـتقراء العديد من الجزئيات التي تساهم في بناء طبقات للأفعال وفق سيروراتها الزمنية وقدرتها على الحدوث ومحدودية مدتها.

ومـا يدعونـا إلى التسـاؤل هـو أن طبيعـة الأزمنـة الـواردة في (1) تقبـل أن تؤول على الاسـتمرارية، إلا أن مجموعة من الملاحظات يمكن أن تستنبط عن بعد، وهي إذا كان صادقا أن أحدا يكتب الآن (1أ)، فإنه وإن انتهى من الأمر في اللحظة الموالية، فإنه سيكون صادقا أنه كتب، ومن جهة أخرى، إنه وإن كان صادقا أن أحدا كتب ساعة حتى الآن، فإنه وإن انتهى من الكتابة في أي لحظة موالية، فإنه قد يكون صادقا أنه قد كتب في سـاعة، بمعنى أدق، إذا توقف أحد عن الكتابة في ساعة، فإنه لن يكون قد كتب في ساعة، ولكن من يتوقف عن الكتابة يكون قد كتب، وبالتالي لا معنى للحديث عن إكمال الكتابة. فنصل إلى أنه إذا لم تكن الكتابة نقطة نهاية، فإن الكتابة في ساعة لها ذروة / قمّة يجب بلوغها، لذلك يكون السؤال عـن ذلـك بالمدة تحديدا (مـا المدة التي اسـتغرقتها في الكتابة؟). نسـتخلص كذلك من هذه الاعتبارات أنه إذا كان صادقا أن أحدا كان قد كتب لمدة ساعة من الزمن، فإنه يجب أن يكون صادقا أنه كتب خلال كل أطوار هذه الساعة، غير أنه إذا كان صادقا أن من كتب نصف ساعة، فـلا يمكـن أن يكون صادقا أن الكتابة كانت في سـاعة كاملة من كلّ الأطـوار الفعلية لهذه الكتابـة، رغـم كونه يبقى صادقا أنه كان يكتب ومنخرطا في ذلـك خلال كل الأطوار الفرعية التي تتكون منها تلك الساعة، لذلك فإن كل جزء من الكتابة هو من طبيعة الكل نفسه.[16]

و بالطريقة نفسـها يمكن أن نجد بعدا اسـتنتاجيا ينطبق عـلى التراكيب الزمنية الأخرى، تحديدا أنه إذا كنت أجري في ساعة (1 ب)، فإنني لن أكون قد جريت إلا عندما أقطع كل أطوار الدقائق التي تكوّن الساعة، فإذا كان قد جرى نصف الميل فقط، فلن يكون صادقا أنه جرى الميـل كلـه، رغم كونه يبقى صادقا أنه كان يجـري، ومن توقف عن الجري فلن يكون صادقا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنه جرى، فلا معنى للجري إلا من خلال بلوغ كل جزئيات المسافة في ساعة. وإذا كنت أعمل في مجال السياحة منذ سنة(ا ج) فإنه لا يمكن أن يكون صادقا أني قد عملت إلا عندما أعمل في كلّ الأطوار التي تكوّن السنة، فلن يكون صادقا أني عملت أربعة أشهر من السنة، رغم أني كنت أعمل، إلا أن صدق العمل لا يكتمل إلا ببلوغ كل الأيام التي تكون جزئيات السنة، بل والمكوث في كل الأطوار التي تكون مدته وهكذا.

إذا كان الأمر هنا يرتبط ب»العمل» و»الكتابة» و»الجري»، فإن الأمر يتطلب نوعين من الاعتبارات الزمنية، اعتبار أول يراعي المدة التي تمت فيها الكتابة والعمل والجري بأكملها، وجانب لا يراعي ذلك، بمعنى أنه حتى وإن لم أكن قد أتممت فعل الكتابة أو الجري أو العمل، فإنه يكون صادقا أني قد كتب وعملت وجريت، إذن يمكن أن نصل إلى نتيجة تأويلية نقرأ من خلالها هذه الأفعال وفق سياق ورودها الزمني على النحو التالي:

››فإذا كان صادقا أني قد جريت ساعة بأكملها، وكتبت القصة في ساعة، وعملت مدة سنة بأكملها، فإننا يمكن أن ننعت هذه الأفعال بكونها عبارة عن إنجازات» حققنا فيها النشاطات التي كنا نمارسها، في حين أنه إذا لم يتم ذلك في المدة المخصصة لذلك بأكملها، فإنه يكون صادقا أنه كان يكتب ويجري ويعمل، فننعت تلك الأفعال بكونها «نشاطات» لم نستطع أن نحقق كل الانجازات التي كنا نرجو تحقيقه‹‹.

يبدو أن الأمر ليس كذلك عندما نتأمل التراكيب الواردة في (2)، إذ إنها أفعال تؤول زمنيا باعتبارها أزمنة تفتقر إلى الاستمرارية وإلى السيرورة عبر الزمن، وعليه، فإنها تملك سمة ورودها لمدة أو لحظة محددة بإطار زمني محصور ومقيد، الشيء الذي يجعلها تؤول بحسب الطول والقصر، فإذا كان الإنسان صادقا في بلوغه الثمانين من عمره في(2 أ)، فلن يكون الأمر صادقا إذا لم يبلغها بأكملها، فهو لا يمكن أن يبلغها في العشرين أو الثلاثين...أو أي جزء من الثمانين السنة التي عاشها، فلا يمكن أن يتحقق البلوغ إلا بالوصول التام إلى الثمانين. الأمر نفسه يمكن أن ينطبق على(2 ب) فإذا كان صادقا أني أنجزت العمل في العاشرة، فلا يمكن أن يكون الأمر صادقا إلا بإنجاز العمل كلّه بوصوله الساعة العاشرة، كما لا يمكن أن يكون صادقا إلا ببلوغ كل الأجزاء المكونة لمدة الإنجاز. فحتى لو أكدّ أحد أن إتمام الكتابة أخذ منّي نصف ساعة (2 ج)، فليس معنى هذا أن الكتابة قد حصلت خلال هذه المدة، والواضح أن ما استغرق النصف الساعة سيرورة من أجل انجاز فعل الكتابة.

إلا أنه من المفيد جدّا أن نؤشر إلى أن السياقات الواردة في (3) تحيل أنه إذا كنت أحب كتابة الرسائل، فلن يكون صادقا أني سأظل أحب الأمر طوال حياتي، أو إن صح إني أكره مشاهدة الأفلام الكلاسيكية، فلا يمكن أن يكون صادقا أني سأكرهها دائما، كما لا يمكن لأحدنا أن يجزم أن مرض زيد لا يمكن أن يكون بشكل دائم ومستمر، إذن أن تحب أحدا أو تكرهه أو تسيطر عليه كلها تجليات زمنية محكومة بالطول أو القصر المحدودين.

بهذا المعنى نجد أنفسنا أمام خطاطة (Schéma) من المعطيات التي تحيلنا مباشرة على قراءة الزمن وفق خلفيات تجعل من البلوغ والاستكشاف ومعرفة الشيء بنىً زمنية تحيل على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

«الإتمامـات» التـي تقتضي انجـاز فعل في لحظة محـددة، في حين أن الحب أو الكـره أو المرض والسيطرة تحيل في قراءتها على «الحالات» التي قد تستغرق كميّة من الزمن وينتهي أمرها تماما.

هناك بعض المفارقات التي قد تجعل من هذه السـياقات تعرف الكثير من المشـاكل على مسـتوى التأويل، وهي المشاكل التي ترتبط أشد الارتباط بالقدرة على قراءة السياق وفق ما تقتضيـه العمليـة التأويلية بكلّ تلاوينها، على اعتبار أن هـذه المفارقات تدفعنا إلى الخلط بين «الإتمامات» و»الانجازات»، تحديدا عندما نتأمل البنى التالية:

أ.تطلّب منّي بلوغ القمة ثلاث ساعات.

ب.يربح السباق الآن.

ج.عثرت على الحل الآن.

د.عثرت على الحل في ساعة.

تطـرح الأزمنة هنـا بعدين مختلفيـن، بعد يمكن أن يـؤول وفق ما سـتحدده المعطيات الدلاليـة الداخلية للبنى، ووفق ما يمنحها إياه التأويل الاسـتعاري للزمن، فإذا كان الإنسـان في (أ) يستغرق منه بلوغ القمة ثلاث ساعات (إنجاز) فإن ذلك يمكن أن يؤول اعتبارا أن بلوغ القمـة وقـع خلال هذه السـاعات الثلاث كاملـة، أو بمعنى أدق، فإن بلـوغ القمة كان في كل الأطوار التي تتجزأ عبرها ثلاث سـاعات. وهذا أمر مخالف (للإتمامات)، فحتى لو قال أحدنا إن بلوغ القمة أخذ منّا ثلاث سـاعات، فهذا لا يعني أن بلوغ القمة حصل خلال السـاعات الثلاث، اعتبارا أن ما تم استغراقه هو التسلق من أجل بلوغ القمة، وبالتالي فإن الرائز الحقيقي الذي يوضح ذلك يمكن أن يأتينا من خلال إمكانية القول «إنني أبلغ القمة في أي لحظة خلال هذه الساعات الثلاث، غير أنه إذا أخذ منه الأمر ذلك، فإنني لا أستطيع أن أقول: في أي لحظة من هذه المدة سأبلغ القمة؟

نجد سـياق الأسئلة نفسها عندما نتحدث عن فعل العثور والربح، فإذا جزم أحدنا أنه قد عثر على الحل الآن، فإنه سيكون صادقا كونه لم يستغرق في ذلك مدة كما هو الأمر في (د)، الشيء الذي يوفر لنا تمايزا زمنيا يفصل بين إتمام الفعل وإنجازه، فإذا كان العثور قد وقع في لحظة محددة (الآن)، فإن الأمر سيكون مناسبا أن يؤول على الإتمام، أما إذا تطلب العثور ساعة من الزمـن، فليـس معنى هذا أن العثـور على الحل حصل خلال هذه السـاعة، إذ الواضح أن ما تم خلال هذه السـاعة هي المراحل التي تطلبها مني فعـل العثور على الحل، وببلوغ ذلك يتحقق زمن الفعل فيترجم إلى انجاز.

أمـا من زاوية أخـرى فيمكن أن نمايز «الحالات» عن «الأنشـطة» و»الإنجازات» بالنظر إلى أن الحالات تفتقر للزمن المسـتمر، فعندما أقول إنني قد أجري، فإنه سـيكون من المفيد أن نشـير كوني لا أعني بذلك أنني سـأجرى إلا إذا توفرت كل الشـروط من أجل ذلك. تفسّـر هذه المعطيات أن كلّ إتمام يتم في لحظة زمنية فريدة وغير قابلة للتجزئة، أما الجري فسـيرورة تتم في الزمن، وبالتالي لا يمكن أن يقسـم إلى لحظات قابلة للتجزئة، بل يمكن أن نؤشـر على ذلك بالمدة / أو الفترة الزمنية التي تطلبها فعل الجري، وهو الأمر الذي لا يمكن أن ينطبق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أيضـا عـلى «الحالات» التي لا تقبل هي الأخرى أن تجـزأ إلى لحظات زمنية لذلك قد يكون من الشاذ أن نقول مثلا:(أحبه كل سنة)، (يمرض زيد في ساعة).

من المؤكد أن نفهم كل هذه السياقات على أنها بنى تحمل من الاستعمال الاستعاري الشيء الكثير، اعتبارا أن تأويلها الاسـتعاري يتحقق عن طريق اسـتعارة الإنجاز والإتمام والنشـاط والحالة، وتثار هذه الاستعارة بشكل مشترك عندما تلتبس علينا الرؤية الحقيقة، الشيء الذي يقتضي الكثير من الجهد لكي نتمكن من فكّ شـفرته واسـتنباط الخلفيات الجزئية العميقة التي يؤشـر عليها، وبالتالي يمكن أن نجعل من هذه الأنسـاق الزمنية انسـاقا محوسـبة وفق المعطيات التالية:

الحالةStatus: تؤشر الحالة إلى ظرفية زمنية محددة لكونها تعمل على تأطير الزمن.

الإتمامAchievement: يؤشر الإتمام على خلفية زمنية نعبر عنها بالمدة (ثلاث ساعات)

النشاطActivity: يؤشر النشاط على خلفية زمنية مبنية على التواتر (دائما، كل يوم..)

الإنجـازAccomplishment: يؤشـر الانجـاز على فاصل زمنـي محدد (أنجـزت العمل بين 8 و10)[17]

قد يظهر على السـطح دائما بعض الملابسـات التي تحول دون وضع دقيق للنسـق الزمني في اللغة العربية، وتحديدا المشـاكل التي ترتبط بالتأويل وبقدرتنا على قراءة النسق الزمني بشكل صحيح، فإذا تأملنا مثلا البنيتين التاليتين:

أ.جرى العداء من الواحدة إلى الثانية.

ب.من الواحدة إلى الثانية جرى العداء.

تسـتلزم المقتضيات التأويليـة في (أ) و(ب) أن العداء قام بالجري مدة سـاعة واحدة دون توقـف، وهي مـدة مسـوّرةquantifier(duration) بيـن الواحدة والثانية، بيد أن السـياق الثاني لا يقتضي ذلك، إذ إن التأويل المحتمل يمكن أن يؤشـر على المسـافة التي جرى فيها العداء، وهي المسافة التي تتموقع بين الواحدة والثانية، دون أن يكون قد جراها كلّها، فأبرز المؤشـرات التي تحيل على هذا التمايز في التأويل يفسّـر بناء على إمكانية تجزئة الجري في (أ)، وعدم قابليته للأمر في (ب).

إن الإشـكال الحقيقـي الذي يمكن أن يعانـي منه التأويل الزمني لهـذه الأفعال يكمن في المعطيـات التقنيـة التـي نحاول أن نقنـن من خلالها الزمـن، بمعنى أننا نحـاول أن نكيّف الإنجازات والإتمامات والأنشـطة والحالات وفق نسـق للأفعال في علاقته بالسـمات المميزة لطبيعة الزمن، ممّا يعطي الانطباع أننا سنخطئ إذا ما حاولنا أن نفسّر الاستعمالات المألوفة لهذه الأفعال خارج ما يقتضيه التأويل المناسـب والقراءة المستهدفة، أما العبارات التي تقع على التخوم فما هي إلا شـواذ لا يمكن أن يقاس عليها، تسـاعد على إحياء كل أشـباح نظرية المعرفـة، ففي الوقت الذي يجب أن تأخذ على عاتقها إيجاد السـبل لمنسـقة التأويل الزمني لهـذه الأفعال، فإنهـا تبحث عن معيقات قليلة لا يمكن أن تسـاهم في تطوير اللغة بقدر ما تساهم في تكريس البحث غير المجدي الذي لا طائل من ورائه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إذا قبلنـا بالتمايـز الموجود بين هذه الأزمنة في علاقتها بالمبدأ العام للتأويل، فسـيتعين علينا أن نقبل بوجود العديد من الخلفيات التصورية المحيلة على نسق استعاري يتم التمثيل له بواسـطة اللغة، فالاسـتعارة بهذا المعنى متعلقة بالاسـتعمالات اللغوية التي تدفعنا إلى القـول إن كل الكيانـات التـي لا يكون فيها الأمر مرتبطا بالاسـتعارة، تكون عبارة عن سـبل مغلقة لا تضمن انفتاح اللغة على التأويل، بل لا يمكن اعتبارها ظاهرة لها علاقة بالسـيرورة لأنها ليست ظاهرة سياقية.

إن ربط اللغة بالتأويل يعود بالأساس إلى النسق الذي يفرض علينا أحيانا أن نقرأ الزمن من زوايـا مختلفة،إذيفرض علينا أيضا أن نجعل من المعرفة والبلـوغ والكتابة والحب... طبقات فعليـة لا يمكـن أن تقوم إلا بالنظر إلى طبيعـة الزمن الذي تقع فيه، بل إنها أفعال تُفحص)checking)وفق خاصيات زمنية محضة من قبيل التواتر، السيرورة، اللاسيرورة، المحدودية، اللامحدودية، المدة، الفترة.... الخ، إننا نجعل من التصورات رموزا إيحائية تسـاعدنا على فهم تصوراتنا للزمن، وتسـاهم أيضا في رسم خطاطة تقنية عن طبيعة الحمولة الاستعارية التي نبني من خلالها نسقنا التصوري.

ومن أجل فهم هذه الفكرة سنعود من جديد إلى التراكيب التي تم الاعتماد عليها في البداية، وتحديـدا البنى الموظفـة في (1) و(2) و(3) التي فرضت علينا منطقيا أن نبحث عن التمايز الموجود بينها، كما تم وضع كل تلك التأويلات المرتبطة بالإنجاز والإتمام والنشـاط والحالة باعتبارهـا طبقـات تأويليـة عميقة لا يمكن أناسـتنباطها إلا من خلال انبثـاق ذلك التفاعل التأويـلي المفتـرض بينها وبيـن اللغة من جهة، وبينهـا وبين أنسـاقها التصورية من جهة أخرى، وفي جميع الحالات تكون هذه النتيجة نتيجة خالصة لا علاقة لها بالقصدية، فبإمكاننا أن نؤول تلك البنى وفق منطق اسـتعاري خاص، شـريطة أن تسعفنا في ذلك لغتنا وأنساقنا التصورية وخلفياتنا المعرفية والنظرية، ولهذا سيكون من المفيد أن نؤول الجمل الواردة في)1) و(2) و(3) باعتبارها مؤشرات استعارية تحيل إلىالإنجازوالإتمام والنشاط والحالة.

فمعيار المشـروعية لا يمكن أن يأتي إلا من خلال السياق العام الذي تفرضه على مستعمل اللغـة، فـإذا كان بلوغ القمة والحب والكتابة والجري تؤشـر على سـياقات زمنية خاصة، فإن التأويل الاسـتعاري لها لن يكون ممكنا إلا إذا تم تحميلها ما لا طاقة لها به، وذلك من خلال إخراجها من زاويتها الضيقة إلى زوايا أكثر انفتاحا واتساعا لكي تشمل الإنجاز والحالة والإتمام والنشـاط. إذا كانت هذه النتائج تقترب من الصواب، فإنها ستسـاعدنا حتما في فهم سـيرورة الإبداع الاستعاري، بل إن فهم هذه السيرورة معناه فهم الكيفية التي تفرض من خلالها بعض التراكيب نفسـها باعتبارها تسـاهم في خلق اكتشـافات جديدة، كما لو أنها نتاج فكر غير واع، فمن المهم جدا أن نفهم الفرق بين هذه الأنسـاق الزمنية باعتبارها موضوعا لسانيا وُضع بيد الباحثين من أجل البحث فيه واسـتخلاص نتائجه لكي نسـاهم في منسـقة المعجم ومنسقة طرق تفكيرنا من جديد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

3-3 تأويل البنية الداخلية للزمن.

إذا كان الحديث عن معطيات تكشف من خلالها اللغات الطبيعة عن إمكان إقامة توافق قوي بين تصورنا للأشياء وتصورنا للأوضاع، فإن النظر إلى الأوضاع باعتبارها الوجه الأنطولوجي الآخر للأشياء لا يحتاج إلى أنطولوجيا خاصة بالأوضاع وأخرى خاصة بالأشياء، لأن أنطولوجية واحدة تبدو كافية للحديث عن الكيانات بشكل العام[18]، والزمن أحد أبرز البنيات التي يجب أن تدخل إلى مجال الحوسبة من أجل فك لغزه، والكشف عن أبرز العوامل والسمات التي تدخل في تشكيله، والبحث عن التأويلات الاستعارية المناسبة التي تنقشع من خلال مجموع البنيات الداخلية التي يمثلها من جهة، وتملكها بعض التصورات حوله من جهة أخرى.

يجعلناالمعطى البسيط الذي نمتلكه حول الزمن نفسّر المعطيات التركيبية التالية وفق ما يلي:

)1(

أ.بلغت القمة في ساعة.

ب.أكملت انجاز واجباتي في ساعة.

)2(

أ.ألمح الضوء باستمرار.

ب.أصلي كل يوم.

تقود القراءة التأويلية البسيطة لهذه السياقات نحو اعتبار أن البنى الموظفة في (1) تعبّر عن سياقات زمنية تمتاز بالمحدودية، ولا يعني ذلك أن تكون إحالتها مبنية على التجزئة بالنظر إلى أن بلوغ القمة وإكمال انجاز الواجبات ينقضي بانتهاء مدة إنجاز الفعل وإتمامه، أما التراكيب الواردة في (2) فتحيل مباشرة على نوع خاص من الأفعال التي تتكرر كلّ يوم بشكل مستمر في الزمن، بالنظر إلى إمكانية إحالتهما إلى أجزاء صغرى قابلة لكي تكون أطرافا من ذات النوع، وعليه، يتم رصد هذه التمايزات من خلال وسيط داخلي يعرف بـ [± محدودية]، والمحدودية هنا تقيس البنية الزمنية الداخلية للحدث، وهي البنية التي تؤشر إلى أن الحدث في كل هذه الأنساق الزمنية الداخلية هو حدث مغلق يملك نقطة نهاية محددة في الزمن؛ أي أن الحدث يبلغ أوجه في الزمن فينتهي الفعل باكتمال إنجازه، وهو الانغلاق الذي يجعلنا نؤول البنى الزمنية أعلاه وفق التفاعل المفترض بين البنية الزمنية الداخلية وبين المسار الزمني المغلق.

لقد سبق التأشير إلى وجود ظاهرة التحول الدلالي أو ظاهرة الانزلاق الدلالي (Semanticdrift) وهي نظرية شائعة في طبقات الأفعال إذ بموجبها يمكن أن تنتقل أو تتحول أفعال الإتمام إلى أفعال الإنجاز إذا تواردت مع مركبات اسمية دالة على عدد الجمع، أو على كميّة العدد المحصور، أو إن دلّت على تكرار المعدود، وقد تتحول إلى أفعال النشاط إذا اقترنت بأسماء دالة على جمع غير محدود، كما أن أفعال الإنجاز قد تدل على النشاط إذا وزّعت على أسماء غير مخصصة في كمّيتها العددية كأن تدل على الكتلة أو جمع غير محدد.[19]

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إن مـا يهمنـا من هذا الانزلاق هو ذلك التحول الذي يمكن أن نقرأ من خلاله الإنجاز باعتباره كتلـة، ونقرأ من خلالـه الإتمام باعتباره معدودا، والنشـاط باعتباره كمّيـة جمع غير معدود، والحالـة كمّية محدودة.... الشـيء الـذي يخصص لنا أنّنا أمام أنسـاق زمنيـة جديدة تتجاوز النشـاط والإتمام والإنجاز والحالة إلى الكتلة والجمّاع والمعدود، فنفسّر البنيات السابقة على أسـاس تأويلاتهـا الداخلية التي تحول الفعـل إلى حدث، والحدث إلى إنجاز أو حالة أو نشـاط أو إتمام، ومن ثمة تتحول هذه الأحداث إلى كثلة أو جمّاع أو معدود... ممّا يؤشـر أن النسـق الزمنـي في اللغة العربية يملك جوانب متعـددة للتحليل وغنىً داخليا لا مثيل له، يتجاوز كل النظريـات التي ظلت لفترات طويلة تدعم فرضية الفقـر الزمني للغة العربية، وما يدل على ذلك هي التراكيب التالية:

أ.وصلت إلى محطة القطار.

ب.وصل بعض المسافرين إلى محطة القطار.

ج.وصل خمسة مسافرين إلى محطة القطار في ساعة.

د.كتبت رواية ممتازة في سنة.

نسـتخلص، بالنظـر إلى هـذه التراكيب، أن تفاعلا مـا داخليا يُحوّل قـراءة المحدود للحدث إلى قـراءة غيـر محدودة زمنيـا، فالظرف الزمني الدال على مقدار محدود من الزمن (في سـنة) (د) نجـده يتوافق مـع الأفعال التي تحيل على الإنجاز، بخلاف الظـروف التي تحيل على عدم المحدودية.

تبيّـن التراكيب الـواردة أعلاه الكيفية التي ينتقل من خلالها فعل الإنجاز إلى فعل نشـاط بمجـرد مـا يقترن بجمـع غير محصور كما هو مؤشـر عليه في (ب)، وهو الاقتران نفسـه الذي يحوّلـه إلى إنجـاز بمجرّد ما يربط بجمع معـدود(ج)، لأن الجمع هو الذي يمنـح الفعل امتدادا زمنيـا، وبالتـالي يخرجه من طبقة الإتمامات، إلا أن الأمر قـد يظهر مقتضيات جديدة بالنظر إلى السياقات التالية:

)1(

أ.كتب رواية.

ب.كتب رواية / روايات في سنة/ لمدة سنة.

)2(

أ.أكلت اللحم.

ب.شربت الدواء / الزيت في دقيقة / ساعة / لمدة ساعة.

يتحول بموجب السياق الوارد في (1) فعلالإنجاز(كتبت) إلى فعل نشاط نظرا إلى أن الرواية / الروايات أسـماء تفتقر إلى كمّية عددية محصورة، فهي دالة على التحديد الجنسـي (رواية)، ونعلم أن الجنس يفيد سـمة الاسـتغراق والعموم ولا يفيد التخصيص العددي أو التفرد. كما نجد أيضا أن (الروايات) ملتبسـة بين جمع غير معدود وبين تعداد النوع، وهو الالتباس الذي يُردّ تحديدا إلى التباس سمة التعريف بين الدلالة على العهد والدلالة على الجنس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويكشف السياق الوارد في (2) الكيفية التي تفرض من خلالها أسماء الكتلة قراءة غير محدودة، بموجب أن الهندسة الفضائية لبنيتها الداخلية لا يمكن أن تخصص كمية محددة، فهي ذات بعد كمّي يخصص اسم الكتلة في كمية غير محصورة (لحم + لحم = لحم) بينما (كتاب + كتاب = كتابان)، وبالتالي تصير المحمولات الفعلية أثناء إسنادها محمولات لا تقبل التجزيء، وبالتالي نجد أن عدم التجزيء والتراكمية والانسجام ينسجم بشكل مباشر مع النشاطات باعتبارها سيرورات ممتدة في الزمن، كما أنّها تقبل ألا تكون مغلقة في حيز زمني محدد. فإذا كانت الأدبيات اللسانية قد أكدت أن الكتلة يجب أن تكون محايدة، فما يكون موسوما هو المعدود، لذلك قد يبدو أن أي نظام لسمات يجب أن يكون جيهيا[± حد]،[± بنية داخلية]، [± ذرة] كلها سمات حاول الفاسي الفهري أن يدخلها إلى النظام الحاسوبي محاولا أن يطابق بين طبقات الأفعال (الإتمام، الإنجاز، الحالة، النشاط) وطبقات الأسماء (فردة، جُماع، كتلة، جنس)[20]

نصل إلى خلاصة مفادها أننا لا يمكن أن نقيد الأفعال ضمن طبقة محددة بشكل مسبق، بل يجب أن نراعي في ذلك مجموعة من الاعتبارات التي تُمتح من الهندسة الفضائية لبنياتها الداخلية، الشيء الذي يؤكد الطرح الذي انطلقنا منه، وهو ضرورة التركيز على كلّ البنيات الداخلية قبل الحسم في الوجهة الزمنية المقصودة، بل إن هذه الخلاصة تقودنا، حقا، إلى اعتبار أن تلك الطبقات الزمنية التي تكلمنا عنها تعيش حركة سيرورة تفاعلية قد تنقل النشاط إلى إنجاز، والإنجاز إلى إتمام، وهكذا، بل إنها أيضا سيرورة قابلة للتأويل والقراءة من جوانب مختلفة تجعلنا نعتبر الإنجاز كمّية زمنية محدودة، ونعتبر النشاط كمّية زمنية غير محدودة، وهكذا...

إذن، نحن بصدد معالجة مهمة لمسألة معجمية معقدة جدّا، وهي المسألة التي تفترض وجود مجموعة من البنيات الداخلية من قبيل:[± محدود]،[± سيرورة]،[±انجاز]،[± إتمام]، وهي بنيات لا تؤشر عليها الأفعال في المعجم، بقدر ما يتم استحضارها عبر سمات تبنى فقط في التراكيب بواسطة حوسبة تأليفية.[21]

وبهذا يكون نسق سمتي[± محدودية] في علاقته بالبنيات الداخلية ينطبق على الأحداث السالفة زمنيا على الشكل التالي:

[+ مع] حدث مغلق (بلغت القمة في ساعة)

[+ مع] حدث تكراري محدود (أكتب رواية)

[- مع] سيرورة غير محدودة (أنام)

[- مع] سيرورة تكرارية غير محدودة (أصلّي باستمرار)

إذا كان التصور التقليدي للمعجم قد اهتم بشكل كبير بالقواعد ولم يتجاوزه، فإننا نهتم بالجانب الدلالي الذي سيكون مقيدا جدا في رسم الخطوط الكبيرة للمبدأ الذي نتبناه في الدفاع عن تفاعلية طبقات الأزمنة، وهو الأمر الذي يعني أن المعجم يجب أن يقوم تحديدا على رصد العلاقة التي تقوم بين التركيب والدلالة، من جهة، وبين الدلالة وتصوراتنا للأشياء والأوضاع في العالم من جهة أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة

إذا كانت الآليات العصبية والمعرفية تتيح لنا إمكانية الإدراك والتحرك، فإنها تكون مسؤولة في السياق نفسه عن خلق أنساقنا التصورية، وصيغ تفكيرنا، ولذلك حاولنا أن نبيّن أنه لكي نفهم الزمن، علينا أن نفهم تفاصيل أنسقتنا التصورية والآليات العامة للعناصر العصبية، ليكون الزمن بكلّ سماته المتعالقة داخليا، وبجميع هندساته الفضائية قادرا على تشكيل صورة حاسمة لدينا بمميزات اشتغالنا اليومي به، وبرصد التفاصيل الاستثنائية للبنية العصبية لأذهاننا، هي التفاصيل التي ندركها من منطق انشغالنا الإيجابي بمنسقته والبحث عن سبل تصوّرنا له، لذلك يكون التأويل والقراءة والاستعارة أركانا مبدئية إلزامية لكي نتسامى عن كلّ ما من شأنه أن يَحُول بيننا وبين الزمن، فالوقت إدراك نفسي، وتجربة ذاتية، واحتكاك يومي مع المحيط، بل إنه تصور عصبي ينمو معنا وننمو معه، يصاحبنا ونصاحبه، يفعل فينا ونفعل فيه، نتفاعل معه ويتفاعل معنا، نؤثر فيه ويؤثر فينا، إنه الصديق الذي لا تنكشف أسراره إلا بمروره اللامرئي، فيخترقنا ونخترقه، فنتصور كأن هناك تفاعلا بيننا وبينه، هو التفاعل الذي نحدد من خلاله أنّنا كائنات فاعلة قادرة على تحديد العالم الخارجي، كائنات لغوية بإمكانها أن توافق بين العالم الخارجي وبين أنسقتنا التصورية. وعليه، فنظرية التوافق تحيلنا إلى أن الأحكام والقضايا هي صادقة أو كاذبة بصورة موضوعية ارتباطا بتوقف ذلك على مدى مطابقتها بصورة مباشرة للعالم.[22]

إن البنيات العصبية لأدمغتنا تنتج أنساقا تصورية وبنيات لغوية لا يمكن رصدها بصورة كافية بواسطة أنساق صورية تقتصر على معالجة الرموز، بل إن ذلك يقتضي، بالضرورة، أنساقا تصورية واستعارية تقبل التأويل وتُمجّده، تجعل من الأنساق التركيبية أنساقا قابلة للفحص والحوسبة. إننا نبني نظاما حاسوبيا(المعجم) نحقق من خلاله إنجازاعظيما يبشّر بمستقبل جيّد في البحث عن علاقة الزمن بأفكارنا وتصوراتنا حوله، إنه دخول إرادي يراعي إمكانية القبض عليه ومطاوعته لنا. فبدون الآليات التجريبية لن تجد هذه الخلاصات طريقا إلى الدلالة المعرفية، فالتفكير الدلالي إن لم يتصل بالاستعارة لن يتمكن من كشف التفاصيل الجوهرية للزمن، ولن يتمكن،أيضا، من إقامة المظاهر الداخلية التي نناقشها من خلالها، فنحن في حاجة دائمة إلى استخدام كل المناهج والسبل التي تكون قادرة على فهم البنية النسقية للزمن.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

- أمبيرتو إيكو(2004)، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة سعيد بنكراد،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء المغرب.
- تريزا دوبرزينسكا (2011)، ترجمة الاستعارة: مشاكل المعنى، ترجمة شكيب بنيني، ضمن الاستعارة والمعرفة، مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر،/ كلية الآداب، بني امسيك – البيضاء.
- جاكندوف (2002)، الدلالة مشروعا ذهنيا، ضمن دلالة اللغة وتصميمها، ترجمة محمد غاليم، دار توبقال للنشر، المغرب.
- جورج لايكوف (1992)، النظرية المعاصرة للاستعارة، ترجمة محمد الأمين مومن، ضمن الاستعارة والمعرفة مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر،/ كلية الآداب، بني امسيك – البيضاء.
- ديكلي وفلاكول (1998)، الدلالة المعرفية للعمل، ترجمة أحمد برسول،ضمن أبحاث لسانية، المجلد 5، العدد 1: 2000، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
- عبدالمجيد جحفة (2011)،أجسادنا في الفضاء تولد الاستعارات، ضمن الاستعارة والمعرفة، مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر،/ كلية الآداب، بني امسيك – البيضاء.
- عبدالمجيد جحفة (2000)، مدخل إلى الدلالة التوليدية، دار توبقال للنشر،الدار البيضاء، المغرب.
- عبدالمجيد جحفة (2006)، دلالة الزمن في اللغة العربية، دراسة النسق الزمني للأفعال، دار توبقال للنشر، المغرب.
- عبدالقادر الفاسي الفهري(2005)، سلسلة محاضرات وعروض بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب.
- سيلفان أورو (2010)، فلسفة اللغة، ترجمة عبدالمجيد جحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة،بيروت، لبنان.
- فاندلر زينو(1967)،الأفعال والأزمنة، ضمن دلالة اللغة وتصميمها، ترجمة عبدالمجيد جحفة، دار توبقال للنشر، المغرب.
- كريستوف بوميان (2009)، نظام الزمان، ترجمة بدر الدين عرودكي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- لايكوف وجونسون (1980)، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبدالمجيد جحفة، دار توبقال للنشر، المغرب.
- لايكوف وجونسون (2011)، من نكون؟ ترجمة عبدالمجيد جحفة، ضمن الاستعارة والمعرفة، مختبر اللسانيات والتوصل، إعداد خالد برادة، عبدالمجيد جحفة، منشورات المختبر،/ كلية الآداب، بني امسيك – البيضاء.
- محمد غاليم (2007)، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
- محمد غاليم (2001)، سمات جيهية في الأشياء والأوضاع، أبحاث لسانية، المجلد6 العدد 2، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
- محمد غاليم (1999)، المعنى والتوافق، مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب.
- محمد الملاخ (2010)، الزمن في اللغة العربية، بنياته التركيبية والدلالية، دار الأمان، الرباط.

المراجع الأجنبية

- Chomsky,N)1975(. **Reflection on Language,Pantheon, New York**
- Croft, W & Cruse, D)2004(. Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William)1998(. Linguistic Evidence and Mental Representations. Cognitive Linguistics, Cambridge University Press.
- Evans, V.)2005(. The Meaning of Time: polysemy, the lexicon and conceptual structure.Journal of Linguistics.
- Evans, V.)2004(. The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition. Amsterdam: John Benjamin.
- Fodor & Garrett)75(. The psychological unreality of semanticrepresantation.Li6.
- Katz)72(, Semantic Theory, Harper &Row publishers .
- Katz & Fodor)63(.The structure of a semantic theory, Language, 39.
- Lakoff, G.)1993(. The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony)ed.(,Metaphor and Thought, 2nd edition Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M.)1999(. Philosophy in the Flesh. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M.)1980(.Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller & Johnson- Laird)1976(. Language and Perception.Harvard University Press .
- Newton)1759(. Principes Mathématique de la Philosophie Naturelle, traduit de l'anglais par Madame du Chastelle, Desaint et Saillant, Paris, France.
- Radden, Günter.)2003(. The Metaphor TIME AS SPACE across Languages Baumgarten, Nicole/ Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia)eds.(Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung -das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag.Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht]Online[, 8)2 /3. 226-239.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الهوامش

1. للاطلاع أكثر عن القيود الدلالية التوافقية يرجى العودة إلى محمد غاليم (1999)، المعنى والتوافق، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط
2. للاطلاع على هذه المعطيات يرجى العودة إلى كتاب «المقارنة والتخطيط» للفاسي الفهري (1998)، أو البرنامج الأدنى» لتشومسكي (1995). إذ يفترضان في مسألة الدمج المعجمي أن كل كلمة في المعجم تحتوي على الكثير من السمات المصهرة داخلها بصورة محوسبة ومنطقية مثلا الفعل «لعب» يمتلك سيمات معجمية مصهرة داخله من قبيل +متعدي، + حدث، + زمن، + محور...
3. جهة الحدث: على مستواها يتم تحديد القدرة التأويلية للمنفذ من خلال قابليته للقيام بالحدث، بل قابليته لكي ينساب ويتدفق وفق ما يتطلبه السياق ووفق ما تتطلبه الإرادة، بمعنى أدق قد يحمل المنفذ قوة تموقعية أو إحالية كبرى تجعل من الحدث إطارا مرجعيا في قراءته.
4. جهة الحركة: هي الجهة المسؤولة على فرز كل أنواع الحركة في عموميتها دون أن تكون هناك مؤشرات على حصره أو الحد من تدفقه، مما يجعل من المنفذ منسجما مع مجموعة من الأفعال من قبيل: يزحف / يصطحب... فالزمن بنية مطلقة مفتوحة على كل شيء.
5. للاطلاع على الدور الذي لعبه الوقت في تغيير مسار حياة الانسان يرجى الاستعانة بمؤلف: نظام الزمان لكرستوف بوميان في نسخته المترجمة إلى اللغة العربية عن المنظمة العربية للترجمة، بيروت (2009(
6. كلّ هذه التصورات أوهام بشرية صنعها لنفسه لكي يقرّب المسافة التجريبية بينه وبين شبح الوقت، وإلا فما معنى أن تجعل كلّ ثقافة من نظام قياسها للزمن نظاما مختلفا خاصا بها، فالمسلمون مثلا يقسّمون يومهم بناء على مواقيت الصلاة، وهي مواقيت تختلف تماما على ما تخبرنا به الساعات والدقائق، فالصبح يؤشر على أننا أمام الفترة الصباحية، والظهر أننا أمام الظهيرة، والعصر أمام الزوال، والمغرب إلى الزوال، والعشاء إلى المساء / الليل. وهو نظام قياس آخر لا يعترف بالساعة ولا يعيرها اهتماما، على الأقل أنها مواقيت سابقة على اكتشاف الساعة، والأمر نفسه نجده في العصر الوسيط حيث كان اليوم موزعا إلى فترات تحددها الكنيسة عبر قرع منبهات ضخمة تنبههم بمواقيت يومية محددة... وهكذا.
7. امبيرتو إيكو(2004)، التأويل بين السيمائيات والتفكيكية، ترجمة سعيد بنكراد،المركز الثقافي العربي،ص145،165
8. بين «جاكندوف» إلى جانب «جونسون ولايكوف» و«ايفانس» أن الزمن مُبنيَن بمفاهيم فضائية دلاليا، وأن تحديد الموقع الزمني (المسار الزمني / المدة الزمنية / اللحظة الزمنية)، يتم بنفس الطريقة التي يتم بها التحديد الفضائي، هذا التصور الذي يجعل من بنيتنا التصورية تؤوّل الزمن وفق زاويتي نظر مختلفتين: الزمن ثابت ونحن نتحرك في اتجاهه، أو نحن ثابتون والزمن يتحرك في اتجاهنا. ممّا يعطي الانطباع أننا نعمل على تأويل الكثير من السياقات الفضائية باعتبارها سياقات زمنية من قبيل: سألتقيك يوم غد، انتظرك مكالمتك بعد غدا، سأسافر الأربعاء القادم.... وهكذا.
9. تحدث «لايكوف وجونسون» في مقدمة الاستعارات التي نحيا بها أن التصورات التي تتحكم في تفكيرنا ليست ذات طبيعة ثقافية وحسب، بل تتحكما أيضا في سلوكاتنا اليومية البسيطة، فتصوراتنا تبنين ما ندركه وتبنين الطريقة التي نتعامل بواسطتها مع العالم. وبهذا يؤدي نسقنا التصوري دورا مركزيا في تحديد حقائقنا اليومية،فإذا صح أن نسقنا التصوري في جزء كبير منه ذو طبيعة استعارية، فإنه يرتبط بشكل كبير بالاستعارة.
10. Paul Ricoeur)2004(, The Rule Of Metaphor,The creation of meaning in language, published in the Taylor & Francis e-Library.Routledge-
11. نقصد بالعشيرة اللغوية كل جماعة بشرية تتكلم اللغة نفسها من منطلق فكري وثقافي وحضاري مشترك، أي أنها تملك جميع الأنظمة اللغوية التي تحقق التواصل فيما بينها عبر احترام تام لجميع المستويات التركيبية والصرفية والصوتية والمعجمية...
12. لايكوف وجونسون (80)، الاستعارات التي نحيا بها، ط.2، ص، 23
13. جاكندوف (2002)، الدلالة مشروعا ذهنيا،ص 13
14. جاكندوف (2002)، الدلالة مشروعا ذهنيا،ص،12
15. عبد المجيد جحفة (2000)، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص 100، 101
16. للتوسع أكثر أنظر جحفة (2000)، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص،22
17. للتعرف أكثر على هذه الجزئيات يرجى الاطلاع على عمل فاندلر(67)، الفاسي الفهري(2005)، سلسلة محاضرات وعروض بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب)2004( )2005(،
18. هناك ظاهرة تعرف في اللسانيات الحديثة بنظرية الانزلاق الدلالي (Semantic Drift)، وهي نظرية شائعة في طبقات الأفعال، إذ تتحول بموجبها الإتمامات إلى إنجازات أو نشاطات... الشيء الذي يعكس أن هذه الطبقات لا تشكل جزرا لا تتقاطع فيما بينها، بل بإمكان أن تتحول الانجازات (بلغت القمة في ساعة) إلى إتمامات (بلغت القمة الآن) أو إلى حالات (أحب بلوغ القمة) أو نشاطات (أجري نحو بلوغ القمة).
19. محمد غاليم (2001)، سمات جيهية في الأشياء والأوضاع،ضمن أبحاث لسانية،ص 12
20. محمد الملاخ (2009)، الزمن في العربية، ص: 342.
21. عبدالقادر الفاسي الفهري(2004-2005)، محاضرات حول الشكل والتأويل بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
22. محمد الملاح (2009)، الزمن في اللغة العربية، ص: 344.
23. لايكوف وجونسون (2011)، من نكون؟ ترجمة عبدالحميد جحفة، ضمن الاستعارة والمعرفة، منشورات المختبر، ص: 109.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإسناد في النحو، والخطاب

د. جُمعان بن عبدالكريم*

ملخص

تتناول هذه الدراسة تطورات البحث في المسند والمسند إليه في النظريات النحوية بدءاً بالنظرية النحوية العربية. وقد أشارت إلى بعض استعمالات المسند والمسند إليه في النحو التوليدي التحويلي وفي النحو الوظيفي وفي نحو الخطاب، وخلصت إلى أن هنالك اختلافات في استعمالات المسند والمسند إليه تحكمها تلك النظريات النحوية، واقترحت الاهتمام بصناعة المزيد من النظريات الخاصة بالإسناد الخطابي.

Abstract

The present study deals with subject and predicate in Arabic syntax and other syntactic theories. It refers to the uses of Subject and Predicate as formulated in TGG, functional syntax and discourse grammar. It reaches the conclusion that there are differences in subject and predicate uses that are governed by such syntactic theories, and suggests the formulation of further theories dealing specifically with subject and predicate in Discourse (namely what may be called «discourse predication»).

مقدمة

إن التَّمثـال الـدلالي للنص اللغوي الذي يشـكِّل في النهاية محتوى الرسـالة اللغوية التي يقصد المخاطِب إيصالها إلى المخاطَب لهو أهم مطلب سـعى إليه الباحثون سـواء أكان ذلك مـن خـلال البحث عـن معاني الكلمات المفـردة، أم من خـلال دلالات الجمـل المركبة، أم من خـلال تداوليـة الموقف أو السـياق. ولقد كان الأسـاس الأول بعد النظـر إلى معاني الكلمات للوصـول إلى تِمثَّـالٍ دلالي للنص اللغوي هو تقسـيم الكلام في المنطق إلى مسـند ومسـند إليه، ثم اسـتعمل النحويون العرب هذا التقسـيم بطريقة تختلف عن اسـتعمال المنطقيين وخصوصاً عند سـيبويه ولما ازدهرت الدراسات المنطقية والفلسفية واللسانية في الغرب عاد الاهتمام بالمسند والمسند إليه في الجملة، وفي النص، وفي الخطاب ولكن ضمن أطر نظرية ومحددات جديدة...

يحاول هذا البحث النظر في قضايا الإسـناد في النحو بمختلف أقسـامه من نحو الجملة إلى نحو الخطاب، وقد ابتدأ البحث بمقدمة، ثم تمهيد حول مفهوم الإسناد في المنطق، تلا ذلك مقاربة الإسـناد في النظريات النحوية بدءاً بالإسـناد في النظرية النحوية العربية، ثم الإسناد في بعض النظريات النحوية الحديثة، واهتم البحث على وجه الخصوص بالإسـناد في نظرية النحو التوليدي التحويلي وتطوراتها، ثم الإسناد في نظرية النحو الوظيفي، يلي ذلك الإسناد

*أستاذ مشارك في جامعة الباحة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في الخطاب، وقد تناول البحث في هذا القسم ما يتعلق بالإسناد في نحو الخطاب الوظيفي، والإسناد في النص من خلال «التوالي الموضوعي»، والإسناد في النص كقضايا هرمية تؤدي إلى تِمثَّالٍ دلالي حول الإسناد الخطابي، ثم خاتمة حوت أهم النتائج.

1-1 الإسناد في المنطق

اهتم أرسطو في منطقه بإيضاح مفهوم الاسم، ثم إيضاح مفهوم الكلمة (هي بمنزلة الفعل في اللغة العربية)؛ ليصل إلى العلاقة الإسنادية بينهما، فالاسم عنده هو: لفظة دالة بتواطؤ مجردة من الزمان... والكلمة هي: ما يدل، مع ما تدل عليه على زمان... وهو أبداً دليل ما يقال على غيره... كأنك قلت ما يقال على الموضوع أو ما يقال في الموضوع[1] وقد قسم المنطقيون القضية الحملية أجزاء ثلاثة: الأول رتبة وإن تأخر في الذكر وهو المحكوم عليه والمسند إليه ويسمى موضوعاً، لأنه وُضِع ليحكم عليه، والثاني وإن تقدم ذكراً وهو المحكوم به والمسند ويسمى المحمول اصطلاحاً ؛ لحمله على الموضوع، والثالث النسبة الواقعة بين الموضوع والمحمول ويسمى اللفظ الدال عليها رابطة لدلالته على النسبة الرابطة بين الطرفين[2].

ويجوز في طرفي الإسناد أن يكونا بسيطين أو مركبين؛ فعلى سبيل المثال يجوز في الموضوع أن يكون مفرداً مثل: (سفينة) كما يجوز أن يكون مركباً مثل: (رائد الفضاء الأول)... ويجوز في المحمول أن يكون مفرداً مثل (أبيض) كما يجوز أن يكون مركبًا مثل: (ناقل الحرارة). ولا يغير ذلك في القضية الحملية.

ويرى الدارسون للمنطق أن التحليل المنطقي للقضية إلى موضوع ومحمول حسب النظرية الأرسطية تحليل غير كاف للإحاطة بكل بنيات الجمل الخبرية التي تنتجها اللغات الطبيعية[3].

وسنحاول أن نختبر ذلك لنرى كيف تتم العملية الإسنادية في بعض النظريات النحوية، وفي بعض أنحاء الخطاب التي اهتمت بها.

1-2 الإسناد في النظريات النحوية

سيتناول البحث في هذا القسم وضع المسند والمسند إليه داخل الجملة من خلال النظرية النحوية العربية، وبعض النظريات النحوية الحديثة كنظرية النحو التوليدي التحويلي،ونظرية النحو الوظيفي.

1-1-2 الإسناد في النظرية النحوية العربية

اهتمت النظرية النحوية العربية بالإسناد، نجد ذلك أول ما نجده لدى سيبويه الذي عقد لهما بابا مستقلا سماه باب المسند والمسند إليه وقال عنهما: «هما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منهما بداً فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه. وهو قولك عبدالله أخوك: وهذا أخوك، ومثل ذلك يذهب عبدالله، فلا بد للفعل من الاسم»[4].

ولم يوضح سيبويه في نصه السابق ما الجزء الذي يطلق عليه المسند وما الجزء الذي يطلق عليه المسند إليه، ولكنه في موضع آخر يصرح به؛ فيجعل المبتدأ هو المسند، إذ يقول:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

«ولـم يكـن ليكون هذا كلاماً حتى يُبنى عليه أو يُبنى على ما قبله ؛ فالمبتدأ مسـند والمبني عليه مسـند إليه»[5]، ويؤكد ذلك مرة أخرى في بـاب الابتداء قائلاً: «فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه فهو مسند ومسند إليه» ولكنه في باب الفاعل لا يذكر مصطلحي المسند والمسند إليـه بل يقول: «فأما الفاعل الذي لا يتعداه فعلـه فقولك: ذهب زيدٌ وجلس عمروٌ. والمفعول الـذي لـم يتعداه فعله ولم يتعدَّ إليه فعـل فاعل فقولك: ضُرِب زيدٌ ويُضرَب عمرو. فالأسـماء المحـدَّث عنهـا، والأمثلة دليلة على ما مضى وما لم يمض من المحدث به عن الأسـماءِ، وهو الذهاب والجلوس والضرب»[6].

من خلال ما سبق نستنتج أن مصطلح المسند والمسند إليه عند سيبويه هو مصطلح نحوي خـاص بتركيب الجملة الاسـمية أو بناء الجملة الاسـمية لأول وهلة فالمبتدأ مسـند، والخبر مسـند إليه؛ لأنه في باب الفاعل يأتي بمصطلحين آخرين هما الاسـم المحدث عنه (الفاعل)، والآخـر هو المحدث به ولم يقل: إنه الفعل بـل الدلالة المجردة من الزمن في الفعل (المصدر). والذي يُفهم من كلام سـيبويه في موضع آخر أن الأصل أن يكون هنالك مبتدأ في كل الكلام، ثم يدخل عليه الناصب والجار وغير ذلك.[7] أي أن لدينا في الأصل (مسنداً) - على رأيي سيبويه - وهو المبتدأ ويبنى عليه خبر ويبنى عليه فعل ويبنى عليه أي سـوى ذلك ولكن لا يُسـمى الطرف الآخر مسنداً إليه إلا إذا كان لا يستغنى عنه.

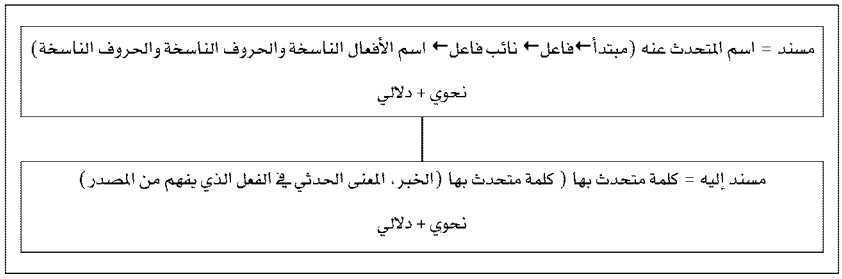
ويمكن توضيح نظرية الإسناد عند سيبويه من خلال الآتي:

1. لاسم المتحدث عنه (المسند) = المبتدأ قد يتحول إلى فاعل أو إلى نائب فاعل
2. الكلمة التي يتحدث بها (اسم أو معنى الحدث مجرداً من الزمن في الفعل).
3. العلاقة الإسنادية وهي علاقة وجودية بمعنى أن المسند إليه لايوجد إلا بوجود مسند والعكس صحيح.

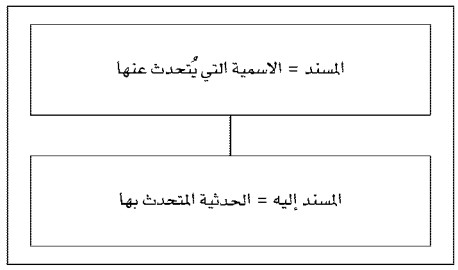
وبنـاء عـلى ذلك فإن المسـند والمسـند إليه هما لـب الجملـة ويتكونان من جزأين اسـم يتحدث عنه وكلمة يتحدث بها عن ذلك الاسـم، ومن هنا نعلم أنه لا علاقة بين الإسـناد عند سـيبويه والإسناد في منطق أرسطو لا في المصطلحات ولا في القضايا المترتبة على العملية الإسـنادية، بل إن سيبويه اسـتعمل المصطلحات عكس ما هو في المنطق الذي تأثر به بعد ذلك النحويون التالون لسـيبويه فجعلوا المسند إليه هو الاسم المتحدث عنه مبتدأ أو فاعلاً، وجعلوا المسـند الاسـم المتحدث به سـواء كان فعلاً أم خبراً. واستعمال سـيبويه لمصطلحي المسـند والمسـند إليه بهذه الصورة ليس خطأ منه [كما يبدو في نظر الباحث][8]؛ إذ تكرر ذلك عنده أكثر من مرة هذا ناحية، ومن ناحية أخرى فمنطلق سيبويه هو منطلق بنيوي تركيبي ينظر إلى كيفية تشـكل التركيب الأساسـي للكلام في اللغة، ونلحـظ أنه يتكون من بنيتين كلتيهما مرتبطة بالأخرى ولكن البنية الأولى وهي بنية المسـند (الاسـم المتحدث عنه) عند سـيبويه هي الأسـاس كما أنها ذات شقين نحوي مبتدأ أو فاعل أو نائب فاعل أو اسم الأفعال الناسـخة أو الحروف الناسـخة، ودلالي وهو كونها اسـماً أو معنى الاسمية فيها، تتلوها بنية الكلمة المتحدث بها وهي ذات شقين نحوي تكون فعلا أو خبرا ودلالي وهو معنى الحدثية في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كليهما. أما موقف سيبويه من الدلالة والتركيب فيمكن مقاربته في باب الاستقامة في الكلام والإحالة[9] وهو يختلف عن تركيب القضايا المنطقية.



وفي النهاية يمكن أن نستخلص من كلام سيبويه أن المسند يمثل الاسمية، والمسند إليه يمثل الحدثية المتعلقة بالاسمية[10]



ورأي سيبويه من حيث رتبة المسند والمسند إليه يدل على تقديمه للمسند (ففي نصه إشارات بتقديم الاسم ((المسند))،كقوله المبتدأ الأول، وكقوله مبني عليه) لا يتفق مع تركيب الجملة العربية الفعلية. «يقول هوكيت، يمكن التمييز بين: «الموضوع والمحمول في جملة ما من حيث إن المتكلم يعلن أولا عن موضوع ثم يخبرنا بشيء ما عن ذلك الموضوع.. ففي الإنجليزية وغيرها من اللغات الأوروبية المعروفة تكون المواضيع عادة مسنداً إليها وتكون المحمولات مسنداً»[11] ولكن رأي سيبويه يتحقق في الجملة الاسمية التي تصبح كالجمل في اللغات الأوروبية من حيث تقديم الموضوع متلواً بالمحمول، وقد أدى هذا إلى أن النحاة كما ذكرنا سابقاً عكسوا ترتيب سيبويه متأثرين بالتقسيم المنطقي وجعلوا المسند إليه متمثلاً في المبتدأ والفاعل في حين خصوا المسند بالخبر والفعل[12] غير مبالين بالرتبة وغير مبالين في الجملة الفعلية من ذكر الحدثية قبل الاسمية أو ذكر المحمول قبل الموضوع، وسموا ذلك إسناداً أصلياً.

ثم حاول النحاة حل بعض إشكالات تقسيمهم للمسند والمسند إليه التي نشأت في أثناء التفرعات الإعرابية بوضع مصطلح جديد إلى جانب الإسناد الأصلي أطلقوا عليه الإسناد الفرعي ويتحقق ذلك الإسناد الفرعي على وجه العموم في إسناد المصدر واسمي الفاعل والمفعول والصفة المشبهة والظرف مع ما أسندت إليه ومن أمثلة ذلك: إعمال الوصف الرفع لا لكونه مسنداً بل لكونه وصفا نحو: (رأيت المنطلق أخوه)، فأخوه مسند إليه لاسم الفاعل وليس له مسند لأن المنطلق فضلة منصوب لأنه مفعول به.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما في نحو: (محمد مسافر أخواه)، فيرى فاضل السامرائي[13] أن (مسافر أخواه) ليس بجملة وذلك لأن اسم الفاعل لم يتجرد للإسناد لـــ (أخواه) وإنما هو مسند للمبتدأ محمد وليس مسنداً إلى فاعله، وأما (أخواه) ففاعل لـــ(مسافر) لكونه اسم فاعل لا لكونه مسنداً.

ولكن تلك الإشكالات لم تنته ومرد هذه الالتباسات التي أدت إلى وضع إسناد فرعي يرجع إلى حصر النحاة القدماء الإسناد في إطار الإعراب التركيبي للكلمات[14]، دون النظر إلى أن قضية الإسناد هي قضية تتعلق في أصلها بمناط الاسمية والحدثية التي هي واضحة في كلام سيبويه أكثر من تصنيفات الإعراب، أو بمناط انقسام الجملة إلى موضوع وحديث عنه، ولا يتصور وجود جملة تخلو من الإسناد بهذا الوجه؛ فالإسناد موضوع ينسب إليه محمول دون اكتراث بوضعهما الإعرابي إلا ضمن إيجاد جدولة بالحالات الإعرابية للمسند والمسند إليه أياً كانت تلك الحالات، كما أن معالجة الإسناد [في نظر الباحث] لا يمكن أن تتم إلا وفق معالجة ثلاثية ((دلالية – تركيبية – تداولية)) في إطار تناول نظري محكم.

ومن المشكلات التي تتعلق بالإسناد في النظرية النحوية القديمة:

- التفريق بين الكلام والجملة بناء على أن شرط الكلام هو الإفادة، أما الجملة فشرطها الإسناد سواء أفاد أم لم يفد وهو ما استنتجه الدكتور فاضل السامرائي من المغني وغيره وإن لم يذكر المغني الإسناد بلفظه[15]، والحقيقة أن هذا استنتاج غريب جداً، إذ لا يتصور وجود عملية إسنادية من غير إفادة، وقد صرح السيوطي في الهمع أن الإفادة إنما تحصل بالإسناد[16].
- وجود جمل تامة الإفادة ولكنها على تقسيمات النحاة تتكون من مسند إليه دون مسند، ومن تلك الجمل التي عددها السامرائي في كتابه[17] نختار ما لم يحتمل خلافا قوياً أو أوجها إعرابية أخرى ذات اعتبار عند النحويين القدماء، منها:
- 2أ (أقل رجل يقول ذلك)

فـــ(أقل) مبتدأ لا خبر له لأن جملة «يقول ذلك» لا تحتمل غير الوصفية، ولا يتأتى تقدير «موجود» لأنه لا معنى لهذا التقدير[18]. فلم يتبق إلا كون (أقل رجل) مسند إليه، وليس هنالك مسند. ولكن لا غنى عن إسناد الحدثية إلى الاسمية في هذه العبارة أي لا يمكن أن يستغني شق العبارتين عن الآخر بعبارة سيبويه، وما نراه هو موضوع أسند إليه محمول بغض النظر عن المعضلة الإعرابية التي ينبغي أن تتوافق مع الإسناد لأنه أساس بناء الكلام لا أن الإسناد يتوافق معها ولا أن المسند إليه متصور خلوه عن مسند، وهذه العبارة في المنطق العادي وفي منطق المحمولات الحديث عبارة مستقيمة ليس فيها أي إشكال.

- جواز جعل المسند إليه جملة، في مثل قول الله تعالى: «ثُمَّ بدا لهم من بعدِ ما رأوا الآياتِ ليسجُنُنَّهُ»[19] فجملة ليسجننه فاعل (مسند إليه) إلى الفعل (بدا)، وقد اشترط بعض النحويين أن يكون الفعل قلبياً للفاعل الجملة[20]، وقد يصح هذا على اعتبار خاصية الأفعال القلبية التي لا تستدعي فاعلاً بمعنى الفاعل في النظرية النحوية القديمة، ولكن ليس على اعتبار أن المسند إليه يكون جملة فإن الإسناد لا يتحقق إلا إلى اسم فقط حسب رأي القدماء.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- جعـل المسـند إليه جـارا ومجرورا في حالة كون الجـار والمجرور نائب فاعـل كقوله تعالى: «ونُفخَ في الصُّورِ»[21]. وفي هذه الحالة لا يمكن أن يتم جعل الجار والمجرور الدال على ظرف مـكان وقوع النفخ مسـنداً إليه في أي نظرية نحوية وإنما المسـند إليـه في هذه الحالة هـو الضميـر في النظرية النحوية العربية أو الفاعل المدلـول عليه بالأثر الذي خلفه وهو صرفيم البناء للمجهول.

2-1-2 الإسناد في بعض النظريات النحوية الحديثة

اسـتعمل النحو الأوروبي مفهوم الإسـناد منذ القدم ؛ فالمسـند إليه عندهم في الجملة هو الفاعل... على حين يمثل المسند ما يقال عن هذا الشيء، ويشمل المسند عموماً المفعول به، ويمثل لذلك د. مصطفى حركات بجملة: زيد ضرب عمراً؛ فالمسـند إليه عندهم (زيد)، والمسند (ضرب عمرا)، ثم يشير إلى أن ذلك يخالف التحليل في النظرية النحوية العربية، كما يشير إلى أن الغربيين اكتشفوا فيما بعد أن المفعول به من المكملات فأدرجوه فيها.[22]

أمـا إذا مـا أردنـا تتبع التحليـل الإسـنادي في بعض النظريـات الغربية المهمة، فسـنجد ماثيسـيوس مؤسـس مدرسـة براغ الوظيفية اهتم بالمسـند rheme والمسـند إليه theme اهتماما بالغاً « ففي اعتقاد ماثيسـيوس أن الحاجة... تدعو إلى تقسـيم الجملة إلى قسـمين (ليس من الضروري أن يكونا متسـاويين في الطول) الأول يدعى المسـند إليه — وهو القسم الذي يشـير إلى شـيء معروف مسبقاً لدى السـامع... والثاني يدعى المسند وهو ما ينص على حقيقة جديدة تتناول ذلك الموضوع المحدد... وغالبا ما يقابل تقسـيم الجملة إلى مسند إليه ومسند التمييز النحوي بين المبتدأ والخبر أو بين الفاعل والفعل المتعدي والمفعول به »[23]، ونجد تناولاً لقضية الإسـناد في مدارس لسـانية مختلفة، نجده عنـد مارتيني..، كما نجده في نظرية التاجميم، وفي نحو المكونات المباشرة وفي غير ذلك من النظريات.[24]

ومع ذلك لم تحاول النظريات القديمة ومعظم النظريات النحوية الحديثة التطرق صراحة لقضايا الإسناد فيما زاد عن الجملة البسيطة، بل إننا حين نرى أنها تميز بين المسند والمسند إليه لانكاد تلتفت إلى ما يطرحه هذا التمييز من لا معقولية في جعل جملة كاملة مكونة من مسـند ومسند إليه مسـنداً أو فضلة غير عابئة بمسـألة التوافق المنطقي الرياضي والدلالي والتركيبي والتداولي في بعض الأحيان.

بيـد أن التنـاول الحديث لقضايا الحمـل في إطار نظري مصطلحي دقيق وخاص اسـتطاع أن يتعامـل مع تلك الحـالات في إطار النظرية النحوية التي ينطلـق منها ومن خلال طرحها المتكامـل بعيداً عـن المنطق وبعيداً عن نظرة القدماء لتلك الجمل. وسـيتطرق البحث فيما يلي للمسند والمسند إليه في أهم النظريات النحوية الغربية التي طبقت على اللغة العربية.

2-1-2-1 الإسناد في نظرية النحو التوليدي التحويلي وتطوراتها

لم تحاول هذه النظرية التطرق كثيراً إلى ما فوق الجملة، كما أنها لم تعتد كثيراً بالمستوى التـداولي ومـع ذلك فلابـد من الإشـارة إلى أنها في تطوراتهـا المختلفة اهتمت بالإسـناد في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النظريــة المعيارية أو النموذجية Standard theory من خلال جعل المكون التركيبي يتكون من مكونين هما «الأســاس» و«المكون التحويلي»، وفي الأســاس تستخدم بالإضافة إلى رموز الفصائــل (Category symbols) نحــو: م ف (مركــب فعلي)، وم س (مركب اســمي) العلاقات النحوية، مثل المسند والمسند إليه.[25]

كمــا جرى الاهتمــام بالمحاميل وتحليلها في إطــار نظرية الدلالة التوليديــة التي تم فيها تعديل نظرية تشومســكي التي تبدأ بتوليد بنية عميقة نحوية إلى جعلها تبدأ بتوليد بنية دلاليــة مجردة، تخضــع لعدة تحويلات، وقد اهتمت الدلالــة التوليدية بالمحمولات حتى تكاد تكون في تشــجيراتها للجمل لا تضيف شــيئا ســوى صياغة أخرى لمنطق المحمولات مضافاً إليها طريقة التحليل المعجمي، ومما يميز هذه النظرية تفريقها بين المحمولات الذرية التي لا يمكن تجزئتها، والمحمولات غير الذرية.[26]

كما أن نظرية النحو الكلي في إطار إسهامات علماء نظرية الملامح المميزة في الفونولوجيا جعلــت أفكاراً كالموضــوع Topic، والمحمول Comment أو الفاعل (المســند إليه) Subject، والخبر / الفعل / (المسند) Predicate خصائص عالمية للغة.[27]

ونجــد صــدى واضحا لقضايــا الحمل في أعمــال عبدالقادر الفاســي الفهري الذي يشــير إلى النظرية المعيار الموســعة لدى تشومســكي وجعلها المعلومات المضمنة في البنية العميقة والــواردة دلاليا هــي المعلومات المحورية المتعلقة بالعلاقات المحورية، أي الأدوار المســندة إلى كل موضوع من موضوعات المحمول، ولكنها أصبحت تؤخذ فيما بعد من السطح ومن ثم أصبحت البنية السطحية هي وحدها الواردة بالنسبة للتأويل الدلالي.

ولأن الفهري يعتمد في أعماله على النظرية المعجمية الوظيفية التي أنجزت في إطار النحو التوليــدي التحويــلي؛ فإن البنيــة المحمولية هي جزء رئيس من أجزاء هــذه النظرية حيث يتم التوافق بين البنية المكونية والبنية المحمولية بواسطة الوظائف النحوية وتسند الوظائف النحوية إلى المكونات بواسطة القواعد التركيبية وإلى الموضوعات بواسطة القواعد المعجمية ولائحــة هذه الوظائــف محددة، وهي تتضمــن: الفاعل (فا)، والمفعول (مــف) والمفعول غير المباشر (مف غ.ب) والمالك (possessor = ما)، والفضلة (= فض)، والملحق (adjunct = لح)... إلــخ، وتأتلف المعلومات الصادرة عن المعجم وعن القواعــد التركيبية لبناء البنية الوظيفية، التي تشكل بدورها دخلاً (input) للمكون الدلالي الذي يترجمها في صورة منطقية ملائمة.

ويــرى الفهري من خلال إجــراءات النظرية المعجمية الوظيفية أنهــا تتميز بوجود توافق قــوي بين البنية الحمليــة للمحمول وبنيته الوظيفية. وقد تطرق الفهري لقضية الحمل في أكثــر مــن موضع من طرحه ومن ذلك المقياس الانتقائي من خــلال فرضية التبعية الخارجية للرأس أو التبعية الداخلية للرأس التي يؤيدها الفهري والتي تحاول تمثل العلاقات الانتقائية التــي تقوم بيــن محمول معين وبين التركيــب الذي يعتبر موضوعا مــن موضوعاته...، كما تطــرق إلى الفضلات الحمليــة في العائد الوظيفي وغيــر الوظيفي... وفي مبــادئ المراقبة، وخصوصا في ما يتعلق بالمراقبة الوظيفية، وأفعال المراقبة، والوظائف النحوية وإسنادها وكيفية ارتباطها دلاليا بالمحمول.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولا شـك أن النقاش حول الحمل هنا يختلف عنـه في المنطق وفي النظريات الأخرى فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون الخبر «فضلة حملية وإحدى خصائصها أن يكون لها فاعل مراقب وظيفيـاً، وهـي أيضاً فضلة يفرع الفعل إليها، كما يفرع إلى المفعول، ويمكن أن يكون الخبر أيضاً تعليقا (comment) وهو لا ينتمي حينئذ إلى البنية الوظيفية للفعل».

ما فوق الجملة البسيطة عند الفهري

تنـاول الفهري ما زاد عن حدود الجملة البسـيطة في أكثر مـن موضع، فجعل المبتدأ الذي خبره جملة فعلية في مثل (زيد ضربته) من خلال مفهوم (الربضية) يقع خارج الجملة في مكان البؤرة (focus)، أو الموضع (topic)، لأن التبيئر أو الموضعة هي العملية التي يتم بواسطتها نقـل مقولة كبرى من مكان داخل الجملـة إلى مكان خارج الجملة ولكن هذه التحويلات تجري مـن خـلال قيود معينة...، وفي الإمكان أن يكون المبتدأ الخبري في الربض الأيمن من الجملة أو في الربض الأيسر وسماه الابتداء الخبري وجعله شبيها بأدوات الاستفهام.

ولكنـه في المقابـل يرى أن التحويـلات تبعاً لقاعدة التبئير التي لا نجد لهـا أثراً بارزاً وفقا لروس يضاف إليها قاعدة أخرى هي قاعدة التفكيك حيث نجد نسـخة أو أثراً ضميرياً للمقولة المنتقلـة، وبنـاء على ذلك فالتبئير يخضع لقيود التحويـلات في حين التفكيك لا يخضع لها، ويـرى الفهـري أن المقاربـة التحويليـة للتفكيك غير مناسـبة؛ إذ يولد العنصـر المفكك في مـكان خـارج الجملة من الأصل، ولأجل ذلك فالقاعدة التي نحتاج إليها هنا هي قاعدة تأويلية لاتحويليـة، وهـي قاعدة تنتمـي إلى نحـو الخطـاب (discourse grammar) أو إلى المكون الذرعـي الـذي يجب أن يحدد نـوع الصلة الضرورية بيـن الموضع/البؤرة وبين مركب اسـمي يوجد داخل الإسـقاط المواخي، وهو بهذا يخرج كثيراً مـن الجمل المركبة من النحو التوليدي التحويلي، إذ تتم في إطار ذرعي أو تداولي.

وعـلى الرغـم من ذلك فقد عالـج الجمل الرابطيـة المفككة في إطار الروابـط العائدية مع استثناء دراسة العائد الضميري غير الفارغ من نحو الجملة؛ لأن الضمير المملوء كما في (حسب زيد أنه مريض) يمكن ألا يكون غير مشترك إحاليا (coreferential) مع سابق داخل الكلام، بل يمكن أن يحيل على ذات غير مذكورة في الخطاب. وقد تطرق كثيرا إلى أوضاع الربط من خلال المراقبـة الوظيفية والمراقبة العائدية سـواء أكان العائد من نمـط المراقب وظيفياً أو من نمط (ضم) كما تقدم باقتراحات نظرية وظيفية للتطابق فيما يتعلق بالجمل النعتية وجمل الصلـة يتضمن أن العلاقـات التطابقية يجب أن يقع فحصها في مسـتوى البنية الوظيفية التـي تشـتق من العلائـق الرابطية وعلائق العلم مـع وجوب التفريق بين إسـناد الوظائف النحوية والوظائف الخطابية للتمييز بين أنماط الربط المختلفة.[28]

والخلاصـة من كل ذلك أن الجمل المفككـة والجمل الرابطية تم التركيز فيها على مبدأ الربط والمراقبة أكثر من مسـألة تعدد المحمول أو تضمن محمول لموضوع ومحمول في الوقت نفسـه في إطار نحو ما فوق الجملة البسـيطة... كما لا يمكن أن نسـجل ملاحظة ما على عمل تنظيري لـه جهازه المفاهيمي الخاص في النظـر إلى الحمل وإلى الربط إلا من داخل هذا الجهاز وفي أطره

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحـددة التي يبدو أنها تكتفي بوصف الجملـة إذ إن الإطار الحملي فيها لم يكد يتجاوز الجملة البسيطة وما يرتبط بها من جمل رابطية أو مفككة يرجع فيها الحمل إلى محمول الجملة الأولى.

2-1-2-2 الإسناد في نظرية النحو الوظيفي

تعـد البنيـة الحمليـة بنية أساسـية في النحو الوظيفـي في مرحلتية الأساسـيتين التي مثلهما كتابا سيمون ديك (1978) و(1989)، وما فيهما من إغناءات أو إضافات قدمها أحمد المتوكل...

وتقسـم البنيـة الحمليـة إلى عنصريـن همـا: «المعجـم»، «وقواعد تكويـن المحمولات والحدود» وسـنتطرق باقتضاب إلى العنصر الأول لتوضيح كيف يتم التعامل مع الإسـناد في النحو الوظيفي.

- المعجـم، ويضطلع المعجم بتوفيـر «الأطر الحملية» و«الحدود الأصـول» حيث يمثل في المعجم للمفردات الأصول في صيغة إطار حملي يتكون من الآتي:

أ.صورة المحمول

ب. مقولته التركيبية (فعل، مثل: سـافر خالد، صفة مثل: هند حزينة، اسـم مثل: بكر أسـتاذ، ظرف مثل: السفر غداً).

ت.محلات الحدود المرموز إليها بالمتغيرات (س١ ، س 2... س ن)

د.الوظائف الدلالية (منفذ، متقبل، مستقبل) التي تحملها محلات الموضوعات.

ج.القيود التواردية التي يفرضها المحمول على محلات موضوعاته.

وتعد الأطر الحملية إما دالة على «واقعة» يقوم فيها كل حد من حدود المحمول بالنسـبة إليها بدور معين، وتنقسـم الوقائع إلى «أعمال» مثل: قتل خالد بكراً، و«أحداث» مثل: كسرت الريح الباب، و«أوضاع»، مثل: زيد جالس قرب الباب، و«حالات» مثل: خالد فرح.

وتنقسم حدود المحمول باعتبار أهميتها بالنسبة إلى واقعية المدلول عليها قسمين:

- الحدود الأولى «موضوعات» (Arguments).
- الحدود الثانية «لواحق» (Satellites).

وتقوم البنيـة العامة للحمل على محمول وموضوعات ولواحق، وعلى أسـاس الموضوعات وحدها يتم تصنيف المحمولات في ثلاث فئات:

- محمولات "أحادية" (ذات موضوع واحد). مثل: ذاب الثلج.
- محمولات "ثنائية" (ذات موضوعين)، مثل: شربت زينب لبناً.
- محمولا "ثلاثية" (ذات ثلاثة موضوعات)، مثل: وهبت زينب هندا فستاناً.

ولا يقوم المحمول بفرض قيود انتقائه إلا بالنسـبة للحدود- الموضوعات، ويسـمى الإطار الحملي الذي لا يتضمن إلا الحدود الموضوعات " طاراً حملياً نووياً".

كمـا يمكن تقسـيم الأطر الحملية من خـلال قواعد التكوين إلى أطـر حملية أصلية وأطر حملية مشتقة...

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويُقتَـرحُ صنـف آخر مـن القواعد هي (قواعد توسـيع الأطر الحملية النوويـة)، وينتج عن تطبيق هذه القواعد "الأطر الموسعة" في مقابل "الأطر الحملية النووية"، كأن يكون هنالك مثلاً حديث عن زمن ومكان الواقعة في مثال: شرب زيد شاياً اليوم في المقهى.

وفي الوقـت الـذي يتم فيه تطبيق قواعد توسـيع الأطـر الحملية، تطبـق قواعد إدماج الحدود التي يتم عن طريقها إدماج الحدود في المحلات طبقا لقيود الانتقاء بالنسبة للحدود-الموضوعـات، وينتج عن طريـق تطبيق قواعد إدماج الحدود بناء البنيـة الحملية النهائية للجملة وهكذا تصبح الجملة في المثال السابق كالتالي:

شـرب ف (س 1: زيـد (س)) منـف (س2): شـاي (س2) متف (س3) يـوم (س3) زم (س4): مقهى: (س4) مك.

ثم تنتقل البنية الحملية في النحو الوظيفي إلى بنية وظيفية بواسطة إجراء مجموعتين من القواعد:

أ.قواعد إسناد الوظائف.

ب.قواعد تحديد مخصص الحمل.

وهنالك وظائف دلالية تسند إلى البنية الحملية مثل المنفذ والمتقبل، والأداة، ووظائف تركيبية مثل الفاعل Subject))، ووظيفة المفعول (object)، ووظائف تداولية مثل البؤرة (Focus) والمحور (Topic) ويجعل المتوكل المبتدأ ذا وظيفة تداولية.

وتتميـز الوظائف التداولية بكونها علاقات تقوم بين مكونات الجملة على أسـاس البنية الإخبارية المرتبطة بالمقام.

وتعتيـر القـوة الإنجازيـة مخصصا للحمـل، وفي البنيـة المكونية للجملة تعتبـر الحالات الإعرابية ناتجاً للوظائف الدلالية أو التركيبية أو التداولية.

وفي التعديلات الأخيرة على النحو الوظيفي تم تقليص البنيتين الحملية والوظيفية في بنية تحتيـة واحدة متعددة الطبقات تتضمن حملاً وقضية وجملـة على اعتبار أن طبقة الجملة تعلو طبقـة القضية وأن طبقة القضيـة تعلو طبقة الحمل....، وقد صيغت هذه البنية لتشـمل عدة مستويات للتمثيل وضعت في عدة قوالب وفقا لنموذج مستعمل اللغة الطبيعية ومن بين تلك القوالب القالب المنطقي الذي يحكمه مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي، ويتضمن القالب المنطقي حسـب مقترح ديك، خمسـة قوالب فرعية هي قالب الحدود، وقالب المحمولات، وقالب القضايا، والقالب الإنجازي، واقترح المتوكل إضافة القالب النصي تكون مهمته الاضطلاع برصد الاستدلالات المنطقية التي تقوم بين معلومات تنتمي إلى قطع مختلفة من نفس النص.

ومما يهمنا في سـياق الإسـناد الزائد عن الجملة أنه تم الاهتمام بالنص في التطوير الأخير حيث ينقسـم النص في الغالب إلى "جملة" و"مكونات خارجيـة"، كالمبتدأ والمنادى والذيل، وتتألـف الجملـة من ثلاثة عناصر: الحمل والقضية والقـوة الإنجازية، ويتكون الحمل في حد ذاتـه مـن ثلاثة حمول فرعية وهي: "الحمـل النواة" وهو الذي يتكون مـن المحمول (فعل،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة، اسـم، ظرف)، وموضوعاته التي يختلـف عددها باختلاف محلاتية المحمول، و"الحمل المركزي" و"الحمل الموسـع"، وكل عنصر يعد إطاراً يدمج فيه العنصر الذي يسـفله، فالحمل النووي يدمج في إطار الحمل المركزي والحمل المركزي يدمج في إطار الحمل الموسـع والحمل الموسع يدمج في إطار القضية التي تدمج في إطار القوة الإنجازية، ويتم الانتقال من مستوى إلى المسـتوى الذي يعلوه عن طريق إضافة "مخصص" ولاحق أو مجموعة من اللواحق وفقاً للبنية العامة [مخصص نواة لاحق]، وتشكل النواة في كل انتقال العنصر المدمج كالآتي:

أ.يتكون الحمل النووي من المحمول وعدد معين من الحدود- الموضوعات... والبنية النووية للحمل النووي هي: محمول موضوع1 موضوع2...موضوع ن.

ب.يؤشر المخصص في الحمل المركزي إلى السمات الجهية كالسمات "تام / غير تام"، "منقطع / مسترسـل" "مسـتمر /آني"... وتنتمي إلى طبقة الحمل المركـزي الواحق الأكثر ملازمة للمحمـول كاللاحق "المسـتفيد"، واللاحق "الأداة" وكاللواحـق الدالة على المصدر والهدف حين يتعلق الأمر بالمحمولات الدالة على التنقل المكاني...

ت.يشـكل "الحمل الموسـع" البنية التي تمثل للواقعة (العمل، الحدث، الحالة) والمشـاركين فيهـا، ويتألف الحمل الموسـع من الحمل المركزي مضافاً إليه "مخصص الحمل: السـمات الزمنية وبعض السـمات الجهيـة) واختيار لاحق أو لواحق حمل (ظـروف الزمان وظروف المكان والعبارات الدالة على "العلة" و"الهدف"، والنتيجة".

د.يدمـج الحمـل الموسـع في إطار القضيـة التي تتألف حينئـذ من هذا الحمـل باعتباره نواة و"مخصص قضوي" (الموجهات الدالة على ما يسمى الموقف القضوي أي موقف المتكلم من فحوى القضية، ولاحق قضوي (إحدى العبارات الدالة على موقف قضوي مثل: "فعلاً، بدون شك، بكل تأكيد".

هـ.يشـكل إطـار القـوة الإنجازيـة أعلى طبقة في بنيـة الجملـة؛ إذ أنه يتألف مـن القضية باعتبارهـا نواة لـه مضافاً إليها "مخصص إنجـازي" ("إخبار"، "اسـتفهام"، "أمر") ولاحق إنجازي اختياري.

ونخلص مما سبق أن قضية الحمل في النحو الوظيفي قضية أساسية حيث "يشكل الإطار الحملي اللبنة الأولى والأساسية في بناء الجملة"[29]، وقد أخذت أبعادا خاصة بها تجاوزت الجملة كما تجاوزت النظرية التقليدية المكونة من (محمول / موضوع) أو (مسند / مسند إليه)، وقد قام أحمد المتوكل بالتركيز أكثر على ذلك من خلال إيجاد قالب خاص هو (القالب النصي)...[30]

ما فوق الجملة البسيطة عند المتوكل

لـم يكتف المتوكل في إطار النحو الوظيفي بمعالجـة الجملة، وما فوق الجملة من خلال تتبع المسـار الحملي، بل حاول أن ينقل مفاهيم النحو الوظيفي إلى إطار نحو النص، وسيخص الحديث هنا بما يزيد عن الجملة البسيطة ثم يتصل بعد ذلك بالطريقة الإسنادية في النص.

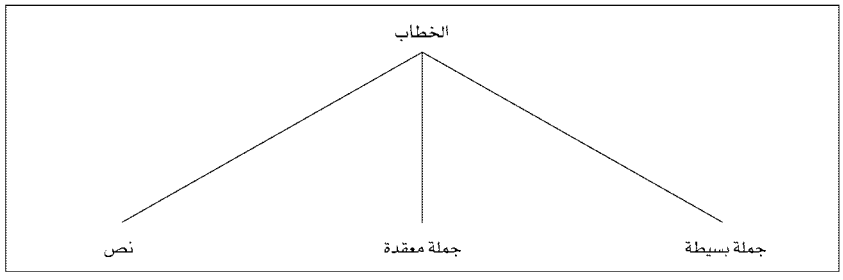
يـرى المتـوكل أن الجملـة المركبة هي: "كل جملـة كان أحد حدودها جملـة أو كان أحد حدودها يتضمن جملة"، وبعد أن يمثل بعدة أمثلة تتضمن جملاً مربوطة بروابط نحوية وجملاً لها محل من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإعـراب وجمـلاً لا محل لها من الإعراب في النظرية النحوية القديمة يعود فيوضح تعريفه للجمل المركبـة بقولـه: "بأنها كل جملة تضمنت أكثر من حمل واحد سـواء أكانـت الحمول المتواردة في الجملة الواحدة تربطها علاقة اسـتقلال (الاعتراض والعطف والجملة المبتدئية والجملة الذيلية) أم علاقة تبعية" ويمثل لها بما كان فيها من حمول مدمجة مثل: سأدعو الله كي يعود خالد سالماً.

أمـا كيـف تعامل تلك الجمل المركبـة فيبنى على أن ما تضمنته مـن جمل هو مجرد حمل جديـد أو قضيـة أو جملة تامة، ولأجل مقاربة أكثر دقة للجمل المركبة لم تعد مكونات النحو الوظيفـي تنحصـر في المكونات الثلاثـة: المبتدأ، والذيل والمنادى بـل أضيفت له مكونات أخـرى كالفواتـح والخواتم والنواقل وغيرها، ويرى المتـوكل أن الطابع الخطابي لهذه الجمل يجعل الجمل التي تمثل هذه المكونات في منزلة وسـطى بين الجملة والخطاب وأنها مرحلة انتقال من الجملة إلى الخطاب.

ولكن المتوكل يعود ليقسـم الجملة إلى جملة كبرى وهي تشـمل الجملة البسـيطة والمركبة، وجملـة معقـدة وهـذا النوع من الجمل أخذه من تقسـيمات ديـك وتنتج التراكيب المشـتقة من قواعد تكوين المحمولات كالتراكيب العلية، والتراكيب الانعكاسـية وتراكيب المطاوعة وتراكيب المشـاركة وكل هذه التراكيب تتم في إطار الجملة...أما الجملة المعقدة فتتألف من جملة مشـتقة يليها جملة مركبة يليها جملة كبرى، والتراكيب المعقدة عند ديك تشـمل الجمل المتضمنة لمقيد فعلي مزمَّن (جملة موصوله) أو غير مزمَّن (مصدراً أو اسم فاعل أو اسم مفعول) والجمل المتضمنة لجملة مدمجة موضوع أو لاحق والجمل المعطوفة والجمل المسـبوقة بمكون خارجي وكل قطعة خطاب تفوق الجملة، ولا يوافق المتوكل ديك على تقسيمه للنص والخطاب، إذ يرى أن الخطاب هـو كل مـا مثل وحدة تواصليـة ولو كان جملة واحـدة، وبناء على ذلك فالخطاب يشـمل الجملة البسـيطة والجملة المركبة والنص على النحو الآتي:



فالخطـاب مفهومه عند ديك هو بمعنى النص، بل إنه جعل الجمل النصية جزءاً من الجمل المعقدة، وما يعنينا هنا هي الطريقة التي تم التعامل بها مع الإسـناد والحمل في إطار هذه الجمل.

هنالـك في الوظائف التداولية للخطاب وظيفة المحور، ويعرفه ديك بأنه الذات (بالمعنى الواسـع) التي تشكل محط خطاب ما أو الذات التي تشكل موضوع حمولة المعلومات الواردة في خطاب ما، وقد تتعدد المحاور في الخطاب الواحد على أساس أن تقوم بينها علاقات سُلميّة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مثـال ذلـك أن محور الفقـرة في كتاب ما يندرج في محور يعلوه هو محـور الفصل الذي يندرج في المحـور الأعـلى، محور الكتـاب ككل...أما المعايير التي تعتمـد في تحديد مركزية محور ما بالنسبة إلى لخطاب ككل فهي تعتمد على كمية المعلومات التي يفرزها الخطاب في تسلسله بالنسبة إلى محور آخر، ويميز ديك في تناوله للمحاور ما بين أربعة أصناف منها: محور جديد، محـور معطى، محور فرعي، محور معاد.... وليسـت المحـاور الأربعة إلا أوضاعاً خطابية لنفس المحـور الـذي يكون جديـدا فيكون أحياناً عابـرا أو أحياناً أخرى ماكثاً وسـمى محورا معطى، ومن المحاور المعطاة ما يمكث إلى نهاية الخطاب ومنها ما ينقطع ومن وسائل ضمان بقاء المحـور المعطى الإحالة عليه بالإحالة التامة فيكون محورا معاداً أو بالإحالة الجزئية فيكون محورا فرعياً. أما اسـتمرار الإحالة على محور فينشـئ عندنا ما سـماه ديك "سلسـلة محورية"، وبذلك فإن المحور الرئيسي لخطاب ما هو المحور المعطى الذي يشكل أطول سلسلة محورية في هذا الخطاب.

ويقتـرن مصطلح المحور بمصطلح البؤرة التي تعنـي الوظيفة التي يأخذها المكون الذي يحمـل المعلومـة الأهم والأبرز في موقف تواصلي معين، والتي يعتقد المتكلم أنها أحرى بأن تدرج في معلومات المخاطب. وللبؤرة في صورتها المعدلة التي قدمها المتوكل قسـمان: بؤرة جديد وتتفرع إلى بؤرة طلب وبؤرة تتميم؛ وبؤرة مقابلة وتتفرع إلى بؤرة جحود وبؤرة توسيع وبؤرة تعويض وبؤرة حصر وبؤرة انتفاء.

وبالنظر إلى الخطاطة السـابقة نجد توسـعا في المحور في مسـتوى النص ليكون هو مدار اتسـاق النـص والمحور هو المسـند إليـه في النظرية النحويـة القديمة أو المسـند في رأي سـيبويه، أما البؤرة فهي وظيفية تداولية قد يأخذها المسـند وقـد يأخذها حتى التنغيم أو الصرفـة الزمانيـة أو المكانية أو غير ذلك، وهنا يشـي الأمر بأن وضـع الخطاب أو النص هو وضـع تداولي أكثر من كونه وضعاً تركيبيـاً، وحتى تناول الحمل في إطار الجمل المدمجة في هذا الخصوص لا يفترق كثيرا عن تناوله في إطار الجملة فهو لا يعني سوى أن عنصرا ما من عناصـر البنية التحتية (محمول، حد، جملة..) يتم توسـيعه بإضافـة عنصر مماثل (محمول، حد، جملة).

ولنا بعد ذلك ملحوظة على المحور الرئيس الذي فسر بأنه الحامل لأكثر كمية من المعلومات أو التـي تتـم لـه أكثر الإحالات في إطـار النص، لأنه في هـذه الحالة محـور تركيبي لا محور تداولي، ويجب أن يكون المحور التداولي في مسـتوى أوسـع من المحور الرئيس، وهذا المحور التداولي قد يكون محورا عابرا وأحياناً أخرى محوراً فرعياً، وقد تكون كمية المعلومات الواردة عنـه أو الإحـالات المتجهة إليه الأقـل تركيبيا، ولكنها الأهم تداوليـاً، والصعوبة هنا تكمن في إيجـاد مقيـاس للمحور التداولي، هل يمكـن مثلاً جعل المقياس تركيبيـاً من خلال النص كالعنـوان والنصوص الموازية؟ أم هل يمكن أن يكون المقياس مقياسـاً تناصياً مع نصوص أخرى؟ أم هل يمكن أن يكون المقياس سياقياً؟ أم يكون بمجموع ما سبق؟ كل ذلك وارد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

1-3 الإسناد في الخطاب

سيكون التناول هنا من خلال الإشارة إلى بعض النظريات النصية والخطابية التي لها رؤى خاصة في الإسناد من منظور نصي خطابي.

1-3-1 الإسناد في نحو الخطاب الوظيفي

تتمة لما مضى في تناول الإسناد في النحو الوظيفي على مستوى النص يرى المتوكل أن بنية النص تخضع لنفس البنية النموذج مكونات وعلائق بحيث تنتظم قطعه المختلفة في حمل أكبر يمكن أن يتضمن الطبقات الثلاث، التأطيرية والسورية والوصفية، وأن تواكبه الطبقتان العلاقيتان الإنجازية والوجهية.. فيصبح لدينا حمل رئيس ثم حمل للقطعة ثم حمول فرعية داخل القطعة، ويتكون حمل كل قطعة من نواة وثلاث طبقات: طبقة وصفية وطبقة تسويرية وطبقة تأطيرية، وتكون مكونات من محمول وموضوع، ويكون المحول نتيجة لتجميع محمولات القطع الفرعية، ويقترح المتوكل تمثيل النواة للقطعة من خلال ثلاثة مقترحات:

- بواسطة محمول واحد عام مجرد.
- بواسطة متوالية محولات القطع الفرعية.
- بواسطة متوالية المحمولات الدالة على المحمول العام المجرد فقط. [31]

وهذا النقل من مستوى المحمول في الجملة إلى مستوى المحمول في النص في إطار النحو الوظيفي يستعمل الطريقة الحملية نفسها في الجملة، ولكن الربط بين المحمولات والموضوعات في إطار النص يبدو أنه غير متين حتى الآن ويحتاج إلى تحديد إواليات خاصة بتصنيف المحمولات والموضوعات، وبالربط بينها منطقيا وتركيبيا وتداولياً، ويظهر أن المسألة قد لايكتفى فيها بالتركيب والتداول لسبر الموضوع وما يرتبط به من موضوع في النص، ولأجل ذلك فإن بعض محللي الخطاب لايعدّون الموضوع حينئذ مكوناً نحوياً بأي شكل من الأشكال بل يذهبون موافقة لرأي مورجان إلى أن الموضوعات لا توجد في الجمل بل لدى المتكلمين[32]، وهنا يحتاج إلى وصلة نصية أو فوق نصية تصل الموضوع العام للنص بمحمولاته أو تجعل تلك المحمولات تدل على ذلك الموضوع العام للنص الذي يستلزم ضرورة محمولاً عاما.

ويظهر أن تطور النظر في قضية الحمل في النص مرتبطة بالموضوع النصي وتمثيله الدلالي ثم الوضع التداولي أكثر من أي شيء آخر.

1-3-2 الإسناد في النص من خلال " التوالي الموضوعي "

حاول ف. دانش منذ الستينيات استثمار المنظور الوظيفي للجملة عند مدرسة براغ التي تقسم الجملة إلى موضوع (مسند إليه) – حديث (مسند) انطلاقاً من قيمة الإخبار فالموضوع Them بوصفه منطلق الخبر، والحديث أو المسند Rhem بوصفه محور الخبر، وتم نقل هذا المفهوم إلى التحليل الدلالي لبنية النص، ومن ثم يصبح النص عند ف. دانش عبارة عن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تتابع من موضوعات، وتكمن البنية الموضوعية الحقيقية في تسلسل النصوص وتعالقها، وفي علاقتها المتبادلة، وفي سُلميَّتها، وفي العلاقات بأجزاء النص وكليته، وكذلك بالموقف؛ ويطلق على هذا المركب الكلي "التوالي الموضوعي" Thematic Progression وهو يمثل دعامة بناء النص ولدى دانش خمسة أنماط من المتواليات الموضوعية:

- التوالي الأفقي البسيط وفيه يصبح الحديث (R) في الجملة الأولى موضوع (T) الجملة الثانية، وهكذا دواليك، مثال ذلك:

هانز (T1) اشترى دراجة (R1). الدراجة (T2 = R1) موجودة في البدروم (R2). في البدروم (R2)= T3...

- التوالي مع موضوع متواصل، وفيه يظل الموضوع في تتابع جملي ما ثابتاً، وفي الجمل المفردة، ولا يضاف إليه في كل مرة إلا حديث جديد، مثال ذلك:

دراجته (T1) جديدة (R1). هي (T1) هدية من أبي (R2)، وهي (T1) موجودة حالياً في البدروم R3))...

- التوالي مع موضوعات مستنبطة، وفيه تستنبط الموضوعات من "موضوع علوي" Hyperthema، مثال ذلك:

خرطومه (T1) يوصل إلى جسمه الضخم أصغر الأطعمة والمكسرات (R1)، أدناه (T2) قابلة للتحكم في حركتها إراديا (R2). عاطفته (T3) رقيقة R3))

الموضوع العلوي الأعم للموضوعات (T1 T2 T3) هو الفيل.

- التوالي لحديث مقسم، وفيه يجزأ الحديث إلى عدة موضوعات، مثال ذلك:
- في مدخل بيت (T1) يقف رجلان (R1 + R'1 = R1) الأول = (T'2 R'1) يدخن (R'2)، والثاني (T2 = R1) يشرب (R2).
- التوالي مع قفزة موضوعية، وفيه يترك جزء من السلسلة الموضوعية بحيث يمكن أن يستكمل بسهولة من السياق، ومثال ذلك:

هانز (T1) أُدخل إلى غرفة مظلمة (R2)، كانت (الحجرة) (T2 = R1) مجهزة بأثاث ثمين (R2). أظهرت البسط (T4) ألوانا بهيجة (R4). فالقفزة (R2) أثاث إلى (T4) البسط ممكنة دون خلل في التماسك؛ إذ إن الموضوع البسط يمكن أن يستنتج من خلال الحديث عن الغرفة.[33]

هذه الأنماط هي الأنماط الرئيسة، وتظهر حالات خاصة وانحرافات أشار إليها دنش، ولكن مكمن الصعوبة في هذا المتواليات قد يكون في كيفية تمييز المعلومة الجديدة في جملة ما تحتوي على عدة معلومات، مما يستدعي أمورا نحوية وصرفية وتداولية ومنطقية تتعلق بمعرفة العوالم والاستلزام المنطقي، ولكن الأمر الأكثر حسماً في نقد هذا الاتجاه كما يقول كلاوس برينكر هو الوضع غير الواضح من جهة النظرية اللغوية لمفهوم الموضوع، فقد خلط بين وجهات نظر دلالية وتواصلية – براجماتية بعضها ببعض (الموضوع بوصفه أساس الخبر في مقابل الموضوع بوصفه معلومة معروفة)[34].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

3-3-1 الإسناد في النص كقضايا هرمية تؤدي إلى تِمثّال دلالي

يعد فان دايك صاحب هذا النوع من تحليل الإسناد في النص الذي يرى النص قضية كبرى معقـدة تنجم عن اجتماع عدد من القضايا التي يتم التعبير عنها من خلال سلسـلة الجمل بيد أنه سنقف في البداية مع رؤية فان دايك إلى الإسناد في داخل الجملة، وإلى الإسناد فيما فوق الجملة وصولاً إلى موقفه من الإسناد في النص.

في البدايــة، يشـير فان دايــك إلى أن الاتجاهات اللسـانية الحديثة اهتمت بالمسـند إليه وأطلقـت عليــه لفظ (الموضوع) Topic، وعادة ما يقرن بالمسـند Comment، كما أن البنية الثنائية للجملة المكونة من مسند إليه ومسند تعد لبنة أولية في البحث النصي، ولكن بنية المسـند والمسـند إليه ليسـت ثابتة في الجملة وإنما تتحدد بالنظـر إلى الاعتبارات الدلالية والتداولية للمعلومات، كما تتحدد بالنظر إلى توزيع المعلومات في الجملة وترتيبها المتعارف أو المؤول وعبارتها الصرفية – الفونولوجية. وعلى ذلك يمكننا أن نميز داخل الجملة بين ما حكم عليه وما حكم به، وهنا يمكن أن يكون المسـند المحكوم به بسـيطاً مثل (مريض) في قولنا: زيد مريض، أو معقداً كما في عبارة: ورث زيد أموالا عظيمة عن عمه الذي كان يقيم في دمشق، حيث يؤدي (زيد) وظيفة المسند إليه، ويؤدي سائر الجملة دور المسند.

بعد ذلك، يشير فان دايك إلى الصعوبات والاختلافات التي تكتنف تعيين المسند والمسند إليه، ومن أهمها: إشـكال: هل توجد للجمل بنية للمسند والمسند إليه مستقلة عن النص و/ أو عن استعماله في سياق تواصلي؟ وبعبارة أخرى، هل يمكن أن تختلف صور المسند والمسند إليه في الجملة بحسب اختلاف السياق التواصلي؟

ويرى فان دايك أن السـياق التواصلي يغير من صور المسـند والمسـند إليه داخل الجملة، فاسـتعمال النبر وتعيين مكانه قد يخصص باباً من أبواب النحو للمسـند إليه وبقية الجملة تصبـح دالـة على المسـند ففي عبارة مثل: زيـد دفع ثمن الكتاب نقداً عشـر دراهم، قد يكون النبر على (زيد)، وقد يكون على (دفع)، وقد يكون على (الكتاب)، وقد يكون على (عشر)، وقد يكون على (دراهم)، وقد يحتمل والحال هذه أن نجيز في الجملة مسـندين، ويمكن أن نتحدث عن مسـند إليه مركب، مثلاً: الزوج المرتب (زيد، الكتاب) الذي حكمنا فيه بأن الأول اشـترى الثانـي بثمن عشـرة دراهم، ولأجـل ذلك يرى فان دايـك أن الاختبار النموذجـي لإثبات بنية المسـند إليه – المسـند في الجمل يظهر إذا لجأنا إلى اسـتعمال الأسئلة فسـؤال: "ماذا فعل زيد؟" يجعلنا نستنج أن (زيداً فعل شيئاً هو المسند إليه في الجملة. وسؤال: ماذا حدث للكتاب؟ يجعل الكتاب هو المسـند إليه وكذلك فإن سـؤال: ما علاقة زيد بالكتاب؟ يجعل الزوج المرتب (زيد- الكتاب) مسندا إليه مركباً.

ويشـير فان دايك إشـارة مهمة إلى أن كل مسند إليه غالباً ما يرتبط مع (ما يكون قد سبق أن تعرف عليه المستمع) في سياق ما من التحاور أو يرتبط بما يفترض فيه أن يكون معلوما بفضل جملة ما. أما المسـند فيرتبط مع ما يكون (غير معلوم) لدى المسـتمع، كما يرتبط مع مالم يسـبق الإخبار به ولا ثبوته على وجه ما. ويخرج فان دايك باسـتنتاج مهم يرى فيه مع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التسامح في التعبير أن ضروب المسند إليه هي تلك العناصر من الجملة التي تتقيد بنص سابق أو سياقه، وعلى ذلك يجب أن نبحث كيف تتحدد بنية المسند إليه – المسند باعتبار بنية التناص...

وللانتقال إلى بنية الخطاب وتأويله والاستلزمات الخاصة به يذكر فان دايك أن بعض الجمل المبدوء بها الخطاب أو مقطع منه (كفقرة مثلاً) قد لا يكون لها مسند إليه وخاصة في تلك الأحوال التي لا يختار فيها شيء مفرد أو خاصية معلومة للمستمع حتى يتمكن من أن يجعل لها (مسندا) كما في عبارة: هناك رجل ماش بتؤدة على طول شاطئ البحر. فهذه العبارة إذا ذكرت في بداية سرد قصصي عادة ما تكون موطئة لحال دخول المسند إليه... ولكننا في هذه الحالة ننتقل من التعامل مع المسند والمسند إليه إلى (موضوع الخطاب ومحل التحاور)، ثم يشير إلى تعلق المسند إليه في بعض الجمل بالضمني من المعلومات أوالتأويلات مما يجعل تحديد المسند إليه ممكنا في أي صيغة أو عبارة تحيل إلى أمر ما يحدده السامع من خلال سياق التناص، بل قد يكون تحديد المسند إليه مرتبطاً بأي موضوع من نماذج متقدمة وبأحداث أو عوالم ممكنة... وعلى ذلك فإن تحديد بنية مسند إليه – مسند لا يتم وفق المستوى التركيبي فقط بل يتم وفقا لمستوى دلالي (سيمانطيقي)، وعلى ذلك يمكن أن تؤدي العبارات غرض المسند إليه حتى لو ارتبطت تلك العبارات بمعنى مغاير في جمل سابقة، وعلى هذا الأساس فإن تمييز المسند والمسند إليه يرجع كذلك إلى بنية متعلقة بضروب إحالات العبارات، وبوجه عام كل عبارة يتحدد لها غرض المسند إليه إذا كانت قيمتها في عالم ممكن تعينت كقيمة لتعابير وردت في قضايا سابقة متصلة بسياق صريح أو ضمني؛ مما يعني أن كل تعبير في جملة ما إن دل على شيء تمت الإشارة إليه من قبل تعين أن يكون دالا على غرض المسند إليه في حين سائر التعابير الأخرى تدل على غرض المسند.

وبناء على أن كل خبر صوري أو كل معلومة مفترضة هي قضية أيا كانت ضروب اللزوم الدقيقة الربط الناتجة عن ذلك الافتراض، وبالأخذ في الاعتبار أن الخطاب قد تكون فيه مجموعة من القضايا السابقة، وقد تكون بعض القضايا عند دلالاتها على نفس الحدث مخصصة لغرض المسند إليه أو تشير إلى استمراريته... يصل فان دايك إلى الفرض القائل: بأن جميع المقولات (المفاهيم) يصح أن تؤدي غرض المسند إليه حيثما ارتبط هذا المسند إليه في سياق ما بعناصر قضية ذرية أو مركبة. وقد تدل العناصر المربوطة على أشياء كما تدل أيضاً على خصائص وعلاقات وأحداث أو على أغراض ممكنة، وأما عناصر المسند (الحر) فقد تؤدى بعبارات دالة على خواص الأشياء (المعلومة) والعلاقات بين الأشياء (المعروفة)، وعلى أشياء ذات صفات (معروفة) أو علاقات، وخصائص الأحداث، وغير ذلك... وتبعاً لهذه المبادئ فكل عبارة مقرونة بميزة مرجعية مذكورة قد تؤدي غرض المسند إليه.

ويصل فان دايك إلى أن معرفة ضروب المسند إليه (أو أجزاء منه) في الخطاب تستلزم أن كل عبارة دالة على غرض المسند إليه تلتها عبارة أخرى في جملة لاحقة محتوية على إحالة مرجعية عائدة إلى العبارة الأولى يكون فيها المسند إليه (جارياً مستمراً على حالة). ثم يخلص

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إلى أن العلاقة بين المسـند إليه الخطابي والمسـند إليه الجملي هي علاقة معقدة وليس من السهل التمييز بين ضروب ضروب الإسناد المرتبة في الجمل المفردة وبين تسلسل أو ضروب الإسناد في الخطاب.[35]

ويمضـي بعد ذلك ليربط مسـألة المسـند إليـه في الخطاب بموضوع الخطـاب أو موضوع التحـاور وفي الإمـكان البحث عن ما يـؤدي وظيفة الموضوع في كثير مـن الجمل المتوالية المنتظمة للوصول إلى وضع تصور للإسناد الخطابي ولكن هذا الأمر من الصعوبة بمكان لأنه يرتبـط باسـتنتاج الموضوع من المتواليـة ككل، كما أنه مرتبط بمسـتعملي اللغة من حيث قدرتهم على الاستنتاج والتأويل، ومرتبط كذلك بأنواع الخطاب أو البنى العليا الشاملة كالسرد والحجـاج والوصف وغير ذلـك، ويقترح فان دايك في نموذج هرمي ما يسـميه البنى الدلالية الصغرى للوصول إلى البنية الدلالية الكبرى في النص من خلال بنية هرمية لمتوالية القضايا تختصـر في تلـك البنى الكبرى، ولكنه يعود ليقول إن: البنيـات الدلالية قد تختلف باختلاف مستعملي اللغات أو باختلاف مستعملي اللغة الواحدة في سياقات تداولية متغايرة أو مواقف اجتماعية متباينة، كما أن التطبيق الفعلي لقواعد اسـتخراج تلك البنى من متوالية القضايا (انظر في القواعد وإشكالات النص) قد يختلف ضمن قيود معينة، وهي قواعد عامة من جهة النحو؛ ومن ثم فهي تتيح تنبؤات نظرية فقط لسلوك متحقق أو لتناول إجرائي، وهنا نلمس مسائل تتعلق باللسانيات السيكولوجية والطبيعة الإمبريقية كالنظريات النحوية وعلاقتها بالنماذج المعرفية.

ويؤكد فان دايك جملة من القواعد لاسـتخلاص البنى الكبرى منها: أن أي بنية تصورية أو مفهوميـة (قضية مـا) قد تصبح موضوع خطاب إذا نظمت بنية تصورية (قضوية) متوالية تنظيما تراتبياً؛ ومنها أن كل بنية دلالية لمتوالية من الجمل هي تمثل سـيمانطيقي لنوع معين أي قضية مستنتجة بواسطة متوالية من القضايا يتضمنها الخطاب أو جزء منه، وقد يقتضي ذلك أن البنية الدلالية لجمل بسيطة تتفق مع ما تتضمنه بنيتها القضوية في تلك الجمل، كما قد يقتضي وضع عدة مستويات متعددة للبنية الدلالية في كل خطاب عن طريق متوالية الاستنتاج أو العلية أو غير ذلك.

ومنها: أنه لكي يحصل لمتوالية موضوع ما يجب أن تستوفي كل جملة (أو ما يندرج تحتها من قضايا) هذا الموضوع على نحو مباشر أو غير مباشر... وعلى هذا نتوقع أن يحصل تغيير في الموضوع إذا كانت جملة واحدة من جمل الخطاب لم تعد تنتمي إلى الموضوع المفترض.[36]

ويعتمـد فان دايك على علـم الدلالة الصوري ومنطق الحمل في دراسـة القضايا في الجمل البسـيطة والمركبـة كما يعتمـد على أدوات الربـط المنطقية لأنها أكثر دقـة وأكثر ضبطاً؛ كما يسـتعمل ضروب التسـوير المنطقية، ومنطق الجهات، والاستلزام المنطقي، والتكافؤ، ومفهوم العوالم الممكنة، لأن مفهوم العالم الممكن ومفهوم القضية متلازمان أشـد التلازم، وأخيرا يسـتعمل نظرية أفعال الكلام من خلال جعلها متوالية تصل إلى فعل الكلام الشـامل في النص.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بيد أن كلا من ج. بروان وج. يول لم يؤيدا فان دايك في هذه المسألة، حيث يريان أن اعتبار الموضوع بصفته قضايا معقدة ناجمة منطقياً عن اجتماع مجموعة من القضايا التي تم التعبير عنها من خلال سلسلة الجمل، ليس هو ما يقوم به فان دايك، بل إنه يستند إلى تِمثَّال دلالي كامن للنص بدلا من سلسلة الجمل. فالبنية الدلالية هي مكونة مكن جملة واحدة غير معقدة... ولأجل ذلك ؛ فالتّمثال الدلالي ليس سوى ترجمة (وتعد بالمناسبة تأويلاً) للمقطع النصي إلى شكل بديل، ولا يبدو أن هذه الطريقة تزودنا بوسيلة للتعرف على "موضوع" المقطع الخطابي، بل إن ما يقوم به فان دايك ليس إلا تلخيصاً للنص في جملة واحدة، وهما ينقدان من بعد طريقة فان دايك في استعمال المنطق والروابط المنطقية والاستلزام المنطقي، لأنه بإلامكان مسبقاً تحديد الموضوعات الممكنة لخطاب معين دون الاعتماد على المنطق، وهذا يعني أن الترجمة المعقدة إلى تِمثالات منطقية دلالية لاحاجة لنا بها.[37]

4. نظرات حول الإسناد الخطابي

بناء على كل ما سبق وعلى ما ظهر من مشكلات في الإسناد الجملي فإن البحث يؤيد أن تكون مقولةُ الإسناد مقولةً خطابية حتى في وجودها في داخل الجملة، أي إن كل إسناد هو إسناد خطابي ينتمي إلى نظريات تحليل الخطاب أكثر من انتمائه إلى الحقول النظرية الأخرى...؛ وعلى هذا يجب كما أشار البحث سابقاً أن تتم معالجة الإسناد وفق رؤية ثلاثية، ((دلالية – تركيبية – تداولية)) في ضوء أي نظرية قد تهتم بجانب الإسناد كمكون أساسي أو مبدئي تبنى عليه كل المقولات النظرية الخاصة بها، كما أن المشكلات التي قد نشأت أو تنشأ في أية معالجة للإسناد في النظريات القديمة والحديثة، إنما مردها إلى إغفال جانب من هذه الجوانب.

وسيحاول البحث مقاربة الإسناد الخطابي في الجمل المركبة ثم ينتقل إلى إثارة بعض مشكلات الإسناد الخطابي في النص.

4-١ نظرات حول الإسناد في الجمل المركبة

حينما يصبح لدينا خبر جملة في اللغة العربية حسب النظرية النحوية العربية يكون الخبر إما جملة فعلية أو جملة شرطية أو جملة اسمية مثل:

4أ.محمد يستيقظ مبكراً.

4ب.زيد إن يقم أكرمه.

4ج.محمد أبوه طبيب

4د.أبو محمد طبيب

وعلى اعتبار تحديد المسند والمسند إليه بناء على المحدد التركيبي في النظرية النحوية القديمة لا يوجد أي إشكال في 4أ، و4ب؛ فالمسند إليه واحد، ولكننا في 4ج نلحظ أن هذا التركيب الخبري يكاد يكون خاصاً بالعربية، لأننا انتقلنا إلى عملية إسناد جديدة، فالأب مسند إليه وطبيب مسند، وكلاهما يصبحان مسنداً لمحمد. ولو أردنا ترجمة هذه العبارة إلى الإنجليزية لأصبحت الجملة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Mohammed's father is a doctor.د4

وهذه هي الترجمة الوحيدة للجملة 4ج، ولكنها في الحقيقة أكثر ملاءمة للجملة البسيطة في العربية 4د أبو محمد طبيب، وهنا لا إشكال في العملية الإسنادية في هذه الجملة ولا في الجملة الإنجليزية، فالمسند إليه واحد. أما عبارة 4ج، فهي عبارة ملبسة؛ كما أنها ملبسة إسنادياً، سواء في النظرية القديمة للإسناد أو في النظرية الحديثة التي تهتم بمحور المعلومة (قديم – جديد) ونبر الجديد، ولا حل للمعضلة إلا بنبرين نبر معلومة الجديد ونبر الضمير في أبوه، وهذا الضمير المنبور يقوم بالإلغاء الإسنادي في الجملة الثانية (أبوه طبيب) وتوجيه الجملة الملغاة إسناديا لتكون بأجمعها مسنداً للمسند إليه (محمد)؛ فالضمير هنا ليس ضميرا للربط فحسب، بل هو ضمير يحمل نبرة نصية أو خطابية تقوم بإلغاء إسناد ودمجه في إسناد آخر. وعلى ذلك نستطيع الحديث عن وظيفة مزدوجة لهذا الضمير المنبور فهو يقوم بالربط والإلغاء معا. ولمزيد من التوضيح، نرى أنّ ما يحدث في العلمية الإسنادية من خلال نظرة القدماء إليها يمكن النظر إلى توزيع العملية الإسنادية من خلال ما يلي:

ا إس.(م إ، م)

2إس.(م إ، (م إ، م))

3م.(خب، فع، (فع، فا)، (مب، خب))

4م إ.(مب، فا)

ونلحظ في 2إس أن م إ أصبحت متضمنة في مجموعة جزئية فعلية في م، وبذلك يمكن القول إن م إ م، وعلى رأي القدماء يصبح هنالك اتحاد بين م إ ∪ م = [خب، فع (مب، خب)، (فع، فا) ∪ [مب، فا]، وهنا يحدث التناقض وخصوصا في الجملة الاسمية عند تركيبها لأنها حيئنذ تحتوى اثنين م إ أحدهما متضمن في م الذي هو بالضرورة لا يمكن أن يتضمن م أ إذ إنه المناقض له تماماً؛ وبذلك فإننا نحتاج إلى وسم الضمير بنبر دائم يلغي العملية الإسنادية أي أنها عملية إسنادية مفرغة ويربطها بالمسند إليه الأول. أما في النظر الرياضي، فينبغي أن تكون العناصر المتحدة مجموعة جديدة ولا تدخل تحت المجموعة السابقة (م)؛ إذ إنها تحوي عناصر من (م) ومن (م أ)، وهو نظر محكم يدل على أننا أمام نوع جديد من الإسناد لا يصح أن نسميه مسندا فقط (م) كما هو عند القدماء، أو يدل على أن لابد من إجراء بعض الاشتراطات لمثل هذا الإسناد.

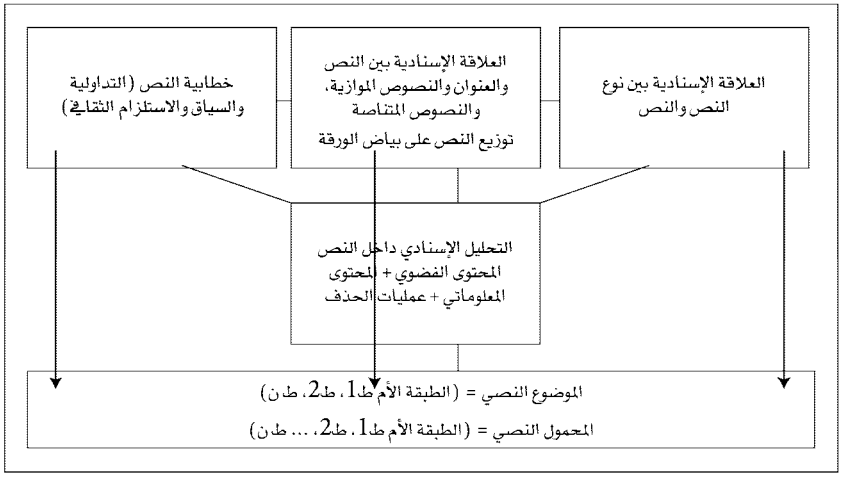
ويرجح في مثل العبارة 4ج أن نبر معلومة الجديد لا يقع إلا على محمد فقط، فهو نبر إجباري فرضه التركيب الذي يهتم بمحمد أو بالمسند إليه فقط مهما يضاف إليه من محمولات، أو جمل مركبة، ففي الحقيقة هنالك إرادة للإخبار بمحمد الذي هو مبتدأ ويريد أن يبتدئ بكون الأب طبيباً الذي هو خبر؛ فلو حُقِّق النظر في مثل هذه الجملة، لوُجِد أن المبتدأ هو الخبر، وأن الخبر هو المبتدأ؛ وبعبارة أخرى تحول المسند إليه (الموضوع) إلى مسند (محمول)، عن طريق تركيب إسنادي يأخذ وضع تحويل العملية الإسنادية وقلبها من خلال الجملة الاسمية في اللغة العربية [اسم (منبور)، اسم +(ضمير الإلغاء الإسنادي المنبور، اسم].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

2-4 نظرات حول الإسناد في النص

ألمّ البحث ببعض النظريات التي تعاملت مع قضية الإسناد في النص، ولكن هذا الإسناد النصي في نظرنا ما زال أفقاً واسعاً يقبل مزيداً من النظر على ما قرر سابقاً من اعتبار مقولة الإسناد هي مقولة خطابية، وعلى اعتبار وضع تصور أو أنموذج للإسناد في النص دون إغفال أي مكون نصي وهو ما نلحظه في بعض النظريات التي حللت الإسناد مهملة بعض مكونات النص.

و يعتقد أن للعنوان وللنصوص الموازية ولعتبات النص دوراً مهماً في تشكيل الإسناد، كما أن لنوع النص دوراً آخر في توجيه العملية الإسنادية، وفي النهاية لا بد من استحضار أي مؤثر خطابي سياقي في أثناء تحليل الإسناد في النص، ويمكن صياغة عملية تحليل الإسناد في النص من خلال الأنموذج الآتي الذي يقترح البحث تسميته باسم أنموذج الإسناد الخطابي الطبقي لأن نتيجة التحليل يجب عرضها على شكل عدة طبقات رئيسة:



إن هذا النموذج قد يواجه بعدة تساؤلات وأهمها هو ما الجديد في وضع نموذج لا يكاد يختلف عن نماذج سابقة؟

وقد تكون الإجابة في أن هذا النموذج يعتمد على عناصر رئيسة أغفلتها بعض النماذج الأخرى أهمها:

ا. الاهتمام بالعنوان ودراسات العنونة التي نعتقد أنها لا تزال قليلة، ومن خلال نظرة سريعة نرى أن هنالك أنماطاً من العناوين قد يمثل بعضها المسند إليه في النص، وقد يمثل طبقة رئيسة تحظى بعلاقات أكبر من علاقات المسند إليه سوى على المستوى التركيبي أو الدلالي أو التداولي، ولكنها ليست الطبقة الأم في العملية الإسنادية للنص، غير أن تلك النصوص التي بدون عنوان أو حتى النصوص ذات العناوين لابد أن يسبقها علم أو نظرية ما لأنماط العنونة في النص ونلحظ أن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العنونة بدأت في الثقافة العربية في النص القرآني، وأن أنماطها تشير في الغالب إلى طبقة رئيسة في الإسناد النصي، ولكن ليس إلى كل عملية الإسناد؛ على سبيل المثال: سـورة البقرة، سـورة آل عمران، سـورة الأنعام...إلخ. ولكن العنوان قد يشير إلى علاقة أو إلى شـيء غريب أو لفظة متميزة أو يشـير إلى الطبقة الأم في العملية الإسنادية، ولكـن تحليل العنوان وعلاقته بالإسـناد يتم على مرحلتين: مرحلـة افتراضية بكونه المسـند إليه الرئيس في النص، ثم مرحلة اسـتنتاجية بعد تحليل المحتوى القضوي للنص بتثبيته أو زحزحته عن موضع المسند إليه في صورة الطبقة الأم...، وما يلحظ على العناوين عموماً أنها تميل إلى جعل المسـند إليها مجرداً في الغالب، أي يدل على فكـرة مجردة يسـند إليها فكرة أخرى. ويلحظ أن معظم دراسـات تحليل الإسـناد في النـص تكاد تهمل العنوان وعلاقته بالنص، ولا يمكن بأية حال إهمال أي مكون من مكونات النص لئلا يصبح التحليل النصي مبتورا مختل النتائج.

2. الاهتمـام بالنصوص الموازيـة والنصوص المتناصة داخل النـص فهذه العناصر قد تحمل محتويات إسـنادية تشـير إلى الطبقات الإسـنادية الأهم في النص التي تدمج فيها الطبقات الأخرى أو تحذف...

3. علـم أنواع النصوص (الأنوانصية) من العلـوم المهمة التي ينبغي أخذ نظرياتها في الحسبان عند تحديد العلميات الإسنادية في النص، بل إنها قد تشير إلى الإسناد الكلي في النص.

4. السياق والجانب التداولي بكل أنواعه[38] له دور كبير في التوجيه لاختيار الطبقة الأم في الإسناد أو في العمليات الإسنادية التي تحكم عملية الحذف، وهي العملية الرئيسة التي ينتج عنها الطبقات الإسـنادية التي تشكل الموضوع والمحمول النهائي للنص. ومـن الأمور التـي ينبغي الاهتمام بهـا خصوصا في النصوص التي هـي نتاج ثقافي مفهـوم الاسـتلزام الثقافي الذي قد يؤثـر في كل العلميات النصية والإسـنادية وقد يغيرها، وهو مفهوم تمت صياغته على نمط الاسـتلزام الخطابي، ونقصد بالاسـتلزام الثقافي: كل ما يستعمل في ثقافة من أفكار لا تقوم ثقافة أخرى باستعمالها.

5. التحليل الإسنادي داخل النص، وفي هذا التحليل ينبغي أن يهتم بالمحتوى التركيبي لكل مسند إليه ومسند في النص من خلال:

أ.محور الإسناد الوظيفي الذي يهتم بتقسيم الكلام إلى توقع معروف ووتوقع جديد، ويتأتى هذا التقسيم عند عرض النص أو قراءته للوهلة الأولى ويظل التوقع غير خارج عن مجال الاحتمالية وما يرجحه هو المحددات التي ذكرناها ((من 1-4)).

ب .نوعان من أنواع النبر الخطابي، أحدهما في الجملة، والآخر يكون في آخر الفقرات في الغالب أو يكـون لـه ميزة تتعدى حدود الجملة لتكون فوق عـدة جمل، ونعتقد أن كثرة التكرار، وتسويد الفقرة أو كلمة منها أو إطالة فقرة تؤدي وظيفة النبر في النص المكتوب.

ج .توزيع النص على بياض الفقرة من حيث كتابته على شـكل فقرات أو أي شـكل آخر يعد من المحددات التي تجمع كل مجموعة إسنادية في طبقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

د .عمليـات الحذف، تتم من خلال تصنيف العمليات الإسـنادية بعد تحليل المحتوى القضوي تفصيلياً إلى عناصر إسـناد رئيسـة وثانية ممهدة وثالثة مسـاعدة، ثـم تحذف العناصر الإسـنادية الممهـدة والمسـاعدة بما في ذلك كل الجمل المسـتلزمة عـن جمل أخرى فهي لاقيمة لها مادامت لم تؤشـر بعلاقات توجيهية لها صلة بالموضوع الرئيس أو المحمول الرئيـس وتبقى العناصر الإسـنادية الرئيسـة، وتعتمـد عملية الحذف عـلى معرفة نوع العلاقـات بين التشـكيلات الإسـنادية، وهـي لا تخرج في النـص غالباً عـن نوعين هما: علاقة التوالي ومن أصنافه: التوالي الزمني، والتوالي السـببي، وغاية الوسيلة، وتناقص المقدمات؛ والنوع الثاني: علاقة التنسـيق، وهي كل علاقة لا تشـتمل على وضع أشـياء بأي نوع من أنواع الترتيب، مثل النقائض، والتشـبيهات، والتماث، وتفاصيل المعاينة والاسـتثناء...[39]. وعلى الرغم من ذلك يمكن النظـر إليها في وضع تدرجي طبقي من خلال وضعهـا في مجمـل المحتوى القضوي للنص... ومن خلال تتبـع المحتوى الرابطي يمكن توضيح هذه العلاقات، كما يمكن القيام بتصنيف التشكيلة الإسنادية لإبقائها أو حذفها.

هـ .الوصـول إلى الموضـوع النصـي الطبقـي والمحمول النصـي الطبقي، ويؤكـد النموذج الطبقيـة كمفهـوم في عرض الموضوع النصـي والمحمول النصي ليشـير إلى عدة نواح أولاهـا: الامتداد، لكونه عنصراً رئيسـاً في النص يختلف عن الجملـة، ولا بد من تمثيل هذا الامتداد؛ وثانيتها: التعميق، ليختلف عن التبسـيط السـريع في عرض فكرة النص الرئيسـة أو مقصد النص الرئيس الذي قد يختلف أو يتفق مع أنموذج التحليل الطبقي للإسناد؛ أما ثالثتها فحتى تكون المقاربة أكثر علمية وأبعد عن الحدس.

يعـد هـذا النموذج نموذجاً نظرياً أوليـاً مقترحاً خاضعاً للتعديل وينبغـي التحقق من مدى ملاءمتـه من خلال الدراسـة التطبيقية على النصوص اللغوية، وهو مجـال بحوث قادمة إن شـاء الله تعالى ولكن البحث يسـتلزم على الأقل القيام بتطبيقه ولو على نص واحد، هو نص صحفي منقول من جريدة الشرق بتأريخ 2013/10/25 للكاتب محمد على البريدي كاتب الرأي في زاوية تراتيل

تراتيل

محمد علي البريدي

٢٥/١٠/٢٠١٣

قانون تحرُّش لله يا محسنين!

- يبدو أنه لا قانون واضحاً وصريحاً ضد التحرش، أما العقوبات فهي متروكة للاجتهاد لدينا، ولذلك سيتكاثر المتحرشون في كل زمن، ولن تجد المرأة السعودية من يحميها في الأماكن العامة، وبالتالي ستلزم بيتها، وربما هذا هو الهدف البعيد والمبتغى من بعضهم!!
- عقوبـة المتحـرش في كل بلاد العالم واضحة وصارمة، ولا يسـتطيع أي رجل أن ينظر إلى امرأة بنظرات مريبة أو شـهوانية خوفاً من العقاب؛ فحتى النظر هناك له ضوابط وآداب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عامــة يجــب مراعاتها، وأولها أن لا تبحث عن مفتاحك الضائع في وجهها حينما تشــاهدها في أي مكان!

- مَنْ صدَّعونا بالمحافظة على المرأة وصونها، وأنها درة وجوهرة؛ هم ألدُّ أعدائها اليوم، ومن يقــف حجر عثرة في طريق إنجاز بعض القوانين الطبيعية جداً في حياة البشــر الأســوياء، التي يمكن أن تصونها بالفعل لا بالكلام والخطب الرنانة وأوراق البحوث الصفراء.
- لنعتــرف بأن المرأة الســعودية أصبحت مســتباحة مــن طرفَيْ نقيض ذكــوري؛ كل منهما يحاول جاهداً أن يحشر نفسه في قضاياها وينهشها دون سبب وجيه.
- الليبرالي يختصر قضاياها في قيادة السيارة، والشيوخ يختصرونها في عباءة الكتف ودرجة انبعاث العطر، وكل هؤلاء ســبب رئيس في ضياع حقوقها، وحينما يجدُّ الجد لن تجد أحداً منهم يرفع عنها الأذى والضيم، ويعترف بأنه يتحدث عما يريده هو منها وليس العكس.
- لن تردع المتحرش قليل التربية خطبة عصماء أو شريط كاسيت يخوفه من عذاب الله، ولا نظريــة فضيلة قابعة في رســالة دكتوراة بلهاء؛ بل القانــون الصارم وحده هو الذي يردعه ويربيه ومَن خلفه، والله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن.
- الحياة تســير بانتظام في وجود الأنظمة والقوانين الرادعة ضد بهيمية بعض البشــر؛ أما هذه (اللخبطة) التي نعيشــها جميعاً في أكثر من مجال فهي باب لكل حماقات الدنيا، ولن تُجدينا مثالياتنا المملة وأحاديثنا الطويلة عن ســوء المنقلب أمام شاب طائش ومعدوم الأدب والتربية كما حصل في الظهران.!!

في البداية يجب أن نعرض الخطوات المقترحة للوصول إلى المسند إليه الخطابي والمسند الخطابــي[40]، ويتفــق البحث مع وجهــة النظر القائلة بــأن موضوع الخطاب أو المســند إليه الخطابــي هــو القضية التي تحظــى بالاهتمام المباشــر[41] أو القضية التي تــدور حولها أغلب قضايا النص في النصوص العادية مع اســتبعاد بعض النصوص ذات الوضع الخاص التي قد تؤثــر فيها علاقات توجيهيــة من نمط مجموعة نوع النص، ومجموعــة النصوص الموازية، ومجموعة النصوص المتناصة، ومجموعة الخطاب، ومجموعة توزيع النص في الورقة [م نو نص، م موا، م متنا، م خطا، م تو]

وتكون الإجراءات كالتالي:

1. تحليــل العنوان من خلال وضع أربع فرضيات هي: عن1 تمثيله للمســند إليه النصي، وعــن 2 تمثيله لأهم قضية ذات علاقة بالمســند إليه النصي، وعن3 تمثيله لقضية عادية، وعن 4 تمثيله لشــيء خارج النص ذي علاقة بالنص. ويكون التحليل بتحليل قضية العنوان وأهم ما يرتبط به تركيبيا ودلاليا في النص.
2. تحليــل المحتــوى القضوي مع الاهتمام بالإشــارة إلى توقع المعــروف وتوقع الجديد مــن المعلومــات التي تقدمها الجملــة، ويكون تحليــل المحتوى بعزل المســند إليه عن المســند ثم بكتابتهــا وفق كتابة رمزية، ثم يحاول الربــط بين القضايا من خلال العلاقات الرياضية المنطقية، وعلاقات نظرية المجموعات، وتحذف العلاقة المتأخرة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التـي تتموضع في علاقة اتحـاد أو علاقة تقاطع، كما تحـذف العلاقات المتأخرة من علاقات التضمن والاسـتلزام المنطقي. ثم تصنف الإسـنادات إلى إسـنادات تمهيدية وإسـنادات مساعدة وإسنادات مستلزمة وإسنادات رئيسة، ويتم حذفها تحليليا ما عدا الإسـنادات الرئيسـة، ويكون التصنيف والحذف بناء على تحليل العنوان، وبناء على تحليـل العلاقـات التوجيهية وهي [م نو، م مواز، م متنا، م خطا، م توز] وتتوزع هذه العلاقات على ثلاثة أشكال: علاقة تحديد (شكلي، مكاني، زماني)، وعلاقة تفصيل (كل شـرح وكل توضيح لمجمل في النص)، وعلاقة استلزام ثقافي (كل ما تستعمله ثقافة ولا تستعمله ثقافة أخرى).

3. التحليل الطبقي للمسـند إليه النصي وللمسـند النصي، ولا يكون عرض المسند إليه النصـي طبقة واحدة فقط حتى يتم مقاربة الوضـع الخاص به وحتى يكون التحليل أقرب للعلمية.
4. العـودة للتأكد من فرضيـة العنوان ممن خلال العودة لفحص انسـجامه مع العلاقات التوجيهيـة، وإذا حدث أي خلل تعارضي تعاد اختيارات فرضية العنوان ليتم الانتقال إلى فرضية أخرى.
5. يمثل المسـند إليه النصي في طبقته الأم في شـكل قضية يعاد صياغتها في شـكل موضوع.

ويتم التطبيق في النص السابق على النحو الآتي:

تحليل العنوان: عن ا ، (قانون تحرش لله يا محسـنين) استلزام ثقافي يدل على الفقر وشدة الحاجة ظاهراً مقترنا بالسـخرية من الوضع باطناً من خلال اسـتعارة لفظة التسـول في مقام يختلف عن التسول.

- المحتوى القضوي ومعلومة الجديد وتحديد المجموعات (تستعمل أرقام الجمل كمتغيرات، فـكل رقـم منها يمثل قضية، وفي المعتقـد أن للترتيب الوجودي للجمل علاقة بتماسـك النـص وبالموضـوع النصي لأجل ذلك كان من الأفضل وضعـه في الترميز ويتم وضع خط تحت (توقع معلومة الجديد) كما يتم وضع نجمة إلى جوار النبر الخطابي النصي)
- مج أ(١ ٨ 2) (3 ٨ 4) (5 6) [لا، بيتها *]
- مج ب (7 8 9 ٨ 10) [صارمة، مكان*]
- مج ج (١١٨١2). [ألدُّ، لا*]
- مج د (13 ٨١4 15 16 ٨ 17) [مستباحة، يختصر، يختصرونها، سبب*]
- مج هـ (18 ٨ 19) 20 [لن، بل*]
- مج و(21 ٨ 22) 23 [باب، الظهران*]

هـذه المجموعات تتداخل في توال مجموعاتي بالإضافة إلى أن بعض المجموعات قد تدرج في قضية سابقة أو توضح قضية سابقة أو تفصل قضية سابقة أو تنتقل إلى قضية مستقلة ذات علاقة ما بمجموعة سـابقة أو قضية سـابقة، وهنا يتضح أن معظم العلاقات استلزامية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مما يسهل معرفة الموضوع النصي والمحمول النصي بوساطة التقليل من تلك الاستلزامات.

مؤشرات العلاقات التوجيهية

عن 1. 2 لدينا. 4 المرأة السعودية. 13 الليبرالي. 14 الشيوخ. 18 شريط كاسيت. 19 رسالة دكتوراه بلهاء 20 يزع بالسلطان ما لايزع بالقرآن 22 اللخبطة 23 الظهران

كل هذه العلاقات ترجح وتساعد على الاختيار الحاصل للموضوع النصي وللمحمول النصي.

المسند إليه النصي:

هو أهم قضية كثر الحديث حولها بعد حذف التضمين والاستلزام والقضايا الفرعية ثم يمكن إعادة صياغته ليكون في هيئة موضوع ويتمثل طبقيا في قانون تحرش لله يا محسنين (عن 1)

((طلب وضع قانون للتحرش))

ط1 لا قانون للتحرش (1)

((عدم وجود قانون التحرش))

ط2 لن تجد المرأة من يحميها (4)

((المرأة غير المحمية))

المسند النصي:

ويتمثل في أهم المحمولات التي لها علاقة بالموضوع النصي أو تلك المحمولات التي تظهر كنتيجة خبر أو حدث للموضوع وهو كالآتي:

اللخبطة التي نعيشها (22)

ط 1 لن تجدي مثاليتنا المملة (23)

ط2 حصول حادثة الظهران (23)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخاتمة

يمثل هذا البحث محاولة لمناقشة قضية الإسناد في النحو والخطاب، ولعل أهم نتيجة توصل إليها البحث هي أن مقولة الإسناد هي مقولة خطابية ولابد من الانطلاق في معالجتها من هذا المنطلق، أو الاعتماد في معالجتها على الفهم الحديث للحمل وفق أطر نظرية تقوم باستعمالها استعمالا خاصاً.

وقد أشار البحث إلى معالجات مختلفة للإسناد وخاصة فيما يتعلق بما يجاوز الجملة... واتضح منذ البداية أن هناك فهماً خاصاً لسيبويه في العملية الإسنادية ومصطلحاتها يجعله مختلفاً عن غيره من النحويين الذين أتوا من بعده، ولم يحاول المحدثون مناقشة هذا الفهم السيبويهي أو الوقوف عنده.

أما معالجة النحويين للإسناد فيما يتجاوز الجملة البسيطة، فقد اتضح أن في بعض صوره اضطراباً؛ مما حدا بالبحث إلى محاولة إيجاد إطار لمعالجة هذا الاضطراب.

وقد وضع البحث في النهاية أنموذجاً للإسناد النصي كمحاولة خاضعة للتعديل والنقد والإغناء في بحوث قادمة إن شاء الله تعالى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الأثري، عبدالكريم بن مراد: تسهيل المنطق، القاهرة، بدون تأريخ.
- أرسطو: النص الكامل لمنطق أرسطو، (كتاب العبارة) تحقيق: فريد جبرا، بيروت، دار الفكر اللبناني،
- الإستراباذي، رضي الدين محمد: شرح كافية ابن الحاجب، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة، 1402هـ /1982م.
- أيت أوشان، علي: اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي"، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1998.
- بروان، ج.ب. وج. يول: تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطيني ومنير التريكي، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، 1418 هـ/ 1997م.
- بريتكر، كلاوس: التحليل اللغوي للنص (مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة، مؤسسة المختار، الطبعة الأولى 1425 هـ/2005م.
- البهنساوي، حسام: نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية (دراسات تطبيقية)، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، الطبعة الأولى، 1425هـ/2004م.
- تشومسكي، نعوم: المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة محمد فتيح، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 1413هـ / 1993م.
- حركات، مصطفى: اللسانيات العامة وقضايا العربية، صيدا - بيروت، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، 1418 هـ 1988-م.
- السامرائي، فاضل صالح: الجملة العربية وأقسامها،عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى 2002 /1422هـ
- ساموسن، جفري: مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة محمد زياد كبة، الرياض، جامعة الملك سعود، 1417هـ/1997م.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، 1408هـ / 1988، ج1، ص 23.
- السيد، عبدالحميد: دراسات في اللسانيات العربية (بنية الجملة العربية – التراكيب النحوية التداولية – علم النحو وعلم المعاني)، الأردن – عمان، دار الحامد، الطبعة الأولى، 1424هـ / 2004م.
- السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن: همع الهوامع شرح جمع الجوامع، مصر، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى 1327هـ
- الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار الفكر، بدون تأريخ.
- فاخوري، عادل:اللسانية التوليدية والتحويلية، بيروت، دار الطليعة، الطبعة الثانية، 1988.
- فان دايك، تيون: النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة عبدالقادر قنيني، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2000م، ص ص 137-178.
- الفهري، عبدالقادر الفاسي: اللسانيات واللغة العربية، الدار البيضاء، دار توبقال، الطبعة الرابعة، 2000م.
- المتوكل، أحمد: الوظائف التداولية في اللغة العربية، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1405هـ/1985م.
- """""""""""""""""""": دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1986.
- """""""""""""""""""": اللسانيات الوظيفية "مدخل نظري"، الرباط، منشورات عكاظ، 1989.
- """""""""""""""""""": قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية الخطاب من الجملة إلى النص)، الرباط، دار الأمان، 2001.
- """""""""""""""""""": التركيبات الوظيفية قضايا ومقاربات، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1426هـ / 2005م.
- """""""""""""""""""": المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1427هـ/ 2006م.
- """""""""""""""""""": قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، الرباط، الجزائر، بيروت، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، الطبعة الأولى، 1434 هـ/ 2013م.
- مرسلي، محمد: منطق المحمولات، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 2004.
- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1959م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الثالثة، 1414هـ/1994م.
- جمال الدين بن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمة الله، بيروت، دار الفكر، الطبعة الخامسة، 1979.
- هووي، مايكل: التفاعل النصي (مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب)، ترجمة ناصر بن عبدالله بن غالي، الرياض، جامعة الملك سعود، 1430هـ/2009.

الهوامش

1. انظر: أرسطو: النص الكامل لمنطق أرسطو (كتاب العبارة) تحقيق: فريد جبرا، بيروت، دار الفكر اللبناني، ج1، ص 107، وص ص 110-111.
2. انظر: عبدالكريم بن مراد الأثري: تسهيل المنطق، القاهرة، بدون تأريخ، ص 35
3. انظر:محمد مرسلي: منطق المحمولات، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 2004، ص 21
4. أبو بشر عمرو بن عثمان (سيبويه): الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، 1408هـ / 1988، ج1، ص 23.
5. المرجع السابق: ج2، ص 78.
6. المرجع السابق: ج2، ص 34.
7. يقول سيبويه: "واعلم أن الاسم أول أحواله الابتداء وإنما يدخل الناصب والرافع سوى الابتداء والجار على المبتدأ. ألا ترى أن ما كان مبتدأ قد تدخل عليه هذه الأشياء حتى يكون غير مبتدأ، ولا تصل إلى الابتداء ما دام مع ما ذكرت لك إلا أن تدعه" - سيبويه: الكتاب، مرجع سابق، ج1، ص ص 23-24.
8. يبدو أن مرجع سيبويه هو مرجع لغوي أيضا ففي اللسان: " كل شيء أسندت إليه شيئاً، فهو مسند" ويفسر صاحب اللسان كلام سيبويه بما يؤيد ذلك حيث يقول: "المسند هو الجزء الأول من الجملة، والمسند إليه الجزء الثاني منها" ثم ينقل مصطلحاً آخر عن الخليل فيقول: " قال الخليل: الكلام سَنَد ومسند كقولك عبدالله رجل صالح فعبد الله سند، ورجل صالح مسند إليه" ويبدو أن هنالك نقصا بعد كلمة مسند يفسره المثال المشروح. كما أن المثال المشروح يؤكد أن سيبويه اقتفى المعنى اللغوي واقتفى رأي الخليل في المسألة، وليس كما يحاول بعض الباحثين المحدثين الذي يجعل ذلك سهواً أو تحريفاً في كتاب سيبويه. انظر: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الثالثة، 1414هـ/1994م، ج3، ص 220، وص 223 (سند).
9. انظر: المرجع السابق،ج1، ص 25.
10. يتوافق هذا الاستنتاج مع منطق المحمولات الحديث.
11. ج.ب. براون وج.يول: تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطيني ومنير التريكي، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى،1418 هـ/ 1997م، ص ص 85-86. وانظر النص الإنجليزي.
12. انظر: رضي الدين محمد الإستراباذي: شرح كافية ابن الحاجب، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة، 1402هـ /1982م، ج 1، ص ص 85-86.
13. فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية وأقسامها،عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى 2002 /1422هـ، ص 27.
14. يبدو أن هذا الخطأ لم يسلم منه حتى الذي قاموا بدراسات نقدية لنظرية النحو القديم؛ فإبراهيم مصطفى على سبيل المثال يرى أن "الضمة علم الإسناد، ودليل أن الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها ويتحدث عنها"، ولكن هذا لا يطرد في كل المرفوعات فضلاً عن أن أسس الإسناد قد تختلف عن الأسس التي يقوم عليها التركيب أو النظرية النحوية العربية. انظر ك إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1959م، ص 50.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

15. انظر: - فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية وأقسامها، مرجع سابق، ص 12. - جمال الدين بن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد على حمة الله، بيروت، دار الفكر، الطبعة الخامسة، 1979، ص 490.
16. جلال الدين عبدالرحمن السيوطي: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، مصر، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى 1327هـ، ج١، ص ١١.
17. انظر: فاضل صالح السامرائي: الجملة العربية وأقسامها، مرجع سابق، ص ص -17 22، ولا يعلق السامرائي على هذه المعضلة إلا بقوله: "فاتضح بهذا أن الأكثر أن يتألف الكلام من مسند ومسند إليه وربما خرج عن هذه الصورة أحياناً".
18. انظر: رضي الدين محمد بن الحسن الإستراباذي: شرح الكافية في النحو، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة، 1402هـ/1982م، طبعة مصورة عن مطبعة الشركة الصحافية العثمانية، 1310هـ، ج١، ص 231.
19. القرآن الكريم، سورة يوسف، آية رقم 35.
20. الصبان: حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار الفكر، بدون تأريخ، ج١ ص 38.
21. القرآن الكريم، سورة الكهف، آية 99، والمؤمنون آية 101، ويس آية 51، والزمرآية 68، وق آية 20.
22. انظر: مصطفى حركات: اللسانيات العامة وقضايا العربية، صيدا - بيروت، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، 1418 هـ 1988-م، ص ص 86-87.
23. جفري ساموسن: مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة محمد زياد كبة، الرياض، جامعة الملك سعود، 1417هـ/1997م، ص 106.
24. انظر: مصطفى حركات: اللسانيات العامة وقضايا العربية، مرجع سابق، ص ص 88-101.
25. انظر: عبدالحميد السيد: دراسات في اللسانيات العربية (بنية الجملة العربية – التراكيب النحوية التداولية – علم النحو وعلم المعاني)، الأردن – عمان، دار الحامد، الطبعة الأولى، 1424هـ / 2004م، ص 80.
26. انظر: عادل فاخوري: اللسانية التوليدية والتحويلية، بيروت، دار الطليعة، الطبعة الثانية، 1988، ص ص 61-69.
27. انظر: نعوم تشومسكي: المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة محمد فتيح، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 1413هـ / 1993م، ص 80. حسام البهنساوي: نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية (دراسات تطبيقية)، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، الطبعة الأولى، 1425هـ/2004م، ص 19، وص 62.
28. انظر: عبدالقادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، الدار البيضاء، دار توبقال، الطبعة الرابعة، 2000م، وللنظر في آراء الفهري حول ما يتعلق بالإسناد يمكن مراجعة الصفحات الآتية: ج ١، ص 74، ص 80، ص ص 113-114، ص ص 129-130، ص 165، ج2، ص 30، ص 34، ص ص 38-40، ص 44، ص 65، ص 149، ص ص 161-162.
29. أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، الرباط، الجزائر، بيروت، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، الطبعة الأولى، 1434 هـ/ 2013م، ص 114. ويمكن النظر في شروط المحمولية في المرجع نفسه، ص ص 255-256. ويجب أن يؤخذ في الاعتبار أن الإطار الحملي يعد تمثيلاً ذهنيا بالمعنى الذي يأخذه هذا المفهوم في إطار نظرية" النماذج الذهنية عند (جونسن ليرد 1983) للواقع لا وصفاً مباشرا له.
30. اعتمد البحث على المراجع الآتية للإشارة إلى ما يتعلق بالحمل:

أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1986، ص ص -9 11.

أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية "مدخل نظري"، الرباط، منشورات عكاظ، 1989، ص 128.

أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1405هـ/1985م.

أحمد المتوكل: التركيبات الوظيفية قضايا ومقاربات، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1426هـ / 2005م.

أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، الرباط، مكتبة دار الأمان، 1427هـ/ 2006م.

أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، الرباط، الجزائر، بيروت، دار الأمان، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، الطبعة الأولى، 1434 هـ/ 2013م، ص 32.

علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي"، الدار البيضاء، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1998، ص ص -49 85.

31. لمراجعة كل ما يتعلق بوضع الإسناد والحمل في الخطاب في نظرية النحو الوظيفي، انظر: أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية الخطاب من الجملة إلى النص)، الرباط، دار الأمان، 2001، ص ص 74-76، ص 218، ص 230.
32. انظر: ج.ب. براون وج.يول، تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 86.
33. انظر: كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص (مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة، مؤسسة المختار، الطبعة الأولى 1425 هـ/2005م، ص ص 64-66.
34. انظر المرجع السابق، ص 67.
35. انظر: فان دايك: النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة عبدالقادر قنيني، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2000م، ص ص 137-178.
36. انظر: فان دايك: النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، مرجع سابق، ص ص 183-224.
37. انظر: ج.ب. براون وج.يول: تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص ص 125-128.
38. ومن ذلك إمكان إعادة العملية التواصلية بوصف النص مجموعة مسندات ترسل بين مسندين إليهما أحدهما أول والآخر ثان أي ن (نص) = م أو + مس + (م ثا + مس + م أ) = م3 من خلال النظر إلى العملية الإسنادية في البداية التي تتكون من مسند إليه أول يرسل المسندات إلى مسند إليه ثان وتلك المسندات تحتوي (مسندا إليه أول + مسندات)، ويقوم المسند إليه الثاني بإعادة النظر في المسندات وفهمها من خلال معرفته بالمسند إليه وبالنص لينتج لنا مسندا إليه ثالثا (مسندات + مسند إليه أول)، وكل عملية لا تؤدي إلى الوصول إلى المعلومة الجديدة تدخل تحت مفهوم كسر النمط الإسنادي، ولذلك الكسر مؤشرات داخل العمليات الإسنادية في النص.... هذه النظرة يمكن أن تمثل بذورا لبناء نموذج تواصلي للدمج الإسنادي أي فهم المسند ممدجا في في المسانيد إليه السابقة داخل الرسالة وخارج الرسالة.
39. انظر: مايكل هووي: التفاعل النصي (مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب)، ترجمة ناصر بن عبدالله بن غالي، الرياض، جامعة الملك سعود، 1430هـ/2009، ص ص 53-54.
40. لم يحاول البحث اعتماد النظرية المحمولة في منطق المحمولات الحديث لأنه يفصل بين الموضوع والمحمول على أساس قصر وظيفة الموضوع على المعاني (أو الألفاظ الجزئية معتبراً أن كل ما عداها من معان أو ألفاظ كلية ذو وظيفة حملية وتكون القضية الحملية ما يمكن قولها على غيرها من موضوعات بيد أن وضع الإسناد في النص لايتوافق تماماً مع الفرز القوي في منطق المحمولات بين أسماء الذوات كأسماء الأعلام وما يجري مجراها بوصفها موضوعات، وما عداها من الكلمات لا يمكن إلا أن تكون محمولات. ففي النص يمكن أن نجعل قضية كاملة بمثابة موضوع للنص وقضية أخرى بمثابة محمول للنص. وللاستزادة حول منطق المحمولات الحديث، انظر: محمد مرسلي: منطق المحمولات، مرجع سابق، ص ص 14-15.
41. انظر: ج.ب. براون وج.يول، تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص87.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية

د. عيسى برهومة*

الملخص

تتتبّع هذه الدراسة القيم الإنسانية بصورها المختلفة في ثلاث مجموعات من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، طبقًا لمنهج تحليل المحتوى، وذلك لبيان تجلّياتها، وجوانب القصور والنقص فيها تبعًا لاستبانة شملت نماذج من القيم التي يَحسُن توافرها، والتي ينبغي إكسابها لمتعلّمي العربية بما يعبّر عن متطلبات المجتمع العربي في تحقيق طموحاته كما يطرحها عدد من الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية. وكان من نتائج البحث أن عينة الدراسة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية قد اشتملت على عدد قليل من صور القيم الإنسانية التي وردت في الاستبانة، فركزت على عدد منها مع اختلاف في درجة التكرار، وأن توزيع صور القيم لم يكن متوازناً، إذ ركّز واضعو تلك المقررات على مضامين معينة جاءت تكراراتها عالية، في حين هُمِّشت صور أخرى، فجاءت تكراراتها منخفضة.

الكلمات المفتاحية: القيم، تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، تحليل المحتوى.

Abstract

Human Values in Textbooks of Arabic as a foreign Language

Dr.Essa O Barhouma

Teaching Arabic to non-native speakers introduces them to the Arab culture and Arabic intellectual heritage. It also brings them in touch with basic human values. In this regard, the main purpose of the present study is to survey three groups of textbooks designed to teach Arabic as a foreign language, using a content analysis approach, in order to verify the presence of these human values. On the basis of a questionnaire designed to detect the extent to which human values have been expressed in the textbooks under scrutiny, it was found that a number of such values have been dealt with, although unequally, while others have been simply neglected or ignored. This poses some pertinent issues in current educational, psychological and social studies.

Keywords: Values, Teaching Arabic as a foreign Language, Content Analysis.

* قسم اللسانيات التطبيقية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

رغم أهمية موضوع القيم في مجال الدراسات النفسية والسلوك البشري، فقد ظلَّ لفترات طويلة خاضعًا للتأملات الفلسفية بعيدًا عن الدراسة العلمية الواقعية؛ وقد عزا ليفيتون (Leviton) ذلك إلى وجود اعتقاد لدى علماء النفس بأنَّ دراسة الأحكام القِيميّة تقع خارج نطاق الفحوص والقياس، ويُنْظَر إليها على أنَّها بمثابة قوى عميقة عقلانية لا تخضع للمعالجة التجريبية العملية[1].

ثم بدأ الاهتمام بدراسة القيم ينحو إلى المزيد من الالتزام بالمنهج العلمي، ولعلَّ الفضل في ذلك يرجع إلى اثنين من علماء النفس هما ثرستون (Thurstone) وشبرانجر (Spranger). واستمرَّ الاهتمام بدراسة القيم بعد ذلك لتصبح جزءاً من دراسات علم النفس، وخاصة علم النفس الاجتماعي بسبب العلاقة الوثيقة بين القيم وثقافة المجتمع؛ إذ إنَّها تمثِّل توجُّهات السلوك وضوابطه، وحارسة الأنظمة وحامية البناء الاجتماعي. وتُحدَّد علاقة القيم بالبناء الاجتماعي باعتبارها همزة الوصل التي تربط بين العقيدة والنظم الاجتماعية[2].

وقد لاقى الجانب القِيمي الاهتمام لدى المسؤولين ومخططي استراتيجيات التربية في العالم والوطن العربي على حد سواء، ويتَّضح ذلك من خلال المؤتمرات والندوات والتوصيات الصادرة عنها[3].

وانطلاقًا ممَّا نعانيه - من تفتت وصراعات اجتماعية وسياسية، وما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية من تحولات علمية وتقنية ومعلوماتية، وغيرها من عوامل التغير الثقافي، ومن إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا عن الحياة، وتقويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه، فقد أدَّى ذلك بدرجة كبيرة إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة، وسبَّب أزمة قيمية كان لها أثر كبير في دفع الشباب إلى التمرد والثورة على قيم المجتمع واغترابهم عنها[4]. من هنا، تصبح دراسة القيم ضرورة من الضرورات اللازمة للعملية التربوية؛ ذلك أنَّ القيم تمثِّل «محدِّدًا رئيسًا في تكوين شخصية الفرد ونسقِهِ المعرفي وسلوكه، وهي من جهة أخرى معيار تفضيلي يمثِّل إطارًا مرجعيًّا يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة، ويمكّنه من مواجهة الإحباطات واستيعاب الأزمات وتجاوز المعاناة. فالقيم التي يحملها الفرد تعمل بمثابة المرشِّح السيكولوجي الذي يمتص الصدمات ويخفِّف من وطأتها»[5].

ولما كان للمنهاج دور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كان لا بُدَّ من استشفاف العلاقة بين المنهاج المدرسي ودوره المنشود، إذ يعبِّر المنهج عن نظام قِيمي ينطوي على المعايير والقيم التي تنظمها أهدافه، وعليه، فاختيار محتوى المنهاج المدرسي يتطلب منَّا تحديد الأحكام القِيمية التي ينبغي تعلمها. وبلا شك فإنَّ لكل هدف معرفي جانباً عاطفياً، وإنَّ تلازم الجانب المعرفي والعاطفي أمر طبيعي، وإنَّ وجود الجانب العاطفي ونماءَه يجعل غناء الأهداف المعرفية أكثر. ومن المستطاع مصاحبة الأهداف العاطفية لكل هدف معرفي في المادة[6].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي ضـوء هذه التلازم، عُدَّ البناء القيمي أحد الأركان الأساسـية عنـد بناء الجانب المعرفي لأي منهج في أي مجتمع، فلكل مجتمع قيمه التي يتمسك بها، ويرجو أن تستمر وتنمو لدى أبنائه، بل هناك أيضًا العديد من القيم غير المرغوب فيها، وهي التي تنتقل إلى المجتمع من خارجه، ومن ثمَّ تبدو غريبة وربما لا يتقبلها المجتمع. ولذلك فإنَّ المناهج المدرسـية بقدر ما تتيحه من مجالات معرفية تعزِّز المرغوب من القيم وتمحو القيم غير المرغوبة، بقدر ما يمكن الحكم على مدى نجاحها أو فشلها[7].

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. مـا صور القيـم الإنسـانية بتجلياتها المتنوعـة المتضمَّنة في مقـررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية عينة الدراسة؟

ويتفرَّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما القيم الإنسانية التي تكرَّرت أكثر من غيرها، وتلك التي قلَّت تكراراتها في عينة الدراسة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؟
- كيـف توزَّعت القيم الإنسـانية بوسـائل عرضهـا المختلفة في عينة الدراسـة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؟
- مـا مدى انسـجام القيم التي تضمنتها عينة الدراسـة مع أهداف التعليـم لمتعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، ومع متطلبات المجتمع العربي وطموحاته وتطلعاته؟

أهداف الدراسة:

يتبدى من خلال الأسئلة السابقة أن الدراسة تهدف إلى ما يلي:

١. تعرّف صور القيم الإنسانية التي يحسُن أن تقدَّم لمتعلمي اللغة العربية لغة أجنبية.
2. تعرّف كيفية تناول صور القيم الإنسانية بتجلياتها المتنوعة في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وتقويمها في ضوء بطاقة خاصة لتحليل القيم الإنسـانية التي قُدِّمت للمتخصصين في حقول معرفية مختلفة؛ لتحكيمها.
3. اقتراح معيار لبناء صور القيم الإنسانية بتحققاتها المتنوعة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

١. تسليط الأضواء على موضوع حيوي ومهم في حياة الأفراد وبخاصة الناشئة منهم، ألا وهو (القيم)، وكيفية تعلمها وتعليمها، وهو أمر لا يزال مجهولاً أو لم يحظَ بالاهتمام المناسب.
2. الإسـهام في إبراز الجانب القيمي في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية وضرورة إعطائـه الأهمية اللازمـة؛ خاصة أنّ الكثيرين من القائمين عـلى العملية التعليمية ينظرون إلى المعرفة العلمية نظرة مجرَّدة من القيم والاتجاهات التربوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

3. الوقوف على مدى نجاح أو فشل مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية في تكوين اتجاهات الطلبة وقيمهم.
4. تزويد واضعي مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية بالفرصة للعمل مع قادة العمل الحكومي ورجال التربية؛ من أجل تطوير المقررات باستمرار؛ لتصبح أداة فعالة في العملية التعليمية والتربوية، تسهم في بعث البُعدين المعرفي والعاطفي وتنميتهما.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعْنَى بوصف الظاهرة كما هي قائمة في الحاضر؛ بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى[8]، ويتَّكئ في ذلك

على الحصر العددي لوحدات التحليل المختلفة.

يعرِّف (محمد عبدالحميد) وحدات التحليل: «بأنها وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية. وتبعًا لأغراض البحث وفروضه، فإنَّ الباحث يبدأ في تقسيم المحتوى إلى الوحدات القابلة للعد والقياس، أصغرها الكلمة وأكبرها الفكرة»[9].

أمَّا من حيث المعالجة الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها في تحليل المحتوى، فتشمل الآتي:

- حساب التكرارات لكل فئة من فئات التحليل.
- إيجاد النسب المئوية لمجموع التكرارات، والمقارنة بينها. واعتمد الباحث النسب المئوية لأقرب جزء من عشرة.

أداة الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة، فقد قام الباحث بإعداد بطاقة خاصة لتحديد صور القيم الإنسانية بمظاهرها المتنوعة في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وللتحقق من صدق أداة التحليل، قام الباحث بعرض البطاقة على عدد من المحكّمين المتخصّصين في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية وتعليم اللغات الأجنبية؛ بهدف الاستفادة من خبراتهم في تحديد تجلِّيات القيم الإنسانية. وجاءت نتيجة التحكيم كما يلي:

1. اتفق المحكّمون على صلاحية البطاقة بوجه عام.
2. قام المحكّمون بتعديل صياغة بعض صور القيم الإنسانية. وممَّا تمَّ تعديله: احترام عادات الآخرين وتقاليدهم والاعتراف بها والتعرف عليها، وقيمة إفشاء السلام. وقد اقترح تعديلهما ليصبحا كالآتي: التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)، وإلقاء التحية.

وقد تمَّ تنقيح البطاقة ووضعها في صورتها النهائية، بعد إجراء التعديل اللازم وفق التغذية الراجعة من المحكّمين. وفيما يلي صور القيم الإنسانية بملامحها المتنوعة كما تظهر في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وهي: وحدة الجنس البشري، وتكريم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإنسـان دون النظر إلى دينه أو جنسـه أو لونه، والدعوة إلى السلام، والمحافظة على مبادئ حقوق الإنسـان، ومحاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)، ورفض التمييز العنصري والتعصب، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، والتعرف على ثقافات الشـعوب (معتقداتهم وعاداتهـم وتقاليدهـم ومخزونهم الفكري)، وتقدير قيمة العلم والاعتـداد به، وتقدير جهود العلمـاء ودورهم في الحياة، والدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء، وحب العمل واحترامه وإتقانه، وتقديـر العمـال واحترامهم، والتعـاون وتنمية الروح الجماعية، ومسـاعدة الآخرين، وتقدير قيمة الوقت، والمسؤولية، والاتصاف بالحق، والأمانة، والصدق، والصبر، والإخاء، والمحبة، والإيثـار، وإلقـاء التحية، ومجاملة النـاس بعضهم لبعض في التهنئة عنـد النعمة والتعزية عند المصيبة، والتهادي بين الناس في المناسـبات الطيبة، وعيادة المريض، والتحلّي بالكرم والعطـاء، وتقديـر الصداقة والمـودة بين الناس، والاعتـزاز بالانتماء إلى الأسـرة والمجتمع، والاحترام، والترحيب بالزوار وإكرام الضيف.

عينة الدراسة:

تألفـت عينة الدراسـة من ثلاث مجموعات مـن مقررات تعليم اللغـة العربية لغة أجنبية، صدرت من معاهد متخصصة في الغرب.

وقد تألفت العينة من المقررات الآتية:

1. مقرر Elementary Modern Standard Arabic، ويتألف من جزأين.
2. مقرر Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya، ويتألف من ثلاثة أجزاء.
3. مقرر Mastering Arabic، وهو عبارة عن مستوى كامل للمبتدئين.

تعريف المصطلحات:

القيم: لم تفلح جهود الباحثين في مقاربة موضوع القيم في الوصول إلى تعريف جامع، مع كثرة السـالكين في هذا الشـأن، علاوة على التباين في تعريفات الباحثين وفق اختلاف دولهم ومذاهبهـم الفكريـة، وفي هذا الصَّدد يشـير (ماجد الجلاد) إلى سـعة التنـوع والاختلاف الذي صاحب موضوع القيم بقوله:»واختلاف العلماء والمنظِّرين في تحديد معنى (القيم) يعود في جوهره إلى ما تتسـم به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي وأيديولوجي، فنحن عندما نتحدث عن القيم فإنَّنا ننطلق من ثقافة معينة تنتظم القيم في سلكها، وتدور في دوائرها، فالتعاليم الدينية، والرؤى الفلسـفية والتربوية والاجتماعية والسياسـية والاقتصادية تُعَدُّ كلها أصولاً فكرية تحكم تفاعلنا مع القضية القيمية»[10].

واختلفـت وجهات النظـر في توضيح مفهوم القيم؛ فهناك مـن الباحثين من ينظرون إلى القيـم باعتبارهـا مجموعة مـن المعايير التي يحكم بها على الأشـياء بالحسـن والقبح، وثمَّة مـن ينظر إلى القيم باعتبارها تفضيلات يختارهـا الفرد، وهناك من ينظر إلى القيم باعتبارها حاجات ودوافع واهتمامات واتجاهات ومعتقدات ترتبط بالفرد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي ضـوء ما تسـنّى الاطلاع عليه من تعريفات للقيـم، وعلى الرغم من الاختلاف الموجود بينها، إلا أنها تشـترك في بعض الجوانب، منها أنَّ القيم مفاهيم تختص بغايات أو مقاييس أو معايير متصلة بمضامين واقعية، يتشـرَّبها الفرد من خـلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ضمنية كانت أم صريحة، موجِّهة وضابطة لسلوك الأفراد، ومرجعًا يحكم تصرفاتهم، تستخدم للحكم على شيء ما بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وفي كونها مستمدة مـن المجتمع والظروف الاجتماعيـة التي تحيط بالجماعة في المجتمـع، حيث يتم من خلال القيم الحكم على شـخصية الفرد، ومدى صدق انتمائه إلى المجتمع بكل سـياقاته السلوكية أو اللفظية، وأفكاره، واتجاهاته، وأهدافه، واهتماماته. في حين تميَّز بعضها، فقد أسقطت التعريفـات جميعها باسـتثناء تعريف (محمد الهادي عفيفي) من حسـابها المثـل العليا التي تُوجِّه الإنسـان سـواء في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السـماوي. وقد تناول (أحمد علي كنعان) شـأنًا آخـر يميِّزه في تمثُّل الفرد القيم بصورة صريحـة واضحة، أو ضمنية خفيَّة تنعكس آثارها في سلوكه فتحدِّد مجرى حياته التي يتجلَّى من خلالها ملامح شخصيته[11].

وتعلُّـم القيم الإنسـانية عملية تتأثر بكل الظـروف وعناصر البيئـة المحيطة بالمتعلم، وبخاصةٍ البيئة التعليمية التي تشـير إلى البيئة المدرسـية، وأفراد المؤسسـة التربوية من معلميـن وهيئـة الإدارة والأقران، وما يصدر عنهم من سـلوكات واتجاهات إيجابية وسـلبية وما تعكسـه من عادات وتقاليد المجتمع والقيم الإنسـانية السائدة فيه، فهذه كلها تؤثر في المتعلم وتظهر آثارها على سلوكه.

وللبيئة المدرسـيّة دور مهم في نوعية القيم الإنسانية التي ينبغي تدريسها، لما تتضمنه مناهجها ومقرراتها بنسب تتفاوت حسب رؤى المسؤولين عن إعداد المقررات، ومدى تفعيلها ومسـاعدة الطلبة على اكتسـابها، وهذا يعنـي أنّ نوعيّة القيم الإنسـانية تختلف من بيئة مدرسية إلى أخرى، فما تحرص مدرسة على تعليمه قد لا تلتفت إليه مدرسة أخرى، وقد ترتفع نسـبة قيمة إنسـانية معينة في أحد المقررات وتنخفض نسبة قيمة أخرى في المقرر نفسه، وهـذا تابع للرؤيـة والتصور والأهداف التي وضعها القائمون عـلى المقرر، بالإضافة إلى تأثر البيئة المدرسية بالوسط الاجتماعي وما يحث عليه من قيم.

القيم في الفكر الغربي:

لم يُعرف أنَّ العرب استعملوا كلمة (القيم) بالمعنى الذي يُستعمل اليوم، والمترجمة حرفيًّا مـن كلمـة (Value) الإنجليزية[12]. أما الكلمة التي تقابل لفظة القيم في اللغة العربية، فهي ما يُعرف بالأخلاق. وهي تسمية تكررت عند الحديث عن الجانب الفلسفي وتداخلت مع لفظتي (القيم) و(المثل العليا) [13].

وقـد تنوعت القيـم في الفكر الغربـي وكثرت، تبعًا لاختـلاف المفكريـن في نظرتهم لها. فالفلاسـفة يـرون أنَّ القيم ثلاث هي: القيـم العقلية أو المتعلقة بالحـق، القيم الجمالية أو المتعلقـة بالجمـال، والقيم الأخلاقيـة أو المتعلقة بالخير. وأضاف إليهـا البعض الآخر قيمة رابعة هي القيمة الدينية[14].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وانطلاقًا مما شهده العالم الغربي من اكتشافات علمية وما تلاها من ثورة صناعية، ظهرت بعض الدعوات الفلسفية المناهضة للدِّين، فكثرت الدعوات «إلى تحرير الأخلاق من سلطة المعتقدات الدينية، حتى لا تقوم على الخوف من عذاب جهنم ولا على الطمع في نعيم الجنة، فضلاً عن تحريرها من سلطة رجال الكنيسة»[15].

وقد تجلت مساعي أهل الحداثة الغربيين عند دعوتهم إلى فصل الأخلاق عن الدِّين في اعتماد ثلاثة مبادئ، هي: مبدأ الإنسانية الذي يقضي بأن الإنسان قادر على أن يأخذ زمامه بيده، ويحدد مصيره بنفسه من دون حاجة إلى الاستعانة بقوة غيبية أو التوكل على موجود متعالٍ. ومبدأ العقلانية الذي يَعُدُّ العقلَ السلطانَ الداخليَّ الذي يستطيع وحدَه أن يصدر أحكامه على الأشياء جميعها. ومبدأ الدنيوية الذي يدعو إلى التمتع بالدنيا دون تفكير بالآخرة، على اعتبار أن الحياة الدنيا هي مستقر الإنسان ومآله[16].

وقد كان لهذه المبادئ الأثر الكبير في توجهات المجتمع الغربي وتطلعاته، ونظرته للحياة الإنسانية والعلاقات الاجتماعية.

تحليل المحتوى:

هو مجموعة من الخطوات المنهجية تهدف إلى وصف المحتوى الظاهر والصريح لمادة من مواد الاتصال المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، وتسعى إلى اكتشاف السلوك الاتصالي بين أطراف العملية التعليمية أو لاكتشاف الخلفية الفكرية أو الثقافية أو السياسية أو العقائدية التي تنبع من الرسالة اللغوية لمادة الاتصال، من خلال البحث الكمِّي والموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في المادة في ضوء نظام للفئات صُمِّم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محدودة خاصة بهذه المادة[17].

تعليم اللغة العربية لغة ثانية:

يشير هذا المصطلح إلى تعلُّم أي لغة أخرى غير لغة المتعلم الأولى أو لغته الأم، وهي تشمل اللغات ذات الاستخدام الاتصالي الواسع داخل الإقليم أو المجتمع المحلي الذي يحدث فيه التعلم، بالإضافة إلى اللغات الأجنبية، وكذلك اللغات الأجنبية الفعلية التي لا يوجد لها استخدامات محلية مباشرة أو متحدثون محليون، وقد تتسع لتشمل اللغات الأجنبية أيضاً لأننا ننظر إلى عمليات التعلم التحتية على أنها متماثلة في جوهرها سواء في اللغات التي لها وجود محلي أو اللغات الهدف الأكثر بُعداً بالرغم من اختلاف أهداف التعلم وظروفه[18].

تعلم اللغة الأجنبية:

يدل هذا المصطلح على تعلم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين، مثل تعلم الناطقين بالفرنسية الإنجليزية في فرنسا، وهذا يتم غالباً في الفصول الدراسية. والفرق بين مصطلحيْ «تعلم اللغة العربية لغة ثانية» و«تعلم اللغة العربية لغة أجنبية» أنّ الأول يشير إلى تعلم لغة غير أصلية في بيئة تتكلم تلك اللغة بشكل أصلي، والتعلّم في بيئة اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الثانيــة مع إمكانية تواصُل كبيــر مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، وهذا لا يحدث عادةً في حال تعلُّم في بيئة لغة أجنبية[19]، لأنّه يتعلّم لغة غير لغته الأصلية في بيئة يتكلم فيهــا الأفراد لغة أجنبية عنه. وتعلم لغة أجنبية يتم في الفصول الدراســية أو خارجها، إذ إن تعلــم اللغة الثانية يرتبط أحياناً بمفهوم الاكتســاب حيث يحدث تلقائيــاً من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناطقين بهذه اللغة.

الدراسات السابقة:

حظــي موضوع القيم التربوية باهتمام الباحثين في العالمين العربي والغربي، حيث أُجريت دراســات عديــدة اهتمت بالقيم التربويــة مفهومها وتصنيفها وخصائصهــا، واعتمدت منهج تحليل المحتوى في استخراجها. ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراســة تحليليــة للقيم في محتــوى مناهج المــواد الاجتماعية بالمدرســة العربية الدولية بيــن الواقع والمطلــوب لـ(محمد أمين عطــوة) (1995م). وهدفت الدراســة إلى معرفة مدى تضمين محتوى مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بالمدرسة العربية الدولية للقيم المطلوبة، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما واقع القيم في منهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية؟
2. مــا ملامح توزيع القيــم المطلوبة على مفــردات صفوف المرحلــة الابتدائية بمناهج المدرسة العربية الدولية؟

اســتخدم الباحــث أداة من تصميمه لأغراض هذه الدراســة هي عبارة عــن قائمة مكونة من ســتّين قيمة فرعية مدرجة تحت ثمانية محاور رئيســة لهذه القيم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك تناسقًا واضحًا في توزيع القيم بين الحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، وأنَّ مقــرر الصف الثالث هو أكثر المقررات تضمنًا للقيم، وكان مقرر الصف الرابع أقلَّها تضمُّنًا للقيم. أمَّا من حيث ملامح توزيع القيم المطلوبة فقد أظهرت الدراسة اختلافًا في توزيع مجالات القيم الرئيسة وترتيبها باختلاف الصف، وتفاوتًا في تكرارات هذه القيم من صف لآخر.

وأجرى (عبد الرحمن بن محمد الشعوان) (1997م) دراسة للقيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية. وهدفت الدراسة إلى تأكيد أهمية تعليم القيم وتعلمها في الدراسات الاجتماعية، وإلى توضيــح معناها، والتعرف على أنواعها، واقتراح بعض الأســاليب المناســبة لتدريســها. ولتحقيق هدف الدراســة، قام الباحث باســتعراض الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما اقترح بعض الطرق المناسبة لتدريس القيم وقام بما يلي:

- عرَّف الباحث القيم بأنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تســتخدم للحكم على شــيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه وتوجه ســلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.
- وضّــح الباحث الفرق بين القيم والاتجاهــات على اعتبار أن الأولى تتكون ببطء وهي أكثر تجريــدًا أو ثباتًــا مــن الاتجاهات، كما أن القيم تشــير إلى غاية نهائية للمجتمع وليســت وسائل فردية للغايات كالاتجاهات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- استعرض الباحث أنواع القيم، وبيَّن أنها يمكن أن تصنف وفقاً لأبعاد ستة هي: بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام. كما تم التأكيد على أهمية القيم في الدراسات الاجتماعية لما لها من صلة وثيقة بالجانب الوجداني الذي يُعدُّ ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، إذ هي من أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.
- عرض الباحث أربع طرق لتدريس القيم هي: غرس القيم، وتوضيح القيم، والمحاكمة الأخلاقية العقلية، وتحليل القيم، واستشهد ببعض الأمثلة لتوضيح هذه الطرق.

وأجرى (حسن علي الناجي وذياب الرواجفة) (2002م) دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد أداة على شكل قائمة تحتوي خمسين قيمة فرعية مدرجة تحت ثمانية مجالات رئيسة من القيم. وبعد التحقق من صدق الأداة ومناسبتها، قام الباحثان بتحليل محتوى النصوص الواردة في الكتاب المذكور، وقد اعتمدا الجملة المفيدة وحدة للتحليل في هذه الدراسة.

وأوصت الدراسة بإعادة توازن القيم من حيث توزيعها على مجالات القيم الثمانية الرئيسة، وضرورة الاهتمام بتوظيف الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة في محتوى المادة العلمية، وإبراز جهود العلماء المسلمين ودورهم في تقدم الحضارة الإنسانية.

وأجرت (زينب زيود) (2008م) دراسة هدفت إلى تصميم قائمة معيارية للقيم النمائية التي ينبغي إكسابها للمتعلمين من خلال التربية المدرسية، وبما يتناسب مع كل مرحلة تعليمية. ويلبِّي الحاجات الخاصة للمتعلمين في كل مرحلة، وبما يعبِّر عن حاجات المجتمع السوري في مواكبة التطورات الراهنة وفي تحقيق طموحاته وتطلعاته. ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة، تمَّ تصميم القائمة المعيارية للقيم استناداً إلى تحليل مضمون عدد من الدراسات النظرية والتطبيقية السابقة للأهداف والقيم التربوية وحاجات النمو، وأُجريت دراسة استقصائية تمَّ من خلالها تصميم استبانة تشتمل على القيم التربوية التي تطرحها هذه الدراسات السابقة والمرغوب في تقديمها في كل مرحلة من مراحل التعليم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من المقترحات منها ما يتعلق بالالتزام عند وضع الأهداف التربوية والأساسيات الأولية الضرورية لنماء الفرد والمجتمع كما تقدّمها الأدبيات التربوية والرؤية المعاصرة عبر مسيرة التربية وتطورها المتواصل، وكذلك تحديد الهدف القيمي للمعارف التي يتلقاها المتعلم، وتبصيره بأهداف كل درس وما يتفرع عنه من قيم ومشكلات ومفاهيم قيمية تتم مناقشتها من جوانبها المختلفة.

وقدّم الباحث: (Seraj. Sami A) دراسة بعنوان: (Attitudes of teachers of Arabic as a foreign language toward methods of foreign language teaching) (2010)، وتهتم بدراسة ردة فعل أساتذة اللغة العربية لغةً أجنبية تجاه مجموعة من مناهج تدريس اللغات الأجنبية، وقد اختار الباحث ثمانية مناهج هي: 1: the grammar- translation method (GTM), 2: the direct method (DM), 3: the audio- lingual method (ALM), 4: total

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

physical response (TPR), 5: community language learning (CLL), 6: the silent (way (SW), 7: suggestopedia (SUGG), 8: communicative language teaching (CLL.،

وأجـرى اختباراً لثمانية وأربعين معلماً ومعلمـة للغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية مسـتخدماً الاسـتبانة، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أذكر منها: أن هناك علاقة قوية بين عمـر متعلـم العربية لغة أجنبية والمنهاج الأول، وأنه لا علاقـة بين جنس المتعلم والمنهاج الأول لتعليـم اللغة الأجنبية، وأنّ المعلمين غيـر المتدربين يفضلون المنهاج الأول أكثر من المعلمين المتدربين، وغيرها من النتائج.

- وقدم الباحث (Hezi Brosh) دراسة بعنوان: ((Proverbs in Arabic language classroom 2013))، وتهدف إلى دراسة مدى تأثير تدريس الأمثال العربية في حصص تعليم العربية لغة أجنبية على تفكير الطلبة وإكسابهم قيماً جديدة وفهماً أعمق لثقافة اللغة الأجنبية وآدابها. وقد حاولت الدراسة أن تجيب عن السؤالين التاليين: إلى أي مدى يمكن أن يساعد اسـتعمال الأمثال العربية في حصة اللغة العربية لغة أجنبية في إضاءة الجوانب العميقة مـن التـراث العربي؟ وإلى أي مدى يمكن أن يسـاعد ذلك في تقديم فهـم للثقافة العربية والتراث العربي وما تتضمنه من توجهات وقيم إنسانية؟
- وانتهت الدراسـة إلى أنّ الطلبة توصّلوا إلى معلومات عميقة في التراث العربي، وساعدت هذه المعرفة على زيادة فهمهم لأنماط التواصل وأنماط السـلوك والقيم الموجودة فيها، بالإضافة إلى تنمية الرغبة في التعرف على الثقافى العربية وتعزيز التواصل بين متعلمي العربية لغة أجنبية وبين العرب أنفسهم.

نتائج الدراسة وتحليلها:

للإجابة عن التسـاؤل الرئيس للدراسـة وما تفرَّع عنه من أسـئلة، قام الباحث بتحليل عينة الدراسة وفق منهج تحليل المحتوى، انطلاقاً من قائمة تجلّيات القيم الإنسانية التي توصل إليها. وقد اعتمد الباحث بطاقة تحليل خاصة قام بتصميمها لهذا الغرض.

وجاءت نتائج تحليل القيم الإنسانية وفق الجداول الآتية:

جدول (١): معلومات المقرر

عنوان المقرّر Elementary Modern Standard Arabic			
المؤلفون	Peter F. Abboud And others	اسم الناشر	Cambridge University Press Cambridge, New York, Melbourne
سنة النشر أو الطبع	الجزء الأول- 1999م الجزء الثاني- 1988م	المستوى	جزءان
عدد الصفحات	957	عدد الموضوعات	45

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (2)

صور القيم الإنسانية في Elementary Modern Standard Arabic

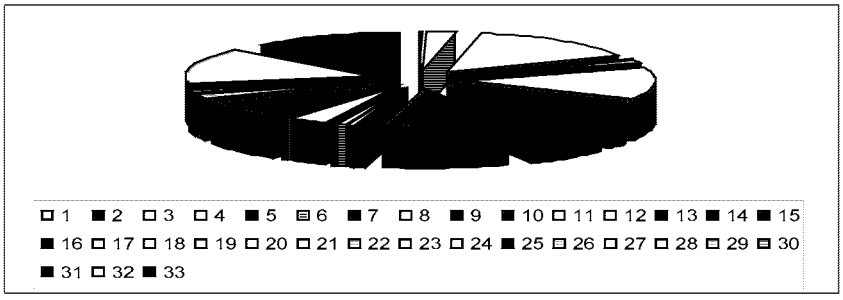
الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
1	وحدة الجنس البشري						0	0.0%
2	تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه				2		2	0.2%
3	الدعوة إلى السلام			6	7		13	1.4%
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	1		19	62		82	8.6%
5	محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)						0	0.0%
6	رفض التمييز العنصري والتعصب			4	3		7	0.7%
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة			1			1	0.1%
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	2		32	37		71	7.4%
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به			2	2		4	0.4%
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة			1	1		2	0.2%
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء			1			1	0.1%
12	حب العمل واحترامه وإتقانه				1		1	0.1%
13	تقدير العمال واحترامهم				4		4	0.4%
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية			11	29		40	4.2%
15	مساعدة الآخرين			43	16		59	6.2%
16	تقدير قيمة الوقت			2	1		3	0.3%
17	المسؤولية			1	3		4	0.4%
18	الاتصاف بالحق						0	0.0%
19	الأمانة						0	0.0%
20	الصدق			4			4	0.4%
21	الصبر				2		2	0.2%
22	الإخاء						0	0.0%
23	المحبة	1		13	4		18	1.9%
24	الإيثار			1	1		2	0.2%

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
25	إلقاء التحية			36	8		44	4.6%
26	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة			8			8	0.8%
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة						0	0.0%
28	عيادة المريض						0	0.0%
29	التحلّي بالكرم والعطاء			1	2		3	0.3%
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس			5	3		8	0.8%
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع						0	0.0%
32	الاحترام			45	36		81	8.5%
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف			31	39		70	7.3%
	المجموع الكلي						534	

رسم بياني (١)

يمثّل نسب توزيع صور القيم الإنسانية في مقرر (Elementary Modern Standard Arabic) كما جاءت في الجدول أدناه



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (3)

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
وحدة الجنس البشري	0	0.0%
تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه	2	0.4%
الدعوة إلى السلام	13	2.4%
المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	82	15.4%
محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)	0	0.0%
رفض التمييز العنصري والتعصب	7	1.3%
تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	1	0.2%
التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	71	13.3%
تقدير قيمة العلم والاعتداد به	4	0.7%
تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة	2	0.4%
الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء	1	0.2%
حب العمل واحترامه وإتقانه	1	0.2%
تقدير العمال واحترامهم	4	0.7%
التعاون وتنمية الروح الجماعية	40	7.5%
مساعدة الآخرين	59	11.0%
تقدير قيمة الوقت	3	0.6%
المسؤولية	4	0.7%
الاتصاف بالحق	0	0.0%
الأمانة	0	0.0%
الصدق	4	0.7%
الصبر	2	0.4%
الإخاء	0	0.0%
المحبة	18	3.4%
الإيثار	2	0.4%
إلقاء التحية	44	8.2%

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة	8	1.5%
التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة	0	0.0%
عيادة المريض	0	0.0%
التحلّي بالكرم والعطاء	3	0.6%
تقدير الصداقة والمودة بين الناس	8	1.5%
الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع	0	0.0%
الاحترام	81	15.2%
الترحيب بالزوار وإكرام الضيف	70	13.1%
مجموع التكرار الكلي	534	100.0%

وبالنظر إلى الجداول والرسوم السابقة الخاصة بمقرر Elementary Modern Standard Arabic نجد أنَّ صورة القيم الإنسانية التي حظيت بالنسبة العليا من النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي في المقرَّر، هي المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان، إذ شكلت ما نسبته (15.4%)؛ لأن المحافظة على حقوق الإنسان من أهم المبادئ التي تسعى المقررات الدراسية إلى تثبيتها، من أجل تنمية الشخصية الإنسانية وازدهارها بأبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية وإحساسها بالكرامة والحرية والمساواة والعدل الاجتماعي والممارسة الديمقراطية[20]، وتلتها القيم التالية: الاحترام بنسبة (15.2%)، ثم التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري) بنسبة (13.3%)، ثم الترحيب بالزوار وإكرام الضيف بنسبة (13.1%)، ثم مساعدة الآخرين بنسبة (11.0%)، ثم إلقاء التحية بنسبة (8.2%)، ثم التعاون وتنمية الروح الجماعية بنسبة (7.5%)، لأن هذه القيم تدعو إلى تعزيز أواصر المحبة بين الناس، وهو الهدف الذي يأتي في الدرجة الثانية بعد تعريف الإنسان بحقوقه، ليصل إلى مستوى المعرفة الكاملة بما له من حقوق وما عليه من واجبات، ولمراعاة حقوق الآخرين.

في المقابل، جاء كلّ من المحبة، والدعوة إلى السلام، ومجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة، وتقدير الصداقة والمودة بين الناس، ورفض التمييز العنصري والتعصب، وتقدير قيمة العلم والاعتداد به، وتقدير العمال واحترامهم، والمسؤولية، والصدق، وتقدير قيمة الوقت، والتحلّي بالكرم والعطاء، وتكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه، وتقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة، والصبر، والإيثار، وتقديم المصلحة العامة على الخاصة، والدعوة إلى الحوار، وحب العمل بنسبٍ أقل من القيم السابقة؛ إذ شكّلت على الترتيب ما نسبته (3.4%) و(2.4%) و(1.5%) و(1.3%) و(0.7%) (0.6%) و(0.4%) و(0.2%).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولـم تسـفر عمليـة تحليل المقرر عـن وجود أي من القيـم الآتية: وحدة الجنس البشـري، ومحاربة الظلم (الاسـتغلال والاسـتعباد)، والاتصاف بالحق، والأمانة، والإخاء، والتهادي بين الناس في المناسبات الطيبة، وعيادة المريض، والاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع.

جدول (4): معلومات المقرر

عنوان المقرّر الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya			
المؤلفون	Kristen Brustad And others	اسم الناشر	Georgetown University Press
سنة النشر أو الطبع	الجزء الأول- ط-2 2007م الجزء الثاني- ط-2 2007م الجزء الثالث- ط-2 2007م	المستوى	ثلاثة أجزاء الجزء الأول A Textbook for Beginning Arabic الجزء الثاني والثالث A Textbook for Arabic
عدد الصفحات	1108	عدد الموضوعات	40

جدول (5)

صور القيم الإنسانية في الكتاب في تعلم العربية

Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya

الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
1	وحدة الجنس البشري				3		3	0.3%
2	تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه						0	0.0%
3	الدعوة إلى السلام			7	2		9	0.8%
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	1		43	39		83	7.5%
5	محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)			2	1		3	0.3%
6	رفض التمييز العنصري والتعصب	1		1	2		4	0.4%
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة						0	0.0%
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	1	2	6	21	1	31	2.8%
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به			4	1		5	0.5%
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة			2	1		3	0.3%

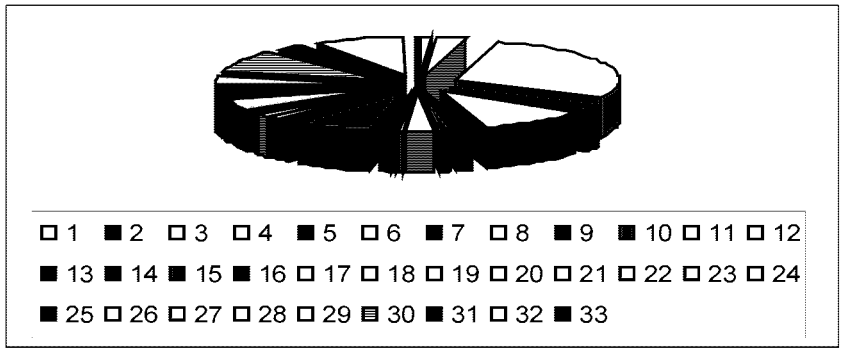
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التدريبات	الصور والرسومات		
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء			3	5		8	0.7%
12	حب العمل واحترامه وإتقانه			2			2	0.2%
13	تقدير العمال واحترامهم				1		1	0.1%
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية			3			3	0.3%
15	مساعدة الآخرين			5	18		23	2.1%
16	تقدير قيمة الوقت			1	1		2	0.2%
17	المسؤولية			3	1		4	0.4%
18	الاتصاف بالحق						0	0.0%
19	الأمانة						0	0.0%
20	الصدق			4			4	0.4%
21	الصبر			1	1		2	0.2%
22	الإخاء				2		2	0.2%
23	المحبة		1	7	6		14	1.3%
24	الإيثار			1			1	0.1%
25	إلقاء التحية			4	6	1	11	1.0%
26	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة	2		7	1		10	0.9%
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة						0	0.0%
28	عيادة المريض						0	0.0%
29	التحلّي بالكرم والعطاء						0	0.0%
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس			9	12	7	28	2.5%
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع			3	6		9	0.8%
32	الاحترام			12	14		26	2.3%
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف				1		1	0.1%
	المجموع الكلي						292	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رسم بياني (2)

يمثّل نسب توزيع صور القيم الإنسانية في مقرر (الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya) كما جاءت في الجدول أدناه



جدول (6)

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
وحدة الجنس البشري	3	1.0%
تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه	0	0.0%
الدعوة إلى السلام	9	3.1%
المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	83	28.3%
محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)	3	1.0%
رفض التمييز العنصري والتعصب	4	1.4%
تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	0	0.0%
التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	31	10.6%
تقدير قيمة العلم والاعتداد به	5	1.7%
تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة	3	1.0%
الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء	8	2.7%
حب العمل واحترامه وإتقانه	2	0.7%
تقدير العمال واحترامهم	1	0.3%
التعاون وتنمية الروح الجماعية	3	1.0%

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
مساعدة الآخرين	23	7.8%
تقدير قيمة الوقت	2	0.7%
المسؤولية	4	1.4%
الاتصاف بالحق	0	0.0%
الأمانة	0	0.0%
الصدق	4	1.4%
الصبر	2	0.7%
الإخاء	2	0.7%
المحبة	14	4.8%
الإيثار	1	0.3%
إلقاء التحية	11	3.8%
مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة	10	3.4%
التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة	0	0.0%
عيادة المريض	0	0.0%
التحلّي بالكرم والعطاء	0	0.0%
تقدير الصداقة والمودة بين الناس	28	9.6%
الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع	9	3.1%
الاحترام	26	8.9%
الترحيب بالزوار وإكرام الضيف	1	0.3%
مجموع التكرار الكلي	292	100%

حظيت المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان بالنسبة العليا في مقرَّر Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya بنسبة (28.3%)، تلاها التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري) بنسبة (10.6%)، ثم تقدير الصداقة والمودة بين الناس بنسبة (9.6%)، ثم الاحترام بنسبة (8.9%)، ثم مساعدة الآخرين بنسبة (7.8%). كما جاءت كل من المحبة، وإلقاء التحية، ومجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة، والدعوة إلى السلام، والاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع، والدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء، وتقدير قيمة العلم والاعتداد به، ووحدة الجنس البشري، ومحاربة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الظلم (الاستغلال والاستعباد)، وتقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة، والتعاون وتنمية الروح الجماعية، ورفض التمييز العنصري والتعصب، والمسؤولية، والصدق، وحب العمل، وتقدير قيمة الوقت، والصبر، والإخاء، وتقدير العمال واحترامهم، والإيثار، والترحيب بالزوار وإكرام الضيف محتفظة –غالبًا- بالنسبة الأقل من سابقتها؛ إذ شكّلت على الترتيب ما نسبته (4.8%) و(3.8%) و(3.4%) و(3.1%) و(2.7%) و(1.7%) و(1.5%) و(1.4%) و(0.7%) و(0.3%). تؤكد هذه النسب على أنّ ثمة عامل مشترك بين هذه المناهج يتعلق بمراعاة حقوق الإنسان وضمان وصول الإنسان إلى الوعي الكافي بحقوقه والواجبات المترتبة عليه.

ولم تسفر عملية تحليل المقرر عن توافر أي من القيم الآتية: تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه، وتقديم المصلحة العامة على الخاصة، والاتصاف بالحق، والأمانة، والتهادي بين الناس في المناسبات الطيبة، وعيادة المريض، والتحلّي بالكرم والعطاء.

جدول (7) معلومات المقرر

عنوان المقرّر Mastering Arabic			
المؤلفون	Jane Wightwick & Mohmoud Gaafar	اسم الناشر	Hippocrene Book, INC New York
سنة النشر أو الطبع	Second Edition 2009م	المستوى	The Complete Course For Beginners
عدد الصفحات	280	عدد الموضوعات	20

جدول (8) صور القيم الإنسانية Mastering Arabic

الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التمرينات	الصور والرسومات		
1	وحدة الجنس البشري						0	0.0%
2	تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه						0	0.0%
3	الدعوة إلى السلام						0	0.0%
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان			1	2		3	1.1%
5	محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)						0	0.0%
6	رفض التمييز العنصري والتعصب						0	0.0%
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة						0	0.0%
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)			3	4		7	2.5%
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به						0	0.0%
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة						0	0.0%

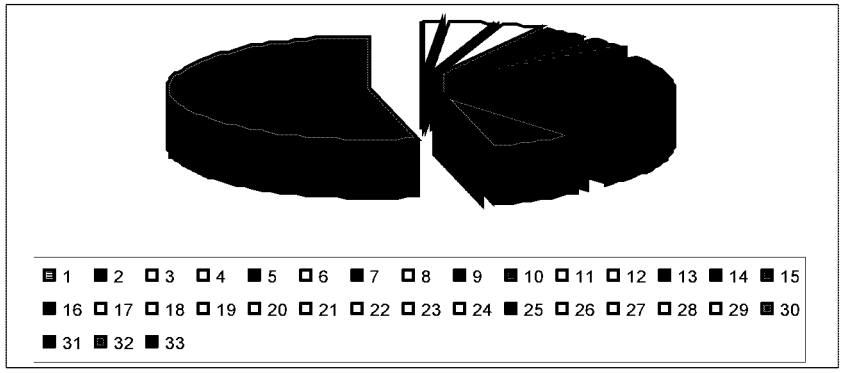
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	صور القيم الإنسانية	وسيلة العرض وتكراراتها					مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		عنوان رئيس	عنوان فرعي	مضمون الدرس	التعريفات	الصور والرسومات		
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء			2	5		7	2.5%
12	حب العمل واحترامه وإتقانه						0	0.0%
13	تقدير العمال واحترامهم						0	0.0%
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية			2	4		6	2.1%
15	مساعدة الآخرين			4	4		8	2.9%
16	تقدير قيمة الوقت						0	0.0%
17	المسؤولية						0	0.0%
18	الاتصاف بالحق						0	0.0%
19	الأمانة						0	0.0%
20	الصدق						0	0.0%
21	الصبر						0	0.0%
22	الإخاء						0	0.0%
23	المحبة						0	0.0%
24	الإيثار						0	0.0%
25	إلقاء التحية			37	11		48	17.1%
26	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة						0	0.0%
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة						0	0.0%
28	عيادة المريض						0	0.0%
29	التحلّي بالكرم والعطاء						0	0.0%
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس			9	6		15	5.4%
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع						0	0.0%
32	الاحترام			61	49		110	39.3%
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف						0	0.0%
	المجموع الكلي						204	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رسم بياني (3)

يمثّل نسب توزيع صور القيم الإنسانية في مقرر (Mastering Arabic) كما جاءت في الجدول أدناه



جدول (9)

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
وحدة الجنس البشري	0	0.0%
تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه	0	0.0%
الدعوة إلى السلام	0	0.0%
المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	3	1.5%
محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)	0	0.0%
رفض التمييز العنصري والتعصب	0	0.0%
تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	0	0.0%
التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	7	3.4%
تقدير قيمة العلم والاعتداد به	0	0.0%
تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة	0	0.0%
الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء	7	3.4%
حب العمل واحترامه وإتقانه	0	0.0%
تقدير العمال واحترامهم	0	0.0%
التعاون وتنمية الروح الجماعية	6	2.9%
مساعدة الآخرين	8	3.9%

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صور القيم الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية لتكرار الصورة إلى مجموع التكرار الكلي
تقدير قيمة الوقت	0	0.0%
المسؤولية	0	0.0%
الاتصاف بالحق	0	0.0%
الأمانة	0	0.0%
الصدق	0	0.0%
الصبر	0	0.0%
الإخاء	0	0.0%
المحبة	0	0.0%
الإيثار	0	0.0%
إلقاء التحية	48	23.5%
مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة	0	0.0%
التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة	0	0.0%
عيادة المريض	0	0.0%
التحلّي بالكرم والعطاء	0	0.0%
تقدير الصداقة والمودة بين الناس	15	7.4%
الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع	0	0.0%
الاحترام	110	53.9%
الترحيب بالزوار وإكرام الضيف	0	0.0%
مجموع التكرار الكلي	204	100%

وإذا نظرنا في الجداول والرسوم السابقة الخاصة بمقرر Mastering Arabic، وجدنا أنّ صورة القيم الإنسانية التي حظيت بالنسبة العليا هي الاحترام إذ شكلت ما نسبته (53.9%)؛ وذلك لضمـان تحقيق المعرفة المتكاملة بحقوق الإنسـان، واحترام الآخرين هو القيمة التي تحقق هـذا التكامـل إذ إنّه لا يكفي أن تعرف حقوقك بل أيضاً أن تعرف واجباتك أيضاً وما للآخرين من حقوق.

وتلاهـا كل من إلقـاء التحية بنسـبة (23.5%)، ثم تقديـر الصداقة والمـودة بين الناس بنسبة (7.4%). وجاءت كلّ من مساعدة الآخرين، والتعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)، والدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء، والتعاون وتنمية الـروح الجماعية، والمحافظة على مبادئ حقوق الإنسـان بنسـبٍ أقل من القيم السـابقة؛ إذ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

شـكّلت عـلى الترتيـب مـا نسـبته (3.9%) و(3.4%) و(2.9%) و(1.5%). وهـذه القيم تتبع بأهميتهـا الاحترام وعناصر مكملـة لتحقيق الهدف من تعليم القيم الإنسـانية في المقررات الدراسية.

ولـم تسـفر عمليـة تحليل المقرر عـن وجود أي من القيـم الآتية: وحدة الجنس البشـري، وتكريم الإنسـان دون النظر إلى دينه أو جنسـه أو لونه، والدعوة إلى السلام، ومحاربة الظلم (الاسـتغلال والاسـتعباد)، ورفض التمييز العنصري والتعصب، وتقديم المصلحة العامة على الخاصـة، وتقدير قيمة العلـم والاعتداد به، وتقدير جهود العلمـاء ودورهم في الحياة، وحب العمـل واحترامـه وإتقانه، وتقدير العمـال واحترامهم، وتقدير قيمة الوقت، والمسـؤولية، والاتصـاف بالحق، والأمانـة، والصدق، والصبر، والإخاء، والمحبـة، والإيثار، ومجاملة الناس بعضهـم لبعض في التهنئـة عند النعمة والتعزيـة عند المصيبة، والتهـادي بين الناس في المناسـبات الطيبـة، وعيـادة المريـض، والتحلّـي بالكرم والعطـاء، والاعتـزاز بالانتماء إلى الأسـرة والمجتمـع، والترحيب بالزوار وإكرام الضيف، على الرغم مـن أنّ المقررات تهتمّ بإعداد دارس اللغـة العربيـة مـن غير الناطقيـن بها إعدادًا لغويًّـا ثقافيًّا وصولاً إلى مسـتوى أبناء اللغـة المتعلميـن[21]، وعملية الإعداد لا تقتصر على الجانـب المعرفي فقط مع إهمال الجانب الوجدانـي، بـل يكون إعداداً معرفيـاً ووجدانياً في الوقت نفسـه حتى تكـون عمليّة الإعداد شـاملة؛ لذلك فإنّ الباحث يعزو محدودية ظهور القيم الإنسـانية في المقررات، فضلاً عن عدم وجود بعضها إلى تقصير القائمين على هذه المقررات وإهمال هذه القيم.

ويجدر بنا الإشـارة إلى أن بعض صور القيم الإنسـانية لم تحظَ –على أهميتها للدارسـين- باهتمـام مؤلفـي مقـررات تعليم اللغة العربية لغـة أجنبية، وهذا يدل على عـدم التوازن في تقديـم صور القيم الإنسـانية للدارس؛ إذ تمَّ التركيز عـلى صور دون أخرى. وفي ذلك دلالة على وجـود خلل واضـح في عرض الصـور؛ إذ تمَّ التركيز عـلى مجموعة معينـة، وإهمال مجموعة أخـرى لا تقـل أهمية عن تلك التي احتفى بها مؤلفو المقررات، وهذا الإغفال يوجب بالضرورة إعادة النظر في تأليف تلك المقررات من جهة، ولكنه في الوقت ذاته يعطي إشارة لتوجهات المربين والمتخصصين في مضمار التعليم في ظل الظروف الراهنة.

ومـن هنا، وبنـاء على ما أحدثتـه العولمة والثورة العلميـة والتكنولوجيـا المعاصرة وما فرضته السـاحة السياسـية الدولية بعد نمو ما عرف بظاهرة الإرهاب بعد أحداث الحادي عشر من سـبتمبر 2001م، أخذ الكتاب المدرسـي - لتعليم العربية لغير الناطقين بها في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها- في جميع مسـتوياته ومسـاراته الدراسـية في إظهار قيم جديدة وإحلالها محل قيم بالية. فعلى سـبيل المثال، ظهرت مجموعة من القيم الإيجابية كالتسـامح والسـلام والحرية والتعايش والديمقراطيـة والتضامن والانفتاح والحوار مقابل قيم سـلبية كالإرهـاب والانغـلاق والتطـرف والعنـف والتمييز العنصـري ونبذ الآخر وصـدام الحضارات. وترتبط هذه القيم بكفايات أخرى: منهجية ومعرفية وثقافية وتواصلية واستراتيجية.

ويبقى السؤال عن تعلم اللغة العربية في العالم الغربي في محله؛ بسبب مشاعر الريبة تجاه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العرب، لا سيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام 2001م. فهل يعود الإقبال الشديد على تعلّم اللغة العربية في العالم الغربي وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية إلى شغف مفاجئ بالتعرف على ثقافة الآخر- الخصم، أم أن ذلك الإقبال يأتي ضرورة من ضرورات الأمن القومي، أم أنَّ الأمر لا يتعدّى أن يكون وسيلة من وسائل التقارب بين الشعوب وحوار الحضارات؟

إنَّ تعليم اللغة العربية في الغرب ليس حديثا، فقد بدأ منذ سنوات، من أجل فهم الأديان بشكل أعمق، ولكنه كان محدودًا في بدايته إذا ما قورن على ما نحن عليه الآن من ارتفاع معدلات الإقبال على دراسة العربية. وتُعدُّ هجمات الحادي عشر من سبتمبر الدافع الرئيس وراء إقبال الأميركيين على تعلّم العربية في الولايات المتحدة؛ لما عُرِف من قرار مركزي اتخذه الرئيس الأميركي السابق جورج بوش الابن، وشجّع عليه، مطالباً الأميركيّين بضرورة تعلّم اللغتين العربية والصينية لضرورات تتعلّق بالأمن القومي الأميركي، وبمستقبل المصالح الأميركية في الشرق الأوسط. وعليه، أصبح تعلّم اللغة العربية ضرورة استراتيجية من ضرورات الأمن القومي الأميركي. فتوجّه مكتب مخابرات الأمن القومي الأميركي إلى ثلاث جهات رسمية مركزية دعاها للتنسيق في ما بينها لبلورة وتنفيذ ما سمّاه بـ(المبادرة اللغوية للأمن القومي)، وتشجيع الأميركيين من خلالها على تعلّم اللغات الأجنبية المستجدّة، وفي طليعتها العربية والصينية. وأولى الجهات التي جنَّدت نفسها لهذه الغاية وزارة التعليم الأميركية[22].

لهذه الأسباب وغيرها، وبصرف النظر عن أهداف الآخرين، باتت اللغة العربية مصدر اهتمام الكثيرين، الذين اختاروا دراستها لأسباب عدة، توزعت بين الدينية والسياسية والمهنية والاجتماعية، إضافة إلى الرغبة في التعرف على الحضارة العربية انطلاقًا من لغة أبنائها، لأنها مفتاح الحوار بين الشرق والغرب، في ظل ما نعانيه من أزمات بين العالمين، وهذا ما لاحظه الباحث في مقررات تعليم العربية لغة أجنبية عينة الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخاتمة:

هدفت الدراسة إلى تحديد صور القيم الإنسانية التي ينبغي أن تشتمل عليها مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وتحليل تلك المقررات بغية التعرف على تجلّيات القيم الإنسانية فيها.

ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدًا أسلوب (تحليل المحتوى) الذي استدعى توظيفه إعداد بطاقة تولّت حصر المظاهر المتنوعة للقيم الإنسانية، وبطاقة أخرى لتحليل المحتوى أُعِدَّت في ضوء البطاقة السابقة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، نوجزها في الآتي:

- اشتمال عينة الدراسة من مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية على قليل من صور القيم الإنسانية التي وردت في القائمة، مع التركيز على عدد منها وإن اختلفت درجة تكرارها.

- تكرار صور القيم الإنسانية في عينة الدراسة (1030) مرّة، جاءت على النحو الآتي:

جدول (10)

الرقم	صور القيم الإنسانية	مقرر Elementary Modern Standard Arabic	مقرر الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya	مقرر Mastering Arabic
1	وحدة الجنس البشري	0	3	0
2	تكريم الإنسان دون النظر إلى دينه أو جنسه أو لونه	2	0	0
3	الدعوة إلى السلام	13	9	0
4	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان	82	83	3
5	محاربة الظلم (الاستغلال والاستعباد)	0	3	0
6	رفض التمييز العنصري والتعصب	7	4	0
7	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	1	0	0
8	التعرف على ثقافات الشعوب (معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومخزونهم الفكري)	71	31	7
9	تقدير قيمة العلم والاعتداد به	4	5	0
10	تقدير جهود العلماء ودورهم في الحياة	2	3	0
11	الدعوة إلى الحوار وتبادل الآراء	1	8	7
12	حب العمل واحترامه وإتقانه	1	2	0
13	تقدير العمال واحترامهم	4	1	0
14	التعاون وتنمية الروح الجماعية	40	3	6
15	مساعدة الآخرين	59	23	8
16	تقدير قيمة الوقت	3	2	0
17	المسؤولية	4	4	0
18	الاتصاف بالحق	0	0	0

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	صور القيم الإنسانية	مقرر Elementary Modern Standard Arabic	مقرر الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya	مقرر Mastering Arabic
19	الأمانة	0	0	0
20	الصدق	4	4	0
21	الصبر	2	2	0
22	الإخاء	0	2	0
23	المحبة	18	14	0
24	الإيثار	2	1	0
25	إلقاء التحية	44	11	48
26	مجاملة الناس بعضهم لبعض في التهنئة عند النعمة والتعزية عند المصيبة	8	10	0
27	التهادي بين الناس في المناسبات الطيبة	0	0	0
28	عيادة المريض	0	0	0
29	التحلّي بالكرم والعطاء	3	0	0
30	تقدير الصداقة والمودة بين الناس	8	28	15
31	الاعتزاز بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع	0	9	0
32	الاحترام	81	26	110
33	الترحيب بالزوار وإكرام الضيف	70	1	0

- عدم التوازن في توزيع صور القيم الإنسانية في عينة الدراسة؛ إذ تمَّ التركيز على مضامين معينة، فجاءت تكراراتها عالية، في حين هُمِّشت صور أخرى، فجاءت تكراراتها منخفضة، وهذا يعد خللاً في التأليف يتعيّن تداركه.
- عدم التوازن في عرض القيم الإنسانية بين مقررات الدراسة؛ إذ جاءت هذه المقررات لتكون أداة لتحقيق أهداف سياسية حضارية، إلى جانب تنمية الثقافة العربية، وتعلمها لغة ووسيلة للتواصل مع العالم العربي.

وفي ضوء ما تمَّ عرضه من تحليل لنتائج البحث، فإنَّ الباحث يورد بعض التوصيات من أبرزها:

- تضافر جهود المؤسسات التعليمية والتربوية في المجتمع؛ من أجل الارتقاء بدارسي العربية بما يراعي فلسفة المجتمع العربي وحاجاته وتطلعاته.
- دعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مقررات اللغة العربية عامة، بحيث تركز أهدافها ووسائل تدريسها على تنمية القيم الإنسانية من خلال نصوص قرائية، وتدريبات إثرائية متنوعة.
- إعادة النظر في صياغة مقررات تعليم اللغة العربية لتتناسب مع طبيعة العصر واحتياجات المتعلّمين.
- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول مقررات أخرى لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحواشي

1. ينظر: عبداللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، ص13.
2. ينظر: فاروق أحمد دسوقي، مدى تأثير القيم العربية الإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي، ص9. وعبد اللطيف محمدخليفة، ارتقاء القيم، مرجع سابق، ص13-14.
3. ينظر: محمد أمين عطوة، القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب- دراسة تحليلية، ص67.
4. ينظر: ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ص7-8.
5. عقل محمود عطا حسين، القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، ص21-22.
6. ينظر: نقلاً عن حسن علي الناجي وذياب الرواجفة، دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن، ص4. وفؤاد قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ص147.
7. ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص77.
8. ينظر: عبدالجليل الزوبعي ومحمد أحمد الغنام، مناهج البحث في التربية، ص51.
9. محمد عبدالحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ص136.
10. ماجد زكي الجلاد، تعلُّم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ص21.
11. ينظر: فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة، ص52. ومحمد الهادي عفيفي، في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، ص286. حسين، محيي الدين أحمد.1981.
12. ينظر: ناصر الدين الأسد، نظرات في لغة المصطلح وفي مضمونه، ص49.
13. ينظر: المرجع السابق، ص53.
14. ينظر: عبدالرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، ص32، 89-90.
15. طه عبدالرحمن، ما بعد الأسرة وما بعد الأخلاق: انقلاب قيم الحداثة، في: أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر، ص315.
16. ينظر: المرجع السابق، ص315.
17. ينظر: محمد عبدالحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، مرجع سابق، ص55. ونقلاً عن رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، وأسسه، واستخداماته، ص21-22، 24.
18. ينظر: رازموند ميتشل، وفلورنس حايلز، نظريات تعلم اللغة الثانية، ص2.
19. ينظر: سوزان. م. جاس، ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ص7.
20. ينظر: إبراهيم بن محمود حسين فلاته، مناهج تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية: خيارات مقترحة، ص1.
21. انظر Kristen Brustad, A Mahmoud I-Batal, Abbas Al-Tonsi ,, الكتاب في تعلم العربية Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya، المقدمة،ج3، p xi.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- بدوي، عبدالرحمن، الأخلاق النظرية، الطبعة الثانية، الكويت: وكالة المطبوعات، 1976م.
- جاس.م. سوزان، وسلينكر، لاري، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ترجمة ماجد الحمد، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 2009م.
- الجلاد، ماجد زكي، تعلّم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة،2010م.
- حسين، عقل محمود عطا، القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2001م.
- حسين، محيي الدين أحمد، القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة، 1981م.
- خليفة، عبداللطيف محمد، ارتقاء القيم: دراسة نفسية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،1992 م.
- دسوقي، فاروق أحمد، مدى تأثير القيم العربية الإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي، 1983م، العدد السابع، ص ص9، 34.
- دياب، فوزية، القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الكتاب العربي، 1966م.
- زاهر، ضياء، القيم في العملية التربوية، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، 1984م.
- الزوبعي، عبدالجليل والغنام، محمد أحمد، مناهج البحث في التربية، الجزء الأول، بغداد: مكتبة الغاني، 1974م.
- الشعوان، عبدالرحمن، القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، مجلة جامعة الملك سعود، 1997م، المجلد التاسع، ص ص184، 151.
- طعيمة، رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، وأسسه، واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي، 1987م.
- عبد الحميد، محمد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، جدّة: دار الشروق، 1983م.
- عبد الرحمن، طه، ما بعد الأسرة وما بعد الأخلاق: انقلاب قيم الحداثة، في: أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر، الدورة الرابعة، الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 2001م.
- عطوة، محمد أمين، القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب- دراسة تحليلية، رسالة الخليج العربي، 1995م، العدد الرابع والخمسين، السنة الخامسة عشرة، ص ص65-98.
- عفيفي، محمد الهادي، في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1974م.
- إبراهيم بن محمود حسين، فلاته، مناهج تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ورشة تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام، الرياض، 22/ جمادى الثانية/ 1430هـ.
- قلادة، فؤاد، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة، 2005م.
- كنعان، أحمد علي، أدب الأطفال والقيم التربوية، دمشق: دار الفكر العربي، 1995م.
- اللقاني، أحمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب، 1981م.
- مؤلف مشترك، نظرات في لغة المصطلح وفي مضمونه، في: أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، 2002م.
- ميتشل، رازموند، ومايلز، فلورنس، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى بن عودة الشريوفي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 2004م.

المراجع الإنجليزية:

- Brustad, K, Al-batal, M and Al-Tonsi, A
- .Al-Kitaab fii Tacallum al-cArabiyya, U.S.A: University Press, 2007
- Brosh, Hezi, Proverbs in Arabic language class room, USA, International Journal of Humanities and social science, vol 3, no 5, March .2013
- Jane, W, Mahmoud, G, Hippocrene Book, mastering Arabic, New York: INC, 2009
- .Peter, F.A, Elementary Modern Standard Arabic, New York: Cambridge University Press, 1999
- Seraj. Sami A, Attitudes of Teachers of Arabic as a Foreign Language toward Methods of Foreign Language Teaching, Ph. D. thesis, USA: .University of Kansas, 2010

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

إعداد: د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي*

ملخص البحث

يهـدف هذا البحـث إلى وضع تصور مقتـرح لتعلم اللغة العربية تواصليـا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشـترك للغات، بحيث يتـم ذلك من خلال: تحديد مواقف الاتصال اللغـوي التـي يتعرض لها الطلاب الأوربيون في المسـتوى المبتـدئ: (١ أ- ١ ب)، ثم تحليل الحاجـات اللغويـة التي يحتاج إليها هـؤلاء الطلاب في هذه المواقـف التواصلية، ثم مراعاة هذه المواقف والحاجات عند بناء هذا التصور المقترح؛ ليكون نموذجا يُحتذى به عند تصميم البرامج التعليمية للطلاب الأوربيين.

Abstract

The present paper aims at proposing a framework for teaching communicative Arabic in light of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This framework includes: identifying the communicative situations European students are exposed to at the beginning level (1-a and 1-b), analysing the language needs student have in such situations, and considering these situations and needs when developing the framework which will be used as a model for Arabic learning programs specifically designed for European students.

مقدمة:

أشـارت «الويكيبديا» إلى أن اللغة العربية من أكثر اللغات انتشـارا في العالم، فهي يُتحدث بها على نطاق واسـع من الكرة الأرضية، فقد بلغ عدد المتحدثين بها ما يقارب (480) مليون نسـمة، سـواء أكان التحدث بها لغة أولى، أم لغة ثانية، وهي بذلك تحتل المركز الرابع عالميا مـن حيث عدد المتحدثين بها بعد اللغات الإنجليزية، وكل من الصينية، والهندية بلهجاتهما المختلفة، ثم يأتي بعدها في المرتبة الخامسـة اللغة الإسـبانية، وفي المرتبة السادسة اللغة الروسـية. (http://ar.wikipedia.org/wiki)؛ مما يدل على المكانة البارزة التي تحتلها اللغة العربية بين لغات العالم.

وقد شهدت الفترة الأخيرة إقبالا متزايدا على تعلم العربية من كل دول العالم بصفة عامة، ومن الأوربيين بصفة خاصة، حيث يتوجه الدارسـون من هذه الدول إلى البلاد العربية لدراسة اللغة العربية في بلادها الأصلية، فينتسـبون إلى جامعاتها ومعاهدها المتخصصة في تعليم

* أستاذ مشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود، معهد تعليم اللغة العربية بالرياض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة العربية، كما أن بعض هذه الدول العربية تقدم منحاً لهؤلاء الدارسين ليتعلموا: مبادئ الدين الإسلامي، واللغة العربية في موطنهما الأصلي.

وقد أصبحت اللغة العربية تحتل مكانة مهمة لدى دول الاتحاد الأوروبي ومنظماته، وذلك راجع إلى:

- كون اللغة العربية هي لغة دول الجوار والمحيط والشريك للاتحاد الأوروبي (الشراكة الأوروبية المتوسطية، والاتحاد من أجل المتوسط).
- كونها كذلك لغة يتحدث بها أكثر من 15 مليون أوربي أو مقيم بأوربا من ذوي الثقافة والأصول العربية، ويستعملها أكثر من 25 مليون مسلم أوروبي لفهم الدين الإسلامي.
- يضاف إلى ذلك احتضان جامعات الاتحاد الأوروبي الآلاف من الطلبة الوافدين من الدول العربية.

كل ذلك جعل الكثير من دول الاتحاد الأوروبي (حكومات وبلديات) تهتم -بِنِسَب وأشكال متفاوتة- باللغة العربية وبتدريسها لغة حية، إما بالجامعات أو المدارس الحكومية، مع الإشارة إلى إدماج الاتحاد الأوربي تدريس اللغة العربية لغة حية ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. (http://www.azilal-online.com) (http://www.voiceofarabic.net)

وانطلاقا من هذا الإقبال على تعلم اللغة العربية على المستوى العالمي بصفة عامة، وعلى المستوى الأوربي خاصة، فإنه ينبغي الاهتمام بإعداد مناهجها وتعليمها باستخدام طرائق واستراتيجيات حديثة، بحيث يكتسب متعلموها المهارات اللازمة التي تمكنهم من التواصل الجيد في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة؛ حيث إن هذه المواقف التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة تمكنهم من ممارسة اللغة العربية بكل مهاراتها وعناصرها، فهي بيئة خصبة لاكتساب وتعلم مهارات اللغة بصورة طبعية وعفوية.

والطريقة التواصلية من الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، ومنها العربية، فهي تستند إلى فلسفة مؤداها أن الهدف من استخدام اللغة الأجنبية هو اكتساب المهارات التواصلية التي تمكن متعلم اللغة من استخدامها على نحو أفضل في المواقف اللغوية التواصلية المختلفة؛ فهي تهتم بإتاحة الفرصة لاكتساب اللغة وتعلمها من خلال مواقف حقيقية، يشعر فيها المتعلم بأهمية اللغة، وأنها تحقق له وظائف اجتماعية تواصلية يحتاج إليها.

وقد أكد العديد من الدراسات مثل: دراسة (Swan, M. 1985,p.76-87)، ودراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة: 2006، 16)، ودراسة (هداية هداية إبراهيم، 2009م، 26)، ودراسة (هان تشوغ، 2011م)، ودراسة (هداية هداية إبراهيم، 2012م، 241) أهمية الطريقة التواصلية أو المدخل التواصلي في تعليم اللغات الأجنبية، وضرورة الاستفادة من تلك الطريقة أو هذا المدخل في: تصميم وإعداد المناهج والبرامج التعليمية على مستوى الكتب والمواد التعليمية، والمحتوى المقدَّم، وطرائق التدريس المستخدَمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، مع مراعاة سياق اللغة الاجتماعي، وتقديم المهارات اللغوية بشكل متوازن في مواقف حقيقية تواصلية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد أولى الإطار الأوربي المشترك تعليم اللغة تواصليا عناية خاصة، فقد دعا إلى ضرورة مراعاة سياق الاستخدام اللغوي الذي يحدد شكل عملية التواصل باللغة، حيث يتم استخدام اللغة في سياق موقف محدد في مجال ما من مجالات الحياة، وفي إطار حياة اجتماعية منظمة، فاختيار المجالات التي يتم إعداد دارس اللغة للتعامل معها له عظيم الأثر على اختيار وتحديد: المواقف، والأهداف، والمهام، والموضوعات، والأنشطة، ونصوص المواد التعليمية؛ ولهذا فقد دعا الإطار الأوربي - عند تعليم اللغات الأجنبية - إلى ضرورة مراعاة مواقف الاتصال اللغوي وحاجاته التي تبرز في المجالات الحياتية التي تتمثل في أربعة مجالات، هي: المجال الخاص- المجال العام- المجال الوظيفي- المجال التعليمي. (الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، 2008م، ص59)

وانطلاقا من أهمية تعليم اللغة تواصليا، فإنه تبرز ضرورة تحليل الاحتياجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في المواقف التواصلية المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة؛ ومن ثَم بناء وتصميم البرامج اللغوية التي تقدم لهم في ضوء هذه الاحتياجات اللغوية؛ ليشعر هؤلاء المتعلمون بأهمية هذه البرامج بالنسبة لهم؛ لأنها تلبي احتياجاتهم، وتساعدهم على الاتصال اللغوي الفعال في المواقف التي يتعرضون لها. (هداية هداية إبراهيم، 2012م، 241)،

إن عملية تقدير الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي وتحديدها تعد أساسا فعالا لنجاح أي برنامج تعليمي وتطويره، حيث يشعر المتعلمون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يتعلمونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر لديهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحص للسياقات والمواقف التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام اللغة؛ مما يجعل عملية التعلم ذات معنى، وأكثر إيجابية بالنسبة للدارسين. (Kathleen Santpientro, www.airssforum.com)

ومن هنا فإن هذه الدراسة تُعنى بتحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الأوربيون، ومن ثَمَّ تحليل الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في هذه المواقف، ثُمَّ وضع تصور مقترح لكيفية بناء وتصميم المناهج التعليمية في ضوء هذه المواقف والحاجات اللغوية.

الإحساس بالمشكلة:

أحس الباحث بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1. الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة.
2. الخبرة الشخصية للباحث: حيث يعمل الباحث أستاذا جامعيا في هذا الميدان.
3. الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، والتي اشتملت على ما يلي:

أ. إجراء العديد من المقابلات الشخصية «غير المقننة» مع الطلاب الأوربيين؛ لتعرف أهم الحاجات التي يحتاجون إليها في مواقف الاتصال المختلفة التي يتعرضون لها.

ب. ملاحظة «غير مقننة» لعينات من هؤلاء الطلاب في بعض مواقف الاتصال اللغوي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج. مراجعة مبدئية لبعض السلاسل التعليمية المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عما يلي:

١. قصور مبدئي في مهارات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب، وكان من أسباب ذلك عدم مراعاة البرامج اللغوية التي درسوها للحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.

2. مراعاة كثير من كتب تعليم اللغة العربية لمواقف الاتصال اللغوي إلا أن كثيراً من الحوارات المضمَّنة في هذه المواقف كانت مصطنعة من قِبَلِ المؤلفين، ولم تلبِ الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية ومستخدموها بشكل جيد.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الرئيسة التالية:

١. ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية التي تُقدَّم لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين؟

2. ما أهم الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الأوروبيون في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة؟

3. ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي يراعي مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؟

إجراءات الدراسة:

١. إعداد استبانة بمواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين.

2. إعداد استبانة للحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الأوروبيون في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، وقد تم تحليل الحاجات اللغوية في هذه المواقف التواصلية إلى ثلاث فئات، هي:

- الحاجات التواصلية.
- الحاجات القواعدية «الوظائف النحوية».
- الحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات اللغوية».

ثم عرضت الاستبانتان في صورتهما المبدئية على المحكِّمين؛ لتعديلهما وتطويرهما في ضوء آرائهم ومقترحاتهم؛ ومن ثَمَّ فقد تمَّ التوصل إلى الشكل النهائي لهاتين الاستبانتين.

3. إعداد تصور مقترح لبرنامج تعليمي يراعي مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حدود البحث:

1. حـدود مكانيـة: تـم تطبيق البحث الحـالي على متعلمـي اللغة العربيـة من الطلاب الأوربييـن دون غيرهم مـن أبناء الدول الأخـرى على موقع سـيرفاي مونكي survey monkey دون غيـره من المواقع الأخرى، مثل: الفيس بوك، أو تويتر مثلا؛ وذلك لأن موقع سـيرفاي مونكي يمكّن الباحثَ من التحكم في نوعية وجنسـية من يجيب عن الاستبانة، وذلك من خلال إرسال دعوات إلكترونية خاصة لأشخاص أو طلاب معينيين يجيبون عنها من خلال الرابط الإلكتروني الذي يرسـله الباحث لهم في دعوته، بخلاف الفيس بوك أو تويتر فهذه مواقع مفتوحة، ولا يمكن التحكم في جنسية من يجيبون عن هذه الاستبانة، وذلك لأن البحث الحالي يركز على الطلاب الأوربيين فقط.
2. حدود زمانية: تم تطبيق الاستبانة الإلكترونية على موقع سيرفاي مونكي لمدة شهر، ولم تقبل أي استجابات جاءت بعد ذلك.
3. حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على:

أ. أهم المواقف والحاجات اللغوية التواصلية التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية التي تقدم للطلاب الأوربيين، وسوف يتم حساب درجة الأهمية كما يلي:

- المواقف والحاجات عالية الأهمية: هي التي تتراوح نسبتها المئوية بين: (65: 100).
- المواقف والحاجات متوسطة الأهمية: هي التي تتراوح نسبتها المئوية بين: (35: 64).
- المواقف والحاجات ضعيفة الأهمية: هي التي تتراوح نسبتها المئوية بين: (صفر: 34).

وقـد ركّز الباحثُ في اسـتبانة الحاجات اللغويـة على الحاجاتِ: عاليةِ الأهميةِ، ومتوسـطةِ الأهميةِ فقط، دون غيرها من الحاجاتِ ضعيفةِ الأهميةِ.

ب. يقتصر التصور المقترح على وضعه دون تطبيقه؛ حتى لا يتشـتت البحث، ويتسم بالعمق والتركيز، مع إمكانية تطبيقه في بحث لاحق بإذن الله.

منهج البحث:

اسـتخدم البحـث الحالي المنهـج الوصـفي في تحديـد المواقف اللغويـة التواصلية التي يتعـرض لها متعلمو اللغة العربية من الأوربيين، ثـم تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في هذه المواقف، وذلك من خلال استخدام أداتين رئيستين، وهما: استبانة المواقف التواصلية، واستبانة الحاجات اللغوية؛ وذلك بهدف تضمين تلك المواقف والحاجات اللغوية بعد ذلك في المناهج التي تُقدَّم للطلاب الأوربيين.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في: متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين من الراشدين، ومعلمـي اللغة العربية للناطقين بغيرها. أما عينة البحث فهي: عينة عشـوائية من الطلاب الأوربييـن، وعينة عشـوائية من معلمي اللغة العربية للناطقيـن بغيرها، ممن يعملون في: معاهد، ومراكز تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وفي بعض المدارس الدولية الذين لديهم قسم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لتعليـم اللغـة العربية لغة ثانية، وقد فضل الباحث هـذه الطريقة في اختيار العينة؛ لضمان التمثيل الجيد لمجتمع الدراسـة؛ وقد عالج الباحث مشـكلة ضعف بعض طلاب عينة الدراسة في فهم اللغة العربية بأن قام بترجمة الاستبانة التي طُبقت عليهم إلى لغات متعددة، وهي: الإنجليزية، والإيطالية، والألمانية، والروسـية، والبوسـنية؛ بحيث تتسع فرصة إجابة العديد من الطلاب الأوربيين عن تلك الاستبانة.

أهمية البحث:

يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في المجالات التالية:

1. متعلمـي اللغـة العربية الأوربيين: حيث تلبي الدراسـة الحاليـة حاجاتهم اللغوية في المواقـف التواصلية؛ مما يزيد رغبتهم في تعلم اللغـة العربية، والتدريب على إتقان مهاراتها، خاصة وأن تعلم اللغة تواصليا يزيد من إقبال الدارسين على تعلم اللغة.
2. معلمي اللغة العربية: حيث تسـاعدهم في تعريفهم بالمواقف والحاجات اللغوية التي يحتـاج إليهـا الطلاب الأوربيون؛ ليراعوها عند تدريسـهم لهـؤلاء الطلاب؛ لئلا يكون تدريسهم للطلاب بعيدا عن احتياجاتهم اللغوية؛ مما يقلل دافعيتهم نحو التعلم.
3. معـدي البرامـج التعليمية: حيث تمدهـم بالحاجـات اللغوية (الحاجـات التواصلية- الوظائـف النحوية- المفردات والتعبيرات اللغويـة) المتضمنة في المواقف اللغوية التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الأوربيين؛ مما يسـاعدهم على مراعاة ذلك عند إعداد البرامج والمواد التعليمية الخاصة بهؤلاء الطلاب.
4. المدربين ومعدي الحقائب التدريبية: حيث تعرفهم بالحاجات اللغوية التواصلية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الأوربيين؛ مما يساعدهم على تصميم المناشط التدريبية في ضوء تلك الحاجات، كما أنها تحدد للمدربين المواقف اللغوية التواصلية التي ينبغي تدريب الطلاب على اكتساب مهارات التواصل الجيد فيها.
5. البـاحثيـن: حيث تفتح المجال أمام دراسـات أخرى مسـتقبلية في مجال تعليم اللغة العربية تواصليا للطلاب الأوربيين.

مصطلحات الدراسة:

تعلـم اللغة تواصليـا: يعرفه «جالـواي Galloway» بأنه: الطريقة التـي تركز على كيفية اسـتخدام اللغة كوسـيلة للتواصل، حيث لا يهتـم المعلمون فقط بتعليـم المهارات اللغوية الأربع: (الاسـتماع- التحـدث- القراءة- الكتابـة) للطلاب، وإنما يدربونهـم على توظيف هذه المهـارات في مواقف حقيقيـة تواصلية، تظهر فيهـا ردود أفعالهم واسـتجاباتهم؛ ومن ثَمَّ تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة. (Galloway, 1993)

ويعرفه «رشـدي طعيمة» بأنه: خليط (يطلق عليه Podge - Hodge) من إسـتراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هـدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها. (رشدي طعيمة، 2004م، 169-170)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويعرفـه الباحـث بأنه: العمليـة التي يتم فيها اكتسـاب وتعلم مهارات اللغة: «اسـتماع- تحـدث- قراءة- كتابـة»، وعناصرها: «أصـوات- مفردات- وظائف نحويـة وصرفية- دلالة»، وذلك من خلال تعريض الطلاب الأوربيين لمواقف حقيقية تواصلية تبرز فيها حاجات لغوية معينة، بحيث يتم تدريب الطلاب على بعض المهارات التي تسـاعد على إشـباع تلك الحاجات اللغوية لديهم من خلال الممارسة الحقيقية للغة في هذه المواقف التواصلية.

مواقـف الاتصـال اللغوي: يعرفهـا «هداية إبراهيـم» بأنها: تلك الخبـرات والمواقف التي يتعـرض لها الـدارس الأجنبي في تعاملاته اليوميـة، والتي يحتاج فيها إلى اسـتعمال اللغة العربيـة؛ ممـا يُبْرِزُ حاجات لغوية معينة يحتاج إليها هذا الـدارس للتواصل الجيد مع الآخرين. (هداية هداية إبراهيم، 2009م، 33)

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: المواقف التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في المسـتوى المبتدئ، والتي يحتاجون فيها إلى اسـتعمال اللغة العربية؛ مما يُبْرِزُ حاجات لغوية معينة لديهم، والتي ينبغي تضمينها في المناهج المقدمة لهم؛ بغرض تدريبهم على التواصل اللغوي الجيد في هذه المواقف.

الحاجـات اللغويـة: يعرفها «هداية إبراهيم» بأنها: أوجه العَـوَزِ والقصورِ اللغوي الناتج عن الفجوة بين: ما يمكن أن يكتسـبه متعلمو اللغة من مهارات لغوية، وما يُقَدَّمُ لهم من برامج تعليمية أو تدريبية؛ الأمر الذي يدفعهم إلى تعلم واكتسـاب مهارات لغوية معينة؛ لسـد هذا العوز والقصور. (هداية هداية إبراهيم، 2012م، 246)،

ويعرفهـا «رشـدي طعيمة» بأنهـا: البواعث والدوافـع أو العوامل التي تولـد عند الدارس إحساسا داخليا، ورغبة في تعلم لغة معينة. (رشدي طعيمة، 2003م، ص6)، وتتبنى الدراسة الحالية التعريف الأول؛ لمناسبته لأهدافها.

الحاجـات التواصليـة: يقصد بها في هذا البحث: أوجه العـوز والقصور التي تبرز لدى متعلم اللغـة العربية مـن الطلاب الأوربيين في أثناء تعرضهم لمواقـف الاتصال اللغوي المختلفة؛ مما يترتب عليه ضعف قدرة هؤلاء المتعلمين على الاتصال اللغوي الفعال في هذه المواقف اللغوية التواصلية؛ الأمر الذي يدفعهم إلى اكتسـاب وتعلم مهارات معينه تساعدهم على سد هـذا العوز والقصور، وتتمثـل تلك الحاجات في التعبيرات والصياغـات اللغوية التي تبرز في مواقـف الاتصال اللغـوي؛ بحيث يؤدي مجموعها إلى اكتمال مضمـون التواصل في الموقف اللغوي.

الحاجـات القواعديـة «الوظائـف النحويـة»: يقصد بها في هذه الدراسـة: تلـك الوظائف النحويـة والصرفيـة الأكثر بروزا في مواقف الاتصال اللغوي التـي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، والتي يسـاعد إتقانها وتوظيفها في هذه المواقف على ضبط شكل الأداء اللغوي وتماسكه في هذه المواقف التواصلية.

فموقـف مثل (الحَكْي) تبرز فيه «كان وأخواتهـا، والفعل الماضي» كوظيفتين نحويتين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في هـذا الموقف التواصلي، وموقف مثل (الوصف) تبـرز فيه «الصفة، والحال» كوظيفتين نحويتين في هذا الموقف، وموقف مثل (كتابة الطَّلَبَات للمديرين وأصحاب المنازل الرفيعة) يبـرز «البـدل» كوظيفة نحوية في هـذا الموقف، وموقف مثـل (التعليق على مبـاراة) يبرز «الفعل المضارع كوظيفة نحوية في هذا الموقف...وهكذا.

الحاجـات المعجمية «المفـردات اللغوية»: يقصد بها في الدراسـة الحاليـة: تلك المفردات المعجمية التي تبرز في مواقف الاتصال اللغوي، والتي تتكون منها الجمل والتعابير اللغوية التـي يتمّ إسـقاطها على الصور الذهنيـة التي يريد أطراف الموقف التواصـلي التعبير عنها؛ بحيـث تتشـكل وتتكتل كل مجموعة من هذه المفردات للتعبيـر عن حاجات تواصلية جزئية «جملة أو تعبير داخل السياق التواصلي الكلي.

الإطار النظري:

ويتم فيه تناول المحاور التالية بشيء من التفصيل فيما يلي:

** مفهوم تعلم اللغة تواصليا:

يعـرف « جالـواي» تعلم اللغـة تواصليا بأنـه: طريقة تركـز على كيفية اسـتخدام اللغة كوسيلة للتواصل، يوجِّه فيها المعلمون طلابهم نحو توظيف مهارات اللغة الأربع: (الاستماع، والتحـدث، والقـراءة، والكتابة)، تظهر فيهـا ردود أفعالهم واسـتجاباتهم، حتى يتمكنوا من التواصل في المواقف المختلفة. (Galloway 1993,)

ويـرى « هدايـة إبراهيم « أن المدخل التواصلي هو المدخل الذي يهدف إلى تنمية مهارات اللغـة من خلال مواقف حقيقية، يمكن أن يتعـرض لها الدارس في حياته؛ مما يمكن الدارس من ممارسـة المهارات اللغوية بصورة فعالة في المواقف التواصلية المختلفة. (هداية هداية إبراهيم، 2012: ص30)

ويحدد «لي» ملامح تعلم اللغة تواصليا في:

- التركيز على الوظيفة التواصلية للغة.
- التركيز على المعنى والمهام التواصلية بدلا من التركيز على اللغة في حد ذاتها.
- جعل المهام اللغوية ذات صلة بالفئة المسـتهدفة من المتعلمين من خلال تحليل حقيقي وواقعي للموقف اللغوي التواصلي.
- استخدام المواد الأصيلة؛ لإيجاد بيئة لغوية حقيقية.
- استخدام الأنشطة: الجماعية، والفردية.
- محاولـة خلق جو لغوي هـادئ وآمـن. (http://www.geocities.jp/akiramochida33/eapclt.html)

وفي ضوء ما سـبق يمكن للباحث تحديد مفهوم تعلم اللغة الثانية تواصليا بأنه: هو ذلك المدخل الذي يسـاعد متعلم اللغة الثانية عـلى تحقيق الوظائف الاجتماعية للغة، وذلك من خـلال تحليـل الحاجات والمهام اللغوية المتضمَّنة في مواقـف الاتصال اللغوي التي يتعرض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لها هذا المتعلم؛ بغية تصميم: أنشطة لغوية، ومواد تعليمية، وطرائق تدريسية، وأساليب تقويمية تساعد متعلم اللغة على التواصل الجيد في هذه المواقف اللغوية التواصلية، وذلك من خلال الممارسة الفعلية والحقيقية للغة في هذه المواقف.

** أسس تعلم اللغة تواصليا وخصائصه:

يتسم تعلم اللغة اتصاليا بعدة خصائص، هي:

1. التعلـم ذو المعنى: حيث يتيح تعلم اللغة تواصليا لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية فرص التعلم في مواقف اتصال حقيقية، فلا تقدم المادة التعليمية مبتورة عن واقع المتعلمين، وإنما تشتق من مواقف حقيقية تواصلية يتعرضون لها ويمكن توظيف مـا تعلمـوه فيها؛ ولهذا يتم الاسـتعانة بمـواد أصلية من البيئة التـي يعيش فيها المتعلمـون، وحتى عند تصميم تدريبـات الأنماط -التي يقل فيها الجانب التواصلي- يراعَـى أن تشـكل هـذه التدريبات وظيفة لغويـة يحتاجها المتعلمـون، ويتعرضون لاستخدامها، شريطة أن تنبع أمثلتها من هذه المواقف الحقيقية التي يتعرضون لها بحيث يخدم هذا النوع من التدريبات الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة الثانية.
2. تعليـم اللغـة لا التعليم عـن اللغة: فليس المهـم في تعليم اللغة معرفـة قواعدها، وخصائصها، وأنماطها، وإنما المهم هو تدريب متعلمي اللغة على كيفية اسـتخدامها والتواصـل بهـا في مواقف حقيقيـة، فتعلم اللغـة تواصليا يزيد من قـدرة متعلمي اللغة الثانية على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المكتسَب على عدد غير محدود من المواقف الاجتماعية التواصلية الأخرى.
3. تعليـم القواعد كوظائف نحوية وليس كقواعد نحوية: وهذا يعني أن النحو لا يدرس لغايتـه، وإنما يرتبـط بمدى وظيفيته في التعبير داخـل الموقف التواصلي، كما أن الموقف التواصلي هو الذي يفرض الوظائف النحوية التي ينبغي تقديمها، فالقواعد لا تعـد مسـبقا ثم يُؤلـف أويُختار لها مواقـف تتضمنها- كما هو الحـال في المناهج التقليدية، ولكن الموقف التواصلي الذي يُراد تدريب متعلمي العربية لغة ثانية عليه هـو الذي يحدد الوظائف النحوية التي تأتي لزاما في هذا الموقف وتكون أكثر بروزا فيه. (هداية هداية إبراهيم، 2008، ص184)

فموقـف مثـل (التحدث عن بلدي التي نشـأتُ فيها) تبرز فيه وظيفـة نحوية مهمة، وهي: إسناد الاسم لياء المتكلم- الجملة الاسمية، وموقف مثل (حوار بين: شخص، وموظف في المطار أو في أي مؤسسة حكومية)، يحتاج لوظيفة نحوية أخرى تلائمه، ألا وهي الاستفهام... وهكذا.

4. النمـو الشـامل والمتكامل لمهارات اللغة: إن تعلم اللغـة تواصليا يعلم اللغة كوحدة واحدة دون فصل تعسـفي بين مهارات اللغة:(الاسـتماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، ودون الالتـزام الصارم بترتيـب معين لهذه المهارات، فالذي يحـدد بروز وغلبة بعض هذه المهارات على غيرها هو طبيعة الموقف التواصلي، فموقف مثل (كتابة تقرير أو

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليق) تبرز فيه مهارة الكتابة عن غيرها من المهارات اللغوية الأخرى، وموقف مثل (اتخـاذ قرار فيما يعرض عليه) تبرز فيه مهارة الاسـتماع أكثر من غيرها من المهارات الأخرى... وهكذا.

5. بروز دور متعلم اللغة وانحسار دور المعلم: يحدد «لارسون وفريمان Larsen-Freeman, D.» أدوار الطالب والمعلم في التدريس التواصلي، بضرورة مراقبة المعلم لأداء الطالب خـلال تفاعله مع المواقف التواصلية التي يوفرها، بحيث يصبح المعلم لفترة طويلة خلال عملية التدريس: مرشدا، وموجها، وداعما للمواقف التعليمية، وأن يخطو خطوة إلى الـوراء بحيـث لا يكون دوره بـارزا في الموقف التعليمي، بينمـا يتبدل الحال مع متعلم اللغة؛ فيجب أن يكون نشـطا وإيجابيا، وأكثـر تفاعلا مع المواقف التعليمية التي تتطلب حراكا اجتماعيا، وأن يتحدث لفترات طويلة، بحيث يكون الفصل الدراسي مسـرحا لممارسة الأنشطة التواصلية، فالطلاب قد يتركون مقاعدهم لقيامهم بإكمال مهمة تواصلية محددة، وبسـبب زيادة مسؤولية المشاركة من قِبَلِ الطلابِ، يمكنهم اكتساب الثقة عند تفاعلهم في المواقف التعليمية بالشكل الذي يصبحون من خلاله أكثر مسؤولية من المعلم. (Larsen-Freeman, D.,1986, p.45-47)

6. التفاعـل وزيـادة الدخل اللغـوي: يوفر تعلم اللغـة تواصليا بيئـة تعليمية تعلّمية مناسبة؛ بحيث يستطيع متعلمو اللغة التفاعل اللغوي مع أطراف الموقف التواصلي في صورة طبعية تضاهي الواقع الذي يتعرض له الطالب، فما يحدث من نقاش وحوار يكـوِّن لدى هـؤلاء المتعلمين محصولا لغويـا وذخيرة لغوية تعينهـم على التواصل الجيد، وتلبية احتياجاتهم اللغوية الفعلية في هذه المواقف.

7. الممارسـة الفعلية للغة: فالخبرات التي يكتسـبها المتعلم عن طريق الممارسـة أكثر ثباتا عن التي يكتسـبها عن طريق القراءة والتلقين، وقد ذكر « ثورندايك « عددا من قوانين التعلم التي يمكن الاستفادة منها، ومن ذلك قانون «التمرين أو الاستعمال»، ويقصد به أن الارتباط بين: المثير، والاستجابة تقوى بواسطة الاستعمال والممارسة، وبالتـالي كلمـا زادت مرات التمرين والممارسـة قوي هذا الارتباط وسـاعد على ظهور الاسـتجابة نفسـها، ويوفر تعلم اللغة تواصليا بيئة خصبة لممارسـة اللغة بمهاراتها المختلفـة، حيـث يمارس متعلمو اللغـة الثانية اللغة بمهاراتها المختلفة: اسـتماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة بصورة متكاملة ومتداخلة حسب متطلبات الموقف التواصلي؛ مما يسـاعد على اكتسـاب اللغة وتعلمها بصورة أكثر ثباتا وإتقانا نتيجة للممارسـة الفعلية للغـة. (http://alpanafsaj.net/vb/archive/index.php/t-8059.html)
(عادل فاضل علي، 2006م http://www.iraqacad.org/Lib/adil/acad2.pdf)

8. توفير بيئة خصبة لـ: اكتساب اللغة وتعلمها: فقد فسَّر «كراشن» تعلم اللغة وإجادتها بصفة عامة في ضوء نظامين، هما:

الأول- النظام المكتسَب Acquired System: ويتشكل من قدرات خاصة، بالإضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية مكتسبة من قواعد اللغة المتعلمة بدون تخطيط صارم لحدوث هذا الاكتساب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الثانـي- النظـام المتعلَّـم Learned System: ويتشـكل نتيجـة للتدريـس والتعليـم في المؤسسـات التربوية، وهو شـعوري مدرَك، وهو يوجه ويراقب النظام المكتسب. (Krachen: 1982 في: عقلـة الصمـادى، فواز العبد، 1996، ص14) ويمكـن تحقيق ذلك من خلال توفير الوقـت اللازم لممارسـة واسـتخدام اللغـة، والعناية بمعرفـة مهاراتها وقواعدهـا المختلفة. (Williams: 1990: pp.4-5).

وفي ظل تعلم اللغة تواصليا، فإن الفرصة تُتاح لمتعلم اللغة أن يتعرض بصورة مباشـرة، وطبعية، وغير مخطَّط لها بصورة كاملة لمواقف تواصلية، يستطيع من خلالها ممارسة اللغة والتواصل بها مع أطراف متعددة؛ مما يوفر له فرصة كبيرة لاكتسـاب عناصر اللغة ومهاراتها بصورة لا شـعورية وغير مباشـرة (اكتسـاب اللغة)، كما أن تعلم اللغة تواصليا - رغم إتاحته فرصة للارتجال- إلا أنه يخطط جيدا لتعلم بعض المهارات اللغوية اللازمة للنجاح في الموقف التواصلي، كما يقدم تدريبات وأنشـطة لغوية تسـاعد على تعلم تلك المهارات المسـتهدَفة، وضبـط وتوجيه ما تم اكتسـابه من مهارات (تعلـم اللغة)، فهو يجمع بين: اكتسـاب اللغة بصورة عفوية غير مخطط لها، وتعلم اللغة بصورة مخطط لها، ولا تناقض بين: هذا، وذاك؛ فهناك بعض مناشـط الاتصال اللغوي تكون عفوية ويسـمح فيها بمسـاحة كبيرة للارتجال، كما توجد مناشط لغوية أخرى محكَمة ومضبوطة ومخطَّط لها جيدا.

** خطوات وإجراءات تعلم اللغة تواصليا:

يمكن تحديد بعض الخطوات والإجراءات لتعليم اللغة تواصليا فيما يلي:

- تحديد المواقف اللغوية التواصلية التي يتعرض لها متعلم اللغة في حياته.
- تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في هذه المواقف: (حاجات تواصلية- وظائف نحوية).
- تحليـل الحاجات اللغوية إلى مهام لغوية تواصلية صغري يحتاج متعلم اللغة إلى إتقانها؛ للتواصل الجيد في هذه المواقف التواصلية.
- تصميم الأنشطة والمواد التعليمية في ضوء المهام التواصلية التي انبثقت من الحاجات والمواقف التواصلية.
- اسـتخدام الطريقـة التواصليـة في التدريس، والتي تتيـح للمتعلم فرص ممارسـة اللغة العربية بصورة طبعية، فيها مسـاحة من الحرية، مع عدم الصرامة في التخطيط للموقف اللغـوي التعلمـي التعليمي؛ ممـا يعني إتاحة مسـاحة من الارتجـال في الموقف اللغوي التواصلي.
- إتاحـة الفرصة لمتعلـم اللغة لمحـاكاة الموقف اللغـوي الحقيقي الواقعي، مع ممارسـة أنشـطة حقيقية تواصلية، تيسـر للمتعلم اكتساب وتعلم اللغة، مثل: الدراما- الحوارات- المواقف التمثيلية- النمذجة- المسابقات اللغوية- الألعاب اللغوية.
- تدريـب الطـلاب على التعبير عـن الوظائف اللغويـة المختلفة، مثل: الطلـب، والترجي، والاعتذار والوصف، والتقرير، والتعارف، وقضاء الحوائج...إلخ.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تدريس الوظيفة النحوية المتضمَّنة والأكثر بروزا في الموقف التواصلي على أنها ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لـ التواصل اللغوي الجيد في هذا الموقف، وتوصيل مضمون الرسالة التواصلية بشكل واضح ومفهوم يؤدي الوظيفة الاجتماعية للغة في هذا الموقف التواصلي (النحو وسيلة وليس غاية).
- تقديم التغذية الراجعة من قِبَلِ المعلم؛ لتعديل السلوك اللغوي للطالب، وذلك من خلال الموقف اللغوي الممارَس.
- اعتماد التقويم الأصيل: (سجلات الأداء «بورتيفليو»، ملاحظات تفصيلية، مقابلات، اختبارات مواقف، مقاييس أداء لغوي...إلخ).
- تعميم ما اكتسبه الطالب أو تعلمه في هذا الموقف التواصلي، إلى مواقف لغوية تواصلية أخرى مشابهة للموقف الأصلي المتعلَّم.

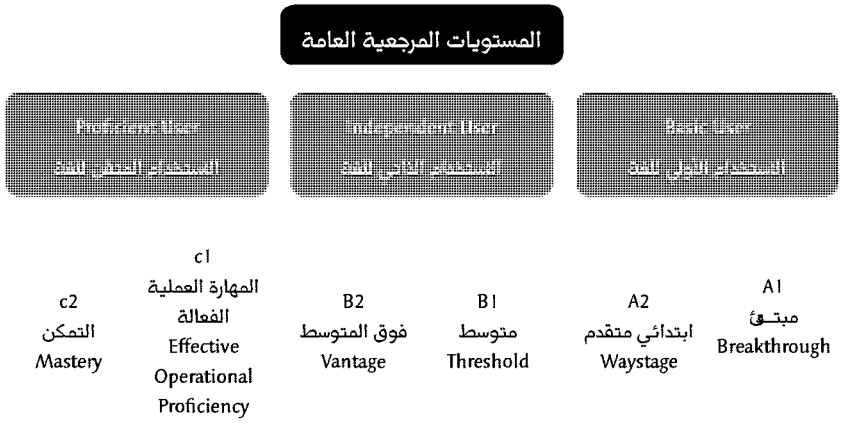
** الإطار الأوربي المشترك وتوصيف المستويات المرجعية لتعليم اللغات:

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)) هو دليل يستخدم في وصف إنجازات المتعلمين من اللغات الأجنبية في جميع أنحاء أوروبا، وبشكل متزايد في بلدان أخرى (على سبيل المثال: كولومبيا والفلبين)، وضعه مجلس أوروبا باعتباره جزءًا رئيسا من مشروع «تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية» بين عامي 1989م- 1996م، وهدفه الرئيس هو توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا، وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي في نوفمبر2001م باستخدام الإطار المرجعي الأوربي للغات (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية. (http://en.wikipedia.org/wiki/)

وقد حدد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات الأجنبية المستويات المرجعية أو المعايير الخاصة بكل مستوى من مستويات تعلم اللغات الأجنبية، والتي يمكن مراعاتها في كل جوانب المنظومة التعليمية لتعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية بصفة خاصة؛ حيث يمكن الاستفادة منها في: إعداد المناهج الدراسية، وتصميم الأنشطة اللغوية، ووضع اختبارات الكفاءة اللغوية، واختيار أساليب التدريس، وانتقاء الوسائل التعليمية الملائمة.

وقد قسم الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات المستويات المرجعية إلى ثلاثة أقسام واسعة، والتي يمكن تقسيمها إلى ستة مستويات، والشكل التالي يوضح هذه الأقسام:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



شكل رقم (١): تصنيف المستويات المرجعية العامة في الإطار الأوربي

وقد تم تحديد المعايير الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات العامة، والجدول التالي يحددها فيما يلي:

جدول رقم (١): توصيف معايير المستويات المرجعية العامة

المستوى الرئيس	اسم مجموعة المستوى	المستوى الفرعي	اسم المستوى الفرعي	توصيف معايير المستويات المرجعية
A	متحدث أساسي أو الاستخدام الأولي	A1	مبتدئ	يمكنـه فهم واسـتخدام التعبيـرات اليومية المألوفـة والعبارات الأساسـية جداً التي تهـدف إلى تلبيـة الاحتياجـات المعينة. يمكنه أن يعرف عن نفسـه وعـن الآخرين، ويمكن أن يسـأل ويجيب عن الأسـئلة حول التفاصيل الشـخصية، مثل: أين يعيش الناس؟، ومن يعرفهم من الناس؟، وما الأشياء التي يملكه؟. يمكنه أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء، وبشكل واضح، وعلى استعداد للمساعدة.
		A2	ابتدائي متقدم	يمكنه فهم الجمل والعبارات المسـتخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة الأكثر اسـتخداماً (مثل المعلومات الأساسـية الشـخصية والعائلية والتسوق والجغرافيا المحلية والتوظيف). يمكنه التواصل في المواضيع الروتينية البسـيطة والتي تتطلب تفاهم بسـيط ومباشر للمعلومات بشأن المسـائل المألوفة والروتينية. يمكن أن يصف بعبارات بسيطة شخصيته، والبيئة المحيطة به، ومسائل في مجالات الحاجة الفورية.
B	متحدث طليق أو الاستخدام الذاتي	B1	متوسط	يمكنه فهم النقاط الرئيسـية للمسـائل المألوفة بشكل واضح مثل العمل والترفيه والمدرسة... إلخ. يمكنه التعامل مع معظم الحالات التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في منطقة تتحدث اللغة نفسـها. يمكنه أن يكتب نصاً بسيطاً بخصوص المواضيع المألوفـة أو الشـخصية. يمكنـه أن يصـف التجـارب والأحـداث والأحـلام والآمال والطموحات ويعطي بإيجاز أسباباً وتفسيرات للآراء والخطط.
		B2	فوق المتوسط	يمكنه فهم الأفكار الرئيسـة من النصوص المعقدة سـواء في مواضيـع محددة أم مجردة، بما في ذلك المناقشـات التقنية مجال التخصص. يمكنه أن يتفاعل مع درجة من العفوية والطلاقـة التـي تجعل التفاعـل المنتظم مع الناطقيـن محتملا جـداً دون إجهاد لأي من الطرفين. يمكنه أن ينتج نصوصا مفصلة واضحة تعبر عن مجموعة واسعة من المواضيع، ويشرح وجهة نظره في إحدى قضايا الساعة، وإعطاء مزايا وعيوب مختلف الجوانب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى الرئيس	اسم مجموعة المستوى	المستوى الفرعي	اسم المستوى الفرعي	توصيف معايير المستويات المرجعية
C	متحدث مختص أو الاستخدام المتقن	C1	كفاءة عملية فعالة	يمكنه أن يفهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والمطلوبة ويلاحظ المعنى الضمني. يمكنه التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون بحث واضح عن كثير من العبارات. يمكنه استخدام اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية. يمكنه أن ينتج نصوصاً واضحة وجيدة التنظيم ومفصلة عن الموضوعات المعقدة، والتي تبين أنماط استخدام الأساليب التنظيمية والوصلات والتراكيب المتماسكة.
		C2	التمكن	يمكنه أن يفهم بسهولة كل شيء تقريباً يسمعه أو يقرأه. يمكنه تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة تحدثاً وكتابة، ويناقش ويقدم بشكل متماسك. يمكنه التعبير عن نفسه تلقائياً، وبالتحديد بطلاقة جداً، مع تمييز التفاصيل الدقيقة للمعاني حتى في الحالات الأكثر تعقيداً.

(الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات،2008م، ص37)(http://ar.wikipedia.org/wiki/)

ويمكن استفادة البحث الحالي من هذا التوصيف لمعايير المستويات المرجعية العامة؛ حيث يهتم البحث الحالي بتحليل مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوربيين، ثُمَّ وضع تصور مقترح لمنهج اللغة العربية الذي ينبغي تقديمه للطلاب الأوربيين في المستوى المبتدئ في ضوء الإطار المرجعي الأوربي للغات؛ فتحديد هذه المعايير والمستويات المرجعية للمستويات يساعد البحث الحالي في: تحديد الأهداف المنشودة، وانتقاء المحتوى اللغوي والثقافي، واختيار طرائق التدريس المناسبة، وتصميم الأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم في التصور المقترح الذي تضعه الدراسة الحالية؛ والذي يمكن الانطلاق منه والاهتداء به مستقبلا في إعداد برامج ومناهج تعليمية خاصة بهؤلاء الطلاب الأوربيين في ضوء الإطار الأوربي المشترك للغات.

** الإطار المرجعي الأوربي المشترك وتعليم اللغة تواصليا:

يشكل الإطار المرجعي الأوربي للغات الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي، والاختبارات، والكتب والمواد التعليمية... إلخ، حيث يصف بشكل شامل، ما يتعين على الدارسين فعله ودراسته؛ لكي يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض اتصالية، كذلك يصف ماهية المعارف والمهارات التي يجب على الدارسين اكتسابها وتنميتها؛ لكي يصبحوا قادرين على التعامل بنجاح وبشكل اتصالي جيد في ضوء السياق الحضاري الذي توطنت فيه اللغة، كما يحدد مستويات الكفاءة اللغوية؛ لقياس مستوى التقدم اللغوي للدارسين في مستوياتهم التعليمية المختلفة. (الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، 2008م، ص14).

ويهدف الإطار الأوربي إلى تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظرا للاختلافات القائمة بين نظم التعليم في أوربا، وتعوق الاتصال فيما بين الأوربيين؛ حيث يقدم الأدوات المطلوبة للمسئولين في قطاع التعليم، ولمؤلفي الكتب التعليمية، والقائمين بالتدريس، والمدربين، وواضعي الامتحانات...إلخ، ممن يرغبون في إعادة النظر في أنشطتهم لإعادة تصنيف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجهوداتهـم وتنسـيقها، والتأكـد من أنهـم يوفون باحتياجات الدارسـين الفعليـة التي هم منوطون بها. (الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات،2008م، ص14)

ومما سـبق يتضح مدى اهتمام الإطار الأوربي بتعليم اللغة تواصليا، سـواء أكان ذلك على مسـتوى الأهداف، أم المحتوى التعليمي، أم الطرائق التدريسـية، أم الأنشـطة والوسائل، أم أسـاليب التقويم؛ ولهذا فإن معظم الجامعات، والمعاهد، والمراكز، والمؤسسـات المهتمة بتعليم اللغات في أوربا بدأت تستعين في عملها بالمواصفات التي يقدمها هذا الإطار المرجعي.

ومن هنا يرى «مصطفى رسلان» ضرورة تحديد أهداف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعمل المصفوفة اللغوية المسـتهدف إكسابها للدارسين في صورة مجالات، ثم تترجم هذه المجالات إلى معايير، ومن تلك المعايير تُستقَى المؤشرات السلوكية، بداية من الاستماع، والتحـدث، والقـراءة، والكتابة، إلى التراكيب النحوية، والأسـاليب البلاغيـة، كما يتم تحديد المحتوى الثقافي المراد تقديمه في البرنامج، والتركيز على ملامح الثقافة التي تميز أهل اللغة العربية، والتي تحترم عقلية الدارس غير العربي. (مصطفى رسلان: 2013، ص 18).

ويقتـرح « فان برين وكاندلين» عدة معايير لاختيار وتنظيم المادة التعليمية، وتدريسـها وفق الطريقة التواصلية، وهي:

1. تقسـيم جوانب التعلم إلى نشـاطات وليـس في صورة وحدات لغويـة، والتركيز على النواحي المعرفية الوجدانية المهمة للمتعلم.
2. استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة.
3. عـرض المـادة التعليميـة بطريقـة دائرية، وليـس بطريقة خطية؛ حتى يسـتطيع المتعلـم تنمية ةمعارفه وقدراته على اسـتخدام اللغة، وليـس تنمية اللغة كقوالب جامدة.
4. قيام عملية التدريس على أسـاس تفاوضي بين متعلم وآخر، أو بين المتعلم والمعلم، أو بين المتعلم والمادة التعليمية.
5. تهتم الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل: (توجيه الأسـئلة، وتسـجيل المعلومات واسـتعادتها، وتبادل الأفـكار، والتعبير عن المشاعر والذكريات...إلخ).
6. الاهتمام بالمواقف اللغوية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب في استخدام اللغة الأجنبية، كي يتعلم، أو يسـهم في شيء من عنده باستخدام اللغة. (نايف خرما، وعلي حجاج، 1988م، ص 71-172).

وقـد اهتـم الإطار الأوربي المرجعي بوضـع تصور وآلية لتحليل مواقـف الاتصال اللغوي؛ بهدف تيسـير عملية إعداد المواد اللغوية والتعليمية في ضوء هذا التصور التحليلي، والذي يتمثل في الخطوات التالية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

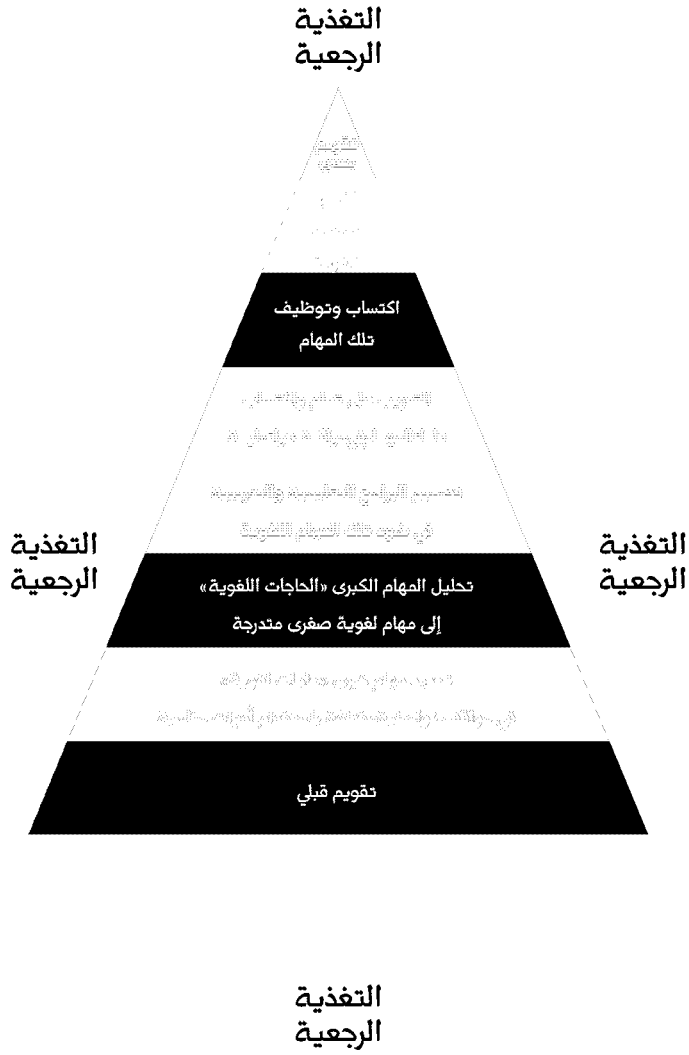
1. تحديد المجالات العامة التي تبرز فيها مواقف الاتصال اللغوي: وقد تمثلت هذه المجالات في أربعة مجالات، هي: (المجال الخاص، والعام، والوظيفي، والتعليمي).
2. تحديد الأماكن التي يمكن بروزها في الموقف التواصلي، مثل: المكاتب- المصانع- المدارس- البيت- السوق- المستشفى...إلخ.
3. تحديد المؤسسات التي تحتضن الموقف التواصلي، مثل: الشركات- المصانع- الجامعات- الوزارات...إلخ.
4. تحديد الأشخاص الذين يحركون الموقف التواصلي، مثل: الباعة- العملاء- الأصدقاء- أفرد الأسرة- العمال- موظفي الجوازات... إلخ.
5. تحديد الأشياء التي تظهر في زوايا الموقف التواصلي، مثل: البضائع- الأثاث- جوازات السفر- الحقائب- النباتات- الحيوانات...إلخ.
6. تحديد الأحداث التي توجه الموقف التواصلي، مثل: الأعياد- الزيارات- المقابلات- الاجتماعات- الرحلات- السفر- الحوارات...إلخ.
7. تحديد الأفعال التي يستلزمها الموقف التواصلي، مثل: التسوق- القراءة- الترفيه- الشعائر الدينية- المحاضرات...إلخ.
8. اختيار النصوص التي يبرز الموقف التواصلي من خلالها، مثل: الجرائد والمجلات- البرامج الإعلامية- النصوص المسجَّلة- اللافتات- الإعلانات- التقارير والأخبار- النشرات- الكتب والمراجع- الخطب- الحوارات- الخطابات والمراسلات...إلخ.

ويمكن استفادة البحث الحالي من النموذج الهرمي الذي وضعه (هداية هداية إبراهيم، 2012م، ص255:257) والذي قام بإعداده وتصميمه، بحيث يراعي: تحديد مواقف الاتصال اللغوي، وتحليل المتطلبات القبلية للمتعلم، والتدرج الهرمي المتمثل في تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، والتي يتم مراعاتها عند تصميم المواد التعليمية التي تُقدَّم للمتعلمين بعد ذلك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

** النموذج الهرمي لتحليل الحاجات والمهام اللغوية التواصلية وتصميم المواد التعليمية:

يمكن عرض خطوات هذا النموذج الهرمي من خلال الشكل التالي:



شـكل (1): النموذج الهرمـي لتحليل الحاجات والمهام اللغويـة التواصلية وتصميم المواد التعليمية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتكون هذا النموذج الذي أعده الباحث من ثماني خطوات تتدرج هرميا كما يلي:

أ. تقويم قبلي للوقوف على الحاجات اللغوية للمتعلمين: فعدم التحديد القبلي للحاجات الفعلية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة في بعض البرامج اللغوية؛ يجعل تلك البرامج قليلة الفائدة للمتعلمين؛ وذلك لابتعادها عن احتياجاتهم الفعلية، وعدم تلبيتها لما يريده المتعلمون ويحتاجون إليه فعلا في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

ب. تحديد الحاجات اللغوية للمتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي باستخدام أدوات مناسبة، مثل: الاستبانة - الملاحظة - المقابلة الشخصية - دراسة الحالة — السجلات - المذكرات الشخصية - الدراسات المسحية...إلخ.

والفرق بين هذه الخطوة وما قبلها هو أن الخطوة الأولى تكمن في مجرد الوصول لتصور عام حول مستوى الطلاب، وبيان ما إذا هم يعانون من نقص في حاجاتهم اللغوية أم لا؟ وما أبرز هذه الحاجات؟ وبمجرد الوصول إلى هذا التصور العام في الخطوة الأولى؛ يوصلنا هذا بدوره إلى الخطوة الثانية، والتي تتمثل في التحليل العلمي والدقيق والتفصيلي للحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في مواقف الاتصال اللغوي، وذلك باستخدام أدوات علمية متعددة، تحدد هذه الحاجات بشكل علمي مفصّل.

ج. تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى: فإذا تم التدريب على تعلم تلك المهام اللغوية الصغرى واكتسابها، تحقق إشباع تلك الحاجات اللغوية لدى المتعلمين، فموقف مثل (عرض مشروع تعليمي أنجزه الطلاب) يتطلب المهام التالية:

- ذكر نبذة مختصرة عن المشروع.
- بيان أسباب اختيار هذا المشروع.
- تحليل أدوار فريق العمل، لبيان الجهود التي بذلت في هذا المشروع.
- عرض أهم الصعوبات التي واجهت تنفيذ هذا المشروع.
- عرض أهم نتائج هذا المشروع، وإمكانية الاستفادة منه.

د. تصميم البرامج والمواد التعليمية والتدريبية في ضوء الحاجات والمهام اللغوية؛ وبذلك تلبي المواد التعليمية المتضمنة في هذه البرامج حاجات فعلية للمتعلمين.

هـ. التدريب على تعلم المهام اللغوية واكتسابها في مواقف تواصلية، وذلك من خلال تدريبات تواصلية؛ تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات التي تلبي لديهم تلك الحاجات.

و. اكتساب المهام وتوظيفها في مواقف الاتصال اللغوي؛ حتى يتم تثبيتها لدى المتعلمين، وذلك من خلال استثمارها وتوظيفها في مواقف تواصلية جديدة.

ز. إشباع للحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة، وذلك من خلال تمكُّنِ المتعلمين من الاتصال الجيد والفعال في المواقف الاتصالية المختلفة.

ح. تقويم بعدي؛ للتحقق من مدى إشباع هذه الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية.

وينبغي التنويه بأن التغذية الراجعة تتمشى مع الخطوات المتدرجة للنموذج الهرمي خطوة بخطوة، فمثلا لو قام المعلم أو مصمم البرنامج التعليمي أو التدريبي بتحليل الحاجات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، لكنه وجد أن المهام اللغوية لم تساعد على إشباع تلك الحاجة اللغوية الكبرى التي تعبر عنها؛ فإنه يقوم بالتغذية الراجعة لما تم تقديمه؛ بحيث يقوم بالتعديل أو الإضافة أو التطوير والمراجعة لهذه المهام اللغوية؛ بما يساعد على إشباع الحاجة اللغوية التي تعبر عنها هذه المهام، وكذلك إذا حدث أي خلل في مرحلة التدريب، أو مرحلة التوظيف، أو مرحلة الإشباع للمهام والحاجات اللغوية؛ فإنه يقوم بعمليات المراجعة والتغذية الراجعة لما تم تقديمه من أنشطة ومواد تعليمية؛ وصولا إلى إشباع الحاجات اللغوية التي تم تحديدها وتحليلها إلى مهام لغوية صغرى.

الإطار العملي:

(1) أدوات الدراسة:

أولا- استبانة المواقف اللغوية التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين:

1. هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد المواقف اللغوية التواصلية التي يتوقع أن يمر بها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، والتي ينبغي تضمينها في المناهج الخاصة بهم.
2. مصادر مادة الاستبانة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستبانة، هي:

أ. الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت بتحليل مواقف وحاجات الاتصال اللغوي.

ب. مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وللناطقين بغيرها بصفة خاصة.

ج. الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحديد بعض مواقف الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوربيين؛ وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والعاملين في هذا الميدان أيضا.

د. قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

- ملاحظة «غير مقننة» لمجموعة من متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين الذين يدرسون بمعهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود - مقر عمل الباحث؛ بهدف تحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.
- إجراء مقابلات شخصية «غير مقننة» مع هؤلاء الطلاب؛ لاستطلاع آرائهم.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

3. تصميم الاستبانة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستبانة من خلال المصادر السابقة، حيث اشتملت الاستبانة على مجموعة من المواقف اللغوية التواصلية في المستوى المبتدئ، وقد قسمت هذه المواقف إلى مستويين رئيسين في ضوء تصنيف الإطار الأوربي المشترك للغات، وهما:

- المستوى المبتدئ (1أ): واشتمل هذا المحور على (13) موقفا تواصليا.
- المستوى المبتدئ (1ب): واشتمل هذا المحور على (12) موقفا تواصليا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبذلك يكون العدد الكلى لهذه المواقف التواصلية - في الصورة المبدئية للاستبانة - هو (25) موقفا تواصليا، منها (13) موقفا في المستوى (أ١)، و(12) موقفا في المستوى (ب١).

4. صدق الاستبانة validity: كما يشير موقع الإحصائيين العرب أن الصدق يعني: أن تقيس الاستبانة الغرض الذي وضعت لأجله. (http://www.arabicstat.com/board/showthread)، وقد عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين(**) للتأكد من صلاحية مفرداتها للتطبيق. وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات التي استجاب لها الباحث لقوة تبريرها العلمي؛ وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي تكونت من (26) موقفا تواصليا، منها (13) موقفا في المستوى (أ١)، و(13) موقفا في المستوى (ب١)؛ ليتم تطبيقها بعد ذلك على الطلاب الأوربيين.
5. ثبات الاستبانة Reliability: يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة النتيجة نفسها لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت الظروف والشروط نفسها، وقد تحقق الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach›s Alpha Coefficient؛ وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث إن هذا المعامل يعطي قيمة تقديرية للارتباط بين عينتين عشوائيتين من المفردات المستمدة من نطاق شامل للمفردات التي تماثل مفردات كل من العينتين.(صلاح الدين محمود علام، 2000م، ص165-166)، وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (0,860)؛ مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة للاستبانة.
6. تطبيق الاستبانة: بعد الوصول إلى الشكل النهائي للاستبانة؛ تم ترجمتها للعديد من اللغات الأوربية، وهي: (الإنجليزية – الألمانية – الإيطالية – الروسية - البوسنية)، ثم رَفَعَها الباحث على موقع «سيرفاي مونكي .http://www.surveymonkey com»، للحصول على استجابات الطلاب الأوربيين على هذه الاستبانة، ثم قام الباحث بالتجميع الإحصائي لهذه الاستجابات على الاستبانة بترجماتها المتعددة، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية لهذه الاستجابات.

وقد توصل الباحث إلى عينة البحث الحالي الذين طبقت عليهم الاستبانة من خلال الالتقاء المباشر بالطلاب الأوربيين الذين يدرسون في جامعة الإمام - مقر عمل الباحث، فقد تمّ تجميع البريد الإلكتروني الخاص بهم؛ لعمل قائمة بريدية، كما ساعد هؤلاء الطلابُ الباحثَ؛ حيث أمدوه بالبريد الإلكتروني لبعض زملائهم ممن يدرسون بالمملكة خارج جامعة الإمام، كما أمدوه -أيضا- بالبريد الخاص بزملائهم وأصدقائهم الذين يعيشون في أوربا ولا يدرسون في المملكة العربية السعودية؛ وبذلك توصل الباحث لعمل قائمة بريدية من كل هؤلاء الطلاب، بلغت (45) طالبا أوربيا، مثّلوا عينة البحث الحالي من الطلاب (الشق الأول من العينة)، وقد تم مراسلة هذه القائمة البريدية؛ ليجيبوا عن هذه الاستبانة، وذلك بإرسال روابط الترجمات المختلفة للاستبانة لهم، والتي تتمثل في الروابط التالية:

**) انظر الملحق رقم (5): أسماء المُحكَّمين على أدوات الدراسة الحالية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- رابط النسخة العربية http://www.surveymonkey.com/s/VKYJQHJ
- رابط النسخة الإنجليزية http://www.surveymonkey.com/s/2GWDYWG
- رابط النسخة البوسنية http://www.surveymonkey.com/s/2BSGNFW
- رابط النسخة الروسية http://www.surveymonkey.com/s/2HL8H5R
- رابط النسخة الإيطالية http://www.surveymonkey.com/s/8QZ6W3R
- رابط النسخة الألمانية http://www.surveymonkey.com/s/8WC27M8

والجدول التالي يوضح التوزيع الفئوي لهذه العينة:

جدول رقم (3): جدول توزيعي لفئات عينة البحث من الطلاب الأوربيين

م	فئات العينة	العدد
1	الأوربيون الذين يدرسون بجامعة الإمام	25
2	الأوربيون الذين يدرسون خارج جامعة الإمام	9
3	الأوربيون الذين يعيشون في أوربا	11
المجموع الكلي		45

ثانيا- استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوربيين:

1. هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد الحاجات اللغوية: (الحاجات التواصلية- الحاجات القواعدية «الوظائف النحوية»- الحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات النحوية») المتضمنة في مواقف الاتصال اللغوي؛ مما ييسر على: مصممي المناهج، ومعدي الحقائب التدريبية – فيما بعد- تضمين هذه الحاجات اللغوية في مناهجهم وحقائبهم التدريبية التي يمكن تأليفها في ضوء هذه الدراسة التحليلية للحاجات اللغوية.
2. مصادر إعداد الاستبانة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستبانة، هي:

أ. مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة.

ب. الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت بتحليل الحاجات اللغوية، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية.

ج. خبرة الباحث الشخصية، حيث قام بتحليل مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الأوربيون ممن يدرِّس لهم الباحث في الجامعة، وذلك من خلال ملاحظتهم بصورة غير مقننة في هذه المواقف، بهدف تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في هذه المواقف.

د. إجراء بعض الحوارات الشخصية مع هؤلاء الطلاب؛ لتعرف الحاجات اللغوية التي يحتاجون لها.

و. توجيه بعض الأسئلة والاستفسارات للعديد ممن يدرِّسون اللغة العربية للطلاب الأوربيين؛ لتعرف آرائهم حول الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء الطلاب الأوربيون.

ز. استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات في ميدان تعليم اللغة العربية حول هذه الحاجات اللغوية التي تبرز في مواقف الاتصال اللغوي لدى الطلاب الأوربيين.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من الحاجات اللغوية التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

3. تصميم الاستبانة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستبانة من خلال المصادر السابقة، ووضع في النهر الأول االمواقف اللغوية التواصلية، ثم خصص الأنهر الثلاثة المتبقية: الثاني، والثالث، والرابع للحاجات اللغوية، فخصص النهر الثاني للحاجات التواصلية، والنهر الثالث للحاجات القواعدية «الوظائف النحوية» التي تبرز في مواقف الاتصال اللغوي، والنهر الرابع للحاجات المعجمية «المفردات اللغوية». وقد بلغ مجموع الحاجات اللغوية في هذه الاستبانة (429) حاجة لغوية، منها (100) حاجة تواصلية، و(49) وظيفة نحوية، و(280) مفردة لغوية، مع مراعاة تكرار بعض الوظائف النحوية؛ نظرا إلى ما يتطلبه الموقف التواصلي، وقد قسِّمتْ على محورين، هما:

- المحور الأول- الحاجات اللغوية الخاصة بالمستوى المبتدئ (ا أ): واشتمل هذا المحور على (237) حاجة لغوية، منها (57) حاجة تواصلية، و(28) وظيفة نحوية، و(152) مفردة لغوية.
- المحور الثاني - الحاجات اللغوية الخاصة بالمستوى المبتدئ (ا ب): واشتمل هذا المحور على (192) حاجة لغوية، منها (43) حاجة تواصلية، و(21) وظيفة نحوية، و(128) مفردة لغوية.

وقد وضع الباحث أمام الحاجات اللغوية تسعة بدائل، ثلاثة منها تبين درجة أهمية الحاجات التواصلية، وهي: (عالية - متوسطة - ضعيفة)، والثلاثة الأخرى تبين درجة أهمية الوظائف النحوية، وهي: (مرتفعة -متوسطة - ضعيفة)، وثلاثة منها تبين درجة أهمية الحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات اللغوية»، حيث يأخذ البديل الأول في كل منهما (ثلاث درجات)، والثاني (درجتين)، والثالث (درجة)؛ ليتم وضع علامة ‹√› أمام إحدى هذه البدائل.(***)

- تحكيم الاستبانة: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول: الصياغة اللغوية - درجة أهمية الحاجات اللغوية: الحاجات التواصلية، والحاجات القواعدية «الوظائف النحوية»، والحاجات المعجمية «المفردات والتعبيرات اللغوية»- مدى تناسب الحاجات اللغوية مع المواقف التواصلية التي تبرز فيها.

وقد قدَّم المحكمون بعض التعديلات التي استجاب لها الباحث؛ نظرا إلى وجاهتها، ودقة تبريرها العلمي، ولما فيها من ثراء لاستبانة تحليل الحاجات اللغوية، وفي ضوء تعديلات المحكمين ومقترحاتهم، والنسبة التي حددها الباحث لقبول المفردة أو حذفها، وهي (70%)؛ تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية، والمكونة من (21) موقفا تواصليا- بعد استبعاد المواقف ضعيفة الأهمية، وقد تضمنت هذه المواقف على (429) حاجة لغوية، منها (99) حاجة تواصلية، و(50) حاجة قواعدية «وظيفة نحوية»، و(280) حاجة معجمية «مفردة لغوية»، وذلك حسب طبيعة كل موقف وما يحتاجه من: حاجات لغوية؛ وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاستبانة.

***) انظر الملحق رقم (4): استبانة الحاجات اللغوية «الصورة المبدئية».

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تطبيق الاستبانة: قام الباحث بعرض هذه الاستبانة على الشق الثاني من عينة الدراسة، وهي مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ممن يعملون في: معاهد، ومراكز تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وفي بعض المدارس الدولية الذين لديهم قسم لتعليم اللغة العربية للأجانب؛ وذلك لبيان درجة أهمية هذه الحاجات لدى هذه العينة، والتي بلغت (27) معلما (الشق الثاني من العينة)، ومن خلال حساب التكرارات والوزن النسبي تمَّ تحديد درجة أهمية هذه الحاجات: (حاجات تواصلية- حاجات قواعدية «وظائف نحوية»- حاجات معجمية «مفردات وتعبيرات لغوية»).

تحليل النتائج وتفسيرها:

1. بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية التي تُقدَّم لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالمواقف اللغوية التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، بلغت هذه القائمة (26) موقفا تواصليا، منها (13) موقفا في المستوى المبتدئ (1أ)، و(13) موقفا في المستوى المبتدئ (1ب)، والجدول التالي يوضح هذه المواقف كما يلي:

جدول رقم (4): مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الأوربيون

المستوى	مواقف الاتصال اللغوي	المستوى	مواقف الاتصال اللغوي
	تحية وتعارف.		مهن ووظائف.
	أنا أحب أسرتي.		التعريف ببلدي.
	في المطعم.		جولة في المدينة.
	جسمي سليم.		صف لي الطريق.
	في السكن.		تعرَّفْ الساعة والوقت.
	عند الطبيب.		فصول السنة.
A 1	يوميات طالب في معهد تعليم اللغة العربية.	1B	المواصلات.
	تعرُّف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها.		السفر.
	جولة في السوق.		العطلة.
	في مكتب العقارات.		عالم الحيوان.
	مع بائع الأثاث.		التسلية والهوايات.
	في مكتب الحجز.		البريد الإلكتروني.
	في سوق الجوالات.		قراءة الجرائد.

وبعد تجميع هذه المواقف قام الباحث بعرضها على عينة الدراسة من الطلاب، وذلك بعد وضعها في شكل استبانة****؛ لبيان درجة أهمية هذه المواقف لدى عينة الدراسة، وقد

****) انظر الملحق رقم (2): قائمة مواقف الاتصال اللغوي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قام الباحث بتفريغ التكرارات المعبرة عن استجابات العينة تجاه مفردات الاستبانة، ثم قام باستخراج النسبة المئوية لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه المواقف تبعا لدرجة الأهمية، والجدول التالي يوضح ترتيب هذه الحاجات تبعا لدرجة الأهمية:

جدول رقم (5): ترتيب مواقف الاتصال اللغوي وفق التكرارات والنسب المئوية

م	الموضوعات الخاصة بالمستوى (١ أ)	تكرار	النسبة المئوية %	الترتيب وفق النسبة المئوية
1	تعرُّف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها	27	75.0	1
2	تحية وتعارف	26	72.2	2
3	جولة في السوق	25	69.4	3
4	في المطعم	25	69.4	4
5	عند الطبيب	23	63.9	5
6	في السكن	20	55.6	6
7	في مكتب الحجز	19	52.8	7
8	يوميات طالب في معهد اللغة العربية	19	52.8	8
9	أحب أسرتي	17	47.2	9
10	في مكتب العقارات	16	44.4	10
11	في سوق الجولات	14	41.2	11
12	جسمي سليم	11	30.6	12
13	مع بائع الأثاث	3	8.3	13

م	الموضوعات الخاصة بالمستوى (١ ب)	تكرار	النسبة المئوية%	الترتيب وفق النسبة المئوية
1	السفر	27	75.0	1
2	مهن ووظائف	26	72.2	2
3	صف لي الطريق	26	72.2	3
4	المواصلات	22	61.1	4
5	التعريف ببلدي	21	58.3	5
6	تعرف الساعة والوقت	20	55.6	6
7	العطلة	19	52.8	7
8	جولة في المدينة	18	50.0	8
9	البريد الإلكتروني	17	47.2	9
10	فصول السنة	16	44.4	10
11	التسلية والهوايات	14	38.9	11
12	قراءة الجرائد	13	36.1	12
13	عالم الحيوان	8	22.2	13

ويتضح من الجدول السابق أن معظم المواقف التواصلية في المستويين: (أ- ب) قد حصلت على درجة عالية أو متوسطة الأهمية (21 موقفا)، بينما المواقف التي حصلت على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

درجــة ضعيفــة الأهمية بلغــت (5) مواقف فقط في المســتويين، وهذا يمكن تفســيره بأن الطلاب الأوربيين يشعرون بأهمية هذه المواقف التواصلية، وضرورة تضمينها في مناهجهم، وتدريبهم على التواصل الجيد فيها.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة (رشدي طعيمة، 1982م، ص8-22) التي دعت إلى ضرورة تحديد المواقف العامة التي يتوقع أن يمر بها متعلمو اللغة العربية، والتي يحتاجون فيها إلى احتياجات لغوية وثقافية معينة؛ بما يمكنهم من الاتصال بمتحدثي العربية في أقطارها المختلفة إذا ما أشبعت هذه الحاجات التي يفتقرون إليها.

كما تتفق مع دراسة (هداية إبراهيم، 2009م، ص25) التي أكدت ضرورة الاهتمام بتحديد مواقــف الاتصــال اللغــوي، والحاجات اللغوية التــي يحتاج إليها الطــلاب في هذه المواقف، والتــي بينت أن صعوبــات التواصل اللغوي التي يعاني منها الطــلاب في كثير من المواقف التواصليــة تعــود إلى أن الطلاب يحتاجون في هذه المواقف إلى اكتســاب مهارات معينة في ضوء احتياجاتهم اللغوية؛ مما يبرز ضرورة تحديد المواقف التواصلية والحاجات اللغوية التي تظهر في هذه المواقف لدى الطلاب.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة الحالية.

بالنســبة للإجابــة عن التســاؤل الثاني، وهو: (ما أهــم الحاجات اللغوية التــي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الأوروبيون في مواقف الاتصال اللغوي؟)

توصــل الباحث إلى قائمــة بالحاجات اللغوية التي يحتاج إليهــا متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في المســتوى المبتدئ: (1أ- 1ب)، بلغت هذه القائمة بصورة كلية (429) حاجــة لغويــة، منها (99) حاجة تواصلية، و(50) حاجة قواعديــة «وظيفة نحوية»، و(280) حاجة معجمية «مفردة لغوية»،كان نصيب المســتوى المبتدئ 1أ (237) حاجة لغوية، بواقع (57) حاجــة تواصليــة، و(28) حاجــة قواعديــة «وظيفــة نحويــة»، و(152) حاجة معجمية «مفردة لغوية»، بينما كان نصيب المســتوى المبتــدئ 1ب (192) حاجة لغوية، بواقع (42) حاجــة تواصليــة، و(22) حاجة قواعديــة «وظيفة نحوية»، و(128) حاجــة معجمية «مفردة لغوية»، والجدول التالي يوضح هذه الحاجات كما يلي:

جدول رقم (6): الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المواقف التواصلية في المستوى (١ أ)	الحاجات اللغوية (أحتاج إلى)		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعبيرات اللغوية)
	تعرُّف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها.	السؤال عن أسماء المقررات الدراسية. تعرف توزيع الجدول الدراسي وقاعات الحضور. تعرف التقديرات المختلفة والدرجات اللازمة للحصول على هذا التقدير. تعرف مواعيد الاختبارات: الشهرية- النصف فصلية- الفصلية- النهائية. الاستيضاح عن نظام الحضور والغياب. الاستفسار عن طريقة تسلُّم الكتب الدراسية. السؤال عن توزيع المقررات على المستويات المختلفة.	الاستفهام بـ: ما- أين- متى- هل- كيف- كم.	الجدول الدراسي- القاعات الدراسية- المواعيد- الحضور- الغياب- الاختبارات- التقديرات: مقبول، جيد، جيد جدا، ممتاز- تسلُّم الكتب- المقررات الدراسية- أسماء المقررات الدراسية- عدد الساعات الدراسية.
	تحية وتعارف	إلقاء التحية والرد عليها في الأوقات المختلفة. السؤال عن الاسم، والرد عليه. السؤال عن الجنسية، والرد عليه. التعريف بالآخرين.	الاستفهام بـ: ما- من أين. النسب: فرنسي- ألماني- إيطالي...إلخ. أسماء الإشارة: هذا- هذه.	السلام عليكم- صباح الخير- صباح النور- ما اسمك- الجنسية- هذا- هذه.
	جولة في السوق	الترحيب بالمتسوق. الطلب بأسلوب مهذب: من فضلك- لو سمحت... أعطني أو أريد...إلخ. الاستجابة المهذبة للطلب: تفضل- هذا هو ما طلبت...إلخ. التوجيه إلى القسم المطلوب بأدب. السؤال عن الأسعار. التفاوض حول السعر والاتفاق عليه.	الاستفهام بـ: كم- ما- هل. المبتدأ والخبر. أسماء الإشارة: هذا- هذه. العدد من ١: 10.	أهلا وسهلا- أي خدمة_ من فضلك- لو سمحت- أريد- تفضل- قسم- السعر- الثمن- غالي- رخيص- تخفيض- شكرا جزيلا- مع السلامة.
	في المطعم	طلب قائمة الطعام بأسلوب مهذب. الاستفسار عن الوجبات ومكوناتها ووزنها. تعرف أنواع متعددة من: الأطعمة- الفواكه- المشروبات. السؤال عن السعر الإجمالي.	المضارع للمخاطب المذكر: تريد- تحب- ترغب- تطلب. المضارع المسند لياء المخاطبة: تريدين- تطلبين- تحبين. الاستجابة بـ: نعم أو لا + الفعل المضارع.	جائع- مطعم- النادل- قائمة الطعام- مشروبات باردة- مشروبات ساخنة- أسماء بعض الأطعمة- أسماء بعض المشروبات- أسماء بعض الفواكه- وجبة-مشوي- مقلي- السعر.
	عند الطبيب	الشعور بالألم. الذهاب إلى االمستشفى. تعرف الأقسام الطبية في المستشفى. أخذ الوصفة الطبية. مقابلة الطبيب المختص. بيان أنواع الدواء: حبوب- شراب- حقنة. بيان الجرعة وطريقة تناول الدواء. الدعاء بالشفاء للمريض. شكر الطبيب والصيدلي.	المضارع للمتكلم: أشعر- أريد- أذهب. الاسم والمضارع المضافين لياء المتكلم: رأسي-يؤلمني-بطني تتعبني. الطلب بأدب: من فضلك- لو سمحت. صيغة العقود والمئة ومضاعفاتها.	أعضاء الجسم-الطبيب- المستشفى- تؤلمني- أشعر- أقسام المستشفى: باطنية- جلدية- عظام- أنف وأذن وحنجرة... إلخ- وصفة طبية- فحص- دواء- حقنة- حبوب- الجرعة- شفاك الله- شكرا.
	في السكن	وصف الحي الذي أسكن فيه. وصف مكونات السكن. ذكر قيمة الإيجار.	العدد ألف ومضاعفاته. حروف الجر: من- في. المضارع للغائب: يتكون- يوجد- يقع السكن.	منزل- شقة- بيت- منطقة- حيّ- يقع- قريبا- بعيدا- غرفة نوم- مجلس- غرفة أطفال- مطبخ- حمام- طابق- حديقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المواقف التواصلية في المستوى (1 أ)	الحـاجـــات اللغـــويـــة (أحتـاج إلى)		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعبيرات اللغوية)
	في مكتب الحجز	تحديد جهة الذهاب والعودة في التذكرة. تحديد الخطوط الجوية المطلوبة. السؤال عن موعد الإقلاع والهبوط. السؤال عن ثمن التذكرة.	تعلم التركيب النحوي: أريد أن أذهبَ- أريد أن أحجزَ، مع التدريب على نصب المضارع بأن.	مكتب الحجز- تذكرة- ذهاب- عودة- الخطوط الجوية- رقم الرحلة- الإقلاع- الهبوط- المقعد- الثمن- تأكيد الحجز.
	يوميات طالب في معهد اللغة العربية	الإخبار عن موعد الاستيقاظ والخروج من المنزل. الترحيب بالزملاء عند مقابلتهم. الإخبار عن المحاضرات التي تم حضورها. التحدث عن الأنشطة التي تم ممارستها في المعهد. تحديد موعد الانتهاء من الدراسة. ذكر الممارسات التي يقوم بها الطالب بعد العودة لسكنه، مثل: تناول الغداء- النوم- التريُّض- الاستذكار- الصلاة وقراءة القرآن.	العطف بـ الواو- ثم. إضافة الاسم لياء المتكلم. المضارع للمتكلم: أذاكر- أقابل- أسلِّم.	أستيقظ- أخرج- مبكرا- تأخير- محاضرة- أنشطة طلابية- مواعيد- اجتهاد- شرح- مذاكرة- تناول الوجبات الثلاث- التريض- النوم- الصلاة- التسلية.
	أحب أسرتي	التعريف بأفراد الأسرة. الاستفسار عن أفراد أسر الآخرين. تعرف مهن بعض أفراد الأسرة.	الاستفهام بـ ماذا- هل لك. الجملة الاسمية: (مبتدأ «اسم إشارة»+ خبر «اسم مضاف لياء المتكلم»)، مثل: هذا أبي- هذه أمي.	أسرتي- تتكون- أفراد الأسرة: (الأب- الأم، الجد- الجدة- العم- الخال- العمة- الخالة)- هل- مهن ووظائف: (مدرس- طبيب- نجار- صيدلي- مهندس-خياط).
	في مكتب العقارات	الاستفسار عن مكان السكن. الاستفسار عن نوع السكن. تعرف مكونات السكن: غرفة نوم- مطبخ- مجلس- غرفة أطفال. السؤال عن قيمة السكن، وطريقة الدفع. إبرام العقد.	الاستفهام بـ: مم يتكون- كم ثمن أو سعر. مجيء الخبر جملة فعلية.	غرفة- شقة- منزل- إيجار- تمليك- قسط- دفع- مقدَّم- مؤخَّر- العقد- مدة العقد.
	في سوق الجولات	الاستفسار عن أنواع الجولات وخطوط الشرائح. الاستفسار عن خصائص الجوالات والخطوط ومزاياها. السؤال عن كيفية شحن البطاقة. تعرف سعر الجولات والخطوط. تعرف سعر المكالمات. الاستفسار عن العروض والتخفيضات.	المضاف والمضاف إليه: أحسن خطٍ- أفضل جوالٍ- أرخص عرضٍ. الاستفهام بـ:ما- كم: ما خصائص- ما مزايا- كم سعره- كم ثمنه.	سوق الجوالات- خطوط- شرائح- عروض- تخفيضات- سعر- الدقيقة- شحن- مزايا- الجوال أو المحمول- صلاحية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المواقف التواصلية في المستوى (أ ب)	الحاجات اللغوية (أحتاج إلى)		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعبيرات اللغوية)
	السفر	الذهاب: طلب إبراز جواز السفر. السؤال عن مكان وزن الحقائب. التفاوض حول الوزن الزائد في الحقائب. التحدث مع ضابط الجوازات. الاستماع إلى الإعلان عن الدخول إلى الطائرة. العودة: الترحيب بعودة المسافرين. السؤال عن مكان استلام الحقائب. الاستفسار عن فقدان الأشياء. التحدث مع موظف الجمارك.	أسلوب الأدب: من فضلك- لو سمحت- تفضل. العدد المعطوف. العدد المعطوف مع المائة.	أين- جواز السفر- التأشيرة- وزن الحقائب- وزن زائد- غرامة- ضابط الجوازات- حمدا لله على السلامة- تسلُّم الحقائب- المفقودات- موظف الجمارك- مع السلامة.
	مهن ووظائف	الاستفسار عن مهن الآخرين. التعريف بمهنتي. بيان قيمة العمل في المجتمع.	إسناد الاسم لكاف الخطاب. إن وأخواتها.	أنا- أعمل- وظيفة- مهن: تاجر- حلاق- سباك- طابع- محاسب- قيمة- العمل- رقي- تأخر- مجتمع.
	صف لي الطريق	تعرف الاتجاهات الأربع. ذكر المعالم الرئيسة في الطريق: فندق- مستشفى- محطة قطار- جامعة- لوحة إرشادية- طريق رئيس- طريق خدمة- نفق- جسر- دوّار- عودة إلى الخلف.	فعل الأمر: اتجه- استدر- عُدْ إلى الخلف- امش إلى الأمام. المضارع المقترن بالسين أو سوف: ستجد- سيأتيك- سترى. العدد: صيغ العقود- مضاعفات المائة.	يقع- اتَّجِهْ- الاتجاهات الأربع: شرق، غرب، شمال، جنوب/ يمين، يسار، أمام، خلف- ستجد- معالم رئيسة في الطريق: فندق، مستشفى، محطة قطار، جامعة، لوحة إرشادية، طريق رئيس، طريق خدمة، نفق، جسر، دوّار، عودة إلى الخلف- العدد «50- 100» ومضاعفاتهما- مترا- أمتار.
	المواصلات	تعرف أنواع المواصلات المختلفة. السؤال عن: مواقف السيارات- محطة القطار- الميناء- المطار. الاستفسار عن أسعار وسائل المواصلات.	العدد المركب. الاستفهام بـ: أين- كم.	الجِمَال- الخيل- سيارة- قطار- سفينة- طائرة- مواقف سيارات- محطة قطار- ميناء- مطار- وسائل المواصلات- المسافة- كم- الأجرة.
	التعريف ببلدي	تحديد موقع بلدي بالنسبة للخريطة. ذكر العاصمة وأهم المدن. بيان النظام السياسي في بلدي. الإخبار عن اللغة الرسمية والديانات الموجودة ببلدي. تحديد العملة المستخدمة في بلدي. ذكر أشهر المنتجات والمحاصيل الزراعية. ذكر أشهر الصناعات ببلدي. بيان أهم المعالم السياحية ببلدي.	النعت والمتعوت. المضاف والمضاف إليه.	خريطة- بلدي- تقع- يحدها من- العاصمة- أهم المدن- المعالم السياحية- النظام السياسي- الدين الرسمي- اللغة الرسمية- العملة- أشهر- المنتجات- الصناعات.
	تعرف الساعة والوقت	الاستفهام عن موعد بعض الأعمال اليومية. الإجابة عن هذه الأسئلة. قراءة الصور المختلفة للساعة والتعبير عنها بذكر الوقت.	صياغة فاعل وفاعلة من العدد 1:10، مثل: خامس- خامسة. المعطوف بالواو. الاستفهام بمتى.	الساعة- موعد- أعمال- مشاغل- ربع- نصف- دقيقة- ثانية.
	العطلة	الاستفسار عن أوقات العطلات. توضيح الطرائق المختلفة لقضاء العطلة. بيان كيفية الاستفادة من العطلة.	الاستفهام بـ: كم- أين+ س+ فعل مضارع مسند لواو الجماعة: أين ستقضون- كم يوما ستكون.	العطلة- الإجازة- كم- يقضي- يستمتع- السفر- يستفيد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المواقف التواصلية في المستوى (أ ب)	الحـاجـات اللغـويـة (أحتاج إلى)		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعبيرات اللغوية)
	جولة في المدينة	الطلب من سائق سيارة الأجرة الذهاب بهم إلى جولة في المدينة. التعريف ببعض المعالم في المدينة. التعبير عن الاستمتاع بهذه الرحلة.	أسماء الإشارة. لقد+ الفعل الماضي.	من فضلك- جولة- مدينة- معالم- حدائق-المتنزهات- الفنادق- المطاعم- الجامعات- الأماكن الأثرية- استمتع.
	البريد الإلكتروني	التمييـز بيـن: المرسِـل، والمرسَـل إليه في الرسـالة الإلكترونية. كتابة عنوان معبر عن مضمون الرسالة. تعرف طريقة افتتاحية الرسالة. تعرف طريقة كتابة مضمون الرسالة والهدف منها. ختم الرسالة ختما جيدا.	الحال الجملة: أكتب إليك الرسالة وأنا في حالة جيدة. البدل بين الاسم واللقب: عزيزي الأستاذ محمد.	المرسِل- المرسَل إليه- رسالة- بريد إلكتروني- عزيزي- صديقي- أكتب إليك- بصحة- جيدة- وأخيرا.
	فصول السنة	تعرف أسماء فصول السنة الأربع. ذكر خصائص كل فصل. ذكر بعـض المناسـبات التي ترتبـط بفصول معينة.	التركيب: جار ومجرور+ فعل مضارع+ فاعل، مثل: في الشتاء تسقط الأمطار- في الربيع يخضر الزرع- في الخريف تتساقطالأوراق. المضاف والمضاف إليه.	فصول السنة- شتاء-خريف-ربيع- صيف- يتسم- معتدل- حار- بارد- متقلب- ممطر- جاف- أعياد الربيع.

وقـد قـام الباحث بتجميـع هذه الحاجـات وعرضها على الشـق الثاني من عينة الدراسـة، وهـي مجموعة من معلمي اللغة العربيـة للناطقين بغيرها، ممن يعملون في: معاهد، ومراكز ومدارس تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وذلك بعد وضعها في شـكل اسـتبانة(*****)؛ لبيان درجـة أهميـة هذه الحاجات لدى الفئات المختلفة في عينة الدراسـة، وقد قام الباحث بتفريغ التكرارات، وحساب الوزن النسبي لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه الحاجات تبعا لدرجة الأهمية، وقد فرز الباحث هذه الأوزان النسبية في ضوء حساب طاقة المدى لمستوى الأهمية كما يلي:

- الحاجات عالية الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (2.50: 3).
- الحاجات متوسطة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (1.50: 2.49).
- الحاجات ضعيفة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (1.49: 1).

*****) انظر الملحق رقم (3): استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويوضح الجدول التالي ترتيب هذه الحاجات تبعا لدرجة الأهمية الموضحة أعلاه:

جدول رقم (7): ترتيب الحاجات اللغوية تبعا لدرجة الأهمية

التصنيف	أهمية الحاجات التواصلية			أهمية الحاجات القواعدية (الوظائف النحوية)			أهمية الحاجات المعجمية (المفردات اللغوية)		
	عالية	متوسطة	ضعيفة	عالية	متوسطة	ضعيفة	عالية	متوسطة	ضعيفة
أرقام الحاجات	10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 16-15-14-13-12-11 23-22-21-20-19-18 29-28-27-26-25-24 35-34-33-32-31-30 42-40-39-38-37-36 48-47-46-45-44-43 54-53-52-51-50-49 61-60-59-58-56-55 67-66-65-64-63-62 74-73-72-71-70-68 80-79-78-77-76-75 86-85-84-83-82-81 93-92-91-90-89-87 99-98-97-96-95-94	41-17 88-69	57	5-4-3-2-1 10-9-8-7-6 14-13-12-11 18-17-16-15 22-21-20-19 26-25-24-23 30-29-28-27 34-33-32-31 38-37-36-35 42-41-40-39 47-46-44-43 49-48	50-45		كل المفردات عالية الأهمية		
العدد	94	4	1	48	2	لا يوجد	280	لا يوجد	لا يوجد

ويتضح من الجدول السابق أن (94) من الحاجات التواصلية قد حصلت على درجة عالية من الأهمية، بينما حصل أربع حاجات فقط على درجة متوسطة، ولم يحصل على درجة ضعيفة إلا حاجة تواصلية واحدة، هي الحاجة رقم (57)، والتي تتبع الموقف التواصلي (في سوق الجوالات)، والتي تنص على: (الاستفسار عن العروض والتخفيضات)، ويفسر الباحث حصول هذه الحاجة على درجة منخفضة، بأنها غير ملائمة للمستوى المبتدئ، فالطالب المبتدئ في تعلم اللغة العربية يهتم بالعموميات، أما التفصيلات فلا يدخل فيها؛ لأنها أعلى من مستواه اللغوي؛ مما أشعر العينة التي طُبقت عليها الاستبانة بعدم أهمية هذه الحاجة التواصلية للطالب الأوربي المبتدئ، كما أن ارتفاع مستوى الطلاب الأوربيين الاجتماعي والمعيشي؛ لا يدفعهم بقوة إلى البحث عن العروض والتخفيضات، وخصوصا في المراحل الأولى من مراحل تعلم اللغة.

أما بالنسبة إلى حصول معظم الحاجات التواصلية على درجة عالية من الأهمية، فإن الباحث يفسر ذلك بأن المعلمين الذين طُبقت عليهم الاستبانة شعروا بأهمية هذه الحاجات التواصلية للطلاب، حيث اشتُقت هذه الحاجات من مواقف الاتصال اللغوي علية الأهمية ومتوسطتها فقط، فقد تم حذف المواقف ضعيفة الأهمية التي أسفر عنها التطبيق في الأداة الأولى (استبانة المواقف التواصلية)؛ مما جعل المعلمين يشعرون بالأهمية المرتفعة لهذه الحاجات التواصلية لدى الطلاب الأوربيين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يؤكده الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات من أهمية تعلم اللغات تواصليا، وضرورة العناية بتصميم المهام الاتصالية التي تلعب دورا بارزا في:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقررات الدراسية، والمواقف التعليمية، بالإضافة إلى أنها تجعل المتعلمين أكثر استعدادا للمشاركة واستخدام اللغة الهدف بدلا من اللغة الأم في مواقف الاتصال اللغوي. (الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات،2008م، ص170-171)

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (هداية إبراهيم،2009م،ص49:62) التي سعت إلى تحديد أهم الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد توصلت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بـ (100) حاجة لغوية، وزعتْ على (12) مجالا رئيسا، وتمَّ ترتيبها تبعا لدرجة الأهمية من خلال استطلاع آراء الطلاب والمعلمين.

ومما يؤكد نتيجة الدراسة الحالية دراسة (عبد الخالق الضبياني) (Abd-Alkhliq Al-dabyany http://www.yemen- ic.info) التي دعت إلى ضرورة مراعاة حاجات المتعلمين عند تصميم المناهج التعليمية، وذلك لعلاج ضعف مستوى الطلاب في المهارات اللغوية؛ نظرا لعدم مراعاة المناهج الدراسية لحاجاتهم، ودراسة (ناصر الغالي، http://www.faculty. ksu.edu.sa)، التي أشارت إلى وجود فجوة بين ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به في المواقف التي يتعرضون لها، وذلك بسبب افتقارهم إلى حاجات لغوية معينة ينبغي الاهتمام بها عند إعداد المواد التعليمية لمتعلمي العربية.

أما بالنسبة إلى الحاجات القواعدية، «الوظائف النحوية»، فقد حصلت جميعها على درجة مرتفعة إلا اثنتين فقط حصلتا على درجة متوسطة، ويفسر الباحث ارتفاع درجة أهمية معظم الوظائف النحوية بأن هذه الوظائف خرجت من خلال الموقف اللغوي التواصلي، فهي تلعب دورا بارزا في نجاح هذا الموقف، فالنحو هنا في هذا الطرح الجديد، لم يعد مجرد قوالب جامدة يستظهرها الطلاب، وإنما أصبح لها معنى وقيمة بارزة في نجاح الطلاب في التواصل اللغوي في هذه المواقف؛ الأمر الذي أشعر بأهمية هذه الوظائف النحوية.

أما بالنسبة إلى الحاجات المعجمية، «المفردات اللغوية»، فقد حصلت جميعها على درجة مرتفعة من الأهمية، ويمكن عزو ذلك إلى الدقة في تحديد المفردات اللغوية التي تناسب هذه المواقف اللغوية المختلفة عند بناء الاستبانة، كما أن المعلمين الذين طبقت عليهم هذه الاستبانة يستشعرون أهمية المفردات اللغوية في اكتساب وتعلم اللغة. ويؤكد تلك النتيجة دراسة (إبراهيم أبو حيمد، 1406هـ)، ودراسة (عبد الله بن صالح العمري، 1424هـ)، ودراسة (أسماء العتيبي، 1430هـ) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أهمية المفردات اللغوية في اكتساب وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة الحالية.

2. بالنسبة إلى الإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: (ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي يراعي مواقف وحاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوروبيين في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؟)

قام الباحث بوضع تصور لبرنامج مقترح يراعي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، ويمكن تناول هذا التصور المقترح بشيء من التفصيل فيما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولا- فلسفة ومنطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور المقترح من فلسفة مؤداها أن تعليم المهارات اللغوية للطلاب الأوربيين، لا بد وأن يتم في ضوء حاجاتهم اللغوية؛ ليسهل تدريب الطلاب عليها، واكتسابهم لها، شريطة أن يتم تقديم تلك الحاجات اللغوية والتدريب عليها من خلال مواقف لغوية تواصلية يتعرض لها هؤلاء الطلاب؛ وذلك بهدف إشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.

ثالثا- أهداف التصور المقترح:

أ. الأهداف العامة:

أن يكون الطالب الأوربي في المستوى المبتدئ قادرا على أن:

1. يفهم الحوار التواصلي الذي يدور أمامه.
2. يشارك في الموقف التواصلي، ويستجيب لغويا بطريقة مناسبة.
3. يستطيع توجيه الحديث وتبادله مع أطراف الموقف التواصلي.
4. يكتسب الوظائف النحوية التي تمكنه من التواصل اللغوي المقبول.
5. يكتسب المفردات والتعبيرات اللغوية التي يحتاج إليها في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها.
6. يوظف ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات ووظائف نحوية في المواقف التواصلية التي يتعرض لها.
7. يستطيع تلبية احتياجاته من خلال التواصل اللغوي الواضح والمقبول.

ب. الأهداف الخاصة «الإجرائية»:

1. أن يكون الطالب الأوربي قادرا على أن يتواصل بصورة واضحة ومقبولة في المستوى (أ١) في المواقف التالية: تعرُّف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي يدرس بها- تحية وتعارف- جولة في السوق- في المطعم- عند الطبيب- في السكن- في مكتب الحجز- يوميات طالب في معهد اللغة العربية- الحديث عن الأسرة- في مكتب العقارات- في سوق الجولات.
2. أن يكتسب الوظائف النحوية الملائمة لمواقف الاتصال اللغوي في المستوى (أ١)، ويوظفها في تواصله.
3. أن يوظف الطالب الأوربي في المستوى (أ١) ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات لغوية في التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها.
4. أن يكون الطالب الأوربي قادرا على أن يتواصل بصورة واضحة ومقبولة في المستوى (ا ب) في المواقف التالية: السفر- مهن ووظائف- صف لي الطريق- الحديث عن المواصلات- التعريف ببلدي- تعرف الساعة والوقت- العطلة- جولة في المدينة- البريد الإلكتروني- فصول السنة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

5. أن يكتسب الوظائف النحوية الملائمة لمواقف الاتصال اللغوي في المستوى (ا ب)، ويوظفها في تواصله.
6. أن يوظف الطالب الأوربي في المستوى (ا ب) ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات لغوية في التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها.

رابعا- محتوى التصور المقترح:

يرى الباحث أنه ينبغي أن تبنى مناهج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين في المستوى المبتدئ (أ- ب) في ضوء مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب حقيقة؛ حتى يشعر الطلاب بقيمة ما يتعلمونه، ويربطونه بواقعهم الحياتي؛ ومن ثَمَّ تُضمن هذه المواقف التواصلية مجموعة من المهارات اللغوية التي تسد احتياجات الطلاب اللغوية التي يحتاجون إليها للتواصل المقبول في هذه المواقف.

وتبرز هذه الحاجات اللغوية في التصور المقترح الحالي في ثلاث صور، هي:

- حاجات تواصلية.
- حاجات قواعدية «وظائف نحوية».
- حاجات معجمية «مفردات وتعبيرات لغوية».

ويتضمّن هذا المحتوى ثلاثة مستويات متكاملة ومتداخلة يصعب فصلها في الموقف الاتصالي، هي:

- محتوى تواصلي: ويتمثل ذلك فيما يقدم للطلاب في مواقف الاتصال اللغوي من: أصوات، ومفردات، وجمل، وتعبيرات يكتسبها الطلاب ويتعلمونها من خلال تعرضهم المباشر للموقف التواصلي وإشراكهم فيه.
- محتوى لغوي: ويتمثل فيما يقدم للطلاب من مهارات ومهام لغوية ووظائف نحوية تساعد على ضبط شكل الاتصال اللغوي وصحته.
- محتوى ثقافي: ويتمثل فيما يُبَثُّ داخل الموقف الاتصالي من: قيم، وعادات، وأنماط تفكير تبرز من خلال التواصل بين أطراف الموقف التواصلي.

ويقترح الباحث أن يتكون محتوى هذا التصور المقترح من ست وَحَدات، بحيث تتكون كل وَحْدة من مجموعة من الدروس التي تعبر عن مواقف من مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب، والتي تم تحديدها في الدراسة الحالية من خلال استبانة المواقف التواصلية، ويمكن عرض هذه الوحدات فيما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (8): وَحَدات ودروس التصور المقترح

أولا- المستوى المبتدئ (١أ)	ثانيا- المستوى المبتدئ (١ب)
الوحدة الأولى- وتتكون من الدروس التالية: تحية وتعارف. تعرُّف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها. أحب أسرتي. يوميات طالب في معهد اللغة العربية. الوحدة الثانية- وتتكون من الدروس التالية: في المطعم. في سوق الجولات. جولة في السوق. في السكن. الوحدة الثالثة- وتتكون من الدروس التالية: عند الطبيب. في مكتب العقارات. في مكتب الحجز.	الوحدة الأولى- وتتكون من الدروس التالية: السفر. جولة في المدينة. المواصلات. صف لي الطريق. الوحدة الثانية- وتتكون من الدروس التالية: تعرف الساعة والوقت. فصول السنة. العطلة. الوحدة الثالثة- وتتكون من الدروس التالية: التعريف ببلدي. مهن ووظائف. البريد الإلكتروني.

خامسا- الأساليب التدريسية.

تتمثل أهم الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها في تدريس هذا التصور المقترح فيما يلي:

- الطريقة التواصلية.
- الطريقة السمعية التواصلية.
- الطريقة العلاجية التواصلية.
- التعلم النشط.
- التعلم التعاوني.

سادسا- الأنشطة.

يقترح الباحث أن تُعَدَّ أنشطة هذا التصور المقترح في ضوء معطيات: المدخل التواصلي، والتعلم النشط؛ بحيث يُوضع الطالب في الموقف التواصلي؛ لاكتساب المهارات والمهام اللغوية المستهدَفة التي تلبي حاجات الطلاب الأوربيين اللغوية، وتتدرج هذه الأنشطة عبر الخطوات التالية:

- عرض موقف تواصلي يتضمن المهام اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها؛ لاستنتاج وملاحظة هذه المهام اللغوية (معايشة وتفاعل).
- تقديم مواقف تواصلية أخرى مشابهة لما تمَّ عرضه قبل ذلك؛ لإتاحة فرص التطبيق العملي للطلاب على هذه المهام والمهارات اللغوية –سالفة الذكر- (ممارسة وتطبيق).
- التوسع والاستثمار فيما تعلمه واكتسبه الطلاب من مهام ومهارات لغوية، وذلك من خلال توظيفها في مواقف لغوية تواصلية جديدة؛ بما يلبي حاجات الطلاب اللغوية بعد ذلك (توظيف واستثمار).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سابعا- الوسائل.

تمثلت أهم الوسائل التعليمية التي تم اقتراحها في هذا التصور المقترح فيما يلي:

- مقاطع تمثيلية (فيديو).
- مواد أصلية ومجسمات.
- شرائط مسجَّلة.
- أقراص مدمجة «CD».
- الشبكة العنكبوتية.
- البطاقات التعليمية.
- صور ولوحات.

ثامنا- أساليب التقويم.

تتمثل أساليب التقويم في هذا التصور المقترح في «بطاقات تقدير الأداء» التي تساعد المعلم على ملاحظة السلوك الأدائي للطلاب في ضوء مؤشرات أدائية محددة، وقد تمَّ صياغة هذه المؤشرات الأدائية بناء على المهام والمهارات اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها، ويتم صياغة بطاقات تقدير الأداء على مرحلتين، هما:

- إتباع كل درس بتقويم لأداء الطلاب في المهام المستهدفَة في هذا الدرس تحت عنوان «اختبر نفسك»، بحيث يتمّ تقويم أداء الطلاب في ضوء بطاقة تقدير أداء خاصة بالمهام اللغوية المتضمَّنة في هذا الدرس فقط، وعلى هذا يكون هناك إحدى وعشرون بطاقة تقويم لأداء الطلاب في دروس الوحدات الست.
- إتباع كل وحدة بتقويم تحت عنوان «اختبار نهاية الوحدة»، بحيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام والمهارات اللغوية التي تمَّ تدريب الطلاب عليها في دروس هذه الوحدة، وعلى هذا يكون هناك ست بطاقات تقويم لأداء الطلاب في الوحدات الست.
- ختم التصور المقترح أو البرنامج اللغوي بتقويم نهائي تحت عنوان «اختبار نهائي»، بحيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام والمهارات اللغوية التي تمَّ تدريب الطلاب عليها في دروس الوحدات الست المقترحة، وبذلك يكون العدد الكلي لبطاقات تقدير الأداء هو (28) بطاقة، ما بين: الخاصة، والعامة الشاملة.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة الحالية.

توصيات البحث: توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب.
- مراعاة الحاجات اللغوية للطلاب عند بناء وتصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- مراعـاة المعايير العالمية الخاصـة ببرامج تعليم اللغات الأجنبية عند تصميم وبناء برامج تعليـم اللغـة العربية للناطقيـن بغيرها، مثل: معاييـر الإطار المرجعي الأوربي المشـرك للغات، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات «الأكتفل».
- إنشـاء مراكز متخصصة تهتم بصياغة المسـتويات المعياريـة اللازمة لأداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات المختلفة لتعلم اللغة.
- الاهتمام أولا عند تصميم المناهج التعليمية أو الدورات التدريبية للناطقين بغير العربية بتقديم الحاجات اللغوية ذات الرتبة الأولى [عالية الأهمية] التي حددتها الدراسة الحالية، ثـم الانتقال إلى الحاجات اللغوية ذات الرتبة الثانية [متوسـطة الأهمية] بعد ذلك، أما الحاجـات اللغويـة ذات الرتبة الثالثـة [ضعيفة الأهمية]، فيمكـن تقديمها في البرامج الحرة أو الإثرائية، أو كنشاط غير صفي يمارسه الطلاب خارج الصف الدراسي.
- ضرورة اسـتفادة اسـتراتيجيات وطرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الإطار المرجعي الأوروبي المشرك للغات في: تصميمها، وتنفيذها، وتقويمها.
- اهتمـام المناهـج والبرامج اللغوية بمواقف الاتصال اللغـوي التي طرأت حديثا، وتدريب المتعلمين عليها، مثل: التواصل شـفهيا أو كتابيا على مواقع التواصل الاجتماعي «فيس بـوك- تويتر- نوت لوج- توو...إلـخ»، والتواصل اللغوي عبر المدونات «blogs» أو المتون اللغوية العربية «Arabic Corpus»، أو التواصل اللغوي عبر الدردشـة «الشـات»، أو البريد الإلكتروني.
- ضـرورة إعادة النظـر في تصميم مناهج اللغة العربية المقدمـة للطلاب الأوربيين؛ بحيث تلبي الحاجات اللغوية للدارسين في ضوء الإطار الأوربي المشترك للغات.
- التـدرج من العام للخاص عند تصميم مناهـج اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث تبدأ هـذه البرامج بتحديد مواقف الاتصـال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، ثم الانطـلاق إلى تحديـد الحاجات اللغوية التي تبرز في هذه المواقف؛ ومن ثَمَّ صياغة المواد التعليمية والأنشطة اللغوية لهذه البرامج في ضوء المهام اللغوية التواصلية التي تساعد على تلبية الحاجات اللغوية لدى هؤلاء المتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للطلاب الأوربيين على تصميم المقررات والمواد التعليمية وإسـتراتيجيات وطرائق التدريس المرتبطة بها، بحيث تتسـق ومعايير الإطار الأوربي المشترك للغات.
- تقويـم برامـج تعليم العربية للناطقيـن بغيرها بصفة عامة، وللطـلاب الأوربيين بصفة خاصـة في ضوء اسـتبانتي: مواقف الاتصـال اللغوي، والحاجات اللغويـة اللتين توصلت إليهما الدراسة الحالية.

مقترحات الدراسة: يقترح البحث الحالي الموضوعات البحثية التالية:

- تقويـم برامـج تعليم اللغة العربيـة للناطقين بغيرهـا في ضوء معايير الإطـار المرجعي الأوربي المشترك للغات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- فعاليــة المدخــل التواصلي في اكتســاب مهارات اللغــة العربية لدى متعلمــي العربية من الطلاب الأوربيين.
- بنــاء مقيــاس متدرج rubric لتقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المستويات المعيارية التي حددها الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات.
- إعداد اختبار للكفاية اللغوية في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات.
- اللغــة المرحلية وأثرهــا في تباين المهام والحاجــات اللغوية لدى متعلمــي اللغة العربية الناطقين بها.
- فعاليــة برنامج إثرائي في الأنشــطة: الصفيــة، أو غير الصفية في ضــوء حاجات الطلاب اللغوية.
- تحديــد صعوبات التواصل الشــفهي لدى متعلمي اللغــة العربية من الأوربيين في مواقف الاتصال اللغوي.
- تحديــد مواقــف الاتصــال اللغوي لــدى الطــلاب الأوربيين في المســتويين: المتوســط، والمتقدم.
- دراســة تقويمية لمناهج تعليم اللغة العربية لغــة ثانية في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب.
- تقويم أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء أسس تعليم اللغة تواصليا.
- بطاقات تقدير الأداء وأثرها في قياس مســتوى التواصل الشــفهي لــدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- تعلم اللغة تواصليا ودوره في زيادة الدخل اللغوي لدى الطلاب.
- الانغمــاس اللغوي ومدى تحققه في ضوء اســتخدام المدخل التواصــلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

أولا- المراجع العربية:

- إبراهيم بن عبدالعزيز أبو حيمد: المفردات وتعليمها لغير الناطقين باللغة العربية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1406 هـ.
- أسماء مسهل العتيبي: النمو اللغوي لدى الصغيرات من متعلمات اللغة العربية الناطقات بلغات أخرى، رسالة ماجستير «غير منشورة»، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1430هـ.
- جابر زاهر العسيري: استراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير «غير منشورة»، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1431هـ.
- عبد الله بن صالح العمري: مفردات كتب القراءة وعلاقتها بالمعجم اللغوي لطلاب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير «غير منشورة»، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،الرياض، 1424 هـ.
- رشدي طعيمة: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1982م.
- .....: تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، 2003م.
- .....: المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات الإيسيسكو، 2006م.
- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- عادل فاضل علي: التغذية الراجعة وظائفها واستخدامها في تعلم المهارات الحركية،2006م، في: http://www.iraqacad.org/Lib/adil/acad2.pdf.
- عقلة محمود الصادي، فواز محمد العبد الحق: نظريات تعلم اللغة وطرق اكتسابها، تضيئات لتعلم اللغة العربية وتعليمها، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ع١، 1996م.
- مجلس التعاون الثقافي الأوروبي: الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة علا عبدالجواد وآخرين، معهد جوته، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2008م.
- مصطفى رسلان شلبي: متطلبات إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رؤى وتجارب، الملتقى العلمي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، « تجارب ورؤى مستقبلية « جامعة الأزهر الشريف، الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2013م.
- نايف خرما وعلى حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، عدد 126، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.
- هان تشوغ: منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية، في:
- http://www.ukm.my/sapba/Prosiding
- هداية هداية إبراهيم: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراة» غير منشورة»، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2008م.
- .....: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية. جامعة الملك سعود، 2009م.
- .....: المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، مؤتمر مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة، جامعة شريف هداية الله الإسلامية، جاكرتا، 2012م.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

- Abd-Alkhliq Al-dabyany http://www.yemen- ic.info.
- Galloway, Ann: Communicative language teaching: An introduction and sample activities, Center for Applied Linguistics, 1993, ERIC Digest (June), in: http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html.
- Kathleen Santpientro, in: www.airssforum.com.
- Larsen-Freeman, D.: Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Swain, M. A critical look at the communicative approach. ELT Journal, 39(1), 2. 12-1985.
- Vitiene, N, & MiČiulienĖ, R. (2008). Application of criteria-referenced assessment and qualitative feedback to develop foreign language speaking skills in the context of e-teaching /learning, The Quality of Higher Education.
- http://www.azilal-online.com.
- http://alpanafsaj.net/vb/archive/index.php/t-8059.html
- http://ar.wikipedia.org/wiki/
- http://en.wikipedia.org/wiki/
- http://www.arabicstat.com/board/showthread.
- http://www.faculty.ksu.edu.sa
- http://www.voiceofarabic.net
- http://www.geocities.jp/akiramochida33/eapclt.html.
- Williams, J: Discourse marking and elaboration and the comprehensibility of second language speakers. Paper Presented at the Second Language Research forum, Eugene, Oregon, 1990.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المُترجِمُ منير بعلبكي ومعجمُه «المورد» دراسة في علم المعجم وصناعته

بقلم: الدكتور علي القاسمي

المرحوم منير بعلبكي (1918-1999م):

هو من أبرز رواد الثقافة العربية في القرن العشرين. وقد درّس الأدب العربي والتاريخ الإسلامي في مدارس في لبنان والعراق والجامعة الأمريكية في بيروت قبل أن يتفرّغ للإنتاج الفكري. وبرزت إسهاماته الرائعة في مجاليْن هامَّين هما: الترجمة والمعجمية.

ففي مجال الترجمة، نقل إلى العربية أكثر من سبعين كتاباً من روائع الأدب العالمي الخالدة بأمانة بالغة، وبأسلوبٍ أدبيٍّ مشرقٍ رصين، يجعل من التلقّي متعةً كبيرة. فمن ترجماته: «كوخ العم توم» لهاريت ستاو، «الأرض الطيبة» لبيرل باك، «الشيخ والبحر» لهمنغواي، «أحدب نوتردام»، و«البؤساء» لفيكتور هيغو، «جين أيير» لشارلوت برونتي، وغيرها كثير من الكتب القيمة التي سحرتنا في طفولتنا وشبابنا، فتتلمذنا عليه. ولهذا استحقَّ لقب «شيخ المترجمين العرب» الذي أطلقه عليه عميد الأدب العربي الدكتور طه حسين. وأحسب أن المرحوم منير بعلبكي أعظم المترجمين العرب في تاريخ الثقافة العربية كلها.

وفي مجال المعجمية، يمكن القول، بكلّ ثقة، إنَّ المرحوم منير بعلبكي قفز بصناعة المعجم العربي (خاصة الثنائية اللغة) قفزة نوعية هائلة تضع اسمه في مصاف أسماء الصفوة من المعجميين العرب، كالخليل بن أحمد صاحب « العين»، والفيروزآبادي صاحب «القاموس»، وابن منظور صاحب «لسان العرب»، ولويس شيخو صاحب «المنجد». فكما ردَّدنا أسماء أولئك المعجميين الكبار، سنردد الأجيال اسم منير بعلبكي صاحب «المورد». وإضافة إلى سلسلة المعاجم المتنوّعة الأغراض المشتقة من «المورد»، مثل المورد الأكبر، والمورد الوسيط، والمورد الميسر، والمورد القريب، والمورد الصغير، بطبعاتها الإنكليزية - العربية، والعربية - الإنكليزية، فإن المرحوم بعلبكي أسَّس دار العلم للملايين التي يسّرت نشر كثير من أمهات الكتب، مثل تحقيقه لكتاب «جمهرة اللغة» لابن دريد. وأحسب أن أروع أعمال المرحوم منير بعلبكي تنشئته نجليْه، الدكتور رمزي والدكتور روحي، اللذين تابعا وطوّرا أعمال والدهما، فأنتج الدكتور روحي بعلبكي «المورد المرئي»، وهو قاموس موسوعي متعدّد اللغات (إنكليزي، عربي، فرنسي، إسباني) على خلفية 2500 لوحة ملوّنة، و25000 مصطلح علمي، تغطي 600 موضوع. أما الدكتور رمزي بعلبكي فقد اضطلع بتطوير «المورد» وصنع منه «المورد الحديث» الذي هو موضوع بحثنا هذا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هـذا التعريـف بالمرحوم منيـر بعلبكي يبيّن لنا لمـاذا كان معجمه المـورد أفضل المعاجم للمترجـم، لأن المؤلّـف انطلق في تصنيف معجمه من خبرة شـخصية ثرية طويلة في ميدان الترجمة. فهو أعرف الناس بما يطلبه المترجم في المعجم.

خصائـص المورد: تقوم دراسـتنا لهذا المعجم عـلى الطبعة الجديدة المطـوَّرة كمّاً وكيفاً، والتـي أصدرهـا صديقنا الدكتور رمزي منير بعلبكي، في مطلع الألفية الثالثة، باسـم «المورد الحديث»، وصدرت منها طبعة ثانية عام 2009م، وهي موضوع دراستنا اليوم.

وهـي تنطلـق من رؤية علـم اللغة الحديث إلى المعجـم بوصفه دليلاً لنحـو اللغة ينتظم صرفياتها (مورفيماتها) التي تُرتَّب ألفبائياً، وتعرَّف لغوياً، وتصنَّف حسـب الملامح النحوية والاجتماعيـة والثقافيـة ذات العلاقة. فهـي تتناول المعجم من حيث الغـرض، والمضمون، والشكل.

الغـرض: معجم المورد في طبعتيه 1967 و2009 هو معجم صُنّف لغرض مسـاعدة العربي عـلى فهم النصـوص الإنكليزية. ولكن أيَّ عربـي؟ يقول الدكتور رمـزي البعلبكي عن «المورد الحديث» إنه «للطالب والأسـتاذ والمترجـم والباحث والعالم ولكلِّ مثقَّف عربي». وفي مقدمة المرحـوم منير بعلبكـي في طبعة 1967 لمعجم المورد، قال: «وبعـد فهذا هو المورد أضعه... بين أيدي الباحثين والمدرِّسين وعامة المثقَّفين...».

وفي ظنّي أن معجم المورد بطبعتيه القديمة والحديثة هو للمترجم بوجهٍ خاص وبالدرجة الأولى، ولهـذا أخرجـت منه طبعات مختلفة لأنـواع المثقَّفين الأخرى، مثـل «المورد المصور للطلاب» و«المورد الموسوعي» للباحثين. ويعضد مضمونُ المعجم رأينا في أنه معجمٌ للمترجم قبل كلِّ مثقفٍ آخر.

المضمون:

أ. المضمـون الكمّـي: منذ الطبعة الأولى لمعجم المورد قرّر المرحوم منير بعلبكي «أن لا تقلّ مـواد المورد عـن مئة ألف مادة تمثّل الكثـرة الكاثرة من متن اللغـة الإنكليزية». وكان يؤمن «بأن العمل الناجح خاضع لنواميس التطور والرقي»، فكان «يزيد في كل طبعة من طبعات «المورد» كلماتٍ ومعاني استجدّ استعمالها في الإنكليزية، ويخصّص في مطلع كل طبعـة جديدة من المعجم صفحة يضمنها نموذجاً لبعـض هذه الكلمات والمعاني»، وهي زيادة ليسـت مقصورة على الكلمات والمعاني التي اسـتجد استعمالها في الإنكليزية فقط، وإنما تشمل الكلمات والمعاني التي فاتت الطبعات السابقة.

ب. المقدِّمة: المقدِّمة ضرورية لبيان: مقاصد المعجم، والجمهور المسـتفيد منه، ومنهجيته، وكيفيـة اسـتعماله، والمختصـرات المعتمدة فيـه، ومفتاح تلفُّظ كلمـات المداخل. وقد اشـتمل المـورد في طبعتـه الأولى وطبعتـه الحديثـة، هـذه المقدِّمة بجميـع عناصرها. وإرشـادات الاسـتعمال فيه واضحة مع الأمثلة الجلية. ولا بدَّ للمترجم الذي سيستعمل هذا المعجم بكثرة أن يدرس أولاً المقدمة، أو ما يسميها النقد الحديث بـ «عتبات النص» قبل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أن يدخل في متن المعجم.

ج. التهجية: يورد هذا المعجم مختلف الصور التي ترسم بها الكلمة الواحدة. فيعطي الكلمة مثلا في المدخل، ثم يعطي المادة كاملة بعد المدخل، وبعد ذلك يورد كل تهجية من تهجيات الكلمة في موضعها الألفبائي دون أي تعريف، ولكن يحيل القارئ على الكلمة في تهجيتها الأصلية.

د. النطق: إن معرفة نطق الكلمة تساعد على استيعاب اللفظ ومعناه وتذكُّرهما. والمورد يورد نطق الكلمة مستخدما رموز الكتابة الصوتية، ثمّ يعطي دلالاتها مع أمثلة في المقدمة.

هـ. المعلومات النحوية: يزود المورد القارئ بالمعلومات النحوية الضرورية التي تساعد على تعميق فهمه للمعنى. فبعد الكلمة الإنجليزية، يبيّن نوعها الصرفي، مثل: اسم (n)، وفعل لازم (v.i)، وفعل متعدٍ (v.t)، وصفة (a)، إلخ. وفي المقابلات العربية، يبدأ بمعاني الاسم ثم بمعاني الفعل أو الصفة أو الحال، إلخ. أو يبدأ بمعاني الفعل، أو بمعاني الصفة، أو بمعاني الحال، إذا كان الترتيب الإنكليزي يقتضي ذلك. ويفصل بين الأنواع الصرفية بعلامات بيّنها في المقدمة.

و. ترتيب المعاني: هناك طرائق مختلفة لترتيب المعاني. وقد اختار المورد ترتيب معانيه على أساس التسلسل التاريخي. وهو الترتيب الذي اتبعه معجما أكسفورد ووبستر، واعتمده بصورة رئيسية المرحوم بعلبكي في إعداد مواد المورد.

إن أفضل ترتيب يساعد المترجم والطالب والمثقّف العام، هو ترتيب المعاني بحسب الشيوع. فيقع القارئ على بغيته في المقابل الأول أو الثاني. ولا يضطر إلى قراءة جميع المقابلات حتى يصل إلى بغيته. ولكن الترتيب بحسب الشيوع لم يكن متوافراً في المعاجم الإنكليزية حينما صُنِّف المورد، لأن الدراسات اللسانية المعجمية الحاسوبية والإحصائية لم تكُن قد بدأت بعد، وكان الحاسوب في جيله الأول، ولم تزدهر المدوَّنات اللغوية الحاسوبية إلا في وقتٍ لاحق.

وقد أفاد المرحوم منير بعلبكي من الدراسات اللسانية التاريخية (التأثيلية)، في الإشارة إلى أصل الكلمات الإنكليزية إذا كان عربياً. وعلى الرغم من أن المترجم أو الطالب أو المثقف العربي قد لا يحفل بالمعلومة التاريخية التأثيلية، ولكنها أداة من أدوات التذكُّر، فهو سيتذكّر الكلمة ومعناها بسهولة، بفضل التقارب اللفظي والدلالي بين الكلمة الإنكليزية وأصلها العربي.

ز. التعابير الاصطلاحية: يحقُّ للمورد أن يفخر بعنايته الكبيرة بالتعابير الاصطلاحية والسياقية. وكان المرحوم منير بعلبكي مدركاً لصعوبتها وأهمّيتها. يقول في تصديره للطبعة الأولى: «عُنيتُ بالتعابير الاصطلاحية idioms التي يحارُ الطلاب والمترجمون، عادةً، في فهم مغاليقها».

وقد واصل الدكتور رمزي بعلبكي، أستاذ علم اللغة والمعجمية في جامعة بيروت الأمريكية، خطّة والده في العناية بالتعابير الأصطلاحية والسياقية، كما واصل كذلك منهجية والده

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في إضافة مثل توضيحي أو أكثر في كلِّ مدلولٍ من مدلولات الشرح، إلا حيث يكون المثل أمراً لا لزوم له.

ح. المصطلحات العلمية: يقول المرحوم منير بعلبكي في تصدير الطبعة الأولى من المورد: «وإذا كانت مصطلحات العلم الحديث والحضارة المعاصرة من أهم ما يطلبه المستنجد بالمعاجم الإنكليزية العربية، من ناحية، ومن أبرز ما يفتقده فيها، من ناحية ثانية، فقد حرصتُ على إثبات كل ما يحتاج إليه المثقف العربي من هذه المصطلحات...».

ويقول الدكتور رمزي بعلبكي في تصدير طبعة 2009 وهو يعدد خصائصها: «فمن تلك الخصائص العنايةُ بما استجد في السنوات الأخيرة من مصطلحات في شتى العلوم ولا سيما ما يتعلّق بالاتصالات والإلكترونيات وعلوم الكومبيوتر...».

وهذا عمل محمود يتطلَّب جهداً خارقاً، يستحقُ الشكر والتقدير. ومن مظاهر هذا العمل الهامّ اهتمام المورد منذ البداية بالسوابق واللواحق التي تستعمل بكثرة في المصطلحات العلمية. يقول المرحوم منير بعلبكي في آخر تصدير الطبعة الأولى: «بقي أن أشير إلى أنني عنيتُ عناية خاصة بالنصّ على البوادئ واللواحق التي تطرأ على أوائل الكلمات الإنكليزية وأواخرها، بوصفها مفتاحاً لا يُستغنى عنه في فهم الكلمات المركبة سواءٌ أَوَرَدَت ضمن دفتي المورد أم لم ترد (باعتبار أنها من الكثرة بحيث يضيق عن حصرها أيّ معجم مهما طال واتسع).»

ز. التقطيع: في تقاليد الطباعة الإنكليزية، يستطيع الطابع أن يقطّع الكلمة فيكتب بعضها في نهاية السطر وبعضها الآخر في بداية السطر التالي، لأن اللغة الإنكليزية جرمانية الأصل، واللغات الجرمانية لغات لصقية وليست اشتقاقية، ولصق الكلمات ببعضها لتكوين كلمة جديدة يسبب طولها في أحيان كثيرة، ولهذا يضطر الطابع إلى تقطيع الكلمة عندما تكون في نهاية السطر ولا يتسع السطر لها كلها. ولهذا التقطيع قواعد معينة، إذ تقطَّع الكلمة بحسب المقاطع. وقد اعتنى «المورد» بهذه الظاهرة مساعدةً للكاتب والطابع. وهذا مظهر آخر من مظاهر العناية الفائقة التي يوليها محرِّر المورد الحديث للاستجابة لحاجات المتلقي المتنوعة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخاتمة:

خلاصــة القول، إنَّ المورد صُنِع بمهارةٍ فائقة اســتجابت لجميــع متطلبات صناعة المعاجم الحديثــة، وإنه حقق قفزة نوعية في صناعة المعجم العربي. وهو أفضل أدوات المترجم الذي ينقــل النصوص الإنكليزية إلى العربية. وإذا كان بالإمكان إبداء ملاحظات ثانوية على بعض المآخــذ أو مواطــن القصور فيه، فإن تلك الملاحظات الثانويــة لا تنال من مكانته المرموقة السامقة، فمن اليسير إبداء الملاحظات، ولكن من العسير جداً إنتاج معجم راقٍ تجمعت له كلّ الخصائــص العلمية، مثل المورد. وكنتُ أتمنى أن يُبقــي الدكتور رمزي البعلبكي في «المورد الحديث» على استشهاديْن كان المرحوم منير بعلبكي يضعهما في أوّل صفحة من المورد هما:

«إنني رأيتُ أنه لا يكتبُ أحدٌ كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غُيِّر هذا لكانَ أحسَــن، ولو زِيد هذا لكان يُستحسَــن، ولو قُدِّم هذا لكان أفضــل، ولو تُرك هذا لكان أجمل. وهذا من أعظم العِبر، وهو دليلٌ على استيلاء النقص على جُملة البشر.»

العماد الأصفهاني

«يَتوقُ كلُّ مَن يؤلِّف كتاباً إلى المديح. أما مَن يُصنّف قاموساً فحسْبُهُ أن ينجو من اللوم.»

الدكتور جُنسن.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً